الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس المدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

دور الأنشطة الشّفهية في تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم.
الطور الثالث ابتدائي أنموذجاً (مقاربة تواصلية).

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر.

تخصص: تعليمية اللغات.

إعداد الطالبتين:

– بن عيشوبة هناء

– خلاف نادية

إشراف الدكتور:

مداني محمد

السنة الجامعية: 2020/2019

بسم الله الرحمان الرحيم

إهداء

إلى التي لو اتخذت من الارض ورقا ومن البحر حبراً، لن يكفي وصف حبها، وكثير حنانها وعطائها، أمي الغالية

إلى رمز الوفاء وفيض الشفاء وجود العطاء عند البلاء الى من أنار دربي وكان سندي طوال حياتي، الى من قضى معضم وقته شاقيا لراحتي وبلوغ مرادي.... أبي الغالي.

إلى أغلى كنز وهبه الله وكان سنداً وقت الشدائد والمحن إخوتي وأخواتي إلى كل أفراد عائلتي وأقربائي كل باسمه، إلى كل زميل وزميلة عرفته من قريب أو بعيد أثناء مشواري الدراسي، إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في اتمام هذا العمل الى كل من حمل لقب (خلاف)

إلى كل هؤلاء اهدي ثمرة جهدي.

نادية خلاف

إهداء

إلى الوالدين أطال الله في عمرهما.

إلى زوجي وأولادي وإخوتي حفظهم الله.

إلى كل صديقاتي وزميلاتي في المهنة .

إلى كل من قدم لي يد المساعدة

أهدي هذا العمل المتواضع

هناء بن عيشوبة

شكر وعرفان.

نحمد الله ونشكره ونستعين به ونتوب إليه ونصلي على أشرف وأزكى الخلق سيد الأولين والآخرين، محمد صلّى الله عليه وسلم.

ثم نقدم جزيل شكرنا الى أساتذتنا الكرام من المرحلة الابتدائية الى المرحلة الجامعية.

كما نخص بالشكر الاستاذ المشرف محمد مدني على صبره معنا وتشجيعه لنا طيلة عمر هذا العمل فجزاه الله خير الجزاء.

ولا يفوتنا ان نشكر الاخ بلال على النصائح والتوجيهات التي أفادنا بها في كتابة المذكرة

و الشكر موصول إلى السيد المفتش التربوي وكل الأساتذة الذين قدموا لنا يد المساعدة.

ورغم الأثر الكبير والصعوبة في التواصل بسبب وباء كوفيد 19، كما لا يفوتنا أن نشكر أعضاء اللجنة الأساتذة الأفاضل على قراءتهم ومناقشتهم وتقييمهم لهذا العمل وبارك الله فيهم.

وفي الأخير نشكر كل من ساعدنا على إنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد.

مقدمة:

تحظى اللغة العربية بمكانة متميزة في منظومتنا التربوية، باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية ومكوناً رئيسياً للهوية الوطنية، ولغة التدريس لكافة المواد التعلمية في المراحل الثلاثة.

واللغة العربية هي بذلك كفاءة عرضية، ولذلك فإن التحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية التعلمية، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيته، والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية. كما أنها وسيلة لـ:

- امتلاك المعارف والانتفاع بها ونقلها
- هيكلة الفكر
- التعبير والتواصل
- الاندماج في الحياة المدرسية والمهنية والاجتماعية والنجاح فيها.

وبالنسبة للمرحلة الابتدائية فإن:

الطور الاول: هو طور الإيقاظ والتعلم الذاتي

الطور الثاني: هو طور التعمق في التعلّمات الاساسية

الطور الثالث: هو طور التحكم والاتقان

لقد اهتمت الدراسة الحالية بالطور الثالث – السنة الخامسة من التعليم الابتدائي– حسب القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08–04– المؤرخ في 23 جانفي 2008.

لأن المتعلم في هذه المرحلة يكون قد بلغ من النضج الفكري، والرصيد اللغوي، ما يهيئه لإنتاج نصوص يغلب عليها النمط الحجاجي والتفسيري مفعمة بالأدلة والحجج والبراهين، حتى يتمكن من ايصال رأيه والاقناع به، وذلك من خلال المحاكاة الشفهية للنصوص المنطوقة، والمحاكاة الكتابية للنصوص المكتوبة تكريسا للمقاربة النصية التي تُكَون لدى المتعلم قدرتين هما:

1. قدرة التلقي: تسمح له بفهم الموضوعات، من خلال مهارة الاستماع ومهارة القراءة.
2. قدرة الانتاج: التي تسمح بابتكار الموضوعات، ووضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر، والترتيب السليم لعناصره، وبناء نص مطابق للأنواع والنماذج النصية.

لذا فإن مناهج اللغة العربية في هذه المرحلة (الخامسة الابتدائي) ومرحلة التعليم الابتدائي عموماً يركز على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة.

الى جانب الاهتمام بالاستماع نظرا لدوره الاساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، وكأساس ينبني عليه الفهم الذي يمثل مفتاح النفاذ في كل التَعَلُّمات، وقاعدة لبناء كفاءة للتواصل.

فجاءت دراستنا كمحاولة لاستثمار أنشطة ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفهي في تعليم اللغة العربية ودورهما في تحقيق ما يسمى بالكفاءة التواصلية.

فميدان فهم المنطوق: نسعى من خلال المادة إلى اكساب المتعلم مهارة الاستماع واستراتيجيات الفهم وتحليل معالم الوضعيات التواصلية.

أما ميدان التعبير الشفهي: فغايتنا من هذه المادة هي اكساب المتعلم فنيات التواصل مع الغير مستعملا لذلك أساليب وأدوات الربط اللغوية المناسبة، التي تسمح له بإنتاج نص منسجم معنىً وبنية، والوصول به الى جعل اللغة العربية أداة طيعة لديه ووسيلة تفكير وتعبير يومي، من خلال المحاكاة الدائمة والمستمرة لها.

لقد اعتمدنا في تناولنا لهذه الانشطة على المقاربة التواصلية كمجموعة طرائق ديداكتيكية تستخدم لتعليم اللغة داخل القسم تواصليا، وفق برنامج معد مسبقا وآليات علمية يمتهنها المعلم لإعداد المتعلم إعدادا يجعله يمتلك بواسطته كفاءتين هامتين في حياته هما الكفاءة اللغوية وتخطيها الى الكفاءة التواصلية.

ومن خلال التجربة الشخصية في ميدان التربية والتعليم وممارسة هذه الانشطة مع المتعلمين، يمكن تحديد إشكالية الدراسة على النحو التالي:

معرفة دور الانشطة الشفهية والطرائق المتبعة في تدريسها حتى نحقق كفاءة تواصلية لدى المتعلم.

كما تمخضت عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات نذكرها فيما يلي:

- ما فائدة أنشطة الاستماع والتعبير الشفهي في تحقيق كفاءة تواصلية لدى المتعلم؟

- ماذا يمكن أن تقدم هذه الانشطة من استعمل للصيغ والروابط اللغوية والتعبير عن الصورة للمتعلم حتى يتواصل مع غيره بشكل سليم؟

- وهل الطرائق المتبعة لتعليم هذه الانشطة الشفهية كفيلة بتحقيق النتائج المرجوة؟

وقد صيغت الفرضية على النحو التالي:

توقع مساهمة هذه الانشطة الشفهية بشكل كبير في إنشاء وضعيات تواصلية دالة لدى المتعلم سواء في محيطه المدرسي أو الاجتماعي.

ولعل من أهم الاسباب التي أدت بنا لاختيار هذا الموضوع من أجل الوصول بالمتعلم الى تحقيق كفاءة تواصلية متجاوزاً بذلك الكفاءة اللغوية، بحيث نجد الكثير من المتعلمين يعانون من مشكلة تكمن في أنه لديهم كفاءة لغوية ورصيد لغوي لا بأس به لكنهم لا يستطيعون توظيفه في وضعيات تواصلية دالة مع الآخرين.

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على معاينة الظواهر والوقوف على مختلف جزئياتها، ثم تحليلها تحليلا موضوعيا مدعما بآراء الاساتذة والمختصين من خلال الاستبيانات الميدانية الموزعة عليهم والخاصة بتقييم كل متعلم.

ومن أجل فتح مغاليق البحث تم توزيع مادته وفق خطوات علمية وخطة منهجية تمثلت في مقدمة ومدخل وفصلين وخاتمة.

عالج المدخل الذي جاء تحت عنوان مداخل تعليم اللغة، هو عبارة عن دراسة مسحية تتبعيه للاتجاهات الحديثة في مداخل تعليم اللغة القومية وخصائص كل مدخل.

أما الفصل الأول الذي ينقسم الى مبحثين: المبحث الاول تناول الأنشطة الشفهية المعنية بالدراسة والمتمثلة في أنشطة التلقي (الاستماع والفهم) وأنشطة الانتاج المتمثلة في التعبير الشفهي (توظيف وانتاج)

أما المبحث الثاني جاء تحت عنوان الكفاءة التواصلية، وتفكيكاً لهذا العنوان حتى يتضح معناه جيداً، تم التطرق الى مصطلح الكفاءة لغة واصطلاحاً ومفهوم التواصل أنواعه عناصره واستراتيجياته لكي يتضح الفرق بين الكفاءتين اللغوية والتواصلية. بالإضافة الى التطرق الى مفاهيم حول المقاربات نظراً لما يشهده العالم من تطورات في مختلف المجالات، حيث يفرض على تعليمية اللغة البحث عن مقاربات تعليمية تواكب هذا العصر، بما في ذلك المقاربة التواصلية التي أعطت للمتعلم الفرص اللازمة لينمي كفاءته التواصلية،

أما الفصل الثاني فقد خصص للدراسة التطبيقية والميدانية، حيث احتوى القسم الاول منه على نموذج مخطط يتناول ميدانيّ فهم المنطوق والتعبير الشفهي خلال اسبوع السنة الخامسة ابتدائي مع وضع مخطط يشرح سيرورة وحدة تعليمية اسبوعية. وكمثال عن

كيفية التخطيط والتحضير لسير هذه الانشطة تم تقديم نماذج لمذكرة أستاذ وفق المقرر الجديد لوزارة التربية الوطنية (الجيل الثاني) السنة الخامسة ابتدائي **(أنظر ص73)** ليكون ختام الفصل بدراسة ميدانية تمثلت في حضور بعض حصص أنشطة فهم المنطوق والتعبير الشفهي، من أجل ملاحظة ومعرفة درجة التفاعل والتواصل بين المعلم والمتعلمين، فيما يشهد شبه اطلالة على ما مدى وعي المعلمين بأهمية المقاربة التواصلية ومدى تطبيقها داخل الصف، كما تم دعم هذا الحضور ببطاقة تقييمية مقدمة للأساتذة من أجل تقييم كل تلميذ من خلال المؤشرات المُقَدمة.

في خاتمة البحث عرضنا نتائج هذه الدراسة وطرحنا بعض الاقتراحات من أجل تحسين الأداء.

وقد اعتمد البحث على قائمة من المصادر والمراجع تنوعت بين الكتب العربية والمقالات وبعض الوثائق التربوية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، التي نذكر منها: طرق تدريس اللغة العربية **لزكرياء اسماعيل**، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها **لمحسن علي عطية**، والكفايات التواصلية (اللغة وتقنيات التعبير والتواصل) **لعبد السلام عشير**. ومجلة مقابسات في اللغة الادب الصادرة عن كلية الآداب واللغات لجامعة يحي فارس المدية.

أما الشق التطبيقي فقد اعتمدنا على بعض الوثائق التربوية الصادرة عن وزارة التربية مثل دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، والوثيقة المرافقة للمنهاج ومنهاج التعليم الابتدائي.

ويبقى هذا الموضوع جزءاً لا يتجزأ من مواضيع تعليمية اللغة العربية الذي حاولنا من خلاله إلقاء الضوء على بعض العناصر التي تمس هذا المجال، ولكل بحث نقائصه وعيوبه التي تحتاج الى المراجعة والمتابعة ولكن الهدف يبقى هو محاولة البحث عن المعرفة ونقل ثمارها لمن يعرف قيمتها.

مدخل:

في ظل التطورات المتلاحقة في مجالات المعرفة والبحث العلمي، كان من الطبيعي ان تظهر عدة مداخل حديثة لتعليم اللغة، وفي دراسة مسحية تتبعيه للاتجاهات الحديثة في مداخل تعليم اللغة القومية، قام بها **أحمد عوض (1994)** حدّدة فيها أربعة مداخل أساسية هي على النحو التالي: المدخل التكاملي، والمدخل المهارى، والمدخل الاتصالي والمدخل الوظيفي.

أولا: المـدخل التكـاملي لدراسـة اللغـة: التكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للمتعلمين وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحدها، وذلك من خلال نص لغوي متكامل العناصر، ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة ونوع الاداء المطلوب، من خلال نص شعري او نثري، أو موقف تعبيري شفهي او تحريري، وتدريسها بطريقة تعتمد اجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب وذلك بهدف تحقيق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية المختلفة، ومن ثم يتحقق التكامل داخل المتعلم.[1]

ثانيا: المدخل المهارى: تعرف المهارة اللغوية على أنها أنشطة الاستقبال والتلقي اللغوية المتمثلة في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، والتي تؤدى بشكل متقن قائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد معها، على ان منهج اللغة العربية يكون أكثر فاعلية إذا تناولنا مهارات اللغة كلها على انها وسيلة لغاية مهمة وهي الاتصال، ولابد للمنهج الجديد

[1] أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، مكتبة الملك فهد، ط1، مكة المكرمة، 200، ص21.

ان ينظر للمهارات اللغوية نظرة متوازنة ولا يسمح بأن تنمو مهارة على حساب مهارة أخرى[1].

ثالثا: المدخل الاتصالي: ويعد المدخل الاتصالي من المداخل المهمة التي ظهرت في تعليم اللغات وقد يرجع ذلك الى اعتقاد اللغويين ان الانسان يتعلم اللغة من أجل التعامل مع المجتمع ، ولذا كان تركيزهم على تدريب المتعلم على التحدث من خلال مواقف حياتية.

ويبقى ان نشير الى ان تعليم اللغة اتصاليا كما كان يستهدف اكساب المتعلمين المهارات اللغوية الاربع، وتنميتها لديهم وتمكينهم من مهارات الاتصال واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف معينة، فإنه من قبل يخلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة من خلال محتوى لغوي يركز فيه على تدريب المتعلمين على مهارات اللغة.[2]

رابعا: المدخل الوظيفي: للغة أربع وظائف أساسية ، تلخص الاهداف التي من اجلها يتعلم الأنسان اللغة عادة، وهذه الوظائف هي: التفكير، التعبير، الاتصال وحفظ التراث. وقد اتجه تعليم اللغة نحو الوظيفية والنفعية والاجتماعية، إذ لا فائدة من تعلم أي مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي، أو فائدة للفرد في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه سواء داخل المدرسة أو خارجها.[3]

---

[1] جمال مصطفى العسيوي، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، إطار للممارسات التدريسية والمهنية، ط1، 2005.ص ص 26-27.

[2] جمال مصطفى العسيوي، مرجع سابق، ص 26-27.

[3] أحمد عبده عوض، مرجع سابق، ص27

الفصل الأول:

الجانب النظري.

المبحث الأول:

الأنشطة الشّفهية.

تمهيد:

إن تنمية كفاءة المتعلمين في اللغة العربية يجعلهم يرتقون إلى مستوى يمكنهم من إظهار مواقفهم من مختلف الاشياء والقضايا والسلوكيات، وإثارة مشاعر الغير وأحاسيسهم وذلك بواسطة أنشطة تعلمية نابعة من طبيعة اهتماماتهم وانشغالاتهم، حيث تعددت وتنوعت الانشطة الشّفهية الموجه للمتعلم في هذه المرحلة، لذا سنركز في بحثنا هذا على أنشطة ميدان فهم المنطوق وأنشطة ميدان التعبير الشّفهي، لذلك سيتم التطرق اليهما بنوع من التفصيل في هذا المبحث.

1- تعريف النشاط الشّفهي:

1-1- لغة:

اورد في مجمع العين في مادة (ن ش ط) نحو: نَشِطَ الإنْسان يَنشطُ نشاطا فهو نشيط، طيب النفس للعمل ونحوه، والناشط اسم للثور الوحشي.[1]

وجاء في لسان العرب في مادة نشط ضد الكسل، وقيل معتزماً بالطرق النواشط بمعنى خرج من الطريق الأعظم.[2]

أما مجمع اللغة العربية فيعرف النشاط بأنه: << ممارسة صادقة لعمل من الاعمال>>.[3]

[1] الخليل ابن احمد الفراهيدي، كتاب العين، مادة (ن ش ط)، ط1، مكتبة لبنان، بيروت.2006، ص 824.

[2] ابن منظورجمال الدين، لسان العرب، م7، مادة (ن، ش، ط) دار المعارف، القاهرة، ط1، ص413.

[3] مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2005، ص922.

إن مجمل التعريفات لمادة (نشاط) هي في مجملها تفيد معنى متشابهاً لا يخرج عن كونه دلالة عن الفعل والعمل والجهد العضوي أو العقلي المبذول عن طريق الكائن الحي عن رغبة للوصول إلى هدف ما

1-2- اصطلاحاً:

عرفت الأنشطة الصفية في معجم مصطلحات التربوية المعرفية بأنها: " أنشطة تتم داخل الفصل، وتهدف إلى اثراء العملية التعليمية وتنمي عديداً من المهارات لدى الطلاب وتبعث روح الحب والتعاون فيما بينهم، ومخطط لها ومقصودة لخدمة المناهج الدراسية، وتتم تحت إشراف وتوجيه المعلم."[1]

ويعرف أيضاً على أنه: " كل ما يثري تعليم وتعلم خبرات المنهج، ويضفي عليها المتعة والحيوية ، ويتيح للمتعلم المشاركة الفعالة مع المعلم، لتحقيق أقصى درجات التفاعل الايجابي مع البيئة المحيطة، ومكوناتها، بما يربط خبرات التعلم بالواقع."[2]

ولهذا كان النشاط بأنواعه هو المفهوم الذي اصطلح عليه في المدرسة الجزائرية لتسمية انواع المعارف التي يتلقاها التلميذ في مراحله الدراسية، ولم نطلق على هذه المعارف

[1] ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، (رسالة ماجستير: تعليمية اللغة العربية) قسم اللغة العربية، كلية الاداب واللغات، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010/2009، ص24

[2] محمد الروسان، أثر استخدام الانشطة اللغوية في تنمية مهارات الاداء اللغوي الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع اساسي، في المدارس الحكومية لمديرية التربية أربد الاولى. مجلة طرائق التعليم والعلوم والاجماعية، مجلد 5(2) جامعة أربن الاهلية الاردن، 2018، ص993.

مصطلح (مواد) او (وحدات)، لان المعلم منشط ومنظم والمتعلم محور العملية التعليمية التعلمية وعنصر نشيط فيها.[1]

وفيما يلي تحليل لساني للمصطلحات التالية: الشّفهي والشفوي والشفاهي والمشافهة

شَفَةٌ حذفت منها الهاء، وتصغيرها : شُفَيْهَةٌ، والجمع: شِفَاه، وقيل شُفِيٌّ وشفاهٌ، انك تقول: شفا البئر وشفة البئر والشّفا: ما بين اليل والنهار عند الغروب حيث يغيب بعضها ويبقى بعضها.[2]

وشفه أصلها شفهة لان تصغيرها شُفَيْهة، وإذا نسبت اليها فانت في الخيار، ان شئت تركتها على حالها، وقلت: شفاه، حيث عدّ جمع شفوات جمع شفوات زعماً ليس في مكانه، ولذلك قال البصريون الحروف الشّفهية ولم يقولوا الشفوية، وخلص إلى قوله أن الهاء أقيس والواو أعمّ لأنهم شبهوها بالسنوات لانهم شبهوها بالسنوات وختم حديثه بقوله: الباء والفاء والميم حروفٌ شفهية وليست شفوية.

أما في المشافهة فكر ابن منظور أن شفاهي بالضم هو عظيم الشفة، او غليظ الشفتين، ولم يذكر شفاهة بوصفه مصدرا من مصادر الفعل شفه، وشافهه أي أدنى شفَتَه من شفتِهِ. فكلمة المشافهة هي المخاطبة من فِيكَ إلى فِيهِ.

[1] لطفي حمدان تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، رسالة ماجستير: أدب عربي قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الأداب، جامعة الحاج لخضر. باتنة. 2008/2007، ص08.

[2] بتصرف: الخليل ابن احمد الفراهيدي، مرجع سابق ذكره، ص508.

ونخلص من كل ذلك أن الأصوب هو القول أن التعبير الشّفهي لجريانها على القياس فضلا عن كثر الاستخدام والشيوع، وهذا مذهب كثير من اقطاب اللغة، أما مصطلح المشافهة فليس رديفا ولا مساويا للشفهي باعتبار أنه يعبر عن حال مخصوصة من التواصل اللفظي وذلك في حالة القرب المكاني[1]

2- ميادين الانشطة الشّفهية :

2-1- تعريف الميدان:

هو جزء مهيكل ومنظم للمادة قصد التعلم وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرج، ويضمن هذا الاجراء التكفل الكلي لمعارف المادة في ملامح التخرج، وبالنسبة للغة العربية فإن لدينا اربعة ميادين هي: فهم المنطوق، التعبير الشّفهي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي.

2-2- ميدان فهم المنطوق:

هو القاء نص بجهارة الصوت وابداء الانفعال، به تصاحبه اشارات باليد او بغيرها، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة. ويجب أن يتوافر في عنصر الاستمالة لأن السامع يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه ان تنفّذَ فلا يسعى إلى تحقيقها،

[1] خالد حسين أبو عشمة، التعبير الشّفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبة الالوكة. د ط، 2017، ص ص 6-7.

وهذا أهم عنصر من عناصر فهم المنطوق لانه يحقق الغرض يحقق الغرض من المطلوب[1]

2-3- ميدان التعبير الشّفهي:

هو أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة لتعبير عن الاحاسيس وابداء المشاعر كما انه يحقق حسن التفكير وجودة الاداء عن طرق اختيار الالفاظ وترسيخها والربط بينها. وهو أداة إرسال المعلومات والافكار ويتخذ شكلين: التعبير الوظيفي والتعبير الابداعي.[2]

2-4- ميدان فهم المكتوب:

هو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، تقييم النص)، ويعتبر أهم وسيلة في اكساب المعرفة، وإثراء التفكير وتنمية المتعة وحب الاستطلاع، وتذوق الجانب الجمالي والتعرف على خطاطات أنماط النصوص، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة.

2-5- ميدان التعبير الكتابي: هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم، وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلال الافكار والعواطف والميول. وهو الصورة النهائية لعميلة الادماج،

[1] ديوان الوطني المطبوعات المدرسية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2018/2017، ص18

[2] المرجع نفسه، ص18

ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين.[1]

وعليه يمكن القول أن ميادين تعلم اللغة العربية تعددت وتنوعت بتنوع الكفاءات الختامية المستهدفة كل ميدان، حيث كل واحد منهما يكمل ويخدم الآخر، حيث تم التركيز في هذا البحث على ميداني فهم المنطوق والتعبير الشّفهي، وذلك بالوقوف على أهم الانشطة التعليمية للميدانيين.

3- أنواع الانشطة في حدود الدراسة الحالية:

لقد خصت الدراسة الحالية على تناول أنشطة ميداني فهم المنطوق والتعبير الشّفهي. والمتمثلة في الألوان المتنوعة من الممارسة العملية للغة العربية استماعاً، وتحدثاً، يقوم بها المتعلمون داخل حجرات الدراسة أو خارجها برغبتهم، ويستخدمون فيها اللغة استخداماً موجها وناجحاً في المواقف الحيوية والطبيعية، وتتمثل هذه الانشطة في حدود الدراسة الحالية على: الاستماع كمهارة أساسية في عملية التواصل، والتعبير الشّفهي بين (استعمال الصيغ والروابط، والانتاج الشّفهي من خلال استعمال الصورة أو المشهد).

3-1- الاستماع:

يمكن أن نحدد بعض المهارات اللغوية الضرورية في مراحل التعليم الثلاث المعروفة والتي تشتمل على مهارة الاستماع، القراءة، التعبير الشّفهي (الكلام)، والتعبير التحريري (الكتابة)، فالمهارة الأكثر فعالية في فهم المنطوق والتي يركز عليها بشكل كبير في

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، ط 2016، ص ص 8-9

المناهج الدراسية الحديثة، هي مهارة الاستماع، إذ تقدم للمتعلم تحت ما يسمى بنشاط الانصات والاصغاء.

تعتبر مهارة الاستماع من المهارات الهامة في العملية التعليمية التعلمية، فلقد اعتمد القدماء على سماع الروايات المنطوقة في نقل التراث من الماضي إلى الحاضر، ولقد كانت مهارة الاستماع عند العرب من الاهمية بمكان، إذ كانوا يرسلون أبنائهم إلى البادية لسماع اللغة العربية من أصحابها.[1]

ولا عجب إذ ركز القرآن الكريم على ضرورة تنمية حاسة السمع على وفضلها على كل الحواس حتى البصر باعتبارها من أقوى الحواس التي تساعد على إدراك المواقف المحيطة وفهمها يقول الله تعالي:<< إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولا>>.[2]

-<<وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونْ>>.[3]

- وقال تعالى: << وَلَوْ شَآءَ الله لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ >>[4].

---

[1] زكرياء اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ط1، 2005، ص90.

[2] الاسراء، (الآية 36)

[3] النحل، (الآية 78)

[4] البقرة (الآية 20)

من هذه الآيات الكريمة ندرك ما لهذه الحاسة من أهمية فهي أدق الحواس وأرقها كما أنها عامل مهم في عملية الاتصال وهي مهارة لا يجيدها الا المتدرب عليها.

3-1-1- تعريف الاستماع:

أ- لغة:

السمع من مادة (س، م، ع) الاذن المِسْمَعَةُ، والمِسْمَعَةُ: خرقها، والسَّمعُ ما وقر فيها من شيء يسمعه، يقال أساء سمعا فأساء إجابةً أي: لم يسمع حسناً.

والسماعُ: ما سمعت به فشاع.[1]

وفي الصحيحين عَنْ سَلَمَةَ قَالَ سَمِعْتُ جُنْدَبًا يَقُولُ قَالَ النَّبِيُّ – صلى الله عليه وسلم– «مَنْ سَمَّعَ سَمَّعَ اللَّهُ بِهِ ، وَمَنْ يُرَائِي يُرَائِي اللَّهُ بِهِ»[2] أي من أذاع في الناس عيباً عن أخيه المسلم أظهر الله عيوبه.

ب- إصطلاحاً:

قبل الخوض في اعطاء تعريف شامل للاستماع كان لزاماً علينا التفريق بين المصطلحات التي تتداخل معه، والتي هي على النحو التالي: السماع والاستماع والانصات.

---

[1] الخليل ابن احمد الفراهيدي، مرجع سابق ذكره، ص 380.

[2] ابن حجر العسقلاني حافظ ابن أحمد ابن علي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، الجزء13، بابا الرياء والسمعة، بيروت، لبنان، 2007، ص 110.

هناك فرق بين كل من الاستماع، والسماع والانصات، فقد تكون سامعاً ولست مستمعاً، وقد تكون مستمعاً ولكنك لست منصتاً، فلكل مصطلح دلالته التي تميزه عن غيره، والفرق بين هذه المصطلحات يتجلى في مفهوم كل منها كما يأتي:

– **السماع:** هو استقبال جهاز السمع ذبذبات صوتية من مصدرها من دون ان يعيرها السامع اهتماما يذكر، ومن دون أن يُعْمِل فكره فيها، فقد يسمع الفرد صوت طائرة مارة أو سيارة أو ضجيج او غيرها من الاصوات التي لا تثير تفكيره، وهذا هو السماع، فالسماع عملية غير مقصودة ولا تشغل حيزا في تفكير السامع، وهذا لا يقدم شيء للإنسان، ولا يزيد في مهارات الاستماع شيءً.

– **الاستماع:** هو استقبال جهاز السمع ذبذبات صوتية من مصدر معين مع إعطائها اهتماماً من السامع، وانتباها وإعمال الفكر فيها عملية أكثر تعقيدا من السماع، فهو عملية مقصودة ذات أهداف وتؤدي إلى الفهم، وبهذا يبدو الفرق واضحاً بين السماع والاستماع، فالإنسان قد يسمع شيئاً ولا يستمع إليه، وما يجري في المحاضرات والمناقشات والحوارات، هو عملية الاستماع[1].

[1] محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الاردن 2008، ص220.

- **الانصـات:** أمـا الانصـات فهـو اسـتماع يـتم بالاسـتمرارية، وعـدم الانصـراف عـن المسـموع طـوال مـدة الاسـتماع، فالمسـتمع عنـدما يكـون منتبهـاً عـن المسـموع طـوال مـدة الاستماع مشدداً على ما في المسموع دون الانصراف عنه يكون منصتاً.[1]

وعلى هذا الاساس يمكن القول ان الفرق بين الاستماع والانصات هو فرق في الدرجة، وبهـذا المعنـى جـاء قولـه تعـإلى: << وَإِذَا قُـرِئَ الْقُـرْآنُ فَاسْـتَمِعُوا لَـهُ وَأَنْصِـتُوا لَعَلَّكُـمْ تُرْحَمُونَ>>.[2]

وعليه يمكن القول أن الانصات يلي الاستماع، فكل منصت مستمعٍ وليس كل مستمعٌ منصتاً. فكلاهما تقتضي التركيز، والانتباه، ولكن الانصات أقوى تركيزا وأشد انتباها من الاستماع.

ومما سبق يتبين أن الاستماع عملية ذهنية واعية مقصودة ترمي إلى تحقيق غرض معين يسعى إليه السامع تشترك فيه الاذن والدماغ، إذ تستقبل الأذن الاصوات، وتنقل الاحساسات الناجمة عنها إلى الدماغ فيحللها ويترجمها إلى دلالاتها المعنوية في ضوء المعرفة السابقة لدى المستمع، وسياقات الحديث والموقف الذي يجري فيه.[3]

[1] محسن علي عطية، المرجع نفسه، ص220.

[2] الأعراف، (الآية 204).

[3] زكريا اسماعيل، مرجع سابق ذكره، ص90.

الاستماع يحدث في كل الاوقات، فالمدرسون يوضحون شفهياً معاني الكلمات وما يقوله الكتاب المدرسي، والتلاميذ يستمعون إلى التلاميذ الاخرين والتلاميذ يقرؤون قراءة جهرية أو يتحدثون عن موضوع معين.[1]

3-1-2- العوامل المؤثرة على الاستماع أثناء العملية التواصلية:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في درجة استماع الفرد للجهة المرسلة، وهذه العوامل منها ما يتعلق بالمرسل (المتحدث)، ومنها ما يتعلق بالمستقبل (السامع)، والعامل الثالث يتعلق بالمادة العلمية والعامل الرابع يتعلق بالعوامل الخارجية.

- المتحدث: Le Parleur

فالمتحدث إذا ما كان لبقاً أو قوي الشخصية أو يمتلك الصفتين فإنه يستطيع أن يؤثر في المستمعين، لذلك نعتبر عنصر التوثيق عنصراً هاماً من عناصر التفاعل بين المرسل والمستقبل، واللباقة وقوة الشخصية تكتملان بقوة الاقناع والمتملة بالتعبيرات الرقيقية أو الحادة حسب الموقف الطروح.

- ولا نستطيع أن نفصل بين الموضوع وبين التمكن من المادة العلمية، ولكن ربما يكون موضوع البحث جيداً ولكن المرسل لم يكن متمكناًمنه بشكل جيد يجذب المستمعين إليه.

[1] قريسي ظريفة، عزوق عبد الرحمان، اللغة العربية مستوى تكوين المعلمين سنة ثانية ابتدائي، مديرية التكوين، الديوان الوطني للتكون عن بعد، الجزائر، 2007، ص7.

- **المستقبل: Le Recepteur**

كعامل هام من عوامل الاستماع الجيد، لا يقل موقفه عن موقف المرسل، إذ لا بد أن يكون مستقبلاً كي تصل الرسالة ويتم فهمها وتحليلها وتقويمها.

فوجود المستقبل جسمياً لا يكفي، بل لابد أن يكون حاضراً ذهنياً ونفسياً، ويرهف السمع للمتحدث، ولكن قد يعتري السمع بعض الخلل نتيجة وجود بعض المشاكل النفسية والاجتماعية لدى السامع، أو يعاني من مرض في الجهاز العصبي والسمعي يعوق عملية الاستماع. أما إذا كان المستمع معافى،ولديه الدافع القوي لسماع الدرس مثلا،فانه بذلك يساهم في انجاح عملية الاستماع وتنمية هذه المهارة.[1]

- **الرسالة: Le Message**

ولا تقل أهمية الموضوع نفسه (الرسالة) عن المرسل والمستقبل، فإذا كان الموضوع شيقاً فإنه يدفع التلاميذ إلى سماعه، وعنصر التشويق إذاً مرتبط بكل من المرسل باسلوبه وقوة شخصيته وتمكنه من المادة العلمية، والرسالة بقوتها أهمتيها وتسلسلها وأسلوبها وفكرتها. وقديما قالو: " الكلام الذي يخرج من القلب يدخل إلى القلب، والكلام الذي يخرج من اللسان لا يتعدى الاذن". فجودة الحديث إذا تعتمد على جدية المتحدث وجودة الموضوع.[2]

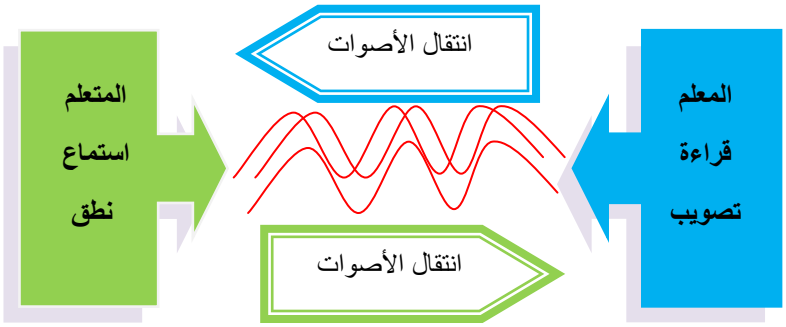
[1] قانة آمال، تقنيات تدريس مهارات الاستماع سنة أولى متوسط، مجلة حوليات في الادب واللغة، العدد19، مجلد 17، مختبر الدراسات الصحراوية، جامعة الطهاري محمد، بشار. 2018. ص28

[2] محسن علي عطية، مرجع سابق ذكره، ص ص 231-232.

- **العوامل الخارجية:**

أما ما يتعلق بالعوامل الخارجية فيتمثل في وجود ضوضاء أثناء الحديث، أو اختيار مكان غير مناسب وهناك من العوامل الخارجية أيضاً ما يتعلق بالتدريب ودرجة ثقافة الوالدين والتأثر بوسائل الاعلام المختلفة.[1]

ويمكن توضيح ما سبق في المخطط الموالي:



شكل رقم (01): مخطط التواصل السمعي بين طرفي العملية التعلمية الشّفهية (معلم، متعلم).

3-1-3- أهداف تعليم الاستماع:

إن أهداف تعليم الاستماع تختلف باختلاف المراحل الدراسية، فهي تتسع وتتشعب كلما تقدمت المرحلة الدراسية، وعلى هذا الاساس فإن أهداف تعليم الاستماع للمتعلم في مرحلة التعليم الأساسي هي:

- تدريبه على الانتباه.
- تعليمه عادات الاستماع.
- تعليمه كيف يستمع.
- تمكينه من فهم الكلمات والجمل التي يسمعوها.

[1] زكريا اسماعيل، مرجع سابق ذكره، ص 94.

– تمكينه من التمييز بين معاني الكلمات المسموعة.

– تمكينه على فهم مضمون حديث يسمعونه.

– تدريبه على محاكاة ما يسمعونه.[1]

فالاستماع هو مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التعليمية، تهدف إلى توجيه طلاب المرحلة الدراسية إلى موضوع مسموع وفهمه والتعامل معه، ولتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية لديهم.[2]

3-1-4- أهمية الاستماع:

تتصدر مهارة الاستماع مهارات اللغة الأربع، فهي باكورة المهارات اللغوية التي تنمو وتتطور مع الانسان منذ اللحظات الأولى من نشأته، إذ تزوده بالمنطلق الذي يبني عليه تطوره اللغوي والفكري في سنين عمره اللاحقة، ويعد الاستماع نشاطاً ذهنياً يمكن الطلبة من الاصغاء الواعي والانتباه والتركيز والمتابعة المستمرة لما يلقى على أسماعهم، أو فهم الافكار والمعاني، وأبرز المعلومات والأحداث التي تشتمل عليها الرسائل اللغوية الشّفهية التي ترد إليهافي مواقف التعلم المختلفة سواء كان داخل غرفة الصف أو خارجها، هذا ما يجعله يتمكن من الاتصال بالاخرين وفهم آرائهم والتعامل معهم بأسلوب يمكنه من التقدم والاستمرار في حياته العلمية والعملية.

---

[1] محسن علي عطية، مرجع سابق ذكره، ص 237.

[2] سعاد عباسي، التواصل اللغوي في التعليم الثانوي: مقاربة تحليلية لنتائج دراسة اللغة العربية بالكفاءات، دكتوراه علوم: لسانيات تطبيقية، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، 2018/2017، ص38.

كما أن الاستماع الناقد من أهم أنواع الاستماع، وذلك لما يعكسه من وعي المستمع وقدرته على فهم الرسالة المسموعة، فالمستمع لا يستطيع اصدار الاحكام ونقد الرسالة المسموعة، إلا إذا امتلك مهارات عالية في الاستماع[1]

وللإستماع أهمية في حياتنا لانه الوسيلة الوحيدة التي اتصف بها الانسان في مراحل حياته الاولى بالاخرين، وعن طريقه يكتسب المفردات ويتعلم انماط الجمل والتراكيب والمفاهيم والمهارات الاخرى للغة- كلاماً وقراءةً وكتابةً-

فالسمع حسب ابن خلدون هو أول ملكة يوظفها الانسان في الفهم والتفكير، وهو ما أكده بقوله: " السمع أبو الملكات اللسانية".[2]

وقد ثبت عن أبحاث كثيرة أن الانسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاث أمثال ما يستغرقه في القراءة، كما وجد أن الفرد الذي يستغرق 80% من ساعات يقظته في نشاط لغوي يتوزع كالتالي:

[1] نسرين الزبيدي، عبد الكريم الحداد، سعاد الوائلي، أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، العدد04، المجلد09، 2013، ص 435.

[2] ابن خلدون، مقدمة، تحقيق عبد الواحد وافي، د ط، دار النهظة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2006، ج3، ص 1129.

45% استماع، 30% تحدث، 16% قراءة، 9% كتابة أي أن موقف الاتصال الشّفهي يحوز على نسبة 75 % من وقت الانسان المستغرق في التواصل اللغوي.[1]

فالفرد يستمع يوميا ما يعادل كتاباً، ويتحدث أسبوعياً ما يعادل كتاباً، ويقرأ شهرياً ما يعادل كتاباً، ويكتب كل عام ما يعادل كتاباً.[2]

3-1-5- استراتيجيات فهم المسموع (عمليات الفهم):

الفهم في اللغة العربية هو حُسْنُ تصور المعنى.[3] فالفهم هو تأويل ذهني وينقسم إلى فهم عقلي موضوعي وفهم انسيابي. الأول يحيل إلى معايير وظوابط العقل، والثاني يحيل إلى معرفة الذات للذات، فإذا كان الأمر لا يتطلب وقتاً طويلاً لفهم ما يقوله شخص أو رؤية مشهد أو فهم معنى حرفي لجملة ما، فإن الامر يتطلب وقتاً أطول ومجهوداً أكثر لمعرفة لماذا ولأي هدف سيق هذا القول؟ وما الهدف منه؟[4]

يتم فهم المسموع والتفاعل معه من خلال استدعاء الخبرات السابقة لدى المستمع التي تتصل بمحتوى المسموع، والتأسيس على تلك الخبرات في الفهم الاجمالي لمضمون المسموع، والأفكار الواردة فيه.

---

[1] هارينة بنت عبد اللطيف، تدريس مهارات الاستماع في المرحلة الثانوية بمدرسة الجنيد الاسلامية سنغافورا، ماجيستير: تعليم اللغة العربية، قسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك ابراهيم الاسلامية، (مالانج)، 2014، ص19.

[2] أمل عبد المحسن علي زكي، صعوبات التعبير الشّفهي: التشخيص والعلاج، د ط، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، 2010، ص 83.

[3] قريسي ظريفة، مرجع سابق ذكره، 2007، ص7.

[4] عبد السلام عشير، الكفايات التواصلية: اللغة وتقنيات التعبير والتواصل، د ط، الدار العالمية للكتاب، مكتبة السلام الجديد دار البضاء، 2008، ص49.

وتأتي هذه المرحلة بعد انتباه السامع على المسموع بدقة، وفهم المسموع لا يتأتى إلا بعد متابعة الحديث متابعة دقيقة، وإدراك الافكار التي يتظمنها، وهذا لايكون إلا بعد إتقان المهارات الآتية:

أولاً: التحليل.

وذلك بالربط بين الحقائق والمعلومات والمفاهيم التي يسمعها السامع والبنية المعرفية التي تنتمي إليها هذه الافكار في ذهن السامع، ويتم ذلك بعلمية الفريق والموازنة.[1]

ثانياً: التفسير.

بما أن القدرة على الفهم تختلف من شخص إلى آخر فإن عملية التفسيير تتأثر بعوامل متعددة من بينها:

الخبرات الشخصية للسامع في المجالات المعرفية التي يستخدمها في الحكم على صدق محتوى الحديث ومصداقية المتحدث، وعدم الوثوق بالمتحدث، وعند ذلك فإن السامع يبحث عن مبررات لتفسير تناقض المحتوى وأفكاره، ومعتقداته السابقة ويظهر ذلك في مجادلاته، واستفساراته ومحاولته إبطال أفكار المتحدث.[2]

ثالثاً: الموازنة.

بعد تفسيير المسموع، ينتقل السامع إلى موازنة أفكاره واتجاهاته ومعتقداته بما جاء في المسموع.

إن المراحل الثلاث السابقة تقتضي تمكين المتعلمين من مهارات الفهم، والتفسيير، والموزانة، لكي تكون منقشاتهم موضوعية، ذات طابع منطقي وموضوعي.

[1] محسن علي عطية مرجع سابق ذكره، ص225.

[2] زكريا اسماعيل، مرجع سابق ذكره، ص 98.

رابعاً: تقويم المسموع.

في ضوء العلميات السابقة يتم تقويم المسموع باتفاق السامع والمرسل، أو تعارض السامع والمرسل، على أن يكون الحكم بالاتفاق او الاختلاف مبنياً على أسس موضوعية مبنية على اساس الاستماع للآخرين والتفاعل معهم.

خامساً: تكوين إتجاه حول المسموع.

وقد يكون هذا الاتجاه إيجابيا إذا ما توصل السامع إلى إتفاق مع المتحدث، على محتوى الحديث، وقد يكون إتجاه سلبي إذا تعارض معه.[1]

3-1-6- مشكلات الفهم عن طريق الاستماع:

يتعلم الاطفال اللغة ابتداءا عن طريق الاستماع، ويستمر الاستماع عن طريق الاذن طيلة الحياة، ويبدأ التدرب على الاستماع بشكل مقصود ابتداءاً من الطور الثالث، وإذا أمعنا النظر في مشكلات الاستماع نلاحظ أنها تكاد تتطابق مع المشكلات التعلم والقراءة، مع الاخذ بعين الاعتبار أن هناك مشكلات خاصة، نتجت عن كون الادراك في القراءة يتم من خلال العين، بينما يتم الادراك هنا من خلال الاذن، وتتمثل مشكلات الفهم فيما يلي:

- ضعف المهارة في تمييز الاصوات.
- ضعف القدرة على فهم الفكرة العامة والتمييز بينها وبين الافكار الثانوية.
- ضعف القدرة على الاستنتاج والربط من خلال الاستماع.
- الشرود وضعف القدرة على التركيز فترة كافية.[2]

[1] محسن علي عطية، مرجع سابق ذكره، 226.

[2] فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط2013، عمان، الاردن، ص 216.

3-2- التعبير الشّفهي. يعد الاتصال الشّفهي الشكل الرئيسي للاتصال والتواصل بين الافراد؛ لاعتماد الجميع عليه في تبادل المعلومات والافكار، والتأثير في الاخرين.

ويمثل التعبير الشّفهي عملية إتصالية تتم في سياق النشاط الانساني، يتواصل من خلاله الفرد مع غيره، ويتكيف مع مجتمعه وبيئته فيتحقق التفاعل الاجتماعي والتفاهم مع غيره.

ويشكل التعبير الشّفهي بعد الاستماع النشاط الثاني في حياة الفرد، ومن خلاله تظهر ثقافته وطريقة تفكيره، ونضجه العقلي وقدرته على العرض والشرح والتفسيير، فهو يعكس ما عند الفرد من شخصية ولباقة وحسن الخطاب من خلال ما يمثله التعبير الشّفهي من قدرة على انتاج الافكار والمعاني، وترجمتها في صورة صوتية صحيحة، بما يتناسب مع المعاني المقصودة والمشاعر المعبر عنها[1].

3-2-1- تعريف التعبير الشّفهي:

أ- **لغة:** عَبّرَ يُعَبِّرُ الرؤيا تَعْبيرا، وعَبَرَها يَعبُر عَبْرَاً وعِبَارة إذ فسرها

وعَبَّرتُ عنه تَعْبيرا، إذا عَيَّ من حجته فتكلمت بها عنه. [2] ويقال أيضا عَبِر الرجل والمرأة والعين من باب طرب أي جَرَى دمعه واسْتَعبرت عنه أيضاً والعِبْرانُ البَاكي والمَعْبَرُ ما يعبر عليه من قنطرة او سفينة، عَبَّرَ عن فلان ايضا إذ تكلم عنه واللسان يعبر عما في الضمير.[3]

[1] مرجع سابق، ص 217.

[2] الخليل ابن احمد الفراهيدي، مرجع سابق، ص508

[3] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد،2015، ص83.

ب-اصطلاحا:

أنه عملية إدراكية تتظمن دافعاً للتكلم، ثم مضموناً للحديث، ثم نظاماً لغوياً بواسطته يترجِم الدافع والمضمون في شكل كلام.[1]

كما يعرف التعبير الشّفهي على الصعيد المدرسي: بأنه قدرة الطالب على التعبير عما يجول في ذهنه وخاطره من مشاعر وأفكار وعواطف وآراء أو أي موضوع يرغب في التحدث فيه مشافةً بولسطة اللسان، مصاغ بأسلوب سليم في اللفظ والمعنى، تساعده الايماءات والاشارات باليد والانطباعات على الوجه والنبرة في الصوت.[2]

وجاء تعريف التعبير الشّفهي أيضاً: هو التفكير كعمليات عقلية، واللغة كصياغة للأفكار، والاصوات كعملية حل للكلمات والافكار.

لم يخل أي تعريف من التعريفات السابقة، من الاشارة إلى شقين للتعبير الشّفهي، أحدهما وظيفي والآخر أدائي، بحيث يضم جزء منه التعريف بأصوات اللغة، وألفاظها، وتراكيبها، ويتضمن الشق الثاني استخدام هذه المعرفة (الكفاءة اللغوية)، في مواقف اتصالية حية (الكفاءة التواصلية). [3]

[1] أمل عبد المحسن علي زكي، مرجع سابق، ص84

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مديرية التعليم الاساسي، وزارة التربية الوطنية، 2011، ص16.

[3] أمل عبد المحسن علي زكي، مرجع سابق، ص91.

3-2-2- محطات التدريب على التعبير الشّفهي في كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي: يعتمد منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي على محطات متنوعة للتدريب على التعبير الشّفهي التي تجعل المتعلم محور العملية التعلمية التعليمية ويكون المعلم فيها موجها ومرشداً، ومن بين هذه المحطات ما يلي:

أ- **استعمال الصيغ والروابط اللغوية:** لعل من أبرز المشكلات الرئيسة التي يعاني منها المتعلم على مستوى التعبير بنوعيه الكتابي والشّفهي، هي أنه أثناء انتاجاته المختلفة تكون عبارة عن جمل منفصلة غير مترابطة فتغدو تعبيراته غامضة لا تحمل معنى.

وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن الكلمات والجمل والعبارات المتضمنة في تعبيرات المتعلم، لا رابط بينها، أي أدوات الربط مفقودة في تعبيرات المتعلم

- **تعريف الربط:** هو صفة بيانية تكون فيها كل اجزاء الكلمات مترابطة بوضوح بعضها مع بعض آخر، وهي خاصية تجعل الجملة انسيابية تنساب من خلالها الافكار. ويعرف الربط أيضاً: على أنه علاقة تصطنعها اللغة اصطناعاً لفظياً بطريقة الادوات والضمائر، إما لسد ثغرة تنشأ عن اتصال غير مرغوب فيه وإما لفصم عروة تنشأ عن ارتباط غبر مرغوب فيه، وفقد استعملت هنا لفظة (اصطناع) للدلالة على أن الانسان العربي لا يلجأ إلى الربط إلا عند خوف اللبس في فهم الانفصال.[1]

[1] فراس محمود سليتي، أدوات الربط المركبة في الكتابة العربية، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، د ط، أربد الاردن، 2007، ص31.

- أنواع الادوات والروابط اللغوية:

هناك مجموعة من أدوات الربط والصيغ المقررة في البرنامج التعليمي للسنة الخامسة ابتدائي تحت نشاط **(استعمال الصيغة)**، وبما أن النمطين الغالبين على نصوص اللغة العربية للسنة الخامسة هما: النمط التفسيري والحجاجي وجب تدريب المتعلم على توظيف هذه الروابط والصيغ الملائمة لهذين النمطين، حيث نجد:

- أدوات النتائج: لذلك، لذا، لهذا.
- أدوات التعليل والتفسير: لأن، لام التعليل، فاء السببية، بما أنَّ، لكي، أيْ، نظراً.
- أدوات التعارض: لكن، غير أنَّ، عكس ذلك.
- أدوات التحقيق: قد
- أدوات الظن والاحتمال: من المحتمل، اعتقد، أظن، ربما.
- أدوات الاستنتاج: إذنْ، لهذا السبب، في الأخير.
- أدوات الإضافة: بالإضافة إلى، علاوة على، إلى جانب.
- أدوات الاستدراك: بيد أنّ، غير أنّ، إلا أنّ.[1]

[1] بن الصيد بورني سراب. حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتابة اللغة العربية السنة الخامسة إبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المردسية، 2020/2019، ص ص 9-14.

- أهمية أدوات الربط:

لعل من المسلمات ان الغاية التي تسعى اليها اللغة هي وضوح المعنى وأمن اللبس، وأن الجملة معنى كامن في وعاء من الالفاظ وأن المعنى سيد اللفظ، فاللفظ لايخرج عن كونه خادم للمعنى.[1]

وعليه تبرز لنا أهمية أدوات الربط بين الالفاظ والجمل، من خلال نشاط استعمال الصيغة إذ يتعرف المتعلم على صيغة من صيغ اللغة العربية، أو أداة من أدوات الربط ويحاول تكوين جمل أخرى تحتوي على هذه الروابط، وكل ذلك يكون مشافهةً، مع الاستعانة ببعض الصور التعليمية واستثمارها في نشاط الانتاج الشّفهي، إذ أن للروابط تأثيرات إيجابية متعددة على صعيد اللغة، فمنها:

- تمنح لغة النص قوة في التركيب وجمالا في التعبير وتوازنا في الاداء، إذ أن سوء استخدام الروابط أو إهمالها يلحق ضررا بالمعنى والتركيب.

- تزيد في نمو الجملة من خلال إضافة التراكيب اللغوية المختلفة عليها.

- إدراك الفروق الدلالية بين دلائل الالفاظ، والصيغ المستخدمة. وزيادة الرصيد اللفظي للمتعلم.[2]

[1] مصطفى حميدة، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، الشركة المصرية العالمية للنشر، نجمان، القاهرة، مصر، 1997، ص 156.

[2] عبد الرحمال كامل عبد الرحمان محمود، طرائق تدريس اللغة العربية، مكتبة لسان العرب، ط1، القاهرة، 2005، ص230.

ب- استغلال الصورة التعليمية:

تعتبر الصورة نوعا من أنواع التواصل التي لابد من التركيز عليها، لانها جوهرة الفنون البصرية بما أنتجته من لغة جديدة من جهة ومنتقى للفنون لتحولاتها الفنية التي أنتجت مفاهيم أثرت كافة الانشطة الثقافية والمعارف الانسانية والقيم الاجتماعية من جهة أخرى، لتمتد خيوطها وتمس مجال التعليم والتعلم الذي أصبحت في ظله بمثابة مكون وباعث للفعل وردة الفعل عند المعلم والمتعلم باعتبارها قوة تعبيرية عالية المستوى.

ولهذا أكدت التربية الحديثة على ضرورة اعتماد هذه الوسيلة في جميع الاطوار التعليمية وبالخصوص المراحل الاولى من التعليم.[1]

- الدور البيداغوجي للصورة في العملية التعليمية التعلمية:

الصورة تعتبر من أبرز الوسائل البصرية التي تسهم في استثارة دافعية المتعلم وجذب اهتمامه وانتباهه وتساعد في توسيع المعارف، وتنمية الخبرات لتحقيق الفهم والاستيعاب، فضلا عن دورها في تنمية الذوق الفني للمتعلم.

ومن هنا يتبين لنا الدور البيداغوجي للصورة أكثر من خلال تحقيقها للاهداف التالية:

- الاخذ بيد المتعلم بطريقة ترفيهية لاكتساب مختلف المهارات التعلمية والتي منها التعرف على المحسوسات، بمسمياتها اللغوية.

[1] إيمان مقداد، دور الصورة وبعدها السيميائي في فهم النص لدى المتعلمين: سنة اولى ابتدائي انموذجا، مجلة مقابسات في اللغة والادب، مجلد01، العدد02، 2009،5الجزائر، ص7.

– التمكن من ربط الصورة بمفهومها ومصطلحها اللغوي وتثبيته عند الطفل

– القدرة على التعبير والاسترسال في التلفظ بكلمات فصيحة من خلال رحابة الصورة الملونة.

– تفعيل ملكة الخيال لدى الطفل من خلال الصورة الملونة والتي تصور له عالمه الخاص.

– إستثمار الادراك وتعلم التركيز وإمعان النظر في الدقائق التي تعين على إنتاج الافكار.

– تهيج مدركات الطفل التعبيرية من خلال صور الحيوانات والاسرة، فيتفاعل معها تلقائيا.

– تنمية الثقة في النفس أثناء التعبير دون خوف أو خجل.

– تدريب الطفل على الوصف والمحاكاة في وضعيات تواصلية دالة.[1]

[1] راشد محمد ابو صواوين، أثر استرتيجية قراءة الصورة في تنمية مهارات التعبير الشّفهي لدى طلبة الصف الثالث أساسي في قطاع غزة، المجلد 5، العدد2، المجلة الدولية للبحث في علوم التربية وعلم النفس، قسم التعليم الاساسي، كلية التربية، جامعة الازهر، غزة فلسطين، 2017، ص ص 334–3345.

ج- الانتاج الشّفهي:

هو اقتراح وضعيات للتدريب على الانتاج الشّفهي، ومرافقة التلاميذ لذلك بالصور، والاسئلة التوضيحية، وهو محطة من محطات التعبير الشّفهي، إذ يجند فيه المتعلم الموارد بشكل مدمج من أجل التعبير عن الاحداث التي تتظمنها المشاهد المرئية، أو يستثمرها لإعادة بناء النص المنطوق.

فهو نشاط للتعبير الشّفهي من خلاله يتم استثمار جميع المكتسبات التي اكتسبها المتعلم من الانشطة السابقة، وإدماجها في تعبير مماثل انطلاقا من سندات، وإبراز نمط النص من خلال مكوناته.[1]

- مراحل الانتاج الشّفهي:

يتطلب الانتائج الشّفهي من المتعلم مروره بعدة خطوات ومراحل يتم فيها اقتراح وضعيات للتدريب على الانتاج الشّفهي، حيث يعتمد هذا النشاط على الصورة كوضعية انطلاق، يعبر عنها المتعلم، وأيضاً باستعمال سندات (النص المنطوق) محاكياً المسموع في الأساليب والنمط مع الوجاهة كما يتعرف على الصيغة المستهدفة ويستعملها في وضعيات تواصلية جديدة، من خلال المحطات التالية:

- أستمع وأنصت: يستمع وينصت المتعلم جيدا إلى النص المنطوق ويتجاوب معه.
- أشاهد وأعبر: ويستحضر المتعلم ما سمع في النص ويعبر عن المشهد.

[1] محمد الامين هراكي، أثر المشافهة وتعلم الاصوات وترسيخ الملكة اللغوية لفهم المنطوق والتعبير الشّفهي لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، مجلة مقابسات في اللغة والأدب، العدد2، 2019، الجزائر، ص 164.

– أستعمل الصيغة: يكتشف الصيغة المستهدفة ويستعملها في وضعيات مختلفة.

– أنتج شفهياً: يستعين المتعلم بالمشهد والسند لينتج نصاً شفهياً مماثلاً، وإبراز نمطه.

3-2-3- تقويم التواصل الشّفهي:

يعد التقويم ضروري في العملية التعليمية التعلمية، فعن طريقه نضع أيدينا على الاعطاب والعوائق التي تحول دون نماء كفاءة التواصل الشّفهي، ونقيس درجة تحققها لبلورتها كملكة خالصة عبر التحكم في النسق اللغوي بكل مهاراته.

وبصيغة تأكيدية يجعل " محمد فاتحي" التدريس بالكفاءات يفرض على المدرسين والمكونين الانخراط في التقويم التكويني والتزود بما يتطلبه من أدوات وتقنيات[1]، حيث يواجه المتحدث اربع مشكلات في التواصل يجب أن يهتم بها من طرف المدرس لمساعدة التلاميذ على مواجهتها ومحاولت التغلب عليها وهي:

أ- ماذا أنوي أن أقول؟

ب- لمن أوجه حديثي؟

ج- ما المصادر التي يمكن أن تساعدني في تناول ما أود الحديث عنه؟

د- كيف أقول ما أود الحديث عنه؟[2]

[1] عبد الرزاق المجدوب، ديداكتيك التواصل: التعبير الشّفهي باللغة العربية، حدود الممارسة وآفاق التطوير، جامعة القاضي عياض، مراكش، المغرب. ص153.

[2] عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، مرجع سابق، ص 232

أ- معالجة التعثرات:

تعد المعالجة مرحلة أساسية في بيداغوجيا الادماج، فهي جهاز بيداغوجي يبنى على بيانات ومعلومات يستخرجها المصحح من منتوج المتعلم، ليقترح حلولا قصد تجاوز الخلل الذي يعيق نماء الكفاءة لدى المتعلم أو مجموعة من المتعلمين.

وصيغ المعالجة متعددة: فردية ومجموعاتية وجماعية، كما يجدر التنويه إلى أن التصدي لكل أخطاء المتعلمين الشّفهية دفعة واحدة أمر غير ممكن، وعليه نميز بين نوعين من المعالجة:

- معالجة فورية آنية لخطأ المتعلم إذ تستدرك الاخطاء العابرة أو الناتجة عن سهو أو تسرع، وهي أخطاء ليست جوهرية لأنها لاتؤثر على المعنى، ولا على فهم المطلوب، وقد نجدها في التواصلات الشّفهية للكبار والصغار.

- معالجة مركزة دقيقة تنطلق من تشخيص دقيق للأخطاء يقوم به المدرس بعد انتهاء الانشطة التواصلية، وعادة ما تكون أخطاء لها تأثير على نماء الكفاءة، وتحتاج إلى إعداد قبلي.[1]

ملاحظة: لابد من الاهتمام بتطوير إنتاجات المتعلمين واستثمارنتائج المعالجة المركزة عبر اقتراح وضعيات إدماجية تحدد لها أهداف خاصة مسبقاً، أما الحالات الصعبة من المتعثرين فنقترح لها أنشطة داعمة خارج القسم أو تناقش هذه الحالات في مجالس الأقسام، وتنظم لها أنشطة خاصة في ورشات وندوات تربوية.

[1] عبد الرزاق المجدوب، مرجع سابق ذكره، ص 154.

فيما يلي أنموذج لأنشطة علاجية لكفاءة التواصل الشّفهي حسب معايير التقويم الخاصة بوضعية إدماجية لأقسام السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

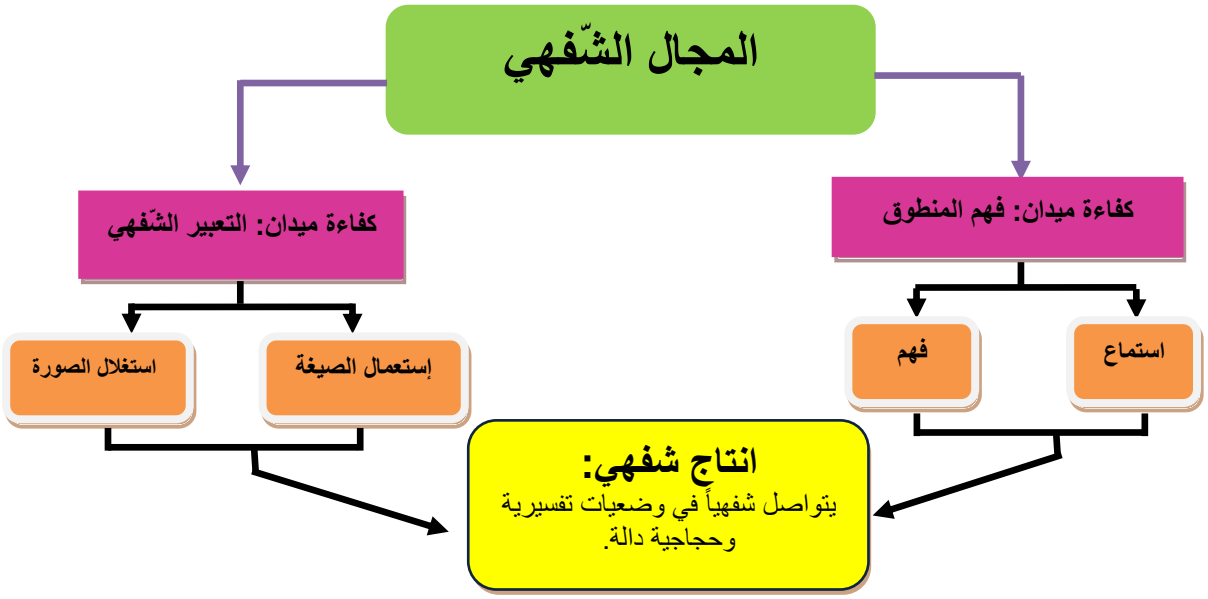
المعيار	المؤشرات	الاخطاء	مصادرها	العلاج المقترح
الوجاهة.	سلامة وضعية الجسم.	التكلم والرأس منحني والصوت خافت.	ضعف التمرن على هذه المواقف ومشكلة نفسية مثل الخجل والخوف.	تنمية الثقة بالنفس وتعزيزها بالتشجيع والتثمين.
الملاءمة	– التكلم في صلب الموضوع – نمط النص	– لا يستجيب إنتاج عدد من المتعلمين لسياق الوضعية ولا للمطلوب. – الخلط في تمييز أنماط النصوص	– عدم فهمه للتعليمة – ضعف استعابة خصوصيات كل نمط.	– إعادة قراءة نص الوضعية والتحاور حولها. – إعداد أنشطة خاصة بأنماط النصوص
الانسجام	– يراعي التسلسل المنطقي للأفكار – يكون جمل تامة المعنى باستخدام الروابط بشكل صحيح.	– ضعف استخدام الروابط الزمنية وتوظيف الروابط المنطقية بين الجمل. – إضافة جمل لا يتطلبها السياق.	– عدم التعود على الربط بين الجمل وتقديم اجابات مبتورة. – ضعف استيعاب سياق الوضعية. – قلة مناسبات التواصل الشّفهي.	– أنشطة للتعود على الكلام. – التزام المتعلمين بالاجابات الكاملة عن الاسئلة. – اعتبار زمن التعلم مناسبة

				لإنماء الكفاءة.
الاستخدام السليم للغة ومهارات التواصل الشّفهي	– التركيب السليم للجمل. – خلوه من الاخطاء اللغوية – يعبر عن مختلف الانفعالات بالملامح والحركات الجسمية. – احترام علامات النبر والتنغيم.	– يخلط بين أنواع الازمنة والتقديم والتأخير. – لايوظف الموارد المناسبة للموقف. – ضعف في النطق السليم لبعض الكلمات. – ضعف التنغيم المناسب للاسلوب، يتكلم وكأنه يستظهر أو يقرأ.	– لم يتعود على توظيف الموارد شخصيا (الرصيد اللغوي وبقية المكتسبات) – ضعف في استعاب وفهم معاني بعض الكلمات. – ضعف فرص أو غياب التعبير بالادوار والحوار المتبادل	– يطلب منه تقديم رأيه في إحدى التعلمات – إعداد وضعيات يدرك فيها التعثرات اللغوية. – التركيز على قوة الصوت ووضوحه وتنغيمه.
الاتقان والابداع	– التأثير في المتلقي وشد إنتباهه. – استعمال الشواهد (صور وأحاديث وشعر)	– يعجز عن إبدء رأيه والدفاع عنه. – القصور في توظيف الشواهد	– غياب مصادر التعبير عن الرأي والانطباع. – عدم الثقة بالنفس – عدم حفظه لبعض الشواهد	– الاستشهاد المتواصل في الوضعيات التعليمية. – الثناء والتشجيع والتحفيز.

خلاصة:

جاء محتوى المبحث الاول عبارة عن عرض لمختلف الانشطة الشّفهية (استماعا، وتحدثاً)، المقررة في منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي والتي هي بمثابة محطات ومراحل لتدريب المتعلم على إنتاج نص شفهي.

تبتدأ بتنمية مهارة الاستماع لدى المتعلم من خلال استماعه وانصاته للنصوص المنطوقة، مرورا إلى تنمية مهارة أخرى وهي التحدث تحت نشاط التعبير الشّفهي، حيث تم التركيز فيه على نشاط استعمال الصيغة كمحطة لإكتشاف الصيغة المستهدفة وتوظيفها، في جمل مفيدة وتامة، مع الاستعانة بالصورة كوسيلة تعليمية توضيحية مساعدة على الانتاج الشّفهي، في حين لا يحصل هذا الأخير إلا من خلال عملية إدماجية لكل المعارف والمكتسبات السابقة التي كانت مجزأة ومنفصلة في البداية. حيث يمكن تلخيص كل ما سبق في الشكل رقم (2):



شكل رقم (2): مخطط توضيحي للتعلمات الشّفهية.

المبحث الثاني:

الكفاءة التواصلية.

تمهيد:

شهدت المدرسة الجزائرية عدة تغييرات وتحولات خلال السنوات الأخيرة، خاصة في الأنظمة التعليمية التي تهدف الى تحديد غايات التعلم، وجعلها أكثر انسجاما مع حاجات الفرد فكان من الواجب تحديد البرامج وتعديلها وتأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف وتجسيدها في خدمة ومنفعة الفرد والمجتمع ويعتبر هذا التوجه أسمي وأرقى اختيار بيداغوجي للارتقاء بالمتعلم الى أسمي درجات التربية والتعليم. حيث من أهم الكفاءات المطلوبة من متعلم اليوم "الكفاءة التواصلية" والتي تعد واحدة من النظريات التي تقوم عليها عملية التواصل في تعليم اللغة الاجنبية وحتى اللغة الأم. ولكي نفهم الكفاءة التواصلية فلابد أن نتطرق الى مفهومي الكفاءة والتواصل.

1- تعريف الكفاءة: La Compétence

أ- **لغة** : جاء في الصحاح من مادة (ك، ف، أ) والمصدر الكَفَاءَةُ بالفتح والمد وفي حديث حديث العقيقة (شاتان مُكَافِئَتَان) بكسر الفاء أي متساويتان، ويقولون مُكافَأتَان بفتح الفاء وكل شيء مساوى لشيء فهو مكافئ له.[1] وورد مفهوم الكفاءة في لسان العرب يقول: لاكِفاءة له، بالكسر وهو في الأصل مصدر أي لانظير له، والكُفْءُ: النظير والمساوي ومنه الكَفَاءَة في النكاح، وهو أن يكون المرأ مساوياً للمرأة في حسبها ودينها ونسبها...[2].

[1] الرازي محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، دار الفكر العربي الأردن (ط1)، 2007 ص 261.

[2] ابن منظور لسان العرب، مادة (ك، ف، أ)، المجلد 05، دار صادر، بيروت ط1 ص 269.

وتكافأ الشيئان: تماثلا. وورد أيضا في المعجم الوسط: أن كَفَاءَة الشيء يَكْفِي كِفَايَة استغنى به عن غيره فهو كَافٍ كَفِي، الكفاءة المماثلة في القوة والشرف والكفاءة للعمل والقدرة عليه وحسن تصريفه[1]

ب- اصطلاحاً:

لقد ورد لمصطلح الكفاءة تعاريف كثيرة ومتعددة تختلف باختلاف الميدان الذي تنسب إليه على الرغم من تعددها إلا انها تتفق فيما بينها وتكمل بعضها البعض تكتفي بالوقوف على أكثرها ملاءمة لتنشيط الفعل التربوي ونورد بعضها فيما يلي:

عرف **روجيرس Regiers:** << الكفاءة مكتسب كامل لدى صاحبها، بحيث يلجأ الى ممارستها كل ما كان في حاجة إليها، مثلا: أنا كفء إذا كنت أستطيع في كل وقت أن أبرهن أنني كفء>>.

وعرف أيضاً **فيليب بير نود Philip Perre Noud** :<< الكفاءة قدرة عمل فاعلة في مجال مشترك من الوضعيات، نتحكم فيها لأننا نتوفر على معارف ضرورية وقدرة على تجنيدها وفي الوقت المناسب من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها>>.[2]

وهي: << الكيفية العامة لإدراك مسالة ما او هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة او استراتيجية تأخذ في الحساب كل العوامل المتداخلة في

[1] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار الدعوة، القاهرة، ص 791

[2] هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين المستوى، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي، الحراش، الجزائر. ص19.

تحقيق الاداء الفعال والمردود المناسب في طريقة ووسائل ومكان وزمان و خصائص المتعلم و الوسط والتصرفات البيداغيجية>>[1].

<< جملة المعارف والاستعدادات و المؤهلات الموافقة التي يتخذها الفرد من اجل القيام بدور أو فعل على أكمل وجه>> [2]

<< الكفاءة معرفة إدماجية **(Savoir–Integrer)** مبينة على تسخير مجموعة من المكتسبات (معارف، علوم، استعدادات، طرائق، تفكير ...الخ) وتحويلها إلى سياق معين و ذلك لمواجهة مختلفة المشاكل المصادفة أو لتحقيق انجازها>> [3].

ويرى **فيليب بيرنو :Philip Perre Noud** << أنها القدرة على التصرف بفعالية في نمط من الأوضاع ، قدرة تستند إلى المعارف ولكن تقتصر عليها>> [4]

[1] فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا ادماجية: سلسلة موعدك التربوي، العدد 17 ص20.

[2] منشور وزاري، التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسة بالجزائر.

[3] حسين متلوف ومحمد خيط، دليل الأستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب وفلسفة، المستوى في الادب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص11.

[4] نورة العايبي، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية جامعة ام البواقي الجزائر مجلة العلوم الإنسانية مجلد أ عدد43، 2015، ص ص 321–322.

1-2- مميزات الكفاءة:

هناك خمس مميزات للكفاءة وهي:

- أنها توظف جملة من الموارد: موارد علمية ومعارف التجربة الشخصية وتصورات وآليات وقدرات ومعارف فعلية من أنواع مختلفة.

- أنها ترمي الى غاية منتهية: عبارة عن ملمح ذي غاية ووظيفة اجتماعية، يوظف فيها المتعلم جملة من التعلمات بهدف إنتاج شيء أو القيام بعمل أو حل مشكلة، في العمل المدرسي أو في الحياة اليومية، فيعبر عنها عن طريق نشاطات قابلة للملاحظة.

- أنها مرتبطة دائما بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد حيث يتعين حصر الوضعيات التي تستدعي فيها المتعلم الى تفصيل الكفاءة المقصودة.

- غالبا ما تتعلق بالمادة: الكفاءة مرتبطة بنوع من الوضعيات المتناسبة مع مشكلات لها علاقة بالمادة.

- أنها قابلة للتقييم: يمكن تقدير الكفاءة على أساس مقياسين وهما: نوعية إنجاز العمل، ونوعية النتيجة المتحصل عليها.[1]

[1] هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، سند تكويني لفائدة معلمي التلعيم الابتدائي، الحراش الجزائر، ص20.

1-3- أنواع الكفاءة:

للكفاءة أنواع من حيث الوظيفة ومن حيث المستويات:

أ- **من حيث الوظيفة:** هناك ثلاث أنواع للكفاءة من حيث وظيفتها وهي:

1- كفاءة شخصية تفيد كحالة استهلاكية مثل القراءة الاستماعية.

2- كفاءة مهنية لنشاط مدفوع الاجر مثل ملء استمارة من قبل كاتب عمومي.

3- كفاءة اجتماعية لضرورة العيش مع الاخرين مثل احترام الأدآب العامة استعامل عبارات اللباقة والمجاملة.

ب- من حيث مستوياتها: هناك نوعان للكفاءة من حيث مستوياتها وهما:

1- كفاءة قاعدية: وهي الكفاءات التي يجب التحكم فيها بالضرورة، لكي يستطيع المتعلم الشروع في تعلمات جديدة.

2- كفاءة الاتقان: وهي كفاءات مفيدة غير أن عدم التحكم فيها لا يؤدي الى رسوب المتعلم.[1]

[1] مرجع سابق، ص21.

2- تعريف التواصل: La Communication

أ- **لغة:** جاء في لسان العرب لإبن منظور في قوله:يقال وَصَل إليه واتَصَل إذا انتهى، والوَصْلُ ضد الهُجران، والتَواصل ضد التَصَارُم، وَوَصله أي اعطاه مالا وصِلة: الجائزة والعطية.[1]

ومن خلال كتاب مختار الصحاح نجده يقول في مفهوم التواصل وَصَلْتُ الشيءَ من باب وعد وصِلَة اي وصل اليه ويصل وصولا أي بلغ[2]

ولفض تواصل جذره (و، ص، ل) خلاف الفصل والانقطاع والتواصل على وزن تفاعل، لما يصدر من إثنين فصاعدا. وتَواصَلَ من واصَلَ المتعدي الى مفعول واحد وبهذا سيكون تواصل مكتفي بالفاعل لان منه قيام الفعل بالفاعل، فلا ينظر الى تعلق الفعل بالمفعول هنا.[3]

وفي رأينا ينبغي التمييز بين الاتصال والتواصل من حيث الدلالة، فالاتصال من فعل اتصل يتصلُ فنقول: اتصل الاستاذ بالتلميذ، واتصل خالد بمحمد، أي أقامة معه صلة، ويفيد هذا المعنى أن المبادرة تأتي من جانب واحد، وهو الفاعل.

[1] ابن منظور، مرجع سابق ذكره، ص457.

[2] الرازي محمد بن أبي بكر: مختار الصحاح، دار الهدى، ط4، عن مليانة، الجزائر، ص251

[3] نشأت علي محمود، غفور أحمد أمين، نظرية التواصل وأبعادها، في الدرس اللغوي العربي، قسم اللغة العربية، كلية اللغات، جامعة صلاح الدين، أربيل، الاردن. ص118.

أما التواصل من فعل تواصل يتواصل نقولو: تواصل الاستاذ والتلاميذ، وتواصل خالد ومحمد ويفيد ذلك المشاركة، ما دام الفاعلُ أكثر من فرد واحد، وما دمت المبادرة تأتي من الطرفين معاً فالتواصل حوار يتبادل فيه الطرفان الحديث، عن دورة الكلام حيث يكون أحد الطرفيين مرسلا والثاني متلقياً.[1]

وعموما فان كلمة تواصل في المعاجم العربية تعني إقامة علاقة مستمرة تفيد التقارب وعدم القطع والهجران، وهو بهذا يقترب من الاستعمال الاصطلاحي للكلمة، فكلمة التواصل حاليا تشتمل على معنى الترابط والتلاحم والمشاركة كما سيأتي ذكر ذلك في العنصر الموالي.

ب- اصطلاحاً:

تعد نظرية التواصل التي تنسب الى "**رومان جاكبسون**" من أهم النظريات اللسانية الحديثة، فالتواصل اللغوي على وفق هذه النظرية مكون من ستة عوامل هي: المرسل والمرسل إليه والرسالة وقناة الاتصال والمرجع (السياق) والسنن (النظام أو الترميز). اللذي يجري فيه الاتصال. ونظرية التواصل وإن كان منظرها جاكوبسون فصارت تنسب إليه عند الاطلاق إلا أن البدايات الاولى لهذه النظرية عند "**دي سوسير**" حيث تكلم عن نقل الدماغ الاشارة المناسبة للصورة الى الاعضاء المستعملة لإنتاج أصوات، فينتقل الكلام من شخص (أ) المتكلم الى الشخص (ب) المتلقي فإذا تكلم الشخص (ب) بدأ فعل جديد من دماغه إلى دماغ الشخص (أ) فيثير عملية التحاور ونقل الافكار وجعلها دارة كلامية تشبه الدارة الكهربائية.[2]

[1] العربي سليمان، التواصل التربوي الاستاذ والتلاميذ نموذجا، مجلةالتربية والتكوين، 2018، ص5.

[2] نشأت علي محمود، غفور أحمد أمين، مرجع سابق ذكره، ص118.

وعرفه "**شارل كولي Charles Cooley**" **(1864-1929)** : بانه الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الانسانية وتتطور إنه يتظمن رومز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، ويتضمن أيضا الاشارات وتعابير الوجه وهيئات الجسم ونبرة الصوت والكلمات والكتابات.

وإذا رجعنا الى قاموس علم النفس في معناه العام يعني: نقل شيء من موضع إلى آخر، وهذا الشيء قد يكون رسالة أو رمز أو معنى... ولكي يتم الاتصال لابد من وجود ترميز بين المرسل والمتلقي، حتى يتم تفسير المعنى المنقول دون أخطاء.

وما نجده عند **سعيد غردي** –كما جاء عن عبد الصمد– حول التواصل: "إن التواصل اللغوي هو تغليف وإرسال معنى بواسطة كلمات... وهو عملية تستدعي وجود عنصرين اساسيين أحد هذين العنصرين يغيير المحيط المادي الذي يوجد فيه الآخر وهذا يجعله يبني تمثلات ذهنية شبيهة بتلك الذي بناها[1].

ويعرفه أيضاً **سيمون ديك (1989)**: بأنه التفاعل اللغوي الذي يقوم بين المتكلم والمخاطب ويتم بتغير المعلومات التداولية بقصد تحقيق مقاصد معينة، وكلما تغيرت المعلومات التداولية عند اخذ الكلمة من أحد الطرفين اكتسبت دورة الكلام التفاعل اللغوي، ولكي يتم التواصل اللغوي الناجح بين المتكلم والمخاطب، يتطلب الامر إحداث تغير بين المعلومات التداولية: العامة، المقامية، السياقية، والمعرفة المشتركة بين المتكلم والمخاطب، لان القاسم المشترك هو إحداث التواصل اللغوي[2].

[1] عبد الصمد بن حسين أحمادون، اللغة والمجتمع وإشكالية التواصل اللغوي، مكتبة نور، د ط، 2019، ص26.

[2] احمد فرحات وعمار عون، صعوبات التواصل اللغوي التعليمي عند المدرسين في مرحلة التعليم الابتدائي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الوادي 2016 ص 284.

ويعرف عند التعلميين: التواصل التربوي هو علاقة تبادل وتفاعل وتأثير وتأثر بين التلميذ ومعلمه أو بين التلاميذ أنفسهم، يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، يهدف الى التأثير في سلوك المتلقي، فيبقى التواصل، جوهر العملية التي تنقل بها المعلومات والافكار، وهو عملية ضرورية لنجاح عمليات التوافق والفهم التي يتوجب على العاملين في المجال التربوي القيام بها.[1]

ونعرفه إ جرائيا: بانه انتقال معرفة ما بين مرسل ومستقبل من خلال رسالة لغوية مكتوبة او منطوقة تمر عبر قناة صوتية سمعية، بهدف نقل المعاني والتعبير عن الذات ونقل المشاعر والاحاسيس والفكر، وصولا الى امتلاك اليات التواصل اللغوي اللازمة بين الاشخاص في الحياة العلمية. [2]

2-2- الخطاطة العامة لعملية التواصل:

تنجز عملية التواصل من خلال دارة خطاطة، تتضمن هذه الدارة:

- المرسل: أي الشخص القائم بفعل التواصل.

- الشفرة: الرموز التي شفرت بها الرسالة (رموز لغوية، أصوات، حركات، ومضات ضوئية، أغاني...)

[1] العوادي أمال وكوربال مريم، الطريقة التواصلية وأثرها على التلميذ في الطور المتوسط سنة أولى أنموذج، دراسة ميدانية، مذكرة لنيل شهادة الماستر: تخصص دراسات لغوية، قسم اللغة العربية، كلية اللغات والاداب، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة، 2015/2014، ص13.

[2] احمد فرحات وعمار عون، مرجع سابق، ص 284.

– الرسالة: الشيء المراد ايصاله الى المستقبل والمعبر عنه بالالفاظ أو الكتابة أو برموز مفهومة من المرسل والمستقبل، (خبر، معلومة، فكرة، خبرة...)

– فك الشفرة: أن يحلل المستقبل الرموز التي نقلت بها الرسالة وأن يدرك مضمونها، ويفهمه حسب الدلالة التي يقصدها المرسل.

– القناة: اللغة الشفهية، المكتوبة الاشارية، عبر الهاتف، الانترنت، تاريخ، راديو، تلفزة...).

– المستقبل: وهو الشخص أو الاشخاص الذين يتلقون الرسالة المبعوثة من المرسل.

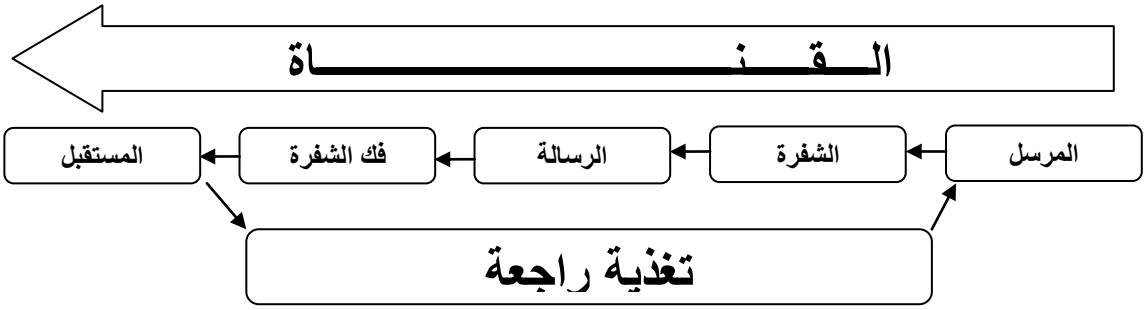
– التغذية الراجعة: ويطلق عليها عدة مصطلحات مثل (ردة الفعل، التغذية المرتدة، رجع الصدى) وتتمثل في نوع إستجابة المستقبل لرسالة المرسل، والكيفية التي تجري فيها هذه الاستجابة، ومن خلال التغذية الراجعة بتكييف مضمون الرسالة أو طريقة ارسالها او الشفرة المستخدمة في تشفيرها، حتى يتمكن المستقبل من استعابها بنفس المستوى الدلالي ، الذي يقصده المرسل.[1]

ومن أشكال التغذية الراجعة: تحريك الرأس للأمام والخلف تعبيرا عن الموافقة، وظهور علامات الانفعال على المستقبل، كالفرح أو الحزن أو الضحك أو البكاء أو الخوف أو الانزعاج. وتقديم إيجابات صحيحة أو غير صحيحة عن الاسئلة التي توجه إليه.[2]

[1] مصطفى عبد السميع: مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم الأردن، دار الفكر، ط1، 2003م.ص67

[2] تاعوينات علي، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009، ص ص25-26.

ويمكن توضيح ما سبق في الشكل التالي:



شكل رقم (3): يبين الخطاطة العامة لعملية التواصل.

2-3- أنواع التواصل:

هناك عدة أنواع من التواصل نذكر منها: التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي الذين يقومان على أساس اللغة.

التواصل اللفظي: يقوم على أساس الصلة المباشرة بين المرسل والمستقبل، فمرسل الرسالة ومستقبلها يتواجدان في مكان واحد، وتشارك جميع حواس الإنسان في هذا النوع من الاتصال فالمرسل يعتمد اللغة المتعارف عليها فهو ينتظم كلمات الجمل ويصوغ المعاني، وقد يلجا في الوقت نفسه إلى استخدام وسائل تعبيرية أخرى كحركة اليد، ونظرة العين لضمان إيصال الرسالة. وهو الذي يتم من خلال استخدام الرموز اللفظية ويطلق عليه اللغة سواء كانت مكتوبة أو مسموعة أو منطوقة ويشمل كل أنواع الاتصال التي يستخدم فيها اللفظ كوسيلة لنقل المعاني، إلا أن اللفظ ذاته يدخل فيه أيضا التنوع والاختلاف مثل درجة وشدة وحدة الصوت أو النغمة وبنط الكتابة أو وضوح بالصورة. [1]

[1] مختار براول، الكفاءة التواصلية في الإدارة المدرسية، ماجستير: إدارة وتسيير تربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الاداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2009/2008 ص 68

التواصل غير اللفظي: يعتمد على اللغة غير اللفظية، ويطلق عليه أحينا اللغة الصامتة **Silent Langage**، ويقسم بعض العلماء التواصل غير اللفظي إلى ثلاث لغات هي:

أ- لغة الإشارة: وهي تتكون من الإشارات البسيطة أو المعقدة التي يستخدمها الإنسان في الاتصال بغيره.

ب- لغة الحركة أو الأفعال: وتتضمن جميع الحركات التي يستخدمها الإنسان لينقل إلى الغير ما يريد من معان أو مشاعر.

ج- لغة الأشياء: ويقصد بها ما يستخدمه كمصدرا للاتصال، غير الإشارة واللغة والحركة، للتعبير عن معاني أو أحاسيس يريد نقلها للمتلقي فالملابس والأدوات الفرعونية التي تستخدم على المسرح مثلا يقصد من استعمالها نقل الإحساس بالجو و الزمان الفرعوني إلى المشاهدين لكي يعيش فيها طوال عرض المسرحية[1].

كما يؤكد صاحب الصناعتين أن حسن الإشارة من باب البلاغة فحسن التواصل عنده "وضوح الدلالة وانتهاز الفرصة وحسن الإشارة." [2]

[1] حسن عماد المكاوي، وليلى حسن السيد الاتصال ونظرياته المعاصرة الدار اللبنانية المصرية ط 1، ص ص 24-25

[2] أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان 1989، ص25

ونجد الجاحظ قد أشار إلى أهمية الإشارة في إيصال المعنى وأن الدلالة لا تقتصر على اللفظ، حيث انه قسم أصناف الدلالات على المعاني خمسة أنواع هي: اللفظ والإشارة والعقد والخط والنصية: ويعني باللفظ الكلام المنطوق وبالإشارة الحركة باليد وبالخط (الكلام مكتوبا)، بالنصية العلامة الدالة على شيء. [1]

التواصل الكتابي: يعبر عن التواصل الكتابي بالتواصل الشخصي، يعتمد على الكلمات والألفاظ المكتوبة لا المنطوقة في صياغة مضمون الرسالة التي توجه إلى المستقبل أفرادا او جماعات.[2]

ومن خلال هذه التعريفات لأنواع التواصل نستخلص أنها تعد من العوامل المساعدة للعملية التواصلية فهي تحتوي على مجموعة من الرموز والوسائل المساعدة في هذه العملية.

2-4- أهداف التواصل:

تحمل العملية التواصلية أهدافاً وفوائداً تعود على كل من المرسل والمستقبل، حيث أثبتت الدراسات أن 85% من النجاح يُعزى لمهارات التواصل و15% منه فقط تعزي الى اتقان مهارات العمل، ولكي نتواصل مع الآخرين ببراعة، لابد لنا من إتقان أساسيات التواصل والقيام ببناء المكون الرئيسي للتواصل الفعال، وهو كسب المصداقية والثقة لدى

[1] الجاحظ أبو عثمان بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق إبراهيم شمس الدين: منشورات المؤسسة الأعلى للمطبوعات، بيروت، لبنان، 2003، ط1، ص:81

[2] علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، دار الفكر المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس (لبنان)، دط، ص64.

الآخرين، إذ لن يتواصل المستمع أبدا مع المتكلم، إذ لم يثق به ويعتقد أن لكلامه مصداقية ولن يكون الشخص ناجحاً في حديثه حتى يستطيع باستمرار بناء الثقة والمصداقية.[1]

وهناك مستويان من مستويات أهداف التواصل التعليمي تتمثل في:

أ- أحدهما عام: وينص على الاهداف التي تسعى العملية التعليمية الى تحقيقها من محصلة الخبرات التي يمر بها المتعلمون في كافة المواقف التعليمية داخل وخارج المؤسسات التعليمية.

ب- والثاني خاص بموقف تعليمي معين أو أكثر: من أهم الخصائص التي وجب توافرها في الاهداف الخاصة للتواصل، الوضوح والدقة، حتى يمكننا من اتخاذ كافة الاجراءات اللازمة لتحقيقها وتسمى هذه الاهداف الخاصة بالاهداف السلوكية، لانها تحدد سلوك المتعلم المرغوب فيه والمتوقع القيام به في الموقف التعليمي، كما تسمى الاهداف الاجرائية التي يقوم بها المتعلم في المواقف التعليمية، بعد مروره بخبرة تعلمية أو اكثر.[2]

[1] تاعوينات علي، مرجع سابق ذكره، ص 10.

[2] عويشي فاطمة، التواصل اللغوي بين الاستاذ والطالب في الطور الجامعي، مذكرة ماستر: تخصص علوم اللغة، قسم اللغة العربية، كلية الاداب واللغات، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان. 2015/2014، ص31.

3- الكفاءة التواصلية من منظور بيداغوجي:

3-1- تعريف الكفاءة التواصلية:

أول من استعمل هذا المصطلح العالم اللساني **دال هايمز Dell Haimez** وقد عرفها باعتبارها: << مجموعة القدرات التي تمكن من اكتساب اللغة واستعمالها وتوظيفها نطقاً في مختلف مجالات التواصل [1]>>

وانطلاقا من هذا التعريف نستنتج أن الكفاءة التواصلية تنظر الى القواعد اللغوية على انها عملية وظيفية باعتبارها وسيلة يكتسب الفرد بواسطتها القدرة على التفاعل والاندماج في جوانب الحياة المختلفة.

وتعرف أيضاً: <<على أنها قدرة لغوية تترجم معرفة الفرد بقواعد استعمال اللغة في سياق اجتماعي قصد أداء نوايا تواصلية معينة حسب مقام وأدوار محددة.>>

اي القدرة على نقل الرسالة أو توصيل معنى بالجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجماعية في عملية التفاعل بين المتكلمين.[2]

وتتميز هذه الكفاء التواصلية بمجموعة من الخصائص نذكر منها:

- أنها مفهوم دينامي وليس جامد، وأنه يعتمد على قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر.

---

[1] عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم منهجيات مقاربات بيداغوجية، مطبعة الامنية، الرباط، 2018، ص81.

[2] رشدي أحمد طعيمه، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2004، ص 174.

– وأنها علاقة تواصلية بين طرفين أو أكثر من ان تكون تواصلا ذاتياً اي حوار بين فرد ونفسه.

– كما تنطبق على كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة، في وضعيات تواصلية محددة بالسياق لأن التواصل يحدث في مواقف لا حد لها.

– غير أنها تتطلب القدرة على الاختيار المناسب للغة والاسلوب، في ضوء مواقف التواصل، والاطراف المشاركة، وتشتمل على المعرفة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، بالاضافة الى المعرفة المكتسبة من خلال توظيف اللغة في سياقات اجتماعية ثقافية وهذه المعرفة المشتركة من شأنها أن تتيح استخدام اللغة بشكل سليم ومقبول.[1]

3-2- تصنيف الكفاءة التواصلية:

أشهر تصنيف للكفاية التواصلية في التعليم تصنيف "**كنال وسوين**" وهو الاكتر تداولا في مؤلفات المختصين في ديداكتيك اللغات، حيث ميز "**كنال وسوين**" بين أربعة اصناف من الكفايات التواصلية، الصنفان الاولان مرتبطان بالنظام اللغوي، والاخران بالجوانب الوظيفية التواصلية، وذلك كما يلي:

– **الكفاءة النحوية او اللغوية:** وهي معرفة نظام اللغة وإتقان توظيف القواعد الصوتية والنحوية والدلالية بمعنى التحكم في الرمز اللغوي.

[1] عبد الرحمان التومي، مرجع سابق ذكرهّ، ص 82.

- **الكفاءة الخطابية:** إذا كانت الكفاءة النحوية تخص الجمل فإن الكفاءة الخطابية تركز على الترابط بين الجمل وعلاقة المعنى بالنص كله، ونعني بهذا قدرة الفرد على تكوين خطابات متماسكة ومتلاحمة.

- **الكفاءة الاجتماعية:** هي القدرة على فهم السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التواصل، بمعنى ذلك التحكم في العلاقات والادوات، وما يتبادله الافراد من الافكار والمعلومات...

- **الكفاءة الاستراتيجية:** ونقصد بها معرفة الاستراتيجيات التي يستخدمها الافراد أثناء التواصل فيما بينهم ،سواء لغوية أو غير لغوية لنعوض النقص الذي ينشأعن متغيرات الاداء أو عدم توافر القدرة ، كأن نواصل الخطاب بشرح العبارات او بالدوران حول المعنى، أو بالتكرار أو التردد أو التحاشي أو التخمين أو تغير اللهجة او الأسلوب[1].

3-3- أنواع الكفاءة التواصلية:

يمكن تقسيم الكفاءة التواصلية إلى قسمين كفاءة تواصلية عملية وكفاءة تواصلية فنية:

3-3-1- الكفاءة التواصلية العلمية: هي كفاءة تضطلع بدور عملي كالاخبار بحقائق معينة بطريقة واضحة، وهذا الصنف من التواصل يغطي حيزا هاما من حياتنا الاجتماعية انطلاقا من الاعمال التي نقوم بها بصفة اعتيادية سواء في اعمالنا أو في قضاء حاجاتنا. وميزة هذا النوع من التواصل هو البساطة والوضوح والتنظيم، ولكنه في بعض الأحيان وفي بعض السياقات يمكن ان نستنتج مما هو واضح معاني أخرى يقتضيها سياق الكلام.

[1] رشدي احمد طعيمة، مرجع سابق ذكره، ص172.

3-3-2- أما التواصل الفني أو الكفاءة التواصلية الفنية فلا تقدم أخبارا وإنما تهيء البحث عن قيمة المعلومات التي تقدمها ، فهو تواصل يتميز بالغنى من الدلالات كما هو حال الاثر الادبي .[1]

3-4- الفرق بين الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية:

يعد "**توام تشومسكي**" أول من استخدم مصطلح الكفاءة اللغوية إذ أنه وضع ثنائيته المشهورة المتمثلة في (الكفاءة) و(الاداء)، فقد استفادة من ثنائية "**فرديناند دي سوسير**" القائمة على (اللغة) و(الكلام) ولعل من المناسب الآن توضيح الفرق بين الكفاءة اللغوية والكفاءة الاتصالية، نرى أن الكفاءة اللغوية يقصد بها << القدرة على تركيب عدد غير محدود من الجمل وفقا لتلك القواعد وتعني من جها معرفة القواعد اللغوية (الصرفية، النحوية، الاملائية، المعجمية) ومن جهة أخرى التحكم باستعمال هذه القواعد في إطار تطبيقات بسيطة مرتبطة بتركيب جمل صحيحة [2] >>

أما الكفاءة الاتصالية فنرى أنها قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توفر حس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي.

ويستعرض "**جينج هن أهن**" **Jung Hun Ahn** الفروق بين الكفاية اللغوية والاتصالية من خلال عدة زوايا نجملها فيما يلي:

---

[1] عبد السلام عشير، مرجع سابق ذكره، ص26.

[2] نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية الازرطية، دط، الاسكندرية، 2000، ص337.

– **من حيث نوع المعرفة:** تشتمل الكفاية اللغوية على المعرفة الضمنية أو الكامنة الخاصة بالتراكيب اللغوية. بينما الكفاية التواصلية على المعرفة الضمنية، أو الكامنة الخاصة باستعمال اللغة في مواقف اجتماعية وثقافية أي ان الأولى تحتوي على السياق اللغوي الذي يجمع بين التراكيب ودلالتها، أما الثانية فتشتمل على السياقات والمعارف الثقافية الاجتماعية التي تجمع بين اللغة ومواقفها وأبعادها التواصلية.

– **من حيث القواعد الحاكمة:** الكفاية اللغوية تحكمها قواعد معينة وهي القواعد اللغوية بينما تحكم الكفاية التواصلية قواعد أخرى خاصة بالعلاقة بين الأشخاص والتنظيمات الاجتماعية والضوابط الثقافية.

– **من حيث إنتاج اللغة:** تزود الكفاية اللغوية الدارس بإمكانات التعميم لعدد غير محدود من الجمل، بينما تزود الكفاية التواصلية الدارس بالقدرة على تعميم أشكال السلوك الاتصالي المناسبة لعدد غير محدود من المواقف الاجتماعية. [1]

– **من حيث النحو:** تهتم الكفاية اللغوية بالنسبة للنحو بمدى التزام الجمل بالقواعد النحوية المحددة، أن الشكل النحوي للجملة هي ما تختص به الكفاية التواصلية بمدى مناسبة الجمل لسياقات محددة، الجانب الاجتماعي هو ما يشغل الكفاية التواصلية، وليس مجرد البنية النحوية للجمل.

[1] دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها على ترجمة عبده الراجحي علي احمد شعبان، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، د ط، ص246.

- **من حيث اكتساب اللغة:** يستند اكتساب الكفاية اللغوية على عوامل وراثية فطرية، بينما تستند الكفاية التواصلية إلى عوامل ثقافية يواجها الفرد خلال تعلمه.

- **من حيث الأداء:** لا تنعكس الكفاية اللغوية بدقة على الأداء اللغوي فيتأثر بمجموعة من العوامل التي تتخطى حدود الجانب اللغوي بما في ذلك الكفاية التواصلية كما نجد الكفاية التواصلية لا تنعكس أيضا بدقة على الأداء الاتصالي، لان الأداء الاتصالي يتأثر بمجموعة من العوامل التي تتخطى حدود الاتصال نفسه مثل القلق.

- **من حيث البنية:** تتكون الكفاية اللغوية من بنية سطحية وبنية عميقة بالإضافة إلى القواعد التحويلية، بينما يصعب الحديث عن هاتين البنيتين في الكفاية الاتصالية حيث لا تقطع الدراسات بمثل هذا الشيء الآن.

وعليه نستنتج أن الكفاءة التواصلية تضيف الى الكفاءة اللغوية معنى التفاعل والحوار المتبادل بين أطراف عملية التواصل، واستخدام اللغة ضمن مواقف وسياقات اجتماعية وبهذا لا يمكن الفصل بين الكفائتين لأن كل واحدة تكمل الأخرى.

ويجب التنويه الى ان الكفاءة اللغوية هي ركيزة الكفاءة التواصلية الرئيسية كونها نظاما من القواعد اللغوية (صوتية، صرفية، نحوية، دلالية) ولا يمكن تصور كفاءة تواصلية ناجحة من غير وعي بالكفاءة اللغوية، وفي الوقت نفسه لايمكن للكفاءة اللغوية أن تفعل فعلها في الاتصال إلا بمراعاة كفاءاته. [1]

[1] رشيد احمد طعيمة، مرجع سابق ذكره، ص ص 176-177.

4- مفاهيم حول المقاربات الديداكتيكية: تعتبر عملية التجديد والتطوير في مختلف المجالات شيئا طبيعيا وضروريا لما تقتضيه البحوث والمستجدات الكبرى على جميع الأصعدة، فهذا التطور يهدف إلى تحقيق الأفضل في شتى المجالات التي تعنى بهذا التطوير، وقد دفعنا هذا إلى الحديث عن المقاربات البيداغوجية في ميادين التربية والتعليم والتكوين وقد جاء هذا الاختيار كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية التعلمية وتشير هذه الإصلاحات والتغييرات كونها عملية تغيير في النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن، وقد شهد التعليم في الجزائر(بكل مستوياته)إصلاحات متعددة في منظومتها التربوية، حيث عرف قطاع التربية و التعليم الجزائري عدة مقاربات بيداغوجية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا ،وهذه المقاربات هي:

4-1- المقاربة بالمضامين (1962- 1996): وتعرف أيضا بالمقاربة بالمحتويات تقوم هذه المقاربة على أساس المحتويات، النمط البيداغوجي بها تقليدي، حيث أن المدرس يشرح الدرس وينظم المسار و ينجز المذكرات، فالمعلم هو مالك المعرفة، و يكون التلميذ متلقيا يسمع و يحفظ و يعيد ما حفظه ، و قد عّمرت هذه المقاربة كثيرا حيث دامت من سنة 1962 إلى 1996 لتأخذ مكانها المقاربة بالأهداف[1].

4-2- المقاربة بالأهداف(1996- 2003) : بيداغوجيا الأهداف أو تكنولوجيا الأهداف أو التدريس بواسطة الأهداف أو التدريس الهادف كلها أسماء لمسمى واحد وهي

[1]فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة 2008، 2009، ص:27.

مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية التعلمية ذات الطبيعة السلوكية، واستمرت هذه المقاربة من سنة 1996 إلى 2003 لتأتي بعدها المقاربة بالكفاءة[1].

4-3- المقاربة بالكفاءات (2003- إلى يومنا هذا): هي منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية عن طريق تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة اليومية», ومنه نستنتج أن أساس المقاربة بالكفاءات يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي المعلومات واستهلاك المقررات , بل ينبغي أن يكون مفكرا و باحثا و منتجا و مبدعا كما أننا نجد الدور الأساس في هذه المقاربة يعود إلى المتعلم، والمعلم ما هو إلا مرشد وموجه[2].

4-4- المقاربة النصية: هي تقنية جديدة ظهرت في أحضان المقاربة بالكفاءات، إذ تعتبر وسيلة تهدف إلى تحقيق الكفاءة اللغوية لدى المتعلم، كما ترتبط هذه المقاربة بتعليمية اللغة، فهي في نظرها » مجموع طرائق لتعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأغراض تعليمية[3]، والمقاربة النصية تعني أن يكون النص محورا لجميع التعلمات والنشاطات والدروس الداعمة من نحو وصرف ودلالة...،وانجاز هذه النشاطات التعليمية يتم بواسطة النص نفسه،ويكون هو المنطلق في مسار الدرس اللغوي ، أي أن المقاربة

[1] مادي لحسن، الأهداف والتقييم في التربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط 1989، ص:20

[2] واعي محمد الطاهر: بيداغوجيا الكفاءات، (د، ط)، (د.ت)، ص:232

[3] عبد الكريم الغريب المنهل التربوي، ج1، ط1، مطبعة النجاح المغرب ،2006، ص:92

النصية تتخذ من النص محورا تلتقي فيه مختلف المعارف اللغوية. (النحو الصرف البلاغة ...) وبالتالي اعتبار اللغة كلا متكاملا لا تجزئة فيها [1].

وانطلاقا من هذا نستنتج أن المقاربات نجدها تستمد أفكارها ومبادئها من نظريات لسانية وفلسفية غربية، بالإضافة إلى مناهج تعليمية مختلفة، كانت سببا في ظهور هذه المقاربات، فالمقاربة بالمضامين كما رأينا تقوم على المنهج التقليدي، الذي يركز على التلقين، ويتخذ من المعلم أساس العملية التعليمية، كما أنها تقوم على حشو المعلومات دون تخطيط أو تنظيم، وهذا ما تداركته المقاربة بالأهداف هذه الأخيرة قامت بتنظيم هذه المحتويات والمضامين والتخطيط لها، عن طريق رسم خطة تجعل المتعلم يصل إلى الأهداف المرجوة ، التي تظهر على مستوى الفعل اللفظ والحركة فركزت بدورها على السلوك واهملت العقل وهذا ما أدى الى ظهور المقاربة بالكفاءات، التي تدعو الى التحرر من قيود السلوك (مثير، استجابة)، حيث يكون المتعلم قادر على التأقلم مع مختلف الوضعيات في مختلف مجالات الحياة ، عن طريق قدراته الذاتية مثل الذكاء والتفكير والابداع ...

وبهذا يكون المتعلم هو أساس العملية التعليمية وقد ظهرت في خضم هذه المقاربة ما يعرف بالمقاربة النصية فهي اتخذت النص محورا تلتقي فيه مختلف المعارف اللغوية

[1] ليلى شريفي المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللغوية العدد 45، جامعة مولود معمري، تيزي وزوو 2004، ص:40

وتساهم بشكل كبير في المقاربة بالكفاءات فهي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية وهذا ما يجعل المتعلم يبني مهارته بنفسه.

بالاضافة الى المقاربات التي تم التطرق اليها سابقاً، نركز في بحثنا الحالي على المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية بنوع من التفصيل.

5- مفهوم المقاربة التواصلية:

تعددت مفاهيم هذه المقاربة من خلال تعدد ترجمة هذا المصطلح، من منهج إلى اتجاه أو منحى ثم مدخل فطريقة، لكن الشائع والاقرب الى الصحة هو مصطلح **"المقاربة"** ويعرف الباحث **"رشدي أحمد طعيمة"** بين ثلاثة تعريفات للمدخل والطريقة والاجراءات، لأن مثل هذه المصطلحات اختلف حولها لتحديد هوية فيما يسمى في اللغة الانجليزية **Approach** فيقول: **- المدخل:** يقصد به المنطلقات التي تستند إليها طريقة التدريس مثل تصورها لمفهوم اللغة وفلسفة تعليمها، والنظرة الى الطبيعة الانسانية وشخصية المتعلمين.

- الطريقة: ويقصد بها مجموعة الاساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربيوة معينة.

- الاجراءات: هي الاساليب التي تترجم الطريقة الى أداءات، وتنفيذ مبادئها من حيث ما يقوم به المدرس في الفصل بالفعل أو حين إعداد المواد التعليمية أو إعداد الوسائل التعليمية أو أدوات التقويم[1].

بالاضافة إلى المنحى التواصلي: وهو اتجاه يقوم على توفيير فرص في مواقف التعليم اللغوي، تتفاعل فيه كل من المعلم وطلبته من خلال ما يقومون به من أداءات لغوية تواصلية في حوارية متبادلة داخل الغرفة الصفية[2]

[1] رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق ذكره، ص 169.

2 نسرين الزبيدي وعبد الكريم الحداد وسعاد الوائلي، أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع أساسي، المجلة الاردنية في علوم التربية، مجلد9، العدد4 ، 2013، ص437.

فالمقاربة التواصلية إذًا هي الوضعية التي يوضع بها المتعلم داخل حجرة الصف ويخطط لها من قبل المعلم، حيث يشيع جو تواصلي تستخدم فيه مختلف الطرائق والوسائل لتحقيق ما يسمى بالكفاءة التواصلية الهادفة الى اكتساب كفاءة لغوية معينة، وتظهر المقاربة التواصلية على شكل نتائج تثبت من خلالها مدى نجاحهان فنتائجها تكون بينة على المتعلم بالخصوص.

أو هي استراتيجية يتبعها المعلم لتحصيل نتائج مضمونة في تعليم اللغة بطريقة تواصلية يحقق فيها المتعلم كفاءة تواصلية عن طريق وسائل وطرائق حديثة، (وضعيات حوارية، بيداغوجيا المشروع، وسائل سمعية بصرية ، رحلات، صور، سياقات اجتماعية...)[1].

5-1- أسباب ظهور المقاربة التواصلية: إن مفهوم التواصل وعناصره تصب في مفهوم واحد في تعليمية اللغات، وهو مفهوم المقاربة التواصلية والتي ظهرت حديثاً نتجية تطور عدة نظريات، حيث ظهرت هذه المقاربة كرد فعل على الطرائق التي كانت سائدة قبلها (الطريقة السمعية الشفوية، والطريقة السمعية البصرية) وهذه الطرائق قامت على تيارين هما: علم اللغة البنوي وعلم النفس السلوكي.

وقد اختلف حول دوافع ظهور مثل هذه المقاربة، فهناك رأي يري أنها نشأت بدافع تعليم اللغات لغير الناطقين بها، والرأي الثاني يرى أنها لم تظهر لحاجات ودوافع تعليمية

[1] حياة طكوك، نساط القراءة في الطور الاول مقاربة تواصلي، مذكرة ماجستير: تخصص تعليمية اللغة العربية، قسم الغة العربية، كلية اللغات والادابن جامعة فرحات عباسذّ، سطيف،2010/2009، ص 98.

وإنما كتفكير تقني وسياسي لتحديد ووضع غايات وأهداف تعليم وتعلم اللغة، فالقدرة اللغوية عند بعض الشرائح الاجتماعية مرافقة للرأسمالي المهني أي اكتساب قدرات ومهارات تكون قابلة للإستثمار ثانية.

ويبدو من خلال هذه الاسباب ان أغلبهم يرجع سبب ظهور المقاربة التواصلية الرئيسي هو تعليم اللغة الأجنبية، إلا أنها بعد بلورة مفاهيمها صارت تستعمل في المدارس لتعليم اللغة الأم، خاصة في الاطوار الاولى، وكذا في تعليم مختلف المواقف والسياقات الاجتماعية المتنوعة[1].

5-2- أهداف المقاربة التواصلية:

إن الطريقة التواصلية في المجال التعليمي تبرهن على أن المتعلم بإمكانه استعمال قواعد اللغة في سياق اجتماعي لغرض أداء مهمة التواصل حسب المقامات والاحوال الخطابية المحددة له، وهدفها يكمن في تحقيق الفائدة التامة من توظيف المهارات التواصلية ومنها:

- إحداث التفاعل بين المرسل والمستقبل من حيث الاشتراك بفكرة أو رأي أو عمل ووضع المتعلم في وضعية المشكل مما يحفزه على تبادل الحديث والمناقشة في موضوع ما لإيجاد الحلول.

- لعب الادوار على نحو جيد مما يعدل سلوك المتعلم ويحقق له الوضوح والدقة.

- التدريب على فنون اللغة والانصات الجيد وكيفية تحقيقه.

[1] حياة طكوك، مرجع سابق ذكره، ص ص 99- 100.

– جعل المتعلم قادرا على إبداء رأيه والتفاعل مع زملائه وخروجه من قوقعته وذلك عن طريق الحوار والمحفزات الجوهرية.

– التركيز على الناحية الوظيفية في تدريس الموضوعات النحوية والصرفية والاملائية وذلك بدراسة كل وحدة لغوية صرفية كانت او نحوية بالمناقشة والتطبيق والرجوع الى المكتسبات القبلية والتركيز على التمارين المساعدة في ذلك[1].

5-3- معايير تنظيم واختيار محتوى المادة التعليمية وفق المقاربة التواصلية:

إن جل اهتمام المقاربة التواصلية منصب على المواقف التعليمية التي تستخدم اللغة فيها بطريقة تقترب من المواقف الواقعية المعاشة التي قد تصادف الطفل في حياته الاجتماعية، وهذا ما يرغّبه في تعلم لغته، كما تتبني النشاطات التي تركز على المواقف الواقعية الحقيقية على مجموعة من الاساليب نحو: «توجيه الاسئلة، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتبادل المعلومات والافكار، والتعبير عن المشاعر والمواقف بطريقة او بأخرى...»

وتتاح فيها الفرصة للمتعلم كي يمارس دور المشارك، والمراقب، والملاحظ، والمستمع، والمساهم، وتستخدم المهارات اللغوية فيها من أجل فهم وتمثل وأداء المعلومات والتجارب، والافكار والمشاعر، وكذلك لحل المشكلات والمناقشة، والاستشارة، واصدار التعليمات والمشاركة، والمجادلة، والتنظيم... ويمكن التركيز على خمسة معايير لتنظيم واختيار المادة التعليمية وفق هذه المقاربة وهي:

[1] العوادي أمال وكوربال مريم، مرجع سابق ذكره، ص ص28-29.

- التركز على المعرفة والنواحي الوجدانية الهامة للمتعلم.

- عرض المادة بطريقة دائرية، وليس بطريقة خطية، بحيث يستطيع المتعلم تنمية قدراته ومعارفه على استخدام اللغة وليس تنمية اللغة كقوالب جامدة.

- تقسيم وحدات التعلم إلى نشاطات لا إلى وحدات لغوية.

- استمرارية التعلم عن طريق النشاطات المتعددة داخل الوحدة التعليمية الواحدة.

- قيام عملية التعلم على أساس تفاوضي بين متعلم ومتعلم آخر، أو متعلمين آخرين، وبين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم والكتاب أو المادة التعليمية.[1]

5-4- سلبيات وصعوبات تطبيق المقاربة التواصلية:

لاقت هذه المقاربة بعض الانتقادات وواجهت بعض الصعوبات في تطبيقها ويمكن إجمالها فيما يلي:

- تشابك وغموض الاهداف التي تمثلها مكونات القدرة التواصلية، وما أضافته الكفاءة التواصلية للقدرة التواصلية من مشاكل دقيقة ذات طبيعة إجرائية، ذلك أننا لا نتوفر على الحد الادنى من الوسائل لتطبيقها، خاصة تلك العمليات الديداكتيكية الاساسية مثل أن يكون قادر على الوصف والعرض.

- صعوبة تحديدها وتشخيصها بطريقة واضحة.

- التنوع الحاد الى درجة تناقض المواد الديداكتيكية التي تنادي باستعمالها.

[1] حياة طكوك، مرجع سابق ذكره، ص118.

– صعوبات مزدوجة: كأن يكون قادر على التواصل بطريقة أصلية مع مراعاة الوضعية التعليمية التعلمية.

– التوفيق بين التعليم الجماعي والتشديد على تكوين الذات مع دعم العمل الجماعي.

– صعوبة تحديد العلاقة بين الصورة (التمثل) التي لدينا على الآخر وعملية التبادل باعتبارها مندرجة في بعد اجتماعي.

– صعوبة تنظيم العلاقة بين الانجازات اللغوية والسياق الاجتماعي وأشكال الخطاب والاستراتيجيات تنظيما محكماً.

– الحجم الساعي المقرر غير كافي لتطبيق هذه المقاربة في بعض الوحدات التعليمية.[1]

لكن على الرغم من كل هذه الصعوبات والسلبيات التي تواجه تطبيق المقاربة التواصلية، إلا انها نجحت إلى حد بعيد في مساعدة المتعلم على اكتساب لغته أو لغة غيره، خاصة أنها تحاول وضعه ضمن وضعيات تشبه الى حد بعيد الوضعيات الواقعية التي يتلاقاها في حياته اليومية، فيتخاطب مع غيره بلغته مستعملاً مختلف القواعد والتراكيب المتعلمة.

[1] المرجع نفسه، ص ص 125– 126.

خلاصة:

قدمنا في محتوى المبحث الثاني بعنوان الكفاءة التواصلية، وبما أن العنوان مركب من مصطلحين اساسين، تم التطرق الى مفهوم الكفاءة ثم التواصل وخصائص كل منهما، وصولا الى فهم الكفاءة التواصلية بشيء من التفصيل من منظورها التعليمي باعتباره: مجموعة القدرات التي تمكن من اكتساب اللغة واستعمالها وتوظيفها نطقا وكتابة في مختلف مجالات التواصل. بعدها تحدثنا عن نوع المقاربة المعتمدة وهي المقاربة التواصلية في تدريس اللغة العربية تواصليا.

الفصل الثاني:

الجانب التطبيقي.

المبحث الأول:

الأنشطة الشَّفهية ممارسة تطبيقية.

تمهيد:

بالرغم من أن الجانب النظري يلم بكل المعلومات الخاصة بالانشطة الشفهية والكفاءة التواصلية، إلا أنه غير كافي لذلك ويجب التعمق أكثر في الجانب التطبيقي لانه مفتاح الوصول الى واقع ممارسة هذه الانشطة الشفهية ومدى فعاليتها في تحقيق الكفاءة التواصلية لدى متعلم السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

1- مصطلحات ومفاهيم بيداغوجية تربوية أساسية:

لمعرفة كيفية اسقاط الخيارات الاستراتيجية لمنضومتنا التربوية والمقاربة البيداغوجية المعتمدة، على الممارسات الصفية، ثمة جملة من المفاهيم والمصطلحات تدعونا للوقوف عندها، ومعرفة دلالاتها التربوية باعتبارها المركبات الاساسية:

- **الكفاءة الشاملة:** هي هدف نسعى لتحقيقه خلال مرحلة أو طور أو سنة ويتعلق بمادة من المواد ويتسم بالعموم.
- **الكفاءة الختامية:** وهي كفاءة تتعلق بميدان من ميادين المادة خلال سنة واحدة.[1]
- **الكفاءة العرضية أو الأفقية:** هي كفاءة لا تتعلق بمادة معينية بذاتها وإنما تتعلق بعدة مواد مثل: معالجة المعلومات، القراءة، لكتابة فهذه الكفاءات لا تتعلق ولا تخص مادة اللغة العربية لوحدها، وإنما نجدها تنتشر عبر جميع المواد.[2]

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتائي،2016، ص287.

[2] بن الصيد بورني سراب، حلفاية داود وفاء، مرجع سابق، ص ص109-110.

- **بيداغوجيا الادماج:** هو نشاط ديداكتيكي وظيفته جعل العناصر التي كانت منفصلة في البداية مترابطة، بتجنيد مجموعة من المكتسبات بصورة جدية في إطار وضعية ذات دلالة

- **المؤشر:** هي عناصر أو عينات من السلوك الدال على وجود ظاهرة أو سلوك آخر، وينبغي اللجوء الى أكثر من مؤشر واحد، في تقويم السلوك ليكون الحكم صادق.

- **مركبات الكفاءة:** أجزاء متكاملة تبرز أهداف التعلم القابل للتحقيق والتي ترتبط بالمضمون المعرفي المتعلق بالمادة، والوضعيات المناسبة لتحقيقها كوحدة تعليمية، تقييمها والسماح بالادماج الجزئي والكلي.

- **ملمح التخرج:** ويتكون من مجموعة الكفاءات الشاملة للمواد ونستخلص الكفاءة الشاملة للمواد بعد تحديد ملمح التخرج.

- **الوضعية المشكلة:** هي وضعية تعلّمية يُعدها الاستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل، فهي وضعية ذات دلالة ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل، وتدعو المتعلم للتفكير واستحضار موارد قبلية للتعامل مع ماهو مطلوب منه وحل المشكلة التي ينبغي حلها.

- **الموارد:** هي كل ما يجنده المتعلم ويتحكم فيه ويحوله من أجل حلّ المشكلات وتنمية الكفاءات.

- **المقطع التعليمي:** هو مجموعة مترابطة من الأنشطة والمهمّات. تضمن كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي خمسة مقاطع، يهتم كل مقطع بمحور من المحاور المقترحة (انسانية، اجتماعية، وطنية، بيئية...)[1]

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 288.

2- أنموذج مخطط لتناول ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفهي خلال اسبوع للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

الميدان	الحصة	الزمن	المحتوى
1- ميدان فهم المنطوق	حصة واحدة	45 د	* الانطلاق من تصورات التلاميذ حول نص الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم. * عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: (الفكري، اللغوي، اللفظي، الملمحي (الايحاء والايماء) * تجزءة النص المنطوق ثم أجرأة أحداثه. * اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته. * التحاور حول النص المنطوق باستعمال سندات (الصور) والتعبير عنها انطلاقاً من تعليمات محددة تؤدي إلى تفصيلمضمون كل سند
2- ميدان التعبير التشفهي	حصة واحدة تعبير ودراسة الصيغ	45 د	* العودة إلى النص المنطوق وطرح الأسئلة لاسكتشاف الصيغة. * استعمال الصيغة من خلال التدريب عليها في وضعيات أخرى لتثبيتها. تكوين جمل تحتوي الصيغة المستهدفة. * يكون جملاً مستعملاً فيها الصيغة.
	حصة واحدة التدريب على الانتاج الشفهي	45 د	* الإنطلاق من السياق العام وطرح أسئلة (المفاتيح اللغوية) * مشاهدة السند (الصورة) والتعبير عن المشهد من خلال التعليمة. * انتاج شفهي (انتاج نص شفهي مماثل للنص المنطوق انطلاقاً من سندات، مع ابراز نمط النص من خلال مكوناته. * تلخيص النص المسموع وبشكل عام.[1]

[1] مرجع سابق، ص ص 62-63.

3- مخطط وحدة تعليمية في كتاب السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي:



1- **أشاهد وأنجز:** مشهد مرتبط بالنص المنطوق يستفز المتعلم للتعبير، انطلاقاً منه، وتثبيته لدى التلاميذ. فيعبر من خلاله عن فهمه للنص المنطوق.

2- **أستعمل الصيغة:** جمل تتضمن الصيغة المقصودة يتحدث على منوالها.

- يعبر عن الصورة شفاهياً باستعمال الصيغة المستهدفة، أو اقتراح وضعيات يعبر عنها شفاهيا مستعملا الصيغة.

3- **أنتج شفهياً:** اقتراح وضعيات للتدريب على الانتاج الشفهي ومرافقة التلميذ في ذلك بالاستعانة (بصور وموضحات وأسئلة توجيهية) محاكياً بذلك النص المسموع في الاساليب والنمط والوجاهة.

- اقتراح وضعيات أخرى مثل (إبداء الرأي، مدعما رأيه بالحجج والبراهين، ليقنع زملائه بأفكاره).[1]

[1] ديوان المدرسي للمطبوعات المدرسية، كتاب اللغة العربية سنة خامسة من التعليم الابتدائي، 2020/2019، ص60.

4- نماذج مذكرة الاستاذ لأنشطة ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفهي الخاصة بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

المقطع التعليمي: التنمية المستدامة. **النشاط:** الانصات والاصغاء

الميدان: فهم المنطوق. **المدة:**45د

المحتوى: دورة الماء.

الكفاءة الختامية: يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي. ويتفاعل معها، بالتركيز على النمطين التفسيري والحجاجي.

مركبات الكفاءة: يردّ استجابة لما يسمع، ويتفاعل مع النص المنطوق، ويحلل معالم الوضعية التواصلية، ويقيم مضمون النص المنطوق

مؤشرات الكفاءة: يتصرف بكيفية تدلّ على اهتمامه لما يسمع، يحدّد موضوع الوصف وعناصره، يلاحظ السمات الرئيسية للغة العربية وكيفية استخدامها من خلال محاكاة النذطق.

الهدف التعليمي: يبدي فهمه العام للموضوع ويتجاوب معه.

القيم:	يقترح ويعدد السلوكات الواعية للحفاظ على ثروة الماء، ويطرح حلولا وبدائل الترشيد استهلاك الماء

المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	**السياق:** نص الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم من دليل الكتاب. **السند:** مشهد **التعليمة:** محاورة التلاميذ حول نص المشكلة الأم لاستخراج المهمات والتركيز على المهمة الأولى. **المهمة1:** ماذا يحدث إذا انقطعت الأمطار عن السقوط فترة طويلة من الزمن؟	يصوغ أجوبة تدل على فهم السؤال يستعمل الرصيد اللغوي المروج.

مراحل بناء التعلمات (فهم المنطوق)	**أستمع وأجيب:** قراءة النص المنطوق (دورة الماء) من طرف المعلم وأثناء ذلك يجب أن يتواصل بصريا بينه وبين متعلميه مع الاستعانة بالأداء الحس حركي والقرائن اللغوية وغير اللغوية أو الاستعانة بالقرص المضغوط المرفق بالدليل. عم يتحدث النص؟ ماهو عنوانه؟ تجزئة النص المنطوق قراءة، والاجابة عن الأسئلة المرفقة بالنص المنطوق، يمكن للمعلم تعديلها (حذف، إضافة، تغيير ...). - ماهي المياه التي تتبخر بفعل حرارة الشمس، المياه السطحية أو المياه العميقة؟ - تحت أي ظروف يحث تساقط الأمطار أو الثلوج أو البرد؟ - ما هو مصير المياه المتساقطة؟ - اختر: نقطة الانطلاق هي: الغيوم/ الثلوج في الجبال/البحار والمحيطات. - أعد سرد مراحل دورة الماء في الطبيعة بالترتيب حسب ما سمعته من النص.	يستمع إلى النص تصدر عنه إشارات وإيحاءات تدل على اهتمامه بالموضوع
التدريب والاستثمار	أشاهد وأتحدث: تفويج التلاميذ ومطالبة كل فوج بالتعبير عن الصورة (تعبير حر)	بناء أفكار جديدة تدعم ما ورد في النص المنطوق يقارن ويقابل المعلومات الواردة في النص المكتوب مع السندات البصرية المرافقة.
	- مطالبة المتعلم بفتح الكتاب ص60 ومشاهدة الصورة. - كم صورة تشاهد؟ - ماذا تمثل كل صورة؟ - هل الصورة مرتبة أو مشوشة؟ - عبر عن كل مرحلة من دورة الماء في الطبيعة بالتحدث عن كل صورة. 	
	- بم تتميز المناطق التي يكثر فيها تساقط الأمطار؟ - حل التمرين الأول من كراس الأنشطة ص 40: يصحح أخطاء الجمل من خلال ما سمع من النص.	يتحدث ويتبادل الأفكار ينجز التمرين[1]

[1] حسام معجوج، مذكرة الاستاذ للسنة الخامسة ابتدائي، الجيل الثاني لجميع المواد، البصمة الذهبية للنشر والتوزيع، 2019، ص 110.

المقطع التعليمي: التنمية المستدامة. **النشاط:** تعبير شفهي (استعمال الصيغ)

الميدان: تعبير شفهي. **المدة:**45د

المحتوى: استعمال الصيغة "بما أن".

الكفاءة الختامية: يتواصل شفويا في وضعيات تفسيرية وحجاجية دالة.

مركبات الكفاءة: يتواصل مع الغير، يفهم حديثه، يقدم ذاته ويعبر عنها.

مؤشرات الكفاءة: يستخدم الروابط اللغوية المناسبة لمقام التفسير، يوظف الأدوات الخاصة بالتفسير، يراعي التسلسل المنطقي للافكار، يختار الحجج المناسبة للتأييد أو التفنيد، يوظف أدوات التعليل، يكتشف الصيغة ويوظفها في وضعيات دالة.

الهدف التعليمي: يبدي فهمه العام للموضوع ويتجاوب معه.

المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	العودة الى النص المنطوق (دورة الماء)	يتذكر مضمون النص المنطوق. يجيب عن الأسئلة.
	بناء الجمل المحتوية على الصيغة المستهدفة بطرح الأسئلة. فسِّر لماذا تتبخر المياه السطحية في البحار والمحيطات مستعملا بما أن. بما أن المياه السطحية في البحار والمحيطات والانهار تتعرض لحرارة الشمس، فإنها تتبخر مكونة غيوما وسحابا تسيرها الرياح. تدوين الجملة على السبورة وتلوين الصيغة المستهدفة. **- تثبيت الصيغة بوضعيات أخرى:** استخدم " بما أن " لتفسير ما يلي: كثرة النباتات في المناطق الاستوائية»»» بما أن الامطار تتساقط بكثرة في المناطق الاستوائية فإن النباتات بها كثيرة متنوعة. بناء السدود»»» بما أن الماء ثروة فإننا نبني السدود للحفاظ عليها • وضعيات أخرى لتثبيت الصيغة المستهدفة شرب كمية كافية من الماء يوميا»»» بما أن كل العمليات الحيوية في أجسامنا لا تتم إلا بوجود الماء فإن علينا شرب كميات كافية منه يوميا. لون البحر الأزرق»»» بما أن الماء شفاف فإن مياه البحار تأخذ لون السماء فتبدو زرقاء. **أقول جملا مستعملا (بما أن) على المنوال التالي:** - بما أن الماء أساس حياة جميع الكائنات الحية فإن الحفاظ عليه مسؤوليتنا جميعا ألاحظ الصّور وأعبر عنها مع زميلي مستعملاً (بما أن)	يجيب عن الأسئلة، يكتشف الصيغة ويوظفها.

	  	
التدريب والاستثمار	يطرح المعلم أسئلة تستدعي الإجابة باستعمال الصيغة المكتسفة. • العودة الى دفتر الأنشطة وإنجاز التمرين 2 ص 40 من كراس الأنشطة	يتدرب على استعمال الصيغة في وضعيات مشابهة ويستثمرها في وضعيات جديدة[1]

[1] مرجع سابق، ص111.

الميدان: تعبير شفهي **النشاط:** إنتاج شفوي

المحتوى: التعبير عن الصور **المدة:** 45د

مركبات الكفاءة: يتواصل مع الغير، ويفهم حديثهم، وينظم خطابه، ويبتعد عن التعصب والتسلط في ابداء الرأي.

مؤشرات الكفاءة: يتوقع المعنى من خلال المفاتيح اللغوية مثل (السياق والصور التي تساعد على فهم المعنى)، ويصف ويعبر انطلاقا من مشهد أو صورة عن وضعيات تواصلية دالة.

الهدف التعليمي: يعبر عن قيم وسلوكيات إيجابية شفويا من خلال سندات وصور مختلف.

المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	**السياق**: اذكر سلوكيات إيجابية وأخرى سلبية لاحظتها عند استخدام الناس للماء **السند**: صور   **التعليمة**: لاحظ الصورة واذكر ما الذي لم يعجبك فيها؟ يعرض المعلم الصورة على التلاميذ بجهاز العرض أو بتعليق صور.	يحسن الاستماع، يجيب عن الاسئلة
مرحلة بناء التعلمات	1- يناقش زملاءه فيبين الماء من خلال الصور بالنسبة لـ: - الانسان - الحيوان - النبات - جعل حياة البشرية أكثر رقيا وجمالا.  2-يتبادل الأفكار مع زملائه وبين دوره في المحافظة على الكنز. * يبين أهمية الماء ودوره في المحافظة عليه. (إدماج كلي)	يستقي معلومات بالاعتماد على سندات توضيحية مرافقة يعبر عن الصورة معتمدا على الأسئلة التوجيهية، يربط بين الأفكار ويدمجها ليعبر عن وضعيات مشابه
الاستثمار	يقول الله تعالى: "*وَيُنَزِّلُ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَيُحْيِي بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا* " اقرأ وتأمل هذه الآية الكريمة من سورة " الروم" ثم اشرح ما فهمته منها.	قراءة الملخص[1]

[1] مرجع سابق، ص112.

المبحث الثاني:

الدراسة الميدانية

تمهيد:

استدعت الدراسة الميدانية استغلال عدة وسائل وأدوات جمع البيانات المعهودة في كل البحوث الميدانية وهي: الاستبيان والملاحظة والمقابلة، والتي تعتبر من أهم وسائل البحث العلمي المستعملة على نطاق واسع.

1- تقديم ادوات الدراسة:

-الزيارة الميدانية للمدرستين.

-الاستبانة (بطاقة تقييمية لكل متعلم).

-الملاحظة والمقابلة مع المتعلمين.

2- حدود الدراسة:

أ- الحدود الزمانية:

كانت بداية عملنا الميداني من شهر جانفي بعد الدخول مباشرة من عطلة الشتاء، حتى بداية شهر مارس قبل الامتحانات بأسبوع، حوالي شهرين من المتابعة، بمعدل 3 حصص في الشهر مع حصة الادماج في الاسبوع الربع من الشهر.

ب- الحدود المكانية:

تم اختيارنا لمدرستين مختلفتين من ولاية المدية، أولهما مدرسة بن عاشور منصور ببلدية المدية حي عين الذهب والثانية هي مدرسة عبد القادر بلعيد بالبرواقية.

3- منهجية الدراسة:

اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على وصف الظاهرة اللغوية وتحليليها من أجل الوصول الى النتائج العامة.

4-عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة على 42 متعلما في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، بين المدرستين اي بـ 21 متعلما في كل قسم من كل مدرسة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية وفق خصائص ومتغيرات منها: الجنس والمستوى العلمي.

5- الاستبيان:

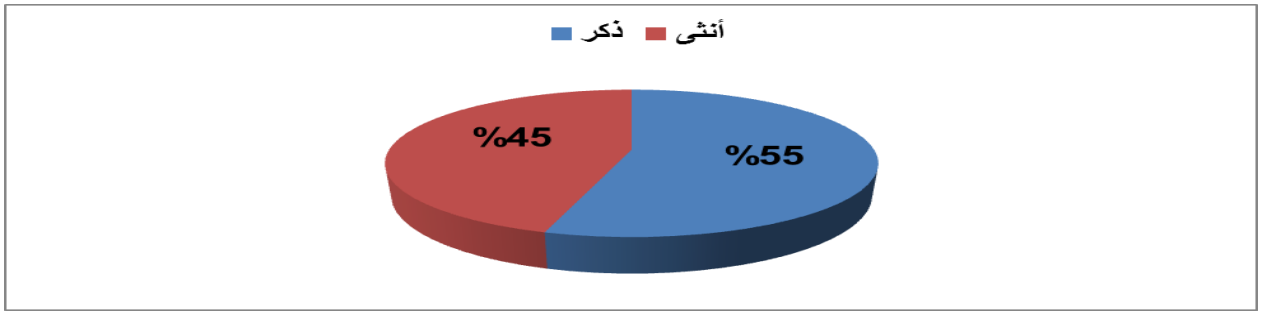
وهو اشبه بالاستبيان الشفهي الذي يعتبر أكثر ملاءمة لموضوع دراستنا، حيث اعتمدنا مع زملائنا الأساتذة الملاحظة والمقابلة الدقيقة من أجل ملء البطاقة التقييمية لكل متعلم، ليس فقط بالاستماع لما كان يقول، وإنما ايضا من خلال ملاحظتنا للملامح التي ظهرت على وجهه وإيماءاته وسلوكياته التي لم يتلفظ بها والتي تظهر ذات فائدة اثناء التحليل.

6- عرض وتحليل نتائج الدراسة: بعد تطبيق الاستبيان وتفريغه وتبويبه وجمع المعلومات خلصنا الى النتائج المبينة أدناه:

- توزيع العينة حسب الجنس:

الجدول رقم (1): يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	23	%54,8
أنثى	19	%45,2
المجموع	42	%100,0



الشكل رقم (4): يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

من خلال الجدول رقم (1) والشكل رقم (4) نلاحظ على عينة الدراسة أن نسبة الذكور 54.8 % أكبر بقليل من نسبة الإناث وهي 45.2 % وهذا يرجع لوجود عدد الذكور أكبر من عدد الإناث داخل القسم الواحد.

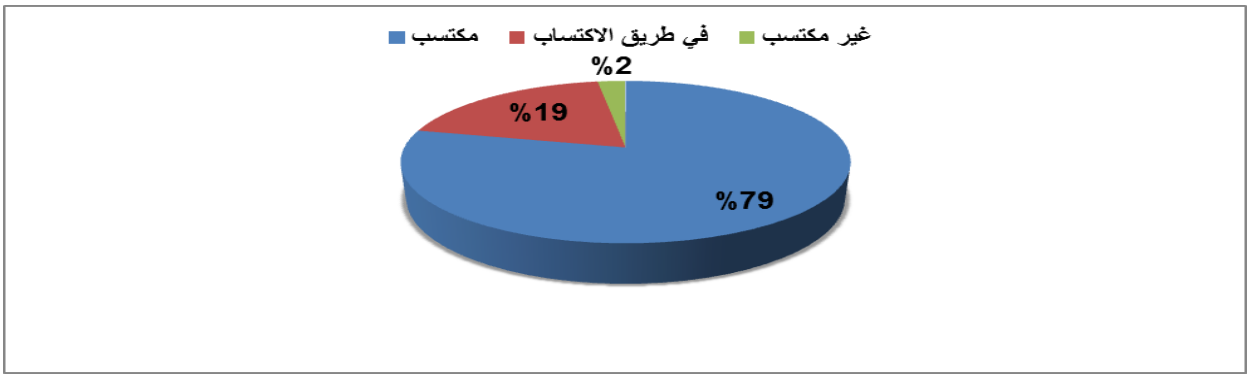
تتضمن نتائج الدراسة الحالية على ميدانيين ويحتوي كل منها على مجموعة من المؤشرات تم تحليلها للخروج في الأخير بحوصلة خاصة بكل ميدان على حدى.

6-1- تحليل مؤشرات ميدان فهم المنطوق:

6-1-1- يحسن الإصغاء.

الجدول رقم(2): يبين حسن الأصغاء.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	33	%78,6
في طريق الاكتساب	8	%19,0
غير مكتسب	1	%2,4
المجموع	42	%100,0



الشكل رقم(5): يبين حسن الأصغاء.

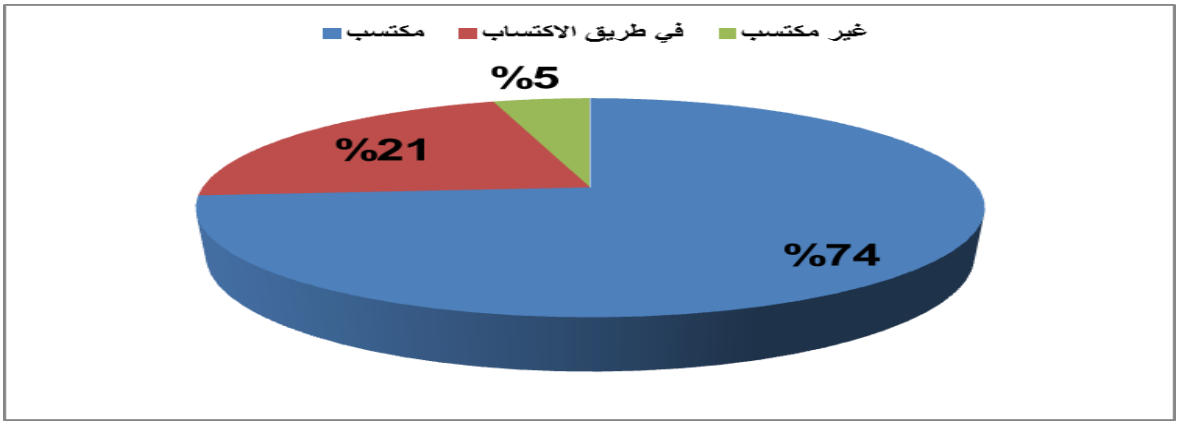
بعد تحليل نتائج الجدول رقم (2) والشكل رقم (5) تبين أن نسبة 78.6% من عينة الدراسة أحسنوا الأصغاء وظهر هذا من خلال انتباههم للمعلم وتجاوبهم مع النص والإجابة عن الأسئلة، ونسبة 19.0% هم في طريق الاكتساب ويرجع هذا الى صعوبات سلوكية منها عدم التركيز والانتباه الجيد اثناء قراءة المعلم للنص المنطوق ،أي أن المتعلم لا يحافظ على تركيزه حتى نهاية النص، وهذا ما يؤدي إلى فقدان الكثير من الافكار والمعلومات، أما نسبة

غير المكتسبين فهي 2.4 % وهذا مرده إلى بُعد النص عن ميولاتهم أو الانشغال بأشياء اخرى ما يجعله مشتتا فتظهر عليه ما يسمى بالحركة الزائدة.

6-1-2- يفهم ما يسمع ويتجاوب معه.

الجدول رقم(3): يوضح كيفية الفهم ما يسمعه ويتجاوب معه التلميذ.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	31	%73,8
في طريق الاكتساب	9	%21,4
غير مكتسب	2	%4,8
المجموع	42	%100,0



الشكل رقم(6): يوضح كيفية الفهم ما يسمعه ويتجاوب معه التلميذ.

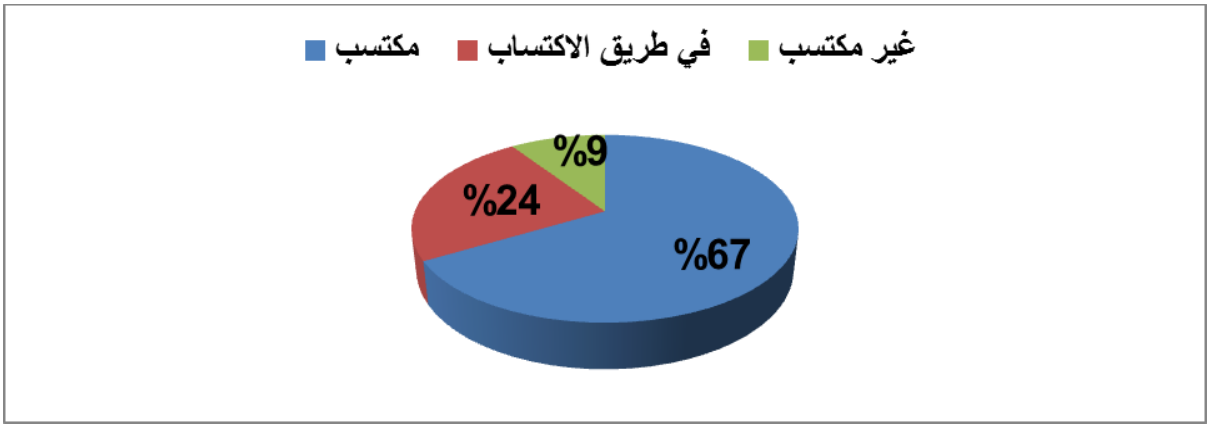
نلاحظ من خلال الجدول رقم (3) والشكل رقم (6) أن نسبة 73.8% من المتعلمين فهموا النص وتجاوبوا معه، ويرجع الى ملاءمة النص لرغبات وواقع المتعلمين، ومناسبة افكاره وعباراته لقدراتهم المعرفية واللغوية، مثل نص **موقف صعب** ايضا قراءة المعلم المعبرة تساعد على الفهم وهذا يدل على ان عملية التواصل جيدة. أما نسبة 21.4% الذين هم في

طريق الاكتساب ترجع الى صعوبة استيعابهم لبعض النصوص في نشاط فهم المنطوق لطبيعة النصوص التي تبدو طويلة ومعقدة لهم ولا تتماشى مع مستواهم سواء من ناحية الالفاظ او المضمون مثال **نص الممرضة**. كما نجد نسبة 4.8% غير مكتسبين تعود الى صعوبة كبيرة في فهم التعلّمات حيث يظهر على المتعلم بطئ شديدا في استذكار الافكار الاساسية.

6-1-3- يتفاعل مع المنطوق من خلال إيماءات وايحاءات تدل على اهتمامه.

الجدول رقم(4): يوضح التفاعل مع المنطوق من خلال إيماءات وايحاءات تدل على اهتمامه.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	28	%66,7
في طريق الاكتساب	10	%23,8
غير مكتسب	4	%9,5
المجموع	42	%100,0



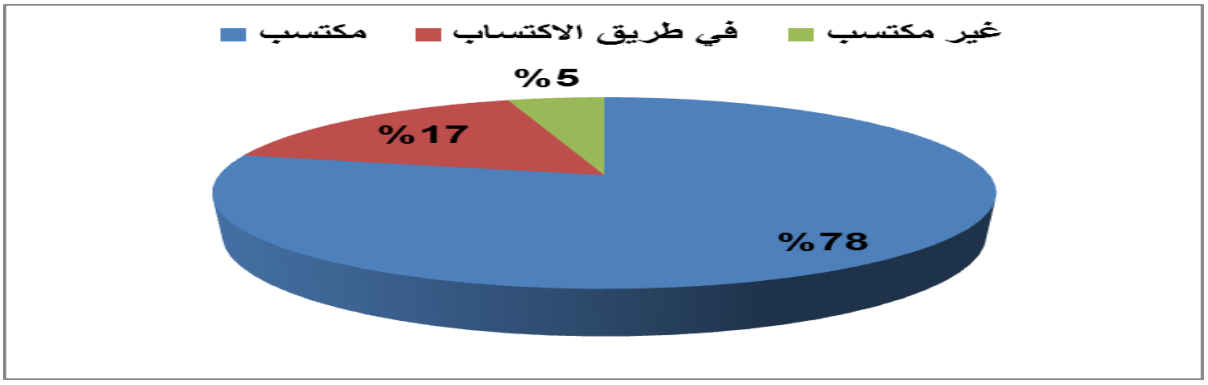
الشكل رقم(7): يوضح يتفاعل مع المنطوق من خلال إيماءات وايحاءات تدل على اهتمامه.

وجدنا من خلال تحليل النتائج المبينة في الجدول رقم (4) والشكل رقم (7) أن نسبة 66.7% من المتعلمين تحقق لديهم هذا المؤشر وظهر عليهم ذلك من خلال تعابير الوجه من ابتسامة ونظرات العنين والاشارة باليدين، كلها تدل على تأثرهم بأفكار النص والغوص في اعماقها، ونسبة 23.8% هم في طريق الاكتساب يعني ان المتعلم يفهم النص لكن بدون إيماءات وإيحاءات تدل على فهمه، في المقابل نجد نسبة 9.5% غير مكتسبة دليل على عدم الاهتمام بقراءة المعلم.

6-1-4- يجيب على أسئلة النص المنطوق.

الجدول رقم(5): يوضح كيفية الاجابة على أسئلة النص المنطوق.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	33	%78,6
في طريق الاكتساب	7	%16,7
غير مكتسب	2	%4,8
المجموع	42	%100,0



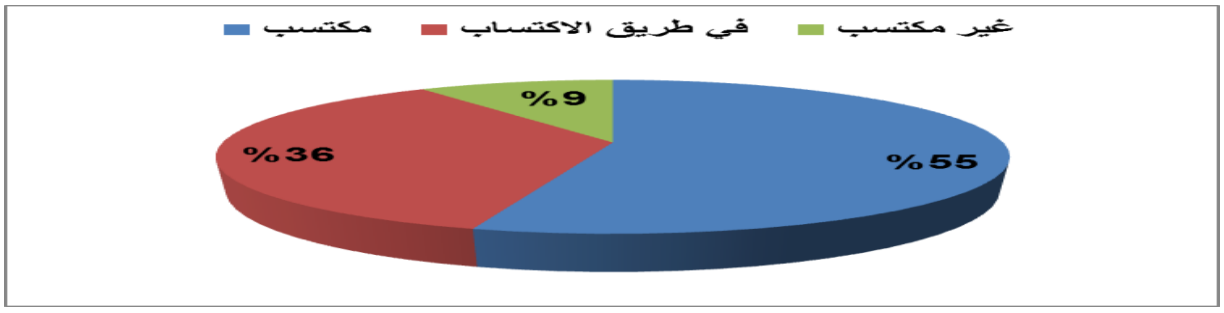
الشكل رقم (8): يوضح كيفية الاجابة على أسئلة النص المنطوق.

بعد تحليل نتائج الجدول رقم (5) والشكل رقم (8) وجدنا أن نسبة كبير من المتعلمين تمثلت في 78.6% أجابوا على أسئلة النص المنطوق، وذلك لتتبعهم الجيد لقراءة المعلم وتركيزهم الدقيق على مضمون النص. في حين نجد نسبة 16.7 % لم تجيب على أسئلة النص المنطوق وهذا لا يعني بالضرورة انها لا تعرف الاجابة وانما يعود الى التردد وعدم اكتساب الجرأة في المحاولة والاجابة، كما نجد نسبة 4.8% لم يجيبوا كلياً عن الأسئلة وذلك نتيجة صعوبة الادراك الذهني، حيث يجد صعوبة كبيرة في تذكر ما تم قراءته من طرف المعلم فالسمع وحده لا يكفي المتعلم لاستعاب مضمون النص.

6-1-5- يتعرف على مستويات الصوت والملامح التعبيرية لتحديد المعنى.

الجدول رقم(6): يبين التعرف على مستويات الصوت والملامح التعبيرية لتحديد المعنى.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	23	%54,8
في طريق الاكتساب	15	%35,7
غير مكتسب	4	%9,5
المجموع	42	%100,0



الشكل رقم(9): يبين التعرف على مستويات الصوت والملامح التعبيرية لتحديد المعنى.

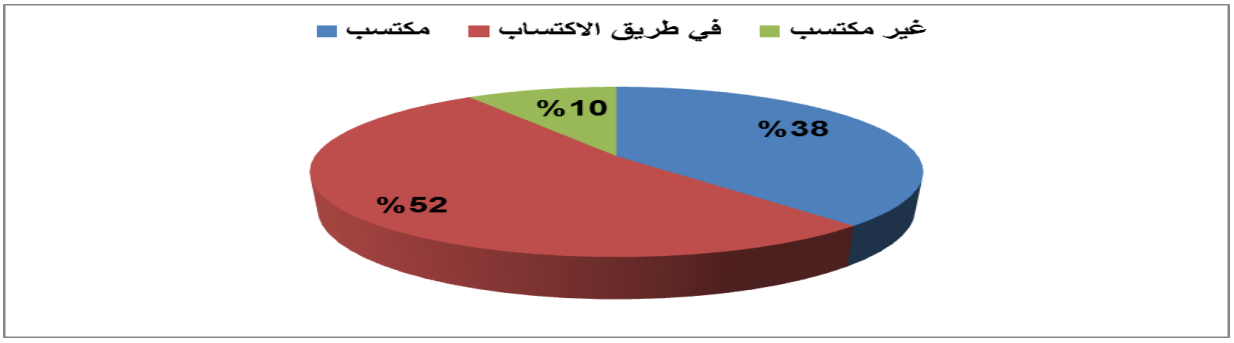
نلاحظ من خلال الجدول رقم (6) والشكل رقم (9) أن نسبة 54.8 % من المتعلمين تعرفوا على المعنى من خلال مستوى صوت المعلم، من رفع الصوت وخفضه وتنغيم ونبر،

كما أنهم تمكنوا من تحديد المعنى من خلال تعبيرات الوجه وحركة الرأس والأيدي، التي تكون مقصودة من طرف المعلم، حتى يتوصل المتعلم الى فهم المعنى المقصود، لأن الحركة والاشارة لها دور كبير في ايصال المعلومات الى اذهان المتعلمين وبالتالي تساهم في إنجاح عملية التواصل. ونسبة 35.7% لم يستطيعوا تفسير دقيق لهذه الحركات التي كان يرمي اليها المعلم، كما نجد نسبة 9.5% لا تدرك كل هذه الحركات، إلا بصريح العبارة وهذا يعود قلة نسبة الذكاء والانتباه لديهم.

6-1-6- يحلل معالم الوضعية التواصلية.

الجدول رقم (7): يبين معالم الوضعية التواصلية.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	**16**	**%38,1**
في طريق الاكتساب	**22**	**%52,4**
غير مكتسب	**4**	**%9,5**
المجموع	**42**	**%100,0**



الشكل رقم(10): يبين معالم الوضعية التواصلية.

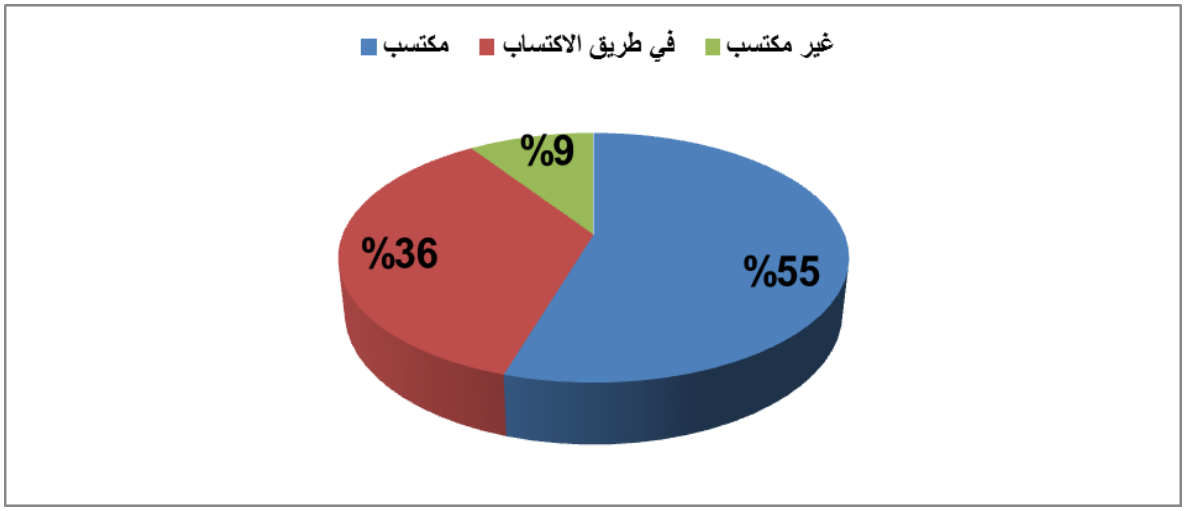
نلاحظ من خلال الجدول رقم (7) والشكل رقم (10) أن نسبة 38.1% من عينة الدراسة أجادوا تحليل معالم الوضعية التواصلية من خلال مناقشة وتفسيره لبعض المواقف التواصلية،

كالحكم على شخصية النص وإبداء الرأي حول مضمونه، بينما نجد نسبة 52.4% الذين هم في طريق الاكتساب وهي نسبة مرتفعة مقارنة مع نسبة المكتسبين، حيث حللوا معالم الوضعية لكن ليس بالوقوف على أهم التفاصيل والأحداث، في حين نجد نسبة 9.5% لم تحسن تحليل معالم الوضعية التواصلية، ويمكن إرجاع ذلك الى صعوبات في الادراك السمعي، لدرجة تضن فيها أهم لم يتلقوا النص شفاهةً ، مما يؤكد وجود مشكلات عضوية ونفسية.

6-1-7- تقييم مضمون المنطوق.

الجدول رقم(8): يوضح تقييم المنطوق.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	23	%54,8
في طريق الاكتساب	15	%35,7
غير مكتسب	4	%9,5
المجموع	42	%100,0



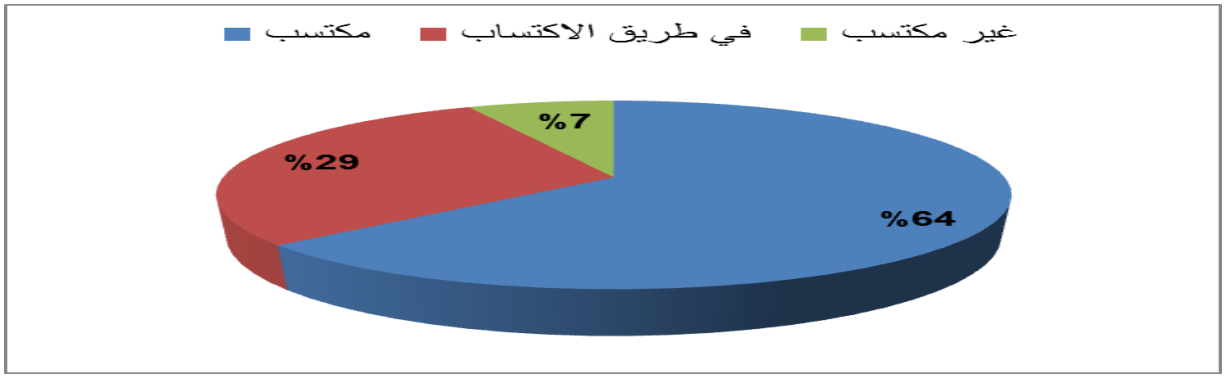
الشكل رقم(11): يوضح تقييم المنطوق.

وجدنا من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (8) والشكل رقم (11) أن نسبة 54.8% من المتعلمين قيموا مضمون النص وقدموا فكرة عامة حوله، وانتقدوا بعض المواقف وحاولوا إثبات أراءهم وإقناع المتلقي، وهذا يمكن أن يرجع الى ثقتهم بمعلوماتهم كما نجد نسبة 35.7% وقفوا على بعض الامور السطحية، مثل تسمية الشخصيات أو الاماكن، دون إدراك الهدف من مضمون النص. في حين نجد نسبة 9.5% غابت لديهم فرص إبداء الراي وتقييم الأشياء، لعدم ثقتهم بمعلوماتهم.

6-1-8- ميدان فهم المنطوق:

الجدول رقم (9): يوضح ميدان فهم المنطوق.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	187	%63,6
في طريق الاكتساب	86	%29,3
غير مكتسب	21	%7,1
المجموع	294	%100,0



الشكل رقم (12): يوضح ميدان فهم المنطوق.

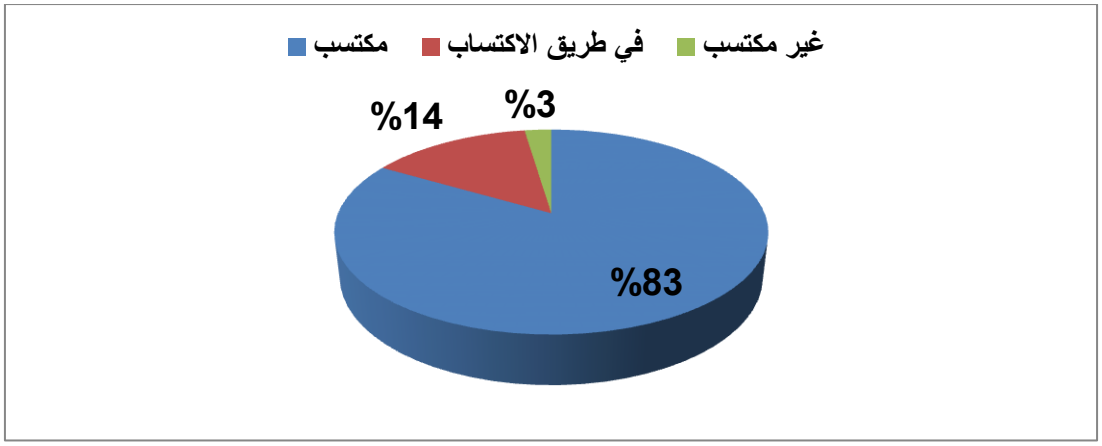
نلاحظ من خلال الجدول رقم (9) والشكل رقم (12) أن نسبة 63.6% من العينة المدروسة توفرت لديهم أغلبية مؤشرات ميدان فهم المنطوق من حسن الاصغاء والتجاوب مع المسموع والتفاعل معه، وذلك لميلهم وإعجابهم بالنصوص المنطوقة المقترحة وطريقة إلقاء المتعلم كلها ساعدت على تمكنهم من ميدان فهم المنطوق، ونجد نسبة 29.3% لم تتوفر لديهم كل المؤشرات، ويرجع ذلك لعدة عوامل منها: صعوبات في الادراك السمعي والذهني، ونسبة 7.1% لم تتوفر لديهم أدنى المؤشرات وذلك لغياب الدافعية وعدم الاهتمام.

6-2- تحليل مؤشرات ميدان التعبير الشفهي (استعمال الصيغة)

6-2-1- يجيب عن الأسئلة ليكتشف الصيغة ويوظفها.

الجدول رقم(10): يوضح الاجابة عن الأسئلة ليكتشف الصيغة ويوظفها.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	35	%83,3
في طريق الاكتساب	6	%14,3
غير مكتسب	1	%2,4
المجموع	42	%100,0



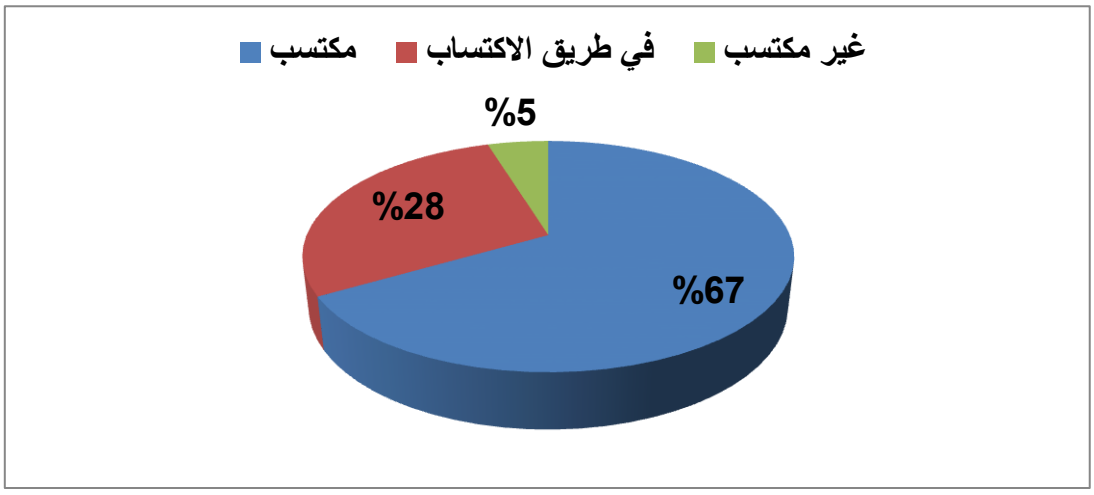
الشكل رقم(13): يوضح الاجابة عن الأسئلة ليكتشف الصيغة ويوظفها.

من خلال الجدول رقم (10) والشكل رقم(13) يمكن أن نلاحظ أن نسبة 83.3% وهي نسبة مرتفعة بالمقارنة مع المتغيرات الاخرى فالمتعلمين لديهم القدرة على فهم الصيغة وتحديدها من خلال أسئلة المعلم، المخصصة لاكتشاف الصيغة ضمن النص المنطوق، وتوظيفها في جمل حتى يتعرف على معناها ومواضع استعمالاتها، كما نجد 14.3% من المتعلمين اكتشفوا الصيغة لكن ليس لديهم القدرة على توظيفها، بما يتناسب والمعنى المراد منها، أما أقل نسبة فقد سجلت لدى المتعلمين غير المكتسبين، بـ: 2.4 % لديهم صعوبة في اكتشاف الصيغة وتوظيفها في جمل مفيدة، حيث يقف عاجزاً في إنتاجاته سواء الكتابية أو الشفهية. ويمكن إرجاع ذلك الى نقص التدريب على هكذا وضعيات.

6-2-2- يستخدم جملاً تامة المعنى.

الجدول رقم (11): يوضح استخدام جملا تامة المعنى.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	28	%66,7
في طريق الاكتساب	12	%28,6
غير مكتسب	2	%4,8
المجموع	42	%100,0



الشكل رقم (14): يوضح استخدام جملا تامة المعنى.

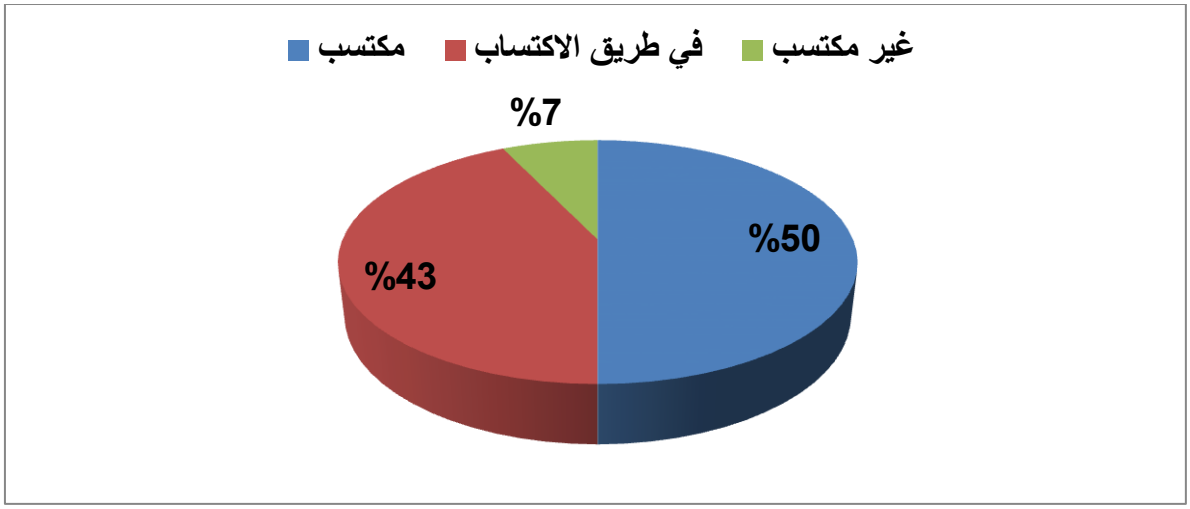
لاحظنا من خلال عملية التحليل لنتائج الجدول رقم (11) والشكل رقم (14) أن نسبة المكتسبين قدرت بـ: 66.7% استخدموا جملاً تامة المعنى والتركيب في انتاجاتهم، وذلك راجع لإدراكهم للقواعد اللغوية النحوية والصرفية والدلالية (الكفاءة اللغوية)، في حين قدرت نسبة المتعلمين في طريق الاكتساب بـ: 28.6% ويرجع ذلك الى اختلاط معاني الالفاظ

والكلمات لديهم وعدم ادراكهم لمعاني الروابط اللغوية والمنطقية بين الجمل. أما بالنسبة للمتعلمين غير المكتسبين فقدر قدرت نسبتهم بـ: 4.8%، وجدنا انتاجاتهم جملاً منفصلة ومتقطعة لا تؤدي معنى واضح ويعود ذلك الى صعوبات في الكلام وعدم التمكن من الكفاءة اللغوية، واستعمال اللهجة العامية والمحلية في التدريس.

6-2-3- يتوقع المعنى من خلال المفاتيح اللغوية (السياق والاسلوب).

الجدول رقم(12): يبين توقع المعنى من خلال المفاتيح اللغوية (السياق والاسلوب).

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	21	%50,0
في طريق الاكتساب	18	%42,9
غير مكتسب	3	%7,1
المجموع	42	%100,0



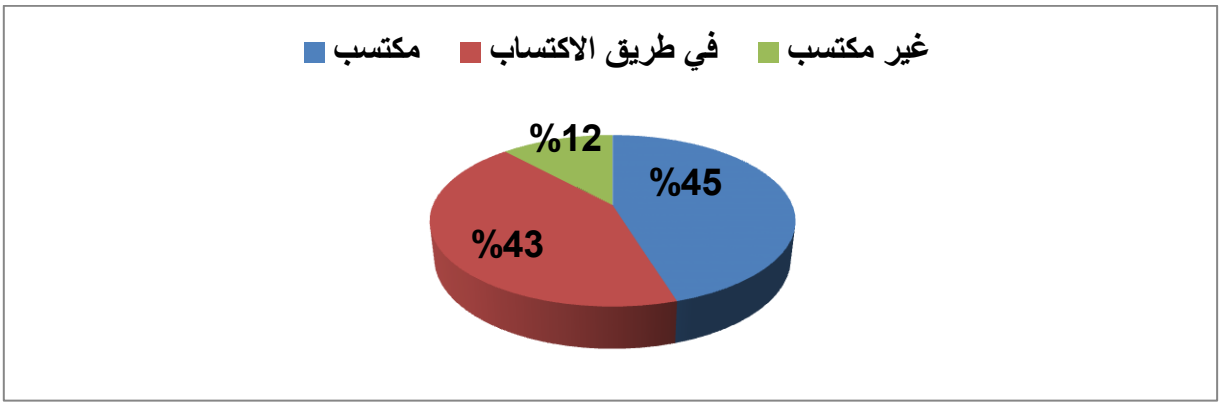
الشكل رقم (15): يبين توقع المعنى من خلال المفاتيح اللغوية (السياق والاسلوب).

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (12) والشكل رقم (15) الخاصة بهذا المؤشر، وجدنا أن نسبة 50% من المتعلمين تمتعوا بنسبة ذكاء كبيرة جعلتهم يتوقعون المعنى من خلال مشهد أو صورة أو حتى من سياق الكلام، كما نجد 42.9% هم في طريق الاكتساب حاولوا الوصول الى المعنى من خلال المفاتيح اللغوية لكن بعيدة نوعا ما عن المعنى المراد الوصول إليه، كما نجد7.1% لا تحسن الربط بين المعنى والسياق الذي يرد فيه أو المشهد المرتبط به وذلك لعدم إدراكه للأمور الخارجية التي تساعده على تحديد المعنى.

6-2-4- يوظف أدوات التعليل والتفنيد والتأثير.

الجدول رقم (13): يوضح توظيف أدوات التعليل والتفنيد والتأثير.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	19	%45,2
في طريق الاكتساب	18	%42,9
غير مكتسب	5	%11,9
المجموع	42	%100,0



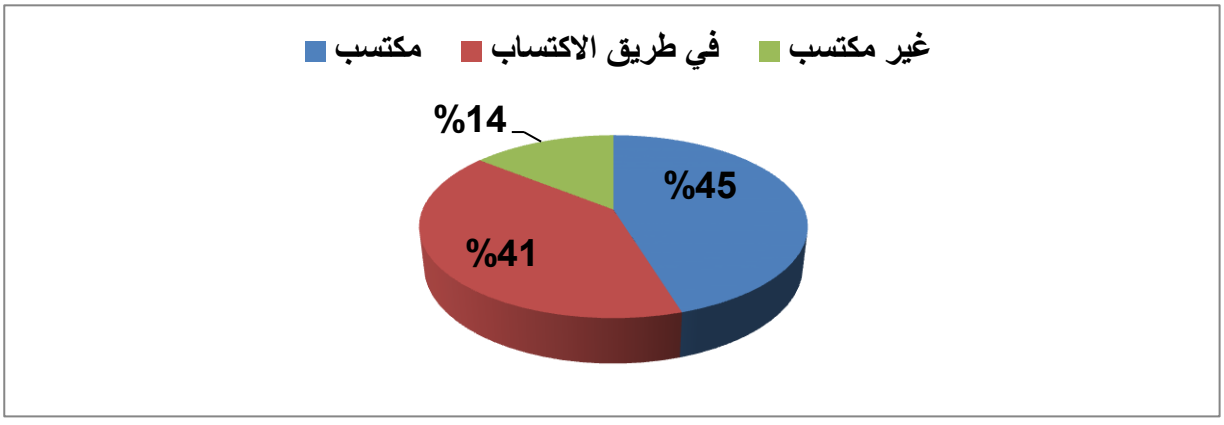
الشكل رقم (16): يوضح توظيف أدوات التعليل والتفنيد والتأثير.

نجد من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (13) والشكل رقم (16) أن نسبة 45.2% وهي نسبة متقاربة مع نسبة المتعلمين في طريق الاكتساب وهذا يعني أن نسبة توظيف أدوات التعليل والتفنيد والتأثير لديهم ضعيفة نوعا ما، نظرا لعدم تعودهم على استخدام الروابط المناسبة لمقامي التفسير والحجاج. في حين أن نسبة غير المكتسبين فقدرت ب: 11.9% مما يدل على تمكنهم من فهم معاني هذه الادوات ومواقف استخداماتها.

6-2-5- يستخدم الروابط اللغوية المناسبة لمقام التفسير والحجاج.

الجدول رقم (14): يوضح استخدام الروابط اللغوية المناسبة لمقام التفسير والحجاج.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	19	%45,2
في طريق الاكتساب	17	%40,5
غير مكتسب	6	%14,3
المجموع	42	%100,0



الشكل رقم (17): يوضح استخدام الروابط اللغوية المناسبة لمقام التفسير والحجاج.

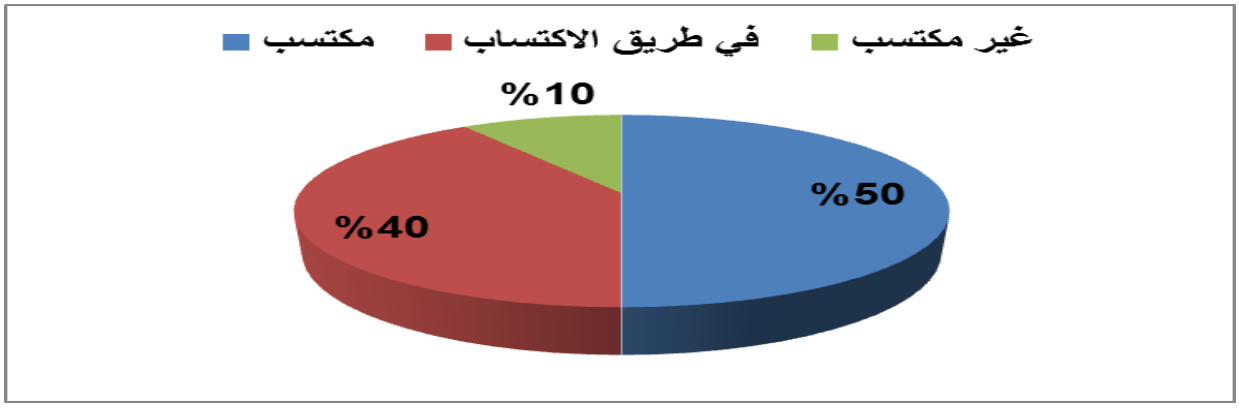
لاحظنا من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (14) والشكل رقم (17) أن نسبة 45.2% من عينة الدراسة قد وظفت نوعا ما الروابط اللغوية والمنطقية المناسبة لمقامي التفسير

والحجاج وذلك لإدراكهم لخصوصية النصوص التفسيرية و الحِجَاجية ، ونسبة 40.5% هم في طريق الاكتساب دليل اعلى انهم لم يتعودوا بعد على مثل هذه الانماط ، من اجل محاكاتها ،ونسبة 14.3% وهي نسبة لابأس بها من المتعلمين حيث وجدنا تعبيراتهم تكاد تخلو من هذه الروابط لتعودهم على الوصف والسرد.

6-2-6- يراعي التسلسل المنطقي للأفكار.

الجدول رقم (15): يوضح مراعاة التسلسل المنطقي للأفكار.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	**21**	**%50,0**
في طريق الاكتساب	**17**	**%40,5**
غير مكتسب	**4**	**%9,5**
المجموع	**42**	**%100,0**



الشكل رقم(18): يوضح مراعات التسلسل المنطقي للأفكار.

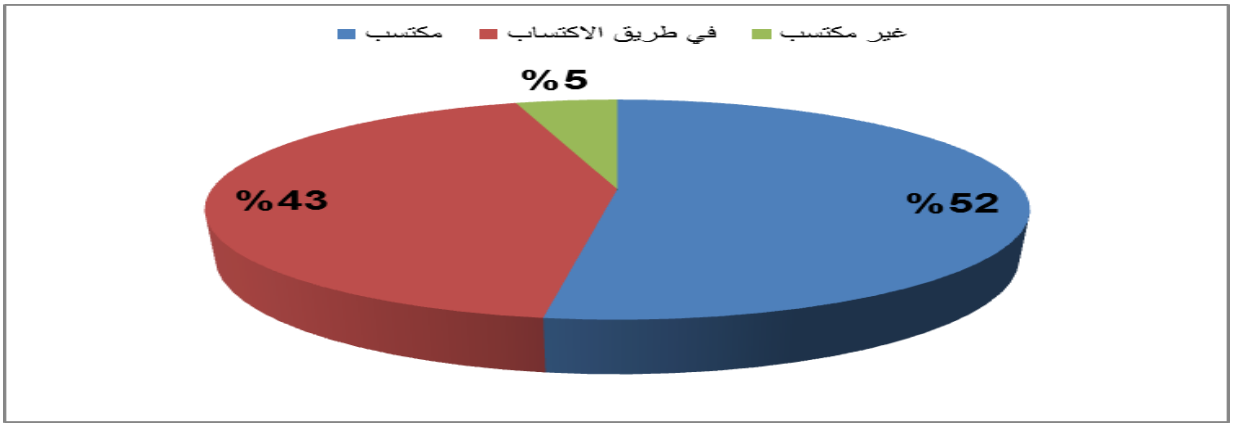
نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) والشكل رقم (18) أن نسبة 50% من عينة الدراسة راعوا التسلسل المنطقي للأفكار، حيث وجدنا انتاجاتهم متناسقة ومنسجمة من حيث الافكار

والتراكيب، وهذا ما يمكن إرجاعه الى كفاءتهم اللغوية المكتسبة، أما بالنسبة المتعلمين الذين هم في طريق الاكتساب فقد سجلوا نسبة 40.5 %، حيث كانت اجاباتهم عبارة عن جمل مختصرة وقصيرة لا يراعى فيها التسلسل المنطقي للأفكار، كما كانت نسبة المتعلمين غير المكتسبين 9.5% حيث كانت اجاباتهم عبارة عن جمل وكلمات تخلو من المعنى والمبنى.

6-2-7- يكون جملا باستخدام الروابط بشكل صحيح.

الجدول رقم (16): يوضح تكوين جملا باستخدام الروابط بشكل صحيح.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	**22**	**%52,4**
في طريق الاكتساب	**18**	**%42,9**
غير مكتسب	**2**	**%4,8**
المجموع	**42**	**%100,0**



الشكل رقم(19): يوضح تكوين جملا باستخدام الروابط بشكل صحيح.

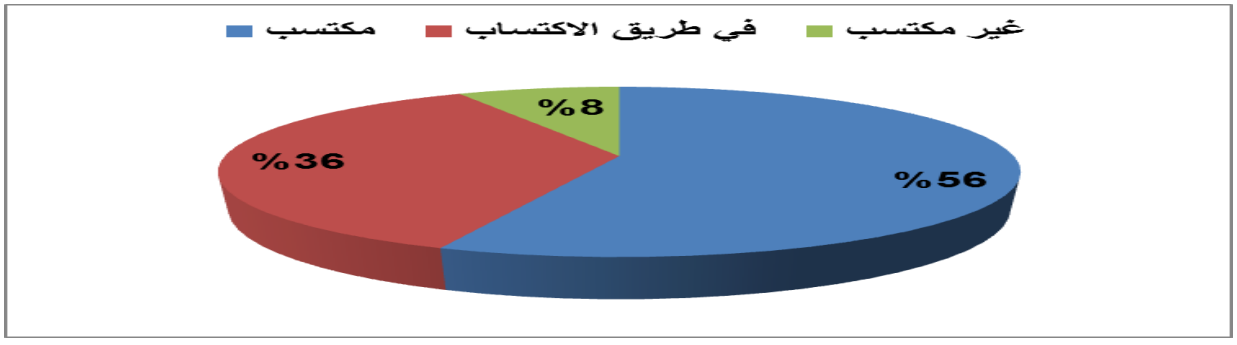
يتبين لنا من خلال الجدول رقم(16) والشكل رقم (19) أن اكبر نسبة سجلت لدى المتعلمين المكتسبين لمؤشر تكوين جملا باستخدام الروابط بشكل صحيح والتي بلغت

52.4% وظفوا الروابط باختلافها في انتاجاتهم وذلك لإدراكهم لمعاني هذه الروابط ووظائفها، أما بالنسبة للمتعلمين في طريق الاكتساب فكانت نسبتهم 42.9% حيث وظفوا بعض الروابط والادوات اللغوية لكن بشكل متكرر يخلو من التنوع في استخدام هذه الروابط، في حين سجل المتعلمين غير المكتسبين نسبة 4.8% ، وهذا ما يدل على عدم استيعابهم لمعاني هذه الروابط اللغوية ومواضع استعمالها.

6-2-8- ميدان التعبير الشفهي (استعمال الصيغة).

الجدول رقم (17): يوضح ميدان التعبير الشفهي (استعمال الصيغة).

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	165	%56,1
في طريق الاكتساب	106	%36,1
غير مكتسب	23	%7,8
المجموع	294	%100,0



الشكل رقم (20): يوضح ميدان التعبير الشفهي (استعمال الصيغة).

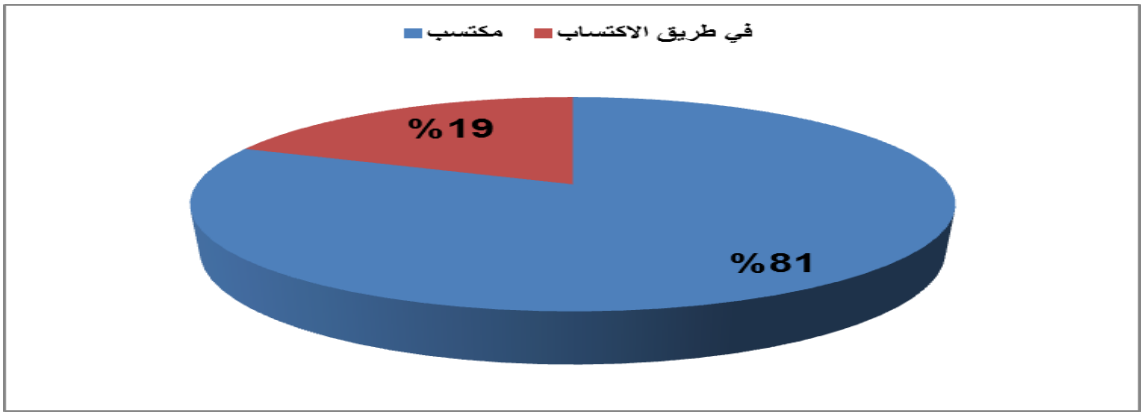
من خلال الجدول رقم (17) والشكل رقم (20) لميدان التعبير الشفهي (استعمال الصيغة) تبين لنا أن نسبة 56.1% أحسنوا توظيف واستعمال الصيغ والادوات اللغوية بشكل سليم وذلك لتدربهم المستمر على استكشاف الصيغة وتوظيفها في سياقات مختلفة، بينما نجد نسبة 36.1% من المتعلمين هم في طريق الاكتساب وذلك يرجع لصعوبة تحديد الصيغة المناسبة للمعنى بشكل دقيق. في حين نجد نسبة 7.8% من المتعلمين لم يحسنوا استعمال الصيغة لقلة انتاجاتهم في هكذا وضعيات.

6-3- تحليل نتائج ميدان التعبير الشفهي (انتاج شفهي):

6-3-1- سلامة وضعية الجسم أثناء العرض.

الجدول رقم (18): يبين سلامة وضعية الجسم أثناء العرض.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	34	%81,0
في طريق الاكتساب	8	%19,0
غير مكتسب	0	%00
المجموع	42	%100,0



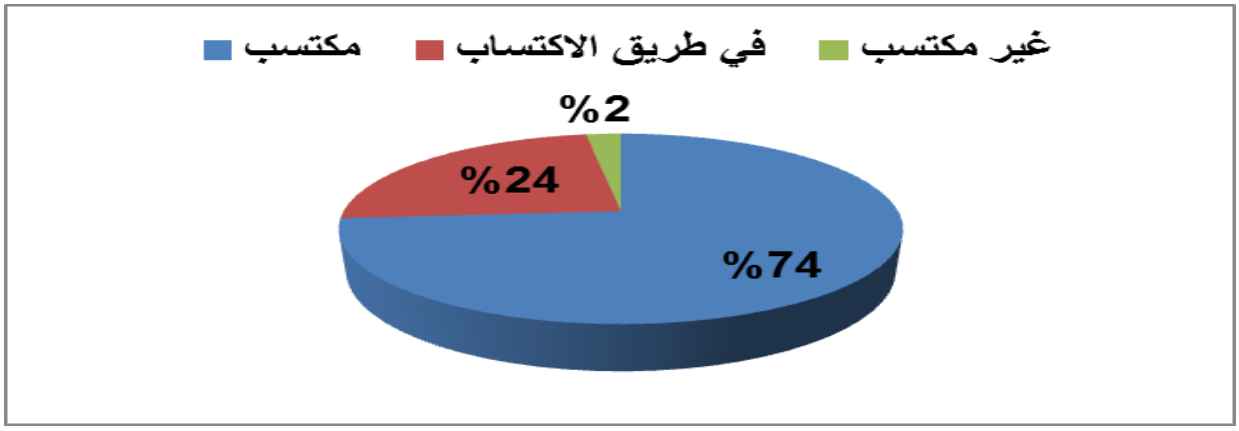
الشكل رقم (21): يبين سلامة وضعية الجسم أثناء العرض.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) والشكل رقم (21) ان 81 % من المتعلمين حققوا نسبة مرتفعة جدا بالمقارنة مع نسب المتعلمين في طريق الاكتساب وغير المكتسبين، وهذا ما يعني أن أغلبية المتعلمين كانت لديهم وضعية سليمة أثناء العرض، وهذا يظهر من خلال وضعية الجسم المعتدلة (الوقوف السليم ورفع الرأس والنظر الى المتلقي) كل هذا يرجع الى ثقته في نفسه ومعلوماته، أيضا تقليده لشخصية معلمه، بالإضافة الى شعوره بالحرية والراحة، في المقابل نجد نسبة المتعلمين في طريق الاكتساب منخفضة حيث بلغت 19% وتظهر من خلال طأطأة الرأس وميل الجسم والانشغال بالأدوات والاشياء المحيطة به ويمكن إرجاع هذا الى الخوف والارتباك من الاجابة لضعف معلوماته أو الخجل او نقص الثقة في النفس أو عدم تمكنه من مهارات التواصل الاجتماعي. أما بالنسبة للمتعلمين غير المكتسبين هي نسبة منعدمة دليل على أن جل المتعلمين استطاعوا التكلم والتعبير ووضعية أجسامهم سليمة وإن كانت بنسب متفاوتة.

6-3-2- مستوى الصوت.

الجدول رقم (19): يوضح مستوى الصوت.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	31	%73,8
في طريق الاكتساب	10	%23,8
غير مكتسب	1	%2,4
المجموع	42	%100,0



الشكل رقم (22): يوضح مستوى الصوت.

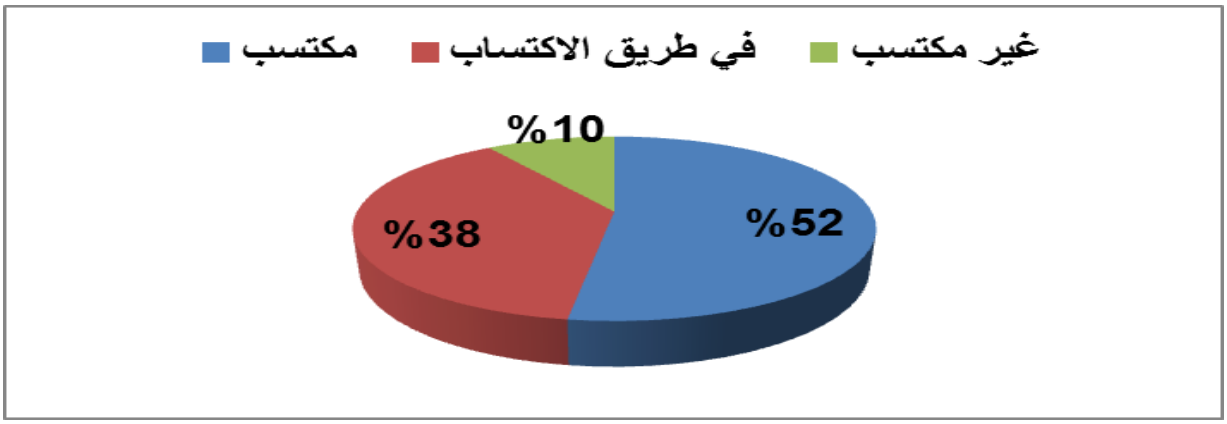
يتضح من خلال الجدول رقم (19) والشكل رقم (22) ان النسبة المئوية التي بلغت 73.8% هي نسبة المتعلمين المكتسبين الذين كانت إجابتهم بصوت مرتفع وجهوري واضح المخارج ومفهوم، وهذا راجع لتعودهم على هذه المواقف وثقتهم بنفسهم في استعراض اجابتهم خاصة الاناث منهم، أما النسبة الموالية التي بلغت 23.8% تمثل نسبة المتعلمين في طريق الاكتساب وهذا راجع لخجلهم أو معاناتهم من اضطرابات في التواصل الاجتماعي. كما

كانت نسبة المتعلمين غير المكتسبين 2.4% وهي نسبة منخفضة بالمقارنة مع النسب السابقة، وذلك يمكن أن يرجع الى مشاكل نفسية أو عدم الرغبة في التكلم.

6-3-3- يحترم الجانب المنهجي أثناء العرض.

الجدول رقم (20): يوضح احترام الجانب المنهجي أثناء العرض.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	22	%52,4
في طريق الاكتساب	16	%38,1
غير مكتسب	4	%9,5
المجموع	42	%100,0



الشكل رقم (23): يوضح احترام الجانب المنهجي أثناء العرض.

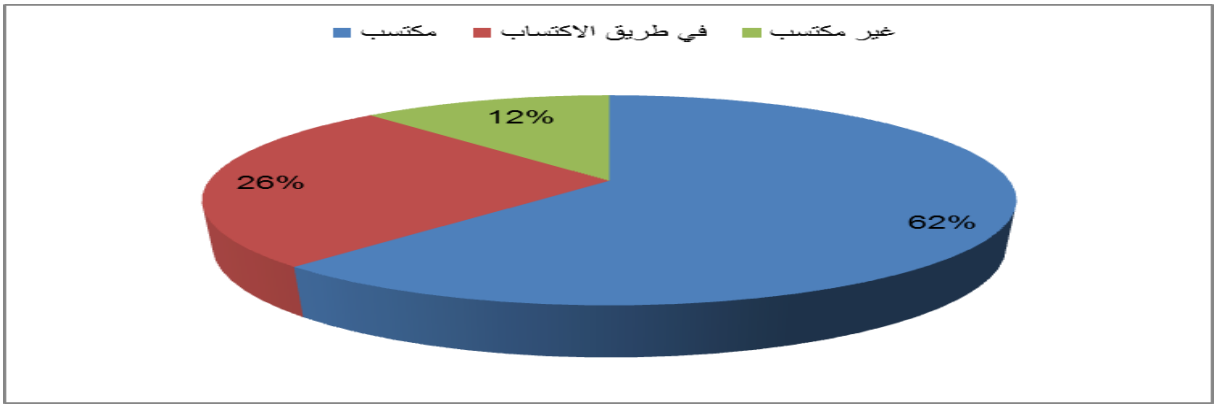
يتضح من خلال الجدول رقم (20) والشكل رقم (23) أن نسبة 52.4% وهي نسبة متوسطة للمتعلمين الذين احترموا الجانب المنهجي أثناء العرض والسبب في ذلك هو فهمهم لمنهجية العرض وخطوات الانتاج. كما نجد نسبة 38.1% وهي نسبة لا بأس بيها اذا ما قرناها مع نسبة المكتسبين، والتي تبين وجود خلل في منهجية العرض مثل الدخول مباشرة

في صلب الموضوع دون تقديم، والاخفاق بالوصول إلى خاتمة ونتائج للموضوع، بينما نجد نسبة 2.4% من المتعلمين لم يكتسبوا هذا المؤشر وهذا يمكن ارجاعه الى عدم قدرة المتعلمين على ادراك منهجية بناء النصوص.

6-3-4- يصوغ أجوبة تدل على فهمه للأسئلة.

الجدول رقم (21): يوضح صياغة الأجوبة التي تدل على فهم للأسئلة.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	26	%61,9
في طريق الاكتساب	11	%26,2
غير مكتسب	5	%11,9
المجموع	42	%100,0



الشكل رقم (24): يوضح صياغة الأجوبة التي تدل على فهم للأسئلة

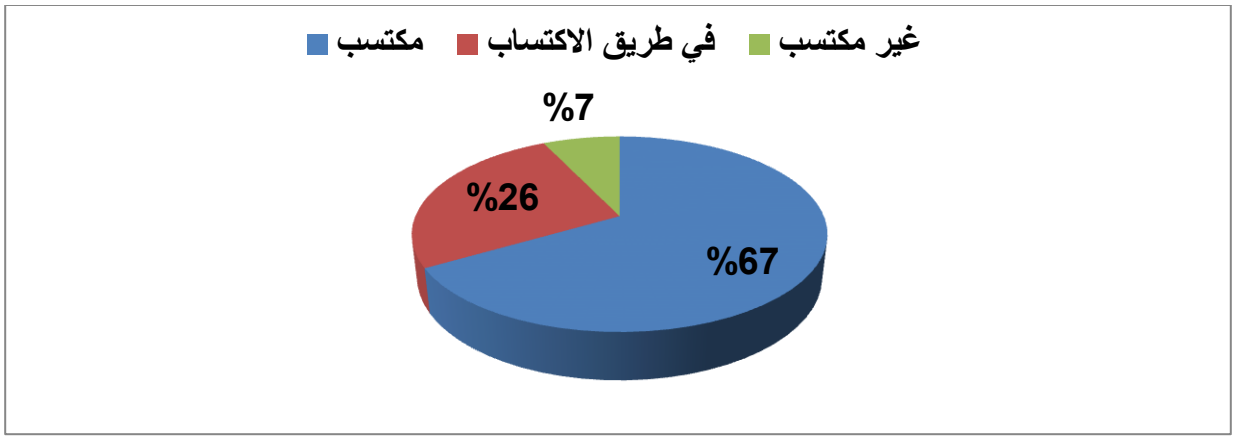
بعد قراءتنا الجدول رقم (21) والشكل رقم(24) تبين ان نسبة 61.9% اكتسبوا هذا المؤشر من خلال اجاباتهم الصحيحة والسليمة والمقنعة دليل على فهمهم للأسئلة وللنص ككل أما نسبة 26.2% من المتعلمين الذين هم في طريق الاكتساب وجدنا إجاباتهم عبارة عن كلمة

أو كلمتين فقط كأن يجيب بنعم أو لا ، لا جملاً مركبةً تركيباً سليماً وواضحاً، في حين نجد نسبة 11% من المتعلمين لم يبادروا بالمحاولة وهذا راجع لعدم وجود الرغبة في التعلم.

6-3-5- يحترم علامات الوقف.

الجدول رقم (22): يبين احترام علامات الوقف.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	28	%66,7
في طريق الاكتساب	11	%26,2
غير مكتسب	3	%7,1
المجموع	42	%100,0



الشكل رقم(25): يبين احترام علامات الوقف.

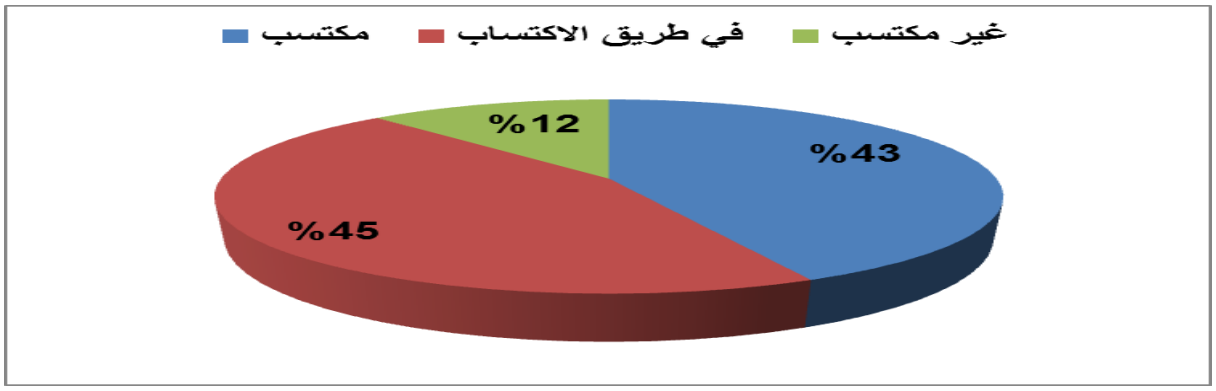
من خلال الجدول رقم (22) والشكل رقم (25) يظهر لنا ان نسبة المتعلمين المكتسبين قدرت بـ: 66.7% وهو دليل على احترامهم لعلامات الوقف من تعجب واستفهام وفواصل، التي من شأنها أن تساعد في فهم الرسالة، أما نسبة 26.2% أدركوا مواضع بعض علامات

الوقف وجهلوا الاخرى، وذلك لعدم إعطاءها أهمية في التقويم، كما نجد في المقابل نسبة 7.1% من المتعلمين غير المكتسبين، حيث وجنا إنتاجاتهم تكاد تخلو من علامات الوقف.

6-3-6-يعبر عن مختلف الانفعالات بالملامح والحركات الجسمية.

الجدول رقم (23): يوضح التعبير عن مختلف الانفعالات بالملامح والحركات الجسمية.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	18	%42,9
في طريق الاكتساب	19	%45,2
غير مكتسب	5	%11,9
المجموع	42	%100,0



الشكل رقم (26): يوضح التعبير عن مختلف الانفعالات بالملامح والحركات الجسمية.

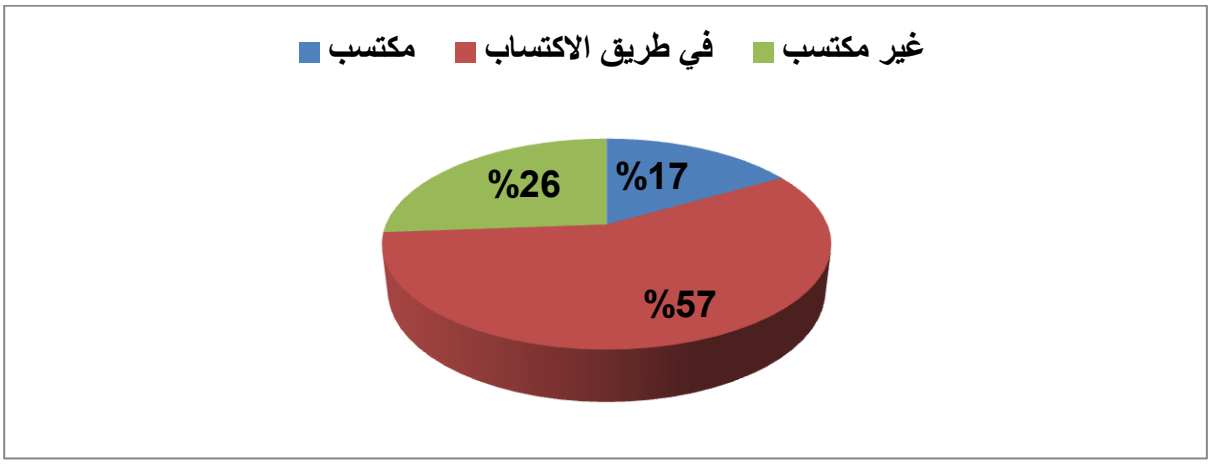
من خلال الجدول رقم (23) والشكل رقم (26) نلاحظ أن 45.2% وهي نسبة المتعلمين الذين هم في طريق الاكتساب أكبر بقليل من نسبة المتعلمين المكتسبين وهي 42.9% وهذا ما يدل على أن لغة الجسد تؤدي دورا هاماً في عملية التواصل ويرجع ذلك لتمثيل بعض الأدوار والمسرحيات والانشطة التي تستدعي توظيف هكذا حركات وملامح بين المتعلمين

أنفسهم. ونسبة 11 % غير المكتسبين، حيث تجد تعبيراتهم وأحاديثهم وكأنه يقرأ من كتاب، نظرا لأن هذه المواقف تشكل لديهم وضعية ضاغطة ولابد من التخلص منها بسرعة.

6-3-7- ينظم إنتاجه وفق النمط التفسيري والحجاجي .

الجدول رقم (24): يوضح تنظيم إنتاجه وفق النمط التفسيري والحجاجي.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	7	%16,7
في طريق الاكتساب	24	%57,1
غير مكتسب	11	%26,2
المجموع	42	%100,0



الشكل رقم(27): يوضح تنظيم إنتاجه وفق النمط التفسيري والحجاجي.

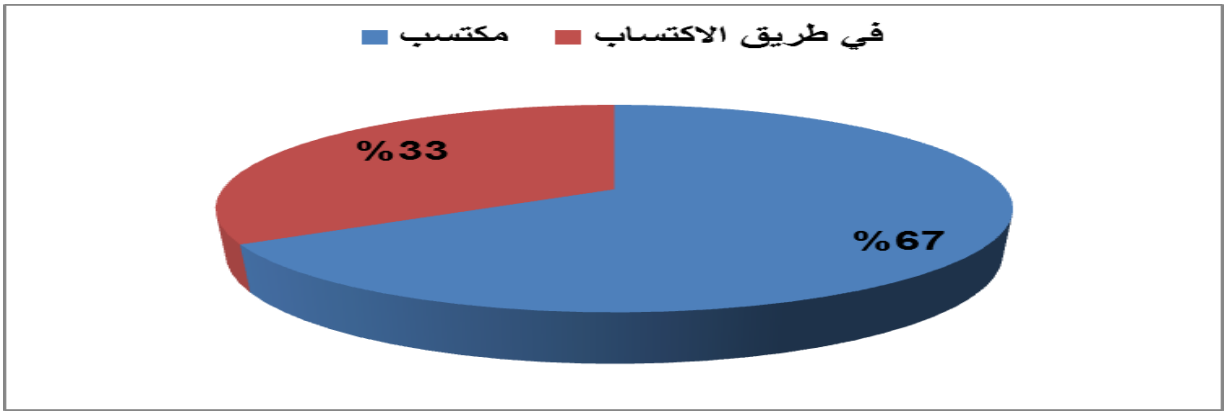
من خلال الجدول رقم (24) والشكل رقم (27) نلاحظ أن نسبة 16.7 % من المتعلمين فقط من نظّموا انتاجاتهم وفق النمط التفسيري والحجاجي، حيث استعملوا الشواهد والادلة والبراهين المناسبة لهذين المقامين، كما نجد نسبة 57.1% هم في طريق الاكتساب وهي

نسبة كبير إذا ما قورنت بنسبة المكتسبين، وهذا ما يمكن إرجاعه الى سبب تعوده النمط الوصفي والسردي في المراحل الدراسية السابقة أكثر من التفسير والحجاج. في حين بلغت نسبة المتعلمين غير المكتسبين، 26% وهذا راجع لحداثة دراسة هذين النمطين وعدم إدراكهم لخطاطتهما.

6-3-8- انسجام أفكاره وعدم تناقضها مع السند (صورة أو مشهد).

الجدول رقم (25): يبين انسجام أفكاره وعدم تناقضها مع السند (صورة أو مشهد).

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	28	%66,7
في طريق الاكتساب	14	%33,3
غير مكتسب	0	%0
المجموع	42	%100,0



الشكل رقم (28): يبين انسجام أفكاره وعدم تناقضها مع السند (صورة أو مشهد).

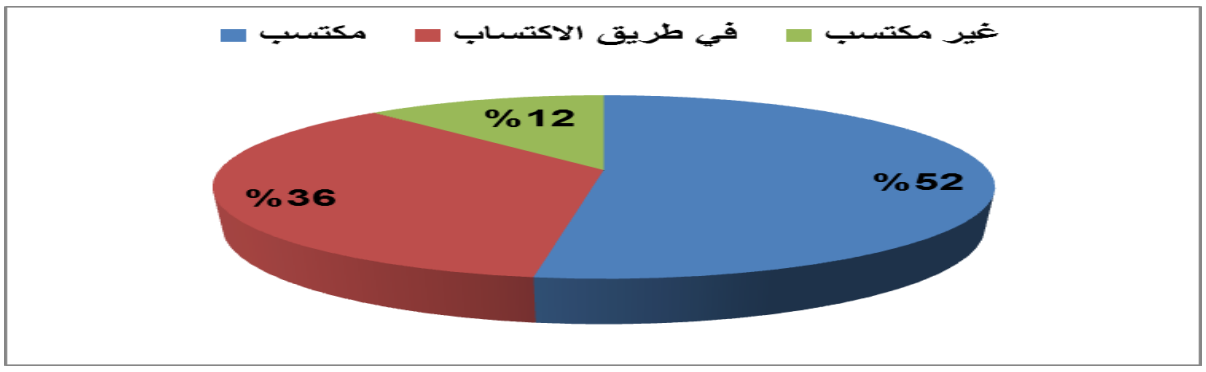
نلاحظ من خلال الجدول رقم (25) والشكل رقم (28) أن نسبة 66.7% من المتعلمين المكتسبين لم تتناقض أفكارهم مع السند (صورة)، بل يعد وسيلة تعليمية مساعدة بشكل كبير

في استثارة المتعلم على التعبير لرحابة الصورة الملونة، في حين أن نسبة المتعلمين في طريق اكتساب بلغت 33.3% وهذا ما يعني ان المتعلمين فشلوا في الربط بين دلالات الصورة وأفكارهم، ويرجع ذلك الى تركيبة الصورة من (ألوان ورسومات وحجم)، ودرجة وضوحها وقربها من واقع المتعلم المعاش. ويمكن أيضا أن يرجع الى صعوبة في الادراك البصري، حيث بدت أفكار بعض المتعلمين محدودة وخيالهم ضيق، أما نسبة المتعلمين غير المكتسبين منعدمة وهذا دليل على أن معظم وإن لم نقل كلهم، احسنوا الربط بين الصورة وأفكارهم، وهذا يرجع لخصوصية الصورة عند المتعلم خاصة في المراحل الاولى لأنها تصور عالمه الخاص.

6-3-9- شد الانتباه وقوة التأثير في المتلقي.

الجدول رقم (26): يوضح شد الانتباه وقوة التأثير في المتلقي.

	التكرارات	النسبة المئوية
مكتسب	22	%52,4
في طريق الاكتساب	15	%35,7
غير مكتسب	5	%11,9
المجموع	42	%100,0



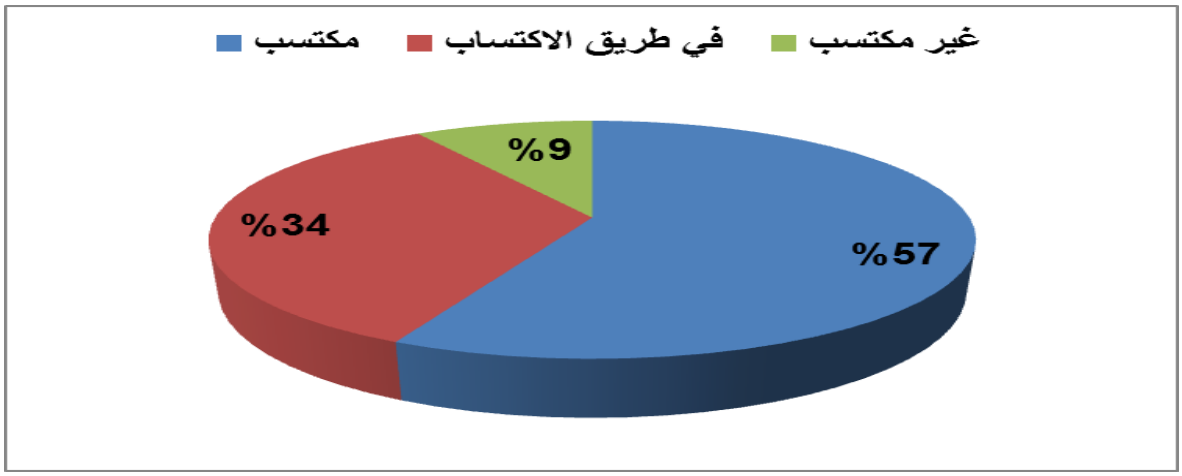
الشكل رقم (29): يوضح شد الانتباه وقوة التأثير في المتلقي.

نلاحظ من خلال الجدول رقم () والشكل رقم () أن نسبة المتعلمين المكتسبين بلغت 52.4% حيث لاحظنا لديهم القدرة الكافية على التأثير في الغير من خلال أسلوبهم المقنع ولغتهم المؤثرة وطريقة وذلك يرجع لقوة الشخصية والحضور، ونجد نسبة 35.7% هم في طريق الاكتساب، اي تنقص لديهم الجرأة **في التعبير وإبداء الرأي حتى** يطلب منه التكلم، كما نجد نسبة 11.9% غير المكتسبين وهذا راجع لعدم اهتمامهم وغياب الدافعية لديهم. بسبب نقص التعزيز الايجابي والتشجيع.

6-3-10- ميدان التعبير الشفوي(انتاج شفوي):

الجدول رقم (27): ميدان التعبير الشفوي(انتاج شفوي).

	N	النسبة المئوية
مكتسب	216	%57,1
في طريق الاكتساب	128	%33,9
غير مكتسب	34	%9,0
المجموع	378	%100,0



الجدول رقم (30): ميدان التعبير الشفوي (انتاج شفوي).

نلاحظ من خلال الجدول رقم (27) والشكل رقم (30) أن 57.1% من المتعلمين يمتلكون القدرة على الانتاج والتعبير الشفهي، بشكل تلقائي وسليم من خلال أنشطة التواصل المقترحة، في حين نجد نسبة 33.9% في طريق الاكتساب أي يمتلكون بعض المؤشرات التواصلية ويهملون البعض الآخر، كما قدرت نسبة المتعلمين غير المكتسبين بـ: 9%، ويمكن تفسير ذلك الى قصر الحجم الساعي المخصص لهذا النشاط وعدم إعطائه قيمته الاساسية في عملية التواصل داخل القسم على الرغم من المناهج التعليمية الحديثة تولي اهتماماً كبيراً بهذا النشاط.

خـــاتـــمـــة

خاتمة:

تم سعينا بحمد الله في هذه الدراسة التي كان يدور مضمونها في حقل واسع مثل تعليمية اللغة العربية، فجاء موضوعها حول دور الانشطة الشفهية في تنمية الكفاءة التواصلية، الطور الثالث أنموذجا، مقاربة تواصلية. كعرض لبعض المهارات اللغوي التواصلية التي ينبغي أن تتوفر لدى المتعلم اليوم وتأثيرها على كفاءته التواصلية باعتباره الغاية المقصودة، لأن التواصل داخل القسم هو صورة مصغرة للتواصل في المجتمع.

وعليه فإن ما خلصنا إليه في هذه الدراسة هو:

1- ملاحظتنا لأهمية أنشطة ميدان فهم المنطوق في تنمية مهارات التلقي من خلال التفاعل مع المسموع والاستماع الجيد الذي يعتبر مهارة اساسية في عملية التوصل.

2- أن نشاط التعبير الشفهي هو نشاط محوري في تعليم اللغة وتعلميها تواصليا، فقد تم الاهتمام عليه مؤخرا بشكل كبير في المناهج التعليمية الحديثة، لكن الطرائق المعتمد في تدريسه والوسائل المساعدة على دعمه لم تتطور بعد.

3- ضرورة تدريب وتعويد المتعلمين بشكل مستمر على استعمال الصيغ والروابط اللغوية لتدارك العجز الذي يعانون منه على مستوى انتاجاتهم، سواء الكتابية أو الشفهية.

4- الاعتماد على المقاربة التواصلية كطريقة لتعليم اللغة العربية، لما لها من نتائج ايجابية على المتعلمين في تحقيق الكفاءة التواصلية داخل القسم وتفعيل ما تعلمه في حياته اليومية. غير أن ما لمسناه من خلال تجربتنا الميدانية هو غموض هذه المقاربة

لدى المعلمين، فالغاية منها هو تدريس اللغة تواصلياً لكن في الواقع يتم التركيز على تلقين القواعد اللغوية دون استعمالها وتوظيفها في المبادلات التواصلية اليومية.

5- إعطاء الصورة المدرسية التعليمية مكانتها، باعتبارها السند المساعد على استثارة الحواس وتنشيط الخيال الابداعي للمتعلم، كوسيلة ضرورية في عملية التواصل.

وفي الاخير خلصت دراستنا الحالية الى مجموعة من الاقتراحات نوردها فيما يلي:

- تدعيم الكتاب المدرسي بالنص المنطوق، حتى يصبح المتعلم على دراية ومعرفة مسبقة بالنص المنطوق، ما يُفَعّل من عملية الاستماع، بالإضافة الى دعم حصص فهم المنطوق بأجهزة ووسائل تعليمية مساعدة مثل مكبرات الصوت او استعمال العاكس الضوئي، حتى نقرب المتعلم من مضمون النص ونجعله متقبلا لما يسمعه.

- إعطاء أهمية لتقويم الأداءات الشفهية حيث أن التقويم عموما لا يزال يقوم على الأداءات الكتابية ولا يُعير اهتماما للأداءات الشفهية وهذا من شأنه أن يُنَفّر المتعلم من النشاطات التعليمة الشفهية ما دامت مجهوداته لا تثمن ولا يجد لها مقابل في تحصيل النتائج.

- ممارسة الانشطة اللغوية غير الصفية التي تركز على مهارات التواصل اللغوي الشفهي كالمسابقات الثقافية والالعاب اللغوية، ولعب الادوار، التي تؤدي الى توسيع إدراكات المتعلمين وزيادة رصيدهم اللغوي والثقافي.

– تنمية الثقة بالنفس أثناء التعبير دون خوف أو خجل لانطلاقه من خلفية مجسدة ألا وهي الصورة الملونة التي تصور عالمه الخاص به، ويشارك في النظر اليها مع معلمه وزملائه.

– ضرورة إعداد دليل إرشادي لبرامج الانشطة اللغوية الشفهية، يوضح أهداف هذه الانشطة، وأهميتها، وأنواعها وكيفية ممارستها وتطبيقها في خدمة المقررات التعليمية.

والله من وراء القصد والحمد لله ربي العالمين.

قائمة المصادر والمراجع:

- **القرآن الكريم** عن رواية حفص عن عاصم

- **قائمة المصادر والمراجع:**

المعاجم:

1. ابن منظور جمال الدين محمد ابن مكرم، لسان العرب، م7، مادة (ن، ش، ط) دار المعارف، القاهرة، ط1، ص413.

2. ابن منظور جمال الدين محمد ابن مكرم، لسان العرب، مادة (ك، ف، أ)، المجلد 05، ط1، دار صادر، بيروت.

3. ألخليل ابن احمد الفراهيدي، كتاب العين، مادة (ن، ش، ط)، ط1، مكتبة لبنان، بيروت.2006.

4. الرازي محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، دار الفكر العربي الأردن (ط1) ،2007.

5. الرازي محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، دار الهدى، ط4، عن ملياناة، الجزائر.

6. مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2005.

الكتب:

7. أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 1989.

8. ابن خلدون، المقدمة، تحقيق عبد الواحد وافي، د ط، دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، ج3، مصر، 2006.

9. أبو عثمان بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق إبراهيم شمس الدين: منشورات المؤسسة الأعلى للمطبوعات بيروت لبنان 1|1|2003، ط1.

10. أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، مكتبة الملك فهد، ط1، مكة المكرمة.

11. أمل عبد المحسن علي زكي، صعوبات التعبير الشفهي: التشخيص والعلاج، د ط، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، 2010.

12. جمال مصطفى العسيوي، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ، إطار للممارسات التدريسية والمهنية، ط1، 2005.

13. العسقلاني حافظ ابن أحمد ابن علي ابن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، الجزء13، بابا الرياء والسمعة، بيروت، لبنان، 2007.

14. حسن عماد المكاوي، وليلى حسن السيد الاتصال ونظرياته المعاصرة الدار اللبنانية المصرية ط1.

15. خالد حسين أبو عشمة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبة الالوكة. د ط، 2017.

16. دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها على ترجمة عبده الراجحي علي احمد شعبان دار النهضة للطباعة والنشر بيروت ص ب 11 749د.

17. رشدي أحمد طعيمه، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة،2004.

18. زكرياء اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ط1، 2005.

19. سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد،2015.

20. عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم منهجيات مقاربات بيداغوجية، مطبعة الامنية، الرباط، 2018.

21. عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرائق تدريس اللغة العربية، ط1، مكتبة لسان العرب، القاهرة، 2005.

22. عبد السلام عشير، الكفايات التواصلية: اللغة وتقنيات التعبير والتواصل، د ط، الدار العالمية للكتاب، مكتبة السلام الجديد دار البيضاء، 2008.

23. عبد الصمد بن حسين أحمادون، اللغة والمجتمع وإشكالية التواصل اللغوي، مكتبة نور، د ط، 2019.

24. عبد الكريم الغريب المنهل التربوي، ج1، ط1، مطبعة النجاح المغرب، 2006.

25. العربي سليمان، التواصل التربوي الاستاذ والتلاميذ نموذجاً.

26. علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، دار الفكر المؤسسة الحديثة للكتاب، دط، طرابلس (لبنان).

27. فراس محمود سليتي، أدوات الربط المركبة في الكتابة العربية، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، د ط، أربد الاردن، 2007.

28. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، طبعة 2013.

29. لحسن مادي: الأهداف والتقييم في التربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط 1989.

30. محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن ط1، 2008.

31. مصطفى حميدة، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، الشركة المصرية العالمية للنشر، نجمان، القاهرة، مصر، 1997.

32. مصطفى عبد السميع: مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم الأردن، دار الفكر، ط1، 2003م.

33. نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية الازرطية، الاسكندرية، 2000.
34. واعي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، (د، ط)، (د.ت).

المجلات:

35. أحمد فرحات وعمار عون، صعوبات التواصل اللغوي التعليمي عند المدرسين في مرحلة التعليم الابتدائي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الوادي 2016.
36. أمال قانة، تقنيات تدريس مهارات الاستماع سنة أولى متوسط، مجلة حوليات في الادب واللغة، العدد 19، مجلد 17، مختبر الدراسات الصحراوية، جامعة الطهاري محمد، بشار. 2018.
37. إيمان مقداد، دور الصورة وبعدها السيميائي في فهم النفس لدى المتعلمين: سنة اولى ابتدائي أنموذجا، مجلة مقابسات في اللغة والادب، مجلد01، العدد02، 2009.
38. راشد محمد ابو صواوين، أثر استراتيجية قراءة الصورة في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طلبة الصف الثالث أساسي في قطاع غزة، قسم التعليم الاساسي، كلية التربية، جامعة الازهر، غزة فلسطين، 2017.
39. عبد الرزاق المجدوب، ديداكتيك التواصل: التعبير الشفهي باللغة العربية، حدود الممارسة وأفاق التطوير، جامعة القاضي عياض، مراكش، المغرب.
40. علي محمود نشأت، غفور أحمد أمين، نظرية التواصل وأبعادها، في الدرس اللغوي العربي، قسم اللغة العربية، كلية اللغات، جامعة صلاح الدين، أربيل، الاردن.
41. فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجيه: سلسلة موعدك التربوي العدد 17.
42. ليلى شريفي المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللغوية العدد 45، جامعة مولود معمري، تيزي وزوو2004.

43. محمد الامين هراكي، أثر المشافهة وتعلم الاصوات وترسيخ الملكة اللغوية لفهم المنطوق والتعبير الشفهي لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، مجلة مقابسات في اللغة والأدب، العدد2، 2019.

44. محمد الروسان، أثر استخدام الانشطة اللغوية في تنمية مهارات الاداء اللغوي الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع اساسي، في المدارس الحكومية لمديرية التربية أربد الاولى. مجلة طرائق التعليم والعلوم والاجتماعية، مجلد 5(2)، جامعة أربد الاهلية الاردن، 2018.

45. نسرين الزبيدي وعبد الكريم الحداد وسعاد الوائلي، أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع أساسي، المجلة الاردنية في علوم التربية، مجلد9، عدد4، 2013.

46. نورة العايبي، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية، جامعة ام البواقي، الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية، عدد ¨ 43جوان 2015.

الوثائق التربوية:

47. اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مديرية التعليم الاساسي، وزارة التربية الوطنية، 2011.

48. اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتائي،2016.

49. بن الصيد بورني سراب. حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتابة اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2020/2019.

50. حسام معجوج، مذكرة الاستاذ للسنة الخامسة ابتدائي، الجيل الثاني لجميع المواد، البصمة الذهبية للنشر والتوزيع، 2019.

51. حسين متلوف ومحمد خيط، دليل الأستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك أدا وفلسفة المستوى في الادب والنصوص والمطالعة الموجهة.

52. ديوان الوطني المطبوعات المدرسية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2018/2017.

53. ظريفة قريسي، عبد الرحمان عزوق، اللغة العربية مستوى تكوين المعلمين سنة ثانية ابتدائي، مديرية التكوين، الديوان الوطني للتكون عن بعد، 2007.

54. علي تاعوينات، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009.

55. منشور وزاري، التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسة بالجزائر.

56. هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين المستوى، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي، الحراش، الجزائر.

57. اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، طبعة 2016.

الرسائل الجامعية:

58. أمال العوادي، مريم كوربال، الطريقة التواصلية وأثرها على التلميذ في الطور المتوسط سنة أولى أنموذج، دراسة ميدانية، مذكرة لنيل شهادة الماستر: تخصص دراسات لغوية، قسم اللغة العربية، كلية اللغات والآداب، جامعة اكلي محند أولحاج، البويرة، 2015/2014.

59. حياة طكوك، نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة تواصلية، مذكرة ماجستير: تخصص تعليمية اللغة العربية، قسم اللغة العربية، كلية اللغات والآداب، جامعة فرحات عباس، سطيف،2010/2009.

60. سعاد عباسي، التواصل اللغوي في التعليم الثانوي: مقاربة تحليلية لنتائج دراسة اللغة العربية بالكفاءات، (دكتوراه علوم: لسانيات تطبيقية)، كلية الآداب، جامعة أبو بكر بالقايد، تلمسان، 2018/2017.

61. فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة 2008 2009.

62. فاطمة عويشي، التواصل اللغوي بين الاستاذ والطالب في الطور الجامعي، مذكرة ماستر: تخصص علوم اللغة، قسم اللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان. 2015/2014.

63. 4 لطفي حمدان، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، رسالة ماجستير: أدب عربي قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الحاج لخضر. باتنة. 2008/2007.

64. ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، (رسالة ماجستير: تعليمية اللغة العربية) قسم اللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010/2009.

65. مختار بروال، الكفاءة التواصلية في الإدارة المدرسية. ماجستير: إدارة وتسيير تربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة،2009/2008.

66. هارينة بنت عبد اللطيف، تدريس مهارات الاستماع في المرحلة الثانوية بمدرسة الجنيد الاسلامية سنغافورا، ماجيستير، قسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك ابراهيم الاسلامية، (مالانج)، 2014.

الملاحق:

ملحق رقم (01)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس المدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

دور الانشطة الشَّفهية في تنمية الكفاء التواصلية لدى المتعلم

الطور الثالث ابتدائي أنموذجاً (مقاربة تواصلية).

مذكرة لنيل شهادة الماستر.

تخصص تعليمية اللغة العربية.

استبيان موجه لأساتذة اللغة العربية – مستوى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي –

ملاحظة: هذا الاستبيان يتعلق بموضوع بحث لنيل شهادة الماستر في تعليمية اللغة العربية، فالرجاء منكم أن تتكرموا بملء هذه البطاقة التقييمية الخصة بكل متعلم بعد المتابعة والملاحظة المستمرة و الدقيقة والموضوعية، وذلك بوضع علامة(+) أمام المؤشر المناسب حسب معايير التقييم المقدمة .ولكم منا خالص الشكر على تعاونكم.

إعداد الطالبتين:

هناء بن عيشوبة

نادية خلاف

إشراف الدكتور:

مداني محمد

السنة الجامعية :2020/2019م

الاسم واللقب: المعدل: المستوى الدراسي: الجنس:

في صدد انجاز بحث ميداني نقدم بين أيدكم هذه البطاقة التقييمية من أجل التعرف على دور الانشطة الشفوية في تنمية للكفاءة التواصلية لدى متعلمي الطور الثالث ابتدائي (السنة الخامسة ابتدائي).

لذا نطلب منكم تقييم كل متعلم بما يتوافق والمؤشرات المذكورة بوضع علامة **X** في الخانة الموافقة لمعيار التقييم.

ميادين اللغة	المؤشرات	معايير التقييم		
		مكتسب	في طريق الاكتساب	غير مكتسب
ميدان فهم المنطوق	يحسن الاصغاء			
	يفهم ما يسمع ويتجاوب معه			
	يتفاعل مع النص المنطوق من خلال ايماءات وايحاءات تدل على اهتمامه			
	يجيب على أسئلة النص المنطوق			
	يتعرف على مستويات الصوت والملامح التعبيرية لتحديد المعنى			
	يحلل معالم الوضعية التواصلية			
	يقيم مضمون النص المنطوق			
ميدان التعبير الشفوي (استعمال الصيغة)	يجيب عن الاسئلة ليكتشف الصيغة ويوظفها			
	يستخدم جملاً تامة المعنى			
	يتوقع المعنى من خلال المفاتيح اللغوية (السياق والاسلوب)			
	يوظف أدوات التعليل والتفنيد والتأثير			
	يستخدم الروابط اللغوية المناسبة لمقام التفسير والحجاج			
	يراعي التسلسل المنطقي للأفكار			
	يكون جملاً باستخدام الروابط بشكل صحيح			
ميدان التعبير الشفوي (انتاج شفوي)	سلامة وضعية الجسم أثناء العرض			
	مستوى الصوت			
	يحترم الجانب المنهجي أثناء العرض			
	يصوغ أجوبة تدل على فهمه للأسئلة			
	يحترم علامات الوقف (!، ؟ ....)			
	يعبر عن مختلف الانفعالات بالملامح والحركات الجسمية			
	ينظم إنتاجه وفق النمط التفسيري والحجاجي.			
	انسجام أفكاره وعدم تناقضها مع السند (صورة أو مشهد)			
	شد الانتباه وقوة التأثير في المتلقي			

ملحق رقم (02)

النص المنطوق المقترح:

دورة الماء

كوكبنا الأرض هو الوحيد الذي توجد به مياه تغطي معظم مساحته، لهذا سميت الأرض بالكوكب الأزرق. فلنتعرف على رحلة الماء فيه.

بما أن المياه السطحية في البحار والمحيطات والأنهار تتعرض الحرارة الشمس، فإنها تتبخر مكونة غيوما وسحبا تسيرها الرياح، وعند مرورها بالمناطق الباردة تسقط في شكل. أمطار، ثلوج أو برد، يذوب البرد والثلج بارتفاع درجة الحرارة ويصبح ماءا. يتسرب جزء من مياه الأمطار داخل التربة مكونا المياه الجوفية التي يخرج بعضها في شكل ينابيع تسيل في الأودية. أما الجزء الآخر فهو يشكل جداول وسيولا تصب في البحار والمحيطات وبالتالي ترجع إلى نقطة الانطلاق ... هذه دورة الماء التي ظلت تعمل مليارات السنين، وكل الكائنات الحية التي تعيش على الارض تعتمد عليها.

ملحق رقم (03)

نصالوضعية المشكلة الانطلاقة:

درست عن الثروات الباطنية في مادة الجغرافيا كالبترول والغاز فتساءلت إن كانت هذه الثروات ستنفذ يوماً فوجدت الاجابة في موسوعة قرأتها حيث ان البشرية تبحث باستمرار عن بدائل دائمة بعيدا عن هاجس نفاذ الغاز والبترول، تضمن مستقبل زاهر للأجيال القادمة.

فماهي هذه البدائل ياترى؟

وكيف يساهم كل فرد في موقعه في تفعيلها وتطبيقها والحفاظ عليها؟

المهمة: يقترح ويعدد السلوكيات الواعية للحفاظ على ثروة الماء، ويطرح حلولا وبدائل لترشيد استهلاك الماء

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.	**82**
2	حسن الأصغاء.	**83**
3	كيفية الفهم ما يسمعه ويتجاوب معه التلميذ.	**84**
4	التفاعل مع المنطوق من خلال إيماءات وايحاءات تدل على اهتمامه.	**85**
5	كيفية الاجابة على أسئلة النص المنطوق.	**86**
6	التعرف على مستويات الصوت والملامح التعبيرية لتحديد المعنى.	**87**
7	معالم الوضعية التواصلية.	**88**
8	تقييم المنطوق.	**89**
9	ميدان فهم المنطوق.	**90**
10	الاجابة عن الأسئلة ليكتشف الصيغة ويوظفها.	**91**
11	استخدام جملا تامة المعنى.	**93**
12	توقع المعنى من خلال المفاتيح اللغوية (السياق والاسلوب).	**94**
13	توظيف أدوات التعليل والتفنيد والتأثير.	**95**
14	استخدام الروابط اللغوية المناسبة لمقام التفسير والحجاج.	**96**
15	مراعاة التسلسل المنطقي للأفكار.	**97**
16	تكوين جملا باستخدام الروابط بشكل صحيح.	**98**
17	ميدان التعبير الشفهي (استعمال الصيغة).	**99**
18	سلامة وضعية الجسم أثناء العرض.	**100**
19	مستوى الصوت.	**102**
20	احترام الجانب المنهجي أثناء العرض.	**103**

21	صياغة الأجوبة التي تدل على فهم للأسئلة.	**104**
22	احترام علامات الوقف.	**105**
23	التعبير عن مختلف الانفعالات بالملامح والحركات الجسمية.	**106**
24	تنظيم إنتاجه وفق النمط التفسيري والحجاجي.	**107**
25	انسجام أفكاره وعدم تناقضها مع السند (صورة أو مشهد).	**108**
26	شد الانتباه وقوة التأثير في المتلقي.	**109**
27	ميدان التعبير الشفوي (انتاج شفوي).	**110**

فهرس الاشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	مخطط التواصل السمعي بين طرفي العملية التعلمية الشفهية (معلم، متعلم).	17
2	مخطط توضيحي للتعلمات الشفهية.	35
3	الخطاطة العامة لعملية التواصل.	47
4	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.	82
5	حسن الأصغاء.	83
6	يوضح كيفية الفهم ما يسمعه ويتجاوب معه التلميذ.	84
7	يوضح يتفاعل مع المنطوق من خلال إيماءات وايحاءات تدل على اهتمامه.	85
8	كيفية الاجابة على أسئلة النص المنطوق.	86
9	التعرف على مستويات الصوت والملامح التعبيرية لتحديد المعنى.	87
10	معالم الوضعية التواصلية.	88
11	تقييم المنطوق.	89
12	ميدان فهم المنطوق.	90
13	الاجابة عن الأسئلة ليكتشف الصيغة ويوظفها.	92
14	استخدام جملا تامة المعنى.	93
15	توقع المعنى من خلال المفاتيح اللغوية (السياق والاسلوب).	94
16	توظيف أدوات التعليل والتنفيذ والتأثير.	95
17	استخدام الروابط اللغوية المناسبة لمقام التفسير والحجاج.	96
18	يوضح مراعات التسلسل المنطقي للأفكار.	97
19	تكوين جملا باستخدام الروابط بشكل صحيح.	98

20	ميدان التعبير الشفهي (استعمال الصيغة).	99
21	سلامة وضعية الجسم أثناء العرض.	101
22	مستوى الصوت.	102
23	احترام الجانب المنهجي أثناء العرض.	103
24	صياغة الأجوبة التي تدل على فهم للأسئلة	104
25	احترام علامات الوقف.	105
26	التعبير عن مختلف الانفعالات بالملامح والحركات الجسمية.	106
27	تنظيم إنتاجه وفق النمط التفسيري والحجاجي.	107
28	انسجام أفكاره وعدم تناقضها مع السند (صورة أو مشهد).	108
29	شد الانتباه وقوة التأثير في المتلقي.	109
30	ميدان التعبير الشفوي (انتاج شفوي).	110

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	الاستبيان	124
2	النص المنطوق المقترح	126
3	نص الوضعية المشكلة الانطلاقية	127

الفـــهـــرس

فهرس المحتويات

	مقدمة	أ
	مدخل	1
الرقم	العنوان	الصفحة
	الفصل الأول: الجانب النظري	
	المبحث الاول: الأنشطة الشفهية	
-1	**تعريف النشاط الشفهي**	5
-1-1	لغة واصطلاحاً	5
-2	**ميادين الانشطة الشفهية**	8
-3	**أنواع الأنشطة الشفهية في حدود الدراسة الحالية**	10
-1-3	**الاستماع**	10
-1-1-3	تعريف الاستماع	12
-2-1-3	العوامل المؤثرة على الاستماع أثناء العملية التواصلية	15
-3-1-3	أهداف تعليم الاستماع	17
-4-1-3	أهمية الاستماع	18
-5-1-3	استراتيجيات فهم المسموع (عمليات الفهم)	20
-6-1-3	مشكلات الفهم عن طريق الاستماع	22
-2-3	**التعبير الشفهي**	23
-1-2-3	تعريف التعبير الشفهي	23
-2-2-3	محطات التدريب على التعبير الشفهي	25
أ	استعمال الصيغ والروابط اللغوية	25
ب	استغلال الصورة التعليمية	28
ج	الانتاج الشفهي	30
3-2-3	تقويم التواصل الشفهي	31
أ	معالجة التعثرات	32
خلاصة		35
	المبحث الثاني: الكفاءة التواصلية	
-1	**تعريف الكفاءة**	37
-1-1	لغة واصطلاحاً	37
-2-1	مميزات الكفاءة	40
-3-1	أنواع الكفاءة	41
-2	**تعريف التواصل**	42
-1-2	لغة واصطلاحا	42
-2-2	الخطاطة العامة لعملية التواصل	45
-3-2	أنواع التواصل	47
-4-2	أهداف التواصل	49

3-	**الكفاءة التواصلية من منظور بيداغوجي**	51
3-1-	تعريف الكفاءة التواصلية	51
3-2-	تصنيف الكفاءة التواصلية	52
3-3-	أنواع الكفاءة التواصلية	53
3-4-	الفرق بين الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية	54
4-	**مفاهيم حول المقاربات الديداكتيكية**	57
4-1-	المقاربة بالمضامين	57
4-2-	المقاربة بالاهداف	58
4-3-	المقاربة بالكفاءات	58
4-4-	المقاربة النصية	58
5-	**المقاربة التواصلية**	60
5-1-	أسباب ظهور المقاربة التواصلية	61
5-2-	أهداف المقاربة التواصلية	62
5-3-	معايير اختيار المحتوى وفق المقاربة التواصلية	63
5-4-	سلبيات وصعوبات تطبيق المقاربة التواصلية	64
خلاصة		66
الفصل الثاني: الجانب التطبيقي		
المبحث الاول: الانشطة الشفهية ممارسة تطبيقية		
1-	مصطلحات ومفاهيم بيداغوجية تربوية أساسية	69
2-	أنموذج مخطط لتناول ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفهي خلال أسبوع للسنة الخامسة إبتدائي.	71
3-	مخطط وحدة تعليمية في كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي	72
4-	نماذج من مذكرة الاستاذ لأنشطة فهم المنطوق والتعبير الشفهي السنة خامسة إبتدائي	73
المبحث الثاني: الدراسة الميدانية		
1-	تقديم أدوات الدراسة	79
2-	حدود الدراسة	79
3-	منهجية الدراسة	80
4-	عينة الدراسة	80
5-	الاستبيان	80
6-	عرض وتحليل نتائج الدراسة	81
خاتمة		112
قائمة المصادر والمراجع		116
الملاحق		124
الفهرس		134