الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المقاربة بالكفاءات وتنمية مهارات التواصل الشفوي باللغة العربية لدى متعلمي السنة الخامسة ابتدائي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عامة

إعداد الطالبين:
* ياسين جيلاخ
* كريمة رحومة

إشراف الأستاذة:
* دلال وشن

لجنة المناقشة

د. مسعودة ساكر	أستاذ محاضر أ	جامعة الشهيد حمه لخضر	رئيسًا
د. كرام قمرة	أستاذ محاضر أ	جامعة الشهيد حمه لخضر	مناقشاً
د. دلال وشن	أستاذ محاضر ب	جامعة الشهيد حمه لخضر	مؤطرًا

الموسم الجامعي: 1445-1446هـ/2023-2024م

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك، ولا يطيب النهار إلا بطاعتك، ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك، ولا تطيب الأخرة إلا بعفوك، ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك.

إلى من بلغ الرسالة، وأدى الأمانة، ونصح الأمة، إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم نهدي هذا العمل إلى:

من نزلت في حقهم الآيتين الكريمتين في **قوله تعالى:**﴿ وَٱخۡفِضۡ لَهُمَا جَنَاحَ ٱلذُّلِّ مِنَ ٱلرَّحۡمَةِ وَقُل رَّبِّ ٱرۡحَمۡهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرٗا ﴾ **سورة الإسراء: الآية 24**

والديا الكريمين أطال الله في عمرهما.

من جعلهم الله سند في هذه الحياة في **قوله تعالى:** ﴿ قَالَ سَنَشُدُّ عَضُدَكَ بِأَخِيكَ ﴾ **سورة القصص: الآية 35**" الإخوة والأخوات "

إلى من تكاتفنا يد بيد ونحن نقطف زهرة تعلمنا أصدقائنا وزملائنا

إلى من علمونا حروف وكلمات من ذهب، ولمن صاغ لنا علمهم حروفا من فكرهم منارة تنير لنا سيرة العلم والنجاح إلى أستاذنا الكرام، ونخص بالذكر أساتذة جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي قسم الآداب واللغات تخصص لسانيات عامة.

كريمة رحومة

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

إلى من وهباني الحياة والأمل، والنشأة على شغف

الاطلاع والمعرفة، ومن علماني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر،

برًّا، وإحسانا، ووفاء لهما: والدي العزيز، ووالدتي العزيزة، أسأل الله أن يديم عافيتهما.

إلى العمة الغالية على قلبي، أمي بعد أمي، عنوان الصبر وقوة الإيمان، اللهم بارك لنا في أيامها.

إلى من كاتفتني وأنا أشق الطريق نحو النجاح، رفيقة دربي، زوجتي الغالية.

إلى براعم البيت، فلذات كبدي، من تقر عيني بوجودهم، أبنائي الغوالي:

أيوب ، فاطمة الزهراء ، جهينة

إلى من وهبني الله نعمة وجودهم في حياتي، إلى العقد المتين، إخواني وأخواتي، وكل العائلة.

إلى كل الأصدقاء، إلى الزملاء والزميلات كل باسمه ووسمه.

إلى كل من ساعدني، وكان له دور من قريب أو بعيد لإتمام هذه الدراسة.

وأخيرا إلى كل طالب علم سعى بعلمه ليفيد الإسلام والمسلمين

بكل ما أعطاه الله من علم ومعرفة.

ياسين جيلاخ

شكر وعرفان

قال تعالى:﴿ ﴿ وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَ ﴾

{سورة التوبة: الآية 105}

فأول من نتقدم إليه بالشكر هو الأول قبل الوجود، والآخر بعد الخلود، والواجب له السجود ((الله الواحد المعبود))، فإليه وحده الفضل يعود ولا نقول إلا ما قاله سليمان ابن داوود، فالحمد لله رب العالمين ونحن له من الشاكرين.

– وكما **قال النبي صلى الله عليه وسلم:** في معنى حديثه **((من صنع إليكم معروفا فكافئوه فإن لم تجدوا ما تكافئوه به فأدعوا له حتى ترو أنكم كافأتموه))**

وكما **يقول صلى الله عليه وسلم: ((ولم يشكر الله من لم يشكر الناس))** وعملا بهذا نتقدم بالشكر الجزيل إلى من كان له الفضل بعد الله تعالى في إنجاز هذه الرسالة الأستاذة المشرفة الدكتورة دلال وشن التي جادت ولم تبخل علينا بالنصح والتوجيه لإرساء هذه الرسالة إلى بر الأمان، وتقديما لرسالة العلماء التي لا تقل عن رسائل الرسل والأنبياء وما أنبلها من رسالة فجزاها الله عنَّا خير الجزاء وجعلها نبراسًا يقتدى به وشعلة مضيئة لكل من حولها.

كما نتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والاحترام إلى الذين لم يبخلوا علينا برأي، أو فكرة، أو تصويب، أو كتاب أو نصيحة أخص بالذكر:

د. الأمين غمام عمارة – د. علي طراد – د. دليلة مصمودي – د. مليك جوادي

جعلهم الله منارة من منارات العلم.

وإلى كل من ساهم من قريب أو بعيد، في انجاز هذا العمل المتواضع الذي نرجو أن يكون نافعا خالصا لوجهه الكريم.

مقدمة

تعدُّ المرحلة الابتدائية مرحلة أساسيّة في المسار الدّراسي للمتعلم فمن خلالها يكتسب قاعدة من الكفاءات، ويتحكّم فيها بقدر يجعلها وسيلة ينفذ بها في مرحلة التعليم المتوسط، كما تحظى اللغة العربية في هذه المرحلة الابتدائية بمكانة بارزة ومتميزة حيث إنها تعد الركيزة الأساسية في بناء شخصية المتعلم فكريًا، ونفسيًا، واجتماعيًا، كما أنّها الأساس للتحصيل في المواد الدراسية الأخرى.

ولكل منظومة تربوية فلسفة ترتكز عليها، فإن فلسفة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جزء من فلسفة التربية والتعليم في عصرنا انبثقت من التطور الذي شهده العالم في جميع جوانب الحياة فكريا وعلميا وتكنولوجيا، والمنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال حتى يومنا هذا شهدت ثلاث مقاربات المقاربة بتبليغ المحتويات وهذه المقاربة تقوم على تجزئة المعارف التي أدت إلى حشو المعلومات في ذاكرة المتعلم دون إقامة روابط بينها. إذ يجد المتعلم نفسه يتعلم وينسى دون استثمار تلك المعلومات في تحليل الواقع والتكيف معه، وهذا النوع من التدريس يسمى التدريس بالمحتويات الذي يقوم على أساس التلقين ثم المقاربة بالأهداف وتقوم على منطق التعليم أي تحقيق الهدف، إلا أن التعليم في ضوء هاتين المقاربتين تميز بالقصور من خلال الجمود والركود، الذي ميز العملية التعليمية القائمة على التلقين وحشو المعلومات في أذهان المتعلمين واسترجاعها، ولتجاوز هذه العراقيل والصعوبات اعتمدت المنظومة التربوية المقاربة بالكفاءات وهذا من أجل بعث الحيوية في التعليم، من خلال ما تدعو إليه من تنمية حب البحث والاستكشاف لدى المتعلمين، وهذه المقاربة تقوم على أساس التكوين.

وعليه فقد تنبه الجميع إلى أنّ التعليم لم يعدّ عملية استهلاكية بل أصبح عملية استثمارية لها عائد اقتصادي واجتماعي ملموس، وفي ضوء هذه التوجيهات الجديدة لقطاع التربية والتعليم أصبحت المدرسة مؤسسة اجتماعية تسعى إلى التأهيل والتوجيه بدل التلقين، ومن أجل ذلك ظهر مفهوم الكفاءة (المقاربة بالكفاءات) الذي تم اعتماده كنظام تعليمي جديد، يركز في أهدافه على جعل التعليم ذا أثر فعّال حيث انتقل الاهتمام بنا على هذا المفهوم إلى جعل المعرفة النظرية مادة حيوية، فالكفاءة حينها تصبح هي الهدف الأسمى في التعليم وليس المعرفة.

وقد شرعت الجزائر إلى تطبيقها ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003، ولا تقتصر هذه المقاربة على إيصال المعلومات للمتعلمين فقط، بل تسعى إلى إكسابهم كفاءات وقدرات تمكنهم من توظيفها في حياتهم المدرسية والاجتماعية والمهنية فقد جاءت هذه المقاربة لتجعل من المتعلم محور العملية التعلمية، أما وظيفة المعلّم وفق هذه المقاربة لم تعد تقتصر على نقل المعرفة للمتعلمين فقط بل أصبح دوره يتمثل في التوجيه والإرشاد لأنه يعتبر الأداة الفاعلة في إنماء قدرات المتعلم، وكذلك جعل عملية التدريس مشتركة بين المعلّم والمتعلّم، وترقية التعليم وتفعيله والتخفيف عن المواد، وتفعيل المضامين وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، وكان الهدف الأساسي للمقاربة بالكفاءات هو تعليم المتعلم كيف يفكر حتى يتمكن من حل مشاكله، ويطور القدرة على التكييف مع المجتمع المستمر في التغيير كذلك مراعاة الفوارق الفردية بين المتعلمين، والتركيز على التعاون بدل التنافس.

تعّدُ اللغة من أعظم آيات الله العلّي القدير، وهي تعبير مدهش عن قدرته التي لا تتناهى: وفي قوله تعالى:﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ ﴾{ الروم الآية22 }

فاللغة هي الوسيلة الأولى لإدارة الحياة، وتنظيمها وتطويرها وتسخير موجودات الطبيعية لخدمة الحياة الإنسانية، وهي أيضا وسيلة اجتماعية، وأداة للتفاهم بين الأفراد والجماعات، فهي سلاح الإنسان في مواجهة كثير من المواقف الحيويّة التي تتطلب الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة وهذه المهارات الأربع أدوات هامة لإتمام عملية التفاهم من جميع جوانبها وكذلك التعبير الذي يعتبر من أهم أوجه اللغة فهو غاية بينها فهو وسيلة للاتصال بغيره، وبهذا الاتصال يحقق ما يصبو إليه من مآرب وما يريده من حاجات ويعبر عن مشاعره، وعواطفه، وأفكاره، فهو يحتل مكانة عالية في حياة الطفل (المتعلم) والناس جميعا على حد سواء، فهو أداة اتصال السريع بين الفرد وغيره، أما على الصعيد التربوي فهو نشاط لغوي مستمر لازم علوم اللغة منذ نشأتها ففي أول الأمر جمعت اللغة العربية عن طريق المشافهة والمحادثة وهو ذو علاقة تكامل مع بقية أوجه اللغة الأخرى.

إن النشاطات الأخرى كالقراءة والكتابة والاستماع تساهم في تنمية مهارات التعبير، من خلال إجابة التلاميذ عن أسئلة القراءة فهي فرصة لممارسة التعبير، حيث يستغل المعلم ما تناوله في نشاط القراءة في تقديمه لنشاط التعبير، وهذا ما يساعد المتعلم على الإفصاح عمّا

كان يريد قوله في نشاط القراءة حيث يتجرد من بعض قيود نص القراءة، وكذلك القراءة تساهم بقدر كبير من زيادة معارفه وإنتاجه الفكري.

وهي من الوسائل المهمة لاكتساب المتعلم القدرة على التعبير فهي تمكن القارئ من توليد المعاني، وإنتاج الأفكار، وتتيح القدرة الذهنية أن تعمل في إطار التنوع والإبداع والخلق والتجديد والابتكار.

ولهذا يعتبر التعبير من أهم الطرائق المستعملة في تدريس اللغة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية. ويعدّ الهدف الأساسي لها، والمهارات اللغوية جميعها في خدمته فهو من أرقى أشكال الاتصال والتواصل، وتعد مهارات التعبير الشفوي من الكفاءات التي ينبغي للمتعلّم في المرحلة الابتدائية التحكم فيها، وللحكم على تحكمّه فيها يُلجَأ إلى اختباره.

وبعد تسميع نص فهم المنطوق يطلب المعلم من متعلميه استخراج الأفكار والمبادئ والقيم المضمرة في ذلك النص في جو يتسم بالتفاعل والتحاور بين المعلم وجميع متعلميه، ثم يكلف كل واحد منهم بإنتاج نص يوازي النص الذي استمعوا إليه، بهدف الاطلاع على قدرة المتعلم على فهم المسموع وتحليله، وأيضا تطوير قدرته على إعادة البناء والتركيب وتحقيق ذلك المنوط بتحديد الأهداف والكفاءات المراد تحقيقها مسبقا.

فيتضح لنا من خلال هذا الاختبار: أنّ المستمع الجيّد هو بالضرورة متحدث جيّد، وقارئ جيّد، وكاتب جيّد، والقارئ الجيّد هو بالضرورة متحدث جيّد فإذا تكاملت هذه المهارات تحققت الكفاءة اللغوية والاتصالية.

وتم اختيار تلاميذ الطور الثالث من المرحلة الابتدائية (السنة الخامسة ابتدائي)، لأنه يمثل طور التحكم في التعلّمات الأساسية كما أطلق عليها المنهاج، وهو خاتمة المرحلة الابتدائية، وتلاميذه يمثلون مخرجات الجيل الثاني في ضوء الإصلاحات الأخيرة، وخلال هذا الطور يكون المتعلم قد تمرّن أكثر على التعبير الشفوي والذي لازمه في سيرورته التعلمية خلال الطورين، لذا فهو شاهد على كفاءاته الشاملة والختامية، ومنها مهارات التواصل الشفوي (التعبير)، كما أن المتعلم في هذا الطور يكون على قدر كافٍ من النضج اللغوي الملائم بمرحلته، أي أنه قد امتلك من الكفاءات اللغوية والتواصلية ما يمكن ملاحظتها، وقياسها، وتقويمها واستنتاجها، فهذه المرحلة تمثل قاعدة المرحلة المتوسطة.

وقد كانت أسباب اختيارنا لهذا الموضوع ذاتية وموضوعية، أمّا الجانب الذاتي:

– زيادة رصيدنا المعرفي حول التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

– اهتمامنا الخاص بدراسة كل ما يحيط بالمتعلم في بيئته التعلمية.

– خدمة لغة القرآن الكريم، من خلال السّعي للقضاء على الضعف اللغوي والتواصلي وعلاجه لدى الأجيال، خاصة ونحن أساتذة وقد عملنا في المراحل التعلمية وقد عانينا هذا المشكل، وعانينا مظهر الضعف اللّغوي، سواء كان شفويًا أو كتابيا وفي كل هذه المراحل كانت تلازمه، ولم يجد لها المتعلم الحلول اللازمة، لكي يتفادها، وكان ذلك يؤلمنا كأساتذة، وخاصة الأخطاء في لغتنا ألا وهي اللغة العربية الفصحى: أما الجانب الموضوعي:

– التغيرات الجذرية التي أفرزها تبنّي المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

– توجيه الاهتمام والتركيز على المتعلم في العملية التعلمية.

– إنّ هذه الدراسة تسعى إلى إبراز أهمية التواصل الشفوي في العملية التعليمية التعلمية، نظرا لدوره الفعّال في بناء التعلّمات، وتنمية الكفاءات، ومنها تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى متعلمي السنة الخامسة ابتدائي، ومعرفة أسباب الضعف ووصف العلاج المناسب، وهذا هو السبيل العملي الناجح لمعالجة الضعف اللغوي، خاصة إذا تعلق الأمر باللغة العربية في المرحلة الابتدائية والتي تمثل الركيزة الأساسية في فهم الأفكار ونقلها، وأداة التفكير المؤدي إلى التحصيل في المواد الدراسية الأخرى.

ومن هذه الكفاءات، مهارات التواصل الشفوي، لذا جاءت هذه الدراسة الموسومة: المقاربة بالكفاءات وتنمية مهارات التواصل الشفوي باللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، والتي تطرح إشكالية رئيسية مؤداها:

– كيف تؤدي المقاربة بالكفاءات إلى تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

وانطوت تحتها مجموعة من التساؤلات يمكن صياغتها كالآتي:

1– ما هي المقاربات التي سبقت المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية؟

2– ما مفهوم المقاربة بالكفاءات؟ وما هي أنواعها، ومزاياها؟ وأهدافها؟ وخصائصها؟

3– ما هي المهارات اللغوية؟ وما هي أقسامها وتكاملها؟

4– ما مهارات التواصل الشفوي؟ وما سبل تنميتها؟ وما أسباب الضعف التعبير فيه؟

للوصول إلى الأهداف المسطرة والنتائج الدقيقة اعتمدنا في الدراسة على المنهج الوصفي، الذي يعدّ الوصف والتحليل أداتين إجرائيتين له وقد تعزّز التحليل بأدوات إجرائية بحثية أخرى كاستخدام العرض والمناقشة والإحصاء وهذا الأخير الذي استعنا به في رصد التكرارات وتقديم النتائج النهائية لهذه الدراسة.

ولكي تحقق هذه الدراسة أهدافها المسطّرة تم تقسيمها إلى فصلين، أولهما نظري، والآخر تطبيقي، أما الفصل النظري، فقد تطرق إلى المقاربة بالكفاءات، والمهارات اللغوية ومهارات التواصل الشفوي، وذلك من خلال تناول مبحثين كان أولهما متعلقا باعتماد المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية فقد تعرفنا على أنواع المقاربات التي سبقت المقاربة بالكفاءات، ودواعي ومبررات اعتماد المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ثم تعرفنا على مفهوم كل من المقاربة والكفاءة والمقاربة بالكفاءات، وأنواعها، ومزاياها، وأهدافها، وخصائصها، أما المبحث الثاني: فقد خصّص إلى التعرف على المهارات اللغوية وأقسامها، وتكاملها، وأيضا مهارات التواصل الشفوي، وسبل تنميتها وأسباب تدني المتعلمين في التعبير الشفوي وطرق علاجه.

أما الفصل التطبيقي فقد كان دراسة ميدانية فقد خصّص هذا الفصل بوضع استبيان موجه إلى معلمي السنة الخامسة ابتدائي. وهو عبارة عن دراسة ميدانية أجريت خلال الموسم الجامعي 2024/2023 تناولنا فيها الإجراءات الميدانية للبحث قسم بدوره إلى ثلاثة مباحث: تعلق الأول بآليات وخطوات الدراسة وجاء الثاني لعرض نتائج وتحليل استبيان المعلمين ومناقشتها بينما الثالث فخصص لعرض النتائج العامة للدراسة.

وانهينا بحثنا بخاتمة تضم أهم النتائج التي توصلنا إليها.

أما بالنسبة للمصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها في الدراسة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

1- عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي؟ لماذا؟ كيف؟

2- سهيلة كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس.

3- إبراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفايات.

4- ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية.

5- محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي، حقيقته وقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه.

ومن المؤكد أنّ هذه الدراسة لم تنطلق من فراغ فقد أجريت دراسات سابقة في تخصصات مختلفة من بينها:

- سي يوسف صبرينة، استراتيجيات التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات وتحقيق استقلالية المتعلم في تعلمه - جامعة البويرة العقيد أكلي محند أولحاج تخصص علم الاجتماع التربوي2012.

وقد اخترنا الطور الابتدائي لأهمية التعبير الشفوي في هذه المرحلة حيث لاحظنا نفور كثير من التلاميذ من دروس التعبير لسيطرة إحساسهم بالإخفاق في نقل أفكارهم أو بسبب بعض الأمراض التي تعيقهم مثل الحبسة، التأتأة، التلعثم في الكلام، الخجل والخوف والارتباك، لذا فإن المعلم مطالب بإزالة تلك الأحاسيس والعراقيل (الحواجز) من نفوس متعلميه، وذلك بتوخي الصبر والتروي، مندرجا بهم من السهل إلى الصعب وعن طريق الممارسة والتمرن يسهل كل صعب.

وبما أن كل بحث لا يخلو من صعوبات يتلقاها الباحث تعرض طريقه في معالجة بحثه فلم تخلُّ هذه الدراسة من الصعوبات المعترضة، وأبرزها دقة بعض المصطلحات المعتمدة في الدراسة، وتداخلها، واختلاف التعريفات حولها مثل (الكفاية، الكفاءة، القدرة، المهارة، التعبير الشفوي، التواصل الشفوي، التقييم والتقويم) لأنها في حقيقتها مترجمة ومنبثقة من نظريات عالمية تحتاج إلى اطلاع واسع، وفهم دقيق لتلك النظريات، وكذلك تشتت الآراء حول هذا الموضوع وتشعبه وارتباطه بالعلوم الأخرى كعلم الاجتماع وعلم التربية وعلم النفس خصوصا.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نشكر الأستاذة المشرفة البروفيسورة دلال وشن بأسمى عبارات الشكر والتقدير، التي كان لها الفضل في إتمام هذا البحث وإخراجه في صورته النهائية التي تفضلت بالإشراف على هذه الدراسة، ولم تدخّر جهدا في تصحيحها، وتصويبها ولم تبخل علينا بتوجيهها وإرشاداتها التي أعانتنا كثيرا في إخراج هذا العمل إلى النور، كما نتقدم بجزيل الشكر لأساتذتنا الموقرين الكرام، أعضاء لجنة المناقشة على قبول قراءة ومناقشة هذه الرسالة كما نأمل أن يكون هذا العمل لبنة تضاف إلى صرح البحث العلمي،

وإضافة تسدُّ فراغًا في المكتبة العلمية فالكمال لله وحده وحسبنا الاجتهاد حتى يكون هذا العمل نافعًا ومفيدًا فإن أصبنا فمن فضل الله علينا وإن أخطأنا فمن أنفسنا والحمد لله رب العالمين.

الفصل الأول

الاطار النظري:

المقاربة بالكفاءات

ومهارات التواصل الشفوي

تمهيد:

تبنت المنظومة التربوية الجزائرية المقاربة بالكفاءات في إطار الإصلاح التعليمي ابتداء من عام 2003م، لتكون بذلك قفزة نوعية للتغيير نمط التدريس الذي كان سائدا فيما قبل بخصوص المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف، تماشيا مع التقدم العلمي والتكنولوجي في العالم، لتتوالى الإصلاحات إلى غاية العام الدراسي (2016-2017) عن طريق تجديد الكتب المدرسية في إطار مناهج الجيل الثاني وشمل الإصلاح كتب الطور الابتدائي والمتوسط على التوالي، فالمرحلة الابتدائية تشكل المرحلة الأساس لاكتساب المتعلّم الكفاءة اللّغوية السليمة التي تمكنه من تقديم آراءه وأفكاره خاصة وأنه في مرحلة نموه اللّغوي، وتطوير مهارته اللّغوية من سماع وكتابة وتعبير وقراءة.[1]

ومما أفرزته الإصلاحات الأخيرة للمدرسة الجزائرية المقاربة بالكفاءات التي جاءت مستجيبة للمطلب الملّح الذي تنتظره الحياة الاجتماعية والمهنية من المدرسة، وهو مخرجات قادرة على التصرف السليم والاستخدام الناجع للمعارف المكتسبة، تحت شعار لا نتعلم بالضرورة لنعرف، ولكن نتعلم خاصة لنتصرف لأن ما يميز الألفية الثالثة التي بدأ المتعلّمون يعيشون داخل إعصارها هو عولمة الأنشطة والمعارف واختراقها للحدود الجغرافية والسياسة، إن المعرفة الآن تبدأ بسؤال معياري عن العالم كيف يجب أن يكون؟ ولم تعد تبدأ بالسؤال عن طبيعة العالم ما هو، ومثل هذا السؤال يتفق مع نشأة ومعنى المعرفة القائم على السياقات الاجتماعية لحل مشكلات الإنسان، فالمعيار الوحيد الآن هو تحسين الأوضاع الإنسانية في هذا السياق تحدد الرؤية المستقبلية مدخلا لبيداغوجية التدريس بواسطة الكفايات.[2]

- ولقد جاءت المقاربة بالكفاءات لتجيب بحزم عن التساؤلات المذكورة، ولتمثّل بيداغوجيا بديلة من شأنها سدّ الثغرات وتذليل الصعوبات التي تعاني منها جميع أطراف العملية

[1] بسمة سليتي، (مقال) المرتكز اللساني التداولي لفهم المنطوق في مناهج الجيل الثاني ـ المرحلة الابتدائية ـ منشور في كتاب: أعمال الملتقى الدولي الرابع التداولية وتعليمية اللغة العربية، ع4،ج 2، يومي 08 و09 مارس 2020م، ص 66.

[2] محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، المغرب، ط1، 2003م، ص44، 45.

التعليمية التعلّمية، سعيا لترشيدها في جميع جوانبها ومكوناتها، ومن ثمّة بناء مشروع تربوي كفيل بتحقيق الكفاءات الضرورية التي يحتاجها المتعلّم، للعيش في مجتمعه ومواجهة مشاكله وتعقيداته وتناقضاته، وفعلا تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي استراتيجي من شأنه رد الاعتبار للمتعلّم باعتباره فاعلاً أساسيا في بناء معارفه وتعلماته، ومنح تعلماته المكتسبة في فضاء المدرسة دلالات حقيقة لذلك جاء التأكيد على ضرورة تركيز كل الأنشطة التعليمية والتعلمية على المتعلّم، باستحضار قدراته ومحيطه وتمثلاته، مع توفير جل الشروط الضرورية لإبراز واستكشاف التفاعل الايجابي له مع المعرفة ومع المواقع الجديدة.[1] لذلك تخلّت المدرسة الجزائرية عن التدريس بالأهداف، أي التدريس المعتمد على المعرفة في حد ذاتها كغاية مع ما يستدعي ذلك من الطرائق التقليدية في اكتساب المعرفة من تلقين وشحن لأذهان المتعلّمين بمعرفة هم في غنى عنها، ولا تستجيب لمتطلبات الواقع الاقتصادي والتكنولوجي وحاجات الشغل والنتيجة ملايين من حملة الشهادات الجامعية لا تتناسب ومتطلبات سوق الشغل، فهذه النتائج بيداغوجيا الأهداف،[2] فكانت مخرجات البيداغوجية الهدفية عاجزة عن حل الوضعيات التي تعترض طريقها، ممّا يعطي الشرعية للانتقال إلى المقاربة بالكفاءات والتي حققت نجاحا باهرا في مجال التكوين المهني، فقد أغرى ذلك النجاح مسؤولي قطاع التربية وخبرائها، فحذوا حذو التكوين المهني في تبني فكرة بيداغوجيا الكفاءات آملين بذلك إلى تحقيق قفزة نوعية في المنظومة التربوية تستجيب لمتطلبات تكوين المواطن الذي تنشده في بداية القرن الواحد والعشرين.[3]

تهدف عملية التدريس بالمقاربة بالكفاءات إلى بعث حركية تربوية جديدة تجعل المجتمع يواكب جميع التغيرات التي صارت تعيشها كثير من الأمم بفضل التقنيات الحديثة من إعلام

---

[1] حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2016م، ص87.

[2] عبد الوهاب صديقي، المقاربة بالكفايات وتمثيلات المتعلّم مقال، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، الرباط، ع47، مارس م2011، ص54.

[3] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، د ط، 2002م، ص10.

واتصال. وبما أنّ التربية الحديثة تلح على مثل هذه التحولات، فإن الواقع الذي لا مفّر منه يقتضي إيجاد أسلوب علمي يجعل المتعلّم في ممارسة دائمة تتوافق ومتطلبات الحاضر الذي يعيشه والمستقبل الذي يتطلع إليه، ويضمن له تعلماً يتصف بالشمولية، من حيث تنمية جميع جوانب شخصيته والربط بين ما يتلقاه من نظريات، وما يجب أن يمارسه كي يكتسب مهارات علمية تتصف بالمرونة في توجيه العملية التعلمية عنده، وتهيئته قدر الإمكان لكي يلتحق بالميدان العملي نظير ما تحصل عليه من مؤهلات علمية.[1]

إنّ الانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات كان معلّلا، لأنّ هذه الأخيرة تعمل على تفريد التعليم، وقياس الأداء، وتحرير المعلّم من القيود، وإدماج وتحويل وتوظيف المعارف بدل حفظها لاسترجاعها، لذا فإن اعتماد المدرسة الجزائرية في الاصلاحات الأخيرة للمقاربة بالكفاءات له مبرراته، ملخصه ربط المدرسة بالبيت وبالمجتمع وبجميع جوانب الحياة، وللحكم على نجاح هذه المقاربة كان لزاما الاهتمام بالتقويم بشكل أساس نظرا لأهميّته في تطوير جميع جوانب الفعل التدريسي، والنظام التربوي ككل في وضع النتائج الحقيقية للمتعلم.

[1] عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، د ط، 2006م، ص73.

المبحث الأول: اعتماد المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية

المطلب الأول: ما قبل المقاربة بالكفاءات

وتتمثل المقاربات التعلمية التي مرت بها المنظومة التربوية في الجزائر فيما يلي:

أولا: المقاربة بالمضامين

تعود جذور هذا المنهج في التدريس إلى عصور سالفة حيث أورده ابن خلدون ببعض من التفصيل في حديثه عن طريق التعليم إذ يقول:" واعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلا قليلا: تلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها جزئية وضعيفة، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله، ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال.[1]

وهذه الطريقة تقوم على أساس – المحتويات – فالنمط البيداغوجي بها تقليدي، حيث أن المعلّم في هذه الطريقة يستعمل كل طاقاته المعرفية لتبليغها إلى المتعلّم، ومطالبته بعد ذلك بحفظها واستظهارها فنجده، يشرح الدرس. وينظّم المسار، وينجز المذكرات، فالمعلم هو مالك المعرفة فالمتعلّم في هذه الحالة ليس مطالبا بالمشاركة في تسيير الدرس في جميع الأنشطة بل هو متلق يسمع ويحفظ، ويتدرب، إذا المعلّم هو الذي يطرح العنوان والقضية المدروسة، ثم يقوم باستخلاص القاعدة والمتعلّم يبقى عليه سوى الحفظ والاستظهار أي أنّ وظيفته تقتصر على القيام بعمليتين:

- ✓ الأولى: اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كمًّا ونوعاً.
- ✓ الثانية: استحضار المعرفة في حالة مساءلة.

[1] عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ماهي؟ لماذا؟ كيف؟، دار النشر ثالة، الأبيار، الجزائر العاصمة، د ط، 2005م، ص99/100.

وهناك ما يسمى هذه الطريقة بالتلقين المطلق أما عناصرها فهي: المعلّم، المتعلّم، المواد المدروسة، نمط التواصل، الحفظ الاستظهار.[1]

أما النظرة البيداغوجية التربوية التي تصور المتعلم على أنه (صفحة بيضاء) والمعلم يطبع ما يشاء، هذه النظرة الخاطئة نزعت الميول والاستعداد وأهملت الجانب الوراثي في الإنسان، لذا تصور المربون أن عقل الطفل فارغ ولابد من ملئه بجملة من المعارف، حيث تعتمد على الحفظ والتذكر وتنمية الذاكرة، فالمعلم يلقي ويلقّن وعقل المتعلّم يختزن، وأحسن المتعلّمين هم أكثرهم اختزانا للمعلومات. وهذه الفكرة حولت المعلم إلى محتكر للمعرفة فهو خزانة أسرار، لذا لابد من الانتباه، والاستماع، والحفظ بدون مناقشة.[2]

أما الدراسات الحديثة فترى أن الطفل لا يولد وهو صفحة بيضاء، بل يولد وهو يحمل مورثات مسؤولة عن طوله. ولون شعره وعينيه، وبعض الاستعدادات كالذكاء، والذاكرة، والتخيل، ورغم صغره فله كيان وشخصية مستقلة، وعقله لا يستقبل كل شيء، ولا يتذكر كل شيء كما كنا نعتقد.

وأن تبني المقاربة بالمحتويات انجرَّ عنها ما يلي:

1- المعلّم سيد بيده السلطة وهو صاحب المعرفة.

2- الطريقة المهيمنة في التدريس هي الطريقة الإلقائية التلقينية.

3- المتعلّم ليس محورا للعملية التعلمية بل متفرج فقط.

4- أصبحت المعرفة جاهزة في المذكرات والكتب المدرسية.

5- فلقد نزعنا كل المبادرات والابتكارات من المعلم والمتعلّم، من المعلم لأننا قدمنا له كل شيء جاهز مكتوب، وبالتالي لم يجتهد ولم يتعود على المبادرة التي ربطها الخطاب بالأوامر ومن المتعلّم لأن المعلم كبله بتلك الوصفات الجاهزة فمنع عنه التفكير والاستقلالية وأصبح موصوفا بالتبعية.

---

[1] الأزهر معامير: المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، رسالة ماجستير، إشراف الأستاذ: عبد المجيد عيساني، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، السنة الجامعية2015/2014م، ص112.

[2] عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ماهي ؟ لماذا؟ كيف؟، مرجع سابق، ص8-9-10.

ثانيا: المقاربة بالأهداف

هي بيداغوجية تحث على ربط الهدف المسطر بالعملية الإجرائية وإمكانية تحقيقه، ويوجد هناك هدف عام مقسم إلى أهداف ثانوية وتسعى كلها إلى تحقيق الهدف العام، وهذه المقاربة تعمل على تقسيم وقت المتعلّمين إلى كتل متتالية وصغيرة الحجم من أجل تحقيق كل هدف علمي[1] مثلما أن معرفة المتعلّم للهدف الذي سيصل إليه في نهاية الدرس، توجّه انتباهه وتحفزه للتعلّم، وتجعله يتابع تحقيق الهدف، وتشعره بالرضى كلّما تقدّم نحو تحقيقه.

وأما الإنتقادات التي واجهتها التربية بالأهداف فكانت عديدة ومن أهمها:

– أن التعلّم بالأهداف سجن نفسه في اجرائية سلوكية، أبعدته عن طبيعة العمل التربوي، وحولته إلى كمّ هائل من ردود الأفعال المشروطة التي تتجاهل أي تفكير إبداعي لدى المتعلّم.

– منع المتعلّم بسبب خضوعه لأهداف المعلّم، وأن يكون في مركز عملية التعلم.

– شذر المعرفة واجبة التعلّم وقسّمها إلى الحدّ الذي يفقد المتعلّم غايات التعلّم، وأقام الحدود بين التخصصات وأدى إلى تراكم المعارف بشكل مجزأ أفقدها معناها وحرم المتعلّمين القدرة على تعبئة المعرفة بشكل تلقائي في المواقف ذات الصلة بها.

– الأهداف التربوية قابلة للتعدد لأن التحليل التنازلي لا ينتهي بحيث أن عددها قد يربك المعلمين.

– كلّف المعلّم وقتًا إضافيًّا يهدره في قضايا تكاد تكون شكلية، لأن صياغة الأهداف التربوية تتطلب خبرة وجهدا ووقتا إضافيّا من المعلمين.

– لم يساعد على مراعاة الفروق الفردية، لأنّ المدَّرس يصوغ أهدافًا واحدة لتشمل جميع المتعلّمين، مما يؤدي إلى تواصل المعلّم مع مستوى واحد من المتعلّمين وإهمال المستويات الأخرى. مثلا الضعيفة أو المتوسطة.

[1] جدي مليكة، المنظومة التربوية في الجزائر، المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات الشاملة، مجلة آفاق العلوم، جامعة الجلفة، ع7، مارس 2017م، ص120.

– عمِل على متابعة السلوكات الظّاهرة أو القابلة للملاحظة والقياس، مما جعله يؤكد على نتائج سطحية ويغفل الأهداف التي تتطلب عمليات عقلية أعمق كالتفكير الابتكاري والإبداع.

– اعتنى من خلال تأكيده على الأهداف السلوكية بالتعلّم الفوري، وأهمل التعلّم المستمر وبعيد المدى.

– أغرى المدّرسين بالتركيز على جوانب التعلّم المعرفيّ، وإغفال الأهداف الأخرى، وذلك لما يجدونه من سهولة في صياغة الأهداف المعرفية وتحقيقها وقياسها.

– أغفل مثله في ذلك مثل التعلم من أجل التمكن أو التعليم المبرمج – الجوانب الاجتماعية، وساهم في أتمت التعليم.

– قلّل باعتبار ما يستدعيه من التحديد المسبق للأهداف من حرية المدرّس ومرونته وتلقائيته، وجعل عمله منصبًّا على تحقيق أهداف جامدة مثبتة، كما أنه قلّل من حريّة في اختيار الأنواع المناسبة من أنشطة التقويم.

– أغفل على الجوانب الدقيقة والمصغرة – كالكلّيات والشموليّات وربط التعلم بالواقع، وهو ما تدعو إلى تحقيقه التربية المستندة إلى الكفايات من خلال اهتمامها بالوضعيات والسياقات التعلّم.[1]

– إن المقاربة بالأهداف تقوم على مبادئ المدرسة السلوكية والتي ترى التعلّم نشاط آلي يكيفه مبدأ المثير والاستجابة أي أن هذه المقاربة تعتمد على المعرفة النظرية لتحقيق أهداف جزئية مجزأة قريبة المدى، كما أنها تركز على كم المعلومات ودقتها عن طريق التلقين، لتسترجع فيما بعد امتحان شامل، لذا فإن الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات هو انتقال من التضخم المفاهيمي إلى الاختزال المفاهيمي ومن تذرية الأهداف

[1] رياض الجوّادي، المقاربة بالكفايات، سلسلة: دراسات في التفكير التربويّ (4)، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة دول الخليج، ط1، 1439هـ/2018م، ص22–23.

التي تماسك الأهداف، ومن الآلية إلى الإدراكية، ومن قرب المدى إلى بعد المدى، ومن الانتقائية إلى الشمولية.[1]

– إن التعليم وفق هذه المقاربة ذات هدف اجتماعي، فالمتعلّم أو المتعلّم يقبل أساليب تعليم تكفل له فرصة النجاح والحصول على شهادة وليس كهدف علمي وإعطاء فرصة لتأهيله وتدريبه، فهي تقوم على أسلوب التملك الذي يكتفي فيه المتعلّم بالتنصت للدرس، وفهم معناها وبنائها المنطقي، وتسجيلها حرفيّا في مذكرتهم لأنّ هذا يوفر لهم النجاح في الامتحان، ولهذا فإنّ المتعلّم العربي في النهاية أو ينتهي بالتلقين، ممّا يقوده إلى الاستسلام ويمنع حدوث التغيير ومن هنا يتعلم اللّغو ويتقبل الكلام الأجوف. وتبعد الأستاذ على تحديد الهدف من النشاط التعليمي وتترجم محتويات التدريس إلى أهداف ووضع خططّ دقيقة لتخطيطها ويصنّفها إلى مهارات ومعارف ومواقف.[2]

ثالثا: مبرّرات اعتماد المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية

إنّ المقاربة بالكفاءات جاءت كرّد فعل لقصور المقاربة بالأهداف نظرا لعدم الوصول للأهداف المرجوة نظرا للرؤية التجزيئية للمعرفة، فلا تنظر إلى المعرفة كوحدة متكاملة وهذا أهم قصور إضافة إلى التركيز على المحتويات، وإغراق المتعلّم يسيل من المعارف غير الضرورية، والتي لا تتماشى ومتطلبات الحياة وتطورات العصر ولا تسمح للمتعلّم من استثمارها في الحياة العملية.[3] ومن هنّا تعرّف المقاربة بالكفاءات بأنها بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكّم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثمّ فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة

[1] ينظر، ميلود التوري، من درس الأهداف إلى درس الكفايات، مطبعة آنفو– برانت 12، فاس، المغرب، 2004م، ص13.

[2] جدي مليكة، المنظومة التربوية في الجزائر، المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات الشاملة، مرجع سابق، ص122–123.

[3] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس من حيث مقاربات، مرجع سابق، ص10–11.

على صورتها هذه وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.[1]

ويعرفها بعضهم بأنها " تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية/تعلمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث مقاربات التدريس، والرسائل التعليمية، وأهداف التعليم، وانتقاء المحتويات، وأساليب التقويم وكيفية انجازها، وغير ذلك من الأدوات.[2]

فبيداغوجيا التدريس بالكفاءات تحمل تصورات جديدة للتعلّم، والمعلم، والمتعلّم، والتقويم أما تصورات التعلّم فهي تعمل على بناء تعلّم مؤسس على اكتساب الكفاءات وليس تراكم المعارف، تعلّم موجّه إلى الحياة ومتطلّباتها، انطلاقا من ادماج المعارف وتحويلها إلى سلوكات فعلية لحل المشكلات. وأما تصوراتها للمعلّم والمتعلّم، فهي تجعل المتعلّم محور أساسيا لها، فوضعته في مركز التعلّمات، لكي يتعلّم، فعوض الاستماع يفكر منطقيا وينشط ويعمل ويحلّ، وبذلك ينمّي تكوينه الذاتي، إذ تتيح له بناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة، فهي تضع المتعلّمين في وضعيات للتعلّم تدفعهم إلى استنفار مواردهم للقيام بالمطلوب، فالمتعلّم فيها الشريك في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وفي مثل هذه الظروف يكون المعلّم منشّطا أكثر ممّا هو مبلغ للمعارف أو محاضرا فهذه المقاربة تتميّز بالدينامية، حيث تفسح المجال واسعا للممارسة التعليميّة مما يوسّع المجال للمعلّم في التصرّف والابداع. وفي هذه المقاربة استراتيجية تربوية تعمل على بناء كفاءة المتعلّم المنظرة، وهو الفاعل الأول الذي ينشئ معرفته للوصول إلى الكفاءات من خلال وضعيات متعددة، فهي تهدف اكتساب المتعلّم معارف، ومهارات وقدرات باعتباره محور العملية التعليمية بما يساعده على فهم روح العصر والتكيف مع الحياة العملية لكي يكون قيمة إضافية في مجتمعه، وهذا جزء من أهداف هذه المقاربة، وقد كان التقويم حاضرا بقوة

[1] فريد حاجي، التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، الجزائر، ط2، 1434هـ/2003م، ص10.

[2] إبراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفايات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2004م، ص13-14.

وبفلسفة جديدة في هذه المقاربة الجديدة، حيث أدت إلى ابتكار طرائق جديدة فيه وجعلته أداة فعلية من أدوات التعلّم، يهتم بوظيفتين أساسيتين هما الوظيفة التعديلية، والوظيفة الإقرارية عن طريق تقويم المسارات والكفاءات وجعلته في خدمة التعلّم إذ يمكّن من المعالجة الآنية والقطيعة مع التصور التقليدي للتقويم " كعقاب " الذي يقتصر على منح نقطة غالبا ما نكون صعبة التفسير، وتعويضه بتقويم مدمج في مسار التعلم يكون بمثابة كاشف للتقدم المحرز في التعلم أو للنقائص التي تعيق تقدّم التعلمات وتتطلب عملية سريعة وملائمة، وفي هذا الإطار، يجب أن يفهم الخطأ على أنه إشارة تكشف عن الاستراتيجيات الفردية في مسار التحكم في الكفاءات.[1]

وينبغي على المدرسة أن تعلم المتعلّمين كيف يتعلمون فبدلا من تقديم المعرفة عليها بتقديم آليات اكتساب المعرفة، وبدلا من تراكم المعرفة مع الزمن يفضل بناؤها والتحكم في كفاءات تصلح لمرحلة ما بعد المدرسة لمواجهة مشكلات الحياة.

ونلخص دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات في جملة من التحديات:

1- ضرورة الاستجابة لتزايد حجم المعلومات في مختلف المواد العلمية.

2- ضرورة تقديم تعلّمات ذات دلالة بالنسبة لكل ما يتعلمه المتعلّم ويؤدي به إلى التساؤل: لماذا يتعلم مادة معينة وبطريقة محددة؟

3- ضرورة ايجاد فعّالية داخلية من أجل تعليم ناجح وتكافؤ الفرص للجميع.

4- ضرورة الاستجابة لمطلب ملح يتمثل في النوعية وحسن الأداء من خلال اختيار مسعى بيداغوجي يضع المتعلّم في محور الاهتمام.

5- اعتماد بيداغوجية يكون شغلها الشاغل تزويد المتعلّم بوسائل التعلّم وما يسمح له بأن يتعلم كيف يفعل وكيف يكون.[2]

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، معادلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير، 2008، طبعة 2016م، ص29.

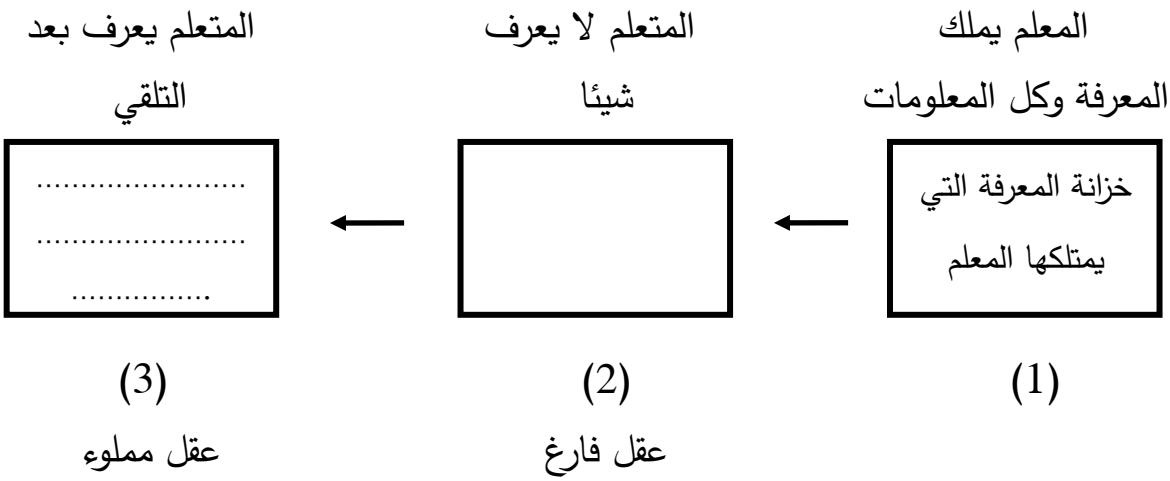
[2] طيب نايت سليمان وآخرون، المقاربة بالكفاءات أو (مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعلم)، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو، الجزائر، ط1، سبتمبر 2004م، ص27.

– وما يمكن استنتاجه من هذه المقاربات الثلاثة: هو أنّ المقاربة الأولى (المضامين) كان المعلّم فيها مالكاً للمعرفة، والمتعلّم متلق يسمع، ويحفظ ودوره سلبي، أما المقاربة الثانية (الأهداف) فيكون الهدف منها هو النجاح في الامتحان فقط فالمعلم فيها يقدّم المعرفة، ويملي الدروس على المتعلّمين وتسجيلها حرفيّا في مذكراتهم لكي يضمنوا النجاح في الامتحان والتفوق على الأقران، أي أنّ الهدف منها اجتماعي.

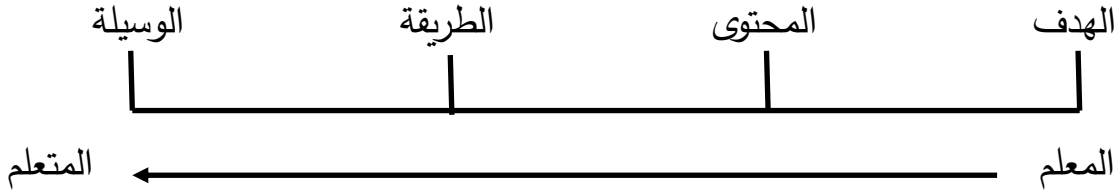
أما المقاربة بالكفاءات، فجاءت لترقية التعليم وتفعيله، ولتجعل من المتعلّم محور العملية التعلمية، ويكون دور المعلّم المنظم والموجه فقط ولتجعل عملية التدريس مشتركة بين المعلم والمتعلّم.

مخطط ([1]) رسم المقاربات

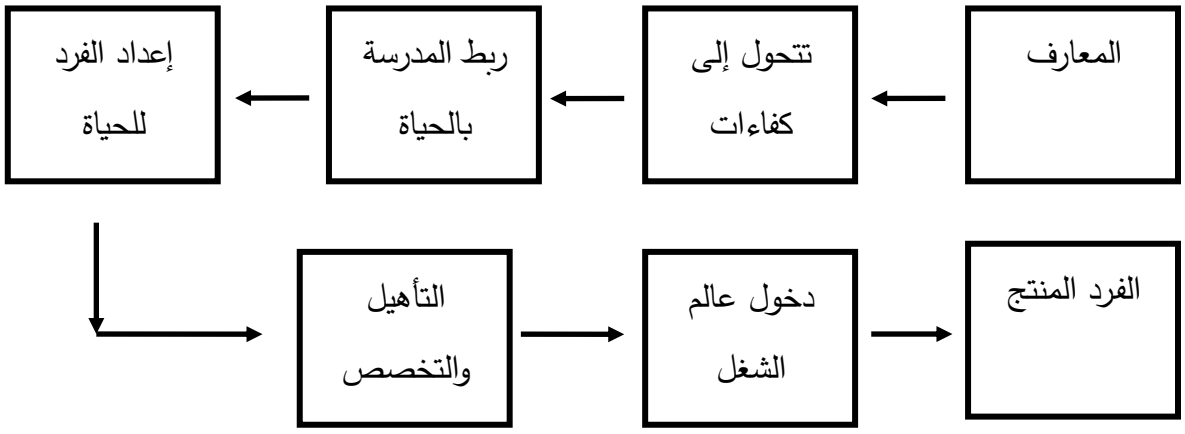
1- المقاربة بالمضامين:



2- المقاربة بالأهداف:



3- المقاربة بالكفاءات:



[1] عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ماهي؟ لماذا؟ كيف؟ مرجع سابق، ص 9- 11- 16.

جدول رقم (1) التدريس بالمقاربات المضامين والأهداف والمقاربة بالكفاءات في العملية التعلمية

المضامين والأهداف	في الكفايات
التعليم	← التعلّم
التلقين والحفظ	← الخبرة والقدرة والكفاءة
المعرفة المجزأة	← المعرفة المتكاملة
يتناول المنهاج في سياق أن التعليم استهلاكي	يتناول المنهاج في سياق أنّ التعليم استثماري
الكم المعرفي	النوعية والدقة والجودة في المعلومات

المطلب الثاني: مصطلحات متعلقة بالمقاربة بالكفاءات

أولا: مفهوم الكفاية

1- الكفاية لغة: الكفاية في المعاجم اللّغوية: تدل الكفاية في اللغة، على ما يحصل به الاستغناء بحيث لا يحتاج إلى غيره قال ابن منظور: كفى يكفى كفاية: " إذا قام بالأمر ... وكفاه الأمر إذا قام فيه مقامه " (لسان العرب، مادة/ كفى): **وقال ابن فارس:** الكاف والفاء والحرف المعتل أصل صحيح يدل الحَسَب الذي لا مستزاد فيه، ويقال كفاك الشيء يكفيك، وقد كفى كفاية، إذا قام بالأمر (معجم مقايس اللغة، مادة/ كفى)[1]

ومعنى الكفاية: في **قوله تعالى** ﴿ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ ﴾ {فصلت/ الآية53}، أنه قد بين لهم ما فيه كفاية في الدلالة على توحيده، والكفُية بالضم ما يكفيك من العيش، وقيل الكفية: القوت والكفي: بطن الوادي والجمع الأكفاء.[2]

وعن أبي مسعود البدري رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في كل ليلة كفتاه أي أغنتاه عن قيام الليل.(متفق عليه)

[1] عبد الوهاب صديقي، المقاربة بالكفايات وتمثلات المتعلّم، مرجع سابق، ص24/23.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس (المفهوم – التدريب – الأداء)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان/الأردن، ط 1، 2003م، ص27.

2- الكفاية اصطلاحا: فتعني الكفاية أن تعمل المؤسسة التربوية من خلال العملية التعليمية التعلمية اكتساب المتعلّم مجموعة من الموارد (معارف، ومهارات، وخبرات، وقدرات، ومواقف) بحيث يكون قادرا على إدماجها وتعبيئتها من أجل تفعيلها وتوظيفها في سياقات متعددة، متجددة داخل وخارج المؤسسة، تمكنه من التكيف الإيجابي مع المشاكل والوضعيات. التي يواجهها المتوقعة منها واللامتوقعة.[1]

- فيرى جود (Good) في الكفاية: هي القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة، مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات.[2]

- والكفاية هي القدرة على أداء سلوك ما، والكفاية في شكلها الظاهر هي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه أي أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله وتستخدم للدلالة على مستوى الانجاز في العمل.[3]

والكفاية " قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع انجازه بمستوى مرضي من ناحية الفعالية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة.[4]

الكفاية حسب معظم التعاريف الواردة في هذا المجال " تعني القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل وضعية- مشكلة - تنتمي إلى عائلة من الوضعيات ".[5]

- فنلاحظ من خلال التعريفات للكفاية تكاد تتفق أن الكفاية هي قدرة المتعلّم على إدماج معارفه، وتعبئة جميع موارده، بشكل مندمج وذلك من أجل حل وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة وضعيات، والتي تكون مشابهة لما سيواجهه في حياته.

---

[1] عبد الوهاب صديقي، المقاربة بالكفايات وتمثلات المتعلم، مرجع سابق، ص24.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس (المفهوم والتدريب والأداء)، مرجع سابق، ص28.

[3] سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005م، ص144.

[4] محمد يحي زكريا وعابد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني للتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د ط، 2006م، ص70.

[5] عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، ج1، (د. ط)، دون ناشر، الجزائر، 2008م، ص10.

ثانيا: مفهوم الكفاءة

1- الكفاءة لغة:

ورد في معجم العين في مادة (كفأ).

يقال: هذا كُفْءُ له، أي: مثله في الحَسَب والمالِ والحَرْبُ، وفي التَّزْويج: الرَّجُل كُفْءُ للمرأة، والجميع: الأكْفَاءُ. والمكافأة: مجازاةُ النَّعم. كافأتهُ أُكافِئُه مُكَافأةً. وفلانٌ كِفاءُ لك، أي مُطيقُ في المضادّة والمناوأة

قال حسّان:

وجِبْريلُ أمينُ اللهِ فينا ورُوحُ القُدْس ليس له كِفَاءُ

يعني: { أَنَّ } جبريل عليه السَّلام، ليس له نظير ولا مثيل وفي الحديث: **((المُسْلِمون إخوة تتكَافأ دماؤهم))**، أي كُلُّهم أكفاء { متساوون }.[1]

* ورد في المعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة أنَّ ((كفاهُ الشيء، يكفي كفاية: استغنى به عن غيره، فهو كاف، كَفِيٌّ))

- والكفاءة: المماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج، وهو أن يكون الرجل مساوياً للمرأة في حسبها ودينها ... وما لها وغير ذلك.[2]

وفي **قوله تعالى:**﴿ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ ﴾ {الاخلاص: الآية/ 04} أي: لا مَثْل له.

- فالكفاءة في اللغة تعني النظير، والمثيل، والمساواة. ويقصد بها أيضا التميز والقدرة والقوة.

2- الكفاءة اصطلاحا:

[1] الخليل ابن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تح: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، ج5، 2008م، ص415/414 من مادة {كفأ}.

[2] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص42.

– تعاريف الكفاءة كثيرة ومتنوعة، ندرج بعضا منها على سبيل المثال:

– هي مجموعة القدرات والمعارف المنظمة والمجندة بشكل يسمح بالتعرف على (إشكالية) وحلها من خلال نشاط تظهر فيه أداءات أو مهارات المتعلّم في بناء معرفته.[1]

– وتعرّف الكفاءة على أنها القدرة على استخدام مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكّن من تنفيذ عدد من المهام (إنَّها القدرة على التصرّف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعًا (معارف مكتسبة، مهارات، قيم، قدرات فكرية، مواقع شخصية...) لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة.[2]

– وفي المجال التعليمي تعرف الكفاءة على أنها (مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه).

– أما الكفاءة في التدريس فتعني (معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية).[3]

– وتعّرف على أنها مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد (معارف، قدرات، مهارات..) والتي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل، وتنفيذ نشاطات، وانجاز أعمال.

ونستخلص من هذه التعريفات وغيرها أنّ الكفاءة ذات مستوى أعلى من المهارات والمعارف، والتي تشكل الإسمنت والقاعدة لبناء هذه الكفاءة، كما أنّ الكفاءة تستدعي من المتعلّم استعمال المعارف والمهارات لتحقيق جملة من الأهداف الإجرائية لضمان إنجاز نشاطات سواء كانت على المستوى الشخصي أو الاجتماعي أو المهني.[4]

---

[1] طيب نايت سليمان وآخرون، المقاربة بالكفاءات (مفاهيم بيداغوجية في التعليم)، مرجع سابق، ص29–30.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع منهج الطور الأول من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2005م، ص07.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس (المفهوم التدريب الأداء)، مرجع سابق، ص28.

[4] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص43.

وفي ضوء التعريفات السابقة لمفهومي الكفاية والكفاءة من حيث اللغة والاصطلاح يمكن القول بأن: الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من مصطلح الكفاءة في مجال العملية التعليمية/التعلّمية، حيث أن الكفاية تعني تحقيق الأهداف والنتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف وبأقل جهد، وتعني في نفس الوقت النسبة بين مدخلات ومخرجات التعلم، فهي بذلك تعني الجانب الكمي والجانب الكيفي معًا وفي نفس الوقت. بينما تعرف الكفاءة من وجهة النظر الاقتصادية بأنها: الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة ممكنة، وبذلك فهي تعني بالجانب الكمي فقط.[1]

وكذلك يتضح الفرق جليا بين المصطلحين، فهما مشتقان من جذرين مختلفين، مما أدى إلى اختلافهما في المعنى الاصطلاحي لهما، فهناك من يفرق بينهما اصطلاحا بأن الكفاءة (تحقيق مستوى الجدارة أو الحد الأقصى وليس الحد الأدنى المقبول كما في الكفاية).[2]

فالكفاءة تعني بلوغ مستوى يتجاوز حد الكفاية، لأنَّ الكفاية تعني القدرة على إنجاز نشاط أو تمرين له مستوى متوسط بطريقة مرضية على العموم، وعلى ذلك يمكن القول أنّ الكفاية درجة دون الكفاءة فالمتعلّم المتوسط له كفاية لا كفاءة، بينما المتعلّم الممتاز له كفاءة.

ومما سبق يفضل استعمال مصطلح الكفاية في مجال التربية، لأننا إذا اعتمدنا على مصطلح الكفاءة سيكون تركيزنا على الفئة الممتازة وبالتالي يكون تعليمنا نخبوي يهمل مبدأ الفروق الفردية الأمر الذي يولّد هدر كبير أو رسوب.[3]

ومنه نستنتج بأن مصطلح الكفاية هو الأكثر تداولا واستعمالا نظرا لشموليته.

---

[1] محمد بن يحي زكريا، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، مرجع سابق، ص70.

[2] سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص144.

[3] مزياني الوناس، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التربوية، ورقلة (الجزائر)، ص64.

ثالثا: بين الكفاءة والقدرة والمهارة

تعرف القدرة Capacité بأنها " مفهوم يعبر عن استعدادات فطرية ومكتسبات حاصلة في محيط معين، وتوظف في وضعيات مختلفة ويعبر عنها بفعل نشاط سلوكي، يرتبط بجوانب التفكير المختلفة: (إتصال، تحليل، أخذ القرار، انتقاء معلومات الخ...)[1] ويعرفها عبد العزيز عميمر بأنها (كل ما يستطيع الفرد أداءه عمليا في هذه اللحظة الحاضرة من أعمال ومهارات عقلية إدراكية أو عملية حركية سواء أتّم ذلك نتيجة تدريب مقصود منظم أو دون ذلك)[2].

وتعرف المهارة: Habileté بأنها: تعني السهولة والدقة والسرعة والاتقان والاقتصاد في الوقت والجهد في أداء عمل معين يؤديه الفرد.[3]

ويعرفها (محمد مكسي) بأنها قدرة على تحويل المعرفة إلى سلوك قابل للملاحظة والتطبيق.[4]

انطلاقا من تعريف الكفاءة والقدرة والمهارة يظهر وبجلاء البعد العام للكفاءة، حيث أنها أكبر من أجزاءها مثل القدرة والمهارة ومن ذلك نصل إلى أنَّ الكفاءة ترتبط بتصرف يمكن ملاحظته ثم تقويمه، ويتضح أيضا أنَّ الكفاءة أعم وأوسع من القدرة والمهارة فالقدرة تعبير عن كفاءة تظهر في أداءات وسلوكات ومهارات تكون قابلة للملاحظة والقياس، فالكفاءة تتطلب قدرات ومهارات متعددة، بل تعمل على استنفارها وتعبئتها، وهي بهذا أعَمُ وأشمل منهما.[5]

---

[1] طيب نايت سليمان وآخرون، المقاربة بالكفاءات أو (مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم)، مرجع سابق، ص33.

[2] عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي. لماذا؟ كيف؟، مرجع سابق، ص37.

[3] سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص144.

[4] محمد مسكي، الاستراتيجيات التعلمية – التعليمية والكفايات، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م، ص62.

[5] ينظر، عيسى العباسي، التربية الابداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص76.

رابعا: أنواع الكفاءات

تعددت الآراء والمعايير التي يمكن اعتمادها في تصنيف الكفاءات ومستوياتها، مما أحدث إشكالية التصنيف، وسنكتفي بأنواع الكفاءات المعتمدة في المنظومة التربوية:

1- الكفاءة القاعدية: هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية. مثلا خلال وحدة تعلمية، يقدم معلومات دقيقة عن النص المقروء.

2- الكفاءة المرحلية (المجالية): وتتشكل من مجموعة الكفاءات القاعدية وتتحقق عبر مرحلة تعليمية قد تدوم شهرا أو فصلا أو مجال تعليميا معينا.

3- الكفاءة الختامية (النهائية): يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور (مرحلة تعليم) وهي مجموعة من الكفاءات المرحلية.

4- الكفاءة العرضية أو المستعرضة:

- وهي الكفاءة التي يمكن تحقيقها في جملة من المواد الدراسية أو الأنشطة المختلفة لمادة أو المواد الأخرى،[1] وتسمى أيضا بالكفاءات الممتدة ويقصد بها الكفاءات التي ترتبط بمجال محدد أو مادة دراسية معينة، وإنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة ومن أمثلتها:

- امتلاك آليات التفكير.
- امتلاك منهجية حل الوضعيات – مشكلة.
- تنمية القدرات التواصلية.[2]

وهذه الكفاية " هي نتاج تفاعل مع تخصصات ومواد دراسية عدة ".[3]

وقد صنفها (إبراهيم قاسمي) مفتش في التربية والتعليم الأساسي إلى صنفين:

✓ الكفاية الأساسية: وهي الكفاية الضرورية التي عليها تتوقف عملية مواصلة التعلم في المرحلة اللاحقة.

---

[1] ينظر، محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص56.

[2] حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، مرجع سابق، ص118.

[3] جميل حمداوي، بيداغوجيا الكفايات والادماج، كتاب الكتروني من شبكة الألوكة www.alukah.net ص4.

✓ كفاية التميز أو الإتقان: لا يحُولُ عدم تملكها دون مواصلة التعلم.[1]

المطلب الثالث: المقاربة بالكفاءات تعريفها، مزاياها، أهدافها، وخصائصها

أولا: تعريف المقاربة بالكفاءات

1- المقاربة Approche لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: " قَرُبَ: القُرْبُ نقيض البُعْدُ، قَرُبَ الشيءُ، بالضم، يقرُبُ قُرْبًا وقُرْبَانًا وقِرْبَانًا أي دنا، فهو قريب..."[2]

2- المقاربة اصطلاحا:

هو تصوُّر لمشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ بعين الاعتبار العوامل المتداخلة لتحقيق الأداء الفعَّال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلّم والوسط والنظريات البيداغوجية.[3] وتعرفها (منى عتيق) المقاربة بأنها " هي الاقتراب من الحقيقة المطلقة، كما أنَّها من جهة أخرى خطة عمل أو استراتيجية لتحقيق هدف ما[4] ويعرفها (الحسن اللحية) بأنها " الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء".[5]

[1] إبراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفايات، مرجع سابق، ص20.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان، ط6، 1417هـ/1997م، مج1، مادة (قرب)، ص662.

[3] نورة العايب، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة أم البواقي، ع43، جوان 2015م، ص322.

[4] منى عتيق، واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من جهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة عنابة، الجزائر، ص129.

[5] الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د ط) (د ت)، ص27.

3- المقاربة بالكفاءات l'approche precompétence:

إنَّ المقاربة بالكفاءات تترجم أهميّة العناية بمنطق التعلّم المركّز على المتعلّم وأفعاله وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة، في مقابل منطق تعليم يرتكز على المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلمين، ويتدّرب المتعلّم في المقاربة بالكفاءات على التصرّف (البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقويم حلول...) وفق الوضعيات المشكلة المختارة من الحياة اليومية التي يمكن أن تحدث له وهذه الوضعيات التعلّمية هي فرصة لتنصيب وتعزيز الكفاءات.[1]

لذا تعرّف المقاربة بالكفاءات بأنها " بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثمّ فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها هذه، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.[2]

ويعرّفها (إبراهيم قاسمي) بأنها " تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفايات المستهدف في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية/ تعلمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث مقاربات والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات، وأساليب التقويم وكيفية انجازها وغير ذلك من الأدوات.[3]

وهناك من يعرّفها بأنها " مفهوم افتراضي مجرد لا يمكن ملاحظته إلا من خلال الانجازات والنتائج التي يحققها المتعلّم، وكذا القدرة على المواءمة والملاءمة مع الظروف والمواقف والشروط التي يواجهها المتعلّم، وأخيرا الخاصية الإيجابية للمتعلّم التي تشهد على قدرته على إنجاز مهمة محددة".[4]

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، مرجع سابق، ص28.

[2] فريد حاجي، التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص10.

[3] إبراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفايات، مرجع سابق، ص14/13.

[4] فريد حاجي، التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص46.

إن المقاربة بالكفاءات هي التطور المنسجم لأبعاد التعلّم، فهي تساهم في تحقيق الغايات، وتسعى إلى بلوغ المرامي، وتهدف إلى بناء نظام تعلّم سليم ومتماسك، لذا تسع الكثير من الدول لتوجه نحو مسار التعلم نحو المقاربة بالكفاءات، وبناء الكفاءة يعني اكتساب مهارات ومعارف وخبرات وقدرات تتفاعل وتندمج لتعطي منتوج قابل للتقويم، ويقصد بتحقيق الكفاءة قدرة المتعلّم على حلّ مشكلات بمفرده باستثمار معارف، وتوظيف مكتسبات بمعنى ربط التعلّم بالحاجات الفعلية للمجتمع وسوق العمل.[1]

ثانيا: مزايا المقاربة بالكفاءات

يلخص روجرس (Roegiers) مزايا المقاربة بالكفاءات في ثلاث نقاط هي:

1- إعطاء التعلّمات معنى: والمقصود بذلك جعلها تستهدف غايات معيّنة، والخروج بها من دائرة المعارف النظرية إلى التطبيق، حتى يستفيد منها المتعلّم بشكل ملموس، في حياته المدرسية والعائلية وكذلك العملية مستقبلا، وذلك عن طريق اختيار وضعيات ذات دلالة بالنسبة للمتعلم ومشابهة للواقع الذي يعيش فيه.

2- جعل التعلّمات أكثر فاعلية: يرد روجرس أنَّ النجاح الذي حققه تطبيق المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي في بعض الدول إلى فعّلية التعلمات الناجمة عن الثلاثة عوامل وهي حسن تثبيت المكتسبات، والتركيز على التعلّمات الأساسية وكذا الربط بين مختلف المكتسبات (الادماج) ويرى أن أحسن المقاربات هي التي تولي أهمية لحلّ المشكلات بمنح المتعلّم فرص تجنيد مكتسباته في وضعيات.

3- التأسيس للتعلّمات اللاحقة: إنّ البناء التدريجي للتعلّمات والربط بينها في هذه المقاربة انطلاقا من تجنيد المكتسبات القبلية، يسمح ببناء نظام شامل يتم فيه توظيف المكتسبات تدريجية لبناء كفاءات أكثر تركيبا، ومنه فالمقاربة بالكفاءات تؤسس للتعلّمات اللاحقة.[2]

---

[1] ينظر، زهراء كشان، الإصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية، بين الأسس النظرية والممارسات اليومية (2003م-2013م)، دار كردادة للنشر والتوزيع، بوسعادة، الجزائر، ط1، 2013م، ص28.

[2] ينظر، حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، مرجع سابق، ص100/99/98.

ثالثا: أهداف المقاربة بالكفاءات

إنَّ هذه المقاربة كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف منها ما يلي:

1- فسح المجال للمتعلم لإظهار طاقاته الكامنة وقدراته، لتتفتح وتعبر عن ذاتها.

2- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات المناسبة.

3- تدريبه على كفاءات التفكير، والربط بين المعارف في المجال الواحد والإشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة.

4- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها الطفل من تعلّمه في سياقات واقعية، وسبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.

5- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به، والاستبصار الواعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

6- إعطاء الحرية للمعلم في توجيه المتعلّمين، وتكييف ظروف التعلم ومحتوياته وانتقاء الأساليب والوسائل المناسبة لإنجاح العملية التعلمية التعليمية.[1]

7- اكتساب نتائج المتعلّمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة.

8- تنمية المتعلّمين لتفكيرهم ومهاراتهم الفكرية وقدراتهم على حل مشكلة.

9- استيعاب المواد الدراسية والتحكم في سيرورة التعلّم.

10- تشجيع عمل الفرد مع الجماعة، ومن ثمّ اعداده للحياة المهنية وادماجه في المجتمع.[2]

11- التركيز على ما يتعين أن يمتلكه المتعلّم نهاية السنة وينظم التعلمات بشكل أفضل حتى بلوغ المستوى المنشود.

12- إضفاء معنى على التعلمات وأن يرى المتعلّم جدوى لما يتعلمه في المدرسة.

---

[1] ينظر، فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، (د. ط)، الجزائر، 2005م، ص23/22.

[2] بن سليم حسين وزرقط بولرباح، التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر، مج 08، العدد 03، أوت 2019م، ص221-222.

13- استثمار المتعلّم مكتسباته باعتبارها حلولا لمشاكل في وضعيات مختلفة. ولابد لكل كفاية من وضعية ولابد لها من تقويم.

14- إقامة علاقة بيداغوجيا مع المتعلّم قوامها الحوار والمشاركة في بناء المعرفة.

15- تمكن من تعبئة مكتسبات مندمجة وليست مضافة بعضها إلى بعض.[1]

رابعا: خصائص ومميزات المقاربة بالكفاءات

أعادت المقاربة بالكفاءات تنظيم وترتيب عناصر العملية التعلمية التعلّمية متخذة أبعادا وخصائص تتمثل في ما يلي:[2]

1- تفريد التعليم: فالمتعلّم هو محور العملية التعليمية التعلمية، أولته هذه المقاربة اهتماماً واسعاً جعلته يتمتع بالاستقلالية التامة في أعماله ونشاطاته وفسحت المجال أمام مبادراته وأراءه وأفكاره، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين، لكي لا يكون التعليم نخبويا مما يقلل من ضعف المردودية في التعليم والرسوب والتسرب المدرسي.[3]

2- قياس الأداء: اقتصار التقويم فيها على الوظيفة الإشهادية (التي تولّد لدى المتعلّم تصرّفات لا تتعدى مجرّد الحفظ على ظهر قلب وتحضير الامتحان في عجالة). وعلى المظاهر التقنية على حساب التفكير في المقتضيات الأساسية لهذه الممارسات، ويجب أن تظهر درجة الانسجام والعقلانية للاختيارات الجديدة في اعتبار التقويم مظهر أساسيا في اشكالية التعليم والتعلّم، وذلك قصد ابراز إرادة التغيير الذي يضمن تربية نوعية، وتقليص حجم الفشل المدرسي،[4] والتقويم هو عملية ملازمة للفعل التعليمي التعلّمي من بدايته إلى نهايته.[5]

---

[1] عبد الوهاب صديقي، المقاربة بالكفايات وتمثلات المتعلّم، مرجع سابق، ص56.

[2] حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، مرجع سابق، ص100.

[3] ينظر، خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع ابن، الجزائر، ط1، 2005م، ص65-66.

[4] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مرجع سابق، ص79.

[5] حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، مرجع سابق، ص105.

ويجري تقويم الكفاءة عبر مرحلتين:

- ✓ **خلال المراقبة المستمرة:** أي خلال سيرورة الدرس حيث يسعى المعلم من خلال هذا التقويم إلى التأكد من مدى تحكم المتعلّم في المعارف والمهارات والمواقف المقصودة في التدريس.
- ✓ **في نهاية سيرورة تعليمية:** ونقصد بها الامتحانات النهائية وتكون في نهاية الفصل أو في آخر السنة.[1]

3- تحرير المعلم من القيود: فالمعلم وفق هذه المقاربة صار يمل نوعا من التحرر والاستقلالية، فقد تحرر من قيود الروتين والتبعية للغير بشرط أن يكون حاملا للكفاءة عالية من المعارف العلمية والبيداغوجية، ويمارس التدريس بوعي وتبصر، كما يكون له استقلالية في اختيار الوضعيات والأنشطة التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءة المرجوة وهذه الحرية والاستقلالية تمكنه من ابتكار الظروف الملائمة لتعلم المتعلّمين وليس مقلدًا.[2]

4- دمج المعلومات: فالإدماج بذلك هو ربط بين الموارد المكتسبة والمنفصلة بغية تجنيدها وتوظيفها لتحقيق مهمة معينة وتركز المقاربة بالكفاءات على الإدماج باعتباره مسارًا مركبا يمكّن من تجنيد المكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعية دالة.
وذلك قصر هيكلة تعلّمات سابقة وتكييفها مع متطلبات وضعية ما لاكتساب تعلّم جديد.[3]

5- توظيف المعارف: والمتمثلة في (نظريات قوانين، مهارات، خبرات، قدرات) عند مواجهة إشكالية معينة واستثمارها في ايجاد الحلول الملائمة، فهذه المقاربة تحمل المتعلّم على الممارسة الفعلية للمكتسبات.

---

[1] عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي؟ لماذا؟ كيف، مرجع سابق، ص45-46.

[2] الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، مرجع سابق، ص74.

[3] حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، مرجع سابق، ص104.

6- تحويل المعارف: من إطارها النظري إلى إطار علمي نفعي في شكل سلوكات ملحوظة حيث يستثمر التحويل القدرة على تطبيق الفرد ما تعلمه في سياق مماثل للتعلم، وتطبيق حل معروف لوضعية مجهولة مثل التمارين المدرسية التي يطبق فيها المتعلّم مهارات ومعارف في وضعية تمارين مجهولة كما يستحضر في التحويل عنصري المماثلة والتشبيه.[1]

المبحث الثاني: المهارات اللغوية ومهارات التواصل الشفوي

المطلب الأول: المهارات اللّغوية: مفهومها، وأقسامها، وتكاملها

أولا: تعريف المهارة Skill

1- المهارة / لغة:

قال (ابن منظور): والمهارة: الحذق في الشيء. والماهر: الحاذقُ بكلّ عمل أو فن مهرتُ والجمع مهرة، ويقال بهذا الأمر أمهَرُ به مهارة أي صرتُ به حاذقًا **وفي الحديث النبوي الشريف " مثل الماهر بالقرآن مثل السفرة "**

الماهر: الحاذق بالقراءة

السفرة: الملائكة

قال ابن سيدة: وقد مهر الشيء وفيه وبه يَمْهَر مَهْرًا وَمُهُورًا وَمهَارَة ومِهارة، وقالوا: لمْ تفعل به المِهْرَة ولم تعطه المِهْرَة، وذلك إذا عالجت شيئا فلم ترفق به ولم تحسن عمله.[2]

ومن خلال التعريف اللّغوي، يتبيّن لنّا أن المهارة ليست مجرّد نشاط يقوم به الفرد، وإنّما تطلق على الحذق الذي يتصف أداؤه بقدر عال من الاتقان والجودة، فهي أعلى مراتب الأداء.

[1] الحسن اللحية، مرجع سابق، ص74.

[2] ابن منظور لسان العرب مج مادة (مهر) ص185/184 ويراجع: الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، مادة (مهر) ج4 ص51، الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: محمد الإسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، د ط، 1432هـ/2011م، مادة (مهر)، ص511.

2- المهارة / اصطلاحا: هناك عدة تعريفات للمهارة حسب المجال ففي مجال علم النفس، يعرّفها (دريفر Driver) في قاموسه لعلم النفس بأنها " السهولة والسرعة والدقة (عادة) في أداء عمل حركي ."[1]

وفي المجال الديداكتيكي، يعرّفها (محمد مسكي) بأنها " قدرة على تحويل المعرفة إلى سلوك قابل للملاحظة والتطبيق "[2]

وفي المجال التعليمي: يعرفها (فريد حاجي) بأنها " موضوع ذو صلة بالتعلّم من حيث الاستعمال الفعّال للسيرورة المعرفية، الحسية، الأخلاقية، الحركية والمهارة ثابتة نسبيا لإنجاز فعّال لمهمّة أو تصرّف، وهي أكثر خصوصية من القدرة لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة.[3]

وفي المجالات العامة يعرفها (حاتم حسين البصيص) بأنّها " أداء الفرد لعمل ما، ويتّسم هذا الأداء بالسرعة والدقة والاتقان والفاعلية.[4]

ومن خلال التعريفات يتضح لنا أنّ المهارة هي أعلى درجات الأداء، لذا نجد هناك الكثيرين من الباحثين من يجعل المهارة والأداء بمعنى واحد، كما رأينا في تعريف (حاتم حسين البصيص)، و(دريفر Driver) في قاموسه لعلم النفس وبالنظر إلى مفهوم المهارة يتبيّن أن لها جملة من المعايير والتي على أساسها يمكن إطلاق وصف المهارة على أداءات المتعلّم وهذه المعايير هي:

- ✓ **السرعة:** فالماهر هو من يؤدي المطلوب بسرعة.
- ✓ **الدقة:** دالة المهارة حيث تظهر هذه الدقة من حيث الاستعمال الفعال والناجح للسيرورة المعرفية.
- ✓ **التآزر:** أي صحة المهارة في الأداء.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1425هـ/2004م، ص291.

[2] محمد مسكي، الاستراتيجيات التعليمية التعلمية والكفايات، مرجع سابق، ص62.

[3] فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص11.

[4] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، د ط، 2011م، ص18.

- ✓ **التوقيت:** الدقة في توقيت الانجاز.
- ✓ **الاستراتيجية:** استخدام كل عناصر الاستراتيجية.
- ✓ **الاقتصاد:** في الجهد والوقت.

وبذلك يمكن أن نلخص معنى المهارة في أنها مجموعة من الأنشطة تترجم مدى التحكم في أداء مهمة معينة ".[1]

وللمهارة ثلاث مستويات في المجال الديداكتيكي، وهي:

- ✓ **مهارات التقليد والمعالجة والمحاكاة:** ويتم تنميتها بواسطة تقنيات التكرار والمحاكاة.
- ✓ **مهارات الاتقان والدقة:** وتنمي بالتكرار والتمهير والتدريب.
- ✓ **مهارات الابتكار والتكيف والابداع:** وتنمي بالفعل الذاتي والجهد الشخصي للموجهين.[2]

ثانيا: مفهوم المهارات اللّغوية Language Skills

يعرّفها (حسن شحاته) المهارة اللّغوية هي" أداء يتم في سرعة ودقّة، ونوع الأداء وكيفيته يختلف باختلاف المجال اللّغوي وأهدافه وطبيعته.[3]

ويعرفّها (زين كامل الخويسكي): المهارة اللّغوية هي أداء لغوي يتّسم بالدقة والكفاية فضلا عن السرعة والفهم. فالخويسكي من خلال هذا التعريف يجعل المهارة هي الأداء، ولا فرق بينهما ويؤكد ذلك بقوله " وعليه فإنها الأداء.[4]

– ويعرفها (عبد الفتاح مطر وواصف العايد): بأنها القدرة على استقبال أو الاستماع للرموز اللّغوية الصوتية الصادرة من الآخرين وفهمها وإدراك معناها، والاستجابة بإرسالها في سياق

---

[1] محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص82.

[2] محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، المرجع نفسه، ص83.

[3] حسن شحاته، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط4، 1425هـ/2004م، 67.

[4] زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2008م، ص13.

لغوي صحيح من حيث النطق والمعنى والتركيب، والاستخدام والطلاقة.[1]

فتعرفها (شفيقة العلوي) في كتابها محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة على أنّها " المعرفة اللاواعية والضمنية بقواعد اللغة التي يكسبها المتكلم منذ طفولته، وتبقى راسخة في ذهنه، فتمكنه فيما بعد من انتاج العديد الغير محدود من الجمل الجديدة.[2]

– كما رأت الكاتبة أنَّ المهارة اللّغوية ترتبط بالأداء في قولها أنّ الملكة اللّغوية هي" معرفة المتكلم للسامع للغته وأما التأدية فهي الاستعمال الفعال للغَة في المواقف المادية الواضحة.[3]

– بمعنى أنّ المهارة اللّغوية تتجسد من خلال الأداء.

ثالثا: أقسام المهارات اللّغوية

إنّ من أبجديات التربية أنّ المهارات اللّغوية أربعة أقسام وهي: مهارة الاستماع، مهارة الكلام (المحادثة). مهارة القراءة، مهارة الكتابة، وقد حصرها بعضهم في عبارة: (أسمعُ لأتكلّم، وأقرأ لأكتب) وهي مهارات متكاملة فيما بينها، وأيّ محاولة لفصل بينهما تعد جورًا، فاللغة كل متكامل. وإنّ هذا الترتيب للمهارات يتوافق مع النموّ العقلي والجسدي والنفسي والوجداني واللّغوي والاجتماعي للطفل، فهو يسمع أولا، يتكلّم ثم يقرأ، ثم يكتب.

فوظائف اللغة أربعة والتي تمثل أهداف تعلّمها، وهي فهم المنطوق وفهم المكتوب، ويتكلّمها بطلاقة وسلاسة ويكتبها، فتدريس اللغة " لا يكون وظيفيا إلا إذا وجهت نشاطات المعلم ونشاطات المتعلّمين نحو تحقيق الغايات العملية الأربع السابقة أي إذا وجهت تلك النشاطات وجهة تساعد المتعلّمين في تحقيق المهارات اللّغوية التي تجعلهم قادرين على

[1] عبد الفتاح مطر وواصف العايد، فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللّغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل (البحث العلمي في مجال الإعاقة) مركز الأمير سلمان لأبعاد الإعاقة، الرياض، من الفترة 22–26، مارس 2009م.

[2] شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث الترجمة والتوزيع، ط1، 2004م، ص45.

[3] شفيقة علوي، المرجع نفسه، ص25.

استعمالها في المواقف الطبيعية استعمالا صحيحا (في مستوى قدراتهم) أي فهمها إن سمعوها وفهمها إن رأوها مكتوبة ونقل أفكارهم بواسطتها إلى الآخرين شفويا أو كتابة.[1]
وسنتعرف على هذه المهارات اللّغوية بالتفصيل فيما يلي:

1- مهارة الاستماع:

1-1- الاستماع / لغة: جاء في معجم الوسيط: (السَّمْعُ) يقال في الدعاء: اللهّم سمعا لا بلغا، وسمع لا بلغ أي يسمع ولا يبلغ: بقوله من يسمع خبرا لا يعجبه، أو اسمع بالدواعي ولا تبلغني... السمع: الذكر المسموع... أسمَعُ من سمُع وأسمع من السَّمعْ الأول.[2]

أما في معجم التعريفات للجرجاني السمع: هو قوة مودعة في العصب المفروش في مقعر الصماغ، ندرك بها الأصوات بطريق وصول الهواء المتكيف بكيفية الصوت إلى الصماغ.[3]

فالسمع في المفهوم اللّغوي حسب معجم الوسيط ومعجم التعريفات هو بإدراك للأصوات من دون الابلاغ.

والإستماع يختلف عن السماع فالسماع شيء لا إرادي يحدث للإنسان دون قصد أو تدخل أحيانا كسماع صوت مزامير السيارات أو ضجيج الأسواق والآليات ولكنّ الاستماع ذلك السماع الموجه ويكون مصاحبا للفهم والتحليل والتفسير والتركيز على المادة المسموعة وبإرادة المستمع.[4]

---

[1] داوود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م، ص09-10.

[2] إبراهيم مصطفى الزيات وآخرون، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م، ص449.

[3] علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، (د ط)، دار الفضيلة، 1413هـ، ص104-105.

[4] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1424هـ-2003م، ص95-96.

1-2- مفهوم مهارة الاستماع :

يعرّف (عبد الفتاح مطر، وواصف العابد): بأنها قدرة الطفل على فهم وإدراك ما يسمع من الكلام الشفوي المنطوق من الآخرين بما يتضمنه من كافة مكونات اللغة المنطوقة من أفعال وأسماء وصفات وظروف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر... الخ واصدار الاستجابة التي تدل على فهمه لذلك حتى وإن كانت استجابة غير لفظية، كالإيماءة أو فعل ما يؤمر به أو الإشارة إلى ما يسأل عنه.[1]

ويعد الاستماع فنًّا من فنون اللغة، وهو سيّد المهارات كما قال (ابن خلدون):" السماع أبو الملكات اللسانية[2] وللاستماع أهمية كبيرة في حياتنا ما ورد ذكره في القرآن الكريم وقد أولى هذه المهارات ما تستحقه من أهمية حيث يقدمها الله عز وجلّ على البصر في الآيات التي يرد فيها ذكرهما معا " **قوله تعالى:** ﴿ إِنَّ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡبَصَرَ وَٱلۡفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنۡهُ مَسۡـُٔولٗا ﴾ **الإسراء: الآية 36**

﴿ أَسۡمِعۡ بِهِمۡ وَأَبۡصِرۡ يَوۡمَ يَأۡتُونَنَا ﴾ **مريم: الآية 38**

وقوله تعالى:﴿ وَإِذَا قُرِئَ ٱلۡقُرۡءَانُ فَٱسۡتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمۡ تُرۡحَمُونَ ٢٠٤﴾ **الأعراف: الآية 204**

ويعرّف أيضا: بأنه: تعمّد تلقي أي مادة صوتية بقصد فهمها، والتمكن من تحليلها واستيعابها واكتساب القدرة على نقدها، وإبداء الرأي فيها إذ طلب من المستمع ذلك.

إذن الاستماع: عملية إنسانية مقصودة تهدف إلى الاكتساب، والفهم، والتحليل، والتفسير، والاشتقاق، ثم البناء الذهني.[3]

---

[1] عبد الفتاح رجب مطر وعلي عبد الله مسافر، نمو المفاهيم والمهارات اللّغوية لدى الطفل، دار النشر الدولي، الرياض، ط1، 1431هـ/2010م، ص128.

[2] ابن خلدون، المقدمة تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، سوريا، ط1 ج2، 1425هـ/ 2004م، ص68.

[3] أحمد إبراهيم صومان، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1435هـ/2014م، ص137.

– ويعرّف أيضا بأنه: " تلقي الأصوات بقصد، وإرادة فهم وتحليل ".[1]

إنّ الهدف الأساسي من الاستماع هو استيعاب المستمع لما سمعه معرفيًا أو سلوكيًا أو وجدانيا ولقد لخصه كل من أحمد إبراهيم صومان وآخرين في النقاط التالية:

- ✓ أن يجيد المتعلمين عادات الاستماع الجيد (اليقظة، الانتباه، المتابعة)
- ✓ أن يتعلم المتعلم كيفية الاستماع إلى التوجيهات والإرشادات ومتابعتها.
- ✓ أن يجيد المتعلمون نقد ما سمعوا، ومعرفة المتناقضات والفرق بين الحقيقة والخيال.
- ✓ أن يجيد المتعلم نغمات الكلام المختلفة ودورها في تجسيد (المعنى وتوضيحه).[2]
- ✓ أن تنمو لديهم مهارات إثارة التساؤلات والمناقشات حول ما سمعوا مع المحافظة على الاحترام والتقدير للمتحدث.
- ✓ أن تنمو لديهم مهارة الاستماع بما يقال وتذوقه.
- ✓ أن ينمو لديهم التفكير السريع، وسرعة اتخاذ القرار في الوقت المناسب مع الدقة في اتخاذه.
- ✓ أن تنمو لديهم القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية.
- ✓ أن تنمو لديهم القدرة على استخلاص النتائج، والقيم والاتجاهات الإيجابية عن طريق الاستماع الجيد.
- ✓ أن يتعلم كيف يستمع بعناية وأن يحتفظ بأكبر قدر مما استمع إليه

[1] ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغوية، دار التدمرية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1439هـ/2018م، ص17.

[2] ينظر أحمد إبراهيم صومان، اللغة العربية وطرق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، مرجع سابق، ص143-144.

✓ أن يقدم تلخيصا شفويا للمادة المسموعة وأن يكتسب القدرة على تقويم المسموع والحكم عليه.[1]

2- مهارة الكلام:

2- 1- الكلام/ لغة: يقول (ابن منظور): الكلام، القول، معروف، وقيل: الكلام ما كان مكتفيا بنفسه وهو الجملة والقول ما لم يكن مكتفيا بنفسه، وهو الجزء من الجملة.

قال أبو الحسن: ثم أنهم قد يتوسعون فيضعون كل واحد منهما موضع الآخر... الجوهري: الكلام اسم جنس يقع على القليل والكثير... وكالمه: ناطقه... وكالمته إذا حادثته..."[2] فالكلام في اللغة هو القول، والمحادثة والنطق لكل ما هو مفيد ذو معنى.

2-2- مفهوم مهارة الكلام/ المحادثة:

تعد مهارة الكلام أو الحديث فنًّا من الفنون، ومهارة من المهارات الأساسية للغة، ووسيلة رئيسية لتعلمها يمارسها الانسان في الحوار والمناقشة، وقد ازدادت أهميتها بعد زيادة الاتصال الشفاهي بين الناس، كما أنّها من المهارات التي ينبغي التركيز عليها لأن العربية لغة اتصال، والمتحدث الجيد هو من يعرف ميول مستمعيه وحاجاتهم بشكل يستخدم اللغة بدقة وتمكن من الصيغ النحوية المختلفة، ويمكن تعريف الكلام بأنه: ما يصدر عن الانسان من صوت يعبر به عما يعتمل في داخله بصورة تعكس قدرته على امتلاك الكلمة الدقيقة التي تترك أثرا في حياة الإنسان وتعبر عن نفسه[3] فالكلام هو عملية تفاعلية من خلالها تنتقل المعاني، وتبني وتلقح الأفكار، وتعالج المعلومات ويحدث التواصل حيث يقوم الكلام على أمرين، السلامة اللّغوية، وصحّة النطق ويعتمد أساسًا على ثلاث عمليات معقدة

[1] ينظر، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص102.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مج1، مادة (كلم) ص524/522.

[3] ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغوية، مرجع سابق، ص18-19.

ومتكاملة وهي" التفكير كعمليات عقلية، واللغة كصياغة الأفكار والأصوات كعملية حلّ للكلمات والأفكار.[1]

ويعرفها (محمود كامل الناقة) بأنها: " مهارة انتاجية تتطلب من المتعلّم القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عما يؤدي أن يقوله في مواقف الحديث أي أن الكلام عبارة عن عملية، إدراكية تتضمن دافعًا للتكلم، ثم مضمونا للحديث، ثمّ نظامًا لغويًا بواسطته يترجم الدافع والمضمون في شكل الكلام، وكل هذه العمليات لا يمكن ملاحظتها فهي عمليات داخلية فيما عذا الرسالة الشفوية المتكلمة.[2]

- أمّا أهداف مهارة الكلام (التحدث) نلاحظها في النقاط التالية:

- ✓ النطق وطلاقة اللسان وتمثيل المعاني.
- ✓ تعويد المتعلم على التفكير المنطقي وترتيب الأفكار، وربطها ببعضها ببعض.
- ✓ تنمية الثقة بالنفس من خلال مواجهة الزملاء.
- ✓ تمكين المتعلم من التعبير عما يدور حوله من موضوعات.
- ✓ أن يتغلب المتعلم على بعض الاضطرابات النفسية كالخجل والانطواء.
- ✓ تهذيب الوجدان.
- ✓ دفع المتعلّم إلى ممارسة التخيل والابتكار.[3]

- أمّا العلاقة بين مهارة (الاستماع والكلام (التحدث))

هي علاقة تكامل لأنهما ينموان ويعملان معًا بالتبادل ويكمل أحدهما الآخر، وإنّ النمو في أحدهم يعني النمو في الآخر وبالتدريب يحصل المتعلّم على كفاية فيهما، كما أنّ فرصة

[1] عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية، دون ناشر، د ط، 2005م، ص299.

[2] محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (أسس- مداخلة – طرق تدريس)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، د ط، 1985م، ص145.

[3] شرين عبد المعطي بغدادي، الموسيقى والمهارات اللّغوية للطفل (برنامج لتنمية المهارات) كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ط1، 2012م، ص158.

تعلّم الاستماع توجد في كل مواقف الحديث فهناك علاقة بينما يمكن تصورها على أنها علاقة تفاعلية. كما أن الاستماع الجيد عامل أساسي في القدرة على الكلام بحيث لا يستطيع المتعلّم أن ينطق الكلمات نطقا سليما إلا إذا استمع إليها جيدا، ولا شك أن المستمع الجيد يستطيع أن يزيد من ثروته اللّغوية والفكرية، والثقافية، فيزداد تعبيره غنى وثروة.[1]

نستنتج العلاقة بين الاستماع والكلام (التحدث) علاقة تكاملية وضعف الاستماع يؤدي بالضرورة إلى ضعف التحدث والمتعلم الذي لديه إعاقة سمعية بتأكيد ستتأثر عملية تحدثه، إضافة إلى أمراض الكلام المختلفة.

إنَّ مهارة الكلام مهمّه جدا في تعلم اللغة تعلّما صحيحا وتغرسُ الثقة بالنفس، وتؤدي إلى التواصل السليم والفعال، وتجعل صاحبها محترمًا عند الآخرين، فالكلام بيان، ومن البيان سحر، وامتلاك هذه المهارة يتوقف أيضا على كثرة القراءة والمطالعة وهو ما يحيلنا إلى المهارة الثالثة وهي مهارة القراءة.

3- مهارة القراءة:

3-1- القراءة / لغة: جاء في لسان العرب: (ابن منظور) قرأتُ الشّيء قرآنًا: جَمَعَتَه وضَمَمْتُ بعضه إلى بعض... ومعنى قرأتُ القرءان: لفظت به مجموعة أي ألقَيْتُهُ... يقال: قَرَأَ يقرأ قراءةً وقُرْءانا... وإذا قرأ الرجل القرآن والحديث على الشيخ[2]

يقول: أقرأني فلان أي حملني على أن أقرأ عليه.

وفي المعجم الوسيط " (قرأ) الكتاب – قراءةً، وقرآنًا تتبع كلماته نظرًا ونطق بها. و- تتبّع كلماته ولم ينطق بها، وسميت (حديثا) بالقراءة الصامتة-[3] فالقراءة لغة هي تصويت وتلفّظ للمكتوب، بعد إعمال البصر.

---

[1] رافد صباح التميم وبلال إبراهيم يعقوب، المهارات اللّغوية ودورها في التواصل اللّغوي، كلية الادارة والاقتصاد، جامعة بغداد، (د. ط)، (د . ت)، ص291-292.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مج1، مادة (قرأ)، ص128-130.

[3] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط2، 1425هـ/2004م، ص722.

3-2- مفهوم مهارة القراءة:

تعد القراءة من المهارات الأساسية في حياة الانسان فهي غذاء للروح والفكر، حيث تساعد الانسان في فهم كيفية التعامل مع الآخرين، وهي وسيلة الاطلاع على ثقافات الأمم الأخرى وحضاراتهم.[1]

وتعرف أيضًا: " القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة، إنها أساسا عملية ذهنية تأملية وينبغي أن تؤخذ كتنظيم مركب يتكون من أنماط التفكير، التقويم، الحكم، التحليل، التعليل وحل المشكلات.[2]

وتعرف أيضا هي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه.[3]

وعرفت أيضا بأنها: (الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتحويلها إلى كلام منطوق، فهي عملية عقلية تهدف إلى تفسير الرموز والحروف والكلمات والتفاعل مع ما يقرأ فيقوم بالتحليل والنقد والمقارنة والاستنتاج.[4]

ويعرفها (عبد الرحمان علي الهاشمي وفائزة فخري القرزاوي) " بأنها ايجاد الصّلة بين لغة الكلام والرمز والكتابة وتتألف من ثلاثة عناصر هي المعنى الذهني، واللفظ الذي يؤديه، والرمز المكتوب، كما عرفت أيضا بأنها عملية فهم المطبوع والتفاعل معه استنتاجا وموازنة ونقدا".[5]

---

[1] ابتسام محفوظ أبو محفوظ ، المهارات اللّغوية، مرجع سابق، ص20.

[2] الزمخشري بن عمر أحمد، أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل سود، دار الكتاب العلمية، د. ط، ج2، بيروت، لبنان، 1998م، ص63.

[3] إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مكتبة النهضة المصرية (القاهرة)، ط4، 1999م، ص163.

[4] ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغوية، مرجع سابق، ص20.

[5] عبد الرحمان علي الهاشمي وفائزة فخري القرزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د. ط)، 2007م، ص371.

يرى (فهيم مصطفى) القراءة عملية عضوية وعقلية ونفسية معقدة لها جانبان: جانب آلي يعتمد على الإبصار، وجانب إدراكي ذهني يعتمد على الإدراك (العقل)، فالابصار يمكّن من رؤية الرموز المكتوبة (حروف، كلمات، جمل، نص، علامات ترقيم...الخ) والادراك للتعرف على تلك الرموز المكتوبة واستيعابها وتحويلها إلى ما يقابلها من أصوات، كما يتدخل الإدراك في التفاعل مع ما يقرأ تحليلا ونقدا ومقارنة واستنتاجا وتقويما فالربط بين القراءة والفهم (القراءة الواعية) أمر ضروري بعد اكساب الرموز اللّغوية، من أجل التفاعل معها ومحاكاتها مما ينمّي الرصيد اللّغوي لدى المتعلّم الذي يمكن استثماره في وضعيات تواصلية دالة.[1]

– والقراءة تنقسم إلى قسمين: الأولى هي التي تستعمل فيها العين، ترتكز على الفهم والاستيعاب، أما الثانية عكس الأولى بحيث تستعمل الشفتين وتنطق بالكلام مع استخدام التلميحات والانفعالات حول المادة المقروء.

وللقراءة ثلاثة أنواع:

– **القراءة الصامتة:** وهي قراءة مرتبطة بالجانب البصري (علاقة بين البصر والعقل ترجمة صامتة)

– **القراءة الجهرية:** قراءة مرتبطة بالجانب الشفهي (علاقة بين البصر واللسان والعقل، ترجمة صوتية)

– **القراءة التحليلية:** وهي القراءة المستهدفة في هذا المستوى، يقرأ ويحلل، ويستنتج (ظاهرة لغوية، أدبية، معنوية أخلاقية.[2]

[1] فهيم مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1431هـ/2001م، ص33.

[2] وريدة بن موسى، القراءة والتعبير في المستوى الثالث العملية التكوينية لفائدة معلمي ومعلمات محو الأمية وتعليم الكبار المنعقد بمتقنة ميلودي العروسي بالوادي، يومي 3-4 مارس 2009م (مخطوط)، منشورات الديوان الوطني، ص1.

– فأما أهداف تعليم مهارة القراءة فنلخصها في النقاط التالية:

- ✓ توسيع خبرات الفرد وتحريك قواه العقلية.
- ✓ القراءة لتكوين الرغبة الدائمة في المطالعة.
- ✓ القراءة لتقوية اللغة وغرس ملكات القراءة.
- ✓ القراءة لتربية الذوق الأدبي والجمالي عند القارئ.
- ✓ تكوين الخلق الرفيع فالقراءة تعرف للمرء حقيقة نفسه.
- ✓ وسيلة من وسائل التفاهم العالمي.
- ✓ وسيلة من وسائل التنفيس عن القارئ.
- ✓ حصر خبرات متعددة ومتنوعة.[1]
- ✓ القراءة أداة التعليم في الحياة المدرسية، فالمتعلّم لا يستطيع التقدم في تعلمه إلا إذا استطاع اكتساب مهارات القراءة.
- ✓ وسيلة للنهوض بالمجتمع، وارتباط بعضه ببعض عن طريق الصحافة، والرسائل، والمؤلفات، والنقد ورسم المثل العليا.
- ✓ الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار فهي تثري حصيلة القارئ اللّغوية وتمكنه من التعبير عما يجول بخاطره، ويريد غيره أن يقف عليه.[2]

[1] غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارة التعلم، دار أسامة، عمان، الأردن، د ط، 2005م، ص17.

[2] أحمد إبراهيم صومان، اللغة العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص74-75.

وللقراءة أهمية كبيرة أكدّها القرآن الكريم في أول آية نزلت على سيد البشرية، ولكونها عماد العلم والمعرفة **قال تعالى** ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥﴾ **العلق: الآيات 01 . 05.**[1]

4- مهارة الكتابة:

4-1- الكتابة/ لغة: ورد في لسان العرب (ابن منظور): كَتَبَ الشَّيءَ يكْتُبُهُ كتْبًا وكتَابًا وكِتَابَةَ وَكَتَّبَهُ: خَطَّهُ... والكِتَابَة لِمَنْ تكون له صناعة مثل الصياغة والخياطة... وقيل: كَتَبَهُ خطَّهُ، واكْتَتَبَهُ: اسْتَمْلاَهُ...."[2]

فالكتابة في اللغة هي الخطُّ، أي نقل المسموع والملفوظ إلى مخطوط.

4-2- مفهوم مهارة الكتابة: هي القدرة على تصور الأفكار، وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحواً، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح. ومعالجتها في تتابع وتتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير.[3]

ويعرفها (محمد رجب فضل الله): الكتابة في العمل المدرسي تشمل الخط والإملاء والتعبير الكتابي فالكتابة فيها التجويد الخطي والرسم الإملائي، والتعبير الأسلوبي عن أفكار الكاتب.[4] ويفسّرها (فخر الدين عامر)

للكتابة معنى عام معروف يتفرع هذا المعنى العام إلى ثلاثة فروع، الأول الكتابة بمعنى التعبير عن الأفكار والمشاعر بألفاظ وأساليب معينة، والثاني بمعنى الرسم الإملائي

---

[1] أحمد إبراهيم صومان، المرجع نفسه، ص73.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مج1، مادة (كتب)، ص698، ويراجع الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: محمد الإسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، د. ط، 1432هـ/2011م، مادة (كتب)، ص129.

[3] ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغوية، مرجع سابق، ص22.

[4] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1998م، ص120.

للكلمات والحروف المعبرة عن الصور الذهنية بهذه الرموز التعبيرية والثالث بمعنى تجويد رسم الحروف والكلمات تجويدا خطيًا واضحًا متناسِقًا.[1]

- وخير دليل على أهمية الكتابة ورفعة شأنها أنّ الله تعالى أقسم بالقلم الذي هو آلة الكتابة فقال جلّ شأنه ﴿ نٓ وَٱلۡقَلَمِ وَمَا يَسۡطُرُونَ ۝١ مَآ أَنتَ بِنِعۡمَةِ رَبِّكَ بِمَجۡنُونٖ ۝٢﴾ **(القلم: الآية 1-2)**[2]

- أمّا أهداف مهارة الكتابة نلاحظها في النقاط التالية:

- ✓ اكتساب المتعلّم القدرة على التعبير على الأفكار والأحاسيس والانفعالات والعواطف بشكل راق ورفيع ومؤثر فيه سعة الأفق ورحابة الإبداع.
- ✓ اكتساب المتعلّم القدرة على التعبير بلغة سليمة تراعي قواعد الاستخدام الجيد لأنظمة اللغة التركيبية والصرفية والدلالية.
- ✓ اكتساب المتعلّم القدرة على ممارسة التفكير المنطقي في عرض أفكاره وتسلسلها والبرهنة عليها لتكون مؤثرة في نفس المتلقي.
- ✓ تنمية قدرات المتعلّم على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة ككتابة بطاقة تهنئة أو رسالة لصديق أو كتابة المذكرات والخواطر.[3]

- **ونستنتج العلاقة بين القراءة والكتابة في ما يلي:**

- أنّ كلاهما يرتبط بالكلمة المكتوبة أو المطبوعة فهما عجلتان معقدتان تشملان على المهارات، حسية وعقلية ويشتركان في تصور شكل الكلمة، والربط بين الحروف وأصواتها وتحليل بنية الكلمة وفهم معنى الجملة.[4]

---

[1] فخر الذين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الاسلامية، عالم الكتب، طرابلس، ط2، 1990م، ص73.

[2] علي عباس أمير، تنمية الأداء التعبيري والميل للقراءة، ط1، دار الأيّام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2016م، ص20.

[3] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، مرجع سابق، ص130-131.

[4] سمير عبد الوهاب، وآخرين، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)، منتدى سور الأزبكية، ط2، 2004م، ص126-130.

فالقراءة تتطور خلال سنوات التعليم، وأيّ ضعف فيها تكون نتيجة ضعف في التحصيل في بقية المواد، كما أن الضعف فيها يؤدي إلى ضعف الكتابة، فالقارئ الجيد كاتب جيد فالقراءة والكتابة مهارتان متلازمتان ومن ذلك فالقراءة المعبرة المتقنة، تساعد المتعلّم على وضع علامات الترقيم بشكل صحيح، فالماهر في القراءة هو الماهر في الكتابة ولقد ذكر تلازم هذين المهارتين في القرآن الكريم في **قوله تعالى** ﴿ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤﴾ **(العلق: الآية 3-4)**

فهذه الآيات خلدت القراءة والكتابة، ورفعت قدرهما إلى القديسيّة، إذ هما أمر رباني لبناء كيان الفرد والمجتمع، وبناء الحضارة وتطويرها.[1]

وهذا ما يزيدنا تأكدا وفهما أن مهارة القراءة تعمل على تنمية مهارة الكتابة.

رابعا: تكامل المهارات اللّغوية

حاولت مناهج اللغة العربية منذ اصلاح المنظومة التربوية بالجزائر الاهتمام بالجانب الشفوي للغة والتركيز على ضرورة اكتساب المتعلّم كفاية لغوية تواصلية من خلال الأنشطة التي يتضمنها برنامج اللغة العربية، من بينها نشاط فهم المنطوق، وهو نشاط لغوي تواصلي هدفه تطوير مهارتي الاستماع والمحادثة عند المتعلّم ويعرّف نشاط فهم المنطوق كما ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وهو أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وابداء الرأي وتطوير المشاعر وهو يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها بالإضافة إلى كونه أداة إرسال المعلومات والأفكار ويتخذ شكلين التعبير الوظيفي والتعبير الابداعي " فالأول يؤدي رسالة معينة بينما الثاني يعبر عن المشاعر والأحاسيس ... وغير ذلك.[2]

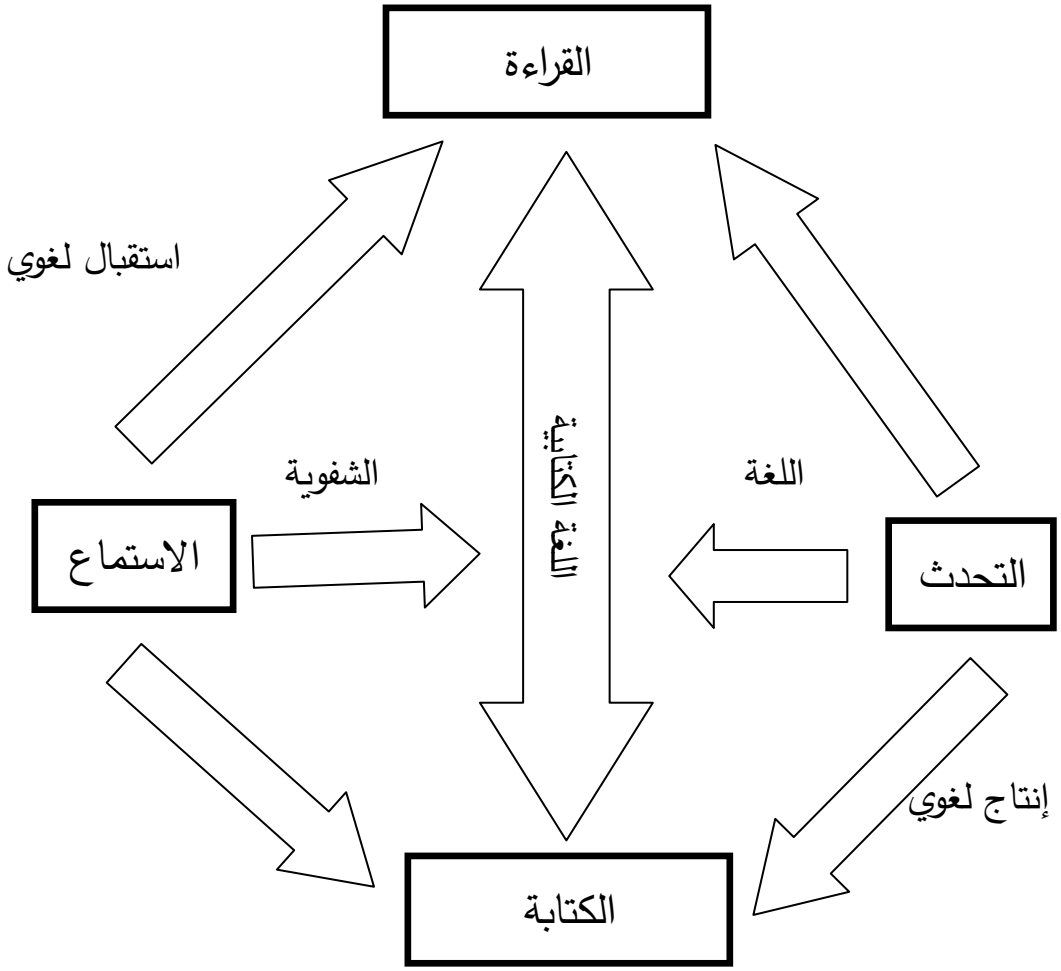
[1] الهاشمي، عابد توفيق، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 2006م، ص18.

[2] حفيظة بوروبة، توظيف الحوار في تنمية مهارات التواصل الشفوي للغة العربية سنة ثانية من المرحلة المتوسطة أنموذجا، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، المجلد 16، العدد الأول، جوان 2022م، ص194-195.

فتمكين المتعلّم من المهارات اللّغوية، يكون باستخدام اللغة وممارسة أنشطتها، من خلال إتاحة الفرص للمتعلمين باستخدامها عمليا، عن طريق خلق الظروف المناسبة والمشابهة تمامًا للمواقف اللّغوية خارج المدرسة، ولا يكون ذلك إلا باستخدام الوظيفي المتكامل للغة، فالإستخدام الوظيفي للغة يكون بتعزيز رصيد المتعلّم اللّغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه أي بتعلم ما يحتاجه وظيفيا في محيطه، والتكامل يكون باستخدام اللغة عمليا من خلال تمكن المتعلّم من مهاراتها الأربع بصورة متكاملة، ومن المعلوم أنّ فنون اللغة الأربعة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) هي أركان الاتصال اللّغوي، فكل منها يؤثّر ويتأثر بالفنون الأخرى، فالمستمع الجيّد هو بالضرورة متحدث جيّد، وقارئ جيّد وكاتب جيّد، فالقارئ الجيّدُ هو بالضرورة متحدث جيّدُ، فإذا تكاملت هذه الفنون تحققت الكفاءة اللّغوية والاتصالية، وأي محاولة للتفريق بين هذه المهارات، سيحدث خللاً في الرسالة اللّغوية منطوقة أو مكتوبة ويشوهها، ويفقدها وظيفتها والشكل الموالي يوضح تعالق هذه المهارات.[1]

[1] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، مرجع سابق، ص20.

الشكل رقم (2): يوضح المهارات اللّغوية والعلاقة التفاعلية بينها



إنّ الربط بين هذه المهارات اللّغوية (الاستماع، التحدث، والقراءة، والكتابة) يكون بذلك تحصيل المتعلّم متزنا ومتكاملا، فينمو نموا لغويا سليما، فلا تطغى فيه مهارة على أخرى، فالمتعلّم ينتج بذلك لغة متكاملة وهذا الترابط والتكامل من خصائص المهارات اللّغوية.

المطلب الثاني: مهارات التواصل الشفوي وسبل تنميتها

أولا: التعبير أنواعه وأهدافه

1- تعريف التعبير

1- 1- التعبير لغة:

ورد في معجم العين: " عبر: عَبَّر يُعبّر الرّؤيا تعبيرًا وَعَبَرها يَعبُرُها عَبْرًا وعِبَارَةً، إذا فسّرها، وَعبّرتُ عنه تعبيرًا إذا عَيَّ من حجّته فتكلمتُ بها عنه ".[1]

وقال (ابن منظور): "وعبَّر عمَّا في نفسه: أعْرب وبيّن، وعبّر عنه غيره: عيي فأعْرب عنه، والاسم العِبْرة والعِبارَة، والعَبَارة، وعَبَّرَ عن فلان: تكلّم عنه: واللسان يُعَبَّر عَمَّا في الضمير.."[2]

وورد في معجم الوسيط عَبَّرَ فلان الكتاب عَبْرًا: تدبره في نفسه ولم يرفع صوته بقراءته، وعبر فلان الرؤيا عَبْرًا، وعِبَارَةً: فَسَّرَهَا، وفي التنزيل العزيز﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡمَلَأُ أَفۡتُونِي فِي رُءۡيَٰيَ إِن كُنتُمۡ لِلرُّءۡيَا تَعۡبُرُونَ ﴿٤٣﴾﴾ **(سورة يوسف: الآية 43)**

عبر فلان عمّا في نفسه وعن فلان أعرب وبيّن بالكلام وعبّر به الأمر: اشتدّ عليه وعَبَّرَ الرُؤْيَا: فسّرها.[3]

فالتعبير في اللغة يدلّ على الإعراب والافصاح والبيان والتفسير لما يختلج في النفس.

1-2- التعبير اصطلاحا:

يعرّف التعبير بأنه العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالمتعلّم إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكار ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفويا وكتابيا، بلغة سليمة، وعلى نسق فكري معين.

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، مادة (عبر)، ج2، ص129.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مج، مادة (عبّر) ص530 ويراجع الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مادة (عبر)، ص465.

[3] مجمع اللغة العربية: معجم الوسيط، دار الدعوة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، الجزء1-2، ط 1-2، 1960م، ص630.

ويعرّف أيضا: " بأنه الإفصاح عمّا في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللّغوية، وخاصّة بالمحادثة أو الكتابة أو عن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله ".[1]

وتعرّفه (بهية بلعربي) بأنه " وسيلة للتفاهم بين النّاس وعرض الأفكار والمشاعر، فهو أداة للتواصل والبوح، فالإنسان إن لم يجد شخصا يحاوره فإنه يحاور نفسه سِرّا أو جهرا، ومن هنا يمكن القول إنّ التعبير هو الهدف النهائي لتعليم اللغة، وتفشل كل محاولاتنا لتدريس اللغة، إذا فشلنا في جعل المتعلّم قادرًا على التعبير، وتستطيع القول بعد ذلك أنّ اللغة مرادفة للتعبير، وإن التعبير هو اللغة منطوقة أو مكتوبة "[2]

من خلال التعريفات السابقة، نلاحظ اتفاقها على أن التعبير هو وسيلة لعرض الأفكار والمشاعر وترتيبها في الكلام والكتابة بلغة سليمة خالية من الأخطاء.

2- أنواع التعبير:

اللغة أربعة فنون: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، ويرتبط التعبير اللّغوي بفني الحديث والكتابة، فإنا ارتباط التعبير بالحديث فهو المحادثة أو التعبير الشفوي، وإذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابي.[3]

[1] راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1426هـ/ 2005م، ص215.

[2] بهية بلعربي، الانسجام النصي في التعبير الكتابي دراسة في اللسانيات النصية، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2013م، ص39/38.

[3] حسن شحاته، تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط7، 1428هـ/2008م، ص243.

2- 1- التعبير الشفوي:

يقصد به المحادثة ويتم عن طريق النطق، وذلك من خلال التعبير عن الصور وتفسير الكتب وقص القصص والنوادر.[1]

يعرّف أيضا بأنه " إفصاح المرء عن أفكاره ومشاعره وما يجول بخاطره من خلال استخدام اللسان، وإيصال ما يريده الفرد إلى الآخرين وهذا النّوع يعوّد المرء الطلاقة في الحديث، والتخلّص من الخجل، والجرأة في إبداء الرأي، وضبط اللغة، وإتقان استعمالها.[2] ويعرّفه (محمد رجب فضل الله) بأنه: " هو فن لنقل الأفكار والمعتقدات والآراء والمعلومات... إلى الآخرين بصوت ".[3]

يعرّفه علي عباس أمير " طريقه اللّسان يعبر فيه الانسان عمّا في نفسه شفاها بجمل مرتجلة، والهدف منه تمكين المتعلمين من اكتساب المهارات الخاصة بالحديث والمناقشة البناءة ".[4]

ويعدّ التعبير الشفوي الأداة الفعّالة في الاتصال السريع بين الفرد وغيره، ووسيلة الاكتشاف وتعلم، كما يدخل في كل الأنشطة التعليمية خادما لها ومخدوما منها.[5]

2- 2- التعبير الكتابي:

يعرّف بأنه " وسيلة للاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان، ممن تفصله عنه المسافات الزمانية أو المكانية وعرّفه (الصويركي) بأنه " امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره للآخرين كتابة،[6] مستخدما مهارات لغوية أخرى كفنون الكتابة، وقواعد اللغة،

---

[1] عبد الرحمان علي الهاشمي، فائزة العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص172.

[2] محمد علي الصويركي، التعبير الوظيفي، أسسه، مفهومه، مهاراته، أنواعه، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط1، 1432هـ/2011م، ص12.

[3] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص49.

[4] علي عباس أمير، تنمية الأداء التعبيري والميل للقراءة، مرجع سابق، ص19.

[5] وريدة بن موسى، القراءة والتعبير في المستوى الثالث العملية التكوينية لفائدة معلمي ومعلمات محو الأمية وتعليم الكبار، مرجع سابق، ص4.

[6] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص203.

وعلامات الترقيم، والعبارات الصحيحة، ويلجأ إليه الإنسان عندما يكون المخاطب بعيدا عنه مكانا وزمانا.[1]

ويعرّف أيضا " بأنّه طريقه البِنَانْ فيقصد به مقدرة المتعلم على التعبير عمّا في نفسه كتابة بعبارات صحيحة خالية من الأخطاء، والهدف منه تمكين المتعلمين على التحرير بأساليب جميلة ومناسبة وبلغة سليمة".[2]

والابداع في التعبير الكتابي أوفر حظا منه في التعبير الشفهي، وذلك لأنّ الفرد في التعبير المكتوب تكون فرصته أكبر لاختيار المعاني والألفاظ، وصوغ التراكيب واستحضار الشواهد والحجج، ومثل هذه الفرصة لا تتوافر في التعبير الشفهي.[3]

3- الأهداف الأساسية لتدريس التعبير:

لتدريس التعبير أهداف وغايات عديدة ومتنوعة، من أبرزها:

- ✓ أقدار المتعلم على توضيح الأفكار، باستخدام الكلمات المناسبة والأسلوب المناسب، على تنسيق عناصر الفكرة المعبر عنها، بحيث يضفي عليها جمالا وقوة تؤثر في السامع والقارئ.
- ✓ أقدار المتعلم على نقل وجهة نظره إلى غيره من النّاس والإبانة عمّا يجول في خاطره عبّر طريقتي المشافهة أو الكتابة مع الجرأة في القول وابداء الرأي، والأمانة في النقل والطلاقة في الحديث والكتابة عندما تدعو الحاجة إليها.[4]
- ✓ تزويد المتعلمون بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافة إلى حصيلتهم اللّغوية، واستعماله في حديثهم وكتابتهم.

---

[1] محمد علي الصويركي، التعبير الوظيفي، مرجع سابق، ص13.

[2] علي عباس أمير، تنمية الأداء التعبيري والميل للقراءة، مرجع سابق، ص20.

[3] عطية محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط1، دار الناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008م، ص161.

[4] محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي، حقيقته، وواقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه، مرجع سابق، ص13.

- ✓ تهيئة المتعلّم لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان، والقدرة على الارتجال.
- ✓ تعويد المتعلم على ترتيب الأفكار والتسلسل في طرحها والربط بينها باستعمال حواسه استعمالا سليما، وتنمية مهاراته العقلية المتنوعة من فهم وملاحظة وتحليل واستنتاج.[1]
- ✓ تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تغذية خيال المتعلّم بعناصر النمو والابتكار.
- ✓ تمكين المتعلّمين من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بعبارة سليمة وصحيحة وتقوية لغتهم شفويا وكتابيا.[2]

ثانيا: مهارات التواصل الشفوي

إنّ الاهتمام بالمهارات اللّغوية وتنميتها لدى المتعلمين وتوظيفها في الحياة أمر في غاية الأهمية، فالتعبير أداء يتطلب مهارات، كي يكون معبرا وفعالا في مواقف الاتصال، وهناك بعض الدراسات قامت بتقسيمها.

فنجد الكلباني (1997) قامت بدراسة جادة حول مهارات التعبير الشفوي للمرحلة الإعدادية في سلطنة عُمان، وحددت المهارات الأساسية لها وقسمتها إلى عشرة أقسام: وهي الأفكار، الكلمات، السياق، المحتوى، القواعد، الأصوات، معدل السرعة والطلاقة، المجاملة، هيئة المتحدث، استخدام الاشارات المناسبة.[3]

فالتعبير الشفوي يحقّق للمتعلمين فوائد صفية ولاصفية عظيمة، فالمتعلّم يحتاج في حياته إلى الكلام أكثر من القراءة والكتابة، لذا فإن تنمية مهاراته مطلب تعليمي ملح، خاصة

[1] أحمد إبراهيم صومان، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، مرجع سابق، ص157-158.
[2] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص200.
[3] محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي، مرجع سابق، ص51.

في المرحلة الابتدائية، وقد حصر (عبد الرحمان كامل) قائمة بمهارات التعبير الشفوي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي والمتمثلة في الجدول رقم (02):

الجدول (02) جدول يوضح مهارات التعبير الشفوي المناسب لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

1- وجود مقدمة مناسبة للموضوع	2- إبراز الفكرة الرئيسية للموضوع
3- ربط الأفكار الفرعية للموضوع بالفكرة الرئيسية	4- استخدام الكلمات المناسبة التي تعبر عن الأفكار بوضوح
5- نطق الألفاظ نطقا سليما من حيث المعنى والضبط النحوي	6- استخدام أدوات الربط المناسب
7- نطق أصوات الحروف نطقا صحيحا	8- اكتمال اركان الجملة الفعلية والاسمية
9- التوقف بعد كل جملة مفيدة	10- حكاية الأشياء في ترتيبها الصحيح
11- الوصف الدقيق	12- الإيجاز غير المخل بالمعنى
13- خلو الكلام من اللازمات الصوتية	14- مناسبة تغييرات الوجه أو اليدين لأحوال الكلام
15- سرعة الأداء المناسب للكلام	16- التحدث بثقة دون خوف أو إرتباك
17- تصحيح الخطأ ذاتيا	18- تدعيم حديثه بالأدلة والاستشهاد
19- خلو كلامه من الألفاظ العامية	20- وجود خاتمة مناسبة وطبيعية للكلام

لا شك بأن مهارات التعبير الشفوي ضرورة ملحة لمعرفتها من قبل المعلّم لكي يتسنى له تقديمها إلى المتعلمين وتدريبهم عليها بالشكل الصحيح، إلاّ أنّها لا زالت بحاجة إلى مزيد

من الدراسات المعمقة من أجل تحديدهم وفق أسس علمية وتربوية مدروسة، بحيث يراعي فيها مستوى المتعلّم، ودرجة نموه العقلي والنفسي والجسمي، وصفه الدراسي، ومرحلته التعليمية، وإذا أمكن ذلك تحديدها في المستقبل يمكن الإجماع على هذه المهارات واعتمادها بشكل رسمي، وترك أمر تحديدها من قبل المعلم وفق ما يراه مناسبا لمتعلميه، آخذا بعين الاعتبار صفوفهم الدراسية ومرحلتهم التعليمية، ونموهم العقلي والجسمي والنفسي.

ثالثا: سبل تنمية مهارات التواصل الشفوي

لكي يتحقق لحصة التعبير الشفهي الفعالية المطلوبة هناك جملة من التوصيات والاقتراحات والأفكار التي يمكن الانتباه لها من أجل الرقي بهذا اللّون من التعبير الهام في المدارس، ومن هذه المقترحات:

وكما تقول القاعدة (المتعلّم لا يمكن أن يتعلم الكلام دون أن يتكلم)

1- حسن اختيار الموضوع الذي يتطلب من المتعلّمين الكلام فيه.

2- توسيع مجالات الحديث بحيث لا تقتصر على داخل المدرسة فالخروج إلى الحدائق وفي الرحلات والزيارات مجالات خصبة للحديث ولتنمية مهارات الكلام.

3- منح المتعلّمين فرصا لاختيار ما يحبون الحديث عنه وإشراكهم في تحديد أفكاره.

4- إتاحة فرص الكلام للمتعلمين، واستثمار الفرص والمواقف المختلفة مع منحهم حرية المناقشة دون قيود.

5- إعداد المتكلمين لفظيا وفكريا وعدم السخرية أو الاستهزاء أو المقاطعة لمن يتكلم من المتعلّمين.

6- تشجيع المتعلّمين على المشاركة في الأنشطة المدرسية التي تعتمد في ممارستها على الكلام كالإذاعة المدرسية، وجماعة الخطابة والتمثيل وغيرها. واستثمار هواياتهم وأنشطتهم الممتعة ومطالبتهم بالحديث عنها.

7- إستخدام طرق التدريس التي تعطي المتعلّمين فرصا متنوعة للكلام كطريقة المناقشة أو حل المشكلات أو مجموعات العمل.[1]

8- ضرورة حرص معلمي اللغة العربية، ومعلمي المواد الدراسية الأخرى باستخدام اللغة الفصحى في دروسهم، وهجر اللهجة الدارجة، مع ضرورة عناية المعلمون باستخدام الوسائل التعليمية في تدريس التعبير.

9- مراعاة أن تكون دروس التعبير الشفوي في الساعات الأولى من الدوام المدرسي، لأن المتعلم في هذا الوقت يكون أكثر نشاطا وحماسا.

10- يجب أن يتم تعليم التعبير الشفوي في جو من الحرية وعدم الخوف، فالمتعلم الخائف لا يتكلم، لذا يجب على المعلم تهيئة الظروف المادية والمعنوية لتتم المناقشة في جو حر.

11- الاهتمام بالتعبير الشفوي في المدارس وإيلاءه العناية الكافية، لأن مكانته في حياة الفرد لا تقل عن مكانة التعبير الكتابي، لأن الفرد يحتاجه دائما في مواقف الحياة المختلفة أكثر من التفاعل بالكلمة المكتوبة.

12- رفع نسبة حصص التعبير الشفوي في الخطة الدراسية وضرورة وجود دليل للمعلم لإرشاده لكيفية تدريسه وبيان مهاراته وطرائق تقويمه.

13- الثناء على من يتحدث من المتعلمين بطلاقة وسلاسة أمام الفصل لإثارة التنافس، وبثًا لروح الاحتذاء بينهم، مما يدفع المتعلمين إلى الارتقاء بمستواهم في التعبير وتشجيعهم على

[1] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص53-54.

مداومة المطالعة، والقراءة الحرة، مما يؤثر ايجابيا في زيادة ثروتهم اللّغوية، ويوسع مداركهم الثقافية، وبالتالي يستطيعون التعبير عن أنفسهم بشكل جيد.

14- مداومة المناقشة والحوار بعد كل موقف قرائي، أو تعبير شفوي، ومساءلتهم في المعاني، والأفكار، والأساليب، والألفاظ، والإكثار من المواقف التمثلية وما تفرضه من تحويل النص العادي إلى نص حواري.

15- تشجيع المتعلمين على حفظ أكبر قدر ممكن من القصائد الشعرية، والقطع النثرية الجميلة، إضافة إلى حفظ قدر مناسب من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف والحكم والأمثال، والأقوال المأثورة.

16- إعادة النظر في منهاج اللغة العربية بحيث تتضمن وصفا دقيقا لتعليم التعبير الشفوي، والتركيز على كيفية تدريسه، وتقويمه، بشكل واضح يضيق فجوة الاجتهاد المبني على ذاتية المعلم فقط، وأن تؤكد أهدافه على أن التعبير هو الحصيلة النهائية لتعلم اللغة العربية.[1]

وعليه يجب علينا الاهتمام بنشاط التعبير الشفوي بإتاحة فرص متنوعة وكثيرة لممارسته لتشجيع المتعلّم على الارتجال، وتشجيعه على التواصل بلغة سليمة تتناسب مع مستواه، موظفا ما تعلمه من تراكيب وصيغ لأجل نقل خبراتهم ومواقفهم اليومية وذلك باختيار وضعيات مستمدة من رحم واقعهم المعيش، وهو ما يجعلهم يقبلون على الكلام بصفة عفوية وتلقائية، وهو ما يعزز فيهم الثقة بالنفس وهذا ما تحرص عليه المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية. وكذلك مع ضرورة الاهتمام بمهارة الاستماع فالمستمع الجيّد هو متكلم جيد، لأن الاستماع يعمل على زيادة الثروة اللّغوية، والتي تكسب صاحبها طلاقة في اللسان، وسلاسة في الأداء، ونقل الفواصل والقواطع فكلما كانت قاعدة الذخيرة الفكرية واللّغوية

[1] محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي، مرجع سابق، ص140-141.

والمعجمية واسعة، كانت القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها الكلمات متاحة، وكان الكلام والشرح وتنسيق الحديث بطريقة سلسة تلقائية من غير تكلّف.[1]

رابعا: ضعف المتعلمون في التعبير، أسبابه وعلاجه

1/ أسباب ضعف المتعلمون في التعبير: هناك عوامل كثيرة يمكن أن يعزى إليها ضعف[2] المتعلم في التعبير ويمكن حصر هذه العوامل في:

1- الازدواجية في اللغة ما بين العامية والفصحى، فالمتعلّم لا يعرف اللغة الفصحى إلا في قاعة الدرس وخاصة لدى معلم اللغة العربية إذا كان يتقن التعامل معها. بينما يستخدم اللغة العامية في أغلب أوقاته في ساحة المدرسة، ومع زملائه وفي البيت والشارع، والسوق، ومع الباعة وسواهم.[3]

2- سياسة العامية، وقلة المحصول اللّغوي لدى المتعلم، فالمتعلم يتعامل باللهجة العامية في المجتمع، فيشعر أنّ اللّغة الفصحى ليست هي لغة الحياة، مما يؤسف له أن الوسط الذي يتعامل معه المتعلم والمعلّم هو وسط لا يستعمل غير العامية، وتبدو العامية فيه هي القاعدة وصاحبة السيطرة، أما الفصحى فإستعمالها محصور في حيز ضيق من المدرسة لا تتعداه إلى غيره، فيحول ذلك دون توظيف المتعلم للغة السليمة في حياته.[4]

3- ومن الأسباب الأخرى أن بعض المتعلمين في المدارس لا ينمون حصيلة المتعلمين اللّغوية الفصيحة، ولا يستثمرون ما في دروس اللغة من أنماط لغوية راقية لتدريب متعلميهم على استعمالها في مواقف جديدة، بل يمرون بها من دون أن يضيفوها كاملة أو يضيفوا معظمها إلى معجم المتعلمين.

---

[1] الأمين بن محمد غمام عمارة، الوضعية الإدماجية وتأثيرها في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، مكتب سامي للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، فيفري 2024م، ص102.

[2] أحمد إبراهيم صومان، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، مرجع سابق، ص183.

[3] محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي، حقيقته، وواقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه، مرجع سابق، ص40.

[4] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص211.

4- إن بعض معلمي اللغة العربية، لا يدربون متعلميهم على المحادثة باللغة السليمة، ولا يدربونهم على الإكثار من التحدث عن خبراتهم ومشاهداتهم باللغة الصحيحة.

5- عدم متابعة المعلمين لأعمال المتعلمين التعبيرية وبخاصة إهمال بعضهم تقويم موضوعات المتعلمين الكتابية والاكتفاء بالنظر إليها أو وضع إشارة معينة على الموضوعات وفي ذلك ضرر للمتعلمين من جانبين الأول: أن من يخطئ منهم لا يعرف خطأه فيصوبه، وأنّ من يصيب لا يستطيع أن يحكم على صحة عمله والثاني: أن متعلمي الصف الأقوياء والضعفاء تفتر حماستهم للتعبير، ويزهدون فيه، والمعلم ليس وحده المسؤول عن هذا الضعف بل هناك سلسلة طويلة من المسؤولين بجانبه: مثل مدير المدرسة، والمشرفون وجميع القائمون على شؤون التعليم، في المؤسسة التعلّمية.[1]

6- قلة تشجيع الأهل لأبنائهم على التعبير عما يدور في نفوسهم، ويودون الحديث عنه بلغة سليمة.

7- خروج بعض الأمهات إلى العمل لفترة طويلة، مما يسبب في بعد الأبناء عن أمهاتهم وآبائهم الذين لهم دور كبير في تنمية مهارات الكلام لديهم.

8- غلبة اللهجات العامية على المسلسلات والبرامج الإذاعية والتلفزيونية والمحطات الفضائية التي تبثها وسائل الاعلام المرئية والمسموعة، وشيوع الأخطاء اللّغوية في الصحف والمجلات، وما بها من أخطاء نحوية ولغوية شائعة.

9- عدم اهتمام المدرسة بتشجيع المواهب الأدبية بين متعلميها، وقلة الكتب والمراجع في مكتبتها.

10- إهمال التعبير الشفوي في المدارس، وعدم تخصيص حصص دراسية له في البرنامج المدرسي.

[1] أحمد إبراهيم صومان، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، مرجع سابق، ص184-185.

11- عدم اهتمام المعلم بخلق دافع أو مثير إلى التعبير لدى المتعلمين دون استغلال الفرص الملائمة، وعدم جديته في تقويم التعبير الشفوي، وارشاد المتعلمين وتوجيههم إلى عيوبهم وأخطائهم فرديا وجماعيا من أجل إصلاحها وتلافها.

12- اهتمام نظام الامتحانات في المدارس بالاختبارات الكتابية دون الشفوية.

13- عدم اهتمام مقررات اللغة العربية بالتعبير الشفوي، فالتدريبات فيها والخاصة بموضوعات التعبير الشفوي جزء كبير منها كتابي، كما أنّ المقرر يتعامل مع التعبير الشفوي وكأنه جزء من التعبير الكتابي، ويغلب عليها الطابع الإبداعي ومعظمها تدور حول الوصف.

14- قلة مخزون المتعلمين من الثروة اللّغوية والفكرية، بحيث يعجزون عن التعبير بوضوح وسلاسة وطلاقة.

15- ضعف المتعلمين باللغة الفصحى، وارتياحهم إلى استخدام اللهجة العامية بدلا منها، وعزوفهم إلى القراءة الحرة، وارتياد المكتبات المدرسية أو العامة، واقتصارهم على المقررات الدراسية دون غيرها. وافتقارهم إلى الجرأة والشجاعة عند عرض أفكارهم وآرائهم، والتلعثم والارتباك، والخوف والخجل...الخ.

16- وجود بعض العوائق الجسمية والاجتماعية لدى المتعلم، فقد يكون عنده مشكلة في جهاز النطق، مما يؤدي إلى تشويه اللفظ، أو بعض عيوب اللفظ فتؤثر هذه العيوب اللفظية على نفسيته، إذ يشعر بالخجل والارتباك وتؤدي به إلى الانطواء والعزلة، والعزوف عن المشاركة في التعبير الشفوي.

17- العجز على اختيار المفردات الدقيقة المعبرة عن المعنى.[1]

[1] محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي، حقيقته، وواقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه، مرجع سابق، ص40-41-45.

2/ علاج ضعف المتعلمين في التعبير:

1- إعطاء المتعلمين الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة وخلق الدافع للتعبير وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع المتعلّمين للكتابة والتحدث.

2- ربط موضوعات التعبير بفروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى، وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك.

3- إفصاح المجال أمام المتعلّمين ومنذ الصف الأول الابتدائي للتدرب على مواقف التعبير المختلفة.

4- تعويد المتعلّمين على الإطلاع والقراءة، حتى تتسع دائرة ثقافة المتعلّمين وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم على الكتابة والتحدث.

5- متابعة الأسرة لأبنائها من خلال مراجعتهم في الدروس التي تعلموها في المدرسة، وتدريبهم على قراءة دروسهم، وطرح أسئلة عليهم، وتعويدهم على تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بلغة سليمة، وتشجيعهم على قراءة المواد الإضافية الحرة، مما يزيد من معرفتهم وينمّي معجمهم اللّغوي ويهذبه.

6- المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتعبير الشفوي حول ما تتضمنه من معانٍ وأفكار وكلمات مناسبة.

7- الابتعاد عن استخدام العامية في التدريس، وينبغي ألاّ يقتصر ذلك على مدرسي اللغة العربية فقط.

8- كثرة التدريب على التحدث والكتابة، وإزالة الخوف والتردد من نفوس المتعلّمين بشتى الطرق الممكنة.

9- مراعاة معلمي اللغة للأسس النفسية واللّغوية والتربوية التي تؤثر إيجابيًا في تعبير المتعلّمين.

10- تفهم المتعلّمين أبعاد الموضوع التعبيري، وارتفاع لغة الحديث لدى المعلم كلّها تسهم في ارتفاع المستوى التعبيري لديهم.

11- تصحيح الأخطاء، وتقويم الأسلوب، والارتقاء به وتكوين الثروة اللّغوية وإغناؤها.[1]

[1] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص214/213.

خلاصة الفصل

إنّ المقاربة بالكفاءات تجعل المتعلّم هو محور العملية التعليمية التعلمية ولعل أهم نشاط يمكّن المتعلّم من التعبير عن مدى تمكنه من مضامين الأنشطة اللّغوية وحتى الغير اللّغوية هو مدى تمكنه من التعبير الشفوي بفاعلية ولعل أهم ملمح للمقاربة بالكفاءات هو كونها تقيس مدى النجاح بما يبديه المتعلّم من تغذية راجعة تعتبر مؤشرا حقيقيا لتحقيق الكفاءة المنشودة وفي سبيل ذلك تتداخل جملة من العوامل:

1/ وعي المعلم بجوهر ما ترمي إليه المقاربة بالكفاءات وتمكنه من تطبيقها.

2/ إيلاء التعبير الشفوي الأهمية اللازمة كونه كفاءة مستهدفة وكذا ككفاءة عرضية.

3/ تقييم وتقويم نشاط المتعلّم لنشاط التعبير الشفهي كعملية مستمرة خلال الأنشطة التعليمية جميعها.

4/ بناء المعرفة عن طريق المتعلّمين بدلا من تناولها بشكل تراكمي.

5/ التركيز على تقديم آليات اكتساب المعرفة لا على المعرفة نفسها، وجعل المتعلّمين يتعلمون بأنفسهم.

6/ تجنب تفتيت الأنشطة أو المهام الدراسية إلى أجزاء تفقدها المعنى بالنسبة للمتعلم والحث على التعلم من خلال وضعيات نشطة. لكي تعطي غاية ومعنى للمعارف المدرسية.

7/ اعتماد بيداغوجيا قوامها تزويد المتعلّمين بوسائل التعلم بما فيها المعرفة.

8/ تكامل المهارات اللّغوية الأربعة وقد حصرها بعضهم في عبارة: **(أسْمَعُ لأتكلّم، وأقرأ لأكتب)** فلا يمكن الفصل بينهما.

9/ تنمية مهارات التواصل الشفوي تقوم على أربع مهارات متزامنة الأولى عقلية وهي **(الفكرة)** والثانية لغوية وهي **(الأسلوب)** والثالثة صوتية وهي **(الكلام المنطوق)** والرابعة ملمحية وهي **(الهيئة)**.

الفصل الثاني

الدراسة الميدانية:

تحليل نتائج الاستبيان

تمهيد:

بعد أن تم في الفصل السابق التعرف على أهم المفاهيم النظرية المتعلقة بموضوع البحث، وحتى لا يكون هذا البحث معزولا عن الواقع قمنا بإجراء دراسة ميدانية لمعرفة مدى تأثير المقاربة بالكفاءات في تنمية مهارة التعبير الشفوي باللغة العربية لدى تلاميذ السنة خامسة ابتدائي، سيتم التطرق في هذا الفصل إلى الدراسة الميدانية في بعض المدارس الابتدائية التابعة لكل من بلدية الوادي وبلدية حساني عبد الكريم وبلدية الرقيبة، وما تم الحصول عليه من معلومات كان من خلال الاستبانة التي قمنا بتوزيعها على أساتذة الصف الخامس ابتدائي وهذا ما سنوضحه من خلال هذا الفصل والذي قسمناه إلى المباحث الرئيسية التالية:

المبحث الأول: آليات وخطوات الدراسة

المبحث الثاني: عرض وتحليل البيانات

المبحث الثالث: النتائج العامة للدراسة

المبحث الأول: آليات وخطوات الدراسة

المطلب الأول: مجالات الدراسة الميدانية والمنهج المتبع

أولا: مجالات الدراسة الميدانية

1) **المجال المكاني:** فيما يخص المجال المكاني يعتمد كل باحث على الإطار المكاني لدراسته والتي تتوفر فيه الشروط المناسبة لأفراد مجتمع البحث، ولقد قمنا بهذه الدراسة في 15 ابتدائية مختلفة تتوزع على ثلاث بلديات من ولاية الوادي وهي:
بلدية الوادي (06 ابتدائيات) . بلدية حساني عبد الكريم (05 ابتدائيات) . بلدية الرقيبة (04 ابتدائيات).
2) **المجال الزماني:** وهو الفترة التي يتم فيها إجراء البحث وتوزيع الاستبانات حيث كان المجال الزماني للدراسة من بداية شهر أفريل (بعد العودة من عطلة الربيع) إلى بداية شهر ماي **من سنة** 2024 ميلادية.
3) **المجال البشري:** ويتمثل في الأفراد الذين تمت عليهم الدراسة، وهم أساتذة السنة الخامسة للغة العربية في الموسم الدراسي الحالي الذين يزاولون عملهم في المدارس الابتدائية مكان الدراسة.

ثانيا: المنهج المتبع في الدراسة

للتعرف على وجهة نظر أساتذة السنة الخامسة في المدارس الابتدائية حول واقع المقاربة بالكفاءات وتنمية مهارات التواصل الشفوي باللغة العربية، لجأنا إلى استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي هو شائع الاستعمال في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وذلك لكونه الأنسب إلى الموضوع المدروس الذي ينصب في وصف الظاهرة كما هي في الواقع، مع تحليل متغيراتها إلى أجزاء والسعي إلى تفسيرها تفسيرا موضوعيا قصد الوصول إلى نتائج قابلة للتعميم.

يعرف المنهج الوصفي بأنه: " منهج يعتمد عليه الباحثون في الحصول على بيانات ومعلومات وافية ودقيقة، تصور الواقع الاجتماعي، ... وتسهم في تحليل ظواهره "[1].

[1] . عامر إبراهيم قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، سنة 1999، ص105.

ويعرف أيضا بأنه: " محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة، للوصول إلى فهم أفضل وأدق، أو وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها "[1] .

فالمنهج الوصفي إذن، هو ذلك المنهج الذي يعتمد على وصف الظاهرة أو الموضوع المدروس في حالته الراهنة من خلال جمع البيانات وتحليلها تحليلا دقيقا من أجل اختيار الفروض والتوصل إلى النتائج التي يمكن تعميمها.

المطلب الثاني: عينة الدراسة

من المشاكل التي تعترض الباحث غالبا هي مشكلة اختيار العينة التي يجرى عليها البحث، ويعتبر اختيار العينة من أهم عناصر الدراسة الميدانية باختلاف أنواعها سواء كانت هذه الدراسة وصفية أم تجريبية.

ويعرف محمد عبد الفتاح الصيرفي مجتمع البحث على أنه" جميع الأفراد أو الأحداث أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث."[2] كما يعرف عينة الدراسة على أنها " جزء من المجتمع الأصلي يحتوي على بعض العناصر التي تم اختيارها منه بطريقة معينة وذلك بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي." [3]

[1] . محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، الجمهورية اليمنية، ط3، سنة 2015، ص46.

[2] . محمد عبد الفتاح الصيرفي، البحث العلمي، دار وائل عمان، الأردن، ط1، 2002، ص185.

[3] . محمد عبد الفتاح الصيرفي، المرجع نفسه، ص186.

بالنسبة لبحثنا هذا كانت طريقة اختيارنا للعينة عشوائية إلى حد ما، حاولنا فيها التنوع بين مختلف مناطق ولاية الوادي، وقد حددنا حجم العينة بخمسة وثلاثين (35) أستاذا يتوزعون على مدارس ابتدائية مختلفة. وهي موضحة في الجدول التالي:

الرقم	البلدية	المدرسة الابتدائية	عدد الأساتذة
01	الـوادي	المجاهد زبيدي محمد	02
02		ذهب التجاني	03
03		خضير الهادي	01
04		المجاهد دويم تريكي	01
05		فرحات بن عمارة	01
06		القارة الشرقية	01
07	حساني عبد الكريم	مصباحي عبد الله	03
08		عطية عبد الله	01
09		تجيني الطاهر	04
10		مجمع الخطارة	01
11		لعبيدي عبد الرحمان	02
12	الرقيبــة	واسع مختار	01
13		بشير مزيان	05
14		العربي التبسي	05
15		مبارك الميلي	04
المجموع	**03**	**15**	**35**

جدول رقم (03) يوضح: أسماء مدارس العينة وعدد أساتذتها

المطلب الثالث: أدوات جمع البيانات

يشير مفهوم الأداة إلى الوسيلة التي يجمع بها الباحث البيانات والمعلومات وكافة الحقائق التي تلزمه في البحث، واعتمدنا في بحثنا على استمارة تعرف في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية كوسيلة هامة لجمع المعطيات التي بإمكانها اختبار فرضيات البحث حيث يعرفها محمد عبد الفتاح الصيرفي على أنها: " مجموعة من الأسئلة المصممة لجمع البيانات اللازمة عن المشكلة تحت الدراسة.. ."[1]

استخدمنا في هذه الدراسة الميدانية الاستبيان (الاستمارة) كأداة للحصول على معلومات عن أثر المقاربة بالكفاءات في تنمية مهارات التعبير الشفوي باللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. وقد قمنا بتوزيع خمسة وثلاثين (35) استمارة على جميع أفراد العينة، وتم استرجاعها كاملة بنسبة (100 %) وهي نسبة تمكننا من الحصول على نتائج أكثر مصداقية.

	الموزعة	المرجعة
عدد الاستبيانات	35	35
النسبة المئوية	% 100	% 100

جدول رقم (04) يوضح: عدد الاستبيانات الموزعة والمسترجعة ونسبها المئوية

يحتوي الاستبيان على أربعة وثلاثين (34) سؤالا بين المفتوح والمغلق، حيث أن السؤال المفتوح يترك فيه الحرية للمستجوَب للإدلاء بإجابته، أما السؤال المغلق فعادة ما تكون فيه الإجابة باختيار جواب محدد مسبقا من طرف الباحث.

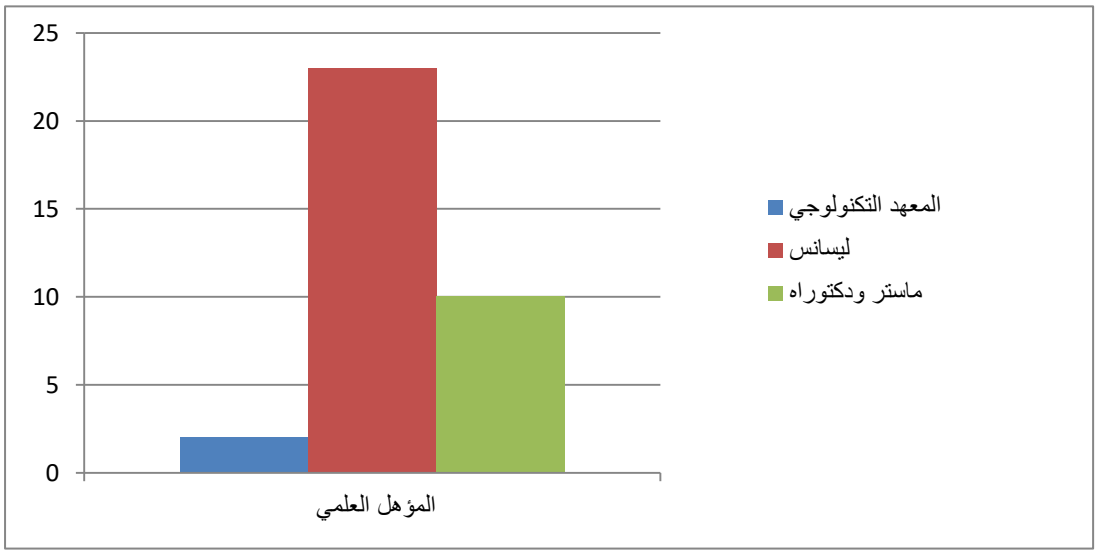
[1] . محمد عبد الفتاح الصيرفي، مرجع سابق، ص115.

المبحث الثاني: عرض وتحليل البيانات

من خلال هذا المطلب سوف يتم عرض نتائج الدراسة الميدانية التي قمنا بها على مستوى المؤسسات التربوية وتحليلها:

الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	المعهد التكنولوجي	ليسانس	ماستر أو دكتوراه	المجموع
التكرار	02	23	10	35
النسبة	% 05.71	% 65.71	% 28.58	% 100

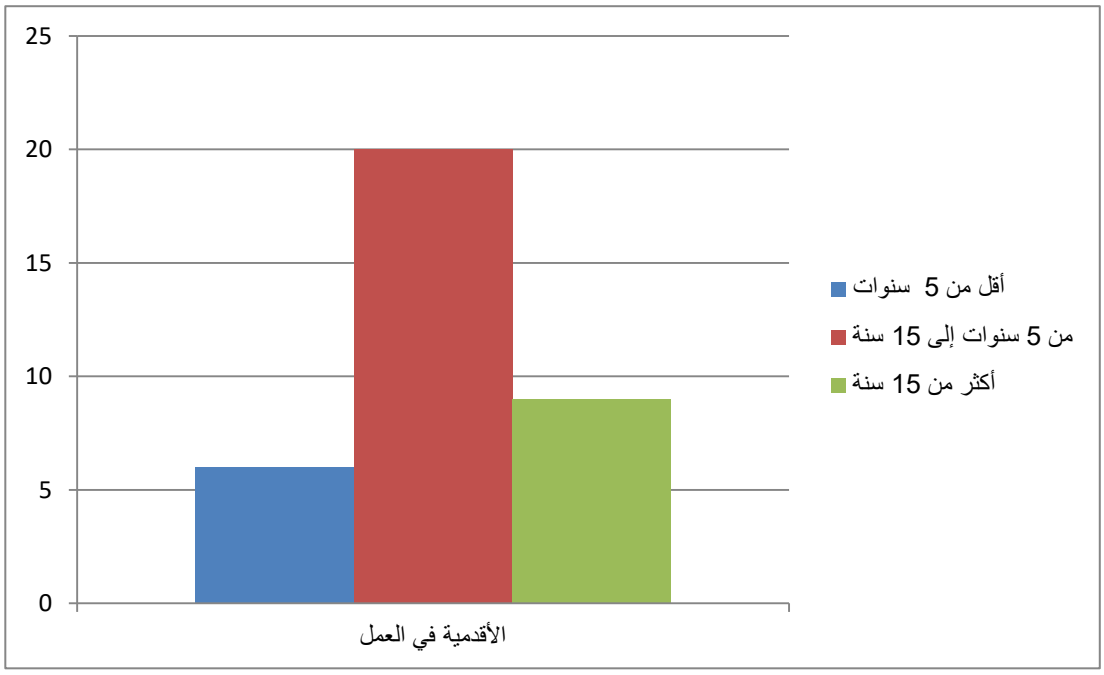


شكل رقم (03) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

يتبين لنا من خلال الجدول (05) أن نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة ليسانس تمثل أعلى نسبة حيث بلغت (65.71 %) تليها مباشرة فئة الأساتذة الحاصلين على شهادة ماستر أو دكتوراه بنسبة (28.58 %) وفي المرتبة الثالثة نجد فئة العاملين خريجي المعهد التكنولوجي وبلغت نسبتهم (05.71 %).

الجدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة التعليمية (الأقدمية في العمل).

الخبرة التعليمية	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى 15 سنة	أكثر من 15 سنة	المجموع
التكرار	06	20	09	35
النسبة	% 17.14	% 57.14	% 25.72	% 100



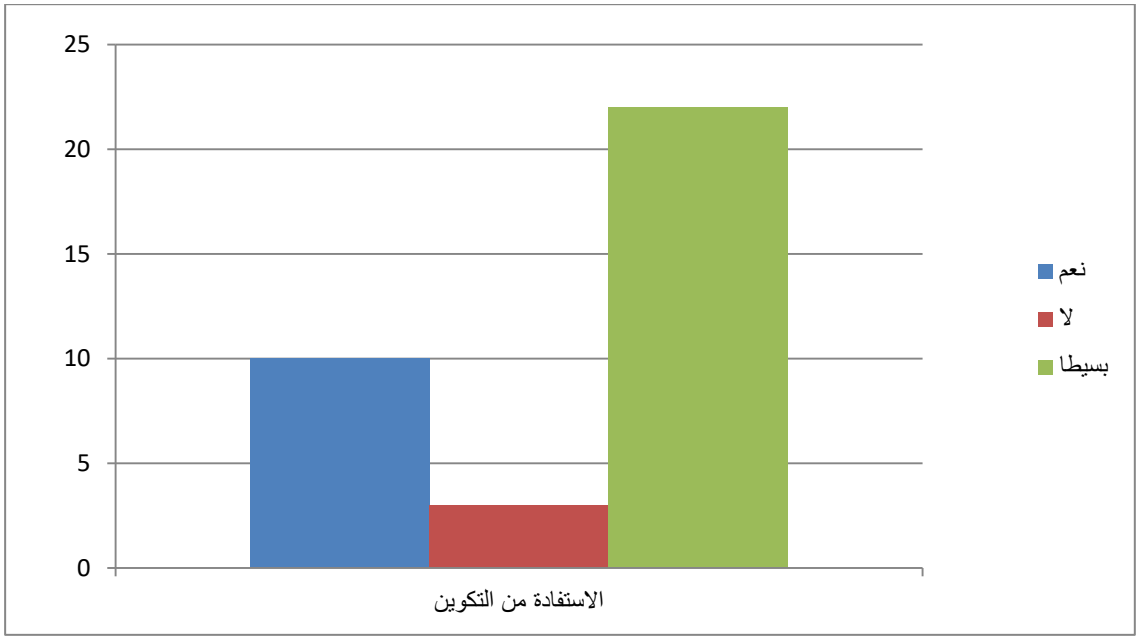
شكل رقم (04) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة التعليمية

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن أعلى نسبة قدرت بـ (57.14 %) وهي نسبة المبحوثين الذين تتراوح خبرتهم التعليمية من 05 سنوات إلى 15 سنة وهم يمثلون فئة العمال الذين لديهم خبرة جيدة، تليها نسبة الأساتذة ذوي الخبرة الكبيرة والذين تتراوح مدة خدمتهم أكثر من 15 سنة حيث قدرت نسبتهم بـ (25.72 %) وفي الأخير تأتي نسبة الأساتذة ذوي الخبرة البسيطة وهي فئة المبتدئين الذين تتراوح مدة خدمتهم أقل من 5 سنوات حيث بلغت (17.14 %).

س 1) هل تلقى المعلم تكوينا يمكنه من تطبيق المقاربة بالكفاءات؟

جدول رقم (07): يوضح مدى استفادة أفراد العينة من التكوين.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	10	28.57
لا	03	08.57
بسيطا	22	62.86
المجموع	35	100



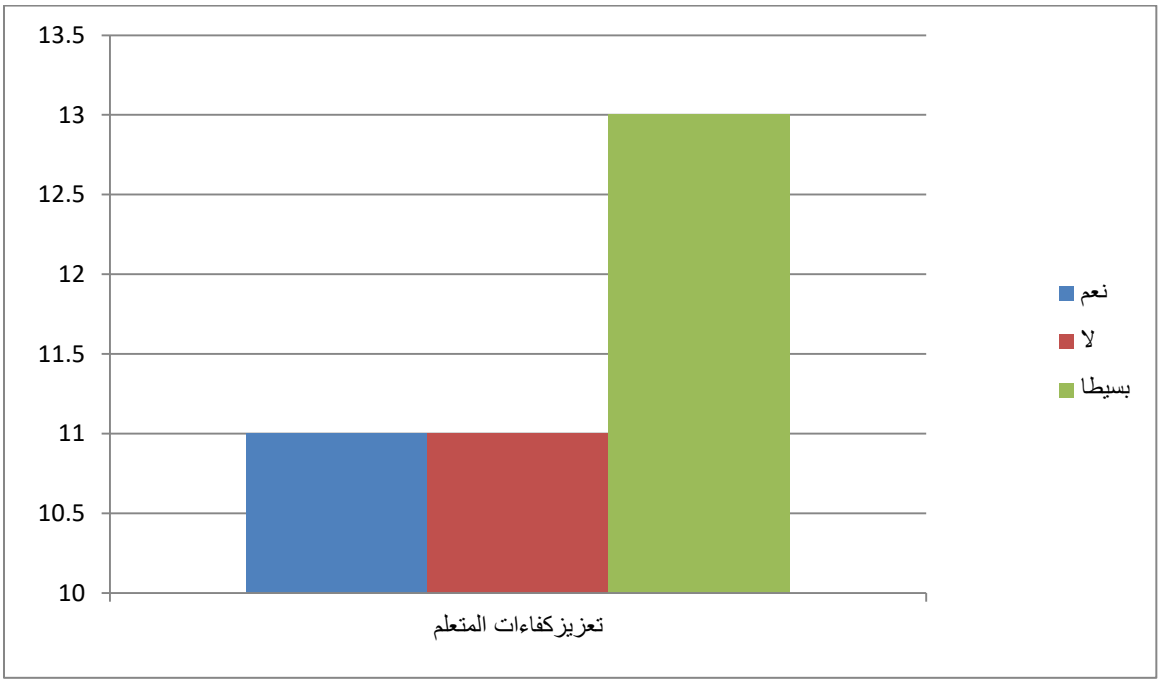
شكل رقم (05) يوضح مدى استفادة أفراد العينة من التكوين

من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ أن نسبة (62.86 %) من أفراد العينة لم يستفادوا من التكوين الكافي وكان تكوينهم بسيطا لتطبيق المقاربة بالكفاءات، أما نسبة (28.57 %) من أفراد العينة هم من استفادوا من التكوين، وهي نسبة ضعيفة. وفيما يخص أفراد العينة الذين لم يسبق لهم الاستفادة من التكوين مطلقا فهم يمثلون نسبة (08.57 %).

س2) هل ساهمت المقاربة بالكفاءات في تعزيز كفاءات المتعلم في هذا المستوى ؟

جدول رقم (08):يوضح مدى تعزيز كفاءات المتعلم.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	11	31.43
لا	11	31.43
بسيطا	13	37.14
المجموع	35	100



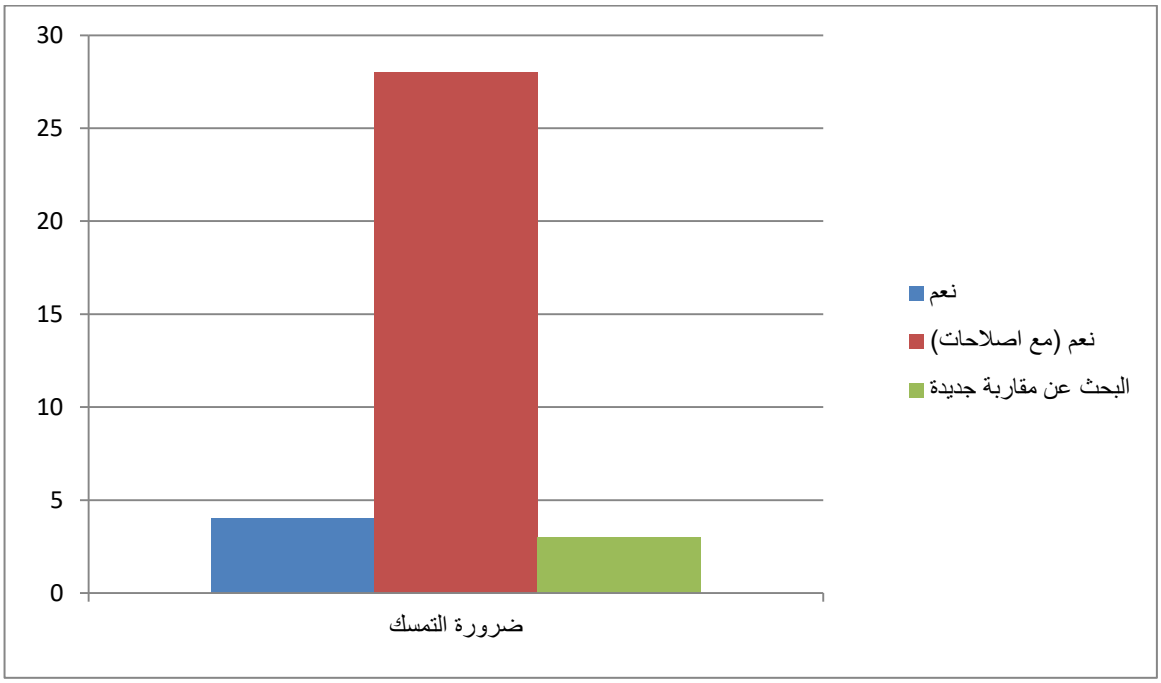
شكل رقم (06) يوضح مدى تعزيز كفاءات المتعلم

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن أفراد العينة قد تضاربت إجاباتهم بين من يرى أن المقاربة بالكفاءات قد ساهمت في تعزيز كفاءات المتعلمين في هذا المستوى ومن يرى العكس، وقد كانت نسبتهم (31.43 %) لكل من الرأي الأول والرأي الثاني، أما نسبة (37.14 %) من أفراد العينة فقد ذهبوا إلى الاختيار الثالث في الإجابة على هذا السؤال وهو أن ما ساهمت به المقاربة بالكفاءات في تعزيز كفاءات المتعلم يعد مساهمة بسيطة. بما أن هذه النسب متقاربة إلى حد بعيد فيمكننا القول أن أفراد العينة لم يفصلوا في الإجابة على هذا السؤال.

س3) هل ترى بضرورة التمسك بهذه المقاربة في النظام التعليمي؟

جدول رقم (09) يوضح رأي أفراد العينة في ضرورة التمسك بالمقاربة بالكفاءات.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	04	11.43
نعم (مع إدخال الإصلاحات اللازمة)	28	80.00
يجب البحث عن مقاربة بديلة	03	08.57
المجموع	35	100



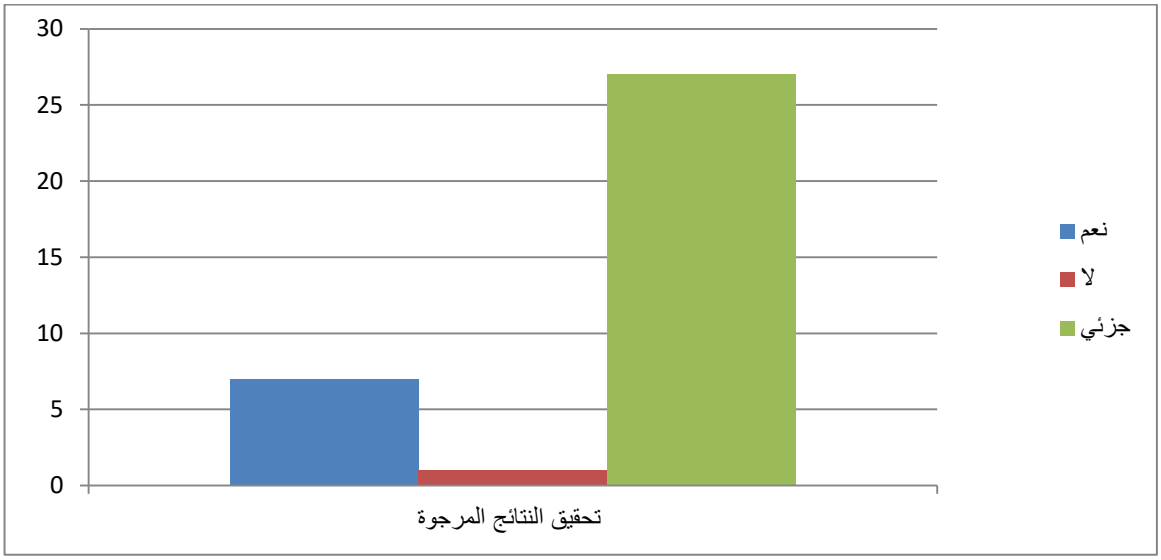
شكل رقم (07) يوضح رأي أفراد العينة في ضرورة التمسك بالمقاربة بالكفاءات

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن نسبة (80.00 %) من أفراد العينة وهي تمثل الغالبية ترى بضرورة التمسك بالمقاربة بالكفاءات ولكن مع إدخال الإصلاحات اللازمة لنجاح هذه المقاربة، أما بقية أفراد العينة فقد اختلفوا بين من يرى بضرورة التمسك بالمقاربة بالكفاءات كما هي وقد بلغت نسبتهم (11.43 %)، غير أن نسبة (08.57 %) من أفراد العينة ترفض هذه المقاربة وترى بضرورة البحث عن مقاربة جديدة.

س4) هل الانتقال من المقاربات القديمة إلى المقاربة بالكفاءات حقق نتائجه المرجوة؟

جدول رقم (10) يوضح رأي أفراد العينة في مدى تحقيق أهداف الانتقال من المقاربات القديمة إلى المقاربة بالكفاءات.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم حقق	07	20.00
لا لم يحقق	01	02.86
تحقيق جزئي	27	77.14
المجموع	35	100



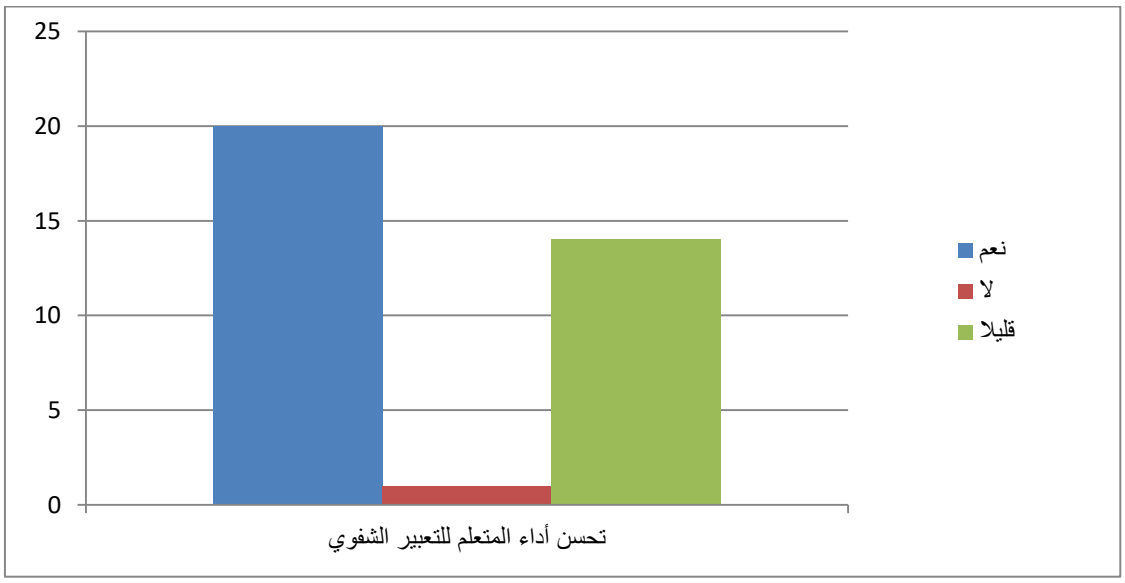
شكل رقم (08) يوضح رأي أفراد العينة في تحقيق أهداف الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات

من خلال الجدول رقم (10) يتضح لنا أن أفراد العينة التي يبلغ عددها 35 أستاذا نجد أن ما نسبته (77.14 %) من مجموع الأساتذة أي غالبيتهم يقرون بأن الانتقال من المقاربات القديمة إلى المقاربة بالكفاءات لم يحقق الأهداف المرجوة بل كان تحقيقها جزئيا، بينما نجد أن نسبة الأساتذة الذين يرون بأن المقاربة بالكفاءات قد حققت الأهداف المرجوة منها هي (20 %)، وهناك من يرى بأنها لم تحقق الأهداف المنتظرة منها وقد مثل هذا الرأي فردا واحدا من أفراد العينة وهو ما نسبته (02.86 %) وهي نسبة ضئيلة جدا لا تكاد تذكر.

س05)هل تلاحظ تحسنا في أداء المتعلم للتعبير الشفوي مع مرور الأيام من خلال تنمية المكتسبات؟

جدول رقم (11) يوضح مدى تحسن أداء المتعلم للتعبير الشفوي من خلال تنمية المكتسبات.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	20	57.14
لا	01	02.86
قليلا	14	40.00
المجموع	35	100



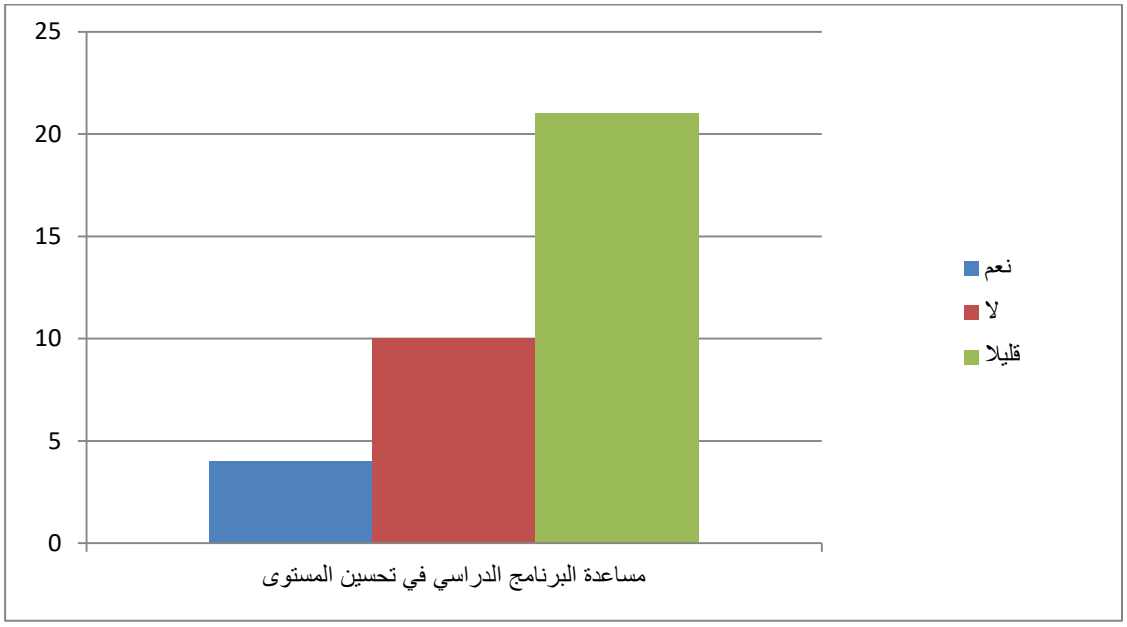
شكل رقم (09) يوضح مدى تحسن أداء المتعلم للتعبير الشفوي من خلال تنمية المكتسبات

نلاحظ من خلال الجدول رقم(11) أن أفراد العينة يرون بأن أداء المتعلمين للتعبير الشفوي قد تحسن من خلال تنمية المكتسبات وذلك بنسبة (57.14 %) أما نسبة (40 %) من أفراد العينة فهم يرون بأن التحسن في أداء المتعلمين للتعبير الشفوي تحسنا قليلا، وبالنسبة للبقية أي ما نسبتهم (02.86 %) يرون أنه لا يوجد تحسن في أداء المتعلمين للتعبير الشفوي من خلال تنمية المكتسبات وهي نسبة ضئيلة.

س6) هل يساعد البرنامج الدراسي المقرر حاليا في تحسين مستوى المتعلمين؟

جدول رقم (12) يوضح رأي أفراد العينة حول مساعدة البرنامج الدراسي المقرر في تحسين مستوى المتعلمين.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	04	11.43
لا	10	28.57
قليلا	21	60.00
المجموع	35	100



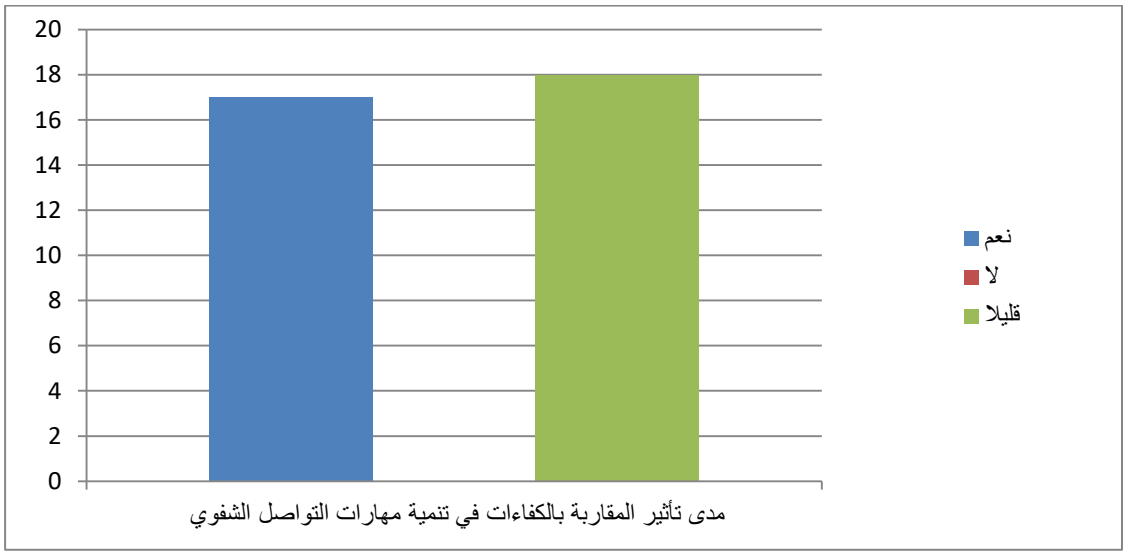
شكل رقم (10) يوضح رأي أفراد العينة حول مساعدة البرنامج الدراسي في تحسين مستوى المتعلمين

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن معظم أفراد العينة وبنسبة (60.00 %) يرون أن البرنامج الدراسي الحالي لا يساعد في تحسين مستوى المتعلمين إلا قليلا، والفئة الثانية من أفراد العينة ونسبتهم (28.57 %) ينفون تماما مساعدة البرنامج الدراسي الحالي في تحسين مستوى المتعلمين، أما بقية الأساتذة فعكس سابقيهم إذ يعتبرون أن البرنامج الدراسي الحالي يساعد في تحسين مستوى المتعلمين ونسبتهم (11.43 %).

س7) هل ترى أن للمقاربة بالكفاءات أثر في تنمية مهارات التواصل الشفوي؟

جدول رقم (13) يوضح مدى تأثير المقاربة بالكفاءات في تنمية مهارات التواصل الشفوي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	17	48.57
لا	00	00.00
قليلا	18	51.43
المجموع	35	100



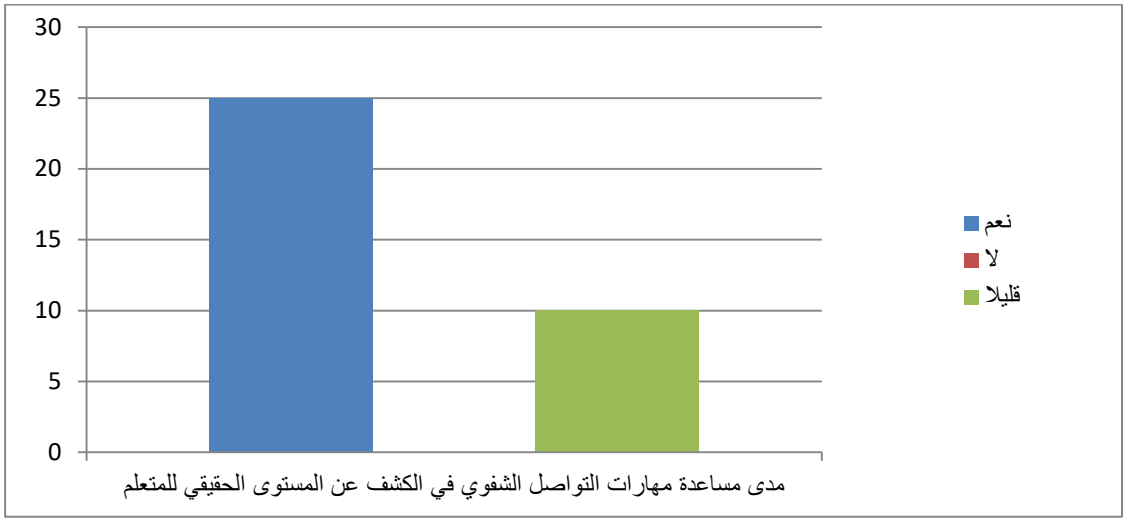
شكل رقم (11) يوضح مدى تأثير المقاربة بالكفاءات في تنمية مهارات التواصل الشفوي

من خلال الجدول رقم (13) يتضح لنا جليا انقسام أفراد العينة بين فئتين، الفئة الأولى ترى أن للمقاربة بالكفاءات أثر في تنمية مهارات التواصل الشفوي وقد كانت نسبتهم (48.57 %)، أما الفئة الثانية ونسبتهم مقاربة لنسبة الفئة الأولى (51.43 %) ترى أيضا أن للمقاربة بالكفاءات أثر في تنمية مهارات التواصل الشفوي غير أن هذا الأثر يبدو قليلا، والشيء الملاحظ أيضا أن جميع أفراد العينة قد اتفقوا على وجود هذا الأثر غير أن انقسامهم كان بين الأثر الواضح الجلي وقلته،

س8) هل تساعد مهارات التواصل الشفوي في الكشف عن المستوى الحقيقي لدى المتعلم؟

جدول رقم (14) يوضح مدى مساعدة مهارات التواصل الشفوي في الكشف عن المستوى الحقيقي للمتعلم.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	25	71.43
لا	00	00.00
قليلا	10	28.57
المجموع	35	100



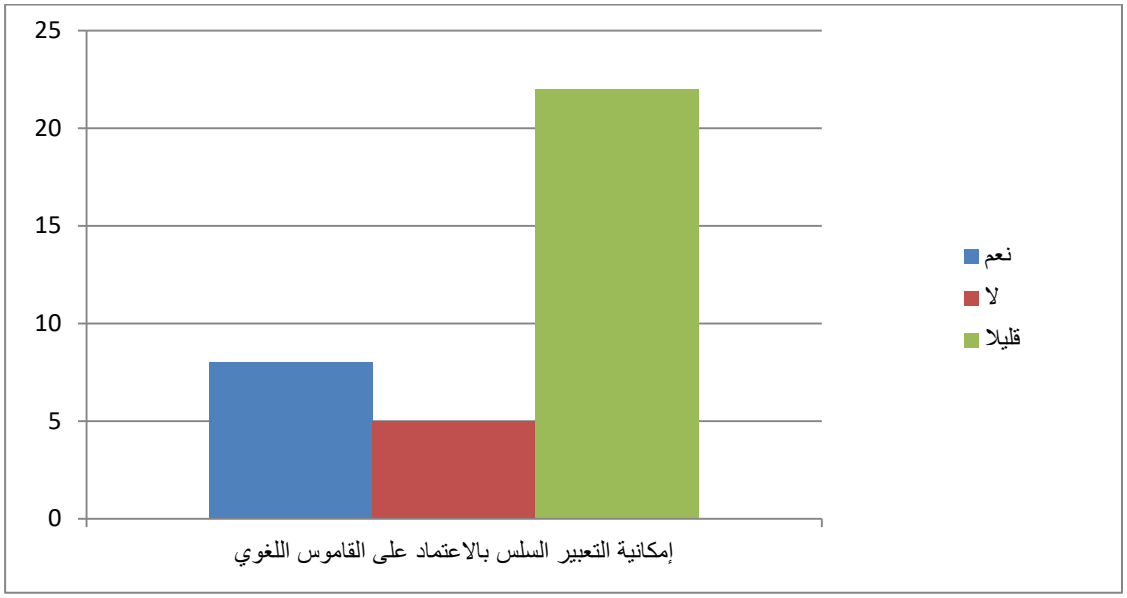
شكل رقم (12) يوضح مدى مساعدة مهارات التواصل الشفوي في الكشف عن المستوى الحقيقي للمتعلم

من خلال الجدول رقم (14) يظهر لنا أن غالبية أفراد العينة وبنسبة (71.43 %) يؤكدون أن مهارات التواصل الشفوي تساعد في الكشف عن المستوى الحقيقي للمتعلمين، أما ما نسبتهم (28.57 %) فهم يرون أن مهارات التواصل الشفوي تساعد قليلا في الكشف عن المستوى الحقيقي للمتعلم، والجدير بالذكر هنا أن جميع أفراد العينة يتفقون في المساعدة ويختلفون في نسبة المساعدة.

س9) هل القاموس اللغوي الذي تتيحه المقاربة بالكفاءات يمكّن المتعلم من التعبير السلس؟

جدول رقم (15) يوضح إمكانية التعبير السلس لدى المتعلم بالاعتماد على القاموس اللغوي الذي تتيحه المقاربة بالكفاءات.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	08	22.86
لا	05	14.28
قليلا	22	62.86
المجموع	35	100



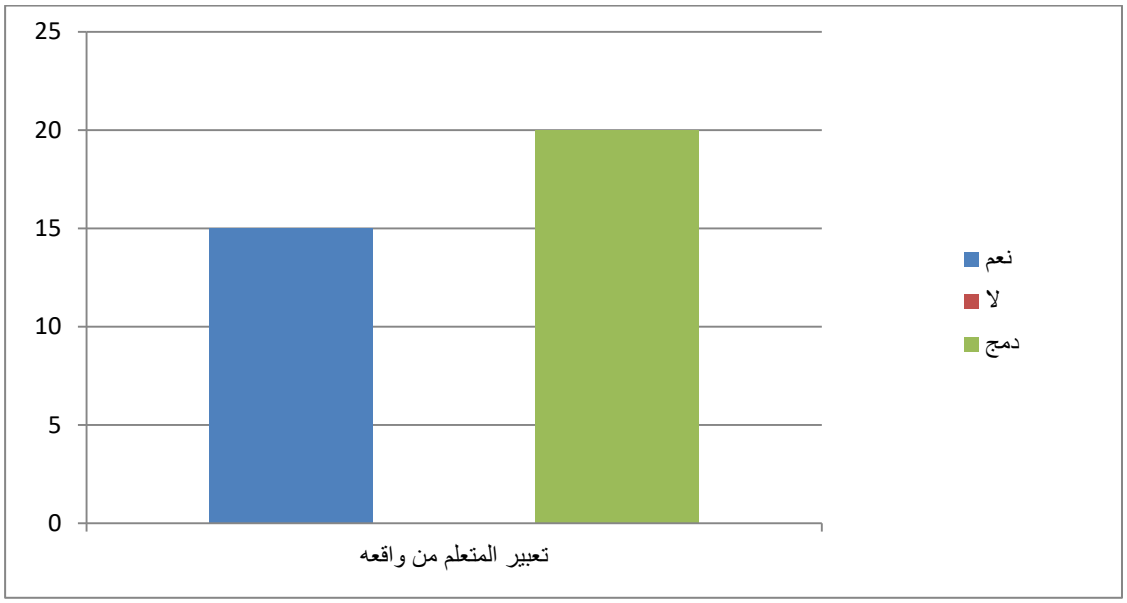
شكل رقم (13) يوضح إمكانية التعبير السلس بالاعتماد على القاموس اللغوي للمقاربة بالكفاءات

من خلال الجدول رقم (15) يظهر لنا أن نسبة (62.86 %) من أفراد العينة يرون أن القاموس اللغوي للمقاربة بالكفاءات لا يمكن المتعلم من التعبير السلس إلا قليلا، أما بالنسبة لأفراد العينة الذين يؤكدون أن القاموس اللغوي للمقاربة بالكفاءات يمكن المتعلمين من التعبير السلس فإنهم يمثلون نسبة (22.86 %)، في ما رأى بقية أفراد العينة ونسبتهم (14.28 %) أن القاموس اللغوي لا يمكن المتعلمين من التعبير السلس.

س10) هل يعبر المتعلم انطلاقا من واقعه كما تفترض المقاربة بالكفاءات؟

جدول رقم (16) يوضح مدى تعبير المتعلم انطلاقا من واقعه.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	15	42.86
لا	00	00.00
يدمج بين الواقع والخيال	20	57.14
المجموع	35	100



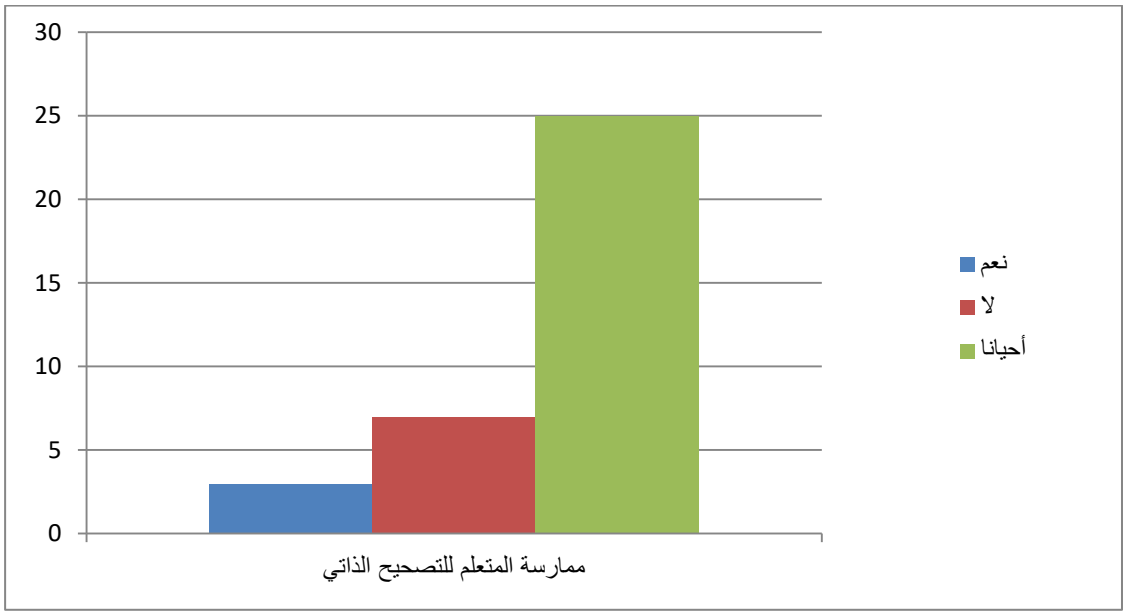
شكل رقم (14) يوضح مدى تعبير المتعلم انطلاقا من واقعه

من خلال الجدول رقم (16) يظهر لنا أن أفراد العينة قد انقسموا إلى فئتين في الإجابة على السؤال رقم (10)، الفئة الأولى بنسبة (42.86 %) ترى أن المتعلم يعبر انطلاقا من واقعه الذي تفرضه المقاربة بالكفاءات، غير أن الفئة الثانية وبنسبة (57.14 %) ترى أن المتعلم يدمج بين الواقع والخيال في تعبيره.

س11) هل يمارس التصحيح الذاتي كوسيلة لتنمية مهاراته التعبيرية؟

جدول رقم (17) مدى ممارسة التصحيح الذاتي كوسيلة لتنمية مهاراته التعبيرية.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	03	08.57
لا	07	20.00
أحيانا	25	71.43
المجموع	35	100



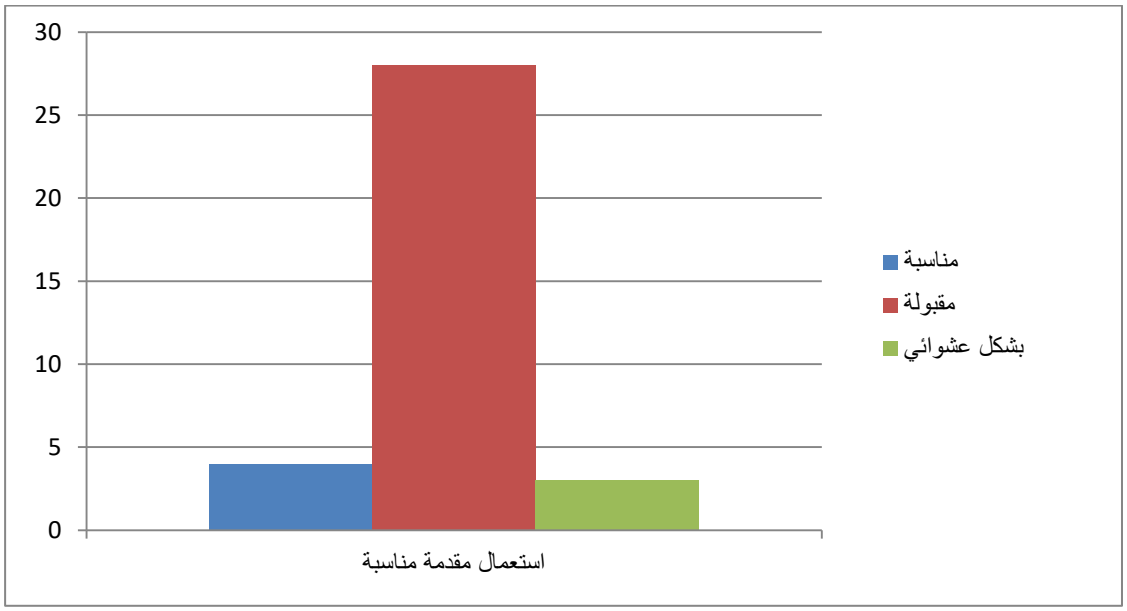
شكل رقم (15) يوضح مدى ممارسة المتعلم للتصحيح الذاتي لتنمية مهارته التعبيرية

من خلال الجدول رقم (17) نلاحظ أن غالبية أفراد العينة وبنسبتهم (71.43 %) ترى أن المتعلم يمارس التصحيح الذاتي كوسيلة لتنمية مهاراته التعبيرية أحيانا فقط، أما ما نسبتهم (20.00 %) فقد نفوا هذه الممارسة من المتعلم ونسبوها للمعلم دائما، وفيما يخص بقية أفراد العينة (08.57 %) فقد أقروا بأن المتعلم يقوم بممارسة التصحيح الذاتي لتنمية مهاراته التعبيرية.

س12) هل ينطلق المتعلم في تواصله الشفوي من مقدمة مناسبة للموضوع؟

جدول رقم (18) يوضح مدى استعمال المتعلم لمقدمة مناسبة في تواصله الشفوي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
مناسبة	04	11.43
مقبولة	28	80.00
بشكل عشوائي	03	08.57
المجموع	35	100



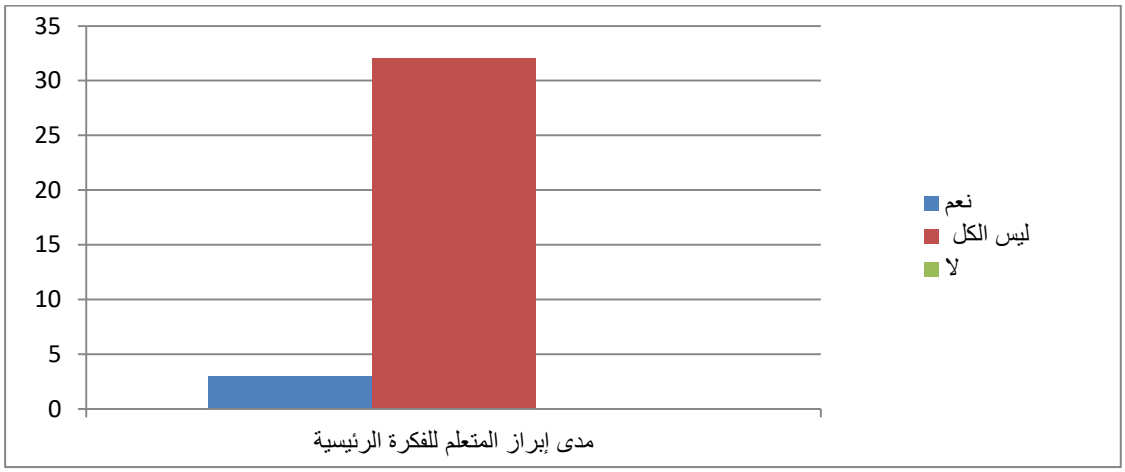
شكل رقم (16) يوضح مدى استعمال المتعلم لمقدمة مناسبة للموضوع

من خلال الجدول رقم (18) يظهر لنا جليا أن غالبية أفراد العينة وبنسبة (80.00 %) قد أجمعوا على أن المتعلم ينطلق من مقدمة مقبولة على العموم في تواصله الشفوي، وهناك جزء من أفراد العينة يرون أن المتعلم ينطلق من مقدمة مناسبة في تواصله الشفوي فهم بنسبة (11.43 %)، أما باقي أفراد العينة (08.57 %) فيرون أن المتعلم ينطلق بشكل عشوائي في تواصله الشفوي.

س13) هل يبرز المتعلم الفكرة الرئيسية للموضوع؟

جدول رقم (19) يوضح مدى إبراز المتعلم للفكرة الرئيسية للموضوع.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	03	08.57
ليس كل المتعلمين	32	91.43
لا	00	00.00
المجموع	35	100



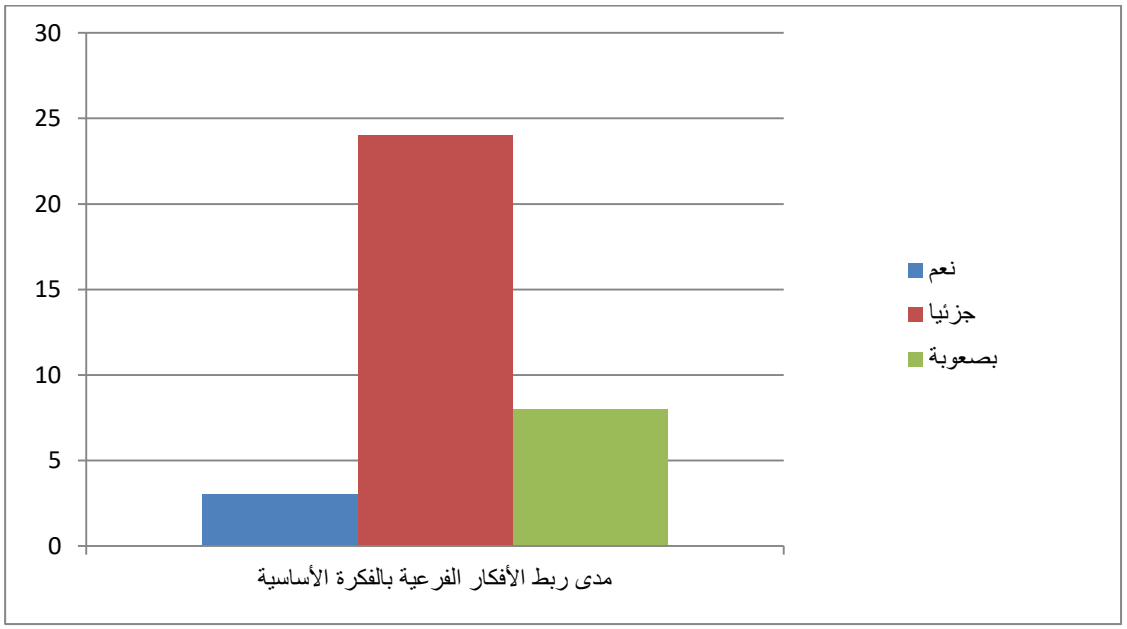
شكل رقم (17) يوضح مدى إبراز المتعلم للفكرة الرئيسية للموضوع

من خلال الجدول رقم (19) يظهر لنا أن الغالبية العظمى من أفراد العينة وبنسبة (91.43 %) ترى أنه ليس كل المتعلمين يستطيعون إبراز الفكرة الرئيسية للموضوع، غير أن بقية أفراد العينة ونسبتهم (08.57 %) يرون أن المتعلم يستطيع فعل ذلك، أما الخيار الثالث وهو أن المتعلم لا يستطيع إبراز الفكرة الرئيسية فلم يقم أي فرد من أفراد العينة باختيار هذا الخيار فكانت نسبته (00.00 %)

س14) هل يربط المتعلم الأفكار الفرعية للموضوع بالفكرة الرئيسية؟

جدول رقم (20) يوضح مدى ربط المتعلم الأفكار الفرعية بالفكرة الرئيسية.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	03	08.57
جزئيا	24	68.57
بصعوبة	08	22.86
المجموع	35	100



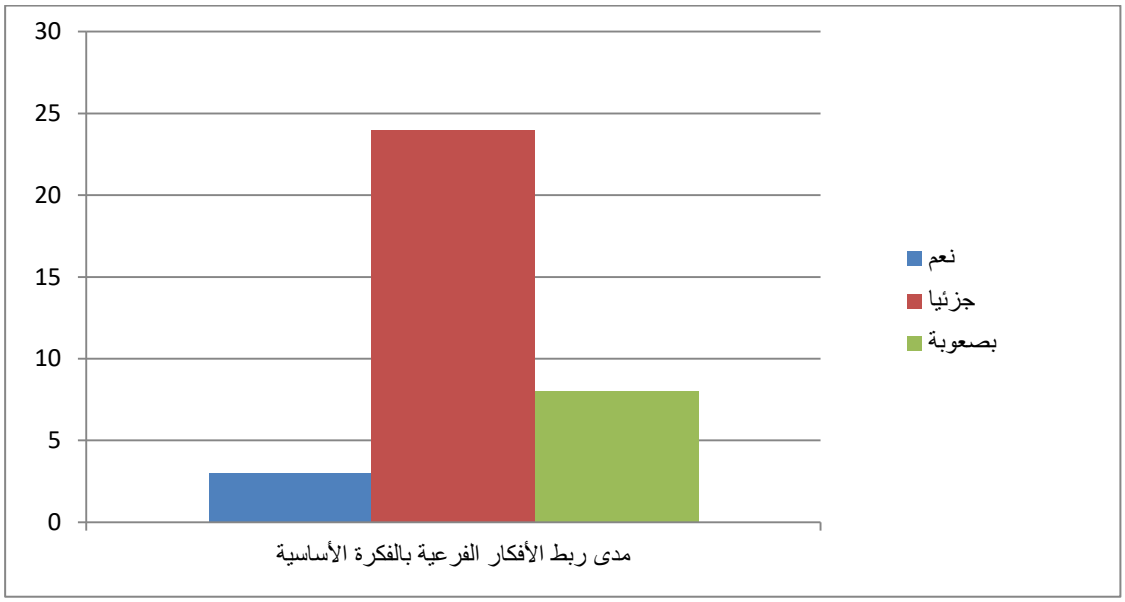
شكل رقم (18) يوضح مدى ربط المتعلم الأفكار الفرعية بالفكرة الرئيسية

من خلال الجدول رقم (20) يظهر لنا أن معظم أفراد العينة وبنسبة (68.57 %) قد أجمعوا على أن المتعلم يربط بين الأفكار الفرعية للموضوع والفكرة الأساسية بشكل جزئي فقط، أما أفراد العينة الذين يرون أن المتعلم يجد صعوبة في هذا الربط فإنهم يمثلون نسبة (22.86 %)، أما باقي أفراد العينة (08.57 %) فيرون أن المتعلم يستطيع ربط الأفكار الفرعية بالفكرة الرئيسية.

س15) هل يستخدم المتعلم الكلمات المناسبة التي تعبر عن الأفكار بوضوح؟

جدول رقم (21) يوضح مدى استخدام الكلمات المعبرة عن الأفكار.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	05	14.28
نسبيا	26	74.29
بصعوبة	04	11.43
المجموع	35	100



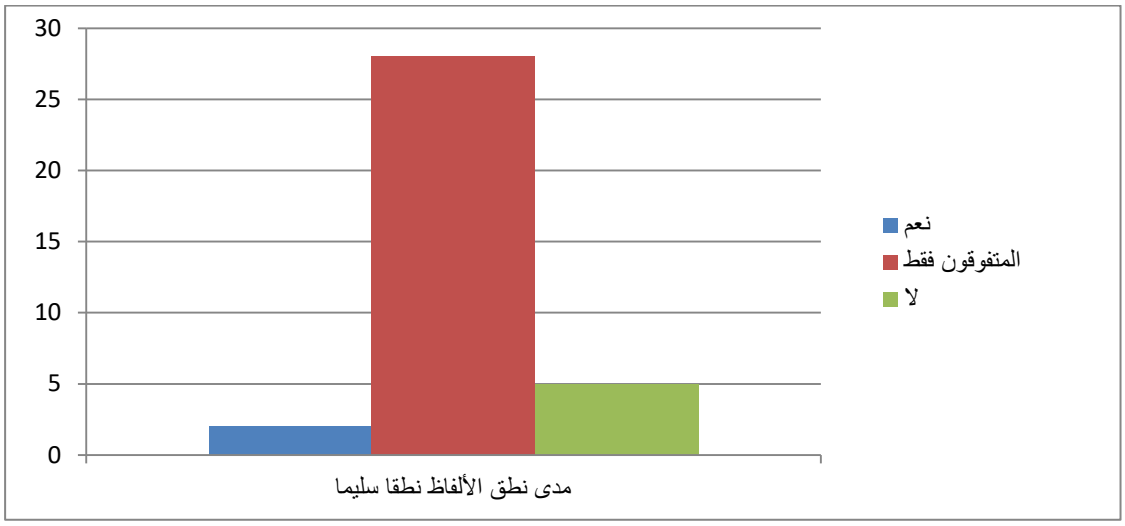
شكل رقم (19) يوضح مدى استخدام المتعلم للكلمات المناسبة المعبرة عن الأفكار بوضوح

من خلال الجدول رقم (21) نلاحظ أن معظم أفراد العينة وبنسبة (74.29 %) قد أجمعوا على أن المتعلم يستخدم الكلمات المناسبة المعبرة عن الأفكار نسبيا فقط، أما الاختيار الأول الذي مثله بعض أفراد العينة ونسبتهم (14.28 %) وهو أن المتعلم يستخدم الكلمات المناسبة للتعبير عن الأفكار بوضوح، أما بقية أفراد العينة ونسبتهم (11.43 %) فيرون أن المتعلم يجد صعوبة في اختيار اللفظ المناسب.

س16) هل ينطق المتعلم الألفاظ نطقا سليما من حيث المعنى والضبط النحوي؟

جدول رقم (22) يوضح مدى نطق المتعلم السليم للألفاظ من حيث المعنى والضبط النحوي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	02	05.71
المتفوقون فقط	28	80.00
لا	05	14.29
المجموع	35	100



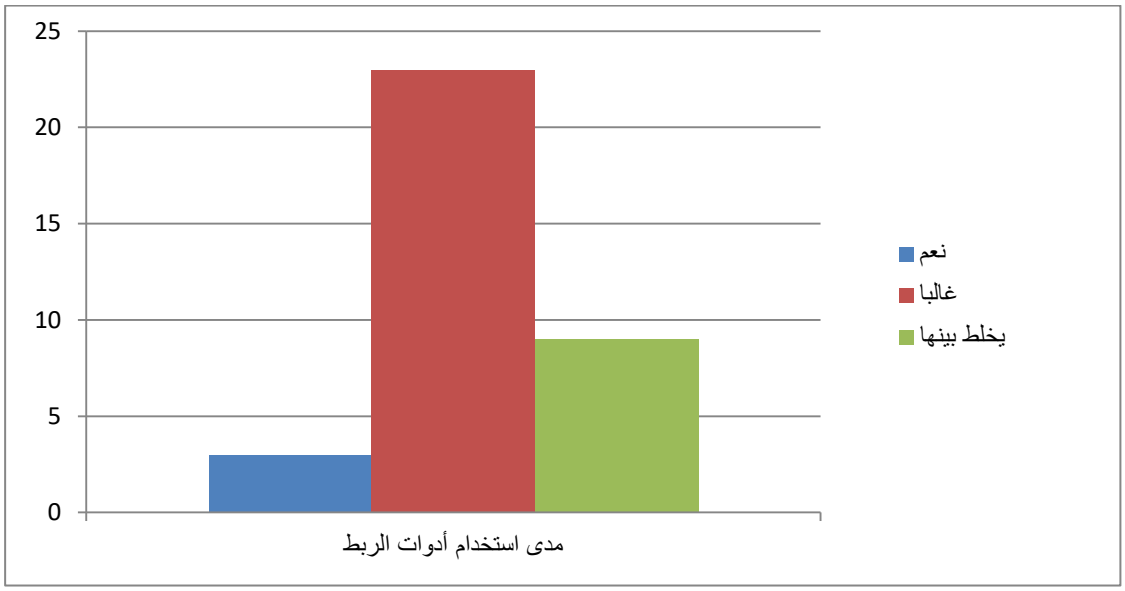
شكل رقم (20) يوضح مدى نطق المتعلم للألفاظ نطقا سليما من حيث المعنى والضبط النحوي

من خلال الجدول رقم (22) يتضح لنا جليا أن غالبية أفراد العينة وبنسبة (80.00 %) قد أجمعوا على أن المتعلمون المتفوقون فقط هم من يستطيعون نطق الألفاظ نطقا سليما من حيث المعنى والضبط النحوي، أما أصحاب الرأي الأول وهو أن المتعلم يستطيع ضبط كلماته في المعنى والتحكم في أواخرها نحويا فقد مثلوا نسبة (05.71 %) وهي نسبة ضئيلة جدا لا تكاد تذكر، أما الاختيار الثالث والذي مثله (14.29 %) من أفراد العينة فقد تمثل في أن المتعلم لا يمكنه التحكم في معاني الكلمات وضبط أواخرها نحويا.

س17) هل يستخدم المتعلم أدوات الربط المناسبة؟

جدول رقم (23) يوضح مدى استخدام المتعلم لأدوات الربط المناسبة.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	03	08.57
غالبا	23	65.71
يخلط بينهما	09	25.72
المجموع	35	100



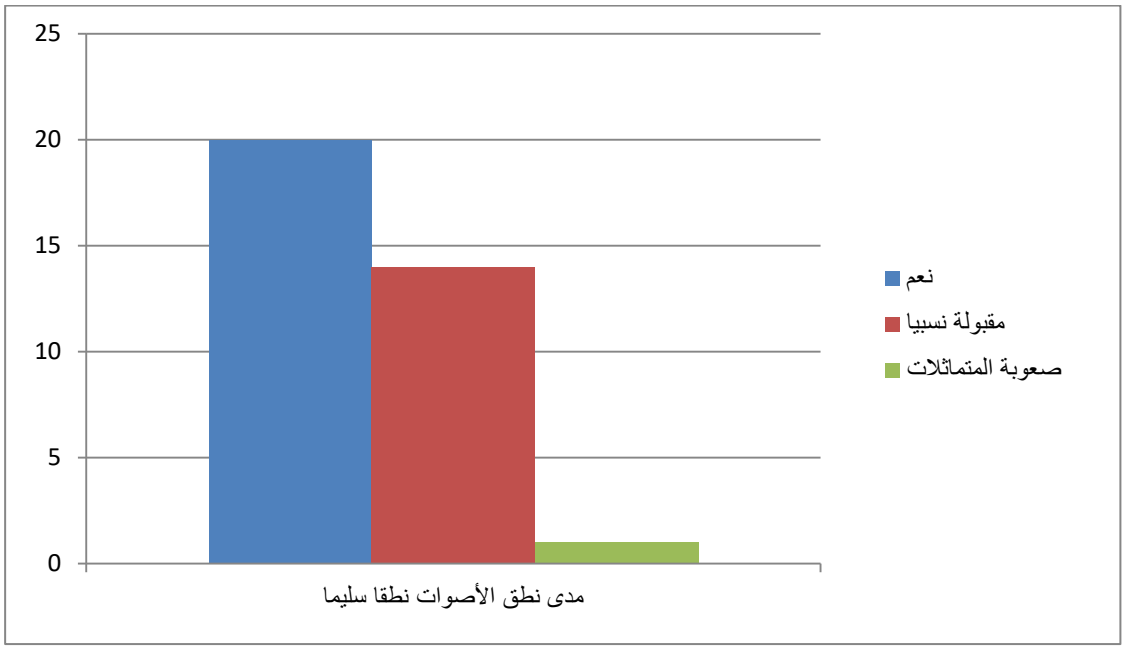
شكل رقم (21) يوضح مدى استخدام المتعلم لأدوات الربط المناسبة

من خلال الجدول رقم (23) نلاحظ أن أغلب أفراد العينة وبنسبة (65.71 %) قد أجمعوا على أن المتعلم يستخدم أدوات الربط المناسبة غالبا، غير أن ما نسبتهم (08.57 %) من أفراد العينة يرون أن المتعلم يستطيع استخدام أدوات الربط المناسبة، وفيما يخص بقية أفراد العينة وقد مثلوا ما نسبته (25.72 %) فاعتبروا أن المتعلم لا يستخدم أدوات الربط المناسبة بل يخلط فيما بينها.

س18) هل ينطق المتعلم أصوات الحروف نطقا صحيحا؟

جدول رقم (24) يوضح مدى نطق المتعلم لأصوات الحروف نطقا صحيحا.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	20	57.14
مقبولة نسبيا	14	40.00
صعوبة في المتماثلات	01	02.86
المجموع	35	100



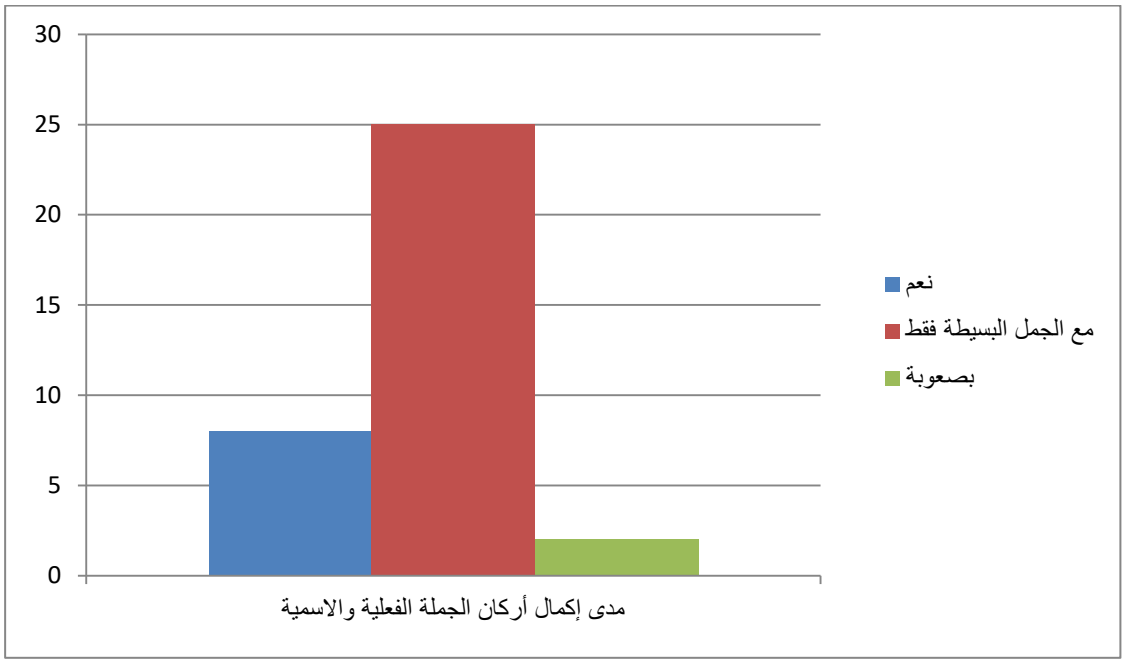
شكل رقم (22) يوضح مدى نطق المتعلم لأصوات الحروف نطقا صحيحا

من خلال الجدول رقم (24) يظهر لنا أن أفراد العينة قد انقسموا إلى فئتين في اختيار الإجابة على السؤال رقم (18)، الفئة الأولى بنسبة (57.14 %) ترى أن المتعلم ينطق أصوات الحروف نطقا صحيحا، غير أن الفئة الثانية وبنسبة (40.00 %) ترى أن المتعلم ينطق الأصوات نطقا مقبولا نسبيا، أما ما تبقى من أفراد العينة وهو فرد واحد أي بنسبة (02.86 %) يرى أن التلميذ يجد صعوبة في نطق المتماثلات من الحروف.

س19) هل يحسن المتعلم في تواصله اكتمال أركان الجملة الفعلية والاسمية؟

جدول رقم (25) يوضح مدى إكمال المتعلم لأركان الجملة الفعلية والاسمية.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	08	22.86
مع الجمل البسيطة فقط	25	71.43
بصعوبة	02	05.71
المجموع	35	100



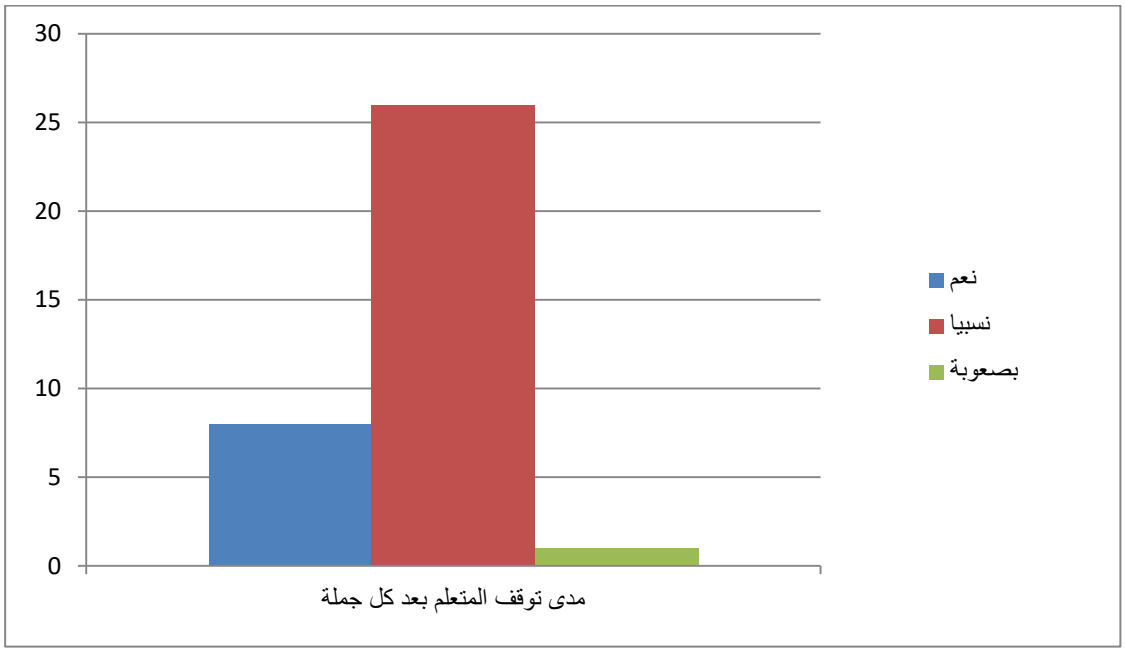
شكل رقم (23) يوضح مدى إكمال المتعلم لأركان الجملة الفعلية والاسمية

من خلال الجدول رقم (25) نلاحظ أن أغلب أفراد العينة وبنسبة (71.43 %) قد أجمعوا على أن المتعلم يحسن في تواصله اكتمال أركان الجملة الفعلية والاسمية في الجمل البسيطة منها فقط، غير أن ما نسبتهم (22.86 %) من أفراد العينة يرون أن المتعلم يحسن إكمال أركان الجملة الفعلية والاسمية بشكل جيد، وفيما يخص بقية أفراد العينة وقد مثلوا ما نسبته (05.71 %) فاعتبروا أن المتعلم يجد صعوبة في ذلك.

س20) هل يحسن التوقف بعد كل جملة مفيدة؟

جدول رقم (26) يوضح مدى توقف المتعلم بعد كل جملة مفيدة.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	08	22.86
نسبيا	26	74.28
بصعوبة	01	02.86
المجموع	35	100



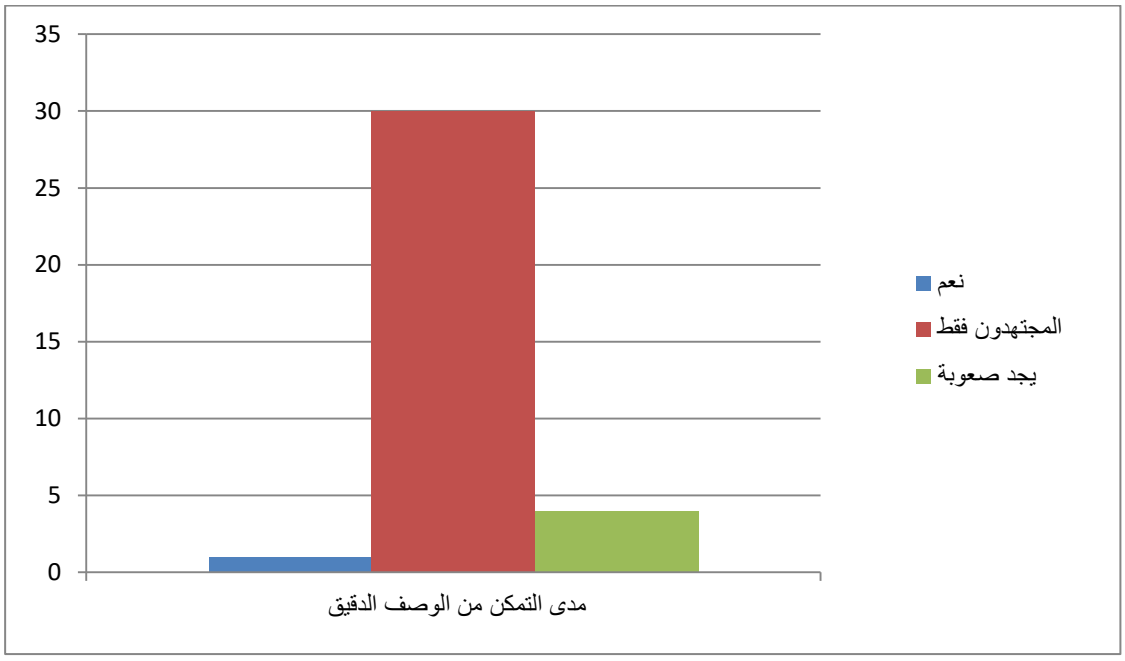
شكل رقم (24) يوضح مدى توقف المتعلم بعد كل جملة مفيدة

من خلال الجدول رقم (26) يظهر لنا أن غالبية أفراد العينة وبنسبة (74.28 %) ترى أن المتعلم يحسن التوقف بعد كل جملة مفيدة ولكن بشكل نسبي، غير أن الفئة الثانية من أفراد العينة وبنسبة (22.86 %) ترى أن المتعلم يفعل ذلك بشكل ممتاز، أما بحسب رأي ما تبقى من أفراد العينة (02.86 %) فإن المتعلم يجد صعوبة في التوقف بعد كل جملة مفيدة.

س21) هل يحسن المتعلم الوصف الدقيق؟

جدول رقم (27) يوضح مدى تمكن المتعلم من الوصف الدقيق.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	01	02.86
المجتهدون فقط	30	85.71
يجد صعوبة	04	11.43
المجموع	35	100



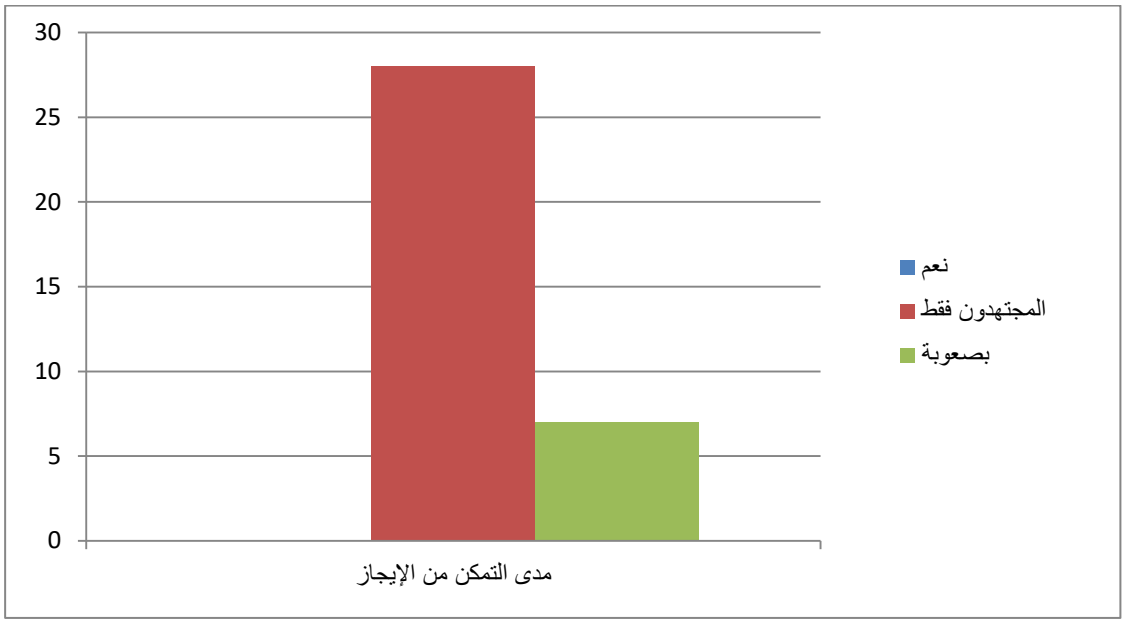
شكل رقم (25) يوضح مدى تمكن المتعلم من الوصف الدقيق

من خلال الجدول رقم (27) نلاحظ أن أغلب أفراد العينة وبنسبة (85.71 %) قد أجمعوا على أن المتعلم المجتهد فقط هو من يحسن الوصف الدقيق، أما أصحاب الاختيار الثالث وهو أن المتعلم يجد صعوبة في الوصف الدقيق فقد مثلوا نسبة (11.43 %) من أفراد العينة، أما البقية ونسبتهم (02.86 %) فقد كان رأيهم أن المتعلم يحسن الوصف الدقيق.

س22) هل يحسن الإيجاز غير المخل بالمعنى؟

جدول رقم (28) يوضح مدى تمكن المتعلم من الإيجاز غير المخل بالمعنى.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	00	00.00
المجتهدون فقط	28	80.00
بصعوبة	07	20.00
المجموع	35	100



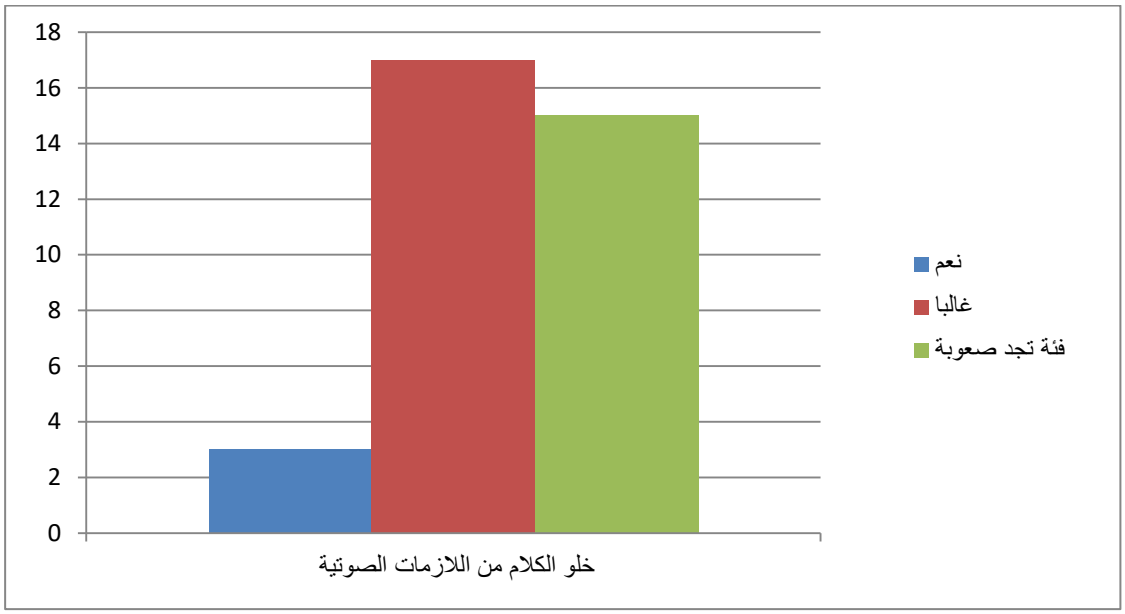
شكل رقم (26) يوضح مدى تمكن المتعلم من الإيجاز غير المخل بالمعنى

من خلال الجدول رقم (28) يظهر لنا أن غالبية أفراد العينة وبنسبة (80.00 %) يرون أن المتعلمين المجتهدين فقط هم من يحسنون الإيجاز غير المخل بالمعنى، غير أن الفئة الثانية من أفراد العينة وبنسبة (20.00 %) ترى أن المتعلم يجد صعوبة في الإيجاز دون الإخلال بالمعنى، أما الاختيار الأول وهو أن كل المتعلمين يحسنون الإيجاز غير المخل بالمعنى فلم يمثله أحد من أفراد العينة.

س23) هل يخلو كلامه من اللازمات الصوتية ؟

جدول رقم (29) يوضح مدى خلو كلام المتعلم من اللازمات الصوتية.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	03	08.57
غالبا	17	48.57
فئة تجد صعوبة	15	42.86
المجموع	35	100



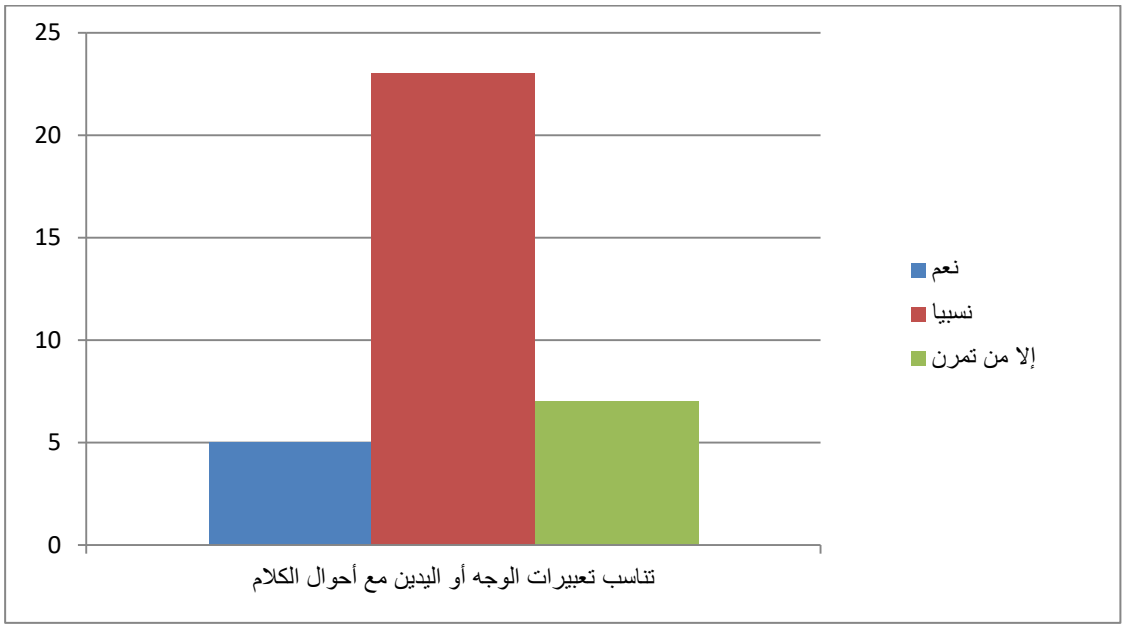
شكل رقم (27) يوضح مدى خلو كلام المتعلم من اللازمات الصوتية

من خلال الجدول رقم (29) نلاحظ أن أغلب أفراد العينة قد انقسموا بين اختيارين، الفئة الأولى وبنسبة (48.57 %) قد أجمعوا على أن المتعلم يخلوا كلامه من اللازمات الصوتية في الغالب، أما الفئة الثانية ونسبتها (42.86 %) فقد اختاروا ثالث الاختيارات وهو أن هناك فئة من التلاميذ تجد صعوبة في فعل ذلك، وما بقي من أفراد العينة فقد ذهبوا إلى الاختيار الأول وهو أن كلام المتعلم يخلو من اللازمات الصوتية ونسبتهم (08.57 %).

س24) هل تعبيرات الوجه أو اليدين مناسبة لأحوال الكلام؟

جدول رقم (30) يوضح مدى تناسب تعبيرات الوجه أو اليدين لأحوال الكلام.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	05	14.29
نسبيا	23	65.71
إلا من تمرن	07	20.00
المجموع	35	100



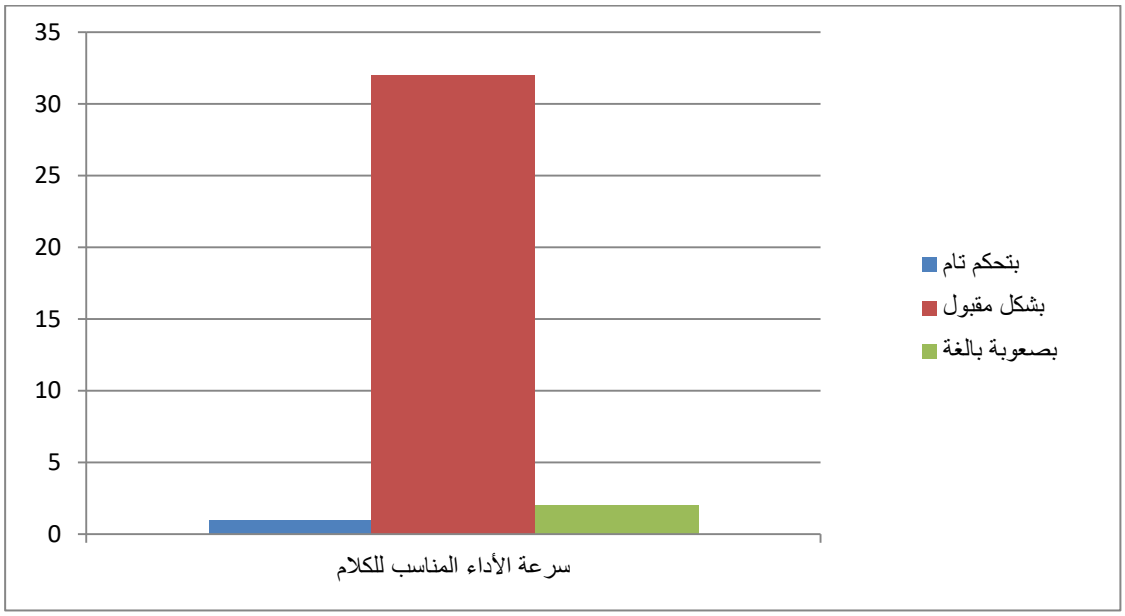
شكل رقم (28) يوضح مدى تناسب تعبيرات الوجه أو اليدين بالنسبة للمتعلم مع أحوال كلامه

من خلال الجدول رقم (30) يظهر لنا أن غالبية أفراد العينة وبنسبة (65.71 %) يرون أن تعبيرات الوجه أو اليدين بالنسبة للمتعلمين تتناسب مع أحوال كلامهم بشكل نسبي فقط، غير أن الفئة الثانية من أفراد العينة وبنسبة (20.00 %) ترى أن تعبيرات الوجه أو اليدين تتناسب مع أحوال الكلام بالنسبة للمتعلم المتمرن على ذلك، أما الاختيار الأول وهو أن المتعلم يوائم بين معاني كلامه وحركاته فقد مثله ما نسبتهم (14.29 %) من أفراد العينة.

س25) هل يحسن سرعة الأداء المناسب للكلام؟

جدول رقم (31) يوضح مدى تمكن المتعلم من سرعة الأداء المناسب للكلام.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
بتحكم تام	01	02.86
بشكل مقبول	32	91.43
بصعوبة بالغة	02	05.71
المجموع	35	100



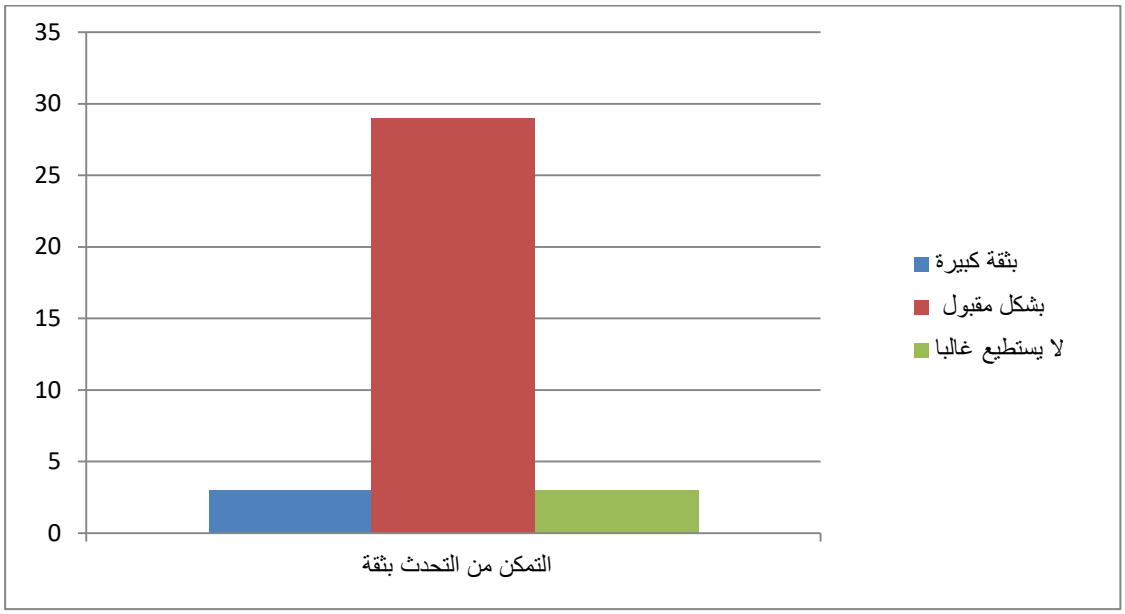
شكل رقم (29) يوضح مدى تمكن المتعلم من سرعة الأداء المناسب للكلام

من خلال الجدول رقم (31) نلاحظ أن الغالبية العظمى من أفراد العينة وبنسبة (91.43%) قد أجمعوا على أن المتعلم متمكن من سرعة الأداء المناسب للكلام بشكل مقبول، وفيما يخص الاختيار الأول فقد مثله ما نسبتهم (02.86 %) من أفراد العينة وهو أن المتعلم يقوم بذلك بتحكم تام، أما أصحاب الاختيار الثالث فقد مثلوا نسبة (05.71 %) من أفراد العينة فيعتبرون أن المتعلم يجد صعوبة بالغة في التمكن من سرعة الأداء المناسب للكلام.

س26) هل يتحدث بثقة دون خوف أو ارتباك؟

جدول رقم (32) يوضح مدى تمكن المتعلم من التحدث بثقة دون خوف أو ارتباك.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
بثقة كبيرة	03	08.57
بشكل مقبول	29	82.86
لا يستطيع غالبا	03	08.57
المجموع	35	100



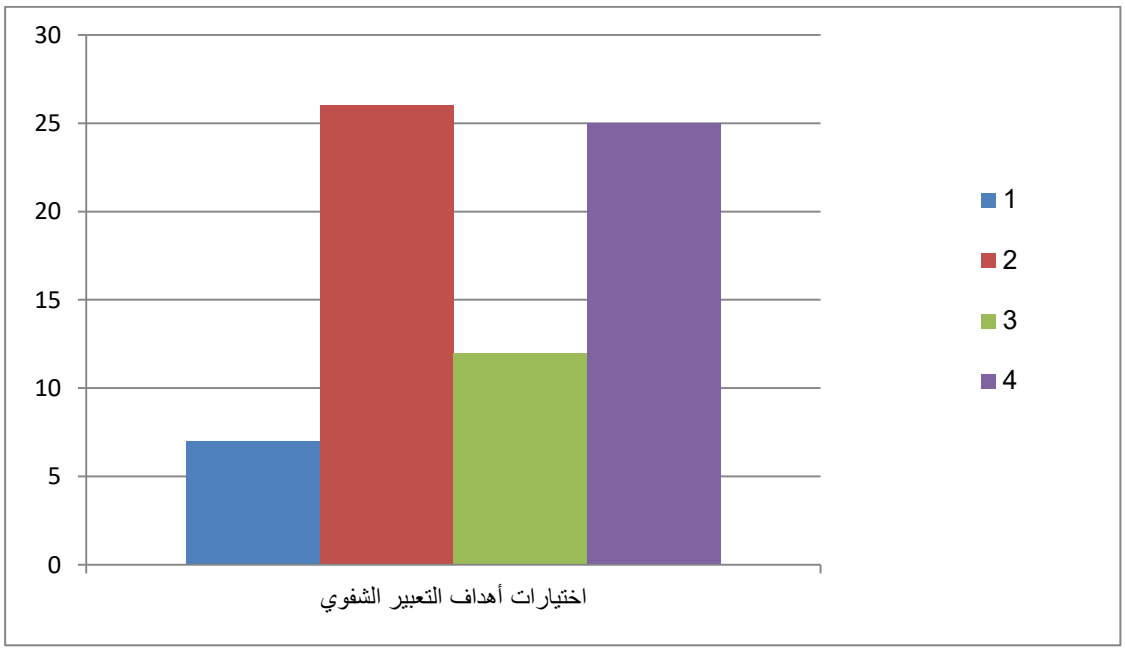
شكل رقم (30) يوضح مدى تمكن المتعلم من التحدث بثقة دون خوف أو ارتباك

من خلال الجدول رقم (32) نلاحظ أن الغالبية العظمى من أفراد العينة وبنسبة (82.86 %) قد أجمعوا على أن المتعلم يتحدث بثقة دون خوف أو ارتباك بشكل مقبول، أما بقية أفراد العينة فقد انقسموا بين الاختيار الأول والذي هو أن المتعلم يتحدث بثقة كبيرة والاختيار الثالث وهو أن المتعلم ينتابه الخوف والارتباك غالبا وكانت نسبتهم بالتساوي فيما بينهما (08.57 %).

س27) ما الهدف من نشاط التعبير الشفوي؟

جدول رقم (33) يوضح اختيارات أفراد العينة لأهداف التعبير الشفوي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
(01) التعرف على مستوى المتعلمين	07	10.00
(02) القدرة على اكتساب مهارات لغوية تواصلية	26	37.14
(03) زرع الشجاعة في أنفس المتعلمين	12	17.14
(04) القدرة على التعبير والتواصل	25	35.72
المجموع	70	100



شكل رقم (31) يوضح مدى اختيار أفراد العينة لأهداف التعبير الشفوي

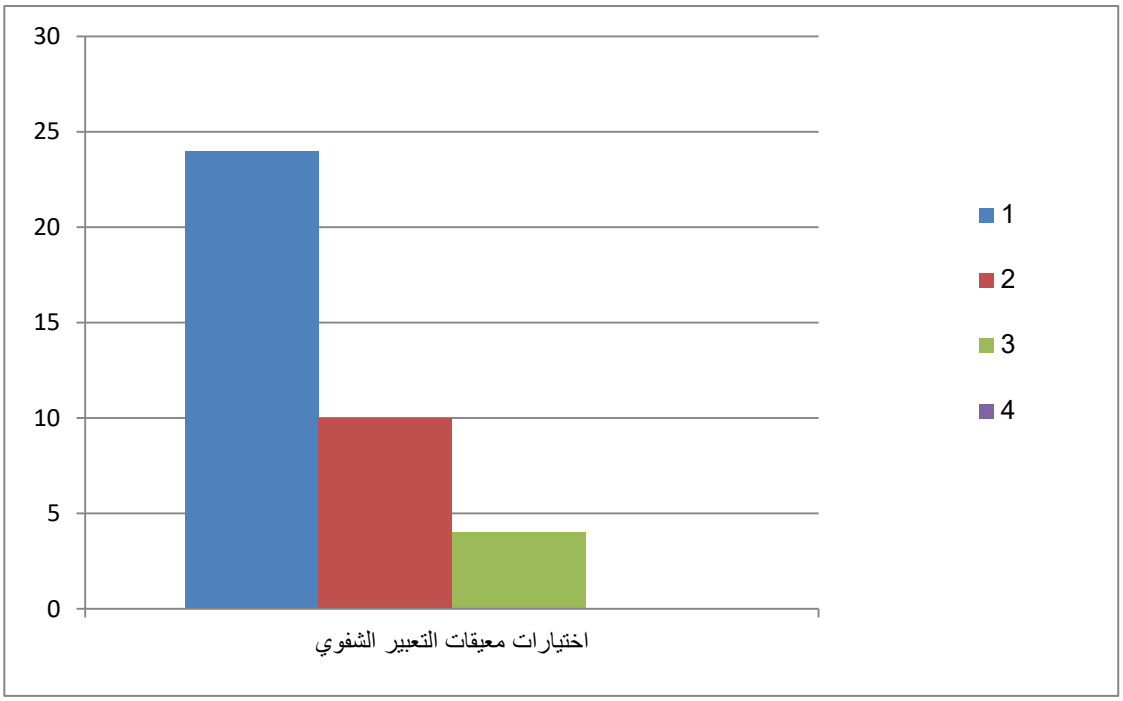
من خلال الجدول رقم (33) نلاحظ أن مجموع التكرارات قد تغير وهذا راجع إلى طبيعة السؤال (27) إذ يمكن لأفراد العينة أن يختاروا أكثر من اختيار، وسيظهر هذا أيضا في بقية الأسئلة، كما نلاحظ أن غالبية أفراد العينة قد أجمعوا على الخيارين الثاني والرابع، الخيار

الثاني الذي كانت نسبته (37.14 %) وهو أن من أهداف التعبير الشفوي القدرة على اكتساب مهارات لغوية تواصلية، أما الخيار الرابع وهو أن من بين الأهداف القدرة على التعبير والتواصل فنسبته (35.72 %)، ويلي هذين الاختيارين الاختيار الثالث الذي استحوذ على نسبة (17.14 %) وهو أن زرع الشجاعة في أنفس المتعلمين يعد من بين أهداف التعبير الشفوي، وفي الأخير الاختيار الرابع الذي نال ما نسبته (10.00 %) وهو أن التعبير الشفوي يهدف إلى التعرف على مستوى المتعلمين.

س28) ما هي معيقات التعبير الشفوي لدى المتعلم برأيك؟

جدول رقم (34) يوضح آراء أفراد العينة حول معيقات التعبير الشفوي لدى المتعلمين.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
(01) البدء في فهم التعبير	24	63.16
(02) انخفاض صوت المعبر	10	26.31
(03) السرعة في التعبير	04	10.53
(04) ارتفاع صوت المعبر بشكل مفرط	00	00.00
المجموع	38	100



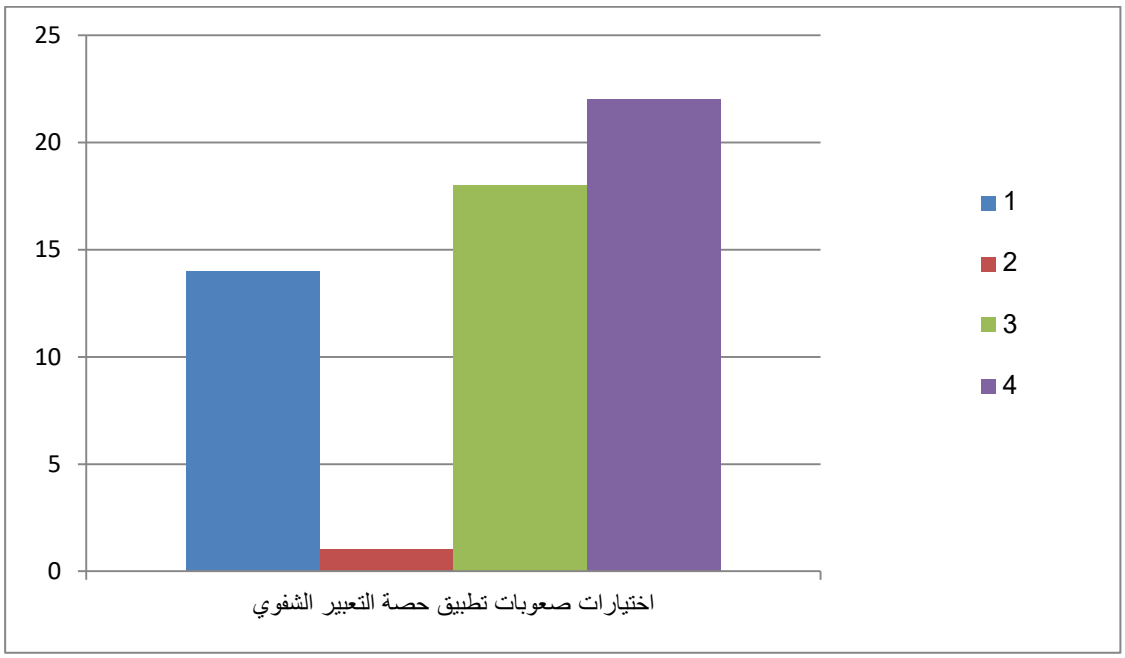
شكل رقم (32) يوضح اختيارات أفراد العينة لمعيقات التعبير الشفوي

من خلال الجدول رقم (34) نلاحظ أن أغلب أفراد العينة قد أجمعوا على الخيار الأول، الخيار وقد كانت نسبته (63.16 %) وهو أن من بين معيقات التعبير الشفوي البدء في فهم التعبير في حد ذاته، ثم الاختيار الثاني الذي كانت نسبته (26.31 %) وهو أن انخفاض صوت المعبر يعد من بين الأسباب التي تعيق عملية التعبير الشفوي لدى المتعلمين، أما الاختيار الثالث الذي يعتبر السرعة في التعبير من بين المعيقات فقد نال ما نسبته (10.53 %)، وبالنسبة للاختيار الرابع فلم يكن له نصيب من اختيارات أفراد العينة فكانت نسبته (00.00 %).

س29) ما هي الصعوبات التي تواجهك أثناء تطبيقك لحصة التعبير الشفوي لمتعلمي الصف الخامس الابتدائي؟

جدول رقم (35) يوضح اختيارات أفراد العينة لصعوبات تطبيق حصة التعبير الشفوي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
(01) عامل الزمن	14	25.45
(02) تشويش المتعلمين بسبب مشاركتهم في الدرس	01	01.82
(03) قلة المشاركين في الدرس	18	32.73
(04) صعوبة الأداء اللغوي	22	40.00
المجموع	55	100



شكل رقم (33) يوضح مدى اختيار أفراد العينة لصعوبات تطبيق حصة التعبير الشفوي

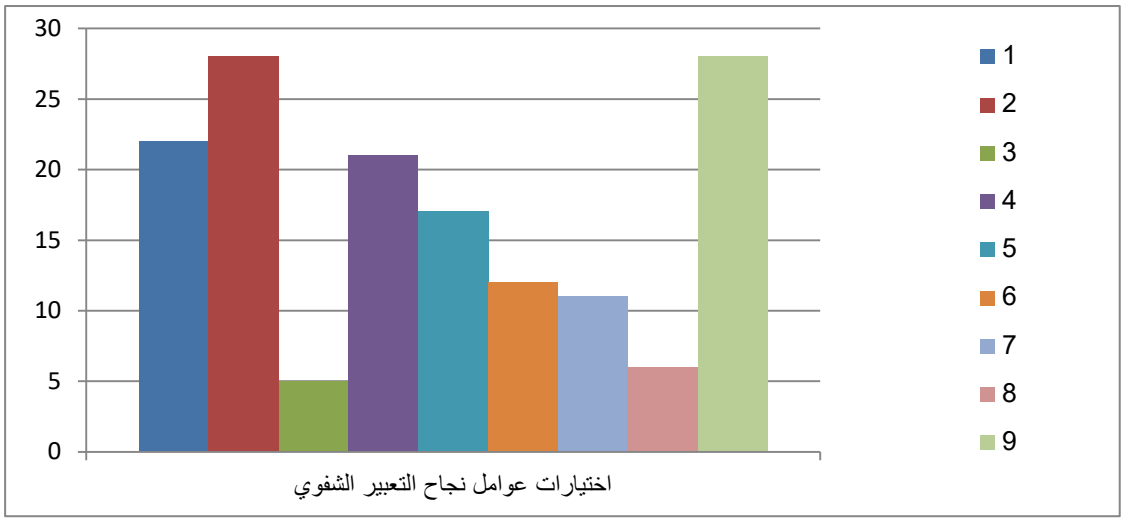
من خلال الجدول رقم (35) نلاحظ أن أفراد العينة قد تنوعت اختياراتهم لصعوبات أداء حصة التعبير الشفوي، فنجد أن نسبة (40.00 %) من أفراد العينة قد ذهبوا إلى الاختيار الرابع والذي يعتبر الأداء اللغوي أحد الصعوبات التي تواجه المعلم في تطبيق حصة التعبير

الشفوي، ثم يأتي الخيار الثالث بنسبة (32.73 %) والذي يعتبر قلة المشاركين في الدرس من بين الصعوبات التي تؤثر في تطبيق حصة التعبير الشفوي، وقد قام أفراد العينة أيضا باختيار الخيار الأول وقد كانت نسبته (25.45 %) وهو أن عامل الزمن هو أحد الصعوبات التي تواجه المعلم وتحول دون التطبيق الأمثل لحصة التعبير الشفوي، أما الخيار الثاني فقد ذهب إليه فرد واحد من أفراد العينة حيث كانت نسبته (01.82 %) وهو أنه من بين هذه الصعوبات تشويش المتعلمين بسبب مشاركتهم في الدرس.

س30) ما هي عوامل نجاح التعبير الشفوي برأيك؟

جدول رقم (36) يوضح آراء أفراد العينة حول عوامل نجاح التعبير الشفوي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية (%)
(01) حسن تكوين المعبر	22	14.67
(02) وضوح الموضوع	28	18.67
(03) تقييم المعلم للمعبر	05	03.33
(04) خلق جو مناسب	21	14.00
(05) تفاعل المستمع	17	11.33
(06) البلاغة اللغوية	12	08.00
(07) احترام الوقت المخصص	11	07.33
(08) وضوح مخارج الأصوات	06	04.00
(09) المناقشة والحماس في التعبير	28	18.67
المجموع	150	100



شكل رقم (34) يوضح اختيارات أفراد العينة لعوامل نجاح التعبير الشفوي

من خلال الجدول رقم (36) نلاحظ أن أفراد العينة عند اختيارهم لعوامل نجاح التعبير الشفوي قد تباينت اختياراتهم بين مختلف العوامل، غير أن العامل الثاني وهو أن من عوامل نجاح التعبير الشفوي وضوح الموضوع وكذا العامل الأخير وهو المناقشة والحماس في التعبير قد اختارهما أغلب أفراد العينة وكانت نسبة كل واحد منهما (18.67 %)، ويليهما الخيار الأول الذي يعتبر حسن تكوين المعبر من عوامل نجاح التعبير الشفوي فكانت نسبته (14.67 %)، ثم بعد ذلك الخيار الرابع وهو خلق جو مناسب فقد نال نسبة (14.00 %)، ثم الخيار الخامس الذي يعتبر تفاعل المستمع من بين عوامل نجاح التعبير الشفوي وكانت نسبته (11.33 %)، ثم الخيار السادس وهو البلاغة اللغوية فقد كانت نسبته (08.00 %)، ثم بعد ذلك الخيار السابع وهو احترام الوقت المخصص فقد تحصل على نسبة (07.33 %)، ثم يأتي الخيار الثامن بنسبة (04.00 %) وهو أن وضوح مخارج الأصوات تعتبر من بين العوامل المؤثرة في نجاح التعبير الشفوي، وفي الأخير يأتي الخيار الثالث وقد كانت نسبته (03.33 %) وهو تقييم المعلم للمعبر.

المبحث الثالث: النتائج العامة للدراسة.

بعد تحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها من خلال الاستبانة تبين لنا أن:

- أغلب المعلمين لم يتلقوا تكوينا كافيا يمكنهم من تطبيق المقاربة بالكفاءات.
- هناك تباين واختلاف بين المعلمين حول مساهمة المقاربة بالكفاءات في تعزيز كفاءات المتعلم من عدمها.
- الغالبية العظمى من المعلمين تنادي بالتمسك بالمقاربة بالكفاءات ولكن مع إدخال بعض التعديلات والإصلاحات اللازمة، وأن الانتقال من المقاربات القديمة إلى هذه المقاربة لم يحقق نتائجه المرجوة.
- هناك تحسن ولو قليلا في أداء المتعلم للتعبير الشفوي من خلال تنمية المكتسبات.
- مساعدة البرنامج الدراسي الحالي في تحسين مستوى المتعلمين تعد ـ وإن وجدت ـ قليلة.
- انقسام المعلمين بين من يرى أن للمقاربة بالكفاءات أثر على تنمية مهارات التواصل الشفوي، وبين من يرى أن هذا الأثر يعد قليلا.
- مهارات التواصل الشفوي تساعد في الكشف على المستوى الحقيقي لدى المتعلمين.
- القاموس اللغوي الذي تتيحه المقاربة بالكفاءات قليلا ما يمكن المتعلم من التعبير السلس.
- المتعلم يعبر انطلاقا من واقعه كما تفترض المقاربة بالكفاءات يتحقق لدى البعض فقط، أما بقية المتعلمين فهم يدمجون بين الواقع والخيال.
- المتعلم أحيانا ما يمارس التصحيح الذاتي كوسيلة لتنمية مهاراته التعبيرية.
- المتعلم ينطلق في تواصله الشفوي من مقدمة مقبولة على العموم.
- الفكرة الرئيسية للموضوع لا يستطيع إبرازها كل المتعلمين، كما أن المتعلم يقوم بربط الأفكار الفرعية للموضوع بالفكرة الرئيسية بشكل جزئي، وأن المتعلم أيضا يستخدم الكلمات المناسبة التي تعبر عن وضوح الأفكار بصورة نسبية.
- المتعلمين المتفوقين غالبا ما ينطقون الألفاظ نطقا سليما من حيث المعنى والضبط النحوي، أما من ناحية أصوات الحروف فأغلب المتعلمين ينطقونها بشكل سليم، والباقي ينطقها بشكل مقبول نسبيا.
- المتعلم غالبا ما يستخدم أدوات الربط المناسبة.

- المتعلم في تواصله مع الجمل البسيطة فقط فهو يحسن اكتمال أركان الجملة الفعلية والاسمية، والقليل فقط من يحسن فعل ذلك بشكل جيد. كما أنه يحسن التوقف بعد كل جملة مفيدة بصورة نسبية.
- المتعلم المجتهد فقط هو من يحسن الوصف الدقيق. كما أن نفس الفئة تحسن الإيجاز غير المخل بالمعنى، أما بقية المتعلمين فيجدون صعوبة في فعل ذلك.
- فئة من المتعلمين غالبا ما يخلو كلامهم من اللازمات الصوتية، أما الفئة الثانية فتجد صعوبة في ذلك.
- هناك فئة من المتعلمين تتناسب نسبيا تعبيرات الوجه واليدين لديهم لأحوال الكلام، أما بقية المتعلمين ويمثلون الفئة الثانية فيقومون بذلك بعد التمرين عليه.
- سرعة الأداء المناسب للكلام تكون بشكل مقبول مع أغلب المتعلمين. وهو ما يكون أيضا بالنسبة للتحدث بثقة دون خوف أو ارتباك.
- الهدف من نشاط التعبير الشفوي حسب رأي أغلب المعلمين هو التواصل.
- معيقات التعبير الشفوي لدى المتعلمين وفق ما يراه المتعلمين تكمن بالدرجة الأولى في بدء المتعلم في فهم التعبير وهو الرأي الذي مثله أغلب المعلمين، ثم بدرجة أقل انخفاض صوت المعبر.
- الصعوبات التي تواجه المعلم أثناء تطبيق حصة التعبير الشفوي لمتعلمي الصف الخامس فتكمن ـ بهذا الترتيب ـ في:
  - صعوبة الأداء اللغوي.
  - قلة المشاركين في الدرس.
  - عامل الزمن.
- العوامل المساهمة في نجاح التعبير الشفوي ـ حسب رأي المعلمين ـ تكمن في عدة عناصر أساسية نذكر منها:
  - وضوح موضوع التعبير.
  - المناقشة والحماس في التعبير.
  - حسن تكوين المعبر (المتعلم).
  - خلق جو مناسب للتعبير.

الخـــاتمـــــة

تقوم مرحلة التعليم الابتدائي أساسا على تمكين المتعلم من توظيف مكتسباته ومهارته التي اكتسبها من مختلف الأنشطة وبالأخص ما حصله من معارف وكفاءات لغوية تمكنه من قوالب نمطية ينتج من خلاله جمل لغوية يوظفها عند تواصله ولعل أهم نشاط يمكن من خلاله قياس مدى تمكن المتعلم من تلك الكفاءات اللغوية المستهدفة من هذه المرحلة. هو نشاط التعبير الشفهي وقد قمنا بجملة من الإجراءات التي نحاول من خلالها الكشف عن قدرة المتعلم على الاكتساب اللغوي (الكفاية) وكذا مدى تمكنه من توظيف ذلك الرصيد الذي حصله من خلال مرحلة التعليم الابتدائي (الكفاءة).وقد حاولنا أن نرصد بعض العوامل المؤثرة في نشاط التعبير الشفهي فكان أهمها على الإطلاق ى مستوى المعلم وخبرته ومدى وعيه بالطرائق والأساليب الحديثة في تقديم هذا النشاط. وقد قمنا باستبيان نرجو من خلاله أن نضفر بإجابات شافية وقد كانت أهم النتائج المتوصل إليها كالآتي:

– إن المعلم باعتباره المشرف على عملية التعليم والتعلم وباعتباره مؤثرا مباشرا كان من الواجب أن يخضع لتكوين متخصص إلا أن هذا التكوين المتخصص غائب بشكل كبير إذ تعتبر الدراسات الجامعية غير الموجهة خصيصا للتعليم الابتدائي ومن كل الشعب تمثل النسبة الغالبة من أساتذة تعليم هذه المرحلة كما أن التكوين أثناء الخدمة نادر وبمستوى متواضع. كما بين الاستبيان تدني ثقة المعلمين في المقاربة بالكفاءات كطريقة مثلى في التدريس شكل ويميل معظمهم إلى وجوب إدخال تعديلات عليها حتى تناسب متعلمي مجتمعنا.

– يرى غالبية المعلمين المستطلعة آراؤهم أن الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات كانت ارتجالية وأن أغلب المعلمين غيروا مصطلحات التناول ولم يغيروا جوهر طريقة التدريس، وأن مردود هذه الطريقة متواضع اعتمادا على تقارب نسب تقييم الأساتذة لتأثير المقاربة بالكفاءات في نشاط التعبير الشفهي مع كونه أثر تأثيرا محدودا، كما ألقى الغالبية منهم باللائمة على البرنامج الدراسي الذي يرون بأنه لا يناسب قدرات متعلمي هذه المرحلة.

– يرى غالبية الأساتذة أن المقاربة بالكفاءات بشكلها الحالي لا تساعد في كشف المستوى الحقيقي للمتعلم فقد يمتلك الفكرة والإجابة الصحيحة لكنه لا يتمكن من صياغتها بالشكل المطلوب. ولعل أهم عامل يقف حائلا دون ذلك – حسب الاستبيان – هو محدودية القاموس اللغوي الذي تُتِيحه برامج التعليم الحالية، كما أن المقاربة بالكفاءات تستهدف ربط المتعلم بواقعه

وهو ما أخفقت فيه حسب هذه العينة إذ اعتبر ما يقارب ثلثي المعلمين أن المتعلم لا يستقي مواضيع تعبيره من واقعه. كما أنها لم تفلح في جعل المتعلم – وفق هذه الطريقة من التناول – يقوم بعملية التصحيح الذاتي

– تفترض المقاربة بالكفاءات أن المتعلم سيمتلك طريقة منهجية عند نهاية مرحلة التعليم الابتدائي تمكنه من صياغة تعبيره وفق رؤية منطقية غير أن الاستبيان كشف أنه بالرغم من استعمال مقدمة منهجية نسبيا غير أن المتعلم في الغالب لا يتمكن من إبراز الفكرة الأساسية لتعبيره، ولا يتمكن في الغالب من ربط الأفكار الفرعية بالفكرة الأساسية للموضوع

– سلامة اللغة وصحة النطق كفاءة مستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي غير أن الاستبيان كشف أن الغالبية من المتعلمين ينطقون الأصوات بشكل صحيح و أن المتفوقين فقط من يجيدون استعمال الألفاظ ويقفون على أواخر الكلمات بالضبط النحوي الصحيح وكذا يتمكنون من استعمال أدوات الربط، كما كشف الاستبيان أن متعلمي هذه المرحلة يتمكنون من صياغة جمل اسمية وفعلية بسيطة فقط. وأن التوقف عند اكتمال الجملة إنما يتحقق بشكل نسبي ولعل الإمكانيات الشخصية للمتعلم هي السبب في ذلك وليس اعتماد طريقة المقاربة بالكفاءات التي مكنتهم من ذلك. وفي ألأحسن الأحوال تكون قد أفادت قلة قليلة من المتعلمين

– يعتمد نشاط التعبير الشفهي على مهارة الوصف، والقدرة على الإيجاز غير المخل ومن خلال الاستبيان تبين أن غالبية المعلمين يؤكدون أن المجتهدين فقط من يتمكنون من الوصف والإيجاز بالشكل المطلوب

– تكون إيماءات اليدين والرأس وتعابير الوجه عاملا مساعدا للمتعلم خاصة عند التشخيص وقد أكد الاستبيان أن غالبية المتعلمين يميلون إلى توظيفها وإن بشكل نسبي، وأن الذين تمرنوا على توظيفها قد أجادوا توظيفها مما يفسر صعوبة التعبير اللغوي عندهم.

– يحتم التعداد الكبير للمتعلمين في الفصل الدراسي الطلب منهم الإسراع أثناء ممارسة نشاط التعبير لتمكين زملائهم من فرصة التعبير كذلك وقد وضح الاستبيان أن السرعة في التعبير والتمكن من ذلك دون تلعثم وتشويش أفكار يكون نسبيا وأن القلة القليلة من يتمكنون من ذلك ممن يتمتعون بمهارات وقدرات فردية.

– تتباين أهداف التعبير الشفهي لدى المعلمين غير أن الغالبية منهم يوظفون هذا النشاط لإكساب المتعلمين مهارات لغوية وتواصلية وتمكينهم من التعبير عن ما يجول في خواطرهم. وقد أضاف جملة منهم كفاءات عرضية أخرى كإكساب المتعلم الشجاعة الأدبية وكذا قياس مدى اكتساب المتعلم للمهارات المستهدفة أو قياسها أثناء الاختبارات .

– وكأي نشاط تربوي تكتنف نشاط التعبير الشفهي بعض المعيقات ، وقد صنف المعلمون تلك المعيقات فكان في المقام الأول: عدم فهم التعليمة (المطلوب منهم) وفي المقام الثاني ضعف مستوى الصوت مما يوحي بعدم الثقة في النفس، وفي المقام الثالث البطء وعدم السرعة في إنجاز المطلوب.

وقد اشتكى المعلمون من ضيق لوقت المخصص لهذا النشاط، وكذا صعوبة التحكم في العدد الكبير للتلاميذ في الفوج على خلاف ما تفترضه المقاربة بالكفاءات المعتمدة كطريقة في تقديم النشاط، وإحجام الكثير من المتعلمين على المشاركة الطوعية فيه، وقلة الزاد اللغوي الذي يمتلكه المتعلم مما يصعب عليه التعبير بأريحية.

–وفي الإجابة عن عوامل نجاح حصة التعبير الشفهي كانت أغلب الإجابات تؤكد على أن: وضوح الموضوع في ذهن المتعلم، وخلق جو من المنافسة والحماس أثناء الحصة يساعدان إلى حد كبير في إنجاح هذا النشاط.

ومن خلال استقراءنا لنتائج الاستبيان يتبين بوضوح أن القصور لم يكن في اعتماد المقاربة بالكفاءات كبديل عن طرائق أخرى بقدر ما كان في طريقة تطبيقه فقد كان لعدم توفير أسباب نجاحه من كادر بشري مؤهل وأسباب موضوعية تتعلق بتوفير الأسباب المادية لإنجاح مثل هذا المقاربة عموما ونشاط التعبير الشفهي خصوصا مما يحتم إعادة النظر في كيفية تطبيقه وتوفير الشروط اللازمة لذلك حتى يتسنى لنا الحكم الموضوعي عليه بالنجاح أو الفشل.

وفي الختام نحسب أن هذا الموضوع الذي تطرقنا إليه يمكن أن ينبه إلى بعض القصور الحاصل في تناول هذا النشاط ليتم تداركه وكذا أن يكون بحثنا هذا إشارة ربما التقطها المختصون الذين يمكن لهم أن يقدموا الأفيد والأكثر دقة وشمولية في الموضوع. والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

قائمة المصادر

والمراجع

أولا: المصادر

1-القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع.
2-ابن خلدون، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، سوريا، ط 1، ج 2، 1425هـ/2004م.
3-ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت لبنان، ط 6، 1417هـ / 1997م، مج 1، مادة (قرب).
4-الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامراني، دار مكتبة الهلال، ج 5، 2008م، مادة (كفأ).
5-الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: محمد الأسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، د ط، 1432هـ /2011م.
6- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار الدعوة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ج 1 ـ 2، ط 1 ـ 2، 1960م
7- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط 2، 1425هـ/2004م.
8- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، معادلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، طبعة 2016.

ثانيا: الكتب

1-ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 1، 1439هـ/2018م.
2-إبراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفايات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2004م.
3-إبراهيم محمد عطاء، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مكتبة النهضة المصرية (القاهرة)، ط 4، 1999م.

4-إبراهيم مصطفى الزيات وآخرون، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط 4، 2004م.
5-أحمد إبراهيم صومان، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 1435هـ/2014م.
6-الأمين بن محمد غمام عمارة، الوضعية الإدماجية وتأثيرها في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، مكتب سامي للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، فيفري 2024م.
7-بهية بلعربي، الانسجام النصي في التعبير الكتابي دراسة في اللسانيات النصية، دار التنوير، الجزائر، ط 1، 2013م.
8-حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، د ط، 2011م.
9-حسن شحاتة، تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط 7، 1428هـ/2008م.
10 – حسن شحاتة، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط 4، 1425هـ/2004م.
11- الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية بناء كفاية، الدار البيضاء، المغرب، د ط، د ت.
12- حفيضة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة للنشر والطباعة والتوزيع، الجزائر، د ط، 2016م.
13- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، ط 1، 2005م.
14- داوود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط 6، 1979م.
15- دلال وشن، أعمال الملتقى الدولي الرابع للتداولية وتعلمية اللغة العربية، ع 4، يومي 08 و09 مارس 2020، ج 2، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة حمة لخضر، الوادي، سامي للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

16- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 1424هـ/2003م.

17- راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية الكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 1426هـ/2005م.

18- رافد صباح التميم وبلال إبراهيم يعقوب، المهرات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، د ط، د ت.

19- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريباتها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 1425هـ/2004م.

20- رياض الجوادي، المقاربة بالكفايات سلسلة دراسات في التفكير التربوي (4)، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، دول الخليج، ط 1، 1439هـ/2018م.

21- الزمخشري بن عمر أحمد، أساس البلاغة، تح محمد باسل سود، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، ج 2، د ط، 1998م.

22- زهراء كشان، الإصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية بين الأسس النظرية والممارسات اليومية (2003- 2013م)، دار كردادة للنشر والتوزيع، بوسعادة، الجزائر، ط 1، 2013م.

23- زين كامل الخوسيكي، المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط 1، 2008م.

24- سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، منهاهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، ط 1، 2005م.

25- سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)، منتدى سور الأزبكية، ط 2، 2004م.

26- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس (المفهوم، التدريب، الأداء)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2003م.

27- شرين عبد المعطي بغدادي، الموسيقى والمهارات اللغوية للطفل (برنامج لتنمية المهارات) كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ط 1، 2012م.

28- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث الترجمة والتوزيع، ط 1، 2004م.

29- طيب نايت سليمان وآخرون،المقاربة بالكفاءات أو (مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعلم)، دار الامل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو، الجزائر، ط 1، سبتمبر 2004م.

30- عامر إبراهيم قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 1999م.

31- عبد الرحمان تومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، د ن، د ط، الجزائر، 2008م.

32- عبد الرحمان علي الهاشمي وفائزة فخري القرزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الورق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2007م.

33- عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية، د ن، د ط، 2005م.

34- عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ماهي؟ لماذا؟ كيف؟، دار النشر شالة، الأبيار، الجزائر العاصمة، د ط، 2005م.

35- عبد الفتاح رجب مطر وعلي عبد الله مسافر، نمو المفاهيم والمهارات اللغوية لدى الطفل، دار النشر الدولي، الرياض، ط 1، 1431هـ/2010م.

36- العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، د ن، ط 1، 2006م.

37- عطية محسن على، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار الناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2008م.

38- علي بن محمد السيد الشريف، معجم التعريفات، دار الفصيلة، د ط، 1413هـ.

39- علي عباس أمير، تنمية الأداء التعبيري والميل للقراءة،دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2016م.

40- عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر،د ط، 2006م.

41- غافل مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارة التعلم، دار أسامة، عمان، الأردن، د ط، 2005م.

42- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، طرابلس، ط 2، 1990م.

43- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2005م.

44- فريد حاجي، التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 2، 1434هـ/2003م.

45- فهيم مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 1431هـ/2001م.

46- محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1، 1998م.

47- محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، الجمهورية اليمنية، ط3، سنة 2015م.

48- محمد عبد الفتاح الصيرفي، البحث العلمي، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2002م.

49- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، د ط، 2002م.

50- محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي حقيقته واقعه أهدافه مهاراته طرق تدريبه وتقويمه، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 1435هـ/2014م.

51- محمد علي الصويركي، التعبير الوظيفي أسسه مفهومه مهاراته أنواعه، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط 1، 1432هـ/2011م.

52- محمد مسكي، الاستراتيجيات التعلمية التعليمية والكفايات، دار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2005م.

53- محمد مسكي، ديداكتيك الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2003م.

54- محمد يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د ط، 2006م.

55- محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (أسسه- مداخله- طرق تدريسه)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، د ط، 1985م.

56- الهاشمي عابد توفيق، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط 1، 2006م.

ثالثا: المقالات والدوريات

1-بن سليم حسين وزرقط بولرباح، التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة عمار ثليجي الأغواط، الجزائر، مج 8، العدد 3، أوت 2019م.

2-جدي مليكة، المنظومة التربوية في الجزائر المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات الشاملة، مجلة آفاق العلوم، جامعة الجلفة، العدد 7، مارس 2017م.

3-حفيضة بوروبة، توظيف الحوار في تنمية مهارات التواصل الشفوي للغة العربية سنة ثانية من المرحلة المتوسطة أنموذجا، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر، مج 16، العدد الأول، جوان 2022م.

4- عبد الوهاب صديقي، المقاربة بالكفاءات وتمثيلات، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، الرباط، العدد 47، مارس 2011.

5- مزياني الوناس، بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التربوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ورقلة، الجزائر.

6- منى عتيق، واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة عنابة، الجزائر.

رابعا: الرسائل والأطروحات

1- الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمناهج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي،رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، السنة الجامعية 2015/2014.

خامسا: المطبوعات والمحاضرات

1-عبد الفتاح مطر وواصف العابد، فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل (البحث العلمي في مجال الإعاقة) مركز الأمير سلمان لأبعاد الإعاقة، الرياض من 22 – 26 مارس 2009.

2- وريدة بن موسى، القراءة والتعبير في المستوى الثالث، العملية التكوينية لفائدة معلمي ومعلمات محو الأمية وتعليم الكبار، منشورات الديوان الوطني، المنعقد بمتقنة ميلودي العروسي بالوادي، يومي 3 – 4 مارس 2009م.

سادسا: الكتب الإلكترونية

1-جميل حمداوي، بيداغوجيا الكفايات والإدماج، كتاب إلكتروني، شبكة الألوكة، www.alukah.net .

ملخص الدراسة

تحظى اللغة العربية بأهمية بالغة في التعليم، لذا قامت المنظومة التربوية في الجزائر بعدة إصلاحات وتغييرات من أجل إصلاح تعليمها وتعلّمها؛ وهذا بغية الرفع من قيمتها وجعلها مواكبة للتطورات التي تحيط بها من كل جانب، وفي خضم هذه التغييرات نجد اعتماد الجزائر منذ استقلالها على عدة مقاربات بيداغوجية، بدأ بالمقاربة بالمحتويات أو المضامين وصولا إلى المقاربة بالأهداف إلاّ إن التعليم في ضوء هاتين المقاربتين تميز بالقصور الذي ميز العملية التعلمية، فالتدريس بالمحتويات يقوم على أساس التلقين أمّا المقاربة بالأهداف فتقوم على منطق التعليم أي تحقيق الهدف، ثم جاءت المقاربة بالكفاءات التي تقوم على التكوين وبعث الحيوية في التعليم.

ومن المعلوم أنّ التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية يأخذ أهميته من أهمية اللغة العربية في تلك المرحلة ويعد الهدف الأساسي لها والمهارات اللغوية جميعها في خدمته فهو من أرقى أشكال الاتصال والتواصل؛ فالهدف من التعبير الشفهي هو تمكين المتعلم من اكتساب المهارات الخاصة بالحديث والمناقشة البناءة فهو وسيلة الاكتشاف والتعلم، كما يدخل في كل الأنشطة التعلمية إمّا خادما لها أو مخدوما منها.

وقد جاءت هذه الدراسة المعنونة: المقاربة بالكفاءات وتنمية مهارات التواصل الشفوي باللغة العربية لدى متعلمي السنة الخامسة ابتدائي، لتجيب عن تساؤل رئيس وهو: كيف تؤدي المقاربة بالكفاءات إلى تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمي السنة الخامسة ابتدائي؟

وقد حاولنا الإجابة عن هذا الإشكال من خلال بناء استبيان موجه إلى معلمي السنة الخامسة للوقوف على مدى تحقق مهارات التواصل الشفوي عن طريق المقاربة بالكفاءات؟

ومن خلال استقرائنا لنتائج الاستبيان يتبين بوضوح أن القصور لم يكن في اعتماد المقاربة بالكفاءات كبديل عن طرائق أخرى بقدر ما كان في طريقة تطبيقه فقد كان لعدم توفير أسباب نجاحه من كادر بشري مؤهل وأسباب موضوعية تتعلق بتوفير الأسباب المادية لإنجاح مثل هذه المقاربة عموما ونشاط التعبير الشفهي خصوصا مما يحتم إعادة النظر في كيفية تطبيقه وتوفير الشروط اللازمة لذلك حتى يتسنى لنا الحكم الموضوعي عليه بالنجاح أو الفشل.

الكلمات المفتاحية:

المقاربة بالكفاءات – تنمية – مهارات – التواصل الشفوي – التعليم الابتدائي.

Study Summary:

The Arabic language holds significant importance in education. Thus, the educational system in Algeria has implemented several reforms and changes to improve its teaching and learning, aiming to enhance its value and ensure it keeps pace with surrounding developments. Amid these changes, Algeria has relied on various pedagogical approaches since its independence, starting with the content-based approach and objectives-based approach. However, education under these two approaches was marked by shortcomings; the content-based approach relies on rote learning, while the objectives-based approach focuses on achieving specific goals. Subsequently, the competency-based approach emerged, emphasizing formation and revitalization in education.

It Is known that oral expression in the primary stage derives its importance from the significance of the Arabic language at that stage and is considered its main goal. All language skills serve oral expression, which is among the highest forms of communication. The goal of oral expression is to enable learners to acquire the skills necessary for constructive conversation and discussion, serving as a means of discovery and learning. It is involved in all learning activities, either serving them or being served by them.

This study, titled "The Competency-Based Approach and Developing Oral Communication Skills in Arabic among Fifth Grade Primary Students," aims to answer the main question: How does the competency-based approach lead to the development of oral communication skills among fifth-grade primary students?

As researchers, we attempted to address this issue by designing a questionnaire directed at fifth-grade teachers to determine whether the competency-based approach has effectively developed oral communication skills. From our analysis of the questionnaire results, it is evident that the shortcomings were not due to the adoption of the competency-based approach as an alternative to other methods but rather in its implementation. The lack of qualified personnel and material resources necessary for the success of such an approach, particularly in oral expression activities, necessitates reconsidering its application and providing the necessary conditions to objectively assess its success or failure.

Keywords: Competency-Based Approach, Development, Skills, Oral Communication, Primary Education.

الملاحق

كلية الآداب واللغات **قسم اللغة العربية**

استبيان موجه لمعلمي السنة الخامسة ابتدائي

في إطار انجازنا لدراسة تدخل ضمن متطلبات الحصول على شهادة الماستر في اللغة العربية تخصص لسانيات عامة الموسومة بـ: المقاربة بالكفاءات وتنمية مهارات التواصل الشفوي باللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

نضع بين أيديكم هذا الاستبيان ونرجو منكم الإسهام في إنجاحه، وذلك بالإجابة على الأسئلة التي يحتويها؛ علما أن إجاباتكم ستستخدم لأغراض البحث العلمي ولكم منا فائق الشكر والاحترام والتقدير.

- المؤسسة .....
- الشهادة المتحصل عليها.....
- الخبرة التعلمية.....
- التخصص.....

من فضلكم نرجو الإجابة عن هذه الأسئلة الواردة في الاستبيان بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

1- هل تلقى المعلم تكوينا يمكنه من تطبيق المقاربة بالكفاءات؟

- نعم تلقى تكوينا كافيا..... ☐
- لم يتلق أي تكوين بهذا الخصوص ..... ☐
- تلقى تكوينا بسيطا..... ☐

2- هل ساهمت المقاربة بالكفاءات في تعزيز كفاءات المتعلم في هذا المستوى؟

- نعم ساهمت إلى حد كبير..... ☐
- لم تساهم بقدر كبير ..... ☐
- ساهمت بشكل بسيط..... ☐

3- هل ترى بضرورة التمسك بهذه المقاربة في النظام التعليمي؟

- نعم أتمسك بالمقاربة بالكفاءات كمنهج تعلمي..... ☐
- نعم مع إدخال الإصلاحات اللازمة..... ☐
- يجب البحث عن مقاربة بديلة ..... ☐

4- هل الانتقال من المقاربات القديمة إلى المقاربة بالكفاءات حقق نتائجه المرجوة؟

- نعم حقق.....
- لم يحقق.....
- تحقيق جزئي فقط.....

5- هل تلاحظ تحسنا في أداء المتعلم للتعبير الشفوي مع مرور الأيام ومن خلال تنمية المكتسبات؟

- نعم .....
- لا .....
- قليلا .....

6- هل يساعد البرنامج الدراسي المقرر حاليا في تحسين مستوى المتعلمين؟

- نعم .....
- لا .....
- قليلا .....

7- هل ترى أنّ للمقاربة بالكفاءات أثر في تنمية مهارات التواصل الشفوي؟

- نعم .....
- لا .....
- قليلا .....

8- هل تساعد مهارات التواصل الشفوي في الكشف على المستوى الحقيقي لدى المتعلم؟

- نعم .....
- لا .....
- قليلا .....

9- هل القاموس اللغوي الذي تتيحه المقاربة بالكفاءات يمكّن المتعلم من التعبير السلس؟

- نعم .....
- لا .....
- قليلا .....

10- هل يعبر المتعلم انطلاقا من واقعه كما تفترض المقاربة بالكفاءات؟

ـ نعم ينطلق من واقعه أثناء التعبير.....

ـ لا ينطلق من واقعه بل من خياله.....

ـ يدمج بين الواقع والخيال .....

11- هل يمارس المتعلم التصحيح الذاتي كوسيلة لتنمية مهاراته التعبيرية؟

- نعم يمارس المتعلم التصحيح الذاتي.....
- يصحح المعلم الأخطاء دائما.....
- يمارس التصحيح الذاتي أحيانا.....

12- هل ينطلق المتعلم في تواصله الشفوي من مقدمة مناسبة للموضوع؟

- نعم ينطلق من مقدمة مناسبة .....
- ينطلق من مقدمة مقبولة على العموم.....
- ينطلق بشكل عشوائي.....

13- هل يبرز المتعلم الفكرة الرئيسية للموضوع؟

- نعم يبرز.....
- ليس كل المتعلمين يفعل ذلك.....
- لا يستطيع فعل ذلك.....

14- هل يربط المتعلم الأفكار الفرعية للموضوع بالفكرة الرئيسية؟

- نعم يقوم بربط الفكرة الفرعية بالفكرة الرئيسة.....
- يتم الربط بينهما بشكل جزئي.....

يجد صعوبة في فعل ذلك.....

15- هل يستخدم المتعلم الكلمات المناسبة التي تعبر عن الأفكار بوضوح؟

- نعم يستخدم الكلمات المناسبة.....
- يستعمل الكلمات المناسبة نسبيا.....
- يجد صعوبة في اختيار اللفظ المناسب.....

16- هل ينطق المتعلم الألفاظ نطقا سليما من حيث المعنى والضبط النحوي؟

- نعم يضبط كلماته ويتحكم في أواخرها نحويا.....
- يقوم بذلك المتفوقون غالبا.....
- لا يمكنه التحكم في معاني الكلمات وضبط أواخرها نحويا.....

17- هل يستخدم المتعلم أدوات الربط المناسبة؟

- نعم يستخدم الأدوات المناسبة..... ☐
- يستخدم الأدوات المناسبة غالبا..... ☐
- يخلط بين أدوات الربط المختلفة..... ☐

18- هل ينطق المتعلم أصوات الحروف نطقا صحيحا؟

- نعم ينطقها بشكل سليم..... ☐
- نسبة نطقها مقبولة نسبيا..... ☐
- يجد صعوبة في نطق المتماثلات منها..... ☐

19- هل يحسن في تواصله اكتمال أركان الجملة الفعلية والاسمية؟

- نعم يحسن فعل ذلك بشكل جيد..... ☐
- يحسن فعل ذلك مع الجمل البسيطة فقط..... ☐
- يجد صعوبة في فعل ذلك..... ☐

20- هل يحسن التوقف بعد كل جملة مفيدة؟

- نعم يفعل ذلك بشكل ممتاز..... ☐
- يحسن فعل ذلك بشكل نسبي ..... ☐
- يجد صعوبة في فعل ذلك..... ☐

21- هل يحسن الوصف الدقيق؟

- نعم يحسن الوصف بشكل دقيق..... ☐
- يفعل ذلك المجتهدون فقط..... ☐
- يجد الكل صعوبة في ممارسة الوصف الدقيق..... ☐

22- هل يحسن الإيجاز غير المخل بالمعنى؟

- نعم يمكنه الإيجاز دون إخلال ..... ☐
- يتمكن من ذلك المجتهدون فقط..... ☐
- الكل يجد صعوبة في فعل ذلك..... ☐

23- هل يخلو كلامه من اللازمات الصوتية؟

- نعم يخلو كلامه من اللازمات الصوتية ..... ☐
- يخلو كلامه من اللازمات الصوتية غالبا..... ☐
- هناك فئة من التلاميذ تجد صعوبة في فعل ذلك..... ☐

24- هل تعبيرات الوجه أو اليدين مناسبة لأحوال الكلام؟

- نعم يوائم بين معاني كلامه وحركاته..... ☐
- يقوم بذلك بشكل نسبي..... ☐
- لا يفعل ذلك إلا ما كان قد تمرن عليه..... ☐

25- هل يحسن سرعة الأداء المناسب للكلام؟

- نعم يفعل ذلك بتحكم تام ..... ☐
- يفعل ذلك بشكل مقبول ..... ☐
- يجد صعوبة بالغة في فعل ذلك..... ☐

26- هل يتحدث بثقة دون خوف أو ارتباك؟

- يتحدث بثقة كبيرة..... ☐
- يفعل ذلك بشكل مقبول..... ☐
- ينتابه الخوف والارتباك غالبا..... ☐

27- ما الهدف من نشاط التعبير الشفوي؟

- التعرف على مستوى المتعلمين ..... ☐
- القدرة على اكتساب مهارات لغوية تواصلية..... ☐
- زرع الشجاعة في أنفس المتعلمين..... ☐
- القدرة على التعبير والتواصل ..... ☐

28- ما هي معيقات التعبير الشفوي لدى المتعلم برأيك؟

- البدء في فهم التعبير..... ☐
- انخفاض صوت المعبر..... ☐
- السرعة في التعبير ..... ☐
- ارتفاع صوت المعبر بشكل مفرط ..... ☐

29- ما هي الصعوبات التي تواجهك أثناء تطبيقك لحصة التعبير الشفوي لمتعلمي الصف الخامس الابتدائي؟

- عامل الزمن ..... ☐
- تشويش المتعلمين بسبب مشاركتهم في الدرس ..... ☐
- قلة المشاركين في الدرس ..... ☐
- صعوبة الأداء اللغوي ..... ☐

30- ما هي عوامل نجاح التعبير الشفوي برأيك؟

- حسن تكوين المعبر ..... ☐
- وضوح الموضوع ..... ☐
- تقييم المعلم للمعبر ..... ☐
- خلق جو مناسب ..... ☐
- تفاعل المستمع ..... ☐
- البلاغة اللغوية ..... ☐
- احترام الوقت المخصص ..... ☐
- وضوح مخارج الأصوات ..... ☐
- المناقشة والحماس في التعبير ..... ☐

قائمة أسماء المحكّمين:

1- د/ نصيرة خزاني، مفتش التعليم الابتدائي، لغة عربية، مديرية التربية والتعليم بالوادي.

2- د/ حنانشة مصطفى، أستاذ مكون في التعليم الابتدائي، لغة عربية (عشرون سنة عمل في التعليم الابتدائي)، مديرية التربية والتعليم بالوادي.

3- د/ الأمين غمام عمارة، دكتوراه في تعليمية والدراسات اللغوية وأستاذ تعليم ثانوي لغة عربية، مديرية التربية والتعليم بالوادي.

4- د/ علي طراد، دكتوراه في الدراسات اللغوية، معلم ابتدائي سابقا، ونائب مدير التعليم الابتدائي حاليا، مديرية التربية والتعليم الوادي.

قائمة المحتويات

فهرس المحتويات :

العنـــوان	الصفحة
الإهداء	IV
شكر وعرفان	VI
مقدمـة	أ
الفصل الأول: الإطار النظري	
تمهيد	07
المبحث الأول: اعتماد المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية	12
المطلب الأول: ما قبل المقاربة بالكفاءات	12
المطلب الثاني: مصطلحات متعلقة بالمقاربة بالكفاءات	21
المطلب الثالث : المقاربة بالكفاءات تعريفها، مزاياها، أهدافها، خصائصها	28
المبحث الثاني : المهارات اللغوية ومهارات التواصل الشفوي	34
المطلب الأول : المهارات اللغوية مفهومها، أقسامها، تكاملها	34
المطلب الثاني : مهارات التواصل الشفوي وسبل تنميتها	52
خلاصة الفصل	66
الفصل الثاني : الدراسة الميدانية	
تمهيد	68
المبحث الأول : الإجراءات المنهجية	69
المطلب الأول : مجالات الدراسة الميدانية والمنهج المتبع	69
المطلب الثاني : عينة الدراسة	70
المطلب الثالث : أدوات جمع البيانات	72
المبحث الثاني: عرض وتحليل البيانات وأهم الاستنتاجات	73
المبحث الثالث: النتائج العامة للدراسة	107
خاتمة	110

قائمة المصادر والمراجع	114
ملخص الدراسة	121
الملاحق	125
قائمة المحتويات	132

قائمة الجداول:

رقم الجدول	قائمة الجداول	الصفحة
01	**التدريس بالمقاربات المضامين والأهداف والمقاربة بالكفاءات في العملية التعلمية**	21
02	**مهارات التعبير الشفوي المناسب لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي**	57
03	**أسماء مدارس العينة وعدد أساتذتها**	71
04	**عدد الاستبيانات الموزعة والمسترجعة ونسبها المئوية**	72
05	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	73
06	توزيع أفراد العينة حسب الخبرة التعليمية	74
07	مدى استفادة أفراد العينة من التكوين	75
08	مدى تعزيز كفاءات المتعلم	76
09	رأي أفراد العينة في ضرورة التمسك بالمقاربة بالكفاءات	77
10	رأي أفراد العينة في تحقيق أهداف الانتقال من المقاربات القديمة إلى المقاربة بالكفاءات	78
11	مدى تحسن أداء المتعلم للتعبير الشفوي من خلال تنمية المكتسبات	79
12	رأي أفراد العينة حول مساعدة البرنامج الدراسي المقرر في تحسين مستوى المتعلمين	80
13	مدى تأثير المقاربة بالكفاءات في تنمية مهارات التواصل الشفوي	81
14	مدى مساعدة مهارات التواصل الشفوي في الكشف عن المستوى الحقيقي للمتعلم	82
15	إمكانية التعبير السلس لدى المتعلم بالاعتماد على القاموس اللغوي الذي تتيحه المقاربة بالكفاءات	83
16	مدى تعبير المتعلم انطلاقا من واقعه	84
17	مدى مماسة التصحيح الذاتي كوسيلة لتنمية مهاراته التعبيرية	85

18	مدى استعمال المتعلم لمقدمة مناسبة في تواصله الشفوي	86
19	مدى إبراز المتعلم للفكرة الرئيسية للموضوع	87
20	مدى ربط المتعلم للأفكار الفرعية بالفكرة الرئيسية	88
21	مدى استخدام الكلمات المعبرة عن الأفكار	89
22	مدى نطق المتعلم السليم للألفاظ من حيث المعنى والضبù النحوي	90
23	مدى استخدام المتعلم لأدوات الربط المناسبة	91
24	مدى نطق المتعلم لأصوات الحروف نطقا صحيحا	92
25	مدى إكمال المتعلم لأركان الجملة الفعلية والإسمية	93
26	مدى توقف المتعلم بعد كل جملة مفيدة	94
27	مدى تمكن المتعلم من الوصف الدقيق	95
28	مدى تمكن المتعلم من الإيجاز غير المخل بالمعنى	96
29	مدى خلو كلام المتعلم من اللازمات الصوتية	97
30	مدى تناسب تعبيرات الوجه أو اليدين لأحوال الكلام	98
31	مدى تمكن المتعلم من سرعة الاداء المناسب للكلام	99
32	مدى تمكن المتعلم من التحدث بثقة دون خوف أو ارتباك	100
33	اختيارات أفراد العينة لأهداف التعبير الشفوي	101
34	آراء أفراد العينة حول معيقات التعبير الشفوي لدى المتعلمين	102
35	اختيارات أفراد العينة لصعوبات تطبيق حصة التعبير الشفوي	104
36	آراء افرا العينة حول عوامل نجاح التعبير الشفوي	105

قائمة الأشكال:

رقم الشكل	قائمة الأشكال	الصفحة
01	مخطط رسم المقاربات	20
02	المهارات اللغوية والعلاقة التفاعلية بينها	51
03	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	73
04	توزيع أفراد العينة حسب الخبرة التعليمية	74
05	مدى استفادة أفراد العينة من التكوين	75
06	مدى تعزيز كفاءات المتعلم	76
07	رأي أفراد العينة في ضرورة التمسك بالمقاربة بالكفاءات	77
08	رأي أفراد العينة في تحقيق أهداف الانتقال من المقاربات القديمة إلى المقاربة بالكفاءات	78
09	مدى تحسن أداء المتعلم للتعبير الشفوي من خلال تنمية المكتسبات	79
10	رأي أفراد العينة حول مساعدة البرنامج الدراسي المقرر في تحسين مستوى المتعلمين	80
11	مدى تأثير المقاربة بالكفاءات في تنمية مهارات التواصل الشفوي	81
12	مدى مساعدة مهارات التواصل الشفوي في الكشف عن المستوى الحقيقي للمتعلم	82
13	إمكانية التعبير السلس لدى المتعلم بالاعتماد على القاموس اللغوي الذي تتيحه المقاربة بالكفاءات	83
14	مدى تعبير المتعلم انطلاقا من واقعه	84
15	مدى مماسة التصحيح الذاتي كوسيلة لتنمية مهاراته التعبيرية	85
16	مدى استعمال المتعلم لمقدمة مناسبة في تواصله الشفوي	86
17	مدى إبراز المتعلم للفكرة الرئيسية للموضوع	87
18	مدى ربط المتعلم للأفكار الفرعية بالفكرة الرئيسية	88

19	مدى استخدام المتعلم الكلمات المناسبة المعبرة عن الأفكار بوضوح	89
20	مدى نطق المتعلم للألفاظ نطقا سليما من حيث المعنى والضبط النحوي	90
21	مدى استخدام المتعلم لأدوات الربط المناسبة	91
22	مدى نطق المتعلم لأصوات الحروف نطقا صحيحا	92
23	مدى إكمال المتعلم لأركان الجملة الفعلية والإسمية	93
24	مدى توقف المتعلم بعد كل جملة مفيدة	94
25	مدى تمكن المتعلم من الوصف الدقيق	95
26	مدى تمكن المتعلم من الإيجاز غير المخل بالمعنى	96
27	مدى خلو كلام المتعلم من اللازمات الصوتية	97
28	مدى تناسب تعبيرات الوجه أو اليدين لأحوال الكلام	98
29	مدى تمكن المتعلم من سرعة الأداء المناسب للكلام	99
30	مدى تمكن المتعلم من التحدث بثقة دون خوف أو ارتباك	100
31	اختيارات أفراد العينة لأهداف التعبير الشفوي	101
32	اختيارات أفراد العينة لمعيقات التعبير الشفوي	103
33	اختيارات أفراد العينة لصعوبات تطبيق حصة التعبير الشفوي	104
34	اختيارات أفراد العينة لعوامل نجاح التعبير الشفوي	106