الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة

جامعة 08 ماي 1945 – قالمة-

كليـــة الآداب واللغــات

قسم اللّغة والأدب العربي

Université 08 Mai 1945 Guelma

Faculté: des lettres et des langues

Département Lettre et Langue arabe

رقم: N°

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة

الماستـــــــــــــــر

تخصّص لسانيات تطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة

استراتيجيّة تدريس نشاط التّعبير الشّفوي في المرحلة الابتدائيّة – دراسة وصفيّة تحليليّة – السّنة الثّالثة ابتدائى أنموذجا

مقدمة من قبل الطّالبة:

دلال صويلح

تاريخ المناقشة: 08 جويلية 2019

لجنة المناقشة

الطاهر نعيجة	رئيسًا	أ. محاضر "ب"	جامعة 08 ماي 1945 قالمة
نبيل اهقيلي	مشرفًا ومقررًا	أ. محاضر "ب"	جامعة 08 ماي 1945 قالمة
محمد جاهمي	ممتحنًا	أ. محاضر "ب"	جامعة 08 ماي 1945 قالمة

السّنة الجامعيّة: 2019/2018

بسم الله الرّحمن الرّحيم

﴿قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾

سورة البقرة الآية- 32-

بسم الله الرّحمن الرّحيم

﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾

سورة فاطر الآية- 28-

شكر وعرفان

بسم الله الرّحمن الرّحيم

الحمد لله ربِّ العالمين وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين...وبعد

نحمد الله سبحانه وتعالى ونشكره شكرًا عظيما، أن وفقنا لإتمام هذا البحث

وجاء في قوله تعالى:

﴿ فَاذْكُرُونِيٓ أَذْكُرْكُمْ وَاشْكُرُواْ لِي وَلَا تَكْفُرُونِ ﴾

سورة البقرة الآية -152-

نشكرك اللّهم، فأنت من وهبنا العقل وأنار لنا الدّرب، بأن أصبحنا في هذا المنبر العلمي لنكون خير خلف لخير سلف.

كما أتوجّه بجزيل الشّكر وفائق الاحترام والتّقدير إلى كلّ من ساعدني ومدّ لي يد العون في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد ولو بالكلمة الطّيبة، وأخصّ بالذّكرالأستاذ المشرف "نبيل اسقيلي" الّذي رافقني طيلة إنجاز هذا العمل، فخصّني بتوجيهاته القيّمة، ولم يبخل علينا بوقته وجهده ونصائحه في سبيل إتمام هذا البحث، فجزاه الله خيرًا وله منّي جزيل الشّكر والامتنان.

كما أتقدّم بأسمى عبارات الشّكر إلى كلّ أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي بجامعة قالمة وكافة عمّال المكتبة.

كما لاأنسى الشّكر الوفير إلى كلّ مدراء ومعلّمي المدارس الابتدائيّة بولاية قالمة

فجزاكم الله عنّي و عن العلم خير الجزاء

و السّلام عليكم و رحمة الله تعالى و بركاته

إهداء

بسم الله الرّحمن الرّحيم

﴿ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ ﴾ سورة هود الآية 88

الحمد لله ربّ العالمين والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين سيدنا وحبيبنا محمّد صلى الله عليه وسلم

وعلى آله وصحبه أجمعين

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى الّذي ربّاني على الفضيلة والأخلاق " أبي العزيز جمال"

إلى أوّل من نطق لساني باسمها، وجُعلت الجنّة تحت أقدامها " أمّي الغالية " حفظها اللّه وأطال عمرها

إلى قرّة عيني أخواتي: أمينة ، حسام، رميسة(مروة)، حنان.

إلى حبيبة خالتها رقية

إلى كلّ أفراد العائلة من خال وخالة وعمّ وعمّة...

إلى بركة البيت "ماما مسعودة" أطال الله عمرها

إلى أعزّ صديقاتي "نجوى" حفظها الله وأدام عليها الصّحة والعافية وشفاك الله من كلّ ما آذاك

إلى أعزّ صديقاتي الّتي قضيت معهن أجمل أيام الدّراسة : خولة ، إيمان، بثينة حفظكم الله فدمتم نعم الصّداقة

إلى أساتذتي الكرام وكلّ رفقاء الدّراسة

إلى كلّ من في ذاكرتي ولم أذكرهم في مذكرتي

إلى كلّ هؤلاء أهدي هذا العمل.

قائمة الرّموز المستعملة في البحث:

الرّمـــز	الكلمة
تر	ترجمة
تح	تحقيق
مر	مراجعة
د ط	دون طبعة
دت	دون تاريخ
ص	صفحة
ص ن	صفحة نفسها
ط	طبعة
ج	جزء
مج	مجلة
م ن	مرجع نفسه
م س	مرجع سابق

مقدّمـــة

مقدّمة:

تُعدُّ اللّغة العربيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة المحركَ الأساسي وصَمَّامَ الأمان لها، فهي همزة وصل بين المعلّم والمتعلّم في نقل المعارف والخبرات واستثمارها في مواقف الحياة (تعليميا واِجتماعيا...)، لذلك كان لا بدّ من الاعتناء بها والمحافظة عليها فنجاح هذه العمليّة متوقف على مدى إتقان المهارات اللّغويّة من لَدُنِ المعلّم والمتعلّم ولعلّ أهم مهارة لغوية يُفترض أن يَكْتَسِبَهَا المعلّم ويُكسبَهَا لمتعلّميه هي مهارة التّعبير الشّفوي باعتبار أنّ هذا الأخير يُمثل أرقى وسائل التّواصل باللّغة، إذ من خلاله يتمكّن المتعلّم الإفصاح عن أفكاره وآرائه وما يختلج نفسَه من أحاسيس ومشاعر.

وعلى الرّغم من هذه الأهميّة البالغة الّتي يكتسيها إلاَّ أنّ المناهج التّربويّة السّابقة لم تُولِه اهتمَامًا كافيًا، عكس ما تسعى لتحقيقه المناهج الحديثة حيث أولته أهميّة كبيرة ومكانة متميّزة لم يحظ بها من قبل، باعتباره ميدانًا من ميادين اللّغة العربيّة.

وانطلاقا مما سلف جاءت إشكاليّة دراستنا على النّحو الآتي:

– ما هي الاستراتيجيّة المعتمدة لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي؟

وقد تفرّعت عن هذه الإشكاليّة مجموعة من الأسئلة تشكل في مجموعها إشكالات دراستنا:

- ما الهدف من تدريس نشاط التّعبير الشّفوي لدى تلامذة الصّف الثّالث ابتدائي؟
- فيم تكمن أهميّة التّعبير الشّفوي؟
- ما هي أهم الصّعوبات والعوامل المؤديّة إلى ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي؟ وما هي الحلول المقترحة لعلاجه؟

وللإجابة عن هذه الإشكالات اخترت الموضوع الموسوم بـ " استراتيجيّة تدريس نشاط التّعبير الشّفوي في المرحلة الابتدائيّة – دراسة وصفيّة تحليليّة – السّنة الثّالثة

ابتدائي أنموذجا، ويعود سببُ اختياري لهذا الموضوع إلى كونِّه يتماشى ومهنة التّعليم ورغبتنا في معرفة الاستراتيجيات الّتي تعمل على تنميّة مهارة التّعبير الشّفوي، وكذا الوقوف على أهم الصّعوبات الّتي تواجه ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي مع إيجاد حلول لها.

وقد اخترت السّنة الثّالثة ابتدائي لكونها مرحلة وسط ما بين المرحلة الابتدائيّة للسّنة الأولى والثّانيّة، وبين المرحلة الرّابعة والخامسة، وهي مرحلة فاصلة وحسّاسة ينتقل فيها المتعلّم من موضوعات سهلة إلى معقدة تتناسب ومستواه.

ومن الدّراسات السّابقة الّتي وجدتها ذات صلة بموضوع دراستي نذكر:

- دراسة لأمل عبد المحسن زكي بعنوان" صعوبات التّعبير الشّفهي التّشخيص والعلاج المؤسّسة العربيّة للاستشارات العلميّة وتنميّة الموارد البشريّة، كليّة التّربيّة، جامعة بنها د ط، 2010، سعت هذه الدّراسة إلى إبراز أهميّة التّعبير الشّفوي وبيان صعوباته، إذ قسّم دراسته إلى خمسة فصول، فخصّص فصلاً كاملاً للحديث عن التّعبير الشّفوي بصفة عامّة مع تحديد صعوباته ومظاهره وكيفيّة تشخيصه، أما بقيّة الفصول فكانت بعناوين ذات صلة بإشكاليّة البحث، إلاّ أنّ الاختلاف بين دراستي ودراسة أمل عبد المحسن زكي تكمن في الإشكاليّة، إذ ركّزت في دراستي على الاستراتيجيّة المعتمدة لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي، بينما أمل عبد المحسن زكي ركز على صعوبات التّعبير الشّفوي وكيفيّة تشخيصه.
- دراسة لشيباني الطيّب بعنوان " استراتيجيّة التّواصل اللّغوي في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة (دراسة تداوليّة)، مذكرة ماجستير في اللّغة العربيّة وآدابها، كليّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2009، 2010.

تطرق صاحبها إلى استراتيجيات وأساليب تعليميّة مهارات التّواصل اللّغوي (الاستماع، التّحدث، القراءة ، الكتابة)، وعلى الرّغم من هذه الدّراسة إلاّ أنّها لا تخلو من الهفوات والنّقائص، حيث أنّها لم تتوسع في طرائق تدريس التّعبير الشّفوي، وإنّما ذكرها بشكل موجز ومختصر.

– دراسة لسعاد خلوي بعنوان " المقاربة التّواصليّة واكتساب مهارات التّعبير الشّفهي لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي، مذكرة مقدمة بكليّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2009 2010، اقتصرت دراستها في الحديث عن التّعبير الشّفهي وكيفيّة تعليمه وتعلّمه وفق المقاربة التّواصليّة، فخصّصت مبحثًا للتّعبير الشّفهي بعنوان: " اللّغة والتّعبير" من خلال إبراز مفهومه وأهميته وعلاقته بالتّواصل إلى جانب خصائصه وأسسه الّتي يبنى عليها بينما اقتصرت دراستنا في الحديث عن التّعبير الشّفوي بصفة عامّة والاستراتيجيّة المناسبة لتدريسه.

وقد اعتمدنا في هذه الدّراسة المنهج الوصفي الّذي يقوم بوصف الظّاهرة كما توجد في الواقع، مستعينين بتقنيتي الإحصاء والتّحليل بغرض تحليل وتفريغ النّتائج المتحصل عليها.

وقد قسّمنا بحثنا إلى مقدّمة ومدخل وفصلين أحدهما نظري والآخر تطبيقي تتلوهما خاتمة، متبوعين بملحق ثم قائمة المصادر والمراجع وفهرس للموضوعات.

تناولنا في المقدّمة إشكالات البحث وكلّ ما يتعلق بها.

أمّا المدخل فجاء موسومًا بـ (تحديد مفاهيم المصطلحات) هي: التّعبير الشّفوي فهم المنطوق، التّعبير الكتابي، فهم المكتوب، الاستراتيجيّة، التّدريس، استراتيجيّة التّدريس

مع بيان مكوّناتها، نشاط التّعبير، عناصر عمليّة التّدريس (المعلّم، المتعلّم، المادّة الدّراسيّة، بيئة التّعلّم).

وقد تضمّن الفصل الأوّل المعنون بـ (التّعبير الشّفوي وطرائق تدريسه) نظرة عامّة عن نشاط التّعبير الشّفوي بصفة خاصّة من حيث أسسه وأنواعه، طرائق تدريسه، مهاراته ومميزاته، أهميّته وأهدافه، وكذلك دور المعلّم في حصّة التّعبير الشّفوي، وكذا خطوات تدريسه وعناصره، وأسباب ضعف التلاميذ في التّعبير الشّفوي والحلول المقترحة لعلاجه.

أمّا الفصل الثّاني والمعنون بـ (دراسة تحليليّة استطلاعيّة) تطرّقنا فيه إلى مجالات الدّراسة الجغرافيّة والبشريّة والزّمنيّة، ثمّ قمنا بضبط عيّنة الدّراسة الّتي شملت عددًا من أساتذة اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي وبعدها قمنا بتفريغ وتحليل نتائج الاستبانة الموزّعة عليهم.

وأخيرا ذيّلنا دراستنا بخاتمة تضمنت أهم النّتائج المتوصّل إليها من خلال هذه الدّراسة، ثم جاء بعدها الملحق أوردنا فيه نموذج من الاستبانة.

ولتحقيق هذه الخطّة استقى بحثنا مادّته من مجموعة مصادر ومراجع متنوعة ساعدتنا على الإلمام بهذا الموضوع، نذكر منها: الوثائق التّربويّة كالوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي.

وكان من أهم المراجع الّتي ساعدتنا في ذلك:

- محمد علي الصويركي، التّعبير الشّفوي، حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه، دار ومكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن.

- محسن علي عطيّة، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع عمان، الأردن.

– سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن.

– زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة (الاستماع، والتّحدث، والقراءة والكتابة وعوامل تنميّة المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعيّة، للطّبع والنّشر والتّوزيع، الاسكندريّة، جمهوريّة مصر العربيّة.

ونسعى من خلال دراستنا لهذا الموضوع إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

– بيان أهميّة وأهداف التّعبير الشّفوي في المرحلة الابتدائيّة.

– بيان الاستراتيجيّة المناسبة لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي.

– الإطّلاع والوقوف على أهم الصّعوبات والعوامل الّتي تعيق التّلاميذ في أثناء تعبيرهم الشّفوي.

وقد اعترضتنا في أثناء إنجاز هذا البحث جملة من المصاعب والعراقيل تمثلت في صعوبة الحصول على بعض المراجع لعدم توفّر نسخ كثيرة منها في المكتبة، وضيق الوقت، وتأخر الأساتذة في الإجابة على الاستبانة الموزّعة عليهم خاصة وأنّ البعض أهملوها، والبعض الآخر لم يعطها اهتمامًا حيث امتنعوا عن الإجابة عنها بحجة الانشغالات؛ لكن بحمد الله وعونه تجاوزنا هذه العقبات وبفضل مساعدة الأستاذ المشرف "نبيل اهقيلي" الّذي نشكره على نصائحه وتوجيهاته القيّمة، وآخر دعوانا أنّ الحمد للّه ربِّ العالمين.

مدخل :

تحديد مفاهيم المصطلحات

أولا: تحديد مفاهيم بعض الأنشطة اللّغويّة:

تمهيد:

يُعدّ التّعبير الشّفوي نشاطًا ضروريًا في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة نظرًا لفائدته في تنميّة قدرات المتعلِّمين على التّواصل، وإثراء رصيدهم اللّغوي، إلاّ أنّه لم يحظ بمكانته اللاّئقة في المناهج السّابقة، وهذا ما أدى بالمنظومة التّربويّة إلى إجراء إصلاحات لإعادة ضبط مناهج التّعليم من حيث مصطلحاتها، إذ نجدها جاءت بمفاهيم جديدة أكثر دقّة منها: (فهم المنطوق، فهم المكتوب)، حيث أولته إهتمامًا وذلك لأهميته، وقد شغلت هذه المفاهيم حديث التّربويين فانكبّوا على التّعريف بها، والبحث فيها، حيث خصّها البعض بتعاريف لغويّة، والبعض الآخر بتعاريف اصطلاحيّة، وهذا ما سنعرضه فيما يلي:

1- تحديد مفهوم التّعبير الشّفوي:

يعتبر التّعبير الشّفوي من أهم الأنشطة اللّغويّة سواء أكان داخل الصّف أو خارجه في تعلّم اللّغة؛ لأنّ اللّغة قبل كلّ شيء وسيلة للتّواصل والتّفاهم بين الأفراد، وذلك بالتّعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، وله الكثير من التّعريفات منها:

يعرّفه خليل عبد الفتّاح بقوله: " هو أن ينقل الطّفل ما يجول في خاطره وحسّه إلى الآخرين مشافهة مستعينًا باللّغة، تساعده الإيماءات والإشارات باليد، والانطباعات على الوجه، والنّبرة في الصّوت"[1].

أي أنّ التّعبير الشّفوي هو ذلك الكلام المنطوق الّذي يعبّر به عن خلجات النّفس وما تحتويه من مشاعر وأحاسيس ونقلها إلى الآخرين مشافهة؛ مستعينًا في ذلك بمختلف الوظائف اللّغويّة السّابقة.

[1] استراتيجيَات تَدْرِيس اللُّغَة العربيَّة، مكتبة سمير منصور للطّباعة والنّشر والتّوزيع، غزة، فلسطين ط2، 2014، ص216.

ويُعرّف أيضا بأنّه: " الإفصاح عن المشاعر والأفكار بالكلام أو بالحديث وذلك باستعمال العبارات السّليمة والأفكار المرتبة المنسّقة"[1].

ومعنى ذلك أنّ التّعبير الشّفوي هو الإبانة عن المشاعر والأفكار بواسطة الكلام وذلك باستعمال الألفاظ والعبارات البسيطة الخاليّة من الأخطاء لتنميّة قدرات المتعلّمين على التّعبير الصّحيح، وتنميّة قدراتهم العقليّة، ولاسيما ما تعلق بالمناقشة والتّحليل والتّعليل.

كما يُعرّف أيضا بأنّه: " إفصاح المرء عن أفكاره ومشاعره وما يجول في خاطره من خلال استخدام اللّسان، وايصال ما يريدُه الفردُ إلى الآخرين، وهذا النَّوع يعوّد المرء الطّلاقة في الحديث والتّخلص من الخجل، والجرأة في إبداء الرأي، وضبط اللّغة، واتقان استعمالها"[2].

والمقصود بذلك أنّ التّعبير الشّفوي عبارة عن إظهار الأفكار والمشاعر وما تحتويه النّفس من أحاسيس من طريق الكلام، بواسطة اللّسان، من أجل تحقيق التّواصل بين الأفراد، وذلك بنقل تلك الأفكار إلى الغير من خلال اختيار ألفاظ سهلة بسيطة خاليّة من التّعقيد وترسيخها في الذّهن.

بالإضافة إلى ذلك على المعلّم أن يكون مسيّرًا للتعلّمات، وموجّهًا ومرشدًا للمتعلّمين الّذين يسهمون بالقسط الأوفر في بناء تعلّماتهم، وذلك من خلال:

– اختيار وضعيات تعلّميّة تثير الرّغبة في التّواصل لدى المتعلّمين، باستعمال الصّيغ والتّراكيب المحقّقة للعمل اللّغوي المستهدف، حتّى لا يتحول نشاط التّعبير الشّفوي إلى مجرد ترديد لقوالب لغويّة جاهزة.

---

[1] عبد الفتّاح حسن البجة، أصول تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والممارسة، دار الفكر، عمان الأردن، ط1، 2000، ص293.

[2] محمد علي الصويركي، التّعبير الكتابي "التّحريري" أسسه – مفهومه– أنواعه– طرائق تدريسه، دار الكندي للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص14.

– تشجيع المتعلّمين على استثمار المألوف اللّغوي العربي لديهم في التّعبير الشّفوي.

– تشجيع المتعلّمين على التّواصل الشّفوي التّلقائي المنظّم وفق آداب الكلام.

– حثّ المتعلّمين على استعمال بعض وسائل الاتّصال في التّعبير الشّفوي، لإعطائه بعدًا عمليًا[1].

صوره:

للتّعبير الشّفوي صور كثيرة، نعرض بعضها فيما يلي:

– التّعبير الحر.

– التّعبير عن الصّور الّتي يجمعها التّلاميذ، أو يعرضها عليهم المعلّم.

– حديث التّلاميذ عن حياتهم ونشاطهم داخل المدرسة وخارجها.

– الموضوعات الخلقيّة والاجتماعيّة والوطنيّة والاقتصاديّة.

– الخطب والمناظرات[2].

وفيه نصل إلى أنّ مفهوم التّعبير الشّفوي يتجلى في الإبانة عن المشاعر والأفكار بواسطة الكلام أو الحديث، وهو من أهم مهارات اللّغة العربيّة، يأتي في المرتبة الثّانية بعد الاستماع، يقوم على الممارسة المستمرة للّغة؛ وذلك لتنميّة قدرات المتعلّمين على المشاركة ومناقشة آرائهم، وله أشكال مختلفة كالتّعبير الحر والقصص والخطب والمناظرات، القراءة....إلخ.

[1] وزارة التّربيّة الوطنيّة، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، د ط، 2016، ص37.

[2] عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، ط14، 1119 ص150، 151.

2- تحديد مفهوم فهم المنطوق:

إنّ الإستماع* من الملكات اللّغوية المهمّة الّتي تسعى المناهج اللّغوية لتنميّتها حيث يقول ابن خلدون: "السّمع أبو الملكاتِ اللّسانيَّةِ"[1]، والتّمكن من هذه المهارة يُسهم بشكل واضح وجلّي في تحصيل الملكات الإنتاجية الشّفوية أو الكتابيّة.

ولقد عنيّ المنهاج بهذا الجانب " السّماع" فأفرد له ميدانًا قائمًا بذاته (ميدان فهم المنطوق)، والّذي يتجلّى في الكتاب المدرسي من خلال العنوان "فهم المنطوق"[2].

ويعرّف فهم المنطوق بأنّه: " إلقاء نص بجهارة الصّوت وإبداء الانفعال به تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة الّتي يدعو إليها المتلقّي، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة؛ لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها، هذا العنصر من أهم عناصر المنطوق؛ لأنّه هو الّذي يحقق الغرض من المطلوب"[3].

---

* هناك فروق جوهريّة بين السّماع، والاستماع، والإنصات. فالسّماع هو مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتيّة من مصدر معيّن دون إعارتها انتباهًا مقصودًا، أمّا الاستماع فهو فن يشتمل على عمليات معقدة فإنّه ليس مجرد "سماع"، إنّه عمليّة يعطي فيها المستمع اهتمامًا خاصًا، وانتباهًا مقصودًا لما تتلقاه أذنه من الأصوات، أمّا بالنّسبة للإنصات هو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدف معين، فالإنصات استماع مستمر.أُنظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة دار الشّواف للنّشر والتّوزيع، الرّياض، د ط، 1991، ص75، 76.

[1] عبد الرحمّن بن محمّد بن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، إعتناء ودراسة: أحمد الزّعبي، دار الهدى عين مليلة ، الجزائر، د ط، 2009، ص624.

[2] أُنظر، طيب نايت سليمان وآخرون، دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2016، ص28.

[3] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي، 2016، ص05.

وفي المعنى نفسه على المعلّم السعيّ إلى اختيار الموضوعات القريبة من بيئة المتعلّم واستعمال لغة تشكل تحديًا للمتعلّم من خلال:

- عرض فكرة وجيهة تعني المتعلّم وتدفعه لاعتناقها.
- جهارة الصّوت وإبداء الانفعال ومصاحبته المنطوق بالإشارات والإيماءات.
- إثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم بتقديم الأدلّة والبراهين.
- تمثيل اللّفظ أو الحركة أو الانفعال لإعطائه معنى يمكن من تبنّيه (تمثيل ومحاكاة النّص المنطوق)[1].

ومنه نستخلص أنّ ميدان فهم المنطوق من أهم ميادين اللّغة العربيّة، فهو عبارة عن نص يُلقيه الأستاذ على المتعلّمين مشافهة، وذلك بالاستعانة بمختلف الطّرق كالإشارات والإماءات والحركات والنّبرة في الصّوت والتّنغيم قصد تحقيق التّفاعل فيما بينهم.

3- تحديد مفهوم التّعبير الكتابي:

يعتبر التّعبير الكتابي وسيلة من وسائل الاتّصال بين الأفراد من طريق الكتابة وهو من الأنشطة اللّغوية الهامّة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، له تعريفات كثيرة منها:

يعرّفه محسن علي عطية بأنّه: " نشاط لغوي، يعبّر به الفرد عن مشاعره وأحاسيسه وآرائه، وحاجاته، ونقل خبراته إلى الآخرين بكلام مكتوب كتابة صحيحة تراعي قواعد الرّسم الصّحيح واللّغة وحسن التّنظيم وترابط الأفكار ووضوحها"[2].

وهذا يعني أنّ التّعبير الكتابيّ هو تعبير الفرد عن أفكاره ومشاعره وميولاته وخبراته بواسطة كلام مكتوب كتابةً صحيحةً خاليةً من الأخطاء اللّغوية، ونقله إلى الآخرين، مع

---

[1] وزارة التّربيّة الوطنيّة، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، م س، ص37.

[2] مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008 ص160.

مراعاة القواعد الصّرفية والنّحوية، بالإضافة إلى حسن توظيف العبارات، ووضوح الأفكار وترابطها حتّى يتكوّن لدى المتعلّم رصيد لغوي يمكن استثماره في الإنتاج.

ويعرّفه عبد العليم إبراهيم بأنّه: " وسيلة الاتّصال بين الفرد وغيره، ممن تفصله عنهم المسافات الزّمانيّة أو المكانيّة، والحاجة إليه ماسّة في جميع المهن"[1].

ومعنى ذلك أنّ التّعبير الكتابي هو وسيلة من وسائل الاتّصال بين الأفراد وغيرهم في فترة زمنيّة معيّنة.

كما يعرّف أيضًا بأنّه: " هو أن ينقل الفرد أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين كتابة، مستخدمًا مهارات لغويّة أخرى كفنون الكتابة، وقواعد اللّغة، وعلامات التّرقيم وعبارات صحيحة، وهذا ما يتطلب تمرينه على التّحرير بأساليب جميلة، وتعويده الدّقة في اختيار الألفاظ المناسبة، وتنسيق الأفكار وترتيبها وربط بعضها ببعض"[2].

معنى هذا أنّ التّعبير الكتابي هو نقل المشاعر والأحاسيس والأفكار إلى الآخرين بواسطة الكتابة، مع وجوب سلامة اللّغة، وعلامات التّرقيم، بالإضافة إلى ذلك حثّ المتعلّمين على استعمال الألفاظ الدّقيقة وترتيب الأفكار وترابطها وتسلسلها.

صوره:

ومن صور التّعبير الكتابيّ ما يلي:

- كتابة الأخبار، لاختيار أحسنها، وتقديمه إلى صحيفة الفصل أو مجلة المدرسة.
- الإجابات التّحريريّة عن الأسئلة عقب القراءة الصامتة.
- كتابة المذكرات واليوميات والتّقارير.
- إعداد الكلمات لإلقائها في مناسبات مختلفة.

[1] الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، م س، ص151.

[2] محمّد الصويركي، التّعبير الكتابي "التّحريري"، دار ومكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع، ط1، 2017 ص15.

– نثر الأبيات الشّعريّة وكتابة محاضر الجلسات والاجتماعات[1].

4– تحديد مفهوم فهم المكتوب:

ونقصد به: " عمليات فكريّة تترجم الرّموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النّص) ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلّمون من خلالها المعرفة، ويقفون على الموروث الثّقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا ايجابيين في تفاعلهم مع النّص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنميّة المتعة وحبّ الاستطلاع عندهم، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة[2].

من خلال هذا التّعريف نستشف أنّ فهم المكتوب هو مجموعة من العمليّات العقليّة الموجودة في الذّهن، وذلك لما تحتويه من وظائف كالتّذكر والتّخيل والاستيعاب والفهم وإعادة بناء النّصوص وإعمال الفكر...إلخ، يكتسب المتعلّمون من خلالها المعارف والخبرات، وذلك قصد جذب المتعلّم، وبث رغبة القراءة والكتابة عنده، لتتولد لديه كم هائل من المعلومات.

وبناءً على ما تقدّم يمكن القول إنَّ مفاهيم المصطلحات التّالية (التّعبير الشّفوي فهم المنطوق، التّعبير الكتابي، فهم المكتوب)، من أهم ميادين اللّغة العربيّة فلكلّ ميدان أهميّته الخاصّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

[1] أُنظر، عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، م س، ص 151، 152.

[2] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة م س، ص05.

ثانيا: تحديد مفاهيم مصطلحات البحث:

1- مفهوم الاستراتيجيّة*:

إنّ الحديث عن الاستراتيجيّة بمفهومها الواسع يقودنا للحديث في البداية عن أصلها اللّغوي، إذ نجده ارتبط قديمًا بتطور الحروب وقيادة الجيوش، ثم تطور هذا المفهوم ليفرض نفسه في مجال التّعليم، وفيما يلي سنتطرق إلى مفهومها اللّغوي والاصطلاحي:

أ- لغة:

لفظة الاستراتيجيّة هي نحت عربي فهي مشتقّة من الكلمة الإنجليزيّة Strategy وهي المشتقّة بدورها من كلمة إغريقيّة قديمة هي Strategia وتعني الجنراليّة General Ship وهذه الكلمة مكوّنة بدورها من لفظتين هما Agein وتعني جيش Statos وتعني يقود، ولذلك فهي تعني فن قيادة الجيوش أو أسلوب القائد العسكري[1].

وهي أيضا كلمة مشتقّة من الكلمة اليونانيّة استراتيجوس وتعني: فن القيادة، ولذا كانت الاستراتيجيّة لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة " المغلقة" الّتي يمارسها كبار القادة، واقتصرت استعمالاتها على الميادين العسكريّة، وارتبط مفهومها بتطور الحروب

---

* يمكن تحديد الفرق بين الاسترتيجيّة والطّريقة والأسلوب في أن استراتيجيّة التّدريس أشمل من الطّريقة ، فالاستراتيجيّة هي الّتي تختار الطّريقة الملائمة مع مختلف الظّروف والمتغيرات في الموقف التّدريسي، أمّا الطّريقة فإنّها بالمقابل أوسع من الأسلوب فهي وسيلة الاتّصال الّتي يستخدمها المعلّم من أجل إيصال أهداف الدّرس إلى طلابه، أما أسلوب التّدريس فهو الكيفيّة الّتي يتناول بها المعلّم الطّريقة (طريقة التّدريس)، أُنظر، عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، إستراتيجيات التّدريس المتقدّمة وإستراتيجيات التّعلّم وأنماط التّعلّم، كليّة التّربية بدمنهور، جامعة الإسكندريّة، 2010، 2011 ص24.

[1] فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتّاح الزّكي، معجم مصطلحات التّربية لفظًا واصطلاحًا، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، مصر، د ط، 2004، ص51.

كما تباين تعريفها من قائد لآخر، وبهذا الخصوص فإنّه لابدَّ من التّأكيد على ديناميكيّة الاستراتيجيّة، حيث إنّه لا يقيدها تعريف واحد جامع[1].

من خلال التّعريفين السّابقين نخلص أنّ معنى الاستراتيجيّة لا يخرج عن مفهوم فن الخطط والحركات العسكريّة في المعارك أو الحروب.

ب- اصطلاحا:

في بداية السّتينات من القرن الماضي عرّف شندلر (Chandler) الاستراتيجيّة بأنّها:" تحديد الأهداف الأساسيّة طويلة الأمد للمنظمة واختيار طرق التّصرف وتخصيص الموارد الضّرورية لتحقيق تلك الأهداف"[2].

ومعنى ذلك أنّ الاستراتيجيّة هي اختيار الطّرق والوسائل الملائمة مع تحديدها لتحقيق الأهداف المسَطَرَة.

كما عرّفها خليل عبد الفتّاح بأنّها: " مجموعة من الحركات الّتي يقوم بها المعلّم أثناء التّدريس الّتي تحدث بشكل منظّم ومتسلسل بغرض تحقيق الأهداف التّعليميّة المعدّة مسبقًا"[3].

أي أنّ الاستراتيجيّة هي تلك الطّرق والتّحركات الّتي يعتمدها المعلّم في العمليّة التّعليميّة في إطار منظم ومتسلسل، بغية تحقيق الأهداف المنشودة.

وتعرّف الاستراتيجيّة أيضًا في معجم المصطلحات التّربوية بأنّها:

"فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحَة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص265.

[2] خالد محمّد بني حمدان، وائل محمّد صبحي إدريس، الإستراتيجيّة والتّخطيط الإستراتيجي منهج معاصر، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، الطّبعة العربيّة، 2007، ص167.

[3] استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص44.

أفضل وجه ممكن"[1].

وتُعرّف كذلك بأنّها: "خطّة محكمة البناء ومرنة التّطبيق، يتم خلالها استخدام كافّة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة في جوانب التّعلم المختلفة"[2].

وعليه فالاستراتيجيّة هي حسن استخدام الوسائل والطّرائق في عمليّة التّدريس لتحقيق الأهداف المرجوة على أكمل وجه.

كما تعرّف الاستراتيجيّة أيضا بأنّها:" مجموعة الإجراءات والوسائل الّتي يستخدمها المعلّم لتمكين المتعلّم من الخبرات التّعليميّة المخططة، وتحقيق الأهداف التّربويّة"[3].

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إنّ الاستراتيجيّة هي مجموعة من الخطوات والإجراءات الّتي يقوم بها المعلّم في عمليّة التّدريس، وذلك قصد تمكين المتعلّمين من المعارف والخبرات التّعليميّة لإثراء رصيدهم اللّغوي، لغرض تحقيق الأهداف

2- مفهوم التّدريس*:

في ظل التّطورات الحاصلة في الوقت الرّاهن أصبح التّدريس بما يحمله من

---

[1] حسن شحاتة، زينب النّجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، عربي- إنجليزي، إنجليزي – عربي، مر: حامد عمار، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص39.

[2] م ن، ص ن.

[3] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2009، ص341.

* هناك من يعتبر أنّ التّعليم والتّدريس مصطلحات مترادفة، إلاّ أنّه ثمة فروق بينهما تكمن في أنّ التّعليم أشمل من التّدريس في الاستعمال التّربوي، كما أن التّدريس عمل مخطط مقصود، أما التّعليم فقد يحدث بقصد أو من دون قصد، التّدريس يحصل في داخل المؤسسات التّعليميّة، بينما التّعليم يحصل في داخل المؤسسات التّعليميّة أو خارجها. أُنظر، عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، عمان الأردن، ط2، 2014، 147.

مقوّمات الحضارة الإنسانيّة بصفة عامّة والتّقدم التّكنولوجي بصفة خاصّة، محل اهتمامات إطارات الدّول وساستها، ولا سيما في البلدان الغربيّة الّذين سخروا كلّ الإمكانيات الماديّة والبشريّة لنجاح هذه العمليّة، وهذا ينمّ على وعيهم بالدّور الفّعال للتّدريس في الدّفع بعجلة تقدم الأمم، لذلك ارتأينا أن نُعَرِّجَ مفهوم التّدريس بشقيه اللّغوي والاصطلاحي.

أ. لغة:

للتّدريس معانٍ لغويّة عديدة، ومن أبرزها ما يلي:

ورد في لسان العرب مادة (د ر س): دَرَسَ الشَّيءُ والرَّسْمُ يَدْرُسُ دُرُوسًا: عفا، ودَرَسَتْه، الريح، يتعدَّى ولا يتعدَّى وَ دَرَسَ الكِتَابَ يَدْرُسُهُ دَرْسًا وَدِرَّاسَةً، ودَارَسَهُ، من ذلك، كأنّه عانده حتّى انقاد لحفظه، وقيل دَرَسْتَ قرأتَ كتَب أهل الكتاب، ودارسَتَ ذاكرتَهُمْ، ومنه درستُ السورة أي حفظتها[1].

وجاء في معجم مقاييس اللّغة لفظ (دَ رَ سَ): دَرَسَ: الدّال والرّاء والسّين أصلٌ واحد يدلُّ على خَفاء وخفضٍ وعفاءٍ، فالدَّرْس: الطَّريق الخفيّ، يُقال دَرَسَ المنزِلُ: عفا، ومن الباب درستُ القُرآنَ وغيرَه، وذلك أنَّ الدَّارِسَ يتتَّبع ما كان قرأ، كالسَّالك للطَّريق يتتبَّعُهُ[2].

كما ورد في القاموس المحيط من مادَة (دَ رَ سَ): دَرَسَ الرَّسْمُ دُرُوسًا : عَفَا، وَدَرَسَتْهُ الرِّيحُ، لاَزِمٌ مُتَعَدٍّ، والكِتَابَ يَدْرُسُهُ ويَدْرِسُهُ دَرسًا ودِراسةً، قَرَأَهُ والدَّرْس: الطريق الخفي، والمدَرِّسُ: الكثير الدَّرْسِ[3].

---

[1] أُنظر، أبي الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1994، مادة (د ر س)، ج6، ص79.

[2] أبي الحُسَينْ أحْمد بن فارس بن زكريَّا الرّازّي، مقاييس اللُّغة، وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدّين، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1999، مادة (د ر س)، ج1، ص403.

[3] أُنظر، مَجد الدّين محمّد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ضبط وتوثيق: يوسف الشّيخ محمّد البقاعي، دار الفكر للطّباعة والّنشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، د ط، 1999، ص490.

وقد جاء في القرآن الكريم الفعل دَرَسَ في عدة آيات منها: قوله تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ نُصَرِّفُ ٱلْآيَٰتِ وَلِيَقُولُوا۟ دَرَسْتَ ﴾ سورة الأنعام من الآية 105، أي قرأت وتعلّمت من أهل الكتاب.

من خلال هذه التّعريفات اللّغوية نَخْلُصُ إلى أنَّ التّدريس مأخوذ من (دَرَسَ) يعني به الطّريق الخفّي والقراءة والتّعليم.

ب- اصطلاحا:

للتّدريس تعريفات عديدة نذكر منها ما يلي:

عُرِّفَ بأنّه: "عبارة عن سلسلة منظّمة من الفعاليات يديرها المعلّم، ويسهم فيها المتعلّم عمليًا ونظريًا، بقصد تحقيق أهداف معينة"[1].

كما يعرّف أيضا بأنّه "نشاط مهني يتم إنجازه من خلال عمليات رئيسة هي: (التّخطيط، والتّنفيذ، والتّقويم) يستهدف مساعدة الطّلاب على التّعليم والتّعلّم وهذا النّشاط قابل للتّحليل، والملاحظة، والحكم على جودته، ومن ثم تحسينه"[2].

من خلال هذين التّعريفين يتّضح لنا أنّ التَّدريس هو نشاط مخطّط له من قبل المعلّم، بغية نقل المعارف والخبرات للمتعلّمين بهدف تحقيق غايات مرغوب فيها، يتم من خلال عمليات رئيسيّة لمساعدتهم على بناء وتحصيل المعارف.

والتّدريس في تعريف آخر هو:" كافّة الظّروف والإمكانيات الّتي يوفّرها المدرّس في موقف تدريسي معين، وكافّة الإجراءات الّتي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلّمين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف"[3].

---

[1] علم الدّين عبد الرّحمن الخطيب، أساسيات طرق التّدريس، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997، ص17.

[2] داود درويش حلس، محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التّدريس، د ط، د ت، ص13.

[3] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، م س، ص337.

ونفهم من هذا القول إنَّ التّدريس هو جميع الإجراءات والإمكانيات الّتي يقوم بها المعلّم في عمليّة التّدريس، لمساعدة المتعلّمين على تحقيق الأهداف التَّعليميّة المحددة مسبقًا.

كما يُعرّف أيضا بأنّه: " ذلك الجهد الّذي يبذله المعلّم من أجل تعليم التّلاميذ ويشمل أيضا كافّة الظّروف المحيطة المؤثّرة في هذا الجهد، مثل: نوع النّشاطات والوسائل المتاحة ودرجة الإضاءة ودرجة الحرارة والكتاب المدرسي والسّبورة والأجهزة وأساليب التّقويم وما قد يوجد بين عوامل جذب الانتباه والتّشتت"[1].

نستخلص من هذا كلّه أنّ التّدريس نشاط مهني، مخطط له مسبقًا من طرف الأستاذ، من أجل تعليم المتعلّمين، كما أنّه يشمل كلّ العوامل المؤثّرة في بيئة التّعلّم، بغية تحقيق أهداف محددة ومسطرة.

3- مفهوم استراتيجيّة التّدريس:

ومن عرضنا للمفهومات السّابقة نستطيع الجمع بين الاستراتيجيّة والتّدريس في مفهوم شامل:

ويقصد بهذا المصطلح: "مجموعة تحركات المعلّم داخل الصّف الّتي تحدث بشكل منظّم ومتسلسل والّتي تهدف إلى تحقيق الأهداف التّدريسيّة المعدّة سلفًا"[2].

ومنه يتضح أنّ استراتيجيّة التّدريس هي" مجموعة الإجراءات الّتي يخطط لاستخدامها في تنفيذ تدريس موضوع معيّن بما يحقق الأهداف التّعليميّة المأمولة في

[1] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، إستراتيجيات التّدريس المتقدّمة وإستراتيجيات التعلّم وأنماط التّعلّم، م س، ص10.

[2] داود بن درويش حلّس، محاضرات في طرائق تدريس التّربيّة الإسلاميّة، إدارة تعليم شقراء، منطقة الرّياض التّعليميّة، ط3، 2010، ص45.

ضوء الإمكانات المتاحة"[1].

واستخلاصًا ممّا تقدّم يمكن القول إنّ استراتيجيّة التّدريس هي الإجراءات الّتي يحددها المعلّم لينفذها في عمليّة التّدريس بشكل منظّم ودقيق، لتحقيق الأهداف المرجوّة ضمن أبسط الإمكانيّات والظّروف.

4- مكوّنات استراتيجيّة التّدريس:

تتكون استراتيجيّة التّدريس من مكوّنات أساسيّة هي:

1. الأهداف التّدريسيّة.
2. التّحركات الّتي يقوم بها المعلّم، وينّظمها ليسير وفقًا لها في تدريسه.
3. الأمثلة والتّدريبات والمسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف.
4. الجو التّعليمي والتّنظيم الصّفي للحصّة.
5. استجابات التّلاميذ النّاتجة عن المثيرات الّتي ينظّمها المعلّم ويخطط لها[2].
6. التّعزيز*.
7. أساليب التّقويم المتنوعة القبليّة والتّكوينيّة والبعديّة المرتبطة بالأهداف[3].

والبعض يرى أنّ المكون الثّاني وهو التّحركات من أهم مكونات الاستراتيجيّة لدرجة أنّ البعض يميز الاستراتيجيّة من غيرها بأنّها مجموعة من التّحركات الّتي يقوم بها

---

[1] ع صحراوي، استراتيجيات التّدريس الفعّال المحاضرة – التّطبيق، الملتقى التّكويني لتطوير الأداء البيداغوجي، جامعة الدكتور محمد لمين دباغين، سطيف، 2، 14 مارس 2015، ص09.

[2] كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، م س، ص266.

* التّعزيز: هو الدّعم المعنوي والمادّي الّذي يُرافق الاستجابة، ويعمل على تقوية حدوثها واستدعائها عن طريق المكافأة أو الجزاء، تمكّن المتعلّم من تحقيق الغاية من عمليّة التّعلّم، أُنظر، أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة – حقل تعليميّة اللّغات-، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، 2000، ص49.

[3] خليل عبد الفتّاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص44.

المعلّم لتحقيق أهدافه التّدريسيّة[1].

ومن خلال هذه المكوّنات نجد أنّ نجاح استراتيجيّة التّدريس يكمن في تلك المكوّنات – السّابقة الذّكر– على نحو منسجم ومتكامل.

5– مفهوم نشاط التّعبير:

التّعبير نشاط لغوي يقوم به الفرد أو الجماعة لتحقيق التّواصل والتّفاعل فيما بينهم ونظرًا لأهميّته البالغة في عمليّة التّدريس ارتأينا أن نَعْرِضَ لمفهومه اللّغوي والاصطلاحي.

أ. لغة:

تعددت مفاهيم التّعبير وتعريفاته في المعاجم العربيّة، فجاء في لسان العرب في مادة (ع ب ر): " عَبَرَ الرُؤيا يَعْبُرها عَبْرًا وعبارة وعبَّرها: فَسَّرَها وأخبر بما يؤول إليه أمرُها وفي التّنزيل العزيز: ﴿ إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ﴾[2] سورة يوسف الآية –43– أي تعلمون تأويلها وتفسيرها.

كما جاء في الصّحاح من مادة " عَبر": وَعَبَرْتُ الرُّؤْيَا أَعْبُرُهَا عِبَارَةً: فَسَّرتها وعَبَّرْتُ عنْ فلانٍ أيضًا إذا تكلَّمتَ عنهُ، واللِّسانُ يُعَبِّرُ عمَّا في الضَّمير[3].

كما ورد في معجم الوسيط في مادة (عَبَرَ): ويقال: عَبَرَ به الماءَ والكتابَ عَبْرًا:

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهارته، م س، ص266.

[2] أُنظر، ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990، مادة (ع ب ر)، ج4، ص530.

[3] أُنظر، أبي نصر إسماعيل بن حمّاد الجوهري، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تح: إميل بديع يعقوب، محمد نبيل طريفي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1999، مادة (ع ب ر)، ج2، ص432.

تدبَّرَهُ فِي نَفْسِهِ ولم يرفع صوتَه بقراءتِهِ، (عَبَّرَ) عَمَّا في نفسه وعن فلانٍ، أعرب وبيَّن بالكلام[1].

فالتّعبير بهذا المعنى يرتبط بمفهوم الإبانة والإفصاح والإظهار والتّفسير.

ب- اصطلاحا:

لقد تعدّدت التّعريفات الاصطلاحيّة لمصطلح التّعبير نوردها فيما يلي:

يعرّف التّعبير بأنّه : "تمكّن التّلاميذ من الإفصاح عمّا يجول بخواطرهم في المواقف المختلفة الّتي يتعرضون لها في الحياة داخل المدرسة وخارجها بالأساليب النّوعية فإنّه منطق سليم وفكر منظّم ولفظ عذب حتّى تنمو شخصياتهم الاجتماعيّة وتقوى على مواجهة أعباء الحياة بالإسهام في خدمة مجتمعهم وتلمس مشاعره والتّعبير عن آماله وآلامه يستوي في ذلك كلّ وسائل التّعبير المختلفة محادثة وخطابة وكتابة"[2].

وبهذا يمكن القول: من خلال التّعبير يتمكّن المتعلّمون من الإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم، وكلّ ما يحيط بهم في المواقف الّتي تواجههم سواء داخل المدرسة أو خارجها بالأساليب النّوعية، ولا يكون ذلك إلا من طريق وسائل التّعبير شفويًا أو كتابيًا.

كما يعرّف التّعبير أيضا بأنّه: " العمل المدرسي المنهجي الّذي يسير وفق خطّة متكاملة، للوصول بالطّالب إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسهُ ومشاهداته وخبراته الحياتيّة شفاهًا وكتابة بلغة سليمة، وفق نسق فكري معين[3]".

---

[1] أُنظر، مجمَّع اللُّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّولية، جمهوريّة مصر العربيّة، ط4، 2004، ص580.

[2] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، د ط، 2005، ص179.

[3] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأدرن، ط1، 2004، ص77.

ومنه فالتّعبير هو نتاج المدرسة منهجيًا؛ أي بإتباع خطة متكاملة، وذلك للولوج بمستوى الطّلاب وتمكينهم من ترجمة أفكارهم ومشاعرهم، والتّعبير عنها مشافهة أو كتابة بلغة سليمة خاليّة من الأخطاء.

ويعرّف أيضا بأنّه: " الإفصاح عمّا في النَّفس من أفكار ومشاعر بالطّرق اللّغوية وخاصّة بالمحادثة أو الكتابة. وعن طريق التّعبير يمكن الكشف عن شخصيّة المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله"[1].

نفهم من هذا القول إنَّ التّعبير هو الإبانة عن المشاعر والأفكار الكامنة في النّفس باستعمال اللّغة الشّفوية.

والتّعبير أيضا: " أن يتحدّث الإنسان أو يعبّر عمّا في نفسه من موضوعات تلقى عليه، أو عمّا يحس هو بالحاجة إلى الحديث عنه استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطّبيعة"[2].

من خلال ما تقدم نلحظ أنّ جُلّ التّعريفات تصبُّ في مجرى واحد، ألا وهو التّعبير عمّا يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر وأحاسيس، وذلك باتخاذ اللّغة بنوعيها الشّفوية والكتابيّة وسيلة للإفصاح عن هذه المكنونات.

6- عناصر عمليّة التّدريس:

تتكون العمليّة التّعليميّة التّعلّمية من جملة من العناصر الّتي تتفاعل فيما بينها، إذ يُكمل بعضها بعضًا، وتتمثّل هذه العناصر فيما يلي:

---

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص199.

[2] علي جواد الطّاهر، أصول تدريس اللّغة العربيّة، دار الرّائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984، ص38.

أ- المعلّم:

"هو حجر الزّاوية في العمليّة التّعليميّة ومهنته بما فيها من مسؤوليات شاقة، تتطلب من يمارسها الكثير من الإمكانيات والصّلاحيات ولاسيما أن من يقوم بها لا يقتصر على فترة معينة ولكنّه يمارسها لسنوات عدة يؤثر خلالها على الأجيال النّاشئة الّتي إذا أحسنت تربيتها وإعدادها للحياة، وبالتّالي قامت بدورها فيها على خير وجه"[1].

أي أنّ المعلّم هو المحرك الأساسي في عمليّة التّعليم والتّعلّم، نظرًا للمهنة الشّريفة الّتي يقوم بها وما تحمله من صعوبات.

وفي ذلك يقول عبد العليم إبراهيم: "المقوّمات الأساسيّة للتّدريس، إنّما هي تلك المهارة الّتي تبدو في موقف المدرّس، وحسن اتّصاله بتلاميذه، وحديثه إليهم، واستماعه لهم، وتصرفه في إجاباتهم، وبراعته في استهوائهم، والنّفاذ إلى قلوبهم، إلى غير ذلك من مظاهر العمليّة التّعليميّة النّاجحة[2].

ومنه يتّضح أنّ المعلّم هو المحور الأساسي في نجاح العمليّة التّعليميّة، بحيث تتوفّر فيه خصائص معرفيّة وشخصيّة ومميزات تؤهله في عمليّة التّدريس.

بالإضافة إلى ما يتّصل به المعلّم من صفات وخصائص مثل: العمر، الجنس الخصائص النّفسيّة والاجتماعيّة، وتأهيله والفلسفة التّربويّة الّتي يؤمن بها ويتبناها ومستوى اندفاعه لمهنته ورغبته فيها[3].

كما ينبغي للمعلّم أن يتّصف بمواصفات تتناسب والمهنة المسندة له انطلاقا من

---

[1] محمد أحمد كريم وآخرون، مهنة التّعليم وأدوار المعلّم فيها، شركة الجمهوريّة الحديثة لتحويل وطباعة الورق، الاسكندريّة، مصر، د ط، 2002، ص10.

[2] الموجّه الفنّي لمدرّسي اللُّغة العربيّة، م س، ص25.

[3] أُنظر، محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التّدريس الفعال، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص67.

مجموعة من الخصائص نحددها في[1]:

- القدرة على التّخطيط.

- المعرفة الكافية بتعليميّة المادّة والطّرائق والوسائل والأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة وأساليب التّقويم.

- مراعاة الفروق الفرديّة.

- التّفتح على البيئة في نشاطاته باستمرار.

- التّنشيط الفعّال والمشوّق.

-الصّبر على الأطفال والتّعاطف معهم.

- عدم التّحيز في معاملتهم.

- الالتزام بأخلاقيات المهنة ومتطلباتها.

- الرّغبة والحبّ لمهنة التّعليم.

ومن أهم الصّفات الّتي ينبغي توافرها في المعلّم النّاجح ما يلي[2]:

- الإلمام التّام بالمادّة العلميّة.

- الإيمان بقيمة العمل الّذي يؤديه.

- القدرة على الابتكار والتّجديد والحكم الموضوعي.

- يجب أن يكون المعلّم محبوبا من طلابه، وأن يثير اهتمامهم وميولهم.

- أن يتّصف المعلّم بالأمانة والحيّاد وعدم التّحيز لكي يصبح قدوة حسنة لغيره.

- الاهتمام بالمظهر العام.

- القدرة على التّحكم في الانفعالات.

---

[1] أُنظر، المجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، م س، ص52.

[2] أُنظر، حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتّعليم والمعلّم من منظور علم الاجتماع، مؤسّسة شباب الجامعة، الاسكندريّة، مصر، د ط، 2006، ص192، 193.

كما يؤدي المعلّم أدوارًا عديدة، فقد يكون سائلاً، مناقشًا، موضحًا، ناقدًا...إلخ. ولهذا السّبب يُفترض في المعلّم أن يكون متمكّنا من المعرفة من جهة، وعارفًا بخصائص تلاميذه الثّقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة. إلى جانب اطّلاعه على الطّرائق الجيّدة الّتي تساعده على معرفة سبل الوصول إليهم، لزيادة التّفاعل فيما بينهم من جهة أخرى[1].

وهنا لا يقتصر دور المعلّم على نقل المعارف والخبرات فقط، بل يحدث العكس بحيث يقوم بدور المتلقّي.

مما سبق ذكره نستنتج أنّ المعلّم هو أحد أقطاب العمليّة التّعليميّة التّعلّمية فبواسطته تنقل المعارف والخبرات لبناء شخصيات فاعلة في المجتمع، يتوفّر على خصائص ومميزات تؤهله في عمليّة التعلّم والتّعليم.

ب- المتعلّم:

إذا كان المعلّم هو حجر الزّاوية في العمليّة التّربويّة، فإنّ التّلميذ (الطّالب) المتعلّم هو المستهدف من وراء هذه العملية؛ حيث تسعى التّربيّة إلى توجيه التّلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة، ولكي يتحقق ذلك يجب معرفة احتياجات المتعلّم وسلوكه[2].

لذلك يعتبر المتعلّم الرّكن الأساسي في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، بل هو سبب وجودها، لذا ينبغي معرفة قدراته ووسطه، ومشروعه الشّخصي، وفي هذا الصّدد يمكن الاستفادة من سيكولوجيّة النّمو وعلم النّفس الاجتماعي وغيرها من العلوم الّتي تعيننا على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلّم[3].

---

[1] أُنظر، جلال رشيدة، نظريّة المقام وأثرها في حسن تعلم اللّغة العربيّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، 2012، ص11.

[2] أُنظر، كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، م س، ص 81.

[3] أُنظر، المجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، م س، ص52.

كما يعرّف التّلميذ أيضا بأنّه: "العنصر المهم والمحور الأساسي في عمليّة التّعليم والتّعلّم، ويعتبر اللّبنة الأولى في الارتقاء بمستوى التّعليم، وأول من يغرس فيه حبّ التّعلّم والاستكشاف هي أسرته، وهي المرتكز الأساسي لتذليل العقبات النّفسيّة للرّغبة في التّعلم وللأسرة دور مهم وفعال في التّنشئة والسّلوك المستقيم والتّربية الجيّدة تسهل عمليّة التّعليم والتّعلّم[1].

ومن هنا نستنتج أن المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة باعتباره يملك جملة من الخصائص والمميزات تفيده في عمليّة التّعلّم، إذ يمكنه الاستفادة من شتى الجوانب الّتي تساعده على التّعلّم ولاسيما الأسرة.

بالإضافة إلى أنّه "من الضّروري مراعاة الخصائص النّفسية والقدرات العقليّة والمعوقات الطّارئة للمتعلّم وذلك من خلال مجموعة من الفروق في الإعداد والتّكوين"[2].

وعلى المعلّم لمواجهة هذه الفروق أن يقوم بعدد من الأمور من أهمها:

- تصميم خبرات تعليميّة متنوعة يستطيع كلّ طالب استيعابها حسب السّرعة الّتي تناسبه.
- استخدام عدد من الوسائل التّعليميّة المختلفة الّتي تواجه ما بين الطّلاب من فروق في أسلوب التعلّم.
- التّوسّط في شرح الأفكار حتّى يفهمها جميع الطّلاب.
- إعداد مجموعة متفاوتة المستوى من التّدريبات اللّغوية، بحيث يناسب كلّ منها فريقا من الطّلاب.
- تنوع الواجبات المنزليّة بحيث يقدم لكلّ مجموعة من الطّلاب ما يناسبها.

---

[1] أُنظر، رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص30.

[2] عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلم وتطبيقاتها من علوم اللّغة: اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012، ص51.

– إعطاء فرصة للطّلاب لاختيار من بين أسئلة الامتحانات على أن يكتسب كلّ منهم المهارة نفسها[1].

ونلاحظ مما تقدّم أن المتعلّم هو الرّكيزة الأساسيّة في العمليّة التّعليميّة وذلك لما له من خصائص نفسيّة وقدرات عقليّة تميّزه من غيره.

ج– المادّة الدّراسيّة:

تمثل المادّة الدّراسيّة الرّسالة الّتي ترسل من المعلّم إلى المتعلّم من طريق تفاعله مع المعلّم في أثناء مشاركته الفاعلة مع مكوّنات المنهج جميعا، وتُعدُّ المادّة الدّراسيّة ركنًا أساسًا في عمليّة التّدريس؛ لأنّها تمثل عيّنة مختارة لمجال معرفي معين ترتبط بحاجات المتعلّم وخصائصه[2].

وهي المعارف الجديدة والخبرات الّتي يقدّمها المعلّم لتلاميذه، وهذه المعارف الّتي تشكل الرّسالة ينبغي أن تكون مصبوغة صياغة واضحة إذا أُريد لها أن تحقق الهدف المنشود منها، وأن يكون فيها من عناصر التّشويق ما يحفزهم على تقبلها، ويدفع عنهم الشّؤم والملل[3].

يتّضح لنا من خلال هذين التّعريفين أنّ المادّة الدّراسية هي تلك المعارف والخبرات الّتي يكتسبها المتعلّم من خلال تفاعله مع المعلّم.

---

[1] أُنظر، رشدي أحمد طعيمة، محمد السّيد مناع، تدريس العربيّة في التّعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000، ص71.

[2] أُنظر، عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص 147.

[3] أُنظر، جلال رشيدة، نظريّة المقام وأثرها في حسن تعلّم اللّغة العربيّة، م س، ص14، 15.

ضف إلى ذلك المادّة أو الموضوع المراد تدريسه من حيث الجوهر، ومستوى الصّعوبة، ودرجة أهميّته، وصلته بحاجات المتعلّم، والكتاب المدرسي وما يرافقه من مرشد للمدرّس أو دليل للطّالب[1].

كلّ ذلك يَدخل ضمن وسائل وأساسيات التعلّم والتّعليم.

د- بيئة التّعلّم:

يُقصد ببيئة التعلّم جميع العوامل المؤثّرة في عمليّة التّدريس وتسهم في تحقيق مناخ جيّد للتعلّم يجري فيه التّفاعل بين كلّ من المعلّم والمتعلّم والمادّة الدّراسيّة وتيسّر أداء المعلّم لرسالته وتزيد من اعتزاز المتعلّم بمدرسته ومجتمعه[2].

بالإضافة إلى: حجم المدرسة، وغرفة الدّراسة، وآثاثها، ومستوى استيعابها، وكثافة الطّلبة فيها، وموقعها الجغرافي، والعوامل الخارجيّة، المؤثّرة في سير التّدريس في تلك البيئة، وما تحتوي عليه من ساحات وحدائق، ومسرح، ومكتبة ومختبرات وغير ذلك[3].

ويمكن تقسيم هذه العوامل المؤثّرة إلى:

1- العوامل الفيزيائيّة: وتتضمن: المرافق والتّجهيزات، والمكتبة، والملاعب، والحديقة ونظافة المدرسة، وتوفير المواصلات، وموقع المدرسة والجو الصّحي.

2- العوامل التّربويّة: وتتضمن: الكتب المدرسيّة، والمراجع والوسائل العلميّة، والمناشط التّعليميّة، والمتاحف وأساليب التّدريس والتّعلّم المختلفة، الّتي تتصل بالتّعلّم الفردي أو التّعلّم الجماعي، كذلك الامتحانات وأساليب التّقويم، والتّفاعل اللّفظي داخل الصّف الدّراسي، وإدارة الصّف.

---

[1] أُنظر، محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التّدريس الفعال، م س، ص68.

[2] أُنظر، عمران جاسم الجبوي، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص148.

[3] محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التّدريس الفعّال، م س، ص68.

3- العوامل الاجتماعيّة: وتتضمن التّفاعل الاجتماعي في المدرسة، الانضباط والنّظام في إدارة المدرسة، والعلاقة بين المدرسة والمنزل، التّوجيه والإرشاد، العلاقة بين المدرسة والمجتمع[1].

نستنتج مما تقدّم من تعريفات لبيئة التّعلم أنّها تشمل مجموع العوامل والشّروط النّفسيّة والتّعليميّة والاجتماعيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، من أجل تحقيق مناخ تعليمي جيّد.

وخلاصة القول أنّ نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة يكمن في توافر أربعة عناصر تتفاعل فيما بينها، وتتبادل التّأثير، للوصول في الأخير إلى تحقيق أهداف المنظومة التّربويّة، فبالنّسبة للمعلّم هو المرشد والموجّه في عملية التّعليم والتّعلّم، أما المتعلّم فهو محور العمليّة التّعليميّة الّذي يسعى للحصول على المعرفة في إطار ظروف نفسيّة اجتماعيّة، تعليميّة ملائمة تسمح له بالنّجاح.

[1] أُنظر، كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، م س، ص85.

الفصل الأوّل:

التّعبير الشّفوي و طرائق تدريسه

تمهيد:

ممّا لا شكّ فيه أنّ اللّغة العربيّة تتكون من أربعة أنشطة أساسيّة هي (الاستماع التّحدث، القراءة، الكتابة)، إذ يعتبر التّحدث أو ما يسمّى – التّعبير الشّفوي– من أبرز هذه الأنشطة في عمليّة التّعليم والتّعلّم، يأتي في المرتبة الثّانية بعد الاستماع، وذلك نظرًا لما يحتويه من أهميّة بالغة في تنميّة مهارات المتعلّمين، وإثراء رصيدهم اللّغوي، فمن خلاله يسعى هذا النّشاط إلى تحقيق التّفاعل والتّواصل بين أفراد المجتمع.

إضافة إلى تنميّة القدرات اللّغوية للمتعلِّمين، وذلك قصد تمكينهم من التّعبير الحر أي أنّ المتكلم يعبّر عن أفكاره، وكذلك الاستيعاب، وترجمة أفكاره بأسلوب واضح؛ لأنّ تدريس نشاط التّعبير الشّفوي من شأنه إنشاء فرد قادرًا على التّواصل مع غيره في أي زمان ومكان.

أولا: التّعبير الشّفوي أنواعه وأسسه:

– مفهومه:

يُعدّ التّعبير الشّفوي من أهم وأبرز المهارات اللّغوية، وذلك لأهميته البالغة في تنميّة أفكار التّلميذ، فيقصد به: " أن يعبّر الطّالب عمّا في نفسه بجمل من دون أن يكون قد كتبها، ويعدّ جزءًا مهمًا في ممارسة اللّغة واستعمالها، وكثيرة هي المواقف الّتي يستخدم فيها الكلام في الحياة اليوميّة، ويرمي إلى تمكين الدّارسين من اكتساب المهارات الخاصّة بالحديث والمناقشة، والقدرة على التّعبير المؤثر الجميل"[1].

هذا يعني أنّ التّعبير الشّفوي أسبق من التّعبير الكتابي، فهو يمكِّن الطّالب من التّعبير عمّا يجول في ذهنه مشافهة، وذلك قصد التّواصل مع الغير، لتحقيق حاجياته اليوميّة.

[1] سعد علي زاير، إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص502.

ويعرّف أيضا بأنّه: " تلك العادات الشّفهيّة المنطوقة في مختلف المواقف الاجتماعيّة مثل: تبادل الأفكار، الحوار، التّحايا، استعمال الهاتف، بداية الاجتماعات تقديم الضّيوف، والتّرحيب بهم، والمشاركة في الحفلات والمناسبات"[1].

واعتمادًا على التّعريفات السّابقة يمكن القول إن التّعبير الشّفوي هو الإبانة والإفصاح عمّا في النَّفس من أفكار ومشاعر خاصّة في المواقف الاجتماعيّة المختلفة وذلك باستعمال اللّغة مشافهةً لا كتابةً، لتنميّة مهارات المتعلّمين في الحديث، وإبداء المواقف الخاصّة بهم.

1- أنواع التّعبير الشّفوي:

ينقسم التّعبير الشّفوي إلى نوعين أساسيين هما: التّعبير الشّفوي الوظيفي والتّعبير الشّفوي الإبداعي:

أ- التّعبير الشّفوي الوظيفي:

فيقصد به "التّعبير الّذي يستخدمه النَّاس في حياتهم العامّة لقضاء حاجاتهم وتنظيم شؤونهم، فهو تعبير في مواقف ذات قيمة إجتماعيّة ويشعر المتعلّم أنّه يتعلّم التّعبير في مجال يمارسه عندما يخرج للحياة"[2].

وهو أيضًا: "كلّ كلام منطوق يؤدّي غرضًا وظيفيًا في الحياة، ويلبّي حاجة تقتضيها حياة المتكلّم في المدرسة، وخارجها"[3].

---

[1] حنان عواريب، أثر التّعدديّة اللّغوية في التّعبير الشّفوي والكتابي لدى متعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية – مدينة ورقلة عيّنة-، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدّكتوراه في العلوم اللّغوية، منشورة، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2015- 2016، ص134.

[2] حامد عبد السلام زهروان وآخرون، المفاهيم اللّغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص349.

[3] محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، م س، ص120.

ومن مجالات التّعبير الشّفاهي الوظيفي المحادثة والمناقشة، وإلقاء الكلمات والخطب وإعطاء التّعليمات والإرشادات وتقديم التّقارير الشّفهية وسرد الأخبار[1].

وبتأمّل التّعريفات السّابقة للتّعبير الشّفهي الوظيفي، وكذا التّأمّل في مجالاته نلاحظ بأنّه كلام منطوق يستخدمه الإنسان في حياته اليوميّة، لتلبيّة حاجتهم الضّرورية، فهو يؤدّي دورًا وظيفيًا سواء كان داخل أسوار المدرسة أو خارجها.

ب- التّعبير الشّفوي الإبداعي:

فيقصد به: " ذلك اللّون من التّعبير الّذي يتّسم بالتّقنيّة في العرض والأداء فأسلوبه مصقول وعباراته منتقاة، وفيه الرّغبة في التّأثير في السّامع باصطناع الصّور والتّخيل، وهو يتّسم بالذّاتية الواضحة في التّعبير عن فكر صاحبه وخواطره ومشاعره وأحاسيسه، وعنصر الأصالة في التّعبير الإبداعي نابع من إضافة الأديب نظرته إلى الحياة وتفسير الشّخص لها"[2].

ومن ناحية أخرى فالتّعبير الشّفاهي الإبداعي هو " ذلك الكلام المنطوق الّذي يرمي فيه المتحدث إلى إظهار أحاسيسه وعواطفه بعبارات مختارة بدقّة وعناية، يتوخى منها المتحدث إحداث أكبر الأثر في نفس المخاطب، لذلك فإن التّراكيب اللّغوية الّتي تستخدم لمثل هذا الغرض يجب أن تتسّم بالسّلاسة والعذوبة، وحسن التّركيب، وأن تشتمل على عناصر الجمال، وجزالة المعاني الّتي تستثير المخاطب، وتضمن تفاعله مع محتوى الخطاب"[3].

---

[1] أُنظر، حامد عبد السلام زهروان وآخرون، المفاهيم اللّغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، م س، ص349.

[2] م ن، ص ن.

[3] محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، م س، ص121.

ومن مجالات التّعبير الشّفاهي الإبداعي: حكاية القصص والنّوادي والتّمثيلات وإلقاء الشّعر والمناظرات[1].

نستخلص مما سبق ذكره أن التّعبير الشّفهي الإبداعي هو التّعبير عن الأحاسيس والعواطف الجيّاشة بألفاظ وجمل مختارة بدقة، وبأسلوب مؤثر وجميل؛ مع استعمال وظائف العقل وما يحمله من تصورات وتخيلات وإبداع، بالإضافة إلى جزالة الألفاظ والمعاني، وحسن استخدام التّراكيب والصّيغ قصد التّأثير على السّامع.

2- أسس التّعبير الشّفوي:

ينبني التّعبير الشّفوي على جملة من الأسس هي:

1- إنّ عمليّة التّعبير عمليّة معقدة أساسها عقلي يقوم على التّحليل، والتّركيب واستحضار المحصول اللّفظي، وتوظيفه لخدمة الأفكار، وهذا يتطلب إعطاء المتحدث فرصة لصوغ الأفكار والتّعبير عنها بالألفاظ، والصّيغ المتعارف عليها في النّظام اللّغوي.

2- إن الارتباك النّاجم عن الخجل والقلق النّفسي يعيق التّعبير، لذلك يجب على المدرس أن يعتمد أسلوب التّشجيع، والثّناء على المتحدث لمعالجة هذه العوامل.

3- إن مزاحمة العاميّة للفصحى في الاستعمال اللّغوي تؤثّر في التّعبير الشّفوي خاصّة لأنّ المتحدث ليس لديه المجال لاختيار الألفاظ؛ لذلك يجب الحرص على عدم استعمال العاميّة في درس اللّغة العربيّة في جميع فروعها، وأن يكون مدرّس اللّغة العربيّة الممثّل الّذي يقتدي به في ذلك[2].

لو أمعنا النّظر في هذه الأسس نلاحظ أنّ التّعبير الشّفوي عمليّة عقليّة معقدة يقوم على التّحليل والتّركيب والاستنتاج، يتعلّم المتعلّم من خلاله مهارة التّركيب والصّيغ ودقّة الملاحظة، وتلخيص أفكاره، كما يجب على المعلّم اعتماد مبدأ التّعزيز للقضاء على

[1] أُنظر، حامد عبد السّلام زهروان وآخرون، المفاهيم اللّغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، م س، ص349.

[2] أُنظر، محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، م س، ص131، 132.

ظاهرتي الخجل والتّردد الّتي تعيق القدرة على التّعبير، مع وجوب التّكلم أو التّحدث باللّغة العربيّة الفصيحة داخل القسم، بعيدًا عن استعمال اللّغة العاميّة.

4- الاهتمام والتّركيز على المعنى لا على الألفاظ، فالمعلّم يجب أن يهتم بالأفكار قبل الألفاظ الّتي تخدم الفكرة وتعبّر عنها، على الرّغم من أهميّة الألفاظ، لأنّها خادمة للأفكار ومعبّرة عنها.

5- أن يكون المعلّم متمكنًا من المهارة في المجال الّذي يريد تعليمه، فاهمًا لأسسها وتفاصيلها، وأن يستمر كلّ ذلك، حتّى يكون التّعليم ناجحًا.

6- أن يدرّب المعلّم طلابه على المهارة؛ لأنّ التّدريب شرط أساسي في نمو المهارة، ويتم تعريف الطّلبة بأخطائهم ليقوموها، فلا تعلّم دون ممارسة.

7- أن يكون التّدريب مستمرًا، لأنّ التّدريب يؤدّي إلى الإتقان وأن يكون على فترات متقاربة لتستمر المهارة.

8- أن يزود الطّلبة بثروة لغويّة لإتقان المهارة المراد تنميّتها[1].

9- تعويد التّلميذ على حسن الاستماع إلى المتحدث أو السّائل وفهم المقصود من الحديث أو السّؤال.

10- الاعتماد على القصص القصيرة في التّعبير حيث يفضلها المعلّم لتلاميذه ومن ثم يشجعهم على محاكاتها بطلاقة.

11- تشجيع التّلميذ على التّحدث داخل الفصل عن رحلاته مع أسرته ومغامراته مع زملائه التّلاميذ[2].

---

[1] أُنظر، محمد علي الصويركي، التّعبير الشّفوي حقيقته، واقعه ، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه، وتقويمه، دار ومكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص134، 135.

[2] أُنظر، زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص 180، 181.

ومن ذلك يمكن القول إنّ التّعبير الشّفوي عمليّة معقدة، يقوم على مجموعة من الأسس، وهذه الأخيرة تساعدنا للحصول على ثروة لغويّة جيّدة، وبذلك يجب على المعلّم الإلتزام والعمل بها في حصّة التّعبير الشّفوي.

ثانيا: طرائق تدريس التّعبير الشّفوي:

لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي عدة طرائق منها:

1- طريقة القصّة:

عُرّفت القصّة بأنّها مجموعة من الأحداث، يرويها الكاتب، وهي تتناول حادثة واحدة، أو حوادث عدّة، تتعلق بشخصيات إنسانيّة، تتباين أساليب عيشها، وتصرفها في الحياة، على غرار ما تتباين حياة النّاس على وجه الأرض، ويكون نصبها في القصّة متفاوتا من حيث التّأثر والتّأثير[1].

من هنا نجد أنّ القصّة عبارة عن أحداث ووقائع، تتناول جانبًا من جوانب الحياة الاجتماعيّة، بغية التّأثر والتّأثير في السّامعين.

"وتعدّ القصة من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعيّة، وأكثرها شحذًا لانتباهه إلى حوادثها، ومعانيها، فتثير القصّة بأفكارها وصراع الأشخاص فيها وتعقد أحداثها، وبتصويرها لعواطف وأحاسيس النّاس وبيئتها الزّمانيّة والمكانيّة وبلغتها وبطرائق تقديمها المختلفة، كثيرًا من الانفعالات لدى القرّاء، وتجذبهم إليها وتغريهم بمتابعتهم والاهتمام بمصائر أبطالها"[2].

---

[1] أُنظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص134.

[2] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، جدار للكتاب العالمي للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص457.

ومن هذا فالقصّة تصوّر لنا الأحداث بطريقة طبيعيّة وفق بيئة زمكانيّة معيّنة لتنميّة خيال المتعلّم، وتمكينه من خلق الأفكار، وذلك قصد تكوين هذه الأفكار ثم التّعبير عنها بطرائق مختلفة.

فالقصّة هي: "سرد وقائع وأحداث بطريقة شائقة"[1]. وهذا يعني أنّ عنصر التّشويق يضفي على القراء نشوة وروعة تجذبهم إليها، وتدفعهم لقراءتها.

"والتّلاميذ يميلون بفطرتهم إلى القصّة ولا يَمَلُونَ سماعها في أي وقت، ولكنَّ للقصّة شروطًا تحقق الغاية منها"[2]، وتكمن هذه الشّروط فيما يأتي:

1- أن تكون مثيرة مشوّقة، ولعلّ عنصر الخيال من مقوّمات التّشويق وبخاصّة للأطفال.

2- أن تكون طريفة جديدة، يسمعها التّلميذ لأول مرة.

3- أن تكون ملائمة للتّلاميذ من حيث الفكرة واللّغة، فلا تثقّلها الأفكار الفلسفيّة، أو الأخيلة البعيدة، ولا تشوب لغتها المفردات الوعرة الغريبة.

4- أن تكون ذات مغزى خلقي أو فكري أو اجتماعي أو نحو ذلك.

5- أن تكون مناسبة للتّلاميذ من حيث الطّول والقصر على أنّه ينبغي ألا يستغرق إلقاؤها على التّلاميذ أكثر من خمس دقائق[3].

ومن أبرز ما تحققه القصّة من فوائد للتّلاميذ ما يأتي:

1. تنمّي الذّوق الفنّي والحس الجمالي لدى التّلميذ.
2. تمكّن التّلميذ من التّعرف على التّراث العربي والإسلامي وكذا التّزود بالثقافة الأجنبيّة.

---

[1] محمد بوزواوي، دروس في التّعبير الكتابّي لتلامذة الأساسي والسّنة 1و 2 و3 الثّانوية، مر: أحمد لونيس، دار هومه للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، دط، 2003، ص116.

[2] نجم عبد الله الموسوي، رجاء سعدون زبون ، أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الإبتدائيّة في مادة التّعبير من وجهة نظر معلّمي المادّة ومعلّماتها، مجلة ميسان للدّراسات الأكاديمية، المجلد التّاسع، العدد السّابع عشر، كليّة التّربيّة، جامعة ميسان، كانون الأول، 2010، ص54.

[3] أُنظر، عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، م س، ص 158، 159.

3. تجذب التّلميذ إلى القراءة وتبعث في نفسه حبّ المطالعة.

4. تزوّد التّلميذ بالألفاظ والأساليب اللّغوية الصّحيحة والحوار الثّري والشّيق[1].

2- طريقة التّعبير الحر:

هو حديث التّلاميذ بمحض حريتهم واختيارهم عن شيء يدركونه بحواسهم في المنزل أو المدرسة أو الشّارع أو حديثهم عن الأخبار الّتي يلقيها التّلاميذ في الفصل كحادثة وحكاية وتعقبه مناقشات يشترك فيها الجميع، أو محادثة في صورة أسئلة يوجهها الأطفال والمعلّم إلى صاحب الخبر ليجيب عنها، وقد يشترك المعلّم أحيانا بإلقاء خبر على تلاميذه، ينتزعه مما يرضي حاجات الطّفولة وميولها[2].

ونظرًا لهذا فإنّ التّعبير الحر هو أن يعبّر التّلميذ عن أفكاره بكلّ حريّة في المواقف الاجتماعيّة المختلفة الّتي يتعرض لها في حياته اليوميّة سواء كان في المنزل أو المدرسة أو الشّارع.

ويسلك المعلّم في درسه الخطوات التّاليّة.

1. التّمهيد، بربط الموضوع بخبرات التّلاميذ مثلا، أو أن يشرح المعلّم المطلوب عمله في هذا الدّرس.

2. استثارة المعلّم للتّلاميذ بأسئلة مختلفة في موضوع التّعبير.

3. تمثيل التّلاميذ دور المعلّم بطرح الأسئلة على زملائهم أو طرحها على معلّمهم.

---

[1] أُنظر، ليلى بن ميسية، تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال النّشاط المدرسي غير الصّفي، دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثّالثة متوسّط، مدينة جيجل – نموذجا–، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، منشورة، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة فرحات عباس سطيف (الجزائر)، 2009، 2010، ص100، 101.

[2] أُنظر، راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائيّة والكتابيّة طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص224.

4. تدريب التّلاميذ على ترتيب حديثهم حول الموضوع الّذي تحدثوا فيه وذلك بإعادة بعضهم الحديث عن الموضوع بالتّسلسل[1].

إذن فالتّعبير الحر يعدّ من الطّرائق الحديثة لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي، فمن خلاله يعبّر المتعلّم عمّا يجول في خاطره بكلّ حريّة، حيث يَتَبِع المعلّم أثناء درسه مجموعة من الوسائل والخطوات تتمثل في إعطاء لمحة عامّة حول موضوع الدّرس، ومن ثم يقوم المعلّم بتوجيه أسئلة لمتعلّميه تهدف إلى تقريب الموضوع المطروح، كما يمكن أن يستفيد المتعلّم من خبرات زملائه، ومن ثم يطلب المعلّم من المتعلّمين إعادة الحديث عن الموضوع بالتّسلسل، وبالتّالي كلّ هذه الخطوات تنمّي معارف المتعلّم وتكسبه لغة الحوار والمناقشة.

3- طريقة تدريس الموضوعات المختلفة:

تعدّ طريقة الموضوعات من أكثر الطّرائق استعمالاً في عمليّة التّدريس وذلك أنّ هذا "هو النّوع السّائد المألوف، وقد كان هذا النّوع هو الغالب، أو الوحيد في تدريس الإنشاء"[2]. بمعنى أنّ طريقة تدريس الموضوعات المختلفة تكون في أكثر الأحيان في تدريس نشاط التّعبير الشّفوي.

"ففي المرحلة الابتدائيّة، ويكون عبارة عن أسئلة يطرحها المعلّم بأشكال مختلفة حول الموضوع، ليجيب التّلاميذ عليها، ويتصرف في هذه الإجابة تصرفًا يدفع التّلاميذ إلى تنويع التّعبير، وقد يكون موضوع التّعبير وصفًا محددًا حول صورة، وقد يكون تدريبًا على كتابة قصّة أو أخبار ونشاطات قام بها التّلميذ"[3].

---

[1] أُنظر، سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظرية والتّطبيق، م س، ص102.

[2] عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، م س، ص 162.

[3] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، م س، ص210.

قد يأخذ التّعبير أشكالاً متنوعة كتمارين إكمال الفراغ أو الإجابة عن الأسئلة أو إعادة ترتيب جمل مبعثرة أو كتابة إعلان أو رسالة برقية أو استدعاء معيّن[1].

من خلال ذلك يمكن القول إنّ تدريس الموضوعات هو الأساس في تدريس نشاط التّعبير الشّفوي، تعمل على تنميّة مهارات المتعلِّم وتجعله يكتسب معارف لغويّة، يتعلم من خلالها آداب الحوار والمناقشة، وعلى هذا فإن كلاّ من الحوار والمناقشة لديه فاعليته في تنميّة نشاط التّعبير، فالتّنويع في الأسئلة الموجهة تساعدهم على التّعبير الحر مع التّوجيه، وذلك لترسيخ الحوار في ذهن المتعلِّمين.

4- طريقة المجموعات:

يتّجه بعض التّربويين إلى الدّعوة إلى اتباع نظام المجموعات في تعلِّيم التّعبير الشّفوي داخل الفصل الدّراسي بسبب كثرة إعداد الطّلبة داخل الفصل الواحد، مما يصعب التّعامل معهم من قبل المعلّم في تعليم الحديث، ولذلك ينصح باللّجوء إلى نظام المجموعات داخل الصّف مما يسهل التّعامل معهم، وتخلق نوعًا من المنافسة بينهم وتجعل من حديثهم متعة بدلاً من أن تكون عبئًا على المعلّم والطّلبة ولا تحقق الأهداف المرجوة[2].

وبذلك فطريقة المجموعات تيّسر للمعلّم القيام بعمليّة التّدريس وخصوصًا إذا كان الاكتظاظ في الصّف، لتسهيل التّعامل مع المتعلّمين وخلق روح المنافسة بينهم.

ومن فوائد هذه الطّريقة نذكر:

- يسهل فيها تقسيم الطّلبة وفقًا للاهتمامات بكلّ مجموعة صغيرة، مما يزيد من تفاعل أفراد المجموعة.

---

[1] أُنظر، نجم عبد الله غالي الموسوي، دراسات تربوية في طرائق تدريس اللّغة العربيّة [دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية]، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص106.

[2] أُنظر، محمد علي الصويركي، التّعبير الشّفوي، حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه، وتقويمه، م س، ص 144.

- تخلق التّنافس بين مختلف المجموعات فيثري الحديث في إجماله.
- يمكن من خلالها التّغلب على الخجل والتّردد.
- تخلق نوعًا من الألفة بين التّلاميذ، وتعمق الصّداقة بينهم[1].

5- طريقة المناقشة:

وهي الحديث المشترك بين شخصين أو أكثر في موضوع سبق إعداده، وفي المناقشين مؤيد ومعارض، وسائل ومجيب، وهي بوجه عام نشاط فكري يدعو إلى إثارة التّفكير، وهي عمليّة تفاعل بين الأفكار والحقائق، وتهدف إلى زيادة فهم المطروح واكتساب مهارات البحث في المشكلات العلميّة[2].

ومنه فإنّ المناقشة عبارة عن تبادل الآراء بين مؤيدين ومعارضين حول موضوع معين مخطط له مسبقًا.

ومن الأمور الّتي يجب مراعاتها في تعليم المناقشة نذكر:

- التّهيؤ للموضوع الّذي تدور حوله المناقشة.
- إثارة الرّغبة في المناقشة والحوار لدى المشاركين.
- الإصغاء لما يطرحه الآخرون من أفكار.
- إصدار الحكم على آراء الآخرين بالرّفض أو التّأييد مصحوبًا بالمسوغات والحجج المنطقيّة[3].

وعليه أمكن القول إنّه من خلال المناقشة تُسهّل على المتعلّم عمليّة المشافهة ومناقشة أفكاره مع الجميع، مع احترام آراء الآخرين، وبالتّالي وجب على المعلّم طرح الأسئلة الّتي تساعد التّلاميذ في التّعبير، ثم الرّبط بين هذه الإجابات لتكون صورة واضحة حول الموضوع، ومن ثم تحفيز المتعلّمين وتشجيعهم على التّعبير بحريّة، مع الاستماع

---

[1] أُنظر، محمد علي الصويركي، التّعبير الشّفوي، حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه، م س، ص144، 145.

[2] أُنظر، زين كامل الخويسكي، المهارت اللّغويّة (الاستماع/ والتّحدث/ والقراءة/ والكتابة وعوامل تنميّة المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعيّة للطّبع والنّشر والتّوزيع، الإسكندريّة، جمهوريّة مصر العربيّة، د ط، 2014، ص76 ،77.

[3] أُنظر، محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، م س، ص127.

إلى كلام الآخرين لما يطرحونه من أفكار، ومن ثم إصدار الحكم على آرائهم بالرّفض أو التّأييد، مع تقبل آراء التّلاميذ وعدم الاستهزاء بها، ومنه فطريقة المناقشة تعمل على تنميّة اللّغة والنّطق لدى المتعلّم.

6- طريقة المحادثة:

عرّفها روبير Rebert بأنّها: "فعل لتبادل الكلمات مع شخص – أو مجموعة من الأشخاص–"[1]. فالمحادثة إذن هي تبادل الآراء بين شخصين أو أكثر حول موضوع أو واقعة معيّنة، "وتكون باشتراك شخصين أو أكثر في الكلام عن موضوع ما دون سابق إعداد، ومجالاتها متعددة على ما نرى في المناسبات والحفلات والرحلات...إلى غير ذلك"[2].

هناك مجموعة من الشّروط لا بدَّ من مراعاتها عند إجراء المحادثة، من بينها:

- ضرورة التّحديد الدّقيق للهدف من المحادثة، ولشكل تقديمها.
- إيضاح موضوع المحادثة، والغرض منها.
- الأخذ بعين الإعتبار الشّروط الماديّة والفيزيائيّة والسّيكولوجيّة للمحادثة.
- استحضار النّصيب الّذي يكون للكذب والأحكام على المظاهر، ولقوة المقترحات الملاحظ– أي الّذي يوجه المحادثة ويديرها – في الموضوع– موضوع المحادثة[3].

المحادثة هنا عبارة عن تقنيّة تمكّن المتكلّم أو المتحدث من الاسترسال في الحديث دون إعدادًا مسبقًا، وذلك مع وضوح موضوع المحادثة، وبيان الهدف منها، لأجل الوقوف على مواطن الضّعف وتحليلها ومن ثم معالجتها في حينها، ومواطن القوّة وتعزيزها.

---

[1] عبد الرّحيم تمحري، تقنيات التّواصل والتّعبير، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ط1، 2007، ص119.

[2] زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة(الاستماع/ والتّحدث/ والقراءة/ والكتابة وعوامل تنميّة المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم)، م س، ص78.

[3] أُنظر، عبد الرّحيم تمحري، تقنيات التّواصل والتّعبير، م س، ص119.

ثالثا: مهارات التّعبير الشّفوي ومميزاته:

1- مهارات التّعبير الشّفوي:

يسعى التّعبير الشّفوي إلى تنميّة عدة مهارات منها:

- ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث.
- المهارة في حسن صوغ البدء، وحسن صوغ الختام.
- استخدام المنهج الملائم المنطقي في عرض المقدمات واستخلاص النّتائج.
- القدرة على المشاركة في حوار حول موضوع يهم المتعلّم أو يهم مجتمعه[1].
- القدرة على نطق الأصوات العربيّة نطقًا صحيحًا وواضحًا.
- القدرة على نطق الكلمات العربيّة نطقًا صحيحًا من حيث البنيّة الصّرفية.
- القدرة على التّعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللّغة، فلا هو بالطّويل الممل ولا هو بالقصير المخل.
- القدرة على استخدام الألفاظ الدّقيقة والمصطلحات المتخصّصة.[2]
- القدرة على تقديم الصّيغ المناسبة لتحقيق الإقناع والامتاع.
- القدرة على الاستجابة لمشاعر الآخرين.
- القدرة على الإلمام بنتائج الحوار وتقديمه ملخصًا بعبارات واضحة محددة.
- تحديد الجوانب المهمّة لموضوع معين الّذي يطرحه متحدث أو معلق[3].

إجمالاً لما سبق نستنتج أن مهارات التّعبير الشّفوي تكمن في تنميّة القدرات اللّغوية والتّعبيريّة للمتعلّمين.

---

[1] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص450.

[2] أُنظر، عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن، ط1، 2002، ص140.

[3] أُنظر، فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2015، ص199.

2- مميزات التّعبير الشّفوي:

مما لاشك فيه أنّ عمليّة التّعبير الشّفوي ليست عمليّة بسيطة، وإنّما هي عمليّة عقليّة معقدة، تقوم على مجموعة من الوظائف العقليّة كالتّحليل والتّركيب والاستنتاج والاستنباط، وتتم هذه العمليّة وفق خطوات هي:

أ- **الأفكار**: قبل أن يتكلّم الإنسان يفكر فيما سيقول، وهذه الأفكار قد تكون معلومات أو حججًا يختارها، أو آراء أو مشاعر يريد التّعبير عنها، ومهما تكن هذه الأفكار فيجب أن يكون هناك هدف واضح على ما نريد التّعبير عنه، من المهم أن يلائم محتوى الرّسالة سن المتعلّم ومستواه الدّراسي.

ب- الصّياغة أوالتّركيب: وهي الكيفيّة الّتي تقدم بها الأفكار، فينبغي أن ينتقي المتكلم الألفاظ والعبارات والتّراكيب المناسبة للأفكار الّتي يريد أن يعبّر عنها بحيث تكون متسلسلة بطريقة منطقيّة، وذلك بتحديد ما يريد المتكلّم عنه ولماذا، وتوضيح الأفكار بأمثلة واقعيّة وملموسة.

ج- النّطق (الكلام): هو المظهر الخارجي للكلام، يجب أن يكون الكلام واضحًا بعيدًا عن الغموض، وسليمًا خاليًا من الأخطاء؛ لأنّ التّعبير الشّفهي أداة اتّصال وتواصل وفهم وإفهام، فهم لما يسمع وإفهام لما يريد التّعبير عنه، وهذا لن يتأتى إلا إذا كان التّعبير واضحًا كامل المعنى مستوفيًا نظام اللّغة وقوانينها.

د- العلامات المصاحبة للكلام: إن التّواصل بالكلام يحقق التّفاعل المباشر بين المرسل والمتلقّي لما يصاحبه من معينات لا تتوافر إلاَّ في التّعبير الشّفهي، فالسّلوكات غير اللّفظية ذات أهميّة كبرى فهي تساعد الكلام على أداء دوره كاملاً، كما أن استخدام الجسم لصيق بالتّعبير الشّفهي؛ لأنّ هذا الأخير يتميز بكونه تعبيراً محينًا ومباشرًا، يقع في لحظة يكون فيها طرفَا التّواصل حاضرين[1].

[1] أُنظر، سعاد خلوي، المقاربة التّواصلية واكتساب مهارات التّعبير الشّفهي لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي، مذكرة مقدّمة بكليّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة لنيل شهادة الماجستير، منشورة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2009، 2010، ص41 ،42.

وبالتّالي فالتّعبير الشّفوي يكتسي مميزاته من خلال حسن اختيار الألفاظ وترتيبها وانتقاء المعاني والعبارات الملائمة للأفكار بطريقة واضحة ومتسلسلة خاليّة من الأخطاء وبعيدة عن الغموض، قصد تحقيق التّفاعل والتّواصل بين المتكلمين.

رابعا: أهميّة التّعبير الشّفوي وأهدافه:

1- أهميّة التّعبير الشّفوي:

إنّ نشاط التّعبير الشّفوي من الأنشطة اللّغويّة المهمّة في العمليّة التّعليميّة التعلّمية، نظرًا لما له من أهميّة بالغة تعود بالمنفعة على الفرد والمجتمع.

وتتمثل أهميته في:

-أنّه أداة الاتّصال السّريع بين الفرد وغيره، ومن الحقائق أن النّاس يستعملون (الكلام) أكثر من (الكتابة)، أي: أنّهم يتكلمون أكثر مما يكتبون، ومن ثم نستطيع القول أن الكلام هو الشّكل الرّئيس للاتّصال[1].

وعلى هذا فإنّ التّعبير الشّفوي وسيلة أساسيّة وهامّة من وسائل التّواصل مع الآخرين بواسطة الكلام.

بالإضافة إلى:

– تنميّة الجانب القيادي لدى التّلاميذ حيث يشعرون أنّهم في حرية واستقلال وقدرة على إثبات الذّات، كما يشعرون بكيانهم الاجتماعي.

– التّعبير الشّفهي فرصة لاكتشاف الموهوبين من التّلاميذ، ومن ثم يمكن العمل على مساعدتهم، للوصول بتلك الموهبة إلى أقصى درجة[2]

– عن طريق التّعبير الشّفهي يحقق التّلاميذ حاجاتهم، ويقضون مصالحهم الماديّة والاجتماعيّة.

---

[1] أُنظر، فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، م س، ص 198، 199.

[2] أُنظر، مشهور اسبيتان، تفعيل حصة التّعبير وأساليب تدريسها، مج، جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة)، كليّة فلسطين التّقنيّة، رام الله فلسطين، المجلد 26- 09- 2012، ص2110.

– تمكّن التّلاميذ من زيادة الخبرات الشّخصيّة، عن طريق منافذ المعرفة المختلفة؛ لأنّ هذه الخبرات تمنحهم فرصة الحديث، وتجلب لهم اِلتفات الآخرين، والنّظر إليهم نظرة تقدير واحترام.

– تنميّة الثّقة في النّفس من خلال المواقف المختلفة الّتي كثيرًا ما قد يتعرض لها، سواء أكانت تلك المواقف طبيعيّة أم مصطنعة[1].

– تعويد التّلاميذ على قراءة الصّور واللّوحات الّتي تعرض على اللّوح، أو على جدران الصّف، أو في كُتُب التّلاميذ.

–استغلال معظم نصوص القراءة والقواعد الّتي يتعلّمها التّلاميذ لتنميّة مقدرتهم على التّعبير الشّفوي، فيُجري محادثات عامّة حول هذه النّصوص، لتوضيحها وفهمها.

– تعوّد التّلاميذ على سرد بعض القصص الّتي تعلّمها بأسلوبه الخاص[2].

إذن تكمن أهميّة التّعبير الشّفوي في كونّه أداة من أدوات التّواصل والتّفاعل بين أفراد المجتمع، وتنميّة القدرات المعرفيّة واللّغويّة للقارئ، مع قضاء مصالحه وحاجاته الاجتماعيّة.

2– أهداف التّعبير الشّفوي:

يحقق التّعبير الشّفوي جملة من الأهداف وهي كالآتي:

– إزالة العيوب النّطقيّة الّتي تسيطر على الأطفال مثل (اللّثغة واللّعثمة).

– تدريب الأطفال على الارتجال في مواجهة المواقف المختلفة بعقل قادر على ترتيب الأفكار وحسن تنظيمها.

– منح التّلميذ الحرية الكاملة للتّحدث عن أفكاره وخبراته وميوله من خلال تنميّة حضور البديهة وسرعة الاستجابة وسرعة التّفكير.

---

[1] أُنظر، جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللّغة العربيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة إطار للممارسات التّدريسيّة والمهنيّة، د ط، د ت، ص84، 85.

[2] أُنظر، يوسف مارون، طرائِقُ التَّعليم بين النَّظَرِيَّة والممارسة في ضوءِ لاتّجاهات التَّربويَّة الحديثة وتدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسيّ، المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د ط، 2008، ص357، 358.

- إثراء ثروته اللّفظية[1].
- تطوير وعي الطّفل بالكلمات الشّفوية كوحدات لغوية.
- تقويم روابط المعنى عنده.
- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.
- تنميّة قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغويّة.
- تحسين هجائه ونطقه[2].
- تعويد التّلاميذ على نطق الحروف بصورة سليمة وإخراجها من مخارجها.
- أن يتزودوا بالكلمات والتّعبيرات الّتي تناسب مستواهم[3].

ومنه يعدّ نشاط التّعبير الشّفوي من أهم الأنشطة الّتي تسعى إلى الإرتقاء بالمتعلّم – من متعلّم يعاني ضعفًا تعليميًا– إلى متعلّم فعّال وسريع التّفكير، خالٍ من أمراض الكلام والظّواهر النّفسيّة كالتأتأة والخجل.

خامسا: دور المعلّم في حصّة التّعبير الشّفوي:

يلعب المعلّم دورًا هامًا في تدريس نشاط التّعبير الشّفوي، يتمثل في:

- إرشاد متعلّميه وتوجيههم إلى كيفية استحضار الأفكار والمعاني الّتي ستكون موضوعًا للحديث، وكيفيّة ترتيبها في الذّهن واختيار الكلمات الّتي تدل على تلك المعاني[4].
- أن يخلق جوًّا مناسبا باعطاء تلاميذه الثّقة في قدرتهم على أن يقولوا ما يفكرون فيه ويشعرون أن من حقهم – بل من واجبهم أيضا– أن يكون لهم رأي يدافعون عنه.
- أن يسأل تلاميذه أن يناقشوا موضوعات تتعلق بهم بشكل مباشر، وأن يتحدثوا بأفكار تعطيهم ثقة كبيرة بأنفسهم.

---

[1] أُنظر، خليل عبد الفتّاح حماد وآخرون، استرتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص215.

[2] أُنظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، م س، ص114.

[3] أُنظر، خالد ناجي أحمد الجبوري، صعوبات تدريس التّعبير الشّفهي في المرحلتين المتوسّطة والإعدادية من وجهة نظر المدرسين، مج الفتح، العدد الحادي والخمسون، كليّة التّربيّة الأساسيّة، جامعة ديالي، 2012، ص405.

[4] أُنظر، عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص303.

– أن يساعد تلاميذه على التّحدث بوضوح وطلاقة، وبطريقة محببة وممتعة، وتمكينهم من القيام بالحديث المناسب في المواقف الاجتماعيّة المختلفة[1].

على ضوء ما سبق نستنتج أنّ دور المعلّم في تدريس التّعبير الشّفوي يُبرز من خلال قدرته على التّحكم في القسم، مع التّوجيه والنّصح لتلاميذه وإرشادهم؛ وذلك قصد تحقيق الفعاليّة، وتنميّة مهارة التّعبير الشّفوي لديهم.

سادسا: خطوات تدريس التّعبير الشّفوي وعناصره:

1– خطوات تدريس نشاط التّعبير الشّفوي:

لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي يجب على المعلّم أن يلتزم منهجًا محددًا ومحكمًا يتماشى معه، وذلك باتباع خطّة مدروسة يسير وفقها وتتجلى خطوات تدريسه فيما يأتي:

*** إعداد خطّة الدّرس:**

للتّعبير الشّفوي أهداف وأهميّة في تمكين المتعلّم من استخدام اللّغة في المواقف الّتي تواجهه في الحياة اليوميّة، لذا يتوجب على المعلّم أن يراعي في إعداده الدّرس ما يلي: تحديد الهدف من الحديث، اختيار مادّة الحديث، توجيه الحديث (العرض المناسب والمنظّم، استخدام اللّغة المناسبة، استخدام وسائل الإيضاح، تنظيم الوقت...) تقويم الحديث[2]. وعلى هذا فلا بدّ للمعلّم مراعاة إعداد الدّرس قبل تقديمه.

*** المقدّمة:**

ويقصد بها: " تهيئة الأطفال لموضوع الدّرس عن طريق تذكيرهم ببعض الخبرات السّابقة الّتي تتصل بالموضوع المراد التّعبير عنه"[3]، ويتم ذلك بطرح مجموعة من الأسئلة

---

[1] أُنظر، رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربيّة في التّعليم العام نظريات وتجارب، م س، ص104.

[2] أُنظر، شيباني الطّيب، استراتيجيّة التّواصل اللّغوي في تعليم وتعلّم اللّغة العربية (دراسة تداوليّة)، مذكرة ماجستير في اللّغة العربيّة وآدابها، منشورة، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2009، 2010، ص94.

[3] فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمان، الطّبعة العربيّة، 2013، ص142.

حول الموضوع المدروس، كأن يطرح المعلّم أسئلة حول موضوع معين، كالإيثار أو الأخلاق أو حبّ الوطن...إلخ.

وقد سمّاها يوسف مارون بالمحادثة المُمَهِدَة لموضوع الدّرس، حول وسيلة إيضاحيّة مناسبة، وتكون بطريقة مشوّقة ومركزة تثير التّلاميذ وتحفزهم إلى المتابعة[1].

* **الإجراءات والأنشطة:**

وهنا يحتاج المعلّم إلى:

- إعداد الأسئلة وطرحها بطريقة متدرجة تؤدّي في النّهاية إلى بناء الموضوع بشكل متكامل مراعيًا أن يجيب الطّلاب بلغة سليمة تناسب مستواهم.
- رصّد الأنماط والأساليب اللّغوية الّتي يتضمنها موضوع وهدف تعليم التّلاميذ. مراعيًا تنوع هذه الأنماط ووضوح دلالتها، مركزًا على تصحيح ألفاظ الأطفال العاميّة غير محبط إياهم[2].

إذن فلا بدّ للمعلّم من إعداد الأسئلة الموجهة إلى المتعلّمين وطرحها بطريقة متسلسلة، وبلغة واضحة تناسب مستواهم، قصد بناء موضوع متكامل، مترقبًا الأنماط والأساليب اللّغوية الّتي يحتويها هذا الموضوع، ومعتمدًا على تصحيح بعض التّعابير والمصطلحات لدى المتعلّمين، خاصّة الألفاظ العاميّة.

* **التّقويم:**

يوجّه المعلّم أسئلة متنوعة حول الموضوع، ليجيب التّلاميذ عنها شفويًا، ويتأكد من فهمهم للموضوع وقدرتهم على الصّياغة اللّغوية[3]. ويتم ذلك بالطّلب من الأطفال إعادة سرد القصّة بأسلوبه، إن كان الموضوع قصّة أو جمل جزئيّة، تكملة إجاباتهم الجزئيّة عن الصّورة إن كان موضوع التّعبير صورة[4].

---

[1] أُنظر، طرائق التّعليم بين النّظريّة والممارسة في ضوء لاتجاهات التّربويّة الحديثة وتدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسي، م س، ص365.

[2] فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، م س، ص 142، 143.

[3] أُنظر، محمد علي الصويركي، التّعبير الشّفوي حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه، م س، ص 153.

[4] أُنظر، فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، م س، ص143.

ومنه يمكن القول إنّ التّقويم يمكّننا من معرفة مدى وصول المادّة العلميّة إلى المتعلّم، وذلك من خلال طرح بعض الأسئلة حول موضوع التّعبير، وبيان مدى فهم واستيعاب المتعلّم لما يدور حول الموضوع؛ لأنّ التّقويم من شأنه التّعريف بمواطن القوّة لدى المتعلّم لتُدعم ومواطن الضّعف لتُعالج.

والتّدريب على التّعبير الشّفوي له مناشط مقترحة في هذه المرحلة تتمثل في:

أ- الحديث عن موضوع بطريقة الأسئلة أو تشجيعهم على الحديث في موقف شاهدوه في المدرسة أو خارجها.

ب- طرح قضيّة، وترك الأطفال يخوضون فيها بطريقة عفويّة تلقائيّة، ويقوم المعلّم بتوجيههم وتصويب أخطائهم ورصد أفكارهم.

ج- سرد قصّة أو التّحدث في خبر أو حادثة صادفته في يومه، أو في أثناء مجيئه إلى المدرسة[1].

وفي عمليّة التّقويم يجب على المدّرس تسجيل أبرز الأخطاء وأكثرها شيوعًا للتّنبيه عليها ومعالجتها، ويتم الكشف عن قدرات المتعلّمين التّعبيريّة والموهوبين منهم لتعزيز قدراتهم بما يوفّر المزيد من الدّافعيّة للمشاركة في الحديث، والقراءات في مصادر خارجيّة تلبي ميولاتهم وتعزز قدراتهم[2].

وبذلك فبواسطة التّقويم يمكن الكشف عن مكامن القوة ومكامن الضّعف لدى التّلاميذ، وبالتّالي معرفة الموهوبين منهم، وتشجيعهم على الحديث لتحقيق الفعاليّة.

نستنتج من خلال ما قدّم أنّ خطوات تدريس نشاط التّعبير الشّفوي تكمن في المراحل السّابقة الذّكر، ومن ذلك وجب على المعلّم أن يراعيها ويلتزم بها في تدريسه لهذا النّشاط.

---

[1] أُنظر، فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، م س، ص143.

[2] أُنظر، محسن علي عطيّة، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، م س، ص139.

2- عناصر التّعبير الشّفوي:

للتّعبير الشّفوي عناصر لاَ بُدَّ من توافرها وهي:

1. المتحدّث: ويشترط فيه أن يكون مستعدًّا استعدادًا كاملاً لمواجهة الآخرين من النّواحي النّفسيّة، ومن حيث الإستعداد الذّهني، والتّمكن من المادّة المراد توصيلها للآخرين.

2. **المتلقّي:** وهو الشّخص المستمع وعادة ما يكون المتلقّون متفاوتين في مقدار الثّقافة من هنا كان لابدَّ للمتحدث أن يراعي هذه الظّروف وأن يخاطب المتلقّين على مقدار مستوياتهم الثّقافية، شريطة ألاّ يحاول أن يسف في أسلوبه بل يستعمل الأسلوب السّهل والبلاغة في مثل هذه المواقف.

3. الغاية: وهي الهدف الّذي نرمي إلى تحقيقه من خلال التّعبير الشّفوي، وغالبًا ما تكون الغاية سببًا في تحديد الأفكار.

4. حسن المقال: يتمثل في استعمال اللّغة الفصيحة وتغيير الألفاظ المناسبة، ومن دون ذلك لا يكون التّعبير فَنًّا كلاميًا[1].

وبالتّالي فإنّ التّعبير الشّفوي يتطلب وجود هذه العناصر، فلكلّ عنصر دوره في عمليّة التّحدّث، فبالنّسبة للمتحدث هو العنصر الأساسيّ في القيام بهذه العمليّة، وجب عليه أن يكون على استعداد تام، ومتمكنًا من المادّة الّتي يريد إيصالها إلى الغير، أمّا المتلقّي فهو المستمع أو الشّخص الّذي يتلقى المعلومة، وغالبا ما يكون متفاوتا في الثّقافة، وذلك حسب موضوع الحديث "فلكلّ حديث موضوعه وفكرته الّتي يقوم عليها فهناك فرقٌ بين خطبة تُلقَى في جمهور حاشدًا، أو محاضرة في حضور متخصّص"[2].

وعلى المتحدث مراعاة الظّروف ومخاطبة المتلقّي حسب مستواهم الثّقافي، وذلك باستعمال الأسلوب الواضح، بينما الغاية فهي الهدف الّذي نصبو الوصول إليه وذلك لتحقيقه من طريق التّعبير الشّفوي، فـي حين نجد حسن المقال يتجسد في حسن استعمال الألفاظ اللّغويّة الفصيحة والمناسبة.

---

[1] أُنظر، خالد ناجي أحمد الجبوري، صعوبات تدريس التّعبير الشّفهي في المرحلتين المتوسّطة والإعدادية من وجهة نظر المدرسين، م س، ص406.

[2] عبد الرزاق حسين، مهارات الاتّصال اللّغوي، شركة العبيكان للنّشر والتّوزيع، الرّياض، ط1، 2010، ص140.

سابعا: أسباب ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي والحلول المقترحة لعلاجه:

1- أسباب ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي:

هناك جملة من الأسباب أدّت إلى ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي، منها ما يعود إلى المجتمع والأسرة، ومنها ما يعود إلى وسائل الإعلام والمدرسة، ومنها ما يعود إلى المعلّم والمتعلّم، ومنها ما يعود إلى المنهاج وطرائق التّدريس، وتتمثل هذه الأسباب فيما يأتي:

أ- أسباب تعود إلى المجتمع:

- الازدواجية* في اللّغة ما بين العاميّة والفصحى، فالطّالب لا يعرف اللّغة الفصحى إلاّ في قاعة الدّرس، وخاصّة لدى متعلّم اللّغة العربيّة، إذا كان يتقن التّعامل معها.

- استهجان المجتمع للمتحدث باللّغة العربيّة الفصحى، والتّعامل بها في الشّارع، وفي السّوق، ومع الباعة وغيرهم.

- جماعة الأقران الّتي يجابه بها الطّالب عند خروجه من المنزل، وتأثيرها الكبير عليه[1].

ومنه فالازدواجية اللّغويّة تمثل عاملاً هامًا جدًا من عوامل ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي خاصّة في الجزائر، مع استهجان المجتمع للمتكلّم أو المتحدث باللّغة العربيّة الفصحى وتعامله بها في حياته اليوميّة سواء كان في الشّارع أو المنزل، وتأثيرها عليه.

ب- أسباب تعود إلى الأسرة:

- عدم تشجيع التّلاميذ على الحديث، وعدم تنميّة الرّغبة لديهم في سرد الأحداث

---

* ازدواجيّة اللّغة: (BILINGUISME): امتلاك الفرد القدرة على استعمال لغتين بطريقة عفوية. أُنظر، ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التّربوي LEXIQUE PEDAGOGIQUE، إثراء: فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، 2009، ص19.

[1] أُنظر، محمد علي الصويركي، التّعبير الشّفوي حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه، م س، ص40.

والقصص الّتي سمعوها، والحديث عن ألعابهم وهواياتهم بأسلوب لغوي راقٍ[1].

– خروج بعض الأمهات إلى العمل لفترة طويلة، مما يسبب في بعد الأبناء عن أمهاتهم وآبائهم الّذين لهم دور كبير في تنميّة مهارات الكلام لديهم.

– التّشدّد في تربيّة الأبناء وإلزامهم بالطاعة العمياء لهم[2].

وبذلك يمكن القول إن الإهمال الأسري من أهم الأسباب الّتي أدت إلى ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي؛ ويظهر ذلك في عدم تعامل وتواصل الأولياء مع أبنائهم باللّغة العربيّة، وكبحهم رغبة الأولاد في التّعبير عن آرائهم، بالإضافة إلى خروج المرأة للعمل.

ج– أسباب تعود إلى وسائل الإعلام:

– غلبة اللّهجات العاميّة على المسلسلات والبرامج الإذاعية والتّلفزيونية والمحطات الفضائية الّتي تبثها وسائل الإعلام المرئيّة والمسموعة.

– شيوع الأخطاء اللّغوية في الصحف والمجلات وما بها من أخطاء نحوية ولغوية شائعة.

– تسرّب اللّحن واللّهجة العاميّة إلى وسائل الإعلام المحليّة[3].

إن كثرة إستعمال اللّهجات العاميّة عبر وسائل الإعلام المسموعة والمرئيّة أصبحت لا تُمثل نموذجًا صحيحًا، إلا أنّها تؤدّي قدرًا كبيرًا من تدني مستوى التّلاميذ في التّعبير الشّفوي.

د– أسباب تعود إلى المدرسة:

– قلة إلتزام معلمي المواد الدّراسية باللّغة العربيّة الفصحى في شرحهم وتعاملهم مع التّلاميذ .

---

[1] أُنظر، جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللّغة العربيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة إطار للممارسات التدريسيّة والمهنيّة، م س، ص93.

[2] أُنظر، محمد علي الصويركي، التّعبير الشّفوي حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه، م س، ص40.

[3] م ن، ص40، 41.

– قلة الكتب والمراجع المتاحة في مكتبة المدرسة، وعدم توفّر أمين مكتبة مؤهّل يستطيع تنظيم وترتيب مواد المعرفة وفق أنظمة التّصنيف والفهرسة المعروفة.

– إهمال التّعبير الشّفوي في المدارس، وعدم تخصّيص حصص دراسيّة له في البرنامج المدرسي[1].

ومن هذا فالمدرسة تمثّل عاملاً من عوامل ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي نظرًا إلى عدم تعامل المعلّمين مع المتعلّمين باللّغة العربيّة الفصحى والإعتماد على اللّهجة العاميّة في توصيل المعلومات، بالإضافة إلى قلة المصادر والمراجع في المكتبة والاهتمام باللّغة المكتوبة أكثر من اللّغة المنطوقة.

هـ– أسباب تعود إلى المعلّم:

– ضعف قدراته كمتكلم من حيث ضعف صوته، خاصّة إذا كان القسم مكتظا بالتّلاميذ إلى جانب تضارب أفكاره والخلل في أدائه مما يجعله غير مقنع أو مؤثر.

– تحدث بعض المعلّمين أمام التّلاميذ باللّهجة العاميّة، وهذا ما ينعكس سلبًا على لغة التّلاميذ.

– عدم ممارسة نشاط التّعبير الشّفوي ممارسة صحيحة في أساليب تدريسه، لذلك نجده يفتقر إلى عنصر التّشويق وخاصّة في كيفيّة بناءه وتنظيمه[2].

وعليه فإنّ المعلّم يمثل عائقًا في ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي من حيث ضعف صوته من جهة، وتضارب أفكاره من جهة أخرى، وعدم اكتسابه الخبرة في التّعليم وطريقة تقديم وتدريس المادّة، وغياب عنصر التّشويق.

و– أسباب تعود إلى المتعلّم:

– شعور التّلميذ بالخوف أو الخجل أثناء تعبيره الشّفهي عن موضوع ما، وذلك خشية أن يقع في الخطأ، فيوبخه الأستاذ ويسخر منه زملاؤه، وهذا ما يمنعنا من التّحدث بكلّ

---

[1] أُنظر، محمد علي الصويركي، التّعبير الشّفوي، حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه، م س، ص41.

[2] أُنظر، فاطمة سعدي، تقويم مادة التّعبير الشّفهي وفق استرتيجيّة المقاربة بالكفاءات (المرحلة المتوسّطة)، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان(الجزائر)، ص108.

طلاقة واسترسال، وهذا يولد لدى التّلميذ عيوبًا وأمراضًا نطقيّة مختلفة كالحبسة، مثال: أنا بنت نور ...أ...أ.

– عدم قدرته على الرّجوع إلى ما سمعه شفهيًا من الأستاذ، وذلك لقلّة انتباههم لتتابع الكلام وتعاقب الكلمات، إمّا لعدم قدرته على استيعاب الكلام، أو عدم قدرته على التّعبير الشّفوي؛ لذا ينبغي على المعلّم إعادة كلماته عدة مرات[1].

– انصّراف التّلاميذ من الاشتراك في ميادين الأنشطة المدرسيّة المتمثلة في الصحافة المدرسية، الإذاعة، والتّمثيل والخطابة والمناظرات والمحاضرات[2].

ومن هنا نجد أنّ المتعلّم أيضا يعدّ عاملاً مهمًا في تدني مستوى التّلاميذ في التّعبير الشّفوي من خلال شعورهم بالخوف والخجل في مواجهة الآخرين أثناء قيامهم بالحديث عن موضوع ما؛ ويعود ذلك إلى عدم الثّقة بالنّفس، وهذا ما ينتج عنه عيوب نطقيّة وأمراض كلاميّة مثل: التأتأة والحبسة، بالإضافة إلى الشّرود الذّهني عند بعضهم لعدم قدرتهم على استرجاع المعلومات الّتي سمعوها من الأستاذ، وابتعادهم من المشاركة في مختلف الميادين الصّفية المتمثلة في المسابقات المدرسيّة، الإنخراط في النّوادي.

ز– أسباب تعود إلى المنهاج وطرائق التّدريس:

– عدم توفّر منهاج للتّعبير الشّفوي يلزم المعلّم والطّالب، بل أنّ الأمر متروك للمعلّم في اختيار موضوعات التّعبير، أو بيان مهاراته، وطرائق تدريسه وتقويمه.

– اهتمام نظام الامتحانات في المدارس بالاختبارات الكتابيّة دون الشّفويّة[3].

---

[1] أُنظر، فاطمة سعدي، تقويم مادّة التّعبير الشّفهي وفق استرتيجيّة المقاربة بالكفاءات (المرحلة المتوسّطة)، م س، ص109.

[2] أُنظر، سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، م س، ص86.

[3] أُنظر، محمد علي الصويركي، التّعبير الشّفوي حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه، م س، ص42، 43.

– الاختيار السّيئ لبعض موضوعات التّعبير الشّفهي الّتي لا ترتبط بالمحيط الّذي يعيش فيه التّلميذ، ولا تتماشى مع ميوله ورغباته ومستواه الفكري واللّغوي[1].

وبهذا يكون ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي نتيجة كثافة المنهاج وطرائق التّدريس وما تحتويه من عدم ربط الموضوعات مع بيئة المتعلّم الّتي تلمس كلّ جوانب الحياة، فهي لا تثير اهتمام المتعلّم من جهة، وإعطاء الأهميّة للامتحانات الكتابيّة دون الشّفوية من جهة أخرى.

ومن ذلك يمكن القول إنّ هذه الأسباب كلّها تعيق التّلاميذ على التّعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بكلّ حرية.

2- علاج ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي:

وضع بعض الباحثين جملة من الحلول لمعالجة تلك الصّعوبات الّتي تواجه المتعلّمين في نشاط التّعبير الشّفوي منها:

– ربط موضوعات التّعبير بفروع اللّغة وبالمواد الدّراسية الأخرى، وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك.

– إفساح المجال أمام التّلاميذ ومنذ الصّف الأول الابتدائي للتّدرب على مواقف التّعبير الشّفوي المختلفة، مثل: الحديث عن خبرات الأطفال ومشاهداتهم والصّور الّتي توجد في كتبهم.

– تعويد التّلاميذ على الاطّلاع والقراءة، حتّى تتسع دائرة ثقافتهم[2].

– تشجيع الطّلبة على المساهمة في التّعبير بأشكاله في غير حصص الدّراسة، مثل: المشاركة في التّمثيل أو المناظرة أو الخطابة أو غيرها.

– تخصيص غرفة للمطالعة الخارجية، وتزويدها بالكتب والصّحف والقصص الملائمة لمختلف مستويات الطّلبة في المدرسة.

---

[1] أُنظر، فاطمة سعدي، تقويم مادة التّعبير الشّفهي وفق استرتيجيّة المقاربة بالكفاءات (المرحلة المتوسّطة)، م س، ص110.

[2] أُنظر، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص447.

– تخصيص جوائز تشجيعيّة عبارة عن قصّة أو كتاب أو أكثر للطّلبة المتفوقين في المجالات الدّراسية أو الرّياضية أو التّمثيلية أو غيرها[1].

– مداومة المناقشة والحوار بعد كلّ موقف قرائي، أو تعبير شفوي ومساءلتهم في المعاني، والأفكار، والأساليب، والألفاظ.

– ضرورة الإكثار من التّدريب والتّمرين على الحديث واستثمار المواقف الّتي تتاح من أجل إبعاد الخوف، والتّردد من الطّلبة[2].

ومن جملة الحلول المقترحة لعلاج ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي أيضا ما يأتي:

أ– بالنّسبة للمعلّم:

– إعطاء المعلّم للتّلميذ الحريّة الكافيّة في تعبيره عن موضوع معين، وعدم إحراجه أمام زملائه، وتصحيح أخطائه بطريقة تشجيعيّة حتّى يتمكّن من اختيار المفردات واستحضار الأفكار، وصياغة الأعمال والتّراكيب.

– تشجيع التّلاميذ على استعمال الوسائل التّكنولوجية المتوفّرة مثل: الأنترنت فيما يخدم ملكتهم اللّغوية، ويمكنهم من التّواصل مع الآخرين بأسلوب لبق.

– إجراء التّمارين الفعالة وإعطاء الفرص للتّلاميذ لخلق الأفكار والتّعبير عنها بوضوح وإشعار التّلاميذ بأهميّة التّعبير الشّفهي[3].

نستنتج من خلال هذه الحلول لمعالجة ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي بالنّسبة للمعلّم ما يأتي: فتح مجال الحوار بين المتعلّمين في نطاق المحتوى والمضمون، اعتماده مبدأ التّحفيز والتّشجيع على التّعبير تلقائيا بكلّ حريّة، مع التّغيير في طريقة التّدريس والتّنويع في الأسئلة الموجهة لتساعدهم على التّعبير الحر، تصحيح أخطاء المتعلّمين وتوجيههم وإرشادهم.

---

[1] أُنظر، أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار زهروان للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص197، 198.

[2] أُنظر، سعد علي زاير، إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، م س، ص506.

[3] أُنظر، فاطمة سعدي، تقويم مادة التّعبير الشفهي وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات(المرحلة المتوسّطة)، م س، ص111.

ب- بالنّسبة للتّلميذ:

- أن ينتبه التّلاميذ في تعبيراتهم إلى العناية باستهلال الكلام أو خِتَامِهِ، فعلى المقدّمة أن تجلب الانتباه وعلى الخاتمة أن تبقي أثرًا مهمًا وعميقًا في ذهن المتلقّي.

- ينبغي عليه اتقان قواعد اللّغة العربيّة ومعرفة توظيفها واستخدام علامات التّرقيم استخدامًا صحيحًا.

- المشاركة في الأنشطة المدرسيّة كالمسرح والمسابقات الّتي تجري بين الأقسام، وهذا ما يذهب عنه الخوف والخجل، وتبعث الثّقة بالنّفس والجرأة على التّعبير، ولا يكون هذا إلاَّ بتشجيع من حوله من أساتذته وأسرته[1].

ومن هنا نستنتج أنّه وجب على المتعلِّمين العناية بالمطالعة والقراءة، واِتباع الأساليب المرتبطة بحصّة التّعبير؛ لإثراء رصيدهم اللّغوي والمشاركة الفعالة في الأنشطة المدرسيّة في مختلف المؤسّسات التّربويّة، لتعزيز ثقتهم بأنفسهم والجرأة في التّعبير والاحتكاك بمن حولهم يولد معارف وخبرات جديدة، ويمكنهم من المبادرة وتوسيع الخيال وتصور الأحداث والحوار، لتكوين الأفكار انطلاقًا من تصوّراتهم وتخيلاتهم.

ج- بالنّسبة للبرنامج:

- حسن اختيار الموضوعات الّتي تتلاءم مع محيط التّلاميذ وميولهم، ومستواهم الدّراسي وتنفيذها بمنهجيّة، وهذا ما يمكنه من التّعبير بلغة سليمة، ومن ثمة تحقيق الهدف المنشود من اختيار الموضوع والتّعبير عنه شفويًا.

- التّخفيف من البرامج المقررة حتّى يتمكّن المتعلّم من التّردد على المكتبات ويتعوّد على المطالعة والقراءة قصد توسيع دائرته الثّقافية، وتنميّة ثروته اللّغويّة، وبالتّالي يكون لديه قدر من الأفكار والألفاظ الّتي تعينه على التّعبير[2].

ومن هنا نجد أنّه لابدَّ للبرنامج أن يعمل على تبيئة المواضيع وتقريبها إلى بيئة المتعلّم، فيجب أن تراعي ميولاته ومستواه الدّراسي من أجل تفعيل العمليّة التّعليمية

---

[1] أُنظر، فاطمة سعدي، تقويم مادة التّعبير الشّفهي وفق استراتيجيّة المقاربة بالكفاءات(المرحلة المتوسّطة)، م س ، ص111، 112.

[2] م ن، ص112.

التّعلّميّة؛ لأنّه يهدف بالدّرجة الأولى إلى تنميّة قدراته التّعبيريّة، والنّطق السّليم، وبناء الأفكار مع ضرورة التّخفيف من البرامج المقررة لتمكين المتعلّم من تنميّة المهارة اللّغوية لديه وتكسبه ثروة لغويّة من خلال القراءة والمطالعة قصد توسيع دائرته الثقافيّة.

وخلاصة القول نصل إلى أنّ معظم اللّغويين أقروا عدة علاجات لمواجهة ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي، وقد أكدوا على ضرورة تكوين شخصيّة المتعلّم وإعداده فكريًا حتّى يكتسب جرأة أدبيّة تمكّنه من التّعبير عن أفكاره وميولاته.

الفصل الثّانـي:

دراسة تحليليّة استطلاعيّة

تمهيد:

بعدما تطرّقت في الجانب النّظري إلى الحديث عن مفهوم نشاط التّعبير بشقيه الشّفوي والكتابي، وكذا عن استراتيجيّة التّدريس ومكوّناتها، مع ذكر عناصر عمليّة التّدريس بصفة عامّة، والحديث عن التّعبير الشّفوي بصفة خاصّة، من حيث أنواعه وأسسه، وكذا طرائق تدريسه، وبيان مدى أهميّته في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، والأهداف المرجوّة من تدريسه، وذلك بكونه نشاط يهدف إلى تنميّة قدرة الاستماع، وإثراء الرّصيد اللّغوي لدى المتعلّم، مع بيان الدّور الّذي يؤدّيه المعلّم في حصّة التّعبير الشّفوي من أجل توجيه المتعلّمين حتّى يمكنهم من الاسترسال في الحديث، معتمدًا في ذلك على جملة من الخطوات والمراحل لتدريسه؛ لنصل في الأخير إلى الدّراسة الميدانيّة ، وذلك لتحقيق مدى نجاعة الجانب النّظري من خلال جملة من الإجراءات المنهجيّة للدّراسة، حاولت في هذا الفصل التّطبيقي تقديم أبرز الوسائل التّربويّة المتّبعة لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي، مع بيان الصّعوبات الّتي تواجه المتعلّمين في التّعبير الشّفوي والحلول المقترحة لعلاجه، ولقد اعتمدنا في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي التّحليلي، لذا حاولت تدعيم دراستنا بزيارة ميدانيّة إلى إحدى المدارس الابتدائيّة، مشفوعة بمجموعة من الأسئلة في شكل استبانة تبرز آراء الأساتذة حول هذه الدّراسة، وذلك قصد التّحقيق من مدى مطابقة الجانب النّظري مع ما هو موجود في وسط الميدان.

1- المنهج المستخدم في الدّراسة:

يُعدّ المنهج المستخدم في الدّراسة عماد البحث العلمي، فهو الطّريقة الّتي يتّبعها الباحث أو الدّارس في دراسته لموضوع ما، وذلك للوصول إلى الأهداف المنشودة .

ويُقصد به " الطّريق المؤدّي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامّة، تُهيمن على سير العقل وتُحدّد عملياته حتّى تصل إلى نتيجة معلومة"[1].

ويُعرّف أيضًا بأنّه: " فنّ التّنظيم الصّحيح لسلسلة من الأفكار من أجل الكشف عن الحقيقة، فهو طريقة أو نسق يتّبعه الباحث وصولاً إلى الحقيقة الّتي ينشدها"[2].

ومنه فإنّ المنهج مجموعة من القواعد الثّابتة الّتي تؤدّي إلى البحث عن الحقيقة والكشف عنها أو إيضاحها قصد الوصول إلى نتائج معروفة، وبالتّالي لا يمكن القيام بأيّ دراسة علميّة من دون الاعتماد على منهج محدّد، يخدم الموضوع المدروس ويتماشى معه وحسب طبيعة الموضوع الّذي نحن بصدد دراسته والموسوم بـ: استراتيجيّة تدريس نشاط التّعبير الشّفوي في المرحلة الابتدائيّة - دراسة وصفيّة تحليليّة- السّنة الثّالثة ابتدائي أنموذجا، والّذي يتناول كيفية تدريس نشاط التّعبير الشّفوي ، وكذا طرائق تدريسه وأهدافه ارتأينا في دراسة هذا الموضوع إلى استخدام المنهج الوصفي التّحليلي، مستعينًا بالتّقنيّة الإحصائيّة حتّى نجعل منها دراسة علميّة دقيقة.

فالمنهج الوصفي هو عبارة عن" طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كمّيًا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدّراسة العلميّة"[3]، وذلك بكونه يستند إلى دراسة الظّاهرة كما هي موجودة في الواقع، ووصفها وصفًا دقيقًا، وبذلك يكون المنهج الأكثر ملائمة لموضوع بحثنا.

---

[1] أسامة خيري، مناهج البحث العلمي، دار الرّاية للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2016، ص06.

[2] صالح بلعيد، في المناهج اللّغوية وإعداد الأبحاث، دار هومه للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بوزريعة، الجزائر، دط، 2005، ص14.

[3] حسان هشام، منهجية البحث العلمي ، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 2007، ص72، 73.

2- أدوات جمع البيانات:

إنّ نجاح أي بحث علمي لا يقتصر على المنهج المستخدم في البحث فقط، بل يتطلّب مجموعة من الأدوات والوسائل لجمع البيانات اللّازمة، وذلك أنّ كلّ باحث أثناء قيامه بإنجاز بحثه يستعين بتقنيات وأدوات معيّنة، تُعرف بأدوات البحث العلمي.

ولقد اعتمدنا في هذه الدّراسة على جملة من الوسائل والأدوات المنهجية، تهدف إلى الكشف عن مدى أهميّة التّعبير الشّفوي في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وبيان أنسب استراتيجيّة لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي لدى تلامذة السّنة الثّالثة ابتدائي، وتتمثل هذه الأدوات فيما يلي:

2. 1. الاستمارة:

تُعتبر الاستمارة من الأدوات الهامّة في جمع البيانات، فهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة تُقَدَّمُ إلى مجموعة من الأفراد، بغية الحصول على المعلومات، فهي: " وسيلة الاتّصال الرئيسيّة بين الباحث والمبحوث، وتحتوي على مجموعة من الأسئلة تخصّ القضايا الّتي نريد معلومات عنها من المبحوث "[1]. و لقد قمنا بتنويع الأسئلة مع تقديم الاختيارات معتمدين في ذلك على الخطوات الآتية:

المرحلة الأولى:

يتمّ فيها تسليط الضّوء على الجانب النّظري المتعلّق بموضوع دراستنا، وربطه أيضا بالجانب التّطبيقي، واستنادًا إلى ذلك تتم الصّياغة الأوليّة لأسئلة الاستمارة، والّتي اعتمدنا في تصميمها على ما يلي:

شكل الأسئلة:

وكانت باللّغة العربيّة بشكل واضح وبسيط ليسهل فهمها.

[1] سلاطنية بلقاسم، حسان الجيلاني، أسس البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعّيّة الساحة المركزيّة، بن عكنون - الجزائر-، ط2، 2009، ص77.

الأسئلة من حيث الصياغة والمضمون:

قد راعينا أثناء وضعنا للأسئلة عدة اعتبارات خلال صياغة مضامينها وجاءت على النّحو التّالي:

– جاءت صياغة الأسئلة سهلة بسيطة خاليّة من الغموض والتّعقيد.

– جاءت الأسئلة لها غاية واضحة، وهدف محدّد ودقيق نرمي الوصول إليه.

– ربط الأسئلة بموضوع دراستنا.

– جميع الأسئلة قصيرة ومباشرة لا تحتاج إلى التّعمق الفكري للإجابة عنها.

المرحلة الثّانية:

يتم فيها إنجاز الاستمارة في شكل نهائي، وتطبيقها في ميدان البحث، حيث اشتملت على ستّة وثلاثين (36) سؤالا، موجّهة إلى عيّنة من أساتذة التّعليم الابتدائي.

2. 2. الملاحظة:

تُعدّ الملاحظة من أهمّ أدوات ووسائل جمع البيانات، وتعني " الاهتمام أو الانتباه إلى شيء أو حدث أو ظاهرة بشكل مُنظّم عن طريق الحواس"[1].

بمعنى وسيلة أساسية لجميع المعلومات، " ولعلّ أهميّة الملاحظة تكمن في أنّها الوسيلة الأسهل والأنجع في مراقبة السّلوك الإنساني وجمع بيانات حوله في بعض المواقف الحياتيّة الّتي يستطيع الإنسان أن يعطي فيها معلومات..."[2].

ولقد استعنا بهذه الوسيلة في جمع المعلومات من خلال الزّيارات الميدانيّة الّتي قمنا بها في فترات متقطّعة خلال فترة التّربّص، وكان حضورنا مقتصرًا لقسم السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي لحصص التّعبير الشّفوي، قصد التّعرف على طرائق تدريس التّعبير

[1] جودت عزت عطوي، أساليب البحث العلمي مفاهيمه – أدواته – طرقه الإحصائيّة، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط3، 2009، ص120.

[2] سلاطنية بلقاسم، حسان الجيلاني، أسس البحث العلمي، م س، ص66.

الشّفوي وخطوات تدريسه، ومعرفة الدّور الّذي يؤدّيه المعلّم في الحصّة وأساليب التّقويم الّتي يعمد إليها.

2. 3. المقابلة:

اعتمدنا في بحثنا أيضا على أداة المقابلة لجمع المعلومات المتعلّقة لموضوع بحثنا فهي: " إجراء محادثة على معلومات عن آراء أو مواقف أو مقترحات أو غيرها حسب موضوع البحث وإشكاليته"[1]، حيث قمنا بإجراء عدّة مقابلات شخصيّة مع أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، وذلك لمعرفة استراتيجيّة تدريس نشاط التّعبير الشّفوي لدى متعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، وأخذ آرائهم كونهم لهم خبرة في ميدان التّعليم.

3- عيّنة الدّراسة:

اشتملت عيّنة دراستنا على ثمانيّة عشر (18) أستاذًا ذكورًا وإناثًا، يتوزّعون على ضواحي مدينة قالمة في المدن والأرياف، حيث تمثلت العيّنة في أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، تم اختيارهم بطريقة عشوائيّة، حيث قدّر عدد الاستبانات المقدّمة للأساتذة بخمس وعشرين (25) استبانة، تحتوي كلّ واحدة منها على ستة وثلاثين (36) سؤالاً، ولم نتحصّل منها سوى على ثماني عشرة (18) استبانة، وبذلك أجرينا عيّنة دراستنا على عشر (10) مدارس ابتدائيّة، منها ما يضمّ قسمين، ومنها ما يضمّ قسم واحد والجدول التّالي يوضّح ذلك:

إسم المدرسة	عدد أساتذة الاستبانة
مراح عبد الله – النشماية–	02
بوشاهد حمودة – النشماية –	02
حي شابي محمد – النشماية–	02
بوعكة مبروك – النشماية–	02

[1] صالح بلعيد، في المناهج اللّغوية و إعداد الأبحاث، م س، ص60.

عياد عمار – هيليوبوليس –	02
مجالدي مختار	02
بورجيبة لعماري – بومهرة أحمد –	02
فنيدس رابح – قلعة بوصبع–	01
عنابي السعيد – الركنية–	02
بكاكى بن الصادق	01

4- مجالات الدّراسة:

وقد شملت دراستنا ثلاثة مجالات رئيسيّة وهي:

4. 1. المجال الجغرافي:

بالّنسبة للأساتذة فقد وقع اختيارنا بطريقة عشوائيّة، حيث قمنا بإجراء هذه الدّراسة وفق عشر (10) مدارس، موزّعين الاستمارات على خمس وعشرين (25) أستاذًا، إلاّ أنّنا لم نتحصّل عليها كلّها، بل تحصّلنا على ثمانية عشر (18) استبانة، ومن هذه المدارس نذكر: بوشاهد حمودة – النشماية–، مراح عبد الله– النشماية–، عياد عمار – هيليوبوليس–،حي شابي محمد –النشماية–، بورجيبة لعماري، مجالدي مختار، بوعكة مبروك، فنيدس رابح، بكاكى بن الصادق، عنابي السعيد –الركنية.

أما بالنّسبة إلى التّربصات الميدانيّة الّتي قمنا بها، فقد وقع اختيارنا على مدرسة مراح عبد الله – النشماية– ولاية قالمة، فهي تشكّل محور دراستنا فقد شملت جميع الملاحظات والمقابلات الّتي أجريناها.

4. 2. المجال البشري:

لقد قمنا باختيار أساتذة الصّف الثّالث من التّعليم الابتدائي، حيث وزّعنا العديد من الاستمارات حوالي خمس وعشرين (25) استمارة، ولم نتحصّل إلّا على ثمانية عشر (18)استمارة.

4. 3. المجال الزّمني:

أجرينا هذه الدراسة من بداية 03/ 03/ 2019 إلى غاية 24/ 04/ 2019 في مدرسة مراح عبد الله – النشماية–، حيث أجرينا مقابلة مع مدير المدرسة الّذي لم يبخل علينا في تقديم المعلومات، وتوجيهنا إلى أساتذة لهم خبرة في التّعليم، بأن خصّصوا لنا حصصًا من أوقاتهم، وأجرينا معهم العديد من المقابلات، ومن ثم عملنا على جمع الاستمارات الموزّعة في مختلف المدارس، وقمنا بتحليلها.

5- الأساليب الإحصائيّة:

لتحليل نتائج دراستنا اعتمدنا بالدّرجة الأولى على:

5. 1. التّوزيع التّكراري : " وسيلة لتصنيف البيانات الّتي سبق جمعها، فالباحث في هذه العمليّة يقوم بعمل فرز البريد الّذي يقوم بفرز الخطابات حسب الجهة المرسلة، إلّا أنّ الباحث في تصنيف بياناته هو الّذي يختار الفئات الّتي يحددها لنفسه، فهدف التّوزيع التّكراري إذن ترتيب البيانات وتقسيمها تقسيمًا يسهل إدراك ما بينها من علاقات، ويوضّح صفاتها ودلالتها"[1].

5. 2. النّسبة المئويّة:

تُعدّ النّسبة المئويّة من أهمّ الأدوات والتّقنيات الّتي تعبّر عن صدق الأرقام، ونرمز لها بالرّمز(ن م) حيث:

$$\text{ن م} = \frac{\text{مجموع تكرار العبارة} \times 100}{\text{مجموع عدد الأفراد}}$$

[1]السيد محمد خيري، الإحصاء النّفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 2008، ص11.

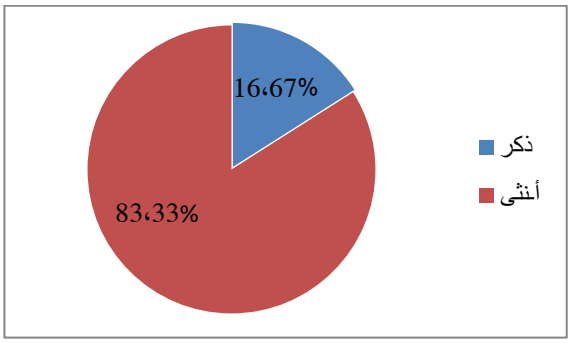
6- تفريغ وتحليل نتائج الاستبانة:

أولا: تحليل المعلومات الخاصّة بعيّنة الاستبانة:

1- الجنس:

الجنس	التّكرار	النّسبة المئويّة
ذكر	03	%16،67
أنثى	15	%83،33
المجموع	18	%100

الجدول رقم (01): يوضّح توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس.



الشّكل رقم (01): تمثيل بياني للجدول

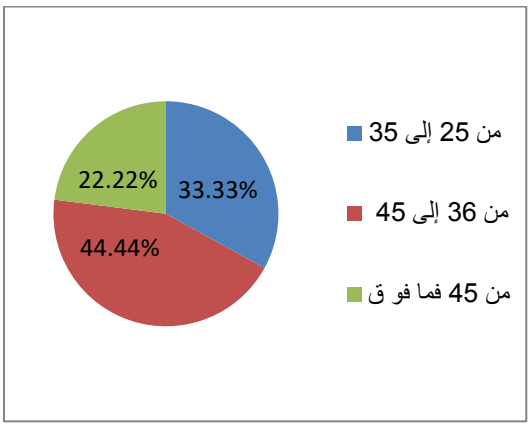
نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) والّذي يوضّح توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذّكور، حيث بلغت نسبتهم 83،33%؛ وهذا راجع إلى أنّ المرأة بطبيعتها تميل إلى قطاع التّعليم، فهي تتعامل مع الطّفل بنوع من الحنان والصّبر.

في حين بلغت نسبة الذّكور 16،67% وهي نسبة جد ضئيلة مقارنة بالنّسبة السّابقة؛ ويعود ذلك إلى أنّ الذّكور بطبيعتهم لا يُجيدون التّعامل مع الأطفال، إذ نجدهم يتعاملون معهم بنوع من الخشونة، بالإضافة إلى انصرافهم إلى قطاعات أخرى خارج التّعليم.

2- العمر:

العمر	التّكرار	النّسبة المئويّة
من 25 إلى 35	06	%33،33
من 36 إلى 45	08	%44،44
من45 فما فوق	04	%22،22
المجموع	18	%100

الجدول رقم (02): يوضّح توزيع أفراد العيّنة حسب العمر.



الشّكل رقم (02): تمثيل بياني للجدول

يتبيّن من خلال الجدول أعلاه أن نسبة من الأساتذة حسب العمر الّذين تتراوح أعمارهم ما بين (25 –35) قدّرت بـ33،33%، وهي نسبة لا بأس بها في تقديم الأفضل للتّلاميذ؛ وذلك أن العطاء والتّلقي للمعلومات لا يكون بحسب السّن، وإنّما يكون بالرّغبة في التّعليم واكتساب الخبرة.

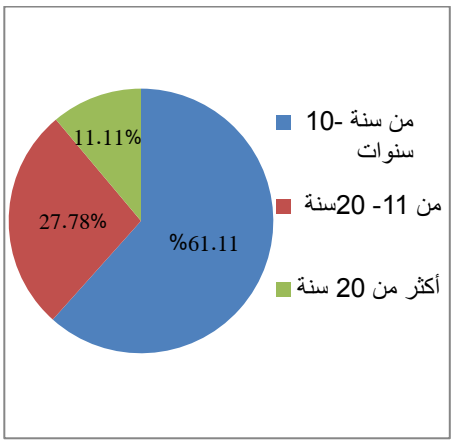
في حين نجد نسبة 44،44% من الأساتذة البالغين من العمر (36– 45) وهي الفئة الأكثر خبرة في مجال التّعليم القادرة على توصيل المعارف والخبرات إلى ذهن المتلقّي.

أمّا الفئة المتبقيّة فقد قدّرت نسبتهم بـ 22،22%، وهم الأساتذة الّذين تتراوح أعمارهم من 45 فما فوق، وهي الفئة الأكثر خبرة وتجربة المهيئة للتّقاعد.

3- الخبرة:

الخبرة	التّكرار	النّسبة المئويّة
من سنة -10 سنوات	11	%61،11
من 11- 20 سنة	05	%27،78
أكثر من 20 سنة	02	%11،11
المجموع	18	%100

الجدول رقم (03): يوضّح توزيع أفراد العيّنة حسب الخبرة.



الشّكل رقم (03): تمثيل بياني للجدول

من خلال تحليل هذا الجدول رقم (03) والّذي يوضّح توزيع أفراد العيّنة حسب الخبرة، نلاحظ أنّ أغلب الأساتذة وبنسبة 61،11% لديهم خبرة في الوسط العملي – ميدان التّعليم–، حيث تتراوح خبرتهم من (سنة – 10 سنوات).

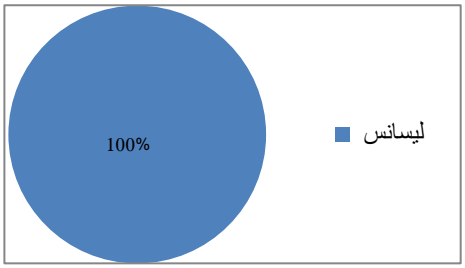
أمّا النّسبة الّتي تليها تمثّل 27،78% من الأساتذة ذوي الخبرة من (11– 20 سنة) وهي نسبة منخفضة مقارنة بالنّسبة السّابقة.

بينما النّسبة الثالثة والمقدّرة بـ 11،11% من أفراد العيّنة تتراوح خبرتهم في التّعليم أكثر من 20 سنة.

4- المؤهّل العلمي:

المؤهّل العلمي	التّكرار	النّسبة المئويّة
ليسانس	18	%100
المجموع	18	%100

الجدول رقم (04): يوضّح توزيع أفراد العيّنة حسب المؤهّل العلمي.



الشّكل رقم (04): تمثيل بياني للجدول

يتّضح من خلال الجدول رقم (04) أنّ جلّ أفراد العيّنة وبنسبة 100% تحصّلوا على شهادة اللّيسانس في تخصّصات مختلفة ومتنوّعة وهي:

- ✓ليسانس لغة وأدب عربي.
- ✓ليسانس في علم اجتماع التّربية.
- ✓ليسانس علوم قانونيّة وإداريّة.
- ✓ليسانس علوم اقتصاديّة.
- ✓شهادة الدّراسات العليا في البيولوجيا.

فمعظم تخصّصاتهم وأغلبها ليسانس لغة وأدب عربي، إلّا أنّ بعض هذه الفئة مسّتهم التّرقية بأن أصبحوا في درجات عليا.

ثانيا: تحليل أسئلة الاستبانة:

السّؤال الأوّل: ما الفائدة أو الغاية من تدريس نشاط التّعبير الشّفوي؟

كانت معظم إجابات الأساتذة أنّ الفائدة من تدريس نشاط التّعبير الشّفوي الإتّصال؛ أي اكتساب القدرة على الاتّصال اللّغوي الواضح السّليم مشافهة مبنًا ومعنًا، من خلال التّمكن من مهارات الكلام، وذلك لتنميّة القدرات السّمعيّة والبصريّة للمتعلّم.

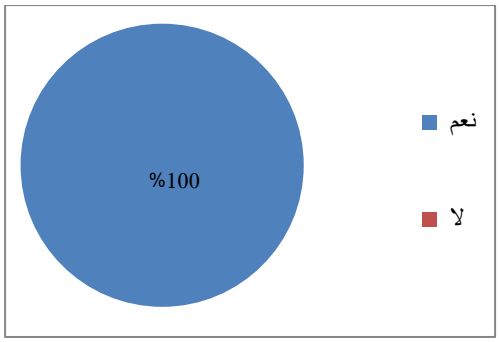
- تعويد المتعلّم التّفكير المنطقي وترتيب الأفكار وربطها ببعضها البعض، والطّلاقة في التّعبير.
- إكساب المتعلّمين الثقة بالنّفس.
- تعويد التّلاميذ على النّطق السليم.
- تشجيع المتعلّم على التّعبير بحرية وطلاقة واكسابه رصيدًا لغويًا جديدًا وتحسين لغته الشّفوية.
- تشجيع المتعلّمين على التّعبير والحديث الجيّد الصّحيح ويعبّر عمّا في نفسه.

- تنميّة اللّغة الشّفهيّة لدى المتعلّم ضمانًا لنجاح تعليمه المدرسي، حيث يزوّد المتعلّم بثروة لغوية من الألفاظ والتّراكيب الّتي تعينهم على التّعبير الكتابي فيما بعد.
- العمل على تحسين عمليّة الاستيعاب لمعلومات النّصوص.
- تقويّة شخصيّة المتعلّم.
- توسيع الأفكار وتثقيف التّلاميذ.
- إزالة الخجل والانطواء الّذي يعاني منه بعض التّلاميذ، وبذلك يكون التّعبير الشّفوي هو العلاج المناسب لإزالة عقدة الخجل.

السّؤال الثّاني: هل للتّعبير الشّفوي أهميّة في اِكتساب المتعلّم رصيدًا لغويًا جديدًا؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	18	%100
لا	00	%00
المجموع	18	%100

الجدول رقم (05): يوضّح مدى أهميّة التّعبير الشّفوي في اكتساب المتعلّم رصيدًا لغويًا جديدًا.



الشّكل رقم (05): تمثيل بياني للجدول

يتبيّن لنا من خلال الجدول رقم (05) أنّ النّسبة الإجماليّة لأفراد العيّنة 100% يؤكّدون بأنّ للتّعبير الشّفوي أهميّة في اكتساب المتعلّم رصيدًا لغويًا جديدًا؛ وذلك بكونه يعمل على تحقيق التّواصل مع الغير مشافهة بوعي وبلسان عربي سليم ولغة منسجمة ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، ويُلخّص شفاهيًا خطابات مسترسلة، ويعوّد التّلاميذ طلاقة اللّسان، وإجادة النّطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعاني، واكتساب ثروة لغوية.

كما أنّ التّعبير الشّفوي هو أساس ليتمكّن المتعلّم من التّحدث دون خوف ولا خجل، ويجعله قادرًا على تعلّم كلمات جديدة يوظّفها في حياته، فالتّعبير الشّفوي مهم جدًا

منه يستطيع المتعلّم التّعبير كتابيًا؛ لأنّ التّلاميذ مع كلّ حصّة تعبير شفوي يكتسبون مصطلحات جديدة تختلف باختلاف الموضوع المدروس، سواء يكتسب تلك المصطلحات من معلّمه أو من زملائه.

بالإضافة إلى: توظيف الصّيغ المدروسة في التّعبير عن المشاهد بعبارات سليمة ومعبّرة، والعمل على إنتاج خطابات شفوية والتّعبير عن أحداث النّص أو المعلّقات شفويا وتجديد المصطلحات، ويحقّق المتعلّم الإبداعيّة.

السّؤال الثّالث: حسب رأيك ما هي الطّريقة الأنسب لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي؟

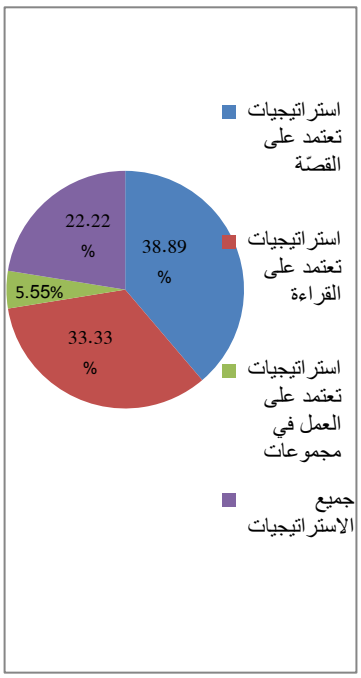
تنحصر معظم إجابات الأساتذة فيما يأتي:

- العودة إلى طريقة التّدريس القديمة وهي استعمال المشاهد والحوار والمناقشة والتّواصل مشافهة.
- تنويع الأنشطة التّواصليّة واستثمار الحكاية والقصص المصوّرة.
- الطريقة الحواريّة والاستعانة بالإشارات والإيماءات.
- استخدام المشاهد المصوّرة.
- التّحدث باللّغة العربيّة الفصيحة والمناسبة لقدرات التّلاميذ.
- إعطاء كلّ تلاميذ القسم الفرصة للتّعبير عن رأيهم بكلّ طلاقة وحريّة، واحترام وجهة نظرهم وتوجيههم، وتصحيح أخطائهم، مع تجنّب النّقد اللّاذع.
- التّعبير الحر، والتّعبير الموجّه بواسطة أسئلة حول نص أو سند توضيحي.
- إلقاء المنطوق على المتعلّم فيعمل على تسجيل المعلومات وتخزينها ثمّ بلورتها في جمل مفيدة.
- التّهيئة النّفسيّة والفكريّة للمتعلّم، وكذلك وضعه أمّا إشكاليّة تؤدّي إلى الاستنتاج، وذلك باستغلال نص، صورة، حكمة أو مقولة، إضافة إلى بعض الأسئلة المطروحة.
- الاستماع للنّص المنطوق ومشاهدة الصّور.

السّؤال الرّابع: هل تنميّة مهارة التّعبير الشّفوي تقتصر على الاستراتيجيات التّالية؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
استراتيجيات تعتمد على القصّة	07	%38،89
استراتيجيات تعتمد على القراءة	06	%33،33
استراتيجيات تعتمد على العمل في مجموعات	01	%5،55
جميع الاستراتيجيات (القصّة، القراءة، العمل في مجموعات)	04	%22،22
المجموع	18	%100

الجدول رقم (06): يوضّح الاستراتيجيات المعتمدة لتنميّة مهارة التّعبير الشّفوي.



الشّكل رقم (06): تمثيل بياني للجدول

يُظهر الجدول المبّين أعلاه أن أغلب أفراد العيّنة يقرون بأن استراتيجيات تنميّة مهارات التّعبير الشّفوي استراتيجيات تعتمد على القصّة، حيث بلغت نسبتهم 38،89% وذلك قصد جذب انتباه المتعلّم وتشويقه، وتنميّة مخيّلته واكتساب التّلميذ مهارات الحس الحركيّة والانفعاليّة والوجدانيّة؛ لأنّ المطلوب في هذه المرحلة من التّلميذ أن يحاور ويناقش ويقدّم توجيهات ويسرد قصصًا أو أحداثًا بلسان عربي في موضوعات مختلفة.

في حين نجد الفئة الثّانية يرون أنّ الاستراتيجيات المعتمدة في تنميّة مهارات التّعبير الشّفوي تعتمد على القراءة، حيث بلغت نسبتهم 33،33%، فهذه الاستراتيجيّة هي أساس التّعلّمات اللّغويّة، فكلّما قرأ المتعلّم كلّما اكتسب مهارات تّعبيريّة وأثرى رصيده اللّغوي، بحيث يمكن توظيفه لاحقًا أثناء التّعبير.

أمّا الفئة الثّالثة والّتي بلغت نسبتها 5،55% تؤكّد على أنّ الاستراتيجيات الّتي يعتمدونها في تنميّة مهارة التّعبير الشّفوي تعتمد على العمل في مجموعات بشرط وضع

التّلاميذ من مستويات مختلفة (الضّعيف، المتوسّط، الممتاز) حتّى يستفيد بعضهم من بعض قصد التّواصل مع الغير.

أمّا فيما يخصّ الفئة المتبقيّة والّتي تمثل نسبة 22،22%، يرون بأنّ تنميّة مهارة التّعبير الشّفوي لا تقتصر على القصّة وحدها، ولا القراءة فقط، ولا على العمل في مجموعات فقط، بل نتوصّل إلى التّنميّة بإدماج كلّ هذه الاستراتيجيات، فبقراءة القصّة يكتسب أفكار ومفردات جديدة بإمكانه توظيفها، فإذا كان المتعلّم يتقن مهارة القراءة فإنّه يستطيع تلخيص القصّة، والعمل الجماعي كذلك فإنّه ينمّي لدى المتعلّمين مهارة الإدماج للأفكار وتوظيفها.

السّؤال الخامس: ما دور أنشطة اللّغة العربيّة في تنميّة مهارة التّعبير الشّفوي لدى المتعلّمين؟

وكانت معظم إجاباتهم كالآتي:

- تلعب أنشطة اللّغة العربيّة دورًا مهمًا في تنميّة مهارات التّعبير الشّفوي لدى المتعلّمين ويظهر ذلك في التّحكم والممارسة الفعليّة في اللّغة (كتابة، مشافهة).
- تزوّد المتعلّم بالذخيرة اللّغوية وبالأفكار وبالأسلوب الجيّد، ويتخذ من مادّة هذه الدّروس جميعا مجالاً للتّعبير الأنيق.
- تساعد المتعلّم على بناء موضوع سليم خالٍ من الأخطاء اللّغويّة.
- توظيف جميع المكتسبات القبليّة والمهارات المكتسبة من نحو وصرف وبلاغة في منتج شامل معبّر للميدان والمقاطع المنجزة.
- تمثل النّشاطات التّعليميّة المختلفة الموجّهة قلب المنهج، وذلك لتأثيرها الكبير في تشكيل الخبرات، كتنميّة قدرتهم على فهم المقروء، فهمًا صحيحًا وقدرتهم على الانطلاق في التّعبير عن أنفسهم، ونقل أفكارهم إلى غيرهم بشكل واضح مرتّب ومنظّم.
- تنميّة الكفايات (لغويّة– معجميّة).

- صقل مهارات اللّغة المختلفة بمستوياتها المتعددة.

وبالتّالي إنّ التّعبير الهدف النّهائي لكلّ لغة وأنّ المهارات الأخرى الكتابة والقراءة والنّحو والصّرف كلّها وسائل لغاية واحدة، وهي التّعبير، وحتّى تتاح لنا الفرصة على التّواصل والتّعبير لابدّ أن نمتلك القدرة على الفهم والاستيعاب.

السّؤال السّادس: ما هي الوسائل التّربويّة الّتي تستعملها في نشاط التّعبير الشّفوي؟

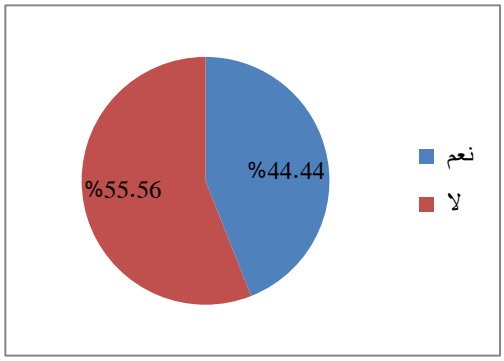
لقد تقاربت إجابات الأساتذة حول الوسائل التّربويّة المستعملة في نشاط التّعبير الشّفوي، وكانت الإجابات كالتّالي:

* وسائل مرئيّة كالمشاهد أحيانًا، والصّور المرافقة لنصوص القراءة، إضافة إلى وسائل سمعية بصريّة كالمسجّلة (هاتف أو حاسوب)؛ أي الاستعانة بالمحسوس كالصّور والنّماذج، المعارض والمتاحف، الأفلام المتحرّكة والنّاطقة، جهاز عرض الأفلام؛ لأنّ التّلاميذ يميلون إلى الأشياء المحسوسة والابتعاد كلّ البعد عن اللامحسوس " المجرد".
* القصص المصوّرة.
* الكتب، وكل ما يوصل الرسالة المنوطة من ايحاءات وايماءات للمتعلّم.
* أسئلة موجهة.
* وضع المتعلّم في وضعيّة ما.
* استعمال الشّواهد (بعض الحكم، الآيات القرآنية، الأحاديث...).

السّؤال السّابع: هل ترى أنّ الوسائل التّعليمية المساعدة لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي متوفّرة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	08	%44،44
لا	10	%55،56
المجموع	18	%100

الجدول رقم(07): يوضّح مدى توفّر الوسائل التّعليميّة لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي.



الشّكل رقم (07): تمثيل بياني للجدول

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (07) نجد أنّ 44،44% من أفراد العيّنة الّذين أكّدوا أنّ الوسائل التّعليميّة لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي متوفّرة (جهاز العرض، إشهار إعلان، مجلّات، فيديو، مسرحيّة، حكاية)؛ لأنّ في وقتنا أصبحت الوسائل التّعليميّة الهدف الأول الّذي يسعى المعلّم لتوفيرها لنجاح سيرورة الحصّة داخل القسم، فلا بدَّ عليه مسرحة أحداث التّعبير الشّفوي وتجسيدها على خشبة الواقع ليقتنع التّلميذ ويندمج أكثر مع الموضوع، وبالتّالي يمكن للمعلّم أن يوفّر وسائل نشاط التّعبير الشّفوي فهي بسيطة غير مكلّفة، كما أنّ حبّ المطالعة والاستكشاف والبحث في تحليل موضوع ما يشجّع ويحثّ على المحاورة الّتي تعتبر أصدق الوسائل لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي.

أمّا نسبة 55،56% من الأساتذة قد أكّدُوا على أنّ الوسائل التّربويّة المستعملة في نشاط التّعبير الشّفوي غير متوفّرة؛ وهذا راجع إلى وجود نقائص على المستوى الوزاري بسبب عدم تماشي الوسائل التّعليميّة القديمة مع الجيل الثّاني، وعدم وجود تدعيم لهذا النّشاط بتوفير مختلف التّقنيات المساعدة على ذلك، فرغم ضرورة توفّر الوسائل التّربويّة في نشاط التّعبير الشّفوي؛ إلّا أنّ المؤسّسات المدرسيّة لم يتمّ إثراءها بها بعد، وبقي الاعتماد في سيرورة هذا النّشاط مقتصرًا على المشاهد أو خيال التّلميذ فقط.

ومنه فالوسائل التّعليميّة غير متوفّرة في المؤسّسات التّعليميّة إلاّ إذا اجتهد المعلّم ويحث عنها.

السّؤال الثّامن: ما هي الوسائل المتّبعة في عمليّة تصحيح التّعبير الشّفوي؟

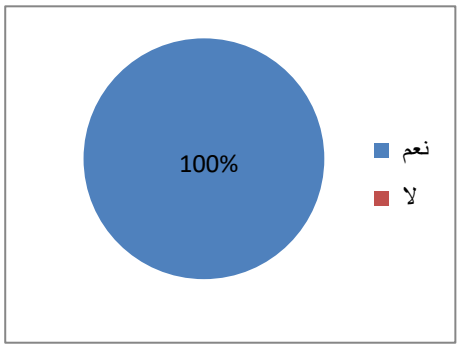
يرى معظم الأساتذة أنّه في أثناء قيامهم بعمليّة تصحيح التّعبير الشّفوي يعتمدون على جملة من الوسائل من بينها:

- المعالجة البيداغوجيّة(الاستدراك)، حيث تعدّ المعالجة مرحلة أساسيّة في عمليّة تصحيح التّعبير الشّفوي، لكنّ معالجة أخطاء المتعلّمين دفعة واحدة أمر غير ممكن وعليه نميّز بين نوعين من المعالجة: معالجة آنيّة فوريّة، إذ تستدرك الأخطاء العابرة ومعالجة مركزة دقيقة لأخطاء تؤثّر على التعلّم.
- الاستماع للمتعلّم وتصحيح أخطائه وتوجيهه من حين إلى آخر.
- تشجيع التّلاميذ على التّحدث والكلام والتّعليق على كلامهم بعبارات الاستحسان، وكذا الملاحظة والاختبارات الشّفوية.
- دراسة الأفكار وتصحيحها، وإعادة تركيب الجمل من حيث الأسلوب اللّغوي، وأيضا ترتيب وتركيب أحداث النّص شفويا، واستعمال الصّيغ المناسبة.
- الانفعالات العاطفيّة الشّاذّة عند احساس الطّفل.
- قدرات المعلّمين والمتعلّمين وكفاءاتهم من حيث التّنظيم والمحتوى.
- تقبل آراء التّلاميذ و احترامها و تشجيعها.
- مراعاة الجوانب النّطقيّة والجوانب التّركيبيّة، وكذلك النّطق الصّحيح للكلمات من حيث العلامات الإعرابيّة، حيث يعمل على تصحيحها في حصّة الإدماج، إضافة إلى التّصحيح الآني مع النّقد البنّاء.

السّؤال التّاسع:هل تعتمد المقاربة النّصية منهجًا في تدريس نشاط التّعبير الشّفوي؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	18	%100
لا	00	%00
المجموع	18	%100

الجدول رقم (08): يوضّح مدى اعتماد المعلّم على المقاربة النّصية كمنهج في تدريس نشاط التّعبير الشّفوي.



الشّكل رقم (08): تمثيل بياني للجدول

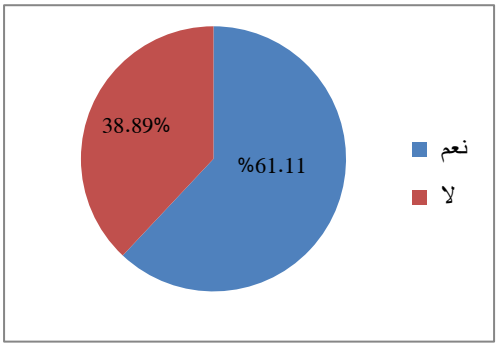
نستشف من خلال الإجابات أنّ جميع الأساتذة يؤكدون بأنّهم يعتمدون المقاربة النّصية منهجًا في تدريس نشاط التّعبير الشّفوي، حيث قدرت نسبتهم 100%؛ وذلك لأنّ أيّ دراسة في فهم المنطوق تستند إلى سند ليكون محور الدّراسة التّعليميّة التّعلميّة، ولابدَّ من تحقيق هذه المقاربة النّصيّة حتّى لا يخرج المتعلّم عن حدود وحيّز التّعليمة المطلوبة.

بالإضافة إلى أنّ مناهج اللّغة العربيّة الجديدة اعتمدت على الربط بين الكفاءات التّعليميّة مع توخي التّوازن فيما بينها، كما أنّه الاستراتيجيّة المثلى في الإرتقاء بالمتعلّم من مستوى البناء وتحليل هيكل النّص وربطه بالإبداع في الإنتاج الكتابي والإثراء اللّغوي كما أنّ الاعتماد على المقاربة النّصيّة تكسب المتعلّم القدرة على استعمال اللّغة العربيّة إستعمالاً جيدًا وأداة طيّعة لديه، وسيلة تعبير وتفكير يومي، وتساعد المتعلّم على فهم الموضوع المراد التّحدث عنه، وبالتّالي فاللّغة ذات طابع خطابي، وقراءة نص مكتوب يتطلب المرور من الرّموز المكتوبة (نص) إلى ما يقابلها من أصوات (تصويت الرّموز المكتوبة)، ومنه فالمتعلّم يستمّد مفرداته الجديدة انطلاقًا من النّص المنطوق.

السّؤال العاشر: هل موضوعات التّعبير الشّفوي متماشية مع المستوى العقلي والعمري للمتعلّم؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	11	%61،11
لا	07	%38،89
المجموع	18	%100

الجدول رقم (09): يوضّح مدى تماشي موضوعات التّعبير الشّفوي مع المستوى العقلي والعمري للمتعلّم.



الشّكل رقم (09): تمثيل بياني للجدول

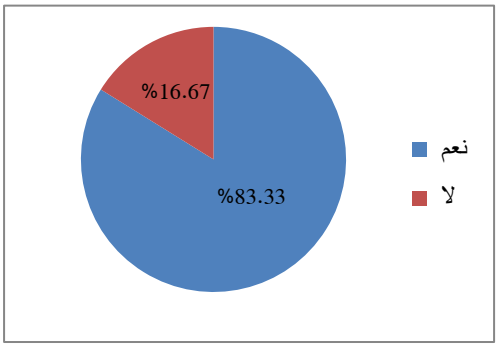
يوضّح الجدول رقم (09) أنّ نسبة 11، 61% من أفراد العيّنة يرون بأنّ موضوعات التّعبير الشّفوي متماشيّة مع المستوى العقلي والعمري للتّلاميذ؛ لأنّ المواضيع المختارة في الدّليل جدُّ مساعدة ومتوافقة مع ميولات التّلميذ العقليّة والعمريّة، ومستوحاة من الحياة الاجتماعيّة الّتي يعيشها، فالقيم المدَّرسة في مخطّط التّعلّمات الحالية، ولا سيما الجيل الثاني تراعي التّوجّه العقلي والعمري وحتّى البيئي، ولا تخرج عن واقع المتعلّم ومحيطه الخارجي(خارج البيت) والداخلي (الأسرة).

في حين أنّ الفئة الثّانية الّتي قدرت بنسبة 38،89% يقرّون بأنّ بعض موضوعات التّعبير الشّفوي غير متماشيّة مع المستوى العقلي والعمري للمتعلّم مثل: آلة الإمزاد؛ لأنّها تفوق قدراته العقليّة، وبالتّالي لا يستطيع التّحدث فيها لأنّها غير متماشيّة مع مستواه العقلي والعمري.

السّؤال الحادي عشر: هل موضوعات التّعبير الشّفوي تراعي الأسس الاجتماعيّة للمتعلّم وتوافق حياته الواقعيّة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	15	%83.33
لا	03	%16.67
المجموع	18	%100

الجدول رقم (10): يوضّح مدى مراعاة موضوعات التّعبير الشّفوي الأسس الاجتماعيّة للمتعلّم وحياته الواقعيّة.



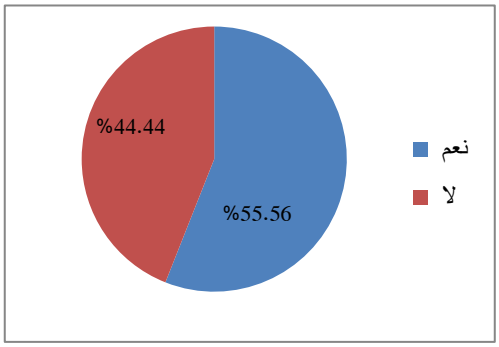
الشّكل رقم (10): تمثيل بياني للجدول

الملاحظ أنّ معظم الأساتذة يُجمعون على أنّ موضوعات التّعبير الشّفوي تراعي الأسس الاجتماعيّة للمتعلّم وتوافق حياته الواقعيّة، ولقد بلغت نسبتهم 83،33%؛ وذلك راجع إلى أنّ أغلب مواضيع التّعبير الشّفوي مستمدة من الواقع المعيش للتّلميذ حتّى تكون له مكتسبات سابقة ينطلق منها في بناء التّعبير الشّفوي بسهولة ويبدع في الخيال فالموضوع المتناول في إطار الدّراسة جذوره من واقع المتعلّم، ونمط حياته من " خلق دين، عادات، تقاليد، موروث، صناعة، فن، بيئة..." وهذا ما يعيشه الفرد حقيقة ويتفاعل معه، فلا يعقل أن يكون الموضوع بعيدًا كلّ البعد عن ظروف الحياة ومتغيّرات الزمن كما أنّ الحريّة البيداغوجيّة تتيح للمعلّم التّصرف في المواضيع وفق ما يخدم التّلاميذ.

أمّا نسبة 16،67% من أفراد العيّنة يرون أنّ أغلبيّة المواضيع لا تراعي الأسس الاجتماعيّة للمتعلّم وحياته الواقعيّة، ومثال ذلك: المتعلّمين الّذين يعيشون في المناطق النّائية ليسوا على صلة ببعض المواضيع المقترحة في الكتاب المدرسي مثل: أنا أحب الموسيقى، المسرح...إلخ.

السّؤال الثّاني عشر: هل المتعلّم يستوعب موضوعات التّعبير الشّفوي من خلال منهاج السّنة الثّالثة ابتدائي؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	10	%55،56
لا	08	%44،44
المجموع	18	%100



الجدول رقم (11): يوضّح مدى استيعاب المتعلّم موضوعات التّعبير الشّفوي من خلال منهاج السّنة الثّالثة ابتدائي.

الشّكل رقم (11): تمثيل بياني للجدول

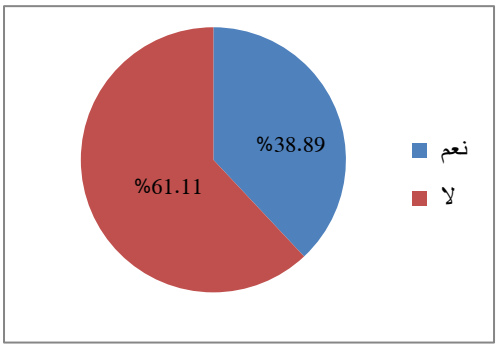
بالنّظر إلى تحليل نتائج الجدول نجد أن نسبة 55،56% من الأساتذة الّذين أكّدوا على أنّ المتعلّم يستوعب موضوعات التّعبير الشّفوي من خلال منهاج السّنة الثّالثة ابتدائي؛ والدّليل على ذلك أنّ نسبة الاستيعاب عاليّة والكفاءة من هذا النشاط قد تحقّقت وهو حسن الاستثمار والإنجاز لأغلب ميادين اللّغة العربيّة، وهنا يقع على عاتق المعلّم توضيح تذليل موضوع التّعبير الشّفوي ليطلق العنان للتّلميذ في الإبداع، كما أنّ المقرّر الدّراسي الحالي يضبط المنهاج وفق نظام محكم، يراعي فيه قدرة وملكة الموضوعات من خلال المقاطع والميادين بشكل دوري، والّتي بدورها تكون ممهدة آنفًا من خلال جميع المواد الأخرى والنّشاطات المكمّلة، والّتي تصبُّ في شمل جميع المكتسبات.

أمّا بقيّة الأساتذة مثلت نسبتهم 44،44 %، وهي نسبة دون الوسط، يرون بأنّ بعض الموضوعات لا يستوعبها متعلّم السّنة الثّالثة لصعوبتها وعدم فهمها مثل: آلة الإمزاد، وشبكة الحياة... وبالتّالي لا يستطيع جمع معلومات كافيّة عنها؛ لأنّها تفوق قدراته العقليّة والاجتماعيّة ولا تتماشى مع محيطه الاجتماعي.

السّؤال الثّالث عشر: هل الوقت المخصّص لتقديم نشاط التّعبير الشّفوي كافٍ في هذه المرحلة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	07	%38،89
لا	11	%61،11
المجموع	18	%100

الجدول رقم (12): يوضّح الوقت المخصّص لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي .



الشّكل رقم (12): تمثيل بياني للجدول

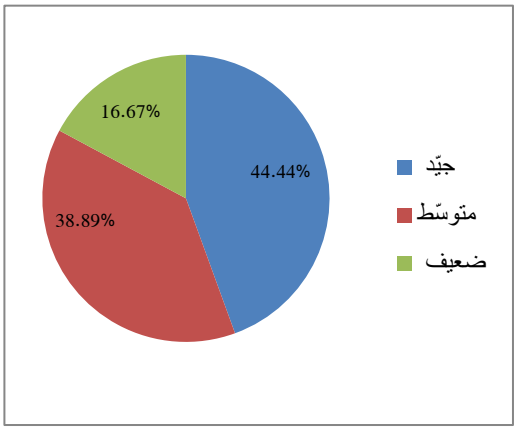
توضّح النّتائج المبيّنة في الجدول رقم (12) أنّ نسبة 38،89% من أفراد العيّنة يرون أنّ الوقت المخصّص لتقديم نشاط التّعبير الشّفوي كافٍ، حيث خصّصت المناهج الجديدة (الجيل الثّاني) وقتًا لا يستهان به لشاط التّعبير الشّفوي (فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي)، إذ تخصص 90 دقيقة (حصتان في الأسبوع)، وهي كافيّة لتقديم نشاط التّعبير الشّفوي والتّطبيق عليه، وذلك وفق ما تقتضيه الموضوعات المتوسّطة.

أمّا نسبة الأساتذة القائلين بأنّ الوقت المخصّص لتقديم نشاط التّعبير الشّفوي في المرحلة الابتدائيّة غير كافٍ، فقد شكّلت نسبتهم 61،11% وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالنّسبة السّابقة؛ وسبب ذلك ارتفاع عدد التّلاميذ في القسم لا يسمح بالإصغاء لكلّ المتعلّمين والأخذ بأيديهم، كما أنّ الوقت المخصّص (استعمال الصّيغ وأنتج شفويًا) غير كافٍ؛ وذلك لأنّ التّلاميذ يجدون صعوبة في التّعبير عن أفكارهم وصياغة جمل بسيطة ومنه تحتاج حصّة التّعبير الشّفوي إلى وقت إضافي ليتمكّن كلّ التّلاميذ من أخذ فرصتهم في التّعبير، ويتمكن الأستاذ من معالجة التّعثّرات إن وجدت.

السّؤال الرّابع عشر: ما مدى تفاعل التّلاميذ في أثناء نشاط التّعبير الشّفوي؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
جيّد	08	%44،44
متوسّط	07	%38،89
ضعيف	03	%16،67
المجموع	18	%100

الجدول رقم (13): يوضّح مدى تفاعل التّلاميذ أثناء نشاط التّعبير الشّفوي.



الشّكل رقم (13): تمثيل بياني للجدول

يمثّل الجدول رقم (13) مدى تفاعل التّلاميذ في أثناء نشاط التّعبير الشّفوي، حيث نلاحظ من خلاله أن معظم أفراد العيّنة يرون بأنّ تفاعل التّلاميذ جيّد، حيث قدّرت نسبتهم 44،44%؛ وهذا راجع إلى طبيعة المواضيع المقترحة الّتي تقوّي في مجملها أواصر وروابط التّواصل بين افراد المجتمع؛ لأنّ حصّة التّعبير الشّفوي تخلق جوًّا حماسيًا بين التّلاميذ من خلال التّعابير وحرية التّحاور والمناقشة، ومسرحة الأحداث، لذا نجدهم منفعلين، وأيضا عادة ما يحبّ التّلاميذ حصّة التّعبير الشّفوي ويعتبرونها حصّة للتّرويح عن مختلجاتهم بكلّ سهولة، فهي لا تتطلّب جهدًا كالكتابة أو علامة تضعفهم، وإنّما هي حصّة ليتمكّنوا من التّعبير عن أرائهم وأفكارهم الشّخصيّة.

وفي المقابل نجد نسبة 38،89% من الأساتذة يرون بأنّ تفاعل التّلاميذ متوسّط حسب مستواهم لعدم امتلاكهم رصيدًا لغويًا كافيًا في هذه المرحلة.

أمّا نسبة 16،67% من أفراد العيّنة فقد أكّدُوا على أنّ التّلاميذ يتفاعلون بشكل ضعيف، وهي نسبة ضئيلة، وذلك لضعف المستوى في مجال التّعبير الشّفوي؛ وهذا يعود لعدم امتلاكه اللّغة العربيّة السّليمة الّتي تسهل عليه التّعبير والفراغ الذّهني الّذي يعيشه

المتعلّم بسبب ابتعاده عن المطالعة والقراءة، كما يعود ذلك إلى نوعيّة النّصوص (سرديّة جامدة).

السّؤال الخامس عشر: ما علاقة التّعبير الشّفوي في بناء شخصيّة المتعلّم؟

يتّضح من خلال تحليل إجابات الأساتذة أن أغلبهم يتفقون على أنّ التّعبير الشّفوي يلعب دورًا فعالاً في بناء شخصيّة المتعلّم من خلال امتلاكه السّلاح الّذي يواجه به العالم الخارجي ويحقّق بذلك التّواصل، ومن ثمّ التّكيف مع وضعيات مختلفة.

- يعوّد التّعبير الشّفوي الفرد على المواجهة ويغرس فيه الجرأة ويبثّ داخله الثّقة بالنّفس كما يعوّده على المواقف القياديّة والخطابيّة.
- يجعل المتعلّم يعبّر عن آرائه وأحاسيسه بكلّ حريّة وبلسان عربي وبدون قيد، تدريبه على الحوار والنّقد، وتدعيم الرّأي بالحجّة، تفتّح على آراء الأخرين وقبولها.
- يحارب الخجل لدى المتعلّمين، حيث يجعل التّلاميذ يتخطّون حاجز الخجل وشبح الخوف.
- يوفّر التّعبير في بناء شخصيّة متوازنة وواثقة في نفسها وقادرة على مواجهة المجتمع.

السّؤال السّادس عشر: كيف يمكن أن ننمي مهارة التّعبير الشّفوي لدى المتعلّم؟

وجدنا معظم إجابات الأساتذة متقاربة ومتوافقة وكانت كالآتي:

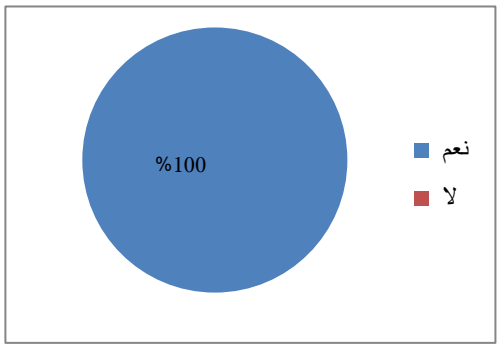
- حثّ المتعلّمين على القراءة المستدامة وحبّ الإطّلاع دون كلل وملل لتنميّة الرّصيد اللّغوي، إضافة إلى تزويدهم بمصطلحات والبحث عنها في القاموس.
- توفير الظّروف المناسبة لتنميّة هذه المهارة مع توفير الوسائل البيداغوجيّة الّتي تساعد على تفجير هذه الطّاقات الكامنة.
- حسن الاستماع والتّوجيه من طرف المعلّم.
- فتح المجال للمتعلّمين للتّعبير عن آرائهم بحريّة، وتكليفهم بالواجبات المنزليّة.

– أيضا جعل كلّ التّلاميذ يشاركون خلال الحصّة، وعدم الاقتصار على التّلاميذ الممتازين وتهميش البقيّة.

السّؤال السّابع عشر: هل تفتح المجال للتّلاميذ للتّعبير عن آرائهم وأفكارهم وانشغالاتهم؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	18	%100
لا	00	%00
المجموع	18	%100

الجدول رقم (14): يوضّح مدى فتح المعلّم المجال للتّلاميذ للتّعبير عن آرائهم وأفكارهم وانشغالاتهم.



الشّكل رقم (14): تمثيل بياني للجدول

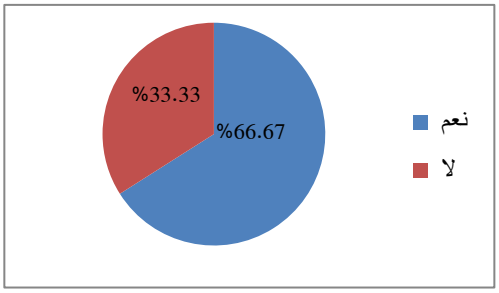
يتبيّن من خلال الجدول رقم (14) أن جلّ أفراد العيّنة يجمعون على إتاحة الفرصة للتّلاميذ للتّعبير عن آرائهم، حيث شكّلت نسبتهم 100%؛ ذلك لأنّنا في عصر الدّيمقراطيّة وحريّة التّعبير عن الرأي، وأنّ المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة، لذلك يكون بعد التّحليل والمناقشة واستنتاج معطيات النّص مجال واسع للمتعلّم في التّدخل والحكم وإبداء الرّأي بعرض أفكاره وتصويب الخطأ، والتّدخل في تصحيح المفاهيم، فكلّما أتيح للمتعلّم فرصة التّعبير بحرية كلّما أطلق العنان لخياله، واتّسع مجال تعبيره، وارتفعت عدد كلماته، وزادت جرأته وثقته بنفسه، وزاد اندفاعه نحو التّعلّم.

وأخيرا فإنّ إتاحة الفرصة للتّلاميذ للتّعبير عن آرائهم يُعتبر كفاءة شاملة يجب توفّرها وتطبيقها، وإلّا فما فائدة دراسة نشاط التّعبير الشّفوي إن لم يُعبّر ويتكلّم.

السّؤال الثّامن عشر: هل يستطيع المتعلّم تجسيد علامات التّرقيم في أثناء تعبيره الشّفوي؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	12	%66،67
لا	06	%33،33
المجموع	18	%100

الجدول رقم (15): يوضّح مدى استطاعة المتعلّم تجسيد علامات التّرقيم في أثناء تعبيره الشّفوي.



الشّكل رقم (15): تمثيل بياني للجدول

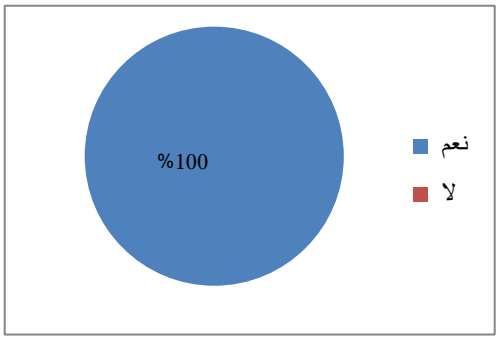
يجمع معظم الاساتذة ان المتعلم يستطيع تجسيد علامات التّرقيم في أثناء تعبيره الشّفوي، وقد بلغت نسبتهم 66،67%؛ ويتمّ ذلك من خلال النّبرة الصّوتيّة للتّلميذ أثناء التّعبير وأدائه، فسيتفهم في حالة الاستفهام، ويتعجب في حالة التّعجب، ويتوقّف إذا انتهت الفكرة على الخصوص، فعلامات الوقف تظهر من خلال نبرته في ربط أفكاره وهذا ما يلاحظ خاصّة في الانتقال من المقدّمة إلى العرض وصولاً للخاتمة، فهي تعوّده على القراءة المسترسلة مع احترام علامات الوقف والابتداء في حصّة القراءة.

بينما نجد نسبة 33،33% من أفراد العيّنة يرون بأنّه لا يستطيع ذلك؛ لأنّه مازال في مرحلة اكتساب اللّغة وبناء أفكاره وترتيب معلوماته، كما أن تجسيد علامات التّرقيم يتجلّى في التّعبير الكتابي أكثر.

السّؤال التّاسع عشر: أتُلزم تلاميذك التّحدث باللّغة العربيّة الفصيحة في أثناء التّعبير الشّفوي؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	18	%100
لا	00	%00
المجموع	18	%100

الجدول رقم (16): يوضّح مدى إلزام التّلاميذ التّحدث باللّغة العربيّة الفصيحة في أثناء التّعبير الشّفوي.



الشّكل رقم (16): تمثيل بياني للجدول

استنادًا للنّتائج الّتي ترجمها الجدول رقم(16)، نلاحظ جلّ أفراد العيّنة يُلزمون التّلاميذ التّحدث باللّغة العربيّة الفصيحة في أثناء التّعبير الشّفوي، تقدر نسبتهم 100% لأنّ الغاية الأسمى من التّعبير هي الاعتزاز باللّغة العربيّة وإعلاء مكانتها ، لذلك يراعى التّحدث باللّغة الفصحى وتجنّد العاميّة؛ وهذا يرجع إلى الأساليب المراد تحقيقها في إطار المهمّات والكفاءات، كما يلزم التّحدث بها لكي يتعوّد المتعلّم على التّكلم بها واكتسابها والتّمكن منها؛ لأنّ الهدف من التّعبير الشّفوي هو الإثراء اللّغوي والطلاقة في اللّسان وتعلّم ألفاظ جديدة، والتّكلم باللّغة يخدم هذا الهدف كتمهيد للتّمكّن من التّعبير الكتابي فيما بعد.

السّؤال العشرون: ما دور النّبرات الصّوتية في التّعبير الشّفوي؟

كانت أغلب إجابات الأساتذة كالآتي:

- للنّبرات الصّوتية واحترام مخارج ومداخل الحروف دورًا مهمًا في التّعبير الشّفوي، إذ تزيد التّعبير الشّفوي رونقًا وجمالاً، كما أنّ لها دور كبير في فهم الخطاب الشّفوي فالوضوح والنّطق بمخارج الحروف مع التّفاعل الجيّد كفيل بجذب انتباه المستمع والعكس صحيح.

- التّأثير على السّامع وسهولة إقناعه.
- تُقرّب المعنى للتّلاميذ وتسهل عليهم الفهم.
- تبليغ المقاصد كما ينبغي وتوضيح المعنى المقصود من الخطاب.
- التّمييز بين الصوائت والحروف بأنواعها، فكلّ نبرة لها دلالتها.

السّؤال الواحد والعشرون: هل ترى أنّه من الأفضل أن يدرّس التّعبير الشّفوي في حصّة مستقلّة أم ضمن أنشطة اللّغة العربيّة الأخرى؟ مع التّعليل؟

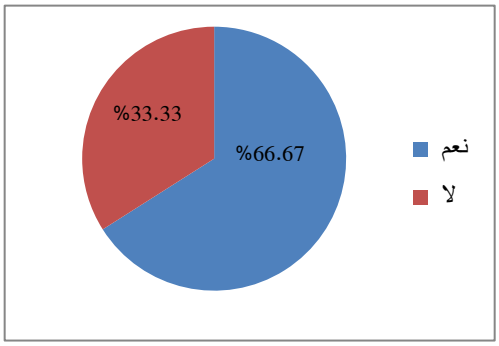
يُقرّ بعض الأساتذة أنّه من الأفضل أن يدرّس التّعبير الشّفوي في حصّة مستقلّة حتّى يخصّص له وقت كافٍ، ويلقى اهتمام أكثر ورعاية أفضل، وذلك لفسح المجال لكلِّ المتعلّمين حتّى يتمكّنوا من إبداء أرائهم والاستفادة منها، ويُركّز المعلّم على حسن استعمال اللّغة والصّيغ والمفردات الجديدة على المتعلّم، قصد تمكين المتعلّمين من التّعرف على أساسيات بناء موضوع(مقدّمة، عرض، خاتمة)، والاستشهاد بالشّواهد المناسبة...إلخ.

في حين نجد أغلبيّة الأساتذة يقرون بأنّه من الأفضل أن يدرّس التّعبير الشّفوي ضمن أنشطة اللّغة العربيّة الأخرى، فهو يدرّب على النّطق السّليم والتّركيب السّليم للجمل وينمّي الظّواهر الصّرفيّة والنّحويّة لدى المتعلّم، لتحقيق الكفاءة وتنميّة المهارة لدى المتعلّم كما أنّه يدرّس ضمن أنشطة اللّغة العربيّة الأخرى لتوظيف القواعد المدرّسة في التّعابير الشّفويّة توظيفًا مباشرًا، وبذلك يعتبر التّعبير الشّفوي ميدانًا قائمًا بذاته؛ لكنّه مكمّل لباقي ميادين اللّغة العربيّة، فلا تتحقق الكفاءة العرضيّة إلا بالتّرابط بين الميادين.

السّؤال الثّاني والعشرون: هل الأهداف المرسومة لنشاط التّعبير الشّفوي في المنهاج تحقّقت في العمليّة التّعليميّة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	12	%66،67
لا	06	%33،33
المجموع	18	%100

الجدول رقم (17): يوضّح مدى تحقيق الأهداف المرسومة في المنهاج لنشاط التّعبير الشّفوي في العمليّة التّعليميّة.



الشّكل رقم (17): تمثيل بياني للجدول

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (17) أن فئة كبيرة من الأساتذة كانت إجابتهم تؤكّد بأنّ الأهداف المرسومة لنشاط التّعبير الشّفوي في المنهاج تحقّقت في العمليّة التّعليميّة بنسبة 66،67%؛ لأنّه بعد حصص التّعبير الشّفوي أصبح التّلميذ قادرًا نسبيًا على التّواصل بلسان عربي، ويعبّر عن رأيه ويوضح وجهة نظره ويعالجها في المواقف اليوميّة، وعبر مختلف الوسائط في سياقات مختلفة، وقادرًا على تلخيص محتوى النّص المنطوق بعد الاستماع إليه، والإنتاج على منوال النّص الأصلي، استخراج الفكرة العامّة معطيات النّص، المعجم (أشرح كلماتي)، والقيم المستفادة، وذلك يكون قد وصل إلى مرحلة الاستثمار، وهذا لبّ التّعبير الشّفوي، كما هناك من يرى بأنّ هذه الأهداف جزء منها فقط تحقق؛ لأنّ اللّغة العربيّة لا تُستعمل في باقي حياته اليومية (داخل المنزل وفي الشارع).

في حين نسجّل نسبة 33،33%، وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالنّسبة الأولى، يقرّون بأنّ ليس كلّ الأهداف المرسومة في المنهاج تحقّقت أثناء حصّة التّعبير الشّفوي، وهذا نظرًا لقلّة الوسائل التّعليميّة وكذا منهجيّة تدريس التّعبير الشّفوي، وعدم توافقها مع المستوى العقلي والمعرفي لأغلبيّة التّلاميذ .

ومنه فرغم بعض المبالغة في بعض الأهداف، لكن عمومًا كلّ الكفاءات الشّاملة والختاميّة تتحقّق مع نهاية السّنة الدّراسيّة.

السّؤال الثّالث والعشرون: ما مدى تحقّق الكفاءة المستهدفة من نشاط التّعبير في الحصّة؟

يُقرّ أغلبيّة الأساتذة أن الكفاءة المستهدفة من نشاط التّعبير الشّفوي لم تحقق، وإنّما تحققها يكون نسبيًا لصعوبات الموضوعات وعدم تماشيها مع مستوى المتعلّمين، مع نقص الوسائل التّعليميّة، فكلّما كان موضوع التّعبير الشّفوي مثير بالنّسبة للتّلميذ مع توفّر الوسائل التّربويّة المدعّمة، كلّما تحقّقت الكفاءة المستهدفة في الحصّة، ومنه فالكفاءة ضعيفة، ومن المستحيل أن يتم تحقيقها (المهمات) في حصّة واحدة، وإنّما الكفاءة المرجو تحقيقها يكتمل نضجها بعد نهاية الميادين والمقطع، وهي ما تسمى بالكفاءة القاعدية وإنّما تظهر خلال النشاطات نسبيًا فقط.

وبالتّالي فإنّ الكفاءة المستهدفة من نشاط التّعبير في الحصّة تتحقق إذا أحسن المتعلّم استنطاق التّلاميذ وتحفيزهم على الإدلاء برأيهم والتّعبير بطلاقة.

السؤال الرّابع والعشرون: ما الدّور الّذي تقوم به في نشاط التّعبير الشّفوي؟

بعد اطّلاعنا على إجابات الأساتذة وجدنا وجهات نظرهم متقاربة وكانت على النّحو الآتي:

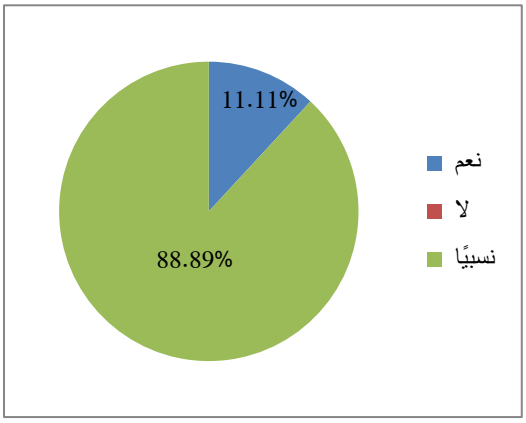
- موّجه ومرشد للتّلميذ ودفعه لاكتساب التّلقائيّة والإثراء اللّغوي وتوظيف الصّيغ المدروسة.
- مراعاة مستوى التّلاميذ.
- تحفيز المتعلّمين وتشجيعهم على التّعبير وتفجير قدراتهم.
- اختيار موضوعات التّعبير في مجال خبرة التّلاميذ وقدراتهم التّصويريّة.

- توجيه المتعلّمين وإرشادهم إلى الأفكار الّتي تخدم الموضوع من طرح أسئلة موجهة تساعدهم على بناء أفكارهم.
- مصوّب للأخطاء اللّغوية والمعرفيّة.
- مقوّم في حالة تعثّر التّلميذ.
- مُحاورْ ومُسْتَنْطِقْ للتّلاميذ.
- تنشيط الحوار والمناقشة.
- إعطاء الحريّة للتّلاميذ أثناء التّعبير.

السّؤال الخامس والعشرون: هل يتمكّن التّلميذ في نهاية الحصّة من إنشاء فقرة منسجمة حول الموضوع المدروس؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	02	%11،11
لا	00	%00
نسبيًا	16	%88،89
المجموع	18	%100

الجدول رقم (18): مدى تمكّن التّلميذ في نهاية الحصّة من إنشاء فقرة منسجمة حول الموضوع المدروس.



الشّكل رقم (18): تمثيل بياني للجدول

نستنتج من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (18) أن نسبة 11،11% من الأساتذة أكّدوا أنّ التّلميذ في نهاية الحصّة يتمكّن من إنشاء فقرة منسجمة بلغة سليمة، يراعي فيها علامات التّرقيم وأساسيات الفقرة؛ لأنّ الغاية من التّعبير الشّفوي هو الإنتاج الشّفوي من خلال الأفكار و الجمل المستخلصة من التّعبير الشّفوي، يستطيع التّلميذ بواسطتها تكوين نص قصير في نهاية الحصّة.

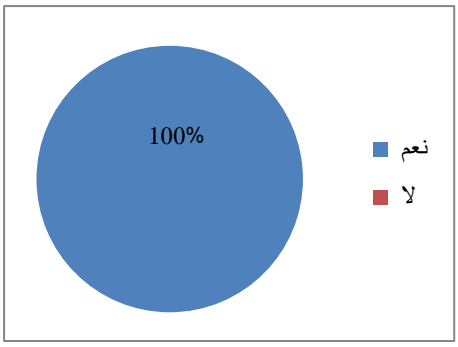
أمّا نسبة 88،89% من الأساتذة فقد أكّدوا بأنّ ليس كلّ التّلاميذ يتمكّنون من إنشاء فقرة منسجمة، وهذا نتيجة لقلة رصيدهم اللّغوي وعدم تمكّنهم من الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة وعدم وضوح الفكرة في ذهن المتعلّم، وضعف المكتسبات القبليّة لديه، بالإضافة إلى صعوبة التّعبير عن الفكرة لضعف اللّغة.

ومنه فإنّ تمكّن التّلميذ من إنشاء فقرة منسجمة حول الموضوع المدروس في نهاية الحصّة يكون نسبيًا، ويجب الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفرديّة بين التّلاميذ، حيث تتمكّن الفئة المجتهدة والممتازة من إنشاء الفقرة، إلاّ أنّ الفئة المتعثّرة تجد صعوبات نسبيّة، وعلى الرّغم من هذا يساعدهم التّعبير الشّفوي في التّعبير الكتابي.

السّؤال السّادس عشر: هل تعمّد إلى التّقويم لتحديد مدى فاعليّة الطّرائق في تدريس التّعبير الشّفوي؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	18	%100
لا	00	%00
المجموع	18	%100

الجدول رقم (19): يوضّح مدى اعتماد المعلّم للتّقويم لتحديد مدى فاعليّة طرائق تدريس التّعبير الشّفوي.



الشّكل رقم (19): تمثيل بياني للجدول

يتجلى لنا من خلال نتائج الجدول رقم (19) والّذي يوضّح اعتماد المعلّم على التّقويم لتحديد مدى فاعليّة الطّرائق في تدريس التّعبير الشّفوي أنّ كافّة أفراد العيّنة وبنسبة 100% يؤكّدون بضرورة ذلك؛ لأنّ التّقويم هو أساس نجاح العمليّة التّربويّة أو فشلها فهو عمليّة ضروريّة في كلّ نشاط تعليمي، وفي كلّ مرحلة سير الحصّة، فهو يساعد على اكتشاف نقاط الضّعف من أجل تقويمها ومعالجتها، وذلك بالاعتماد على التّقويم التّشخيصي للتّأكّد من مدى فهم واستيعاب التّلاميذ للموضوع المقدّم، ومدى قدرتهم على

التّعبير وتشكيل فقرة سليمة نوعا ما، لتحديد مكامن القوّة والضّعف لدى التّلاميذ والعمل على تحسينها.

ومنه فإنّ عمليّة التّقويم للتّلاميذ وحدها غير كافيّة، بل يجب تقويم الطّرائق والأساليب المتّبعة في تدريس التّعبير الشّفوي، ما دام التّقويم هو المعبّر الأساسي عن توفّر الكفاية المستهدفة أم عدم توفّرها، فهو يبين نجاعة الطّريقة من عدم فاعليّتها.

السّؤال السّابع والعشرون: على أي أساس تقيّم التّلاميذ في نشاط التّعبير الشّفوي؟

كانت معظم إجابات الأساتذة كالآتي:

- يقيّم التّلاميذ على أساس الاسترسال في الحديث وسلامة اللّغة (توظيف ما دُرس من قواعد وصرف وإملاء).
- سلامة الكلام وفصاحته.
- وضوح المفردات.
- الّتقيّد بالمطلوب.
- إجادة النّطق وتسلسل الأفكار.
- فهم الموضوع واستعمال المفردات المفتاحيّة وكذا النّطق السّليم.
- على أساس أداء فهم المنطوق وعلى مدى ملائمته للمطلوب.
- غزارة الكلام وصحته.
- استعمال الكلمات والعبارات المناسبة والأسلوب.
- قدرة الإنشاء والتّوظيف.
- قدرة الاستيعاب.
- على أساس الإبداع والابتكار والأداء الجيّد والتّواصل الفعّال.
- البناء السّليم للموضوع.

السّؤال الثّامن والعشرون: ما هي أساليب التّقويم المتّبعة في نشاط التّعبير الشّفوي؟

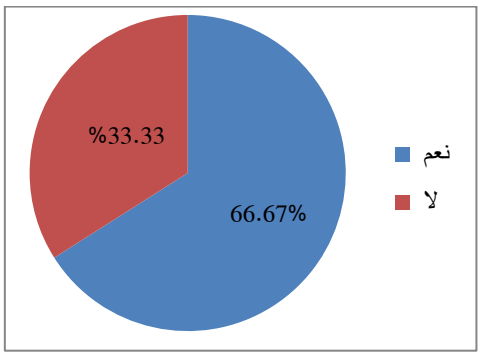
يرى أغلبيّة الأساتذة أنّ الأساليب المعتمدة لتقويم التّلاميذ في نشاط التّعبير الشّفوي تتمثل في:

- يقيّم التّلاميذ من خلال استثمار المألوف اللّغوي العربي لديهم في التّعبير الشّفوي وتواصلهم التّلقائي وفق آداب الكلام.
- إعادة تركيب جمل تعبيريّة بسيطة تعبر عن وضعيات تواصليّة دالة.
- إختبارات شفويّة، ملاحظة أو علامة.
- الواجبات، المشاركة اليوميّة.
- الامتحانات الفصليّة.
- الاعتماد على نوعين من التّقويم: التّقويم الآني لمعالجة العثرات البسيطة والعابرة وتقويم ومعالجة دقيقة مركزة بعدية خلال الحصص الأخرى في حالة العثرات العميقة والمتجذّرة، بالإضافة إلى أساليب تعتمد على مهارات خاصّة بالأفكار وارتباطها بالموضوع، وكذا مهارات متعلّقة بالجانب اللّفظي.

السّؤال التّاسع والعشرون: هل يتماشى المنهاج الجديد مع اهتمامات وميولات التّلاميذ؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	12	%66،67
لا	06	%33،33
المجموع	18	%100

الجدول رقم (20): يوضّح مدى تماشي المنهاج الجديد مع اهتمامات وميولات التّلاميذ.



الشّكل رقم (20): تمثيل بياني للجدول

الملاحظ أنّ أغلبيّة الأساتذة كانت إجاباتهم تؤكّد بأنّ المنهاج الجديد يتماشى مع اهتمامات وميولات التّلاميذ، حيث بلغت نسبتهم 66،67%؛ لأنّه من خلاله يتمكّن التّلميذ من تجنيد معارفه وموارده اللّغويّة (نحو، صرف، إملاء...)، وكذا الموارد الثقافيّة في تحسين لغته العربيّة، ويعمل على سرد ووصف أشياء تحدث في المحيط القريب منه وتجارب قام بها، فالمنهاج الجديد لا يخرج عن بيئة المتعلّم ووسطه الاجتماعي، فمعظم المواضيع متداولة في مجتمعه (عادات، تقاليد، تكنولوجيا...) فمن بين الأسس الّتي وضع عليها المنهاج مراعاة الأساس النّفسي للتّلميذ من قبل مختصّين، وبالتّالي نجده يراعي المراحل العمريّة للتّلميذ في وضع موضوعات التّعبير الشّفوي بما يتماشى واهتماماته وميولاته.

في حين مثلت نسبة 33،33% من أفراد العيّنة يرون أنّ المنهاج الجديد لا يتماشى مع ميولات التّلاميذ؛ لأنّه ليس مناسبًا لكلّ فئات المجتمع وخصوصيات معيشتهم وأنّ الموضوعات الّتي تُقدم للمتعلّم تفوق مستواه العقلي والفكري.

واستنادًا إلى ذلك فإنّ اهتمامات التّلاميذ وميولاتهم لا تتماشى مع ما جاء في المنهاج الجديد، فهم في هذه المرحلة لا يمتلكون رصيدًا لغويًا ومعرفيًا كافيًا يجعلهم قادرين على التّعبير بكلّ حريّة.

السّؤال الثّلاثون: ما هي أنسب استراتيجيّة تدريسيّة لسير نشاط التّعبير الشّفوي؟

لكلّ درس استراتيجيّة تدريسيّة معيّنة، ولسير حصص التّعبير الشّفوي تعدّدت الاستراتيجيات المتّبعة في ذلك، ولعلّ من أهمّها وأبرزها في رأي العديد من الأساتذة اعتمادهم على الاستراتيجيات التّالية:

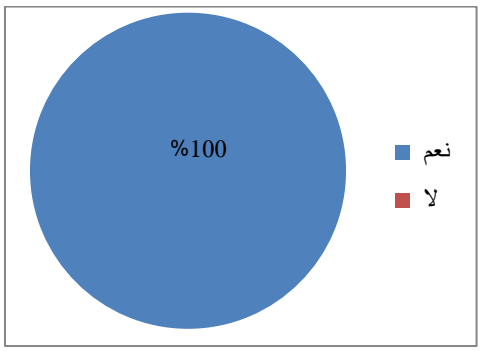
- إلقاء المنطوق على المتعلّم، فيعمل على تسجيل المعلومات وبلورتها في شكل جمل مفيدة.

- التّمهيد بربط الموضوع بخبرات التّلاميذ واستثارتهم بأسئلة مختلفة حول كلّ جزئيات الموضوع، اعتمادًا على التّحاور بين التّلميذ والمعلّم، أو بين التّلاميذ فيما بينهم.
- مسرحة الأحداث وجعل التّلاميذ يتقمّصون الأدوار لكي يعيشها التّلميذ.
- الاعتماد على المشاهد بحيث تكون تتماشى ومعارف وميولات التّلاميذ، وتكون من الواقع والمحيط الاجتماعي.
- استعمال الصّور والوسائل الحديثة المعاصرة.
- تدريب التّلاميذ على اشتقاق مفردات جديدة من كلمات معطاة وفهم هذه الكلمات.
- تدريب التّلميذ على صوغ الجملة بعدما يصبح قادرًا على صَوغ وفهم بعض الكلمات.
- استراتيجيّة القصّة.
- استراتيجيّة القراءة والبحث والمطالعة.
- الحوار والمناقشة.
- الاستماع (التّسميع).

السّؤال الواحد والثلاثون: هل يلعب التّعزيز دورًا فعالاً في عمليّة تدريس نشاط التّعبير الشّفوي؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	18	%100
لا	00	%00
المجموع	18	%100

الجدول رقم (21): يوضّح دور التّعزيز في عمليّة تدريس نشاط التّعبير الشّفوي.



الشّكل رقم (21): تمثيل بياني للجدول

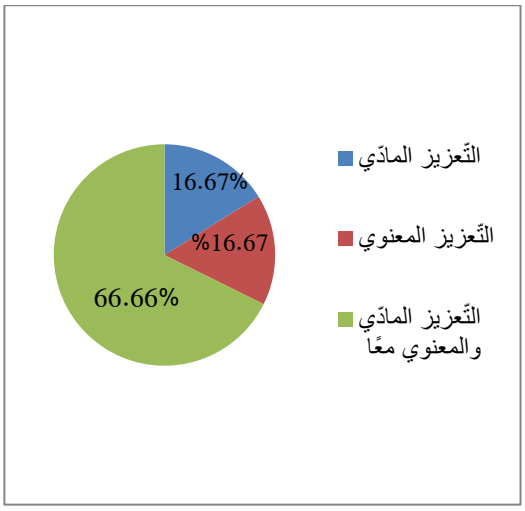
انطلاقا من هدا الجدول نلاحظ جلّ أفراد العيّنة بنسبة 100% يقرّون بأنّ التّعزيز يلعب دورًا فعّالاً في عمليّة التّدريس عامّة، وتدريس نشاط التّعبير الشّفوي خاصّة، حيث

يجعل التّلميذ أكثر إقبالًا على البحث والمطالعة والقراءة، وتشجيعه على مواصلة التّعبير بكلّ حرية، ومساعدته على اكتساب رصيد لغوي.

– فإذا كانت إجابتكم بنعم فهل تعتمد؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
التّعزيز المادّي	03	%16،67
التّعزيز المعنوي	03	%16،67
التّعزيز المادّي والمعنوي معًا	12	%66،66
المجموع	18	%100

الجدول رقم (22): يوضّح مدى اعتماد المعلّم على التّعزيز المادّي والمعنوي.



الشّكل رقم (22): تمثيل بياني للجدول

يتبيّن لنا من خلال الجدول التّالي نسبة 16،67% من أفراد العيّنة يعتمدون على التّعزيز المادّي في عمليّة تدريس نشاط التّعبير الشّفوي، وبناء شخصيته، وهي نسبة متساوية مع هؤلاء الّذين يعتمدون على التّعزيز المعنوي، قصد تحفيز التّلاميذ على المشاركة والإجابة دون خوف أو خجل، وتشجيعه للاستمرار إلى أن يهتدي إلى أسلوب التّعبير الجيّد.

وتقابلها أكثر نسبة 66،66% والّتي تمثّل فئة الأساتذة الّذين يعتمدون على التّعزيز المادّي والمعنوي معًا؛ وتعود هذه النّسبة المرتفعة إلى أنّ نشاط التّعبير الشّفوي يعتمد على التّعزيز المادّي والمعنوي، فنجاح هذا النّشاط يرتكز أساسا على الوسائل المادّية وعلى التّشجيع والتّحفيز، بغية تحفيز المتعلّمين على الإبداع.

ومنه يجب أن تختلف أنواع التّحفيزات للتّلميذ لخلق روح التّفاعل في القسم بين التّعزيز المادّي سواء كان بالنّقاط أو الهدايا، أو من خلال التّعزيز المعنوي بالمدح والثّناء.

السّؤال الثّاني والثلاثون: ما هي نوعيّة الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّم؟

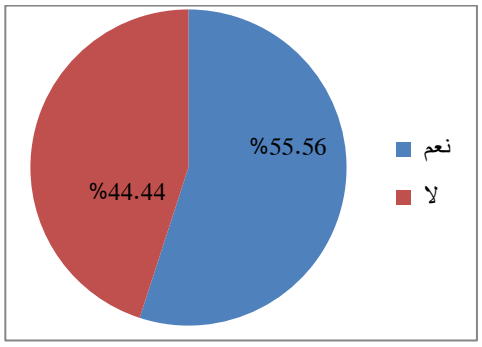
من خلال تحليل نتائج الاستبانة الموزّعة على كافّة أفراد العيّنة يتبيّن لنا أنّ معظم إجاباتهم متقاربة، وتتمثل فيما يأتي:

- أخطاء متعلّقة بالنّطق(نطق الكلمات).
- أخطاء متعلّقة بالجانب المعرفي.
- أخطاء متعلّقة بالجانب المعنوي.
- عدم التّمكّن من التّركيب السّليم للجمل.
- الأخطاء اللّغويّة المتعلّقة بالنّحو والصّرف وقلّة الرّصيد اللّغوي.
- عدم انتظام وترابط الأفكار.
- استعمال مفردات عاميّة أحيانا.
- التّكرار.
- جمود الفكرة في ذهن المتعلّم، فاللّغة الّتي يمتلكها لا تساعده على التّعبير عن ما يُخَالِجُهُ من آراء ورغبات.
- غياب الصّيغ والألفاظ المعبّرة عن المضمون.

السّؤال الثّالث والثّلاثون: هل تؤدّي الأخطاء اللّغويّة لدى التّلاميذ إلى فشلهم في إيصال أفكارهم؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	10	%55،56
لا	08	%44،44
المجموع	18	%100

الجدول رقم (23): يوضّح ما إذا كانت الأخطاء اللّغويّة لدى التّلاميذ تؤدّي إلى فشلهم في إيصال أفكارهم.



الشّكل رقم (23): تمثيل بياني للجدول

يرى أغلب الأساتذة وبنسبة 55،56% أنّ الأخطاء اللّغويّة تعرقل التّلاميذ في اِيصال أفكارهم وتشعرهم بالحرج، وتقلّل من دافعيّتهم للتّعبير الشّفوي، ومن ثمّ الفشل في اِيصال أفكارهم لغياب الرّصيد اللّغوي، فالتّلميذ الّذي لا يمتلك ثروة لغويّة، من كلمات وحروف وأسماء إلى معرفة أصول بناء الجملة، ثمّ بناء الفقرات لا يستطيع أن ينقل الفكرة أو الإحساس إلى الآخرين، حيث أنّ المعنى يتطلب سياقًا صحيحًا، والمعنى يفقد مفهومه بارتكاب الأخطاء اللّغويّة وتعيق مداركه مستقبلاً.

أمّا نسبة 44،44% من الأساتذة أكّدوا أنَّ الأخطاء اللّغويّة لا تؤدّي إلى فشلهم في اِيصال أفكارهم؛ لأنّ التّلميذ يتمكّن من اِيصال فكرته عبر الإيحاءات وأنّ المعلّم يستغلّ تعبيرات المتعلّمين لبناء أنشطة علاجيّة تمكّنهم من تخطّي أخطائهم اللّغويّة بحيث تُصحح هذه الأخطاء من طرف المعلّم والتّلاميذ ليستفاد منها.

السّؤال الرّابع والثّلاثون: ماهي أهم الصّعوبات الّتي تواجه التّلاميذ في أثناء تعبيراتهم الشفوية؟

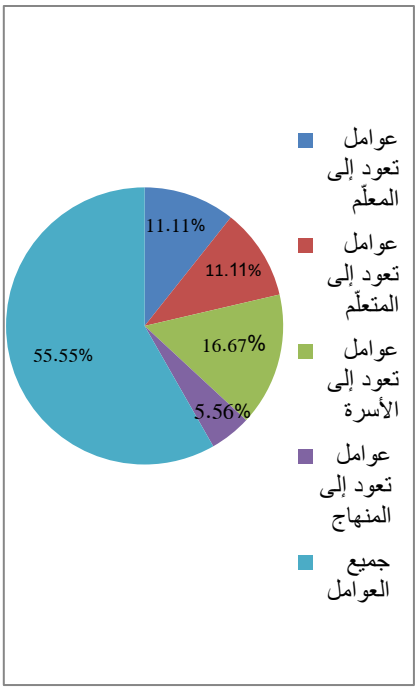
وجدنا أنّ معظم الأساتذة قد توافقت إجاباتهم، وكانت على النّحو الآتي:

- ازدواجيّة اللّغة (العاميّة والفصحى).
- عدم تنميّة حصيلة التّلاميذ اللّغويّة الفصيحة.
- عدم تدريب التّلاميذ على المحادثة بالفصحى.
- عدم الاسترسال في الكلام.
- الأخطاء بمختلف أنواعها (لغويّة، صرفيّة، تركيبيّة...).
- ضعف الثّروة اللّغويّة لدى بعض التّلاميذ.
- قلّة اهتمام الأولياء وعدم تشجيعهم لأبنائهم على مطالعة القصص للاستفادة منها.
- الخوف والخجل من مواجهة الآخرين والحديث أمامهم أو الخوف من المعلّم.
- عدم القدرة على التّعبير عن أفكارهم.

- عجزهم عن تركيب جمل بسيطة ذات معنى ومترابطة فيما بينها.
- صعوبة إيجاد الأفكار المعبّرة عن الموضوع.
- كثرة التّكرار.
- ترتيب الأفكار وبناءها بشكل سليم.

السّؤال الخامس والثّلاثون: ماهي في رأيك عوامل ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
عوامل تعود إلى المعلّم	02	%11،11
عوامل تعود إلى المتعلّم	02	%11،11
عوامل تعود إلى الأسرة	03	%16،67
عوامل تعود إلى المنهاج	01	%5،56
جميع العوامل	10	%55،55
المجموع	18	%100



الجدول رقم (24): يوضّح عوامل ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي.

الشّكل رقم (24): تمثيل بياني للجدول

نلاحظ من خلال النّظر في نتائج الجدول رقم (24) أنّ عوامل ضعف التّلميذ في التّعبير الشّفوي حسب آراء الأساتذة تعود إلى المعلّم بنسبة 11،11%؛ وهذا راجع إلى صعوبة بعض المعلّمين في التّأقلم مع المنهاج الجديد، نقص في التّكوين، وصعوبة في درس شخصيّة التّلميذ، وعدم مراعاة جوانبه العقليّة والنّفسيّة، لذلك نجد فجوة وفراغ بين المعلّم والمتعلّم.

في حين نجد فئة من الأساتذة يرون بأنّ ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي يعود إلى المتعلّم بنسبة 11،11% وهي نسبة متساوية مقارنة بالنّسبة السّابقة؛ وتعود هذه النّسبة إلى عدم الاطّلاع و القراءة و التّكلّم باللّغة العربيّة لا يساعده على تحسين مهاراته.

بينما نجد نسبة 16،67% من الأساتذة الّذين أكّدوا على أنّ الأسرة تعدّ عاملا من عوامل ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي؛ لأنّ الأسرة هي أقرب إلى التّلميذ. –فكلّما كانت الأسرة تحسن التّعبير كلّما كان التّلميذ كذلك–، بالإضافة إلى عدم متابعة أبنائهم في المنزل.

وبالمقابل نجد فئة قليلة من أفراد العيّنة، والّتي تمثل نسبة 05،56% يقرّون أنّ المنهاج عاملا من عوامل ضعف التّلميذ في التّعبير الشّفوي؛ لأنّ المنهاج الحالي لا يراعي الإمكانات الفرديّة والمعرفيّة للمتعلّمين.

أمّا نسبة 55،55% من الأساتذة يرون بأنّ كلّ هذه العوامل يمكن أن تكون سببًا في ضعف التّلاميذ، فالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة متكاملة، فهي تتطلب توحيد الجهود بين المعلّم والمتعلّم وعادة المنهاج من العوامل الّتي تساعد التّلميذ وتوفّر له الفرصة في التّمكّن من التّعبير الشّفوي، وبالتّالي يمكن إدراج هذه العوامل كالآتي:

- **المعلّم:** يُعدُّ عاملا من عوامل ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي خاصّة إذا كان اختصاصه علمي، وعدم تمكّنه من معرفة مراحل النّمو اللّغوي للتّلميذ، وعدم تعزيزه لمشاركة المتعلّمين، والإفراط في توبيخهم.
- **المتعلّم:** نجده ينفر من دروس التّعبير الشّفوي بعجزه عن نقل أحاسيسه والخوف المبالغ فيه.
- **الأسرة:** إذ نجد بعض الأسر لا تحاور أبناءها ولا تتحدّث معهم بلغة سليمة، بمعنى لا تستعمل اللّغة العربيّة كلغة حوار.

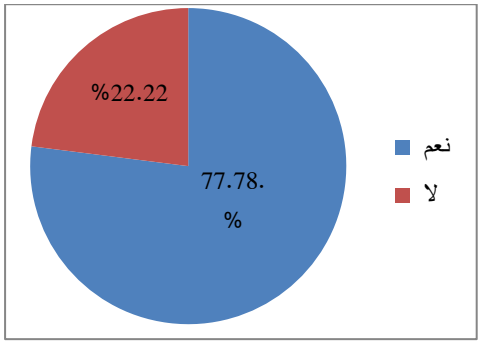
❋ **المنهاج:** لا يتماشى وقدرات المتعلّم، وكذلك الكتب المدرسيّة خاليّة من المفردات الجميلة والتّعابير.

ومنه فكلّ هذه العوامل تفوق الطّفل في التّعبير سواء داخل الأسرة (الدّارجة) أو داخل أسوار المدرسة.

– هل هناك عوامل أخرى؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	14	%77،78
لا	04	%22،22
المجموع	18	%100

الجدول رقم (25): يوضّح ما إذا كانت هناك عوامل أخرى لضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي.



الشّكل رقم (25): تمثيل بياني للجدول

يتجلّى لنا من خلال نتائج الجدول رقم (25) أن أغلبيّة الأساتذة يرون بأنّه هناك عوامل أخرى لضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي، وقد بلغت نسبتهم77،78%، وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

- عوامل نفسيّة واجتماعيّة.
- عدم تقبّل المجتمع لآراء الصّغار والاستهزاء بها.
- تدنّي ثقافة المحيط البشري.
- عدم وجود برامج تثقيفيّة وتوعويّة وتنميّة بشريّة.
- عدم تعوّد التّلاميذ على المطالعة وقراءة القصص.
- عدم اهتمام بعض التّلاميذ بالحصّة.
- اكتظاظ التّلاميذ داخل القسم، ممّا يصعب اشتراك جميع التّلاميذ.
- عدم الاستثمار الجيّد لدروس اللّغة العربيّة من أنماط لغوية راقية.

- عدم توفّر الوسائل والإمكانيات.
- عوامل نفسيّة: وهي تخصّ التّلميذ المريض مرضًا نفسيًا نذكر مثلا: التّلميذ المنطوي على نفسه، الخجول... يحتاج إلى طرق خاصّة لدمجهم مع زملائهم.

في حين نجد نسبة قليلة قدّرت بـ 22،22% من الأساتذة يقرون بأنّه لا توجد عوامل أخرى لضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي؛ وذلك راجع إلى انحصار إجاباتهم في العوامل السّابقة الذّكر (المعلّم، المتعلّم، الأسرة، المنهاج) واقتصارهم عليها.

السّؤال السّادس والثّلاثون: ما هي الحلول الّتي تقترحونها لمواجهة ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي؟

وجدنا معظم إجابات الأساتذة متقاربة، وكانت كالآتي:

- توفير البرامج التوعويّة والتثقيفيّة.
- تخصيص الوقت الكافي لهذا النشاط.
- توفير الوسائل التّعليميّة كجهاز الاسقاط، وتقنية الفيديو، الوسائل السّمعيّة والبصريّة.
- تقليل عدد التّلاميذ من الأقسام.
- من الأحسن استحداث مكتبة مدرسيّة، وحثّ التّلاميذ وتشجيعهم على المطالعة لإثراء رصيدهم اللّغوي.
- تخصيص نشاط خاص بالمطالعة.
- تكثيف حصص التّعبير الشّفوي.
- اختيار مواضيع تتماشى مع مستوى التّلاميذ.
- قراءة القصص وتلخيصها من حين لآخر.
- اشتراك المتعلّم في جميع النّقاشات والحوارات في جميع النشاطات ومنحه الوقت الكافي لتحسين أدائه.
- كثرة استعمال اللّغة الفصحى.

- تكوين المعلّمين.
- اشتراك التّلاميذ في اختيار الموضوع.
- التّعبير عن خبرات الطّفل والتّعبير عن الصّور الواضحة، الاستماع إلى القصص الحديث عن الأخبار، كلّ هذا من شأنه المساهمة في تحسين القدرة على التّعبير.

نتائج الدّراسة:

يتبيّن لنا من خلال النّتائج المتحصّل عليها أنّ لنشاط التّعبير الشّفوي أهميّة فائقة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وبعد إعدادنا للاستبانة وتطبيقها في ميدان البحث لجمع المعلومات المتعلّقة بموضوع بحثنا قصد التّوصل إلى نتائج وإجابات واقعيّة حول الأسئلة المقدّمة للأساتذة، قمنا بتنظيمها وتصنيفها وتبويبها وجدولتها ثمّ تحليلها، لنخلص في النّهاية إلى جملة من النّتائج هي:

- ✓وجود استراتيجيات أو طرائق متعددة لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي.
- ✓تعمل على تنميّة المهارة اللّغوية لدى المتعلّم وتكسبه ثروة لغوية؛ وذلك من خلال القراءة والقصص والمطالعة الجماعيّة.
- ✓تجعله يكتسب معارف لغوية ويتعلّم آداب الحوار والمناقشة.
- ✓أنّ لِإستراتيجيّة التّدريس دور كبير في تنميّة مهارة التّعبير الشّفوي لدى المتعلّم ويتمثل في إثراء الرّصيد اللّغوي والمعرفي لديه.
- ✓تساعد المتعلّم في تنظيم أفكاره وفق تسلسل منطقي.
- ✓إنّ سماع الطّفل للحكايات والقصص بقدر ما يوسّع خياله ويزيد من ثروته اللّغوية.
- ✓تعمل على فتح المجال للتّلاميذ لإبداء رأيهم في الموضوع المتناول لإثراء الحصّة.
- ✓تمكّن المتعلّم من التّواصل مع غيره شفويًا.
- ✓تعمل على تنميّة قدرة الطّفل على الحوار والمناقشة وإبداء الرّأي.
- ✓القضاء على ظاهرة الخجل لدى المتعلّمين.

- ✓نظرًا لقلّة الوسائل التّعليميّة المساعدة لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي يجبر المعلّم إثراء هذه الوسائل بنفسه.
- ✓الموضوعات المتعلّقة بنشاط التّعبير الشّفوي ملائمة للمستوى العقلي للمتعلّم ومناسبة لعمره؛ لأنّها لها صلة بمحيطه الاجتماعي.
- ✓يرى أغلب الأساتذة أن الطّريقة المثلى لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي هي طريقة الحوار والمناقشة؛ لأنّ كلّ منهم لديه فاعليّته في تنميّة نشاط التّعبير.

خاتمـــة

خاتمة

من خلال ما تقدّم ذكره نخلص إلى أنّ للتّعبير الشّفوي أهميّة بالغة في حياة الفرد والمجتمع بصفة عامّة، والمتعلّم بصفة خاصّة، يساهم في اِكتساب المتعلّم القدرة على الاتّصال اللّغوي الواضح السّليم مشافهة وكتابة، وذلك قصد التّبليغ، ومن خلال بحثنا الموسوم بـ " استراتيجيّة تدريس نشاط التّعبير الشّفوي في المرحلة الابتدائيّة – دراسة وصفيّة تحليليّة– السّنة الثّالثة ابتدائي أنموذجا" توصّلنا إلى عدّة نتائج نذكر منها:

- ✓ يُعدّ التّعبير الشّفوي نشاط تعليمي يهدف إلى اِكتساب قاعدة لبناء كفاءة التّواصل لدى التّلاميذ مع الآخرين لتنميّة قدراتهم السّمعيّة والبصريّة.
- ✓ يساهم التّعبير الشّفوي في اكتساب التّلاميذ رصيد لغوي من الألفاظ والمفردات لا حصر لها.
- ✓ عدم امتلاك التّلاميذ رصيدًا لغويًا كافيًا يجعلهم غير قادرين على الإفصاح عمّا يجول في خاطرهم بشكل سريع، وهذا من أبرز العوامل الّتي تعيق التّلاميذ في أثناء تعبيرهم الشّفوي.
- ✓ الاكتظاظ داخل الأقسام من أهمّ الصّعوبات الّتي تواجه ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي؛ لأنّ ذلك لم يسمح لهم في التّعبير عن آرائهم.
- ✓ دور المعلّم متوقف بالدّرجة الأولى على توجيه وإرشاد المتعلّمين وتصحيح أخطائهم.
- ✓ إلزام التّلاميذ التّحدث باللّغة العربيّة الفصيحة وتدريبهم على استعمالها في التّواصل مع الغير؛ لأنّها لغة الأم وذلك لتنميّة قدرتهم على اللّغة العربيّة والنّطق السّليم لها.
- ✓ الاعتماد على التّقويم لتحديد مدى استيعاب التّلاميذ للموضوع المقدّم لهم.
- ✓ تقييم التّلاميذ في نشاط التّعبير الشّفوي على أساس البناء اللّغوي، وبناء الأفكار السّليمة الّتي تدعم رصيده اللّغوي.
- ✓ حثّ التّلاميذ على القراءة والمطالعة لتنميّة مهارة التّعبير الشّفوي.

- ✓إتاحة الفرصة الكاملة للمتعلّمين للكلام دون مقاطعة، مع تصحيح أخطائهم بعد الانتهاء من الحديث، لتنميّة مهارة التّعبير الشّفوي لديهم.
- ✓الاعتماد على مبدأ التّعزيز بنوعيه المادّي والمعنوي.
- ✓يتحتّم على الأستاذ مراقبة تعبير المتعلّم قصد التّوجيه وتصحيح المعلومات والمعارف ليكتسب انسجام واتساق في الأفكار.
- ✓يُعدُّ التّقويم من أهمّ الطّرائق التّعليميّة؛ لأنّه يعالج نقاط القوّة والضّعف لدى المتعلّم.
- ✓افتقار المؤسّسات التّربويّة للوسائل التّعليميّة الحديثة وعدم وجود تدعيم لنشاط التّعبير الشّفوي بتوفير مختلف التّقنيات والوسائل المساعدة على ذلك.
- ✓أنّ أفضل استراتيجيّة لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي هي الحوار والمناقشة داخل القسم من أجل تبادل المعارف والخبرات، تساعد المتعلّم في التّعبير وتثري رصيده اللّغوي.
- ✓لمعالجة ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي لابدّ من التّغيير في طريقة التّدريس والتّنويع في الأسئلة.

توصيات خاصّة بالمعلّمين:

- ضرورة الاهتمام بجميع المتعلّمين بمختلف مستوياتهم أثناء الشّرح ومتابعتهم بشكل دقيق خاصّة في هذا المستوى.
- إتباع الطّرائق النّشطة والوسائل الملموسة في وضعيات تعليميّة تعلّميّة؛ وذلك لإثارة اهتمام المتعلّم العفوي ودفعه إلى الممارسة والإنجاز.
- التّنويع في أساليب وطرق التّقييم خلال الحصّة بالاعتماد على مقاييس يعرفها المتعلّم.
- ضرورة استغلال مكتسباته القبلية وتجنيدها في الوضعيات المناسبة.

- إعداد حصّة المعالجة التّربوية لمعرفة استدراك واصلاح الأخطاء وتعديل النّقص المتداول بين المتعلّمين المستدركين، مع مراعاة الجانب المعرفي للمتعلّم، والتّركيز على تصحيح الأخطاء.
- تحديد نقاط الضّعف جيدًا لاستدراكها.
- ضرورة تسلسل الأسئلة، يجب التّدرج في طرح الأسئلة (من السّهل إلى الصّعب).
- إثارة جو المناقشة في التّعبير وتدريب التّلاميذ على الاستماع.
- تغيير المواضيع والتّكثيف من العمل المنزلي في التّعبير.
- تغيير في طريقة التّدريس حسب مقتضيات المتعلّم.
- القراءة النّموذجيّة الواضحة والمعبّرة حتّى يحسن المتعلّم الآداء ويحترم علامات الوقف.

مُلحــق

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 08 ماي 1945 – قالمة–

كليّة الآداب واللّغات **قسم اللّغة والأدب العربي**

استبيان (الاستمارة)

في إطار التّحضير لإنجاز مذكرة التّخرج لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربيّة تخصص: **لسانيات تطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة** بعنوان: "**استراتيجيّة تدريس نشاط التّعبير الشّفوي في المرحلة الإبتدائيّة – دراسة وصفيّة تحليليّة – السّنة الثّالثة ابتدائي أنموذجا.**

يسرني أساتذتي الكرام أن أتقدم إليكم بمجموعة من الأسئلة تخدم بحثي، راجية منكم مد يد العون من أجل إنجاز هذا البحث، وذلك بتفضلكم بالإجابة على الأسئلة الواردة في هذه الاستبانة ولكم منّي جزيل الشكر وفائق التّقدير والاحترام.

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذ:**

دلال صويلح نبيل اهقيلي

ملاحظة: أطلب من سيادتكم القراءة ووضع علامة (×) داخل الإجابة الّتي تناسب إجابتكم مع التّعليل إن أمكن.

السّنة الجامعيّة : 2018– 2019

استمارة خاصة بأساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي

أولا: معلومات خاصّة بعيّنة الاستبانة:

- **المؤسّسة:**
- **الجنس :** أنثى ☐ ذكر ☐
- **العمـــر :** من 25 إلى 35 ☐ من 36 إلى 45 ☐ من 45 فما فوق ☐
- **الخبــرة:**
- **المؤهّل العلمي:**

ثانيا: أسئلة الاستبانة:

1- ما الفائدة أو الغاية من تدريس نشاط التّعبير الشّفوي؟

.....

.....

.....

2- هل للتّعبير الشّفوي أهميّة في اِكتساب المتعلّم رصيدًا لغويًا جديدًا؟

نعم ☐ لا ☐

التّعليل:.....

.....

.....

3- حسب رأيك ما هي الطّريقة الأنسب لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي؟

.....

.....

.....

4- هل تنميّة مهارة التّعبير الشّفوي تقتصر على الاستراتيجيات التّاليّة؟

- استراتيجيات تعتمد على القصّة ☐

- استراتيجيات تعتمد على القراءة ☐

- استراتيجيات تعتمد على العمل في مجموعات ☐

التّعليل:.....

.....

.....

5- ما دور أنشطة اللّغة العربيّة في تنميّة مهارة التّعبير الشّفوي لدى المتعلّمين؟

.....

.....

.....

6- ما هي الوسائل التّربويّة الّتي تستعملها في نشاط التّعبير الشّفوي؟

.....

.....

.....

7- هل ترى أن الوسائل التّعليميّة المساعدة لتدريس نشاط التّعبير الشّفوي متوفّرة؟

نعم ☐ لا ☐

التّعليل:.....

.....

.....

8- ما هي الوسائل المتّبعة في عمليّة تصحيح التّعبير الشّفوي؟

.....

.....

.....

9- هل تعتمد المقاربة النّصيّة منهجًا في تدريس نشاط التّعبير الشّفوي؟

نعم ☐ لا ☐

التّعليل:.....

.....

.....

10- هل موضوعات التّعبير الشّفوي متماشيّة مع المستوى العقلي والعمري للمتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐

التّعليل:.....

.....

.....

11- هل موضوعات التّعبير الشّفوي تراعي الأسس الاجتماعيّة للمتعلّم وتوافق حياته الواقعيّة؟

نعم ☐ لا ☐

التّعليل:.....

.....

.....

12- هل المتعلّم يستوعب موضوعات التّعبير الشّفوي من خلال منهاج السّنة الثّالثة ابتدائي؟

نعم ☐ لا ☐

التّعليل:.....

.....

.....

13- هل الوقت المخصّص لتقديم نشاط التّعبير الشّفوي كافٍ في هذه المرحلة؟

نعم ☐ لا ☐

التّعليل:.....

.....

.....

14- ما مدى تفاعل التّلاميذ في أثناء نشاط التّعبير الشّفوي؟

جيّد ☐ متوسّط ☐ ضعيف ☐

التّعليل:.....

.....

.....

15- ما علاقة التّعبير الشّفوي في بناء شخصيّة المتعلّم؟

.....

.....

.....

16- كيف يمكن أن ننمّي مهارة التّعبير الشّفوي لدى المتعلّم؟

.....

.....

.....

17- هل تفتح المجال للتّلاميذ للتّعبير عن آرائهم وأفكارهم وانشغالاتهم؟

نعم ☐ لا ☐

التّعليل:.....

.....

.....

18- هل يستطيع المتعلّم تجسيد علامات التّرقيم في أثناء تعبيره الشّفوي؟

نعم ☐ لا ☐

التّعليل:.....

.....

.....

19- أتلزم تلاميذك التّحدث باللّغة العربيّة الفصيحة في أثناء التّعبير الشّفوي؟

نعم ☐ لا ☐

التّعليل:.....

.....

.....

20- ما دور النّبراتِ الصّوتية في التّعبير الشّفوي؟

.....

.....

.....

21- هل ترى أنّه من الأفضل أن يدرس التّعبير الشّفوي في حصّة مستقلّة أم ضمن أنشطة اللّغة العربيّة الأخرى؟ مع التّعليل؟

.....

.....

.....

22- هل الأهداف المرسومة لنشاط التّعبير الشّفوي في المنهاج تحققت في العمليّة التّعليميّة؟

نعم ☐ لا ☐

التّعليل:.....

.....

.....

23- ما مدى تحقق الكفاءة المستهدفة من نشاط التّعبير في الحصّة؟

.....

.....

.....

24- ما الدّور الّذي تقوم به في نشاط التّعبير الشّفوي؟

.....

.....

.....

25- هل يتمكّن التّلميذ في نهاية الحصّة من إنشاء فقرة منسجمة حول الموضوع المدروس؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيًا ☐

التّعليل:.....

.....

.....

26- هل تعمد إلى التّقويم لتحديد مدى فاعليّة الطّرائق في تدريس التّعبير الشّفوي؟

نعم ☐ لا ☐

التّعليل:.....

.....

.....

27- على أي أساس تقيّم التّلاميذ في نشاط التّعبير الشّفوي؟

.....

.....

.....

28- ما هي أساليب التّقويم المتّبعة في نشاط التّعبير الشّفوي؟

.....

.....

.....

29- هل يتماشى المنهاج الجديد مع اهتمامات وميولات التّلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

التّعليل:.....

.....

.....

30- ما هي أنسب استراتيجيّة تدريسيّة لسير نشاط التّعبير الشّفوي؟

.....

.....

.....

31- هل يلعب التّعزيز دورًا فعالاً في عمليّة تدريس نشاط التّعبير الشّفوي؟

نعم ☐ لا ☐

- فإذا كانت إجاباتكم بنعم فهل تعتمد؟

التّعزيز المادّي ☐ التّعزيز المعنوي ☐

التّعليل:.....

.....

.....

32- ما هي نوعيّة الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّم؟

.....

.....

.....

33- هل تؤدّي الأخطاء اللّغوية لدى التّلاميذ إلى فشلهم في إيصال أفكارهم؟

نعم ☐ لا ☐

التّعليل:.....

.....

.....

34- ما هي أهم الصّعوبات الّتي تواجه التّلاميذ في أثناء تعبيراتهم الشّفوية؟

.....

.....

.....

35- ما هي في رأيك عوامل ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي؟

- عوامل تعود إلى المعلّم ☐
- عوامل تعود إلى المتعلّم ☐
- عوامل تعود إلى الأسرة ☐
- عوامل تعود إلى المنهاج ☐

التّعليل:.....

.....

.....

- هل هناك عوامل أخرى؟

نعم ☐ لا ☐

ماهي؟:.....

.....

.....

36- ما هي الحلول الّتي تقترحونها لمواجهة ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي؟

.....

.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

❋ القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

المعاجم:

1.حسن شحاتة، زينب النّجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة عربي – إنجليزي، إنجليزي– عربي، مر: حامد عمار، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

2.أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريّا الرّازيّ، مقاييس اللّغة، وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدّين، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1999، مادّة (د ر س)، ج1.

3.فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتّاح الزكّي، معجم مصطلحات التّربيّة لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الاسكندريّة، مصر، د ط، 2004.

4.أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1994، مادّة (د ر س)، ج6.

5.مجد الدّين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ضبط وتوثيق: يوسف الشّيخ محمّد البقاعي، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، د ط، 1999.

6.مَجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، جمهوريّة مصر العربيّة، ط4، 2004.

7.ملحقة سعيدة الجهويّة، المعجم التّربوي Leyique Pedagogique، إثراء: فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، 2009.

8. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، 1990، مادة (ع ب ر)، ج4.

9.أبو نصر إسماعيل بن حمّاد الجوهري، الصِّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تح: إميل بديع يعقوب، محمد نبيل طريفي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1999، مادة (ع ب ر)، ج2.

المراجع:

10. أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، دط، 2000.
11. أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار زهروان للنّشر والتّوزيع، الرّياض، ط1، 2012.
12. أسامة خيري، مناهج البحث العلمي، دار الرّاية للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2016.
13. أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التّعبير الشّفهي التّشخيص والعلاج، المؤسّسة العربيّة للاستشارات العلميّة وتنميّة الموارد البشريّة، كليّة التّربيّة، جامعة بنها، دط، 2010.
14. جلال رشيدة، نظريّة المقام وأثرها في حسن تعلّم اللّغة العربيّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، 2012.
15. جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللّغة العربيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة إطار للممارسات التّدريسيّة والمهنيّة، دط، دت.
16. جودت عزت عطوي، أساليب البحث العلمي مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائيّة، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
17. حامد عبد السّلام زهروان وآخرون، المفاهيم اللّغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها، تدريسها تقويمها، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأدرن، ط1، 2007.

18. حسان هشام، منهجيّة البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 2007.

19. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتّعليم والمعلّم من منظور علم الاجتماع، مؤسّسة شباب الجامعة، الاسكندريّة، مصر، دط، 2006.

20. خالد محمد بني حمدان، وائل محمد صبحي إدريس، الاستراتيجيّة والتّخطيط الاستراتيجي منهج معاصر، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، الطّبعة العربيّة، 2007.

21. خليل عبد الفتّاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة سمير منصور للطّباعة والنّشر والتّوزيع، غزة، فلسطين، ط2، 2014.

22. داود درويش حلّس، محاضرات في طرائق تدريس التّربيّة الإسلاميّة، إدارة تعليم شقراء، منطقة الرّياض التّعليمية، ط3، 2010.

23. داود بن درويش حلّس، محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التّدريس، دط، دت.

24. راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائيّة والكتابيّة طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، الأردن، ط1، 2005.

25. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة:

- أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين التّنظير والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، الأردن، ط1، 2003.
- فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

26. رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2010.

27. رشدي أحمد طعيمة، محمد السّيد مناع، تدريس العربيّة في التّعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي ، القاهرة، ط1، 2000.

28. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، دط، 2005.

29. زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة (الاستماع/ والتّحدث/ والقراءة/ والكتابة وعوامل تنميّة المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعيّة للطّبع والنّشر والتّوزيع، الاسكندريّة، جمهوريّة مصر العربيّة، دط، 2014.

30. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.

31. سعد علي زاير، ايمان اسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.

32. سلاطنية بلقاسم، حسان الجيلاني، أسس البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعيّة السّاحة المركزيّة، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2005.

33. السيد محمد خيري، الإحصاء النّفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2008.

34. صالح بلعيد، في المناهج اللّغويّة وإعداد الأبحاث، دار هومه للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بوزريعة، الجزائر، د ط، 2005.

35. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، جدار الكتاب العالمي للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

36. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استرتيجيات التّدريس المتقدّمة واسترتيجيات التّعلّم وأنماط التّعلم، كليّة التّربيّة بدمنهور، جامعة الاسكندريّة، 2010، 2011.

37. عبد الرّحمن بن محمّد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، إعتناء ودراسة: أحمد الزّعبي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط، 2009.

38. عبد الرّحيم تمحري، تقنيات التّواصل والتّعبير، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ط1، 2007.

39. عبد الرزاق حسين، مهارات الاتّصال اللّغوي، شركة العبيكان للنّشر والتّوزيع، الرّياض، ط1، 2010.

40. عبد العليم إبراهيم، الموّجه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، ط14، 1119.

41. عبد الفتّاح حسن البجّة، أصول تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والممارسة، دار الفكر، عمان، ط1، 2000.

42. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، والطّباعة، عمّان، الأدرن، ط1، 2002.

43. عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلّم وتطبيقاتها من علوم اللّغة: اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012.

44. علم الدّين عبد الرّحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997.

45. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشّواف للنّشر والتّوزيع، الرّياض، د ط، 1991.

46. علي جواد الطّاهر، أصول تدريس اللّغة العربيّة، دار الرّائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984.

47. عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، عمان، الأدرن، ط2، 2014.

48. فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2015.

49. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمان، الطّبعة العربيّة، 2013.

50. كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

51. محسن علي عطية:

- الاستراتيجيات الحديثة في التّدريس الفعّال، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.
- المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان الأردن، د ط، 2009.
- مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2008.

52. محمد أحمد كريم وآخرون، مهنة التّعليم وأدوار المعلّم فيها، شركة الجمهوريّة الحديثة لتحويل وطباعة الورق، الاسكندريّة، مصر، د ط، 2002.

53. محمد الصويركي، التّعبير الكتابي"التّحريري"، دار ومكتبة الكندي، للنّشر والتّوزيع، ط1، 2017.

54. محمد بوزواوي، دروس في التّعبير الكتابي لتلامذة الأساسي والسّنة 1 و2 و3 الثّانوية، مر: أحمد لونيس، دار هومه للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، د ط، 2003.

55. محمد علي الصويركي:
- التّعبير الشّفوي، حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه، دار ومكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.
- التّعبير الكتابي "التّحريري" أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدريسه، دار الكندي للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.

56. نجم عبد الله غالي الموسوي، دراسات تربويّة في طرائق تدريس اللّغة العربيّة، [دراسات تطبيقيّة لمعالجة بعض المشكلات التّربوية]، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.

57. يوسف مارون، طرائق التّعليم بين النّظريّة والممارسة في ضوء لاتجاهات التّربوية الحديثة وتدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسي، المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د ط، 2008.

المجلاّت والمقالات:

58. خالد ناجي أحمد الجبوري، صعوبات تدريس التّعبير الشّفهي في المرحلتين المتوسّطة والإعداديّة من وجهة نظر المدرّسين، مج الفتح، العدد الحادي والخمسون، كلية التّربية الأساسيّة، جامعة ديالي، 2012.

59. فاطمة سعدي، تقويم مادّة التّعبير الشّفهي وفق استراتيجيّة المقاربة بالكفاءات (المرحلة المتوسّطة)، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

60. مشهور اسبيتان، تفعيل حصّة التّعبير وأساليب تدريسها، مج جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة)، كليّة فلسطين التّقنية، رام اللّه، فلسطين، المجلد 26(09)، 2012.

61. نجم عبد الله الموسوي، رجاء سعدون زبون، أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في مادّة التّعبير من وجهة نظر معلّمي المادّة ومعلّماتها، مج

ميسان للدّراسات الأكاديميّة، المجلد التّاسع، العدد السّابع عشر، كليّة التّربيّة، جامعة ميسان، كانون الأوّل، 2010.

الرّسائل الجامعيّة:

62. حنان عواريب، أثر التّعددية اللّغوية في التّعبير الشّفوي والكتابي لدى متعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة –مدينة ورقلة عينة–، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم اللّغوية، منشورة، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2015، 2016.

63. سعاد خلوي، المقاربة التّواصليّة واكتساب مهارات التّعبير الشّفهي لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي، مذكرة مقدمة بكليّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة لنيل شهادة الماجستير، منشورة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2009، 2010.

64. شيباني الطيب، استراتيجيّة التّواصل اللّغوي في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة(دراسة تداولية)، مذكرة ماجستير في اللّغة العربيّة وآدابها، منشورة، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2009، 2010.

65. ليلى بن ميسية، تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال النّشاط المدرسي غير الصّفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثّالثة متوسّط– مدينة جيجل نموذجا–، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، منشورة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة فرحات عباس، سطيف (الجزائر)، 2009، 2010.

المناهج والوثائق التّربويّة:

66. طيب نايت سليمان وآخرون، دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2016.

67. اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم الابتدائي، 2016.
68. وزارة التّربيّة الوطنيّة، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، دط، 2016.

الملتقيات:

69. ع صحراوي، استراتيجيات التّدريس الفعّال المحاضرة– التّطبيق، الملتقى التّكويني لتطوير الأداء البيداغوجي، جامعة الكتور محمد لمين دباغين، سطيف، 2، 4 مارس 2015.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

العناوين	الصفحة
شكر عرفان	
إهداء	
مقدّمة	أ- هـ
مدخل: تحديد مفاهيم المصطلحات	**07- 30**
أولا: تحديد مفاهيم بعض الأنشطة اللّغويّة.....	**07- 13**
1- تحديد مفهوم التّعبير الشّفوي	**07- 09**
2- تحديد مفهوم فهم المنطوق	**10- 11**
3- تحديد مفهوم التّعبير الكتابي	**11- 13**
4- تحديد مفهوم فهم المكتوب	**13**
ثانيا: تحديد مفاهيم مصطلحات البحث.....	**14-30**
1- مفهوم الاستراتيجيّة	**14- 16**
أ- لغة	**14-15**
ب- اصطلاحا	**15-16**
2- مفهوم التّدريس.....	**16- 19**
أ- لغة	**17-18**
ب- اصطلاحا.....	**18-19**
3- مفهوم استراتيجيّة التّدريس	**19-20**
4- مكوّنات استراتيجيّة التّدريس	**20- 21**
5- مفهوم نشاط التّعبير	**21-22**
أ- لغة.....	**21- 22**
ب- اصطلاحا.....	**22- 23**
6- عناصر عمليّة التّدريس	**23- 30**
أ- المعلّم.....	**24- 26**
ب- المتعلّم	**26- 28**

ج- المادّة الدّراسيّة.....	28 -29
د- بيئة التّعلّم.....	29-30
الفصل الأوّل: التّعبير الشّفوي وطرائق تدريسه	**32 -60**
تمهيد	32
أولا: التّعبير الشّفوي أنواعه وأسسه.....	32 -37
- مفهومه.....	32 -33
1- أنواع التّعبير الشّفوي	33 -35
أ- التّعبير الشّفوي الوظيفي.....	33 -34
ب- التّعبير الشّفوي الإبداعي	34 -35
2- أسس التّعبير الشّفوي	35 -37
ثانيا: طرائق تدريس التّعبير الشّفوي.....	37 -43
1- طريقة القصّة	37 -39
2- طريقة التّعبير الحر.....	39 -40
3- طريقة تدريس الموضوعات المختلفة	40 -41
4- طريقة المجموعات	41 -42
5- طريقة المناقشة	42 -43
6- طريقة المحادثة	43
ثالثا: مهارات التّعبير الشّفوي ومميزاته.....	44 -46
1- مهارات التّعبير الشّفوي	44
2- مميزات التّعبير الشّفوي	45 -46
رابعا: أهميّة التّعبير الشّفوي وأهدافه	46 -48
1- أهميّة التّعبير الشّفوي	46 -47
2- أهداف التّعبير الشّفوي	47 -48
خامسا: دور المعلّم في حصّة التّعبير الشّفوي	48 -49
سادسا: خطوات تدريس التّعبير الشّفوي وعناصره.....	49 -52

1- خطوات تدريس نشاط التّعبير الشّفوي	49- 51
2- عناصر التّعبير الشّفوي	52
سابعا: أسباب ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي والحلول المقترحة لعلاجه.....	53- 57
1- أسباب ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي	53
أ- أسباب تعود إلى المجتمع	53
ب- أسباب تعود إلى الأسرة.....	53- 54
ج- أسباب تعود إلى وسائل الإعلام	54
د- أسباب تعود إلى المدرسة	54- 55
هـ- أسباب تعود إلى المعلِّم.....	55
و- أسباب تعود إلى المتعلّم.....	55- 56
ز- أسباب تعود إلى المنهاج وطرائق التّدريس	56- 57
2- علاج ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفوي	57-60
أ- بالنّسبة للمعلّم	58
ب- بالنّسبة للتّلميذ	59
ج- بالنّسبة للبرنامج	59- 60
الفصل الثّاني: دراسة تحليليّة استطلاعيّة	62- 107
تمهيد	62
1- المنهج المستخدم في الدّراسة	62- 63
2- أدوات جمع البيانات	64- 68
2. 1 . الاستمارة	64- 66
المرحلة الأولى.....	64
شكل الأسئلة	64
الأسئلة من حيث الصّياغة والمضمون	65
المرحلة الثّانية	65

2. 2. الملاحظة	**65- 66**
2. 3. المقابلة	**66**
3- عيّنة الدّراسة	**66- 67**
4- مجالات الدّراسة	**67- 68**
4. 1. المجال الجغرافي	**67**
4. 2. المجال البشري	**67**
4. 3. المجال الزّمني	**68**
5- الأساليب الإحصائيّة	**68**
5. 1. التّوزيع التّكراري	**68**
5. 2. النّسبة المئوية	**68**
6- تفريغ وتحليل نتائج الاستبانة	**69**
أولا: تحليل المعلومات الخاصّة بعيّنة الاستبانة	**69- 72**
ثانيا: تحليل أسئلة الاستبانة	**72- 106**
نتائج الدّراسة	**106- 107**
خاتمة	**109- 110**
توصيات خاصّة بالمعلّمين	**110- 111**
مُلحق	**113- 121**
قائمة المصادر والمراجع	**123- 131**
فهرس الموضوعات	**133- 136**

الحمد لله