



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشاذلي بن جديد الطارف
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها



أساليب تنمية التعبير الشفوي لدى التلميذ في التعليم الثانوي
في مادة اللغة العربية وآدابها - دراسة ميدانية-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر أكاديمي

الميدان: لغة وأدب عربي

الشعبة: لغوية

التخصص: لسانيات تطبيقية

إشراف الدكتورة

سهام داودي

إعداد الطالبة

نجيبة شنوقة

لجنة المناقشة

الاسم	الرتبة	الصفة
د/ فريدة لعبيدي	أستاذة محاضرة -أ-	رئيسا
د/ سهام داودي	أستاذة محاضرة -ب-	مشرفا ومقررا
أ/ عبد اللطيف عطروش	أستاذ مساعد -أ-	مناقشا

السنة الجامعية: 2017-2018

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَقُلْ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ
الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾

سورة التوبة الآية 105

الإهداء

أهدي ثمرة عملي إلى

❖ كلّ أفراد العائلة في مقدمتها الوالدين الكريمين

- حفظهما الله تعالى -

❖ كل صديقاتي وكذا زميلاتي في العمل

❖ كل أستاذ مدرك لأمانة التعليم ومؤديها بإخلاص

❖ كل طالب علم متقن لاجتهاده.

❖ كل إنسان معلي لمكارم الأخلاق

- نجية -

الشكر و العرفان

الحمد لله كثيرا على إتمام البحث وتحقيق الهدف المرجو.

ثم

شكرا جزيلا لعائلتي على كل أنواع المساعدة المقدمة.

شكرا جزيلا للأستاذة المشرفة "د/سهام داودي" على

ما قدّمت من نصائح وتوجيهات.

شكرا جزيلا للأستاذ "رمضان عابد" وزميلتي الأستاذة

"زليخة بشينية" على مساعدتي بالمراجع المناسبة.

شكرا جزيلا لتلاميذي في القسمين "3أف2" و "2أف2"

دفعة 2017 - 2018 على صبرهم معي في إنجاح

الدراسة الميدانية للبحث

-نجيبة-

مقدمة

مقدّمة

امتلك العربي منذ الجاهلية وسائل التعبير عن مكنونات نفسه؛ فهو من أمة ذات فصاحة وبلاغة، ولغة عربية تنساب في لسانه بطلاقة وتلقائية، هذه الأخيرة تعدّ من الصفات التي ميّزت إنتاجه الأدبي كالشعر والخطب والأمثال... كما لا يعدمها في كلامه العادي حينما يريد التعبير عمّا يختلج في فكره ووجدانه من أفكار ومشاعر وأحاسيس. وتعبيره إنّما يلقيه مشافهةً عُهدت فيه على مدى عقود من الزّمن، وأعانتة على هذه المهارة الشفوية لغته العربية الفصحى التي حمى القرآن الكريم وجودها بأن نزل ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾ سورة الشعراء، الآية 195، فصمدت أمام شدائد الزمان. وكانت خير ممثل لشخصيتنا العربيّة، وترجمان لأفكارنا ومعتقداتنا ومشاعرنا، ونقلت إلينا تراث ماضينا، فتمكّنا -بفضلها- من معرفة فكرنا القديم، واطلعنا على مواطن فخر العربي بلغته ومشافهته، وهما مظهران أساسيان في التعبير الشفوي.

التعبير الشفوي إذاً هو الكلام المنطوق مشافهة في شكل رسالة لغويّة تحمل فكرة معيّنة تنتقل من المرسل إلى المرسل إليه. وهو من أهمّ الأنشطة وأكثرها ضرورة؛ لارتباطه من جهة- باللغة باعتبارها الوسيلة التي يَنْتَقِلُ بها من الفكرة المجرّدة إلى الأصوات المحسوسة المنطلقة عبر الهواء، وارتباطه -فيما بعد- بالتواصل وهو الهدف المبتغى من التعبير من خلال مهمّته الوظيفية. هذه المهمّة جعلت التعبير الشفوي يلقي له موضعاً في المراحل التعليمية. وتسعى المؤسسة التربويّة التعليمية - من خلال عدّة نشاط ضروري- إلى تكوين جيل متعلّم متمكّن من آليّة التعبير عمّا في نفسه، ومتمكّن أيضاً من الأداء الشفوي اللغوي، ليتحقّق التواصل الإنساني المرجوّ، ويتمّ الحفاظ على لغة الهوية الوطنيّة في لسان المتعلّم.

لذلك أولى الباحثون التعبير الشفوي اهتماماً بارزاً، وتناولوه بالدراسة من جوانب عديدة، وأوجدوا له أساليب مختلفة تساعد على تمكينه في اللسان إذا ما تمّ اعتمادها في الصفّ المدرسي. وهي مساعي جادّة لاستعادة تلك الفصاحة والبلاغة العربية التي افتقدت في السنة المتعلّمين في وقتنا الحالي، وأضحت بعيدة المنال، خاصة إذا ما نظرنا إلى واقع المؤسسات التربويّة-التعليميّة؛ فقد كان من المنتظر أن ينمو ويتطوّر المستوى الشفوي اللغوي للتلميذ في المرحلة الثانوية من التعليم حتى يصل إلى الجامعة وهو طليق اللسان الفصيح. لكن يبقى الوضع مترهّلاً، والقول الحقّ في تنمية التعبير الشفوي إنّّه في تراجع لا في تقدّم.

واستفادةً من هذه المعطيات جاء عنوان بحثي كما يلي:

أساليب تنمية التعبير الشفوي لدى التلميذ في التعليم الثانوي في مادة اللغة العربية وآدابها.

وما دفعني لمعالجة هذا البحث تحديداً أسباب عدّة تمّ رصدّها في الميدان التربوي. إذ:

- يلجأ عدد من التلاميذ في التعليم الثانوي إلى الإجابة بكلمة واحدة إذا ما وجّه إلى أحدهم الكلام، ويمتنع عن التحدّث بأكثر من ذلك إلا أحيانا.
 - تنعدم المشاركة الفعّالة للتلميذ داخل حجرة الدرس، وإذا ما وجدت فهي مقتصرة على ثلّة من التلاميذ غالبا ما يكونون الأوائل في أقسامهم.
 - تشتكي اللغة العربية الفصحى من مزاحمة العاميّة لها، إذ أصبحت الوسيلة الأولى في تقديم الدرس في بعض الموادّ التعليميّة، وأضحى التلميذ لا يستوعب جيدا الدرس مادام باللغة العربية.
 - الإسهام -ولو بالقدر الهين- في أن يتمكّن التلميذ من التحدّث باللغة العربية بطلاقة، في حجرة الدرس أو في خارجها.
 - النّهوض باللغة العربية باعتبارها لغة القرآن الكريم.
 - رغبتني الملحّة في تحسين مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية خاصّة من حيث المشافهة أثناء المشاركة في إنجاز دروس أنشطة المادة.
- ومن الدراسات التي سبق أن عالجت موضوع التعبير الشفوي نذكر
- سعيدة كحيل: مشاكل التعبير الشفوي وحلولها، رسالة مقدّمة لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية، إشراف مختار نويوات، جامعة عنابة، ، السنة الجامعية: 1993-1994.
 - فاطمة زايدي: تعليميّة مادة التعبير الشفوي في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات، مذكرة مكملّة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان، إشراف عز الدين صحراوي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ، السنة الجامعية: 2008-2009.
- وجاءت إشكالية البحث كالآتي:
- ماهي الصعوبات التربوية التي عرقلت تطور التعبير الشفوي لدى التلميذ في التعليم الثانوي؟

- ما السبيل إلى توسيع نطاق المشاركة الشفوية للتلميذ في مادة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي؟

- فيم تتمثل الأساليب الناجعة لتنمية التعبير الشفوي لدى التلميذ في التعليم الثانوي؟
وهدف في ذلك: أن تكون مشاركة التلميذ فعّالة في مادة اللغة العربية وآدابها، ويمتلك طلاقة في تعبيره الشفوي تُبلّغه القدرة على التواصل بغيره في مواضع من تفاعله الاجتماعي. وللإجابة عن الإشكالية سابقة الذكر، تمّ تسليط الضوء على مادة اللغة العربية وآدابها باعتبارها المادة الأولى التي ينبغي أن تتكفّل بالتعبير الشفوي لدى التلميذ الذي يمثّله في التعليم الثانوي التلاميذ المنتسبون لشعبة آداب وفلسفة في المستويين الثانية والثالثة من خلال قسمين تمّ اختيارهما كعينة للدراسة الميدانية التي جرت في ثانوية الشهيد زواشي الهيشي ببلدية أم الطبول دائرة القالة. واعتمدت في الدراسة على **المنهج الوصفي** لكونه أدقّ المناهج في الوصول إلى النتائج، وأجرها في التحليل الميداني.

أما الخطة التي ضبطتها لهذه الدراسة فتتمثل في:

- مقدمة: عرضت فيها بإيجاز أهمّ النقاط المتّصلة بالدراسة التي أفصح عنها عنوان المذكرة.

- الفصل الأول: يمثّله الجانب النظري وهو معنون بـ: التعبير الشفوي: أهميّة ومهارة.

ويدرج ضمنه ثلاثة مباحث، اثنان منها خصّ الحديث فيه عن التعبير الشفوي.

1. المبحث الأول: تناول تعريف التعبير عامة وذكر أهميته وأنواعه.

2. المبحث الثاني: تعرّض لتعريف التعبير الشفوي، مع التطرّق لأهمّ المصطلحات التي تداخلت معه، وكشف أهميته، وطرائق تدريسه.

3. المبحث الثالث عرض فيه: مهارات التعبير الشفوي، وأهدافه، والصعوبات التربوية التي تعرقل مسار تنميته.

- الفصل الثاني: يمثّل الجانب الميداني، عنون بدراسة ميدانية لأساليب تنمية التعبير الشفوي وأدرج تحته مبحثان:

1. المبحث الأول: ضبطت فيه إجراءات الدراسة الميدانية.

2. المبحث الثاني: عرضت فيه أساليب تنمية التعبير الشفوي التي أنجزت ميدانيا

وأخضعت للتفسير والتحليل سعياً لتأكيد جدواها في الارتقاء بمستوى التلميذ في التعليم الثانوي في التعبير الشفوي.

- الخاتمة: ضمّت أهم النتائج المحصّلة من البحث، وبعض الاقتراحات المجدية في تطوير التعبير الشفوي.

وقد اعتمدت في الدراسة على عدد من **المراجع** أذكر منها على سبيل المثال: صعوبات التعبير الشفوي-التشخيص والعلاج لأمل عبد المحسن زكي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير لسعاد عبد الكريم الوائلي، التعبير الشفوي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي لخالد حسين أبي عمشة...

ومن الطبيعي أن تعترض كلّ باحث **صعوبات** مختلفة، وليست متعلّقة بندرة المراجع، بل هي متوفّرة، وإنما تكمن الصعوبة في كيفية التوفيق بين ضرورة إنجاز البحث في فترة زمنيّة محددة، وبين واجب مهنة التدريس ذات الالتزامات الكثيرة والتي تستدعي الانضباط تجاهها.

على أنني أحمد الله كثيراً بأن وفّقني في إتمام هذا البحث، وأشكر الأستاذة المشرفة الدكتورة سهام داودي التي أمدّنتني بمختلف النصائح، وتتّبعت إنجاز العمل عبر مراحل بدءاً من كونه عنواناً، كما أشكر لجنة المناقشة التي تتكفّل بتقييم البحث وإسداء التوجيهات.

وآمل أن ينتفع من بحثي هذا طالب العلم، ويجد له منه فكرة تفتح له باب البحث والتنقيب

المتجدد فيتمّ ما عساه أن يكون ناقصاً في هذا العمل إذ لا شيء كامل.

وإن كنت قد وفّقت فمن الله عزّ وجلّ، وإن شوهد تقصير فمن نفسي التي تبتغي الاعتذار مسبقاً

عن كل خطأ قد يقع سهواً أو غفلة.

الفصل الأول: التعبير الشفوي أهميّة ومهارة

المبحث الأول: التعبير: مفهومه وأنواعه

1. تعريف التعبير
2. أهميّة التعبير
3. أنواع التعبير

المبحث الثاني: التعبير الشفوي: تعريفه وأهميته

1. تعريف التعبير الشفوي
2. مصطلحات مرادفة للتعبير الشفوي
3. أسس التعبير الشفوي
4. أهميّة التعبير الشفوي
5. طرائق تدريس التعبير الشفوي

المبحث الثاني: التعبير الشفوي: مهارات التعبير الشفوي وعراقيل أدائه

1. مهارات التعبير الشفوي
2. أهداف تعليم التعبير الشفوي
3. الصعوبات التربوية للتعبير الشفوي
4. تنمية التعبير الشفوي

الفصل الأول: التعبير الشفوي أهميّة ومهارة

المبحث الأول: التعبير: مفهومه وأنواعه

تمهيد:

مادام الإنسان يعيش في وسط اجتماعي – سواء أكان ضيقاً كالأسرة أم واسعاً كالمجتمع- فإنّه سيتواصل مع الأفراد المحيطين به في مختلف الأحوال والظروف. وحتى ينال فائدة من هذا التواصل تراه يترصدّ مواقع التعبير السليمة، ليتفاعل مخاطبه مع رسالته التعبيرية. ويقتضي ذلك منه أن يتحكّم في تعابيره كونها الوسيلة المترجمة لأفكاره وأحاسيسه.

فالتعبير إذاً أساس الاتصال الإنساني، وهو اللفظة المحورية التي سنقف عندها في المبحث الأول، بكشف بعض حقائقها لتوصلنا إلى الفكرة الهدف في هذا العمل، خاصة أنها نالت حظاً وافراً من الدراسة والبحث لدى المفكرين والباحثين، وما تزال في مضمار النقاش، لا سيما التعليمي منه، لإحكام لجامها لدى المتعلم قولاً و تحريراً.

1. تعريف التعبير:

1.1. التعريف اللغوي:

كلمة "التعبير" من الفعل المضعّف (عَبَّرَ) والثلاثي منه (عبر). والفاعلان واردان في المعاجم القديمة والحديثة مادةً لكلمة تعبير؛ ففي كتاب "العين" نجد: «عَبَّرَ الرَّوْيَا تعبيراً، ويعبرها عبراً وعبرة: إذا فسّرَها... وعَبَّرَ عنه تعبيراً إذا عَيَّ من حَجَّتْه، فتكلّمت بها عنه...»⁽¹⁾

يبدو أنّ الخليل (ت150هـ) قد اهتدى إلى معنيين: دلّ المعنى الأول منهما على التفسير لارتباط لفظة (عَبَّرَ) بالرّوْيَا، ودلّت في المعنى الثاني على التكلّم بالحجّة نيابة عمّن عجز عن الإفصاح بها. أمّا في لسان العرب فمادة (عبر) من «عبر الروْيَا يعبرها عبراً وعبرة وعبرها: فسّرَها وأخبر بما يؤوّل إليه أمرها، واستخبره إيّاها: سأله تعبيرها، وعَبَّرَ عمّا في نفسه: أعرب وبَيَّن... وعَبَّرَ عنه غيره: عيى فأعرب عنه...»⁽²⁾

(1) الخليل بن أحمد، الفراهيدي: كتاب العين، تحقيق: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ج3، مادة (عبر)، ص84.

(2) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين: لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1993، ج4، مادة (عبر)، ص529-530.

وهذا التعريف اللغوي لا يختلف كثيرا عن سابقه، على أنه يتضمن أيضا التوضيح والإبانة للفظـة "التعبير".

وإذا انتقلنا إلى المعاجم الحديثة نجد في الوسيط ما يلي: «...عبر الرؤيا عبـرا، وعبارة: فسـرها...عبرَ عَمّا في نفسه وعن فلان: أعرب وبيّن بالكلام، وعبرَ الرؤيا: فسـرها، واستعبر فلانا الرؤيا: سأله أن يفسـرها، والعبارة: الكلام الذي يبيّن به ما في النفس من معان...⁽¹⁾» حسب هذا التعريف، فإنّ من مرادفات "عبر، عبرَ": الإعراب، التبيين، التفسير، والإفصاح عَمّا في النفس، وهو ما اشتملت عليه إذا هذه التعريفات اللغوية الثلاثة، كما أنّها تبدو قريبة من المعنى الاصطلاحي للتعبير.

2.1 التعريف الاصطلاحي:

استقطب موضوع التعبير ومجالاته العديد من الأقلام، فكثر التأليف فيه، وتعددت التعريفات الموضوعية له، نرصد بعضها لعدنا إيّاها الأقرب للمضامين التي نحن بصدد عرضها في هذا العمل.

فالتعبير هو «العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة، للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه، ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاهاً وكتابة، بلغة سليمة وفق نسق فكريّ معيّن.⁽²⁾»

يقصد هذا التعريف التعبير المتعلّق بالعملية التعليمية-التعليمية، حيث يعتمد المتعلّم لترجمة أفكاره بإحدى الوسـيلتين: اللسان أو القلم، بأداء لغوي سليم، وهو من أهداف البرنامج التربوي عموماً، لتكوين متعلّم كفء.

كما أنّ التعبير «هو إفصاح المرء بالحديث أو الكتابة عن أحاسيسه الداخلية، ومشاعره وأفكاره ومعانيه، بعبارات سليمة تتوافق مع مستويات الطلاب المختلفة.⁽³⁾»

وينصح صاحب هذا التعريف بضرورة مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين في تدريس التعبير؛ إذ ليس من المعقول أن يكونوا على الدرجة نفسها من الكفاءة فيه. وإن اتفقت لديهم آلياته: كالإفصاح

(1) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004، مادة (عبر)، ص580.

(2) سعاد، عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير-بين النظرية والتطبيق-، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن- ط1، 2004، ص77

(3) عبد الفتّاح، حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط4، 2016، ص47

عن الافكار أو المشاعر كتابة أو نطقا بلغة سليمة وغير ذلك...

والتعبير - عند فئة أخرى من الدارسين- هو «إطار حواشيه خلاصة المقروء من فروع اللغة

العربية، وآدابها، والمعارف المختلفة»⁽¹⁾

يشير هذا التعريف إلى إمكانية دمج التعبير مع مختلف فروع اللغة، طالما أنّ الحاجة إليه ملحة في تعليم أيّ فرع لها للتداخل الوثيق بينها، بل إنّ «التعبير أهمّ فرع في اللغة العربية، فهو غاية بينها جميعا، وما هي إلا وسائل مساعدة عليه؛ فإذا كانت المطالعة تزوّد القارئ بالمادة اللغوية والثقافية، وإذا كانت النصوص منبعاً للثروة الأدبية، وإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً، فإنّ التعبير غاية هذه الفروع مجتمعة وهو غاية تحقيق هذه الوسائل»⁽²⁾

ولعلّ هذه الأهمية للتعبير هي ما يفسر البحث الواسع للدارسين والباحثين في هذا المجال، لتمكينه للمتعلم خاصة وكلّ فرد عامة.

ويعرف التعبير أيضاً بأنّه «نشاط لغوي وظيفي أو إبداعي، يقوم به الطالب للتعبير عن الموضوعات المختارة، تعبيراً واضح الفكرة، صافي اللغة، سليم الأداء، ويتطلّب الإبداع - زيادة على ما تقدّم - التأثير في القارئ»⁽³⁾

يضيف هذا التعريف إلى التعريفات السابقة حقيقة أخرى للتعبير؛ فناهيك عن كونه يتطلّب اللغة السليمة والفكرة الواضحة، يقتضي أيضاً التأثير في المتلقي (القارئ) إذا ما كانت للمعبر التقنيات المناسبة لذلك، وحقّق الإبداع في تعبيره. وهو نوع يقابل الوظيفي منه مثلما تقابل الشفوي والكتابي في التعريفات السابقة التي نستشفّ منها جميعاً أنواع التعبير، وما ينطوي عليه من أهمية.

2. أهمية التعبير:

رأينا- فيما مضى من تعريفات- بعض التوضيحات عن علاقة التعبير باللغة العربية وفروعها، وحاجة المرء إليه في الإفصاح عمّا بداخله من أفكار وعواطف، وهذا ما يبرز أهميته. وهو يستمدّها أيضاً من «كونه وسيلة الإفهام، ومن كونه متنقّس الطالب بالتعبير عمّا تجيش به نفسه،

(1) المرجع السابق: ص 46

(2) سعاد، عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 77.

(3) خالد حسين، أبو عمشة: التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة للنشر، د ط، 2017، ص 6.

ومن كونه يوسّع دائرة أفكاره، ويعوّده التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار والاستعداد، ويقوده للمواقف الحيويّة التي تتطلّب فصاحة اللسان، والقدرة على الارتجال.⁽¹⁾

ولا يحمل هذا القول أهمية التعبير فقط، بل يقضي أيضا بضرورة تعلّمه وإتقانه للاستفادة منه، طالما أنّ فوائده جمة، والنقاط التالية تكشف بعضا من هذه الفوائد والأهمية:

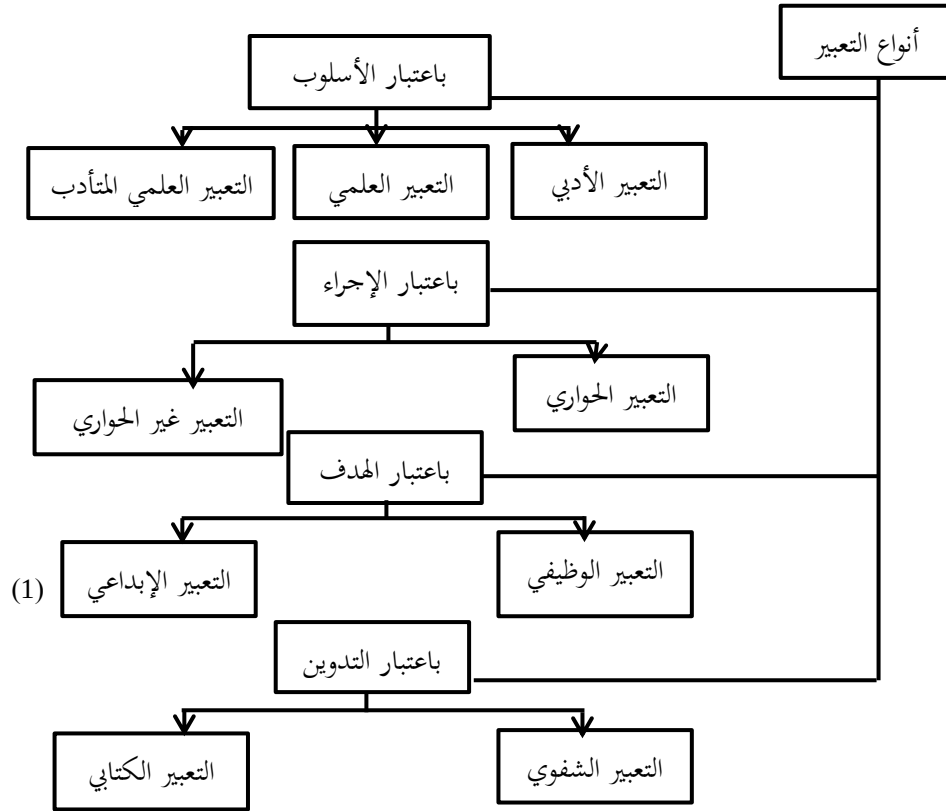
- يمثّل التعبير طريقة لاتصال الفرد بغيره سواء بالأفراد أو بالمجتمع.
- التعبير يساعد في حل مشكلات الفرد عن طريق ما يتبادلّه من الآراء، والفشل في ذلك يؤدّي إلى فقدان الثقة، وتأخر النمو، وتوسيع المشاكل.
- التعبير أداة تعليميّة-تعلّميّة لذلك فإنّ عدم الدقّة يؤدي إلى الإخفاق في تحقيق الأهداف التي ستأتي عليها، والدقّة تؤكّد نجاح الكفاءة، ونجاح العملية التعليميّة-التعلّميّة، وكذلك عمل المعلم وبقية شرائح المجتمع التي تحتاج إلى دقة التعبير.
- للتعبير وظيفته التقويميّة، فهو يخبّر مهارة الطالب في استعمال النحو والخط والإملاء، وتسلسل الأفكار والأساليب.⁽²⁾

ويمكن أن نضيف كذلك إلى تلك الأهمية أنّ التعبير يوضّح شخصية صاحبه من خلال الأسلوب المعتمد في أدائه، ويبين مركزه التعليمي أو الاجتماعي أو في أيّ موضع آخر يكون هذا الفرد. ولأنّ التعبير أكثر ارتباطا باللغة -كما اللغة العربية- فهو مهمّ بأهميتها ولا انفصام بينهما؛ فاللغة أساس التعبير وأداته، والتعبير باللغة يُبقي حيويتها جارية على لسان المعبّر... إلخ وأمام هذه الأهمية للتعبير نجده معتمدا في مختلف المراحل التعليمية، من الابتدائي إلى الثانوي، بنوعيه: الشفوي والكتابي، على أنه لا يقتصر على هذين النوعين فقط، بل له أنواع مختلفة.

3. أنواع التعبير:

يعيننا المخطط الآتي على كشف أنواع التعبير بطريقة مبسطة، موجزة تحدد طريقة تقسيمه بحسب الأسلوب والإجراء والهدف والتدوين:

(1) سعاد، عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 78.
(2) ينظر: سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 235



1.3 أقسام التعبير باعتبار الأسلوب: (*)

يقسم التعبير هنا إلى ثلاثة أنواع: التعبير الأدبي، التعبير العلمي، والتعبير العلمي المتأدب.

1.1.3 التعبير الأدبي:

وفيه «تبرز العاطفة والجمال، ومنشأ جماله ما فيه من خيال رائع، وتصوير دقيق، وتلمس لوجوه الشبه البعيد بين الأشياء، وإلباس المعنوي ثوب محسوس»⁽²⁾ كما تتضح فيه ذاتية المتحدث. ويظهر هذا النوع في الشعر مثلاً والخطب.

2.1.3 التعبير العلمي:

يقابل هذا النوع التعبير الأدبي، و «هو أكثر الأساليب احتياجاً إلى المنطق السليم، وأبعدها عن الخيال الشعري، لأنه يخاطب العقل، ويناجي الفكر، ويشرح الحقائق العلمية...يحسن فيه التخلي عن المجاز ومحسنات البديع، إلا ما يجيء من ذلك عفواً من غير ما يمسّ أصلاً من أصوله»⁽³⁾ ونجد هذا النوع في المواضيع العلمية وكذا في المواد العلمية والتكنولوجية كالفيزياء والرياضيات..

(1) خالد حسين، أبو عمشة: التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، ص 12 -بتصرف-

(*) هذه العناوين الموضحة للمخطط تمت صياغتها على منوال عناوين المرجع نفسه ص 13.

(2) نجاح، هادي كبة: أساليب وطرائق تدريس التعبير، دار الخليج، د ط، 2016، ص 19

(3) المرجع السابق: ص 18.

3.1.3 التعبير العلمي المتأدب:

تمتاز فيه بعض مميزات النوعين السابقين، وهو « أن يلون الكاتب الأفكار والحقائق العلمية بالمجاز، ويعكس فيه ذاتيته ووجدانه»⁽¹⁾ على أن تتفوق عفوية الكاتب على تكلفه في توظيف الخيال. وهذا النوع معهود عند التلميذ في التعليم الثانوي لدراسته النصوص المقررة لابن خلدون، ومحاولته إنتاج وضعيات يجري فيها أسلوب الكاتب.

2.3 أقسام التعبير باعتبار الإجراء:

1.2.3 التعبير الحوارية:

هو «نوع من الحديث بين شخصين أو فريقين، يتم فيه تداول الكلام بينهما بطريقة متكافئة فلا يستأثر به أحدهما دون الآخر»⁽²⁾. وهذا النوع يوافق الطريقة الحوارية الشائعة في التعليم. وعلى الحوار تبنى بعض الأجناس الأدبية كالمسرحية والقصة.

2.2.3 التعبير غير الحوارية:

يمكن أن يتحدد مفهوم هذا النوع من التعبير من خلال نقيضه الحوارية؛ فإذا كان هذا الأخير يركز على الحوار، لا نجد هذا التعبير قائما عليه. وهو يبنى على استرسال المتكلم دون مناقشة أو حوار⁽³⁾. ويمكن أن نجده في الخطابة وفن المقال.

3.3 أقسام التعبير باعتبار الهدف:

ترى الباحثة سعاد عبد الكريم الوائلي أنّ اللغويين المحدثين جعلوا التعبير اللغوي درجات يعلو بعضها بعضا؛ فهناك اللغة المفهومة، واللغة الصحيحة، واللغة البليغة؛ فاللغة المفهومة هي التي تحقق الإفهام، وهذا ما نجده عند جميع الناس؛ إذ الغاية من تواصلهم بالآخرين إنما لأجل إفهامهم بمقاصدهم وأغراضهم. ولكن يتطلب ذلك لغة صحيحة، تؤدي الفهم المبتغى. وكلتا اللغتين؛ المفهومة والصحيحة تشكّلان التعبير الوظيفي، أما اللغة البليغة فهي أعلى من اللغتين السابقتين، لكنها تحتاجهما معا، إضافة إلى شرطين آخرين هما: العاطفة والأصالة التي تؤكد ابتكار وموهبة صاحبها، وبذلك يتحقق التأثير في المتلقي فيتفاعل مع صاحب التعبير البليغ، أو ما يطلق عليه

(1) المرجع السابق: ص 19.

(2) كرم، علي حافظ: إدارة الحوار والتفاوض، الجنادرية، الأردن، عمان، د ط، 2015، ص 159.

(3) خالد حسين، أبو عمشة: التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، ص 15

بالتعبير الإبداعي.⁽¹⁾

1.3.3 التعبير الوظيفي:

من التعريفات التي وضعت للتعبير الوظيفي أنه «ذلك النوع من التعبير الذي يهدف إلى تحقيق وظيفة اجتماعية للإنسان، وهي الاتصال بغيره لتنظيم حياته وقضاء حاجاته.⁽²⁾» ويتم ذلك بالإفهام الذي ينجزه المتحدث، والفهم المتحقق عند الآخر. ومن أمثلة التعبير الوظيفي: الرسالة، التقرير، المحاضرات، المذكرات، التلخيص، محاضر الاجتماعات، المقالات غير الأدبية...⁽³⁾

2.3.3 التعبير الإبداعي:

هو الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي عال، يقصد التأثير في نفوس القارئ والسماعين، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار⁽⁴⁾. ومن أمثلة التعبير الإبداعي نجدها في فنون النثر؛ كالقصة والمسرحية والمقالة الأدبية، وفنون الشعر ومختلف أغراضه الوجدانية... ونجد هذا النوع من التعبير عند الأدباء والمبدعين.

4.3 أقسام التعبير باعتبار التدوين:

ينقسم التعبير -باعتبار التدوين - إلى التعبير الكتابي والتعبير الشفوي، وثانيهما محور البحث، على أنّ كليهما أهمّ أنواع التعبير المعروضة قبل هذا. ولأنّ التعبير الشفوي سيتّسع الحديث عنه في المبحثين الآخرين سيعرض له تعريف موجز بعد التعبير الكتابي للوقوف على بعض أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما.

1.4.3 التعبير الكتابي:

يعرف هذا النوع من التعبير بأنّه «عملية التعبير عن المشاعر، والأحاسيس، والآراء والحاجات. ونقل المعلومات بكلام مكتوب كتابة صحيحة تراعى فيها قواعد الرسم الصحيح واللغة، وحسن التركيب، والتنظيم وترابط الأفكار ووضوحها.⁽⁵⁾»

(1) ينظر: سعاد، عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 81

(2) خليل، عبد الفتاح حمّاد و خليل، محمود نصّار: فنّ التعبير الوظيفي، مطبعة منصور، غزة، فلسطين، ط1، 2002، ص 16

(3) ينظر المرجع نفسه، ص 14.

(4) خالد حسين، أبو عمّشة: التعبير الشفوي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي ص 16

(5) محسن، علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2006،

فالتعبير الكتابي – بحسب هذا التعريف- يحمل المعنى العام للتعبير على أن الأساس فيه هو الكتابة التي تفرّق بين قسميه على أساس التدوين. وإذا أردنا تخصيص تعريفه من الجانب التعليمي، فإنّ التعبير الكتابي يقصد به «إقدار التلاميذ على الكتابة المعبّرة عن الأفكار، بعبارات صحيحة سليمة خالية من الأخطاء بدرجة تناسب مستواهم اللغوي، وتمارينهم على التحرير بأساليب على جانب من الجمال الفنّي المناسب، وتعويدهم الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار، وترتيبها، وجمعها، وربط بعضها ببعض»⁽¹⁾.

ويتفق التعريفان – كما في مختلف التعريفات المصاغة للتعبير الكتابي- على ضرورة احترام سلامة اللغة، أو التمرّن على التمكن منها لصحة إنجاز التعبير الكتابي.

2.4.3 التعبير الشفوي:

من التعريفات التي ضبطت للتعبير الشفوي تربويا هو «أن ينقل الطالب ما يجول في خاطره وحسه إلى الآخرين مشافهة باللغة، تساعده الإيماءات والإشارات والانطباعات على الوجه والنبهة في الصوت»⁽²⁾.

يكشف التعريف بعض المميزات لهذا النوع من التعبير، فهو ينقل المعنى مشافهة مع إمكانية الاستعانة بالظواهر غير اللغوية الملموحة على المتحدث عند تعبيره. ويمكن أن تتحدد من التعريف بعض الفروقات بين قسمي التعبير باعتبار التدوين.

3.4.3 مواطن الاتفاق والاختلاف بين التعبير الكتابي والتعبير الشفوي:

لا يختلف معنى التعبير الكتابي كثيرا عن التعبير الشفوي؛ إذ الفارق بينهما النطق والكتابة. وذلك ما تبيّناه في التعريفات المقترحة للتعبير وتجمع بين هذين النوعين، على غرار القول: إنّ «التعبير يكون بالنسبة للتلميذ لفظا يعبر عما يجول بخاطره، وفي نفسه، أو كتابة تقوم بنفس الوظيفة»⁽³⁾. ويعتمد التعبير الشفوي للإفصاح عن مكنونات النفس، وتفكير الذهن بلغة مناسبة للمتحدث لإيصال ما يريد للمتلقّي. وهي المهمة نفسها التي يضطلع بها التعبير الكتابي في استعانة الكاتب به لإيصال ما في نفسه وفكره للمتلقّي بطريقة مؤثرة ولغة مناسبة للمقام.

(1) علي الجمبلاطي وأبو الفتح التوانسي: الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية، نقلا عن: عبد الفتاح، حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ص 210.

(2) أحمد، صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر، الأردن، عمان، ط1، 2010، ص 168.

(3) زكريا، اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الشاطبي، الاسكندرية، د ط، 2005، ص 179.

وقد تنبه الباحثون لبعض نقاط الاتفاق بين هذين النوعين من التعبير، إلى درجة «وجود تداخل كبير بينهما؛ إذ في كليهما تعبير عما في النفس، وكلاهما يستعمل لأغراض وظيفية، وإبداعية، وكلاهما يوجّه للآخر»⁽¹⁾.

لكن هذا لا يعني تطابقهما وإمكانية نيابة أحدهما عن الآخر في كلّ الظروف. فقد يميل المرء إلى الكلام دون الكتابة لإدراك أنّه الأنسب لسرعة إيصال الأفكار للآخرين. وقد يساعد المعاق حركيا الكلام عن التعبير مادام لا يقوى على الكتابة. والأمر نفسه نجده عند الأكم؛ فالكتابة خير معين له على التعبير عما في نفسه. أو لا يثق المرء في كلامه، ويعتقد عدم جدوى التعبير به، فملاذه الوحيد عندئذٍ للإفصاح عما يريد هو الكتابة. لذلك تمّ «فصل التعبير الشفوي عن الكتابي منذ القرن الثامن عشر، ومنذ ذلك التاريخ تمّ الاهتمام بكلّ جانب على حدة... وأعطيت فيما بعد الأهمية للشفوي قبل الكتابي، مع تدعيم كلّ فرع للآخر لخدمة اللغة، وإتقان الأداء اللغوي في الحياة اليومية»⁽²⁾.

وقد ضبطت نقاط اختلاف لتأكيد هذا الانفصال؛ «فالتعبير الشفهي يوجّه في الغالب إلى الحاضر، وقد يوجّه إلى البعيد عبر وسائل الاتصال، أمّا الكلام المكتوب فهو في الغالب يوجّه إلى الغائب، وقلّما يستخدم مع الحاضر في غير المواقف التعليمية، وإنّ فرص الإبداع في الكلام المكتوب أوفر منها في الكلام الشفهي»⁽³⁾.

والظاهر أنّ في هذا الكلام -لا سيّما آخره- تغليب للتعبير الشفوي عن الكتابي، على اعتبار أنّ أولهما أسبق لدى الإنسان عن ثانيهما. كما أنّ «التعبير الشفهي يمكن أن يوجد، بل وجد في بعض الأحيان دون أيّ كتابة على الإطلاق، أمّا الكتابة فلم توجد قط دون شفاهية»⁽⁴⁾. ويشير هذا القول إلى اللغات الشفوية التي لم تخضع للكتابة أصلاً أو ظهرت شفوية وتأخر أمر كتابتها^(*).

كما نجد مواطن أخرى تؤكّد أسبقية التعبير الشفوي عن الكتابي، ومنها:

(1) محسن علي، عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2007، ص 114
(2) سعيدة، كحيل: مشاكل التعبير الشفوي وحلولها-دراسة ميدانية-، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية، لم تنشر، جامعة عنابة، قسم اللغة العربية، السنة الجامعية (1993-1994)، ص 45
(3) المرجع السابق، ص 114.
(4) والترج، أوج: الشفاهية والكتابية، ترجمة: حسن البنا عز الدين، سلسلة عالم المعرفة-182-، دار السياسة، الكويت، د ط، فبراير 1994، ص 55
(*) يبدو من اللغات التي لم تعرف الكتابة تلك التي انحصرت في إطار ضيق من جماعة الناطقين بها وزالت بزوالهم، وكذا بعض اللهجات في العالم تعتمد على المشافهة دون التدوين.

- اتساع مجال استعمال الكلام مقارنة بالكتابي في مواقف الحياة التي تعترض الإنسان، فاللغة منطوقة عنده أيسر من كونها مكتوبة.
 - يستعمل كلّ إنسان صحيح السمع، سليم أعضاء النطق الكلام، في حين لا تتأتّى الكتابة للجميع خاصة إذا روعي فيها الجمال الفني، والتزام قواعد الكتابة.
 - تقتضي طبيعة مواقف الحياة اليومية استعمال الكلام أكثر من الكتابة.
 - يعين التمكن من الكلام ومهاراته الفرد على التكيف الاجتماعي، ويساعده على المواجهة والمناقشة، وإبداء الرأي والإقناع.
 - يميل غالبية الناس إلى التواصل بالكلام أكثر من ميلهم إلى استعمال الكتابة.
 - يعدّ الكلام المجال الطبيعي لتطبيق القواعد النحوية واللغوية والصوتية تطبيقاً صحيحاً.⁽¹⁾
- غير أنّ النقطتين الأخيرتين يخالف الميدان التربوي مضمونهما؛ فالتلميذ يميل غالباً إلى التواصل بالكتابة، فإذا طُلب منه مثلاً تلخيص فقرة، أو نثر أبيات، أو شرحها مشافهة، تجده يسارع إلى القلم لضبط بعض الأفكار حتى لا يخطئ في الكلام، أو لعدم وثوقه من سلامة عمله الشفوي لأنه قد لا ينتبه لكلامه وزلاته أثناء التركيز على صحة المضمون، في حين يتأتّى تقويم ما كتب قبل أن يقرأه. كما أنّ القواعد اللغوية والنحويّة قد لا تراعى إذا استرسل التلميذ في الكلام.
- ويمكن القول إنّ هذه الأنواع من التعبير تخدم بعضها بعضاً، ويمكن تسخيرها لأحد نوعيه: الكتابي والشفوي، فإذا أنتج أحداً مثلاً تعبيراً شفويّاً فهو يستعين بأسلوب معيّن علمي أو أدبي، وقد تجده محاوراً غيره أو متكلماً دون تحاور، ويريد أن يبدع في كلامه أو يوظفه في النصّح أو التوجيه أو أي جانب آخر وظيفي.

(1) ينظر: محسن علي، عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 116، والكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 205

المبحث الثاني: التعبير الشفوي تعريفه وأهميته

تمهيد:

يعدّ التعبير الشفوي والكتابي أهمّ أنواع التعبير التي يحتاجها كلّ فرد ليتواصل مع غيره لفظاً أو كتابةً، ويترجم بهما ما يختلج في نفسه من مشاعر وأحاسيس. وما دام الكلام سابقاً عن الكتابة عند كلّ إنسان فالتعبير الشفوي أيضاً أسبق ضرورة وأهمية من التعبير الكتابي، فالطفل الصغير الذي لم يلتحق بالمدرسة بعد لا سبيل له في الاتصال بمن حوله إلا بالكلام فيعبّر مشافهة عمّا يريد. وهذا ما يستوقفنا للكشف عن حقيقة التعبير الشفوي، ومعرفة أهميته.

1. تعريف التعبير الشفوي:

هذا المصطلح يسمّى في بعض المراجع بالتعبير الشفهي⁽¹⁾، وعند آخرين يسمى بالشفوي⁽²⁾، وأحياناً يخلط بين المصطلحين في المرجع الواحد⁽³⁾. وذلك راجع لمادة المصطلحين، وهي: شفّه وشفو، والمعجم يوضّح طبيعتهما.

1.1 التعريف اللغوي:

بالنسبة لمادة "شفّه" ورد القول: «شفّه وشفة.. وتصغيرها شُفيهة، والجمع الشفاه، وإذا ثلثوا قالوا: شفّهات وشفوات، والهاء أقيس والواو أعم لأنهم شبهوها بالسنوات... والمشافهة بالكلام: المواجهة من فيك إلى فيه»⁽⁴⁾

ولمادة "شفو" ورد القول: «شفا كل شيء: حدّه وحرفه، وجمعه: أشفاء، وقيل: شفيّ وشفاه... تقول شفة وثلاث شفوات، وإذا أردت الهاء، قلت شفاه والمشافهة: مفاعلة منه»⁽⁵⁾

حسب التعريفين لا يظهر الاختلاف عميقاً بين المصطلحين: "شفوي وشفهي"، فصاحب المعجم نفسه – عند صياغة الجمع – لم يفرّق بين الشفوات والشفّهات. كما تكررت المشافهة في التعريفين. وعليه لا ضرر في القول تعبير شفوي أو تعبير شفهي، مادام الجوهر واحداً والتعريف الاصطلاحي نفسه.

(1) كما في المرجع: صعوبات التعبير الشفهي-التشخيص والعلاج- لأمل عبد المحسن زكي. مثلاً في الصفحة 8

(2) نجد ذلك في المرجع: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية لعبد الفتاح حسن البجة، مثلاً في الصفحة 49

(3) مثلما في المرجع: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها لمحسن علي عطية، كما في الصفحة 132

(4) الخليل بن أحمد، الفراهيدي: كتاب العين، ص 343.

(5) المرجع نفسه: ص 344

2.1 التعريف الاصطلاحي:

مما عُرِّف به التعبير الشفوي أنه: «الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسه أو خاطره، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير، وسلامة في الأداء»⁽¹⁾.

كما أنَّ التعبير الشفوي «عبارة عن مزيج من العناصر التالية: التفكير كعمليات عقلية، اللغة كصياغة للأفكار، والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين، الحدث أو الفعل كهيئة جسمية واستجابة واستماع. فالتعبير الشفهي إذاً هو فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى آخرين»⁽²⁾.

و«التعبير الشفوي هو الكلام؛ وهو مهارة من مهارات اللغة، به تنتقل الأفكار والمعتقدات، والآراء والمعلومات، والطلبات إلى الآخرين بواسطة الصوت، فهو ينطوي على لغة وأفكار وآراء»⁽³⁾.

نتبين من هذه التعريفات أنَّ التعبير الشفوي ليس عملية عشوائية للأداء اللغوي، بل ينبني على أسس تضبط أداءه؛ فمادام سيقترج باللفظ المنطوق عن مكنونات النفس التي يبتغي المتحدث إيصالها لسامعه، فإنَّ ذلك يتطلب إعمال الفكر، وحسن الصياغة اللغوية للأفكار، وسلامة جهاز النطق الصادرة منه الأصوات الملفوظة بتلقائية متسمة بصحة التعبير، وسلامة الأداء.

والتعبير -بعد هذا- فنٌّ ومهارة^(*)، يحوزهما المتحدث ببراعة تبين تمكنه من جودة استعمال اللفظة المفصحة عن المعنى المقصود، ويحقق عندئذ التأثير في المتلقي.

ومن ثمَّ يتطلب التعبير الشفوي بعدين أساسيين⁽⁴⁾:

أ. **البعد اللفظي**: يقوم على اختيار المفردات التي يركز عليها المتكلم لترجمة أفكاره، ونقلها من المجرد إلى المادي، وإيصالها إلى المتلقي.

ب. **البعد المعنوي**: يمثل مختلف المعاني والأفكار والمعلومات المحصلة في المدرسة وفي غيرها.

(1) أمل، عبد المحسن زكي: صعوبات التعبير الشفهي-التشخيص والعلاج-، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، ط1، 2010، ص84

(2) المرجع نفسه: ص84

(3) محسن علي، عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص204-204

(*) تعرف المهارة في معجم المصطلحات التربوية والنفسية ص302 بأنها "القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول"

(4) ينظر: أمل، عبد المحسن زكي: المرجع السابق، ص 89-90

والمدرسة خير موضع يحصل فيه التلميذ مهارة التعبير الشفوي ليكون مؤهلاً لمحادثة غيره في أي مكان كان، لذلك نجد التعبير الشفوي معتمداً منذ المراحل الأولى للتعلم إلى الدراسة الجامعية، وإن لم يعرض بهذا المصطلح، إذ عرف قبلاً في الدراسة الابتدائية بـ "المحادثة" التي كان التلاميذ يؤدونها «لتدريبتهم على النطق الصحيح، وإمدادهم بالمفردات التي تمهد لهم الكتابة في الموضوعات التي تطرح»⁽¹⁾.

ولا يلتقي التعبير الشفوي كمصطلح- مع المحادثة فقط، بل هناك مصطلحات أخرى يتقاطع معها في جوهر معناه.

2. مصطلحات مرادفة للتعبير الشفوي:

1.2 الكلام:

أثناء تقديم التعريف الاصطلاحي للتعبير الشفوي رأينا تعريفين يطلقان عليه لفظة "كلام" وهذا ما يكشف التداخل الكبير بين المصطلحين. والكلام «وسيلة التعبير عما في النفس، وترجمة اللسان لما يدور في خلد الإنسان من الحاجات والأفكار، وصور البيان، به يتميز الإنسان من سائر المخلوقات على وجه الأرض... والكلام قد يكون منطوقاً، فيطلق عليه التعبير الشفوي، وقد يكون مكتوباً فيطلق عليه التعبير الكتابي أو التحريري»⁽²⁾.

يبدو من التعريف أن الكلام أعم من التعبير الشفوي، بل إن هذا الأخير يمثل إحدى صورتي الكلام: المنطوقة والمكتوبة. والكلام في هذا الموضع يبدو مرادفاً للتعبير عامة.

ثم يعرف المرجع نفسه الكلام مرة أخرى بالقول: «هو ما يصدر عن الإنسان ليعبر به عن شيء له دلالة اصطلاحية متعارف عليها بين المتكلم والسامع، وبال دلالة تتم الفائدة»⁽³⁾.

حسب ما سبق فإن كل كلام يقتضي مضمونه: الدال وهو "اللفظ"، والمدلول وهو "المعنى"، وهما شقاً الكلام الذي يؤدي للسامع، ويتطلب فيهما سلامة الأداء، وصحة التعبير، لتحقيق الفائدة من الكلام.

(1) خالد حسين، أبو عمشة: التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، ص 13

(2) محسن علي، عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 113

(3) المرجع نفسه، ص 114

2.2 المحادثة:

سبق معرفة علاقة التعبير الشفوي بالمحادثة؛ فهي تسميته في المرحلة الأولى للتعلّم، إذ فيها «يتيح المعلّم للطفل أن يعبر عما يشاهده في بيئته، أو ما يقوم به من ألعاب، وزيارات ورحلات، أو قصّ القصص المصوّرة... وتأتي المحادثة باعتبارها الأسلوب الطبيعي في الحياة، فالناس يتحدثون أكثر مما يكتبون»⁽¹⁾

فالمحادثة إذاً الاسم الرسمي للتعبير الشفوي في التعليم الابتدائي ليستأنس بها التلميذ كونها تماثل محادثته لأصحابه في الشارع، وأسرته في المنزل، والفرق بين محادثته في المدرسة وخارجها هو اللغة الموظفة، إضافة إلى الانضباط الذي يلتزم به في المحيط المدرسي. ثم يأخذ التعبير الشفوي اسمه الأصلي في المراحل الأخرى حيث ينمو مستوى التلميذ فيه، ويصبح قادراً على فهم ما يعبر عنه مشافهة.

وستأخذ المحادثة -فيما بعد- مجرى آخر لها إذ تصبح أسلوباً من أساليب التعبير الشفوي المختلفة.

3.2 التحدث:

ويعرف على أنه «القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها... ويشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة»^(*)⁽²⁾

ويعتمد المتحدث في هذا القول على الإدراك الواعي لما يتحدث به المتكلم، ويتطلب مقاما يؤدي فيه، لكنه يتجاوز الألفاظ إلى كلّ ما يحيط بالكلام من ظواهر غير لغوية تصاحبه، وتعين على قوة تأثير الرسالة المنطوقة. ويمكن أن يدرج كذلك في اللغة المصاحبة "النبر والتنغيم"، فضلاً عن الإيماءات والإشارات واللمحات وغيرها من حركات.⁽³⁾

وهو «الوسيلة اللغوية الأولى المستخدمة من قبل الإنسان لإيصال ما لديه من أفكار، أو ما يدور في نفسه من مشاعر وأحاسيس، للآخرين. ومهارة التحدث تقابل مهارة الاستماع...»⁽⁴⁾

(1) أحمد، محمد عبد القادر: طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة، مصر، ط3، 1984، ص219
(*) يعرف محمد علي الخولي " اللغة المصاحبة" في مؤلفه: مدخل إلى علم اللغة في الصفحة (14) بأنها "حركات بعض أعضاء الجسم التي تصاحب الكلام، وقد تحلّ محله أحياناً، مثل حركات اليدين والأصابع والعينين والرأس..."
(2) رشدي، أحمد طعيمة: المهارات اللغوية-مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004، ص186
(3) المرجع نفسه، ص 186
(4) عبد الفتّاح، حسن البجّة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ص38.

يبدو أنّ صاحب القول قصد بالتحدث التعبير الشفوي والكلام، وأضاف لهما أيضا المحادثة من خلال عدّها «من أهمّ المهارات اللغوية إن لم تكن أهمّها على الإطلاق...»⁽¹⁾

وعلى أنّ التطابق في تعريف هذه المصطلحات "التعبير الشفوي، الكلام، التحدث، المحادثة" بارز إلا أنّ هناك من حاول إحداث فاصل بينها لخصوصيّة كلّ مصطلح؛ ف«الكلام والحديث يأتیان لأغراض تواصلية تمكّن الدارس من الاندماج في المجتمع، وتساعده على تلبية حاجاته وأهدافه وغاياته، ولكنها لا تخرج عن المفهوم الوظيفي للغة، أمّا المحادثة والتحدّث فهي ما يمكن أن نعدّها القدرة على التعبير الحر، دون حاجة إلى أن يكون لدى الدارس فكرة عن طبيعة الحوار أو الحديث أو المناقشة، فضلا عن قدرته فيها على المبادأة في التحدّث والمناقشة»⁽²⁾

وفي هذا القول مصطلح آخر قريب من التعبير الشفوي هو "الحديث" ومن مهامه أنه «يخلق جوا تفاعليا بين المتكلم والمستمع، من مثل معاني الوعد، التحية، والتفاخر...»⁽³⁾ وهذا ما نجده أيضا في التعبير الشفوي. لكن ما ركّز عليه صاحب القول السابق في فصله للمصطلحات هو أنّ الكلام والحديث يسهمان في تهيئة الفرد للظروف الاجتماعية حيث يتواصل فيها مع الآخرين، بينما تعين المحادثة والتحدث على التلقائية في التعبير وعفويته، وذلك كلّ هو غاية التعبير الشفوي؛ فهو «يجمع بين الحديث والكلام من جهة والتحدّث والمحادثة من جهة أخرى، حيث إذا أردنا التعميم في القدرة على الأداء اللغوي استخدمنا هذا المصطلح، وكثيرا ما يميل الدارسون إليه على هذا الأساس، فهو يمثّل المرحلة الوظيفيّة والتواصلية الإبداعية»⁽⁴⁾

إذا فالتعبير الشفوي - وإن تنوّعت المصطلحات المرادفة له - أعمّ مصطلح مستعمل عند الدارسين والباحثين ومتواتر في مختلف المراحل التعليمية.

4.2 التواصل الشفوي:

يعرف التواصل الشفوي بأنه: «استخدام اللغة على نحو يتناسب مع المواقف التي يتعرّض لها الفرد، فالكلام نشاط أساسي بين أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثاني في عملية الاتصال الشفوي؛ فإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، وإعادة إنتاج اللغة، فإنّ الكلام وسيلة للإفهام»⁽⁵⁾

(1) المرجع السابق، ص 38.

(2) خالد حسين، أبو عمشة: التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، ص 6

(3) والترج، أونج: الشفاهية والكتابية، ص 294

(4) المرجع السابق ص 6

(5) علي أحمد مدكور، وزملاؤه: المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 3، نقلا عن ساجد الخليف الصالح: صعوبات تعلم مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب السنة التحضيرية في كليات الشريعة، ص 130

فالتواصل الشفوي في هذا التعريف- وسيلته اللغة ويتطابق مع الكلام، ولذلك لا يختلف كثيرا عن مصطلح التعبير الشفوي، عدا في كونه يستعمل في مواقف معينة يتصل فيها الفرد بغيره، ويرجى تحقق الترابط بينهم طالما أن «التواصل الشفوي يوحد الناس في مجموعات...فالمدرس الذي يتحدث في صف مدرسي، يشعر هو كما يشعر تلاميذ الصف نفسه بأنه مجموعة شديدة الترابط...»⁽¹⁾ وفي ذلك إشارة للتفاعل القائم بينهم أثناء الكلام والنقاش حول الدرس.

لذلك اعتبر التواصل الشفوي أدل على الهدف المرجو، وهو تحقق الاتصال، مقارنة بمصطلح التعبير الشفوي، وهذا على حد قول باحث مغربي: «نرجح عبارة "التواصل الشفهي" على عبارة "التعبير الشفهي"، لارتباط هذه الأخيرة بالمتكلم، وبالقراءة، وقواعد اللغة، في حين أن الأولى تنطلق من كون اللغة تحتاج إلى وسط اجتماعي وسياق تبادلي، كما تتضمن التعبير بشقيه: الوظيفي والإبداعي، فالتواصل الشفهي أعم وأشمل.»⁽²⁾

فالباحث السابق أقرّ بشمولية التواصل الشفوي حتى على التعبير الشفوي مادام أعم منه. لكن - في رأيه- التعبير الشفوي عام كذلك وشامل؛ فإذا تمّ التركيز في التواصل الشفوي على الكلام الموجّه إلى المتلقي وتتبع تأثيره فيه، فإنّ التعبير الشفوي يشمل تعبير الإنسان لنفسه، ثم لغيره؛ فالتلميذ مثلا إذا أعدّ خاطرة لإلقائها على جمهور التلاميذ والأستاذ في حجرة الدرس، يلقيها أولا على نفسه تمرّنا على إنجاح أدائها، وإذ ذاك ينتقل من التعبير الشفوي الذاتي إلى التعبير الشفوي التواصل مع أفراد مجتمع القسم.

وفيما يبدو أيضا قد أغفل هذا الباحث أنّ للتعبير الشفوي وظيفته التواصلية التي هو مدعو أصلا إلى الاضطلاع بها، فالمرء إذا أراد التعبير عما في ذاته حول شيء ما فإنه قد قصد معنى يريد إيصاله للمتلقي، هذا الأخير إذا فهم رسالة محدّته يصبح التواصل عندئذ ممكنا.⁽³⁾

ورغم ذلك أثرت مناهج التعليم الأساسي تغليب مصطلح التواصل الشفوي على مصطلح التعبير الشفوي مثلما رأينا عند الباحث المغربي، نجد ذلك في مناهج اللغة العربية ووثيقته المرافقة للتعليم المتوسط للجيل الثاني؛ حيث تقول الوثيقة: «أما الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية فهو تزويد

(1) والترج، أونج: الشفاهية والكتابية، ص 144

(2) عبد الرزاق، المجدوب: ديداكتيك التواصل/التعبير الشفهي باللغة العربية- حدود الممارسة وآفاق التطوير، جسر المعرفة، 2017/07/21، 22.54د، ص 157

(3) محمد، سبيلا وعبد السلام بن عبد العالي: اللغة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1998، ص 59

المتعلمين بكفاءات، يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي.⁽¹⁾ ثم يقول المرجع نفسه في إحدى نماذج فهم المنطوق وإنتاجه عند عرض الكفاءة الختامية^(*): «يتواصل مشافهة بلغة سليمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق، ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفوية، محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة»⁽²⁾

الظاهر في القولين السابقين أنّ مصطلح التعبير الشفوي غائب، لكن الخلط بينه وبين التواصل الشفوي وارد في الوثائق الموجهة للتعليم المتوسط للجيل الثاني؛ ففي الوقت الذي تعتمد الوثيقة المرافقة مصطلح التواصل الشفوي نجد دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط يعتمد إلى توظيف المصطلحين معا في تفسير الكفاءات؛ ففي ميدان فهم المنطوق مثلا للمقطع التعليمي الأول (الحياة العائلية) يسطّر من الكفاءات العرضية^(**) أن:

«ينمي قدراته التعبيرية مشافهة.

- يعبر مشافهة بلغة سليمة منسجمة»⁽³⁾

وفي التنويه بأهداف الكتاب المدرسي يرى المرجع السابق أنه يحرص على «تنمية الكفاءات

اللغوية والمهارات في التواصل الكتابي والشفوي»⁽⁴⁾

فوثيقة الدليل ترى أنّ التعبير والتواصل شيء واحد، لذلك حملا نفس المهام وهي تمكين المتعلم من التعبير ليتواصل مع غيره. ودلا كذلك معا على تحديد أهداف مصطلح آخر ورد إلى جانبهما، نجد هذا في القول: «فهم المنطوق (التعبير الشفوي): يجيد التواصل مشافهة بلغة سليمة منسجمة، وينتج نصوصا تتشابه معه نمطا ومضمونا»⁽⁵⁾

هذا المصطلح الجديد وهو فهم المنطوق قد أخذ له مكانا واضحا في مناهج التعليم. و بدأ مترادفا

مع التعبير الشفوي في القول السابق، حيث وضع بين قوسين ليوضح معنى المصطلح الجديد.

(1) المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية-مرحلة التعليم المتوسط-اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص3

(*) عرفت وثيقة مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص7 الكفاءة بأنها "القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة."

(2) الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية -مرحلة التعليم المتوسط- ص13

(**) تعرف الكفاءة العرضية في وثيقة: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص8 بأنها "تتكوّن من القيم والمواقف والمسااعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات، والقيم التي نسعى إلى تنميتها"

(3) محفوظ، كحوال، ومحمد بومشاط: دليل أستاذ اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، 2017/1016، ص20

(4) المرجع نفسه، ص36

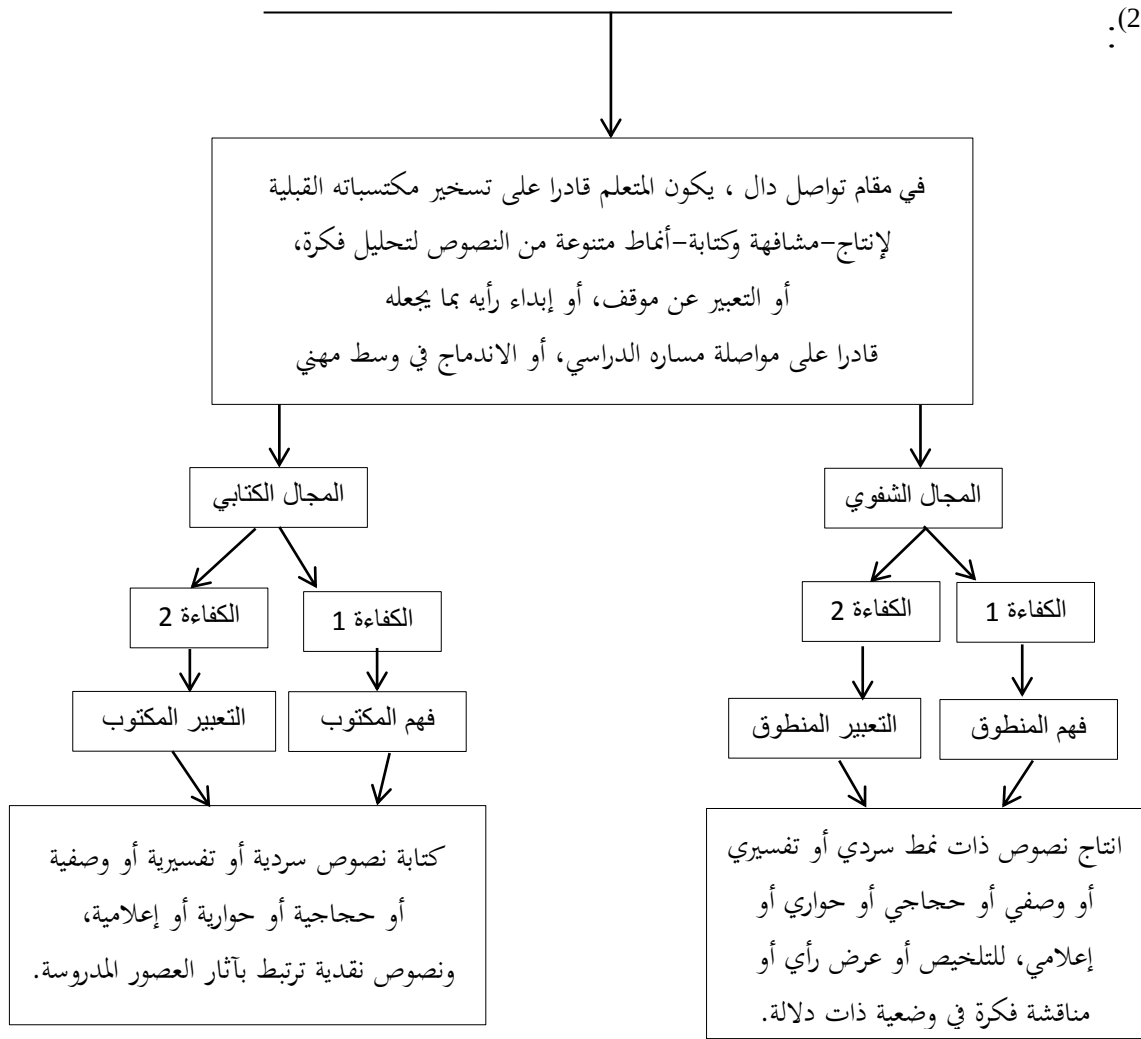
(5) محفوظ كحوال، دليل أستاذ اللغة العربية وآدابها، ص88

5.2 فهم المنطوق:

نجد مصطلح فهم المنطوق متداولاً في مختلف مراحل التعليم. ويعرف بأنه «إلقاء نص بجهاز الصوت لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم، وجعلهم أكثر استجابة... كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء، عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات، ويتخذ شكلين: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي»⁽¹⁾

يكشف التعريف اتساع معنى فهم المنطوق، فهو يشمل مهارتي السماع والكلام. وفي الوقت نفسه يتقاطع مع التعبير في نوعيه الوظيفي والإبداعي. مما يدل على تقارب معنييهما؛ ففي مناهج التعليم الثانوي نجد فهم المنطوق ينوب عن التعبير الشفوي. وينحدر مع التعبير المنطوق من المجال الشفوي المقابل للمجال الكتابي. نجد هذا مثلاً في:

الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي: شعبة أدب/فلسفة وشعبة لغات أجنبية⁽²⁾:



(1) الوثيقة المرافقة، ص4

(2) مديرية التعليم الثانوي العام والتقني: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها-السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعبتان: أداب/فلسفة ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، 2007، ص7

يتّضح من المخطط أنّ التعبير الشفوي أشير إليه بالتعبير المنطوق، الذي يؤدي بإنتاج نصوص ذات أنماط معينة بمرافقة فهم المنطوق.

وإذا تبينّا مكانة هذه المصطلحات في مناهج التعليم المتوسط لا نعثر إلا على فهم المنطوق باعتباره أحد ميادين اللغة العربية وهي: ميدان فهم المنطوق، ميدان فهم المكتوب، ميدان التعبير الكتابي.⁽¹⁾ وإذا كان التعبير الشفوي لا يظهر بمصطلحه، نجد مظهرًا له في فهم المنطوق، وهو الإنتاج الذي ينتظر تحقيقه من قبل المتعلم. يتّضح ذلك في نموذج صوغ الوضعية المشكلة الانطلاقية وتحديد الكفاءة في الميادين الثلاثة^(*):

ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:⁽²⁾

الكفاءة الختامية: يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفوية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالة.

مركبات الكفاءة: يستمع إلى خطابات وصفية وسردية للوقوف على موضوعها، ويعبّر عن فهمه لها بالتفاعل معها-ينتج خطابات شفوية موظفا رصيده اللغوي المناسب. -يستنتج قيما ومواقف يتضمّنهما الخطاب.

نرى في النموذج السابق أنّ التعبير الشفوي لم يذكر صراحة، لكنّ معناه وارد في المصطلحين: التواصل الشفوي وإنتاج خطابات شفوية. فمصطلح "التعبير الشفوي" إذا لا يبدو مستقرا في التعليم المتوسط والثانوي.

بينما نجده ميدانا قائما بذاته في التعليم الابتدائي؛ فمادة اللغة العربية تشمل أربعة ميادين⁽³⁾:

- ميدان فهم المنطوق، ويتعلّق بالاستماع والفهم.
- ميدان التعبير الشفوي، ويتعلّق بالملاحظة (المشاهدة) والتعبير الشفوي.
- ميدان فهم المكتوب، ويتعلّق بالقراءة والكتابة.
- ميدان التعبير الكتابي، ويرمي إلى إنتاج جمل ونصوص قصيرة تحتوي على تراكيب وصيغ متنوعة.

وفي شرح هذه الميادين بدا الاهتمام واضحا بالتعبير الشفوي، لحسن تأدية المتعلّم له والحثّ

(1) ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية-مرحلة التعليم المتوسط-، ص4.

(*) سنكتفي بعرض نموذج لميدان فهم المنطوق وإنتاجه فقط دون الميدان المكتوب فهو لا يهمنا في هذا الموضع.

(2) المرجع السابق، ص13.

(3) محمد عبود وآخرون: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص12

على الاهتمام به: (1)

الميدان	الحصة	الزمن	منهجية التناول
عرض الوضعية الجزئية الأولى والاستجابة لمتطلباتها والتعليمات المرافقة لها			
فهم المنطوق والتعبير الشفوي	01 "فهم المنطوق" "التعبير الشفوي"	90د	- عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري/اللغوي/ اللفظي/ الملمحي/ (الإيحاء، الإيماء) - تجزئة النص المنطوق ثم أجارة (*) أحداثه. - اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارساته.
	02 "تعبير شفوي"	45د	-التحاور حول النص المنطوق-والتعبير عن أحداثه انطلاقا من تعليمات محددة وسندات مختلفة تؤدي إلى: عرض الأفكار والتعبير عن الأحاسيس، وإبداء المشاعر حول الموضوع.
	03 "إنتاج شفوي"	45د	-التدريب على الإنتاج الشفوي(إنتاج خطاب شفوي مماثل انطلاقا من سندات مأخوذة من الألفاظ وأعبر ومن نص فهم المنطوق.

ما يمكن قراءته من هذا الجزء لمخطط ميادين اللغة العربية أنّ الجانب الشفوي له حظ معتبر من التوقيت، وهذا من شأنه أن يمنح المعلم فرصة التكوين الجيد للتلاميذ، فالتلميذ يمكنه -إلى جانب سماع المنطوق- أن يعبر وينتج مشافهة ويساهم في بناء الدرس من خلال ذلك. أمّا من حيث ضبط المصطلح فإن التداخل بارز بين فهم المنطوق والتعبير الشفوي في الشق الأول من المخطط. وهو ما يدل على عدم الضبط الدقيق للمصطلحات.

وانطلاقا مما سبق ذكره من تعريفات عن المصطلحات المرادفة للتعبير الشفوي، أو المتداخلة معه أحيانا في المعنى، نستنتج أنها تسهم في كشف خصائصه، وتشترك معه في هدف واحد وهو

(1) المرجع السابق، ص 13.

(*) تعني الأجرة: تحليل النص ودراسة عناصره ومكوناته، أو أحداثه وبيان أجزائه، ووظيفة كل جزء فيها. والأجرة طريقة من طرق تعميق الفهم للنص المسموع أو المقروء.

أن يتمكن المتعلم من أن يعرب عمّا في نفسه من أفكار، ومشاعر، فيعبّر بها مشافهة ليتواصل مع الآخرين، ويقوى على محادثتهم بتلقائية.

3. أسس التعبير الشفوي:

رأينا عند عرض تعاريف للتعبير الشفوي أنّه يستند على أسس تضبط أدائه، بل تحدد أيضا أهميته وما يمكن أن يحصل منه من مهارات. وهذه الأسس - في الحقيقة - هي ضوابط التعبير عامة، وفيها دلائل بارزة على ضبط الجانب الشفوي للمتعلّم على أن يكون الأستاذ أول المراعي لهذه الأسس بحكم اتصاله المباشر بالتلميذ في حجرة الدرس. وهذه الأسس هي: النفسية، والتربوية، واللغوية.

1.3 الأسس النفسية:

حصر بعض الدارسين الأسس النفسية في هذه النقاط:

- يميل التلميذ منذ مراحل سنّه إلى التحدث عن نفسه وأسرته، ويتباهى أمام أقرانه بسلوكه أو شخصيته أو مغامراته وغير ذلك. فعلى الأستاذ أن يستغلّ ذلك ويستثمره في حث التلميذ على التعبير.

- ظروف مختلفة تصيّر التلميذ خجولا، فيحجم عن الكلام أمام غيره، فعلى الأستاذ أن يراعي ذلك ويبحث عن الطرق المناسبة لإخراج التلميذ من دائرة الخجل والصمت إلى التعبير عن أفكاره ومشاعره بحرية يهيئها له في حجرة الدرس.

- يحتاج التلميذ إلى الحوافز والدوافع التي تستثيره فينطلق في التعبير بالكلام. ويجدر بالأستاذ أن ينتبه لذلك، ويبتكر هذه الحوافز لدفع التلميذ إلى التعبير.

- ليس التلاميذ على مستوى واحد؛ فالفروق الفردية لا بد منها، وهو ما ينبغي أن يراعيه الأستاذ في تعابير تلاميذه، فيحادثهم بلغة عربية فصيحة لتناسب مستواهم. ويتقبل مختلف ما يعرضونه عليه من تعابير مهما بسطت، فيشجّع صاحب التعبير الضعيف، ويثني على الممتاز في تعبيره.

- يستحسن أن يتحلّى الأستاذ بالصبر والأناة على تلاميذه في تعابيرهم إذا كان يريد أن يصلوا إلى المستوى الجيد، فليس من المعقول أن يجدهم في كل محاولة للتعبير ممتازين. وقد تكون عثراتهم كثيرة، فمن الضروري مراعاة ذلك.

- ينبغي التدرج في اختيار المواضيع بحسب ما يناسب المستوى العقلي واللغوي للتلميذ حتى لا ينفر من حصّة التعبير أو يحجم عن المشاركة فيها.⁽¹⁾

2.3 الأسس التربوية:

- يمكن كشف الأسس التربوية انطلاقاً من حاجات التلميذ في مشاركته ونشاطه داخل حجرة الدرس. ونجد من هذه الأسس:
- يريد التلميذ التحدث بحرية وهذا ما يتطلب من الأستاذ أن يمنحه فرصة اختيار الموضوع، والاسترسال في طرح الأفكار وفق الألفاظ التي يعتمدها، وإن بسطت. يكفي أن يحثّه على استعمال اللغة العربية الفصيحة.
- يراعي الأستاذ تدريب التلميذ على التعبير في كلّ دروس أنشطة اللغة العربية، وليس حصّة التعبير الشفوي فقط، لاستقامة لغته وسلامة تعابيره.
- انتقاء المواضيع القريبة من أذهان التلاميذ تساعد على إنجاح حصّة التعبير الشفوي مادامت المعلومة متوفرة من قبل.⁽²⁾

ويمكن أن يضاف إلى الأسس التربوية أيضاً:

- ضرورة إشراك الطلبة في أنشطة تستدعي التحدّث إلى الآخرين، مثل: الإذاعة المدرسية، والمسرحيات، واللقاءات وإدارة الندوات، والمؤتمرات والمناظرات.
- تعزيز أساليب التعبير الجيدة، وإرشاد المقصّرين وتوجيههم.
- التخطيط الجيد لدرس التعبير الشفوي، والتنفيذ الدقيق لإجراءاته.⁽³⁾

3.3 الأسس اللغوية:

- إنّ الالتزام بضرورة حماية اللغة العربية الفصيحة في لسان التلميذ، يدفع الأستاذ للانتباه إلى مثل هذه الأسس اللغوية:
- إذا كان المحصول اللغوي للتلميذ ثرياً فسيكون التعبير عن الأفكار كافياً ومقبولاً. لذلك يحرص الأستاذ على تكليف التلاميذ بالمطالعة الخارجية، والتمرّن على تلخيص ما يقرأون أو يسمعون من نصوص أو كلام لغيرهم باعتماد أساليبهم الخاصة.

(1) ينظر: فهد خليل زايد: الكتابة وفنونها وأفنانها، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2009، ص11، 10 (بتصرف)

(2) ينظر المرجع نفسه، ص12، 11، وينظر: هدى الشمري، سعدون الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص239.

(3) محسن، علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص136.

- مادامت ازدواجية اللغة مسيطرة على السنة أغلب التلاميذ بمزاحمة العامية للفصحى فعلى الأستاذ أن يتحدث معهم بلغة سليمة فصيحة، ويحثّ التلاميذ على الإكثار من قراءة النصوص، والتمرّن على التحدث المستمر بالفصحى داخل الصف خاصة⁽¹⁾.
وهذه الأسس يسهل التزامها من قبل كل معلّم يأمل إنجاح حصص التعبير الشفوي، وجعله فعّالاً. وإن لم تتأت كلّها- لقلة إمكانيات المؤسسة مثل عدم وجود الإذاعة المدرسية والمؤتمرات- يكتف بما يمكن توفّره كالمسرحيات والمناظرات، أو إيجاد بديل مناسب، كإشراك المتعلم في التقديم للدرس، والمشاركة في مختلف التظاهرات المدرسية...
وإذا ما تمّ الالتزام بهذه الأسس فسيكون التعبير الشفوي لدى التلميذ فعّالاً، ويمكن أن يجني منه فوائد أمام ما يحويه التعبير من أهمية، هي في الأصل نابعة من تلك الأسس.

4. أهمية التعبير الشفوي:

إنّ الحرص على إبقاء التعبير الشفوي في المنظومة التربوية -مهما تعددت المصطلحات المتداخلة معه، فاختلفت ضمنها- دليل على أهميته وضرورته في تمكين المتعلم من الكلام بإتقان، وتحقيق به الاتصال الاجتماعي من جهة، وأملاً في استرجاع اللسان العربي لطلاقة وتلقائيته من جهة ثانية. لذلك نوّه الباحثون والدارسون بهذه الأهمية؛ فالتعبير الشفوي «أداة الاتصال السريعة بالفرد وغيره، والنجاح فيه يحقق الأغراض الحيوية المطلوبة»⁽²⁾.
وأمام ما عُدّ للتعبير الشفوي من أهمية سنحاول دمجها ضمن عناصر^(*) تؤكّد إحاطته بمختلف الجوانب المرتبطة بالمتعلم:

1.4 أهمية تعليمية:

هي في المؤسسات التربوية الأهم، وتتمثل في:

- أنّ «التعبير الشفوي أساس أصيل في التعامل بين المعلم وتلميذه، بل إنّه من أهم الأسس في العملية التعليمية كلها، فالسؤال والجواب والمناقشة والمحادثة...محورها التعبير الشفوي»⁽³⁾

(1) ينظر المرجع السابق ص 131، 132.

(2) سعاد، عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 90

(*) تمت الاستفادة من سعيدة كحيل: مشاكل التعبير الشفوي وحلولها، في تحديد عناوين لأهمية التعبير الشفوي (كالأهمية النفسية، والتعليمية)، ص 17

(3) أمل، عبد المحسن زكي: صعوبات التعبير الشفوي، التشخيص والعلاج، ص 92

- «التعبير الشفوي فرصة لإغناء التلاميذ فكريا ولغويا، فالمعلم يستطيع -في أثناء التعبير الشفهي ومن خلاله- أن يمدّ التلاميذ بما يمكن أن يكون ذا صلة بالموضوع من أفكار، وألفاظ.»⁽¹⁾

- التعبير الشفوي يعين على نجاح العملية التعليمية-التعليمية؛ وذلك من خلال مشاركة المتعلم في الدرس، وتفاعله معه بمحاورته الأستاذ وزملائه واتساع النقاش بينهم في عناصر الدرس، وهو ما يضيف على الحصّة نشاطا.

2.4 أهمية لغوية:

يعد الاهتمام بلغة المتعلم من الأولويات لحماية اللغة العربية من ضياعها من ألسنة المتعلمين. لذلك فإن دراسة التعبير الشفوي مهمة لأنه:

- يشكّل الثمرة المرجوة في تعليم اللغة، وفنونها المختلفة من القراءة والكتابة والاستماع.
- يعتبر أداة من أدوات الاتصال اللغوي والتي تشغل حيزا كبيرا وزمنا لا بأس به في نشاط الإنسان اللغوي.
- إذا اتّبع المعلم الأساليب الصحيحة في تدريس التعبير الشفهي يمكن إنماء التلقائية والانطلاق في الاستعمال اللغوي.⁽²⁾

3.4 أهمية نفسية:

- التمرن على التعبير الشفوي يزيح الخوف وفقدان الثقة بالنفس التي تعتري عادة الإنسان الذي يتكلّم لأول مرة أمام جماعة... فمزاولة التعبير الشفوي تعودّ على الاطمئنان في مواقف كلامية مختلفة.⁽³⁾

- «إنه الوسيلة التي يحقق الإنسان ذاته بها، ويرضي نفسه في الاتصال الشفهي بمن يحيطون به.»⁽⁴⁾

4.4 أهمية خلقية:

- التعبير الشفوي دليل واضح على ما عند الشخص من لباقة وحسن مواجهة، وجرأة، في مواجهة الآخرين.

(1) المرجع السابق، ص 93

(2) المرجع السابق، ص 92

(3) سعيدة كحيل: مشاكل التعبير الشفوي وعلاجها، ص 17

(4) أمل ، عبد المحسن زكي: صعوبات التعبير الشفوي، ص 92

- يعلّم صاحبه حسن التحدث وآداب الخطاب، ويوجّهه نحو احترام السامعين، والتعرّف على رغباتهم وميولهم عند الاستماع.⁽¹⁾

5.4 أهمية اجتماعية: (*)

- عن طريق التعبير الشفوي يقوى المتعلم على التواصل بأفراد المجتمع الذي يعيش بينهم.
 - يمكن التعبير الشفوي المتعلم من تحقيق أغراضه التي يسعى إليها، إذا ما نجح بالتعبير في إقناع الآخرين.
 - يجد المتعلم له موقعا مناسباً في طبقات المجتمع.
- هذه بضعة دلائل كاشفة لأهمية التعبير الشفوي، على أن ما وجد في مراجع الباحثين والدراسين أكثر. وهذا ما يلحّ على ضرورة التخطيط لتدريس النشاط، وكسب فائدته.

5. طرائق تدريس التعبير الشفوي:

إنّ كلّ طريقة^(**) يعتمد عليها المعلم في إنجاز حصة التعبير الشفوي قد تكون ناجحة، أو فاشلة لعدم وجود طريقة نموذجية تناسب مختلف مواضيعه، وهذه الأخيرة قد تستدعي طريقة بعينها دون سواها. على أنها جميعاً يراعى فيها أولاً أسس التعبير الشفوي، إضافة إلى أنواعه، والخطوات الرئيسية في تدريسه.

1.5 أنواع التعبير الشفوي:

يراعى في تدريس التعبير الشفوي معرفة أنواعه: التعبير الحر، والتعبير المقيد، والتعبير الموجه.

1.1.5 التعبير الحر الشفوي:

هو أن يترك المتعلم «يتكلّم عمّا يجول بخاطرهِ من حوادث مرّت معه، أو شاهدها أو لمسها... ودور المعلم هو أن يفسح المجال للطالب في التكلّم عن أيّ شيء يريدُه دون أن يقاطعه أو يصحّح أخطاءه، بل يتركه على سجيّته»⁽²⁾ والمتعلم-إذا أحسّ بهذه الحرية-يمكن أن يتخلّص من التوتر والخلل المعرقلين لمشاركته في حصة التعبير الشفوي، وتعطى له فرصة الإفصاح عن أفكاره

(1) المرجع السابق، ص 93

(*) استنتجت هذه الأهمية من فهمي لباقي أنواع أهمية التعبير الشفوي.

(**) يحدد المعجم التربوي-مصطلحات ومفاهيم- ص 87 معنى الطريقة بالقول: "هي مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم في تحقيق أهداف تربوية معيّنة"

(2) منصور، حسن الغول: مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، الأردن، د ط، 2009، ص 230.

وتطلّعاته، ومدى اتساع مطالعته... فالتعبير الحر إذاً يعدّ «مقياساً لصلة التلميذ بالحياة، ومدى اطلاعه الحر، ومطالعته في الكتب والصحف والمجلات، وما تترك مشاهداته في ذهنه من أفكار وملاحظات»⁽¹⁾.

ومواضيع التعبير الحر الشفوي كثيرة ومختلفة؛ فمنها ما يجلبها المتعلم من منزله، أو في مؤسسته، أو في الشارع... ينتقي منها ما شاء له أن يقول فيها. وهو أمر مستحسن عنده وعند معظم التلاميذ؛ فـ«خير أنواع التعبير بالنسبة لهم ما يكون صادراً عن تجربتهم، وبنشاطهم، ومستمدّاً من أحاسيسهم وخبراتهم. فينطلقون فيه انطلاقاً واضح الفكرة، سليم المنطق. ومعالجة أمثال هذه الموضوعات على مقتضى هذا الأسلوب من ترك حرية الاختيار للتلميذ في هذا

المجال الحرّ هي من أنسب ما يسلك به السبيل لتعبير المبتدئين والمتوسّطين من التلاميذ»⁽²⁾.

ومن ثمّ يثق المعلم في إمكانية تحسن مستوى تلاميذه بهذا النوع من التعبير، مادام مناسباً للمبتدئين والمتوسّطين. ولا يشعر المتعلم بالحرَج فيما يقول في الحصة. كما أنّ حرصه على التأثير في زملائه وتفاعلهم معه، دافع للمشاركة بفعالية في حصص التعبير الشفوي، ويستفيد من تصحيحات معلّمه وتشجيعه له.

2.1.5 التعبير المقيد الشفوي:

وهو -فيما يبدو- عكس التعبير الحر. وعليه فإنّ الأستاذ يفرض على تلاميذه الموضوع وخطوات السير فيه. وقد يتقيد التلميذ «بمفردات وتراكيب معينة ويتدرّب عليها، ويتدرّب كذلك على صيغ لغوية ونمطية لا يستطيع أن ينطلق إلى صيغ وتراكيب لغوية أخرى»⁽³⁾ لكن هذا النوع من التعبير يناسب مرحلة المبتدئين في تعليم اللغة العربية⁽⁴⁾. حيث ما يزال التلميذ في تلك المرحلة بحاجة لنموذج يتبعه، ويمثّل لكلام معلّمه، ويطبّق ما يطلب منه، وما يحدّد له من مهام في حصة التعبير الشفوي، فهو لا يقوى بعد على السير قدماً في التعبير عمّا يريد بحريّة خالصة.

3.1.5 التعبير الموجه الشفوي:

في هذا النوع من التعبير تمنح للمتعلم بعض حرية التحدّث في موضوع يسمعه الأستاذ مضمونه ليتناقش فيه مع زملائه. فهو «لا يأتي من فراغ، ولا بدّ أن تكون للطالب خلفية كاملة عن

(1) جودت، الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، سورية، ط2، 1986، ص122.

(2) سعيد، محمد خالد: أدب الكتابة وفنونها، الجندرية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، د ط، 2015، ص133.

(3) طه، محمد محمود: مخطط محتوى التعبير اللغوي لغير الناطقين باللغة العربية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم-السودان، السنة الأولى، العدد الأول، يناير 2004، ص 79.

(4) المرجع نفسه، ص79.

الموضوع الذي يناقش فيه، ثم تقدم له أسئلة استيعابية على النص المقروء...»⁽¹⁾ ويمكن أن تتحدد بعض أجزاء الموضوع حتى يسهل على التلميذ التحدث؛ كأن يقدم له عنوان الموضوع، أو بضعة أفكار عندما يكون الموضوع متشعباً، أو يمدّه ببعض الأمثلة والشواهد ليستعين بها في بسط الأفكار التي يريد إثارتها...

وهذه الأنواع الثلاثة للتعبير الشفوي نجدها مشتركة في الخطوات المتبعة في طريقة تدريسه.

2.5 خطوات تدريس التعبير الشفوي:

حدد محسن علي عطية سير درس التعبير الشفوي في الخطوات الرئيسية التي تعتمد في كل عمل، وهي:

- التخطيط للدرس: يحدد فيه الأستاذ الأهداف المنشودة والمهارات المراد تنميتها، ويبين طبيعة الموضوع، ويحدد الطريقة المناسبة في أدائه، ويعدّ الأسئلة المناسبة للمناقشة.
- مرحلة اختيار الموضوع: وهو يتوقف على الأستاذ أو التلاميذ بحكم نوع التعبير (حر، مقيد) على أن يناسب توجهات التلاميذ وميولهم، لكي يبقوا مشغولين للموضوع ويجدوا ما يتحدثون به عنه.
- التقديم للموضوع: بحيث يحرص الأستاذ على لفت انتباه التلاميذ ويشوقهم إلى الإقبال عليه، ويمكن أن يعينهم ببعض العناصر لتذليل ما قد يكتنف الموضوع من غموض.
- تقديم التوجيهات الخاصة بأسس التعبير الشفوي: ليسترسل التلميذ في الكلام بعفوية وثقة بالنفس، من جهة ويحث زملاءه على التحلي بأداب الإنصات والحديث من جهة أخرى... وغير ذلك من توجيهات منجحة لحصة التعبير الشفوي.
- الحديث في الموضوع: يبدأ فيه التلميذ الراغب في الكلام، على أن يحاول ترتيب أفكاره ودعمها بالتمثيل والحفاظ على عفوية الأداء دون المساس بسلامة اللغة.
- مناقشة المتحدث: يأخذ التلاميذ المستمعون هذا الدور، فيدلون بأرائهم: نقداً أو تدعيماً لكلام المتحدث أو معارضة ويتجنب الطرفان (المتحدث والمستمع) الركافة والدارجة قدر المستطاع. بينما يكتفي الأستاذ بالتوجيه وتقويم من كان مقصراً، وتعزيز جودة الكلام.⁽²⁾

(1) المرجع السابق، ص 85.

(2) ينظر محسن، علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 137-138-139.

ويمكن أن يضاف إلى ذلك خاتمة الموضوع، بأن يثمن الأستاذ كلام المتحدث، ويضيف -إن أمكن- فكرة مهمة عن الموضوع إذا لم يتطرق إليها التلاميذ، ليثري أفكارهم ويغريهم بمواصلة المطالعة ومحاولات التعبير في مختلف الحصص التي تحدد له.

وليست هذه الخطوات خاصة بطريقة معيّنة في تدريس التعبير الشفوي، وإنما هي متضمّنة لمحاور عامة مناسبة لأي درس من أنشطة مادة اللغة العربية وآدابها مثلاً؛ فهي تشتمل على مقدّمة باعتبارها تمهيد للدرس، والعرض وهو يمثل أغلب عناصر الدرس، أمّا الخاتمة فهي تمثل المرحلة النهائية لكلّ عمل.

أمّا طرق تدريس التعبير الشفوي فيمكن أن يحددها الأستاذ، والمقام الذي يكون فيه التلميذ، وطبيعة الموضوع المعالج، وكذا الحجم الزمني المخصص له، والوسائل التعليمية الميسّرة لعرضه. ويكفي أن يراعى فيها نجاح التلميذ في تعبيره وتحصيله فائدة منه.

المبحث الثالث: مهارات التعبير الشفوي وعراقيل أدائه

تمهيد:

رأينا ما للتعبير الشفوي من أهمية، لذلك سطر الدارسون أسسه، وضبطوا طرق تدريسه، وحثوا على ضرورة حضوره في فروع مادة اللغة العربية... حتى يتمكن منه التلميذ ويحصل مهاراته، ويستفيد من أهدافه، رغم ما يطاله من صعوبات وعراقيل من شأنها أن تؤثر سلبا على المردود الشفوي واللغوي لدى التلميذ.

1. مهارات التعبير الشفوي:

رأينا أن الكلام هو من أبرز المصطلحات المتطابقة مع التعبير الشفوي، وهو أحد المهارات اللغوية الأربعة للغة العربية التي هي: الكلام، القراءة، السماع، الكتابة. والمهارة اللغوية «أداء لغوي صوتي أو غير صوتي، يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم، ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة...»⁽¹⁾ وهذا ما يراد من تعليم التعبير الشفوي الذي يرمى منه أيضا إلى إتقان اللغة، وحسن استعمالها. ولذلك يحتاج دارس التعبير إلى أن يكون قادرا على تحقيق مهاراته. ومهارات التعبير الشفوي مختلفة عند الباحثين بحسب تصنيفاتهم لها، و يهتمنا منها تلك المستهدفة في تعليم التلاميذ، وهي:

- أ . القدرة على إدراك أهمية أن يكون للتلميذ شيء يتحدث عنه، يمتع ويستميل المستمعين.
- ب . القدرة على امتلاك قدر مناسب من الكلمات، واختيار أكثرها جودة وحياء.
- ج . القدرة على اختيار وتنظيم محتوى وأفكار الموقف الذي يتحدث فيه.
- د . القدرة على الكلام بصدق، واحترام المستمعين، واستخدام تعبيرات مثل (من فضلك، لو سمحت..).
- هـ . القدرة على الكلام بصوت مناسب للمكان الذي يتحدث فيه، واستخدام صوت سار ولطيف.
- و . القدرة على الكلمات المناسبة، والتي تعبر على الأفكار بوضوح ودقة.
- ز . القدرة على استخدام التعبير الملحي المناسب بالوجه واليدين وهيئة الجسم.
- ح . القدرة على حكاية الأشياء في ترتيبها الصحيح.

(1) أمل، عبد المحسن زكي: صعوبات التعبير الشفوي، ص103.

ط . القدرة على مجاملة غيره أثناء الحديث، واستخدام تعبيرات مثل: أحسنت، وفقت...

ي . القدرة على التمييز بين الأماكن والأوقات التي ينبغي فيها، والتي لا ينبغي فيها الكلام.

ك . القدرة على التنعيم.

ل . القدرة على التدليل والاستشهاد على ما يقول⁽¹⁾.

وهذه المهارات قد يحاكي فيها التلميذ معلّمه، كذلك الدافعة إلى مبدأ الاحترام والتشجيع

المتضمنين في مهارتين (د-ط). والملاحظ أيضا أنّها مختلفة الجوانب؛ فمنها المهارة الصوتية

(هـ-ك) ومنها المهارة الفكرية (أ-ج-ح-ل) وكذا المهارة اللغوية (ب-و) وغير اللغوية (ز)... وهي

مهارات ليست واحدة لدى كل الباحثين، كما ليست ثابتة في مختلف مستويات التعليم؛ فقد لا تلائم

بعضها المرحلة الابتدائية كالقدرة على التنعيم، إذ تستدعي هذه المهارة إدراكا لها ليسهل اعتمادها

في الكلام، كما تتطلب وقتا لتحقيق عند المتعلّم. ويؤكد هذا أنّ «مهارات التعبير الشفوي تختلف

تبعاً لعوامل متعدّدة؛ منها المرحلة الدراسية والعمر الزمني والمستوى العلمي، واستراتيجيات

الخطاب...»⁽²⁾ وهذا ما يفسّر تنوّعها واختلاف وجهة نظر الباحثين في تصنيفها، «رغم إمكانية

تداخل هذه المهارات في مختلف المراحل الدراسية؛ فهي متدرّجة والسابق منها يمهدّ للاحق»⁽³⁾.

وما دام التعبير الشفوي المقصود معالجته يخص المرحلة الثانوية فقد ضبط له بعض الدارسين

هذه المهارات:

- الطلاقة في الكلام.
- القدرة على تركيب الأفكار.
- وصف المشاهد والأحداث وصفا مترابطا بلغة سليمة.
- تلخيص الموضوعات الدراسية وعرضها شفويًا.
- عرض الحوادث أو القصص المقروءة أو المسموعة شفهيًا.
- المشاركة في مناقشات أو حوار.
- التعبير عن المشاعر والأحاسيس بعبارات مترابطة ولغة سليمة.
- التمكن من التمهيد والعرض والختام.

(1) المرجع السابق، ص 107، 108

(2) محسن، علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 155.

(3) المرجع نفسه، ص 155

- الارتجال في الحديث.
- إدراك العلاقة بين التراكيب اللفظية والمعاني.
- التفكير المنظم.
- تقديم التوجيهات.
- إدارة الحوار.
- عرض التقارير ونتائج البحوث.
- الاستماع وتدوين الملاحظات.
- استعمال اللغة الفصيحة.
- الالتزام بقواعد اللغة الأساسية.
- اختيار الاستراتيجية الملائمة لسياق الخطاب.
- الاستشهاد بالنصوص القرآنية والأدبية.
- التعبير عن الرأي والدفاع عنه.
- تقبّل وجهات نظر الآخرين واحترامها.
- تعرّف ردود فعل المستمعين.
- الإلقاء ومراعاة حسن الأداء والتعبير الصوتي عن المعاني.
- إلقاء خطبة قصيرة ارتجالاً.
- الاسترسال في الحديث.⁽¹⁾

ويمكن أن نتبين أيضاً في الميدان التربوي مهارات أخرى مثل:

- القدرة على شرح فكرة.
- القدرة على تحليل رأي.
- القدرة على التعليق والتعقيب.

وتتأتى هذه المهارات للتلميذ بالممارسة والمشاركة المكثفة في حصص التعبير الشفوي، وفي أية حصة أخرى من أنشطة مادة اللغة العربية وآدابها. وإذا تحققت جميعها أو معظمها تجود لديه ملكة التعبير الشفوي داخل الصف، أو خارجه فيستفيد منه عند اتّصاله بأفراد المجتمع، وتتّضح جدارته

(1) ينظر محسن، علي عطية: المرجع السابق، ص 157، 158

في مهارة الكلام. وعندئذ يدرك الأهداف المرجوة من تدريس التعبير الشفوي.

2. أهداف تعليم التعبير الشفوي:

يهدف تعليم التعبير الشفوي -بادئ ذي بدء- إلى ترطيب اللسان على اللغة العربية الفصحى التي انحصرت في وقتنا وضاق نطاقها⁽¹⁾ ضمن مواضع محددة كالمؤسسة التعليمية. وتهيئة المتعلم لأن يكون فعالاً في المجالات الإنسانية؛ بحيث يتواصل مع غيره بكفاءة عالية. وحسن التحاور مع الآخر، والانفتاح على الفكر المخالف...

وإلى جانب ذلك يهدف التعبير الشفوي إلى:

- تمكين الطلبة من النطق الصحيح، وإخراج الحروف من مخارجها.
 - تدريب الطلبة على استخدام الكلمة في سياقاتها الصحيحة.
 - تدريب الطلبة على بناء التراكيب اللغوية بناء صحيحاً.
 - تدريب الطلبة على التعبير الصوتي المعبر عن المعنى.
 - تدريب الطلبة على مواجهة الآخرين، وقتل الخجل في نفوسهم.
 - تدريب الطلبة على أساليب إلقاء الكلام، والتفاعل مع السامعين.
 - تدريب الطلبة على حسن الاستماع وتسجيل الملاحظة.
 - تدريب الطلبة على كيفية مناقشة الآخرين.
 - تدريب الطلبة على كيفية الدفاع عن آرائهم بأسلوب لائق.
 - تهيئة الطلبة للتفكير المنطقي.
 - تنمية القدرة لدى الطلبة على الارتجال والاسترسال في الحديث.
 - تنقية لغة الطلبة من الأخطاء الشائعة.
 - تدريب الطلبة على وضع القواعد النحوية موضع التطبيق في الكلام.
 - إتاحة الفرص أمام الطلبة لاستخدام محصولهم اللغوي.⁽²⁾
- يلاحظ على هذه الأهداف أنها سبيل نيل مهارات التعبير الشفوي مادامت قائمة على التدريب

(1) ينظر: أسامة، الألفى: اللغة العربية وكيف ننهض بها نطقاً وكتابة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط، 2004، ص116.

(2) محسن، علي عطية: المرجع السابق، ص 207، 206.

المستمر في كلّ حصة. ويكون للأستاذ الدور الكبير في تحقيق ذلك لدى المتعلم الذي غالبا ما يتخذ مثلا للاقتداء. ويجدر أن يكون أهلا لهذا التقدير، فيحرص على «الإلمام بما سيدرسه من علوم اللغة العربية... واكتساب المهارات اللغوية التي ستساعده على ذلك من استماع وحديث... إضافة إلى امتلاكه خلفية ثقافية تعينه على إرشاد الطلاب إلى مصادر المعرفة»⁽¹⁾

وبهذا الصدد ينبغي أن تكون العلاقة بين المعلم وتلاميذه جيدة، ويتطلّب ذلك منه «توفير بيئة تعليمية تتسم بالأمن، والارتياح والتفاعل الإيجابي من خلال احترام الفروق بين شخصيات طلابه، وتقبّل أفكارهم وآرائهم بكلّ أريحية دون رفضها، أو التقليل من أهميتها... والتواصل معهم بفعالية...»⁽²⁾ وعندئذ يتحقق الهدف المنشود وهو إنجاح تدريس التعبير الشفوي.

3. الصعوبات التربوية للتعبير الشفوي (*):

رغم ما للتعبير الشفوي من أهمية بالغة، وأهداف صادقة للارتقاء بمستوى التلميذ في الميدان التربوي من جهة، والإسهام في إعداد لسانه، وفكره من جهة أخرى، إلا أنّ واقع تعليمه يكشف عراقيل جمّة تحول دون تمكّن التلميذ من هذه المهارة اللغوية، والإبقاء على مشكلة تحصيله كما هي، رغم الجهود التي بذلها المهتمون في السعي إلى إنجاحه^(**).

- نتبّع ذلك بدايةً في التعليم الثانوي، خاصة منذ انطلاق سنوات الإصلاح (الجيل الأول) عام (2005) إلى عامنا هذا (2018)، إذ نرى تهميشا واضحا للتعبير الشفوي، واضطرابا في أمر برمجته؛ نجد هذا في مناهج التعليم الثانوي للغة العربية وآدابها؛ ففي أوّل الأمر برمجت حصة لهذا النشاط في المستوى جذع مشترك آداب دون باقي المستويات والشعب، إقرارا بأهميته لدى التلميذ على حد القول: «بالنظر إلى الأهمية التي يكتسبها التعبير الشفوي، تم إثباته في منهاج السنة أولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ولكي يحقق

(1) أسامة، الألفي: المرجع السابق، ص 74

(2) سعيد بن سليمان الظفري وأمل بنت محمد الهدابي: علاقة المعلم-الطالب ودافعية التعلم لدى طالبات الصفوف (5-11) بسلطنة عُمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 16، العدد 1، 1 مارس 2015، ص 412.

(*) ركّزت على هذا النوع من الصعوبات (التربوية) لأنه أبرز سبب لضعف مستوى تلميذ الطور الثانوي في التعبير الشفوي، فلولا ما وجدت أسباب أخرى كالنفسية مثلا التي يمكن تبديدها بالممارسة والتشجيع المتواصل للتلميذ على المشاركة في كلّ حصة تعبير إن وجدت.

(**) هناك عناوين عديدة لمراجع توضح السعي الجاد لإنجاح التعبير الشفوي من خلال الحلول المطروحة لمشاكله: مثل: صعوبات التعبير الشفوي-التشخيص والعلاج- لأمل عبد المحسن زكي، التعبير الشفوي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقييمه) لمحمد الصويركي...

هذا النشاط الفائدة المرجوة منه، على الأستاذ أن يجعل من حصص التعبير الشفوي وسيلة هامة لتدريب التلاميذ على التفكير وإبداء الرأي الحر، والتجاوب العقلي المثمر، وأن يجتهد في توجيهه السليم والتشجيع على المناقشة الحرة.⁽¹⁾

إنّ المتنبّع لهذا الكلام يتبين الاهتمام الواضح بالتعبير الشفوي كنشاط في مادة اللغة العربية وآدابها مثل باقي أنشطتها، ويقف على الإدراك الصائب لأهميته وضرورة الاستفادة منه، ويزداد وثوقاً بذاك الكلام؛ ففعالية تدريسه محققة من خلال إمداد الأستاذ بالطريقة المناسبة لذلك، كما تراه الوثيقة المرافقة: «وعموما يدرس نشاط التعبير الشفوي من خلال:

أ. تحديد وضعية الانطلاق، ويكون بما يساعد التلاميذ على التحدث والانطلاق فيه، وما ينير عقل المتعلم ويسترعي اهتمامه. والجدير بالذكر أنّ لا وجود لوضعيات جاهزة، بل الأمر يتوقف على طبيعة الموضوع ومستوى التلاميذ المعرفي والذهني من جهة، وعلى حذق الأستاذ وثقافته من جهة ثانية.

ب. تحديد إطار الموضوع وعناصره، وذلك عن طريق فتح حوار واسع مع التلاميذ، تتخلله أسئلة دقيقة تتمحور حول عنصر من عناصر الموضوع...

ج. الخاتمة: وفيها خلاصة لما توصّل إليه التلاميذ من خلال مناقشتهم للموضوع، وهي مناسبة لتدريب التلاميذ على حسن الاختتام والحوصلة والاستنتاج.⁽²⁾

ويبدو من الكلام أنّ للأستاذ حرية اختيار مواضيع نشاط التعبير الشفوي مادامت الوثيقة تحثّ على مراعاة طبيعة الموضوع ومستوى التلاميذ وثقافة الأستاذ وحذقه، والحرص كذلك على إعداد التلميذ للمناقشة والاستنتاج...

لكنّ ذاك كلام دون تطبيق؛ ففي تحديد موضع لحصّة التعبير الشفوي بين أنشطة مادة اللغة العربية وضبط توقيتها، نجد توجيهها للأستاذ فيما سيستثمر التعبير الشفوي الذي يرمج توقيته بالتداول مع نشاط المطالعة الموجهة، على أن تنشط حصصه على:

- نصوص المطالعة الموجهة في معظم الأحيان.
- النصوص التواصلية كلما اقتضى الحال.⁽³⁾

(1) المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي-جذع مشترك آداب/ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، اللجنة الوطنية المتخصصة للمناهج، وزارة التربية الوطنية، 2005، ص34.

(2) المرجع نفسه: ص 34، 35.

(3) المرجع نفسه، ص34.

وفي ذلك سعي لاحترام الكفاءة المحددة في درس معين؛ لأن «مناقشة الموضوع مهما يكن مضمونه يجب أن تنطلق من منطلق خدمة الهدف الوسيطي المندمج، والأهداف الخاصة بالدرس التي لا تخرج عن إطار الكفاءة المحددة للمجال الشفوي»⁽¹⁾

ونفهم من هذا أن حرية الأستاذ في اختيار الموضوع لا تتجاوز مضمون محور أية وحدة تعليمية. رغم أن التعبير الشفوي لم يضبط ببرنامج يحدد مواضيع مقترحة له، كما هو الشأن في مختلف أنشطة مادة اللغة العربية وآدابها بل سخر لها صراحة في القول السابق بكونه ينشط على حصص المطالعة الموجهة، والنصوص التواصلية، وكأن حصته أضحت استكمالا لأجزاء من هذين النشاطين دون تدريسه في حد ذاته مقارنة بالتعبير المكتوب. وهذا تمهيد لإجراء آخر اقرته الهيئة المختصة بالمناهج.

- هذا الإجراء الذي اتخذته الهيئة المختصة بالمناهج يتمثل في إصدارها في (2008) وثيقة تخفيف المناهج مستهدفة التعبير الشفوي بحجة أنه «لما كان محل ممارسة كل النشاطات التعليمية- التعليمية، فإن اللجنة لا ترى جدوى من إقراره وبالتالي تقترح حذفه كلية...»⁽²⁾

يقضي هذا الإجراء على تقويض أهمية التعبير الشفوي. ويناقض ما حثت عليه الوثائق الصادرة في (2005) في ضرورة الاهتمام به. كما أن القول بممارسة التعبير الشفوي ضمن كل النشاطات التعليمية-مثلما نجد في القول السابق- لا يوافق الواقع التعليمي للتلميذ لأسباب مختلفة منها:

- ✓ أن بعض الأنشطة كالقواعد، أو دروسها لا يقبل عليها كل التلاميذ، فتكون مشاركتهم في حصصها محدودة، وهذا يتنافى مع هدف التعبير الشفوي الذي يقضي بأن «يشترك أكبر عدد ممكن من التلاميذ في الحديث والنقد وتوجيه الأسئلة»⁽³⁾
- ✓ غالبا ما يهتم الأستاذ بالمعلومة الخاصة بعناصر درس معين، فلا يتسنى له تقويم التعابير الشفوية للتلاميذ.

✓ كثافة البرنامج وقلة الحجم الساعي في بعض الشعب(*) يدفع إلى ضرورة إنجاز المواضيع

(1) المرجع السابق، ص 35.

(2) مديرية التعليم الثانوي العام: وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي، مواد التعليم العام، وزارة التربية الوطنية، جوان 2008، ص 4

(3) جودت الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، ص 123.

(*) كما في المستوى: ثنائية آداب وفلسفة التي خصصت لها أربع ساعات أسبوعيا لتدريس أنشطة مادة اللغة العربية وآدابها عبر 12 وحدة تعليمية مقرر سنويا مدرج فيها برامج الأنشطة: النصوص الأدبية والتواصلية وروافدهما (القواعد، البلاغة، العروض، النقد)، المطالعة الموجهة، التعبير الكتابي، الإدماج وبناء وضعيات مستهدفة.

تركيزاً على المضامين دون اهتمام بتنمية التعبير الشفوي لدى التلاميذ، فلا تعتمد كل أشكاله، وإن اقتصر أحياناً على بعضها فلا تتجاوز التلخيص، شرح فكرة، أو التعليق عليها، والمناقشة.

- والصعوبة الأخرى الناجمة عن بعض القرارات البيداغوجية، تكمن في إدخال تقييم نشاطات التعبير الشفوي في اللغات،⁽¹⁾ ومن اللازم أن «يتدبر الأساتذة أحسن الكيفيات لمنح علامات الشفوي من خلال استغلال العمل التشاوري في جلسات التعليم وجلسات التنسيق البيداغوجي...»⁽²⁾

- وما دام لا توجد حصّة خاصة بالتعبير الشفوي فإن الأستاذ قد يضطر إلى استثمار جزء من حصّة نشاط معين بدفع التلميذ إلى التحدّث في موضوع تابع للنشاط. لكنّ التلميذ يحسّ أحياناً أنّه في موضع استجواب شفوي، فيحجم تماماً عن الكلام حذر الخطأ، أو لا تتوفر عنده المعلومة، أو لضعف قدرته اللغوية... وإذا كان لا بدّ له من الكلام فلا يتجاوز الدقّة، ويكتفي أحياناً في حديثه على بضعة كلمات لا تساعده على تحصيل علامة جيّدة...^(*)

وهذه الصعوبات التربوية للتعبير الشفوي من شأنها أن تبقى على مختلف الصعوبات التي أحصاها الباحثون، مثل:

- الصعوبة في اكتشاف الكلمات المناسبة للموقف.
 - عدم القدرة على التعبير بطلاقة في المواقف المختلفة.
 - ضعف الدافع للكلام، والتباطؤ في إصداره.
 - كثرة الأخطاء النحويّة لعدم التمكن من قواعد اللغة، من جهة وغياب التحكم في اللغة من جهة ثانية خاصة عند التركيز على صحّة المعلومة.
 - السرعة في الكلام وسرعة إنهاء المحادثة.
 - الإجابة عن أسئلة لم يتم طرحها بدلاً من الأسئلة المطروحة.⁽³⁾
- ويضاف إلى ذلك أيضاً:

(1) مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: تعديل كشف التقويم الفصلي للنتائج المدرسية، وزارة التربية الوطنية، رقم 13/0.0.3/318، الجزائر في 24 جويلية 2013، ص2

(2) المرجع نفسه، ص2

(*) رُصد هذا الوضع في الميدان في سنوات متتالية منذ أن أصبحت للتعبير الشفوي علامة في كشف نقاط التلميذ (ملحق رقم 1)

(3) أمل، عبد المحسن زكي: صعوبات التعبير الشفهي-التشخيص والعلاج-، ص136-137-138) بتصرّف.

- سيادة العامية وقلة المحصول اللغوي لدى الطالب، وهذا ما يفسّر الازدواجية في لسانه داخل حجرة الدرس.
 - إحجام الطالب عن المطالعة والقراءة يضعف التعبير لديه.
 - عدد الطلبة في الصف يحدّ من متابعة الأستاذ لتقويم تعابيرهم الشفوية.⁽¹⁾
- هذه الصعوبات متواترة لدى التلميذ في التعليم الثانوي، فلا يقوى أدائه وتعبيره على الخضوع «لنواميس العفوية اللغوية»^(*) التي تتصف بها كل اللغات التي ينطق بها يوميا وفي الحاجات العادية وفي أنس.⁽²⁾
- ولتلافي هذه العراقيل أو العمل على تضيق نطاقها -على الأقل- لدى المتعلّم يجدر البحث الجاد عن الأساليب الناجعة لتنمية التعبير الشفوي.

4. تنمية التعبير الشفوي:

إنّ النهوض بالتعبير الشفوي من ثقل الصعوبات السابقة، الحائلة دون نمائه لدى تلميذ المرحلة الثانوية، يستدعي التخطيط لتنميته في المحيط التربوي.

أمّا التنمية فقد عرّفها معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنّها «تحسين وتحديث وإدخال تجديلات ومستحدثات على عناصر المنهج بقصد تحسين العملية التربوية، ورفع مستواها بحيث تصبح أكثر تحقيقاً للأهداف»⁽³⁾.

ويمكن أن نستفيد من هذا التعريف في تعريف التنمية إجرائياً: فالتنمية هي تحسين مستوى المشاركة والمشاركة لدى التلميذ، وإدخال أساليب خادمة للعملية التعليمية، وملائمة لأنشطة مادة اللغة العربية ودروسها. سعياً لرفع مستوى التعبير الشفوي وتحقيق هدف قدرة التلميذ على التحدث بطلاقة.

وأما التخطيط لتنمية التعبير الشفوي، فيتمثّل في استحضار ما أمكن من أساليب ينتظر نجاحها في إحداث تطوير للمستوى الشفوي لدى تلميذ المرحلة الثانوية.

(1) خالد حسين، أبو عمشة: التعبير الشفوي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، ص 34-35 بتصرف

(*) قصد بها عبد الرحمن حاج صالح المستوى العفوي للغة العربية الذي من مظاهره: اختزال الحركات العربية؛ فالعرب لا تبدأ بساكن ولا تقف على متحرك/ اختزال الحروف كما في الإبدال (العنبر=العمبر) والإدغام (طوبى لك= طوباك)/ تخفيف الهمزة (بئر=بير) وخير ما يمثل هذا المستوى العفوي: القراءات القرآنية.

(2) عبد الرحمن، الحاج صالح: مقال اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، فيلاديفيا الثقافية، دت، ص 77.

(3) حسن شحاتة، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2003، ص55

ويعرف الأسلوب من الجانب اللغوي بأنّ «...كلّ طريق ممتدّ فهو أسلوب،.. والأسلوب الطريق والوجه والمذهب... ويجمع أساليب، والأسلوب: الطريق تأخذ فيه، والأسلوب، بالضمّ الفنّ، يقال: أخذ فلان في أساليب من القول أي أفانين منه.⁽¹⁾»

يبدو أنّ التعريف اللغوي مناسب لما نحن بصدد طرحه في هذا العنصر، ونستفيد منه للتعريف الإجرائي؛ فالأسلوب هو الفنّ، وأخذ فلان في أساليب من القول أي أفانين منه. وأفانين تنمية التعبير هي جملة الأساليب المسخّرة لتفعيل نشاط التعبير الشفوي، وتنشيط مشاركة التلميذ شفويا في هذا الأسلوب.

ومن هذه الأساليب: المناظرة، المسرحية، القصة، اللعبة اللغوية، لعبة أداء دور الأستاذ، الحوار، السؤال والجواب، المناقشة، المحادثة، التعبير عن الشاهد والصور... والأساليب في الحقيقة كثيرة وقد تمّ رصد عدد منها لتطبيقها داخل حجرة الدرس. لذلك لن نتطرق لتعريف هذه الأساليب أو إطالة الحديث عنها، فقد ترك ذلك للفصل الثاني الذي تمثله الدراسة الميدانية، إذ عرف كلّ أسلوب وطبّق عليه مباشرة ميدانيا وإخضاعه للتحليل والتفسير.

(1) ابن منظور: لسان العرب، ج1، مادة(سلب)، ص473.

الفصل الثاني: دراسة ميدانية لأساليب تنمية التعبير الشفوي

المبحث الأول: إجراءات الدراسة

1. منهج الدراسة
2. مجالات الدراسة
3. وصف عام لمادة اللغة العربية وآدابها
4. طريقة العمل مع عينة الدراسة

المبحث الثاني: أساليب تنمية التعبير الشفوي

1. المناظرة
2. المسرحية
3. القصة
4. اللعبة اللغوية
5. لعبة اداء دور الأستاذ
6. لاحظ وعبر
7. السؤال والجواب
8. المناقشة
9. المحادثة
10. الحوار
11. النقد مشافهة عن عمل منجز

الفصل الثاني: دراسة ميدانية لأساليب تنمية التعبير الشفوي

المبحث الأول: إجراءات الدراسة

تمهيد:

تمّ الوقوف في الفصل الأول على طبيعة التعبير الشفوي، وأهميته التي تعترضها صعوبات تُفقد جدواها لدى المتعلّم أو تبقي ضعفه في هذا النوع من التعبير. لذلك ستحاول صاحبة البحث في الدراسة الميدانية من هذا الفصل الثاني كشف أبرز الأساليب التي توصّل إليها الدارسون وأدركوا أثرها الإيجابي في تنمية التعبير الشفوي لدى المتعلّم.

1. منهج الدراسة:

تقتضي كلّ دراسة منهجا معيّنا هو سبيلها للوصول إلى النتائج المرجوة. ولأنّ هذه الدراسة تبحث في الأساليب الناجعة لتنمية التعبير الشفوي، وتتبع مجرياتها الميدانية بالملاحظة والتحليل فإنّ المنهج الوصفي هو الأنسب لذلك؛ فهو «أسلوب من أساليب التحليل المركّز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدّد، أو فترة أو فترات زمنيّة معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علميّة، ثم تفسيرها بطريقة موضوعيّة، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة»⁽¹⁾

هذا التعريف للمنهج الوصفي يشير إلى ما ينطوي عليه من شروط ينبغي إلزامها، إضافة إلى الملاحظة الدقيقة والتحليل، يتمّ تفسير الظاهرة بموضوعية لصحة النتائج. ولأجل ذلك تمّ الاستعانة بأشرطة مسجّلة سمعيّة وبصريّة لتحليل المنجزات الشفويّة للعيّنة المقصودة في الدراسة مع تقصّي الدقّة، ولرصد التطوّر المتحقّق إثر تفعيل حصص التعبير الشفوي.

2. مجالات الدراسة:

1.2 المجال المكاني:

أنجزت الدراسة الميدانية في ثانوية الشهيد زواشي الهيشي ببلدية أم الطبول دائرة القالة ولاية الطارف. فتحت الثانوية أبوابها في سبتمبر 2002. وتستقبل سنويا ما يقارب 300 تلميذ وتلميذة من بلديّتي أم الطبول والعيون الحدوديتين.

(1) رجاء، وحيد دويدري: البحث العلمي-أساسياته النظرية وممارسته العمليّة-، دار الفكر، دمشق، ط1، 2000، ص183.

2.2 المجال الزمني:

برمجت الدراسة الميدانية في الموسم الدراسي 2017-2018، وقد ضبطت مدّتها الزمنية في الفترة الممتدة من 15 من فيفري 2018 إلى 30 من أفريل 2018. تمّ خلال ذلك إدراج حصص إضافية خُصّت للتعبير الشفوي، تضاف إلى بعض حصص أنشطة مادة اللغة العربية وآدابها التي أدمج معها التعبير.

3.2 العينة:

يقصد بها «فئة تمثّل مجتمع البحث... أي جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، أو جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء، الذين يكوّنون موضوع مشكلة البحث.»⁽¹⁾ وما دامت العينة أنواعا تتيح للباحث انتقاء ما يناسب بحثه، فإنّ صاحبة البحث استندت على العينة الهدفية التي يختارها الباحث «لتحقيق غرضه بحيث يقدّر حاجته من المعلومات، ويقوم باختيار عينة الدراسة اختيارا حرا، على أساس أنّها تحقّق الدراسة من خلال توافر البيانات اللازمة للباحث في أفراد هذه العينة.»⁽²⁾ وقد وقع الاختيار على مستويين: مستوى ثانية آداب وفلسفة ومستوى ثالثة آداب وفلسفة من التعليم الثانوي.

1.3.2 وصف العينة وسبب اختيارها:

1.1.3.2 وصف عينة المستوى ثانية آداب وفلسفة:

يدرس هذا المستوى أنشطة مادة اللغة العربية وآدابها في أربع ساعات أسبوعيا. وهذه الأنشطة هي: النصوص الأدبية والتواصلية تتناوب فيما بينها أسبوعيا، تتضمّن كذلك روافد: القواعد، البلاغة، العروض، النقد الأدبي. وتخصّص لدراستها ثلاث ساعات أسبوعيا، أمّا نشاط التعبير الكتابي فخصّصت له ثلاث ساعات من الشهر، والساعة الرابعة يدرس فيها إمّا نشاط المشروع، وإمّا نشاط المطالعة الموجهة، وإمّا نشاط الإدماج وبناء وضعيات مستهدفة. وتتواتر دروس هذه الأنشطة بهذه الطريقة خلال العام الدراسي في اثنتي عشر وحدة تعليمية.

هذا الكمّ المعتبر من أنشطة مادة اللغة العربية وكثافة برنامجها يقابله ضالة الحجم الساعي،

(1) المرجع السابق، ص 305.

(2) المرجع السابق، ص 315.

و هو لا يمنح الفرصة للأستاذ بتتبع مستوى كل تلميذ في التعبير الشفوي. ناهيك عن مستوى التلاميذ العام في مادة اللغة العربية وآدابها، فهو دون الوسط، وهو أدنى أيضا من مستوى تلاميذ السنة الثانية في باقي الشعب. ويصرّح بعض التلاميذ بصعوبة فهم مادة اللغة العربية المعتمدة للفصحى في التعليم، وانعكس هذا على مشاركتهم الشفوية(*).

الوضع الذي تظهر عليه مادة اللغة العربية إذا استدعى انتقاء هذه العينة بالذات، لمتابعة كيفية تنمية التعبير الشفوي لديها خاصة أنه سيسهم في تحسين مستوى الفصحى في ألسنتهم، ويوسع نطاق المشاركة في المادة.

2.1.3.2 وصف عينة المستوى الثالثة آداب وفلسفة:

يتلقّى تلاميذ هذه العينة أنشطة مادة اللغة العربية وآدابها في سبع ساعات أسبوعيا، خصّصت خمس ساعات منها للنصوص الأدبية والتواصلية بروافدها: القواعد، البلاغة، العروض. والساعة السادسة مخصصة للتعبير الكتابي الذي يدرس أسبوعيا بمراحله الثلاثة (تقديم، إنجاز، تصحيح) والحصّة الرابعة من الشهر تخصص لنشاط المشروع، أمّا الحصّة السابعة فهي لنشاطي المطالعة الموجهة وإدماج وبناء وضعيات مستهدفة بالتناوب أسبوعيا. ولكل نشاط ورافد مما ذكر برنامج يدرس عبر اثنتي عشر وحدة تعليمية خلال العام الدراسي.

هذه الفسحة من التوقيت وملاءمته لبرنامج الأنشطة، يعين على تتبّع مدى تطور التعبير الشفوي عند التلميذ خاصة أنه على مقربة من المرحلة الجامعية، وتوجّهه غالبا للشعبة الأدبية. ومن الواجب أن يكون لسانه مقوماً ومتمكّنا من مهارات التعبير الشفوي. لذلك تمّ اختيار هذه العينة لكشف تفاعلها مع النشاط وأساليبه التعبيرية، عسى أن يسدّ لمادة اللغة العربية وآدابها ما ينقصها كالمشاركة الفعّالة.

3. وصف عام لمادة اللغة العربية وآدابها:

مادة اللغة العربية وآدابها هي المادة المميزة لشعبة آداب وفلسفة وآداب ولغات في التعليم الثانوي، وتدرّس في مختلف الشعب الأخرى والمستويات. وهي تختلف عن باقي المواد التعليمية في كثافة أنشطتها ومواضيعها. ويعوّل عليها في النهوض باللغة العربية ومستوياتها، وتقويم لسان

(*) هذا الكلام رصد عند التلاميذ منذ بداية العام الدراسي (2017-2018) لكون العينة الموصوفة تدرس عند صاحبة البحث.

التلميذ في المشافهة والتواصل بها. ورغم أنّ اللغة العربية هي وسيلة التواصل بين الأستاذ والتلميذ في مختلف المواد التعليمية-ما عدا مواد اللغة الأجنبية- لا نجدها معتمدة في التعليم لوحدها بل تنوب عنها غالباً الدارجة، وتزاحمها اللغة الفرنسية كما في بعض المواد العلمية، وهو ما يؤثر في جريانها على لسان التلميذ. لذلك فإنّ تنمية التعبير الشفوي لدى التلميذ يساهم أيضاً في الحفاظ على اللغة العربية في الوسط التربوي مادامت وسيلة التعبير الأساسية.

4. طريقة العمل مع عينة الدراسة:

عمدت صاحبة البحث إلى الخطوات التالية في الدراسة الميدانية:

- تقديم الأساليب المناسبة لتنمية التعبير الشفوي، كلّ على حدة والتعريف الموجز بكلّ أسلوب تعبير.

- يلحق بكلّ أسلوب تعبير- بعد التعريف به- نموذج تطبيقي أنجزته العينة المدروسة داخل حجرة الدرس، مدعوماً بمناقشة غالباً يؤديها تلاميذ الصف ممّن لم يشاركوا في الأسلوب التعبيري المقترح.

- تحليل وتفسير النموذج التطبيقي وتمّ من جوانب أربعة:

- من حيث الأداء الشفوي اللغوي.
- من حيث المضمون.
- من حيث الأسلوب التعبيري.
- من حيث التنظيم.

وبما أنّ الجانب الأول هو الأساس في كشف المردود الشفوي واللغوي، سيعتمد في كافة الأساليب التعبيرية المعروضة، بينما قد يتم الاستغناء أحياناً على إحدى الجوانب الأخرى، كالتنظيم لاعتقادنا بعدم ضرورته في إنجاز التلاميذ لأسلوب معيّن.

- عرض استنتاج جزئي عن دور الأسلوب التعبيري المتناول في تفاعل التلاميذ ومشاركتهم.

وتسعى صاحبة البحث بذلك إلى الإجابة عن السؤال الهدف وهو: كيف يتمّ تنمية التعبير الشفوي

عند التلميذ في التعليم الثانوي في مادة اللغة العربية وآدابها؟

المبحث الثاني: أساليب تنمية التعبير الشفوي

تمهيد:

لا يتحقق تمكين التعبير الشفوي للتلميذ عن طريق صورة واحدة يسير عليها بوتيرة ثابتة في كلّ الدروس؛ فمن شأن مواضيعه المتعددة، وأنواعه: المقيد والموجه والحر أن تستدعي الأسلوب المناسب الذي سيعرض به هذا النشاط. ومن الضروري أيضا أن يؤخذ في الحسبان طبيعة المستوى الذي سينجز معه التعبير الشفوي في مادة اللغة العربية، والحجم الساعي المخصّص لها في هذا المستوى. فهذه الخصوصيات يمكن عدّها معايير لانتقاء الأسلوب المناسب للتعبير الشفوي. وإذا راعينا أيضا الغاية منه وهي تنميته لدى التلميذ في مادة اللغة العربية وآدابها فإنّه يتطلّب دفع الملل والروتين المتأتين من شكل نموذجي واحد يفرض في تدريس النشاط.

لذلك كان اقتراح المربين والباحثين لأساليب(*) مختلفة في تدريس التعبير الشفوي هو عين الصواب، خاصة إذا كانت مثيرة لتفاعل التلاميذ، ومن هذه الأساليب المناظرة والمناقشة والحوار... وغيرها مما ذكر في آخر الفصل الأول، ولكلّ منها قيمة خاصة إذا كانت خادمة لنشاط معيّن من أنشطة مادة اللغة العربية التي سخر لها التعبير الشفوي مادام لا يمتلك حصّة خاصة به في التعليم الثانوي؛ فقد تصلح مثلا المناقشة في نشاط المطالعة الموجهة، وقد تناسب المناظرة نشاط الإدماج وبناء وضعيات مستهدفة، وغير ذلك.

كما أنّ التنويع في الأساليب سيفسح للأستاذ مجال الانتباه لفعالية إحداها لدى التلاميذ، ويمكن إذ ذاك قياس مدى تقدّم مستواهم في التعبير الشفوي. وسنحاول الوقوف عند هذه الأساليب التي أداها التلاميذ فعلا في الصفّ الدراسي لكشف نتائجها على تنمية التعبير لديهم.

(*) اختلفت المصطلحات حول اساليب التعبير، فهناك من يطلق عليها مصطلح: أشكال التعبير كما في المرجع: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها لهدى الشمري وسعدون الساموك، وأطلق مصطلح: أساليب التعبير في المرجع: أدب الكتابة وفنونها لسعيد محمد خالد، ومصطلح مجالات التعبير كما في المرجع: صعوبات التعبير الشفوي لأمل عند المحسن زكي.

1. المناظرة:

تعرف المناظرة بأنها «ذلك النشاط الذي يتضمّن فريقين، يتكوّن كل واحد منهما من ثلاثة متحدثين، وتتمّ المناظرة حول قضية محدّدة بوجود حكم»⁽¹⁾

وعرّفت كذلك بأنّها «نشاط جماعي يدور حول مباراة كلامية في موضوع ما... وتقوم على استعراض الوجّهات المتعارضة، والتركيز على نقاط الجدل والحوار التي توضّح وجه الخلاف»⁽²⁾

تقتضي المناظرة إذاً -من خلال التعريفين- طرفين متعارضين، وموضوع الاختلاف، والحجج التي يواجه بها أحد المناظرين الآخر، على أن يدور بينهما حوار شفويّ أمام الجمهور والحكم الذي سيقضي بفوز أحدهما.

وإن كان التعريف الأول قد حدّد عدد المناظرين بثلاثة أفراد، فلا يتمّ الالتزام بذلك في كلّ الظروف، خاصة إذا ارتكزنا على التعريف الثاني الذي عدّ المناظرة نشاطاً جماعياً؛ ففي الجماعة تكثير لعدد المناظرين دون تحديد، وهذا هو المقصود مادامت المناظرة ستنجز في الصف التعليمي ويرجى مشاركة أكبر عدد من التلاميذ؛ إذ «ليس الهدف من المناظرة هو تخريج مناظرين أو تحقيق مهارة اتصالية قد تفيد المتعلّم خلال تفاعلاته الإنسانية، وإنما لصقل قدرات المتعلّمين وإعطائهم الفرصة للتعبير عن مدى معرفتهم النظرية والانتقال بهم إلى الحيز الأكثر عمقا وهو الاكتساب»⁽³⁾

لذلك عوّل في الدراسة الميدانية على كثرة العدد. وسنتبيّن ذلك في النموذج التطبيقي المرصود لهذا الأسلوب التعبيري:

(1) سايمون، كوين: المرشد في فن المناظرة، ترجمة: عبد الجبار الشرفي، مطابع الشرق، قطر، 2010، د ط، ص 9

(2) أمل، عبد المحسن زكي: صعوبات التعبير الشفهي -التشخيص والعلاج- ص 109-110

(3) محمود، مسلم البحرات: تقديم التعلم باستخدام استراتيجيات الأقران والمناظرة وأثره في التحصيل والتفكير الاستقرائي في مادة التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي، رسالة مقدّمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص مناهج وطرق التدريس، نشرت، قسم المناهج وطرق التدريس، كلّية علوم التربية، جامعة الشرق الأوسط، 2013، ص 23

نموذج تطبيقي رقم "01" - المناظرة - مشاركة جماعية

نوع التعبير: مقيد
محور: الحزن والألم عند الشعراء المعاصرين
الموضوع: دراسة وضعية نقدية شفوية- في شكل مناظرة -
الكفاءات المستهدفة:

العيونة المستهدفة: ثلاثة آداب و فلسفة

النشاط: إدماج وبناء وضعيات مستهدفة

المدة الزمنية: 40 و 06 ثا

- التمكن من إنجاز الوضعية مشافهة مراعاة لسلامة اللغة.
- مشاركة معظم تلاميذ الصف المستهدف.
- مدى تفاعل التلاميذ مع المناظرة.
- مدى استيعاب التلاميذ مضامين المحور المدروس.

خطوات تقديم المناظرة:

- التمهيد: حدّد فيه موضوع المناظرة المدرجة ضمن وضعية نقدية، مضمونها وارد في السند والتعليمية:
- *السند: أنهيت دراسة محور "الحزن والألم عند الشعراء المعاصرين" واستنتجت أنّ العاطفة الحزينة المسيطرة عليهم، إمّا أنها حالة مرضية لديهم وإمّا أنها حالة صحيّة، ولم تتفق مع زميلك في أيّهما أصح.
- *التعليمية: أنجز مشافهة -برفقة مجموعتك- وضعية نقدية في شكل مناظرة بينك وبين الفريق المخالف لرأيك، تبيّن فيها طبيعة عاطفة الحزن والألم عند الشعراء محتكما لإحدى حالتها المذكورتين في السند، على أن يدعم كلّ فريق رأيه بالحجة المقنعة استنادا على ما درس في المحور.
- شرح محتوى السند والتعليمية، وتوضيح الفكرة المستهدفة في المناظرة.
- تحديد أعضاء الفريق في كلتا المجموعتين، وقد توزّعوا كما يوضحه الجدول:

التلاميذ الصف	الفريق المناظر 1	الفريق المناظر 2	الجمهور
الصف الأيمن	خمسة تلاميذ (ت/أ) (*)	/	الموالون من باقي تلاميذ الصف (م.أ)
الصف الأيسر	/	خمسة تلاميذ (ت1)	الموالون من باقي تلاميذ الصف (م.1)
الصف الوسط	/	/	مناقشون وحكام (منا)

- حث التلاميذ على التحضير للمناظرة واعتماد ما أمكن من وسائل مقنعة.

- تحديد وقت إجراء المناظرة بأسبوع بعد تقديمها.

(*) الحروف الواردة في الجدول مفسّرة كما يلي: (ت.أ/ب/ج...) = التلميذ المناظر في الفوج الأول/(ت.1/2/3...) = التلميذ المناظر في الفوج الثاني/ (م.أ/م.1) = موالي لأحد الفريقين/(منا) = مناقش وحكم.

مراحل سير المناظرة:

1. الفريق الأول القائل بأنّ الألم حالة مرضيّة: سار على الخطوات التالية(*):

 - التمهيد للموضوع: ت/أ: بسم الله الرحمن الرحيم(...) (**) تقدّم في وصف الحزن كحالة مرضية، نقوم بمقدّمة وعرض وخاتمة، نقوم بدراسة الحزن على شكل مقالة. في المقدّمة نقوم بالتعريف بالحزن مع طرح التساؤل (...). فهنا نقوم بتعريف الحزن. (تقدّم التلميذة مجموعة من تعريفات الحزن والفرق بينه وبين الاكتئاب مع الاستعانة ببعض الأقوال)
 - طرح التساؤل: ت/ب: فمن هنا نقدّم لكم عرضاً متى يتحوّل الحزن إلى حالة مرضيّة.
 - التدرج في عرض الموضوع بكشف ظروف سيطرة الحزن على الشعراء المعاصرين، وانعكاس هذه الظاهرة على أحوالهم النفسية والجسمية، والنتائج المترتبة عن ذلك.
 - تبادل مجموعة الفريق الكلام مدعوما ببعض الحجج، مثل:
 - ت/ج: ... حيث يصبح شديد التفكير بتلك المشاكل والاضطرابات، أو مرض (أو أي مرض)، وقد يؤديه ذلك إلى الانتحار أو الموت.
 - ت/د: إنّ استمرار الحزن في حياة الإنسان يجعله ضعيف الشخصية...
 - تبادل أعضاء الفريق الكلام والمعلومات مدعومة بأمثلة.

2. الفريق الثاني القائل بأنّ الحزن حالة صحيّة: سار في عرض الفكرة على الخطوات الآتية: (***)

 - التمهيد للموضوع بوصف ظاهرة الألم، وإعطائه قيمة إيجابية لدى الإنسان، بهذا القول:
 - ت1: يعتبر الألم المعلم الأكبر والأعمق والأصدق للإنسان، إذ هو يرقى بفكره إلى أوسع الآداب، ويقوي شخصيّته وينمي شهامته، ويعمّق إحساسه، بالرغم من شدّة الألم التي نحملها نحن وزملاؤنا على حسب ألوان القلق والكآبة...
 - طرح التساؤل: ت1: فكيف لنا أن نوّكد أنّ الألم والحزن صحة نفسية؟
 - تدرّج أعضاء الفريق في عرض الأفكار ومحاولة نفي قول الفريق الأول، مثل:
 - ت2: عند دراستنا لقصائد الحزن والألم لدى الشعراء المعاصرين نستنتج أنّ الألم ليس حالة مرضية كما يعتقد البعض. بل إنه حالة صحيّة ألّمت الشعراء عامة والأمة العربية خاصة. وهذا قد يكون نتيجة الظروف المعيشية لهم، فنجد مثلاً على سبيل المثال نازك الملائكة التي انعكست في شعرها قصائد الحزن والألم عامة في دواوينها كلّها في قصائد عنوانها: مأساة الحياة، وصمت التشاؤم...
 - ت3: (...) أمّا عن أسباب تجلي هذه الظاهرة فنجد منها: رهافة أحاسيس الشعراء، لكثرة مآسي الإنسانية، وتعقيدات الحياة المعاصرة، مما جعل الشعراء ينفرون من هذا الواقع المرير كمحاولة للتخلّص منه (...) بهدف التنفيس عن صراع الذات، بهذا نثبت أنّ ظاهرة الحزن والألم ليست حالة مرضية، بل هي حالة صحيّة ونظرة وجوديّة وحقيقة الإنسان ووعيه المطلق.

(*) استغرق كلام الفريق الأول حوالي ست دقائق.

(**) النقاط الواردة بين قوسين تدل على تعثّر التلاميذ في الكلام وسكوتهم مدة من الوقت.

(***) استغرق حديث الفريق الثاني حوالي ثماني دقائق.

- ت4: ... ولو كان الحزن كحالة مرضية لما عاش كل إنسان على وجه الأرض.
3. تواجه الفريقين بعد عرض كل طرف موقفه، نرصد مقتطفا لما جاء في حوار المناظرة: (*)
- ت/أ: إذا كنتم تتكلمون عن الحزن كظاهرة صحيّة، إذا لماذا القصيدة المعاصرة تحمل طابع مأساة وليس طابع صحيّ؟
- ت3: طابع المأساة لأنّ الألم يدفع إلى التشاؤميّة والسوداويّة، لكنّ الحزن يبعث على التأمل والبحث عن حلول والبحث عن حقائق.
- ت/د: إنّ استمرار الحزن في حياة الإنسان قد يؤديّ به إلى طرق مسدودة، من ذلك الوقوع في الحرام.
- ت2: وهذا قد نستشفّه في القصيدة التي درسناها في قصيدة عبد الرحمن جيلي التي تفاجأ كثيرا بالمبادئ التي حملها، وقيمها (...) وجد عدم التوازن والانسجام بين المبادئ والقيم التي حملها هو مع المحيط التي يعيش فيه، الذي يسيطر عليه المال، والدليل على ذلك قصيدة إلياس فرحات بعنوان "شقاء الغربة" توضّح ذلك من خلال عيش الأمّة في المعاناة في طلب الرزق والعمل وفي المعيشة والسكن في قوله: (تقرأ بضعة أبيات من القصيدة).
- ت/ج: وأنّ شعراء العصر المعاصر كانوا كلّهم يتحدثون عن الحزن والألم، ومنهم عبد الوهاب البياتي لأنه عانى الظلم والعبودية فحاول التعبير عنها في شعره (...). فعانى الاضطهاد وغاص في حزنه، وأيضا خليل حاوي عانى الحزن ومأساة شعبه ومصيره إلى أن وصل إلى اليأس الجوّدي وكان ضحية حزنه، وأيضا صلاح عبد الصبور عانى اليأس (...) والسأم في معظم شعره.
- ت2: لكن هذا بالفعل ما درسناه في قصيدتنا (...) التي تقول الشعر والألم الحاد عند الشعراء المعاصرين، بالفعل قد ألّمت عليه هذه العواطف، لكن حاولوا إيجاد حلول لها وهذا ما يكشف التزامهم.
- ت/د: الشاعر شارك الحزن لكنّه لا يمكن أن يعيش به.
- ت3: يحاول بذلك إيجاد حلول لهم.
- ت/ج: وإن لم يستطع أن يجد حلا.
- ت2: الإسلام يدعونا من خلال ظروف يعيشها المجتمع، لتقوية جانبهم الإيماني...
- ت/ب: إذن لماذا الحزن يؤديّ إلى حالات الانتحار؟
- ت2: (...) أنا في رأيي الخاص أرى أنّ الأشخاص الذين يجرفهم الحزن إلى حدّ الانتحار يكونون ضعيف الشخصية والقيمة غير مقوّين بجانبهم الإيماني والروحي.
- م/أ: ربّما كان للشعراء ظروف اجتماعية صعبة ما أدى بهم إلى الحزن والألم، وتشاؤمهم في الحياة.
- ت3: ظروف اجتماعية لكن لا تكون بكلّ هذه القساوة، يحاولون إيجاد أيّ حل لها.
- م1: لأنّ الألم ما يزال المعلّم الأكبر والأعمق والأصدق للإنسان والدليل على ذلك "موسيه" بقوله: لا شيء يجعلنا كبارا كالألم.

(*) استغرق حوار المناظرة بين الفريقين حوالي ست دقائق.

- ت1: إذا كان قولك على الحزن والألم على أنه حالة مرضية وتراهن على أنه ليس حالة صحية ما تفسيرك على ذلك؟
- ت/أ: (لأن الشعور بعدم الرضى) لأن الشعراء يشعرون بعدم الرضى عما يحدث أم إما لمشاكل وظروف خارجة عن إرادة الإنسان تجعله تحت ضغط نفسي، ولا يشعر معه بالراحة وبالطمأنينة.
4. مناقشة فريق المناظرة: أدى المناقشة تلاميذ الصف الوسط كما يلي:
- منا1: أولاً أشكركن على ما قدّمتموهن من تقديم، محاولتكن جدّ ناجحة. لكنّ لدي بعض الغموض ما بين الحالة المرضية والحالة الصحية، لم أفهم حالة الحزن من حيث أنّه حالة مرضية(...) ومن حيث أنّه حالة صحية.
- ت2: هل أنت إذا انتابك حزن مرة(...) هل هذا يعني أنّك مريضة انعكس ذلك على نفسك؟
- منا1: نعم عندما ينتابني الشعور بالحزن ينعكس ذلك على نفسيّتي.
- ت2: هل لي سؤال بآخر؟
- منا1: نعم تفضّلي.
- ت2: هل (...) استطعت أن تتغلّبين عليه أم لا؟
- منا1: نعم.
- ت3: إذا أنت وجدت حلاً لتلك المشكلة.
- ت4: فالحزن حالة صحية وليس مرضية.
- منا2: خليل حاوي من كثرة حزنه وتعلّقه بذلك الحزن أدّى به إلى الانتحار.
- ت3: لضعف شخصيته.
- منا3: سيدنا يعقوب عليه السلام أصيب بمرض عند فقدان ابنه.
- ت3: هذا ليس مرضاً هذا يبين مدى حبّه لابنه.
- ت/د: فتاة عمرها عشرون سنة بسبب الحزن على أبيها، وتلك الدموع التي تخبئها(يصحح زملاؤها: تكتبها) في عينيها ولّد عليها أمراض في عينيها، أصبحت لا ترى.
- ت3: لكنّها وجدت علاج لها.
- منا4: عندما تحدّثت عن الكبت في حزنها على أبوها شفيت.
- منا5: صحيح أنّ الإنسان هو ضعيف من كلّ جوانب الحياة، لكن بقوّته وعزيمته وقوّة إيمانه بالله عزّ وجلّ يمكنه التغلب على كلّ المصاعب التي تعيق حياته.
5. الحكم على نتيجة المناظرة: ختمت المناظرة بحكم قدّمته مناقشة من الصف الوسط:
- منا1: كلتا المجموعتين أبدتا رأييهما في دراسة الحزن كحالة مرضية أو صحيّة، مشكورات على ما قدّمتموهن، لكن أظنّ أنّ الإجابة التي أقنعتني واقتنعت بها هي إجابة المجموعة الثانية التي درست الحزن كحالة صحية، لكن في تقديم موقفكم كان دخول المجموعة الأولى أفضل بكثير من المجموعة الثانية.

التحليل والتفسير: (*)

أ- من حيث الأداء الشفوي واللغوي:

- معظم الألفاظ الموظفة في كلام التلميذات ملائمة للمعاني، لكن لمحت بعض الألفاظ المقحمة في العبارات من غير داع، مثل لفظة (عرضا) في القول: نقدّم لكم عرضا متى..؟ عند (ت/ب). فالمتحدثة قصدت التساؤل كونها بصدد طرح الإشكالية. ولفظة (الآداب) لم تحدد المعنى المقصود من قول (ت=1 يرقى بفكره إلى أوسع الآداب). ولفظة (الشعر) في القول: الشعر والألم الحاد عند الشعراء المعاصرين... عند (ت=2) فالصواب هو الحزن، لأنّ العبارة هي في الأصل عنوان نص تواصل من محور "الحزن والألم". وهذا التوظيف الخاطئ للألفاظ-رغم قلّته- يعود إلى سهو التلميذات عن الانتباه إلى اللغة الموظفة تركيزا على الفكرة. إضافة إلى أخطاء أخرى مثل: توظيف حرف الجر في غير مكانه (كحالة مرضية=ت=4-ألّمت عليه، هل لي سؤال بآخر=ت=2)، ومنع حرف النصب من العمل(أن تتغلبين=ت=2)، وضع الاسم الموصول في غير مكانه(عبد الرحمن جبلي التي=ت=2)، سوء ضبط الضمير باعتبار عائده(قدّمتموهنّ من تقديم=منا1)، خلل في صياغة الجمع (غير مقوّن، يكونون ضعيف الشخصية=ت=1)

- كما وقع عدد من التلميذات في الارتباك والتلعثم والخجل كما عند(ت/أ) فهي أول من استفتح المناظرة. والتوقف المستمر عن الكلام(ت/ب)، وعدم التمكن من استحضار الفكرة في الوقت المناسب، حتى اللائي يقرأن من الأوراق لم تسلم ألسنتهنّ من هذه العيوب. ومردّد ذلك أنّها أول مشاركة في حصة خاضعة لمراقبة التعابير الشفوية، وكون المناقشة العادية في حصص مادة اللغة العربية تقتصر غالبا على القليل من التلاميذ بحكم إحجام آخرين عنها.

- وقع التكرار أيضا لكن لم يقصد منه تأكيد الفكرة، مثل: نقوم، لأنّ الشعور بعدم الرضى، أنّ الشعراء يشعرون بعدم الرضى=(ت/أ)، أي مرض(ت/ج)، في القصيدة ومثلا على سبيل المثال=(ت=2)... ويعود ذلك إلى كون الكلام الشفوي غالبا ما يلتبس بالتكرار، كما يمكن أن يكون مقصودا لاستحضار الكلام المناسب للفكرة المطروحة كما عند(ت/أ). فالتكرار في

(*) استندت طريقة عرض المدونة ثم تحليلها وتفسيرها من "سعيدة كحيل" التعبير الشفوي-المشاكل والحلول-

هذه الحالة أشبه بوقت مستقطع لتذكر الكلمة الموائية، مثلما نجد في النقاط بين قوسين في كلام التلميذات، على أنّ هذه النقاط تمثل غالبا وقت صمت التلميذ أثناء التحدّث، بينما بعض التكرار يمثل الوقت المسموع للحفاظ على استمرار التحدّث.

لكن مثل تلك الأخطاء-التي طالت التركيب خاصة- يمكن تلافيها بالثبات على المشاركة الشفوية في أنشطة مادة اللغة العربية، ليجد صاحبها فرصة تقويم كلامه، وسلامته من الدارجة التي نجدها في القول (تخبيها=ت/د) وقد ساعد التحضير المسبق التلميذات على حماية ألسنتهنّ من توظيف غير اللغة الفصيحة.

- سلم كلام أغلب التلميذات من الخطأ النحوي فكان قليلا مقارنة بباقي أنواع الخطأ، ويرجع ذلك إلى وقوفهنّ على ساكن في أجزاء من الجمل المنطوقة -وقد أشير إلى ذلك بعلامة "السكون" في بعض مواضع المناظرة- وهذه إيجابية تحسب لعامة التلاميذ، لأنّ ذلك يدرج في باب المستوى العفوي للغة العربية حيث أجازت العرب إخفاء الحركات وتسكين بعض المتحركات، وهي من الصفات المميزة لفصحى التخاطب العفوي.⁽¹⁾

- كما سلم كلام التلميذات من الخطأ الصوتي، إلا في بضعة أمثلة؛ حيث وجدت(منا1) صعوبة في نطق (مشكورات) رغم مساعدة زميلاتها بالقول(مشكورين) حتى ضبطت نطقها بصواب، إذ راعت جمع المؤنث في اللفظة. وكذلك عند(ت2) حيث تداخلت حروف (قصيدتنا) أثناء نطقها. وكذلك عند (ت/ج) في قولها (اليأس الوجودي) فسرعة نطق اللفظة أسقط مد حرف الجيم. لكن هذه الأخطاء الصوتية تبدو عرضية غير ثابتة، ويمكن تجاوزها عند التحدث بتأني وتنويع الكلام في كل حصة مشافهة.

- ومن حيث النبر والتنغيم، نلمح بعض صورهما، مثل: نبر لفظة(يحاول)عند(ت3)، حيث ضغطت على صوت(حا) وارتفع صوتها، محاولة منها مواجهة كلام زميلتها التي تحدّثت قبلها، وتأكيد صحّة قولها. نجد النبر أيضا في آخر عنصر من المناظرة، إذ ضغطت (منا1) على صوت(لا)في لفظة(لكن) ردا على فرحة الفريق المتفوّق، حيث استدركت إيجابية عند الفريق المنهزم الذي تفوّق باستفتاحه المنظمّ للمناظرة. أمّا من صور التنغيم، فنجد الاستفهام الوارد في الكلام مختلفا تنغيمة؛ ففي القول(هل استطعت أن تتغلّبين عليه=ت2)بدت السائلة

(1) عبد الرحمن، حاج صالح: المشافهة والتحرير، ص 77.

منتظرة جواباً من مخاطبتها. بينما كان تنعيم الاستفهام في القول (إذا لماذا الحزن يؤدي إلى حالات انتحار=ت/ب) تحدياً للمخاطبة. أما الاستفهام (إذا كان قولك...ما تفسرك على ذلك=ت1) فقد غاب تنعيمه، فنطق التلميذة صيّر الجملة الإنشائية جملة خبرية. وهذا المثال الأخير يدفع لضرورة توجيه التلاميذ إلى مراعاة كلامهم للشكل الفني الذي يكونون فيه؛ فالمناظرة تقتضي الحجاج والمواجهة ودحض حجة الخصم، ومن ثمة استحضر مختلف الأساليب والإفصاح عن التنعيم الكاشف للفكرة المطروحة أو موقف المتكلم ومشاعره.

- تهيئاً للتلميذات المشاركات في المناظرة الوقت الكافي للتحضير، مما يبيّن ثراء المادة المعرفية وتنوعها وهي طريقة حسنة لتعميق الفهم في درس معين.
- التحضير الجيد لإنتاج وضعية شفوية لم يمنع من استعانة بعض التلميذات بما حُضر من معلومات مكتوبة، فلم تظهر التلقائية في تعابيرهنّ إلا في بعض أجزاء المناقشة، والقليل منهنّ فقط من استغنت عما كُتب مثل (ت/د-ت2-ت3).
- بعض التلميذات لم تطلن التعبير الشفوي وتتوقّفن دون إتمام الكلام مثل (ت/ب)، في حين برزت فئة أطالت الكلام مشافهة - وهذا هو المرجو من المناظرة- دون العودة إلى وثيقة مكتوبة مثل (ت/د)، وتفسير ذلك إحدى الحالتين: منهنّ من حفظت عن ظهر قلب بدليل السرعة في الكلام حذر نسيان ما حُفظ مثل (ت1)، ومنهنّ من اعتادت النقاش في معظم أنشطة مادة اللغة العربية وآدابها مثل (ت/د-منا1-ت2).

ب- من حيث المضمون:

- وقع بعض الخلط في أفكار "محور الحزن والألم" كما في القول " طابع المأساة لأنّ الألم يدفع إلى التشاؤمية والسوداوية، لكنّ الحزن يبعث على التأمل والبحث عن حلول والبحث عن حقائق" عند (ت3). حيث جعلت الفرق عميقاً بين الحزن والألم وكأنّ الأول-حسب كلامها- هو الحالة الصحية والثاني هو الحالة المرضية، والحزن نتائجه إيجابية (التأمل، الحلول، الحقائق) بينما الألم نتائجه سلبية (التشاؤمية، السوداوية)، والواقع أنهما متقاربان جداً، والفارق بينهما ضئيل؛ فالحزن نفسي بينما الألم نفسي وعضوي.
- نلمس استيعاباً مقبولاً لمضامين المحور المعالج، إذ استحضر معظم التلميذات الأمثلة والشواهد والحجج من النصوص الأدبية والتواصلية المدروسة، إضافة إلى الاستعانة

بنماذج شعرية غير مدروسة من قبل لكنها تضمنت عاطفة الحزن والألم. وإذا تمّ التحضير لكل أسلوب تعبيرى وكل حصة تعبير شفوي بهذه الطريقة من شأنها أن توسع نطاق ثقافة التلميذ في دروسه المقررة على الأقل.

ج- من حيث الأسلوب التعبيري:

- لم تُدرس من قبل مفاهيم نظرية عن المناظرة، رغم ذلك انتهجت التلميذات المشاركات خطواتها: بتقديم الفكرة مدعومة بالحجة من قبل الفريقين، واستعمال الحوار والمناقشة، وتفوق أحد الفريقين بالاحتكام لجمهور التلاميذ رغم تكافؤ المستوى العلمي للفريقين، ولعلّ نوع التحضير وجمع المادة هي التي أقرت بالتفوق.
- حاولت معظم التلميذات المشاركة في المناظرة، وتحقق ذلك فعلا، إذ شاركت (19 تلميذة) من مجموع (26 تلميذا) أي حوالي 73%، وهذه الإيجابية كفاءة مستهدفة في المناظرة.

د- من حيث التنظيم:

- ساد الضجيج أحيانا في أجزاء من المناظرة لأسباب منها: طول مدة المناظرة، إذ استغرقت (40د و 06ثا)، ورغبة بعض التلاميذ في المشاركة الجماعية لإبعاد الخجل؛ فعند توجيه الكلام لتلميذ معين دون سواه يحجم عن التلفظ بكلمة، وعند الحديث الجماعي يُسمع كلامه.
- بعض التلميذات تردن احتكار الكلام لإدراك أنّ تحضيرهنّ أفضل (مثل: ت/د، ت/3)، إضافة إلى زيادة روح التنافس والحماس لديهنّ، واستفادتهنّ من التشجيع و الثناء لاسيما عند المشاركة الشفوية الخالصة دون معلومة مقروءة.
- يلجأ أعضاء الفريقين إلى إتمام الكلام عن بعضهم إذا سكت أحدهم، وأحيانا تقدم فكرة بديلة أو يتممون كلامهم الذي بدأوه من قبل (ت/ب، ت/ج).
- كان السير وفق مراحل المناظرة جيدا إذ تدرجت التلميذات المشاركات في طرح الأفكار: بدأ الفريق الأول الكلام، وتلاه الفريق الثاني، وبعدما اتضحت صورة رأييهما تناظرا محاورا، وتقدمت باقي التلميذات تناقشن، حتى سهل كشف الفريق المتفوق قبل الحكم على المناظرة.

والنتيجة التي يمكن أن نخلص بها من هذه المناظرة أنّ العمل الجماعي لتلميذات القسم كان فعّالا- مهما كانت النقائص- بحكم تفاعلهنّ مع المناظرة، ووضوح الأداء الشفوي العفوي لدى بعض التلميذات (ت/2، ت/3، ت/د، منا/1).

كما يمكن القول إنّ الشكل التعبيري: المناظرة – انطلاقاً من النموذج السابق- معين على اقتراب التلميذ المحجم عن المشاركة من تفعيل مشاركته في التعبير الشفوي، إذ يتمكّن من التعبير عن رأيه والدفاع عنه إذا اعتقد صحّته مقارنة بآراء غيره، ويفيد ذلك في مناقشة بعض دروس مادة اللغة العربية، وهو معين كذلك على توضيح الأفكار المتضاربة فيما يدرس من مضامين ليهتدي لأشدها إقناعاً، ويتبين العلاقة القائمة بين هذه الأفكار، ويثري من ثمة معلوماته ويقوم تعابيره.

2. المسرحية:

يتحدّد التعريف البسيط للمسرحية بأنّها «محاورة مسبقة بأسماء الشخوص المتحاورة، أي الحوار الذي يتطلّب مرسل ومرسل إليه»⁽¹⁾ ويبدو أنّ صاحب التعريف ركّز على الجانب الشكلي للمسرحية القائم على الحوار المؤدّي بين المرسل والمرسل إليه. وهو ما سنتوقّف عنده دون التوغّل في حقيقة هذا الجنس الأدبي من خلال التعاريف الكثيرة المصاغة فيه، لأنّ ما سيعرض من نماذج تطبيقية أداها التلاميذ المعنيون في الدراسة لا يرقى إلى مستوى المسرحية، لغياب عدّة وسائل فنيّة لها أبرزها الصّراع. أمّا الحاضر من عناصرها فهو الحوار إلى جانب الشخوص والموضوع وبعض أجزاء الديكور. ويبدو أنّ المتعلّم له ميل عفوي للتمثيل وتأدية الدور مهما كان بسيطاً، لذلك أنجزت بضعة أعمال مسرحية باقتراح من التلاميذ وبعفويّة أحياناً. وسنقف عند نماذج ثلاث مختلفة في أدائها بين العمل الجماعي، والعمل الثنائي، والعمل المحضّر، والعمل الارتجالي. أمّا النموذج الأوّل فيمثله الأداء الجماعي لتلاميذ السنة الثانية آداب وفلسفة، وهو أوّل عمل يشاركون به في حصّة التعبير الشفوي.

(1) محمد أولحاج: ديداكتيك التعبير – تقنيات ومناهج-، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 2001، ص 66.

نموذج تطبيقي رقم "02" -المسرحية- / مشاركة جماعية

نوع التعبير: حرّ
النشاط: تعبير شفوي-حصة إضافية-
الكفاءات المستهدفة:
العينة المستهدفة: ثانية آداب و فلسفة
الموضوع: يوميات في المطعم المدرسي
المدة الزمنية: 08د و 56ثا

- التمكن من الأداء الشفوي واللغوي.
- مدى التفاعل مع الشكل التعبيري.
- قيمة العمل الجماعي في تأدية الأدوار.

خطوات سير المسرحية:

تكفل التلاميذ بتوزيع الأدوار على معظمهم، وحُدّدت ثلاث مهمات أخرى في العمل: مهمّة الراوي، أدته أوّل متحدّثة، ومهمّة الناقد، أدته تلميذة ستتحدّث آخر المسرحية، أمّا المهمّة الثالثة فمثلتها تلميذات مشاركات في المسرحية تبدين موقفهنّ من العمل المنجز.

ت1: (مهمّة لسير التمثيل)هم يقولون فتيات قسم(...) اثنين أدبي اثنين يدرسون في قسمهم المجاور للمطعم، عندما تصيبهم رائحة الغداء الشهية يشعرون بالجوع كثيرا، ويبدأوا يتساءلون عن الساعة وهذا هو تفكيرهم خلال الساعة الحادية عشر صباحا.

ت2: إم إنّها رائحة العدس.

ت3: يا إلهي كلّ يوم حساء عدس.

ت4: إن شاء الله تكون معكرونة.

ت5: زميلتي(ت6)، كم الساعة؟

ت6: إنها الحادشة(...)الحادية عشر.

ت1: يذهبن الفتيات يغسلن أيديهنّ، ثمّ يذهبن للمطعم ويجلسن في الطاولة التي اعتدن الجلوس فيها، (ت7)هي المسؤولة عن صبّ الغداء في الصّحون، إلا أننا نجد التلميذة هي التي تدخل الأولى للمطعم، وتسكب لنفسها لثملاً الصحن وتترك الباقي، إنّها فتاة أنانية، ثمّ تدخل الفتيات الأخرى.

ت7: أنا لا أستطيع تحمّل هذا الجوع، لأنني لم أتناول فطور الصّباح، عصافير بطني ترقزق، يا إلهي ما هذا؟!

ت4: أين هي (ت8) أريد أن أتناول غدائي؟

ت8: يا جماعة الشر، ما هذا أين حقي في الطعام؟

ت4: كلّ واحد يأخذ حقه، اذهبي إلى الطّبّاخ ويزيدك ببعض من الطعام.

- يتواصل الحوار بين التلميذات وتلتحق الأخريات(ت9،ت10،ت11،ت12،...ت15)

- النقد ت16: (ت6) أخطأت في كلمة الحادية عشر، لا يمشن بانتظام أثناء ذهابهم إلى المطعم.

(ت15) لم تتحدّث باللغة العربية الفصحى، وإنما تتحدّث بلغة الشارع وقالت: (كولي آ زميلتي).

مسرحية جيدة جدا وممتعة.

- موقف تلميذات مشاركات:

ت17: أنا غاضبة جدا منكم يا أصدقائي لأنكم لم تتركوا لي مجالا للتحدّث عن دوري لكن بل بس

أنا أعذرکم لأنکم متوتّرين (...) وأطلب منکم أن لن (...) تعيدوا نفس (...) الخطأ يا أصدقائي. وأنا كان لديّ دور جميل لكي أتحدّث عليه.
الأستاذة: قدميه هذا الدور.

ت17: (...) زميلتي، اتركي لي حبة الطماطم إنك تعلمين بأنني لا أحبّ إلا الطماطم في السلطة. ودوري الآخر: قد حان وقت جمع الصحون. ودوري الثالث: من بداية العام الدراسي أنا أجمع الصحون...

ت18: أنا غاضبة منكم يا زملائي لأنكم لم تسمحوا لي بالكلام، وكان لي دور مع (ت14) ولم تسمحوا لي بالتحدث لأنّ (ت7) جمعت الصحون (...). ودوري كان: (ت13) و(ت18) تتشاجران، أنت وأنت كلا بصمت، إلا أنا و(ت14) نأكل بصمت...

ت6: أنا لست غاضبة غضب شديد عن زملائي لأنّ الذين كانوا معي كنّا معا في نفس الطاولة، ليس لأنهم لم يتركوني أتحدّث نصف أدواري الباقية، بل لأنهم حتى هم لم يتحدّثوا أدوارهم كلهم، وكلّ واحد يتحدّث دور الآخر، يعني هنا كان توتّر واضح (...).

التحليل والتفسير:

أ- من حيث الأداء الشفوي واللغوي:

- ناسبت الألفاظ الموظفة معاني المسرحية، ووظفت أغلبها في عبارات موجزة وهو ما يساعد التلميذات على التحكم في الكلام، وسلامته من التكرار الذي ورد، مثل: (الحادثة، الحادية عشر=ت6) عمدت إليه المتحدثة لتصحيح الخطأ، ونجد تكرار العبارة في القول (لأنّ الذين كانوا معي كنّا معا، بل لأنهم حتى هم لم يتحدّثوا أدوارهم كلهم=ت6) فالتلميذة لم تنتبه لسوء التركيب الناجم عن التكرار لأنّه يماثل تركيب الكلام العامي الذي اعتادت عليه. وحضرت العامية أيضا في مواضع أخرى، إذ نطقت (ت1) لفظة (اثنين) منعمة بلهجتها المحليّة (ثنين)، ولفظة (بس) في كلام (ت17) التي تكشف تأثرها بلهجات أخرى غير لهجات الوطن، بل تبدو اللفظة مستعملة في كلامها، فعلى أنها غير فصيحة أثرتها التلميذة على الكلام الفصيح الذي يماثلها في المعنى (لكن، بل). ولم تسلم بعض الصور البيانية الموظفة أيضا من التركيب العامي، مثل: (عصافير بطني ترقزق=ت7، يا جماعة الشر=ت8)

- ثقلت مشافهة التلميذات بشتى الأخطاء نتيبن منها القليل فقط بحسب ما هو ظاهر في النموذج من كلامهنّ: فمن الأخطاء النحوية نجد: جزم الفعل بغير جازم (ويبدأوا=ت1)، ومن الأخطاء الصرفية نجد: عدم صياغة مفردة (الأخرى) في الجمع (الأخريات) عند

(ت1)، ولم يعتمد ضمير المتصل (هنّ) مع الأفعال المتتالية في كلام (ت1). أمّا الأخطاء التركيبية فتظهر بقوة، مثل: توالي مفردات دون فائدة في جملة واحدة (أطلب منكم أن لن تعيدوا=ت17).

- على أنّ الكلام موجز بدا نطق اللغة الفصحى ثقيلًا عند مجموعة من التلميذات (ت8) ومردّ ذلك جريان العامية على الألسنة، وقلة التحدّث بالفصحى، وضعف مشاركتهم داخل حجرة الدرس.

- ومن الجانب الصوتي سلمت ألسنة التلميذات من النطق الخاطئ للأصوات، فنادرا ما تقع صعوبة نطق الصوت عند التلميذ في التعليم الثانوي. كما راعت التلميذات مراتب الصوت فكان مرتفعا عند (ت4، ت7)، بينما بدا منخفضا عند (ت1، ت17، ت18)

- ومن الإيجابيات المرصودة: تحقّق بعض المهارات، فمعظم الجمل مترابطة بأدوات الربط المناسبة، وتوفرت بعض الأساليب المدروسة كأسلوب القصر (لا أحب إلا الطماطم في السلطة=ت17)، كما وظّفت بعض الأساليب الإنشائية الخادمة لحوار المسرحية كالاستفهام الذي اختلف غرضه في نفس المثال (ما هذا) بحسب طريقة التنغيم؛ فتتنغيمه عند (ت7) يكشف التعجب والحيرة من شدّة الجوع، بينما دلّ عند (ت8) على الغضب. إضافة إلى تنغيم النداء (يا إلهي) المكرر عند (ت3، ت7)، فهو يوضّح الاندهاش. ونجد النبر في نطق لفظة (إم) عند (ت2) فكان الضغط عليها أشدّ من باقي الكلام، وهي توضح التلذّذ بالرائحة عند شدّة الجوع.

ب- من حيث المضمون:

- موضوع المسرحية مقترح من قبل التلاميذ، وهو من يومياتهم في المطعم المدرسي فجاء متطابقا مع واقعهم، وهذا هو المقصود في التعبير الحر، ليتسنى مشاركة أكبر عدد من تلاميذ الصف. وتحقق ذلك في هذه المحاولة التي أدتها التلميذات فكان عددهن 18 من مجموع 21 وهو العدد الإجمالي للقسم أي بنسبة 85.71% في المشاركة.

ج- من حيث الأسلوب التعبيري:

- الغالب في المسرحية هو الحوار دون باقي عناصرها كالصراع والعقدة والحل، وجاء بسيطا سطحيًا بل هو أدنى من مستوى تلميذ التعليم الثانوي، ولعلّ ذلك راجع لبعد عهد

التلاميذ بالأنشطة اللاصفية الغائية كـلية في المؤسسة التربوية التي يدرسون بها، كما أنّ مستواهم الشفوي في مادة اللغة العربية ضعيف لمحدودية المشاركين في أنشطة المادة، وعدم اعتياد معظمهم على التحدث (مثل ت8).

د- من حيث التنظيم:

- لم تتمكّن التلميذات من السيطرة على نظام المسرحية، فتعالت أصوات بعضهنّ عند الانتقال من حجرة الدرس إلى المطعم المزعوم في الجزء الآخر من القسم.
- رغم أنّ التلميذات هنّ من أعدنا السيناريو وتحديد الأدوار، إلاّ أنهنّ فقدن نظام تأدية هذه الأدوار؛ ففي كلّ مرة تأخذ تلميذة دور زميلتها، أو تكرر ما قالت، أو تسكت عن تأدية الدور.. ويعود ذلك لقلّة الخبرة والممارسة في مثل هذا الأسلوب التعبيري.
- ويبدو أنّ النقائص التي وقع فيها التلاميذ أكثر من الإيجابيات، مما يوضّح صعوبة العمل الجماعي، إضافة إلى أنّ عملهم هذا هو أول إنجاز لهم في نشاط التعبير الشفوي لذلك بدا الارتباك والتوتّر جليّاً. رغم ذلك فإنّ مشاركة معظم تلاميذ القسم بادرة خير على تفاعلهم المستقبلي في أنشطة المادة إذا تهيّأت طريقة تجذبهم عفويا إلى المشاركة الشفوية، مثل التحفيز والتشجيع وتحسين الفرص بتنظيم مثل هذه الأعمال ويواظب التلميذ على المشاركة فيها.
- أمّا النموذج التطبيقي الثاني فيتمثّل في عمل ثنائي لمسرحية مقترحة، من تلاميذ القسم نفسه المنجزين للنموذج السابق.

نموذج تطبيقي رقم "03" - المسرحية - / مشاركة ثنائية	
نوع التعبير: حرّ	العينة المستهدفة: ثنائية آداب و فلسفة
النشاط: تعبير شفوي-حصّة إضافية-	الموضوع: شكوى أم الأولاد
الكفاءات المستهدفة:	المدة الزمنية: 04د و 14 ثا
- القدرة على المشافهة بلغة فصيحة سليمة. - القدرة على الأداء التمثيلي بطريقة منظمة. - إدراك قيمة مضمون العمل المنجز.	
سير المسرحية:	
-أدى المسرحية ثلاث تلميذات: راوية للمقدمة وتلميذتان متحاورتان	
الراوية: العجوزتين فاطمة وعائشة تتحدّثان عن أبنائهما وبناتهما وعن قيمة المرأة في المجتمع(...)	
والوالدين.	
-تظهر التلميذة الأولى في هيئة امرأة عجوز تسمع دقّ الباب فتذهب لفتحه تجدها صديقتها العجوز	

وهي التلميذة الثانية

فاطمة(*) : (بصوت واهن) آآآ تفضّلي يا عائشة، اشتقت إليك.

عائشة: أهلا يا أختي كيف حالك؟

فاطمة: أنا بخير، وأنت؟ تفضّلي بالجلوس فمنذ مدة طويلة لم أراك، اشتقت إليك يا عزيزتي تفضّلي.

عائشة: كيف أخبارك؟

فاطمة: الحمد لله أنا بخير، وأنت أخبريني لقد اشتقت إليك.

عائشة: كيف تريدني أن أبدأ لك بحديثي؟ أه لو تعلمين ماذا حلّ بي.

فاطمة: ماذا؟ ماذا بك؟ ما بك؟ ماذا جرى لك أخبريني؟

عائشة: منذ مدة طويلة، ومن ستة أشهر مات زوجي، وأولادي كلّهم يستقرون في بيتهم لوحدهم، وأنا في بيتي ولا أحد يزورني، إلا ابني الأكبر يأتي لي ببعض المأكولات ويذهب. وأنا أحترق كلّ يوم وأتمنى لو كانوا معي.

فاطمة: آه لا تحزني ربّما ليس هم من يريدون هذا، ربّما زوجاتهم لم يحبوا ذلك، لا تخافي(...).

عائشة: انسي الأمر، كيف أخبارك أنت؟ كيف هم بناتك؟ هل فعّلن مثلما فعّلوا أولادي؟

فاطمة: لا، الحمد لله يفعلون عكسهم تماما؛ منال تأتي في الصّباح وتأتي لي بالفطور، وخديجة تأتي لي لتحضر الغداء، وأمّا أمال فتأتي لي مساء (...). لتحضر لي الطعام يتداولن مع بعضهم وأنا أهتمّ بالناقص في البيت.

عائشة: ما أروعهنّ بناتك! ما أجمل أن يكون لي بنات مثل بناتك! أتتذكّري جارتنا كانت تسخر منك لأنك أنجبت، وتقخرني لأنّي جبت أولادا؟

فاطمة: أعلم، أعلم، لكنها نست أنّها قيمة المرأة في المجتمع، لا بأس عليك.

عائشة: المرأة تعتبر كلّ شيء في هذه الحياة، سمّيت بالزوجة والأخت والصديقة والأم، ولولا المرأة في الحياة لكانت توجد حياة أصلا، سمّي عيد المرأة وعيد الأم ولا يوجد عيد الرجل وعيد الأب... أمّا أنا فلا أعرف كيف أفعل مع أولادي. لهم حرية الاختيار فأنا كبرت وقريباً أن أودّع الحياة.

فاطمة: لا لا تقولي هذا سيأتي يوم وسيأتون لك.. ويطلبون السّماح.

عائشة: أنا أتركك الآن، أريد أن أذهب للبيت، فأنا وحدي.

فاطمة: إلى اللقاء.

- تعرض التلميذتان على التوالي استنتاجا عاما من مضمون التمثيلية المخصص لقيمة المرأة والبنات ورضا الوالدين.

فاطمة: هكذا نعطا لكم قيمة من قيم الحياة، وهي تتمثل في قيمة المرأة والبنات، وفي رضى الوالدين، (وما رضى الوالدين) وما رضى الله إلا من رضى الوالدين.

عائشة: صحيح تعتبر الوالدان كلّ شيء في الحياة، لولا الوالدان لم نعيش نحن، وقيمة المرأة كذلك،

(*) فاطمة وعائشة: أسماء مستعارة لشخص المسرحية.

تعتبر هي كلّ شيء في الحياة.

فاطمة: والمرأة هي عماد الأسرة.

-مناقشة زملاء:

ت1: أشكر زملائي على هذه المسرحية الجميلة التي كانت تضرب في المجتمع مباشرة لأنها كانت ملّمة بالنّاس الذين كانوا يكرهون أن يجيبوا بنيت(بنات)، ويحبّون أن يجيبوا الذكور، لكن ليسوا كلّ الذكور عاصيون لوالديها. وأقول لهم شكرا على هذه المسرحيّة.

ت2: مسرحيتهم تحرّك المشاعر، حينما سمعتها أوشكت الدمعة أن تنزل من عيني، وأعطوا قيمة للمرأة خلافا على الرّجل، لأنّ هناك من يدعو أن ينجب بالذكور، ولكن البنات مثل الذّكور.

ت3: إنجاز جدّ رائع في طريقة أدائهم، طريقة لباسهم، وحتى الموضوع الذي يتمحور عليه هذا الحوار بتبيان قيمة المرأة وقيمتها الكبيرة الجديرة بالوضوح في هذا الأداء.

التحليل والتفسير:

أ- من حيث الأداء الشفوي واللغوي:

- انتقت التلميذتان الألفاظ المناسبة للموضوع، مع الابتعاد عن التكرار تقريبا إلا في بعض الحالات، مثل: (ماذا=فاطمة)وهو تكرار متعمّد يبيّن تنغيم الاستفهام الدال على اندهاش المتحدثّة وتأسفها عمّا جرى لمخاطبتها. لكن لم تخل لغة التلميذتين والمناقشين من أخطاء بمختلف أنواعها، فمازالت طلاقة اللسان الفصيح غير محصّلة، لجريان العامية على اللسان: (يجيبوا بنات، تضرب في المجتمع، ليسوا الذكور عاصيون=ت1) فقد استرسل التلميذ في الحديث، ولم يتنبه لضرورة تغيير الكلام العامي إلى اللغة الفصيحة، إلا تعديل تنغيم لفظة(بنات) بعدما نطقها بلهجته المحليّة (بنيت)،ونجد العامية أيضا في حديث عائشة (جبت) وسبق أن نطقها فصيحة (أنجبت). إضافة إلى الأخطاء التركيبية التي طغت مثل: وضع كلمات في غير موضعها سواء أكانت اسما أو فعلا أو حرفا، مثل:(تأتي لي لتحضر، تفخرني، نعطوا =ممثّلتا المسرحية)،وفي القول (كانت ملّمة بالناس=ت1)، (الجديرة بالوضوح =ت3)... والخطأ النحوي أيضا موجود، مثل: جزم الأفعال الخمسة أو نصبها دون أداة (أ تتذكّري، تتحدّثا)، ومنع جزم المضارع رغم وجود الأداة(لم أراك)، وحذف ياء (نسيت) دون تبرير نحوي، ورفع مفردة (قريب) وحققها النصب لحملها معنى ظرف الزمان... وهذه الأخطاء يمكن تصحيحها بالتدرج في أنشطة مادة اللغة العربية خاصة التعبير الكتابي والقواعد.

- أتقنت التلميذتان تأدية دور العجوزتين، من خلال بروز بعض المظاهر الصوتية وغير اللغوية في كلامهما إضافة إلى النبر والتنغيم؛ فصوت الشخصيتين منخفض يترجم ما على العجوزتين من كبر سن أو حزن، وأضافت (فاطمة) الصوت الأبحّ للدلالة على الضعف الذي ظهر أيضا في ثقل السير، والجلوس بصعوبة، وأبدت (عائشة) أثناء الحديث ملامح العبوس أحيانا و التبسم أحيانا أخرى. وكلتاها تدلّان على حالة التحسر والحزن، وناسب اللباس مرحلة السن التي تتحدث عنها التلميذتان. أمّا النبر فنلمحه في كلام (فاطمة) بالضغط على صوت (أ) وتكراره للدلالة على الاندهاش لمراى الصديقة، وضغط صوت (آه) وتمديد الهاء في كلام (عائشة) للدلالة على شدة الحرقه والحزن. ونلمح تنغيم النهي في كلام فاطمة (لا لا تقولي هذا) الكاشف لتطيرها من كلام المخاطبة. ومثل هذه الظواهر تجعل المسرحية أكثر تأثيرا في المتلقي، وتسهم في إيصال الفكرة.

- حاولت التلميذتان المؤديتان للحوار التحدّث بتلقائية من خلال تحضيرهما الجيّد، وبدتا متحكمتين في اللغة رغم طول الكلام أحيانا، وعدم اللّجوء إلى وثيقة مكتوبة. كما أنّ تدخل المناقشتين (2-3) بكلام ارتجالي يبين عفوية الأداء وإن تضمن بعض الأخطاء.

- توظيف التلميذ(ت1) عبارات الشكر (أشكر زملائي على هذه المسرحية الجميلة) يعدّ مهارة في الأداء الشفوي، كما يبيّن مهارة حسن الإنصات للحوار، حتى الصمت الذي خيم على القسم أثناء الأداء المسرحي يكشف الانتباه الجيد للعمل المنجز. وهذا ما يوضّح إمكانية حيازة التلاميذ في التعليم الثانوي على ما امكن من مهارات للتعبير الشفوي.

- يعين فتح المجال لتعليق التلاميذ على أداء زميلتيهم على اتساع نطاق المشاركة؛ فإبداء ثلاثة منهم الرأي في المسرحية يكشف تفاعلهم مع الإنجاز، ويغري تلاميذ آخرين على اتّباعهم في الكلام والمناقشة، فالمطلوب هو أن يتحدّث معظم التلاميذ لتفعيل التعبير الشفوي لديهم. ولعلّ هذا يقتضي مواصلة دفعهم إلى المشاركة الواسعة في مختلف الأعمال المنجزة في هذا النشاط.

ب- من حيث المضمون:

- بدا المضمون هادفا؛ إذ أرادت التلميذتان أن توضحا قيمة المرأة في المجتمع، ووجوب برّ الوالدين، وتأكيد دور الفتاة في الأسرة والمجتمع.

- لا ينتمي الموضوع لمحاور مادة اللغة العربية وآدابها ولكنه منقول من قضايا الواقع الاجتماعي، وهو من أكثر القضايا تداولاً واهتماماً شغلت التلاميذ أيضاً، وأبدوا موقفهم بالتمثيل و المناقشة.
- تفاعل التلاميذ مع الموضوع بدليل الثناء على العمل من قبل المناقشين (إنجاز جد رائع، أشكر زملائي على هذه المسرحية الجميلة، مسرحيتهم تحرّك المشاعر، أو شكت الدمعة أن تنزل). وهذا هو الهدف المنشود في تقمّص الأدوار ببراعة.

ج- من حيث الأسلوب التعبيري:

- ظهرت في تمثيلية التلميذتين بعض العناصر الفنية للعمل المسرحي، مثل: العقدة المتمثلة في موت الزوج ووحدة الأم لانصراف أبنائها عنها. وظهر الحل: في استئناس الأم الشاكية بصديقتها عند التحدّث معها. بينما غلب الحوار المنظم بين الشخصيتين، وأعطيت للشخص أسماء مستعارة حفاظاً على واقعية المسرحية.
- من مظاهر الديكور نجد لباس التلميذتين على شاكلة العجائز، وكلام إحداها وسيرها الكاشف لكبر سنّ الشخصية. وجعلت التلميذتان لوازم القسم هي وسائل الموضوع الاجتماعي لإعطاء المسرحية بعداً واقعياً، وتشويق المتفرج ودفعه للانتباه.

د- من حيث التنظيم:

- سيطرت التلميذتان على سير المسرحية، فجاء العمل منتظماً، وهو ما يكشف التحضير الجيد لتقديم العمل. فالحوار الذي جرى بينهما كان قائماً على التناوب دون تداخل أصوات المتحاورتين فيحدث الخلط.

وما يمكن استنتاجه أنّ التناوب الثنائي في حوار المسرحية تفوّق على التناوب الجماعي الوارد في النموذج التطبيقي السابق، لكنّ انحصرت المشاركة الشفوية، واكتفى أغلب التلاميذ بالتفرّج ولزوم الصمت.

نصل إلى النموذج التطبيقي الثالث، وهو ليس عملاً مسرحياً مكتملاً، كما لم يحضّر من قبل بل أنجز ارتجالياً وبعجلة، إذ أعدّ بعد شكل تعبيرى آخر وهو مناقشة موضوع (الظلم) عرضت فيه

التلميذة التي اختارت الموضوع بضعة أمثلة واقعية تمثل مظاهر الظلم، فأرادت تلميذات القسم تمثيل إحدى هذه الأمثلة في الحصة نفسها. وبياناته كما يلي:

نموذج تطبيقي رقم "04" - المسرحية - / ومضة تمثيلية ارتجالية	
نوع التعبير: حرّ	العينة المستهدفة: ثالثة آداب و فلسفة
النشاط: تعبير شفوي-حصة إضافية-	الموضوع: مظهر من الظلم
الكفاءات المستهدفة:	المدة الزمنية: 55 ثا
- التفاعل مع أنشطة التعبير الشفوي. - القدرة على تلقائية التعبير وطلاقة.	
<u>سير المسرحية:</u> -تهيئة أجواء المسرحية: بتجسيد صورة متسول بائس، إعداد متجر بوسائل القسم، أما الشّخص فـالمتسول، التاجر، المشتري. وكلّ دور أدّته تلميذة من القسم. ت1: هل تأتين معي للاشتراء، من عند هذا البائع؟ ت2: نعم. ت1: تعالي. (تخاطب التاجر) السلام عليكم. هل لي بقطع الحلوى رجاء، من فضلك؟ ت3: نعم، تفضّلي. ت1: كم ثمنها؟ ت3: عشرة دينار جزائري. ت1: تفضّل. يدخل المتسول لأخذ بعض الحلوى، يثور عليه البائع بطرده ويقوم بتعطير المتجر من الرائحة الكريهة. ت3: اخرج، اخرج، اخرج أف. ت1: عفوا ما الذي تفعله بهذا السلوك؟ وما الذي تقصده؟ ت3: لا شيء. ت1: حسنا، خذ بضاعتك لا أريد أن أشتري من عندك كان تصرفا غير لائق، أنت لست إنساني أبدا، فلتذهب. تعالي لن نشترى من عنده مرّة أخرى.	

ملاحظات حول الأداء الشفوي واللغوي والأسلوب التعبيري:

ما دام الهدف هو تتبع أساليب التعبير الشفوي لكشف جدواها في النهوض بهذا النشاط فإنّ إقدام التلميذات على تحويل مثال مقترح في توسيع أفكار موضوع آخر، إلى تمثيل يكشف:

- حسن الإنصات للموضوع الأصلي المناقش(الظلم) وفهم مضمونه.
- الأداء الشفوي المؤدّي كان تلقائيا، يظهر فيه التحكم في اللغة، وبساطتها، وهي من أهداف التعبير التلقائي الذي يعني «القدرة على التكلم دون تردد ملحوظ، وربط الكلام بوضوح مع

استعمال الخبرات، ومراعاة التكلم بجمل بسيطة.⁽¹⁾

- مشاركة التلاميذ في العمل وإن كان بسيطاً يؤكد تفاعلهم مع التعبير الشفوي، والإقبال على أشكاله. ومن ثمّ يمكن تنمية التعبير لدى التلميذ.
- يبدو أنّ التلاميذ يميلون إلى شكل المسرحية، بدليل حضور ثلاث نماذج تطبيقية مختلفة المضمون والعرض، وكلّ عمل يميل إليه التلميذ يكون جديراً بتطوير تعبيره وتحصيل مضامينه خاصة إذا اتصلت ببرنامج مادة اللغة العربية وآدابها.

3. القصة:

القصة شكل تعبير يستسيغه التلميذ لاحتوائه على عنصر السرد الذي عهده نمطا من الأنماط المبرمجة- إلى جانب الوصف والحجاج والأمر والتفسير...- في مختلف مراحل التعليم، في مادة اللغة العربية وآدابها. ويميل إليه التلميذ في إنتاج وضعيات تعلّمية وإن لم يطلب منه الاستعانة بهذا النمط السردى، لسهولة مأثاه لديه. لذا نتوقع إمكانية أن ينتج التلميذ عملاً قصصياً شفويًا وإن كان بسيطاً طالما أنّ القصة «عنصر تعليمي هام تساعد في ترقية الفرد، وهي نسخة من الحياة الاعتيادية التي يعيشها الأفراد ويمثل كل فرد فيها دوره»⁽²⁾

والنموذج التطبيقي المعدّ لحصة التعبير الشفوي يتمثل في محاولة إنتاج فقرات لقصة محدّد مضمونها من خلال ثلاث جمل مقترحة على التلاميذ، وهي واردة في مراحل سير بناء القصة:

نموذج تطبيقي رقم "05" - القصة - / محاولات جماعية	
نوع التعبير: موجّه	العينة المستهدفة: ثلاثة آداب و فلسفة
النشاط: تعبير ك/حصة الانتاج مستثمرة شفويا	الموضوع: انتاج قصة ذات دلالة اجتماعية
الكفاءات المستهدفة:	المدة الزمنية: 08 د و 52 ثا
- التمكن من التعبير التلقائي. - القدرة على إنتاج أجزاء من القصة مشافهة.	
<u>سير العمل:</u> - تقديم الجمل الثلاثة التي تسير وفقها القصة: * رجل يبيع كتبه على أرصفة الطرقات لظروف معيّنة. * يقتني طالب علم كتاباً من عند بائع كتبه.	

(1) سعيدة، كحيل: مشاكل التعبير الشفوي وحلولها، ص 90

(2) سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ص 254

* يعود طالب العلم بعد زمن إلى من ابتاع من عنده الكتاب لسبب معين.
-محاولات التلاميذ:

ت1: في فصل الربيع، في بلدة لبنان، في جو مشمس(في جو مشمس)، كان هناك رجل يدعى (...)
"آدم"(ضبط الاسم بمساعدة زميلاتها) كان يبيع الكتب على أرصفة الطريق، قد كانت (قد كانت) له
كتب عديدة مختلفة بأنواعها.

ت2: كان هذا الرجل لديه مكتبة فاخرة إلا أن الظروف صعبت عليه(...صعبت عليه الظروف،
حيث كانت لديه مشاكل، فاضطر أن يخرج كتبه الجميلة والفاخرة إلى المدينة، ويضعها على
رصيف الطريق(...يبيعها بأسواق قليلة مقبولة لأنه ربما كانت لديه مرض أو شيء ما، اضطر أن
يبيع كتبه ليستفيد من تلك المال التي سوف يربحها ليشفي بها مرضه، ويحل مشاكله التي كان
يواجهها.

ت3: ... (كلام مكرر عن زملائها)، والظروف التي أجبرته على بيع كتبه على رصيف الطرقات إذ
به مرّ طالب اسمه "أحمد" ليشتري كتاب من ذلك الرجل.

ت4: كان طالب العلم أحمد يحتاج(إلى الكتب)كتاب لإكمال بحثه في الجامعة، لكنه عندما كان(...)
يبحث عن الكتاب سرعان ما التقى بالعم آدم في الطريق، ووجده يبيع الكتب الفاخرة بالمعلومات.
ولما وجده كذلك سأله فقال له:

- (ما السبب) ما الدافع الذي أجبرك على بيع هذه الكتب الفاخرة؟

- فأجابه آدم: أن الحياة في بعض الأحيان تجعلنا نتخلى عن أشياءنا الزاخرة.

ت5: لكن ذلك الطالب عندما رأى حالة ذلك الرجل صاحب المكتبة على تلك الحالة المزرية تحت
أشعة الشمس القاسية (القاسية) وبالرغم من أنه مريض، لكن ظروف الحياة دفعته كي يبيع هذه
المصادر القيمة بالمعارف بأسعار لا تليق بها، فتساءل ذلك الطالب عن السبب الضروري الذي
يجعله يبيع هذه الكتب بتلك الأسعار، ومشى في طريقه يتساءل عن ذلك السبب،و(...)

ت3: مرّ الزمان وكبر أحمد وأصبح طبيباً في المستقبل، وتزوج وأنجب طفلاً. وكان طفله محتاج
إلى كتب وقصص وهذه الأشياء، و العم آدم كان يبيع مختلف الكتب(...فيما يخص الكبير
والصغير. فمرّ الزمان والتقى أحمد بالعم آدم فعرفه وسأل عن أحواله وقال له:

- ما الشيء الذي أجبرك في هذا السن أن تباع كتبك في الطرقات في فصل الشتاء وفي فصل
الصيف؟

- فقال إنّ: إنّ المرض أجبرني.

والصدفة إنّ أحمد كان طبيباً لعلاج مرض السرطان، والعم آدم كان مريضاً بمرض السرطان،
فتلك الصدفة كان(... للعم آدم فرصة أن يعيش بقية حياته مرتاحاً، وآدم الدكتور يعالجه.

التحليل والتفسير:

أ- من حيث الأداء الشفوي واللغوي:

- لاءمت الألفاظ والعبارات الموظفة مضمون القصة المقترحة، لكنها تكررت أحيانا بحثاً عن

الفكرة الموالية، مثل (صعبت عليه=ت2)، أو تكرر معناها (كتب عديدة مختلفة بأنواعها
=ت1) كما تكرر نفس الحدث (وهو بيع الكتب في أرصفة الطريق)، نجد هذا عند (ت1،
ت2، ت5)، وحاولت مجموعة أخرى الخروج عن هذا المجال بفكرة أخرى، كما عند
(ت3). وفي كلتا الحالتين حافظت كل تلميذة على ترابط الجمل التي خلت غالباً من العامية
إلا في بعض الأمثلة، مثل (أسوام=ت2)، وعدم صياغة الضمير الخادم للعبارة (ربما كانت
لديه مرض أو شيء ما=ت2) وتوظيف مفردة لا تلائم الجملة الواردة فيها (أشياننا
الزاحرة=ت4)

- لجوء التلميذات إلى تسكين أواخر الكلمات أغان على سلامة التعابير من الخطأ النحوي، إلا
أحيانا عند محاولة ضبط المفردات بالشكل، مثل جر المفعول به في كلام (ت2): ليشفي
مرضيه، ويحلّ مشاكله.

- ركزت التلميذات على السرد الذي ناسبه الأسلوب الخبري، أمّا الاستفهام الموظف في كلام
(ت4، وت3) فلم يظهر تنغيمة، لاقترابه من الأسلوب الخبري لولا أداة الاستفهام (ما الدافع،
ما الشيء). كما أنّ معظم من تكلم من التلميذات جاء كلامهنّ على وتيرة متماثلة وكأنّه
صوت واحد ثابت على نفس الحالة. وإن برز أحيانا النبر كما في آخر الكلام عند (ت3) إذا
ضغطت على صوت (آ) في (العم آدم) وكان نطق الصوت مرتفعاً، سبب ذلك اعتراض
زميلاتهنّ على تغيير مجرى الأحداث، فافتعلت النبر ليعلو صوتها على أصواتهنّ وتكمل
فكرتها.

- قدّم العمل دون تحضير سابق، وفرضت على التلاميذ ثلاث جمل فكانت محاولاتهم الشفوية
مقبولة جدّاً لاتصافها بالعفوية والبساطة، إضافة إلى تحكّم مقبول باللغة لدى بعض التلاميذ.
- وإذا راعينا المشاركة وتغاضينا عن بعض العثرات والأخطاء نجد أكثر من خمس
محاولات في إنتاج القصة، ومن المحاولين تلميذات كانت مشاركتهم ضعيفة جداً في أنشطة
مادة اللغة العربية، وهذا يبيّن إمكانية تغيير سلوك هؤلاء تجاه المشاركة.

ب- من حيث المضمون:

- التزمت التلميذات بمضمون الجمل المقترحة في بناء القصة، مع محاولة توسيعها لتحقيق
عمل مكتمل متضمن لبداية وخاتمة.

ج- من حيث الأسلوب التعبيري:

- ارتكز عمل التلميذات على السرد، وتضاءل الوصف والحوار الذي لم يتضح إلا في محاولتين عند (ت3، ت4)، بينما حاولن بناء عقدة القصة (بيع الكتاب بسبب المرض=ت2)، والحل (شفاء الرجل من مرضه=ت3)

د- من حيث التنظيم:

- سيطر على العمل تكرار بعض الأحداث كما عند (ت3، ت4) يبدو أنّ الشكل القصصي معهود عند التلميذ لسرعة صياغة الأحداث، وهو ما يدفع إلى الاستفادة منه في تنمية التعبير الشفوي. على أنّ محاولة واحدة فيه لا تفي بالغرض، إذ تتحقق الفائدة بالممارسة وتكثيف المحاولات.

4. اللعبة اللغوية:

يقصد بالألعاب «تلك الألعاب التي لها بداية محدّدة ونقطة نهاية، تحكمها القواعد والنظم، وأطلقت كذلك على كافة أنواع الأنشطة الشبيهة بالألعاب، والتي ليس لها شكلها المألوف»⁽¹⁾ يخدمنا هذا التعريف في كونه لم يحدّد صفة اللعبة، فهي لغوية أم غير ذلك، على أنّ الألعاب اللغوية هي الأكثر تواترا وتوجه بشكل خاص لتعليم اللغة لغير الناطقين بها، كما يمكن أن تفيد حديثيّ التعلّم في اكتساب اللغة. وما دامت الألعاب تشمل كافة الأنشطة الشبيهة بها - كما ورد في التعريف السابق- قد نجد إلى جانب اللعبة اللغوية، اللعبة المعرفيّة إذا ما راعينا الفكرة أيضا^(*). وانتقينا من أشكال اللعبة اللغوية عنصر "صحيح أو خطأ" وينضوي ضمنه عنصر "صحّني إن أخطأت."⁽²⁾ وقد طبّق هذا الأمر في استذكار مكتسبات معرفية تلقّاها التلاميذ قبل عطلة الربيع. فغالبا ما يعود التلاميذ إلى مقاعد الدراسة بعد انقضاء العطلة، وقد تلاشى العديد من المعارف المدروسة لقلّة مراجعتهم، وغياب التحضير عند أغلبهم. وعلى أنّ الألعاب تنسّم بالترفيه ستركّز هذه اللعبة على تنشيط ذهن التلميذ وتهيئته لتلقي الدروس الجديدة المقررة في الثلاثي الثالث.

(1) ناصف، مصطفى عبد العزيز: الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1983، ص 12

(*) سبب التركيز على الفكرة كذلك إلى الجانب اللغوي أنّ اللعبة اللغوية اعتمدت في الحقيقة في ثانيا دروس المادة فاستثمرت للتذكير بدرس سابق قبل انطلاق الدرس الجديد لذلك تمّ الاهتمام باللغة والفكرة معا في النموذج التطبيقي المذكور أعلاه.

(2) المرجع السابق ص63.

وقد طبّقت هذه اللعبة مع المستويين الثانية والثالثة ثانوي تذكيرا بآخر درس من النشاطين: النصوص الأدبية والقواعد. لكن سنقتطف ما دار بين الأستاذة والتلاميذ من حوار في المستوى الثانية ثانوي فقط، على أن تكون معلومة الأستاذة خاطئة فتعيّن تلميذا يصحّح المعلومة انطلاقا مما يمتلك من معارف سابقة:

نموذج تطبيقي رقم "06" - اللعبة اللغوية-	
نوع التعبير: مقيّد	العينة المستهدفة: ثانية آداب و فلسفة
النشاط: نص أدبي ورافده: القواعد	محور: - مظاهر الظلم في العصر العباسي
الكفاءات المستهدفة:	- الترخيم
- التمكن من التعبير الشفوي العفوي.	المدة الزمنية: 12د و 51 ثا
- القدرة على تذكر معارف سابقة شفويا.	
- أن يحاول أغلب التلاميذ في التعبير الشفوي.	
<u>سير العمل:</u>	
الأستاذة: درسنا في الحصة السابقة قبل العطلة محور: مظاهر الظلم في العصر العباسي. فقد وقع في الدولة العباسية بسبب غفلة الخلفاء عن شؤون الدولة، وانصرفهم إلى مجالس اللهو والمجون.	
ت1: (صمتت/ فينكر الكلام الخاطي) تجيب: حاولوا التمرّد. الفقراء لمّا عانوا الظلم.	
الأستاذة: فهمت (ت1) حديثي الخاطي فأجابت إجابة صحيحة.	
ت2: (تمتنع عن الإجابة)	
ت3: لا لم تجب إجابة صحيحة.	
تكرر الأستاذة الكلام الخاطي بحثا عن صوابه.	
ت4: (إجابة صائبة) تمثّل ظلم الخلفاء في سلب ونهب حقّ الشعب بسلب أموالهم، جعلت كلّ أموالهم تنصبّ في جوار الخلفاء (...).	
الأستاذة: من بين الذين وقعوا في الظلم المتنبي الذي عانى منه نتيجة تعجرفه وتكبّره على الخلق لا سيّما الخلفاء.	
ت5: (صمتت/ ثم تقديم إجابة صحيحة) يعيش بين أناس في مجتمع جاهل.	
الأستاذة: مظاهر الظلم تمثّلت كذلك في كون الناس لم يفهموا قيمتهم في المجتمع.	
ت6: (تمتنع عن الإجابة)	
توجّه الأستاذة الكلام لتلميذ آخر.	
ت7: (تأخّر في الإجابة) لأنّهم كانوا منصيّين حول اللهو.	
ت6: (تجيب بعدما امتنعت من قبل) لأنهم كانوا منشغلون بالتجسس والسرقة.	
تكرر الأستاذة الكلام السابق.	
ت7: (تجيب بفكرة مخالفة تماما): الظلم وقع على الشعراء.	

تعيد الأستاذة جواب (ت 7)

ت8: على عامة الشعب.

ت9: (تقدّم إجابة صحيحة) خاف الشعب من السلطة.

الأستاذة: نعود إلى القواعد (توجيه الكلام لـ/ت10) الترخيم نعدّه من باب الاستغاثة.

ت10: (تمتنع عن الإجابة)

ت11: (سكوت طويل) نعم.

الأستاذة: (موجهة الجواب الجديد لـ/ت12) الترخيم كما قالت (ت11) يعد من باب الاستغاثة فعلاً.

ت12: (أجابت بصواب) في النداء.

الأستاذة: الترخيم يحذف أوله.

ت13: (تمتنع عن الجواب)

ت14: لا يحذف الحرف الأول بل يحذف الحرف الأخير.

التحليل والتفسير:

أ- من حيث الأداء الشفوي واللغوي:

- بالكاد يهتدي عدد من التلاميذ لتصحيح المعلومة الخاطئة، وهو ما يؤكّد عدم المراجعة، وعدم الثقة في النفس وفي ما يمكن أن يتلفظ به التلميذ من إجابة. نجد هذا خاصة عند التلاميذ الممتنعين عن الكلام (ت2، ت6، ت10، ت13)، كما لا يطابق جواب بعض التلاميذ الكلام المطلوب تصحيحه، فاضطرت الأستاذة إلى تبني الكلام الجديد الخاطئ ليصحّحه تلميذ آخر.
- وقع بعض التلاميذ في الارتباك فاختلّ تركيب الجمل، مثل (ت1).
- وجّه الكلام في كلّ مرّة لتلميذ بعينه، لمتابعة كلامه الشفوي، فكان متّسماً بالاختصار على كلمة أحياناً كما عند (ت11)، ومرّة على جمل طويلة (ت4) أو متوسطة (ت6).
- اقتصر الكلام على كلمة واحدة أو بضعة كلمات فغابت عفوية التعبير و الاسترسال فيه (*).
- ومن أسباب ذلك: عدم امتلاك المعلومة الصحيحة، وحدثة الطريقة المعتمدة في استرجاع معارف سابقة.
- قلّت الأخطاء لإيجاز الكلام والجمل، ونجد منها: التكرار عند (ت4)، ورفع خبر كان عند (ت6)

(*) مشكلة التحدّث بكلمة واحدة أثناء المشاركة هي أبرز دافع في إنجاز هذه الدراسة، إذ ترى صاحبة البحث أنّ مثل هذه الإجابات تعرقل نماء التعبير الشفوي لدى التلميذ، وتخفي تمكّنه من اللغة العربية.

ب- من حيث المضمون:

- المضمون مدروس سابقا وللتلميذ معارف فيه، يُطلب التذكير به لربطه بالدرس الجديد، على أنّ الملاحظ هو الخلط بين المعارف لعدم مراجعة المعلومة المدروسة.

ج- من حيث الأسلوب التعبيري:

- تمّ التركيز على ما يناسب الجانب المعرفي وهو عنصر "صحّني إن أخطأت"، أمّا الجانب اللغوي فلا يوضّح التعبير الشفوي للتلميذ أمام ما شوه من اقتضاب كلام أو امتناع عنه. لكن يمكن الاستفادة من هذا الأسلوب التعبيري إذا تمّ التحضير الجيد له من قبل الأستاذ، والتهيؤ الحسن من قبل التلميذ.

د- من حيث التنظيم:

- إذا راعينا تتابع الأجوبة الخاطئة الصادرة من الأستاذة، لا نرى التلاميذ منظمين لإجاباتهم بحكم تقديم إجابة أخرى بعيدة عن المطلوب، كما عند (ت1، ت7).
- يبدو أنّ الألعاب اللغوية بهذه الصيغة المعرفية المدمجة مع اللغوية ستحدّ من عدد المشاركين في الحصّة، خاصة إذا تركت حرية التصحيح للتلميذ، فالمراجع لدروسه يمكن أن يشارك دون باقي زملائه، وليس هذا هو المطلوب في التعبير الشفوي. فالأحسن تعيين التلميذ الذي سيجيب، وتحضير عدد من الأمثلة بقدر عدد التلاميذ، وتوفير الوقت الكافي لذلك، وحثّهم على المراجعة مسبقا ومكافأته على كلّ محاولة ناجحة. وتكمن عرقلة ذلك عند مفاجأة التلميذ بمثل هذا الإنجاز أو عدم مراجعته، مثلما جرى في هذا النموذج التطبيقي. و من الأجدر كذلك مراعاة الترفيه، والبحث عن أنواع أخرى للعبة اللغوية تسهم في تنشيط التلميذ.

5. لعبة أداء دور الأستاذ:

- تعرف لعبة أداء دور الأستاذ بأنها «قيام الطالب بتمثيل أدوار معيّنة أمام المرشد كأن يمثّل دور الأب أو دور المعلم، أو تمثيل أدوار أمام جماعة من المشاهدين»⁽¹⁾
- ومن شأن هذه اللعبة أن تزيل رهبة التلميذ من أستاذه، وتزيده ثقة بنفسه، وتساعد على تحصيل

(1) يوسف، لازم كمّاش وعبد الكاظم، جليل حسان: سيكولوجية التعليم والتعلّم، دار الخليج، الأردن، عمّان، ط1، 2018، ص78

الأفكار بطريقة ترفيهية، كما «يوفر لعب الدور للفرد فرصة للتعلّم والتدريب على الحلول الممكنة في وقت معيّن»⁽¹⁾

ويمكن أن نعدّ تنشيط التلميذ في التعبير الشفوي من باب التعلّم؛ فالتلميذ سيتقّمص دور أستاذه لعرض المعلومة على زملائه، فترسخ ل كليهما.

وفي إطار تلاقي المواد التعليمية مع مادة اللغة العربيّة وآدابها من خلال ضرورة اعتماد اللغة العربيّة في التدريس، برمج تلاميذ مستوى السنة الثانية ثانوي حصّة للتعبير الشفوي، في مادة التربية البدنية، فجاء عملهم كما يلي:

نموذج تطبيقي رقم "07" لعبة أداء دور الأستاذ-	
نوع التعبير: حرّ	العينة المستهدفة: ثانية آداب و فلسفة
المادة: تربية بدنية	الموضوع: الألعاب الفردية
الكفاءات المستهدفة:	المدة الزمنية: 02د و 08 ثا
- تحقيق طلاقة اللسان.	
- التمكن من الحفاظ على اللغة العربية في المواد التعليمية.	
<u>سير الدرس:</u>	
ت1 ^(*) : بسم الله الرحمن الرحيم، زميلاتي زملائي درسنا اليوم في التربية البدنيّة، يتمثّل في الألعاب الفردية، إذا ما هي هذه الألعاب الفردية؟	
ت3: السرعة.	
ت4: رفع الجلة.	
ت5: المداومة.	
ت6: الوثب الطويل.	
(تكررت كلمة أيضا من قبل ت1 بعد كل إجابة)	
ت2: فيم تتمثّل خطوات الوثب الطويل؟	
ت7: خطوات الوثب الطويل وهي أربع خطوات.	
ت1: ما هي؟	
ت7: كالآتي: خطوات الاقتراب.	
ت1: مثليها لنا.	
ت1: هذه هي الخطوة الأولى للوثب الطويل.	
ت7: أربع خطوات.	

(1) المرجع نفسه، ص78

(*) التلميذتان (ت1 ، ت2) هما من توديان دور الأستاذ.

- ت1: نعم هذه هي الطريقة الأولى التي شاهدتموها.
 ت1: العملية الثانية هي عملية الارتقاء، قومي بها يا زميلتي.
 ت8: قد أخطأت زميلتنا.
 ت1: مثلما لاحظتم هذه العملية الثانية للارتقاء.
 ت1: فيم تتمثل العملية الثالثة؟
 ت5: الطيران.
 ت1: نعم هذه هي العملية الثالثة. من يقوم بالعملية الرابعة والأخيرة.
 ت3: السقوط.
 ت1: زميلتي (ت3) سوف تقوم بالسقوط، لاحظوا معنا.
 ت7: أعيدي يا (ت3) أعيدي.
 ت1: نعم أحسنت وهذا هو الأربع خطوات الأخيرة في الوثب.

التحليل والتفسير:

أ- من حيث الأداء الشفوي واللغوي:

- نجد في هذا الإنجاز الموجز سيطرة على اللغة العربية الفصيحة وطلاقة اللسان عند (ت1) بفضل التحضير للحصة على أنّ الجمل والعبارات الموظفة تبدو بسيطة .
- يميل عدد من التلاميذ للإجابة الجماعية، وتفسير ذلك عدم القدرة على المشاركة الفردية التي تعوقها بعض الصعوبات النفسية كالخجل والارتباك.
- التفاعل مع الإنجاز جعل (ت1) تحتكر الكلام رغم وجود (ت2) المشتركة في أداء دور الأستاذ.
- توفّر في الكلام بعض المظاهر الصوتية كالنبر والتنغيم، نجد النبر مثلاً في الضغط على صوت (ب) في لفظة (بالسقوط) كأنّ (ت1) توجّه السامع إلى الانتباه للخطوة التالية. ونلمح تنغيم الاستفهام في عبارة (ما هي هذه الألعاب الفرديّة) مثيرة لزملائها بمشاركتها الكلام...
- غابت الأخطاء اللغوية لقصر إجابة كل تلميذ، فغالبا ما تكون في شكل كلمة، كما عند (ت3-ت4-ت5)
- اقتصار حديث التلاميذ على كلمة واحدة لكلّ منهم يخالف الاسترسال الذي يعين على قياس مدى تقدّم التلميذ في التعبير الشفوي. على أنّ هذا الإيجاز قد يكون أحيانا مهماً بحسب المقام الذي يكون فيه، كالحوار الذي ينجز مثلاً في مسرحية أو قصة قد يأتي أحيانا موجزا جدا لمناسبة شخوص العمل الأدبي.

- استثمار التلاميذ درس في التربية البدنية، وصوغه في شكل من أشكال نشاط التعبير الشفوي يكشف رغبتهم في تفعيل هذا النشاط.

ب- من حيث المضمون:

- خدم المضمون التربية البدنية بأداء لغوي فصيح عكس ما عهد في هذه المادة من اعتماد العامة.

ج- من حيث الأسلوب التعبيري:

- أدت التلميذة (ت1) دور الأستاذ أداء جيداً مما يبيّن التفاعل مع مثل هذه الأشكال التعبيرية، وهو ما يفتح المجال لزملائها إذا تهيأت الفرص في القيام بعمل مشابه. كما أنّ مثل هذه الأساليب التعبيرية تفيد أيضاً في طرح مظاهر الخجل والانطواء، وتثير النشاط والاندماج مع الزملاء.

د- من حيث التنظيم:

- سار التلاميذ على خطوات الدرس الذي أنجزوه بانتظام، وساعد على ذلك إيجاز الإنجاز.

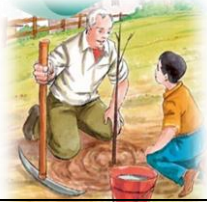
6. لاحظ وعبر:

اعتمد الأسلوب التعبيري: لاحظ وعبر بشكل خاص في المرحلة الابتدائية، تظهر فعاليته في كونه «لون طريف من ألوان التعبير الشفوي الذي يوافق ميول الأطفال، ويثير فيهم النشاط، ويحقق لهم المتعة، ويوقظ فيهم قوة الملاحظة والانتباه والتفكير والتخيل. لأنّ أذهانهم تنتقل في هذه المعالجة من الصور والرسوم المرئية التي هي لغة رمزية إلى توضيح مدركاتها، وجلاء مفهوماتها، والتعبير عنها بالألفاظ اللغوية، والأساليب الكلامية، فيدركون أنّ في الإمكان التعبير عن الصور والمرئيات الصامتة بألفاظ وعبارات ناطقة ومعبرة»⁽¹⁾

ومادام هذا الشكل التعبيري محققاً للنشاط والمتعة، ويوقظ في التلاميذ قوة الانتباه والتفكير والتخيل، فإنّه لا يناسب فقط المرحلة الابتدائية، وإن كان تلميذ باقي المراحل قد نما ذهنه وتخيّل، وانتقل من المحسوسات إلى المجردات، فيمكن الاستفادة من هذا الشكل لإنماء التعبير الشفوي لديه على أن ينجز بما يناسب مستوى تلميذ التعليم الثانوي.

(1) سعيد، محمد خالد: أدب الكتابة وفنونها، الجندارية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، دط، 2015، ص131.

وقد اقترحت وضعيّة إبداعية مبنية على هذا النحو لصالح تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وهي كما يلي: (1).

نموذج تطبيقي رقم "08" - لاحظ وعبر-		
نوع التعبير: مقيّد النشاط: إدماج وبناء وضعيات مستهدفة الكفاءات المستهدفة: القدرة على التعبير الشفوي التلقائي. التمكن من إنتاج وضعيات إبداعية شفوية .		
العينة المستهدفة: ثانية آداب و فلسفة الموضوع: انتاج وضعيات إبداعية عن سند مصوّر المدة الزمنية: 04 د و 12 ثا		
الوضعية 1: أقرأ الأسناد المصوّرة في عناوين قصص واستخرج مكارم الأخلاق، واقنع صديقي باستعمالها الوضعية 2: أتأمل الأسناد المصوّرة في عناوين قصص وأعبرُ عَنْ إِحْدَاهَا باستعمال الوصفِ.		
		
التبرّع بالدم	موعد الإفطار	الأمانة والصبر
		
/	/	شجرة الحياة
سير العمل ت1: بسم الله الرحمن الرحيم. (تشير إلى الصور) هناك بعض الصور، الصورة الأولى تمثل لنا الأمانة والصبر، فالرسول صلى الله عليه وسلم يحتنّا على الأمانة (...)الأمانة والتّحلّي بها، وكذلك الصّبر، أي شيء (... أي شيء يكون...) يأتي لنا فإنه (...)قد (...)أقرّه الله ليعلمنا الصّبر عليه، كيف نتحلّى بالصبر، ويجب على الإنسان أن يكون صبوراً (تتوقف عن الكلام) ت2: (تتدخل لإتمام الناقص من الكلام) وأنّ الصبر يعطينا راحة نفسيّة. ت3: ولدينا مثال لقصة سيدنا أيوب عليه السلام. ت4: وقصّة سيدنا يونس عليه السلام. ت5: والصبر اختبار من عند الله تعالى لكي يختبر به الإنسان، وقوّة إيمانه، ويعطيه بذلك حسنات أو سيئات.		

(1) غشّام، بومعزة ونور الدين، شباب وبن سالم، شباب: دليل مخطط التدرج في التعلّيمات، مادة اللغة العربية وآدابها، المفتشية العامة للبيداغوجيا، 2016-2017، ص17 (بتصرف)

ت2: والصبر مفتاح الفرج بالنسبة للمسلمين.

ت1: والصورة الثانية تعبّر عن موعد الإفطار، موعد الإفطار في رمضان أو غير رمضان، يجب على كلّ عائلة أن تكون متماسكة مع بعضها، ويكون متحابين، ويجب أن يكونوا ملتفين حول المائدة، حول مائدة الإفطار، وتكون بينها هناك حوار متبادل بين الأطفال ويعلمون أولادهم آداب الأكل والإطعام.

ت2: وتكون المحبة دائما بينهما.

ت1: والصورة الثالثة تعبّر عن التبرّع بالدم، فيجب على كلّ شخص أن يتبرّع لأيّ شخص محتاج (...). ومحتاج لهذا الدم لإحياء حياته، سواء كان غني أو فقير لا يهمّ ذلك الأمر، فيجب على كل إنسان أن يتبرّع بالدم (...). لكي يحيي ذلك الشخص.

ت6: قال تعالى "من أحيا نفسا فكأنما أحيا الناس جميعا".

ت1: والصورة الرابعة تصوّر شجرة الحياة (...) شجرة الحياة، هي شجرة تعبّر عن حياة الإنسان، فيجب على كلّ شخص لا يقوم (...) بقطع الأشجار أو كسرها فهي شجرة تنير حياة الإنسان، (...) لها فوائد كثيرة على الإنسان، تعطينا الراحة النفسية، تعطينا الأكسجين، تنمي الروح، تعطي ظل للإنسان عندما يكون مارًا عبر الطريق في التجوال مع عائلته، فهو يجلس تحت تلك الشجرة. وتعطي الثمار (...) وكذلك (...) (يكمل زملاؤها الكلام باقتراحات عن فوائد الشجرة)

التحليل والتفسير:

أ- من حيث الأداء الشفوي واللغوي:

- بدت محاولة التلميذة (ت1) في إنجاز الوضعية الشفوية مقبولة من حيث الإطالة في الكلام للوقوف عند العثرات التي اعترضتها، فرغم توظيف المفردات والجمل المناسبة للمشاهد المقترحة نجدها واقعة في جملة من الأخطاء مثل: الخطأ التركيبي؛ إذ كثر التكرار (تصور شجرة الحياة، شجرة الحياة هي شجرة)، وعدم إلحاق ال التعريف فيما حقه التعريف (تعطي ظل للإنسان) إلى درجة تفكك الجمل (وتكون بينها هناك حوار متبادل بين الأطفال)، والخطأ الدلالي (تنمي الروح)، ويمكن التعليل لهذه الأخطاء بكون الإنجاز لم يحضر من قبل، بل كانت المحاولات فورية لرؤية الصور وتعلية الوضعيتين، كما أنّ هذا الضعف اللغوي مرده قلة المشاركة من جهة، وضعف الثروة اللغوية من جهة أخرى. على أنّ تكرار محاولات التحدث والمشاركة كلما سنحت الفرصة تعين على تقويم لسان التلميذ في تجاوز مثل هذه الأخطاء.

- كما تفتقد التلميذة (ت1) لطلاقة اللسان بدليل كثرة التوقّف المشار إليه بنقاط بين قوسين، رغم محاولتها الاسترسال في الكلام.

- النبر والتنغيم: كان الضغط على مقاطع كلمة "المائدة" أعمق من باقي كلمات الجملة؛ يوضح ذلك سيطرة التلميذة المعبرة عن الصور على الكلام، وتجنب زميلها أن يقطع كلامها بكلامه. أمّا التنغيم فنلمحه في اللفظة المكررة (شجرة الحياة) حيث نلمس في نطق التلميذة لحروف الكلمتين تلحينا وتمديدا في آخر الكلمة (الحياة) إلى درجة أن أثارت ضحك زملائها. وقصدت بذلك غياب الفكرة الموالية لديها، ومحاولة استحضار الكلام المناسب.

ب- من حيث المضمون:

- انطلقت التلميذة في التعبير عما تشاهده من صور، مراعية مضمون الوضعية الأولى. وهي ذات الوضعية التي اعتمدها كذلك زملاؤها. فجميعهم عبروا عن المشاهد ونصحوا بما فيها من مكارم الأخلاق مثلما نجد في الوضعية الأولى. وشارك بعض التلاميذ في إثراء أفكار المضمون لمساعدة زميلتهم. وهو جانب إيجابي في اتساع نطاق المشاركة.

ج- من حيث الأسلوب التعبيري:

- التعبير عن صور جاء إمّا في سياق وضعية شفوية، تتطلب عناصر بعينها كالمضمون والنمط وإمّا استخراج العبر والحث على العمل بها، وهذا الاقتراح الثاني هو ما ظهر في تعبير التلميذة. وما دام التعبير الشفوي هو المقصود لا ضير إن ترك التلميذ على حريته دون إلزامه بشروط معينة.

وما دام التلميذ على معرفة قديمة بأسلوب التعبير عن المشاهد مثلما درج عليه في الصّغر، يهّم اعتماده في التعليم الثانوي أيضا لاستساغة التلاميذ له، فلم ينجز له هذا النموذج فقط بل أنجز التلاميذ محاولات أخرى^(*).

7. السؤال والجواب:

يتواتر هذا الشكل كثيرا في التعليم، و«يحتلّ أهمية بارزة في مجالات التعبير الشفهي، لاستخدامه في مواقف الحياة تقريبا يوميا سواء على المستوى الأسري أو الاجتماعي، أو التجاري، وكذلك التعليمي...»⁽¹⁾ ويفيد في تقارب أفكار التلاميذ والأستاذ في تحليل درس معين؛ فإجابة التلميذ

(*) انتقيت محاولة واحدة في التعليق على المشاهد على أنّ هناك محاولات أخرى أدت منها الفردية والثانية التي جاءت مرة بطريقة حوارية، ومرة أخرى بطريقة السؤال والجواب وذلك بحسب اجتهادات التلاميذ المتقدمين للتعليق عن الصور.

(1) أمل، عبد المحسن زكي: صعوبات التعبير الشفوي، ص 110

عن كلّ سؤال يقدّمه الأستاذ-بغضّ النظر عن صحّة هذا الجواب- يعدّ خطوة مقبولة نحو المشاركة، كما أنّ محاولات التلاميذ المستمرة في الوصول إلى الإجابة الصحيحة تنشط لهم داخل حجرة الدرس.

وقد تمّت الاستفادة من هذا الأسلوب في عدّة حصص معدّة للتعبير الشفوي، نرصد نموذجاً منها:

نموذج تطبيقي رقم "09" -السؤال و الجواب-	
نوع التعبير: مقيّد	العينة المستهدفة: ثالثة آداب و فلسفة
النشاط: مطالعة موجهة	الموضوع: الصدمة الحضارية متى نتخطّاها
الكفاءات المستهدفة:	المدة الزمنية: 25 د و 8 ثا
- القدرة على الإجابة الشفوية عن كل سؤال. - التمكن من الوصول إلى فكرة النص من خلال المناقشة. - التمكن من المشاركة الواسعة في إنجاز النص.	
<u>سير العمل:</u>	
الأستاذة: عندما تحدّثنا عن الصدمة الحضارية لا نقف عندها إلا بعدما نتبيّن طبيعة الحضارة العربية الإسلامية، كيف كانت في العصر العباسي؟ ت1: (...) كانت تسمى بالعصر الذهبي. الأستاذة: ماهي موارد الحضارة العربيّة؟ ت1: استفادت من الحضارات الغربية من حيث العلوم والأدب والفلسفة والفقه (...)، حتى من حيث العمران. الأستاذة: ما هي أهمّ الثقافات التي استفادت منها الحضارة العربية؟ ت2: الفارسية واليونانية والهندية. الأستاذة: كيف كان تعامل العرب مع هذه الأمم في ظلّ الحضارة العباسية. ت2: تقبلوها وتأقلموا معها، حيث نقلوا من تقاليدها في العمران والأدب والحكمة والفلسفة. ت3: اندمجوا معهم بحكم ثقافتهم، لأنهم أخذوا منها، وقاموا بترجمتها، استفادوا منها في العمران والتقنيات. الأستاذة: ما حلّ بالحضارة العربية عندما سقطت الدولة العباسية على يد التتار؟ ت2: انتكست الحضارة العربية، وقام العدو بحرق مكتبة بغداد. الأستاذة: ما سبب هذا الهجوم العنيف على الحضارة العربية الإسلامية؟ ت4: للقضاء على الإسلام. الأستاذة: ما مواصفات الحضارة الغربية الأوربية نموذجاً؟ ت5: متقدمة، متطورة. ت3: شهدت الثورة الصناعية. ت4: بفعل تطورات تقنياتها وعلومها.	

- الأستاذة: ما هي الشعارات التي حملتها الحضارة الغربية في ظل حملتها الاستعمارية الخفية؟
 ت4: الحرية/ت5: المساواة/ت6: الأمن والإخاء. ت3: الديمقراطية
 الأستاذة: ما موقف الناس من هذه الشعارات التي رفعتها عالياً؟
 ت5: تقبلوها والإعجاب بها.
 الأستاذة: لكن ما هدفها الباطني؟
 ت2: نهب الثروة التي تملكها الدول العربية، نشر الثقافة والحضارة الغربية.
 الأستاذة: شُهد في الحضارة الغربية تعصّب صارخ ضد الحضارة العربية منه كالتعصّب الديني والتعصّب اللغوي، مثّل لهما.
 ت2: محاولة القضاء على الإسلام، (...) ونشر ديانتهم المعادية.
 الأستاذة: والتعصّب اللغوي فيم يتمثل؟
 ت1: جعلهم لغة واحدة.
 الأستاذة: أية لغة ستكون هي اللغة الواحدة؟
 ت5: اللغة الغالبة.
 الأستاذة: أمام هذا التعصّب الغربي، ما سيكون موقف العرب؟
 ت4: عدم قبول التعصّب للدول الأوروبية، وذلك من خلال إعادة إحياء اللغة العربية وجعلها لغة رسمية (...) وكذلك جعل الحضارة العربية إسلامية (...) وإحياء الدين الإسلامي.
 ت7: أراد العرب أن يتخلّصوا من ميلهم إلى حضارة الغربية، فأرادوا أن يتجاوزوا بشكل نهائي مقولة الشرق شرق والغرب غرب، لأنهم اعتبروا أنفسهم ضحايا للمؤامرات الغربية.
 الأستاذة: ماذا تقصدين بالشرق شرق والغرب غرب؟
 ت7: أرادوا أن يتخلّصوا من الغرب نهائياً.
 الأستاذة: طرح الكاتب سؤالاً: الصدمة الحضارية متى نتخطاها؟ وهو عنوان موضوع المطالعة.
 فمتى نتخطى حقا هذا الصدام الحضاري؟
 ت1: عند التفاهم بين الغرب والعرب.
 ت5: التعايش السلمي بين الشعوب.
 ت1: تقبل كلّ طرف لقرارات الطرف الآخر.

التحليل والتفسير:

أ- من حيث الأداء الشفوي واللغوي:

- رصدت بعض الأخطاء، مثل: الخطأ الدلالي (استفادت الفقه من الثقافات الأخرى=ت1، إحياء الدين الإسلامي=ت4)، استعمال كلمات في غير موضعها (جعل الحضارة العربية إسلامية=ت4)، الصوغ الخاطئ (لأل) التعريف وحرف الجر غير مدلول المعنى (عدم قبول التعصّب للدول الأوروبية=ت4)

- تركيز التلميذ على الفكرة في جوابه يلهيه عن تقديم كلامه في لغة سليمة من كل شائبة، لكن يمكن إدراك عفوية تعبيره.

- مال بعض التلاميذ إلى الاقتضاب والإيجاز في الإجابة مثل: (اللغة الغالبة=ت5، جعلهم لغة واحدة=ت1)

ب- من حيث المضمون:

- مادام التلاميذ في موضع إجابة عن أسئلة تلقى فإنّ الحفاظ على المضمون المقصود جليّ.

ج- من حيث الأسلوب التعبيري:

- الأسلوب التعبيري: السؤال والجواب هو أن يتبادل الطرفان (الأستاذ/التلميذ أو التلميذ/التلميذ) التساؤل والإجابة، لكنّ الذي برز هو كون السائل الأستاذ والمجيب التلميذ وكأنّ المقام مقام استجواب شفوي. يتطلّب هذا الأسلوب التعبيري إذاً المراجعة والتحضير ليكون نشاط التلميذ فعالاً.

8. المناقشة:

هي من أشهر أساليب التعبير ألفةً عند التلميذ، و«تتضمن حوارات ذات هدف محدد، معروف للمشاركين فيها، حيث يتبادل المشاركون الرأي حول موضوع أو مشكلة محددة، ويتعاونون في إيجاد حلّ أو إجابة أو قرار بشأنها، ويتطلّب ذلك تسجيلات للأفكار التي تطرح، وتؤكد المناقشة على ضرورة إقامة الحوار الكلامي بين التلاميذ وذلك لحل المشكلات، والوصول إلى فهم واضح ونتيجة قوية عن طريق تبادل الرأي...»⁽¹⁾

وقد كثرت إنجازات التلاميذ في هذا الشكل التعبيري، ورأيناه كذلك حاضراً في بعض الأشكال التعبيرية السابقة، لكن سنقف على نموذج منها مستثمر في حصة مقررة في برنامج المطالعة الموجهة، وهذا مقتطف منه:

(¹) أمل، عبد المحسن زكي: صعوبات التعبير الشفوي، ص 108

نموذج تطبيقي رقم "10" - المناقشة-

نوع التعبير: مقيد	العينة المستهدفة: ثلاثة آداب و فلسفة
النشاط: مطالعة موجهة	الموضوع: التسامح الديني مطلب إنساني
الكفاءات المستهدفة:	المدة الزمنية: 24د و 32ثا
- التمكن من إثراء أفكار النص الأصلي بمعارف تلقى مشافهة. - القدرة على التعبير على الفكرة باسترسال وتلقائية.	

طريقة سير المناقشة:

-برزت مجموعة من التلاميذ تعرض أفكارا عن التسامح.

-تبادل باقي تلاميذ القسم النقاش والأفكار مع المجموعة المتحدثة.

سير العمل:

ت1: ...أمر الله سبحانه وتعالى بالتسامح من خلال قوله تعالى: "يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا" سورة الحجرات الآية 16. إن غياب التسامح يؤدي إلى انهيار المجتمعات وتفكك الأسر، وكذلك غياب الأمن الاقتصادي، كما نرى في بعض البلدان مثل فلسطين والعراق وإيران التي غاب فيها الأمن والسلام(تسكت مدة)ساعدتها الأستاذة بسؤال: ما جرى عندما غاب الأمن؟): تفككت المجتمعات، وطغى الظلم والفوضى، وإتيان التمزق، وانهارت نفسيّتهم، أصبح كلّ المجتمعات تفككت.

ت2: التسامح مطلب إنساني وهو قيمة خلقية(...) يتمتع بها كلّ إنسان بحريّة، وينشر في المجتمع الأمن والسلام والاستقرار التّام، فيجب على كلّ إنسان أن يتسامح مع غيره، (...). ولا يحقد عليهم، ولا يمكنه أن ينشر الفساد والفوضى في المجتمعات وهو يحقق مع بعضهم التآزر والتآخي والتضامن.

ت3: نحن نعرف أنّ من بين القيم العظيمة التي تُحقّق استقرار المجتمعات وسلامتها القيم الأخلاقية من بينها التسامح. فالتسامح شيء عظيم تبتغيه النفوس البشرية أن يتحقّق في محيطها وواقعها الذي تعيش فيه، فإذا انعدمت هذه القيمة سوف ينعدم الاستقرار النفسي لدى كلّ شخص منا، ولا بدّ من أجل أن نعيش كلّنا في تعايش ودون تباغض ودون تنافر أن نحقّق التسامح فيما بيننا، أن يعفو كلّ عن غيره وأن ننشر المحبة والسكينة في قلوبنا بتجسيده على أرض الواقع. ونحن كمسلمين لا بدّ أن نعترف بأنّ لا شيء يقلّل من الفساد والانحراف داخل مجتمعات الأمة العربية الإسلامية أفضل من التسامح.

ت5: صحيح أنّ التسامح الديني هو مطلب إنساني يدعو إليه الإسلام، لكن بالرغم من ذلك هناك اختلاف في العقائد كعقيدتنا نحن الإسلام مع عقيدة الآخرين، فواقعنا المعاش يثبت أنّ هناك اختلاف في الديانات، نحن المسلمين قد لا يقبلون بالتعايش مع غير المسلمين الآخرين.

ت3: أعارضك في فكرتك هذه، فقد درسنا سابقا في مادة العلوم الشرعية أنّ الإسلام دعا إلى التعايش والتسامح والتعاون مع غير المسلمين. فأنت تعرفين أنّ اليهود سابقا كانوا يعيشون في المدينة المنورة، وكانت هناك علاقات بينهم وبين المسلمين في مختلف الجوانب الاجتماعية أو

الاقتصادية أو غيرها لذلك فلا يمكن أن نعتبر اختلاف العقائد والديانات سبب في ظهور شيء من غياب التسامح بينهم.

ت5: لكن عند ظهور غير المسلمين في بلادنا نحن مثلاً يوجد بعض المسلمين لم يقبلوا بهم، ولم يستطيعوا أن يتعاملوا معهم(...) كالشجار معهم.

ت3: أعرف ذلك الخلق بأن لا يستطيع المسلم أن يتأقلم مع المختلف في عقيدته. موجود في مجتمعاتنا، لكن يجب القضاء عليه. بأن ننشر في نفوس المسلمين الثقافة الدينية والوعي، بأن الفضيلة والتسامح هي أرقى القيم لتحقيق سلامتنا والتحابب فيما بيننا.

ت5: لكن بعض المسلمين لا يستطيعوا أن يتسامحوا حتى مع غيرهم المسلمين.

ت3: لا يمكن أن نقيم حكماً للبعض على الكل أ (ت5).

ت6: التسامح ضرورة أخلاقية إنسانية اجتماعية.

ت1: لذلك يجب يا زملائي أن نتحلى بقيمة التسامح.

ت7: وننشرها في كل نفس إنسانية.

التحليل والتفسير:

أ- من حيث الأداء الشفوي واللغوي:

- معظم التلاميذ المناقشين استرسلوا في الكلام وطال حديثهم، ويبدو أنهم تفاعلوا مع الموضوع ولديهم فيه معارف قبلية من مادة العلوم الشرعية ونص التسامح الديني المبرمج عليهم.
- بعض التلاميذ كان كلامهم تلقائياً وعفويًا مثل: ت1، ت3، ت4 وذلك لاعتيادهم المشاركة في مختلف أنشطة المادة.
- دار النقاش بطريقة جيدة بين (ت3 وت5) في محاولة ل كليهما الإقناع بالفكرة.
- لم يستعن التلاميذ في هذا الموضوع بمعلومات مدونة كتابياً وكان تركيزهم على ما لديهم من معارف سابقة.
- لا يخلو كلام شفوي من الأخطاء كالخطأ الدلالي المعرفي لدى (ت1) عندما عدت إيران من الدول العربية غير الآمنة ولعل هذا سهو منها وقصدت منطقة عربية أخرى. التكرار (وكل المجتمعات تفككت=ت1)، جعل الفعل (ابتغى) متعدياً لمفعولين (تبتغيه النفوس البشرية أن يتحقق=ت3)، استعمال الضمير في غير محله ونصب المبتدأ أو جره (نحن المسلمين قد لا يقبلون بالتعايش=ت5)...

ب- من حيث المضمون:

- لم يجد التلاميذ عن مضمون النص الأصلي "التسامح الديني مطلب إنساني" ونوعوا في الأفكار التابعة له فأثري الموضوع.

ج- من حيث الأسلوب التعبيري:

- اعتاد التلاميذ على هذا الشكل التعبيري، فطريقة المناقشة من أشهر طرق التدريس لذلك سهل عليهم اعتماده في الحصة.

د- من حيث التنظيم:

- بعض الأفكار تتكرر بين التلاميذ، وكان عليهم أن يتموا أفكار بعضهم بأفكار أخرى.
- تفكك ترابط الأفكار في بعض أجزاء المناقشة، وذلك في محاولة تلميزة طرح سؤال أو تقديم فكرة معارضة، تتقدم تلميزة أخرى للحديث عن التسامح، ثم تتلوها تلميزة أخرى تردّ على كلام التلميزة السائلة أو المعارضة. فالتنظيم إذا انتفى في تنالي أفكار التلاميذ.
- لكن يمكن القول إنّ الشكل التعبيري "المناقشة" أكثر الأنشطة فعالية للتلاميذ، فإذا فسح لهم المجال للحديث عن موضوع معين حسب وجهات النظر المتباينة يمكن أن يعرضوه بسهولة وإن تعثروا فلضعف ثروتهم اللغوية وعدم اتقان الفصحى باعتبارها أداة التعبير.

9. المحادثة:

مضى معنا في الفصل الأول أنّ المحادثة هي الاسم السابق للتعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية، ثم أصبحت شكلا من أشكاله، وتحدد أهميّتها في بعض التعريفات الموضوعية لها على غرار القول بأنها: «قدرة المرء على التعبير بكلام منطوق، يعبر به عما في نفسه من خواطر أو هواجس، وما يخطر في نفسه من مشاعر وأحاسيس، وما يزخر به عقله من رؤى وفكر، وما يريد غيره به من معلومات بطلاقة وانسياب، مع صحّة في التعبير وسلامة في الأداء»⁽¹⁾

يبدو أنّ هذا التعريف يتضمّن بعض شروط المحادثة: أنها كلام منطوق، تحتوي فكرته على رأي و مشاعر قائلها، تصدر بطلاقة وسلامة أداء. لكنّ الشرطين الأخيرين قد لا يتأتيان سريعا لجميع التلاميذ ما لم تكن هناك دربة ومران وتكثيف المحاولات في المحادثة. لذلك فإنّ اعتمادها -

(1) طلال، عبد الله طافش المراشدة: بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية، دار الجنان للنشر والتوزيع، الأردن عمان، د ط، 2016، ص20

باعتبارها شكلا تعبيريا- سيتوقف على مستوى التلميذ. وسنحاول من خلالها ملاحظة مدى تحسن المستوى في التعبير الشفوي، انطلاقا من موضوع مقترح داخل حجرة الدرس دون وجود فرصة للتحضير أو مجال واسع للتفكير، على أن تقترح الأستاذة عنوان الموضوع في كلمة واحدة، وتعين التلاميذ الذين سيتحدثون لقلة مشاركتهم في أنشطة مادة اللغة العربية وآدابها أو لانتفاء مشاركتهم نهائيا. فكان عنوان الموضوع "السباب" وجاءت أحاديث هؤلاء التلاميذ كما سيوضحه النموذج التالي:

نموذج تطبيقي رقم "11" -المحادثة-	
نوع التعبير: موجّه	العينة المستهدفة: ثالثة آداب و فلسفة
النشاط: تعبير شفوي-حصّة إضافية-	الموضوع: السباب
الكفاءات المستهدفة:	المدة الزمنية: 16د و 52ثا
- التمكن من التعبير عن الموضوع بمشافهة عفوية. - التمكن من التحكم في اللغة العربية أثناء الاسترسال في الكلام.	
<u>سير العمل:</u>	
ت1: هذا المرض ينتشر بين الأطفال الصغار سببه سوء التربية والوسط العائلي كيف يكون (...)، قد يكون مثلا من طرف الأب والأم، خاصة إذا كان بينهم طلاق، وهذا يؤدي (...) بالطفل من وسط إلى وسط (...) ت2: إلى جانب زميلتي فهذا النوع السباب جانب سلبي منتشر بين الأطفال الصغار وهذا يرجع إلى الوالدين لعدم تربية أولادهما تربية صالحة (...) فهو آفة اجتماعية. ت3: وأتيح إلى جانب كلام صديقتي قد السباب (...) لا يخرج من طرف الوالدين فقط، قد من الشارع، قد الطفل يسمع كلام من الشارع (...)، قد تولّد آثار سلبية (...). ت4: ليس فقط الأطفال الصغار يشتمون ويسبّون بعضهم البعض ، حتى الكبار. عندما كنت مارة في الشارع رأيت شخصا يتشاجر مع امرأة (...) هي كانت تبني فوق بيتها (...) وهو يقول لها: لماذا جلبت أناس غرباء، وبيته مجاور لبيتها. قال لها: لا أسمح لك، وبدأ بالسباب مع تلك المرأة. فذهبت وطردته، تركته لوحده، والامراة توفي زوجها لم تستطع أن تقول له شيئا. ت5: الشتم هو عادة سيئة في المجتمع يتصف بها أفراد في مجتمعنا. وأرى اليوم أولياء يشجعون أولادهم على الشتم (...)، عندما يكون أحدهم مارا تقول له: اشتهم اشتهم، فهذه عادة سيئة جدا (...). فالطفل الصغير عقله كأنه ورقة بيضاء (صفحة بيضاء) يسجل مهما شيء يحدث في المجتمع (...) فإنه يرسخ في ذهنه، وقد يكبر بهذه العادة السيئة ويصبح (...). ت6: الشتم هو أمر سلبي قد يؤدي بالأطفال الصغار إلى أمراض وعقد، مثل الأم التي تشتم ابنها كلّ يوم، فالولد يتعلّم منها. ويتصرّف مثلها مع الأصدقاء. ت7: فلا لوم على الطفل الصغير الذي يتكلّم الكلام هذا، بل هو يسمعه من الكبير، فمن المفروض	

أن يتحكم في لسانه ويعي ماذا يقوله أمام طفل صغير(...).فهو يردّد الكلام ولا يفهم معناه. فيجب على كلّ امرأة ورجل بالغ ألا يتحدثوا بكلام لا يليق بمجتمعنا في وجه أطفال صغار حتى أمام واحد كبير. يفترض على كلّ واحد أن يلتزم في كلامه ويتحكم في لسانه.

ت8: هذه الظاهرة هي ظاهرة سلبية تنتشر في مجتمعنا وللقضاء عليها وجب على الفرد ألا يتكلم بألفاظ سيئة حتى لا تنتشر في المجتمع وتسبب الفساد. (...)

ت9: الشتم ظاهرة سلبية تقشّت في المجتمع، فيجب على كلّ كبير(...). عدم التحدّث/ عدم الشتم أمام الأطفال لكي لا يقلّدوهم.

ت10: يجب علينا أن نفشل هذه الظاهرة(...). ويجب أن نجتنبها(...) فهي ظاهرة سلبية غير لائقة في مجتمعنا(...). ويجب التحكم في زلات اللسان.

• وللتأكد من صدق مضمون أحاديث التلاميذ طرح السؤال التالي: قالت(ت10) يجب التحكم في زلات لساننا فهل ألسنتنا نحن أصحاب هذا القسم نظيفة من كل نوع من السب؟

ت11: أصحاب القسم ليست متحكمة مع بعضها البعض، ففي بعض الأحيان هناك أشخاص في هذا القسم يشتمون بكلمات فاحشة جدّا، ويستهزئون ببعضهم البعض ويتنازرون بالألقاب كذلك(...). ولا يولون اهتماما بما يقولون من شتم أو سباب.

التحليل والتفسير:

أ- من حيث الأداء الشفوي واللغوي:

- جاء الكلام موجزا عند كل التلاميذ المتحدّثين، لذلك بدا عند بعضهم الاسترسال وتلقائية التعبير مع سلامته أحيانا من الخطأ كما عند (ت4، ت7، ت8، ت9)
- تواتر النقاط المحذوفة في كلام أغلب التلاميذ يكشف عدم اهتمامهم العفوي للفكرة المراد طرحها، فصمت التلميذ أثناء الحديث يشير إلى محاولة البحث عن الجمل المناسبة لمواصلة الكلام كما عند(ت1، ت5، ت10)
- لا يكاد يظهر النبر والتنغيم في كلام التلاميذ عدا في بعض المواضع، مثل تنغيم الاستفهام المشوب بالغضب في عبارة: لماذا جلبت أناس غرباء=(ت4)، ونلمس النبر في ضغط (ت7) على حرف العطف "الفاء" في القول: فيجب على كلّ امرأة ورجل.. وفي ذلك تنبيه لأهمية ما سيعرض من كلام. وتدرج نطق الجملة السابقة إلى الصوت الخافت إيذانا باقتراب نهاية الكلام.
- برزت الأخطاء بقوة خاصة التركيبية منها إلى درجة حدوث التفكك في الكلام، كما نجد عند (ت3) التي افقدت للروابط المناسبة، إذ كرّرت الأداة "قد" في غير الموضع الملائم حتى أذهبت المعنى. ومن الأخطاء أيضا نجد استعمال كلمات أخرى وحروف في غير

موضعها المناسب (كيف يكون= ت1، السباب جانب سلبي=ت2، من وسط إلى وسط=ت1)، غياب بعض الحروف والكلمات المناسبة للربط (هذا النوع السباب=ت2، يؤدي إلى عُقد، مثل الأم التي تشتم=ت6، عدم مراعاة مواطن التذكير والتأنيث) (أصحاب القسم ليست متحكمة=ت11)

يمكن القول إنّ أسباب مثل هذه الأخطاء التركيبية التي قد تذهب بالمعنى هي اعتياد استعمال الدارجة، وضعف المشاركة أو عدمها.

- تلفظ التلاميذ أحيانا بأكثر من كلمة لاختيار إحداها في الكلام كما فعلت (ت5=ورقة بيضاء/ صفحة بيضاء) و(ت9=عدم التحدث/عدم الشتم) يظهر رغبة في سلامة بناء الكلام.
- على أنّ التلاميذ في هذا النموذج ليس لهم حضور بارز في المشاركة لكن لم يلمح في كلامهم التوتر أو الارتباك، وهذه الظواهر غالبا ما تكون سببا في الامتناع عن المشاركة، ويبدو أنّ هذه العينة من التلاميذ عرقل مشاركتهم في المادة ضعف مستواهم الفكري، وتفوق باقي زملائهم عليهم.

ب- من حيث المضمون:

- عالج التلاميذ موضوعا فُصل عنوانه بأفكارهم الخاصة، وهو ما يكشف إدراكهم الواضح لهذا الموضوع الذي بسطت له أيضا الأمثلة والأسباب والحلول، دون أن يطلب ذلك من التلاميذ.

ج- من حيث الأسلوب التعبيري:

- اكتفى التلاميذ بالتحدث دون مناقشة فيما بينهم، والظاهر أنّ بعضهم يريدون أن يدعموا كلام بعضهم كما فعلت (ت2، و ت3)، أو ربط كلامهم بما قبله من كلام زملائهم حفاظا على وحدة الموضوع المطروح مثلما نجد في بداية كلام (ت4، وت7)
- ويمكن القول إنّ اختبار مستوى التعبير الشفوي لتلاميذ لم يشاركوا من قبل عن طريق المحادثة كانت نتائجه إيجابية؛ فالتلميذة (ت7) لم تشهد لها مشاركة في أنشطة المادة، لكن ظهرت سلامة اللغة العربية في لسانها، وعندما مُدحت أمام زملائها على ذلك أصبح حضورها بارزا في المشاركة وإن لم يكن فعّالا.

10. الحوار

إنّ معظم الأساليب التعبيرية المعروضة سابقا قد ورد فيها الحوار، وهو يمثل أيضا إحدى طرق التدريس الفعّالة. ويعرف الحوار عامة بأنه «حديث يدور بين اثنين أو أكثر يقوم على مناقشة متبادلة بين طرفي الحوار بأسلوب حضاري يتناول موضوعات مختلفة»⁽¹⁾

يبتنى الحوار إذاً على الأطراف المتحاورّة في شتى المواضيع. وهو يسمى في الميدان التربوي بالحوار التعليمي الذي عرّف بأنه «أسلوب تربوي يهدف إلى تحقيق أهداف الدرس عن طريق تبادل الرسائل اللغوية بين الأستاذ والمتعلّم أو بين المتعلّمين أنفسهم...»⁽²⁾

يبدو أنّ الحوار أسلوب ناجع في حمل الرسالة اللغوية بين أطراف العملية التعليمية، وله دور في تحقيق أهداف درس معيّن، لذلك أولاه الباحثون اهتماما، وضبطوا آليات وشروطا لتعلّمه. على أنّ المقام لا يقصد الاستناد على الحوار باعتباره طريقة للتدريس فذلك معهود في حجرة الدرس، وإنما المقصود كذلك الوقوف عند جدوى استعماله في نشاط التعبير الشفوي، ومدى انتفاع التلميذ به بعده قالبا يفرغ فيه انتاجه اللغوي أو الفكري ووسيلة مناسبة لمحدثته الشفوية مع غيره. وسنتبيّن من النموذج التطبيقي الآتي طريقة أداء التلاميذ الحوار والهدف من استعماله، وإن كان العمل محضرا من قبل سيعول كذلك على المناقشة التي أثارها الحوار في ملاحظة مستوى التلاميذ في التعبير الشفوي:

نموذج تطبيقي رقم "12" - الحوار-	
نوع التعبير: حر	العينة المستهدفة: ثانية آداب و فلسفة
النشاط: تعبير شفوي-حصّة إضافية-	الموضوع: حوار بين اللغتين العربية والفرنسية
الكفاءات المستهدفة:	المدة الزمنية للحوار: 03د 35ثا
- القدرة على التعبير الشفوي بتلقائية .	المدة الزمنية للمناقشة: 12د
- التحكم في اللغة الموظفة.	
- التمكن من احترام أسلوب الحوار .	
ت1: bonjour ma chérie	
ت2: صباح الخير عزيزتي.	
ت1: comment allez –vous	

(¹) مليكة، فريحي: مقال أساسيات الحوار في خلق التواصل الشفوي الراقي، مجلة عود الند، العدد 95، السنة 12، مارس، 30، 22سا

(²) الحسين، زاهدي: أسلوب الحوار التعليمي، وإنماء الفكر الناقد-مقاربة نقدية، المؤتمر الدولي الرابع، الفصل الرابع، مناظرات قطر ص6

ت2: بخير والحمد لله وأنت؟

ت1: ca va bien ? ah(ت2) pas d'accord au français? tu ma déranger.

ت2: اسمعيني جيدا يا (ت1) أولا أنا لست من مخلفات الاستعمار الفرنسي كي أتحدث باللغة الفرنسية، وثانيا أنا أفهم اللغة الفرنسية وأدرسها، ولكن لا أتحدث بها. لأن لغتنا هي اللغة العربية وليست اللغة الفرنسية، هل فهمت؟

ت1: ها ها ها أعرف هذا، ولكن اللغة الفرنسية تعبر عن ثقافتك أيضا .

ت2: سأذكرك يا (ت1) إذا نسيت 132 سنة أجدادنا وآباؤنا كرّسوا حياتهم واستشهدوا في سبيل أن يبقى الإسلام ديننا والجزائر وطننا واللغة العربية لغتنا، وأنا لا أنكر أبدا بأن اللغات الأجنبية هي ثقافة، بس لا بل(...) بالنسبة للأجانب وثقافتنا نحن تتمثل في اللغة العربية.

ت1: oui mais quand même لكن على الإنسان ألا يبقى تقليدي على هذا الشكل.

Et même les discussions au Facebook est an français

ت2: يا حبذا يا (ت1) لو تصبح شبكات التواصل الاجتماعي دافعا محفزا لنشر اللغة العربية على السنة الجزائريين لأنهم لو يتجرأون الأصدقاء ويتحدثون مع بعضهم البعض وينزلون التعليقات باللغة العربية لتقبل الناس ذلك. لكن للأسف التافهون مثلك يريدون أن يعيبوا اللغة العربية.

ت1: je suis pas contre لكن الإنسان يجب أن يواكب العصر والحضارة.

Et la langue française nous présente les règles technologies

ت2: هذا صحيح فعلا، أنا لا أنكر هذا، لكن يبقى ابن سينا من ابتكر الطب، وجابر بن حيان والخوارزمي في الرياضيات. ولا ننسى أبدا ابن الهيثم. فكيف تقولين الآن أن اللغة الفرنسية هي لغة العلوم.

ت1: 80% par contre pour apprendre la française

ت2: احفظي جيدا هذا في ذهنك يا (ت1): اللغة العربية هي لغة العلوم وأمها ولغة القرآن الكريم، وأول لغة تحدّث بها أعظم وأشرف رجل على وجه الكون محمد صلى الله عليه وسلّم، بالإضافة إلى أنها نفس اللغة التي سوف يتحدّث بها الله جلّ جلاله مع أهل الجنّة يوم القيامة. لغتنا جميلة جدا يا (ت1) لغة الضاد تحتوي على ثمانية وعشرون حرفا، لا مثيل لها. تبدأ كتابتها من اليمين إلى اليسار(...)كلماتها (...)تنساب إليها العقول وتهتزّ لها القلوب تتدفق منها عبارات تخرج في أحسن حلّة يتذوّقها المستمع، ويتلذذ لسماعها مرّة أخرى، ذلك ما حقّقه من رنين وإيقاع وجرس موسيقي عذب كلماتها تطرق اللسان طرقا فصيحاً عذبا، لذلك علينا أن نعزّز ونفتخر بلغتنا. و نحن محظوظون لأن لغتنا هي اللغة العربية(...) ونعلي من شأنها وقيمتها في مجتمعنا ووطننا وفي قارات عالمنا.

ت1: oui la raison:

ت2: ما ذا قلنا للتو يا (ت1)

ت1: أه صحيح معذرة.

المناقشة:

ت3: أشكر زملائي على هذا الحوار الذي كان يصبّ في المجتمع مباشرة، لأنّ اللغة العربية أصبحت في الجزائر وفي كلّ الدول العربية مهمّشة، وكلّ واحد يستعمل اللغة الفرنسية، ومعظم الأحيان يستعمل اللغة الإنجليزية و(...).

ت4: أشكر زملائي على هذا الحوار الذي (...) حول الساعة المتمحورة في العالم حول اللغتين العربية والفرنسية، فهي لم تكن عربية تامة أو فرنسية تامة، فهي بينهما مختلطة، تجمع بين العربية و بالفرنسية.

ت5: أشكر زملائي على هذا الحوار الذي تمحور حول موضوع الساعة في كون أنّ اللغة الفرنسية (...) تفرض نفسها في لغتنا وفي مجتمعنا، لكن ليس (...) مشكل أن نتعلّم لغة قوم فمن تعلّم لغة قوم أمن شرّهم، لكن هذا لا يمنع من أنها أصبحت معارضة للغتنا.

ت2: أنا لم أنفي أنّ تعلّم اللغات الأجنبية تكفينا من شرّ أعدائنا، فالرسول صلى الله عليه وسلم دعا إلى هذا، لكن لا تأتي على لغتنا، فإذا دخلت مثلا اللغة الفرنسية هدمت لنا لغتنا نحن. فالسؤال الذي سأطرحه على زملائي لماذا نحن هنا في الجزائر عندما نكتب رسائل نصيّة أو نتحدّث مع بعضنا عبر شبكة التواصل الاجتماعي لا نتحدّث باللغة العربية، نتحدّث باللغة الفرنسية. وفي المشرق العربي يتحدّثون باللغة العربية في الهواتف في الخارج، لماذا نحن لا؟ وإذا تحدّث أحد يسخرون منه.

ت6: نحن نكتب الرسائل في الهاتف النقال باللغة الفرنسية، ولكن اللغة الفرنسية ليست فرنسية خالصة، بل باللغة العربية أيضا وحروف فرنسية.

ت3: أنا في هذا الجانب أكتب باللغة العربية في كلّ شبكات الفيس بوك رسائل نصيّة ولا أباي بكلّ من يسخر مني، لأنّ اللغة العربية لغتنا ولغة كل دولة عربية وخاصة الجزائر .

• وفي سؤال طرح عن حال اللغة العربية في المواد التعليمية ، قال بعض التلاميذ:

ت7: مقصرين في حقّها، يستعملون لغة الدارجة أكثر من اللغة العربية (...) الأستاذ والتلاميذ.

ت5: لأننا نحن اعتدنا أن نفهم باللغة الدارجة، وهو لكي يوصل لنا المعلومة يتكلّم باللغة الدارجة

ت2: إذا تكلم الأستاذ اللغة العربية التلاميذ لا يركزون مع الدرس، بل يركزون على لغة الأستاذ

التحليل والتفسير:

أ- من حيث الأداء الشفوي واللغوي:

- استرسلت التلميذتان المتحاورتان خاصة (ت2) في الكلام، وقدّم بتلقائيّة وبساطة لغة، وهذا

هو المرجوّ في أسلوب الحوار، لكن يظهر أنّ الكلام تمّ تحضيره بالحفظ؛ فعلى حجم كلام الحوار استغرق من التلميذتين ثلاث دقائق فقط.

- وجود النقاط المحذوفة في الفقرة الأخيرة من كلام (ت2) يكشف محاولة تذكّر ما تمّ

تحضيره من كلام الحوار؛ فعامة التلاميذ ما يزالون معتمدين الكلام المكتوب لإنجازه

شفويا حفظا واستظهارا أو قراءة.

- من مواضع النبر والتنغيم ما جاء في كلام(ت1): هاهاها أعرف هذا، فقد ضغطت التلميذة على المقطع الصوتي(ها) مع تكراره تأكيدا على المقصود منه، ونلمح في طريقة نطقه تنغيم السخرية. كما ظهر النبر في كلام (ت2) إذ نطقت بالمقطع الصوتي (بل) في عبارة: (بس لا بل بالنسبة ...) أعلى من باقي المقاطع في الجملة لتثبيته بدل الكلمة الخاطئة(بس).
- برزت عفوية الكلام في المناقشة؛ فتفاعل التلاميذ مع الموضوع دفع بهم إلى التحدث وإبداء الرأي، فكانت اللغة مسترسلة أحيانا وتميل إلى التحسن، بدليل التلميذ(ت3) الذي تحدّث مرتين بطريقتين مختلفتين؛ فالموضع الأول تجلّى فيه الخطأ، وغياب الكلام المقصود طرحه، فانتهى الحديث دون اكتمال المعنى، بينما في الموضع الثاني خلا كلامه من الخطأ.
- معظم كلام المناقشين كان موجزا لعدم وجود الأفكار المناسبة، بينما طال حديث(ت2) التي كانت طرفا في الحوار، وعلى محاولة استرسالها في الكلام وقعت في أخطاء تركيبية وهو نفس نوع الخطأ الذي وجد أيضا في كلام زملائها، إذ أطالت جدا في صياغة السؤال: لماذا نحن... يسخرون منه. ومن الأخطاء أيضا التكرار بلا فائدة(اللغة الفرنسية ليست فرنسية خاصة=ت6) غياب ترتيب عناصر الجملة في كلام(ت7)، ونجد من الأخطاء النحوية: صياغة فاعلين لفعل واحد (يتجراون الأصدقاء=ت2)، وتعدية الفعل اللازم (يتجراون الأصدقاء يتحدثون=ت2) ونصب خبر المبتدأ(مقصرين=ت7)، وعدم مطابقة علامة إعراب المعطوف والمعطوف عليه (على ثمانية وعشرون حرفا(ت2) ويبدو أنّ الدارجة لا تزال مسيطرة على ألسنة التلاميذ مثل: (يصبّ في المجتمع مباشرة=ت3) وهي سبب الأخطاء التركيبية تقريبا.

ب- من حيث المضمون:

- أدرك التلاميذ في الحوار وفي جزء المناقشة أهمية المضمون المعالج ومحاولة الدفاع عن اللغة العربية الفصحى، وهو سبب بناء الحوار الذي اقترحته(ت2) واشتركت مع (ت1) في بنائه، لتعرّضها للسخرية عند محاولتها التمرن على استعمال الفصحى خارج حجرة الدرس. واهتمام التلاميذ بهذا الموضوع قد يخدم الفصحى التي لم تعد اللغة الوحيدة في التدريس.

ج- من حيث الأسلوب التعبيري والتنظيم:

- احترمت التلميذتان بعض شروط الحوار رغم عدم ادراكهما لها من قبل، مثل بساطة اللغة وتبادل الكلام بطريقة منظمة؛ فلا تتكلم إحداها حتى تكمل زميلتها الكلام. يمكن القول مما لوحظ عن تواتر الحوار في عدد من النماذج التطبيقية ناهيك عن هذا النموذج أنّ الاستعانة به في حصص مختلفة يمكن أن يفيد في تنشيط الدرس من جهة وفي تنمية التعبير الشفوي من جهة أخرى.

11. النقد مشافهة عن عمل منجز :

يعرّف معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب النقد بأنه «فن تقويم الأعمال الفنية والأدبية وتحليلها تحليلًا قائمًا على أساس علمي»⁽¹⁾ ويمكن تعريف النقد إجرائيًا بأنّ: يتمكّن المتعلّم من متابعة مشاريع زملائه تتبعًا قائمًا على الإصغاء ودقة ملاحظة الأداء، لتحليل المشروع وتقييمه شفويًا. وهذا الأسلوب التعبيري اعتمد كمشروع شفوي يبنى على نقد المشاريع المطلوب إنجازها في مادة اللغة العربية وآدابها، وهو مشروع جديد سخر كأسلوب تعبيرى تنمية التعبير الشفوي. والنموذج التطبيقي يحدد طريقة إنجازها.

نموذج تطبيقي رقم "13" - نقد مشاريع-	
نوع التعبير: موجّه	العينة المستهدفة: ثانية آداب و فلسفة
النشاط: تعبير شفوي	الموضوع: نقد مشروع: وصف الطبيعة في الأدب الأندلسي
الكفاءات المستهدفة:	المدة الزمنية: 03د-35ثا
- القدرة على التعبير الشفوي بتلقائية . - القدرة على صياغة الفكرة واللغة. - التمكن من الإصغاء الجيد .	
المرحلة الأولى: إلقاء أعضاء المشروع الأفكار المناسبة لعناصر المشروع(*) المرحلة الثانية: سير عملية النقد: ت1: أولاً أشكر زميلاتي على هذا المشروع، وسأركّز لهم من ناحية هيئة تقديم المشروع. أولاً طريقة وقوفهم، طريقة استماعهم لبعضهم البعض، لم يكونوا يصغوا لبعضهم، يتحدثون مع بعضهم، التشويش خاصة(ت3)، وقوفهم في كل مرة بعد إنهاء عنصر، ضحك،(ت4) وقفها،	

(1) مجدي، وهبه، كامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984، ص417.
(*) لم يتم التركيز على هذه المرحلة الأولى لاعتماد تلاميذ المشروع على قراءة ما حضروه دون طريقة المشافهة، بينما ستحل المرحلة الثانية الممثلة في النقد لاعتماد التلاميذ على التعبير الشفوي.

وبالنسبة لـ(ت5) كانت مرتبكة لم تقدّم عنصرها بأريحية، وعندما قرأت (ت6) عنصرها، (ت3) لم تسمعها ولكن كانت تراجع عنصرها، وهذا يعني أنّ تقديم المشروع لا يوجد فيه نظام. من ناحية القراءة ستقودكم زميلتي(ت2)

ت2: الكلام ليس مترابطاً، القراءة لم تخل من أخطاء(...)، موضوعكم جيد ولكن لم تكونوا تحسنون الإنصات لبعضكم البعض، وتفعلون التشويش أثناء صديقتكم كانت تلقي المشروع.

ت4: أولاً أنا لم أنزعج من (ت1، ت2) التلاميذ (ت6، ت7، ت3) هم الذين كانوا غير منتظمين.

ت7: (ت3) لم تتركني، أنا أقول إنه دوري وهي تقول ردي لي الورقة سوف أراجع كلامي، قلت لها سوف يأتي دوري وبعدها أعطيك الورقة.

ت2: كان يوجد خوف وارتباك أثناء تقديم المشروع.

ت3: لم أخف.

ت4: وأنا كنت أقول لـ(ت3) اسكتي حتى نسمع(ت6)، وعندما أخذنا الملف سقطت ورقة لم يقرأها أي أحد اختلطت بين(ت3 وت7)

ت7: (ت3) لم تحفظ وأخذت تراجع دور آخر.

ت3: أنا دوري: أهم الشعراء في شعر الوصف، وكذلك لدي عوامل ازدهار شعر وصف الطبيعة الأندلسية. أستاذة في البحث نفس الكلام!

ت1: نوجه لكم كلمة أخيرة. شكرا لكم لكن بالرغم ما نقدناكم فيه، إلا أنّ هذا لا يمنع من صحة مشروعكم، لكن الأخطاء التي أصبتموها أتمنى أن تتركوها إذا كان لكم مشروع آخر.

ملاحظات عامة عن الأداء الشفوي واللغوي والأسلوب التعبيري:

أ- من حيث الأداء الشفوي واللغوي:

- وقعت التلميذتان الناقدتان في جملة من الأخطاء التي اذهبت مهارة الالتزام بقواعد اللغة الأساسية، مثل تفكك الجمل(ضحك، ت4 وقفقتها=ت1)، عدم تنظيم عناصر الجملة(أثناء صديقتكم كانت تلقي=ت2)، كلام في غير موضعه(يفعلون التشويش=ت2)، جزم فعلين مضارعين بغير أدوات الشرط الجازمة(لم يكونوا يصغوا=ت1) بينما كانت لغة أعضاء المشروع خفيفة من الأخطاء، يعود ذلك لاستفتاح الكلام أول مرة بالنقد.
- الأخطاء السابقة لم تمنع من بروز مهارات للتعبير الشفوي، والتي منها:
 - ✓ القدرة على مجاملة المخاطب (أشكر، شكرا لكم، موضوعكم جيد).
 - ✓ التمكن من ضبط مراحل النقد(إعطاء صورة عما سيتمّ نقده، استنتاج وتقييم المشروع بعد نقد أعضاء المشروع).
 - ✓ القدرة على تبرير الموقف وتقديم النصح(أتمنى أن تتركوها...)

✓ القدرة على الرد باحترام وتبرير السلوك (ت3، ت4، ت7)

ب- من حيث الأسلوب التعبيري:

- كشف هذا النموذج التطبيقي عن محاولات جادة من التلاميذ في التحلي بروح النقد، وهو مظهر لم يكن متجليا من قبل في حجرة الدرس، ففي الغالب ما يكتفي معظم التلاميذ بالاستماع، أو الامتناع عن إبداء الرأي وإن كان محادثهم على خطأ.
- تفاعل التلاميذ مع مشروع نقد المشاريع، فالمعهود أن يلقي أصحاب المشروع على زملائهم عملهم، ولا يتلقون نقدا إلا من الأستاذ، فجاء تحاورهم مع ناقدتهم بسيطا لكن اعتمدوا فيه عفوية الكلام عكس إلقائهم عناصر مشروعهم بقراءة ما حضروه كتابة.
- إن الاستعداد والتهيؤ لهذا المشروع الجديد كان جادا من قبل التلاميذ الموكلة لهم المهمة، فهم لم يكلفوا بإعداد مشاريع كما عهدوه من قبل، ومن ثمة هم يدركون أن مشروعهم الشفوي هذا مثنى مثل زملائهم بعلامة تضبط في التقويم المستمر. فلا بد إذا من تقديم النقد على أحسن وجه، على أنه لم يظهر في نقد هذا المشروع للنموذج التطبيقي، وإنما تلتته حصص لباقي المشاريع، ولوحظ فيها إجابة بالتدرج في النقد والمحاورة والمشافهة، وهو ما يبعث على التفاؤل بإمكانية تغيير وضع التعبير الشفوي لدى التلميذ إلى الأحسن تدريجيا وبحسن المواظبة على الممارسة والمشاركة.

النتائج المحققة للتعبير الشفوي من تطبيق أساليبه:

هذه جملة الأساليب التعبيرية التي أنجزها التلاميذ داخل حجرة الدرس في حصص رسمية وإضافية، وكانت لهم فيها عدة أعمال شفوية ضبط بعض منها فقط بالدراسة. والذي يمكن أن نحتكم إليه لتأكيد نجاحها عمليا هو:

- الميل البارز لنشاط التعبير الشفوي رغم غياب حصته في التعليم الثانوي.
- الاهتمام بالتحضير رغم بعض الأعمال الأهم بالنسبة للتلميذ كالفروض والامتحانات.
- بالنسبة للعينّة الممثلة للسنة الثالثة آداب وفلسفة، ساعدها اتساع الوقت المبرمج لمادة اللغة العربية وآدابها على تنويع الأنشطة الشفوية والتنافس فيها داخل حجرة الدرس. وثمن نشاط العينّة بإنتاجها لأعمال مسرحية وخواطر ومحاولات شعرية للاحتفال بعيد العلم يوم 16 من

أفريل 2018، وهي العينة الوحيدة في المؤسسة التي عرضت نشاطات هذا الاحتفال جماعيا وشفويا. (*)

- بالنسبة للعينة التي تمثل السنة الثانية آداب وفلسفة كانت لها منذ بداية العام الدراسي 2017-2018 هبة من مادة اللغة العربية وآدابها دون وجود سبب مقنع لذلك، سوى ادعاء عدم فهم اللغة العربية الفصحى وهو ما أثر على المردود الدراسي خلال الثلاثي الأول، واقتصرت المشاركة على أربعة أو خمسة تلاميذ من مجموع 21 تلميذا. وأفادتها الحصص الإضافية للتعبير الشفوي في محاولة التفاعل مع أنشطة مادة اللغة العربية، وتلاشت قليلا الهبة من الفصحى وبدا للعينة عزم على تمكين ألسنتهم منها بحفظ بعض القصائد المقررة في البرنامج والتمرّن المكثف على حسن قراءتها، إلى جانب حفظ عدد من السور القرآنية والحرص على استظهارها داخل حجرة الدرس. وما دفع إلى الاطمئنان على جدوى تفعيل حصة التعبير الشفوي وتنميته بمختلف الوسائل أن أطلقت فئة من العينة المدروسة على حصة التعبير الشفوي تسمية: "حصة الترفيه".

وعليه، فإنّ تنمية التعبير الشفوي لدى التلميذ في التعليم الثانوي خاصة، تقوم أولاً على عاتق الأستاذ، فيحرص باجتهاد على تسخير ما أمكن من أساليب تعبيرية، ويحاول إدماجها مع أنشطة مادة اللغة العربية ما دامت الحصة الرسمية للتعبير الشفوية غير متوفرة. وإذا هيّا تلاميذه لذلك بادروا بالمشاركة في إنتاج هذه الأساليب، فيأخذون الدور بدل الأستاذ في تنشيط الحصص التي تدمج فيها. ويتطلب ذلك دربة ومرانا، وتكثيف العمل بهذه الأساليب التعبيرية حتى يتحقق الهدف المنشود، وهو تنمية التعبير الشفوي.

فالحرص إذاً على تنمية التعبير الشفوي لدى التلميذ في التعليم الثانوي في مادة اللغة العربية وآدابها تتأكد نجاعته عملياً، وإن لم ينجح الأمر كلياً فمن الممكن أن يكسب التلميذ مهارات مختلفة للتعبير الشفوي، ويتقوّم لديه جانب معين من مستويات اللغة.

(*) الملحق رقم 2 يوضح جانباً من النشاطات المعروضة في عيد العلم من لدن تلاميذ العينة المدروسة.

خاتمة

خاتمة

حاولت في هذا البحث الكشف عن الأساليب الناجعة في تنمية التعبير الشفوي لدى التلميذ في التعليم الثانوي في مادة اللغة العربية وآدابها، بتطبيق عدد منها ميدانياً، لإدراك – من خلال الجانب النظري - مدى أهمية التعبير الشفوي وضرورته المطلقة في التواصل والاتصال الإنساني. ورغم ذلك ظلّ وضعه في لسان التلميذ ضعيفاً وهو ما ينبئ عن تراجع واضح للمستوى الشفوي بسبب صعوبات همّشت وجوده ضمن أنشطة مادة اللغة العربية، لكنها لم تفقد جوهره لما ينطوي عليه من مهارات وأهداف يحتاجها التلميذ بالدرجة الأولى.

ومن النتائج التي تم الوقوف عندها في هذا البحث:

- يدرج ضمن التعبير عامة أنواع بحسب تقسيماته، وأهمّ نوع فيه التعبير الشفوي تخدمه باقي الأنواع كالتعبير الوظيفي أو الإبداعي، العلمي أو الأدبي، الحواري وغير الحواري.
- تداخلت مع التعبير الشفوي مصطلحات عدّة، تمّ اللجوء إلى جعل بعضها بديلاً عن التعبير الشفوي، كالتواصل الشفوي.
- تسببت بعض القرارات للهيئة التربوية في عرقلة نمو التعبير الشفوي لدى التلميذ في التعليم الثانوي خاصة، فظلّ واقع التعبير الشفوي متدنياً.
- رغم ذلك يبقى التعبير الشفوي فناً ومهارة ووسيلة أساسية لفن الإلقاء، ومن الضروري إيلاؤه أهمية – مهما اختفت حصته بين الأنشطة- لدى التلميذ. لذلك ينبغي تنميته.
- هناك أساليب تعبيرية عديدة – كالمناظرة والمناقشة- تعدّ وسائل معينة على تحقيق هذه التنمية التعبيرية.
- وفي تطبيق تلك الأساليب التعبيرية تمّ الوقوف على عدد من الملاحظات والاقتراحات عسى أن يتحقق الهدف المنشود في البحث، وهو تنمية التعبير الشفوي لدى التلميذ في مادة اللغة العربية في التعليم الثانوي. فتم الكشف عن:
- ضرورة استحداث الأنشطة اللاصفية إذا لم تكن متوفرة في المحيط المدرسي، أو العمل على تقويم التلاميذ فيها، والحث على الإقبال عليها إذا كانت متوفرة.
- من الضروري تكثيف أشكال وأساليب التعبير الشفوي كالمحادثة والحوار...، ومحاولة تكييفها مع النشاط المناسب لها من أنشطة مادة اللغة العربية وآدابها.

- يمكن استحداث أسلوب تعبيرى آخر هو "نقد" المشاريع المنجزة من قبل التلاميذ؛ وذلك بأن يكون ناقدو المشاريع مدركين لمشروعهم الشفوي، وهو نقد زملائهم من جميع الجوانب (اللغوية، النفسية، المضمون، الهيئة، انسجام مجموعة البحث، طريقة الإلقاء...) وإعطاء صاحب هذا المشروع الجديد فرصة تقييم أصحاب باقي المشاريع. وقد انجز هذا العمل في آخر مشروع من العام الدراسي (2017-2018) واعترف أصحاب المشاريع أنفسهم بأنه أحسن مشروع يعرض.
 - يستحسن أن يبرمج الأسلوب التعبيري في حجرة الدرس فوراً لتنشيط التلاميذ وتتبع عثراتهم حتى تصحح.
 - على الأستاذ أن يستمر في تشجيع تلاميذه على التعبير الشفوي من خلال إشراكهم في كل عمل ينجز في القسم كتلخيص نص مشافهة، أو نثر أبيات، أو شرحها، أو تبرير الموقف... ومن المهم أن يتقبل الأستاذ مختلف محاولات التلاميذ الشفوية.
 - يساهم حفظ بعض السور القرآنية، والقصائد الشعرية، ومطالعة الكتب، في جعل اللغة العربية سلسة في لسان المتعلم. ويتمكن من المشاركة في حصص التعبير الشفوي. فاللغة العربية تبقى من مقومات القومية العربية وأصالتها. فهي لغة القرآن الكريم ولغة اللسان العربي.
 - بالإمكان أن يستفيد الأستاذ بشكل خاص- في إنشاء حصة للتعبير الشفوي من خلال تسخير نشاطين له، وهما: نشاط إدماج وبناء وضعيات مستهدفة، ونشاط المطالعة الموجهة فمن النشاط الأول أن ينتج التلميذ وضعيتين: النقدية والإبداعية شفويا. ومن النشاط الثاني أن يجعل مضمون نص المطالعة الموجهة ثقافة عامة، فيناقش الموضوع انطلاقاً من عنوانه.
- يمكن القول أيضاً إن تنمية التعبير الشفوي تتحقق فعلاً إذا ما كانت هناك خطة تربوية موحدة بين مراحل التعليم الثلاثة، لتفعيل هذا النشاط بطريقة منسقة، يشرف عليها مفتشو اللغة العربية للمراحل التعليمية.

ملاحق

ملحق رقم "01"

نموذج لكشف تقويم نتائج الفصل الدراسي يبين اعتماد التعبير الشفوي في التقويم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ثانوية: /

اللقب: /

الاسم: /

القسم: /

جذع مشترك أداب

كشف تقويم نتائج الفصل []

مديرية التربية لولاية: /

السنة الدراسية: /

تاريخ الميلاد ومكانه: /

القسم المعاد: /

المواد	1/ملاحظات المواد	2/التقييم	3/تعبير شفوي أو أعمال تطبيقية أو	4/الروض/معدل	5/أخبار/معدل	6/معدل المادة/معدل	الجداء 6*1	التقويم	
								تقديرات عامة للعمل والسلوك (الجهود المبذولة-تحسن في المدة)	ارشادات للتحسن
اللغة العربية و آدابها	5								
الرياضيات	2								
العلوم الفيزيائية	2								
علوم الطبيعة والحياة	2								
العلوم الإسلامية	2								
التاريخ والجغرافيا	3								
اللغة الفرنسية	3								
اللغة الإنجليزية	3								
المعلوماتية	2								
التربية الفنية	1								
التربية البدنية و الرياضية	1								
اللغة الأمازيغية	2								
تتمين المشاريع: 20/									
الاستاذ الرئيسي:									
تتمين المطالعة: 20/									
استاذ العربية/ الفرنسية									
المجاميع									
معدل المواد المميزة	20/	المعدل الفصلي:	20/	المعدل السنوي:	20/				
المواظبة:	عدد الغيابات غير المبررة:	عدد الغيابات المبررة:	عدد التأخرات:						
ملاحظات مجلس القسم وقراراته:	جزاء:								
حرر في									
مدير الثانوية									
(اللقب، الاسم، الختم، والإمضاء)									
الاستاذ الرئيسي									
(اللقب، الاسم، الإمضاء)									

ملحق رقم 01

ملحق رقم "02"

أ. إبداع شفوي لمحاولة شعرية من تلميذة تمثل العينة (ثالثة آداب وفلسفة) في يوم عيد العلم 16 من أفريل 2018

قصيدة كفاح ونضال

1. وَرَبَّ الْعِزَّةِ إِنَّ الْجَزَائِرَ عَظِيمَةٌ بنت تاريخا أعظم من الجبال
2. عندما عاشت أسوأ ظروف وقاومت ظلم وقهر الاحتلال
3. فالذاكرة تسرد صمود الجزائر وتسرد حكاية كفاح الرجال
4. فلم تصر بلادنا على عدو ولا على حبّ الفرنسيّ المحتال
5. وطني صمدت أركانك وبقيت رغم سنين التعسّف الطوال فشهداؤنا على ذلك مثال
6. وحتى لا ننسى أنّك بكيّت إلى رصاص وحرب وقتال
7. نوفمبر - يا جزائر - قد أثار دربك أو عرفت نبض قلوب الشبال
8. فهل عرفت فرنسا أبطالك تربط كرامتها بأغلال
9. ليست الجزائر التي تقبل بأن الحرية والسيادة والاستقلال
10. إنّما هي التي تعشق صنع بالدفاع عن أرضها والنضال
11. هناك دم عربي في شرايينها فكيف ننسى دماء أبرارنا وفداؤهم بالأرواح وبالأموال
12. فكيف ننسى عذاب أجدادنا وكفاحهم أبدا دون كلال
13. وهل نستطيع أن ننكر أنّ فرنسا قد أحرقت ثروات وخلال
14. وحرمت أرضنا من خيرها وحطّمت لها الأمانى والآمال والتراب والقمم والتلال
15. فالجبال تشهد والسماء والقمر وأنّ الأرض سقيت من دموع نساء
16. ولكنّها وقفت في وجه ظلم مستعمر عنى رجال بالحن الرصاص
17. عنى رجال بالحن الرصاص فاسألوا الأوراس سوف تجيب
18. فاسألوا الأوراس سوف تجيب وكان حبّ الوطن في قلوبهم
19. وكان حبّ الوطن في قلوبهم فأنّت مثال الصمود يا وطني
20. فأنّت مثال الصمود يا وطني حماك المولى من كلّ شر وجعل لك في بقاعك كلّ الكمال
21. حماك المولى من كلّ شر وجعل لك في بقاعك كلّ الكمال بصدق في القول والأعمال
22. بصدق في القول والأعمال فحموه يا أبناء الجزائر
23. فحموه يا أبناء الجزائر
24. فحموه يا أبناء الجزائر

ملحق رقم "2"

ب. إنشاء شفوي لمناظرة بين العلم والجهل لتلميذتين مثلتا العينة (ثانية آداب وفلسفة) في يوم عيد العلم 16 من أبريل 2018

العلم: أنا نور الحياة، أنا نور الحياة وبوابة المستقبل ومفتاحي هو العمل والمثابرة والصمود ونتيجتي هي النجاح.

الجهل: أنا أريح الفكرة ولا أشغله بالتفاهات، فأنا أترك الإنسان يعيش حراً وأنت الذي تقيده.

العلم: الله عز وجلّ حثّ على العلم وأوصى به أمته، سأذكرك إذا نسيت، الرسول صلى الله عليه وسلم بعث الله له جبريل عليه السلام بكلمة اقرأ وغار حراء يشهد.

الجهل: أنا لا أعترض على هذا الكلام، ولكن هناك الكثير والكثير من الناس الذين يحبّون العيش تحت ظلي وهذا اختيارهم وليس إجباراً مني.

العلم: سأقضي عليك ولن أصمت حتى أمحيك من الطريق حتى لا تعكّر طريق المتعلّم والمتقف، ها أنا طريقي ممتد ولا نهاية له.

الجهل: أتهددني أيها العلم فلاذكرك أن لكل شيء بداية ثم نهاية .

العلم: أنا لا أعرف نقطة النهاية فمن غاص في بحري وأمعن فيه لا يستطيع أن يخرج منه، بل يطلب أكثر وأكثر، أما أنت فشبح ووحش مخيف تريد إلا الكسل والجمود بالفكر، فمسكين من استسلم لك.

الجهل: أنا لا أنكر أنني ظلام ولكن ما فائدة النور إذا كان كلّ فرد يفضل العيش تحت ظلي .

العلم: لا تنس. أنا منبع العلوم وأمنعك من أن تحشر أنفك في تلاميذي فهم يترددون إلى المدارس لكي يتعلّموا وتراهم صباحاً مساءً يقبلون على الدراسة إقبال النحل على الزهر. ذلك لأنهم لا يريدون أن يعيشوا في ظلام دامس، بل يتلهّفون إلى النجاح حتى يعيشون في نور .

الجهل: لا تغريك المظاهر، فكل التلاميذ يقبلون على الدراسة إجباراً من قبل أولياؤهم وليس حبا للعلم.

العلم: أنا منبع العلوم أتدفّق بالمعارف والآداب التي كلها صنعت أجيالاً وأجيالاً: الطبيب والمهندس القاضي والمفتش وحتى المثقف.

الجهل: اللعنة عليك فأنت تغري الناس فقط.

العلم: ستضمحل وتنتهي أيها الجهل، لأنّ تلاميذي قد حكموا عليك بالإعدام، واسألهم إن أردت.

التلاميذ: يعيش العلم ويموت الجهل.

قائمة المراجع

القرآن الكريم

قائمة المراجع:

أولاً: المعاجم

1. الخليل بن أحمد، الفراهيدي: كتاب العين، تحقيق: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ج3.
2. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين: لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1993، ج4.
3. حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2003.
4. مجدي، وهبه و كامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984.
5. مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004.

ثانياً: الكتب

1- الكتب العربية

1. أحمد، صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر، الأردن، عمان، ط1، 2010.
2. أحمد، محمد عبد القادر: طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة، مصر، ط3، 1984.
3. أسامة، الألفي: اللغة العربية وكيف ننهض بها نطقاً وكتابة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (د ط)، 2004.
4. أمل، عبد المحسن زكي: صعوبات التعبير الشفهي-التشخيص والعلاج-، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، ط1، 2010.
5. جودت، الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، سورية، ط2، 1986.
6. خالد حسين، أبو عمشة: التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة للنشر، (د ط)، 2017.
7. خليل، عبد الفتاح حمّاد و خليل، محمود نصّار: فنّ التعبير الوظيفي، مطبعة منصور، غزة، فلسطين، ط1، 2002.

8. رجاء، وحيد دويدري: البحث العلمي-أساسياته النظرية وممارسته العملية-،دار الفكر دمشق، ط1، 2000.
9. رشدي، أحمد طعيمة: المهارات اللغوية -مستوياتها، تدريسها، صعوباتها- دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004.
10. زكريا، اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الشاطبي، الاسكندرية، (د ط)، 2005.
11. سعاد، عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير- بين النظرية والتطبيق- دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان-الأردن-ط1، 2004.
12. سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1، 2005 .
13. سعيد، محمد خالد: أدب الكتابة وفنونها، الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، (د ط)، 2015.
14. طلال، عبد الله طافش المرashedة: بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية، دار الجنان للنشر والتوزيع، الأردن عمان، (د ط)، 2016.
15. عبد الفتّاح،حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط4، 2016.
16. فهد خليل زايد: الكتابة وفنونها وأفنانها، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2009.
17. كرم، علي حافظ: إدارة الحوار والتفاوض، الجنادرية، الأردن، عمان، (د ط)، 2015.
18. محسن، علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2006.
19. محسن، علي حافظ: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، (د ط)، 2007.

20. محمد أولحاج: ديداكتيك التعبير - تقنيات ومناهج-، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الدار البيضاء، ط1، 2001.
21. محمد، سبيلا وعبد السلام بن عبد العالي: اللغة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1998.
22. محمد، علي الخولي: مدخل إلى علم اللغة، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، (د ط) ، 2010
23. منصور، حسن الغول: مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، الأردن، (د ط)، 2009.
24. ناصف، مصطفى عبد العزيز: الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1983.
25. نجاح، هادي كبة: أساليب وطرائق تدريس التعبير، دار الخليج، (د ط)، 2016.
26. يوسف، لازم كماش وعبد الكاظم جليل حسان: سيكولوجية التعليم والتعلم، دار الخليج، الأردن، عمان، ط1، 2018.

2- الكتب المترجمة

1. سايمون، كوين: المرشد في فن المناظرة، ترجمة: عبد الجبار الشرفي، مطابع الشرق، قطر، (د ط)، 2010.
2. والترج، أونج: الشفاهية والكتابية، ترجمة: حسن البنا عز الدين، سلسلة عالم المعرفة-182- دار السياسة، الكويت، (د ط)، فبراير 1994.

ثالثا: الرسائل الجامعية

1. سعيدة، كحيل: مشاكل التعبير الشفوي وحلولها-دراسة ميدانية-، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية، لم تنشر، جامعة عنابة، قسم اللغة العربية، إشراف مختار نويوات، السنة الجامعية (1993-1994).
2. محمود، مسلم البحرات: تقديم التعلم باستخدام استراتيجيتي الأقران والمناظرة وأثره في التحصيل والتفكير الاستقرائي في مادة التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي، رسالة

مقدّمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص مناهج وطرق التدريس، نشرت، قسم المناهج وطرق التدريس، كّلّية علوم التربية، جامعة الشرق الأوسط، 2013.

رابعاً: المناشير

1. المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي-جذع مشترك آداب/جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، اللجنة الوطنية المتخصصة للمناهج، وزارة التربية الوطنية، 2005.
2. المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية-مرحلة التعليم المتوسط-اللجنة الوطنية للمناهج، 2016.
3. غشّام، بومعزة ونور الدين، شباب وبن سالم، شباب: دليل مخطط التدرج في التعلّمات، مادة اللغة العربية وآدابها، المفتشية العامة للبيداغوجيا، 2016-2017.
4. محفوظ ، كحوال، ومحمد بومشاط: دليل أستاذ اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، 2017/1016 .
5. محمد عبود وآخرون: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، 2016.
6. مديرية التعليم الثانوي العام: وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي، مواد التعليم العام، وزارة التربية الوطنية، جوان 2008.
7. مديرية التعليم الثانوي العام والتقني: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها-السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعبتان: آداب/فلسفة ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، 2007.
8. مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: تعديل كشف التقييم الفصلي للنتائج المدرسية، وزارة التربية الوطنية، رقم 13/0.0.3/318، الجزائر في 24 جويلية 2013.

خامسا: المجالات والمقالات

1. الحسين، زاهدي: أسلوب الحوار التعليمي، وإنماء الفكر الناقد-مقاربة نقدية، المؤتمر الدولي الرابع، الفصل الرابع، مناظرات قطر. 11.56، 2018/03/17
2. ساجد الخليف الصالح: صعوبات تعلم مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب السنة التحضيرية في كليات الشريعة موقع <http://mizanulhak.org/index.php/2-uncategorised/9-3-say> تاريخ الرفع: 22.40، 2018/04/24
3. سعيد بن سليمان الظفري وأمل بنت محمد الهادي: علاقة المعلم-الطالب ودافعية التعلم لدى طالبات الصفوف (5-11) بسلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 16، العدد 1، 1 مارس 2015.
4. طه، محمد محمود: مخطط محتوى التعبير اللغوي لغير الناطقين باللغة العربية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم-السودان، السنة الأولى، العدد الأول، يناير 2004.
5. عبد الرحمن، الحاج صالح: اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، فيلاديفيا الثقافية، د ت.
6. عبد الرزاق، المجذوب: ديداكتيك التواصل/التعبير الشفهي باللغة العربية- حدود الممارسة وآفاق التطوير، جسور المعرفة، 2017/07/21، 22.54 د.
7. مليكة، فريحي: أساسيات الحوار في خلق التواصل الشفوي الراقى، مجلة عود الند، العدد 95، السنة 12، مارس، 2014

فهرس

فهرس

الإهداء

الشكر

مقدمة

02	 الفصل الأول: التعبير الشفوي: أهميته ومهارته
02	 المبحث الأول: التعبير : مفهومه وأنواعه
02	 1. تعريف التعبير
02	 1.1. تعريف اللغوي
03	 2.1. تعريف الاصطلاحي
04	 2. أهمية التعبير
05	 3. أنواع التعبير
06	 1.3. أقسام التعبير باعتبار الأسلوب
06	 1.1.3. التعبير الأدبي
06	 2.1.3. التعبير العلمي
07	 3.1.3. التعبير العلمي المتأدب
07	 2.3. أقسام التعبير باعتبار الإجراء
07	 1.2.3. التعبير الحوارى
07	 2.2.3. التعبير غير الحوارى
07	 3.3. أقسام التعبير باعتبار الهدف
08	 1.3.3. التعبير الوظيفى
08	 2.3.3. التعبير الإبداعى
08	 4.3. أقسام التعبير باعتبار التدوين
08	 1.4.3. التعبير الكتابى
09	 2.4.3. التعبير الشفوى
09	 2.4.3. مواطن الاتفاق والاختلاف بين التعبير الكتابى والتعبير الشفوى
12	 المبحث الثانى: التعبير الشفوى تعريفه أهميته
12	 1. تعريف التعبير الشفوى
12	 1.1. تعريف اللغوى
13	 2.1. تعريف الاصطلاحي
14	 2. مصطلحات مرادفة للتعبير الشفوى
14	 1.2. الكلام
15	 2.2. المحادثة
15	 3.2. التحدث
16	 4.2. التواصل الشفوى
19	 5.2. فهم المنطوق
22	 3. أسس التعبير الشفوى
22	 1.3. الأسس النفسية

23	2.3. الأسس التربوية
23	3.3. الأسس اللغوية
24	4. أهمية التعبير الشفوي
24	1.4. أهمية تعليمية
25	2.4. أهمية لغوية
25	3.4. أهمية نفسية
25	4.4. أهمية خلقية
26	5.4. أهمية اجتماعية
26	5. طرائق تدريس التعبير الشفوي
26	1.5. أهم مبادئ التعبير الشفوي
26	2.5. أنواع التعبير الشفوي
26	1.2.5. التعبير الحر الشفوي
27	2.2.5. التعبير المقيد الشفوي
27	3.2.5. التعبير الموجه الشفوي
28	3.5. خطوات تدريس التعبير الشفوي
30	المبحث الثالث: مهارات التعبير الشفوي وعراقل أدائه
30	1. مهارات التعبير الشفوي
33	2. أهداف تعليم التعبير الشفوي
34	3. الصعوبات التربوية للتعبير الشفوي
38	4. تنمية التعبير الشفوي
41	الفصل الثاني: دراسة ميدانية لأساليب تنمية التعبير الشفوي
41	المبحث الأول: إجراءات الدراسة
41	1. منهج الدراسة
41	2. مجال الدراسة
41	1.2. المجال المكاني
42	2.2. المجال الزماني
42	3.2. العينة
42	1.3.2. وصف العينة وسبب اختيارها
42	1.1.3.2. وصف عينة المستوى ثانية آداب وفلسفة
43	2.1.3.2. وصف عينة المستوى ثالثة آداب وفلسفة
43	3. وصف عام لمادة اللغة العربية وآدابها
44	4. طريقة العمل مع عينة الدراسة
45	المبحث الثاني : أساليب تنمية التعبير الشفوي
46	1. المناظرة
55	2. المسرحية
65	3. القصة
68	4. اللعبة اللغوية
71	5. لعبة أداء دور الأستاذ

74	6. لاحظ وعبر
77	7. السؤال والجواب
80	8. المناقشة
83	9. المحادثة
86	10. الحوار
91	11. النقد مشافهة عن عمل منجز
93	النتائج المحققة للتعبير الشفوي من تطبيق أسالييه
95	خاتمة
98	الملاحق
102	قائمة المراجع
108	الفهرس
	الملخص

الملخص:

تهدف هذه الدراسة للكشف عن الأساليب التي تعين التلميذ على تنمية التعبير الشفوي لديه في مادة اللغة وآدابها، إذا ما نشط في مجال هذه الأساليب، وشارك شفويا في أدائها، فنتحقق له مهارات التعبير من ممارسته الصفية لها. وتمكنه إذ ذاك من اكتساب التلقائية وسلامة التعبير، فهي غاية هذا النشاط في مختلف مراحل التعليم، خاصة المرحلة الثانوية، حيث يقتضي أن يكون التلميذ على مستوى حسن —على الأقل— من التمكن الشفوي واللغوي. لا سيما أنه سيلتحق بمقاعد الجامعة، فتكون اللغة العربية إذ ذاك جارية على لسانه، والتواصل اللغوي محصلة مهاراته، بفضل استفادته من دروس التعبير الشفوي التي تمثلها غالبا دروس أنشطة مادة اللغة العربية وآدابها.

Résumé :

L'objectif de cette étude est de découvrir les techniques nécessaires qui aide l'apprenant à s'adapter et à développer l'oral en langue arabe, et surtout au moment où ils les exercent est les appliquent oralement ; car elle lui permis d'acquérir la spontanéité et la perfection dans l'expression, et à tous les niveaux d'enseignement notamment au secondaire. C'est pour cette raison l'apprenant, doit au moins avoir une certaine compétence linguistique et oratoire vue qu'il va être un futur étudiant, et par conséquent. La langue arabe devient pour lui un moyen de communication très pratique grâce aux leçons et aux activités orales assimilées par la langue arabe.