الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

تعليمية التعبير الكتابي على ضوء التدريس بالكفاءات

السنة الرابعة المتوسطة أنموذجا

مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الآداب واللغة العربية تخصص: علوم اللسان العربي.

إعداد الطالب:

فريد خلفاوي

إشراف الأستاذ الدكتور:

عمار شلواي

السنة الجامعية:

2012/2011م – 1433/1432هـ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

تعليمية التعبير الكتابي على ضوء التدريس بالكفاءات

السنة الرابعة المتوسطة أنموذجا

مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الآداب واللغة العربية تخصص: علوم اللسان العربي.

إعداد الطالب: فريد خلفاوي

إشراف الأستاذ الدكتور: عمار شلواي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
خان محمد	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
شلواي عمار	أستاذ	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
ملاوي صلاح الدين	أستاذ محاضر (أ)	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
دفة بلقاسم	أستاذ	جامعة باتنة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:

2012/2011م – 1433/1432هـ

مقدمة

الصلاة والسلام على سيدنا محمد أشرف المرسلين، وعلى آله وصحبه ومن اتّبعه بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

اللغة من أهم المجالات التي ينبغي العناية بها في كل أطوار التعليم، لما لها من أهمية بالغة في حياة الأفراد والمجتمعات، فهي وعاء الحضارة، وبداية النهضة الحقيقية للأمة، وهي أساس بنيانها، وبسلامة اللغة تسلم الأمة وهويتها، وتتميّز شخصيتها، بل إنّ وجود الأمة نفسها رهن بحالة اللغة فيها، وحالة أهلها معها، لهذا أتخذت ميدانا للدراسات ووضع النظريات، وانصب اهتمام العلماء بالدرجة الأولى على تعليم وتعلّم اللغات، وكل ما يمتّ بصلة إلى هذا الحقل، الأمر الذي جعل هذه العملية (التعليم والتعلم) تعرف حركية دائمة.

واللغة العربية كباقي اللغات نالت قسطا وافرا من الدراسات والاهتمامات، وربما كانت أكثر اللغات التي حظيت باهتمام كبير من طرف أبنائها؛ لأنها لغة القرآن الكريم.

قد تعدّدت وتشعبت الدراسات والأبحاث التي تناولت اللغة وحددت وظائفها، وبيّنت كيفية تعليمها وتعلمها، والحديث عن تعليم اللغة وتعلمها يطرح قضية هامة، هي ضرورة التمييز بين التعلم التلقائي للغة المنشأ (الأصل)، ومجال تعليم وتعلّم هذه اللغة في المدرسة، حيث يكون المنهج متكاملا، محكما يتضمن أهدافا إجرائية، تؤدي إلى ملاحظة وقياس نمو المهارات، وتراعي القدرات اللغوية للمتعلم، بالإضافة إلى مراعاة جوانب كثيرة متداخلة لسانية سواء أكانت وظيفية أم مادية أم حتى نفسية، كما لا يمكن إغفال مسألة قدرة المعلم الذي يدرّس هذه اللغة، ومدى إلمامه بمسائلها وبمختلف طرائق وأساليب تدريسها، ومسألة قدرة المتعلم على استيعاب قضايا هذه اللغة واكتسابها، مع مراعاة ظروف الأسرة والمجتمع المحيطة بعملية التعلم، وهذا الأمر تهتم به التعليمية.

وتظل الفلسفات التربوية والأهداف التعليمية مجرّدات ما لم تجد طريقها إلى منهج دراسي، يترجم هذه الفلسفات وتلك الأهداف إلى إجراءات ملموسة، يتحدد فيها دور جميع عناصر العملية التعليمية، بل وتظل المناهج الدراسية ذاتها مجردات ما لم تجد طريقها إلى مواد تعليمية.

ولكي يتم تحقيق هذه الأهداف شهد التّعليم في بلادنا تطويرا مستمرا، وشهدت معه المنظومة التربوية ألوانا شتى من البيداغوجيات، كل واحدة تُطرح على أساس أنها تصحيحٌ لسابقتها وبديلٌ عنها، وقد تبنت الجزائر عديدًا منها مثل بيداغوجيا المضامين، وبيداغوجيا الأهداف، لتستقر أخيرا على بيداغوجيا الكفاءات.

والجدير بالذكر هنا أنّ لكل بيداغوجيا من هذه البيداغوجيات أسسًا وخلفياتٍ نظريةً تقوم عليها، فقد قامت بيداغوجيا المضامين على أساس النظرية المعرفية، وقامت بيداغوجيا الأهداف على أساس النظرية السلوكية،أما بيداغوجيا الكفاءات فقد قامت على أساس النظرية البنائية، وما يميّز هذه الأخيرة أنها تجنح إلى الطابع العلمي العملي، والهدف منها تكوين فرد قادر على توظيف معارفه في الميدان العملي، وبهذا قد تكون من أفضل المناهج في بناء الإنسان المعاصر، كما أن الظروف الحضارية المعاصرة تأمل في المتعلم أن يكون قادرا على توظيف مكتسباته في الوضعيات المختلفة للحياة اليومية، إذ النجاح في المدرسة ليس غاية، ولا يُعدّ نجاحا إذا لم يستطع المتعلم أن يوظف معارفه في الواقع العملي الفعلي.

فالظّروف والتّغيرات التي أحاطت بالمدرسة الجزائرية منذ الاستقلال، جعلت المنظومة التّربويـــة تشهد تطوراتٍ كبيرةً، وهي تطورات كان يجب أن تراعي البيئة والتراث الفكري، وخصوصيات اللغة العربية في الجزائر وفي مؤسساتها

التعليمية، باعتبار أن اللغة هي قوام الفعل التعليمي- التعلمي، ولهذا فهي عصب الحياة في المنظومة التربوية، وعلى عاتق أبنائها تقع مسؤولية النهوض بها، لأن المجتمعات تقاس بمدى استجابة نظامها التربوي لمتطلبات العصر مع المحافظة على أصالتها ومقوماتها، ولا يتأتّى ذلك إلا عن طريق تطوير فكر المتعلم، وتعهده بالرعاية في مختلف الأطوار التعليمية، وفي مختلف التّخصصات.

وتدريس اللغة العربية كغيرها من اللغات تتكامل أنشطتها لتُكسب المتعلم القدرة والمهارة على التعبير، وبالتالي فإنه لا يمكن تدريس نشاط التعبير بمعزل عن باقي الأنشطة اللغوية (النحو والصرف ونشاط القراءة والنصوص ونشاط البلاغة)؛ لأنّ قدرة المتعلم على الاستيعاب واكتساب المهارات والتحصيل في هذه الأنشطة تمكّنه من التعبير الجيد.

- مبررات اختيار الموضوع:

تولي التعليمية أهمية بالغة لتطوير التدريس، ومن بين التعليميات التي اهتمت بها الجزائر تعليمية اللغة العربية بمختلف أنشطتها، الأمر الذي يجعلنا نتساءل عن الآفاق المستقبلية لتدريس هذه المادة خاصة نشاط التعبير منها، وعليه تمحورت مبررات اختيار موضوع هذه الدراسة في:

1. لنشاط التعبير أهمية بالغة في تعليمية اللغة العربية، فهو محطّ جميع الأنشطة اللّغوية وملتقاها؛ لأنّ التعبير الكتابي تُستثمر فيه جميع العناصر المدروسة على مستوى أنشطة اللغة العربية من قواعد نحوية وصرفية وإملائية وقراءة ونصوص وبلاغة وغيرها، بالإضافة إلى ذلك أنّه يُعدُّ محطّة تقويم مدى استيعاب المتعلمين لباقي الأنشطة اللغوية المدروسة سابقا.
2. استيعاب نشاط التعبير الكتابي للمهارات اللغوية التي يقوم عليها الاتصال اللغوي، خاصة القراءة والكتابة.

3. التركيز على المناهج التربوية الحديثة خاصة التدريس بالكفاءات؛ لأن ذلك يربط جميع أنشطة اللغة العربية ببعضها، ويجعلها خدما لها؛ ولأنّها أيضا منهجية مطبقة حديثا في بلادنا، واخترت السنة الرابعة المتوسطة باعتبارها آخر سنة في هذه المرحلة من جهة، ومرحلة انتقالية بين التعليم المتوسط والتعليم الثانوي من جهة أخرى.

4. وجدت في التعليمية مجالا خصبا للدراسة والبحث؛ لأنها ما تزال حديثة النشأة من جهة، ومن جهة أخرى لم يكثر فيها البحث والدراسة، فمعظم مواضيعها لم يُتطرق لها بعد، والتعبير الكتابي إحدى هذه المواضيع، إذ لا يزال موضوعا بكـــرا لم يحظ – في حدود اطّلاعي – بدراسة أكاديمية وإن جاء الحديث عنه عرضا أوفي البحوث المحدودة، ولقد اطلعت على رسالة ماجستير من جامعة بسكرة سنة 2009 تتحدث عن التعبير بنوعيه (الشفهي والكتابي)، لذا فإنها حسب رأيي لم تختص بالتعبير الكتابي ولم تركز عليه أكثر، بالإضافة إلى أنها تناولت التعبير بنوعيه في مرحلة التعليم الثانوي.

5. التغيير الذي طرأ على المناهج التعليمية، حيث أُعتمد مبدأ الكفاءات بديلا عن مبدأ الأهداف التعليمية.

6. شعوري بوجود خلل في تعليمية التعبير الكتابي أدّى إلى حدوث القطيعة في توصيل الفكرة بين المعلم والمتعلم، خاصة أنّني في ميدان التعليم وقد لاحظت هذا كثيرا.

7. نشاط التعبير لم يُعط حقه، لم يُحظ بالاهتمام الكافي باعتباره نشاطًا لغويًا وظيفيًّا، يستمد طاقته من (النحو والصرف، النصوص الأدبية، المطالعة الموجّهة، البلاغة....).

8. تدنّي مستوى المتعلمين في نشاط التعبير الكتابي وعجزهم عن ذلك أدّى إلى عزوفهم عنه.
9. علاقة التعبير الكتابي بحياتنا اليومية والعملية من شأنه أن يثري معلوماتنا، وينمّي خبراتنا، ويفتح لنا آفاقا جديدة.
10. بالنظر إلى مكانة مادة التعبير في العملية التّعليمية – التّعلّمية، والدور الذي تؤديه في فسح المجال أمام المتعلمين للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بلغة سليمة وواضحة.

- الإشكالية:

إنّ نشاطَ التعبير المحورُ الأساس في تعليمية اللغة العربية، ومحكّ تقويمها، لذا رأيت أن أتناوله بالدراسة والتحليل للإجابة عن مجموعة من التساؤلات التي تطرح ضمن **إشكاليـــة** الموضـــوع التي تتمحور حول قضية جوهرية مفادها:

ما مدى تأثير تعليم التعبير الكتابي على ضوء التدريس بالكفاءات في تلميذ السنة الرابعة المتوسطة، وهل استطاع توظيف المهارات اللغوية في التعبير عن أفكاره، وهل استفاد من باقي الأنشطة اللغوية، وكيف يمكن استثمار المناهج الحديثة في دراسة قضايا التعبير الكتابي؟

تتفرع هذه الإشكالية إلى مجموعة من التساؤلات:

- ما أهمية التعبير الكتابي في العملية التعليمية؟
- كيف يُدرّس التعبير الكتابي على ضوء الطرائق الحديثة؟
- ما الكفاءات المستهدفة في التعبير الكتابي؟
- ما علاقة التعبير الكتابي بباقي أنشطة اللغة العربية؟
- هل عزوف المتعلمين عن المطالعة له انعكاسات سلبية على نشاط التعبير الكتابي؟

- ما علاقة الوضعية الإدماجية والوضعية المستهدفة بنشاط التعبير الكتابي؟
- ما الذي أضافته المناهج التعليمية الجديدة للتعبير الكتابي؟

للتعرض إلى هذه الإشكالات، والتدقيق فيها، والإجابة عن أسئلتها طرحتُ **الفرضـــيات** التالية:

- تشخيص مستوى المتعلمين تشخيصا دقيقا وفق معايير مضبوطة.
- تحديد أهم المعوّقات التي تصادف متعلم التعبير الكتابي، وتصنيفها وترتيبها والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.
- الوقوف عند أهم المحطّات الكبرى في محتويات التعبير الكتـــابي المبرمجـــة للسنة الرابعة المتوسطة.
- العمل على الفهم الجيّد والتطبيق السليم والمنهجي للمناهج التربوية الحديثة.
- عملية التعلم التي تتيحها المقاربة بالكفاءات تسمح للتلميذ بتوظيف معظم المهارات اللغوية.
- العامية والتداخل اللغوي يؤثر سلبا على التعبير الكتابي.
- الوضعية المستهدفة والوضعية الإدماجية شكل من أشكال التعبير الكتابي.
- أثر التقويم على العملية التعليمية.

أهـــداف البحـــث:

1. معرفة العلاقة بين التعبير الكتابي والأنشطة اللغوية الأخرى.
2. معرفة العلاقة بين التعبير الكتـــابي والوضـــعية الإدماجيـــة والوضـــعية المستهدفة.
3. الوقوف على مدى اكتساب وتوظيف المتعلمين للمهارات اللغوية.
4. إبراز أهمية التعبير الكتابي باعتباره أهم فروع مادة اللغة العربية، وغاية جميع الدراسات اللغوية.

5. الوقوف عند الصعوبات التي تواجه أساتذة اللغة العربية في تطبيق المقاربة بالكفاءات.
6. التعرض لمدى ملاءمة تدريس التعبير الكتابي وفق بيداغوجيا الكفاءات.
7. إبراز أهمية التقويم باعتباره أداة كشف وإصلاح الأخطاء.

المنهج المتبع:

للخوض في هذه الفرضيات وتفصيلها اِتّبعت طريقة الوصف والتحليل، باعتبار وجوب وصف الكتاب والنشاطات المتصلة بالتعبير الكتابي من حيث طبيعة الأنشطة المعتمدة، وطرائق عرضها واستثمارها في العملية التعليمية، بالإضافة إلى تحليل المحتوى التعليمي الخاص بالتعبير الكتابي من حيث اختياره وملاءمته وتدرّجه، كما استعنت بأسلوبي الإحصاء والاستقراء بصفتهما أدوات مساعدة على تحليل المحتوى، ولا يمكن الاستغناء عنهما في الدراسة الميدانية.

- خطة البحث المعتمدة:

بُني البحث على خطة تشمل :

مقدمة: طرحت فيها إشكالية البحث، والمنهج المتبع في دراسته، والتساؤلات والفرضيات التي يطرحها، كما تضم مبررات اختيار الموضوع، والأهداف المنتظرة منه، بالإضافة إلى الخطة المعتمدة في البحث.

مـــدخـــل: تطرقت فيه إلى مجموعة من المفاهيم والمصطلحات التي قام عليها البحث مثل: التربية – التعلم – التعليم– التعليمية – الطريقة – الكفاءة.

الفصـــل الأول: المعنون بـــ "تعليم التعبير الكتابي وعلاقته بالأنشطة اللغوية"، تناولت فيه علاقة التعبير الكتابي بالأنشطة اللغوية الأخرى (نشاط التعبير الشفهي– نشاط القراءة والنصوص– نشاط البناء اللغوي من إملاء ونحو

وصرف وبلاغة)، حيث بيّنت كل علاقة وفصّلتها على حدة، وأبرزت التقاطع الحاصل بين كل نشاط منها ونشاط التعبير الكتابي، ومدى تداخل هذه الأنشطة فيما بينها، وخدمة بعضها لبعض.

بعد هذا انتقلت للحديث عن طرائق تدريس اللغة العربية باعتبار أن نشاط التعبير الكتابي لا يُدرَّس بمعزل عن أنشطة اللغة العربية الأخرى، حيث تكلّمت عن الطرائق العامة أولا من حيث أنّها طرائق إجرائية، تُطبق على أنشطة اللغة ولا يمكن الاستغناء عنها كلها، واستفضت في الحديث عن الطريقة التكاملية باعتبارها طريقة جديدة – وإن كانت جذورها في تعليم اللغة العربية ضاربة في القدم– طرحتها بيداغوجيا التدريس بالكفاءات؛ لأنها تتوافق وتطلعاتها، فبناء الكفاءة يستلزم التعرض إلى مجموعة أنشطة تعليمية مختلفة لتتكامل فيما بينها، فبيّنت فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية، والدعوة إليه، ومفهومه التربوي، كما وضّحت خصائص الطريقة التكاملية وأهدافها.

انتقلت بعد ذلك للحديث عن تعليم التعبير الكتابي، فبيّنت ماهيته ومقوّماته من خصائص وأسس وأهداف، وتعرّضت إلى طريقة تدريسه، والصعوبات التي تواجه متعلم التعبير.

الفصـــل الثاني: الموسوم بـــ: " **دراسة نشاط التعبير الكتابي في كتاب اللغة العربية**"، تعرّضت فيه إلى دراسة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة دراسة وصفية، مركزا على نشاط التعبير الكتابي ومحتواه، من حيث كمّه وكيفه ومدى ملاءمته للمتعلمين، وخطوات إنجازه، ودراسة العلاقات بين هذا المحتوى ومحتويات الأنشطة اللغوية الأخرى.

بعدها انتقلت للحديث عن بقية عناصر المنهاج من أهداف وطريقة وتقويم، وما يربطها بمحتوى التعبير الكتابي باعتبارها أجزاء متسقة من كل متكامل

(المنهاج)، وأدرجت الكفاءات المستهدفة من تعليم التعبير الكتابي، ومدى تحققها عن طريق محتواه.

الفصـــل الثالث: خصصته للدراسة الميدانية، التي حاولت فيها الإجابة عن التساؤلات التي طرحت في البحث، والتحقق من الفرضيات التي قامت عليها الدراسة، وكانت متوسطات مدينة الطيبات بولاية ورقلة محلا لهذه الدراسة، حيث استخدمت عددا من أدوات البحث من ملاحظة واستمارة الاستبيان التي وزعت على فئتين من المبحوثين: أساتذة اللغة العربية وتلاميذ السنة الرابعة بهذه المتوسطات، و خلصت من خلالها إلى مجموعة من النتائج والملاحظات التي أرى أنها مهمة، وأجابت عن معظم التساؤلات.

وأنهيت البحث بخاتمة تُعدّ بمثابة حوصلة عامة لأهم النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث، لأخلص في الأخير إلى مجموعة من التوصيات.

6-المصادر والمراجع :

وقد اعتمدت في دراستي هذه على مجموعة من المراجع أهمها:

1. كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.
2. دليل الأستاذ في اللغة العربية الصادر عن وزارة التربية الوطنية.
3. منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة الصادر عن وزارة التربية الوطنية.
4. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية.
5. تعلُّمية اللغة العربية لأنطوان صياح وآخرون معه.
6. بيداغوجيا التدريس بالكفاءات لفريد حاجي.

7. تقنيات التعبير الشفوي والكتابي لحسن شحاتة.

8. مقاربة التدريس بالكفاءات لخير الدين هنّي.

9. طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية لفخر الدين عامر.

ولا يفوتني في آخر هذا التقديم أن أشكر الله عز وجل أوّلا على أن وفقني في إنجاز هذا البحث وإتمامه، وأتقدم ثانيا بالشكر الجزيل والعرفان إلى الأستاذين الكريمين اللّذين أشرفا على هذا البحث: الأستاذ الدكتور "رابح بومعزة" الذي لم يبخل عليّ بنصائحه وتوجيهاته القيّمة، والأستاذ الدكتور "عمار شلواي" الذي قبل إتمام الإشراف على هذه المذكرة، فكان نِعم السّند والمُوّجه، ولم يبخل بأدنى توجيه وتصحيح، جازاهما الله عنّي كل خير، وأتقدّم بالشكر كذلك إلى كل أساتذة قسم الآداب واللغة العربية، خاصّة الّذين أطّروا دفعتنا، وأناروا لنا دروب البحث والاستكشاف، كما لا أنسى كل الزملاء والزميلات في هذا القسم، وإلى كل من ساعدني في إنجاز هذا البحث من قريب أوبعيد ولو بكلمة.

وفي الختام أرجو من الله العليّ القدير أنّي وُفقت في دراستي هذه ولوبجزء يسير في خدمة اللغة العربية.

والله وليّ التوفيق وهو الهادي إلى سواء السبيل.

مدخل :

مفاهيم ومصطلحات تعليمية:

- توطئة:
- التربية:
- التـــعلّم:
- التعـــليم:
- التعليمية:
- الطريقة:
- الكفاءة:

توطئة:

العلم ضرورة من ضرورات الحياة، وأحد القوى المحركة للفكر الإنساني وإعماله، وازدهار الحياة الإنسانية بشكل عام، لذلك فالإنسان يسعى دوما إلى البحث فيه، والتنقيب في جميع مجالاته وميادينه، واستخدامه في جميع مجالات الحياة؛ لأنّه لا سبيل إلى بناء حضارة يسمو فيها الفكر، ويستقيم فيها السلوك إلاّ بالمعرفة وإنتاجها وامتلاكها، بل إنّ استثمار هذه المعارف وتطويرها يبقى وقفا على العلم، وأخذا بأسبابه وقواعده، التي لا تتأتّى إلا بالتربية والتعليم، هذا ما دعا إليه الإسلام.

«ولمّا كان الإنسان خليفة الله في الأرض، فقد جاءت تعاليم الإسلام تحثّه على طلب العلم، وامتلاك أدواته، لأنّ مسؤوليته في الخلافة والإعمار تستوجب منه وعي وإدراك مختلف العلاقات التي تربطه بالعالم الذي يعيش فيه، فطبيعة الوجود الإنساني هي طبيعة علائقية، والإنسان بوصفه كائنا يحمل كل المعطيات العضوية والنفسية والذهنية، مهيّأ للتفاعل مع محيطه الطبيعي والاجتماعي بالدخول معه في شبكة من العلاقات التي يعمل على تشكيلها، إلاّ أنه وفي غياب معرفةٍ تعزّز مستواه وتوسع مجال رؤيته ونطاق نشاطه الفكري، فإنّه يتعذّر عليه إدراك حقيقة هذا الوسط والإمساك بنسيج بنائه القار والمتغيّر».[1]

لهذا يحاول الإنسان دائما الانطلاق والانفتاح وكسر القيود المفروضة عليه التي تسببها عوامل خارجية تحول بينه وبين مايصبو إليه، يكون ذلك باستثمار طاقاته الكامنة وتصريفها بشكل عقلاني، وهو أمر لا يحدث إلاّ بالتربية.

---

(1) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص45.

1- تعريف التربية:

تطرق كثير من علماء التربية لتعريفها، فتعددت بذلك التعريفات وتنوعت، نذكر منها ما يلي:

«إنّ التربية أداة صناعة الفرد، والرّحم الذي تنمو فيه أفكاره وتطلّعاته، وتتحدّد فيه قيّمه وأهدافه، إذ تتعهده بالتنشئة الجسمية والعقلية والرّوحية، وبالتّوجيه الصحيح لتجعل منه فردا مثقفا ومحرّكا حضاريا يُسهم في تقدّم مجتمعه، وحلّ مشاكله بالبحث والدّراسة».[1]

وعرّفها العالم والمربي جون ديوي بقوله: «التربية هي الحياة نفسها وليست مجرد إعداد للحياة، وهذا ما يبرز الفكر البراغماتي للوظائف الاجتماعية للتربية والاهتمام بالدور الذي تلعبه في التغير الاجتماعي».[2]

ويعرف إميل دوركايم التربية بأنها: «العمل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد من أجل الحياة الاجتماعية، وهدفها أن تثير لدى الطفل وتنمّي عنده طائفة من الأحوال الجسدية والفكرية والخلقية التي يتطلبها المجتمع في جملته، وتتطلبها البيئة الخاصة التي يُعدّ لها بوجه خاص».[3]

وعُرّفت في المؤتمر 18 لليونيسكو بباريس عام 1974 «التربية مجموعة عملية الحياة التي عن طريقها يتعلم الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية والدولية ولصالحها أن ينمو وبوعي منهم كافة قدراتهم الشخصية واتجاهاتهم واستعداداتهم ومعارفهم وهذه العملية لا تقتصر على أنشطة بعينها».[4]

---

(1) أبو الفتوح رضوان، أسس التربية في الوطن العربي، المجلس الأعلى للفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، ط3، القاهرة، 1965، ص63.
(2) نصر الدين جابر، دروس في علم النفس البيداغوجي، علي بن زيد للفنون المطبعية، الجزائر،2009، ص08.
(3) عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، 1994، ص90.
(4) نصر الدين جابر، المرجع نفسه، ص09.

إن الأهداف السامية للتربية لا تتحقق إلاّ عن طريق وسائل وآليات إجرائية، يتم على طريقها تعلّم هذه المبادئ والأهداف لدى الفرد والمجتمع، ولعل أهم آلية لذلك هي التعليم بكافة أنواعه، «وإذا ما كانت التربية تحتل مكانة هامّة – نظرا لأهميتها– عند جميع الشعوب وفي جميع شعاراتها فإن التعليم جزء منها وفرع متخصّص من التنشئة الاجتماعية يهدف في عمومه إلى إحداث تغيير تقدّمي في سلوك الفرد من نواح ثلاث: ناحية المعرفة والثقافة، وناحية العاطفة والوجدان، وناحية العمل بما يجعله مختلفا عن غيره من الأفراد الذين لم يتلقّوا أيّ تعليم لا من حيث التّكوين فحسب، ولكن من حيث التفكير والوعي، ومن حيث السلوك والتّصرّف».[1]

من هنا وجب علينا التعرّف على مفهومي التعليم والتعلّم.

2– تعريف التعلّم:

من أهم تعاريف التعلّم مايلي: «فللتعلّم تعاريف كثيرة تكاد تتفق على أنه ذلك التغيير الذي يحدث في سلوك الفرد أوفي خبراته السابقة، فيضيف إليها أويعدّل فيها حتّى تتحسن وتتكيف مع مواقف الحياة».[2]

وكذلك: «التعلم L'apprentissage تغير ثابت نسبيا في السلوك نتيجة جهد يبذله المتعلم عبر خبرات يمر بها».[3]

(1) عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط5، القاهرة، 1981، ص36.

(2) بشير إبرير ومجموعة من الأساتذة، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار بعنابة، الجزائر، 2009، ص79.

(3) نصر الدين جابر، المرجع السابق، ص19.

ويُعرّف أيضا بأنّه: «تعديل في تغير السلوك نتيجة الممارسة على أن يكون هذا التعديل والتغير ثابتا نسبيا، ولا يكون مؤقتا مرهونا بظروف أوحالات طارئة».[1]

ويُعرّف التّعلّم أيضا: «بشكل عام نقول هناك تعلم عندما نضع "الكائن الحي" L'organisme في نفس الوضعية لعدة مرات وتغير سلوكها بطريقة آلية ودائمة نسبيا».[2]

من خلال هذه التعريفات يتبين أن التعلم هو تغير يحدث في سلوك الفرد بعد مروره بخبرة أوموقف تعليمي، وهذا المفهوم لا يقتصر على التعلّم المدرسي بل يشمل كل ما يكتسبه الفرد من معارف وأفكار واتجاهات وعواطف وميول وعادات ومهارات، سواء تم ذلك بطريقة متعمدة مخطط لها (التعليم)، أم بطريقة عفوية غير مقصودة.[3]

3- <u>تعريف التعليم:</u>

أمّا التعليم فيُعرّف على أنّه: «فعل يبلّغ المدرس بواسطته للتلميذ مجموعة من المعارف العامة والخاصة وأشكال التفكير ووسائله، ويجعله يكتسبها ويتعلمها ويستوعبها وذلك باستعمال طرق معدة لهذا الغرض، واعتمادا على قدراته الخاصة».[4]

(1) وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، ط2،دار الفكر، عمان الأردن، 2005، ص65.

(2) Maurice Reuchlin, Psychologie, 4 édition, Paris, Puf 1981, p125.

(3) ينظر: نصر الدين جابر، المرجع السابق، ص20.

(4) عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، ص102.

ويُعرّف كذلك بأنّه: «مجموعة الإجراءات والأنشطة التي تُعتمد من طرف المعلم لنقل معارف أومهارات للمتعلم قصد الحصول على تغير متوقع في سلوكه، وتتدخل فيه مجموعة كبيرة من العوامل».[1]

ويعرّف التعليم بأنه: «إحاطة المتعلم بالمعارف، وتمكنه من اكتشاف تلك المعارف، فهو لا يكتفي بالمعارف التي تُلقى وتكتسب إنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم والوصول به إلى التّخيّل والتّصور الواضح والتفكير المنظم».[2]

لقد أكّدت التطورات السريعة المذهلة التي يشهدها العالم في شتّى المجالات المعرفية أن تقدُّم المجتمعات وازدهارها مرهون بنوعية نظامها التعليمي، لهذا غدا تحسين المناهج التعليمية وتطويرها ضرورة ملحّة تساير كل التغيّرات التي تمسّ المجتمع، فالتعليم يحتل موقعا هاما في المجتمع، بحيث يتفاعل مع أنظمة هذا المجتمع فيستمد منها ويزوّدها، ومن ذلك قول عبد الكريم بكار: «ولاشك أن تبدل علاقات الإنسان بالطبيعة بسبب تضخم المعرفة وتعدّدها وتداخلها، وما يترتّب عنه من آثار على مستوى الأفكار والمفاهيم والقيّم جعل المناهج التعليمية تعاني من ظاهرة التقادم المعرفي، وطرائقها التقليدية غير فعّالة في التعامل مع فروع المعرفة، فضلا عن عجز المتعلم عن التكيّف مع المواقف المختلفة التي تواجهه في الحياة ممّا أثار مشكلات عديدة في مجال التربية والتعليم، تتعلّق بضرورة إعادة النظر في بعض المفاهيم التربوية وتطوير التعليم من حيث المنهجية و الأهداف و الطرائق التي من شأنها أن تستثير المتعلّم وتوجّه فاعليته

(1) نصر الدين جابر، المرجع السابق، ص21.

(2) محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص55.

نحو المواقف والسلوكات الصحيحة».[1]

من هنا شهد تعليم اللغات تطوّرات كثيرة خاصة مع بداية القرن العشرين، حيث دعا كثير من التربويين إلى تجاوز القناعات الفكرية والبيداغوجية التقليدية التي هيمنت على طرائق التعليم، فوجّه بعضهم انتقادات شديدة لمنهجية التعليم السائدة آنذاك، التي سيطر فيها المعلّم على العملية التعليمية، أمّا المتعلم فبقي فيها متلقيا، ينحصر دوره في إتقان المعارف حِفظاً واستظهارًا وقراءةً وكتابةً.[2]

هذا الواقع أدّى إلى عدّة محاولاتِ تجديدٍ في هذا الإطار، حيث طفت إلى السطح عدّة نظريات تربوية تدعو إلى تجاوز النظام الصّارم للطرائق التقليدية، وتبنّي أشكالا اتصالية جديدة قائمة على إشراك المتعلم بكفاياته ومهاراته في بناء الممارسة التربوية والتعليمية.

«وعلى الرغم من النتائج التي حققتها هذه النظريات في حقل التربية والتعليم، إلاّ أنّها بقيت دون مستوى الطموح، حيث اتّضح أن طرائقها ليست بأحسن حال من الطرائق التقليدية».[3]

4- تعريف التعليمية:

مع تزايد الوعي بأهمية البحث في منهجية التعليم خاصة تعليم اللغات، وتوجّه الدارسين إلى تكثيف الجهود في البحث من أجل تطوير الأدوات الإجرائية في حقل التعليم، برز نهاية القرن العشرين ميدانٌ جديدٌ أعطى بُعداً مميّزًا للعملية التعليمية اصطلح على تسميته (التعليمية–Didactique).

(1) عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، دار القلم، ط1، دمشق،2001،ص141.

(2) ينظر: تركي رابح، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، 1990، ص285.

(3) موسى الشامي، اللسانيات التطبيقية إلى أين؟ المجلة المغربية لتدريس اللغات، الدار البيضاء، العدد 1، أفريل1988، ص23.

أ- تعريف التعليمية لغة: يعود أصل التعليمية الاشتقاقي إلى الكلمة اليونانية (Didactique)، التي تعني فنّا شعريا يتناول بالشرح معارف علمية أوتقنية، ومع التطور الدلالي أخذت مدلول تقنية أوفن الشعر.[1]

ب- تعريف التعليمية اصطلاحا: التعليمية هي: «العلم الذي يرتكز في مبادئه على وعي تلك السّيرورة من الترابطات العلائقية المشَكّلة للعملية التعليمية والتي تتألف من: المعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي، ومن التفاعلات المتبادلة بين هذه العناصر ومحاولة تفسيرها بغية إنشاء نماذج تعليمية تُوضّح السلوك الواجب على المعلمين والمتعلمين إتّباعه لتحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعليم، ولهذا فهو يتضمّن بصفة أساسية منهجية التعليم وطرائقه».[2]

وتُعرّف كذلك: «مصطلح (Didactique) يقابله باللغة العربية "التعليمية" و"علم التدريس" و"علم التعليم" ومن الدارسين من يذهب إلى إبقاء المصطلح الأجنبي كما هو أي "ديداكتيك" تجنبا أيّ لبس، وهو الدراسة العلمية لطرائق التدريس ولتقنياته ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها التلميذ بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أوالانفعالي أوالحسي حركي، كما يتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد، فهو تخصص يستفيد من عدة حقول معرفية مثل: اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية، يختار منها ما يناسبه ليؤسس عليها بناء تخصص جديد في ميدان التدريس».[3]

---

(1) voir: Paul foulquie, dictionnaire de la langue pédagogique,puf,paris,1991,p 5.

(2) محمد الدريج، التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، قصر الكتاب، ط2، الجزائر، 2000، ص28.

(3) بشير إبرير ومجموعة من الأساتذة، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، ص84.

5- تعريف الطريقة:

تعرّف الطريقة بأنها: «مجموعة من المراحل يسير عليها المعلم لتلقين المتعلمين ما أمكن من المادة التعليمية الدراسية، فنجاح التعليم من نجاح الطريقة».[1]

وتعرّف أيضا بأنها: «طريقة التدريس بمفهومها الواسع تعني مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم، ومن أجل تحقيق أهداف تربوية معيّنة».[2]

6- تعريف الكفاءة:

لغة: كفأ = كافأه على الشيء وكفاء: جازه، وكذلك الكفء والكفوء والمصدر الكفاءة بالفتح و المد، ونقول لا كفاء له بكسر الكاف وهي في الأصل مصدر أي لا نظير له.[3]

اصطلاحا: تباينت التعريفات حول مفهوم الكفاءة وتعددت، منها:

«هي نشاط معرفي أو مهاري أو حركي يمارس في وضعيات مشكلة، وذلك بتوظيف مجموعة متكاملة من القدرات»[4]، وتعرف كذلك بأنها: «قدرة شخص على تجنيد مجموعة من الموارد المعرفية والوجدانية والحركية والعلائقية ...من أجل إنجاز صنف من الأعمال أو لحل نوع من الوضعيات المشكلة (وليس لإجراء تطبيقات بسيطة) بطريقة بيداغوجية».[5]

---

(1) طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، ص21.

(2) رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص62.

(3) ابن منظور، لسان العرب، مادة (ك-ف-أ) ج1، ص139.

(4) دليل الأستاذ- اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص03.

(5) المرجع نفسه، ص03.

إذًا الكفاءة تعني أن يكتسب المتعلم معارف وأن يتعلم كيف يستفيد منها ويوظفها في الحياة، كأن ينتج نصوصا من مختلف أشكال التعبير لها دلالة بالنسبة إليه لغرض الاتصال بغيره معتمدا على نفسه، ولا يكتفي باكتساب عدد من المعارف بل يستثمرها من أجل إنتاج نص مثلا.[1]

هذه النظرة للكفاءة جاءت من منظور تربوي أوتعلمي، كما جاء في معجم علوم التربية: «الكفاءة هي جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في التعلم، وفي أداء مهام مختلفة».[2]

هناك من يركز في تعريفه للكفاءة على المهارات النفسية والوجدانية والمعارف المندمجة، ومن تلك التعاريف تعريف "لوي دينو" الذي يرى أن: «الكفاءة مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية، والمهارات المعرفية أوالمهارات النفسية الحس حركية والتي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه».[3]

من هذا التعريف يتبين أن المهارة جزء من الكفاءة، فالكفاءة تشمل مجموعة المعارف والمهارات والمواقف لانجاز نشاط بشكل ملائم، وتسمح للمتعلم بحل المشكلات التي تعترضه في عملية تعلمه.

ويقول تشومسكي: «الكفاءة عبارة عن القدرة الكامنة داخل النفس الفردية، تعبر عن وجودها في سلوكات أدائية منسجمة تهدف إلى إنجاز مهمة أو تحقيق هدف مستقبلي معين بناء على مقاييس معينة».[4]

---

(1) ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، ص 07.

(2) محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى عين مليلة، ط1، 2005، ص43.

(3) سلسلة موعدك التربوي، الكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد5، ط1، 2000، ص04.

(4) مزيان الحاج أحمد قاسم، التدريس بواسطة الكفاءات للممتهنين بالتربية، (د، ط)، الجزائر، (د،ت)، ص141.

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن مفهوم الكفاءة يركز على مجموعة من النقاط، أهمها مايلي:

أ- الكفاءة مرتبطة بجملة الوضعيات التي يستطيع المتعلم من خلالها استثمار وتوظيف إمكانات لحل المشكلات التي تعترضه، وتجعل منه شخصية ايجابية في الحياة.

ب- الكفاءة مجموعة من المعارف والمهارات المعرفية والسلوكية والنفسية والوجدانية المندمجة.

ت- الكفاءة مرتبطة بقدرة الإنجاز عند الفرد.

إن تعليمَ أيّة لغةٍ عمليّةٌ إجرائية تقوم على مجموعة من العناصر كالتحليل اللساني، واختيار المادة التعليمية، والتدرّج في عرضها، وتعليمها حسب مستوى المتعلم وحاجياته لهذه المادة، وفق عدة أنشطة تسمّى الأنشطة اللغوية منها نشاط القراءة، نشاط الإملاء، نشاط النحو،...

ولعل أهم هذه الأنشطة هو نشاط التعبير الكتابي باعتباره وجه استعمال هذه اللغة، فهو محطّ جميع الأنشطة اللغوية الأخرى وملتقاها؛ لأن التعبير الكتابي تُستثمر فيه جميع المعارف المدروسة على مستوى أنشطة اللغة العربية من قواعد صرفية ونحوية وإملائية وقراءة ونصوص وبلاغة وغيرها، بالإضافة إلى ذلك أنّه يُعدّ أداة قياس مدى استيعاب المتعلمين لباقي الأنشطة اللغوية من جهة، وتقويمها من جهة أخرى.

من هذا المنطلق سأحاول في هذا البحث تسليط الضوء على نشاط التعبير الكتابي بوصفه نشاطا هاما لاكتساب اللغة وتوظيفها، وتنمية الملكة اللغوية، وضرورة بنائها وفق فلسفةِ التربية الحديثة بما يخدم الفرد والمجتمع معا.

الفصل الأول

تعليم التعبير الكتابي وعلاقته بالأنشطة اللغوية

المبحث الأول: علاقة التعبير الكتابي بالأنشطة اللغوية

المبحث الثاني: طرائق تدريس اللغة العربية

المبحث الثالث: تعليم التعبير الكتابي

توطئة:

إذا كانت أنشطة (فروع) اللغة العربية تتمثل في نشاط القراءة والنصوص ونشاط القواعد (نحو وصرف وإملاء) ونشاط البلاغة ونشاط التعبير بنوعيه (شفاهي وكتابي) فإن نشاط التعبير الكتابي من أهم هذه الفروع، وهو مصبّها جميعا، ذلك أن هذه الفروع هي وسائل مساعدة له، فهو الوجه الحقيقي للغة، بل إن استعمال اللغة في حد ذاتها لا يكون إلا به، فالنصوص مثلا هي منبع الثروة اللّغوية، والمطالعة تزوّد القارئ بالمادة الثقافية واللغوية، والقواعد النحوية وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ والزلل، والإملاء وسيلة لرسم الحروف والكلمات رسما صحيحا، لكن التعبير هو غاية هذه الفروع مجتمعة مثلما هو غاية تحقيقها.

المبحث الأول: علاقة التعبير الكتابي بالأنشطة اللغوية:

اللغة العربية بوصفها مادةً تعليمية تنقسم إلى عدة أنشطة –كما رأينا في التقديم– لها علاقات فيما بينها، والدارس للغة العربية يكتشف هذه العلاقات ومدى ترابطها، والتعبير الكتابي هو أحد هذه الفروع، حيث يرى أحد الباحثين أنّه: «فرع لغوي غير معزول عن باقي الفروع اللغوية الأخرى، بل هو متصل بها ومتداخل في مهاراته اللغوية إلى حدّ كبير ومتشابك مع جميعها، ومعنى ذلك أن تقدُّم الطالب ونُمُوّه في أحد هذه الفروع اللغوية هو تقدّم ونمو له في بعض مهارات التعبير الكتابي».[1]

هذا ما يجب مراعاته في التخطيط للبرنامج اللغوي في أيّ مرحلة من مراحل التعليم عموما، إذ إن التعبير الكتابي متصل بباقي الأنشطة اللغوية التي تربطها علاقات.[2]

---

(1) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط4، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000، ص241.

(2) ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، ص210.

1- علاقة التعبير الكتابي بالتعبير الشفهي:

إذا كانت المشافهة في الوجود أسبق من الكتابة فإنها كذلك في التدريس، فالمعلمون يجعلون حصة التعــبير الشفهي سابقة وممهدة لحصة التعبير الكتابي أويجمعون بينهما في حصة واحدة، فيجعلون جزءا من الحصة لمناقشة الموضوع شفويا، ثم يكلفون الطلبة بالكتابة على ضوء ما عرفوه، حيث يستثمرون ما قد نوقش في كتاباتهم، ومن ذلك قول فخر الدين عامر: «وينبغي التنبّه إلى أن التعبير الكتابي يتطلب جهدا أكبر من التعبير الشفهي، ومهارات أرحب وأكثر إذ يمكن في المشافهة تعديل طريقة عرض الموضوع وتحويلها من اتجاه إلى آخر ومراجعة المتحدّث نفسه طبقا لردود الفعل عند السامعين وتوضيح الفكرة بالصوت والإشارة وتعبيرات الوجه».[1]

من هنا فإن التعبير الكتابي يعتمد على التعبير الشفهي في تحديد المعالم الأولى للموضوع، فهو يحتاج إلى المناقشة قبل البدء بالكتابة، كما يحتاج إلى تحديد مسبق للموضوع وعناصره، لكن هذا الاعتماد ليس كلّيا حتّى لا يكون التعبير الكتابي حصة امتداد للتعبير الشفهي وصورة لما جرى فيها، فهو يعتمد طريقا آخر أداته رموز من الكلمات مكتوبة في ترتيب معيّن يفصح عن معانٍ ومقاصدَ، وهذه مهارة تحتاج إلى تدريب محكم وممارسة دقيقة «ولا نعتقد أن من استطاع المشافهة استطاع تبعا لذلك الكتابة، وهو ما يدفع كثير من المدرّسين إلى الاسترخاء بعد حصة التعبير الشفهي مطمئنين إلى أن الطلبة قد تهيّأوا للكتابة وتزوّدوا بكل ما يحتاجونه في بسط المعاني وصياغتها وتوضيح أفكارهم

(1) فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط2، عالم الكتاب، القاهرة، 2000، ص52.

وترتيبها، ثم يفاجأون عند تصحيحهم بما يُفسد عليهم هذا الاسترخاء ويحيل اطمئنانهم إلى انزعاج».[1]

بهذا يمكننا القول أن بين التعبير الكتابي والتعبير الشفهي علاقة وطيدة ومتداخلة إلى حدّ كبير، وأن الثاني(التعبير الشفهي) يخدم الأول بصورة كبيرة إذ يُعدّ إحدى الوسائل الهامة التي يستعملها.

2-علاقة التعبير الكتابي بالقراءة والنصوص:

التعبير ليس مهاراتٍ لغويةً وتناسقًا بين الكلمات والعبارات والجمل فقط، بل له بُعد معرفي مرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار عن طريق القراءات المتنوعة، حيث يُكسب المتعلم الطلاقة اللغوية عند الكتابة والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها، وهذا يدعو المعلمين للاهتمام بالقراءة أكثر لدى المتعلمين حتى تتوسع مداركهم وتزداد ثقافتهم ثراءً، والدليل على ذلك ما قاله حسن شحاتة: «القراءة قبل البدء في الكتابة أوالحديث الأمر الذي يدعو المدرسين إلى تحديد تعيينات قرائية للطلاب قبل تكليفهم بالكتابة أوالحديث، ويصبح التحضير قبل التعبير».[2]

من هذا المنطلق فإن القراءة تُسهم في إثراء مخزون المتعلم اللغوي بإكسابه الألفاظ والتراكيب والأنماط اللغوية التي ترد في نصوص القراءة، وتساعده على التعبير بأسلوب لغوي صحيح، وتمكّن القارئ من تحقيق مردود أفضل، إذْ أثبتت البحوث العلمية العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة فإحداهما تكمل الأخرى،

(1) فخر الدين عامر، المرجع السابق، ص53.

(2) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص242.

حيث تعتبر القراءة الينبوع الذي يستقي منه الإنسان ثقافته وأفكاره، وكذلك يستفيد الكاتب بقراءة الآخرين لكتابته، وتظهر قوة العلاقة بينهما فيما يلي:[1]

1. القدرة على القراءة الصحيحة تساعد على الكتابة الصحيحة من حيث الهجاء.
2. الكاتب يستفيد من القراءة المتقنة ويتحصل من خلالها على أفكار وثقافة جديدة، كما يتعرّف على التراث القديم الذي يرجع عليه بالفائدة في كتاباته.

مما لاشك فيه أن خدمة القراءة للتعبير الكتابي تتوقف على نوع النص الذي يقرأه المتعلم، فعند قراءته للنصوص الحِجاجية مثلا يستنبط صور الحجاج وأشكاله وكيفية تطبيقها، ومن ثَم يكتسبها ويوظفها في تعابيره، وعند مطالعته لنصوص وصفية يكتسب تقنيات الوصف وآلياته، ويتعرّف بذلك على توظيفه ومواطن إدراجه، فيتعلم من خلال هذه القراءات أين يصف ومتى يحاجج، كما ينطبق هذا أيضا عند قراءة النصوص السردية أوغيرها من أنواع النصوص، فكلما قرأ نصّا اكتسب آليات وتقنيات الأسلوب الذي ورد به، ومن ثَم فإنه يوظِّف هذه التقنيات والمعارف والمكتسبات في تعبيره الكتابي.

3-علاقة التعبير الكتابي بأنشطة البناء اللغوي:

يستعين المتعلم في تعبيره الكتابي بوسائل لغوية كثيرة، منها البلاغية وقواعد النحو والصرف والإملاء، كما يَعمد إلى علامات الترقيم، كل ذلك من أجل تمييز المعاني التي يريد بسطها وتوصيلها إلى القارئ، إذا هذه الوسائل الإجرائية جميعها تلتقي ويخدم بعضها بعضًا لتشكيل تعبير مميّز، ومن ذلك:

(1) محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي،(د،ط)، القاهرة، 2000، ص91.

3-1- الإملاء:

إذا كان الإملاء يحيل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة[1]، وإذا كان يُكسب المتعلمين ممارسة عملية (يدوية وعقلية) تتمثل في القدرة على رسم الحروف وكتابة الكلمات مفردة أوفي جمل، واستخراجها من الذاكرة كما حُفظت بصورتها الصحيحة[2]، وإذا كان أيضا عملية يراد بها التأكد من مدى حفظ المتعلمين الصور الصحيحة للكلمات، واكتشاف ما يخطئون بها منها، ثم العمل على إعادة حفظها من جديد بصورة صحيحة[3]، فإنه يجب وضع هذه الرموز بشكل صحيح، من أجل استقامة اللفظ المُكوَّن من هذه الرموز، وظهور المعنى المراد، فلذلك يجب على المعبّر الاطلاع على القواعد الإملائية من أجل توظيفها والوصول إلى الأهداف التالية:[4]

1. تمييز رسم الحروف المتشابهة ليضمن المعبّر عدم الوقوع في الخطأ الذي ربّما يغيّر المعنى.
2. كتابة المفردات المستخدمة في التعبير الكتابي كتابة صحيحة ليُتاح له الاتصال بالآخرين.
3. تنمية دقة الملاحظة والانتباه وتعويد المتعلم النظافة والترتيب واستثمار ذلك في التعبير الكتابي.

---

(1) عماد توفيق السعدي، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع،ط1، الأردن، 1992، ص39.

(2) محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة واللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988، ص226.

(3) محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2006، 227.

(4) ينظر: عماد توفيق السعدي، المرجع السابق، ص39، وحسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص242.

من هنا تتبين العلاقة الوطيدة بين التعبير الكتابي والإملاء، لما لهذا الأخير من أهمية في تزويد الأول بآليات ووسائل كتابية، لا يمكنه الاستغناء عنها، وإلا ما كان التعبير مفهوما، وما كانت الكتابة دالة.

3-2- القواعد النحوية والصرفية:

تتميز هذه القواعد بوظيفتها الحيوية في اللغة العربية، فبتغيير الحركة مثلا في الكلمة (نحوا أوصرفا) يتغيّر شكلها، ويتغيّر معناها،وتُغيّر بذلك معنى الجملة الموجودة فيها، ونظرا لأهمية هذه القواعد وَجَبَ على المتعلم إن لم نقل الإحاطة بها كليا فبمجملها، حتى يتمكّن من الوصول إلى التعبير المنشود، فـ«النحو والصرف ضروريان لمعرفة بناء اللغة، فعندما يدرس التلميذ هذه القواعد يتعلم العناصر الأساسية التي منها تتركب اللغة، ويحلل تحليلا منظما العلاقات القائمة بين هذه العناصر»[1]

ويهدف تدريس هذه القواعد إلى ما يلي:[2]

1. تنمية العقل الرياضي لدى المتعلم، ودفعه للتفكير في عبقرية اللغة عن طريق فهم قواعد عملها، وطرق إنتاجها، واستثمار ذلك في التعبير.
2. مساعدة المتعلم على اكتشاف عملية الخلق اللغوي من خلال تطبيق هذه القواعد، ذلك ما يجعله أكثر قدرة على التعبير والكتابة، فهُما لا يقومان دون قواعد عامة مشتركة في إطار لغة معيّنة.
3. إكساب المتعلم سرعة الاستيعاب والفهم لنشاطات اكتشاف المعنى من خلال ممارسة هذه القواعد في أنشطة القراءة والمطالعة والتعبير.

(1) حنا غالب، مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة، دار الفكر اللبناني، ط2، بيروت،1980، ص431.

(2) المرجع نفسه، ص432.

ومن هذه الأهداف أيضا:[1]

4. الإسهام في معرفة الطالب للأساليب العربية، واكتساب مهارة تقويم الأخطاء النحوية سواء أكانت مقروءة أم مكتوبة من حيث صحة النطق والكتابة.
5. مساعدة الطالب على فهم وإدراك ما يكتب أو يقرأ أو يسمع، وبواسطتها تكون له القدرة على التمييز بين الخطأ والصواب.
6. تزويد الطلبة بعدد أكثر من الألفاظ والكلمات بفضل تدرّبه على الاشتقاق اللفظي والمعجمي، وتنظيم معلوماته اللغوية.
7. أخذ الطالب الدروس النظرية للقواعد والقيام بفهمها واستيعابها يؤدي به إلى تطبيقها عمليا على القراءة والكتابة والمحادثة.

من هنا وجب النظر إلى اكتساب القواعد النحوية والصرفية على أنّها لا تشكّل غاية في حد ذاتها، إنما هي وسيلة مركبة ومنظمة تُسهم في تحقيق سلامة التركيب، وصحة الأسلوب، وانتقاء العبارات والألفاظ، فهي بذلك تسهم بشكل كبير في إتقان المتعلم لوجوه التعبير الشفهي والكتابي وجودته.

3-3- البلاغة:

البلاغة من الوسائل اللغوية التي يستعين بها المتعلّمون في تعبيرهم، و«تُعدّ البلاغة رافدا هاما للتعبير الكتابي، إذ تزوّد المتعلم بأساليبَ وتراكيبَ فنيّة رائعة تزيد من أسلوبه رونقا وجمالا، واستخدامه للصور البيانية يزيد في تعبيره حسنا

(1) فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 1988، ص209.

وبهاءً، واستعماله لألوان البديع المختلفة تزيد التعبير دقة ووضوحا وتشويقا، فيكتسب بذلك تعابير جديدة، ويحسن أسلوبه التعبيري ويستقيم» [1]

والبلاغة في اللغة العربية مستمدة من طبيعتها، إذْ كان العرب في الجاهلية بلغاء أعجزوا الأمم الأخرى ببلاغتهم وأساليبهم المتنوعة وكلامهم الفصيح، لما لهذه اللغة من حركية وتوالد مستمر في الألفاظ والمعاني، ولعلّ ما يُثبت ذلك هو نزول القرآن باللسان العربي ووصفه له، ومن ذلك قوله تعالى: «**بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ**» سورة الشعراء، الآية 195.

والبلاغة كذلك: «تدعم الأدب من حيث جمال القول (شعرا أكان أم نثرا)، كما تُقوّي الأفكار وتزيدها ارتباطا فيما بينها، وتبعث الإعجاب بمعاني الأفكار التي تحمل في طياتها مشاعر الشاعر عند تجربته التي عجزت اللغة المجرّدة عن التعبير عنها، وبهذا تكون البلاغة صورية لفهم الأدب وتذوّقه كما تنمي لدينا التذوّق الفني للأدب الذي يمكننا من الغوص وراء الصياغة وما تنثره في النفس من مشاعر وأحاسيس...»[2]

من أهداف تدريس البلاغة ما يلي:[3]

1. إظهار جوانب الجمال في النص الأدبي ومعرفة أسرارها.
2. تذوّق الأدب وفهمه ومعرفة الخصائص الفنية للنص الأدبي.
3. تدريب الطلبة على محاكاة الأنماط البلاغية التي تثير إعجابهم.
4. تمكين الطلبة من الاستفادة من علوم البلاغة في تحقيق الفهم والإفهام والتأثّر والتأثير.

---

(1) حنا غالب، مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة، ص433.

(2) محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص351.

(3) المرجع نفسه، ص353.

5. تمكين الطلبة من المفاضلة بين النصوص الأدبية وبين الأدباء أيضا.
6. تنمية الذوق الفني لدى الطلبة وتمكينهم من الاستمتاع بما يقرأون ويكتبون.
7. تهيئة الطلبة لمعرفة سر الإعجاز القرآني.
8. تمكين الطلبة من استخدام اللغة استخداما يمكّنهم من تحقيق غاياتهم.

إذًا البلاغة رافد مهم من روافد التعبير الكتابي حيث إنها تُقوّم الأسلوب وتُحسّنه، وتصبغه بطابع مميّز فتزيد من رونقه وجماله.

خلاصة:

من خلال ما سبق تبيّن أن أنشطة اللغة العربية جميعها ترتبط ببعضها، ولا يمكن الفصل بينها؛ لأنها تمثّل وحدة متماسكة يخدم كل جزء منها الآخر، لتقوم هذه الوحدة وتستقيم من جهة، ومن جهة أخرى تتضافر جهود الأنشطة اللغوية لتكون خدما وأداة طيّعة في يد التعبير باعتباره وجه استعمال اللغة.

المبحث الثاني: طرائق تدريس اللغة العربية

إن الارتباط القوي الحاصل بين أنشطة اللغة العربية يجعلها محلا للنقاش فيما إذا كانت هذه الأنشطة تدرس بطريقة واحدة مشتركة أو بطرائق مختلفة حسب طبيعة كل نشاط والموضوع المحدد فيه، وإذا كان التعليم إحاطة بمجموعة معارف، فليتمكن المتعلم من الإحاطة بهذه المعارف أي ليحصل التدريس لابدّ له من طريقة تحققه، فكلما كانت الطريقة مراعية لقدرات الطالب ومستواه كلما كان التدريس ناجحا، إذْ تُعد الطريقة المجال الذي يسير وفقه المتعلم من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوّة من العملية التعليمية، ولعل أن تعدد تعاريفها يدل على أهميتها في العملية التعليمية، ولعله السبب الذي جعل طرائق التدريس تتعدد وتتنوع.

إنّ اختيار الطريقة المثلى في التدريس من شأنه أن يؤدي إلى تحقيق الأهداف المسطرة من كل حصة، والاختيار يقوم أساسا على حسب طبيعة المادة ونوع الموضوع المدروس، ويمكن عرض طرائق تدريس اللغة العربية كما يلي:

1- <u>الطرائق العامة (التقليدية):</u>

إنّ الطرائق التقليدية في تعليم اللغة العربية بأنشطتها المختلفة لم تكن تنظر لها كوحدة متكاملة، يجب أن تدرس على هذا الأساس، بل كانت تنظر لكل فرع من فروع اللغة على أنه مستقل بذاته، يُدرّس بمعزل عن باقي الفروع الأخرى، فالقراءة مستقلة عن النحو، الذي هو بدوره مستقل عن التعبير، وكل نشاط يُنظر له على حدة، ولكل فرع منها طرائقه وأساليبه المتّبعة في تدريسه، ويرجع هذا الأمر إلى طبيعة كل منها وخصائصه، فطريقة تدريس القراءة تختلف عن طريقة تدريس النحو، التي بدورها تختلف عن طريقة تدريس التعبير.[1]

(1) ينظر: أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 2006، ص128.

1-1- طريقة التحفيظ والتسميع:

هي طريقة قديمة تعود إلى بداية التّعليم النّظامي، أول من استخدمها الصينيون القدامى، تعتمد على الحفظ والتّذكر والتقليد، هي بمثابة تمرين للذاكرة على الحفظ، وتتم على مرحلتين، هما:[1]

- **التحفيظ:** يقوم المعلم بقراءة المادة والطلبة يرددون، وتتكرر العملية عدّة مرات حتى تُحفظ المادة.
- **التسميع:** فيه يقوم كل طالب بعرض ما حفظ على معلّمه بصوتٍ عالٍ (استظهار).

«إن الأساس الوحيد الذي تستند إليه هذه الطريقة هو تسميع الدرس المحفوظ وعلى هذا الأساس فهي تستند إلى ثلاث خطوات، هي تعيين الواجب المطلوب، وحفظ ذلك الواجب، وتسميع ما حُفظ أمام الطلاب» [2]

ولهذه الطريقة إيجابيات وسلبيات[3]، ومن أهم إيجابياتها:

1. السهولة: خاصة على المعلم، فهي طريقة تُسهل عليه التمييز بين الطلبة (سهولة في العرض وسهولة في التقويم)
2. تساعد المتعلمين على إتقان المادة بطريقة جيّدة.
3. إكمال البرنامج المسطر في الوقت المناسب.

ومن أهم السلبيات التي سُجلت على هذه الطريقة:

4. حفظ المادة دون فهم للمعنى.

---

(1) ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، ص23.

(2) المرجع نفسه، ص23.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص23.

5. اعتماد الفردية وانعدام التعاون بين الطلبة.

6. تفتقد إلى التحليل والاستنتاج.

1-2- طريقة المحاضرة(التفسيرية):

هي أكثر الطرائق انتشارا خاصة عند كثرة عدد المتعلمين، وتُقدّم فيها المادة بطريقة مباشرة ومنظمة، يتم فيها الاتصال بين الطلبة والمحاضر دون المشاركة أوإبداء الرأي، وهي تعتمد أساسا على التلقين.

«ويُعتقد بأن المتعلم (الطفل) صفحة بيضاء بإمكان المدرس ملؤها، لأنه يملك المعرفة، ومن ثم يمتلك سلطة معرفية، والمتعلم متلقي سلبي، ويستمد هذا النموذج أفكاره من مبادئ الفلسفة الحسية في القرن 18م، حيث تعتقد أن المعرفة مستقلة عن الذات، والوسط الخارجي هو المصدر الحاسم في تكوين المعرفة» [1]

ويمكن ذكر بعض **إيجابيات** هذه الطريقة فيما يلي:[2]

1. المعلومات التي يطرحها المعلم قد لا تكون متوفرة (زيادة في المعلومات).
2. طريقة المحاضر في التقديم تلعب دورا في رغبة الطلبة في الاستماع والانتباه.
3. تعلم الطلبة الصبر وتنمي فيهم ملكة الإصغاء.
4. التحكم في الوقت وإنهاء البرنامج في الوقت المناسب.

ومن الايجابيات أيضا:[3]

5. تعليم عدد كبير في زمن واحد.
6. الاقتصاد في التجهيزات.

---

(1) نصر الدين جابر، دروس في علم النفس البيداغوجي، علي بن زيد للفنون المطبعية، الجزائر،2009، ص21.

(2) ينظر: طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص23.

(3) نصر الدين جابر، المرجع السابق ، ص66.

كما يمكن ذكر بعض **سلبياتها:**[1]

1. المتعلم متلقي سلبي لا يشارك في بناء المعرفة.
2. تؤدي إلى الشرود الذهني أثناء المحاضرة.
3. عدم الاستيعاب وعدم الربط بين أجزاء المحاضرة.

ومن **سلبياتها** أيضا:[2]

4. يبذل المحاضر جهدا كبيرا في تحديد الأهداف والمحتوى التعليمي واختيار الأنشطة.
5. لا تراعي الفروق الفردية.
6. لا تحقق الأهداف والمحتويات المتعلقة بالأداء والحركة.
7. تعتمد على الزمن في تحديد الموضوع.
8. المعلم محور العملية التعليمية.

1-3- طريقة المناقشة:

هي طريقة تعتمد أساسا على الحوار بين المعلم والمتعلم، على عكس طريقة المحاضرة، فالمتعلم هنا يشارك في بناء الدرس مع المعلم، كما يتم استحضار المعارف القديمة وإضافة معارف جديدة، فهي أكثر حيوية من الطرائق الأخرى، كما أنها تنشط الذهن من خلال إعمال الطالب لفكره في الإجابة عن الأسئلة، وتكشف عن مواهب الطلبة وقدراتهم، وتنقسم إلى قسمين:[3]

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص21، طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع نفسه، ص24.

(2) نصر الدين جابر، المرجع نفسه، ص66-67.

(3) طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص28.

-**القسم الأول**: هي المناقشة الحرّة من خلال طرح موضوع، ومناقشته مع الطلبة للحصول على أفكار جديدة من دون أن نضع حدّا للمناقشة أو نوجّهها، إلا أنها تستغرق وقتا طويلا.

-**القسم الثاني**: هي المناقشة الموجّهة، تهدف إلى الحصول على أفكار معيّنة، ولإثارة المناقشة الموجّهة وتفعيلها لابدّ من اعتماد أسلوب من أساليبها المتمثلة في:

- أسلوب الندوة: وهو طرح موضوع من طرف مجموعة من الطلبة، قد يصل عددهم إلى خمسة ويكون ذلك أمام باقي الزملاء تحت إشراف المعلم أومتعلم من المجموعة، ويتم الأخذ والعطاء بين المتعلمين.
- أسلوب المجموعات: يتم عن طريق مجموعات أي يُقسم الصف إلى مجموعات صغيرة من خمسة فما أكثر، ويطرح موضوع وتتم مناقشته على مستوى هذه المجموعات، ثم تُجمع النتائج التي توصّلوا إليها وتُعرض على باقي المجموعات.
- حلقة المناقشة: لا تختلف كثيرا عن أسلوب الندوة، وتتم من طرف طلاب يصل عددهم إلى أربعة، يناقشون موضوعا أمام باقي الطلبة.
- المناقشة الثنائية: أما هذه فتتم من طرف طالبين، أحدهما يسأل والثاني يجيب، ويكون هذا أمام زملائهما.

يمكن تلخيص **إيجابيات** هذه الطريقة فيما يلي:[1]

1. اشتراك الطلبة في تحديد الأهداف.
2. تسمح للمتعلم بالمساهمة في إعداد الدروس.

(1) نصر الدين جابر، دروس في علم النفس البيداغوجي، ص68.

3. يساهمون في تسيير الدروس.

4. تثير دافعية المتعلم.

5. اكتساب مهارات الاتصال (استماع – كلام).

6. إظهار الدور الايجابي للمتعلم والمعلم يكون مساعدا.

7. تجعل المعلم أكثر إدراكا لمدى انتباه المتعلمين.

بالرغم من إيجابيات هذه الطريقة التي تعتمد على المشاركة في بناء المعرفة والتوصل إليها، إلا أنها سُجلت عليها **سلبيات**، من بينها: [1]

1. الحرية التي وُضعت للطالب قد تقلل من قيمة المعلم، كما أن اختلاف قدرات الطلبة يكون واضحا فتكون تدخلات ومناقشات بعضهم على حساب بعضهم الآخر.

2. تتطلب معلمين ذوي خبرة عالية.

3. تقلل من دور الخبرات المباشرة، لأنها لفظية فقط تقل فيها الوسائل.

4. قد تتحول إلى فوضى لصعوبة التحكم في المناقشة.

1-4- طريقة الوحدات:

هذه الطريقة تعتمد على الوحدة التي هي عبارة عن موضوع شامل واسع، يضع مواضيع متعددة، يُعالج كل موضوع منها بصورة مستقلة، وتعد هذه الطريقة من الطرق الخاصة بتنظيم المناهج، ذلك لأنها تتكوّن من موضوع دراسي أومن مشكلة اجتماعية تتخذ هذه المشكلة أوذلك الموضوع مركزا، ثم تشتق منه موضوعات متسلسلة تكون ذات ارتباط بالموضوع.[2]

(1) نصر الدين جابر، المرجع السابق، ص68-69، و طه حسين الدليمي و سعاد الوائلي، المرجع السابق، ص25.

(2) طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص 31.

ونجد النص في اللغة العربية يضم موضوعا واسعا وشاملا، أي أن النص هو الوحدة، تُعالج من خلاله أنشطة متعددة كالتعبير والقواعد والإملاء كل على حدة (على عكس الطريقة التكاملية)، غالبا ما تُطبّق هذه الطريقة في تدريس اللغات؛ لأن اللغة وحدة متماسكة يُعالج كل موضوع منها بشكل مستقل.[1]

وقد وضع موريس لهذه الطريقة خمس خطوات، تمثلت في:[2]

1. الخطوة التمهيدية: تسمى أيضا الاستطلاعية، وهي تكشف عن مقدار المعرفة عند الطلبة، فيها يتم الربط بين المعرفة السابقة والوحدة الجديدة وتبيان دور المعلم في هذه الوحدة.
2. العرض: فيه يتم شرح نقاط الوحدة أو أسسها العامة، مع مراعاة المعلم لانتباه المتعلم وتركيزه، ويجب على المعلم أن يكون ملما بالوحدة الجديدة.
3. استيعاب المادة وإتقانها: يتم هذا من خلال جهد المتعلم في البحث والتنقيب عن المادة التي تحتويها الوحدة، والاستعانة بمراجع ومصادر أخرى، الشيء الّذي يُعلّم الطالب الاعتماد على النفس، كما يمكّن المعلم من التمييز بين قدرات المتعلمين.
4. التنظيم: يتم بعد جمع المادة، فيطلب المعلم من المتعلمين أن يُلخّصوا ما تمّ جمعه عن الوحدة، دون الاستعانة بالكتب أوالمراجع، هدف هذه الخطوة هو تمكين المتعلم من تنظيم أفكاره.
5. التسميع: هي آخر خطوة، فيها يتم عرض الملخّصات التي تم تنظيمها في الخطوة السابقة.

(1) ينظر: طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص31.

(2) المرجع نفسه، ص31-32.

بالرغم من إيجابيات هذه الطريقة التي تجعل المتعلم يعتمد على نفسه، إلا أنها تُــثقل كاهله، فهو الذي يبحث ويناقش ويشرح، ومعالجتها لكل نشاط من الأنشطة اللغوية على حدة يزيد الهوّة بينها.

1-5- طريقة الاستقراء أو الاستنباط:

كما يسميها بعضهم «طريقة الحركة الصاعدة للعقل»[1]، تقوم هذه الطريقة على سير التعليم وتدرّجه من الأمثلة الكثيرة المتنوعة إلى القاعدة، باستخدام الاستقراء ثم الاستنباط، وهي تحمل المتعلم على التفكير والمشاركة في بناء الدرس، وتحديد معالمه، ورسم قواعده وجزئياته، ففي درس النحو مثلا تُعرض جمل فعلية، وباستقراء الطلبة يلاحظون مفاعيل منصوبة في بعضها، وخلو بعضها الآخر من المفاعيل، فيستنبطون الفعل اللازم والفعل المتعدّي.[2]

حتى تكون هذه الطريقة مجدية وبعيدة عن الوقوع في الخطأ، يجب على المعلم ألاّ يطالب متعلّميه باستنباط الأحكام، إلاّ بعد تنويع الأمثلة والتأكد من فهمها جيّدا؛ لأن المتعلمين بطبعهم ميّالون إلى التسرّع في الاستنباط والحكم.[3]

لهذه الطريقة فوائد كثيرة، منها «... الطريقة الطبيعية في التفكير لأن السير فيها من المحسوس إلى المعقول ومن المعنى الجزئي إلى إدراك المعنى الكلي ثم الحكم، كما أنها تربّي عند المتعلم صفة الاعتماد على النفس والثقة بها، وهي طريقة عتيدة من شأنها أن تفتح باب التحصيل واستخلاص النتائج بنفسه، وهذا يبعث عنده الاقتناع بصحة الحقائق والمعلومات التي يتوصل إليها بجهده».[4]

---

(1) فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص18.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص18.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص19.

(4) المرجع نفسه، ص 19.

1-6- طريقة التطبيق أوالقياس:

تسمى أيضا: «طريقة الحركة النازلة للعقل»[1]، تنحصر هذه الطريقة في إلقاء التعريف أوالقاعدة العامة، ثم إيراد الأمثلة الكثيرة المطبّقة لهذه القاعدة والموضّحة لأجزائها من أجل استيعابها.

هذه الطريقة غير طبيعية أومنطقية إن اقتصر عليها المدرّس في درسه، وجعلها وسيلة لتعليم متعلميه؛ لأنها تبتدئ بالحكم العام وتتدرج إلى الخاص، كما أنها طريقة تقعد بالطالب عن إعمال فكره ليعرف الحقائق والتعاريف والقواعد، لأنه يستقبلها من المدرس بالتلقين.[2]

من هنا فهذه الطريقة تأخذ القاعدة جاهزة وتطبقها، كما أنها تجعل المتعلم يقبل الألفاظ دون المعاني بتقبُّله القاعدة ولو من غير اقتناع بمضمونها.

والملاحظ أن الطريقتين السابقتين تُتّبعان أكثر في تدريس الظواهر اللغوية كالنحو، الصرف، الإملاء، والبلاغة، وتقل في تدريس القراءة والنصوص والتعبير.

1-7- الطريقة الجمعية:

هي طريقة تجمع بين سابقتيها، ذلك بعرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة على المتعلمين، ثم يستنبطون الحكم العام كما في الطريقة الأولى (الاستقراء)، ومن ثم يُقدّم لهم المعلم الأمثلة التطبيقية على منوال الطريقة الثانية (التطبيق)، فبالاستقراء والاستنباط تُستخلص القاعدة، وبالقياس والتطبيق يُطبق على القاعدة بتسليطها على الأمثلة.[3]

---

(1) فخر الدين عامر، المرجع السابق، ص 19.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص20.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص20.

هذه هي أهم الطرائق التقليدية وأصلحها لتدريس اللغة العربية، حيث يكون التدريس فيها بواسطة التحاور والمناقشة بالأسئلة التي تثير في المتعلمين التفكير والرغبة في البحث عن الإجابة الصحيحة، ويتنوع استعمال هذه الطرائق حسب طبيعة المادة المدروسة ونوع الموضوع المطروح.

والتعبير الكتابي سابقا أي في الطرائق التقليدية كان يُدرس على أساس أنه مادة دراسية مستقلة بذاتها، وإنْ كانت له علاقة وطيدة بالأنشطة اللغوية الأخرى، فهو يُدرس ويُقدَّم بمعزل عنها، كما أن له طرائقه وتقنياته الخاصة.

2- الطريقة التكاملية في تعليم اللغة العربية:

الطريقة التكاملية من الطرائق الحديثة التي أنتجتها التطورات الحديثة في علوم التربية، وقد أُعتمدت في الجزائر مع الإصلاحات التربوية الأخيرة، وقبل أن نتطرق إلى مفهوم هذه الطريقة وخصائصها وأهدافها لابد من إلقاء النظر عن فكرة التكامل، والظروف التي دعت إلى تطبيقها.

2-1- فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية:

إن فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية لم تكن حديثة، فقد أدرك اللغويون العرب السابقون التكامل، حيث كانوا يتخذون النص الأدبي محورا تتجمع حوله أنواع البحوث اللغوية، كتفسير المفردات، شرح العبارات، الكشف عن الصور البلاغية، والمسائل النحوية وغيرها، ومن القدامى الذين سلكوا هذا المسلك في كتاباتهم "الجاحظ" في كتابه "البيان والتبيين"، و"أبو العباس المبرد" في كتابه "الكامل في اللغة والأدب"، و"أبو علي القالي" في كتابه "الأمالي"، و"الشيخ حسين المرصفي" في كتابه "بغية الأمل"، وغيرهم كثير.[1]

(1) ينظر: سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2002، ص22.

وفي العصر العباسي أيضا كان تدريس اللغة العربية في حلقات المساجد، حيث كان العلماء يُدرّسون طلبتهم جميع الفنون اللغوية من خلال النصوص القرآنية والقصائد الشعرية والخطب و الرسائل وغيرها.[1]

أما في العصر الحديث فقد ظهرت نظريتان في تعليم اللغة العربية هما: **نظرية الوحدة ونظرية الفروع**، والمراد **بالأولى** أن ننظر للغة على أنها وحدة متماسكة مترابطة، وليست فروعا مفرّقة مختلفة، ولتطبيق هذه النظرية في تعليم اللغة العربية يُتخذ النص محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، يكون هذا النص هو موضوع القراءة، والتعبير والخط، والإملاء وغيرها من أنشطة اللغة، وتعتمد هذه النظرية في التعليم على أسس نفسية وأسس تربوية وأخرى لغوية، فمن الأسس النفسية التي فيها تجديد نشاط المتعلمين وتشويقا لهم دفعًا للسأم والملل عنهم، وذلك لتنوع العمل وتلونه، حيث تَعدّ العقلَ وحدة متماسكة وليس مكوّنا من ملكات متعددة، ومن الأسس التربوية التي تقوم عليها أن العملية التعلّمية وحدة متكاملة، يتم الربط بين ألوان الدراسات اللغوية لتتفاعل فيما بينها لتحقيق هدف موحد، مفاده أن يبلغ المتعلم مستوى مطلوبا من النمو اللغوي، ومن الأسس اللغوية أنها مسايرة للاستعمال اللغوي حينما نستعمل اللغة في التعبير الشفهي والكتابي، فتصدر في كلامنا أوكتاباتنا عن ثقافتنا اللغوية وحدة مترابطة.[2]

أما **نظرية الفروع** في تعليم اللغة العربية فتُــقسّم اللغة فروعا، ولكل فرع منهجه وكتبه وحصصه مثل المطالعة، المحفوظات، التعبير، القواعد، البلاغة وغيرها.

---

(1) ينظر: سعيد محمد مراد، المرجع السابق، ص23.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص131.

ولتطبيق هذه النظرية يُعالج كل فرع من هذه الفروع على أساس منهجه المرسوم في حصصه المقررة.[1]

ويحاول البعض التوفيق بين النظريتين من خلال الانتفاع بمحاسنهما، ذلك على أساس ألاّ نعتبر أي فرع من فروع اللغة العربية قسما مستقلا بذاته، منفصلا عن غيره من الأقسام الأخرى، بل نعدّ الفروع جميعا أجزاء شديدة الاتصال بكلٍ واحدٍ هو اللغة.[2]

2-2- الدعوة إلى التكامل:

أصبحت الدعوة إلى التكامل في الخبرة التربوية واقعا ملموسا من أجل تقدُّم المتعلم، حيث شهدت العملية التعليمية التربوية تطورا شاملا على المستويات العالمية والعربية خلال السنوات الأخيرة، حيث ظهر فيها تحديث لمناهجها في كافة المراحل التعليمية، فظهر ما يسمى بالمنهج التعاملي الذي يُعنى بتعليمية اللغة العربية في ظل التعليم الحديث، نتيجة لدعوات النظريات التربوية الحديثة في اكتساب اللغة، كذلك نظريات التعلم خاصة نظرية الجشتالت (الكل أكبر من مجموع الأجزاء)، التي تدعو إلى ضرورة التكامل في المعرفة، وبدعوة من بعض المربّين في العالم لاعتبار المواد الدراسية أمرا غير مرغوب فيه، وبهذا الصدد يقول هوايتد: «إن نتيجة تدريس أجزاء متفرّقة من عدد كبير من المواد الدراسية يعني تقبلنا السلبي لأفكار غير مرتبطة...فلتجمل الأفكار الرئيسة التي ندخلها في تربية الطفل ما استطعنا لذلك سبيلا».[3]

---

(1) ينظر: سعيد محمد مراد، المرجع السابق، ص 25.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص26.

(3) المرجع نفسه، ص 19.

يرجع هذا إلى أنه وجد أن تقديم المادة مفككة لا تبقى في ذهن المتعلم، كما أن عقله لا يستطيع أن يُبقي العلاقات المنطقية بين أبواب العلم، ويرى محمد الكردي أنّ الانفصال بين المواد الدراسية، وانفصال كل معلم بمادته، انفصال مدّمر في العمل التربوي، والعطاء العلمي يكون بإسناد المواد إلى بعضها.[1]

وتلاحقت الدعوات خاصة من بعض التربويين العرب إلى تدريس اللغة العربية وفق المنهج التكاملي نتيجة لما أصاب المنهج التقليدي من فشل، ولقد نال قبول هدا التوجه العديد من جماعات المربّين في بعض الدول العربية كالأردن، الجزائر، الكويت، وغيرها.[2]

ومن هذه الدعوات وهذا المنطلق بادرت العديد من دول العالم المتقدم كالولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وبعض الدول الاسكندنافية إلى الأخذ بهذا الأسلوب وجعله منهجا في التدريس، وكذلك العديد من الدول العربية.

2-3-المفهوم التربوي للتكامل :

يُعرّف التكامل بأنه:«تحقيق الكليّة والكمال والإكمال والوحدة»[3]، والتكامل يحدث في الفرد المتعلم، وهو عملية تركّز على أن ما يتعلمه الشخص جزء من شخصيته، يدخل فيما لديه من فهم وإدراك وقدرات واتجاهات، تغدو مجتمعةً عواملَ حيوية تحدث تغييرات فيه، فلا تكون مجرد إضافات إلى مجموع مالديه، وتصبح ما تعلّمه من أشياء مفيدة وذات معنى مترجمةً في سلوكه، وتستمر معه لتتفاعل مع خبرات أخرى.[4]

---

(1) ينظر: سعيد محمد مراد، المرجع السابق، ص20.

(2) ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص،168، ومحمد جهاد جمل، تعميق عمليتي التعليم والتعلم بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، 2001، ص149.

(3) سعيد محمد مراد، المرجع نفسه، ص17.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص17.

ويشير التكامل كذلك إلى علاقة الفرد بالآخرين في مجتمعه، من خلال فهمه لهم وانسجامه معهم، واستيعابه لنظم ومواقف مجتمعه، فالفرد المتكامل هو القادر على مواجهة الحياة وتحليلها، فأسمى ما يهدف إليه التكامل التربوي هو الحصول على فرد متكامل، يتماشى مستواه العقلي ونضجه الجسمي مع واقعه الاجتماعي والثقافي.[1]

ولكي تُحقق التربية هذا الهدف الأسمى الذي يسعى إلى إحداث التكامل في خبرات الفرد ومعلوماته، لابدّ أن تكون طريقة التواصل تكاملية، تكاملية في أشكال المعرفة والمواد والخبرات التي يكتسبها المتعلم، تكاملية في مسؤوليات عناصر المؤسسة التربوية والمجتمع، تكاملية في الأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التعليم وطرائقه، تكاملية مستمرة في عمليات التقويم المختلفة.[2]

«إن الأسلوب التكاملي في تنظيم المحتوى التعليمي الذي يقدم للمتعلم فكرة حديثة أجريت حولها أبحاث عدة، وأثبتت الدراسات قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية، حيث يقوم أسلوب التكامل في بناء المحتوى التعليمي على أحدث معطيات علم النفس التربوي، فالتعلّم يقوم على أساس نشاط المتعلم ودافعيته، فهو لم يتعلم إن لم يُثبِت فائدته ووجوده، كما أنه يعترف بالفروق الفردية بين المتعلمين فيقدم أنشطة تعليمية تكون في حدود كل متعلم وقدراته».[3]

لقد اعتمد "شبيرت" على مبدأ مهم في أسلوب التكامل، هو أن يقوم المتعلمون بتحمل مسؤولياتهم في تعليم أنفسهم، ويرى "وايت" ضرورة وجود مجموعة من القرارات التي تتطلب من المعلمين العمل في مجالها، هي: تنظيم المعرفة،

---

(1) ينظر: سعيد محمد مراد، المرجع السابق، ص15.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص17.

(3) المرجع نفسه، ص17.

اختيار الأساليب التعليمية المناسبة، وضبط عملية التعلم باحترام العلاقة بين الخصوصية الشخصية للمعلم والمتعلم، ويذكر "عبد الموجود" عدة مبادئ لتنظيم عملية التعليم بالطريقة التكاملية، منها أن يكون المعلم على علم بخصائص متعلّميه وبظروفهم وبيئتهم، وأن يكون على علم بالفلسفة الاجتماعية التي توجّهه أوتوجّههم.[1]

ويقارن "برنستين" بين المنهج المتكامل وغير المتكامل، فيقول: «إن المنهج غير المتكامل يُوجِد مجتمعا مغلقا، حيث يكون لكل موضوع حدوده، وقيّمه الخاصة، بينما المنهج المتكامل يُوجِد مجتمعا مفتوحا».[2]

فالمنهج التكاملي إذًا موضوعاته متداخلة في حدودها وقيّمها، يظهر لدى المتعلمين نحو المعرفة في اتجاهات تعاونية، والمنهج غير المتكامل يشعر فيه المتعلمون أن المعرفة ملك خاص، يعملون بشكل فردي للوصول إليها، فينعكس بشكل سلبي على العلاقة بين المعلمين والمتعلمين، فالمنهج غير المتكامل فيه العلاقة غير صحيحة، بينما المنهج المتكامل تكون فيه العلاقة قوية.[3]

2-4- التكامل اللغوي:

إذا كان التكامل بين المواد الدراسية مهما وواجبا، فإن التكامل بين فروع اللغة أهم وأوجب، والأهم في هذا أن تُقدّم اللغة للمتعلم كمادة دراسية متكاملة، فهي موضوع متكامل، يتكون من فروع متعددة كالقراءة، القواعد، التعبير وغيرها، وتجزئتها إنكار للحقيقة.[4]

---

(1) ينظر: سعيد محمد مراد، المرجع السابق، ص18.

(2) المرجع نفسه، ص18.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص18.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص20.

إن التكامل اللغوي أساس من أسس تطوير مناهج اللغة العربية وتعلمها، فاللغة وحدة بطبيعتها، وإلغاء الفواصل الصناعية بين فروعها أمر مطلوب إن لم نقل واجب، خاصة في المراحل الأولى من التعليم، واللغة التي نبدأ بها مع الطفل تراعي التكامل، وهي تعينه على اكتساب مهارات وقدرات يمكن أن يوظفها في عدة مجالات.[1]

من بين المصطلحات التي أطلقت على التكامل اللغوي "المقاربة النصية"، والمراد بها: «أن يكون النص محورَ جميع التعلمات المختلفة، محور النشاطات الداعمة من نحو وصرف وبلاغة وكتابة، فهذه النشاطات هي لخدمة النص، وتعلمها يكون بواسطة النص نفسه، بحيث يكون هناك انسجام تام وتناسق يسمح للمتعلم بالوصول إلى استنتاج رئيسي (هو أن اللغة كل متكامل)».[2]

يسمى التكامل اللغوي في بعض الأدبيات المعاصرة بطريقة الوحدة، فهي تجمع النظرية بالتطبيق، حيث يصبح النص فيها ميدانا وظيفيا للنحو والصرف والبلاغة والنقد.[3]

ويعد النص نقلا ممتازا للتطبيق الوظيفي للغة والنحو والصرف، وهو أيضا محور الدراسات البلاغية والنقدية.[4]

إذًا فالمقاربة النصية تجعل المتعلم يكشف الظاهرة اللغوية من النص، وهي تراعي الانسجام بين الأنشطة، بحيث تنتقل من نشاط إلى آخر دون وجود قطيعة بينه وبين الذي سبقه، وهذا يؤدي بالمتعلم إلى إدراك اللغة ككلٍ متكامل.

---

(1) ينظر: محمد سعيد مراد، المرجع السابق، ص20.

(2) وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ في اللغة العربية -للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، (د،ط)، 2006، ص3.

(3) ينظر: محمد كشاش، تعليمية القواعد النحوية، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 2006، ص130.

(4) ينظر: طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص74.

إن المنهج التكاملي في التعليم لا يختصّ بتدريس القواعد فقط، إنما يتجاوزه إلى تعلم كافة أنواع الأنشطة اللغوية، ومنه يُدرّس القواعد من خلال النصوص الأدبية نثرا أوشعرا إلى جانب تدريس القراءة والتعبير والإملاء ونصوص المطالعة.[1]

2-5-خصائص الطريقة التكاملية:

يقول أنطوان صياح: «يُلاحظ في إتباع الطريقة التكاملية أن اللغة تُدرّس بوصفها وحدة متماسكة لا انفصام بين أجزائها كما هو معهود في الطريقة القديمة، وبذلك تجمع النظرية بالتطبيق حين يصبح النص ميدانا وظيفيا للنحو والصرف والبلاغة والنقد... كما يتم إدراك الحقائق من خلال الانتقال من الكل (اللغة متمثلة بالنص) إلى الجزء (المتمثلة بالأحكام المقصودة بالدرس)».[2]

إذًا الطريقة التكاملية في التدريس تمتاز بجملة من الخصائص، من بينها:

أ- تعد التكاملية أسلوبا طبيعيا في الحياة يحقق أمرين أساسيين، الأول وظيفي يتمثل في التعبير عن مواقف الحياة، والثاني تعليمي يظهر من خلال إدراك أسرار الإبداع الفني.

ب- تتجاوز عيوب الطريقة التقليدية التي تعتمد على حفظ القواعد المتصلة بكل فرع من دون إدراك معرفتها الوظيفية المتجسدة في الأداء اللغوي السليم وفي مواقف الحياة.

ج- تربط بين فروع اللغة؛ لأن اللغة أساسها الوحدة، وما الفروع إلا مظاهر لتلك الوحدة، فهي تحقق الارتباط والتكامل.

---

(1) ينظر: محمد كشاش، المرجع السابق، ص130.

(2) أنطوان صيّاح وآخرون معه، تعليمية اللغة العربية، ص130.

د- تجزئة الفروع عند تدريسها تؤدي إلى شعور المتعلمين بأنها غاية لذاتها، فكثير من المتعلمين يشعرون أن الإملاء منفصل عن التعبير، وهما منفصلان عن القواعد... وهكذا، لذا يلجأ بعضهم إلى إتقان أحدها وإهمال الآخر، وقد غاب عن باله أن إتقان القواعد النحوية يفضي إلى جودة القراءة وإلى حذق الإملاء وإلى القدرة على الاستظهار الصحيح وحسن الإلقاء...والتكاملية تقضي على هذا الشعور.

هـ- إن الطريقة التكاملية تراعي الجوانب النفسية والتربوية واللغوية المتعلقة بالمتعلم بغية الوصول إلى تعليم ناجح.[1]

و- تقوم على تنمية الكفاية التواصلية عند المتعلم، بها تُدرك الغاية من دراسة أحكام اللغة وقواعدها انطلاقا من النصوص المُثبتة في الكتاب.[2]

ز- «الأسلوب التكاملي يلائم طبيعة نمو التلميذ في مراحل التعليم عامة ومراحل التعليم الأساسي خاصة، والتي تتسم بالكلية لا الانفرادية.

ح- يوفر الكثير من جهد المدرسين ووقتهم الذي يضيع جزء منه نتيجة استخدام منهج المواد المنفصلة.

ط- يؤثر التعليم بالأسلوب التكاملي على جميع جوانب شخصية التلميذ.

ي- نواتج التعليم بالأسلوب التكاملي تكون أكثر دواما وأقل عرضة للنسيان».[3]

إذا فالطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية لا يُدرّس فيها التعبير الكتابي بمعزل عن باقي الأنشطة اللغوية، إنما يبقى متصلا بها إذ أن كل أنشطة اللغة

---

(1) ينظر هذا البحث، ص 43.

(2) محمد كشاش: المرجع السابق، ص132.

(3) محمد سعيد مراد، المرجع السابق، ص36-37.

العربية تنطلق من النص الواحد، ويخدم كل نشاط الآخر، ويُوظف فيها حسب الحاجة، ذلك من أجل تنمية القدرات والمهارات للوصول إلى الكفاءات المرجوّة في مدة زمنية محدّدة.[1]

2-6- البيداغوجيات المستعملة في الطريقة التكاملية:

كما سبق أن رأينا أن الطريقة التكاملية تستقيم مع منهجيات معينة، فهي تتطلب أسلوب تدريس يأخذ الفروق الفردية بين المتعلمين بعين الاعتبار، وكيفية تقديم الدعم لهم حسب هذه الفروق، حيث تُستعمل في هذه الطريقة عدّة وسائل وإجراءات، قصد بناء الكفاءات وتحقيقها.

إنّ الطريقة التكاملية باستعمالها هذه الآليات في تحقيق الكفاءات المحددة مسبقا يلزمها استعمال بيداغوجيا التدريس بالكفاءات التي تستند مقاربتها إلى نظام متكامل مندمج من المعارف والأداءات والخبرات والمهارات المنظمة، بحيث تتيح للمتعلم وفق وضعية تعليمية تعلّمية القيام بما طُلب منه، «ويعتبر التدريس بالكفاءات منهاجا للمتعلم curriculum وليس برنامجا programme للتعليم، تعلّم يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءات (معارف وقدرات ومهارات) وليس تعليما لتكديس المحفوظات أوالمعلومات، تعلّم يرتبط أساسا بالحياة».[2]

إذا التدريس بالكفاءات يتميّز بالدينامية، ويفتح مجالا واسعا للممارسة التعليمية، ويجعل المتعلم عنصرا فاعلا، يُسهم في تكوين قدراته ومهاراته، ويفسح المجال لطاقاته وخياله الخصب.[3]

---

(1) ينظر: محمد سعيد مراد، المرجع السابق، ص19.

(2) فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الأبعاد والمتطلبات-، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة الجزائر، 2005، ص44.

(3) ينظر: المرجع السابق، ص44.

إن التدريس بالكفاءات نشاط معرفي تعلّمي، لا يستقيم إلا مع منهجية حل المشكلات، والمقاربة التواصلية، ومنهجية المشروعات، لأن هذه البيداغوجيا في التدريس تعتبر التعلم ممارسة واشتغال ذاتي للمتعلم[1]

فالتدريس بالكفاءات يعتمد بيداغوجيا المشروعات، وبيداغوجيا حل المشكلات من أجل الوصول بالمتعلم إلى الاعتماد على نفسه، والتعرف على قدراته الكامنة، وكيفية استثمارها بُغية توظيفها في جميع أنشطته التعليمية والاجتماعية والمهنية، ويمكن عرض هذه البيداغوجيات كما يلي:

2-6-1- بيداغوجيا المشاريع:

تقوم المشاريع على أساس ربط التعليم بحياة المتعلم داخل المحيط المدرسي وخارجه، « وحسب جون ديوي المدرسة يجب أن تكون محلا يحيا فيه الأطفال حياة اجتماعية حقيقية، يتدرّبون فيها على مواجهة مشكلات حقيقية قد يصادفونها خارج المدرسة، فهي طريقة تربط المدرسة بالواقع الاجتماعي للطفل».[2]

المشاريع طريقة تقوم على فلسفة تربوية حديثة تسعى إلى أن يكون المتعلم إيجابيا في عملية التعلم، وأن يبحث عن المعرفة بنفسه ويكتسبها، ودور المعلم لا يتعدّى التوجيه والإرشاد، يقول في ذلك علي محسن عطية: «...وتهدف إلى تدريب المتعلم على أسلوب البحث عن المعرفة من مصادرها المتنوعة، ذلك لأنّ ما توصل إليه المتعلم بنفسه وجهده سيحتفظ به مدة أطول، ويستخدمه لمواجهة المواقف التي تعترضه في حياته اليومية».[3]

---

(1) فريد حاجي، المرجع السابق، ص44.

(2) محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص129.

(3) المرجع نفسه، ص130.

إذا المشروع عمل مقصود يتضمن هدفا معينا متصلا بالحياة، عمل ميداني يقوم به المتعلم، يتّسم بالعلمية والعملية تحت إشراف المعلم، على أن يكون هادفا ويقدم خدمة للمادة العلمية، ويتم في بيئة اجتماعية، فطريقة المشروع أسلوب من أساليب التدريس الحديثة، فبدلا من دراسة المنهج بصورة دروس يقوم المعلم بشرحها، ويتولى المتعلم الإصغاء إليها وحفظها كما في الطرائق التقليدية، فإنه يقوم بعمل في صورة مشروع يضم عددا من أوجه النشاط الواحد.[1]

- **أنواع المشاريع:**

هناك أنواع كثيرة من المشاريع، ذلك حسب زاوية النظر، يمكن تقسيمها حسب المتعلمين أو حسب المحتوى أو حسب الأهداف.

فمن حيث **المتعلمين** (عدد المشاركين) تُقسم إلى ما يلي:[2]

1. المشاريع الفردية: هي المشاريع التي يتولى فيها طالب عملا ما لوحده، يكون المشروع إما موحدا ينجزه كل طالب لوحده، أويكون لكل طالب مشروع خاص، يقوم به بنفسه.
2. المشاريع الجماعية: هي المشاريع التي تنجز من طرف جميع المتعلمين، يكون فيه العمل على شكل أفواج.

أمّا من حيث **المحتوى** فتنقسم إلى:[3]

1. المشاريع المكتبية: يقوم فيها الطلبة بكتابة التقارير والملخصات التي يكلفون بها كل حسب اختصاصه، ثم تُعرض على المتعلمين وتُناقش.

---

(1) ينظر: محسن علي عطية، المرجع السابق، ص130.

(2) المرجع نفسه، ص130.

(3) المرجع نفسه، ص131.

2. المشاريع التصميمية: يقوم فيها المتعلم بتصميم النماذج المطلوبة منه، ثم تُعرض على المعلم.
3. المشاريع التطوّرية: تتناول الأجهزة والأنظمة لتصبح أكثر تطوّرا.
4. المشاريع البحثية: تهتم بدراسة مشكلة ما للتوصل إلى الحل على طريق البحث في هذه المشكلة.

أمّا من حيث **الأهداف** فتقسّم إلى:[1]

1. مشاريع بنائية: تتجه هذه المشاريع نحو العمل والإنتاج أوصنع أشياء.
2. مشاريع استمتاعية: القصد من هذه المشاريع الاستمتاع، مثل الرحلات التعليمية والزيارات الميدانية التي تخدم مجال الدراسة.
3. مشاريع في صورة مشكلات: تهدف إلى الوصول إلى حل مشكلات، أومحاولة الكشف عن أسبابها أوطرق معالجتها.
4. مشاريع مهارية: الهدف منها اكتساب مهارات عملية أواجتماعية.

2-6-2- بيداغوجيا حل المشكلات:

هي طريقة تطرح مشكلات، تهتم بطرائق التفكير في إيجاد الحلول العملية لها، تقوم هذه الطريقة على إعمال العقل والتفكير والتعاون بين المتعلمين مع بعضهم ومع المعلم إن اقتضت الضرورة ذلك، بحيث يكون دور المعلم موجّها ومنظّما فقط للوصول إلى الحلول[2]، وهي: «طريقة لها أهميتها للمتعلم، فهي تعزّز ثقته من خلال الاعتماد على نفسه في التوصل إلى الحلول الصحيحة

(1) محسن علي عطية، المرجع السابق، ص131.

(2) المرجع نفسه، ص138.

للمشكلة المطروحة، أوالمشكلة التي تواجهه، ويشعر بأنه في حاجة إلى إيجاد الحلول لها»[1]

طريقة حل المشكلات تُشدّد على أسلوب البحث عن الحلول والكيفيات اللازمة لاكتشاف ذلك الحل من طرف المتعلمين تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وهي طريقة تساعد المتعلم على اكتساب مهارات تمكّنه من مواجهة مواقف حياتية أوتعليمية، وهي تعمد إلى إثارة مشكلة متعلقة بالمتعلمين، تثير اهتمامهم، تتصل بحاجاتهم وتدفعهم إلى التفكير والبحث عن حلّ لها، ولا يتأتّى ذلك إلا بالبحث والدراسة والتحليل، وعند توصلهم إلى حل هذه المشكلة يتوصّلون إلى نتائج إيجابية تكسبهم مهارات وخبرات في حل مشكلات مماثلة.[2]

ولا نضع في حسباننا أن الوضعية المشكلة هي وضعية تعليمية آلية، إنما هي وضعية لا يستطيع فيها المتعلم حل المشكلة بكل سهولة، أوتكرار بسيط لمعارف مكتسبة بشكل آلي، ذلك لأن المهمة المطلوب إنجازها من طرف المتعلم قد تم بناؤها على أساس أنها تستدعي تجاوز عائق يفرض عليه تجنيد كل موارده ومعارفه وفحصها، ووضع فرضيات وتمحيصها وإثباتها أونفيها أوتعديلها، وإيجاد الحلول أوالقرارات، وبناء معارف جديدة، ومعارفه وموارده القديمة ينبغي استعمالها بطريقة ذكية في وضعيات جديدة.[3]

(1) محسن علي عطية، المرجع السابق، ص139.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص139.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص140.

2-7- أهداف الطريقة التكاملية: المنهج التكاملي يتميز عن غيره بمجموعة من الخصائص، يسعى من خلالها إلى تحقيق **أهداف** خاصة على مستوى تعليمية اللغة العربية، ومن بينها:[1]

أ- دفع الملل عن التلميذ وجعله يُقبل على التعليم بفعّالية، فهو يعتمد على مبدأ التدرّج في عرض وتقديم الأنشطة اللغوية، إذ ينتقل بين القراءة والكتابة والاستماع والتحدّث مستندا إلى مجموعة من الأدوات والأساليب المنهجية.

ب- يسعى المنهج التكاملي في ظل تدريس اللغة العربية إلى تزويد معارف المعلمين، ويدفعهم إلى رفع مستواهم العلمي والتربوي، ينعكس ذلك حتما على تطوير أنفسهم، والتأثير على طلابهم.

ج- يدعو إلى ضرورة التفاعل بين عناصر العملية التعليمية المتكونة من المعلم والمتعلم والكتاب والمادة التعليمية والوسائل التعليمية بأنواعها، فمن خلال هذا التفاعل يكون تعلم اللغة العربية سهلا وممتعا.

خلاصة: بعد عرض الخصائص والأهداف يمكننا القول أنّ هذه الطريقة تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والكفاءة والشّخصية المتوازنة الفاعلة التي تبني ذاتها ومجتمعها المتوازن، هذا الهدف لا يمكن بلوغه إلا من خلال مناهج تشكّل لبنات متينة تُسهم في بناء الكفاءات، مما يتطلب دراسة معمقة وجادّة، ووضع تخطيطات تعليمية مرنة، تقوم على وضعيات قابلة لإنتاج تعلّمات حقيقية، هذا المنظور التعليمي التعلّمي يستدعي تصورا آخرا لفعل التقويم عبر تقويم الكفاءات، مما يسمح باتخاذ قرار حول مدى تحقيق هذه الكفاءة من عدمه، وهذا يتأتّى من خلال وضع معايير للأداء والإنتاج والتصحيح لتبيين درجة التّمكن من الكفاءة المستهدفة.

(1) محمد جهاد جمل، تعميق عمليتي التعليم و التعلم بين النظرية والتطبيق، ص151-152.

المبحث الثالث: تعليم التعبير الكتابي

قبل التطرّق إلى التعبير الكتابي باعتباره نشاطًا لغويًّا يجب أن نتطرق إلى الكتابة، التي هي إحدى وسائل اللغة المكتوبة المستعملة في الاتصال والتواصل، فهي مهارة من مهارات التواصل اللغوي، وإحدى الوسائل المؤدية إلى الإرسال فيه، والكتابة أهم عنصر في هذا النشاط فهي تُفرّق بينه وبين التعبير الشفهي، والكتابة باعتبارها حروفا ورموزا فهي تُصوّر ألفاظا دالة عن المعاني التي نقصدها من النص[1]، كما يرى محسن عطية في قوله: «... من المعروف أن ظهور الكتابة جاء متأخرا عن استعمال اللغة مشافهة، إذ يستخدم الإنسان الأصوات للتعبير بها عن حاجاته والتواصل مع الآخرين، وعندما تقدمت الحياة وتطورت ووجد الإنسان نفسه بحاجة إلى أن ينقل آراءه وما يريد إلى آخرين بعيدين عنه مكانا وزمانا، ففكّر في وسيلة للتعبير تستخدم عند عدم تحقق المواجهة بين المرسل والمرسل إليه، فتوصل إلى اختراع الكتابة»[2]، وبتطور الكتابة عبر العصور أصبحت تستخدم في كل مجالات الحياة، وفي كافة الميادين وعلى جميع الأصعدة، وبدأ التعبير الكتابي تبعا لذلك يتطوّر بتطورها، ويزداد بازديادها.

1- ماهية التعبير الكتابي:

التعبير الكتابي هو عملية إفصاح عن المشاعر والأحاسيس التي تختلج في نفس الفرد، وإبراز آرائه وحاجياته، ونقل المعلومات بكلام مكتوب كتابةٌ صحيحة تُراعَى فيها قواعد الرسم الصحيح واللغة وحسن التركيب والتنظيم، بالإضافة إلى ترابط الأفكار ووضوحها.

(1) ينظر: محسن علي عطية، المرجع السابق، ص213.

(2) المرجع نفسه، ص214.

1-1 تعريف التعبير الكتابي:

قد يُطلق على التعبير الكتابي التعبير التحريري باعتباره تحريرا.

أ- لغة: التعبير لفظا هو الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخرون.[1]

جاء في لسان العرب أيضا في مادة "عبّر": عبّر عن نفسه أعرب وبيّن، وعبّر عن غيره عيي فأعرب عنه، والاسم منها العبرة والعبارة، وعبّر عن فلان تكلّم عنه، واللّسان يُعبّر عما في الضمير.[2]

كما جاء أيضا في مادة "حرّر" حرّر تحريرا الكتابة: إقامة حروفها وإصلاح السقط.[3]

وجاء في قاموس الأعلم في مادة "كتب" كتب الكتاب- كتبا، وكتابة: خطّه فهو كاتب.[4]

ب- اصطلاحا:

يقول طه علي حسين الدليمي: «هو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطّة متكاملة للوصول بالمتعلم إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاهة وكتابة بلغة سليمة على وفق نسق فكري معين» [5]

---

(1) ابن منظور، لسان العرب المجلد2، ط2، دار صادر، بيروت،1955، ص213.

(2) المرجع نفسه، ص668.

(3) المرجع نفسه، المجلد 1، ص606.

(4) إبراهيم شمس الدين وجماعة من الأساتذة، قاموس الأعلم للطلاب، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ط1، بيروت لبنان، 2005، ص687.

(5) طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، ص38.

من هنا فالتعبير الكتابي هو ذلك النشاط المدرسي المكتوب الذي يعبّر عن أفكار الطالب وأحاسيسه، وهو أحد فروع الكتابة في العمل المدرسي إلى جانب الإملاء والخط، ووجود هذا الفرع ضرورة، ويحتل أهمية كبيرة بين فروع اللغة، وللكتابة أهمية كبيرة في عملية التواصل وبيان الرأي ووجهة النظر، فهي بذلك نوعان، هما:[1]

- **الكتابة الوظيفية:** هي ذلك النوع الذي يؤدي غرضا وظيفيا، يستخدمه الفرد لقضاء حاجاته اليومية، ومجالاته متعددة تعدد المتطلبات، فالمتعلم لا يستغني عنه في المدرسة أوخارجها، من أمثلة ذلك كتابة الرسائل ذات الغرض المصلحي، كتابة البرقيات والتقارير، ملء الاستمارات، كتابة الطلبات، وغيرها.
- **الكتابة الإبداعية:** تمثل ذلك النوع الذي يقصد به إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف بعبارات مختارة منتقاة، بأسلوب أدبي يتّسم بالجمال والسلاسة في التعبير، تثير الشوق في القارئ محدثة أثرا بالغا فيه، من ذلك كتابة الشعر والقصص والروايات وغيرها، وينمّي هذا النوع من الكتابة الخيال لدى المتعلمين ويساعدهم على الإبداع.

1-2 أنواع التعبير الكتابي:

إذا كانت اللغة أربعة فنون هي: الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة، فإن التعبير يرتبط بفني التّحدث والكتابة، فإذا ارتبط بالحديث فهو المحادثة أوالتعبير الشفهي، وإذا ارتبط بالكتابة فهو التعبير الكتابي، والحديث عن أنواع التعبير الكتابي يتطلب تحديد الوجهة التي نرى منها هذه الأنواع، أي يجب أن نحدّد

(1) ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص215.

نظرتنا إلى هذه الأنواع من زاوية معالجتها للموضوعات، وطرق أداء التعبير الكتابي أو ما يسمى بتقنيات التعبير الكتابي، ويمكن حصرها فيما يلي:

أ- **التلخيص:** هو تقنية يقوم فيها المتعلم باستخراج أفكار النص الأساسية، وإعادة صياغتها بأسلوب جديد، إنّه:«عضد الذاكرة الأيمن فضلا عن أنّه يكشف عن الذكاء، وعمًّا للإنشاء من مزايا مما يعلل المكانة المرموقة التي يتبوّؤها في بعض الامتحانات والمسابقات».[1]

ويتوقف التلخيص على منهجية تستدعي إتباع الخطوات التالية:[2]

1. طول النفس وسعة الصدر: يجب أن يتسم المتعلم بصبره لعمله أوغير ذلك.
2. فهم النص فهما دقيقا يمكنه من الوصول إلى فكر صاحبه، ذلك بإتباع ما يلي:

* قراءة النص بتأنّ وتمعّن.
* توضيح العبارات التي تحول بين القارئ وفهم النص، ذلك بالاستعانة بالقواميس والمراجع.
* التركيز على الكلمات والعبارات التي تبدو هامة أوتحمل أكـــثر من معنى.
* العودة إلى النص وقراءته قراءة أخرى تمكن من الفهم الدقيق من ناحية، ومن دراسة التصميم والوقوف على الفكرة الرئيسة من ناحية أخرى.

---

(1) الشريف قصار، تقنيات التعبير الكتابي والشفوي، العمليات المنطقية، الجزء1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، (د،ط)، 1988، ص127.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص127، وحسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، 258.

3. رسم التلخيص: هي عملية وضع هيكل جديد للنص؛ أي «عملية تركيب لما حُلّل في المرحلة الأولى، حيث تجعلنا نهيمن على مادة النص، بحيث تتجلّى لنا ما تنطوي عليه من عناصر نشرع في ترتيبها وفق رسم محكم».[1]

4. التحرير: هو عملية تحرير التلخيص؛ أي «عملية كسو الهيكل المتوصل إليه سابقا»[2]، وفي هذه العملية لا نتبع طريقة بناء الكاتب بل يجب أن نضفي على هذه العملية طابعنا الخاص مراعين في ذلك ما يلي:

*-الأسلوب: يجب أن يتميّز بالوضوح والدقة مع مراعاة قواعد اللغة والذوق السليم.

*-التنقيح والتهذيب: يجب أن نتقيّد بمعاني النص من غير إضافة أوحذف، إنّما دورنا في ذلك تغيير المبنى.

*-حجم التلخيص: تتراوح نسبة التلخيص بين ربع النص الأصلي وعشره.

هذه هي مراحل هذه التقنية التي تُعدّ من أهم أنشطة الفكر، وهي تعتمد على عدة شروط، أهمها:[3]

- أن تكون الحاجة للتلخيص حقيقية لا لمجرد التلخيص.
-أن تكون هناك معايير للتلخيص المطلوب يلتزم بها الملخص.
-أن يُقدَّم بلغة الملخص نفسه لا بلغة كاتب أومؤلف النص الأصلي.
-أن يكون مجالها المواد الدراسية أوالقراءات الخارجية.
-أن يميّز الطالب بين النقل والتلخيص.

(1) الشريف قصار، المرجع السابق، ص128.

(2) المرجع نفسه، ص128.

(3) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ص258.

ب- **كتابة الرسائل:** يمارس المتعلم في هذا النوع التعبيرَ الكتابي بكافة مهاراته ممارسة مباشرة، يتم ذلك بمعرفة طريقة كتابة الرسائل حيث تكون كما يلي:[1]

1. تنبيه المتعلمين إلى الشكل المصطلح عليه في غلاف الرسالة.
2. اختيار موضوع الرسالة وتعيين المرسل إليه.
3. تقسيم الرسالة إلى ثلاثة أجزاء: المقدمة، الموضوع، الخاتمة.
4. مراعاة الوضوح بحيث يظهر القصد من غير أقل خطأ في المعنى.
5. التدقيق مع تجنب تكرار المعاني وطول العبارة.
6. ترتيب المادة ترتيبا منطقيا بعبارات متواصلة.
7. سهولة العبارة المانعة لكل تأويل خاطئ بشرط تجنّب العامية.
8. العناية بالديباجة وعبارات الافتتاح والاختتام وجودة العمل ونظافته من خط جيد وأسلوب حسن.
9. الحرص على أن تكون العباراتُ عباراتِ التلميذ أي بأسلوبه غير منقولة من الكتب.
10. عدم تحفيظ الطلبة عبارات مخصوصة يفتتحون بها كل موضوع.

ج- **كتابة الخطبة:** الخطابة نشاط لغويّ كتابيّ يمارسه الأفراد لقضاء بعض مطالبهم، وهي اجتماعية أوشخصية أومصلحية، هذه الأنواع المختلفة يستعملها الإنسان دائما حسب الضرورة، وتتنوّع الخطابة حسب المخاطِب والمخاطَب، فمنها خطابات شخصية مثل: الدعوات، الترحيب، الشكر، الاعتذار، التهنئة وغيرها، ومنها الخطابات الرسمية التي تتم من طرف الدولة.[2]

---

(1) ينظر: حسن شحاتة، المرجع السابق، ص249.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص254.

«ولا بد أن يتدرّب الطلاب على الخطابات بأنواعها المختلفة في جو طبيعي ومواقف اجتماعية يتيحها المدرّس، مثل كتابة خطاب شكر لصديق، أوخطاب لشركة لمعرفة بعض المعلومات عن منتجاتها، أودعوة لحضور مجلس الآباء، أوحفلة بالمدرسة».[1]

د- **كتابة برقية:** البرقيات هي إرسال معلومات وآراء إلى الآخرين، وهي الإخبار بأمر هام مهني أووظيفي، أوالتعبير عن الإحساس بالفرح أوالحزن اتجاه موقف محدد، «والبرقية مجال وظيفي يستخدمه الناس كثيرا في إنجاز متطلبات أعمالهم والتعبير عن آراءهم وأحاسيسهم».[2]

تتطلب كتابة البرقيات بعض المهارات، أهمها:[3]

1. الدقة والإيجاز في استخدام اللغة.
2. تنظيم المعلومات ووضعها في أماكنها المخصصة لها.

كما يتطلب تدريس كتابة برقية بعض الخطوات، أهمها ما يلي:

3. إحضار نماذج من مكاتب البريد.
4. ملء هذه البرقيات بطريقة صحيحة وسليمة (اسم المرسل، المرسل إليه، العنوان...).
5. عرض النموذج على المتعلمين ومناقشتهم حول المعلومات التي تتضمنها البرقية.
6. مطالبة المتعلمين بكتابة برقيات إلى زملائهم مع اختيار الموضوع للتوحيد.

---

(1) حسن شحاتة، المرجع السابق، ص254.

(2) المرجع نفسه، ص255.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص257.

7. مراجعة البرقيات المكتوبة والمناقشة حول الأخطاء.

هـ- <u>ملء الاستمارات:</u> هذا النوع «يمثل مجالا من مجالات الكتابة الوظيفية التي يستخدمها الإنسان في جميع مراحل حياته داخل المدرسة أو خارجها، منها: استمارات الامتحانات واستمارات الإعارة من المكتبات والفنادق والبنوك ومكاتب البريد»[1]

تراعى عند ملء الاستمارات مهارات، هي:

1. استخدام المعلومات الشخصية بدقة ووضوح.
2. الكتابة في الأماكن المخصصة للكتابة دون زيادة أو نقصان.
3. التقيد بالتعليمات المكتوبة في الاستمارة (على الهامش أوالبداية).

كما يتطلب تدريس المتعلمين كيفية ملء الاستمارات مراعاة بعض الجوانب والمراحل الضرورية، أهمها ما يلي:

1. إحضار مجموعة من الاستمارات المتنوعة الاستعمال.
2. تثبيت إحدى هذه الاستمارات على السبورة وقراءة بياناتها من قبل المتعلمين.
3. مناقشة المصطلحات الواردة فيها.
4. تكليف أحد المتعلّمين بملء الاستمارة بالبيانات.
5. المطالبة بإحضار بعض الاستمارات وعرضها.
6. مراعاة الاستخدامات الوظيفية للصف في اختيار الاستمارات.

و-<u>كتابة التقرير:</u> التقرير وصف كتابي لعمل أوحدث أومشاهدات بأسلوب منظم يتناول المكان والزمان والأشخاص والموضوع.

---

(1) حسن شحاتة، المرجع السابق، ص259.

يكون تعليم كتابة تقرير بإتباع ما يلي:[1]

1. توزيع نص نموذجي لتقارير وقراءته والتعرف على خطواته، أوتكليف المتعلمين بملء استمارات مشابهة في خطواتها للتقرير.
2. مطالبة المتعلمين بكتابة تقرير مع توحيد الموضوع (تقرير عن كتاب القراءة مثلا).
3. تفويج المتعلمين وتكليف كل فوج بكتابة تقرير، فمثلا تكليفهم بكتابة تقارير يصفون فيها معالم المدينة (كل فوج يصف مَعْلَما).

2- مقوّمات التعبير الكتابي:

يُبنى التعبير الجيّد على أسس تجعل منه تعبيرا متميّزا محدّد الأهداف، وإذا ما حققنا هذه الأسس بصورة جدية توصّلنا إلى الأهداف المتوخاة.

2-1- خصائص كتابة التعبير:

يقوم التعبير الجيد على عنصرين هامين، هما:

أ- الأفكار: تأتي من تجارب المتعلم الفكرية وسعتها ومساحة قراءاته واطّلاعه، كما يقول محسن عطية: «كلما اتسعت قراءة الطالب ومطالعاته وتعرّفه إلى ما تتضمنه كتب الأدب من أفكار تتولّد لديه أفكار جديدة وهذه الأفكار تتّسع وتزداد تبعا لزيادة قراءاته وسعتها».[2]

إذًا الأفكار عنصر أساس في التعبير، كلما كانت الأفكار مترابطة ومتسلسلة كان التعبير جيدا.

ب- الأساليب: هي أوعية الأفكار، بها تُنقل من الكاتب إلى القارئ على طريق الكلمات والتراكيب، يتأتّى هذا بالممارسة والقراءة المتنوعة «ومصدر الأساليب

(1) ينظر: حسن شحاتة، المرجع السابق ، ص259.

(2) محسن علي عطية، الكافي في تدريس اللغة العربية، ص217.

هو القراءات المتنوعة لكتّاب متنوعين زيادة على ذلك الاستماع إلى فنون الأدب المختلفة من خلال وسائل وآليات متعددة كالمحاضرات والندوات والمسرحيات وغيرها».[1]

من هنا يمكننا القول أنّه كلما تميّز الأسلوب بالصحة والسلاسة والجمال كان التعبير جيدا.

إذًا الأفكار والأسلوب ركيزتان أساسيتان في نشاط التعبير الكتابي، تحدّدان جودته وقيمته، ولابد أن يكون التعبير متميّزا بخصائص، أهمها:[2]

1. أن يكون التعبير صادرا عن تجربة حيّة وإحساس صادق؛ لأنّ ما يخرج من القلب يدخل إلى القلب.
2. أن يكون موضوع التعبير واضحا للمتعلّم غير مبهم وأفكاره متجسدة في ذهنه.
3. أن يكون الأسلوب ملائما للموضوع (تعبيرات وجدانية – حجج منطقية ... وغيرها).
4. أن يتّسم الموضوع بالجمال، ويتوقّف ذلك على فصاحة الألفاظ وحسن نظمها.
5. الابتعاد عن التصنّع والتكلف في التعبير.
6. أن يتخلل الموضوع ما حفظه المتعلم أدبا أو قرآنا.
7. أن يعرض الموضوع في فقرات تتضمن أفكارا مترابطة.

(1) محسن علي عطية، المرجع السابق ، ص217.

(2) المرجع نفسه، ص217.

2-2- أسس تعليم التعبير الكتابي:

يعتمد تعليم التعبير الكتابي على مجموعة قواعد وأسس يجب أن يلتفت إليها المعلمون عند تدريسهم للتعبير، يمكن تلخيصها فيما يلي:[1]

1. الاهتمام بالمعنى قبل اللفظ، فالمعلم لابد أن يهتم بالفكرة قبل الألفاظ التي تعبر عنها، ولابد أن يُشعِر المتعلم بذلك.
2. تعليم التعبير يتم في مواقف طبيعية حتى تؤدي اللغة وظائفها، هذه المواقف يتيحها المعلم.
3. المواد الدراسية المختلفة مصادر معلومات يجب أن يستقي منها المتعلم عند التعبير؛ لأنها مليئة بالفرص للتدريب على بعض مجالات التعبير الكتابي.
4. يتم تعليم التعبير في جوّ بعيد عن التكلف يشعر فيه المتعلم بالحرّية.
5. تزويد المتعلمين بمعايير ومستويات تستخدم عند الكتابة تتحقق من خلالها الأهداف المرجوّة.
6. استثارة الدافع لدى المتعلمين نحو الكتابة، كأن يختار موضوعا مستمدا من خبراتهم، أوينشر الموضوع في مجلة المدرسة، أوتخصص جائزة لصاحبه.
7. إجراء مناقشة حرّة للموضوع المراد كتابته، قصد تقويم الأفكار وتشجيع المتعلمين على الكتابة، وبث التنافس بينهم، وبالتالي إشباع رغبتهم في الكتابة.

(1) ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، ص208، وحسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص244.

8. تعويد المتعلمين على معالجة موضوعات التعبير بطريقة محدّدة، حيث يتضمن الموضوع مقدمة وعرضا وخاتمة، والتخطيط للموضوع يكون فيه المعلم موجها ومرشدا فقط، حيث يبيّن أن المقدمة يجب أن تكون مشوّقة جذابة، والعرض منظم الأفكار بطريقة صحيحة تتضمن موضوع التعبير، مع مراعاة نظام الفقرات والعبارات، والخاتمة توجز ما تضمنه الموضوع من أفكار.
9. ضرورة توجيه المتعلمين إلى مراعاة سلامة التراكيب، واختيار الجمل، والتعبير عن الأفكار، وصحة استخدام أدوات الربط.
10. على المعلم أن يبيّن للمتعلمين كيفية استعمال كل علامة من علامات الترقيم، وتأثيرها في المعنى، ويُدرّبهم على ذلك.

لكي تتحقق هذه الأسس يجب على كل من المعلم والمتعلم أن يعرف ما عليه[1]، فعلى المعلم أن يكون ملمًّا بالمعارف والعلوم التي تمكنه من الحكم على أفكار المتعلمين ومعلوماتهم، وألاّ يكلفهم بالتعبير في أمور لا يعرفونها؛ لأن الموضوعات غير الواضحة تؤدي إلى التعبير عن أفكار غامضة، وعلى المعلم أيضا أن يتيح الفرصة الكافية لمتعلّميه، ليقوموا ببناء الجمل الواضحة في دلالتها اللغوية والمعنوية، وعلى المتعلّمين أن يكونوا دقيقي الملاحظة، يضعوا الأشياء كما هي بمنهجية سليمة، وعلى المتعلم أيضا أن يكون واضحا في تفكيره، بحيث يحدد الأفكار وينظمها قبل الكتابة، وأن يستند إلى ما يحس ويشعر؛ لأن ذلك يساعد على انتقاء الكلمة والجملة، والتعبير عن المعاني بلغة سليمة، ومناقشة

(1) ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص209، وحسن شحاتة، المرجع السابق، ص246.

الأفكار وهو يعرضها، كما عليه عند الكتابة الالتزام بقواعد اللغة، والابتعاد عن السرد الذي لا قيمة له.

2-3- أهداف التعبير الكتابي:

للتعبير الكتابي أهداف كثيرة يُتَطَلَّع من خلالها الوصول بالمتعلمين إلى مستوى راق من الإفصاح والإعراب عن متطلباتهم، يمكن إيجاز هذه الأهداف كما يلي:[1]

1. تمكين المتعلمين عن التعبير فيما في نفوسهم بلغة سليمة.
2. توسيع دائرة أفكار المتعلمين من خلال سماعهم لأفكار يطرحها غيرهم.
3. أن يصبح المتعلم قادرا على استخدام الثروة اللغوية التي يكتسبها في دراسته للمواد التي يتعلمها باللغة العربية ويعزّزها.
4. تعويد المتعلمين التفكير المنطقي وترتيب الأفكار وربطها، حيث يُتركون لإعمال عقولهم دونما تقييد بأسئلة ملقاة عليهم أوألفاظ ومعان يلتزمون بها حين الكتابة.
5. تدريب المتعلمين على تنظيم ما يكتبون بطريقة حسنة، يتدرّجون في اكتساب القدرة التعبيرية بدءًا من الوحدة الأولى (الجملة)، مرورا بالفقرة الواحدة التي تتضمن فكرة واحدة، وصولا إلى الموضوع المتكامل المكوّن من أفكار متآلفة في فقرات متناسقة.
6. تأهيل المتعلمين لمواجهة مواقف حياتية تتطلب الفصاحة وسلامة التعبير.
7. تدريب المتعلمين على حسن الخط والنظافة والتنظيم في الكتابة.

(1) ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص218، وحسن شحاتة، المرجع السابق، ص241، وفخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص42.

8. تحفيز المتعلمين على المطالعة الخارجية، والإطلاع على أساليب التعبير المختلفة.
9. تدريب المتعلمين على حسن الاستشهاد، وصياغة الأفكار والدفاع عنها.
10. الإطلاع على أفكار الآخرين واحترامها.
11. تنمية القدرة على ممارسة النقد والمناقشة.
12. إتقان المتعلمين الملاحظة السليمة عند وصف الأشياء والأحداث وتنوعها وتنسيقها، فالناس في عباراتهم المكتوبة أكثر دقة منهم في عباراتهم الشفهية، بهذا يتعلم الطلبة سلامة الذوق، والدّقة في الوصف، وحسن التعبير.
13. تنمية الملكة الكتابية بالإكثار من الكتابة في الموضوعات التي يرغب فيها المتعلمون، بعيدا عن العراقيل والقيود.
14. أن يعبّر الطالب عن قضايا أمّته، فيشاركها آلامها وآمالها، ويسخّر قلمه فيما يستطيع للدفاع عنها حين يستدعي الأمر ذلك.
15. أن يتدرج في تناول الموضوعات بدءًا بالوصف الحسّي فالخيالي وصولا إلى النقد والتقويم.

هذه أهم الأهداف التي يمكن أن يتوصل إليها المتعلمون من خلال ممارستهم لنشاط التعبير الكتابي.

3- طريقة تدريس التعبير الكتابي:

يمرّ درس التعبير الكتابي بعد إعداده وتخطيطه بمرحلتين أساسيتين، هما:[1] مرحلة العرض ومرحلة التصحيح، تشمل المرحلتان كل دروس التعبير الكتابي.

(1) ينظر: محسن علي عطية، المرجع السابق، ص22.

3-1- مرحلة العرض: تبدأ هذه المرحلة أساسا مباشرة بعد التخطيط والإعداد واختيار الموضوع وصولا إلى إنجازه وتحريره، وتتوقف هذه المرحلة عند محطّات معيّنة، هي:

أ- اختيار الموضوع: يعدّ اختيار الموضوع من بين أهم عناصر نجاح التعبير «لذا يجب أن يكون الموضوع المختار يوفر فسحة للطالب في التعبير وإطلاق خياله، وإثارة أحاسيسه وأن يكون من الموضوعات التي تمسّ مشاعره، ويثير في نفسه حاجة إلى التعبير عنها»[1]، فالمواضيع المختارة يجب أن تتيح للمتعلم التعبير عن آرائه والدفاع عنها بأسلوبه الخاص.

تكون أساليب اختيار المواضيع في التعبير الكتابي كما يلي:[2]

1. يطرح المعلم موضوعا يرتبط بحدث يومي أوظاهرة أومشكلة يحسّ بها المتعلمون، أويطرح أكثر من موضوع ذي صلة بموقف، يتم اختيار أحد تلك الموضوعات، أوإعطاء الفرصة للمتعلمين في الكتابة في أيّ منها.
2. يطرح المتعلمون موضوعات عدّة، يكتبها المعلم على السبورة ويعطي فكرة عن كل منها، ثم يتم اختيار أحدها للكتابة فيه، أوإعطاء الحرّية للمتعلمين في الكتابة في أيّ منها.
3. إعطاء الحرية لكل متعلم في اختيار الموضوع الذي يريد الكتابة فيه.

ب- المقدمة للموضوع: بعدما يحدَّد الموضوع بأحد الأساليب السابقة يقدّم المعلم فكرة عنه، وعن الأهمية التي يكتسبها، وما يغطّي من حاجاتهم ورغباتهم، ومدى تأثيره في المشاعر، ولا ينسى المعلم إثارة الدافعية لدى المتعلمين للكتابة في الموضوع.

---

(1) محسن علي عطية، المرجع السابق، ص23.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص23.

ج- تحديد عناصر الموضوع: إذا كان الموضوع واحدا يتم تحديد عناصره على طريق المناقشة، وتحديد الأفكار التي ينبغي تناولها في الكتابة، «والقصد من تحديد العناصر ليس هو التجزئة بل تنظيم الأفكار»[1]، أما إذا كانت المواضيع متعددة فينبغي أيضا تحديد عناصر كل موضوع.

د- الحديث عن الموضوع: يتحدث المعلم بإيجاز عن كل الأفكار الواردة في الموضوع، مع ذكر الشواهد وكتابتها على السبورة، وإعطاء المتعلمين الفرصة للحديث والتعبير عن الموضوع من أجل الإلمام به، وتناوله من جميع زواياه.

هـ- التوجيهات: يقوم المعلم بإعطاء توجيهات لمتعلميه حول الكتابة في الموضوع، يمكن حصر هذه التوجيهات بصفة عامة، فيما يلي:[2]

1. حسن البدء وحسن الختام وحسن الاستشهاد.
2. ترابط الأفكار وتسلسلها.
3. تقسيم الموضوع إلى فقرات.
4. استخدام علامات الترقيم.
5. صحة الرسم والالتزام بقواعد الإملاء، وحسن الخط والتنظيم والنظافة.
6. الالتزام بالقواعد اللغوية والنحوية والصرفية.
7. سلاسة الألفاظ وعذوبتها والابتعاد عن التكلف.
8. تحديد عدد السطور والالتزام بها.

و- الكتابة في الموضوع: بعد المرور بجميع المحطات السابقة، تأتي الخطوة الحاسمة في الموضوع، ألا وهي خطوة الكتابة، التي تكون إما داخل القسم إذا كان الموضوع قصيرا، هناك وقتٌ كافٍ للكتابة فيه، يقول محسن علي عطية

(1) محسن علي عطية، المرجع السابق، ص23.

(2) المرجع نفسه، ص24.

في هذا المضمار: «وتقتضي الكتابة داخل الصف الإيجاز في الخطوات والغاية منها اختبارية تمكن المدرس من معرفة القدرات التعبيرية لدى الطلبة»[1]، وإما خارج الصف إذا كان الموضوع طويلا، يحتاج إلى بحث من مصادر خارجية أوإلى انفراد طويل متمعن، يقول أيضا: «توفّر الكتابة خارج الصف له فرصة الخلو مع نفسه، والتفكير بتمعن في الموضوع، وترتيب أفكاره واستدعاء التعابير الجميلة والشواهد الملائمة والعناية بالكتابة وتنظيمها»[2]، بذلك يحرّر المتعلم الموضوع المسند إليه إنجازه بعدما استكمل كل المراحل اللازمة، وأحاط بجميع أطراف الموضوع.

3-2- مرحلة التصحيح:

تنطلق هذه المرحلة من نهاية المرحلة الأولى أي مرحلة العرض وتدوين الموضوع، وهي مرحلة تقويمية يمكن أن توجّه المتعلّم وتعيده إلى مساره الصحيح، وقبل البدء في عملية التصحيح يجب على المعلّم أن يحدد معيارا يصحح بموجبه ويلتزم به، ذلك من أجل الحد من ذاتيته في التصحيح، ويكون موضوعيا أكثر لأن عدم الاعتماد على معيار محدّد من شأنه أن يُحيد التصحيحَ عن الهدف المسطر له.[3]

«ويذهب معلمو اللغة العربية في تصحيح التعبير الكتابي مذاهب شتّى، ولعدم اعتمادهم على معيار خاص لتصحيح التعبير فإنهم يتفاوتون كثيرا في تقويم تعبير طلابهم، ويترتب على ذلك تفاوت كبير في الدرجات، ولكي يحدّ المصحح

(1) محسن علي عطية، المرجع السابق، ص221.

(2) المرجع نفسه، ص221.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص219.

من ذاتيته في التصحيح يجب أن يضع معيارا خاصا يعتمده في عملية التصحيح»[1]

يجب أن يحتوي المعيار على مجموعة عناصر، هي:[2]

1. خلو الكتابة من الأخطاء اللغوية (نحوية، صرفية، وإملائية...)
2. حسن البدء وحسن الختام.
3. جودة الخط وحسن تنظيم الكتابة والنظافة.
4. تسلسل الأفكار وصلتها بالموضوع.
5. الصور البلاغية وسعة الخيال.
6. جمال التراكيب اللغوية وحسن الاستشهاد.

هذه أهم العناصر التي يمكن أن يتكوّن منها المعيار الذي يحدده المعلم قبل البدء في عملية تحرير الموضوع والإلحاح على الالتزام بها.

بعد تحديد هذا المعيار يشرع المعلم في عملية التصحيح، يعتمد في ذلك أسلوبا معينا إذْ أن هناك صورا مختلفة لتصحيح التعبير الكتابي، يمكن عرضها كما يلي:

أ-الأسلوب العلاجي: في هذا الأسلوب يضع المعلم خطا تحت أي خطأ ويكتب الصواب فوقه «وهو يعالج الأخطاء مباشرة إلا أنه غير محفّز للتفكير في الخطأ ونوعه وسببه»[3]، يمكن أن يناقش فيه المعلم مع متعلميه أخطاءهم، وسبب وقوعهم فيها، ويهتدون إلى ذلك من أجل عدم الوقوع فيها مرة أخرى.

(1) طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، ص206.

(2) ينظر: محسن علي عطية، المرجع السابق، ص219.

(3) المرجع نفسه، ص219.

ب- الأسلوب الإشاري: هنا يضع المعلم خطا تحت كل خطأ، يتركه للمتعلم يفكر فيه حتى يتوصل إلى نوعه وسببه ثم يصححه بنفسه «وهو محفّز لاكتشاف الخطأ وتصحيحه إلا أن البعض قد لا يتوصل إلى ذلك»[1]، يصلح هذا النوع مع البعض فقط وليس كل المتعلمين.

ج- الأسلوب المرمز: يضع المعلم خطا تحت كل خطأ، يضع رمزا فوق الخطأ يدل على نوع الخطأ مثلا: (ن للنحوي، م للإملائي ... وهكذا)، يشترط في هذا الأسلوب معرفة المتعلمين مسبقا بهذه الرموز «ويعدّ هذا النوع حلا وسطا بين النوعين السابقين»[2]، وهذا النوع يمكن أن يحصر أخطاء المتعلمين من جهة، واكتشاف الخطأ بأنفسهم وتصحيحه من جهة أخرى.

هذه هي أهم الأساليب التي يمكن أن يعتمدها المعلم، يصحح على وفقها تعابير متعلميه بدقة وفق المعيار المحدّد سابقا، ويضع عبارات التوجيه والتقويم، ويُمْكِنه وضع العلامة.

3-3- الصعوبات التي تواجه متعلم التعبير:

رغم أن اللغة العربية سائدة في مجتمعنا، وهي لغتنا الأساسية التي نعتمد عليها في تعاملنا، ورغم أنها مرتبطة بهذه القومية وبديننا الإسلامي، إلا أننا نواجه صعوبات كثيرة تقف حجر عثرة أمام متعلمي اللغة العربية عموما، ومتعلمي التعبير بصفة خاصة، يمكن حصر هذه الصعوبات أوالمشكلات في محاور أهمها:

أولا: محور المعلم: وتتمثل الصعوبات على هذا المحور فيما يلي:

1. اختيار الموضوع: كثيرا ما يفرض المعلمون موضوعات تقليدية لا تمتّ

(1) محسن علي عطية، المرجع السابق، ص219.

(2) المرجع نفسه، ص219.

إلى المتعلم وتفكيره وميوله بصلة، فقد يفتقد إلى الخبرة الشخصية في الموضوع المختار من طرف المعلم، من ذلك قول طه الدليمي: «إن حسن اختيار الموضوع الذي يتماشى وميول الطلبة ورغباتهم سيؤدي دون شك إلى إقبال الطلبة عليه ورغبتهم في التعبير عنه»[1]

2. استعمال اللهجة: إنّ استعمال العامية خلال الحصة الدراسية من طرف المعلم يؤثر سلبا في اكتساب الطالب للغته، وينعكس ذلك في تعبيره.
3. عدم استغلال فرص التدريب في فروع اللغة العربية الأخرى، وتوظيفها في التعبير، وعدم استغلال المواد الدراسية الأخرى أوحتى في مواقف الحياة المختلفة.
4. عدم توليد الدافع: هناك الكثير من المدرسين لا يستطيعون توليد الدافع لدى المتعلمين للتعبير عن موضوع معين، فالمعلم الناجح هو الذي يغتنم الفرصة المناسبة، ويهيئ المجال المطلوب، ويحفّز بطريقة ذكية للكتابة.
5. النظر إلى فروع اللغة على أنها مستقلة عن بعضها، مقصودة لذاتها من دون تواصل بينها يقيم منها حلقات في سلسلة كاملة «التقسيم الظاهري في الجدول الزمني هو عمل صناعي، ويتيح لكل فرع أن ينال زمنا يناسبه في هذا الجدول يُدرب فيه الطالب على إجادة فن بعينه، ثم يكون على المدرس أن ينظر إلى كل الفروع على أنها وحدة متكاملة، تخدم غرضا واحدا هو تحقيق النمو اللغوي للطالب، ذلك بتمكينه من لغته تعبيرا وفهما، وهما غرضان نصبو إليهما في تعليم اللغة العربية بكل فروعها»[2]

(1) طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، ص204.

(2) فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص32.

6. عدم الربط بين اللغة العربية والحياة المدرسية، والنظر إليها على أنها مادة مثل بقية المواد الأخرى، وبذلك ينظر إليها المتعلم من خلال زمنها في الجدول فقط، لا يراعي إتقانها إلا إذا طُلب منه ذلك، هذا الفصل بين اللغة والحياة العامة والحياة الثقافية ينعكس سلبا على التعبير.

ثانيا: محور المتعلم: يمكن حصر الصعوبات على هذا المحور فيما يلي:

1. عدم رغبة المتعلمين في المطالعة، وعدم إقبالهم عليها يسهم بقدر كبير في ضعفهم في التعبير الكتابي؛ لأن تنوّع القراءة وكثرتها تعود بفوائد جمّة.[1]
2. عدم اشتراك المتعلمين في الأنشطة اللغوية وميادينها كالمجلة المدرسية أوالإذاعة المدرسية أوالتمثيل أوالمناظرات وغيرها، هذه الأنشطة تثري اللغة وتُكسبها للمتعلم.
3. قلة كتابة الموضوعات «... قد يمرّ عام دراسي كامل ولا يتناول الطالب سوى موضوع أو موضوعين، ومن المعروف أن المداومة على الكتابة تنوّع الأساليب، وتنمّي الثروة الفكرية واللغوية كذلك، وتعوّد على حسن التصرف»[2]، فبعض المتعلمين يخصّصون دفاتر للتعابير الحرّة، يستعملونها خارج حصص التعبير الكتابي المقرّرة، تُستغل في كتابة موضوعات متنوّعة في أوقات مختلفة.

هذه ه أهم الصعوبات والعوائق على هذا المحور التي تقف حجرة عثرة أمام متعلم التعبير الكتابي.

---

(1) ينظر: محسن علي عطية، الكافي في تدريس اللغة العربية، ص217.

(2) طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص205.

كما يمكن ملاحظة صعوبات ومشاكل أخرى خارج نطاق هذين المحورين، تتعلق أساسا بخصائص اللغة أوعلاقتها بالمجتمع، أوتتعلق بالمنهاج أوالكتاب، فاللغة العربية تتميز بخاصية الإعراب، والكلمة تكون بحسب موقعها في الجملة، هذا ما يجب على المعلم توضيحه، أما يجب على المتعلمين التّقيّد به والسير وفقه، من هنا نجد أن المعاني تُتحدّد بعلامات الإعراب، وعلامة الإعراب ترشد إلى المعنى المقصود، وينطبق هذا على صرف الكلمة.

ثالثا: محور الوسائل: كثيرا ما يقف المنهاج والكتاب المدرسي عقبة في طريق المعلم والمتعلم، فمن مساوئ المنهاج عدم ملاءمته للمرحلة التعليمية وأعمار المتعلمين، وعدم مراعاة التكوين العقلي والنفسي لمتعلمي كل مرحلة، وتسويته بين المتعلمين في كل مرحلة أيضا، وإغفال الهدف في تنشئة المتعلم العربي المسلم.

كما أن تجاهل الرصيد اللغوي للمتعلم يمثّل أهم الصعوبات في ذلك، أما عن الكتاب المدرسي فمن مساوئه رداءة أوراقه، وسوء طباعته، وكثرة أخطائه، والاستطراد فيما لا يناسب المتعلمين بل يربكهم ويصدّهم عن المادة، وعدم الترتيب المنطقي والسليم لأجزاء الدرس، كل هذه الأمور يُبتلى بها المعلمون والمتعلمون وتفتح الباب لمؤلفات أخرى تصرفهم عمّا بأيديهم، قد تشوّه مقاصد اللغة وتسيء إلى النمو اللغوي للمتعلمين.[1]

كثيرا ما تمثل حركة التطورات السريعة في حياتنا اليومية العلمية والثقافية والاجتماعية والسياسية وحتى الاقتصادية صعوبة أمام متعلم اللغة العربية عموما والتعبير الكتابي بالأخص، فيما تتطلبه هذه الحركة الدائبة من مطابقات لغوية لكل جديد تنتجه من آلات وصناعات وظواهر وأوضاع تملأ حياتنا يوميا،

(1) ينظر، فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص32.

تحاول المجامع اللغويّة صياغتها باللسان العربيّ، وإطّلاع المعلّم عليها يسهّل مهمته.[1]

هناك مشكلات أخرى تتعلق بوسائل الإعلام، التي ينبغي أن تكون وسائل تثقيف وتعليم، وإذا ما أُسيء استعمالها فإن أثرها ينتقل إلى المشاهد أوالسامع أوالقارئ، والمتعلمون هم شريحة من بين المشاهدين والسامعين والقرّاء.[2]

كذلك المنزل يؤدي دورا خطيرا في التعبير، حيث تبدأ هذه المشكلة منذ أن يبدأ الطفل في اكتساب لغته من محيط أسرته، فالطفل يلجأ دائما إلى الكبار مستوضحا ومستفسرا عما يلاحظه ويشاهده، وواجب الكبار هنا هو تشجيعه على الكلام، وتنمية رغبته في سرد الحوار والقصص، وتوسيع دائرة معلوماته باللعب والحديث عن الطبيعة والأصدقاء.

خلاصة:

من خلال ما سبق يتبين أن تعليم التعبير الكتابي يستلزم الإلمام بمقوماته وخصائصه من جهة، والبحث عن الطريقة المناسبة لتدريسه وتعليمه من جهة أخرى، والإلمام بهذه الخصائص والمقوّمات تختلف اختلافا كليًّا بين المعلّم والمتعلّم، فالمعلّمون هم المعنيّون به أكثر من غيرهم، حتى يكون تعليمهم للتعبير الكتابي ذا قيمة وفعّالية، خاصّة إذا عمِلوا على السير وفق هذه المقومّات والخصائص، ومحاولة القضاء على الصعوبات التي تقف في طريق متعلم التعبير عموما، ومن ثمّ اختيار الأسلوب الأنجع للوصول إلى الأهداف المرجوّة.

(1) طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص205.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص205.

الفصل الثاني

دراسة الأنشطة اللغوية في كتاب اللغة العربية

- المبحث الأول: دراسة كتاب اللغة العربية.
- المبحث الثاني: الكفاءات وعلاقتها بالمحتوى.
- المبحث الثالث: تعليم التعبير الكتابي بالطريقة التكاملية.
- المبحث الرابع: تقويم التعبير الكتابي.

توطئة:

أقرّ برنامج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط المقاربة بالكفاءات والتّصوّر البنائي للتعلّم، شأنه في ذلك شأن برامج السنوات السابقة، فقد جاء في تقديم كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسّطة أنه امتداد لكتب السنوات السابقة التي مرت بوجه عام، وكتاب السنة الثالثة بوجه خاص، ذلك من حيث بناؤه ومحتواه، ومن حيث عدد الوحدات التعليمية والنشاطات التربوية والمعرفية، وفي محتواه التعليمي وطرائقه وتوجيهاته.[1]

وجاء فيه أيضا: «وعليه فإنه لا حاجة إلى التذكير بأن الكتاب يعتمد المقاربة النصية في تناول المادة اللغوية وفي بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها، كما أنه يهدف إلى بلوغ هذه الملكات لدى المتعلم وتنميتها ورسوخها، وذلك من خلال الأنشطة المختلفة التي يتوفر عليها الكتاب، وهي القراءة والمطالعة الموجهة والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي»[2]

قد أعطى هذا البرنامج أهمية كبيرة للمتعلم للوصول به إلى النّتاج، حيث تضمن تصورا جديدا للمعلم والمتعلم معا، فأصبح المتعلم مركز العملية التعليمية والمعلم هو المسهل لهذه العملية، وجاء في مقدمة الكتاب: «وتجدر الإشارة هنا إلى ما يتيحه الكتاب من فرصة ثمينة بغية القيام بعملية دمج المعارف التي تلقاهاعند نهاية كل ثلاث وحدات، حيث تطرح عليه وضعية تعليمية أووضعيتان ويطالب بإنتاج نص محدد يدمج فيه تلك المعارف اللغوية التي تعلمها، بل إن الكتاب يتيح للمتعلم الحكم على عمله من خلال شبكة التقييم الذاتي التي يبنيها ويحتكم إلى مقاييسها، وفي ذلك أكثر من فائدة، فمن جهة يتدرب المتعلم على

(1) ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص المقدمة.

(2) المرجع نفسه، ص المقدمة.

الكتابة والتعبير بمنهجية صارمة، ومن جهة أخرى يستطيع أن يتفقد مواضع ضعفه بنفسه، ويبحث عن أسبابها، ناهيك عن المشاريع التي تُعد في حد ذاتها من العمليات التربوية الطموحة، لما فيها من تعاون بين المتعلمين الذين ينجزون عملا مشتركا، يقيّمونه بأنفسهم بعد أن يكونوا قد قاموا بدمج معارفهم السابقة»[1]

لذلك فإن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة بُني على أساس أنّ المتعلم هو أساس العملية التربوية.

المبحث الأول: دراسة الأنشطة اللغوية في كتاب اللغة العربية

ضمّ كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة كل الأنشطة اللغوية، خُصّصت لكل نشاط صفحات حواشيها بنفس اللون لتمييز كل نشاط عن الآخر.

1- دراسة كتاب اللغة العربية:

السنة الرابعة من التعليم المتوسط هي آخر سنة في هذه المرحلة لذا جُمعت في كتاب اللغة العربية لهذه السنة مجموعة من الدروس تراعي ذلك، فهي مبنية على أساس المعارف السابقة خلال السنوات الثلاث السابقة، حيث تمكّن المتعلم من مواصلة الدروس في القسم الأعلى.

1-1-: دراسة الكتاب شكلا

كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وثيقة تعليمية، تحمل برنامج وزارة التربية الوطنية، تهدف إلى نقل المعارف والمهارات للمتعلمين في هذا المستوى، وقد صدرت هذه الوثيقة عن الديوان الوطني للمطبوعات

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص المقدمة.

المدرسية (الجزائر) O.N.P.S ونُشرت في الموسم الدراسي 2007/2006 في جزء واحد متوسط الحجم (16.5سم × 23.5سم).

1-1-1-الغلاف:

الغلاف من الورق المقوى الأملس كُتِبت عليه عدة عبارات ورسومات، ففي أعلاه كُتِبت عبارة (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية) بالخط العريض، وتحتها مباشرة عبارة (وزارة التربية الوطنية) باللون الأبيض بخط متوسط، ذلك كله للتدليل على رسمية الكتاب واعتماده من طرف الدولة.

نجد أسفل من ذلك ريشةً سوداءَ برأس ذهبي اللون مزخرف، يحيط بها شعاع لولبي أصفر، قد كتبت أسفل الريشة وفوق الشعاع عبارة (اللغة العربية) بخط عريض ولون أزرق فاتح مظلل باللون البنفسجي، وأسفل من ذلك بالخط العريض مكتوب الرقم أربعة بلون أخضر محاط باللون الأحمر، وأسفل من الرقم مكتوب عبارة (السنة الرابعة من التعليم المتوسط) بلون أخضر، ذلك للتدليل على المستوى الدراسي.

كل هذا فوق خلفية تمثل صورة فوتوغرافية ليدين تعملان على جهاز حاسوب، تشير إلى عصر التكنولوجيا ومواكبة التطورات العلمية.[1]

أما الوجه الخلفي للغلاف فحُدّدت فيه مؤسسة الطبع، وحُدّد فيه سعر الكتاب وهو: 230,00دج.

(1) كتاب اللغة الغربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص الغلاف.

1-1-2- صفحات الكتاب:

يبلغ عدد صفحات كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط مائتين وأربعين صفحة (240)، من الورق العادي أبيض اللون، رفيع السمك، غير محكم التلصيق.

كُتبت على أول هذه الصفحات البيانات نفسها الموجودة في الواجهة، بالإضافة إلى أسماء المشرفين والمنسقين والمؤلفين، فالكتاب من إشراف وتنسيق الشريف مريبعي، ومن تأليف كل من: الشريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السلام، مصباح بو مصباح، هاشمي عمر، ومن تصميم وترتيب السيدة نوال بوبكري.[1]

الصفحة الثالثة من الكتاب جاءت خضراء اللّون، فيها رسم لأوراق نباتية للدلالة على خصب المعلومات التي يحويها الكتاب، يوجد فيها المقدمة التي تبدأ بتحديد المستوى الذي وُجّه إليه هذا الكتاب، وتحديد الهدف العام له وهو أن يكون للمتعلم ما يؤهله لمواصلة تعليمه الثانوي بكل ثقة، والتأكيد على استمرارية هذا الكتاب لكتب السنوات الثلاث السابقة من حيث البناء والمحتوى، كما تضمنت المقدمة تحديد الأهداف الخاصة لهذا الكتاب، ورغبة المؤلفين في تلبية الطموحات المعرفية للمتعلمين.[2]

الصفحتان الرابعة والخامسة قُدمت فيهما الأنشطة على شكل رسومات، حيث خُصّص لكل نشاط رسم يُبيّنه كما هو مدرج في الوحدات حسب لونه.[3]

---

(1) ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص1.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 2-3.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 4-5.

في الصفحتين السادسة والسابعة يوجد التوزيع السنوي للمحتوى حسب الثلاثيات الثلاثة، هو عبارة عن جدول بخمسة أعمدة خُصّص كل عمود لأحد الأنشطة ومحتواه، حيث بدأت الدروس المقررة من الصفحة رقم (8) وانتهت عند الصفحة رقم (239).[1]

وابتداء من الصفحة (8) كما هو مقرّر في التوزيع يبدأ تقديم الأنشطة حسب الوحدات إلى غاية الصفحة (239)، هذه الصفحات يغلب عليها اللون الأبيض إلا أن حواشيها جاءت بألوان مختلفة هي: الأخضر، البنفسجي، الأصفر، الأزرق والأحمر.

فاللون الأخضر نجده في الصفحات الخمس الأولى، والبنفسجي لصفحات نشاط القراءة ودراسة النص والتعبير الكتابي ونشاط المطالعة الموجهة، واللون الأصفر لصفحات المشاريع، واللون الأزرق لصفحات نشاط الإدماج، أما اللون الأحمر فلصفحات نشاط التقويم التحصيلي.

في الطرف العلوي لكل صفحة من هذه الصفحات توجد بطاقة مستطيلة الشكل (4.7سم × 1.4سم) كُتب عليها نوع النشاط المقدم فيها حيث خُصص لكل نشاط لون معين، فنشاط القراءة جاء باللون الأزرق ونشاط التعبير باللون البرتقالي ونشاط المطالعة الموجهة أخذ اللون الأخضر.

أما آخر صفحة من الصفحات الداخلية للكتاب (240) جاءت بيضاء اللون، تم فيها تحديد مؤسسة الطبع وهي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر) O.N.P.S والطبعة (الأولى) وسنتها 2007/2006 ورقم الإيداع القانوني والردمك وعبارة «مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة

(1) ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 6-7.

للمعهد الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية)»[1]، ورقم القرار وتاريخه: 355/م.ع/2006 المؤرخ في 13 مارس 2006.

1-2- دراسة الكتاب مضمونا:

اِتّبع الكتاب نظام الوحدات الذي وُضع من أجل تحقيق بعض الأهداف التعليمية ألا وهي تحقيق الكفاءات، إذْ أن الكفاءة لا تُبنى إلا على معارف مدمجة، فالكتاب مقسّم إلى أربعة وعشرين وحدة (24)، كل وحدة تحتوي على مجموعة من الأنشطة هي[2]: القراءة، الظواهر اللغوية، المطالعة الموجهة والتعبير الكتابي، هذه الوحدات موزّعة في السنة حسب كل ثلاثي، فالثلاثيان الأول والثاني في كل منهما تسع وحدات، وفي الثلاثي الثالث ستّ وحدات.

والجدول الآتي يبين محتويات الأنشطة المبرمجة في كتاب اللغة العربية:

الثلاثي	الوحدة	القراءة	الظواهر اللغوية	المطالعة الموجهة	التعبير الكتابي	المشروع
الثلاثي الأول	01	سيارة المستقبل	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	أنترنيت المستقبل	توسيع فكرة	إعداد عريضة تدعو إلى الكف عن استغلال الأطفال
	02	المدينة الحديثة	تقديم الخبر وجوبا وجوازا	الناشئ الصغير	تلخيص نص	
	03	لا تقهروا الأطفال	تقديم المفعول به	معركة بعد أخرى	تقليص نص	
	04	القبعات الزرق جنود في خدمة السلم	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	الجمعيات في مواجهة الكوارث	كتابة نص إخباري	تأليف شخصيات موهوبة اليوم عن
	05	من شمائل الرسول (ص)	حذف الخبر وجوبا وجوازا	خلق المسلم	الحوار	
	06	الفنان محمد تمام	الجملة البسيطة	موزار الموهبة النادرة	الوصف	

(1) ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 240.

(2) المرجع نفسه، المقدمة.

	07	الكسوف والخسوف	الجملة المركبة	بركان أولدونيو لنغاي	كتابة نص وصفي	إعداد لوحة إشهارية
	08	السّكّري	الجملة الواقعة مفعولا به	التوتر العصبي	كتابة نص حواري	
	09	البترول في حياتنا اليومية	الجملة الواقعة حالا	الزراعة بماء البحر	الحجاج	إعداد تحقيق صحفي
الثلاثي الثاني	10	تمقاد	الجملة الواقعة نعتا	الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي	كتابة نص حجاجي	
	11	في الحث على العمل	الجملة الواقعة جواب شرط	أحب العاملين	الخاطرة	
	12	الشباب	الجملة الواقعة مضافا إليه	ملامح ثورة جديدة	كتابة خاطرة	تحضير ندوة أدبية
	13	في سبيل الوطن	الجملة الواقعة خبر المبتدأ	الوطنية	الاقتباس	
	14	الزردة	الجملة الواقعة خبر الناسخ	الشعب الصيني	السرد	
	15	زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية	الجملة الموصولة	الموسيقى	كتابة نص سردي	الكتابة عن أحداث متفرقة
	16	الشطرنج تحدي الأذكياء	التصغير	تسلق الجبال	القصة	
	17	كيف خلقت الضفادع	الإدغام	من هو الأقوى	كتابة قصة	
	18	السمكة الشاكرة	اسم التفضيل	كلاب يساوي وزنها ذهبا	أحداث متفرقة	
الثلاثي الثالث	19	حديقة	صيغ المبالغة	المسجد الجامع الكبير	رؤوس الأقلام	إعداد جريدة
	20	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي	التعجب بصيغة ما أفعله!	التنوع الحيوي	المقال الاجتماعي	
	21	الدور الحضاري للأنترنيت	التعجب بصيغة أفعل به!	الصحافة العربية في عصر القنوات الفضائية	كتابة مقال صحفي	
	22	انتصار الثورة الجزائرية	الإغراء	اختراع البريد الالكتروني	كتابة نص إشهاري	
	23	الهجرة السريّة	التحذير	هجرة الأدمغة	الخطبة	
	24	الفخاري الصبور	المدح والذم	الأب النشيط	كتابة خطبة	

يكون تقديم الوحدة في كتاب اللغة العربية كما يلي:[1]

1-2-1- نشاط القراءة:

يحتوي هذا النشاط على نص أدبي يوجد في ختامه اسم المؤلف أوالمصدر، يلي ذلك المعجم والدلالة الذي يشرح الكلمات الصعبة والجديدة على المتعلّمين الواردة في النص، يليه البناء الفكري الذي هو عبارة عن أسئلة تدور حول معاني النص، ذلك من أجل اختبار وقياس مدى استيعاب المتعلمين لمعاني هذا النص، ليأتي بعد ذلك البناء الفني الذي تُعالج فيه قضايا بلاغية وعروضية، مذيّل بتدريب لترسيخ هذه القاعدة، ويُختم نشاط القراءة في الكتاب بالبناء اللغوي، الذي يُعنى بالجوانب النحوية والصرفية، هذا العنصر مذيّل بتطبيقات حوله وحول البناء الفني.

1-2-2- نشاط المطالعة الموجهة:

يلي نشاط القراءة نشاط آخر لا يقل أهمية عنه هو نشاط المطالعة الموجّهة، وهو عبارة عن نص يتقدمه توجيه يحث على القراءة المتأنية والمركّزة، ومطلب يقوم به المتعلم بعد مطالعة النص، هذا النشاط مذيّل بالمعجم والدلالة والبناء الفكري، ويُستغل هذا النص في حصة التعبير الشفهي.

1-2-3- نشاط التعبير الكتابي:

تُختم الوحدة بنشاط التعبير الكتابي، الذي يهدف إلى تنمية الملكة اللغويّة لدى المتعلمين، ويُستثمر في هذا النشاط نصوص المطالعة أوالقراءة، حيث أن المتعلم قد اطّلع على مضمونه، وحوّله إلى تعبير في حصة التعبير الشفهي ليستخدم فيه

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص المقدمة.

كل ما درسه في هذه الوحدة وغيرها من مفردات وظواهر لغوية صرفية ونحوية وبلاغية وتراكيب وأساليب.

تذيّل كل ثلاث وحدات بمشروع عبارة عن إنجاز عمل ما بشكل جماعي، إلا المشروع الأخير فهو يأتي بعد ست وحدات كاملة نظرا لطبيعته.

يلي المشروع نشاط الإدماج والتقييم التكويني، هو تقييم يخصّ الوحدات الثلاث السابقة له، يُعالَج في وضعيتين تُدمج فيهما المعارف السابقة، حيث تُطرَح على المتعلم مجموعة من المشكلات والمطالب والمعطيات، يقوم بالبحث عن حلّها وتنفيذها، ذلك من أجل تحقيق الكفاءات المستهدفة من أنشطة الوحدات الثلاث السابقة.

يأتي عند نهاية كل ثلاثي نشاط آخر هو نشاط التقييم التحصيلي، الذي يتضمّن نصّين متبوعين بأسئلة عنهما وأسئلة عن الظواهر اللغوية أوالفنيّة، ذلك لتقييم ما تمّ تحصيله في هذه المرحلة.

حُدّد الحجم الساعي لأنشطة اللغة العربية في السنة الرابعة المتوسطة بخمس ساعات (05) أسبوعيا، موزّعة على النحو التالي:[1]

- القراءة ودراسة النص: ثلاث ساعات (03)، موزّعة على ثلاث حصص لكل حصة ساعة، الحصة الأولى للقراءة مدّتها ساعة واحدة، والحصة الثانية لدراسة الظواهر اللغوية تُخصص لها ساعة واحدة، والحصة الثالثة تُنجز فيها تطبيقات لمدة ساعة.
- التعبير الشفهي: ساعة واحدة.
- التعبير الكتابي: ساعة واحدة.

(1) مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص19.

أما المشروع ونشاط الإدماج لم تُخصص لهما حصّة معيّنة، إنما يتم ذلك في الحصة الثالثة من التعبير الكتابي المخصصة للتصحيح.[1]

1-3- تقويم وتوجيه:

إن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة أُلّف أساسا وفق إستراتيجية جديدة منتهجة في التعليم بالجزائر، فهو مبنيّ على المقاربة بالكفاءات، إذْ أن هدفه الأساس هو تحقيق هذه الكفاءات، لذا نجد جميع الأنشطة اللغوية (القراءة، الظواهر اللغوية، التعبير بنوعيه) تنطلق من نص واحد، وتجتمع في نشاط واحد هو المشروع.

لهذا الكتاب عدة ايجابيات يمكن تثمينها والتركيز عليها، كما له مآخذ لابد من ذكرها لتفاديها والعمل على تذليل صعوباتها، ونذكر **أهم ايجابياته** فيما يلي:

1- الكتاب في مجمله مساير لروح العصر ومواكب للتطورات الحاصلة فيه.

2- معظم المواضيع المدرجة في الكتاب تتوافق وميولات المتعلمين في هذه المرحلة.

3- تسلسل المواضيع منطقي فهو ينطلق من العلوم إلى التعامل إلى الظواهر المحيطة بالإنسان.

4- تنوّع في بعض النصوص بين الحداثة والتراث.

5- مراعاة تسلسل الكفاءات ومدى خدمة بعضها بعضا.

6- كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة منطلق جميع الدراسات اللغوية في هذا المستوى مما يضمن تكامل هذه الدراسات.

7- المواضيع والنصوص مكتوبة بخط واضح.

---

(1) الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص18.

8- المواضيع التي يحويها كتاب اللغة العربية في مجملها توافق الكفاءات المستهدفة.

9- صفحات الكتاب من الحجم المتوسط مما يسهل عملية القراءة والمطالعة ولا يُشعر بالملل.

10- كل نشاط مذيل بمجموعة من التطبيقات والتمارين.

ومن **المآخذ** التي أُخذت على هذا الكتاب:

1- بعض المواضيع لا توافق ميول المتعلمين ولا صلة لها بهم أو بتعلّمهم.

2- عدم الربط المحكم بين أنشطة اللغة العربية.

3- من حيث الشكل فالكتاب غير محكم التلصيق وسرعان ما يتمزّق.

4- بعض المواضيع لا توافق الكفاءات المستهدفة ولا تحققها.

5- إهمال بعض الجوانب الأساسية في التعلم كعدم إدراج كثير من المواضيع التي لها علاقة مباشرة بالمتعلمين.

6- عدم تخصيص حصص للمشروع ونشاط الإدماج.

7- وجود أخطاء في الكتاب.

8- عدم التوافق بين الكتاب والبرنامج المقرر في السنة الرابعة، الشيء الذي يربك المتعلم ويجعله لا يستعمل الكتاب بانتظام وبالترتيب الموجود فيه.

عموما يمكننا أن نقول أن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط يوافق إلى قدر كبير التطلعات والأهداف التي وُضع من أجلها، خاصة إذا ما وُجدت الأرضيةُ المناسبة لذلك من كفاءة ورغبة ووسائل وطرائق، والعمل على تصويب أخطائه، وحذف بعض المواضيع، وإدراج مواضيع أخرى أكثر تلاؤما.

2- دراسة نشاط التعبير الكتابي:

للتعبير الكتابي أهمية في حياة المتعلم، أهمية داخل المدرسة وخارجها، فهو وسيلة لتنمية قدراته وميوله إلى الكتابة في كل المناسبات.

ومهارة الكتابة والتواصل عملية يمرّ فيها المتعلم بمحاولات متدرجة تمكنه من ممارسة الكتابة بنوعيها الوظيفية والإبداعية.[1]

من أجل تنمية هذه المهارة وتوظيفها تخصّص حصة للتعبير الكتابي في نهاية كل وحدة تعليمية، تدوم ساعة واحدة، ذلك من أجل إدماج وتوظيف مكتسباته في انجازات كتابية.[2]

2-1- الخطوات المتبعة في إنجاز درس التعبير:

إن المتعلم يمرّ بعدة محاولات متدرّجة تمكّنه من ممارسة الكتابة بشكل وظيفي وإبداعي أيضا[3]، وتتمثل هذه المحاولات فيما يلي:

1- الاشتراك في تحرير موضوع إنشائي داخل القسم.

2- الاشتراك في تحليل مضمون سؤال إنشائي داخل القسم (تحديد عناصره وأفكاره، ووضع الترتيب اللازم لعرضها).

3- كتابة فقرة عن عنصر من العناصر (عمل فردي).

4- تحويل بعض النصوص من أسلوب إلى آخر (عمل فردي).

5- كتابة عرض عن مطالعة.

6- استبدال بداية قصة أو نهايتها.

---

(1) الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص18.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص18.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص18.

بعد هذا تنمو مهارة الكتابة لدى المتعلم شيئا فشيئا، تظهر صوّرها المختلفة في التنظيم والتصميم، وطرح مختلف العواطف والأحاسيس، ووصف المشاهد الخارجية.[1]

يتحقّق ذلك في حصة التعبير الكتابي، التي يُدعى فيها المتعلمين إلى إدماج مكتسباتهم السابقة في إنجازات كتابية متنوعة وشاملة لمختلف أنماط النصوص المقرّرة (إخبار، وصف، سرد، حوار، حجاج)، انطلاقا من وضعيات مشابهة، وصولا إلى وضعيات أخرى جديدة مستمدة من واقعهم المعيش.[2]

في هذا السياق يُخصّص المعلم وقتا من الحصة للتصحيح الوظيفي، مركزا على الجانب الإجرائي (هيكلة رسالة إدارية، بناء مقدمة، عرض شاهد من الشواهد، توظيف ظاهرة لغوية مدرسية)، مراعيا حاجات المتعلم وأخطاءه.[3]

يقع التصحيح الوظيفي إلى جانب تقديم موضوع التعبير الجديد ومتابعة المشروع وحل الوضعية المشكلة، أما تصحيح التعبير الكتابي فيتم كل ثلاثة أسابيع، وقد يشترك مع التقييم النهائي للمشروع.[4]

وبما أن المشروع رافد من روافد تفعيل الكفاءات المراد تحقيقها توجّه العناية إلى تزويد المتعلمين بكفاءات العمل، وتمكينهم من المهارات اللازمة لذلك، ويمكن تنشيط المشروع بإتّباع الخطوات الآتية:[5]

1- تحديد الكفاءات الواردة في المنهاج وما يرتبط بها من أهداف تعليمية.

2- تحديد المحور الذي يدور حوله المشروع.

---

(1) الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 33.

(2) المرجع نفسه، ص18.

(3) المرجع نفسه، ص18.

(4) المرجع نفسه، ص18.

(5) المرجع نفسه، ص19.

3-تعيين الوسائل المساعدة على إنجازه.

4-الحرص على إعلام المتعلمين بمدة الإنجاز، وبشكل العمل (أفواج).

5-توزيع المهام على المتعلمين، مع مراعاة رغبتهم ومَيْلِهم إن أمكن.

إذًا فالمشروع عملية إجرائية، ورافد من روافد التعبير الكتابي، تُدمَج فيه مكتسبات المتعلمين في الوحدة أوالوحدات المدروسة، هو فضاء رحب للمتعلمين لإبداء مهاراتهم اللغوية، وتوظيفها بشكل مناسب في مواضيع التعبير الكتابي.

2-2- محتوى التعبير الكتابي في كتاب السنة الرابعة المتوسطة:

يوجد في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أربع وعشرون موضوعا للتعبير الكتابي حسب عدد الوحدات، منها تسعة مواضيع في الثلاثي الأول، وتسعة مواضيع في الثلاثي الثاني، وستة مواضيع في الثلاثي الثالث، وهي موزعة كما يلي:[1]

الثلاثي	عنوان الوحدة	التعبير الكتابي	الكفاءات المستهدفة
الثلاثي الأول	1- العلوم والتقدم التكنولوجي.	- توسيع فكرة.	- يتحكم في آليات توسيع فكرة.
	2- قضايا اجتماعية.	- تلخيص نص.	- يوظف تقنيات تلخيص النص.
	3- حقوق الإنسان.	- تقليص نص.	- يقلص نصا ملتزما بشروط النص.
	4- التضامن الإنساني.	- كتابة نص إخباري.	- يكتب نصا إخباريا مبرزا المعالم المطلوبة في هيكلته.
	5- الدين المعاملة.	- الحوار.	- يضبط خصائص أومعالم هذا الشكل من أشكال الكتابة.
	6- شخصيات موهوبة.	- الوصف.	- يحدد خصائص النص الوصفي.
	7- ظواهر طبيعية.	- كتابة نص وصفي.	- يكتب نصا وصفيا يشمل كل الشروط المطلوبة في هذا النمط.

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص6-7، وينظر: دليل الأستاذ، اللغة العربية، ص8-9.

	8- أمراض العصر. 9- الثروات الطبيعية.	- كتابة نص حواري. - الحجاج.	- يكتب نصا حواريا موظفا أدوات اللغة والعرض المناسبة. - يضبط عناصر الحجاج وأدواته.
الثلاثي الثاني	10- متاحف ومعالم تاريخية. 11- عالم الشغل. 12- الشباب والمستقبل. 13- المواظبة. 14- شعوب العالم. 15- الفنون. 16- الهوايات. 17- أساطير محلية وعالمية. 18- الإنسان والحيوان.	- كتابة نص حجاجي. - الخاطرة. - كتابة خاطرة. - الاقتباس. - السرد. - كتابة نص سردي. - القصة. - كتابة قصة. - أحداث متفرقة.	- يكتب نصا حجاجيا يتوافر على كل خصائصه. - يتعرف على مفهوم الخاطرة وخصائصها. - يكتب خاطرة بمراعاة خصائصها. - يمارس الاقتباس في كتاباته وأقواله. - يضبط خصائص النص السردي. - يكتب نصا سرديا وفق خصائص السرد. - يتعرف على العناصر الأساسية لبناء القصة. - يكتب قصة باحترام خصائص بنائها والأسلوب المناسب لمراحلها. - يكتب أحداثا متفرقة.
الثلاثي الثالث	19- المرافق العامة. 20- التلوث البيئي. 21- دور الإعلام في المجتمع. 22- الأحداث الكبرى في القرن 23- الهجرة. 24- الصناعات التقليدية.	- رؤوس أقلام. - المقال الاجتماعي. - كتابة مقال صحفي. - كتابة نص إشهاري. - الخطبة. - كتابة خطبة.	- يحدد شروط تسجيل رؤوس الأقلام. - يكتب مقالا اجتماعيا. - يكتب مقالا صحفيا. - يكتب نصا إشهاريا. - يحدد معالم الخطبة من ناحية المضمون والشكل. - يكتب خطبة بمراعاة مركباتها.

2-3- تحليل المحتوى:

جاءت موضوعات التعبير الكتابي مرتّبة كما عُرضت في المحتوى، هذا الترتيب جاء منطقيا؛ لأنّه يبدأ من السهل إلى الصعب، فإذا ما عرضنا ذلك نجد ما يلي:

1. تقنية توسيع فكرة تنطلق من فكرة معيّنة وذلك «بشرح معانيها الأساسية مع ضرب الأمثلة والإتيان بالشواهد التي نؤيد بها رأينا»[1]، من هنا فإن هذا النوع من التعبير يترك الحرية للخيال؛ لأنّ المتعلم ميّال لذلك، تأتي بعد هذه التقنية تقنيتا التلخيص والتقليص، فالأولى باعتبارها صياغة جديدة بأسلوب جديد لأهم الأفكار الأساسية للنص الأصلي[2]، والثانية يُستغنى فيها عن ما هو غير أساس مع احترام الأفكار وترتيبها والحفاظ على أسلوب الكاتب ما أمكن، يمكن أن يُقلَّص النص إلى نصفه أو ربعه حسب الحاجة.[3]

2. الإخبار أسهل طرق النقل وأوسعها انتشارا في الحياة اليومية، جاء النص الإخباري قبل الأنواع الأخرى من النصوص، وهو يعنى: «بنقل بأمانة معطيات متصلة بموضوع ما يتوجه إلى القارئ مباشرة لإعلامه بها»[4].

3. هناك تسلسل منطقي في طرح الموضوعات المتعلقة بكتابة النصوص بدءً بالنصوص الإخبارية والحوارية والوصفية، وانتهاء بالنصوص الحجاجية التي هي أصعب النصوص إنشاءً؛ لأنّه يُستعمل فيها عدة أساليب وأدوات من توكيد وتعليل وشرط وغير ذلك[5].

---

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص 18.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 26.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 33.

(4) المرجع نفسه، ص 44.

(5) ينظر: المرجع نفسه، ص 102.

4. بعد إدراج النصوص بأنواعها تأتي الكتابات الأكثر تخصصا وأكثر إبداعا كالخاطرة التي هي: «نص إبداعي نثري يورد هواجس خاصة بما يخطر على البال من رأي أو تدبير أو معنى»[1]، يأتي بعد ذلك الاقتباس الذي هو الأخذ من القرآن الكريم أوالحديث الشريف وتضمينه في النص دون التصريح بذلك، ويجوز أن يغير تغييرا يسيرا في اللفظ المقتبس.[2]

5. يُدرج بعد هذا السردُ، ويوضَّح للمتعلمين على أنه: «نقل جزئيات الأحداث والوقائع في تتابع وانتظام بواسطة ألفاظ تعبر عنها، ويمكن إنتاج نص سردي باستخدام الجمل الفعلية مثلا، والربط بينهما بألفاظ التفسير وحروف العطف مثل الواو والفاء وثم وغيرها»[3]، بعد هذا التعريف يُطلب منهم كتابة نص سردي مع التوضيح أنّه لا ينبغي أن يكون بناء النص السردي دوما مرتّبا ترتيبا زمنيا لأفعاله وأحداثه، فيمكن تقديم الأحداث وتأخيرها، هذه التقنية جاءت تمهيدا لكتابة القصّة التي أدرجت بعده تماما، حيث تُعرّف للمتعلمين على أنّها: «فن نثري يروي أحداثا وقعت لأشخاص في مكان وزمان معين، ويتم تقديم أحداثه اعتمادا على الوصف والحوار، ومن عناصر القصة الحدث، الشخصيات، العقدة، الزمان والمكان»[4]، لتأتي في الوحدة التي بعدها مباشرة كتابة قصّة، ذلك بعرض قصّة على المتعلمين واستخراج عناصرها بشيء من التفصيل من أجل تدريبهم عليها، ويُطلب منهم في الأخير كتابة قصّة يروون فيها حدثا ما مراعين في ذلك هيكل القصة وعناصرها الفنية.

---

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص110.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 129.

(3) المرجع نفسه، ص 129.

(4) المرجع نفسه، ص 157.

6. تُدرَج بعد هذا الأحداث المتفرقة، حيث تعتبر نقلا من حياة المجتمع اليومية تطبعها الجِدّة أوالخروج عن المعتاد، قد تكون غير متوقعة كذلك، أويسودها نوع من الغرابة والعجب[1]، ذلك من أجل تدريبهم على التعبير عن الحياة الاجتماعية باستعمال هذه التقنية التي تُعدّ وسيلة نقل لها أهميتها، تحتل مكانا مميّزا في الجرائد اليومية، كل هذا تمهيدا لكتابة نصوص ومقالات متنوعة (اجتماعية-صحفية...).

7. في الثلاثي الأخير من هذه السنة يتطرق المتعلمون في نشاط التعبير الكتابي أولا إلى تقنية رؤوس الأقلام، باعتبارها تقنية خاصة جدا؛ لأنّها تمكّن المتعلم من الإحاطة بالموضوع والمضمون المسموع خلال محاضرة أوإلقاء ندوة على مسامعه، فيلجأ بطريقة سريعة وناجحة إلى هذه التقنية وتسجيل المعلومات بشيء من الاختصار والإيجاز، يعتمد في ذلك على تسجيل المعاني التي تترجم حقيقة الموضوع، وإهمال الثانوي والمكرّر، واختيار الجمل القصيرة، والتركيز على الكلمات المفتاحية، واختزال الكلمات المستعملة كثيرا بالترميز لها ببعض الحروف، مثالا: مجتمع (مج) اجتماعية (اج)...وغيرها، وتجدر الإشارة هنا إلى أن المتعلم لابدّ أن يحافظ على هذه الرموز، ويلتزم بها لترسخ في ذاكرته، ولا يغيّرها في كل مرة.[2]

8. نظرا لما لفن المقال من أهمية عظمى، فإنه أُدرج بنوعيه الاجتماعي والصّحفي، ذلك من أجل التعبير ومعالجة موضوعات ذات طابع اجتماعي مثل: الانحراف والبطالة والتكافل والتضامن وغيرها[3]، بأسلوب سهل يتميّز بوضوح

(1) ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص 173.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 186.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 195

الفكرة، ووحدة الموضوع، يتضمن مقدمة وعرض وخاتمة، يستخدم فيه أسلوب الحجاج، وذكر الأمثلة لإقناع القارئ.

9. في نهاية المواضيع الخاصة بنشاط التعبير الكتابي يتعرّض المتعلمون إلى فن الخطابة، فيتعرّفون على الخطبة على أنّها: «فن نثري يستخدمه الخطباء لطرح آرائهم وأفكارهم بوضوح شفاهة على مستمعين معيّنين، من أجل إيضاح أمر غامض أوتصحيح مفهوم خاطئ أوحث على فعل معروف أوترك منكر أوإقناع بفكرة...»[1]، يتمعّنون في أسلوبها ويتعرفون على خصائصها التي تتميّز بها، ويمكن حصر هذه الخصائص فيما يلي:[2]

أ- استعمال الألفاظ الفصيحة القويّة التي تهزّ النفوس وتثير المشاعر، والتعبير بجمل قصيرة، والتقليل من حروف العطف، واستخدام المترادفات.

ب- كما تتميز بتنويع الأسلوب بين الخبر والإنشاء، والاستعانة بالمحسنات البديعية.

ج- ضرب الأمثلة والإتيان بالحجج والبراهين والاستشهاد بالقرآن الكريم، الحديث الشريف، الشعر والحكم، كل هذا لإقناع السامعين والتأثير فيهم.

أخيرا يتمرّنون على كتابة الخطبة محترمين الخصائص التي تتميّز بها، وإتباع مراحلها.

10. موضوعات نشاط التعبير الكتابي جاءت مرتبة ترتيبا منطقيا مثلما أشرنا في الترتيب، إلا أنّه يمكن تسجيل بعض الاقتراحات التي من شأنها أن يكون هذا الترتيب أكثر تلاؤما، منها:

---

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص 222.

(2) المرجع نفسه، ص 223.

11. أُدرج الحوار قبل الوصف، وكان من الأحسن إدراج الوصف قبل الحوار، نظرا لأهمية الأول وكثرة شيوعه خاصة في النصوص، بالإضافة إلى سهولته؛ لأنّه استرسال في التعبير عن المشاهدة الحسّية أوالمتخيلة، ولأنّ الوصف يكون على مستوى الفرد الواحد على عكس الحوار الذي يعتمد على فردين أوأكثر، حتى وإن اعتمد على فرد واحد، فهو في الحقيقة حوار الفرد مع ذاته، ولأن الحوار أكثر صعوبة من الوصف، كان من المفروض تأخيره عليه، هذا ما تؤكده كتابة النص الوصفي، وكتابة النص الحواري، فقد جاءت الكتابة هنا في الوصف قبل الحوار.

12. إدراج بعض التقنيات متأخرة كتقنية "الاقتباس" رغم أهميتها، كما أنّها تستعمل في كتابة النصوص المختلفة، ففي النص الحجاجي مثلا نستعمل الاقتباس والاستشهاد، وكان من الأنفع أن تُقدَّم هذه التقنيات قبل البدء بكتابة النصوص، خاصة التي لها علاقة كبيرة مع هذه التقنيات.

13. جاءت المواضيع كلها نثرية وأهمل فيها الشعر إهمالا تاما، إذا ما تدرب المتعلم على كتابة النصوص النثرية بجميع أنواعها كان من الأجدر موازاته بكتابة أشعار، حتى وإن لم تكن في كل الأغراض نكتفي ببعضها، التي لها علاقة مباشرة بواقع المتعلم واهتماماته، وتنمية الحسّ الشعريّ فيه.

14. جاءت المواضيع مكثفة في نشاط التعبير الكتابي، إذْ تُعالج جميع أنواع الكتابات، وبعض التقنيات تفوق مستواهم ككتابة مقال صحفي أوكتابة قصّة.

15. تقنية رؤوس الأقلام تقنية صعبة نوعا ما ومعقّدة، فهي تحتاج إلى انتباه مركّز جدا، كان من الأجدر عدم إدراج هذه التقنية؛ لأنّها تختص بمستويات عُليا، تُستعمل في المحاضرات والندوات.

من غير هذه الملاحظات فترتيب المحتوى جاء منطقيا مناسبا من حيث الموضوعات، ومن حيث تناسبه ومستوى المتعلمين وقدراتهم، ويخدم حاجاتهم واهتماماتهم إلى حدّ ما.

3- دراسة علاقة محتوى التعبير الكتابي بمحتويات الأنشطة اللغوية الأخرى:

أنشطة اللغة العربية هي مجموعة أجزاء من كل متكامل- كما رأينا سابقا-، يربطها علاقات فيما بينها، ومعرفة هذه العلاقات أمر ضروري إذْ «يمثل التعبير الكتابي نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية المختلفة، ومؤشرا دالا على مدى قدرة المتعلم على توظيف هذه المعارف في وضعيات جديدة، وهو بذلك يعتبر تجنيدا للكفاءات المستهدفة»[1]

من هذا المنطلق يتبيّن لنا أهمية التعبير الكتابي، وعلاقته بالأنشطة اللغوية الأخرى، ويمكن عرض هذه العلاقة كما يلي:

3-1-دراسة علاقة محتوى التعبير الكتابي ومحتوى التعبير الشفهي والمطالعة:

يرتبط التعبير الكتابي بالتعبير الشفهي ارتباطا وثيقا، إذ أن الأول يعتمد على الثاني اعتمادا كبيرا، والكتابة عادة تأتي بعد المشافهة؛ لأنّ هذه الأخيرة ممهدة للأولى[2]، ولابدّ من المناقشة في جزئيات الموضوع المقصود، وعناصره وأفكاره قبل المطالبة بتحريره، إلا أن التعبير الكتابي بوصفه نشاطا مستقلا ليس امتدادا للتعبير الشفهي، وليس كل مَن استطاع المشافهة يستطيع الكتابة.[3]

عموما فإن نشاط التعبيرَ الشفهي ينطلق أساسا من نصوص المطالعة الموجّهة باعتبارها نشاطًا تحضيريًّا له، يخدم التعبير الكتابي بشكل كبير.

---

(1) منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص31.

(2) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص241.

(3) يراجع هذا البحث، الفصل الأول، ص25-26.

إذا ما تتبعنا ذلك في كتاب اللغة العربية فإننا نجد:

1- في الوحدة الأولى نجد نص المطالعة الموجّهة المستغل في حصة التعبير الشفهي «انترنيت المستقبل» ينطلق منه نشاط التعبير الكتابي المتمثل في توسيع فكرة، حيث تُقدَّم للمتعلم فكرة الانترنيت مجملة ثم يُطلب منه توسيعها[1]

2- الشيء نفسه نجده في الوحدة الثانية، فنص المطالعة «الناشئ الصغير» يُستغل في حصة التعبير الكتابي«التلخيص»، ويطبق المتعلم تقنية التلخيص على هذا النص.[2]

3- ينطبق هذا أيضا على الوحدة الثالثة، إذ أن تقنية تقليص نص تنطلق من تقليص نص المطالعة «معركة بعد أخرى».[3]

4- أما الوحدة الموالية فإن كتابة نص إخباري في حصة التعبير الكتابي لا تنطلق من نص المطالعة «جمعيات في مواجهة الكوارث»، فهذه التقنية تعود إلى نص القراءة «القبعات الزرق جنود في خدمة السلم»، إلا أن نص المطالعة المستغل في حصة التعبير الشفهي له علاقة كبيرة بهذه التقنية، لأن النص إخباريٌ من جهة، ومن جهة أخرى يعالج القضية نفسها.[4]

5- في الوحدات (5-6-7-8-9-10) نجد تقنيات الحوار والوصف والحجاج وكتابة نص وصفي ونص حواري ونص حجاجي المنجزة في حصص التعبير الكتابي، كلّها تنطلق من نصوص المطالعة رغم بعض التباين في الشكل.[5]

---

(1) ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص18.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 24-26.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص33.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص44.

(5) ينظر: المرجع نفسه، ص 52-60-71-76-79-102.

6- في الوحدة الموالية (11) نص المطالعة «أحب العاملين» يخدم حصة التعبير الكتابي «الخاطرة» شكلا ومضمونا؛ لأنّ هذا النص جاء على شكل خاطرة.[1]

7- أما تقنية كتابة خاطرة في التعبير الكتابي (الوحدة12) فنجدها تتوافق مع نص المطالعة الموجهة «ملامح ثورة جديدة» من حيث الموضوع والفكرة التي يطرحها، أما من ناحية الشكل فنص المطالعة جاء على شكل مقال أي أن هذا الشكل لا يخدم موضوع التعبير الكتابي.[2]

8- في الاقتباس والسرد الوحدة (13-14) تعتمد حصة التعبير الكتابي على نص المطالعة شكلا وموضوعا وتنطلق منه أساسا.[3]

9- في الوحدة (15) الخاصة بكتابة نص سردي أُدرج في المطالعة نص «الموسيقى»، وهو نص مليء بالأحداث المسردة.[4]

10- في موضوع القصة وتقنية كتابتها المدرج في حصة التعبير الكتابي (الوحدة16-17) يتعرض المتعلم في حصة المطالعة والتعبير الشفهي إلى نصي «تسلق الجبال» و«من هو الأقوى»، كلاهما عبارة عن قصة مما يخدم التعبير الكتابي شكلا ومضمونا.[5]

11- إن موضوع المقال الاجتماعي المدرج في الوحدة (20) في حصة التعبير الكتابي يوافق تماما نص المطالعة والتعبير الشفهي «التنوع الحيوي»؛ لأنّ هذا

---

(1) ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 108-110.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 117-119.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 127-129-134-136.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص 141-143.

(5) ينظر: المرجع نفسه، ص 153-156-162-164.

النص يعالج قضية اجتماعية من جهة، وفي نفس الوقت جاء على شكل مقال من جهة أخرى.[1]

12- الملاحظ للوحدة (21) يجد نص المطالعة «الصحافة العربية في عصر القنوات الفضائية» يوافق تقنية كتابة مقال صحفي المدرج في حصة التعبير الكتابي شكلا ومضمونا.[2]

13- نص المطالعة والتعبير الشفهي المدرج في الوحدة (22) «اختراع البريد الإلكتروني» يخدم تقنية التعبير الكتابي«كتابة نص إشهاري»من حيث المضمون فقط، أما من حيث شكل النص فبعيد عنها كل البعد.[3]

تبقى معظم نصوص المطالعة الموجهة ومواضيع التعبير الشفهي تخدم بشكل كبير حصص التعبير الكتابي، وهي متعلقة به شكلا ومضمونا، إلا أنه في بعض الحصص لا نجد هذا التقارب بينهما، نذكر من ذلك ما يلي:

1- إن حصة التعبير الكتابي الخاصة بكتابة أحداث متفرقة (الوحدة18) لا تمتّ بصلة إلى أي حصة من حصص الأنشطة اللغوية الأخرى (التعبير الشفهي، المطالعة، القراءة...)، تعتمد أساسا على استقصاء أخبار من الجرائد.[4]

2- تقنية تسجيل رؤوس أقلام (الوحدة19) لا ترتبط بالمطالعة ولا بالقراءة؛ لأنّ هذه التقنية تكون في الندوات والمحاضرات.[5]

---

(1) ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 193-195.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 200-202.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 210-212.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص 127-129.

(5) ينظر: المرجع نفسه، ص 184-186.

3- في الوحدة (23) نص المطالعة والتعبير الشفهي «هجرة الأدمغة» لا يمتّ إلى موضوع التعبير الكتابي «الخطبة» بصلة، وكان من الأحسن إدراج خطبة في حصة المطالعة.[1]

4- في الوحدة الأخيرة (24) أُدرجت في حصة المطالعة والتعبير الشفهي قصّة «الأب النشيط» في مقابل كتابة خطبة في حصة التعبير الكتابي، والبون بين الخطبة والقصة شاسع.[2]

بطريقة حسابية نجد أن في **عشرين وحدة** يكون التوافق بين نصوص المطالعة والتعبير الشفهي ومواضيع وتقنيات التعبير الكتابي، في مقابل عدم التوافق بين ذلك في **أربع وحدات.**

3-2- دراسة علاقة محتوى التعبير الكتابي ومحتوى القراءة والنصوص:

تُسهم القراءة في إثراء المخزون اللغوي للمتعلم بألفاظ وتراكيب جديدة ترد في النصوص المقروءة، يوظّف المتعلم هذه المكتسبات في تعبيره، فقراءة النصوص الحجاجية مثلا تمكّنه من اكتساب أساليب الحجاج وتقنياته، خاصة التي لم يتعرض لها خلال عرض التقنية والتدرب عليها، كذلك قراءة النصوص السردية أوالحوارية تثري مخزونه بأساليب وتراكيب جديدة يوظّفها خلال إنشائه لنصوص حوارية أوسردية، كذلك قراءة القصص والروايات تمكّنه من اكتساب تقنياتها وطريقة بنائها الفني والنسج على منوالها.[3]

إذًا علاقة القراءة بالتعبير الكتابي وطيدة، والنصوص هي منطلق كل الأنشطة اللغوية، والملاحظ في نصوص القراءة يجد أنّها تخدم التعبير الكتابي

(1) ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 219-221.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 228-230.

(3) ينظر: صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص 91.

شكلا ومضمونا، فهو ينطلق من هذه النصوص وينسج على منوالها إلا في بعض الوحدات التي لا يمكن أن يعتمد فيها التعبير على نصوص القراءة، من أمثلة ذلك تقنيتي الأحداث المتفرقة وتسجيل رؤوس الأقلام؛ لأنّهما تقنيتان لا تعتمدان على النصوص بقدر ما تعتمدان على الأحداث والمحاضرات والندوات.

باعتبار أن الأنشطة اللغوية كلّها تنطلق من النصوص، يمكننا الملاحظة بأنّ هذه النصوص متوافقة إلى حد كبير مع مواضيع التعبير الكتابي، إلا أن بعضها لا يخدم التعبير الكتابي – حسب رأي بعض الأساتذة الذين يمارسون العملية–؛ لأنّ النصوص المدرجة في كل وحدة – حسب رأيهم – لا بدّ أن تحمل أساليب وأدوات التقنية المراد دراستها في هذه الوحدة، ويمكننا حصر مواضيع التعبير الكتابي التي لا تخدمها نصوص القراءة فيما يلي:

1. الحوار: عند تقديم تقنية الحوار للمتعلمين في حصة التعبير الكتابي نجد النصّ المدروس في حصة القراءة «من شمائل الرسول (ص)» لا يمتّ للحوار بصلة؛ لأنّه جاء في شكلٍ وصفيٍّ، وكان من الأحسن أن يكون نصا حواريا.[1]

2. كتابة نص حواري: إن النّصّين المعروضين في حصتي القراءة والمطالعة الموجهة لا يمتّان للحوار بصلة فكلاهما يتعرّض إلى وصف مرض معيّن، ففي القراءة «السّكّري»، وفي المطالعة «التوتر العصبي»، وكان من الأفضل ورود نصين حواريين حتى يدعمان حصة التعبير الكتابي.[2]

3. الحجاج: عند تقديم هذه التقنية في حصة التعبير الكتابي نحتاج إلى نصوص تدعمها، تحوي أساليب البرهنة والإقناع بالحجج والاستشهاد بكل ما يلزم ذلك، إلا أنّ ما يُلاحَظ على نصي القراءة والمطالعة أنّهما خاليان منها؛ لأنّهما

(1) ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 46-52.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 73-77-79.

وصفيان، فنص القراءة يتحدث عن البترول وأهميته«البترول في حياتنا»، ونص المطالعة يصف الزراعة وكيفيتها باستعمال ماء البحر«الزراعة بماء البحر»[1]، وينطبق هذا أيضا على تقنية كتابة نص حجاجي، فنص «الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي» ونص «تمقاد» وصفٌ لا يتضمن مجادلة أوبرهنة.[2]

4. الخطبة: أُدرج في حصة القراءة نصّ «الهجرة السرية» الذي جاء على شكل سرد ووصف في مقابل موضوع الخطبة المدرج في حصة التعبير الكتابي، والملاحظ أن مضمون النص الأول يمكن أن يكون موضوعا للتعبير الكتابي، لكن من حيث الشكل فالتباين بين الموضوعين ظاهر.[3]

5. كتابة خطبة: آخر نص من نصوص القراءة «الفخاري الصبور» جاء على شكل قصّة في مقابل كتابة خطبة في التعبير الكتابي، والفرق بين الخطبة والقصة كبير.[4]

3-3- دراسة علاقة محتوى التعبير الكتابي ومحتوى أنشطة البناء اللغوي:

إن التعبير الكتابي يعتمد على أنشطة البناء اللغوي اعتمادا كبيرا؛ لأن تقنية الكتابة يستعمل فيها المتعلم القواعد الإملائية والنحوية والصرفية والبلاغية من أجل كتابة صحيحة، بأساليب وتراكيب مميزة، خالية من الأخطاء للوصول إلى المعاني المراد بسطها، وتوصيلها للقارئ بشكل سليم وصحيح.[5]

فالإملاء تزوّد المتعلم بقواعد وآليات كتابية يستقيم بها اللفظ، ويتّضح بواسطتها المعنى، وتنجلي من خلالها الفكرة، والنحو والصرف يُكسِبان المتعلم

(1) ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 81-84-86.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 95-100-102.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 213-221.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص 223-230.

(5) ينظر: طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، ص209.

القواعد والعناصر الأساسية التي تتركّب منها اللغة، حيث يوظّفها في كتابته المتنوّعة، وتَسمُها بسمتها الصحيحة، والبلاغة بأساليبها (معاني، بديع، بيان) تثري كتابة المتعلم، وتُقوّم أسلوبه، وتُحسّن تعبيره، وتبني تركيبا فنيا بديعا.

معظم دروس البناء الفني واللغوي المدرجة في السنة الرابعة تخدم بشكل كبير نشاط التعبير الكتابي، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

1- في الوحدة الأولى يتعرّف المتعلم على الحقيقة والمجاز في حصّة البلاغة، ويتعرّض في نشاط الظواهر اللغوية إلى تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا، فيوظّف هذه الآليات في نشاط التعبير الكتابي «توسيع فكرة».[1]

2- عند تعرّض المتعلم إلى الجملة البسيطة والجملة المركبة في الظواهر اللغوية يتعرض في التعبير الكتابي للحوار والوصف، والجملة بنوعيها مناسبة لهذين التقنيتين.[2]

3- في الوحدة التي يتعرّض فيها المتعلم إلى الجملة الواقعة خبرا لناسخ في الظواهر اللغوية يتعرّض في التعبير الكتابي إلى السرد، هذا النوع من الجمل يناسب تماما السرد.[3]

ومن أمثلة دروس البناء اللغوي التي لا تخدم التعبير الكتابي نجد:

1- الجملة الواقعة حالا المدرجة في نشاط الظواهر اللغوية تقابل تقنية الحجاج في حصة التعبير الكتابي، حيث أنها لا تخدمها؛ لأنّ هذه الجملة وصفية أكثر.[4]

---

(1) ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 10.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 56-60-67-71.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص132-136.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص 82-86.

2- الجملة الواقعة نعتا في مقابل كتابة نص حجاجي، حيث أنّ هذا النوع من الجمل وصفيٌّ لا يمتّ للحجاج بصلة.[1]

هذا جل ما يؤخذ عن العلاقة بين محتويات أنشطة اللغة العربية في عدم التوافق بين نصوص القراءة والمطالعة ودروس الظواهر اللغوية وبين تقنيات التعبير الكتابي وحصصه، أما باقي النصوص والدروس فهي تخدم التعبير الكتابي بشكل أوبآخر، نظرا لتوافقها مع مواضيعه.

خلاصة:

بعد التعرض لدراسة الكتاب شكلا ومضمونا ودراسة محتوى نشاط التعبير الكتابي فيه وعلاقته بمحتويات الأنشطة اللغوية الأخرى، يمكننا القول أن الكتاب –رغم بعض النقائص– يتوافق إلى حد كبير مع ما وُضع من أجله من أهداف، خاصة أنّه يمثل وحدة متكاملة، تُدرس فيها جميع أنشطة اللغة العربية بطريقة تكاملية، يخدم فيها كل نشاط الآخر.

من هنا يمكننا القول بأن تعليم التعبير الكتابي وتقديمه بالطريقة التكاملية– وإن كانت هناك مآخذ– أنجع وأنجح طريقة لربطها جميع أنشطة اللغة العربية ببعضها بعضا، لتتضافر فيما بينها للوصول إلى الكفاءة الختامية «أن يكون المتعلم قادرا على إنتاج كل أنماط النصوص: الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية»[2]

ختاما يمكننا أن نحكم بأنّ الطريقة التكاملية هي الأنسب لتعليم جميع أنشطة اللغة العربية، وتقديمها وفق وحدة متماسكة، لتحقيق الأهداف المحدّدة لها سلفا.

---

(1) ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 97-102.

(2) دليل الأستاذ في اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص5، ومنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص20.

المبحث الثاني: الكفاءات وعلاقتها بالمحتوى

بيداغوجيا الكفاءات مقاربة طرحتها المنظومة التربوية، حيث «أقر منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط شأنه شأن منهاج السنوات الثلاثة السابقة، المقاربة بالكفاءات والتصور البنائي للتعليم، أعطى أهمية كبيرة لنشاطات المتعلم للوصول به إلى الاستقلالية».[1]

إن هذه النظرة الجديدة تجعل المتعلم مركز العملية التربوية، وتجعل المعلم مسهلا لعملية التعليم وموجها للمتعلمين،ومسؤولا عن الإثارة بدلا من ترسيخ المعلومات وتلقينها.

وتطرح الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية قضية هامة، هي:«أساس التعلم هو نشاط التلميذ الذي لا يستوعب ولا يحتفظ إلا بما يحمل دلالة بالنسبة إليه، فيكتشف بنفسه ويكون الفاعل في بناء تعلماته».[2]

من هنا يمكننا التساؤل عن الكفاءات المستهدفة في تدريس نشاط التعبير الكتابي للسنة الرابعة المتوسطة وعلاقتها بمحتوى هذا النشاط في هذا المستوى.

1- الكفاءات المستهدفة من نشاط التعبير الكتابي:

نتعرض هنا إلى تحديد العناصر المحددة للكفاءة ومستوياتها، ثم نتطرق إلى الكفاءات المستهدفة في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

1-1- العناصر المحددة للكفاءة:

بعد التطرق إلى مفهوم الكفاءة اللغوي والاصطلاحي، لابدّ من التعرّف على العناصر الأساسية التي تحدّد الكفاءة، وتتمثل في ما يلي:

---

(1) الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، ص06.

(2) المرجع نفسه، ص06.

أ- المهارة: يعتبر الاختصاصيون في التربية أن عنصر المهارة من العناصر الأساسية للكفاءة، هذا لا يعني أنّ الكفاءة هي المهارة، فالكفاءة هي مجموع المهارات لأنّ المهارة هي: «جملة منظمة شاملة النواتج تعليمية نتيجة لسلوكات فردية يعبر عنها بواسطة فعل أونشاط مادي قابل للملاحظة، تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة وضعيات مدرسية أومهنية تتطلب قدرات مختلفة ومعارف مرتبطة بالوضعية أوبمادة خاصة».[1]

إذًا فالمهارة تتطلب مجموعة قدرات ومعارف مرتبطة بوضعية ما، متعلقة بالانجاز المادي.

ب- الإنتاج: يعتبر الإنتاج من العناصر المساهمة في إنجاز الكفاءات، لذا لا يمكن الحكم على المعارف لوحدها، فالحكم على قيمة الكفاءة لا يكون إلا عند ترجمتها إلى مهارة، مما يستلزم تحديد المحيط والميدان الذي يستطيع من خلاله المتعلم إظهار جدارته وقدراته العملية والعلمية، يجب أن يكون هذا السياق أوالمحيط مشكّلا من مجموعة الوضعيات والمواقف التعليمية، لتجعل من الكفاءة أكثر جديّة، لذا أصبح السياق بجميع مواصفاته من العناصر الفعّالة في إنتاج الكفاءة، والذي يَعتبر المدرسة جزء منه (السياق).[2]

ج- الادماج: هو عنصر هام من العناصر المشكّلة للكفاءة، إذْ «يجب الإقرار أن الكفاءة هي خلاصة ونتيجة تطور إدماجي لعمليات تعلمية التي تعتبر أساسية وضرورية، إنّ التركيز على هذه العلاقة هوالذي يعطي للظاهرة قيمتها وأبعادها الحقيقية، وهو الذي كشف الغموض المحيط بالغرض الأساسي المطلوب إنجازه من مفهوم الكفاءة، الذي يتم الخلط بينه وبين أهداف التكوين والتأهيل، مما يجعل

(1) مزيان الحاج أحمد قاسم، التدريس بواسطة الكفاءات للممتهنين بالتربية، ص142.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص143.

الحكم على حدود الكفاءة في تقديم المعطيات والدفع إلى مناهج التأهيل المستمدة من مقاربة الأهداف أمرا مشكوكا فيه، وفي كثير من الحالات يغفل التربويون عن تثمين أهداف التكوين التي تكون محصلتها عند نهاية كل درس، بَيْد أن إدخال الكفاءة في مثل هذه الحالات يؤدي إلى قلب وإثراء العملية التعليمية، بمعنى أن تصبح الكفاءة محددة بشكل دقيق لمحصلة فعلية للمتعلم في نهاية تعلماته».[1]

بعبارة أخرى تعني انتقال المتعلم من نظام قائم على التعليم إلى نظام قائم على التعلّم ضمن إستراتجية جديدة، هذا يؤدي إلى التفريق بين الكفاءة والهدف، فالكفاءة تتعدى الحدود المرسومة للهدف؛ لأنّها تدمج مجموعة من المعارف والمواقف التي يمكن إدراكها على شكل مهارة.

من هذا نستنتج أن خاصية الإدماج التي تتميز بها الكفاءة تجعل المعارف القبلية المكتسبة والقدرات والمهارات المكتسبة والفطرية لدى المتعلم عوامل لابدّ من توفرها عند الحديث عن الكفاءة الإدماجية المرتبطة بالعناصر السابقة الذكر من الفعل والإنتاج والمحيط.

1-2- مستويات الكفاءة:

تُبنى التعلّمات عبر مستويات محددة من البسيط إلى المركب، إذْ يتحقق كل مستوى معيّن بمرحلة تعليمية معينة، تدرج المستويات حسب مراحل التكوين، وهي:[2]

أ- **الكفاءات القاعدية:** تُعدّ الكفاءات القاعدية المستوى الأول من الكفاءة، تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية الواحدة، تشكّل الأساس الذي تُبنى عليه بقية الكفاءات،

(1) مزيا ن الحاج أحمد قاسم، المرجع السابق، ص144.

(2) ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، ط1، الجزائر، 2005، ص 75.

وهي تعني: «مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية»[1]، وتعني أيضا: «كفاءات تلزم المتعلم التحكم فيها ليتمكن من الدخول في تسيير تعلّماته الجديدة المرتبطة بها».[2]

بناءً على هذين التعريفين نخلص إلى أن الكفاءة القاعدية تشكّل مجموعة معارف المتعلم (المحضة، الفعلية، السلوكية)، وهي أساس عملية التعلم، وأيّ مشكل يواجهه المتعلم في اكتساب إحدى هذه المعارف سيشكل عوائق لديه في بناء كفاءات أخرى؛ لأنّ الكفاءات القاعدية تمثل حلقات متصلة ببعضها بعضا في سلسلة تمثل كفاءة أخرى ألا وهي "الكفاءة المرحلية"، لذا وجب حسبان ذلك والنظر إليه بأهمية بالغة حتى تُبنى الكفاءات بشكل سليم وتؤدي دورها المنوط بها.

وأُدرجت في كتاب السنة الرابعة المتوسطة مجموعة من الكفاءات القاعدية في التعبير الكتابي، ذلك حسب كل موضوع طبقا لحاجيات المتعلم، ويبقى المعلم هو الوحيد العارف بما يتماشى مع متعلميه، فيمكن له التغيير بالزيادة أوالتبديل حسبما ينوي فعله في القسم وحسب الوسائل التعليمية المتوفرة لديه، والظروف التعليمية التي يُوجَد فيها، وحسب طبيعة المنطقة القاطن فيها.[3]

تتمثل الكفاءات التعليمية القاعدية المدرجة في نشاط التعبير الكتابي المبرمج للسنة الرابعة المتوسطة فيما يلي:[4]

(1) محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات ، ص65.

(2) خير الدين هني، المرجع السابق، ص 76.

(3) ينظر: دليل الأستاذ في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص07.

(4) منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص23.

الكفاءة الختامية	الكـــــــفاءات القاعــديـــــة
إنتاج نصوص متنوعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة العربية.	– يحرر نصوص تشتمل على الحجاج. – يكتب نصوصا سردية ووصفية وحوارية وإخبارية. – يعلل آراءه ووجهات نظره، ويعزز أحكامه بالأدلة والشواهد. – يشرح المسائل ويفسر الظواهر بلغة سليمة. – يحرر رسائل إدارية ويحترم معايير كتابتها. – يكتب عروض حال وتقارير ومذكرات إعلامية. – يستثمر الرصيد اللغوي المكتسب. – يوظف قواعد النحو والصرف والإملاء ويدمجها أثناء التحرير. – يستعمل مستويات لغوية مختلفة بمراعاة مقام التواصل وأحوال المستقبل. – يعرض ما يكتب عرضا منسقا ويبرز فيه الفقرات والعناوين. – يضبط وينجز مشاريع كتابية بمفرده. – ينجز مشاريع كتابية بمعية زملائه (المجلة المدرسية، الاستطلاعات الميدانية، العروض). – يسجل رؤوس أقلام انطلاقا من سندات كتابية وشفوية. – يلخص نصوصا وفق قواعد التلخيص. – ينجز بطاقات مطالعة. – ينجز محاولات في الكتابة الفنية (القصة، الحكاية، الشعر)

هذه أهم الأهداف المرجو تحقيقها من خلال نشاط التعبير الكتابي، وتبقى للمعلم الحرية في زيادة أهداف أخرى يراها تحقق كفاءة ما.[1]

(1) ينظر: دليل الأستاذ في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 08.

ب- الكفاءات المرحلية: تعني: « مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية معينة قد تستغرق شهرا أوسداسيا».[1]

ويتم بناؤها بالشكل التالي:

كفاءة قاعدية 1+ كفاءة قاعدية 2+ كفاءة قاعدية 3..... = كفاءة مرحلية.[2]

يُبنى هذا المستوى من الكفاءات في السنة الرابعة المتوسطة على أن يكتب المتعلم المقال بأنواعه: اجتماعي، صحفي، إشهاري، وقد حُدّدت مجموعة من الكفاءات المرحلية في هذا المستوى، نذكر منها ما يلي:

الثلاثـــي	الكفاءة المرحليـــة
الأول	- يتحكم في آليات : التوسيع، التلخيص، التقليص. - يكتب نصا: إخباريا، وصفيا، حواريا، حجاجيا. - إعداد لوحة إشهارية.
الثاني	- كتابة نص حجاجي. - كتابة خاطرة، قصة، نصا سرديا. - يستعمل تقنية أحداث متفرقة.
الثالث	- يستعمل تقنية رؤوس الأقلام. - يكتب المقال بأنواعه: اجتماعي، صحفي، إشهاري. - يكتب خطبة.

(1) دليل الأستاذ في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 77.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 77.

ج- الكفاءة الختامية: يمثّل هذا المستوى الهدف الختامي لجميع التعلّمات التي يتلقاها المتعلمون، وهي تعني مجموع الكفاءات التي يتحكم فيها المتعلم عند نهاية مرحلة تكوينية، مثل ذلك أن يقرأ نصوصا مختلفة من المستوى العادي تلبّي حاجاته الشخصية والاجتماعية التي تلائم السنة الدراسية.(1)

يمكن أن تنجز الكفاءة الختامية في سنة دراسية، أوطور دراسي، ويتم بناؤها بالشكل التالي:

كفاءة مرحلية1+ كفاءة مرحلية2+ كفاءة مرحلية3+.....= كفاءة ختامية.(2)

تتمثل الكفاءة الختامية الخاصة بالتعبير الكتابي في السنة الرابعة المتوسطة في "**إنتاج نصوص متنوعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة**".

هذه الكفاءة بدورها هي جزء من الكفاءة الختامية للغة العربية في هذه السنة المتمثلة في "**أن يكون المتعلم قادرا على إنتاج كل أنماط النصوص الإخبارية والوضعية والسردية والحوارية والحجاجية**".

د- الكفاءة المستعرضة:

إذا كانت الكفاءة السابقة الذكر مرتبطة بوضعيات معينة، كعلاقتها بالوحدة التعليمية، أوبمرحلة زمنية معينة، أوبفصل كامل، فالكفاءات المستعرضة هي: «تنبني من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل التعلّمات أو المواد والنشاطات، ويمكن تحقيقها عندما تدمج نواتج التعلمات المختلفة وتركب منها كفاءات متقاطعة ضمن مجال معرفي واحد».(3)

---

(1) ينظر: دليل الأستاذ في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 77.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 77.

(3) المرجع نفسه، ص 77.

1-3- كفاءات نشاط التعبير الكتابي المبرمجة للسنة الرابعة:

للمدرسة وظيفة هامة في إيصال المعارف الأساسية وتكوين سلوكات المتعلم، وهي أيضا الفضاء المميّز لتعلّم الحياة الجماعية والاندماج وسط المجتمع، ذلك بالتحكم في بعض الكفاءات الأساسية، من بينها كفاءات اللغة العربية ومنها نشاط التعبير الكتابي، وفيما يلي كفاءات اللغة العربية المستهدفة في السنة الرابعة:[1]

1-3-1- كفاءات ذات طابع اتصالي: هي كفاءات تتعلق بالجانب التواصلي، إذْ أن «اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يملكه المتعلم لدخول مختلف مجالات التعلم، فهي مادة تعليم وإيصال تعلمات، وينبغي على المتعلم عند خروجه من المدرسة اكتساب هذه الكفاءات».[2]

من هذه الكفاءات ما يلي:

أ- أن يكون قادرا على التعبير باللغة العربية، ذلك أنْ:

- يتناول الكلمة في مختلف وضعيات الاتصال.
- يقرأ بطلاقة نصوصا مختلفة الطول والصعوبة.
- يحرر مختلف أنماط النصوص: رسائل، طلبات، شكاوى...
- يحلل نصا كالإدلاء بالفرضيات في المعنى، إعادة الصياغة واسترجاع أفكار وتلخيص وتعليق.

ب- أن يتحكم في بعض طرق التعبير بالخط (مخططات، رسوم، جداول، نماذج) والرسم، الرسم التشكيلي، وبالجسد والحركية والموسيقى.

---

(1) ينظر: منهاج السنة الرابعة متوسط في اللغة العربية، ص 08.

(2) المرجع نفسه، ص 08.

1-3-2- كفاءات ذات طابع منهجي:[1]

هذا النوع من الكفاءات يتعلق بالجانب التنظيمي المنهجي، وقد حُدّدت في السنة الرابعة المتوسطة مجموعة من هذه الكفاءات، منها ما يلي:

أ- ينبغي أن يكون المتعلم قادرا على تنظيم نفسه لتحقيق عمل بمنهجية تمكنه من إتمامه.

ب- أن يكون قادرا على استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والاتصال والقراءة والقياس.

ج- أن يكون قادرا على استعمال الحاسوب للبحث عن معلومة، وفي المراسلة، ومجموعات الحوار والعمل التعاوني الجماعي.

د- أن يكون قادرا على استعمال بروتوكول أووثيقة تبيّن كيفية الاستعمال.

1-3-3- كفاءات ذات طابع فكري:[2]

هي كفاءات تهتم بالجانب الفكري، منها ما يلي:

أ- أن يكون المتعلم قادرا على الفهم والانتقاد الموضوعي لمختلف المعطيات الصادرة يوميا عن وسائل الإعلام، تتعلق بمجالات مختلفة ذات الصلة بنشاطاته المرجعية.

ب- أن يتحكم في المعارف القاعدية في العلوم والتقنيات، ويكون قادرا على استعمال هذه المعارف للتمكّن من حل المشاكل.

ج- أن يكون قادرا على القيام بعمليات مختلفة، وعلى التعرف عليها في وضعيات مختلفة.

د- أن يكون قادرا على التعبير عن أي رأي أوموقف يصادفه.

---

(1) منهاج السنة الرابعة متوسط في اللغة العربية، ص 09.

(2) المرجع نفسه، ص09.

1-3-4- كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي:[1]

هذه الكفاءات لها صبغة شخصية أواجتماعية، منها:

أ- أن يكون المتعلم قادرا على العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي (تعاون- مساهمة).

ب- أن يكون قادرا على الاستشهاد ببعض الآيات من القرآن الكريم.

ج- أن يكون قادرا على التحكم في المعارف القاعدية من مختلف العلوم الاجتماعية.

د- أن يكون قادرا على التعبير عن القضايا الاجتماعية التي تهمه.

هـ- أن يكون قادرا على التعبير عن اهتماماته الشخصية.

هذه مجموعة كفاءات قاعدية تندمج في بعضها بعضا لتحقق الكفاءة الخاصة بالتعبير الكتابي ألا وهي: "إنتاج نصوص متنوعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة العربية"، وتندمج هذه الكفاءة الخاصة بالتعبير الكتابي مع كفاءات الأنشطة اللغوية الأخرى لتحقق في الأخير الكفاءة الختامية للغة العربية "أن يكون قادرا على إنتاج كل أنماط النصوص الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية والحجاجية".

2- مدى ملاءمة محتوى التعبير الكتابي للكفاءات المستهدفة :

للتحقّق من طبيعة العلاقة بين محتوى التعبير الكتابي والكفاءات المستهدفة من هذا المحتوى يمكننا طرح السؤال الآتي: هل هذا المحتوى يخدم الكفاءة؟ وهل توفرت جميع الأساليب والوسائل التي يحتاجها المتعلم من أجل تحقيق الكفاءة المستهدفة؟

(1) منهاج السنة الرابعة متوسط في اللغة العربية، ص09.

أ- نلاحظ من خلال محتوى التعبير الكتابي للسنة الرابعة أنه يحقق بقدر كبير الكفاءات المستهدفة في هذه السنة، ذلك لأنّ هذا المحتوى يسعى لبلوغ الهدف الختامي أوالكفاءة الختامية، التي تتمثل في قدرة المتعلم على إنتاج كل النصوص الإخبارية والوصفية والسردية والحوارية والحجاجية.

ب- إن المتأمل في محتوى التعبير الكتابي للسنة الرابعة يدرك أن مواضيعه تخدم هذه الكفاءة، فإنتاج النصوص بجميع أنواعها كما جاء في الكفاءة الختامية يتطلب التمكن من آليات كل نوع واكتسابها والتدرب عليها، هذا ما يتعرض إليه المتعلم خلال حصص التعبير الكتابي.

ج- إن المتعلم في السنة الرابعة تعرّف على تقنيات الإخبار وطرقه ونوع الجمل الواردة فيه وبعض أساليبه، ثم تدرب على كتابة نصوص إخبارية، الشيء الذي يؤهله إلى كتابة نص إخباري.

د- أخذ أيضا الحوار كتقنية في حصة التعبير الكتابي، حيث أدرك كيف تكون، وتعرض إلى نصوص حوارية في المطالعة الموجّهة، وتدرّب على كتابة النص الحواري بعد ذلك، فهو بذلك قادر على إنشاء هذا النوع من النصوص.

ه- تعرّض إلى تقنية الوصف وتعرّف على أساليبها وطرقها، وتعرّض إليها أيضا في المطالعة الموجّهة من خلال مطالعة بعض النصوص الوصفية، هذا ما يجعله يُنتج نصوصا يصف فيها أيّ ظاهرة تصادفه، أوحادثة، أومنظرا تأثر به.

و- قرأ النصوص السردية في حصة القراءة والمطالعة، وتعرّف على السرد كتقنية تستعمل أدوات وأساليب معينة، ثم تدرّب عليها في حصص التعبير الكتابي مما يسمح له بكتابة وإنشاء نص سردي.

ز- تعرّف على الحجاج ووسائله الخاصة بالاستدلال والبرهنة والاستشهاد والتعليل والتبرير في حصة التعبير الكتابي، ثم تدرب على هذه التقنية بكتابة نصوص حجاجية.

من هنا يمكننا القول أن محتوى التعبير الكتابي إذا ما طُبّق تطبيقا علميا كما سُطّر له باستعمال الوسائل المطلوبة والمساعِدة لتطبيقه في وقته المخصص له دون تقصير فإنه كفيل بتحقيق هذه الكفاءات القاعدية المذكورة سابقا، وتحقيق الكفاءة الختامية على أكمل وجه.

بمعنى آخر أن المحتوى الخاص بالتعبير الكتابي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط يخدم الكفاءات المستهدفة في هذه السنة بقدر كبير.

3- تقويم وتوجيه:

- إن نشاط التعبير الكتابي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط لم يُخصص له حجم ساعي كاف؛ لأنّ هذا النشاط يحتوي على مجموعة من المراحل يجب أن تنتهي باستيعاب المتعلمين للموضوع، ولابدّ من المرور بتقنيته الخاصة لإيصال الفكرة للمتعلم، ومناقشتها للتأكيد على الفهم حتى يستطيع المعلم طرح المطلوب، ومن ثَمّ التدرُّب عليها، كل هذا لا يمكن إنجازه وإتمامه في حصّة واحدة.
- عدم تخصيص حجم ساعي معيّن لتصحيح التعبير الكتابي لا يُتيح الفرصة للمتعلم بالتعرف على الأخطاء التي وقع فيها أثناء التحرير، وتحديدها وتصنيفها من أجل تفادي الوقوع فيها مرة أخرى.
- الكفاءات بأنواعها تمثّل حلقات مترابطة، حيث يعتمد كل نوع من الكفاءات على النوع الذي قبله لتشكيل الكفاءة الختامية، من هنا وجب حُسبان ذلك عند تحديد الكفاءات.

- إن النظر إلى الكفاءات على أنها إنجازات متكاملة ومترابطة الأجزاء تجعل المتعلم أكثر وظيفية في إنجاز مهامه التعليمية، وإنجاز مهامه الأخرى المتعلقة بحياته الأسرية والاجتماعية.
- تدريس كل أنشطة اللغة العربية بالكفاءات يجعل من هذه الأنشطة وحدة متكاملة، يخدم فيها كل نشاط الآخر من أجل توظيف هذه اللغة على أكمل وجه.
- ضرورة ترتيب الوحدات التعليمية ترتيبا منطقيا، مراعيا الكفاءات المتعلقة بكل وحدة، ذلك لتسهيل عملية تحقيق هذه الكفاءات.
- كثرة الأنشطة والتطبيقات التي تعقُب كل وحدة من شأنها أن تُسهم في تحقيق الكفاءات بشكل أفضل.
- أنشطة الإدماج التي تعقُب كل ثلاث وحدات تجعل من المتعلم يُدمج جميع معارفه ومكتسباته في هذه الوحدات أوالوحدات التي سبقتها، مما يُسهم بشكل أكبر في تحقّق الكفاءات.
- المشاريع المدرجة في نهاية كل وحدة هي أعمال كتابية (تعبير كتابي)، تُدمج فيها جميع المكتسبات، مما يُسهم بشكل كبير في تحقّق الكفاءات.
- أنشطة التقييم التكويني والتحصيلي هي أعمال كتابية، تساعد على تحقق الكفاءات، وتثري ذلك.
- ضرورة التركيز أكثر على نشاط التعبير الكتابي خاصة من حيث الحجم الساعي.
- تخصيص حصة لتصحيح التعبير الكتابي يُسهم بشكل كبير في تقويم تعابير المتعلمين.

المبحث الثالث: تعليم التعبير بالطريقة التكاملية

إنّ العلاقة بين محتوى التعبير الكتابي والطريقة التي يدرّس بها لا تقل أهمية عن العلاقة السابقة(المحتوى – الكفاءات)، لذا فإنّ اختيار الطريقة المثلى لتطبيق هذا المحتوى يجب أن تراعي جميع هذه العلاقات، وتراعي المحتوى.

1- الطريقة المنتهجة في تعليم التعبير الكتابي:

بما أن النظام التربوي في الجزائر يتّجه إلى التكامل من خلال تبنّي المقاربة بالكفاءات، فإنّ الطريقة التكاملية تُعدّ الأمثل في ذلك، إذْ «يقترح منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط الطرائق النشطة لتحقيق أقصى قدر ممكن من الفاعلية في ممارسة عملية التعليم الناجعة وفق منظور المقاربة بالكفاءات، ويتبنّى المناهج الطرائق النشطة لتحقيق الأهداف المتوخاة، وجعل المتعلم يمارس نشاطه التعليمي ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرّة التي تمكنه من الملاحظة والمعالجة والابتكار والاستقلالية في القرار الشخصي، فهذه التعلّمات كفيلة بتزويد كفاءات حقيقية يكون الأستاذ فيها منشطًا لعملية التعليم».[1]

من الطرائق النشطة المعتمدة في التدريس ما يقترحه منهاج اللغة العربية: «ويتعزز استخدام الطرائق النشطة باعتماد بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات لكونها عملية واقعية، أساسها ربط مكتسبات المتعلم المدرسية بالحياة، بإثارة مشكلات من واقعه المعيش، الأمر الذي سيولّد لديه الرغبة في حلّها باستخدام الوسائل اللازمة، وجمع المعلومات المناسبة، وتقديم النتائج المتوصل إليها، ويشير بعض المختصّين إلى أن الطرائق النشطة تجعل المتعلم صانع معرفته الخاصة، حيث يوضع في ظروف تسمح له باكتشافها عوض فرضها عليه».[2]

---

(1) منهاج السنة الرابعة متوسط في اللغة العربية، ص 31.

(2) المرجع نفسه، ص 31.

يمكن تلخيص أهمية هذه الطرائق فيما يلي:[1]

- تحفيز المتعلمين بإثارة اهتماماتهم العفوية لاستثمارها في جهودهم.
- إقامة حرية المبادرة والإبداع.
- التّوجيه نحو النّمو الوجداني والاجتماعي.
- الممارسة الفعلية وإتقان الإنجاز.
- التدرّج في بناء المعارف والمكتسبات.

2- البيداغوجيات المتبعة في الطريقة التكاملية:

إن أهم ما تركّز عليه هذه الطريقة هي فكرة إدماج المكتسبات التي تجعل من نِتاج التعبير الكتابي محصّلة كل الأنشطة اللغوية، لذلك ركّزَت على بيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا الوضعيات.[2]

2-1- بيداغوجيا المشروع:

هي أساليب إجرائية جديدة أُستحدثت مع تطبيق المقاربة الجديدة (الكفاءات)، واقتُرحت في المنهاج: «ويعتمد منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على بيداغوجيا المشروع لكونه رافدا من روافد الدعم وإدماج الكفاءات القاعدية المحدَّدَة والكفاءة الختامية باعتبار أن المشروع جملة من المهام يؤديها المتعلم لتفعيل مكتسباته وترسيخها، وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات خصوصا وأنه في نهاية مرحلة التعليم القاعدي الذي يحتاج فيه إلى التكامل الوظيفي لمجموع الكفاءات القاعدية والكفاءة الختامية للانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أوالتعليم المهني».[3]

---

(1) منهاج السنة الرابعة متوسط في اللغة العربية، ص 32.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 31.

(3) المرجع نفسه، ص 32.

عموما فالمشروع يكون من اقتراح المعلم، أواقتراح المتعلمين بتوجيه منه، والمشروع الناجح هو ذلك المشروع الذي تُراعى فيه جملة من الاعتبارات، منها مايلي:[1]

- الارتباط بالكفاءات التي يقترحها المنهاج حتى يعمل على تنميتها.
- التوافق مع ميول المتعلمين واهتماماتهم.
- الارتباط بجانب من جوانب حياتهم.
- التوافق مع مستواهم العقلي.
- العمل في حدود إمكانات المتعلمين وظروف المدرسة.

ولبيداغوجيا المشروع أهداف عديدة يمكن تلخيصها فيما يلي:[2]

- تكوين شخصية الفرد بتفاعله مع غيره.
- تعويده الاعتماد على النفس والمبادرة بالسعي إلى البحث والتقصّي.
- تثمين العمل الجماعي وما ينجرّ عنه من قيّم (تعاون- عمل...).
- تحمّل المسؤولية عند إنجاز المهام المسندة إليه.
- التبعية الايجابية لأعضاء الفوج بالمساهمة المتبادلة.
- التعبير عن الاستقلالية والقدرة على الابتكار.

والهدف الرئيس من بيداغوجيا المشاريع في تدريس اللغة العربية ما اقتُرح في المنهاج «إن بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة العربية هو مسعى يندرج ضمن منظور إضفاء الحيوية على المادة، وتحضير المتعلم لتحمل أعباء الحياة

(1) منهاج السنة الرابعة متوسط في اللغة العربية، ص 32.

(2) المرجع نفسه، ص 32-33.

بفاعلية في تقاليده، ويسري في فكره الطموح إلى التخطيط للمشاريع الكبرى مستقبلا».[1]

إذًا بيداغوجيا المشروع تدفع المتعلم إلى المبادرة والاستقلالية، وتشجعه على اختيار موضوع عمله بمفرده أوضمن جماعة، وتحثّه على البحث والتفاعل مع الآخرين بشتّى الأساليب.

من هنا فإن المشروع شكل من أشكال التعبير الكتابي، يبسط فيه المتعلم كلّ معارفه ومكتسباته.

2-1-1- المشاريع المقرّرة في السنة الرابعة المتوسطة:

لقد أُدرجت في السنة الرابعة من التعليم المتوسط مجموعة من المشاريع، حيث يأتي كل مشروع بعد ثلاث وحدات – كما رأينا سابقا –، تُدمج فيه جميع المكتسبات التي اكتسبها المتعلم خلال هذه الوحدات أوالوحدات التي قبلها على شكل تعبير كتابي، ومجموع المشاريع المبرمجة في السنة الرابعة المتوسطة هي سبعة مشاريع مقسمة حسب كل ثلاثي كما يلي:[2]

الثلاثـــي	المـــشاريع المـــقررة
الأول	- إعداد عريضة تدعو إلى الكف عن استغلال الأطفال. - تأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة. - إعداد لوحة إشهارية.
الثاني	- إعداد تحقيق صحفي. - تحضير ندوة أدبية. - الكتابة عن أحداث متفرّقة.
الثالث	- إعداد جريدة.

(1) منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص 33.

(2) ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة، ص07.

2-1-2- تحليل محتوى المشاريع:

يمكننا عرض هذا التحليل حسب المشاريع المُدرجة، كما يلي:

أ- المشروع الأول (إعداد عريضة): يعالج هذا المشروع قضية اجتماعية خطيرة من جهة، واستعمال التقنيات التي تعلّمها في حصص التعبير الكتابي كتوسيع فكرة من جهة ثانية، واستغلال المعارف والأفكار التي استقاها من نصوص القراءة والمطالعة من جهة ثالثة.

ب- المشروع الثاني (تأليف ألبوم): يظهر هنا الإبداع الخيالي للمتعلم، إذْ يطلق العنان لأفكاره في تصور أبطال وشخصيات قامت بأعمال شبه مستحيلة، يُعبّر عنها وعن أعمالها، بالإضافة إلى أنّه يستعمل تقنيات الوصف والحوار واستغلال ما تعرّض له في حصص القراءة والمطالعة.

ج- المشروع الثالث (إعداد لوحة إشهارية): ما يصادف المتعلم من إعلانات ولوحات إشهارية في الأماكن العامة أووسائل الإعلام يجعله مؤهَلا لإعداد مثل هذه الإعلانات واللوحات الإشهارية، خاصّة أنّه في مرحلة يمكنه أن يعبر فيها عن حاجياته، بالإضافة إلى أنّه تعرّض إلى التقنية وتدرّب عليها.

د- المشروع الرابع (إعداد تحقيق صحفي): بالرغم مما يقدمه هذا المشروع من فوائد جمّة للمتعلم، يكشف عن حاجته في البحث والتقصّي وتتبع الأخبار بصفة دقيقة ممنهجة، إلاّ أنه جاء متقدّما، خاصّة أن التدريب على كتابة مقال صحفي في حصة التعبير الكتابي جاء في آخر البرنامج.

هـ- المشرع الخامس (تحضير ندوة أدبية): هذا المشروع من شأنه أن يثري إنتاج المتعلمين الأدبية خاصة أنهم اكتسبوا تقنيات التعبير الأدبي (وصف، إخبار، حوار، سرد)، وتدرّبوا على الكتابة الأدبية في أنواع معينة كالخاطرة والنصوص بأنواعها.

و- المشروع السادس (الكتابة عن أحداث متفرقة): جميل أن يتدرّب المتعلمون على الكتابة والتعبير عن أحداث متفرّقة، إلا أن ما يؤخذ عن هذا المشروع هو وسيلته في ذلك، وهي تقنية رؤوس الأقلام؛ لأنّ هذه النقطة معقّدة ولا تُناسب مستوى المتعلمين في هذه المرحلة، فهي تقنية تعتمد على الاستماع والانتباه والاختصار والتعبير بكل أشكاله في آن واحد، وهذا أمر مستعص على المتعلمين، وهي تقنية تُستعمَل في المستويات العليا كالجامعات والمعاهد العليا، وتُستعمل في المحاضرات والندوات.

ز- المشروع الأخير (إعداد جريدة): هو مشروع يثري معارف المتعلمين؛ لأنّه يدعوهم إلى الإطّلاع على الجرائد والمجلات لاستقصاء المعلومات والأخبار من جهة، ويدفعهم إلى استعمال تقنيات تعرّضوا لها في حصص التعبير الكتابي كالمقال الصحفي، والنص الإشهاري، وغيرهما من جهة أخرى.

2-2- وضعيات التعلّم:

هي أسلوب جديد في التعليم ينطلق من وضعيات معينة تُعدّ مسبقا، وعُرّفت في المنهاج كما يلي: «وضعيات التعلّم هي التقاء لمجموعة من العناصر ومن العوامل والظروف والمعطيات في مختلف المجالات، التي تطرح إشكاليات تنشأ عنها نشاطات تعلّمية يتم من خلالها تنمية قدرات المتعلمين وتطوير كفاءاتهم بطرق مناسبة في سياقات محددة في ضوء إستراتيجيات مناهج المواد الدراسية وأهداف التعلّم».[1]

يُطلق على وضعيات التعلم حل المشكلات أوالوضعية - المشكلة، وتُعرّف هذه الأخيرة على أنّها: "وضعية يواجهها المتعلم، وحالة يشعر فيها بأنّه أمام موقف مشكل أوسؤال محير، لا يملك تصورا مسبقا عنه، ويجهل الإجابة عنه،

(1) منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص 33.

مما يحفّزه على البحث والتقصي من خلال عمليات معينة لحل المشكلات..."[1]، وعرّفها "دوما كاري Dumas Carré" بأنها: "وضعية تتضمن صعوبات لا يملك المتعلم حلولا جاهزة لها".[2]

إذاً المتعلم في هذا الأسلوب لا تُقدَم له المعلومة جاهزة، بل تُفتعل له مشكلة يصل من خلال البحث عن الحل إلى المعلومة بنفسه، بتوجيه من المعلم، أي أن الوضعية المشكلة هي: «وضعية مبنية لغرض تعليمي يجب أن ترتكز على معطيات معقدة، مثيرة للشعور بالحيرة والغموض، يتطلب حلها إجهاد فكر ومعاناة بإثارة الحوار والنقاش المجدي، ولكن هذه المعطيات يجب أن تكون ملائمة لمرحلة نمو المتعلمين العقلي، وذات دلالة بالنسبة إليهم»[3]، فالمعلم بعد تمهيد صغير يعرض المشكلة على المتعلمين، يوجههم بالمحاورة وطرح الأسئلة إلى لبّها، فيستثير تفكيرهم، وبعد الأخذ والرد والنقاش المثمر يصل المتعلمون إلى الحل.

يجب انتقاء وضعيات التعلم من الواقع المعيش للمتعلم على أن تتيح له إدماج مختلف المكتسبات المعرفية والسلوكية والوجدانية، كل ذلك في إطار ما يقترحه المنهاج من كفاءات وكفاءة ختامية ومحتويات.[4]

إذًا الوضعية تعبر عن المحيط الذي يتحقق في إطاره نشاط التعلم، تكون دالة لتحفّز المتعلم على العمل وتُعطي معنى لتعلمه.

---

(1) العربي أسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006، ص63، نقلا عن: زايدي فاطمة، تعليمية التعبير وفق المقاربة بالكفايات-المرحلة الثانوية أنموذجا- مذكرة ماجستير، جامعة بسكرة، 2009، ص136.

(2) المرجع نفسه، ص63.

(3) منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص18.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص 33.

2-2-1- قواعد بناء الوضعية- المشكلة:

يتم التدرّج في الوضعية المشكلة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن الواضح إلى المجرد المبهم، ومن العملي المحسوس المادي إلى النظري، وبناء الوضعية – المشكلة يتم تخطيطه من قبل المتعلمين بطريقة فردية أوجماعية، على أن ترتبط بحاجيات المتعلم وتعتمد على أنشطة استكشافية وتتصف بالمقاومة لتحفيز التلاميذ على استثمار أفكارهم ومعارفهم السابقة.

من أمثلة ذلك في نشاط التعبير الكتابي يوضع المتعلم في موقف إلقاء كلمة بمناسبة يوم العلم، يوظّف فيها ما أمكن من النواسخ والأساليب المختلفة (المدح، الإغراء...)، وغيرها من المعارف التي اكتسبها خلال أسبوع كامل من التعلّم أوخلال وحدة تعليمية كاملة، ويعتمد فيها على النمط الحجاجي مثلا، وتكون هذه الوضعية قابلة للتحويل، فتكون الكلمة بمناسبة أخرى غير يوم العلم.

تُعد الوضعية- المشكلة من أهم الطرائق لبناء الكفاءات، ذلك بالنظر إلى الدور الفعّال الذي تلعبه في تعديل سلوك المتعلم، وجعله يجنّد مالديه من موارد، ويكتسب الخبرات ويوظفها في حياته اليومية بالربط بين النشاطات المختلفة ليصل إلى الحلول المناسبة، يتجاوز العوائق ويُذلل الصعوبات أثناء التعلّم عبر سيرورة من عمليات التعبئة والاستحضار والانتقاء لما يمتلكه من موارد معرفية فينمّي كفاءات ويبني أخرى.

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نتصور كفاءة دون معارف كما يتوهم البعض، حيث يرى بعض المدرسين أن المقاربة بالكفاءات هي ترك الحبل على الغارب للمتعلم يفعل ما يشاء بلا ضابط ولا رقيب، مادام حل المشكلات هو نشاط استكشافي، أي أن دور المعلم في إعطاء المعرفة قد ولّى وانتهى، ويرى فيرنيو G.Vergnaud: «أن المعرفة باعتبارها ضرورية للكفاية تتكوّن من

خلال المشكلات، أي بواسطة التحكم في المواقف، فالفرد يستخدم مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية للوصول إلى الحل المناسب، إنها تقنية من تقنيات التعلم والتكوين الذاتي».[1]

فالمتعلم يكتسب الخبرات والمعارف ويوظف ما اكتسبه عن طريق المحاولة والخطأ ليصل إلى الحلول المناسبة، وهنا تلتقي المقاربة بالكفاءات مع النظرية السلوكية التي رسمت مسار التدريس بالأهداف، ولكي تؤدي هذه البيداغوجيا (حل المشكلات) وظيفتها في بناء الكفاءة لابدّ من توفر شروط أساسية منها:[2]

1. اختيار المعلم للمشكلات التي تتلاءم مع مستوى نضج المتعلمين العقلي وقدراتهم الذاتية على التفكير والفعل في الآن نفسه، وتجنب التعقيد الذي يؤدي إلى التثبيط فيما يؤدي التبسيط المفرط إلى عدم تحفيز المتعلم.
2. اختيار مشكلة تنصب على إحدى القضايا الخاصة أوالعامة تكون مشوقة تؤدي إلى خلخلة توازن المتعلمين، وإلى استفزازهم من أجل البحث عن الحلول بواسطة تعبئة وتجنيد مواردهم المعرفية والحركية وغيرها.
3. اختيار مشكلة متمركزة حول المعارف لتحقيق الكفاءات الأساسية التي ينبغي اكتسابها، هذا يعني تحفيز جميع المتعلمين، وجعلهم يبحثون عن الحل بطرائق ناجعة في الاتجاهات الصحيحة.
4. اختيار مشكلة قابلة للتجزئة عند الاقتضاء إلى مشكلات فرعية.

(1) محمد أمزيان، الذكاءات المتعددة وتطوير الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2004، ص99.

(2) العربي أسليماني، المرجع السابق، ص 65.

5. إقامة حوارات أفقية بين مجموع المتعلمين، وخلق صراعات معرفية من شأنها تخصيب الوضعية، وبناء الكفاءات اللازمة، وتحقيق الإنجازات الدالة على حصول الكفاءة.

إن طريقة حل المشكلات أوالوضعية- المشكلة تجعل المتعلم -بعد تزويده بالمعلومات اللازمة والمعرفة الهادفة- يصحح مساره ذاتيا (بتلميح من المعلم طبعا) في ضوء ما اكتسبه من معارف ومهارات لغوية، فيسترشد إلى الخطأ ويُحدّده ويعدّله تدريجيا، ذلك عن طريق طرح المشكلة في هيئة سؤال شفهي أوكتابي، ويراقب المعلم المتعلمين فرادى أوجماعات، حتى يجتازوا الخطوات بنجاح، ثم يعزز ويُثمّن العمل الذي قام به المتعلم، ويقترح عليه مشكلات مشابهة لتطبيق الإستراتيجية التي توصل إليها من قبل، فالمتعلم في مسار حلّه للمشكلات يمرّ بمرحلة اللاتوازن*، وبعد وصوله إلى حل المشكلة يعود إلى مرحل التوازن مرة أخرى، على ألاّ يُترك المتعلم في مرحلة اللاتوازن يتخبط في حيرته، بل يأخذ المعلم بيده للوصول به إلى شاطئ النجاة والأمان دون أن يشعره بذلك.

2-2-2- أنواع المشكلات(الوضعيات):

إن حل المشكلة يعتمد أساسا على وضع المتعلم في مواجهة وضعيات معقدة ليس لديه تصور مسبق عن حلها، هذا يعني أن الطريقة تختلف اختلافا جذريا عمّا سبق، فالمتعلم لا تُعطى له القاعدة ويطلب منه تطبيقها، بل عليه أن يصل هو بنفسه إلى القاعدة.

(*) مرحلة اللاتوازن هي الفترة التي يشعر فيها المتعلم بالحيرة والقلق.

وقد استطاع ميندرك Minderc التمييز بين ثلاثة أنواع من المشكلات هي: "المشكلات المبنية construits" و"المشكلات التلقائية spontanés" و"المشكلات المحدثة suscités".

«فالمشكلات **المبنية:** هي مشكلات يتم تحضيرها والتخطيط لها من طرف المعلم، وتتسم هذه المشكلات بمراحل منظمة ومتتالية لتحقيق الهدف المسطر، هي:

- مرحلة التحفيز وطرح المشكلة.
- مرحلة صياغة الفرضيات انطلاقا من خبرات المتعلم.
- مرحلة تمحيص الفرضيات اعتمادا على التوثيق والتجريب والملاحظة.

أما المشكلات **التلقائية:** فهي ليست مصطنعة أومحدثة، بل إنها تطرح من لدن المتعلم، تكون نابعة من إحساسه وتجربته الخاصة وحاجات ذاته، في علاقته بالواقع وحياته الخاصة اليومية.

والمشكلات **المحدثة:** فهي التي يتولى فيها المدرس استدراج المتعلم ومساعدته على وضع المشكلة بنفسه، ذلك من خلال خلق جو مناسب، شريطة الارتباط بالمقررات والبرامج».[1]

ولتخطيط وضعية تعلّمية يتعيّن أخذ جملة من العناصر بعين الاعتبار، منها ما يلي:[2]

أ-السياق (الإشكالية): يتم فيها وصف الوضعية التعلمية (التساؤلات، التحديات...)

(1) العربي أسليماني، المرجع السابق، ص 65- 66.

(2) منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 33.

ب- خلاصة المكتسبات المستهدفة: لابد من تحديد العناصر الآتية:

-الغرض التربوي.

-الكفاءة أوالكفاءات القاعدية.

-المعارف المراد تحقيقها.

ج- سير العملية: فيها مجموعة من المراحل هي:

-مرحلة التحضير: يتم فيها تقديم وضعية الانطلاق.

-مرحلة التنفيذ: يتم فيها وصف مختلف المهام والوسائل المستعملة.

-مرحلة الإدماج (الاستثمار): يتم فيها العودة إلى مرحلة الانطلاق، والتأكد من بلوغ الغرض التربوي المستهدف في البداية، أي القيام بعملية التقويم.

إن تحديد المهارات اللغوية المراد إكسابها للمتعلمين من قبل المعلم من شأنه أن يجعل المتعلم يُقبل عليها ويُتقنها، فيسعى جاهدا إلى إنماء معجمه اللغوي، وتوظيف مكتسباته خاصّة في درس التعبير لأنّه من أهم حقول التوظيف، على أن يتدخل المعلم للتصحيح حينا والتوجيه والإرشاد حينا آخر، ويُشعِر المتعلمَ أنّ الإقبال على الدروس ليس هدفا في حد ذاته، إنما هو وسيلة من وسائل التعلم، هذا الإقبال على النص الأدبي أوالنص التواصلي من قبل المتعلم يُكسِبه القدرة على ترتيب الأفكار، وعمق العواطف، واقتباس الأساليب، والنسج على منوالها، وإقباله على درس قواعد اللغة إنما هو وسيلةٌ لسلامةِ اللسان من اللحن، وصحةٌ للكلام عند التعبير، أما درس البلاغة فيفتح أمامه أبواب الخيال للتعبير عن خلجات نفسه، وعن أحاسيسه وأفكاره، فيُقبل على التعبير الإبداعي دون خوف

أووَجَل، ويُكسِر حاجز الخجل الذي يشعر به كثير من المتعلمين، فيبعدهم عن المشاركة والإدلاء بآرائهم، والمساهمة الفعّالة في التعبير.[1]

إن وضع المتعلم في وضعية حل مشكلة له مزايا جمة منها:

1. يغرس في المتعلم الثقة في قدرته على العمل وإتقانه.
2. يُحسّن أسلوب التفكير المنطقي المنهجي بغية الوصول إلى الحلول الممكنة.
3. يحرك دوافع النشاط لديه، فالمتعلم عندما يشعر أن له رأيا يُحترم، يسعى جاهدا للوصول إلى الحل المناسب، حينئذ يشعر بالرضا؛ لأنّه ساهم في البحث والتقصي.[2]

دور المتعلم في بيداغوجيا الوضعيات هو المشاركة والانخراط في الجماعة لإعداد المشاريع، كما أن له الحق في التعبير عن رأيه بكل حرية، ويبقى للمعلم حقّ اختيار الوضعية التي يراها مناسبة للدرس؛ لأنّ مايصلح لدرس قواعد اللغة لا يصلح للنص الأدبي دوما، وما يصلح للبلاغة قد لا يتماشى ودرس التعبير، وحتى في درس التعبير فالوضعيات تختلف من موضوع إلى آخر.

من هنا يمكننا القول أن أنجع وأنجح وضعيات للتعلم هي تلك التي يصوغها المعلم، ويخطط لها انطلاقا من الحياة اليومية للمتعلم، والظروف المحيطة به التي تكون في دائرة اهتماماته، حيث تجعل هذه الوضعيات المتعلم في علاقة مع الكفاءات والمادة المقررة في المنهاج.

وتبقى بيداغوجيا الوضعيات تستعمل في التعبير الكتابي خاصة في بسط التقنيات وعرضها، وأثناء إنجاز التعبير وتحرير المواضيع، وهي أفضل وأنجع بيداغوجيا في ذلك.

---

(1) محمد أمزيان، المرجع السابق، ص 99.

(2) منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص20.

1-تقويم وتوجيه:

لقد أظهرت التجربة التربوية مدى فشل الطرائق التقليدية التي تقدم الأنشطة متفرّقة، ولما كانت أنشطة اللغة العربية مرتبطة ببعضها ارتباطا وثيقا على أساس أنها تُشكّل وحدة متكاملة، اِستُبدلت هذه الطرائق التقليدية بطريقة أكثر فعّالية في تدريس هذه الأنشطة، هذه الطريقة تُعرف بالطريقة التكاملية[1]، حيث يُجمع التربويون وكل هيئات التدريس على مدى نجاعتها، فهي تمكّن المتعلم من دراسة الظاهرة اللغوية في شكل تكاملي في إطار وحدة فكرية منسجمة.[2]

الطريقة التكاملية باعتبارها منهجا في التدريس عموما، وتدريس اللغة العربية خصوصا تعتمد الطرائق النشطة في تقديم الأنشطة، خاصة تلك الطرائق التي تدفع المتعلمين إلى المشاركة الفعلية في كل التعلّمات، وتحقيق الكفاءات التي تقيس قدراتهم الفعلية في الإنجاز والإتقان، مجسدين بذلك البناء المتدرج للمعرفة، والابتعاد عن الحشو والتلقين[3]، لهذا نجد أنّ الطريقة التكاملية اِعتمدت بيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا الوضعيات.

بما أن جميع الأنشطة اللغوية -بما فيها التعبير الكتابي- تنطلق من النصوص يمكن تسجيل عدة ملاحظات وتوجيهات حول هذه النصوص، أهمها:

1) النصوص لا تخدم جميع الأنشطة في آن واحد، وإن كان هذا فهي لا تغطي جميع أجزاء كل درس.

---

(1) ينظر: هذا البحث، ص 42.

(2) ينظر: منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 31.

(3) المرجع نفسه، ص 31.

2) يجب أن تكون النصوص المدرجة وظيفية، تساعد المتعلمين على فهم الظواهر اللغوية المقصودة بالدراسة، ومطابقة لتقنيات التعبير الكتابي.
3) يجب أن تكون النصوص مأخوذة من واقع المتعلمين، وتُلبّي رغباتهم، وتستهويهم؛ لأنّ غير هذه النصوص بعيدة عنهم، لا يمكنهم استيعابها وفهمها بشكل جيد.
4) اختيار النصوص المشوّقة، وتقديمها لهم بأسلوب جذّاب، لها أثر بالغ في عملية التعليم.
5) كلما كانت النصوص تطرح قضايا في دائرة اهتمام المتعلمين كلما كان استيعابها والميول لها أكثر.

رغم أهمية الطريقة التكاملية في تقديم أنشطة اللغة العربية فقد سُجلت عليها بعض الملاحظات والمآخذ، أهمها:

1) عسر اختيار النصوص التي تصلح لكل سن ولكل صف.
2) صعوبة إعداد كتاب مدرسي يحيط بجميع فروع اللغة العربية إحاطة تامة.
3) صعوبة توصّل المربين إلى الفروق الفردية بين المتعلمين، وتذليل ذلك.
4) لا تساعد على معالجة الأخطاء الفرعية الدقيقة.

على الرغم من الانتقادات والملاحظات التي وُجهت لهذه الطريقة إلا أنها تبقى الطريقة الأفضل والأسلم في تدريس أنشطة اللغة العربية، ذلك لتماشيها مع النظريات الحديثة من جهة، ولاهتمامها بالمتعلم أكثر من جهة ثانية، بالإضافة إلى قيامها على الترابط والتكامل بين أنشطة اللغة العربية، مما يجعلها أكثر وظيفية.

المبحث الرابع: تقويم التعبير الكتابي

التقويم في المنظور التربوي الحديث ليس وسيلة للكشف وتحديد مستوى المتعلمين، إنما هو جزء من العملية التربوية، ومكوِّن من مكوناتها، ذلك ما اقترحه منهاج اللغة العربية: «إن التقويم جزء من عملية التعليم والتعلم فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجا عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة، وبهذه الصفة يكون استغلال أخطاء التلميذ أونقائصه في تصور طرائق التكفل بها عنصرا إيجابيا وهاما في تشخيص تلك النقائص واستدراكها»[1]، وهو أيضا: « ويعتبر التقويم أداة فعالة لقياس نمو التلاميذ، وفي الوقت نفسه وسيلة حكم تمكننا من معرفة تطور السيرورة التعليمية التعلّمية».[2]

1- آليات التقويم :

من خلال التعريفين يتبين أن التقويم ليس عملية قياس للتعلمات فقط، إنما هو عنصر من عناصر العملية التعليمية التعلّمية، وجزء هام فيها، يلازمها من بدايتها إلى نهايتها، وسنتعرض إلى ذلك عند كلامنا عن أنواعه.

1-1- أنواع التقويم:

تندرج تحت التقويم ثلاثة أنواع تساير العملية التربوية، هي كالآتي:

1-1-1- التقويم التشخيصي:

يكون هذا النوع من التقويم قبل بداية عملية التعلم، كثيرا ما يرد في شكل اختبار يجريه المعلم في بداية السنة الدراسية للتحقق من مدى تحكم المتعلم في

(1) منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص 06.

(2) خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات ، ص176.

المكتسبات القبلية، والكشف عن ثغرات تعلمه أونقائصه، حيث يمكّن المعلم من تقدير مستوى متعلمي الفوج المسند إليه، فيبني التعلمات اللاحقة على أساس ما اكتسبوه من كفاءات، وقد يقع التقويم التشخيصي في بداية الحصة التعليمية لمراجعة عنصر متصل بالدرس الجديد، أوللتحقق من الحلقة السابقة؛ لأنّها ضرورية لتأسيس تعلمات جديدة، وقد يتم التقويم التشخيصي في شكل وضعية مبسّطة أوفي شكل سؤال يطرحه المعلم في بداية الحصة، ويبني مراحل درسه انطلاقا من أجوبة المتعلمين.[1]

بما أن التعبير الكتابي له مصادر تلقٍ متنوعة من غير المدرسة، فإن التقويم التشخيصي يكتسي أهمية بالغة بحكم وجود المتعلم في وسط أسري واجتماعي يستعمل اللغة العربية – وإن كان المستوى العامي–، مما يمكنه من تحصيل معارف قبلية في المادة، فيكون الهدف من التقويم التشخيصي هو تحديد مدى تحصيل واكتساب المتعلم للمعارف والسلوكيات من وسطه الموجود فيه، وكذا تصحيح ما يمكن أن يكون قد أساء فهمه، وتمكينه من الفهم السليم والمناسب لقدراته، كما يفيد في تصنيف المتعلمين إلى مستويات متجانسة، حيث تبدأ كل مجموعة من المستوى المناسب لها[2]، من أمثلة التقويم التشخيصي في حصص التعبير الكتابي ما يلي:

-في كتابة نص حجاجي تُقوّم مكتسبات المتعلم في تقنية الحجاج وخصائصها وإدراج الحجج والبراهين وكيفية البرهنة (الحوار بالمجادلة).

-في كتابة نص حواري كذلك تُقوّم التقنية وخصائصها.

-في كتابة نص وصفي أو سردي تُقوّم التقنية وخصائصها كذلك.

---

(1) ينظر: خير الين هني، المرجع السابق، ص176، والوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص21.

(2) ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية، ص 48-49..

- عند كتابة القصة يمكن تقويم مكتسبات المتعلم في خصائص القصة.
- تقويم خصائص وفنيات كتابة الخاطرة في حصة كتابتها.
- عند كتابة الخطبة يمكن تقويم خصائصها وفنياتها.
- يمكن تقويم المكتسبات الخاصة بمشروع "إعداد تحقيق صحفي" عند تقديم كتابة مقال صحفي.

هذه بعض النماذج والأمثلة التي يمكن للمعلم أن يقوم بها أثناء مرحلةالتقويم التشخيصي، وتبقى الحرية كاملة له في اختيار ما يراه مناسبا لهذه المرحلة.

1-1-2- التقويم التكويني:

يأتي هذا النوع من التقويم أثناء عملية بناء التعلمات، مرافقًا لها، وعقب كل مهمة من مهام التعلّم، وهو: «مسار للتقويم المستمر الذي يهدف إلى ضمان تدرج كل فرد في مسعى التعلم بغرض تعديل وضعية التعلم، أووتيرة هذا التدرج من أجل إدخال التحسين أوالتصحيح المناسبين عند الحاجة».[1]

إذًا التقويم التكويني هو الذي يحرّك عملية التدريس بهدف تحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق بناء الكفاءات المستهدفة، فبهذا المعنى يستغرق مدة ممارسة العملية التعليمية التعلّمية، ويوفّر للمعلم والمتعلم تغذية مرتدّة من خلال النتائج المحصّلة، فيسعى المعلم بناءً عليها إلى اختيار أوتعديل مناسب للإستراتيجية، قصد تسهيل سير العملية التعليمية التعلمية للانتقال من التحصيل المعرفي إلى الأداء، ومن ثم إلى التفاعل الوجداني، كما يستفيد المتعلم من معرفة جوانب القوّة والضعف في أدائه.[2]

(1) الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص21.

(2) ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية، ص49.

ويهدف هذا النوع من التقويم إلى قيادة المتعلم في عمله المدرسي بتحديد الصعوبات التي تواجهه، ومساعدته على إيجاد التدابير التي تسمح له بالتقدم في هذا العمل.[1]

إذًا فوظيفة التقويم التكويني هي التعديل والتصحيح وتقديم المساعدة الفورية للمتعلم الذي يلاحَظ لديه قصور ما في تحقيق هدف من أهداف حلقات التعلم.

من هنا ندرك أن التقويم التكويني يُعنى بالمسار أكثر مما يُعنى بالنتائج؛ أي بطريقة تعلم المتعلم والعمليات العقلية التي يقوم بها، من أجل تحقيق هدف الدرس، ومن جهة أخرى فمسعى التقويم التكويني مسعى تشخيصي؛ لأنّه يهدف إلى تحديد النقائص، وبيان العواقب المعترضة لتحقيق الهدف المنشود.

من وظائف التقويم التكويني ما يلي:[2]

1) اكتشاف مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين لعلاجها قبل الشروع في خطوة جديدة هامة من التعلم.
2) التنظيم والضبط اللذان يرميان إلى تصحيح ظروف التعلم وتحسينها وإعادة توجيهها.
3) إعادة النظر في الإستراتيجية المنتهجة التي تساعد على تحقيق التعلم المنتظر بالقدر الكافي.
4) برمجة نشاطات وتمارين لمعالجة النقائص التي أظهرها التقويم من أجل تجاوزها، وتحسين المستوى.

من أمثلة التقويم التكويني في حصص التعبير الكتابي ما يلي:

---

(1) ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص21.

(2) المرجع نفسه، ص 22.

1) تقويم مدى استيعاب المتعلمين لتقنية الحجاج وخصائصه عند كتابة نص حجاجي من خلال استخراج هذه الخصائص من الفقرة المعروضة أمامهم، التي تجعلنا نحكم عليها بأنها نص حجاجي، ذلك بمقارنة الفقرة مع التقنيات المدروسة سابقا (تعليل- إخبار- سرد...)، وتتبع خطوات النص الحجاجي، وهي:

- وجود حوار بالمجادلة.
- وجود الحجج والبراهين.
- استعمال الحجج والبراهين لإقناع الطرف الآخر.

2)تقويم مدى استيعاب المتعلمين لخصائص الحوار في كتابة نص حواري من خلال استخراج هذه الخصائص من الفقرة المعروضة أمامهم، التي بدورها تجعلنا نحكم عليها بأنها نص حواري، ذلك بمقارنة الفقرة مع التقنيات المدروسة سابقا، والتأكد من وجود الخصائص التالية:

- وجود أطراف للحوار.
- وجود تنظيم للكلام بين الأطراف.

3)تقويم مدى استيعاب المتعلمين لخصائص الوصف في كتابة نص وصفي من خلال استخراج هذه الخصائص من الفقرة المعروضة أمامهم، التي بدورها تجعلنا نحكم عليها بأنها نص وصفي، من خلال مقارنة الفقرة مع تقنيات الوصف المدروسة سابقا، واستخراج الخصائص التالية:

- تصوير المشاهد وتقديم الشخصيات والتعبير عن المواقف والمشاعر والانفعالات.
- الدقة في التصوير.
- استخدام النعوت.

- استخدام الفعل الماضي بكثرة واستخدام الفعل المضارع الدال على الحال.

4) تقويم مدى استيعاب المتعلمين خصائص السرد، الخاطرة، الاقتباس، القصة، وغير ذلك عند كتابة كل نوع.

1-1-3- التقويم التحصيلي:

يأتي هذا النوع من التقويم في نهاية وحدة دراسية أوفصل دراسي أومقرر أومرحلة دراسية، وقد جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ما يلي: «التقويم التحصيلي يكتسي طابع الحصيلة من أجل التدخل مباشرة لمواجهة الصعوبات المعترضة، فهو يقع إذًا بعد عدد من مهام التعلم التي تمثل كلاً».[1]

يهدف هذا النوع إلى إعطاء تقديرات للمتعلمين، تبيّن قدراتهم التحصيلية وفق بناء الكفاءات، ولا يركز على التفاصيل أوالأهداف الفرعية كما في التقويم التكويني، إنما يهتم بإعطاء تقديرات نهائية، حيث يُقوَّم في هذه المرحلة مدى توظيف المتعلمين للظاهرة أوالتقنية المقصودة وآلياتها وخصائصها، ومن أمثلة ذلك مايلي:

1) عند نهاية كل وحدة يكون المتعلم تطرق إلى تقنية واحدة، وفي نهاية هذه الوحدة يُطلب منه إنجاز تعبير كتابي باستعمال هذه التقنية، ثم يكون التحقق من توظيف ذلك من خلال هذا الإنجاز، والملاحظ أن الوحدة الموالية لعرض التقنية تكون لاستعمال هذه التقنية، من ذلك: (الوصف، كتابة نص وصفي)، (السرد، كتابة نص سردي)، (الحجاج، كتابة نص حجاجي)، وغير ذلك.

(1) الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص 22.

2)عند نهاية كل مرحلة دراسية (ثلاثي) يُقدّم نصّان للمتعلمين، تُطرح حولهما أسئلة من أجل استخراج التقنيات المعروضة خلال هذه المرحلة وخصائصها ومدى استعمالها في النصين.

1-2-مقاييس تقويم التعبير الكتابي:

يُقوّم المعلم إنتاج المتعلمين باستعمال عدّة مقاييس تتفرع إلى مؤشرات تدلنا على مواطن التقويم بدقة، من هنا وجب التفريق بين المقياس والمؤشر.

1) **المؤشر:** هو علامة قابلة للملاحظة، تُضفي صفة الإجرائية على المقياس.[1]

2) **المقياس:** هو صفة تعبر عن النوعية، تتخذ لإصدار حكم أوملاحظة في إطار عملية التقويم، وتتم صياغة المقياس (المعيار عند البعض) بطرق عدّة منها:[2]

- استعمال مصدر ذات دلالة ايجابية: مطابقة، انسجام، دقة، جِدة، وضوح،...
- استعمال مصدر تضاف إليه صفة ذات دلالة ايجابية: استعمال وجيه، تفسير صحيح، إنتاج شخصي...
- استعمال جملة: قد تأتي مثبتة مثل: (التحليل كامل، عمل المتعلم جيد...)، أوفي شكل سؤال مثل: (هل التحليل كامل؟ هل عمل المتعلم جيد؟...).

قد يعتمد التقويم على شكل واحد من أشكال المقاييس أوشكلين معا، وفيما يلي مجموعة من المقاييس والمؤشرات التي يحددها المعلم لتقييم إنتاج المتعلم:

---

(1) الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص 22.

(2) المرجع نفسه، ص 22.

المقاييس	المؤشرات
– هل الخطاب الذي بناه المتعلم وجيه؟ أي مناسب لما طلب؟	- هل النص مكتوب وفق التقنية المحددة؟ - هل النص مكتوب بخط واضح؟ - هل المصطلحات المختارة مناسبة؟ – هل تركيب الجمل سليم؟
– هل استعمل تقنية التلخيص في نصه الجديد بشكل صحيح؟	- هل أعاد صياغة الأفكار بشكل جديد؟ هل استغنى عن الألفاظ والعبارات التي ليس لها تأثير على المعنى الأساسي؟
– إلى أي مدى وسّع الفكرة؟	- هل شرح المعاني الأساسية للفكرة؟ - هل ضرب الأمثلة أتى بالشواهد التي تؤيد رأيه؟
– هل استعمل الحوار بشكل مقبول؟ وهل وظفه في كامل النص؟	- هل وظف شخصيات في النص؟ - هل يوجد نظام وتداول في الكلام؟ - هل التركيب سليم؟ - هل استعمل علامات الوقف؟
– إلى أي مدى استعمل في نصه أساليب الإقناع والبرهان والحجج؟	- هل في النص استدلال منطقي؟ - هل النص فيه مجادلة؟ - هل استعمل البراهين والحجج بكثرة؟
– هل كتب خطبة مستوفية كل الشروط؟	- هل عبر فيها عن رأي أوفكرة يريد توصيلها؟ - هل اتبع المراحل بشكل صحيح؟
– هل قلّص النص بالشكل المقبول؟	- وهل استعمل تقنيات التقليص؟ - هل اكتفى بالمعاني الأساسية وحذف المعاني غير الأساسية؟ - هل احترم الأفكار وترتيبها وأسلوب الكاتب؟ - هل قلّص النص إلى نصفه أو ربعه؟
– هل القصة التي كتبها قصيرة أم متوسطة أم عبارة عن نص قصصي؟	- هل ما كتبه المتعلم يروي أحداثا؟ - هل وظف شخصيات في نصه؟ - هل يتضح في القصة الزمان والمكان؟ - هل بقية العناصر(الحدث، العقدة...) متوفرة في هذه القصة؟

3) **شبكة التقويم:**

مثلما يعتمد المعلم على مجموعة من المقاييس والمؤشرات لتصحيح اختبار أوتقييم أعمال المتعلمين المختلفة، فإن المتعلم يستعمل شبكة لتقييم إنتاجه، يقوّم بناءً عليها عمله، هي بمثابة أداة تكوين فعالّة، وتقويم ذاتي يضمن استقلالية المتعلم، وتفطنه إلى أخطائه، وبناء تعلّماته، تساعده على إصدار أحكام دقيقة وموضوعية بنيّة التعديل والضبط.[1]

وفيما يلي نقترح وضعيات تعلمية وكيفية تقييمها باستعمال الشبكة:

- **الوضعية الأولى:** «بعد قراءتك لمقال في مجلة علمية حول الأمراض الناتجة عن التدخين، وخاصة التي تصيب المتعاطين الشباب، حزنت وقررت تحسيس زملائك بأخطار هذه العادة السيئة».

اكتب نداء إلى زملائك في حدود صفحة لينشر في جريدة المدرسة واستعمل ثلاث حجج تقنعهم بضرورة الإقلاع عن التدخين.

الشبكة:

شبكة التقويم			
المقاييس	المؤشرات	نعم	لا
مطابقة المنتوج لوضعية التواصل	- كتابة عبارات الاستهلال والختام وأخرى للفت انتباه الجمهور المتلقي (الزملاء). - ذكر ثلاث حجج تقنع بإيجابيات الامتناع أوضرورة الإقلاع عن التدخين. - التقيد بالحجم المطلوب: صفحة واحدة. - استخدام المستوى اللغوي المناسب في مخاطبة الأقران.	... ...	... ...

(1) الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص 23.

انسجام النص	- تفصيل كل حجة على حده. - تسلسل منطقي بين الحجة والأخرى. - استعمال الروابط المنطقية (ثم- غير- أن- لأن- لكي- حتّى- هكذا- حينئذ...).	... ...	... ...
سلامة اللغة	- تركيب سليم للجمل. - توظيف مناسب لعلامات الوقف (الفاصلة، النقطة، علامة الاستفهام، التعجب...). - مراعاة الأثر الإعرابي لنواسخ المبتدأ والخبر: نصب اسم إن وأخواتها وخبر كان وأخواتها... - كتابة إملائية صحيحة للمفردات.	... ...	... ...

- **<u>الوضعية الثانية:</u>**[1]

قرأ أخوك الأكبر الإعلان الآتي في الجريدة اليومية:

"شركة تبحث عن رسّام لا يتجاوز عمره ثلاثين سنة، يتقن استعمال الإعلام الآلي ولغة أجنبية بالإضافة إلى اللغة العربية..." فطلب منك أن تساعده على كتابة رسالة يَطلب فيها المنصب المذكور.

أكتب رسالة إدارية في حدود ثُلُثي الصّفحة، لطلب التوظيف، مراعيا الشكل اللازم في العرض والصياغة المطلوبة في الأفكار (المقدمة، صلب الموضوع، الخاتمة)، ومستعملا ثلاث أدوات مختلفة للربط المنطقي، وجملةً واقعةً مضافا إليه.

1- اقرأ محتوى هذه الوضعية، وحاول أن تتبين المعطيات والمطالب.

2- ابنِ شبكة تقييم لعملك الذي ستنجزه على النحو الآتي:

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة، ص 122.

المقاييس	المؤشرات	نعم	لا	سبب الخطأ
الوجاهة: مطابقة الأفكار للموضوع الانسجام: ترابط الأفكار	-عالجت الموضوع المحدد. - لم أخرج عنه. - تناولت أفكارا تخدم كلها الموضوع. - رتبت الأفكار وفق نظام منطقي. - انتقلت من العام إلى الخاص. - احترمت سلامة العرض (مقدمة، صلب الموضوع، خاتمة). استعملت أدوات الربط المناسبة.	... ...	... ...	....
سلامة اللغة: تركيبا، إملاءً، صرفا...	-رَاجعتُ الجمل لأتأكد من حسن تركيبها فعلية كانت أم اسمية. - تحقّقْتُ من عمل النواسخ في اسمها وخبرها. وظّفتُ مفردات رسْمُها الإملائي صحيح.	... ...	... ...	....

1- قارن النص الذي أنتجته بالمقاييس التي وضعتها في الشبكة.

2- عيّن مواقع الصواب والخطأ ثم قارن بين مجموعهما واحكم على عملك.

- الوضعية الثالثة:[1]

ضرب زلزال عنيف أحدَ البلدان، فهبّ العالم متضامنا مع المنكوبين مُقدِّما مساعدات سخيّة خفّفت من ألمهم، مما أثار في نفسك شعورا بالابتهاج لهذا التضامن.

اكتب نصا من خمسة عشر سطرا تصف فيه ما وقع، وما شعرْتَ به مستعملا:

-أربع مفردات على الأقل تكون دالة على التضامن والتكافل.

-جملتين اسميتين حذف المبتدأ من إحداهما وجوبا ومن الأخرى جوازا.

-جملتين فعليتين بسيطتين. - استعارتين مكنيتين.

1- اقرأ محتوى هذه الوضعية، وحاول أن تتبيّن المعطيات والمطالب.

2- ابن شبكة تقييم لعملك الذي ستنجزه على النحو الآتي:

المقاييس أو الأسئلة	نعم	لا	تعليل أسباب الخطأ
هل كتبتُ نصا وصفيا؟	...	...	.....
هل عبّرت في النص عن مشاعري؟	...	...	.....
هل احترمتُ الحجم المطلوب؟	...	...	.....
هل استعملتُ أربع مفردات دالة على التضامن والتكافل؟	...	...	.....
هل وظفتُ جملة اسمية حُذف منها المبتدأ	...	...	.....

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة، ص 63.

وجوبا؟			
هل وظفتُ جملة اسمية حُذف منها المبتدأ جوازا؟	...	...	.....
هل أتيتُ بجملة فعلية بسيطة؟	...	...	.....
هل أتيتُ بجملتين بسيطتين؟	...	...	.....
هل أتيتُ باستعارتين مكنيتين؟	...	...	.....

3- أنجِزْ ما هو مطلوب منك في الوضعية.

4- عيّن مواقع الصواب والخطأ ثم قارن بين مجموعهما واحكم على عملك.

1-3- وسائل التقويم:

وسائل التقويم متعددة ومتنوعة، يمكن عرض أهمها كما يلي:[1]

1-3-1- الملاحظة:

هي مشاهدة مدى تفاعل المتعلمين مع المادة التعليمية، والعلاقات السائدة بين المتعلمين في المدرسة أوأثناء الرّحلات أوالزيارات المختلفة، وما يبديه المتعلّم من تعليقات، ومدى تعاونه مع زملائه، ومدى قدرته على تصنيف المعلومات، وإسهامه في المناقشة داخل القسم، والسبل المختلفة التي يتّبعها في مواجهة المشكلات.

إن الهدف من الملاحظة هو تعرّف المعلم على طبيعة نمو كل متعلّم ودرجته أووتيرته، لذلك يجب على المعلم إعداد دفتر لتسجيل هذه الملاحظات في كافة الجوانب سواء أكانت عقلية أم انفعالية أم جسمية.

(1) الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية، ص 51.

إذًا الملاحظة تُمكّن المعلم من تشخيص الوضع، وتعرّفه على نواحي القوة والضعف بين المتعلمين حتى يتغلب على أوجه الضعف التي تعوق سيره في التدريس، والملاحظة نوعان:

أ- الملاحظة البسيطة:

هي الملاحظة الأولية التي تشدّ انتباه المعلم، حيث يطرح فرضية لتبنّي استراتيجيات التحكم في الموقف التعليمي.

ب- الملاحظة العلمية:

يُقصد بها المشاهدة الفاحصة، حيث يسجل المعلم ما يلاحظه حول الظاهرة سواء أكانت طبيعية أم سلوكية أم تربوية أم اجتماعية، ولابدّ من توفّر عدد من الشروط حتى تكون الملاحظة جيّدة، أهمها:

- أن يكون الهدف واضحا.
- أن يكون موضوع الملاحظة متاحا، حيث يمكن مشاهدته بيسر.

من أمثلة الملاحظة في نشاط التعبير الكتابي مايلي:

1- المثال الأول: كتابة نص وصفي[1]

تأمل هذه الفقرة من نص المطالعة:

«وعندما تتعرّض الحمم للهواء فإنها تتصلب بسرعة وتبدأ بالتشقق، ونظرا لكونها غنيةً بثاني أكسيد الكربون، فإنها تتجمد حالما تخرج من الفتحات البركانية»

لاحظ أن هذا الوصف للحمم البركانية لا أثر فيه للاستعارة والمجاز والألفاظ الدالة على المبالغة والنعوت الموحية بالانفعال.

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة، ص71.

أما عندما يقول الكاتب في النص نفسه:

«ولا تتوقف الغرابة في هذه الحمم على التشكيلات الرائعة البديعة التي تصنعها وإنما تتعدّها أيضا إلى لون هذه الحمم وقوامها، فهي تشبه في لونها الشكولاطة الذائبة، وتشبه في سيولتها زيت الزيتون عندما تخرج مباشرة من الفوهات البركانية»

فإن هذا الوصف مليء باللغة المجازية والصور البيانية وغيرها.

2-المثال الثاني: كتابة نص حواري[1]

تأمل هذه العبارة الواردة في نص المطالعة:

«... وإذا الحال يتبدّل والأفكار تتكاثر: أين أضع المال؟ وأين أنفقه؟ وماذا أصنع لو هاجمني لصّ؟ إلى ذلك من الهواجس».

لعلك لاحظت كثرة الاستفهام لدى الفقير، وعرفت أن هذا الذي يقوله الرجل لنفسه يُسمّى الحوار الداخلي الذي يجريه شخص مع نفسه، وقد يكون خارجيا حينما يكون مع طرف آخر أو عِدّة أطراف بالتداول.

3-المثال الثالث: كتابة نص سردي[2]

- اقرأ النص الآتي، وتأمل الوقائع التي يُسردها جبران خليل جبران:

«... وإذا بكى الرضيع اقتربت منه والدته وغنت بصوتها الموسيقي المملوء رقة وحنوا فيكفّ عن البكاء، ويرتاح لألحان أمه وينام»

- إذا تأملت النص فإنك تلاحظ تتابع الأفعال التي يرويها السارد:

بكى ← اقتربت ← غنت← يكفّ عن البكاء ←يرتاح ← ينام

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة، ص79.

(2) المرجع نفسه، ص143.

وهي ثلاثة أفعال ماضية متتابعة منطقيا، ومرتبة من حيث مراحل إنجازه، تبدأ ببكاء الطفل فاقتراب الأم منه فغنائها له، وتَعْقُب هذه الأفعال ثلاثة أفعال مضارعة متتابعة هي الأخرى منطقيا ومرتبة من حيث مراحل إنجازها، تبدأ بالكف عن البكاء فالراحة فالنوم.

1-3-2- الاختبارات:

تحتوي على الأسئلة الشفهية التي لا تتطلب إجابات طويلة، وكذا الاختبارات التحريرية بمراعاة ما يناسب كل مرحلة من مراحل التعليم، وفي اللغة العربية يتضمن كل اختبار أسئلة متنوعة، تصنف حسب ما يطلب من المتعلم القيام به، أي إمّا أن يحرر الإجابة أوينتقيها من بين عدة إجابات تقترح عليه، وبناء على ذلك تصنف الأسئلة إلى:[1]

أ- أسئلة التحرير:

يطلق عليها البعض اختبار المقال، ويسمّيها آخرون الأسئلة المفتوحة، وهي التي يطلب فيها من المتعلم أن يجيب بشكل تلقائي مستعملا لغته الخاصة، ويرمي اختبار المقال إلى تقييم قدرة المتعلم على التعبير، وتحصيله للمعلومات، وقدرته على التعبير الصحيح، وفهم العلاقات بين الأشياء والحقائق، وصياغة الأحكام العامة، والتفكير في الأسباب والنتائج، وتنظيم الأفكار، وتنقسم أسئلة التحرير إلى :

- أسئلة التحرير الطويل: يكون الجواب عليها في شكل مقالة، مثال:
  اكتب نصا عن تجربة خاصة على منوال النص المدروس.
- أسئلة التحرير القصير: يكون جواب المتعلم فيها كلمة أوجملة، مثال:
  تحديد الأسلوب الغالب على النص في الجملة.

(1) ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ، ص21.

ب- أسئلة التعيين :

يسمّيها البعض الأسئلة المغلقة، فيها يُطلب من المتعلم أن يعيّن جوابا من عدة أجوبة تُعرض عليه، وتفيد في إمكانية تناول مجال واسع من المادة، وكذا التطرق إلى دقائق الأمور فيها، إلا أنها لا تقيس إلا القدرات الدنيا (التذكر- الفهم- التطبيق)[1]، وتنقسم أسئلة التعيين بدورها إلى:

- أسئلة المناوبة: تقديم مجموعة من الجمل والمطالبة بوضع علامة (ص) أو(خ) أمام كل جملة.
- أسئلة الاختيار من متعدد: فيها يُقدّم مجموعة خيارات ويُطلب تعيين الجواب الصحيح.
- أسئلة المقابلة: يُطلب فيها من المتعلمين الربط بين عناصر قائمتين من الأشياء.
- أسئلة إعادة الترتيب: إن المطلوب من المتعلم في مثل هذه الأسئلة هو أن يعيد ترتيب معطيات معينة وفق ترتيب ما.

مثال: تعطى مجموعة جمل مبعثرة ويُطلب ترتيبها، أوعدة فقرات ويُطلب ترتيبها.

1-3-3- بطاقات المتابعة المدرسية :

تُوضع لكل متعلم بطاقة يُسَجّل عليها مختلف التطورات الحاصلة لديه في جميع مكتسباته المعرفية، وأداءاته السلوكية، وتمثلاته الوجدانية، ومما يدعو إلى استعمال هذه البطاقة أن المادة تشمل الكثير من الأداءات، فينبغي وضع البطاقة التي تتبع مدى تقدم المتعلم في ذلك.[2]

---

(1) ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ، ص26.

(2) ينظر الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية ، ص52.

2- علاقة محتوى التعبير الكتابي بالتقويم :

إذا كانت الطريقة الحديثة تُبنى على النص في جميع أنشطة اللغة العربية، فهي بذلك تضع يد المتعلم على مكونات النص الفكرية والأسلوبية والنحوية والصرفية، ثم يُطلب منه في إطار التقويم إدماج هذه التعلمات السابقة، وتوظيفها في وضعيات جديدة تخدم الكفاءة المستهدفة وتُحققها، فإننا نستطيع القول أن نشاط التعبير الكتابي المبرمج عقب كل وحدة من الوحدات يعمل على تقويم الجانب المعرفي الذي تم اكتسابه في جميع أنشطة هذه الوحدة، ثم توظيفه بشكل صحيح ومنطقي.

من جهة أخرى فإن آخر خطوة في نشاط التعبير الكتابي ألا وهي مرحلة التحرير تعمل على تقويم جميع المكتسبات التي اكتسبها المتعلم خلال مراحل النشاط، كما تعمل شبكة التقويم النهائية على اكتشاف مواطن الخطأ والضعف في النص المنشأ، وبناء عليها يعمل على تصحيح جميع الأخطاء وتُقوّم، ويُغطى الضَّعف الحاصل فيه.

2-1- أشكال تقويم التعبير الكتابي:

يُعدّ نشاط الإدماج أهم مقوّم لمجموعة كبيرة من المعارف والمكتسبات، حيث يأتي بعد مجموعة من الوحدات، ويهدف إلى دمج هذه المعارف، وتوظيفها بشكل مناسب، الأمر الذي يطمح له المنهاج، بالإضافة إلى أن هذا العنصر من العملية التعليمية التعلّمية يعبر عن مدى فهم المتعلم للمعارف والتقنيات التي اكتسبها، ومدى استيعابها، ومدى توظيفها، فهو بذلك مؤشر حقيقي عن مدى تحقق الكفاءة بكل مستوياتها، وجزء هام من الأجزاء المشكّلة للكفاءة الختامية؛ لأنّ المتعلم في مقام إنتاج نصوص بشتى أنواعها (حوارية، وصفية، سردية وحجاجية).

2-1-1- نشاط الإدماج :

نشاط الإدماج كما هو مدرج في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة عبارة عن شكل من أشكال التقويم، وآلية فعّالة في مجال التدريس بالكفاءات، وهو: «أن نؤلف بين عناصر منفصلة حتى تصبح وظيفية وذات معنى».[1]

أ- أنشطة الإدماج المقترحة في الكتاب:

يحتوي كتاب السنة الرابعة على ثمانية أنشطة للإدماج، يأتي كل نشاط عقب كل ثلاث وحدات، يحوي كل نشاط وضعيتين إدماجيتين، تتضمن كل وضعية موضوعا معينا، يُطلب إنجازه بكتابة نص حول ذلك الموضوع، يتم في ذلك إدماج الدروس السابقة من قواعد وبلاغة وتعبير لاختيار معارفه وفهمه، يلي كل وضعية شبكة للتقييم، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

- **المثال الأول:** نموذج لنشاط الإدماج الأول.[2]

- **الوضعية الأولى:** حَضَرتَ نقاشا موضوعه أن التكنولوجيا أسهمت في تقدم الإنسان، وتوفير وسائل الراحة والوقاية له من المرض، إلا أنها تخلق مشكلات صحية وبيئية واجتماعية.

اكتب نصا من خمسة عشر سطرا على الأكثر تبرز فيه الآثار الايجابية والسلبية للعلم والتكنولوجيا على حياة الإنسان، مع توظيف:

- أسلوب الإخبار.
- استعارتين.
- جملة اسمية تقدم فيها المبتدأ وجوبا وأخرى تقدم فيها جوازا.
- جملة فعلية واحدة تقدم فيها المفعول به وجوبا.

---

(1) إبراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفايات، ص25.

(2) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 36-37.

1- اقرأ محتوى هذه الوضعية، وحاول أن تتبين المعطيات والمطالب.

2- ابنِ شبكة تقييم لعملك الذي ستنجزه.

3- أنجز ما هو مطلوب منك في الوضعية.

4- قارن النص الذي أنتجته بالمقاييس التي وضعتها في شبكة التقييم.

5- عين المواقع التي أصبت فيها، وضع مقابلها نعم، والمواضع التي أخطأت فيها، وضع مقابلها لا، ثم علل أسباب الخطأ ودونها في الشبكة.

6- قارن بين مجموع الصواب ومجموع الخطأ واحكم على عملك.

- **الوضعية الثانية:** شاهدت شريطا تليفزيونيا حول آفة المخدرات، فقارنت بين ما تقوم به هذه الآفة من هدم وتخريب للأسرة والمجتمع، وما يجب أن يقوم به الشباب لبناء مجتمعات قوية خالية من كل الآفات والانحرافات.

اكتب نصا لا يتجاوز عشرة أسطر تبين فيه هذا التعارض مستعملا:

- ما أمكن من المفردات التي عرفتها في الدروس السابقة.
- استعارتين.
- كلمتين متضادتين في المعنى.
- جملتين اسميتين تقدم الخبر في إحداهما وجوبا وفي الأخرى جوازا.

1- اقرأ محتوى هذه الوضعية، وحاول أن تتبين المعطيات والمطالب التي تتضمنها.

2- ابنِ شبكة تقييم لعملك الذي ستنجزه.

3- أنجز ما هو مطلوب منك في الوضعية.

4- قارن النص الذي أنتجته بالمقاييس التي وضعتها في شبكة التقييم.

5- عين المواقع التي أصبت فيها، وضع مقابلها نعم، والمواضع التي أخطأت فيها، وضع مقابلها لا، ثم علل أسباب الخطأ ودونها في الشبكة.

6- قارن بين مجموع الصواب ومجموع الخطأ واحكم على عملك.

- **<u>المثال الثاني</u>** : نموذج لنشاط الإدماج الثالث :[1]

- **الوضعية الأولى:** قرأت لائحة تنادي بالشعار الآتي :«إن الثروة الحقيقية هي الإنسان وليس البترول».

اكتب نصا حجاجيا في صفحة تُوسّع فيه هذه الفكرة، تبين فيها أن العناية بالإنسان استثمار يفوق في أهميته الاستثمار في مجال الثروات الطبيعية، واستعمل في ما تكتب ما يأتي:

- أربع مفردات دالة على الثروة.
- جملة اسمية مركبة.
-جملة فعلية مركبة.
-استعارة تصريحية.

1- اقرأ محتوى هذه الوضعية، وحاول أن تتبين المعطيات والمطالب التي تتضمنها.

2- ابن شبكة تقييم لعملك الذي ستنجزه.

3- أنجز ما هو مطلوب منك في الوضعية.

4- قارن النص الذي أنتجته بالمقاييس التي وضعتها في شبكة التقييم.

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص89-90.

5- عين المواقع التي أصبت فيها، وضع مقابلها نعم، والمواضع التي أخطأت فيها، وضع مقابلها لا، ثم علل أسباب الخطأ ودونها في الشبكة.

6- قارن بين مجموع الصواب ومجموع الخطأ واحكم على عملك.

- **الوضعية الثانية:** اكتب نصَّ حوارٍ دار بينك وبين أحد الأشخاص المدمنين على التدخين تحاول فيه إقناعه بالإقلاع عن هذه العادة، مع بيان عواقب التمادي في التدخين، مستعملا:

- ثلاث مفردات دالة على خطورة الأمراض التي يسببها التدخين.
- ثلاث مصطلحات علمية.
- جملة واقعة مفعولا به.
- جملة واقعة حالا.

1- اقرأ محتوى هذه الوضعية، وحاول أن تتبين المعطيات والمطالب التي تتضمنها.

2- ابنِ شبكة تقييم لعملك الذي ستنجزه.

3- أنجز ما هو مطلوب منك في الوضعية.

4- قارن النص الذي أنتجته بالمقاييس التي وضعتها في شبكة التقييم.

5- عين المواقع التي أصبت فيها، وضع مقابلها نعم، والمواضع التي أخطأت فيها، وضع مقابلها لا، ثم علل أسباب الخطأ ودونها في الشبكة.

6- قارن بين مجموع الصواب ومجموع الخطأ واحكم على عملك.

نشاط الإدماج هو أكثر الأنشطة التي يجب أن يظهر فيها مدى تحقق الكفاءات قاعدية كانت أم ختامية، ذلك من خلال تحرير النصوص (وصفية، حجاجية...)، وإنجاز مثل هذه الأنشطة كفيل بتحقيق جملة من الأهداف وفق ما ينصّ عليه المنهاج، منها توظيف الرصيد اللغوي المكتسب، توظيف قواعد النحو والصرف والإملاء، ذلك بدمجها أثناء كتابة النص، تحسين الأسلوب، الإتيان بالأمثلة والشواهد.

2-1-2- التطبيقات :

تُعدّ التطبيقات شكلا من أشكال التقويم، تعرّف بأنها:«نوع من أنواع التمارين اللغوية»[1]، هي استخدام كتابي للمعلومات التي قُدمت في الدرس، هذا للحفاظ على النشاط الذهني للمتعلم، وتشجيعه على التفكير قبل التطبيق، تعقب كل وحدة من الوحدات، تكون متنوعة منها ماهو متعلق بنص القراءة، منها ما هو نحوي، منها ما يكون أسئلة حول مواضيع إنشائية.

وقد وُضعت التطبيقات نظرا لأهميتها في تحقيق جملة من الغايات والأهداف، أهمها ما يلي:[2]

- وسيلة للشرح وزيادة الفهم، فالمعلم يُقدّم الدرس، ثم يعزّزه بتطبيقات تزيد في فهم ذلك الدرس أكثر.
- وسيلة لتثبيت عناصر الدرس واستثمارها.
- أداة لمراجعة الدروس، ومراقبة مدى فهم المتعلمين للدرس.
- تُعين المعلم على معرفة أخطاء المتعلمين وتصحيحها.

(1) فتيحة بن عامر وأخريات، واقع الممارسة اللغوية في المدرسة،(د،ط)، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ص116.
(2) ينظر: المرجع نفسه، ص116.

أ- التطبيقات المقترحة في كتاب السنة الرابعة:

كانت العملية التعليمية فيما سبق تقتضي لكل نشاط تطبيقاته الخاصة، وبإتباع المقاربة النصية تغيّر الوضع، فأصبحت التطبيقات متكاملة في كل النشاطات، محورها النص –كما نصّ على ذلك المنهاج–، ولمعرفة مدى تطبيق التكاملية في التطبيقات سنتعرض لبعضها الوارد في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة.

يحوي كتاب السنة الرابعة مائة وأربعة وثلاثين تطبيقا في جميع الأنشطة، منها مائة وتسعة عشر تطبيقا طُبقت فيه المقاربة النصية، ذلك ببناء جملة من الأسئلة حول نص أوطلب توظيف جملة من المعارف في نص من إنتاج المتعلم، وخمسة عشر تطبيقا لم تُطبق فيها، وبعملية حسابية نجد:

$$\frac{119 \times 100}{134} = 88.80\ \%$$

إذًا نسبة التطبيقات التي طُبقت فيها المقاربة النصية (88.80 ٪) مرتفعة جدا، لهذا نستطيع أن نحكم عن التطبيقات بأنها مبنية وفق هذه المقاربة.

من مجموع التطبيقات يوجد اثنان وخمسون تطبيقا في نشاط التعبير الكتابي موزعة على جميع الوحدات.

ب- نماذج من التطبيقات المقترحة في التعبير الكتابي:

- التطبيق الأول: الوحدة رقم 1 (توسيع فكرة)[1]

1. العلم سلاح ذو حدّين، قم بتوسيع هذه الفكرة في مقدار صفحة.
2. أصبح العالم قرية صغيرة بفضل وسائل الاتصالات الحديثة، وسّع هذه الفكرة في مقدار خمسة عشر سطرا.

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص18.

- التطبيق الثاني: الوحدة رقم 6 (الوصف)[1]

1. هذه بداية لوصف جولة قُمت بها، أكملها في عشرة أسطر واصفا ما شاهدته، ومُعبّرا عن مواقف الناس وعن مشاعرك:

أذكر أنني كنت أسير عبر التلال المرتفعة عندما لاحت لي فجأة هذه القرية المنسية التي لم تكن قد وصلت بعدُ إلى أعتاب القرن العشرين، هذه القرية التي مازال سكّانها متشبّثين بعاداتهم القديمة.

2. أُقيم معرضٌ للصّور بمناسبة أوّل نوفمبر، صِفْ ما شاهدته في عشرة أسطر.

- التطبيق الثالث: الوحدة رقم 12 (كتابة خاطرة)[2]

1. اكتب خاطرة حول فكرة أوقضية أوإحساس أخذ اهتماماتك واستقطب مشاعرك.

2. رَاعَكَ مشهد طفل متشرّد وهو على قارعة الطريق يستجدي المارّة ويطلب إحسانهم، اكتب خاطرة حول ذلك.

3. امتعضت من عدوانية بعض زملائك في الساحة، اكتب خاطرة حول السلم والمصالحة.

- التطبيق الرابع: الوحدة رقم 18 (أحداث متفرّقة)[3]

1. اختر من الجرائد اليومية ستّة أحداث متفرّقة وأجب عما يأتي:

– هل تتشابه في: الموضوع، بناء النص، الأسلوب؟

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص61.

(2) المرجع نفسه، ص119.

(3) المرجع نفسه، ص 173.

– صنّف المعلومات حسب ما تُعبّر عنه: المكان، الزمان، الأشخاص، الظروف، النتائج.

2. «الكلب صديق يفتدي صاحبَه بعمره» ابدأ بهذه العبارة نصا من عشرة أسطر تنقل فيها حدثا شاهدته يثبت هذا القول.

3. كنت شاهدَ عيان على وقوع حادث مؤسف، أنقل ما وقع في حدود ثمانية أسطر ليُنشر في جريدة الإكمالية ضمن الأحداث المتفرّقة.

- التطبيق الخامس: الوحدة رقم 24 (كتابة خطبة)[1]

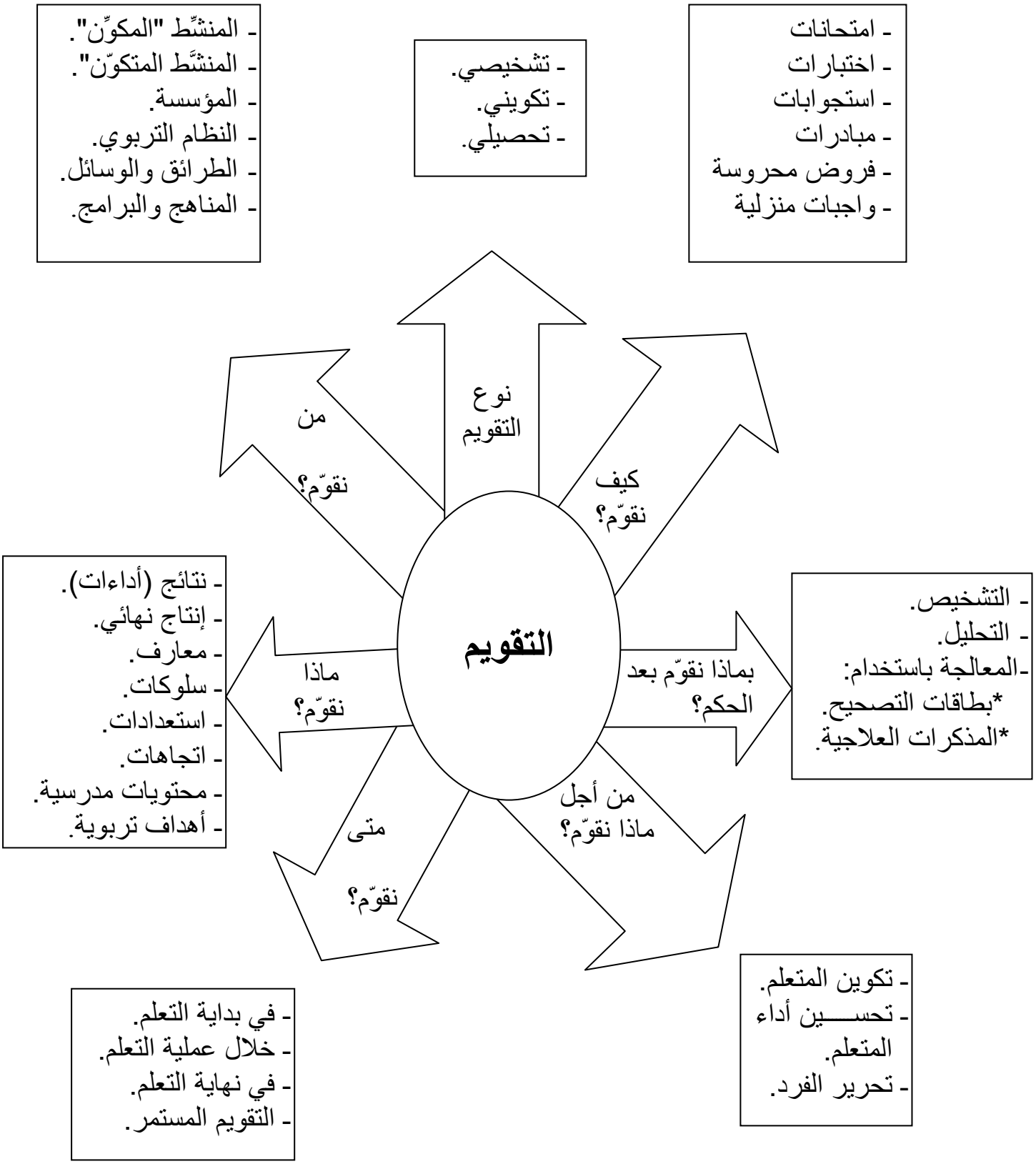
1. اكتب خطبة لتشارك بها في حفل نهاية السنة محترما المراحل الأساسية للخطبة، وموظّفا ما استطعت من شروط فن الخطابة.

2. استمعت إلى خطبة الجمعة حدّد:

- الموضوع الذي طرقه الخطيب.
- المراحل التي اتّبعها.
- الأدوات الفنية التي وظفها.
- النصوص التي استشهد بها.

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 230.

- التقويم بمفهومه الشامل في مستوياته بأنماطه ووظائفه وأنواعه:[1]



(1) خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 196.

3- تقويم وتوجيه:

من خلال عرض آليات التقويم وأشكاله المقررة في السنة الرابعة المتوسطة يتبين أنها مبرمجة وفق تكامل أنشطة اللغة العربية، فهي تخدم بعضها بعضا، كما يمكن ملاحظة عدة نقاط أهمها:

- التطبيقات المقررة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة الخاصة بجميع الأنشطة اللغوية -كما رأينا سابقا- في مجملها مبرمجة وفق هذا التكامل، الشيء الذي يجعلها تخدم الكفاءات بشكل أكبر.
- التطبيقات المقررة في حصص التعبير الكتابي تُوظف بقدر كبير باقي الأنشطة، التي من شأنها أن تعلّم المتعلم كيفية إنتاج نصوص متنوعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات واستعمال قواعد اللغة استعمالا صحيحا.
- إن أنشطة الإدماج المقررة تعمل على دمج الأنشطة اللغوية مع بعضها لتساعد المتعلم على كتابة نص كامل، خال من الأخطاء، موظّفا فيه الصوّر البلاغية، معتمدا على التركيب الجيد والصحيح.
- إنجاز المشاريع يقتضي وفق ماينصّ عليه المنهاج إتباع خطوات مضبوطة ومرسومة للوصول إلى مجموعة من النتائج، أهمها جعل المتعلم قادرا على التعبير الجيّد، القراءة الجيّدة، حب العمل الجماعي، اكتساب روح التعاون، وكيفية توظيف المعارف المناسبة.
- التدرّب على انجاز المشاريع يجعله مؤهلا لضبط وإنجاز مشاريع كتابية بمفرده أومع زملائه من خلال الاستطلاعات الميدانية.

- التقويم في التعبير الكتابي لم تُخصّص له حصّة بذاتها، إنما مدرج ضمن الحصص المقررة، يقوم المعلم بتصحيح تعابير المتعلمين في نهاية كل حصّة.[1]

- ضرورة مراعاة العلاقة القائمة بين محتوى التعبير الكتابي والتقويم، وإدراج آليات تقويم وفق هذا المعطى.

مما سبق يمكن القول أن التقويم بآلياته وأشكاله في جميع مستوياته كما ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كفيل بتحقيق الكفاءات القاعدية التي حُدّدت في المنهاج، ليكون المتعلم في نهاية السنة الدراسية قادرا على إنتاج كل أنواع النصوص (وصفية، إخبارية، سردية، حوارية، حجاجية) أي تحقيق الكفاءة الختامية.

(1) ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص27.

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية

توطئة

1. مجالات الدراسة
2. منهج الدراسة
3. الوسائل المستعملة في الدراسة
4. عينة الدراسة
5. عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها
6. نتائج الدراسة الميدانية

خاتمة

توطئة:

إذا كانت العملية التعليمية متكونة من عدة عناصر متداخلة منها: المعلم والمتعلم والمنهاج والكتاب وطريقة التدريس وغير ذلك، فإن هذه العناصر تربطها علاقات، ومعرفة كل علاقة والتفاعل فيما بينها أمر ضروري يحتاج الكشفُ عنها وقياسُها إلى عدة وسائل وإجراءات ودراسات مختلفة، فإذا أمعنا النظر إلى مناهج اللغة العربية وجدناها تحتاج إلى دراسات معمقة تبيّن لنا كيفية تقديم اللغة العربية بطريقة صحيحة وفق معايير علمية مضبوطة بعيدة عن الارتجال.

من أجل الوصول إلى هذا المبتغى تأتي الدراسة الميدانية لتكشف عن مدى صدق وصحة الفرضيات الموضوعة أولتثبت عكس ذلك، فهي إذًا تبسط الحقائق وتكشف النقاب عن كثير منها، ونتائجها تكون أكثر موضوعية وأكثر علمية، كما تعطي للباحث صورة واضحة عن النتائج المتوصل إليها، والهدف من هذه الدراسة هو معرفة " تعليمية التعبير الكتابي على ضوء التدريس بالكفاءات"، والوصول إلى الكشف عن واقع تدريس هذه المادة في المدرسة الجزائرية في ظل مقاربة جديدة لم يتم التمهيد لها كما ينبغي، ولم تُهيَّأ لها الظروف المادية والبشرية اللازمة.

الدراسة عبارة عن فصل أدرجت فيه مجال الدراسة والمنهج المناسب لها، وحدّدت فيه الأدوات المستعملة في جمع البيانات، ونوع العينة التي قامت عليها الدراسة، ومن ثم تفريغ البيانات وتحليلها وتفسيرها، والوصول إلى نتائج لم نكن لنصل إليها من دونها، ومناقشة هذه النتائج على ضوء الفرضيات الموضوعة، لنخلص في الأخير إلى توصيات.

1.مجالات الدراسة: وهي ثلاثة مجالات كما يلي:

- المجال الجغرافي: يتمثل المجال الجغرافي لهذه الدراسة في متوسطات مدينة الطيبات بولاية ورقلة، وعددها ست متوسطات، هي: متوسطة أحمد زبانة – متوسطة الشهيد العقون محمد الكبير– متوسطة الشهيد العيد زقرير– متوسطة موسى بن نصير– متوسطة الشهيد معمري محمد– متوسطة طارق بن زياد.

- المجال الزمني: تمثل هذا المجال في الفترة الزمنية المخصصة لهذه الدراسة، حيث تم تقسيمها إلى مدّتين، الأولى امتدت من 2011/05/24 إلى 2011/05/31، تمّ خلالها توزيع استمارتي الاستبيان على عينتي البحث من الأساتذة والطلبة، ثم استرجاعها، والثانية امتدت من 2011/06/01 إلى 2011/09/10، تم فيها تفريغ البيانات وتحليلها ومن ثم استخلاص النتائج والتوصيات.

- المجال البشري: شملت الدراسة الميدانية مجالا بشريا تمثل في عينة من طلبة أقسام السنة الرابعة المتوسطة، حيث بلغ عددهم في المتوسطات الست 715 طالبا وطالبة، كما شمل هذا المجال عينة من أساتذة اللغة العربية وآدابها، حيث تم إجراء مسح شامل على هذه العينة في المتوسطات المذكورة، وبلغ عدد الأساتذة الذين شملتهم الدراسة 26 أستاذا.

2- منهج الدراسة: المنهج هو السبيل الذي يتخذه الباحث طريقا له في دراسة أيّ قضية بغية بسطها والكشف عن أسرارها وحقائقها، والإجابة عن التساؤلات التي يطرحها موضوع الدراسة، وفي هذا السياق يقول عمار بوحوش: «المنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة»[1]

(1) عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط3، الجزائر1990، ص20.

المنهج المتبع يستجيب لطبيعة موضوع الدراسة التي تحتاج إلى خطة يتم وفقها تحديد الفرضيات والتساؤلات، ومن ثم اختبارها بناءً على معطيات البحث، وبحثنا هنا يحتاج إلى خطة ميدانية تعتمد على الإحصاء والوصف من أجل تحليل وتفسير تلك المعطيات، والتعليق عليها للوصول إلى نتائج نهائية معقولة حول الظاهرة المدروسة مع جملة من الاقتراحات والتوصيات.

بما أن الدراسة هنا جاءت ميدانية فإنها فرضت إتباع المنهج الوصفي مع استعمال عدة أساليب كالإحصاء والتحليل والتفسير باعتماد خطوات المنهج العلمية والنزول إلى ميدان الدراسة للوصول إلى حقيقة تعليمية التعبير الكتابي على ضوء التدريس بالكفاءات، وهذه الخطوات كما حدّدها فان دالين Vandalan هي:[1]

- فحص الموقف الإشكالي.
- تحديد المشكلة ووضع الفروض.
- اختيار المفحوصين.
- اختيار أساليب جمع البيانات وإعدادها.
- تقنين أساليب جمع البيانات.
- وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها.

3- الوسائل المستعملة في الدراسة: تتمثل الوسائل المستعملة في أيّ دراسة أوبحث علمي في الأدوات والتقنيات المنهجية التي يتبعها الباحث، ويتوقف نجاحها على الاستخدام الصحيح لهذه الأدوات، ويُقصد بهذه الأدوات «مجموع الوسائل والطرق والأساليب والإجراءات المختلفة التي يعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات الخاصة بالبحث العلمي وتحليلها، وهي متنوعة يتحدد استخدامها على

(1) فان دالين، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل، مكتبة الأنجلو- مصرية،القاهرة 1996، ص292 -293.

مدى احتياجات البحث العلمي، وبراعة الباحث وكفاءته في حسن استخدام الوسيلة أو الأداة»[1]

وجدت في الاستبيان أداة ووسيلة بحث مناسبة لهذه الدراسة، فهي تتماشى وطبيعة موضوع البحث وخصوصياته، يتمثل الاستبيان في استمارتين إحداهما موجّهة إلى طلبة السنة الرابعة المتوسطة، والأخرى موجّهة إلى أساتذة اللغة العربية وآدابها في المرحلة المتوسطة، تحتوي كل استمارة على مجموعة من الأسئلة شملت المحاور الرئيسة للبحث.

كان من الممكن استخدام وسائل أخرى من غير الاستبيان كالحضور أثناء عرض المادة، والمشاركة في حصص التعبير الكتابي، إلا أن الفترة الممنوحة للدراسة الميدانية من طرف مديرية التربية لولاية ورقلة لم تكن مناسبة لذلك، إذْ حُدّدت هذه الفترة في أواخر شهر ماي، أين اكتملت البرامج الدراسية، لم تبق منها سوى المراجعة والتحضير لامتحان شهادة التعليم المتوسط، فاكتفيت بالاستبيان على أساس أنه وسيلة ناجعة في ذلك، يأخذ كل الآراء في الحسبان، وهو وسيلة علمية وأداة منهجية من خلالها يمكن التعرف على آراء وأفكار واتجاهات المبحوثين حول موضوع الدراسة، ويُعدّ من بين أهم وسائل البحث حيث يوفّر الجهد والوقت للباحث والمبحوث، وتظهر أهميته في النتائج التي يتوصل إليها الباحث من خلاله، كما قال عنه محمد عبيدات: «الاستمارة مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تُعدّ بقصد الحصول على معلومات وآراء المبحوثين حول ظاهرة أوموقف معين، وهي من أكثر الأدوات استخداما في جمع البيانات»[2]

---

(1) صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي، دار العلوم، الجزائر، 2003، ص24.

(2) محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي- القواعد والمراحل والتطبيقات- دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 1999، ص63.

ترتكز استمارة الاستبيان على مجموعة من الخطوات هي:[1]

- تحديد نوع المعلومات التي يرغب الباحث في الحصول عليها.
- تحديد شكل الأسئلة والاستجابات والصياغة وتسلسلها.
- اختبار الاستمارة قبل تعميم تطبيقها على أفراد العينة.
- تنسيق الاستمارة وإعدادها في صورتها النهائية.

4- عينة الدراسة: العينة هي الشريحة المقصودة بالدراسة، على أساسها تكون النتائج، فلابدّ من توفر شرط أساس لضمان موضوعية النتائج، يتمثل هذا الشرط في أن تعكس العينة الصفات والحقائق التي تميّز المجتمع المأخوذة منه، من هنا جاءت الدراسة لتشمل جل المجتمع المقصود، إذ بلغ عدد طلبة السنة الرابعة في المتوسطات الست 715 طالبا، وُزّعت على 564 منهم استمارة الاستبيان بنسبة 78,88%، هي نسبة مرتفعة جدا تمثل المجتمع المقصود بالدراسة، استرجعت منها 452 استمارة بنسبة 80,14%من الاستمارات الموزّعة، وبنسبة 63,21% من المجتمع المقصود بالدراسة، وكانت 9استمارات غير مستوفية الشروط، فأُخذت 443 استمارة بعين الاعتبار، كما شملت الدراسة كل أساتذة اللغة العربية وآدابها في المتوسطات الست وعددهم 28 أستاذا وأستاذة، حيث وُزّعت عليهم استمارة الاستبيان، واسترجعت منها 26 استمارة بنسبة 92,8% كلّها مستوفية الشروط.

(1) ناصر ثابت، أضواء على الدراسة الميدانية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1992، ص314.

الجدول رقم: 01

يبين توزيع استمارة الاستبيان على عينة البحث من المتعلمين

حسب الجنس والمستوى الدراسي

الجنس	الاستمارات الموزعة		الاستمارات المسترجعة		الاستمارات المستوفية للشروط	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكر	207	%28,95	143	%25,35	137	%24,29
أنثى	357	%49,93	309	%54,79	306	%54,26
المجموع	564	%78,88	452	%80,14	443	%78,54

يوضح هذا الجدول كيفية توزيع الاستمارات على أفراد العينة حسب الجنس واسترجاعها، حيث بلغ عدد المبحوثين 443 مبحوثا من أصل 715 طالبا وطالبة في المتوسطات الست المذكورة سابقا بنسبة 78,88%، منهم 137 ذكرا بمعدل 30,93% من أصل المبحوثين، و306 أنثى بمعدل 69,07% من أصل المبحوثين أيضا، والملاحظ هنا أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور بحوالي ضعفين مما يدل على إقبال الإناث وميولهم إلى الأنشطة الأدبية، هذا ما يفسّره الاعتقاد السائد أن معظم الأنشطة الأدبية تعتمد على الذاكرة، والبحوث العلمية أثبتت أن الإناث تعتمد على الذاكرة بينما يميل الذكور إلى استعمال الفكر.

الجدول رقم: 02

يبين توزيع استمارة الاستبيان على عينة البحث من الأساتذة

حسب الجنس

الجنس	الاستمارات الموزعة		الاستمارات المسترجعة		الاستمارات المستوفية للشروط	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكر	12	%42,86	11	%39,29	11	%39,29
أنثى	16	%57,14	15	%53,57	15	%53,57
المجموع	28	%100	26	%92,86	443	%92,86

الجدول أعلاه يوضّح كيفية توزيع استمارات الاستبيان على أفراد العينة من الأساتذة حسب الجنس واسترجاعها، حيث بلغ عدد المبحوثين 28 مبحوثا يمثلون مجموع أساتذة اللغة العربية وآدابها في المتوسطات الست المذكورة سابقا، منهم 12 ذكرا بمعدل 42,86%، و16 أنثى بمعدل 57,14%، وُزّعت عليهم استمارة الاستبيان الخاصة بالأساتذة حيث استرجعت منها 26 استمارة بنسبة 92,86% من أصل 28 استمارة، وكل الاستمارات المسترجعة مستوفية للشروط.

5- عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها.

هذه المرحلة من أهم مراحل الدراسة الميدانية؛ لأن من خلالها يتم الكشف عن الحقائق التي توصل إليها الباحث من خلال جمع البيانات، والكيفية التي عولجت بها، وتحليلها وتفسيرها من أجل استخلاص النتائج والأهداف التي قام من أجلها البحث.

بعد استرجاع الاستمارة وتطبيقها بطريقة إحصائية، تجمّعت لدينا بيانات مختلفة (كمية وكيفية) حسب الأسئلة المطروحة، فقد كان بعضها مغلقا، والبعض الآخر مفتوحا حسب متطلبات الموضوع، فالبيانات الكمية تستند إلى أرقام نتيجة الإجابة عن الأسئلة المغلقة (نعم – لا)، أمّا البيانات الكيفية جاءت نتيجة الإجابة عن الأسئلة المفتوحة التي تتطلب الاختيار من متعدد، أوتقديم تبرير وتعليل من طرف المبحوثين، فكان من الضروري تفريغها وتحليل بياناتها، خاصة الكمّية بطريقة علمية، فاتّبعت التقنية الإحصائية المعتمدة كثيرا في الدراسات الميدانية، وهي حساب التكرارات وتحديد النسبة المئوية باستخدام القانون التالي:

$$\text{ن م} = (\text{ت} \times 100) \div \text{ع}$$

- ن م: يمثل النسبة المئوية.
- ت: يمثل عدد التكرارات.
- ع: يمثل حجم العينة.

أولا: البيانات الخاصة بعينة البحث من الطلبة:

جدول رقم:03

يبين مدى تجاوب أفراد العينة مع الأستاذ

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	304	%68,62
لا	41	%09,26
أحيانا	98	%22,12

يبين هذا الجدول مدى تجاوب أفراد عينة البحث مع الأستاذ خلال حصة التعبير الكتابي، والملاحظ أن 304 متعلما من أصل 443 مبحوثا جاوبوا بنعم بنسبة 68,62%، وهي نسبة مرتفعة مما يدل على أن المتعلمين يجدون في حصة التعبير الكتابي متنفسا لهم، يعبرون فيها عن اهتماماتهم وأفكارهم، ومن المعروف أن الإنسان يعبّر كتابة أوشفاهة استجابة لشيئين اثنين هما التعبير عما في النفس والاتصال الاجتماعي، يحدث ذلك محاولة منه لإقناع سامعيه والتأثير عليهم لهدف محدد.[1]

والتفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم داخل القسم يستجيب لدرجة التجاوب بين هذه الأطراف، فكلما كان المناخ ملائما لذلك ارتفعت درجة التجاوب، فيحدث الإلمام بجوانب الموضوع، لأن الأخذ والعطاء

(1) ينظر: محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص79.

بين المرسل والمرسل إليه حول الموضوع يجعله مفهوما أكثر من جهة، ويتيح للمتعلمين توظيف معارفهم السابقة؛ لأن عملية التدريس هي عملية تواصلية.

أما الذين جاوبوا بلا لم يتعد عددهم 41 مبحوثا بنسبة 09,26%، هي نسبة ضئيلة مقارنة بسابقتها، قد يرجع سبب عدم تجاوب هذه الفئة إلى أسباب مختلفة ومتعددة، منها:

- عدم حب النشاط والنفور منه.
- صعوبة إنجاز الموضوع خاصة عند البعض.
- عدم الميول إلى طريقة الأستاذ والنفور منها.
- فقر بعض المتعلمين للمادة اللغوية ينفرهم من الكتابة.

بالإضافة إلى عدة أسباب أخرى خاصة تجعل المتعلمين لا يتجاوبون مع معلمهم في حصة التعبير الكتابي.

أما 98 مبحوثا بنسبة 22,12% يرون أن التجاوب بينهم وبين المعلم يكون أحيانا، هذا راجع إلى حالة المتعلم في كل حصة، أوحتى في الحصة نفسها، كما تختلف من متعلم إلى آخر كلٌّ حسب وضعه وحالته.

نستخلص من هذه النتائج أن الانتباه إلى المعلم وما يقوله في حصة التعبير يشد انتباه المتعلمين، ويبرهن على أن عملية الاتصال والتواصل متوفرة إلى حدٍّ كبير، من هنا فإن طريقة المعلم في تسيير حصة التعبير الكتابي من صياغة جادة للأسئلة، وتنويعها كي تشمل معظم جوانب الدرس، وحسن إلقائها وتوزيعها على أكبر قدر ممكن من المتعلمين، بالإضافة إلى تثمين الإجابات الصحيحة بمدح أصحابها والثناء عليهم، تجعلهم يقبلون على الحصة أيما إقبال، ولابد إلى الالتفات أثناء تسيير الحصة إلى قضيتين هامتين: أولاهما الفروق الفردية بين المتعلمين، فكلما كان المعلم مدركا للفروق بين متعلميه ويُسيّر حصته وفقها،

كان التفاعل بينهم إيجابيا وناجحا أكثر يسهم الجميع في تنشيط الحصة كلٌّ حسب استطاعته وقدراته، وثانيهما توبيخ أصحاب الإجابات الخاطئة وتهميشهم يحبط المتعلم ويجعله سلبيا في عملية التعليم، فيميل إلى السكوت وعدم المشاركة ومنه إلى الانزواء، على المعلم هنا ألا يترك الإجابة الخاطئة تمرّ دون تعليق، لكن عليه تصويبها بطريقة لبقة دون أن يحسّ المتعلم بشيء من الندم.

جدول رقم:04

يبين الخطوات التي يتبعها أستاذ اللغة العربية في تدريس مادة التعبير الكتابي حسب رأي التلاميذ.

خطوات الدرس	التكرارات	النسبة
التمهيد للموضوع	314	%70,88
ذكر الموضوع وكتابة عنوانه	384	%86,68
استخراج العناصر ومناقشتها	296	%66,18
المطالبة بتحرير الموضوع	391	%88,26
التصحيح	253	%57,11
دون إجابة	49	%11,06

إن كل التعلمات في ظل المقاربة بالكفاءات ترتبط أساسا باهتمامات المتعلم وبواقعه، والهدف من هذه المقاربة هو تكوين فرد قادر على توظيف معارفه في الميدان العملي، لذلك فالتعبير الكتابي لم يعد ذلك النشاط الذي همّه الوحيد جعل المتعلم يحرّر موضوعا مستوفيا كل الشروط فقط، إنما توظيف ذلك واستثماره في حياته اليومية، بالتالي ربط المكتسبات القبلية والآنية بالواقع، وبما يعيشه

المتعلم، من هنا وجب على المعلم مراعاة اهتمامات المتعلم في اختيار مواضيع التعبير الكتابي، وبما يتلاءم مع واقعه.

هذا من حيث اختيار المواضيع أما من حيث الخطوات فإن ما ذكر منها في الجدول تمثل المراحل الأساسية لكل درس في حصة التعبير الكتابي، فالعنصر الأول والعنصر الثاني (التمهيد للموضوع- ذكر الموضوع وكتابة عنوانه) لا يمكن الاستغناء عنهما في أي حال من الأحوال، فالأول بمثابة تهيئة المتعلمين للدخول في جوّ الدرس، مما يسهل عملية التواصل لذا فإننا نجد 314 من أصل 443 مبحوثا ذكروا التمهيد بنسبة 70,88% مما يدل على أهميته.

أما العنصر الثاني فيمكن الاستغناء عنه في حالة وحيدة فقط، ذلك عند ترك الحرية للمتعلمين في اختيار المواضيع، هذا الأمر غير مدرج في برنامج التعبير الكتابي للسنة الرابعة المتوسطة، وإجابات المبحوثين تدل على ذلك، إذ أن 384 مبحوثا ذكروا هذا العنصر بنسبة 86,68%، هي نسبة مرتفعة نوعا ما، وتدل على أهميته.

العنصر الثالث (استخراج العناصر ومناقشتها) عنصر ضروري في توجيه التعبير نحو الأهداف المسطرة، لكن يمكن الاستغناء عنه في كثير من الحالات، لجعل المتعلم يكتسب أساليب التحديد من جهة، وتحفيزه على الإبداع من جهة أخرى، ونجد 296 مبحوثا ذكروه بنسبة 66,18%، هذا دليل على أهميته، وعلى عدم وجوبه بشكل دائم أيضا، فأكثر من ثلث العينة لم تذكره.

والعنصر الرابع (المطالبة بتحرير الموضوع) ذُكر لدى أكثر المبحوثين حيث احتلت النسبة فيه المركز الأول بـــــ: 88,26%، مما يدل على وجوبه وأهميته فلولاه لما أنجز الموضوع، أما العنصر الخامس (التصحيح) فجاء التأكيد عليه عند 253 مبحوثا بنسبة 57,11%، مما يدل على أن هذه الخطوة

لم تحظ بالعناية الكبيرة من طرف المعلمين، بينما امتنع 49 مبحوثا عن الإجابة عن هذا السؤال بنسبة 11,06%، هي نسبة ضئيلة بالنسبة للعينة.

ما نستخلصه من معطيات الجدول أن طريقة تدريس نشاط التعبير الكتابي ليست موحدة لدى جميع المعلمين، فهي تختلف من معلم إلى آخر، الشيء الذي يبيّن أن معظمهم يفتقر إلى الطريقة التي يجب أن يُدرّس بها هذا النشاط، وهو أمر طبيعي؛ لأن جلهم –إن لم نقل كلهم– لم يتلق تكوينا في التدريس بالكفاءات، كما أن هذا التباين في النسب من أسبابه اختلاف خطوات الدرس من موضوع إلى آخر، حسب طبيعة كل موضوع والقضية التي يناقشها، مما يصعب من إيجاد طريقة واحدة لتقديم درس التعبير الكتابي، إلا أن الخطوات المذكورة في الجدول أعلاه تكاد تكون في كل المواضيع، الأمر الذي جعل المتعلم لا يدرك الطريقة التي تُتّبع في تدريس مادة التعبير الكتابي؛ لأن الأستاذ يغيّر طريقته مع كل درس.

جدول رقم: 05

يبين جدوى طرح الأسئلة أثناء حصة التعبير من قبل الأستاذ في فهم الموضوع

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
دائما	187	%42,21
أحيانا	159	%35,89
نادرا	64	%14,45
غير مجدية تماما	23	%05,19
دون إجابة	10	%02,26
المجموع	443	%100

يبيّن هذا الجدول جديّة الأسئلة المطروحة من قبل المعلم لفهم الموضوع من عدمه، إذْ أن 187 مبحوثا بنسبة 42,21% يرون أن طرح الأسئلة في حصة التعبير يكون مجديا لفهم الموضوع دائما، وهي أعلى نسبة في الجدول مما يبيّن أنّها تنير لهم جوانب الموضوع، وتمسح الغبار عن الكثير من الغموض، فيهتدي بها المتعلم إلى أهم المحاور في الموضوع، بينما 159 مبحوثا بنسبة 35,89% يرون أن طرحها يكون مجديا أحيانا فقط؛ لأنهم يرون في بعضها تقييدا وكبحا للإبداع، وبعضها الآخر يسهّل عليهم فهم الموضوع، بينما 64 من المبحوثين بنسبة 14,45% يرون أنها نادرا ما تُجدي نفعا، ينحصر نفعها في المواضيع الغامضة والمعقّدة، التي تحتاج إلى تيسير وتفكيك عن طريق الحوار والمناقشة كي لا يستعصي عليهم الأمر أثناء التحرير، بينما 23 مبحوثا بنسبة 05,19% يرى أنها غير مجدية تماما؛ لأنها تحدّ من حرياتهم وأفكارهم في التعبير؛ تُضيّق عليهم المجال في ذلك، ويرون أنهم أكثر وعيا بالواقع، وأكثر فهما لما يقرأون ويكتبون، فبمجرّد ذكر العنوان يتضح الموضوع وتتبيّن معالمه، بينما امتنع 10 مبحوثين عن الإجابة بنسبة 02,26%.

ما نستخلصه من هذا الجدول أن طرح الأسئلة في بعض الموضوعات يكون مهما ومجديا؛ لأن هذه الأسئلة تنير للمتعلمين جوانب الموضوع، وتساعدهم على وجود الإجابات الصحيحة والتعبير السليم، في حين أن بعض الموضوعات لا تحتاج إلى أسئلة كثيرة إلا بالقدر الذي يتّضح به أطرافها، الأمر الذي أكّدته إجابات الفئتين الأولى والثانية (دائما–أحيانا) بنسبة 78,1% (مجموع النسبتين)، هي نسبة مرتفعة جدا تدل على ضرورة طرح الأسئلة والمناقشة أثناء حصة التعبير الكتابي، إلا أن المتعلم في هذه المرحلة لا يستطيع الإلمام بكل جوانب

المواضيع المطروحة عليه، لذا فإنه يحتاج إلى توضيح بعضها، هذا الدور منوط بالمعلم، فيوضح هذه الجوانب عن طريق طرح أسئلة، أومناقشة المتعلمين ومحاورتهم في جوانب الموضوع المقصود.

جدول رقم: 06

يوضح مدى المطالبة بالإتيان بالشواهد والأمثلة المختلفة أثناء التعبير

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
دائما	99	%22,35
غالبا	143	%32,28
نادرا	97	%21,90
لا	73	%16,48
دون إجابة	31	%06,99
المجموع	443	%100

يُعدّ المتعلم محور العملية التعليمية في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، هذا المتعلم الذي نريده أن يعتمد على نفسه، وأن يوظف مكتسباته في حياته اليومية، لنجعل منه فردا صالحا يأخذ بزمام الأمور، لهذا لابدّ من توجيه المتعلمين نحو المهارات الوظيفية التي تفيدهم في تلبية حاجاتهم اليومية، مما يجعل تعلماتهم مرتبطة بواقعهم اليومي وبجميع تصرفاتهم، ولا يمكننا هنا تغافل أمر مهم ألا وهو الاستفادة من المواقف التي تصادفهم في النشاطات المدرسية، لذا فإن المعلّم يطلب من متعلميه إدراج كافة الشواهد والأمثلة المتاحة أثناء تحرير المواضيع، ذلك من أجل ربط الواقع المدرسي بالواقع المعيش للمتعلم، لإعطاء الأعمال صبغة علمية عملية، لذا فإننا نجد النسبة الأكبر في الجدول ممّن يرون أن المعلم غالبا ما

يطالبهم بالإتيان بالشواهد والأمثلة المختلفة في التعبير، فكان عددهم 143 مبحوثا من أصل 443 مبحوثا بنسبة 32,28%، و99 مبحوثا يرون أنها دائما بنسبة 22,35%، هي نسبة مرتفعة مقارنة بالنسب الأخرى مما يدل على أهمية هذه الخطوة وضرورتها، بينما يرى 97 مبحوثا بنسبة 21,90% أنها نادرا ما تكون، مما يدل على اختلاف أسلوب العمل بين المعلمين، واختلاف مناهلهم العلمية، كذلك اختلاف مستوياتهم العلمية والعقلية، والأمر الأهم هو اختلافهم في فهم وتطبيق المقاربة الجديدة التي تحتم ذلك، وأن 73 مبحوثا بنسبة 16,48% لا يطالبهم المعلم بالإتيان بالأمثلة والشواهد، الأمر الذي يدل على عدم الاهتمام بالتعبير الكتابي، والنظر إليه كنشاط زائد أرهق كاهلهم، ودليل على عدم التكوين الجيد للمعلمين في هذه المادة، بينما امتنع 31 مبحوثا بنسبة 06,99% عن الإجابة عن هذا السؤال.

ما نستخلصه من هذا الجدول أن الإجابات جاءت متباينة، هذا دليل على اختلاف المعلمين في طريقة تدريس التعبير الكتابي، وهنا يجب أن نشير إلى ضرورة تكوين المعلمين في هذا المجال، خاصة أن المقاربة الجديدة التي تبنّتها المدرسة الجزائرية لم تتضح معالمها جيدا؛ لأنها طُبّقت ولم يتم التحضير لها بشكل جيد.

جدول رقم: 07

يوضح مدى ميول المتعلمين لمواضيع التعبير الكتابي المقررة

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
دائما	85	%19,19
غالبا	107	%24,15
نادرا	136	%30,70
لا	98	%22,12
دون إجابة	17	%03,84
المجموع	443	%100

إن النظرة التي تهدف إليها المقاربة بالكفاءات ألا وهي ربط المدرسة بالواقع المعيش للمتعلمين نظرة صائبة وهدف سام، لكن ذلك يتطلب دراسة جادة ومعمقة للواقع الذي يعيشه المتعلم من جهة، وتحديد البرامج والمحتويات التعليمية وفق هذا الواقع من جهة ثانية، ونظرا للبون الشاسع بين واقع المتعلمين والمحتويات الدراسية جعلهم لا يميلون كل الميل إلى هذه المحتويات، حيث يرى 136 مبحوثا بنسبة 30,70% نادرا ما تُدرج المواضيع التي يميلون إليها، هذه النسبة هي أعلى نسبة في الجدول، تقارب ثلث المبحوثين تقريبا، وأن 98 مبحوثا بنسبة 22,12% يرون أن المواضيع المقررة في التعبير الكتابي لا تستهويهم أبدا، بمجموع النسبتين 52,82% نستطيع القول أن معظم المواضيع المقررة لا يميل إليها المتعلمون، بينما 85 مبحوثا فقط بنسبة 19,19% يرون أنها تستهويهم دائما، وأن 107 يرون أن معظمها يجلب ميولهم، بينما امتنع 17 عن الإجابة.

ما نستنتجه من هذا الجدول أن جلّ المواضيع لا تستهوي المتعلمين؛ لأنها بعيدة عن واقعهم، لا تلبّي حاجاتهم ورغباتهم، والأحرى أن تكون كل المواضيع مأخوذة من الواقع الذي يعيش فيه المتعلم بالنظر إلى جميع خصائصه المختلفة (الجسمية، العقلية، النفسية...)، وبالنظر أيضا إلى الحياة التي يعيشها المتعلمون، ولا نُغفل الفروق الفردية بين المتعلمين، والتباين الجغرافي والمناخي والاجتماعي لجميع مناطق الوطن، يتأتّى هذا باختيار مواضيع يعيشها المتعلم وفق ما تطرقنا إليه، أوبالرجوع إلى المتعلم نفسه في اختيار المواضيع، وإدراج مواضيع حرّة يختارها هو أومعلّمه الذي في صلة دائمة به، وعلى معرفة تامّة به وبخصائصه وميوله، وواقعه المعيش .

جدول رقم: 08

يبين علاقة المواضيع المقررة في نشاط التعبير الكتابي بالواقع المعيش

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
كلها	87	%19,63
معظمها	111	%25,06
بعضها	141	%31,83
لا	92	%20,77
دون إجابة	12	%02,71
المجموع	443	%100

هذا السؤال المطروح في الاستبيان عن مدى ارتباط المواضيع المقررة في نشاط التعبير الكتابي بالواقع المعيش للمتعلم يرتبط ارتباطا وثيقا بالسؤال الذي قبله، ووضعته متعمدا للتأكد من مدى هذه العلاقة، فجاءت الإجابات متقاربة مع

الإجابات السابقة، واحتل الاحتمال الثالث (بعضها) المركز الأول بمجموع 141 إجابة بنسبة 31,83%، لتأكد أن معظم المواضيع لا تمتّ لواقع المتعلم بصلة، وتعززها الإجابة بالاحتمال الرابع (لا) لتأكد ما أُستخلِص من هذا الجدول، بينما يرى 87 مبحوثا بنسبة 19,63% أن كل المواضيع لها علاقة مباشرة بالواقع المعيش، وأن111 بنسبة 25,06% يرون أن معظمها له صلة بواقع المتعلمين.

ما نستخلصه من هذا الجدول والجدول الذي سبقه أنه لابدّ من إجراء خطوة عملية في هذا المضمار، ذلك بدراسة معمّقة وجادّة لواقع المتعلمين في هذه المرحلة الحساسة، باعتبار أنهم في مرحلة صعبة (مرحلة المراهقة)، وتكوين جيد للمعلمين في هذا المجال، واختيار مناسب للمحتوى الدراسي والمواضيع المقررة.

جدول رقم: 09

يوضح مدى استثمار المتعلم لمعارفه المكتسبة خلال الوحدة في تحرير موضوع التعبير الكتابي

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
دائما	265	%59,82
أحيانا	134	%30,25
لا	44	%09,93
المجموع	443	%100

إنّ التدريس بالكفاءات من أنسب الطرائق وأنجعها في إكساب المعارف للمتعلم؛ لأنّه يبنيها بنفسه بناءً يجتهد فيه ولا تُقدّم له جاهزة، مما يسهّل عملية ترسيخها، فهو يطوّر خبراته ومهاراته على الدوام، الشيء الذي يجعله يُقبل على طلب المعرفة والاستفادة من معارفه في شتى المجالات، ولعل أن أهم مجال يستثمر فيه هذه المعارف هو المجال الدراسي، إذْ يوظف جميع مكتسباته في بناء تعلماته الجديدة، من هنا فإن تحرير موضوع التعبير الكتابي لا يكون إلا بالاعتماد على هذه المكتسبات؛ لأن المعارف تُكمّل بعضها ليكتمل البناء، هذا ما أكّده غالبية المبحوثين إذْ أن 265 منهم بنسبة 59,82% يرون أن توظيفهم للمعارف المكتسبة خلال الوحدة أوالوحدات السابقة يكون بشكل دائم، وأن 134 مبحوثا بنسبة 30,25% يرون أنها توظف أحيانا، ولا تُوظّف أحيانا أخرى، بينما يرى 44 مبحوثا فقط بنسبة 09,93% أنها لا تُوظّف، هي نسبة قليلة لا يمكن الحكم من خلالها.

ما نستنتجه من هذا الجدول أن المعارف تبني بعضها بعضا، لا يمكن أن يُستغنى عن السابق في بناء اللاحق، فغير معقول أن يحرّر أيّ كان موضوعا في التعبير الكتابي أوفي أي نشاط آخر من دون معارف مسبقة.

هذا الأمر منوط بالمعلمين خلال توجيههم للمتعلمين فيُبيّنون لهم سبل الاستفادة من معارفهم، وكيفية توظيفها.

جدول رقم: 10

يبين مدى اكتفاء المتعلم بما يُقدَّم له وعدم تنويع مصادره

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
دائما	153	%34,54
غالبا	126	%28,44
نادرا	83	%18,74
لا	42	%09,48
دون إجابة	39	%08,80
المجموع	443	%100

الوسائل التي تساعد المتعلم على تنمية رصيده اللغوي والمعرفي كثيرة متنوّعة، منها: الوسائل المكتوبة كالكتاب والمجلات والجرائد المختلفة، والوسائل المسموعة والمرئية كالتلفزيون والفيديو، والوسائل الإلكترونية كمواقع الانترنيت وغيرها، كلها من وسائل التثقيف وإنماء الرصيد اللغوي، إلا أن المتعلمين نادرا ما يستعينون بها، وإن كان ذلك فإنهم يعتمدون عليها اعتمادا كليا كالبحوث الجاهزة المستخرجة عن طريق الانترنيت، الشيء الّذي يُعبّر عنه الجدول إذْ أن 153 من المبحوثين بنسبة 34,54% يرون بالاكتفاء بما يُقدَّم لهم ولا ينوّعون مصادرهم، وأن 126 مبحوثا بنسبة 28,44% يكتفون في غالب الأحيان بما يُقدّم لهم المعلم ولا ينوّعون مصادرهم، وبمجموع النسبتين (62,98%) يتضح

حجم المشكلة، إذْ أن ما يقارب الثلثين يكتفون بما يُقدَّم لهم، هذا دليل على أنّ المتعلّمين لازالوا غير قادرين على البحث عن المعلومة، لا يملكون أدنى وسائل البحث والاستقصاء، بينما يرى 83 مبحوثا بنسبة 18,74% أنهم نادرا ما يكتفون بالمقدّم لهم وأنهم ينوّعون مصادرهم في أغلب الأحيان، وأن 42 مبحوثا بنسبة 09,48% يرون بعدم الاكتفاء في كل الحالات، هذا مؤشر إيجابي يدل على أن هناك مجموعة من المتعلمين امتلكوا فعلا أساليب استقصاء المعلومة والبحث عنها، بينما امتنع 39 مبحوثا بنسبة 08,80% عن الإجابة.

ما نستنتجه من هذا الجدول أن أغلب المتعلمين في السنة الرابعة المتوسطة مازالوا غير قادرين على تنويع مصادرهم في البحث عن المعلومة، وهذا مؤشر على أنهم لم يمتلكوا بعد بعض أساليب البحث والاستقصاء، من هنا وجب على المعلمين تنوير الطريق أمام متعلميهم، وتوجيههم إلى بعض أساليب البحث البسيطة التي تتماشى ومستواهم العلمي والثقافي، وتزويدهم ببعض الآليات التي تساعدهم في ذلك، وحتى إرشادهم إلى بعض المصادر التي يجدون فيها المعلومات التي يحتاجونها، وكيفية استعمالها وتنويعها، وهذا أمر يحتاج إلى نظر...

جدول رقم: 11

يوضّح مدى حب المتعلم للمطالعة ونوع الكتب.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة	نوع الكتب	التكرارات	النسبة
نعم	208	%46,95	أدبية	107	%51,44
			علمية	13	%06,25
			ثقافية	54	%25,96
			أخرى	34	%16,35
			المجموع	208	%100
لا	183	%41,31	أسباب العزوف عن المطالعة		
			- عدم حب المطالعة. - المطالعة مملة. - لا يوجد الوقت للمطالعة. - ليست هوايتي. - نقص الإمكانات المادية لشراء الكتب. - كثرة الواجبات. - عدم توفر المكاتب. - اللامبالاة.		
دون إجابة	52	%11,74			
المجموع	443	%100			

المطالعة من أهم النشاطات التعليمية التي تساعد المتعلمين على تنمية قدراتهم على القراءة والاستماع، ومنه إلى تنمية الثروة اللغوية والمعرفية، وتطوير القدرات التعبيرية، وتسهيل عملية استعمال المراجع واستغلال المكتبة، ونقصها يؤدي حتما إلى قلة الإبداع، وعدم القدرة على الاسترسال في الحديث باللغة الفصحى لدليل على ذلك، حيث يهرع المتعلم إلى استعمال العاميّة لسد النقص ومجابهة الموقف، أوللإفصاح عن أفكاره وتلبية حاجاته اليومية، والسبب في ذلك كله هو ضعف أوقلة الرصيد اللغوي لدى المتعلم؛ لأنّ الابتعاد عن

القراءة يعرقل النموّ الذهني، ويوقف النموّ التعليمي والثقافي، ينعكس هذا سلبا على القدرة على التعبير.

الجدول السابق يبيّن أن 208 من أفراد العينة بنسبة 46,95% يحبّذون المطالعة، ومعظمهم يميلون إلى مطالعة الكتب الأدبية إذْ صرّح بذلك 107 منهم بنسبة 51,44%، تعادل أكثر من نصف العيّنة المجيبة عن هذا الاحتمال، لما لهذا النوع من أهمية لدى المتعلمين؛ لأن أكثرها تدغدغ مشاعرهم، وتسرح بخيالهم، فهم يميلون إلى مطالعة القصص خاصة في مرحلتهم العمرية هذه، وأن 13 منهم فقط يميلون إلى الكتب العلمية بنسبة 06,25%، وأن 54 منهم بنسبة 25,96% يفضّلون مطالعة الكتب الثقافية، بينما صرّح 34 من أفراد العينة الأولى بنسبة 16,35% أنهم يحبون المطالعة في وسائل أخرى من غير الكتاب كالمجلات والجرائد، منهم من يرى في الوسائل السمعية والسمعية البصرية وسيلة للتثقيف وتنمية الرصيد اللغوي والمعرفي كالمذياع والتلفزيون وغيرهما كالمواقع الالكترونية، وسيأتي الحديث عن كل وسيلة وتفصيل ذلك في الجدول الذي يوضح مدى استعمال هذه الوسائل، بينما صرّح 183 من المبحوثين بنسبة 41,31% بأنهم لا يحبون المطالعة، برّر الكثير ذلك وأرجعوه إلى عدة أسباب، حيث يرى معظمهم أن المطالعة هدرا لوقته، أوليس لديه الوقت لذلك، واحتجّ بعضهم الآخر بأنها مملّة، ومنهم من برّر عزوفه عنها بعدم حبّه لها وأنها ليست هوايته، ومنهم من أرجع عزوفه إلى عدم توفر الكتب وغلائها، وردّت مجموعة أخرى العزوف إلى كثرة الواجبات المنزلية التي تَحُول دون وجود وقت كاف للمطالعة، ومنهم من لا يعيرها أيّ اهتمام؛ لأنه لا يرى فيها إلا مضيعة للوقت والجهد والمال.

جدول رقم: 12

يُبيّن إنجاز المتعلم لتعبيره بمفرده أم بمساعدة زملائه.

الاحتمالات		التكرارات	النسبة
بمفردي	دائما	201	%45,37
	أحيانا	104	%23,48
بمساعدة زملائي	دائما	15	%03,39
	أحيانا	112	%25,28
دون إجابة		11	%02,48
المجموع		443	%100

العمل ضمن جماعة والعمل الفردي يسيران جنبا إلى جنب في عمليات التعلم المختلفة، ففي بعض الظروف وبعض المواقف لا يمكننا تحديد طريقة العمل، لاسيما أنّ كثيرًا من مواضيع التعبير الكتابي تنجز خارج القسم، مما تُترك الحرية فيها للمتعلمين، ولكل أسلوب من الأسلوبين السابقين إيجابياته، فمن إيجابيات التعلم الفردي أنه: «الدافع فيه على العمل هو الرغبة في البحث وحب الاستطلاع والتعود على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس ويتولد فيه الميل إلى الابتكار، كما تساعد المعلم على التعرف على ميول التلاميذ واتجاهاتهم وقدراتهم واستعداداتهم»[1]، ونجد في الجدول أعلاه 201 من المبحوثين بنسبة 45,37% يفضلون العمل الفردي في كل الأوقات، لما فيه من استفادة كبيرة في التعلّم، بينما 104 مبحوثا بنسبة 23,48% يرون أن العمل الفردي يكون

(1) فؤاد أبو حطب ومحمود السروجي، مدخل إلى علم النفس التعليمي، ص. 211.

أحيانا، يُرجعون ذلك إلى طبيعة المواضيع، فبعضها يحتاج إلى العمل الفردي، والبعض الآخر لا يكون إلا في مجموعات، ويُرجع بعضهم ذلك إلى الظروف المحيطة بالموضوع، أما الأسلوب الثاني وهو العمل في مجموعات تُطلق عليه تسمية "العمل التعاوني"، له إيجابيات كثيرة، حيث أكّد عليه الكثير من المفكرين، **فدويتش Dewich** مثلا يؤكد على أهمية التعاون بين المتعلمين، حيث طرح هذه الأهمية موسى صمامة في قوله: «وقد اقترح في نظريته ثلاثة تنظيمات تؤدي إلى تحقيق أهداف الجماعات هي: التنظيم التعاوني والتنظيم التنافسي والتنظيم الفردي...في التنظيم التعاوني تتألف أهداف الفرد مع أهداف زملائه في الجماعة ومن ثم تكون العلاقة بين تحقيق الفرد لأهدافه وتحقيق زملائه لأهدافهم علاقة إيجابية... أما في التنظيم التنافسي فتتداخل الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها مع أهداف زميل له أو زملاء له يسعون إلى تحقيق الأهداف نفسها، وبالتالي تكون العلاقة بين تحقيق أهداف الفرد وآخر أهدافا سلبية.. وفي التنظيم الفردي يرى دويتش أنه لا توجد علاقة بين تحقيق الفرد لأهدافه وتحقيق زملائه لأهدافهم».[1]

من أهمية العمل التعاوني أيضا ما يراه أبو حطب والسروجي في كتابهما "**سيكولوجية التعليم التعاوني والتنافسي والفردي**" فيقولا: «هو ارتباط التلاميذ بعضهم ببعض وتوطيد الصداقة بينهم والعمل بروح الفريق نحو تحقيق الأهداف المشتركة»[2]، فالعمل التعاوني حسب هذا الطرح يتيح الفرص أمام المتعلمين للتفاعل المباشر والاحتكاك مع بعضهم بعضا والاستفادة من خبرات بعضهم،

---

(1) يعقوب موسى صمامة، سيكولوجية التعليم التعاوني والتنافسي والفردي، مجلة كلية الآداب، جامعة الفاتح، ليبيا، العدد 02 ،2003. ص. 201

(2) فؤاد أبو حطب ومحمود السروجي، مدخل إلى علم النفس التعليمي، ص 203.

والعمل الجماعي لابد أن يُعَدّ له مسبقا ولا يُترك للصدفة، حتى لا يكون هناك تواكل، ويُنجز العمل من عناصر معينة، الشيء الذي يجعل من جل المتعلمين النفور منه، والجدول يؤكد ذلك، حيث أنّ عدد الأفراد الذين يحبّذون العمل الجماعي بشكل دائم لم يتعدّ 15 مبحوثا بنسبة 03,39%، هي نسبة ضئيلة جدا، أما منْ يحبّون العمل التعاوني في بعض الأحيان وصل عددهم إلى 112 مبحوثا بنسبة 25,28%، هي نسبة معتبرة تدلّ على حبّ هذه الفئة الاستفادة من خبرات أفرادها، بينما امتنع 11 مبحوثا عن الإجابة بنسبة 02,48%.

جدول رقم:13

يوضّح تفضيل مكان إنجاز التعبير الكتابي وأسباب اختياره.

الاحتمالات	القسم	البيت	دون إجابة	المجموع
التكرارات	296	119	28	443
النسبة	%66,82	%26,86	%06,32	%100
أسباب اختيار المكان	- إمكانية استشارة المعلم. - إمكانية الاستعانة بالزملاء. - الخوف من نسيان الواجب. - الخوف من تراكم الواجبات. - التخلص من الواجب للتفرغ لأشياء أخرى	- الوقت كاف. - توفر الهدوء والراحة - إمكانية التركيز أكثر. - وجود المراجع أوإمكانية البحث عنها. - استقصاء المعلومة من عدة وسائل.		

أغلبية المتعلمين يفضّلون إنجاز التعبير الكتابي في القسم، الشيء الذي تنصّ عليه المقاربة بالكفاءات؛ لأنّ ذلك يفتح المجال أمام المتعلمين كي يقوموا بعمل تعاوني من جهة، وإمكانية استشارة المتعلم في الكثير من جوانب الموضوع من جهة أخرى، وأنّ كثير منهم يخافون من نسيانه إذا ما أُجّل إنجازه، نظرا لكثرة الواجبات وتراكمها عليهم، نلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية المتعلمين يميلون إلى ذلك إذْ بلغ عددهم 296 مبحوثا من أصل 443 بنسبة 66,82%، هي نسبة تمثل الأغلبية، وفضّل بعضهم الإنجاز في البيت، حيث بلغ عددهم 119 مبحوثا بنسبة 26,86%، برّروا اختيارهم بعدة أسباب أهمها وجود فسحة من الوقت تمكنهم من تحرير الموضوع بشكل أفضل من دون تسرع أوارتجال، توفّر المراجع وإمكانية البحث عنها واستقصاء المعلومات برويّة، كما أنّ البيت يتميّز بالهدوء والراحة، حيث يساعدهم ذلك على إنجاز واجبهم بأفضل شكل.

ما نستخلصه من هذا الجدول هو إمكانية تصنيف المواضيع حسب مكان إنجازها، فالمواضيع القصيرة الواضحة المعالم التي لا يحتاج إنجازها إلى الغوص بشكل عميق في المراجع، واستعمال الوسائل المساعدة تُنجز في القسم، بينما يُؤجل إنجاز المواضيع الطويلة، والمواضيع التي يحتاج إنجازها وقتا معتبرا، والمواضيع التي تُستخدم فيها مراجع ووسائل كثيرة ليتم إنجازها في البيت.

جدول رقم:14

يبيّن مدى صعوبة إيجاد المفردات والعبارات أثناء تحرير التعبير الكتابي

الاحتمالات	التكرارات	النسبة	الصعوبات المذكورة
نعم	281	%63,43	-عدم وجود الألفاظ المعبرة (ضعف الرصيد اللغوي). -عدم القدرة على التعبير عن الأفكار المقصودة. -استحضار الألفاظ وعدم القدرة على توظيفها. -عدم فهم معاني الكثير من الألفاظ والعبارات. -استعمال الألفاظ والعبارات في غير أماكنها.
لا	137	%30,93	
دون إجابة	25	%05,64	
المجموع	443	%100	

ما يلاحظ في مجال استعمال اللغة من طرف المتعلمين أنهم لا يحسنون استعمالها، ولا يتقنون توظيف الألفاظ والعبارات، لعل السبب الرئيس في هذا هو التداخل اللغوي بين الفصحى والعامية، فالمتعلمون في هذه المرحلة يجدون صعوبة بالغة في التعبير بلغة فصحى سليمة دون إدراج العامية كوسيلة لسد النقص وتغطية العجز، وقد أرجع بعض الباحثين أسباب هذا الضعف إلى طغيان العامية؛ لأنّها لغة المنشأ، فإذا ولج الطفل المدرسة وَجَد نفسه أمام لغةٍ غير لغة المنشأ، فيظهر عنده هذا التداخل بين فصحى يتعلّم بها في المدرسة وعاميّة يوظّفها في البيت وفي الشارع وحتى في المدرسة مع زملائه خارج القسم، بل حتى داخل القسم أحيانا، فقد نجد العديد من المعلمين يوظّفون عبارات ومفردات عاميّة أثناء تقديم الدروس، خاصة الذين يدرّسون المواد العلمية بحجة أن هذا المزج بين الفصحى والعاميّة هي اللغة التي يفهمها المتعلمون، وأن تدريس الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية لا يحتاج إلى اللغة الفصحى، ومنه فإن هذه الأخيرة لم تحظ باستعمال شفهي على نطاق واسع، وحينئذ يحدث تداخل

لغوي له أثره السلبي على تعليم الفصحى «وعندما يحدث التداخل بين المستويين أثناء التعليم يكون التأثير للمستوى الأكثر استعمالا، حيث يترك في لغة المتعلم آثارا تشوه الملكة التي اكتسبها في المدرسة، وينتج عن ذلك أخطاء وتصدعات لغوية»[1]

وقد ذهبت الباحثة خولة طالب الإبراهيمي هذا المذهب بعد دراسة أجرتها في بعض متوسطات الجزائر العاصمة بغية معرفة الأسباب التي تنتج عنها الأخطاء الكتابية في اللغة العربية، ورأت أنه «يصعب في الوقت الحاضر أن نفرق بين الخطأ الراجع إلى عدم مراعاة التلاميذ لقوانين اللغة العربية فقط، وبين الخطأ الناتج عن تداخل اللغات، فإن بعض هذه الأخطاء من قبيل التداخل بين اللغة العربية واللهجة العامية وهو مظهر من مظاهر الثنائية اللغوية التي يعيشها المجتمع العربي عامة، فعندما يعجز التلميذ عن التعبير عن فكرته بتركيب ينتمي إلى اللغة الفصحى يستبدله بتركيب، أي يملأ الخانة الفارغة في النظام...»[2]

وذهب بعض الباحثين إلى أنّ التداخل اللغوي أمر مفيد ومطلوب، من ذلك قول إسماعيل عمايرة: « التواصل بين الفصحى والعامية أمر مطلوب ومرغوب فيه ولا ينبغي أن يُعادى، لا نملك أن نفرّ منه، وهو ما حدث على مرّ العصور، وغاية ما يطمح إليه أن نراقب التدرج في رأب الهوّة كلّما اتّسعت بينهما ليكون ذلك لصالح الفصحى ورجحان كفتها»[3]

---

(1) كريمة أوشيش، مجلة علوم اللسان وتكنولوجيا اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية ، العدد 08، 2003، ص 100.

(2) خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم تراكيب العربية في المدارس المتوسطة، مجلة اللسانيات، العدد 05،1981، ص 41.

(3) إسماعيل أحمد عمايرة، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام ، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2001، ص 45.

ويرى أيضا: «اللغات – كالهويات الثقافية – تعيش صراع البقاء وتتزاحم تزاحما عجيبا، فكم من لغة كانت محلية كالإنجليزية والفرنسية ثم أصبحت عالمية بوسائل العصر الحديث، وبمتغيرات أخرى في معادلة القوة والضعف الحضاري».[1]

والجدول يوضّح مدى الصعوبة التي يجدها أفراد العينة في إيجاد المفردات والعبارات أثناء تحرير التعبير الكتابي، حيث أقرّ281 مبحوثا بنسبة 63,43% بوجودها، وبرّر ذلك بعدة أسباب تتمثل فيما يلي: أغلبهم برّر بعدم وجود الألفاظ المعبّرة عن الفكرة المقصودة أوبصعوبة إيجادها؛ أي نقص الرصيد اللغوي، وبعضهم احتجّ بعدم القدرة على توظيف الألفاظ المستحضرة أوتوظيفها في غير أماكنها، أوعدم توظيف الكثير منها، بينما يرى 137 مبحوثا بنسبة 30,90% بأنّهم لا يجدون صعوبة في إيجاد وانتقاء الألفاظ أثناء تحريرهم مواضيع التعبير الكتابي، في حين امتنع 25 مبحوثا بنسبة 05,64% عن الإجابة.

ما نستنتجه من هذا الجدول أن معظم المتعلمين في هذه المرحلة يجدون صعوبات جمّة في إيجاد وانتقاء وتوظيف الألفاظ والعبارات المعبرة عن الأفكار المراد طرحها، هذا دليل صارخ على نقص الرصيد اللغوي لديهم، من هنا وجب الحرص على تزويد المتعلمين بكمٍ هائل من الألفاظ، باستعمال آليات علمية، كتكثيف المطالعة والقراءة، وإجبارهم على تخصيص دفتر للكلمات وشرحها.

(1) إسماعيل أحمد عمايرة، المرجع نفسه، ص 55.

جدول رقم: 15

يوضّح مدى إسهام الأنشطة المقترحة في كتاب اللغة العربية في تحسين تعبير المتعلمين

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
كلها	53	%11,96
أغلبها	159	%35,89
بعضها	134	%30,25
لا	78	%17,61
دون إجابة	19	%04,29
المجموع	443	%100

الأنشطة المقترحة في كتاب اللغة العربية من تطبيقات ومشاريع وأنشطة إدماج تساعد المتعلم بشكل كبير على توظيف مكتسباته ومعارفه، هي بمثابة المحكّ الذي يوضع فيه المتعلم لاختبار مكتسباته خلال عرض التقنية في حصة التعبير الكتابي، أوخلال تحريره للموضوع، وقد جاء التأكيد على ذلك من فئة كبيرة من أفراد العينة، حيث بلغ عددهم 159 بنسبة 35,89% يرون أن هذه الأنشطة في أغلبها تساعدهم في تحسين تعبيرهم، وأن 53 بنسبة 11,96% يرون أن كل الأنشطة المقترحة (تطبيقات- أنشطة إدماج- مشاريع) تساعدهم، ورأى 134 مبحوثا 30,25% أنّ بعضها فقط يساعدهم على تحسين تعبيرهم، بينما رأى 78 مبحوثا بنسبة 17,61% أنّها لا تساعدهم أبدا، وامتنع 19 فردا بنسبة 04,29% عن الإجابة.

نستنتج من نتائج هذا الجدول أن الأنشطة المقترحة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ليست كلها تساعد المتعلمين في تحسين تعبيرهم، فبعض التطبيقات وأنشطة الإدماج غير متوافقة مع مواضيع التعبير الكتابي، الشيء الذي يجعلهم لا يوظّفون ما اكتسبوه في حصص التعبير الكتابي.

جدول رقم:16

يبيّن مدى استعمال الوسائل في حصص التعبير الكتابي ونوع الوسائل التي تساعد على تنمية الرصيد اللغوي

الاحتمالات	التكرارات	النسبة	الإجابة بنعم (الوسائل المساعدة)		
لا			نوع الوسيلة	التكرارات	النسبة
نعم	134	%30,25	الكتب	68	%50,75
			المجلات	08	%05,97
			الجرائد	15	%11,19
			الإذاعة	04	%02,98
			التلفزيون	27	%20,15
			وسائل أخرى	12	%08,96
لا	292	%65,91	المجموع	134	%100
دون إجابة	17	%03,84			
المجموع	443	%100			

تنص المقاربة بالكفاءات على استخدام الوسائل التعليمية بكل أنواعها، لما لهذه الأخيرة من أهمية بالغة في العملية التربوية، فهي أداة تساعد كلاً من المعلم والمتعلم، إلا أن معظم أفراد العينة صرّحوا بأنهم لا يستعملون الوسائل في حصص التعبير الكتابي، حيث بلغ عددهم 292 مبحوثا بنسبة 65,91%، نسبة

مرتفعة جدا تقارب الثلثين، هذا دليل على عدم توفّرها في هذه المتوسطات، وعدم إعطائها أهمية في حصص التعبير الكتابي، وعدم حرص المعلمين على توجيه المتعلمين إليها، وتزويدهم بكيفية الاستفادة منها، بينما صرّح 134 من أفراد العينة بنسبة 30,25% أنهم يستعملونها في حصص التعبير الكتابي، وسيطر الكتاب باعتباره وسيلة مساعدة على تنمية الرصيد اللغوي على باقي الوسائل، إذ احتل المرتبة الأولى بـــ68 إجابة بنسبة 50,75%، نسبة تفوق نصف الفئة، وجاء في الرتبة الثانية التلفزيون باعتباره وسيلة مساعدة بـــ27 إجابة بنسبة 20,15%، حيث يرى بعضهم: «أن التلفزيون يعالج مجالات وقضايا لغوية وثقافية واجتماعية متعددة كمحو الأميّة، وتعليم الكبار، والثقافة الجماهيرية في مختلف النواحي الاجتماعية والدينيّة والصحيّة والاقتصاديّة، فالتلفزيون كما نعلم يمكن أن يؤثّر في الأفكار والمعتقدات والاتجاهات لدى المشاهدين، وتعزيزها على الأخصّ حينما يضيف شيئا إلى المشاهدين»[1] والتلفزيون «من أهم الوسائل التي تعتمد على اللغة بشكل كبير، كما يعتمد على الصورة والصوت.. وتفاعل اللغة مع الصورة يؤدي إلى إبراز الموضوع بشكل شديد الوضوح والدقة...»[2]، وحلّت الجرائد في الرتبة الثالثة بنسبة 11,19% وبـــ15 إجابة، تلي ذلك وسائل أخرى ذكرها 12 مبحوثا بنسبة 08,96% تتمثل في المواقع الالكترونية (الإنترنيت)، بينما احتلت المجلات والإذاعة

(1) محمد غباري، الاتصال ووسائله بين النظرية والتطبيق، نقلا عن: دليلة مصمودي، دور الفضائيات العربية وتنمية المهارات اللغوية للطفل الجزائري، مذكرة ماجستير، جامعة بسكرة، 2007، ص11.

(2) عبد العزيز شرف، علم الإعلام اللغوي، ص 25-26. نقلا عن: زايدي فاطمة، تعليمية التعبير وفق المقاربة بالكفايات -المرحلة الثانوية أنموذجا- مذكرة ماجستير، جامعة بسكرة، 2009. ص196.

المرتبتين الأخيرتين على التوالي بـــ08 إجابات على الأولى بنسبة 05,97%، و04 إجابات على الثانية بنسبة 02,98%، وامتنع 17 فردا من أفراد العينة بنسبة 03,84% عن الإجابة.

ما نستخلصه من الجدول أن المتعلمين لا يستعملون الوسائل خلال حصص التعبير الكتابي، ولم يُوَجّهوا إلى ذلك إلا نادرا؛ لأن الوسائل التعليمية المتعلقة بالتعبير الكتابي غير متوفرة بالحجم المتاح للاستعمال، الشيء الذي صرّح به المعلمون والمتعلمون، حتى وإن توفّرت فهي غير مناسبة للاستعمال حسب تصريح بعض الأساتذة في الاستبيان الموّجه إليهم، من هنا وجب توفير الوسائل الخاصة بالتعبير الكتابي التي تنمّي الرصيد اللغوي والمعرفي للمتعلمين أولا، وتكوين المعلمين على استعمالها خاصة الوسائل حديثة الاستعمال ثانيا، وتدريب المتعلمين على استعمالها وتوجيههم بأحسن السبل ثالثا.

جدول رقم:17

يوضّح مدى المحاسبة على الأخطاء (النحوية والصرفية والإملائية) في التعبير الكتابي

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
دائما	73	%16,48
غالبا	116	%26,18
أحيانا	179	%40,41
لا	54	%12,19
دون إجابة	21	%04,74
المجموع	443	%100

إن القصور الذي يعاني منه معظم المتعلمين في مادة التعبير الكتابي يتمثل في كثرة الأخطاء، وضعف الأسلوب، والبعد عن التفكير المنطقي، وأهم سبب من هذه الأسباب هو ضعف رصيد المتعلم اللغوي من ألفاظ وتراكيب وقواعد صرفية ونحوية وإملائية، والسبب الثاني هو عدم القدرة على توظيف ذلك في حال امتلاكها، وصرّح 73 مبحوثا بنسبة 16,48% أن المعلم يحاسبهم عن الأخطاء في كل الأحوال، وصرّح 116 مبحوثا بنسبة 26,18% بالمحاسبة في غالبية الأحيان، و179 بنسبة 40,41% صرّحوا بالمحاسبة عن وقوعهم في الخطأ أحيانا معينة، وبمجموع ذلك نجد أنّ 368 مبحوثا بنسبة 83,07% يُحاسَبون عن وقعوهم في الخطأ دائما أوغالبا أوأحيانا، بينما صرّح 54 مبحوثا بنسبة 12,19% بعدم محاسبتهم عن وقوعهم في الخطأ، وامتنع 21 مبحوثا عن الإجابة.

ما نستخلصه من الجدول السابق أن أغلبية المعلمين يحاسِبون متعلميهم عن الأخطاء التي يقعون فيها عند تحريرهم مواضيع التعبير الكتابي، هذا مؤشر إيجابي يدلّ على الاهتمام باللغة العربية والمحافظة على قواعدها وركائزها التي تُفهم من خلالها، إلا أنّه يجدر الإشارة إلى أن تكون هذه المحاسبة غير عنيفة، في حدود اللّباقة، حتى يستفيد منها المتعلم ولا تُدخِل في نفسه الملل.

جدول رقم:18

يوضح العلاقة بين التعبير الكتابي والأنشطة اللغوية الأخرى

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	284	%64,11
لا	127	%28,67
دون إجابة	32	%07,22
المجموع	443	%100

لا شك أن أنشطة اللغة العربية مرتبطة ببعضها بعضا، يخدم النشاط فيها الآخر، الشيء الذي نصّت عليه المقاربة بالكفاءات، نظرتها في ذلك نظرة تكاملية، فهي ترى الأنشطة كلاً لمجموعة أجزاء مترابطة لا يمكن فصل جزء عن جزء آخر[1]، وقد رأى 284 مبحوثا بنسبة 64,11% وجود هذه العلاقة، أكبر نسبة في الجدول، بينما رأى 127 مبحوثا بنسبة 28,67% لا وجود لهذه العلاقة، الأمر الذي يُوحي بأن بعض المتعلمين في هذه المرحلة يصعب عليهم توظيف ما اكتسبوه في بعض الأنشطة في أنشطة أخرى، هذا ما تسعى المقاربة الجديدة تفاديه، وامتنع 32 مبحوثا بنسبة07,22% عن الإجابة عن هذا السؤال.

ما نستخلصه من الجدول أن متعلمي هذه المرحلة لم يستوعبوا التكامل في أنشطة اللغة العربية بشكل جيد، وعدم توظيفه يؤدي إلى توسيع الهوّة بين هذه الأنشطة*، هذا أمر منوط بالمعلمين إذْ مهمتهم القضاء على هذه الهوّة، وتقريب أنشطة اللغة فيما بينها بتوظيف مكتسبات كل نشاط في الأنشطة الأخرى.

---

(1) يراجع هذا البحث، الفصل الأول، ص 43.

* الهوة لا تكون في طبيعة الأنشطة إنما تحدث لدى المتعلم.

ثانيا: البيانات الخاصة بعينة البحث من أساتذة اللغة العربية وآدابها

الجدول رقم:19

يمثل البيانات الشخصية لعينة البحث من الأساتذة

الجنس	العدد	السن	الوضعية			الأقدمية في العمل (المرسمين)	لغة عربية	أدب عربي
			مرسم	متربص	مستخلف			
ذكر	11	26- 49	10	00	01	06 – 18	08	03
أنثى	15	23- 37	11	01	03	02 - 11	06	09
المجموع	26	23- 49	21	01	04	02- 18	14	11

يمثّـــل الجدول أعلاه البيانات الشخصية لعينة البحث من الأساتذة، حيث بلغ عددهم 26 أستاذا منهم 15 إناثا و11 ذكورا، ينحصر سنّهم مابين 23 و49 سنة إذْ أن 21 منهم تتجاوز أعمارهم 33 سنة، هذا يدل على نضوجهم العقلي والنفسي، بالإضافة إلى أنهم (21 أستاذا) مرسّمون، أمضوا فترة معتبرة في التدريس تفوق 12سنة، وهذه فترة كافية لاكتساب خبرة عالية وتجربة كبيرة في هذا المجال، وأنهم على اطلاع واسع ودراية كافية بالعملية التعليمية وما يحيط بها، من هنا فإن آراءهم ونظرتهم لهذه العملية ومتطلباتها جديرة بالاهتمام، يمكن الحكم من خلالها والوصول إلى نتائج موضوعية.

جدول رقم: 20

يوضّح مدى فاعلية الطريقة المستعملة في تقديم نشاط التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة	الإجابة بلا (مبررات عدم الفاعلية)
نعم	15	%57,69	– الطريقة لم تتغير عن السابق. – عدم وضوح طريقة معينة (البعض) – وجود عوائق تحول دون تحقق الكفاءات. – المحتوى المقرر غير متناسب والكفاءات المستهدفة.
لا	08	%30,77	
دون إجابة	03	%11,54	
المجموع	26	%100	

المراد بالطريقة تلك الأسس التي يقوم عليها النشاط، من خلالها يتوصل المتعلم إلى المعارف التي خطّط المعلم وأعدّ لها مسبقا، والطريقة في المقاربة بالكفاءات تختلف اختلافا كليا على ما كانت عليه سابقا؛ لأن المعارف على ضوئها لا تُقدّم جاهزة، إنما يبنيها المتعلم وفق آليات معينة، الشيء الذي جعل مجموعة من أفراد العينة ترى أن طريقة تقديم التعبير الكتابي على ضوء التدريس بالكفاءات غير فاعلة، حيث بلغ عددهم 08 أفراد بنسبة 30,77%، برّروا ذلك بأن طريقتهم لم تتغيّر، بينما رأى 15 فردا بنسبة57,69% أنها تغيّرت وأصبحت أكثر فاعلية، إذْ أن المتعلم ينطلق من وضعية–مشكلة إلى تحرير موضوع مرتبط بواقعه، يوظف فيه كل المعارف التي اكتسبها، تتحول هذه المعارف إلى كفاءات تمكّنه من إيجاد الحلول لكل المشكلات والمواقف التي تصادفه، هذا هو الهدف الأساس لهذه المقاربة، حيث تسعى لإعداد الفرد للحياة.

ما نستخلصه من الجدول السابق أن طريقة تدريس نشاط التعبير الكتابي على ضوء المقاربة بالكفاءات لم تتضح معالمها بشكل جدّي إلى حد الآن، الأمر الذي يحتاج إلى دراسة وإعادة نظر.

جدول رقم: 21

يبيّن مدى تناسب محتوى التعبير الكتابي المقدم للمتعلم و قدراته

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
كله	02	%07,69
معظمه	09	%34,62
بعضه	10	%38,46
غير مناسب تماما	03	%11,54
دون إجابة	02	%07,69
المجموع	26	%100

قدرات المتعلم في كل مرحلة وخصائصه أهم معيار يقوم عليه بناء المحتوى التعليمي، هذا التوافق بين هذين العنصرين إذا ما وَجَد طريقةً مناسبة حتما يكون الوصول إلى الأهداف المسطرة، والجدول أعلاه يبين هذا الطرح إذْ يرى 02 من أفراد العينة بنسبة 07,69% أنّ محتوى التعبير الكتابي بأكمله يتناسب وقدرات المتعلمين في هذه المرحلة، وأن 09 أفراد بنسبة 34,62 يرون أن معظمه مناسب، وأن 10 أفراد بنسبة 38,46% يرون بعضه مناسب، وبمجموع ذلك نجد 21 من أفراد العينة بنسبة 80,77 يرون بتناسبه كله

أومعظمه أوبعضه، بينما رأى 03 أفراد بنسبة 11,54% أنّه لا يناسب قدرات المتعلمين، وامتنع 02 من المبحوثين بنسبة 07,69% عن الإجابة.

ما نستخلصه من الجدول السابق أن هناك مواضيع تناسب قدرات المتعلمين، ومواضيع أخرى لا تناسب قدراتهم، فهي إمّا بعيدة عن واقعهم ولا تمتّ له بصلة، وإمّا تفوق مستواهم العلمي والعقلي.

جدول رقم: 22

يوضّح مدى تحقق الأهداف المتوخاة من التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
كلها	03	%11,54
معظمها	06	%23,08
بعضها	14	%53,85
لا يتم تحققها	02	%07,69
دون إجابة	01	%03,84
المجموع	26	%100

الأهداف المتوخّاة من التعبير الكتابي في وفق المقاربة بالكفاءات أهداف إجرائية، تعتمد أساسا على ربط التعلمات بواقع المتعلم المعيش، من هنا فتحققها مرتبط ارتباطا وثيقا بالمواضيع المقررة، وقد رأينا في الجدول السابق أن أكثر من 80% من محتوى التعبير الكتابي يتناسب وقدرات المتعلمين، الشيء الذي يجعل معظم الأهداف يتم تحقيقها إذا ما وجدت السبيل إلى ذلك، وفي الجدول أعلاه نجد 03 من أفراد العينة بنسبة11,54% يرون أن أهداف التعبير الكتابي

تتحقق كلها، و06 أفراد بنسبة 23,08% يرون تحقق معظمها، وأن 14 فردا بنسبة 53,85 يرون تحقق بعضها، وهذه هي النسبة الأعلى في الجدول التي يمكن البناء على رأيها؛ لأنها تتعدى نصف عينة البحث، بالإضافة إلى أن جميع أفرادها من الفئة التي فاقت عدد سنوات عملهم 33 سنة؛ أي أصحاب التجربة الأكثر في عينة البحث، بينما رأى اثنان من المبحوثين بنسبة 07,69% أن تحقُّقها لا يتم، بينما امتنع فرد واحد بنسبة 03,83% عن الإجابة.

ما نستنتجه من هذا الجدول أن تحقق الأهداف يكون بشكل نسبي، فيتحقق بعضها ولا يتحقق بعضها الآخر، وأن توافق المحتوى وقدرات المتعلمين ليس وحده الذي يتحكم في الوصول إلى الأهداف المسطرة، فالطريقة والوسيلة وأسلوب كل معلم تُسهم بشكل كبير في تحققها أوعدمه، بالإضافة إلى الجو العام الذي يحيط بالعملية التربوية، وما له من تأثير بالغ فيها.

جدول رقم: 23

يبين مدى كفاية الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	07	%26,92
لا	15	%57,69
دون إجابة	04	%15,38
المجموع	26	%100

يتطلب تنفيذ المحتوى الدراسي لأي نشاط وقتا كافيا موزّعا على أسابيع الموسم الدراسي، والملاحظ في السنة الرابعة المتوسطة تخصيص ساعة واحدة أسبوعيا لنشاط التعبير الكتابي، حيث تُخصص الحصة الثالثة (الأسبوع الثالث)

للتصحيح، الأمر الذي يجعل موضوعين يُصحّحان في حصة واحدة، لذا فإن أكثر من نصف العينة ترى بأن الوقت المخصص لنشاط التعبير الكتابي غير كافٍ، نظرا لطبيعة هذا النشاط وأهميته باعتباره وجه استعمال اللغة العربية، فالمجيبون بلا بلغ عددهم 15 فردا من أصل 26 مبحوثا بنسبة 57,69%، بينما رأى 07 مبحوثين بنسبة 26,92% بأن الوقت المخصص لهذا النشاط كاف، في حين امتنع 04 أفراد بنسبة 15,38% عن الإجابة.

ما نستخلصه من هذا الجدول أن الوقت المخصّص لنشاط التعبير الكتابي في هذه السنة غير كافٍ مقارنة بأهمية هذا النشاط وطبيعته، بالإضافة إلى ذلك أن المشروع ونشاط الإدماج ينجزان في الحصة الثالثة المخصّصة لتصحيح التعبير الكتابي[1]، من هنا وَجب إعادة النظر في التوزيع الزمني لأنشطة اللغة العربية.

جدول رقم: 24

يوضّح مدى مناسبة تدريس نشاط التعبير الكتابي بالكفاءات.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	16	%61,54
لا	09	%34,61
دون إجابة	01	%03,85
المجموع	26	%100

الهدف الأساس من التدريس وفق المقاربة بالكفاءات هو إعداد الفرد للحياة، إذْ يربط التعلمات المدرسية بالحياة اليومية للمتعلمين، مما يجعلهم لا يُفْصلون

(1) الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص18.

بين المدرسة والشارع والبيت، فكلاً منها مرتبط بالآخر، هذا ما يجعل المتعلم يوظّف مكتسباته أحسن توظيف لمجابهة المواقف التي تصادفه، والتعبير الكتابي نشاط يمكّن المتعلم من توظيف مكتسباته، لذا يُعدّ نشاطا تطبيقيا، فمن الناحية النظريّة يمكن القول أن تدريس هذا النشاط بالكفاءات مناسب، أما من الناحية التطبيقية فالقول الفصل ما صرّح به المعلمون في الميدان، حيث رأى 16 مبحوثا بنسبة 61,54% أنه مناسب، بينما صرّح 09 منهم بنسبة 34,61% أنه غير مناسب، في حين امتنع فردٌ واحدٌ بنسبة 03,85% عن الإجابة.

ما نستخلصه من الجدول أن التدريس وفق هذه المقاربة يحتاج إلى آليات كثيرة لبلوغ الهدف المرسوم، وأوّل هذه الآليات هو التكوين الجيد للمعلمين، وترشيدهم إلى طرائق التدريس وفق هذه المقاربة، ومن ثم اختيار محتويات دراسية تتناسب وحجم الأهداف المسطرة، مع مراعاة خصوصيات المجتمع الجزائري، وأعراف وتقاليد كل جهة من جهات هذا الوطن المترامي الأطراف.

جدول رقم: 25

يبين الخطوات المتّبعة في تدريس نشاط التعبير الكتابي.

خطوات الدرس	التكرارات	النسبة
التمهيد للموضوع	25	%96,15
ذكر الموضوع وكتابة عنوانه	25	%96,15
استنباط العناصر	23	%88,46
مناقشة العناصر المستنبطة	21	%80,76
المطالبة بتحرير الموضوع	25	%96,15
التصحيح	20	%76,92
دون إجابة	01	%03,85

إن الخطوّات المذكورة في الجدول أعلاه تمثّل المراحل الأساسية لكل درس في حصة التعبير الكتابي، وهي العناصر التي حدّدها المعلمون في الإجابة عن هذا السؤال، والملاحظ أن النسب في هذا الجدول مرتفعة جدا، نستشفّ من خلالها أن الطريقة المتبعة في تدريس نشاط التعبير الكتابي تكاد تكون موحّدة في محاورها، ويبقى الاختلاف في أساليب المعلمين وخصائص كل منهم، فالمجيبون عن هذا السؤال كلّهم رأوا بضرورة وجود العناصر التالية: (التمهيد للموضوع – ذكر الموضوع وكتابة عنوانه – المطالبة بتحرير الموضوع)، بلغ عددهم 25 فردا من أصل 26 مبحوثا بنسبة 96,15%، بينما العنصر الثالث في الخطوات (استنباط العناصر) ذُكر من قبل 23 مبحوثا بنسبة 88,46%، واستعمل المجيبون لفظ استنباط بدل استخراج ليؤكدوا أن المتعلّم هو الذي يبني التعلّمات ولا يتلقّاها جاهزة، لأن هذا السؤال مرتبط بالسؤال الذي قبله، المتعلق بمدى مناسبة تدريس نشاط التعبير الكتابي بالكفاءات، وأكّد 21 منهم بنسبة 80,96% على ضرورة مناقشة هذه العناصر المستنبطة، وذكر 20 مبحوثا بنسبة 76,92% التصحيح ضمن خطوات الدرس، الأمر الذي يجعلنا نتساءل هل المجموعة التي لم تذكره لا تقوم به أم أنّهم لا يعدّونه من خطوات تدريس نشاط التعبير الكتابي؟ وقد وصلتني الإجابة بأنهم يقومون بهذه الخطوة لكنّهم يفْصلون التقديم عن التصحيح، وامتنع فرد واحد بنسبة 03,85% عن الإجابة.

ما نستخلصه من الجدول وجود طريقة محدّدة لتدريس نشاط التعبير الكتابي، لكن الملاحظ حسب تصريحات الأساتذة أنها لم تتغيّر بتغير بيداغوجية التدريس، من هنا فإنه لا وجود لطريقة تخصّ تدريس التعبير الكتابي بالكفاءات، لأن هذه البيداغوجية مازالت غامضة في بعض جوانبها عند كثير من المعلمين؛ لأن معظمهم لم يتلق تكوينا حقيقيا يوضّح له حقيقتها، وكيفية التدريس على ضوئها.

جدول رقم: 26

يوضّح مدى إتاحة المقاربة بالكفاءات للمتعلمين إمكانية

توظيف المهارات اللغوية

الاحتمالات	التكرارات	النسبة	المهارات الموظفة	الرتبة 1	النسبة	الرتبة 2	النسبة	الرتبة 3	النسبة	الرتبة 4	النسبة	المجموع
نعم	25	%96,15	الاستماع	13	%52	06	%24	03	%12	03	%12	25
			الحديث	05	%20	11	%44	04	%16	05	%20	25
			القراءة	05	%20	02	%08	10	%40	08	%32	25
			الكتابة	02	%08	06	%24	08	%32	09	%36	25
			المجموع	25	%100	25	%100	25	%100	25	%100	25
لا	01	%03,85										
المجموع	26	%100										

تنطلق النظريات التربوية في ترتيبها للمهارات اللغوية من حيث اكتسابها وتوظيفها من مراحل نمو الإنسان (الاستماع، الحديث، القراءة، والكتابة)، هذا الترتيب المنطقي جعل كثيرًا من المعلمين يستندون عليه في ترتيبهم لهذه المهارات، والملاحظ أن المتعلمين يُوظّفون مهاراتهم اللغوية جميعها في حصة التعبير الكتابي، فيوظّفون مهارة الاستماع، وينصتون خلال الحصة حتى يتسنّى لهم فهم الموضوع والإحاطة بجوانبه، ويشاركون في الحوار والمناقشة فيوظّفون مهارة الحديث، أما مهارة القراءة فيكون توظيفها عندما تُقْرأ موضوعات التعبير الكتابي خاصة الجيّدة منها في حصة التصحيح، أما مهارة الكتابة فهي عمود التعبير الكتابي، وبها تُنجز الموضوعات.

ونتائج الجدول دليل على ذلك، حيث نجد 13 مبحوثا بنسبة 52% يتصدّر لديهم الاستماع من أصل 25 مبحوثا يرون أن المقاربة بالكفاءات تتيح للمتعلمين إمكانية توظيف المهارات اللغوية، بينما 11 مبحوثا بنسبة 44% رتّبوا الحديث ثانيا، هي أعلى نسبة لهذه المهارة، في حين أن 10 مبحوثين بنسبة 40% رأوا أن القراءة تأتي في المرتبة الثالثة، وأن 09 أفراد بنسبة 36% رتبوا الكتابة رابعا، بينما رأى فرد واحد من العينة بنسبة 03,85% أن المقاربة بالكفاءات لا تتيح للمتعلمين إمكانية توظيف المهارات اللغوية.

ما نستخلصه من هذا الجدول أن المقاربة بالكفاءات تتيح فعلا إمكانية توظيف المهارات اللغوية، تعتمد الوضعية–المشكلة أداة ووسيلة لبناء التعلمات، الأمر الذي يجعل المتعلم يوظف كل مكتسباته ومهاراته، والجدير بالذكر أن مهارة الكتابة تُوظَّف بشكل كبير في حصص التعبير الكتابي، والكتابة فيها هي الأداة الوحيدة لإنجاز العمل المطلوب.

جدول رقم: 27

يبيّن مدى وظيفية المواضيع المقررة في نشاط التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
كلها	03	%11,54
معظمها	06	%23,08
بعضها	11	%42,31
غير وظيفية	04	%15,38
دون إجابة	02	%07,69
المجموع	26	%100

الهدف الأساس من انتهاج المدرسة الجزائرية المقاربة بالكفاءات (إعداد الفرد للحياة) يُحتّم على واضعي المحتويات الدراسية اختيار مواضيع تكون أكثر وظيفية، تمكّن المتعلّم من توظيف مكتسباته، ينطبق هذا على مواضيع التعبير الكتابي، فاختيار مواضيع خصبة تساعد على توظيف مكتسبات المتعلّمين في أنشطة اللغة العربية وغيرها أمر حتمي، والمفروض أن تكون جلّ المواضيع كذلك، إلا أن إجابات المبحوثين لم تعكس ذلك، فالإجابة ببعضها فقط تصدّرت الجدول، حيث بلغ عدد المبحوثين 11 بنسبة 42,31%، وكان من المفروض تصدر الإجابة بالاحتمال الأول (كلها)، أوالاحتمال الثاني (معظمها)، فقد احتل الاحتمال الثاني المرتبة الثانية بـــ 06 إجابات بنسبة 23,08%، بينما الاحتمال الأول ذكره 03 أفراد فقط بنسبة 11,54%، بينما رأى 04 أفراد من أفراد العينة بنسبة 15,38% أنّ المواضيع المقرّرة غير وظيفية، وامتنع اثنان بنسبة 07,69% عن الإجابة.

ما نستنتجه من هذا الجدول أن المواضيع المقرّرة في نشاط التعبير الكتابي فيها الوظيفي وغير الوظيفي، وهذا سببه معروف لأنّ هذه المواضيع حُضّرت واُختيرت في وقت وجيز، سَبَبُ ذلك عدم التحضير الجيّد لتطبيق هذه المقاربة، وإلا كيف نُفسّر تغيّر المحتويات في كل سنة تقريبا بالحذف وبالتخفيف حينا، وبالتعديل وبالنقل إلى مستويات أعلى حينا آخر.

جدول رقم: 28

يوضّح مدى فعالية ووظيفية تقديم نشاط التعبير الكتابي وفق الطريقة التكاملية.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
فعّال	23	%88.46
غير فعّال	02	%07,69
وظيفي	23	%88.46
غير وظيفي	02	%07,69
دون إجابة	01	%03,85

أنشطة اللغة العربية بطبيعتها أنشطة تكاملية، فهي تمثل مجموعة أجزاء من كلٍّ متكامل، والأنشطة متداخلة فيما بينها، تتضافر مع بعضها لتكوّن الكل (اللغة)، وقد تعرضنا إلى ذلك عند حديثنا عن تكامل هذه الأنشطة في الفصل النظري وفي الفصل التطبيقي أيضا، وعند حديثنا عن التكامل اللغوي عند العرب القدامى، ونتائج الجدول أعلاه جاءت مطابقة لهذه النظرة، حيث أن 23 مبحوثا بنسبة 88,46% يرون أن تقديم نشاط التعبير الكتابي وفق الطريقة التكاملية فعّال ووظيفي، بينما رأى 02 من أفراد العينة بأن ذلك غير فعّال وغير وظيفي، سبب هذه النظرة أن مواضيع التعبير الكتابي المقررة غير وظيفية، بينما امتنع فرد واحد عن الإجابة.

ما نستخلصه من الجدول أعلاه أن تقديم نشاط التعبير الكتابي وفق الطريقة التكاملية يحتاج إلى اختيار مواضيع هذا النشاط بشكل أفقي وآخر عمودي، أفقي مع مكتسبات الأنشطة اللغوية الأخرى، وعمودي مع التقنية أوالآلية المطروحة في حصة التعبير الكتابي.

جدول رقم: 29

يوضح أنواع التقويم التي يقوم بها المعلم في حصص التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
كلها	06	%23,08
بعضها	12	%46,15
لا	07	%26.92
دون إجابة	01	%03,85
المجموع	26	%100

يُعدّ التقويم من العناصر الأساسية في العملية التربوية، خاصة وفق المقاربة بالكفاءات، حيث تنظر إليه على أنّه جزء من هذه العملية، يصاحبها من بدايتها إلى نهايتها، وليس عنصرا قياسيا كما كان يُنظر إليه في السابق نقيس به مدى تحقق الأهداف، إنما هو أداة قياس وكشف وإصلاح، يبدأ مع التمهيد وينتهي مع التطبيق، من هنا فإن معرفته بشكل جدّيّ ضرورية.

الجدول يوضّح مدى قيام المعلمين بأداء أنواع التقويم في حصص التعبير الكتابي، حيث أن معظم المبحوثين يرون أنهم يؤدّون بعض أنواع التقويم فقط، ذلك بـــ12 إجابة بنسبة 46,15%، هي النسبة الأعلى في الجدول، تدلّ على أنّ معلمي اللغة العربية لا يركّزون بشكل كبير على هذا العنصر الأساس في حصص التعبير الكتابي، في حين أنّ من يركّزون عليه ويعدّونه عنصرا أساسا، ويقومون بكل أنواع التقويم لم يتعدّوا 06 أفراد من أصل 26 مبحوثا بنسبة 23,08%، نسبة غير معتبرة نظرا لأهمية هذا العنصر في العملية التربوية،

بينما يرى 07 مبحوثين بنسبة 26,92% أنهم لا يقومون بأداء أنواع التقويم، وبرّروا إجابتهم بأدائهم للتقويم في حصة التصحيح، بينما امتنع فرد واحد بنسبة 03,85%، عن الإجابة.

ما نستخلصه من الجدول أن معظم المعلمين يجهلون عنصر التقويم إلى حدّ الآن، ويساوون بينه وبين التصحيح، الأمر الذي يستدعي من القائمين على التعليم مراعاة هذا الأمر، وتوضيح مكوّنات العملية التعليمية بشكل جدّي في أذهان المعلمين، ذلك من خلال دراسة جادّة ومعمقة لكل ما تحتاج إليه العملية التربوية، خاصة نحن أمام مقاربة جديدة مجهولة كل الجهل من قبل العاملين في الميدان، ويستدعي هذا الأمر إعداد برنامج تكويني، من شأنه أن ينير درب المعلمين للوصول بالمتعلمين إلى الأهداف المسطرّة سابقا، يُطبّق هذا البرنامج وفق دورات تكوينية مستمرة.

جدول رقم: 30

يبيّن إذا كان المشروع والوضعية الإدماجية مرادفين لنشاط التعبير الكتابي

احتمالات	تكرارات	النسبة	الإجابة بنعم (الاستغناء)			الإجابة بنعم (المستغنى عنه)		
			احتمالات	تكرارات	النسبة	احتمالات	تكرارات	النسبة
نعم	17	%65,38	نعم	14	%82.35	إدماجية	12	%85,71
						المشروع	02	%14,29
			لا	03	%17,65	المجموع	14	99.99
			المجموع	17	%100			
لا	09	%34,62						
المجموع	26	%100						

يأتي نشاط التعبير الكتابي كل أسبوع بمعدل حصة واحدة، بينما المشروع ونشاط الإدماج يأتيان بعد كل ثلاثة أسابيع، حيث تُدمج المعارف والمكتسبات خلال الوحدة أوالمحور في عمل فردي أوجماعي، يوضع المتعلم أمام وضعية-مشكلة، يوظّف من خلالها معارفه ومكتسباته السابقة، والملاحظ أن الأنشطة الثلاثة تشترك في الطريقة التي تُقدّم بها، والفارق الوحيد بينها هو مدة إنجازها، وكيفية العمل، إذْ نجد المتعلمين في نشاط التعبير الكتابي يُنجزون جلَّ أعمالهم فرادى، بينما في الوضعية الإدماجية يعملون بشكل جماعي، لذا نجد 17 مبحوثا بنسبة 65,38% أكّدوا أنّ المشروع والوضعية الإدماجية مرادفان لنشاط التعبير الكتابي، والجدير بالذكر أن الأنشطة الثلاثة تكون في شكل كتابي، ينجزه المتعلم، ومن ثم يصحّحه المعلم، الشيء الذي جعل كثيرهم يتذمّر منها، ويعدّها تكرارا وعملا إضافيا، يستلزم منه تصحيح أعمال كل المتعلمين، خاصة في الأقسام المكتظّة التي يبلغ فيها عدد المتعلمين ويتجاوز 45 متعلما، بينما رأى 09 من أفراد العينة بنسبة 34,62% أنهما ليس مرادفين لنشاط التعبير الكتابي.

ومن بين الذين عدّوا المشروع والوضعية الإدماجية مرادفين لنشاط التعبير الكتابي نجد 14 فردا بنسبة 82,35% يرون بإمكانية الاستغناء عن الوضعية الإدماجية لأنّها آخر ما يُنجز وتكرار للمشروع، بينما رأى 03 مبحوثين بنسبة 17,65% بإمكانية الاستغناء عن المشروع.

ما نستخلصه من الجدول السابق ومن محتوى أنشطة اللغة العربية أن الوضعيتين مرادفتان للتعبير الكتابي من حيث الطريقة والأهداف، لكن من حيث الموضوع والمشكلة المعالَجة هناك تباين، بالإضافة إلى أن المتعلّم في حاجة إلى التكرار والمعاودة من أجل الفهم والاستيعاب، ومن ثم الاكتساب والتوظيف؛ لأن هناك فروق فردية بين المتعلمين.

جدول رقم:31

يُوضّح مدى توفر ومناسبة الوسائل التعليمية المستخدمة في التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	08	%30,77
لا	15	%57,69
دون إجابة	03	%11,54
المجموع	26	%100

إن توفّر الوسائل التربوية في أيّ نشاط أوأيّ درس أكثر من ضرورة، نظرا لأهمية هذه الأخيرة في مساعدة المعلمين في إنجاز أعمالهم من جهة، وتقريب الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين من جهة أخرى، بل إن بعض الدروس لا يمكن إنجازها إلا باستعمال الوسائل، والوسائل التي يمكن استخدامها في نشاط التعبير الكتابي كثيرة ومتنوّعة، منها الكتب المختلفة والجرائد والمجلات والإذاعة والتلفزيون ومواقع الإنترنيت المتنوّعة، واستعمال هذه الوسائل يستند إلى طبيعة الموضوع المقترح في نشاط التعبير الكتابي، وكان من المتوقّع أن تكون الإجابة باستعمال الوسائل متصدّرة للترتيب وبفارق كبير، إلا أنّه حدث العكس، حيث أن 15 من أفراد العينة بنسبة 57,69% صرّحوا بأن الوسائل غير متوفرة وغير مناسبة، وبرّروا إجابتهم بأن المكتبة المدرسية لم تُثرَ بالكتاب منذ سنوات عدّة، وأن الحجرات غير موصولة بشبكة الإنترنيت، الشيء الذي جعلهم لا يستخدمون الوسائل إلا ما قلّ منها كالمجلات والجرائد.

وقد رأى 08 من أفراد العينة بنسبة30,77% أن الوسائل متوفرة ومناسبة للاستخدام في حصص التعبير الكتابي، الشيء الذي يدلّ على التباين الموجود

في المتوسطات من حيث التجهيز وتوفير الإمكانيات الضرورية التي يحتاجها الطاقم التربوي، بينما امتنع 03 أفراد بنسبة11,54% عن الإجابة.

جدول رقم:32

يوضّح ما يؤدي إليه عزوف المتعلمين عن المطالعة

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
سطحية الأفكار	25	%96,15
فقر الثروة اللغوية	25	%96,15
كثرة الأخطاء	23	%88,46
ضعف التعبير	22	%84,62
قلة الإبداع	21	%80,77
أخرى (تجنب المشاركة)	13	%50,00
أخرى (قلة المبادرة)	14	%53,85
أخرى (كره الواجب)	11	%42,31

لا يجحد أيّ عاقل فضل المطالعة والقراءة على الإنسان، فهي غذاؤه الفكري واللغوي، وقد طُرح سؤال عن حب المطالعة على المتعلمين فصرّحت نسبة 46,95% بحبّها وشغفها للمطالعة، بينما نسبة 41,31% صرّحت بعدم حبّها، وبعض أفرادها صرّحوا بعدم توفّر الإمكانات اللازمة لذلك، من هنا فالمتعلمين يقدّرون أهمية المطالعة وفوائدها، فضلا عن المعلمين الذين حدّدوا وفصّلوا ما يؤدي إليه العزوف عنها، حيث رأى 25 مبحوثا بنسبة 96,15% أن العزوف عنها يؤدي إلى سطحية الأفكار، وفقر الثروة اللغوية، ورأى 23 منهم بنسبة 88,46% أن العزوف يؤدي إلى كثرة الأخطاء، و22 من المبحوثين بنسبة 84,62% يرون أن العزوف يؤدي إلى ضعف التعبير، بينما يؤدي العزوف

إلى قلة الإبداع عند 21 مبحوثا بنسبة 80,77%، كل هذه النسب مرتفعة جدا تدلّ على أهمية المطالعة، في حين رأت مجموعة أن العزوف عنها يؤدي إلى نتائج أخرى لا تقلّ سلبية عن الأولى، أولاها أن المتعلّم يتجنب المشاركة، ذكر هذا العنصر 13 مبحوثا بنسبة 50,00%، وثانيها قلة المبادرة لدى المتعلم، ذُكرت من قبل 14 مبحوثا بنسبة 53,85%، وثالثها كره الواجب، حيث يرى 11 من أفراد العينة بنسبة 42,31% أن العزوف يؤدي كره الواجب واستثقاله.

ما نستنتجه من هذا الجدول أن الإقبال على المطالعة يكسب المتعلم ثروة لغوية، ويعمق أفكاره، ويساعده على الإبداع، ويقوّي تعبيره، ويدمجه في الدرس بمشاركته الفعالة وروح المبادرة التي تولدت لديه، فيُقبل على العمل راغبا غير راهب محبا له، وأن العزوف عنها يؤدي إلى النتائج الوخيمة التي ذكرت سابقا.

جدول رقم:33

يبيّن ما يؤدي إليه التداخل اللغوي

النتائج	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
استعمال العامية بشكل كبير	نعم	17	%65,38
	أحيانا	06	%23,08
	لا	03	%11,54
استعمال الألفاظ الأجنبية	نعم	12	%46,15
	أحيانا	08	%30,77
	لا	06	%23,08
عدم القدرة على الاستعمال السليم للفصحى	نعم	18	%69,23
	لا	08	%30,77
أخرى (عدم القدرة على التعبير الجيد)	/	15	%57,69
أخرى (عدم توظيف المكتسبات بشكل جيد)	/	13	%50,00
أخرى (سهولة اكتساب عدّة لغات)	/	07	%26,92

تعاني جل المجتمعات العربية من ظاهرة التداخل اللغوي، فكل مجتمع منها يستعمل لغتين على الأقل، هذا نتيجة الاستعمار الذي عانت منه هذه المجتمعات، ومازالت آثاره إلى اليوم تأتي تباعا، وكل استعمار عمل على ترسيخ جذور لغته في المجتمع، والمجتمع الجزائري هو إحدى هذه المجتمعات، إذْ الفترة التي عاشها الشعب تحت وطأة الاستعمار كفيلة بأن تتغلغل اللغة الفرنسية داخله، وبقيت متجذّرة إلى اليوم، بالإضافة إلى العاميّة التي يستعملها كافة الأفراد، هذه العاميّة ليست واحدة في كل ربوع الوطن، بل تختلف من منطقة إلى أخرى، وانحصرت الفصحى في التعليم وبعض المؤسسات الرسمية، هذا التداخل اللغوي له أثره الكبير على المتعلّم في تعلّم اللغة العربية واكتسابها.

وهذا الجدول يوضّح النتائج التي يؤدي إليها التداخل اللغوي، حيث صرّح 17 من أفراد العينة بنسبة 65,38% بأن التداخل اللغوي يؤدي إلى استعمال العاميّة بشكل كبير، و06 من الأفراد بنسبة23,08 رأوا أنه يؤدي إلى استعمال العاميّة أحيانا، بينما يرى 03 أفراد بنسبة 11,54% أنه لا يؤدي إلى ذلك، وأكّد 12 من المبحوثين بنسبة 46,15% أنّ التداخل اللغوي يؤدّي إلى استعمال الألفاظ الأجنبيّة بشكل دائم، و08 من الأفراد بنسبة 30,77 يرون أنه يؤدي إلى ذلك في بعض الأحيان، بينما 06 من المبحوثين بنسبة 23,08% في نظرهم أنّ التداخل اللغوي لا يؤدي إلى ذلك، ورأى 18 من الأفراد بنسبة 69,23% أنه يؤدي إلى عدم القدرة على الاستعمال السليم للفصحى، بينما نفى ذلك 08 مبحوثين بنسبة 30,77%، وقد ذهب مجموعة من المبحوثين إلى أنّ التداخل اللغوي يؤدّى إلى نتائج أخرى، أولاها عدم القدرة على التعبير الجيّد، ذكر ذلك 15 مبحوثا بنسبة 57,69%، هذه نسبة معتبرة يمكن الحكم من خلالها، وثانيها

عدم توظيف المكتسبات بشكل جيّد عند 13 مبحوثا بنسبة 50,00%، وثالثها سهولة اكتساب عدّة لغات بمجموع 07 إجابات بنسبة 26,92%.

ما نستخلصه من الجدول أنّ هذه الظاهرة يعاني منها المتعلمون في بلادنا، ولابدّ من إيجاد الحلول المناسبة، خاصّة أن المدرسة الجزائرية انتهجت المقاربة بالكفاءات باعتبارها بيداغوجيا لإصلاح التعليم، هذا يجعل الحلول أكثر صعوبة وأشد تعقيدا؛ لأن المدرسة وفق هذه البيداغوجيا مرتبطة ارتباطا وثيقا بالبيت والشارع.

جدول رقم:34

يُوضّح مدى مناسبة الإصلاحات الجديدة في المنظومة الجديدة

(التدريس بالكفاءات)

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	06	%23,08
بعضها	15	%57,69
لا	03	%11,54
دون إجابة	02	%07,69
المجموع	26	%100

المقاربة بالكفاءات جاءت نتيجة فشل عدة منظومات طُبقت في المدرسة الجزائرية، منها التدريس بالمضامين، بعدها التدريس بالأهداف، وهي مقاربة جاءت لتُعدّ المتعلم للحياة، حيث تنظر إليه على أنّه جزء من المجتمع، لا يجب

فصل تعلماته المدرسية عن واقعه المعيش، كما أن هذه المنظومة تنظر إلى التعلّمات على أنها بناء يشدّ بعضه بعضا، لذا فإن نظرتها تكاملية، والجدول أعلاه يبيّن أنّ الإصلاحات في هذه المنظومة مناسبة في بعضها، إذْ أن 15 من أفراد العينة بنسبة 57,69% يرون ذلك، وأن 06 فقط بنسبة 23,08% صرّحوا بمناسبتها في مجملها، بينما يرى 03 مبحوثين بنسبة 11,54% أن الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية غير مناسبة، بينما امتنع 02 من الأفراد بنسبة 07,69% عن الإجابة.

ما نستخلصه من هذا الجدول أن الإصلاحات الجديدة جاءت لتُصلح الخلل الموجود داخل المنظومة التربوية، ورغم المزايا التي تتميّز بها فقد سُجّلت عليها عدة نقائص ومآخذ منها: الاهتمام أكثر بوضعيات براغماتية (نفعية)، تعذّر بناء وضعيات تعلمية مناسبة من حيث الدلالة في كل الأنشطة التربوية.[1]

6- نتائج الدراسة الميدانية:

هذه الدراسة جاءت للكشف عن التساؤلات والفرضيات المطروحة في هذا البحث، ومعرفة مدى معالجة هذه الدراسة للإشكالية التي قام عليها، حيث تم من خلالها الكشف عن **مدى تأثير تعليم التعبير الكتابي على ضوء التدريس بالكفاءات في تلميذ السنة الرابعة المتوسطة، وعن مدى استطاعته توظيف مهاراته اللغوية في التعبير عن أفكاره، وعن مدى استفادته من باقي الأنشطة اللغوية، وإمكانية استثمار المناهج الحديثة في دراسة قضايا التعبير الكتابي.**

(1) ينظر: محمد الطاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، 2007، ص48-49.

بعد استرجاع استمارة الاستبيان وتفريغها وتحليل بياناتها وتفسيرها توصلت إلى مجموعة من النتائج، هي:

1- الطريقة المستعملة في تدريس نشاط التعبير الكتابي لم تتغيّر بتغيّر بيداغوجيا التدريس.

2- بعض المواضيع المقررة في نشاط التعبير الكتابي للسنة الرابعة المتوسطة يوافق ميول المتعلمين، والكثير منها لا يوافق ذلك.

3- الكثير من الأهداف المتوخاة من هذا النشاط في هذه السنة لا يتمّ تحقيقها.

4- الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابي غير كاف.

5- لم تُدرج حصة خاصة بالمشروع ونشاط الإدماج.

6- المقاربة بالكفاءات تتيح للمتعلمين إمكانية توظيف المهارات اللغوية (الاستماع، الحديث، القراءة والكتابة) بشكل كبير.

7- جهل الكثير من الأساتذة آليات التقويم وأساليبه.

8- عزوف المتعلمين عن المطالعة له أثره السلبي، جعل رصيدهم اللغوي والمعرفي غير كاف، وأثره على التعبير جليّ.

9- ضعف رصيد المتعلمين اللغوي والمعرفي أثرّ سلبا على أنشطة اللغة العربية عامّة، وعلى نشاط التعبير الكتابي بشكل خاص.

10- اللغة المستعملة في التعبير الكتابي هجين بين الفصحى والعامية، سبب ذلك التداخل اللغوي.

11- الاكتظاظ الموجود داخل الأفواج التربوية عائق حال دون التطبيق السليم للمقاربة بالكفاءات.

12- عدم تكوين الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات، وعدم التحضير الجيّد لها، عاق دون تطبيقها بشكل ملائم.

13- وسائل الاتصال والإعلام لها أثر بالغ على لغة التلاميذ، لذا وجب توجيهها إلى ما يخدم المواطن الجزائري.

14- المشروع والوضعية الإدماجية شكل من أشكال التعبير الكتابي.

15- الوسائل المستعملة في نشاط التعبير الكتابي قليلة، وليست متوفرة لدى الجميع.

16- أغلبية التلاميذ يكتفون بما يُقدّمه الأستاذ، ولا ينوّعون المصادر.

17- جلّ التلاميذ يحبّذون إنجاز مواضيع التعبير الكتابي في القسم.

18- الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية هدفها نبيل، إلا أنّها لم تحقق هدفها بشكل كامل.

هذه أهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة، حيث يتّضح أن المتعلمين في هذه السنة مازالوا يعانون، ولغتهم لازالت لم ترق بعد إلى الفصحى، إلا أنّ أغلبهم قد اكتسبوا معظم المهارات اللغوية ووظّفوها.

ورغم أنّ المتعلمين عرب إلا أن تعلّمهم اللغة العربية شاقّ وعسير، فالعربية لها خصوصياتها وميزاتها، لذا تعلّمها يجب أن يُحاط بالجدية، والدراسة الجادة والمعمقة، بوضع آليات تساعد على اكتسابها وتوظيفها.

الخاتمة

في هذا البحث الموسوم بـــ: "تعليمية التعبير الكتابي على ضوء التدريس بالكفاءات –السنة الرابعة المتوسطة أنموذجا– " حاولت قدر المستطاع الكشف عن واقع التعبير الكتابي، والطريقة التي يُدرّس بها، وآليات تقويمه في ظل مقاربة جديدة لم يُحضّر لها بشكل جيد، لما لهذا النشاط من أهمية في حياة المتعلم المدرسية واليومية، فهو الفضاء الكتابي الذي يُوظّف فيه المتعلمون مهاراتهم اللغوية، ويعبّرون فيه عن أفكارهم وآرائهم، ويسبحون فيه بخيالهم وأهوائهم، ويصرّحون فيه عن آمالهم وآلامهم.

وقد توصلت من خلال هذا البحث إلى مجموعة من النتائج والتوصيات، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- إنّ التعبير الكتابي نشاط لغوي مرتبط بباقي الأنشطة اللغوية الأخرى، تَكْمن أهميته في توظيف باقي هذه الأنشطة لخدمته.
- ما يُميّز برنامج التعبير الكتابي من خلال المنهاج الجديد هو تكريس عملية التوظيف والربط بين المعارف.
- الطريقة التكاملية التي تُبنى أساسا على المقاربة النّصية تنطلق من استثمار النص لإدماج العناصر اللغوية (نحو- صرف- بلاغة...) مع بعضها واستغلالها وتوظيفها في درس التعبير الكتابي.
- تم التركيز في المنهاج بشكل كبير على التقويم باعتباره إجراء يقيس مدى تحقّق الكفاءات، وآلية للإصلاح.
- أُعتمد في المنهاج على الوضعيات(وضعيات التعلم-وضعيات الإدماج- المشاريع...) باعتبارها تقنيات مفيدة جدا في العملية التعليمية التعلمية.

- من خلال دراسة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة يتبيّن أنّه يحتوي على تقنيات مفيدة تخدم التعبير الكتابي، إلا أنّها مازالت في حاجة ماسّة إلى مراجعة من حيث العرض والترتيب.

هذه أهم النتائج التي تم التركيز عليها نظرا لأهميتها وخطورتها في آن واحد؛ لأن التعبير الكتابي هو الوجه الحقيقي لاستعمال اللغة العربية، حيث يظهر فيه استعمالها، فالتحكم في اللغة من عدمه يظهر فيه جليا.

توصيات:

انطلاقا من الاطلاع على المنهاج من خلال التعبير الكتابي وتقنياته في السّنة الرابعة المتوسّطة نرى أنّ هذه المقاربة تقتضي تأطيرا وتكوينا خاصا للمعلّمين حتى يضطلعوا بمهمة تعليم اللغة العربية، ومنه نخلص إلى مجموعة من التوصيات، نلخّصها فيما يلي:

1. التعبير الكتابي نوع من التمارين اللغوية، لذا وجب أن تخصص له حصص كافية؛ لأنّ التّصوّر السليم لماهية اللغة العربية يقتضي أن تكون الأعمال التّرسيخية أهم من الأعمال الاكتسابية، وإتقان أي عمل ينتج دائما عن التمارين الممنهجة والمنظّمة.
2. ضرورة إدراج حصّة خاصة لتصحيح التعبير الكتابي؛ لأن التصحيح عملية تقويم وإصلاح لعملية التعبير، لا أنّ تُخصَّص له عشر دقائق من كل حصّة.
3. ضرورة إدخال بعض الوسائل الحسية السمعية البصرية، لما لها من فوائد كثيرة في عملية التعلّم؛ لأن التعلّم الجيد يقوم على ربط السمع بالبصر لما هو مكتوب.

4. إعادة النظر في التوزيع الزمني لأنشطة اللغة العربية عموما، والحجم الساعي لنشاط التعبير الكتابي على الخصوص.
5. العمل على التكوين الجيّد والفعّال للمعلمين والقائمين على العملية التربوية في طرائق التدريس بالكفاءات وكل ما تتطلبه.
6. التوضيح الجيّد لمكونات العملية التعليمية من خلال إجراء دورات تكوينية مستمرة.
7. توجيه المتعلمين إلى الاستعمال الأمثل النافع لوسائل الاتصال.
8. العمل على تخفيض عدد الطلبة في الأقسام لضمان تحقق الكفاءات.
9. توفير ما أمكن من الوسائل التربوية في المؤسسات التعليمية.
10. العمل على تزويد المتعلمين بثروة لغوية ومعرفية تمكّنهم من مزاولة الدراسة بشكل إيجابي وفاعل، ذلك عن طريق برامج مدروسة.
11. غرس حب المطالعة لدى المتعلمين لتمكينهم من اكتساب ثروة لغوية ومعرفية، ومن ثم توظيفها.
12. العمل على تخفيف الأثر السلبي للتداخل اللغوي وفق آليات مدروسة.
13. ضرورة إدراج حصة للمشروع، وأخرى لنشاط الإدماج.
14. إعادة النظر في المواضيع المُدرجة في السنة الرابعة المتوسطة، وإدراج مواضيع تراعي خصوصية المجتمع الجزائري.
15. إدراج نصوص من التراث العربي والإسلامي (شعر، نثر...).
16. إدراج نصوص من القرآن الكريم والحديث الشريف لأثرها البالغ في تنمية الرصيد اللغوي للمتعلم، وإكسابه أساليبها المعجزة.
17. وضع آليات إجرائية للتقويم، والعمل على ترسيخها وتوضيحها في أذهان الأساتذة.

18.ضرورة الرجوع إلى القاعدة عند أخذ قرارات الإصلاح أوإنشاء البرامج.

19.تصحيح وتصويب الأخطاء الموجودة في كتاب اللغة العربية.

ويبقى أهم عنصر في العملية التعليمية التعلّمية برمتها هو الاختيار الأمثل للمواضيع، خاصة تلك المواضيع التي تجلب اهتمامات المتعلمين، أوالنابعة من واقعهم، بالإضافة إلى الطريقة التي تُعرض بها، ويجب أن تكون حيويّة مشوّقة حتى تشد المتعلمين إليها.

وختاما لا نملك إلا أن نقول أن اللغة نعمة من أعظم النعم التي ميّز الله بها الإنسان، وأهم سلاح يستخدمه بنو البشر كما قال حسان تمام: «اللغة سلاح من أقوى الأسلحة النفسية للسيطرة على الأفكار والأشياء»، والنهوض باللغة يعني النهوض بالأمة، ولغتنا العربية لغة حضارة وفكر ونهضة، لذا وَجَب على أبنائها النهوض بها، وإعطاؤها المكانة التي تستحق، ليكونوا خير خلف لخير سلف.

الملاحق

1. استمارة الاستبيان الموجهة إلى أساتذة اللغة العربية وآدابها.

2. استمارة الاستبيان الموجهة إلى تلاميذ السنة الرابعة المتوسطة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية الآداب واللغات

قسم الأدب العربي

استمارتا استبيان موجهة إلى أساتذة اللغة العربية وتلاميذ السنة الرابعة المتوسطة

تعليمية التعبير الكتابي على ضوء التدريس بالكفاءات

السنة الرابعة المتوسطة أنموذجا

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي.

كافة البيانات الواردة في هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

فالرجاء منكم الإجابة عن الأسئلة الواردة في الاستمارة خدمة للبحث العلمي.

ولكم منا جزيل الشكر.

إعـــداد الطالـــب:

خلفاوي فريد

إشـــراف الـــدكتور:

رابح بومعزة

الموسم الجامعي:

2011/2010

استمارة استبيان موجهة إلى أساتذة اللغة العربية

كافة البيانات الواردة في هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

الرجاء منكم زميلي الأستاذ، زميلتي الأستاذة الإجابة عن الأسئلة الواردة في هذه الاستمارة بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة خدمة للبحث العلمي.

ولكم منا جزيل الشكر.

البيانات الشخصية:

1. الجنس: ذكر أنثى

2. السن:.....

3. الأقدمية في العمل: ☐

4. الوضعية: مرسم: ☐ متربص: ☐ مستخلف: ☐

التخصص: أدب عربي : ☐ لغة عربية: ☐

1- الطريقة المستعملة في تقديم نشاط التعبير الكتابي فاعلة: نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بلا، اذكر المبررات:.....

.....

2- محتوى التعبير الكتابي المقدم للمتعلم مناسب لقدراته:

كله ☐ معظمه ☐ بعضه ☐ غير مناسب ☐

3- الأهداف المتوخاة من التعبير الكتابي يتم تحقيقها:

كلها ☐ معظمها ☐ بعضها ☐ لا يتم تحققها ☐

4- الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابي كاف: نعم ☐ لا ☐

5- تدريس نشاط التعبير الكتابي بالكفاءات مناسب: نعم ☐ لا ☐

6- ما الخطوات التي تتبعها في تدريس نشاط التعبير الكتابي؟

.....
.....
.....

7- المقاربة بالكفاءات تتيح للمتعلمين إمكانية توظيف المهارات اللغوية: نعم ☐ لا ☐

إذا كان جوابك بنعم، رتب هذه المهارات الوظيفية حسب الأولوية:

- توظيف مهارة الاستماع: ☐ - توظيف مهارة الحديث: ☐

- توظيف مهارة القراءة: ☐ - توظيف مهارة الكتابة: ☐

8- المواضيع المقررة في نشاط التعبير الكتابي وظيفية:

كلها ☐ معظمها ☐ بعضها ☐ غير وظيفية ☐

9- تقديم نشاط التعبير الكتابي وفق الطريقة التكاملية: فعّال ☐ غير فعّال ☐

وظيفي ☐ غير وظيفي ☐

10- تقوّم بأداء أنواع التقويم في حصص التعبير الكتابي:

كلها ☐ بعضها ☐ لا ☐

11- المشروع والوضعية الإدماجية مرادفان لنشاط التعبير: نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة نعم، هل ترى أنه يمكن الاستغناء عن إحدى الوضعيتين (الوضعية الإدماجية- المشروع)؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم هل يمكن الاستغناء عن؟

الوضعية الإدماجية ☐ المشروع ☐

12- الوسائل التعليمية المستخدمة في التعبير الكتابي متوفرة ومناسبة: نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بلا اذكر الأسباب: .....

.....

13- إن عزوف التلاميذ عن المطالعة يؤدي إلى :

كثرة الأخطاء ☐ ضعف التعبير ☐ فقر الثروة اللغوية ☐

سطحية الأفكار ☐ قلة الإبداع ☐

أخرى:.....

14- هل التداخل اللغوي يؤدي إلى :

- استعمال العامية بشكل كبير: نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- استعمال الألفاظ الأجنبية: نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- عدم القدرة على الاستعمال السليم للغة الفصحى: نعم ☐ لا ☐
- أخرى:.....

15- هل الإصلاحات الجديدة في المنظومة الجديدة (التدريس بالكفاءات) مناسبة؟

نعم ☐ بعضها ☐ لا ☐

شكرا جزيلا

استمارة استبيان موجهة إلى تلاميذ السنة الرابعة المتوسطة

كافة البيانات الواردة في هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

الرجاء عزيزي التلميذ،عزيزتي التلميذة الإجابة عن الأسئلة الواردة في الاستمارة بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة خدمة للبحث العلمي.

ولكم منا جزيل الشكر.

البيانات الشخصية:

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- السن:.....
- الإعادة في السنة الرابعة: نعم ☐ لا ☐

1- تتجاوبون مع أستاذكم في حصة التعبير الكتابي: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2- ما هي الخطوات التي يتبعها أستاذ اللغة العربية في تدريس مادة التعبير؟

.....

.....

.....

3- هل تعتقد أن الأسئلة المطروحة من طرف الأستاذ في حصة التعبير الكتابي مجدية لفهم الموضوع؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ غير مجدية تماما ☐

4- يطالبكم الأستاذ بالإتيان بالشواهد والأمثلة المختلفة أثناء التعبير:

دائما ☐ غالبا ☐ نادرا ☐ لا ☐

5- هل مواضيع التعبير الكتابي المقررة تستهويك؟

دائما ☐ غالبا ☐ نادرا ☐ لا ☐

6- المواضيع المقررة في نشاط التعبير الكتابي لها علاقة بالواقع المعيش:

كلها ☐ معظمها ☐ بعضها ☐ لا ☐

7- تستثمر معارفك المكتسبة خلال الوحدة في تحرير موضوع التعبير الكتابي:

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

8- أثناء تحرير الموضوع تكتفي بما يُقدَّم لك ولا تنوّع مصادرك:

دائما ☐ غالبا ☐ نادرا ☐ لا ☐

9- هل تحب المطالعة؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، ما نوع الكتب التي تحب مطالعتها؟

أدبية ☐ علمية ☐ ثقافية ☐

أخرى.....

إذا كانت الإجابة بلا ما السبب ؟

.....

10- هل تنجز تعابيرك بمفردك أم بمساعدة زملائك؟

- بمفردي: دائما ☐ أحيانا ☐ - بمساعدة زملائي: دائما ☐ أحيانا ☐

11- هل تفضل أن يكون نشاط التعبير الكتابي في البيت أم في القسم وإلام ترجع ذلك ؟

البيت ☐ القسم ☐

الأسباب:.....

.....

12- تجد صعوبة في إيجاد المفردات والعبارات أثناء تحرير التعبير: نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، اذكر أهم الصعوبات؟ .....

.....

13- الأنشطة المقترحة في كتاب اللغة العربية (تطبيقات - نشاط إدماج – مشاريع) تسهم في تحسين تعبيرك: كلها ☐ أغلبها ☐ بعضها ☐ لا ☐

14- تستعملون الوسائل في حصص التعبير الكتابي: نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فما الوسائل التي تحس أنها تساعدك أكثر على تنمية رصيدك اللغوي؟

المطالعة ☐ المجلات ☐ الجرائد ☐ الإذاعة ☐ التلفزيون ☐

وسائل أخرى: .....

15- يحاسبكم الأستاذ على الأخطاء (النحوية والصرفية والإملائية) في تعابيركم :

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ لا ☐

16- هل ترى أن الأنشطة اللغوية الأخرى(قراءة- مطالعة- ظواهر لغوية) لها علاقة بالتعبير الكتابي؟ نعم ☐ لا ☐

شكرا جزيلا

قائمة المصادر والمراجع

المصحف الشريف براوية ورش عن نافع، مطبعة مؤسسة علوم القرآن-منار للنشر والتوزيع.

أولا: الكتب:

1. إبراهيم شمس الدين وجماعة من الأساتذة، قاموس الأعلم للطلاب، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ط1، بيروت، 2005.
2. إبرير بشير، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، مطبعة المعارف، ط1، عنابة،2007.
3. إبرير بشير ومجموعة من الأساتذة، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار بعنابة، 2009.
4. أحمد محمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية لبناة الأجيال، دار الفكر، ط1، دمشق، 1982.
5. أحمد محمد قدور، اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، دار الفكر، ط1، دمشق، 2006.
6. أسليماني العربي، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، 2006.
7. إسماعيل أحمد عمايرة، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام ، دار وائل للنشر، ط1، عمان،2001.
8. أمزيان محمد، الذكاءات المتعددة وتطوير الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004.
9. أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 2006.
10. أوحيدة علي، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، ط1، الجزائر،2007.

11. آيت أوشان علي، اللسانيات والديداكتيك –نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء،2005.
12. بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط3، الجزائر، 2000.
13. ـــــــــــــ، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة للطباعة والنشر، ط1، الجزائر، 2005
14. بناني محمد الصغير، المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة، دار الحكمة، ط1، الجزائر، 2001.
15. بوحوش عمار، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط3، الجزائر1990.
16. بوعلاق محمد، مدخل لمقاربة التعليم بالكفايات، قصر الكتاب، ط1، الجزائر، 2004.
17. بوكرامة فاطمة الزهراء، الكفاءة –مفاهيم ونظريات–، دار هومة، ط1، الجزائر، 2008.
18. بوليفة كمال، تحليل منهجي بالكفاءات للأنشطة التعليمية مع توجيهات تربوية تطبيقية، دار اليمن، ط1، قسنطينة، 2000.
19. تازروتي حفيظة، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة، ط1، الجزائر، 2003.
20. تركي رابح، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، 1990.
21. تمام حسان، اللغة العربية – معناها ومبناها–، عالم الكتاب، ط5، القاهرة، 2006.
22. ـــــــــــــ، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء، 1979.
23. جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1999.

24.جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، علي بن زيد للفنون المطبعية، ط1، الجزائر،2009.

25. ابن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحكيم بن محمد، المكتبة التوفيقية، ط1، (د،ت).

26. جودة الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، سورية، ط10، 2005.

27. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الأبعاد والمتطلبات–، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2005.

28. حثروبي محمد الصالح، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، ط1، الجزائر، 2005.

29. حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر، 2000.

30. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط4، القاهرة، 2000.

31. حنا غالب، مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة، دار الفكر اللبناني، ط2، بيروت،1980.

32. رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2001.

33. رضوان أبو الفتوح، أسس التربية في الوطن العربي، المجلس الأعلى للفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، ط3، القاهرة، 1965.

34. زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ط1، مصر، 1999.

35. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2004.

36. سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2002.
37. سهيلة محسن ناظم الفتلاوي، كفايات التدريس: المفهوم والتدريب والأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، (د، ت).
38. شروخ صلاح الدين، منهجية البحث العلمي، دار العلوم، ط1، الجزائر، 2003.
39. الشريف قصار، تقنيات التعبير الكتابي والشفوي، العمليات المنطقية، الجزء1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، ط1، الجزائر، 1988.
40. الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، الدار العربية للعلوم، ط1، بيروت، 2007.
41. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2003.
42. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط5، القاهرة، 1981.
43. عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، دار القلم، ط1، دمشق،2001.
44. عبد الكريم غريب، استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، عالم العربية، ط3، المغرب، 2003.
45.عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط1، 1994.
46. علوي سالم، شجاعة العربية –أبحاث ودروس في فقه اللغة–، دار الآفاق، ط1، الجزائر، (د،ت).
47. بن عامر فتيحة وأخريات، واقع الممارسة اللغوية في المدرسة، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط1، الجزائر، (د،ت).

48. عماد توفيق السعدي، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 1992.
49. فؤاد أبوحطب ومحمود السروجي، مدخل إلى علم النفس التعليمي، ط1، (د،ت).
50. فان دالين، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل، مكتبة الأنجلو- مصرية، ط1، القاهرة، 1996.
51. فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط2، عالم الكتاب، ط2، القاهرة، 2000.
52. فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 1988.
53. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2006.
54. محمد الدريج، التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، قصر الكتاب، ط2، الجزائر، 2000.
55. ـــــــــــ، كفايات في التعليم، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، 2003.
56. محمد جهاد جمل، تعميق عمليتي التعليم والتعلم بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب الجامعي، ط1، الإمارات العربية، 2001.
57. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2000.
58. محمد عبد المطلب جاد، صعوبات التعلم في اللغة العربية، دار الفكر، ط1، عمان، 2003.
59. محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي- القواعد والمراحل والتطبيقات-، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 1999.

60. محمد كشاش، تعليمية القواعد النحوية، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 2006.
61. محمد مفتاح التلقي والتأويل، مقاربة نسقية، المركز الثقافي العربي، ط2، الدار البيضاء، 2001.
62. مزيان الحاج أحمد قاسم، التدريس بواسطة الكفاءات للممتهنين بالتربية، ط1، الجزائر، (د،ت).
63. ابن منظور، لسان العرب المجلد2، دار صادر، ط2، بيروت، 1955.
64. موسى النبهان، أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية، مكتبة الفلاح، ط2، الكويت، 2005.
65. مومن أحمد، اللسانيات –النشأة والتطور–، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر 2002.
66. ناصر ثابت، أضواء على الدراسة الميدانية، مكتبة الفلاح، ط1، الكويت، 1992.
67. هنّي خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، ط1، الجزائر، 2005.
68. وطاس محمد، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة واللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط1، الجزائر، 1988.
69. وعلي محمد الطاهر، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية، ط1، الجزائر، 2007.
70. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، دار الفكر، ط2، عمان، 2005.

ثانيا: الوثائق الرسمية:

1. وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ط1، الجزائر، 2006.

2. وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ط1، الجزائر، 2006.
3. وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ط1، الجزائر، جويلية 2005.
4. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، جويلية 2005.
5. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، جويلية 2005.

ثالثا: المقالات والرسائل الجامعية:

1. الأخضر قويدري، بيداغوجية الكفاءات –تحديات وعوائق–، مجلة الدراسات، العدد4، جامعة الأغواط، جوان 2006.
2. حثروبي محمد الصالح، سلسلة موعدك التربوي، الكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد5، ط 1، الجزائر، 2000.
3. زايدي فاطمة، تعليمية التعبير وفق المقاربة بالكفايات–المرحلة الثانوية أنموذجا– مذكرة ماجستير، جامعة بسكرة، 2009.
4. طالب الإبراهيمي خولة، طريقة تعليم تراكيب العربية في المدارس المتوسطة، مجلة اللسانيات، العدد5، الجزائر، 1981.
5. كريمة أوشيش، مجلة علوم اللسان وتكنولوجيا اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية ، العدد 08، الجزائر، 2003.

6. محمد الفتي، الوضعية المشكلة، مجلة علوم التربية، العدد42، مارس 2003.
7. مصمودي دليلة، دور الفضائيات العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل الجزائري، مذكرة ماجستير، جامعة بسكرة، 2007.
8. موسى الشامي، اللسانيات التطبيقية إلى أين؟ المجلة المغربية لتدريس اللغات، الدار البيضاء، العدد 1، أفريل1988.
9. وعلي محمد الطاهر، التقويم في المقاربة بالكفاءات، مجلة الدراسات، العدد4، جامعة الأغواط، جوان 2006.
10. يعقوب موسى صمامة، سيكولوجية التعليم التعاوني والتنافسي والفردي، مجلة كلية الآداب، العدد 2، جامعة الفاتح، ليبيا، 2003.

رابعا: المراجع الأجنبية:

1. Benveniste, Problème de linguistique générale, Ed. Gallimard , Paris, 1966.
2. Girard Denis, Linguistique appliquée et didactique des langues, Armant, Colin, Paris,1972.
3. Maurice Reuchlin, Psychologie, 4 édition, Paris, Puf 1981.
4. Paul foulquie, dictionnaire de la langue pédagogique, puf, paris, 1991.

الفهارس

فهرس جداول الدراسة الميدانية

فهرس جداول الدراسة الميدانية

رقم الجدول	ما يُوضحه الجدول	الصفحة
01	توزيع استمارة الاستبيان على عينة البحث من المتعلمين	173
02	توزيع استمارة الاستبيان على عينة البحث من الأساتذة	174
03	مدى تجاوب أفراد العينة مع الأستاذ	176
04	الخطوات التي يتبعها أستاذ اللغة العربية في تدريس مادة التعبير حسب رأي التلاميذ.	178
05	جدوى طرح الأسئلة أثناء حصة التعبير من قبل الأستاذ في فهم الموضوع.	180
06	مدى المطالبة بالإتيان بالشواهد والأمثلة المختلفة أثناء التعبير.	182
07	مدى ميول المتعلمين لمواضيع التعبير الكتابي المقررة.	184
08	علاقة المواضيع المقررة في نشاط التعبير الكتابي بالواقع المعيش.	185
09	مدى استثمار المتعلم لمعارفه المكتسبة خلال الوحدة في تحرير موضوع التعبير الكتابي.	186
10	مدى اكتفاء المتعلم بما يُقدَّم له وعدم تنويع مصادره.	188
11	مدى حب المتعلم للمطالعة ونوع الكتب.	190
12	إنجاز المتعلم لتعبيره بمفرده أم بمساعدة زملائه.	192
13	تفضيل مكان إنجاز التعبير الكتابي وأسباب اختياره.	194
14	مدى صعوبة إيجاد المفردات والعبارات أثناء تحرير التعبير الكتابي.	196
15	مدى إسهام الأنشطة المقترحة في كتاب اللغة العربية في تحسين تعبير المتعلمين	199
16	مدى استعمال الوسائل في حصص التعبير الكتابي ونوع الوسائل التي تساعد على تنمية الرصيد اللغوي.	200
17	مدى المحاسبة على الأخطاء (النحوية والصرفية والإملائية) في التعبير الكتابي	202

18	العلاقة بين الأنشطة اللغوية (قراءة- مطالعة- ظواهر لغوية) والتعبير الكتابي	204
19	البيانات الشخصية لعينة البحث من الأساتذة	205
20	مدى فاعلية الطريقة المستعملة في تقديم نشاط التعبير الكتابي	206
21	مدى تناسب محتوى التعبير الكتابي المقدم للمتعلم و قدراته	207
22	مدى تحقّق الأهداف المتوخاة من التعبير الكتابي	208
23	مدى كفاية الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابي	209
24	مدى مناسبة تدريس نشاط التعبير الكتابي بالكفاءات	210
25	الخطوات المتّبعة في تدريس نشاط التعبير الكتابي	211
26	مدى إتاحة المقاربة بالكفاءات للمتعلمين إمكانية توظيف المهارات اللغوية	213
27	مدى وظيفية المواضيع المقررة في نشاط التعبير الكتابي	214
28	مدى فعالية ووظيفية تقديم نشاط التعبير الكتابي وفق الطريقة التكاملية	216
29	أنواع التقويم التي يقوم بها المعلم في حصص التعبير الكتابي	217
30	إذا كان المشروع والوضعية الإدماجية مرادفين لنشاط التعبير الكتابي	218
31	مدى توفر ومناسبة الوسائل التعليمية المستخدمة في التعبير الكتابي	220
32	ما يؤدي إليه عزوف المتعلمين عن المطالعة	221
33	يبيّن ما يؤدي إليه التداخل اللغوي	222
34	مدى مناسبة الإصلاحات الجديدة في المنظومة الجديدة (التدريس بالكفاءات)	224

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

مقدمة..... أ

المدخل..... 12

الفصل الأول: تعليم التعبير الكتابي وعلاقته بالأنشطة اللغوية..... 23

توطئة..... 24

المبحث الأول: علاقة التعبير الكتابي بالأنشطة اللغوية..... 24

1- علاقة التعبير الكتابي بالتعبير الشفهي..... 25

2-علاقة التعبير الكتابي بالقراءة والنصوص..... 26

3-علاقة التعبير الكتابي بأنشطة البناء اللغوي..... 27

3-1- الإملاء..... 28

3-2- القواعد النحوية والصرفية..... 29

3-3- البلاغة..... 30

المبحث الثاني: طرائق تدريس اللغة العربية..... 33

1-الطرائق العامة (التقليدية)..... 33

1-1- طريقة التحفيظ والتسميع..... 34

1-2- طريقة المحاضرة..... 35

1-3- طريقة المناقشة..... 36

1-4- طريقة الوحدات..... 38

1-5- طريقة الاستقراء أو الاستنباط..... 40

1-6- طريقة التطبيق أو القياس..... 41

1-7- الطريقة الجمعية..... 41
2-الطريقة التكاملية في تعليم اللغة العربية..... 42
2-1- فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية..... 42
2-2- الدعوة إلى التكامل..... 44
2-3- المفهوم التربوي للتكامل..... 45
2-4- التكامل اللغوي..... 47
2-5- خصائص الطريقة التكاملية..... 49
2-6- البيداغوجيات المستعملة في الطريقة التكاملية..... 51
2-7- أهداف الطريقة التكاملية..... 56
المبحث الثالث: تعليم التعبير الكتابي..... 57
1- ماهية التعبير الكتابي..... 57
1-1- تعريف التعبير الكتابي..... 58
1-2- أنواع التعبير الكتابي..... 59
2- مقوّمات التعبير الكتابي..... 65
2-1- خصائص كتابة التعبير..... 65
2-2- أسس تعليم التعبير الكتابي..... 67
2-3- أهداف التعبير الكتابي..... 69
3- طريقة تدريس التعبير الكتابي..... 70
3-1- مرحلة العرض..... 71
3-2- مرحلة التصحيح..... 73
3-3- الصعوبات التي تواجه متعلم التعبير..... 75

الفصل الثاني: دراسة الأنشطة اللغوية في كتاب اللغة العربية..... 80
- توطئة..... 81
المبحث الأول: دراسة كتاب اللغة العربية..... 82
1- دراسة كتاب اللغة العربية..... 82
1-1- دراسة الكتاب شكلا..... 82
1-2- دراسة الكتاب مضمونا..... 86
1-3- تقويم وتوجيه..... 90
2- دراسة نشاط التعبير..... 92
2-1- الخطوات المتبعة في إنجاز درس التعبير..... 92
2-2- محتوى التعبير الكتابي في كتاب السنة الرابعة المتوسطة. 94
2-3- تحليل المحتوى..... 96
3- دراسة علاقة محتوى التعبير الكتابي بمحتويات الأنشطة اللغوية الأخرى..... 101
3-1- دراسة علاقة محتوى التعبير الكتابي ومحتوى التعبير الشفهي والمطالعة..... 101
3-2- دراسة علاقة محتوى التعبير الكتابي ومحتوى القراءة والنصوص..... 105
3-3- دراسة علاقة محتوى التعبير الكتابي ومحتوى أنشطة البناء اللغوي..... 107
المبحث الثاني: الكفاءات وعلاقتها بالمحتوى..... 110
1- الكفاءات المستهدفة من نشاط التعبير الكتابي..... 110
1-1- العناصر المحددة للكفاءة..... 110

1-2- مستويات الكفاءة..... 112
1-3- كفاءات نشاط التعبير الكتابي المبرمجة للسنة الرابعة..... 117
2- مدى ملاءمة محتوى التعبير الكتابي للكفاءات المستهدفة..... 119
3- تقويم وتوجيه..... 121
المبحث الثالث: تعليم التعبير الكتابي بالطريقة التكاملية..... 123
1- الطريقة المنتهجة في تعليم التعبير الكتابي..... 123
2- البيداغوجيات المتبعة في الطريقة التكاملية..... 124
2-1- بيداغوجيا المشروع..... 124
2-2- وضعيات التعلّم..... 128
3- تقويم وتوجيه..... 136
المبحث الرابع: تقويم التعبير الكتابي..... 138
1- آليات التقويم..... 138
1-1- أنواع التقويم..... 138
1-2- مقاييس تقويم التعبير الكتابي..... 144
1-3- وسائل التقويم..... 150
2- علاقة محتوى التعبير الكتابي بالتقويم..... 155
2-1- أشكال تقويم التعبير الكتابي..... 155
3- تقويم وتوجيه..... 165
الفصل الثالث: الدراسة الميدانية..... 167
- توطئة..... 168
1- مجالات الدراسة..... 169
2- منهج الدراسة..... 169

3- الوسائل المستعملة في الدراسة..... 170
4- عينة الدراسة..... 172
5- عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها..... 175
6- نتائج الدراسة الميدانية..... 225
الخاتمة..... 228
الملاحق..... 233
قائمة المصادر والمراجع..... 239
الفهارس..... 248
ملخص باللغة الفرنسية..... 258

ملخص باللغة الفرنسية

Cette étude a porté sur l'activité importante des activités de La langue arabe n'est pas une expression d'activité écrit, où est cette activité au centre de toutes les activités de linguistique autre recueilli qui est le vrai visage de l'utilisation de la langue et par conséquent, cette étude était de révéler cette activité et leur secrets dans une phase délicate est phase de transition entre la base l'éducation et l'enseignement secondaire. Ils révèlent la réalité de l'expression écrite dans les écoles algériennes, surtout après l'adoption d'une nouvelle approche (compétences approcher) et de la découverte de cette activité en conformité avec cette approche et de ses relations avec le langage d'autres activités et comment les utiliser dans le recrutement et l'utilisation de tous les gains de la langue afin d'atteindre renforcement ciblé des capacités et l'appropriation par le biais l'application du contenu de cette activité selon les méthodes proposées dans le programme pour atteindre le contrôle ultime de la langue et l'utiliser correctement.