وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة لونيسي علي البليدة _2_

كلّية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربيّة وآدابها

تخصّص: تعليميّة اللّغات

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه ل.م.د

بعنوان:

واقع منهاج تعليم اللّغة العربيّة (التّعبير الشّفهي) لتلاميذ المستوى الابتدائيّ بالمدارس الجزائرية "المناطق الوسطى والدّاخليّة" – أنموذجا–

من إعداد الباحثة: بركان رشيدة

تحت إشراف الأستاذة : مزهزدي حنان

لجنة المنقشة

الأستاذ	الرّتبة	الجامعة	الصّفة
نصر الدّين بوحساين	أستاذ التّعليم العالي	البليدة 2	رئيسا
حنان مزهودي	أستاذ محاضر "أ"	البليدة 2	مشرفا
علي منصوري	أستاذ التّعليم العالي	البليدة 2	مناقشا
فتيحة عروة	أستاذ محاضر "أ"	البليدة 2	مناقشا
المختار الهيصاك	أستاذ محاضر "أ"	المدية	مناقشا
أم هاني رحماني	أستاذ محاضر "أ"	المدية	مناقشا

الموسم الجامعي: 1447 هـ– 1448هـ/ 2025 م– 2026

بسم الله الرّحمن الرّحيم

{هَٰذَا مِن فَضْلِ رَبِّي لِيَبْلُوَنِي أَأَشْكُرُ أَمْ أَكْفُرُ ۖ وَمَن شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ ۖ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ رَبِّي غَنِيٌّ كَرِيمٌ}

الآية: 40 من سورة النّمل

صدق الله العظيم

شكر وتقدير

أشكر الله أوّلا وآخرا على نِعمتَيْ العقل والعلم ونحمده حمد الشّاكرين على جميل توفيقه وجزيل عطائه.

عرفانا بالجميل أتقدّم بالشّكر الجزيل والخالص للأستاذة المشرفة "**حنان مزهودي**" جزاها الله عنّا خير الجزاء، وإلى كلّ أساتذة قسم اللّغة العربيّة وآدابها الّذين لم يبخلوا عنّا بتوجيهاتهم وإرشاداتهم كلٌّ باسمه **والأساتذة المُكوّنين**، كما أشكر الأستاذ الدّكتور "**علي كشرود**" الّذي قدّم لي توجيهات، وكلّ من ساندني من قريب أو بعيد لإتمام هذا العمل المتواضع.

جزاهم الله عنّا خير الجزاء.

والحمد للّه ربّ العالمين.

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى والديّ الكريمين

إلى إخوتي كلّهم

إلى أساتذتي وزملائي في الدّراسة وجميع الأصدقاء

إلى كلّ طلّاب العلم ومحبّي اللّغة العربيّة.

فهـــرس المحتويات

فهرس المحتويات

البسملة

الشّكر والتّقدير

الإهداء

الملخّص

مقدّمة: ..... أ

الفصل الأوّل: **مرحلة التّعليم الابتدائي ومنهاج اللّغة العربيّة**

المبحث الأوّل: الإصلاحات التّربويّة بالمدارس الجزائريّة: 9

تمهيد:..... 9

1_مفاهيم أوليّة:.....9

1.1. المدرسة الابتدائيّة (المرحلة الابتدائيّة):.....9

2.1. التّعليم الابتدائي:..... 9

3.1.الإصلاح التّربوي: 10

2_المقاربات البيداغوجيّة في ظلّ الإصلاحات التّربويّة بالمدرسة الجزائريّة:..... 10

تمهيد:..... 10

1.2. المقاربة بالمضامين: 11

1.1.2مفهوم المقاربة بالمضامين وسياقها التّاريخي: 11

2.1.2. خصائص المقاربة بالمضامين:..... 12

3.1.2 عيوب المقاربة بالمضامين: 12

2.2. المقاربة بالأهداف: 13

تمهيد:..... 13
1.2.2.مفهوم الهدف: 13
أ. التّحديد اللّغوي: 13
ب. التّحديد الاصطلاحي التّربوي: 14
3.2.2. المبادئ الأساسيّة لبيداغوجيا الأهداف: 16
4.2.2. أنواع الأهداف ومستوياتها: 17
5.2.2. إيجابيّات المقاربة بالأهداف: 19
6.2.2. سلبيّات المقاربة بالأهداف:..... 20
7.2.2. انتقادات المقاربة بالأهداف:..... 20
3.2. المقاربة بالكفاءات: 21
تمهيد:..... 21
1.3.2. مفهوم الكفاءة: 22
أ. لغة: 22
ج. في مجال التّربيّة:..... 22
2.3.2. المصطلحات المرتبطة بالكفاءة:..... 24
3.3.2. نشأة المقاربة بالكفاءات:..... 25
4.3.2. الأسس والمرتكزات النّظرية لبيداغوجيا الكفايات: 27
5.3.2. مميّزات المقاربة بالكفاءات: 30
8.3.2. سلبيّات المقاربة بالكفاءات:..... 33
المبحث الثّاني: منهاج اللّغة العربيّة في ظلّ الإصلاحات التّربويّة. 35
تمهيد:..... 35

منهجيّة تدريس اللّغة العربيّة:..... 35

1_الأهداف العامّة لمناهج اللّغة العربيّة: 35

2. الأهداف العامّة لبرنامج اللّغة العربيّة: 36

أ. الطّور الأوّل:تتجلى أهداف برنامج اللغة العربيّة في الطّور الأوّل فيما يلي: 36

4. بطاقة وصفيّة لبرنامج اللّغة العربيّة: 42

ثالثا: طبيعة مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة: 73

تمهيد: 73

المبحث الثّالث: التّعبير الشّفهي في المرحلة الابتدائيّة عبر الإصلاحات التّربويّة: 74

تمهيد: 74

أوّلا: التّعبير الشّفاهي في مرحلة التّعليم الأساسي: 75

ثانيّا: التّعبير الشّفاهي في مرحلة التّعليم الابتدائي: 89

ثالثا:المقارنة بين مكوّن التّعبير الشّفاهي في المنهاج القديم والمنهاج الجديد: 98

خلاصة الفصل: 99

***الفصل الثّاني*: واقع تعليم التّعبير الشّفاهي بالمناطق الوسطى والدّاخليّة _دراسة ميدانيّة**

تمهيد:.....104

المبحث الأوّل: الإجراءات المنهجيّة للدّراسة: 105

1.حدود الدّراسة: 105

2. مناهج وأدوات الدّراسة: 106

3. مجتمع الدّراسة، وعيّنة البحث (خصائصها وطريقة اختيارها): 108

المبحث الثّاني: التّعبير الشّفاهي في كتب اللّغة العربيّة للتّعليم الابتدائي _تحليل ومناقشة_.110

تمهيد:ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.....

أوّلا: التّعبير الشّفوي في كتاب اللّغة العربيّة للتّربيّة التّحضيريّة: 110
ثانيّا: التّعبير الشّفوي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي:.....117
ثالثا: التّعبير الشّفوي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي:.....122
رابعا: التّعبير الشّفوي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:.....126
خامسا: التّعبير الشّفوي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي: 131
سادسا: التّعبير الشّفوي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:.....135
المبحث الثّالث: دراسة وصفيّة تحليليّة للتّعابير الشّفاهيّة للمتعلّمين في المناطق الوسطى والدّاخليّة: 141
أوّلا: مدى توافق تعابير المتعلّمين مع الكفاءة الختاميّة في المنهاج: 142
تمهيد:.....142
2. المستوى الأول:.....144
3. المستوى الثّاني: 163
4. المستوى الثّالث:.....174
5. المستوى الرّابع: 188
5. المستوى الخامس:.....204
ثانيّا: مدى تطبيق المعلّم للمنهاج وتحقيقه للكفاءة الختاميّة لنشاط التّعبير الشّفاهي: 222
1.المستوى التّحضيري:.....223
2. المستوى الأوّل: 230
4. المستوى الثّالث:.....245
5. المستوى الرّابع: 251
6. المستوى الخامس:.....257

استنتاج عام:.....263

خلاصة: 264

خاتمة: 282

الملخص:.....286

قائمة المصادر و المراجع:.....289

فهرس الجداول:

الجدول رقم (01): يمثّل الكفايات النّهائيّة للتّعليم الابتدائي في اللّغة العربيّة وفق المنهاج القديم.....41

الجدول رقم (02): يمثّل الغلاف الزّمني الأسبوعي لمادّة اللّغة العربيّة: 42

الجدول رقم (03): يمثّل المكوّنات الدّراسيّة لمادّة اللّغة العربيّة: 45

الجدول رقم (04): يمثّل الغايات المُنتظَرة من مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة: 46

الجدول رقم (05): يمثّل الكفايات النّهائية للتّعليم الابتدائي في اللّغة العربيّة وفق المنهاج الجديد 55

الجدول رقم (06): يمثّل الغلاف الزّمني الأسبوعي لمادّة اللّغة العربيّة: 56

الجدول رقم (07) يمثّل المكوّنات الدّراسيّة لمادّة اللّغة العربيّة: 58

الجدول رقم (08): يمثّل الغايات المُنتظَرة من مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة: 60

الجدول رقم (09): يمثل الابتدائيات والمقاطعات الّتي تمّ إجراء البحث فيها 105

الجدول رقم (10): يمثّل توزيع أنشطة اللّغة العربيّة في الكتاب.....111

الجدول رقم (11): يمثّل مؤشرات التّعلم ومضامين التّعبير الشّفوي: 112

الجدول رقم (12): يمثّل توزيع أنشطة اللّغة العربيّة في الكتاب.....119

. جدول رقم (13): يمثّل توزيع أنشطة اللّغة العربيّة في الكتاب 123

الجدول رقم (14): يمثّل توزيع أنشطة اللّغة العربيّة في الكتاب.....127

جدول رقم (15): يمثل توزيع أنشطة اللّغة العربيّة في الكتاب.....131

جدول رقم (16): يمثّل توزيع أنشطة اللّغة العربيّة في الكتاب 136

الجدول رقم (17): يمثل معايير تحليل تعابير تلاميذ التربية التحضيرية 147

الجدول رقم (18): يمثل شبكة تحليل التّعبير الشّفوي 150

الجدول رقم (19): يمثل معايير تحليل تعابير تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي.....157

الجدول رقم (20): يمثل شبكة تحليل التعبير الشفوي للسنة الأولى 161

الجدول رقم (21): يمثّل معايير تحليل تعابير تلاميذ السّنة الثّانيّة ابتدائي.....168

الجدول رقم (22): يمثل تحليل شبكة التعبير الشفوي لتلاميذ السّنة الثّانيّة ابتدائي.....173

الجدول رقم (23): يمثل معايير تحليل تعابير تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي.....182

الجدول رقم (24): يمثل شبكة تحليل التّعبير الشفوي للسّنة الثّالثة ابتدائي 186

الجدول رقم (25): يمثل معايير تحليل تعابير السّنة الرّابعة ابتدائي.....197

الجدول رقم (26): يمثل شبكة التعبير الشفوي للسنة الرابعة ابتدائي.....202

الجدول رقم (27): يمثل معايير تحليل تعابير تلاميذ السنّة خامسة ابتدائي.....214

الجدول رقم (28): يمثل شبكة تحليل التّعبير الشّفوي للسّنة الخامسة ابتدائي.....219

الجدول رقم (29): يمثّل شبكة ملاحظة لحصّة التّعبير الشّفوي –المعلّم– لتلاميذ المستوى التّحضيري 227

الجدول رقم (30): يمثل شبكة ملاحظة لحصّة التّعبير الشّفوي – المعلّم– للمستوى الأوّل .234

الجدول رقم (31): يمثل شبكة ملاحظة لحصة التّعبير الشّفوي –المعلّم– للمستوى الثّاني..241

الجدول رقم (32): يمثّل شبكة ملاحظة لحصة التّعبير الشّفوي –المعلّم– للمستوى الثّالث .248

الجدول رقم (33): يمثل شبكة ملاحظة لحصة التّعبير الشّفوي –المعلّم– للمستوى الرّابع ..254

مقـــــدّمة

مقدّمة:

يُعدّ تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الابتدائيّة الأساس الّذي تُبنى عليه الكفاءات اللّغويّة للتّلميذ في المراحل التّعليميّة اللّاحقة، إذ تمثّل هذه المرحلة فرصة حاسمة لتشكيل قدراته على الفهم، والتّواصل، والتّعبير.

ولتعليم اللّغة العربيّة داخل المؤسّسات التّربوية تبنّت الجزائر منذ استقلالها سياسات متعدّدة ومبنيّة على بعضها البعض، كان من شأنها الارتقاء التّدريجي بكافّة مناحي العمليّة التّعليميّة التّعلّمية من حيث تطوير وتحسين المناهج الدّراسيّة كمًّا ونوعا قصد الرّفع من المستوى التّعليمي خاصّة في المرحلة الابتدائيّة الّتي تعدّ بمثابة المرحلة الأولى والأساسيّة في حياة الطّفل التّعليميّة حيث يبدأ الطّفل رحلته التّعليميّة ويتعرّف على المهارات الأساسيّة الّتي تصقل شخصيّته وتبني له أساسا قويّا لمستقبله الدّراسي والمهني، ولتحقيق هذا أعدّت المنظومة التّربويّة الجزائريّة مضامين ومناهج دراسيّة كونها أداة لتحقيق تلك الأهداف التّربويّة، فضلا على أنّها تُعتبَر مُكوِّن رئيسي في الفعل التّعليمي ومحدّد هام لنوع المخرجات التّعليميّة.

وانصبّ اهتمامها على مناهج اللّغة العربيّة خاصّة كون اللّغة العربيّة في هذه المرحلة تحتلّ مكانة متميّزة وبارزة بين المواد الأخرى لِما لها من أهميّة في تحقيق الاتّصال بين التّلميذ وبيئته ومن أجل التّكوين الشّامل لهذا التّلميذ وتطوير كفاءاته ومهاراته اللّغويّة والتّواصليّة والتّبليغيّة، كما لا يمكن له الانتقال من صفّ إلى آخر دون أن يتقن مهارات اللّغة الأربعة الاستماع، التّحدّث، القراءة، والكتابة.

ومن بين هذه المهارات الّتي يحتلّ فيها التّلميذ موقعا محوريّا نجد مهارة التّحدّث ضمن نشاط التّعبير الشّفهي، الّذي يُعتبَر المدخل العملي لاكتساب اللّغة وتوظيفها في المواقف اليوميّة، وهو في الوقت نفسه وسيلة لتجسيد ما يتعلّمه المتعلّم من معارف لغويّة وقواعد ومعجم في ممارسات تواصليّ حيّة.

ورغم الأهميّة البالغة لهذه المهارة، وما أَوْلتْه لها المناهج التّربويّة، فإنّ تطبيق منهاج اللّغة العربيّة في جانب تعليم التّعبير الشّفاهي في المرحلة الابتدائيّة، إلى جانب الممارسة التّعليميّة

المرتبطة به، يفتح المجال للتّساؤل حول مدى انسجام ما ينصّ عليه المنهاج من كفاءات مع ما يتجلّى في الميدان التّربوي، وانعكاس ذلك على قدرات المتعلّمين في التّواصل والإبداع اللّغوي.

وانطلاقا من هذا السّياق العام، تبرز الحاجة إلى دراسة متأنيّة لتعليم التّعبير الشّفهي في المرحلة الابتدائيّة كونها تعدّ المرحلة الأساسيّة في بناء شخصيّة المتعلّم وتنميّة مهاراته اللّغويّة والتّواصليّة؛ إذ تمثّل الأساس الّذي تُبنى عليه مختلف التّعلّمات اللّاحقة ما يجعلها مرحلة محوريّة تستحقّ الدّراسة والبحث، بما يسمح باستجلاء أبعاده المختلفة، والوقوف على مدى توافقه مع الأهداف التّربويّة المسطَّرة، مع مراعاة الخصوصيّات الجزائريّة والاجتماعيّة الّتي قد تؤثّر في العمليّة التّعليمية التّعلّميّة. ومن هذا المنطلق جاء اختيار موضوع دراستنا الموسوم ب:

تقييم منهاج تعليم التّعبير الشّفهي في منهاج اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة: المناطق الوسطى والدّاخليّة – أنموذجا–

مُحاولَةً لدراسة تعليم التّعبير الشّفهي في منهاج اللّغة العربيّة وتشخيص الوضع القائم بالمدارس الجزائريّة عامّة، ومدارس المناطق الوسطى والدّاخليّة، فشملت دراستنا بعض المناطق الوسطى والدّاخليّة، حيث تمّ اختيار ولايتي البليدة وتيسمسيلت رغبة في تمثيل بيئات تعليميّة متباينة، قصد مقارنة المعطيات ومعاينة أوجه التّشابه والاختلاف في الممارسة الصفيّة، مع انتقاء عدد من المدارس التّابعة لها مجالا للتّطبيق الميداني، ورصد التّحدّيات، واقتراح الحلول العمليّة الّتي تسهم في جودة تعليمه، وتحديد أهمّ الإصلاحات الّتي مسّت منهاج اللّغة العربيّة، والكشف عن واقع وكيفيّة تدريس التّعبير الشّفهي عبر تلك الإصلاحات، من خلال تحليل الوثائق الرّسميّة (المنهاج والكتاب المدرسي)، ورصد الممارسات الصّفيّة ميدانيّا، واستقراء صعوبات المعلّمين والمتعلّمين على حدّ سواء، بغية الكشف عن واقع هذا المكوّن، وتشخيص نقائصه، واقتراح سبل تطويره.

وقد تأسّس هذا البحث على إشكاليّة رئيسيّة مفادها: **إلى أيّ مدى ينسجم تعليم التّعبير الشّفهي في الطّور الابتدائي، ولا سيّما بالمناطق الوسطى والدّاخليّة، مع الأهداف والمقاصد التّربويّة الّتي نصّ عليه المنهاج الرّسمي للّغة العربيّة؟**

وتفرّعت عن هذه الإشكاليّة جملة من التّساؤلات والّتي من أهمّها:

1_ما المكانة الّتي يحتلّها التّعبير الشّفاهي في منهاج اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة، كما حدّدتها الإصلاحات التّربويّة؟

2_ما مدى ارتباط أنشطة التّعبير الشّفاهي بواقع المتعلّم وحاجاته التّواصليّة؟

3_إلى أيّ مدى تمّ تحقيق التّوافق بين ما ينصّ عليه المنهاج في جانب التّعبير الشّفاهي وما يُمارَس فعليّا داخل القسم؟

4_ ما أبرز الصّعوبات الّتي يواجهها المعلّم والمتعلّم في تجسيد تعليم التّعبير الشّفاهي في الطّور الابتدائي؟

5_ كيف تتجلّى هذه الصّعوبات بالمناطق الوسطى والدّاخليّة؟

6 ما الحلول البيداغوجيّة الكفيلة والمُمكِنة لتفعيل تعليم التّعبير الشّفاهي بما ينسجم مع واقع المتعلّمين؟

وانطلقت الدّراسة من جملة من الفرضيّات نحصيها فيما يلي:

1_ الفرضيّة العامّة:

ينطلق منهاج اللّغة العربيّة في مجال التّعبير الشّفهي بالطّور الابتدائي من أهداف ترمي إلى تنميّة الكفاءات التّواصليّة واللّغويّة لدى المتعلّمين، غير أنّ تجسيد هذه الأهداف داخل الممارسة الصّفيّة قد يختلف باختلاف السّياقات التّعليميّة وطرائق تطبيق المعلّم للمنهاج، بما ينعكس على مدى تحقّق الكفاءة الشّفويّة لدى التّلاميذ.

ويمكننا إجمال أهمّ الأسباب الذّاتيّة والموضوعيّة الّتي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع فيما يأتي:

الأسباب الموضوعيّة:

_اعتبار موضوع تعليم اللّغة العربيّة موضوعا مهّما لاسيّما في المرحلة الابتدائيّة الّتي تسعى مناهجها إلى الرّفع من مستوى المتعلّم وتحسين قدرته على استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة حتّى يتمكّن من الطّلاقة اللّغويّة والتّعبير السّليم والتّواصل مشافهة في مختلف المواقف.

_تقييم منهاج اللّغة العربيّة عامّة وموضوعات التّعبير الشّفهي خاصّة، ومعرفة مدى ارتباطه ببيئة المتعلّم لإثراء محتواه بما يتناسب مع حاجات المتعلّمين.

الأسباب الذّاتيّة:

_ اهتمامي الشّخصي بتعليميّة اللّغة العربيّة باعتبارها أداة أساسيّة للتّواصل وتنميّة شخصيّة المتعلّم.

_ رغبتي في الإسهام بعمل بحثي يثري مكتسباتي الشّخصيّة ويساعدني على تطوير قدراتي البحثيّة.

_ رغبتي في إثراء المكتبة التّربويّة ببحث أكاديمي يعالج موضوعا مهمّا.

أمّا عن أهميّة الموضوع فتكمن في: إبراز مكانة التّعبير الشّفهي في تنميّة الكفاءات اللّغويّة والتّواصليّة لدى تلاميذ الطّور الابتدائي، والوقوف على مدى انسجام الممارسة الصّفيّة مع الأهداف الّتي سطّرها منهاج اللّغة العربيّة، بما يسهم في تطوير العمليّة التّعليميّة وتحسين أداء المتعلّمين في التّواصل الشّفهي.

وفيما يخصّ الأهداف المنشودة من الدّراسة فتمثّلت فيما يلي: تسعى الدّراسة الحاليّة إلى التّحقق من الفرضيّات المقترحة الّتي تهدف إلى:

_معرفة وتشخيص واقع منهاج اللّغة العربيّة بالمستوى الابتدائي، كما كان هدفنا كذلك معرفة مدى ارتباط موضوعات التّعبير الشّفهي بواقع المتعلّمين.

_ تحديد مدى تجسيد الأهداف المُسطَّرة في منهاج اللّغة من خلال الممارسات الصّفيّة.

_الوقوف على أهمّ الصّعوبات والعوائق البيداغوجيّة الّتي تواجه المعلّم والمتعلّم وتحُدُّ من تحقيق الأهداف المرجُوَّة.

_ اقتراح حلول وتوصيّات عمليّة للقضاء على تلك الصّعوبات والنّقائص الّتي تشوب منهاج اللّغة العربيّة، والّتي يمكن أن تسهم في تطوير تعليم التّعبير الشّفاهي وتحسين مردوديّته.

ولقد اقتضت طبيعة الدّراسة تقسيمها إلى فصلين، فصل نظري وفصل تطبيقي.

فأمّا الفصل الأوّل فقد جاء معنونا ب **مرحلة التّعليم الابتدائي ومنهاج اللّغة العربيّة:** ويُعتبَر مُنطلَق الدّراسة النّظريّة للبحث من خلال تناول الإصلاحات التّربويّة بالمدرسة الجزائريّة، حيث وقفنا على أهمّ المقاربات البيداغوجيّة الّتي عرفها نظام التّعليم بالجزائر، مع تقديم بطاقة وصفيّة لمنهاج اللّغة العربيّة من حيث الغلاف الزّمني، المجالات والمضامين، الغايات، الوسائل التّعليميّة والمعينات التّعليميّة في ظلّ تلك الإصلاحات، مع التّركيز على مكوّن التّعبير الشّفاهي وموضوعاته ومنهجيّة تدريسه مع تقديم نماذج عن كيفيّة تسيير حصّة التّعبير الشّفاهي.

أمّا الفصل الثّاني: فقد جاء موسوما ب **واقع تعليم التّعبير الشّفهي بالمناطق الوسطى والدّاخليّة – دراسة ميدانيّة–:** ومن خلال الفصل حدّدنا مجالات الدّراسة، مع الوقوف على أهمّ الأدوات البحثيّة الّتي اعتمدنا عليها خلال الدّراسة الميدانيّة، والمتمثّلة في الملاحظة والمقابلة وكتب اللّغة العربيّة لجميع المستويات في الطّور الابتدائي.

وقد قمنا بدراسة وصفيّة تحليلية لنشاط التّعبير الشّفهي في الكتاب المدرسي للمستوى الابتدائي، مع حضور بعض حصص التّعبير الشّفهي ببعض الابتدائيّات الّتي تمركزت في مجال دراستنا ورصد مجريات الأحداث وتسجيل ملاحظات.

ومن المتعارف عليه أنّه لا يخلو أيّ بحث علمي من منهج يُتّبَع في الدّراسة، ودراستنا فرضت علينا اعتماد المنهج الوصفي التّحليلي، والمنهج المقارن، ومنهج دراسة المحتوى، فالوصفي يتجلّى في وصف البيداغوجيّات التّربوية الّتي عرفتها المنظومة الجزائريّة، وبرنامج اللّغة العربيّة، وكيفيّة تدريس التّعبير الشّفاهي، في حين يظهر التّحليل المرتبط بالوصف من خلال تحليل المناهج الدّراسيّة لجميع المستويات، وتحليل ما رصدناه من ملاحظات ونتائج خلال حضورنا لحصص فهم

المنطوق والتّعبير الشّفاهي، أمّا المنهج المقارن فيظهر من خلال المقارنة بين المنهاج التّربوي القديم والمنهاج الجديد.

ولا ينبع أي بحث من العدم إلّا عن خلفيّة دراسات وبحوث سابقة الّتي تعدّ مادّة مرجعيّة تغذّي البحوث على اختلاف أنواعها، وتنير للباحث طريقه للخوض في غمار بحثه، فمن بين أهمّ **الدّراسات السّابقة والمهمّة في هذا المجال والّتي خدمت موضوع بحثنا** نذكر كالآتي:

1_ صلاح مهدي عبود الخفاجي، رائد حسين حميد، صعوبات تعليم المحادثة في المرحلة الابتدائيّة ووسائل علاجها من وِجهة نظر معلّمي اللّغة العربيّة ومعلّماتها، مجلّة كليّة التّربيّة للعلوم الإنسانيّة، المجلّد (1) ديسمبر 2010، جامعة بابل، العراق.

2_ محمد هادي حسن الشّمري: تقويم مستوى أداء معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في مهارات تدريس المحادثة، مجلّة كليّة التّربيّة، العدد: (14) أيلول 2013، جامعة واسط.

3_ السّعيد جبريط، عبد المجيد عيساني، واقع تعليميّة اللّغة العربيّة الفصحى في المدرسة الجزائريّة، مجلة الذّاكرة، العدد (10) يناير 2018، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

أمّا مصادر الدّراسة ومراجع البحث فإنّها ذات مرجعيّة متعدّدة ومتنوّعة ومتوفّرة بكثرة، فقد اعتمدنا على أهمّ المعاجم المتخصّصة في المصطلحات التّربويّة والّتي من أهمّها "المعجم التّربوي

ولقد اعتمدنا كذلك على مجموعة من الكتب تحرّينا فيها الجِدَّة والتّنوع ومن أهمّها "مقاربات بيداغوجيّة، جميل حمداوي"، وكتاب "المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، محسن علي عطيّة.

كما اطّلعنا على المجلّات والدّوريّات، والكثير من المقالات، زد على ذلك اعتمادنا على مذكّرات الدّكتوراة، إضافة إلى الاستعانة بمناهج اللّغة العربيّة للتّعليم الأساسي والتّعليم الابتدائي، ودليل المعلّم والوثائق المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لجميع المستويات بالطّور الابتدائي.

ولا يفتقر أيّ عمل بحثي من الصّعوبات والعراقيل، فمن بين الصّعوبات الّتي واجهتنا خلال إنجاز بحثي:

1_ صعوبة التّنقل إلى المناطق الرّيفيّة.

2_ صعوبة اختيار المنهجيّة المناسبة الّتي تسمح بجمع بيانات دقيقة عن الممارسة الصّفيّة (ملاحظات، مقابلات، تحليل وثائق...).

3_ صعوبة الحصول على موافقات من المؤسّسات التّربويّة للدّخول إلى الأقسام وإجراء الملاحظة.

4_ برمجة حصص التّطبيق بشكل متزامن، الأمر الّذي طرح صعوبة في التّوفيق بين إمكانيّة حضورها جميعا وضمان التّوازن في الاستفادة منها.

وفي ختام بحثي أحمد الله تعالى حمدا كثيرا يليق بجلاله وعظيم إحسانه الّذي أمدّني بالعون والصّبر حتى بلغت هذه المرحلة من البحث، والّذي وفّقني لإتمام هذا العمل، وسدّد خطاي، فلو لا عونه لما تمّ هذا العمل ولا اكتمل، وأسأله التّوفيق فيما تبقّى.

وأتوجّه بخالص الشّكر والامتنان إلى أستاذتي المشرفة الفاضلة "**حنان مزهودي**" لِما قدّمته من توجيهات علميّة وملاحظات قيّمة، وأخصّ بالشّكر والتّقدير رئيس المشروع "**أ.د. علي منصوري**"، على ما أبداه من دعم وتوجيهات سديدة طيلة مراحل إعداد هذا العمل، وعلى متابعته الحثيثة الّتي كان لها بالغ الأثر في تطوير مسار هذا البحث.

كما أتقدّم بجزيل الشّكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقّرين كلّ باسمه وكلّ بمقامه وعلى قبولهم مناقشة هذا العمل، وعلى جهد عنائهم في قراءة هذا البحث، وعلى ما تفضّلوا به من ملاحظات علميّة بنّاءة، وتوجيهات قيّمة ستسهم في تطوير هذا البحث والارتقاء به.

ولا يفوتني ك أن أعبّر عن امتناني لكلّ من كان له الفضل في هذا العمل من أساتذة وزملاء وأهل.

الفصل الأوّل:

مرحلة التّعليم الابتدائي
ومناهج اللّغة العربيّة

المبحث الأوّل: الإصلاحات التّربويّة بالمدارس الجزائريّة:

تمهيد:

لقد ظهرت في العقود الثّلاثة الأخيرة تحوّلات كثيرة لا سيّما مع بداية عصر المعلوماتيّة وبداية نظام عالمي جديد يقوم على مبدأ الاتّصالات لا مبدأ الحروب، ممّا يدفع بالجزائر إلى التّفكير بتغيير مناهجها وإصلاح منظومتها التّربويّة بغية مسايرة هذا التّطور وتفعيل دور المدرسة الجزائريّة والتّعليم في حدّ ذاته لبناء الوطن من جميع النّواحي الاجتماعيّة، الاقتصاديّة، السياسيّة

وقبل التّطرق إلى أهمّ الإصلاحات الّتي طرأت على المنظومة التّربويّة الجزائرية نعرّج على بعض المفاهيم:

1_مفاهيم أوليّة:

1.1. المدرسة الابتدائيّة (المرحلة الابتدائيّة):

"هي القاعدة الّتي يرتكز عليها إعداد النّاشئين للمراحل التّالية من حياتهم، وهي مرحلة عامّة تشمل أبناء الأمّة جميعا، وتزويدهم بالأساسيّات من العقيدة الصّحيحة والاتّجاهات السّليمة والخبرات والمعلومات والمهارات"[1].

2.1.. التّعليم الابتدائي: "منظّم في ثلاثة 3 أطوار: الأوّل هو طور الإيقاظ والتّعليم الأوّلي (سنتان)، الثّاني هو طور التّعميق (سنتان)، والثّالث هو طور التّحكم في التّعلّمات الأساسيّة (سنة واحدة)"[2].

---

[1] محمّد صادق إسماعيل، تطوير التّعليم الأساسي كمدخل لإصلاح التّعليم العربي، دار العربي للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط 1، 2011، ص 42..

[2] . المرجعيّة العامّة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتّربيّة رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008، مارس 2009، ص 35.

3.1. الإصلاح التّربوي:

يعرَّف الإصلاح التّربوي بأنّه "تلك الجهود المبذولة والقائمة على الدّراسة العلميّة المنهجيّة لمختلف مشكلات المنظومة التّربويّة، في إطارها الكلّي أو الجزئي قصد تجاوز سلبيّاتها وتدعيمها بحلول جديدة بغرض تكييفها مع مختلف التّغيّرات الحاصلة على السّاحة الدّاخليّة والعالميّة في مختلف المجالات سواء كانت سياسيّة أو اقتصاديّ أو اجتماعيّة أو تكنولوجيّة... دون الخروج عن الخصائص الحضاريّة للمجتمع الّذي يتبنّاها، وهو في كلّ الحالات يتضمّن تغييرا هادفا مدروسا لواقع المنظومة التّربويّة، من أجل نقلها من وضع الإشكال المعبّر عنه بالخلل أو الأزمة إلى وضع الحلّ الّذي يحمل الخلفيّات المرجعيّة والأدوات التّقنيّة لتجاوز هذا الإشكال، وهو في كلّ هذا ينسجم تمام الانسجام مع بقيّة العناصر المُشكِّلة للتّنميّة الاجتماعيّة الشّاملة، رغم أنّه أهمّ هذه العناصر لأنّ هدفه هو الإنسان صانع التّنميّة"[1]

2_المقاربات البيداغوجيّة في ظلّ الإصلاحات التّربويّة بالمدرسة الجزائريّة:

تمهيد:

إنّ أغلب دول العالم اليوم؛ متقدّمة كانت أو ناميّة تعطي اهتماما كبيرا لنظامها التّربوي وكُلُّها عزم على مواكبة الرّكب الحضاري الّذي لا يأتي إلاّ من خلال سياسة تربويّة وتعليميّة قائمة على أسس عالمية، وبالتّالي كانت عمليّة إصلاح هذه النُّظُم مطلبا مهمّا بجميع الدّول.

وبالنّسبة للجزائر فقد شهد التّعليم بمختلف مستوياته حملة من الإصلاحات منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، تسعى من خلالها السّياسة التّربويّة الجزائريّة إلى محاولة تفعيل دور التّعليم في بناء الوطن بعد التّحولات الّتي عرفتها الجزائر على مختلف الأصعدة (اجتماعيّة، اقتصاديّة...)، وهذا لتكوين الفرد الجزائري تكوينا ذا جودة.

---

[1] هنيّة عريف، اللّغة العربيّة في ظلّ إصلاح المنظومة التّربويّة في الجزائر بين مقوّمات الهويّة الوطنيّة وتحدّيات العولمة، مقال منشور في مجلّة الأثر، العدد 29، المجلّد، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ديسمبر 2017، ص 78.

"وفي خِضمِّ هذه التّحولات للمنظومة التّربويّة إدراج مجموعة من الموّاد والمناهج المختلفة على مستوى جميع المستويات على ضوء إصلاحات وتغيير برامجها ومنهجها.

فالمنظومة التّربويّة الجزائريّة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا شهدت ثلاث مقاربات، المقاربة بالمضامين الّتي تقوم على تلقين المحتويات، والمقاربة بالأهداف وتقوم على المفهوم العقلي التّنظيمي، والمقاربة بالكفاءات وتقوم على النّفعية وتكوين المتعلّمين"[1].

وسنفصّل لهذه المقاربات فيما يأتي:

1.2. المقاربة بالمضامين:

1.1.2مفهوم المقاربة بالمضامين وسياقها التّاريخي:

"تعود جذور هذا المنهج في التّدريس الى عصور سالفة حيث أورده ابن خلدون ببعض من التّفصيل في حديثة عن التّعليم يقول " اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان التّدريج شيئا فشيئا يلقي عليه مسائل من كل باب...ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال... حتى ينتهي إلى آخر الفنّ... ثم يرجع به إلى الفنّ ثانية فيرفعه في التّلقين ويخرج عن الإجمال"[2]

وبإحالة النّظر إلى قول ابن خلدون نلحظ أنّ التّعليم يجب أن يكون بالتّدريج من السّهل إلى الصّعب، ومن الخاص إلى العام، ومن الجزء إلى الكلّ.

"إن هذه الطّريقة تعتمد في أساسها على الحفظ والاستظهار، وهي مقاربة تقوم على تبليغ المحتويات والمضامين المعرفيّة وشحنها في ذهن المتمدرس، دون معالجة مضامينها فهما واستيعابا وتحليلا ومناقشة، ويتمّ اللّجوء إلى استظهارها وقت الحاجة، وقد اعتُبِر المعلّم في هذه المقاربة المصدر الوحيد للمعرفة والمالك لها، ينظّمها ويقدّمها للتّلميذ ويقوم هذا الأخير باستهلاك المقرّرات

---

[1] يحياوي إسماعيل، واقع الإصلاح التّربوي في التّعليم الثّانوي، مقال منشور في مجلّة الدّراسات، جامعة محمد ابن أحمد وهران 2، الجزائر، ديسمبر2017، ص 100.

[2] عبد الرّحمان ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، د.ط، ج 1، 2001، ص 734.

المُدرَجة في البرنامج، فلا يعدو المتمدرس _حينئذ_ سوى خزّان أو مستودع فارغ يُشحَن بمختلف المعارف والفنون القائمة على التلقين"[1]. ذلك أن التلقين "وظيفته الحفظ والتّذكّر واسترجاع المحفوظ"[2]

2.1.2. خصائص المقاربة بالمضامين:

تتميز هذه المقاربة بكونها:

- "ترتكز على البعد المعرفي أكثر من البعد النّفسي والاجتماعي للمتعلّم.
- تعتمد على أسلوب الإلقاء والتّلقي والمحاضرة في نقل المعارف للمتعلّم.
- تعتبر الأستاذ هو المصدر الوحيد للمعرفة والتّلميذ وعاء يتلقّى المعرفة.
- يكون فيه التّواصل بين الأستاذ والتّلميذ تواصلا عمودا.
- تعتمد هذه المقارنة على الوسائل التّقليديّة "السبورة، الألواح، الكتب المدرسيّة..."
- يتمّ التّقويم فيها من خلال أسلوب استظهار المعارف المكتسب"[3].

3.1.2 عيوب المقاربة بالمضامين:

- "تهتمّ هذه المقاربة الّتي تطبّقها المدرسة التّقليديّة بتقديم المعارف الموسوعيّة.
- التّركيز على المدرّس دون المتعلّم/ الاهتمام بالكمّ على حساب الكيف/ العناية بالتّعليم دون التّعلّم/ تقديس المعرفة والمدرّس على حساب المتعلّم/ تولي أهميّة كبرى لمركزيّة المدرّس، ومركزيّة المعرفة ومركزيّة الحفظ والاستظهار"[4]

---

[1] عزوز ميلود، المقاربات البيداغوجيّة في المدرسة الجزائريّة بين الماضي والحاضر، الواقع والمأمول، مقال منشور في مجلّة آفاق علميّة، العدد 3، المجلّد 10، جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر، 2018، ص 39.

[2]. صالح بلعيد، أفكار في الإصلاحات التّربوية، مقال منشور في مجلّة اللّغة العربيّة، العدد 2، المجلّد 12، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2010، ص 202.

[3] . خالد آيت علا، الملخّص المفيد في علوم التّربيّة والدّيداكتيك، ص 30.

[4] جميل حمداوي، مقاربات بيداغوجيّة، منشورات المركز المتوسّطي للدّراسات والأبحاث، المغرب، ط 1، 2022، ص 06.

2.2. المقاربة بالأهداف:

تمهيد:

إذا كان المنهاج في مفهومه الحديث يُعتبر خطّة تنظيميّة شاملة لجميع عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة (المعلّم، المتعلّم، المحتوى، الطّريقة، الوسائل، الأهداف، التّقويم) والّتي تشكّل نسقا تترابط فيه وتتفاعل فيما بينهما –عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلّمية) لتحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ومقاصدها، فإن مكوّن الأهداف باعتباره عنصرا من هذه العناصر يُعتبر تحديده من أولى الخطوات وأهمّهما في تخطيط المنهاج، فإذا أردنا أن نخطّط لمنهاج تربوي ناجح فينبغي علينا أن نحدّد أهداف النّشاط التّعليمي التّعلّمي الّتي تسعى إليها. ومن هنا تأتي أهميّة المقاربة بالأهداف.

"لقد كانت هذه المقاربة ثاني تجربة تخوضها الدّولة الجزائريّة حينما تبنّت المدرسة الأساسيّة، وقد شهدت فترة أطول من المقاربة السّابقة (المحتوى)، ممّا يعكس مدى التّجاوب الفعّال مع التّعلّم الهادف، والأكيد الأَوْكَد هو أن يتكئ هذا الموقف على قناعة ذاتيّة عزّزتها الرّوح العلميّة، والتّعاطي مع مفاهيم المقاربة، وتوجّهاتها العلميّة الصّارمة بفضل فرص التّكوين المستمرّ والتّعلّق بمفرزات المقاربة في حقل العطاء؛ ذلك أنّ فلسفة التّعلم الهادف قائمة على خطّ من الوضوح والصّرامة المنطقيّة المضبوطة –أصلا– بالصّفة العسكريّة الّتي تتشبّه بها المقاربة في بعض مراحلها"[1].

1.2.2. مفهوم الهدف:

أ. التّحديد اللّغوي:

"يفيد لفظ الهدف في المعاجم العربية "يقال الغرض الهدف، وهَدَف إلى الشّيء أسرع وهدف إليه لجأ والهدف هَدَف إلى، أي قصد وعمل على بلوغ غاية ما، ورمى إلى ويقال هادف أي من يجعل لعمله غرضا محدودا"[2].

---

[1] عزوز ميلود، المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر ـالواقع والمأمول ـ، ص 40.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990، ص 346.

وفي معجم اللغة المعاصرة يعني: "الهدف الّذي ينتضل فيه بالسّهام"

والهدف: حيد من يشرف من الرّمل وجمعه أهداف"[1].

ب. التّحديد الاصطلاحي التّربوي:

قد اختلف الباحثون والمربّون في تحديد مفهوم الأهداف التّعليميّة باختلاف مرجعيّاتهم التّربويّة والفلسفيّة، فمنهم من عرّفه على أنّه:

"إحداث التّغيير المرغوب في سلوك الفرد، أو في حياته الشّخصيّة، أو في حياة المجتمع، أو في البيئة الّتي يعيش فيها الفرد، أو في العمليّة التّربويّة نفسها، أو في عمل التّعليم بوصفه نشاطا أساسيّا في مهنة من المهن الأساسيّة في المجتمع"[2].

نتيجة: إذن فإنّ الهدف يعلب دورا كبيرا في تخطيط وتنظيم سيرورة التّعليم.

وفي هذا السّياق قدّم تايلر (1949) وبلوم (1956) هما الآخران تعريفين أساسيين للأهداف التّعليميّة شكّلا مرجعا مهمّا في أدبيّات التّربيّة والمناهج.

فالعالم بلوم يقول: "نعني بالأهداف التّعليميّة الصّياغات الصّريحة للطّرق الّتي يُتوقّع أن يتغيّر بها الطّلاب بفعل العمليّة التّربويّة، أي الطّرق الّتي سيتغيّرون بها في تفكيرهم، ومشاعرهم، وأفعالهم"[3]

---

[1] أبي الحسن على بن الحسن الهنائي، المنجد في اللّغة، تح أحمد مختار عمر، ضاحي عبد الباقي، دار عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1988، ص 354.

[2] علي أسعد وطفة، عيسى محمّد الأنصاري، الأهداف التّربويّة العربيّة: دراسة تحليليّة نقديّة مقارنة، مقال منشور في مجلّة جامعة دمشق، العدد 1، المجلّد 12، 2005، ص 90.

[3] Bloom, B. S. Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. Handbook 1 : Cognitive Domain, By A committee of College and University Examiners, University of Chicago, (1956), p 26.

أمّا العالم تايلر فيقول أنّ "جميع جوانب البرنامج التّعليمي ليست سوى وسائل لتحقيق الأغراض التّربويّة الأساسيّة. لذلك من أجل دراسة أيّ برنامج تعليمي بشكل منظّم وذكيّ، يجب أوّلا أن نتأكّد من الأهداف التّعليميّة المرجوّة"[1]

إذن فكلاهما يرى أنّ الهدف التّعليمي محور العمليّة التّربويّة، ويمثّل شرطا أساسيّا لأيّ برنامج تربوي ناجح.

2.2.2. المرتكزات الأساسيّة لبيداغوجيا الأهداف:

يمكننا تحديد المرتكزات النّظريّة الأساسيّة لبيداغوجيا الأهداف فيما يأتي:

1.2.2.2. الفلسفة البراغماتيّة: "ويُطلق عليها أيضا اسم النّفعيّة والعمليّة والأدائيّة وحتّى التّجريبيّة ولقد ظهرت في الولايات المتّحدة الأمريكيّة.

لقد تزعّم البراغماتيّة عدد من الفلاسفة على رأسهم جون ديوي jhonDeuy فجاءت بوصفها فلسفة أمريكيّة...، إذ تسعى إلى الوضوح والدّقة والعمل المحسوس وذلك جرّاء تحديد النّقائص والعوائق والمشكلات من واقع الحياة العمليّة، ثم صياغة فرضيّات لها، ووضعها تحت التّجربة في الواقع، وهكذا استخلاص النّتائج والحلول الإيجابيّة الّتي يمكن الاستناد إليها في واقع الحياة العمليّة، وهكذا ظهرت البراغماتيّة وأخذت "ترتكز على نتائج الأعمال وعواقبها، وأجازت للإنسان أن يتّخذ من أفكاره وآرائه ذرائع يستعين بها على حفظ بقائه أوّلا، ثم السّير بالحياة نحو السّموّ والكمال ثانيّا"[2].

2.2.2.2. التّطور الصّناعي في المجتمع الأمريكي: "إنّ الحديث في هذا المقام عن التّعليم بواسطة الأهداف أوما يُعرَف عند أهل الاختصاص بالتّعليم النّسقي، أمّا عن التّطوّر الصّناعي في المجتمع الأمريكي فهو تطوّر عرفه المجتمع الغربي بصيغة خاصّة وذلك في الميدان الصّناعي

---

[1] Tyler, R. W, Baxic Principeles of Curriculum and Instruction. University of Chicago Press, (1949), p 52.

[2] بن دحو نسرين، بيداغوجيا الأهداف في تعليميّة التّرجمة، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراة في التّرجمة، إشراف أ. فرقاني جازية، كليّة الآداب واللّغات والفنون، قسم التّرجمة، جامعة وهران، الجزائر، ص 39.

حيث تمّآنذاك تجزئة علميّة الإنتاج إلى مهام صغرى، عمليّة قائمة في أساسها على مبدأ الفعاليّة والإنتاجية.

وانطلاقا من هذه الفكرة، طُبِّق مبدأ الفعاليّة والإنتاجيّة على المؤسّسة التّعليميّة حيث تمّ تطبيق طرق التّسيير العقلاني في الميدان الصّناعي على الهياكل التّعليميّة وهكذا بدأ الحديث في الأوساط الدّيداكتيكيّة على التّعليم النّسقي الّذي يرفض كل شيء ينتمي إلى الصّدفة ويعتمد بهذا على عقلنة الفعل التّعليمي بكلّ ما فيه من تخطيط وتأطير وهيكلة"[1].

3.2.2.2. النّظريّة السّلوكيّة في التّعلم:"لقد تمّت محاولات عدّة لبعض منظّري ديداكتيكيّة الأهداف البيداغوجيّة، من أجل العمل على تطبيق أهمّ المعطيات الّتي اعتمدتها النّظريّة السّلوكيّة في التّعلّم، حيث يتمّ تجاوز الممارسات القائمة على الحدس والتّخمين وذلك بوضع الظّاهرة محلّ الملاحظة والقياس. لقد تمّ التّركيز على كلّ ما هو مُجمل وجزئي في الظّاهرة، وتحديد الأهداف الجزئيّة منها والعامّة وهكذا مختلف الإجراءات المُوظّفة عند عمليّة التّنفيذ البيداغوجي والّذي سيعتمد على مبادئ التّأطير والبرمجة والعقلنة"[2].

3.2.2. المبادئ الأساسيّة لبيداغوجيا الأهداف:

"قامت بيداغوجيا الأهداف على ثلاثة مبادئ أساسيّة: العقلنة Rationalisation، الأجرأةOpérationnalisation، والبرمجة Programmation .

أ. فالعقلنة هي: تجاوز العفويّة والارتجال إلى تبنّي مقتضيات العقل والمنطق وذلك بالانطلاق من مقدّمات معيّنة للوصول إلى نتائج معينة مع تركيز الضّبط الفكري في كلّ مرحلة من مراحل الإنجاز.

[1] نسرين كنزة بن دحو، بيداغوجيا الأهداف في تعليميّة التّرجمة، ص 41.

[2] المرجع نفسه، ص 41.

ب. أمّا الأجرأة فهي: تجزئ العمل إلى عناصر صغيرة تُحدّد تحديدا إجرائيا، وذلك من خلال التّحديد الدّقيق والصّارم أحيانا لمجموع العناصر المكوِّنة للإنجاز (تحديد المفاهيم والمهام المقصودة، الشّروط والظّروف الّتي سيتمّ فيها الفعل، معايير التّقويم وإصدار الأحكام).

ج. أما البرمجة فهي: "تقوم أساسا على مبدأ العقلنة وتعني بصفة عامّة تنظيم مصادر العمل أو الإنجاز وفق تصوّر منطقي يقود إلى الهدف"[1].

4.2.2. أنواع الأهداف ومستوياتها:

"استخدم المربّون عددا من المفاهيم التّربويّة الّتي تشير إلى الأهداف بمستوياتها المختلفة، ومع ذلك فإنّه يصعب التّمييز بين هذه المفاهيم أحيانا، نظرا لاستخدامها من وقت لآخر ليدل على واحد منها على معنى مشابه للآخر، فليس هناك لسوء الحظّ اتّفاق أو إجماع من جانب المربّين على معان محدّدة لهذه المفاهيم. ومع ذلك فلا بدّ من طرح هذه المفاهيم وتعريفها بدقّة كي يتّضح معناها جيّدا للقارئ"[2]. وفيما تأتي توضيح لهذه الأنواع:

فمن حيث التّحديد نجد:

أ. الغايات Aims: "وهي نقطة البداية في أي دولة كما أنّها الوِجهة الّتي تتّجه إليها الأنظمة التّربويّة في أيّ بلد. والغايات هي أقصى مايتصوّره الإنسان ويضعه نصب عينيه وقد يتطلب تحقيقها فترات طويلة من الوقت لأنّ تحقيقها يرتبط بتحقيق الأهداف الأخرى الأقلّ عموميّة منها، وتُكتَب الغايات في عبارات ذات درجة عموميّة عاليّة لتصف الخطوط العريضة لسياسة الدّولة عامة ومايَنبغي أن يكون عليه الأفراد مستقبلا في جميع أنظمتها"[3].

---

[1]. بيداغوجيا الأهداف، مايو 2021، موقع مدرسي تربوي،www.modarissi,com

[2] جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التّربويّة والتّعليميّة في جميع المواد الدّراسيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، 2001، ص 46، 47.

[3]مهدي محمود سالم، الأهداف السّلوكيّة، تحديدها، مصادرها، صياغتها، تطبيقاتها، مكتبة العبيكان، الرّياض، ط 3، 2001، ص 18.

ب. الأهداف العامّة: "هي الأهداف التّربويّة والتّعليميّة والتّعلميّة لمؤسسّة تربويّة. إنّها تشكّل مجموع الإجابات عن سؤال وحسب طبيعة المؤسسّة: أي طالب، معلّم، عنصر، مهندس، ممرّض نريد؟ تسأل المؤسّسة عن تحقّق هذه الأهداف لدى منتسبيها في نهاية الأعداد"[1].

ج. الأهداف الخاصّة:"الّتي تتميّز بوضوح أكثر وبتخصيص أدقّ لأنشطة التّعليم وهي في الواقع تطوير وتنميّة قدرات معيّنة لدى الفرد عن طريق مقرّر دراسي خلال فترة زمنيّة معيّنة.

د. الأهداف الإجرائيّة: وهي أدقّ وأوضح مستويات الأهداف التّربويّة حيث تتمثّل في السّلوك اليومي للمتعلّم على المستويات المعرفيّة والوجدانيّة والحسيّة والحركيّة"[2].

ومن حيث المجال نجد:

أ. الأهداف المعرفيّة: "وتركز على الجانب السّلوكي العقلي، ولها ستّة مستويات على النّحو التّالي:

فمستويات الجانب المعرفي هي: التّذكّر، والفهم، والتّطبيق، والتّحليل، والتركيب– ويسمّى أحيانا بالقياس–، التّقويم، وهو أعلى مستويات المجال المعرفي، والمستويات الثّلاثة الأولى هي المستويات الدّنيا، أمّا المستويات الثّلاثة الأخيرة فهي المستويات العليا، لأهداف الجانب المعرفي، وكل مستوى من هذه المستويات يعتمد على المستوى الأقلّ منه وليس العكس، فالفهم يعتمد التّذكّر، والتّطبيق يعتمد على الفهم والتّذكّر وهكذا"[3]

ب. المجال الوجداني: "يتضمّن هذا المجال الأهداف الّتي تعنى بالمشاعر والأحاسيس والاتّجاهات والميول والقيم والمواقف والمعتقدات... ويُعتبَر الاهتمام بهذا المجال عند المتعلّم أمرا أساسيّا، فالأهداف الّتي تعمل بهذا المجال على التّركيز عليها وتنميّتها تساهم بشكل كبير في عمليّة التّنشئة

[1] هاشم عواضة، الأهداف التّربويّة، جمعيّة المعارف الإسلاميّة الثّقافيّة، د ط، 2015، ص 26.

[2] أمحمّد تيغزي وآخرون، قراءات في الأهداف التّربويّة، جمعيّة الإصلاح الاجتماعي والتّربوي، الجزائر، ط 1، 1994، ص 46.

[3] علي أحمد مدكور، مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، د. ط، 2001، ص 132.

الاجتماعية، فحاجات التّلاميذ ورغباتهم ينبغي أن تكون منطلقا لكلّ صيغة تعليميّة ويتضمن هذا المجال خمس مستويات"[1].

ج. الأهداف الحركيّة: "وتتعلّق بكلّ أنواع السّلوك الحركي والمهاري ابتداء من البسيط غير الإرادي كسماع صوت أو طرفة عين، إلى المهارة الحركيّة مثل الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة إلى قيادة السيّارات والطّائرات والأقمار الصناعيّة"[2]

5.2.2. إيجابيّات المقاربة بالأهداف:

يتّسم نموذج المقاربة بالأهداف بسيمات إيجابيّة دفعت إلى تبنّيه:

_ أقصى التّطور الّذي عرفته حركة هذه الأهداف التّربويّة إلى ظهور نموذج المقاربة بواسطة الأهداف، ينطلق هذا النّموذج من مجموعة من الافتراضات:

_ أنّ التّلاميذ يتعلّمون بصورة أفضل إذا ما اطّلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها، ممّا يساعدهم على توجيه جهودهم وتركيز انتباههم ومعرفة مستوى الأداء الّذي ينبغي أن يصلوا إليه، كما أنّ الإخبار بالأهداف كفيل بإنتاج التّغيّرات المطلوبة في العديد من الحالات.

_ أن ّاستخدام المعلّمين للأهداف يمكّنِهم من تحديد النّشاطات اللّازمة لتحقيق تلك الأهداف وتوجيه جهودهم واختيار المضامين التّعليميّة والطّرائق والأساليب المناسبة، وتقويم المتعلّم والمعلّم والعمليّة التّعليميّة برمّتها، لما يوفّره هذا النّموذج في إطار مرجعي، واعتباره نقطة انطلاق ووصول في الوقت نفسه.

_ تجعل التّعلّم هدفا لها لا التّعليم.

_ بعد أن كان المتعلّم لم يتلقّى ويحفظ أصبح يتعلّم ويفهم ما تعلّمه ويجسّده في سلوك تعليمي.

---

[1] عبد الله قلي، فضيلة حناش، التّربيّة العامّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر، ص 30.

[2] علي أحمد مدكور، مناهج التّربيّة، أسسها وتطبيقاتها، ص 133.

_ التّركيز على نتائج المتعلّم الّتي تتبلور في مجموعة من السّلوكات المحدّدة مسبقا القابلة للملاحظة والقياس"[1].

6.2.2. سلبيّات المقاربة بالأهداف:

تمثّلت فيما يلي:

_ "التّعلّم مجزّأ: أي يقوم على تفتيت الأهداف ممّا أدّى إلى صعوبة صياغتها وفقدان الهدف العام وسط الاهتمام بتفاصيل كثيرة وأجزاء صغيرة.

- الأهداف غير مندمجة.
- جدّ متأثّر بالسّيكولوجيّة السّلوكيّة.
- يندفع إلى النّشاط بحافز خارجي.
- تظهر أهميّة التّعليم التّلقيني.
- حجم التّقييم أقلّ سعة.
- في بعض الأحيان يحدث نسق بين التّعليم والتّقييم.
- التقييم معياري: المقارنة بين التّلاميذ.
- الميل إلى النّوعيّة"[2].

7.2.2. انتقادات المقاربة بالأهداف:

على الرّغم من النّجاح الّذي حقّقه هذا النّموذج إلّا أنّه يتعرّض لانتقادات نظرا لعدّة اعتبارات وسلبيّات، فأهمّ هذه الانتقادات:

- الإجرائيّة نزعة سلوكيّة يؤدّي الإغراق فيها إلى الآليّة على مستوى التّعلّمات.

---

[1] ينظر، أحمد بناني، تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءة، مقال منشور في مجلة الموروث، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، العدد 3، المجلّد 3، 2014، ص 286.

[2] خليصة بارش، عز الدّين عماري، التّعليم في الجزائر في ظلّ المقاربات الحديثة، المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات، مقال منشور في مجلّة العدوي للّسانيّات العرفنيّة وتعليميّة اللّغات، العدد 1، المجلّد 2، جوان 2022، جامعة المسيلة، الجزائر، ص 112.

- صعوبة تحقيق بعض الأهداف الإجرائيّة مع تداخل المراقي الصنافيّة حين التعلّم.
- هذا النّموذج يحقق ابتكارية والإبداعيّة لدى المدرّس ويجعله مُتوقَّعا ومحدودا.
- المرجعيّة النّظريّة لهذا النّموذج (السّلوكيّة) تفتّت التّعلم إلى مكتسبات جزئيّة ومجزّأة.
- النّموذج يُفقِد التّعلم إطاره السيوسيو–ثقافي، ويحوّله إلى مجرّد سلوكات محايدة وميكانيكية مجرّدة"[1].

"وعلى الرّغم من كلّ الانتقادات الّتي وُجِّهت لنموذج المقاربة بالأهداف والمنظور السّلوكي في التّعليم من أجل النّمو المعرفي الحقيقي، ذلك أنّه يتعامل مع الفعل التّعليمي تعاملا تجزيئيّا في وضعيّات تعلّم منعزلة ومعارف لاترقى إلى إمكانيّة الاستثمارات إلّا أنّ هذا لا يعني أنّ هذه المقاربة لم تعد بيداغوجيا على حدّ تعبير نتائج بعض المعرفيّين، على عكس ما توصّلت إليه عديد الدّراسات التّجريبيّة في إثبات مدى فعاليّة التّدريس بالأهداف في تنميّة تعلّمات التّلاميذ، وأنّ هذه البيداغوجيّة تشكّل حلقة هامّة في تناول الأنساق البيداغوجيّة المعاصرة وتعد في الآن نفسه خلفيّة محوريّة في التّأسيس لشرعيّة بيداغوجيّة الكفايات"[2].

3.2. المقاربة بالكفاءات:

تمهيد:

"لا جدال في أنّ بيداغوجيا الكفايات كانت ردّة فعل لتجاوز هنات بيداغوجيا الأهداف الّتي خلّفت مجموعة من التّحفظات كما يؤكّد ذلك محمد الدريج قائلا "إنّ هذه التّحفظات جعلت الكثيرين يفكّرون في اقتراح بُعد جديد يمنح نموذج التّدريس الهادف نفسا جديدا يتمثّل في مدخل الكفايات والذي يجعله قادرا على مواجهة مختلف الصّعاب وتجاوزها"[3].

---

[1] محمود العرابي، دراسة كشفيّة لممارسة المعلّمين للمقاربة بالكفاءات: دراسة ميدانيّة بالمدارس الابتدائية في مستغانم، مذكرة لنيل شهادة الماجستر، كليّة العلوم الاجتماعية، قسم علم النّفس التّربوي وعلوم التّربية، جامعة وهران، الجزائر، 2011/2010، ص 64.

[2] خليصة بارش، عز الدّين عماري، التّعليم في الجزائر في ظلّ المقاربات الحديثة، ص 11.

[3] عبد العزيز خلوفة، المختار السّعيدي، ديداكتيك اللّغة العربيّة والمقاربة بالكفايات بالسّلك الثّانوي التّأهيلي (النّظريّة والتّطبيق)، تقديم: محمد الدريج، دار الأمان، المغرب، ط 1، 2015، ص 76.

انطلاقا من هذا يمكن القول أنّ المقاربة بالكفاءات حسب محمد الصّالح حثروبي:

"هي طريقة في إعداد الدّروس والبرامج التّعليميّة وتنصّ: على التّحليل الدّقيق للوضعيّات الّتي يتواجد فيها المتعلّمون أو الّتي يتواجدون فيها، وتحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمّل المسؤوليّات النّاتجة عنها، وترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليميّة"[1].

وقبل التّعمّق في هذه المقاربة سنعرض لمصطلح الكفاءة وبعض المصطلحات المرتبطة به:

1.3.2. مفهوم الكفاءة:

أ. لغة:

"مصدر الكفاءة بالفتح والمدّ وتقول لا كفاء له بالكسر، وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له.

والكفء: النّظير والمساوي ومنه الكفاءة في النّكاح..."[2].

جاء أيضا في المعجم الوسيط: "الكفاءة المماثلة في القوّة والشّرف ومنه: الكفاءة في الزّواج أن يكون الرّجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك"[3].

ج. في مجال التّربيّة:

ورد في المعجم التّربوي: "كفاء (كفاية) Compétenceهي نشاط معرفي أو مهاري يُمارَس على وضعيّات، أو هي إمكانيّة بالنّسبة للتّلميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعليّة منها والسّلوكيّة لحلّ وضعيّة –مشكل، للتّأكّد من أنّ التّلميذ قد اكتسب كفاءة، فإنّ المعلّم يطلب منه أن يحلّ وضعيّة –مشكل"[4].

---

[1] عبد الباسط هويدي، الأبعاد الاجتماعيّة في استراتيجيّة التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراة علوم، إشراف د. مراد زعيمي، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علم الاجتماع، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2013/2012، ص 72.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج1، ص 139.

[3] مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، د. ط، 2005، ص 791.

[4] فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التّربوي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، الجزائر، 2009، ص 28.

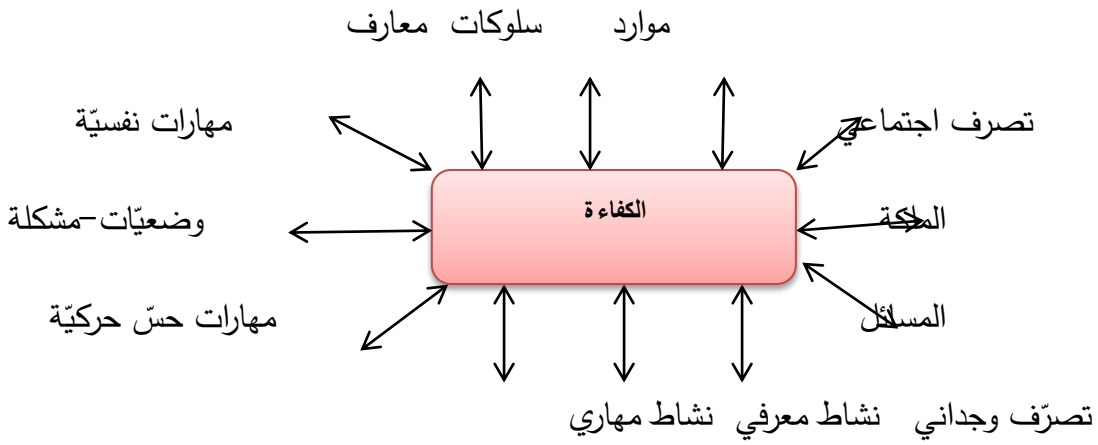
و. التّعريف الاصطلاحي العامّ للكفاية:

يعرفها دوكتيلوروجيرس deketeleelrogiers

"إمكانيّة تعبئة بكيفيّة باطنيّة لمجموعة مندمجة من الموارد بهدف حلّ صنف من وضعيّات مسألة"[1].

وأوردبارنوند Perrnound في مقالهConstruire des compétence dés l'école أنّ العالمLe Boterfيبيّن في الفصل الثّاني من مؤلّفه أنّ "الكفاءة تستدعي استدعاء المعارف، والمخطّطات الذّهنيّة، والقدرة على التّفكير واتّخاذ القرار، بما يسمح بإنجاز فعل فعّال في عائلة من الوضعيّات المعقّدة الّتي تتجاوز مجرّد "المهارة" الّتي تُفهم عادة في المدرسة"[2]

وعلى غرار ما تقدّم من التّعريفات اللّغويّة والتّعريف الاصطلاحي نجمل الكفاية فيما يلي:



أمّا ما يهمّنا نحن مفهوم الكفاءة في المجال التّعليمي، الّذي نحن بصدد الحديث عنه والتّفصيل فيه:

---

[1] أحمد الخمليشي وآخرون، نظريّات التّعلم والمقاربة بالكفايات، المركز الجهوي لمهن التّربيّة والتّكوين لجهة طنجة، المملكة المغربيّة، 2020/2019، ص 24.

[2]Perrenoud, P. Construire des compétence dés l'école, Revue des csience de l'éducation, Paris, numéro 2, volume 24,1997, p 438.

فمهموما هو: "مفهوم إدماجي يأخذ في الحسبان كلاّ من المحتويات المعرفيّة والأنشطة التّعليميّة والمواقف الّتي تُمارَس فيها هذه الأنشطة، ويؤكد الأستاذ روجرس أكثر على ميزة الكفاءة بالمفهوم المدرسي حين يشير إلى ضرورة اعتبارها مكسبا كامنا لدى صاحبها بحيث يلجأ إلى ممارستها كلّما كان في حاجة إليها فهو يقول" "أنا كفء إذا كنت أستطيع في كلّ وقت أن أبرهن أنني كفء"[1]

ومقصد القول أنّه إذا كنّا أكفّاء من الضّروري أن نكون قادرين على توظيف المعلومات والمهارات في حلّ وضعيّات مشكلة ونبرهن عليها.

2.3.2. المصطلحات المرتبطة بالكفاءة:

لقد تبيّن لنا من التّعاريف السّابقة أنّ هناك تداخل كبير بين الكفاءة وبعض المصطلحات، ولضبط هذه المصطلحات والتّفريق بينها سوف نتطرق لها بشيء من التّفصيل:(القدرة، المهارة، الأداء الاستعداد).

- **القدرة:** هي "مجموع الإمكانيّات الموجودة لدى الفرد الّتي تمكّنه من أداء مهام مختلفة"[2].
- **الأداء:** ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري وهو يستند إلى خلفيّة معرفيّة ووجدانيّة معيّنة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معيّن يظهر منه قدرة الفرد أو عدم قدرته على أداء عمل ما"[3].
- **المهارة:**قد عرّفها SKILL"قدرة عاليّة على أداء فعل حركي معقّد في مجال معيّن بسهولة ودقّة"[4].

---

[1] العرابي محمود، دراسة كشفيّة لممارسة المعلّمين للمقاربة بالكفاءات: دراسة ميدانيّة بالمدارس الابتدائية في مستغانم، ص 72.

[2] مراد سهام، معجم مصطلحات التّربيّة والتّعليم، ص 32.

[3] مجدي عزيز إبراهيم، مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلّم، عالم الكتب، القاهرة، د. ط، 2009، ص 4.

[4] محمد حمدان، معجم مصطلحات التّربيّة والتّعليم، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط 1، 2006، ص 81.

- **الاستعداد:**"هو صفة داخليّة تعبّر عن أهليّة الفرد للتّصرّف برغبة ووفق شروط معرفيّة وسيكولوجية ومهاريّة، وبدون استعداد لا تظهر المهارة"

3.3.2. نشأة المقاربة بالكفاءات:

"ظهرت بوادر هذا المدخل في الولايات المتّحدة الأمريكيّة في سبعينيّات القرن العشرين الميلادي وقد تمّ تبنّيه على نطاق واسع في التّربية والتّعليم وبرامج إعداد المعلّمين، وكذلك في برامج اللّغة الانجليزيّة بوصفها اللّغة الثانيّة للكبار، وبحلول نهاية ثمانينيّات القرن العشرين الميلادي تمّ قبول هذا المدخل على أنّه مدخل (الواقع الحالي) لتدريس اللّغة الانجليزيّة، بوصفها لغة للكبار بواسطة صانعي السّاسة الوطنيّة وقادة تطوير المنهج كذلك.

وقد انتشر مدخل الكفايات في مجال التّربيّة ووُظِّف في ميادين تعليم اللّغات ومناهج التّعليم المختلفة. كما ظهر حديثا في بعض الدّول مثل كندا وسنغافورة وأستراليا على أساس أنّه المدخل الرّئيس في تخطيط البرامج اللّغوية"[1].

وكان وراء هذا الانتشار عدّة عوامل نذكر منها:

"جاء التّدريس الهادف للتّحكّم في سلوكات الأفراد منذ نعومة أظافرهم، وقيادتهم عن طريق خلق استجابات شرطيّة بدل خلق أفراد أذكياء يستطيعون الاكتشاف والمناقشة وتكوين مواقف شخصيّة مستقلّة، ومن أهم المبرّرات الّتي فتحت أبواب التّغيير هي:

_ تأكيد التّدريس الهادف على تحديد الهدف التّعليمي في صيغ إجرائيّة، وصرامتها في ذلك يقلّل فرص الإبداع والتّعبير عن الذّات، ومن فرص التّعلّم عن طريق الاستقصاء والبحث والاكتشاف وحلّا لمشكلات والتّعلم.

_ إنّ تجزئة الأهداف العامّة إلى أهداف سلوكيّة يؤدّي إلى إهمال العمليّات العقليّة (التّفكير والإبداع والتّخيّل...) الّتي يتبلور في سياقها تغيير سلوك المتعلّم، هذا الّذي لا ينبغي النّظر إليه كاستجابة منعزلة عن السّياق الّذي تظهر فيه هذه الاستجابة إذ أن كل سلوك سواء كان معرفيّا أو وجدانيّا أو

[1] فايزة السّيد عوض وآخرون، مدحل تعليم اللّغة العربيّة: رؤية تحليليّة، دار وجوه للنّشر والتّوزيع، المملكة العربيّة السّعوديّة–الرّياض، ط1، 2019، ص 54.

نفسيّا حركيّا، إنّما يتجدّد انطلاقا من صيغة إدراك الفرد للموقف ومن تمثّلاته ومرجعيّاته النّفسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة"[1].

_"هناك صعوبة في تحديد وصياغة وتقويم الأهداف ذات الطّبيعة الوجدانيّة على اعتبار أنّ مواقف الفرد واتّجاهاته وعواطفه وميوله غالبا ما تكون مقيّدة بالظّروف المحيطة به ومكتسباته القبليّة وأيضا بمشاريعه الشّخصية وأهدافه وطموحاته.

_إنّ المتعلمين الصّغار لا يدركون بما فيه الكفاية، مدى قدرتهم على بلوغ الأهداف التّعليميّة المسطَّرة ممّا لا يساعدهم على التّعرّف على الوسائل الّتي تمكّنهم من استعادة التّوازن المفقود بسبب جهلهم للقدرة الّتي يسعى المعلّم إلى تحقيقها لديهم.

_التّطور الّذي عرفته العلوم والتّكنولوجيا في النّصف الثّاني من القرن العشرين، وما ارتبط بهذا التّطور من أوجه الاستثمار، ومنه استثمار الموارد البشريّة، بغية الرّفع من مردوديّتها، وهو مالا يمكن تحقيقه دون تبنّي طريقة أكبر فعاليّة، يستهدف تكوّن أفراد يمتلكون كفايات تساعدهم على الإبداع المتميّز وعلى حلّ المشكلات بمنهجيّات أكثر عقلانيّة على أداء مهام ووظائف لإنعاش في المدرسة فحسب بل تواجد الأفراد خارج جدرانها"[2].

_عامل التّنافس وهاجس الجودة في الإنتاج، بالفعل لقد كان هذا العامل وراء ظهور مفهوم الكفاية في ميدان العمل، وهو ما يؤكده جيرار فيرنيو حين يقول: "إنّ الفرد ليس بحاجة إلى عناء كبير لفهم خطوة التّنافس والتّطور السّريع لأشكال العمل الّذي يتطلب المزيد من المعرفة والذكاء، هي ولّدت الشّروط المُحدِّدة لهذا الاهتمام المفاجئ بالكفاية، ممّا يدلّ بشكل صحيح على أنّ فكرة الكفاية في

[1] طه حمودة، من التّدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات بين النّظري والتّطبيق، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراة علوم، إشراف د: محمد العربي بدرينة، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علم النّفس وعلوم التّربيّة والأرطوفونيا، جامعة بن يوسف بن هدوقا الجزائر 1، الجزائر، 2014/2013، ص 149.

[2] المرجع نفسه، ص 150.

ميدان التّربية لم تكن وليدة الصّدفة بل أُقِرَّت واعتُمِد عليها نتيجة للنّقائص الّتي تميّزت بها المقاربة الّتي سبقتها ألا وهي مقاربة الجيل الأوّل "الأهداف"[1].

4.3.2. الأسس والمرتكزات النّظرية لبيداغوجيا الكفايات:

لابدّ لكلّ بيداغوجيا من خلفيّات نظريّة ومرجعيّة تستند إليها لبناء أسسها وهذا ما دعانا للكشف عن النظريّات الّتي استندت إليها الكفاءة في رسم أفقها وبناء معالمها، فقد اعتمدت على نظريّات أهمّها:

1.4.3.2. بيداغوجيا الفارقيّة: "تنطلق بيداغوجيا الفارقة من المسلّمة القائلة بأنّ التّلاميذ يختلفون من حيث المكتسبات والسّلوك وإيقاع العمل والمصالح، ولذلك فإنّ المدرّس أمام وضعيّة تنوُّع وتعدُّد تفرض عليه اقتراح الملاحظة وتعديل أنشطة التّلاميذ واختيار الطّرق البيداغوجيّة المناسبة.

_ تتحدّد البيداغوجيا الفارقيّة باعتبارها بيداغوجيا مفردنة تعترف بالتّلميذ كشخص له تمثّلاته الخاصّة عن وضعيّة التّعلم، وهي كذلك بيداغوجيا في تنويع إيقاعات التّعلّم[2].

_ "تجعل البيداغوجيا الفارقيّة المتعلّم في وضعيّات تعلميّة خصبة.

_ تتطلّب البيداغوجيا الفارقيّة تعبيرا عميقا لوظائف المدرسة.

_ البيداغوجيا الفارقيّة ثورة ضدّ الفشل المدرسي واللّامساواة.

_ تقوم البيداغوجيا الفارقيّة على الحوار بين المدرّس والمتمدرس"[3].

2.4.3.2. الفلسفة البرجماتيّة (المذهب البراغماتي النّفعي): "فقد بدأت البرجماتية تظهر كفلسفة وكحركة مستقلّة في أواخر التّاسع عشر ثمّ تدعّمت وقَوِيَ جانبها في النّصف الأوّل من القرن العشرين.

والتّفسير الحرفي لها هي الفلسفة العلميّة أو النفعيّة، ولكن مثل هذا التّفسير الحرفي قد لا يكفي في إعطاء صورة واضحة عن حقيقتها، وخير وسيلة لإعطاء مثل هذه الصّورة هو الإشارة إلى بعض

---

[1] طه حمودة، من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات بين النظري والتطبيق أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية ،2004، ص149 . 150

[2] الحسن اللّحية، الكفايات في علوم التّربيّة، بناء كفاية، ص 87.

[3] المرجع نفسه، ص 88، 89.

مميّزاتها العامّة الأساسيّة. ومن أهمّ هذه المميّزات إيمان اتّباعها بالتّطور المستمرّ في جميع مظاهر الحياة وإيمانهم بوحدة العالم وبوحدة الشّخصيّة الإنسانيّة واحترام الإنسان وبقيمة الذّكاء البشري في إصلاح المجتمع وتقدّمه، وتقديمهم للعمل، وتأكيدهم للخبرة والتّجربة كمصدر للمعرفة، ونظرتهم الوظيفيّة للمعرفة والأخلاق. وهي لتأكيدها هذه الأمور سُمّيَت بأسماء متعدّدة يطابق كل اسم منها ميزة من المميّزات السّابقة، فهي تسمّى أحيانا "بالفلسفة العمليّة" لتأكيدها لقيمة العمل والنّشاط في كسب المعرفة ولإيمان أتباعها بأنّه لا قيمة للمعرفة إن لم تساعد الفرد على حلّ مشاكله وعلى النّهوض بمجتمعه، كما تسمى أحيانا "بالفلسفة الأداتيّة (Intrumentalism)، وذلك لنظرتها إلى المعرفة والخبرة للأشياء بصورة عامّة على أنّها وسائل وأدوات لتحقيق غايات نافعة، ولحكمها على قيمة الأشياء بقيمة الغايات الّتي تحقّقها وبمقدار النّفع الّذي تجلبه للفرد والمجتمع، وتسمّى أحيانا أخرى بالفلسفة التّجريبيّة Experimentalism وذلك لتأكيدها لأهميّة الطّريقة التّجريبيّة في كسب المعرفة وفي تحقيق الفروض وفي حلّ المشاكل الّتي تصادف الفرد والمجتمع.

والبراجماتي جون ديوي يُعتبَر من المؤسّسين الأوائل للمذهب البراجماتي ومن أكثر البراجماتيّين إنتاجا ونشاطا في سبيل تدعيم هذا المذهب أو الفلسفة"[1].

3.4.3.2. النّظريّة السّلوكيّة: "لا يأتي الحديث عن البيداغوجيا بواسطة الأهداف دون استحضار علم النّفس السّلوكي مع كلّ من "**واطسن**"Watson و "**سكينر**"Skinnerاللّذين اعتبرا السّلوك الإنساني هو خاضع للملاحظة والقياس والتّقويم، انطلاقا من مبادئ أساسيّة وهي: الإشراط والمثير والاستجابة والتّعزيز، ومعلوم أنّ هذه المفاهيم مستمدّة من الأعمال الشّهيرة ل "بافلوف" Pavlovحول المنعكس الشّرطي الّذي أصبح فيه رنين الجرس كافيا لإثارة ردود أفعال حركيّة ولعابيّة لدى الكلب، كانت تصدر عادة عند رؤية الطّعام"[2].

"وانطلاقا من التّرابط الثّلاثي (مثير/ استجابة/ تعزيز)، سيتمّ تنظيم الممارسات التّعليميّة/ التّعلّميّة وإخضاعها للملاحظة وللتّجزيء، في إطار ما يُعرَف بأهداف التّعلّم الّتي تتحدد بمقتضاها الخطوات

[1] عمر محمد التّومي الشّيباني، تطوّر النّظريّات والأفكار التّربويّة، دار الثقافة، بيروت، لبنان، د. ط، 1971، ص 330، 331.

[2] عز الدّين الخطابي، الأطر المرجعيّة للمقاربات البيداغوجيّة، مقال منشور في مجلّة دفاتر التّربيّة والتّكوين، المجلس الأعلى للتّربيّة والتّكوين، العدد 2، المملكة المغربيّة، ماي 2010، ص 09.

الواجب على المتعلّم القيام بها، لتحقيق هدف معيّن هكذا سيصبح موضوع التّعلّم مفكّكا إلى وحدات جزئية متدرّجة من حيث التّعقيد. وستُحلَّل المعارف في ضوء ذلك تحليلا إجرائيّا، كما تُقدَّم المادّة على شكل سلوكات موزّعة على مقاطع الدّرس.

غير أنّ العنصر المميّز لهذه المقاربة هو التّعزيز الفوري لاستجابات المتعلّم الّذي يجب أن يدرك جليّا الهدف من التّعلّم؛ أي النّتيجة المراد بلوغها. ويُعتبَر التّحفيز شرط أساسيّا في التّعلّم لأنّه يسمح بالمشاركة الفعّالة للمتعلّم ويتيح أمامه فرص البحث عن إمكانات جديدة للتّفاعل مع محيطه التّربوي والاجتماعي والثّقافي. وبهذا المقتضى تظلّ المقاربة السّلوكيّة ناجعة في بعض جوانبها، ممّا يعني أنّ للبيداغوجيا بواسطة الأهداف دور لا يُنكَر على مستوى تفعيل الأنشطة من خلال الحفز والتّعزيز "[1].

4.4.3.2. النّظريّة المعرفيّة: "تقرّ هذه النّظريّة بكون المعرفة ليست مجرّد نسخة من الواقع بل هي نتاج عمليّات بنائيّة متدرّجة ومتناميّة؛ وبأنّ النّشاط المعرفي للفرد هو عبارة عن سيرورة لاكتساب المعارف بواسطة قدرات ذهنيّة كالتّفكير والإدراك والتّذكّر والتّعلّم. وهي المجالات الّتي ستتمّ معالجتها في إطار ما يُعرَف بالعلوم المعرفيّة، أي العلوم المهتمّة بالظّواهر المُكوِّنة لأجهزتنا السيكو–بيولوجيّة وبالتّفاعلات الحاصلة بين هذه الأجهزة وبين سلوكاتنا، بما فيها تلك الّتي تتخذ صيغا رمزيّة عاليّة مثل: اللّغة والثّقافة. وبذلك توزّعت اهتمامات هذه العلوم على ميادين السّيكولوجيا واللّسانيّات والعلوم العصبيّة والذّكاء الاصطناعي.

"في الحقيقة، فإنّ اكتساب قدرات التّعميم والتّصنيف وتكوين التّمثّلات والمفاهيم وبناء علاقات مع الأشياء، تسمح باستكشاف عناصر الوضعيّة المشكلة والبحث عن طرق ووسائل للعمل على حلها.

بهذا المعنى فإنّ استراتيجيّات التّعلّم ستكون عبارة عن عمليّات معرفيّة، تروم تطوير القدرات الذّهنيّة لمواجهة مختلف الوضعيّات وتأهيل الفرد لتحسين تكيّفه مع المحيط الّذي يتفاعل معه وتنميّة روح الإبداع لديه، فضلا عن تنميّة مواقف إيجابيّة مثل: المبادرة والتّعاون والمسؤوليّة. وهي مقتضيات مقترنة بالبيداغوجيا بالكفايات الهادفة إلى تطوير شخصيّة المتعلّم كفاعل إيجابي"[2].

---

[1] عز الدّين الخطابي، الأطر المرجعيّة للمقاربات البيداغوجيّة، ص 10.

[2] المرجع نفسه، ص 11.

5.4.3.2. النّظريّة البنائيّة: "لم تعد مرجعيّة مقتصرة على مضامين البرامج الدراسيّة كمعطيات موجودة باستقلال عن المتعلّم بل أصبحت معارف هذا الأخير هي موضوع الاهتمام في المقام الأوّل. وفي هذا الإطار تمّ تحديد ثلاثة أبعاد لهذا المنظور بنائي واجتماعي وتفاعلي.

بخصوص البعد البنائي: فهو يقوم على مبدأين يتلخّصان في كون الذّات تبني معارفها من خلال نشاطها الخاصّ؛ وفي كون الموضوع المُستخدَم خلال هذا النّشاط، هو المعرفة الخاصّة نفسها. ويقتضي هذا المبدأ قيام المتعلم بنشاط فكري، يتم فيه تطبيق معارفه مع متطلبات الوضعية التي يواجهها"[1].

"يعتبر البعد الاجتماعي مكوّنا أساسيّا في التعلّم، بحيث لا يمكن الحديث عن بناء وتكييف المعارف دون تبادل مع الآخرين؛ وهو يتّخذ صبغة مزدوجة أيضا، كتبادل مع الأقران وكتبادل مع المدرّسين؛ ولا بدّ من خلق فضاءات حواريّة لتفعيل هذه العلاقة الثّلاثيّة بين المتعلّمين والمدرّسين والمعارف.

هنا يبرز البعد الثّالث، وهو التّفاعل مع المحيط ذلك أنّ التّعلّمات لا يمكنها أن تحصل إلّا داخل وضعيّات يتمّ تكييف المعارف السّابقة مع الجديدة. وهذا يعني أنّ الوضعيّة هي مصدر ومعيار اكتساب المعارف، فمن خلالها يحدث التّفاعل بين عناصر المثلّث السّالف الذّكر (متعلّم/ مدرّس/ معرفة)"[2].

وممّا لا شك فيه أنّ المقاربة بالكفاءات كوّنت لنفسها حقلا معرفيّا خصبا، حيث ارتكزت واستندت على نظريّات استفادت منها في إثبات نجاعتها في الحقول التّربويّة.

5.3.2. مميّزات المقاربة بالكفاءات:

للمقاربة بالكفاءات جملة من المزايا نشملها فيما يأتي:

[1] عز الدّين الخطابي، الأطر المرجعيّة للمقاربات البيداغوجيّة، ص12.

[2] المرجع نفسه، ص 13.

أ. "**تفريد التّعلم:** أي جعل التّلميذ يتمتع بالاستقلاليّة التّامة في نشاطه، وتشجيع مبادراته وآرائه وأفكاره، مع مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وأن يأخذ كلّ متعلّم دوره في النّشاط والحركة في حدود قدراته.

ب. **قياس الأداء:** تركّز هذه المقاربة مباشرة على تقويم الكفاءة المُنتظَرة، بمعنى تقويم الأداء بدلا من تقويم المعارف النّظرية المُبعثَرة، وكذا التّركيز على التّقويم التّكويني.

ج. **تحرير المعلّم من القيود:** للمعلّم دور فعّال في تنشيط المتعلّمين وتوجيههم وتكييف ظروف التّعلّم وتنظيم النّشاطات المختلفة، وانتقاء الأساليب البيداغوجيّة والوسائل التّعليميّة، وبهذا يتمتّع المعلم باستقلالية في تحقيق الكفاءات المُستهدَفة، وهذا يتطلّب من المعلّم أن يمتلك كفاءة عاليّة من المعارف العلميّة والبيداغوجيّة.

د. **دمج المعلومات:** يُعتبَر الإدماج أو الدّمج من أهمّ مستجدّات بيداغوجيا الكفاءات، حيث يتمّ توجيه التّعلّم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج، بمعنى توظيف جملة من الموارد قصد أداء نشاط محدّد ومتكامل. هذه الموارد هي مجموع المكتسبات القبليّة المتمثّلة في المعارف والخبرات السّابقة، والقوانين والنّظريّات، الّتي يوظّفها التّلميذ من أجل إشكاليّة معيّنة.

هـ. **تحويل المعارف:** المقرّرات الدّراسية الّتي تُقدَّم في المدرسة تبقى دون فائدة وجامدة إذا اقتصر توظيفها في معالجة مشكلات داخل المدرسة، إنّ نجاعة المدرسة تقترن بمدى القدرة على استغلال المعارف والمكتسبات المدرسيّة في معالجة مشكلات حياتيّة في وضعيّات مختلفة. فإذا لم تُحوَّل المعارف إلى سلوك وظيفي وبقيت في الذّهن كمادّة خام، فإن ذلك يُعبِّر عن فشل المدرسة ضمن التّصوّر الاستراتيجي لمقاربة التّدريس بالكفاءات"[1].

[1] آسيا العطوي، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة من وِجهة نظر معلّمي التّعليم الابتدائي: دراسة ميدانيّة بولاية سطيف، مذكرة لنيل شهادة الماجيستر، كليّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة، قسم علم النّفس وعلوم التّربيّة والأرطوفونيا، تخصّص إدارة الموارد البشريّة، جامعة فرحات عبّاس- سطيف، الجزائر، 2010/2009، ص 30.

و. "**تبنّي الطّرائق البيداغوجيّة النّشطة والابتكاريّة:** من المعروف أنّ أحسن الطّرائق البيداغوجيّة هي تلك الّتي تجعل المتعلم محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكريس ذلك إذ أنّها تنادي بإقحام المتعلّم في أنشطة ذات معنى بالنّسبة إليه؛ منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع وحلّ المشكلات، إمّا بشكل فردي أو فوجي أو جماعي.

ز. **تحفيز المتعلمين على العمل:** يترتّب عن تبنّي الطّرق البيداغوجيّة النّشطة، أن يتولّد لدى المتعلّم الدّافع للعمل، كونه يعي ما تحمله وضعيّة التّعلم من معنى لربطها بواقعه المعيش

واستغلال مكتسباته في المدرسة وخارج المدرسة لحلّ مشكلات يُفترَض أن تكون جديدة.

ح. **تنميّة المهارات وإكساب الاتّجاهات والميول والسّلوكات الجديدة:** تعمل المقاربة بالكفاءات على تنميّة قدرات المتعلّم العقليّة؛ المعرفيّة؛ والعاطفيّة الانفعالية؛ والنّفسية الحركيّة؛ اعتمادا على الوضعيّات المشكلات، واعداد المشاريع الّتي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيش، وأن ترتبط به.

ط. **عدم إهمال المحتويات(المضامين):** إنّ المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنّما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلّم لتنميّة كفاءاته، وذلك بجعلها قابلة للاستعمال. فالمحتويات لا تقدّم الحلول للمشكلات، وانّما تساعد على طرح هذه الأخيرة مع وضع الفروض والتّكهّن بالنّتائج؛ ومن ثَمَّ اتّخاذ القرارات المُناسِبة. إنّ الكفاءة من هذا المنظور لا يُعبَّر عن قيمتها بكميّة المعارف والمعلومات الّتي يكتسبها التّلميذ، وإنّما يُحصَر الجواب عن السّؤال: لماذا نعلّمه هذه المحتويات في حين نجنّبه تلك؟ وكذلك بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليوميّة.

ي. **اعتبارها معيار للنّجاح المدرسي:** تُعتبَر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أنّ الجهود المبذولة من أجل التّكوين ستأتي بثمارها، وذلك لأخذها الفروق الفرديّة بعين الاعتبار، واعتمادها على بيداغوجيا التّحكّم"[1].

6.3.2. إيجابيّات المقاربة الكفاءات:

[1] معامير الأزهر، المقاربة بالكفاءات: دراسة تحليليّة نقديّة لمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائي، مذكّرة معدّة لنيل شهادة الماجيستر، إشراف: أ. د عبد المجيد عيساني، كليّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، تخصّص تعليميّة اللّغة العربيّة وتعليمها، جامعة قاصدي مرباح– ورقلة، الجزائر، 2015/2014، ص 40.

يمكن حصرها فيما يلي:

- "تجعل المتعلّم في قلب الفعل التّربوي ومحوره، وتعمل على إشراكه في مسؤوليّة قيادة وتنفيذ عمليّة التّعلّم، وهي تقوم على اختيار وضعيّات تعليميّة مستقاة من الحياة في صيغة مشكلة ترمي عمليّة التّعلّم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكريّة، ويتسخير المهارات والمعارف الضروريّة لذلك.
- تجعل من حلّ المشكلات أو الوضعيّات المشكلة الأسلوب المُعتمَد للتّعليم الفعّال، إذ أنّه يتيح الفرصة للمتعلّم في بناء معارفه بالمفهوم الواسع، بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السّابقة.
- تعمل المناهج على تشجيع إدماج المفاهيم والأدوات المعرفيّة الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التّراكمي للمعارف.
- تحدّد المقاربة بالكفاءة أدوارا متكاملة جديدة لكلٍّ من المعلّم والمتعلّم"[1].

8.3.2. سلبيّات المقاربة بالكفاءات:

يمكن تسجيل بعض السّلبيّات المرتبطة بهذه المقاربة، نذكر منها:

"لم تنجح المقاربة بالكفاءات في تحقيق الأهداف المُسطّرة، فهي تنظر إلى المتعلّم على أنّه يمتلك معارف قبليّة وخبرات مُكتسبَة سابقة يقوم بتوظيفيها. أمّا المعلّم مجرّد موجّه للمتعلّم حتّى يحقّق مختلف الكفايات وفي مختلف الوضعيّات، لكن هذه التّصوّرات تصلح لقلّة من التّلاميذ حيث وجدت بعض المدراس نفسها مُرغمَة على تكديس 40 الى 50 تلميذ في القسم الواحد، ممّا يعيق تنمية كفاءات التّلاميذ الذّاتيّة لاكتظاظ الأقسام، ممّا يشكّل عقبة التّحوّل دون القيام بتقويم مستمرّ جادّ لهم ومراقبة نشاطاتهم. كما يُقيَّد التّلاميذ في المؤسسة بجدول زمني مغلق الإحكام من الثّامنة صباحا إلى الخامسة مساء وباستثناء يومين من عطلة نهاية الأسبوع وهي غير كافية لمراجعة

[1] صباح سليماني، ملامح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات، مقال منشور في مجلة العلوم الإنسانية، العدد 2، المجلّد 11، جامعة محمّد خيضر –بسكرة، الجزائر، نوفمبر 2011، ص 281.

المعارف المُقدَّمة والتّحضير للمشاريع والبحوث في المستوى المقبول. وتكاد تكون منعدمة في أغلب المدارس"[1].

"كما أنّ المقاربة بالكفاءات تفرض كفاءات هي موجودة أصلا لدى المتعلّم، فمثلا كفاءة تحرير النّصوص هي موجودة لدى المتعلّم ومايقوم به المعلّم هو تزويده ببعض التّوجيهات وكذا خزان من الكلمات ويقترح عليه موضوعا ما يكتب فيه،وغياب هذه الكفاية يشكّل عجز لدى المتعلّم، وبالتّالي أبرز طرق العمليّة التّعليميّة في هذه المقاربة وهو المتعلم لا يتفاعل معها"[2].

[1] ينظر: عبد السّلام سعد، التّعليم في الجزائر: الواقع والآفاق، مقال منشور في مجلة البحوث التّربويّة والتّعليميّة العدد2، المجلد 9، جامعة زيان عاشور –الجلفة، الجزائر، 2020، ص 125.

[2] خليصة بارش، عز الدين عماري، التّعليم في الجزائر في ظلّ المقاربات الحديثة– المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات–، ص 117.

المبحث الثّاني: منهاج اللّغة العربيّة في ظلّ الإصلاحات التّربويّة.

تمهيد:

شهد منهاج اللّغة العربيّة في ظلّ الإصلاحات التّربويّة تحوّلات عميقة مسّت مختلف مكوّناته، حيث تمّ الانتقال من التّركيز على المعارف اللّغويّة التّقليديّة إلى اعتماد مقاربة الكفاءات الّتي تهدف إلى تنميّة قدرات المتعلّم في الفهم والإنتاج اللّغوي. كما أولت هذه الإصلاحات أهميّة أكبر للجانب التّواصلي والاستعمال الوظيفي للّغة، بما يجعل المتعلّم قادرا على توظيف اللّغة في وضعيّات متنوّعة.

❖ منهجيّة تدريس اللّغة العربيّة:

أوّلا: المنهاج القديم:

1_الأهداف العامّة لمناهج اللّغة العربيّة:

"يهدف تعليم/ تعلّم اللغة العربيّة من خلال التّكامل الوظيفي والمتدرّج بين مختلف مكوناتها، إلى تحقيق هدفين هامّين:

أ. بناء شخصيّة المتعلّم من خلال:

- توظيف اللّغة العربيّة في تنميّة جوانب الشّخصيّة الفكريّة والمهاريّة والوجدانيّة.
- تمثّله من خلال اللّغة العربيّة للقيم الرّوحيّة والأخلاقيّة.
- امتلاكه للتّفكير العلمي المُنظَّم.
- قدرته من خلال استعماله للّغة على النّقد البنّاء.
- انفتاحه من خلال اللّغة العربيّة على بيئته الاجتماعيّة وتَفهُّم قضاياها والمشاركة في أنشطتها.
- إحساسه بالجمال والتّألّق مع الفنون.
- تنميّة قدرته على الابتكار والإبداع.

- تنميّة قدرته على التّعلّم الذّاتي عن طريق البحث والاكتشاف والعمل الفردي.

ب. تنميّة كفايته اللّغويّة والتّواصليّة من خلال:

- ✓ ربط اللّغة العربيّة بحياته وانشغالاته.
- ✓ اعتماد اللّغة الفصحى لغة تواصل وتعلّم.
- ✓ اكتشاف المتعلّم لنظام لغته العربيّة في بُناها الوظيفيّة وأساليبها الجماليّة.
- ✓ قراءة أنواع مختلفة من النصوص المرتبطة بمحيطه والتّفاعل معها فهما، وتلخيصا، وتحليلا وتقويما.
- ✓ التّمكُّن من القواعد اللّغويّة الأساسيّة، وتوظيفيها في التّعبير الشّفهي والكتابي.
- ✓ استخدام تقنيّات التّعبير المختلفة"[1]

2. الأهداف العامّة لبرنامج اللّغة العربيّة:

أ. الطّور الأوّل: تتجلى أهداف برنامج اللغة العربيّة في الطّور الأوّل فيما يلي:

- ✓ "أن تهتمّ البرامج بتصحيح وتنظيم وتنميّة مكتسبات الطّفل اللّغويّة.
- ✓ أن تدرّبه على تجاوز الاستعمالات اللّغوية المحدودة والمألوفة في وسطه العائلي إلى استعمالات أغني وأكثر تنوّعا وتنظيما.
- ✓ إن تُعنَى بتدريبه المستمرّ على مهارات القراءة والكتابة وتصحيح النّطق.
- ✓ أن تنمّي بالتّدرج قدرته على التّواصل مع الآخرين بلغة صحيحة.
- ✓ أن تساعده على اكتشاف وتنظيم المحيط المادي والاجتماعي (معرفة الحقائق الطّبيعيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة).
- ✓ أن تربط الطّفل بالمفاهيم والقيم السّائدة في مجتمعه وبالحقائق العلميّة المعاصرة.
- ✓ أن تعتني من خلال الأنشطة اللّغويّة بتنميّة مختلف الاستعدادات وبالتّنشئة الاجتماعيّة.
- ✓ أن تجعل مضمون الأنشطة المدرسيّة كلّها مجالا للتّربيّة اللّغويّة"[2].

---

[1] عبد الرّحمان التّومي، منهجيّة التّدريس وفق المقاربة بالكفايات، ص 76.

[2] كمال عمروسي، مناهج التّعليم الأساسي للطّور الأوّل، مديريّة التّعليم الأساسي، 1990، ص 30.

ب. في الطّور الثّاني: أمّا فيما يخصّ أهداف الطّور الثّاني، فيسعى تعليم اللّغة العربيّة إلى تحقيق الوظائف والأهداف التّاليّة:

- ✓ "أن يتواصل الاهتمام بتصحيح وتنظيم الاستعمالات اللّغويّة المُحرّفة.
- ✓ أن يركّز على دعم المكتسبات اللّغويّة وإثرائها باستمرار.
- ✓ أن يستمرّ تدريب التّلاميذ على ممارسة التّعبير بنوعيه، وأن تتوفر فرص الممارسة المناسبة حتّى يكتسبوا القدرة على التّواصل شفهيّا وكتابيّا.
- ✓ أن تتّجه العناية إلى التّدريب المُركّز على أنواع القراءة (الجهريّة المُعبِّرة- الصّامتة- السّماعيّة- تحليل النّصوص)، واعتمادها مجالا من التّعلّم"[1].
- ✓ "أن يدرّب التّلاميذ على تَذوُّق ما يقرؤون ويسمعون ويُقدِّرون قيمته.
- ✓ أن يهتمّ تدريبهم على المطالعة وترغيبهم في البحث والاطّلاع والاستزادة من المعرفة.
- ✓ أن تسعى دروس اللّغة إلى تعزيز ارتباط التّلاميذ بتراثهم وبالقيم والمفاهيم السّائدة في وطنهم ودفعهم إلى تمثيلها واعتبارهم جزءا من شخصيّتهم.
- ✓ أن يساهم تعليم اللّغة في تعميق الفهم لعناصر البيئة وتمكينهم من إدراك الحقائق العلميّة البسيطة الّتي تحيط بهم وتشكّل جزء من حياتهم.
- ✓ أن تكون دروس اللّغة سبيلا إلى تقويّة الثّقة بالنّاس وتهذيب الطّباع، وتنميّة الاستعدادات الفكريّة"[2].

ج. في الطور الثالث: يرمي منهاج اللّغة العربيّة في الطّور الثّالث إلى تحقيق الأهداف العامّة الآتية:

- ➢ "دعم مكتسبات التّلميذ في الطّورين الأوّل والثّاني، وتوسيعها بمعارف تلبّي حاجاته وتنسجم مع اهتماماته وقدراته.

---

[1] كمال عمروسي، مناهج التّعليم الأساسي للطّور الثّاني، مديريّة التّعليم الأساسي، الجزائر، 1996، ص 62.

[2] المرجع نفسه، ص 63.

- مواصلة تدريب التّلميذ على ممارسة التّعبير السّليم بنوعيه الشّفوي والكتابي.
- إكسابه تقنيّات التّعبير الّتي تجعله قادرا على ممارسة التّواصل، والتّبليغ الاجتماعي باستعمال مختلف أوجه التّعبير.
- مواصلة تدريب التّلميذ على أنواع القراءة، وتمكينه من فنيّاتها والاستفادة ممّا يقرأ فكريّا ولغويّا.
- الوصول بالتّلميذ إلى امتلاك عناصر النّقد الأدبي البسيط، اللّفظة، والعبارة، والفكرة والأسلوب، والنّصوص المختارة.
- جعل التّلميذ قادر على تحليل النّصوص، وتلخيصها وإعادة تركيبها ومعرفة خصائصها وتَذوُّق ما فيها من جمال، والتّفاعل مع ما تتضمّنه من عاطفة وشعور وخيال وصور بلاغيّة..."[1].
- "مواصلة تنميّة الميل إلى مطالعة الهادفة، والقراءة الحرّة في مختلف المجالات.
- مواصلة تنميّة القدرة على التّفكير السّليم، والرّؤية الصّحيحة والمقارنة وإصدار الأحكام السّلمية الموضوعيّة.
- تمكينه من الاتّصال بعيّنات أدبيّة وثقافيّة مختارة من التّراث الأدبي، الّذي أنتجه الأسلاف وبالحقائق الحضاريّة والعلميّة الّتي تحيط به وتشكّل جزءا من حياته اليوميّة، والتّفتّح على الثّقافات العالميّة وكيفيّة الاستفادة منها.
- تمكين التّلميذ من الإحاطة بالقواعد الأساسيّة النّحويّة، والصّرفيّة، والإملائيّة، ومساعدته على الإلمام بالأساليب البلاغيّة المناسبة لمستواه وتوظيفها علميّا.
- إثراء الرّصيد اللّغوي للتّلاميذ وتمكينهم من معرفة استعمال المعاجم والبحث عن المفردات"[2]

وممّا سبق ذكره نستنتج أنّ أهداف برنامج اللّغة العربيّة في الأطوار الثّلاث يتمحور على هدفين اثنين هما: تعليم الطّفل مهارة الكتابة والقراءة، وتنميّة رصيده اللّغوي وتزويده بالمفردات الفصحى لتمكينه من التّواصل مع الآخرين.

---

[1] كمال عمروسي، مناهج التّعليم الأساسي للطّور الثّالث، مديريّة التّعليم الأساسي، الجزائر،1996، ص 06.

[2] المرجع نفسه، ص 07.

3. الكفايات النّهائيّة للتّعليم الابتدائي في اللّغة العربيّة وفق المنهاج القديم:

تسعى مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي وفق الإصلاحات التّربويّة السّابقة إلى تنميّة الكفاءات اللّغويّة الأساسيّة عند المتعلّم، قصد تمكينه من استعمال اللّغة العربيّة كأداة للتّواصل والتّفاهم والتّعبير شفويّا وكتابيّا، في وضعيّات مختلفة من حياته المدرسيّة واليوميّة. وتتمثّل الكفايات النّهائيّة المُنتظَرة في نهاية المرحلة الابتدائيّة في مجموعة من القدرات الّتي تؤهّله للتّواصل السّليم، والتّفكير المنظَّم، والتّعبير عن حاجاته ومشاعره وأفكاره بلغة عربيّة صحيحة وواضحة.

وهذا ما سنبيّنه في الجدول أدناه:

الجدول رقم (01): الكفايات النّهائيّة للتّعليم الابتدائي في اللّغة العربيّة وفق المنهاج القديم:

المستوى	نصّ الكفاية
السّنة الأولى	أن يكون التّلميذ قادرا على فهم الكلام المسموع الّذي يكون في مستوى إدراكه واهتماماته (يحلّل الأدوات ويفهم مضمونها)/ أن يكون قادرا على التّعبير عن حاجاته واهتماماته وعمّا يجري حوله بشكل صحيح (التّبليغ الشّفهي)/ أن يكون قادرا على قراءة وفهم الكلام المكتوب (فكّ الرّموز وترجمتها إلى معان)/ أن يكون قادرا على تحويل الكلام المنطوق إلى كلام مكتوب باستخدام الرّموز الكتابيّة استخداما صحيحا/ أن يكون مُلمّا بالأبنيّة اللّغويّة الأساسيّة الّتي تساعد على اكتساب الملكة اللّغويّة/ أن يكون مكتسبا لعادات ومهارات القراءة الصّحيحة(النّطق الصّحيح، الاسترسال في الأداء مناسبة الأداء للمعنى، مراعاة الوصل والوقف)/ أن يكون ميّالا للقراءة وشغوفا بمطالعة الكتب الملائمة"[1].

[1] كمال عمروسي، برامج ومواقيت السّنة الأولى من التّعليم الأساسي، المعهد التّربوي الوطني، الجزائر، جوان 1980، ص 14.

السّنة الثّانية	أن يكون التّلميذ قادرا على فهم الكلام المسموع الّذي يكون في مستوى إدراكه واهتماماته (يحلّل الأدوات ويفهم مضمونها)/ أن يكون قادرا على التّعبير عن حاجاته واهتماماته وعمّا يجري حوله بشكل صحيح (التّبليغ الشّفهي)/ أن يكون قادرا على قراءة وفهم الكلام المكتوب (فكّ الرّموز وترجمتها إلى معان)/ أن يكون قادرا على تحويل الكلام المنطوق إلى كلام مكتوب باستخدام الرّموز الكتابيّة استخداما صحيحا/ أن يكون ملمّا بالأبنيّة اللغويّة والنّطق الصحيح والاسترسال في الأداء"[1].
السّنة الثّالثة	أن يكون التّلميذ قادرا على قراءة النّصوص قراءة صحيحة يراعي فيها الوصل والوقف والأداء المناسب للمعنى، وعلى فهم ما يقرأ والانتفاع به في المجالات المتّصلة بحياته ونشاطه/ أن يكون مكتسبا للألفاظ والتّراكيب والمفاهيم الأساسيّة الّتي يجرى به التّعامل في مجال التّخاطب الشّفهي والكتابي، والّتي تعينه على استثمار المطالعة والقراءة/ أن يكتسب من خلال القراءة دُربَة لغويّة تتيح له فهم أهمّ الاستعمالات التّعبيريّة والقواعد النّحويّة والصّرفيّة والضّروريّة الّتي يقوم عليها نظام اللّغة، فهما حدسيّا لدراسة قواعد اللّغة وأساليبها في المرحلة الموالية/ أن يكون ميّالا للمطالعة وقادرا على ممارستها في أوقات فراغه والاستفادة منها"[2].

[1] كمال عمروسي، برامج ومواقيت السّنة الثّانيّة من التّعليم الأساسي، المعهد التّربوي الوطني، الجزائر، جوان 1981- 1982، ص 11.

[2] كمال عمروسي، برامج ومواقيت السّنة الثّالثة من التّعليم الأساسي، المعهد التّربوي الوطني، الجزائر، 1982-1983، ص 27.

السّنة الرّابعة	أن يكون تلميذا ملمّا بالأركان الأساسيّة للجملة ويعرف دلالتها ووظائفها وأحكمها الإعرابيّة المُتيسَّر فهمها ويطبقها في كلامه وكتابته/ أن يكون ملمّا بوظائف الأدوات النّحويّة المُقرَّر تدريسها وبالأثر الّذي تحدثه في الكلمات الّتي تليها، وأن يكون قادرا على توظيف ذلك في كل استعمالاته/ أن يكون قادرا على تصريف الصّحيح والمضارع والماضي والأمر وإسناده إلى الضّمائر المختلفة/ أن يستطيع التّنبُّه إلى الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة، والّتي يكتبها المتكلّمون في كلامهم"[1].
السّنة الخامسة	أن يكون التّلميذ قادرا على: يحسن التّخاطب مع أقرانه شفويّا ويحترم قواعد التّواصل والحور في وضعيّات دالّة/ يبدي ردود فعل تدلّ على حسن الإصغاء/ ينطق الكلام بوضوح وتنغيم مناسب/ يعبّر عن تذوُّقه للنّصوص الّتي يسمعها/ يوظّف وسائل التّعبير غير اللّغويّة لتعزيز رسائله واثبات مقاصده وتيسير التّفاهم مع الآخرين/ ينتج نصوصا متماسكة تستجيب لخصوصيّة نمط الكتابة المقصود/ ينتج نصوصا تعكس حياته اليوميّة وتعبّر عن حاجاته الشّخصيّة"[2].
السّنة السّادسة	أن يكون التّلميذ قادرا على: ينتج خطابا/ يقيّم خطابا/يقرأ نصّا يحصل من خلال بنيتها الكليّة لمعنى إجمالي/ يحلّل النّص إلى مكوّناته ويبيّن ما بينها من علاقات/ يتّخذ موقفا نقديّا من النّص/ القدرة على التّحكّم في جملة من المعارف والمهارات داخل المدرسة وخارجها وتوظيفيها في إنتاج نصّ/ القدرة على إنتاج نصوص وتقبّلها/ القدرة على توظيف الأبنيّة اللّغويّة وقواعد الرّسم في التّواصل"[3].

[1] كمال عمروسي، مناهج التّعليم الأساسي للطّور الثّاني، ص 75.

[2] زهير الزّايري وآخرون، دليل المعلّم في اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الأساسي، المركز الوطني البيداغوجي، ص 08.

[3] محرز بلعيد وآخرون، دليل المعلّم في اللّغة العربيّة للسّنة السّادسة من التّعليم الأساسي، وزارة التّربيّة والتّكوين، ص 11-12.

4. بطاقة وصفيّة لبرنامج اللّغة العربيّة:

1.4. الغلاف الزّمني الأسبوعي لمادّة اللّغة العربيّة:

الجدول رقم (02): يمثّل الغلاف الزّمني الأسبوعي لمادّة اللّغة العربيّة:

المكوّنات	السّنة الأولى	السّنة الثّانيّة	السّنة الثّالثة	السّنة الرّابعة	السّنة الخامسة	السّنة السّادسة
القراءة والمطالعة	"3 ساعات و 45 دقيقة القراءة	"3 ساعات و 45 دقيقة القراءة	"5 ساعات قراءة (قراءة + محفوظات مطالعة)	5 ساعات قراءة	"ثلاث ساعات القراءة والمطالعة	ثلاث ساعات القراءة والمطالعة
التّعبير الشّفهي والكتابي	4 ساعات و 10 دقائق المحادثة	4 ساعات و 10 دقائق المحادثة	4 ساعات تعبير	4 ساعات التّعبير الشّفاهي والكتابي	ساعة ونص التّعبير الشّفاهي والكتابي	ساعة ونص التّعبير الشّفاهي والكتابي
القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة	50 دقيقة الخطّ	50 دقيقة الخطّ	3 ساعات كتابة (خطّ إملاء، تمارين كتابيّة)	3ساعات كتابة	ساعة القواعد النّحويّة والصّرفيّة	ساعة القواعد النحوية والصّرفيّة والإملائية
المحفوظات	30 دقيقة المحفوظات	30 دقيقة المحفوظات			نصف ساعة المحفوظات	نصف ساعة المحفوظات

التّمارين الكتابيّة	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ساعة التّمارين الكتابيّة والإملائية	ساعة التّمارين الكتابيّة
المجموع	3 ساعات و 25 دقيقة	9 ساعات و25 دقيقة[1]	12 ساعة[2]	ـــــ	12 ساعة[3]	7 ساعات[4]	7 ساعات[5]

[1] كمال عمروسي، المواقيت والبرامج توجيهات تربويّة، مديريّة التّعليم الأساسي، الجزائر، 1964، ص 09، 10.

[2] كمال عمروسي، برامج ومواقيت السّنة الثّالثة من التّعليم الأساسي، ص 11.

[3] المرجع السّابق، ص 11.

[4] كمال عمروسي، مناهج ومواقيت السّنة الخامسة من التّعليم الأساسي، المعهد التّربوي الوطني، الجزائر، 1984-1985، ص 06.

[5] كمال عمروسي، مناهج ومواقيت السّنة السّادسة من التّعليم الأساسي، مديريّة التّعليم الأساسي، المعهد التّربوي الوطني، الجزائر، 1985- 1986، ص 06.

2.4. المكوّنات الدّراسيّة لمادّة اللّغة العربيّة:

الجدول رقم (03): يمثّل المكوّنات الدّراسيّة لمادّة اللّغة العربيّة:

مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى	مكوّنات مادّة اللّغة العربية للسّنة الثّانية	مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة	مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة	مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة	مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة للسّنة السّادسة
"القراءة والمطالعة	"القراءة	"قراءة (القراءة والمحفوظات والمطالعة)	"قراءة	"القراءة والمطالعة	القراءة والمطالعة
التّعبير الشّفهي والكتابي	المحادثة	تعبير	التّعبير الشّفهي والكتابي	التّعبير الشّفهي والكتابي	التّعبير الشّفاهي والكتابي
القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة	الخطّ	كتابة (خط إملاء، تمارين كتابية)	كتابة	المحفوظات	المحفوظات
المحفوظات	المحفوظات"[1]	/	المحفوظات"[2]	التّمارين الكتابيّة	التمارين الكتابية"[3]

[1] كمال عمروسي، المواقيت والبرامج توجيهات تربويّة، 15.

[2] كمال عمروسي، برنامج التّعليم الابتدائي، ص 17.

[3] المرجع نفسه، ص 16- 17.

3.4. الغايات المُنتظَرة من مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة:

الجدول رقم (04): يمثّل الغايات المُنتظَرة من مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة:

المُكوّن	الأهداف المُنتظَرة نهاية السّنة الأولى
التّعبير الشّفهي	"أن يكون التّلميذ قادرا على فهم الحوار البسيط الّذي يجري حوله في مستواه، وعلى المساهمة فيه بلغة عربيّة سليمة/ أن يكون التّلميذ قادرا على وصف أحداث بسيطة وصفا يتيح له ربط الجمل ببعضها"[1].
القراءة	"أن يكون التّلميذ قادرا على قراءة الحروف والكلمات والجمل البسيطة قراء متّصلة/ أن يكون قادر على التّمييز السّريع بين الأصوات والحروف نطقا وكتابة/ أن يكون قادرا على فهم ما يقرأ (في مستواه)"[2].
الكتابة	"أن يكون التّلميذ قادرا على تصوير الحروف والمقاطع والكلمات تصويرا مقبولا/ أن يكون قادرا على اتّباع السّطر واحترام الاتّجاه المطلوب عند كتابة كل حرف أو كلمة/ أن يكون قادرا على تحويل الكلمات والجمل المنطوقة والمسموعة إلى كلمات وجمل مكتوبة/ أن يكون قادرا على تأليف الجمل، وترتيب جمل مبعثرة"[3].
المُكوّن	**الأهداف المُنتظَرة نهاية السّنة الثّانيّة**
نشاط التّعبير	"أن يكون التّلميذ قادرا على فهم الحوار البسيط الّذي يجري حوله وفي مستواه، وعلى المساهمة فيه بلغة عربيّة صحيحة/ أن يكون قادرا على وصف بعض الأحداث

[1] كمال عمروسي، مناهج التّعليم الأساسي للطّور الأوّل، ص 32.

[2] المرجع نفسه، ص 37.

[3] المرجع نفسه، ص 40.

الشّفهي	البسيطة وصفا تركيبيّا يتيح له ربط الجمل بعضها البعض، وترتيب الأهداف ترتيبا مقبولا"[1].
نشاط القراءة	"أن يكون التّلميذ قادرا على قراءة الجمل البسيطة قراءة مُسترسَلة دون تَردُّد أو تَلعثُم/ أن يكون قادرا على فهم ما يقرأ والانتفاع به في المجالات المتّصلة بحياته ونشاطاته/ أن يكون قادرا على التّمييز السّريع بين الأصوات والحروف بصريّا ونطقا (القدرة على تحليل الأصوات وتركيبها والتعامل معها بيُسْر)"[2].
نشاط الكتابة	"أن يكون قادرا على تحويل الجمل القصيرة المنظومة إلى جمل مكتوبة/ أن يكون قادرا على تحرير جملتين أو أكثر، وترتيب الأحداث البسيطة/ أن يكون قادرا على اتّباع الحروف والمقاطع والكلمات تصويرا مقبولا/ أن يكون قادرا على اتّباع السّطر عند الكتابة واحترام الاتّجاه المطلوب عند تصوير كلّ حرف أو كلمة"[3].
المُكوّن	**الأهداف المُنتظَرة نهاية السّنة الثّالثة**
التّعبير الشّفهي	"أن يكون التّلميذ قادرا على فهم الحوار البسيط الّذي يجري حوله، وعلى المساهمة فيه بلغة عربيّة صحيحة/ أن يكون التّلميذ قادرا على وصف الأحداث الّتي يشاهدها أو يَتخيَّلها وصفا تركيبيّا يراعي فيه ربط الجمل ببعضها البعض، وترتيب الأحداث ترتيبا مقبولا/ أن يكون قادرا على استخدام على نقل الحكايات والأخبار الّتي يسمعها وعلى تبليغ رأيه إلى النّاس في تعابير مقبولة/ أن يكون قادرا على استخدام الصّيغ وأدوات الرّبط استخداما مناسبا"[4].
نشاط	"أن يكون قادرا على قراءة النّصوص قراءة صحيحة (يراعي فيها الوصل والوقف

[1] كمال عمروسي، مناهج التّعليم الأساسي للطّور الأوّل، ص 45.

[2] المرجع نفسه، ص51.

[3] المرجع نفسه، ص 53.

[4] كمال عمروسي، مناهج ومواقيت السّنة الثّالثة، ص 19.

القراءة	والأداء المناسب للمعنى) وعلى فهم ما يقأ والانتفاع به في المجالات المتّصلة بحياته ونشاطاته/ أن يكون مكتسبا للألفاظ والتّراكيب والمفاهيم الأساسيّة الّتي يجرى التّعامل بها في مجال التّخاطب الشّفهي والكتابي، والّتي تعينه على استثمار المطالعة والقراءة/ أن يكتسب من خلال القراءة دُربَة لغويّة تتيح له أهمّ الاستعمالات التّعبيريّة والقواعد النّحويّة والصّرفيّة الضّروريّة الّتي يقوم عليها نظام اللّغة، فهما حدسيّا لدراسة قواعد اللّغة وأساليبها في المرحلة الموالية/ أن يكون ميّالا للمطالعة، وقادرا على ممارستها في أوقات فراغه، وعلى الاستفادة منها"[1].
نشاط الكتابة	"أن يكون التّلميذ قادرا على تصوير كلّ الحروف والمقاطع والكلمات وتصويرها بالشّكل المُلائِم، وبالحجم المطلوب (الخطّ، الإملاء المنظور)/ أن يكون قادرا على تحويل الكلام المنطوق والمسموع إلى كلام مكتوب مراعيّا في ذلك قواعد الكتابة الصّحيحة والتّمييز بين الأصوات (الإملاء المسموع)/ أن يكون قادرا على التّبليغ الكتابي (تبليغ رأيه والأخبار القصيرة الّتي يسمعها أو يؤلّفها (أوّليّات الإنشاء)/ أن يكون قادر على ترتيب الأحداث ترتيبا منطقيّا مُستخدِما في ذلك أدوات الرّبط (فهم اللّغة وصياغة التّعبير)/ أن يكون قادرا على إنشاء حوار قصير وتَخيُّل عناصره"[2].
المُكوّن	**الأهداف المُنتظَرة نهاية السّنة الرّابعة**
القراءة والمطالعة	"أن يكون التّلميذ قادرا في نهاية السّنة الرّابعة مُدرَّبا على القراءة الصّامتة، وقادرا الاستفادة منها/ أن يكون مُتمكِّنا من القراءة الجيّدة الّتي تدلّ على فهمه للنّص وتفاعله مع المعاني الّتي يتضمّنها/ أن يكون في إمكانه إصدار بعض الأحكام التّقديريّة/ أن يكون قادرا على استخلاص المعاني والأفكار الّتي يتضمّنها النّصوص والانتفاع بها/ أن يكتسب بعض الاتّجاهات الأخلاقيّة والدّينيّة والوطنيّة الّتي تحرص المناهج على غرسها وتنميّتها في نفوس النّاشئة، هذه الاتّجاهات تجعلهم يُقدِّرون العمل والتّعاون

[1] كمال عمروسي، مناهج ومواقيت السّنة الثّالثة، ص 27.

[2] المرجع نفسه، ص 30.

	والتّضامن ويحبّون الوطن والدّين، ويحترمون القيم السّلوكيّة الّتي تُكوِّن شخصية المجتمع ويسعَوْن إلى التّمسك بها"[1].
التّعبير الشّفهي والكتابي	"أن يكون قادرا على وصف حدث أو نقل أو سرد حكاية بشكل يراعي فيه ترتيب الأحداث وتسلسلها، واستخدام الأدوات التّعبيريّة المناسبة/ أن يكون قادرا على المساهمة في الحوار والاستمرار فيه بأسلوب مقبول/ أن يكون في إمكانه تطبيق بعض القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة في كتابته/ أن يستطيع كتابة خبر أو رسالة قصيرة كتابة خاليّة من الأخطاء التّعبيريّة مختلفة المعنى/ أن يكو ن قادر على تَخيُّل نهاية قصّة مفتوحة والتّعبير عنها، واستنطاق مشهد من مشاهد القصّة المُصوَّرة استنطاقا مقبولا"[2].
قواعد اللّغة	"أن يكون التّلميذ مُلِمّا بالأركان الأساسيّة للجملة، ويعرف دلالتها ووظائفها وأحكامها الإعرابيّة المُتيسَّر فهمها ويطبِّقها في كلامه وكتابته/ أن يكون مُلِمّا بوظائف الأدوات النّحويّة المُقرَّر تدريسها، وبالأثر الّذي تُحدِثه في الكلمات الّتي تليها، وأن يكون قادرا على توظيف ذلك في كلّ استعمالاته/ أن يكون قادرا على تصريف الفعل الصّحيح في الماضي والمضارع والأمر وإسناده إلى الضّمائر المختلفة/ أن يستطيع التّنبُّه للأخطاء النّحويّة والصّرفيّة الّتي يكتبها المتكلّمون في كلامهم"[3].
الكتابة	"أن يكون التّلميذ قادرا على تسجيل ما يسمع ونَقل ما يرى، وكتابة ما يفكّر فيه بسرعة وبشكل صحيح يطبّق فيه قواعد الكتابة الّتي تعملها.

[1] كمال عمروسي، مناهج التعليم الأساسي للطّور الأوّل، ص 66.

[2] المرجع نفسه، ص 68.

[3] المرجع نفسه، ص75.

المحفوظات	أن يتمكّن التّلاميذ من حفظ مجموعة كبيرة من القِطَع الشِّعريَّة الّتي تساهم في تنميّة لغتهم وترقيه تعابيرهم وتهذيب مشاعرهم وأحاسيسهم وتَطلُّعهم على بعض الاتّجاهات الإنسانيّة وتغرس في نفوسهم حبّ اللّغة والأدب والتّراث"[1]
المُكوّن	**الأهداف المُنتظَرة نهاية السّنة الخامسة**
القراءة والمطالعة	"تسعى القراءة في السّنة الخامسة إلى تجسيد الأهداف الواردة في مناهج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة مع الاهتمام أكثر بتدريب التّلاميذ على ما يلي: جودة النّطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى / القراءة الصّامتة وكيفيّة الاستفادة منها/ تنميّة الحصيلة اللّغويّة واكتساب التّلاميذ جملة من المعارف المُتنوِّعة/ تدريب التّلاميذ على الاستفادة من القراءة المسموعة، وذلك بتحسين الإصغاء والانتباه والمتابعة والإحاطة بمعنى ما يسمع/ تدريبهم على تحليل النّصوص وتخليصها ونقدها وتَذوُّق ما فيها من جمال وذلك بصفة مُبسَّطة تناسب المستوى"[2].
التّعبير	"دعم المكتسبات اللّغوية وتصحيح الاستعمالات المُحرَّفة/ تدريب التّلاميذ على ممارسة أوجه التّعبير المُتنوّعة/ تدريب التّلاميذ على الدّقة في انتقاء الألفاظ والعبارات بحيث تناسب المعاني المُختارة لها/ تدريبهم على وَضْع مخطّط لتوسيع فكرة هي في مستواهم، والتّعبير عنها شفاهيّا وكتابيّا/ تدريبهم على المشاركة في نقد إصلاح المواضيع الإنشائيّة المُحرَّرة من قِبَلِهم"[3].
قواعد اللّغة	"تكمن **أهداف تعليم النّحو والصّرف في:** تمكين التّلاميذ من فهم الجملة ووظيفية بعض عناصرها، والأحكام الإعرابيّة الّتي تُعطَى للكلمة/ تدريبهم على بعض مظاهر التّفكير (تحليل، تعليل، تصنيف، استنتاج...)/تدريب التّلاميذ على المقارنة والموازنة بين التّراكيب المتشابهة والمختلفة واستنباط الأحكام/ تمكينهم من الإلمام بالأدوات النّحويّة المُقرَّرَة تدريسها، والتّعرف على الأثر الّذي يُحدِثه في الجملة والكلمة من حيث

[1] كمال عمروسي، مناهج التعليم الأساسي للطّور الأوّل ، ص 76- 79.

[2] كمال عمروسي، مناهج ومواقيت السّنة الخامسة من التّعليم الأساسي، ص 06.

[3] المرجع نفسه، ص 07.

	المعنى والمبنى. **أهداف تعليم الاملاء:** تدريب التّلاميذ على تطبيق قواعد الرّسم الإملائي/ تدريبيهم على السّرعة والوضوح، العناية بالتّناسق والتّرتيب وإكسابهم المهارة اليدويّة في الكتابة تدريبهم على الانتباه المُستمِرّ واستيعاب ما يُملَى عليهم في السّماع الأوّل"[1].
المحفوظات	"تدريب التّلاميذ على الحفظ وإدخال المعلومات وتقويّة الذّاكرة/ تنميّة الثّروة اللّغويّة والفكريّة لدى التّلاميذ ومَدِّهم بالأساليب المُهذَّبة والعبارات الأدبيّة الجميلة/ تدريبهم على النّطق الصّحيح والإلقاء المُعبِّر وتمثيل المعنى، وإيقاظ العواطف النّبيلة فيهم"[2].
المُكوّن	**الأهداف المُنتظَرة نهاية السّنة السّادسة**
القراءة والمطالعة	"تدريب التّلاميذ على ما يلي: صحّة النّطق، وجودة الأداء، وتمثيل المعنى، وتذوُّق المقروء/ القراءة الصّامتة وكيفيّة الاستفادة منها/ القراءة السّماعيّة وكيفيّة الاستفادة منها، بحسن الإصغاء والانتباه والمتابعة الواعيّة/ تدريب التّلاميذ على تحليل النّصوص وتلخيصها ونقدها/ تدريب التّلاميذ على تذوُّق الصّورة الأدبيّة، وتمكينهم من الموازنة بين الدّلالة الأصليّة للكلمة والدّلالة المجازيّة لها، وذلك في حدود مستواهم/ تدريبهم باستمرار على المطالعة ذات الطّابع التّثقيفي والتّرفيهي، وانتقاء المعلومات من المصادر المتنوّعة/ تنميّة الحصيلة اللّغويّة، وإكساب التّلاميذ جملة من المعارف، وذلك بتدريبهم على فهم النّصوص وحسن استخلاص المعاني والأهداف.
التّعبير بنوعيه	تدعيم المكتسبات اللّغويّة السّابقة، بتوسيع دائرة معارف التّلاميذ ومدِّهم بما يَعُوزهم من المفردات والتّراكيب/ تدريبهم على سلامة النّطق، وحسن الأداء، وترتيب الأفكار باستخدام أدوات الرّبط والصّيغ الّتي اكتسبوها/ تدريبهم على اختيار الكلمات المناسبة للفكرة، وإبداء الرّأي شفهيّا وكتابيّا/ العمل على إيقاظ روح التّحليل والتّركيب لدى التّلاميذ، وذلك من خلال تحليل الأفكار والتّوسُّع فيها/ تنمية أذواق التّلاميذ من خلال

[1] كمال عمروسي، مناهج ومواقيت السّنة الخامسة من التّعليم الأساسي، ص 10.

[2] المرجع نفسه، ص 12.

	الموازنة بين اللّغات، وإشراكهم في إصلاح تعابيرهم ونقدها/ الاهتمام بصحّة التّعبير وجودته في جميع الأنشطة اللّغويّة"[1].
قواعد اللّغة	"**أهداف تدريس النّحو والصّرف:** تمكين التّلاميذ من الإلمام بالموضوعات النّحويّة والصّرفيّة المُقرَّرة، وتعميق إدراكهم لعناصر الجملة ووظائفها، وما يُحدِثه كلّ عنصر من أثر في المعنى والمبنى/ اعتبار القواعد وسيلة للفهم الصّحيح تساعد التّلاميذ على صحّة الضّبط، وسلامة النّطق، وتُكسبُهم عادات لغويّة سليمة/ تزويد التّلاميذ بتراكيب صحيحة تنمّي قدرتهم على التّعبير الجيّد/ تدريب التّلاميذ على التّفكير السّليم، واستنباط الأحكام من الشّواهد. **أهداف تدريس الإملاء:** يرمي تدريس الإملاء في السّنة السّادسة إلى تحقيق الأهداف التّاليّة: تمكين التّلاميذ من الإلمام بأهمّ القواعد الأساسيّة للرّسم الإملائي وتدريبهم على الكتابة الصحيحة/ تدريبهم على الانتباه والدّقة، وتعويدهم حسن الإنصات، وسرعة الاستجابة لِمَا يُملَى عليهم/ تدريبهم على الوضوح والسّرعة في الكتابة والعناية بتناسق الحروف والكلمات وإكسابهم المهارة اليدويّة المناسبة.
المحفوظات	تدريبهم على صحة الأداء وجودة الإلقاء، وتمثيل المعنى، وحفظ المعلومات وادّخارها/ تنميّة الثّروة اللّغويّة والفكريّة لدى التّلاميذ ومدِّهم بصورة جيّدة/ تنميّة الذّوق الفنّي لدى التّلاميذ وإيقاظ العواطف النّبيلة فيهم"[2]

4.4. الوسائل التّعليميّة والمعينات الدّيداكتيكيّة:

من الضروري توفير وسائل تعليميّة لتنفيذ مناهج اللّغة العربية.

أ. السّنة الأولى من التّعليم الأساسي:

[1] كمال عمروسي، مناهج ومواقيت السّنة السّادسة، ص 06- 07.

[2] المرجع نفسه، ص 08- 09.

مجال التّعبير الشّفهي: "تعتمد اللّوحات التّعبيريّة وسلسلة الصّور الثّابتة والصّويرات المتحرّكة والأشياء المُمكِن توفيرها وكلّ ما يساعد على تشخيص معنى من المعاني"[1]

"**مجال القراءة:** تعتمد الشّروح العمليّة على الأشياء والمجسّمات والصّور وكلّ ما يساعد على الفهم.

مجال الكتابة: "الكرّاسات، السّبورة، الطّباشير، النّماذج المشروحة، الحركات المختلفة...الخ"[2].

ب. السّنة الثّانيّة من التّعليم الأساسي:

مجال التّعبير الشّفهي: "سلسلة الصّور الثّابتة الخاصّة بكلّ موضوع/ الأشياء والأدوات المُمكِن توفيرها/ المواقف والوضعيّات الّتي يمكن تركيبها أو تشخيصها.

مجال القراءة: "يعتمد في شرح المعاني وتذليل الصّعوبات، الأشياء، المجسّمات، الصّور الحركات الشّروح البسيطة"[3].

مجال الكتابة: "الكرّاسات، السّبورة، الطّبشور، النّماذج المشروحة، الحركات المختلفة"[4].

ج. السّنة الثّالثة من التّعليم الأساسي:

مجال التعبير الشفهي: "تعتمد الوسائل الّتي اعْتُمِدت في السّنتين الأوّليّين، الصّور الثّابتة، الأشياء الّتي يمكن توفيرها، المواقف والأحداث الّتي يسهل تركيبها أو تشخيصها تضاف إليها تجارب الأطفال ورسومهم الشّخصيّة والأحداث الوطنيّة والبيئيّة الّتي يشاهدونها ويعيشون بعضا منها.

مجال القراءة: تعتمد الأشياء، أو مجسماتها، أو الحركة والشروح البسيطة المُوضِّحة في شرح المعاني وتذليل الصّعوبات

مجال الكتابة: يمكن اعتماد نفس المنهجيّة المُتّبَعة في السّنة الثّانيّة"[5].

---

[1] كمال عمروسي، مناهج التّعليم الأساسي للطّور الأوّل، ص 37.

[2] المرجع نفسه، ص 40- 42.

[3] المرجع نفسه، ص 51- 53.

[4] المرجع نفسه، ص 56.

[5] كمال عمروسي، مناهج التّعليم الأساسي للطّور الأوّل، ص 66- 68.

د. السّنة الرّابعة من التّعليم الأساسي:

"مشهد أو عدّة مشاهد مُصوَّرة تكون موضوعا أو تشخصين قصّة/ قصّة خياليّة مثيرة تُسمَع فصولها فصلا بعد آخر/ نص مكتوب أو مسموع يلخّص أو يعبّر عن فكرة من أفكاره/ حوار بين التّلاميذ ينظّمه المعلم حول حدث أو مناسبة/ موضوع تختاره ويتحدثون حوله او يختار كل واحد موضوعا ويتحدث فيه تحيل نهاية قصة تعرض بدايتها"[1].

و. السّنة الخامسة والسّادسة من التّعليم الأساسي:

من خلال الاطµلاع على مناهج التّعليم الأساسي للطّور الثّاني رأيت أنّ الوسائل التّعليميّة المعتمدة في السّنة الرابعة هي نفسها في السّنة الخامسة والسّادسة.

ملاحظة:

عند عرضنا للمادّة لم نتطرّق إلى المستوى التّحضيري لأنّه "لم يكن مُدرجا ضمن مستويات التّعليم الأساسي من طرف وزارة التّربيّة الوطنيّة، فواقع هذا المستوى كان عبارة عن مؤسّسات قامت المجتمعات الجزائريّة بإنشائها قصد استقبال الأطفال والتّكفل بهم، فتمثّلت هذه المؤسّسات في: الكتاتيب، المدرسة القرآنيّة، بحيث استمرّت هذه الأخيرة قبل الاستقلال على أداء وظيفتها الحضاريّة وفي مواجهة مشروع المدرسة الاستعماريّة ذات الطّابع التّعليمي التّبشيري وكذا المدارس النّظاميّة العموميّة إلى غاية الاستقلال حيث وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال في إعادة بناء شامل للمنظومة التّربويّة حيث أدمجت التّعليم القرآني في النّظام العام...، إلى أن صدرت أمريّة 16 أفريل 76 الّتي حدّدت الإطار القانوني ومهام وأهداف التّعليم التّحضيري. أُتبعِت بوثيقة تربويّة مرجعيّة للتّعليم التّحضيري سنة 1990، وبعد ذلك جاءت وثيقة منهجيّة سنة 1996 المتمثّلة في دليل للتّعليم المدرسي. وقد تطوّر مفهوم هذه المرحلة من مفهوم التّعليم إلى مفهوم التّربيّة، حيث نصّت الوثائق الرّسميّة التّنظيميّة والبيداغوجيّة على أنّ أطفال 4_5 سنوات يستفيدون من تعليم تحضيري يؤهّلهم إلى الدّخول إلى السّنة الأولى من التعليم الأساسي سابقا"[2].

---

[1] كمال عمروسي، مناهج التّعليم الأساسي للطّور الثّاني، ص 69.

[2] ينظر، الدّليل التّطبيقي لمنهاج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5_6 سنوات)، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، ص 7- 8.

ثانيّا: المنهاج الجديد:

1. الكفايات النّهائية للتّعليم الابتدائي في اللّغة العربيّة وفق المنهاج الجديد:

الجدول رقم (05): يمثّل الكفايات النّهائية للتّعليم الابتدائي في اللّغة العربيّة وفق المنهاج الجديد

المستوى	نصّ الكفاية
التّربيّة التّحضيريّة	"يستخدم جملا مفيدة تتكوّن من 6 إلى 7 كلمات/ يدرك المدلول الزّمني: الأسبوع الماضي، المستقبل، البعيد.../ يدرك التّسلسل الزّمني للأفكار وتسلسل الأحداث المتعاقبة/ التّمييز بين الخيال و الواقع/ يستفسر عن ظواهر الأشياء ويجيب عن التّساؤلات/ يتعرّف على الألوان المركّزة/ يربط بين الدّال والمدلول/ يتساءل غالبا عن محيطه/ ينصت ويستمع إلى الحكايات (تفكير تخيّلي يتراوح عدد مفرداته بين 2000 و 3000 مفردة)/ ينطق أصوات اللّغة العربيّة نطقا سليما/ يميّز بين أصوات اللّغة العربيّة/ يميّز بين الحروف الهجائيّة/ يكتب اسمه بالمحاكاة"[1].
السّنة الأولى	"في نهاية السّنة الأولى يتواصل مشافهة في وضعيّات بسيطة بلسان عربيّ، ويفكّ الرّموز ويقرأ بيسر نصوصا بسيطة مشكولة شكلا تامّا، ويفهمها وينتج نصوصا بسيطة في وضعيّات تواصليّه دالّة ومشاريع لها دلالات اجتماعية"[2].
السّنة الثّانية	"في نهاية السّنة ثانية: يتواصل مشافهة في وضعيّات بسيطة بلسان عربيّ ويفكّ الرّموز ويقرأ بيسر نصوصا بسيطة مشكولة شكلا تامّا، ويفهمها وينتج نصوصا قصيرة في وضعيّات تواصليّه دالّة ومشاريع لها دلالات اجتماعيّة.

[1] الدّليل التّطبيقي لمنهاج التّربيّة التّحضيريّة، ص 10، 11.

[2] التّعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 12.

السّنة الثّالثة	في نهاية السّنة الثّالثة: يتواصل مشافهة في وضعيّات متنوّعة بلسان عربيّ، ويقرأ قراءة سليمة ومسترسلة نصوصا أصليّة أغلبها مشكولة، ويفهمها وينتج نصوصا متوسّطة الطّول في وضعيّات تواصليّه دالّة ومشاريع لها دلالات اجتماعية"[1].
السّنة الرّابعة	يكون المتعلّم في نهاية السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي قادرا على فهم وإنتاج خطابات شفهيّة ونصوص متنوّعة يغلب عليها الطّابع الوصفي"[2]
السّنة الخامسة	يكون المتعلّم في نهاية السّنة الخامسة قادرا على القراءة وفهم وإنتاج خطابات شفويّة ونصوص كتابيّة متنوّعة الأنماط: الحواري، والإخباري، والسّردي، والوصفي"[3]

2. بطاقة وصفيّة لبرنامج اللّغة العربيّة:

1.2. الغلاف الزّمني الأسبوعي لمادّة اللّغة العربيّة:

الجدول رقم (06): يمثّل الغلاف الزّمني الأسبوعي لمادّة اللّغة العربيّة:

التربيّةالتّحضيريّة	السّنة الأولى	السّنة الثّانيّة	السّنة الثّالثة	السّنة الرّابعة	السّنةالخامسة
3سا تعبير شفهي 1سا مبادئ القراءة 1سا مبادئ الكتابة	"06 ساعات تعبير شفهي / قراءة كتابة	فهم المنطوق تعبير شفهي 1 سا و 30 د	"06 ساعات قراءة تعبير شفهي كتابة	"1 سا و 30د قراءة (أداء، فهم إثراء)/ تعبير شفهي تواصل	"1 سا و 30 د قراءة (أداء، فهم إثراء)/ تعبير شفهي وتواصل
	1سا و 30 د	قراءة 45 د	/	قواعد صرفيّة	1 سا و 30 د

[1] التّعليم الابتدائي منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 12.

[2] دليل المعلم للسّنة الرّابعة ابتدائي، مديريّة التّعليم الأساسي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، جوان 2012، ص 09.

[3] المرجع السّابق، ص 12.

	قراءة/ كتابة	إملاء 45 د		1 سا و 30 د قواعد نّحوية 1 سا و 30 د	قواعد صرفيّة وإملائية
	1 سا و 30د محفوظات	45 د إنتاج كتابي	45 د تعبير كتابي	45 د تعبير كتابي	1 ساو 30 د تعبير كتابي
	1سا و 30 د ألعاب قرائيّة وكتابيّة	محفوظات 45 د	محفوظات 45 د	محفوظات 45 د	محفوظات 45 د
	45 د تعبير كتابي	/	45 د مطالعة	45 د مطالعة موجّهة	45 د مطالعة موجّهة
			تصحيح تعبير كتابي	نشاطات إدماجيّة 45 د إنجاز مشاريع 45 د	1 سا و 30 د نشاطات إدماجيّة إنجاز المشاريع
04 سا"[1]	**11سا 15د"[2]**	**11سا 15د"[3]**	**9 سا"[4]**	**8سا 15 د"[5]**	**8سا 15 د"[6]**

[1]الدّليل التّطبيقي لمنهاج التّربيّة التّحضيريّة، ص 47.

[2]مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، مديريّة التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، جوان 2011، ص 08.

[3]الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، ص 18.

[4]مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، جوان 2011، ص 08.

[5]دليل المعلّم للسّنة الرّابعة ابتدائي، ص 11.

[6]مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، جوان 2011، ص 10.

2.2. المكوّنات الدّراسيّة لمادّة اللّغة العربيّة:

الجدول رقم (07) يمثّل المكوّنات الدّراسيّة لمادّة اللّغة العربيّة:

مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة للتّحضيري	مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى	مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية	مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة	مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة	مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة
فهـــــــــم المنطـــــــوق والتّعبـــــــــير الشّفـــــــهي					
"مكون التعبير الشفهي	تعبير شفهي إنتاج شفوي	تعبير شفهي	تعبير شفهي دراسة صيغ	تعبير شفهي تعبير ودراسة الصّيغ	تعبير شفهي التّدريب على الإنتاج الشّفوي
فهـــــــــــم المكتـــــــــوب والتّعبيـــــــــــر الكتابـــــــي					
مكوّن القراءة	القراءة والكتابة إملاء محفوظات	القراءة والكتابة إملاء محفوظات	القراءة والكتابة الظّاهرة التّركيبيّة الظّاهرة الإملائيّة أو الصّرفيّة محفوظات	القراءة والكتابة الظّاهرة التّركيبيّة الظّاهرة الإملائيّة أو الصّرفيّة محفوظات	القراءة والكتابة الظّاهرة التّركيبيّة الظّاهرة الصّرفيّة أو الإملائيّة محفوظات
التّعبيـــــــــــــر الكتابـــــــــي					

مكون الكتابة"[1]	إنتاج كتابي"[2]	إنتاج كتابي[3]	التّدريب على الإنتاج الكتابي[4]	التّدريب على الإنتاج الكتابي[5]	التّدريب على الإنتاج الكتابي[6]

[1] الدّليل التّطبيقي لمنهاج التّربيّة التّحضيريّة، ص 50.

[2] دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، مديريّة التّعليم الأساسي، ص 13، 14.

[3] دليل المقاطع التّعليميّة للسّنة الأولى ابتدائي والسّنة الثّانيّة ابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، ص 265، 266.

[4] دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، 2017- 2018، ص 36، 37.

[5] دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، 2017- 2018، ص 35، 36.

[6] مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص 12.

3.2. الغايات المُنتظَرة من مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة:

الجدول رقم (08): يمثّل الغايات المُنتظَرة من مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة:

المكوّن	الغاية المُنتظَرة نهاية التّربيّة التّحضيريّة
التّعبير الشّفوي	"التّواصل الشّفوي مع الغير/ يتناول كلمة/ يتحاور، يناقش/ يستمع إلى الآخر ويحترمه/ يفرّق بين الخيال والواقع/ يرتّب أحداثا حسب تسلسها/ يسرد أحداثا شفويّة"[1].
القراءة	"يكتشف المكتوب/ يتعرّف على الجملة/ يعترّف على كلمات / يتعرّف على أصوات لغويّة/ يتعرّف على الحروف/ يقرأ صورا/ يقيم علاقة بين الدال والمدلول
الكتابة	يتحكّم في حركات اليد/ ينمّي الحركيّة الدّقيقة/يستعمل أدوات الكتابة/ يتّبع اتّجاه الكتابة/ يتحكّم في كتابة الكلمات والحروف"[2].

المكوِّن	الغايات المُنتظَرة نهاية السّنة الأولى
التّعبير الشّفوي والتّواصل	"يكتسب القدرة على التّعبير العربي السّليم/ يصحح المتعلّم لغته وينظّمها ويرتّبها تدريجيّا/ يحدّد موقع الأشياء من الفضاء الزّماني والمكاني/ يؤلّف جملا قصيرة ذات دلالة بالنّسبة إليه/ يصف أحداثا ومشاهد ذات دلالة/ يتدرّب على أساليب التّبليغ والتّواصل/ يكتسب القدرة على تنظيم الصّورة الذّهنية انطلاقا من الصّورة اللّغويّة/ يكتسب دلالة الصّورة"[3].
	"القدرة على القراءة الإجماليّة/ النّطق الصّحيح للأصوات والحروف/ إدراك حدود الجمل والكلمات/ إدراك الجمل المعبّرة عن دلالة الصّورة/ إدراك شكل الحروف

[1] دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، مديريّة التّعليم الأساسي، ص 56.

[2] فاطمة ساعود فتاح وآخرون، تعلماتي الأولى، دفتر الأنشطة اللّغويّة للتّربيّة التّحضيريّة أطفال في سن 5- 6 سنوات، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008، ص 08.

[3] مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ص 09.

في القراءة	والنّطق له حسب موقعة من الكلمة/ وصل الأصوات بعضها ببعض/ تمكين التّلميذ من معرفة الأصوات المتّصلة بالحرف بحركاته القصيرة والطّويلة وصحّة نطقها/ قراءة النّصوص قراءة مسترسلة/ القراءة باحترام علامات الوقف البسيطة
في الكتابة	مسك القلم بطريقة صحيحة/ رسم خطوط متنوّعة (عمودية/ أفقية، مائلة، منحنيّة)/كتابة الحروف منفردة/ كتابة الحروف متّصلة في كلمات/ تمييز الحروف ورسمها رسما صحيحا/ الكتابة على سطر واحترام أوضاع الحروف واتّجاهاتها/ كتابة الحروف بتناسق وتناسب بين الأحجام والمسافات/ نسخ الكلمات وجمل قصيرة مع مراعاة المسافات الفاصلة بينهما/ تركيب عناصر الجملة تركيبا صحيحا/ إبدال الكلمات بأخرى مناسبة للمعنى/ ملء الفراغات بكلمات مناسبة/ كتابة الجمل انطلاقا من مدلول الصّورة/ الإجابة عن سؤال إجابة كاملة انطلاقا من عناصر السّؤال/ شطب كلمة غير مناسبة في الجلمة/ كتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد أو شريط مصوّر"[1].

المكوّن	**الغايات المُنتظَرة نهاية السّنة الثّانيّة**
التّعبير الشّفهي والتّواصل	يهدف تدريس التّعبير الشفوي والتّواصل إلى: تزويد المتعلّم بحصيلة لغويّة تساعده على التّعبير بطلاقة عمّا يشاهد ويشعر به ويحتاج إليه/ تعويده على التّعبير السّليم الّذي يستند إلى عرض الفكرة وتنظيمها/ تعويده على إجادة التّحدث مع الآخرين حسب ما يقتضيه المقام/ تعويده على إبراز شخصيّته في التّعبير وذلك بطرح آرائه وتعليل وجهة نظره"[2].

[1] مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ص 09.

[2] مناهج اللّغة العربيّة، مناهج السّنة الثّانيّة ابتدائي، ص 28.

في القراءة	"يهدف درس القراءة الى الرّبط بين النّسقين هما: النّسق المكتوب والنّسق المنطوق والقراءة مهارة تكتسب بواسطة جملة من التّدريبات/ تدريب المتعلّمين على القراءة الصّحيحة والنّطق السّليم/ تدريبهم على القراءة المسترسلة ومراعاة علامات الوقف والتّرقيم/ تدريبهم على التّمييز بين الايقاعات المختلفة لأساليب التّعجب والاستفهام والنهي والأمر..../تدريبهم على السّماع والقراءة الجّهريّة والصّامتة"[1]
في الكتابة	"تساهم الكتابة في مهارة القراءة والكتابة في تمكين المتعلّم من اكتساب النّسق اللّغوي ومن توظيفيه/ وتهدف الكتابة الى نقل المتعلّم من مستوى الممارسة الصّوتيّة إلى مستوى الإنجاز الكتابي ... وعلى هذا فنشاط الكتابة يتفرع إلى: الخط والإملاء، التّمارين الكتابيّة، التّعبير الكتابي. الخط: يهدف التّدريب على الخطّ إلى تحقيق أهداف أساسية: السرعة/ تكوين عادة الكتابة الجيّدة الإملاء يهدف تدريس الإملاء إلى: تمكين المتعلّمين من كتابة الكلمات بطريقة صحيحة/ تعويدهم على الانتباه والدّقة وقوّة الملاحظة والسّرعة في الإنجاز/ تعويدهم استعمال علامات التّرقيم التمارين الكتابية تهدف إلى: هي تطبيقات يقدّم المعلّم فرصة الوقوف على مدى اكتساب المتعلّم للنّسق اللّغوي وتفسح للمتعلّم مجالات يستثمر فيه مكتسباته"[2].

[1] مناهج اللّغة العربيّة، مناهج السّنة الثّانيّة ابتدائي، ص 29.

[2] المرجع نفسه، ص 29- 30.

المكوّن	الأهداف المُنتظَرة نهاية السّنة الثّالثة
القراءة	تهدف دروس القراءة إلى الوصول بالمتعلم الى: القراءة المُسترسَلة الّتي يتمثل فيها المتعلّم المعنى الكلّي للنّص وتجاوز ذلك إلى جزئيّاته/ تنميّة رصيد المتعلّم المعرفي واللّغوي/ تنميّة الجانب الاجتماعي والوجداني لدى المتعلّم/ استكمال التّحكّم في آليّات القراءة واحترام علامات التّرقيم.
التّعبير الشّفهي والتّواصل	"يهدف نشاط التّعبير الشّفوي والتّواصل إلى إتاحة الفرصة أمام المتعلّم لكي: يعبّر عن ذاته ومواقفه بشكل طبيعي وتلقائي/ ينمّي ثروته اللّغويّة ممّا يساعد على التّعبير بطلاقة/ يتعوّد على اختيار أفكاره بما يتلاءم مع الموضوع المطروق/ يتعوّد على التّعبير عن الأفكار بما يتلاءم مع المقام ويسمح له بإبراز شخصيّته/ يشجّع على توظيف مكتسباته اللّغويّة وغير اللّغويّة في مواقف ووضعيّات يُحتمَل أن يُعبّر بها في حياته اليوميّة/ يتدرّب على المبادرة بالحديث والتّدخّل في الوقت المناسب وبالأسلوب اللّائق/ يشجّع على الحديث أمام أقرانه والمشاركة في النّقاش وفق ما تتطلّبه آداب الحديث"[1].
	"يتفرع نشاط الكتابة إلى: الخطّ، الإملاء، التّمارين الكتابيّة، التّعبير الكتابي **الخط:** يهدف إلى تنمية قدرة المتعلّم على ملاحظة الظّواهر الخطيّة وتعليمه كتابة الكلمات بصورة صحيحة واستخدام علامات التّرقيم وتنظيم الكتابة المختلفة، والسّرعة والوصول بالمتعلّم إلى الكتابة بوضوح ويسر لتنميّة الاحساس بأنّ هذا الوضوح عامل من عوامل نجاح التّواصل. **الإملاء :** يهدف النّشاط إلى تنميّة قدرة المتعلّم على ملاحظة الظّواهر الخطيّة وتعليمه

[1] مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص 13- 14.

الكتابة	كتابة الكلمات بصورة صحيحة واستخدام علامات التّرقيم وتنظيم الكتابة، وكلّ ما يلعب دورا كبيرا في نشاط التّعبير الكتابي. **التّمارين الكتابيّة:** تهدف هذه التّمارين إلى: استثمار معارف التّلميذ وتعزيزها/ تقدير مدى استيعابه لِمَا مرّ به والعلاج السّريع لمواقف العجز تعلّمه"[1].
المحفوظات	يهدف نشاط المحفوظات إلى: تنميّة خيال المتعلّم/ تقويّة ذاكرته/ تزويده برصيد لغوي وأشكال تعبيريّة تساعدهم على التّعبير الجميل/ تعويده على الإلقاء الجيّد وحسن تمثيل المعنى/ تربيّته تربيّة وجدانيّة/ تعويد سمعه على تمييز الإيقاعات المختلفة"[2]

المكوّن	الأهداف المُنتظَرة نهاية السّنة الرّابعة
القراءة واستثمار النّص	"يهدف هذا النشاط إلى: القراءة الجهريّة المُعبِّرة عن الفهم/ القراءة المُسترسَلة المُحترِمة لقواعد الإملاء والوقف/ القراءة الصّامتة لجمع معلومات من المكتوب/ التّحكّم في آليّات القراءة تحكّما لائقا/ إنّ القراءة وحدة لغويّة يتدرّب من خلالها المتعلّم على عمليّة الأخذ والاكتساب من النّصوص فهي مجال غنيّ بالمضامين والدّلالات الّتي تُكوِّن إطارا عامّا للدّرس اللّغوي، وبها يكتشف المسالك المُستخدمَة في التّركيب والصّرف والأسلوب، وبواسطتها ينتقل المتعلّم من المكتوب إلى المنطوق"[3].
التّعبير	"هو نشاط يتيح للمتعلّم فرصة الحديث والمناقشة وإبداء الرّأي في تدرُّج منظَّم يمكِّنه

[1] مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص 14- 15.

[2] المرجع نفسه، 15.

[3] مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص17.

الشّفهي والتواصل	من التّعبير عن أفكاره بوضوح/ يحسن المتعلم الاستماع إلى غيره ويتدخل في النّقاش محترما آداب الحديث/ يعبّر عن مشاعره ودواخله وذكرياته وتجاربه/ يشرح ردود فعله ويدافع بمبرّراته للإفصاح عنها في حينها/ يتحلى بالشّجاعة الأدبية أمام أقرانه عند النّقاش وإلقاء الكلمة حسب ما يقتضيه المقام"[1].
الكتابة	"يتفرّع نشاط الكتابة إلى الخطّ، الإملاء، التّمارين الكتابيّة، التّعبير الكتابي. **الخطّ:** من أهداف نشاط الخطّ ما يأتي: تمرين عضلات اليد على إجادة الخطّ وسرعة الكتابة/ رسم الحروف منسقة بعضها مع بعض من حيث الضآلة والفخامة/ تدوين الأفكار بطريقة مُنظَّمة وسريعة/ تكوين كثير من القدرات الفنيّة والعقليّة كإدراك الجمل والموازنة وحُسن الذّوق/ تثبيت العادات الحسنة كالنّظام والدّقة، النظافة وحسن التّرتيب والصبر. **الإملاء:** يهدف الإملاء إلى: الكتابة الصّحيحة الخاليّة من الأخطاء الإملائيّة/ التّعرّف على قواعد الإملاء قصد إدراك بناء الكلمة/ التّعود على التّرتيب والتّنظيم باحترام ضوابط الكتابة حسن استعمال علامات الوقف/ استعمال الرّصيد اللّغوي المُكتسَب/ تدعيم المكتسبات بالتّطبيقات الّتي تعزّز تعلّماته/ التّقويم الآني لمعلوماته قصد تدارك أخطائه. **التّعبير الكتابي:** تتحدّد أهداف نشاط التّعبير الكتابي فيما يأتي: استخدام التّعبير الكتابي بغرض التّواصل تبليغا للأفكار والآراء والأحاسيس كتابة الأفكار بشكل واضح وفق ترتيب منطقي/ تَذوُّق المتعلّم والتمكن من ممارسة أوجه التّعبير المختلفة (وصف/ سرد، إخبار، تلخيص...)/استخدام قواعد اللّغة وضوابط التّعبير الكتابي استخداما سليما/ تنميّة الخيال وروح الإبداع كتخيّل نهاية قصّة مفتوحة واستنطاق هذه القصّة المُصوَّرة"[2].

[1] مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 18.

[2] المرجع نفسه، 19- 20.

إنجاز المشروع	"**إنجاز مشروع:** من أهداف المشروع ما يأتي: تحمُّل المسؤوليّة/ الشّعور بالمتعة وحريّة المبادرة/ إدماج تعلّماته واستغلالها في إنتاج واحد/ تخطيط تعلّماته/ التّقييم الذّاتي
المطالعة	يُتوقَّع في هذا المستوى من المتعلّم أن يكون قادرا على: التّخلّص من الخجل والانطواء نتيجة الخوف من وقوع في الخطأ أو لعيب من عيوب النّطق/ إبداء رأيه في سلوك بعض شخصيّات القصّة/ اكتساب الميل نحو المطالعة الحرّة دون تكليف من غيره/ إنتاج قصّة تحاكي قصّة طالعها/ المطالعة الخاطفة بزيادة السّرعة مع الإلمام بالمقروء"[1].
المحفوظات	تهدف المحفوظات إلى: تنميّة القدرة على الحفظ/ تنميّة الذّوق الأدبي/ التّخلّص من حالات التّردّد والخجل والانطواء عن طريق الأداء الجماعي/ استخدام القدرات الصّوتيّة والفنيّة لإشباع الحاجات الوجدانيّة/ تذليل صعوبات النّطق والارتباك بواسطة الإنشاد الجماعي بتوجيه من المعلّم/ التّدرّب على التّنافس أثناء الإلقاء الفردي وإجادة التّعبير"[2].

المكوّن	**الأهداف المُنتظَرة نهاية السّنة الخامسة**
القراءة واستثمار النّص	"لايزال نشاط القراءة نشاطا هامّا محوريّا في نهاية المرحلة الابتدائيّة ويُنجَز بالكفيّة المعروفة الّتي تعوّد عليها المعلّم والمتعلّم من خلال نص يقرؤه المتعلّم ليتمرّن على: أوّلا: الأداء الحسن، والجودة البيانيّة، وحسن استنطاق علامات الوقف، واستجلاء المعاني وتبيين وظائف الأساليب المختلفة. ثانيا: اكتشاف التّراكيب النّحويّة والصّيغ الصّرفيّة والقواعد الإملائيّة تلمس فوائدها

[1] مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 20- 21.

[2] المرجع نفسه، ص 22.

	ثمّ التّطبيق على منوالها حسب ما تمليه المقاربة النّصيّة. ثالثا: بعض مبادئ التّذوّق الأدبي ليحقّق المتعلّم وجه القراءة الأدائي والاستثماري"[1]
التّعبير الشّفهي والتواصل	يُتوقّع من المتعلّم أن: يعبّر عن مشاعره وذكرياته وتجاربه/ يحسن الاستماع إلى غيره ويتدخّل في النّقاش محترما آداب الحديث/ يشرح ردود فعله ويدافع عن أفكاره/ ينصت للآخرين ويحتفظ بمبرّراته للإفصاح عنها في حينها/ يبرّر حكمه ويعلّق على حكم الآخرين/ ينمّي ثروته اللّغوية ويوظّف المكتسبات منها/ يتحلّى بالشّجاعة الأدبيّة أمام أقرانه عند النّقاش وإلقاء الكلمة حسب ما يقتضيه المقام"[2].
الكتابة	"يستعمل المتعلّم الكتابة لتحقيق مطالب حياته اليوميّة والمدرسيّة والاجتماعيّة لذلك تُعتبَر مفتاح أنشطة اللّغة العربيّة كصفة خاصّة والمواد الأخرى بصفة عامّة/ يمارَس نشاط الكتابة من خلال الخطّ، الإملاء، التّطبيقات الكتابيّة، التّعبير الكتابي الخطّ: يحقّق للمتعلم الأهداف الآتيّة: إتقان الخطّ/ تنميّة المهارة الخطيّة/ استخدام الخطّ في المواقف المدرسيّة وغيرها للتّعبير عن الأفكار والمشاعر أو تسجيل الذّكريات أو الإجابة عن الأسئلة أو إعداد ملخّصات/ التّحكّم في قواعد رسم الحروف/ الوصول إلى الكتابة بخط واضح وجيّد **الإملاء :** يسعى المتعلّم إلى الكتابة الصّحيحة الخاليّة من الأخطاء الإملائيّة خلال التّعليم الابتدائي، تطبيق بعض قواعد الإملاء تلقائيّا مدركا وظيفة علامات الوقف ومواطن استخدمها"[3]

[1] مناهج السّنة الخامسة التّعليم الابتدائي، ص 15.

[2] المرجع نفسه، ص 16- 17.

[3] المرجع نفسه، ص 17.

"فدرس الإملاء نشاط وظيفي مرتبط بالأنشطة التّحريريّة يحقّق المنفعة للمتعلّم، إذ يتناول فيه ظاهرة واحدة يتدرّب عليها حتى يستوعبها ويتعوّد على كتابتها صحيحة ليصل في نهاية التّعليم الابتدائي إلى:

إتقان أغلب المهارات الإملائيّة (المدّ والتّنوين، الألف والهمزة)/ التّحكّم في استخدام علامات الوقف.

التّطبيقات الكتابيّة: من أهمّ الأهداف الّتي تتحقّق من خلال ممارسة التّطبيقات الكتابيّة نذكر:

ترسيخ ما يكتسبه المتعلّم من معلومات في حصص الدّراسة/ دعم المكتسبات وتعزيز التّعلّمات/ استخدام اللّغة استخدما صحيحا في مواقف الحياة/ اكتساب الدّقة والنّظام في عرض الإنتاج الكتابي/ تنميّة المهارات اللّغويّة واستخدامها استخداما سلميا/ تطبيق المتعلّم لما تعلّمه في مواقف معيشة/ تنظيم الكتابة واحترام قواعد الخطّ.

التّعبير الكتابي: من الأهداف الّتي يرمي التّعبير الكتابي إلى تحقيقها في هذه السّنة ما يأتي:

توظيف الرّصيد الانفرادي والثّقافي في وضعيّات جديدة/ استثمار الصّيغ والظّواهر اللّغويّة المدروسة/ ترتيب الأفكار واستخدام أدوات الرّبط/ حسن انتقاء الكلمات والعبارات المناسبة للفكرة/ إبداء الرأي في قضايا كتابيّة مرتبطة بالواقع المعيش/ الكتابة السلمية في جميع الأنشطة"[1].

[1] مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص 18- 19.

إنجاز المشاريع	"يكتسب المتعلّم قدرات جمّة: القدرة الإنشائية/ القدرة على الاندماج والتّفاعل داخل الجماعة/ احترام رأي الجماعة وعملها وقرارتها/ الإحساس بالمسؤوليّة، وضرورة الانضباط واحترام الوقت والآجال وطبيعة العمل المطلوب/ حسن التّخطيط والتّنفيذ والتّقسيم الذّاتي والجماعي"[1].
المطالعة	"يُتوقَّع من المتعلّم في هذا المستوى، ومن خلال نشاط المطالعة قادرا على: التّعود على استخدام القاموس/ تلخيص مطالعته وعرضها أمام زملائه/ الشّعور بالحريّة في المطالعة/ الاعتماد على النّفس والاستغلال تدريجيّا في الحكم على نتائج تعلّمه/ التّحكّم في الوقت/ انتقاء المقروء.
المحفوظات	"تسعى المحفوظات إلى تحقيق الأهداف الآتيّة: تنميّة قدرة المتعلّم على الحفظ/ إثراء رصيده اللّغوي باكتساب مفردات جديدة/ تعزيز قدراته في مجالي التّعبير الشّفاهي والكتابي، بما يستفاد من أفكار ومعان وصور/ تذليل صعوبات النّطق بواسطة الإنشاد الجماعي/ التّخلّص من حالات الخجل والتردّد والارتباك والانطواء عن طريق الأداء الجماعي/ استخدام القدرات الصّوتيّة والفنيّة لإشباع الحاجات الوجدانيّة/ تنميّة الذّوق الأدبي/ تمثّل المحفوظ تمثّلا دالّا على مضمون النّص"[2]

2.4. الوسائل التّعليميّة والمعينات الدّيداكتيكيّة:

أ. التّربيّة التّحضيريّة:

لا بدّ من توافر وسائل ودعائم لتقديم أنشطة اللّغة العربيّة وبخاصّة في هذا المستوى:

التّعبير الشّفوي والقراءة:

[1] مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص 19.

[2] المرجع نفسه، ص 20.

"الاستماع إلى القصص/ مشاهدة الصّور (كتب، أشرطة فيديو، صور شفّافة)/ المسرح والعرائس/ لوحات إشهاريّة"[1].

الكتابة:

"سبّورة جداريّة، لوحة، أوراق، سبّورة بيضاء، كرّاس التّلوين، كرّاس التّخطيط، كرّاس القصص، قوالب الحروف الأبجدية، مجسّمة/ سبّورة مغناطيسيّة، حروف أبجدية مغناطيسيّة، عجين اصطناعي طبشور شحمي/ أقلام لباد بمختلف الأحجام/ أدوات الإعلام الآلي"[2].

ب. **السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي:**

"يتطلّب تجسيد المنهاج توافر عدد من الوسائل منها: الكتاب المدرسي، ودليل المعلم، ولوحات التّعبير الشّفوي وجذاذات القراءة الجماعيّة والفرديّة، وقصص المطالعة المسموعة، وكرّاس التّمارين.

1. الكتاب المدرسي: ويتوافر على نصوص قصيرة تراعي سنّ المتعلّم وتستجيب لفضوله، وتتدرّج ضمن اهتماماته وحاجاته، تسبق بالجملة الّتي تُدرّس من خلالها الحروف في مرحلة التّعلّمات الأساسيّة.

وتكون نصوص الكتاب المدرسي كما يأتي:

تعبر وضعيّات حقيقيّة/ تشمل على موضوعات حقيقيّة/ تتدرّج في الصعوبة/ تحتوي على جمل قصيرة/ تتضمّن العدد المناسب من الصّور والرّسوم التّوضيحيّة/ استعمال الألوان المناسبة لمستوى المتعلّمين وإدراكهم/ تطابق توجيهات المنهاج من حيث الكفايات المُقرَّرة والأهداف المُحدَّدَة/ الاقتصاد في الشّكل"[3].

2. الوثيقة المُرافِقة للمنهاج:

---

[1] منهاج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال في سن 6- 5 سنوات)، مديريّة التّعليم الأساسي، جويلية 2004، ص 31.

[2] الدّليل التّطبيقي لمنهاج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5- 6 سنوات)، ص 39.

[3] مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ص 21.

"يُرفَق المنهاج الدّراسي بوثيقة تسمّى (الوثيقة المرافقة للمنهاج)، تهدف إلى مساعدة المدرّس على التّعامل مع المنهاج تعاملا مجديّا، وتتوافر الوثيقة على المواصفات الآتية:

شرح خصائص البيداغوجية المُعتمَدة/ أهداف المنهاج/ وحدات المنهاج/ الطّرق والوسائل/ التّقويم/ مصادر التّعلّم الأخرى/ التّجارب والاتّجاهات الجديدة.

3. جذاذات القراءة (الفرديّة والجماعيّة)
4. لوحات التّعبير والتّواصل الشّفوي (المشاهد).
5. قصص المطالعة المسموعة.
6. الألواح الفرديّة.
7. الألواح الجماعيّة: الحجريّة، المغناطيسيّة، الوبريّة.
8. مجسّمات.
9. وسائل أخرى تساعدك على تشخيص المعنى.
10. كرّاس التمارين"[1].

ج. السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي:

"يتطلب تطبيق هذا المنهاج وسائل فرديّة وأخرى جماعيّة:

الوسائل الفرديّة: هي كتاب التّلميذ، كرّاس التّمارين، وقصص المطالعة المسموعة والمقروءة.

تنبيه: وجود كرّاس التّمارين لا يُغني عن استعمال الكراريس العاديّة لإنجاز مختلف التّطبيقات الّتي يقترحها المدرّس أو المدرسة.

الوسائل الجماعيّة: لوحات التّعبير والتّوصل الشّفوي"[2].

"**دليل المعلّم:** ويشتمل على جميع البيانات والسّندات والإرشادات... الّتي تُسهّل عمل المدرِّس في القسم.

---

[1] مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ص 22- 23.

[2] مناهج السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي، ص 25.

وينبغي أن تَرِد نصوص القراءة وغيرها مشكولة باستثناء:

حروف المعاني/ الكلمات الشّائعة الّتي سبق التّعرّف عليها/ أسماء الإشارة/ الضّمائر المنفصلة/ بعض الأسماء الموصولة/ الحرف المتبوع بحرف المدّ/ الحرف الأخير في الجملة"[1].

د. السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

"تنفيذ منهاج اللّغة العربيّة في السّنة الثّالثة الابتدائية يستدعي توافر كرّاس التّمارين، ومشاهد التّعبير الشّفوي، ودليل المعلّم"[2].

هـ. السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي:

"تجسيدا للمنهاج ينبغي توفير وسائل تعليميّة تتمثّل في:

الوسائل التّعليميّة الفرديّة؛ أي كتاب التّلميذ وقصص المطالعة/ دليل المعلّم ويشتمل على كلّ من شأنه أن ييسِّر ممارسة العمليّة التّربويّة من توجيهات وإرشادات وسندات"[3].

و. السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:

"تجسيدا للمنهاج ينبغي توفير وسائل تعليميّة تتمثّل في:

أ. الوسائل التّعليميّة الفرديّة؛ أي كتاب التّلميذ وقصص المطالعة.

. **دليل المعلّم؛** ويشمل على كل ما من شأنه أن ييسّر ممارسة العمليّة التّربويّة من توجيهات وإرشادات وسندات"[4]

[1] مناهج السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، ص 25.

[2] مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص 21.

[3] مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 25.

[4] مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص 23.

ثالثا: طبيعة مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة:

تمهيد:

تعدّ مادّة اللّغة العربيّة من الموّاد الأساسيّة في المنظومة التّربويّة، إذ تهدف إلى تنميّة قدرات المتعلّم اللّغويّة والفكريّة والتّواصليّة. ولتحقيق هذه الغاية تمّ توزيع محتوى المادّة إلى مجموعة من المكوّنات إذ تضمّ القراءةوالمطالعة، والتّعبير، والكتابة، والمحفوظات، والأناشيد والقواعد الصّرفيّة والنّحويّة. فمكوّن الاستماع والتّحدّث يعمل على تدريب المتعلّم على حسن الإصغاء وفهم الخطاب الشّفهي والتّعبير عن أفكاره بوضوح. أمّا مكوّن القراءة فينمّي مهارات الفهم القرائي ويُكسِب المتعلّم الثّروة اللّغويّة والمعرفيّة. في حين يركّز مكوّن التّعبير الكتابي على صقل قدراته في تنظيم الأفكار وصياغتها تحريريّا. ويأتي مكوّن قواعد اللّغة (النّحو والصّرف والإملاء) ليزوّد المتعلّم بالأدوات اللّازمة لضبط استعمال اللّغة وفق القواعد السّليمة. أمّا مكوّن التّراكيب والمعجم فيهدف إلى إثراء الرّصيد اللّغوي وتوظيفه في المواقف المختلفة.

وبذلك تشكّل هذه المكوّنات وحدة متكاملة ومترابطة وظيفيّا، بحيث يدعّم ويثري كلّ مكوّن الآخر في بناء الكفاءة اللّغويّة لدى المتعلّم ليصبح قادرا على التّواصل الشّفهي والكتابي بلغة عربيّة سليمة وفعّالة.

غير أنّ بحثنا يقتصر على دراسة التّعبير الشّفهي بوصفه المجال الأكثر التصاقا بالواقع التّواصلي للتّلميذ في المدرسة والحياة اليوميّة، ولِما له من أهميّة في تنميّة الكفايات التّواصليّة والاجتماعيّة. كما أنّ مكوّن التّعبير الشّفهي يعدّ المحرّك الأساسي لبقيّة المهارات، إذ لا يمكن للمتعلّم أن يكتب بتمكّن قبل أن يعبّر بلسانه بطلاقة، ولا يقرأ بفهم دون أن يقدر على مناقشة ما يقرأه. لذا تمّ الاقتصار على التّعبير الشّفهي باعتباره محورا رئيسيّا للدّراسة.

وقد حَظي هذا المكوّن باهتمام خاص في مسار الإصلاحات التّربويّة، حيث لم يُتناول من زاوية واحدة فحسب، بل تمّت مقاربته من أبعاد متعدّدة شملت تحديد موقعه ضمن المناهج الدّراسيّة، وضبط غلافه الزّمني، ورسم أهدافه التّعلّميّة، إضافة إلى تنويع الوسائل البيداغوجيّة المسخّرة لتفعليه، ورسم الكيفيّات العمليّة لتدريسه بما ينسجم مع مبادئ المقاربة بالكفاءات.

ومن هذا المنطلق، يأتي المبحث الثّالث ليتناول تقييم التّعبير الشّفاهي في ضوء الإصلاحات التّربويّة، بالتّركيز على أبعاده المختلفة، قصد الوقوف على مدى فاعليّته في تحقيق الأهداف المنشودة.

المبحث الثّالث: التّعبير الشّفهي في المرحلة الابتدائيّة عبر الإصلاحات التّربويّة:

تمهيد:

حظي التّعبير الشّفهي في المرحلة الابتدائيّة باهتمام متزايد ضمن الإصلاحات التّربويّة الحديثة، باعتباره وسيلة أساسيّة لاكتساب اللّغة وتنميّة مهارات التّواصل لدى المتعلّم. وقد انتقل تدريسه من مجرد نشاط لغوي بسيط إلى مكوّن تعليمي وظيفي يركّز على قدرة المتعلّم على التّعبير عن أفكاره والتّفاعل مع مختلف الوضعيّات التّواصليّة، بما ينسجم مع المقاربات الحديثة الّتي تهدف إلى جعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة.

وقبل التّطرّق إلى مفهوم التّعبير الشّفهي نعرّج أنّ المصطلح في المنهاج التّربوي قد شهد تحوّلا واضحا؛ حيث كان يُستعمل في المنهاج القديم مصطلح المحادثة، لأنّ مصطلح المحادثة كان مُعتمَدا في مناهج المدرسة الأساسيّة (المناهج القديمة)، فكتاب المعلّم الخاص بمادّة التّعبير والمحادثة يسمّى (هيّا نتحدّث)، بينما أصبح في المنهاج الحديث يعبّر عنه بمفاهيم أكثر دقّة واتّساعا مثل (فهم المنطوق، تعبير شفهي، إنتاج شفوي).

التّعبير الشفهي: "حديث كامل المعنى يندفع إليه الشخص نتيجة إحساس بالرّغبة في التّعبير لتبيان فكرة، أو وصف مشهد، أو نتيجة دوافع خارجيّة تدعو إلى الكلام فيشارك فيه مُحاوِرا تارة (مستفسرا أو مجيبا)، وواصفا تارة أخرى.

أمّا المحادثة: فهي حوار ثنائي يتدرّب التّلاميذ بواسطته على اكتساب القدرة على التّحاور وامتلاك لغة الخطاب وأدوات التّعبير"[1].

[1] عبد القادر فضيل، دليل المعلّم في تعليم التّعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السّنة الثّانيّة من التّعليم الأساسي، مصلحة الطّباعة للمعهد التّربوي الوطني، الجزائر، 1981– 1982، ص 09.

وقد كنت أشرت سابقا في المبحث الثّاني إلى مكوّن التّعبير الشّفهي بالتّفصيل.

من خلال التّعريفين نلاحظ أنّ المحادثة تقوم على الحوار.

أوّلا: التّعبير الشّفاهي في مرحلة التّعليم الأساسي:

1. السّنة الأولى من التّعليم الأساسي:

1.1. الغلاف الزّمني لتدريس التّعبير الشفهي للسّنة الأولى من التّعليم الأساسي:

"ينبغي أن يعلم المعلّمون أنّ الطّفل حين ينضمّ إلى المدرسة لا يكون جاهلا كليّة بلغة الخطاب، بل هو يملك رصيدا لغويّا ولكنّه ناقص ومُحرَّف، ويستخدم اللّغة الشّفهيّة ولكنّه استخدم عاميّ وغير منظَّم، ولهذا خصّصت البرامج الرّسميّة 6 ساعات في الأسبوع للتّدريب على المحادثة والتّعبير باللّغة العربيّة السّلمية (أي لتعليم اللّغة الشّفهيّة) باعتبارها المُنطلَق الأساسي في ميدان التّربيّة اللّغويّة".[1]

2.1. موضوعات التّعبير الشّفهي:

"يتكوّن برنامج التّعبير والمحادثة للسّنة الأولى ممّا يلي:

أ_ دروس تحضيريّة خاصّة بالفترة الأولى.

ب_ قصص تعبيريّة خاصّة بالفترة الثّانيّة.

أوّلا: الدّروس التّحضيريّة: خُصِّصَت هذه لهذه للفترة الّتي تدوم شهرين من بداية السّنة الدّراسيّة (48) درسا تجري كلّها على شكل حوار بين المعلّم والتّلاميذ من جهة، وبين التّلاميذ أنفسهم من جهة ثانيّة.

وتتناول بعض الوضعيّات والأحداث البسيطة والمحدودة الّتي يعيشها الطّفل في محيطه العائلي والمدرسي والبيئة القريبة منهما.

---

[1] عبد القادر فضيل، دليل المعلّم في تعليم التّعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الأساسي، ص 09.

ثانيّا: القصص التّعبيريّة: خُصِّصَت للفترة الثّانيّة 46 قصّة مُصوَّرة، واعْتُمِدت بمثابة منطلقات لتعليم التّعبير والمحادثة، تُعالَج كل قصّة في ستّ حصص (أي في ثلاثة أيّام) وتتناول هذه القصص مجموعة من الموضوعات المتّصلة بحياة الطّفل في البيت والمدرسة والمدينة والقرية والرّيف.

وإذا كان هناك من يلاحظ أنّ الموضوعات المُحدَّدة لا تغطّي كلّ مظاهر البيئة الجزائريّة القريبة من الطّفل ولا تعبّر عن الحياة الاجتماعيّة في مختلف الجهات، فإنّ المعلّمين مدعوّون إلى إضافة بعض الموضوعات الّتي تناسب البيئة الّتي يوجدون بها"[1].

3.1. الوسائل التّعليميّة المُستخدَمة في تدريسه:

"لا يمكن حصر الوسائل الّتي ينبغي الاستعانة بها في حصص تعليم التّعبير والمحادثة، فكلّ ما يدفع التّلميذ ويثيره إلى التّعبير سواء كان قصّة أم صورة أم تمثيليّة أم مشهدا طبيعيّا أم تجربة عاشها المتكلّم؟ كلّ ذلك صالح لأن يكون وسيلة من وسائل التّدريب على التّعبير ومُنطلَقا لتصحيح مكتسبات الطّفل اللّغويّة وإثرائها"[2].

4.1. تدبير الدّرس (منهجيّة تقديم الدّرس):

"يُنجَز الملف الواحد في ستّ حصص، وتسعى كلّ حصّة إلى تحقيق غاية معيّنة كما هو واضح في مذكّرات المعلّم.

تسعى الحصّة الأولى إلى: تدريب التّلاميذ على استنطاق القصّة المُصوَّرة والتّعبير التلقائي، كما تسعى إلى إشراك التّلاميذ في بناء الحوار الّذي يُتَّخَذ مُنطلَقا للتّدريب على استعمال اللّغة الشّفهيّة، وتُنجَز هذه الحصّة كالآتي:

تعرض القصّة المُصوَّرة ويدفع التّلاميذ إلى تأمُّلها ثمّ التّعبير عنها (استنطاقها مشهدا بعد آخر) ويكون دور المعلّم إرشاد التّلاميذ وتوجيههم أو الإيحاء لهم وتصحيح تعبيرهم.

---

[1] عبد القادر فضيل، دليل المعلّم في تعليم التّعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الأساسي، ص 11- 12- 13.

[2] المرجع نفسه، ص 11.

وبعد استنطاق المشاهد والتّعبير عنها تُلقى مجموعة من الأسئلة التّوجيهيّة للوصول إلى بناء الحوار المُحدَّد في بداية كلّ ملف.

بعد اكتمال بناء الحوار يلقي على مسامع الأطفال مرّة واحدة اخر الحصّة على أن يكون لإلقاء مُعبِّرا والحركات مُشخَّصة"[1].

"**وتسعى الحصّة الثّانيّة إلى:** التّدريب على الحوار والمحاكاة (ممارسة التّخاطب) واكتساب المباني الأساسية الّتي يتركّب منها الحوار حتى يتمكّن بعد ذلك من استخدامها في مجالات الحياة اليوميّة، ولا يعني اكتسابها حفظها لأنّنا لا نميل إلى التحفيظ، لأنّ المهمّ هو أن يفهم التّلميذ العبارة ويستخدمها أو يستخدم عبارة قريبة منها، وقد نتوصّل إلى ذلك بواسطة التّخاطب بين الأطفال أو بواسطة التّمثيل الحي الّذي يُعتبَر عنصرا مشوّقا، وتُنجَز هذه الحصّة كما يلي:

عرض القصّة المُصوَّرة وتسميع الحوار مرّة واحدة

إجراء الحوار، ويتمّ بدفع التّلاميذ إلى التّخاطب والتّحاور بعناصر القصّة (جزء بعد جزء) إلى أن نستكمل القصّة كلّها، ويمكن للمعلّم أن يغيّر أشخاص الحوار وإطاره كلّما كان ذلك ممكنا ومفيدا إذ المهمّ تدريب التّلاميذ على الحوار فيما بينهم كما لو كان ذلك في الحياة العاديّة.

وفي النّهاية تُوزَّع الأدوار على التّلاميذ ليمثّلوا القصّة بكاملها.

وتسعى الحصّتين الرّابعة والخامسة إلى: تثبيت صيغة من الصّيغ أو تركيب من التّراكيب الّتي اعتُبِرت أساسيّة، وينصبّ الاهتمام في هذه الحصص على تمكين التّلاميذ من إدراك القالب (التركيب) واستخدامهم استخداما منوَّعا حتّى يمتلكوه ويصبحوا قادرين على التّصرّف فيه فيما بعد.

وتُنجَز هذه الحصص كالآتي:

[1] عبد القادر فضيل، دليل المعلّم في تعليم التّعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الأساسي، ص 15.

_ يتمّ التّذكير بالتّركيب المقصود بحسب السّياق الّذي ورد فيه، وبعد التّعبير به والتّأكّد من فهم مضمونه تُخلَق مواقف أخرى تدعو إلى استعماله وتنويع هذا الاستعمال وهكذا في بقيّة التّعابير الأخرى.

_ ونستطيع أن ننطلق من سياق آخر يحدّد مجال استعمال التّركيب ثم تنويع هذه المواقف والسّياقات حتّى يتمكّن التّلاميذ من إدراكه إدراكا تامّا"[1].

"**وتسعى الحصّة السّادسة إلى:** تدريب التّلاميذ على التّعبير الحرّ والاستعمال العفوي، ويُركَّز في هذه الحصّة على تنظيم التّعابير الّتي يأتي بها الأطفال وعلى استثمار ما اكتسبوه في الحصص الأولى، ومادام الهدف هو التّعبير فقد حرصنا على أن نستثمر هذه الحصّة بأساليب منوّعة:

أ. قد نعتمد الصّور الثّابتة (القصّة المُصوَّرة) مُنطلَقا للتّعبير واستثمار المكتسبات اللّغوية السّابقة.

ب. وقد نعتمد صيغة من صيغ التّعبير الّتي وردت ضمن تراكيب القصّة ونسعى إلى تثبيتها وتنويع استعمالها، وتصبح الحصّة وقتئذ استمرار للحصّة الخامسة.

ج. جو قد نعتمد التّجربة أو المناسبة الّتي عاشها الطّفل فندعوه إلى التّعبير عنها لا بأس من أن تتنوّع التّجارب.

د. وقد نعتمد القصّة المقترحة فنلقي جزءا منها ثمّ ندعو الطّفل إلى إكمالها أو تَصوُّر تسلسل الأحداث الّتي جرت بعد هذه النّهاية.

هـ. وقد نعتمد خاتمة القصّة التّعبيريّة الّتي أبقاها الحوار معلّقة فندعو التّلاميذ إلى استكمالها وتَصوُّر ما جرى بعد ذلك.

و. وقد نعتمد الموضوع الحرّ فندعو الأطفال إلى سرد حكايات أو التّحدّث في أي موضوع يحلو لهم"[2].

---

[1] عبد القادر فضيل، دليل المعلّم في تعليم التّعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الأساسي، ص 16.

[2] المرجع نفسه، ص 17.

الغاية المُنتظَرة من تدريس التّعبير الشّفهي:

"وتهدف دروس التّعبير والمحادثة عموما إلى تدريب التّلاميذ على أساليب التّخاطب والتّحاور والتّبليغ الشّفهي الصّحيح، وإكسابهم القدرة على تنظيم الصّورة اللّغويّة تبعا للصّورة الفكريّة الّتي يريد المتكلّم تبليغها.

بعد العرض لمنهجيّة تقديم الدّرس لاحظت أن في السّنة الأولى يتمّ الاهتمام بتثبيت الصّيغ والتّراكيب باعتبارها أساسيّة بحيث خصّصت لها ثلاث حصص.

ملاحظة: لا ينبغي أن يتقيّد المعلّم بما هو مسجّل في المذكّرة لأنّ المهمّ هو أن يدفع التّلاميذ إلى التّعبير ويقبل كلّ التّعابير ويحاول دائما إصلاحها وتنظيمها حتّى يعين التّلاميذ على امتلاك اللّغة ويدرّبهم على استعمالها"[1].

2. السّنة الثّانيّة من التّعليم الأساسي:

1.2. الغلاف الزّمني لتدريس التّعبير الشّفهي للسّنة الثّانية من التّعليم الأساسي:

"نظرا لأهميّة هذا النّشاط وأثره اللّغوي في تكوين شخصيّة التّلميذ خصصت له المناهج ستّ ساعات في الأسبوع للتّدريب على بعض صوره وأساليبه، وحدّدت المجالات الّتي ينبغي اعتمادها مُنطلَقا لهذا التّدريب وموضوعا له، لأنّ تلاميذ السّنة الثّانيّة ما يزالون بحاجة شديدة إلى هذا النّوع من النّشاط"[2].

2.2. موضوعات التّعبير الشّفهي:

"إنّ الموضوعات الّتي تمّ اختيارها مُستمدَّة أساسا من مجالات المفاهيم (المحاور) الواردة في برنامج السّنة الأولى، ومن الأحداث الّتي بدأت تفرض نفسها على التّلاميذ، أو بدأ التّلاميذ يميلون إليها وقد اتُّخِذَت هذه الموضوعات مجالا للتّعبير والحوار و مُنطلَقا للتّصحيح والإثراء على

[1] عبد القادر فضيل، هيا نتحدث، ص 84- 85.

[2] عبد القادر فضيل، دليل المعلّم في تعليم التّعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السّنة الثّانيّة من التّعليم الأساسي، ص 07.

غرار المنهجيّة المتَّبَعة في السّنة الأولى وقدر وعي في تحديدها بصفة عامّة اهتمامات الأطفال وحاجاتهم من جهة، واهتمامات المجتمع من جهة ثانيّة، واتّجه حرصنا عند معالجة هذه الموضوعات جميعها إلى تنميّة الاتّجاهات الوظيفيّة والأخلاقيّة والعلميّة والاجتماعيّة. وتجدر الإشارة إلى أنّ الموضوعات الّتي حدّدناها قد افترضنا أن تكون مُعبِّرة عن انشغالات الأطفال في مختلف المناطق الجزائريّة ومستجيبة لاهتماماتهم العاطفيّة والفكريّة والعلميّة ولا ينبغي أن يُعتبَر تحديد عددها أو نوعها حصرا لِمَا ينبغي أن يُتناوَل في هذا المستوى، ولا شاملا لكلّ الموضوعات الّتي تهمّ الطّفل أو يجد نفسه من خلالها، وإنّما هي متطلّبات أوليّة يستطيع المعلّم اثراءها وتوسيعها بِمَا يراه مناسبا لقسمه أو لبيئته، أو بِمَا يظهر من خلال العمل أنّه أكثر استجابة لاهتمامات الأطفال للمواقف الّتي تثير أحاسيس الأطفال وانفعالاتهم وتدفعهم إلى التّعبير وممارسة اللّغة، ومن المعلوم أنّ الموضوعات الّتي تشدّ الأطفال إليها، ويتجاوبون معها ويندفعون إلى التّعبير عنها هي الموضوعات الّتي تمسّ حياة الأطفال الدّاخليّة ونشاطهم اليومي ومظاهر البيئة الّتي يهتمّون بها ويدركون مدلولها أو يتعاملون معها"[1].

وعليه يمكن أن نفهم أنّه عند وضع وبناء برامج التّعبير الشّفاهي يراعي واضعوا المناهج ويأخذون بعين الاعتبار المتعلم وميولاته واهتماماته وحاجاته وانشغالاته وأحاسيسه من خلال اختيار الموضوعات الّتي تتعلّق بمحيطه والبيئة الّتي يعيش فيها.

3.2. الوسائل التّعليميّة المُستخدَمة لتدريسه:

- "سلسلة الصّور الثّابتة الخاصّة بكلّ موضوع.
- الأشياء والأدوات المُمكِن توفيرها
- المواقف والوضعيّات الّتي يمكن تركيبها أو تشخيصها"[2].

4.2. تدبير الدّرس (منهجيّة تقديم الدّرس):

[1] عبد القادر فضيل، دليل المعلّم في تعليم التّعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السّنة الثّانيّة من التّعليم الأساسي، ص 07.

[2] المرجع نفسه، ص 12.

"يلاحَظ أنّ تدبير الدّرس في السّنة الثّانيّة ابتدائي لا يختلف عن تدبيره في السّنة الأولى ابتدائي ويتطابق معه، إذ يخضع لنفس الخطوات والمراحل والإجراءات البيداغوجيّة المُعتمَدة"[1].

5.2. الغاية المُنتظَرة من تدريس التّعبير الشّفاهي:

"إنّ التّعليم يجب أن يرمي إلى غاية محدّدة، ومُهمّة المعلّم هي السّعي بكل الوسائل إلى تحقيق هذه الغاية، ومن هنا كان لابدّ من ذكر الصّفات والمهارات والخبرات الّتي يجب أن يكتسبها تلميذ السّنة الثّانيّة في نهاية المطاف، وبذلك نكون قد حدّدنا الغايات الّتي يعسى البرنامج إلى تحقيقها وهي:

_ أن يكون التّلميذ قادرا على فهم الحوار البسيط الّذي يجري حوله ويكون في مستواه وقادرا على المساهمة فيه.

_ أن يكون قادرا على وصف الأحداث البسيطة الّتي يقوم بها أو شاهدها وصفا تركيبيّا يتيح له ربط الجمل بعضها ببعض، وترتيب المعاني ترتيبا مقبولا بالنّسبة إلى سنّه.

_ أن يبدأ في إدراك طريقة البناء اللّغوي إدراكا حدسيّا:(بحيث يستطيع تطبيق بعض القواعد النّحويّة والصّرفيّة في صياغة التّعابير الّتي يستخدمها دون أن يكون في إمكانه أن يحلّل ذلك ويستطيع التنبّه عند الاستعمال إلى أنّ بعض الأفعال تتعدّى بنفسها والبعض الآخر يتعدّى بحروف الجرّ مثلا، ويستطيع كذلك أن يدرك الفرق بين الصّفة الّتي تقع بعد الموصوف المؤنّث والّتي تقع بعد المذكّر...الخ"[2].

2. السّنة الثّالثة من التّعليم الأساسي:

1.3. الغلاف الزّمني لتدريس التّعبير الشّفهي للسّنة الثّالثة من التّعليم الأساسي:

[1] يُنظر، دليل المعلّم في تعليم التّعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السّنة الثّانيّة من التّعليم الأساسي، ص 12- 13- 14- 15.

[2] المرجع نفسه، ص 06.

"ساعتان وخمس دقائق في خمس حصص ذات 25 د"[1].

"خُصِّص لهذه المادّة خمس حصص في كلّ واحدة 25 دقيقة، يرتقي التّلميذ في هذه السّنة من دروس المحادثة إلى التّعبير السّليم".[2]

2.3. موضوعات التّعبير الشّفهي:

"تُعتمَد المحاور الواردة في برنامج السنتين باعتبارها المحاور الأساسيّة الّتي ترتبط باهتمامات الأطفال وحاجاتهم ونشاطاتهم وباعتبارها المحيط الّذي يتحرّكون داخله.

تُعتمَد معظم الموضوعات الواردة في برنامج السنتين على أن يقع تناولها بكيفيّة تساير نمو الأطفال الإدراكي واللّغوي، وبالأسلوب الّذي يفتح مجالا للتّعبير، وتحقّق التّوسّع الّذي ترمي إليه دروس التّعبير في السّنة الثّالثة، وتضاف إلى هذه الموضوعات موضوعات جديدة تتفرع من المحاور الأساسيّة"[3].

3.3. الوسائل التّعليميّة المُستخدَمة لتدريسه:

"تُعتمَد الوسائل الّتي اعْتمِدت في السّنتين الأوّليتين، الصّورة الثّابتة، الأشياء الّتي يمكن توفيرها المواقف والأحداث الّتي يسهل تركيبها أو تشخيصها، ويضاف إلى هذه الوسائل تجارب الأطفال ورسومهم الشّخصية والأحداث الوطنيّة والبيئيّة الّتي يشاهدونها أو يعيشونها، بعضا منها"[4].

4.3. تدبير الدّرس (منهجيّة تقديم الدّرس):

"يعتمد الطّريقة الجديدة لتعليم التّعبير (هيّا نتحدّث)، والّتي من مميّزاتها: تهيء للتّلميذ ظروف ممارسة اللّغة وممارسة تلقائيّة وتدفعهم إلى الممارسة، وقد كُيِّفت الطّريقة مع مستوى السّنة الثّالثة بحيث حُدِّدت الحصص في خمس حصص، أربع منها للتّعبير الشفهي وخامسة للتّعبير الكتابي

---

[1] كمال عمروسي، المواقيت والبرامج توجيهات تربويّة، ص 11.

[2] المرجع نفسه، ص 20.

[3] كمال عمروسي، برامج ومواقيت السّنة الثّالثة من التّعليم الأساسي، ص 24.

[4] كمال عمروسي، مناهج التّعليم الأساسي للطّور الأوّل، ص 66.

وأصبحت الطّريقة بمقتضى هذا التّعديل كما يلي: حصّة التّعبير التّلقائي، ثمّ حصّة التّعبير المُوجَّه وبناء الحوار، والحصّتان الثّالثة والرّابعة لتثبيت التّراكيب وتنويع استعمالها، وخُصِّصت الحصّة الخامسة للتّعبير الكتابي لأنّه آن الأوان أن ندرّب التّلاميذ على أوّليّات الأشياء وعلى الرّبط بين اللّغة الشّفهيّة واللّغة الكتابيّة"[1].

5.3. الغاية المُنتظَرة من تدريس التّعبير الشّفهي:

"يستمرّ تدريب التّلاميذ على التّعبير الشّفاهي خلال السّنة الثّالثة بهدف تصحيح وإثراء مكتسباتهم اللّغويّة السّابقة وتنميّة قدرتهم على التّواصل بلغة سلمية ومساعدتهم على فهم البيئة الماديّة والاجتماعيّة والاتّصال بها.

إنّ التّعبير في السّنة الثّالثة يمرّن التّلاميذ على وصف الأحداث وربطها ببعضها البعض، وعرض الأفكار وتنظيمها باستخدام أدوات الرّبط، والبنى اللّغويّة المناسبة، ومن ثَمّ فهو تمرين تعليمي يُكسِب التّلاميذ القدرة على التّعلم ومواجهة المواقف ويزيدهم ثقة بالنفس، ومعرفة أهمّ الاستعمالات اللّغويّة، وهنا تبدو أهمية حصص التّعبير المُوجّه والتّمارين البنويّة في هذا المستوى، والّتي تسمح للتّلاميذ بممارسة النّحو التّعبيري، وحدس القواعد الّتي يقوم عليها بناء اللّغة"[2].

4. السّنة الرّابعة من التّعليم الأساسي:

1.4. الغلاف الزّمني لتدريس التّعبير الشّفهي للسّنة الرّابعة من التّعليم الأساسي:

"تنجز دروس التّعبير الشّفهي في حصّتين متكاملتين، حصّة للتّعبير المُسترسَل والمُنظَّم، وحصة لتنويع استعمال التّراكيب"[3]، بحيث خُصِّصت له ساعتان في الأسبوع"[4].

2.4. موضوعات التّعبير الشّفهي:

---

[1] كمال عمروسي، مناهج التّعليم الأساسي للطّور الأوّل، ص 66.

[2] كمال عمروسي، برامج ومواقيت السّنة الثّالثة من التّعليم الأساسي، ص 19.

[3] مناهج التّعليم الأساسي للطّور الثّاني، مديريّة التّعليم الأساسي، الجزائر، 1996، ص 69.

[4] ينظر، المرجع نفسه، ص 97.

"**يشمل الأبواب التّاليّة:**

المحاور والموضوعات

الوطن والثّورة، العمل والحِرف، المحيط الصّحي، المحيط الدّيني والأخلاقي، الرّحلات والأسفار المحيط الاجتماعي، المحيط الرّياضي والتّرفيهي، المحيط الطّبيعي، المحيط الفلاحي، المحيط الاقتصادي، المحيط الثّقافي، المحيط الصّناعي، الحيوانات، الحوادث..."[1]

3.4. الوسائل التّعليميّة المُستخدَمة لتدريسه:

تستمرّ العناية بالتّعبير الشّفهي في السّنة الرّابعة باعتباره وسيلة من وسائل تَعلُّم اللّغة، ومجالا من مجالاتها، ومن هنا وجب أن تكون دروس التّعبير في هذا المستوى مبنيّة على أساس النّمو الحاصل في مجال الاكتساب اللّغوي لدى التّلاميذ، وعلى أساس المهارة الّتي امتلكوها في مجال التّخاطب والتّحاور والمستوى الفكري الّذي أصبحوا عليه بعد ثلاث سنوات من التّعلّم.

ونظرا لهذه للاعتبارات فإنّ مصادر التّعبير الشّفهي تتنوّع في هذا المستوى وسيتّجه الاهتمام شيئا فشيئا إلى اعتماد الأحداث والموضوعات المختلفة والقصص المفتوحة والحوار المباشر.

وإذا كان تلميذ الطّور الأوّل قد تَعوَّد على الانطلاق في دروس التّعبير من السّند البصري (صورة) فإن تلميذ هذا الطّور يتخلّص تدريجيّا من الاعتماد على هذا السّند وحده ويتعوَّد الانطلاق من سندات أخرى (مثل: القصّة، النّص، الحوادث...)"[2].

وعليه يمكن حصر الوسائل المُعتمَدة فيما يلي:

"مشهد أو عدّة مشاهد مُصوَّرة تكون موضوعا أو تُشخِّص قصّة.

قصّة خياليّة مثيرة تُسمَع فصولها فصلا بعد آخر.

نص مكتوب أو مسموع يلخّص أو يعبّر عن فكرة من أفكاره.

---

[1] مناهج التّعليم الأساسي للطّور الثّاني، مديريّة التّعليم الأساسي، ص 70- 71.

[2] المرجع نفسه، ص 67.

حوار بين التّلاميذ ينظّمه المعلّم حول حدث أو مناسبة، ويتحاورون حوله أو يختار كلّ واحد موضوعا ويتحدّث فيه بتخيّل نهاية قصّة تُعرَض بدايتها"[1].

4.4. تدبير الدّرس (منهجيّة تقديم الدّرس):

"إنّ الأسلوب الّذي يُتَّبَع في تدريب التّلاميذ على التّعبير يختلف من درس لآخر لاختلاف المنطلقات الّتي يعتمدها المعلّم سندا أو مجالا تُثار بواسطته دافعيّة التّلاميذ وتلقائيّتهم، ونقوم هذه الأساليب المختلفة على عنصرين أساسين هما: الممارسة التّلقائيّة، الممارسة المُوجَّهة:

التّلقائيّة: تُترَك الفرصة للتّلاميذ في البداية ليُبدوا بآرائهم وبعرض أفكارهم وتصوّراتهم عن الموضوع المُحدَّد ودور المعلّم يتمثّل في مراقبة هذه الممارسة وتشجيعها وتذليل العقبات الّتي تقف في طريقها وتصحيح ما جاء فيها غير صحيح وإكمال ما كان ناقصا.

التّوجيه:

أ. يتدخّل المعلّم من حين لآخر لدفع التّلاميذ إلى التّعبير عن بعض الجوانب الخفيّة أو توسيع بعضها أو استعمال بعض الأساليب المُختارة أو الزّيادة في التّنظيم والتّرتيب.

ب. يوجّه المعلم اهتمام التّلاميذ إلى بعض التّراكيب الواردة في سياق الدّرس ويخصّص وقتا كافيا للتّدريب عليها وتثبيتها في أذهانهم بتنويع مجال استعمالها وادخالها في سياقات متنوّعة حتّى تصبح تعبيرا جاريا على ألسنتهم.

تُنجَز دروس التّعبير الشّفوي في حصّتين متكاملتين: حصّة التّعبير المُسترسَل والمُنظَّم، حصّة لتنويع استعمال التّراكيب"[2].

5.4. الغاية المُنتظَرة من تدريس التّعبير الشّفهي:

_ "مواصلة تصحيح الاستعمالات اللّغوية المُحرَّفة لدى التّلاميذ.

[1] مناهج التّعليم الأساسي للطّور الثاني، ص 68- 69.

_ دعم مكتسباته التّعبيريّة والعمل على تنميّتها وإثرائها بِما يلائم قدرة التّلميذ ويستجيب لحاجاته المتنوّعة.

_ تمكينه من ممارسة أوجه التّعبير المختلفة (سرد حكاية، إخبار، تلخيص فكرة...)

_ تدريبه على استخدام أدوات الرّبط والصّيغ الّتي تعلّمها استخداما صحيحا.

_ توسيع معلوماته في مجال معرفة البيئة والاتّصال بها"[1].

5. السّنة الخامسة من التّعليم الأساسي:

1.5. الغلاف الزّمني للسّنة الخامسة من التّعليم الأساسي:

"خُصّصت 30 د و 1 حصّة واحدة في الأسبوع"[2].

2.5. موضوعات التّعبير الشّفهي:

"حدّد المنهاج للسّنة الخامسة أهمّ المجالات الّتي تعالجها نصوص القراءة وحصص التعبير، وينبغي أن تكون المواضيع المُتفرّعة منها متوافقة مع حاجات التّلميذ في هذا المستوى، ومُنَميّة لأفكارهم ومادّتهم اللّغوية، ومساعدتهم على تحقيق الأهداف المُسطَّرة.

وأن تكون هذه الموضوعات متنوّعة، بحيث تشمل البيئة الجزائريّة الواسعة في أهمّ مظاهرها وفي مختلف أوساط المجتمع الجزائري مع شمولها بعض المعالم من تراثنا العربي الإسلامي، وبعض المعالم من الحضارة المعاصرة والتّقدّم التّكنولوجي"[3].

3.5. الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريسه:

[1] مناهج التّعليم الأساسي للطّور الثّاني، ص 68.

[2] كمال عمروسي، المواقيت والبرامج توجيهات تربويّة، ص 12

[3]

"التّعبير حول مشاهد مناسبة، أو حوادث ملائمة لاهتمامات التّلاميذ ومواضيع مُعدَّة ومناسبة لمواضيع التّعبير"[1]

4.5. تدبير الدّرس (منهجيّة تقديم الدّرس):

"حصة واحدة تسعى إلى تدريب التّلاميذ على تحليل فكرة من النّص المدروس، تُستخرَج عناصره الأساسيّة ثمّ تُحلَّل عنصرا، عنصرا وتُختَم بخلاصة مركّزة يساهم التّلاميذ بتأليفها"[2].

5.5. الغاية المُنتظَرة من تدريس التّعبير الشّفهي:

"تبقى الأهداف المُسطَّرة لتدريس التّعبير في السّنة الرّابعة صالحة للسّنة الخامسة، ويكون التّركيز على ما يلي:

_ دعم المكتسبات اللّغوية وتصحيح الاستعمالات المُحرَّفة.

_ تدريب التّلاميذ على ممارسة أوجه التّعبير المُتنوّعة.

_ تدريبهم على ترتيب الأفكار واستخدام أدوات الرّبط والصّيغ الّتي تعلّموها وتوسيع معلوماتهم حول البيئة الّتي تحيط بها.

وتضاف إلى السّنة الخامسة الأهداف التّاليّة:

_ تدريب التّلاميذ على الدّقة الألفاظ والعبارات، بحيث تناسب المعاني المختارة لها.

_ تدريبهم على وضع مخطّط لتوسيع فكرة هي في مستواهم والتّعبير عنها شفهيّا وكتابيّا.

_ تدريب على المشاركة في نقد وإصلاح المواضيع الإنشائيّة المُحرَّرة من قِبَلِهم"[3].

6. السّنة السّادسة من التّعليم الأساسي:

---

[1] كمال عمروسي، المواقيت والبرامج توجيهات تربويّة، ص 21.

[2] كمال عمروسي، مناهج الطّور الثّاني للتّعليم الأساسي، ص 88.

[3] كمال عمروسي، مناهج ومواقيت السّنة الخامسة من التّعليم الأساسي، ص 6- 7.

1.6. الغلاف الزّمني لتدريس التّعبير الشّفهي للسّنة السّادسة من التّعليم الأساسي:

"خُصِّص له "حصّة واحدة ذات 03 دقيقة"[1].

2.6. موضوعات التّعبير الشّفهي:

"إنّ دروس القراءة والتّعبير في السّنة السّادسة من التّعليم الأساسي تستمدّ موضوعاتها من اهتمامات التّلاميذ وأهداف المجتمع ومقوّماته الأساسيّة، وتسعى هذه الموضوعات إلى تربيّة شعور التّلاميذ وتنمية ثقافتهم وتدريبهم على الفهم والاكتساب، وتختار مادّتها من نصوص شقيقة نثريّة وشعريّة قيّمة المعاني والأفكار، متينة التّراكيب، متنوّعة الأساليب (وصف، حوار، قصّة...إلى غير ذلك من الأساليب التّعبيريّة المتداوَلة).

ونظرا لاتّساع مدارك التّلاميذ، وتنوع حاجاتهم في هذه السّن فإنّ النشاط اللّغوي في السّنة السّادسة يتنوّع ليشمل المجالات الآتية:

الدّين والوطن، الطّبيعة ومظاهرها، النّشاط الإنساني: في الثقافة والفلاحة والصناعة، الرحلات الاكتشافات، القصص والأساطير، مظاهر الحياة الاجتماعيّة كالتّعاون والمحبّة والتّضامن...إلخ"[2].

3.6. الوسائل التّعليميّة المُستخدَمة لتدريسه:

"يراعي في هذه السّنة ما في السّنة الخامسة من ملائمة للمواضيع واهتمامات التّلاميذ مع التّوسيع في المادّة اللّغويّة والتّراكيب المُحكمَة والصّيغ المُتنوّعة"[3].

4.6. تدبير الدّرس (منهجيّة تقديم الدّرس):

"الحصّة الأولى: (التّعبير الشّفهي): تسعى هذه الحصّة إلى تدريب التّلاميذ على التّحليل الشّفوي لعناصر فكرة تُؤخَذ من النّص الأوّل أو من موضوع الواحدة.

---

[1] كمال عمروس، المواقيت والبرامج توجيهات تربويّة، ص 12.

[2] كمال عمروسي، مناهج ومواقيت السّنة السّادسة من التّعليم الأساسي، ص 07.

[3] المرجع السّابق، ص 21.

وتُختَم الحصّة بتكوين خلاصة واضحة المعاني مترابطة الأفكار متينة التّراكيب تُستخلَص من تعابير التّلاميذ أثناء عمليّة التّحليل"[1].

5.6. الغاية المُنتظَرة من تدريس التّعبير الشّفاهي:

"يرمي تدريس التّعبير بنوعيه الشّفهي والكتابي في السّنة السّادسة إلى الأهداف الواردة في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة مع التّركيز أكثر على ما يلي:

_ دعم المكتسبات اللّغويّة بتوسيع دائرة معارف التّلاميذ وإمداداتهم يعوزهم من المفردات والتراكيب.

_ تدريبهم على سلامة النّطق وحسن الأداء، وترتيب الأفكار باستخدام أدوات الرّبط والصّيغ المُكتسَبَة.

_ تدريبهم على انتقاء الكلمات المناسبة للفكرة وإبداء الرّأي شفويّا وكتابيّا

_ تدريبهم على تحليل الأفكار وتركيبها والتّوسّع فيها.

_ تنمية أذواقهم من خلال الموازنة بين العبارات وإشراكهم في إصلاح تعابيرهم ونقدها.

_ الاهتمام بصحّة التّعبير وجودته نطقا وكتابة في جميع الأنشطة"[2].

ثانيّا: التّعبير الشّفهي في مرحلة التّعليم الابتدائي:

1. التّربيّة التّحضيريّة من التّعليم الابتدائي (المنهاج الجديد):

1.1. الغلاف الزّمني لتدريس التّعبير الشّفهي للتّربيّة التّحضيريّة:

"خُصِّص للتّعبير الشّفهي ساعتان وخمسة عشر دقيقة في الأسبوع موزّعة على ثلاث حصص ذات 45 دقيقة.

---

[1] كمال عمروسي، مناهج الطّور الثّاني للتّعليم الأساسي، ص 96.

[2] المرجع نفسه، ص 91.

2.1. موضوعات التّعبير الشّفهي:

_ سر حدث عاشه الطّفل في وسطه العائلي أوحيّه مع أقرانه.

_ سرد قصّة معتمدا على الصّورة.

_ يعرض قصّة بعد سماعها.

_ ينظّم أحداث قصّة معتمدا على الصّور"[1].

وعليه فموضوعات التّعبير الشّفهي هي مرتبطة بواقع التّلميذ او قصص خياليّة من خيال التّلميذ.

3.1. الوسائل التّعليميّة المُستخدَمة في تدريس التّعبير الشّفهي:

"تسجيلات صوتيّة متنوّعة، ألغاز صوتيّة، قصص وحكايات مكتوبة مُصوَّرة ومسموعة، رسوم متحرّكة، صور مناظر وأشخاص، لوحة لبادية، لوحة مغناطسية، حوار مسرحي وتمثيلي باستعمال الدّمى المتحرّكة، ألبومات، مجموعة أشعار وقصائد من آداب الطفل وأغاني الصّغار، برامج للإعلام، أقراص مضغوطة، جرائد، مجلات، كتب، ورق، بطاقة كلمات مع رسم وصور"[2].

4.1. تدبير الدّرس (منهجيّة تقديم الدّرس):

"يتمّ تقديم الدّرس وفق خمس حصص:

الحصّة الأولى: عرض الرّسومات على السّبورة ومطالبة الطّفل بالتّعبير عنها (تترك له الحريّة للطفل للتّعبير بتلقائيّة باستعمال الأفعال في جمل بسيطة: يأكل/ يمشط/يشوي/ يصفق/ يرسم)

الحصّة الثّانيّة: في هذه الحصّة يلعب المرّبي دور المُوجّه، بحيث يطرح سؤالا جوابه جملة فعليّة مثال: مع من تلعب؟ ماذا تحب؟ ماذا نفعل صباحا عند دخولنا للمدرسة؟ (تنويع في الأسئلة طيلة الحصّة) ويبدي المتعلّم رأيه.

الحصّة الثّالثة: نفس العمل السّابق، ولكن التّلميذ هو من يسأل زميله ويبقى دور المربّي ثانوي ليس كما في الحصّة الثّانيّة. لتنميّة الرّصيد اللّغوي وتوظيف اللّغة.

---

[1] الدّليل التّطبيقي لمنهاج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5- 6 سنوات)، ص 52.

[2] المرجع نفسه، ص 39.

الحصّة الرّابعة: التّعبير الحرّ.

الحصّة الأخيرة: يتمّ في هذه الحصّة مراجعة جميع ما قُدِّم في الحصص الأربع مع التّنويع إن أمكن ذلك مع تشجيع التّلاميذ على الإتيان بجمل فعليه أفضل وأحسن"[1]

5.1. الغاية المُنتظَرة من تدريس التّعبير الشّفهي:

_ "القدرة على فهم قواعد اللّغة.

_ القدرة على التّلفّظ بالجملة كاملة.

_ القدرة على التّواصل مع الغير.

_ القدرة على استخدام الخيال.

_ القدرة على التّساؤل والاستفهام.

_ القدرة على إدراك الألوان وتمييزها.

_ القدرة على التّكلّم والتّحدّث بصفة سلمية دون تلعثم"[2].

2. السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي:

1.2. الغلاف الزّمني لتدريس التّعبير الشّفهي للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي:

"خُصِّص للتّعبير الشّفهي ساعتان وخمسة عشر دقيقة في الأسبوع موزّعة على ثلاث حصص ذات 45دقيقة"[3].

2.2. موضوعات التّعبير الشّفهي:

موضوعات التّعبير الشّفاهي نفسها موضوعات نصوص فهم المنطوق.

ملاحظة:

عدم وجود برنامج أو مقرّر دراسي لمادّة التّعبير الشّفهي، فموضوعاته مُستمدّة من نشاط القراءة.

3.2. الوسائل التّعليميّة المُستخدَمة لتدريسه:

---

[1] المهدي جعيجع، مذكّرات الأسبوع الثّاني، التّربيّة التّحضيريّة 2018/ 2019.

[2] الدّليل التّطبيقي لمنهاج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5- 6 سنوات)، ص 10- 11.

[3] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمنهاج، 2016، ص 16.

"يستند هذا النّشاط إلى رسوم وموضّحات تساعدهم على الإفصاح والتّعبير عمّا يريدون، وينبغي تناول وضعيّاته بوسائل مختلفة تجنّبا للرّتابة والملل، كأن يتحدّث المتعلّم بعد وضعيّة الاستماع أو يلاحظ فيعبّر عمّا يلاحظه، أو يتواصل في حوار يتدرّب فيه تبادل الحديث"[1].

4.2. تدبير الدّرس (منهجيّة تقديم الدّرس):

فهم المنطوق والتّعبير الشّفهي

الحصّة الأولى (فهم المنطوق): التّحاور حول النّص المنطوق والتّعبير عن أحداثه انطلاقا من تعليمات مُحدَّدة وسندات مختلفة تؤدّي إلى عرض الأفكار والتّعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر حول الموضوع.

الحصّة الثّانيّة (تعبير شفوي): ترتيب وتركيب أحداث النّص شفويّا والتّركيز على استعمال الصّيغ والأساليب في وضعيّات تواصليّة دالّة، ثمّ مسرحية الأحداث.

الحصة الثّالثة (إنتاج شفوي): التّدريب على الإنتاج الشّفوي (إنتاج خطاب شفوي مماثل انطلاقا من سندات)"[2].

5.2. الغاية المُنتظَرة من تدريس التّعبير الشّفهي:

"إنّ الهدف من حصص التّواصل الشّفوي هو دفع التّلميذ انطلاقا في التّعبير بتذليل الحواجز اللّغويّة الصّارمة وتيسير سبيله إلى استعمال لغة مُبسَّطة واضحة مُعبِّرة عن حاجاته والوسط الّذي يعيش فيه ومن ثمّة تتوسّع استخداماته اللّغوية ويتدرّب على استعمال بدائل لغويّة تضاف إلى رصيده.

وفي هذه السّنة الأولى من تعليم الطّفل يتّفق المربّون على تقسيم حصص التّواصل الشّفهي إلى مرحلتين:

---

[1] مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ص 08.

[2] دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، 2016، ص 13.

المرحلة الأولى: والهدف من هذه الفترة تيسير اندماج التّلميذ مع الآخرين في البيئة الجديدة ودفعه إلى التّعبير عن رغبته في الإلمام عمّا يحيط به في البيئة المدرسيّة من أسماء ومسمّيات وجعله يمارس ممارسة صحيحة الألفاظ والتّراكيب والمفاهيم اللّغوية الّتي تتردّد في البيئة المدرسيّة

القسم الثاني: ويتمحور حول وسط التّلميذ حول القيم الأخلاقية الّتي تمكِّنه من التّعايش مع غيره في جو التآخي والمحبّة والتّضامن..."[1]

3. السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي:

1.3. الغلاف الزّمني لتدريس التعبير الشّفهي للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي:

"خصّص للتّعبير الشّفهي ساعتان وخمسة عشر دقيقة موزّعة على ثلاث حصص ذات 45 دقيقة"[2]

2.3. موضوعات التّعبير الشّفهي:

موضوعات التّعبير الشّفهي نفسها موضوعات نصوص فهم المنطوق.

3.3. الوسائل التّعليميّة المُستخدَمة لتدريسه:

"يُمارَس نشاط التّعبير الشّفوي والتّواصل في السّنة الثّانيّة على إثراء حصص القراءة وانطلاقا منها كما يُمارَس انطلاقا من وضعيّات أخرى يهيّئها المدرّس (انطلاقا من مشهد أو حكاية)"[3]

4.3. تدبير الدّرس (منهجيّة تقديم الدّرس)

"**فهم المنطوق والتّعبير الشّفهي:**

الحصّة الأولى (أتأمّل وأتحدّث): التّعبير الحرّ ثمّ المُوجَّه (بواسطة أسئلة حول النّص المنطوق والسّند التّوضيحي)

---

[1] مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ص 14.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية، ص 16.

[3] منهاج اللّغة العربيّة، مناهج السّنة الثّانيّة ابتدائي، ص 28.

الحصّة الثّانيّة (أستعمل الصّيغ وأُركِّب): اكتشاف الصّيغ من خلال جمل يتضمّنها النّص المنطوق/أو جمل أخرى مختارة ذات صلة بالموضوع، التّعرّف على التّراكيب النّحويّة والصّرفيّة من خلال أمثلة بسيطة دقيقة للإنتاج الشّفوي من خلال الوضعيّات، مسرحة الأحداث.

الحصّة الثّالثة (أنتج شفويّا): يتحقّق من خلال هذه الوقفة (أنتج شفويّا) مستوى من مستويات الإدماج الجزئي"[1].

5.3. الغاية المُنتظَرة من تدريس التّعبير الشّفهي:

"يهدف التّعبير الشّفوي والتّواصل إلى دفع التّلميذ إلى:

- فهم المعلومات الّتي تردّ إليه.
- التّفاعل مع المعلومات المسموعة ويُصدِر في شأنها ردود أفعال.
- الاستعانة بأدوات التّعبير غير اللّغوية (حركات اليد أو الرّأس ونبرة الصّوت...)
- التّعبير عن مشاعره وتأشيراته وذكرياته.
- تسميّة أفكاره المتّصلة بالموضوع، والّتي تُسهِم في تحقيق نيّة التّواصل"[2].

4. السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

1.4. الغلاف الزّمني لتدريس التّعبير الشّفهي للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

"خُصِّص للتّعبير الشّفهي ساعة ونصف موزّعة على حصّتين ذات 45 دقيقة"[3]

2.4. موضوعات التّعبير الشّفهي:

موضوعات التّعبير الشّفهي نفسها موضوعات نصوص فهم المنطوق.

3.4. الوسائل التّعليميّة المُستخدَمة لتدريسه:

---

[1] دليل كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي، 2016، ص 17.

[2] ينظر، منهاج اللّغة العربيّة، مناهج السّنة الثّانيّة ابتدائي، ص 26.

[3] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، ص 16.

"يُنجَز نشاط التّعبير الشّفهي إثر حصّة القراءة ويُمهَّد له بربط مُحكَم لِمَا أثاره ونص القراءة حول موضوع معيّن لتحفيز المتعلّم على التّنويع في ذلك الموضوع، يوظّف خبراته ومكتسباته كما يمكن أن يُحضِر المعلّم وضعيّات تعليميّة يرى أنّها تستجيب أكثر للظّرف الرّاهن (عيد، حدث طارئ، واقعة خاصّة...) ومهما يكن من أمر فإنّ وضعيّة التّعبير الشّفوي قد تكون حقيقيّة أو شبه حقيقيّة أو اصطناعيّة مُفتعَلة لكنّها مدعومة بمُوضِّحات من مشاهد ووسائل أخرى"[1]

4.4. تدبير الدّرس (منهجيّة تقديم الدّرس):

"**فهم المنطوق والتّعبير الشّفهي**

الحصّة الأولى (تعبير شفهي، تعبير ودراسة الصّيغ): التّحاور حول النّص المنطوق لاستعمال سندات مألوفة أو جديدة، والتّعبير عنها انطلاقا من تعليمات مُحدَّدة تؤدّي إلى تفصيل مضمون كلّ سند.

الحصّة الثّانيّة (التّدريب على الإنتاج الشّفوي): إنتاج نص مماثل انطلاقا من سندات وإبراز نمط النص من خلال مكوّناته، تلخيص النّص المسموع بشكل عامّ"[2].

5.4. الغاية المُنتظَرة من تدريس التّعبير الشّفهي:

يهدف التّعبير الشّفهي والتّواصل إلى دفع التّلميذ إلى:

_ فهم المعلومات المسموعة ويُصدِر بشأنها ردود أفعال.

_ تمييز السّجلّات اللّغوية ببعضها البعض (الدّارجة والفصحى).

_ تنميّة أفكاره الّتي لها صلة بالموضوع والّتي تُسهِم في تحقيق نيّة التّواصل.

_ قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه وإنتاجه والتّعليق على ذلك.

_ تكييف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة، بالاستماع والتّحلّي بالجرأة للتّدخّل، وبالبقاء في صلب الموضوع.

---

[1] مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص 13.

[2] دليل استخدم كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص 38.

_ التّدخل لضمان تقديم النّقاش واستمراره وتعميقه.

_ التّعبير عن مشاعره وتأثُّره وذكرياته.

_ السّعي إلى إثراء رصيده اللّغوي لتحسين التّبليغ والاستقبال"[1].

5. السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي:

1.5. الغلاف الزّمني لتدريس التّعبير الشّفهي للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي:

"خُصص للتّعبير الشّفهي ساعة ونصف موزّعة على حصتين ذات 45 د"[2]

2.5. موضوعات التّعبير الشّفهي:

موضوعات التّعبير الشّفهي نفسها موضوعات نصوص فهم المنطوق.

3.5. الوسائل التّعليميّة المُستخدَمة لتدريسه:

"يُمارَس التّعبير الشّفهي والتّواصل على إثر حصص القراءة وانطلاقا منها.[3]

4.5. تدبير الدّرس (منهجيّة تقديم الدّرس):

الحصّة الأولى (تعبير شفهي): يتذكّر مضمون النّص المنطوق، يجيب على الأسئلة، يكتشف الصّيغ ويوظّفها، يتدرّب على استعمال الصّيغ في وضعيّات مشابهة ويستثمرها في وضعيّات جديدة.

الحصة الثانية (تعبير شفهي، إنتاج شفوي): يحسن الاستماع ويجيب عن الأسئلة، ينتقي المعلومات بالاعتماد على سندات توضيحيّة مُرافِقة، يعبّر عن الصّور معتمدا على الأسئلة التّوجيهيّة، يربط بين الأفكار ويدمجها ليعبّر عن وضعيّات مشابهة، قراءة الملخّص.[4]

---

[1] ينظر، مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص 10- 11.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، ص 16.

[3] ينظر، منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 17.

[4] دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 74- 75- 76- 77.

5.5. الغاية المُنتظَرة من تدريس التّعبير الشّفهي:

"يُعدُّ التّعبير الشّفهي في المرحلة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي وسيلة لممارسة اللّغة الشّفهيّة ويتنميّة قدرات الاتّصال والتّواصل، وهو نشاط يتيح للمتعلّم فرصة الحديث والمناقشة وإبداء الرّأي في تَدرُّج مُنظَّم يُمكّنه من التّعبير عن أفكاره بوضوح، ويأتي نشاط التّعبير الشّفهي عقب نشاط القراءة مباشرة حيث يكون المتعلّم قد اكتسب رصيدا لغويّا يستغلّه للانطلاق في التّعبير عن أفكاره ومشاعره وتجاربه في وضعيّات حقيقيّة أو شبه حقيقيّة"[1]

6. السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:

1.6. الغلاف الزّمني لتدريس التّعبير الشّفهي للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:

"خُصِّص للتّعبير الشّفهي ساعة ونصف موزّعة على حصتين ذات 45 د"[2].

2.6. موضوعات التّعبير الشّفهي:

موضوعات التّعبير الشّفهي نفسها موضوعات نصوص فهم المنطوق.

3.6. الوسائل التّعليميّة المُستخدّمة لتدريسه:

"يُمارَس التّعبير الشّفهي والتّواصل على إثر حصص القراءة ... فالتّعبير يتيح للمتعلم أن يستثمر كلّ مكتسباته من النّص"[3].

4.6. تدبير الدّرس (منهجيّة تقديم الدّرس):

"**فهم المنطوق والتّعبير الشّفهي**

[1] مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 16.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، ص 16.

[3] منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص 16

الحصة الأولى (تعبير شفهي): يتذكّر مضمون النّص المنطوق، يجيب عن الأسئلة، يكتشف الصّيغة ويوظّفها، يتدرّب على استعمال الصّيغة في وضعيّات مشابهة، ويستثمرها في وضعيّات جديدة.

الحصة الثّانيّة (تعبير شفهي، إنتاج شفوي): يحسن الاستماع، يجيب عن الأسئلة، ينتقي معلومات بالاعتماد على سندات توضيحيّة مُرافِقة، يعبّر عن الصّور معتمدا على الأسئلة التّوجيهيّة، يربط بين الأفكار ويدمجها ليعبّر عن وضعيّات مشابهة، قراءة الملخص"[1].

5.6. الغاية المُنتظَرة من تدريس التّعبير الشّفهي:

"التّعبير الشّفهي من أهم وسائل التّخاطب والاتّصالات بالغير وتبادل وِجهات النّظر وإبراز ما تخاطر الوجدان من العواطف والأحاسيس، وترتكز على ثلاثة أركان أساسية:

_ الأفكار والمعاني الّتي تراود الفكر والّتي يسعى المتعلّم إلى تجسيدها لنقلها إلى المُرسَل إليه.

_ الألفاظ والعبارات وهي الإطار المادّي الّذي تصاغ فيه المعاني والأفكار.

_ ترتيب الأفكار والمعاني وحسن تنسيقها"[2].

ثالثا: المقارنة بين مكوّن التّعبير الشّفهي في المنهاج القديم والمنهاج الجديد:

بعد عرضنا لمكوّن التّعبير الشّفهي في كلا المنهاجين استخلصنا: أنّ المنهاج القديم يولي أهميّة كبيرة لمكوّن التّعبير الشّفاهي (المحادثة) وخاصّة في المستوى الأوّل والثّاني والثّالث من التّعليم الأساسي بحيث خصّص له أكبر قدر من الوقت وأكبر عدد من الحصص أسبوعيّا وقُدّرت بست ساعات خلال ستّة حصص، والمستوى الثّالث خصص له خمس حصص ذات خمسة وعشرون دقيقة، في حين تمّ تقليص الحجم السّاعي في المستويات الرّابع والخامس والسّادس، مقارنة بالمنهاج الجديد الّذي لا تتعدّى فيه حتى ثلاث حصص ولا حتى ساعتين ونصف في المستويين الأوّل والثّاني أمّا باقي المستويات لا تتعدّى حتى حصّتين.

---

[1] دليل استخدام كناب اللّغة العربيّة، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص 62- 63 – 64.

[2] منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص 16.

أمّا فيما يخصّ موضوعاته فالمنهاج القديم اهتمّ كذلك بمتطلّبات المتعلّم واحتياجاته واختيرت له مواضيع مرتبطة كلّ الارتباط بمحيطه، ووضعيّات يعيشها كمظاهر البيئة والمحيط الاجتماعي والثّقافي والدّيني وكلّ ماله علاقة بمجتمعه وشملت جميع المستويات، أمّا عن المنهاج الجديد فيمكن القول أنّه لم يخصص برنامج خاص بالتّعبير الشفاهي فقد ربط موضوعاته بموضوعات فهم المنطوق إلّا أنّه في المستوى الأوّل والثّاني قد أصاب في اختيار موضوعات ذات صلة ببيئة المتعلّم، وفي المستويات الأخرى فجلّ الموضوعات المختارة غير مرتبطة بمحيط المتعلّم وتفوق مستواه ولغير ملبيّة لحاجاته ومتطلّباته.

وكذلك بالنّسبة للوسائل في المنهاج القديم تمثّلت في المشاهد الّتي تُعلَّق على السّبورة في المستويات الثلاثة الأولى ليرتقيَ بالمتعلّم في المستويات الأخرى إلى مستوى أعلى من خلال تعبيره عن حدث أو إكمال قصة مفتوحة أو تصوّر تسلسل أحداث قصّة أو سرد حكاية أو التّعبير عن أيّ موضوع يحلو له، أمّا في المنهاج الجديد فالمتعلّم مقيّد بالتّعبير عن الصورة المرفقة في الكتاب المدرسي في المستويين الأوّلين وباقي المستويات أيضا مقيّد بالتّعبير عن الموضوع المقترَح في الكتاب.

نستنتج إذن أنّ المنهاج القديم يركّز على المتعلّم في مراحله الأولى من تعليمه بغية تكوينه وبناء شخصيّته وتصحيح لغته وتعويده على استمال اللّغة العربيّة استعمالا صحيحا لكي لا يلق صعوبات في السّنوات الموالية ويظهر هذا جليّا من خلال الوقت وعدد الحصص المخصصة للتّعبير ضف إلى ذلك الموضوعات والوسائل التّعليميّة، في حين المنهاج الجديد هو الآخر لا ننكر أنّه يهتمّ بالمتعلّم في المستويين الأوّلين ويُقدّم فيه ما يحتاجه المتعلّم نوعا ما، إلّا أنّه يوجد فيه تقصير في حقّ المتعلّم في المستويات الأخرى فهو يقيّده ولا يفتح له المجال أمامه، لذا فهو يحتاج إلى إعادة صياغة أهدافه وكيفيّة تنفيذها.

خلاصة الفصل:

تمثّل مرحلة التّعليم الابتدائي قاعدة أساسيّة لتكوين شخصيّة المتعلّم وبناء كفاءاته اللّغويّة والفكريّة وتنميّتها. وقد أولت المناهج التّربويّة في الجزائر، لاسيّما مناهج اللّغة العربيّة أهميّة كبرى لهذه المرحلة، إدراكا لدور اللّغة العربيّة في تحقيق التّواصل. وعلى امتداد العقود عرفت المنظومة

التّربويّة الجزائريّة إصلاحات جوهريّة كان هدفها الارتقاء بالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وتكييفها مع المتغيّرات العلميّة والمجتمعيّة، حيث انتقلت من التّركيز على الجانب المعرفي التّقليدي إلى تبنّي المقاربة بالكفاءات، وأعادت النّظر في المضامين لتكون أكثر ارتباطا بواقع المتعلّم وحياته اليوميّة، وإرساء التّوازن بين مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة: القراءة، الكتابة، القواعد، التّعبير. وفي هذا السّياق، برز التّعبير الشّفهي كركيزة جوهريّة في المناهج الحديثة، إذ لم يعد نشاطا ثانويّا بل أصبح مجالا رئيسيّا لتنميّة الكفاءة التّواصليّة، وترسيخ قدرة المتعلّم على التّفاعل والتّعبير عن ذاته وواقعه في ضوء متطلّبات الحياة المعاصرة. وهكذا لم تقتصر الإصلاحات على تغيير المحتويات فحسب، بل مسّت كلّ مكوّنات المنهاج. وهذا ما يجسّد روح الإصلاحات التّربويّة الحديثة.

الفصل الثّاني

واقع تعليم التّعبير الشّفهي بالمناطق الوسطى والدّاخلية

–دراسة ميدانيّة–

تمهيد:

تخصّص البحوث العلميّة والأكاديميّة عادة في بحوث نظريّة أو تطبيقيّة أو ميدانيّة أو تجمع بين النّظري والتّطبيقي والميداني، ودراستنا هي الأخيرة جمعت البحوث الثلاّثة. بعد الفراغ من الدّراسة النّظريّة الّتي شملت المصطلحات والمفاهيم النّظريّة، فرضت علينا طبيعة بحثنا أن نلجأ إلى الدّراسة الميدانيّة لأنّها تُعدّ من أهم الوسائل الّتي يتّخذها أي باحث للتّحقق من فرضيّات بحثه المقترحة ولتثمين الإشكاليّة العامّة الّتي يبنى عليها البحث والإجابة عن التّساؤلات الفرعيّة.

وعلى الرّغم أنّ بحثنا حمل في طيّاته فصلا نظريّا وفصلا تطبيقيّا، فقد حاولنا من خلال الفصل الثّاني الّذي يعتبر فصلا تطبيقيّا هو الآخر، من خلال القيام بدراسة وصفيّة تحليليّة لمناهج اللّغة العربيّة بالطّور الابتدائي لجميع المستويات، وحضور حصص مع معلّمي التّعليم الابتدائي ومقارنتها مع ما نصّ عليه المنهاج التّربوي والتّعليق عليها، وبالتّالي الإجابة عن الأسئلة المتعلّقة أيضا بهذا الفصل الخاص بتحليل نتائج الدّراسة الميدانيّة الّتي أُجريَت ببعض الابتدائيّات بولايتي البليدة وتيسمسيلت.

المبحث الأوّل: منهجيّة البحث التّطبيقي:

سنقف في هذا المبحث على إجراءات الدّراسة الميدانيّة المتمثّلة في تحديد مجتمع الدّراسة وعيّنتها، والأدوات المتّبعة في إجرائها وعليه فسنوردها كالآتي:

1.حدود الدّراسة:

1. 1. الحدود المكانيّة:

تمّ إجراء الدّراسة الميدانيّة في اثنتي عشرة ابتدائيّة بولايتي البليدة والّتي ضمّت ثلاث مقاطعات، مقاطعة البليدة، مقاطعة العفرون، مقاطعة بوقرة، وولاية تيسمسيلت هي الأخرى ضمّت كذلك ثلاث مقاطعات، مقاطعة تيسمسيلت، مقاطعة لرجام، ومقاطعة سيدي العنتري، وفي كلّ مقاطعة اخترنا ابتدائيّتين فقط، وقد تمّ اختيار هذه المقاطعات لكونها الأقرب لمكان مزاولتي للدّراسة أي لجامعة البليدة 2، وكذلك الأقرب لمكان إقامتي أي تيسمسيلت. وهي موضّحة في الجدول التّالي:

الجدول رقم (09): يمثل الابتدائيات والمقاطعات الّتي تمّ إجراء البحث فيها

ولاية البليدة	الابتدائيّات	ولاية تيسمسيلت	الابتدائيّات
بلديّة البليدة	1_مدرسة بن عربيّة شريفة 2_ مدرسة عبد الرّزاق خرطي	بلديّة تيسمسيلت	1_ مدرسة مالك بن نبي 2_ مدرسة عبد الحميد ابن باديس
بلديّة العفرون	1_مدرسة بن عربية عبد القادر 2_مدرسة مزيان العيد	بلديّة لرجام	1_ مدرسة وهاب عبد القادر 2_ مدرسة سي الشيخ
بلديّة بوقرة	1_مدرسة العشر شهداء	بلديّة سيدي العنتري	1_ مدرسة قاسم قاسم 2_ مدرسة شعيب قدّور

3.1. الحدود الزّمانيّة:

تمّ إجراء هذه الدّراسة خلال الفترة الممتدّة من ديسمبر 2023 إلى سبتمبر 2025.

2. مناهج وأدوات الدّراسة:

1.2. منهج الدّراسة:

لقد اعتمدنا على مناهج متكاملة بدءًا بالمنهج الوصفي التّحليلي من أجل الوقوف على الظّاهرة المدروسة وتفكيك مكوّناتها من خلال الملاحظة وتحليل ووصف ومناقشة محتويات الكتب المدرسيّة لجميع المستويات وكذلك وصف مجريات الأحداث داخل قاعة الدّرس. ويظهر التّحليل المرتبط بالوصف في الجانب الميداني باعتماد المقابلات وحضور حصص فهم المنطوق والتّعبير الشّفهي وتسجيل ملاحظات وتحليلها، إضافة إلى تحليل مناهج اللّغة العربيّة لجميع المستويات. إلى جانب المنهج المقارن في بعض جوانبه من خلال المقارنة بين المناهج الدّراسيّة القديمة والجديدة وبين الموضوعات المنتقاة حسب كل منطقة لجميع المستويات بالسلك الابتدائي، ومقارنة النّتائج المتوصّل إليها. ومنهج دراسة المحتوى قصد دراسة مضامين التّعليميّة وتحليلها وفق أهداف البحث ومتطلّباته.

2.2. أدوات جمع البيانات:

من أجل التّأكد من صحة أو عدم صحة محتوى فرضيّات بحثنا، فقد كان لا بدّ من الاعتماد في ذلك على مجموعة من الأدوات لأجل جمع البيانات المتعلّقة بمتغيّرات البحث، وبناء على ذلك اعتمدنا على الأدوات التّاليّة: الملاحظة، تحليل المحتوى، المقابلة.

1.2.2. الملاحظة:

تعدّ الملاحظة من أهم أدوات ووسائل جمع البيانات، ولقد اعتمدنا هاته الوسيلة في جمع المعلومات من خلال الزّيارات الميدانيّة الّتي قمنا بها خلال المرحلة التّطبيقيّة، وكان حضورنا في جميع أقسام التّعليم الابتدائي لحصص التّعبير الشّفهي، من أجل تتبُّع سلوكات المعلّمين والمتعلّمين قصد التّعرف على كيفيّة تسيير هذه الحصص ومدى تفاعل المتعلّمين خلالها.

وقد مكّنتنا من جمع أكبر قدر من المعلومات المتعلّقة بواقع التّعبير الشّفهي، وتحديد الصّعوبات الّتي تواجه المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء خلال سير الحصّة.

2.2.2. المقابلة:

تُعتبَر هي الأخرى واحدة من الأدوات الّتي تُعتمَد في الكثير من الدّراسات، حيث قمنا بإجراء عدّة مقابلات شخصيّة مع معلّمي التّعليم الابتدائي كشفوا لنا واقع منهاج تعليم اللّغة العربيّة وخاصّة مكوّن التّعبير الشّفوي، وأعطوا رأيهم كونهم لهم خبرة في ميدان التّعليم.

3.2.2. تحليل المحتوى:

يُعتبَر تحليل المحتوى أداة من أدوات جمع البيانات في الدّراسة الميدانيّة، خاصّة عندما يتعلق الأمر بتحليل النّصوص أو المواد المكتوبة أو المسجّلة. وهذا ما اعتمدناه نحن في بحثنا فقد قمنا بتحليل محتوى المناهج الدّراسيّة بالمرحلة الابتدائيّة، علاوة على ذلك قمنا أيضا بتحليل محتوى حصص التّعبير الشّفهي وفق معايير محدّدة.

ملاحظة:

ورغم ما للاستبانة من أهميّة في بعض البحوث التّربويّة، فقد ارتأينا الاستغناء عنها في هذه الدّراسة، لأنّها تقدّم إجابات سطحيّة ومباشرة لا تسمح بالكشف عن العمق البيداغوجي والممارسات الصّفيّة الفعليّة، ونظرا لطبيعة الإشكاليّة الّتي تستدعي أدوات أكثر عمقا ودقّة وقع اختياري على أدوات أكثر انسجاما مع طبيعة الإشكاليّة وهي الملاحظة، المقابلة، تحليل المحتوى (تحليل الوثائق لتفحّص المنهاج والكتب الرّسميّة ودلائل المعلّم، ومقارنتها بالواقع التّطبيقي) لأنّها أدوات نوعيّة تركّز على العمق بدل الكمّ، وتوفّر مادّة تحليليّة أصيلة مرتبطة مباشرة بالمنهاج والواقع التّطبيقي للتّحليل الكيفي تسمح بإبراز الفجوات بين المنهاج النّظري والممارسة العمليّة، لأنّها تعكس الواقع الفعلي للتّطبيق داخل القسم، بدل الاقتصار على آراء المعلّمين.

فهذا التّثليث المنهجي يمنح البحث عمقا نوعيّا أكبر، إذ يتيح الوصول إلى فهم شامل لواقع تدريس التّعبير الشّفوي، انطلاقا من النّصوص الرّسميّة، مرورا بالممارسات الصّفيّة، وصولا إلى آراء الفاعلين التّربويّين

وهو ما يصعب تحقيقه بالاعتماد على الأجوبة السّطحيّة في الاستبانات.

أمّا على مستوى إجراءات الدّراسة التّطبيقيّة، فقد قمت بمراسلة مديريّتي التّربيّة الوطنيّة لولايتي البليدة وتيسمسيلت من أجل الحصول على الموافقة الرّسميّة لإجراء البحث داخل بعض المدارس الابتدائيّة التّابعة لهما. وبعد دراسة الطّلب مُنِحت الموافقة، حيث تمّت مراسلتي وتوجيهي إلى المقاطعات التّربويّة المعنيّة والتّابعة لكلّ ولاية، حيث قمت بالاتّصال بإدارات المؤسّسات التّربويّة المختارة، وقدّمت لهم توضيحات حول طبيعة البحث وأهدافه، وقدّمت نسخة من التّرخيص الممنوح من المديريّة فحصلت على موافقتهم لحضور حصص التّعبير الشّفوي بجميع المستويات، ثمّ التقيت بالمعلّمين وقمت بضبط المواعيد المناسبة. بعد ذلك حضرت عددا من الحصص، وهو ما أتاح لي فرصة مباشرة لجمع المعطيات وفق الأدوات المُعدَّة سلفا، من خلال المُلاحظة المباشرة لتفاعل المعلّمين والمتعلّمين، وتدوين تفاصيل الحصص، قصد ضمان دقّة المعطيات وموضوعيّتها. وبعد استكمال الحضور الميداني وتنظيم الملاحظات، خضعت البيانات للتّحليل بما يتماشى مع إشكاليّة البحث وأهدافه.

3. مجتمع الدّراسة، وعيّنة البحث (خصائصها وطريقة اختيارها):

1.3. مجتمع الدّراسة:

تمثّل مجتمع الدّراسة في معلّمي ومتعلّمي الطّور الابتدائي.

2.3. عيّنة الدّراسة وخصائصها:

تكوّنت عيّنة الدّراسة من اثنتي عشرة (12) ابتدائيّة تابعة لمديريّتي التّربيّة لكلّ من ولاية البليدة وولاية تيسمسيلت، وقد اختيرت قصديّا لاعتبارات مرتبطة بملاءمتها لأهداف البحث وإمكانيّة حضور حصص التّعبير الشّفوي فيها. شملت هذه المؤسّسات أربع (04) مدارس من المناطق الحضريّة وأربع (04) مدارس من المناطق شبه الحضريّة وأربع (04) مدارس كذلك بالمناطق الرّيفيّة قصد تمثيل البيئات التّعليميّة وضمان تنوُّع المعطيات الميدانيّة، وبهدف تحقيق توازن نسبي بين البيئات التّربويّة المختلفة. أمّا أفراد العيّنة فقد تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة من الأقسام المُستهدَفة بما يضمن تمثيل مختلف المستويات الدّراسيّة وتحقيق قدر من الموضوعيّة، وقد ضمّت العيّنة واحد وسبعون (71) قسما من مستويات متعدّدة، من التّحضيري إلى السّنة الخامسة ابتدائي،

وقد أشرف على هذه الأقسام (171) معلّما ومعلّمة، ونظرا لصعوبة تغطية جميعهم تمّ اختيار عيّنة منهم للتّحليل قوامها (120) معلّما، تمّ اختيارهم وفق معايير تراعي: تمثيل مختلف المستويات الدّراسيّة من التّحضيري إلى الخامسة، تمثيل المدارس الّتي تعمل بنظام الدّوام الواحد ونظام الدّوامين، مراعاة عامل القرب الجغرافي وإمكانيّة حضور الحصص. أمّا بالنّسبة لعيّنة المتعلّمين فبلغ العدد الإجمالي حوالي 3000 متعلّما، أنّي اقتصرت على اختيار عيّنة ممثّلة منهم فقط، بما يتيح تنوّعا كافيا في المواقف التّعليميّة لضمان مصداقيّة النّتائج.

وبعد تحديد أفراد العيّنة وطريقة اختيارها، يمكن توضيح أسباب اعتماد هذه العيّنة العشوائيّة في الدّراسة باعتبارها أنسب الأساليب المنهجيّة الّتي تساعد على تمثيل مجتمع الدراسة تمثيلا أقرب إلى الواقع، فضلا عن دورها في تحقيق الموضوعيّة والحياد في اختيار أفراد العيّنة، ممّا يسهم في التّقليل من التّحيّز ويعزّز مصداقيّة النّتائج ودقّتها.

المبحث الثّاني: التّعبير الشّفهي في كتب اللّغة العربيّة للتّعليم الابتدائي _تحليل ومناقشة_

تجدر الإشارة إلى أنّ الكتاب المدرسي لمادّة اللّغة العربيّة في مختلف سنوات التّعليم الابتدائي يتضمّن مكوّنات لغويّة متكاملة تشمل القراءة، والكتابة، وقواعد اللّغة، والتّعبير بشقّيه الشّفهي والكتابي. غير أنّ طبيعة هذا البحث تقتضي التّركيز على التّعبير الشّفهي بصفته مجال الدّراسة الرّئيس، باعتباره يمثّل الكفاية التّواصليّة الأساسيّة الّتي تسعى المناهج إلى تنميّتها لدى المتعلّمين. ولذا اقتصر التّحليل في هذا المبحث على الأنشطة والمضامين المرتبطة بالتّعبير الشّفهي فقط، مع استبعاد بقيّة المكوّنات اللّغويّة، وذلك من أجل تحقيق عمق الدّراسة، وتفادي التّشتّت، والوصول إلى نتائج أكثر دقّة وموضوعيّة.

أوّلا: التّعبير الشّفهي في كتاب اللّغة العربيّة للتّربيّة التّحضيريّة:

1. المنهجيّة العامّة لتحليل درس التّعبير الشّفهي:

1.1. تحليل المعطيات المرجعيّة والبنية الشّكليّة لدروس التّعبير الشّفهي في الكتاب المدرسي:

كتاب التّربية التّحضيريّة هو دفتر خاص بالأنشطة اللّغويّة بعنوان: تعلّماتي الأولى، دفتر الأنشطة اللّغويّة، أطفال في سنّ 5–6 سنوات، من إعداد السّيّدة ساعود – فتاح فاطمة (مفتّشة التّربية والتّكوين للتّربيّة وعلم النّفس)، والسّيّد عزوز حمزة (مفتش التّربية والتّعليمالابتدائي) والسّيّدة بادة – مكناسي ليلى (مستشارة بيداغوجيّة مُكلَّفة بالتفتيش في التّربية التّحضيرية)، رسومات الآنسة زديرة كريمة، والسّيّدة عزوز سميّة (أستاذتا التّربيّة التّشكليّة)، والمعالجة المعلوماتيّة قرفي أنيسة، والسّيّد زهاني عادل (مكتب الوحدة للإعلام الآلي)، ومن إعداد الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة بالجزائر، وقد تمّ تصميه وفق المنهاج الرّسمي من طرف وزارة التّربية الوطنيّة سنة:2020 – 2021، فهو كتاب مُعتمَد من طرف وزارة التّربية الوطنيّة تحت رقم 917/ رع/ 2008 المؤرخ في 05 اوت 2008.

فكتاب السّنة التّحضيرية: هو دفتر خاص بالأنشطة اللّغويّة المُقترَحة للتّربية التّحضيرية مُخصَّص للقراءة، والتّخطيط والكتابة، فهو سند بيداغوجي مُعتمَد من طرف المعلّم والمتعلّم في العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة. يتوزّع محتواه على مجموعة من الوحدات التّعليميّة المستوحاة من المحيط

القريب للطّفل، كالأسرة، الطّبيعة، الألعاب، والمناسبات المختلفة. يُعنى الكتاب بتنميّة الاستعدادات اللّغويّة الأولى عبر أنشطة بسيطة تعتمد على الصّور والحوارات القصيرة والأناشيد، بما يتماشى مع قدرات المتعلّم في هذه المرحلة العمريّة. أمّا على مستوى الأهداف، فهو يركّز على تهيئة الطّفل للتّواصل الشّفوي السّليم، وتوسيع معجمه اللّغوي الأساسي، وتعويده على المشاركة في الحوار والتّعبير عن ذاته داخل القسم. ويُلَاحَظ أنّ الكتاب يمنح للتّعبير الشّفوي مكانة مُعتبَرة من خلال أنشطة متنوّعة مرتبطة بالخبرات اليوميّة للطّفل، مستعينا بوسائط بصريّة وسمعيّة محفّزة.

أمّا من النّاحيّة الشّكليّة، فإنّ دروس التّعبير الشّفوي في الكتاب تتميّز بعناوين قصيرة وبسيطة وصور ورسوم مُلوّنَة تعكس مواقف حياتيّة مألوفة لدى الطّفل، ممّا يجعلها منطَلَقا أساسا للتّعبير والحوار. كما تُقدَّم التّعليمات في صيغة أوامر وأسئلة موجزَة (انظر، سمّ، تحدّث...) تساعد على توجيه المتعلّم نحو المشاركة. وتُعرَض الأنشطة بشكل متدرّج يبدأ من تسميّة الأشياء وصولا إلى محاكاة الحوار أو وصف المشاهد، مدعوما أحيانا برموز وألوان مميّزة تفصل بين الأنشطة. كلّ ذلك يمنح الدّروس طابعا بصريّ جاذبا، ويسهّل على الطّفل التّفاعل مع المضمون اللّغوي.

ويتّضح توزيع أنشطة الكتاب في الجدول الآتي:

الجدول رقم (10): يمثّل توزيع أنشطة اللّغة العربيّة في الكتاب

المجال	النّشاطات اللّغويّة	عدد الحصص	الحجم السّاعي
"**اللّغوي**	التّعبير الشّفهي	09	20 د للحصّة
	مبادئ القراءة	03	20 د للحصّة
	مبادئ الكتابة	03	20 د للحصّة
المجموع		15	05 سا"[1]

[1] الدّليل التّطبيقي لمنهاج التّربيّة التّحضيريّة، ص 47.

إنّ ما تضمّنه كتاب التّربيّة التّحضيريّة من معطيات مرجعيّة وبنية شكليّة للدّروس، انسجم مع مؤشّرات التّعلّم الخاصّة بالتّعبير الشّفهي في هذه المرحلة، حيث ركّزت المضامين على تنميّة القدرة على التّسميّة، والملاحظة، والتّعبير عن الصّور والمواقف البسيطة، إلى جانب إثراء الرّصيد المعجمي الأوّلي للطّفل. وهو ما يتجلّى في الجدول الموالي:

الجدول رقم (11): يمثّل مؤشرات التّعلم ومضامين التّعبير الشّفهي:

مؤشّرات التّعلّم	المحتويات
_يطرح ويجيب عن أسئلة. _يأخذ الكلمة دون حرج. _يبدي رأيا. _يحترم رأي الآخر. _يتحاور مع الأقران والغير. _يوجّه الانتباه نحو المخاطب. _يصغي للغير.	_جمل اسميّة بسيطة. _جمل فعليّة بسيطة. _أدوات الاستفهام: من؟ ما؟ هل؟ _الضّمائر: أنا، أنت، انتِ، هو، هي.
_يستعمل الكلمات المُعبّرة عن شيء ما. _يُوظِّف الرّصيد المُكتسَب. _ينمّي الرّصيد. _يوضّح. _يشرح.	_جمل اسميّة بسيطة. _جمل فعليّة بسيطة. _أدوات الاستفهام م؟ كيف؟ هل؟ _الصّفات: كبير/ صغير، جميل/ قبيح، طويل/ قصير. _الألوان: أبيض، أزرق، أحمر، أصفر. _ظروف المكان: أمام/ وراء، فوق/ تحت. _النّفي: لا– ما– ليس.

	_أسماء الإشارة: هذا، هذه.
_يسرد حدثا عاشه الطّفل في وسطه العائلي، أو حيّه مع أقرانه. _يسرد قصّة معتمدا على الصّورة. _يعرض قصّة بعد سماعها. _يتخيّل نهاية قصّة. _ينظّم أحداث قصّة معتمدا على الصّور بعد تسويّتها. _سرد قصّة. _يحترم تسلسل الأحداث. _يحترم زمن الأفعال	_جمل اسميّة بسيطة. _جمل فعليّة بسيطة. _جمل اسميّة مركّبة. _جمل فعليّة مركّبة. _زمن الماضي: كان، ليس. _حروف العطف: و، ف، ثمّ. _الأسماء الموصولة: الّذي، الّتي. _أدوات الاحتجاج: لأنّ، لكي"[1]

من خلال الجدول نلاحظ أنّ هناك تدرّج في مادّة التّعبير الشّفهي، وأنّه يُقدَّم للتلميذ معينات للتّعبير عمّا في الصّور، مثلا: يعطيه الصّفات وفي المقابل صور تحمل تلك الصّفات، فيوظّفها للتّعبير عن تلك الصّور.

كما نلاحظ أنّ هناك تنويع في أساليب التّعبير، بين طرح الأسئلة، والحوار، وإبداء الرّأي، والّشرح والتّوضيح، وسرد أحداث من واقع التّلميذ.

2.1. تحليل المضمون والأهداف:

1.2.1. مكانة التّعبير الشّفهي في كتاب التّربيّة التّحضيريّة:

[1] الدّليل التّطبيقي لمنهاج التّربيّة التّحضيريّة (الأطفال 5–6 سنوات، ص 52.

يحتلّ التّعبير الشّفوي موقعا مركزيّا في كتاب التّربيّة التّحضيريّة _اللّغة العربيّة، إذ يرافق معظم الأنشطة التّعليميّة، ويظهر بشكل بارز في بداية كلّ وحدة عبر الصّور والحوارات. وبذلك يتّضح أنّ التّعبير الشّفهي ليس نشاطا ثانويّ في الكتاب، بل هو ركيزة وقاعدة لبناء التّعلّمات الأخرى، ولتوجيه العمليّة التّعليميّة في هذه المرحلة التّمهيديّة.

2.2.1. أهداف التّعبير الشّفهي في كتاب التّربيّة التّحضيريّة:

يهدف كتاب التّربيّة التّحضيريّة _اللّغة العربيّة_ من خلال أنشطة التّعبير الشّفهي إلى تهيئة الطّفل لاكتساب اللّغة العربيّة في إطارها التّواصلي البسيط، وذلك عبر تحقيق مجموعة من الأهداف التّربويّة واللّغويّة، أبرزها: تنميّة القدرة على التّواصل الشّفهي الحرّ مع المعلّم والزّملاء داخل القسم في مواقف تعليميّة وحياتيّة، التّعوّد على المشاركة في الحوار، تدريب الطّفل على الوصف البسيط للصّور، والمواقف اليوميّة، إثراء الرّصيد اللّغوي الأساسي. هذه الأهداف منسجمة إلى حدّ كبير مع الكفاءات الختاميّة للمرحلة التّحضيريّة، الّتي تتمثّل في تنميّة الطّلاقة الشّفهيّة والتّهيئة للتّعلّم الكتابي.

وبذلك يسعى الكتاب إلى بناء قاعدة لغويّة تواصليّة متينة، تُعتبَر نقطة الانطلاق الأساسيّة لمسار تعلّم اللّغة العربيّة في الطّور الابتدائي.

3.1. تحليل أنشطة التّعبير الشّفهي في كتاب التّربيّة التّحضيريّة:

تنوّعت أنشطة التّعبير الشّفوي في كتاب التّربيّة التّحضيريّة _اللّغة العربيّة، بما يتناسب مع الخصائص النّفسيّة واللّغويّة للطّفل في هذه المرحلة، وتكاد تكون مرتبطة ارتباطا كاملا بواقع المتعلّم، إذ تنطلق من اهتماماته وخبراته المباشرة وتستثمر عالمه المألوف، فجاءت في أشكال مبسّطة ومحفّزة، من أهمّها: الملاحظة والتّسميّة: حيث يُطلَب من الطّفل تسميّة الأشياء أو الأشخاص في الصّور والبطاقات/ الوصف البسيط: وصف مشهد مُصوَّر (أسرة، طبيعة...) مع توجيه أسئلة من المعلّم/ الحوار القصير: المشاركة في مناقشة جماعيّة أو ثنائيّة حول موقف مألوف من محيط الطّفل/ الألعاب اللّغويّة: أنشطة ترفيهيّة تعتمد على التّكرار الصّوتي لتثبيت المفردات/ الأناشيد: ترديد الأغاني والأناشيد كوسيلة لتنميّة القدرة على التّعبير.

وتتوزّع هذه الأنشطة عبر الوحدات التّعليميّة للكتاب، بحيث تواكب تدرّج مؤشّرات التّعلّم وتؤسّس لتهيئة الطّفل للاكتساب اللّاحق للقراءة والكتابة، إلّا أنّها في بعض الأحيان تميل نحو التّلقين أكثر من التّفاعل الحرّ، وتفتقر إلى أنشطة إبداعيّة مفتوحة (مثل: لعب الأدوار أو الحوارات الحرّة).

4.1. تحليل وسائط التّعبير الشّفهي في كتاب التّربيّة التّحضيريّة:

اعتمد كتاب التّربيّة التّحضيريّة _اللّغة العربيّة، بشكل كبير على الصّور الملوّنة الرّسومات وهي الأكثر حضورا، إذ تثير انتباه الطّفل وتساعده على الملاحظة والتّسميّة والوصف، وهي ملائمة لعمر الطّفل وتخدم أهداف التّعبير الشّفهي، غير أنّ هذه الوسائط تبقى تقليديّة في معظمها، إذ لم يستثمر الوسائط السّمعيّة البصريّة الحديثة أو الموارد الرّقميّة الّتي يمكن أن تساهم في تنويع أشكال التّعلّم وزيادة دافعيّة الطّفل نحو التّعبير الشّفهي، ورغم أهميّتها في تنميّة الاستماع والتّواصل.

5.1. تحليل المقاربة البيداغوجيّة للتّعبير الشّفهي في كتاب التّربيّة التّحضيريّة:

يرتكز كتاب التّربية التّحضيريّة _اللّغة العربيّة، على مقاربة بيداغوجيّة حديثة في تناول التّعبير الشّفهي، تقوم أساسا على مبادئ المقاربة بالكفاءات، مع حضور بعض ملامح البيداغوجيا الفارقيّة والتّعليم بالمحاكاة واللّعب، غير أنّ الكتاب رغم اعتماده على هذه المقاربات الحديثة، يبقى محدودا في تنويع الوضعيّات التّعبيريّة، إذ يغلب عليه التّكرار (التّسميّة، الوصف، الإجابة عن الأسئلة)، دون إدراج وضعيّات مفتوحة أو مشكلات تواصليّة صغيرة تنمّي قدرة الطّفل على الإبداع والابتكار اللّغوي.

6.1. تحليل اللّغة والمعجم في دروس التّعبير الشّفهي في كتاب التربيّة التّحضيريّة:

يُبنى درس التّعبير الشّفهي في كتاب التّربيّة التّحضيريّة _اللّغة العربيّة/ على لغة بسيطة قريبة من عالم الطّفل، تعتمد على الجمل القصيرة والتّراكيب سهلة الفهم والأسلوب المباشر، ممّا يمكّن الطّفل من التّركيز على توظيف الكلمات أكثر من الانشغال بالتّراكيب النّحويّة المعقّدة. وتستعمل غالبا في شكل تعليمات واضحة أو أسئلة موجّهة من المعلّم، مثل: ماذا ترى؟ ماذا يفعل؟ سمّ الأشياء الّتي في الصّورة...، وهو ما يشجّع الطّفل على التّفاعل الشّفوي باستخدام كلمات مألوفة.

أمّا على مستوى المعجم، فيُقدَّم في كلّ درس رصيد معجمي محدود لكنّه وظيفي، يخصّ موضوع الصّورة أو الموقف المعروض. فمثلا: إذا كان الدّرس حول الأسرة يركّز المعجم على (أب، أم، أخ، أخت، بنت...)، وغذا كان حول الطّبيعة يركّز على (شجرة، زهرة، طائر، مطر...) وإذا كان حول المدرسة يركّز على (قلم، كتاب، كرّاس، معلّم، طاولة...). ويتمّ إدماجه في ممارسات شفويّة مثل: وصف الصّور، الحوار القصير، الإجابة عن الأسئلة الموجّهة، غير أنّ المُلاحَظ أنّ المعجم يبقى في معظم الأحيان أساسيّا ووظيفيّا ومحدودا، لا يقدّم بدائل لغويّة أو تراكيب متنوّعة، بل يقتصر على التّكرار أكثر من التّنويع، وهو ما يترك للمعلّم مسؤوليّة توسيع اللّغة أثناء تسيير دروس التّعبير الشّفهي ومن خلال أنشطة إضافيّة.

7.1. تحليل التّدرّج البيداغوجي للتّعبير الشّفهي في كتاب التّربيّة التّحضيريّة:

اعتمد كتاب التّربيّة التّحضيريّة _اللّغة العربيّة، على مبدأ التّدرّج البيداغوجي في بناء أنشطة التّعبير الشّفهي، مراعيا الخصائص النّفسيّة والمعرفيّة واللّغويّة للطّفل في هذه المرحلة العمريّة. ويتجلّ هذا التّدرّج في: من السّهل إلى الصّعب/ من المحسوس إلى المجرّد/ من الفردي إلى الجماعي/ من الكلمة إلى الجملة/ الرّبط بين المهارات اللّغويّة، غير أنّ المُلاحَظ أنّه يظلّ محدودا من حيث التّنوّع والعمق، إذ يركّز على أنشطة متكرّرة، دون أن يقدّم وضعيّات تعبيريّة أكثر ثراء.

8.1. تحليل آليّات التّقويم في درس التّعبير الشّفهي في كتاب التّربيّة التّحضيريّة:

يُلاحَظ أنّ كتاب التّربيّة التّحضيريّة _اللّغة العربيّة، لم يخصّص للتّقويم الشّفهي مساحات واضحة أو أنشطة مستقلّة، بل يظهر التّقويم بشكل ضمني وغير مباشر من خلال متابعة المعلّم لتفاعل الأطفال أثناء الأنشطة. فالمعلّم يقوّم الطّفل حين: يلاحظ قدرته على تسميّة الأشياء بشكل صحيح/ يتابع مدى تمكّنه من الإجابة على الأسئلة البسيطة/ يقيّم مشاركته في الحوار الجماعي أو وصف الصّور/ يتحقّق من استعماله للمفردات الجديدة في تعبيره، غير أنّ هذا التّقويم محدود، إذ لا يراعي الفروق الفرديّة بين الأطفال بشكل كاف.

إذن فالكتاب لم يوفّر أدوات تقويم محدّدة مثل: شبكات الملاحظة، ممّا يجعل عمليّة التّقويم مرتبطة بخبرة المعلّم واجتهاده الشّخصي.

9.1. التّقييم العام لكتاب التّربيّة التّحضيريّة في جانب التّعبير الشّفهي:

من خلال تحليل كتاب التّربيّة التّحضيريّة في جانب التّعبير الشّفهي يتبيّن أنّ محتوى الكتاب يرتبط ارتباطا وثيقا بواقع التّلميذ وببيئته القريبة، ويظهر بوضوح في مختلف عناصره. فعلى مستوى الأهداف، ركّز الكتاب على تنميّة القدرة على التّواصل البسيط وتوسيع الرّصيد اللّغوي من خلال موضوعات مستوحاة من المحيط القريب للطّفل كالأسرة والمدرسة والقسم والطّبيعة. أمّا من حيث الأنشطة، فقد جاءت في معظمها متّصلة بحياة المتعلّم اليوميّة، الأمر الّذي يسهّل اندماجه في المواقف المُقترَحة ويحفّزه على المشاركة الفاعلة، غير أنّها بقيت محدودة النّمط يغلب عليها التّكرار (التّسميّة والوصف) دون فتح المجال لمواقف أكثر تنوّعا، وهنا لابدّ على المعلّم تفعيل أنشطة تفاعليّة تكسر الرّتابة والملل وتثري الرّصيد اللّغوي. كما أنّ الوسائط التّعليميّة المُستعمَلة، خاصّة الصّور والأناشيد عكست عناصر مألوفة لدى الطّفل، لكنّها لم تستثمر وسائط أخرى أكثر ثراء لمحاكاة مواقف واقعيّة مركّبة، غير أنّ هذا الجانب التّطبيقي يبقى مرهونا بمدى كفاءة المعلّم في توظيف الوسائط. وبالنّسبة إلى اللّغة والمعجم، فإنّ المفردات الموظّفة كانت وقريبة من خبرات الطّفل، لكنّها لم تتوسّع بما يكفي لتشمل سياقات تواصليّة جديدة. وفيما يخصّ التّدرّج البيداغوجي رُوعِيَ في بناء الدّروس الانتقال التّدريجي من المحاكاة والتّكرار إلى التّعبير الحرّ. أمّا على صعيد التّقويم، فقد اقتصر على أسئلة مباشرة أو إعادة تسميّة عناصر، وهو ما يقيس قدرة الطّفل على مدى التّفاعل مع موضوعات مألوفة لكنّه لا يكشف عن مدى تمكّنه من توظيف اللّغة في مواقف حياتيّة متنوّعة. وبناء على ذلك يمكن القول إنّ الكتاب، رغم ارتباطه الواضح بواقع التّلميذ ظلّ في حدود ضيّقة وتقليديّة، ممّا يستدعي إثراء وتنويع الأنشطة والتّقويم ودمج وسائط سمعيّة وبصريّة وأنشطة تفاعليّة أكثر، قصد تنميّة الكفاءة التّواصليّة، وليصبح الارتباط أكثر عمقا وشمولا.

ثانيّا: التّعبير الشّفهي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي:

1. المنهجيّة العامّة لتحليل درس التّعبير الشّفوي:

1.1. تحليل المعطيات المرجعيّة والبنية الشّكليّة لدروس التّعبير الشّفهي في الكتاب المدرسي:

كتابي في اللّغة العربية، والتّربيّة الإسلاميّة، والتّربيّة المدنيّة للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي الّذي أشرف على تأليفه محمود عبّود (مفتّش التّعليم المتوسّط)، عبد المالك بوطيش (مفتّش التّعليم الابتدائي)، فتيحة مصطفاوي تواتي (أستاذة التّكوين في المدرسة الابتدائيّة)، حسيبة

مايدة شنّاف (أستاذة التّكوين في المدرسة الابتدائيّة)، حكيمة عبّاش شطيبي (أستاذة مكوّنة في المدرسة الإبتدائية)، بإشراف عام من محمود عبّود (مفتّش التّعليم المتوسّط)، وبالاستشارة التّعليميّة و البيداغوجيّة من قِبَل رمضان إرزيل: (مفتّش التّعليم الابتدائي)، والدّكتورة شريفة غطاس (أستاذ التّعليم العالي)، وقام بتصميمه وتصميم غلافه ورسوماته لويزة سياحي الحسين، كما قام بالإشراف التّقني عليه وتنسيقه ومعالجة صوره كلّ من: شريف عزواوي، زهرة بودالي، كمال ساسي، زهير يحياوي، عياد رتيبة، ياسين باشا، يوسف قاسي وعلي، وقام حسين حمينية بتصميم صفحات المشاريع.جامع لثّلاث موّاد هي: اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلامية والتّربيّة المدنيّة، وقد تمّ إصداره من طرف وزارة التّربية الوطنيّة سنة 2023 – 2022 من إنتاج الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة التّابع لوزارة التّربيّة، وهذا الكتاب مُعتمَد من طرف وزارة التّربيّة الوطنيّة تحت رقم 38 المؤرخ في 29– 11 – 2009.

فكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائي هو مرجع أساسي يهدف إلى تأسيس المهارات اللّغويّة الأوليّة لدى الأطفال، بدءا بالتّعبير الشّفهي وصولا إلى القراءة والكتابة. يتميّز الكتاب بتقديم محتوى متدرّج يتناسب مع مستوى الطّفل في هذه المرحلة العمريّة، حيث يراعي قدراته ويركّز على تنميّة مهات الاستماع والتّحدّث وفهم اللّغة من خلال أنشطة متنوّعة وملائمة للبيئة اليوميّة للطّفل.

ويشمل الكتاب مجموعة من الدّروسوالأنشطة المرتبطة بواقع الطّفل اليومي، البيئة المدرسيّة والمنزليّة، والمواقف الاجتماعيّة البسيطة، مع استخدام صور وبطاقات تعليميّة وألعاب لغويّة، بحيث ترتبط الأنشطة بلغة مألوفة وسهلة الفهممّا يساعد الطّفل على التّواصل والتّعبير عن نفسه.

أمّا البنية الشّكليّة لدروس التّعبير الشّفهي، فهي تتدرّج بشكل منطقي ومنظّم، حيث تبدأ الدّروس بأنشطة التّحيّة والتّعارف والأسئلة البسيطة، ثمّ تنتقل إلى الوصف القصير للأشياء والمواقف اليوميّة، وصولا إلى السّرد القصير. بهذا الشّكل تظهر أنشطة الكتاب الموزّعة زمنيّا في الجدول أدناه:

الجدول رقم (12): يمثّل توزيع أنشطة اللّغة العربيّة في الكتاب

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
"تعبير شفهي/ قراءة/ كتابة	8	6 سا
قراءة / كتابة	2	1 ساو 30 د
محفوظات	2	1 ساو 30 د
ألعاب قرائيّة	2	1 ساو 30 د
تعبير كتابي	1	45 د
المجموع	15	11سا و 15 د"[1]

وترتبط أنشطة التّعبير الشّفوي بشكل مباشر بمؤشّرات التّعلّم، حيث يُلاحظ التّلميذ قدرته على التّحيّة والتّعارف، وصف الأشياء، سرد الأحداث، المشاركة في الحوار، بينما تعكس مضامين التّعبير الشّفهي الفئات نفسها.

2.1. تحليل المضمون والأهداف:

1.2.1. مكانة التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي:

يتبوّأ التّعبير الشّفهي مكانة مركزيّة في كتاب السّنة الأولى ابتدائي، باعتباره النّشاط اللّغوي الأساسي الّذي ينمّي قدرة التّلميذ على التّواصل والتّفاعل مع محيطه المدرسي والاجتماعي. إذ يرافق بداية كلّ وحدة تعليميّة في شكل وضعيّات انطلاق وصور، ويظهر في جميع الوحدات تقريبا ممّا يعكس اهتماما ملحوظا بهذا النّشاط.

2.2.1. أهداف التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي:

[1] مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ص 08.

ركّز الكتاب على تدريب التّلميذ على التّعبير بجمل قصيرة، إثراء معجمه الأساسي، تنميّة مهارة الاستماع، والتّواصل مع أقرانه، وهي أهداف منسجمة مع الكفاءات النّهائيّة للسّنة الأولى.

3.1. تحليل أنشطة التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي:

تتّسم أنشطة التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الأولى ابتدائي بالتّنوّع والتّدرّج بما يتلاءم مع قدرات التّلميذ في هذه المرحلة، وتنوّعت بين وصف الصّور، الحوار الموجّه مع المعلّم، إعادة السّرد، وأسئلة قصيرة. لكنّها في الغالب تظلّ موجّهة ومحدودة التّفاعل، وتفتقر إلى أنشطة إبداعيّة كالأدوار أو الحوار الحرّ.

وجاءت موضوعاته مرتبطة بدرجة كبيرة بواقع المتعلّم، إذ تطرح موضوعات مألوفة من حياته اليوميّة، كما تُدعّم الموضوعات بصور ومشاهد قريبة من عالمه، لكن هذا الارتباط ليس كليّا ومطلقا، حيث نجد بعض الدّروس الّتي تتناول موضوعات بعيدة نسبيّا عن تجاربه المباشرة تُعرَض بطريقة تتجاوز قدراته.

يمكن القول إنّ موضوعات التّعبير الشّفهي مرتبطة بواقع المتعلّم بدرجة كبيرة وأساسيّة، لكنّها لا تحقّق الارتباط الكلّي في جميع الوضعيّات التّعليميّة.

4.1. تحليل وسائط التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي:

تعتمد وسائط التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الأولى ابتدائي على صور ورسوم توضيحيّة ومشاهد متسلسلة بشكل مناسب تمثّل مواقف مألوفة للطّفل من حياته اليوميّة، لكنّها بقيت الوسيط الأساسي، ومع ذلك يظلّ تنوّع الوسائط ومحدودا، وغابت الوسائط السّمعيّة البصريّة، ما يستدعي من المعلّم إثراء التّجربة التّعليميّة بوسائط إضافيّة متنوّعة.

5.1. تحليل المقاربة البيداغوجيّة للتّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي:

تعتمد المقاربة البيداغوجيّة للتّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الأولى ابتدائي على مبدأ التّدرّج من البسيط إلى المركّب، حيث يبدأ التّلميذ بالكلمات المفردة، ثمّ الجمل القصيرة، وصولا إلى الحوار والسّرد البسيط. وتتميّز هذه المقاربة بكونها مرتكزة على الواقع اليومي للطّفل، من خلال صور

ومشاهد وحكايات مألوفة تشجّع الطّفل على التّفاعل والتّعبير بحريّة. كما أنّها تعتمد على التّعلّم النّشط والمشاركة الفعّالة للتّلميذ.

6.1. تحليل اللّغة والمعجم في دروس التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي:

تتّسم اللّغة المُستعمَلة في دروس التّعبير الشّفهي بكونها بسيطة ومناسبة لمستوى التّلميذ في السّنة الأولى ابتدائي، حيث تعتمد على جمل قصيرة وسهلة الفهم والنّطق، وملائمة لعمر التّلاميذ. ومعجمها يثري الرّصيد الأساسي، ومع ذلك يظلّ المعجم المقدّم في الكتاب المدرسي محدودا نسبيّا ومتكرّرا، ولا يغطّي جميع مفردات الحياة اليوميّة، ما يستدعي من المعلّم إثراءه باستمرار من خلال الممارسة الصّفيّة والأنشطة التّفاعليّة خارج الكتاب.

7.1. تحليل التّدرّج البيداغوجي للتّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي:

يعتمد التّدرّج البيداغوجي للتّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الأولى ابتدائي على مبدأ التّدرّج من البسيط إلى المركّب بما يتناسب مع قدرات الطّفل اللّغويّة والمعرفيّة في هذه المرحلة. يبدأ الدّرس بالكلمات المفردة المرتبطة بالواقع اليومي للطّفل، مثل أسماء الأشياء والمحيط القريب، ثمّ ينتقل تدريجيّا إلى تكوين الجمل القصيرة، وصولا إلى الحوار البسيط والسّرد باستخدام الصّور والمشاهد المتسلسلة.

8.1. تحليل آليّات التّقويم في درس التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي:

تعتمد آليّات التّقويم في درس التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الأولى ابتدائي على الملاحظة المباشرة للأداء الشّفهي للتّلاميذ أثناء الأنشطة، حيث يراقب المعلّم قدرة الطّفل على النّطق الصّحيح، تكوين الجمل، وصف المشاهد، والمشاركة في الحوار والسّرد. وعلى الرّغم من أنّ هذا النّوع من التّقويم مناسب لطبيعة الحياة العمريّة، إلّا أنّه يبقى محدودا من حيث الدّقة والموضوعيّة إذ لا توجد أدوات معياريّة متنوّعة تراعي الفروق الفرديّة، لذلك يُستحسَن أن يقوم المعلّم بتطوير آليّات تقويم إضافيّة مثل: شبكات ملاحظة، وأنشطة تطبيقيّة تسمح بمتابعة تقدُّم التّلاميذ بشكل أفضل وتحقيق أهداف التّعبير الشّفهي بكفاءة.

9.1. التّقييم العام لكتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي في جانب التّعبير الشّفهي:

من خلال منهجيّة التّحليل المُعتمدة على دراسة محتوى الكتاب، يتّضح أنّ كتاب السّنة الأولى ابتدائي يمنح التّعبير الشّفوي مكانة مركزيّة محدودة في العمليّة التّعليميّة. فالأنشطة المقترحة تراعي خصوصيّات التّلميذ في هذه المرحلة العمريّة، وتتدرّج من الكلمة إلى الجملة ثمّ الحوار والسّرد، مع توظيف المشاهد المُصوَّرَة لتسهيل عمليّة التّعبير. كما أنّ الكتاب يسعى إلى ربط اللّغة بالواقع اليومي للتّلميذ. غير أنّ التّحليل أظهر محدوديّة بعض الجوانب، مثل: قلّة تنويع الوسائط التّعليميّة، ضعف إثراء المعجم، واعتماد تقويم ضمني وغير موضوعي. وعليه يمكن القول إنّ الكتاب يشكّل قاعدة قويّة لتطوير التّعبير الشّفوي، لكنّه نجح نسبيّا في إبراز مكانته كنشاط أساسي، إذن فهو يحتاج إلى تدخّل المعلّم، والمزيد من التّنويع في الأنشطة، وإدماج وسائط حديثة في الممارسة الصّفيّة، وإثراء المعجم وآليّات التّقويم لضمان تحقيق الأهداف التّربويّة بشكل كامل وفق منهجيّة علميّة.

ثالثا: التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي:

1. المنهجيّة العامّة لتحليل درس التّعبير الشّفهي:

1.1. تحليل المعطيات المرجعيّة والبنية الشّكليّة لدروس التّعبير الشّفهي في الكتاب المدرسي:

كتابي اللّغة العربيّة والتّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة، كتاب مبرمج على تلاميذ السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي، ألّفه مجموعة من المؤلّفين: نسيمة ورد– تكال (مفتّشة التّعليم الابتدائي) السّعيد بوعبد الله (مفتّش التّربيّة الوطنيّة)، بلقاسم عمارة (مفتّش التّعليم الابتدائي)، الطيب نايت سليمان (مفتّش التّربية الوطنيّة). كما قام بالإشراف والتّنسيق: شريف عزواوي وزهير بودالي، وفيما يخصّ التّصميم والتّركيب فكان من طرف: فوزيّة مليك، وصمّم رسوماتها وعالجها كلّ من زهيّة يونسي –شمول، وفضيلة بوحيلة– مجاجي، ويوسف قاسي واعلي.

فهو من الكتب المدرسيّة المقرّرة من قِبَل الوزارة التّربيّة الوطنيّة سنة 2022 _ 2021 من إنتاج الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة التّابع لوزارة التّربيّة الوطنيّة المُعتمَدة من طرفها تحت رقم 38 المؤرّخ في 29/ 11/ 2009.

ويُعَدّ من المراجع الأساسيّة الّتي أعدّتها وزارة التّربيّة، يحتوي على ستّ وحدات تعليميّة تضمّ القراءة، الكتابة، قواعد اللّغة، والتّعبير الشّفهي. يستهدف الحرص على توجيه المتعلّم تدريجيّا من التّواصل الشّفوي إلى الكتابي. ويرمي إلى تنميّة الكفاءة التّواصليّة للتّلميذ، من خلال دعمه بمهارات الاستماع والفهم والتّعبير الشّفوي، إضافة إلى

توسيع رصيده اللّغوي.

أمّا من حيث البنيّة الشّكليّة، فدروس التّعبير الشّفهي تقوم على بنية شكليّة متدرّجة، إذ تبدأ بأنشطة التّعرّف على الكلمات والجمل البسيطة، ثمّ تطوير القدرة على تكوين جمل متكاملة، وصولا إلى الحوار القصير والسّرد المُبسَّط وإعادة الصّياغة والتّعبير الحرّ. وتجمع بنية الدّروس بين الارتباط بالواقع اليومي للتّلميذ والتّدرّج البيداغوجي المنهجي، ممّا يجعل التّعبير الشّفهي في هذه المرحلة نشاطا مركزيّا في بناء الكفاءات اللّغويّة الأساسيّة. فأنشطة الكتاب موزّعة في الجدول الموالي:

. جدول رقم (13): يمثّل توزيع أنشطة اللّغة العربيّة في الكتاب

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
"فهم المنطوق	1	45 د
التّعبير الشّفهي	3	2 سا 15 د
فهم المكتوب	6	4 ساو 45 د
التّعبير الكتابي	5	3 ساو 45 د
المجموع	15	11 ساو 15 د"[1]

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، ص 18.

2.1. تحليل المضمون والأهداف:

1.2.1. مكانة التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي:

يحتفظ بمكانة مركزيّة، إذ يشكّل المنطلق الأساس لبناء الكفاءات اللّغويّة الأخرى. حيث تُفتتَح معظم الوحدات بصور ووضعيّات حواريّة ويراعى ربطها بواقع الطّفل المدرسي والاجتماع ويُوظَّف كوسيلة لبناء التّعلّمات الجديدة. وبهذا يبرز الكتاب مكانة التّعبير الشّفهي كأداة تربويّة لتحقيق التّكامل بين مكوّنات اللّغة العربيّة.

2.2.1. تحليل أهداف التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي:

يهدف التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّانيّة إلى تنميّة قدرة المتعلّم على صياغة جمل أطول نسبيّا، إثراء الرّصيد المعجمي، تحسين النّطق والطّلاقة الشّفهيّة، تعويد المتعلّم على الحوار البسيط وإعداده تدريجيّا لمرحلة القراءة والكتابة.

3.1. تحليل أنشطة التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي:

يتّضح من خلال استقراء كتاب اللّغة العربيّة أنّ أنشطة التّعبير الشّفهي تحتلّ موقعا بارزا داخل الوحدات التّعليميّة، حيث تتوزّع في شكل حصص مخصّصة أو أنشطة مُدمَجة مع القراءة والكتابة. وتنوّعت بين وصف الصّور بتفصيل أكبر، الإجابة عن أسئلة موجَّهة، حوارات قصيرة إعادة سرد نصوص بسيطة. غير أنّها لا تزال تميل إلى التّوجيه المباشر وتفتقر للأنشطة الإبداعيّة مثل لعب الأدوار.

كما تسعى بدرجة كبيرة إلى الارتباط بواقع المتعلّم، حيث تتناول موضوعات قريبة من حياته، وتستند على صور ومشاهد مألوفة تعكس بيئته المباشرة، غير أنّ هذا الارتباط ليس كاملا ومطلقا، إذ تحتوي بعض الدّروس على وضعيّات تواصليّة قد تكون بعيدة عن التّجربة المباشرة للتّلميذ أو معقّدة نسبيّا بالنّسبة لمستواه.

4.1. تحليل وسائط التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي:

تعتمد أنشطة التّعبير الشّفهي في كتاب اللّغة العربيّة على مجموعة من الوسائط التّربويّة، وتأتي في مقدّمتها الصّور المُلوَّنة والرّسومات الّتي تجسّد مشاهد من المحيط القريب للطّفل

كالأسرة، المدرسة، الطّبيعة، مع تنويع محدود في وضعيّات حياتيّة. وغياب الوسائط السّمعيّة البصريّة مازال قائما.

5.1. تحليل المقاربة البيداغوجيّة للتّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي:

تعتمد المقاربة البيداغوجيّة للتّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّانيّة على مبدأ التّدرّج من البسيط إلى المركّب، حيث يبدأ التّلميذ بالكلمات والجمل القصيرة المرتبطة بواقع حياته اليوميّة، مثل: الأسرة، المدرسة، الطّبيعة، ثمّ ينتقل إلى الحوار البسيط والسّرد باستخدام الصّور التّوضيحيّة.

6.1. تحليل اللّغة والمعجم في دروس التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي:

تتميّز اللّغة المُستعمَلة في دروس التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّانيّة ابتدائي بأنّها بسيطة وواضحة ومناسبة لمستوى التّلميذ، حيث تعتد على جمل قصيرة وسهلة الفهم والنّطق، إلّا أنّ هذا المستوى اللّغوي ارتفع قليلا عن السّنة الأولى؛ تراكيب أطول وأكثر تنوّعا. أمّا المعجم، فيتمّ إدراجه بشكل متدرّج ومرتبط بالواقع اليومي للطّفل وفي إطار المفردات الأساسيّة واليوميّة، ورغم هذا يظلّ المعجم المُقدَّم محدودا نسبيّا ومتدرّج في الصّعوبة، ممّا يستدعي من المعلّم إثراء المفردات باستمرار عبر الممارسات الصّفيّة والأنشطة التّفاعليّة، لضمان تنميّة رصيد الطّفل اللّغوي وتطوير مهاراته التّعبيريّة بشكل كامل.

7.1. تحليل التّدرّج البيداغوجي للتّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي:

يُبنى التّدرّج البيداغوجي للتّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّانيّة ابتدائي على مبدأ الانتقال من السّهل إلى الصّعب ومن المُوجَّه إلى الحرّ. ففي بداية الوحدات تُعرَض أنشطة قائمة على الملاحظة والتّسميّة انطلاقا من الصّور والمشاهد القريبة من بيئة الطّفل، ثمّ ينتقل المتعلّم إلى الوصف باستعمال جمل بسيطة، ليصل إلى أنشطة الحوار والسّرد وإعادة الصّياغة، حيث يُطلب من التّلميذ إعادة إنتاج نص قصير أو حوار بعد الإصغاء إليه، ويُختَم التّدرّج بمرحلة التّعبير الحرّ الّتي تتيح فرصة الرّبط بين موضوع الدّرس وتجربته الشّخصيّة.

8.1. تحليل آليّات التّقويم في درس التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي:

تعتمد آليّات التّقويم في درس التّعبير الشّفهي بكتاب السّنة الثّانيّة ابتدائي على الملاحظة المباشرة لأداء التّلاميذ أثناء الأنشطة، الأسئلة الشّفهيّة ومتابعة تفاعل المتعلّمين، حيث يراقب المعلّم قدرة الطّفل على النّطق الصّحيح، وتكوين الجمل، وصف المشاهد، والمشاركة في الحوار والسّرد. إلّا أنّه يبقى محدودا من حيث الدّقة والموضوعيّة، إذ لا توجد أدوات معياريّة واضحة لقياس جميع جوانب التّعبير الشّفهي مثل: الطّلاقة، الاستماع، تنوُّع المعجم، وتنظيم الأفكار، مع غياب أدوات دقيقة لقياس الفروق الفرديّة. لذلك يُستحسَن أن يقوم المعلّم بتطوير آليّات تقويم إضافيّة، وأنشطة تطبيقيّة تساعد على متابعة تقدُّم التّلاميذ وضمان تحقيق أهداف التّعبير الشّفهي بكفاءة.

9.1. التّقييم العام لكتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي في جانب التّعبير الشّفهي:

من خلال منهجيّة التّحليل، يتّضح أنّ كتاب السّنة الثّانيّة ابتدائي يمنح للتّعبير الشّفهي مكانة مركزيّة ومحوريّة في العمليّة التّعليميّة. فالأنشطة المُقدَّمة متنوّعة وتشمل الوصف، الحوار، السّرد مع مراعاة التّدرّج من الكلمة إلى الجملة ثمّ الحوار والسّرد، وربط الأنشطة بالواقع اليومي للتّلميذ، لكنّها بقيت محصورة في أنشطة مُوجَّهة. ومع ذلك، أظهر التّحليل محدوديّة بعض الجوانب، مثل: قلّة تنوُّع الوسائط التّعليميّة، محدوديّة إثراء المعجم، واعتماد تقويم ضمني وغير موضوعي، ما يجعل تدخّل المعلّم ضروريّا لإدماج ممارسات صفيّة أكثر حريّة (حكاية، لعب أدوار، محادثات مفتوحة)، ولإثراء الأنشطة والوسائط وتطوير أدوات تقويم دقيقة لتقويّة الكفاءة التّواصليّة.

رابعا: التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

1. المنهجيّة العامّة لتحليل درس التّعبير الشّفهي:

1.1. تحليل المعطيات المرجعيّة والبنية الشّكليّة لدروس التّعبير الشّفهي في الكتاب المدرسي:

كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي من الكتب المدرسيّة المُقرَّرة من قِبَل وزارة التّربيّة الوطنيّة، من إنتاج الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة التّابع لوزارة التّربيّة الوطنيّة المُعتمَد من طرفها تحت رقم 666/ م.ع/17.وقد اشترك في تأليفه مجموعة من المؤلّفين: بن الصّيد بورني سراب (مفتّشة التّعليم الابتدائي)، حلفاية داود وفاء (أستاذة التّعليم الابتدائي)، بوسلامة عائشة (أستاذة التّعليم الابتدائي) بن يزار عفريت شبيلة (مفتّشة التّعليم الابتدائي)، تحت إشراف وتنسيق بن الصيد بورني سراب، من تصميم وتركيب فوزية مليك، وقام بتصميم رسوماته ومعالجتها كلّ من زهيّة يونسي– شمول، زهير يحياوي، بتنسيق مع شريف عزواوي، زهرة بودالي.

يستند كتاب اللّغة العربيّة على مرجعيّات متعدّدة متكاملة هي: المرجعيّة الفلسفيّة والتّربويّة المرجعيّة اللّسانيّة. وقد بُنِيَ وفق المقاربة بالكفاءات، حيث يتمّ وضع المتعلّم في مركز العمليّة التّعليميّة من خلال أنشطة تراعي مبدأ التّدرّج من البسيط إلى المركّب، ومن المألوف إلى الجديد.بحيث تتجلّى البنية الشّكليّة لدروس التّعبير الشّفهي من خلال تنظيم محكَم للأنشطة، فتأتي متدرّجة ومتوازنة بين الاستماع، الحوار، والإنتاج الشّفوي، والّتي تتوزّع في الجدول الآتي:

الجدول رقم (14): يمثّل توزيع أنشطة اللّغة العربيّة في الكتاب

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
"قراءة/ تعبير شفهي/ الكتابة	8	6سا
محفوظات	1	45د
تعبير كتابي(تحرير)	1	45د
نشاط الإدماج (تصحيح التّعبير الكتابي، مشاريع)	2	1سا و 30 د
المجموع	12	09 سا"[1]

2.1. تحليل المضمون والأهداف:

[1] مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص08.

1.2.1. مكانة التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

يحتلّ التّعبير الشّفهي مكانة مُعتبَرة في الكتاب المدرسي، إذ يُقدَّم في بداية الوحدات عبر صور ووضعيّات مشكلة، ويستمرّ حضوره في أنشطة السّرد والحوار. دوره أصبح أوضح كمرحلة لبناء القراءة والفهم.

2.2.1. تحليل أهداف التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

يستهدف كتاب اللّغة العربيّة في شقّه المتعلّق بالتّعبير الشّفهي تنميّة جملة من الأهداف التّربويّة واللّغويّة، لعلّ أبرزها تطوير القدرة على إنتاج جمل وفقرات قصيرة، تعزيز الرّصيد اللّغوي، تنميّة مهارة السّرد الشّفوي، وتدريب التّلميذ على الحوار المُنظَّم والمشاركة في النّقاشات الصّفيّة.

3.1. تحليل أنشطة التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

تتّسم أنشطة التّعبير الشّفهي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي بالتّنوع والتّوسّع نوعا ما، حيث توزّعت بين وصف الصّور، والحوار، والسّرد، وإعادة بناء النّصوص المسموعة أو المقروءة. ويُلاحَظ أنّ هناك أنشطة تشمل محيط التّلميذ المباشر والقريب (الأسرة، المدرسة، الأصدقاء، الطّبيعة، الأعياد) من جهة، وهذا يجعل يعكس توجُّه الكتاب إلى جعل التّعلّم ذا معنى ومطابق لبيئة المتعلّم، اكنّها تتجاوز أحيانا إلى موضوعات أوسع (الظّواهر الطّبيعيّة، والأنشطة الاجتماعيّة) بهدف تنميّة خبراته وتوسيع معارفه، غير أنّه يجعل بعضها بعيدة نسبيّا عن تجربته المباشرة. وهناك بعض الأنشطة تبقى أقرب إلى الطّابع التّوجيهي أكثر ممّا قد يحدّ من درجة التّفاعل العفوي والإبداعي لديه.

إذن يمكن القول أنّ الكتاب يسعى إلى ربط دروس التّعبير الشّفهي بواقع المتعلّم بدرجة مُعتبَرة، لكن هذا الارتباط ليس كاملا دائما، إذ يجمع بين موضوعات من حياته اليوميّة وأخرى أبعد قليلا عن محيطه المباشر، وهذا يحتاج إلى تدعيم أكبر بأنشطة حرّة تسمح للتّلميذ بالتّعبير عن تجاربه الحقيقيّة ومحيطه المباشر.

4.1. تحليل وسائط التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

اعتمد الكتاب المدرسي في دروس التّعبير الشّفهي على مجموعة من الوسائط التّربويّة، من أبرزها الصّور والرّسومات المصاحبة للنّصوص القصيرة والوضعيّات، والّتي كانت أكثر تركيزا، والأسئلة المُوجَّهة. هذه الوسائط على تنوُّعها تساعد في إثراء الرّصيد اللّغوي، غير أنّ اعتمادها يبقى غالبا مقنّن يحتاج إلى مزيد من الانفتاح على الوسائط السّمعيّة البصريّة الغائبة تماما، مقارنة بالصّور والنّصوص القصيرة المُعتمدة بشكل أكبر، وكذلك يحتاج إلى الانفتاح على الأنشطة الحرّة الّتي تتيح للتّلميذ فرصا أوسع للتّعبير التّلقائي والإبداعي.

5.1. تحليل المقاربة البيداغوجيّة للتّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

يتعمد الكتاب المدرسي في معالجة دروس التّعبير الشّفهي على المقاربة بالكفاءات، الّتي تراعي مبدأ التّدرّج البيداغوجي، حيث تنتقل من البسيط إلى المركّب، ومن التّعبير الموجّه نحو التّعبير الأكثر استقلاليّة. إلّا أنّ التّطبيق العملي لهذه المقاربة في الكتاب يظهر أحيانا محدودا بسبب طغيان الطّابع التّوجيهي للأسئلة، كما أنّها لا تستثمر الوسائط السّمعيّة البصريّة الّتي نصّ عليها المنهاج.

وعليه، يمكن القول إنّ الكتاب المدرسي يترجم جزئيّا روح المقاربة بالكفاءات كما نصّ عليها المنهاج، إذ يوفّر أنشطة تواصليّة، لكنّه يحتاج إلى توظيف أنشطة تعبيريّة حرّة ووسائط متنوّعة لتحقيق ما هو منصوص عليه وما هو مطبّق فعليّا.

6.1. تحليل اللّغة والمعجم في دروس التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

يتّضح من خلال تحليل دروس التّعبير الشّفهي في الكتاب أنّ المستوى اللّغوي ارتفع بوضوح؛ إذ أصبحت التّراكيب أطول وأكثر تَنوُّعا بين الأفعال، والأسماء، والتّعابير البسيطة. ويُلاحَظ أنّ إدراج المعجم لا يتمّ في شكل معزول، بل ضمن أنشطة تفاعليّة تمكّن التّلميذ من فهم المعنى واستعمال تراكيب صحيحة. غير أنّ الجانب الإبداعي في استثمار المعجم يظلّ محدودا أحيانا بسبب هيمنة الطّابع التّوجيهي والاعتماد الكبير على الأسئلة المغلقة، ما يستدعي من المعلّم توسيع دائرة الاستخدام وتشجيع التّلاميذ على توليد كلمات جديدة وربطها بخبراتهم الخاصّة.

7.1. تحليل التّدرّج البيداغوجي للتّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

يراعي كتاب اللّغة العربيّة في أنشطة التّعبير الشّفهي مبدأ التّدرّج البيداغوجي بشكل واضح ففي الوحدات الأولى يعتمد التّلميذ على ملاحظة الصّور والرّسومات، ثمّ يتدرّج نحو وصفها بجمل قصيرة. ومع تقدُّم الدّروس، يُطلَب منه إعادة صياغة نصوص أو أحداث، ثمّ الانتقال إلى بناء حوار أو سرد موقف. كما يتجلّى التّدرّج في طبيعة الأسئلة، إذ تنطلق من أسئلة مغلقة تتطلّب إجابة قصيرة، ثمّ تتطوّر إلى أسئلة مفتوحة تحفّز التّلميذ على إنتاج أوسع. غير أنّها تبقى أحيانا مقيّدة بكثرة التّوجيهات الّتي تحدّ من التّعبير الحرّ والإبداعي للتّلميذ.

8.1. تحليل آليّات التّقويم في درس التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

يُلاحَظ أنّ التّقويم في دروس التّعبير الشّفهي بالكتاب يرتكز أساسا على المتابعة المستمرّة من خلال أسئلة شفهيّة موجّهة، وتصويب الأخطاء مباشرة أثناء الأداء الشّفوي للمتعلّمين، كما تُستعمَل أحيانا أساليب بسيطة مثل: إعادة الصّياغة أو طلب التّكرر لتعزيز الفهم والتّثبيت. غير أنّ التّقويم يظلّ في الغالب ذا طابع معياري (التّركيز على الإجابة الصّحيحة أو الخطأ) أكثر، ومن جهة يَندُر وجود أدوات تقويم متنوّعة مثل: شبكات الملاحظة أو قياس الأداء، ممّا يجعل تقييم المتعلّم خاضع بدرجة كبيرة لتقدير المعلّم. لذا فهو يحتاج إلى تطوير أكبر ليصبح أداة لدعم التّعبير الحرّ والإبداعي، لا مجرّد وسيلة لقياس الأداء الآني.

9.1. التّقييم العام لكتاب السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي في جانب التّعبير الشّفهي:

بعد تتبُّع وتحليل دروس التّعبير الشّفهي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي، من خلال المنهجيّة المُعتمَدة يتّضح أنّ الكتاب منح لهذه المهارة موقعا مُعتبَرا ضمن محتوياته، حيث تكرّرت الأنشطة الشّفويّة بشكل منتَظم في بداية كلّ وحدة تعليميّة تقريبا، ورُوعِيَ فيه مبدأ التّدرّج، واعتمد على أنشطة متنوّعة تستهدف بناء الكفاءة اللّغويّة والتّواصليّة تدريجيّا. ومن النّاحيّة البيداغوجيّة، اعتمد الكتاب على المقاربة بالكفاءات الّتي تقوم على التّعلّم النّشط، الّذي يهدف إلى تنميّة القدرة على التّحدّث والإصغاء، غير أنّ التّحليل أظهر في الوقت نفسه محدوديّة بعض الدّروس الّتي بقيت أقرب إلى التّكرار الآلي للنّصوص أو الصّور دون فتح المجال الكافي للتّعبير الحرّ والإبداعي. أمّا من حيث الوسائط، فقد جاءت الصّور والمشاهد والأنشطة المرافِقة ملائِمة في

معظمها، لكنّها تحتاج في بعض الأحيان إلى مزيد من التّنويع لتغطّي مختلف أنماط الخطاب (السّردي، الحواري، الوصفي). وفيما يتعلّق بالتّقويم، يُلاحَظ أنّ الكتاب يركّز على التّقييم الكمّي المرتبط بالمشاركة والإجابة، في حين يغيب إلى حدّ ما التّقييم النّوعي الّذي يقيس سلامة اللّغة، تسلسل الأفكار، وتنميّة الثّروة المعجميّة.

وبناء على ما سبق، يتّضح أنّ تقييم الكتاب في جانب التّعبير الشّفهي، من خلال منهجيّة التّحليل، يبرز نقاط قوّة كاعتماد التّدرّج البيداغوجي، إلى جانب بعض النّقائص المتعلّقة بغياب التّنويع الكافي في الأنشطة الإبداعيّة (مسرحة، لعب أدوار، مناقشات مفتوحة) والتّقويم ولوسائط حديثة تدعّم الاستماع والتّحدّث. وهو ما يجعل الكتاب قاعدة مهمّة يمكن تعزيزها بإدماج أنشطة أكثر انفتاحا على الإبداع والتّواصل الفعلي.

خامسا: التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي:

1. المنهجيّة العامّة لتحليل درس التّعبير الشّفهي:

1.1. تحليل المعطيات المرجعيّة والبنية الشّكليّة لدروس التّعبير الشّفهي في الكتاب المدرسي:

أشرف على تأليف كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي بن الصّيد بورني سراب (مفتّشة التّعليم الابتدائي)، بمساعدة بن عاشور عفاف (أستاذة التّعليم الابتدائي)، وقيطاني موهوب ربيعة (مفتّشة التّعليم الابتدائي)، وبوخبزة أمال (مفتّشة التّعليم الابتدائي)، تحت إشراف وتنسيق بن الصّيد بورني سراب، وقام بتصميمه ومعالجة صوره ورسوماته كلّ من:شكرون حسان قاسي وعلي يوسف وموزاري عبد المنعم، وبلعيد خالد. وقد تمّ إصدار هذه الطّبعة المُنقَّحة لسنة 2019، 2020 الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة بعد المصادقة عليه من طرف وزارة التّربية الوطنيّة تحت الرقم 667/ م .ع/ 17.

يرتكز الكتاب على منهاج الجيل الثّاني الّذي يعتمد المقاربة بالكفاءات، ويهدف إلى تمكين التّلميذ من تنميّة قدراته اللّغويّة والتّواصليّة عبر أنشطة متنوّعة تتمثّل في القراءة والكتابة والتّعبير بشقّيه الشّفهي والكتابي والمحفوظات وغيرها. والّتي تتوزّع في الجدول:

جدول رقم (15): يمثل توزيع أنشطة اللّغة العربيّة في الكتاب

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الزّمني
"قراءة(اداء، فهم، اثراء) تعبير شفهي وتواصل	2	1سا و30 د
قراءة/ قواعد نحوية	2	1سا و30 د
قراءة/ قواعد صرفية والاملائية	2	1ساو30 د
تعبير كتابي	1	45د
محفوظات	1	45 د
مطالعة موجهة	1	45 د
إنجاز المشاريع/ تصحيح التّعبير	1	45 د
نشاطات إدماجيّة/ خطّ	1	45 د
المجموع	11	8ساو15 د"[1]

أمّا من النّاحيّة الشّكليّة، فتقوم البنية الشّكليّة لدروس التّعبير الشّفهي في الكتاب على تنظيم متدرّج، وتظهر هذه البنية من خلال إدماج الأنشطة الشّفهيّة ضمن المقطع التّعليمي في ارتباط وثيق بالنّصوص والصّور، مع تقديمها بعناوين واضحة تحدّد نوع النّشاط (سرد، وصف، حوار، مناقشة).

2.1. تحليل المضمون والأهداف:

1.2.1. مكانة التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي:

يحتلّ التّعبير الشّفهي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي مكانة معتبَرة، إذ يُعتبَر المدخل الأساسي لتطوير مهارات التّواصل اللّغوي لدى التّلميذ،فيُقدَّم في بداية كلّ وحدة تعليميّة

[1] دليل المعلّم للسّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، ص 11.

بوضعيّات مشكلة وصور، وقد حرص الكتاب على إدماجه ضمن مختلف المقاطع التّعليميّة ليكون أداة لبناء الكفاءات الأخرى كالاستماع، والقراءة، والكتابة.

2.2.1. تحليل أهداف التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي:

يهدف كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي من خلال دروس التّعبير الشّفهي إلى تمكين المتعلّم من تنميّة قدراته على التّواصل السّليم بالفصحى بجمل وفقرات منتظمة الأفكار ومتسلسلة ومترابطة، تحسين القدرة على سرد الأحداث والحوار والمناقشة، تنميّة مهارة الإقناع لديه، توسيع رصيده اللّغوي والمعجمي.

3.1. تحليل أنشطة التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي:

تتنوّع أنشطة التّعبير الشّفهي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة رابعة ابتدائي، بين الوصف الدّقيق للصّور، بناء حوارات أطول نسبيّا، إعادة سرد نصوص، مناقشة أسئلة، والتّعبير عن الرّأي في مواضيع بسيطة، حيث معظمها مأخوذةومرتبطة ببيئة التّلميذ الاجتماعيّة (الأسرة، الأنشطة الاجتماعيّة، المناسبات الدينيّة والوطنيّة، المحيط الطّبيعي من نباتات وحوانات وأماكن مألوفة) غير أنّ بعضها تفتقر إلى الارتباط المباشر بواقعه الاجتماعي واليومي، فتتناول موضوعات موسَّعة أو نظريّة (كظواهر طبيعيّة أو قضايا ثقافيّة عامّة) قد تكون بعيدة جزئيّا عن خبراته المباشرة. إذ تُطرح أحيانا موضوعات بعيدة عن عن تجاربه المباشرة، أو تُقدَّم في سياق لا ينسجم مع اهتماماته. إضافة إلى قلّة الأنشطة الإبداعيّة.

4.1. تحليل وسائط التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي:

يعتمد كتاب اللّغة العربيّة للسذنة الرّابعة ابتدائي على الصّور والرّسومات التّوضيحيّة، وهي أقلّ كثافة ممّا في المستويات السّابقة، وأكثر ارتباطا بالنّصوص القصيرة المصحوبة بأسئلة توجيهيّة، وإعادة إنتاج الأحداث. مع غياب الوسائط السّمعيّة البصريّة ما يزال واضحا.

5.1. تحليل المقاربة البيداغوجيّة للتّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي:

يعتمد كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي على المقاربة بالكفاءات، الّتي تهدف إلى تنميّة مهارات التّلميذ اللّغويّة بشكل متكامل. وتعتمد على التّدرّج من البسيط إلى المعقّد، وعلى ربط

الأنشطة التّعبيريّة الشّفهيّة بالنّصوص والصّور والموضوعات المألوفة من حياة التّلميذ، مع تعزيز التّرابط بين التّعبير الشّفوي والمهارات الأخرى كالاستماع والقراءة والكتابة.

6.1. تحليل اللّغة والمعجم في دروس التّعبير الشّفهي كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي:

تستخدم دروس التّعبير الشّفهي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي الفصحى المُبسَّطة لتسهيل فهم التّلميذ وتمكينه من التّعبير بطلاقة. إضافة إلى مستوى لغوي أكثر ثراء، التّراكيب أطول وأكثر تركيبا. والمعجم أوسع ويرتبط بمجالات متنوّعة، ويراعي التّدرّج في الصّعوبة بدءا من المفردات البسيطة وصولا إلى كلمات جديدة توسّع رصيد التّلميذ اللّغوي.

7.1. تحليل التّدرّج البيداغوجي للتّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي:

يتّسم التّعبير الشّفهي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي بتدرّج بيداغوجي واضح يراعي قدرات التّلميذ اللّغويّة والفكريّة. يبدأ الدّرس عادة أنشطة بسيطة تعتمد على الصّور أو الأسئلة التّوجيهيّة، يلي ذلك مشاركة التّلميذ في الحوار، السّلرد، والوصف، ثمّ تأتي مرحلة الاستثمار والتّطبيق، والّتي تشمل إنتاجات شفهيّة فرديّة أو جماعيّة. ويراعى في كلّ مرحلة تدرّج الصّعوبة بما يناسب مستوى التّلميذ.

8.1. تحليل آليّات التّقويم في درس التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي:

تعتمد دروس التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الرّابعة ابتدائي على آليّات تقويم متنوّعة ومرنة تراعي طبيعة النّشاط الشّفوي. فهي تركّز أساسا على الملاحظة المباشرة لأداء المتعلّم أثناء الحوار أو السّرد أو الوصف، مع متابعة الطّلاقة، وضوح النّطق، وصحة التّراكيب وتنظيم الأفكار. كما تُستخدَم أسئلة توجيهيّة وأنشطة قصيرة مثل:إعادة السّرد لقياس مدى فهم المتعلّم. ولم يتضمّن أدوات مفصّلة لتقييم مهارات التّواصل الشّفوي بشكل فردي.

9.1. التّقييم العام لكتاب السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي في جانب التّعبير الشّفهي:

يتّضح من خلال المنهجيّة المُعتمدَة في تحليل أنشطة التّعبير الشّفهي أنّ الكتاب أولى لهذه المهارة مكانة أساسيّة ضمن تعلّم اللّغة العربيّة، حيث اعتمد على التّدرّج البيداغوجي من السّهل إلى

المركّب، والّذي ينطلق من أنشطة بسيطة ذات طابع وصفي ومحاك للواقع، ليتطوّر تدريجيّا نحو أنشطة أكثر تركيبا تتطلّب الإبداع وإبداء الرّأي. كما ارتبطت الموضوعات في معظمها بواقع المتعلّم لتتطوّر وتشمل موضوعات موسّعة وبعيدة عن واقعه ومحيطه، إضافة إلى ذلك، تمّ توظيف وسائط بيداغوجيّة متنوّعة كالصّور والمشاهد والحوارات القصيرة.

ورغم هذه الإيجابيّات، إلّا أنّ الكتاب يعاني من بعض النّقائص، أبرزها ضعف تنوّع الأنشطة الإبداعيّة والتّفاعليّة الّتي تسمح للتّميذ بالتّعبير الحرّ، فضلا عن كون آليّات غالبا عامّة ولا تقدّم مؤشّرات دقيقة لقياس مستوى الأداء الشّفوي، علاوة على ذلك فهو يفتقر إلى وسائط سمعيّة بصريّة تدعّم مهارة الاستماع والتّحدّث.

لذلك يمكن القول إنّ الكتاب – في مجمله– يمثّل دعامة أساسيّة لتعليم التّعبير الشّفهي في هذه المرحلة، لكنّه يحتاج إلى تطوير في جانب إثراء الأنشطة الإبداعيّة والتّفاعليّة وتنويعها، وتعزيز آليّات التّقويم بمؤشّرات أوضحودقيقة، حتّى يضمن الكتاب انسجاما أكبر مع حاجات المتعلّم ويحقّق الأهداف التّربويّة المرجوّة.

سادسا: التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:

1. المنهجيّة العامّة لتحليل درس التّعبير الشّفهي:

1.1. تحليل المعطيات المرجعيّة والبنية الشّكليّة لدروس التّعبير الشّفهي في الكتاب المدرسي:

كتاب اللّغة العربيّة قد بُرمِج لتلاميذ السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، وقد أشرف على تأليفه بن الصيد بورني سراب (مفتشة التّعليم الابتدائي)، بمساعدة حلفاية داود وفاء (أستاذة التّعليم الابتدائي)، وبن عاشور عفاف (أستاذة التّعليم الابتدائي) وبوسلامة عائشة (معلّمة التّعليم الابتدائي) وقام بتصميمه ومعالجة صوره وتنسيقه كلّ من فوزية مليك، زهية يونسي – شمول، زهير يحياوي زهرة بودالي وشريف عزواوي، وقد تمّإصدار الطّبعة الثّانيّة لهذا الكتاب 2021/2020 الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة بعد المصادقة عليه من طرف وزارة التّربيّة الوطنيّة تحت رقم 2019/32.

ويعتمد الكتاب على المرجعيّات البيداغوجيّة الحديثة مثل: المقاربة بالكفاءات، ومبدأ التّعلّم النّشط الّذي يجعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، إضافة إلى مراعاة المبادئ اللّغويّة الّتي تربط بين مختلف الأنشطة الاستماع والتّعبير الشّفوي والقراءة والكتابة، والّتي تتوزّع في الجدول أدناه:

جدول رقم (16): يمثّل توزيع أنشطة اللّغة العربيّة في الكتاب

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الزّمني
"قراءة،أداء، فهم، إثراء/ تعبير شفهي وتواصل	2	1ساو30 د
قراءة، قواعد نحويّة	2	1ساو30 د
قراءة، قواعد صرفيّة وإملائيّة	2	1سا 30 د
تعبير كتابي	1	45 د
محفوظات	1	45د
مطالعة موجّهة	1	45د
نشاطات إدماجيّة، إنجاز مشاريع، تصحيح التّعبير	2	1سا 30 د
المجموع	11	8ساو15 د"[1]

أمّا من النّاحيّة الشّكليّة، فدروس التّعبير الشّفهي في كتاب اللّغة العربيّة تقوم على بنية شكليّة واضحة ومنظَّمَة، تراعي التّدرّج البداغوجي وتكامل المكوّنات.

[1] منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص 10.

2.1. تحليل مضمون وأهداف التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:

1.2.1. مكانة التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:

يحتلّ التّعبير الشّفهي في كتاب اللّغة العربيّة للسنّة الخامسة ابتدائي مكانة محوريّة، إذ يعدّ المدخل الأساسي لتعلّم اللّغة ةتنميّة الكفاءات التّواصليّة لدى التّلميذ. فقد حافظ على موقع مهمّ، لكنّه أقلّ كثافة مقارنة بالمستويات السّابقة، إذ يُدمَج غالبا ضمن أنشطة الفهم والمناقشة والحوار حول النّصوص والمواضيع، مع الحرص على ربطه بالقراءة والكتابة والإملاء في إطار تكامل لغوي شامل، هذا ما يمنحه دورا وظيفيّا يتجتوز مجرّد التّدريب اللّغوي إلى ترسيخ القيم والتّواصل الفعّال مع المحيط.

2.2.1. تحليل أهداف التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:

تهدف أنشطة التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الخامسة ابتدائي إلى تنميّة الكفاءة التّواصليّة واللّغويّة للتّلميذ. فهي تسعى إلى تمكين التّلميذ من التّعبير بطلاقة في مواقف متنوّعة، صياغة فقرات مترابطة، القدرة على عرض فكرة أو الدّفاع عن رأي، تنميّة القدرة على السّردوالحوار والإقناع، والتّهيئة للمرحلة المتوسّطة.

3.1. تحليل أنشطة التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الخامسة ابتدائي:

تقوم أنشطة التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الخامسة على تنوّع بيداغوجي، وشملت مناقشة مواضيع مختلفة (القيم، الطّبيعة، المجتمع)،إعادة سرد النّصوص، وصف أدقّ حوارات مُطوَّلة، والإجابة عن أسئلة مفتوحة. وموضوعاته مرتبطة بواقع التّلميذ من جهة، إذ تنطلق من موضوعات قريبة من بيئته اليوميّة والاجتماعيّة مثل: الأسرة، الطّبيعة، الأعياد، القيم الأخلاقيّة والوطنيّة. ومع ذلك يُلاحَظ أنّ بعض المواضيع تخرج أحيانا عن دائرة اهتمام المتعلّم المباشر، إذ تعالج قضايا عامّة، أو موضوعات ذات طابع ثقافي أو معرفي أوسع (كالموروث الحضاري، قضايا بيئيّة أو إنسانيّة عامّة)، قد لا تكون جزءا من خبرة الطّفل المباشر، وقد تتجاوز سنّه أو خبراته المحدودة.

وبوجه عام يمكن القول، إنّ الارتباط بواقع التّلميذ جزئي وأساسي لكنّه ليس كليّا،فالكتاب يسعى إلى تحقيق توازن بين الواقع المعيش والآفاق الأوسع الّتي تهيّئه مستقبلا للانتقال إلى التّعليم المتوسّط.

4.1. تحليل وسائط التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:

توظّف أنشطة التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الخامسة ابتدائي مجموعة من الوسائط التّعليميّة الّتي تساعد على تنميّة مهارات التّواصل لدى المتعلّم، أبرزها التّركيز على النّصوص كمنطلق للتّعبير، والصّور والرّسوم بدرجة أقلّ من السّنوات السّابقة والّتي تثير الملاحظة والدّقة إضافة إلى الأسئلة والوضعيّات الموجّهة، والحوار الثّنائي والجماعي. ومن ثمّ، فإنّ هذه الوسائط جاءت متنوّعة ومتدرّجة، ما يجعلها أداة فعّالة في تحفيز التّلميذ على المشاركة وتنميّة قدراته التّعبيريّة، إلّا أنّ غياب الوسائط السّمعيّة البصريّة بقي مستمرّا.

5.1. تحليل المقاربة البيداغوجيّة للتّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الخامسة ابتدائي:

تعتمد المقاربة البيداغوجيّة للتّعبير الشّفهي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي على مبدأ التّدرّج والتّفاعل، حيث تنطلق الأنشطة من مواقف محسوسة كالنّصوص والصّور، ثمّ تتدرّج من الملاحظة والفهم إلى الإنتاج الشّفوي. كما يقوم على الحوار والعمل الثّنائي والجماعي بما ينسجم مع مبادئ المقاربة بالكفاءات.

6.1. تحليل اللّغة والمعجم في دروس التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:

تبرز دروس التّعبير الشّفهي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي عناية خاصّة بالجانب اللّغوي والمعجمي، فالمستوى اللّغوي أكثر نضجا حيث يُقدَّم للتّلميذ رصيد من المفردات المرتبطة بموضوع الدّرس ويوظَّف في أنشطة حواريّة ووصفيّة، ممّا يسمح له باستعمال اللّغة العربيّة الفصيحة في تراكيب صحيحة وواضحة أطول وأكثر تركيبا في مواقف تواصليّة. وفيما يخصّ المعجم فإنّه يُستمَدّ أساسا من النّصوص والصّور والأنشطة المرافقة، ممّا يجعله متنوّعا

ويغطّي موضوعات أوسع (علميّة، اجتماعيّة، قيميّة). ويمكّن التّلميذ من توسيع رصيده اللّغوي، وصياغة جمل صحيحة، والتّدرّب على دقّة الوصف.

7.1. تحليل التّدرّج البيداغوجي للتّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:

يُبنى التّدرّج البيداغوجي للتّعبير الشّفهي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي على مراحل منظَّمة، يبدأ بالملاحظة عبر نصوص أو صور مرتبطة بموضوع الدّرس، ثمّ يمرّ بمرحلة الفهم والتّحليل من خلال أنشطة موجّهة، ليتدرّج بعدها التّلميذ إلى صياغة جمل بسيطة صحيحة التّركيب. هذا التّدرّج يعكس مقاربة تقوم على التّبسيط، التّدرّج، والوظيفيّة في بناء الكفاءة التّواصليّة.

8.1. تحليل آليّات التّقويم في درس التّعبير الشّفهي في كتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:

تعتمد آليّات التّقويم في دروس التّعبير الشّفهي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي على الملاحظة المباشرة لتدخّلات التّلاميذ وتصحيح الأخطاء في حينها، إلى جانب التّركيز على أسئلة المناقشة الشّفويّة وأنشطة ختاميّة تسمح بقياس مدى استيعاب التّلميذ. كما يتجلّى التّقويم في الوضعيّات الإدماجيّة الّتي يُطلَب فيها من التّلميذ إنتاج خطاب شفوي حرّ. ورغم أنّ الكتاب لا يقدّم أدوات تقييم صريحة أو شبكات قياس دقيقة، لم يخصّص تقويم دقيق لقياس مهارات التّواصل الفردي، إلّا أنّ مقاربته تنسجم مع مبادئ الكفاءات الّتي تركّز على التّدرّج من التّشخيص والتّصحيح الفوري إلى التّقييم النّهائي للأداء.

9.1. التّقييم العام لكتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي في جانب التّعبير الشّفهي:

يتبيّن من خلال تحليل دروس التّعبير الشّفهي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي أنّ المؤلّفين منحوا هذا الجانب موقعا معتبرا باعتباره أداة أساسيّة لبناء الكفاءات اللّغويّة للمتعلّمين حيث وفّر الكتاب مساحة جيّدة تتضمّن أنشطة متنوّعة لبناء مهارات السّرد، الحوار، الوصف المناقشة، والتّعبير عن الرّأي. كما يظهر أنّ محتوى هذه الدّروس في بعض الأحيان مرتبط بولقع المتعلّم وخبراته اليوميّة، ما يدفعه ويشجّعه على التّعبير بحريّة. غير أنّ البعض الآخر ما يزال يسير وفق نسق تقليدي يركّز على الاستظهار أكثر من الأنشطة الأكثر إبداعا وتفاعليّة بواسطة

وسائط سمعيّة بصريّة تدعّم مهارة الاستماع والتّحدّث. أمّا من حيث التّدرّج البيداغوجي، فقد روعِيَ فيه الانتقال من أنشطة بسيطة إلى مركّبة، بما يتوافق ومستوى المتعلّمين في هذه المرحلة.ويسجَّل في المقابل أنّ آليّات التّقويم لم تفصّل بشكل كاف لقياس مختلف جوانب الأداء الشّفوي (الطّلاقة، الثّروة المعجميّة، حسن الإصغاء، تنظيم الأفكار)، ممّا يستدعي دعمها بأدوات عمليّة أكثر دقّة.

وعموما، يمكن القول إنّ الكتاب يحقّق جزءا مهمّا من أهداف التّعبير الشّفهي، لكنّه يظلّ بحاجة إلى إثراء الأنشطة بطرائق إبداعيّة حديثة وآليّات تقويم أكثر تنوّعا حتّى يُسهِم بفعاليّة في تنميّة الكفاءة التّواصليّة للمتعلّمين.

10.1. خلاصة عامّة عن نشاط التّعبير الشّفهي في كتب اللّغة العربيّة بجميع المستويات التّعليميّة الابتدائيّة:

إنّ تتبُّع دروس التّعبير الشّفهي في كتب اللّغة العربيّة من مرحلة التّحضيري إلى السّنة الخامسة ابتدائي يكشف عن حضور ثابت لهذا النّشاط بوصفه محورا أساسيّا في بناء الكفاءات اللّغويّ والتّواصليّة، وفق ما يؤكّده المنهاج الرّسمي. ففي مرحلة التّحضيري توجّه الأنشطة نحو مواقف بسيطة وملموسة من محيط المتعلّم كالأسرة، المدرسة، اللّعب، والبيئة القريبة، لتشجيعه على استعمال اللّغة وإثراء رصيده اللّغوي والمعجمي. ومع الانتقال إلى السّنتين الأولى والثّانيّة، تتوسّع مجالات التّعبير لتشمل مواقف مدرسيّة واجتماعيّة قريبة من واقعه، بما يساهم ترسيخ قدرته على السّرد والحوار والتّواصل مع محيطه. أمّا في المستويات العليا، وخاصّة السّنتين الرّابعة والخامسة فإنّ الأنشطة تزداد تعقيدا وتنوّعا من حيث الموضوعات (التّحوّلات البيئية، الرّحلات، الاستكشاف).

غير أنّ التّطبيق العملي لم يخل من بعض النّقائص، إذ حاولت أغلب المضامين الارتباط بواقع المتعلّم وخبراته اليوميّة، غير أنّ حضور الجانب التّقليدي ظلّ قائما في بعض المستويات حيث ما تزال بعض الدّروس والموضوعات المطروحة تبقى بعيدة عن اهتمامات المتعلّم، وعن واقعه، أو معقّدة تتجاوز قدراته الإدراكيّة، ممّا يقلّل من فرص الإبداع والابتكار اللّغوي ويجعل بعض الأنشطة تقليديّة الطّرح تركّز على استظهار وترديد العبارات الجاهزة بدل التّعبير الحرّ، ولا تعكس دائما بعمق ما يدعو إليه المنهاج من جعل المتعلّم فاعلا في بناء معارفه اللّغويّة والتّواصليّة. وهو ما يتطلّب مراجعة اختيار المضامين لتكون أكثر قربا من عالمه وملبيّة لحاجاته اللّغويّة

والنّمائيّة.ومن جهة أخرى، فإنّ آليّات التّقويم المُدمجة في الدّروس عامّة وغير كافيّة لقياس مختلف أبعاد الأداء الشّفوي بدقّة.

وإجمالا، فإنّ الكتب أسهمت في تأسيس أرضيّة مُعتبَرَة للتّعبير الشّفهي، لكنّها بحاجة إلى التّحديث والابتكار لتحقّق بصورة أفضل ما نصّ عليه المنهاج من أهداف، ويتجلّى ذلك من خلال تجديد ومراجعة اختيار المضامين، تطوير الأنشطة،وإثراء في طرائق التّدريس وآليّات التّقويم بما يواكب متطلّبات التّعليم العصري.

المبحث الثّالث: دراسة وصفيّة تحليليّة للتّعابير الشّفهيّة للمتعلّمين في المناطق الوسطى والدّاخليّة:

تُعتَبر المرحلة الابتدائيّة مرحلة تعزيز التّحكم في التّعلّمات الأساسيّة لأنّها تهتمّ ببناء المعارف الأوليّة للمتعلّم وتزويده بمفاهيم جديدة مع تدريبه على توظيفها في مواقف مختلفة، ويتمّ ذلك من خلال مكوّنات مادّة اللّغة العربيّة وبخاصّة مكوّن التّعبير الشّفهي الّذي يعدّ نشاطا مستمرّا باقترانه بالأنشطة التّعليميّة والتّربويّة المرتبطة بميداني فهم المنطوق وفهم المكتوب، وعلى هذا الأساس ركّزت المناهج التّربويّة في اللغة العربيّة على التّعبير الشّفهي ، إذ يعدّ هذا الارتباط وثيقا ومتماسكا بين الميدانين وأضافت له نشاطات أخرى كاستعمال الصّيغ والأساليب وحصّة أنتج شفويا.

وهنا سنوضّح كيف يمكن استثمار التّعبير الشّفهي في المواقف التّعليميّة، ونجيب على بعض التّساؤلات:

_ ما مدى توافق تعابير المتعلّمين مع المنهاج؟

_ ما مدى استجابة التّلاميذ في المناطق الوسطى والدّاخليّة لهذا المطلب أيّ صعوبات يواجهون؟

_ما مدى تطبيق المعلّم للمنهاج على أرض الواقع؟

_ ما مدى تطبيق المعلّم للكفاءة الختاميّة لنشاط التّعبير الشّفهي؟

_ما هي الإشكالات والنّقائص الّتي يواجهها كلّ من المعلّمين والمتعلّمين في تفعيل التّعبير الشّفهي في المنهاج الحالي لضمان الكفاءة التّواصليّة؟ وما هي أهمّ المقترحات للتّغلّب على تلك النّقائص لتحسين المواقف التّعليميّة وتعزيز الأداء؟

وللإجابة عن هذه التّساؤلات حضرنا بعض حصص التّعبير الشّفهي بعدد من المدارس التّابعة لولايتي البليدة وتيسمسيلت متنوّعة بين الحضر، والشّبه حضريّة، والرّيفيّة، لرصد أهم

الاختلافات بينها سواء من جانب تقديم الدّروس، أو الموضوعات، أو من جانب المعلّم والمتعلّم، أو المنطقة في حدّ ذاتها، وكلّ ما له علاقة بحصّة التّعبير الشّفهي وله تأثير على التّحصيل المعرفي.

أوّلا: مدى توافق تعابير المتعلّمين مع الكفاءة الختاميّة في المنهاج:

تمهيد:

يعدّ التّعبير الشّفهي من أبرز الكفاءات الّتي يسعى المنهاج التّربوي في الطّور الابتدائي إلى تنميّتها لدى المتعلّمين، لما له من دور محوري في بناء شخصيّة التّلميذ، وتوسيع مداركه، وتنميّة قدراته التّواصليّة والفكريّة. ومن أجل ضمان التّقدير الموضوعي لأداء التّلاميذ في هذا المجال، أصبح من الضّروري اعتماد معايير تحليل دقيقة تستند إلى الأهداف التّربويّة المسطّرَة في المنهاج، وتراعي الفروق الفرديّة ومراحل النّمو اللّغوي والمعرفي للأطفال.

وفيما يلي سنحصي عيّنات من تعابير تلاميذ المرحلة الابتدائيّة ونقوم بتحليلها وفق معايير، مع تحليل عناصر المنهاج المرتبطة بتلك التّعابير، لنقدّم في الأخير شبكة ملاحظات يمكن اعتمادها في تحليل الأداء الشّفوي للتّلاميذ.

وقد تمّ الاعتماد على شبكات تحليل أعِدَّت وفق معايير مستمدّة من الكفاءات الختاميّة ومؤشّرات المنهاج، وطُبِّقت على تعابير التّلاميذ بمختلف البيئات التّعليميّة: الحضريّة وشبه الحضريّة والرّيفيّة، قصد الوقوف على الفروق في الأداء الشّفوي وتحليلها. حيث تمّ اختيارها استنادا إلى أسس لغويّة وتربويّة مستمدّة من أهداف منهاج اللّغة العربيّة والكفاءات الختاميّة المسطّرة لكل مستوى، إضافة إلى اعتمادها على مؤشّرات أساسيّة في تقويم الأداء الشّفوي والكفاءة التّواصليّة لدى المتعلّمين، إذ تسهم في الكشف عن مدى قدرتهم على بناء خطاب واضح ومنسجم ومترابط، يتلاءم مع الوضعيّة التّواصليّة ويعكس تفاعلهم اللّغوي والانفعالي.

ونظرا للعدد الكبير من التّلاميذ الّذين شملتهم الدّراسة في مختلف المؤسّسات التّربويّة، تبيّن من خلال الملاحظة الميدانيّة تنوّع كبير في تعابير المتعلّمين الشّفويّة من حيث الطّلاقة، والدّقة اللّغويّة، وبنية الخطاب، ومدى انسجامها مع الوضعيّات التّواصليّة المُقترَحة في كلّ مستوى. غير أنّه، ولغرض التّحليل الدّقيق لمدى توافق هذه التّعابير مع الكفاءة الختاميّة المُستهدَفة، تمّ الاقتصار على ستّة نماذج قصديّا ممثّلة في كلّ مستوى تعليمي، تعكس مختلف درجات الأداء، لكون الدّراسة تتّجه نحو التّحليل النّوعي أكثر من الإحصاء الكمّي، مع مراعاة التّنوّع في المستوى اللّغوي

والتّعبيري بما يخدم أهداف الدّراسة. وقد سمح هذا الاختيار بتحديد مدى اقتراب المتعلّمين من تحقيق الكفاءة الختاميّة في التّعبير الشّفهي.

1. المستوى التّحضيري:

1.1. الكفاءة الختاميّة:

"يستخدم جملا مفيدة تتكوّن من 6 إلى 8 كلمات.

يدرك التّسلسل الزّمني بالأفكار وتسلسل الأحداث بالأعمال المتعاقبة.

يربط بين الدّال والمدلول.

يعرف كلمات مألوفة"[1].

2.1. عيّنات مختارة من تعابير المتعلّمين:

نموذج 1:

النّشاط: تعبير شفهي

الموضوع: الجملة الفعليّة البسيطة

الكفاءة القاعديّة: القدرة على صياغة جمل فعليّة بسيطة

مؤشّر الكفاءة: يجيب على الأسئلة، يستعمل الجملة الفعليّة البسيطة

وضعيّة الانطلاق:

تنظيم الفضاء، ثمّ تعليق صورا ورسومات على السّبورة، ويُطلب من كلّ تلميذ التّعبير.

_الطّفل ينوض من النّوم ويلبس البليغة ويغسل وجهه وينزع البيجامة، يغسل الطّفل وجهه ويلبس ملابس المدرسة، الطّفل يأكل فطور الصّباح.

_ينزع الطّفل ملابس النّوم، يغسل الطّفل وجهه، يتناول الطّفل فطور الصّباح.

_استيقظ الطّفل من النّوم، يغسل الطّفل وجهه، يلبس ملابس المدرسة، يتناول فطور الصّباح.

_ الطّفل ينوض في الصّباح، يغسل وجهه ويشرب الحليب ويلبس الملابس يحمل المحفظة ويذهب للمدرسة.

[1] الدّليل التّطبيقي لمنهاج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5–6 سنوات)، ص 10.

_ في الصباح أستيقظ من النّوم نغسل وجهي، أفرّش أسناني، أمشّط شعري، أتناول فطوري وأذهب للمدرسة.

نموذج 2:

النّشاط: تعبير شفهي

الموضوع: الجمل الاسميّة البسيطة

الكفاءة القاعديّة: القدرة على صياغة جمل اسميّة بسيطة

مؤشر الكفاءة: يجيب الطّفل عن الأسئلة/ يستعمل الجملة الاسميّة البسيطة

وضعيّة الانطلاق:

تنظيم الفضاء لإدخال التّلميذ في جوّ الدّرس، مع استخدام سندات تتمثّل في محتويات القسم، ومحتويات المدرسة.

_ النّافذة مغلوقة.

_ القلم أحمر.

_ باب مفتوح.

_ ورق مقطّع.

_ القسم جميل.

_ الطّفل جلس.

_ المعلّمة قاعدة.

نموذج 3:

النّشاط: تعبير شفهي

الموضوع: النّفي ب: (لا/ما/ ليس)

الكفاءة القاعديّة: القدرة على التّعبير باستخدام أدوات النّفي

مؤشّر الكفاءة: يعبّر باستخدام أدوات النّفي

_لا تعفسوا على النّباتات.

_لا تقيسوا بقايا الطّعام على الأرض.

_لا أرمي بقايا الطّعام على الأرض.

_لا أضرب زميلي.

_لا أدوس الشّجرة وهي جميلة.

_ليس أدوس على النّباتات.

_ليس أضرب زميلي.

_ أنا لست صغيرة.

_ليس لديّ قلم.

نموذج 4:

النّشاط: تعبير شفهي

الموضوع: جمل فعليّة للوصف

مؤشّر الكفاءة: القدرة على صياغة جمل فعليّة وصفيّة

الكفاءة القاعديّة المستهدفة: يجيب على الأسئلة/ يستعمل الجمل الفعليّة الوصفيّة

وضعيّة الانطلاق: تنظيم الفضاء لإدخال التّلاميذ في جوّ الدّرس، ثمّ عرض صور ومشاهد

_ تأكل البنت طعاما لذيذا.

_ تأكل البنت الطّعام اللّذيذ.

_ البنت هذه تحمل محفظة جميلة.

_ البنت تلبس صبَّاط جديد.

_ أنا رسمت وردةٌ جميلةٌ.

_ أنا شْريتْ حلوى بنينة.

نموذج 5:

النّشاط: تعبير شفهي

الموضوع: الضّمائر المنفصلة: (هو– هي)

الكفاءة القاعديّة: القدرة على استعمال الضّمائر المنفصلة

مؤشّر الكفاءة: يستعمل الضّميرين المنفصلين: هو، هي

وضعيّة الانطلاق: تنظيم الفضاء لإدخال التّلاميذ في جوّ الدّرس، ثم عرض مشاهد

_ هي تمشط شعرها.

_ هي تغسل وجهها.

_ هو يغسل فمه.

_ هو يغسل أسنانه.

_ هو يفرش أسانه.

_ هو يغسل يده.

_ هي تمسح وجهها.

_ هي تكتب.

_ هي قاعدة.

نموذج 6:

النّشاط: تعبير شفهي

الموضوع: الاستفهام ب: كيف

الكفاءة القاعديّة: يطرح أسئلة باستعمال أداة الاستفهام: كيف

مؤشّر الكفاءة: يستعمل أداة الاستفهام: كيف

وضعيّة الانطلاق: تنظيم الفضاء لإدخال التّلاميذ في جوّ الدّرس، ثمّ عرض صور ومشاهد

الولد: السّلام عليكم.

البنت: وعليكم السّلام.

الولد: كيف حالك؟

البنت: بخير والحمد لله.

الولد كيف أصبحت؟

البنت: بخير.

الولد: كيف تحسّين؟

البنت: أنا بخير ولكن كنت مريضة، ولكن تحسنت.

_ كيف الفيل؟

_ البنت: كيف يمشي الفيل؟

الولد: يمشي بطيء

_ البنت 1: كيف يمشي الفيل؟

البنت 2: الفيل يمشي ببطء.

استنتاج:

يمكن القول إنّ الكفاءة الختاميّة قد تحقّقت بدرجة متفاوتة بين التّلاميذ، حيث أظهر أغلبهم تحقّقا جزئيّا، في حين لم يتمكّن البعض من التّعبير بجمل مفهومة وكاملة، ممّا يدلّ على الحاجة إلى مزيد من التّدريبات الشّفويّة الموّجهَة، ضرورة تكييف الأنشطة مع قدراتهم اللّغويّة والنّفسيّة في هذه المرحلة الحسّاسة.

3.1. معايير تحليل تعابير تلاميذ التّربيّة التّحضيريّة:

الجدول رقم (17): يمثل تحليل معايير تعابير تلاميذ التربية التحضيرية

ملاحظات	هل تحقّق؟ نعم/ لا/ جزئيّا	وصف المؤشّر	المعيار
يعبّر عن أفكاره البسيطة بطريقة مقبولة وواضحة، رغم التّردّد في بعض الأصوات أو الكلمات	**نعم**	هل التّعبير واضح وسليم؟	**الوضوح**
يعبّر التّلميذ عن فكرته بشكل متماسك مع بداية واضحة وخاتمة وإن كانت أحيانا مختصرة	**نعم**	هل فيه بداية ووسط ونهاية؟	**الانسجام**
في بعض الحالات يقدّم أفكاره دون ترتيب زمني أو منطقي واضح، فينتقل من فكرة إلى أخرى دون رابط أو تدرّج	**جزئيّا**	هل سَرْد الأحداث متسلسل؟	**ترتيب الأفكار**
يعتمد في الأغلب على تكرار نفس التّراكيب دون تنويع في بنية الجملة	**لا**	هل استُخدِمت جمل بسيطة وسليمة؟	**تنويع التّراكيب**
يلاحظ على التّلميذ التّردّد والتّلعثم	**لا**	هل المتعلّم يتحدّث بثقة دون توقّف؟	**الطّلاقة الشّفويّة**
لا يظهر التّلميذ تفاعلا أثناء التّعبير ولا يستخدم الإشارات	**لا**	هل يُظهر اهتمامه وانفعاله بالموضوع؟	**الانفعاليّة والتّفاعل**

في ضوء تحليل تعابير تلاميذ القسم التّحضيري وفق معايير تحليل مستقاة من الكفاءة الختاميّة المقرّرة في مرحلة التّحضيري، أظهر جدول معايير التّحليل أنّ نسبة مُعتبرَة من التّلاميذ حقّقوا المعايير المتعلّقة بالفهم والاستعمال البسيط للّغة، بينما كانت معايير التّركيب السّليم للجملة والتّسلسل المنطقي أقلّ تحقّقا، ممّا يشير إلى الحاجة لتركيز أكبر على هذه الجوانب أكثر.

1.1. تحليل عناصر المنهاج المرتبطة بالتّعبير الشّفوي:

الأهداف الجزئيّة:

_ التّحدّث عن الذّات (الاسم، العمر، العائلة...).

_ تسميّة أشياء من المحيط (الملابس، الطّعام، الألوان...).

_ إعادة أقوال أو جمل قصيرة.

_ وصف ما يراه في صورة أو مشهد.

التّقييم: الأهداف بسيطة، مناسبة لمرحلة ما قبل القراءة والكتابة.

المحتوى التّعليمي:

_ مفردات الحياة اليوميّة: أعضاء الجسم، الفصول، المدرسة، الأصدقاء، الحيوانات.

_ تعبير حر من خلال الصور، الأغاني، المحادثات الموجّهة.

التّقييم: المحتوى قريب جدّا من واقع التّلميذ، ويعتمد التّكرار والتّرسيخ السّمعي.

الأنشطة المُقترَحة:

_ ألعاب لفظيّة (التّسميّة، التّقليد الصوتي، التّكميل...).

_ وصف الصور أو التّعليق على مشاهد.

_ التّعبير الحركي.

التّقييم: الأنشطة تدمج اللّعب والحركة، وهي أنسب الطّرق لهذا السّن.

الوسائل التّعليميّة:

_ الصور، الدّمى، الأشكال، الأغاني المصوّرة، القصص القصيرة المصوّرة.

_ بطاقات التّعبير، الوسائط السّمعيّة.

التّقييم: الوسائل ضروريّة ومحفّزة جدّا في هذه المرحلة.

تحليل المقاربة البيداغوجيّة:

_ اعتماد التّعلّم عبر اللّعب والتّفاعل.

_ الطّفل محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، والمعلّم مرشد ومسيّر.

التّقييم: المقاربة مناسبة جدّا، شرط ألّا يفرض على الطّفل الصّمت أو الحفظ الجاف.

تحليل أساليب التّقويم:

_ الملاحظة المباشرة خلال التّفاعل.

_ استخدام شبكات بسيطة لتقييم المهارات الشّفهيّة.

_ تسجيل تطوّر الطّفل من بداية السّنة إلى نهايتها.

التّقييم: يُعتمَد التّقويم التّكويني التّتَبُّعي، لا يُطلب إنتاج نهائي.

تحليل التّدرّج السّنوي:

_ الثّلاثي الأوّل: يسمّي أشياء، يعرف نفسه، يقلّد كلمات.

_ الثّلاثي الثّاني: يجيب عن أسئلة بسيطة، يصف صورة، يكمل جملة.

_ الثّلاثي الثّالث: يعبّر عن مشاعر، يعلّق على مشهد، يعيد سرد حدث بسيط.

التّقييم: تدرّج طبيعي من التّعبير المفرد إلى التّعبير البسيط.

الاستنتاج العام:

منهاج التّعبير الشّفهي في التّربيّة التّحضيريّة متوافق بدرجة عاليّة مع الكفاءة الختاميّة المستهدفة، من حيث الأهداف والأنشطة والمحتويات والوسائل، بشرط أن يُنفَّذ بطريقة مرنة، تفاعليّة، مرحة، تراعي النّمو النّفسي اللّغوي للطّفل.

توصيات:

_ تنويع المواقف التّواصليّة البسيطة.

_ الاعتماد على الألعاب التّعبيريّة والقصص المصوّرة.

_ تشجيع الحديث الحرّ وعدم تصحيح الطّفل بإفراط.

_ تكوين المعلمين في تسيير الحلقة التّعبيريّة (ركن الحوار، ركن الحكاية...).

_ اعتماد سجل تطوّر الطّفل الشّفهي كوثيقة تقييميّة طول السّنة.

5.1. شبكة تحليل التّعبير الشّفوي لدى المتعلّمين حسب طبيعة الوسط التّربوي (حضري، شبه حضري، نائي):

الجدول رقم (18): يمثل شبكة تحليل التّعبير الشّفوي

تلميذ 3 (منطقة ريفيّة)	تلميذ 2 (منطقة شبه حضريّة)	تلميذ 1 (منطقة حضريّة)	المعيار الأساسي
يعاني من تردّد كبير، يستخدم كلمات متفرّقة	يُظهِر بعض التّردّد وتوقّفات أثناء الحديث	يتحدّث بجمل سليمة ومتسلسلة، قليلة التّردّد	**الطّلاقة الشّفويّة**
نطق مشوّش، صعوبات واضحة في مخارج الحروف	يُظهِر اضطرابات في بعض الأصوات (خاصّة الشّديدة أو المركّبة)	نطقه واضح، مع أخطاء صوتيّة طفيفة	**وضوح النّطق**
مفرداته جدّ محدودة، غالبا عاميّة أو محليّة	مفرداته محدودة أكثر، يغلب عليها المحيط العائلي	يستعمل كلمات من مجالات متنوّعة (المدرسة، العائلة، الطّبيعة...)	**تنوّع المفردات**
يركّب جملة غير مكتملة أو يقتصر على كلمات مفردة	يعتمد على الجمل القصيرة المُقتضَبة	يستخدم تراكيب بسيطة (فعليّة أو اسميّة) بجملة تامّة	**بناء الجمل السّليمة**
يخلط بين الأحداث والأفكار دون تسلسل أو ترتبط	التّرتيب غير دائم، يحتاج لتوجيه مستمر	يقدّم فكرة أو حدثا بتسلسل منطقي (بداية، وسط، نهاية)	**ترتيب الأفكار**
يفتقر إلى التّعبير الوجداني، صوته ونبرته	يُظهر انفعالات أحيانا، غير واضحة دائما	يظهر انفعالات ملائمة للكلام (فرح، تعجّب، خوف...)	**التّعبير عن الشّعور والانفعال**

لا يشارك إلّا عند الإلحاح، يواجه صعوبة في التّواصل الجماعي	يشارك عند الطّلب، يتردّد في المبادرة	يتفاعل بسهولة، يشارك في الحوار، ينتظر دوره	**التّفاعل مع المعلّم/ الزّملاء**

يمكن القول أنّ منهاج اللّغة العربيّة يحقّق انسجاما مع الكفاءات الختاميّة في مختلف البيئات، غير أنّ مدى تحقُّق المعايير فعليّا يختلف باختلاف الوسط، فنلاحظ أنّ النّسبة العامّة للتّحقّق الجيّد من المعايير كان في المناطق الحضريّة لتوافره على محيط لغوي غني (مكتبات، إعلام، فضاءات ثقافيّة)، فتليها المناطق شبه الحضريّة فالمناطق الرّيفيّة، وقد يكون التّأخّر في بعض المعايير في هذين المنطقتين –النّائيّة وشبه الحضريّة– نتيجة ضعف التّعرّض اللّغوي وليس لضعف القدرات الذّهنيّة، أو ضعف لإمكانات والوسائل.

خلاصة:

أظهرت نتائج تحليل تعابير التّلاميذ في مرحلة التّربيّة التّحضيريّة، بالاعتماد على شبكات ملاحظة وتقويم التّعبير الشّفهي، أنّ هناك توافقا معقولا بين الأهداف المُسطّرة في المنهاج والكفاءة الختاميّة المُنتظَرة، ومع ذلك، يتّضح أنّ مدى تحقّق الكفاءة يختلف باختلاف الوسط التّربوي.

وعليه يمكن القول إنّ التّربيّة التّحضيريّة تحقّق انسجاما مع الكفاءة الختاميّة في تصوّرها العام (الأساس النّظري للكفاءة الختاميّة)، لكن تجسيدها العملي تحقُّقها الفعلي على أرض الواقع يظلّ متفاوتا بين البيئات التّربويّة، ويحتاج إلى تكييف الممارسات البيداغوجيّة مع خصوصيّات الوسط، وتوفير الدّعم الضّروري لضمان تكافؤ الفرص بين جميع التّلاميذ في اكتساب مهارات التّعبير الشّفهي الأساسيّة.

2. المستوى الأوّل:

1.2. الكفاءة الختاميّة:

"يتواصل مشافهة في وضعيّات بسيطة بلسان عربي، ينتج نصوصا بسيطة ومنسجمة في وضعيّات تواصليّة دالّة مع التّركيز على النّمط الحواري، يحاور ويناقش في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسيّة، ووسائل الإعلام والاتّصال"[1].

2.2. عيّنات مختارة من تعابير المتعلّمين:

نموذج 1:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: بلادنا الجميلة

الكفاءة الختاميّة: يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصوّرة في وضعيّات تواصليّة دالّة

مؤشّر الكفاءة: إنتاج نص شفوي مماثل انطلاقا من سندات

وضعيّة الانطلاق: عرض مشهد من الكتاب المدرسي

_ قال أحمد: أنا الجزائر بحري واسع وجميل أشجاري عاليّة وجبالي شاهقة شامخة.

قالت هدى: أنا الجزائر صحرائي واسعة وجبالي شامخة شاهقة.

وقالت فاطمة: أنا بنت الجزائر لنحافظ عليها نظيفة جميلة، نغرس الأشجار، ونزيّن المحيط، ونبعد الأذى عن الطّريق، ردّد التّلاميذ: تحيا الجزائر، تحيا الجزائر، تحيا الجزائر.

_ أحمد: أنا الجزائر بحري جميل وأشجاري عاليّة والأشجار تثمر التّفاح.

وقالت هدى: أنا الجزائر صحرائي واسعة وفيها جِمال كثيرة، وأشجار النّخل عاليّة تعطينا التّمر.

فاطمة: أنا بنت الجزائر فلنحافظُ عليها ونبعد الأذى عن الطّريق ونسقي الأشجارُ ونحمي المحيط.

_قال أحمد: أنا الجزائر بحري جميل وشِجاري عاليّة.

هدى: أنا الجزائر صحرائي واسعة والجبال شامخة وفيها الجِمال وأشجار النّخيل ورمال.

وقالت فاطمة: أنا بنت الجزائر وأَبعِد الأذى عن الطّريق أحبّ بلادي أحافظ على البلد.

_ قال أحمد: أنا الجزائر بحري جميل.

[1] مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 17.

وقالت هدى: أنا الجزائر صحرائي واسعة وجِمال كثيرة ورمال لونها أصفر أشجار النِّخال تعطينا التّمر.

وقالت فاطمة: أنا بنت الجزائر حافظوا على بلادكم لأن لا يصيبها أذى نغرس الشِّجار وثمّ نسقيها ونبعد الأوراق عن الطّريق أزيّن المحيط

_ قال أحمد: أنا الجزائر بحري واسع وأشجاري عاليّة.

هدى: أنا الجزائر صحرائي واسعة وجِمالي كثيرة ورملي أصفر أشجاري أشجار النّخيل تعطينا التّمر.

قالت فاطمة: أنا بنت الجزائر نحافظ على بلدنا نبعد الأذى عن الطّريق أحميها وننظّف الشوارع.

_ قال أحمد: أنا الجزائر بحري أزرق جميل.

قالت هدى: أنا الجزائر صحرائي واسعة الجبال عاليّة.

قالت فاطمة: أنا بنت الجزائر نحافظ على الجزائر وننظّف المدرسة والشارع.

نموذج 2:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: جولة ممتعة

الكفاءة الختاميّة: يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصوّرة في وضعيّات تواصليّة دالّة

مؤشّر الكفاءة: أنتاج نص شفوي مماثل انطلاقا من سندات

وضعيّة الانطلاق: استذكار النّص المنطوق عن طريق أسئلة، ثم عرض صورة من الكتاب المرسي

_خرجت العائلة في نزهة إلى الغابة، خديجة يا أحمد أشجار الصّنوبر على اليمين، وأشجار الصّفصاف على اليسار.

وقال أحمد: يعجبني منظر الطّيور وهي تحطّ وتطير فوق الأغصان.

خديجة: تلك الأرانب تقفز هنا وهناك، كم هي سريعة.

أحمد: هناك عصفور على الأرض ربّما هو مصاب.

وقال الأب: احمله برفق يا بنيّ سنحمله معنا إلى المنزل.

خديجة: نعالجه ونحتفظ به.

وقالت الأم: أحسنتم لقد أوصانا الرّسول الكريم بالرّفق بالحيوان.

_أطلّت خديجة من النّافذة وقالت: ها قد تفتّحت أزهار حديقتنا وصنعت لوحة جميلة الألوان، قال أحمد وما زادها جمالا لون الفراشات المزركشة، ها هي النّحلة تنتقل من زهرة إلى أخرى لتمتص رحيقها وتصنع لنا عسلا شهيّا.

_أطلّت خديجة من النّافذة وقالت: ها قد تفتّحت أزهار حديقتنا مختلفة الألوان أبيض وأحمر أصفر، قال أحمد: الفراشات تحوم فوق الأزهار، وتحوم من زهرة إلى أخرى لتمتص رحيقها وتصنع لنا عسلا شهيّا، وتوجد في الحديقة شجرة اللّيمون وشجرة البرتقال، وأحمد وخديجة مبتسمان.

_يوجد في الحديقة أزهار متفتّحة، ونحلة تقفز بين الأزهار لتمص رحيقها، وأشجار اللّيمون وأشجار البرتقال.

_أحمد وخديجة يطلّان من النّافذة توجد الأشجار مختلفة الألوان وفراشة المزكرشة، وشجرة البرتقال.

_أحمد وخديجة يطلّان من، النّافذة توجد في حديقتنا أزهار مختلفة الألوان في كل مكان، وفراشات، وشجرة اللّيمون.

نموذج 3:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: جني الزّيتون

الكفاءة الختاميّة: ينتج نصّا شفويّا قصيرا أصيلا يرتّب فيه أفكاره

مؤشّر الكفاءة: ينظّم أفكاره ويعبّر عنها تعبيرا سليما

وضعيّة الانطلاق: استذكار النّص المنطوق من خلال طرح أسئلة، ثمّ عرض صورا من الكتاب المدرسي

_ في فصل الخريف يقوم الفلاح بجني الزّيتون فيتسلّق الشّجرة ويَمسِك الغصن بيده اليسرى ثمّ يهزّ الشّجرة فتسقط حبّات الزّيتون على المفارش، تجمع المرأة الزّيتون وتضعه في الصندوق، لمّا تضعها في الصندوق تأخذها إلى المعصرة لتَعصَر منها زيت الزّيتون الّتي تَستَعمِل في الأطباق، كذلك كدواءٌ، لهذا يجب أن نحافظ على الأشجار لا نتسلّقها.

_ يصعد الرّجل إلى الشّجرة ويهزّ الشّجرة تسقط حبّات الزّيتون تُجمِع الأمّ الزّيتون تَديره في صندوق تأخذه للمِعصَرة تحصل على زيت الزّيتون تضعه في الطّعام.

_ أحبّ الزّيتون هو شجرة كبيرة أساعد أبي في جني الزّيتون وأمّي نضع زيت الزّيتون في الأكل.

_ نشاهد في الصورة الأولى الفلاح فُوق الشّجرة ينزع الزّيتون يسقط على الفراش في الأرض المرأة تضع الزّيتون في الصُناديق نأخذ الزّيتون للمعصرة تعصرها نحصل على زيت الزّيتونَ بعد أن نعصره.

_ في فصل الخريف بجني الزّيتون فيتسلّق الشّجرة فيمسك غصن الشّجرة بيده اليسرى ويجذب بيده اليمنى يسقط حبات الزّيتون على الفراش تجمعها المرأة تضعها في صناديق لنأخذها إلى المَعصَرة لتصبح حبّاتِ الزّيتون زيت الزّيتون نستخدمه في الطعام لانكسر الشّجرة.

_ في الخريف نجني الزّيتون أنا وأبي وأمي يهزّ أبي الشّجرة تسقط الزّيتون نجمعه مع أمي في صندوق ونعصره يعطينا زيت الزّيتون.

نموذج 4:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: في معرض الكتاب

الكفاءة الختاميّة: يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصوّرة في وضعيّات تواصليّة دالّة

مؤشّر الكفاءة: إنتاج نص شفوي انطلاقا من سندات

وضعيّة الانطلاق: استذكار النّص المنطوق من خلال طرح جملة من الأسئلة، ثمّ عرض صورة من الكتاب

_ الأب: تعالى يا أحمد، تعالِي يا خديجة.

أحمد وخديجة: نعم يا أبي.

الأب: سآخذكم إلى المعرض الكتاب.

أحمد: إلى أين يا أبي؟

الأب: في الجزائر العاصمة.

خديجة: يا لا الرّوعة سأشتري كتبٌ وقصصا وأدواتٌ مدرسيّة.

الأب: هيّا.

خديجة: سأشتري قصّةُ النملة والصرصور لصديقتي زينب.

أحمد: وأنا سأشتري كتاب رياضيات وآخُرْ في الرّياضة لصديقي بلال.

الأب: انظر يا أحمد إنّه كتابا يتحدّث عن الطّاعات.

أحمد: شكرا يا أبي أمّي دائما تردّد أن أكون نظيفا ليحبّني الله ويحبّوني النّاس.

_ الأب: تعالوْ يا أحمد وخديجة.

أحمد وخديجة: نعم يا أبي.

الأب: سنذهب إلى المعرضِ الكتاب.

أحمد: أين هو؟

الأب: إنّه في الجزائر العاصمة.

خديجة: يا لا الرّوعة سأشتري كتبا وقصصا وأدواتٌ مدرسيّة.

أحمد: وأنا أيضا سأشتري.

خديجة: سأشتري قصّة النملة والصرصور لصديقتي زينب.

أحمد: سأشتري كتاب الرياضيّات وآخرا في الرّياضة لصديقي بلال.

الأب: خذ هذا كتابا يتحدّث عن الطّهارة.

أحمد: شكرا يا أبي أمّي تحدّثني عن الطّهارة تقول: كن نظيف الجسم لتنل محبّة الله والنّاس.

الأب: عفوا يا ابني.

_ هيّا لنذهب إلى معرض الكتاب في الجزائر العاصمة، فسمعت خديجة فقالت: إنّه شيء رائع، فذهبنا وقالت خديجة: سأختار قصّة النّملة والصَّرصور، وقال أحمد: سأشتري كتاب الريّاضيّات وكتاب الرّيّاضة بل كتابين من الرّيّاضة، قال الأب: خذ هذا الكتابُ يا أحمدُ إنّه يتحدّث عن الطّهارة، قال أحمد: إنّ أمّي تردّد الكلام لي فتقول: كن نظيف الجسم تنل محبّة الله والنّاس.

_ في يوم من الأيّام قال لي أبي لنذهب لمعرض الكتاب للجزائر العاصمة، فسَمَعَت خديجة وقالت: يا لَجمالها، فذهبنا وقالت خديجة: سوف أشتري قصّة النّملة والصّرصور، وقال أحمد: سأشتري كتابُ الرّياضيّات والرّياضة، وبعدها قال لي أبي: خذ هذا الكابُ يا أحمد إنّه يتحدّث عن الطّهارة، فبعدها ذهبنا إلى المنزل وقالت لي أمّي: كن نظيف الجسم لمحبّة الله والنّاس.

_ في يوم من الأيّام ذهبت أنا وخديجة إلى المعرض، فقالت خديجة: إنّها فكرة جميلة سأشري قصة النملة والصّرصور، وقال أحمد: سأشتري كراس الرّياضيّات وكرّاس الرّياضة، فقال أبي: خذ هذا الكتاب يا أحمد إنّه يحكي على الطّهارة، فقالت أمّي: كن نظيف الجسم حتّى الله يحبُّك والنّاس يحبّوك.

_ ذهبت أنا وأختي إلى المعرض، قالت خديجة: يا للرّوعة سأشتري قصّة النّملة والصّرصور، قال أحمد: سأشتري أنا كتاب الرّياضيّات وكتاب في الرّياضة، فقال أبي: خذ هذا الكتاب إنّه يحكي على الطّهارة، فقلت يا أبي تُراد أمّي أن لا نكون وسخا وأكون نظيفا ليحبّني الله ويحبّوني النّاس.

استنتاج:

بعد عرضنا لهذه التّعابير ارتأينا أن مدى توافق إنتاجات تلاميذ المستوى الأوّل مع الكفاءة المستهدفة يبقى محدودا، إذ غالبا ما اعتمدوا على الحفظ والاستذكار إعادة نص فهم المنطوق الّذي قدّمه المعلّم، بحكم أنّهم لم يبنوا أفكارا جديدة تدعم ماورد في نص فهم المنطوق، ولم يناقشوا ويتحاوروا حول الموضوع، وبالتّالي لم ينتجوا نصوصا جديدة تحاكي النّص المنطوق بأسلوبهم الخاص وأفكارهم بالاعتماد على مكتسباتهم، وإنّما ركّزوا على قوّة ذاكرتهم وحفظوا النّص المنطوق وأعادوه حرفيا دون تغيير عند تعبيرهم عن المشهد.

ومن ثمّ يتّضح، أنّ هذا المستوى لا يزال في مرحلة الانتقال من التّلقي إلى الإنتاج، ممّا يستدعي اعتماد مقاربات بيداغوجيّة تفاعليّة وتشجيع المتعلّم على التّعبير الحرّ.

3.2. معايير تحليل تعابير تلاميذ السنة الأولى ابتدائي:

الجدول رقم (19): يمثل معايير تحليل تعابير السنة أولى ابتدائي

ملاحظات	هل تحقّق؟	وصف المؤشّر	المعيار
تحقّق معيار الوضوح لدى غالبيّة التّلاميذ بدرجة مقبولة إلى جيّدة، حيث عبّر أغلب التّلاميذ بجمل بسيطة واضحة باستعمال كلمات مألوفة في حين البعض الآخر استعملوا كلمات مبتورة وناقصة	نعم تحقّق جزئيّا	هل التّعبير واضح وسليم؟	**الوضوح**
تحقّق معيار الانسجام بدرجة جزئيّة في الغالب، حيث تمكّن بعض التّلاميذ من التّعبير عن فكرة بسيطة بشكل مترابط بينما بقيّة تعابير البعض الآخر متفرّقة وغير متسلسلة	تحقّق بصورة جزئيّة عند أغلب التّلاميذ، وكاملة عند فئة محدودة	هل فيه بداية ووسط ونهاية؟	**الانسجام**

معيار ترتيب الأفكار تحقّق جزئيّا عند بعض التّلاميذ خصوصا في المواضيع المألوفة بينما يعاني عدد معتبَر من التّلاميذ من العشوائيّة في ترتيب الأحداث أو تَشوُّش في البنية التّعبيريّة	تحقّق بدرجة جزئيّة إلى محدودة لدى معظم التّلاميذ، مع تميّز فئة قليلة	هل سرد الأحداث متسلسل؟	**ترتيب الأفكار**
معيار تنويع التّراكيب لم يتحقّق إلّا بصورة محدودة لدى التّلاميذ، إذ نجد المتميّزين يملكون القدرة على توسيع الجمل، في حين أغلبهم يستعملون نفس النّمط التّركيبي وهو أمر مقبول في هذه المرحلة المبكّرة	لم يتحقّق سوى بدرجة محدودة جدّا لدى أغلب التّلاميذ، وهو ضعيف التّحقّق عموما في هذا المستوى	هل استُخدِمت جمل بسيطة وسليمة؟	**تنويع التّراكيب**
معيار الطّلاقة الشّفويّة تحقّق جزئيّا لدى أغلب التّلاميذ الأكثر ثقة بأنفسهم وتفاعلا في محيطهم بحيث يتكلّمون بطلاقة جيّدة نسبيّا عند الحديث عن مواضيع مألوفة، بينما أظهر البعض الآخر صعوبات التّعبير والتّواصل اللّفظي السّلس مع التّردد والتّقف المتكرّر دون مبرّر	تحقّق بدرجة متفاوتة بين التّلاميذ، وبشكل جزئي عند الأغلبيّة	هل المتعلّم يتحدّث بثقة دون توقّف؟	**الطّلاقة الشّفويّة**
معيار الانفعاليّة والتّفاعل تحقّق بدرجة جيّدة عند التّلاميذ الّذين يتمتّعون بثقة لغويّة واجتماعيّة وظهر في قدرتهم على التّعبير بنبرة والتّفاعل مع الصور والأسئلة، بينما بقي ضعيفا أو غائبا عند تلاميذ	نعم، تحقّق بدرجة جيّدة نسبيّا عند عدد مُعتبَر من التّلاميذ، وبشكل	هل يُظهِر اهتمامه وانفعاله بالموضوع	**الانفعاليّة والتّفاعل**

يعانون من الخجل أو ضعف اللّغة الشّفويّة أو بسب لبيئة الصّفيّة غير المحفّزة	محدود أو غائب عند فئة أخرى		

اعتمد جدول تحليل تعابير تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي على مجموعة من المعايير اللّغويّة والتّواصليّة، بهدف تقييم الأداء الشّفهي للتّلميذ بشكل شامل وموضوعي، انطلاقا من متطلّبات الكفاءة الختاميّة في هذه المرحلة، حيث توضّح نتائج جدول المعايير أنّ الكفاءة لم تتحقّق على نحو متكافئ لدى تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي، إذ حقّقوا الكفاءات الأساسيّة الدّنيا للتّعبير الشّفوي بدرجات متفاوتة، بينما لا تزال المهارات المرتبطة بالتّنظيم والتّنويع، والانسجام في حاجة إلى دعم وتدرّج بيداغوجي مستمر.

1.2. تحليل عناصر المنهاج المرتبطة بالتّعبير الشّفوي:

الأهداف الجزئيّة:

_ التّعبير بجمل قصيرة وواضحة (جملة اسميّة، فعليّة بسيطة).

_ وصف صور أو كائنات مألوفة (المدرسة، المنزل، الأسرة...).

_ الإجابة عن أسئلة شفهيّة باستعمال مفردات مناسبة.

التّقييم: الأهداف واضحة، تتناسب مع قدرات تلميذ في بداية اكتساب اللّغة.

المحتوى التّعليمي:

_ مفردات بسيطة مأخوذة من المحيط القريب (الألوان، الحيوانات، الأشياء، الأشخاص...).

_ مواضيع مكرّر ومحفّزة (أقدّم نفسي، عائلتي...).

التّقييم: ملائم لسنّ التّلميذ، ويساعد على بناء المعجم الأوّلي.

الأنشطة المُقترَحة:

_ وصف صور أو مشهد.

_ إعادة حكاية مبسّطة بعد الاستماع.

_ التّحدّث عن موقف.

_ التّفاعل مع زملائه في أسئلة وأجوبة.

التّقييم: لكن الأنشطة غالبا تلقينيّة، تعتمد المحاكاة فقط، مع ضعف في الحوار التّفاعلي أو التّعبير الحرّ.

الوسائل التّعليميّة:

_ صور، مشاهد، دمى، بطاقات كلمات.

_ استعمال التّمثيل والحركات اليدويّة لدعم المعنى.

التّقييم: مناسبة جدّا، لكن يفضّل إدراج أدوات سمعيّة أكثر كالتّسجيلات وتعميم هذه الوسائل على جلّ المناطق.

المقاربات البيداغوجيّة:

_ تُعرَض الأنشطة غالبا في وضعيّات سرديّة أو وصفيّة.

_ الطّفل يتفاعل من خلال التّكرار والمشاركة الجماعيّة.

_ مقاربة تفاعليّة، لكن تغيب أحيانا الوضعيّة المشكلة.

التّقييم: في الطّريق الصحيح، لكن لا ترقى إلى روح المقاربة بالكفاءات كما يجب.

التّقويم:

_ يعتمد المعلّم على الملاحظة والتّغذيّة الرّاجعة الفوريّة.

_ لا توجد شبكات تقييم واضحة للكفاءة المستهدفة.

_ يصعب قياس التّطوّر بدقّة دون أدوات مساعدة.

التّقييم: غياب المعايير، والاعتماد على الحكم الشّخصي للمعلّم فقط.

التّدرّج السّنوي:

_ بداية السّنة: التّعبير بكلمة أو كلمتين.

_ منتصف السّنة: استعمال جمل قصيرة ذات معنى.

_ نهاية السّنة: التّعبير بجملة مفيدة مرتبطة بسياق تواصلي بسيط.

التّقييم: تدرّج واضح ومنسجم مع قدرات المتعلّمين.

الاستنتاج العام:

منهاج السّنة الأولى ابتدائي في نشاط التّعبير الشّفهي يُظهِر توافقا عامّا مقبولا مع الكفاءة الختاميّة، إذ يركّز على التّدرّج اللّغوي البسيط والمواضيع القريبة من الطّفل، ومع يحتاج إلى تطوير أدوات التّقويم، وتنويع الوضعيّات التّعبيريّة لتشجيع المبادرة اللّغويّة لدى المتعلّم.

التّوصيّات:

_ إدراج أنشطة حواريّة ثنائيّة وجماعيّة منذ البداية (سؤال، جواب، لعب أدوار...).

_ تصميم شبكة تقويم معياريّة لمراقبة تقدّم المتعلّم في التّعبير.

_ استخدام وسائط متعدّدة (صوتيّات، فيديوهات، قصص مسموعة).

_ تدريب المعلّمين على تنميّة التّعبير بدل تصحيحه.

5.2. شبكة تحليل التّعبير الشّفوي لدى المتعلّمين حسب طبيعة الوسط التّربوي (حضري، شبه حضري، نائي):

الجدول رقم (20): يمثل شبكة تحليل التعبير الشفوي للسنة الأولى

ملاحظات	تلميذ 3 (منطقة ريفيّة)	تلميذ 2 (منطقة شبه حضريّة)	تلميذ 1 (منطقة حضريّة)	وصف المعيار	المعيار
	مستوى الأداء العام	مستوى الأداء العام	مستوى الأداء العام		
مراعاة تأثير اللّهجة في الرّيفيّة وشبه الحضر	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	الكلام مفهوم ولا يحتوي على غموض كبير	**الوضوح**
يحتاج وقتا أكثر في شبه الحضريّة والرّيفيّة	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	ترتيب منطقي وجود بداية ووسط ونهاية ترتيب منطقي وجود بداية ووسط ونهاية	**الانسجام والتّسلسل**
التّعرّض اللّغوي في الحضر أوسع، الدّعم	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	تنويع في الألفاظ والصفات	**ثروة لغويّة**

ضروري في البقيّة					
إدخال تدريجي لها مطلوب في المناطق غير الحضريّة	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	مثل: ثمّ، و، لكن، لأنّ...	**استخدام أدوات الرّبط البسيطة**
المناطق النّائيّة: الخجل أو البطء وارد، يحتاج تحفيزا	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	يتحدّث بثقة دون تردّد ملحوظ	**الطّلاقة والرّاحة في الأداء**
بعض الأطفال في القرى قد يُظهرون تحفّظا أكبر	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	هل أظهر التّلميذ حماسا دهشة أو تعبيرا ذاتيّا؟	**التّعبير عن الشّعور/ الانفعال**
تكثيف أنشطة التّعبير الشّفهي اليوميّة وخاصّة في المناطق الرّيفيّة	ضعيف	محدود إلى متوسّط	متوسّط إلى جيّد	هل الخطاب الشّفهي يحقّق الكفاءة الختاميّة المحدَّدَة سرد/ وصف/ بسيط/ منسجم	**تحقيق الكفاءة الختاميّة**

مستوى الأداء العام حسب المعايير الأساسيّة كان جيّدا في المناطق الحضريّة مقارنة بالمناطق الرّيفيّة وشبه الحضريّة، وهذا راجع للتّفاوت الكبير بين التّلاميذ حسب المحيط الأسري وضعف الأداء لا يعكس بالضّرورة ضعفا معرفيّا بل قد يرتبط ببيئة لغويّة فقيرة.

خلاصة:

أظهر تحليل تعابير تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي، من خلال شبكات التّعبير الشّفهي ومقارنة الأداء بين البيئات الحضريّة وشبه الحضريّة والرّيفيّة، أنّ الكفاءة الختاميّة لم تتحقّق بعد بالصّورة المرجُوَّة، إذ أنّ أغلب الإنتاجات بقيت رهينة الحفظ وإعادة النّص المنطوق أكثر من كونها تعابير حرّة، ورغم هذه المؤشّرات الإيجابيّة في الوسط الحضري مقارنة بغيره، فإنّ التّوافق يبقى جزئيّا، ما يعكس أنّ هذا المستوى لا يزال في مرحلة انتقاليّة إلى الإنتاج.

ومن هنا نخلص أنّ تحقيق الكفاءة يبقى نسبيّا، ويتأثّر إلى حدّ كبير بخصوصيّات الوسط التّربوي، ممّا يتطلّب دعما بيداغوجيّا أكبر، وممارسات تعليميّة تفاعليّة تشجّع التّلميذ على إنتاج تعابير بسيطة.

3. المستوى الثّاني:

1.3. الكفاءة الختاميّة:

"يتواصل مشافهة في وضعيّات بسيطة بلسان عربي، ينتج نصوصا قصيرة ومنسجمة في وضعيّات تواصليّة دالّة مع التّركيز على النّمط التّوجيهي، يحاور ويناقش ويقدّم توجيهات في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسيّة ووسائل الإعلام والاتّصال، مستعملا بعض أفعال الكلام في وضعيّات تواصليّة دالّة"[1]

2.3. عيّنات مختارة من تعابير المتعلّمين:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: اليوم ننظّف بيتنا

مؤشّر الكفاءة: فهم تسلسل الأحداث في النّص المنطوق ويبني عنها، ينظّم أفكاره ويعبّر عنها تعبيرا سليما

الكفاءة الختاميّة: يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصوّرَة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: استذكار أحداث نص فهم المنطوق

[1] مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 20–21.

_في يوم الجمعة ساعدت أمي في طبخ الفطور وإعداد الحلويّات، وبعد ذلك غسلنا الأواني وكنسنا الأرضيّة، ثمّ دخلت إلى غرفتي ورتبت سريري، وجمعت ألعابي في الصّندوق، وأدخلت ثيابي في الخزانة.

_ في صباح يوم الجمعة تعاونت العائلة في تنظيف البيت حضّرت الأم الغداء وكعكةٌ شهيّةٌ والبنت الكبيرة كنست البيت والصّغيرةَ غسلت الأواني الولد يرتّب الغرفة.

_ الأمّ في المطبخ تطبخ الطّعام دجاج مشوِي كعكةْ خبزْ والبنتان في الغرفةْ تساعدان الأم الكبرى تغسل الأواني الصّغرى تكنَس البيتْ الأخ الصّغيرْ يرتّب غرفتهْ الكلّ يتعاونون في تنظيف البيت ما أجمل التّعاون.

_ نهار الجمعة تعاون الأولاد والأم على تنظيف البيتْ الأم طيّبتْ الغداء البنتْ الكبيرةُ تكنس البيتْ البنت الصّغيرة تغسل الأواني الولدُ الصّغيرْ يرتّب الغرفة.

_ يوم الجمعة نظّف الأولاد والأم البيت الام حضّرت الطّعام دجاج كعكة خبز شُرْبة أختي الكبيرة تكنس البيت وأختي الصّغيرة تغسَل الأواني وأنا أرتّب غرفتي.

_ ساعد البنت الكبرى والصّغرى والأخ الصّغير الأم على تنظيف البيت الأمّ طبخت الفطور والبنتان الكبيرة كنسَت البيت والصّغيرة تغسل الأواني والولد يرتّب غرفة النّوم.

نموذج 2:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: صحّتي في غذائي

مؤشّر الكفاءة: يعبّر عن مشهد معروض أمامه، يصف مشاهد وصور ويعلق عليها ويبدي رأيه

الكفاءة الختاميّة: يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصوّرَة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: الانطلاق من أحداث نص فهم المنطوق

_استيقظ الأحمد وغسل وجهه وذهب للطّاولة وجد حلويات كثيرة ومشروبات أكلها كلّها بدأ يبكي والأم أتت إليه ما بك يا بنيْ، الابن وجع في بطني أخذته للطّبيبَ بالسّيارة فحصه وقال له لا تأكل الحلوى والمشروبات الغازيّةْ.

_أحمد يتناول فطوره حلوى، عصير، أحمد يبكي بطنه يؤلمه كثيرا لأنه كثّر من الحلويّات، ذهب أحمد للطّبيب، قال له: لا تكثر يا ابني من الحلويّات والمشروبات، تناول قليل منها.

_أمين جالس أمام طاولة فيها حلويّات، أمين يضع يده على بطنه وهو يتألّم وخدّه حمراء، ذهب أمين للطّبيب قال له: ماذا أكلت؟ أمين قليل من الحلويّات والكعك والمشروبات الغازيّة، قال له الطّبيب: لا كثّرت من الحلويّات وهي مضرّة حافظ على صحتك.

_ أشاهد في الصور أحمد يجلس على الطّاولة/ الطّاولة فيها حلوى كثيرة وطيّبة، أحمد يدَه على بطنه ويبكي، ذهب أحمد للطّبيبْ، الطّبيب ماذا أكلت، أكلتُ الحلوى كثيرا، لا تكثر منها تضرّك.

_ أمين أمام الطّاولة وفوقها الحلويّات مثل: المشروبات الغازيّةْ والكعكْ، أكلهم وبعد قليلْ كان بطنَه يؤلمه ذهب مع الأبُ إلى الطّبيب فحصه وقال له لا تكثر من الحلوى لابد أكل الغذاء الصّحِي.

_ استيقظ محمد باكرا ذهب للمطبخ شرِب المشروب الغازي والحلوى ثمّ كان بطنَه يؤلمه أسرعت الأم إليهُ وأخذته للمستشفى فحص الطّبيب محمد ثم قال لا تكثر الحلوى والمشروب.

نموذج 3:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: بين المدينة والرّيف

مؤشّر الكفاءة: يعبّر عن مشهد معروض أمامه، يصف مشاهد وصور ويعلق عليها ويبدي رأيه

الكفاءة الختاميّة: يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصوّرَة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: الاستعانة بنص فهم المنطوق

_ في الرّيف المنازل متباعدة، الحقول خضراء الهواء نقي الأشجار كثيرة، في المدينة منازل كبيرة بحر كبير ناس كثيرون أنا أحبّ أن أسكن في المدينة فيها ما نحبّ.

_ الرّيف جميل فيه طبيعة جميلة بيوت متفرّقة وحقول واسعة وخضراء وهواء نقيْ، في المدينة يوجد بناياتْ عاليةْ مدارس ألعابْ بحرْ محلّات شوارع واسعة سيّارات كثيرة أنا أحبّ العيش في المدينة.

_ تلميذ 1: أنا الرّيف هوائي نقي فِيَ أشجار كثيرة أشجار الزّيتون البلوط اللّوز العنب، وحيوانات مثل: المعز الدجاج البطّ العصافير، وخضر وجبال عاليّة

تلميذ 2: أنا المدينة يوجد بِيَ المدارس الجامع وبيوت كثيرة، وفِيَ سيارات ومحلات الناس يحبونني أنا

تلميذ 1: لا النّاس يحبوني أنا الحياة فِيَ هادئة

_ أنا أحبّ الرّيف هواؤه نقيْ واسع وأخضر فيه حيوانات أحبّها أذهب مع جدي للحقل ألعب وأجري، والمدينة لا أحبها فيها الغبار والضجيج.

_ تلميذ 1: أنا الرّيف جميل عليك فِيَ أشجارٍ كثيرة وحيوانات وماءْ وجبالْ وزرعْ وخضر وفواكه.

تلميذ 2: أنا المدينة يعيش فِيَ ناس كثيرة ويوجد منازل جميلة وسيارات وحديقة للأطفال وبحر يذهب له ناس في الصيف.

تلميذ 1: كلّنا جميلون الرّيف والمدينة.

_ أذهب في العطلة إلى جدّي في الرّيف، الرّيف نظيف فيه غابة خضراء وجبال وحيوانات ألعب وأرعى الغنم أقطف الفواكه والخضر، والمدينة موسّخة وفيها الضجيج لا أحبّها.

نموذج 4:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: البيئة والطّبيعة 3

مؤشّر الكفاءة: يعبّر عن مشهد معروض أمامه، يصف مشاهد وصور ويعلق عليها ويبدي رأيه

الكفاءة الختاميّة: يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصوّرَة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: استذكار أحداث نص فهم المنطوق

_ ألاحظ في الصورة الأولى الأرض متشقّقةْ الأشجار لا يوجد فيها أوراق، الصورة الثّانيّة الشّاحنة تحرث الأرض، الصورة الثّالثة الرّجل يغرس النّبات، أشاهد في الصورة الرّابعة كبَرَت النّباتات.

_ أشاهد في الصورة الأولى الأرض متشقّقة والنّبات يابس لأن الأمطار لم تسقط، وفي الصورة الثّانيّة الفلاح يحرث الأرض بالجرّار، الصورة الثّالثة الفلّاح يغرس الأشجار، وفي الصورة الرّابعة كبُرت الأشجار ونبت الثّمار بها.

_ يبُست الأرض وتشقّقت ويبَست النباتات لأنّ المطار لا تسقط حرث الفلاح الأرض وأصلحها غرس الفلّاح شجيرات وسقاها بالماء كبَرَت وأصبحت أشجار فيها الفاكهة.

_ يوجد شجرة يابسة لا يوجد ماء اشترى الفلّاح جرّارْ وحرَث الأرض وغرس فيها شجيرات وسقاها حتى كبَرَت وأصبحت أشجار كبيرةْ مثمرة.

_ وجد الفلّاح الأرض يابسة ومتشقّقة والنباتات أيضا يابسة لانّو المطر لم تسقط فحرثها بالشّاحنة وغرس فيها أشجار وسقاها حتى أصبحت كبيرة وفيها فواكه لذيذة.

_ وجد الفلّاح الأرض مشقّقة وجافّة والنّبات يابس أحضر جرّارٌ وحرِث الأرض يغرس الفلّاح الشّجيراتُ ويسقيها نمت وكبرَت وصارت أشجارٌ كبيرة يوجد فيها ثمار شهيّة.

نموذج 5:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: التّواصل 3

مؤشّر الكفاءة: ينظّم ويعبّر عن أفكاره انطلاقا من النّص المنطوق تعبيرا سليما ويفهم تسلسل الأفكار ويبني أفكاره عليها

الكفاءة الختاميّة: يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصوّرة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: استذكار أحداث نص فهم المنطوق

_ تحصّل أخي سليم على المرتبة الأولى في المدرسة فاشترى له أبي حاسوبا فرح به كثيرا، أوصل أبي الجهاز بالكهرباء وضغط على زر التّشغيل وإذا برسومات وكتابات ملوّنة تظهر على الشّاشة، أوصى أبي أخي قائلا: علّم أخاك كيف يستعمل الحاسوب، واحذرا من أخطار شبكة المعلومات.

_ اشترى الأب لابنه حاسوب فشَعل الابن الحاسوب ظهرت له كتابة ورسومات يوريها لأبوه الأب يقول لأحمد علّم أخوك الصّغير في استعمال الحاسوب نستعمل الحاسوب في دراستنا.

_ قال أحمد تحصّل أخي سليم على المرتبة الأولى في المدرسة اشترى له أبي حاسوبٌ هديّةٌ أوصله أبي بالكهرباء اشتعل الحاسوب وظهرت رسومات وكتابة جميلة، طلب أبي من أحمد أن يعلّمني كيف أستعمل الحاسوب في الدّراسة وحذّره من مواقع أخرى.

_ حصل أخي الكبير على معدّل جميل اشترى له أبي حاسوبٌ شغّل أبي الحاسوب فظهرت رسومات وكتابة ملوّنة على الحاسوب طلب أبي من أخي تعليمي في الحاسوب لأعمل به في دراستي وحذّره لا يستعمل مواقع لا يعرفها.

_ تحصّل أخي الكبير على المرتبة الأولى في المدرسة اشترى له أبي حاسوبْ وشغّله هناك رسومات تبدو على الشّاشة أوصى أبي أخي الكبير أن يعلّمني كيف استعمل الحاسوبْ وحذّره من أخطار شبكة الأنترنيت فيها مواقع لا نعرفها.

_ أخذ أخي معدّل جميل في دراسةِ اشترى له أبي حاسوبْ وشغَّله وقال له أن يعلّمني كيف اعمل فيه في دراستي وحذّره من أخطار الأنترنيت.

نموذج 6:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: الموروث الحضاري 1

مؤشّر الكفاءة: ينظّم ويعبّر عن أفكاره انطلاقا من النّص المنطوق تعبيرا سليما ويفهم تسلسل الأفكار ويبني أفكاره عليها

الكفاءة الختاميّة: يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصوّرة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: العودة إلى النّص المنطوق

_ إحضار كميّة من الطين ثمّ تُحرّك بعصا وتعجن ويقوم صنّاع الفخار بصنع العديد من الأواني وأدوات المطبخ ثمّ تُترك مدّة لتجفّ ويقوم بوضعها في الفرن وأخيرا يتمّ تزيين الأواني برسومات جميلة وملوّنة.

_ يجمع صانع الفخّار التّراب ويضع عليه الماء ويعجنه حتى يصبح عجينة ويصنع بها جرّةً ويتركها تجفّ ويرسم عليها رسومات جميلة.

_ يحضر الرّجل التّراب أضاف عليه الماء ليصنع طين صنع بها جرّة من الفخّار ساعده أطفال وتركها تجفّ بعدها زيّنها برسومات جميلة وملوّنة.

_ حضّر الرّجل الطّيْن وزاد عليها الماء صارت عجينة صنع بها أواني وتركها تنْشِف وعندما نشفت رسم عليها رسومات وأزهار رائعة.

_ يحضر الأب التّراب ويضع عليه الماء يحصل على عجينة الأب يصنع الأواني مع أولاده يتركها تجفّ ويزيّنها برسوم وألوان.

_ تحضر أمّي الترّاب وتطحنه وتبلّله بالماء يصبح عجينة تصنع بها كثير من الأواني تضعها في الشّمس تنشف بعدها تضعها في النار وتخرجها وترسم فيها بالألوان.

استنتاج:

بعد تحليلنا نستخلص أنّ الكفاءة المنشودة قد تحقّقت لدى المتعلّمين بشكل نسبي، ويظهر ذلك جليّا من خلال تعابيرهم، فعلا قاموا بإنتاج نصوص قصيرة وبأسلوبهم الخاص، ووظّفوا أسلوب التوجيه كما طُلِب منهم، لكن هاته النّصوص غير منسجمة خاليّة من أدوات الرّبط التي تسهم في انسجام النّص، وتتخلّلها مفردات عاميّة غير فصيحة، عِلاوة على ذلك لم يستثمروا الصّيغ المكتسبة في نشاط أستعمل الصيغ الّذي يسبق الإنتاج الشّفوي، ولم يوظّفوا أفعال الكلام وبالتّالي لم يعتمدوا على مكتسباتهم.

3.3. معايير تحليل تعابير تلاميذ السّنة الثّانيّة ابتدائي:

الجدول رقم (21): يمثّل معايير تحليل تعابير تلاميذ السّنة الثّانيّة ابتدائي

ملاحظات	هل تحقّق؟	وصف المؤشّر	المعيار
معيار الوضوح تحقّق لدى التّلاميذ بدرجة مقبولة إلى جيّدة خاصّة عند الحديث مواضيع مألوفة إذ يستعملون جملا واضحة وكاملة ذات معنى دقيق باختيار كلمات مناسبة لسياق التّعبير، ومع ذلك لا يزال بعض التّلاميذ بحاجة إلى مزيد من التّمارين اللّفظيّة والدّعم الفردي لتثبيت قواعد الوضوح في النّطق وتركيب الجمل	تحقّق بدرجة جيّدة إلى متوسّطة لدى معظم التّلاميذ، مع تفاوت واضح حسب مستوى المتعلّم	هل التّعبير واضح وسليم؟	**الوضوح**
تحقّق معيار الانسجام بدرجة متفاوتة لدى التّلاميذ، حيث أظهر بعضهم قدرة واضحة على تنظيم الأفكار وربطها ضمن موضوع موحّد، بينما بقي البعض الآخر يعاني من تفكّك المعاني وضعف في التّسلسل بالانتقال المفاجئ بين المواضيع دون رابط واضح	تحقّق بدرجة متوسّطة إلى مقبولة لدى أغلب التّلاميذ، مع تباين واضح بين من يملكون رصيدا لغويّا جيّدا ومن يعانون من صعوبات تعبيريّة	هل فيه بداية ووسط ونهاية؟	**الانسجام**
تحقّق معيار ترتيب الأفكار لدى التّلاميذ بدرجة مرضيّة نسبيّا، خاصّة عند الحديث عن مواضيع مألوفة ومع ذلك يحتاج عدد من التّلاميذ إلى مزيد من التّدريب لتثبيت القدرة على عرض الأفكار بتسلسل واضح ومترابط، وتجنّب القفز العشوائي	نعم، تحقّق معيار ترتيب الأفكار لدى التّلاميذ بدرجة متوسّطة إلى جيّدة لدى أغلبهم، وبشكل واضح عند التّلاميذ الّذين تلقّوا	هل سرد الأحداث متسلسل؟	**ترتيب الأفكار**

	تدريبا منتظَما على السّرد والتّسلسل		
تحقّق معيار تنويع التّراكيب لدى التّلاميذ بدرجة ضعيفة إلى متوسّطة، وظهر بوضوح فقط لدى المتعلّمين ذوي الرّصيد اللّغوي الغني من خلال تفاعلهم الصّفي النّشط، وهذا الجانب يحتاج إلى تدريب بيداغوجي مستمرّ	تحقّق بدرجة محدودة إلى متوسّطة لدى التّلاميذ وذلك حسب مستوى المتعلّم، ومدى تعرّضه للّغة من خلال الأنشطة الصّفيّة والبيئة الأسريّة	هل استُخِدمت جمل بسيطة وسليمة؟	**تنويع التّراكيب**
تحقّق معيار الطلاقة الشّفويّة لدى التّلاميذ بدرجة مقبولة إلى جيّدة، خاصّة عند التّلاميذ الّذين ينشطون في المحيط اللّغوي المدرسي أو العائلي ويلكون الثّقة بالنّفس أثناء التّحدّث ويتجاوبون بسرعة مع الأسئلة دون ارتباك، ولا تزال بعض الصّعوبات قائمة لدى المتعلّمين الخجولين أو ذوي التّأخّر اللّغوي ما يستدعي أنشطة مركّزة ومنتظمة لتحسين التّعبير وبناء الثّقة في التّواصل	تحقّق بدرجة متوسّطة إلى جيّدة لدى أغلب التّلاميذ، مع تفاوت حسب البيئة اللّغويّة ومستوى الدّعم الأسري والمدرسي	هل المتعلّم يتحدّث بثقة دون توقّف؟	**الطّلاقة الشّفويّة**
تحقّق معيار الانفعال والانفعاليّة لدى التّلاميذ بشكل متوسّط إلى جيّد، وكان أكثر بروزا عند التّلاميذ ذوي الطّلاقة والتّواصل الجيّد مع محيطهم ويظهر هذا من خلال	تحقّق بدرجة متوسّطة إلى جيّدة لدى أغلب التّلاميذ، خاصّة عنما يكون	هل يُظهِر اهتمامه وانعاله بالموضوع؟	**الانفعال والانفعاليّة**

تفاعلهم مع الصّور أو القصص فيبدون انفعالهم وشعورهم، أمّا التّلاميذ الأكثر خجلا أو تحفُّظا فقد ظهر لديهم المعيار بدرجة أقلّ، فعند تعبيرهم يبدوا جافّا وغير معبّر.	الموضوع مألوفا، أو مرتبطا بتجربة شخصيّة		

أظهرت نتائج تحليل تعابير تلاميذ السّنة الثّانيّة ابتدائي، بناء على جدول المعايير المُعتمَد أنّ أداء التّلاميذ في التّعبير الشّفهي يتفاوت بين المقبول والجيّد، مع تباين واضح بين المتعلّمين من حيث التّحكّم في المهارات التعبيريّة الأساسيّة، بحيث حقّقوا تقدّما مقبولا في جوانب الوضوح، الطّلاقة، والتّفاعل الوجداني، بينما لا تزال المهارات المرتبطة بتركيب الخطاب وتنظيم الأفكار بحاجة إلى دعم وتدريب مستمرّين.

1.3. تحليل عناصر المنهاج المرتبطة بالتّعبير الشّفهي:

الأهداف الجزئيّة:

_ التّعبير عن أحداث يوميّة (زيارة، رحلة...).

_ وصف أشخاص أو أشياء أو صور.

_ سرد حكاية قصيرة بعد الاستماع.

_ الإجابة عن أسئلة باستعمال جمل كاملة.

التّقييم: الأهداف واضحة، وتخدم الكفاءة الختاميّة تدريجيّا، لكنّها لا تزال تركّز على المحاكاة أكثر من الإبداع.

المحتوى التّعليمي:

_ مفردات تتعلّق بالفصول، الطّبيعة، العائلة، المدرسة، الزّمن...

_ نصوص قصيرة مصاحبة (قصص مصوّرة، حكايات...).

التّقييم: يتدرّج المحتوى من وصف بسيط إلى سرد مبسّط، وهو ما يتماشى مع نمو قدرات المتعلّم.

الأنشطة المُقترَحة:

_ وصف صورة أو مشهد.

_ تقمّص دور في حوار بسيط.

_ الحديث عن تجربة شخصيّة.

التّقييم: لكن تفتقر أحيانا للأنشطة التّفاعليّة مثل: لعب الأدوار الجماعي أو الحوارات العفوية.

الوسائل التّعليميّة:

_ صور، بطاقات، قصص، وسائل سمعيّة–بصريّة.

التّقييم: وسائل مشجّعة ولكن لا يُوظَّف الصوت أو الفيديو بشكل منهجي رغم أهمّيته.

تحليل البيداغوجيا والمقاربة المُعتمَدة:

_ اعتماد مقاربة تدريجيّة في بناء الجملة.

_ لا تزال المقاربة تعتمد على التّكرار والنّمذجة أكثر من الوضعيّات الإدماجيّة.

_ المعلّم يقود النّشاط، والتّلميذ يعيد أو يكمل.

التّقييم: تقدّم طفيف نحو الكفاءة، لكن غياب الوضعيّة التّواصليّة الحقيقيّة يقلّل من الأثر الإدماجي.

تحليل التّقويم:

_ التّقويم غالبا ارتجالي، بالاعتماد على ملاحظات المعلّم.

_ لا توجد شبكة تقويم صريحة لقياس: ترابط الجمل، سلامة اللّغة، تسلسل الأحداث....

التّقييم: غياب أدوات التّقويم يعرقل قياس التّقدّم الفعلي.

تحليل التّدرّج السّنوي:

_ بداية السّنة: يعبّر بجمل بسيطة.

_ وسط السّنة: ينتقل لسرد حدث أو وصف.

_ نهاية السّنة: يتحدّث عن مشاهد أو مواقف فيها زمن وتسلسل.

التّقييم: تدرّج سليم في بناء القدرة التّعبيريّة.

الاستنتاج العام:

منهاج السّنة الثّانيّة ابتدائي في نشاط التّعبير الشّفهي يدعّم بدرجة جيّدة تطوّر الكفاءة الختاميّة من خلال أهداف متدرّجة ومحتوى مناسب، لكنّه يفتقر إلى أنشطة تفاعليّة ووضعيّات تواصليّة حقيقيّة، كما أنّ غياب أدوات التّقويم المعياري يقلّل من دقّة متابعة التّقدّم.

التّوصيّات:

_ إدراج وضعيّات تعبير حقيقيّة مثل: وصف مشكل، مشاركة تجربة....

_ اعتماد حلقات تعبير جماعي أو زاوية الحديث الحرّ لتشجيع التّلاميذ على المبادرة.

_ تصميم شبكات تقويم بسيطة تعتمد على معايير واضحة (وضوح الجملة– ترابط الأفكار– اللّعب اللّغوي– الألعاب التّعبيريّة...).

5.3. تحليل شبكة التّعبير الشّفهي لدى المتعلّمين حسب طبيعة الوسط التّربوي (حضري، شبه حضري، ريفي):

الجدول رقم (22): يمثل تحليل شبكة التعبير الشّفهي تلاميذ السّنة الثّانيّة ابتدائي

ملاحظات	تلميذ 3 (منطقة ريفيّة)	تلميذ 2 (منطقة شبه حضريّة)	تلميذ 1 (منطقة حضريّة)	وصف المعيار	المعيار
	مستوى الأداء العام	مستوى الأداء العام	مستوى الأداء العام		
في المناطق الرّيفيّة قد يحتاج إلى وقت أطول أو تحفيز إضافي	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسط إلى جيّد	يتحدّث بسلاسة، دون تردّد واضح أو توقّف مطوّل	**الطّلاقة في الحديث**
يحتاج في المناطق شبه الحضريّة والرّيفيّة إلى دعم تنظيم التّفكير	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسط إلى جيّد	ترتيب منطقي، وجود بداية ووسط ونهاية	**ترتيب الأفكار**
الفروقات قد تظهر حسب ثراء البيئة اللّغويّة	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسط إلى جيّد	تنويع في الألفاظ والصفات	**المعجم المستعمل**
صعوبات التّركيب أكثر ظهورا في المناطق ذات الدّعم الضعيف	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسط إلى جيّد	جمل مفيدة، واضحة تحتوي على فعل، فاعل	**بناء الجمل وتركيبها**
درجة التّفاعل قد تكون	ضعيف	متوسّط	متوسط إلى	يسأل، يبدي رأيا...	**التّفاعل في**

ضعيفة بسبب التّردّد أو الخجل	إلى متوسّط		جيّد		**المواقف التّواصليّة**
في المناطق الرّيفيّة قد تكون الانفعاليّة أقلّ بسبب محدوديّة التّفاعل الاجتماعي	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسط إلى جيّد	هل أظهر التّلميذ حماسا، دهشة، أو تعبيرا ذاتيّا؟	**التّعبير عن الشّعور/ الانفعال**
تكثيف حصص المحادثة الحرّة والتّركيز على الألعاب اللّغويّة في المناطق غير الحضريّة	ضعيف	محدود إلى متوسّط	متوسّط إلى جيّد	هل الخطاب الشّفهي يحقّق الكفاء المحدّدة سرد/وصف/منسجم؟	**تحقيق الكفاءة الختامية**

الجدول يبيّن أنّ هناك تفاوت كبير في الأداء بسبب الفروق البيئيّة اللّغويّة، وهذا ليس عائقا بل مؤشّرا للتّوجيه، فالطّفل في بيئة نائيّة ليس أقلّ كفاءة، بل يحتاج إلى فرص لغويّة أغنى ودعم تفاعلي أكبر.

خلاصة:

يتبيّن من خلال تحليل تعابير التّلاميذ في السّنة الثّانيّة ابتدائي، بالاعتماد على شبكات تحليل التّعبير الشّفهي مقارنة النّتائج بين المناطق المختلفة، أنّ الكفاءة الختاميّة مازالت في طور التّشكّل ولم تبلغ بعد مستوى التّحقّق الكامل. إذ يغلب على تعابير التّلاميذ الاعتماد على نماذج جاهزة أو تكرار نصوص مسموعة مع محاولات محدودة للإبداع اللّغوي الحرّ. كما يُظهِر التّلميذ الحضري قدرة أكبر نسبيّا على الفهم وإعادة الإنتاج، في حين يبقى التّلميذ في الوسطين شبه الحضري والرّيفي متأثّرا بضعف الرّصيد المعجمي.

وهذا يدلّ على أنّ الكفاءة في هذا المستوى لم تتحقّق إلّا جزئيّا، الأمر الّذي يستدعي مزيدا من الدّعم البيداغوجي وتشجيع التّلميذ على الانتقال التّدريجي من التّكرار إلى إنتاج تعابير جديدة وبسيطة.

4. المستوى الثّالث:

1.4. الكفاءة الختاميّة:

"يتواصل مشافهة في وضعيّات متنوّعة بلسان عربي، ينتج نصوصا متوسطة الطّول ومنسجمة في وضعيّات تواصليّة دالّة مع التّركيز على النّمط السّردي، يحاور ويناقش ويقدّم توجيهات، ويسرد قصصا أو أحداثا بلسان عربي في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسيّة ووسائل الإعلام والاتّصال في وضعيّات دالّة مختلفة"[1].

2.4. عيّنات مختارة من تعابير المتعلّمين:

نموذج 1:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: كبش العيد

مؤشّر الكفاءة: يسرد قصّة انطلاقا من مشاهد ترشد للقيم الاجتماعيّة

الكفاءة الختاميّة: يسرد حدثا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: استرجاع أحداث نص فهم المنطوق

_ عندما اقترب عيد الأضحى، تصنع الأم الحلويّات، يذهب الأب إلى السّوق ويشتري الأب كبش العيد، يوم العيد أفراد العائلة كلّهم مجتمعون وفرحون، أنا أحبّ يوم العيد.

_ عند حلول عيد الأضحى تقوم الأمّهات بصنع حلويّات لذيذة، ويذهب الرّجال للسّوق لشراء كبش العيد، تجتمع العائلة فرحون بالعيد، ما أجمل العيد، أنا أحبّ العيد.

_ مع اقتراب العيد الأضحى ذهب أبي إلى السّوق واشترى لي الملابسُ واشترى كبشُ العيد، وصنعت أمّي الحلويّات، وفي يوم العيد ذبح أبي الكبش جاء عندنا أقاربنا وذبحنا وأكلنا الشّواء وفرحنا بالعيد.

_ عندما يقترب عيد الأضحى أذهب مع أبي وأشتري كبشُ العيد وملابس جديدةٌ، وأمّي تصنع الحلويّاتْ، وصباح العيد أذهب مع أبي إلى الجامع لصلاة العيد، وعندما نرجع من الجامع يذبح أبي الكبش ونشوي اللّحمُ، نجتمع حول مائدة الأكل فرحين.

---

[1] مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 25.

_ قبل عيد الأضحى تصنع أمّي الحلوى في المنزل وأنا أساعدها، ويذهب أبي للسّوق يشتري لنا أبي كبشِ العيد، وفي العيد نجتمع جميعا ونأكل الشّواء ونلعب ونفرح.

_ قبيل العيد يشتري النّاس الملابس ويشتري الأطفال اللّعبُ، وتحضّر الأمُّ الحلوى، والأب يذهب للسّوق لشراء الكبشُ، وفي ليلة العيد تضع الأم الحنّة للأطفال، وفي الصّباح ننهض باكرا نلبس ملابس جديدة ونذهب للصّلاة وعند رجوعنا يذبح أبي الكبش ونشوي أنا وأبي وإخوتي ونأكل.

نموذج 2:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: شبكة الحياة

مؤشّر الكفاءة: يسرد قصّة انطلاقا من مشاهد ترشد لحماية الطّبيعة والبيئة

الكفاءة الختاميّة: يسرد حدثا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالّة

_أرى في الصورة مريم وأصدقاؤها وهم يجولون الغابة الّتي بجوار قريتهم، فرأت ثلاث شبان يحملون بنادق صيد، فقد كانوا يصيدون العصافير فتقدمت مريم إلى الصيّادين وقالت لهم: أنتم تقتلون العصفور الّذي يأكل الدود والدّودة تأكل الشّجرة ممّا يؤدّي إلى انجراف التّربة وعند هطول الأمطار تنجرف التّربة إلى البحيرة فتموت الأسماك، أنتم تؤذون شبكة الحياة.

_ رأيت وأنا في جولة مع الأسرة شبّانا ثلاثة لم يحافظوا على البيئة فركضت إليهم وقلت لهم: الغابة جميلة، لكن أنتم تفسدونها والنّفّايات وكلّ هذه الأشياء تفسد غابة وطني، وسأقدّم لكم نصائح، وهي كالتّالي:

أوّلا: بعد أن تكملوا منها يجب أن تحضروا القليل من الماء كي تطفؤوها لأنّها ستتسبّب في حرائق وتفسد الغابة وتلوّث الجوّ واغرسوا الفسائل لأنّ الفسائل ستنمو وتكبر وتصبح شجرة تقدّم الخشب والظلّ والهواء النّقي، وأهمّ شيء تعطينا الثمار وأنّها تزيّن الطّبيعة وتمنع انجراف التّربة. وأخيرا لا ترموا النّفّايات العاديّة والسّامة على الأرض، قد تسبّب ضررا للحيوانات وتفسد جمال الغابة، وأن ترمو النّفّايات في سلة المهملات، وفي النّهاية تركتهم مستغربين لأنّني صغيرة وأعرف كلّ هذه الأشياء.

_ رأيت نورة وأصدقاؤها ومجموعة الشّبان الصّيادون اجتمعوا في الغابة خضراء قرب القرية كان الشّبان يصطادوا الطّيور فتموت ولم يحافظوا على نظافة الغابة قالت نورة: هذا مضرّاً بالتّوازن

البيْئي ولا تُشعِلوا النّارُ في الغابةِ فتحترق، لا ترموا النّفايات والأوساخِ على الأرضُ، اسمعوا يا إخوتي نحافظ على نظافة الغابة مسؤوليّتنا.

_ أرى في الصّورة نورة في غابة تتحدّث مع ثلاثُ صيّادين صرخت بهم وأخبرتهم أنّ بفعلهم هذا سيلحقون ضررٍ كبيرٍ بشبكة الحياة ونصحتهم عليكم المحافظة على الغابة ونظّفوها من الأوساخ.

_ في أحد أيام العطلة ذهبت أنا ونورةٍ والأصدقاءُ في جولة إلى الغابةَ وعندما وصلنا رأينا شبّانا لم يحافظوا على نظافة الغابة فتقدّمنا منهم ونصحناهم قلنا لهم عليكم المحافظة على الغابة لأنّ الغابةُ تعدّ منزلا للحيوانات لا ترم الأوساخُ لا تَشعلُ النارُ.

_ ذهبت مع نورة إلى الغابة رأينا ثلاثةَ صيّادين كانوا يصطادون الطّيور راحت إليهم نورة تتحدّث معهم وهم يستمعون لها باهتمام طلبت منهم جمع الأوساخ وتنظيف مكانهم وإطفاء النّار عند ذهابهم حتّى لا تشعَل الغابة ونصحتهم بالحفاظ على سلامة الغابة والحيوانات.

نموذج 3:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: كيف أنمو جيّدا

مؤشّر الكفاءة: يسرد قصة انطلاقا من مشاهد ترشد للرّياضة

الكفاءة الختاميّة: يسرد حدثا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: الانطلاق من سند نص فهم المنطوق

_يحتاج جسم الإنسان إلى الغذاء المتوازن لأنّه يعطينا الطّاقة للممارسة نشاطاتنا المعتادة، ويجب الأكل الغذاء المتوازن مثل: الحبوب، الخضر، الفواكه، ويجب الابتعاد عن الحلويّات، السّكريّات، ويجب ممارسة الرّياضة والمواظبة عليها، الصّحة أمانة يجب المحافظة عليها.

_للحفاظ على صحة جسمنا يجب أن نأكل الغذاء الصّحي لأنه يعطينا الطّاقة اللّازمة لممارسة نشاطاتنا المعتادة، يجب أن نتناول أغذية صحيّة مثل: الخضر والفواكه والحبوب، وهناك أغذيّة غير صحيّة يجب أن نمتنع من أكلها لأنّها تضرّ مثلا نستبدلها بالغذاء الصّحي ومختلف الرّياضات اليوميّة، الغذاء والرّياضة هما أساس جسم الإنسان وحياته اليوميّة.

_ الطّعام والشّراب من نعم الله علينا وللحفاظ على سلامة جسمنا نأكل أغذية متوازنة نأكل الخضرُ والفواكهُ ونأكلُ السمك ونشرَبُ الماء ونمارس الرّياضةُ ولا نأكل السّكريات ولا نشرِب المشروبات الغازيّة لذا نبتعد عن كلّ ما يضرّنا.

_ حتّى أحافظُ على جسمي يجب أن أتناول أغذيّة صحيّةْ كالخضرْ والفواكهْ وعسل النّحلةْ، وأتجنّب أكلْ الحلوياتَ وشربْ المشروباتَ الغازيّةْ، وأيضا عليّ ممارسة الرّياضة، العقل السليم في الجسم السّليم.

_ هناك أغذيّة تنفع جسمي مثل الخضرُ، الفواكهُ، السّمكُ، شربُ الماءَ، وأغذيّة تضرّ جسمي مثل: السكريّاتُ، المشروبات الغازيّةُ، لذا يجب الابتعاد عنها وممارسة الرّياضةُ للحفاظ على صحّتنا.

_ جسم الإنسان يجب أن يحافظ عليه فيأكل غذاء صحي وهو الخضرْ والفواكهِ ويشرب الماء كثيرا، ويبتعد عن الغذاء غير صحّي وهو السكريّات والمشروبات الغازيّة، ويمارس الرّياضة، الصّحة تاج فوق رؤوس المرضى.

نموذج 4:

حضرت درس التّعبير الشّفهي **(متعة العرض)** وطُلِب من التّلاميذ خلال الحصّة التّعبير عن عروض السّيرك الّتي حضروها أو شاهدوها، فعجز بعض التّلاميذ عن التّعبير ووصف أجواء العرض لأنّهم لم يسق لهم أن حضروا وشاهدوا مثل هذه العروض، خاصّة تلاميذ المناطق النّائيّة، علاوة على ذلك لم تتوفّر مشاهد موضّحة ومدعّمة تُعلّق على السّبورة سوى الاكتفاء بالمشهد الوجود على الكتاب غير واضح والصّورة صغيرة، فطُلب منهم التزام الصّمت والإنصات لزملائهم، مع محاولة تبسيط المشهد لهم.

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: متعة العرض

مؤشّر الكفاءة: يسرد قصّة انطلاقا من مشاهد متعلّقة بالفنون والثّقافة

الكفاءة الختاميّة: يسرد حدثا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: استرجاع أحداث نص فهم المنطوق

_ حضرت عرض سيرك في البليدة، شاهدت فقرة الفيل الّذي يقفز، فقرة القرد، فقرة المهرّج، شارك في تقديمها المهرّج والحيوانات مثل: القرد، الفيل، الحصان، كنت سعيدٌ جدًّا بهذا العرض.

_ في العطلة ذهبت مع أبي وأمّي إلى السّيرك رأينا حيوانات تقدّم عروضٌ جميلةً بدأ العرض برقص الفيل فوق برميل كبير والقرد يقفز ويرقص وأنا أصفّق، كنت سعيدةٌ وعندما كمل العرض حزَنت وبكيْت.

_ ذهبت وشادت عروض السيرك في الحديقة، قدّموا لنا أسد يقفز في النّار، كلاب تلعب بالكرة، وفيل يرقص وحصان يقفز الحبل، شارك فيها رجل يتكلّم ومهرّج، شعرت بفرح كبير وضحَكت كثيرا.

_ شاهدت في التّلفاز عرض سيرك قدّمه رجل ومهرّجين، ورأيت حيوانات كثيرة تلعب، كان قرد يلعب بالكرات، الحصانَ يقفز حاجز، الأسد يقفز في دائرات فيها النّار، تعرفت على حيوانات ماكنت أعرفَها، فيل، فقمة، وثمّ عدنا للبيت فرحون.

_ لم أذهب إلى عروض السّيرك رأيتها في الهاتف، رأيت النّاس وخيمة فيها حيوانات كثيرة تلعب وتقفز وتجري لا أعرفها ولم أراها قبل هي الفيل الدّب، الفقمة سمعت رجل يذكر اسمها، ورأيت المهرج، ثمّ كمَلَ العرض أعجبني كثيرا.

_ رحت مع عائلتي إلى سيرك عمّار شاهدنا خيمة بيضاء كبيرة جدّا، عند الدّخول اشترينا تذاكر وجلسنا في كراسينا، وبدأ العرض بألعاب قام بها المهرّج ثمّ بعده بدأ الأسد والنّمر يقفزون داخل حلقات من نار، ورأينا كثير من الحيوانات، تعجّبت من الحيوانات والألعاب ثمّ بعدها رجعنا للمنزل وفرحت وأعجبني.

نموذج 5:

ملاحظة: حضرت درس التّعبير الشّفوي **(رحلة الطّائرة)** وطُلِب من التّلاميذ خلال الحصّة التّعبير عن رحلتهم بالطّائرة وماذا يوجد بها وماذا شاهدوا وهم على متن الطّائرة، ولم يُرفق هذا السّند بصور موضّحة ومدعّمة، فعجز جميع التّلاميذ عن التّعبير ووصف الرّحلة لأنّ الكلّ لم يركب طائرة من قبل ولم يشاهدوا ما بداخلها، خاصّة وأنّ السّند لم يرفق بمشاهد للطّائرة وأخرى توضّح ما بداخلها، سوى الاستعانة بمشهد في الكتاب المدرسي، إلّا الفئة الذّكيّة أعادوا سرد نص فهم المنطوق، فانتقل المعلّمون إلى الخيار الثّاني الّذي نصّ فيه السّند عن وصف رحلة قاموا بها بوسيلة نقل أخرى. هنا فُتح المجال أمامهم وحكى كلّ منهم عن رحلته، بالرّغم من هذا هناك تلاميذ لم يسافروا حتّى على متن السّيارة.

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: رحلة الطّائرة

مؤشّر الكفاءة: يسرد قصة انطلاقا من مشاهد متعلّقة بعالم الابكار

الكفاءة الختاميّة: يسرد حدثا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: الانطلاق من سند نص فهم المنطوق

_ في عطلة الصيف سافرت في الطّائرة وهي وسيلة تطير في السّماء وسريعة على السّيارة، ذهبنا للمطار وركبنا الطّائرة أنا جلست بجانب النّافذة، عندما طارت رأيت مناظر جميلة وعندما وصلنا نزلنا ورحنا عند عمّتي.

_ ذات يوم سافرت إلى الصحراء في الطّائرة وهي وسيلة عملاقة يوجد فيها كراسي ونافذات، وعنما ركَبنا في الطّائرة جلست في كرسي بجانب أبي وطارت الطّائرة في السّماء فخفت وأمسكت بيدي أبي قال لي: لا تخافْ، ثمّ نظرت من النّافذة إلى الأسفل ورأيت كلّ شيء، حتّى وصلنا فرحت كثيرا.

_ في عطلة الرّبيع أخذنا أبي إلى جدّتي تسكن في الجزائر العاصمة، لمّا وصلنا رأينا البحر، والجامع الكبير، والمتحف، وفي المساء ذهبنا إلى حديقة بن عكنون ولعبنا وفرحنا، وفي اللّيل رجعنا إلى بيت جدّتي.

_ ذهبت مع أمّي في القطار في رحلة، جلست بجانب النّافذة بدأ القطار يمشي، نظرت من النّافذة شاهدت الأشجار، الجبال، النّباتُ الأخضر، ووصلنا إلى المحطّة نزلنا من القطار، أعجبتني الرّحلة أتمنّى أن ترجع أمّي وتأخذني.

_ في عيد العلم أخذتنا المعلّمة في رحلة إلى الشّريعة، لأنّنا أخذنا معدّلات جيّدة، في الصّباح ركبنا في الحافلة ورحنا، عندما وصلنا رأينا الجبال العالية، الأشجار الكبيرة، وكان النّاس كثيرا، لعبنا وجريْنا وأكلنا الغداء، وفي المساء عدنا إلى المدرسة.

_ في عطلة الرّبيع رحنا أنا وعائلتي إلى خالي يسكن في الريف، ركبنا في السّيارة عنما وصلنا رأيت الجبالْ، والأشجارْ، والأزهار الجميلة، والحيواناتْ، والمياه الصّافيّة، والنّاس ترعى الغنم، بدأت أجري وراء الخروف وأنا سعيد، أعجبني الرّيف.

نموذج 6:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: رحلة إلى كينيا

مؤشّر الكفاءة: يسرد قصة انطلاقا من مشاهد متعلّقة بعالم الابتكار

الكفاءة الختاميّة: يسرد حدثا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: النّص المنطوق

_ذهب أمين في رحلة إلى مدينة كينيا، أثناء الرّحلة شاهد التّلالُ والشّمس السّاطعة والبحيرات والسّهول، ورأى الحيوانات كالنّمور والنّسور والضّباء والفيلة.

_في أحد الأيّام كنت نلعب تحت الشّجرة فسمعت صوت النّسر حتّى جاء قال له: هيّا لنذهب إلى مدينة كينيا، في الطّريق رأى مناطق جميلة مناظرها خلّابة، كانت الشّمس ساطعة والطّقس دافئة، فرأيت التّلال، البحيرات، والسهول ومجموعة من الحيوانات وحمار الوحش والأسود، قال أمين: لقد عرفتها لقد عرفتها إنّها مدينة كينيا.

_في أحد الأيّام ذهب أمين والنّسر إلى مدينة كينيا فرأى المناظر الخلّابة والشّمس ساطعة والطّقس دافئة، ورأى التّلال والبحيرات ومجموعة من الحيوانات حمار الوحش.

في يوم من الأيّام كان أمين يلعب تحت الشّجرة فجاءه النّسر صديقه وقال له: إلى أين نذهب اليوم، فقال له: هيّا اركب على ظهري، وعندما صعد في السّماء رأى المناظر الخلّابة والطّقس الدّافئ والأنهار والجبال والحيوانات كحمار الوحش.

_ذهب أمين يتنزّه في الحديقة، ثمّ أتى صديقه النّسر قال له: أين الرّحلة اليوم، قال له: تركت لك علامة تعجّب، ثمّ حنى ظهره وصعد على ظهره، ثمّ رأى أعلى الطّقس دافئ والشّمس ساطعة، ورأى السّهول والتّلال، ورأى الحيوانات، وعندما وصلوا قال له أنزلني عرفتها، عرفتها، إنّها كينيا.

_ أشاهد في الصورة مكانٌ واسعًا مغطّى بالحشيش وأشجار خضراء تعيش فيه حيوانات كثيرة مثل: الفيل، زرافة، إنّه مكان جميل فيه سماء صافيّةٌ وشمسٍ ساطعةٌ.

_ رأى أمين في كينيا المناظر خلّابة رأى التّلال البراري البحيرات نرى الغابات فيها أنواع الحيوانات مشاهد جميلة أعجبتني أتمنّى أ أشاهدها عن قرب.

استنتاج:

يُبرز تحليل التّعابير الشّفهيّة لتلاميذ المستوى الثّالث أنّ المتعلّم في هذه المرحلة أصبح أكثر قدرة على تنظيم أفكاره وصياغتها في جمل مترابطة مقارنة بالسّنوات السّابقة. فقد أظهرت التّعابير قدرة نسبيّة على بناء مقاطع لغويّة أطول، غير أنّها ما تزال غير مستقرّة، الأمر الّذي حال دون تحقيق الكفاءة الختاميّة بصورة كاملة وبالشّكل المنشود، وهذا ما رصدناه من خلال النصوص الّتي أنتجوها، فهي نصوص غير منسجمة الشكل ولا المضمون، ولا من جانب الأسلوب ولا الأفكار بسبب عدم تمكّنهم من توظيف مكتسباتهم، ومؤشّرات النّمط السّردي والرّوابط اللغويّة المناسبة

للسّرد، والصّيغ الّتي اكتسبوها، والّتي تساهم بدورها في بناء النّص وانسجامه، كما أنّهم يستعملون بعض الألفاظ العاميّة.

3.4. معايير تحليل تعابير تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي:

الجدول رقم (23): يمثل معايير تحليل تعابير تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي

المعيار	وصف المؤشّر	هل تحقّق؟	ملاحظات
الوضوح	هل التّعبير واضح؟	نعم، تحقّق معيار الوضوح لدى التّلاميذ بدرجة جيّدة في المجمل، مع تسجيل تفاوت فردي بين التّلاميذ	معيار الوضوح تحقّق لدى التّلاميذ بدرجة جيّدة، وهو ما يعكس تطوّرا إيجابيّا في مهارات التّعبير الشّفهي، غير أنّ بعض الصّعوبات ما تزال قائمة عند فئة من التّلاميذ فيعبّرون بجمل قصيرة جدّا وناقصة، ما يستدعي تدخّلا بيداغوجيّا نحو في بناء الجملة وزيادة التّحكّم في اللغة
الانسجام	هل فيه بداية ووسط ونهاية؟	نعم، تحقّق معيار الانسجام لدى التّلاميذ بدرجة متوسّطة إلى جيّدة، مع تفاوت واضح بين التّلاميذ حسب المستوى اللّغوي الفردي والخبرة التّعبيريّة	تحقّق معيار الانسجام لدى التّلاميذ بدرجة جيّدة عند التّلاميذ المتوسّطين فما فوق، بينما ظهرت صعوبات جزئيّة لدى بعض التلاميذ ذوي المستوى الضّعيف أو المحدود إذ ينتقلون بشكل مفاجئ من فكرة إلى أخرى دون رابطة واضحة، ممّا يجعل الخطاب مجزّأ وضعيف التّماسك، وهذا يستوجب استرار التّدريب على الرّبط المنطقي بين الجمل، وتسلسل الأفكار داخل التّعبير الشّفوي لضمان بلوغ الكفاءة التّعبيريّة المطلوبة في هذا المستوى
ترتيب الأفكار	هل سرد الأحداث متسلسل؟	نعم، تحقّق لدى التّلاميذ بدرجة متوسّطة إلى جيّدة، خاصّة عند التّلاميذ	تحقّق معيار ترتيب الأفكار بدرجة ابتدائي مقبولة إلى جيّدة، وقد أظهر كثير من التّلاميذ وعيا بترتيب الأحداث وتنظيمها ضمن تسلسل زمني ومنطقي، غير أنّ بعض التّلاميذ ما زالوا

يحتاجون إلى دعم تربوي موجّه لتثبيت هذه المهارة، خصوصا في المواضيع المركّبة أو غير المألوفة		الّذين اعتادوا على التّمارين أو الّذين تلقّوا توجيها مدرسيّا منتَظما في التّعبير الشّفوي	
تحقّق معيار تنويع التّراكيب لدى التّلاميذ بصورة محدودة، حيث طغت الجمل البسيطة والنّمطيّة والمتكرّرة على معظم التّعابير مع استخدام تراكيب غير سليمة نحويّا عند محاولة التّنويع وندرة استعمال الرّوابط، ما يتطلّب تدريبا منتظَما وموجَّها لتوسيع الرّصيد التّركيبي لديهم، وتثبيت استعمال جمل أكثر تنوّعا وثراء	هل استخدِمت جمل بسيطة وسليمة؟	تحقّق بدرجة ضعيفة إلى متوسّطة لدى التّلاميذ، حيث يُلاحظ أنّ أغلبهم ما زالوا يعتمد على الجمل البسيطة، مع بروز مؤشّرات أوليّة على التّنويع عند البعض	**تنويع التّراكيب**
تحقّق معيار الطّلاقة الشّفويّة لدى التّلاميذ بدرجة جيّدة نسبيّا، خاصّة عند التّلاميذ المعتادين على التّعبير الشّفوي والتّفاعل الصّفي، فيتحدّثون بحريّة وثقة بجمل متتابعة وواضحة، رغم الأخطاء العرضيّة، دون أن يؤثّر ذلك على السّلاسة العامّة للكلام، غير أنّ فئة من التّلاميذ ما تزال تواجه تردّدا أو صعوبات في الانسياب اللّغوي في اختيار العبارات ممّا يؤدّي بهم إلى تكرار نفس العبارات أو التّوقّف أو خفض الصّوت، ما يستدعي تدخّلا تربويّا داعما يشمل التّمارين التّعبيريّة والتّهيئة النّفسيّة	هل المتعلّم يتحدّث بثقة دون توقّف؟	نعم، تحقّق هذا المعيار بدرجة متوسّطة إلى جيّدة، خاصّة عند التّلاميذ المعتادين على المشاركة الصّفيّة والمواقف التّعبيريّة المفتوحة	**الطّلاقة الشّفويّة**

تحقّق معيار الانفعاليّة والتّفاعل لدى التّلاميذ بدرجة جيّدة عموما حيث أبدى عدد كبير من التّلاميذ انفعالا وجدانيّا وتواصليّا ملحوظا وأبدوا رغبة في المشاركة والتّعليق على تعبيرات زملائهم، غير أنّ بعض التّلاميذ ما يزالون يحتاجون إلى دعم نفسي وتربوي لتجاوز الخجل والرّتابة وتحقيق تفاعل أكثر عفويّة وحيويّة	نعم، تحقّق هذا المعيار بدرجة جيّدة لدى غالبيّة التّلاميذ، خاصّة عند التّطرّق لمواضيع قريبة من واقعهم الشّخصي	هل يُظهِر اهتمامه وانفعاله بالموضوع؟	**الانفعاليّة والتّفاعل**

أظهرت نتائج تحليل الأداء الشّفوي لتلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي، وفق المعايير المُعتمَدة، أنّ مستوى التّعبير الشّفهي يشهد تطوّرا ملحوظا مقارنة بالسّنوات السّابقة، ومع ذلك لا تزال بعض النّقائص حاضرة، إذ ما زال الأداء يتأرجح بين التّحقّق المُعتبَر للمهارات الأساسيّة مثل: الوضوح والطّلاقة والتّفاعل، وهو مؤشّر إيجابي على تطوّر القدرة التّواصليّة لديهم، وبين التّحقّق الجزئي أو المحدود للمهارات التّركيبيّة العليا (كالانسجام، التّرتيب، تنويع التّراكيب)، الّتي تبقى في المقابل بحاجة إلى تعزيز وتدريب موجّه، نظرا لطبيعتها المعقّدة مقارنة بعمر المتعلّم ومستواه.

4.4. تحليل عناصر المنهاج المرتبطة بالتّعبير الشّفهي:

الأهداف الجزئيّة

_ التّعبير عن مشهد أو صورة بطريقة مرتّبة.

_ سرد حكاية سمعها أو قرأها.

_ الحديث عن تجربة شخصيّة أو حدث.

_ الإجابة والتّفاعل في حوار بسيط.

التّقييم: الأهداف واضحة ومتدرّجة، وتدعّم البناء التّدريجي للكفاءة الختاميّة.

المحتوى التّعليمي:

_ مواضيع متوسّطة الصّعوبة: رحلة مدرسيّة، حادثة في السّاحة، ماذا أفعل في العطلة....

_ توظيف نصوص سرديّة ووصفيّة كمحفّزات للتّعبير.

التّقييم: محتوى مناسب ومرتبط بالبيئة الدرسيّة والاجتماعيّة للتّلاميذ.

الأنشطة المقترَحة:

_ وصف مشاهد.

_ إعادة سرد قصة مع التّرتيب الزّمني.

_ لعب أدوار (حوار بين شخصين).

_ تكملة حكاية بجملة أو فقرة شفهيّة.

التّقييم: لكن التّفاعل الجماعي والارتجال يبقى ضعيفا؛ تُقدَّم الأنشطة بشكل فردي ومتقن أكثر كونها تواصليّة.

الوسائل التّعليميّة:

_ صور، رسوم توضيحيّة، بطاقات شخصيّات، مشاهد مرئيّة أحيانا.

_ دعم ببعض القصص المصوّرة أو القصص الصوتيّة.

التّقييم: مقبولة مع إمكانيّة تطوير التّوظيف السّمعي والمرئي بشكل منهجي.

البيداغوجيا والمقاربة المعتمَدَة:

_ اعتماد المقاربة بالكفاءات نظريّا، ولكن التّنفيذ لا يدمج المتعلّم تماما في وضعيّات واقعيّة.

_ تمّ التّركيز على التّعبير كإعادة إنتاج (سرد، وصف) لا كإبداع تواصلي.

التّقييم: يسعى المعلّم إلى تطبيقها، لكن التّطبيق يفتقر إلى وضعيّات إدماجيّة ومحفّزات حقيقيّة للتّعبير التّواصلي.

التّقويم:

_ ينجَز غالبا شفويّا في نهاية الحصّة أو عبر ملاحظة مستمرّة.

_ لا تستعمل شبكة تقويم معياريّة دقيقة.

_ لا يُقَّر للتّلميذ تغذية راجعة تساعده على تحسين مهاراته.

التّقييم: نقص في أدوات التّقويم وتوجيهات التّقييم الموضوعي للكفاءة.

تحليل التّدرج السّنوي:

_ في بداية السّنة: وصف مشهد أو شخص باستعمال جمل متّصلة.

_ في وسط السّنة: سرد حدث بسيط مع مؤشّرات زمنيّة (في الصّباح، ثمّ، بعد...).

_ في نهاية السّنة: واية قصيرة فيها بداية ووسط ونهاية.

التّقييم: تدرّج جيّد في بناء كفاءة التّعبير، مع تماسك واضح بين المراحل.

الاستنتاج العام:

منهاج اللّغة العربيّة في نشاط التّعبير الشّفهي يُظهِر توافقا مع الكفاءة الختاميّة من حيث الأهداف والمحتوى والتّدرّج السّنوي، لكن لا يزال يعاني من نقص التّفاعل التّواصلي، وغياب الأدوات التّقويميّة الدّقيقة، ممّا قد يحدّ من فرص التّلميذ في تطوير كفاءة التّعبير التّلقائي والتّواصلي الحقيقي.

التّوصيّات:

_ إدماج أنشطة تعبير أكثر واقعيّة: تقديم اقتراح، إبداء رأي، الحديث عن مشكل.

_ تشجيع الحوارات الثّنائيّة والجماعيّة لتعزيز التّفاعل.

_ تصميم شبكات تقويم بسيطة تشمل المعايير: (وضوح الفكرة، تسلسل الأحداث، التّراكيب، المفردات/ الإقناع...).

_ تحفيز الإبداع الشّفهي عبر أنشطة مثل: أكمل القصة، صف حادثة غريبة.

5.4. شبكة تحليل التّعبير الشّفهي لدى المتعلّمين حسب طبيعة الوسط التّربوي (حضري، شبه حضري، ريفي):

الجدول رقم (24): يمثل شبكة تحليل التّعبير الشفوي للسّنة الثّالثة ابتدائي

ملاحظات	تلميذ 3 (منطقة ريفيّة)	تلميذ 2 (منطقة شبه حضريّة)	تلميذ 1 (منطقة حضريّة)	وصف المعيار	المعيار الأساسي
	مستوى الأداء العام	**مستوى الأداء العام**	**مستوى الأداء العام**		
في المناطق الرّيفيّة يراعى الحذر والخجل في البداية	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	يتحدّث بسلاسة، دون تردّد أو انقطاع ملحوظ	**الطّلاقة الشّفهيّة**
قد يظهر أثر اللّهجة في المناطق الرّيفيّة أو	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	نطق واضح وسليم للحروف والكلمات،	**النّطق السّليم**

شبه الحضريّة				خل من التّأثيرات اللّهجيّة الكبيرة	
الثّروة اللّغويّة أعلى غالبا في البيئة الحضريّة	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	يستخدم كلمات وتراكيب متنوّعة ومناسبة للموقف	**ثراء المعجم**
ضعف التّكوين النّحوي قد يظهر أكثر في المناطق الرّيفيّة	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	ينشئ جملا سليمة تحتوي عناصر الجملة الأساسيّة	**التّركيب النّحوي**
	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	استعمال أدوات ربط زمنيّة وسببيّة مع استعمال الضّمائر بشكل سليم	**الاستعمال السّليم لأدوات الرّبط وللضّمائر**
في البيئات غير الحضريّة صعوبات في الضّمائر فيحتاج لتعزيز تربوي مباشر	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	هل أظهر التّلميذ حماسا، دهشة أو تعبيرا ذاتيّا؟	**التّعبير عن الشّعور/ الانفعال**
ضرورة اعتماد أنشطة تعبير تدريجيّة تراعي الفروق الفرديّة والبيئيّة	ضعيف إلى محدود	محدود إلى متوسّط	متوسّط إلى قريب من الجيّد	هل الخطاب الشّفهي يحقّق الكفاءة الختاميّة المحدّدَة سرد/ وصف/ منسجم؟	**تحقيق الكفاءة الختاميّة**

معايير التّحليل تثبت أنّ نسبة القدرة على الأداء لا تزال غير متوازنة بين مختلف البيئات التّعليميّة، فتلميذ المناطق الحضريّة يُظهر توافقا أكبر مع مؤشّرات الشّبكات، بينما يبقى التّلميذ في المناطق النّائيّة وشبه الحضريّة رهين محدوديّة المفردات، ممّا يجعل التّوافق مع الكفاءة الختاميّة

جزئيّا. فتحتاج إلى دعم يستهدف الفروقات الفرديّة والبيئيّة من خلال استخدام أنشطة داعمة خاصّة في المناطق غير الحضريّة.

خلاصة:

توضّح مجمل نتائج تحليل التّعابير الشّفهيّة لتلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي أنّ التّوافق مع يظلّ متوسّطا، وهو ما يجعل تحقُّق الكفاءة الختاميّة لا يتجاوز الصّورة الجزئيّة، حيث أبان التّلاميذ عن بعض القدرات في إعادة الصّياغة والتّفاعل الشّفهي، غير أنّ هذه القدرات ما تزال غير مستقرّة بما يكفي لضمان تحَقُّق الكفاءة بشكل كامل، ودون بلوغ المستوى المطلوب. كما تكشف شبكات التّحليل المُعتمَدة عن وجود تباين في الأداء بين التّلاميذ، الأمر الّذي يعكس تقدّما نسبيّا في بعض الجوانب يقابله قصور في أخرى، وهو ما يجعل الكفاءة في هذه المرحلة أقرب إلى التّحقّق الجزئي منها إلى الاكتساب التّام.

5. المستوى الرّابع:

1.5. الكفاءة الختاميّة:

"يتواصل مشافهة في وضعيّات متنوّعة بلسان عربي، ينتج نصوصا طويلة نسبيّا ومنسجمة في وضعيّات تواصليّة دالّة مع التّركيز على النّمط الوصفي، يحاور ويناقش ويقدّم توجيهات ويسرد قصصا أو أحداثا ويصف أشياء بلسان عربي في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسيّة ووسائل الإعلام والاتّصال في وضعيّات تواصليّة دالّة"[1].

2.5. عيّنات مختارة من تعابير المتعلّمين:

نموذج 1:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: بعيدا عن أرضي

مؤشر الكفاءة: ينتج نصا انطلاقا من مشهد أو صور يصف فيها شخصا

الكفاءة الختاميّة: يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: استذكار أحداث نص فهم المنطوق مع توظيف قيمه

[1] مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 29.

_ ألاحظ في هذه الصورة الحقول الخضراء والأشجار الكبيرة، وألاحظ في الصورة الثّانيّة العائلات تجتمع في الأعياد والأفراح ويأكلون الأكل اللّذيذ، وألاحظ في الصورة الثالثة النّاس يحتفلون بنصر المنتخب الوطني في كرة القدم.

_ وطني الجزائر جميل فيه أشجارٌ وحشيشْ وسماءْ صافيّةْ وهواء نقيْ، والعائلات تجتمع في الأعياد والمناسبات يأكلون الطّعام الشّهي ويفرحون، وعند فوز المنتخب الوطني في كرة القدم يخرجون للشّارع ويحتفلون ويحملون العلم الوطني أنا أحبّ وطني.

_ الطّبيعة في وطني جميلة فيها حقول وغابات خضراء وهواءْ نقيْ ما أجملُ مناظرُها، تجتمع العائلات الجزائريّة في الأعيادْ والأفراحْ والمناسباتْ فرحين ويأكلون الحلويّات، ويخرجون بالسيارات للشّارع عندما يربَح المنتخب الوطني في كرة القدم ويحملون العلم الوطني.

_ ما أجمل بلدي الجزائر فيه مناظر خلّابة غاباتْ حقولْ أشجارْ هواء نقيْ، وفي الأعياد والمناسبات نذهب عند جدّتي أنا وأقاربي نأكل طعامًا لذيذا والحلويّات ونشرب القهوة والمشروبات ونلعب ونفرح، وعنما فاز المنتخب الوطني في كرة القدم ركبنا السّيارة وخرجنا للشّارع فرحون ونحمل العلم الوطني يا رب يحفظ وطني.

_ في بلادي الطّبيعة خضراء باهيّة ما أروعُه من منظر، تجتمع الأسر في عيد الفطر وعيد الأضحى يفرحون ويتحدّثون ويأكلون حلويّاتْ لذيذةْ يحضّرونها، وعند فوز المنتخب الوطني في كرة القدم يخرجون للشّارع ويفرحون بنصر المنتخب الوطني يحملون العلم الأخضر ويصفقون ويغنون ويرقصون، ما أجملُ وطني العزيز.

_ مناظر وطني الجزائرُ جميلة أشجارها خضراء هواؤها نقي سماؤها صافيّة، وأفراد العائلة الجزائريّة يجتمعون في المناسبات فرحين ومسرورين ويزورون بعضهم ويجتمعون على الطّاولة يأكلون الطعام ويشربون المشروبات، وعندما يفوز المنتخب في كرة القدم يخرجون جميعا ويحملون العلم ليحتفلون بفوز المنتخب.

نموذج 2:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: المسكن الشّمسي

مؤشر الكفاءة: يستخدم القرائن المناسبة للوصف، يتقيّد بالموضوع، يحترم خطاطة النّمط الوصفي، يوظّف الرّوابط توظيفا سليما، يعبّر عن رأيه في الموصوف

الكفاءة الختاميّة: يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: استذكار أحداث نص فهم المنطوق

ملاحظة:

حضرت حصص التّعبير الشّفهي درس **(المسكن الشّمسي)** وطُلِب من التّلاميذ التّعبير عن الطّاقات المتجدّدة إن كانوا رأوها من قبل أو سمعوا عنها، فعجزوا عن التّعبير لأنّهم لم يروها من ذي قبل ولم يسمعوا عنها، فساعدهم المعلّمون وبالرّجوع إلى نص فهم المنطوق ونص القراءة السّابق وبسّطوا لهم الشّرح وتشاركوا معهم في إنجاز نص شفوي بإعطائهم معلومات عن الموضوع وتدوينها على السّبورة ويقومون هم _التّلاميذ_ بالرّبط بين تلك الأفكار. فمن بين النّصوص المُنجزَ نذكر نماذج.

_ في الصورة الأولى الطّاقة المائيّة تعتمد على قوّة الماء، في الصورة الثّانيّة الطّاقة الرّيحيّة تعتمد على طاقة الرّياح حيث تقوم الرّياح بتحريك المروحيّات لنحصل على الطّاقة، أما في الصورة الثّالثة فهذه الطّاقة الشّمسيّة المنبعثة من أشعة الشّمس.

_ الطّاقةْ المائيّةْ تعتمد على قوّة تدفق الماءُ ونجدها في الشّلالاتْ والسّدودْ، وطاقة الرّيح تعتمد على قوّة الرّيح تقوم بتحريك المروحيّات للإنتاجْ الطّاقة الكهربائيّة، والطّاقة الشّمسيّة نحصل عليها من الشّمس يتمّ تخزينها في صفائحُ زجاجيّة، هذه الطّاقات متجدّدة ونظيفة لا تلوّث البيئة.

_ الطّاقة المائيّة تعتمد على قوّة تدفّق المياه في السّدودُ والانهارُ والبحارُ، أمّا الطّقةَ الهوائيّةَ فتعتمد على سرعة الرّياح لإدارة المروحيّات والحصول على الطّاقةْ، وبينما الطّاقة الشّمسيّة فتعتمد على النوافذ الزّجاجيّة لتخزّن الطّاقة ونحصل على الكهرباء، كلّها طاقات نظيفة وصديقة للبيئة.

_ الطّاقة المائيّة وهي مستمِدّة من حركة المياه المستمرّة ولا تنفذ ونجدها في الشلالات والسّدود، وطاقة الرّياح هي مستخرجة من حركة الرّياح بواسطة استخدام مروحيّات لإنتاج الطّاقة الكهربائيّة، والطّاقة الشّمسيّة وهي منبعثة من أشعة الشّمس تخزَّن بواسطة الصّفائح الزّجاجيّة، هذه طاقات متجددّة لا تنفذ.

_ الطّاقة المتجدّدة لا تنفذ مثل: الطّاقة المائيّة الّتي تعطينا الكهرباء بالاعتماد على قوّة تدفق الماء في السّدود، والمروحيّات الهوائيّة يمكن لها إنتاج الطّاقة الكهربائيّة بواسطة سرعة الرّياح، دون أن ننسى الطّاقة الشّمسيّة نحصل منها على الكهرباء بواسطة صفائح زجاجيّة، يجب أن نحافظ عليها.

_ الطّاقة المائيّة تعتمد على قوّة تدفق المياه لإنتاج الطّاقة الكهرُبائيّة يمكن إنجازها في السّدود، ويمكن إنجاز مروحيّات تدور بالرّياح للحصول على الطّاقة، ويمكن تخزين الطّاقة الشّمسيّة بواسطة نوافذ زجاجيّة، هي طاقات متجدّدة غير ملوّثَة للبيئة.

نموذج 3:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: هديّة النّخلة

مؤشّر الكفاءة: يعبّر بلغة سليمة، يستخدم القرائن المناسبة للوصف، يتقيّد بالموضوع، يحترم خطاطة النّمط الوصفي، يوظّف الرّوابط توظيفا سليما، يعبّر عن رأيه في الموصوف

الكفاءة الختاميّة: يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: استذكار نص فهم المنطوق

_ التّفاحة: نظرت حبّةَ التّفاح إلى حبّةَ البصلة وهي تحاول إخراج نفسها من التّراب، فأخذت تسخر منها، ما تفعلين أيّتها البصلةْ البشعةْ.

البصلة: أنت تسخرين منّي لأنّك لا تعلمين فوائدُ كثيرة منها أقدّمها للإنسان.

التّفاحة: قلت: فوائد، ها ها ها فوائدك رائحتَك كريهة.

البصلة: أنا غنيّة بالفوائد أيّتها التّفاحة الصّفراء.

التّفاحة: أنا أكثر منك جمالا، فأنّي حلوةَ الشّكل والمذاقُ.

البصلة: وأنا رغم رائحتي لكن الإنسانُ لا يستطيع الاستغناء في تحضير الوجبات أنا غنيّة بالفيتامين س ود وكل فائدة في لبي وقشوري.

التّفاحة: آسفة أيّتها البصلة، وأنا غنيّة بالفيتامين ب6 وأساعد على محاربة الجراثيم.

البصلة: آسفة أيّتها التّفاحة فكل واحدة منّا مزاياها من حيث الشّكل والذّوق.

_ التّفاحة: في يوم من الأيّام شاهدت تفاحةٌ حبةُ بصل تحاول إخراج رأسها من تحتَ التّرابَ فسخَرت منها وقالت: أنت متّسخة بالتّراب ورائحتَك قبيحةْ، أمّا أنا جميلة وطعمي لذيذ.

البصلة: كفاك ثرثرة صحيح أنّي رائحتي قبيحة وأنّي كبَرت في التّرابُ إلّا أنّ فوائدي كثيرة أنا اقوّي المناعة وأقتل الجراثيم.

التّفاحة: أنا غنيّة بالفيتامينات (ب، ج) تتناول حبّة منّي كلُّ يوم تغنيك أن تذهب للطّبيب.

البصلة: أنا غنيّة بالفيتامين ب 6 يستعملوني في طهو الطّعام ولا يخلو منزل منّي أمّا أنت يمكن نبدّلك بفاكهة أخرى.

التّمرة: عندها تدخلت وأصلحت بينهما وقلت كلٌ واحدة منكما لها فائدة كبيرة.

ـ في البستان رأت تفاحةٌ حبّةَ بصل تحاول إخراج رأسها من تحت التّراب فأخذت تسخر منها.

التّفاحة: مالي أراك موسّخة بالتّرابَ والرّائحةَ المقزّزةْ.

البصلة: كفاك سخريّة ألا تعلمين أنّي مهمّة في المطبخ ولا يخلو طبقًا منّيَ.

التّفاحة: أنا رائحتي جميلة يأكلونني الأطفال والكبار هل يحبّون أكلُك أنت؟

البصلة: نعم بالطّبع لأنّهم يعرفون فوائدي.

التّفاحة: وأنا أيضا مفيدةً للجسمْ وغنيّة بالفيتامين ج.

البصلة: هه أضحكتني ألا تعرفين فوائدي

النّملة: لا تسخروا من بعضكم كلكم فيكم فوائد كثيرة لجسم الإنسان.

ـ في أحد الأيّام شاهدت تفّاحةٌ حبّة بصل تحاول إخراج رأسها من تحت التّراب فسخَرت منها قائلة لها:

التّفاحة: كم أنت ملوّثةٌ بالتّراب ورائحتَك كريهةٌ أمّا أنا فمنظري جميل وألواني كثير أحمرْ أخضرْ أصفرْ

البصلة: نعم رائحتي غير محبوبة ولكنّي لي فوائد كثيرة لجسم الإنسان.

التّفاحة: أنا غنيّة بالفيتامينات ويقال عنّي كلْ تفّاحةُ واحدةٌ تغنيك عن الطّبيب وماذا عنك؟

البصلة: وأنا غنيّة ب: (ب 6) ويستعملوني في طهو الطّعام ولا يخلو منزل منّي.

العصفورة: تدخّلت وقلت الخضر والفواكه عائلة واحدة يجب أتحبُّ بعضها البعض.

ـ في البستان دار حوار بين التّفاحة وحبّة البصل

التّفاحة: أتعلمين لماذا رأسُك دائما في التّراب؟ لأنّك قبيحة الشّكل ولونك باهت وأنا شكلي جميل ولوني زاهي جعلني في السّماء.

البصلة: ولكن قيمتنا ليس في مظهرنا يا صديقتي.

التّفاحة: أنسيتي رائحتُك الكريهة وطعمك المرّ وتبكين النّاس.

البصلة: لا، لا أنسى ولكن لي فوائدُ كثيرة وأنا غنيّة بالفيتامين (ب 6) وأقوّي المناعة.

التّفاحة: أنا فوائدي لا تعدّ ولا تحصى وطعمي لذيذ شكلي جميل.

البصلة: توقّفي عن السّخريّ نحن الاثنان خلقنا الله ولنا فوائد للإنسان.

التّفاحة: معك حقّ أعتذر منك سامحيني يا صديقتي.

البصلة: سامحتك هيّا أقبّلك ونصبح صديقتين

_ في البستان دار حوار بين التّفاحة والبصلة، التّفاحة سخَرت من البصلة.

التّفاحة: هاي أيّتها البصلةْ هل تحاولين الخروج من تحت التّرابْ.

البصلة: نعم لأنّي أصبحت ناضجةْ.

التّفاحة: تبدين متّسخةْ انظري إليّ أنا أنظفَ وأجملَ منك.

البصلة: صحيح ولكنّي بعد أيّام سأصبح نظيفة وأجملَ منك، انظري إلى لوني البنفسجي.

التّفاحة: رائحتك كريهةْ.

البصلة: صحيحْ ولكنّي أوّل من يلجأ إليه الإنسانَ عندما يمرض وأنا غنيّة بالفيتامين (ب 6) وأقتل الجراثيمُ.

التّفاحة: أنا أحبَّ الفواكهُ إلى النّاس وأنا غنيّة بالفيتامين (س) وأمنح القوّةْ والنّشاط.

البصلة: أنا يأكلوني طازجة ويستعملوني في الطّهو.

التّفاحة: وأنا أيضا يأكلوني طازَجَة ويصنعون منّي المعجون.

الموزة: كلاكما طيّبتان وجميلتان أنت لك مكانتَك وأنت لك مكانتَك

التّفاحة والبصلة: شكرا جزيلا لأنّ أصلحت بيننا.

نموذج 4:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع:

مؤشّر الكفاءة: يعبّر بلغة سليمة، يستخدم القرائن المناسبة للوصف، يتقيّد بالموضوع، يحترم خطاطة النّمط الوصفي، يوظّف الرّوابط توظيفا سليما، يعبّر عن رأيه في الموصوف

الكفاءة الختاميّة: يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: استذكار أحداث نص فهم المنطوق

ملاحظة:

حضرت حصة التّعبير الشّفهي في بعض المدارس لدرس **(أنامل معطّرة)** فقُدِّم للتلاميذ سند التّعليمة وهو عبارة عن مفردات وطُلب منهم توظيفها في التّعبير عن حرفة دون إرفاق السّند بصور

موضِّحَة، فصَعُب عليهم التّعبير، فقام المعلّمون بشرح وتبسيط معاني تلك المفردات وساعدوهم خلال تعبيرهم.

_ صناعة الزّربيّة حرفة تقليديّة قديمة متوارثة من الأجداد تمارسها النّساء. الحرفة الّتي تمارس في منطقتي صناعة زيت الزّيتون نقطف الزيتون من الشجرة ونغسل وندقّه بالحجر ونضعه فوق النّار يطهو حتى نخصل على الزّيت.

_ صناعة الفخار صناعة تقليديّة متوارثة من الأجداد. يحضر الرّجل التّراب ويعجنه بالماء ويصنع منها أواني فخاريّة ويضعها في النّار وعندما تجفّ يزيّنها بالألوان، هي ثقافة يجب المحافظة عليها.

_ صناعة الصّوف صناعة تقليديّة قديمة متوارِثة من الأجداد فهي تراث بلدي. تحضر الأم الصوف وتغسله وتنشِّفها وتمشطها وتصبغها بالألوان وتصنع منها الفراش.

_ صناعة النّحاس من أقدم الحرف متوارثة عن الأجداد فهي من تقاليد قسنطينة يمارسها خالي. زرت خالي في دكانه يحضر النّحاس ويضعه فوق النّار حتّى يذوب ويصنع أنواع من الأواني من النّحاس وينقُش عليها رسومات قال لي خالي: يجب علينا أن نحافظ على ثقافة بلدنا.

_ خياطة الملابس التّقليديّة حرفة تقليديّة قديمة وتراث ثقافي متوارث عن الأجداد. أمّي تمارس هذه الحرفة ورَثتها عن جدّتي. تشتري القماش ولوازم الخياطة وتخيط الملابس التّقليديّة مثل الكراكو والقبايليّة، والفرقاني.

_ صناعة الحليّ والفَضّة حرفة تقليديّة قديمة متوارثة عن الأجداد. جدّي يعرف يمارس هذه الحرفة يحضر الفضّة ويذوّبها فوق النّار وعندما تصبح سائلة مثل الماء يشكّلْ منها خاتم، سلسلة، خلخال، أقراط، ودائما يقول لنا تعلّموا منّي عندما أموت تأخذون مكاني.

نموذج 5:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: من عصر الحجارة إلى عصر الحاسوب

مؤشّر الكفاءة: يتواصل مع الغير، يفهم حديثه، يقدّم ذاته ويعبّر عنها، يعبّر بلغة سليمة

الكفاءة الختاميّة: يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: الرّجوع إلى نص فهم المنطوق

_ هناك اختراعات كثيرة مهمّة في حياتنا، منها الهاتف النّقال من الأشياء المفيدة نستعمله للتّكلّم مع النّاس ونرسل الرّسائلُ ونستعمله للتّصوير ونلعب فيه الألعابَ ويساعدنا في دراستنا وحلُّ التّمارين، علينا أن نحسن استعماله.

_ ذهبت مع أبي لمحلّ بيع الآلات الالكترونيّة.

الكاميرا: السّلام عليكم أنا آلة التّصوير أُستخدِم في التّصوير

الحاسوب: وعليكم السّلام أنا الحاسوب أُستخدِم في الطّب والتّعليم.

الهاتف: اختفيّا يا آلة التّصوير والحاسوب أنا وسيلة اتّصال بين الأشخاص.

الكاميرا والحاسوب: صحيحْ أنت أفضل منّا.

الكاميرا: أنا صوري أكثرَ صفاءً.

الحاسوب: أنا الحاسوب من أهم الأجهزةُ الالكترونيّة الّتي تُستخدمَ في الوقت الحالي.

الكاميرا، الحاسوب، والهاتف: كلّنا اختراع مهمّ ومفيد نشكر الله.

_ الاختراعات الحديثةُ سهلت على الإنسان الحياة، منها المصباح الّذي يستعمله النّاس للإضاءة في كلّ مكان في اللّيل وهو يطوّر حياة الإنسان، علينا أن نعي أهميّة هذه الاختراعات ونطوّرها.

_ إنّ الاختراعات مفيدة جدًّا في حياة الإنسان تطوّر حياته، الحاسوب نستعمله كثيرا يساعدنا في الدراسة ونلعب فيه الألعاب، الحاسوب اختراع مذهلْ يجب علينا أن نستعمله فيما يفيدنا.

_ القلم اختراع جيّد ومفيد في حياتنا، أنا أستعمله في كتابة دروسي وحلُّ واجباتي وكتابة مذكَّراتي، أنا أحبّ الكتابة كثيرا وأشتري الأقلام كثيرا عندي كلّ الألوان، القلم صديق نحافظ عليه.

_ آلة الخياطةُ اختراع يستعمله النّاس في خياطة الملابس، أمّي عندها آلة خياطة تخيط لنا بها الملابس وأنا أحبّ أن أتعلّم مع أمّي الخياطة، إنّها اختراع مفيد ومهمّ.

نموذج 6:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: جمال بلادي

مؤشّر الكفاءة: يتواصل مع الغير، يقدّم ذاته ويعبّر عنها، يعبّر بلغة سليمة، يتعرّف على مناطق في بلاده ويصفها في وضعيّات دالّة

الكفاءة الختاميّة: يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: استذكار نص فهم المنطوق

_ بلادي جميلة فيها معالم أثريّة منها قبر الرّوميّة ذهبت لزيارته مع أبي وأمّي يقع في ولاية تيبازة وهو مبنى دائري فيه أربعُ أبواب وفي داخله يوجد رسوم ونقوش، الجزائر تزخر بمعالمُ أثريّة يجب الحفاظُ عليها.

_ في عطلة الصّيف زرت أنا وأبي مدينة قسنطينة تعرف مدينة الجسورُ المعلّقةُ، ركبنا السّيارة وتوجهنا إلى قسنطينة وعندما وصلنا رأينا جسرا مرتفعٌ يا له من منظر رائع، أنا أحبّ قسنطينة أريد الرّجوع لزيارتها.

_ قرأت عن جبال الهقار تقع في تمنراست فيها رمال صفراء ذهبيّة وجبال صخريّة رائعةً، فيها قمّة جبليّة نشاهد من خلالها شروق الشّمس وغروبها إنّه منظرٌ رائعٌ.

_ في عطلة الشّتاء ذهبت أنا مع أبي وعائلتي إلى مدينة تيمقاد الّتي تقع بولاية باتنة، وعندما وصلنا وجدنا الجوُّ باردٌ قال لي أبي هذه آثار رومانيّة وهي مدينة قديمة أعمدتها واقفة وأرضها حجارة، وتعلّمت كيف كان النّاس يعيشون وكيف بُنيَت.

_ سمعت أنا وزملائي عن معالم الجزائر وقرّرنا مع أن نقوم بزيارة إلى إحدى المعالم، استأجرنا حافلة صغيرةٌ وذهبنا وعند وصلنا لاحظنا جسرٌ مرتفعٌ جدًّا ركَبنا فيه وبدأنا ننظر لجمال المدينة وجدنا الطّقس جميلٌ وسماءٌ زرقاْ كان يومٌ رائعٌ.

_ يا أصدقائي هناك العديد من المعالم في وطننا الجزائرُ العزيزُ سأحكي عن الهقار تقع بتمنراست لأصدقائي الذّين لم يذهبوا إليها ولم يسمعوا عنها، يا أصدقائي إنّها جميلة فيها رمال ذهبيّة وجمال كثيرة وجبال صخريّةْ عاليّةْ شاهقةْ.

استنتاج:

الملاحَظ أنّ تعابير المتعلّمين لم تتوافق والكفاءة الختاميّة، ذلك أنّ أداءهم لم يلتزم بما نصّت عليه، إذ ظلّ تعبيرهم في كثير من الحالات مقيّدا بإعادة الصّياغة أو محدودا وضعف في الطّلاقة والتّوسُّع والرّبط المنطقي بين الجمل، إلى جانب تكرار أخطاء نحويّة ولغويّة. فبالرّجوع إلى إنتاجهم نجد أنّ تلك النّصوص غير منسجمة لا شكلا ولا مضمونا لأنّهم لم يتّبعوا منهجيّة كتابة فقرة، لم يوظّفوا أدوات الاتّساق والانسجام، ومؤشّرات النّمط الوصفي المطلوب منهم توظيفها، ولم يتمكّنوا من ربط الأفكار ودمجها، ولم يستثمروا الصّيغ التي

اكتسبوها في الحصة السّابقة، ولم يعتمدوا على مكتسباتهم القبليّة. وعليه، يظلّ تحقُّق الكفاءة في هذا المستوى جزئيّا وغير مستقرّ، إذ لم تتوافق التّعابير كلّية مع متطلّباتها.

3.5. معايير تحليل تعابير السّنة الرّابعة ابتدائي:

الجدول رقم (25): يمثل معايير تحليل تعابير السّنة الرّابعة ابتدائي

المعيار	وصف المؤشّر	هل تحقّق؟	ملاحظات
الوضوح	هل التّعبير واضح وسليم؟	نعم، تحقّق معيار الوضوح لدى التّلاميذ بدرجة جيّدة في المجمل، مع وجود فروق فرديّة تعكس تفاوت مستوى التّحكّم في اللّغة الشّفهيّة	تحقّق معيار الوضوح لدى التّلاميذ بدرجة جيّدة في الغالب، وهو ما يعكس نموّا في مهارات التّواصل الشّفهي، وزيادة في التّحكّم اللّغوي لدى التّلاميذ خاصّة عند تناول مواضيع من واقعهم المدرسي أو الأسري، ومع ذلك لا تزال بعض الفجوات موجودة لدى فئة من المتعلّمين، تستدعي تدخّلا بيداغوجيّا يركّز على دقّة التّعبير، وإتمام الجمل، وتحسين النّطق
الانسجام	هل فيه بداية ووسط ونهاية؟	نعم، تحقّق معيار الانسجام لدى التّلاميذ بدرجة متوسّطة إلى جيّدة، مع وجود تطوّر واضح وتفاوت بين التّلاميذ بحسب مهاراتهم اللّغويّة والتّعبيريّة	تحقّق معيار الانسجام لدى التّلاميذ بدرجة جيّدة في عدد معتبر من التّعابير، ممّا يعكس نضجا نسبيّا في تنظيم الخطاب الشّفهي مع تحقيق وحدة موضوعيّة واضحة دون الخروج عن الموضوع الأساسي، ومع ذلك يظلّ وجود بعض التّعابير المفكّكة أو غير المترابطة من حيث استعمال أدوات الرّبط والخلط بينها، وتكرار نفس الجمل والأفكار ممّا يدلّ على محدوديّة في تنميّة الأفكار والتّحكّم في الخطاب، وهذا دليل على الحاجة إلى تعزيز تدريبات الرّبط والتّسلسل المنطقي داخل

الخطاب			
تحقّق هذا المعيار بشكل جزئي لدى عدد من التّلاميذ حيث أظهروا القدرة على سرد الأفكار بشكل تسلسلي، خاصّة في المواضيع الوصفيّة والسّرديّة، لكن الارتباط بين الفقرات أو الجمل لم يكن دائما واضحا، وهناك صعوبات في بعض التّعبيرات مع غياب أدوات الرّبط والخلط بين التّفاصيل الأساسيّة والثّانويّة، ما يستدعي تخصيص حصص لترسيخ استخدام أدوات ارّبط المنطقي والزّمني	نعم، تحقّق المعيار بدرجة متوسّطة إلى جيّدة لدى أغلب التّلاميذ	هل سرد الأحداث متسلسل؟	**ترتيب الأفكار**
تحقّق المعيار بنسبة جزئيّة لدى بعض التّلاميذ المتميّزين والمتفوّقين حيث وظّفوا جملا مركّبة وربطوا بين أفكارهم ونادرا ما استعملوا جملا تحتوي على أدوات ربط تركيبيّة رغم اقتصارهم على الجمل الخبريّة فقط ولكن تبقى حالات فرديّة وليست شائعة بين الأغلبيّة، ولا تزال صعوبات لدى التّلاميذ بحيث يعتمدون على تكرار نفس الجمل بصيغ مختلفة ما يكشف عن فقر تنويعي في البنية اللّغويّة للتّلميذ ما يستوجب إدراج أنشطة تكملة الجمل وتركيبها وتحويلها لتنمية القدرة على إنتاج أساليب لغويّة متنوّعة	تحقّق المعيار بدرجة محدودة إلى متوسّطة لدى أغلب التّلاميذ	هل استُخدِمت جمل بسيطة وسليمة؟	**تنويع التّراكيب**
تحقّق هذا المعيار بدرجة معتبرة لدى الأغلبيّة، ممّا يعكس تطوّرا في المهارات التّواصليّة والتّعبيريّة مع وضوح في الصّوت وثقة في الأداء وتسلسل منطقي في الأفكار خاصّة عند المتعلّمين	نعم، تحقّق المعيار بدرجة متوسّطة إلى جيّدة لدمع تباين ملحوظ بين	هل المتعلّم يتحدّث بثقة دون توقّف؟	**الطّلاقة الشّفهيّة**

المعتادين على التّعبير والأكثر مشاركة بالمقابل يحتاج التّلاميذ الّذين يعانون من التّردّد أو ضعف الرّصيد اللّغوي إلى دعم موجّه وتدريب منتظَم لتطوير هذه المهارة	التّلاميذ حسب قدراتهم اللّغويّة وثقتهم بأنفسهم، ومدى تعوّدهم على المواقف التّعبيريّة		
تحقّق معيار الانفعاليّة والتّفاعل لدى التّلاميذ بوضوح في أغلب الحالات، إذ أظهروا قدرة على التّعبير عن مشاعرهم والتّجاوب مع المحيط التّعبيري بدرجة مقبولة إلى جيّدة ويظهر ذلك التّفاعل من خلال الضّحك، الدّهشة، طرح أسئلة، ونبرة الصّوت المتغيّرة، ومع ذلك تبقى الحاجة قائمة إلى تعزيز الجانب الوجداني والتّواصلي لبعض التّلاميذ الّذين يُظهرون جمودا أو تفاعلا محدودا خاصّة في المواضيع الّتي تستدعي الانفعال وذلك عبر تمارين تربويّة محفّزة	نعم، تحقّق هذا المعيار لدى التّلاميذ بدرجة جيّدة عموما وبرز بشكل واضح في الأنشطة التّعبيريّة ذات الطّابع العاطفي أو القصصي	هل يُظهِر اهتمامه وانفعاله بالموضوع؟	**الانفعاليّة والتّفاعل**

من خلال نتائج تحليل تعابير التّلاميذ وفق شبكة المعايير المُعتمَدَة نستخلص أنّ تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي يظهرون تحسّنا محدودا في أغلب جوانب الكفاءة التّعبيريّة الشّفهيّة، حيث برزت بعض المؤشّرات الإيجابيّة في النّواحي الأساسيّة كتنظيم الأفكار واستعمال التّراكيب، غير أنّ الأداء لم يلتزم بما نصّت عليه الكفاءة الختاميّة. فقد أظهرت الشّبكة أنّ التّلاميذ ما زالوا يعانون من محدوديّة في المعجم وضعف في الطّلاقة والرّبط المنطقي بين الجمل، مع وجود تحدّيات مرتبطة بالتّماسك التّركيبي وثراء الجمل ممّا يستدعي توجيه الممارسات التّعليميّة نحو أنشطة تعبيريّة متدرّجة، قائمة على الفهم والتّوظيف الفعّال للّغة في سياقات واقعيّة وتفاعليّة.

4.5. تحليل عناصر المنهاج المرتبطة بالتّعبير الشّفهي:

الأهداف الجزئيّة:

_ التّعبير عن وضعيّات مألوفة (زيارة، نزهة، حدث يومي...).

_ القدرة على وصف صورة أو مشهد بدقّة.

_ رواية حكاية أو حادثة قصيرة بترتيب منطقي

_ إجراء حوار قصير أو لعب أدوار.

التّقييم: الأهداف تتماشى مع بناء كفاءة التّعبير المكّب والمتماسك.

المحتوى التّعليمي:

مواضيع مألوفة ذلت صلة بمحيط التّلميذ (المدرسة، الحي، البيئة، الفصول...).

_ نصوص مسموعة ومقروءة كنقطة انطلاق للتّعبير.

_ مواقف تواصليّة لتفعيل اللّغة (الحوار، وصف المشاعر...).

التّقييم: المحتوى متنوّع ويدعّم القدرات التّواصليّة تدريجيّا.

الأنشطة المقترحة:

وصف مشاهد متحرّكة أو ثابتة.

_ التّعبير عن رأي حول موقف بسيط.

_ تمثيل حوار أو تقمّص دور.

_ إعادة بناء قصة بالتّرتيب الزّمني

التّقييم: لكن أغلب الأنشطة تظلّ شفويّة تقريريّة وغير تفاعليّة بما يكفي (ضعف الحوارات).

الوسائل التّعليميّة:

_ تُستعمَل الصور غالبا كمحفّز للتّعبير.

التّقييم: الوسائل غير ملائمة، وتبقى محدودة، إذ يُفضَّل استعمال الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة وتعميمها في كلّ الأقسام.

تحليل البيداغوجيا المعتمَدَة:

_ الاعتماد على المقاربة بالكفاءات من حيث التّخطيط، لكن التّنفيذ لا يُفعِّل دائما الوضعيّات الإدماجيّة.

_ التركيز على صحة التّعبير أكثر من كونه نشاطا تواصليّا حيّا.

_ دور المتعلّم لا يزال شبه مقيّد في كثير من الحصص.

التّقييم: البيداغوجيا صحيحة نظريّا، لكنّها بحاجة لتفعيل عملي حقيقي، ضعف في روح المقاربة بالكفاءات.

تحليل التّقويم:

_ يتمّ غالبا التّقويم انطباعيّا (أحسنت، جيّد، كرّر...) دون معايير دقيقة.

_ لا توجد شبكات تقييم معياريّة واضحة في المنهاج.

_ التّغذيّة الرّاجعة لا تكون دائما بنّاءة أو موجّهة.

التّقييم: غياب معايير ومؤشّرات دقيقة مثل: (وضوح الصوت، تسلسل الأفكار، القدرة على الإقناع...) لقياس التّقدّم الفعلي.

التّدرّج السّنوي

_ بداية السّنة: وصف شخص أو مكان.

_ وسط السّنة: سرد أحداث تجربته.

_ نهاية السّنة: إنتاج نص شفوي بسيط، متماسك، بترابط زمني ومنطقي.

التّقييم: التّدرّج سليم ويخدم الكفاءة الختاميّة بشكل واضح، ولكن ما زالت القدرة على الحوار المفتوح محدودة.

الاستنتاج العام:

منهاج السّنة رابعة ابتدائي في نشاط التّعبير الشّفهي يُظهر توافقا جزئيّا مع الكفاءة الختاميّة، بحيث يقدّم محتوى وأهدافا قابلة لتحقيق تلك الكفاءة، لكنّه يحتاج إلى دعم أكبر في الجوانب البيداغوجيّة والتّقويميّة، وذلك بإثراء الأنشطة، وتفعيل المقاربة بالكفاءات، خاصة من خلال وضعيّات تواصليّة حقيقيّة، وتحسين آليّات التّقويم لتتبّع تطوّر مهارات التّلاميذ.

التّوصيّات:

_ إدراج وضعيّات حقيقيّة للتّعبير (مقابلة، حوار، دفاع عن فكرة، تقديم رأي، رسالة...).

_ استعمال وتفعيل الوسائط التّكنولوجيّة الحديثة لتحفيز التّعبير (الفيديو، التّسجيل الصّوتي...).

_ إدراج شبكة تقويم معياريّة داخل المنهاج تتضمّن (وضوح التّعبير، تسلسل الأفكار، سلامة اللّغة، المعجم، التّفاعل مع الآخر...).

_ تدريب المعلّمين على إدارة حصّة التّعبير الشّفهي وفق بيداغوجيا الخطأ والحوار، مع تعزيز التّكوين المستمر لهم في مجال التّعبير الشّفهي البيداغوجي.

_ تشجيع التّعبير الحرّ والإبداعي، وليس فقط الوصفي أو السّردي.

5.5. شبكة تحليل التّعبير الشّفوي لدى المتعلّمين حسب طبيعة الوسط التّربوي (حضري، شبه حضري، نائي):

الجدول رقم (26): يمثل شبكة التعبير الشفوي للسنة الرابعة ابتدائي

ملاحظات	**تلميذ 3 (منطقة ريفيّة)**	**تلميذ 2 (منطقة شبه حضريّة)**	**تلميذ 1 (منطقة حضريّة)**	**وصف المعيار**	**المعيار**
	مستوى ضعيف إلى متوسّط **الأداء العام**	**مستوى الأداء العام**	**مستوى الأداء العام**		
في المناطق الرّيفيّة يراعى دعم التّلميذ نفسيّا وتحفيزه تدريجيّا	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	يتحدّث بسلاسة دون تردّد كبير أو توقّف ملحوظ	**الطّلاقة الشّفهيّة**
يحتاج دعما في المناطق ذات ضعف المحتوى القرائي أو البصري	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	ترتب منطقي، وجود بداية ووسط ونهاية	**تنظيم الحديث وتسلسل الأفكار**
في البيئات غير الحضريّة تعزّز الثّروة اللّغويّة أنشطة	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	الألفاظ مناسبة ومتنوّعة	**تنوّع المعجم**

إثرائيّة					
الصّعوبات النّحويّة أكثر بروزا في المناطق الرّيفيّة وشبه الحضريّة	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	توظيف جمل سليمة نحويّا	**بناء الجملة والتّركيب**
في المناطق الرّيفيّة يشجّع على التعبير الجماعي والثّنائي لتنميّة الثّقة	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	يصغي، يرد على الأسئلة، يطرح سؤالا أو تعليقا	**التّفاعل مع الزّملاء والمعلّم**
التّفاعل الجسدي والوجداني يكون أضعف في الأقسام ذات البيئة المغلقة	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	يعبّر بانفعالات مناسبة، نبرة صوت، إشارات وجهيّة ويدويّة	**التّعبير عن الشّعور/ الانفعال**
تنويع الوضعيّات التّعبيريّة واعتماد التّدرّج في بناء التّعبير مع دعم الفئة المتعثّرة في	ضعيف إلى محدود	متوسّط في الغالب	مقبول إلى جيّد	هل الخطاب الشّفهي يحقّق الكفاءة المحدّدة سرد/ وصف/ بسيط/ منسجم؟	**تحقيق الكفاءة الختاميّة**

المناطق الرّيفيّة					

نلاحظ أنّ المعيار واحد، لكن السّياق مختلف والتّقييم وفق نفس المؤشّرات، لكن الأداء مختلف ويُفهَم في ضوء البيئة التّعليميّة المتوفّرة، إذ أنّ مستوى التّعبير الشّفهي في المناطق الرّيفيّة متوسط إلى ضعيف مقارنة بالمؤشّرات المُنتظَرة من المنهاج، ويرتبط بضعف المعجم، قلّة الطّلاقة، وانعدام التّرابط المنطقي للأفكار. لذا يُستحسن استخدام هذه الشّبكة من طرف المعلّمين لتشخيص نقاط القوّة والضّعف.

خلاصة:

نستنتج من تحليل تعابير تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي، استنادا إلى شبكات التّعبير الشّفهي ومقارنة الأداء في مختلف البيئات، أنّ الكفاءة لم تتحقّق بعد بالصّورة الكاملة، بل تحقّقت بصورة جزئيّة فقط، فالأداء ما يزال يتّسم بعدم الاستقرار، وهو ما يعكس وجود تباين بين ما هو منصوص عليه في المنهاج وما يتمّ تجسيده فعليّا في تعابير التّلاميذ.

5. المستوى الخامس:

1.5. الكفاءة الختاميّة:

"يتواصل مشافهة في وضعيّات مركّبة من مستواه المعرفي بلسان عربي، ينتج نصوصا طويلة ومنسجمة في وضعيّات تواصليّة دالّة، يحاور ويناقش، ويقدّم توجيهات، ويسرد قصصا، ويصف أشياء أو أحداثا، ويعبّر عن رأيه ويوضّح وجهة نظره ويعلّلها بلسان عربي في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسيّة ووسائل الإعلام والاتّصال"[1]

1.2. عيّنات من تعابير المتعلّمين:

نموذج 1:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: الصداقة الحقّة

[1] مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 34، 35.

مؤشّر الكفاءة: يستخدم الرّوابط اللّغويّة المناسبة لمقام التّفسير، يوظّف الأدوات الخاصّة بالتّفسير، يراعي التّسلسل المنطقي للأفكار، يختار الحجج المناسبة للتّأييد والتّفنيد، يوظّف أدوات التّعليل المناسبة

الكفاءة الختامية: يتواصل شفويا في وضعيّات تفسيريّة وحجاجيّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: يستذكر نص فهم المنطوق ويجيب عن الأسئلة

_ أخبرني زميلي أنّه سيتغيّب عن المدرسة في المساء، ليشاهد كرة القدم للفريق الوطني، وقال لي أنّه سيقول للمعلّمةُ أنّه كان مريضا وطلب منّي أن أفعل مثلُه، فأخبرته أنّ حبلُ الكذب قصيرْ، وأخبرته أنّ الكاذب يفقد حبُّ النّاسْ ولا يثقون به، يا صديقي لا تفضّلْ كرة القدمُ على الدّراسة، شكرني وحضر دروسه ولم يتغيّبَ.

_ عندما خرجنا في الصباح من المدرسة أخبرني صديقي حكيم أنّه سيتغيّب في المساء ليتفرّج مباراةْ كرة القدمْ وفي الغد يقول للمعلّم أنّه كان مريضٌ، لم أوافق على فكرة صديقي ورفضتْ ونهيته على ذلك الأمر الشّنيع وذكّرته أنّ حبل الكذبَ قصيرٌ، وأنّ اللهّ لا يحبّ الكذّاب ويدخله النّار، أقنعته بذلك لأنّ المباراةُ قد تستطيع مشاهدتُها في أيّ وقت، اعتذر منّي وقال حسنٌ لا أغيبْ وشكرا على النّصيحة.

_ في أحد الأيّام أراد صديقي الّذ يجلس معي في القسم الغياب في المساء ليشاهد كرة القدم وعنما يعود للقسم يعتذر للمعلّمةُ ويقول لها كان مريضٌ، فنصحته وقلت له عليك الاهتمام بدراستك وعدم الغياب حتّ لا تفوتك الدّروس، والكذب على المعلّمة سلوك سيّئًا وحرامًا، عندما تكذب يكرهك النّاس ويصبحون ينادونك بالكذّاب، احذر ذلك.

_ أراد الطّفل أن يذهبُ ليتفرّج على كرة القدم ويغيب عن الدّراسة ويكذب على المعلّمة في الصباح ويقول كنت مريضٌ يا معلّمتي، قال له زميله لا تكذب يا صديقي حتى لا تمرض صحيحا ولا تفوتك دروسُك، والكذب صفة قبيحة لا يحبّه الله، وإذا علمت المعلّة تعاقبك، فسمع لكلامي وقال معك حقّا أنت صديقي تحبّني، لا أتغيّبُ وأحضرُ في المساء وشكرا لأنك نصحتني.

_ يا صديقي أحمد سأغيب في المساء وأشاهدُ مباراة المنتخب الوطني وأكذب على المعلّمُ أنّي مرضت مرضٌ شديد لذلك تغيّبت، مصطفى ماذا لو عرَف المعلّم أنّك تكذبْ يعاقبُك لأنّ الكذب حرام والكذّاب يكرهه المعلّمُ وزملاؤُه في المدرسة، أحمد لا أكذب بعد اليوم وأقول الصّدقُ.

_ جاءني صديقي وقال سأتغيّب في المساء لأشاهد كرة القدم وأكذب على المعلّمة وأقول لها كنت مريضٌ، قلت له لا يا صديقي حبل الكذب قصير والله يعاقب الكاذب ونهانا الرّول صلّى اللّ عليه وسلّم على الكذب، فلا تكذبُ وقل الحق والصدق، وشكرني وغيّر رأيُه وجاء في المساء للمدرسة وحضر دروسه.

نموذج 2:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: آثار التّعاون

مؤشّر الكفاءة: يعلّل أو يثبت انطلاقا من مشهد أو صور ويعبّر عنها في وضعيّات تواصليّة دالّة يرشد إلى قيم إنسانيّة وطنيّة مستخدما الحجج المناسبة للتّأييد والتّفنيد، يراعي التّسلسل المنطقي للأفكار

الكفاءة الختاميّة: يناقش ويسرد ويوجّه ويصف شيئا أو حدثا ويعبّر عن رأيه ووجهة نظره انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: يتذكّر أهم أحداث نص فهم المنطوق ويجيب عن الأسئلة

_ أشاهد في الصورة جمعيّةْ خيريّةْ يجتمع فيها النّاس وأشخاص معاقين تجمع كراسي متحرّكة وأكياس فيها أشياء، تقدّم الجمعيّة هذه المساعدات للفقراء تعطي لهم الملابسِ والأكلِ وتعطي للمرضى الدّواء وتعطي لذوي الاحتياجات الخاصة الكراسي المتحرّكة، يجب علينا أن نساعد الجمعيّة وندخل فيها.

_ أخبرني زميلي أن شباب الحي أسّسوا جمعيّة خيريّة لمساعدة النّاس، فهم يجمعون الأكل والفراشِ والملابسِ والأدوات المدرسيّة للفقراء، وتجمع الدّواء للمرضى، وتجمع الكراسي المتحرّكة لذوي الاحتياجات الخاصة، فقلت له سأخبر أبي وأذهب معه لأساعدهم ونقدّم لهم المال، لأنّ فعل الخير يحبّه الله.

_ أخبرني صديقي في القسم بأنّ جمعيّة خيريّة أسّسها مجموعة من الشّباب تهتمّ بمساعدة الفقراء والمرضى وذوي الاحتياجات الخاصّة، توفّر لهم الأكلُ والشُّربُ والغطاءُ والدّواءُ والكراسي المتحرّكة وقال لي: لابدّ أن ندعِّمها ونتعاون معهم، فطلبت من والدي الانضمام فيها فوافق ففرحت فرحا شديدا لأنّي سأساعد المحتاجين أنل حبّ الله وحبّ النّاس.

_ عندا خرجنا من المدرسة وأنا راجع مع زميلي إلى البيت رأيت في الحي الّذي أسكن فيه لافتة مكتوب عليها جمعيّة خيريّة، فسألت زميلي عنها، فقال لي ألم تسمع أنّ شباب الحيّ أسّسوا جمعيّة لمساعدة الفقراء والمرضى وذوي الاحتياجات الخاصة؟ فقلت له لا، فقال هم يجمعون الدواء والطّعام لهم، فقلت له: هيا نشتري حصّالة ونجمع فيها المال ونقدّمه لهم، قال: إنّها فكرةً رائعةً والتّعاون فعل جميل لننجح في دراستنا.

_ أسّس شباب الحيّ جمعيّة خيريّة تهتم بمساعدة المرضى والفقراء وذوي الاحتياجات الخاصّة فذهبت لزيارتها لأعرف ماذا تفعل هذه الجمعيّة فأخبرني رئيس الجمعيّة أنهم يحتاجون المال والأكل والدّواء، وقلت له: هل يمكنني المساعدة، قال مازلت صغيرا ولكن يمكنك ما دمت مصرّا ففرحت ورجعت للبيت وحكيْت لأبي، فأعطاني المال وأعطتني أمي الملابس والأكل والفراش، وقال أبي: يا بني كن دائما هكذا تساعد الناس وتحب فعل الخير أنا فخور بك.

_ أخبرني زميل أن هناك جمعيّة خيريّة تحتاج الطّعامُ والفراشُ والدّواءُ وكراسي متحرّكةُ لتقدّمها للفقراء والمرضى وذوي الاحتياجات الخاصة، وطلب منّي مساعدته لتوفير هذا وافقت وذهبت للبيت وأحضرت بعض الأشياء وبعض المال كنت أخبّأه وذهبنا إلى الجمعيّة وأنا فرح، لأنّ المعلّم قال لنا أنّ الله يحبّ من يفعل الخير ويساعد الفقراء.

نموذج 3:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: موقف صعب

مؤشّر الكفاءة: يعلّل أو يثبت انطلاقا من مشهد أو صور ويعبّر عنها في وضعيّات تواصليّة دالّة يرشد إلى قيم إنسانيّة وطنيّة مستخدما الحجج المناسبة للتّأييد والتّفنيد، يراعي التّسلسل المنطقي للأفكار

الكفاءة الختاميّة: يناقش ويسرد ويوجّه ويصف شيئا أو حدثا ويعبّر عن رأيه ووجهة نظره انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: يتذكّر أهم أحداث نص فهم المنطوق ويجيب على الأسئلة

_ خرج زميلي عبد الرّحمان من القسم وهو حزين لحَقته وقلت له: لا تحزنُ يا زميلي أنت لم تفشل وبقي الفصلَ الثّاني والفصلَ الثّالث وراجع دروسك جيّدا وستكون الأوّلَ إن شاء الله فشكرني، وذهب

إلى البيت رأته أمّه حزين قالت له: ما بك يا ولدي؟ حكى لها ووعدها أن يجتهد وينجح المرّة القادمة.

_ خرج صديقي عبد الرّحمان من الصّف وهو متضايق ويبكي، فلحَقت به وقلت له: لا تبكي مازال أمامك فصلان وتعوّض الخسارة فقال لي: شكرا على النّصيحة، وعندا رجع إلى المنزل وجد أمُّه تنتظره وسألته عن النّتائج فأخبرها لم ينجح وبكى، ووعدها أن يعوّض النّتيجة في الفصل الثّاني فحزَنَت الأمّ حزنا شديدٌ.

_ أخبرنا المعلّم بالمعدّل وعندما دقّ الجرس خرج عبد الرّحمان حزينٌ، لحقته وتكلّمت معه وهدّأته فشكرني شكرا جزيلا، ولمّا عاد للبيت سألته أمّه فبدأ يبكي، قالت: لماذا تبكي يا بني؟، قال لها ما نجحت في الاختبار، وأخبرها أنه سيجتهد ويدرسَ جيّدا في الفصلان الثّاني والثّالث وسينجح.

_ بعد خروج التّلاميذ من المدرسة التقى صَفِيٌّ مع صديقه عبد الرّحمان وقال له:

صَفِيّ: يا صديقي عبد الرّحمان لا تحزن ما زال هناك كثير من الأيّام ويمكنك المراجعةُ فيها ويمكنك أن تشارك في القسم أن تجتهد ويمكنك أن تحسِّن نتائجُك وعندها ستصبح من الأوائل ومن النّاجحين.

عبد الرّحمان: شكرا يا صديقي أعدك وأعد صفّي أنّي سأجتهد في دراستي وأكونُ من الأوائلْ.

صفِيٌّ: إن شاء الله أنا أثق فيك.

عبد الرّحمان: شكرا لك.

صفِيٌّ: مع السّلامة.

عاد عبد الرّحمان إلى البيتُ مطأطئ الرّأسُ حزينًا، وجد أمُّه تنتظره.

الأم: أين هو الدّفتر، وماهي نتائجك؟

عبد الرّحمان: أنا لم أحصّل نتيجة مرضيّةٌ.

الأم: أملم أقُلْ لك أنّ مشاهدة التّلفاز لا يفيدك شيءْ.

عبد الرّحمان: صحيح يا أمّي لم تفدني شيءٌ أعدك وأعد نفسي أنّي سأنجح في الفصل الثّاني والثّالث، سأفتح التّمارين أحلُّها وأراجع دروسي وأشارك في القسم.

الأم: أنت وعدتني لا تنس وعدُك.

عبد الرّحمان: إن شاء الله.

الأم: سنرى ذلك في المرّة المقبلة، اذهب كي ترتاحْ.

_ ما إن دخل التّلاميذُ القسم حتى قال المعلّم: انتبهوا وستستلموا نتائجكم، وما إن دخل المدير وبدأ بتسليم النّتائج، فكان اسمه عبد الرّحمان آخر الأسماء، فذهب عبد الرّحمان يستلم دفتره دون أن يجرُء للنّظر إلى المدير، فقال المديرُ لعبدُ الرّحمان: لا تحزن يا عبدُ الرّحمان بل تشجّع واجتهد في الفصل الثّاني، وما إن خرجوا إلى السّاحة وجد صديق عبدُ الرّحمان، عبدُ الرّحمان حزينٌ فذهب إليه وقال له: لا تحزن يا عبدُ الرّحمان فأنا متأكّد بأنّك ستجتهد في الفصل الثّاني.

_ لَدُنْ (عندك) دفتره من عَندِ المدير وبدأ عرق الخجل من وجهه ينزل وانحدرت دمعتين ساخنتان من عينيه وسبب ذلك لم يَخُذْ نتائج مرضيّة، يضع المدير يده على كتف عبدُ الرّحمان ليواسيه وقال له: لا تبك يا عبد الرّحمان وتشجّع وأنا متأكّد أن نتائجك تكون أحسنْ في الفصل الثّاني، وخرج عبد الرّحمان إلى السّاحة وهو حزين، ذهب إليه صديقُه وقال له: لا تحزن يا عبد الرحمان أنا أعلم أن علامتك في الفصل الثّاني تكون جيّدة، ولمّا رجع للبيت حكى لأمّه وبّخته وقالت: يجب أن تأخذ علامة جيّدة في الفصل الثّاني.

نموذج 4:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: عمّال النّظافة

مؤشّر الكفاءة: يتدرّب على الأساليب بما يستجيب للوضعيّات التّواصليّة، يكتشف الصّيغ والأساليب ويوظّفها في وضعيّات دالّة

الكفاءة الختاميّة: يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: التّذكير بنص فهم المنطوق والانطلاق من أحداثه

_ يقوم النّاس بتصرفات سيّئة تسبّب ضررٌ لعمّال النّظافةُ، لا يحترمون وقت رمي الأوساخ فهم يرمون الأوساخ بعد مغادرة الشّاحنة، يرمون الأوساخ على الأرض ولا يضعوها في سلّة المهملات، رميْ أشياء خطيرةْ كالزّجاجْ تسبّب جرحْ العمّال، رميْ الطّعام مع الأوساخ، لكنْ عليهم أن يحترمون عمّال النّظافة يرمون النّفايات في سلّة المهملات، ينظفون الحي الّذي يسكنون فيه ويحترمون موعد رميها يوَصُون أولادهم بوضع كيس القمامة في سلّة المهملات.

_ رأينا أنا زميلي النّاسُ يقومون بتصرّفات تسبّب معاناة لعمّال النّظافة منها رمي القمامات في أماكن غير مخصّصة لها ولا يحترمون موقِت رمي الأوساخ ويرمون الزّجاج ويسخرون من العمال

ويضحكون عليهم، فرحنا إليهم وقلنا لهم لا ترمون النّفايات على الأرض واحترموا مواعيد الرّمي، لا تضعوا الزّجاج والطّعام مع الأوساخ، احترموا عمّال النّظافة ولا تضحكون عليهم، ونظّفوا الحيْ.

_ يا زميلي نظافة المحيطُ واجب علينا ولكنْ بعض النّاس لا يحترمون عمّال النّظافة ويرمون النّفايات في المكان المخصص لها بل على الأرض ولا يضعونها في كيس، ويرمون الأكل مع الأوساخ وهذا حرامْ ويرمون الزّجاج يجرح العمّالْ، هيّا ننصحهم فنقول لهم: احترموا عمّال النّظافة وارموا النّفايات في كيس وفي مكانها وزيّنو المحيط واغرسوا الأشجار، ونكرّم عمّال النظافة ونشكرهم على عملهم.

_ يسخر بعضُ النّاسَ من عمّال النّظافة ولا يحترموهم يرمون النّفايات في كلّ مكان الطّريق الشّارع ودون نظام، يرمون الزّجاج والطّعام في الأوساخ، لا يحترمون وقت مرور الشّاحنة، لتسهيل عملهم يجب رمي القمامة في كيس وفي مكان مناسب لها، وضع الطّعام في كيس، وضع الزّجاج في كيس آخر، وضع النفايات في كيس آخر، ونحترمهم.

_ **تلميذة 1:** رأيت يا صديقتي عامل النّظافة كيف كان يشقى ويتعُب ويعمل بجهد ولكنْ النّاس لا يحترموهم.

تلميذة 2: نعم يا صديقتي أنا رأيت ذلك ولقد آلمني قلبي عليهم.

تلميذة 1: يجب علينا أن نضع خطّة نساعدُهم على ذلك.

تلميذة 2: سوف أقول لأصدقائي أن يضعوا القمامة في أكياس وأن يربطونها وأن يرمونها في وقتها المحدّد.

تلميذة 1: وأنا أخبرهم بأن لا يتنمّروا عليهم ولمّا يمرّ عليهم يقدّم له التّحيّة.

تلميذة 2: نعم يا صديقتي هذا واجبنا وهم يتعبون ويَشقُون من أجل نظافتنا وصحّتنا

_ عامل النّظافة: ورغم الخدمات الّتي نقوم بها ينظر النّاس إلينا نظرة ازدراء ويسخرون منّا ويرون أنّها مهنةً حقيرةً

البنت1: ترمي الأوساخ بشكل عشوائي وتسخر منهم.

البنت 2: ما الّذي تفعلينه ألا ترين أنّ عمّال النّظافة ينظّفون.

البنت 1: أنت ما دخلَك.

البنت 2: عمّال النّظافة مهنتهم متعبة ألا ترين ذلك.

البنت 3: عمّال النّظافة لديهم أيادي طاهرةً تزيل الأوساخ.

البنت 4: فهم يقومون بمهمّات صعبةً وشاقّةً.

البنت 5: لا أتصوّر مدينة بدون عمّال النّظافة.

البنت 6: هم من يزيّنون لنا الحياةْ وبدونهم تنتشر الأوساخ.

البنت 7: فألف تقدير وتحيّة لعمّال النّظافة.

نموذج 5:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: دورة الماء

مؤشّر الكفاءة: يتدرّب على الأساليب بما يستجيب للوضعيّات التّواصليّة، يكتشف الصّيغ والأساليب ويوظّفها في وضعيّات دالّة

الكفاءة الختاميّة: يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: التّذكير بنص فهم المنطوق والانطلاق من أحداثه

_ الماء نعمةً من الله وهو سرّ الحياة وجعل الله منه كلِّ شيء حيْ، فيستعمله الإنسان للشّرب والغَسل، والحيوانات تعيش في البحر وإذا خرجت من الماء تموت وتشرب منه، ونزيّن به المنزل في النافورة، ويعطينا الطّاقةْ، فيجب علينا الحفاظُ على الماء.

_ خلق الله الماء وجعله ضروري لحياتنا لا يمكن الاستغناء عنه، نحن نستعمله في الشّرب وتحضير الطّعام والنّظافة، أيضا الحيوانات تشرب الماء وتعيش فيه في البحر، نحافظَ عليه نغلق الحنفيّات لا نتركَ الماُ يسيل في الطّريق ولا نبذّرَه، لولا الماء لماتت كل الكائنات.

_ الماء سرّ الحياة فلولا الماء لمات الإنسان والحيوان، لذا يجب أن نعرف قيمة الماء. للماءُ استعمالاتٌ كثيرةً: يشربه الإنسان والحيوان ونسقي به النّبات كما يَستَعمَلُ في تحضير الطّعام وتنظيف البيت والملابس والأواني، يجب المحافظة عليه ولا نبذره عند غسل الأواني والاستحمام وغسل السّيارة وأبلّغ مصلحة المياه عن تسرب الماء في الشّوارع.

_ جعل الله من الماء كلُّ شيء حيْ، كما يقال عن الماء أرخص موجود وأغلى مفقود، له أهميّة كبيرة نستعمله في الشَّربْ والغَسلْ وسَقيْ النّباتْ، نزيّن به المنزل والطّريق بالنافورة، وأنا عليّ أن أحافظ عليه لا أبذّره وأستعمله عند الحاجة فقط، الماء نعمة لا تقدّر بثمن.

_ الماء أساس الحياةْ لا حياة بدون ماء، نحن نستخدمه في الشّربْ أو الغسيلْ أو الطّبخْ أو نسقي به الأشجار والأزهار في الحديقة، ونعطي الحيوان يشرب الماء، على الإنسان الحفاظُ على الماءْ لا يلوّثَه ولا يبذّره ويستعملُه بعقل ويغلق الحنفيّة لا يتركها تسيل في الأرض، الماء سر الحياة.

_ إنّ الماء ضروريْ لكلّ الإنسان والحيوان والنّبات فالإنسان يشربُه ويغسل به وينظّف به المنزل والحيوان يشربه ويعيش فيه في البحر ونسقي به النّبات، فلنحافظ عليه وعندما يذهب الماء نموت وتموت الحيوانات والنباتات.

نموذج 6:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: ماذا يدخل في جوفنا؟

مؤشّر الكفاءة: يصف ويعبّر انطلاقا من سندات أو صور عن وضعيّات تواصليّة دالّة

الكفاءة الختاميّة: يصف شيئا انطلاقا من سندات في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: تقديم سند يستمع له التّلاميذ ويجيبون على التعليمة

_أنا طبيبة المدرسة إشراق أتيت لأنصحكم ببعض القواعد للمحافظة على صحة الجسم، يجب عليكم اتّباع بعض القواعد مثل: تناول الخضر والفواكه، شرب كميّات من الماء، وعدم تناول الأطعمة المقلة كالبطاطس، ويجب أن نتناول الحليب ولبروتين والحليب ومشتقّاته، والابتعاد عن السّكريّات، ولا أستغني عن زيت الزّيتون لأنّه يغذي جسمنا ويقوي العضلات ويساعد لنمو الجسم.

_أنا طبيب المدرسة جئت لأنصحكم عن الصّحة ونمو الجسم، يجب علينا اتّباع بعض القواعد الصّحيّة مثل: تناول الخضر والفواكه، وممارسة الرّياضة الجماعيّة والفرديّة، وعدم الإكثار من مأكولات الشّوارع وكذلك يجب علينا الإكثار من شرب الحليب، يجب أن يبتعد الطّفل عن الحلويّات والدّهون والإكثار من زيت الزّيتون، وممارسة الرّياضة الجماعيّة والفرديّة.

_كان هناك أخوان اسمهما شهد وفهد، شهد وفهد وأخوها الصّغير فهد، كانت شهد تأكل المأكولات الصّحيّة في الفطور مثل البيض واللّحوم والحليب، أمّا فهد كان يأكل البسكويت بالإضافة إلى الحلويّات.

في يوم من الأيّام مرض فهد بمرض فقر الدّم أخذته أمّه إلى الطّبيب وقال له من المحتمل أن تمرض لأنّك تمتنع على أكل الفطور وتأكل الحلويّات، إذا كنت في يوم من الأيّام سيّارة وفقدت الوقود، ووقودك هي المأكولات الصّحيّة، وعد فهد الطّبيب يأكل المأكولات الصّحيّة.

_استيقظ فهد وشهد صباحا وتناولت شهد فطور الصّباح فيه الجبن والبيض والفواكه وتذهب إلى المدرسة نشطة، أمّا فهد يتناول عند الظهر يأكل الحلويّات والسّكريّات والشّكولاطة، وفي أحد الأيّام أصيب بمرض فقر الدّم فأخذته عند الطّبيب، فقال له الطّبيب تخيّل نفسك سيّارة وخزّانك فارغ فهل ستصعد؟ قال فهد: لا، فوعد فهد الطّبيب من اليوم فصاعدا سأتناول الغذاء الصّحي.

_في الصّباح ذات يوم حضّرت الأمّ لأبنائها الطّعام الصّحي مثل: الحليب والسّلطة والبيض، ولكن فهد لا يحبّ هذا الطّعام المفيد للجسم، قال لأمّه: ما هذا الطّعام يا أمّي، أنا لا أحبّ الخضر ذات اللّون الأخضر وأنت لم تحضري لي الأطعمة الجيّدة، ثمّ قالت: يا بني، أنا لا أحضّر الطّعام لأنّه غير صحي يسبب مرض السّرطانات ويزداد من استهلاك السّكر الّذي يضرّ كثيرا بالصّحة، ويجب عليك أن تبتعد عن هذه الأطعمة غير المفيدة للجسم والصّحة يا ولدي، وتأكل الطّعام الصّحي، وكن كما أختك شهد، وعليك أن تأكل الخضر والفواكه كي تحمي جسمك من الأمراض وسلامتك نصحك بها لك الطّبيب.

_كان أخوان شهد وفهد كانت شهد تأكل الخضر والفواكه عكس أخيها فهد كان يأكل الشكولاطة والبسكويت في الفطور مثل شهد، فمرض وذهب إلى الطّبيب فقال له الطّبيب: أنت مصاب بمرض فقر الدّم لأنّك لا تأكل الطّعام الصّحي مثل أختك لأنّ الجسم يكون مثل السّيارة لأنّها تحتاج إلى الوقود والوقود هو الفطور، تعدني أن تتغيّر وسوف تتناول الفطور.

استنتاج:

المتعلّمون لم يطبّقوا نص الكفاءة، فتعابيرهم تحتاج إلى الانسجام وربط الأفكار وترتيبها ودمجها باستعمال الروابط اللغويّة المناسبة للسّرد والوصف، والتّعبير عن رأيهم بإبداء وجهة نظرهم حول الموضوع الّذي عالجوه مع تعليلها، كما أنّهم لم يستثمروا ما اكتسبوه من صيغ ومعارف قبليّة، إضافة إلى أنّهم لا يملكون أسلوبا راقيا.

ملاحظة:

الكفاءة لم تتحقّق وإنّما تحقيقها نسبيّا لصعوبة الموضوعات وعدم تماشيها مع مستوى المتعلّمين، مع نقص الوسائل التّعلميّة، فكلّما كان الموضوع مثيرا بالنّسبة للمتعلّم مع توفّر الوسائل التّربويّة المُدعِّمة كلّما تحقّقت الكفاءة في الحصّة، وبالتّالي فالكفاءة المُستهدَفة تتحقّق إذا أحسن المعلّم استنطاق المشاهد وحفّز المتعلّمين على إبداء رأيهم والتّعبير بطلاقة.

3.6. معايير تحليل تعابير تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي

الجدول رقم (27): يمثل معايير تحليل تعابير تلاميذ السنّة خامسة ابتدائي

المعيار	وصف المؤشّر	هل تحقّق؟	ملاحظات
الوضوح	هل التّعبير واضح وسليم؟	تحقّق المعيار بدرجة متوسّطة إلى جيّدة لدى أغلب التّلاميذ، مع تفاوت بين الفئات	تحقّق معيار الوضوح بدرجة مرتفعة نسبيّا، ويعدّ هذا المؤشّر دالّا على تطوّر القدرة اللّغويّة والتّحكّم في التّعبير عن الأفكار بشكل مفهوم ومنظّم من خلال قدرة بعض التّلاميذ على اختيار الألفاظ وفق السّياق خصوصا في المواضيع المألوفة أو ذات الصّلة بتجارب التّلميذ، ومع ذلك لا تزال الحاجة قائمة لتطوير دقّة التّعبير وتوسيع الرّصيد المفاهيمي، خاصّة في المواقف المركّبَة أو الموضوعات غير المألوفة
الانسجام	هل فيه بداية ووسط ونهاية؟	نعم، تحقّق معيار الانسجام لدى التّلاميذ بدرجة متوسّطة إلى جيّدة، مع وجود تفاوت بين المتعلّمين يعود إلى اختلاف مستوياتهم اللّغويّة وقدراتهم على تنظيم الخطاب	تحقّق معيار الانسجام لدى التّلاميذ بدرجة ملحوظة لدى المتعلّمين المتوسّطين والمتفوّقين، حيث برز تنظيم جيّد للخطاب وتسلسل منطقي للأفكار وبوحدة موضوعيّة واضحة عند عدد مُعتبر من التّلاميذ، إلّا أنّ بعض التّعابير لا تزال تعاني من تشتّت أو ضعف في الرّبط المنطقي، حيث قدّم بعض التّلاميذ جملا صحيحة لغويّا لكنّها غير مترابطة فكريّا ممّا أضعف انسجام الخطاب، ما يستدعي دعما تربويّا مركّزا على بناء

النّص الشّفهي ككل متماسك ومنظّم			
يظهر تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي تحسّنا واضحا في ترتيب الأفكار داخل تعابيرهم الشّفويّة ما يدلّ على الوعي البنائي للنّص الشّفوي، إذ أنّ بعض التّلاميذ نجحوا في تقديم أفكار مرتّبة مع مراعاتهم للتّسلسل الزّمني أو المنطقي في سرد الأحداث واستخدامهم لعبارات انتقاليّة، غير أنّ البعض الآخر تعابيرهم تفتقر إلى التّرتيب، تتّسم بالخلط بين الأفكار الرّئيسيّة والتّفاصيل الجانبيّة مع القفز من فكرة إلى أخرى دون روابط مناسبة، فهم ما زالوا يحتاجون إلى تدريب منظّم على التّخطيط المُسبَق للخطاب وتحسين قدرتهم ربط الفقرات والأفكار بطريقة متسلسلة وواضحة	تحقّق بدرجة متوسّطة إلى جيّدة لدى التّلاميذ مع ظهور وعي تنظيمي في بنية الخطاب لدى عدد معتبر من التّلاميذ	هل سرد الأحداث متسلسل؟	**ترتيب الأفكار**
أظهر تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي تقدّما جزئيّا في تنويع التّراكيب اللّغويّة، مع وجود إشارات إلى تطوّر الوعي بالبنية النّحويّة لدى بعضهم حيث استطاعوا استعمال جمل مركّبة تربط بين فكرة أو فكرتين أو أكثر إضافة إلى استعمال التّراكيب الوصفيّة، غير الغالبيّة لا تزال تعتمد على الجمل البسيطة والمتكرّرة، حتّى وإن استعملوا تراكيب مركّبة يكون	تحقّق هذا المعيار بدرجة متوسّطة لدى التّلاميذ، مع ظهور مؤشّرات وعي لغوي وتعبيري متقدّم لدى بعض التّلاميذ، مقابل استمرار هيمنة التّراكيب البسيطة لدى فئة أخرى	هل استُخدِمت جمل بسيطة وسليمة؟	**تنويع التّراكيب**

فيها خلط وأخطاء بسبب ضعفهم على استعمال أدوات التّنويع ما يجعل الخطاب فقيرا من حيث البنية، وهذا يدلّ على الحاجة إلى برمجة تدريبات منتظمة وموجَّهة تستهدف تنمية هذا الجانب البنائي من التّعبير الشّفوي			
يظهر أنّ هذا المعيار تحقّق بشكل جيّد لدى الغالبيّة، ويُعتبَر مؤشّرا على بلوغ مستوى متقدّم من التّحكّم في مهارات التّواصل الشّفوي، فالعديد من التّلاميذ قدّم تعابير خاليّة من التّوقّفات الطّويلة مع وضوح في النّطق والتّعبير الصّوتي خاصّة في سرد القصص أو وصف الأحداث، مع القدرة على التّوسّع في الفكرة، ومع ذلك أظهر بعض التّلاميذ تردّدا ملحوظا عند التّعبير عن فكرة جديدة وظهور كلمات حشو بشكل مفرط، ما يقطع تسلسل الخطاب ويؤثّر على الطّلاقة ويجعل التّواصل أقلّ فعاليّة، ما يستدعي إدراج تدريبات إضافيّة لتجاوز الضّعف في التّحكّم اللّغوي عبر أنشطة تفاعليّة متنوّعة ومحفّزة	نعم، تحقّق هذا المعيار لدى التّلاميذ بدرجة جيّدة إجمالا، خصوصا عند التّلاميذ الّذين اعتادوا على المشاركة المستمرّة، أو الّذين يمتلكون رصيدا لغويّا وتعبيريّا متطوّرا	هل المتعلّم يتحدّث دون توقّف؟	**الطّلاقة الشّفهيّة**
تحقّق هذا المعيار لدى التّلاميذ بدرجة جيّدة ومرضيّة في المجمل لا سيما في الأنشطة الّتي تسمح بحريّة التّعبير ممّا	تحقّق المعيار بدرجة جيّدة إجمالا، وبرز بوضوح لدى التّلاميذ	هل يُظهِر اهتمامه وانفعاله	**الانفعاليّة والتّفاعل**

جعل عدد كبير من التّلاميذ يظهرون تجاوبا عاطفيّا وانفعاليّا وطبيعيّا أثناء السّرد ما يعكس نضجا في القدرة التّفاعليّة، ومع ذلك يوجد عدد محدود منهم أظهر جمودا في الأداء الشّفوي، حيث بدا تعبيرهم رتيبا وخاليّا من المشاعر، رغم أنّ المواضيع كانت تستدعي تفاعلا وجدانيّا خاصّة في المواضيع المفتوحة والحجاجيّة، فهذه الفئة بحاجة إلى دعم تربوي خاص لتطوير حسّهم التّواصلي والوجداني من خلال تفعيل المواقف التّعبيريّة الحيّة وتدريبهم على التّعبير عن المشاعر والمواقف بوعي وثقة	ذوي الشّخصيّة التّفاعليّة أو في المواضيع المرتبطة بالتّجربة الذّاتيّة والمواقف الحيّة	بالموضوع؟	

أظهرت نتائج تحليل التّعبير الشّفهي لتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي، استنادا إلى شبكة المعايير التّربويّة المُعتمَدة، أنّ الأداء العام يشير إلى تطوّر نسبيّ ملحوظ في الكفاءة التّواصليّة الشّفويّة لا سيّما في جوانب الوضوح والطّلاقة والانفعاليّة، مع تسجيل تفاوتات فرديّة ترتبط بالعوامل النّفسيّة واللّغويّة والاجتماعيّة. ومع ذلك، فإنّ تنميّة التّرابط المنطقي وتنويع الأساليب والتّراكيب تظلّ ضرورة بيداغوجيّة لتحقيق التّعبير المتكامل، وتستدعي مرافقة منهجيّة في الحصص التّعليميّة.

4.6. تحليل عناصر المنهاج المرتبطة بالتّعبير الشّفهي:

الأهداف الجزئيّة:

_ التّركيز على التّعبير عن الرّأي واستخدام اللّغة الشّفهيّة في وضعيّات حياتيّة.

_ انتقال تدريجي من وصف إلى سرد إلى رأي.

التّقييم: مناسبة نسبيّا لتحقيق الكفاءة، لكن يحتاج تفعيلا واقعيّا داخل القسم.

المحتوى التّعليمي:

_ تنويع في المواضيع (الطّبيعة، القيم، المهن، مواقف يوميّة).

_ المواضيع واقعيّة قريبة من تجربة المتعلّم اليوميّة.

_ بعض المواضيع تحفّز التّفكير، أخرى تضلّ سطحيّة.

التّقييم: جيّد، لكنّه يحتاج تعميقا أكثر من حيث الطّابع الجدلي/ الحجاجي.

الأنشطة المُقترَحة:

_ وصف صور ومشاهد.

_ التّعبير عن رأي حول موقف بسيط.

_ إلقاء مناظرة بسيطة.

_ إكمال حكاية.

التّقييم: تحتاج تعزيزا من حيث الواقعيّة والتّحدّي الفكري.

الوسائل التّعليميّة:

_ تنوّع الوسائل المحفّزة للتّعبير.

_ استخدام وسائط رقميّة أو تفاعليّة.

التّقييم: غير كاف– هناك حاجة لتحديث الوسائط وتكييفها مع عصر الرّقمنة.

تحليل البيداغوجيا المُعتمَدة:

_ المنهاج مبني على المقاربة بالكفاءات.

_ التّركيز على الإدماج، والوضعيّات المفتوحة، وتنمية المهارات التّواصليّة الحجاجيّة.

التّقييم: يظهر في الوثائق الرّسميّة، لكن لا يفعّل بفعاليّة في الممارسة، من الأفضل تفعيل بيداغوجيا الحوار في كلّ نشاط تعبيري بدل الاقتصار على الإنتاج الفردي فقط بل تنظيم أنشطة حواريّة وتعاونيّة.

تحليل التّقويم:

_ وجود شبكة تقويم معياريّة واضحة.

_ التّقويم التّكويني والتّغذيّة الرّاجعة.

_ مراعاة المعايير التّواصليّ (الطّلاقة، التّنظيم، اللّغة)

التّقييم: غير مفصّل– يحتاج إلى تقنين وتعميم شبكات مرجعيّة.

التّدرّج السّنوي:

_ في بداية السّنة: وصف شخص، مكان، مشهد، سرد حادث، تعبير حرّ.

_ في وسط السّنة: التّعبير عن موقف، سرد مغزى قصة، الدّفاع عن رأي، تقديم اقتراح.

_ في نهاية السّنة: عرض فكرة، مناظرة بسيطة، حوار تفاعلي، تلخيص شفهي.

التّقييم: التّنوّع واضح ومخطّط له يخدم الكفاءة الختاميّة بشكل واضح.

الاستنتاج العام:

يظهر تحليل عناصر منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي أنّ هناك توافقا مبدئيّا مع الكفاءة الختاميّة لنشاط التّعبير الشّفهي من حيث الأهداف والمحتوى إلّا أنّ هناك نقائص تعوق تحقيق الكفاءة بشكل فعلي خاصّة في: ضعف الوضعيّات الإدماجيّة/ غياب أدوات تقويم دقيقة/ محدوديّة الوسائط المعتمَدَة/ اعتماد الأنشطة التّقريريّة على حساب التّفاعليّة، فهذه النّقائص لم تسمح بتحقّق الكفاءة إلّا بصفة جزئيّة فقط.

التّوصيّات:

_ إدراج أنشطة تعبير حجاجي حقيقي (دفاع عن فكرة، تقديم اقتراح).

_ وضع شبكة تقويم معياريّة رسميّة (الفكرة، التّرتيب، اللّغة، أدوات الرّبط، الإقناع).

_ إدماج الوسائط الرّقميّة في تحفيز التّعبير (فيديو، تسجيل، لعبة تواصليّة).

_ تكوين المعلّمين على إدارة وضعيّات تعبير شفوي تفاعلي وفق المقاربة بالكفاءات.

. شبكة تحليل التّعبير الشّفوي لدى المتعلّمين حسب طبيعة الوسط التّربوي (حضري، شبه حضري، نائي):

الجدول رقم (28): يمثل شبكة تحليل التّعبير الشّفوي للسّنة الخامسة ابتدائي

ملاحظات	تلميذ 3 (منطقة ريفيّة)	تلميذ 2 (منطقة شبه حضريّة)	تلميذ 1 (منطقة حضريّة)	وصف المعيار	المعيار
	مستوى الأداء العام	مستوى الأداء العام	مستوى الأداء العام		
التّلميذ في البيئيّة الرّيفيّة قد يحتاج وقتا أطول للاندماج	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	الكلام مفهوم ولا يحتوي على غموض كبير	**الطّلاقة في الحديث**
يحتاج تدرّجا في البيئة	ضعيف	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	ترتيب منطقي	**الانسجام**

شبه الحضريّة والرّيفيّة	إلى متوسّط			وجود بداية ووسط ونهاية	**والتّسلسل**
المعجم غالبا أوسع في المدن، ويحتاج دعما في المناطق الأخرى	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	توظيف مفردات متنوّعة ودقيقة في سياق مناسب	**جودة المعجم**
في المناطق الرّيفيّة: التّركيز على الإدماج التّدريجي لأدوات الرّبط	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	يستخدم أدوات الرّبط المناسبة (ثمّ، لكن، رغم، حيث...	**أدوات الرّبط**
البيئة اللّغويّة المحيطة تؤثّر على دقّة التّعبير	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	يوصل المعنى المطلوب بدقّة دون غموض	**وضوح الفكرة والمعنى**
غالبا ما يكون محايدا أو خجولا في البيئات المنغلقة	ضعيف إلى متوسّط	متوسّط	متوسّط إلى جيّد	يظهر مشاعره عند الحديث (تعجّب، حزن، فرح...)	**التّعبير الوجداني**
تكثيف أنشطة التّعبير الشّفهي الموجّه في كلّ المناطق مع دعم المطالعة الموجّهة لتقويّة الرّصيد اللّغوي بالمناطق الرّيفيّة وشبه الحضريّة	ضعيف	متوسّط غالبا	جيّدة في الغالب	هل الخطاب الشّفهي يحقّق الكفاءة المحدّدة سرد/ وصف/ بسيط/ منسجم؟	**تحقيق الكفاءة الختاميّة**

استنادا إلى تحليل تعابير تلاميذ السّنة الخامسة وفق شبكة المعايير، بمراعاة الفوارق بين البيئات الحضريّة وشبه الحضريّة والرّيفيّة، نَخلص إلى أنّ هناك تفاوت في مستوى الأداء، حيث أظهر تلاميذ المناطق الحضريّة قدرة أوضح على الأداء، بينما المناطق الرّيفيّة وشبه الحضريّة تعاني من نقص كبير في مستوى الأداء في نشاط التّعبير الشّفهي. وبذلك فالتّباين الجغرافي والاجتماعي ظلّ عاملا مؤثّرا في مستوى الأداء، ممّا جعل الكفاءة الختاميّة جزئيّة غير مكتملة التّحقّق بالصّورة الّتي يستهدفها المنهاج. لذا ينبغي إدماج تقنيّات داعمة ومرافقة الفئة المتعثّرة بجلسات دعم فردي أو في مجموعات صغيرة.

خلاصة:

تبدي نتائج تحليل تعابير التّلاميذ في السّنة الخامسة ابتدائي، وفق شبكة المعايير المُعتمَدة في المناطق الثّلاثة، أنّ مستوى التّوافق مع الكفاءة الختاميّة مازال جزئيّا ومحدودا. كما تبرز التّعابير المسجّلة تفاوتا ملحوظا بين بين المتعلّمين. وتوضّح مؤشّرات الأداء أنّ أغلب المتعلّمين لم يتمكّنوا بعد من توظيف رصيدهم المعجمي، وتدلّ هذه النّتائج على أنّ الكفاءة لم تتحقّق إلّا بصورة نسبيّة وجزئيّة، ممّا يجلي الحاجة إلى مزيد من الدّعم البيداغوجي وتكثيف الممارسات التّواصليّة لتقريب المتعلّم من مستوى الكفاءة الختاميّة المُنتظَرة.

7. التّقييم العام لمدى توافق تعابير التّلاميذ مع الكفاءة الختاميّة في التّعبير الشّفهي من التّحضيري إلى السّنة الخامسة ابتدائي:

خَلُصت نتائج تحليل نشاط التّعبير الشّفهي عبر مختلف المستويات (من التّحضيري إلى السّنة الخامسة) إلى أنّ تحقّق الكفاءة يبقى متفاوتا بين نسبي وجزئي أو محدود. فعلى الرّغم من وجود تدرّج بيداغوجي ينسجم نسبيّا مع ما نصّ عليه المنهاج، إلّا أنّ المعطيات كشفت عن بروز نقائص تمثّلت أساسا في ضعف ارتباط بعض موضوعات التّعبير بواقع المتعلّم وتعقيدها أحيانا وظلّ جزئيّا، ممّا انعكس وأضعف مستوى الإبداع والابتكار لديه. كما اتّضح أنّ بعض الأنشطة معقّدة أو بعيدة عن خبرات التّلاميذ اليوميّة، قلّص من فرص التّمكّن التّدريجي. وبناء على ذلك يمكن القول إنّ الكفاءات تتحقّق بدرجات متفاوتة وغير متكافئة، ولتحقيق التّعبير الشّفهي المتكامل يستدعي توفير: أنشطة هادفة ومتدرّجة، بيئة صفيّة مشجّعة على الحريّة والتّفاعل، تقييم قائم على معايير واضحة، تدريب مستمر على التّراكيب والرّبط، مراجعة الطّرائق والأنشطة والوسائط

التّعليميّة، مع ضرورة تكييف موضوعات التّعبير بما ينسجم مع حاجات التّلاميذ وخبراتهم الحياتيّة لضمان تحقيق أكثر فعاليّة وشمولا.

ثانيّا: مدى تطبيق المعلّم للمنهاج وتحقيقه للكفاءة الختاميّة في نشاط التّعبير الشّفهي:

ولمعرفة مدى تطبيق المعلّم للمنهاج وتحقيقه للكفاءة الختاميّة تمّ تدوين نموذج واحد من كلّ معلّم أثناء تقديم الحصّة، وذلك قصد التّركيز على الممارسة الفعليّة داخل القسم والوقوف على مختلف الجوانب المرتبطة بتسيير النّشاط الشّفهي. وقد تمّ الاكتفاء بنموذج واحد لكونه يسمح بتتبّع الأداء العام للمعلّم وتحليل طريقة تطبيقه لمراحل الحصّة. ولتحليل هذه النّماذج تمّ الاستعانة بشبكة تحليل تضمّنت تسعة معايير هي: التّهيئة، وضعيّة الانطلاق، أجرأة ومسرحة الأحداث، تنويع الوسائل، التّعامل مع الأخطاء، اختيار الموضوع، تحديد الهدف، تشجيع التّفاعل، تثبيت الكفاءة. وقد جاء هذه المعايير لارتباطها بطبيعة نشاط التّعبير الشّفهي والكفاءات المستهدفة في منهاج اللّغة العربيّة، إضافة أنّها تمثّل مؤشّرات أساسيّة في تقويم الأداء التّعليمي للمعلّم.

وقد طُبّقت هذه الشّبكة على مختلف مستويات التّعليم الابتدائي وفي البيئات الحضريّة وشبه الحضريّة والرّيفيّة، ولتحليل المعطيات المتحصّل عليها تمّ الاعتماد على النّسب المئويّة لقياس مدى تحقّق هذه المعايير لدى المعلّمين لكلّ فئة دراسيّة، من خلال قسمة عدد معلّمي الفئة على العدد الإجمالي لمعلّمي العيّنة ثمّ ضرب النّاتج في مئة. **نسبة تحقّق المعيار** $= \frac{\text{عدد المعلّمين في الفئة}}{\text{العدد الإجمالي}} \times 100$

عدد المعلّمين في الفئة: أي عدد المعلّمين الّذين تحققّت لديهم درجة معيّة من المعيار في منطقة من المناطق الثّلاثة مقارنة بالعدد الإجمالي لمعلّمي الفئة المدروسة (عدد المعلّمين لكلّ مستوى)، ثمّ ضرب النّاتج في 100.

الإطار العام لسير حصص التّعبير الشّفهي: يخضع للهيكلة التّاليّة:

قبل الشّروع في تدريس حصّة التّعبير الشّفهي يمرّ بحصّة فهم المنطوق وهي حصّة تخدم التّعبير الشّفهي والّذي هو جزء منها.

الحصّة الأولى: فهم المنطوق (أستمع وأفهم): تقديم نص محوري يهدف إلى تنميّة مهارة الاستماع لدى المتعلّم مرفق بأسئلة توجيهيّة قصد تفكيك النّص وفهمه.

الحصّة الثّانيّة: التّعبير الشّفهي (ألاحظ وأعبّر عن المشهد): في هذه الحصّة يتمّ عرض مشهد أو صورة مُعبِّرة تعلّق على السّبورة إن أمكن أو تُلاحَظ في الكتاب المدرسي، تكون في الغالب مرتبطة

بنص فهم المنطوق؛ أي تُجسِّد أحداث نص فهم المنطوق ويحاول المتعلّم التّعبير عنها شفهيّا باستغلال مكتسبات نص فهم المنطوق، ودور المعلّم هنا التّوجيه مع إعطاء الحريّة للمتعلّمين.

الحصّة الثّالثة: التّعبير الشّفهي (أستعمل الصّيغ): في هذه الحصّة يتمّ التّركيز على الصّيغة المُستهدَفَة واستعمالها في وضعيّات مختلفة بحيث يتعيّن على المتعلّمين إعادة ترتيب أحداث النّص وتمكُّنهم من الصّيغة أو التّعبير عن صور بتوظيف الصّيغة.

الحصّة الرّابعة: أنتج شفويّا: وفيها يُطلَب من المتعلّم إنتاج نص شفوي مماثل للنّص المنطوق انطلاقا من سندات أو صور مُعبِّرة أو من وضعيّات انطلاقيّة.

وأثناء الدّراسة الميدانيّة أُتيحَت لي الفرصة لحضور هاته الحصص مع جميع المستويات وقد رصدت بعض وقائع التّعبير الشّفاهي، سأفصّل لكل مستوى على حِدى:

1. المستوى التّحضيري:

1.1. نموذج سيرورة درس التّعبير الشّفاهي:

النّشاط: تعبير شفهي

الموضوع: أسماء الإشارة (هذا، هذه، هؤلاء)

الكفاءة القاعديّة: القدرة على استعمال أسماء الإشارة

مؤشّر الكفاءة: يستعمل اسمي الإشارة: هذا، هذه

وضعيّة الانطلاق: علّقت المعلّمة الصّورة الأولى على السّبورة. طرحت سؤالا: ماذا تلاحظون في الصّورة؟ أجاب بعض التّلاميذ مباشرة ولد مع بنت، الولد مع أخته، الولد مع أمّه طلبت منهم توظيفها في جملة مفيدة وتامّة، فقالت لهم نقول ألاحظ في الصّورة الولد مع أخته، وطلبت من كلّ تلميذ أن يعيد نفس الإجابة.

الولد يتحدّث عن أخته ماذا يقول؟ أجاب التّلاميذ: هذه أختي، ساعدتهم المعلّمة على استعمال الإشارة وأشارت بيدها هذه أختي، أعاد التّلاميذ وراءها جماعة باستعمال الإشارة هذه أختي.

علّقت الصّورة الثّانيّة، وطرحت سؤالا الولد مع من؟ أجاب تلميذ: الولد مع أمّه، أعاد التّلاميذ نفس الإجابة الواحد تلو الآخر، بعدها قالت المعلّمة: الولد يتحدّث عن أمه ماذا يقول لنا؟

أجاب تلميذ: هذه أمّي، صعد التّلاميذ الواحد تلو الآخر إلى السّبورة وأجابوا بالإشارة إلى المعلّمة هذه أمي.

بعد ذلك قامت المعلّمة بشرح اسم الإشارة (هذه) وقالت: تُستعمَل هذه عند الإشارة إلى اسم مؤنّث، وطلبت منهم إعطاء أمثلة، فقاموا بإعادة الجملتين السّابقتين هذه أختي، هذه أمّي، فساعدتهم المعلّمة بإعطاء أمثلة، ثمّ طلبت منهم إدخال الصّيغة (هذه) عليها مثل: سبورة، خزانة، ...

ثمّ قالت من يعطيني جملة فيها صيغة (هذه)؟ فتعذّر عليهم إعطاء أمثلة جديدة، فساعدتهم بالإشارة إلى الأدوات المدرسيّة والأشياء الموجودة في القسم مثل: مقلمة، مسطرة، محفظة، ممسحة، خزانة، نافذة، طاولة...، فأثناء إجاباتهم قاسوا على صيغة أمّي أجابوا: هذه مقلمتي، هذه نافذتي ... بدل أن يقولوا مقلمة، ونافذة.

علّقت المعلّمة الصّورة الثّالثة على السّبورة وطرحت سؤالا الولد مع من؟ أجاب التّلاميذ الولد مع أبيه، ثمّ قالت الولد يتحدّث عن أبيه هل يقول هذه أبي؟ أجاب التّلاميذ: لا، إذن ماذا يقول؟ أجاب التّلاميذ هذا أبي، أعيدت الإجابة من طرف كلّ التّلاميذ، قالت المعلّمة إذن فصيغة هذا تُستعمَل عند الإشارة إلى اسم مذكّر.

بدأت المعلّمة تشير إلى وسائل وأدوات وأشياء موجودة في القسم فأجاب كلّ واحد برفع الأصبع مثل معطف، كرسي، مكتب، مصباح، باب...، ثمّ طلبت منهم إعطاء أمثلة أخرى، فأعطى كل واحد مثالا: هذا أخي، هذا كتابي، هذا منزلي، هذا شعري... فهناك من يعيد مثال زملائه وهناك من يعطي إجابة خاطئة، ثمّ بدأت برفع الأدوات المدرسيّة وطلبت من كلّ واحد الإجابة.

علّقت المعلّمة الصّورة الثّالثة وطرحت سؤالا: الولد مع من؟ أجاب التّلاميذ الولد مع أبيه.

قالت المعلّمة الولد يتحدّث عن أبيه، ماذا يقول لنا؟ أجاب تلميذ: هذا أبي، أعاد التّلاميذ نفس الإجابة.

تحليل حصّة التّعبير الشّفهي: المنهجيّة، أداء المعلّم، الكفايات:

يقتضي تنفيذ المنهاج على أساس المقاربة بالكفاءات في مرحلة التّربيّة التّحضيريّة على اختيار وضعيّات تعلّميّة انطلاقا من حاجات المتعلّم، والّتي يمكن استغلالها وفق استراتيجيّات نشطة تقوم على أساس تهيئة مكان النّشاط، اختيار الوسائل المناسبة مع حسن استعمالها، لكن ما لاحظته عند حضوري حصّة التّعبير الشّفهي أنّ المعلّمة لم تلتزم بما نصّت عليه المقاربة بالكفاءات وبما جاء في المنهاج، فعند إلقائها للدّرس استغنت عن نص فهم المنطوق فلم تلق نصا على مسامع المتعلّمين لتهيئتهم لحصّة التّعبير الشّفهي، وأثناء هذه الحصّة– التّعبير الشّفهي– لم تنطلق من وضعيّة تعلّميّة كأن تسأل كلّ تلميذ ممّ تتكوّن عائلته، كما أنّها تهيء المكان فكان بإمكانها أن تطلب منهم إحضار صور لعائلاتهم، إضافة إلى أنّها أثناء العرض لم تطبّق مبدأ التّدرج بل قامت بإدماج جميع الحصص فمن المفروض أن تبدأ بحصة التّعبير التّلقائي التي تقوم فيها بتعليق جميع الصّور على السّبورة وتعطي فرصة لجميع المتعلّمين وتترك لهم حريّة التّعبير بتلقائيّة عن الصّور، ثمّ حصّة التّعبير المُوجَّه من خلال الأسئلة التّوجيهيّة والمناقشة، مع تصويباتها لإثراء رصيدهم واكتشاف الصّيغة المستهدفة الأولى وتوظيفها في وضعيّات مختلفة، لتليها حصّة اكتشاف الصّيغة الثّانيّة وتوظيفها كذلك في وضعيّات مختلفة، لتأتي حصّة تراجع فيها الصيغتين مع بعض والتّنويع في استعمالها من قبل المتعلّمين، ثمّ حصّة الإنتاج الشّفوي الّتي يُعطَى فيها مجالا للتّعبير الحر، وهاتين الحصتين الأخيرتين مهمّتين جدّا والمعلّمة أغفلتهما تماما ولم تنجزهما.

2.1. شبكة ملاحظة لحصة التّعبير الشّفهي –المعلّم– لتلاميذ المستوى التّحضيري:

من بين (171) معلّما ومعلّمة شملتهم الدّراسة تمّ اختيار 20 معلّما من معلّمي المستوى التّحضيري موزّعين على المناطق الحضريّة، شبه الحضريّة والرّيفيّة، قصد الوقوف على مدى تحقق المعايير المعتمدة في تدريس التّعبير الشّفهي داخل بيئات تعليميّة مختلفة. وقد تمّت ملاحظة ممارساتهم الصّفيّة في أنشطة اعتمادا على شبكة مكوَّنة من تسعة معايير. بعد جمع المعطيات وتفريغها في الجداول الإحصائيّة، تمّ حساب نسب تحقّق كل معيار وفق ثلاث درجات: تحقّق بدرجة عاليّة، تحقّق بدرجة متوسّطة، ولم يتحقّق، وذلك باستعمال الصيغة:

$$\textbf{نسبة تحقّق المعيار} = \frac{\text{عدد المعلّمين في الفئة}}{\text{العدد الإجمالي}} \times 100$$

فمثلا إذا تحقّقت التّهيئة بدرجة متوسطة لدى 12 معلّما من أصل 20 معلّما فإن النّسبة تحسب بقسمة 12 على 20 وضرب الناتج في 100

حساب النّسب المئويّة لكلّ معيار:

لم يتحقّق	تحقّق بدرجة متوسّطة	تحقّق بدرجة عالية	**المعيار**
%(10)2	12 (60)%	6 (30)%	**التّهيئة**
10 (50)%	%(35)7	3 (15)%	**وضعيّة الانطلاق**
11 (55)%	6 (30)%	3 (15)%	**أجرأة ومسرحة الأحداث**
2 (10)%	5 (25)%	13 (65)%	**تنويع الوسائل**
8 (15)%	9 (45)%	3 (15)%	**التّعامل مع الأخطاء**
10 (50)%	7 (35)%	3 (15)%	**اختيار الموضوع**
11 (45)%	6 (40)%	3 (15)%	**تحديد الهدف**
3 (15)%	6 (30)%	11 (55)%	**تشجيع التّفاعل**
12 (60)%	%(25)5	3 (15)%	**تثبيت الكفاءة**

الجدول رقم (29): يمثّل شبكة ملاحظة لحصّة التّعبير الشّفهي –المعلّم– لتلاميذ المستوى التّحضيري

ملاحظات	لم يتحقّق	تحقّق بدرجة متوسّطة	تحقّق بدرجة عاليّة	المؤشّر	المجال
يتمّ تهيئة الجوّ العام غالبا بشكل مقبول، لكن في بعض الأحيان يغيب الرّبط بالمكتسبات السّابقة أو لا يُفهم من النّشاط بوضوح من طرف الأطفال	%10	%60	%30	يخلق جوّا نفسيّا وذهنيّا مناسبا للانطلاق في النّشاط	**التّهيئة**
يغيب التّنويع في أغلب الأحيان ويقتصر الانطلاق على أسئلة تقليديّة أو من نص فهم المنطوق، ما يجعل الطّفل غير مُحفَّز للتّحدّث أو لا يجد ما يقوله	%50	%35	%15	يبدأ الحصّة بمثير واقعي أو صورة أو قصّة مناسبة	**وضعيّة الانطلاق**
يكاد يغيب هذا المؤشّر تماما. يُكتفى بالسّرد أو الأسئلة المباشرة. لا يلاحظ أيّ تمثيل أو أجرأة فعليّة للأحداث. يندر وجود اللّعب التّربوي الموجّه في	%55	%30	15%	يُقدَّم المحتوى بأسلوب تمثيلي أو محاكي لحياة التّلميذ	**أجرأة ومسرحة الأحداث**

الحصّة بسبب ضيق الفضاء أو كثافة القسم					
يتوفّر المعلّم على عدد أكبر من الوسائل (رقميّة، بصريّة ورقيّة...) ويُلاحظ تنويع فعلي في الأدوات الدّاعمة للتّعبير (صور– ألعاب تمثيليّة– فيديوهات قصيرة...)	%10	%25	%65	يستخدم وسائل متعدّدة (صورة، رسم، فيديوهات)	**تنويع الوسائل**
التّعامل أحيانا يكون تربويّا لكن في بعض الحالات يغيب الوعي بطرق التّصحيح الإيجابي فيتمّ تنبيه الطّفل مباشرة ممّا قد يضعف ثقته	%15	45%	%15	يصحّح أخطاء التّلاميذ بلطف ويقدّم صيغا نموذجيّة	**التّعامل مع الأخطاء**
المعلّم يلتزم بالمواضيع المبرمجة في المنهاج، حتّى وإن اقتضت الحاجة فإنّه يختارها بشكل تقليدي ومحدود وأحيانا لا تراعي خبرات الطّفل أو واقعه المحلّي. ولا تُضبط بدقّة مع أهداف الحصّة، أو تتكرّر كثيرا دون تنويع	%50	%35	%15	يختار موضوعا مألوفا ومثيرا للطّفل	**اختيار الموضوع**

كاف					
يغيب الصّريح في كثير من الحصص سواء على مستوى التّحضير أو التّقديم. النّشاط يُقدَّم أحيانا بشكل ارتجالي ما يفقد الحصّة توجيهها البيداغوجي	%45	%40	%15	يعلن الهدف بلغة بسيطة ومفهومة	**تحديد الهدف**
	%15	%30	%55	يشجّع المشاركة الشّفويّة والتّفاعل الحركي والبصري	**تشجيع التّفاعل**
يُلاحظ غياب شبه تام لمرحلة التّثبيت. غالبا ما تنتهي الحصّة فجأة دون مراجعة أو إعادة إنتاج أو تكرار، ممّا يضعف فرص ترسيخ الكفاءة لدى الطّفل	%60	%25	%15	ينهي الحصّة بنشاط تقويمي بسيط (شفوي أو تطبيقي)	**تثبيت الكفاءة**

حساب المتوسّط العام لكلّ فئة:

$$\textbf{المتوسط العام للفئة} = \frac{\text{مجموع نسب تحقّق المعايير}}{\text{عدد المعايير}} \times \mathbf{100}$$

المتوسّط العام	مجموع النّسب	الفئة

%26,66	%240	**عالية**
%36,11	%325	**متوسطة**
%34,44	%310	**لم يتحقّق**

يتّضح من الجدول أنّ نسبة تحقُّق المعايير بدرجة متوسّطة بلغت 36,11 وهي النّسبة الأعلى مقارنة بدرجة التّحقُّق العاليّة (26,66)، والّتي لم تتحقّق (36,11)، وهذا يدلّ على أنّ أغلب معلّمي التّحضيري يمتلكون كفاءات متوسّطة في تطبيق معايير التّعبير الشّفهي، وأنّ هناك فئة محدودة لكنّها متميّزة في تسيير حصص التّعبير الشّفهي، بينما فئة تحتاج إلى تكوينات داعمة من أجل تحسين أدائها.

فاستنادا إلى المؤشّرات المُعتمَدة في التّحليل يمكن القول أنّ الكفاءة الختاميّة لدى معلّم قسم التّحضيري قد تحقّقت بنسبة ضعيفة، إذن تبقى ناقصة وشكليّة.

2. المستوى الأوّل:

1.2. نموذج سيرورة درس التّعبير الشّفهي:

الميدان: تّعبير شّفهي

الموضوع: ما أعجب الحاسوب

الكفاءة الختاميّة: يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصوّرَة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: في حصّة فهم المنطوق قامت المعلّمة بقراءة الوضعيّة الانطلاقيّة والّتي كانت في شكل سؤال إن كان آباؤهم اشتروا لهم حاسوبا وهل تعرّفوا على أجزائه وتناقشوا قليلا حول الوضعيّة، بعدها قرأت النّص من دليل المعلّم ثلاث مرّات بصوت مرتفع بعدها طرحت جملة من الأسئلة حول النّص على المتعلّمين لترى مقدار فهمهم للنّص، وتختبر مدى قدرة تركيزهم، حيث سألتهم: أين توجّه أحمد؟ أجاب أحدهم مباشرة إلى مكتب المدير، فطلبت منه أن يوظّفها في جملة

مفيدة أي توجّه أحمد إلى مكتب المدير فأعاد الإجابة كاملة وردّدها زملاؤه، بعدها سألتهم: ماذا فعل أحمد؟ فأجابوا: دقّ الباب فصحّحت لهم بقولها: لا نقول دقّ وإنّما طرق الباب، ثمّ سألتهم: ماذا قال أحمد حين دخل إلى مكتب المدير؟ فأجابوا قال التّحيّة فصوّبت لهم وقالت من الأفضل أن نقول ألقى التّحيّة وليس قال التّحية، ثمّ سألت: ماذا قال أحمد للمدير، أجابوا: أريد بطاقة للمكتبة وهكذا، كانت الحصّة عبارة عن سؤال وجواب. تليها حصة التّعبير الشّفوي (ألاحظ وأعبّر) حيث علّقت المعلّمة صورة نمطيّة تجسّد نص فهم المنطوق والّتي قامت المعلّمة بنسخها من الكتاب المدرسي وتكبيرها، واختارت مجموعة من المتعلّمين للصّعود إلى السّبورة كي يعبّروا عمّا يرونه في المشهد صعد أحدهم إلى المصطبة وطرحت عليه سؤالا ماذا تلاحظ في الصّورة؟ فقال: أحمد والمدير، كرسي، أزهار على الحيط، كرسي، أزهار على الحيط، فصوّبت له نقول: الحائط وأتمم تعبيره. ثمّ طلبت من متعلّم آخر الصعود إلى المصطبة للتّعبير عن الصّورة فأعاد ما سمعه من زميله، ثمّ قامت المعلّة بمساعدته، فأشارت بأصبعها إلى الرّفوف فلم يعرف اسمها فقرّبت إليه المفهوم بقولها: نضع فيه الكتب والأشياء فأجاب قجور فصحّحت له بقولها: الرّفوف. طلبت من متعلّم آخر الصّعود إلى المنصّة فكانت أوّل كلماته مكتب وأريكة، ثمّ أشارت بأصبعها إلى لوحة المفاتيح فتعذّر عليه معرفتها فقالت لهم: هذه تُسمَّى لوحة المفاتيح نجد فيها أزرار مكتوب عليها حروف وأرقام رموز وطلبت من جميع المتعلّمين تكرار الإجابة الواحد تلو الآخر بعدها أشارت مرّة أخرى إلى الفأرة فلم يعرف اسمها في البداية فقرّبت له اللّفظة بحرف فأ، فعرفها وقال فأرة إلى آخر التّعبير، وبعدها صعد متعلّم آخر وعبّر: المدير يحمل في يده بطاقة وورقة أحمد يرفع يده ، المدير وأحمد يلبس الأزرق، المدير يتكلم معه إلّا أنّ الأغلبيّة وإن لم نقل كلّهم أعادوا نص فهم المنطوق حرفيّا دون زيادة أو نقصان.

فتليها حصّة التعبير الشّفهي (أستعمل الصّيغ) تطرح المعلّمة سؤالا: من يذكّرنا بنص فهم المنطوق يعيد بعض المتعلّمين النّص شفويا، عندما جهّز المدير البطاقة لأحمد ماذا قال له؟ أجاب أحدهم: ها هي بطاقتك يا أحمد، إنّه عمل سهل وليس صعبا. كتبت المعلّمة الجملة على السّبورة وكتبت الصّيغة المستهدفة (سهل، صعب) وطلبت من المتعلّمين قراءتها واحدا بواحد، ثمّ طلبت منهم إعطاء جمل تتضمّن اللّفظتين، تنوعت إجاباتهم بين جمل صحيحة وأخرى خاطئة مثل: الامتحان صعب، التّمرين سهل، تعسر عليهم الأمر فهيّأت لهم وضعيّات وهم يوظفون الصّيغة

مثل: سياقة السّيّارة للأطفال يكملون الجملة فيقولون صعب، الطّريق إلى المدرسة فيقولون سهل ...وهكذا.

أمّا فيما يخصّ حصّة الإنتاج الشّفوي أعادت المعلّمة تعليق المشهد على السّبورة وطلبت منهم التّعبير عنه شفويا بإنتاج نص مماثل لنص فهم المنطوق انطلاقا من أسئلة:

_ أين يوجد أحمد؟ يجيب المتعلّمون: في مكتب المدير، في غرفة المدير.

_ ماهي الأشياء الّتي توجد في غرفة المدير؟ أعطي كل تلميذ إجابة مثل: كرسي، أريكة، أزهار صور معلّقة على الحائط، حاسوب، فأرة، كتبت المعلّمة الإجابة المناسبة على السّبورة حاسوب، فأرة.

_ ماذا يفعل المدير؟ أجابوا: يشعَل الحاسوب، يشغّل الحاسوب، صوّبت لهم لفظة يَشعَل وكتبت الجملة الثّانيّة الصّحيحة على السّبورة.

_ هل الحاسوب هو الّذي يخرج البطاقة؟ اختلفت إجابتهم بين نعم ولا فقالت لهم: لا ليس الحاسوب، إذن كيف نسمّي من تخرج الأوراق؟ أجاب أحد المتعلّمين: الفأرة قالت المعلّمة لا من لديه إجابة أخرى أجاب آخر لوحة المفاتيح، قالت لا، فأجاب ثالث الطّابعة قالت له أحسنت.

بعد الإجابة عن كلّ الأسئلة طلبت منهم ترتيب هذه الإجابات وتكوين نص قصير بالاستعانة بالنّص المسموع، صعد أحدهم إلى السّبورة وقرأ الجمل المكتوبة على السّبورة، وعبّر آخر أحمد في مكتب المدير، شغّل المدير الحاسوب والطّابعة ضغط المدير على الفأرة خرجت البطاقة من الطّابعة، وهناك من أعاد نص فهم المنطوق، وبالتّعاون مع المعلّمة أنتجوا نصّا كتب على السّبورة، دخل أحمد إلى مكتب المدير وطلب منه بطاقة المكتبة، ضغط المدير على الفأرة وخرجت البطاقة من الطّابع، وقال لي تفضّل ها هي بطاقتك.

تحليل حصّة التّعبير الشّفهي: المنهجيّة، أداء المعلّم، الكفايات:

تقتضي المقاربة بالكفاءات التّنويع في الوضعيّة الانطلاقيّة، واختيار وضعيّة حيّة تتناسب ومستوى المتعلّمين لأنّها أساس الدّرس، كما أنّها لم تتناول هاته الوضعيّة بوسائل مختلفة وللمعلّم الحريّة في تكييفها على حسب صفّه وليس مجبرا بالالتزام بالوضعيّة الواردة في دليل المعلّم ، لكنّ

المعلّمة لم تحسن اختيار الوضعيّة ولم تكيّفها حسب ما يقتضيه قسمها بل التزمت بما جاء في الدّليل، فسألتهم إن كان آباؤهم اشتروا لهم حاسوبا وهل تعرفوا على أجزائه، وهذا لا يتناسب مع المتعلّمين وخاصّة أنّهم يسكنون في منطقة نائيّة لا يعرفون حتى شكل الحاسوب وحتّى معنى لفظة حاسوب، وعِلاوة على ذللك أثناء قراءتها لنص فهم المنطوق لم تستعمل الحركات والإيماءات ووسائل كي تجسد النّص، كاستعمالها السّجل على أنّه حاسوب ومحفظتها على أنّها طابعة لكي أو من الأفضل أن تأخذهم إلى مكتب المدير كي يتعرّفوا على الحاسوب وأجزائه لأنّ الشّيء الملموس يساعد أكثر على الفهم ولم تستعن حتّى بالقرص المضغوط المرفق بالدّليل، وفي نهاية الحصّة لم تقم بأجرأة أحداث النّص (المكان، الزّمان، الشّخصيّات، الأحداث) ولا حتى بمسرحته ولكن كان بإمكانها أخذهم إلى مكتب المدير وتمثيل الأدوار معه حتى يروا كيفيّة اشتغال الحاسوب وكيفيّة استخراج بطاقة المكتبة، ولا مطالبة المتعلّمين باستخلاص الجانب القيمي للنّص، وحتّى أثناء حصّة التّعبير الشّفوي اعتمدت كلّ الاعتماد على الصّورة الموجودة في الكتاب المدرسي ولم تكن كافيّة لتقريب الفهم، فكان من المفروض عرضها لصور تعين على التّوضيح والفهم أكثر وتفيد المتعلّم في إثارة الذّهن وحسن التّفاعل كعرض صور ل: الحاسوب، الطابعة، لوحة المفاتيح الفأرة، وعندما طلبت منهم التّعبير عن المشهد لم تترك لهم الحريّة التّامة وكانت توقفهم عندما يخطئون وتصوّب لهم والمفروض تتركهم يكملون ثمّ تصوب لهم حتّى لا تتشتّت أذهانهم وتذهب أفكارهم، كما أنّ الأغليّة وإن لم نقل كلّهم يعيدون النّص المسموع وتقبل إجاباتهم، والأفضل أنّها تطلب منهم إعادة ترتيب وتركيب النّص بأسلوبهم، كما أنّه كل نشاط (فهم المنطوق، التعبير الشّفوي، الإنتاج الشفوي) متبوع بتطبيق في دفتر الأنشطة يقوم المتعلّمين بحلّه في نهاية كل حصّة لزيادة الفهم والتّثبيت إلّا أنّ المعلّمة تستغني عن حلّه في نفس الحصّة وتتركه لوقت لاحق ولحصّة أخرى.

2.2. شبكة ملاحظة لحصّة التّعبير الشّفهي – المعلّم– للمستوى الأوّل:

بلغ عدد معلّمي المستوى الأوّل على 25 معلّما من مجموع 171 معلّما ضمن عيّنة الدّراسة، وقد تمّت ملاحظة ممارساتهم الصّفيّة في أنشطة التّعبير الشّفوي اعتمادا على شبكة مكوَّنة من تسعة معايير. بعد جمع المعطيات وتفريغها في الجداول الإحصائيّة، تمّ حساب نسب تحقّق كل معيار وفق ثلاث درجات: تحقّق بدرجة عاليّة، تحقّق بدرجة متوسّطة، ولم يتحقّق، وذلك باستعمال الصيغة:

نسبة تحقّق المعيار = $\frac{\text{عدد المعلّمين في الفئة}}{\text{العدد الإجمالي}} \times 100$

حساب النّسب المئويّة لكلّ معيار:

لم يتحقّق	تحقّق بدرجة متوسّطة	تحقّق بدرجة عالية	**المعيار**
4 (16)%	11 (44)%	10 (40)%	**التّهيئة**
4 (16)%	12 (48)%	9 (36)%	**وضعيّة الانطلاق**
13 (52)%	8 (32)%	4 (16)%	**أجرأة ومسرحة الأحداث**
11(44)%	10 (40)%	4 (16)%	**تنويع الوسائل**
4 (16)%	13 (52)%	7 (28)%	**التّعامل مع الأخطاء**
11 (44)%	9 (36)%	5 (20)%	**اختيار الموضوع**
5 (20)%	12(48)%	8 (32)%	**تحديد الهدف**
4 (16)%	11 (44)%	10 (40)%	**تشجيع التّفاعل**
9(36)%	12 (48)%	4 (16)%	**تثبيت الكفاءة**

الجدول رقم (30): يمثل شبكة ملاحظة لحصّة التّعبير الشّفهي – المعلّم– للمستوى الأوّل

ملاحظات	**لم يتحقّق**	**تحقّق بدرجة متوسّطة**	**تحقّق بدرجة عاليّة**	**المؤشّر**	**المجال**

توجد تهيئة في معظم الأقسام لكنّها تقليديّة أحيانا (سؤالا مباشرا وروتينيّا فقط). الوسائل الدّاعمة قليلة والرّبط بالواقع غير كاف دائما	%16	%44	%40	يخلق جوّا نفسيّا وذهنيّا مناسبا للانطلاق في النّشاط	**التّهيئة**
يغيب التّنويع في الغالب، إذ تنطلق الحصّة مباشرة بسؤال عامّ أو استذكار نص فهم المنطوق، دون ربط بوسيلة بصريّة أو سياق حيوي. ويرجع ذلك إلى قلّة الوسائل أو ضعف التّكوين في التّنشيط	%16	%48	%36	يبدأ الحصّة بمثير واقعي أو صورة أو قصّة مناسبة	**وضعيّة الانطلاق**
يغيب هذا المؤشّر تقريبا. فالمعلّم يعتمد الحوار الشّفوي المباشر فقط. لا تُوظَّف الأدوار أو الحركات التّمثيليّة ويرجع ذلك غالبا إلى نقص التّكوين أو غياب الوسائل أو ضيق الفضاء	%52	%32	%16	يُقدَّم المحتوى بأسلوب تمثيلي أو محاكي لحياة التّلميذ	**أجرأة ومسرحة الأحداث**
الوسائل غائبة أو محدودة جدّا (السّبورة فقط، أو الصّر المُدرجة في الكتاب المدرسي) فالمعلّم يعتمد على ما هو متاح بدون تخطيط مسبق. إذن التّلميذ لا يتلقّى دعما بصريّا أو سمعيّا محفّزا على التّعبير	%44	%40	%16	يستخدم وسائل متعدّدة (صورة، رسم، فيديوهات)	**تنويع الوسائل**
الأخطاء غالبا ما تُواجَه بالتّجاهل بدلا من توظيفها تربويّا. لا يتمّ تعزيز المحاولة، وبعض الأحيان يضحك المعلّم على التّلميذ	%16	%52	%28	يصحّح أخطاء التّلاميذ	**التّعامل مع الأخطاء**

عند ارتكابه للخطأ ممّا يجعل الطّفل يتوقّف عن التّعبير خوفا من الخطأ				بلطف ويقدّم صيغا نموذجيّة	
المواضيع المُختارة عادة مألوفة، لكنّها لا تتغيّر كثيرا لكن المعلّم لا يربط تلك المواضيع بالسّياق الموسمي أو الزّمني للطّفل بل يلتزم بالتّوزيع الزّمني المُبرمج عليه دون تقديم أو تأخير	%44	%36	%20	يختار موضوعا مألوفا ومثيرا للطّفل	**اختيار الموضوع**
المعلّم يدخل في النّشاط مباشرة دون تحديد دقيق لما يريد أن يطوّره. الحصّة تسير في شكل أسئلة وأجوبة دون تخطيط لغوي واضح. فالهدف غير مُعلَن عليه وغائب أو عشوائي وغير متماسك، ممّا يؤثّر على مردوديّة التّعبير الشّفوي	%20	%48	%32	يعلن الهدف بلغة بسيطة ومفهومة	**تحديد الهدف**
توجد محاولات لتشجيع التّفاعل، لكن بأسلوب تقليدي (سؤال/ جواب). لا تُعزَّز دائما مبادرات الأطفال وتكون الحصّة موجّهَة من المعلّم فقط، ويلاحظ بعض التّردّد أو الخجل لدى التّلاميذ	%16	%44	%40	يشجّع المشاركة الشّفويّة والتّفاعل الحركي والبصري	**تشجيع التّفاعل**
تغيب مرحلة تثبيت الكفاءة غالبا. تُختتَم الحصّة عند انتهاء الوقت دون تلخيص أو تعميق للتّعلّم. فالتّثبيت لا يتمّ بانتظام أو	%36	%48	%16	ينهي الحصّة بنشاط تقويمي بسيط	**تثبيت الكفاءة**

يتمّ بطريقة غير واضحة. لا يُلاحَظ وجود تقويم فوري أو مراجعة للهدف المحقّق. التّلميذ لا يُمنَح فرصة للرّبط بين ما قيل وبين المهارة المُستهدَفة				(شفوي أو تطبيقي)	

حساب المتوسّط العام لكلّ فئة:

$$\textbf{المتوسط العام للفئة} = \frac{\text{مجموع نسب تحقّق المعايير}}{\text{عدد المعايير}} \times \mathbf{100}$$

المتوسّط العام	مجموع النّسب	الفئة
%27,11	%244	**عالية**
%43,55	%392	**متوسطة**
%28,88	%260	**لم يتحقّق**

يتّضح من الجدول أنّ نسبة تحقّق معايير التّعبير الشّفهي بدرجة متوسّطة (43,55) هي الأعلى بين الفئات الثّلاث، ما يدلّ على أداء المعلّمين في هذا الجانب مقبول إجمالا، أمّا نسبة التّحقّق بدرجة عاليّة (27,11) فتطهر هؤلاء المعلمين يمتلكون كفاءة، في المقابل فإنّ نسبة (28,88) من المعايير لم تتحقّق فهي تمثّل أنّ هناك جوانب ضعف تحتاج إلى معالجة.

استنادا إلى الجدول يتّضح أنّ معظم المؤشّرات لم تُحقّق بدرجة كافيّة في تدبير حصّة التّعبير الشّفهي لدى معلّم السّنة الأولى، ما أدّى إلى عدم تَحقُّق الكفاءة الختاميّة بشكل فعلي، وهذا الأخير بدوره أثّر في بناء التّعبير الشّفهي بشكل منظّم وهادف عند المتعلّمين، ما يستدعي مراجعة الممارسات الصّفيّة، وتكثيف التّأطير البيداغوجي المُستهدَف لتدارك هذا الخلل في المرحلة المبكّرة من التّمدرس.

3. المستوى الثّاني:

1.3. نموذج سيرورة درس التّعبير الشّفهي:

الميدان: فهم المنطوق والتّعبير الشّفهي

الموضوع: رحلة إلى تيكجدة

مؤشّرات الكفاءة: الفهم (يجيب عن أسئلة حول النّص المنطوق، ينفّذ تعليمات معها وردت في النّص ويكمل أحداث القصّة (النّص المنطوق)

الكفاءة الختاميّة: يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النّمط التّوجيهي ويتجاوب معها ويصدر أحكاما على النّص المنطوق ويثمّن ما ورد فيه

وضعيّة الانطلاق: في حصّة فهم المنطوق طلبت المعلّمة من المتعلّمين جمع الأيدي والتزام الصّمت، ثمّ ألقت نص فهم المنطوق على مسامعهم بصوت مرتفع مع احترامها لعلامات الوقف واستعمال الإيحاءات والإشارات، وأعادت قراءته مرّة ثانيّة وثالثة، بعدما أنهت القراءة أتبعته بأسئلة للفهم، سألت إلى أين كانت الرّحلة؟ أجاب أحدهم: إلى تيكجدة طلبت منه تركيبها في جملة تامّة فقالت: نقول: كانت الرّحلة نحو غابة تيكجدة وطلبت منه إعادتها، وهل ذهب التّلاميذ وحدهم؟ أجابوا لا قالت من يعطينا الإجابة كاملة وقف أحد المتعلّمين أجاب: لا، لم يذهبوا لوحدهم، ذهبوا مع المعلّمة، ثمّ ذكرت أنّ الأشجار تتوافر بكثرة فمن يذكرنا ببعضها؟ ذكر أحدهم: شجرة العرعار، الصّنوبر، بعدها قالت: هذه الشّجرة الّتي تقع على يمينها ويسارها ما اسمها؟ تعسّر عليهم نطقها فقامت بنطقها شجرة الصّرو، وعندما وصل التّلاميذ إلى الغابة ماذا فعلوا؟ أجاب متعلّم عندما وصلوا لعبوا، إذن وعندا تعبوا من اللّعب والجري وراء الفراشات ماذا فعلوا؟ أجابوا جلسوا تحت ظلّ شجرة طويلة وكبيرة وأكلوا طعامهم، وعنما نريد العودة إلى المنزل ماذا نفعل؟ أجابوا: ننظّف الغابة من الأوساخ.

وفي آخر الحصّة قالت لهم: من يعيد لنا النّص بأسلوبه؟ فتعاون المتعلّمون وقدّم كل واحد جملة وصاغو هذا النّص: ذهب الأطفال إلى غابة تيكجدة رفقة المعلّمة ولعبوا وراء الفراشات، ثمّ

تعبوا من اللّعب والجري وجلسوا تحت شجرة كبيرة تناولوا الطّعام وتعرّفوا على أشجار الغابة، العرعار والبلوط والصّرو في المساء نظّفوا أوساخهم ورموها في سلّة المهملات ثمّ ذهبوا إلى البيت.

ثمّ طلبت منهم فتح الكتاب المدرسي صفحة 105 مع ملاحظة الصّورتين، وبدأت في طرح أسئلة توجيهيّة حول الصورتين مثلا: هل يذهب الأطفال إلى غابة تيكجدة فقط؟ أجاب متعلّم لا، قالت إلى أين يذهبون؟ أجابوا: إلى الحديقة، بعدها طلبت منهم مشاهدة الصّورة الأولى، وقالت هناك نوعان من الحدائق من يخبرنا بها؟ أجاب أحدهم: حدائق للّعب، من يطينا النّوع الثاني تعسّر عليهم فقالت: وحدائق للاستراحة فهل زرتم هاته الحدائق؟ البعض كانت إجابتهم نعم والبعض الآخر لا، ثمّ طالبتهم بملاحظة الصورة الثانيّ وطرحت سؤالا: ماذا يفعل هذا الرّجل؟ أجابوا يقطع الأشجار، فماهي النّصائح الّتي تقدّمها للرّجل؟ لا تقطع الأشجار لأنّها تزيّن الطّبيعة، لا تحرق الأشجار، لا تقطف الأشجار، لا أرم النّفايات في الغابة.

أماّ في حصّة التّعبير الشفهي (أستعمل الصّيغ) فرجعت إلى النّص المسموع وطرحت سؤالا إجابته تتضمّن الصّيغة المستهدفة، ماذا قالت المعلّمة للتّلاميذ؟ أجابوا: انظروا على يمينها أشجار البلّوط وعلى يسارها أشجار العرعار، إذن عندنا صيغتي يمين ويسار ، أخرجوا الألواح واكتبوا جملا عليها، بعد الانهاء من الكتابة رفع المتعلمون ألواحهم وبدأت المعلّمة تتجوّل بين الصّفوف وتصوّب أخطاء التّلاميذ النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، فتنوّعت الإجابات فكانت هناك جملا صحيحة المعنى لكن فيها أخطاء إملائيّة، وجملا تتخلّلها ألفاظ عاميّة مثل النّافذة على يميني والحيط على يساري، وهناك جملا صحيحة نحويّا وإملائيّا، وهناك من لم يكتب شيئا عجز على تكوين جملة.

وفي حصّة التّعبير الإنتاج الشّفوي طلبت منهم ملاحظة المشاهد الموجودة في الكتاب المدرسي في الصّفحة 106 واستنطقت المشاهد بأسئلة توجيهيّة وكانت الإجابة جماعة، مثلا الصّورة الأولى ماذا تشاهدون في هذه الصّورة كيف هي الأرض؟ أجابوا يابسة، وكيف هي النّباتات وكيف حالها؟ أجابوا يابسة، إذن ما هو السّبب؟ الأمطار لم تسقط، لاحظوا الصّورة الثّانيّة ماذا أحضر عمّك، ماهي هذه الآلة؟ لم يعرفها المتعلّمون فقالت: اسمها الجرّار، ماذا سيفعل به عمّك؟ أجابوا يحرث الأرض قالت المعلّمة نقول: يقلّب الأرض أحسن والصّورة الثّالثة ماذا يفعل العمّ؟ أجابوا يغرس أشجارا، لاحظوا الصورة الرّابعة كيف أصبحت الأرض؟ أجابوا: خضراء، كبرت

الأشجار وأعطت ثمارا، والآن هيّا لنقوم بالتّعبير عن الصّور كلّها، قدّم كلّ متعلّم جملة، أرض عمّي يابسة ومتشقّقة والنّباتات يابسة، أحضر عمي جرار وقلّب الأرض وغرس شجيرات، كبرت الأشجار وأعطت الثّمار.

تحليل حصّة التّعبير الشّفوي: المنهجيّة، أداء المعلّم، الكفايات:

فكذلك الحال بالنّسبة للمستوى الثّاني المقاربة بالكفاءات تقتضي الانطلاق من وضعيّة انطلاقيّة للتّمهيد للدّرس إلّا أنّ المعلّمة لم تمهّد لدرسها ولم تهيّء أذهان المتعلّمين بدأت مباشرة بقراءة النّص المنطوق من دليل المعلّم، ويا حبّذا لو اختارت نصّا غير الموجود في الدّليل وأرفقته بصور معبّرة تجسّد النّص لتعرّف المتعلّمين بغابة تيكجدة ومكان تواجدها وخاصّة أن المتعلّمين يسكنون في مناطق نائيّة ظروفهم لا تسمح لهم بالرّحلات ولم يزوروها من قبل ، وفي آخر الحصّة لم تقم بأجرأة أحداث النّص ولا مسرحته من طرف المتعلّمين، وحتى القيم المستخلصة من النّص لم تدوّنها على السّبورة، ولم تستعن كذلك بالقرص المضغوط المرفق بالدّليل. وفي حصّة التعبير الشّفوي (أتأمّل وأتحدّث) لم تعلّق الصّور على السّبورة ولم تقم بتفويج المتعلّمين ومطالبة كلّ فوج بالتّعبير عن صورة، أمّا عن حصّة الإنتاج الشّفوي فلم تعط لكلّ متعلّم فرصة للتّعبير عن الصّور لتكتب الجمل الصّحيحة على السّبورة ليعبّر فيما بعد كلّ تلميذ عن الصّور بالاستعانة بتلك الجمل، وحتّى التّطبيقات الموجودة في دفتر الأنشطة لم تُنجز عند نهاية كلّ نشاط بل أجّلتها لوقت لاحق.

شبكة ملاحظة لحصّة التّعبير الشّفهي –المعلّم– للمستوى الثّاني:

مثّل معلّمو المستوى الثّاني 22 معلّما من أصل 171 معلّما شملتهم الدّراسة، وقد تمّت ملاحظة ممارساتهم الصّفيّة في أنشطة التّعبير الشّفوي اعتمادا على شبكة مكوّنة من تسعة معايير. بعد جمع المعطيات وتفريغها في الجداول الإحصائيّة، تمّ حساب نسب تحقّق كل معيار وفق ثلاث درجات: تحقّق بدرجة عاليّة، تحقّق بدرجة متوسّطة، ولم يتحقّق، وذلك باستعمال الصيغة:

$$\textbf{نسبة تحقّق المعيار} = \frac{\text{عدد المعلّمين في الفئة}}{\text{العدد الإجمالي}} \times 100$$

حساب النّسب المئويّة لكلّ معيار:

لم يتحقّق	تحقّق بدرجة متوسّطة	تحقّق بدرجة عالية	المعيار
4 (18,18)%	10 (45,45)%	8 (36,36)%	**التّهيئة**
11 (50,00)%	6 (27,27)%	5 (22,73)%	**وضعيّة الانطلاق**
9 (40,91)%	7 (31,82)%	6 (27,27)%	**أجرأة ومسرحة الأحداث**
9 (40,91)%	8 (36,36)%	5 (22,73)%	**تنويع الوسائل**
6 (27,27)%	11(50)%	5 (22,73)%	**التّعامل مع الأخطاء**
5 (27,27)%	10(45,45)%	7 (31,82)%	**اختيار الموضوع**
9 (40,91)%	8 (36,36)%	5 (22,73)%	**تحديد الهدف**
6(22,73)%	10 (27,27)%	6 (22,73)%	**تشجيع التّفاعل**
5 (22,73)%	12 (54,55)%	5 (22,73)%	**تثبيت الكفاءة**

الجدول رقم (31): يمثل شبكة ملاحظة لحصة التّعبير الشّفهي –المعلّم– للمستوى الثّاني

ملاحظات	لم يتحقّق	تحقّق بدرجة متوسّطة	تحقّق بدرجة عاليّة	المؤشّر	المجال
التّهيئة حاضرة شكليّا لكن دون تحفير فعلي وتفتقر إلى التّخطيط أو التّنويع. تتمّ غالبا	%18.18	%45,45	%36,36	يخلق جوّا نفسيّا وذهنيّا	**التّهيئة**

عبر سؤال مباشر: من يخبرني عن... دون ربط حقيقي بالسّياق أو بالمكتسبات السّابقة				مناسبا للانطلاق في النّشاط	
تنطلق الحصّة غالبا من طرح مباشر للموضوع دون وسيلة محفّزَة أو مدخل جذّاب وعادة ما ينطلق المعلّم من نص فهم المنطوق. الوسائل البصريّة نادرة والوضعيّات جامدة وغير متكيّفة مع طبيعة الطّفل في هذه المرحلة	%50,00	%27,27	%22,73	يبدأ الحصّة بمثير واقعي أو صورة أو قصّة مناسبة	**وضعيّة الانطلاق**
تغيب الأجرأة تماما تقريبا والمسرحة تعتمد على اجتهادات فرديّة للمعلّم وغالبا دون تنظيم. فيتمّ الاكتفاء بمحاولات بسيطة دون تخطيط أو ربط بالكفاءة التّعبيريّة. البيئة الصّفيّة غير مهيّأة لمثل هذا النّمط	%40,91	%31,82	%27,27	يُقدَّم المحتوى بأسلوب تمثيلي أو محاكي لحياة التّلميذ	**أجرأة ومسرحة الأحداث**
تستعمل وسيلة واحدة بسيطة متكرّرة (رسومات يدويّة، الصّورة المُدرَجة في الكتاب المدرسي) دون تنويع. يُكتفى	%27,27	%50	%22,73	يستخدم وسائل متعدّدة (صورة،	**تنويع الوسائل**

بالسّؤال الشّفوي أو الكتابة على السّبورة				رسم، فيديوهات)	
تصحيح الأخطاء موجود لكنّه أحيانا مباشر أو جاف وأحيانا يتمّ تجاهل الخطأ دون تصحيح لا يراعى الجانب النّفسي للطّفل	%40,91	%36,36	%22,73	يصحّح أخطاء التّلاميذ بلطف ويقدّم صيغا نموذجيّة	**التّعامل مع الأخطاء**
المواضيع تقليديّة ومكرّرة (المدرسة، العائلة...) دون تجديد أو ربطها بالمناسبات والأحداث اليوميّة للطّفل بل يلتزم المعلّم بالتّدرّج السّنوي دون تكييفها حسب ما يخدم حاجات الطّفل	%27,27	%45,45	%31,82	يختار موضوعا مألوفا ومثيرا للطّفل	**اختيار الموضوع**
لا يُلاحَظ أي تحديد للهدف وتبدو الحصّة غير موجّهة تدار بطريقة عشوائيّة أو مكرّرة دون تمييز بين هدف سردي أو وصفي. يبدأ المعلّم بطرح أسئلة عامّة دون تصوّر واضح لما يجب تحقيقه. الحصّة تتحوّل إلى دردشة	%40,91	%36,36	%22,73	يعلن الهدف بلغة بسيطة ومفهومة	**تحديد الهدف**

أكثر منها نشاطا منظّما					
المعلّم هو المتحدّث الرّئيسي. التّفاعل محدود جدّا وغالبا ما يقتصر على: "من يجيب؟ أحسنت اجلس" لا توجد أساليب تنشيط المشاركة أو تشجيع التّعبير الحرّ	%22,73	%27,27	%22,73	يشجّع المشاركة الشّفويّة والتّفاعل الحركي والبصري	**تشجيع التّفاعل**
لا يُنجز تثبيت حقيقي للكفاءة، بل تنتهي الحصّة فجأة أو بجملة عامّة (أحسنتم، إلى اللّقاء) دون استثمار لما قيل ولا مراجعة جماعيّة للرّصيد المعجمي أو تثبيت اللّفظ الصّحيح أو البنية أو النّمط التّعبيري	%22,73	%54,55	%22,73	ينهي الحصّة بنشاط تقويمي بسيط (شفهي أو تطبيقي)	**تثبيت الكفاءة**

حساب المتوسّط العام لكلّ فئة:

$$\textbf{المتوسط العام للفئة} = \frac{\text{مجموع نسب تحقّق المعايير}}{\text{عدد المعايير}} \times \mathbf{100}$$

المتوسّط العام	مجموع النّسب	الفئة
%25,75	%231	**عالية**

%33,33	%299,98	**متوسطة**
%32,79	%295,18	**لم يتحقّق**

من خلال الجدول يظهر أنّ النّسبة المتوسّطة (33,33) هي الأعلى، ما يعني أنّ أغلب المعلّمين يحقّقون معايير التّعبير بدرجة مقبولة لكن غير كافية، متقاربة مع نسبة عدم التّحقّق (32,75) دلالة على أنّها تكاد تنعدم وأنّ هناك نقاط ضعف تحتاج إلى تكوين، أمّا النّسبة العالية (25,75) تشير إلى وجود معلّمين يتقنون الكفايات الشّفهيّة بشكل جيّد

بناء على مجموعة المؤشّرات التّربويّة الّتي تمّ تحليلها اتّضح أنّه رغم الجهود المبذولة من طرف معلّمي المستوى الثّاني، إلّا أنّ الكفاءة الختاميّة في التّعبير الشّفوي لم تتحقّق بالشّكل المطلوب وبفعاليّة كافيّة، وذلك نتيجة سلسلة من الاختلالات المرتبطة بمجموعة من المؤشّرات التّربويّة النّاتجة عن ضعف الأداء التّربوي للمعلّم في تفعيل مؤشّرات جوهريّة. هنا كانت الحاجة ملحّة إلى إعادة تأهيل المعلّمين بيداغوجيّا، وتمكينهم من تقنيّات التّنشيط، وتحسين التّخطيط والتّقويم داخل الحصّة.

4. المستوى الثّالث:

1.4. نموذج سيرورة درس التّعبير الشّفهي:

الميدان: فهم المنطوق والتّعبير الشّفهي

الموضوع: التّلقيح

مؤشّرات الكفاءة: يسرد قصّة انطلاقا من مشاهد ترشد للرّياضة والصّحة

الكفاءة الختاميّة: يسرد حدثا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: في حصّة فهم المنطوق طلبت المعلّمة من التّلاميذ جمع اليدين والتزام الصّمت، بعدها قالت: من يذكّرني بالمقطع الّذي سندرسه؟ أجاب المتعلّمون المقطع الخامس، وما هو عنوانه؟ أجابوا: الرّياضات المفيدة.

قرأت نص فهم المنطوق بصوت مرتفع مع ضبطه بالشّكل التّام واستعمال الإشارات والإيحاءات، عندما أنهت القراءة للمرّة الثّالثة قالت: استمعتم للنّص اختر عنوانا مناسبا له؟ فكانت كل واحد وإجابته: التّلقيح، يوم التّلقيح، حسنا ماذا كانت تفعل الأمّ؟ أجابوا كانت تلبس نزيم ملابس جديدة، لماذا يا ترى؟ أجاب أحدهم: لأنّه سيذهب إلى التّلقيح، وكيف كان نزيم؟ أجابوا: كان خائفا من الحقنة وهكذا استدرجتهم بالأسئلة لفهم النّص، بعدها طلبت منهم بأجرأة النّص من خلال استخراج الشّخصيّات، تحديد زمان ومكان وقوع الأحداث، تحديد الحدث الرّئيسي، قالت من يعيد صياغة النّص، اختارت بعضا من المتعلّمين مثل: كان نزيم ينتظر أمّه وهي تغسل لمصطفى وتلبسه ملابس جديدة، قال لها: إلى أين تأخذينه، إلى المستوصف للتّلقيح، أنت لا تتذكّر عندما دخلت المدرسة جاءت طبيبة ولقّحتك فبكيت، قال لها: آه تذكّرت، قال لأخيه: لا تبك إنّه مجرّد وخز صغير لا يؤلمه، وهناك متعلّمين يعيدون النّص المسموع حرفيّا، وهناك من يعبّر ويتعسّر عليه التّلفظ ببعض الكلمات مثل حقنة يقول حنقة، وهناك من يغيّر مفردات النّص المنطوق، وهناك من يغيّر الشّخصيّات، وفي نهاية الحصة طلبت منهم إخراج دفتر الأنشطة لينجزو التّطبيق التّابع لفهم المنطوق. أمّا عن حصّة التعبير الشّفوي (أتأمّل وأتحدّث) فلم تعلّق الصّورة على السّبورة ولم يعبّر المتعلّمين بل اكتفت بإعادة صياغة النّص وكفى. وفي حصّة التعبير الشّفوي (أستعمل الصّيغ) فرجعت إلى النّص المنطوق وبدأت في طرح أسئلة تدريجيّة وصولا إلى الصّيغة المستهدفة، فكان السؤال تأمّل نزيم أمّه ماذا قالت له؟ أجاب أحدهم: تأمّل نزيم أمّه حتّى سألته، إذن عندنا صيغة حتّى من يوظّفها في جملة؟ أعطى كلّ متعلّم جملة: كنت جائعة حتّى دقّ الجرس، غرس الفلّاح الأرض حتّى هطلت الأمطار، قرأت القرآن حتّى أنهيت، دخل أبي وارتاح حتّى خرج، كنت ألعب في السّاحة حتّى دقّ الجرس ثمّ عادوا إلى دفتر الأنشطة وأنجزوا التّطبيق. أمّا فيما يخصّ حصّة الإنتاج الشّفوي فأخرج المتعلّمين الكتاب المدرسي وفتحوه على الصّفحة 81 وطلبت من أحد المتعلّمين قراءة نص التّعليمة بعدها تناقشوا حولها وطلبت منهم تحرير نص كلّ بمفرده وبعد الإنهاء قاموا بمسرحة النّص الّذي أنتجوه.

تحليل حصّة التّعبير الشّفهي: المنهجيّة، أداء المعلّم، الكفايات:

أصابت المعلّمة في تنفيذ ما جاء في المنهاج وما نصّت عليه المقاربة بالكفاءات من جانب وأغفلت جانبا آخر، فمثلا في حصّة فهم المنطوق لم تستعن بالقرص المضغوط المرفق بالدّليل.

وفي حصّة التّعبير الشّفاهي (أتأمّل وأتحدّث) لم تعلّق المعلّمة على السّبورة الصّورة الّتي تجسّد أحداث النّص المنطوق ليعبّر عنها المتعلّمين وينتجوا نصّا يحاكي النّص المسموع. وفي حصّة التعبير الشّفوي (أستعمل الصّيغ) لم تقم بتفويج المتعلّمين ليعبّروا عن الصّور المرفقة بل واستغنت عنها تماما ولم تتطرّق لها. وفي حصّة الإنتاج الشّفوي لا توجد صور مرفقة تساعدهم على التّعبير ولكنّ المعلّمة لم تكيّف الحصّة وتغير الوضعيّة وترفقها بصور لتسهّل عليهم التّفاعل والتّعبير.

2.4. شبكة ملاحظة لحصة التّعبير الشّفوي –المعلّم– للمستوى الثّالث:

أُحصِي في المستوى الثّالث على 18 معلّما من إجمالي 171 معلّما تكوّنت منهم عيّنة الدّراسة، وقد تمّت ملاحظة ممارساتهم الصّفيّة في أنشطة التّعبير الشّفوي اعتمادا على شبكة مكوّنة من تسعة معايير. بعد جمع المعطيات وتفريغها في الجداول الإحصائيّة، تمّ حساب نسب تحقّق كل معيار وفق ثلاث درجات: تحقّق بدرجة عاليّة، تحقّق بدرجة متوسّطة، ولم يتحقّق، وذلك باستعمال الصيغة:

$$\textbf{نسبة تحقّق المعيار} = \frac{\text{عدد المعلّمين في الفئة}}{\text{العدد الإجمالي}} \times \mathbf{100}$$

حساب النّسب المئويّة لكلّ معيار:

لم يتحقّق	تحقّق بدرجة متوسّطة	تحقّق بدرجة عالية	**المعيار**
4 (22)%	13 (72)%	1 (6)%	**التّهيئة**
12 (67)%	4 (22)%	2 (11)%	**وضعيّة الانطلاق**
14 (78)%	3 (17)%	1 (5)%	**أجرأة ومسرحة الأحداث**
5 (28)%	11 (61)%	2 (11)%	**تنويع الوسائل**
2 (11)%	6 (33)%	10 (56)%	**التّعامل مع الأخطاء**

اختيار الموضوع	2 (11)%	6 (33)%	9 (50)%
تحديد الهدف	1 (6)%	13 (72)%	4 (22)%
تشجيع التّفاعل	8 (44)%	6 (33)%	4 (23)%
تثبيت الكفاءة	2 (11)%	5 (22)%	11 (61)%

الجدول رقم (32): يمثّل شبكة ملاحظة لحصة التّعبير الشّفوي –المعلّم– للمستوى الثّالث

المجال	**المؤشّر**	**تحقّق بدرجة عاليّة**	**تحقّق بدرجة متوسّطة**	**لم يتحقّق**	**ملاحظات**
التّهيئة	يخلق جوّا نفسيّا وذهنيّا مناسبا للانطلاق في النّشاط	%6	%72	%22	
وضعيّة الانطلاق	يبدأ الحصّة بمثير واقعي أو صورة أو قصّة مناسبة	%11	%22	%67	وضعيّة الانطلاق مكرّرة أو غائبة. ينطلق المعلّم من أحداث نص فهم المنطوق دون استثمار المحيط الطّبيعي أو الثّقافي المحلّي في صياغة انطلاقات جذّابة
أجرأة ومسرحة	يُقدَّم المحتوى بأسلوب تمثيلي	%5	%17	%78	الأجرأة منعدمة والمسرحة شبه منعدمة الحصّة تظلّ جامدة وتقليديّة. التّلميذ يتكلّم من مكانه دون

حركة أو لعب أدوار. ضعف الإمكانات يؤثّر سلبا على المؤشّر			أو محاكي لحياة التّلميذ	**الأحداث**
الوسائل موجودة لكن بدون تنويع كاف. الصّورة الورقيّة هي الأكثر استخداما، بينما تندر التّسجيلات الصّوتيّة أو الفيديوهات. الوسائل لا تُستخدم دائما بشكل تفاعلي	%68	%21	%11	يستخدم وسائل متعدّدة (صورة، رسم، فيديوهات)	**تنويع الوسائل**
في بعض الأقسام يهمل المعلّم الأخطاء أو يصحّحها بشكل مباشر وسريع أو بأسلوب توبيخي، ولا تُستخدَم استراتيجيّات متنوّعة، ما يؤدّي إلى خجل التّلاميذ أو تجنّب المشاركة. لا يستخدم الخطأ كأداة تعليميّة فعليّة	%11	%33	%56	يصحّح أخطاء التّلاميذ بلطف ويقدّم صيغا نموذجيّة	**التّعامل مع الأخطاء**
تُستخدَم مواضيع مقبولة لكنّها أحيانا تكون مكرّرة أو بعيدة عن تجربة التّلميذ. الميل نحو المواضيع الجاهزة من الكتاب المدرسي دون تعديل	%50	%33	%11	يختار موضوعا مألوفا ومثيرا للطّفل	**اختيار الموضوع**
في كثير من الحصص يُلاحَظ غياب الهدف الصّريح المعلّم يعلم الهدف ضمنيّا لكن التّلميذ لا يدركه دائما بوضوح. النّشاط يُدار كحوار عام أو نقاش دون توجيه واضح ممّا يشتّت التّلميذ ويجعل الحصّة مجرّد تبادل كلامي دون بناء لغوي موجّه	%22	%72	%6	يعلن الهدف بلغة بسيطة ومفهومة	**تحديد الهدف**
يقتصر التّفاعل غالبا بين المعلّم والتّلميذ وليس بين التّلاميذ أنفسهم. هناك تردّد واضح في منح	%23	%33	%44	يشجّع المشاركة	**تشجيع التّفاعل**

التّلميذ دورا فعّالا في النّقاش				الشّفويّة والتّفاعل الحركي والبصري	
يغيب التّثبيت في كثير من الحصص. الحصّة تنتهي بعد العرض الشّفوي دون تقويم أو إعادة توجيه. يُلاحَظ تركيز المعلّم على الكمّ أكثر من جودة الإنتاج	%61	%22	%11	ينهي الحصّة بنشاط تقويمي بسيط (شفوي أو تطبيقي)	**تثبيت الكفاءة**

حساب المتوسّط العام لكلّ فئة:

$$\textbf{المتوسط العام للفئة} = \frac{\text{مجموع نسب تحقّق المعايير}}{\text{عدد المعايير}} \times \mathbf{100}$$

المتوسّط العام	مجموع النّسب	الفئة
%17,88	%161	**عالية**
%36,88	%332	**متوسطة**
%40,22	%362	**لم يتحقّق**

أظهرت نتائج الجدول أنّ نسبة عدم التّحقّق (40,22) فاتت نسبتي التّحقُّق بدرجة عالية (17,88) والتّحقّق بدرجة متوسّطة (36,88) في أغلب المعايير، وهذا يعكس وجود صعوبات بيداغوجيّة ومنهجيّة لدى المعلّمين في تطبيق المقاربة التّواصليّة.

استنادا إلى تحليل المؤشّرات الأساسيّة يمكن القول أنّه رغم الجهود الفرديّة الجيّدة، إلّا أنّ الكفاءة الختاميّة في التّعبير الشّفوي لم تتحقّق بصفة شاملة ومنهجيّة لدى معلّم المستوى الثّالث، وعدم التّحقّق يعكس خللا مركبا في الجوانب التّحضيريّة والمنهجيّة والتّقويميّة، ما يتطلّب مراجعة

بيداغوجيّة شاملة لترقيّة هذا النّشاط الحيوي الّذي يمثّل حجر الزّاويّة في تنميّة الكفاية اللّغويّة والتّواصليّة

5. المستوى الرّابع:

1.5. نموذج سيرورة درس التّعبير الشّفاهي:

الميدان: تعبير شفهي

الموضوع: مع عصاي في المدرسة

مؤشّرات الكفاءة: تعابير سليمة لغويّا، يستخدم القرائن اللّغويّة المناسبة للوصف، يتقيّد بالموضوع، يحترم خطاطة النّمط الوصفي، يوظّف الرّوابط توظيفا سليما، يعبّر عن رأيه في الموصوف

الكفاءة الختاميّة: يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالّة

وضعيّة الانطلاق: قبل بداية المعلّم في تقديم درس فهم المنطوق هيّأ أجواء الدّرس وطلب من متعلّميه الانتباه والتزام الصّمت والإنصات جيّدا لما سيلقى على مسامعهم، بعدها شرع في قراءة النّص بصوت مرتفع مع استعمال التّواصل البصري بينه وبين المتعلّمين، وكلّما رأى متعلّما شارد الذّهن أو منشغل في أي شيء ناداه باسمه، وهكذا حتى أكمل القراءة لثلاث مرّات، وبدأ في طرح أسئلة حول النّص ليختبر مدى فهمهم، أوّل سؤال: عمّ يتحدّث النّص؟ أجابت إحداهنّ: على صديقة حوريّة صحّح لها نقول عن صديقة حوريّة وليس على، وتعدّدت الإجابات: عن صديقتي حوريّة، عن حوريّة وصديقتها، عن صديقة رجاء، وكم عمر رجاء صديقة حوريّة؟ أجاب أحدهم: 9 سنوات، وما سبب إصابة رجاء؟ أجابت واحدة: لأنّها حاولت أن تصد درج الطّابق العلوي للمنزل، من أتى لمساعدة رجاء يوم الدّخول المدرسي؟ قامت متعلّمة: فتعسّرت عليها الإجابة فساعدها المعلّم هو يجيب وهي تعيد وراءها كلمة بكلمة، ثمّ قال المعلّم: من يعيد الإجابة كاملة، رفع المتعلّمين أصابعهم فأشار إلى أحدهم فأجاب: أتى لمساعدة رجاء يوم الدّخول المدرسي صديقتها حوريّة، وماذا كانت تستعمل رجاء ليساعدها على الوقوف، أجابوا العصا الخشبيّة، إذن وأنتم إذا كانت صديقتكم في نفس حالة حوريّة هل تساعدونها؟ أجابوا: نعم، ولماذا تساعدونها؟ لأنّها عرجاء

ولا تستطيع حمل المحفظة. وفي حصّة التّعبير الشّفوي (أشاهد وأعبّر) طلبت منهم ملاحظة الصّورة في الكتاب والّتي تجسّد النّص المسموع والتّعبير عنها فكانت بعض التّعابير كالآتي:

أشاهد في الصّورة طفلتين الفتاة الأولى تحمل محفظتين ثمّ توقفت عن الكلام ساعدها المعلّم ما اسمها أكملت اسمها حوريّة والأخرى رجاء تحمل عصا خشبيّة.

قال من يعيد لنا نفس التّعبير قام أحدهم وعبّر أشاهد في الصّورة فتاتين الأولى تحمل حقيبتين اسمها حوريّة والثّانيّة عصا خشبيّة.

وفي حصّة التّعبير الشّفهي (أستعمل الصّيغ) قرأ ألفاظ النّسبة الموجودة في الكتاب المدرسي وشرح معنى الألفاظ النّسبيّة وأتبعها بقراءة الأمثلة، ثمّ طلب منهم فتح الكتاب على الصّفحة 9 مع ملاحظة الصّور والتّعبير عنها قام بشرح ما تتضمّنه الصّور وقرّب إليهم الفهم مثلا في الصّورة الأولى وفي الصّورة الثّانيّة الأسماك حيوانات تعيش في الماء والغزال حيوان يعيش في البرّ، قال هذه حافلة نقل للمدرسة وقاموا هم بتكوين جمل وظّفوا فيها الصّيغة.

أمّا في حصّة الإنتاج الشّفوي فطلبت منهم كذلك ملاحظة الصّورتين الموجودتين أسفل الصّفحة والتّعبير عنها فكلّ وتعبيره عن الصّورة الأولى، مثلا: أشاهد في الصّورة ثلاثة أولاد يتنمّرون على زميلهم يعاني من مرض البدانة هذه صفة غير جيّدة قال الرّسول صلى الله عليه وسلّم: –المسلم من سَلِم المسلمون من لسانه ويده–، وصفة التّنمّر غير جيّدة. أشاهد في الصّورة ثلاثة أولاد يتنمّرون على هذا الطّفل الّذي يعاني من مرض البدانة وسلوك هذو الأطفال غير جيّد، ويبدو على هذا الطّفل الحزن وعيناه مليئة بالدّموع، كما قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم–المسلم من سَلِم النّاس من لسانه ويده–. أشاهد في هذا المشهد ثلاثة أولاد ولد يبكي وهؤلاء يسخرون من هذا الولد يبكي بشدّة وهم يضحكون وهذا سلوك ليس رائعا وكما تقول الحكمة: لسانك لا تذكر به عورة امرئ فكلّك عورات وللنّاس ألسن وعينك إن أبدت لك معايبا فصنها وقل يا عين للنّاس أَعيُن وعاشر بمعروف وسامح من اعتدى ودافع ولكن بالّتي هي أحسن. وفيما يخصّ الصّورة الثّانيّة أجابوا على الأسئلة المرفقة وأعادوا نص فهم المنطوق.

تحليل حصّة التّعبير الشّفهي: المنهجيّة، أداء المعلّم، الكفايات:

فما نصّت عليه المقاربة بالكفاءات وما ورد في المنهاج شبه غائب في سيرورة الدّرس، فمثلا في حصّة فهم المنطوق أثناء قراءته للنّص لم يضبطه بحيث يسكّن أواخر الكلمات ولديه أخطاء نحويّة، ولم يقم بأجرأة أحداث النّص ومسرحته كان من الأفضل أن يقسّم الأدوار ويجسّدها في الواقع كأن تمثّل تلميذة أنّها مكسورة وتحمل عصا في يدها وتمثّل أخرى بحمل محفظتين وتقومان بالحوار كي يزيد تفاعل المتعلّمين مع الحصّة ولم يقم استخلاص الجانب القيمي للنّص ولم يطلب منهم إبداء رأيهم حول القصّة. وفي حصة التّعبير الشّفوي (أشاهد وأتحدّث) لم يقم بتعليق الصّورة على السبورة واختار تعبيرا واحدا وطلب من كلّ المتعلّمين إعادته. وفي حصّة التّعبير الشّفوي (أستعمل الصّيغ) لم يقم بتقسيم المتعلّمين إلى أفواج، واستعان بأمثلة الكتاب فقط لم يخلق وضعيّات جديدة. وفي حصة الإنتاج الشّفوي يا حبّذا لو علّق صورا على السّبورة، وحتّى أنّه لم يدوّن بعض الإجابات لينتجوا في نهاية الحصّة نصّا، كما كان بإمكانه اقتراح وضعيّات تقتضي النّمط الوصفي ومن واقع المتعلّم لتدريب على الإنتاج الشّفوي ومرافقته في ذلك بالاستعانة بصور وأسئلة توجيهيّة لتمكينه من إثراء أفكاره وأساليب التّعبير لديه. وفيما يخصّ التّطبيقات التّابعة للأنشطة اللّغويّة لم يعد إلى دفتر الأنشطة في نهاية كل نشاط بل في بعضها.

2.6. شبكة ملاحظة لحصة التّعبير الشّفهي –المعلّم– للمستوى الرّابع:

حساب النّسب المئويّة لكلّ معيار:

شملت عيّنة معلّمي المستوى الرّابع على 15 معلّما من أصل 171 معلّما، وقد تمّت ملاحظة ممارساتهم الصّفيّة في أنشطة التّعبير الشّفوي اعتمادا على شبكة مكوّنة من تسعة معايير. بعد جمع المعطيات وتفريغها في الجداول الإحصائيّة، تمّ حساب نسب تحقّق كل معيار وفق ثلاث درجات: تحقّق بدرجة عاليّة، تحقّق بدرجة متوسّطة، ولم يتحقّق، وذلك باستعمال الصيغة:

$$\textbf{نسبة تحقّق المعيار} = \frac{\text{عدد المعلّمين في الفئة}}{\text{العدد الإجمالي}} \times 100$$

لم يتحقّق	تحقّق بدرجة متوسّطة	تحقّق بدرجة عالية	**المعيار**

1 (7)%	11 (73)%	3 (20)%	**التّهيئة**
10 (67)%	4 (27)%	1 (6)%	**وضعيّة الانطلاق**
12 (80)%	1 (7)%	2 (13)%	**أجرأة ومسرحة الأحداث**
9 (60)%	4 (27)%	2 (13)%	**تنويع الوسائل**
2 (14)%	5 (33)%	8 (53)%	**التّعامل مع الأخطاء**
7 (47)%	5 (33)%	3 (20)%	**اختيار الموضوع**
11 (73)%	3 (20)%	1 (7)%	**تحديد الهدف**
4 (27)%	5 (33)%	6 (40)%	**تشجيع التّفاعل**
9 (60)%	4 (27)%	2 (13)%	**تثبيت الكفاءة**

الجدول رقم (33): يمثل شبكة ملاحظة لحصة التّعبير الشّفهي –المعلّم– للمستوى الرّابع

ملاحظات	لم يتحقّق	تحقّق بدرجة متوسّطة	تحقّق بدرجة عاليّة	المؤشّر	المجال
الافتتاحيّة تعتمد غالبا على سؤال تقليدي (ماذا فعلت في عطلتك؟) دون توظيف وسائط أو إثارة فكريّة. التّهيئة شكليّة أحيانا	%7	%73	%20	يخلق جوّا نفسيّا وذهنيّا مناسبا للانطلاق في	**التّهيئة**

				النّشاط	
اعتماد شبه كلّي على وضعيّات نمطيّة جاهزة (سؤال تقليدي مباشر أو موضوع من الكتاب المدرسي، أو سرد أحداث نص فهم المنطوق) دون وسائل بصريّة أو تفاعليّة رغم وفرة عناصر في المحيط يمكن استثمارها	%67	%27	%6	يبدأ الحصّة بمثير واقعي أو صورة أو قصّة مناسبة	**وضعيّة الانطلاق**
بعض المحاولات تظهر، لكنّها غالبا ارتجاليّة أو سطحيّة دون تخطيط مسبق. المسرحة تبنى بطريقة تقليديّة لا تُبنى على تمثيل المعاني بل مجرّد قراءة أو إعادة صياغة	%80	%7	%13	يُقدَّم المحتوى بأسلوب تمثيلي أو محاكي لحياة التّلميذ	**أجرأة ومسرحة الأحداث**
هناك فقر واضح في الوسائل أغلبها تقليديّة ومكرّرة (صور من الكتاب المدرسي السّبورة فقط) إمّا بسبب نقص الإمكانيّات أو غياب المبادرة إذ تُدار الحصّة غالبا بالاعتماد على الأسلوب الشّفهي فقط	%60	%27	%13	يستخدم وسائل متعدّدة (صورة، رسم، فيديوهات)	**تنويع الوسائل**
يُلاحَظ تعامل إيجابي مع الأخطاء الشّفويّة: يتمّ التّصحيح غالبا بأسلوب غير مباشر مع تشجيع التّلاميذ على إعادة الصّياغة. المعلّم يوجّه الجماعة للمشاركة في التّصحيح	%14	%33	%53	يصحّح أخطاء التّلاميذ بلطف ويقدّم صيغا نموذجيّة	**التّعامل مع الأخطاء**

المواضيع غالبا مأخوذة من الكتاب المدرسي دون تكييف، ولا تراعي خصائص المتعلّمين أو ظروفهم، ما يجعلها أحيانا بعيدة عن واقع الطّفل (مثل: وصف الصّراء لتلميذ لم يغادر قريته قطّ)	%47	%33	%20	يختار موضوعا مألوفا ومثيرا للطّفل	**اختيار الموضوع**
يُلاحَظ أنّ الهدف موجود ضمنيّا لكن لا يُعرض صراحة ففي كثير من الحصص يغيب تحديده تماما، أو يُخلط بينه وبين موضوع النّشاط. لا يُوجَّه التّلميذ بدقّة نحو المهمّة المطلوبة ليحقّق ما هو منتظَر منه في نهاية الحصة	%73	%20	%7	يعلن الهدف بلغة بسيطة ومفهومة	**تحديد الهدف**
التّفاعل موجود نسبيّا لكنّه ضعيف التّنظيم ولا يصل إلى مستوى الحوار الجماعي الحقيقي بين التّلاميذ يقتصر غالبا على إجابة التّلميذ عن سؤال المعلّم فقط	%27	%33	%40	يشجّع المشاركة الشّفويّة والتّفاعل الحركي والبصري	**تشجيع التّفاعل**
يُكتفى في الغالب بإعطاء نشاط ختامي دون توجيه المتعلّم صراحة إلى الكفاءة المُستهدَفة ممّا يضعف من فعاليّة التّثبيت	%60	%27	%13	ينهي الحصّة بنشاط تقويمي بسيط (شفوي أو تطبيقي)	**تثبيت الكفاءة**

حساب المتوسّط العام لكلّ فئة:

المتوسط العام للفئة = $\frac{\text{مجموع نسب تحقّق المعايير}}{\text{عدد المعايير}} \times 100$

المتوسّط العام	مجموع النّسب	الفئة
%20,55	%185	**عالية**
%31,11	%280	**متوسطة**
%48,33	%435	**لم يتحقّق**

تشير نتائج الجدول أنّ نسبة عدم تحقُّق المعايير (48,33) جاءت الأعلى مقارنة بباقي المؤشّرين (التّحقُّق بدرجة عالية (20,55)، والتّحقّق بدرجة متوسّطة (31,11)، في أداء المعلّمين فيما يتعلّق بمعايير التّعبير الشّفوي، والكفاءات المتعلّقة بتخطيطه وتسييره وتقويمه لم تتحقّق بالشّكل المطلوب في أغلب الممارسات الصّفيّة وهو ما يعكس تفاوتا في مستوى التّمكّن في هذه المعايير.

يتبيّن من خلال تحليل مؤشّرات الأداء البيداغوجي المُرتبطة بحصّة التّعبير الشّفهي أنّ الكفاءة الختاميّة لدى معلّم المستوى الرّابع لم تتحقّق بالدّرجة المطلوبة بل بدرجة ضعيفة، ممّا يدلّ على وجود اختلالات في عدّة جوانب من التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم، أثّرت سلبا على فعاليّة النّشاط، ممّا يستدعي توفير تكوينات ميدانيّة في بيداغوجيا التّعبير الشّفهي وتقويم الكفاءات اللّغويّة.

6. المستوى الخامس:

1.6. نموذج سيرورة درس التّعبير الشّفهي:

الميدان: فهم المنطوق والتّعبير شفهي

الموضوع: أهميّة التّبرع بالدّم

الهدف التّعليمي: إنتاج خطاب شفوي مماثل للنّص المنطوق ويعبّر عن قيم وسلوكات إيجابيّة شفويّا من خلال سندات

وضعيّة الانطلاق: قبل االشّروع في درس فهم المنطوق قدّم المعلّم وضعيّة انطلاقيّة كانت في شكل سؤال: ما هو الشّيء المسؤول عن نقل المغذيّات والأوكسجين إلى أنحاء الجسم؟ أجاب أحد المتعلّمين الدّم، قال: من يعطينا الإجابة في جملة، وقف أحدهم وصاغ الإجابة في جملة مفيدة: الشّيء المسؤول عن نقل المغذيّات والأوكسجين إلى أنحاء الجسم هو: الدّم، أعيدت الإجابة من طرف ثلّة من المتعلّمين، ثمّ قال: إذن فدرسنا اليوم هو: الدّم، فاجمعوا أيديكم وأنصتوا جيّدا لما سأقرأ، بعدها قرأ النّص المنطوق بصوت مرتفع وبتأني مع احترام علامات الوقف والضبط التّام بالشّكل وباستعمال الإيحاءات والإشارات، وأعادت قراءته ثلاث مرّات على التّوالي، وبعد الإنهاء قاموا بمناقشة ما ورد في النّص عن طريق جملة من الأسئلة التّوجيهيّة: أين ذهب أحمد مع أبيه؟ أجاب واحد: ذهب أحمد مع أبيه ليشتريا أدوات مدرسيّة، وأجاب آخر: ذهبا إلى المكتبة لشراء الأدوات، وبينما هما في الطّريق ماذا لاحظ أحمد؟ فتعدّدت الإجابات: رأى أحمد في وسط الطّريق شاحنة كبيرة لونها أبيض أحمر، شاحنة مكتوب عليها حياة الكثيرين متعلّقة بحياتك، شاحنة بيضاء مكتوب عليها القليل من دمك ينقض الكثير من النّاس، وماهي هاته الشّاحنة؟ أجابوا شاحنة التّبرع بالدّم، فما هي شروط التّبرع بالدّم؟ أجابوا تكون بصحة جيّدة؟ ومن هم الّذين ينتظرون التّبرع بالدّم؟ تنوّعت الإجابات بين المرضى المقبلين على العمليّات الجراحيّة، ومرضى السّرطان، بعد إكمال المناقشة قال: من يعيد لنا النّص بأسلوبه الخاص؟ جلّ المتعلّمين أعادوا النّص المنطوق كما سمعوه.

وفي حصّة التّعبير الشّفهي (أشاهد وأتحدّث) فأمرهم بفتح الكتاب المدرسي صفحة 77وملاحظة الصّورة والتّعبير عنها بربطها بما سمع في نص فهم المنطوق تنوّعت إجاباتهم بين إعادة النّص المسموع من طرف المتعلّمين الّذين يملكون قوّة الذّاكرة وتمكّنوا من حفظه، وبين إعادة بناء نص مماثل للنّص المسموع فكانت بعض الإجابات كالتّالي: _ذهب الطّفل وأبوه لاقتناء الأدوات المدرسيّة فرأى شاحنة فذهب أبو الطّفل نحوها، فشاهد كرسيّا، وقال له ابنه: يا أبي هل أتبرّع بالدّم، قال الأب: لا مازلت صغيرا.

_شاهدت في الصّورة الطّفل وأبوه ذهبا لشراء الكتب والأدوات المدرسيّة فلفت اتباههما سيّارة مكتوب عليها فأراد الطّفل أن يتبرّع بالدّم فقال له: عندما تكبر.

_ذهب الابن مع والده لشراء بعض الكتب والقصص فلاحظ في الطّريق شاحنة إسعاف فقرأ الطّفل ما الّذي مكتوب عليها، فذهب الأب نحو شاحنة الإسعاف ليتبرع بالدّم فوجد الطّبيب مبتسما ابتسامة عريضة، فجلس الأب على الكرسي وأخرج الطّبيب منه القليل من الدّم.

بعدها استخلصوا القيمة من النّص: يجب علينا أن نتبرّع بالدّم، واجب التّبرع بالدّم، مساعدة الآخرين، التّصدّق. أمّا فيما يخص حصّة التّعبير الشّفوي (أستعمل الصّيغ) فاستعان بنص فهم المنطوق وطرح سؤالا تكون إجابته تتضمّن الصّيغة المستهدفة، ماذا أراد أحمد؟ أجاب متعلّم: أراد أن يتبرّع بالدّم، ماذا قال؟ أجابوا: هل يمكنني التّبرع بالدّم؟، هل من المحتمل أن أتبرّع بالدّم؟، كتب المعلّم الجملة على السّبورة مع كتابة الصّيغة المستهدفة بلون مغاير وطلب من المتعلّمين قراءة الجملة وقام بشرحها من المحتمل أي: (هل أستطيع، هل يمكنني)، من يعطينا جملا؟ قدّم المتعلّمين جملا كُتبَت من طرف المعلّم على السبورة، بعدها طلب منهم التّعبير عن الصّور الموجودة في الكتاب المدرسي باستعمال الصّيغة.

وأمّا عن حصّة الإنتاج الشّفوي ففتحوا الكتاب المدرسي على نفس الصّفحة وقام المعلّم بقراءة السّند وشرحه، ثمّ طلب منهم التّعبير عن الصّور المرفقة في شكل تعبير كتابي.

تحليل حصّة التّعبير الشّفهي: المنهجيّة، أداء المعلّم، الكفايات:

لم يلتزم المعلّم كلّ الالتزام بما ورد في المناهج وبما نصّت عليه المقاربة بالكفاءات ويظهر هذا جليّا من خلال تقديمه للدّرس، فمثلا في حصة فهم المنطوق وأثناء قراءته للنّص لم يتواصل بصريّا بينه وبين متعلّميه، ولم يستعن بالقرص المضغوط المرفق بالدّليل، وفي النّهاية لم يقم بأجرأة أحداثه ولا مسرحتها، وفي حصّة التّعبير الشّفهي (أشاهد وأتحدّث) لم يعلّق الصّورة الّتي تجسّد أحداث نص فهم المنطوق على السّبورة بل استعان بالصّورة الموجودة في الكتاب كما كان بإمكانه إحضار أدوات طبيّة ليشرح لهم كيفيّة التّبرع، وفي حصّة التّعبير الشّفهي (أستعمل الصّيغة) لم يفوّج المتعلّمين لكي يعبّر كل فوج عن صورة، وفي حصّة الإنتاج الشّفوي لم يعط فرصة للمتعلّمين للتّعبير شفويّا عن الصّور بل ألزمهم بالتّعبير كتابيّا بالرّغم من أنّها حصة للتّعبير الشّفوي ومناقشة الأفكار، كما أنّه لم يقم بتقويم الأنشطة المُقدَّمة من خلال إنجاز المتعلّمين للتّطبيقات الموجودة في دفتر الأنشطة، والّتي من المفروض في نهاية كلّ حصّة يُنجَز التّطبيق التّابع لذلك النّشاط.

2.7. شبكة ملاحظة لحصة التّعبير الشّفهي –المعلّم– للمستوى الخامس:

شملت عيّنة معلّمي المستوى الخامس على 20 معلّما من إجمالي 171 معلّما شملتهم الدّراسة، وقد تمّت ملاحظة ممارساتهم الصّفيّة في أنشطة التّعبير الشّفهي اعتمادا على شبكة مكوّنة من تسعة معايير. بعد جمع المعطيات وتفريغها في الجداول الإحصائيّة، تمّ حساب نسب تحقّق كل معيار وفق ثلاث درجات: تحقّق بدرجة عاليّة، تحقّق بدرجة متوسّطة، ولم يتحقّق، وذلك باستعمال الصيغة:

نسبة تحقّق المعيار = $\frac{\text{عدد المعلّمين في الفئة}}{\text{العدد الإجمالي}} \times 100$

حساب النّشب المئويّة لكلّ معيار:

لم يتحقّق	تحقّق بدرجة متوسّطة	تحقّق بدرجة عالية	**المعيار**
1 (5)%	4 (20)%	15 (75)%	**التّهيئة**
13 (65)%	5 (25)%	2 (10)%	**وضعيّة الانطلاق**
3 (15)%	16 (80)%	1 (5)%	**أجرأة ومسرحة الأحداث**
12 (60)%	6 (30)%	2 (10)%	**تنويع الوسائل**
4 (20)%	6 (30)%	10 (50)%	**التّعامل مع الأخطاء**
8 (40)%	7 (35)%	5 (25)%	**اختيار الموضوع**
14 (70)%	5 (25)%	1 (5)%	**تحديد الهدف**
4 (20)%	7 (35)%	9 (45)%	**تشجيع التّفاعل**

12 (60)%	6 (30)%	2 (10)%	**تثبيت الكفاءة**

الجدول رقم (34): يمثل شبكة ملاحظة لحصة التّعبير الشّفوي –المعلّم– للمستوى الخامس

ملاحظات	لم يتحقّق	تحقّق بدرجة متوسّطة	تحقّق بدرجة عاليّة	المؤشّر	المجال
التّهيئة غالبا مُقتضَبة تُنجَز بشكل سريع وتتمثّل في سؤال مباشر أو صورة دون تنشيط فعلي للمتعلّمين أو ربط بالمكتسبات	%5	%20	%75	يخلق جوّا نفسيّا وذهنيّا مناسبا للانطلاق في النّشاط	**التّهيئة**
الاعتماد على أحداث نص فهم المنطوق دون تطوير النّقاش واستثارة المتعلّم أو تنشيط مكتسباته السّابقة	%65	%25	%10	يبدأ الحصّة بمثير واقعي أو صورة أو قصّة مناسبة	**وضعيّة الانطلاق**
يتراوح بين الضّعف والغياب ونادرا ما تُوظَّف المسرحة والأنشطة تظلّ وصفيّة ومجرّدة	%15	%60	%5	يُقدَّم المحتوى بأسلوب تمثيلي أو محاكي لحياة التّلميذ	**أجرأة ومسرحة الأحداث**
الوسائل نادرة أو غير موجودة، لاعتماد شبه كلّي على الصورة الثّابتة أو السّند المرفقين في الكتاب المدرسي	%60	%30	%10	يستخدم وسائل متعدّدة (صورة، رسم، فيديوهات)	**تنويع الوسائل**

مع غياب الوسائل السّمعيّة أو الحسيّة					
في كثير من الحالات لا يتمّ التّعامل مع الخطأ، أو يصحّح المعلّم دون تفاعل أو شرح أو تمكين التّلميذ من إعادة التّعبير، وقد يكتفي المعلّم بإعطاء الجواب الصّحيح، ممّا يضعف فرص التّعلّم	%20	%30	%50	يصحّح أخطاء التّلاميذ بلطف ويقدّم صيغا نموذجيّة	**التّعامل مع الأخطاء**
المواضيع في كثير من الأحيان لا تراعي البيئة المحليّة أو قدرات التّلاميذ وغير مرتبطة بواقعهم وتكون بعيدة عن اهتماماتهم الفعليّة	%40	%35	%25	يختار موضوعا مألوفا ومثيرا للطّفل	**اختيار الموضوع**
المعلّم يعرف الهدف ضمنيّا لكنّه لا يوضّحه لفظيّا فيبقى غير محدّد في كثير من الحالات وتُمارَس الحصّة بشكل تلقائي دون توجيه واضح	%70	%25	%5	يعلن الهدف بلغة بسيطة ومفهومة	**تحديد الهدف**
الحصّة تعتمد على الإلقاء من المعلّم وغالبا ما يقتصر على سؤال المعلّم وجواب التّلميذ وتفاعل المتعلّمين ضعيف جدّا أو غائب بسبب الخجل أو طريقة التّسيير	%20	%35	%45	يشجّع المشاركة الشّفويّة والتّفاعل الحركي والبصري	**تشجيع التّفاعل**
غياب الدّعم الكافي وكثرة التّلاميذ وضعف الرّصيد اللّغوي لدى لتّلاميذ	%60	%30	%10	ينهي الحصّة بنشاط تقويمي	**تثبيت الكفاءة**

يؤثّر سلبا على تحقق الكفاءة الختاميّة. غالبا بالتّمارين التّقليديّة دون إنتاج نصوص متكاملة				بسيط (شفوي أو تطبيقي)	

حساب المتوسّط العام لكلّ فئة:

$$\textbf{المتوسط العام للفئة} = \frac{\text{مجموع نسب تحقّق المعايير}}{\text{عدد المعايير}} \times \mathbf{100}$$

المتوسّط العام	مجموع النّسب	الفئة
%26,11	%235	**عالية**
%34,44	%310	**متوسطة**
%39,44	%355	**لم يتحقّق**

يتبيّن من نتائج الجدول أنّ نسبة عدم تحقُّق المعايير (39,44) جاءت الأعلى مقارنة بدرجتي التّحقّق المتوسّطة (34,44) والعالية (26,11)، ممّا يشير إلى ضعف في تمكّن المعلّمين من تطبيق معايير التّعبير الشّفوي كما هي محدّدة في المنهاج.

استنادا إلى مؤشّرات الأداء التّربوي المدرجة في الجدول يتّضح أنّ تطبيق مؤشّرات الكفاءة الختاميّة لحصّة التّعبير الشّفهي لدى معلّم المستوى الخامس لم يبلغ الدّرجة المأمولة، وهو ما انعكس على جودة الأداء التّعبيري للتّلاميذ من خلال إنتاج تعبير شفهي منظّم، وظيفي، سليم لغويّا، وتواصلي بفعاليّة، ما يدلّ على عدم تحقُّق الكفاءة بالدّرجة المطلوبة.

استنتاج عام:

يعدّ نشاط التّعبير الشّفهي من الأنشطة الأساسيّة في المنهاج التّربوي للمرحلة الابتدائيّة، لما له من دور في تنميّة القدرات التّواصل والتّفكير لدى المعلّمين، وتعزيز تفاعلهم داخل البيئة

المدرسيّة وخارجها. وتكمن أهميّته في قياس مدى تحقّق الأهداف التّعليميّة المُسطّرَة، سواء على مستوى تحصيل التّلميذ أو على الأداء البيداغوجي للمعلّم.

كما أنّ اختلاف البيئات التّربويّة بين المناطق الحضريّة إلى شبه الحضريّة والرّيفيّة، يفرض الحاجة إلى دراسة ميدانيّة لتقييم فعاليّة هذا النشاط، ومعرفة العوامل الجغرافيّة والاجتماعيّة والبيداغوجيّة.

ومن هذا المنطلق، جاءت هذه الخلاصة العامّة لتقدّم قراءة تحليليّة لمدى تحقّق الكفاءة الختاميّة في نشاط التّعبير الشّفوي لدى تلاميذ التّعليم الابتدائي في جميع المستويات، وكذا تقييم أداء المعلّمين في تحقيق الأهداف المسطّرة لهذا النّشاط، وعليه فقد أظهرت نتائج التّحليل الميداني لممارسات التّعبير الشّفوي في المدرسة الابتدائيّة أنّ:

_ الكفاءة الختاميّة، لم تتحقّق بصفة شاملة ومرضيّة في أغلب المستويات التّعليميّة مع تفاوت ملحوظ بين المناطق الجغرافيّة.

_ التّلاميذ ما يزالون يواجهون صعوبات لغويّة وتواصليّة ناتجة عن ضعف التّدرّج البيداغوجي، وغياب البيئة المُشجّعَة على التّعبير.

_ هناك تفاوت في توظيف المعلّمين لمختلف مكوّنات الحصّة واستثمارها بشكل بما ينسجم مع الكفاءة المنشودة، خاصّة فيما يتعلّق بالتّنشيط، التّفاعل، والتّثبيت.

خلاصة:

بعد تحليل عناصر منهاج اللّغة العربيّة، خاصّة ما تعلّق بنشاط التّعبير الشّفهي، إلى جانب دراسة مدى تحقّق الكفاءة الختاميّة لدى كلّ من المتعلّمين والمعلّمين عبر مختلف المستويات التّعليميّة تبيّن بوضوح أنّ هذا المنهاج لا يراعي بشكل كاف واقع المتعلّم اللّغوي والاجتماعي، وكذا خصوصيّاته المعرفيّة والبيئيّة، لا سيّما في السّياقات التّربويّة المتنوّعة (الحضريّة، شبه الحضريّة والرّيفيّة).

فالمنهاج، رغم ما يتضمّنه من أهداف نبيلة ومضامين لغويّة متعدّدة، يظلّ في كثير من جوانبه نظريّا، يغلب عليه الطّابع الوصفي والتّجريدي، دون أن يُترجَم إلى ممارسات تعليميّة فعّالة تنمّي الكفاءة التّواصليّة لدى المتعلّم. كما أنّه لا يوفّر للمعلّم أدوات منهجيّة واضحة ومتكاملة لتفعيل

الحصّة، ممّا يؤدّي إلى ضعف في التّناول البيداغوجي لهذا النّشاط، وانخفاض مستوى تحصيل التّلاميذ في المهارات الشّفهيّة الأساسيّة.

إنّ الفجوة القائمة بين ما يخطّطه المنهاج وما يُمارَس فعليّا في الأقسام، تعدّ من أبرز العوائق الّتي تَحُول دون بناء كفاءة تعبيريّة حقيقيّة لدى المتعلّم، وتؤكّد الحاجة الملحّة إلى مراجعة مضامين المنهاج وأساليب تدريسه، بما يضمن ارتباطه الوثيق بواقع المتعلّم اللّغوي والاجتماعي، ويعزّز وظيفته التّواصليّة والتّعلّميّة في آن واحد.

ثالثا: الإشكالات والنّقائص البيداغوجيّة والتّعليميّة في تعليم التّعبير الشّفهي بالمرحلة الابتدائيّة:

يعدّ التّعبير الشّفهي من أهمّ الأنشطة التّعليميّة في المرحلة الابتدائيّة، باعتباره الوسيلة الأساسيّة الّتي يعبّر بها التّلميذ عن أفكاره ومشاعره، ويطوّر من خلالها قدراته لتّواصليّة واللّغويّة. غير أنّ الممارسة الصّفيّة لهذا النّشاط لا تخلو من صعوبات متعدّدة، سواء تلك الّتي تعود إلى طبيعة المنهاج وأهدافه، أو إلى مستوى تكوين المعلّمين وظروف عملهم، أو إلى خصائص التّلميذ نفسه وما يواجهه من عوائق نفسيّة ولغويّة. كما تتأثّر فعاليّة تعليم التّعبير الشّفهي أيضا بالبيئة المدرسيّة والاجتماعيّة الّتي يعيش فيها التّلميذ، خاصّة في المناطق الوسطى والدّاخليّة حيث تتداخل اعتبارات ثقافيّة وبنيويّة قد تزيد من حدّة هذه الإشكالات.

وانطلاقا من ذلك، فإنّ تشخيص هذه الصّعوبات والنّقائص يُعدُّ خطوة أساسيّة لفهم واقع تعليم التّعبير الشّفهي، ويمهّد لتقديم جملة من التّوصيّات العمليّة الكفيلة بتطويره والارتقاء به بما يحقّق الأهداف التّربويّة المنشودة.

ومن هنا يصبح من الضّروري الوقوف عند الإشكالات كلّ على حِدَة، قصد تحليلها وتشخيص آثارها على الممارسة الصّفيّة، بما يسمح لاحقا باقتراح بدائل تربويّة أكثر ملاءمة، وهي:

_الاكتظاظ: بحيث يتجاوز عدد المتعلّمين 45 متعلّما داخل الصّف الواحد وهذا يؤثر بشكل مباشر على الحجم السّاعي، وينجم عنه الفوضى ونقص التّركيز لدى المتعلّمين والشّرود الذّهني، وبالتّالي لا يستطيع المعلّم التّحكم في القسم ممّا يؤدّي به إلى عدم إعطاء فرصة لكلّ المتعلّمين للتّعبير لمتابعة الّذين يحتاجون إلى معالجة بيداغوجيّة والّذين يواجهون صعوبات في تعبيرهم، غير أنّ هذا الوضع يختلف في المناطق الرّيفيّة، حيث يقلّ عدد التّلاميذ، ممّا يتيح تعاملا فرديّا أكبر، لكنّه في

المقابل يواجه نقصا في الوسائل والتّجهيزات والموارد البشريّة. وبالتّالي يمكن القول أنّ هناك تفاوتا في ظروف تطبيق المنهاج بين المناطق الحضريّة الّتي تعاني من الاكتظاظ والضّغط، والمناطق الريّفيّة الّتي تعاني من العزلة ونقص الموارد، وكِلَا الوضعين يؤثّر سلبا على جودة التّعلُّمات وصعوبة تحقيق الأهداف التّربويّة المرجُوَّة.

_الحجم السّاعي (سوء تقدير الحجم الزّمني): الوقت المخصّص لتدريس فهم المنطوق وأستعمل الصّيغ والتّعبير الشّفاهي غير كاف وسبب ذلك ارتفاع عدد المتعلّمين ممّا لا يسمح للمعلّم بالإصغاء لتعابير كلّ المتعلّمين في حصّة واحدة والقيام بتصحيحها والأخذ بأيديهم وتقويمهم، كما أنّ الوقت المخصص لفهم المنطوق، والتعبير الشّفوي (أستعمل الصّيغ)، والإنتاج الشّفوي غير كاف وذلك لأنّ المتعلّمين يجدون صعوبة في التّعبير عن أفكارهم وصياغة جمل بسيطة، ومنه تحتاج هاته الحصص إلى وقت إضافي ليتمكّن كلّ المتعلّمين من أخذ فرصة للتّعبير ويتمكّن المعلّم هو الآخر من معالجة الثّغرات، أضف على ذلك أنّ هاته الحصص تحتاج إلى البيداغوجيّات النّشطة كتّفويج المتعلّمين والتّعاون فيما بينهم ويحتاج كذلك العودة إلى دفتر الأنشطة لإنجاز التّطبيقات التّابعة لتلك النّشاطات ونظرا لضيق الوقت يضطر المعلّم إلى الاستغناء عن أسلوب التفويج والتّعاون وتأجيل حل التّطبيقات لوقت لاحق.

_المحتوى: بحيث هناك مواضيع من بيئة المتعلّم وأخرى من غير بيئته، فالمتعلّم الّذي يعيش في الرّيف غير الّذي يعيش في المدينة، والّذي نشأ في بيئة مثقّفة غير الّذي نشأ في بيئة متخلّفة، ولاحظت هذا عند حضوري حصص التّعبير مع المعلّمين في مناطق حضريّة، ومناطق شبه حضريّة، ومناطق الظّل، حيث وجدت أنّ المتعلّمين الّذين يسكنون في الرّيف يتفاعلون أكثر مع المواضيع الّتي تعالج قضايا من بيئتهم مثل درس جنينتي، في القرية، جني الزّيتون، جرّة من الفخّار...، ويجدون صعوبة في التّفاعل مع المواضيع الّتي تعالج قضايا من غير بيئتهم مثل المسرح، الموسيقى، الآثار في الجزائر فهم ليسوا على صلة بها، لأنّ ظروفهم لا تسمح لهم بالرّحلات مع عائلاتهم، وحتّى المدرسة لا تنظّم لهم رحلات، والعكس بالنّسبة للمتعلّمين الّذين يسكنون في المدينة وفي بيئة مثقّفة فهم يمتلكون وسائل تكنولوجيّة تساعدهم على جمع المعلومات واكتشاف ما غاب عنهم في المنهاج فكلٌّ يتفاعل حسب بيئته. كما أنّ هناك بعض الموضوعات المُقترَحة للتّعبير ليست من واقعه فهي غير متماشيّة مع مستواه العقلي والعمري مثل في معرض

الكتاب، ما أعجب الحاسوب، جولة في أرجاء المدينة في المستوى الأوّل، رحلة إلى تيكجدة، سدّ بني هارون، حصّة في المذياع في المستوى الثّاني، آلة الإمزاد، متعة العرض، المرشد الإلكتروني، رحلة إلى أدرار في المستوى الثّالث، الطّاسيلي ناجر، الغوّاصة الاستكشافيّة، من عصر الحجارة إلى عصر الحاسوب في المستوى الرّابع، البيروني، الإنسان الآلي، رحلة إلى الجزائر في المستوى الخامس، فلا يستوعبها ولا يفهمها، وبالتّالي لا يستطيع جمع معلومات عنها والتّحدّث فيها لأنّها تفوق قدراته العقليّة والعمريّة وغير متماشيّة مع محيطه الاجتماعي، إضافة إلى أنّ معظمها غير مُرفقَة بصور مُعبِّرة وتوضيحيّة، وحتى وإن أُرفقَت تكون غير واضحة لصغر حجمها وتداخل ألوانها، ضف إلى ذلك قلّة الأنشطة الدّاعمة.

_الوسائل التّعليميّة: قلّة الوسائل التّعليميّة المتنوّعة والدّاعمة في المدارس والّتي لازالت تشكّل عائقا على أداء المعلّم، فتعليم التّعبير لازال بعيدا عن استخدام الوسائل التّعليميّة المساعدة على تعليمه وإن توفّرت لا تتعدّى السّبورة والكتاب المدرسي، كالمشاهد التّعبيريّة الّتي تُعلَّق على السّبورة ففي المستوى الأوّل والثّاني المعلّم هو من يقوم بنسخ وتكبير الصّور الموجودة في الكتاب المدرسي وتعليقها أثناء درسه، أمّا المستويات الأخرى فالمشاهد منعدمة والمعلّم يستعين بالكتاب المدرسي فقط ويطلب من متعلّميه فتحه وملاحظة الصّور الموجودة فيه، وفي بعض الأحيان حتّى الكتاب لا يتوافر على صور ممّا يؤدّي إلى الشّرود الذّهني ويكون الدّرس جافّا، وكذا جهاز الحاسوب واللّوحة الرّقميّة والماسح الضّوئي، والّتي يمكن للمعلّم الاستعانة بها لتكبير الصّور المرفقة في الكتاب ليسهل على المتعلّمين رؤيتها بوضوح لأنّ هناك فئة تعاني من نقص النّظر فيتعسّر عليه الملاحظة الجيّدة للصّور بحكم أنّها صغيرة الحجم.

_طرائق التّدريس: ضعف طرائق التّدريس المتّبعة في تنميّة الدّافعيّة لدى التّلاميذ نحو نشاط التّعبير الشّفهي ويرجع هذا إلى أنّ طبيعة المحتوى وواقع التّلميذ يفرضان على المعلّم اختيار طريقة مناسبة تساعدهم على استيعاب المعارف واكتساب القدرات والمهارات، إلّا أنّ الملاحظ أنّ المعلّم لازال حبيس الطرائق التقليديّة.

_الازدواجيّة اللّغويّة: دمج الفصحى مع العاميّة، فجلّ المعلّمين لا يلتزمون باللغة الفصحى في شرحهم للدّرس وفي تعاملهم مع متعلميهم ممّا يؤثّر عليهم، فنجد أغلبيتهم لا يستطيعون التّحدث باللّغة الفصحى لمدّة طويلة فيستعملون العاميّة لسدّ النّقص ومواجهة المواقف إضافة إلى أنّهم

يستعملون العاميّة في حياتهم داخل وخارج المدرسة، فضلا عن ذلك محدوديّة الرّصيد اللّغوي لدى التّلميذ.

_التّداخل اللّغوي: حيث يتعلّم العاميّة في محيطه الأسري، ويذهب إلى المدرسة فيجد أمامه لغة أخرى تختلف بقوانينها واستعمالاتها عن العاميّة، وهو في ذلك الوقت مطالب بإتقان اللّغة الجديدة (الفصحى) ليتمكّن من فهم ما يُقدَّم له من معارف في المدرسة.

_الشّائع بين المعلّمين والمتعلّمين أنّ تعلّم اللّغة العربيّة الفصحى أمر صعب ممّا أدّى إلى نفور المتعلّمين منها، خاصّة أنّ الطّفل الجزائري يواجه ثلاث لغات في أولى مراحل تعلّمه (العربيّة، الفرنسيّة، الإنجليزيّة، علاوة على الدّارجة في محيطه)، وهذا يشتّت ذهنه، يجد نفسه بين ذاك وذاك (اللغة العربيّة واللّغات الأجنبيّة).

_الظّروف الاجتماعيّة: هناك متعلمين يسكنون في مناطق ريفيّة بعيدة عن المدرسة، وكما لاحظت أنّ حصص فهم المنطوق والتّعبير الشّفهي مقرّرة في الفترة الصّباحيّة ابتداء من السّاعة الثّامنة، فهؤلاء المتعلّمين لا يسعهم الوقت لحضور تلك الحصص خاصّة في فصل الشّتاء.

_عدم تمكّن المتعلّمين من مهارة القراءة لاعتبارها تشكل الرّصيد لدى المتعلّم وبفضلها يكتسب مفردات وألفاظ يستثمرها في حصص التّعبير الشّفهي.

_شعور التّلاميذ بالخوف والخجل من الحديث: السّبب أنّ المعلّم يشرح الدّرس لوحده والتّلاميذ سلبيّين غير متفاعلين معه، في حين الهدف من درس التّعبير هو تدريب التّلاميذ أنفسهم على الحديث، هذا راجع إلى عدم اهتمام المعلّم بعلاج هذه المشكلة.

_استغلال أسبوع الإدماج وحصّة المطالعة لإكمال الدّروس إن كان المعلّم متأخرا في إكمال المنهاج في وقته المحدّد، كما يستغلّها معلّمي المستوى الخامس لإجراء تقويم المكتسبات الملزمين بها عند نهاية كل مقطع تعليمي.

_التزام المعلّم بما جاء في الدّليل والكتاب المدرسي على الرّغم من أنّه يملك حريّة التّصرف في المنهاج وتكييف دروسه على حسب مستوى متعلّميه لأنّ في بعض الأحيان ما ورد في الدّليل من نصوص ووضعيّات انطلاقيّة لا تخدم المتعلّم ولا تجعله يتفاعل فمن الأفضل الاستغناء عنها واستبدالها بما يناسب المتعلّمين.

_المقاربة بالكفاءات تتطلّب العديد من الأنشطة والوضعيّات الحيّة والنّشطة المستمدّة من واقع المتعلّم المعيش الّتي تحقّق استقلاليّة المتعلّم وبناء ذاته ومن أجل إكمال الدّروس يضطر المعلّم إلى إلغاء هاته الأنشطة، ولا يطبّق هذه المقاربة بحذافيرها.

_دمج فئة ذوي الاحتياجات الخاصّة في المدارس العموميّة مع الفئة السّويّة وهذا يشكل عائقا على المعلّة في كيفيّة التعامل مع قسمه فكلّ فئة لديها أسلوب تعامل خاص ويجد نفسه أمام الواقع أيهتم بتلك الفئة أم يهملها؟ وإن اهتمّ بها الوقت ليس في صالحه لأنّه يحتاج إلى أكبر قدر من الوقت لإفهامهم والإصغاء إليهم وبالتّالي تضيع الفئة السّويّة على حسابهم، وإن أهملهم ضميره المهني لا يسمح له بذلك.

_هناك بعض المتعلّمين يعانون من مشاكل عائليّة وهناك من يعاني من عاهات خلقيّة ومشكلات في النّطق، فعند إعطائهم فرصة يأخذون كلّ الوقت بسبب تعسر النّطق عليهم.

_غياب عنصر التّشويق في موضوعات التّعبير الشّفهي، وخاصّة أنّ المتعلّمين يستغنون في بعض الأحيان عن مسرحة الأحداث، وحتّى إن قاموا بها تكون غير مشوّقة فهناك على حسب ما لاحظت موضوعات تستدعي تقمّص دور الشّخصيّات في الواقع فمثلا في درس العلم بإمكان المعلّم إحضار أعلام مخاط بها ملابس ويطلب من المتعلّمين ارتداءها وتمثيل المسرحيّة، وحتى في درس ما أعجب الحاسوب كان بإمكان المعلّمة أخذ المتعلّمين إلى مكتب المدير ودفعهم إلى تمثيل المسرحيّة مع المدير. وحول مائدة الطّعام وغيرها من الدّروس... ولكن للأسف المعلّمين أهملوا هذا الجانب المهمّ الّذي يخلق جو التّشويق والتّفاعل.

_مواكبة المنهاج للتّطورات العلميّة دون تجسيدها على أرض الواقع ودون توفير ما يخدمها من وسائل، وخلق الجوّ المناسب داخل القسم لتطبيقها، فحسب رأي المعلّمين لا جدوى من هاته الإصلاحات فهي عبارة عن حبر على ورق لا غير.

_القوانين غير مدروسة ويظهر هذا من خلال السّماح لكلّ متعلّمي السّنة الأولى ابتدائي بالانتقال إلى السّنة الثّانيّة بالرّغم من أنّ هاته السّنة تمثّل السّنة القاعديّة للمتعلّم ففيها يتكوّن ويتلقّى أولى تعلّماته، فكيف لمتعلّم يجهل الحروف الأبجديّة والأساسيّات أن ينتقل دون أن يمتلك رصيد أوّلي يعينه على إكمال مسيرته الدّراسيّة فمن المفروض أنّه يعيد السّنة حتى يصبح لديه زادا معرفيّا على

الأقل معرفته تخطيط الحروف والتفريق بينها وحفظها وتمكّنه منها إملاء وكتابة وقراءة، لأنّ في السّنة الثّانيّة مبرمج عليه قراءة نص وكيف له ذلك وهو لا يملك حتى أبجديّات الحروف.

_عدد المدارس ووجود المرافق والأدوات اللّازمة للتّعليم محدود وخاصّة بالمناطق النّائيّة، بل يكاد يكون معدوما في بعض مناطق الظّل الأقلّ حظّا.

_عدم استفادة الكثير من التّلاميذ من دروس القواعد وتوظيفها في تعابيرهم والدّليل على ذلك ارتكابهم العديد من الأخطاء.

_خوف بعض التّلاميذ من المدرسة خاصّة في المستوى التّحضيري والسّنة أولى ابتدائي.

_قلّة تقديم حوافز تشجيعيّة للتّلاميذ المتميّزين.

_ غياب الدّعم الأسري والثّقافي الكافي لترسيخ استعمال اللّغة العربيّة الفصحى.

فقد تبيّن من خلال هذا أنّ إشكاليّة تعليم التّعبير الشّفهي ترتبط أساسا بعموميّة التّوجيهات الرّسميّة وقلّة الأنشطة التّطبيقيّة الواردة في الكتاب المدرسي، إضافة إلى ضعف تكوين المعلّمين في طرائق تدريس المهارات التّواصليّة، فضلا عن محدوديّة الرّصيد اللّغوي الرّصيد اللّغوي لدى التّلاميذ، وهيمنة اللّهجة العاميّة، وتفاوت المستوى بين المتعلّمين. كما أسهمت ظروف المدرسة نفسها في تعميق هذه الصّعوبات، من اكتظاظ الأقسام، وغياب الوسائل والأنشطة الموازية، إلى جانب تأثير المحيط الاجتماعي والأسري الّذي لا يوفّر غالبا بيئة محفِّزة على استعمال اللّغة العربيّة الفصحى.

رابعا: الحلول والبدائل البيداغوجيّة والتّعليميّة لتطوير تعليم التّعبير الشّفهي في المرحلة الابتدائيّة:

إنّ تحسين واقع تعليم التّعبير الشّفهي لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة في المناطق الوسطى والدّاخليّة لا يتحقّق بمجرّد معالجة جزئيّة لبعض النّقائص، بل يتطلّب مقاربة شموليّة تدمج بين تطوير المنهاج وتكوين المعلّمين، وتفعيل دور المدرسة والأسرة، فضلا عن توجيه المحيط الإعلامي والثّقافي نحو دعم استعمال اللّغة العربيّة الفصحى.

فالتّلميذ الّذي يحظى بفرص تدريب مستمرّة على المحادثة، ويجد بيئة صفيّة محفّزة، وأستاذا مُكوَّنا، وأسرة واعيّة بأهميّة التّواصل اللّغوي، يصبح أكثر قدرة على اكتساب رصيد لغوي غنيّ، وتنميّة طلاقة لسانه، وصقل شخصيّته. وعليه، فإنّ الارتقاء بمستوى التّعبير الشّفوي يشكّل مدخلا أساسيّا للارتقاء بالكفاءة اللّغويّة والتّواصليّة عموما، ويعكس في الوقت نفسه مدى نجاح المنظومة لتّربويّة في إعداد جيل قادر على التّعبير والتّفكير والإبداع.

وانطلاقا من هذا التّصوّر، يمكن حصر جملة من الحلول والمقترحات التّربويّة والعمليّة الّتي تساهم في تجاوز هذه العوائق والإشكالات، وتدفع نحو بناء مسار تعليمي أكثر فاعليّة وارتباطا بواقع المتعلم، نذكر منها:

1_ إعادة النّظر في مرحلة التّعليم الابتدائي خصوصا الطّور الثّاني والثّالث.

2_ التّخفيف من المنهاج.

3_ إعادة النّظر في الحجم السّاعي للمنهاج.

4_ تقليل عدد المتعلّمين في القسم للقضاء على الاكتظاظ.

5_ طرح واختيار موضوعات للتّعبير الشّفهي تتناسب مع واقع المتعلّم وتكون مُشوِّقة وبأسلوب مبسّط.

6_ خلق وضعيّات ملائمة للمتعلّم كاستغلال المناسبات الدّينيّة والوطنيّة لتكييف الدرس معها باختيار موضوع يعالج تلك المناسبة والمناقشة فيه، من جهة يكتسب المتعلّم قيم دينيّ ووطنيّة وأخلاقيّة ومن جهة يتفاعل معه ويثبت حضوره وذاته، لأنّ المجتمع الجزائري يحتفل بهذه المناسبات فهي مجسّدة في الواقع المعاش.

7_ الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفرديّة والبيئيّة الّتي يعيش فيها المتعلّم.

8_ فتح المجال أمام المتعلّمين للتّعبير عن آرائهم وتكليفهم بواجبات منزليّة.

9_ جعل كلّ التّلاميذ يشاركون خلال الحصّة وعدم الاقتصار على التّلاميذ الممتازين وتهميش الفئة الضّعيفة.

10_ ضبط الحصّة الزّمانيّة: ويقتضي هذا تمديد الفترة الزّمنيّة لحصص فهم المنطوق والتّعبير الشّفهي والإنتاج الشّفوي.

11_ تدريس التّعبير الشّفهي في حصّة مستقلّة حتى يُخصَّص له وقت كاف لفتح المجال لكلّ المتعلّمين حتّى يتمكّنوا من إبداء آرائهم.

12_ مسرحة الأحداث وجعل المتعلّمين يتقمّصون الأدوار لكي يعيشوها.

13_ في نهاية كلّ حصّة من حصص الإنتاج الشّفوي وبعد الإنهاء من المناقشة والإصغاء لكل تعابير المتعلّمين يكلّف المعلّم متعلّم بإنتاج نص حول موضوع الدّرس وبأسلوبه الخاص ويُدوَّن على السّبورة ويُقرَأ من طرف جميع المتعلّمين، وهكذا حتى يعود الدّور على كل المتعلّمين ويملكون فرصة.

14_ توفير الوسائل التّعليميّة الحديثة والضّروريّة الّتي تعين على عرض درس التّعبير الشّفهي كالقيام بعرض أشرطة فيديو لمسرحيّات وحوارات، وتوفير المشاهد التّعبيريّة كما كانت في القديم لتقريب الموضوع أكثر للمتعلّم وتحفيزه على المشاركة وإثارة دافعيّته.

15_ استخدام التّكنولوجيا بدمج الوسائل التّكنولوجيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة لتعزيز التّفاعل وتحفيز التّلاميذ..

16_ تشجيع المتعلّمين على استعمال الوسائل التّكنولوجيّة في بيوتهم للاطّلاع على ما درسوه لتوسيع معارفهم أكثر أو على ما سيدرسونه لاحقا وتكليفهم بتحضيره بمساعدة أوليائهم حتى يخلقوا جوّ التّفاعل أثناء سير الدّرس.

17_ تطوير مهارات التّحدّث والاستماع لدى التّلاميذ ممّا يسهم في تحسين قدرتهم على التّواصل.

18_ إعطاء الحريّة للتّلاميذ في اختيار الموضوعات في درس التّعبير الشّفهي وأن تكون الموضوعات قريبة من نفوسهم ومرتبطة بميولهم واهتماماتهم ليعبّروا عنها برغبة، وأن تتّسم بالتّنوّع والتّجديد والابتعاد عن الموضوعات التّقليديّة.

19_ اعتماد المعلّم على أسلوب التّعزيز لتشجيع المتعلّمين.

20_ تكثيف حصص القراءة في السّنة الأولى والثّنيّة ابتدائي لأنّها هي الأساس وهي الّتي تمرّن ألسنتهم على النّطق الصّحيح.

21_ تكثيف حصص المطالعة.

22_ تقسيم المتعلّمين إلى أفواج وتكليف كل فوج بقراءة قصة وتلخيصها واستخراج الجانب القيمي منها كل أسبوع وتعرض في حصة الإدماج حتّى يتمكّنوا من إثراء ملكتهم اللّغوية والتّواصليّة.

23_ ضرورة عدم تمكين المتعلّمين الّذين لم يكتسبوا بعد التّعرُّف على الحروف وكتابتها من الانتقال إلى السّنة الثّانيّة، مع توفير دعم بيداغوجي خاص لهم حتّى يتمكّنوا من تحقيق الكفايات الأساسيّة قبل الانتقال إلى المستوى الموالي.

24_ تعميم أقسام التّربيّة التّحضيريّة بكل مدارس أنحاء الوطن فبعض المدارس الّتي أجريت فيها دراستي الميدانيّة لا تتوفّر على أقسام التّحضيري، وهاته المرحلة جدّ مهمّة بالنّسبة للمتعلّم.

25_ عناية المناهج بشكل أكبر بمهارة التّواصل الشّفهي باعتباره هدفا أساسيّا يسهّل للمتعلّم التّواصل في مواقف مختلفة.

26_ جعل المتعلّم في الطّور الأوّل وفي جميع الأطوار قادرا على التّواصل باللّغة العربيّة ومتمكّنِا من فهم النّصوص وعلى الإنتاج الشّفوي.

27_ إعطاء الكتاب المدرسي ما يستحق من أهميّة وعناية على المستوى التّربوي والبيداغوجي والتّعليمي.

28_ استثمار التّكنولوجيا والرّقميّات والصّور الملوّنة وإدراجها ضمن الوسائل المعينة والمساعدة في تدريس اللّغة العربيّة وتعليمها في جميع الأطوار.

29_ الاعتماد على الوحدات والمجالات ذات الصّلة ببيئة وواقع المتعلّم في عمليّة التّدريس من خلال توزيع دروس ووحدات اللّغة العربيّة بجعلها لصيقة ببيئة المتعلّم وبالأخص بالوسط الّذي يعيش فيه.

30_ تجديد تعليم اللّغة العربيّة بالاستفادة من الطّرائق والمناهج الجديدة المعتمدة في التّدريس والتّعليم.

31_ الاعتماد على المقاربة التّواصليّة قصد جعل المتعلّم قادرا على التّواصل مع منحه وإكسابه القدرة التّواصليّة الّتي يحتاج إليها.

32_ مطالبة التّلاميذ في حصّة التّعبير الشّفهي التّعبير بالنّسق العربي الفصيح، توظيف البنيات الأسلوبيّة والتّركيبيّة والصّرفيّة للّغة العربيّة في حدود مستواهم الدّراسي.

33_ استعمال المعلّم لرصيد وظيفي فصيح يرتبط بحياة المتعلّم ويتوسّع تبعا لتدرّج مجالات المنهاج.

34_ ضبط بيئة التّعلّم: تسخير جميع ما فيها من إمكانيّات طبيعيّة وثقافيّة، واستغلالها في الأنشطة المقترحة، لتكون مساعدة على تطبيق المنهاج الدّراسي.

35_ معرفة المعلّم لمدى انسجام ما يُطرَح في المنهاج الدّراسي مع البيئة المحليّة الّتي يعيش فيها المتعلم.

36_ تنويع أساليب تدريس اللّغة العربيّة: استخدام استراتيجيّات مبتكرة مثل: الألعاب التّعليميّة.

37_ إذن؛ فرغم الجهود الكبيرة الّتي بُذلت في درس اللّغة العربيّة في القسم الابتدائي انطلاقا من تجديد المنهاج وإعادة النّظر في أقطابه ومداخله ومكوّناته والزّيادة في موادّه، من خلال المحاولات للاهتمام بدروس الأنشطة الشّفهيّة والتّواصليّة، قصد تنميّة القدرة التّعبيريّة للمتعلّم، فإنّ هذا الدّرس ما زال يعاني من صعوبات عديدة، ويشوبه نقائص كثيرة على مستوى التّخطيط والأجرأة والتّطبيق.

وعليه فإنّ تحسين واقع التّعبير الشّفهي يتطلّب مراجعة شاملة للمنهاج بما يضمن وضوح الأهداف وتنوُّع الأنشطة وتكثيف برامج التّكوين لفائدة المعلّمين قصد تمكينهم من استراتيجيّات فعّالة في تنميّة الكفاءات الشّفهيّة، إضافة إلى ضرورة توفير الظّروف المدرسيّة المساعدة من فضاءات ووسائل وأنشطة داعمة، مع تعزيز وعي الأسرة والمجتمع بأهميّة الفصحى في بناء شخصيّة الطّفل وتحصيله العلمي.

الخاتمة

خاتمة:

وفي ختام الدراسة توصّلنا إلى النّتائج الآتيّة:

1_ يتبيّن أنّ التّعبير الشّفهي يمثّل عنصرا أساسيّا في تنميّة الكفاءة اللّغويّة لدى المتعلّم في المرحلة الابتدائيّة.

2_ تتدرج موضوعات التّعبير الشّفهي عبر المستويات التّعليميّة، ففي المستوى الأوّل تتركز الأنشطة على التّعبيرات البسيطة القريبة من محيط المتعلّم، بينما تتوسّع في المستوى الثّاني لتشمل مواقف أكثر تنوّعا، في حين تزداد تعقيدا وتنوّعا.

3_ أظهرت نتائج الدّراسة تفاوتا في مستوى تحقّق معايير التّعبير الشّفهي لدى المعلّمين داخل القسم.

4_ الكفاءة الختامية لم تتحقّق كليّة وعلى نحو متكافىء، بل تحقّقت بشكل تدريجي ومتفاوت ومتباين بين المستويات التّعليميّة، وتجسيدها العملي على أرض الواقع يظلّ هو الآخر متفاوتا بين البيئات التّربويّة.

5_ كما كشفت الدّراسة عن وجود بعض التّحدّيات المرتبطة بتفعيل مكوّنات حصة التّعبير الشّفهي وتطبيقها بصورة منسجمة مع أهداف المنهاج.

6_ وبيّنت النّتائج أهميّة مراعاة واقع المتعلم اللّغوي والاجتماعي عند بناء الأنشطة التّعليميّة وتقديمها.

7_ عدم رضا معلّمي التّعليم الابتدائي بمناهج اللّغة العربيّة بالمستوى الابتدائيسواء من جانب الأهداف وعدم تحقيقها، أو المحتويات وكثافتها وعدم تلاؤمها مع الوقت الخصّص لها، وأيضا عدم توفّلر الوسائل التّعليميّة ممّا يؤثّر سلبا على تقديم مختلف الأنشطة.

8_ المناهج في صورتها الضّمنيّة مواكبة للعصر ولكن توجد صعوبة في تطبيقها ميدانيّا.

9_ المدارس الابتدائيّة ومناهجها لم تُحدِث التّغيّر اللّغوي المرجو وهذا مايؤكّده التّراجع اللّغوي لدى المتعلّمين.

10_ الكثير ما نجد المعلّمين يستخدمون العاميّة في حصص اللّغة العربيّة ممّا يؤثّر سلبا على تحصيل المتعلّمين ونجدهم لا يتقنون التّعبير باللّغة الفصيحة فيفتقرون إلى قواعد اللّغة.

11_ للمعلّم دور كبير في إعداد تلامذته إعدادا كافيا، فيمكّنهم من الكفايات المطلوبة الّتي نصّ عليها المنهاج.

12_ عزوف التّلاميذ على المطالعة وهي الأساس في تنميّة الملكة اللّغويّة والتّعبيريّة وإثرائها عندهم وتتفاقم هذه المشكلة مع انتشار مواقع التّواصل الاجتماعي، والّتي أثّرت سلبا في اللّغة العربيّة.

13_ العاميّة لها آثار سلبيّة على اكتساب التّلميذ في مراحله الأولى للمهارات اللّغويّة، فهو يتعلّم اللّغة الفصيحة في المدرسة ولا يمارسها خارج محيطه المدرسي.

14_ الوقت المخصّص لتعلّم اللّغة العربيّة وخاصّة نشاط التّعبير الشّفاهي لا يدلّ على وجود كفاءة.

15 _ استسلام معلّم التّعليم الابتدائي للطّرق التّقليديّة في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة.

16_ تعدّ مهارة التّعبير الشّفهي من المهارات الأساسيّة في تعليم اللّغة العربيّة خاصّة في المرحلة الابتدائيّة إلّا أنّ هناك عدّة صعوبات وتحدّيات يواجهها التّلاميذ والمعلّمون في اكتساب وإكساب هذه المهارة (نقص الرّصيد اللّغوي، ضعف الجانب الصّوتي، صعوبات التّراكيب اللّغويّة)، ولتجاوز هذه التّحديّات يجب التّنويع في الأساليب التّعليميّة، استخدام وسائل تعليميّة مساعدة، وتوفير بيئة تعليميّة محفِّزة.

17_ عدم ربط دروس اللّغة العربيّة بحياة المتعلّم واهتماماته.هناك إجحاف وقصور في إعداد وتدريب معلّم اللّغة العربيّة بالتّعليم الابتدائي.

18_ يُعتبَر تحسين مهارات التّعبير الشّفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة ضرورة حتميّة لضمان تواصل فعّال وتعلّم مستدام وذلك يتطلّب تضافر جهود المعلّمين والمناهج التّعليميّة والبيئة المدرسيّة لتحقيق هذا الهدف.

الاقتراحات والتّوصيّات:

خاتمة

1_ ضرورة الارتقاء بكفايات واضعي المناهج وفق أفضل الطّرائق الحديثة والتّجارب الرّائدة لضمان أفضل المناهج لمادّة اللّغة العربيّة ممّا ينعكس إيجابا على تحصيل التّلاميذ وتنميّة مهاراتهم.

2_ تنمية قدرات واضعي المناهج في مجال استخدام التّقنيّات الحديثة وتوظيفها لفائدة مناهج اللّغة العربيّة.

3_ تكثيف البحوث والدّراسات في مجال تعليم اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة.

4_ على الجهة الوصيّة الأخذ بعين الاعتبار البحوث الّتي أُجرِيَت في مجال تعليم اللّغة العربيّة في المراحل الأولى من عمر التلميذ وتطبيقها على أرض الواقع.

5_ واقع تدريس اللّغة العربيّة يشهد العديد من المشكلات لذا يجب على التّربويّين القيام بدراسات وبحوث تهتم بتقويم هذا التّدريس ورصد ملامح هذا الواقع في الوضع الرّاهن من أجل محاولة تشخيص الدّاء ومن ثمّ التّغلّب على تلك المشكلات ومحاولة معالجتها.

6_ اللّغة العربيّة تعيش مأساة كبرى بالمدرسة الجزائريّة لذا يجب تدارك الأمر بيقظة وسرعة.

7_ ضرورة إشراك المعلّمين في صياغة المنهاج وأهدافها والأخذ بآرائهم بحكم أنّهم هم مَن يتعاملون مع المنهاج وينفذونه ويعايشون الواقع داخل حجرة الدّرس.

8_ ضرورة الاهتمام بالدّورات التّدريبيّة، وأن يُقدَّم فيها الجديد في مجال تدريس اللّغة العربيّة وطرائق التّدريس الحديثة وأساليبها، من أجل اطّلاع معلّمي اللّغة العربيّة على المستجدّات التّربويّة والإلمام بالمعارف والمعلومات لتنمية معلوماتهم وخبراتهم وتطويرها ممّا ينعكس على أدائهم في عملهم أثناء التّدريس.

9_ ضرورة تكثيف التّدريب المهني للمعلّمين وتوفير موارد تعليميّة متنوّعة لدعم تعلّم التّلاميذ.

10_ دعم المدارس بالتّقنيّات الحديثة مثل: استخدام الحاسوب والألواح الرّقميّة في التّدريس

11_ هناك عدّة جوانب يجب إعادة النّظر فيها للإحاطة بموضوع تعليم اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة بدءا من المنهاج والكتاب المدرسي مرورا بالمعلّم والمتعلّم وصولا إلى التّقييم.

12_ توفير الموارد التّعليميّة المتاحة لتسهيل فهم التّعديلات والمناهج الجديدة، وتوفير بعض المنصّات التّعليميّة الّتي تحوي دروسا تفاعليّة.

13_ تخفيف العبء الدّراسي: من خلال تقليص عدد المواد ممّا يسمح للتّلاميذ التّركيز على مادّة اللّغة العربيّة وتعميق فهمها.

14_ تحسين جودة التّعليم. بتوفير بيئة تعليميّة أكثر استقرارا وتركيزا على المهارات الأساسيّة.

وبذلك يمكن القول إنّ الارتقاء بتعليم التّعبير الشّفهي في الابتدائي لا يقتصر على المدرسة وحدها، بل يتطلّب تضافر جهود جميع الفاعلين التّربويّين والمؤسّساتيّين: وزارة التّربيّة، المعلّم، التّلميذ، الأسرة، والإعلام، من أجل تكوين جيل قادر على التّعبير بطلاقة، والتّفكير بوعي، والتّواصل بفعاليّة، وهو ما ينعكس إيجابا على تحقيق الأهداف الكبرى للمنظزمة التّربويّة في بناء شخصيّة متوازنة ومجتمع معرفي متطوّر.

المُلَخَّص:

لقد اخترنا الاشتغال على موضوع درس اللّغة العربيّة بالأقسام الابتدائيّة بالمدرسة الجزائريّة في المناهج الدّراسيّة عبر الإصلاحات التّربويّة قصد الوقوف على أهمّ التّغيّرات الّتي مست هذا الدّرس.

وسعينا من خلال هذه الدّراسة إلى تبيان واقع منهاج تعليم اللّغة العربيّة _التّعبير الشّفهي_ لتلاميذ المستوى الابتدائي بالمدارس الجزائريّة من خلال عرضنا في الشّق الأوّل من البحث لأهمّ الإصلاحات الّتي مسّت المنظومة التّعليميّة الجزائريّة، وتوصيف لمنهاج اللّغة العربيّة في ظلّ تلك الإصلاحات مع التّركيز على مُكوِّن التّعبير الشّفهي وما طرأ عليه من تغييرات خلال تلك فترة.

لننتقل إلى الدّراسة الميدانيّة في الشّق الثّاني، والّتي قمنا فيها بتقديم دراسة وصفيّة تحليليّة لنشاط التّعبير الشّفهي في الكتاب المدرسي لجميع المستويات، وحضور حصص تطبيقيّة لهذا النّشاط مع معلّمي التّعليم الابتدائي.

وقد كشفت هذه الدّراسة عن التّراجع في المستوى المعرفي للمتعلّم في الممارسات اللّغويّة من خلال أنشطة اللّغة العربيّة لاسيّما نشاط التّعبير الشّفهي، والدّليل على ذلك عدم تحقُّق الكفاءة الختاميّة الّتي نصَّ عليها المنهاج. وهذا التّراجع في المستوى الّذي مسّ متعلّمي الأقسام الابتدائيّة راجع للعديد من الصّعوبات والمشاكل الّتي تعترضهم، سواء كانت على مستوى المعلّم الّذي لم يتمكّن من تطبيق المنهاج على أرض الواقع، أم على مستوى الطّرائق التدريسيّة، أم على مستوى المنهاج في حدّ ذاته، ممّا أثّر سلبا على مهاراتهم وقدراتهم التّواصليّة باللّغة الفصحى داخل محيطه الدّراسي. وألحقنا هذا ببعض الحلول والمقترحات الّتي يمكن أخذها بعين الاعتبار لجعل برامج اللّغة العربيّة مستجيبة لحاجيات المتعلّم وإمكانيّاته ومتطلّباته بهدف الرّفع من قدرته في اللّغة العربيّة حتى يتمكّن من الطّلاقة اللّغويّة والتّعبير السّليم.

الكلمات المفتاحيّة: المنهاج الدّراسي، منهاج اللّغة العربيّة، المنظومة التّربويّة، المدرسة الجزائريّة، الإصلاح التّربوي، المستوى الابتدائي، التّعبير الشّفاهي.

Abstract:

We have chosen to focus on the topic of teaching Arabic language lessons in primary school classrooms within the Algerian educational system, as reflected in the curricula across various educational reforms, in order to identify the main changes that have affected this subject. Through this study, we sought to highlight the current state of the Arabic language curriculum — particularly oral expression — for primary school pupils in Algerian schools. In the first part of the research, we presented the main educational reforms that have impacted the Algerian educational system and described the Arabic language curriculum within the framework of these reforms, emphasizing the oral expression component and the changes it has undergone during this period.

The second part of the study consisted of field research, in which we conducted a descriptive and analytical study of the oral expression activities in the textbooks of all levels, along with observations of classroom sessions dedicated to this activity with primary school teachers. The study revealed a decline in learners' linguistic proficiency in Arabic language activities, particularly in oral expression, as evidenced by the failure to achieve the final competency stated in the curriculum. This decline among primary school pupils is attributed to various challenges and difficulties, whether at the level of teachers—who were unable to properly implement the curriculum in practice—, teaching methods, or the curriculum itself. These factors have negatively affected learners' communicative and linguistic skills in Standard Arabic within their school environment.

We concluded the study with a set of proposed solutions and recommendations that could be taken into consideration to make Arabic language programs more responsive to learners' needs, abilities, and requirements, aiming to enhance their linguistic competence and fluency in Arabic and enable them to achieve accurate and effective oral expression.

Keywords: curriculum, Arabic language curriculum, educational system, Algerian school, educational reform, primary level, oral expression.

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

❖ **المعاجم:**

1. أبو الفضل جمال الدّين ابن منظور لسان العرب، دار بيروت، لبنان، ط 1، 1997.

2. أبو الفضل جمال الدّين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 1، 1990.

3. خالد آيت علا، الملخّص في علوم التّربيّة والدّيداكتيك.

4. سهام مراد، معجم مصطلحات التّربيّة والتّعليم، 2015.

5. فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التّربوي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، الجزائر، 2009.

6. فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التّربوي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، الجزائر، 2009.

7. مجدي عزيز إبراهيم، مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، د. ط 2009.

8. مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، د. ط، 2005.

9. محمد حمدان، معجم مصطلحات التّربية والتّعليم، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، عمان، 2006.

❖ **الكتب:**

10. أبي الحسن على بن الحسن الهنائي، المنجد في اللّغة، تح أحمد مختار عمر، ضاحي عبد الباقي، دار عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1988.

11. أحمد الخمليشي وآخرون، نظريّات التّعلم والمقاربة بالكفايات، المركز الجهوي لمهن التّربيّة والتّكوين لجهة طنجة، المملكة المغربية، 2019– 2020.

12. امحمد تيغزي وآخرون، قراءات في الأهداف التّربويّة، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتّربوي، ط 1، الجزائر، 1994.

13. جميل حمداوي وبلال داوود، مقاربات بيداغوجيّة، منشورات المركز المتوسطي للدّراسات والأبحاث، سلسلة ملفّات تربويّة تكوينيّة، المغرب، ط1، 2022.

14. جودة أحمد سعادة، صياغة الأهداف التّربويّة والتّعليميّة في جميع المواد الدّراسيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، 2001.

15. الحسن اللّحية، الكفايات في علوم التّربيّة، بناء كفاية، دار أفريقيا الشّرق

16. عبد الرّحمان ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، د. ط، ج 1، 2001.

17. عبد الرّحمن التّومي، منهجيّة التّدريس وفق المقاربة بالكفايات، 2008.

18. عبد العزيز خلوفة، المختار السّعيدي، ديداكتيك اللّغة العربيّة والمقاربة بالكفايات بالسّلك الثّانوي التّأهيلي (النّظريّة والتّطبيق)، تقديم: محمد الدريج، دار الأمان، المغرب، ط 1، 2015.

19. علي أحمد مدكور، مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، د. ط، 2001.

20. عمر محمد التومي الشيباني، تطوّر النّظريّات والأفكار التّربوية، دار الثّقافة، بيروت لبنان، د. ط، 1971.

21. فايزة السّيد عوض وآخرون، مدخل تعليم اللّغة العربيّة: رؤية تحليليّة، دار وجوه للنّشر والتّوزيع، المملكة العربيّة السّعوديّة–الرّياض، ط1، 2019.

22. فايزة السّيد عوض وآخرون، مدحل تعليم اللّغة العربيّة: رؤية تحليليّة، دار وجوه للنّشر والتّوزيع، المملكة العربيّة السّعوديّة–الرّياض، ط1، 2019.

23. محمد صادق إسماعيل، تطوير التّعليم الأساسي كمدخل لإصلاح التّعليم العربي، دار العربي للنّشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2011.

24. مهدي محمود سالم، الأهداف السّلوكية تحديدها مصادرها صياغتها تطبيقاتها، مكتبة العبيكان، الرّياض، ط 3، 2001.

25. هاشم عواضة، الأهداف التّربويّة، شبكة المعارف الإسلاميّة، د. ط، 2015.

26. يحياوي إسماعيل، واقع الإصلاح التّربوي في التّعليم الثّانوي، مقال منشور في مجلّة الدّراسات، جامعة محمد ابن أحمد وهران 2، الجزائر، ديسمبر 2017.

❖ **المجلات والجرائد:**

27. أحمد بناني، تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءة، مقال منشور في مجلة الموروث، العدد 3، العدد 3، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2014.

28. خليصة بارش، عز الدّين عماري، التّعليم في الجزائر في ظلّ المقاربات الحديثة، المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات، مقال منشور في مجلّة العدوي للّسانيّات العرفنيّة وتعليميّة اللّغات، العدد 1، المجلّد 2، جامعة المسيلة، الجزائر، جوان 2022.

29. صالح بلعيد، أفكار في الإصلاحات التّربوية، مقال منشور في مجلّة اللّغة العربيّة، العدد 2، المجلّد 12، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2010.

30. صباح سليماني، ملامح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات، مقال منشور في مجلة العلوم الإنسانية، العدد 2، المجلّد 11، جامعة محمّد خيضر– بسكرة، الجزائر، نوفمبر 2011.

31. عبد السّلام سعد، التّعليم في الجزائر: الواقع والآفاق، مقال منشور في مجلة البحوث التّربويّة والتّعليميّة العدد2، المجلد 9، جامعة زيان عاشور –الجلفة، الجزائر، 2020.

32. عز الدّين الخطابي، الأطر المرجعيّة للمقاربات البيداغوجيّة، مقال منشور في مجلّة دفاتر التّربيّة والتّكوين، المجلس الأعلى للتّربيّة والتّكوين، العدد 2، المملكة المغربيّة، ماي 2010.

33. عزوز ميلود، المقاربات البيداغوجيّة في المدرسة الجزائريّة بين الماضي والحاضر، الواقع والمأمول، مقال منشور في مجلّة آفاق علميّة، العدد 3، المجلّد 10، جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر، 2018.

34. علي أسعد وطفة، عيسى محمّد الأنصاري، الأهداف التّربويّة العربيّة: دراسة تحليليّة نقديّة مقارنة، مقال منشور في مجلّة جامعة دمشق، العدد 1، المجلّد 12، 2005.

35. هنيّة عريف، اللّغة العربيّة في ظلّ إصلاح المنظومة التّربويّة في الجزائر بين مقوّمات الهويّة الوطنيّة وتحدّيات العولمة، مقال منشور في مجلّة الأثر، العدد 29، المجلّد، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ديسمبر 2017.

❖ **الأطروحات والرّسائل الجامعيّة:**

36. الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات: دراسة تحليليّة نقديّة لمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائي، مذكّرة معدّة لنيل شهادة الماجيستر، إشراف: أ. د عبد المجيد عيساني، كليّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، تخصّص تعليميّة اللّغة العربيّة وتعليمها، جامعة قاصدي مرباح– ورقلة، الجزائر، 2015/2014.

37. آسيا العطوي، صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة من وجهة نظر معلّمي التّعليم الابتدائي، دراسة ميدانيّة بولاية سطيف، مذكّرة لنيل شهادة الماجستير، إشراف: أ. د بو عبد الله لحسن، كليّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة، قسم علم النّفس وعلوم التّربيّة والأرطوفونيا، تخصص إدارة الموارد البشريّة، جامعة فرحات بّاس، سطيف، الجزائر، 2009/ 2010.

38. طه حمودة، من التّدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات بين النّظري والتّطبيق، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراة علوم، إشراف د: محمد العربي بدرينة، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علم النّفس وعلوم التّربيّة والأرطوفونيا، جامعة بن يوسف بن خدّة الجزائر 1، الجزائر، 2013/ 2014.

39. عبد الباسط هويدي، الأبعاد الاجتماعيّة في استراتيجيّة التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراة علوم، إشراف د. مراد زعيمي، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علم الاجتماع، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2013/2012.

40. محمود العرابي، دراسة كشفيّة لممارسة المعلّمين للمقاربة بالكفاءات: دراسة ميدانيّة بالمدارس الابتدائية في مستغانم، مذكرة لنيل شهادة الماجيستر، كليّة العلوم الاجتماعية، قسم علم النّفس التّربوي وعلوم التّربية، جامعة وهران، الجزائر، 2010/ 2011.

41. نسرين بن دحو، بيداغوجيا الأهداف في تعليميّة التّرجمة، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراة في التّرجمة، إشراف أ. فرقاني جازية، كليّة الآداب واللّغات والفنون، قسم التّرجمة، جامعة وهران، الجزائر

❖ **الوثائق الرّسميّة والمطبوعات:**

42. _ اللّغة العربيّة، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2019.

43. _ اللّغة العربيّة، السنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة 2017/ 2018.

44. _ المبادئ العامة للساسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، المجلس الأعلى للتّربية، مارس 1998.

45. _ المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08. 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس 2009.

46. _ المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08. 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس 2009.

47. التّعليم الابتدائي، منهاج اللّغة العربيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، 2016.

48. جعيجع المهدي، مذكّرات الأسبوع الثّاني، التّربية التّحضيريّة 2018/ 2019.

49. دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2017/ 2018.

50. دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017/ 2018.

51. الدّليل التّطبيقي لمنهاج التّربيّة التّحضيريّة (أطفال 5_6 سنوات)، اللّجنة الوطنيّة للمناهج.

52. دليل المعلّم للسّنة الرّابعة ابتدائي، مديريّة التّعليم الأساسي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، جوان 2012.

53. دليل المقاطع التعليميّة للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2017/ 2018.

54. دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، مديريّة التّعليم الأساسي.

55. زهير زايري وآخرون، دليل المعلّم في اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الأساسي المركز الوطني البيداغوجي.

56. عبد الرّحمان الهاشمي، محسن علي عطيّة، تحليل مضمون المناهج الدراسيّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان الريّاض، ط2، 1014.

57. عبد القادر فضيل، دليل المعلّم في تعليم التّعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الأساسي، مصلحة الطّباعة للمعهد التّربوي الوطني، الجزائر، 1982/ 1983.

58. عبد القادر فضيل، دليل المعلّم في تعليم التّعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السّنة الثّانيّة من التّعليم الأساسي، مصلحة الطّباعة للمعهد التّربوي الوطني، الجزائر، 1981/ 1982.

59. عبد الله قلي، فضيلة حناش، التّربيّة العامّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر.

60. فاطمة ساعود فتاح وآخرون، تعلماتي الأولى، دفتر الأنشطة اللّغويّة للتّربيّة التّحضيريّة أطفال في سن 5- 6 سنوات، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008.

61. كتابي في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة، السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2016.

62. كتابي في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة، السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.

63. كمال عمروسي، المواقيت والبرامج توجيهات تربويّة، مديريّة التّعليم الابتدائي، الجزائر 1964.

64. كمال عمروسي، برامج التّعليم الأساسي، الأمانة العامّة، التّفتيش العام للتّعليم الابتدائي الجزائر، أكتوبر 1968.

كمال عمروسي، برامج ومواقيت السّنة الأولى من التّعليم الأساسي، المعهد التّربوي الوطني، الجزائر، جوان 1980.

65. كمال عمروسي، برامج ومواقيت السّنة الثّالثة من التّعليم الأساسي، المعهد التّربوي الوطني، الجزائر، 1982-1983.

66. كمال عمروسي، برامج ومواقيت السّنة الثّانيّة من التّعليم الأساسي، المعهد التّربوي الوطني، الجزائر، جوان 1981- 1982.

67. كمال عمروسي، مناهج التّعليم الأساسي للطّور الأوّل، مديرية التّعليم الأساسي، 1990.

68. كمال عمروسي، مناهج التّعليم الأساسي للطّور الثّالث، مديريّة التّعليم الأساسي، الجزائر 1996.

69. كمال عمروسي، مناهج التّعليم الأساسي للطّور الثّاني، مديريّة التّعليم الأساسي، الجزائر، 1996.

70. كمال عمروسي، مناهج ومواقيت السّنة الخامسة من التّعليم الأساسي، المعهد التّربوي الجزائري، الجزائر، 1984/ 1985.

71. كمال عمروسي، مناهج ومواقيت السّنة السّادسة من التّعليم الأساسي، مديريّة التّعليم الأساسي، المعهد التّربوي الوطني، الجزائر، 1985/ 1986.

72. اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2017.

73. محرز بلعيد وآخرون، دليل المعلّم في اللّغة العربيّة للسّنة السّادسة من التّعليم الأساسي وزارة التّربيّة والتّكوين.

74. مفهوم مستويات الأهداف التربوية في العملية التعليمية، دليل شامل، تربية سليمة، تربية وتعليم لبناء جيل واعي

75. مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، مديريّة التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، جوان 2011.

76. مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، 2011.

77. منهاج التّربية التّحضيريّة (أطفال في سن 5- 6 سنوات)، مديريّة التّعليم الأساسي، جويلية 2004.

78. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم الابتدائي 2016، اللّجنة الوطنيّة للمنهاج.

❖ **المراجع باللّغة الأجنبيّة:**

79. Bloom, B. S. Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. Handbook 1 : Cognitive Domain, By A committee of

80. College and University Examiners, University of Chicago, (1956)

81. Tyler, R. W, Baxic Principeles of Curriculum and Instruction. University of Chicago Press, (1949)

❖ **المواقع الإلكترونيّة:**

82. بيداغوجيا الأهداف، مايو 2021، موقع مدرسي تربوي،www.modarissi,com

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01

الجدول رقم (01): يمثل تحليل معايير تعابير تلاميذ التربية التحضيرية

المعيار	وصف المؤشّر	هل تحقّق؟ نعم/ لا/ جزئيّا	ملاحظات
الوضوح	هل التّعبير واضح وسليم؟		
الانسجام	هل فيه بداية ووسط ونهاية؟		
ترتيب الأفكار	هل سَرْد الأحداث متسلسل؟		
تنويع التّراكيب	هل استُخدِمت جمل بسيطة وسليمة؟		
الطّلاقة الشّفويّة	هل المتعلّم يتحدّث بثقة دون توقّف؟		
الانفعاليّة والتّفاعل	هل يُظهر اهتمامه وانفعاله بالموضوع؟		

الجدول رقم (02): يمثل شبكة تحليل التّعبير الشّفوي

المعيار الأساسي	تلميذ 1	تلميذ 2	تلميذ 3
الطّلاقة الشّفويّة			
وضوح النّطق			
تنوّع المفردات			
بناء الجمل السّليمة			
ترتيب الأفكار			
التّعبير عن الشّعور والانفعال			
التّفاعل مع المعلّم/ الزّملاء			

الجدول رقم (03): يمثل تحليل شبكة التعبير الشّفهي تلاميذ السّنة الثّانيّة ابتدائي

المعيار	وصف المعيار	تلميذ 1	تلميذ 2	تلميذ 3	ملاحظات
		مستوى الأداء العام	مستوى الأداء العام	مستوى الأداء العام	
الطّلاقة في الحديث	يتحدّث بسلاسة، دون تردّد واضح أو توقّف مطوّل				
ترتيب الأفكار	ترتيب منطقي، وجود بداية ووسط ونهاية				
المعجم المستعمل	تنويع في الألفاظ والصفات				
بناء الجمل وتركيبها	جمل مفيدة، واضحة تحتوي على فعل، فاعل				
التّفاعل في المواقف التّواصليّة	يسأل، يبدي رأيا...				
التّعبير عن الشّعور/ الانفعال	هل أظهر التّلميذ حماسا، دهشة، أو تعبيرا ذاتيّا؟				
تحقيق الكفاءة الختامية	هل الخطاب الشّفهي يحقّق الكفاء المحدّدة سرد/وصف/منسجم؟				

الجدول رقم (04): يمثل شبكة تحليل التّعبير الشفوي للسّنة الثّالثة ابتدائي

ملاحظات	تلميذ 3	تلميذ 2	تلميذ 1	وصف المعيار	المعيار الأساسي
	مستوى الأداء العام	مستوى الأداء العام	مستوى الأداء العام		
				يتحدّث بسلاسة، دون تردّد أو انقطاع ملحوظ	**الطّلاقة الشّفهيّة**
				نطق واضح وسليم للحروف والكلمات، خل من التّأثيرات اللّهجيّة الكبيرة	**النّطق السّليم**
				يستخدم كلمات وتراكيب متنوّعة ومناسبة للموقف	**ثراء المعجم**
				ينشئ جملا سليمة تحتوي عناصر الجملة الأساسيّة	**التّركيب النّحوي**
				استعمال أدوات ربط زمنيّة وسببيّة مع استعمال الضّمائر بشكل سليم	**الاستعمال السّليم لأدوات الرّبط وللضّمائر**

				هل أظهر التّلميذ حماسا، دهشة أو تعبيرا ذاتيّا؟	**التّعبير عن الشّعور/ الانفعال**
				هل الخطاب الشّفهي يحقّق الكفاءة الختاميّة المحدّدَة سرد/ وصف/ منسجم؟	**تحقيق الكفاءة الختاميّة**

الجدول رقم (05): يمثل شبكة التعبير الشفوي للسنة الرابعة ابتدائي

ملاحظات	**تلميذ 3**	**تلميذ 2**	**تلميذ 1**	**وصف المعيار**	**المعيار**
	مستوى ضعيف إلى متوسّط **الأداء العام**	**مستوى الأداء العام**	**مستوى الأداء العام**		
				يتحدّث بسلاسة دون تردّد كبير أو توقّف ملحوظ	**الطّلاقة الشّفهيّة**
				ترتب منطقي، وجود بداية ووسط ونهاية	**تنظيم الحديث وتسلسل الأفكار**
				الألفاظ مناسبة ومتنوّعة	**تنوّع المعجم**
				توظيف جمل	**بناء الجملة**

				سليمة نحويّا	**والتّركيب**
				يصغي، يرد على الأسئلة، يطرح سؤالا أو تعليقا	**التّفاعل مع الزّملاء والمعلّم**
				يعبّر بانفعالات مناسبة، نبرة صوت، إشارات وجهيّة ويدويّة	**التّعبير عن الشّعور/ الانفعال**
				هل الخطاب الشّفهي يحقّق الكفاءة المحدّدة سرد/ وصف/ بسيط/ منسجم؟	**تحقيق الكفاءة الختاميّة**

الجدول رقم (06): يمثل شبكة تحليل التّعبير الشّفوي للسّنة الخامسة ابتدائي

المعيار	وصف المعيار	تلميذ 1 (منطقة حضريّة)	تلميذ 2 (منطقة شبه حضريّة)	تلميذ 3 (منطقة ريفيّة)	ملاحظات
		مستوى الأداء العام	مستوى الأداء العام	مستوى الأداء العام	
الطّلاقة في الحديث	الكلام مفهوم ولا يحتوي على غموض كبير				
الانسجام والتّسلسل	ترتيب منطقي وجود بداية ووسط ونهاية				
جودة المعجم	توظيف مفردات متنوّعة ودقيقة في سياق مناسب				
أدوات الرّبط	يستخدم أدوات الرّبط المناسبة (ثمّ، لكن، رغم، حيث...				
وضوح الفكرة والمعنى	يوصل المعنى المطلوب بدقّة دون غموض				
التّعبير الوجداني	يظهر مشاعره عند الحديث (تعجّب، حزن،				

				فرح...)	
				هل الخطاب الشّفهي يحقّق الكفاءة المحدّدة سرد/ وصف/ بسيط/ منسجم؟	**تحقيق الكفاءة الختاميّة**

الجدول رقم (07): يمثّل شبكة ملاحظة لحصّة التّعبير الشّفهي –المعلّم– لتلاميذ المستوى التّحضيري

ملاحظات	لم يتحقّق	تحقّق بدرجة متوسّطة	تحقّق بدرجة عاليّة	المؤشّر	المجال
				يخلق جوّا نفسيّا وذهنيّا مناسبا للانطلاق في النّشاط	**التّهيئة**
				يبدأ الحصّة بمثير واقعي أو صورة أو قصّة مناسبة	**وضعيّة الانطلاق**
				يُقدَّم المحتوى بأسلوب تمثيلي أو محاكي لحياة	**أجرأة ومسرحة الأحداث**

				التّلميذ	
				يستخدم وسائل متعدّدة (صورة، رسم، فيديوهات)	**تنويع الوسائل**
				يصحّح أخطاء التّلاميذ بلطف ويقدّم صيغا نموذجيّة	**التّعامل مع الأخطاء**
				يختار موضوعا مألوفا ومثيرا للطّفل	**اختيار الموضوع**
				يعلن الهدف بلغة بسيطة ومفهومة	**تحديد الهدف**
				يشجّع المشاركة الشّفويّة والتّفاعل الحركي والبصري	**تشجيع التّفاعل**
				ينهي الحصّة بنشاط تقويمي بسيط (شفوي أو تطبيقي)	**تثبيت الكفاءة**

الماحق رقم 02

بسم الله الرحمن الرحيم

المستوى / السنة التحضيرية رقم المذكرة :.....

النشاط / تعبير شفوي

الموضوع /

الكفاءة القاعدية / القدرة على استعمال أسماء الإشارة .

مؤشر الكفاءة / يستعمل اسمي الإشارة : هذا – هذه .

الوسائل / المشاهد – السبورة – وكل ما يراه المربي مناسبا .

انجاز الحصة

المراحل	أهداف التعلم	أفعال التعليم / التعلم	المنداتا	التقويم
1/ تنظيم الفضاء	إدخال الأطفال في جو الدرس التعبير التلقائي	يعرض المربي على أطفاله مشاهد أو صورا : التعبير التلقائي ترك الحرية للأطفال يعبرون بتلقائية : الولد مع أخته . الولد مع أبيه /. عند الأب كتاب . الولد مع أمه . ملاحظة :(تترك الحرية كاملة للأطفال للتعبير عن المشاهد)	محتويات المشاهد السبورة	تشخيصي التفاعل مع المشاهد التواصل .
2/	يستنطق المشاهد . يجيب عن الأسئلة .	الحصة الأولى التعبير الموجه المشهد (1) إلى أين يشير الولد ؟ وماذا يقول لها ؟ المشهد (2) ماذا رفعل الولد ؟ ماذا يفعل الأب ؟ الولد يتحدث عن أبيه .ماذا يقول ؟ المشهد (3) من هذه ؟ ومن معها ؟ الولد يشير لأمه .ماذا يقول لها ؟	المشاهد وما تحتويه السبورة	تكويني المشاركة في استنتاج الجمل . وصف ما في المشاهد .
	يستنتج الجملة المقصودة . يستعمل اسم الإشارة ( )	الحصة الثانية عرض المشهدين (2+1) مناقشة بين المعلم والتلاميذ للوصول إلى الجملتين الآتيتين : أختي خديجة . أمي . يخلق المربي وضعيات جديدة مع التنويع. يوجه تلاميذه ويحفزهم على الإتيان بأمثلة مع تشجيعهم . مسطرتي ؟ محفظتي . أقلام ؟	المشهدان 2+1 السبورة	الوصف . الاستعمال .
	يستنتج الجملة	الحصة الثالثة عرض المشهد (3) مناقشة بين المعلم والتلاميذ للوصول الى الجملة الآتية : ابـــــي .	المشهد3 السبورة	التنويع في الجمل .

Scanné avec CamScanner

	المقصودة . يستعمل اسم الإشارة ( )	يحلق المربي وضعيات جديدة مع التنويع. يوجه تلاميذه ويحفزهم على الاتيان بامثلة مع تشجيعهم . صديقي محمد . القلم لي . مكتب المعلم .	السبورة	اللوطيف في وضعيات جديدة .	
	يستنتج الجملة المقصودة . يستعمل اسمي الاشارة (-)	الحصة الرابعة يتم في هذه الحصة مراجعة ماقدم في الحصتين 2+3 مع التنويع ان امكن ذلك . يشير الأطفال الى محتويات القسم مستعملين (-) امثلة : باب القسم . نافذة . مشجب . مذفأة . معلمي . حزانة .	السبورة	المناقشة . التنويع والاستعمال .	
13	يستعمل اسمي الاشارة (-) في تعبير حر	الحصة الاخيرة نترك للطفل في هذه الحصة مجالا للتعبير الحر مستغلا ادواته المدرسية مستعملا اسمي الاشارة كأن يقول : عندي أدوات مدرسية كثيرة ، محفظتي و مفلمتي و مقصي و قلمي ..... تعابير اخرى	السبورة .	تحصيلي : المشاركة والتفاعل.	

المشاهد



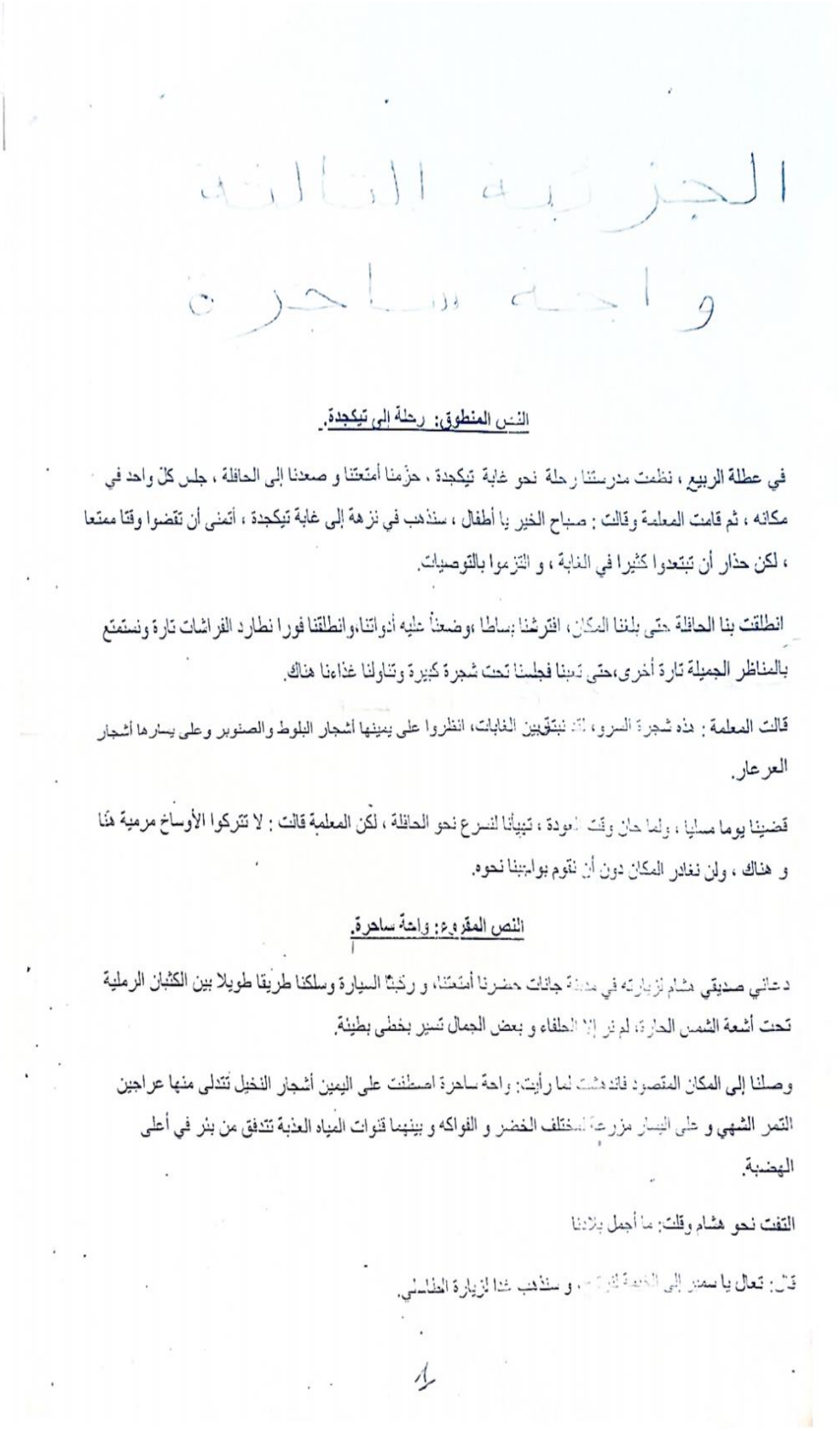
المشهد (1)



المشهد (2)



المشهد (3)



الجزيرة الثالثة

واحة ساحرة

النص المنطوق: رحلة إلى تيكجدة.

في عطلة الربيع ، نظمت مدرستنا رحلة نحو غابة تيكجدة ، حزمنا أمتعتنا و صعدنا إلى الحافلة ، جلس كل واحد في مكانه ، ثم قامت المعلمة وقالت : صباح الخير يا أطفال ، سنذهب في نزهة إلى غابة تيكجدة ، أتمنى أن تقضوا وقتا ممتعا ، لكن حذار أن تبتعدوا كثيرا في الغابة ، و التزموا بالتوصيات.

انطلقت بنا الحافلة حتى بلغنا المكان، افترشنا بساطا ،وضعنا عليه أدواتنا،وانطلقنا فورا نطارد الفراشات تارة ونستمتع بالمناظر الجميلة تارة أخرى،حتى تعبنا فجلسنا تحت شجرة كبيرة وتناولنا غذاءنا هناك.

قالت المعلمة : هذه شجرة السرو، لقد تبقى بين الغابات، انظروا على يمينها أشجار البلوط والصنوبر وعلى يسارها أشجار العرعار.

قضينا يوما ممتعا ، ولما حان وقت العودة ، تهيأنا للسرع نحو الحافلة ، لكن المعلمة قالت : لا تتركوا الأوساخ مرمية هنا و هناك ، ولن نغادر المكان دون أن نقوم بواجبنا نحوه.

النص المقروء: واحة ساحرة.

دعاني صديقي هشام لزيارته في عطلة جاءت حضرنا أمتعتنا، و ركبنا السيارة وسلكنا طريقا طويلا بين الكثبان الرملية تحت أشعة الشمس الحارة، لم نر إلا الحفاء و بعض الجمال تسير بخطى بطيئة.

وصلنا إلى المكان المقصود فاندهشت لما رأيت: واحة ساحرة اصطفت على اليمين أشجار النخيل تتدلى منها عراجين التمر الشهي و على اليسار مزرعة لمختلف الخضر و الفواكه و بينهما قنوات المياه العذبة تتدفق من بئر في أعلى الهضبة.

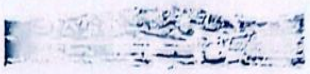
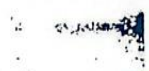
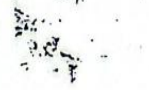
التفت نحو هشام وقلت: ما أجمل بلادنا

قال: تعال يا سمير إلى الحديقة لتر... ، و سنذهب بعدا لزيارة المناسلي.

مقطع التعلمي الخامس: البيئة و الطبيعة.	الأسبوع التاسع عشر.
غة عربية.	الميدان: فهم المنطوق و تعبير شفهي.
د	رقم الحصة: 1.

رحلة إلى تيكجدة.

الكفاءة: - يجيب على الأسئلة تستهدف المعنى الظاهري والضمني للنص – ينتج جملا تترجم المعنى الإجمالي عبر عن مشهد معروض أمامه.

الوضعية التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة
المهمة الثانية: - بلادنا الجزائر جميلة، فيها العديد من الأماكن الرائعة، تحدث عن رحلة قمت بها إلى إحدى هذه المناطق ، وكيف حافظت على نظافة ذلك المكان؟	يجيب على الأسئلة من خلال تجاربه القبلية.
فهم المنطوق:  قراءة النص المنطوق (رحلة إلى تيكجدة) من طرف المعلمة على مسامع المتعلمين المرفوق بالإشارات والإيحاءات والإيماءات مع الاستعانة بالأداء الحس حركي والقرائن اللغوية وغير اللغوية. - اختبار فهم المتعلمين عن طريق طرح أسئلة :	- يستمع إلى النص ويبدي اهتماما
أسئلة الفهم : - في أي فصل زار التلاميذ الغابة؟ و أين تقع؟ - كيف قضى الأطفال وقتهم؟ - أين تناول التلاميذ وجبة الغداء؟ - ما هي الأشجار الموجودة في هذه الغابة؟ - مِمَّ حَذَّرَتِ المعلمة تلاميذها؟ - مَا هُوَ واجِبُ الأَطْفَالِ نَحْوَ المكان الَّذِي قَضَوْا فِيهِ وَقْتًا ممتعا ؟ - استخلاص القيم من النص. - يترك المكان نظيفا أينما ذهب.	- ينتج جملا بسيطة تترجم المعنى العام للنص - يستخلص القيم.
التعبير الشفهي: تأمل وأتكلم يلاحظ المتعلمون المشاهد على الكتاب وتقوم المعلمة بتفويج التلاميذ ومطالبة كل فوج بالتعبير عن الصور. **الصورة الأولى:**  - ماذا ترى في الصورة؟ - يذهب الناس إلى الحديقة للراحة. - ما هو واجبنا نحوها؟ المحافظة عليها؟ **الصورة الثانية:**  - ماذا يفعل هذا الرجل؟ - ماذا قدم له نصائح للمحافظة على البيئة؟ من خلال هذا الدرس تعلمنا أن المواطن الصالح يساهم في الحفاظ	- يلاحظ ويعبر على الصور. - يبني أفكار جديدة تدعم ما سمعه وما فهمه في النص المنطوق.

المقطع التعلمي	ة و الطبيعة.	
النشاط: لغة عربية.		الأسبوع التاسع عشر.
المدة: 45 د		الميدان: تعبير شفهي.
		رقم الحصة: 2

المحتوى: - استعمل الصيغ: بين – يمين - يسار.
- استعمل التراكيب: جملة اسمية خبرها جملة.

مؤشرات الكفاءة: - يستعمل الظرف المكان لتحديد موضع الأشياء – يستخدم جملا اسمية خبرها جملة في حواراته و يوظفها في وضعيات د

المراحل	الوضعية التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	العودة إلى ق(رحلة إلى تيكجدة) وطرح السؤال التالي: طلبت المعلمة من لاميذها الالتزام بالتوصيات. - ما هي التوصيات التي قدمتها لهم؟	- يجيب على الأسئلة متذكرا نص المنطوق.
التعلمات	**الصيغ:** بناء الجمل المحتوية على الصيغ المستهدفة بطرح الأسئلة . • *أشارت المعلمة إلى شجرة السرو وحددت مكانها.* ماذا قالت؟ سرو ،نبتت ... الأشجار. تدوين الجملة ... رة وتلوين الصيغة المستهدفة. تثبيت الصيغ ... ى. - لو أشارت ... ة الصفصاف،ماذا تقول؟ - تقدم المعلمة ... ميذ،حيث يقفون أمام زملائهم.تسالهم: أين يقف فلان؟ - تشير المعلمة ... سبورة وتسأل: أين السبورة؟السبورة ... المكتب والسبورة الرئيس وضعيات أخرى ... صيغة المستهدفة. • *التلاميذ النظر إلى أشجار البلوط والصنوبر و إلى أشجار العرعار.* الصيغ ماذا قلت ؟ ... شجار البلوط والصفصاف وعلى ... ها أشجار العرعار. تدوين الجملة ... نة المستهدفة - تسأل: أين يجلس.....؟يجلس.....بجانبي/على . - تسأل: أين يوجد المكتب؟ وضعيات أخرى التراكيب: • وصول ... *الغابة،افترشوا بساطا،ووضعوا عليه أدواتهم.* ثم انطلقوا ... انطلقوا يطاردون الفراشات. - تسأل: ... ال فتقول؟الأطفال يطاردون الفراشات. - ... دروسهم تخبرنا ماذا تقول؟ التلاميذ يراجعون دروسهم و ... ت الجملة الاسمية (مبتدأ+خبر جملة فعلية) - زينة ... حددت أشجاره مثمرة،تقول: البستان..... - أكلت ... التلميذة تقول: البستان..... وضعيات ... جملة الاسمية (مبتدأ+خبر جملة اسمية)	- يجيب عن الأسئلة موظفا ظرف المكان. - يوظف المكان في جمل من إنتاجه. - ينتج جملا من مبتدأ و خبر جملة اسمية.
التقويم	... ر الأنشطة ... ة.	- يتدرب على استعمال الصيغ و التراكيب في وضعيات مشابهة ويستثمرها في وضعيات جديدة.

Scanné avec CamScanner

السنة الثانية ابتدائي	المقطع التعلمي: الصحة والرياضة	المقطع 5 الأسبوع 2
الميدان: فهم المنطوق النص المنطوق: **التلقيح** المدة: 30 د الحصة: 1 مركبة الكفاءة: رد استجابة لما يسمع، يتفاعل مع النص المنطوق، يقيم مضمون النص المنطوق	مؤشرات الكفاءة: يتصرّف بكيفية تدلّ على اهتمامه لما يسمع، يحدّد موضوع السرد وعناصره، يستخدم الروابط اللغوية المناسبة للسرد الكفاءة الختامية: يفهم خطابات منطوقة من مختلف الأنماط ويركز على النمط السردي ويتجاوب معها القيم: يعتز بلغته العربية، يتحلى بروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي	

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	**السياق**: الوضعية الإنطلاقية (دليل ص 53). مناقشة التلاميذ حول الوضعية الإنطلاقية. **السند**: تصورا ت المتعلمين. **التعليمة**: أذكر بعض الأمراض المعدية التي تصيب الإنسان؟ ما هي سبل الوقاية منها؟	يستمع للوضعية ويجيب عن الأسئلة
مرحلة بناء التعلمات	**فهم المنطوق:** ✓ قراء النص المنطوق (التلقيح) من طرف المعلم مع التواصل البصري بينه وبين متعلميه بالاستعانة بالأداء الحس حركي والقرائن اللغوية. **النص المنطوق:**  كان نزيم يراقب أمّه وهي مستعجلة؛ تغسل لأخيه الصّغير مصطفى ثم تلبسه ملابس جديدة، فراح يسألها: الى أين تأخذين مصطفى يا أمّي؟ الأم: إلى المستوصف يا إبني انّه يوم التّلقيح. استغرب نزيم قائلاً: التّلقيح؟ الأم: مثلك أنت، أعرف انّك لا تتذكّر لكن عند دخولك المدرسة أتذكر...؟ قاطعها نزيم: آه تذكّرت عندما جاءت الطّبيبة الى مدرستنا وهي ترتدي مِئزرا أبيض وقفازَاتٍ شفّافةٍ وتحمل حقنة كبيرة، كم كنت خائفا منها! لكن لم أحس إلا بوخز صغير. الأم: نعم لأنك طفل شجاع، وستصير قويا تتغلّب على كل الأمراض بفضل اللّقاح، فهو يعطي الأطفال مثلك قوّة محاربة الأمراض الخطيرة.... فعندما مرضت، لم تكن حالتك خطيرةً واستطعت أن تتعافى بسرعة لأنك ملقّح ومطعّم، واستطاع جسمك أن يقاوم المرض فشفيت في مدّة قصيرة. نظر نزيم لأخيه مصطفى: لابأس يا مصطفى، عليك أن تكون شجاعا. **أستمع وأجيب:** يسأل المعلم: - اختر عنوانا مناسبا لما سمعت مما يلي:	يستمع إلى النص ويبدي اهتماما يجيب بجمل بسيطة تترجم المعنى العام للنص

الأمراض النادرة	أمراض الأطفال	أدوية الأمراض الخطيرة	التلقيح ضد الأمراض الخطيرة

سم شخصيات القصة.
تجزئة النص المنطوق وطرح الأسئلة.
✓ - ماذا كانت تفعل الأم؟ إلى أين ستأخذ مصطفى؟ هل يعرف نزيم التلقيح؟
✓ قل صحيح أو خطا كلما سمعت جملة:
- تأخذ الأم الصغير مصطفى إلى الطبيب ليفحصه؟
- تذكر نزيم اول تلقيح له؟ التلقيح مؤلم ومفيد؟التلقيح يحارب الحصبة والسل؟
عبر عن المشهد:عدد شخصيات الصورة؟ماذا تفعل الأم؟
علام تدل حركة نزيم؟ ما ذا يقول لأمه؟- **أكمل وصف المشهد.**
استرجاع المعلومات:
✓ إعادة النص المنطوق من قبل بعض التلاميذ مع توجيه وتصحيح من المعلم
استخلاص القيم من النص:بطرح أسئلة توجيهية يتوصل التلاميذ إلى القيم
التلقيح حق من حقوق الأطفال ليحميهم من الأمراض الخطيرة....

يعيد بناء أحداث النص المنطوق يستخلص القيم ويعمل بها

التدريب و الاستثمار	إنجاز النشاطات أفهم وأجيب كراس النشاطات ص 56 	يسترجع أحداث النص المنطوق تقويم الإنجاز.

التاريخ : .....

الميدان : فهم المنطوق والتعبير الشفوي الحصة :01 المدة : 90د

المادة : لغة عربية الموضوع : التبرع بالدم

الهدف التعلمي : يجيب عن اسئلة تستهدف المعنيين الحقيقي والظاهري

المراحل	الوضعيات العلمية والنساط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	تقديم الوضعية الانطلاقية الام	يجيب على الاسئلة المطروحة
مرحلة بناء التعلمات	قراءة النص المنطوق التبرع بالدم من طرف الأستاذة يسمع النص المنطوق مشافهة مع الحرص على إبداء الانفعال. يجيب عن الأسئلة المطروحة – تجزئة النص و أجرأة أحداثه: * الجزء الأول: * الجزء الثاني: * الجزء الثالث: – اكتشاف الجانب القيمي و ممارسته. – مسرحة أحداث النص المنطوق. – تقويم النص المنطوق باستغلال نشاط " أتذكر و أجيب "ص 56 من كتاب الأنشطة..	يستمع الى النص ويبدي اهتماما ينتج جملا بسيطة تترجم المعنى العام للنص
مرحلة الاستثمار	– تقويم النص المنطوق باستغلال نشاط اساهد واتحدث ، استعمل الصيغة ص 77 من الكتاب  أشاهد وأتحدث أستخلص ما سمعت في النص وعبّر عن المشهد . أستعمل الصيغة : من المتعلم تأثرت كثيرا لما سمعت وقلت لأبي : « من المتعلم ان تتفقد بالقليل من دمك الذي تبرعت به، حياة شخص بحاجة إليه، فهل يمكن ان أقدم قليلا من الدم انا ايضا ؟ قل جملا على نفس المنوال مستعملا من المتعلم : • من المتعلم أن تتحسن حالة المريض بعد تلقيه العلاج المناسب . • أكمل الشطر الناقص مشتعيناً بالصور مستعملاً من المتعلم . • أن تقرص إذا خرجت دون / أن تخف آلام حلقك إذا / إذا تناولت الطعام بشراهة و 	ملاحظة المسهد والتعبير عنه

Scanné avec CamScanner

التاريخ : ....

الميدان : الإنتاج النفوي الحصة :01 المدة : 45 د

المادة : لغة عربية الموضوع :

الهدف التعلمي :

المراحل	الوضعيات العلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	للتبرع بالدم دور كبير في انقاذ حياة الناس كيف ذلك ؟	يجيب على الاسئلة المطروحة
مرحلة بناء التعلمات	الصحة تاج على رؤساء الاصحاء لا يعرف قيمتها الا المرضى ، فسر هذا انطلاق من معلوماتك السابقة ؟ أنتج شفويا □ الصحة تاج على رؤوس الأصحاء لا يعرف قيمتها إلا المرضى، تحدث كيف نشتغل عاطفتنا لمساعدة المرضى وعى أهمية التبرع بالدم لإنقاذ أرواح المصابين . استعن بهذه العبارات : - الأصحاء يمكنهم تعويض ماخسروه من دم . - يحتاج مرضى فقر الدم إلى الإمداد بهذا السائل الحيوي بانتظام . - لا يمكن الحصول على الدم إلا من المتبرعين .	يذكر يعبر سفويا على الصور
مرحلة الاستثمار	انتاج نص يوضح كيفية المحافظة على الماء .	ينتج سفويا

التاريخ : .....

الميدان : فهم المكتوب (قراءة) الحصة :01 المدة : 45 د

المادة : لغة عربية الموضوع : وادي الحياة

الهدف التعلمي : يحترم شروط القراءة الجهورية ويحترم علامات الوقف و يعبر عن فهمه لمعاني النص يوظف مكتسباته القبلية

المراحل	الوضعيات العلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	نصادف في حياتنا الكثير من الاصدقاء في المدرسة ، فكيف تختار انت صديقك ؟ ماهي الصفات التي تريده ان يحظى بها ؟	اثارة الدافعية لدى المتعلمين والاجابة عن الاسئلة المطروحة
مرحلة بناء التعلمات	- قراءة النص (صامتة، ثم النموذجية، ثم الفردية) من كتاب المتعلم ص 78. - الفهم الإجمالي للنص عن طريق أسئلة بسيطة. - التوصل إلى المعنى الصحيح للكلمات المشروحة مع توظيفها في وضعيات جديدة. - الإجابة عن أسئلة الفهم المدرجة ضمن أيقونة "أقرأ و أفهم"ص 79 من كتاب المتعلم. - إنجاز وضعيات لإثراء اللغة (أثري لغتي)	قراءة النص يفهم النص ويجيب عن الاسئلة يفهم المفردات ويوظفها يثري لغته
مرحلة الاستثمار	انجاز نساط افهم النص ص 50	يكمل المخطط

Scanné avec CamScanner

الملحق رقم 05



مَا أَعْجَبَ الْحَاسُوبَ !

أُلَاحِظُ وَأُعَبِّرُ

أَبْنِي وَأَقْرَأُ

حَمَلْتُ صُورَتِي الشَّمْسِيَّةَ، وَتَوَجَّهْتُ إِلَى مَكْتَبِ الْمُدِيرِ، طَرَقْتُ الْبَابَ، أَلْقَيْتُ التَّحِيَّةَ، وَقُلْتُ: أُرِيدُ بِطَاقَةً لِلْمَكْتَبَةِ يَا سَيِّدِي.

شَغَّلَ الْحَاسُوبَ وَالطَّابِعَةَ، وَفِي ثَوَانٍ قَالَ: هَاهِيَ بِطَاقَتُكَ يَا أَحْمَدُ. شَكَرْتُ الْمُدِيرَ، وَانْصَرَفْتُ فَرِحًا مَسْرُورًا.

أَسْتَعْمِلُ : سَهْلاً ، صَعْبًا .

اِسْتِخْرَاجُ الْمَعْلُومَاتِ مِنَ الْحَاسُوبِ صَعْبٌ.

اِسْتِعْمَالُ اللَّوْحَةِ الرَّقْمِيَّةِ سَهْلٌ.

Scanné avec CamScanner

3 أُحَافِظُ عَلَى أَسْنَانِي

فَهْمُ الْمَنْطُوقِ

دَعَانِي صَدِيقِي بِلَالٌ إِلَى مَنْزِلِهِ، وَأَخْرَجَ لَوْحَتَهُ الرَّقْمِيَّةَ الْجَدِيدَةَ، وَأَخَذْنَا نَلْعَبُ مَعًا.

لَمْ يَمْضِ وَقْتٌ طَوِيلٌ حَتَّى دَخَلَتِ الْأُمُّ وَهِيَ تَحْمِلُ حَلَوِيَّاتٍ وَكُوبَيْنِ مِنَ الْحَلِيبِ، وَضَعَتِ الصِّينِيَّةَ فَوْقَ الطَّاوِلَةِ، وَقَالَتْ: تَفَضَّلَا، الْحَلِيبُ مُفِيدٌ لِلصِّحَّةِ، وَلَكِنْ لَا تُكْثِرَا مِنَ الْحَلَوِيَّاتِ وَالشُّكُولَاطَةِ، فَإِنَّهَا تُسَبِّبُ تَسَوُّسَ الْأَسْنَانِ.

أَحْمَدُ: شُكْرًا يَا خَالَتِي، لَنْ نُكْثِرَ مِنْهَا، وَسَنَغْسِلُ أَيْدِينَا وَأَسْنَانَنَا بَعْدَ الْأَكْلِ.

بِلَالٌ: لَقَدْ تَعَلَّمْنَا فِي الْمَدْرَسَةِ: "الْوِقَايَةُ خَيْرٌ مِنَ الْعِلَاجِ".

التَّوَاصُلُ

1 مَا أَعْجَبَ الْحَاسُوبَ!

أَقْـــرَأُ

حَمَلْتُ صُورَتِي الشَّمْسِيَّةَ، وَتَوَجَّهْتُ إِلَى مَكْتَبِ الْمُدِيرِ. قَبْلَ أَنْ أَدْخُلَ طَرَقْتُ الْبَابَ، ثُمَّ أَلْقَيْتُ التَّحِيَّةَ، وَقُلْتُ:

أُرِيدُ بِطَاقَةً لِلْمَكْتَبَةِ يَا سَيِّدِي.

اطَّلَعَ الْمُدِيرُ عَلَى بِطَاقَتِي الْمَدْرَسِيَّةِ، وَأَخَذَ الصُّورَةَ، ضَغَطَ بِالْفَأْرَةِ عَلَى شَاشَةِ الْحَاسُوبِ، شَغَّلَ الطَّابِعَةَ، وَفِي ثَوَانٍ قَالَ: هَاهِيَ بِطَاقَتُكَ يَا أَحْمَدُ، إِنَّهُ عَمَلٌ سَهْلٌ وَلَيْسَ صَعْبًا. شَكَرْتُ الْمُدِيرَ، وَانْصَرَفْتُ فَرِحًا مَسْرُورًا مُتَمَنِّيًا أَنْ أَكُونَ مُهَنْدِسًا بَارِعًا فِي الْإِعْلَامِ الْآلِيِّ.

	الطبيعة والبيئة 3	**رحلة إلى تيكجدة .** في عطلة الربيع ، نظمت مدرستنا رحلة نحو غابة تكجدة ، حزّمنا أمتعتنا و صعدنا إلى الحافلة ، جلس كلّ واحد في مكانه ، ثم قامت المعلمة وقالت : صباح الخير يا أطفال ، سنذهب في نزهة إلى غابة تكجدة ، أتمنى أن تقضوا وقتا ممتعا ، لكن حذار أن تبتعدوا كثيرا في الغابة ، و التزموا بالتوصيات . انطلقت بنا الحافلة حتى بلغنا المكان ، افترشنا بساطا ، وضعنا عليه أدواتنا ، وانطلقنا فورا نطارد الفراشات تارة ونستمتع بالمناظر الجميلة تارة أخرى ، حتى تعبنا فجلسنا تحت شجرة كبيرة وتناولنا غذاءنا هناك . قالت المعلمة : هذه شجرة السرو ، لقد نبتة بين الغابات ، انظروا على يمينها أشجار البلوط والصنوبر وعلى يسارها أشجار العرعار قضينا يوما مسليا ، ولما حان وقت العودة ، تهيأنا لنسرع نحو الحافلة ، لكن المعلمة قالت : لا تتركوا الأوساخ مرمية هنا و هناك ، ولن نغادر المكان دون أن نقوم بواجبنا نحوه . **أسئلة الفهم :** * مِمَّ حَذَرَت الْمُعَلمَةُ تَلاَميذَهَا ؟ * مَاهُوَ وَاجِبُ الْأَطْفَال نَحْوَ الْمَكَان الَذي قَضَوْا فِيهِ وَقْتًا مُمْتِعًا ؟ * مَا هُوَ مَوْقِعُ شَجَرَة السَّرْو؟
6 التغذية والصحة	التغذية والصحة 1	**وجبة الصباح** تحدث المعلم مع الأطفال حول فطور الصباح ، فقال : من منكم يتناول فطور الصباح ، كل يوم قبل الخروج من البيت؟ فقال سعيد : أنا لا أتناول الفطور في الصباح . وقال رياض : وأنا أيضا ، وقالت هدى وأنا كذلك . ليلى : تقول أمي : الحليب فوق الطاولة ، عليك بتناول الفطور ، ولكني لا اشعر برغبة في الأكل . المعلم مندهشا : ماذا اسمع؟ أتأتون إلى المدرسة من غير فطور؟ ثم قال : فطور الصباح يا أطفال ، مفيد جدا لصحتكم ، فهو يمدكم بالطاقة الكافية لنشاطكم . قال باسم : وماذا علينا أن نأكل في هذه الوجبة يا سيدي؟ المعلم : حتي تكون الوجبة غنية و مفيدة ، يجب أن تحتوي على : – كوب من الحليب ، وبعض الفطائر من الخبز ، وقطع من الجبن ، وقليل من الفاكهة . فقال الأطفال بصوت واحد : لن نخرج من البيت قبل أن نتناول الفطور . **أسئلة الفهم :** ـ عَمَّ سَأَلَ الْمُعَلِّمُ تَلاَمِيذَهُ ؟ ـ مَاذَا قَالَ الْأَطْفَالُ ـ حَتَّى تَكُونَ وَجْبَةُ الفَطُور مُفِيدَةٌ ؛ مِمَّ يَجِبُ أَنْ تَتَكَوَّنَ؟ ـ مَا هِيَ الأُكْلَةُ الَّتِي تُفَضِّلُهَا؟لِمَاذَا؟

اللّغة العربيّة

الْبِيئَةُ وَالطَّبِيعَةُ 3





فَهْمُ الْمَنْطُوقِ

• أَسْتَمِعُ إِلَى مَا يُلْقَى عَلَيَّ كَيْ أَفْهَمَ وَأُعَبِّرَ.

أَتَأَمَّلُ وَأَتَحَدَّثُ



➢ كَيْفَ نُحَافِظُ عَلَى الْحَدِيقَةِ الْعَامَّةِ ؟



مَاذَا يَفْعَلُ هَذَا الرَّجُلُ ؟

قَدِّمْ لَهُ نَصَائِحَ لِلْمُحَافَظَةِ عَلَى الْغَابَةِ .

105

المقطع التّعلمي	الوحدة التّعلميّة	النّصُّ المنطوق المقترح
المقطع الخامس	الوحدة الثانية مرض نزيم	**وحدة التلقيح** كان نزيم يراقب أمّه و هي مستعجلة ؛ تغسل لأ خيه الصّغير فادي ثم تلبّسه ملابس جديدة ، فرا ح يسألها : الى أين تأخذين فادي يا أمّي ؟ الأم : إلى المستوصف يا ابني انّه يوم التّلقيح . استغرب نزيم قائلاً : التّلقيح ؟ الأم: مثلك أنت ، أعرف انّك لا تتذكّر لكن عند د خولك المدرسة أتذكر...؟ قاطعها نزيم : آه تذكّرت عندما جاءت الطّبيبة الى مدرستنا و هي ترتدي مئزرا أبيض وقفازّات شفّافة و تحمل حقنة كبيرة كم كنت خائفا منها ...! لكن لم أحس إلا بوخز صغير. الأم : نعم لأنك طفل شجاع ،وستصير قوي ا تتغ لّب على كل الأمراض بفضل ال لّقاح ، فهو يعطي الأطفال مثلك قوّة محاربة الأمراض الخطيرة .....فعندما مرضت ، لم تكن حالتك خطيرةً و استطعت أن تتعافى بسرعة لأنك ملقّح ومطعّم ،و استطاع جسمك أن يقاوم المرض فشفيت في مدّة قصيرة. نظر نزيم لأخيه فادي : لابأس يا فادي ، عليك أن تكون شجاعاً. **أستمع وأجيب :** ● ا ختر الإجابة الصّ حيحة: يتحد ث ال نّص عن : الأمراض النّادرة — أدوية الأمراض الخطيرة الأمراض الأطفال — التّلقيح ضدّ الأمراض الخطيرة ● قل (صحيح) أو (خطأ)كلما سمعت جملة : – تأخذ الأم الصّغير فادي عند الطّبيب ليفحصه. – تذكّر نزيم أول تلقيح له. – التّلقيح مؤلم ومفيد. – التلقيح يحارب مرض الحصبة والسل. – الطّفل الملقّح يمرض كثيرا ولا يعاني من مرض الحصبة. – تعرف على الشّ خصيات من الصّ ورة وصف نزيم. – ماذا تفعل الأم؟

2 - النصوص المنطوقة المقترحة

المقطع التعلمي	الوحدة التعلمية	النص المنطوق المقترح
المقطع الأول القيم الإنسانية	الوحدة الأولى مع عصاي في المدرسة	**صديقتي حورية** كانَت صَديقَتي حُوريَّة تُرَافِقُني فِي ذَهابي إِيابي إلى المدرسة، تحمل حقيبتي المدرسيّة، وَ كُلَّمَا طَالَ بِنَا المَسِيرُ تَأْخُذُ بِيَدِي مَازِحَةً، لَكِنَّنِي كُنْتُ أَشْعُرُ أَنَّهَا تُرِيدُ أَنْ تُعْفِينِي مِنْ جَرِّ هَذِهِ العَصَا الخَشَبِيَّة، وَ مَا أَدْرِي يَوْمًا إِلاَّ وَ قُلْتُ لَهَا دُونَ مُقَدِّمَة – حُوريَّة إِنَّنِي عَرْجَاء. صَمَتت فَأَعَدْت عليها : – حوريّة أَلَم تَسْمَعِي إِنَني عَرْجَاء. فَالْتَفَتَتْ إِلَيَّ مُتَأَثِّرَةً : – إِنّني أَعْلَمُ، وَ مَاذَا بَعْدُ يا رجاء ؟ – كانَ بِوسْعِك أَن تَسْخَرِي مِنِّي مِثْل الأُخْرَيَات، كَأَن تَقُولي : ذَات الثَّلاَثَةِ أَرْجُل، أو. . .فَقَاطَعَتْنِي بِإِشْفَاقٍ أَفَاضَ الدَّمْعَ مِنْ عُيُونِي : – لاَ ،أَنْتِ أَحْسَنُ مِنْهُنَّ. . . . أَنْتِ مِثَالٌ لِلطِفِوَ النُّبْلِ وَ حُسْنِ الخُلُقِ، وأَكْثَرُ من هذا. جابري محمد–حديث عصا – بتصرف – **أستمع وأجيب :** – سمّ شخصياتِ النَّصِّ الذي سَمِعْتَهُ. – مِمَّ تُعَانِي رَجَاءْ؟ – اِختر الإِجَابَةَ الصَحِيحَةَ :كَانَتْ حُورِيَة تَأْخُذُ بِيَدِ زَمِيلَتِهَا مَازِحَةً عِنْدَ سَيْرِهِمَا . هَذِهِ الحيلَة تَسْتَعْمِلُهَا حُورِيَة لِـ : تسخر من رجاء/ لتجعل رجاء تسرع أكثر/ لتخفف عنها عناء جر العصا. – لِمَاذَا كَانَتْ رَجَاءْ تَتَأَلَّمُ مِنْ سُخْرِيَة زَمِيلاَتِهَا مِنْهَا ؟ – مَا رأيك في من يقول هذه العبارة لرجاء: «ذَاتَالثَّلاَثَةِ أَرْجُل» – ما هي صِفَات حُورِية مِنْ بين هَذِهِ العِباراتِ :رقيقة المشاعر – تعطف على الآخرين – قاسية – تدرك قيمة الإنسان الحقيقية – لا تقبل اختلاف الآخرين – اِختر إِحدى شخصيتي الحِوَاروأدّ دوْرَها *. **التعبير عن المشهد :** – أُشَاهِدُ الصُّورَة، ما اسمُ الفَتاةِ الّتي تحملُ محفظَتَيْن ؟ ما رأيكَ فيما تقوم به ؟ وأنت ماذا تفعل لوكنتَ مكانَها *

حديقتي حورية

اشاهد و أعبر



استعمل الصيغة

أَلْفاظُ النِّسْبَة (خَشَبِيّ – مَدْرَسِيّ – أَرْضِيّ ..)

– تَحْملُ حَقيبَتي الْمَدْرَسِيّة .

– تُريدُ أنْ تُعْفيَني مِنْ جَرّ هذه الْعصا الْخَشَبِيّة .

• عَبِّرْ عنِ الصُّوَرِ باسْتِعْمالِ أَلْفاظِ النِّسْبَة مثل : هذا شِعارُ جَمْعِيّة الْهِلالِ الأَحْمَرِ الْجَزائِرِيّ.





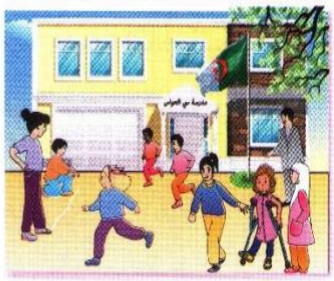




– كَوِّنْ جُملاً أخْرى باسْتِعْمالِ أَلْفاظِ النِّسْبَة .

انتج شفهيا





• عَبِّرْ عنِ الصّورَةِ مُستعينًا بِما يَلي :

• ما هُو السُّلوكُ الْبَذيءُ الّذي يَقومُ به هَؤلاءِ الأَطْفال؟

• ما رَأيُكَ فيما يَقومونَ به؟ / • بمَ يَشْعُرُ ذاكَ الطِّفل ؟

• هلْ تَعْرِفُ حَديثًا شَريفًا يَنْهانا عَنِ السُّخْريةِ منَ الآخَرين؟

• رَجاءُ فتاةٌ مُختلفةٌ ، تَكَلَّمْ عنِ الصُّعوباتِ الّتي تُواجِهُها : حَمْلُ الْمحفَظةِ – مُمارسَةُ كلِّ الرِّياضات – صُعُودُ الدَّرج ...

• يَدْرُسُ معكَ زَميلٌ أو زَميلَةٌ مثْلُ رَجاءٍ، تَحَدّثْ كيف يُمْكِنُكَ أنْ تساعِدَهُ؟

المقطع التعلمي	الوحدة التعلمية	النص المنطوق المقترح
المقطع الخامس التغذية والصحة	الوحدة الأولى وادي الحياة	**التبرع بالدم** رافقت أبي إلى المكتبة المركزية لاقتناء بعض الكتب والأدوات، وصلنا إلى وسط المدينة فجلبت نظري شاحنة كبيرة متوقفة وسط الساحة المركزية لونها أبيض وأحمر، وقد كتب عليها" حياة الكثير متعلقة بالقليل من دمك"، وإذا بأبي يصعد السلم الصغير ويطلب مني الصعود معه داخل الشاحنة. رغم صغرها كانت العربة مجهزة بسرير مريح، وكراس وعربة تمريض، استقبلنا الممرض بابتسامة عريضة، حييناه ثم استلقى أبي وشمر عن ساعده، فشد الممرض يده بشريط مطاطي وأدخل في عرقه إبرة رفيعة، جلست أراقب والدي يفتح تارة قبضة يده و يغلقها تارة أخرى والدم يضخ داخل كيس شفاف. قرأ الممرض البطاقة التي سلمها له أبي و قال له: "بارك الله فيك يا سيدي، أنت من المتبرعين الدائمين بالدم ، وفصيلة دمك من النوع النادر، لا تتصور العدد الهائل من مرضى الهيموفيليا وفقر الدم والجرحى الذين يترقبون ويرجون هذا السائل الثمين ." رد عليه أبي قائلا : " إنه واجب كل إنسان في صحة جيدة أن يساعد من حرموا من هذه النعمة، و يبقى تبرعنا صدقة جارية ، فمن أحيا نفسا كأنه أحيا الناس جميعا." تأثرت كثيرا لما سمعت وقلت لأبي: "من المحتمل أن تنقذ بالقليل من دمك الذي تبرعت به حياة الكثيرين ممن هم بحاجة إليه، فهل يمكن أن أقدم قليلا من الدم أنا أيضا ؟ فأجابني وهو يحتسي العصير الذي قدمه له الممرض: " أحسنت يا بني، عندما تكبر سيكون لك ذلك." **أستمع و أجيب :** ـ من خلال ما سمعت وما تعرفه من معلومات ، ماهي فوائد التبرع بالدم ؟ ـ أقنع زملاءك بوجوب التبرع بالدم من طرف البالغين لمساعدة المحتاجين لهذا السائل الغالي . **أعبّر عن المشهد :** عبر عن المشهد المصور بأسلوبك الخاص .

التَّبَرُّعُ بِالدَّمِ



أُشاهِـدُ وأَتَحَدَّث

❐ اِسْتَحْضِرْ ما سَمِعْتَ في النَّصّ
وعَبِّرْ عنِ الْمَشْهَدِ .

أَسْتَعْمِلُ الصِّيَـغة : مِنَ المُحْتَمَلِ

* تَأَثَّـرْتُ كَثيـرًا لِمَا سَـمِعت وقُلْتُ لِأَبي : « مِـنَ المُحْتَمَلِ أن تُنْقِذَ بِالقَليـلِ من دَمِكَ الّذي تَبَرَّعْتَ به، حَياةَ شَخْصٍ بِحاجَةٍ إليه، فهل يُمْكِنُ أن أُقَدِّمَ قَليلاً من الدَّمِ أنا أَيْضا ؟

❐ قُلْ جُمَلًا على نَفْسِ المِنْوالِ مُسْتَعْمِلاً من المُحْتَمَلِ :

- مِنَ المُحْتَمَلِ أَنْ تَتَحَسَّنَ حالَةُ المَريضِ بعد تَلَقّيهِ العِلاجَ المُناسِبَ .
- أَكْمِلِ الشَّطْرَ النّاقِصَ مُسْتَعيناً بِالصُّوَرِ مُسْتَعْمِلاً من المُحْتَمَلِ .
- أَنْ تَمْرَضَ إذا خَرَجْتَ دونَ / أَنْ تَخِفَّ آلامُ حَلْقِكَ إذا / إذا تَناوَلْتَ الطَّعامَ بِشَراهَةٍ فـ







أُنْتِـجُ شَفَوِيًّـا

❐ الصِّحَّـةُ تـاجٌ على رُؤوسِ الأَصِحّـاءِ لا يَعْرِفُ قيمَتَهـا إلاّ المَرْضى، تَحَدَّثْ كَيْفَ نَسْـتَغِلُّ عافِيَتَنا لِمُساعَدَةِ المَرْضى وعن أَهَمِّيَّةِ التَّبَرُّعِ بِالدَّمِ لِإنْقاذِ أَرْواحِ المُصابينَ .

اسْتَعِنْ بهذه الْعِبارات : – الأَصِحّاءُ يُمْكِنُهم تَعْويضُ ماخَسِروه من دَمٍ .

– يحتاجُ مَرْضى فَقْرِ الدَّمِ إلى الْإِمْداد بهذا السّائلِ الْحَيَوِيّ بانْتِظامٍ .

– لا يُمكنُ الحصولُ على الدَّمِ إلّا من الْمُتبرِّعين .

ManaraDocs.com | @ManaraDocs | تم تحميل هذا الملف من موقع المنارة التعليمي
موقع المنارة التعليمي