الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي: ....

رقم التسجيل: 1335084616

1335084615

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص: لسانيات عامة

بعنوان:

تعليمية التعبير في ظل المقاربة بالكفاءات للسنة الثالثة من التعليم المتوسط

إعداد الطالبتين:

*سليماني السعدية

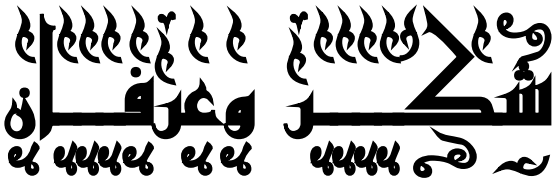
* بريك الزهرة

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

د. صالح غيلوس	الرتبة: أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة	رئيسا
د. شنان قويدر	الرتبة أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
د. محمد بن صالح	الرتبة: أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية 2017 / 2018.

بسم الله الرحمن الرحيم



أول من يشكر ويحمد آناء الليل وأطراف النّهار، هو العلي القهّار، الذي أغرقنا بنعمه التي لا تحصى وأغدق علينا برزقه الذي لا يفنى، وأنار دروبنا. فله جزيل الحمد والثناء العظيم .

هو الذي ، أنعم علينا إذ أرسل فينا عبده ورسوله محمد ابن عبد الله عليه أزكى الصلوات ، وأطهر التّسليم

الحمد والشكر لله أن وفّقنا وألهمنا الصبر على الصّعوبات التي واجهتنا لإنجاز هذا العمل المتواضع .

عرفانا بالجميل وحسن الصّنيع ، نتقدّم بالشكر الجزيل إلى الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما

وإلى كلّ أستاذ أفادنا بعلمه ، من أوّل المراحل الدّراسيّة حتى هذه اللحظة .

كما نرفع كلمة شكر إلى الدّكتور المشرف " **شنان قويدر** " الذي ساعدنا على إنجاز بحثنا ولم يبخل علينا بعطائه.

كما نتقدّم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقّرون على تشرّفهم بقراءة وتقييم هذا البحث المتواضع.

ونشكر كلّ من مدّ لنا يد العون من قريب أو بعيد ، ولم يبخل علينا حتى وإن كان بالدّعاء لنا بالتوفيق

وفي الأخير لا يسعنا إلاّ أن ندعو الله عزّ وجل أن يرزقنا السّداد والرّشاد والعفاف والتقى والرضا

وأن يجعلنا هداة مهتدين .

السعدية **الزهرة**

مقدمة

مقدّمـــة:

بسم الله الرحمن الرحيم، والحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصّالحات، وصلى الله على سيّدنا محمّد، وعلى آله وصحبه وسلّم، وبعد:

تعتبر اللغة العربيّة، واحدة من اللّغات الأساسيّة، فامتلاكها واكتسابها يساهم في تعلّم بقيّة الأنشطة التّعليميّة الأخرى، وذلك لما لها من بعد اجتماعي يتجلّى في التّخاطب والاتّصال والتّواصل بين البشر، وبعد نفسي يظهر في الإفصاح عمّا يجول في النّفس من خواطر وأفكار وأحاسيس، وهي كغيرها من اللغات، تتكامل أنشطتها مع بعضها البعض لتكسب المتعلّم المهارات الفكريّة واللغويّة التي تمكّنه من التّعبير الجيّد، فالكفاءة اللغويّة تكمن في مهارتين اثنتين، مهارة شفويّة تقوم على فصاحة اللسان، وأخرى كتابيّة تعول على العادات الكتابيّة للغة.

وفي عالم يتميّـز بسرعـة التّطور، كان لزاما على كـلّ المنظومات التّربويّـة، تفعيل مناهجها واستراتيجياتها، بغية الوصول إلى الإصلاح الشّامل لكلّ مركّبات المنهاج وبنائه وفق مقاربة بيداغوجيّة تتلاءم وحجم التّحدّيات الاقتصاديّة والحضاريّة التي تواجه المدرسة اليوم، والمنظومـة التّربويّـة الجزائريّـة لا يمكنها الشذوذ عن القاعدة، وكانت المقاربـة بالكفاءات، أساس لبنـاء المناهـج الجديدة، لما أظهرتـه الأبحاث والتّجارب العالميـّة المتواصلة من فعاليّة هذه البيداغوجيّة في الأداء والمردود التّربويين، على مستوى تكوين المتعلّمين، كما أنّها بمثابة مكسب كامن داخل المتعلّم، يلجأ إلى البرهنة عليه بالممارسة الفعليّة عند الحاجة إليه، إضافة إلى تركيزها على فهم المقروء والقدرة على التّعبير الجيدّ والخالي من الأخطاء، وهذا كله دفعنا إلى الاهتمام بمادّة التّعبير لرؤية مدى فاعليّة هذه البيداغوجيا في ترقيّته، فكان موضوع بحثنا (تعليميّة التّعبير في ظل المقاربة بالكفاءات، للسّنة الثالثة من التعليم المتوسّط). وهناك دوافع أخرى هي:

_ انشغالنا الكبير بمنظومتنا التّربويّة: فمن كثرة سماعنا إلى أنّ (المنظومة الجديدة فاشلة ولا تخدم المتعلّم إطلاقا. ماذا تريد وزارة التربيّة بهذا التّغيير؟.

وإلى أين نحن سائرون بهذه المنظومة)؟.

ومعرفة الحقيقة من التّدليس .

- تدهور مستوى التّلاميذ، خاصّة في مادة التّعبير.
- كثرة الأخطاء (الإملائيّة – الصّرفيّة – النّحويّة – التّعبيريّة).

- قناعتنا أنّ التّعبير نشاط تقييمي للعمليّة التّعليميّة – التّعلّميّة.
- معرفة أثر المقاربة بالكفاءات على هذا النّشاط.

وانطلاقا من كلّ هذا ارتأينا أن نخوض في الموضوع سابق الذكر، مركّزين على الجانب التطبيقي لمادة التّعبير بنوعيه (الشفوي والكتابي)، في ضوء المقاربة الجديدة، ومن هنا نقوم بطرح بعض التساؤلات المتمثّلة في:

- هل باستطاعة المنهاج الجديد، تحقيق المهارات والأهداف والكفاءات، التي سطّر من أجلها؟.
- هل الأرضيّة التي وضع عليها المنهاج، صلدة بالقدر الكافي لتؤهل أبناءنا بأن يعبّروا على ما يخالجهم، بكلّ المقاييس السليمة والأهداف المسطّرة؟.
- هل باستطاعة التلميذ، تحقيق كل المهارات المرجوّة منه؟.
- هل تخلّصت مناهج اللغة العربيّة في ضوء المقاربة الجديدة من طريقة التّلقين والحشو؟.
- هل طبقت في أرض الواقع، أم بقيت حبرا على ورق؟.
- هل المقاربة الجديدة جاءت بالجديد فيما يخصّ التعبير بنوعيه؟.
- هل تساهم في الرّفع من مستوى التّلاميذ في مادة التّعبير؟.
- هل مواضيع التّعبير مطابقة للواقع المعاش؟.

وقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التّحليلي، إذ قمنا بوصف ما جاءت به بيداغوجيا الكفاءات، من طرق وأساليب، وبوصف واقع التّعبير في ظل هذه البيداغوجيا، وتحليل للاستبيانات وأوراق تلاميذ العيّنة، وأيضا الوقوف عند الصّعوبات التي تواجه أساتذة اللّغة العربيّة في تطبيق المقاربة بالكفاءات، واكتساب وتوظيف التّلاميذ للمهارات اللغويّة.

ولإنجاز هذا البحث استعنّا بكتب عديدة منها: "تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، لمحمد الدريج"–"والمدخل إلى التدريس بالكفاءات، لمحمد الصالح الحثروبي"–"تدريس فنون اللّغة العربيّة، لعلي أحمد مدكور"

"المناهج الحديثة وطرائق التدريس، لمحسن علي عطية"–"وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة متوسط"، وغيرها من المراجع الأخرى، ولإنجاز هذا البحث اعتمدنا على خطّة عمل تضمّنت ما يلي:

مقدّمة : وكانت كتمهيد للموضوع

المدخل: وكان بعنوان "تحديد مصطلحات ومفاهيم البحث"، وقد احتوى على مفهوم العملية التعليمية – التعليمية، ومفاهيم في المقاربة بالكفاءات، ومفاهيم في المهارة، والتقويم في المقاربة بالكفاءات.

الفصل الأول: وقد عنوناه بـ "استراتيجية التدريس بالكفاءات"، حيث تطرقنا فيه إلى مفهوم استراتيجية التدريس، ومنهاج اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات

والذي احتوى بدوره على ماهية المنهاج، ومنهاج اللغة العربية، بعدها تطرقنا إلى طرائق التدريس، والتي تظمّ ثلاث طرائق(حل المشكلات، المناقشة، الاستكشاف)

وفي الأخير تكلمنا عن أدوار المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات.

الفصل الثاني: وجاء بعنوان "تعليمية التعبير الشفوي والكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات"، وقد ضم، مفهوم التعبير وأنواعه، وتنمية المهارات اللغوية.

وفي الأخير كانت الدّراسة الميدانية لتعليميّة التعبير بنوعيه في ظل المقاربة بالكفاءات للسنة الثالثة متوسط، كما اشتمل على مناقشة وتحليل نتائج الاستبيان، وأيضا على المنهاج بين الواقع والافتراض، وفي الأخير زود البحث ببعض التوصيات والاقتراحات.

وفي الخاتمة تمّ التطرق إلى أهمّ النتائج التي تمّ التوصل إليها من خلال دراستنا النظرية والتطبيقيّة .

أماّ عن أهم الصعوبات التي واجهتنا في هذه الدّراسة هي:

- جمع الاستبيانات التي أخذت منّا وقتا طويلا، وهناك حتى من لم يرجعها.
- صعوبة الموضوع من حيث طوله وتشعبه.
- الانتقال الدائم بين المؤسسات، وجمع مواضيع التعبير، وتصحيحها.

ورغم كلّ هذه الصّعوبات إلاّ أنّنا استطعنا تجاوزها وتفاديها بفضل جهد الأستاذ المشرف د. **شنان قويدر** الذي نشكره على مجهوداته وملاحظاته لنا، كما نشكر كلّ من يدّ لنا يد العون ولو بالكلمة الطّيبة، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

نسأل الله تعالى أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم

مدخـــل

تحديد مصطلحات ومفاهيم البحث

أولا : مفاهيم في التعليمية

ثانيا : مفاهيم في المقاربة بالكفاءات

ثالثا : مفاهيم في المهارة

رابعا : التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءة

أولا: مفاهيـــم فـــي التّعليميّـــة:

1_ مفهوم العمليّة التّعليميّة- التعلميّة: ويرتبط مفهومها بثلاث دعائم، وهي على النّحو التّالي:

1 _ 1 _ التّعليـــم (التدريس): ونجد له عدّة تعريفات، تختلف من قائل إلى آخر، إلاّ أنّها تتّفق في لبّ الموضوع، حيث يعرّفه محمد الدّريج بأنّه "نشاط تواصلي، يهدف إلى إثارة التّعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله. إنّه مجموعة الأفعال التّواصليّة، والقرارات الّتي يتمّ اللّجوء إليها بشكل قصدي ومنظّم، أي يتمّ استغلالها وتوظيفها بكيفيّة مقصودة من طرف شخص أو(مجموعة من الأشخاص)، الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي – تعليمي"[1].

ويعرّف أيضا بأنّه: "التّصميم المنظّم المقصود للخبرة أو الخبرات، التي تساعد المتعلّم على إنجاز التّغيير المرغوب فيه في الأداء، ويُعنى بإدارة التّعلّم التي يقودها عضو هيئة التدريس، وهو عملية مقصودة ومخطّطة، يقوم بها ويشرف عليها عضو هيئة التّدريس داخل المؤسسة التّعليميّة أو خارجها، بقصد مساعدة المتعلّم على تحقيق أهداف ونواتج المتعلّم المستهدفة"[2].

ويعرّف: "على أنّــه عمليّة تعليميّة، يهدف منها المعلّم إلى إكساب المتعلّم استراتيجيات التّعلّم، الّتي تسمح له باكتساب المعلومات والمهارات..... ويعمل المتعلّم على استيعابها وتوظيفها وتقويمها، ويختلف المستوى أو (فاعليّة التدريس) باختلاف الإستراتيجيّة المتّبعة"[3].

فالتّعليم عمليّة هامة، يعتمدها المعلّم من أجل تحقيق الأهداف المسطّرة، في إطار مخطط ومنظّم للحصول على عمليّة التّعلّم، والهدف منها هو إكساب المتعلّم المعارف والخبرات المختلفة. كما يُسهم في تنمية الشخصيّة الإنسانيّة تنمية متكاملة من جميع

---

[1] تحليل العمليّة التعليميّة، مدخل إلى علم التّدريس، قصر الكتاب، تونس، 2000، ص 13.

[2] فاطمة بنت محمد لعبودي، استراتيجيات التّعلّم والتّعليم والتّقويم، كتيب رقم 3، (د ط) عمارة، ضمان الجدودة الاعتماد الأكاديمي، 1434، 1435، (8 – 70)، ص 13.

[3] ابن بريكة نقلا عن ضياء الدين بن فرديّة، فاعليّة تدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات، س 4 متوسط عينة، مقال في مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 25 جوان 2016(171– 186) ص 174.

النواحي (العقلية، النّفسيّة، الاجتماعيّة)، وذلك حسب إمكانات كل فرد وقدراته، وبواسطتها يصبح الفرد قادرا على العطاء والبناء.

1 _ 2 _ التّعلّـــــم: يعرّفه محمد محمود الحيلة بأنه "عمليّة تغيير شبه دائم في سلوك الفرد، لا يلاحظ ملاحظة مباشرة، ولكن يستدلّ عليه من الأداء أو السلوك الذي يصدر عن الفرد وينشأ نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغيير أداء الفرد"[1].

و يعرّف على أنّه "التّحصيل: وهو العمليّة الّتي يدرك الفرد بها موضوعا ما، ويتفاعل معه ويستدخله ويتمثّله. إنّه عمليّة يتمّ بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات"[2].

ويعرّف أيضا على أنّه "كلّ ما يكتسبه الإنسان عن طريق الخبرة والممارسة، كاكتساب الاتّجاهات والميول والمدركات والمهارات الاجتماعيّة والعقليّة، فهو تعديل في السّلوك أو الخبرة، نتيجة ما يحدث في العالم أو نتيجة ما نفعل أو نلاحظ"[3].

ويمكننا القول أنّه المهمّة التي يقوم بها المتعلّم، من أجل اكتساب المعارف والخبرات والمهارات خلال سنوات الدّراسة، أي الانتقال من مستوى معرفي إلى مستوى أعلى منه، ويكون ذلك بإضافة معلومات جديدة بمساعدة المدرّس، وهي عمليّة تقتضي بناء الكفاءات، ولا يكتفي فيها بتلقّي المعارف فقط وهو عمليّة مستمرّة.

ونلخّص ممّا سبق، أنّ التّعليم عمليّة، يشارك فيها المعلّم والمتعلّم بنصيب وافر خاصة إذا أدرك كلّ طرف واجبه، إذ يتطلّب من المعلّم الرّغبة في العمل والأداء الجاد والمخلص، ومن المتعلّم الرّغبة بتلقائيّة وفاعليّة ونشاط.

1 _ 3_ التّعليميّة (عمليّة التّعلّم) :

أ) لغــة: من "(عَلِمَهُ)، كَسَمِعَهُ، (عِلْمًا) بالكسر، عَرَّفَهُ و(عَلِمَ) هو في نفسه ورجل عالم وعليم....."[1].

---

[1] تكنولوجيا التّعليم بين النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان (الأردن)، ط 4، 2004، ص 81.

[2] محمد الدريج، تحليل العمليّة التّعلّميّة وتكوين المدرسين، سلسلة المعرفة للجميع، تونس، ط 2، 2004، ص 53.

[3] زيد سليمان العدوان، ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النّظريّة والتطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط 1، 2011 ، 1432، ص16.

[1] الفيروز أبادي، مجد الدّين بن يعقوب الشيرازي، القاموس المحيط، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، مصر، ط 3، 1980 ج 4، ص 151.

"العلم نقيض الجهل، علِمَ، عِلمًا، ورجلٌ عالمٌ وعليمٌ: من قوم علماء، وعلاّم وعلاّمة: إذا بالغت في وصفه بالعلم، وعلمتُ الشيء: أعلمه علمًا، وتقول علِم وفقه: أي تعلّم وتفقّه وعلّمه العلم وأعلمه إياه فتعلّمه"[2].

"هي مصدر صناعي لكلمة تعليم، والمشتقة من عِلم أو علامة، أوسمة من السمات الدّالة على الشيء بالنيابة عنه، وهو من علّمته الشيء فتعلّمه، وعلّمته أعلمه، علمًا. والتّعلّم: الإتقان والإحكام والتفقه. وعلّم الأمر وتعلّمه: أتقنه"[3].

ب) اصطلاحا: لقد جاء تعريفها على لسان بشير إبرير وآخرون، على "أنّها الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التّعلّم التي يخضع لها التّلميذ، بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الحسّي، كما تتضمّن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد"[4].

أمّا أحمد حسّاني فيرّى "أنّ التّعليميّة علْمٌ قائم بذاته، له مرجعيّته المعرفيّة ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التّطبيقيّة، في جميع التّخصّصات والميادين"[5].

فالتعليمية علم من علوم التربية، تهدف إلى تحليل عملية اكتساب المعرفة، تتفاعل فيها أطراف متعددة، لتحقق العملية التعليمية – التعلمّية أهدافها، وأي خلل في أيّ طرف من الأطراف، سيؤدي بلا شك إلى خلل في نتائج الفعل التعليمي.

2) عناصـــــر العمليـــّة التعليميّـــة– التّعلميّة: تتألف من ثلاثة عناصر وهي:

2 _ 1 _ المتعلم: ويعدُّ محورًا أساسيًا في العملية التعليمية– التعلمّية، بل هو سبب وجودها، لذا ينبغي معرفة قدراته ووسطه، ومشروعه الشخصي، حيث أنّ نجاح المدّرس قي مهنته يتوقف على معرفة هذه الخصوصيات، نظرًا لارتباطها بالتّحصيل الدّراسي، إذا استغلت استغلالا تربويًا حسنًا.

---

[2] ابن منظور، لسان العرب، طبعة جديدة، كورنيش النيل، القاهرة (ج، م، ع) المجلد الرابع جزء 36، ص 384.

[3] صليحة بردي، البعد التواصلي والمعالجة التقنية في تعليمية اللّغة العربية، قسم الأدب العربي، كلية الآداب والفنون جامعة حسيبة بن بوعلي، الجزائر، م ،ج 4، العدد 11، جوان 2017، ص 301.

[4] مفاهيم تعليميّة بين التّراث والدّراسة اللسانيّة الحديثة، مخبر اللّسانيات واللّغة العربية جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2009، ص 84.

[5] دراسات في اللسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2000، ص 35.

نجد أنّ أنطوان صيّاح يعرّفه بأنّه "كائن حي نامي، متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية، كما له موقفه من العلم، من الوجود ومن العالم، وله تاريخه التعليمي في نجاحاته وإخفاقاته، وله تصوراته لما يتعلّمه، وله ما يحفّزه وما يمنعه عن الإقبال على التّعلّم، إنّ له مشروعا يحصل له بخلاصة خبرته في العائلة والمدرسة..... والمتعلّم هو الذي يبني معرفته معتمدًا في ذلك على نشاطه الذاتي"[1].

2 _ 2 _ المعرفة: وهي كلّ ما يتعلّمه المتعلّم، من معارف وخبرات ومكتسبات في عمليّة التعلّم والتي يقوم باستثمارها في مواقف حياته.

وتعرف "بأنّها تشمل كلّ ما يتعلّمه المتعلّم من معارف، وما يحصله من مكتسبات، وما يوظفه من موارد، وما يتمكّنه من مهارات، وما يستغمره من قدرات وكفايات.

هو عمليّة تعلّميّة، يقوم فيها ببناء معرفته، واستثمارها في مواقف الحياة المتنوّعة"[2].

وتعرّف أيضا "بأنّها المعرفة، التي يجب تدريسها للمتعلّمين، هي المعرفة المدّونة في المناهج التربوية، والبرامج الرّسمية والمتداولة في الكتب المدرسيّة، يتمّ توصيلها بواسطة

النقل الديداكتيكي"[1].

2 _ 3 _ المعلّم: هو الرّكيزة الأساسيّة في العمليّة التعليمية التعلميّة، حيث يعرّف" بأنّه الكائن الوسيط بين المتعلم والمعرفة، له معرفته وخبرته وتقديره، إنّه ليس وعاءً يحمل معرفةً إنما هو ميسرٌ لنقل المعرفة في العملية التي يقوم بها المتعلّم، إذ يشكل فيها الوساطة فقط إنه مهندس التعلّم، ومبرمج ومعدّل العمل فيه، إنه الركن الثاني من التعليمية، وهو الركن الذي لا قوام للتعليمية من دونه، وإن كان همّه في تعليمه أن يستغني المتعلم عنه في مساره التعليمي"[2].

---

[1] تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط 1، 2008، ج 2، ص 19.

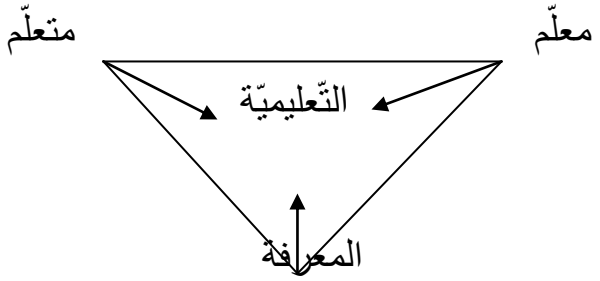
[2] أنطوان صياح، المرجع نفسه، ص 20.

[1] إعداد المجموعة المتخصصة لمادة اللّغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللّغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، أفريل 2016، ص 32.(http: // www . novapdf . com)

[2] أنطوان صياح، تعليمية اللّغة العربية، ص 20.

ورغم تحوّل دوره بين الماضي والحاضر، إذ أصبح حاليا، منشطا ومنظما، يحفّز على الجهد والابتكار، بعد أن كان حاملا وملّقنا للمعارف والمعلومات، إلّا أنّه ينبغي له أن يتّصف بمواصفات، تتناسب والمهمة المسندة إليه، أهمها الرغبة والحب لمهنة التعليم.

ومن خلال تعريفنا لمفهوم كل من(المتعلّم، المعرفة، المعلم)، تتضح العمليّة التعليميّة والتي تهتم بالبحث في أقطابه الثلاث، لإعطاء تعلّم جيّد ويطلق عليه البعض"المثلّث الديداكتيكي:"[3]



ثانيا: مفاهيـــم فـــي المقاربـــة بالكفاءات:

1_ مفهـــوم المقاربـــة:

أ) لغــة: هي مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة) من فعل (قارب) على وزن (فاعل) المضارع منه (يقارب).

وجاء في معجم الوسيط من "(قَرِبَ) الشيء قرباً وقربانًا: دنا منه، (قَرُبَ) الشيء، قرابةً، وقُرباً وقُربةً وقُربَا ومَقْرُبَةً: دنا، فهو قريب. ويقال قَرُبَ منه وقَرُبَ إليه"[1].

"وأنّ المقاربة لها مدلول الدّنو والاقتراب، مع السّداد وملامسة الصواب، فيُقال مقاربة: داناه /.../ وقارب في الأمر: ترك الغلُو وقَصْدَ السّداد والصّدق"[2].

ب) اصطلاحا: ويقصد بها حسب مختار: "الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معيّنة، وفي التّعليم، تعني القاعدة النّظريّة الّتي تتكوّن من مجموعة من

---

[3] أنطوان صياح، تعليميّة اللغة العربية، دار النّهضة العربيّة، بيروت (لبنان)، 2006،ج 1،ص 14.

[1] مجمّع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدّوليّة، مصر، ط 4, 2004، ص 723.

[2] أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، س3 متوسط، دار أوراس للنشر، الجزائر، (د ت)، ص 21.

المبادئ، الّتي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التّعليم والتّقويم"[3].

وتعرّف: "عموما، هي أسلوب وتصوّر ودراسة موضوع، أو تناول مشروع، أوحل مشكلة، أو تحقيق غاية، وتعتبر من النّاحية التّعليميّة قاعدة نظريّة، تتضمّن مجموعة من المبادئ، يستند إليها تصوّر وبناء منهاج تعليمي .

وهي منطلق لتحقيق الإستراتيجيّات، والطرق والتّقنيات والأساليب الضروريّة"[4].

من خلال ما سبق، المقاربة هي التّصورات والمبادئ والإستراتيجيات، الّتي من خلالها يتمّ تصور منهاج دراسي وتقييمه، إضافة إلى اكتساب المتعلّم القدرة على الذكاء والتفكير. أو هي عبارة عن خطة، مرتبطة بأهداف معيّنة، يراد منها دراسة وضعيّة، أو حل مشكلة أو تحقيق غاية، وقد استعملت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التّقارب الذي يقع بين مكوّنات العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، والّتي ترتبط فيما بينها بعلاقة منظّمة لتحقيق غاية تعلّميّة، وفق إستراتيجيّة تربويّة وبيداغوجيّة واضحة.

2_ مفهـــوم الكفـــاءة:

أ) لغــة: ورد في معجم الوسيط أنّ: "كفاءة الشيء، كفاية: استغنى به عن غيره، فهو كافٍ، وكفيٌ.

والكفاءة: المماثلة في القوّة والشّرف وغيرهما، ومنه الكفاءة في النّكاح: أي أن يكون الرّجل مساويًا للمرأة في: دينها، ونسبها، وحسبها وغير ذلك.

والكفاءة في العمل: القدرة عليه وحسن تصريفه"[1].

وورد في لسان العرب لابن منظور: "كافأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه، والكفيء: النظير، وكذلك الكفْء، والكفُؤ، والمصدر الكفاءة وتقول: لا كِفاء له بالكسر: وهي في الأصل مصدر: أي لا نظير له، والكفاءة للعمل، القدرة عليه، وحسن التّصرف فيه ويستخدم البعض كلمة كفاية كما في المشرق العربي والمغرب"[2].

---

[3] ابن بريكة، نقلا عن ضياء الدّين بن فردية، فاعليّة تدريس اللّغة العربيّة، وفق المقاربة بالكفاءات،س4،م، ص 175.

[4] طيب نايت سليمان وآخرون، المقاربة بالكفاءات أو(مفاهيم بيداغوجيّة جديدة في التّعليم) دار الأمل ط1، سبتمبر 2004، ص 20.

[1] مجمّع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، ص 791 – 793.

[2] نقلا عن أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السنّة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 26.

ب) اصطلاحا: يرى محمد الصالح الحثروبي أنّ للكفاءة عدّة تعريفات نذكر منها:

"– الكفاءة هي مجموعة المعارف والمهارات، التي تسمح بإنجاز – بشكل منسجم ومتوافق– مهمّة أو مجموعة مهام.

– الكفاءة هي مجموعة منظّمة ووظيفيّة من الموارد (معارف،قدرات،مهارات)، والتي تسمح أمام جملة من الوضعيات، بحل مشاكل ، وتنفيذ نشاطات، وإنجاز أعمال"[3].

– "الكفاءة: هي القدرة الذهنيّة والفسيولوجيّة، التي تمكّن من تشغيل مجموعة منظّمة من المعلومات و المعارف والمهارات والسلوكيات والأداء، التي تسمح بإنجاز عدد من المهام في وقت قياسي وبأقل الأخطاء"[1].

"الكفاءة تعني قدرة الفرد على أداء فعل أو مهارة أو نشاط معيّن، أداء يستجيب للشروط والقواعد والخطوات التي تجعله فعالا ضمن موقف إشكالي محدد، وبهذا فإنّ الكفاءة هي إحدى المبادئ المنظّمة للتّكوين، وتتدرج ضمن منطق تنظيم التّكوين، الذي يعوّض منطق تنظيم المحتويات، حيث تحديد المحتويات تفرضه الكفاءة، وليس بتطوير عرض إحدى المواد"[2].

"تختلف الكفاءة عن القدرة من حيث كون الأخيرة هيكلة ومهارة بنائيّة يمكن تطويرها من خلال الأنشطة المختلفة في حين أنّ الكفاءة هي القدرة الذهنيّة التي تهيكل هذه القدرة، وتسمح لها بالتّطور، فهي أكثر شموليّة وتنوعًا"[3].

نستخلص أنّ الكفاءة في المجال الدّراسي، لها مستوى أعلى من المهارات والقدرات والمعارف، التي يكتسبها المتعلّم خلال مشواره الدّراسي، حيث تكون قابلة للتقويم من خلال ما ينجزه المتعلّم من نشاطات، وباستعمالها يتمكّن من النّشاط بفعاليّة في دراسته وفي وسطه وفي حياته المهنيّة.

3_ مفهـــوم المقاربـــــة بالكفاءات:

---

[3] المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، (د ط)، دار الهدى للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2002، ص 43.

[1] نصيرة رداف، متطلّبات التّدريس بالكفاءات، مقال في مجلّة العلوم الإنسانيّة، سكيكدة، الجزائر، عدد خاص (ملتقى التكوين بالكفاءات في التربيّة) (462 – 482)، ص 468.

[2] وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، الجزائر ديسمبر2003 ، ص 183.

[3] نصيرة رداف، متطلبات التدريس بالكفاءات، ص 468.

"هي بيداغوجية وظيفيّة، تعمل على التّحكم في مجريات الحياة، بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظّواهر الاجتماعيّة، ومن ثمّ فهي اختيار منهجي، يمكّن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

وعلى هذا، فإنّ هذه المقاربة بناء لمشروع مستقبلي، يمكن انجازه ضمن إستراتيجية معيّنة وخطة مدروسة، لتحقيق غايات وأهداف موضوعة، من خلال أدوات متوفّرة – أو يفترض ذلك – داخل المجتمع التّعليمي، في وقت قياسي محسوب، يتمكّن أثناءه المتعلّم من النّجاح في تحويل المواد الدّراسيّة إلى قدرات على ممارسة الحياة الاجتماعيّة ممارسة واعيّة ومدركة"[1].

كما تعرّف بأنّها: "تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءة المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليميّة – تعلّميّة، لضبط إستراتيجيّة التّكوين في المدرسة، من حيث طرائق التّدريس والوسائل التّعليميّة، وأهداف التّعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التّقويم وأدواته"[2].

وانطلاقا ممّا سبق، فإنّ مقاربة التّدريس بالكفاءات هي نموذج من نماذج التّدريس تتبنى إستراتيجيّة في التّعلّم والتّعليم، تسعى إلى تطوير قدرات المتعلّم، ومهاراته الإستراتيجيّة، والفكريّة، والمنهجيّة، من أجل تمكينه من تحويل واستثمار مكتسباته، وبناء معرفته بطريقة ذاتيّة، وبذلك يكون معدّا لعالم الشغل.

وهذا لا يعني أنّها تتعارض مع البيداغوجية الكلاسيكيّة بل تؤكّد الأهداف التي تأخذ تطوّر المدرسة في المجتمع بعين الاعتبار.

فالهدف من المقاربة السابقة، هو تحليل الحاجيات، والتّعرف على النّوعيات والقدرات والمعارف الضروريّة، عند تنفيذ بعض المهام، أمّا المقاربة الحاليّة، فتهدف إلى التّعرف على النّتائج، التي تبرهن على التنفيذ الفعال للمهام.

ثالثا: مفاهيم في المهـــــارة

---

[1] نصيرة رداف، متطلّبات التّدريس بالكفاءات، ص 468، 469.

[2] محمد الصالح الحثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، ص 12.

1_ مفهـــــوم المهـــــارة:

أ) لغة: "جاء في المعجم الوسيط: (مَهَرَ) المرأةَ – مهرًا: جعل لها مهْرًا وأعطاها مهرا، و– الشيء: وفيه، وبه، مهارة: أحكمه وصار حاذقا. فهو ماهر، ويقال مهر في العلم، وفي الصناعة وغيرها"[1].

ب) اصطلاحا: نجد للمهارة عدّة تعريفات نذكر منها:

"هي نشاط ذهني أو أدائي، يحصل عليه المتعلم بعد حدوث عملية التعلّم، وهي وحدة قياس خاصة تحدّدها الكفاءة "[2].

ويعرّفها مان: "بأنّها تعني الكفاءة في أداء مهمة ما، ويميّز بين نوعين من المهام: الأوّل حركي، والثاني لغوي"[3].

كما نجد أنّ أحد الباحثين يعرفها على أنّها: "الأداء المتقن لأي عمل من الأعمال، على أن يكون هذا الأداء، قائما على الفهم، والاقتصاد في الوقت والجهد"[4].

وتعرّف أيضا بأنّها: "قدرة مكتسبة، وصلت إلى درجة عاليّة من البراعة والحذق والإتقان والتّحكم، ويبدو أنّ مصطلح المهارة أكثر خصوصيّة من مصطلح (القدرة) وذلك من حيث أنّ المهارة تكون مُنْصَبَّة على عمل قابل للملاحظة بسهولة.

وعلى العموم، إنّ المهارة ذات صلة بما هو تطبيقي عملي، بينما القدرة ترتبط أصلا بسعة الاستعدادات والمعارف والإمكانات"[5].

من خلال التّعريفات السابقة تبيّن لنا أنّ المهارة هي أداء مهمّة أو عمل معيّن في سرعة ودقّة، أو الأداء الذي يتمّ بالفهم في أقصر وقت، وأقلّ جهد، ولا يمكن تحقيقها إلاّ بالممارسة والتكرار.

2_ مفهوم المهارة اللغويّة: ويعرفها الدّكتور حسن شحاتة بأنّها "أداء يتمّ في سرعة ودقّة، ونوع الأداء وكيفيته، يختلف باختلاف المجال اللغوي وأهدافه وطبيعته"[1].

---

[1] مجمّع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، ص 889.

[2] وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، ص 183.

[3] نقلا عن، رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغويّة (Munn , n. l 26 , p.104) مستوياتها، تدريسها، صعوباتها دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 2004، ص 29.

[4] جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللّغة العربيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة، إطار للممارسات التّدريسيّة والمهنيّة ط 1، 2005، ص 25.

[5] محمد الصالح الحثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، ص 51.

وهناك من يرى: "بأنّها أنشطة الاستقبال المتمثّلة في الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة، والّتي تؤدى بشكل متقن، قائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد معًا"[2].

3_ مستويات المهـــارة:

نجد أنّ للمهارة ثلاث مستويات في المجال الدّيداكتيكي وهي:

- "مهارة التّقليد والمعالجة والمحاكاة: ويتمّ تنميتها بواسطة تقنيات التّكرار والمحاكاة.
- مهارة الإتقان والدّقة: وتنمّى بالتكرار والتّمهير والتدريب.
- مهارة الابتكار والتّكيف والإبداع: وتنمّى بالفعل الذاتي والجهد الشخصي المُوجَّهيْن"[3].

– رابعا: التّقويـــم في ضوء المقاربة بالكفاءات

1_ تعريف التقويم

أ) لغة: على أنّه "التقدير، فنقول (قوّمت المتاع بكذا دينار) أي قدّرت قيمته.

ب) اصطلاحا: هو استقاء وجمع معلومات كافيّة، تتّصف بالصّدق والثّبات والملائمة، وتحديد التّطابق بين مجموع المعلومات، ومجموعة المعايير الملائمة للأهداف التي حُددّت عند الانطلاق، قصد اتخاذ القرار الملائم"[4].

أمّا في المجال التّربوي فيعني: "عمليّة تربويّة شاملة، مجالها الرّئيسي إصدار أحكام على مكوّنات العمليّة التّعليميّة_ التّعلميّة، سواء ما تعلّق بالأهداف والغايات المستهدفة، أو أداء التّلميذ"[1].

فالتقويم وسيلة لا غنى عنها لكلّ منظومة تربويّة، تطمح إلى تحقيق أهداف سليمة، وهي مكوّن هام وأساسي من مكوّنات العمليّة التّربويّة، ومن أهم عناصر المنظومة البيداغوجيّة وذلك لما له من علاقة أساسيّة مع الأهداف والكفاءات المسطّرة، فظلا عن كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوّة والضعف، في نظامنا البيداغوجي.

---

[1] أساسيات التّدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، ط 4، أبريل 2004، ص 67.

[2] جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللّغة العربيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، إطار للممارسات التّدريسيّة والمهنيّة ص 25.

[3] حسن شحاتة، أساسيات التّدريس الفعال في العالم العربي، ص 67.

[4] الأخضر عواريب، التّقويم في إطار المقاربة بالكفايات، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، الجزائر عدد خاص ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربيّة، ص 574، 575.

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرّابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005، ج 1، ص 49.

2_ **التقويم بالكفاءات:** "هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التّعلمات المقصودة، ضمن النّشاط اليومي للمتعلّمين بكفاءة، ويمكن استنتاج ما يلي:

– إنّ تقويم الكفاءات، هو أوّلا وقبل كلّ شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام، بدلا من تقويم المعارف.

– إنّ تقويم الكفاءات، يستلزم إيجاد أنشطة ووضعيات تسمح للمتعلّم باستغلال جميع موارده (معارف، مهارات، سلوكيات، قدرات.....إلخ)، للتّعبير بواسطة الأداء عن مستوى كفاءاته المختلفة.

– إنّ تقويم الكفاءات، ينطلق من معايير ومؤشّرات معدّة مسبقا، حيث يتمّ في وضعيّة يحقّق فيها المتعلّم مهمّة يُظهر من خلالها سلوكيات ذات دلالة، ومن خلال إيجاد وضعيات إشكاليّة تتضمّن عدّة مطالب:

* المعارف والقدرات المدمجة في الكفاءة .
* المسعى التّحليلي والبنائي للوضعيّة المطلوبة.
* تبرير قرارات واختيارات الممتحن.

* تحديد معايير للتقويم"[1].

"وللتّقويم بالكفاءات، أسس يجب مراعاتها لضمان سلامة العمليّة التّقويميّة، من خلال مفهومين اثنين هما:

الشّموليّة: ويقصد به عدم اقتصاره على الجانب المعرفي فقط، بل يشمل جميع جوانب الشّخصيّة الانفعاليّة والاجتماعيّة ....الخ.

الاستمراريّة: ويقصد بها متابعة سلوك التّلميذ، من خلال امتحاناته اليوميّة والشهريّة والنّهائيّة ومتابعة غيابه"[2].

3 _ أنواع التّقويم:

" **التّقويم التشخيصي:** ويسمّى بالتّقويم التّمهيدي، وهو إجراء عملي يتمّ في بداية تعليم معيّن، للحصول على بيانات تخصّ قدرات التّلاميذ ومهاراتهم، وقد قُسّم إلى تقويم خاص

[1] محمد الصالح الحثروبي، المدخل إلى التّريس بالكفاءات، ص 122.

[2] الأخضر عواريب، التقويم في إطار المقاربة بالكفايات، ص 576.

بالقدرات العقليّة (المكتسبات السّابقة)، وقسم خاص بالمواصفات العاطفيّة (دافعيّة التّلميذ إلى التّعلّم)، ويهدف إلى تشخيص المكتسبات القبليّة السّابقة، وتحديد أسباب الاضطراب التّعلّيمي الملاحظ لتصحيح الثّغرات وسدّها"[3].

"**التّقويم التّكويني:** هو إجراء عمليّ، يُمكِّن من التّدخل لتصحيح مسار الفعل التّعليمي يتمّ خلال التّدريس، ويقيس مستوى التّلاميذ والصّعوبات التي تعترضهم أثناء التّعلّم ،يقدّم لهم معلومات مفيدة، ويحدّد سرعة تعلّمهم ، ويعمل على التّحفيز وبذل الجهد"[4].

"**التّقويم النّهائي:** ويتّم في نهاية برنامج تعليمي معيّن، بغرض التّعرف على المستوى الذي حقّقه المتعلّم في ختام التّكوين، فهو بهذا المعنى، يعتبر بمثابة إصدار حكم على مستوى أو أداء، ويترتّب على هذا الحكم ترقيّة لمستوى أعلى"[5].

---

[3] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة، السّنة الأولى متوسّط، (د ط)، موقع للنشر الجزائر، ص40، 41.

[4] أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، للسنة الثالثة من التعليم المتوسّط ، ص 35.

[5] محمد الصالح الحثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، ص 127.

الفصـــل الأول

استراتيجية التدريس بالكفاءات

أولا : مفهوم استراتيجية التدريس

ثانيا : منهاج اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات

ثالثا : طرائق التدريس

رابعا : الأدوار التعليمية للمعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات

أولا: مفهوم استراتيجية التدريس:

تعدّدت التعريفات حول استراتيجية التدريس لذلك سنحاول ذكر بعضٍ منها:

ورد في المعجم التربوي, أنّ استراتيجية التدريس:"هي مجموعة من الإجراءات يتبعها المعلّم داخل القسم للوصول إلى مخرجات, في ضوء الأهداف التي وضعها, تتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف"[1].

ويعرّفها بعضهم "بأنّها مجموعة القرارات التي يتخذها المعلّم بشأن التحركات المتتالية التي يؤدّيها في أثناء تنفيذ مهامه التدريسية بغية تحقيق أهداف تعليمية محدّدة سلفًا"[2].

كما يرى البعض الآخر "الإستراتيجية تعني خط السير الموصل إلى الهدف وتتضمن جميع الخطوات والإجراءات التي خطّط لها المعلّم لغرض تحقيق أهداف المنهج, وبذلك فإنّ الإستراتيجية بمفهومها العام تمثّل كلّ ما يفعله المعلّم من أجل تحقيق أهداف المنهج"[3].

نفهم من ذلك أنّ استراتيجية التّدريس هي مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المعلّم لتحقيق الأهداف التّربوية المحدّدة مُسبقًا تتضمّن مجموعة من الطّرق والوسائل وأساليب التّقويم.

"إنَّ استراتيجية التّعليم والتعلّم وفق المقاربة بالكفاءات المتبناة في المناهج التعليميّة تعكس التطور المميز للنشاط التربوي بشكل عام, وللعمليّة التعليميّة بشكل خاص سواء في مجال اختبار الطّرائق الفعّالة المناسبة واستغلال الوسائل التعليميّة الملائمة, وكذا نوع التقويم

ت ص): عثمان آيت مهدي, المعجم التربوي, وزارة التربية الوطنية, المركز [1] فريدة شنان, ومصطفى هجرسي, الوطني للوثائق التربوية, ملحقة سعيدة الجهوية, 2009, ص 129.

[2] محمد السيد علي, اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس, دار المسيرة, عمان, ط1, 2011, ص 156.

[3] محسن علي عطية, المناهج الحديثة وطرائق التدريس, دار المناهج, عمان, الأردن, (د ط), 2009, ص 341.

وأدواته وتبرز معالم التجديد في استراتيجية التّدريس بالكفاءات بشكل أكثر دقة وتحديدا في التحولات البيداغوجية التّالية:

1_ التّركيز على نشاط المتعلّم لتحقيق النقلة النوعية من منطلق التعليم إلى منطق التعلم.

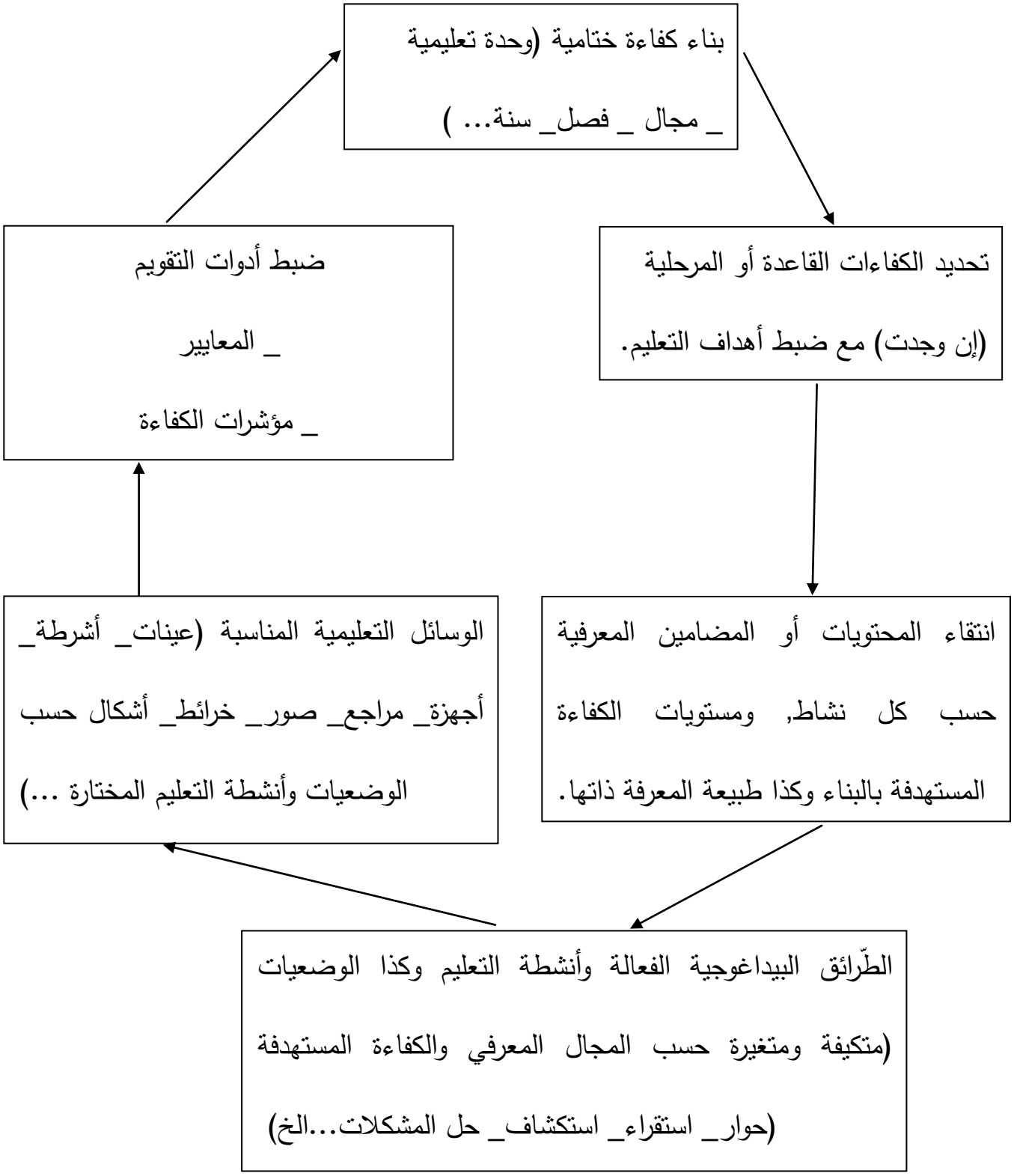
2_ الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين, ووتيرة كلّ متعلّم في النّشاط التّعليمي, والتفاعل مع الوضعيات الإشكالية الموظّفة للتعلم.

3_ إدماج المعارف والقدرات وفق سيرورة بناء الكفاءات أو تنميتها.

4_ القضاء على الحواجز بين مختلف الأنشطة والمواد التّعليميّة, قصد بناء وتطوير الكفاءات المستعرضة"[1].

[1] محمد الصالح الحثروبي, المدخل إلى التدريس بالكفاءات, ص 68.

مخطط استراتيجية التدريس بالكفاءات:[1]



[1] محمد الصالح الحثروبي, المدخل إلى التدريس بالكفاءات, ص 70.

ثانيا: منهاج اللّغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات:

1_ ماهية المنهاج:

1_1 مفهوم المنهاج: تمثّل المناهج التّعليميّة جوهر المنظومة التربوية لأنها تسهم في تنشئة الأجيال. لذلك كرّس النظام التربوي كل الجهود الرامية إلى إعادة بناء المناهج وتطويرها وفق أحدث الطرق والأساليب لكي تزّود المتعلّمين بالمعلومات والمعارف والخبرات, وتجعل منهم مواطنين فاعلين وقادرين على القيام بأدوارهم الاجتماعية والثقافية على الوجه الأكمل.

وبما أن للمنهاج كلّ هذه الأهمية فإن له تعريفات عدة نذكر منها:

يعّرف المنهاج بأنه: "منظومة الخبرات التربوية التي تهيؤها المؤسسة التربوية لتلاميذها لمساعدتهم على النمو الشامل المتكامل المتوازن (إيمانيًّا, وخلقيًّا, وجسميًّا, وعقليًّا, ونفسيًّا, وجنسيًّا, واجتماعيًّا)"[1].

ويعّرف أيضا بأنه: "أداة يضعها المجتمع لتربية الأجيال وفق الصّورة النّموذجية التي يرغب أن يكون عليها الجيل الناشئ ويتمثل ذلك في مجموع الخبرات التي تهيأ للمتعلم والتي تستهدف مساعدته على النمو الشامل والمتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين"[2].

1_2 خصائص المنهاج:" إن المنهاج اليوم ذو خصائص تميزه عما كان يطلق عليه سابقا برنامج دراسي, يمكن تلخيصها فيما يلي:

_ يتمحور المنهاج حول التلميذ ويجسد خبراته كمشروع للحياة أو الإعداد لها.

_ ينمي شخصية المتعلّم في جميع جوانبها الوجدانية والعقلية والبدنية في شمول وتكامل.

---

[1] فؤاد محمد موسى, علم مناهج التربية (الأسس, العناصر, التطبيقات), دار الكلمة للنشر والتوزيع, مصر المنصورة, ط1, 2007, ص 25.

[2] طيب نايت سليمان, وآخرون, المقاربة بالكفاءات أو (مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم), المرجع السابق, ص11.

_ يوجّه إلى توظيف المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في حياته اليومية الحاضرة والمستقبلية"[1].

1_3 مكونات المنهاج: يفترض أنّ المنهاج يشتمل على جملة من العناصر هي:

1_ الأهداف بمستوياتها المختلفة بدءًا من الغايات والانتهاء إلى الأهداف الإجرائية.

2_ المحتويات التي ينبغي أن تعرض وفق شروط التدرج والاستمرارية والتكامل.

3_ الطرائق البيداغوجية المقترحة والسبل التي يمكن اعتمادها في هذه الطرائق.

4_ كذلك العملية الأساسية وهي عملية التقييم والتي تشمل كل عمل يقوِم المدرس من بدايته إلى نهايته وذلك باستعمال جميع أنواع التقييم:

(التشخيصي,التكويني, التحصيلي)"[2].

2_ منهاج اللغة العربية: يرمي تدريس اللّغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط إلى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها, وتوسيع أفكارهم, وغرس القيم الأخلاقية والروحية للأمة الجزائرية, ويمكن القول أن ما يسعى إليه المنهاج, هو جعل اللّغة العربية لغة التواصل والخروج بها إلى أفق أوسع. وإنّ تعلم اللّغة في مرحلة التعليم المتوسط يهدف إلى التعمق في مفاهيمها والتحكم في قواعدها واستعمالاتها سعيًا إلى اكتساب الملكة اللغوية[3].

2_1 مكونات منهاج اللّغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط: يتكون منهاج اللّغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط من المكونات التّالية:

فهم المنطوق وإنتاجه (مطالعة موجهة تعبير شفوي), فهم المكتوب (قراءة + دراسة النص + الظّواهر اللّغوية) وإنتاج المكتوب, وأعمال موجهة.

---

(1) طيب نايت, وآخرون، المقاربة بالكفاءات أو (مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم)، ص 11 – 12.

(2) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم, النظام التربوي والمنهاج التعليمية, سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية, الجزائر, ص 135، 136.

(3) وزارة التربية الوطنية, مناهج اللغة العربية, والتربية الإسلامية للتعليم المتوسط, الجزائر, 2016, ص 05.

_ الحجم الساعي المخصص لتدريس هذه الأنشطة اللغوية هو 04 سا و 30 د أسبوعيا موزعة على النحو التالي:[1]

رقم	الميدان	النشاط	الحجم الساعي الأسبوعي
01	فهم المنطوق وإنتاجه	تعبير شفوي	ساعة واحدة 1 سا
02	فهم المكتوب	قراءة مشروحة ودراسة نص	ساعة واحدة 1 سا
		قواعد اللغة	ساعة واحدة 1 سا
03	إنتاج المكتوب	تعبير كتابي	ساعة واحدة 1 سا
المعالجـــــــــــة البيداغوجيـــــــــة			30 دقيقة
المجمـــــــــــــــــــوع			4 سا و 30 د

_ التعليق على الجدول: يعتبر تدريس نشاط اللّغة العربية لمستوى السّنة الثالثة متوسط محطّة هامّة في بناء جميع تعلماته, لما لها من علاقة مع جميع المواد الأخرى, لذلك فالحجم الساعي لهذه السّنة والمقدّرة بـ 144 ساعة قد تكون غير كافية لما تشوبها من شوائب كغياب التلاميذ أو الأستاذ أو الكفاءة المتعلقة بكليهما ففي كثير من الأحيان يكون الأستاذ في حدّ ذاته لا يملك الكفاءات ولا المهارات الكافية لإيصال المعلومة بالإضافة إلى أنّ تدريس التقنية تحتاج إلى ساعة ثانية للتطبيق, وهذا أساس الحلقة المفرغة لتدريس التعبير الكتابي والشفوي, فهما محطتان هامتان لا تقومان إلاّ من خلال الوقوف على نشاط القراءة المشروحة والتي تعدّ الأساس للمتعلم, فهي تمنحه مجوعة من المفردات التي تساعده في بناء نصّه الكتابي أو الشفوي, أمّا دراسة نص فهي التي تعلّمه فنيات الكتابة والتعبير, أما نشاط الظواهر اللغوية فهو الركيزة التي يعتمد عليها في جعل نصه صحيحًا سليمًا بعيدًا عن العثرات وبالتالي فهذه الحلقات كلها تشكل تواصلا لا بد منه في مرحلة الإنتاج الكتابي أو الشفوي.

[1] وزارة التربية الوطنية, دليل استخدام كتاب اللّغة العربية, السنة الثالثة متوسط, ص 50.

2_2 ملمح التخرّج من السنة الثالثة من التعليم المتوسط: في نهاية السنة الثالثة يكون المتعلّم قادرًا على:

_ التواصل مشافهةً في وضعيات مركبة بلسانٍ عربي.

_ يقرأ قراءةً مسترسلة منغمة تحليلية واعية, نصوصًا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيًا ويفهمها.

_ ينتج نصوصًا كتابية منسجمة موظفًا رصيده اللّغوي في وضعيات تواصلية دالة.

_ ينتج خطابات شفهية محترمًا أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة.

_ يفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة, ويتفاعل معه.

_ ينتج كتابة نصوص متنوعة الأنماط بِلُغَةٍ سليمة مع التحكم في خطاطة نمطي التفسير والحجاج[1].

ثالثا: طرق التدريس

تعتبر طرق التدريس من المكونات الأساسية للمنهج الدراسي فهي تعد من عوامل نجاحه أو فشله, فلا يمكننا القول أنّ هناك طريقة تدريس أفضل من طريقة أخرى ذلك لأنها قد تكون صالحة لدرس ولا تصلح لدرس آخر, فطريقة التدريس تتنوع تبعًا لتنوع الموقف التعليمي إذ نجد المعلم قد يستخدم أكثر من طريقة في الدرس الواحد.

فمفهوم طريقة التدريس حسب رأي سعاد عبد الكريم الوائلي هو "سلسلة فعاليات منتظمة يديرها في الصف معلم يوجه انتباه طلبته إليه بكل وسيلة, ويشاركهم في هذه الفعاليات لتؤدي بهم إلى التعليم"[2].

ونجدها تعرف أيضا بأنها "الخطة الإجمالية الشاملة لعرض وترتيب مواد تعليم اللغة بالشكل الذي يحقق أهدافنا التربوية المنشودة إن في تصورنا مثل خيط المسبحة الذي

---

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية, مناهج اللّغة العربية والتربية الإسلامية للتعليم المتوسط, الجزائر, 2016, ص 08, 09.

[2] طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير, بين التنظير والتطبيق, دار الشروق, عمان, الأردن, ط 1, 2004, ص 27.

ينتظم عددا من الوحدات المكونة لها, ومن الممكن أن نلتمس هذا الخيط, الطريقة في معظم أشكال الاتصال بين المعلم والطالب"[1].

ولما كان لطريقة التعليم كل هذه الأهمية وللمعلم هذه الفعالية في مدى إنجاحها فإنّه أصبح من المتعذر اتباع طريقة واحدة في درس واحد فضلا عن طبيعة المادة ذاتها, فقد تعددت الطرائق ونذكر فيما يلي أهم الطرق:

1_ طريقة حل المشكلات:

تعرف طريقة حل المشكلات بأنها "عملية يستخدم فيها الفرد معلوماته السابقة, ومهاراته المكتسبة لتلبية موقف غير عادي يواجهه, وعليه يعيد تنظيم ما تعلمه سابقًا ويطبقه على الموقف الجديد الذي يواجهه, وهذه المهارة (حل المشكلات) تتطلب القدرة على التحليل والتركيب لعناصر الموقف الذي يواجهه الفرد"[2].

وتعد طريقة حل المشكلات إحدى الطرائق التي تكسب الطلبة المهارات اللازمة للتعامل مع مواقف مشكلة جديدة, لم يسبق لهم أن مروا بها, وتمكنهم من اكتساب طريقة التفكير العلمي المنظم المستند إلى أسس منطقية"[3].

فبناء الدرس من خلال هذه الطريقة يحفز التلميذ على المشاركة الايجابية وبذل الجهد ويدفعه إلى الرغبة في التعلم من أجل اكتساب وبناء معارف جديدة, فطريقة حل المشكلات تصلح لأن تستخدم في معظم المواد الدراسية وتشجع التلاميذ على التعاون والعمل الجماعي وتنمي فيهم القدرة على التحليل والاستنتاج وتكسبهم الثقة في النفس والملاحظة والتأمل.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة, الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها, دار الفكر العربي, القاهرة, 2004, ص 34.

[2] محمد حسن المرسي, وسمير عبد الوهاب, قضايا تربوية حول تعليم اللّغة العربية, مكتبة نانسي دمياط, (د ط), 2005, ص 226.

[3] سعد علي زاير, وسماء تركي داخل, اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية, الدار المنهجية, عمان, الأردن, ط1, 2015, ص 188.

"فالغرض الأساسي من هذه الطريقة هو مساعدة الطلبة على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة العلمية وتوجيه الأسئلة وعرض المواقف (المشكلة) والوصول إلى حلها"[1]. "كما أن هذه الطريقة تعين المعلم في تحويل جميع المواضيع الدراسية إلى مشكلات مثيرة لانتباه التلاميذ وشدهم للدرس"[2].

وتتكون الوضعية المشكلة من ثلاثة عناصر[3]:

1_ السند: وهو مجموعة من العناصر المادية يقترحها المدرس, قد تكون: نصًا, وثيقة, صورة....

2_ المطلوب: وهو توقع النتائج المنتظر.

3_ التعليمية: وهي مجموع المطالب التي تقدم للمتعلم ويشترط فيها الدقة والوضوح, وتحديد معايير كالجودة, وبعض المميزات الكتابية كأنماط النصوص وأنواعها.

1_1_ اختيار المشكلة: تعرف المشكلة على أنها "موقف جديد ومميز يواجهه الفرد ولا يكون عنده حل جاهز"[4].

يقترح الأدب التربوي العلمي على معلم العلوم, أن يراعي في اختيار المشكلات التي تتخذ محورًا للدرس, عدة أمور منها"[5]:

1_ أن يحس المتعلم بأهمية المشكلات المبحوثة كأن ترتبط المشكلات بحاجة الطالب واهتماماته.

2_ أن تكون المشكلات المبحوثة في مستوى تفكير الطالب بحيث تستثير أفكاره وتتحدى قدراته وتستجرّه إلى حلها.

---

(1) عبد اللطيف بن حسين فرج, طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين, دار المسيرة, عمان, الأردن, ط 1, 2005, ص 125.

(2) رافدة الحريري, طرق التدريس بين التقليد والتجديد, دار الفكر, عمان, ط 1, 2010, ص 92.

(3) وزارة التربية الوطنية, الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط, الجزائر, جويلية, 2005, ص 10.

(4) رافدة الحريري, طرق التدريس بين التقليد والتجديد, ص 91.

(5) عايش محمود زيتون, النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم, دار الشروق, عمان, الأردن, ط 1, 2007, ص 401, 402.

3_ أن ترتبط المشكلات بأهداف الدرس بحيث يكتسب الطالب خلال حلها المعرفة (حقائق, مفاهيم, مبادئ...) والمهارات والاتجاهات.

1_2_ خطوات حل المشكلة: تتحدد خطوات حل المشكلات فيما يلي:

أ_ الشعور بالمشكلة.

ب_ تحديد المشكلة وصياغتها في شكل إجرائي قابل للحل, في صيغة سؤال أو صورة تقريرية.

ج_ دراسة المشكلة واقتراح الفرضيات المناسبة لحلها.

د_ اختيار الفرضيات المناسبة.

هـ_ اختيار صحة الفرضيات المقترحة لحل المشكلة.

و_ الوصول إلى حل المشكلة[1].

وهكذا يتمكن الأستاذ من معرفة مواطن الضعف لدى التلاميذ (المتعلمين) ومحاولة إيجاد الحلول لها, فيتجاوز المتعلم بذلك عوائق التعلم وتبنى كفاءته وتنمى.

1_3_ مزايا طريقة حل المشكلات: يمكن إيجاز مزايا هذه الطريقة فيما يلي[2]:

1_ يكون الطالب فيها إيجابيا متفاعلا.

2_ تنمي ثقة الطلبة بأنفسهم واعتمادهم على أنفسهم في التعلم.

3_ تنمي القدرة على التفكير والبحث لدى الطلبة.

4_ تربط بين الفكرة والعمل أو التطبيق.

1_4 مآخذ طريقة حل المشكلات: من الانتقادات الموجهة لهذه الطريقة نذكر منها[3]:

1_ لا تطبق هذه الطريقة للمستويات المتدنية في التفكير, أي تحتاج إلى مستويات جيدة ومدركة للمشكلة الموجّهه للفرد.

2_ أنها تحتاج إلى تدريب طويل لكي يتقنها التلاميذ.

---

[1] طيب نايت سليمان, وآخرون, المقاربة بالكفاءات أو (مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم), ص 56.

[2] محسن علي عطية, المناهج الحديثة وطرائق التدريس, ص 435.

[3] سعد علي زاير, وسماء تركي داخل, اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية, ص 189.

3_ قد لا تكون المعلومات التي جمعها التلاميذ غير كافية للوصول إلى الحلول الصحيحة.

2_ طريقة المناقشة: تعتبر طريقة المناقشة من أقدم طرق التدريس والتي ما تزال شائعة حتى الآن, فهي تندرج ضمن الطرق اللّفظية للتدريس, إذ يغلب عليها الحديث سواء من قبل المعلم أو من قبل التلاميذ.

لطريقة المناقشة تعريفات عدة لذلك سنحاول ذكر أهم هذه التعريفات:

تعرف المناقشة من خلال قول رافدة الحريري "المناقشة تعني تنفيذ الموقف التدريسي على صورة أسئلة وأجوبة, ويذهب آخرون ليصنف المناقشة على أنها حوار بين المعلم والتلاميذ و بين التلاميذ بعضهم البعض"[1].

وتعرف كذلك بأنها "طريقة تدريسية تعتمد على الحوار الشفهي بين المعلم و المتعلم, أو بين المتعلمين أنفسهم, يتم من خلالها تقديم الدرس"[2].

ومن خلال هذه التعريفات نجد أن المناقشة تقوم على النقاش و الحوار الجماعي إذ تفتح المجال لاشتراك جميع التلاميذ في الدرس وتتيح لهم إمكانية التعاون فيما بينهم من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة. ولضمان نجاح طريقة المناقشة يجب على المعلّم أن يخطّط لها إذ يعد المسؤول الأول في إدارة المناقشة والحوار وله دور كبير ومهم في توجيهها توجيهًا سليمًا و يتطلّب منه حضورًا وقيادة للمناقشة ومن أهم وظائفه ومسؤولياته أثناء المناقشة،" مساعدة جميع التلاميذ على الاشتراك في المناقشة, لتشجيع التلميذ الخجول ومنع احتكار المناقشة لبعض التلاميذ, وكذلك المحافظة على سير اتجاه المناقشة نحو الأهداف المتفق عليها, وأيضا مساعدة التلاميذ على عدم الخروج عن موضوع المشكلة وذلك بالسّؤال بين آن و آخر عن جوهر المشكلة"[1].

---

[1] طرق التدريس بين التقليد والتجديد، المرجع السابق, ص 70.

[2] مركز نون للتأليف والترجمة, التدريس طرائق واستراتيجياته,جمعية المعارف الإسلامية الثقافية, بيروت, لبنان, ط 1, 2011, ص 95.

[1] عبد اللطيف بن حسين فرح, طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين, ص 89.

"ومن أهم الركائز التي تعتمد عليها طريقة المناقشة هي:

1- النقد والتمحيص.

2- وضوح الغاية والقصد.

3- المساهمة الفعالة من قبل طلبة الصف وطرح المعلومات والحقائق العلمية والتعبير والشرح والإيضاح اللازم لها"[2].

خطوات أسلوب الحوار والمناقشة في عملية التدريس: وأهم هذه الخطوات وهي كالآتي:

1- الإعداد للمناقشة والحوار (تحديد الموضوع_ الهدف_ تحضير الوسائل اللازمة).

2- سير الحوار والمناقشة (الأسئلة الوظيفية, دور المتعلم في ضبط الحوار).

3- التقويم: حيث يتم تحديد نقاط القوة والضعف من طرق المعلم ومن طرف المتعلمين من خلال الملاحظة وطرح الأسئلة أو تلخيص المناقشة وكتابة تقارير[3].

مميزات طريقة المناقشة: هناك العديد من المزايا والفوائد يمكن إيجازها فيما يلي:

"1_ تدفع المتعلمين إلى المشاركة والاستمتاع بها وتشجيعهم على ذلك.

2_ يستطيع المعلم التعرّف إلى مستوى متعلميه بشكل جيد"[4].

سلبيات طريقة المناقشة: تتلخص فيما يلى[5]:

"1_ قد تتسبب المناقشة في إحراج بعض التلاميذ نتيجة لتعليقات زملائهم أو الاحتفاظ بآرائهم.

2_ طريقة المناقشة تتسبب في هدر وقت الدرس في حالة كون أسلوبها غير فعال وغياب التنظيم".

3_ "إنّ إعطاء إدارة المناقشة لأحد المتعلمين قد يضعف دور المعلم في المناقشة والتوجيه"[1].

---

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي, طرائق التدريس الأدب والبلاغة والتعبير, بين التنظير والتطبيق, ص 68.

[3] طيب نايت سليمان, وآخرون, المقاربة بالكفاءات أو (مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم), ص 55.

[4] ينظر: مركز نون للتأليف والترجمة, التدريس طرائق واستراتجيات, ص 98.

[5] ينظر: رافدة الحريري, طرق التدريس بين التقليد والتجديد, ص 83.

مما سبق يمكننا القول أنّ للمناقشة والحوار أثر كبير في فهم الموضوع والاقتناع به, فإذا كانت طريقة المناقشة تحتوي على تشجيع التلاميذ للتفاعل والمشاركة في الحوار ويكون فيها تعاون متبادل بين الأستاذ وتلاميذه واحترام التلاميذ الذين يشعرون بالخجل وعدم تجاهلهم وتجنب الاستهزاء والسخرية, فمن المؤكد أن تكون أكثر إيجابية وتساعد على زيادة فعالية الطلبة واشتراكهم في الموقف التعليمي.

3_ طريقة الاستكشاف: جاء في معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس تعريف طريقة الاستكشاف بأنها "طريقة تعلم نشطة, يتم تقويم تقدّم الطّالب فيها من خلال مدى قدرته على تطوير مهارات تحليلية وتجريبية, لا من خلال كميّة المعارف التي يمتلكها وقد تمّ تطويرها عبر حركة التعلم الاستكشافي باعتبارها استجابة لإخفاقات الطرق التقليدية المتبعة في التلقين والحفظ"[2]. "فالاستكشاف أساسا هو عملية تفكير بنائي أشبه بعمليات تكوين المفاهيم وتعديلها عند التعرض لخبرات جديدة, لذلك يشار إليها في التعليم المدرسي, لأن هدف هذا التعليم بشكل رئيسي هو تنمية تفكير الطالب وجعله إنسانًا منتجًا أكثر ممّا هو مستهلك"[3]، إنّ التعلم بالاستكشاف يساعد التلميذ على تخزين المعلومات بطريقة تجعله يستطيع استرجاعها بسهولة وقت ما يشاء, فهذه الطّريقة تخلق فيه حب الاطلاع والتعود على القراءة والاعتماد على النفس, ويمكن استخدام هذه الطريقة في معظم الدّروس، مع مراعاة قدراتهم, وللوصول إلى الهدف المطلوب يمر التعلّم عبر الخطوات التالية: "خطوات التفكير العصبي الشعور بالمشكلة، وخطوة الانتباه إلى أشياء أخرى في الموقف, وخطوة الومضة الفجائية من الاستبصار (التأكد من الحدس)"[1].

---

[1] ينظر: مركز نون للتأليف والترجمة, التدريس طرائق واستراتجياته, ص 99.

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم, معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس, مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي, الرباط, السنة الجامعية 2011, ص 147.

[3] سعد علي زاير, وسماء تركي داخل, اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية, ص 201.

[1] عبد اللطيف بن حسين فرج, طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين, ص 147.

مزايا طريقة الاستكشاف: اتسمت طريقة الاستكشاف بالمميزات التالية:

"1_ يكون المتعلم محور التعليمية, فهو منتجًا ومناقشًا ومبتكرًا حلول المشكلة الموجه له.

2_تزيد القدرة العقلية الإجمالية للمتعلم فيصبح قادرًا على النقد والتوقع"[2].

"3_ التعلم باكتشاف يساعد المدرسين على أن يحققوا توقعاتهم المهنية المرتبطة بعملهم كمدرسين جيدين"[3].

مآخذ طريقة الاستكشاف: من عيوب هذه الطريقة نذكر منها:

"1_ هو أن بعض المدرسين ليس لديهم ببساطة استعداد لهذه الطريقة ويصدق هذا على بعض التلاميذ, وقد لا يكون هذا هو الأسلوب الذي يناسب المعلم أو يناسب بعض التلاميذ.

2_ يمكن للتعلم بالاكتشاف أن يثير مشاعر عدم اليقين لدى التلاميذ والمدرسين, مما يهز الثقة في النفس عند الطرفين"[4].

"3_ يصعب استخدام هذا الأسلوب في الصفوف ذات الكثافة المرتفعة.

4_ لا يستطيع التلميذ في بداية تعلمه, اكتشاف كل شيء بدرجة كافية"[5].

---

[2] سعد علي زاير, وسماء تركي داخل, اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية, ص 202.

[3] ينظر: جابر عبد الحميد جابر, استراتيجيات التدريس والتعلم, دار الفكر العربي, القاهرة, ط 1, 1999, ص 279.

[4] السابق نفسه, ص 281.

[5] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرح, طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين, ص 145.

رابعا: أدوار المعلّم والمتعلّم في ظل المقاربة بالكفاءات

1_ دور المعلّم:

" لقد تغيّرت مكانة المدرّس البيداغوجيّة ودوره، لأنّ مكانة التّلميذ تغيّرت (أصبح في قلب العلاقة البيداغوجيّة)، وانتقلت موارد المعرفة إلى خارج المدرسة، وتضاعفت مصادرها. فانتقل المدرّس من دور ناقل المعرفة الوحيد إلى دور الوسيط والموجّه، وما عليه إذن إلاّ أن يتحرّر من مستلزمات المواد الدّراسيّة منفردة، وتبنّي مقاربات تعدّد المواد وتداخلها"[1].

وبعد أن كان هدفه في التّعليم، مقصورا على إكساب المعلومات في مجال أو مجالات معيّنة، "أصبح اليوم يسعى إلى تحقيق النّمو المتكامل لشخصيّة المتعلّم من جميع جوانبها (جسميًا، عقليًا، روحيًا، عاطفيًا، اجتماعيًا)، بل أبعد من ذلك، حيث يتناول تشخيص جوانب الضعف لدى المتعلّم، والتنبؤ بما يتوقع منه في المستقبل ومن ثمّ توجيهه لما يناسبه"[2].

_ "لكي يكتسب المتعلّم كفاءات عاليّة، لابد من مواجهته المستمرّة والمكثّفة لمشكلات تتميّز بالتّعقيد، والتّنويع، والواقعيّة.

_ التفاوض حول مشاريع المتعلّمين، ثمّ يقوم بتحفيزهم وتوجيههم وتقديم بعض المقترحات لهم لحلّ الوضعيّة الإدماجيّة"[3].

_ "عليه الاهتمام بتقييم أداء وإنجازات كلّ تلميذ بمفرده، حتّى يتعرّف احتياجاته ونقاط القوّة والضعف لدى كلّ منهم، ليعمل على مواجهتها، ومحاولة علاجها"[4].

---

(1) وزارة التّربية الوطنيّة، اللجنة الوطنيّة للمناهج، مارس, 2009، المرجعيّة العامة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربيّة رقم: 04/08 المؤرخ في 23 يناير 2008, ط 2016، ص 33.

(2) ينظر: كنزة بنعمر، فاطمة الخلوفي، تعليم اللّغة العربية والتعليم المتعدد، منشورات معهد الدّراسات والأبحاث للتعريب بالرّباط، ماي 2002، ج 1، ص 33 _ 34.

(3) ينظر، أحمد حسينة، الأدوار الجديدة للمعلّم من منظار المقاربة بالكفاءات

Dspaceiniv .setif .dz Numéro 16 Décembre 2012 ص 1 ، 4.

(4) ينظر، كوثر حسين كوجك وآخرون، تنويع التّدريس في الفصل، دليل المعلّم لتحسين طرق التّعليم والتّعلّم في مدارس الوطن العربي، (د ط)، مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدّول العربيّة، بيروت لبنان، 2008, ص 45.

إذن المعلّم هو المعني بالدّرجة الأولى، بتوفير الشروط الضروريّة لإنجاح العمليّة التّعلّميّة، وحتى يكون التّدريس فعّال وناجح، لابد له من الرّغبة والتّحمس لموضوع التّعليم فالإرادة هي التي تجعله ينخرط بشكل إيجابي، في العمليّة التّعليمية التّعلميّة، وبدونها تفشل جميع الجهود، مهما بلغت من الإتقان والإعداد.

2- دور المتعلّم :

لقد اهتمّت بيداغوجيا الكفاءات كثيرا بالمتعلّم، حيث جعلت منه محور العمليّة التّعلّميّة والفاعل الرئيسي في سيرورة الدّرس، وأدواره عبارة عن قدرات وملكات ذاتيّة أساسيّة ونوعيّة يتسلّح بها المتعلّم أثناء مواجهته لوضعيّة أو مشكلة ما وتتمثل في:

_ "لابد للمتعلّم أن يكون على وعي بفكرة تنويع التدريس وأهدافه، ويقتنع أن هذا لصالحه من أجل تعلّم أفضل.

_ أن يقوم بجميع الالتزامات، حتى يساعد المعلم في التعرف على نوع ذكائه وميوله وهوايته....إلخ.

_ عليه تقبل فكرة اختلاف المهام والأنشطة التي يقدّمها المعلّم لبعض منهم، وأن هذا لتحقيق أقصى درجات النّجاح، كلّ في ضوء خصائصه .

_ وإذا كان المعلّم يبذل الجهد لمساعدة التّلاميذ على التّقدّم والنّجاح، فعلى التلاميذ أنفسهم بذل الجهد لتحقيق هذا الهدف"[1].

"يختلف دور المتعلّم في بيداغوجيا الوضعيات عن دوره السابق، إذ يقطع صلته بالفرديّة وروح التّنافس، ليتحوّل إلى الانخراط في روح العمل الجماعي والمشاركة في تحقيق المشروع، والعمل على بناء كفاءات جديدة، والبرهنة على الكيفية التي يصل بها للحلّ والفهم، فهو متعاون وممارس ومفكّر"[2].

---

[1] ينظر: كوثر حسين كوجك، دليل المعلم تنويع التّدريس في الفصل، ص 46.

[2] أحمد حسينة، الأدوار الجديدة للمعلّم من منظار المقاربة بالكفاءات، ص 06.

فالعمل في منظور التّدريس بالكفاءات، يتطلّب تحليل التّغيرات التي تطرأ على وضعيّة وأدوار المتعلّم، كونه شريكا أساسيًا في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، حيث أنّه كلّما كان المتعلّم مطّلعًا على معنى العمل والمعارف المدرسيّة، يأخذ موقفا إيجابيا إزاء مدرّسه وينخرط بتلقائيّة لتفعيل العقد الدّيداكتيكي المقترح عليه.

الفصـــل الثانـــي

تعليمية التعبير الشفوي والكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات

أولا : مفهوم التعبير وأنواعه

ثانيا : تنمية المهارات اللغوية

ثالثا : الدراسة الميدانية لتعليميّة التعبير بنوعيه في ظل المقاربة بالكفاءات للسنة الثالثة من التعليم المتوسط

رابعا : توصيات واقتراحات

أولاً: مفهوم التعبير:

أ) لغة: جاء في لسان العرب في مادة عَبَرَ: "عبّر عمَّا في نفسه: أَعْرَبَ وبيّن, وعبّرَ عَنْهُ غيرهِ: عبِى فأعرب عنه، والاسم العُبْرةِ والعبارَةُ. والعِبَارةُ, وعبَّر عن فلان: تكلّمَ عنه واللّسان يعبّر عمَّا في الضَّمير"[1].

وورد في المعجم الوسيطْ: "عبَّر عمًا في نفسه وعن فلان: أعرب وبيّن بالكلام _ و _ به الأمر: إشتدّ عليه وبفلانٍ: شقّ عليه و _ أهلكه و _ الرؤيا: فسَّرها و _ فلانًا: أبكاه. ويقال: عبّر عنه: أبكاها"[2].

ب) اصطلاحًا: يعرف التعبير بأنه "القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاه بلغة سليمة وتصوير جميل, وهو الغاية من تعليم اللّغة ففروع اللّغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعية الشفهي والتحريري"[3].

ويعرّفه أحد الباحثين في قوله "التّعبير أن يتحدّث الإنسان أو يعبّر عمّا في نفسه من موضوعات تلقى عليه، أو عمّا يحسّ هو بالحاجة إلى الحديث عنه استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطّبيعة"[4].

ويقصد به أيضا بأنّه "عمل لغوي دقيق كلامًا أو كتابة، مراع للمقام مناسب لمقتضى الحال"[5].

ويعرّف التعبير أيضا بأنّه: "قدرة الإنسان على أداء ما في عقله ونفسه من معان وأحاسيس بعبارات واضحة صحيحة، فهو الملكة التي تقدح في ذهن الإنسان ليتمكن من

---

[1] ابن منضور، لسان العرب، دار المعارف, كورنيش النيل, القاهرة, ج, م ع, طبعة جديدة محققة ومشكولة, شكلاً كاملاً ج 31, مجلد 4, 1119, ص 2782.

[2] مجمع اللّغة العربية, المعجم الوسبط, ص 580.

[3] محمود علي السمان, التوجيه في تدريس اللّغة العربية, دار المعارف, القاهرة, (د ط), 1983, ص 243.

[4] علي جواد الطاهر, أصول تدريس اللغة العربية, دار الرائد العربي, بيروت, لبنان, ط 2, 1984, ص 38.

[5] علي أحمد مدكور, تدريس فنون اللّغة العربية, دار الفكر العربي, القاهرة, (د ط), 2006, ص 256.

الإفصاح عما يجول في خاطره بمرآة عاكسة للمواقف التي يتعرض إليها في حياته اليومية"[1].

يتّضح لنا من التعريفات السابقة أنّ التعبير هو الإفصاح والتوضيح عما تحتويه النفس من أفكار ومشاعر وأحاسيس بعبارات سليمة وواضحة سواء بالمحادثة أو الكتابة.

"وتتمثل أهمية التعبير في كونه وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة, فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يريد, وأن يفهم في الوقت نفسه ما يريد منه, وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحًا ودقيقًا إذ يتوقف على جودة التعبير وصحته, وضوح الاستقبال اللغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض والتشويش"[2]. "إنّ للتعبير منزلة كبيرة في حياة الطالب المتعلم والناس على حد سواء فهو ضروري من ضرورات الحياة إذ لا يمكن الاستغناء عنه في أي زمان أو مكان, وبه يرتبط الماضي بالحاضر"[3].

ومجمل القول" التعبير هو مظهر الكتابة عند المثقّف, وهو إلى جانب القراءة أساس هام في تكوين عقلية تلاميذنا وتطوير أفكارهم والسّير بثقافاتهم إلى مدارج السّمو والعمق والأصالة. وعنايتنا بهذا الدّرس تنشئ جيلاً صالحًا يستطيع أن يقول وأن يكتب في ذكاء وفي خير لرفعة هذا الوطن"[4].

2_1 أنواعه: يحتل التعبير مكانة متميزة في التعليم وعالم اللّغة العربية كما أنّه يعتبر وسيلة مهمة يعتمد عليها الأفراد في عملية التواصل والتفاهم.

ونظرا لأهميته ومكانته الرّاقية والمتميزة في التعليم وجب علينا الاعتناء والاهتمام به وإعطاؤه أولوية خاصة باعتباره فرع من فروع اللّغة العربية.

---

[1] سعد علي زاير, وسماء تركي داخل, اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية, ص 83.

[2] راتب قاسم قاسم عاشور, ومحمود فخري مقدادي, المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها وإستراتجيتها, دار المسيرة, عمان, الأردن, ط 3, 2013, ص 215.

[3] سعاد عبد الكريم الوائلي, طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير, ص 77.

[4] سامي الدهان, المرجع في تدريس اللّغة العربية للمدارس الإعدادية والثانوية, مكتبة أطلس, دمشق, (د ط), 1963, ص 174.

ويمكن تجسيد أقسام التعبير في النقاط التالية:

ينقسم التعبير من حيث الأداء والشكل إلى نوعين: التعبير الشفهي والتعبير التحريري

شفهي: ويسمى بالمنطوق به ويتمثل في جانب المحادثة, وكتابي :يتمثل في الجانب المكتوب .

كما أن التعبير الشفهي والكتابي يتنوع إلى: وظيفي . إبداعي.

التعبير الوظيفي: يقصد به التعبير عن المواقف الاجتماعية والغرض منه اتصال الناس ببعض لتنظيم حياتهم.

التعبير الإبداعي: يتميز بالفنية والإبداعية وانتقاء أسلوب مؤثر في السامع.

ومن هنا نتطرق لمعرفة ماهية التعبير بنوعيه:

2_1_ ماهية التعبير الشفوي:

2_1_1 مفهوم التعبير الشفوي (الشفهي): ويسمّى أيضًا الإنشاء الشفوي أو المحادثة فبواسطته يصبح المتعلّم مبدعًا وذلك لشعوره بالحريّة الكاملة في التعبير عما يجول في خاطره وأفكاره دون قيد أو خوف, ويعرّفه محمد عطية الإبراشي في قوله: "نقصد بالإنشاء الشفهي أو التعبير الشفهي أن يتكلم المتعلّم كلامًا شفهيًا متصلاً له معنى" [1].

ويرى البعض أنّ: " التعبير الشفوي يعتمد على المحادثة ولاسيما في المراحل الأولى من الدراسة الابتدائية وهي تعليم خاص وأساسي لتدريبهم على النطق الصحيح وإمدادهم بالمفردات التي تمدّهم للكتابة في الموضوعات التي تطرح, ويعتبر هذا التعبير مرآة النفس وذلك لكونه يعبّر عما يجول في الوجدان الإنساني من خواطر يعبّر عنها الفرد شفويًا وينتقي فيها أبلغ المعاني الرّفيعة وأجمل الألفاظ المعبّرة وأرقى التشبيهات والصور "[2].

ويقصد بالتعبير الشفوي كذلك "بأنّه العملية التي يتم من خلالها ترجمة الصور الذهنية التي تكونت في عقل المتعلّم نتيجة لمروره بموقف طبيعي أو مصطنع, أو تفاعله مع

---

[1] محمد عطية الإبراشي, أحدث الطرق في التربية لتدريس اللّغة العربية, مكتبة نهضة مصر بالفجالة, مصر, ط 1, 1948, ص 144.

[2] راتب قاسم عاشور, ومحمد فخري مقدادي, المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها, ص 218.

مثير أو صورة, إلى صورة منطوقة تعكس عددًا كبيرا من العمليات العقلية التي قام بها"[1].

يبدو أنّ الباحثين يتفقون في كون التعبير الشفوي هو التعبير عمًّا يجول في خاطر المتحدّث من خلال استخدام اللّسان, إذ يساعد على تخليص عامل الخجل الزائد الموجود عند المتحدث ويشجعه على مواجهة الآخرين والتحدث معهم.

"وتبدو أهمية التعبير الشفوي في أنّه أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره, والنّجاح فيه يحقق الكثير من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة "[2].

وللتعبير الشفوي صور كثيرة نعرض بعضها في:

1_ التعبير الحرّ: "وهو ميدان واسع لا حدود يفرضها المعلّم على المتعلّم فهو يطلق العنان لمشاعرهم وأفكارهم"[3].

2_ القصة: "وهي أفضل الوسائل والأساليب لتشجيع التلاميذ على التعبير, وتحبيبهم في دروسهم وإفادتهم منه, بشرط أن تكون القصص ملائمة لمدارك التلاميذ"[4].

3_ المناقشات والحوار الهادف: "وتتناول المناقشات موضوعات مختلفة تهمّ المتعلمين وتتّصل بحياتهم وظروفهم كما قد يعيد التلاميذ رواية قصة قصيرة يحكيها المعلّم لهم ويردّدها على مسامعهم, كما تتناول المناقشات موضوعات شاملة تهمّ المجتمع من الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعمرانية والسياسية وغيرها"[5].

1_2 أهداف التعبير الشفوي: يرمي تدريس التعبير الشفهي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الخاصة به إذ نجدها في معظم الكتب التي ألّفت حول تدريس اللّغة العربية وهي على النحو التالي:

---

[1] قضايا تربوية حول تعليم اللّغة العربية لمحمد حسن المرسى, وسمير عبد الوهاب ص 215.

[2] عبد العليم إبراهيم, الموجّة الفني لمدرسّ اللّغة العربية, دار المعارف, القاهرة, مصر, ط 14, 1991, ص 150.

[3] ينظر: فخر الدين عمر, طرق التدريس الخاصة باللّغة العربية والتربية الإسلامية, عالم الكتب, القاهرة ,مصر, ط2, 1420هـ, 2000م, ص 47.

[4] محمود علي الشمان, التوجيه في تدريس اللّغة العربة, ص 246.

[5] ينظر: زكريا إسماعيل, طرق تدريس اللّغة العربية, دار المعرفة الجامعية, مصر, (د ط), 2005, ص 183.

"_ تعويد التلاميذ التعبير عن أفكارهم بعبارات صحيحة.

_ تدريبهم على جودة النّطق وتمثيل المعنى.

_ تقوية ملاحظاتهم وتعويدهم سرعة الإجابة وصوابها.

_ تشجيعهم على الصراحة والجهر بالرأي أمام غيرهم من الناس"[1].

" أن يوّجه المتعلّم أسئلة واضحة إلى غيره حول موضوع يهم الآخرين ويجيب عليها.

_ أن يزداد نمو المهارات والقدرات الخاصة بالكلام لدى المتعلّم, والتي بدأت تنموا في المراحل التعليمية السابقة.

_ أن يستخدم المتعلّم الوقفة المناسبة والحركات المعّبرة أثناء التحدث"[2].

1_3 مهارات التعبير الشفوي: للتعبير الشفوي مهارات عديدة يمكن تلخيصها فيما يلي:

"_ نطق الألفاظ نطقًا سليمًا, مع إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

_ الانطلاق في الحديث دون تلعثم"[3].

"_ جذب انتباه المستمع وإثارته أثناء التحدث.

_ القدرة على إقناع الآخرين بإقامة الدليل والبرهان.

_ ضبط الحوار ومراعاة عدم خروجه عن موضوع التحدث.

_ تغطية موضوع التعبير الشفوي من جوانبه المختلفة.

_ تحري الدقة والأمانة في عرض الأفكار والآراء.

_ استخدام الحرية والصوت الموحي بالمعنى المراد.

_ إدارة الندوات والمناقشات والاشتراك فيها.

_ مراعاة آداب الحديث والحوار البناء.

_ القدرة على التعبير الشفهي بطلاقة"[1].

---

[1] محمد عطية الإبراشي, أحدث الطرق في التربية لتدريس اللّغة العربية, ص 144, 145.

[2] جمال مصطفى العيسوي, تعليم فنون اللّغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية إطار للممارسات التدريسية والمهنية, ص 26, 27.

[3] محمود علي السمان, التوجيه في تدريس اللّغة العربية, ص 251.

2_2 ماهية التعبير الكتابي:

2_2_1 مفهوم التعبير الكتابي: بدأ التواصل بين الإنسان وأخيه الإنسان بالمشافهة وبعد اكتشاف الكتابة أصبح التعبير الكتابي أيضًا وسيلة للاتصال وقد أطلق عليه أيضا لفظ التعبير التحريري. ويعرّف التعبير التحريري بعض المفكرين على أنه" الحصيلة النهائية لتعليم اللّغة العربية, ومبتغاها, أي أنّه الهدف الشامل لتعليم اللّغة, فكلّ فنون اللّغة وفروعها تصب في التعبير, ونحن عندما نعلّم المتعلّم الاستماع الجيّد, فإننا نقصد بذلك تقوية قدراته على التعبير التحريري"[2].

كما يرى البعض الآخر التعبير هو " نشاط لغوي يفصح فيه المتعلّم عمّا في ذهنه من أفكار ومشاعر وآراء تعبيرًا دقيقًا سليمًا ومنظمًا عن طريق الكتابة, فهو إذن خلاصة ما يتعلمه المتعلّم في مختلف مكونات اللّغة العربية "[3].

كما يعرّف أيضًا:" بأنّ المتعلّم يعبّر عما يدور في ذهنه من أفكار ومشاعر وآراء كتابةً, وتعكس هذه الكتابة غالبًا شخصية الكاتب ويستنشقُ منها أشياء كثيرة, كالقوة اللغوية والقوة البلاغية, والتمكن العلمي, وتسلسل الأفكار, وصحة المعلومات المكتوبة وغيرها"[4].

ومن هذه التعاريف نجد أن التعبير الكتابي هو نشاط إدماجي هام للمعارف والخبرات والقدرات والمهارات اللّغوية المكتسبة وهو مؤشر واضح لتحقيق الكفاءات المطلوبة.

"وهو وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره, ممن تفصله عنهم المسافات الزّمنية أو المكانية, والحاجة إليه ماسة في جميع المهن ومن صوره:

1- كتابة الأخبار, لاختيار أحسنها, وتقديمه إلى صحيفة الفصل, أو مجلة المدرسة.

2- جمع الصور والتعبير الكتابي عنها, وعرضها في الفصل, أو معرض المدرسة.

---

[1] زين كامل لخويسي, المهارات اللّغوية, دار المعرفة الجامعية, قناة السويس. مصر, 2009, ص 48.

[2] د, "سعد علي زاير","سماء تركي داخل", اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية ص 87.

[3] عبد الرحمان تومي, منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات, ص 123, 2008,

Generated by camscanner intsig. Com. 2008. p 123.

[4] زكريا إسماعيل, طرق تدريس اللّغة العربية, ص 184.

3- الإجابات التحريرية عن الأسئلة عقب القراءة الصامتة.

4- تلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة"[1].

5- "تأليف قصة في مجال مخصوص.

6- تحويل قصيدة شعرية إلى نثر.

7- كتابة الموضوعات الأخلاقية والاجتماعية.

8- إعداد كلمات لإلقائها في الإذاعة المدرسية في المناسبات المختلفة"[2].

2_ 2_ 2 أهداف التعبير الكتابي: يعتبر التعبير الكتابي وسيلة ضرورية للاتصال والتواصل مع الغير فله دور كبير في حياة الإنسان, إذ يمكن المتعلمين على ترجمة أفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأخطاء وتدريبهم على الكتابة بأسلوب يحتوي على الجمال الفني.

ويمكن تلخيص الأهداف العامة للتعبير الكتابي في النقاط التالية:[3]

_ تكوين القدرة على التمتع بالخبرات الواسعة المألوفة والغريبة والوعي بما فيها من قيم.

_ تنمية قوة الملاحظة والفهم الواضح كأساسين لإثراء التفكير وتعميق الخبرات الشخصية والتعبير عنها والاستفادة منها.

_ تكوين ملكة التفكير الواضح والمنظم في الأشياء والنظر ببصيرة ووعي.

_ تنمية القدرة على تنظيم الأفكار والمشاعر والتعبير عنها بفعالية.

_ السيطرة الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للغة وعلى ضوابط التعبير الكتابي ومكوناته كسلامة الجملة, والهجاء الصحيح واستخدام علامات الترقيم.

_ تزويد المتعلم بالمبادئ الأساسية والقواعد والتقنيات المختلفة التي تساعد على التعبير.

_ تمكين المتعلم من استثمار الثروة اللغوية التي يكتسبها في مكونات اللّغة العربية[1].

---

[1] عبد العليم إبراهيم, الموجه الفني لمدرس اللّغة العربية, ص 150.

[2] راتب قاسم عاشور, مجمد فخري مقدادي, المهارات القرائية والكتابية,"طرائق تدريسها وإستراتيجيتها", ص 219.

[3] أبو السعود سلامة أبو السعود, المنجد في التعبير, العلم والإيمان للنشر والتوزيع, كفر الشيخ, مصر, 2004, (د ط), ص 89_90.

2_2_3 مهارات التعبير الكتابي: يختص التعبير الكتابي بالمهارات التالية:

1_ "سلامة الكلام من الأخطاء الخطيّة والإملائية, واستخدام النقط وعلامات الترقيم صحيحة في مواضعها الصّحيحة.

2_ سمو التعبير والإجادة في التصوير"[2].

3_ "وضوح الصيغة الفنية في العبارات والتركيب.

4_ مراعاة الأمانة في تسجيل الأفكار والأساليب التي اكتسبها الكاتب واقتبسها من سواه"[3].

5_ "ادارك نوعية الموضوع وحدوده وتمييز ما هو مناسب أو غير مناسب"[4].

6_" سلامة المعاني والمعلومات والحقائق.

7_ تكامل المعاني.

8_ جمال المبنى والمعنى"[5].

ثانيا: تنميّة المهارات اللّغويّة:

تعتبر اللغة من أهمّ مقوّمات حياة الإنسان، فكانت محل اهتمام العلماء والباحثين حيث تناولتها الدّراسات بمختلف أبعادها،فهي أساس المعرفة التّعليميّة _التّعلميّة والحضارة البشريّة، فبواسطتها تنتقل الخبرات والمعلومات عبر الأجيال، وغايتها الأساسيّة تكمن في وظيفتها المتمثّلة في تحقيق الاتصال والتّواصل بين أفراد المجتمع، وتبادل الأفكار...

---

[1] عبد الرحمان التومي, منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات, ص 124.

[2] محمود على السمان, التوجيه في تدريس اللّغة العربية, ص 202.

[3] عبد المنعم أحمد بدران, التحصيل اللغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية, العلم والإيمان للنشر والتوزيع, كفر الشيخ, مصر, ط1, 2008, ص 26.

[4] على أحمد مدكور, تدريس فنون اللّغة العربية, ص 256.

[5] المرجع السابق, ص 256.

ولا يتأتّى ذلك التّواصل، إلاّ إذا كان تعبيره واضح وسليم، فالهدف الأساسي لتعليم اللغة العربيّة، هو إكساب المتعلّم القدرة على الاتصال اللّغوي بشكل صحيح.

كما تعدّ اللّغة، أداة للتّعبير والتّفاعل، فهي نشاط يقوم به الإنسان في استخدام مهاراتها خلال عمليّة التّواصل اللغوي، والتي تتمثّل في(الاستماع، التّحدّث، القراءة، الكتابة) ويجب الاهتمام بتنميتها، باعتبارها أساس التّعليم والتّعلّم، في مراحله المختلفة وعن طريقها يتزوّد المتعلّم بالمعرفة العلميّة.

1_ مهارة الاستماع:

1 _ 1 _ مفهوم الاستماع: قبل حديثنا عن تعريف الاستماع وجب علينا أن نقف عند كلّ مصطلح من هذه المصطلحات التي نجدها تتداخل فيما بينها مثل السّماع والإنصات، فبالرّغم من تداخل هاتين الكلمتين، إلاّ أنّه لكلّ مصطلح معنى يميّزه عن غيره .

فالسّماع "مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتيّة، من مصدر معيّن دون إعارتها انتباها مقصودا، كسماع صوت الطّائرة أو القطار..."[1].

أمّا الإنصات" فهو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان، من أجل تحقيق هدف معيّن. فالإنصات هو استماع مستمر"[2].

ونجد هناك من يعرّفه على أنّه "عمليّة معقّدة، يستوعب فيها الإنسان الأصوات المتناهيّة إليه ،عبر أذنه عن طريق العديد من المناشط الفيزيولوجيّة مثل سماع الأصوات والتّعرّف عليها وتمييزها وتفسيرها"[1].

ويعرّفه بيرس: "بأنّه عمليّة إيجابيّة – ليست سلبيّة – تتطلّب مجهودا كبيرا من المستمع، لتكوين رسالة مفهومة ممّا استمع إليه، وتتوقّف هذه العمليّة على معرفة الفرد بأنظمة اللّغة وقواعدها"[2].

---

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة. ص 83 – 84.

[2] المرجع نفسه، ص 85.

[1] حسن عبد الباري عص، فنون اللّغة العربيّة (تعليمها وتقويم تعلّمها)، ص 101.

[2] (بيرس 1988): نقلا عن جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللّغة العربيّة لتلاميذ الابتدائيّة، ص 39.

فمهارة الاستماع هي أولى المهارات اللغويّة، إذ نجده سابق للكلام، فالطفل يسمع أولا ثمّ يتكلّم، لذلك نلاحظ أنّ الإنسان يسمع أكثر ممّا يتحدّث.

"ويعدّ الاستماع جزءًا رئيسيًا في معظم برامج تعليم اللغات في الدول التي تقدّمت في هذا المضمار"[3].

"كما أثبتت دراسات كثيرة في أوروبا وأمريكا، إمكانية تفوق المتعلّم في الدّراسة كلّها تبعا لتفوقه في مهارات الاستماع، وأنّ المتعلّم عندما يتعرف على نمطه الاستماعي، فإنّه يستطيع أن يقوّم نفسه في الاستماع، وفي فنون اللّغة الأخرى"[4].

كما أنّ هذه المهارة، تفيده على فهم المعنى المقصود من الكلام الذي يسمعه من الآخرين، وتسهم بشكل إيجابي في حياة الفرد، ويستعملها في عدّة وظائف ولذلك يجب على كلّ شخص، أن يحاول جاهدا ليصبح مستمع جيّد، وذلك من خلال تركيزه الشديد للحديث.

1_ 2 _ أهداف الاستماع: له مجموعة من الأهداف، يمكن تلخيصها في النّقاط التّاليّة:

_ "أن يقدر المتعلّمون، على الاستماع كفن هام من فنون اللغة والاتّصال اللغوي.

_ أن يتخلّص المتعلّمون، من عادات الاستماع السيئ وأن تنمو لديهم المهارات الأساسيّة، والمفاهيم والاتّجاهات الضروريّة، لعادات الاستماع الجيّد"[5].

_ أن تنمو لديهم القدرة على توقع ما سيقوله المتكلّم، وإكمال الحديث فيما لو سكت.

_ أن يكونوا قادرين على تصنيف الحقائق والأفكار الواردة في المادة المسموعة، والمقارنة بينهما.

_ أن يكونوا قادرين على التفكير الإستنتاجي، والوصول إلى المعاني الضمنيّة في الحديث وتميّزها.

---

[3] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، ص 21.

[4] المرجع نفسه، ص 82.

[5] المرجع نفسه، ص 88.

_ أن يكونوا قادرين على الحكم على صدق محتوى المادّة المسموعة، في ضوء المعايير الموضوعيّة، التي تتمثّل في الخبرة الشّخصية، ونظام القيم والمعايير والواقع الاجتماعي وهدف المتحدّث من الحديث.

_ أن يكونوا قادرين على تقويم المحتوى تشخيصًا وعلاجًا"[1].

1_ 3_ مهارات الاستماع: هناك عدّة مهارات تسهم في نجاح عمليّة الاستماع، من أهمّها ما يلي:

_ "تحديد الفكرة العامة للمسموع.

_ ترتيب الأفكار الثانويّة وفقا لترتيب الأحداث.

_ تفسير ما يدور من أحداث في المواقف المختلفة"[2].

_ "ينطق الحروف والكلمات والجملة المسموعة نطقًا صحيحًا.

_ يستخلص المعنى من لغة الصوت.

_ يقوّم الكلام المنطوق مثل(الأسلوب، دقّة المعلومات، مستوى الإلقاء).

_ يفرّق بين الأحكام الشّخصيّة والحقائق.

_ ينقد طريقة التّعبير عن المعنى، من حيث (صحّة العبارة، وجودة الصّوت)"[3].

ويمكن تنميّة مهارة الاستماع لدى المتعلّم، بالعديد من الطّرق والوسائل منها، الانتباه للمتحدّث، والاستماع بعناية، واهتمام لما يُبثّ من حوله، والتّخلّص من كلّ الأمور والأشياء، التي تعمل على زيادة عامل التّشتت.

2 _ مهارة التّحدّث:

2 _ 1 _ مفهوم التّحدّث: هو عبارة عن "ترجمة شفهيّة، لما يدور في ذهن المتحدّث تعبيرا عن أفكاره أو مشاعره أو آرائه للآخرين، بطريقة تلاقي استحسانا وإعجابًا منهم، وهو ما يطلق عليه، فن نقل المشاعر والأحاسيس بطريقة جيّدة"[1].

---

[1] علي أحمد مدكور, تدريس فنون اللّغة العربية, ص 89.

[2] جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللّغة العربية، ص 51.

[3] علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، ص 91، 95.

وتعدّ هذه المهارة، من الوسائل الأساسيّة للتّعبير وذلك لشموليّتها، ويسرها في التّواصل بين الأفراد والجماعات.

2 _ 2 _ أهداف مهارة التّحدّث: من أهم أهداف مهارة التّحدّث ما يلي:

_ "تنمية قدرة المتعلّم على تنظيم الأفكار في وحدات لغويّة.

_ إثراء ثروته اللّفظيّة الشفهيّة.

_ تقويم روابط المعنى عنده"[2].

_ "زيادة مستوى الوعي اللّازم لتتبّع المتحدّث، واختيار مباينة المنطوقة حتى ينتهي منه المتحدّث .

_ عرض المعاني الملتصقة، والاطراد في معالجتها شفهيا بدون تلعثم وبغير انقطاع.

_ طول فترة التّحدّث، والتي تدلّ على التّمكن ممّا يراد التّحدّث فيه، ووفرة المباني الشفهيّة والمنطوقة "[3].

2_3 _ مهارات التحدّث: للتحدّث كونه وسيلة التّعاون الأساسيّة مهارات عديدة، نوجزها فيما يلي:

_ "القدرة على أن يخطب، أو يتحدّث في موضوع أمام زملائه، أو جماعة من النّاس.

_ التحضير لعقد ندوة وإدارتها.

_ القدرة على إعطاء التّعليمات والتّوجيهات.

_ القدرة على مجالسة النّاس ومجاملتهم بالحديث"[1].

_ "الجرأة في مخاطبة النّاس، ومواجهتهم والحديث إليهم دون تردّد أو خجل.

_ نّطق الأصوات واضحة جليّة عن طريق التّركيز عليها"[2].

---

[1] جمال مصطفى العيسوي, تدريس فنون اللّغة العربية, ص 38.

[2] علي أحمد مدكور, تدريس فنون اللّغة العربية, ص 117.

[3] حسن عبد الباري عصر، تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2005, ص 487.

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، ص 117، 118.

[2] فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، اليازوري، الأردن، عمان، 2006، ص 30.

ويمكننا تنميّة مهارة التّحدّث عن طريق القراءة و المطالعة المستمرّة، التي تزوّد المتعلّم بالمعارف المختلفة.

3_ مهارة القراءة:

3_ 1 _ مفهوم القراءة: "لمهارة القراءة أهميّة بالغة في حياة الإنسان، فهي أساس التّعليم وباب المعارف والخبرات، والقراءة مفتاح المعرفة وطريق الرّقي، ويقصد بالقراءة أن يستطيع القارئ نطق الكلمات نطقا سليما، وترجمة الرّموز المكتوبة إلى أفكار ومعان يتأثر بها ويستجيب لها"[3].

3 _ 2 _ خصائص القارئ الجيّد: يتميّز القارئ الجيّد بـ:

_"فهم معنى ما يقرأ.

_ يقرأ قراءة ناقدة، فيميّز بين الحقائق والآراء.

_ يميّز بين الأمور التي لها مساس بالقضيّة التي يتحدّث عنها الكاتب، والأمور التي لا علاقة لها بتلك القضيّة.

_ القارئ الجيّد يميّز صدق الانفعال والعاطفة وزائفهما"[4].

3 _ 3 _ أنواع القراءة: القراءة من حيث الشكل وطريقة الأداء نوعان:

3 _ 3_ 1_ القراءة الصامتة: والمراد بها القراءة السّريّة، "التي لا صوت فيها ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، فهي عمليّة فكريّة تقوم على التّعرف البصري للرّموز الكتابيّة ثمّ الإدراك العقلي لمدلولاتها"[1].

أو هي "نشاط بصري فكري غير مصاحب للصوت أو تحريك للشفاه يتحصّل القارئ من خلالها على المعاني والأفكار، بانتقال العين وحركة البصر فوق الكلمات، ولها عدّة فوائد نذكر منها:

---

[3] سمير عبد الوهاب، وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيّة (رؤية تربويّة)، الدقهليّة للطباعة والنشر، القاهرة، ط 2، 2004، ص 46، 47.

[4] داود عبده، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيا، مؤسّسة دار العلوم، الكويت، ط 1، 1979، ص 16، 17.

[1] محمود علي السّمان، التّوجيه في تدريس اللّغة العربيّة، ص 129.

_ تساعد على سرعة إدراك المعاني ودقّة الفهم .

_ تنمّي في الطّالب الميل إلى القراءة، وتشعره بالرّغبة إليها.

_ تعوّد القارئ على تركيز الانتباه، كما أنّها تنمّي دقّة الملاحظة لديه"[2].

3 _ 3 _ 2_ القراءة الجهريّة: "هي قراءة تشتمل على ما تتطلّبه القراءة الصّامتة، من تعرّف بصري لرموز الكتابة وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها، وتزيد عليها التّعبير الشفوي لهذه المدلولات والمعاني، بنطق الكلمات والجهر بها"[3].

"فالقراءة الجهرية أصعب من حيث الأداء من القراءة الصّامتة، وخصوصا بالنّسبة للتلميذ"[4]. ولها عدّة مزايا منها:

_ "القراءة الجهريّة، طريقة للتمرين على صحّتها وجودة النّطق، وحسن الأداء.

_ التّمرين على الانطلاق في التّعبير عن المعاني والأفكار، وذلك في الخطابة والحديث.

_ التّمرين على تطبيق قواعد اللغة العربيّة، ومخارج الحروف ومقاطع الجمل.

_ إفادة المنصت والسّامع، لأنها إحدى الوسائل التي يتمّ بواسطتها إيصال المعاني والأفكار"[1].

3 _ 4 _ أهداف القراءة: توجد للقراءة عدّة أهداف نلخّصها على النّحو التّالي:

_ "ينطق في القراءة الجهريّة، ليحقق حسن الأداء، ومراعاة التّقويم والملائمة.

_ يقرأ قراءة صامتة سليمة، بسرعة مناسبة، مع فهم المقروء جيّدا.

_ يضبط الكلمات التي يتحدّث بها ضبطًا سليمًا.

_ يميّز بين الرئيسي والثّانوي، فيما يسمع أو يقرأ.

---

[2] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص 111.

[3] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 69.

[4] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، ص 113.

[1] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية ، ص 114.

_ يعرف آداب الحديث، والحوار والمناظرة.

_ تزداد معارفه ومعلوماته العامة، في المجالات المختلفة.

_ يكتسب المهارات الأساسيّة في جمع المعلومات، واستخدام المراجع وبطاقات المكتبة"[2].

3_5_ مهارات القراءة:

تتمثّل المهارات والقدرات التي يكتسبها المتعلّم من القراءة فيما يلي:

_"القدرة على فهم المقروء.

_ القدرة على تعيين موضوع المعلومات المختلفة من القطعة.

_ القدرة على اختيار مادة القراءة وتقويمها.

_ القدرة على الاحتفاظ بما يقرأ.

_ القدرة على إدراك الأفكار الرّئيسيّة في القطعة ومعرفة الفكرة العامّة منها.

_ القدرة على الفهم السّريع "[3].

_"التّمكن من تحديد هدف الكاتب وتتبع التّعليمات والسرعة في القراءة الصّامتة والجهريّة.

_ تنمية الثروة اللغويّة بكلّ مقوّماتها ومظاهرها.

_ القدرة على استخدام المعاجم ودوائر المعارف"[1].

تعتبر القراءة من أهم المهارات المكتسبة، التي تحقّق النّجاح والتّفوق لدى المتعلّم في حياته العمليّة والتّعلّميّة، حيث تُنمّى مهارة القراءة لديه، من خلال التركيز والتّدبر في معاني الكلمات، ومن هنا وجب على المعلّمين القائمين على تعليم اللغة العربيّة، تنمية مهارة القراءة لدى المتعلّمين، من خلال تدريبهم على القراءة بنوعيها الصامتة والجهريّة، وتمكينهم من قراءة معبّرة وممثّلة، سليمة ومسترسلة.

---

[2] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعدّدة التّدريس والتّقويم، وزارة الثقافة, الهيئة العامة السورية للكتاب، ط 1، 2011، ص 34.

[3] ينظر، زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص 119.

[1] عبد المنعم أحمد بدران، التّحصيل اللغوي وطرق تنميته، دراسة ميدانيّة، ص 23.

4_ مهارة الكتابة:

4 _ 1 _ مفهوم الكتابة:

تعتبر الكتابة نشاطا فكريا وحركيا للتعبير عمّا يريده الشخص، وهو مهارة مهمّة من مهارات اللغة، وهو فن لغوي ووسيلة اتصال لا تقلّ أهميّة عن الحديث أو القراءة.

ويمكن تعريف الكتابة بأنّها "رسم الحروف وكتابتها بشكل واضح، بحيث يسمح للقارئ، التّعرف عليها وفهم مدلولاتها ومضامينها"[2].

وثمّة من يرى أنّها "ترجمة للفكر، ونقل للمشاعر، ووصف للتّجارب، وتسجيل للأحداث وفق رموز مكتوبة، متعارف عليها بين أبناء الأمّة المتكلّمين والقارئين والكاتبين، ولها قواعد ثابتة وأسس علميّة، تراعي الذّات والحدث والأداة، حتى تكون في الإطار الفكري والعلمي، ليتمّ تداولها وفق نظام معيّن متعارف عليه، لتحمل إنجازات الأمّة من علوم ومعارف وخبرات وشعور وغير ذلك"[3].

وهناك من يعرّفها" على أنّها نشاط اتصالي محمول، من المرسل (الكاتب)، إلى المستقبل (القارئ)، على مجموعة من الأسس والمبادئ العامة، التي تمثل في جوهرها الغاية القصوى من استعمال اللّغة"[1].

تعتبر الكتابة نشاطًا فكريًا وحركيًّا للتّعبير عمّا يريده الشّخص، ومهارة من مهارات اللغة، وهي فن لغوي ووسيلة اتّصال لا تقلّ أهميّة عن الحديث أو القراءة، وهي تدوين الكلمات، أو رسم الرّموز عن طريق أشكال مترابطة مع بعضها البعض، وفق نظام معيّن.

4_ 2_ أهداف الكتابة:

تتمحور الكتابة حول مجموعة من الأهداف، تتمثل في النّقاط التّالية:

_ "أن يكتب جملا قصيرة في حدود خمس كلمات، في التّعبير عن مشاهدته.

---

[2] محمد رجب النّجار وآخرون، الكتابة العربيّة مهاراتها وفنونها، مكتبة دار العروبة للنّشر والتّوزيع، الكويت, ط 1، 2001، ص 14، 15.

[3] فخري خليل النّجار، الأسس الفنيّة للكتابة والتّعبير، دار صفاء للنّشر والتّوزيع ، عمان، ط 1، 2011، ص 69.

[1] إبراهيم خليل، وامتنان الصمادي، فن الكتابة والتّعبير، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 2، 2009، ص 15.

_ أن يستخدم من علامات التّرقيم، النّقطة والفاصلة.

_ أن يكتب ملخّصًا لموضوع قرأه.

_ تعويد الطّلاب على الطّلاقة التّعبيريّة الكتابيّة، في المواقف المختلفة.

_ توظيف ما لديه من معلومات عن اللغة وقواعدها، في مواقف كتابيّة مختلفة.

_ تنميّة ذوق المتعلّمين من خلال الكتابة.

_ تنميّة قوّة الملاحظة، وتعويد الطّلاب على الدّقة في التّعبير"[2].

4_ 3_ مهارات الكتابة : تتضمن الكتابة عددا من المهارات ندرجها في ما يلي:

_ "رسم الكلمات رسما صحيحًا.

_ الدّقة في كتابة الكلمات ،التي تشتمل على حروف تكتب ولا تنطق، وأصوات تنطق ولا تكتب.

_ مراعاة القواعد الإملائيّة الأساسيّة.

_ مراعاة علامات التّرقيم.

_ سرعة الكتابة وسلامتها"[1].

ولتنمية هذه المهارات لابدّ من القراءة المتعدّدة للكتب، التي تُمكِّن المتعلّم من فهم أشكال الكتابة المختلفة، والتّدريب المستمر على الضّوابط الإملائيّة لها.

ثالثا: الدراسة الميدانية لتعليميّة التعبير بنوعيه في ظل المقاربة بالكفاءات للسنة الثالثة متوسط:

1_ مناقشة وتحليل نتائج الاستبيان:

1_ 1_ منهج الدّراسة: إنّ مناهج البحث عديدة ومتنوّعة ومتباينة، بتباين الموضوعات المعالجة والمشكلات المطروحة، ولا يمكن لأي باحث في أيّ علم من العلوم، أن يتوصّل إلى استنتاجات واستدلالات صادقة، قابلة لتّعميم ما لم يعتمد منهجًا محدّدًا، يمكّنه من

---

[2] ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفيّة والإبداعيّة، المجالات، المهارات، الأنشطة، التّقويم، دار المسيرة, عمان، الأردن، ط 1، 2010، ص 39، 40.

[1] سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيّة، رؤية تربويّة، ص 113.

وصف وشرح وتحليل الأبعاد المختلفة للمشكلة التي يتناولها بالبحث والدّراسة، والمنهج يعرّف "بأنّه من التّنظيم الصّحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إمّا من أجل التّعرّف على حقائق مجهولة، أو البرهنة على حقائق لا يعرفها النّاس"[2].

ولقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج التكاملي، الذي يعدّ من أكثر البحوث التّربويّة انتشارًا إذ "يعتبر طريقة لوصف الظاهرة المدروسة، وتصويرها كميًّا عن طريق جمع المعلومات المقنّنة عن المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدّراسة الدّقيقة "[3] .

1_ 2_ عيّنة الدّراسة: وتمثّلت في أساتذة اللغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط، والبالغ عددهم إثنى عشرة 12 أستاذًا، وتلاميذ السّنة الثالثة من التعليم المتوسط، والبالغ عددهم 103 تلميذا، وقد تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة،دون قيد أو شرط،وهم موزعون على أربع متوسطات وهي:

كعب بن مالك، الشهيد شيشي بوبكر، لكحل أحمد السعيد، المجاهد بورزق عبد المجيد.

1_ 3_ أدوات البحث: لقد استخدمنا الاستبيان في دراستنا التّطبيقيّة، كأداة من أدوات القياس

وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة خصّصت للوصول إلى أهداف البحث، إذ تنوعت أسئلته مابين أسئلة مفتوحة، تعمل على إعطاء الحريّة التّامّة للمستجوب، بتقديم آرائه وأفكاره وتوسّعه فيها، ممّا ساعدنا في تحليل النّتائج، وجمع المادة الميدانيّة.

وأسئلة مغلقة، تتطلّب إجابة محدّدة، وتتمثّل في الإشارة أو الرّموز، كأسئلة بنعم أو لا.

فمن خلال هذا الاستبيان، حاولنا إلقاء الضوء على نشاط التعبير(الكتابي والشفوي) في ظل المقاربة بالكفاءات.

1_ 4_ أداة المعالجة الإحصائية: اعتمدنا في دراستنا على النسبة المئوية باعتبارها أداة لمعالجة البيانات وفقًا للعملية الآتية:

---

[2] محمد زيان عم، البحث العلمي مناهجه وتقنياته، ط 2، دار المشرق العربي، جدّة، السعوديّة، 1983، ص 48.

[3] عمّار عوايدي، تطبيقات المنهج العلمي في الدّراسات الاجتماعيّة، ديوان مطبوعات الجامعة الجزائريّة، ص 130.

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{عدد العيينة}}$$

1_ 5 _ تحليل الاستبيانات الموجّهة للأساتذة والتلاميذ:

1_ 5_ 1_ تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة:

_ المحور الأول: البيانات الشخصية:

_ السؤال الأول: موزع على أفراد العيّنة حسب الجنس:

الجنس	التّكرار	النسبة المئوية
ذكـــــر	03	% 25
أنثــى	09	%75
المجمـــــــوع	12	% 100

من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة الإناث 75% وهي أعلى من نسبة الذكور والتي قدّرت بـ : 25%, وهذا يدل على طغيان العنصر الأنثوي على قطاع التّعليم.

_ السؤال الثاني: موزع على أفراد العينة حسب السن:

السن	التّكرار	النسبة المئوية
30 - 40	10	%88.33
40 - 50	01	% 8.33
50 - 60	01	% 8.33
المجمـــــــوع	12	100%

يتّضح لنا من خلال الجدول أنّ معظم الأساتذة تتراوح أعمارهم بين (30 - 40 سنة)

حيث قدّرت نسبتهم بـ : 88.33%، أمّا النسبة الباقية فقد قسّمت بالتّساوي بين فئتين وهي من (40 - 50 سنة) و (50 - 60 سنة).

_ السؤال الثالث: خصّص لمعرفة الخبرة المهنيّة:

سنوات التدريس	التّكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	00	%00.00
ما بين5 و 10 سنوات	04	% 33.33
أكثر من 10 سنوات	08	% 66.67
المجمـــــــــوع	12	100%

من خلال هذا الجدول نلاحظ أنّ أكبر نسبة تدريس، كانت لعدد أكبر من الأساتذة، الذين درّسوا لأكثر من 10 سنوات، أمّا النسبة المتبقيّة فكانت للذين درسوا مابين 05 و 10 سنوات، وهذا ما يؤكّد دور الأقدميّة في العمل.

_ السؤال الرابع: خصّص لمعرفة الشهادة المتحصل عليها:

نلاحظ أنّ معظم الأساتذة حاصّلين على شهادة ليسانس والتي تمثل نسبة 66.67 % في حين نجد أنّ نسبة الأساتذة الحاصّلين على شهادة الماستر بلغت 8.33%، وهي نفس النسبة بالنسبة للأساتذة المتخرجين من المعاهد التكنولوجيّة، أمّا الأساتذة خريجي المدارس العليا فنسبتهم 16.67%.

_ المحور الثاني:البيانات المتعلقة بمعرفة جدوى المناهج الجديدة :

_ السؤال الخامس: وكان عن مدى نجاح المقاربة بالكفاءات:

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
05	هل التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات أنجع من التدريس عن	نعم	11	%91.67
		لا	01	%8.33

	طريق المقاربة بالأهداف؟	المجموع	12	%100

يتبيّن من خلال الجدول أنّ نسبة 8.33 % من الأساتذة يرون بأنّ التّدريس بالأهداف أنجع من التدريس بالكفاءات، أمّا النسبة المتبقيّة، والتي قدّرت بـ : 91.67 % وهي أعلى نسبة فيرون أنّ المقاربة بالكفاءات هي الأنجع و الأمثل في التدريس، والسبب في ذلك يرجع إلى أنّ طريقة التّدريس بالكفاءات، تجعل المتعلّم محور العمليّة التعليميّة _ التعلميّة، وبالتالي فهو الفاعل والفعّال فيها، فيصبح أكثر تشويقا، وتعطى له فرصة المشاركة وإظهار قدراته وتنميتها.

_ السؤال السادس: وخصّص لمعرفة الجديد الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات فيما يخصّ التعبير.

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
06	هل جاءت المقاربة بالكفاءات بالجديد فيما يخص التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي (فهم المنطوق و إنتاج المكتوب)؟	نعم	11	%91.67
		لا	01	%8.33
		المجموع	12	%100

تُظهر النّتائج أنّ إصلاح المنظومة التربويّة، بتبني نظام التدريس بالمقاربة بالكفاءات أحدث تغييرا، والنسبة الأعلى وافقت على ذلك، وقد قدّرت بـ : 91.67 % حيث يكمن الجديد بنظرهم في تكامل الميادين الثلاثة، وخاصّة بين المنطوق وإنتاج المكتوب، كما يجدونه في نص المنطوق، وطريقة إلقاء النّص على مسامع المتعلّمين، بعدما كان يطالعه في البيت، ويناقشه في القسم، أمّا عن إنتاج المكتوب فأصبح المتعلّم يمارس التقنيّة داخل القسم ثمّ يقيّمها ويثمّنها ويصل إلى المنتوج المطلوب. إلاّ أنّ البعض لا يرون بأنّها جاءت بالجديد وكانت نسبتهم 8.33%.

_ السؤال السابع: وقد خصّص لمعرفة رأي الأساتذة في المناهج الجديدة.

يرى بعض الأساتذة، أنّ للمناهج الجديدة إيجابيات كثيرة، فهي تحمل زادًا معرفيًّا ثريًّا وقويًّا مواكبًا للعصر، لكن تجسيده على أرض الواقع لا يزال حلمًا، وهم يسعون جاهدين وراء تحقيقه، إلاّ أنّ بعضهم يرى أنّ المناهج الجديدة تستحقّ المراجعة والتّعديل، خاصّة مع هذا الجيل، وهناك من خصّص للمناهج سلبيات تكمن في طولها، وعدم إمكانيّة تطبيقها مع الظروف المحيطة بهم، وأنّ إيجابياتها تكمن في معالجة واقع المتعلّم.

_ السؤال الثامن: وخصّص لمعرفة مستوى تحسّن المتعلّمين في ظل تطبيق المناهج الجديدة:

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
08	هل تجد في تطبيقها تحسنًا فعليًّا في مستوى المتعلّمين ؟	نعم	03	%25
		لا	03	%25
		أحيانًا	06	%50
		المجموع	12	%100

من خلال الجدول وإجابات الأساتذة، تبيّن لنا أنّ نسبة الذين أقرّوا بوجود تحسّن فعلي في مستوى المتعلّمين من خلال تطبيق المقاربة بالكفاءات 25%، ونفس النّسبة كانت للذين نفوا ذلك، والنّسبة الأكبر والتي قدّرت بـ: 50% فقد كانت للأساتذة الذين يرون التّحسن مرّة، والإخفاق مرّة أخرى .

وهنا يمكننا القول بأنّ عدم وجود التّحسّن الفعلي في مستوى المتعلّمين يعود إلى عدم دراية واطلاع بعض الأساتذة على المناهج الجديدة، وطريقة العمل بها.

_ السؤال التاسع: وقد خصّص لمعرفة أهم الطرق التي يعتمد عليها الأستاذ في نشاط التّعبير.

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
09	ما هي الطريقة التي تعتمد عليها في تعليم نشاط التّعبير (فهم المنطوق وإنتاج المكتوب)؟	طريقة حلّ المشكلات	07	%33.33
		طريقة المناقشة	09	%42.86
		طريقة الاستكشاف	05	%23.81
		المجموع	21	%100

والجدير بالذكر في هذا الجدول أنّ الإجابات التي رأت بأنّ الطّريقة الأكثر استعمالا هي طريقة المناقشة ومثّلت نسبتها بـ: 42.36% ، حيث اعترف معظمهم بأنّها الطريقة المثلى التي تتماشى مع معظم الدّروس، خاصة درس فهم المنطوق، باعتبار أنّ المتعلّم يوضع في وضعيّة نقاش، وتبادل الأفكار فيما بينهم، وهذا ما يساعدهم على اكتساب معارف جديدة من خلال وجهة نظر كلّ منهم ووصولهم إلى الحلّ المطلوب، أمّا طريقة حل المشكلات فقد جاءت في المرتبة الثانيّة بنسبة 33.33 % ، وقد صرّح بعض الأساتذة بأنّها طريقة تتماشى مع التّدريس بالكفاءات، من حيث وضع المتعلّم في وضعيّة مشكلة تدعوه لإيجاد حل لها، وهذه الإستراتيجية تُعتمد خاصّة في التعبير الكتابي (الوضعيّة الإدماجيّة)، أمّا البقيّة فقد اختارت طريقة الاستكشاف وكانت نسبتهم 23.81% .

ويمكن القول أنّ كلّ هذه الطرائق المذكورة تساهم في جعل عمليّة تدريس التّعبير بنوعيه ناجحة وتجعل المتعلّمين أكثر حيويّة ونشاطا.

ـ السؤال العاشر: وكان حول الحجم السّاعي المخصّص لتدريس اللّغة العربيّة.

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%

10	هل الحجم السّاعي المخصّص لتدريس نشاطات اللغة العربيّة ؟	كافي	05	%41.67
		غير كافي	07	%58.33
		المجموع	12	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين يرون أنّ الزّمن المخصّص لتدريس نشاطات اللغة العربيّة كاف 41.67%، حيث يرون أنّ تقسيم المنهاج للأنشطة هو تقسيم منطقي ومدروس، وبمقارنته مع الحجم السّاعي للجيل القديم يتّضح بأنّه كافي، أمّا الأساتذة المتبقون وهم بنسبة 58.33% فهم يشتكون من قلّة السّاعات المخصّصة للتدريس، وذلك بسبب تأجيل النّشاط في بعض الأحيان لقصر الوقت، وعدم تحقيق الكفاءات المسطّرة، كما أنّه في بعض الأحيان يعجز المتعلّمون في فهم المنطوق عن تحديد محتوى النّص، ممّا يستدعي تبسيطه بأسئلة سهلة، فلا يتسنّى للأستاذ توجيه و افهام كل متعلّم على حدى نظرا لكثرتهم، وهذا ما يؤدّي إلى تضييع الوقت.

_ السؤال الحادي عشر: وخصّص لمعرفة علاقة نشاط التّعبير مع بقيّة أنشطة اللغة العربيّة الأخرى .

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
11	هل لنشاط التّعبير (فهم المنطوق وإنتاج المكتوب) علاقة مع بقيّة أنشطة اللغة العربيّة الأخرى ؟	نعم	12	%100
		لا	00	%00
		المجموع	12	%100

يتبيّن من خلال الجدول أنّ جميع الأساتذة يتّفقون على أنّ نشاط التعبير له علاقة مع بقيّة أنشطة اللغة العربيّة الأخرى بنسبة 100 %.

حيث يقوم التعبير بالجمع بين هذه الأنشطة، التي تهدف إليه، وتنتهي به، و كلّ هذه المقاطع مترابطة فيما بينها، والمتعلم يستقي زاده منها، ويبني عليها.

_ السؤال الثاني عشر: ويظهر الطّريقة التي يستعملها الأساتذة أثناء تقويم أعمال المتعلّمين لنشاط التعبير .

وقد وجدنا أنّ أهم طريقة يستعملها الأستاذ في تصحيحه، تعتمد على: المنهجيّة السليمة الوجاهة، سلامة اللغة، ترتيب الأفكار، التّقيد بالمطلوب، هذا فيما يخص إنتاج المكتوب أمّا عن الطريقة المتّبعة في تقويم فهم المنطوق، فتكون على مدى لغته السّليمة وطريقة المناقشة، ومدى استجابة المتعلّمين لها.

_ السؤال الثالث عشر: وكان حول أهم الصعوبات التي تعترض نشاط التعبير (فهم المنطوق وإنتاج المكتوب).

وحسب رأي بعض الأساتذة كانت هناك بعض الصعوبات التي تعرقل نجاح هذا النّشاط منها :

_ عدم الاستماع للنص وإعادته شفهيًا.

_ انعدام المطالعة الحرّة، وبالتالي فقدان الرّصيد اللغوي.

_ انعدام القابليّة على الكتابة في إنتاج المكتوب.

_ الخجل من المواجهة في إنتاج المنطوق.

_ عدم فهم التعليمة، وعدم إدراك المطلوب منها وتحديده بدقّة.

_ عدم القدرة على تنظيم الأفكار وتسلسلها.

_ عدم تمكنهم من استعمال اللغة الفصيحة بطلاقة.

_ السؤال الرابع عشر: والذي بيّن لنا مدى نسبة تفاعل المتعلّمين مع الدروس التعبير.

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
14	ما مدى نسبة تفاعل المتعلّمين مع دروس التعبير (فهم المنطوق وإنتاج المكتوب) ؟	جيدة	01	%8.33
		متوسّطة	08	%66.67
		ضعيفة	03	%25
		المجموع	12	%100

تبيّن النتائج الممثلة في الجدول، مدى نسبة تفاعل المتعلّمين في نشاطي التعبير بنوعيه وقد أخذت الفئة المتوسّطة أعلى نسبة قدّرت بـ: 66.67% ، أمّا أضعف نسبة وهي 8.33% فكانت من نصيب المتفاعلين والمساهمين بشكل جيد وفعّال، وهي نسبة ضعيفة جدا وربما يرجع السّبب في ذلك، إلى عدم حيويّة المتعلّمين، أو إلى عدم كفاءة ومهارة الأستاذ في طريقة تقديمه للدرس، أمّا النسبة المتبقيّة وهي 25% فقد عادت إلى المتعلّمين الذين كان تفاعلهم مع دروس التّعبير ضعيفًا.

_ السؤال الخامس عشر: وقد تعلّق بارتباط مواضيع التّعبير بواقع المتعلم المعاش .

اتّضح لنا من خلال إجابات الأساتذة أنّ جل المقاطع التّعليميّة، وخاصّة المواضيع المتعلّقة بفهم المنطوق، وإنتاج المكتوب، لها علاقة بواقع المتعلّم المعاش، إلاّ أنّ قدرة المتعلّم على التعبير الشفوي والكتابي تحتاج إلى تفاعل مع هذا الواقع، لكن هناك بعض الأساتذة يرون أنّ بعض النّصوص، ترتبط بواقع المتعلّم المعاش، إلاّ أنّها بمثابة حاجز تمنعه عن الفهم والاستيعاب، وقد تعيقه من ملأ زاده المعرفي.

_ السؤال السادس عشر: ويبيّن لنا مدى استطاعة المتعلّم وقدرته على التّعبير باللغة العربيّة الفصحى والسليمة .

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%

16	هل يستطيع المتعلّم التّعبير باللغة العربيّة الفصحى السليمة ؟	نعم	01	%8.33
		لا	11	%91.67
		المجموع	12	%100

من خلال الجدول يتّضح لنا أنّ أغلبيّة المتعلّمين لا يتقنون اللغة العربيّة السّليمة، وكانت نسبتهم 91.67% ، كما نجدهم يعانون من تداخل العاميّة والعربيّة في جل تعبيراتهم، لدرجة أنّه في كثير من الأحيان يطلب المتعلّم من أستاذه شرح كلمة عربيّة فصحى بالعاميّة، وكأنّها لغة أجنبيّة، وهذا راجع إلى ترك المطالعة من المراحل الأولى للتعليم، إضافة إلى عدم مطالعتهم خارج المؤسّسة التربويّة، وعدم تعويدهم على تكوين جملة بسيطة سليمة، أمّا النّسبة القليلة المتبقيّة والمقدّرة بـ: 8.33% ، فهم القادرين على التّعبير باللغة العربيّة الفصحى .

_ السؤال السابع عشر: والهدف منه معرفة المكان الأنسب لتحرير مواضيع التّعبير.

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
17	في رأيك ما هو المكان الأنسب للتلميذ في تحرير مواضيع التّعبير ؟	البيت	01	%8.33
		القسم	11	%91.67
		المجموع	12	%100

لقد لاحظنا من خلال النّتائج المبيّنة في الجدول أنّ معظم الأساتذة يفضّلون القسم في تحرير مواضيع التعبير على البيت بنسبة 91.67% ، وهذا راجع إلا أنّ بعض المتعلّمين قد ينقلون المواضيع من مصادر أخرى، ممّا يعود بالضّرر عليهم، كما أنّ التّعبير داخل القسم يمكّنه من التّفاعل مع زملائه، كما يقوم الأستاذ بتوجيهه وتحفيزه وشرح ما صَعُبَ عليه، إلاّ أنّ هناك نسبة قليلة قدرت بـ: 8.33% ، فظلّت في أن يكون تحرير موضوع التعبير في البيت، وذلك لضيق الوقت، حتّى يتسنّى لهم التّركيز أكثر، وتوفير الوقت الكافي للتّفكير.

وهنا يمكننا القول بأنّ المكان الأفضل للتلميذ في تحرير مواضيع التعبير هو القسم، حيث يتعلّم الاعتماد على نفسه، والثّقة على القدرة بتحرير موضوع بنفسه، وبهذا يكون المنهاج قد حققّ أهدافه المسطّرة.

_ السؤال الثامن عشر: ويهدف إلى معرفة الطّريقة التي تصحح بها مواضيع التّعبير.

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
18	هل تصحح مواضيع التّعبير بطرقة جماعيّة أم فرديّة ؟	جماعيّة	11	%91.67
		فرديّة	01	%8.33
		المجموع	12	%100

في هذا الجدول أجمع أغلب المستجوبين على أنّ طريقة التّصحيح الجماعي هي الطّريقة المتّبعة بنسبة 91.67% ، وهذا لأنها تجعل المتعلّم فعّالا ومشاركًا، من خلال مناقشة أخطائهم، وبذلك يستفيدون من بعضهم البعض، كما يتجنبون تكرار الخطأ والوقوع فيه مرّة أخرى، أمّا الفئة الضئيلة المتبقيّة وهي بنسبة 8.33%, فترى أنّ الطريقة الفرديّة أفضل وأنجع، لأنّها تجعل المتعلّم يتحمّل مسؤولية أخطائه، ويتجنّب الاعتماد على زملائه في تصحيح أخطائه، بل يقتنع بنقائصه ويعالجها بمفرده مع أستاذه.

_ السؤال التّاسع عشر: والهدف منه معرفة الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون أثناء تعبيراتهم الشفويّة والكتابيّة .

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
19	ما هي أكثر الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون أثناء تعبيراتهم الشفويّة والكتابيّة ؟	إملائيّة	12	%40
		نحويّة	07	%23.33
		صرفيّة	03	%10
		تعبيريّة	08	%26.67
		المجموع	30	%100

بيّن لنا الجدول أعلاه أنّ أغلب الأساتذة يتّفقون على أنّ الأخطاء الإملائيّة هي التي يقع فيها المتعلّمون أثناء تعبيراتهم الكتابيّة، بنسبة 40% ، ولعلّ السبب يعود إلى ضعف المتعلّم أو عزوف المتعلّمين عن تكرار الأخطاء المشار إليها مسبقا، أمّا الأخطاء التّعبيرية فهي من احتلّ المرتبة الثّانية بنسبة

26.67% ، والسبب يعود إلى إهمال جانب المطالعة سواء من قبل المتعلّمين أو المعلّمين، إلى جانب إهمال النقاش والحوار باللغة العربية الفصحى داخل القسم، أمّا عن الأخطاء النّحويّة والتي أخذت نسبة 23.33% فيكمن الضعف فيها إلى عدم فهم دروس الظّواهر اللغوية، وتعود أسباب ذلك إمّا إلى عدم كفاءة الأستاذ في إيصال الفكرة مناسبة إلى المتعلّم ،أو عزوف المتعلّم عن التلقي، أمّا الأخطاء الصرفية والتي كانت نسبتها قليلة مقارنة مع سابقيها 10% إلاّ أنها كبيرة بالنّظر إلى مستوى المتعلّمين التعليمي، والسبب يعود إلى قاعدة المتعلّم الهشّة .

_ السؤال العشرون: ويهدف إلى معرفة أهم الاقتراحات التي يقدّمها الأستاذ من أجل تحسين أداء المتعلمين في نشاط التعبير .

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
20	هل لديك اقتراحات من أجل تحسين أداء المتعلّمين في نشاطي التّعبير ؟	نعم	11	%91.67
		لا	01	%8.33
		المجموع	12	%100

من خلال الجدول لاحظنا أنّ أغلب الأساتذة قالوا بأنّ لديهم اقتراحات من أجل تحسين أداء المتعلّمين في نشاطي التّعبير وقد بلغت نسبتهم 91.67% ، وكانت هذه الاقتراحات:

_ الإكثار من حصص التعبير للتلميذ، مع ترك الحريّة له في إبداء رأيه.

_ ضرورة تكوين قاعدة سليمة من الابتدائي.

_ تدريب المتعلّمين على المطالعة وتخصيص حصّة لها في جميع الأطوار

_ تدريب المتعلّمين على تلخيص النّصوص، وشرحها مع شرح مفرداتها الصّعبة.

_ وضع مسرحيات وسرد بعض القصص باللغة العربيّة الفصحى بين الفينة والأخرى للقضاء على خجله.

_ دفع المتعلمين إلى البحث في بعض الكتب لكتابة بحث أو مقال أو قصّة.

أمّا النسبة المتبقيّة وهي 8.33% فلم تبد أية اقتراحات.

_ السؤال الواحد والعشرون: ويهدف إلى معرفة الأسباب التي تعيق المتعلّم في تعلّم مادة التّعبير.

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
21	ما هي الأسباب التي تعيق تعلّم التّعبير لدى المتعلّم ؟	عضويّة	00	%00
		نفسيّة	05	%27.78
		ذهنيّة	05	%27.78

		اجتماعية	08	%44.44
		المجموع	18	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ الأسباب الاجتماعيّة قد أخذت أكبر نسبة معيّنة تعيق تعلّم التّعبير لدى المتعلّم بـ: 44.44% ، ولعلّ السبب أنّ الإنسان كائن اجتماعي يؤثّر ويتأثّر بغيره، فالمتعلّم الذي يعاني مشاكل اجتماعيّة كالفقر أو اليتم ...، أو عدم وفرة الوسائل التعليمية كالكتب وغيرها، تؤدّي إلى إعاقة تعلّمه لنشاط التّعبير، أضف إلى كثرة وسائل اللّهو واللّعب والاعتماد المفرط عليها والابتعاد عن المطالعة.

إلاّ أنه حسب رأينا الخاص أنّ المشاكل الاجتماعية تساعد كثيرا على التعبير حيث نجد أنّ قلب ذلك الشخص مليء ويود إفراغه في شيء ما والتّعبير عمّا يجول في خاطره أنسب وسيلة للإفراغ ، فلو توفّرت فيه جميع شروط التّعبير، لألّف رواية بدل موضوع.

أمّا الأسباب النفسيّة والذهنيّة فقد تقاسما النسبة المتبقيّة بالتّساوي 27.78% وهذا راجع إلى نقص نسبة الذكاء والتركيز عندهم، وبالتالي يكون ذهنه خالي من المعارف القبليّة أو إلى الخجل والخوف من الآخر، وعدم الثّقة بالنّفس، في حين نجد أنّ الأسباب العضويّة منعدمة.

كما نجد أنّ هذه الأسباب تتداخل فيما بينها، وكلّما كان المجتمع سليمًا من الأمراض، كان كفيلا بالحلول.

ـ السؤال الثاني والعشرون: يظهر مدى استطاعة المتعلّم استخراج الفكرة العامة ومن ثمّ معطيات النّص ليسير في التلخيص.

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
22	هل يستطيع المتعلّم أن يستخرج الفكرة العامّة ومن ثمّ معطيات	نعم	04	%33.33
		لا	00	%00

	النّص ليسير في التّلخيص ؟	أحيانًا	08	%66.67
		المجموع	12	%100

تظهر نّتائج الجدول وجود إجابتين، إجابة ترى استطاعة المتعلّم على استخراجه للفكرة العامة ومن ثمّ يقوم باستخراج معطيات النّص، وبعدها يقوم بتلخيصه وكانت نسبتهم 33.33% ، أمّا الإجابة الثانيّة، فترى بأنّهم يستطيعون ذلك مرّة ويخفقون مرّة أخرى، وكانت النسبة الأعلى بـ: 66.67% ، حيث يتمكن المتعلّم من استخراج الفكرة العامة حسب طبيعة الدّرس وميوله وقابليّته على استيعاب درس فهم المنطوق .

_ السؤال الثالث والعشرون: ويقوم بتوضيح قدرة المتعلّم على التحدّث بطلاقة وعناية عن الموضوع، كما يبين لنا مدى إمكان تّدخل المتعلّم في مناقشته مع زملائه دون خجل في نشاط التعبير بنوعيه .

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
23	هل ترى بأنّ المتعلمين في نشاط التّعبير بنوعيه (فهم المنطوق وإنتاج المكتوب)، يتحدّث بطلاقة وعناية عن الموضوع، ويتدخّل في المناقشة دون خجل ؟	نعم	00	%00
		لا	00	%00
		أحيانًا	12	%100
		المجموع	12	%100

من خلال النّتائج المدوّنة على الجدول، نلاحظ أنّ كلّ الأساتذة أي بنسبة 100%

أجمعوا على أنّ المتعلّم يتحدّث بطلاقة وعناية عن موضوع التعبير ويتدخّل في المناقشة دون خجل أحيانا، بينما أحيانا أخرى يكون عكس ذلك، وقد يرجع السبب إلى عدم فهمه للموضوع، أو وجود صعوبة في التّحدث عنه، أو إلى كسلهم وخمولهم نتيجة عدم تجاوبهم مع الموضوع .

ـ السؤال الرابع والعشرون: وكان عن قدرة المتعلّمين على كتابة المواضيع كتابة صحيحة خالية من الأخطاء، وذلك حسب مستواهم بالطّبع .

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
24	هل المتعلّم في هذا المستوى قادر على كتابة المواضيع كتابة صحيحة بحيث تكون خاليّة من الأخطاء	نعم	00	%00
		لا	05	%41.68
		أحيانًا	07	%58.33
		المجموع	12	%100

ومن خلال الجدول لاحظنا أنّ نسبة المتعلّمون الذين يستطيعون كتابة مواضيعهم خاليّة من الأخطاء: 00% ، وهذا راجع لعدّة أسباب قد ذكرت من قبل ونركّز على أهمّها وهي القاعدة الهشّة، إضافة إلى الأسباب الذهنيّة وبعض العوامل الأخرى ككثرة المواد وبالتّالي إهمال الجانب الأساسي، وهو القراءة الصّحيحة والكتابة السّليمة الخالية من الأخطاء، أمّا الأساتذة المجيبين بأحيانا فقد كانت حصّة الأسد من نصيبهم بـ: 58.3 % وهي تعني أنّ المتعلّم مرة يكتب مواضيع خالية من الأخطاء ومرة بأخطاء، ممّا يدلّ على أنّه لم يكتسب القاعدة الصّحيحة، وهو يكتب عشوائيًا دون التّقيد بقاعدة .

والنّسبة الباقيّة وهي 41.68% ، والتي رأت عدم قدرة المتعلّمين على كتابة مواضيع خاليّة من الأخطاء.

ـ السؤال الخامس والعشرون: ويظهر لنا مدى استطاعة المتعلّم على بناء نص محكم ومنظّم بأفكاره متسلسلة ومترابطة .

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
25	في رأيك هل يستطيع المتعلّم أن يبني نصًا محكمًا بأفكار متسلسلة ومترابطة ؟	نعم	00	%00
		لا	04	%33.33
		أحيانًا	08	%66.67
		المجموع	12	%100

ويرى أغلب الأساتذة بنسبة 66.67% أنّه في معظم الأحيان يستطيع المتعلّم بناء نص محكم، أفكاره متسلسلة ومترابطة، وأحيانا أخرى لا يستطيعون ذلك، وربما يعود ذلك إلى نوع النّص في حدّ ذاته، فكلّما كان سهلا ومشوّقا ومعاشا للواقع، تكون أفكاره متسلسلة ومترابطة، والعكس صحيح، أمّا النسبة التي قالت بأنّه لا يستطيع بناء نص محكم بأفكار مترابطة ومتسلسلة، فكانت 33.33% ، ولعلّ الأسباب التي تجعله عاجزا عن ذلك هي:

_ سوء انتقاء الألفاظ المناسبة للمعاني وكذا التّعبير و التراكيب .

_ عدم قدرته على إدماج مكتسباته القبليّة.

_ عدم توفّره على المعارف التي يتطلّبها الموضوع.

_ بعد المتعلّمين عن المطالعة واكتفائهم بما يقدّم لهم داخل القسم.

4 _ 2 _ تحليل الاستبيان الموجّه للتلاميذ: وسنتبع نفس المنهج السابق في تحليلنا هذا.

_ المحور الأول: البيانات الشخصية:

_ السؤال الأول: ويبين توزيع المتعلّمين حسب الجنس.

الرقم	الجنس	التكرار	النسبة المئويّة%
01	ذكر	43	%41.75
	أنثى	60	%58.25

	المجموع	103	%100

من خلال نتائج الجدول يتبين لنا أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور حيث بلغت نسبة الإناث 58.25% ونسبة الذكور 41.75% وهذا راجع إلى غلبة العنصر النسوي في مجتمعنا.

_ المحور الثاني: آراء المتعلّمون حول ما يقدم إليهم من خلال المنهاج الجديد:

_ السؤال الثاني: وقد خصص لمعرفة عدد المتعلّمين المعيدين .

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
02	هل أعدت السنة ؟	نعم	07	%06.80
		لا	96	%93.20
		المجموع	103	%100

من خلال هذا الجدول يتبن أن نسبة المتعلّمون المعيدون ضئيلة وقدرت بـ : 06.80% أما بقية النسبة وهي 93.20% فلم يعيد السنة .

_ السؤال الثالث: وقد خصص لمعرفة مدى إثارة طريقة التدريس في المتعلّم .

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
03	هل الطّريقة التي يقدّم بها أستاذك الدّرس تعجبك وتثير اهتمامك ؟	نعم	51	%49.51
		لا	11	%10.68
		أحيانا	41	%39.81
		المجموع	103	%100

من خلال هذا الجدول، تبين لنا أنّ النّسبة الأكبر والتي قدرت بـ 49.51% تعجبهم الطريقة التي يقدّم بها الدرس، أما النسبة التي ترى بأن طريقة الأستاذ تتغير أحيانا فمرات يشوّقهم الدّرس ويثير اهتمامهم، ومرّات أخرى يرون عكس ذلك وكانت نسبتهم 39.81% ، وقد يكون السبب في ذلك إلى نوع الدرس المقدّم أو إلى تقصير من طرف الأستاذ أو تقصير من طرف المتعلّم، أما الفئة التي لا تعجبها طريقة تقديم الدّرس فقد كانت نسبتهم 10.68% وقد يعود هذا، إلى عدم كفاءة الأستاذ ومهارته في خلق جو يحفّز المتعلّم على الاهتمام بالدرس، أو إلى المتعلّم نفسه الذي لا يرغب في الدراسة .

_ السؤال الرابع: وهو مخصص لمعرفة وقت التعبير، كاف أم غير كاف .

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
04	هل الوقت الممنوح لك في حصة التعبير كاف أم غير كاف؟	كاف	39	%37.68
		غير كاف	64	%62.14
		المجموع	103	%100

يبين لنا هذا الجدول أن نسبة المتعلّمون الذين يرون بأن الوقت الممنوح لحصة التعبير غير كاف وقدرت نسبتهم 62.14% ، ولهم عدة أسباب في ذلك، منها الصعوبة التي تواجههم في نشاط التعبير وعدم فهمهم للموضوع بالسرعة المطلوبة إضافة إلى فقدانهم للرصيد اللغوي وبتالي يأخذون وقتا طويلا لإنجاز موضوعهم، أما النّسبة المتبقية وهي 37.68% والتي ترى بأن الوقت الممنوح لحصة التعبير كاف، فربما يعود سبب ذلك إلى تمكنهم من التعبير بسلاسة وطلاقة، دون قيد أو خجل .

_ السؤال الخامس: والمخصص لمعرفة الصعوبات التي تواجه المتعلّم في نشاط التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي .

وقد لا حضنا أن جلّ الصعوبات تمحورت حول النقاط الآتية :

_ الخجل وعدم الثقة بالنفس .

_ عدم القدرة على التفكير بتمعن .

_ صعوبة في صيغة الفكرة والمغزى.

_ صعوبة في توظيف الأمثلة .

_ عدم القدرة على تسجيل رؤوس أقلام .

_ عدم الامتلاك رصيد لغوي كاف للتعبير .

_ عدم استطاعة تحديد هدف التعليمية.

_ ضيق الوقت في بعض الأحيان.

_ السؤال السادس: وقد تمّ التّطرق فيه إلى مدى ارتباط مواضيع التعبير بنوعيه بواقع المتعلّم المعاش.

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
06	هل ترتبط مواضيع التعبير (فهم المنطوق وإنتاج مكتوب) بواقعك المعاش ؟	نعم	75	%72.82
		لا	28	%27.18
		المجموع	103	%100

من خلال ملاحظتنا للجدول المبيّن أعلاه، وجدنا أنّ أكبر نسبة من المتعلّمين والمقدّرة بـ: 72.82% ، ترى بأنّ مواضيع التّعبير (فهم المنطوق وإنتاج مكتوب) ترتبط ارتباطا وثيقًا بالواقع الذي يعيشه، أمّا النّسبة المتبقيّة وهي 27.18% فترى عكس ذلك، أي أنّها لا ترتبط بواقعه المعاش، وربما يعود نقيض رأيهم إلى عدّة أسباب قد تكون:

نفسيّة : فهم يجيبون دائما بعكس ما هم مقتنعون به، حتى يظهروا تميّزهم واختلافهم.

أو ذهنيّة : وذلك بعدم فهمهم لمضمون السؤال، وحتّى لمواضيع التّعبير المقدّمة إليهم.

لأنه بعد عودتنا للكتاب المدرسي وجدنا أنّ كل مواضيعه مطابقة لواقع المتعلّم المعاش ممّا يزيد من رغبته وحماسه في هذا النّشاط .

_ السؤال السابع: والذي خصّص عن المكان الأنسب لتحرير مواضيع التّعبير عند المتعلّم .

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
07	في رأيك، ما هو المكان الأنسب لك لتحرير مواضيع التّعبير؟	البيت	46	%44.66
		القسم	57	%55.34
		المجموع	103	%100

من خلال معطيات الجدول، تبيّن لنا وجود تضارب في آراء المتعلّمين، حول المكان المفضل لديهم لتحرير موضوع التّعبير، وقد كانت أكبر نسبة 55.34% ، تفضّل القسم ويرجع سبب اختيارهم ذلك، إلى التّعاون الموجود داخل القسم، اعتمادهم على أنفسهم في تحرير المواضيع، التعبير عمّا يجول في داخلهم بكلّ حريّة.

أمّا الرأي الآخر، والذي تبلغ نسبته 44.66% فيفضّل البيت على القسم في تحرير مواضيعه، ويعود السبب في ذلك إلى الحريّة المطلقة التي يجدها في البيت، إضافة إلى الوقت الكافي، وذلك ما يجعله يكتب موضوعا جيّدا.

_ السؤال الثامن: والذي كان يدور حول مدى استطاعة المتعلّمين، على التعبير باللغة العربية الفصحى، دون إقحام أي لغة من اللغات، أو لهجة من اللهجات وبالأخص العاميّة.

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
08	هل تستطيع التّعبير باللغة العربية الفصحى، دون إقحام اللغة العاميّة، أو أي لهجة من اللهجات؟	نعم	41	%39.81
		لا	07	%6.80
		أحيانًا	55	%53.40

		المجموع	103	%100

من خلال رصدنا لنتائج الجدول أعلاه تبين لنا أن أغلبيّة المتعلّمون بنسبة 53.40% أحيانا يستطيعون التّعبير باللغة العربية الفصحى، وأحيانا أخرى لا يستطيعون ذلك، حيث يلجأون في بعض الأحيان إلى استعمال المفردات العاميّة، من أجل توضيح أفكارهم وذلك لعدم توفّرهم على مصطلح لغوي يوصلهم إلى نفس المعنى، ممّا يدل على نقص رصيدهم اللغوي، وهم بهذه الطريقة، يصنّفون مع النّسبة التي لا تستطيع التعبير باللغة العربيّة الفصحى، والمقدرة نسبتهم بـ: 6.80% بفارق بسيط، هو أنّ الفئة الأولى أحيانا تجد المفردة التي تناسبها باللغة العربيّة، أمّا الفئة الثانية، فهي تعبّر دائما بإدخال اللغة العاميّة، ممّا يدل على فقدانها للرصيد الغوي .

وهنا يتوجّب على الأستاذ إثراء قاموسهم اللغوي، بدعمهم بأكبر عدد ممكن من المصطلحات، وعدم استعماله لأي لغة أخرى عدا العربية الفصحى داخل القسم.

إضافة إلى حثّهم وتشجيعهم على المطالعة ، فكما قلنا مسبقا، هي أهمّ وسيلة لإكساب المتعلّم الرّصيد اللغوي .

أمّا النّسبة المتبقيّة والمقدّرة بـ : 39.81% فهي ترى بأنّها تستطيع التعبير باللغة العربيّة الفصحى دون اللجوء إلى أيّ لغة أو لهجة أخرى، الشيء الذي يدلّ على تمكنهم.

_ السؤال التاسع: وقد خصّص لمعرفة الطّريقة التي يفضلها المتعلّم في تصحيح مواضيعه التعبيريّة .

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
09	ما هي الطّريقة التي تفضّلها في تصحيح مواضيع التّعبير (فهم المنطوق وإنتاج المكتوب)؟	الطّريقة الجماعيّة	87	%84.47
		الطّريقة الفرديّة	16	%15.53
		المجموع	103	%100

من خلال هذا الجدول، أجمعت غالبية المتعلّمون المستجوبون على أنّ الطّريقة المثلى والأنجع في تصحيح مواضيعهم التّعبيريّة، هي الطريقة الجماعيّة، وكانت نسبتهم 84.47% ، و يعود سبب ذلك إلى المناقشة التي تتمّ فيما بينهم، إضافة إلى تصحيح أخطاء بعضهم البعض، وهو ما يساعدهم على تذكّر الخطأ وعدم تكراره مرّة أخرى، أمّا عن النسبة المتبقيّة وهي 15.53% ، والتي ترى بأنّ أفضل طريقة لتصحيح مواضيع التّعبير هي الطريقة الفرديّة، فيعود سبب اختيارها إلى تجنب الإحراج عند تصحيح الخطأ كما أنّ المناقشة في تصحيحه تسبّب الفوضى والتّشويش داخل القسم، ما يزيد من تشتّت أفكارهم.

_ السؤال العاشر: وقد خصّصناه لمعرفة الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون أثناء إنجاز مواضيعهم التّعبيريّة .

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
10	ما هي أكثر الأخطاء التي تقع فيها أثناء ممارستك لنشاط التّعبير(فهم المنطوق وإنتاج المكتوب)؟	إملائيّة	26	%20.97
		نحويّة	25	%20.16
		صرفيّة	16	%12.90
		تعبيريّة	57	%45.97
		المجموع	124	%100

من خلال الجدول أعلاه لاحظنا أنّ أغلبيّة المتعلّمون يقعون في الأخطاء التّعبيريّة بنسبة 45.97% ، وهذا راجع إلى عدم تمكنهم من التعبير بطريقة سليمة، سواء بإدخال لغة غير اللغة العربيّة الفصحى، أو لوجود خلل في استخدام الرّوابط اللغويّة، أو لعدم قدرتهم على تصريف الأفعال، أو غير ذلك.

وفي رأينا يعود ذلك لعدّة أسباب نذكر منها :

_ عدم تمكن المتعلّم من أخذ القاعدة الصّحيحة .

_ إهمال ركن المطالعة، سواء من طرف المعلم أو المتعلّم أو حتى المنظومة الجديدة، التي لم تخصّص ساعة على الأقل في الأسبوع لهذا الرّكن المهم.

وبالنّسبة للأخطاء الإملائيّة والتي جاءت في المرتبة الثانية بنسبة 20.97% والأخطاء النّحويّة والتي جاءت في المرتبة الثالثة بنسبة 20.16% فيعود السّبب فيهما إلى ضعف المتعلّمين في مادة القواعد.

أمّا عن الأخطاء الصرفيّة فقد جاءت بنسبة 12.90% وهي قليلة مقارنة مع الأخطاء الأخرى، إلاّ أنّها كثيرة مقارنة مع المستوى الدراسي للمتعلّمين.

_ السؤال الحادي عشر: وخصّص لمعرفة مدى استفادة المتعلّم عند تصحيح الأستاذ لأخطائه .

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
11	هل تستفيد من تصحيح الأستاذ لأخطائك ؟	نعم	94	%91.26
		لا	09	%08.74
		المجموع	124	%100

الملاحظ من نتائج الجدول أنّ نسبة 91.26% من المتعلّمين صرّحوا، بأن تصحيح الأستاذ لأخطائهم يفيدهم كثيرا، كونهم لا يعاوده مرّة أخرى، كما أنّه يستفيد من أخطاء زملائه، فلا يقع فيها، وبالنّسبة للنّسبة المتبقيّة والتي قدّرت بـ : % 08.74

فهي ضئيلة وترى عدم قدرتها على الاستفادة من تصحيح الأستاذ لأخطائها ولعلّ السبب في عدم تركيزهم مع الأستاذ، أو لنقصهم الذهني، أو لخجلهم من عرض أخطائهم على زملائهم، وبالتّالي يشتّت تركيزهم، فلا يستفيدون.

_ السؤال الثاني عشر: وقد جاء لمعرفة مدى تفاعل المتعلّمين مع نشاط التّعبير.

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
12	هل تتفاعل وتسهم في نشاط التعبير (فهم المنطوق وإنتاج المكتوب)	نعم	35	%33.98
		لا	07	%06.80
		أحيانًا	61	%59.22
		المجموع	124	%100

ومن خلال الجدول أعلاه، لاحظنا أنّ أغلبيّة المتعلّمين، يتفاعلون مع هذا النّشاط الشيّق والممتع أحيانا فقط بنسبة 59.22% ، أضف إلى ذلك نسبة المتعلّمين الذين لا يتفاعلون مع هذا النّشاط إطلاقا والمقدّرة بـ: 06.80% وهذا يدلّ على نفورهم من هذه المادة وقد يعود ذلك إلى: تشتّت أفكارهم، أو إلى خوفهم وخجلهم من التّعبير داخل القسم، أو إلى عدم تذوّقهم حلاوة هذا النّشاط، أو انشغالهم بأمور أخرى .

كما أنّ طريقة تقديم الدّرس، تساهم في نفور أو تفاعل المتعلّم مع الموضوع .

أمّا النّسبة التي تتفاعل وتسهم في هذا النّشاط فهي معتبرة وتجعلنا نتفاءل خيرا والتي قدّرت بـ: 33.98% وربما يرجع سبب ذلك إلى تمكنهم من التّعبير والكتابة بأسلوب جيّد.

_ السؤال الثالث عشر: وقد جاء لمعرفة مدى قدرة المتعلّم على استخراج الأفكار الأساسيّة والفكرة العامّة من النّص ، وتلخيصه بعد سماعه .

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
13	ما مدى قدرتك على استخراج	جيّدة	33	%32.01

	الأفكار الأساسيّة والفكرة العامة من النّص، وتلخيصه بعد سماعه؟	متوسّطة	60	%58.25
		ضعيفة	10	%09.51
		المجموع	103	%100

من خلال رصدنا لنتائج هذا الجدول، اتضح لنا أنّ أغلبية المتعلّمون يرون بأنّ قدرتهم على استخراج الأفكار الأساسيّة والفكرة العامة من النّص، وتلخيصه بعد سماعه متوسّطة وقد كانت نسبتهم 58.25% وربما يعود السبب في ذلك، إلى نوعيّة الدّرس، فكلّما كان الدّرس مشوّقا ومفهوما سهل عليه استخراج أفكاره وتلخيصه، والعكس صحيح .

والنّسبة التي ترى بأنّها قادرة على استخراج أفكار النّص وتلخيصه بعد سماعه، كانت 32.01% ، ويرجع ذلك إلى تمكنهم من فهم النّص، وامتلاكهم للمهارات اللغوية.

أمّا عن النّسبة المتبقيّة والمقدّرة بـ: 09.51% وهي نسبة ضعيفة ترى عدم قدرتها على استخراج أفكار النّص، وتلخيصه بعد سماعه، وربما يرجع سبب ذلك لعدم فهمهم للنّص لخلل في مستواهم أو عدم قدرة الأستاذ على إيصال معلومات الدرس.

_ السؤال الرّابع عشر: وقد خصّص لمعرفة مدى قدرة المتعلّم على التحدّث بطلاقة وعناية عن الموضوع.

الرقم	نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئويّة%
14	ما هي قدرتك على التحدّث بطلاقة وعناية عن الموضوع؟، وهل تتدخّل في المناقشة دون خجل ؟.	جيّدة	25	%24.27
		متوسّطة	63	%61.17
		ضعيفة	15	%14.56
		المجموع	103	%100

من خلال هذا الجدول لاحظنا أنّ أغلب المتعلّمون يرون أنّ قدرتهم على التّحدّث بطلاقة في الموضوع متوسّطة ونسبتهم 61.17%، أي أنّهم ينجحون ويتفوّقون على خجلهم مرّة ويفشلون مرّة أخرى، ونجد أنّ هؤلاء مع مرور الوقت سيتغلبون على خجلهم.

وهناك نسبة قدّرت بـ: 24.27%، ترى أنّها تقدر على التّدخل والتحدث بطلاقة ودون خجل، وهذا راجع إلى ثقتهم بنفسهم، وجرأتهم، إضافة إلى قوّة رصيدهم اللغوي، وفصاحة ألسنتهم.

أمّا عن النسبة المتبقيّة وهي 14.56%، فترى أنّها لا تقدر على التّحدّث بطلاقة، ويعود ذلك إلى عدم قدرتهم على المواجهة، أو عدم امتلاكهم للرصيد اللغوي الكافي.

2 _ المنهاج بين الواقع والاقتراض:

تعتبر المجتمعات الناجحة, والمتطوّرة, والتي أصبحت رائدة في شتى المجالات تعتمد أساسا وتهتم بالعلّم وأهله. وأصبحت هذه الدوّل شغلها الشاغل الاستثمار في الموارد البشرية, ونقصد بذلك, الاهتمام الأمثل بالعلم والعلماء وطلابّه لأنّه الوسيلة المثلى للوصول إلى ما وصلت إليه كلّ المجتمعات الرائدة.

وعلى هذا الأساس فإنّ الجزائر قد وعت ذلك من خلال اهتمامها بالمناهج حتّى تواكب العصر الذّي نحن فيه والذي هو مبني أصلاً على العلم.

وما طرأ على مناهجنا من تغييرات لدليل قاطع على ذلك. ولا يختلف اثنان حول نجاعة وعظمة المنهاج الجديد. لكن السؤال الذي يطرح نفسه هل نحن جاهزون لتطبيق ذلك على أرض الواقع, سواء من حيث كفاءة الأساتذة وقدرة التلاميذ؟

هذا السؤال ليس من السّهل أن نجيب عليه. لكننا في بحثنا هذا نحاول وبكل موضوعيّة أن نقف عند أهم الأسس التي تساعدنا على ذلك, ولن يتأتّى ذلك إلا من خلال الوقوف

التطبيقي لمقطع من المقاطع الخاصة بمادة اللّغة العربية أساس كلّ المواد الأخرى, لأنّ نجاح المتعلّم في لغته يعني نجاحه في التّعامل مع بقية المواد الأخرى.

_عنوان المقطع: التلوث البيئي

_مهارات التعبير الشفهي والكتابي:

1_ مهارة التعبير الشفهي(الشفوي):

يعتبر هذا المقطع من الظواهر التي تعيشها كل المجتمعات وأصبحت تعي خطورة هذا المشكل وكيف أنّ كوكبنا في خطر. وعلينا أن ندقّ ناقوسه في تعاملنا معه.

وإذا أردنا أن نعطي أمثلة بسيطة حول المجتمعات المتطورة كالصين واليابان والإجراءات التي اتخذتها من خلال بناء حظائر سكنية خضراء من خلال غرس النباتات على أسقف المنازل وعلى حواف نوافذها أو من خلال إصدار قوانين صارمة تلزم كلّ مواطن بغرس شجرة أمام منزله, أو من خلال توعية التلاميذ وإلزامهم بمشاريع حول غرس النباتات والاعتناء بها فأين نحن من كلّ هذا؟!.

وبما أنّ أبناءنا أساس حاضرنا ومستقبلنا, فإننا نحاول أن نقف عند ما استطاعوا أن يصلوا إليه من خلال تعابيرهم .

فإذا وقفنا عند المهام التي يقوم بها المتعلّم من خلال ما يقدّمه له الأستاذ في هذا الدرس, أن يكون قادرا على:

1_ أن ينصت جيدا إلى ما يسمع.

2_ أن يفهم مضمون الخطاب ويجيب عن الأسئلة المتعلقة به.

3_ أن يستوعب الفكرة العامة للنص المسموع.

4_ أن يطبق أصول الآداب الاجتماعية والسياسية.

5_ أن يتعرف على أسباب التلوث ويقترح حلولا.

6_ أن يلقي كلمة يناقش فيها الأخطار المهدّدة للبيئة.

هذه العناصر إذا وقف عندها كل متتبع متمرّس فاهم للمعاني والأسس, يجدها ذات أهداف سامية تبني أبناءنا بناءً سليمًا قادرًا على التعامل مع التلوث البيئي بكل حرص وقدرة .

في هذه النقطة بالذات نحاول أن نناقش كل عنصر على حدى حتى نضع أنفسنا وبكل أمانة مكان المراقب والناقد الأمين لنحكم بعدها بكل موضوعية عن جدارة المنهج المتبع من خلال كفاءة أساتذتنا وقدرات أبنائنا وما لمسناه في حصتي التعبير الشفهي والكتابي.

فبالنسبة للعنصر الأول وهو: هل الأستاذ قادر على تهيئة تلاميذه على الإنصات الجيد لدرس فهم المنطوق؟.

وهو الأساس الذي تقوم عليه ركائز الحصة, والتي من خلالها يفهم مضمون الخطاب ويجيب على الأسئلة المتعلقة به وبعدها يكون قادرًا على استنباط الفكرة العامة للنص, وحتى يتوصل إلى ذلك. فهل هو قادر على الوقوف مطبقًا آداب وأصول المتعلّم المهذب اجتماعيًا الواعي سياسيًا, و هل النص فيه من المعارف ما يثقف المتعلّم ويجعله يتعامل مع الموضوع بمسؤولية وإجابية؟ وهل له من المعارف السابقة حول موضوع التلوث وآثاره السلبية على كوكبنا؟.

وهذا ما يجعله قادرًا على التعرف على أسباب التلوث والأهم أن يقترح حلولا يطبقها أثناء تعاملاته اليومية مع البيئة, كأن يرمي كل مخلفاته في الأماكن المخصّصة لها ولا يرميها رميا عشوائيا.

وبعدها يكون قد ملك اللّغة السليمة المؤثرة والمقنعة بخصوص مفهوم المحافظة على البيئة والتي يكون فيها قادرًا على إقناع نفسه وغيره بضرورة المحافظة على هذا الكوكب لما له من ارتباط وثيق بوجودنا وسعادتنا.

وفي هذه النقطة بالذات هناك مقولة مشهورة فحواها هو: ضع أمامي منهاج أمّة أخبرك بمستقبلها.

هذا القول يجعلنا نقف أمّام عبارة جدّ هامة أَلاَ وهي مستقبلنا ويجعلنا نتساءل أيضّا هل المنهاج الجديد الذّي بين أيدينا يمكنه أن يحقق ذلك؟

بل هل يمكنه حمل مشعل العملية التعليمية التعلميّة بكل أبعادها الثقافية والفكرية والاجتماعية والاقتصادية؟

لأنّ المنهاج وضع من أجل تحقيق هذه الأهداف برمّتها على اعتبار أنّها متلازمة لابدّ منها. وعلى هذا الأساس ومن خلال وقوفنا التطبيقي على درس "بيئتنا مهددة" نقف بكل موضوعية وملاحظة دقيقة من أجل أن نكون مرآة صادقة نرى من خلالها مستقبلنا.

عند دخولنا وجلوسنا في المكان الاستراتيجي للحصّة استهلت الأستاذة درسها بوضعية تسمّى "وضعية الانطلاق" وهي الوضعية الأكثر أهميّة وعظمة لأنها تضع المتعلّم في الوضعية المناسبة للدّرس وتشد انتباهه لما سيسرد عليه باعتبار أنّ هذا الدّرس "فهم المنطوق" يعتمد على أسس فكرية أي على الأستاذ تجنيد القدرات لدى المتعلّم

ليصغي إليه. ومتَى نجح الأستاذ في ذلك استطاع أن يحقّق الأهداف والمساعي التي رسمها في مخطط الدّرس والمتمثّلة في ما يلي:

1- الإنصات الجيّد إلى ما يسمع.
2- فهم مضمون الخطاب والإجابة على الأسئلة المتعلّقة به.
3- استيعاب الفكرة العامة للنّص.
4- تطبيق أصول الآداب الاجتماعية في استماعه وتحدّثه.
5- إبراز قيّمه التربوية والاجتماعية والسياسيّة.
6- التعرّف على أسباب التلّوث واقتراح بعض الحلول له.
7- إلقائه كلمة يناقش فيها الأخطار المهدّدة للبيئة.

كل هذه المؤشرات لن تتحقّق إلاّ من خلال وضعية انطلاق سليمة لأن «المدّرس الناجح هو المدرس الذي تظهر مهارته ولباقته وحسن تأديته وبخاصة فيما يتعلق بتنويع الإجابة عن أسئلة, أو إجابة عن سؤال معين بإجابات أو بعبارات مختلفة»[1].

ومن خلال انتباهنا الكامل لهذه الوضعية والتي ذكر فيها الأسباب وحاجتنا الماسة إلى كوكبنا وعلاقتنا المتينة به, وطرحه لبعض الأسئلة حول بعض ما يهدّد كوكبنا. انطلق الأستاذ مع تلاميذه. ولكننا لم نلمس الحماس والتشويق في التّلاميذ والذّي يجعلهم شغوفين بما يأتي من الدرس, غير أنّنا وبكل موضوعية نجد أنّ الأستاذ قد وُفِقَ في انطلاقته التي مسّت فئة قليلة من التّلاميذ والتي قدرت نسبتهم بـ 29,62٪, أي ما يقارب 08 تلاميذ من مجموع 27 تلميذ.

بعد هذه الانطلاقة دعا الأستاذ تلاميذه إلى الإنصات للنّص المسموع. وطلب منهم كالعادة الاستعانة بأقلامهم لتدوين أهم ما استطاعوا تلخيصه.

بدأ الأستاذ قراءته المتأنية والمعبّرة للنّص, غير أنّه أغفل القراءة المعبّرة وهي النقطة التي لا يتفطن لها المتعلّم غير أنّنا أخذناها على الأستاذ الذّي يعي أهمية هذه القراءة.

كما لاحظنا عدم التجاوب بين المعلّم ومتعلّميه.

بعدها طرح الأستاذ مجموعة من الأسئلة التي من خلالها يقيّم مدى إصغاء التّلاميذ للنّص. وقد لاحظنا تجاوبا قليلا رغم أن مضمون النّص قريب من ذهن المتلقي, حيث بلغت نسب التلاميذ المنصتين بـ 40,74٪ أي ما يعادل 11 تلميذ. برغم من أن الانطلاقة كانت عبارة عن قصة مشوّقة.

كما لاحظنا أن التّلاميذ استطاعوا في البداية الإجابة عندما كانت الأسئلة تتعلّق بالقرد وتصرّفه مع الرّجل ومنها: ما سبب هجوم القرد على الرّجل؟

حيث تمثلت نسبة المتعلّمين الذين استطاعوا الإجابة عن مثل هذه الأسئلة قدرت بـ 74,07٪ أي ما يعادل 20 تلميذا من بين 27 تلميذا.

---

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي, طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير, بين التنظير والتطبيق, ص95.

لكن عندما تعمقّت الأسئلة أخذ عدد المتعلّمين المتفاعلين مع الأسئلة يتضاءل. ولعلّ السّبب في ذلك هو القدرات الذاتية التي يملكها المتعلّم والتّي أخذت تنحصر في المتعلّمين المتفوقين حيث بلغت نسبتهم بـ 25,92٪ ومنها: أذكر أهم مظاهر الاعتداء على البيئة من خلال ما سمعت؟.

وهذا ما يجعلنا نتساءل هل استطاع الأستاذ أن يصل بأبنائه إلى الكفاءات التي سطّرها من قبل؟ والتي اقتصرت في الأخير على فئة المتفوقين؟ وهل انتبه الأستاذ إلى هذه النّقطة التي أصابت فحوى النّص بالتذبذب والتقهقر؟ وهل راعى واضع السند اللغوي قدرة النص على استقطاب وعي المتعلّم؟

بعد الإجابات المتذبذبة والمتباينة, تدخّل الأستاذ الذّي حاول لملمة الموضوع من بعد شتاته بين إجابات المتعلّمين المتباينة, طلب منهم استخراج الفكرة العامة, وهنا يكمن بيت القصيد. حيث تدخّل أكثر من تلميذ ولم يكن موفقًا إلى الحد المطلوب والمرجو منهم, إلى أن تدخّل تلميذ أنقذ الموقف ودوّنت الفكرة العامة على السبّورة وهي كالآتي: سلوكات الإنسان السلبية اتجاه الطبيعة تهدد البيئة بالخطر.

بعدها طلب الأستاذ من متعلّميه الإصغاء مرّة أخرى للنّص وهي الخطوة التّي بعدها سيقدّمون عروضهم. أصغى المتعلّمون إلى معلّمهم الذّي كان في كل مرّة يتوقّف عند مفردة ويطلب منهم شرحها وأحيانًا توظيفها.

وعندما أكمل المعلّم قراءته الثانية طلب من منهم تقديم عروضهم الشفوية. حاول بعضهم ما استطاعوا إلى ذلك سبيلا, وفق بعضهم وخاب البعض الآخر. ولعلّ ما شدّ انتباهنا هو استعمال المتعلّمين للعاميّة رغم تنبيه الأستاذ لهم بل في بعض الأحيان يكون المعلّم في مقام ترجمة العاميّة إلى العربيّة الفصيحة, كما أن ضعفهم في توظيف قواعد اللغة كان بادٍ عليهم ونذكر منه: قوله أحد المتعلّمين "كان القردُ متعلقٌ فوق الشجرة" وهو خطأ نحوي واضِحٌ إذ من المفروض أن يقول "كان القردُ متعلقًا". لأن متعلقًا خبر كان ويأتي منصوبًا وليس مرفوعًا. وكذلك قول أحدهم بدأت الحيوان تدافع عن بيتها التّي لم يعد آمنًا,

والأصح قوله بدأت الحيوانات تدافع عن بيتها الذّي لم يعد آمنًا. وقول أحدهم كذلك, لم تعود الحيوانات تترك غيرها... والأصح: لم تعد الحيوانات تترك غيرها... لأنّ لم أداة جزم والفعل عاد معتل وإذا دخلت عليه أداة الجزم يحذف حرف العِلّة منه.

ونحن لا نعيب على الأستاذ أن يصحّح كلّ هذا لأنّه بالتأكيد سيخرج من درس فهم المنطوق إلى درس آخر وبالتالي هذه المفارقات لابد أن تعالج سلفًا. من خلال دروس الدّعم والاستدراك.

أخذ الأستاذ الكلمة وأخذ يقيّم عمل تلاميذه وتعميق فهمهم ليصل بعدها إلى القيم المستفادة من الخطاب المسموع. حيث كانت الإجابات أيضًا متباينة فمنهم من استخرج جملة من النّص ومنهم من استنبط آية وربطها بمضمون النّص ومنهم من استطاع أن يقحم العلوم والفيزياء في ذلك.

انتهت الحصّة وباعتبارنا مبتدئين في هذا المجال سنحاول أن نقدّم بعض الاقتراحات والتّي لا ترقى أن تكون انتقادات فنحن نرى أنّه من المفروض أن تكون الأسئلة دقيقة ووظيفيّة وبسيطة.

وأن يفتح المعلّم باب النّقاش بينه وبين متعلّميه، كأن يزرع التخوّف من مستقبل كوكب الأرض في ظل التلوّث، و يدعوهم إلى حملة تنظيف لشارع من الشّوارع ليكونوا قدوة لغيرهم, وأن يشتروا أشجارًا ويقوموا بغرسها في مؤسستهم. لأنّ مثل هذه المظاهر تزرع الحماس والاندفاع أكثر بكثير من مجرد نص شفوي ينساه المتعلّم بمجرد دخول أستاذ آخر يملأ فراغًا آخر في ذهنه. ونظن أنّ بالفعل في تعليمنا نحن بحاجة إلى مواقف نلمسها في واقعنا حتى نرسّخها في أذهان أبنائنا.

2_ مهارات التعبير الكتابي:

يعد التعبير الكتابي نقطة حاسمة لكل جزء من المقطع الذي يدوم أربعة أسابيع, وعلى هذا الأساس فهو الثمرة والمنتوج الذي يتحصل عليه الأستاذ من خلال المجهودات التي قدمها خلال أسبوع, بدءًا بفهم المنطوق والذي يهيئ المتعلّم إلى امتلاك معارف حول المقطع

"التلوث البيئي" ثم تليه حصة القراءة المشروحة والتي بدورها تزود الطالب بمجموعة من المعارف الفكرية والثقافية والاجتماعية, وتزود مدركاته ببعض ما يحتاجه من معلومات قد يكون يجهلها وأن كان يعلمها فهو يثبتها ويقوم بتحضيرها كما تزوده ببعض المفردات العميقة بدل تلك المفاهيم السطحية. أي تزوده بمعجم صغير يكون مفتاحًا لما سيكتبه في حصة إنتاج المكتوب أو ما يعرف بالتعبير الكتابي بعدها حصة البناء اللغوي (قواعد اللغة) وهي أساس البناء الصحيح والمتين, كما هي أساس الفهم السليم والصحيح لها, وكلما استطاع الأستاذ إيصال ذلك قلت أخطاؤهم وصحت تعابيرهم.

ثم تأتي حصة البناء الأدبي أو ما يعرف بأتذوق النص وفيها يتناول الأستاذ فنيات الكتابة وجماليتها سواء من تعبير مجازي (تشبيه, إستعارة, كناية...) أو محسنات بديعية (طباق, مقابلة, جناس, سجع...) بعدها حوصلة ما قد سلف وتأتي حصة التعبير الكتابي وهي عصب الحصص الماضية والتي من خلالها يلمس الأستاذ ما قدمه في الحصص التي سَبِقَته من (تعبير شفهي, وقراءة مشروحة, وبناء لغوي وفني). فنجاح هذه الحصة من خلال ما يقدمه التلاميذ من منتوج يعني نجاح الحصص السابقة الذكر.

ونقف الآن عند موضوع (الروابط النصية), والتي على الأستاذ أن يصل بالمتعلّم بالمهارات التالية:

- التعرف على مفهوم الروابط النصية.
- التمييز بين مختلف الروابط النصية.
- التدرب على استخراج الروابط النصية.
- يؤلف جملا عن التلوث البيئي ويوظف الروابط النصية.

والأهم من ذلك يستطيع أن يكتب موضوعا عن التلوث البيئي يبين فيه:

- خطورة التلوث البيئي.
- يتوصل إلى كيفية التقليل من مخاطره وسبل مقاومته.

- يساهم في نشر الوعي بين زملائه بخصوص مسؤوليته ومسؤولية غيره اتجاه البيئة.

هذا الكم الكبير من المهام والمهارات يجب على الأستاذ من خلال مسؤوليته أن يُكوِن على الأقل أكثر من 75٪ من مجموع التلاميذ في ذلك.

وحتى نستطيع تبيين ذلك حضرنا حصة التعبير الكتابي:

_ المقطع: التلوث البيئي.

_ الميدان: انتاج المكتوب (تعبير الكتابي).

_ المحتوى المعرفي: الروابط النصيّة.

انطلقت الأستاذة في بداية حصّتها بوضعيّة انطلاقيّة، مهدت فيها للموضوع، انطلاقا من طرحها لبعض الأسئلة تدور مجملها حول مكونات النص من الجمل, إذ تحتوي كل جملة على مفردات أو كلمات وما زاد عنها يسمى الروابط النصية، أو علامات الوقف،أو غيرها استطاع التلاميذ من خلال التعرف الجزئي على الموضوع الذي سوف يدرسونه في هذه الحصة, وحتى يستطيع المتعلّم تلمس هذه الروابط عادت به إلى سند قصير يعج بهذه الروابط ليستخرجها ويتعرف على أنواعها كانت الانطلاقة موفقة إلى حد بعيد, قد يكون ذلك راجع إلى طبيعة الموضوع وقد يعود إلى قدرة الأستاذة في ذلك أو قد يعود أصلا إلى التلاميذ في حد ذاتهم.

توصلت الأستاذة بعدها إلى الاستنتاج الذي تفاعل معه التلاميذ من خلال توجيهاتها, بعدها تأتي النقطة الفاصلة وهي قدرة التلاميذ على تطبيق ذلك من خلال توظيف ما قدمته الأستاذة في إنتاجهم الكتابي؟

بعد كل هذا المجهود يأتي الحصاد، وهو ما ينتجه التلاميذ في مواضيع التعبير, ونص التعليمة يقول:

السياق: دار بينك وبين والدك نقاش حول قضية بناء مصنع بلاستيك في منطقة عمرانية.

التعليمة: أكتب فقرة من نمطي الحجاج والتفسير تصف فيها مخاطر التلوث. موظفًا الروابط المناسبة وأفعال المقاربة.

إنّ المتصفح للسياق يرى أن المتعلّم سيتكلم بصفة عامة عن التلوث وخاصة مخلفات المصانع. بنمط الحوار لأن السياق يقول: «أنه دار بينك وبين والدك نقاش...» فالأساس الذي يقوم عليه هو النقاش إنما يقوم بين شخصين أو أكثر حول موضوع ما, وبالتالي أساس كتابة هذا النص هو الحوار, غير أننا نتفاجأ عندما نقف عند التعليمة أو المطلوب الذي سيقوم أساسه على الحجة والتفسير والأدهى والأمر هو أن يصف المتعلّم فيها مخاطر التلوث وبالتالي فهو بصدد توظيف أربعة أنماط: الحوار, الحجاج, التفسير, الوصف.

وهذا أكيد سيربك المتعلّم وهو في هذا المستوى المعرفي البسيط أضف إلى ذلك المعوقات الأخرى التي تقف كحاجز أمامه من بينها: ضعفه في امتلاك مقومات اللّغة الصحيحة, وعدم تمييزه الدقيق لهذه الأنماط, وكذلك تباين هؤلاء التلاميذ في قدراتهم الفكرية والمعرفية.

حاولت الأستاذة بقدر الإمكان ضبط ما يتناوله التلاميذ في هذا الموضوع, وطلبت منهم كتابته في أوراق مزدوجة على شكل عمل منزلي يعاد بعد أسبوع.

عدنا بعدها إلى البحث مرة أخرى على ما أنتجه التلاميذ لنقف بكل تمعنٍ عند ما توصلوا إليه ومدى نجاعتهم في ذلك محاولين قدر المستطاع أن نفكّك لغز نجاحهم أو فشلهم.

أخذنا تعبيراتهم بعد أن قامت الأستاذة بتصحيحها وعند وقوفنا عليها توصلنا إلى مايلي:

1_ المنهجية: قبل أن نتحدث عن المنهجية (منهجية كتابة موضوع والتي تعني: المقدمة والعرض والخاتمة) وكيف للتلميذ أن يعرف أنه كتب مقدمة وعليه أن يعود إلى السطر تاركًا مربعًا أو مربعين ليدخل في العرض وما يتناوله فيه ثم يعود إلى السطر بعد وضع نقطة ليكمل الخاتمة.

قمنا بتقسيم أعمال التلاميذ مستعينين بالأستاذة إلى ثلاثة أفواج: الممتازون, المتوسطون, ثم الضعفاء, حتى يتسنى لنا العمل الجاد والمتقن.

أخذنا التعابير وقبل أن نتصفحها نقف عند ما قدمته الأستاذة من ملاحظات:

_ موضوع ممتاز ومنسجم الأفكار, وسليم اللّغة حيث وفق فيه المتعلّم للتوظيف بشكل صحيح كما وفق من حيث الإتقان.

_ موضوع جيد الفكرة يحتاج إلى إعادة ترتيب بعض الأفكار حيث تحكمت فيه المتعلّمة تحكمًا أقصى في اللّغة كما أنها وفقت في التوظيف وجمال الخط والتنظيم (الإتقان).

_ موضوع جيد الفكرة وسليم اللّغة وأفكاره منسجمة لكنه لا يحيط بالمطلوب بالشكل الصحيح (عدم فهم التعليمة), التوظيف موجود والإتقان تحكم فيه تحكمًا مقبولا.

_ موضوع حسن على العموم وفكرته مقبولة, ولغته تحكم فيها تحكما متوسط, أما أفكاره تحتاج إلى إعادة ترتيب وتنسيق, التوظيف موجود والإتقان تحكم فيه تحكمًا أقصى.

_ موضوع مقبول الفكرة, وناقص من حيث سلامة اللّغة والانسجام في الأفكار, ينقصه الإتقان.

_ موضوع مبعثر الأفكار, وركيك اللّغة يحتاج إلى إعادة تنظيم وبناء يعتمد على فهم التعليمة.

من خلال الملاحظات والتقييم الذي قدمته الأستاذة لمنتوج التلاميذ يتراءى لكل متصفح متمعن لها, أن هؤلاء التلاميذ لم يحققوا الكفاءة المطلوبة ولا الأهداف المرجوة ولا المهارات التي خطّط لها الأستاذ والتي من المفروض أن المتعلّم بات يمتلكها وحتى لا نكون متشائمين فقد أبهرنا تلميذ من بين هؤلاء والذي استطاع بالفعل أن يحقق ما تصبوا إليه مناهجنا وتليه بعض التعابير التي كانت تنقصها بعض المهارات كالحجج أو التوظيف أو غيرها من المهارات التي أغفلوها.

وعند تصفحنا لهذه التعابير توصلنا إلى ما يلي:

بالنسبة إلى المنهجية وجدنا ولاحظنا أن جل التلاميذ قد تمكنوا من احترام منهجية الشكل: (المقدمة, والعرض, والخاتمة) حيث قدرة نسبتهم بـ 92,60٪, أمّا الفئة المتبقية وهي المتمثلة في عدم احترامها للمنهجية وقدرت بـ 7,40٪.

أما من حيث المضمون وهو الأهم سنحاول أن نفصل فيه من خلال العودة دائمًا إلى ما دونه التلاميذ على أوراقهم.

2_ المضمون: أول ما يجدر الوقوف عنده "اللّغة" والتي هي أساس الإنتاج الشفوي والكتابي وقد لاحظنا وبكل أسف سطحية اللّغة التي يتعامل بها هؤلاء التلاميذ ونجد من ذلك قولهم: «فقال أبي ماذا نفعل لكي تبقى البيئة نظيفة», «هناك تلويث الهواء بدخان المصنع, وتلويث التراب بنفايات المصنع», «دار بيني وبين أبي نقاش حول المصنع البلاستيكي».

فإنّ المتصفح لهذه الكلمات لا يجد فيها من الإثارة والعمق الذي يحتاجه موضوع كهذا بمخاطره وأضراره. مثل: تدمير, إعمار, استنزاف, الوعي العشوائي...

نجد أن بعض التلاميذ قد لجأوا إلى مفردات سطحية بعيدة عن لب وفحوى الموضوع الذي من المفروض أن يعبر عنه المتعلّم لنتلمس مدى عمق هذا الموضوع على

نفسيته والذي نلمسه من خلال عمق أو سطحية أفكاره, وبهذا فإن كفاءة امتلاك اللّغة بات ضائعًا بين الأستاذ وكفاءته في استعمال مثل هذه المفردات والتي من المفروض أن المتعلّم قد تلقّاها عن أستاذه, ومسؤوليته كتلميذ والذي من المفروض أنّ له زاد معرفي ثقافي سيساعده في كتابة موضوع له وزنه في واقعنا المعاش.

2_1_ الأفكار: بالنسبة لهذه النقطة بالذات والتي هي أساس ما نتلمسه من وعي أبنائنا لهذه الآفة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية, كيف لا تكون آفة ونحن تعودنا أن نطلق هذا المصطلح (آفة) فقط على التدخين, المخدرات, السرقة...

متناسين أنّ تلوث البيئة إنما عامل مساعد على تفشي هذه الأمراض, وقد يتساءل البعض ما علاقة البيئة وتلوثها بالمجتمع والاقتصاد والثقافة, نجيب وبكل بساطة أن سلامة البيئة

يعني سلامة المجتمع صحيًا ونفسيًا وهذا سيدّر على الاقتصاد اجابيًا من خلال قلة الأمراض ونظافة المحيط الذي يكلف الدولة مصاريف التنظيف...إلخ, ونظافة المحيط تعني مدى تحظر هذا المجتمع ثقافيا وهذا كله ينعكس إيجابا سياسيًا وصورتنا أمام المجتمعات الأخرى.

قد نكون قد خرجنا قليلا لكن هذا هو الأساس الذي بنيت عليه المناهج وهو إخراج المواطن الصالح على كل الأصعدة. لكن وبكل أسف لم نلمس ذلك إلا في القلة القليلة والمتمثلة في الفئة الممتازة: ونأتي بنماذج من ذلك في قولهم:

ف1: إن التلوث أحد المشاكل التي يعاني منها كوكبنا.

ف2: التلوث اليوم تطور وأصبح يهدد بيئتنا.

ف3: لذلك يجب المحافظة عليها.

من خلال تلخيصنا لأحد التعابير يتجلى لنا كفاءة صاحبه في التحكم في أفكاره وبنائها بناء سليما يخدم موضوعه.

والآن نقف عند موضوع آخر عكسه تمامًا إذ يقول:

ف1: البيئة تمثل المجتمع في إيجابياته وسلبياته.

ف2: دار بيني وبين والدي نقاش.

ف3: لكل شيء حلول وهذه بيئتنا.

ففي هذا الموضوع مثلا نجد صاحبه قد أخل بترتيب أفكاره فتجد نفسك بين أخذ ورد, وسطحية وكأنّ المتعلّم ليس في هذا المستوى من التعليم.

أمّا فيما يخص مجمل ما يجب على المتعلّم تناوله, كأن يعرف التلوث ويبين أنواعه وأضراره, والأكثر من ذلك الحلول التي يقترحها المتعلّم كفاعل ومسؤول عن بيئته, فقد غفل الكثير أن يتطرقوا ويطرقوا كل هذه العناصر, نجد نسبة 92,60٪ هذه الفئة لم تقدم لنا حلولا للتلوث أما الفئة المتبقية تمثلت بنسبة 7,40٪ فهذه العينة هي التي قامت بتقديم الحلول.

2_2_ البناء اللّغوي (الظواهر اللّغوية): إنّ معرفة الطالب بقواعد لغته يمنحه السلامة والسلاسة في التعبير على اعتبار أنّ قواعد اللّغة مرتبطة بسلامة المعنى ومن ذلك قول أحدهم: وأرجوا من كل الناس أن يبتعدوا عن هذا والمسؤولون, فالأصح أن يقول والمسؤولين لأنها معطوفة على مضاف إليه (الناس) والمضاف إليه يأتي مجرورًا, وجمع المذكر كما نعلم يُجَرُ بالياء, وهذه المعلومة من المفروض أنّ المتعلّم قد تنبّه لها لأنّه قد تناول درس الجمع المذكر السالم في السنوات الأولى من تعليمه.

وقول أحدهم كذلك: (المقاومة التلوث), فلا يجوز في هذا المقام أن نضيف كلمة معرفة على معرفة أخرى بل الأصح قوله: مقاومة التلوث فالمضاف يأتي نكرة والمضاف إليه معرفة, أما أفعال المقاربة فنجد البعض استعملها في قوله: كاد أن يعرض نفسه للخطر. والأمثلة كثيرة ومتعددة ولا يمكن إحصاؤها.

2_3_ البناء الفني (مهارات الجمال): من خلال وقوفنا على المقاطع التي تناولها المتعلّم في هذه الفصول ومن خلال مكتسباته القبلية نجد أنّ له زاد معرفي حول بعض الفنيات كالتعبير المجازي بأشكاله المختلفة وكذلك المحسنات البديعية بشتى أنواعها مثلا قوله : إن البيئة مريضة أو تتوجع أو تصرخ, أو يقول: باتت بيئتنا كمستنقع

راكد لا حياة فيه, أو قوله: تعيش بيئتنا في ظلام فمتى يستيقظ صبحها, غير أننا إن لم نكن مجحفين لا توجد مثل هذه الأمثلة, وكان المتعلّم بعيدا عنها غافلا مدى التأثير الذي تحدثه في بلاغة التعبير وعمقه وجماله وجودته, فنجد جل التعابير مباشرة مثل قولهم:

_ فأجبته هناك ثلاثة أنواع من التلوث.

_ إنّ التلوث خطير على المجتمع.

_ تسبب الضيق والانزعاج.

فهذه التعابير كلها مباشرة لا مجاز فيها, وحتى لا نكون مجحفين نجد بعضها مترامية هنا وهناك منها: تنتشر الفوضى وهي استعارة مكنية.

أما فيما يخص المحسنات البديعية فلم نلمس منها أية واحدة. وبكل ثقة ومسؤولية نؤكد ذلك من خلال وقوفنا على كل التعابير.

2_4_ النمط المعتمد: على الرغم من الخلط الذي لمسناه في الأنماط التي فرضت نفسها على المتعلّم: حجاج, تفسير, حوار, ووصف وقد أشرنا إلى ذلك آنفًا. إلا أننا سنركز على نمطي الحجاج والتفسير، ولا يختلف اثنان أن النمط الحجاجي يعني استعمال الدليل والإثبات والبرهان لفكرة ما إمّا لندعو إليها أو لننفّر منها وهذه الحجج إما أن تكون عقلية أو نقلية (آية, حديث, بت شعري، حكمة, مثل) لكننا نجد التلاميذ قليلا ما استعملوا الحجج لأنهم في الأصل لم يتطرقوا إلى فكرة النّهي عن تلويث البيئة وأضرارها. كما لم يتمكنوا من شرح وتفسير ظاهرة التلوث، مقتصرين على ذكر التلوث وبعض أسبابه ناهيك عن إغفالهم الحلول لهذا المشكل حتى نرى مدى مسؤولية أبنائنا في ذلك.

وحتى نكون موضوعيين سنقحم بعض التعابير كشاهد عيان على ذلك.

2_5_ العاطفة: كثير من النصوص الناجحة خاصةً الاجتماعية منها تعتمد على العاطفة كعامل آخر بعد العقل للإقناع وبما أنّنا بشر فعلينا أن نخاطب الفعل بالأدلة ونخاطب القلب بالعاطفة حتى نستطيع أن نؤثّر في الآخرين, وعلما هذا الموضوع (التلوث البيئي) يحتاج منّا التأثير، والإقناع ولذلك فنحن بحاجة ماسة إلى استعمال عواطف مختلفة, كالحزن والأسى حول ما يحدث في بيئتنا، بل نحن بحاجة إلى عواطف أبعد من ذلك كالخوف, الحرص...الخ. لأنّ الموضوع يتطلب ذلك، وبكل أسف أغفل الكثير من أبنائنا ذلك إلاّ القلّة القليلة نذكر منها قول أحدهم:

فهل يتوقف الإنسان عن طيشه؟ أم أنّه سيدمّر بيئته وبيت جميع المخلوقات!.

فهذا التساؤل الذّي ختم أحد التّلاميذ به موضوعه استطاع أن يُؤثّر فينا عاطفيا من خلال انتقائه الموقف لمفردة بيته وبيت جميع المخلوقات, وكذلك كلمة طيشه والتي تعني عبثه بهذه الطبيعة والتي تثير فينا عواطف الخوف والحنان مما نفعله اتّجاهها.

لكن مثل هذه التعابير نادرة جدًا وعلى العموم فإنّ هذا المتعلّم قد حقق جل ما طلب منه وحقق جل المهارات التي من المفروض إثارتها وحشدها وتوظيفها.

2_6_ علامات الترقيم: الكثير منا يستهين باستعمال علامات الترقيم, لكنّنا من هذا المنبر نلفت انتباه أبنائنا وأساتذتنا إلى ضرورة الحرص على استعمال هذه العلامات استعمالا صحيحًا. لأن كل علامة تعني تعبيرًا معينًا فعلامة(؟) تعني السؤال, الاستفسار, عدم الاستيعاب. وعلامة (!) تعني الاندهاش, التعجب, الاستغراب, الخوف. أمّا (,) فهي تعني الفرصة التي تمنحها للقارئ بأن يأخذ نفسا ليستوعب الملقي ما سلف ذكره. و(.) هي العلامة التي تنقل الكاتب أو القارئ من فقرة إلى أخرى ومن فكرة إلى أخرى.

وعندما وقفنا ممحصّين تعابير التّلاميذ وجدنا تلميذًا واحدًا قد استعملها (؟) (.) وهذا ما يجعلنا ندق ناقوس الخطر لأن هذه المهارة من المفروض قد نمت في جميع أبنائنا لكن لا حياة لمن تنادي.

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه ومن خلال كل ما قدمناه وما لمسناه حقيقة في أبنائنا، ومن خلال حضورنا والوقوف على إنتاج أبنائنا الشفهي والكتابي: على من تقع هذه المسؤولية؟ مسؤولية ضعف أبنائنا في التعبير عمّا يخالجهم من أفكار ومشاعر سواء أكانت مشافهة أو كتابة.

وفي هذا المقام تحضر في قصة غلام كنّا نرجو أن يكون أبناؤنا مثله في جرأته وقدرته وفنيّته في إيصال أفكاره وعمّا يدور في خُلْدِه.

هذه القصة تحكي أنّ غلامًا كان يسير في الطريق ويحمل لوحه المكتوب عليه آيات من القرآن الكريم وكان الأمير عمر بن الخطاب خارجٌ للغزو والفتح وعندما رأى ذلك الغلام سأله عمّا يحفظ فأجابه إنّي أحفظ قوله تعالى: «إنّا فتحنا لك فتحًا مبينا» ابتسم عمر بن الخطاب مستفتحًا على كلام الغلام, وعند ما طلب منه أن يعطيه اللّوح وجده غير ذلك سأله عمر لماذا أجبتني أنّك تقرأ قوله تعالى: «إنّا فتحنا لك فتحًا مبينا» فردّ الغلام بكل فصاحة لأنّني أراك فاتحًا بإذن الله فأردت أن أكون معينًا لك ولو بالكلمة. ابتسم عمر بن

الخطاب وأمر بدراهم للغلام فرفضها, فسأله عمر لِمَ رفضتها. فرد الغلام بأبلغ الكلام : لقد علمني والدي أن العظماء إذا منحوا أغنوا وإنّي أرى هذه الدراهِم غير ذلك. فابتسّم عمر بن الخطاب لحنكة الغلام واستجاب لمطلبه.

أوردنا هذه القصّة ليست لأنها حادثة تاريخية لأحد الصّحابة والغلام وإنّما حتى نقارن ما يصدر عن أبنائنا بعد مراحل من التعليم ولا يستطيع أن يركّب جملة صحيحة إلاّ ما رحم ربّي.

ما نخلص إليه من خلال ما توصّلنا إليه بعد دراسة ميدانية موضوعية قائمة على التحليل والمناقشة والمتابعة والبحث, فقد توصلنا إلى ما يلي:

إن المنهاج الذّي تحمل الكثير من الإيجابيات من المفروض كفيل بأن يكون أبناؤنا قادرين على الإنتاج بنوعيه الشفهي والكتابي. لكن ما لمسناه كان عكس ذلك وإذا أردنا ان نعطي نسبة الناجحين فهي لا تزيد عن 20٪ ممن استطاعوا أن يوصلوا ولو القليل من أفكارهم ومشاعرهم ومواقفهم اتّجاه موضوع ما, وكنا من قبل طرحنا هذا التّساؤل: مسؤولية من يقع هذا الإخفاق؟

سنحاول أن نناقش هذا التساؤل لنصل إلى الإجابة المقنعة والمرضية للجميع, وحتى لا نكون متفرجين على الظاهرة, بعيدين عن المسؤولية.

بداية من المتعلّم محرّك التعليمية التعلميّة: هذا العنصر(المتعلّم) أساس حاضر الأمّة ولبِنة أساسية لبناء مستقبلها في ظل العولمة, والتّي تفرض علينا التّعامل معه بكل حذر واستراتيجيّة, فطفل الثمانينات غير طفل التسعينيات وغير طفل اليوم فكلّما تطوّر الزّمن ازدادت تعقيداته, وبالتالي صار من الصّعب التّعامل معه. في ظل التيّارات المختلفة التي باتت تترصّده وإن لم نكن حريصين ستتحكم فيه.

عندها سنكون نحفر مقبرة أبنائنا بأيدينا, وبالفعل فإنّ أبناءنا ومن خلال ما لمسناه من ضعف معرفي فكري لدليل قاطع على ذلك, وهذا تتحكّم فيه عناصر أخرى إنّها الأسرة. ذلك المكان الآمن الذي ينشأ فيه هذا الأخير والذي يجب أن يكون محاطا بسياج الحبّ

والاطمئنان والمعرفة والقدوة الحسنة, لأنها هي المأمن والحصن المنيع من كل تيارات المجتمع والعالم, فمتى صحّت هذه الأسرة صحّ أفرادها والعكس صحيح ولعل الأمّ هي أساسها وفي هذا المقام نجد الشّاعر المصري حافظ ابراهيم يقول:

من لي بتربيّة النساء فإنّها في الشّرق علّة ذلك الإخفاق

الأمّ مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبًا طيّب الأعراق

فالشاعر هنا يشير إلى ركيزة بناء المجتمع والتّي هي نصف المجتمع المرأة ودورها في بناء الأسرة.

ومن خلال تفاعلنا مع الأستاذة والبحث عن أسرار إخفاق هؤلاء التلاميذ, لمسنا بالفعل غياب شبه تام لبعض الأسر ونضرب في ذلك أمثلة: عندما يأتي تلميذ ويرتدي لباسًا غير مرتبّ على جسده فأين هذه الأم؟ عندما يأتي تلميذ وكتبه ليست معه فأين هذه الأم؟ عندما يطلب من المتعلّم واجبات منزلية ولا يقوم بها هذا المتعلّم فأين هذه الأسرة؟

وعندما تجد تلميذًا مراهقًا يتعامل مع غيره بالعنف أو يدخن فأين هو الأب؟

وعندما نعود إلى ركيزة أخرى وهي الأستاذ الناجح ومقوّماته و ماهي مؤهلاته العلمية والأخلاقية والنّفسية لأننا نتعامل مع مراهق تختلف أمزجته وظروفه فهل أساتذتنا بالفعل مؤهلون لذلك؟.

كل هذا ونريد من المتعلّم أن يكون ناجحًا؟! بالتأكيد لا.

إنها فلسفة نختصرها في أن هؤلاء بحاجة ماسة إلى تكوين في شتى الميادين فهؤلاء الأساتذة هم نتاج تلك الأسرة التي تحدثنا عنها من قبل ونتاج ذلك المجتمع الذي هو انعكاس مباشر لتلك الأسرة.

وفي الأخير نأتي إلى ختام هذا البحث الذي بذلنا فيه قصارى ما بوسعنا حتى نوصل الهدف المرجو من ذلك خاصة وقد كنا واقعيين لامسين كلما توصلنا إليه، ونرجو أن نكون قد حققنا الهدف المرجو منه, وهو البحث عن الجراح أسبابها ونتائجها وحتى الدواء الشافي لها.

رابعا : توصيات واقتراحات :

من خلال النتائج المتوصل إليها في الدراسة التي أجريناها حول موضوع تعليمية التعبير في ظل المقاربة بالكفاءات، نحاول طرح بعض التوصيات والاقتراحات والتي نخص

ونشدد على ضرورتها حيث نرى أنه من شأنها المساهمة في تحسين أداء المتعلّم ورفع في مستواهم التعليمي وهي :

_التنويه بأهمية المطالعة وتخصيص قاعات لها، لأنها المفتاح الرئيسي لعلاج ضعف المتعلّمين في التّعبير وتكسبهم رصيد معرفي ولغوي يساعدهم على تحسين مستواهم .

_ ضرورة تخصيص حصص للإملاء لكي يتعلم المتعلّم طرق الكتابة الصحيحة لأنها الكفيلة بتطوير مستواه.

_ إنعاش قدرات المتعلّم وتحريضه على توظيف القواعد التي يتعلمها في تعابيره الشفوية والكتابية، فالهدف من تعليم اللغة هو القدرة على التعبير، ذلك أن نجاح درس القواعد يتوقف على مدى توظيفه مفهوم القاعدة إلى مهارة .

_ ضرورة تطوير مستوى الأساتذة من حين لآخر مهما كانت أقدميتهم من خلال إقامة ندوات وملتقيات تكوينية.

_محاولة اختيار مواضيع التعبير من الواقع المعاش.

_لابد من الصبر وتحمل المسؤلية الصعبة الملقاة على عاتق المعلم.

_ عدم الإقبال على مهنة التّعليم إلاّ عن رغبة وحب وقناعة.

_أن لا يتجاوز عدد التلاميذ داخل القسم 20 تلميذا.

_توفر الوسائل، مع ضرورة استخدامها.

_من الأفضل انجاز مواضيع التّعبير داخل القسم لسد باب النقل من مصادر أخرى أو الاستعانة بالآخرين.

_الاهتمام بالفنون اللغوية الأربعة والتركيز عليها فهي أساس تعلم اللغة العربية لأنها تمثل وحدة متكاملة.

_تدريب التلاميذ على وضع علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة.

_إعطاء وقت كاف لتصحيح مواضيع التعبير، لأن ساعة واحدة غير كافية لكي يتعرف المتعلّم على أخطائه وتصحيحها، ويتمكن من عدم الوقوف عليها مجددا.

_الإكثار من الممارسة للتعبير بنوعيه.

_ترك الحرية للتلميذ في إبداء رأيه.

خاتمـــــة

بعد هذا العرض المفصل لبحثنا والذي جاء بعنوان "تعليمية التعبير في ظل المقاربة بالكفاءات للسنة الثالثة من التعليم المتوسط"، حاولنا قدر المستطاع الوقوف ولو جزئيا في تقديم تصور لموضوع التعبير وواقعه وتشخيص أهم النتائج التي توصلنا إليها بعد هذه المرحلة المعرفية، وأيضا الإجابة عن الإشكاليات التي طرحت في مقدّمة البحث والتي تتمثّل في :

_ للمناهج الجديدة مزايا كثيرة، إلا أنّها تحتاج إلى درجة عالية من الاهتمام والجديّة من طرف المعلّم.

فالمهارات المسطّرة من قبل المنهاج، لم تحقق أهدافها كليا، وهذا راجع إلى الصّعوبة التي يواجهها كل من المعلّم والمتعلّم، جرّاء تغيير المنظومة، وهذا طبيعي، لأن أي تغيير يصاحبه فشل في بداية الأمر.

_ المقاربة الجديدة جاءت بالجديد، خاصة في نشاط التعبير بنوعيه، ففي فهم المنطوق الاستماع إلى النص ومحاولة إعادة صياغته، يكسب التلميذ القدرة اللغوية على التعبير، وفصاحة اللسان، أمّا في إنتاج المكتوب، فالجديد فيها أنّ مواضيع التعبير، تنجز وتصحح داخل القسم، وهو ما يعلّم الاعتماد على النّفس، إلا أن تطبيقها بقي حبرا على ورق.

_ بما أن التّعبير هو الوعاء الذي تصبّ فيه جميع أنشطة اللغة العربية، لابدّ من الاهتمام بالمهارات اللغويّة للتعبير، وهذا ما تسعى مناهج الجيل الثاني إلى تحقيقه، وذلك بإعطاء حصّة الأسد لنشاطي التعبير.

_ أغلبية تلاميذ السنة الثالثة متوسط يواجهون صعوبة في المهارات اللغوية، لذلك على المعلّم التركيز عليها، خاصّة وأنهم متأهبون لنهاية التعليم المتوسّط.

_ تحاول مناهج الجيل الثاني القضاء على العاميّة، من خلال تعويد المتعلّمين على التّكلّم بالفصحى داخل القسم، وتحفيزهم على المطالعة الهادفة لتنمية قدراتهم .

_ تسعى مناهج الجيل الثاني إلى تطوير المنظومة .

وفي الأخير نأمل أن نكون قد وفقنا إلى حدّ ما في إضاءة جانبا ولو بسيطا في هذه الدراسة، ونشكر الله على منحنا القوة والصبر في إنجاز هذا العمل البسيط، راجين أن تكون هناك دراسات حول هذا الموضوع، أعمق وأشمل مما هو عليه .

رابعا : توصيات واقتراحات :

من خلال النتائج المتوصّل إليها في الدّراسة التي أجريناها حول موضوع تعليمية مهارة التعبير في ظل المقاربة بالكفاءات، نحاول إعطاء بعض التوصيات والاقتراحات والتي نشدّد على ضرورتها حيث نرى أنه من شأنها المساهمة في تحسين أداء التلاميذ ورفع مستواهم التعليمي وهي :

- التنويه إلى أهمية المطالعة وتخصيص قاعات لها، لأنها المفتاح الرئيسي لضعف التلاميذ في التّعبير وتكسبهم رصيد معرفي ولغوي، يساعدهم على تحسين مستواهم في التعبير.
- ضرورة تخصيص حصص للإملاء، لكي يتعلم التلميذ طرق الكتابة الصّحيحة لأنها الكفيلة بتطوير مستواه .
- إنعاش قدرات التلميذ وتحريضه على توظيف القواعد التي يتعلمها في تعابيره الشفوية والكتابية، فالهدف من تعليم اللغة هو القدرة على التعبير، ذلك أنّ نجاح درس القواعد يتوقف على مدى تصريفه القاعدة إلى مهارة .
- ضرورة إحياء مستوى الأساتذة من حين لآخر، مهما كانت أقدميتهم، من خلال إقامة ندوات وملتقيات تكوينية .
- محاولة إختيار مواضيع التعبير من الواقع المعاش .
- لابد من الصبر وتحمل المسؤلية الصعبة الملقاة على عاتق المعلم .
- حب المهنة، والرغبة في العطاء من جانب المعلم والرغبة في التعلم من جانب المتعلم
- أن لا يتجاوز عدد التلاميذ داخل القسم عشرون تلميذا .
- توفير الوسائل ، مع ضرورة استخدامها.
- من الأفضل انجاز مواضيع التعبير داخل القسم لسد باب النقل من مصادر أخرى أو الاستعانة بالآخرين .

- الاهتمام بالفنون اللغوية الأربعة، والتركيز عليها فهي أساس تعلم اللغة العربية لأنها تمثل وحدة متكاملة .
- تدريب التلاميذ على وضع علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة .
- إعطاء وقت كاف لتصحيح مواضيع التعبير، لأن ساعة واحدة غير كافية لكي يتعرف التلميذ على أخطائه وتصحيحها، ويتمكن من عدم الوقوع فيها مجددا .
- الإكثار من الممارسة للتعبير بنوعيه .
- ترك الحرية للتلميذ في ابداء رأيه .

قائمة المصادر والمراجع

1. إبراهيم خليل، وامتنان الصمادي، فن الكتابة والتعبير، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط2، 2009.
2. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقيّة، حقل تعليميّة اللغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2002.
3. أنطوان صياح، تعليميّة اللغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ج2.
4. أنطوان صياح، تعليميّة اللغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ج1.
5. أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية،السنة الثالثة متوسط، دار أوراس للنشر، الجزائر.
6. بشير إبرير وآخرون، مفاهيم تعليميّة بين التراث والدّراسة اللسانيّة الحديثة، مخبر اللسانيات، واللغة العربيّة، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2009.
7. جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التّدريس والتّعليم، دار الفكر العربي، مص، القاهرة، ط1، 1999.
8. جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللغة العربيّة، لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة، إطار الممارسات التدريسيّة، ط1، 2005.
9. حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة التدريس والتقويم ، وزارة الثقافة الهيئة العامة السورية للكتاب، ط1، 2011.
10. حسن شحاتة، أساسيات التّدريس الفعّال في العالم العربي، الدّار المصريّة اللبنانيّة، مصر، القاهرة، ط4، أبريل 2004.
11. داود عبده، نحو تعليم اللغة العربيّة وظيفيا، مؤسّسة دار العلوم،الكويت، ط1، 1979.
12. راتب قاسم عاشور، ومحمود فخري مقدادي، المهارات القرائيّة والكتابيّة، طرائق تدريسها، واستراتيجياتها، دار المسيرة، الأردن، عمان، ط3، 2013.

13. رافدة الحريري، طرق التدريس بين التّقليد والتّجديد، دار الفكر، الأردن، عمان، ط1، 2010

14. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللغة العربية وإعدادها وتطويرها وتقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004.

15. زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التّدريس بين النظريّة والتطبيق، ط1، دار المسيرة، الأردن، عمان، 2011.

16. زين كامل لخويسي، المهارات اللغويّة، دار المعارف الجامعيّة، قناة السويس، مصر، 2009.

17. أبو السعود، سلامة أبو السعود، المنجد في التّعبير، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع،كفر الشيخ، مصر، 2004

18. سامي الدّهان، المرجع في تدريس اللغة العربيّة للمدارس الإعداديّة والثانويّة، مكتبة أطلس، دمشق، (د.،ط)، 1963.

19. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير، بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004.

20. سعد علي زاير، وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة، الدّار المنهجيّة، عمان، ط1، 2015.

21. سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيّة(رؤية تربويّة)، الدقهليّة للطباعة والنّشر، القاهرة، ط2.

22. طيب نايت سليمان وآخرون، المقاربة بالكفاءات أو (مفاهيم بيداغوجيّة جديدة في التّعليم)، دار الأمل، ط1، سبتمبر 2004.

23. عايش محمود زيتون، النظريّة البنائيّة واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2007.

24. عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرّس اللغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، 1991.

25. عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2005.

26. عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، دراسة ميدانيّة، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، مصر، ط1، 2008.

27. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، (د.ط)، 2006

28. علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربيّة، دار الرّائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984.

29. عمّار عوايدي، تطبيقات المنهج العلمي في الدّراسات الاجتماعيّة، ديوان مطبوعات الجامعة الجزائريّة.

30. فخر الدّين عمر، طرق التّدريس الخاصّة باللغة العربيّة والتربيّة الإسلاميّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1420ه، 2000م.

31. فخري خليل النّجار، الأسس الفنيّة للكتابة والتعبير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011.

32. فريدة شنّان، ومصطفى هجرسي، (ت،م)، عثمان آيت مهدي، المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنيّة، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، ملحقة سعيدة الجهويّة، 2009.

33. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربيّة، اليازوري، الأردن، عمان، 2006.

34. فؤاد محمد موسى، علم مناهج التّربيّة (الأسس، العناصر، التطبيقات)، دار الكلمة للنشر والتوزيع، مصر، المنصورة، ط1، 2007.

35. الفيروز أبادي، محمد الدّين بن يعقوب الشيرازي، القاموس المحيط، ط3، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 1980، ج4.

36.كنزة بن عمر، فاطمة الخلوفي، تعليم اللغة العربيّة والتّعليم المتعدّد، منشورات معهد الدّراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، ج1، ماي 2002.

37.كوثر حسين كوجك وآخرون، تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلّم لتحسين طرق التّعليم والتّعلّم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدّول العربيّة، بيروت، لبنان، 2008.

38.ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفيّة والإبداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010.

39.مجمّع اللغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدوليّة، مصر، ط4، 2004.

40.محسن حسن المرسي، وسمير عبد الوهاب، قضايا تربويّة حول تعليم اللغة العربيّة نانسي، دمياط، (د ط)، 2005.

41.محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، 2009.

42.محمد الدريج، تحليل العمليّة التعليميّة وتكوين المدرسين، ط2، سلسلة المعرفة للجميع، تونس، 2004.

43.محمد الدّريج، تحليل العمليّة التعليميّة، مدخل إلى علم التّدريس، قصر الكتاب، تونس، 2000.

44.محمد السّيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، دار المسيرة، عمان، 2011.

45.محمد الصّالح الحثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، (د.ط)، دار الهدى للطباعة، الجزائر، 2002.

46.محمّد رجب النجار، وآخرون، الكتابة العربيّة مهاراتها، فنونها، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 2001.

47.محمد زيان عمر، البحث العلمي مناهجه وتقنياته، دار المشرق العربي، جدّة، السعودية، ط2، 1983.

48.محمد عطيّة الإبراشي، أحدث الطرق في التربيّة لتدريس اللغة العربيّة، مكتبة نهضة مصر، بالفجالة، ط1، 1948.

49.محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التّعليم بين النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطّباعة، عمان، الأردن، 2004.

50.محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، (د.ط)، 1983.

51.محفوظ كحوال وآخرون، دليل الأستاذ اللغة العربية، السنة الأولى متوسّط، موقع للنشر، الجزائر.

52.ابن منظور، لسان العرب، طبعة جديدة، كورنيش النيل، مصر، القاهرة، ج.م.ع، مجلد4، ج36.

53.مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجياته جمعية المعارف الإسلامية الثقافية بيروت، لبنان، ط 1، 2011.

54.المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر.

55.المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، مكتب التعريب في الوطن العربي، الرباط، السنة الجامعية 2011.

56.عبد الرحمن التّومي، منهجيّة التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات Generatedby.camscanerfromintisg.com، 2008.

الوثائق الرّسميّة:

1.إعداد المجموعة المتخصّصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسط (http://www.novapdf.com)، أفريل 2016.

2.وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنيّة للمناهج، مارس 2009، معدلّة وفق القانون التوجيهي للتربية، رقم 04/08 المؤرخ في 23 يناير 2008، ط2016.

3.وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للسنة الرّابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، جويلية 2005، الجزائر،ج1.

4.وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية ابتدائي، ديسمبر 2003.

5.وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، الجزائر، جويلية 2005.

المجلات والمقالات:

1.أحمد حسينة، الأدوار الجديدة للمعلم من منظار المقاربة بالكفاءات despaceiniv.stif.dz, Numero 16 December 2012

2.الأخضر عواريب، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مقال في مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، عدد خاص، ملتقى بالكفاءات في التربية.

3.صليحة بردي، البعد التواصلي والمعالجة التقنية في تعليمية اللغة العربية، قسم الأدب العربي، كلية الآداب والفنون، جامعة حسيبة بن بوعلي، الجزائر، م،ج، 4، العدد 11 جوان 2017.

4.ضياء الدين بن فردية، فاعلية تدريس اللغة العربية، وفق المقاربة بالكفاءات، السنة الرابعة متوسط عيّنة، مقال في مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 25 جوان 2016 (171-186).

5.فاطمة بنت محمد لعبودي، استرتيجيات التّعلم والتعليم والتقويم، كتيب رقم 3، عمارة، ضمان الجدودة، الاعتماد الأكاديمي، 1434-1435هـ (8-70).

6.نصيرة ردّاف، متطلّبات التدريس بالكفاءات، مقال في مجلّة العلوم الإنسانيّة، سكيكدة، الجزائر، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربيّة (462-482).

ملاحق

وزارة التعليـــم العـــالي والبحث العلـمي

جـــامعة محمد بـوضيـــاف المسيلـة

كليّة الآداب واللغات

قسم اللّغــة والأدب العربـــي

استمـــارة استبيـــان

استبيان موجّه لأساتذة اللغة العربيّة من التّعليم المتوسط ولاية المسيلة

متوسّطة : .....

في إطار الإعداد لمذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص دراسات لغوية « لسانيات عامة » والتي يدور موضوعها حول : تعليميّة مهارة التعبير في ظل المقاربة بالكفاءات للسنة الثّالثة من التعليم المتوسط

يشرفنا التقدم إلى أساتذتنا الكرام بهذا الاستبيان باعتباركم طرفا فعّالاً لمساعدتنا على استكمال بحثنا وذلك بالإجابة على الأسئلة المطروحة والتي تخدم بحثنا لذا نرجو من سيادتكم الالتزام بالدّقـــة والموضوعية ما أمكن ،والرّجاء الإجابة عن الأسئلة كاملة دون إهمال أيّ سؤال ، بوضع علامة (×) أمام اختياركم علما أنّ هذه المعلومات لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي ، ولكم منا جزيل الشكر والتقدير .

المحور الأول : البيانات الشخصية :

1 - الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2 – السن : .....

3- سنوات التدريس : أقل من 05 سنوات ☐

ما بين 5 و10سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

4- الشهادة المتحصل عليها:.. .....

المحور الثاني : البيانات المتعلقة بمعرفة جدوى المناهج الجديدة :

6- هل التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات أنجع من التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف ؟

نعم ☐ لا ☐

برر إجابتك: .....

7- هل المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد فيما يخص التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي (فهم المنطوق و إنتاج المكتوب)؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم : فما هي أهم عناصر التجديد ؟

.....

08 – هل تجد في تطبيقها تحسنا فعليا في مستوى التلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

09- ما هي الطريقة التي تعتمد عليها في تعليم نشاط التعبير (فهم المنطوق و إنتاج المكتوب)؟

- طريقة حل المشكلات ☐
- طريقة المناقشة ☐
- طريقة الاستكشاف ☐

أم هناك طرق أخرى :.....

10 – هل الحجم الساعي المخصص لتدريس نشاطات اللغة العربيّة :

كافي؟ ☐ غير كافي ؟ ☐

- برر إجابتك :.....

11 – هل لنشاط التعبير (فهم المنطوق وإنتاج المكتوب)علاقة مع بقيّة أنشطة اللغة العربية الأخرى ؟

نعم ☐ لا ☐

برر إجابتك : .....

12- ما هي الطريقـــة التي تستعملها أثنـــاء تقويـــم أعمال التلاميذ في نشاط التعبيـــر (فهم المنطوق وإنتاج المكتوب) ؟

.....

13– ما هي الصعوبات التي تعترض التلميذ في نشاط التعبير(فهم المنطوق وإنتاج المكتوب) ؟

.....

14- ما مدى نسبة تفاعل التلاميذ مع دروس التعبير(فهم المنطوق وإنتاج المكتوب)؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

15- هل ترتبط مواضع التعبير بواقع التلميذ المعاش ؟

.....

16- هل يستطيع التلميذ التعبير باللغة العربية الفصحى السليمة ؟

نعم ☐ لا ☐

17- في رأيك ما هو المكان الأنسب للتلميذ في تحرير مواضيع التعبير ؟

البيت ☐ أم القسم ☐

مع التعليل : .....

18 – هل تصحح مواضيع التعبير؟ بطريقة جماعية ☐ أم فردية ☐

19 – ما هي أكثر الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء تعبيراتهم الشفوية والكتابية ؟

إملائية ☐ نحوية ☐ صرفية ☐ تعبيرية ☐

20 – هل لديك اقتراحات من أجل تحسين أداء المتعلمين (التلاميذ)في نشاط التعبير (فهم المنطوق و إنتاج المكتوب)؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم أذكر هذه الاقتراحات

.....

21 - ما هي الأسباب التي تعيق تعلّم التعبير لدى التّلميذ ؟ هل هي

عضوية ☐ نفسية ☐ ذهنية ☐ اجتماعية ☐

أم هناك أسباب أخرى أذكر ما هي:.....

22 – هل يستطيع التلميذ أن يستخرج الفكرة العامّة ومن ثمّ معطيات النّص ليسير في التّلخيص ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

23- هل ترى بأن التلميذ في نشاط التعبير بنوعيه(فهم المنطوق وإنتاج المكتوب) يتحدّث بطلاقة وعناية عن الموضوع ويتدخّل في المناقشة دون خجل ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- ما الأسباب التي تعيقه في ذلك؟

.....

24- هل التلميذ في هذا المستوى قادر على كتابة المواضيع كتابة صحيحة بحيث تكون خالية من الأخطاء ؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

25 – في رأيك هل يستطيع التلميذ أن يبني نصا محكما بأفكار متسلسلة ومترابطة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كليّة الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

استمـــارة استبيـــان

استبيان موجه لتلاميذ السّنة الثالثة من التعليم المتوسط ولاية المسيلة :

متوسطة : .....

في إطار إعدادنا مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص دراسات لغوية لسانيات عامة والتي يدور موضوعها حول : تعليميّة مهارة التعبير في ظل المقاربة بالكفاءات للسنة الثّالثة من التعليم المتوسط

يشرفنا التّقدم إلى تلاميذنا الكرام بهذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من الأسئلة والتي تخدم بحثنا راجينا منكم الإجابة عنها بكل حرية وصراحة ، وذلك بوضع علامة (×) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تريدها وشكرا .

المحور الأول : المعلومات الشخصية :

1- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2 – هل أعدت السنة ؟ : نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني: آراء التلاميذ حول ما يقدّم إليهم من خلال المناهج الجديدة:

3 - هل الطريقة التي يقدم بها أستاذك الدرس تعجبك وتثير اهتمامك ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4- هل الوقت الممنوح لك في حصة التعبير (فهم المنطوق و إنتاج المكتوب)

كافي ؟ ☐ غير كافي؟ ☐

5 – ما هي الصعوبات التي تواجهك في نشاط التعبير الشفوي والكتابي(فهم المنطوق و إنتاج المكتوب) ؟

.....

.....

6- هل ترتبط مواضيع التّعبير(فهم المنطوق وإنتاج المكتوب)بواقعك المعاش ؟

نعم ☐ لا ☐

7 – في رأيك ما هو المكان الأنسب لك لتحرير مواضيع التعبير(فهم المنطوق و إنتاج المكتوب)؟

القسم ☐ البيت ☐

لماذا:.....

8 – هل تستطيع التعبير باللغة العربية الفصحى دون إقحام اللغة العامية أو أي لهجة من اللهجات ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

9 – ما هي الطّريقة التي تفضلها في تصحيح مواضيع التعبير(فهم المنطوق و إنتاج المكتوب)؟

الطريقة الجماعية ☐ الطريقة الفردية ☐

ولماذا.....

10 – ما هي أكثر الأخطاء التي تقع فيها أثناء ممارستك لنشاط التعبير(فهم المنطوق و إنتاج المكتوب)؟

إملائية ☐ صرفيّة ☐ نحوية ☐ تعبيريّة ☐

11 – هل تستفيد من تصحيح الأستاذ لأخطائك ؟

نعم ☐ لا ☐

12 – هل تتفاعل وتسهم في نشاط التعبير(فهم المنطوق و إنتاج المكتوب) ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13 – ما مدى قدرتك على استخراج الأفكار الأساسية والفكرة العامة من النص وتلخيصه بعد سماعه ؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

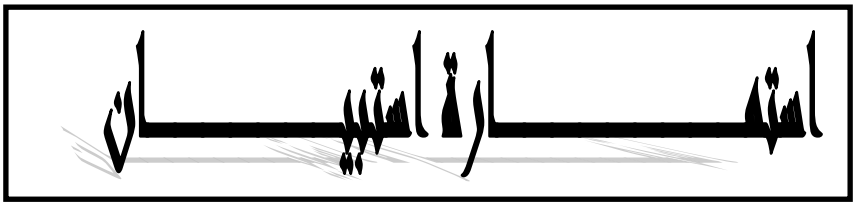
14 – ما مدى قدرتك على التحدث بطلاقة وعناية عن الموضوع، وهل تتدخّل في المناقشة دون خجل ؟

جيّدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

وزارة التعليـــم العـــالي والبحث العلـمي

جـــامعة محمد بـوضيـــاف المسيلـــة

كليّة الآداب واللغات شهادة الماستر تخصص دراسات لغوية « اللسانيات عامة » والتي يدور موضوعها حول : تعليمية مهارة التعبير في ظل المقاربة بالكفاءات .



يشرفنا التقدم إلى أساتذتنا كرام بهذا الاستبيان باعتباركم طرفا فعالا لمساعدتنا على استكمال بحثنا وذلك بالإجابة على الأسئلة المطروحة والتي تخدم بحثنا لذا نرجوا من سيادتكم الإلزام بالدقة والموضوعية ما أمكن ،والرجاء الإجابة عن الأسئلة كاملة دون إهمال أي سؤال ، بوضع علامة (×) أمام اختياركم علما أنّ هذه المعلومات لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي ، ولكم منا جزيل الشكر والتقدير .

1- هل الإستراتيجية التي تعتمدونها في تعليمية التعبير ؟

حل المشكلات ☐ الاستقرائية ☐ المشروع ☐ العصف الذهني ☐

2- ما موقفك من منهاج السنة الثالثة متوسط من حيث الأنشطة : الأنشطة – التقويم – الأساليب – مصادر التعلم

.....
.....
.....
.....

3- هل تتقيّدون بتدريس المواضيع التي قرّرها المنهاج ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم ،ألا ترون أنّ ذلك يحدّ من حريّة التّصرف لدى الأستاذ حسب ما تقتضيه الحاجة للموضوع المتطرق إليه .

.....
.....
.....
.....
.....

4- إلا ماذا يعود ضعف بعض التلاميذ هل إلى أسباب :

عضويّة ☐ عقليّة ☐ اجتماعيّة ☐ نفسية ☐

أم إلى أسباب أخرى ما هي
:.....

.....
.....
.....

5- من خلال كتابات التلاميذ هل ترون أنّهم يجنّدون معارفهم ويتمكّنون من إدماج مكتسباتهم خلال إنشائهم لموضوع التعبير

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- وهل يلتزمون في التعبير اللغة العربية الفصحى

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6- هل ترون أنّ التّعبير يسهم في تكوين الملكة اللغويّة للتلاميذ

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- ولماذا ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7- هل يحرص التلاميذ على تصميم موضوع التعبير تصميما يستوفي كلّ شروطه (مقدّمة –عرض-خاتمة)

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 06. عنوان المقطع: التّلوّث البيئيّ.

الأسبوع: الأوّل. عدد الكلمات: 226. مدّة التسجيل: 3 د و 1 ثا.

بيئتُنا مُهَدَّدة

انهالَ القِردُ بالعصا فوق ظهر الرّجُل الذي دخل الغابة ليَجمَع الحطَب. ثمّ أخذ يُبادِله اللّكماتِ بعد ذلك، بينما بقيّةُ القُرود الأخرى جالسة على أغصان الأشجار وهي تُصفِّق كأنها تُشاهِدُ مباراةً مُمتِعة. وفي النّهاية هرَبَ الرّجُل مَذعورًا مِن الغابة، ومِن المُؤكَّدِ أنّه لن يعود إليها مرّةً أخرى.

حدث هذا في إحدى غابات نيجيريا حيث بدأَتِ الْحيواناتُ تدافع عن بَيتها الذي لم يعُدْ آمِنًا في مواجهة انتهاكات الإنسان المُتكرِّرة. لقد اختارت القرودُ هذه المرة ضحيّةً عزلاءَ لا تملِك بندقية أو مِنشارا أو جرّافة تكتسح ما أمامها من أشجار الغابة، ولكن مَن يدري ماذا تختار غدًا؟!. ولقد جاء الدَّوْرُ على بقيّةِ الحيوانات كي تمارسَ كُلَّ ما تستطيعُه مِن أجل الدّفاع عن مَلاذها الأخير.. عليها أن تُبرِز أنيابَها ومَخالبَها وأن تقوم بهجماتٍ قويّةٍ ضدّ كلّ مَن يُحاول إصابة خُضرتَها بالموت. فلم تشاهد البشرية في تاريخها الطّويل مِثلَ هذا الاعتداء على البيئة التي تعيش عليها. ففي هذا القرن أتلفنا آلافَ الغاباتِ التي تكوّنت على مدى مليارات السنين، وكأنّنا بذلك نُضَيّع كل المخزون التاريخيّ لهذا الكوكب الذي وُجِدْنا عليه. فقد تسببت إزالة الغابات الاستوائيّة في انقراض ستّة عشر ألفًا وخمسمئة (16500) نوع حيوانيّ ونباتيّ بشكل سنويّ؛ أي أنّ مُعدَّل الانقراض قد وصل إلى عشرةِ آلافِ ضِعفٍ ما كان عليه الوضع قبل ظهور الإنسان، وإذا استمرّ الحال بنفس هذا المعدّل فسوف تختفي رُبعُ الأنواع في حوالي ثلاثين إلى خمسين عامًا؛ أي أنه في خلال مِائتيْ عامٍ سوف تنقرض كل أشكال الحياة على الأرض. أليس هذا أمرًا مُفزِعًا؟

[بيئتنا مهدّدة : أنور الياسين، مجلة العربي ، العدد: 452 ، الصفحة : 210]

1

الميدان	فهم المنطوق	المحتوى المعرفي	بيئتنا مهددة	الحصة الأولى	أصغي وأتحدث
الزمن	ساعة	المستوى	الثالثة المتوسطة	الوسائل : دليل الأستاذ _ كتاب التلميذ ص 111	

المهمات

- ينصت جيدا إلى ما يسمع
- يفهم مضمون الخطاب ويجيب عن الأسئلة المتعلقة به .
- يستوعب الفكرة العامة للنص المسموع .
- يطبق أصول الآداب الاجتماعية في استماعه وتحدثه .
- يبرز قيمه التربوية والاجتماعية و السياسية .
- يتعرف على أسباب التلوث ويقترح حلولا .
- يلقي كلمة يناقش فيها الأخطار المهدِّدة للبيئة

المراحل	سير نشاطات المعلم والمتعلم	التقويم
مرحلة الانطلاق	**الوضعية المشكلة الأم** قراءة السياق _ مناقشتها _ تحديد المهمات **الوضعية الانطلاقية** يوم 5 جوان الماضي كنت على شاطئ البحر رفقة أصدقاء لك ، وبينما أنتم تتبادلون أطراف الحديث إذا بشاحنة لمصنع النسيج محملة بنفايات المصنع وترمى بالبحر ، صرخت في وجه السائق العالم يحتفل باليوم العالمي للبيئة وأنتم تلوثونها و ا أسفاااه . اليوم من خلال الإصغاء للخطاب المسموع سنتعرف أثرَ التَقدُّم العلميّ على التَلوّث البيئيّ - صلاح عليّ	تشخيصي الإنصات باهتمام للتعرف على موضوع الخطاب
مرحلة بناء التعلمات	**التوجيهات** استمع إلى النص التالي واستكشف أهمّ معطياته و أبرز معانيه . استنبط ما يحويه النّص من قيم تربوية و أبعاد إنسانيّة. **اسماع النص** **القراءة الأنموذجية الأولى**	مرحلي مرحلة التعرف على جزئيات النص

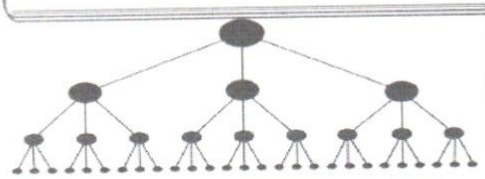
مرحلة بناء التعلمات	(قراءة النص المنطوق من طرف الأستاذ ، وأثناء ذلك يجب المحافظة على التواصل البصري بينه وبين متعلميه، مستعينا بالأداء والحسّ الحركي والقرائن اللّغوية وغير اللّغوية ، يهيء الأستاذ الظروف المثلى للاستماع). أثري لغتي مذعورا : خائفا ضحية عزلاء: من لا سلاح معها انتهاكات : التّعدّي عليها وخرقها بما لا يسمح به القانون والآداب والأعراف ، تذنيسها تكتسح : تجتاح وتحتل ملاذ : ملجأ وحصن . س_ ما سبب هجوم القرد على الرجل ؟ ج_ اقبال الرجل على قطع الأشجار التي تعد مسكن القردة . س_ برأيك، هل هذا الخطر يمتدّ إلى القِرَدَةِ فقط دون غيرها؟ وضّح المسألة أكثر؟ ج _ هذا الخطر لا يمتد إلى القِرَدَةِ فقط بل يهدد كل الحيوانات والطبيعة ويشكل خطرا حتى على الإنسان نفسه . س_ اذكر أهمّ مظاهر الاعتداء على البيئة من خال ما سمعت ؟ ج _ اتلاف الغابات انقراض الحيوانات والنباتات . س_ ما مدى خطورة هذا الوضع ؟ ج _ انقراض الحياة على وجه الأرض . بعد اصغائك للنص المسموع عرفت أن الانسان بتصرفاته السيئة اتجاه الطبيعة من قطع للأشجار والصيدّ العشوائي تسبب في انقراض عشرات الآلاف من الحيوانات والنباتات من على وجه الأرض وإذا تمادى في ذلك قد تصبح الحياة منعدم صغ ذلك في فكرة عامة. الفكرة العامة ✪. سلوكات الإنسان السلبية اتجاه الطبيعة تهدد البيئة وتنذر بالخطر ✪. الإنسان يُعتبر من أكبر العوامل التي تُساعد على الاختلال البيئي من خلال قتله للحيوانات، والقضاء على الغطاء النباتي القراءة الأنموذجية الثانية (تؤدى بنفس الطريقة وفيها ينبه الأستاذ التلاميذ إلى تسجيل رؤوس أقلام ، والكلمات المفتاحية والكلمات الصعبة التي تعوق على فهم المعنى. مناقشة محتوى النص وتحليله س_ لم هجم القرد على الرجل ؟ ج_ لأن هذا الرجل كان يقطع الأشجار . س_ كيف عبرت القردة الأخرة عن الموقف ؟ ج _ كانت على أغصان الأشجار تصفق س_ بم شبه الكاتب حال القردة ؟ ج_ كأنهم يشاهدون مباراة في كرة القدم .	تحديد الفكرة العامة تحديد المعطيات الاسترسال في الحديث

مرحلة بناء التعلمات	س_ كيف كانت نهاية الرجل ؟ ج_ هرب مذعور . جاء رجل إلى الغابة ليحتطب فأحس القرد على مسكنه بالخطر وانهال على ذلك الرج بالضرب المبرح تحت تصفيق وتشجيع جمهور القردة خاف الرجل وهرب لخص ذلك في عبارة مفيدة . ✪خوف القرد على مسكنه جعله يشبع الرج ضربا مبرحا . ✪ القرد يلقن الحطاب درسا لن ينساه . س_ أين وقعت أحداث القصة ؟ ج_ بأحد الغابات النيجيرية . س_ ماذا يقصد الكاتب بقوله اختار القرد هذه المرة ضحية عزلاء ؟ ج_ أن الرجل لا يملك سلاحا س_ هل القرد وحده معني بالدفاع عن الغابة ؟ ج_ لا بل كل الحيوانات اليوم القرد وغدا ربما حيوان آخر ...	
	س_ كيف تدافع الحيوانات عن الطبيعة ؟ ج_ تكشر عن أنيابها وتبرز مخالبها اتجاه كل من تخول له نفسه المساس بخضرتها. س_ ليس القرد واحده من يدافع على بيته بل هذه المرة القرد ومرات قادمة حيوانات أخرى تكشر عن أنيابها وتبرز مخالبها لمواجهة الإنسان مهما كانت أسلحته دفاعا عن خضرتها لخص ذلك في فكرة ✪ استعداد الحيوانات لمواجهة الإنسان الذي يعتدي على خضرتها . ✪ الحيوانات أكثر حرصا على حماية البيئة من الانسان .	القدرة على التحليل والتركيب و إعادة بناء النص ونقد المضمون
	س_ ورد في الخطاب التساؤل الآتي» :أليس هذا ورد في الخطاب التساؤل الآتي» :أليس هذا؟ ج_ دلالة ذلك أن البيئة فعلا مهددة والدليل على ذلك الأرقام والإحصائيات الخطيرة التي عرضها س_ اعتمد صاحب النّصّ على سرد الحقائق قصْدَ تصوير خطورة الموقف، اذكر بعضها ؟ ج_ انقراض ستة عشر ألف وخمسمئة نوع حيواني ونباتي . ✪الإحصاءات المقدمة لانقراض الحيوان والنبات تنبئ بالخطر . ✪انقراض عشرات الآلاف من فصائل الحيوان والنبات أمر مفزع لا بد من تدارك الأمر .	استخلاص القيم التربوية الواردة
	أنتج مشافهة بناء على ما فهمتَ من الخطاب المسموع، ألقِ كلمة تناقش فيها الأخطار المهدِّدة للبيئة، وادعم ما تقول بالأدلّة.. **القيم المستفادة من الخطاب المسموع** خلق الله تعالى لنا الكون وجعل البيئة والمظاهر الطبيعية مسخَّرة لخدمة الإنسان فالبيئة هي مرآة تعكس لنا وجه الحياة واستغلالها يجب أن يقترن بقدر تحقيق المنفعة الخاصّة مع الحفاظ على المصلحة العامّة	
مرحلة الختام	**الوضعية الجزئية الأولى** وضعتْ إدارةُ المؤسّسة إعلانا بخصوص التّحضير لإعداد(معرض المتوسّطة)في إطار الاحتفال باليوم العالميّ للبيئة. استعن بالنّصّ(عدوّ البيئة)للبدء في عمليّة التّحضير	ختامي

1

الميدان	إنتاج المكتوب	المحتوى المعرفي	الروابط النصية 1	الحصةالرابعة	أنتج
الزمن	ساعة	المستوى	الثالثة المتوسطة	الوسائل : دليل الأستاذ _ كتاب التلميذ ص115	

- التعرّف على مفهوم الروابط النصية
- يميز بين مختلف الروابط النصية
- يتدرب على استخراج الروابط النصية وتصنيفها
- يؤلف جملا تعبر عن التلوث البيئي ويوظف الروابط النصية



المراحل	سير نشاطات المعلم والمتعلم	التقويم
مرحلة الانطلاق	**الوضعية الإنطلاقية** يتّكون كلّ نص من مجموعة من الجمل ، التي تتكوّن بدورها من مجموعة كلمات لكننا لا نجد مجرّد الكلمات أو الجمل في النّصوص ، بل نجد عناصر أخرى تتخلّل الكلمات أو تفصل بين الجمل ، فما هي هذه العناصر ؟ ج : علامات التّرقيم و الحروف والضّمائر ستتعرّفون اليوم على هذه العناصر المسمّاة بالرّوابط النّصية	تشخيصي يتذكر
مرحلة بناء التعلمات	**أتعرف .** السند إنّ البيئةَ تُمَثّلُ جميع الظروف والمؤثّرات الّتي تحدّد وتغيّر الحياة وصفاتها، تأتي في مقدّمتها البيئة الطّبيعيّة والّتي تؤثّر تأثيرا عظيما على الحياة في كوكبنا بصفة عامّة، وعلى كل دولة بصفة خاصّة، ويُعتبَرُ التّلوثُ هو العدوّ الأوّل للبيئة منذ التّاريخ، كما أن الإنسان استطاع منذ قرون أن يسبّب مشاكل كبيرة للبيئة الطّبيعية، وذلك بما أقدم عليه من أعمال منافية للنّظام البيئيّ...خاصّة بعد الثّورة الصّناعيّة الحديثة. قراءة السند : س_ استخرج الحروف والأسماء الموصولة الواردة في الفقرة ؟ ج _ الواو _ على _ من _ ب _ التي _ في س_ ماذا أفادت ؟ج _ الربط س_ ماذا نسمي هذا النوع من الروابط ؟ج _ الروابط اللغوية س_ استخرج بعض الروابط اللغوية الأخرى من السند وسمها ؟ج _ هو : ضمير منفصل _ ذلك اسم إشارة س_ عين علامات الوقف الواردة في السند ؟ج _ الفاصلة ، النقاط المتتالية ، النقطة	مرحلي يحلل ويناقش

	س_ ما نوع هذه الروابط ؟ج _ الروابط الضمنية . س_ ماذا أفادت أن في بداية الفقرة ؟ج _ التوكيد . س_ ماذا نطلق على ما يفيد التعليل والشرح والاستدراك وغيرها ؟ج _ الروابط المنطقية **أستخلص** – تعمل الروابط اللغة على بناء العلاقات بين معاني النّص، بالربط بين عناصره وأجزائه. أنواع الروابط: كثيرة ومتعددة، نذكر منها: 1. الروابط اللغوية: كحروف العطف والضمائر وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وغيرها. 2. الروابط المنطقية: نحو: ○ روابط السببية ومنها: لأن، مما أن، بسبب،... ○ روابط الزمن ومنها: حينئذ، عندما، الآن،... ○ روابط التعليل والاستنتاج ومنها: لهذا، إذن، نتيجة لذلك، بالفعل،... ○ روابط التعارض ومنها: لكن، بالعكس، مهما، بالمقابل،... ○ روابط الإضافة والترتيب، وروابط التفسير، والروابط الشرطية، والغائية، والتشابهية. 3. الروابط الضمنية: ومنها علامات الترقيم (النقطة / الفصلة / الفواصل / علامة الاستفهام...).	يعرف االروابط
مرحلة الختام	**أوظف تعلماتي** اقرأ النّصّ التالي، ثم استخرج روابطه، وبيّنْ نوعها: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : «إنَّ أحبَّكمْ إليَّ: أحاسِنُكم أخلاقًا، المُوطَّؤُونَ أكْنَافًا، الذينَ يَألَفُونَ ويُؤْلَفُون .وَإنَّ أبْغَضَكُم إلَيَّ: المُشَّاؤُونَ بِالنَّمِيمَةِ، المُفَرِّقُونَ بَيْنَ الْحِبَّةِ، المُلْتَمِسُونَ لِلْبُرَآءِ العَيْبَ» **حل الوضعية الجزئية الأسبوعية الأولى** ♦ بعد عودتك من مصنع بلاستيك ♦ في فقرة حجا **السياق:** دار بينك وبين والدك نقاش حول قضية مصنع بلاستيكي في منطقة عمرانية **التعليمة:** أكتب فقرة من نمطين (الحجاجي والتفسيري)تصف فيها مخاطر التلوث موظفا الروابط المناسبة " أفعال المقاربة"	ختامي يتدرّب ويطبّق على ما تعلّم .

عند ما خرجت من المتوسطة ذهبت إلى
ذهبت إلى المنزل وعلى مائدة العشاء سألني
أبي عن ماذا درست في الفترة الصباحية فقلت له
درست عن التلوث وأضراره فقال لي
ماذا يتمثل هذا التلوث؟ فقلت له من الأشياء
الدخان المنبعث من المصانع وغيره فقال لي
هل يشبه دخان مصنع الأسنياك المجاور
لنا فقلت له نعم وهو أول واحد من تلك
المصانع المشاركة في تلوث المجتمع ويجب
وضع حل له ولكل غيره ويجب أبعاد
المصانع إلى أماكن بعيدة عن الأشخاص.

تم وضع حجر الأساس لبناء مصنع قرب منطقة عمرانية دون الوعي بأخطار هذا المشروع.

تم وضع حجر الأساس لبناء مصنع قرب منطقة عمرانية، دون الوعي بالأخطار الناجمة عن هذا المشروع.

إن بناء مصنع قرب منطقة آهلة بالسكان يشكل خطرا على السكان من جهة وعلى عناصر البيئة من جهة أخرى: فبما أن المصنع ينتج أطنانا هائلة من الدخان؛ فإنه يقوم بتلويث الهواء، وبالتالي التأثير على الطيور و النباتات وغيرها من الكائنات الحية. ففي السنوات الأخيرة أثبتت البحوث أنه تم ثقب طبقة الأوزون، وهذا بسبب ملوثات الهواء. كما تؤدي النفايات الناتجة عن المصنع والمتسربة في المياه إلى موت الكائنات الحية البحرية. إضافة إلى الغازات المنبعثة منه؛ التي تساهم في تدمير المحاصيل الزراعية ...

وهناك أسباب أخرى للتلوث كالسيارات التي تساهم بـ 60% من نسبة التلوث، إضافة إلى مشكلة التصحر والتي تؤثر على جمال المحيط. ولقد أحس العالم أجمع خطورة التلوث حتى كاد التلوث يقضي على الحياة على كوكب الأرض. وذلك بانتشار الأمراض والأوبئة بين الكائنات الحية. وهنا تصح مقولة لا تقتل البيئة كي لا تقتلك.

فهل يتوقف الإنسان عن طيشه؟ أم أنه سيدمر بيته و بيت جميع المخلوقات.

الفقرة

* إن البيئة البيئة تمثل المجتمع في سلبياته
وإيجابياته

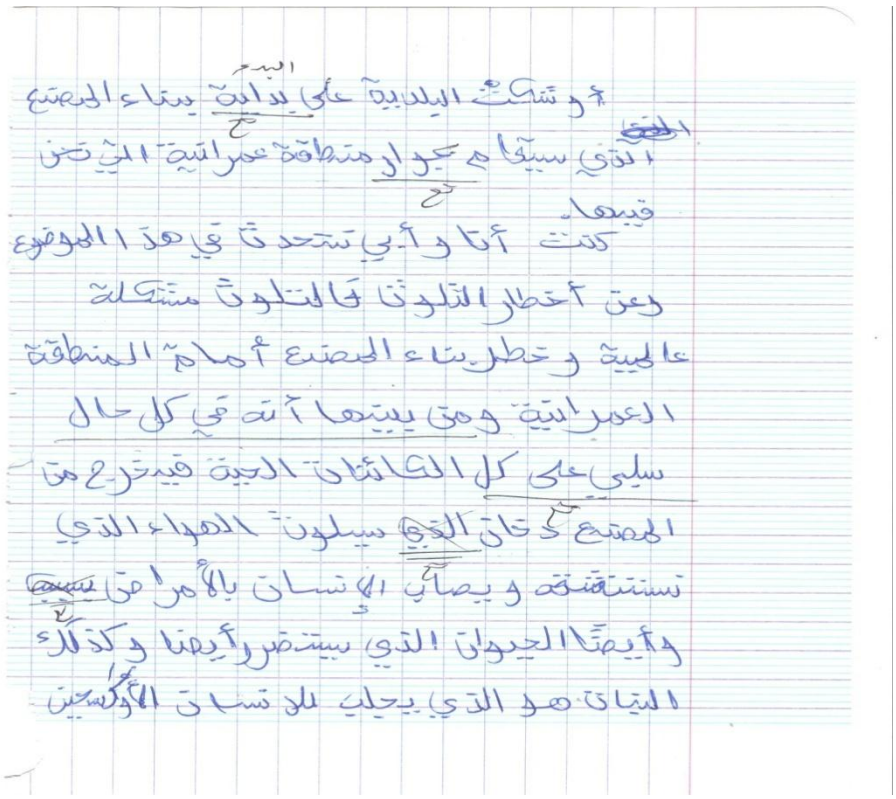
* دار بين بيت والدي نقاش حول المصنع
الذي سيتركي في المنطقة العمرانية وهنالك
وجدت بعض تلوث الطبيعة لبيئة فسألت
أبي إذا هذه المصانع تصدر بيئتنا بالتلوث
فقال لي أبي إن هذه ضرورة تلوث
وأشارها المدمرة وتذكرتها.
حرائق الاستيار تلويث الهواء و
تسرب القاذورات والدخان المنبعث من مصانع

هذه الإقتراحات التي أقدمها
لتقليل من الظاهرة هي كثيرة وتذكر
منها القليل:
* تغليب على التلوث المحدود
لكل شيء حلول وهذه بعضها.

الهواء و الماء، إزدياد الركاب و السيارات بشكل كبير و الدخان الذي ينتج عنها... إلخ

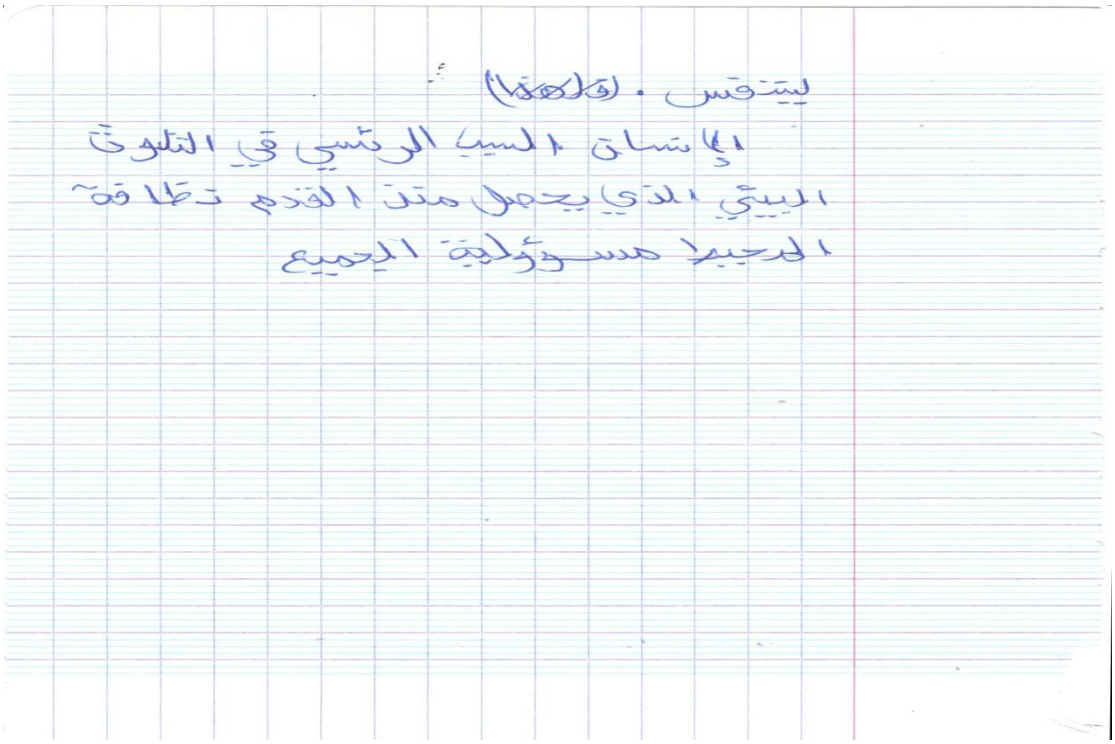
- وله عدة إقتراحات للإبتعاد عنه إبتعاد الناس عن المناطق و أسباب التلوث، و جعل أماكن خاصة للمصانع بعيدة عن السكان.

- و أرجو من كل الناس أن يبتعدوا عن هذا و المسؤولين كذلك لا يقتربون بهذا.



* وشكت البلدية على بداية بناء المصنع الذي سيقام بجوار منطقة عمرانية التي نحن فيها.

كنت أنا و أبي نتحدث في هذا الموضوع وعن أخطار التلوث فالتلوث مشكلة عالمية و خطر بناء المصنع أمام المنطقة العمرانية ومن بينها أنه في كل حال سيلي على كل المكائنات الحية فيخرج من المصنع كل ثاني الذي سيلوث الهواء الذي نستنشقه و يصاب الإنسان بالأمراض وأيضا الحيوان الذي يستضر أيضا وكذلك النبات هو الذي يجلب للإنسان الأوكسجين


بيتوفس . (هكذا)
الإنسان السبب الرئيسي في التلوث
البيئي الذي يحمل منذ القدم طاقة
الدمار مسؤولية الجميع

تم انشاء مصنع البلاستيك في منطقتنا وتلعب

اعتقد [illegible] ان مصنع [illegible] في مظاهر
التلوث [illegible] والتلوث له مظاهر
التلوث له مظاهر عديدة منها: تلوث البيئة
الخ... وهناك [illegible] في تلويث في البيئة
مثل تلويث الهواء بدخان المصنع و
تلويث التراب بنفايات المصنع
وللحد من هذه الاخطار يجب وضع قوانين
لنواتج المصانع لكي

لقد أصبحت مشكلة تلوث البيئة من أهم مشاكل
التي واجهت العالم بسبب تلوث البيئة.
إذا تأملنا مصنع الورق سنجد أن سبب ضياع الأشجار
وهذا العالم مقترن بالإنسان والبيئة صورة
كبيرة لهذه التلوث الصناعي الذي تشتكي منه
جميع دول العالم الحديثة الآخر لأنه من أكثر
الأسباب التلوث في العالم الحديث.
وهذا التلوث الصناعي لقد وقف جميع دول العالم
الحديث أن يكون واعيا بخطر التلوث وأن لا يترك
عملا واحدا يؤدي إلى وجود من الأفعال الضارة

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
مقدمة	(أ _ د)
مدخل: تحديد مصطلحات ومفاهيم البحث	(18_5)
أولاً: مفاهيم في التعليمية	6
1 – مفهوم العمليّة التعليمية – التعلميّة	(9_6)
2_ عناصر العمليّة التعليمية – التعلميّة	(10_9)
ثانيًا: مفاهيم في المقاربة بالكفاءات	(13_11)
1_ مفهوم المقاربة	11
2_ مفهوم الكفاءة	(12_11)
3_ مفهم المقاربة بالكفاءات	(14_13)
ثالثا: مفاهيم في المهارة	(16_15)
1_ مفهوم المهارة	15
2_ مفهوم المهارة اللغوية	16
3_ مستويات المهارة اللغوية	16
رابعا: التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات	(18_16)
1–تعريف التقويم	(17_16)
2–التقويم بالكفاءات	(18_17)
3–أنواع التقويم	18
الفصل الأول: استراتيجية التدريس بالكفاءات	(22_20)
أولاً: مفهوم استراتيجية التدريس	(22_20)
ثانيًا: منهاج اللّغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات	(26_23)
1_ ماهية المنهاج	(24_23)
1_1 مفهوم المنهاج	23
1_2 خصائص المنهاج	(24_23)
1_3 مكونات المنهاج	24

2_ منهاج اللّغة العربية	(26_24)
2_1 مكونات منهاج اللّغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط	(25_24)
2_2 ملمح التخرج من السنة الثالثة متوسط	26
ثالثًا: طرائق التدريس	(33_26)
1_ طريقة حل المشكلات	(30_27)
2_ طريقة المناقشة	(32_30)
3_ طريقة الاستكشاف	(33_32)
رابعًا: الأدوار التعليمية للمعلم والمتعلم في ضل المقاربة بالكفاءات	(36_34)
1_ دور المعلم	(35_34)
2- دور المتعلم	(36_35)
الفصل الثاني: تعليمية التعبير الكتابي والشفوي في ضوء المقاربة بالكفاءات	(100_37)
أولاً: مفهوم التعبير وأنواعه	(45_38)
مفهوم التعبير	(39_38)
2_ أنواعه	(45_39)
2_1 ماهية التعبير الشفوي	(43_40)
2_1_1 مفهوم التعبير الشفوي	(41_40)
2_1_2 أهداف التعبير الشفوي	42
2_1_3 مهارات التعبير الشفوي	(43_42)
2_2 ماهية التعبير الكتابي	(45_43)
2_2_1 مفهوم التعبير الكتابي	(44_43)
2_2_2 أهداف التعبير الكتابي	(45_44)
2_2_3 مهارات التعبير الكتابي	45
ثانيًا: تنمية المهارات اللغوية	(55_46)
1_ مهارة الاستماع	(49_46)
1_1 مفهوم الاستماع	(47_46)
1_2 أهداف الاستماع	(48_47)

3_1 مهارات الاستماع	(49_48)
2_ مهارة التحدث	(50_49)
2_1 مفهوم التحدث	49
2_2 أهداف مهارة التحدث	49
2_3 مهارات التحدث	50
3_ مهارة القراءة	(53_50)
3_1 مفهوم القراءة	50
3_2 خصائص القارئ الجيد	50
3_3 أنواع القراءة	(52_51)
3_4 أهداف القراءة	52
3_5 مهارات القراءة	(53_52)
4_ مهارة الكتابة	(55_53)
4_1 مفهوم الكتابة	(54_53)
4_2 أهداف الكتابة	54
4_3 مهارات الكتابة	55
ثالثًا: الدراسة الميدانية لمهارة التعبير بنوعيه في ظل المقاربة بالكفاءات للسنة الثالثة من التعليم المتوسط	(99_55)
1_ مناقشة وتحليل نتائج الاستبيان	(81_55)
1_1 منهج الدراسة	55
1_2 عينة الدراسة	(56_55)
1_3 أدوات البحث	56
1_4 أداة المعالجة الإحصائية	56
1_5 تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة والتلاميذ	(81_56)
1_5_1 تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة	(72_56)
1_5_2 تحليل الاستبيان الموجه للتلاميذ	(81_72)
2_ المنهاج بين الواقع والافتراض	(99_82)

عنوان المقطع: التلوث البيئي	82
مهارات التعبير الشفهي والكتابي	82
2_1 مهارة التعبير الشفهي	(88_82)
2_2 مهارة التعبير الكتابي	(99_88)
رابعًا: توصيات واقتراحات	(100_99)
خاتمة	(103_101)
قائمة المصادر والمراجع	(110_104)
ملاحق	(128_111)
فهرس المحتويات	)133(130_

تم بحمد الله

ملخص الدراسة:
يهدف هذا البحث، إلى إلقاء الضوء على حقيقة تدريس نشاط التعبير، في ظل المقاربة بالكفاءات – دراسة وصفيّة تحليليّة لمناهج السّنة الثّالثة متوسط – من خلال وجهة نظر المعلّمين والمتعلّمين، ومدى تحقيق المنهاج الدراسي لمهارات التّعبير بنوعيه، بالإضافة إلى معرفة أهم المهارات والقدرات التي يكتسبها التلميذ في هذا المستوى والتي مازال يعاني الضعف فيها، وقد اعتمدنا على جانبين:
الجانب النظري: ومن خلاله تبين لنا
_ المقاربة بالكفاءات، طرح جديد وتغيير كبير في منظومتنا التربويّة، يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم.
_ التعبير هو الغاية النهائية لنشاطات اللغة العربيّة، فيه تظهر الكفاءات وبواسطته يتحقق الإدماج الفعلي للمعارف والقدرات، وبه يتحقق التواصل.
الجانب التطبيقي: من خلال توزيع استبيانين الأول موجه للأساتذة والثاني للتلاميذ بالإضافة إلى الحضور لبعض حصص التعبير مع أخذ عينة من التعبيرات الكتابية توصلنا إلى:
_ للمنهاج الجديد إيجابيات كثيرة ذلك لاحتوائه على نصوص قيمة تخدم المجتمع وتنمي الفكر، لكن تجسيده على أرض الواقع يبقى حلما نرجو تحقيقه .
_ معظم تلاميذ العينة يعانون من ضعف في إتقان المهارات اللغوية .

الكلمات المفتاحيّة: التّعليميّة – التّعبير – المنهاج – المقاربة بالكفاءات–المهارات اللغوية

Résumé de l’étude :

Cette recherche vise á pour objectif de mettre en lumière la vérité de l’enseignement de l’activité de l’expression au sein de l’approche par compétences
-une étude descriptive et analytique des programmes de la troisième année moyenne à travers les différents points de vue enseignants et des apprenants
Et la mesure dans laquelle le programme scolaire a atteint les compétences de la production écrite et orale.
En plus de savoir les compétences et les capacités les plus importantes que l’apprenant acquiert à ce niveau :
Et dans lesquelles il est encore faible .
Et nous avons compter sur deux parties :
La partie théorique :à travers laquelle on a trouvé que :
-l’approche par compétences est une nouvelle démarche et un changement majeur dans notre système éducatif qui vise à développer les aptitudes de l’apprenant
La production écrite et orale est l’objectif final des activités de lalangue arabe et dans lequel les compétences apparaissent et à travers lui l’intégration efficace des connaissances et des capacités se réalisent ainsi la communication
-la partie pratique : en distribuant deux questionnaires ; l’un est adressé aux enseignants et à partir de notre présence de certaines séances de production écrite des apprenant ;on arrive à :
-confirmer que le nouveau programme présente beaucoup d’avantages car il comporte des textes de valeur qui sont mis au service de la société et au développement d’idée
Mais son incarnation sur le terrain reste un rêve que nous espérons atteindre
-La majorité des apprenants souffre d’une faiblesse dans la performance des compétences linguistiques .
Le mots clés : Didactique – L’expression écrite – Le curriculum – L’approche par les compétences – compétences linguistiques.