



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
كلية الادب العربي والفنون
قسم الدراسات اللغوية والأدبية



مذكرة تخرج اعنت استكمالا لمتطلبات نيل شهادة ماستر
في اللغة العربية و الادب العربي

اثر فروق مهارة التحدث في احداث تمايز القدرات اللغوية لدى تلاميذ
الطور الابتدائي - السنة الثالثة نموذجاً.

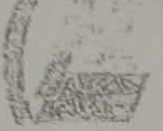
تحت اشراف الدكتورة :
د. مرحوم نسيم

من اعداد الطالب :
العربي منصور

اعضاء لجنة المناقشة		
الصفة	الرتبة	الاستاذ (ة)
رئيس	استاذ تعليم العالي	أ.د بوغازي حكيم
مناقشة	استاذة محاضرة - ب-	د. حميدة يمينة
رئيسة	استاذة محاضرة - ب-	د. مرحوم نسيم

السنة الدراسية
2026 - 2025

Handwritten signature and official stamp of the University of Abdelhamid Ben Badis, Mostaganem.



قسم الدراسات اللغوية والأدبية

رخصة إيداع النسخة النهائية لمذكرة الماستر

أنا الممضي (ة) أسفله الأستاذ (ة): د. جوم شمس
الرتبة العلمية: د. أستاذة محاضرة
بصفتي مشرفا (ة) على مذكرة الماستر الخاصة بالطالب (ة):

الاسم واللقب: المرحوم شمس
التخصص: تعليمية اللغات
السنة الجامعية: 2025 / 2026

والموسومة: "أثر فروق مهارة السجود في اجتهاد تلاميذ القدرات اللغوية لدى تلاميذ المورال بتراحي - السنة الثالثة"
أشهد أن الطالب (ة) قد أتم (ت) إنجاز المذكرة وفق التوجيهات العلمية والمنهجية المطلوبة، وبعد مناقشتها والأخذ بعين الاعتبار ملاحظات لجنة المناقشة وتصحيحها، أرخص له (ا) بإيداع النسخة النهائية للمذكرة لدى مكتبة الكلية.

مستغانم في: 2026 / 06 / 27

مصادقة رئيس القسم

امضاء الأستاذ المشرف



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
كلية الادب العربي والفنون
قسم الدراسات اللغوية والأدبية-



مذكرة تخرج اعدت استكمالاً لمتطلبات نيل شهادة ماستر
في اللغة العربية و الادب العربي

اثر فروق مهارة التحدث في احداث تمايز القدرات اللغوية لدى تلاميذ
الطور الابتدائي – السنة الثالثة نموذجاً-

تحت اشراف الدكتورة :
د.مرحوم نسيمة

من اعداد الطالب :
العربي منصور

اعضاء لجنة المناقشة		
الاستاذ (ة)	الرتبة	الصفة
أ.د. بوغازي حكيم	استاذ تعليم العالي	رئيس
د. حميدة يمينة	استاذة محاضرة – ب-	مناقشة
د.مرحوم نسيمة	استاذة محاضرة – ب-	رئيسة

السنة الدراسية

2025-2026

تشكرات

استهلالاً، نحمد المولى سبحانه وتعالى حمداً يليق بنعمه، إذ وهبنا العقل ركيذةً،
وأعاننا بحوله وقوته على بلوغ التمام وإرساء هذا العمل العلمي.
وعرفاناً بأهل الفضل، أرفع أسمى تبريكات التقدير والامتنان المشفوعة بالاحترام
إلى الأستاذة المشرفة الفاضلة "مرحوم نسيمه"، على تكرمها الأكاديمي النبيل
بقبول الإشراف على هذه المذكرة، وما أغدقت به على هذا البحث من توجيهات
بيداغوجية قيمة وصقل معرفي دقيق.

وأخص بالشكر الثمين والثناء الخالص زملائي الأساتذة الأوفياء، لما قدموه لي
من تيسير ومساعدات ملموسة، ولكل من وضع بصمة عونٍ أو مؤازرة في سبيل
إنجاز هذا البحث وتجسيده ميدانياً، من قريب أو بعيد
لكم منا جميعاً كل مرافئ الود، وباقات التقدير والتبجيل

اهـداء

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المصطفى الأمين، وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهداه إلى يوم الدين.. وبعد:

أهدي ثمرة هذا الجهد العلمي المتواضع، ونتاج السهر والكّد، إلى:
ملاكي في الحياة ونبض فؤادي.. "أمي الغالية"

إلى التي سهرت الليالي الطوال لأنام في دعة وأمان، وغمرتني بدعواتها التي كانت لي حصناً ونوراً. إلى من لو قدّمت لها الدنيا وما فيها، جثوت عاجزاً عن وفاء طهر خطوة من خطواتها، أو سدّ دين ليلة من سهرها.. إليك يا شمس عمري وأعز ما أملك، أطل الله في عمرك وكسّاك ثوب الصحة والعافية.

إلى نبع العطاء الأوّل، ورمز الكفاح والصرامة.. "أبي العزيز"

إلى من لم يبخل عليّ يوماً بجهد أو نصيح أو دعاء، ومن شقّ الصخر وتعب واغترب لأجل راحتي وبناء مستقبلي.. إلى أعز مخلوق حفر في وجداني معاني الرجولة والعمل. أسأل الله العليّ القدير أن يتغمّده بواسع رحمته، وأن يسكنه فسيح جناته، ويجعل هذا العمل صدقةً جاريةً تصل إلى روحه الطاهرة في علياء المجد.

إلى سندي وعزوتي.. "إخوتي وأخواتي الأوفياء"

كلّ باسمه العطر، ومقامه المحفوظ في القلب، من شاركوني لحظات القلق والرجاء، وكانوا لي نعم العون طوال مسيرتي.

إلى العائلة الكبيرة والجذور الأصيلة:

إلى كلّ من ينتمي لنسبي الشريف، ويحمل فخر لقب "العربي".

إلى رفقاء الدرب والمسير:

إلى من شاركني تفاصيل هذا العمل خطوة بخطوة، وبذل معي من وقته وفكره لإخراج هذه
المذكّرة إلى

ملخص الدراسة:

تستهدف هذه الدراسة استقصاء «أثر فروق مهارة التحدث في إحداث تمايز القدرات اللغوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي». ولتحقيق هذا الهدف، اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، مستعيناً بأداة تقييمية (شبكة ملاحظة وتحليل) تقيس كفايات المتعلمين الصرفية والتركيبية والمعجمية من خلال ثلاثة محاور أساسية: تصريف الأفعال، استعمال أسماء الإشارة، والقدرة على التثنية والجمع، مع إسقاطها على سياقات نصية مستوحاة من البيئة الحياتية والاجتماعية للتلميذ. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لفروق مهارة التحدث الشفوي في إحداث تمايز واختلاف في مستويات الأداء اللغوي البنوي بين المتعلمين؛ إذ تبين أن التلاميذ الأكثر امتلاكاً لمهارات التعبير الشفهي الفصيح هم الأقدر على التجريد النحوي وتجنب الثغرات اللسانية الناتجة عن تداخل اللغة اليومية (الدارجة) مع الفصحى. وتوصي الدراسة بضرورة تفعيل المقاربة بالتمايز وتكثيف أنشطة التحدث الشفوي لتطوير الملكة اللغوية لدى تلاميذ هذه المرحلة العمرية الحرجة.

الكلمات المفتاحية: مهارة التحدث، تمايز القدرات اللغوية، السنة الثالثة ابتدائي، الفروق الفردية، الكفايات الصرفية والتركيبية.

Abstract:

This study aims to investigate "The Impact of Speaking Skill Differences on Developing Differentiation in Linguistic Abilities Among Third-Year Primary School Pupils." To achieve this objective, the research adopts a descriptive-analytical approach, utilizing an evaluation assessment tool (an observation and analysis grid) designed to measure learners' morphological, syntactic, and lexical competencies. These competencies are tested across three exoriated: verb conjugation, the proper use of demonstrative pronouns, and the ability to form duals and plurals, all embedded within textual contexts derived from the pupils' socio-cultural environment.

The findings reveal a statistically significant impact of speaking skill variances on differentiating levels of structural linguistic performance among learners. Specifically, pupils with higher fluency in oral expression demonstrate a superior capacity for grammatical abstraction and show fewer linguistic gaps resulting from the interference of daily vernacular with Modern Standard Arabic. The studier commend simple men ting differentiated instruction and intensifying oral speaking activities to enhance the linguistic faculty of pupils during this critical developmental stage.

Keywords: Speaking Skill, Differentiation of Linguistic Abilities, Third-Year Primary School, Individual Differences, Morphological and Syntactic Competencies.

مقدمة

مقدمة

تنبؤاً اللغة العربية منزلة رفيعة بين اللغات العالمية الحية؛ إذ حظيت بعناية بالغة من لدن أبنائها الذين استماتوا في تدارسها وتطويرها لحمايتها من عاديّات الاندثار والزوال. وقد شكّل هذا الهاجس الحِمائي المحرك الأساس المقود لابتكار "النظام الكتابي والخطّي"، عبر إخضاع اللسان العربي للدراسة والتحليل والتفسير بهدف وضع سنن وقواعد لتقنين آليات رسمه. غير أن المتأمل في السيرورة التطورية لهذا النظام المكتوب –حتى بعد إدخال تعديلات وتبسيطات بنيوية متعددة عليه عبر التاريخ– يجده قاصراً عن مضاهاة الجانب المنطوق (الشفهي) المحيط بكافة الدلالات الصوتية والنبرية التعبيرية. ومن هذا المنطلق، استقر اليقين التربوي على المحورية البالغة للجانب الشفهي، بوصفه المستوى اللساني الأول والأنطولوجي لأي لغة بشرية، وهو ما يفرض إجراءً ضرورياً لإيلائه العناية القصوى والتركيز المحوري أثناء العملية التعليمية التعلمية، إذ لا يمكن هندسة الكفاية الكتابية وتملكها دون استدخال مكين للجانب المنطوق والمسموع من اللغة، باعتبارها وسيطاً أساسياً للتواصل والتفاعل البشري.

وتتنزل مهارة التحدث بوصفها الركيزة الثانية في هرم الاكتساب اللغوي، والآلية التواصلية المباشرة التي يوظفها المتعلم للتخاطب والتفاعل مع سائر مجالات الحياة ومؤثراتها، فضلاً عن دورها السيكلولوجي الحاسم في تفكيك عوائق الخوف والخلج والرهاب الاجتماعي التي تعطل تواصل الفرد مع محيطه. ومن هنا، تتبلور هذه المهارة باعتبارها المحور الأساس الذي يقوم عليه الحوار الديديكتيكي والتفاعل البيداغوجي بين المعلم ومتعلميه في سائر المواد التعليمية.

وانطلاقاً من هذه الأهمية الاستراتيجية، تبلورت الرؤية العلمية لهذه الدراسة لتبحث في عمق التباينات والأداءات الشفوية التي تفرزها هذه المهارة بين المتعلمين داخل الفضاء الدراسي، وهو ما تُرجم في هندسة موضوع بحثنا الموسوم بـ:

"فعالية مهارة التحدث في إحداث تمايز القدرات اللغوية لدى تلاميذ الطور الابتدائي"

إشكالية الدراسة وتساولاتها:

تمحورت منطلقات هذه الدراسة حول معالجة ظاهرة التفاوت الشفهي داخل القسم الواحد، وتجلت المشكلة المعرفية في صياغة التساؤل الجوهري والرئيس الآتي:

مقدمة

كيف تسهم فروق مهارة التحدث في إحداث تمايز القدرات اللغوية لدى تلاميذ الطور الابتدائي؟

ولأغراض الإحاطة بالمنهجية بأبعاد المشكلة البيداغوجية، تفرع عن هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الجزئية الآتية:

ما واقع تفاوت فروق الأداء في مهارة التحدث لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟

كيف ينعكس هذا التفاوت الإجرائي في مهارة التحدث على تمايز قدراتهم التركيبية واللغوية؟
فرضيات الدراسة:

محاولةً منا للإجابة المؤقتة عن التساؤلات المطروحة، وفي ضوء الملاحظات الاستكشافية، صغنا الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: ينقسم تلاميذ القسم الواحد في مهارة التحدث إلى فئات متباينة ومتفاوتة الأداء.

الفرضية الثانية: يؤثر مستوى مهارة التحدث مباشرة على تمايز وتفاوت القدرة التركيبية للمتعلم.

مبررات اختيار الموضوع:

تضافرت في هذا البحث جملة من الدواعي والدوافع العلمية والذاتية الموجهة لاختيار هذا الموضوع، ويمكن حصرها في الآتي:

أ. **الدوافع الذاتية:** تكمن في الرغبة المعرفية الصادقة للباحث في سبر أغوار نشاط التعبير الشفهي، والوقوف على كيفية تقديمه وأجرائه من قبل المعلم داخل الحجرة الدراسية، مع رصد وملاحظة المدى الحقيقي للتفاوت والتباين اللغوي بين المتعلمين في البيئة الصفية الموحدة.

ب. **الدوافع الموضوعية:**

كون مهارة التحدث تُمثّل الحجر الأساس والمعتمد التربوي الأصيل الذي تنهض عليه المنظومة التربوية الحديثة، نظراً لما

مقدمة

يحققه إتقانها من رفع للكفاءة اللغوية العامة والملكة التعبيرية للمتعلم.

السعي الأكاديمي للكشف الدقيق عن أثر الفروق الفردية والتفاوت في الأداء الشفوي، ورصد ميكانيزمات انعكاس هذا التفاوت في صياغة تمايز نوعي وبنوي في بقية الكفايات والقدرات اللغوية والتركيبية للتلاميذ.

أهداف الدراسة:

تتلخص اهداف البحث في:

تبيان الدور المحوري والبارز لمهارة التحدث في إبراز وتجلي الفروق الفردية البيداغوجية في التحصيل اللغوي للمتعلمين.

الكشف الميداني عن أثر هذه الفروق الشفوية الملحوظة في صناعة تمايز وتفاوت مستويات الكفاءة اللغوية والأدائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي.

الحدود المنهجية للدراسة:

استقرت الدراسة الميدانية في إجراءاتها على الأبعاد والحدود الثلاثة الآتية:

البعد المكاني: أجريت هذه الدراسة الميدانية في فضاء "ابتدائية عبد الحميد ابن باديس – مستغانم".

البعد الزمني: امتد النطاق الزمني للبحث خلال الموسم الدراسي (2025 - 2026)؛ حيث انطلقت الدراسة النظرية والدراسة التطبيقية في شهر مارس 2026، في حين نُفذت الدراسة التطبيقية والميدانية في شهر أفريل 2026.

البعد البشري (العينة): استهدفت الدراسة عينة قصدية تمثلت في تلاميذ قسم واحد من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، حيث بلغ القوام البشري 40 تلميذاً.

المنهج المعتمد وأدوات الدراسة:

المنهج المعتمد: بغية الوصول إلى نتائج علمية دقيقة ومنضبطة، اعتمدت الدراسة على "المنهج الوصفي التحليلي الاجرائي"، لكونه المنهج الأكثر شيوعاً والأقرب لملاءمة لطبيعة البحوث التربوية والتعليمية؛ حيث تم من خلاله رصد ووصف أداء أفراد العينة في نشاط التعبير الشفهي، ومعاينة سيرورة الحصة التعليمية، وتجميع البيانات اللازمة للدراسة.

مقدمة

أدوات الدراسة: تم تفعيل أداتين بحثيتين لجمع البيانات ومعالجتها:

أداة الملاحظة العلمية: لجمع البيانات الميدانية الحية حول السلوك اللغوي للتلاميذ وطريقة سير الحصة.

أداة التحليل الديدكتيكي: لتفكيك وتحليل المتون والتعبير اللغوية المنتجة من طرف التلاميذ، ومناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها.

الهندسة الهيكلية للدراسة (خطة البحث)

تأسست خطة البحث لترجمة منطلقات الدراسة، وتوزعت بنيوياً على مقدمة عامة، تلاها فصلان أساسيان (نظري وتطبيقي)، وصولاً إلى خاتمة الدراسة، وفق النسق والترتيب المنهجي الآتي:

مقدمة: وتضمنت الديباجة التمهيدية، الإشكالية والتساؤلات الفرعية، الفرضيات، اهداف اختيار الموضوع، الحدود المنهجية، المنهج والأدوات المستعملة، وخطة السير المعتمدة، مع حصر المصادر والمراجع. المقدمة: احتوت على دباجة حول موضوع الدراسة، وإشكالية انطلقت منها الدراسة مع أسئلة جزئية تفرعت منها وفرضيات تبعتها، وذكر الأسباب التي دعت إلى التطرق لهذا الموضوع، وبيان أهمية وحدود هذه الدراسة مع ذكر المنهج وأدوات البحث

الفصل النظري و قمنا بتقسيمه إلى مبحثين اثنين، المبحث الأول بعنوان "المفاهيم و المصطلحات"، وفيه مطلبين:

الأول عن "مهارة التحدث وماهيتها" والثاني "أسس مهارة التحدث و تعليماتها"

و المبحث الثاني كان بعنوان المهارات اللغوية و الطور الابتدائي و فيهمطلبين :

الأول عن ماهية المهارات اللغوية و الثاني عن ماهية الطور الابتدائي و المدرسة الابتدائية

وأما **الفصل التطبيقي** : والذي قسمناه أيضا إلى مبحثين، الأول

بعنوان الاطار المنهجي للدراسة و فيه مطلبين الأول : الحدود المنهجية للدراسة، أما الثاني

فكان عن الهندسة الإجرائية أي سيرورة حصة التعبير الشفوي

- أما المبحث الثاني : فكان بعنوان : تفرغ البيانات الميدانية و تحليلها و مناقشتها

مقدمة

و فيهمطلبين :الأول : عرض و تفريغالبيانات الميدانية، أما الثاني تحليل و مناقشة النتائج و تفسيرها

خاتمة: واستعرضت حوصلة تجميعية شاملة لأبرز النتائج والتوصيات المتمخضة عن الدراسة الميدانية.

المصادر والمراجع المعتمدة:

اعتمدت الدراسة في إرساء منطقاتها على حزمة من الوثائق والمراجع الرسمية، من أبرزها:

مديرية التعليم الأساسي واللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

الجانب النظري

المبحث الاول : المفاهيم و المصطلحات

- المطلب الاول : مهارة التحدث و ماهيتها
 - المطلب الثاني : مهارة التحدث ، مهاراتها و اسس تعليمها
- ## المبحث الثاني : المهارات اللغوية و ماهية الطور الابتدائي
- المطلب الاول : ماهية المهارات اللغوية
 - المطلب الثاني : ماهية الطور الابتدائي و المدرسة الابتدائية

المبحث الأول: المفاهيم و المصطلحات

المطلب الأول: مهارة التحدث و ماهيتها

تمهيد:

بما أن لكل علم من العلوم مصطلحات تعرفه وتميزه عن العلوم الأخرى، فإن لكل بحث مصطلحاته الخاصة، ومفاهيمه التي لا بد من التعرف عليها قبل الولوج إلى ثناياه وتفاصيله. ولقد كان أول مصطلح واجهنا في هذا البحث هو (المهارة).

أولاً: مفهوم المهارة

استأثر مفهوم المهارة باهتمام واسع من لدن الباحثين والعلماء بمختلف مشاربهم الفكرية وتوجهاتهم العلمية، مما أدى إلى تعدد المقاربات التي حاولت تقديم توصيف علمي دقيق لها؛ ويمكن تتبع هذا المفهوم من خلال بعدين أساسيين:

أ. المهارة لغةً:

إذا قاربنا اللفظ من زاويته المعجمية في الموروث اللغوي العربي، نجد أن مادة (م ه ر) تدور حول الإتقان والبراعة؛ إذ يشير ابن منظور في لسان العرب إلى أن «المهارة: الحذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد»، والجمع مَهَرَةٌ¹ وفي السياق ذاته، يؤكد المعجم الوسيط هذا المعنى لغوياً ببيانه أن: «مَهَرٌ في الشيء مَهارةٌ: أحكمه وصار به حاذقاً، فهو ماهر. ويُقال: مَهَرَ في العلم وفي الصناعة وغيرها.² وتأسيساً على ما سلف، نستنتج أن الدلالة اللغوية للمهارة لا تنفصل عن فكرتي البراعة والإحكام في الإنجاز، أيّاً كان طبيعة هذا المجهود الإنساني، سواء أكان تداولاً معرفياً في ميدان العلم أم تطبيقاً عملياً في مجالات الصناعة والمهن المختلفة.

ب. المهارة اصطلاحاً:

¹ ابن منظور، لسان العرب، ج5، مادة (م ه ر)، ص: 184.

² مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (م ه ر)، ص: 889.

أما في البُعد الاصطلاحي، فقد تباينت الرؤى تبعاً للزوايا النظرية لكل باحث. ومن المقاربات الشاملة في هذا الصدد ما ذهب إليه الباحث خالد عبد الرزاق السيد، حيث يعرفها بأنها: «قدرة الفرد على أداء الأعمال التي تتطلب تآزراً وتكاملاً بين أعضاء الحس وأعضاء الحركة، بحيث يصبح أداء الفرد صائباً ومنجزاً بسرعة، فالمهارة هي انعكاس لأداء يتسم بالسرعة والدقة والبراعة والإتقان لنشاط معين، ويمتد كذلك ليشمل المهارات اللغوية والحسابية³

وعند تحليل هذا التعريف الاصطلاحي، يتضح أن الكاتب قد ركز على مجموعة من المرتكزات الجوهرية لتحديد ماهية المهارة، وهي كالآتي:

التكامل الحسي الحركي: التنسيق والانسجام الوظيفي بين الحواس وأعضاء الحركة أثناء التنفيذ.

الكفاءة في الأداء: تميز المخرج النهائي بالدقة البالغة، والصواب، وخلوه من الأخطاء.

الاقتصاد في الوقت: القدرة على الإنجاز والإنتاجية بعنصر السرعة المطلوبة.

الشمولية والتنوع: عدم حصر المهارة في الجانب المادي الحركي بل امتدادها لتشمل العمليات المعرفية والذهنية كالملكات اللغوية والرياضية (الحسابية).

وبناءً على المقاربة السابقة، يمكن تفكيك تعريف خالد عبد الرزاق السيد إلى المرتكزات الأساسية التالية:

الأداء القائم على التنسيق العضوي: ويتجسد في قدرة الذات على إنجاز المهام المنوطة بها عبر إحداث تناغم وتآزر وظيفي بين الجهازين الحسي والحركي.

جودة المخرج العملي (الكفاءة): حيث يُقاس نجاح الأداء بمدى قدرة الفرد على الجمع بين السرعة في التنفيذ والدقة المتناهية، والوصول إلى مستويات متقدمة من الإتقان والبراعة.

الطبيعة الشمولية للمهارة: عدم انحصار المهارة في زاوية ضيقة، بل إنها تستوعب شتى الأنشطة الإنسانية بمختلف أبعادها؛ سواء أكانت حركية، حسية، ذهنية، تفاعلية (اجتماعية)، أم تعبيرية وفنية.

³ خالد عبد الرزاق السيد، اللغة بين النظرية والتطبيق، ص: 261.

وفي سياق متصل، يقدم عبد الله علي مصطفى أبعاداً أخرى للمفهوم؛ إذ يرى أنها: «القدرة على تنفيذ أمر بدرجة إتقان مقبولة، وتتحدد درجة الإتقان المقبولة تبعاً للمستوى التعليمي للمتعلم، والمهارة أمر تراكمي، تبدأ بمهارات بسيطة تُبنى عليها مهارات أخرى⁴ وعليه، ينبغي التصور المفهومي للمهارة عند عبد الله علي مصطفى على محدين رئيسيين:

نسبية الإتقان وارتباطه بالسياق المعرفي: حيث إن درجة جودة الأداء وإتقانه ليست مطلقة، وإنما تخضع للمرحلة التعليمية والمستوى الإدراكي الذي يمر به المتعلم.

التدرج والتراكمية: النظر إلى المهارة بوصفها بناءً نموياً تتابعياً، يبدأ من القواعد والمهارات المبسطة، لتُشكّل بدورها لبنات أساسية تُشيد عليها مهارات أكثر عمقاً وتركيباً.

أما من منظور "زيمنايا" (Zimnyaya)، فقد اتخذ المفهوم بُعداً سيكولوجياً حركياً؛ إذ صاغته في مؤلفها باعتبارها: «نشاط نفسي-حركي فعال، يؤلف الشكل الخارجي وجوهر التمرين الحركي... وإن اكتساب المهارة الحركية هو فعل معنوي متسلسل، من غير الممكن أيضاً أن لا تلفت فيه بعض الحلقات المعنوية، وأن لا يختلط تركيبها⁵

ويتضح أن "زيمنايا" قد حصرت دلالة المهارة ضمن مقاربتها التخصصية، واختزلتها في النقاط الآتية:

اعتبار المهارة ديناميكية تفاعلية تجمع بين الشق النفسي والأداء الحركي المشترك.

الاعتماد على المظاهر السلوكية الخارجية والتدريب الأدائي كمعيار لتجلي المهارة.

النظر إلى التطور الحركي كمسار قيمى وتتابعى منظم ومترابط، لا يمكن القفز فوق حلقاته البنائية أو إحداث خلل في نسيجه التركيبى.

ج. التعريف الإجرائي للمهارة:

⁴ عبد الله علي مصطفى،

⁵ . زيمنايا، علم النفس التربوي، ص: 293.

تأسيساً على ما تقدم من طروحات ونظريات متباينة، يمكننا صياغة تعريف إجرائي للمهارة يناسب سياق دراستنا الحالية بأنها: كل جهد (سواء أكان منطوقاً لغوياً أو سلوكاً حركياً) ينجزه المتعلم متميزاً بالفاعلية، والسرعة، والدقة العالية، ويتسع ليشمل منظومة متكاملة من الأنشطة (الحركية، والحسية، والذهنية، والاجتماعية، والفنية)، ضمن سيروية نموية متدرجة تنطلق من مستويات معرفية وأدائية بسيطة، لتصبح هي القاعدة التأسيسية للوصول إلى كفايات ومهارات أكثر تعقيداً وتركيباً.

ثانياً: الفرق بين القدرة والمهارة:

" وفي هذا المضمار السياقي، يتناول رشدي أحمد طعيمة طبيعة العلاقة الرابطة بين المفهومين بوصفها علاقة احتواء وتكامل؛ حيث تُعبّر القدرة عن ذلك الاستعداد العام والسمة البنوية الراسخة لدى الفرد، والتي تمنحه الأهلية للاستجابة الفعالة لمتطلبات حقول معرفية وأنشطة متباينة (ومن أمثلتها قدرة التصور المكاني التي يتشارك في الاحتياج إليها كل من المهندس والطبيب على حد سواء)، بينما تتميز المهارة بخصيصتها الإجرائية الدقيقة وسياقها التخصصي؛ إذ يتمحور كنهها حول جودة الأداء العملي الفعلي في ميدان معين ومحدد بذاته كقيمة تراكمية مضافة⁶

وتأسيساً على هذه الرؤية النظرية، يمكننا استخلاص الفروق الجوهرية بينهما على النحو الآتي:

الشمولية والخصوصية: تمثل القدرة المظلة المفاهيمية العامة والجامعة، في حين تنضوي تحتها المهارات كفروع نوعية وتطبيقية دقيقة.

الكمون والفعالية: تُعدّ القدرة بمثابة طاقة بيولوجية كامنة واستعداد ذاتي يتأثر بالمتغيرات الوراثية والبيئية، بينما تتجسد المهارة في الممارسة التطبيقية الواعية والملموسة، والتي تُكتسب حصراً من خلال سيروية التعلم والتدريب التراكمي المستمر.

⁶ رشدي أحمد طعيمة، مهارات اللغة: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص: 30.

المطلب الثاني: مهارة التحدث، مهاراتها وأسس تعليمها

يُمثّل التحدّث المحصلة الفعلية والغاية الكبرى لعملية الاكتساب اللغوي، فهو القناة الإرسالية الحيوية التي يستثمرها الكائن البشري لترجمة أفكاره، وصياغة مشاعره الوجدانية، وتوظيفها ضمن سياقاتها التفاعلية والتواصلية. ولتحديد الأبعاد المعرفية لهذا الفن النطقي، يتعين تفكيك منطلقاته المفاهيمية عبر مسارين؛ لغوي واصطلاحي:

أ. التحدث لغةً:

يرتد لفظ التحدث في المنظومة المعجمية العربية إلى المادة الثلاثية (ح د ث). وقد تتبع ابن منظور في لسان العرب تصريفات هذا اللفظ مشيراً إلى أن: «المحادثة والتحدث والتحدث والتحديث: معروفات... لأن مصدر حدّث إنما هو التحديث، فأما الحديث فليس بمصدر⁷ ومن التجليات الدلالية للفظ في الخطاب القرآني قوله جل شأنه: ﴿وَأَمَّا بِنِعْمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثْ﴾ [الضحى: 11]، والتي توجّه سياقياً بمعنى: بَلِّغ وأظهر ما أرسلت به من نبوة ورسالة، باعتبارها أسمى النعم العلوية⁸

وفي المنحى ذاته، يورد المعجم الوسيط دلالة اللفظ مبيناً أن: «حدّث: تكلم وأخبر، وتحدّث: تكلم، ويُقال: تحدّث إليه. وتحادث القوم: تحدّثوا معاً⁹ وهكذا، يخلص النظر الدلالي إلى أن التحدث في اللغة يدور في فلك الإبانة الشفهية، والمشافهة، ونقل الأخبار عبر المنطق اللساني.

ب. التحدث اصطلاحاً:

⁷ ابن منظور، لسان العرب، ج2، مادة (ح د ث)، ص: 132.

⁸ ابن منظور، المرجع نفسه، المادة والصفحة نفسها.

⁹ مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (ح د ث)، ص: 160.

تباينت المقاربات النظرية في صياغة ماهية التحدث تبعاً للخلفيات السيكلوجية، والفيزيولوجية، والتربوية للباحثين؛ وحيث يمكن صهر هذه الرؤى المتعددة في أطروحة تتكامل فيها (الآلية والغاية).

وإجرائياً، يُنظر إلى التحدث بوصفه نسقاً فيزيولوجياً ونفسياً معقداً، يركز في بعده الميكانيكي على سلامة العضوية النطقية وجاهزية اللسان والشفاه لإنتاج الفونيمات (الأصوات اللغوية) واستيعابها¹⁰

لينصهر هذا البعد في المنظور التربوي باعتباره العتبة التأسيسية الأولى لاكتساب الملكة اللسانية والوعي بالبناء الصوتي للغة¹¹ وفي المحصلة، يتجلى التحدث كعملية إنتاجية إبداعية محكومة بمتغيرات السياق السوسولوجي والوضع النفسي للمتكلم، متوخية تحقيق مبدأ الإرسال والاستقبال، وإدارة التواصل البشري بآلية عقلانية وتأثيرية إقناعية¹²

ثانياً: أهمية مهارة التحدث

تتوأت مهارة التعبير الشفهي موقع الصدارة ضمن البنية الهرمية لمهارات اللغة؛ لكونها الأداة الأكثر حيوية وتداولاً في التفاعلات اليومية، والوسيلة المباشرة التي يبث عبرها الفرد مقاصده وتطلعاته. وقد عبّر الباحث علي سامي الحلاق عن هذه المركزية المزدوجة بوصفه التحدث بأنه «خادم ومخدوم» في آن واحد.

فهو يتنزل في مرتبة "الخادم" لكونه النافذة الاستهلاكية التي يعبر منها الطفل نحو تشكيل منظومته الفكرية، وبناء رصيده الاصطلاحي والمفاهيمي قبل ممارسته لآليتي القراءة والكتابة. وهو في الوقت ذاته ينال صفة "المخدوم" لأن الفنون اللغوية الأخرى (من استماع، وقراءة، وكتابة) تتكامل وظيفياً لتصب في مجراه؛ والهدف الأسمى هو تمهيد

¹⁰ حمدي الفرماوي، سيكلوجية الاتصال الإنساني والاضطرابات اللغوية، ص: 28.

¹¹ نبيل عبد الهادي، خالد حسين أبو عمشة وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، ص: 180.

¹² طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية (بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية)، ص: 132.

السبل أمام المتعلم لامتلاك ناصية البيان، والتحدث بطلاقة وبلاغة، مستنداً إلى أساليب تركيبية تسعفه في هندسة أفكاره وعرضها بطريقة نسقية ومقنعة¹³ ويمكن حصر هذه الأهمية الاستراتيجية في المرتكزات الآتية:

القناة التواصلية الأسرع: يُمثل التحدث الأداة الاتصالية الأكثر يسراً واختصاراً للوقت في مد جسور التفاعل والاندماج داخل المحيط الاجتماعي.

مرآة الهوية والذات: يُعدّ الخطاب المنطوق الواجهة التي تعكس الملامح الفكرية، والثقافية، والسمات الشخصية للمتكلم في وعي الآخرين.

دعامة التفاعل الإنساني: يشكل البؤرة المركزية والركيزة الأساسية لعمليات الاتصال البشري بمختلف مستوياتها وتجلياتها.

وعلى سبيل الإجمال، فإن تملك المتعلمين لمهارة التحدث لا ينحصر في حدود التمكين اللغوي الفصيح فحسب، بل يتجاوزه إلى تمتين الروابط الفكرية والتفاعلية بينهم، ويسهم بشكل فاعل في صقل شخصياتهم وبناء استقلاليتهم، مما يمنحهم الكفاءة في إثبات الذات، والتعبير عن مكنوناتهم المعرفية والوجدانية بجرأة وثقة.

ثالثاً: المهارات الفرعية لعملية التحدث

تتألف الكفاية التواصلية الشفهية من منظومة متكاملة من المهارات النوعية الصغرى، والتي اصطلح الباحث فراس السليتي على تصنيفها في مؤلفه وفق المحددات الإجرائية الآتية¹⁴

الوعي بالغاية الاتصالية: وتتمثل في مكنة المتحدث من رصد المقاصد والأهداف المبتغاة من وراء خطابه وتوجيهها بدقة.

التوظيف التداولي للغة: الامتلاك السليم لآليات التواصل الاجتماعي، كعبارات التحية والمجاملة وتوظيفها في سياقاتها المناسبة.

¹³ علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص: 153-154

¹⁴ فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق)، ص: 203. خامساً: دور المعلم في تنمية مهارة التحدث عند الطفل:

استثمار الأداء غير اللفظي: القدرة على دمج الإيماءات والحركات الجسدية المصاحبة للكلام (لغة الجسد) لتنظيم الأفكار وتيسير نقلها للمتلقي.

إدارة التفاعل وتوجيه الانتباه: امتلاك مهارة استمالة المستمع، والقدرة على المناورة الحوارية وتحويل مسار الحديث بمرونة عالية عند الاقتضاء.

الاندماج التفاعلي الجماعي: التمكن من آليات المشاركة الإيجابية في الندوات، الحوارات والمناقشات المشتركة.

المحورية والتركيز الموضوعي: القدرة على فرز المادة الفكرية والتركيز على النواة الصلبة والأجزاء الجوهرية في الطرح المعروض.

وعلى سبيل الاستخلاص، يمكن التأكيد على أن التمكن من هذه المهارات النوعية يتجاوز البعد اللساني الصرف؛ ليصب في خانة بناء الكينونة الشخصية للمتعلم، وتعزيز دعائم ثقته بذاته وبأدائه التواصل، مما يضع على عاتق مدرّس اللغة مسؤولية استراتيجية تتطلب العناية الفائقة بتنمية هذه المهارات الشفهية وهندستها بوعي.

رابعاً: المرتكزات التوجيهية (الأسس) في تعليم التحدث

يستند المنهاج التربوي لتعليم مهارة التعبير الشفهي إلى جملة من القواعد والركائز التأسيسية التي تضمن نجاعة الممارسة التعليمية، ومن أهمها:

عفوية الموقف التعليمي: الحرص على أن تتجلى السيرورة التواصلية في بيئات وسياقات طبيعية تحاكي الواقع وتتجاوز التكلف المصطنع.

التوازن بين ثنائية اللفظ والمعنى: تركيز الجهد التربوي على معالجة المضامين الفكرية والاهتمام بعمق الأفكار، بالتوازي مع العناية بالبناء المعجمي واللفظي.

الوعي بأداب الخطاب: توجيه المتعلمين نحو تعلّم سيكولوجية الاتصال، من حيث معرفة مواطن الكلام والإبانة، وتذوّق فترات الصمت والإصغاء، والالتزام الواعي بحدودهما.

التكاملية اللغوية: استثمار شتى الفروع المعرفية والأنشطة الأدبية للغة لإثراء وتغذية ملكة التحدث لدى المتعلم.

الديمقراطية التربوية وتعزيز الذات: تجنب المعلم لأساليب الهيمنة أو فرض سلطته الفكرية على الفضاء التعليمي، مع ضرورة إبداء الاحترام والتقدير الكامل للمتعلم أثناء تعبيره الشفهي.

التقويم البناء والموجه: ممارسة النقد الأدائي الهادف بعد فراغ التلميذ من حديثه بالتركيز على بنية الخطاب وتصحيحه، مع النأي التام عن المساس بكيانه الشخصي أو التسبب في إحراجه.

الحرية المسؤولة (المقننة): تأمين مناخ صفّي يتسم بالحرية والانطلاق، شريطة ألا تنحرف هذه الحرية نحو الفوضى أو الإخلال بمنظومة القيم والذوق العام. مراعاة الجاهزية المعرفية والذهنية: تجنب إقحام التلاميذ في مدارس موضوعات أو قضايا تفوق مستوياتهم الإدراكية أو يفتقرون للرصيد المفهومي الكافي لمعالجتها. وبناءً على هذه المرتكزات، يتعين على الممارس التربوي استيعاب هذه الأسس استيعاباً عميقاً وترجمتها إجرائياً داخل الفضاء الصفّي؛ بهدف شحذ دافعية المتعلمين، وتفعيل الطاقات الكامنة للغة، مع ضرورة الهجرة من القوالب النمطية والموضوعات التقليدية المكررة نحو آفاق تعبيرية رحبة ومبتكرة تنفي الجمود وتطرد السامة والملل من قلوب التلاميذ.

خامساً: الدور المحوري للمعلم ومحدداته الإجرائية في تنمية مهارة التحدث

يتنزل الممارس التربوي في مرتبة القطب والمحرك الأساسي في هندسة بيئات التعلم التفاعلية والمحفزة؛ حيث يتجاوز أثره التلقين المعرفي ليمتد إلى صقل وتطوير ملكة التعبير والأداء النطقي لدى الناشئة. وفي هذا السياق المعرفي، يستعرض الباحث محمد سليمان فياض ملامح هذا الدور، مشيراً إلى أن هذه التبعات المهنية تلزم المعلم بضرورة الاستيعاب العميق للخصائص النمائية للطفولة، وسبر أغوار ميولهم وحاجاتهم، فضلاً عن تشخيص وتتبع شتى الاضطرابات النطقية أو العوائق النفسية التي قد تكبح بيانهم الشفهي،

مع وجوب تسلحه بالآليات والأساليب التربوية الابتكارية المحدثه لضمان التفاعل الإيجابي معهم¹⁵

ولتمكين المعلم من قيادة المتعلمين نحو اكتساب الطلاقة الحوارية والبيان، وتأهيلهم بنوياً لتداول آليتي القراءة والكتابة والانخراط الفاعل في البيئة الاتصالية؛ يستوجب عليه تفعيل موجّهات ومحددات إجرائية وتطبيقية، أبرزها¹⁶

ديناميكية وإثراء البيئة الصفية: ويتحقق ذلك عبر رفق الموقف التعليمي بخبرات وتجارب متنوعة وجاذبة، تشدّد دافعية الأطفال وتجعل من سيرورة التعلم اللغوي تجربة ممتعة ومحفزة.

التيسير والملاءمة اللفظية (التبسيط): الحرص على صياغة الخطاب الموجه إليهم عبر تراكيب معجمية ميسرة وبنى جمالية قصيرة تتطابق والجاهزية الإدراكية لمرحلتهم العمرية لتسهيل الاستيعاب.

التحديد النسقي للمضامين الفكرية: تجنب العشوائية وتشثيت التلميذ من خلال الابتعاد عن حشو الموقف الحوارى بأفكار متراكمة، مع النأي التام عن استخدام المصطلحات والمفردات اللغوية الهلامية أو المبهمة.

النمذجة والقذوة اللسانية: أن يجسد المعلم النموذج والنمط النطقي الأرقى الذي يحاكيه الصغار ويقتبسون منه آليات التلفظ السليم والتعبير الإقناعي المؤثر.

التعزيز والدعم الانفعالي (الوجداني): العمل على غرس اتجاهات وقيم إيجابية في وجدان الأطفال، تُحبّب إليهم الممارسة النطقية والحديث بوصفه القناة الشرعية والبناءة لإثبات الوجود والإفصاح عن المكونات الذاتية.

سادساً: الميكانيزمات والعمليات الإجرائية لإنتاج الخطاب الشفهي (التحدث)

¹⁵ تركي بن عطية مرشود المحمدي، فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، ص: 34.

¹⁶ محمد سليمان فياض، الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي، ص: 173.

لا يتأتى الفعل النطقي بطريقة عفوية مجردة، بل يمر عبر سيرورة ممتدة من العمليات الذهنية والفيزيولوجية المتتابعة والمتكاملة، والتي اختزل الباحث ماهر شعبان عبد الباري مفاصلها الهيكلية وفق الترتيب النسقي الآتي:¹⁷

المحرك الوجداني (الاستثارة والدافعية): وتُمثّل عتبة الانطلاق والباعث الأساسي الذي يحفز جهاز النطق البشري على العمل، وتتشكل هذه الاستثارة من رافدين:

أ. الدوافع الذاتية (الداخلية): وتنبثق من فكرة أو حاجة تعبيرية ملحة تختلج في وعي المتحدث، وتدفعه لبلورتها خارجياً.

ب. المثبرات السياقية (الخارجية): وتتجلى في استجابة الفرد للمحيط السوسiolغوي؛ كالإجابة عن استفسار صفي، أو التعقيب على طروحات الآخرين ضمن قنوات التواصل المباشر.

الهندسة الذهنية (التفكير): فور تحقق الاستثارة الدافعية، يدخل الذهن في مرحلة التدبر والتنظيم العقلاني للمادة المعرفية؛ حيث يشتغل الفرد على تجميع المرتكزات الفكرية وترتيبها منطقياً قبل صياغتها الصامته.

الترميز اللساني (الصياغة اللغوية): وهي مرحلة نقل الأفكار من طابعها التجريدي إلى قوالب لفظية؛ حيث يعتمد المتحدث إلى انتقاء المفردات الدقيقة والروابط التركيبية الأكثر كفاءة، لضمان وصول الرسالة الدلالية إلى المتلقي بأقصر السبل التعبيرية وأوضحها، تلافياً للغموض أو اللبس المعرفي.

التجسيد المادي الفعلي (النطق والأداء الشفهي): وتُمثّل هذه المرحلة المحصلة النهائية والواجهة المرئية لعملية التحدث؛ إذ لا يمكن الاكتفاء بالبواعث، أو التفكير الصامت، أو جودة الاختيار المعجمي، لكونها تظل عمليات باطنية كامنة، ومن ثمّ، ينتزل الأداء اللساني السليم وإخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة بمنزلة التجسيد الإجرائي والمظهر العيني الملموس لمهارة التحدث.

¹⁷ ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث (العملية والأداء)، ص: 130-131.

تتكامل هذه المنظومة حين يعمد المتحدث إلى غرلة رصيده السلوكي وانتقاء المفردات الدقيقة والروابط التركيبية الأكثر كفاءة، واضعاً إياها في قوالب لفظية دالة وسياقية، ليعقب ذلك الطور الإجرائي الختامي المتمثل في الأداء النطقي السليم؛ إذ لا يُعدّ النطق العشوائي معبراً عن المهارة، وإنما النطق الفصيح والمحكم هو المظهر العيني والترجمة الحقيقية لكفاية المتحدث.

سابعاً: المحددات والمقومات الكفيلة بإنجاح الأداء الشفهي

يتوقف توجيه الفعل التواصل الشفهي نحو النجاح والفاعلية على حزمة من المقومات والمحددات البنيوية والنفسية، وقد حصرها الباحثان عبد الله علي مصطفى وعلي أحمد مذكور ضمن المحاور الاستراتيجية الآتية:

الاستقرار النفسي والثقة بالذات: وتُشكل الدعامة الوجدانية الأولى لكل متحدث يقف مجابهاً للجمهور (أو التلاميذ في الفضاء الصفي). إن اكتساب هذه الثقة وهدوء التدبر أثناء الخطابة ليس معطى بيولوجياً نادراً أو موهبة فطرية حكرية، بل هي طاقة كامنة قابلة للمأسسة والنماء والتدريب لدى أي فرد يمتلك الدافعية الكافية لذلك¹⁸

الشغف والدافعية التعبيرية (الرغبة في التحدث): وهي القوة المحركة التي تدفع الطفل للاندماج الفعلي مع أبعاد الأطروحة المطروحة، وإبراز علامات الحماس أمام المتلقين؛ مما ينعكس إيجاباً على مستوى التلقي، ويثمر تفاعلاً واحتراماً من لدن المستمعين، ليشكل هذا الصدى رجع صدى إيجابياً يحفز المتحدث ويُعزز أدائه.

الدعم التوجيهي في الهيكلية والتحضير: ويتحقق ذلك عبر إسناد الطفل ومساعدته في هندسة الموضوع المراد طرحه، من خلال تفكيك الأفكار، وتنظيمها نسقياً، وحشد الأدلة والشواهد الداعمة لخطابه.

المراس الممنهج (التدريب الذاتي): باعتباره الآلية المثلى لتفكيك مظاهر الخجل وعلاج الانكفاء النفسي؛ ويمكن تفعيل هذا المقوم إجرائياً عبر استثمار تقنيات التسجيل الصوتي للأداء الفردي ومراجعته وتقويمه.

¹⁸ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص: 155.

التميط المكتوب لعناصر الخطاب: ويتجلى في رصد المحاور الرئيسية والمفاهيم البؤرية، وتدوين الأمثلة التوضيحية للاستئناس بها عند الحاجة، مما يسهم في مأسسة المادة العلمية وحفظها من التشتت والنسيان¹⁹

وبناءً على استقرار هذه العوامل، يتضح جلياً أن نجاح الفعل التحثي مشروط بامتلاك المتحدث لمقومات الثقة الذاتية كبوابة استهلاكية للأداء، مدفوعاً برغبة حقيقية في دراسة الموضوع، ومستنداً إلى التدريب المستمر والدؤوب بوصفه الأداة التربوية الكفيلة بتحسين المتكلم من الوقوع في اللحن أو الزلل النطقي²⁰

تأسيساً على المقاربات النظرية والمفاهيمية السالف ذكرها لعملية التحدث، يتجلى بوضوح أن هذا الفن النطقي يتجاوز مجرد إخراج الفونيمات والأصوات وتداولها عفويًا؛ بل هو نشاط اتصالي بنيوي متكامل الأركان. وتتجسد هذه الديناميكية التفاعلية إجرائياً من خلال استعراض الميادين التطبيقية لمهارة التعبير الشفهي، وأبرز المهارات الفرعية المكونة لها، وهو ما سنفصله عبر المرتكزات الآتية:

ثالثاً: مجالات مهارة التحدث (الأداء الشفهي)

تتعدد الميادين والأنشطة الإجرائية التي يتجلى من خلالها التعبير الشفهي، ويمكن حصرها في المحاور التطبيقية التالية:

المسرد الحكائي (القصة): وتتمثل في المادة السردية التي تستقي مجرياتها وحبكتها الدرامية من الوقائع المعيشة، أو الفضاءات الخيالية، أو عبر المزاجية والدمج بينهما. التعبير الشفهي عن المعينات البصرية (وصف الصور): ويُقصد به مكنة المتعلم من ترجمة المشاهد المرئية إلى تراكيب ورموز لغوية منطوقة، تفكك دلالاتها، وتبرز ملامح الشخصيات، والعادات، والسلوكيات السائدة في المجتمع بهدف إثراء الوعي الفكري والمعرفي لديهم.

¹⁹ علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 158.

²⁰ زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية تعبير تحرير لغويات تدريبات، دار المعرفة الجامعية، عمان - الأردن، ط، 2009، ص: 14..

الخطاب المنطلق (الكلام الحر): وهو الإفصاح التلقائي والصادق عن الرؤى، والأفكار، والآراء الذاتية دون قيود نسقية مسبقة.

المحاورة التفاعلية (المناقشة): وهي سيرورة تبادلية وحركية تجمع بين الحقائق والأفكار، وتتمحور حول قضية أو موضوع معين يراد مدارسته وفحص أبعاده²¹ وتتكامل هذه المنظومة التطبيقية عبر حزمة من المجالات والأنشطة التعبيرية المتبقية، وهي كالآتي:

توصيف المدركات البيئية: ويتحقق عبر ترجمة ما يقع تحت حس المتعلم ومحيطه المباشر من كائنات، وظواهر، وأحداث يومية إلى منطوق لغوي.

التعبير عن الفاعلية الذاتية: من خلال تحدث المتعلم عما ينجزه من ممارسات، أو أنشطة، أو وظائف عملية يقوم بتأديتها.

إعادة الإنتاج السردي: وتتمثل في مهارة إعادة بناء واسترجاع القصص والحكايا التي سبق للمتعلم الاستماع إليها بأسلوبه الخاص.

استنتاج السرد المصور: تعبير المتعلم شفهيًا عن مجريات وحبكة الحكايات الممثلة في سلاسل ورسومات مصورة.

المخيلة البنائية (تكملة وتوسيع السرد): ويقصد بها مكنة المتعلم من وضع نهايات منطقية للقصص البترية، أو العمل على إطالة وتوسيع بعض حكاياتها.

التلخيص والمشاركة المعرفية: من خلال قيام المتعلم بعرض منجزات قراءاته ومطالعته وتلخيصها أمام أقرانه، ومشاركته متعة المعرفة المستقاة.

التعبير عن الظواهر الطبيعية: ويشمل التحدث عن تقلبات الطقس والمناخ، ووصف الأحاسيس الذاتية الناجمة عنها كالبرودة أو الحرارة²²

رابعاً: مهاراته

²¹ ياد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص 29، ص 30.

²² رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1419 هـ - 1998 م،

تنبوأ مهارة الأداء النطقي موقع الصدارة في الهيكل البنائي للمهارات اللسانية؛ لكونها المظهر الإجرائي الغائي للغة والمتمثل في هندسة التواصل الإنساني وتفعيله، حيث تركز بنيوياً على توليد رسائل شفوية منطوقة يستقبلها المتلقي. ولا ينحصر هذا التفاعل الشفهي في حدود المنظومة اللغوية المحضة، بل يتعداها لينصهر في محددات ومظاهر تواصلية موازية ترفد الموقف التعبيري، وتسهم في إنجاح الإرسال، وتأكيد المقاصد الدلالية بدقة عالية.

ويمكن حصر أبرز الكفايات والآليات السلوكية المقترنة بفاعلية التعبير الشفهي (التحدث الناجع) ضمن المرتكزات الآتية:

الكفاءة التأثيرية للخطاب: وتتمثل في مكنة المتحدث من ترك صدى وجداني إيجابي وأثر ملموس في وعي المستمع ونفسيته.

سلامة الأداء الفونولوجي: الالتزام الصارم بالمعايير النطقية الصحيحة، وإخراج الحروف من مخارجها الدقيقة بوضوح تام.

الطلاقة التعبيرية: القدرة على التدفق اللفظي بمرونة وانسيابية، نأياً عن التردد، أو اللجاجة، أو العوائق النطقية المربكة.

عقلانية وهندسة الطرح فكرياً: صياغة الأفكار وتمثيلها إلى السامع بسمات التحديد الدقيق، والوضوح، والسهولة الاستيعابية²³

الاقتصاد المعجمي: تجنب الوقوع في فخ التكرار المترادف والمنفر للمفردات والعبارات اللغوية.

السبك البنائي للملفوظات: تحقيق التماسك التركيبي والنحوي للجمل، والابتعاد التام عن مظاهر التفكك أو الركاسة الأسلوبية.

الترباط والاتساق الذهني: التمكن من مهارة التفكير الممنهج والمنظم، باعتبارها الركيزة الباطنية التي لا قوام للتحدث بدونها.

²³ الدكتور فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم، الأبنية، المعوقات، البرامج التعليمية)، ص: 43-44.

الاستثمار التداولي للغة: توظيف الملكة اللسانية واستغلال طاقتها التعبيرية بآليات ذات مردودية تواصلية مكثفة وعالية الأثر.

الموضوعية التفاعلية: الترفع عن الاسترسال في السجال العقيم والمحاورات غير المجدية أثناء التحدث التلقائي أو الارتجال²⁴

المبحث الثاني: المهارات اللغوية و ماهية الطور الابتدائي

المطلب الأول: ماهية المهارات اللغوية

مفهوم اللغة

أ. اللغة لغةً (التعريف المعجمي):

تتبع القواميس اللغوية العربية البنية الصرفية والاشتقاقية للفظ "اللغة" عبر مسارات متنوعة؛ ومن ذلك ما أورده المعجم الوسيط في مادتها الثلاثية (لَغَا، يَلْغُو، لَغَوًا) مبيناً: "تَكَلَّمَ بِاللَّغْوِ، وَلَغَا بِكَذَا: تَكَلَّمَ بِهِ"²⁵

وفي السياق ذاته، يستعرض معجم المعتمد الدلالات التصريفية واللفظية للمادة، موضحاً أن عبارة (لَغَا الشَّيْءُ) تحيل على البطلان والسقوط، بينما تعني عبارة (لَغَا الرَّجُلُ) أصاب النطق والكلام أو خاب مسعاه، ويطرد تصريف اللفظ في صيغ متعددة مثل: (لَغَا، لَغِي، لاغية، مَلْغَاة). أما الدلالة التي تواضع عليها الواضعون لكلمة "اللغة" فتتصرف إلى: ما

²⁴ المرجع نفسه، ص: 44

²⁵ مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط 1، 1425 هـ - 2004 م، ص 831.

يستعمله القوم للتعبير عن مقاصد وأغراض حياتهم، ويُجمع هذا اللفظ على (لُغات، ولُغى)، ويُنسب إليه اشتقاقاً فيقال (لُغويّ). وتُطلق اللغة كعلم اصطلاحي على الميدان المعرفي الذي يدرس بنيات الكلام، وصيغته، ومفرداته، ومشتقاته، وآليات توظيف تلك الكلمات بناءً على العلاقات التركيبية والنظمية الرابطة بينها²⁶

تعقيب نقدي: يُستشف من خلال المعاينة المعجمية السابقة أن المفهوم اللغوي يشدد على الارتباط العضوي بين "اللغة" وظاهرتها الفونيتيكية (الصوتية) القائمة على التلفظ والمنطق الشفهي، مما يجعل المدلول اللغوي مرآة تجسد الوظيفة الإرسالية والتواصلية الكبرى للكلام الإنساني.

ب. اللغة اصطلاحاً (التعريف الاصطلاحي):

يتسع المفهوم الاصطلاحي للغة ليستوعب أبعاداً فطرية، وسيكولوجية، واجتماعية، وفونولوجية، وهو ما يتجلى بالوقوف على النظريات اللسانية قديماً وحديثاً:

مقاربة ابن جني والامتداد الخلدوني:

يُعدّ التعريف الذي صاغه إمام النحو أبو الفتح عثمان بن جني (ت 392هـ) من أقدم الطروحات وأكثرها إحكاماً في المدونة العربية، حيث يذكر في مؤلفه أن اللغة: «أَمَّا حَدُّهَا فَإِنَّهَا أَصَوَاتٌ يُعَبَّرُ بِهَا كُلُّ قَوْمٍ عَنْ أَغْرَاضِهِمْ»²⁷

تعقيب نقدي: برغم ما يمتاز به هذا الحد من نبوغ مبكر في رصد الطبيعة الصوتية والوظيفة السوسولوجية (الاجتماعية) للغة، إلا أنه يعاب عليه إغفاله للأنظمة السيميائية والإشارية غير المنطوقة (كالإيماءات، ولغة الجسد، والعلامات البصرية)، والتي تُدرجها اللسانيات المعاصرة كأنساق تواصلية متممة وموازية للغة الصوتية.

²⁶ جرجي شاهين عطية، معجم المعتمد، إشراف: إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 2007م، ص 650.

²⁷ أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، القاهرة، ج 1، ص 33.

وينصهر هذا التعريف التراثي في شقه التداولي مع المنظور السوسولوجي لابن خلدون، الذي يرى أن اللغة تمثل ظاهرة اجتماعية بامتياز، غايتها الكبرى تحقيق الإبانة والاتصال الفكري والوجداني بين أفراد المجتمع البشري²⁸

منظور إدوارد سابير (Edward Sapir):

من زاوية اللسانيات الأنثروبولوجية الغربية، يرى "إدوارد سابير" أن اللغة: "ظاهرة إنسانية خالصة، ووسيلة غير غريزية لتوصيل الأفكار والرغبات والعواطف عن طريق نظام من الرموز الصوتية الاصطناعية"²⁹

منظور نعوم تشومسكي (Noam Chomsky):

يتخذ "تشومسكي" منحى سيكولسانياً معرفياً، حيث يصف اللغة بأنها: "ملكة فطرية ونظام من القواعد يمتلكه المتكلمون بلغة ما، يُمكنهم من فهم تكوين الجمل وإنتاجها"³⁰ منظور بسام حسان:

يركز "بسام حسان" على البنية النسقية الهيكلية للغة، واصفاً إياها بأنها: "منظومة عرفية من الرموز التي تساهم في نشاط المجتمع؛ إذ تشتمل على عدد من الأنظمة الفرعية، يتألف كل واحد منها من مجموعة من المعاني التي تقف بإزائها مجموعة من الوحدات التنظيمية، ثم طائفة من العلاقات التي تربط ربطاً بين أفراد كل مجموعة"³¹

منظور عبد السلام المسدي

يصوغ "عبد السلام المسدي" تعريفاً تكاملياً يمزج فيه بين الأبعاد البنائية والحضارية، معتبراً اللغة: "صلة رموز متواترة بين أفراد المجموعة البشرية، التي تتحول بفعل الرابط اللغوي إلى مجموعة فكرية حضارية. وهذه الرموز – سواء أكانت ملهمة أم منبثقة انبثاقاً

²⁸ ابن خلدون، المقدمة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط 4، ص 546.

²⁹ حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2014م، ص 112.

³⁰ لمرجع نفسه، ص 113.

³¹ يُنظر: بسام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1994م، ص 34.

— فإنما تمثل ضرباً من التسليم الضمني من قبل مستعملها، ثم إنها ترتبط فيما بينها بقوانين تنصهر فيها الرموز في شبكة من القواعد المجسمة لبناء اللغة الكلي³²

مهارة الاستماع

أولاً: مفهوم مهارة الاستماع

أ. الاستماع لغةً :

تواترت المعاجم اللغوية العربية في تتبعها للمادة الاشتقاقية الحاكمة للمفهوم؛ حيث يذكر ابن منظور في لسان العرب: «السَّمْعُ: حِسُّ الأُذُنِ». ومن الشواهد القرآنية قوله جل شأنه: ﴿أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ﴾ [ق: 37]، ويطرد الفعل تصريفاً فيقال: سَمِعَ يَسْمَعُ سَمْعاً وَسَمَاعاً³³

وفي السياق ذاته، يؤصل ابن فارس في معجم مقاييس اللغة لهذه المادة بنيوياً مبيناً أن: «السين والميم والعين أصلٌ واحد يدل على إدراك الصوت. يقال سَمِعْتُ الصوتَ سَمْعاً». أما صيغة الافتعال (الاسْتِمَاعُ) فتتنصرف دلالتها المعجمية إلى القصد العمدي، والتوجه الإراد المحض لإدراك الملفوظ والوعي بمضامينه الدلالية³⁴

ب. الاستماع اصطلاحاً (المقاربة التربوية واللسانية):

تعددت الرؤى الاصطلاحية في توصيف كنه الاستماع ضمن الحقلين اللغوي والتربوي، ويمكن رصد أبرز تلك المقاربات فيما يلي:

يعرّفه علي أحمد مذكور باعتباره: «التعرف على الأصوات، ويتضمن مهارات الفهم، والتحليل، والتفسير، والتطبيق، والنقد، وتقويم المادة المسموعة³⁵

³² عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الدار التونسية للنشر، تونس، 1986م، ص 25

³³ ابن منظور، لسان العرب، ج2، مادة (س م ع)، ص: 191.

³⁴ ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة (س م ع).

³⁵ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 65

كما يصاغ إجرائياً بأنه: «العملية التي يتم من خلالها استقبال جهاز السمع للمعلومات الشفوية، وهي عملية معقدة تتضمن عدداً من المهارات الفرعية التي يستند مضمونها إلى قدرة الفرد على التنبؤ والتأكيد، كأداة لاكتشاف العلاقات بين الكلمات ويُنظر إليه كذلك بوصفه: «مهارة لغوية أساسية في أغلب الجوانب التعليمية، تهدف إلى توجيه انتباه الطالب في المرحلة الدراسية إلى موضوع مسموع قصد فهمه والتفاعل معه، لتنمية جوانبه المعرفية والوجدانية»

ثانياً: التصنيف النسقي لأنواع الاستماع

تتباين مستويات التلقي الشفهي وتعدد أنماط الاستماع تبعاً للغرض السلوكي والموقف الاتصالي المعيش، وتتجلى أبرز هذه الأنواع على النحو الآتي:

الاستماع الجمالي (التذوقي): وهو التلقي الشفهي المتوخي لتحقيق المتعة الوجدانية والاهتزاز النفسي للمادة المسموعة، سواء أكانت شعراً، نثراً، مدحاً، أم أداءً صوتياً منغماً، ويقتضي هذا النمط اقتراباً حسيماً وانفعالياً من مصدر الصوت

الاستماع الفاعل (النشط): ويتمثل في التوجيه الكلي للانتباه صوب المنطوق اللساني مع الإنصات التام له، حيث يتفاعل المستمع حركياً ووجدانياً مع الخطاب وييدي تعاطفاً مع مراميه.

الاستماع العابر (الهامشي): وهو نمط من التلقي اللاشعوري أو غير المركز، كاستماع التلميذ للمذياع كخلفية صوتية أثناء انشغاله، أو التقاط أصوات الشاحنات والمركبات العابرة؛ ولا يثمر هذا السماع العفوي أي كسب معرفي مقصود

الاستماع الفاحص (النقدي): ويرتكز على تفعيل العمليات العقلية العليا لإصدار أحكام تقويمية وقضائية حول مدى صدق وموثوقية ودقة المادة الملفوظة بناءً على محددات ومعايير علمية محددة.

الاستماع البنائي (التعليمي): وهو استيعاب المسموع بوعي حاد وتركيز ذهني بالغ؛ مستهدفاً إحداث النمو المعرفي والإدراك الوجداني للمتعلّم داخل البيئة التعليمية.

تعقيب استنتاجي: يُظهر التتبع النسقي والتحليلي لمهارة الاستماع أنها تتجاوز وتتخطى مجرد العتبة الفيزيولوجية التلقائية للاستقبال الحسي (السمع العفوي)، لتتحول بالضرورة

إلى سيرورة عقلية واعية تتدرج تراتبياً من عتبة الانتباه الأولي وصولاً إلى آليات النقد والتحليل المعمق. وهذا ما يمنحها الصدارة المطلقة في هرم الاكتساب اللغوي، بوصفها المدخل الأساسي لهندسة العمليات الذهنية العليا، والقاعدة الصلبة التي تتأسس عليها مهارات التواصل البشري.

ثالثاً: المقومات والمهارات الفرعية للاستماع

تتفرع الكفاية الاستماعية إجرائياً إلى مستويين متكاملين من المهارات التبعية؛ مهارات ذات طابع عام ومبدئي تُشكل حجر الزاوية في أي عملية تلقى شفهي ناجحة، ومهارات ذات طبيعة تخصصية (خاصة) يُشترط تملكها لتنفيذ وإنجاز وظائف لغوية ومعرفية لاحقة لفعل الاستماع:

أ. المهارات الشمولية (العامة):

وتتضمن المرتكزات والأدوات الأدائية الآتية:

تهيئة البيئة الفيزيائية: وتتمثل في مكنة المستمع من اختيار الموضع والمكان الملائم والمساعد على حصر السمع ونفي المشتتات.

استدامة التركيز والإنصات: القدرة على حشد الانتباه البصري ومواصلته بتتابع زمني مرن لمواكبة تدفق خطاب المتحدث.

الاستيعاب البنوي (النحوي): التمكن المعرفي من فك شفرات التراكيب اللغوية وفهم الأنساق البنائية للجمل.

التلقي الاستدلالي والنقدي: تفعيل الرصيد المعرفي والخبرات القبلية للمتعلم في تحليل وتفنيد منطوق الخطاب، مع فرز النواة الصلبة والمادة الأساسية ذات الارتباط الوثيق بالموضوع وعزلها عن الحشو والمضامين الهامشية.

التلخيص والمأسسة الذهنية: مهارة اختزال وتكثيف الأفكار المستمع إليها وبنائها داخلياً في وعي المستمع أثناء الموقف الاتصالي.

الاستقراء واستخراج النتائج: مكنة توليد الاستنتاجات المنطقية المترتبة على معطيات المادة الملفوظة.

التلقي الجمالي والابتكاري: الاستماع بروح تذوقية فنية قادرة على التفاعل والإبداع³⁶

ب. المهارات التخصصية (الخاصة):

وتشمل الأدوات الإجرائية التالية:

التمييز الفونولوجي: القدرة على الإنصات الدقيق الرامي إلى رصد الأصوات والفونيمات اللغوية والتعرف على ملامحها النطقية.

التلقي بغرض الاكتساب: توجيه فعل الاستماع بوعي نحو استدخال القواعد اللسانية وتعلم النسق اللغوي.

الاستيعاب الدلالي (السياقي): القدرة على سبر أغوار المفردات والوقوف على المعاني الحقيقية والمجازية للكلمات.

الإثراء المعجمي والتراكمي: استثمار المادة المنطوقة كقناة حيوية لتنمية المحصول الاصطلاحي وزيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم³⁷

القراءة:

تنبعت المعاجم العربية المادة الاشتقاقية الثلاثية (ق ر أ)، مستعرضة تحولاتها الصرفية وأبعادها الدلالية والتنزيلية، ومن ذلك ما استقر في لسان العرب لابن منظور:

تحيل مادة (قَرَأَ) دلاليًا على المتن الإلهي؛ فالقرآن هو التنزيل العزيز، وصيغ تصريف الفعل هي: (قَرَأَهُ، يَقْرُؤُهُ)، وما نقله المصنف عن الزجاج يثبت أن المصادر تطرد في صيغ: (قَرَأَ، وَقَرَأَهُ، وَقُرْأَنًا). ويستدل ابن منظور بالبيان القرآني في قوله جل شأنه: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ﴾ [القيامة: 17]؛ حيث نقل عن حبر الأمة عبد الله بن عباس رضي الله عنهما تأويله للفظه بأنها تعني: "قراءته". كما يورد الشاهد الآخر في قوله تعالى: ﴿فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ﴾ [القيامة: 18]، مبيناً عن ابن عباس أن المعنى المراد هو: "فإذا بيّناه لك بالقراءة، فاعمل بما بيّناه لك"³⁸

³⁶ فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم، الأبنية، القدرات، البرامج التعليمية)، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، (د.ط)، 2008م، ص ص 26 - 27.

³⁷ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1423هـ / 2002م، ص 75.

³⁸ أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، ص 128.

ما استقر في معجم العين لـ الخليل بن أحمد الفراهيدي:

يتطرق الخليل إلى الأنماط الأدائية والمسارات الإجرائية لتجليات الفعل؛ فيُقال: (قَرَأْتُ القرآن) إما استظهاراً وعن ظهر قلب، أو معانيةً وتدبراً بالنظر فيه. ويُقال كذلك: (قَرَأَ فلانٌ قِرَاءَةً حَسَنَةً) لإثبات جودة النطق وجودة الترتيل. ويتوزع الاشتقاق النبوي للمادة ليفيد بأن (القرآنَ مَقْرُوءٌ)، والمنشغل به (قَارِئٌ)، كما تُطلق صفة (رَجُلٌ قَارِئٌ) دلالةً على العابد والناسك المتفقه. أما صيغ الصيرورة والممارسة الفعلية فتدور حول (النَّقْرُ وَالْقِرَاءَةُ)³⁹

تعليق: يتضح من المعجم اللغوي أن أصل القراءة يرتبط بالجمع والضم والبيان، وهي دلالة عميقة تجمع بين استيعاب الحروف وإظهار المعاني وتوضيحها.

اصطلاحاً:

تتنزل القراءة بوصفها سيرورة ذهنية تأملية معقدة، تتشكل كبنية تنظيمية مركبة من الأنماط الإدراكية التي تحرك العمليات العقلية العليا. فهي نشاط ديناميكي يستوعب آليات التفكير النسقي، والتحليل النبوي، والتعليل المنطقي، فضلاً عن مهارات تفكيك المشكلات وإصدار الأحكام التقويمية على المادة المقروءة. وبناءً على هذا المنظور، يتعين أن يتجلى الفعل القرائي كنشاط فكري متكامل؛ يبتدئ ميكانيكياً بفك الشفرات الخطية وتعريف الحروف والكلمات، ليتسامى أدائياً عبر النطق الصائت السليم لها، وصولاً إلى غايتها الكبرى المتمثلة في الاستيعاب والدلالة وفهم المضامين المعرفية

تعليق: الانتقال من المفهوم اللغوي إلى الاصطلاحي يظهر أن القراءة لم تعد مجرد فك للرموز والنطق بها، بل تحولت إلى عملية ديناميكية تفاعلية تشترك فيها حواس الإنسان وقدراته العقلية العليا لإنتاج المعنى وتفكيكه.

ثانياً: أنواعها

تنقسم عملية القراءة بدورها إلى قسمين أساسيين:

³⁹ الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، ص 369.

1. القراءة الصامتة:

تتمثل القراءة الصامتة في تلك السيرورة الإدراكية التي ينبري فيها القارئ لتفكيك الشفرات والرموز الخطية المكتوبة، وسبر أغوار مدلولاتها، واستيعاب مراميها الدلالية في البنية الذهنية العميقة، بمعزل عن إصدار أي ترددات صوتية، أو همس نُطقي، أو تحريك للأعضاء المصوتة (كالشفاه). وترتكز هذه الآلية إجرائياً على تعاضد عنصرين أساسيين:

المعاينة البصرية (الحسية): وتتحقق بمجرد توجيه البصر وإسقاط العين على الرمز الخطي والمكتوب المثبت على الحامل الورقي أو الرقمي.

التفعيل (الذهني): ويتمثل في النشاط المعرفي والعمليات الإدراكية العليا التي يثيرها ويستدعيها ذلك المنظور البصري من الرموز، لترجمتها إلى معاني وأفكار مستوعبة

1. مكاسب القراءة الصامتة ومزاياها:

تتعدد العوائد التربوية والمعرفية لآلية التلقي البصري الصامت، وتتجلى أبرز مزاياها إيجازاً فيما يلي:

تطوير السرعة: إكساب المتعلم ملكة الرشاقة والسرعة التدفقية في مسح النصوص وقراءتها.

تكثيف التركيز: شحذ الانتباه لاستغراق الذهن بالكامل في سبر أغوار الدلالة والمعنى، بمعزل عن تشتته في ميكانيزمات الأداء الصوتي وإجادة النطق.

ترسيخ الاستقلالية: تعزيز قدرة التلميذ الاعتماد الذاتي على النفس أثناء الكسب المعرفي.

تحفيز الوعي النقدي: تنشيط ملكة الفحص والمحاكمة العقلية في وعي القارئ.

الاقتصاد في الجهد والزمن: استيعاب دلالي أكمل لمادة نصية أكبر في حيز زمني وجيز.

الحفاظ على السكينة: قراءة بيئية هادئة لا تُسبب أي تشويش أو إزعاج للمحيطين بالمتعلم.

الملاءمة الفئوية: تتوافق تماماً مع المتعلمين الذين يعانون من اضطرابات أو عاهات في

الجهاز النطقي والكلامي⁴⁰

2. القراءة الجهرية (التلفظ الصامت):

⁴⁰ إيمان البقاعي، معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، دار الراتب الجامعية، بيروت، د.ط، د.ت، ص 9.

تُعرّف إجرائياً بأنها السيرورة اللسانية القائمة على تحويل الشفرات والرموز المخطوبة إلى ملفوظات صوتية منطوقة ومسموعة ومتباينة الدلالات، وتتأسس بنيوياً على تعاضد ثلاثة مرتكزات:

المعاينة البصرية: رصد وتتبع العين للرموز المكتوبة.

المعالجة الذهنية: النشاط العقلائي المفضي إلى استيعاب كنه الرمز ومدلوله.

الأداء النطقي التلفظ الصوتي الحركي المعبر عن مكنونات الشفرة الخطية⁴¹

3. مكاسب القراءة الجهرية ومزاياها:

تتنوع الغايات والوظائف التي تؤديها القراءة الصائتة في المشهدين التربوي والاجتماعي، ومن أهمها:

التأسيس القرائي: تمثل ركيزة جوهرية في المراحل المبكرة لتعلّم المهارات القرائية وآليات النطق.

الاتصال الجماهيري: الإفادة في قراءة البيانات، الأخبار، والتوجيهات الإرشادية.

الأداء الخطابي والجمالي: وسيلة أساسية في إلقاء الكلمات، قصائد الشعر، الخطب، والقطع الأنشيدية.

التوثيق المؤسسي: أداة لقراءة تقارير الندوات، ومحاضر الجلسات والاجتماعات الرسمية.

التدرج البيداغوجي: تُشكل حاجة ملحة في كافة المستويات التعليمية، بيد أن وتيرة الاعتماد عليها تقلص طردياً كلما تقدم المتعلم في العمر والنمو المعرفي⁴²

ثالثاً: المقومات والمهارات القرائية التبعية

تتفرع الكفاية القرائية إجرائياً وبيداغوجياً إلى ثلاثة مستويات أدائية رئيسية، يتكامل فيها البُعد الإدراكي مع المعالجة الدلالية والآليات الدراسية؛ وهي كالاتي:

1. كفاية الاستيعاب والدلالة (مهارة الفهم):

⁴¹ محمد جهاد الجمل، ونظير روجي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط5، 1436هـ / 2015م، ص 128.

⁴² إيمان البقاعي، معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، ص 10

وتمثل النواة الصلبة للعمليات العقلية العليا أثناء التفاعل مع النص، وتتحدد مهاراتها الإجرائية في:

المعالجة البنيوية: رصد التفاصيل الدقيقة، استخلاص الأفكار المحورية، وهندسة الأفكار وفق تسلسلها المنطقي.

الربط والتحليل: تتبع الموجهات الإرشادية، رصد العلاقات السببية (السبب والنتيجة)، والمحكمة العقلية القائمة على الاستدلال والاستنتاج، وبناء التعميمات والمخرجات.

الفحص النقدي: استجلاء غرض الكاتب والوقوف على أسلوبه التعبيري، فرز الخصائص والسمات الفنية للمتن، التمييز الواعي بين الحقائق الموضوعية والآراء الذاتية والأبعاد التخيلية، وتفكيك مواضع الدعاية والبروباغندا في النص المقروء⁴³

2. كفاية التفكير السيميائي والمعجمي (مهارة تفسير المفردات):

وترتكز على تفكيك بنية اللفظة واستنتاج دلالاتها سياقياً، وتشمل المهارات الآتية: التحليل الصرفي والفونولوجي: تفكيك البنية التركيبية للكلمة، وتجزئتها ميكانيكياً إلى مقاطع وحروف وصوامت.

المعالجة الدلالية والسياقية: إسقاط المفاهيم الإجرائية، واستثمار التوضيحات البصرية الشارحة، وتفعيل "قرائن السياق" (Contextual Clues) لسبر دلالات الألفاظ الغامضة⁴⁴

3. الكفاية الإستراتيجية والتنظيمية (مهارات القراءة للدراسة):

وتعكس قدرة المتعلم الإجرائية على إدارة المقروء وتوظيفه كأداة للتحصيل العلمي، وتضم:

⁴³ عبد السلام يوسف الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار الكتاب الجامعي، الإمارات

العربية المتحدة، ط1، 1435هـ / 2014م، ص 110

⁴⁴ لمرجع نفسه، ص 110.

الحوكة الزمنية والإجرائية: جدولة الحيز الزمني، وحصر المقاصد السلوكية من فعل القراءة.

المهارات المرجعية والمكتبية: التمكن من فنيات التعامل مع الأوعية المعرفية كالفهارس، المعاجم، المراجع، والدوريات المتخصصة.

الترميز والتنظيم البصري: التدوين التلخيصي على الهوامش، استثمار قوائم المصطلحات والمفاهيم العويصة، وتوظيف المصورات، والخرائط الذهنية، والأشكال التوضيحية.

المرونة القرائية: تنويع وتطويع الإستراتيجيات القرائية (كالسرعة أو التمعن) تبعاً للموقف التعليمي المستهدف⁴⁵

رابعاً: طرق تدريسها

1. المقاربة التركيبية (المنهج الصعودي من الجزء إلى الكل): تركز هذه المقاربة على مبدأ التدرج الخطي، حيث تنطلق بيداغوجياً من الوحدات اللغوية الصغرى المعزولة (كالحروف أو الأصوات) لتصل تصاعدياً إلى البنيات المركبة (كالكلمات فالعبارات)، وتتفرع إلى مسارين إجرائيين: أ. المقاربة الأبجدية (الهجائية): تُعدّ من الأطر التعليمية الكلاسيكية، وتنبني على تلقين المتعلم المبتدئ الحروف الهجائية بالاعتماد على أسمائها الرسمية المعزولة (ألف، باء، تاء... ياء). لينتقل بعدها التدريب الأدائي نحو تملك آليات النطق والتحكم في الحركات الإعرابية والصوتية المصاحبة للرسم الخطّي (الفتح، الضم، الكسر، والتضعيف) قراءةً وكتابةً. وعقب استدخال التلميذ لأسماء الحروف وصورها البصرية، ينتقل الممارس البيداغوجي إلى مرحلة الدمج بضمّ حرفين منفصلين لبناء كلمة ثنائية؛ مثل ضم الألف إلى الباء لتشكيل بنوية كلمة (أب)، أو الألف إلى الميم لإنتاج (أم). ليتدرج التلقين بعد ذلك صوب صهر ثلاثة أحرف معزولة لبناء كلمات ثلاثية مجردة نحو: (زرع، درس)، صعوداً إلى أبنية لغوية وسياقات جمالية أكثر طولاً وتعقيداً [1].

2. ب. المقاربة الفونيمية (الصوتية): تتجاوز هذه الطريقة الطرح الأبجدي عبر تركيز جهود التلقين مباشرة على القيمة الفونيتيكية (أصوات الحروف) بدلاً من أسمائها المجردة،

⁴⁵ المرجع نفسه، ص 110، 111

ليتم إدراجها ضمن بنية الكلمة وفقاً للحاجة الاستعمالية. وفي هذا الإطار، يعتمد المعلم إلى تحفيظ التلميذ المقاطع الصوتية بحركاتها منفصلة نحو: (\$جَ\$, \$لَ\$, \$سَ\$)، ثم يوجه المتعلم لصهر هذا التتابع النطقي الإجرائي (\$جَ \leftarrow لَ \leftarrow سَ\$) ليتلفظ بها مجتمعة في بنية كلية هي: (جَلَسَ)

3. **تعليق:** تركز الطريقة التركيبية (بنوعيتها) على البناء التراكمي من الجزء (الحرف أو الصوت) إلى الكل (الكلمة)، مما يعيها بالآلية والملل.

2. المقاربة التحليلية (المنهج النزولي من الكل إلى الجزء):

تنطلق هذه المقاربة بيداغوجياً من الوحدات الدلالية الكبرى المكتملة المعنى (كالكلمة أو الجملة) صعوداً نحو تفكيكها إلى مكوناتها الصغرى المعزولة (كالحروف والأصوات)، وتتفرع إلى إستراتيجيتين:

أ. إستراتيجية الكلمة (المعينة البصرية المباشرة):

تعتمد على عرض الكلمة كوحدة بصرية متكاملة مقترنة غالباً برسم توضيحي مصاحب؛ حيث يعاين المتعلم الكلمة ويستمتع لنطق المعلم النموذجي لها، ثم يقوم بمحاكاته وترديده تكراراً، ليعمد المدرس بعد ذلك إلى توجيهه نحو تحليلها تدريجياً لترسيخ صورتها الكلية في بنيته الذهنية⁴⁶

ب. إستراتيجية الجملة (وحدة المعنى الكبرى):

تتأسس على فرضية لسانية مفادها أن الجملة هي المبتدأ الحقيقي لإنتاج الدلالة. وتبدأ إجرائياً بتقديم جملة تامة وبسيطة للمتعلمين لإدراك تراكيبها واستيعاب فحواها، مع التدرج الطردي نحو جمل أكثر طولاً وتعقيداً؛ لتبدأ بعد ذلك مرحلة التفكيك التراجعي بنزول الجملة إلى كلمات، ثم اختزال الكلمات إلى حروفها وفونيماتها المكونة لها⁴⁷

⁴⁶ يُنظر: راتب عاشور، ومحمد فؤاد الحوامة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 1424هـ / 2003م، ص 70.

⁴⁷ خالد نادر عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، ص 59، 60

تعليق: تنطلق الطريقة التحليلية (بنوعها) من الكل ذي المعنى (الكلمة أو الجملة) لتفكيكه إلى أجزاء، مراعية إدراك الطفل البصري الفطري.

3. المقاربة التوليفية (الطريقة المزدوجة/التوفيقية):

تتنزل هذه الطريقة بوصفها إطاراً بيداغوجياً وسطاً يزاوج بين مكاسب الإستراتيجيات السابقة متجاوزاً مآخذها الإجرائية؛ لذا تُعرف في الحقل الديداكتيكي بـ (الطريقة التحليلية التركيبية) أو المقاربة التوفيقية، نظراً لكونها تصهر وتدمج آليات التفكيك والتركيب في مسار تعليمي موحد ومتكامل⁴⁸

تعليق: تُمثل الطريقة المزدوجة الخيار البيداغوجي الأكثر توازناً وكفاية في تعليمية القراءة؛ إذ تضمن بناء وعي المتعلم بالدلالة والمعنى الكلي للنص (المنطلق التحليلي)، دون الإخلال بتمكينه من الدقة الآلية اللازمة لتفكيك وإعادة بناء المكونات والوحدات اللغوية الصغرى (المنطلق التركيبي).

خامساً: الغايات والمستهدفات البيداغوجية لمهارة القراءة

تتنوع غايات الفعل القرائي في الحقلين التربوي والعملية، ويمكن اختزال مخرجاتها الاستراتيجية ضمن الأبعاد الآتية:

الكسب المعرفي والوجداني: تجميع المعطيات والبيانات اللازمة لبناء التقارير المهنية والدراسات العلمية لمختلف التخصصات، فضلاً عن تحقيق الإمتاع النفسي والتذوق الجمالي عبر مدارس النصوص الأدبية والسير التاريخية⁴⁹

سلامة الأداء الفونولوجي: تمكين المتعلم من آليات النطق السليم، وتجويد الأداء الصوتي، وتمثيل المعنى شفهيّاً.

⁴⁸ يُنظر: سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، ط1، 1425هـ / 2005م، ص

⁴⁹ خالد نادر عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، ص 55.

تطوير الكفايات القرائية: إكساب المتعلم مختلف الإستراتيجيات والمهارات الفرعية المرتبطة بالقراءة والتحصيل.

الإثراء المعجمي والتداولي: إثراء الحصيلة اللغوية للمتعلم، واستدخال التراكيب النسقية والبنىات النحوية الجديدة⁵⁰

الاستيعاب الدلالي: فك شفرات المادة المقروءة وسبر أغوار المقاصد والأهداف التي يرمي إليها المتن.

تنمية التعبير والدافعية: التدريب الإجرائي على التعبير الشفهي والكتابي الصحيح، وتعزيز ميل الطلاب نحو المطالعة الحرة المستقلة

خلاصة:

يظهر من المقارنة بين القراءتين الصامتة والجهرية أنهما يمثلان دورتين متكاملتين في التحصيل والوعي؛ فالقراءة الصامتة هي أداة الاستيعاب الداخلي، وبناء الفكر النقدي، وتوفير الوقت والجهد، بينما تظل القراءة الجهرية هي الوسيلة الأساسية للتواصل والتعبير الخارجي، ونقل الأفكار للآخرين، وتمكين مهارات النطق والأداء الإلقائي.

خامسا: مهارة الكتابة:

الوقوف على حقيقة الكتابة يستلزم تفكيك مفهومها من خلال تتبع أصلها اللغوي في المعاجم أولاً، ثم استعراض دلالاتها الاصطلاحية وما تشير إليه من أبعاد فكرية وتربوية.

أولاً: تعريفها

أ- لغة:

تتبع الأصول المعجمية البنية الاشتقاقية والدلالية للمادة الثلاثية (ك ت ب)، مستعرضة تحولاتها الصرفية وتجلياتها الاستعمالية على النحو الآتي:

ما استقر في كتاب المخصص لـ ابن سيده:

⁵⁰ يُنظر: هديل علي جواد الشمري، وسعدون محمود الساموك، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005م، ص

تُقارب المادة بنيوياً في صيغة الفاعلية والحدث؛ فيُقال: (كَتَبْتُ الشَّيْءَ أَكْتُبُهُ كُتِبَ وَكِتَاباً)، والمنشغل بالمنفعة هو (كَاتِبٌ)، وتتعدد جموعه التكسيرية والسالمة لتشمل: (كُتَّابٌ وَكُتَّابَةٌ)، في حين تحيل (الكِتَابَةُ) على الحرفة والصناعة ذاتها. وينقل المصنف عن سيبويه قوله بأن صيرورة الفعل طردت في: (كَتَبَ كِتَاباً) محاكاةً للتركيب السماعي (حَجَبَ حِجَاباً). وقد تمايزت الآراء التراثية حيث استقر رأي بعض أهل اللغة على أن (الكِتَابَ) يعبر عن الاسم، بينما تمثل (الكِتَابَةُ) المصدر الإجرائي للحدث. ويُجمع الكتاب على (كُتِبَ وَكُتِّبَ)، وتتوسع الدلالة الاشتقاقية لتفيد صيغة (الْإِكْتِتَابِ) الفرض والرزق، بينما ينصرف مدلول (المَكْتُبِ والْكُتَّابِ) إلى الفضاء والموضع المخصص لتلقين الناشئة مهارات الخط والقراءة

51

ما استقر في معجم المنجد:

يطرد الفعل تصريفاً ومصدراً في صيغ: (كَتَبَ - كُتِبَ وَكِتَاباً وَكُتِّبَ وَكِتَابَةً المخطوط). وتتعدى الدلالة اللفظية لتأخذ طابعاً تكليفاً وإلزامياً، كما انقاد في الأثر الشريف: «كَتَبَ اللَّهُ عَلَى نَفْسِهِ الرَّحْمَةَ وَعَلَى عِبَادِهِ الطَّاعَةَ»؛ بمعنى أوجب وألزم الذات الإلهية بالرحمة العلوية، وأمر العباد بامتثال الطاعة. ويُقال: (كَتَبَ الْكِتَابَ) أي خطّه ونسخه الكاتب، ويُجمع اسم الفاعل على: (كَاتِبُونَ، وَكُتِّبَةُ، وَكُتَّابٌ)⁵²

ب. الكتابة اصطلاحاً :

تتعدد الزوايا الاصطلاحية في سبر أغوار الملكة الكتابية وتحديد ماهيتها الإجرائية، ويمكن رصد أبرز تلك المقاربات فيما يلي:

الكتابة كعملية إبداعية تعبيرية: تُعرّف بوصفها سيرورة فكرية، ولسانية، وإنتاجية ذات أبعاد إبداعية، تتأسس بنيوياً على تعاضد عنصري الفكرة الذاتية والصياغة الأسلوبية. وهي ممارسة قائمة على بناء وهندسة الأفكار، يستجمع فيها الكاتب دفق عواطفه،

⁵¹ يُنظر: أبو الحسن علي بن إسماعيل النحوي اللغوي الأندلسي (ابن سيده)، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، المخصص،

دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1417هـ / 1996م، ج4، ص 6.

⁵² لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ط19، مج1، ص 671.

وينتخب لها أرقى المفردات والجمل، يرفدها بتمكنه المهاري من جماليات الخط، والسلامة الهجائية (الإملائية)، والدقة الإجرائية في تفعيل علامات الترقيم⁵³ الكتابة ككفاية عقلية عليا: تُنزل بوصفها كفاية من كفايات المستويات العليا في هرم الاكتساب اللغوي، وتتخذ كمعيار ومؤشر دال على مدى نمو التلميذ أو تعثره في علم اللغة. فهي نشاط ذهني يتجاوز إستراتيجيات الحفظ الميكانيكي والترديد البغائي، لتتسامى نحو أعمال الفكر، وتوظيف منهجية منطقية متماسكة في عرض الرؤى وتميرها إلى القارئ، مما يجعلها مرآة تعكس التفكير المنطقي السليم وتطور القدرة التعبيرية⁵⁴ الكتابة كأداة تنموية وتداولية: تُقارب إجرائياً باعتبارها آلية لتنمية مكنة التعرف على الكلمات واستعمالاتها السياقية، وبناء الروابط التركيبية للجمل لدى الناشئة؛ فضلاً عن إسهامها المباشر في تمكينهم من صياغة المراسلات والتقارير المكتوبة. وتيسر هذه العملية استدخال مهارات الخط والتهجي، وخلق الدافعية الذاتية نحو التعلم، مما يؤدي طردياً إلى إثراء القاموس اللفظي والمعجمي للأطفال، وهو الرصيد الذي يغذي أداءهم الشفهي وقدرتهم على التعبير عن أفكارهم

ثانياً: المقومات والمهارات الفرعية للكتابة:

يستهدف الفعل الديديكتيكي لتلقين الكتابة تشكيل وبناء منظومة متكاملة من المهارات الأدائية لدى المتعلم، وتتجلى أبرز هذه المهارات فيما يأتي:

التمكن الخطي: رسم الحروف والرموز الخطية رسماً هندسياً صحيحاً يضمن وضوحها ويسهل سيرورة قراءتها.

المطابقة الإملائية: رسم الكلمات والملفوظات بما يتوافق تماماً مع القواعد والمعايير الإملائية المتواضع عليها.

⁵³ طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص 135.

⁵⁴ نوري عبد الله هبال، دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، المحور السادس، ليبيا، ص 7.

السبك البنائي والتركيب: صياغة التراكيب والعبارات، وتشديد الفقرات هندسياً لتكون مفرغة للتعبير عن المعاني والأفكار.

الانتخاب الفكري: كفاية انتقاء وتوليد الأفكار التي يتطلبها ويقتضيها كل فن من فنون التعبير المكتوب.

الهندسة المنطقية للنص: تنظيم وترتيب تلك الأفكار المنتخبة وفق نسق تنظيمي تفرضه الطبيعة البنائية للون الكتابي المستهدف

وفي سياق متصل، يفصل رشدي أحمد طعيمة هذه الكفاية اللغوية عبر مستويين؛ مستهدفاً فرز المهارات الحركية (الآلية) والمهارات العقلية (المعرفية) على النحو الآتي:

النضج والتحكم الحركي: التمكن التام والسيطرة الفيزيولوجية على حركات الأصابع، واليد، والمعصم، والذراع أثناء مسك القلم والخط.

الاتجاه النسقي: تعوّد واكتساب آلية التدفق الخطّي الصحيح من اليمين إلى اليسار (في اللغة العربية، والعكس في الفرنسية).

الوعي الإملائي الصارم: الدقة البالغة في كتابة الكلمات التي تنطوي على ظواهر لغوية خاصة؛ كالحروف التي تثبت خطأً وتسقط نُطقاً (المهملة)، أو الأصوات المنطوقة التي لا يقابلها رسم خطي في بنية الكلمة

المهارات التكميلية: تفعيل علامات الترقيم وسياقاتها، الالتزام بخصائص الخط العربي، الموازنة بين السرعة والسلامة الأدائية، واستحضار البنية الهجائية للمفردات⁵⁵

ثالثاً: المراكز البنوية للكتابة (الأسس الثلاثة):

تتأسس الكفاية الكتابية بيداغوجياً على ثلاثة أركان متكاملة: الإملاء، والخط، والتعبير الكتابي.

1. ركيزة الإملاء:

⁵⁵المرجع نفسه، ص 113.

أ. المفهوم: هو التصوير الخطي والهندسي للأصوات والملفوظات المنطوقة عبر رموز ورسوم اصطلاحية متواضع عليها؛ بما يتيح للمتلقي إعادة إنتاجها ونطقها وفق صورتها التلفظية الأولى، ويُعد إحدى الركائز الأساسية لتعليم الإنشاء والتعبير⁵⁶

ب. الإملاء المنقول: إستراتيجية بيداغوجية تقوم على نقل التلميذ لمتن نصي عُرض أمامه (على سبورة أو كتاب) عقب قراءته، واستيعابه، وتهجي مفرداته شفهيًا. ويُعد هذا النمط ملائمًا وناجعًا لمتعلمي الطور الابتدائي الأولي؛ لكونه يركز آلياً على الحركية الحسية، والملاحظة البصرية، والمحاكاة المباشرة، فضلاً عن ربطه العضوي بين ملكتي القراءة والكتابة.

2. الإملاء المنظور: إستراتيجية تعتمد على معاينة التلاميذ للمتن المكتوب وقراءته وفهمه، ثم حجب النص عن أعينهم قبل البدء في عملية الإملاء؛ ويناسب بيداغوجياً متعلمي الصفين الرابع والخامس من الطور الابتدائي⁵⁷

3. الإملاء الاستماعي: يركز على إنصات التلاميذ لقطعة يقرأها المدرس، تعقبها مناقشة دلالية وتدريب شفهي على تراكيبها ومفرداتها العويصة، لتبدأ عملية الإملاء بعد ذلك؛ وهو ملائم لنهاية الطور الابتدائي والمرحلة المتوسطة⁵⁸

4. الإملاء الاختباري: قياس تحصيلي موضوعي يهدف إلى اختبار كفايات التلاميذ عبر إملاء نص عليهم عقب استيعاب معناه العام دون تقديم أي معونة هجائية، ويصلح لكافة المستويات على فترات متباعدة⁵⁹

⁵⁶ جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، إطار للممارسات التدريسية والمهنية،

ط1، 2004 هـ / 2005 م، ص 200

⁵⁷ عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، د.ط، د.ت، ص 14.

⁵⁸ محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، د.ط، 1983 م، ص 233

⁵⁹ عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، ص 17، 18.

ج. الأهداف الاستراتيجية لتدريس الإملاء:

يتجاوز الإملاء الغاية الآلية المجردة ليكون أداة وظيفية في خدمة التعبير المكتوب، وتتجلى مستهدفاته في:

أبعاد أدائية مهارية: تمكين المتعلمين من الهندسة الخطية الصحيحة للحروف، وتجويد مهارات الخط العربي، وتدريب الحواس الإملائية (البصرية والسمعية والحركية) على الإتيان⁶⁰

أبعاد تواصلية ومعرفية: تحقيق ثنائية (الفهم والإفهام) كأبرز وظائف اللسان، وتوسيع الرصيد المعرفي والثروة اللغوية للتلاميذ، وتنمية ملكات الملاحظة والإنصات والنظام⁶¹ تجاوز عقبات الرسم والنسق اللغوي: تذليل إشكالات الكتابة العربية (كالروابط المقطعية، الإعجام، الظواهر الصرفية والإعرابية، والحركات القصار)، ومراعاة طبيعة القواعد المعقدة التي تشهد تبايناً بين المنطوق الصوتي والرسم الخطي (كرسم الهمزات والاستثناءات الصرفية)

المقاربة العلاجية والدعم البيداغوجي: ترسيخ فهم المعنى قبل الخط، التركيز الإجرائي على تفريد التعلم والتدريس العلاجي لضعاف التلاميذ، وتفعيل آلية التصويب الذاتي للأخطاء الشائعة واستثمارها كمنطلقات بيداغوجية لبناء التعلّيمات الجديدة

خلاصة:

تتنزل الكتابة كعملية فكرية وسيكولسانية معقدة، تنطلق بيداغوجياً من عتبة الضبط الآلي والحركي للخط ورسم الحروف، لتتربص وتنمو عبر إستراتيجيات الإملاء المتدرجة (المنقول، المنظور، الاستماعي، والاختباري)، وصولاً إلى غايتها الأسمى المتمثلة في تمكين المتعلم من أدوات التفكير المنطقي السليم، والتعبير الإبداعي النسقي والمنظم عن الأفكار والمقاصد.

⁶⁰سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص 43.

⁶¹ عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 1428هـ / 2008م، ص 185.

ثانياً: الخط

يُمثِّل الخطُّ الركيزة البصرية الثابتة التي تمنح الفكرة المكتوبة جسداً وهندسةً تنطق بجمال اللغة العربية؛ وللوقوف على كنه هذه المهارة وأبعادها التربوية، يقتضي الأمر تحديد معالمها دلاليّاً عبر تتبع مفهومها في البيئة اللغوية وفي السياق الاصطلاحي والتعليمي على النحو الآتي:

أ- تعريفه:

لغة: الخطُّ هو السَّطْرُ، والطَّرِيقُ، والمُسْتَطِيلُ مِنَ الشَّيْءِ، وجاء في المعاجم: خطُّ القلم أي رسمَ خطاً على الورق، وجمعه خُطُوط.

ب. المفهوم الاصطلاحي: يُعرّف الخط بوصفه الأداة الإجرائية التمكينية للمتعلم في سائر الحقول المعرفية والمواقف الحياتية والاتصالية التي تستلزم ممارسة الكتابة (أكاديمياً وحياتياً)؛ إذ يتخذ وسيطاً مادياً لترجمة ونقل أفكاره، ومشاعره، ومخزونه المعرفي⁶² وفي مقاربة سيكوحركية أخرى، يُصنف الخط باعتباره: مهارة أدائية حركية بالدرجة الأولى ترتبط بنمو التآزر الحسي الحركي للمتعلم⁶³

ب. الموجهات الديداكتيكية لتعليم الخط (الأمور الواجب مراعاتها):

يتطلب البناء المنهجي لملكة الخط الالتزام بالمحددات الإجرائية الآتية:

الضبط الفيزيولوجي والنفسي: تدريب المتعلمين على الوضعية والجلسة السليمة للكتابة، ومراعاة العامل النفسي والوجداني عبر انتقاء نصوص تتماشى مع ميول وحاجات الطلاب⁶⁴

⁶² خليل عبد الفتاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 247.

⁶³ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، دبط، دبت، ص 311.

⁶⁴ محمد فوزي أحمد بني ياسين، اللغة (خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلمها)، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م، ص 170.

الحوكمة المنهجية: تحديد المقاصد السلوكية (الهدف) لكل حصة دراسية، واعتماد مبدأ التدرج البيداغوجي، مع رصد الحيز الزمني الكافي للإنجاز.

المعالجة الدلالية والمحاكاة: مناقشة التلاميذ في فحوى النص ومضمونه لتثبيت المعنى قبل البدء في الخط، مع تقديم نماذج بصرية نموذجية فائقة الجودة للمحاكاة والتقليد. التقويم والدعم البيداغوجي: تفعيل آليات التغذية الراجعة (الفورية الفردية، أو الجماعية عند رصد تعثرات مشتركة)، مع تدريب الطلاب على تحقيق الموازنة الأدائية بين السرعة التدفقية ودقة الرسم الخطي.

ج. الأهداف الإستراتيجية لتدريس الخط العربي:

يتجاوز الخط العربي البعد الآلي ليحقق غايات تربوية وفنية ونفسية متكاملة، تتلخص إيجازاً فيما يلي:

الكفاية الفنية والجمالية (التجويد والتحسين): تمكين المتعلم من آليات وضوح الحروف وتحقيق التناسب الهندسي بينها، مع مراعاة استقامة الخطوط، ونسب الأطوال، والمدود، والمسافات البينية الفاصلة بين الكلمات⁶⁵

الكفاية الأدائية والقراءة: تطوير ملكة الكتابة السريعة والرشاقة التدفقية لدى المتعلم، فضلاً عن كونه متمماً بيداغوجياً حيوياً لعملية القراءة وسبر أغوار المقروء.

النضج والنمو السيکوحركي: تقوية العضلات الدقيقة لليد والأنامل، وإكساب الطفل الخبرة الحركية واليدوية اللازمة للتحكم في أداة الكتابة.

العوائد النفسية والوجدانية: تنمية الذوق الفني والجمالي السليم في نفوس التلاميذ، وإثارة مشاعر السرور والبهجة والارتياح النفسي لديهم عند إتقان الرسم الخطي.

التربية السلوكية والنظامية: تعزيز المتعلمين على جملة من القيم والمهارات السلوكية؛ كالنظافة، والترتيب، والنظام الشكلي، ودقة الملاحظة والمحاكاة البصرية⁶⁶

⁶⁵ فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، 2013م، ص 123، 124.

⁶⁶ يُنظر: علي حسن الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005م، ص 164

الموجهات الإجرائية للتدريس: تركز هذه الأهداف ديدكتيكياً على توفير التدريب والمراس المستمر، والانتقاء الواعي للمادة والنصوص المراد خطّها، مع الالتزام الصارم بالجلسة والوضعية الفيزيولوجية الصحيحة للتلميذ أثناء الموقف التعليمي.

3. ركيزة التعبير الكتابي (الإنشاء):

أ. المقاربة المفاهيمية للتعبير الكتابي:

لغة: تشتق اللفظة من المادة الثلاثية (ع ب ر)؛ ويُقال: (عَبَّرَ عَمَّا فِي نَفْسِهِ) إذا أَبَانَ، وأَعْرَبَ، وَتَرَجَمَ عن كوامن مشاعره وأفكاره وسائر مدركاته سياقياً إما ملفوظاً أو مخطوطاً. ويتمثل التعبير الكتابي لغةً في الإفصاح المادي والخطّي عن المكونات الإنسانية.

اصطلاحاً: يُشكل التعبير الفضاء الديدكتيكي المتاح الذي يتسنى من خلاله للممارسين البيداغوجيين رصد التعثرات اللغوية والأسلوبية والمنهجية لدى المتعلمين أثناء معالجة الأفكار، ومن ثم صياغة الإستراتيجيات العلاجية الكفيلة بتقويمها. كما يمثل البيئة الحاضنة لاكتشاف الملكات والمواهب الأدبية والإنشائية الواعدة لرعايتها وتوجيهها. ويؤدي التعبير وظيفية تشخيصية وتقويمية؛ إذ يختبر الكاتب عبره تمكنه المهاري من النظم النحوي، والضبط الإملائي، والاتساق المنطقي للأفكار، وحسن اختيار القوالب والتراكيب الأسلوبية⁶⁷

ب. المستويات المهارية للتعبير الكتابي:

يستهدف تدريس هذا المكون تنمية وتطوير حزمة من المهارات العقلية والأدائية العليا لدى المتعلم، وتتجلى اختصاراً فيما يأتي:

⁶⁷ فراس السليتي، فنون اللغة، المفهوم، الأبنية، المعوقات، البرامج التعليمية، ص 80.

الهندسة الإجرائية والتنظيمية: قدرة المتعلم على صياغة خطة منهجية مسبقة للمتن، وتحديد المقاصد والأساليب المتبعة، مع تطويع المنهج التعبيري ليتوافق مع مقتضيات الموقف وسياقاته.

المعالجة المنطقية والفكرية: تحديد الأفكار ورصد أبعادها، ومراعاة الاتساق، والتكامل، والترتيب التتابعي بدقة عالية، وتوليد كفاية النقد والتقويم الذاتي لرصد الثغرات الكتابية ومعالجتها.

الأداء الأسلوبي والتداولي: نقل صور واضحة المعالم عن الرؤى المعرفية والمؤثرات النفسية، والموازنة الإجرائية بين دفتي الإيجاز والوضوح أو الإطناب والاستقصاء تبعاً لخصوصية الموقف، مع امتلاك مكنة الخطاب التواصلية الموجه لكل فئة بما يلائمها لسانياً ودلالياً.

الحجاج والاستدلال: توظيف الموجهات الإقناعية والآليات الحجاجية لتأييد رأي أو دعم وجهة نظر، مع استحضار الأمثلة والشواهد المناسبة وإسقاطها في سياقاتها التعبيرية الملائمة⁶⁸

خلاصة

يُعدّ التعبير الكتابي المرآة النهائية لتمكّن المتعلم لغوياً وفكرياً، وينقسم إلى نوعين: "وظيفي" يخدم الاحتياجات العملية الحياتية، و"إبداعي" يمنح الكاتب مساحة حرّة لصياغة مشاعره ورؤاه الذاتية بأسلوب جمالي رصين

⁶⁸ سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص 93.

المطلب الثاني: ماهية الطور الابتدائي والمدرسة الابتدائية

أولاً: الطور الأول من التعليم الابتدائي (طور الإيقاظ والتعلمت الأولى)

يُعرّف هذا الطور بيداغوجياً بأنه "مرحلة الإيقاظ والتعلمت الأساسية الأولى"؛ وفيه يتم شحذ دافعية المتعلم وتوليد شغفه الذاتي نحو المعرفة والاستكشاف. ويستهدف هذا الطور تمليك الطفل آليات البناء التدريجي لتعلمت الركيزة من خلال المحددات الآتية:

الكفاية اللغوية المحورية: اكتساب مهارات اللغة الأم (اللغة العربية) بوصفها النواة الصلبة للعمليات التعليمية، وتتجسد إجرائياً في مستويات: التعبير الشفهي، القراءة، والكتابة.

بناء الكفايات العرضية (Compétences transversales): هندسة وتشكيل مهارات سلوكية ومعرفية ممتدة تُبنى تكاملياً عبر مختلف الأنشطة والمواد الدراسية.

التموقع الفضائي والزمني: إرساء وتشكيل المفاهيم الذهنية الأساسية المرتبطة بأبعاد المكان والزمان لدى الطفل.

التملك المنهجي: استدخال آليات وطرائق التحصيل المعرفي (كفايات عرضية) رفقة المضامين الخاصة بكل مادة⁶⁹

II. ماهية وفلسفة المدرسة الابتدائية

1. المفهوم البنيوي والمؤسسي:

تتنزل المدرسة الابتدائية بوصفها مؤسسة تعليمية عمومية ونظامية، تستوعب الطورين الأول والثاني من مسار التعليم الأساسي، وتتمتع باستقلالية هيكلية وإدارية تامة عن الطور المتوسط (الإكمالي)، باستثناء ما تملّيه مقتضيات التنسيق التربوي والميكانيزمات التدبيرية للشؤون المالية⁷⁰

2. المرحلة الابتدائية وأبعاد النمو السيكومعرفي:

⁶⁹ محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 2011، ص 23. (ملاحظة: تم ترتيب الهامش الأول للفقرة الأولى هنا وفق الورود)

⁷⁰ يُنظر: عبد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي، مطابع عمار قرفي، باتنة، ط2، د.ت، ص 72.

تستهدف هذه المرحلة رصد ومراقبة التحولات النمائية الهيكلية التي تطرأ على الطفل في الحيز العمري الممتد من (6 إلى 12 سنة). وتُجمع الطروحات التربوية على أن الطور الابتدائي يُمثّل المنعطف الأبرز في صيرورة الصقل التعليمي والنفسي للمتعلم، وتتحدد ملامح تطوره عبر الخصائص والسمات السيكلولوجية والفيزيولوجية الآتية:

الرسوخ والتمكن الإجرائي: تتميز هذه المرحلة بميل الطفل نحو صقل وإتقان الخبرات والمكتسبات القبلية التي حازها سابقاً، حيث يتجلى هذا الإتقان وفق منحني تدريجي متأمل وليس دفعة واحدة.

الاستقرار الوجداني والاتزان الانفعالي: يشهد الجانب الانفعالي للطفل ثباتاً واستقراراً نسبياً مقارنة بالمراحل العمرية المبكرة، مما يؤدي طردياً إلى انحسار الاضطرابات الانفعالية وتشكل الميول والاتجاهات النفسية نحو الثبات.

التحول نحو الواقعية المعرفية: ينزاح التفكير الإدراكي للتلميذ تدريجياً عن الإغراق في الخيال المحض، متجهاً صوب المقاربة العقلانية والواقعية في تفسير الأحداث وتعليل الظواهر المحيطة به.

التنشئة والاندماج الاجتماعي: يسعى الطفل في هذا العمر بوعي متزايد نحو تنظيم علاقاته مع الأقران وجماعات الرفاق، مما يرسخ لديه شعوراً سيكولوجياً متطوراً بالانتماء للمجتمع والنسق الجماعي.

النمو الجسماني والحركي: يتسم النمو الفيزيولوجي بالبطء النسبي المتوازن في السنوات الأولى (من 5 إلى 10 سنوات)، وتتميز هذه المرحلة بكثافة النشاط الحركي (الفرط الحركي الطبيعي)؛ غير أن هذه الحركية تنضبط وتأخذ سمّاً سلوكياً مقنناً وهادفاً كلما اقترب الطفل من عتبة المراهقة.

التصاعد العقلائي السريع: يشهد البناء الذهني للمتعلم قفزات نمائية متسارعة ومتصاعدة في العمليات العقلية العليا؛ كالفهم، الإدراك البصري والسمعي، والتعليل المنطقي للمجردات **موجز بيداغوجي:** تُعد المرحلة الابتدائية الحجر الأساس والتأسييسي الذي تنهض عليه سائر البنيات والمراحل التعليمية اللاحقة؛ لذا حظيت بعناية بالغة من لدن خبراء المناهج وصناع السياسات التربوية، لترجمتها بآليات ديدكتيكية تتحول على أيدي المعلمين (الممارسين

الفاعلين في الميدان) من أطر نظرية مجردة إلى واقع عملي ملموس يُسهم في صياغة شخصية المتعلم

لملامح النمائية والكفائية لتلميذ السنة الثالثة ابتدائي:

1. مرحلة الطفولة المتوسطة (مرحلة الكمون والنمو المتوازن):

تتزامن هذه المرحلة سيكولوجياً وفيزيولوجياً مع تدرج المتعلم في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية (وتحديداً الفئة العمرية الممتدة من 6 إلى 9 سنوات). ويتسم المنحنى النمائي للطفل هنا بالتباطؤ النسبي الاستقرائي، حتى إنها تُصنف في أدبيات علم نفس النمو بوصفها "مرحلة كمون نسبي" لمعدلات النمو الفيزيقي، وتتحدد ملامحها السلوكية والإدراكية عبر المحددات الآتية:

التدفق الحركي الفاعل: بروز طاقة حركية مكثفة ونشاط زائد يستلزم التوجيه البيداغوجي الحاضن.

النزوع نحو الاستقلالية: نمو دافعية الاعتماد على الذات والانفصال التدريجي عن الرعاية الوالدية المطلقة في سبيل تحقيق وإثبات الذات.

الاتساع الاجتماعي الدلالي: تمحور اهتمام التلميذ حول بناء جماعات الرفاق وتكوين الصداقات الميدانية، حيث يتعاضد أثر الأقران سيكولوجياً وتواصلية في هذه المرحلة.

الواقعية التفاعلية الصارمة: يميل الأطفال في هذا العمر إلى التعاطي مع المواقف الحياتية بجدية واضحة، وينتظرون نمطاً تفاعلياً متزاناً وثابتاً من الراشدين، مما يستلزم معاملة تربوية قوامها الاستقرار والبعد التام عن التذبذب الوجداني.⁷¹

الكفاية اللسانية والنمو المعجمي: يشهد الرصيد القاموسي للمتعلم في هذه المرحلة قفزة كمية ليتجاوز عتبة الـ (2500) مفردة مستوعبة، مع قدرة تفاعلية على إنتاج وتوليد الجمل المركبة والطويلة، والانتقال الإجرائي الحاسم من الطور التواصلية الشفهي الخالص إلى الطور التحريري والخطّي النسقي⁷²

⁷¹ عزيز بشارة وآخرون، سيكولوجية الطفولة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 1419هـ / 1999م، ص 18، ص 19.

⁷² يُنظر: ثائر أحمد غباري وخالد محمد أبو شعيرة، علم النفس اللغوي، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1432هـ / 2011م، ص 49.

2. الخصائص والأبعاد البيداغوجية لتلميذ السنة الثالثة ابتدائي:

يتسم المنهاج التعليمي واللساني في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي بمظهرين هيكليين في هندسة المادة التعليمية:

تثبيت المكتسبات وتعميقها: ويتحقق ذلك بالتوسع الأفقي والعمودي في مدارس المفاهيم المعرفية، والتدريب الإجرائي على آليات البحث عن المعلومة ومعالجتها، وتنظيمها، وإعادة صياغتها إنتاجياً (شفهياً وكتابياً)؛ للوصول بالمتعلم إلى العتبة المطلوبة من التحكم في الكفايات العرضية والمستهدفة.

التسامي عن الآلية الميكانيكية: يتجاوز تعلم اللغة في هذا المستوى حدود التدريب الحركي والآلي الصرف على فك ترميز الحروف والكلمات (Décodage)، صعوداً نحو فضاءات التلقي الدلالي وبناء المعنى.

ويمكن حصر ملامح المدخلات والمخرجات الكفائية للتعلم في هذه السنة عبر رصد خصائصه الإجرائية عند العتبتين الآتيتين:

أ. الخصائص الكفائية للتعلم عند مدخل السنة الثالثة ابتدائي:

يتميز المتعلم في هذه المحطة البيداغوجية بامتلاك استعدادات أدائية تُمكنه من:

التحكم في آلية القراءة بيسر ومرونة إجرائية.

استيعاب وفهم النصوص القرائية القصيرة ذات المضامين البسيطة.

استخلاص المعطيات المباشرة من المتن المقروء، والإجابة الدقيقة عن الأسئلة الحافزة له.

التعبير الشفهي الإفصاحي عن مشاعره الذاتية، ذكرياته، ومواقفه الوجدانية في سياقات تفاعلية متنوعة.

إنتاج وتحرير نصوص خطية قصيرة استجابة لوضعيات دلالية وسياقية، مع مراعاة المعايير الهندسية للرسم الإملائي الصحيح للحروف والكلمات⁷³

خلاصة الفصل:

يلخص هذا الفصل الى ان مهارة التحدث تشكل الركيزة الأساسية في بناء الأداء التواصلية حيث يتأثر تشكلها بالفروق الفردية الناتجة عن اليات الاستثارة و التفكير و صوغ النطق لدى التلميذ يمتد اثر هذه الفروق ليتجاوز مجرد التعبير الشفهي مساهما بشكل مباشر في احداث تمايز واضح في القدرات اللغوية الشاملة -استماعا قراءة كتابة- وقد سمح ربط هذه المهارات بالخصائص النمائية لتلميذ السنة الثالثة ابتدائي بتحديد ملامح تخرجه و سياق نموه اللغوي مما يفتح الأفق للدراسة الميدانية للتحقق من مدى اثر هذه الفروق في تشكيل تمايز ملكاتهم اللغوية داخل المدرسة الابتدائية

⁷³ مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011م، ص 7، ص 9. ويُنظر أيضاً: دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011م، ص 8 و 9.

الفصل التطبيقية

- الدراسة الميدانية -

المبحث الاول : الاطار المنهجي للدراسة الميدانية و مجرياتها

- المطلب الاول : الحدود المنهجية للدراسة
 - المطلب الثاني : الهندسة الاجرائية و سيرورة حصة التعبير الشفوي
- المبحث الثاني : تفريغ البيانات الميدانية ، تحليلها و مناقشتها
- المطلب الاول : عرض و تفريغ البيانات الميدانية
 - المطلب الثاني : تحليل و مناقشة النتائج و تفسيرها

الفصل التطبيقية

المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية ومجرياتها

المطلب الأول: الحدود المنهجية للدراسة

أولاً: المجال المكاني

أجريت الدراسة الميدانية في المدرسة الابتدائية عبد الحميد ابن باديس بمستغانم حيث تم اختيار المؤسسة نظراً لتوفرها البيئة التعليمية المناسبة و المستقرة و التعاون الملموس من الطاقم التربوي.

ثانياً: المجال الزمني

تمت المعاينة الميدانية و جمع البيانات الخاصة بنشاط التعبير الشفوي خلال الفصل الثالث من الموسم الدراسي و تحديدا شهر افريل وهي فترة نموذجية يكون فيها متعلم السنة الثالثة ابتدائي قد اكتسب حظا وافرا من المهارات اللغوية و الصيغ التركيبية التي تمكننا من رصد فروق الأداء بدقة

ثالثاً: عينة الدراسة

شملت الدراسة قسم السنة الثالثة من التعليم الابتدائي متكونة من 40 تلميذ اذ يمثل هاد السن مرحلة حاسمة في النمو اللغوي، حيث يبدأ المتعلم بالانتقال من التعبير العفوي البسيط الى محاولة صياغة جمل مركبة و توظيف القواعد و الصيغ

المطلب الثاني: الهندسة الإجرائية و سيرة حصة التعبير الشفوي

ان التعبير الشفوي في المدرسة الابتدائية يعد ركيزة أساسية في المادة اللغوية، فهو نشاط حيوي يهدف الى تنمية جراءة المتعلم و ثقته بنفسه و تمكينه من القدرة على الابانة و مواجهة الآخرين فضلا عن تنمية تفكيره المنطقي و توسيع دائرة أفكاره و ترتيبها ولتحقيق هذه الغايات التربوية، يتأسس نشاط التعبير الشفوي على هندسة إجرائية تتكون من ثلاث مراحل متكاملة

أولاً: مرحلة فهم المنطوق

تتمثل هذه المرحلة الخطوة الأولى في النشاط و تستهدف بالدرجة الأولى مهارة الاستماع الواعي و الكفاءة الاستقبالية لدى المتعلم الأهداف و القدرات المستهدفة: يسعى المحتوى في هذه المرحلة الى اثراء الحصيلة اللغوية و الفكرية للمتعلمين و العمل على كشف مخزون المعاني و الأفكار لديهم و توسيع مجالاتها الالية الإجرائية: تبدأ الحصة بقيام الأستاذ بتقديم النص المنطوق قراءة نموذجية و اعية يراعى فيها الأداء الصوتي السليم من حيث النبر و التنغيم و صحة ضبط الحركات و استخدام الأصوات المعبرة عن المعاني لان طريقة لقاء المعلم هي المفتاح الذي يبدد خوف المتعلم و يجذب انتباهه

التقويم المبدئي: تعقب القراءة مرحلة المناقشة و بناء الأسئلة حول النص و تهدف هذه الأسئلة نظريا الى تدريب تلاميذ الطور الابتدائي على قوة الملاحظة الثابتة و الناقبة، و قياس مستويات التركيز و الذاكرة السمعية لديهم، تمهيدا لاستخراج القيم و المضامين الأساسية الكامنة في الخطاب المنطوق

ثانياً: مرحلة تداول الصيغة و توظيفها:

تعد هذه المرحلة الجسر الرابط بين الاستماع التلقائي و الإنتاج اللغوي المنظم، حيث ينتقل فيها المتعلم الى تداول البنى التركيبية للغة بشكل واع و موجه

الأهداف و القدرات المستهدفة: تستهدف هذه المرحلة بناء القدرة على اختيار صيغ التعبير و الحديث اثناء بناء المهارة الشفوية و تمكين المتعلم من التمييز بين دلالات الأساليب و العبارات و مواقع استعمالها في السياق التعليمي و الواقعي

الفصل التطبيقية

الالية الإجرائية:يعمد الأستاذ في هذه المرحلة الى استخراج صيغ محددة و أدوات لغوية من النص المنطوق،ويضعها في سياقات بارزة امام المتعلمين بمحاكاتها و اكمال الجمل المقترحة لتعويد لسان الطفل على السلاسة و النطق السليم

التدرج في الأداء:تتطلب هذه المرحلة مراعاة الفروق الفردية تربويا حيث يتم التدرج من مطالبة التلاميذ الأقوى بإنتاج سياقات تعبيرية جديدة و مستقلة تماما توظف الصيغة وصولا الى الفئات التي تحتاج دعما و تكتفي باكمال جمل جاهزة تعرض عليها

ثالثا:مرحلة الإنتاج الشفوي:

تعتبر هذه المرحلة المخرج النهائي و الثمرة الحقيقية لنشاط التعبير الشفوي حيث يتحول المتعلم من مستهلك للغة الى منتج لها

الأهداف و القدرات المستهدفة: تركز هذه المرحلة على مهارات التعبير العليا و قدرات الأداء المستقلة مثل:القدرة على إدارة لغة حرة اثناء الحديث و توجيه الكلام تحديد مواقع الأسماء من الفضاء الزمني و المكانية ضبط المطابقة اللغوية في الجمع و التثنية و استعمال أدوات الإشارة و التناص اللغوي

الالية الإجرائية:يطالب الأستاذ المتعلمين بالانطلاق من مكتسبات المراحل السابقة- النص و الصيغ- و بناء جملة فقرات مستقلة تعبر عن تمثلهم للمواقف و التجارب.ويتيح هذا الفضاء للمتعلم ممارسة التعبير الحر و المسترسل لابرار ملكته النطقية و التركيبية

التصحيح و التقويم الفوري:يخضع الإنتاج الشفوي هنا لمعايير التقويم و التصحيح الوقائي و النمائي حيث يقوم الأستاذ بمراقبة سلامة لغة التعبير الانسجام و الملاءمة و القدرة على تصريف الأفعال مع الضمائر بشكل صحيح.ويتم التدخل تربويا لتصويب اللحن او الخطا دون كسر الشجاعة الأدبية للمتعلم مع تقديم الدعم و الزاد اللغوي المستمر لمساعدة المتعثرين على بناء أفكارهم شيئا فشيئا

الفصل التطبيقية

المبحث الثاني: تفريغ البيانات الميدانية، تحليلها ومناقشتها

بهدف الوقوف على واقع الفروق الفردية والأداء اللغوي الشفوي لدى متعلمي السنة الثالثة ابتدائي، وتحديد مستويات نمو مهارة التحدث لديهم، قمنا برصد الأداء اللغوي لعينة الدراسة أثناء فترات التدريس الميدانية، وتحديداً في أنشطة اللغة العربية (فهم المنطوق، التعبير الشفوي وإنتاج الصيغ). وقد تم تبويب هذه المعطيات وعرضها في مطالب تفصيلية تعتمد على جداول التفريغ الكيفي والإحصائي.

المطلب الأول: عرض وتفريغ البيانات الميدانية

1. شبكة تفريغ استجابات المتعلمين في مرحلة فهم المنطوق
السند المنطوق المستهدف: نص «عادات وأعراف الأوراس» (مستوى السنة الثالثة ابتدائي).
حجم العينة: 40 تلميذاً.

أسئلة الأستاذ على العينة	الأداء و الملاحظة الميدانية و سلوك المتعلمين	الإجابات المرصودة حسب فئات التمايز اللغوي
س1: بين العادات التي تعبر عن التعاون بين الجيران	رصد مدى قدرة المتعلمين على استدعاء المضامين و القيم من النص	فئة التحكم الأقصى (المتميزون - 12.5% / 5 تلاميذ): إجابات كاملة ومسترسلة (الحياة الجماعية بالأوراس، ختان الأولاد، ومظاهر التوزيع والتعاون). فئة التحكم المقبول (المتوسطون - 57.5% / 23 تلميذاً): إجابات تقتصر على فكرة واحدة (ختان الأولاد أو مساعدة الجيران) دون تفصيل. فئة التحكم الجزئي/الأدنى (30% / 12 تلميذاً): عجز عن التحديد، أو تقديم إجابات عامة مشوشة خارج

الفصل التطبيقية

سياق النص.	يتطلب هذا السؤال مستوى متوسطا من التركيز أثناء الاستماع	س2: أين وقعت أحداث النص؟
فئة التحكم الأقصى والمقبول (70% / 28 تلميذاً): إجابة مباشرة ودقيقة موحدة: "بأعالي جبال الأوراس الشامخة". فئة التحكم الجزئي/الأدنى (30% / 12 تلميذاً): تشتت في تحديد المكان، بعضهم قال "في الصحراء" أو "في القرية" دون تحديد الأوراس لضعف الانتباه السمعي.		
فئة التحكم الأقصى والمقبول (65% / 26 تلميذاً): رصد الإجابة المطابقة للنص: "في يوم ربيع شمس ومنعش". فئة التحكم الجزئي (35% / 14 تلميذاً): إجابات تقريبية ناقصة مثل: "الجو جميل" أو السكوت والانتظار لنقل إجابة الزملاء	يتطلب تركيزاً قوياً و قوة ملاحظة سمعية ثابتة وثاقبة	س3: كيف كانت حالة الجو
فئة التحكم الأقصى (المتميزون - 12.5% / 5 تلاميذ): سرد متكامل للأنشطة: "قتل الكسكسي، تنظيف البيوت، وجمع أغراض العروس وتجهيزها". فئة التحكم المقبول (55% / 22 تلميذاً): الاكتفاء بذكر نشاط واحد فقط: "يفتلن الكسكسي". فئة التحكم الأدنى (32.5% / 13 تلميذاً): تقديم إجابات عامة غير دقيقة مثل: "يطبخن الأكل" أو العجز التام عن التذكر.	قياس القدرة العالية على اكتشاف مدلول النص و استخراج القيمة	س4 : ماذا تفعل النسوة في منزلهن

2. شبكة رصد وتفريغ مستويات توظيف الصيغ والتراكيب الشفوية

تم اختبار قدرة المتعلمين على محاكاة الصيغ المقررة وإنتاج سياقات جديدة بناءً على الفئات اللغوية الملحوظة في القسم:

أولاً: صيغة (الواحد تلو الآخر)

سؤال المعلم التحفيزي: كيف تقدم الأطفال نحو ساحة المدرسة؟

الإجابة الجماعية النموذجية الموجهة: تقدم الأطفال الواحد تلو الآخر.

وضعية إنتاج سياقات جديدة (مطالبة التلاميذ بأعمال الجيل والإنتاج الذاتي):

مستويات الأداء في إنتاج صيغة: الواحد تلو الآخر

فئة التحكم الأقصى (الفئة المتميزة) (12.5%) إنتاج سياقات مستقلة تماماً وصحيحة تركيبياً.

مثال: "توافد المرضى على العيادة الواحد تلو الآخر."
"نضجت الثمار على الأشجار الواحدة تلو الأخرى."

فئة التحكم المقبول (57.5%) إنتاج جمل ناقصة التركيب أو بها أخطاء في المطابقة.

مثال: "جاء الأطفال واحد تلو الآخر" (بدون التعريف).

فئة التحكم الجزئي/الأدنى (30%) عجز عن الإنتاج المستقل؛ يتم تقديم جمل جاهزة ناقصة من المعلم ويكتفون بملء الفراغ بالصيغة فقط.

ثانياً: صيغة (شيئاً فشيئاً)

سؤال المعلم التحفيزي: كيف بدأت النسوة تتجمع في ساحة الحوش؟

إجابة التلاميذ المرصودة: بدأت النسوة تتجمع شيئاً فشيئاً.

مرحلة المحاكاة وإنتاج جمل جديدة: بعد شرح مدلول الصيغة وتحديد سياقاتها الدلالية، تم رصد التميز في الأداء على النحو التالي:

فئة التحكم الأقصى والمقبول (70%): أنتجوا جملاً صحيحة تعبر عن التدرج مثل: "بدأ المطر يتساقط شيئاً فشيئاً"، أو "ذهبت الحكمة من جسم المريض شيئاً فشيئاً".

فئة التحكم الأدنى (30%): خلط دلالي بين مفهوم التدرج السلوكي والزمني، وصعوبة في إدخال الصيغة في جملة مفيدة دون تلقين مباشر من الأستاذ

. جدول صياغة الجملة الصحيحة وتمايزها التركيبي لدى التلاميذ (الأداء الإنتاجي الشفوي)

الكلمات المستهدفة	صياغة كلمة (فئة التحكم الأدنى: 30%)	جملة بسيطة (فئة التحكم الجزئي: 25%)	جملة مركبة (فئة التحكم المقبول: 33%)	جملة اسمية (أداء الفئة المتوسطة العليا)	جملة فعلية- أعلى مستويات الأداء (أعلى مستويات التحكم - الأقصى: 12%)
خالتي طائوس/ساحة الحوش/جمع النسوة/فتيات/قتل	خالتي طائوس في ساحة الحوش	نادت خالتي طائوس لساحة الحوش	نادت خالتي طائوس النسوة لتجتمع النسوة	خالتي طائوس تحدثت مع النسوة	تحدثت خالتي طائوس مع هؤلاء النسوة

الفصل التطبيقية

الكسكسي			في الساحة	النسوة تحدثت في ساحة الحوش	تجمعت تلك النسوة في ساحة الحوش مساء فرحين
موعد زفاف الابنة/التحضير/البنات التوزيع/في الدار	موعد زفاف الابنة	حان موعد زفاف الابنة للوليمة	حان موعد زفاف الابنة و التحضير للوليمة بالبنات التوزيع في سحن الدار	التحضير لزفاف البنت التوزيع في صحن الدار	اجتمعت الجارات لمساعدة الجيران على تحضير مستلزمات زفاف البنت

ملاحظة إحصائية ميدانية: تم رصد أن التطبيق التلقائي الصحيح لأسماء الإشارة في حالة التنثنية والجمع المطابق للفعل (مثل: هذان الولدان يلعبان / هاتان الفتاتان تساعدان) كان حكرًا على فئة التحكم الأقصى (12%) وبعض من فئة التحكم المقبول، بينما وقع بقية المتعلمين في أخطاء تركيبية وصرفية مثل عدم مطابقة الفعل للمثنى.

4-جدول رصد تمايز القدرات اللغوية -المستوى الصرفي و الاشاري

تصريف الأفعال مع الضمائر بشكل صحيح	القدرة على استعمال أسماء الإشارة	القدرة على الجمع و التنثنية
هي تحدثت مع النسوة	هذه خالتي طاوس	هؤلاء سكان القرية
ردت الخالة مبتسمة	هذا منبع الماء	هذان الولدان يلعبان في الحوش
ربنا يعيننا لاعانتهم	هذا صحن الدار	هاتان الفتاتان يساعدان على قتل الكسكس

المطلب الثاني: تحليل ومناقشة النتائج وتفسيرها

بناءً على البيانات الكمية والكيفية المفرغة من شبكات الملاحظة الميدانية والجدول الإحصائية السابقة، يمكننا استخلاص التحليلات والمناقشات العلمية والتربوية التالية وفق الأطر البيداغوجية الحديثة:

أولاً: تحليل ومناقشة فروق الأداء في الفهم والتركيز (فهم المنطوق)

تُظهر النتائج الميدانية المسجلة في جدول فهم المنطوق أن مهارة التحدث والإنتاج الشفوي لا يمكن فصلها بحال من الأحوال عن كفاءة مهارة الاستماع والوعي السمعي. إن تمايز قدرات المتعلمين ظهر جلياً عند الانتقال من الأسئلة ذات السطحية المباشرة (السؤال الثاني حول

الفصل التطبيقية

المكان مثلاً، والذي حقق نسبة استجابة مقبولة بلغت 70%) إلى الأسئلة الضمنية العميقة التي تتطلب استدعاءً وتحليلاً للمضمون والقيم (السؤال الأول والسؤال الرابع)، حيث انحصر التحكم الأقصى والدقيق في فئة المتميزين (12.5%).

هؤلاء التلاميذ يمتلكون حصيلة لغوية مخزنة وقدرة على الانتباه المستدام، في حين عجزت فئة التحكم الجزئي والأدنى والبالغة (30%) عن استرجاع المعطيات، وقدمت إجابات عامة مشوشة أو سطحية، مما يثبت علمياً أن الفروق الفردية في مهارة التحدث ترتبط ارتباطاً سببياً مباشراً بمدى قدرة التلميذ على استيعاب وتفكيك الخطاب المنطوق وتخزينه بيداغوجياً.

ثانياً: تحليل التمايز على المستوى التركيبي وبناء الصيغ

يكشف تفريغ الأداء التركيبي في إنتاج الجمل والصيغ (الواحد تلو الآخر، شيئاً فشيئاً) عن تباين صارخ في "الملكة التركيبية" بين فئات المتعلمين؛ حيث واجه تلاميذ الفئة الدنيا (أصحاب التحكم الجزئي والأدنى بنسبة 30%) صعوبة بالغة في تجاوز "بنية الكلمة الواحدة" أو الجملة البسيطة العارية من الروابط، وغالباً ما يعجزون عن توظيف الصيغة في سياق تواصل مفيد دون دعم مباشر وتلقين من الأستاذ من خلال وضعيات الإكمال والملاءمة. في المقابل، أظهر تلاميذ فئة التحكم الأقصى (12%) قدرة متميزة على إنتاج جمل فعلية مركبة وممتدة، غنية بالروابط الزمنية والحالية والإشارية (مثل: "تجمعت تلك النسوة في ساحة الحوش مساء فرحات"). هذا التمايز الإحصائي والكيفي يؤكد أن التحدث ليس مجرد فعل ميكانيكي للنطق، بل هو عملية ذهنية تركيبية عليا تتأثر تأثراً حتمياً بالفروق الفردية في مدى امتلاك المتعلم للآليات اللسانية والقدرة على إسقاط التراكيب في سياقات تعبيرية جديدة.

ثالثاً: تحليل التمايز على المستوى الصرفي والإشاري

أثبتت معطيات الجدول الصرفي نجاح فئة التحكم الأقصى والمقبول في ضبط مطابقة أسماء الإشارة مع المشار إليه، خاصة في صيغ التثنية والجمع، وربطها بالأفعال الخمسة بدقة وصحة تلائم المستوى اللغوي المستهدف في المنظومة التربوية الجزائرية للسنة الثالثة ابتدائي. ويعكس هذا التمايز الصرفي أن مهارة التعبير الشفوي تعد "المرآة الحقيقية" التي

الفصل التطبيقية

تقيس مدى تمكن المتعلم من القواعد الضمنية والمضمرة للغة (النحو والصرف غير المباشر).

وهنا تبرز الفروق الفردية بوضوح؛ إذ نجد متعلماً قادراً على القياس والتثنية والجمع التلقائي مستعيناً برصيده المكتسب، بينما يقتصر متعلم الفئة الدنيا على استخدام الإشارة المفردة البسيطة السهلة تهرباً من الوقوع في اللحن الخطأ، وهو ما يعكس وجود فجوة في مستوى النضج اللغوي والتمثل الصرفي بين المتعلمين داخل الحجرة الدراسية الواحدة.

خلاصة الفصل:

تأسيساً على ما تم رصده وتفريغه وتحليله من معطيات إحصائية وكيفية في هذا الفصل، توصي هذه الدراسة بضرورة إعادة النظر في تسيير حصص التعبير الشفوي وفهم المنطوق في المدرسة الابتدائية الجزائرية. و عليه و من خلال ملاحظتنا الميدانية وجب علينا التأكيد على التوصيات البيداغوجية التالية:

تطبيق بيداغوجيا التدريس المتمايز (Pédagogie Différenciée): في أنشطة التعبير الشفوي، من خلال تكييف الأسئلة الصفية والمطالب التعبيرية وتدرجها في الصعوبة حسب مستويات التحكم الأربعة (الأقصى، المقبول، الجزئي، الأدنى).

تنويع السندات والوضيعات المشكلة: بما يضمن تكافؤ الفرص؛ بحيث يُمنح التلميذ المتميز فرصة الإنتاج المركب المستقل، بينما يُدعم التلميذ المتوسط بتراكيب ممتدة، ويُسند التلميذ المتعثر بوضيعات الإكمال والمحاكاة الموجهة، مما يساعد الفئات المتوسطة والدنيا على الارتقاء بمهارات التحدث والإنتاج الشفوي لديهم وتطوير رصيدهم اللغوي شيئاً فشيئاً.

خاتمة

الخاتمة

أفضت هذه الدراسة الميدانية والنظرية إلى استخلاص حزمة من المعطيات والنتائج الكفائية؛ حيث ثبت جلياً أن مهارة التحدث تُشكل حجر الزاوية ضمن منظومة المهارات اللغوية، نظراً لدورها المحوري والمباشر في تمكين المتعلم من استدخال أبجديات اللغة العربية وآلياتها، فضلاً عن إسهامها الإجرائي في إثراء حصيلته المعجمية والإنماء المطرد لرصيده اللغوي. وبناءً على التحولات الديدكتيكية التي جعلت من المقاربة الشفوية ركيزة أساسية في المناهج التربوية الحديثة، تعاضمت دعوات الباحثين والتربويين بضرورة تركيز الجهود البيداغوجية عليها وتطويرها لدى الناشئة.

وفي هذا السياق، تتبعت الدراسة أثر الفروق الفردية في مهارة التحدث ومدى انعكاسها على تباين وتفاوت القدرات اللغوية لدى تلاميذ الطور الابتدائي، منطلقة من التساؤل الجوهرى: "كيف تسهم فروق مهارة التحدث في إحداث تباين القدرات اللغوية لدى تلاميذ الطور الابتدائي؟"

وعقب المعاينة والمناقشة المستفيضة للمعطيات الميدانية، تم التوصل إلى النتائج والملاحظات الآتية:

تباين القدرات والملكات الإدراكية: أظهرت النتائج أن عينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تتوزع وفق مستويات متفاوتة ومتباينة في القدرات الذهنية والمعرفية؛ حيث رصدت الدراسة فئة من المتعلمين تمتلك تمكناً واهتزازاً لغوياً يتيح لها التحدث بطلاقة، وحرية، واسترسال، مع كفاءة واضحة في استغلال المكتسبات القبلية وتوظيفها سياقياً. وفي المقابل، برزت فئات أخرى تشهد تراجعاً وتفاوتاً ملحوظاً في مستويات الاسترسال، وتمايزاً سلبياً في كفاياتها اللغوية والتركيبية، تبعاً لدرجة أدائها الشفوي داخل الحصة التعليمية.

المحورية التمكينية لمهارة التحدث: تأكد إجرائياً الدور الطردي الفاعل الذي تؤديه مهارة التحدث في تيسير آليات اكتساب وسبر بقية القدرات والكفايات اللغوية المختلفة لدى المتعلم.

الإنماء المعجمي والقاموسي: يسهم الإتقان والمراس المستمر على هذه المهارة وتنميتها لدى الطفل في توسيع وتطوير قاموسه اللفظي ورصيده اللغوي التداولي بشكل فاعل.

الخاتمة

التقويم الفونولوجي واللساني: تمتلك مهارة التحدث أبعاداً علاجية تسهم في تقويم اللسان، وتصويب النطق، وتمكين المتعلم من آليات امتلاك المستوى اللغوي الفصيح.

التوصيات والمقترحات

بناءً على المعاينة الميدانية والملاحظات المرصودة حول كيفية تدبير وأجراً هذا النشاط اللغوي في طور الابتدائي (وتحديداً الفئة المستهدفة)، نتقدم بجملة من المقترحات والتوصيات البيداغوجية والديداكتيكية الآتية:

المحورية التدبيرية للنشاط: ضرورة التركيز المكثف على نشاط التعبير الشفهي (التحدث)، وإيلائه الأهمية البيداغوجية الكاملة والصدارة الإجرائية أثناء هندسة الحصص التعليمية.

الالتزام بالمنطلقات الغائية: العناية البالغة بالأهداف والمستهدفات الكفائية المسطرة في المنهاج الرسمي المعتمد، والعمل الدؤوب على أجرائها وتنزيلها واقعياً في الميدان لضمان تحقيق المخرجات المرجوة.

الملاحق

الملاحق

السنة الثالثة ابتدائي	المقطع التعليمي: الحياة الثقافية	المقطع 6 الأسبوع 3
الميدان النص المنطوق المدة الحصة مركبة الكفاءة	فهم المنطوق عادات من الأوراس 45د 1	يتصّف بكيفية تدلّ على اهتمامه لما يسمع، يحدّد موضوع السرد وعناصره، يستخدم الروابط اللغوية المناسبة للسرد يفهم خطابات منطوقة من مختلف الأنماط ويركز على النمط السردى ويتجاوب معها يعزّز بلغته العربية، يتخلّى بروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي
	مؤشرات الكفاءة الكفاءة الختامية القيم	
	برد استجابة لما يسمع، يتفاعل مع النص المنطوق، يقيم مضمون النص المنطوق	

المراحل	الوضعية التعليمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	السياق: تتعدد العادات والتقاليد في وطننا. السند: تصورات المتعلمين. التعليمية: عدد بعض العادات والتقاليد المحلية والوطنية؟ ما هو واجبنا تجاه هذه العادات والتقاليد؟ اذكر بعض الأطباق التقليدية؟	يستمع للوضعية ويحيط عن الأسئلة
مرحلة بناء التعلّمات	فهم المنطوق: قراء النص المنطوق (عادات من الأوراس) من طرف المعلم مع التواصل البصري بينه وبين متعلميه بالاستعانة بالأداء الحس حركي والقرائن اللغوية. النص المنطوق: في يوم ربيعي مشمس يجال الأوراس، توسّطت خالتي الطاوس وسط الحوش منادية: يا سمعي الصوت يا حرائر الحوش. وشينا فشيننا تقدم جمع غفير من النسوة والفتيات والأطفال الواحد تلو الآخر، مردين بأصوات خافتة: خير يا لالة الطاوس. ردت خالتي الطاوس مبتسمة: خيرا إن شاء الله. يا نساء. أنتن تعلمن أن دار سي الدراجي - رحمه الله - يحضرون لرفاف ابتتهن صليحة، وكلنا يعلم بحالهم. ردت النسوة: الله يبارك، ربي يعيننا لإعانتهم. قالت لالة الطاوس والثقة تملأ تقاسيم وجهها: لقاؤنا عدا في منبع الماء، ثم بعد غد نجتمع في صحن داري لقتل الكسكسي. أستمع وأجيب: مع اختر عنوانا مناسباً لما سمعت مما يلي: الحياة في الأوراس عادات سكان الصحراء التعاون بين الجيران تجزئة النص المنطوق قراءة وإجابة عن الأسئلة: تمثلت شخصيات النص في: شباب القرية - أهل القرية كلهم - لالة الطاوس شيخ القرية - الأطفال والفتيات - النساء أين وقعت أحداث النص؟ كيف كانت حالة الجو؟ كيف استطاعت لالة الطاوس جمع الجيران؟ لماذا جمعتهن؟ ماذا يحدث في منزل سي الدراجي؟ هل قبلت النسوة عرض لالة الطاوس؟ ماذا قالت النسوة لها؟ متى كان الموعد الذي حددته لالة الطاوس؟ أين؟ ماذا ستفعل النسوة في بيت لالة الطاوس. أعبر عن المشهد: عدد الشخصيات الظاهرة في الصورة؟ أين اجتمعن؟ من يتوسطهن؟ لماذا اجتمعت النسوة؟ علام ما يدل اجتماعهن؟ استرجاع المعلومات: إعادة النص المنطوق من قبل بعض التلاميذ مع توجيه وتصحيح من المعلم استخلاص القيم من النص: يطرح أسئلة توجيهية يتوصل التلاميذ إلى القيم يمتاز وطني بعادات وتقاليد أصيلة نابعة من تعاليم ديننا الحنيف كالتعاون بين أفراد المجتمع عند الحاجة. فنعد النسوة في المناسبات أطباقا تقليدية كالكسكسي.	يستمع إلى النص ويبدى اهتماما يجيب بحمل بسيطة تترجم المعنى العام للنص يعيد بناء أحداث النص المنطوق يستخلص القيم ويعمل بها
التدريب والاستثمار	إنجاز النشاط: أذكر وأجيب كراس النشاطات ص 72	يسترجع أحداث النص المنطوق تقويم الإنجاز.

الملاحق

السنة الثالثة ابتدائي	المقطع التعليمي: الحياة الثقافية	المقطع 6 الأسبوع 3
الميدان النص المنطوق المدة الحصة مركبة الكفاءة	فهم المنطوق عادات من الأوراس 45د 1 يرد استجابة لما يسمع، يتفاعل مع النص المنطوق، يقيم مضمون النص المنطوق	مؤشرات الكفاءة الكفاءة الختامية القيم
		يتصرف بكيفية تدلّ على اهتمامه لما يسمع، يحدّد موضوع السرد وعناصره، يستخدم الروابط اللغوية المناسبة للسرد يفهم خطابات منطوقة من مختلف الأنماط ويركز على النمط السردى ويتجاوب معها يعتز بلغته العربية، يتحلى بروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي

المراحل	الوضعية التعليمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	العودة إلى النص المنطوق (عادات من الأوراس). يطرح المعلم أسئلة حول المعنى العام للنص المنطوق. لماذا جمعت خالتي الطاوس النسوة؟ ماذا فعلت النسوة في دار خالتي الطاوس؟	يتذكر النص المنطوق ويجب عن الأسئلة.
مرحلة بناء التعلم	المرحلة الأولى بناء الجمل المحتوية على الصيغ المستهدفة بطرح الأسئلة كيف نادت خالتي الطاوس النسوة؟ كيف اجتمعت النسوة؟ وكيف تقدمن نحوها؟ قالت خالتي الطاوس: يا سامعي الصوت ! يا حرائر الحوش ! و شينا فشينا بدأ جمع غفير من النسوة والفتيات يتقدمن الواحد تلو الآخر. هل اجتمعت النسوة والفتيات والأطفال دفعة واحدة؟ لم يجتمعوا دفعة واحدة. إذن كيف اجتمعوا؟ اجتمعوا شينا فشينا. هل تقدمت النسوة إلى خالتي الطاوس دفعة واحدة؟ لم يتقدموا دفعة واحدة. كيف تقدمت النسوة إلى خالتي الطاوس؟ تقدمت النسوة الواحدة تلو الأخرى. كيف تدخلوا القسم؟ تدخل القسم الواحد تلو الآخر. كيف يتوافد المصلون على المسجدة؟ يتوافد المصلون على المسجد الواحد تلو الآخر كيف تغرب الشمس؟ تغرب الشمس شينا فشينا. كيف يتعافى المريض؟ يتعافى المريض شينا فشينا. مطالبة المتعلمين بتوظيف الصيغ في جمل. أستعمل الصيغ: □ كَوْنُ جَمَلًا مُسْتَعْمَلًا : (شَيْنًا فَشَيْنًا ، الْوَاحِدَ تَلُو الْآخَرَ) عَلَى الْمُنْوَالِ الْقَالِي . • تَوَالَتْ الْأَهْدَافُ عَلَى مَزْمَى الْخَضَمِ الْوَاحِدِ تَلُو الْآخَرَ . • اخْتَجَعَتِ الشَّمْسُ شَيْنًا فَشَيْنًا وَرَاءَ الْغَيْومِ . □ عَبَّرَ عَنْ كُلِّ صُورَةٍ مُسْتَعْمَلًا « الْوَاحِدَ تَلُو الْآخَرَ - شَيْنًا فَشَيْنًا » :  العودة إلى دفتر الأنشطة وإنجاز النشاط أستعمل الصيغ ص 72 □ اِسْتَعْمِلِ « الْوَاحِدَةَ تَلُو الْآخَرَ - شَيْنًا فَشَيْنًا » فِي الْمَكَانِ الْمُنَاسِبِ : • ذَابَتْ الْقُلُوبُ بَعْدَمَا سَطَعَتْ أَشَعَّةُ الشَّمْسِ . • صَفَّتْ جَدَّتِي الْقَصَاعَ فِي حَوْشِ الدَّارِ • فِي فَضْلِ الرَّبِيعِ تَخْضُرُ الْأَرْضُ وَتَنْفَتِّحُ الْأَزْهَارُ • أَعْجَبَنِي الْخَوْخُ فَأَكَلْتُ حَبَاتِهِ	يجيب عن الأسئلة يكشف الصيغ ويوظفها في جمل تامة المعنى يعبر عن المشاهد موظفا ما تعلمه يعبر موظفا الصيغ في جمل تامة المعنى يتدرب على استعمال الصيغ في وضعية مشابهة ويستثمرها

قائمة المراجع

أولاً: المصادر (المعاجم وكتب التراث)

- ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل. المخصص، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1417 هـ / 1996 م.
- ابن فارس، أحمد. معجم مقاييس اللغة.
- ابن خلدون، عبد الرحمن. المقدمة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط4.
- ابن منظور، محمد بن مكرم. لسان العرب (أجزاء متعددة: ج2، ج5).
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد. معجم العين.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان. الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، القاهرة، ج1.
- مجمع اللغة العربية. المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط1، 1425 هـ - 2004 م.
- معلوف، لويس. المنجد في اللغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ط19، مج1.

ثانياً: المراجع (الكتب والبحوث)

- أبو مغلي، سميح. الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، ط1، 1425 هـ / 2005 م.
- البقاعي، إيمان. معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، دار الراتب الجامعية، بيروت، دط، دت.
- بني ياسين، محمد فوزي أحمد. اللغة (خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلمها)، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، عمان، ط1، 2011 م.
- بشارة، عزيز وآخرون. سيكولوجية الطفولة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 1419 هـ / 1999 م.
- بسام حسان. اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1994 م.
- جواد الشمري، هديل علي، وسعدون محمود الساموك [عنوان الكتاب]، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005 م.
- الجعافرة، عبد السلام يوسف. تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1435 هـ / 2014 م.

قائمة المصادر والمراجع

- الجمل، محمد جهاد، ونظير روجي الفيصل. مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط5، 1436هـ / 2015م.
- حسان، بسام (انظر: بسام حسان).
- خليل، حلمي. دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2014م.
- الخويسكي، زين كامل. المهارات اللغوية تعبير تحرير لغويات تدريبات، دار المعرفة الجامعية، عمان - الأردن، ط1، 2009.
- الدليمي، طه علي حسين. تدريس اللغة العربية (بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية).
- الدليمي، علي حسن، وسعاد عبد الكريم الوائلي. اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005م.
- السمان، محمود علي. التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، د.ط، 1983م.
- السليتي، فراس. فنون اللغة (المفهوم، الأبنية، المعوقات، البرامج التعليمية).
- السليتي، فراس. فنون اللغة (المفهوم، الأبنية، القدرات، البرامج التعليمية)، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، (د.ط)، 2008م.
- السليتي، فراس. استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق).
- شاهين عطية، جرجي. معجم المعتمد، إشراف: إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2007م.
- عبد الباري، ماهر شعبان. مهارات التحدث (العملية والأداء).
- عبد الرحمن بن سالم. المرجع في التشريع المدرسي، مطابع عمار قرفي، باتنة، ط2، د.ت.
- عبد الهادي، نبيل، وخالد حسين أبو عمشة وآخرون. مهارات في اللغة والتفكير.
- عاشور، راتب، ومحمد فؤاد الحوامدة. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 1424هـ / 2003م.
- طعيمة، رشدي أحمد. مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1419هـ - 1998م.
- طعيمة، رشدي أحمد. مهارات اللغة: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها.
- عبد الرزاق السيد، خالد. اللغة بين النظرية والتطبيق.
- عطية أبو زيد، خالد نادر. الوجيز في أساليب التدريس.
- عبد الكريم الوائلي، سعاد. طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق.

قائمة المصادر والمراجع

- علي مصطفى، عبد الله. مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1423هـ / 2002.
- عثمان بن جني (انظر: ابن جني).
- عيسوي، جمال مصطفى. تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، إطار للممارسات التدريسية والمهنية، ط1، 2004هـ / 2005م.
- غباري، ثائر أحمد، وخالد محمد أبو شعيرة. علم النفس اللغوي، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن، ط1، 1432هـ / 2011م.
- الفرماوي، حمدي. سيكولوجية الاتصال الإنساني والاضطرابات اللغوية.
- المسدي، عبد السلام. اللسانيات وأسسها المعرفية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الدار التونسية للنشر، تونس، 1986م.
- مدكور، علي أحمد. تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، د.ط، د.ت.
- الحلاق، علي سامي. المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية.
- الهبال، نوري عبد الله. دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، ليبيا.
- الهاشمي، عبد الرحمن. تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 1428هـ / 2008م.
- إبراهيم، عبد العليم. الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، د.ط، د.ت.
- حماد، خليل عبد الفتاح وآخرون. استراتيجيات تدريس اللغة العربية.
- زايد، فهد خليل. أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري، عمان، د.ط، 2013م.
- محمد الصالح حثروبي. الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، الجزائر، د.ط، 2011.

ثالثاً: المذكرات والوثائق الرسمية

- المحمدي، تركي بن عطية مرشود. فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي (مذكرة).
- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج. مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011م.
- وزارة التربية الوطنية (الجزائر)، دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011.

الفهرس

فهرس المحتويات:

المحتويات	الصفحة
التشكرات	-
الاهداءات	-
الملخص	-
المقدمة	أ- ح
الفصل النظري	01
المبحث الأول: المفاهيم و المصطلحات	02
المطلب الأول: مهارة التحدث و ماهيته	02
المطلب الثاني: مهارة التحدث، مهاراتها وأسس تعليمها	08
المبحث الثاني: المهارات اللغوية و ماهية الطور الابتدائي	24
المطلب الأول: ماهية المهارات اللغوية	24
المطلب الثاني: ماهية الطور الابتدائي والمدرسة الابتدائية	57
الفصل التطبيقي الدراسة الميدانية	64
المبحث الأول: الاطار المنهجي للدراسة الميدانية و مجرياتها	65
المطلب الأول: الحدود المنهجية للدراسة	65
المطلب الثاني: الهندسة الإجرائية و سيرورة حصة التعبير الشفوي	66
المبحث الثاني: تفريغ البيانات الميدانية، تحليلها ومناقشتها	69
المطلب الأول: عرض وتفريغ البيانات الميدانية	69
المطلب الثاني: تحليل ومناقشة النتائج وتفسيرها	74
الخاتمة	78
الملاحق	82
قائمة المراجع	85
فهرس المحتويات	91