

القدرة اللغوية والكفاءة اللغوية ودورهما في تعليم اللغة العربية

لدى متعلّمي السنة الأولى من التّعليم المتوسّط

من خلال طريقة تدريس التّعبير الشّفهي

The role of performance and linguistic competence in learning the arabic language - a practical study in written expression -

حياة خليفاتي^{1*}

¹ جامعة مولود معمري، تيزي-وزّو (الجزائر).

تاريخ الاستلام: 31 مارس 2023 ؛ تاريخ المراجعة: 15 ماي 2023 ؛ تاريخ القبول: 30 أوت 2023

ملخص:

نأتي في هذا البحث إلى معالجة قضية ذات أهمية في مجال التّعليم تعدّ مصدر تكوين المتعلّم في حياته الاجتماعية، وأساس تعليم اللّغات واكتساب المهارات المعرفية والمستويات اللغوية لدى المتعلّم ذاته (إنجاز التّمارين التطبيقية والمشاريع كالتّعبير بنوعيه الشّفهي والكتابي). ونظرا للفروقات الموجودة بين المتعلمين من النّاحية الذهنية، والنفسية، والاجتماعية؛ فمن الطّبيعي أن تتباين درجات القدرة اللغوية والكفاءة اللغوية التي تتشكّل حسب الوضعيات التي يقعون ويتواجدون فيها في مدّة زمنية معيّنة؛ لأنّ المتعلّم الذي يملك القدرة اللغوية ليس دائما ذا كفاءة والعكس صحيح.

الكلمات المفتاحية: قدرة لغوية؛ كفاءة لغوية؛ سنة أولى من التّعليم المتوسّط؛ تعبير شفهي.

Abstract:

We will study in this research the pedagogical role of performance and linguistic competence in the learning of the Arabic language through the use of oral expression with the goal of training the learner in his social environment and the acquisition of linguistic and scientific skills which vary according to the situations described by the learners.

Keywords: linguistic performance; linguistic competence ; the first of middle school studies ; oral expression.

*Corresponding author: e-mail: hayat.khelifati@ummo.dz .

1- مقدمة

يقوم التعليم على اعتماد دعامتين أساسيتين تثبتان مكانة المتعلم في العملية التعليمية والتفاعل الذي يبرزه في حالة توجيهه للمشكلات التي يقدمها له المعلم والأدوات التي يلجأ المتعلم إليها لحل تلك المشكلات. ولا تحصل مثل هذه المواقف إلا بالتمييز بين القدرة اللغوية والكفاءة اللغوية اللتين تعالجان لدى المتعلمين في إطار تحديد مهاراتهم المعرفية واللغوية أثناء توظيف التعبير الشفهي والكتابي ودورهما في تعزيز تعليم اللغة العربية للمتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط وتحفيزهم إلى ذلك.

ونظرا للمشاكل التي تطرحها القدرة اللغوية والكفاءة في كيفية تعليم اللغة العربية من خلال التعبير الشفهي الذي جاءت الإشكالية حوله كالاتي: ما هو دور القدرة اللغوية والكفاءة اللغوية في تعليم اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط من خلال التعبير الشفهي؟

الفرضيات:

- اعتبار أنّ التعبير الشفهي يشكل أداة من أدوات التواصل، والتفاهم بين المعلم والمتعلم، وتبادل الأفكار والمعلومات والنقاش؛

- إرجاع مشاكل التعبير إلى المسائل البيداغوجية والعوامل النفسية والاجتماعية التي تحيط بالمتعلم؛

- سوء تكوين المتعلم لنقص إمّا القدرات أو الكفاءات التي تحقّزه إلى العملية التعليمية وبناء التعلّقات والتفرد به.

- صعوبات في مراعاة قواعد اللغة العربية النحوية والتركيبية وعدم ترسيخ الرصيد اللغوي الذي يناسب المستوى الذهني والعمرى للمتعلم.

ولانتشار هذه الصعوبات في تعليم اللغة العربية وما تتطلبه من استيعاب خصوصياتها ومستوياتها

اللغوية (الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية والدلالية) اعتمدت بعض الدراسات السابقة وهي:

- بدر الدين تيردي، أيت عبد السلام (2004-2005)، دليل الأستاذ، دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط؛

- بوبر خيشان وجماعته (2004)، دليل المعلم، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ط2. الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية؛

- رمضان أرزيل وجماعته (2002-2003)، دليل المعلم التطبيقي لمناهج وكتاب السنة الأولى ابتدائي، مادة التربية الإسلامية، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات الوطنية؛

- محمّد الصّالح حثروبي (2002)، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، د.ط. الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر؛

- مزيان الحاج أحمد قاسم (2004)، التدريس بواسطة الكفاءات (للمهتمين بالتربية والتدريس)، دط، تيزي-وزو.

وأما خطة المقال جاءت حسب العناصر التي ورّعتها في المتن حيث وقفت عند تحديد المفاهيم القدرة اللغوية والكفاءة اللغوية وتمييزهما، وخصائيهما ثمّ بيّنت مدى تباين القدرة اللغوية والكفاءة اللغوية وأثارهما في تعليم اللغات، والحصول على المكتسبات اللغوية والمعرفية بدءا من نطق الأصوات إلى توظيف التراكيب

اللغوية، والتعبير، وكتابة النصوص، وتطبيق القواعد النحوية والصرفية على اللغة العربية التي قدّمنا فيها نماذج في مستويات اللغة من مرحلة التعليم المتوسط للسنة الأولى باعتبار أنّ المواد كتبت باللغة العربية سواء كانت علمية أو تكنولوجية. كما تكوّن السنة الأولى من التعليم المتوسط مرحلة انتقالية من مرحلة نهاية التعليم الابتدائي إلى مرحلة بداية التعليم المتوسط التي تهدف إلى كشف المتعلّم لطرائق التدريس الجديدة بمصطلحات، ومحتويات جديدة لم تكن موجودة من قبل. كما يستدعي هذا البحث تطبيق المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بوصف ودراسة مفهومي القدرة اللغوية والكفاءة اللغوية، وتحليلهما بالنظر إلى المواقف التعليمية التي يواجهها المتعلّمون أثناء حصّة التعبير الشفهي.

1.1- تحديد المفاهيم: القدرة اللغوية والكفاءة اللغوية وتمييزهما:

1-1-1- القدرة اللغوية:

ميّز الباحثون بين القدرة اللغوية والكفاءة اللغوية، لأنّ هناك من يرى تشابهاً بين المصطلحين. ويتجلّى ذلك في البحث عن مفهوم القدرة اللغوية التي تتشابه أو تتميز عن الكفاءة اللغوية مراعاة للمعايير التي تعتمد عليها كلّ واحدة منها. وتعرّف القدرة في شكلها العام على أنّها: "كلّ ما يجعل المتعلّم قادراً على فعل شيء ما ومؤهلاً للقيام به، فهي عبارة عن نشاط نستطيع القيام به: فعلى سبيل المثال: هناك القدرة على تعرّف الأشياء وتعيينها، والقدرة على المقارنة بينها، والقدرة على استظهار الشيء عن ظهر قلب، والقدرة على التحليل وعلى الاستخلاص والحوصلة وعلى حصر الأشياء وتجريدها وتصنيفها" (خيشان وجماعته، 2004، ص 6) تنطلق القدرة من رغبة الفرد وتحفيزه في إنجاز عمل أو مهمة ما تدفعه إلى النّجاح والتفوّق لأنّه أراد ذلك رغم الصّعوبات التي يصادفها في حياته وبيئته. كما تتجلّى القدرة التي تشكّل عنصراً مجرداً وخفياً يشعر به الإنسان "أو هي أيضاً مسار التّمو الذي ينبغي على المتعلّم أن يحقق فيه تطويراً لمستواه، باستثمار أفقي ما يمكن من استعدادات كامنة لديه من خلال الوحدات والأنشطة التعليمية للوصول بهم إلى تحقيق الأهداف المعرفية والأدائية" (أرزيل وجماعته، 2002-2003، ص 79) تنمو القدرة عند الفرد حسب نموّ وارتقاء تفكيره وبلغ درجة من الملاحظة وقراءة الأشياء والتحليل عبر مراحل نموّه.

1-1-2- أنواع القدرة اللغوية:

توصّل العلماء إلى إبراز أنواع القدرة اللغوية وتمثّل في ما يلي:

أ- القدرة الاستعرافية: تتصف بالشمولية وتعدّ "جميع القدرات استعرافية بمعنى أنّها قابلة للتوظيف والتّفعيل في مختلف المواد وبدرجات متفاوتة، فالقدرة على تسيير الوقت الدراسي لا يمكن أن تكون كاملة إذا لم تبرز في المواقف المخصّصة للمواد، بل لا تكون القدرة كاملة إذا لم نستفد منها في التّحكم في الحياة اليومية وضبط أوقات عملنا في كلّ الميادين.

ب- التطورية: تتميز القدرة كذلك بالطابع التطوري: فهي في تطوّر مستمر طوال الحياة، فالقدرة لدى الإنسان لا تنفك تتطوّر بكيفيات مختلفة مع مرور الزّمان، فقد تمارس بسرعة أكثر أو بدقة أكثر أو بتلقائية أكثر، بحيث تقترب من المعرفة السلوكية: لأنّ الإنسان كلّما تقدّم في السنّ يتمكّن من توظيف أكبر قدر من التّجارب

الشخصية، وكلما تعلّم أشياء كان على استعداد لتنمية القدرات بقدر أكبر معتمداً على ذلك على ما يكتسب من معارف.

ج- التحويلية: يعتبر تحوّل القدرة وتغييرها من حالة إلى أخرى من أهمّ المميّزات التي يميّزها عن الكفاءة" (خيشان وجماعته، ص6). تبين التحويلية أنواع القدرة اللغوية درجة الإحاطة والشمولية التي تتصف بها القدرة اللغوية التي تشمل كلّ ميادين الحياة من ممارسة الصناعات، والحرف، والمهن، والتعليم وغيرها من الوظائف التي يسمو بها الفرد. وتتطور القدرة حسب تطوّر فكر الفرد ومجتمعه علمياً وحضارياً واجتماعياً. كما تتحوّل هذه القدرة كلما زاد الفرد استعداداً في العمل والنشاط من مقام إلى آخر.

2-1- مفهوم الكفاءة اللغوية:

تحدّث العلماء القدامى والمحدثون عن موضوع الكفاءة بصفة عامّة في المعاجم اللغوية، وفي المعاجم المختصة وبخاصّة في مجال التعليميّة وتعليميّة اللغات. وتُعرف الكفاءة على أنّها "عبارة عن مكتسب شامل، يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية، ومواقف ثقافية اجتماعية يمكن المتعلّم من حلّ وضعيات إشكالية في الحياة اليومية. وهي أيضاً معرفة إدماجية مبنية على تسخير مجموعة إمكانات (معارف، مهارات، طرائق التفكير، استعدادات) وتحويلها في سياق معيّن، وذلك لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة، أو تحقيق إنجازاتها" (حثروبي، 2002، ص43) ويميل الحثروبي إلى رأي الباحث فليب بيرينو PHILIPPE PERRENOUD في مفهومه للكفاءة التعليمية؛ والذي يلجّ على ضرورة الانطلاق من الوضعيات أو طرح مشكلة ثمّ العمل على حلّها من قبل المتعلّم. ويرى بيرينو perrenoud (1998) "إنّ الكفاءة تجنّد وتدمج ونظم الموارد المعرفية والوجدانية لمواجهة عائلة من الوضعيات. وتكون هاته المجابهة دوماً في وضعية واقعية وذات مغزى من أجل النشاط ذي فعالية". (Perrenoud(1997), p185) ويرى بيرينو أنّ "مهنة المعلّم تتحوّل إلى ممارسة إنعكاسية أو ما يسمّى بالتعليم الشّرطي، وذات احترافية، تقوم على إنجاز أعمال ومشاريع مشتركة بين المتعلمين في شكل فرق، كما يقوم على تفريد التعلّم واتّصاف المتعلّم بالمسؤولية إزاء نفسه، مع تباين طرائق التدريس، والتّركيز على حالات التعلّم المرتبطة باكتساب المعرفة والمقيّدة بالقانون" (IDEM, p185) وتتطوّر حوافز النظام التربويّ كلّما تطورت الكفاءات التعليمية، وإذا حدث عكس ذلك سيحدث عدم تجانس المتعلمين في ما بينهم حيث يواجه المعلّم هذه المسألة بكلّ احتراز وطمأنينة رغم اختلاف أحوال المتعلمين. ويهدف هذا التعلّم إلى إعطاء الأهمية للإبداع واستحداث الممارسات التعليمية، والتي نقصد منها اكتساب المتعلّم الكفاءات المتداخلة بين الكفاءة الاستعراضية والكفاءة المرحلية.

ويعود الاهتمام بمفهوم الكفاءة اللغوية إلى اللسانيين الغربيين عندما أخذ الباحث اللساني فردينان دي سوسير SAUSSURE (F) يميّز بين اللغة، واللّسان، والكلام كقضايا ومباحث في اللسانيات الحديثة. اعتبر سوسور أنّ اللغة نشاط اجتماعيّ بواسطتها يتمّ التّواصل والتّخاطب بين أفراد المجتمع. وهي تختلف عن الكلام الذي يعتبر نشاطاً فردياً يقوم به الفرد المتكلّم بواسطة اللغة؛ كونه يختلف من فرد إلى آخر حسب الطّروف النفسية، واللغوية التي يتّصف بها الفرد المتكلّم في حال من الأحوال.

ويرى سوسور أنّ القدرة اللغوية كامنة في ذهن الفرد؛ ولا تظهر إلا عند الجماعة التي تمارس لغة من اللغات وفي ظروف معينة. كما تطوّر مفهوم الكفاءة عند شومسكي CHAMSKY في النظرية التوليدية التحويلية انطلاقاً من مفهومه للملكة اللغوية أو القدرة اللغوية الراسخة في ذهن المتكلم؛ والتي صُنفت إلى نوعين: الملكة اللغوية الفطرية والملكة اللغوية المكتسبة اللتان تخدمان مفهوم اللغة والتواصل اللغويّ معاً. ويقابل مصطلح القدرة اللغوية ما يسمّى بـ "التجسيد الكلامي هو الأداء الآني للغة في سياق معيّن ولا بدّ لتكلمي اللغة من أن يلجأ إلى أدائه الكلامي بطريقة ضمنية إلى قواعد الكفاءة اللغوية" (زكريا، 1985، دار النشر والتوزيع، ص 154) ترتبط التأدية اللغوية أو الكفاءة اللغوية بالقدرة اللغوية الراسخة في ذهن المتكلم التي تخضع لقواعد اللغة.

ونظراً لتغيّر مفهوم المصطلحين اللذين نجدهما في مختلف الميادين في علم النفس، علم الاجتماع، علم التربية والتعليميّة جاء هايمس HYMES ليوسّع هذا المفهوم أكثر في قوله: "يتقاسم أفراد الجماعة الاجتماعيّة كفاءة ذات نمطين، الكفاءة على مستوى المعرفة اللسانية والكفاءة ذات المعرفة السوسولوجيّة، بمعنى دمج المعرفة في معيارها التحويلي والاستعمالي" (HYMES (1984), p47) تظهر الكفاءة في إتقان الفرد اللغة أو اللغات مقتدياً بقواعدها، وفي المعاملات الاجتماعيّة التي ينفرد بها المتعلّم من حيث الاستعمال.

ويبيّن بيرنو على "أنّ تطوّر الكفاءة المرهنية إلى الكفاءة الاستعراضية هي شبكة قائمة على المواقف والمعارف المثبتة التي تتركز على العمليّات الإجرائيّة والمقيدة بزمن وسبب حدوثها، للتكيف منها، وحلّ المشكلات المعقدة في سياق معيّن من أجل إنجاز مشاريع ما" (Perrenoud (1998), p 44-48) يركّز بيرنو على انتقال الكفاءة إلى مرحلة أكثر مكانة في التعليم وخدمة للمتعلّم؛ كونها تقف عند وصف مجمل المواقف التي يتعرّض إليها المتعلّم التي بواسطتها يستطيع ذات المتعلّم أن يتعلّم اللغات ويكتسب المهارات المتنوّعة كالتعبير بنوعيه الشفهي والكتابي، وقواعد النحو والقيام بالتمارين التطبيقية والتدريبات اللغوية.

1-2-1- عناصر الكفاءة:

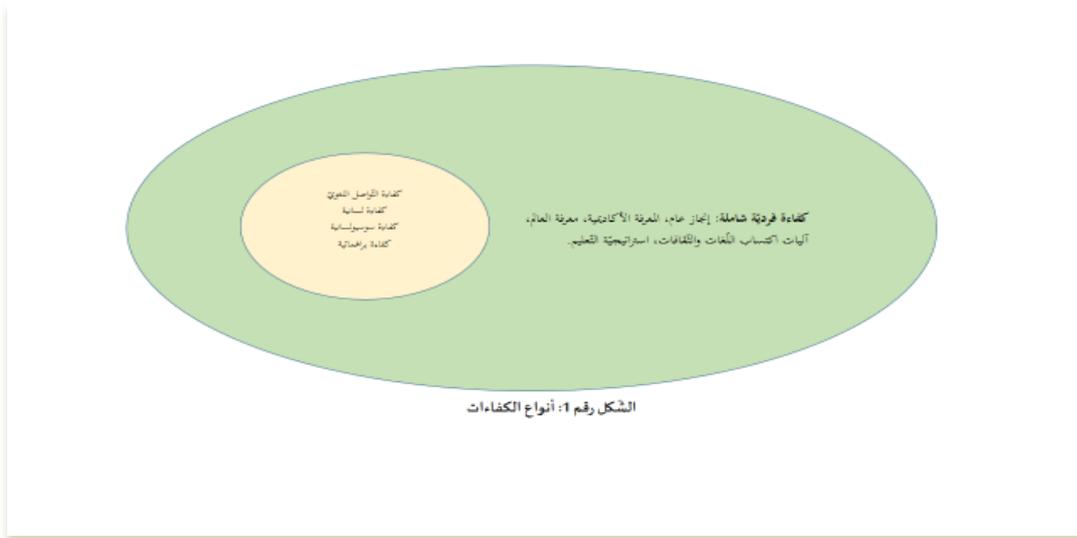
تنقسم الكفاءة إلى عناصر باعتبار أهميّتها حسب هذا الترتيب هي: "الكفاءة مسألة مهارة: تعتبر المهارة عنصراً من العناصر الأساسية التي تقوم عليها صياغة الكفاءة، حيث أنّ تجسيدها يستدعي اعتماد مهارة من المهارات التي يمتلكها الفرد.

أ- الكفاءة مرتبطة بالمحيط أو السّياق: يتطلّب تطبيق الكفاءة بتحديد السّياق أو المحيط الذي يظهر من خلاله الفرد قدرته على القيام بمهمة ما.

الكفاءة نتيجة عملية إدماج: تتحقق الكفاءة نتيجة إدماج لجملة منتظمة من المعارف الضرورية المكتسبة خلال فترة تعليميّة ما.

ب- الكفاءة مرتبطة بمعايير الأداء: أداء الفرد لعمل ما يكون دليلاً على وجود الكفاءة "ولا وجود للكفاءة إلاّ بالأداء الفعليّ لها" (Le Boterf, (1994), p 16) تطلق سمة الكفاءة على المتعلّم الذي يتحلّى بمهارة ذهنيّة معيّنة يتمكّن بواسطتها التّعامل مع كلّ ما له من طاقة يسخرها المتعلّم في صفّه الدّراسي من أجل اكتساب المعارف واللّغات بالممارسة والتأدية.

ج-الكفاءة تستدعي المسؤولية: لكي يكون الفرد كفئاً، عليه تحمّل المسؤولية الناتجة عن أدائه لعمل ما أمام الأشخاص الذين سيبدي لهم كفاءته" (مزيان الحاج، 2004، ص 142-146) وإضافة إلى ما ذكرناه آنفاً عن الكفاءة، يعتبر المتعلّم الكفاء مسؤولاً عن أفعاله التعليمية وتصرفاته وتعلماته. وننوّه بالذّكر في خاصيّة الكفاءة أنّها افتراضية "تحمل مفهوماً ذا طابع مجرد ومفترض، فهي ليست قابلة للملاحظة: ما يلاحظ فيها هو مجموع التّأثيرات التي تحدثها الكفاءة في وضعيّة من الوضعيات التعليمية". (Leplat (1991), P 266) ليست الكفاءة اللغوية شيئاً مادياً قابلاً للبناء وإعادة بنائه من جديد، بل هي عبارة عن مجموع المؤثرات النفسية والاجتماعية، والديداكتيكية التي تصدر من المتعلّم التي تتطلّب ردود فعلية مناسبة لسياقات ومقامات معينة (أنظر الشّكل رقم 1).



وتنتقل الكفاءة الافتراضية إلى الكفاءة ذات واقع مرتبط بمجمل الإنجازات التي يقوم بها المتعلّم وبالمهام المتنوّعة التي تسند إليه كأفراد أو جماعات اجتماعية تشكّل مجموع الكفاءات العامة التي يشترك فيها كلّ الأفراد أثناء تأديتهم لوظائفهم وحرفهم. كما تكون الكفاءة خاصيّة فرد لا يتحلّى بها فرد آخر، فهي تلازمه وتحدّد له الوظائف التي يستحضرها في موقف من المواقف الاجتماعية التي من خلالها يتمّ تعيين أنواع من الكفاءات؛ وهي الكفاءة الشاملة الفردية، والكفاءة التّواصلية، والكفاءة اللسانية، والكفاءة السوسiolسانية، والكفاءة البراغمتية.

2-2-1- خصائص الكفاءة:

- وتمثّل في ما يلي: -الكفاءة تفكير ثمّ عمل وإنجاز لما هو تطبيقيّ في الواقع؛ وليس مجرد تنظير للتعلّقات؛
- الكفاءة عملية تحضير قبلية للوسائل، والأدوات الإجرائية التي تساعد المتعلّم في اكتساب المعارف، واللغات، والتجارب البشرية؛ وتشبه الكفاءة التي يتّصف بها النّجار أو الحدّاد اللذان يستغلان مهارتهما وخبرتهما في صناعة ما دون أدنى حاجة إلى نظريات وقوانين وضعت من أجل هذا النوع من الكفاءة؛
- انطلاق الكفاءة من مجمل الوضعيات والخبرات التي يخضع إليها المتعلّم أثناء العملية التعليمية؛
- الكفاءة تُكتسب بالتعلّم والتدريب والتمرّن المستمر؛

- الكفاءة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالعوامل النفسية والاجتماعية المحيطة بالمتعلم؛
- الكفاءة قابلة للتطور لتطور المقتضيات الاجتماعية، والفكرية، والتكنولوجية لانتشار الأنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، والمواقع الالكترونية التعليمية؛
- الكفاءة إنجاز لمشروع تصوري ذي مسلمات مسبقة يحمل سمة الابداعية أو مشروع مقيد بأحداث الواقع وتجاربه. (الحرابي، ص44، 45)

1-2-3- تمييز الكفاءة عن القدرة اللغوية:

وتتميز الكفاءة عن القدرة من حيث: (خيشان وجماعته، ص7)

- توظيف جملة من الموارد: معارف علمية، ومعارف التجربة الشخصية، وقدرات ومهارات من أنواع مختلفة.
- الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية: هي عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية بالنسبة للمتعم الذي يوظف جملة من التعلّمات لغاية إنتاج شيء أو لغرض القيام بعمل أو حلّ كلّ مشكلة مطروحة في عمله المدرسيّ أو في حياته اليومية.

- الكفاءة مرتبطة دائما بجملة من المعايير ذات المجال الواحد: يستطيع المتعلم أن يحلّ مشكلة في مجال، ولا يستطيع حلّها في مجال آخر وهذا يرجع إلى الكفاءة التي يتّصف بها. وقد يكون المتعلم كفئا في حلّ مسائل رياضية، غير أنّه لا يتحكّم في حلّ مسائل فيزيائية، بمعنى أدق، من أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعيّن حصر الوضعيات التي يستدعي فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة. ولاشك أنّ هناك وضعيات متنوّعة وضرورية لا بدّ أن ينمي المتعلم فيها كفاءته؛ غير أنّ هذا التنوع في الوضعيات محدود ومحصور في مجال مشترك معيّن من الوضعيات.

يبدو أنّ الفرق بين مصطلحي القدرة والكفاءة بمثابة الفرق بين اللغة والكلام بحيث أنّ اللغة تتغيّر وتتطور عبر العصور الزمانية. وأمّا الكلام هو إنجاز فعلي للغة يرتبط بالمكان، وزمان وظروف المتكلم المتحدّث. كما تتطور القدرة عبر مراحل نموّ الإنسان، والتطورات التكنولوجية الحديثة ومواقع التواصل الاجتماعيّ، وتختلف من شخص إلى آخر ومن جماعة إلى أخرى. تختلف كفاءة المتعلم من مجال إلى آخر يتفوّق في تخصص معيّن ويفشل في آخر يجب العناية بهذا التباين في الكفاءة بين المتعلمين، والبحث عن سبل إنجازها في ظلّ الموارد التي تخدمهم وتهيّئهم إلى الحياة العامة.

2- حدود القدرات والكفاءات في تشكيل التعبير الشفهي لدى متعلم اللغة العربية-دراسة تطبيقية:-

حاولت في هذا العنصر أن أعالج مدى أهمية القدرات اللغوية والكفاءات في تعليم اللغة العربية لمتعلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط من خلال طريقة تدريس التعبير الشفهي في مؤسستين تمثلان عينة الدراسة للمتعلّمين في مرحلة التعليم المتوسط بدائرة الأربعاء ناث إيراثن بولاية تيزي-وزو. تتكوّن هذه العينة من مجموع المتعلّمين الذين اعتمدت عليهم معالجة الموضوع؛ وبلغ عددهم حوالي مائتين وخمسة وعشرين (225) تلميذا في متوسطة حسيني شابحة ومائتين وثلاثين (230) تلميذا في متوسطة عبيدش مهدي حيث كنت أحضر حصص التعبير الشفهي التي برمجت للسنة الأولى وأسجل ما لاحظته، وأسنتبط عدد التلاميذ الذي يملكون القدرات أو

الكفاءات في التعبير الشفهي باعتماد النصوص التي تنطلق من دراسة النص وتقديم الأسئلة شفاهياً، وتوجيهها إلى التلاميذ ليفهموا أفكار النص، ومضمونه، كسند أو كمعطيات الانطلاق في نشاط التعبير الشفهي التي تظهر في الجداول التي وضعها والقابلة للنقاش والتحليل.

جدول رقم 1: توزيع عدد المتعلمين في المؤسستين بدائرة الأربعاء ناث إيراثن حسب الاستجابات التي أجريتها في فترة السنة الدراسية 2022 و2023م.

عدد التلاميذ في متوسطة عديش مهدي	عدد التلاميذ في متوسطة حسيني شابحة
230	225

نلاحظ أنّ عدد التلاميذ الذين تمّت دراستهم كعئتين تمّ اختيارهما عشوائياً في متوسطة عديش مهدي يفوق عدد التلاميذ في متوسطة حسيني شابحة علماً أنّ المتوسطة الأخيرة تكون دائماً الأولى في نسبة نجاح التلاميذ في شهادة التعليم المتوسط بدائرة الأربعاء ناث إيراثن.

2-1- الانطلاق من فهم المنطوق (فهم النص) لإنتاج المنطوق (التعبير الشفهي):

وعلى أساس هذا الاختيار للمتوسطين السابقتين أتينا في حصص فهم المنطوق وإنتاج المنطوق وميدانياً إلى تحليل ما جاء به المتعلمون أثناء التعبير الشفهي المبرمج في أخير كلّ مقطع باعتماد النصوص كمعيار وتعلّمة لإنتاج المنطوق. وقبل الذهاب مباشرة إلى دراسة ومناقشة مسألة التعبير الشفهي يتطلّب منا التعرف على المقاطع الواردة والمذكورة في كتاب اللغة العربيّة سنة أولى 1 متوسط وفق مناهج الجيل الثاني، وفي الوثائق المرافقة له التي تتفق كلّها في تقسيم البرنامج الدراسي إلى أربعة مقاطع حيث وزّع كلّ مقطع إلى أربعة أسابيع. وينقسم كلّ أسبوع إلى أربعة موضوعات ونصوص تنتمي إلى عنوان المقطع الذي يشمل العناوين الفرعية الأسبوعية (انظر الجدول الآتي رقم 2). ويمثّل هذا الجدول جدول توزيع المقاطع حسب ورودها في كتاب دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعليم المتوسط (من صفحة 8 إلى صفحة 17) الذي أخذت جزءاً منه، لأنّ المقاطع متداخلة ومتشابكة في ما بينها، وتشارك في الأهداف التي رسمتها وزارة التربية الوطنية من الناحية التعليمية والمعرفية والمنهجية.

الجدول رقم 2: توزيع المقاطع حسب المخطّط السنوي لبناء التعلّعات (وزارة التربية الوطنية، 2004-

2005، ص8-ص17)

رقم المقطع	المحور	فهم المنطوق وإنتاجه
1	الحياة العائلية	-أمّ السعد (أبو العيد دودو) -في انتظاررامي (توفيق يوسف عواد) -وداع (عبد الحميد بن جلون) -زوج أبي (محمّد حسين هيكل)
2	حبّ الوطن	-سطر أحمر من الأمس (رواية طيور في الظهيرة) // (مرزاق بقطاش) -ليلة للوطن (المجموعة القصصية صوماميات (عبد الرّحمان عزوق)

-الشاعر المضطهد (مالك حداد) -حدث ذات ليلة (المجموعة القصصية الكاملة)/(جميلة زبير)		
-البشير الإبراهيمي (د.عمر بن قينة) -تين هينان الملكة الأمازيغية/مريم سيدي علي مبارك -الإدريسي، هيثم الخوري -الإسكندر الأكبر، محمّد كامل حسن المحامي	عظماء الإنسانية	3
-رؤا والقلم، بنهة الحلبي -التسامح دائما، إيمان البقاعي -الحل الأخير، يوسف شاوش -معاناة جون فالجان،	الأخلاق والمجتمع	4
	العلم والاكتشافات العلميّة	5
	الأعياد	6
	الطبيعة	7
	الصحة والرياضة	8

-النتائج ومناقشتهما: يبيّن هذا الجدول أهميّة تجسيد المنطوق من خلال التّعبير الشّفوي الذي يبدأ من طرائق تنفيذ التّعلّمات التي وضعت في كتاب دليل الأستاذ للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط حيث يغطي الكتاب المدرسي ثمانية (8) مقاطع؛ وكلّ مقطع يدخل في محور معيّن، وشامل يتفرّع منه مجموعة من النّصوص التي يبلغ عددها إثني وثلاثين (32) نصا تتراوح بين الوصفية والتّراثية، والسردية والعلمية، والدينية والتكنولوجية. ويندرج تحت مصطلح فهم المنطوق الذي يهدف إلى مدى استيعاب المتعلّم للنّص من خلال مستوى المنطوق الذي يتدرّب عليه، ويتمرّن على قواعد اللّغة العربيّة شفاهيا. ويعدّ التّعبير الشّفوي جزءا لا يتجزأ من فهم المنطوق وهو أساس خبرة المتعلّم وحصوله على مهارات اكتساب اللّغة في مختلف مستوياتها الصوتية، والصرفية، والنحوية، والتركيبية والدلالية الذي يؤدّي بالمتعلّم إلى إنتاج المنطوق. ومن البديهي أنّ وزارة التّربية الوطنيّة في الجزائر لمحت لمصطلح التّعبير الشّفوي في المستندات المدرسيّة والتّربوية الموجهة إلى المتعلّم والوثائق المرافقة للمعلّم أو الأستاذ بطريقة غير مباشرة، بل أطلقوا عليه مصطلح إنتاج المنطوق الذي يظهر جليا في الكتاب المدرسيّ للغة العربيّة الموجه إلى المتعلمين، وكتاب دليل الأستاذ، وكتاب الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط. أريد من خلال هذه الدّراسة إبراز أهمّ القدرات والكفاءات التي تعدّ من المميّزات التعليميّة التي يجدر على المتعلّم الاتّصاف، والتّحلي بها للأخذ بجوهرها ومحتوياتها الأساسيّة والفرعيّة في العمليّة التعليميّة وفي تعليم اللّغة العربيّة نطقا وكتابة.

وتهتمّ وزارة التّربية الوطنيّة بوضع "المخطّط السنوي لبناء التّعلّمات: هو مخطّط عام لبرنامج دراسي، ضمن مشروع تربوي، يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشّاملة لمستوى من المستويات التعليميّة. انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين، ويبني على مجموعة من المقاطع التعليميّة المتكاملة" (اللجنة الوطنيّة للمناهج،

المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص5) يشكّل هذا المخطّط الدراسي برنامجا دراسيا يتماشى وروزنامة التوزيع السنوي للدروس التي يجب على المعلمّ اتباعها من البداية إلى النهاية من أجل بناء الكفاءة الشاملة أو النهائية أو السنوية للمتعلم في مرحلة من مراحل تعلمه التي تتركز أساسا على الكفاءة الختامية التي تنطلق من مجموع الكفاءات المستمدة من التعلّات الواردة في المقاطع.

2-2- أنواع الكفاءات المستنبطة من معالجة المقاطع التعليمية:

وجاء تعريف "المقطع التعليمي: هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهام، -ينوب عن التحضير اليومي- يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرّج لولبي، يضمن الرجوع إلى التعلّات القبلية لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين، قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة" (اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص5). يرتبط المقطع بما يسمّى سابقا بالوحدة التعليمية التي تضع بين أيدي المتعلم كل الأدوات اللازمة لتعليم اللغة واكتساب المعارف التي ينجزها على شكل نشاطات وقراءة نصوص وتمارين تطبيقية وتدريبات وتعبير بنوعيه الشفهي والمكتوب طيلة فترة الدراسة مع التقويم والتقييم خدمة، وتطويرا للكفاءة الشاملة التي تنقسم إلى (انظر الجدول رقم3).

جدول رقم 3: الكفاءة الشاملة والكفاءة الختامية لكافة المقاطع التعليمية

نوع الكفاءة	نص الكفاءة	النمط المستهدف
الشاملة	"يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا مركبة سردية وصفية لا تقل عن مئة وسبعين كلمة وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية" (وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، 2016، ص11)	السرد الوصف
الختامية للمقطع الأول	"ينتج المتعلم نصّا متسقاً ومنسجماً، يتحدث فيه عن حقيقة العلاقات بين أفراد الأسرة بلغة سليمة، يتضمّن قيماً أسرية، يوظف فيه النمط السردية والتّعت وأفعالا ذات أزمنة مختلفة والضّمير وأنواعه، وعلامات الوقف المناسبة" (المرجع نفسه، الصّفحة نفسها)	السرد الوصف
الختامية للمقطع الثاني	"ينتج المتعلم نصّاً بطولياً، عن شهيد من شهداء الثورة الجزائرية المجيدة، بلغة سليمة، يضمّنه قيماً وطنية، يجمع فيه بين السرد والوصف، موظفاً التّعت وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والفاعل والتشبيه، والجناس" (المرجع نفسه، ص31)	السرد الوصف

الوصف	"ينتج المتعلم نصا منسجما، يتحدث فيه عن عظيم من عظماء الإنسانية، بلغة سليمة، موظفا: الجمع بأنواعه، همزة الوصل، التعبير المجازي، الوصف المادي أو المعنوي، مع احترام علامات الوقف" (المرجع نفسه، ص51)	الختامية للمقطع الثالث
الوصف السرد	"ينتج المتعلم نصا منسجما، يحل فيه ظاهرة قبح اللسان لدى بعض الشباب المنتشرة بكثرة في شوارعنا، مستخدما الوصف والسرد، مجندا الموارد الآتية: المبتدأ والخبر، كان وأخواتها، همزة القطع، الطباق والسجع" (المرجع نفسه، ص70)	الختامية للمقطع الرابع

2-2-1-- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه التي تتكوّن من كفاءتين هما (المرجع نفسه، ص30):

الكفاءة الختامية: -يتواصل مشافهة بلغة سليمة؛ -يفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاهم معه
-ينتج خطابات شفوية: محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة.

2-2-2-- مركبات الكفاءة:

يستمع إلى خطابات وصفية وسردية: الوقوف على الموضوع وفهمه؛ التعبير عن الفهم والتفاعل مع الموضوع أو الفكرة؛

توظيف الرصيد اللغوي المناسب؛ استنتاج القيم والمواقف.

-النتائج ومناقشتها: وبعد التعرف على الأهداف التعليمية والانطلاق من وضعيّة تعليميّة وقراءة النصّ الجهرية من المعلم ومناقشة المسموع وشرحه مع إشراك كلّ المتعلمين في ذلك. وتأتي المرحلة الموالية التي تقوم على "إنتاج النصّ شفويا وبلغة سليمة بتقديم المتعلمين مواقفهم وآرائهم بالإقناع والحجج. وأخيرا يعقب المعلم آراء المتعلمين سواء كان نقاشا إيجابيا أو سلبيا "يعقب الأستاذ على كلّ ما دار بين المتعلمين، مؤيدا ومصوّبا من حيث المعارف والمعلومات المنهجية" (وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، ص31). أصبح الأستاذ بمثابة الواعظ والموجه للمتعلم، والمكون، والمقوم، والمقيم لامتحاناته وتطبيقاته وتدريباته في اللغة والقواعد والمعرفة. إذ لا يمكن أن ينجح المتعلم في جلّ تعلماته إلا إذا تمكّن من اللغة ومن قواعد التي يستخدمها في المواد الأخرى الفيزيائية والعلوم الطبيعية، والرياضيات، وحتى مادة الإعلام الآلي التي تقتضي وجود القدرات والكفاءات عندهم، وكذا إتقان فنّ التعبير الشفهي الذي سنأتي في هذا العنصر إلى تعريفه وتحديد مفاهيمه وخصائصه وأهميته في تعليم اللغة العربية لدى العيّنتين المتمثلتين في المتوسطتين متوسطّة حسيني شابحة ومتوسطة عبدش مهدي.

وهكذا وقفنا عند البحث عن طبيعة القدرات والكفاءات التي تتكوّن عند المتعلم أثناء حصّة التعبير

بنوعها الشفوي والمكتوب من خلال العدد الإجمالي للمتعلمين لدى المتوسطتين.

نشاط التعبير الشفوي: هو نشاط يسمح للمتعلم التعبير بأقواله وباللغة المنطوقة بأسلوب إمّا يجلب انتباه زملائه ويبرهم أو بأسلوب مغاير يجلب السلب لدى المتعلمين، ويصبح المتعلم محلّ الاستهزاء والسخرية. ويترتب

عن الأسلوبين السابقين من الناحية النفسية الإرادة القوية والرغبة في التعليم أو بعث الفشل والإهمال، والإحباط النفسي الذي يشعر به المتعلم حتى يجعله ينفر من التعليم.

3-أهداف تدريس التعبير الشفوي: وتكمن أهدافه في ما يلي:

أ-تنمية قدرة المتعلمين على المشاركة في المناقشة مشاركة إيجابية والتعبير عن ذواتهم، ورأيهم، ووجهات نظرهم؛

ب-تنمية قدرات المتعلمين العقلية، ولاسيما منها ما يتعلق بالتحليل والتعليل والتعليم، وإصدار الأحكام، والاستدلال والاستشهاد، وضرب الأمثلة؛

ت-بعث مواقف إيجابية مثل التزام الموضوعية والنظام والهدوء؛

ث-توظيف المكتسبات اللغوية السابقة وإدماجها، واستعمال الألفاظ، والعبارات المناسبة للاستعمال الدقيق والصحيح؛

ج-حمل المتعلمين على استعمال الفصحى في الحياة المدرسية، سواء كان ذلك في حصص اللغة العربية أو حصص المواد الأخرى، مثل الرياضيات والتاريخ والعلوم (وزارة التربية الوطنية، 2004-2005، ص90). يصبو تعليم اللغة العربية بمكوناتها، وأساليبها اللغوية، والتركيبية عن طريق توظيف التعبير الشفهي الذي ينطلق من النص، وفهم المنطوق وفهم الرصيد اللغوي الوارد في ذلك النص أو البحث عن معاني المفردات في القاموس إلى غرس الثوابت الوطنية التي تشكل رمز السيادة الوطنية من علم والموقع الجغرافي وثقافة وإرث تاريخي وحضاري ودين. ويشكل نص القراءة سندا توثيقيا أو وضعيا أساسية تتضمن مجموعة من الأسئلة المطروحة التي تقتضي حلولا لا تتأتى إلا بإنتاج المنطوق أو التعبير الشفهي.

3-1-قيمة القدرة اللغوية في اكتساب مهارة التعبير الشفهي:

ولإبراز المواقف التعليمية التي يتواجد فيها المتعلم لاكتساب مهارة التعبير الشفهي ارتأيت أن أبين قيمة القدرات اللغوية والكفاءة اللغوية في تعليم اللغة العربية وقياس مقدارهما من خلال ممارسة المتعلمين لنشاط التعبير في بعض الحصص حسب النصوص المسندة إليهم. إليكم الجدول الآتي:

الجدول رقم5: حساب عدد المتعلمين ذوي القدرات في التعبير الشفهي حسب كل مؤسسة

المقطع	إنتاج المنطوق أو التعبير الشفهي	عدد المتعلمين في متوسطة حسيني شابعة وبالنسب المئوية	عدد المتعلمين في متوسطة عبيدش مهدي
1 الحياة العائلية	-أمّ السعد (أبو العيد دودو)	24% 56	29,56% 68
	-في انتظاررامي (توفيق يوسف عواد)	32% 72	38,69% 89
	-وداع (عبد الحميد بن جلون)	43% 98	44% 102
	-زوج أبي (محمد حسين هيكل)	46% 105	45,56% 105
2 حبّ الوطن	-سطر أحمر من الأمس (رواية طيور في الظهيرة)/ (مرزاق بقطاش)	20,88% 47	22,60% 52

24%	56	24%	54	-ليلة للوطن (المجموعة القصصية صوماميات (عبد الرحمان عزوق)		
31%	72	30%	68	-الشاعر المضطهد (مالك حداد)		
36%	83	32%	74	-حدث ذات ليلة (المجموعة القصصية الكاملة)/(جميلة زبير)		
22%	51	21,77%	49	-البشير الإبراهيمي (د.عمر بن قينة)	عظماء الإنسانية	3
25%	58	24,88%	56	-تين هينان الملكة الأمازيغية/مريم سيدي علي مبارك		
26,95%	62	20,44%	46	-الإدريسي، هيثم الخوري		
32,60%	75	28%	63	-الإسكندر الأكبر، محمّد كامل حسن المحامي		
21%	49	16%	36	-روان والقلم، بنهية الحلبي	الأخلاق والمجتمع	4
23%	53	19%	43	-التسامح دائما، إيمان البقاعي		
28%	65	23%	52	-الحل الأخير، يوسف شوش		
31%	72	30%	68	-معاناة جون فالجان،		
63%	145	57,77%	130		العلم والاكتشافات العلمية	5
48,88%	110	59%	136		الأعياد	6
53,77%	121	63%	145		الطبيعة	7
82,66%	186	89,56%	206		الصحة والرياضة	8

2-3-التّائج ومناقشتها: نلاحظ أنّ قدرات المتعلمين تتغيّر من متعلّم إلى آخر بين المتوسّطين حسب موضوعات النّصوص الواردة في كلّ مقطع من المقاطع الثمانية بحيث أنّ القدرات كانت في الأسبوع الأوّل منخفضة جدّا كون أنّ المتعلمين في مرحلة الشّروع بالتّكوين الأوّلي والتّعليمي حسب البرنامج الجديد وطرائق تدريس اللّغة العربيّة التي تختلف من معلّم إلى آخر. ويكون المتعلّم قد اكتسب تعلّقات المرحلة الابتدائية التي يستغلّها في السنة الأولى المتوسّط ثمّ تتطوّر قدراته التّعليمية كلّما كانت الحوافز والتّعزيزات قويّة، وكذا العوامل التّفسيّة والاجتماعيّة تؤثر في العمليّة التّعليميّة لدى المتعلّمين والتي تتفاوت بين فرد وآخر. وترتفع القدرة كلّما كانت الموضوعات المختارة كنصوص في الأعياد وفي الصحة والرياضة والطّبيعة وفي العلوم والأنترنت والتّكنولوجيّة كونها قريبة كلّ القرب إلى المتعلّم وإلى محيطه الأسري والاجتماعي وبخاصّة تلك الوسائل التّكنولوجيّة والمواقع الالكترونيّة، وشبكات التّواصل الاجتماعيّ التي يلجأ إليها كلّما سانحت له الحاجة إلى ذلك لإنجاز مشاريعه في مختلف المواد وحصص المادّة الواحدة. كما نلاحظ ارتفاع القدرة لدى متعلّمي متوسّطة حسيني شابحة مقارنتها بمتوسطة عبيدش مهدي حسب الإحصائيات المسجلة في الجدول ويعود ذلك إلى التزام هذه المؤسّسة بالانضباط في العمل البيداغوجي والصّرامة التي تتخذها إزاء المتعلّمين كون أنّ أغلبية المتعلّمين الذين يكوّنونهم ذوي التّكوين في معاهد التّعليم المتوسّط في ولاية تيزي-وزو منذ السّبعينات والثّمانينات والتّسعينات، وتوقفت

هذه المعاهد التي تخرّج منها أساتذة أكفاء في المستوى المعرفي والبيداغوجي والمنهجي رغم ذهاب بعضهم إلى التقاعد فكان التعليم ناجحاً جداً في هذه المؤسسة ومازال هذا النجاح مستمرًا إلى يومنا هذا. وأمّا العدد الباقي من هذه النسب المئوية التي حسبناها في جدول قدرة المتعلّم التعليميّة فتشكّل عدم قدرة المتعلّم توظيف التعبير الشفهي نظرا للمشاكل الصحيّة والنفسية التي يعاني منها، والمشاكل الاجتماعيّة التي يشكو منها، وعدم تلقيه التكوين الجيّد لدى المعلّم الذي يرى إلى المتعلّم ذلك النّاشط والمثابر للتّعليم. وتدفع هذه الطّريقة المتعلّم إلى الملل والابتعاد عن الدّراسة لعدم وجود الرّغبة في التّعليم نظرا لاكتظاظ البرنامج والحجم السّاعي الذي يسدّ الحاجيات التعليميّة للمتعلّم.

3-3-أهميّة التعبير الشّفوي في تكوين الكفاءات للمتعلّمين:

يعتبر نشاط التعبير الشّفوي في المنهاج الدّراسي المقرّر في مرحلة التّعليم المتوسّط ذا أهميّة قصوى في تكوين القدرات والكفاءات اللغوية لدى المتعلّمين التي تؤهّلهم إلى استعمال اللّغة العربيّة بطلاقة، وبفصاحتها، ومراعاة للقواعد النحويّة والصرفيّة التي تشكّل قدرة المتعلّم في "فهم خطابات شفهيّة وإنتاجها محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيّات تواصلية دالة" (وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديريّة التّعليم الأساسيّ، 2016، ص11) كما تستهدف هذه الكفاءة أيضا الكشف عمّا رسخ في أذهانهم من رصيد لغويّ ثريّ وقواعد نحويّة شاملة؛ وهم بحاجة إليها للتعبير عن كلّ ما يشعرون به أو يدركونه من أحوال تحيط بهم وبجوارهم مع زملائهم والمعلمين الذين يدرسونهم (انظر الجدول الموالي).

جدول رقم6: حساب عدد المتعلّمين ذوي الكفاءات في التعبير الشّفهي حسب كلّ مؤسسة

رقم	المقطع	إنتاج المنطوق أو التعبير الشّفهي	عدد المتعلّمين في متوسطة حسيني شابحة	عدد المتعلمين في متوسطة عبيدش مهدي
1	الحياة العائليّة	-أمّ السّعد (أبو العيد دودو) -في انتظار رامي (توفيق يوسف عوّاد) -وداع (عبد الحميد بن جلّون) -زوج أبي (محمّد حسين هيكل)	58 25% 69 30,66% 86 38% 110 48,88%	56 24% 63 27% 74 32% 96 41,73%
2	حبّ الوطن	-سطر أحمر من الأمس (رواية طيور في الظّهيرة)/ (مرزاق بقطاش) -ليلة للوطن (المجموعة القصصيّة صوماميات (عبد الرّحمان عزوق) -الشّاعر المضطهد (مالك حداد) -حدث ذات ليلة (المجموعة القصصيّة الكاملة)/(جميلة زّبير)	52 23% 64 28% 73 32% 84 37%	57 24,78% 62 26,95% 75 32,60% 89 38,69%
3	عظماء	-البشير الإبراهيمي (د.عمر بن قينة)	54 24%	48 20,86%

				تین هینان الملكة الأمازيغية/مريم سيدي علي مبارك -الإدرسي، هيثم الخوري -الإسكندر الأكبر، محمد كامل حسن المحامي	الإنسانية	
23%	54	25,77%	58			
23%	54	27,55%	62			
29%	67	33%	75			
18,69%	43	24,88%	56	-روان والقلم، بنهية الحلبي -التسامح دائما، إيمان البقاعي -الحلّ الأخير، يوسف شاوش -معاناة جون فالجان،	الأخلاق والمجتمع	4
23%	53	27,55%	62			
28%	65	30%	68			
31%	72	32,88%	74			
71%	164	80,88%	182		العلم والاكتشافات العلمية	5
66%	152	82,66%	186		الأعياد	6
68,69%	158	73%	165		الطبيعة	7
84%	194	96%	216		الصحة والرياضة	8

4-3- النتائج ومناقشتها: تزداد كفاءة المتعلمين في كلّ مقطع وفي كلّ أسبوع حسب طبيعة الكفاءات المدرجة من كفاءة الانطلاق إلى الكفاءة الختامية التي تنتهي بنجاح حصّة التعبير الشفهي مراعاة للقواعد نطق اللّغة العربيّة، وبأصواتها، والقواعد النحويّة، والأوزان الصّرفيّة، وامتلاكه المفردات التي يستعملها المتعلّم أثناء التّعبير. وهو في هذه الحالة يتمكّن من تركيب الجمل مع الاقتداء بخطوات التّعبير من مقدّمة وعرض وخاتمة. نلاحظ أنّ الكفاءات تظهر جلياً في مجال الصحة والرياضة، وفي الأعياد، والعلم والاكتشافات والطّبيعة؛ وهذا دليل على أنّ المتعلّم يميل كثيراً إلى دينه، وثقافته، وقيّمه الاجتماعيّة، وعاداته وتقاليده التي تنجّي أولاً قدراته كلّما تشابكت النّصوص المبرمجة بما هو مرتبط بالمظاهر والمؤثرات الاجتماعيّة يكون التعبير الشفهي أكثر ارتباطاً بمختلف الأبعاد اللّغوية والفكريّة والمنهجية. ويرجع نجاح التّعليم في المؤسستين إلى استمرارية تدريس نفس الأساتذة المتعلّمين منذ المرحلة الأولى من التّعليم المتوسّط إلى غاية السنّة الرابعة حتّى يتكوّن تكويناً جيّداً وتدريب المتعلّم على إتقان اللّغة المنطوقة وحرصهم على ذلك من خلال التعبير الشفهي والسير الحسن للمؤسستين من الناحية الإداريّة والبيداغوجيّة؛ ممّا يشجّع المتعلّمين على النّشاط والتّفاعل اللّذين يركّزان على أبعاد مختلفة.

5-3- أبعاد نشاط التعبير الشّفوي: وفي إطار خدمة نشاط التعبير الشّفوي، فهو من الصّور أن نراعي ثلاثة أبعاد هي (تريدي، أيت عبد السلام، 2004-2005، ص49):

أ- البعد اللغوي: ويقضي حمل المتعلمين على استخدام اللغة استعمالاً يحترم قواعدها ومعاييرها وخصائصها وهم يقبلون على التعبير على آرائهم وعواطفهم، ويصدرون أحكامهم، وينقلون الوقائع والحقائق والمعطيات.

ب- البعد الفكري: ويقضي مساعدة المتعلمين على تنمية آليات التفكير التي تتيح لهم بناء آراء منسجمة يؤدّبها الدليل والمنطق، فالآراء لا قيمة لها إذا لم تكن منطقية، أو مرتكزة على حقائق ثابتة، والأحكام لا أهمية لها إذا لم يشفعها الدليل وتؤدّبها الحجّة.

ج- البعد المهجي: ويقضي عدم إلقاء الكلام هكذا من غير ترتيب، ومن غير تمييز المقدمات عن النتائج ولا المسببات عن الأسباب... فكلّ قول يحتاج إلى تنظيم محدّد، وكلّ كلام ينبغي أن يرتبط بالسياق الذي يقال فيه. يجب العناية بهذه الأبعاد حتّى يتسنى للمتعلّم الكشف عن الكفاءات التي تربطه بالعملية التعليمية فحسب. ينطلق المتعلّم من التعبير الشفهي الذي يتيح له فرصة التعبير عن نفسه وشخصيته وتحديد مكانته بين زملائه. وهو وسيلة من وسائل تكوينه الفردي والاجتماعي، وتعليمه كيفية التخاطب والكلام مع كلّ الفئات الاجتماعية وأفراد عائلته في موقف وسياق معيّنين. كما يراعي سلامة اللغة العربية التي يدرجها في كلّ المواد العلمية والإنسانية مهما كانت طرائق استخدامها وتقنياتها تشكيلها.

يمكن أن نعتمد مجموعة من المعايير المستمدّة من طرائق تدريس المنطوق وحصّة لتشجيع المتعلمين للمطالعة كقراءة القصص والروايات والكتب في شتى المجالات العلمية، والفنية والدينية والثقافية حتّى يستند إليها ويستشهد بها كأقوال وحكم وأمثال أو شعر... الخ واعتماد حصّة دروس في قواعد النحو أو في الإملاء؛ كتعليمهم قواعد الفاعل والمفعول به، والحركات الإعرابية، وكيفية ترتيب أركان وعناصر الجملة، وبناء التراكيب السليمة نحوياً ودلالياً.

6-3- أهمية قواعد النحو في بناء الكفاءات اللغوية:

سنقوم في هذا العنصر بتقديم نموذج لوضعية التعبير الشفهي بواسطة ضبط قواعد النحو لفئة المتعلمين منعدمي القدرات أو الكفاءات: يعني إمّا تقلّص درجة القدرات التي يمثّل بها المتعلّم أو تنعدم تماماً رغم وجود الكفاءة عند البعض منهم. كما تنخفض الكفاءات أو تنعدم تماماً رغم وجود القدرات عند البعض منهم. ونظراً لهذا التباين القائم بين القدرات حيناً والكفاءات حيناً آخر عرض المعلّم مجموعة من الأسئلة والتّمارين حول كيفية توظيف القواعد النحوية أثناء توظيف الجمل في اللغة العربية، وكيفية نطقها وتركيبها بطريقة سليمة للتّمييز بين الوظائف التي تقوم عليها دروس القواعد النحوية للكشف عن طبيعة الكفاءات التي يستخدمها المتعلّمون في التعبير الشفهي علماً أنّهم لم يتمكّنوا من اكتساب مهارته؛ وبخاصّة منذ الفترة 2020-2022م مع انتشار جائحة كورونا اضطرت المؤسسات التعليمية إلى تخفيف عملية التدريس في الأسبوع حتّى أصبح المعلّم يتقيّد بتلك الفترات الضيقة للتدريس عملاً على التّعليم التي نصّت عليها وزارة التربية الوطنية التي تكمن في تخفيض الحجم الساعي مع التّفويض. ورغم تنحية التّفويض في فترة 2022-2023م نلاحظ استمرار وضعية المتعلمين في نفس الوتيرة فلم يكتسبوا طرائق التعبير الشفهي فهم يعانون من مشاكل مرتبطة بسلامة اللغة، وعدم وضع التراكيب والجمل بشكل منطقي ومنظم. ويعانون من ضعف رصيدهم اللغوي والمعجمي

بسبب اختلاف منهجية تدريس مادة التعبير الشفهي من معلّم إلى آخر، ولتضخم البرنامج فالمعلّم محدّد بالوقت فليس بمقدوره أن يعرض موضوعا في التعبير الشفهي الذي يشكّل المرحلة الختامية للكفاءة في وقت قصير جدّا، بل يحتاج إلى وقت أكبر للإحاطة بكلّ المفاهيم المرتبطة بآليات التعبير الشفهي. ويرجع نقص المتعلّم في التعبير إلى القضايا التي يطرحها المعلّم بصفقتها بعيدة كلّ البعد عن أسرته ومحيطه الاجتماعي، ودينه، وعاداته وقيمه الاجتماعية: لأنّ المتعلّم في هذا السنّ يميل حتما إلى الرغبة في تعليم ما هو موجود في الواقع، ويربطه أكثر بحياته اليومية، وممارسته المستمرة. كما يتجلّى أيضا في عدم اتّباع المتعلّم خطوات التعبير الشفهي من مقدّمة وعرض وأخيرا خاتمة، لأنّ شفاهيا لا يدرك جيّدا هذه المفاهيم، ولا يستوعبها فنجدّه لا ينظم جيّدا هذه الخطة قد يبدأ بخاتمة ثمّ العرض والمقدّمة أو يبدأ بالعرض ثمّ الخاتمة، وينهي بالمقدّمة فنلاحظ تشوّهها للخطة دون أن يستخدم الخيال، وتصوّر الأحداث التي تجعله يلتزم بآليات التعبير الشفهي الذي يكون مجالا معنويّا ومجرّدا موجودا في ذهن كلّ فرد متعلّم. كما ترجع أسباب ضعف المتعلّم في التعبير الشفهي إلى تلك التعليمات التي تلقاها في أواخر سنته من التّعليم الابتدائي وهو لم يتعلّم تقنيّة التعبير في هذه المرحلة الأساسيّة. وهذه المعينات تشكّل تلك المخلفات التي تركها لهم التّعليم الابتدائي ثمّ تراكمت وامتدّت إلى مرحلة التّعليم المتوسّط وخاصّة السنّة الأولى. وهنا نتساءل عن الأدوات اللاّزمة والأساليب التقنيّة التي تساعد في تعليم المتعلّم التعبير الشفهي؟ وهل ننتقل من عرض مجمل الوضعيات التي تستند إلى قواعد النّحو أو إلى القواعد التركيبيّة أو اعتماد أساليب الخطاب والتّداول أو اكتساب الرّصيد المعجمي والمفرداتي في اللّغة؟ وللإجابة عن هذا السّؤال حاولت أن أعتد القواعد النحوية كميّار وأسلوب فعّال في تكوين التعبير الشفهي. وإليكم هذا الجدول الذي سيوضّح لنا مدى أهميّة الكفاءة في تنشيط المتعلّم واستثمار أفكاره في سبيل إيجاد حلول للوضعيات، والمشكلات التي تواجهه في الصّفّ الدّراسيّ أثناء التعبير الشفهي.

جدول رقم7: جدول كفاءة المتعلّم وشروطها (بن تريدي، أيت عبد السلام، ص20، 21)

الكفاءة المستهدفة	مطالب ومسعى تحقيقها
1-صياغة جمل يكون الخبر فيها مفردا أو جملة	-تمكّن المتعلّم وقدرته الكشف على أنّ الخبر يكون مفردا أو جملة اسميّة أو فعليّة؛ -تدريب المتعلّم على تركيب جمل للتعبير عن هذه الوضعيّة للخبر؛ -تكليف المتعلّم بتحرير فقرة وصفيّة تتيح له فرص إدماج المكتسبات المتعلّقة بالجملة الاسميّة
2-قراءة نص مشكول جزئيّا قراءة إعرابيّة صحيحة للفاعل والمفعول به والاسم والمجرور والمضاف إليه	-جعل المتعلّم يكتشف إعراب الفاعل والمفعول به والاسم المجرور والمضاف إليه؛ -تنبيه المتعلّم إلى تطبيق القواعد النحوية التي درسها أثناء قراءته للنصوص والتعابير؛ -توقيف التلاميذ وإخطارهم بالأخطاء التي تظهر في حالة

القراءة مع تصويبها:	
<p>-محاولة ترسيخ قواعد اللّغة الكليّة للمتعلّمين وبقدر الإمكان؛</p> <p>-المراقبة المستمرة في مراعاة قواعد اللّغة مع الحرص على إجراء التّدريبات في بلاغته الشفويّة والكتابيّة؛</p> <p>-حثّ المتعلّم على المراجعة الدائمة لقواعد اللّغة مع تكليفه بشقّ الأعمال المتصلة بالتّعبير الكتابي التّواصليّ.</p>	3-احترام قواعد اللّغة في التّعبير الشّفهي والكتابي معا

-النتائج ومناقشتها: يبيّن لنا هذا الجدول مجموع الوضعيات التي يسخرها المعلّم كمنهات ومثيرات تأتي على شكل أمثلة متنوّعة في دراسة، ومعالجة قضيّة نحويّة ما ثمّ يطرح عليهم الأسئلة التي تجعل المتعلّم هو العنصر الحيويّ في العمليّة التعليميّة للكشف عن عنوان الدّرس، وعن الوظائف التي يقوم عليها مثلا الفاعل أو المفعول به أو البحث عن المبتدأ والخبر ونوع الجملة في الخبر. وبعد معرفتهم للدّرس يضعون القاعدة التي تستنبط من المتعلمين أو المتعلّم الواحد الذين يتّصفون بكفاءات عالية في اللّغة، وفي قواعد النّحو. ثمّ تليها مرحلة إنجاز التّمارين حول الدّرس. وكلّما يخطئ المتعلّم إلّا وبين المعلّم موضع الخطأ وتصويبه وفق القاعدة النحويّة التي سبق وأن تطرّق إليها في القسم. ولكن يظهر أنّ عنصر الكفاءة لا يتحلّى بها كلّ المتعلمين كون أنّ المتعلّمين لا يملكون معطيات مسبقة في أذهانهم لحلّ المشكلات اللغويّة والمعرفيّة التي يتعرّضون إليها، وليسوا في سنّ يتفرّد المتعلّم بالعمليّة التعليميّة، بل هم بحاجة ماسّة إلى من يكوّنهم، ويوجّههم، ويشرف عليهم؛ وخاصّة في المرحلة الابتدائيّة من التّعليم. إنّ القواعد النحوية ليست كافية ولوحدتها في بناء التّعبير الشّفهي، لأنّ النّحو يستعمل أدوات من حركات وإعراب وقواعد تركيبية كالترتبة والتّأخير والتّقديم والتّطابق والعلاقات الاسناديّة لا يفهمها المتعلّم في هذه المرحلة. لا نطلق من الشّكل لوضع المفهوم المقصود من التّعبير الشّفهي الذي يحتاج إلى تفعيل وفهم مقاصده وعناصره. لا يمكن أن نعتمد القواعد النحوية كأساس أوّل، بل علينا أن نبحث عن آليات أخرى يحتاج إليها التّعبير أكثر وبالضّرورة مراعاة الرّصيد المعجميّ والمستوى الدّلالي، المستوى التّركيبيّ، القواعد الصّرفيّة، .

وإذا حاولنا بالرّصيد المعجمي الذي يستخدمه المتعلّم فيكون بمعزل عن التّركيب الذي يعبر عنه على شكل مفردات ذات محور عمودي. وفي هذه الحالة لا يجب أن نعتبر المتعلّم بمثابة الآلة التي نملأها بكلّ المعلومات معقدة كانت أو سهلة حتّى يصبح في فترة من فترات عمره يملّ من الدّراسة ويهجر عنها. ويقتضي على المعلّم أن يراعي مراحل نموّ الطّفل العمريّة والعقليّة، والجسميّة والجانب التّفسي والاجتماعيّ له، وكذا الفروقات الفرديّة التي تميّز فردا عن آخر. كما يجب على المعلّم أن يضع للمتعلّم كلّ الأدوات اللاّزمة التي تمكّنه من الانتباه أوّلا ثمّ متابعة الدّروس ثانيا بجلبه وتشويقه للحصص عن طريق استخدام الصّور والألعاب التربويّة والتعليميّة المتنوّعة وبواسطتها تنميّ قدراته الفكرية.

4- الخلاصة:

تعرّضنا في هذا المقال إلى البحث عن مفهومي القدرة اللغوية والكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في الجزائر. ركّزنا على دراسة المفهومين للكشف عن درجة وقوعهما لدى المتعلمين الذين يشاركون ويتفاعلون مع المعلم أو الذين لم يتفاعلوا أثناء تقديم المعلم نشاط التعبير الشفهي أو الكتابي. وانطلاقاً من المعطيات التي توفّرت عليها التعليميّة وبالأحرى تعليم اللغة الشفوية في كلّ مستوياتها النحوية والمعجميّة توصلنا إلى وضع مجموعة من النتائج والاقتراحات.

- النتائج:

ترجع نقائص الكفاءة اللغوية وفي التعبير الشفوي لدى المتعلمين إلى:

- علاقتهم بمحيطهم الأسري، وبيئتهم الاجتماعيّة حيث يعاني المتعلم من ظروف نفسيّة، ومرضيّة، واجتماعيّة؛
- مشاكل مرتبطة بالبيداغوجيّة، وبتكوين المعلم من حيث مناهج التدريس المختلطة المفاهيم والمبادئ حتّى أصبح المعلم يطبق طريقة التدريس بالأهداف أو الطريقتة البنويّة دون أن يستوعب جيّدا المناهج الجديدة التي تتعامل مع الأدوات التكنولوجيّة الحديثة؛

- عدم وجود الإرادة لدى المعلم والحيويّة في عرض الدّروس بشكل عادي نظرا للمشاكل التي يعاني منها؛
وبخاصّة المرضيّة؛

- صعوبة التّواصل بين المعلم والمتعلم إمّا لعدم مراعاة المعلم المستوى اللّغوي البسيط للمعلم أو لكثرة واكتظاظ مادّة التدريس المبرمجة له؛

- تكثيف المواد ومحتوياتها لا تناسب التّوقيت الذي ورّعت فيها؛ ولا تتماشى والنموّ الدّهني للمتعلم؛

- مشكل الإصلاحات التربويّة التي كانت منذ عام 2003 إلى هذا اليوم جعلت المعلم ضائعا وعالقا بين تعليميّة اللّغات في مرحلة التّعليم الأساسي وفي مرحلة التّعليم المتوسط؛

- التّغيير الجذري لمناهج وطرائق التدريس يتمّ دفعة واحدة وليس تدريجيّا؛ ممّا صعّب على المعلم استيعاب المناهج الوافدة وعدم الاقتداء كليّا بها؛ وهذا سيعرقل نجاح العمليّة التعليميّة عند المتعلم بالضرورة؛

- إنّ عدم ممارسة المتعلمين لغة الصّفّ الدّراسي وهي لغة معياريّة تختلف عن اللّغة الدّارجة أو لغة الأمّ التي اكتسبها من أمّه ومجتمعه؛

- إنّ الانتقال من التّعليم الأساسي إلى التّعليم المتوسط جعل المتعلم يتصارع بين أمرين ومقاربتين مختلفتين؛
كون أنّ التّعليم الأساسي ركّز كثيرا على المقاربة التّواصلية التي تهتمّ بتعليم قواعد النّحو وكيفية ضبطها أثناء الكتابة. في حين اهتمّت المقاربة الجديدة أي مقاربة الكفاءات بالجانب الشّفوي أي المنطوق دون التّركيز على قواعد اللّغة؛ ممّا أدّى بالمتعلم إلى عدم تعليمه للغة العربيّة نطقا وكتابة؛

- الممارسات اللغوية المتنوعة التي يتواصل بها المتعلم والمعلم معا أثناء الحصة؛ فيقعان في الانتقال اللغويّ أو الخليط اللغوي أيضا دون الالتزام بلغة التدريس؛

الحلول:

- البحث عن سبل تنمية القدرات اللغوية والكفاءات لدى المتعلم منذ مرحلة التعليم الابتدائي وتطويرهما في مراحل أخرى لاحقة:

- العمل على توفير كلّ الأغراض والوسائل الماديّة والمعرفيّة المتاحة لتشجيع المتعلمين وتحفيزهم:

- العناية باللّغات والتّعليم الإدماجي لتحديد الأهداف التعليميّة:

- القيام بإدراج الممارسات التعليميّة في العمليّة التواصليّة للحفاظ على نظام اللّغة، وقواعدها ثمّ اللّجوء إلى التّجسيد الكلامي للغة:

- الاهتمام بالنّشاطات التعليميّة كالتّمارين والتّطبيقات التي تساعد المتعلم في إنتاج المعلومات، وبناء المعارف، وليست محطة لنقل المعلومات إلى المتلقي:

- الانطلاق من تنظيم وتحريك كيان الحالات التي تحدث فيها العمليّة التعليميّة التعليميّة:

- تسيير مراحل تطوّر التّعليم والعمل على مراعاة الفروقات الفرديّة بين المتعلمين:

- العمل على إدراج المتعلم في العمل وفي التّعليم:

- الدّعوة إلى إنجاز الأعمال الجماعيّة بين المتعلمين:

- المشاركة في تسيير المدرسة باعتباره الطّف الأساس في التّعليم:

- الوقوف عند إعلام أولياء المتعلمين وانخراطهم من أجل متابعة أبنائهم في دراستهم وتدخّلهم أثناء الحاجة:

- اللّجوء إلى استعمال التكنولوجيّة الحديثة كوسائل تعليميّة مثل: الأنترنت ومواقع التّواصل الاجتماعي والمواقع الإلكترونيّة:

- الاتّجاه نحو مواجهة المتعلم كلّ الصّعوبات والمعيقات التي يصادفها أثناء إنجاز الحصص في الصف الدّراسي:

- التّسيير المستمر في تكوين المتعلمين شفاهيا:

وفي الأخير، نستخلص أنّ الكفاءة لا تتطوّر في عمليّة التّواصل اللغوي مادام أنّ النّشاطات اللغويّة التي ينجزها

المتعلم تقيده بالبرنامج وبالمحتوى الدّراسي؛ ويستدعي في هذه الحالة تقريب المتعلم إلى واقعه الاجتماعيّ للتعبير

عن كلّ القضايا التي يعيشها، ويعيشها مجتمعه حتّى تُسخر له نوعا من أنواع الكفاءة السوسيولسانيّة.

قائمة المراجع:

- تريدي، بدر الدين (2004-2005). أيت عبد السلام، دليل الأستاذ، دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 49
- خيشان، بوبروجماعة (2004). دليل المعلم، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ط2. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 6
- أرزيل، رمضان وجماعته (2002-2003). دليل المعلم التطبيقي لمنهاج وكتاب السنة الأولى ابتدائي، مادة التربية الإسلامية، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات الوطنية، ص 79.
- حثروبي، محمد الصالح (2002). المدخل إلى التدريس بالكفاءات، د.ط. الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر، ص 43.
- قاسم، مزيان الحاج أحمد (2004). التدريس بواسطة الكفاءات (للمهتمين بالتربية والتدريس، دط، تيزي-وزو، ص 142-146.
- ميشال، زكريا (1985). مباحث في الألسنية وتعليم اللغة، ط2. بيروت: دار النشر والتوزيع، ص 154.
- وزارة التربية الوطنية (2004-2005). دليل الأستاذ، اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 90.
- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي (2016). كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الجزائر: موفم للنشر، ص 11.
- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية (2016). الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ص 5
- HYMES.D.H (1984) **vers la compétence de communication**. PARIS: Crédif, Hatier, p47
- LEPLAT,J.,(1991) «**Compétence et ergonomie**», in Amalberti, R.,de Montmollin,M., Theureau, J., Modèles en analyse du travail, Liège : Mardaga: P 266.
- LE BOTERF, G.,(1994), De la compétence, Essai sur un attracteur étrange, Paris : Les Éditions d'Organisation. p 16)
- PERRENOUD, Philippe (1998), **Développer des compétences dès l'école**, Paris: ESF, 44-48.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

خليفاتي حياة (2023) القدرة اللغوية والكفاءة اللغوية ودورها في تعليم اللغة العربية لدى متعلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط من خلال طريقة تدريس التعبير الشفهي ، مجلة أنسنة للبحوث و الدراسات، المجلد 14 (العدد 1)، الجزائر: جامعة زيان عاشور الجلفة، ص.ص 8-28.