الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية الآداب واللغات

قســـم: اللغة والأدب العربي

رقم: 125090618

ميدان: الآداب واللغات

فرع: علوم اللسان

تخصص: دراسات لغوية

مذكرة مكملة مقدمة لنيل شهادة الماستر الأكاديمي

إعداد الطالبة: نسيمة عماري

تحت عنوان

تدريس تقنيات التعبير بين النظري والتطبيقي

السنة الثانية من التعليم المتوسط – أنموذجا-

تاريخ المناقشة : 2017/05/20م

لجنة المناقشة:

1- د/محمد سعدون	جامعة محمد بوضياف المسيلة	رئيسا
2- د/ بلقاسم جياب	جامعة محمد بوضياف المسيلة	مشرفا ومقررا
3- د/عبد الرشيد نور	جامعة محمد بوضياف المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 1437هـ/1438 2017/2016

شكر وعرفان:

قال تعالى:

﴿لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ [إبراهيم: 07]

صدق الله العظيم

الحمد لله الذي أنار لي درب العلم والمعرفة وأعانني على أداء هذا الواجب

ووفقني إلى إنجاز هذا العمل

أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد

على إنجاز هذه المذكرة، وفي تذليل ما واجهته من صعوبات

وأخص بالذكر الأستاذ المشرف الدكتور "بلقاسم جياب"

الذي لم يبخل علي بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كانت عونا لي في إتمام هذا

البحث

كما أتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير للجنة المناقشة واقفة إجلالا واحتراما

لتصويباتهم وملاحظاتهم القيمة لكي يجعلوا بحثي عملا متكاملا بإذن الله.

إهداء:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين

أهدي ثمرة جهدي إلى:

إلى من لا يمكن للكلمات أن توفي حقهما

إلى من لا يمكن للأرقام أن تحصي فضائلهما

أغلى انسانة في هذا الوجود "أمي الحبيبة" التي ربتني

وأنارت دربي، وأعانتني بالصلوات والدعوات

أبي الكريم الذي عمل بكد في سبيلي، وعلمني وأوصلني إلى ما أنا عليه رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

إلى إخوتي وأخواتي... إلى كل أفراد أسرتي...

إلى كل الأصدقاء والأحباب من دون استثناء

إلى أساتذتي الكرام وكل رفقاء الدراسة

إلى كل من قدم لي يد العون وساعدني على انجاز هذا العمل وإخراجه على النحو الذي هو عليه

إلى كل من سقط من قلمي سهوا أهدي هذا العمل.

مقدمة

مقدمـــــة

بسم الله الذي خلق الإنسان، علمه البيان، ووهبه التميز والحكمة وكرمه على سائر مخلوقاته بالعقل، وأصلي وأسلم وأبارك على خير البرية محمد بن عبد الله أما بعد:

تحظى تعليمية اللغة العربية اليوم باهتمام بالغ، من قبل الدارسين والقائمين على شؤونها خاصة في قطاع التعليم، بعده القاعدة الأولى التي ينطلق منها الحفاظ على اللغة العربية وصونها من كل عجمة أو تحريف، ولما كانت اللغة من الوسائل والأدوات التي تستعين بها العلوم الأخرى على كثرتها وتنوعها، فإن التعبير هو أداتها، وهو الثمرة والمحصلة النهائية لها، إذ عن طريقه يستطيع الفرد تبليغ مقاصده وأفكاره.

وبما أن تعليمية اللغة العربية تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير لأنه هو الطاغي على سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وأن الكفاءة اللغوية تتبدى في مهارتين اثنتين:

مهارة شفوية تقوم أساساً على الأداء الملفوظ، وأخرى كتابية تعول على العادات الكتابية للغة، انبرى الباحثون في مجال التربية والتعليم، يبحثون في إيجاد الطرائق الناجعة التي تهدف إلى تجويد عمليتي التعليم والتعلم، للرفع من المردود التربوي، والخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين واستظهار المعلومات واسترجاعها، إلى حيوية التعليم الناتج عن الاستكشاف والبحث والتعليل، وصولاً إلى حل المشكلات، واكتساب الكفاءات اللازمة للحياة.

وهذا لن يكون إلا بإحداث تطور نوعي في منهاج اللغة العربية، من حيث المحتويات الأهداف، أساليب التدريس، ومختلف الوسائط قصد الوصول إلى الإصلاح الشامل، لذا سعت المنظومة التربوية إلى إدخال بيداغوجيا جديدة تتلاءم وحجم التحديات الاقتصادية والحضارية التي تواجه المدرسة اليوم، فكانت المقاربة بالكفاءات وليدة هذه الأبحاث التي عمدت وزارة التربية الوطنية إلى تبنيها بغية ترقية العملية التعليمية–التعلمية، حيث أن هذه البيداغوجيا الحديثة تدعو إلى استخدام وتطوير الوسائل والألوان اللغوية التي تحقق الوظيفة الأساسية للغة، والمتمثلة في وظيفة التواصل، أي وظيفة تبادل الأفكار

(شفوياً، كتابياً) بين المتخاطبين، وتركز على فهم المقروء والقدرة على التعبير الجيد والسليم من الأخطاء.

ولما كان التعبير هو المحصلة الختامية لكل الأنشطة التربوية، فهو الوعاء الذي تصب فيه كل المكتسبات القبلية التي تسهم في بناء شخصية المتعلم اللغوية بما في ذلك النشاطات التعليمية الأخرى، وعليه يعتبر التعبير النشاط التقييمي للفعل التعليمي- التعلمي، فقدرة التلميذ على التعبير الجيد وتوظيف مكتسباته المعرفية التي جمعها من إتقانه لباقي الأنشطة تترجم قدرته على التحصيل وتجسيد هذه المكتسبات في فعل إجرائي قابل للملاحظة والقياس وقابل للتقييم والتقويم في الوقت نفسه.

من أجل ذلك خصصت موضوع هذا البحث في تعليمية اللغة العربية واخترت له عنوان أعتقد أنه عنصر أساسي في العملية التعليمية فكان:

تدريس تقنيات التعبير بين النظري والتطبيقي، السنة الثانية متوسط -أنموذجاً-

وقبل الولوج في هذا البحث لابد أن أشير إلى الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع دون غيره، والإشكالية المراد معالجتها، ثم الفرضيات التي يسعى البحث إلى معالجتها، إلى جانب الحديث عن المنهج المتبع، وصولاً إلى بنية البحث التي تمثل مكونات هذه الدراسة.

مبررات اختيار الموضوع:

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

1-بالنظر إلى مكانة مادة التعبير في العملية التعليمية- التعلمية، والدور الذي تؤديه في فسح المجال أمام التلاميذ للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بلغة سليمة وواضحة.

2-انشغالي بمهنة التدريس، وممارستي لهذا النشاط أسبوعياً، ونظراً لكثرة الأخطاء بشتى أنواعها (إملائية، صرفية، نحوية، تركيبية)، والضغط الملاحظ على تلامذتنا في

المستوى المتوسط، وعدم قدرتهم على التعبير، وعجز أغلبية التلاميذ عن التعبير عن أفكارهم وإيصال مقاصدهم، وحضور اللهجات واللغات الأجنبية في خطاباتهم المكتوبة، ارتأيت كدارسة وباحثة أن أعالج هذه المعضلة وأشخص أسبابها، وأحاول اقتراح حلول لها.

3-افتقار مناهج اللغة العربية إلى ما يحتاج إليه النشء في حياته العلمية والعملية فأغلب هذه المناهج بعيدة عن واقع التلاميذ، فما يدرسه التلاميذ شيء، وما يمارسونه شيء آخر، مما يؤدي إلى إيجاد فجوة بين ما يتعلمه التلميذ داخل جدران المدرسة وما يتعرض له من مواقف وخبرات خارجها.

4-أهمية نشاط التعبير الكتابي في اكتساب المتعلم ملكة اللغة الصحيحة، بوصفه البوتقة التي تنصهر فيها باقي مهارات اللغة.

5-قناعتي بأن نشاط التعبير هو المحور الأساس للعملية التعليمية- التعلمية، ومحك التقييم والتقويم، رأيت أن أتناوله بالدراسة والتحليل والإجابة عن مجموعة من التساؤلات التي تطرح ضمن إشكالية الموضوع التي تتمحور حول قضية جوهرية مفادها:

هل استطاع التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط اكتساب وتوظيف المهارات اللغوية، والتعبير عن أفكاره والإفادة من الأنشطة التعليمية الأخرى، وتوظيفها في مادة التعبير؟

وتتمثل فرضيات البحث فيما يلي:

-هل موضوعات التعبير المقترحة على تلاميذ السنة الثانية متوسط مطابقة للواقع المعاش؟

-هل يستطيع التلميذ في هذه المرحلة أن يجد حلاً للمشكلة المطروحة عليه؟

-هل يستطيع أن يعبر بسليقة وبدون الرجوع إلى الكتب والمجلات؟

-هل يمكن أن ينشئ فقرة صحيحة؟

-هل عزوف التلاميذ عن المطالعة ستكون له انعكاسات سلبية على نشاط التعبير واكتساب الملكة اللغوية؟

-هل تخلصت مناهج اللغة العربية من الحشو والتلقين الذي كان يسودها؟

-ما هو الاقتراح النموذجي المفروض إتباعه لرفع تحصيل نشاط التعبير؟

وكان من أهداف هذا البحث:

-الوقوف عند الصعوبات التي تواجه أساتذة اللغة العربية وآدابها في تطبيق هذا النشاط.

-الوقوف على اكتساب وتوظيف تلاميذ هذه المرحلة للمهارات اللغوية.

-إبراز أهمية التعبير باعتباره أهم فروع مادة اللغة العربية وغاية جميع الدراسات اللغوية.

وقد تطلب هذا البحث المنهج الوصفي سعياً من خلاله الوصول إلى إجابات مقنعة للأسئلة المطروحة والمنبعثة من إشكالية وفرضيات هذا البحث، وهو المنهج الذي يناسب هذا النوع من الدراسات والذي يقوم على وصف الظاهرة وتحليلها، وذلك أن الوصف هو عماد الدراسات اللغوية الحديثة والذي يعنى بوصف البنية اللغوية وبيان وظيفتها الإبلاغية في الوقت نفسه.

كما قسمت بحثي هذا إلى:

مقدمـــــــة: تحتوي شرح إشكالية الموضوع والمنهج المتبع، التساؤلات والفرضيات التي يطرحها البحث، كما تضم مبررات اختيار الموضوع، والأهداف المنتظرة.

ثم أتبعتها **بمدخل:** استعرضت فيه أهم مصطلحات ومفاهيم البحث مثل: التدريس، البيداغوجيا، التعليمية، التعلم، التعليم، التعبير ...

وأردفت ذلك بثلاثة فصول وهي كالآتي:

الفصل الأول: عنونته بـــ: مراحل التعليم في الجزائر، تناولت فيه كيفية التدريس بالمضامين التي كانت حتمية فرضتها الظروف السياسية والاجتماعية للبلد في فترة تاريخية معينة، وقد قامت هذه البيداغوجيا على تلقين المعارف للمتعلمين، ولوحظ أن هذا النوع من البيداغوجيا لم تكن له أهداف واضحة، فكان لابد من انتهاج سياسة تعليمية جديدة تسد ثغرات البيداغوجيا السابقة، فاستبدلت ببيداغوجيا الأهداف التي قامت على

أسس سطرتها النظرية السلوكية التي ترى أن التعلم يحدث نتيجة مثيرات خارجية، ثم وضحت كيفية تسطير الأهداف انطلاقاً من الغايات، وصولاً إلى الأهداف الإجرائية، ثم تحدث عن تصنيف الأهداف والأسس التي قامت عليها هذه المقاربة والانتقادات التي وجهت إليها.

بعدها انتقلت إلى الحديث عن المقاربة بالكفايات التي تعد امتداداً للمقاربة السابقة والأسباب التي أدت إلى تبنيها، ثم تناولت مكونات الكفاية وأنوعها ومستوياتها، مشيرة إلى النظرية البنائية التي تبنت هذه المقاربة، وفي نهاية الفصل تحدثت عن الكفاية في الدراسات اللسانية، وخصصت الحديث عن نظرية نوام تشومسكي والكفاية التواصلية، باعتبار أن الغاية التي ينشدها التعبير هي التواصل، وانتهى الفصل إلى الحديث عن الطرائق المثالية للتدريس بالمقاربة بالكفايات، وقد انصب الاهتمام على طريقة حل المشكلات وطريقة المشروع وأثرهما في تكوين التلميذ.

الفصل الثاني: الموسوم بـــــ: نشاط التعبير وأنواعه، تناولت فيه ماهية التعبير ومفهومه لغة واصطلاحاً، وبينت أنواع التعبير وميزات كل نوع وموضوعاته ومجالاته، ثم عرجت على الأسس التي قام عليها التعبير بشقيه، بعدها تطرقت إلى أهمية التعبير في هذه المرحلة من عمر المتعلم (المتوسط)، وفي نهاية الفصل تحدثت عن الهدف من تدريس هذه المادة باعتبارها الغاية التي تنشدها كل الدراسات، وختمت الفصل بالحديث عن الطريقة التي يدرس بها نشاط التعبير، وكيفية تناوله كنشاط أسبوعي مدرسي وطريقة تصحيحه.

الفصل الثالث: خصصته للدراسة الميدانية وهي دراسة تقف على مدى تطبيق ما أردناه في القسم النظري، وذلك بتقديم مجموعة من الاستبيانات موزعة على أساتذة اللغة العربية تثمن العمل وتقف عند النتائج المستخلصة، ثم أنهيت هذا البحث بخاتمة ذكرت فيها مجموعة من العناصر والنتائج التي توصلت إليها بعون الله وتوفيقه، إلى جانب الإشارة إلى مجموعة من النقاط وتقديم بعض المقترحات والتوصيات، رأيت من الضروري العمل بها لمعالجة الكثير من النقائص التي تعيق العملية التعليمية في المدرسة الجزائرية.

وقد كان زادي في كل هذا مجموعة من المصادر والمراجع نذكر من بينها:

-محمد الدريج، الكفايات في التعليم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003م.

-أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، بيروت، لبنان، ط1، الجزائر، 2008م.

-خير الدين هني، تقنيات التدريس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1999م.

-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م.

-خليل عبد الفتاح، خليل محمد نصار، فن التعبير الوظيفي، ط1، 2002م.

-رشدي أحمد طعمية، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2004م.

ومن طبيعة الأمور أن كل بحث لا يخلو من صعوبات وهذه الصعوبات يمكن أن يتلقاها أي باحث، وبخاصة تلك المتعلقة بالمراجع والاتصال بأهل الاختصاص، بالإضافة إلى كثرة وتشتت الآراء حول هذا الموضوع، إضافة إلى تشعب الموضوع وارتباطه بالعلوم الأخرى كعلم الاجتماع، وعلم التربية، وعلم النفس خصوصاً.

وآمل بهذه الدراسة المتواضعة أن أسهم ولو بشكل بسيط جداً في الحد من هذه الظاهرة التي تعيق الاستعمال الجيد للغة القرآن الكريم، وفي شتى مجالات الحياة العصرية، فإن أصبت فما توفيقي إلا بالله، وإن أخطأت فمن نفسي.

ولا يسعني في الأخير إلا أن أشكر الأستاذ المشرف **بلقاسم جياب**، الذي تفضل بالإشراف على هذه الدراسة، وتأطيرها، ولم يدخر جهداً في تنقيحها وتصحيحها، ولم يبخل علي بتوجيهاته وإرشاداته التي أعانتني كثيراً في إخراج هذا العمل إلى النور، كما أتقدم بجزيل الشكر لأعضاء لجنة المناقشة على قراءة وإثراء هذه الرسالة.

أسأل الله أن يجعل عملي هذا متقبلاً خالصاً له.

مدخل: تحديد مصطلحات ومفاهيم البحث

تمهيد

1-التدريس

أ) لغـــــة

ب) اصطلاحاً

2-تقنيات

أ) لغة

ب) اصطلاحاً

3-التربية

أ) لغة

ب) اصطلاحاً

4-البيداغوجيا

5-التعليميـــــة

6-العملية التعليمية

7-التعبير

تمهيد:

إن تحديد المفاهيم والمصطلحات أولى خطوات البحث العلمي، ولهذا يعتقد المتخصصون أن المناهج وطرق التدريس من المجالات التي كثر فيها التباين في استخدام المصطلحات، ويقول عزيزي عبد السلام في كتابه "مفاهيم تربوية": "يقال لدى علماء الفكر والفلسفة أنه ليس هناك ما هو أصعب من قضية تحديد المفاهيم لغوياً وتصورياً، سواء أكانت علمية أو أدبية أو فلسفية أو تربوية، ذلك أن هذه المفاهيم كثيراً ما تتحكم فيها وتطغى عليها تصورات ومنطلقات تجعلها في غالب الأحيان ذات طابع إيديولوجي يزيد من حصرها وتحديدها داخل بوتقة مفهوماتية ذاتية مما يجعلها تنفصل عن أصلها الطبيعي الذي انبثقت منه".[1]

لذلك نجد أن المصطلحات يختلف تعريفها من باحث إلى آخر ليس انطلاقاً من إيديولوجية فحسب بل ومن المصادر والمراجع التي أخذ منها مادته.

أضف إلى ذلك رؤيته الخاصة وفهمه لهذه المصطلحات وبخاصة في العلوم الإنسانية لأنها وبحكم مادتها وطبيعة موضوعاتها لا تحكمها التجربة العلمية الدقيقة، ومن هنا تتباين الفلسفات والرؤى وتتناقض أحياناً.[2]

وعلى الرغم من ذلك نجد أن هناك قاسماً مشتركاً يربط بين هذه المفاهيم والتعريفات ما دامت تصب في قالب واحد وتخدم موضوعاً واحداً.

ومن بين المفاهيم التي سنتناولها بالدراسة في هذا البحث: التدريس، التربية، تقنيات، البيداغوجيا، التعليمية، العملية التعليمية، التعلم والتعليم، التعبير.[3]

---

1 – عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003، ص2.

2 – ينظر: خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص128.

3 – نفس المرجع، ص128.

1-التدريس:

أ) **لغـــة:** تشتق كلمة التدريس من الفعل (دَرَسَ) فيقال دَرَسَ الكتاب ونحوه أي قام بتدريسه وتَدَارَسَ الكتاب ونحوه: دَرَسَهُ وتعهده بالقراءة والحفظ لئلا ينساه.

ويقصد بالفعل درس Teach في الإنجليزية أن تعطي دروساً للطلاب لمساعدتهم على تعلم شيء ما بإعطائهم معلومات عنه.[1]

وجاء في لسان العرب مادة دَرَسَ: درس الكتاب يدرسه درساً ودراسة ودارسه من ذلك كأنه عائده حتى انقاد لحفظه، وقد قرئ بهما: وليقولوا دَرَسْتَ، وليقولوا دَارَسْتَ، وقيل دَرَسْتُ قرأتُ كتب أهل الكتاب ودارست ذاكرتهم ... وقرأ ابن العباس ومجاهد دارست وفسرها على اليهود وقرءوا عليك، ودرست السورة أي حفظتها.[2]

جاء في القرآن الكريم قوله تعالى: "وَكَذَلِكَ نُصَرِفُ الآيَات وَلِيَقُولُوا دَرَسْتَ وَلِنُبَيِّنَهُ لِقَومٍ يَعْلَمُونَ" (الأنعام: 105).

وقوله: "أَنْ تَقُولُوا إِنَمَا أُنْزِلَ الكِتَابُ عَلَى طَائِفَتَينِ مِنْ قَبْلِنَا وَإِنْ كُنَا عَنْ دِرَاسَتِهِمْ لَغَافِلِينَ"(الأنعام: 156).

ب) **المعنى الاصطلاحي:** معظم الباحثين في هذا المجال يفتقدون وجود معيار موحد يمكن الاعتماد عليه في تعريفهم التدريس.

والواقع أن هناك أسساً تركزت حولها تعريفات التدريس كما أوردها كمال زيتون لعل أهمها:

-**التدريس باعتباره عملية اتصال:** هو عملية اتصال بين المعلم والتلاميذ يحرص خلالها المعلم على نقل رسالة معينة إلى المتعلم في أحسن صورة ممكنة.

---

1 – عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2010– 2011م، (د.ط)، ص5.

2 – ابن منظور، لسان العرب: مادة درس، دار الصادر، بيروت، لبنان، 2005، ط4، ج5–6.

-**التدريس باعتباره عملية تعاون:** فالتدريس سلوك اجتماعي، فهو لا ينشأ من فراغ -فهو عملية تعاونية- قد يجري التفاعل فيما بين معلم وتلميذ أو بين بعض التلاميذ وبعض.

-**التدريس باعتباره نظاماً:** فهو نظام متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته.

-المدخلات: (المعلم، التلميذ، المناهج، بيئة التعلم).

-العمليات: (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم).

-المخرجات: (التغيرات المطلوب إحداثها في شخصية التلاميذ).[1]

والتدريس عملية تقديم الحقائق والمفاهيم للمتعلم داخل الفصل الدراسي[2]، أي أنه تفاعل بين عناصر العملية التعليمية (المعلم والمتعلم والمادة الدراسية أو المعرفة)، ويكون القصد منه إحداث تغيير في سلوك المتعلم عبر سيرورة تعليمية، تعلمية.[3]

المفهوم الحديث للتدريس:

-وسيلة لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم لكي ينشط، ويغير من سلوكه وذلك لأن التعليم يحدث للتفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية، ودور المعلم هو تهيئة هذه الظروف بحيث يستجيب لها المتعلم، ويتفاعل معها.

-"عملية من الأنشطة القصدية العمدية التي تستهدف الوصول إلى التعلم".

-هو الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لترجمة محتويات المنهج علمياً، وتحقيق أهداف التعليم واقعياً في سلوك المتعلمين.

1 – عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، ص12.

2 – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس "المفهوم والتدريب والأداء"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د.ت)، ص16.

3 – خير الدين هني: لماذا ندرس بالأهداف، الجزائر، 1999، ص7.

-هو تفاعل بين المعلم والتلاميذ بغية تحقيق الأهداف المرجوة، وهذا التفاعل قد يكون من خلال مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة مشكلة أو تهيئة موقف معين، ويدعو التلاميذ إلى التساؤل أو لمحاولة الاكتشاف أو غير ذلك.

-التدريس بمفهومه الواسع العميق مصطلح يعبر عن عملية استخدام بيئة التعلم وإحداث تغير مقصود فيها عن طريق تنظيم أو إعادة تنظيم عناصرها ومكوناتها، بحيث تستحث المتعلم وتمكنه من الاستجابة أو القيام بعمل ما أو أداء سلوك معين في ظروف معينة وزمن محدد لتحقيق أهداف مقصودة ومحددة.[1]

2-تقنيات:

أ) **تعريف التقنية لغة:** أصل كلمة تكنولوجيا نجد أنها معربة من كلمة إغريقية قديمة (Technologic)، وهي مشتقة من كلمتين (Techno) وتعني المهارة التقنية، (logo) وتعني الدراسة، وهي تنظيم المهارة التقنية.

ب) **اصطلاحاً:** هي العلم التطبيقي أو الوسائل والأدوات المخترعة المستخدمة لرفاهية ومعيشة الناس.[2]

3-التربية: معنى التربية في اللغة والاصطلاح.

أ) **لغـــــــة:** جاء في لسان العرب مادة رَبَّ: رَبَّ ولده ورب الصبي يَرُبُهُ رباً وربه تربيباً وتربِّة، عن اللحياني بمعنى ربّاه وفي الحديث "لك نعمة ترُبُها" أي تحفظها وتراعيها وتربيها كما يربي الرجل ولده، وابن الأعرابي: رَبيتُ في حجره ورَبَوْتُ ورَبيتُ أرْبى رَباً ورَبواً، وفي المعجم الوسيط: تربى: تغذى، ورباه: جعل قواه الجسدية والعقلية والخلقية تنمو، فالكلمة إذاً بمعناها اللغوي هي النمو والزيادة والتنشئة.[3]

1 - عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم، المرجع السابق، ص13.

2 - زكريا إبراهيم الميلي: التقنيات الحديثة وأثرها في الكليات الشرعية، الجامعة الإسلامية، غزة، ص3.

3 - عبد العزيز القومي: أولادنا بين التعليم والتعلم "مجموعة أحاديث"، دار الشباب للطباعة، مصر، 1985، ص9.

كما يعود أصل كلمة التربية في اللغة إلى الفعل (ربا، يربو) أي زاد ونما، وهو ما يدل عليه قوله تعالى: "وَتَرَى الأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيهَا المَاءَ اهْتَزَّتْ ورَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ"(سورة الحج:5).

كما أن كلمة تربية مصدر للفعل (ربَّى) أي نشَّأ ونمَّى، وقد ورد هذا المعنى في قوله تعالى: "وَقُل رَبِّ ارَحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا"(سورة الإسراء: 24).

وهذا يعني أن كلمة التربية لا تخرج في معناها اللغوي عن دائرة النمو والتنشئة، وفي ذلك يقول الشاعر العربي القديم:

فمن يَكُ سائلاً عني فإني   بمكة منزلي وبها ربيتُ.[1]

ب) اصطلاحاً:

هي ذلك العمل الذي يقوم به الراشدون قصد تعليم الأطفال جملة من المعارف والقيم إلا أن التربية أعم وأشمل من التعليم "ومعروف أن التربية أعم من التعليم، وأن التعليم نمط أو نوع من أنواع التربية وللتربية أشكالها الكثيرة...".[2]

ويعرفها جون ستيوارت ميل John Stewart Mill بقوله: "هي انتقال تأثير شخص إلى شخص آخر وأن هذا التأثير هو دائماً متجه من عقل إلى عقل أو من طبع إلى طبع وبصفة عامة من شخصية إلى شخصية أخرى ..."، وأما دور كايم Dur kheim فيرى أن التربية هي العمل الذي تقوم به الأجيال الناضجة نحو الأجيال التي لم تنضج ولم تتهيأ بعد للانخراط في سلك الحياة الاجتماعية، وهي تهدف إلى أن تثير وتنمي لدى الأطفال حالات جسمية وعقلية وذهنية يتطلبها منه مجتمعه السياسي أو مجتمعه المحلي.[3]

ويرى كثير من رجال التربية والتعليم أن مصطلح (التربية) لا يخضع لتعريف محدد بسبب تعقد العملية التربوية من جانب، وتأثرها بالعادات والتقاليد والقيم والأديان والأعراف والأهداف من جانب آخر، بالإضافة إلى أنها عملية متطورة متغيرة بتغير

---

1 – دليل الأستاذ، التربية الإسلامية، السنة الأولى متوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص24.

2 – عبد العزيز القومي: أولادنا بين التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص9.

3 – خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني بمقاربة الكفاءات والأهداف، مرجع سابق، ص129.

الزمان والمكان ويمكن القول أن التربية تدخل في عداد المسائل الحية لأنها تتسم بخاصية النمو، وعلى الرغم من ذلك إلا أنه يمكن القول: "أن المعنى الاصطلاحي للتربية – عموماً– لا يخرج عن كونها تنمية الجوانب المختلفة لشخصية الإنسان، عن طريق التعليم والتدريب، والتثقيف والتهذيب، والممارسة، لغرض إعداد الإنسان الصالح لعمارة الأرض وتحقيق معنى الاستخلاف فيها.[1]

4-البيداغوجيا:

مصطلح يتكون من Péd وتعني الطفل، Agogie التي تعني القيادة والتوجيه، أي توجيه الأطفال وقيادتهم وتربيتهم.

وهنا تلتقي كلمة بيداغوجيا مع كلمة التربية، حيث الأولى شائعة الاستعمال في المغرب العربي لتأثرهم بالثقافة اللاتينية (من كثرة استعمالهم للغة الفرنسية)، والثانية تستعمل في المشرق العربي لتأثرهم بالثقافة الأنجلو ساكسونية (واستخدامهم الكبير للغة الإنجليزية) فالكلمة تتضمن معنى التعليم والتدريس.

يرى جون بيارجي G. Berjer أنها مجموعة من الطرائق والوسائل التي تمكننا أن نعين التلاميذ على الانتقال من طور الطفولة إلى مرحلة الكهولة، أما لا بريت Labret فيرى أنها علم من العلوم الإنسانية التطبيقية تمكن المدرس من مساعدة المتربي على تطوير شخصيته وتفتحها.[2]

والفكرة ذاتها نجدها في موسوعة علم النفس، حيث جاء فيها أن "البيداغوجيا مجموعة الطرائق والتقنيات والخطوات التي تميز تعليم مادة معينة (فن التعليم) فتقول: بيداغوجية القراءة وبيداغوجية الحساب وبيداغوجية التعبير ... أو تميز نشاطاً أساسياً يجب تحفيزه عند المتعلم (بيداغوجيا الاكتشاف)، أو تمثل دخولاً محدداً في ممارسة تربوية (بيداغوجيا الأهداف)، وهي نظرة عملية للأوضاع التربوية، خاصة المدرسة التي تدعو

---

1 – وزارة التربية الوطنية: دليل الأستاذ، مرجع سابق، ص ص 24-25.

2 – خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني بمقاربة الكفاءات والأهداف، مرجع سابق، ص130.

من خلال فهم الواقع إلى الإعداد الفكري للقراءات والمشاريع والأعمال التي تتطلبها التربية".

فالبيداغوجيا من هذا المنظور هي كل ما يهتم به المعلم سواء كانت وضعيات أو وسائل أو أدوات لإيصال المعلومات وتبليغها إلى المتعلم، فالعمل البيداغوجي يرتكز على ثلاثة عناصر تنظم الطريقة البيداغوجية وهي: المتعلم، المعلم، المعرفة.

وهي ما يعرف بالمثلث الديداكتيكي.[1]

5-مفهوم التعليمية: La didactique

التعلمية Didactique أو التعليمية "هي ترجمة للكلمة didactique التي اشتقت من الكلمة اليونانية Didactikos والتي كانت تطلق على نوع من الشعر يتناول شرح معارف علمية تقنية" (الشعر التعليمي).[2]

ويعرفها سميث (1936) على أنها: "فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها ووسائلها، وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة".[3]

ويعرفها ميالاري (1970) بأنها: "مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعلم"، أما بروسو (1983) فيرى أن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية، أو بفرضها، ويقول أيضاً إن التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين.[4]

---

1 – عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، مرجع سابق، ص ص 103-105.

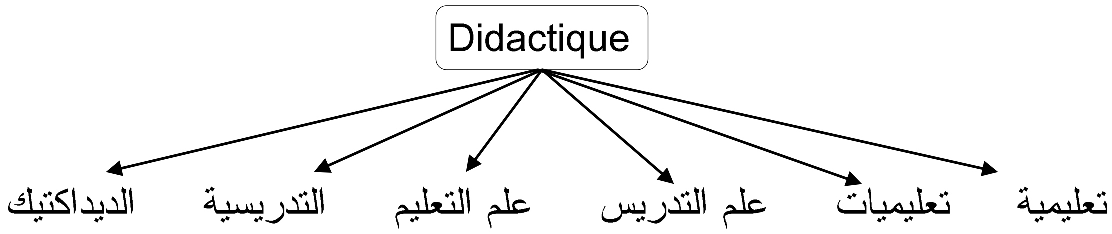
2 – خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني بمقاربة الكفاءات والأهداف، مرجع سابق، ص131.

3 – وزارة التربية والوطنية: التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999، ص2.

4 – المرجع نفسه (بتصرف).

يعود بروسو في سنة 1988 ليقول أن "التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يتدرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية وعقلية أو وجدانية أو نفس حركية".[1]

وتشير إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية وحتى في لغة المصطلح الأصلية، فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها، وفيما يلي نورد أشهر المصطلحات التي عرف بها هذا العلم كما يوضحه المخطط التالي:[2]



فكل هذه المصطلحات تتعارف من حيث الاستعمال، غير أن المصطلح الطاغي في الاستعمال هو علم التدريس، وفي الآونة الأخيرة يشيع استعمال كلمة تعليمية، والبعض يفضل الترجمة الحرفية للمصطلح أي ديداكتيك تجنباً لأي لبس أو غموض.

وقد عرف جان كلود غانيون (J.G. Gagnon) التعليمية في كتابه ديداكتيك مادة (La Didactique dune discipline) سنة 1973 بأنها:[3]

إشكالية إجمالية وديناميةتتضمن:

–تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها وإعدادها لفرضياتها الخصوصية، انطلاقاً من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع ... إلخ.

–دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.[4]

---

1 – المرجع نفسه، ص2.

2 – بشير أبزر: تعليمية النصوص، عالم الكتب الحديث، ط1، الجزائر، 2008، ص8.

3 – محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين، 2003، ص15.

4 – وزارة التربية الوطنية: التعليمية العامة وعلم النفس، مرجع سابق، ص3.

ويذهب محمد الدريج، إلى أن المقصود بالديداكتيك أو ما يسميه هو بعلم التدريس بأنه: "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي حركي"[1].

من خلال المفاهيم السابقة نستنتج أن "التعليمية" مرتبطة أساساً بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها اعتماداً على الحاجات والأهداف، وكذا الوسائل المعدة لها وطرق وأساليب تبليغها للمتعلمين ووسائل تقويمها وتعديلها، فهي تضع المبادئ النظرية الضرورية لحل المشكلات الفعلية للمحتوى والطرق وتنظيم التعلم أو هي مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات على استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة"[2].

6-العملية التعليمية: يرى كل من هوك ودونكان Houghet Duncan أن العملية التعليمية كنشاط تتضمن أربع مراحل هي:

1-مرحلة تنظيمية: يتم فيها تحديد الغايات والأهداف الخاصة كما يتم فيها اختيار الوسائل الملائمة.

2-مرحلة التدخل: أي تطبيق استراتيجيات وإنجاز تقنيات تربوية داخل القسم.

3-مرحلة تحديد وسائل القياس: لقياس النتائج وتحليل البيانات.

4-مرحلة التقويم: تقويم المراحل كلها وذلك بامتحان مدى انسجام الأهداف وفعالية النشاط التعليمي.

والعملية التعليمية تقوم على دعامتين: التعلم Apprentissage والتعليم Enseignement ويقصد بالتعلم: "العملية التي يدرك الفرد بها موضوعاً ما ويتفاعل معه

---

1 – المرجع نفسه.

2 – أنطوان صباح: تعليمية اللغة العربية، الجزء الأول، ط1، النهضة العربية، بيروت، 2006، ص14.

... عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات ..."[1]، أي أن التعلم يتم بإرادة المتعلم وإقباله على موضوع ما بصورة إيجابية والغرض منه اكتساب المهارات ومحاولة تطويرها، وبذلك يستمر التعلم من المهد إلى اللحد، فهو لا يتقيد بزمان ولا مكان.

ويذكر عطاء الله أحمد مجموعة من الآراء بقوله: "يعرف الصالح محمد أبو جادو التعلم بأنه تغير في السلوك ثابت نسبياً، ناجم عن الممارسة والخبرة"، في حين تعرفه هدى ناشف بأنه: "التغير الذي يحدث نتيجة الخبرات التي يمر بها الفرد، وتأثره بالبيئة الاجتماعية والطبيعية والعاطفية التي يتم فيها التعلم"، وأما محمد عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطبي فيريان أنه: "العملية العصبية الداخلية المفروض حدوثها عند حدوث تغير في الأداء ليس ناتجاً عن النمو أو التعب".[2]

ويرى رشيد لبيب أن عملية التعلم بمعناها الشامل عملية تكيف يكتسب المتعلم خلالها أساليب جديدة للسلوك تؤدي إلى إشباع حاجاته وميوله، أو تحقيق أهدافه التي يحددها لنفسه نتيجة تفاعله مع البيئة الاجتماعية والمادية".[3]

تتفق التعريفات السابقة في أن التعلم هو تغيير في السلوك سواء ارتبط هذا التغير بالبيئة الاجتماعية أو بالبناء المعرفي للفرد، حيث تدخل متغيرات جديدة في سلوكه وذلك طول مدة العملية التعليمية.

غير أن هذا التغير لا يمكن ملاحظته أو قياسه إلا من خلال الأداء، وهكذا يكون التعريف الإجرائي للتعلم هو الذي ذكره هلجار Hilgar: "أن الاستدلال على التعلم يحدث من ملاحظة التغير في الأداء، هذا التغير الذي يعتبر كنتيجة للتدريب والخبرة".[4]

---

1 – محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الرباط، 2000، ص ص13-14.

2 – ينظر: عطاء الله أحمد: أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006، ص ص21-23.

3 – نفس المرجع، ص24.

4 – نفس المرجع، ص25.

فالتعلم يحدث أثناء وجود الفرد في موقف تعليمي أو موقف اكتساب مهارة ما، مع الأخذ بعين الاعتبار الحالات الداخلية أو النفسية أو الخارجية التي يكون فيها المتعلم أثناء عملية التعلم، إذ يجب أن يستثنى التغير الناتج عن النمو الجسمي والنفسي والتعب، وكذلك الحالات الطارئة التي قد تصيب المتعلم أثناء العملية، كالمرض مثلاً أو تناول دواء أو عقاقير ... لأن هذه الطوارئ تؤثر في عملية التغير، يقول هلجار Hilgar: "التعلم عملية بها ينشأ فعل أو سلوك أو يتطور أو يتغير، وذلك بمكافحة ظرف من الظروف أو ممارسته والاستجابة له، بشرط أن تكون خصائص التطور أو التغير الحاصل غير قابلة للتغيير بفعل ميول فطري أو بلوغ أو حالات طارئة على الكائن الحي كالإعياء أو العقاقير".[1]

فإذا تتبعنا التعريف وجدناه يركز على أن التعلم عملية داخلية فعالة، يتفاعل فيها الفرد مع محيطه أو بيئته، ولا يسمى تعلماً إلا إذا أدى إلى تغير في سلوك المتعلم وتصرفاته ومواقفه ومهاراته واستطعنا أن نلاحظ ذلك ونقيسه من خلال الأداء، وهكذا يكون التعلم هو عملية اكتساب للسلوك والمعرفة، وهو تغير في الأداء نتيجة الممارسة، حيث يكون المتعلم هو مركز الاهتمام، وبالتالي يلاحظ التعلم ويقاس انطلاقاً من الأداء.

أما التعليم: فهو: "التدريس وهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة المتعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة من الأفعال التواصلية التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص أو (مجموعة أشخاص) الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي".

يختلف التعليم عن التعلم في كون الأول عملية لنقل المعارف من المعلم إلى المتعلم فهو نشاط تواصلي يفترض فيه وجود مرسل = معلم ومرسل إليه = المتعلم من جهة، كما يمثل العملية المساعدة على التحصيل أو التعلم من جهة أخرى، يقوم على أسس وقواعد تحكمه قوانين، أي يفترض وجود مؤسسة تعليمية بغض النظر عن نوعها (مدرسة، مسجد، كتّاب ...) ومناهج وأهداف مسطرة مسبقاً.

إن عملية التعليم هي التي "تشكل المحور الأساسي لعلم التدريس أي الديداكتيك أو التعليمية والذي يعني الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم

---

1 – محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص102.

التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسي الحركي".[1]

جدول رقم: 01

يوضح الفرق بين التعليم والتعلم

التعليـــــم	التعلـــــــــم
– تحصيل معارف – إنتاج سلوكيات – تراكم معرفة – عملية تذكر – تفكيك الأهداف – استهداف السلوك النهائي	– تنمية مواقف وقيم – التحكم في مهارات قابلة للتحول – وضع علاقات وجسور بين عناصر المعرفة – بناء مستويات متتالية للمفاهيم – بناء ودمج للمعارف – إيجاد معنى في وضعية تعليمية – أخذ بعين الاعتبار المكتسبات والنقائص – يعتبر التقييم جزءاً ضمنياً في التعلم – استهداف سيرورة التعلم.[2]

7-التعبيـــــــر:

هو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون.

وهو نقل الأفكار للناس عن طريق التحدث أو الكتابة.

وهو الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخرون.

وهو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاهاً وكتابة بلغة

1 – نفس المرجع، ص13.

2 – عبد العزيز عميمر: مقاربة التدريس بالكفاءات، منشورات تالة، الجزائر، 2005، ص35.

سليمة، وفق مستوى فكري معين، وينقسم إلى تعبير وظيفي، وتعبير إبداعي، ويكون كتابياً (تحريرياً) أو شفهياً.(سيأتي الحديث عنه).[1]

1 – تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 26 (9)، 2012، ص ص3–4.

الفصل الأول

مراحل التعليم في الجزائر

تمهيـــــد

1-التدريس بالمضاميـــن

2-التدريس بالأهداف

3-التدريس بالمقاربة بالكفاءات

تمهيــــــد:

تنشد المجتمعات عبر التاريخ الرقي والتقدم، وهذا يتوقف أساساً على مدى الاهتمام الذي توليه لمنظومتها التربوية، لأنه لا يمكن أن تصل إلى الرقي إلا بالفرد الواعي المبدع الذي يستطيع التكيف مع الأوضاع الاقتصادية والسياسية والثقافية ... والوسيلة لبلوغ ذلك هو التدريس الناجح الذي يقوم على دعائم متينة، وأسس ثابتة ومنهجية علمية صحيحة وسليمة، وقد شهد التدريس في الجزائر اهتماماً منذ الاستقلال.

1-التدريس بالمضامين:

ظلت المناهج في الجزائر وإلى عهد قريب مبنية على المحتويات (المضامين) التي تنشد المعرفة، مما جعل الجيل يدرج على التشبع بالمعارف والميل إلى الإصغاء.

وهذا النوع من التدريس لا يفجر من طاقة المتعلمين إلا جزءاً يسيراً يتصل أحياناً بالقدرة على الحفظ لأنه يتجه نحو تحصيل المعارف واسترجاعها عند الامتحان، في حين أهمل تفجير طاقات الاكتشاف والاختراع والاستنباط والتعليل ... فكان المعلم هو مالك المعرفة.

إننا لا نعيب الطريقة لأن الحاجة كانت ملحة خرجت فيها الجزائر من ظلم المستعمر إلا أنه كان لابد من إعادة النظر في المنظومة التربوية وفي التعليم من حيث التطبيق والوسائل التقويمية بحيث تكون الأولوية لتشجيع الملكات المبدعة، وهذا لا يعني أن التدريس بالمضامين قد أهمل تنمية القدرات والمهارات بل اعتمد المعرفة من أجل الوصول إلى تنميتها "إن المتعلم في نظر هذا النموذج (المضامين) يستطيع أن يكتسب قدرات ومهارات ومواقف عندما يقطع مساراً دراسياً معيناً يتعامل فيه مع أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفية.

إن الهدف الأساسي في التعليم بواسطة المحتويات هو أن يكتسب التلميذ مجموعة من الخبرات التي تجعله قادراً على التعلم بنفسه، ومن غير الاعتماد على الآخرين، ويتم ذلك بواسطة اكتساب الآليات الذاتية التي تمكنه من الوصول إلى المعارف والحقائق بنفسه".[1]

ومن منظور هذا النموذج فالمعرفة هي ضالة المتعلم ينشدها، وتسخر لها كل الوسائل المادية والتقنية والتربوية من أجل امتلاكها والوصول إليها، وتتعدد الأهداف والغايات في المنهاج انطلاقاً من هذا التصور، فتصبح المعارف هي الغايات التي ينبغي تحقيقها في كل المواقف التعليمية، وعلى هذا الأساس وضعت أدوات التقويم ووسائله بحيث يكون التركيز على التحصيل المعرفي والتحكم في استرجاعه وقت الحاجة مما جعل

1 – خير الدين هني: لماذا ندرس بالأهداف؟، البليدة، الجزائر، 1999، ص20.

الاختبارات تقليدية أي من نوع المقال، وبالتالي فإن العلامة هي المؤثر لقياس الكفاية بغض النظر عن القدرات والمهارات والمواقف التي يكتسبها المتعلم، الأمر الذي جعل اهتمام المتعلمين ينصب على الحفظ.[1]

ومما تجدر الإشارة إليه هنا أنه لا يقصد بالتدريس بواسطة المضامين أو المحتويات التعليم التقليدي فالأول (التدريس بالمحتويات) يعتمد على الحوار والاستقراء والقياس ولكنه يضع المعارف في أولى الأولويات، كما يعتمد على التخطيط التربوي ووضع الاستراتيجيات التعليمية لكن بالاعتماد على الأساليب التربوية التي تعنى بتنظيم المعارف من أجل اكتساب الخبرات والتعلم.

وأما الثاني (التقليدي) فيعتمد على حشو الأذهان بالمعلومات ويعتمد طريقة الإلقاء ويقوم على سلطة أو تسلط المعلم، إذاً يكمن دور المعلم وهدفه في التدريس بالمحتويات في "الوصول إلى ضرورة الإقناع بأن نتائج العملية التعليمية هي محصلة ما يكتسبه التلميذ من معارف وحقائق وتنوع ثقافي، فيحدد لهم مساراً دراسياً معيناً ينجزون فيه تلك التصورات ولا يهتم كثيراً بالتغيرات التي يجب أن تطرأ على سلوك التلاميذ بعد عمليات التعلم".[2]

بعد العمل بالمضامين ولفترة (1962، 1996) بات من الضروري إحداث تغيير في المنظومة التربوية وفي المناهج، فتبنت الجزائر بيداغوجيا التدريس بالأهداف، حيث صارت هذه الأخيرة محددة ومقسمة إلى أهداف عامة وأخرى خاصة وأهداف إجرائية سلوكية، بعضها يتحقق في درس وبعضها في وحدة وبعضها في كل نشاط أو يتحقق خلال مراحل دراسية.

وكان طموح تبني التدريس بواسطة الأهداف تنظيم العملية التربوية قصد الرفع من فاعليتها وذلك من خلال استراتيجية تقوم على الجمع بين النشاط التعليمي وإعطاء الحرية

---

1 – خير الدين هني: لماذا ندرس بالأهداف؟، المرجع السابق، ص24.

2 – المرجع نفسه، ص25.

للمعلم كي يصوغ أهدافه الإجرائية بنفسه مع الالتزام بتجسيدها في مواقف سلوكية تكون قابلة للملاحظة والقياس.

لكن هذه البيداغوجيا أخفقت في إعداد رجل الغد الذي يكون قادراً على حل المشكلات بنفسه، وقبل أن يعي المعلم طبيعة هذه البيداغوجيا ويفهم كيفية تحديد الأهداف فرض عليه نموذج جديد ابتداء من سنة 2003 وهي المقاربة بالكفايات، أملاً في إصلاح المنظومة التربوية وكان من أهم الدوافع إلى هذا الإصلاح الذي يعد حتمية حضارية لا مناص منها:

-تحديات العولمة لأن التحولات العالمية فرضت نمطاً من الحياة يرتكز أساساً على المعلوماتية التي تبني الإنسان التكنولوجي.

-الانسجام مع إصلاحات العالم العربي حيث أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم طالبت الدول العربية بأن تسرع في إصلاح منظومتها التربوية مع التركيز على التربية المستقبلية المسايرة للتفكير العلمي والتطور الاقتصادي والتكنولوجي.[1]

وأمام هذه التحديات العالمية والعربية وجدت المدرسة الجزائرية نفسها معنية كغيرها من مؤسسات المجتمع، فأعادت النظر في فلسفتها التربوية ورأت أن الوسيلة للتكيف هي المقاربة بالكفايات الداعية إلى انتهاج الطابع العلمي واعتماد سلوك التفاعل الناجح مع الواقع لتكوين فرد قادر على توظيف معارفه ومهاراته وقدراته في الواقع العملي، فهل ستنجح في ذلك؟

2-التدريس بالأهداف:

2-1-تعريف الهدف التربوي:

الهدف لغة: معناه القصد أو المرمى أو الغاية التي نريد الوصول إليها.

1 - ينظر: قويدري الأخضر: بيداغوجيا الكفاءات، تحديات وعوائق، مجلة الدراسات، جامعة الأغواط، العدد4، جوان 2006، ص161.

اصطلاحاً: هو مجموعة السلوكات والتغيرات والإنجازات التي يراد تحقيقها عند حدوث تعلم ما.[1] وتوجد أهداف عامة على مستوى عال من التجريد يحتاج إنجازها وقتاً طويلاً وأهداف على مستوى الدرس أو الحصة الواحدة، ويطلق عليها اسم الأهداف الإجرائية، وبين الأهداف العامة والأهداف الإجرائية أهداف أخرى تسمى الأهداف الوسيطية وهي أهداف على مستوى المادة الدراسية (عربية، رياضيات، تاريخ،...).

ولعل ما يلفت الانتباه عند قراءتنا لكلمة هدف فإنها تثير لدينا تساؤلات عدة نظراً لما يكتنفها من غموض وتأويلات للاختلاف حول المستوى الذي يستخدم للدلالة عليها، ونحن كسائر القراء ولما في الموضوع من أهمية أردنا من خلال التعاريف التي طرحها الباحثون أن نزيل هذا الغموض قدر المستطاع، من أجل الوصول وتحديد الهدف المتبنى.

يقول C.Berzia: "الهدف هو التخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج سيرورة التعليم".

ويعتبر جون ديوي أن: "الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي وبعبارة أخرى، أنه يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة والمترتبة عن تصرف ما في موقف معين، بطرق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة".

ويرى Granland: "أن الهدف عبارة تصف نتائج تعليمية تبين سلوك التلميذ الذي يتوقع أن يتكون لديه أو يظهر بعد حصوله على خبرات تعليمية معينة".

فمن خلال ما سبق يبدو لنا أن الهدف: هو انطلاق ووصول أي بداية تعقبها نهاية.[2]

وإذا كنا نتساءل: كيف ندرس؟ كيف نخطط للعملية التعليمية؟ وكيف ننجز الفعل التعليمي؟ وكيف نقيم العمل الذي أنجزناه؟ فإن هذه التساؤلات وغيرها تقودنا حتماً إلى الحديث عن البيداغوجية التي نجيب من خلالها عن هذه الانشغالات، خاصة إذا علمنا أن كل مقاربة بيداغوجية تتحدد من خلال طبيعة الأهداف، وكذلك طبيعة العلاقة بين الأقطاب الثلاثة المعلم، المتعلم، والمادة التعليمية، ثم نوع التخطيط والإنجاز والتقييم.

---

1 – خير الدين هني: لماذا ندرس بالأهداف؟، ص47.

2 – محمد شارف سرير ونور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، الجزائر، ط2، 1995م، ص11.

إن كل ممارسة للتدريس تكشف بالضرورة عن مقاربة بيداغوجية معينة، وقد حصرها علماء التربية في مقاربتين بيداغوجيتين:

الأولى: تنظر إلى المعلم على أنه محور الفعل التعليمي التعلمي، فهو الذي يخطط وينفذ ويقيم ويقود عملية التواصل.

الثانية: ترى أن المتعلم هو قطب الرحى وحجر الزاوية في فعل التعليم والتعلم لأن له ذاتً فاعلة قادرة على البحث والاكتشاف.[1]

من خلال هاتين المقاربتين تتجلى "التربية في بعدها المعياري من خلال الغايات والمرامي التي تسعى إلى بلوغها، والتربية في بعدها البنائي والوظيفي من خلال المهام والأدوار والعمليات التي تقود إلى بلوغ تلك الغايات".[2]

وهكذا يمكننا القول أن كل درس قد يخضع لمقاربة بيداغوجية خاصة، وبالتالي كل المقاربات البيداغوجية تقود إلى تصور للإنسان في بعده الثقافي وبعده الشخصي كذات عارفة تنمو وتتعلم، أي كل مقاربة بيداغوجية تتضمن جملة من الطرائق والتقنيات التي تنسجم معها ومع الدرس المقدم أو المادة التعليمية المقدمة.

إذاً يمكننا القول أنه لا توجد طريقة واحدة أو تقنية واحدة لتخطيط الدروس بل هناك تقنيات متعددة تختلف باختلاف الأهداف التي يريد المعلم بلوغها والوصول إليها، فنجد أنفسنا أمام مقاربات مختلفة ومتعددة بحسب الهدف أو الأهداف التي نريد تحقيقها، إذا كنا نريد تبليغ معارف أو تعديل سلوك المتعلم أو تنشيط جماعة أو تنمية قدرات محددة إلى غير ذلك من الأهداف المرجوة، على أن البحث في بيداغوجية الأهداف سيقودنا حتماً إلى الحديث عن النظرية التي تبنتها هذه المقاربة وكانت أساساً لها وهي النظرية السلوكية.

---

1 – ينظر: محمد آيت موحي وعبد الكريم غريب وآخرون: درسنا اليوم من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية حل المشكلات، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1990، ص6.

2 – المرجع نفسه، ص6.

2-2-النظرية السلوكية والتدريس بالأهداف:

تستمد ابستيمولوجية وسيكولوجية الأهداف أسسها من النظرية السلوكية، حيث شكلت هذه الأخيرة أساساً نظرياً للعديد من البيداغوجيات، إذ معظم النظريات التي يطلق عليها "نظريات التعلم الكلاسيكية" تستمد أصولها من هذه النظرية (السلوكية) كنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك (1874، 1949) ونظرية المنعكس الشرطي لبافلوف (1849، 1936) ونظرية المتغيرات المتوسطة لكلارك هل وغيرها...".[1]

إن بين النظرية السلوكية وبيداغوجيا الأهداف علاقة وطيدة تكمن في أن هذه الأخيرة قد نشأت في إطار الثقافة الأنجلو سكسونية بصفة عامة والثقافة الأمريكية التي تشبعت بالفلسفة التجريبية وبأصول التفكير البراغماتي بصفة خاصة، وبالنظر إلى الذين أسسوا لهذه البيداغوجيا فإن معظمهم من أمريكا منهم رالف تايلر Ralph Tyler وبنجامين بلوم Benjamin Bloom وإيزنر Eisnor وبوبهام Pophim وروبير ماجر Robert Mager وغيرهم، وفي نفس المناخ نشأت النظرية السلوكية باعتماد أصحابها على المبدأ التجريبي الخاضع للاختبار الواضح، ثم إن معظم مؤسسيها من أمريكا أمثال واطسن Wtson وثورندايك Thorndike وكاتري E.R.Guthrie ومورر Morrer وكلارك هل Klark hull وسكينر Skinner وغيرهم، وهكذا تكون بيداغوجيا الأهداف والنظرية السلوكية قد انطلقت من نفس المبدأ (الفلسفة التجريبية الاختيارية الوضعية) وترعرعت في نفس البيئة الأمريكية ولتوضيح الابستيمولوجية المشتركة بين بيداغوجيا الأهداف والمدرسة السلوكية نوازن بين التجربة التي قام بها العالم ثورندايك وخطوات درس وفق بيداغوجيا الأهداف.[2]

قدم ثورندايك لمجموعة من الأفراد لائحة تضم مجموعة من الكلمات الإنجليزية ووضع أمام كل كلمة خمس كلمات من الإسبانية تمثل واحدة منها مرادفاً للكلمة

1 – ينظر: محمد آيت موحي وعبد الكريم غريب وآخرون: درسنا اليوم من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات، مرجع سابق، ص73.

2 – ينظر: رمزية غريب: التعلم، مكتبة الأنجلو سكسونية، ط5، 1975، ص126.

الإنجليزية، وطلب من هؤلاء الأفراد الذين يجهلون اللغة الإسبانية أن يبينوا المفردة المرادفة لكل كلمة إنجليزية للبحث عن الجواب الصحيح قام الأفراد بعدة محاولات تنتهي كل واحدة منها بتقويم المجرب فعندما تكون المحاولة خاطئة يقوم المجرب بنفيها قائلاً: أخطأت.[1]

أما إذا جاءت المحاولة صائبة فإنه يستحسنها بقوله: أصبت، وهكذا تتوالى المحاولات ويتقلص معها تكرار الأخطاء إلى أن يصبح العثور على الجواب الصحيح أوتوماتيكياً (آلياً).

وأما خطوات الدرس في التدريس بالأهداف، فمن المعلوم أن كل ممارسة تربوية تستمد أسسها من بيداغوجيا الأهداف تعتمد في بناء تخطيط الوضعية التعليمية التعلمية على جملة من الخطوات الأساسية التالية:[2]

2-3-التخطيط: الهيكلة والتقييم:

أ-التخطيط: أي مرحلة ما قبل الفعل التعليمي: والمتمثلة في التخطيط، وصياغة الأهداف أي تحديد وضعية الانطلاق –من أين ينبغي أن أبدأ؟- بكل معطياتها (تلميذ، معلم قسم، مدرسة، ضغوطات،...).

وتحديد الهدف المراد تحقيقه بواسطة الفعل التعليمي خلال درس، أو دروس، أو مقرر أي ما الذي أريد أن أبلغه؟، وفي أي مستوى من مستويات الأهداف؟، وفي أي مجال من مجالاتها؟.

ب-الهيكلة: أي مرحلة الفعل التعليمي: وتتمثل في تحديد المحتويات التي يمكن تعليمها وتعلمها، واقتراح الأشكال التي تقدم بها هذه المحتويات، وفق طبيعة المادة وطبيعة المتعلم، والكفاءات المعرفية والمهنية والمنهجية ... المراد تحقيقها، والطريقة البيداغوجية التي ينتهجها مع تلاميذه في تقديمها، وهي نفسها (الطريقة) التي تجعله يقترح الأنشطة،

1 – عبد الكريم غريب وعبد الرحيم آيت دوصر وآخرون: درسنا اليوم، ص71.

2 – عبد الكريم غريب وعبد الرحيم آيت دوصر وآخرون، درسنا اليوم: من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات ، المرجع السابق، ص71.

ويحدد الوسائل التي يستعين بها، ويصوغها على شكل مهام ينجزها التلاميذ، وعلى تحديد النتائج التي هي بالضرورة الأهداف المعلنة في شكلها العام أو الخاص.[1]

ج-التقييم: أي مرحلة ما بعد الفعل التعليمي: وتتمثل في تقويم النتائج المحققة في كل مرحلة، بل في كل مقطع من مقاطعها، وفي نهاية الدرس، أو في نهاية الوحدة أو في نهاية فترة التكوين المحددة.

ويشمل التقويم بالإضافة إلى ناتج التعلم الوسائل المستعملة، والطريقة المعتمدة من قبل المعلم، بل وحتى وضعيات التقويم وأدواته للوصول إلى تطوير الفعل التربوي.[2]

يذكر عبد الكريم غريب وعبد الرحيم آيت دوصر نقاط التماثل بين خطوات التجربة التي قام بها ثورندايك وخطوات الدرس في بيداغوجيا الأهداف:

1- إن ثورندايك قد حدد لتجربته أهدافاً وأن المدرس قد خطط أهدافاً لدرسه أيضاً فكلاهما يسعى إلى تكوين سلوك لدى المتعلم، حدد بشكل مسبق.

2- كل منهما صمم إستراتيجية ملائمة.

3- لجأ المجرب إلى قياس السلوكات الناجحة وتقييمها معتمداً في ذلك على عدد المحاولات الخاطئة التي يقوم بها كل فرد ... وكلما قل عدد المحاولات الخاطئة تمكن الفرد من التعرف على المرادف المطلوب بصورة مباشرة، فيكون هذا مؤشراً على نجاحه في إنجاز وتعلم السلوك المتوخى، والأمر لا يختلف مع المدرس الذي يحدد المقاييس لتقييم مدى نجاح الإنجازات السلوكية التي يقوم بها المتعلم في نهاية الدرس.[3]

إن كل من المدرس والمجرب يقوم بالتخطيط لوضعية التعلم فيصوغ الأهداف ويقوم بتحديدها تحديداً سلوكياً بحيث يكون قابلاً للملاحظة والقياس (التقييم)، ويختار كل منهما الوسائل والأدوات التي يستعملها لبلوغ الأهداف ويشرف كل من المجرب والمدرس على

---

1 – الخميسي زرواق، مفتش التربية والتعليم الأساسي: الأنيس في فن التدريس، ط1، ص ص27-28.

2 – الخميسي زرواق: الأنيس في فن التدريس، المرجع السابق، ص28.

3 – ينظر: عبد الكريم غريب وعبد الرحيم آيت دوصر وآخرون، درسنا اليوم: من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات، مرجع سابق، ص ص72-73.

الفعل التعليمي التعلمي، أي أن المدرس والمجرب يجب أن يلعبا دور الموجه والمسير لفعل التعلم، ثم يقيس كل منهما مدى تمكن المتعلم من السلوك المطلوب وتحديد المقاييس مسبقاً بحيث يكون هذا الحكم بمثابة المؤشر يساعد المتعلم على تعديل أو تصحيح إنجاز سلوكه.

إلى جانب ذلك يقوم المتعلم بتنفيذ الخطة التي صممها المدرس سعياً وراء اكتساب السلوك المحدد سابقاً ومن هنا تقتصر وظيفة المتعلم على التلقي الذي يتجلى في:

1-"إقباله على التعلم واستعداده لتنفيذ أنشطته المختلفة.

2-تنفيذه لتوجيهات المجرب أو المدرس خلال وأثناء سيرورة التعلم.

3- برهنته في نهاية السيرورة على مدى امتلاكه أو اكتسابه للسلوك المرغوب فيه من خلال القيام بإنجازات قابلة للملاحظة والقياس...".

فإذا دققنا النظر وجدنا أن المجموعة التي خضعت لتجربة ثورندايك والمتعلم الذي صغنا من أجله أهداف الفعل التعليمي التعلمي يتلقى المعارف أو يقوم بتكوين المهارات بفعل تأثير خارجي، هذا التأثير مصدره المجرب أو المدرس، "ومن هنا يبدو أن كلا من السلوكية وبيداغوجيا الأهداف تعتمدان على تصور محدد لعملية التعلم مفاده أن التعلم المعرفة يتم في إطار يجمع بين الذات والمحيط، ويلعب المحيط الدور الحاسم والأساسي في هذا التعلم فالذات تتلقى المعرفة من خلال تأثير المحيط الخارجي دون أن يكون للذات في ذلك دور فعال..."[1].

فالسلوكية تنظر إلى التعلم على أنه تأثير خارجي (مثير ← استجابة)، بغض النظر عن الذات المتعلمة التي ترى أن موقفها سلبي، ويتجلى ذلك في قول واطسن: "أعطني مجموعة من الأطفال الأصحاء، وأعدك بأنني سآخذ واحداً منهم بالصدفة لأجعله ممثلاً لأية مهنة أختارها أنا: طبيباً، قاضياً، تاجراً، ..."، كما أجرى هذا الأخير تجربة على

1 – عبد كريم غريب وعبد الرحيم آيت دوصر وآخرون، درسنا اليوم: من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات المرجع السابق، ص75.

الطفل ألبير Albert فعلمه الخوف من الفئران في المرحلة الأولى ثم عدم الخوف منها في المرحلة الثانية".

نستخلص من ذلك أن التعلم في نظر السلوكيين يأتي من خارج الذات وبإمكان تشكيل هذه الذات من طرف المربي أو المجرب كيف أراد، أي أن التعلم يلعب فيه المحيط الدور الأكبر، بل الأسبقية لهذا المحيط في عملية التعلم، إنه ليس على "مبدأ إبستيمولوجي قديم يعطي الأولوية والأهمية في عملية المعرفة للموضوع أو التجربة على حساب الذات العارفة Sujet Commissent، وقد ارتبط هذا المبدأ بما يعرف في تاريخ المعرفة بالفلسفة التجريبية التي مثلها جون لوك ودافيد هيوم في القرنين 17 و18 الميلاديين والتي تعتمد على مبدأين أساسيين هما:

-تعتبر التجربة أساساً ومصدراً للمعرفة التي تتكون لدى الإنسان.

-إن عقل الإنسان عبارة عن صفحة بيضاء تطبع عليها التجارب التي يواجهها في حياته...".[1]

فالسلوكية بهذا المعنى لا تؤمن إلا بما هو ملاحظ وقابل للقياس والتقييم، فهي تنظر إلى العملية التعليمية التعلمية بأنها لا تختلف عن العلوم التجريبية كالفيزياء والعلوم الطبيعية وغيرها، وترفض الشعور أو ما هو غير مادي لأنه لا يخضع للقياس وكذلك كل ما هو غير محسوس، في حين نظرت إلى السلوك الظاهر على أنه موضوع قابل للملاحظة أو القياس وهكذا "تجلى البعد التجريبي والوضعي للنظرية السلوكية من جهة وبيداغوجيا الأهداف من جهة ثانية، فإذا كانت الأولى قد رفضت التعامل مع كل ما هو غير محسوس وتشبثت في أبحاثها وتجاربها بموضوعات عينية قابلة للملاحظة وللضبط التجريبي، فإن بيداغوجيا الأهداف بدورها قد رفضت التعامل في المجال التربوي مع المحتويات والمضامين التي لا تقبل أن تترجم في سلوكات ملحوظة ومقيسة، ومن هنا

1 – عبد الكريم غريب ومحمد آيت موحي وآخرون: المدرس والتلاميذ أية علاقة؟ في درسنا اليوم، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1990، ص76.

نفهم لماذا إلحاح هذه البيداغوجيا على ترجمة أهداف التعلم ترجمة إجرائية تجعلها على شكل سلوكات محددة ومضبوطة بالنسبة للمدرس والمتعلم معاً".[1]

إن بيداغوجيا الأهداف لا تختلف عن السلوكية، فإذا كانت هذه الأخيرة قد أعطت الأولوية للمثيرات الخارجية التي يفرضها المحيط الخارجي فإن بيداغوجيا الأهداف قد جعلت المتعلم يعتمد على ما يتلقاه من المدرس في شكل مثيرات أثناء العملية التعليمية، وانصب اهتمامها على تحقيق الإنجاز الذي يكون في شكل سلوك بحيث يقبل الملاحظة والقياس الكمي، وذلك يعني أن المتعلم "لا يراد من تعلمه سوى تحقيق مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن تظهر في ممارسات سلوكية على مستوى الفعل واللفظ أو الحركة أو في تغييرات تحدث على مستوى الاتجاهات والمواقف والأفكار والقدرات المختلفة...".[2]

2-4-تطور الأهداف التربوية:

1-الهدف من التربية هو التراكم المعرفي من أجل التكديس والاستظهار: فالتربية خلال هذه المرحلة التاريخية الطويلة كانت لا تعنى إلا بتجميع المعارف وتخزينها في الذاكرة والهدف من ذلك اكتساب مهارة الاسترجاع في الأوقات التي تستدعي ذلك، أي إعادة تفريغ للتراكم المعرفي الذي مر في الخبرات السابقة، والمتعلم الماهر هو الذي يظهر قدرات فائقة في عملية الاستظهار الشفوي، أو الكتابي في الفروض والاختبارات والمناظرات، لذلك كانت التربية تعتمد على التلقين كأسلوب فني في التدريس، التلقين هو الإلقاء من المعلم، يكون دوره حينئذ بمثابة القطب من الرحى والاستظهار يتطلب كماً كبيراً من المعارف وهو الأمر الذي جعل التوفيق بين طريقة التدريس (الإلقاء) والاستظهار (التخزين والاسترجاع) كبيراً جداً أما التلميذ ضمن هذا المنظور التربوي

---

1 – المرجع نفسه، ص77.

2 – خير الدين هني: لماذا ندرس بالأهداف؟، المرجع السابق، ص47.

فكان خارج الحيز، حيث يقتصر دوره على الاستماع والالتقاط والتخزين والترديد والاستظهار فقط.

2-الهدف من التربية هو امتلاك خبرات لاستغلالها في تكديس المعارف للانتفاع بها في الحياة العامة للإنسان، ولم يكن التكديس هنا مستهدفاً لذاته، بحيث لا يكون مجدياً إذا لم تنعكس آثاره على حياة المتعلمين، فالمعرفة هنا ليست إلا وسيلة لتحقيق غايات كبرى تتصل بحياة الإنسان ونشاطاته المختلفة، والتلميذ ضمن هذا المنظور يظهر دوره بارزاً في عملية التعلم عبر مساره الدراسي، فهو الذي يلاحظ ويجرب ويستنتج الحقائق بنفسه، وهذا ما نلاحظه مكرساً في مناهجنا الحالية التي تعتمد على التعليم بواسطة المحتويات، أي التركيز على اكتساب الخبرات في التعليم من أجل الانتفاع بها في وقت الحاجة.[1]

من خلال هذا العرض الموجز تبين لنا أن أهداف التربية مرت بمراحل عرفت فيها تطورات هائلة تبعاً للتطورات المتسارعة في المجالات العلمية والفنية والتكنولوجية، لذلك لا يأخذنا العجب حينما نستبدل تقنية بيداغوجية ألفناها وعملنا بها أمداً طويلاً بتقنية بيداغوجية أخرى توصلت إليها الأبحاث والأشياء التي لا تعرف استقراراً ولا ثباتاً، وكل جديد في يومنا هذا سيصبح قديماً عندنا غداً أو بعد غد.

2-5-لماذا تدرس بالأهداف؟

انطلاقاً من التطورات الكبرى التي شهدتها التربية عبر تاريخها الطويل والتي بينا جانباً منها سابقاً هاهي قد وصلت إلى بيداغوجيا الأهداف كتقنيات ينبغي الاعتماد عليها في العمل التربوي، فما هي الفائدة التي يمكن أن نجنيها من انتهاج تقنية الأهداف؟

1-بيداغوجيا الأهداف تنبذ العموم والغموض والإيهام والارتجال والعشوائية والصدف والتخمين في الممارسة التعليمية التعلمية.

1 – خير الدين هني: تقنيات التدريس، ط1، المرجع السابق، ص204.

2-تتوخى الدقة في تحديد مستويات الأهداف من العام إلى الخاص حتى تصل إلى مستوياتها والتي تظهر في شكل سلوكات عملية يقوم بها المتعلمون خلال سيرورة التعليم والتعلم.

3-تتوخى الدقة في تحديد مجالات الأهداف (المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الحس حركي).

4-تركز على أنماط الأهداف (الأهداف القبلية، والأهداف الوسطية، والأهداف الختامية)، والتي يقصد منها تطبيق العملية التعليمية وقياس نتائجها بواسطة التقويم الجزئي والكلي للفعل التعليمي، اعتماداً على معايير دقيقة.

5-تتوخى الدقة في تحديد الإستراتيجية التربوية التي يقصد بها خطة العمل التي تحدد العمليات والمواقف المنظمة لإحداث تفاعلات بين عناصر الوضعية التعليمية.[1]

فإذا كانت الأهداف قد صيغت من غايات حددتها السياسة التربوية فإنها تكون قد أخذت بعين الاعتبار قيم المجتمع وطموحاته وحاجات المتعلمين وميولهم ورغباتهم وذلك بالاستناد إلى آراء علماء التربية والاجتماع وعلم النفس، ووضعت لهذه الأهداف مستويات.

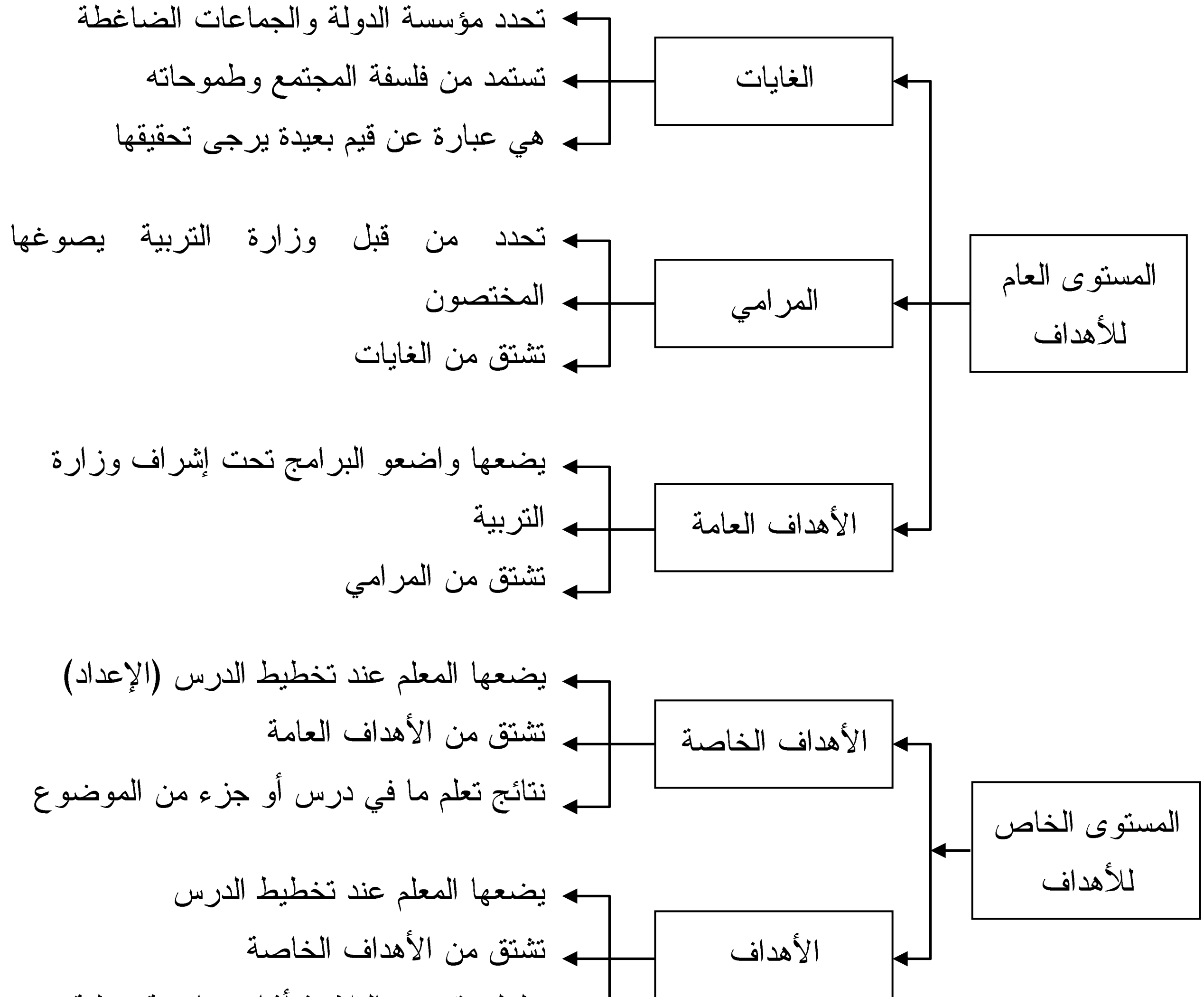
1-المستوى العام: ويشمل الغايات، المرامي، والأهداف العامة.

2-المستوى الخاص: يشترك فيه الهدف الخاص والأهداف الإجرائية.

1 – خير الدين هني: تقنيات التدريس، المرجع السابق، ص ص205-206.

الشكل رقم: 01

يوضح مستويات الأهداف كما وضعها بيرزيا سيزار[1]



2-6-تصنيف الأهداف:

-تصنيف غرونلاند Gronlund (1970) استخدم خمس ثنائيات من الأهداف منها ما كان حسب مستوى التحديد، ومنها ما كان حسب درجة تجسيد النتائج التي ينبغي تقويمها أو حسب مدة الوحدة التعليمية أو حسب خصوصيتها بالنسبة لمادة الدراسة أو حسب إجراءاتها الحقيقية في إطار البرنامج الدراسي.

-تصنيف درومهيلر Durmheller (1971) حدد فيه أربعة مستويات للأهداف: الأهداف المركبة، الأهداف الجزئية، الأهداف المعزولة، الأهداف المطلوبة مسبقاً.

---

1 – خير الدين هني: لماذا ندرس بالأهداف؟، المرجع السابق، ص54.

-تصنيف بورنس Burns (1972) صنف أهدافه على النحو التالي: المرامي العامة المرامي، الأهداف، أهداف السلوك الختامي (الأهداف الختامية)، الأهداف الوسيطية.

-تصنيف رونتري Rowntre (1974) يميز بين ثلاثة أنواع من الأهداف: أهداف المدى الطويل، الأهداف المنهجية، أهداف المحتوى.

-تصنيف دولند شير Delend shere (1976) حدد ثلاثة مستويات للأهداف هي: غايات ومرامي التربية، الصنافات (تتعلق بالأهداف المعرفة حسب المجالات الكبرى للسلوك: المجال العقلي، المجال الوجداني، المجال النفسي حركي)، الأهداف الإجرائية، ورأى أن هذه الأهداف منها ما يتحكم في المكتسبات القبلية ومنها أهداف التحويل، وأما أهداف التعبير فالقصد بها القدرة على الإنتاج والتركيب.

-تصنيف بيرزيا Birzea (1979) حدد مستويات الأهداف التربوية: الغاية، المرمى، الهدف العام، الهدف الخاص، الهدف الإجرائي.

-تصنيف دينو Dhainaut (1980) حدد ثلاثة مستويات للأهداف هي: الغايات، المرامي، الأهداف، وترتبط بمواضيع الدروس أو النشاطات.

-تصنيف ديكتيل Dektele: الأهداف العامة، الأهداف الخاصة، الأهداف الإجرائية وتتفرع هذه الأخيرة إلى: الهدف الختامي أو النهائي، الهدف المطلوب مسبقاً.[1]

-تصنيف هاملين Hamlin حدد أربعة مستويات للأهداف هي: الغاية، المرمى، الهدف العام، الهدف الخاص أو الإجرائي.[2]

كل هذه المستويات مرتبطة فيما بينها، فالمرامي تشتق من الغايات والأهداف العامة تشتق من المرامي، والهدف العام الواحد تشتق منه عدة أهداف خاصة.

وباختصار فإن الأهداف التربوية تترجمها أهداف المدى الطويل أو الغايات، بحيث يكون الفرد هو المستهدف، وأما الأهداف التعليمية فتمثلها المرامي أو الأهداف المنهجية

---

1 – ينظر: محمد الطاهر وعلي: الأهداف البيداغوجية "تصنيفها وصياغتها"، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر، 1999، ص12 وما بعدها.

2 –محمد الطاهر وعلي: الأهداف البيداغوجية "تصنيفها وصياغتها"، المرجع السابق، ص12 وما بعدها.

وتعبر عن أغراض ونوايا المؤسسة التربوية والتي يمثلها المربي أو المعلم، في حين أن الأهداف البيداغوجية تتعلق بالمتعلم، وتندرج ضمنها الأهداف العامة وتمثلها الصنافات، وأما الأهداف الخاصة فتنوب عنها أهداف المحتوى.

الأهداف الإجرائية وقد عبر عنها كل مصنف تعبيراً خاصاً كالأهداف الختامية أو النهائية أو الأهداف الوسيطية أو الأهداف المعزولة أو الأهداف المطلوبة مسبقاً أو الأهداف السلوكية أو الأهداف التعليمية.[1]

ويتفق جميع الباحثين على أن التعليم بواسطة الأهداف يتم عبر ثلاث مراحل أساسية:

المرحلة الأولى: ما قبل الفعل التعليمي ← صياغة الأهداف.

المرحلة الثانية: الفعل التعليمي ← المحتوى، الطريقة الوسائل.

المرحلة الثالثة: ما بعد الفعل التعليمي ← تقييم النتائج.

ويمكن تقديم هذه المراحل على الشكل لتالي:

1-صياغة الأهداف: يتعلق الأمر بأسئلة ينبغي أن يطرحها المدرس قبل إنجازه درسه، لماذا هذا الدرس؟ ما الذي أريد أن أحققه من تغيير في سلوك التلميذ؟ ما الذي سيكون التلميذ قادراً على فعله في نهاية الدرس؟

2-الفعل التعليمي: ويتضمن الأسئلة التالية:

-ما هي المادة التي تلاءم الأهداف المحددة؟ ماذا سأقدم في الدرس؟

-ماذا سيتعلم التلاميذ؟ أي سلوك سأغير عند التلاميذ؟

-أية معارف أو مواقف أو مهارات منهجية؟

-كيف أختار هذه المادة وأنظمها؟

1 - نفس المرجع، ص ص34-35.

-كيف سأقدم المادة لأبلغ الأهداف التي حددتها؟ هل سألقي أم أحاور؟ أم أترك للتلاميذ فرصة البحث والاكتشاف؟ ما هي الأنشطة التي سيقوم بها التلاميذ داخل القسم وخارجه فردية، جماعية؟ لوحدهم أو بمعية المدرس؟

3-الوسائل: ما هي الوسائل التي سأستعين بها لإنجاز الدرس؟ هل هذه الوسائل متوفرة؟ كيف سأستعملها أو أوظفها ولماذا؟ من سيستعملها؟ المدرس أم التلميذ؟ أو هما معاً؟

4-التقويم: ويتضمن الأسئلة التالية:

-ماذا أريد أن أقوم؟ هل الأهداف التي حددت أم الوسائل التي قدمت بها الدرس؟ أم النتائج التي وصلت إليها؟

-هل حقق التلاميذ النتائج المرجوة من الدرس؟ ما هي الأسئلة التي سأطرحها عليهم؟ ما هي الإنجازات التي سيقومون بها لكي يبرهنوا على أنهم قد تعلموا فعلاً؟.

-كيف سأقوم عمل التلاميذ وأقيس مستواهم؟ كيف أصحح ذلك؟

-متى أنجز التقويم في أول الدرس، في وسطه، أو في آخره؟

-ما هي أدوات هذا التقويم: تمرين أسئلة مفيدة، مقال...

هذه المراحل هي التي تشكل الخطوات التي سيقطعها المدرس حين يهيئ أو ينجز درسه.[1]

2-7-أهمية الأهداف الإجرائية في بيداغوجيا الأهداف:

2-7-1-تعريف الهدف الإجرائي:

أ-الهدف الخاص أو الإجرائي: ينتج عن تجزئة الهدف العام إلى جملة من التصريحات الممكنة من أجل تحقيق أربعة متطلبات إجرائية هي:

1-وصف نشاط المتعلم بصورة غير قابلة للتأويل.

2-على شكل سلوكات قابلة للملاحظة.

1 – محمد شارف سرير، ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، مرجع سابق، ص ص36-37.

3-تحديد الشروط التي يتم فيها الإنجاز ومستوى الأداء.

4-تحديد معايير التقويم.

ب-الهدف الإجرائي: إنه ناتج عن تجزئة هدف عام إلى عدد من التصريحات تعد ضرورية لتحقيق أربعة متطلبات إجرائية عملية هي:

1-وصف يحتوي القصد التربوي بصفة واضحة (الهدف).

2-وصف نشاط المتعلم بواسطة سلوك ملحوظ.

3-ذكر السلوكات التي يجب أن يظهر عليها السلوك المنتظر تحقيقه.

4-تعيين المستوى الذي يجب أن يكون فيه النشاط نهائياً للمتعلم، ثم تعيين المعايير التي تستعمل في تقييم النشاط.

ج-الأهداف الإجرائية هي: العبارات الواضحة التي تحدد التغيرات السلوكية المراد تحقيقها على المستوى المعرفي، والوجداني والحس حركي، أو الآثار المنتظر تحقيقها عند التلميذ أثناء أو في نهاية التعلم، مرفقة بشروط الإنجاز ومعايير التقويم.[1]

الهدف الإجرائي: "عبارة تكتب للتلاميذ تصف الأداء المتوقع قيامهم به عند الانتهاء من دراسة وحدة تعليمية ما أو الحاصل التعليمي"[2]، فهو ترجمة للسلوك الذي يقوم به المتعلم بعد قطع فترة تعليمية، وتساعد المعلم على التخطيط الجيد وإحداث تفاعل بين عناصر العملية التعليمية، فبه يستطيع التحكم في سيرورة الفعل التعليمي، وبالتالي فإن المعلم يختار أسئلة بدقة والطريقة الملائمة للموقف التعليمي، فيعرف ما الذي يريده من المتعلم، وهل الهدف خاص بالمعارف والمهارات، كما يساعده على اختيار المقاييس الدقيقة للتقييم.

---

1 - الخميسي زرواق: الأنيس في فن التدريس، مرجع سابق، ص ص32-33.

2 - محمد الطاهر وعلي: الأهداف البيداغوجية، المرجع السابق، ص57.

ويعرف الهدف الإجرائي أيضاً على أنه "ما يمكن للمتعلم أن يعرف أو يصبح أو يعمل في نهاية التعلم"[1]، فالتعريف ركز على ثلاثة مجالات (أن يعرف)، (يصبح)، (يعمل).

فالأول (أن يعرف) خاص بالمجال العقلي- المعرفي، ويقصد به القدرات التي يمكن لعقل أن يعمل بها كأن يتذكر المتعلم المعارف والمعلومات التي اكتشفها، والمتعارف عليه أن هذا المجال (العقلي-المعرفي) ينطلق منه المعلم في بداية الحصة، فعن طريق الأسئلة يجعل المتعلم يسترجع المعارف التي سبق اكتسابها، شرط أن تكون لها علاقة بالدرس الذي سيقدم، وهو أهم مجال من مجالات الأهداف حيث "يحتل الرتبة الأولى في مجالات الأهداف لأنه يرتبط بالقدرات العقلية انطلاقاً من أبسطها، وانتهاءً إلى أشدها تعقيداً"[2].

وأما الثاني (يصبح) فيتعلق بالمجال الوجداني أو العاطفي كما يسميه البعض وهو "مجموعة الحوافز أو الاهتمامات أو المبادئ والقيم التي تعتبر مرتكزات أساسية في العملية التعليمية"[3] أي الدوافع التي تثير الرغبة في المتعلم للبحث والتنقيب بما يرضي رغباته واهتماماته وبالتالي تظهر عنده نوعاً من الميل والاستجابة لما سيقدم له أو يطلب منه.

وأما الثالث (يعمل) فيترجم المجال الحسي الحركي حيث أن التدريس بواسطة الأهداف "ينظر إلى السلوكات الحركية على أنها أداة هامة في اكتشاف المحيط، وليست مجرد حركات ظاهرية تعبر عن انفعالات وحالات شعورية تكون في شكل استجابات أحدثها التعلم..."[4]

---

1 – نفس المرجع، ص58.

2 – خير الدين هني: لماذا ندرس بالأهداف؟، المرجع السابق، ص70.

3 – نفس المرجع، ص93.

4 – خير الدين هني: لماذا ندرس بالأهداف؟، المرجع السابق، ص105.

2-7-2-عناصر الهدف الإجرائي:

من خلال نظرة متفحصة للتعريفات السابقة نجدها تركز على عناصر ثلاثة نبرزها فيما يلي: الإنجاز، السلوك، الشروط والمعايير.

1-الإنجاز: العاجل الذي يظهر خلال مقطع أو درس أي أثناء أو في نهاية الدرس.

-القدرات البعيدة المدى القابلة للتحويل، والاستمرار، والتي لا تقتصر على نشاط معين ولا في مستوى معين من المجالات.

2-السلوك: كمؤشر لمعرفة مدى تحقيق الهدف وبعضهم يفضل تسمية (الناتج التعليمي) بالإنجاز بدلاً من السلوك.

3-الشروط والمعايير: أي تحديد الشروط التي يتم فيها الإنجاز، والمعايير التي يكون عليها الناتج أو السلوك النهائي، أي معايير الإتقان، أو درجة الإتقان المقبولة خلال التقييم.[1]

2-7-3-الانتقادات التي وجهت إلى التدريس بالأهداف:

وجهت انتقادات كثيرة إلى التدريس بالأهداف وحملت هذه البيداغوجيا مسؤولية التعثر الدراسي، وفشل المدرسة في دمج المتعلمين في الوسط الاجتماعي، الذي اعتمد على النظريات السلوكية المعرفية في التقنين والتي همشت في رأي الباحثين النشاط الإبداعي الذي يتجلى في الوضعيات والمواقف التي تعطي الأولوية للذات الفاعلة النشيطة، لأن من الأسس الفلسفية التي قامت عليها الفلسفة البراغماتية التي ظهرت على يد شارل موريس وويليام جيمس وشارل ساندرس وبيرس وجون ديوي المنفعة، وقد عرفت بالتداولية وبالأدائية وكذلك بالتجريبية لأنها ترفض التجريد وتنشد المنفعة وتنظر إلى الخبرة والمعرفة على أنها تمثل الوسائل والأدوات التي تؤدي إلى تحقيق الغايات العامة، وهكذا ظهرت بعض الانتقادات على شكل تساؤلات استنكارية كالآتي:

-هل يمكن حصول تعلم دون مشاركة فعلية للذات المتعلمة؟

1 - الخميسي زرواق: الأنيس في فن التدريس، مرجع سابق، ص33.

-هل المثيرات هي الدافع الوحيد على حصول التعلم؟

-ألا يكون التعلم في هذا الطور السلوكي مجرد تشرب سلبي لمثيرات المحيط الخارجي؟

-ألا تؤدي هذه النظرة في المجال التعليمي إلى تكريس الطرائق البيداغوجية التي تعلي من شأن تنظيم المجال البيداغوجي على حساب الذات المتعلمة؟[1]

فقد اهتمت بيداغوجيا الأهداف بتصنيف السلوك الملاحظ وهي بهذا العمل الذي قامت به "لا تختلف عن تكنولوجيا التعلم بالتعزيز التي استمدها سكينر Skinner من النظرية النفسية للسلوك Behaviorisme ولا عن النظرية الطيلورية Taylorisme التي جزأت السلوك إلى حركات أولية، فالكل يتصور الكفاءة كسلوك ويتجاهل مصدرها الذي هو العقل".[2]

إن بيداغوجيا الأهداف التي عرفت رواجاً كبيراً في السبعينات والثمانينات من القرن الماضي والتي اهتمت بالسلوك كنتاج تربوي وأهملت الذات العارفة والعقل الذي يعد جوهر هذا النتاج من جهة ومن جهة أخرى فإن الصياغة السلوكية للأهداف "تنتج أهدافاً قصيرة المدى، ولا تذكر أداة التعلم بوضوح، أي تجزئ التكوين إلى تعلمات Apprentissages إضافة إلى إهمالها لعملية التحويل ... وتعدد الأهداف الخاصة يجعل هذه الأخيرة تصبح دون معنى".[3]

2-7-4-الفرق بين التعليم بواسطة المضامين والتعليم بواسطة الأهداف:

توجد صعوبة كبيرة لدى المعلمين في التمييز بين التعليم بواسطة المضامين، والتعليم بواسطة الأهداف، وهو ما جعل الكثير منهم يظهر تبرمه مما يقال عن محاسن التعليم

1 - ينظر: بوداود حسين ومحمد داودي: النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفاءات، آمال ومحاذير، مجلة الدراسات، جامعة الأغواط، العدد4، 2006، ص99.

2 - فاطمة الزهراء بوكرامة: الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2008، ص20.

3 - المرجع نفسه، ص ص137-138.

بواسطة الأهداف، فذلك في نظرهم ليس إلا اجترارا للتعليم بواسطة المضامين، وأن هذا النموذج هو نفسه ما كانوا يعملون به من قبل مع تغيير التسميات فقط.

والمعلمون لهم الحق في تصور ذلك لأن المراجع المتوفرة في السوق الجزائرية تتناول هذا التمييز بصورة واضحة، كما أن المشرفين على تكوينهم لم يتعرضوا إلى هذا الجانب المهم، ربما لم يولوه العناية الكافية بسبب الأولويات في التكوين، أو لأن ذلك مازال لم تتوضح معالمه، لذلك اجتهدت في البحث عن أوجه الفرق بينهما:

أ-التعليم بواسطة المضامين:

هو النظام المكرس في مناهجنا الحالية ويتميز بكونه:

1-أنه يحدد التعليم في ثلاثة مستويات فقط هي: الغايات، الأهداف العامة، الأهداف الخاصة.

2-أنه يعتبر المعارف وسيلة لتنمية القدرات والمهارات.

3-أنه يركز على اكتساب الخبرات في التعليم.

4-التقويم يرتكز على مبادئ عامة لا تخضع لمعايير دقيقة.

5-الاختبارات والامتحانات كأدوات للتقويم، تركز على التراكم المعرفي، وتعتمد على الأساليب التقليدية كمعيار لقياس النجاح.

ب-التعليم بواسطة الأهداف:

يعتمد على تقنيات دقيقة في تنظيم النسق التعليمي ويتميز بما يلي:

1-يقود سيرورة التعليم والتعلم من الأهداف إلى التقويم.

2-يحدد الأهداف في خمسة مستويات (حسب تصنيف بيرزيا).

3-يركز على التقويم كأداة فعالة في الفعل التعليمي والسيرورة التعليمية التعلمية.

4-يركز على المعايير كمؤشرات على قبول أداء التلميذ.

5-يركز على حسن التخطيط الاستراتيجي للسيرورة التعليمية التعلمية.

6-ينظر إلى الاختبارات والامتحانات كأدوات لتقويم الأداء الجيد للتلميذ ضمن سيرورة تعليمية تعلمية، ولا يعطي للعلامات اعتباراً كبيراً، لأنها لا تكشف حقيقة حسن الأداء.[1]

إن عدم بلوغ النتائج المدرسية المستوى المطلوب والمستهدف نتيجة نقائص بيداغوجية الأهداف بالإضافة إلى تأثير التكوين المهني في التعليم العام، والتغيرات المحيطة بالمدرسة عموماً والمدرسة الجزائرية خصوصاً في شتى المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية أدى إلى تغيير مناهجها واستراتيجيات التدريس فيها وبالتالي البحث عن البديل للتدريس بالأهداف، فوجدت في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ضالتها ولو إلى حين.

طال التغيير حتى المصطلحات حيث استبدلت مصطلح المناهج الذي يضم الأهداف بأنواعها والمحتويات والطرائق والوسائل والتقويم بمصطلح المرجعي وهو قائمة من الكفايات تختار استناداً إلى غايات التربية مع مراعاة ما يحتاجه سوق العمل، في حين ظل الهدف الإجرائي كما هو لم يتغير.

فما المقاربة بالكفايات؟ وما الأسس التي قامت عليها؟[2]

3-المقاربة بالكفاءات:

تعتبر المقاربة بالكفاءات نظاماً تربوياً يهدف إلى جعل المتعلم يكتسب –من خلال المعرفة والمكتسبات المدرسية المتنوعة- الكفاءات والخبرات العملية التي تؤهله إلى الاستفادة من مكتسباته بحيث يستخدمها في كل موقف يحتاج إليها في حياته اليومية وفي حل مختلف المشكلات التي تواجهه سواء كانت متعلقة بالمدرسة أو بالحياة العامة.

فالمقاربة بالكفاءات تعني دفع المتعلم إلى أن يشترك مشاركة فعالة وتامة في بناء المعرفة التي تتضمنها المناهج الدراسية، وأن يستخدم استراتيجية حل المشكلات في

---

1 - خير الدين هني: تقنيات التدريس، مرجع سابق، ص ص227-228.

2 - محمد مكيسي: ديداكتيك الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003، ص24.

تحصيل ذلك، كما أن المعلم مضطر لأن يخفض من هيمنته على حصة الدرس ويتركها للمتعلمين رغم أن العدد الذي يتكون منه القسم الدراسي لا يسمح بذلك في كل وقت.

تبنت المدرسة الجزائرية نظام المقاربة بالكفاءات بعد نظام الأهداف وبعد التعليم الأساسي، ويعتقد أن هذا النظام الذي بنيت أسسه على النظرية البنائية التي تنادي بأن المعرفة تؤسس من قبل المتعلم ولا تنقل إليه كما جرت العادة[1].

-من المعلوم أن بيداغوجيا الكفايات هي مقاربة تربوية وديداكتيكية جديدة ومعاصرة، تهدف إلى تسليح المتعلم بمجموعة من الكفايات الأساسية لمواجهة الوضعيات الصعبة والمركبة التي يصادفها المتعلم في واقعه الدراسي أو الشخصي أو الموضوعي، ومن ثم فالكفايات هي بمثابة معارف ومهارات ومواقف وكفايات معرفية وتواصلية ومنهجية وثقافية يستثمرها المتعلم لحل مجموعة من المشاكل أو الوضعيات، المشكلات بغية التكيف أو التأقلم مع المحيط، أو الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل، أو قصد التميز الدراسي والكفائي والحرفي والمهني، ومن ثم فاكتساب الكفايات هو السبيل الحقيقي لتحصيل النجاح، وهو أيضاً أساس الاستقلالية الشخصية، ومدخل ضروري إلى تحمل المسؤولية، والاعتماد على الذات في حل جميع المشاكل التي تطرحها الوضعيات أمام المتعلم أثناء مجابهته لواقعه الحي، والآني، إن بيداغوجيا الكفايات تنصب على المعطى الكيفي، وتركز على التعلم السياقي في علاقة جدلية بالكفايات المستهدفة، سواء أكانت أساسية أم نوعية.[2]

3-1-تبني المقاربة بالكفايات:

إن الكفايات لم تقم على أنقاض المقاربة بالأهداف كما يظن البعض بل تعد الجيل الثاني للبيداغوجية بالأهداف، وإنما حاولت تفادي العثرات التي حالت دون بلوغ هذه الأخيرة غايتها، والدليل على ذلك أن "مفهوم الكفاءة Compétence في المرجعي (في

1 – نظام التعليم بالكفايات، ماهيته ومكوناته في المدرسة الجزائرية، كمال فرحاوي، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد6 جوان 2011، ص ص142-143.

2 – جميل حمداوي: بيداغوجيا الكفايات والإدماج، ص2.

المقاربة بالكفايات) يقابل المرمى في مكونات المنهاج (بيداغوجية الأهداف) إلا أن الفرق بينهما يكمن في أن الفاعل في المرمى هو المربي في حين أن الفاعل في الكفاية هو المتعلم، وفيما يتعلق بالقدرة Capacité فإنها تقابل الأهداف العامة في التصنيف الأول (يقصد المنهاج) ومؤشر القدرة Indicateur de Capacité (يترجمه البعض إلى مهارة فهو ناتج عن تفتيت القدرة، ويعرف على أنه سلوك قابل للملاحظة يظهر عند ممارسة الكفاية)، وأما مؤشر القدرة فيقابل الهدف الخاص، وأما الهدف البيداغوجي السلوكي (الإجرائي) فلا يوجد اختلاف بين التنظيم الأول للأهداف التربوية والتنظيم الثاني الذي يعتمد على الكفايات".[1]

إن الغاية التي تنشدها بيداغوجيا الأهداف أو الكفايات واحدة وهي النجاح، وإعداد الفرد الذي يمكنه تحمل الأعباء والأخذ بيد مجتمعه نحو التطور والازدهار والرقي، والفرق يكمن في المكان، ففي الأولى يكون النجاح في المدرسة دون النظر إلى ما وراء ذلك، في حين أن الثانية يكون الهدف المحقق امتداداً أي يمتد خارج أسوار المدرسة حيث يكون المتعلم قادراً على توظيف ما اكتسبه من معارف وخبرات ومهارات في مواقف ووضعيات طارئة.

فمعيار الهدف إذاً في الأولى هو مدى إمكانية اكتسابه الآني استناداً إلى فهمه، وأما معيار الكفاية فهو مدى قابلية المكتسب والمفهوم للتحويل والاستثمار في مختلف الوضعيات والمواقف التي قد تطرأ على المتعلم في حياته اليومية بمجالاتها، وانطلاقاً من هذه الفروق نجد أن بيداغوجيا الأهداف تركز على وصف النتيجة النهائية لإنجازات المتعلم داخل الفصل الدراسي (القسم) حيث يكون الاهتمام بالسلوك الخارجي.

1 – محمد الطاهر وعلي: الأهداف البيداغوجية تصنيفها وصياغتها، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر، 1999، ص125 وما بعدها.

وأما بيداغوجيا الكفايات فإن اهتمامها ينصب على التغيرات الداخلية للإنجاز وكذلك الأثر الذي يحدثه في نفسية المتعلم وهو ما يضمن امتداد تحقق الهدف إلى ما بعد الحصة الدراسية أو ما بعد المدرسة.[1]

3-2-ماهية الكفاية:

3-2-1-تعريف المقاربة:

لغة: هي "مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة)، فعله (قارب) على وزن (فاعل) المضارع منه (يقارب)، قاتل يقاتل (مقاتلة)،ساير يساير (مسايرة)، وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى داناه وحادثه بكلام حسن، فهو (قربان) وهي (قربى)، ومنها (تقارب) ضد(تباعد)".[2]

اصطلاحاً: المقاربة في معناها الاصطلاحي، هي الطريقة التي يتناول بها موضوع ما وتمثل الإطار النظري الذي يعالج قضية ما.

وهي أيضاً كيفية معينة لدراسة مشكل، أو تناول موضوع ما بغرض الوصول إلى نتائج معينة.[3]

المقاربة هي: "الانطلاق في مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم"[4].

هي:"الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما ترتبط بأهداف معينة، والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما"[1].

1 – ينظر: محمد الراجي: بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، طوب باريس، الرباط، 2007، ص98.

2 – محمد لحسن بوبكري وآخرون: المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006، 2007، ص7.

3 – لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر، 2003، ص ص59-60.

4 – عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003، ص147.

وهي القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من مبادئ يقوم عليها إعداد برنامج تعليمي دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتعلم التي يجب إتباعها في العملية التعليمية التعلمية.

"وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية، لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعلمية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة".[2]

وعموماً فإن المقاربة هي: "تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة، وسائل، مكان، زمان، وخصائص المتعلم والوسط، والنظريات البيداغوجية".[3]

3-2-2-الكفاية أو الكفاءة:

1-لغة: تقول أن إنسان كفئ، يعني أجدر وأحسن وأنسب للشيء.[4]

وجاء في لسان العرب لابن منظور في الفعل كفأ، كافأه مكافأة: جازاه.

وقولهم: مالي به قبل ولا كفاء أي مالي به طاقة على أن أكافئه.

وقول حسان بن ثابت: "وروح القدس ليس له كفاء"، أي أن جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل، والكفء النظير أو المساوي، ومنه الكفاءة في النكاح أن يكون الزوج مساوياً للمرأة في حسبها ودينها ونسبها ... وقوله تعالى في سورة الإخلاص: "وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَد"(الإخلاص، الآية 4).

---

1 – محمد لحسن بوبكري وآخرون: المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، مرجع سابق، ص7.

2 – محمد لحسن بوبكري وآخرون: المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، مرجع سابق، ص7.

3 – فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2005، ص11.

4 – التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، السعيد مزروع، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد03 سبتمبر 2012، ص190.

أي لم يكن له مثيل، وقول الرسول عليه الصلاة والسلام: "المسلمون تتكافأ دماؤهم" قال أبو عبيدة يريد تتساوى في الديات والقصاص.

وفي المنجد: كفاه الشيء يكفي كفاية استغنى به عن غيره فهو كاف وكفيّ، كفى كفاية إذا قام بالأمر.

انطلاقاً من التعريف اللغوي فإن لفظ كفاية أصح من حيث الدلالة من لفظ كفاءة، لأن الأولى من الفعل كفى كفاية وكفيّ، وأما الثانية فمن الفعل كفأ كفاءة كفء، غير أن الذين ألفوا في المجال التربوي في الوطن العربي منهم من استعمل لفظ كفاءة لنفس المعنى، وأن "جل الفاعلين والممارسين التربويين، والباحثين المهتمين بموضوع الكفايات يفضلون استعمال مصطلح الكفاءة عوض الكفاية، ويظنون أن هذا المصطلح هو الصحيح من الناحية اللغوية والتدقيق اللغوي يكشف أن الصواب الكفاية لكن رغم هذا فإنه لا مشاحنة في الألفاظ...".[1]

2-المعنى الاصطلاحي لكلمتي "الكفاءة أو الكفاية":

-يرى "هوستن" (1979) أن الكفاءة هي: "القدرة على فعل شيء أو إحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع".

-وتعرف "الفتلاوي" (1995) الكفاية إجرائياً بأنها: "قدرات تعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى مرضي من ناحية الفعالية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة".

-يرى "درة" (1988) أن الكفاية في التدريس هي: "تلك القدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة أو عملية مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية".

1 – ينظر: بوداود حسين ومحمد داودي: النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفاءات، ص102.

نرى من خلال هذه التعاريف المقدمة أن جميعها يتمحور حول عملية التعلم ودور المعلم دون التركيز على دور المتعلم في هذه المقاربة الجديدة كما أنها تستند جميعها على القدرة التي يصعب قياسها بل تقيس بعض آثارها، وبالتالي يصعب تجسيدها على أرض الواقع وتحقق من طرف كل معلمينا".[1]

وللكفاءة تعاريف كثيرة نذكر منها: "هي القدرة أو المهارة التي تسمح بالنجاح عند القيام بتنفيذ مهمة أو وظيفة".

-"هي مجموع المهارات والمعارف التي تسمح بإنجاز شكل منسجم ومتوافق (مهمة أو مجموعة من المهام)".[2]

-"هي مهارة مكتسبة تمكن من التحكم في المعارف والتجارب، وتسمح بتحديد المشكلات وإيجاد حلول لها، والكفاءة أعلى مستوى من المهارة والمعرفة التي تشكل الإسمنت لبناء الكفاءة".

-"هي القدرة التي يمتلكها إنسان من أجل أداء مهام معقدة يتطلب إنجازها التحكم في عدد كبير من العمليات، مثل تلك التي تصادفنا في ممارسة مسؤولية أو تنفيذ عمل، وهي قابلة للملاحظة والقياس".

-"هي مجموعة من الموارد والقدرات والمعارف المنظمة والمجندة بشكل يسمح بالتعرف على إشكالية وحلها، من خلال نشاط يظهر فيه أداء أو مهارات المتعلم في بناء معرفته".

-"هي أيضاً مجموعة قدرات مدمجة، تمكن المتعلم وبصفة تلقائية من مواجهة وضعية ما والتعامل معها بطريقة ملائمة".

---

1 – نظام التعليم بالكفاءات، ماهيته ومكوناته في المدرسة الجزائرية، كمال فرحاوي، ص144.

2 – التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، السعيد مزروع، مرجع سابق، ص190.

-الكفاءة باختصار هي: "حسن الأداء أو الفعل، أي القدرة على إدماج وتجنيد وتحويل مجموعة موارد (معارف، معلومات، مهارات، تفكير، ...) في سياق ما لمواجهة مختلف المشاكل، أي إنجاز عمل".

-وتعرف الكفاءة عند جيلي (Giliet) بأنها: "نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية تمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية".

-ويعرفها فيليب بيرنو (Perrenoud) بأنها: "القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، وقدرات، ومعلومات، ...)، بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال".[1]

-ويرى محمد الدريج بأن هذه الكفايات "ينظر إليها على أنها إجابات عن وضعيات ومشاكل تتألف منها المواد الدراسية".

وعلى العموم فالكفاية هي مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف يتسلح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها بشكل ملائم وفعال.

ويظهر لنا من خلال مجموعة من التعاريف التي انصبت على تحديد مفهوم الكفاية أنها تنبني على عناصر أساسية، يمكن حصرها في:

-القدرات والمهارات.

-الإنجاز أو الأداء.

-الوضعية أو المشكل.

-حل الوضعية بشكل فعال وصائب.

-تقويم الكفاية بطريقة موضوعية.

---

1 - نفس المرجع، ص191.

وهكذا يبدو لنا بأن الكفاية مرتبطة أشد الارتباط بالوضعية/ الإشكال، أي: إن الكفاية قائمة على إنجاز المهمات الصعبة، وإيجاد الحلول المناسبة للمشاكل المطروحة في الواقع الموضوعي، إذاً فالعلاقة الموجودة بين الكفاية والوضعية هي علاقة جدلية وثيقة ومتينة وعلاقة استلزام اختباري وتقييمي وديداكتيكي.[1]

3-2-3-مفهوم الكفاءة اللسانية:

لقد ظهر هذا المصطلح عند الأمريكي نعوم تشومسكي(Naom Chomsky)، الذي أعاد النظر في الدراسات اللغوية، وبخاصة منها التي كانت تتبنى المنهج السلوكي في علم النفس، الذي جعل من اللغة مجرد عادات سلوكية تلقائية خاضعة للثنائية مثير- استجابة ومجردة من أية قدرة على الخلق والإبداع عند متكلميها، لذلك حاول تشومسكي إعادة النظر في هذه القضية، وفي ميادينها ومفاهيمها، من أجل أن يعيد للغة مكانها وخاصيتها الإنسانية.

ويعني مصطلح الكفاءة اللسانية (Linguistiques Compétence) في نحو القواعد التحويلية التوليدية "الاستيطان الكامن عند الفرد أو (جراماتيكا) لغة ما، أي قدرة الفرد على تكوين جملة وفهمها بما في ذلك الجمل التي يسمعها من قبل، وهي تشمل أيضاً القدرة على التفرقة بين التركيب الذي يشمل جملة مفهومة في لغة ما وغيره من التراكيب المقبولة نظماً فمثلاً يستطيع المتكلم باللغة العربية قبول جملة مثل: (أريد مقابلة مدير الشركة) باعتبارها جملة عربية سليمة، ولكنه لا يستطيع قبول عبارة مثل: (مقابلة أريد الشركة مدير) مع أن جميع كلماتها عربية، وكثيراً ما يشار إلى أن الكفاءة اللسانية، هي "تمكن المتكلم المستمع المثالي من معرفة لغة ما معرفة كاملة".[2]

---

1 - جميل حمداوي: بيداغوجيا الكفايات والإدماج، المرجع السابق، ص ص3-4.

2 - ينظر:

Karim Hosam Ed-din, Naguib Reis, Sami Henna: Dictionary of modern linguistics, English-Arabic, Library of Libyan Publishers, P75.

فتشومسكي يرى بأن الكفاءة هي قدرات داخلية كامنة في ذهن الفرد، وهي شيء فطري غريزي لا يمكن ملاحظته، ولكنها تتجسد وتظهر في الكلام عند أداء الفرد.

فهي حسب تصوره "معرفة فعل فطرية، إذ أن جميع الأفراد يمتلكون إمكانات تجعلهم قادرين على فهم اللغة وإنتاجها، وتتكون هذه الإمكانات من استعدادات وراثية عامة وقواعد فطرية مستدخلة، لكنها لا تتحرك تلقائياً وبشكل مباشر، بقدر ما تقتضي التدريب والتطوير والقدح بواسطة التربية".[1]

"وهو يرفض من البدء الوصف القائم على الملاحظة الشكلية للظاهرة اللغوية والذي اعتمده السلوكيون في تفسيراتهم للغة، لأن التحليل العلمي للحدث اللغوي ليس بوصف خارجي، لما كان قد تلفظ به المتكلم فحسب، إنما هو تعليل العمليات الذهنية، التي بواسطتها يمكن للإنسان أن يتكلم بجمل جديدة".[2]

"ويرى الكثير من العقلانيين وأصحاب الاتجاه المعرفي، أنه من الضروري أن نفتح العلية السوداء، لنكشف عن العمليات العقلية وراء السلوك، وهكذا فعلى العكس من الذين ينظرون إلى الكفايات على أنها سلوكيات، فإن هؤلاء يتصورونها في إطار المدرسة المعرفية في السيكولوجيا، ذلك التصور الذي سيمنح توجهاً خاصاً لنموذج التدريس الهادف، حيث سيجعله يبتعد عن الانغلاق في النظرة السلوكية، ويتجنب بالتالي الانتقادات التي تتهمه بالنزوح نحو التجزيء والآلية والسطحية".[3]

3-2-4-مفهوم الكفاءة التعليمية:

حظيت الكفاءة في الآونة الأخيرة بعد إدخالها في قطاع التربية والتعليم، باهتمام واسع من قبل العلماء، خاصة القائمين منهم على شؤون التعليم والتعلم.

---

1 – العربي سيلماني: الكفايات في التعليم، من أجل مقاربة شمولية، دار كوم، ط1، 2006، ص18.

2 – ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص25، نقلاً عن مازن الوعر: النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التوليدية والتحويلية، مجلة اللسانيات، العدد6، 1982.

3 – محمد الدريج: الكفايات في التعليم، منشورات رمسيس، سلسلة المعرفة للجميع، العدد16، أكتوبر 2000، ص2.

وفيما يلي نورد أهم المقاربات البيداغوجية لمفهومها بدءا بقواميس ومعاجم علوم التربية والبيداغوجيا، وصولاً إلى مختلف الأبعاد والمفاهيم التي أعطيت للكفاءة في هذا المجال.3

-يعرفها فرانسوا زورني في معجم المفاهيم الأساسية في البيداغوجيا بأنها: "مجموعة من السلوكات الكامنة، الوجدانية والمعرفية والسيكولوجية، التي تمكن الشخص من أداء نشاط معقد بطريقة فعالة".[1]

-ويعرفها أبو بكر بن بوزيد وزير التربية الوطنية بالجزائر، بشكل مبسط وقريب إلى ذهن القارئ بأنها: "القدرة على إنجاز عمل بشكل سليم، فالمعلمة التي تقوم بعملها جيداً كفأة لإعطاء درس، والشرطي الذي يحرص في الصباح على أن تمر السيارات في مفترق الطرق كفء في تنظيم حركة المرور، والكفاءة هي أن يستطيع كل واحد القيام بما يجب أن يعمله بشكل ملائم، وبالمثل يسعى المدير اليوم في المدرسة لتنمية كفاءات التلميذ حتى يتمكن من أن ينشط بفعالية في دراسته في وسطه وفيما بعد في حياته المهنية".[2]

والكفاءة التعليمية هي "مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المتعلم، نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر من دون عناء".[3]

ويمكن القول بأن الكفاءة في مجال التعلم، هي جملة من الأهداف التعليمية المندمجة التي يمكن تحقيقها في نهاية مجال دراسي أو فترة تعليمية معينة، تظهر على شكل وضعيات تواصلية ذات معنى، ولها علاقة بحياة التلميذ، حيث يوظف مختلف المعارف

1 - François Serynal et Alain Biunier: pedagogy, dictionary of concepts, clé, P76-78.

2 - أبو بكر بن بوزيد: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الجزائر، 2006، ص ص17-18.

3 - وزارة التربية الوطنية: دليل أستاذ اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، الجزائر، ص4.

المكتسبة في العملية التعليمية، قصد التعرف على مشكلة ما واتخاذ المواقف المناسبة لحلها عقلياً ومنطقياً في حينها في مختلف جوانب الحياة.[1]

ويمكن أن نعطي بصفة عامة مفهوماً إدماجياً للكفاءة من منظور تعليمي في التعريف التالي:[2]

-الكفاءة هي قدرة المتعلم على تجنيد موارده لحل وضعية معقدة.

-فالقدرة: تعني أن المتعلم يستطيع أن يتصرف إزاء المواقف، وخاصة الجديدة منها بفعالية وعن رغبة وميل وبدافع.

-التجنيد: معناه تسخيره لمكتسباته المعرفية، المعرفية الفعلية والمعرفية السلوكية بشكل مدمج لمواجهة المواقف والتصرف إزاءها بعقلانية.

-الوضعية المعقدة: تمثل الشكل أو العائق، الذي يعترض الفرد، والذي يتطلب منه استخدام كل أشكال المعرفة لبلوغ الحل.[3]

3-3-مكونات الكفاءة:

إن المقاربة بالكفاءات لكونها جملة من المفاهيم والمصطلحات يمكن شرحها وتحليلها باختصار مرتبة وفق وظيفتها وأهميتها كما يلي:

1-الاستعداد (Aptitude): "هو نشاط حيوي فطري يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى، وله صلة أساسية دائمة بالقدرات والمهارات، بحيث أنه في النهاية يصير مجموعة الاستعدادات، قدرات ومهارات".[4]

---

1 - وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ابتدائي، اللغة العربية، الجزائر، 2003، ص8 (بتصرف).

2 - جميل حمداوي: بيداغوجيا الكفايات والإدماج، مرجع سابق، ص23.

3 - المرجع نفسه، ص24.

4 - خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص92 (بتصرف).

وهو "متعلق بحالة المتلقي أثناء العملية التعليمية، فإذا لم يكن المتعلم مهيأ نفسياً للتلقي من أجل اكتساب الخبرة أو المهارة المقصودة، فإن التواصل بين المتعلم والمعلم سوف ينعدم الأمر الذي جعل الهدف المتوخى من عملية التعلم لا يتحقق".[1]

والاستعدادات هي الطاقة الكامنة للفرد في مجال معين أو أكثر من مجال، وعن طريق الاستعداد يصل إلى مستوى معين من الكفاءة، أي يبلغ الهدف المقصود من عملية التعلم والاستعدادات طاقات فطرية أو مكتسبة أو هما معاً".[2]

وهي "أيضاً طاقة داخلية لا يمكن ملاحظتها، ولكنها تظهر على المتعلم من خلال دوافعه ورغباته وحماسه أثناء قيامه بعمل ما، أو ممارسته لنشاط معين".

2-القدرة: "هي تنمية نوع معين من السلوك وبلورة مواقف فكرية ووجدانية معينة، وهي مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة يدل على تنظيم داخلي لدى التلميذ، يمر عبر عملية التكوين، ومن خلال التفاعل بين العمليات العقلية وأساليب السلوك والذي تخلقه الأنشطة التكوينية، انطلاقاً من توظيف معارف ومضامين معينة".[3]

وتعرف أيضاً بأنها "نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي، وهي هيكلة معرفية مثبتة، قام ببنائها المتعلم سابقاً، وهي قائمة في سجله المعرفي، ويمكن تطوير القدرة إلى مهارة من خلال نشاط خاص، كأن (يشخص، يقارن، يلاحظ، يخزن، يستنتج، يضبط، يجرد،...إلخ).[4]

وهناك من يعرف القدرة، انطلاقاً من منظورين أحدهما نفسي باعتبارها نشاط فكري يكون موضوعاً "للتعلم وقابلاً للتنمية والتطور، والآخر تربوي، حيث يعتبرها هدف

---

1 – أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص63.

2 – أوحيدة علي: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، الجزائر، 2007، ص12.

3 – المقاربة الكفاءات، رشيد الكمبور، مصوغة، التكوين المستمر، 2003، ص4.

4 – فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص11.

تكويني وهي أداة تسمح بالاتصال ما بين المكون والمتكون، والتخطيط لعملية التعلم، لا ترتبط بوضعية مهنية خاصة ولا بمادة ما".[1]

ومما سبق يتبين أن مفهوم القدرة لا يخرج في مدلوله عن ذلك الاستعداد الذاتي المشحون بالطاقة والقوة المعرفية لإنجاز عمل ما، أو القيام بنشاط مهما كان نوعه، وهدفه فهي بهذا تصير وسيلة لا غاية.

3-المهارة: المهارة هي "موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للصيرورة المعرفية، الحسية، الأخلاقية، الحركية، والمهارة ثابتة نسبياً لإنجاز فعال لمهمة أو تصرف، وهي أكثر خصوصية من القدرة، لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة"[2].

و"هي ضرب من الأداء، تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة، مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقلياً أو اجتماعياً أو حركياً مثل: مهارة الكتابة، القراءة التعبير، التعليل، التعميم، التركيب، إبداء الرأي، مهارة تطبيق المتعلمين، لما تعلموا من حقائق ومعلومات ومفاهيم على مواقف وقضايا جديدة".[3]

"يمكن القول أن المهارة نشاط ذهني أو أدائي، يحصل عليه المتعلم بعد حدوث عملية التعلم، وتساهم المهارة في بناء الكفاءة، وهي فعل ينفذ بشكل آلي ودون أخطار وبأسلوب محدد وتنتج المهارة من خلال إعادة التمارين".[4]

ولعل مصطلح المهارة مصطلح متداول، يكثر استعماله في الوسط المهني وعالم الشغل أكثر من سائر الأوساط، ويستعمل في إتقان العمل أو في إنجاز المهام التي توكل إلى الشخص بتفاني وبدقة وبسرعة متناهية.[5]

---

1 – وزارة التربية والوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، 2003، ص78.

2 – فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، المرجع السابق، ص11.

3 – سهيلة محسن، كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، دار الشروق، ط1، 2003، ص26.

4 – لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، مرجع سابق، ص71.

5 – المقاربة بالكفايات، مصوغة التكوين المستمر، مرجع سابق، ص04.

4-الأداء أو الإنجاز: الإنجاز من أهم المفاهيم التي ارتبطت بالكفاية "يعتبر هدفاً بيداغوجياً يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي ملاحظاً، بمعنى أن الإنجاز هو مؤشر القدرة والاستعداد".[1]

وتظهر الكفاية في قدرة الفرد على القيام بعمل ما نتيجة عملية تعليمية وتظهر في شكل سلوك وإنجاز قابل للملاحظة والقياس، يخضع هذا السلوك للتقييم، حينها يمكن القول أن هذا الفرد كفي أولاً، لأن الكفاية تتحقق نتيجة تسخير الموارد والإمكانات التي يمتلكها المتعلم من معارف فعلية ومعارف سلوكية، فإذا أخذنا اللغة العربية كمثال، فإن المعارف تتمثل في التحكم في زمام اللغة العربية والقدرة على التحدث بها، وأما المعارف الفعلية فتظهر في صوغ الأسئلة والقدرة على الإجابة وحسن توظيف زمن الأفعال واستعمال علامات الترقيم إلى جانب الاستعمال السليم للتراكيب النحوية والصيغ الصرفية والرسم الصحيح لقواعد الإملاء وغيرها، وأما المعارف السلوكية فتظهر في وضوح الكتابة والخط وحسن التنظيم في عرض الأفكار".

فالكفاية تتكون من قطب باطني وقطب سلوكي ملاحظ.[2]

3-4-خصائص المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفايات مجموعة الممارسات التي تؤخذ كنقطة انطلاق لها وكمحرك للنشاط التربوي حاجات المتعلم ورغباته من أجل بلوغ الهدف، ويرتبط هذا المفهوم في مجال التعليمية بمفاهيم أخرى كالتعليم الوظيفي والكتاب الوظيفي واللغة الوظيفية ...[3]

ومن أهم خصائص هذه المقاربة:

1-الكفاية إجرائية: بما أن الكفاية تأخذ معناها من العمل والفعل فإنها تسعى دائماً إلى غاية وهدف ما، ولهذا فهي متصلة اتصالاً وثيقاً بالنشاط مما يجعل مهمة المعلم تحفيز

1 – Deland Sheere في فاطمة بوكرامة: الكفاءة مفاهيم ونظريات، ص134.

2 – المرجع نفسه، ص100.

3 – ينظر: عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية، مرجع سابق، ص49.

المتعلمين للقيام بأنشطة يدركون فائدتها، فالتعلم ليس تخزين المعارف بل القدرة على إعطاء معنى للمعرفة وتفعيلها في الميدان.

2-الكفاية مكتسبة متعلمة حيث يصبح الإنسان كفياً عندما يدمج ويولف بين المتعلمات سواء كانت نظرية أو تجريبية، وتشومسكي عندما بين أن الإنسان يولد مزوداً بقدرات لغوية فطرية لم يقل أن الكفاية مجرد فطرة غير قابلة للتهذيب.

3-الكفاية مبنية فهي تتكون من عناصر هي المعارف والمهارات والممارسات وغيرها لكنها تتحقق بالقدرة على توليف وإعادة بناء هذه العناصر، فالكفاية تمنح المتعلم مفاتيح لأقفال غير معروفة وبذلك فهي تحد من ظاهرة الفشل المدرسي، لأنها تؤهل الفرد وتعده لمواجهة أي مشكلة طارئة تعترض سبيله.

4-الكفاية افتراضية ومجردة غير قابلة للملاحظة لأن خاصية البنائية تنفي خاصية التجريد، فهي معطى ذهني مجرد يمكن ملاحظته وقياسه من خلال الفعل والممارسة والعمل أي أن الكفاية تلاحظ وتقاس من خلال الأداء.

5-من خصائصها التجنيد والتعبئة: أشار لوبو ترف إلى أنه لا يكفي أن نمتلك المعارف والقدرات والمهارات لكي نكون أكفاء لكن نكون كذلك عندما نحسن توظيفها في ظروف محددة.

6-التحويل: كل كفاية هي موارد قابلة للتحويل في وضعيات مشابهة.

7-الانتقاء: ليس كل ما يتعلمه المرء يوظفه في جميع المواقف، فالكفاية إلى جانب خاصية التحويل لابد من انتقاء العناصر الملائمة للمقام وبالتالي حسن التعامل مع الموقف الذي يجد الإنسان نفسه فيه فجأة وهكذا يتمكن المرء من التكيف مع المواقف.[1]

فالمتعلم يختار الحلول المناسبة للوضعيات ويدرك أن لكل مقام مقال.

1 – ينظر: العربي سليماني: الكفايات في التعليم، مرجع سابق، ص33 وما بعدها.

ومن الخصائص السابقة نستخلص أن مركز ومحور الكفاية هو المثلث الديداكتيكي: المتعلم، المعلم، والمادة التعليمية (المعرفة) على أن تمنح الحرية للمتعلم في إبداء رأيه والتعبير عنه لأن ذلك يشجعه، ويغرس في نفسه روح المبادرة والإبداع وإنجاز المشاريع لأنه يمتلك القدرة والكفاية.[1]

3-5-أنواع الكفايات:

تنقسم الكفايات في مجال التربية والتعليم إلى أنواع عدة يمكن حصرها فيما يلي:

1-الكفايات النوعية: تتحدد هذه الكفايات في مقابل الكفايات الممتدة أو المستعرضة ويعني هذا أن الكفايات النوعية هي التي يكتسبها المتعلم في فترة مدرسية محددة أي: أن هذه الكفايات مرتبطة بمادة دراسية معينة، أو مجال نوعي أو تخصص مهني معين، لذلك فهي أقل شمولية وعمومية من الكفاية المستعرضة، وهي السبيل إلى تحقيق الكفايات الممتدة.

2-الكفايات الممتدة أو المستعرضة: هي تلك الكفايات المشتركة التي تجمع بين تخصصات متعددة، بمعنى أن الكفاية الموسعة هي التي تتوزع بين مجموعة من المواد والتخصصات ويمكن امتلاكها بعد فترة من التعلم والتحصيل الدراسي، مثل: اكتساب منهجية التفكير العلمي، وهي كفاية توجد في جميع المواد الدراسية، وتمتاز الكفايات الموسعة بأنها كفايات عليا وقصوى وختامية، تتطلب نوعاً من الإتقان والانضباط والمهارة والاحتراف وتستوجب أيضاً كثرة التعلم والتحصيل الدراسي، لأن هذه الكفاية هي نتاج تفاعل مع تخصصات ومواد دراسية عديدة.

---

1 – محمد الدريج: الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2000، ص39.

3-الكفايات الأساسية: هي كفايات قاعدية أو جوهرية أو دنيا، وهي كفايات ضرورية في مجال التربية والتعليم، مثل: كفاية القراءة، وكفاية الكتابة، وكفاية الحساب، بالنسبة للتعلم الابتدائي، بمعنى أن الكفايات الأساسية هي التي تبنى عليها العملية التعليمية، أو ينبني عليها النسق التربوي.[1]

4-كفاية الإتقان: هي كفاية تكميلية، وليست أساسية وضرورية، فعدم الغرق أثناء السباحة كفاية أساسية، بيد أن الرشاقة والسرعة والسباحة في فريق، واحترام قواعد السباحة هي كلها كفايات تكميلية، أو كفايات إتقان وجودة.

ومن جهة أخرى، تصنف الكفايات كذلك إلى معارف، ومواقف، ومهارات، وكفايات ثقافية، وكفايات تواصلية، وكفايات منهجية...[2]

3-6-مستويات الكفاية:

1-تحديد المفهوم: الكفاءة مفهوم تطوري دينامي، يندرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، يمتلكه المتعلم خلال مراحل تعليمية بالتدرج من مرحلة تعلمية إلى أخرى فالكفاءة بهذا المفهوم "تشكل مساراً بنائياً اندماجياً لمعارف وسلوكيات، تتآزر فيه الكفاءات ضمن نسق بنائي، وليست في شكل تكدسي تراكمي محفوظاتي استظهاري".[3]

كل مستوى من هذه الكفاءات تتكون من جملة من المؤشرات التي تظهر على المتعلم والتي يمكن من خلالها الحكم على أنه امتلك هذه الكفاءة أم لا، "فالمؤشر يرتبط بالعلامات الدالة على بلوغ الهدف، باعتبار أن الهدف يعبر عنها بمؤشرات تترجم تحققه لدى المتعلم ومن هذا فإن المؤشر علامة عن شيء مستتر".[4]

1 – جميل حمداوي: بيداغوجيا الكفايات والإدماج، المرجع السابق، ص ص4-5.

2 – المرجع نفسه، ص5.

3 – محمد لحسن بوبكري وآخرون: المقاربة بالكفاءات، وصف وتحليل، مرجع سابق، ص24.

4 – المدخل إلى الكفايات، ملتقى تكويني لفائدة مفتشي التعليم الإكمالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2003، 2004.

وفيما يلي ندرج سيرورة مستويات الكفاية حسب مراحل التعلم:

1-الكفاءة القاعدية: هي "القاعدة الأساسية الأولى التي ينطلق منها المتعلم لتحقيق الكفاءات اللاحقة، وقد تستهدف وحدة تعليمية أو ملفاً أو مجالاً تعليمياً، إذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة، فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءة اللاحقة (المرحلية)، ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية، ويؤدي به ذلك إلى العجز الكلي في التعامل مع الوضعيات المختلفة ويترتب عليه فشل في التعلم".[1]

2-الكفاءة المرحلية: هي "مجموعة من الكفاءات القاعدية، تسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، كأن يقرأ المتعلم جهراً ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ، وهي تتعلق بشهر أو فصل، أو مجال معين".[2]

3-الكفاءة الختامية: "تعد ختامية كونها تصف عملاً كلياً منتهياً، وتتميز بطابع شامل وعام، وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور، ففي نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم نصوصاً ملائمة لمستواه ويتعامل معها".[3]

3-7-طرائق التدريس في المقاربة بالكفاءات:

1-طريقة حل المشكلات: "يقصد بالوضعية المسألة أو المشكلة (Problème Situation) كل وضعية تعليمية تتضمن صعوبات، لا يمتلك المتعلم حلول جاهزة لها، الشيء الذي يجعله يشعر بالحيرة والحاجة إلى بذل جهود وتعبئة موارده المعرفية من أجل إيجاد الحلول المناسبة".[4]

1 – محمد لحسن بوبكري وآخرون: المقاربة بالكفاءات، وصف وتحليل، مرجع سابق، ص25.
2 – فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفايات، المرجع السابق، ص3.
3 – محمد لحسن بوبكري وآخرون: المقاربة بالكفاءات، وصف وتحليل، مرجع سابق، ص13.
4 – محمد الدريج: الكفايات في التعليم، المرجع السابق، ص63

"وتعد طريقة حل المشكلات هذه من أهم الطرق التي تساهم في تنمية وتطوير قدرات المتعلمين على التفكير البنّاء والبحث العلمي، وتبث فيها روح العمل والنشاط وحب البحث والاطلاع والتنقيب والتساؤل والتجريب، الذي يمثل قمة التعلم.

وعليه يصبح الغرض الأساسي من طريقة حل المشكلات، هو مساعدة الطلبة على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم، عن طريق القراءة العلمية، وتوجيه الأسئلة وعرض المواقف (المشكلة) والوصول إلى حلها، فالمختصون مقتنعون بنجاح الطلبة في معالجة القضايا والمشكلات التي تصادفهم في حياتهم اليومية، حيث تركز المناهج الحديثة على اكتساب الطلبة للمعرفة العلمية بطريقة وظيفية وتقويمية والاحتفاظ بها.[1]

وطريقة حل المشكلات هذه تضع المتعلم في وضعية مشكلة، مما يستدعي منه تجنيد وإدماج كافة مكتسباته، وتوظيفها توظيفاً سليماً من أجل إيجاد حل للمشكلة التي اعترضته سواء في ميدان الدراسة أو في حياته اليومية.

وتستند طريقة حل المشكلات إلى بعض المنطلقات السيكوبيداغوجية للتدريس بواسطة الكفايات، وكذلك الشأن بالنسبة إلى خلفيتها النظرية المتمثلة في البنائية التفاعلية الفردية والبنائية التفاعلية الاجتماعية، فكلتاهما ترى أن التعلم ينبغي أن يتمركز حول المتعلم، كما أن المعرفة تبنى ولا تعطى جاهزة، وطريقة ناجعة في حالة توافر شروط تطبيقها، لأنها تمكن المتعلمين من التحصيل الدراسي، والتعلم الذاتي والجماعي، كما تمكنه من التقويم الذاتي بمعنى أن الضبط الذاتي الذي يندرج ضمن بيداغوجيا الإدماج والكفايات.[2]

2-طريقة المشروع (Projet): "تنطلق هذه الطريقة من أفكار جون ديوي الذي يعد مصدر الفلسفة البرغماتية النفعية، فهو من المنادين بضرورة ربط المدرسة بالحياة، وفكرة المشروع هي التي أوحت بفكرة "التدريس بالكفاءات" بمعنى آخر أن الأفكار والمعرفة المجردة ينبغي تحويلها إلى مشاريع لها صبغة نفعية اجتماعية، وهنا يثبت الشخص بأنه

---

1 – عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار السيرة، ط1، عمان، 2005، ص125.

2 – محمد الدريج: الكفايات في التعليم، المرجع السابق، ص63.

موجود فعلاً على أساس ربط وجود الإنسان وإثبات ذاته بما يحققه من إنجازات، وهذا في الحقيقة هو ما تتوج به الدراسات التي تنطلق من أفكار مجردة أولاً، ثم تظهر في شكل اختراعات وابتكارات".[1]

"وتفترض تلك الطريقة وجود مشاكل عملية من الحياة تضعها أمام الطفل، ويشرع في حلها بطريقة علمية، أما التعلم فيأتي عرضاً في أثناء حل هذه المشكلة".[2]

إن دخول بيداغوجيا المشروع إلى تعليم اللغة العربية، لم يكن عرضاً، وإنما تندرج ضمن منظور إضفاء الفاعلية على المادة، وتحضير المتعلم، لتحمل ما ينتظره في الحياة بصفته راشداً وفاعلاً في مجتمعه، إذن فمن خلال تدرب المتعلم على إنشاء مشاريع صغيرة وإنجازها، يرسخ في تقاليده ويسري في فكره الطموح إلى التخطيط للمشاريع الكبرى مستقبلاً".[3]

"إن بيداغوجيا المشروع نتيجة عدة تقاليد، يمكن جمعها في تيارين كبيرين متعاقبين زمنياً:

-السلوكية حيث تعتبر كيفية أولى "العقلنة" و"ترشيد" العمل على مستوى الموضوع ومنتوج الفعل وتفادي التبذير ومضاعفة النتائج، وفي إطار هذا المنظور يعتبر المتعلم وعاءً فارغاً تقدم له المعارف وما عليه إلا أن يستقبلها، أما البنائية فتجعل المتعلم يبحث ويبدع لبناء معرفته الخاصة".[4]

إن ما يجب الإقرار به هو أن المشروع رافد من روافد تفعيل الكفاءات المأمول تحقيقها من خلال المنهاج، وباعتبار هذا المبدأ، يجب على المدرس أن يولي إنجاز التلاميذ للمشاريع المقررة عليهم عناية خاصة، وذلك من حيث التحسيس ومن حيث حسن التوجيه ومن حيث استغلال مكتسبات المتعلمين القبلية بما يجعلهم قادرين على حسن توظيف معارفهم الفعلية والسلوكية، وفي إنجاز المهام التي يتطلبها المشروع[5].

---

1 – عبد العزيز عميمر: مقاربة التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص79 (بتصرف).

2 – صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، ج2، دار المعارف، ط2، القاهرة، 1993، ص106.

3 – وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، الجزائر، 2004، ص32.

4 – رشيدة آيت عبد السلام: لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، منشورات الشهاب، الجزائر، 2005، ص33.

5 – وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، الجزائر، 2004، ص8.

الجدول رقم: 02

يبين المقارنة بين نماذج التدريس[1]

النموذج التلقيني (المضامين)	النموذج السلوكي (الأهداف)	النموذج البنائي (الكفايات)
المزايا: -احترام منطق المادة. -اكتشاف المعارف. **النقائص:** -التمركز حول المادة. -الاهتمام بإيصال المعارف. -قلة الاهتمام بالمواقف والقدرات. -عدم الاهتمام بمنطق التعليم. -عدم مساعدة المعلم في اختيار إستراتيجية التعليم والتعلم. -الصعوبة في اختيار وسائل التقويم والاعتماد على التقليدية منها.	**المزايا:** -وضع المتعلم في مركز فعل التعليم والتعليم. -تجسيد الأهداف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة. -تمكين المعلم من حصر الأهداف والأغراض بكيفية أفضل. **النقائض:** -صعوبة صياغة كل الأهداف. -تفتيت وتجزئة الأهداف. -الاهتمام أكثر بالجانب المعرفي. -النقص في التنسيق بين المواد. -تقليص مبادرة كل من العلم والمتعلم.	**المزايا:** -التوجيه نحو أنشطة ذات دلالة بالنسبة للتلميذ. -الاهتمام بوضعيات إدماجية تحفيزية. -ضمان تحقيق الأهداف العامة وغايات التربية. **النقائص:** -الاهتمام أكثر بوضعيات براغماتية (نفعية) -التوجه نحو احترافية فعل التعليم والتعلم. -الصعوبة في قياس التعليم.

1 – محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص18.

الفصل الثاني

نشاط التعبير وأنواعه

تمهيـــــد

1-ماهيـــة التعبيـــــر.

2-مفهوم التعبيـــــــر.

3-أنواع التعبيـــــر.

4-الهدف من تدريس التعبيـــــر.

5-طريقة تدريس نشاط التعبير في مرحلة التعليم المتوسط.

تمهيد:

يعد التعبير وسيلة من وسائل الاتصال شفوياً وكتابياً، وهو من أهم مظاهر النشاط اللغوي، فهو بمثابة وعاء تصب فيه مختلف مهارات اللغة العربية الأخرى، ومن خلاله يمكن الحكم على شخص ما بأنه امتلك كفاءة اللغة أم لا، وبواسطته يعبر الإنسان عن أحاسيسه ومشاعره، وعن طريقه ينقل أفكاره إلى غيره، وهو أحد الأسس التي تبنى عليها مناهج العلاقة بين الناس.

والتعبير اللغوي حاجة ملحة في حياة الإنسان، إذ عن طريقه يبلغ الإنسان مقاصده ويكشف عن آماله وآلامه، وعن أفكاره وشخصيته، وما يجول بخاطره، فمن خلال حديثه وكتاباته أو طريقة حواره ومناقشاته، يكشف عن فكره وشخصيته وميولاته ورغباته وعن ذوقه وأخلاقه، وليس هذا فحسب بل إن تفاعل الإنسان باللفظ يتعدى إلى مجالات مختلفة في ساحات القضاء والمؤسسات الحكومية والعلاقات الوظيفية، وكثيراً من المواقف الحياتية حيث تصنع الألفاظ صنيعها في توجيه الأحداث، كما تلعب دورها في المجال التربوي في المنزل والمدرسة.[1]

فكم من علاقات ناجحة، كان مردها إلى حسن اختيار اللفظ وانتقائه وسلاسة الخطاب وكم من فتنة نشبت وعداء ساد بين الناس كان سببه سوء اختيار اللفظ والتعبير الخاطئ.

"والتعبير هو قدرة الإنسان على أن يتحدث بطلاقة ووضوح، وأن يكتب بدقة وحسن عرض، وأن يعبر عما في نفسه من موضوعات، أو عندما يحس بالحاجة للحديث استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطبيعة".[2]

وانطلاقاً من هذه المكانة التي يحتلها التعبير، وحاجتنا المستمرة إليه في خطاباتنا اليومية الحياتية وجب الاهتمام به، لا سيما بتعليميته بوصفها القاعدة الأساسية لتنمية مهاراته، وإكساب المتعلم الكفاءة اللازمة لامتلاكه، وأن نعطيه حقه في التعليم والتدريب

1 – أحمد محمد هريدي، أبو بكر عبد العليم: التعبير اللغوي مفرداته وتراكيبه، مكتبة ابن سينا، القاهرة، (د.ط)، ص9.

2 – طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، ط1، عمان، 2003، ص266.

وخاصة في قاعات الدراسة، لأن المدرسة بالدرجة الأولى، هي المسؤولة على اكتساب المتعلم القدرات والمهارات والكفاءات التي تمكنه من إجادة التعبير اللغوي.

فالأستاذ هو المشرف على تعليم هذه المهارة من اللغة العربية والتلميذ أو المتعلم هو المحور الأساسي في تعلمه، لذا وجب عليهما أن يبذلا كل ما في وسعهما من أجل تجويد عملية تعليمية التعبير اللغوي والرفع من مردودها.

ولعل الإصلاحات الحديثة وبناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم بصفة عامة وفي التعليم المتوسط بصفة خاصة أكدت وألحت على تعليمية التعبير بشقيه وأولته عناية خاصة واعتبرته أهم أغراض الدراسة اللغوية، وإلقاؤه يعد غاية في حد ذاته، وهو إن كان فرعاً من فروع اللغة، إلا أنه الثمرة والمحصلة النهائية له، في الوقت الذي تشكل الفروع الأخرى روافد تشيد بناءه وتقوم أركانه، فهي كالشرايين للجسد تزوده بالدم ليبقى سليماً غير معتل، فالقراءة مادة التعبير، والقواعد ضابطة والنصوص مصدر إثرائه، والإملاء مقوم رسم إملائه، والخط جمال هذا الرسم وبهائه.[1]

لذا وجب على القائمين على شؤون التربية والتعليم، وخاصة مدرس اللغة العربية لما له احتكاك مباشر بالمتعلم، أن يولي خاصة بهذه العملية، وأن يركز كل جهوده على إنجاحها من تحضير للدروس، واعتماد طرق التدريس الفعالة، والوقوف على أخطاء المتعلمين وتصويبها واستعمال الوسائل التعليمية والتوضيحية للنهوض بهذا الجانب قدماً من أجل الحفاظ على سلامة اللغة العربية.

إن للتعبير بعد هذا كله ميزة ملموسة بين نشاطات اللغة الأخرى، فهو يمثل خلاصة ما تعلمه الطالب في حياته المدرسية، ويعكس انتقال أثر التدريب بممارسته الحياتية.[2]

---

1 – وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، يوليو 2004، ص26.

2 – طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص266.

1-ماهيـــــة التعبيـــر:

يعد التعبير من أهم النشاطات الدراسية، وإتقانه هو الغاية في حد ذاتها وإن كان فرعاً من فروع اللغة[1]، ونظراً للأهمية التي يحتلها التعبير كما تحدثنا سابقاً يصبح التعبير ببعديه اللفظي والمعنوي ضرورة حتمية يمارسه المتعلم داخل أقسام الدراسة وخارجها، فهو نشاط يتخطى حدود الزمان والمكان بعداه متلازمان لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر لأن بناءه يتحقق بهما معاً:

1-1-البعد اللفظي:

يقصد به الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب اللغوية التي يختارها المتحدث أو الكاتب، بما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل بنات أفكاره ومعانيه التي يرغب في إيصالها إلى الآخرين.

1-2-البعد المعنوي المعرفي:

ويعني به المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني والخبرات التي يحصل عليها الإنسان عن طريق قراءاته الواعية ... ولعل في هذا البعد ما يكسب الطالب عند الكتابة الطلاقة اللغوية والمهارة في بناء الفقرات، وتبويبها، وترتيبها الأمر الذي يدعو المدرسين إلى إيلاء القراءة والمطالعة كل الاهتمام، والأخذ بالشعار القائل "القراءة قبل البدء في الكتابة".[2]

ويمكن أن نستنتج من الكلام السابق أن البعد الأول يمثل اللغة في حين أن البعد الثاني يمثل الفكر، وبين الفكر واللغة علاقة وطيدة سالت أقلام الباحثين في الحديث عنها فإذا كان البعد اللفظي بمثابة الجسد فإن البعد المعرفي يمثل الروح التي لا يمكن للجسد أن يستغني عنها وإلا أصبح بلا معنى، والإنسان يتعامل مع الأشياء، ومع الواقع بواسطة التفكير لأنه الوسيلة العقلية التي تهدي إلى الحقائق، وذلك من خلال العمليات المعرفية

1 – ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 1999، (د.ط)، ص281.

2 – المرجع نفسه، ص283.

خاصة إذا علمنا بأن الدراسات الحديثة أثبتت أن النمو العقلي للإنسان مرتبط بنموه اللغوي ارتباطاً شديداً، كلما اتسعت لغته ارتقت قدراته العقلية وازداد نمو ذكائه وأصبح تفكيره قوياً... الأمر الذي جعل اللغة أداة التواصل والتعامل بين البشر، وظائفها مرهونة بالسياق والمواقف التي يكون فيها صاحب اللغة، والمقصود بالتواصل هنا التواصل اللغوي (على مستوى التعبير ومستوى المحتوى)، أي إن فهم الرسالة بين المرسل والمستقبل تتوقف على فهم اللغة حيث ترسل الرسالة فيتلقاها المستمع ويفك رموزها حتى يكشف عن هدف الباعث فيحلل أفكاره وهذا يعني أن عملية التواصل تتم على:

1-بناء الرسالة وذلك بالرجوع إلى المخزون اللغوي لانتقاء الكلمات التي تناسب المقام.

2-إخضاع تلك الكلمات إلى النظام التركيبي والدلالي، بحيث توضع في قواعد النظام التي تخضع لها اللغة ليبني منها جملاً ذات دلالة ليستقبلها المتلقي.[1]

ويرى علماء النفس أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة وأن نمو أحدهما منوط بنمو الآخر، والاثنان مرتبطان بخبرة الإنسان وتجاربه في الحياة، وتزداد خبراته نتيجة لتفاعله مع البيئة التي ينضوي تحتها.

بواسطة اللغة يؤثر الفرد على الآخرين ويستثير عواطفهم كما يؤثر في عقولهم.[2]

وحتى يستقطب الإنسان الآخرين ويؤثر فيهم فإنه يحتاج إلى التعبير الجميل المؤثر سواء كان كتابة أو تحدثاً.

---

1 – ينظر: فاطمة الطبال بركة: النظرية الألسنية عند رومان جاكسون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1993، ص ص68-69.

2 – رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004، ص153.

2-مفهوم التعبير:

التعبير لغة: هو الإخبار عن شيء بآخر فقد جاء في اللسان: عبر الرؤيا يعبرها عبراً وعبارة فسرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها".

يقول الزمخشري في تفسير الآية الكريمة: "وَقَالَ المَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَراتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَاف وَسَبْعُ سُنْبُلاَتٍ خُضْرَ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ يَا أَيُّهَا المَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُؤْيَايَ إِنْ كُنْتُم لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُون" (يوسف: 43).

وحقيقة عبرت الرؤيا ذكرت عاقبتها وآخر أمرها كما تقول: عبرت النهر إذا قطعته حتى تبلغ آخر عرضه وهو عبره، ونحوه: أولت الرؤيا إذا ذكرت ما لها وهو مرجعها.

جاء في مفاتيح الغيب للفخر الرازي: ويقال عبرت الرؤيا أعبرها وعبرتها تعبيراً إذا فسرتها، وحسن الأزهري أن هذا مأخوذ من العبر، وهو جانب النهر ومعنى عبرت النهر والطريق قطعته إلى الجانب الآخر فقيل لعابر الرؤيا عابر، لأنه يتأمل جانبي الرؤيا فيتفكر في أطرافها وينتقل من أحد الطرفين إلى الآخر.

أو هو تفسير شيء غير واضح أصلاً أو لم تكتمل معانيه، إذ أن الذهن لم يكن قد جمعها من قبل، وعند التعبير هو يجمعها بعد شتات لذا قال صاحب اللسان: "وعبّرها وزنها ديناراً ديناراً ... وتعبير الدراهم وزنها جملة بعد التفاريق".[1]

فالتعبير معناه أن يجتمع شتات الفكر في الألفاظ والعبارات التي كانت مختزنة فيه قبل الكلام وهذا هو المعنى المقصود.

يقول صاحب القاموس المحيط حين قال: "وعبر عما في نفسه أعرب".[2]

وزاد صاحب اللسان: "أعرب وبين ... واللسان يعبر عما في الضمير".[3]

---

1 – ابن منظور: اللسان، ط1، بيروت، 1997، دار صادر للطباعة والنشر، مجلد03، مادة: عبر.

2 – الفيروز أبادي: القاموس المحيط، ط3، مصر، 1301هـ، 1398هـ، 1978م، الهيئة المصرية العامة للكتاب، نسخة مصورة عن الطبعة الثالثة للمطبعة الأميرية، ج2، ص81.

3 – ابن منظور، مرجع سابق، مجلد03، مادة: عبر.

اصطلاحاً: هو ترجمة الأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد تحدثاً وكتابة بطريقة منظمة ومنطقية مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تؤيد أفكاره وآراءه تجاه موضوع معين أو مشكلة معينة.[1]

أما في القواميس الحديثة فنجد في المعجم المفصل "التعبير: لفظ أو جملة أو أكثر تستخدم للإفصاح عن الأمر".[2]

وعليه فالتعبير هو اللغة مجسدة في كلام المتكلمين، وهو بهذا المفهوم الكلام نفسه، إذ أنه "فعل إرادي واع نميز فيه:

1-علاقات بواسطتها يستعمل الفرد المتكلم قانون اللغة بغرض التعبير عن فكرته الشخصية.

2-الآلية النفسية الحركية Mécanisme Psychophysique التي تسمح باستعمال تلك العلاقات".[3]

ومن ذلك نستنتج أن التعبير نشاط لغوي يكتسب المتعلم من خلاله العلاقات التي تنتظم حسبها العناصر اللغوية، ويهدف من خلاله المربون في المدارس إلى حصول ما يسمى بالملكة اللغوية بغرض التحكم في اللغة فهماً واستعمالاً، فالتعبير إذن هو استعمال اللغة وجريانها على ألسنة المتعلمين، "وهو غاية الغايات من تعلم اللغة ... يهدف إلى تحقيق غايات وأهداف أخرى".[4]

---

1 – أحمد حسين اللقياني وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق والتدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2003، ص121.

2 – إميل بديع يعقوب، ميشال عاصي: المعجم المفصل في اللغة والأدب، ط1، دار العلم للملايين، مصر، 1987، ص428.

3 – Ferdinand De Saussure: Cours de linguistique général, 2eme édition, Algérie, 1994, Edition ENA.G, P30.

4 – سمير شريف استيتية: علم اللغة التعليمي، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، ص141.

3-أنواع التعبيـــر:

إذا كان التعبير ساعد التلاميذ على حل المشكلات التي تصادفهم عن طريق تبادل الآراء، فهو كذلك أداة تعليمية تعلمية، وعدم الاهتمام به قد يقود إلى الإخفاق، لأن الدقة والاهتمام يؤكدان على نجاح العملية التعليمية، وأن حصة التعبير هي حصة تقويمية تقييمية، واختبار مهارة التلميذ في توظيف مكتسباته يجعله يولي هذا النشاط أهمية كبيرة ويعطي اهتماماً أكبر للغة العربية ولأنشطتها المختلفة.

وقد ذهب بعض اللغويين ومن بينهم سعاد عبد الكريم عباس الوائلي إلى القول بأن التعبير يأتي في درجات يعلو بعضها بعضاً، فهناك اللغة المفهمة واللغة الصحيحة واللغة البليغة، ولا يتطلب من اللغة المفهمة أكثر من أن تكون مجرد أداة للإفهام في أدنى درجاته ... وهذه الدرجة لا مكان لها في حياتنا اللغوية لأننا لا نحرص في هذه الحياة على الإفهام فقط بل نتحرى معه الصحة، لأن اللغة المفهمة تجيء بعد اللغة الصحيحة التي تحقق الإفهام وتتسم بالتزام قواعد اللغة وقوانينها ... وأما اللغة البليغة فهي درجة تعلو الإفهام والصحة ...[1] فإذا كانت اللغة الصحيحة هي التي تحقق الإفهام وتلتزم بقوانين اللغة وقواعدها فإنها تستخدم في نوع معين من التعبير هو التعبير الوظيفي، وأما اللغة البليغة فهي لغة التعبير الإبداعي والتعبير سواء كان كتابياً أو شفهياً فإنه يكون إما إبداعياً وإما وظيفياً.[2]

3-1-التعبير الوظيفي:

يقصد به ذلك النوع من التعبير الذي يهدف إلى تحقيق وظيفة اجتماعية للإنسان هي الاتصال بغيره لتنظيم حياته وقضاء حاجاته.

---

1 – سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص81.

2 – جودت الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، ص116.

ومن أمثلة التعبير الوظيفي:

الرسالة الوظيفية، الرسالة الشخصية، الإعلان، اللافتة، الدعوة، البرقية، التقرير محضر الاجتماع، ملء الاستمارات، الخطابة، الكلمات الافتتاحية والختامية، التلخيص المناظرات، المذكرات اليومية، التغطية الصحفية، المقالات غير الأدبية، تدوين السجلات، إعداد قوائم، المراجع والهوامش، إعداد المستندات، تدوين المحاضرات...[1]

ويعرف من جانبه التعليمي بأنه "التعبير الذي يؤدي عرضاً وظيفياً (نفعياً) تقتضيه حياة المتعلم، سواء داخل المدرسة، كعرض كتاب مثلاً، أو في محيط المجتمع، يساعد الناس في قضاء حوائجهم العادية والاجتماعية وتنظيم حياتهم وعلاقاتهم بالآخرين ومن ثمة فهو ضروري لكل إنسان".[2]

ويعرف التعبير الوظيفي أيضاً بالكتابة الوظيفية "تلك الكتابة الرسمية ذات القواعد المحددة والأصول المقننة المتعارف عليها بين الموظفين وزملائهم، أو بين الموظفين فيما بينهم، أو بينهم وبين المترددين لقضاء مصالحهم في الإدارات المختلفة".[3]

ويعرف أيضاً بأنه التعبير الذي يؤدي غرضاً وظيفياً تقتضيه حياة المتعلم في محيط تعلمه كعرض فصل من كتاب أو تقديم عرض حال أو تقرير أو تحرير رسالة إدارية...[4]

3-2-التعبير الإبداعي:

وله عدة تعريفات ندرج بعضها على النحو الآتي:

-التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة مثيرة، هي الأداء الأدبي، ويطلق عليه اسم التعبير الإنشائي.

-إفصاح الإنسان عن نفسه أو حديثه عن أفكاره حول موضوع معين.

---

1 - خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمود نصار، فن التعبير الوظيفي، ط1، 1423هـ، 2002، ص ص14-15.

2 - رشيد آيت عبد السلام، الشريف مربعي: دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2004، ص43.

3 - محمد رجب فضل الله: عمليات الكتابة الوظيفية، تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2003، ص62.

4 - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط، مادة اللغة العربية، يوليو، 2004.

-ويرى الدكتور محمد عبد القادر أن التعبير الإبداعي هو "الذي يتم التعبير فيه عن العواطف، وخلجات النفس والإحساسات المختلفة بأسلوب بليغ ونسق جيد، ينقل السامع أو القارئ إلى المشاركة الوجدانية للمؤلف، ولذلك يطلق عليه في بعض الأحيان اسم التعبير الأدبي، أو التعبير الذاتي".

-أما الدكتور عابد توفيق الهاشمي فيرى أن التعبير الإبداعي هو "التعبير الجميل الصادر عن خبرة واطلاع، والمتميز بإتقان أسلوبه، وجودة صياغته وعمق فكرته، وخصب خياله، وإفادته من جميع فروع اللغة العربية".[1]

ويعرف كذلك بأنه "التعبير الجميل المنبثق عن الاطلاع والخبرة والمتميز بعمق وخصب الخيال وإتقان الأسلوب وجودة الصياغة ويتميز، بعنصرين مهمين هما: الأصالة والعاطفة".[2]

التعبير الإبداعي على عكس التعبير الوظيفي يتطلب موهبة وذوقاً أدبياً راقياً، وهو متعلق بقدرات الفرد ومهاراته اللغوية ورصيده المعجمي واللغوي، وأسلوبه الذي يعكس براعته وإبداعه في التعبير، فالموهبة والأسلوب شرطان ضروريان في الإبداع.

فالتعبير الإبداعي إذن يحتاج إلى ابتكار وموهبة وتأليف وهذه الكتابة تختلف من شخص لآخر حسب مهاراته الخاصة وخبراته السابقة، وقاموسه اللغوي ومواهبه الأدبية التي تنشأ فطرية ثم تنتهي بالممارسة والتمرين وكثرة الاطلاع.

وعندما يكتب الإنسان سطوراً يكشف بها عن مشاعره، ويعبر عن عواطفه الإنسانية وخلجات نفسه الوجدانية ويترجم أحاسيسه بعبارات منتقاة ذات لغة صحيحة وبأسلوب مثير فإن كتابته هذه تسمى تعبيراً إبداعياً.

---

1 – عبد الفتاح حماد، خليل محمود نصار: فن التعبير الوظيفي، مرجع سابق، ص15.

2 – طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص267.

وعندما يبتكر فكرة ويصوغها كتابة ويتخيل معانيها معبراً عن ملكة فكرية، وموهبة أدبية وقدرة لغوية يطرح ما استقر في وجدانه وما ارتكز في نفسه، فإنه يقبل على الكتابة الإبداعية.

وخلاصة القول "إن التعبير الإبداعي تعبير عن الرؤى الشخصية وما تحتويه من انفعالات وما تكشف عنه من حساسية خاصة تجاه التجارب الإنسانية".[1]

3-2-1-ميزاته:

يمتاز التعبير الإبداعي عن التعبير الوظيفي بالخصائص التالية:[2]

-إنه تعبير يغلب عليه الأسلوب الأدبي، وهو تعبير تطغى فيه الحرية للمتعلم وهو غير مقيد بعبارات وألفاظ معينة، على عكس التعبير الوظيفي الذي ينفرد باستعمال عبارات وألفاظ خاصة.

-يتميز التعبير الإبداعي أيضاً باستعمال المجاز والتصوير الفني والعبارات المسجوعة والمتجانسة والمتشابهة بمختلف أنواعها والكتابة وغيرها من الأساليب الأدبية والبلاغية التي تزيد من روعة الأسلوب وجمال المعنى والمبنى.

-توظيف الأدلة والشواهد (قرآن كريم، أحاديث نبوية، نصوص شعرية، ...).

3-2-2-مجالاته:

للتعبير الإبداعي مجالات نحصرها فيما يلي:

-نظم الشعر، كتابة الخواطر، تأليف القصص والمسرحيات والتمثيليات، إعداد الخطب في مختلف المناسبات، وتحليل النصوص الأدبية والشعرية ونقدها.

3-3-التعبيـــر الشفوي أو الشفهي:

ويعرف باسم الإنشاء الشفوي، وهو أسبق من التعبير الكتابي وأكثر استعمالاً في حياة الفرد من الكتابي، وهو "الكلام المنطوق الذي يصدره المرسل مشافهة ويستقبله

1 - محمد رجب فضل الله: عمليات الكتابة الوظيفية، مرجع سابق، ص63.

2 - وزارة التربية الوطنية: كتاب القراءة، السنة الثالثة متوسط، ط1، الجزائر، ص107 (بتصرف).

المرسل إليه (المستقبل) استماعاً، ويستخدم في مواقف المواجهة، أو من خلال وسائل الاتصال الصوتي كالهاتف والتلفاز والإنترنت، وغيرها".

ويتم في العادة عن طريق جهاز النطق الطبيعي، ويستقبل عن طريق جهاز السمع، لكنه يزيد عن الكلام بالمفهوم اللساني بالموقف الذي يحدث فيه أي الظروف المادية والمعنوية التي تصاحب هذا الحدث من إشارات وإيماءات وحضور وغياب وكل ما يعين المتكلم على توضيح رسالته أو يسعف السامع في فهم محتوى هذه الرسالة.

والتعبير الشفوي عبارة عن المحادثة أو التخاطب الذي يتم بين الفرد وغيره حسب الموقف الآني الذي يعيشه أو يمر به المتكلم وهو أداة الاتصال السريع بين المعلم والمتعلم وباقي أفراد الجماعة المدرسية، وهو الوسيلة التي تحقق كثيراً من الأغراض الحيوية في المدرسة حيث تتدفق بواسطته غايات تربوية وأخرى تعليمية وللتعبير الشفوي في حقل التعليم صور كثيرة.[1]

3-3-1-صور التعبير الشفوي:

1-التعبير الحر: وهو إطلاق حرية التلميذ بالحديث عن أي موضوع يختاره هو ويكون دور المعلم هنا توجيهياً، إذ يذكر التلاميذ بعناوين يميل أكثرهم إلى التحدث فيها، وهذه العناوين مستمدة من الخبرات التي مروا بها مثل سرد القصص أو الرحلات أو غير ذلك.

2-التعبير عن الصور التي تعرض عليهم: يعرض المعلم بعض الصور البسيطة التي يمكن التعبير عنها، والتي تتصف بحيويتها وحركتها، وعلى المعلم هنا أن يختار الصور الهادفة التي تتضمن أو تعبر عن أكثر من معلم، فقد يعرض لهم صورة لمدينة أو لقرية تظهر فيها مساكنها ومدارسها ... ويعتمد على أسئلة يوجهها المعلم للتلاميذ ويتلقى منهم إجابات، ويتصرف في هذه الإجابات بطريقة تدفع التلاميذ إلى تنويع التعبير لاختيار

1 – محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص227.

الموضوع الذي يميل أكثرهم إلى التعبير عنه، ثم يهدف المعلم عنوان الموضوع، ثم يتحدث بطريقة عامة عنه، ثم يهيئ المناخ الملائم لحمل التلاميذ للتعبير عن هذا الموضوع.

3-توظيف درس القراءة للتعبير الشفهي: ويكون ذلك عادة من خلال المناقشة والتعليق والأسئلة والاستفسارات، وهنا قد يطلب المعلم من التلميذ أن يلخص بشكل شفهي الأفكار الأساسية التي وردت في الموضوع.

4-القصص: تؤدي القصص دوراً مهماً في التعبير الشفهي لأن التلميذ بطبيعته ميال للتعبير عن تلك القصص، ومن أساليب التعبير عن القصص هو التعبير بتكملة القصة أو زيادة معلومات بجمل وصفية، أو تعليق على قصة معينة، أو سرد القصص التي قرئت أو استمع إليها التلميذ، وعلى المعلم هنا أن يستثمر عنصر التشويق الذي تتصف به القصص لتنمية التعبير الشفهي.

5-حمل التلاميذ على الحديث عن حياتهم وأنشطتهم: والحديث عن بيئتهم وما يتوافر فيها من حيوان ونبات وطير، ويكون ذلك من خلال مشاهدات التلاميذ لما هو موجود في بيئاتهم، سواء أكانت البيئات مدرسية أم اجتماعية.

6-الموضوعات: وهذا النوع هو السائد في المرحلة الأساسية.[1]

3-3-2-أهداف تعليمية التعبير الشفهي:

إذا كان الإنسان كائناً اجتماعياً تواصلياً فإن التعبير الشفهي يعبر تعبيراً دقيقاً عن هذه الميزة الإنسانية الفريدة، لذلك نرى أن أهداف تعليمية التعبير الشفهي إنما تعود إلى:

-تشجيع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم وآرائهم عن طريق اكتساب الجرأة الأدبية في التعبير، وتدريبهم على الإصغاء تجسيداً لإيمانه بأهمية وجود الآخر وبضرورة الإنصات له، وعلى الميل إلى التشارك مع الآخرين في أمور الحياة كافة وذلك بهدف خلق

1 – طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص139.

الإنسان الحواري الذي يتوسل اللغة سبيلاً للتواصل وحل المشكلات التي تعترض سبيله في الحياة.

-تعويد المتعلمين على سلامة النطق وتلوين الصوت حسب المواقف التواصلية الاجتماعية المتنوعة التي يواجهها الإنسان في حياته بما يتناسب مع ضرورات المقام والموضع.

-تدريب المتعلمين على انتقاء الأفكار واختيار المفردات والعبارات المناسبة لها والملائمة للوضعية التواصلية.[1]

-تنمية قدرات المتعلمين العقلية المتعلقة بالتحليل والتركيب والتعليل.

-الالتزام بالهدوء والرصانة واتخاذ مواقف موضوعية.

-تناول الكلمة في الوقت المناسب من أجل إثراء المناقشة أو التصويب أو الاستدراك أو الاستشهاد أو ضرب الأمثلة.

-استعمال لغة فصيحة مهذبة.

-استعمال الألفاظ التي تنتمي إلى الحقل الدلالي المعني استخداماً دقيقاً، وتوظيف المكتسبات اللغوية السابقة.

-العمل ضمن أفواج.

ودور الأستاذ أو الأستاذة في حصة التعبير الشفوي هو دور المنشط الذي يشجع تلاميذه على التعبير الصحيح، ويأخذ بأيديهم في اتجاه تنمية جميع طاقاتهم في هذا المجال.

ويتمثل هذا الدور على الخصوص فيما يأتي:

-تشجيع المتعلمين على الإسهام في المناقشة.

-طرح أسئلة استفزازية موجزة.

-تصويب الأخطاء المعرفية، وتقديم معلومات إضافية.

-الأخذ بأيدي المتعلمين من أجل تصحيح أقوالهم.

---

1 - أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1429هـ، 2008م، ج2، ص ص48-49.

-دفع المتعلمين إلى تصحيح أخطائهم.

-حمل المتعلمين إدماج مكتسباتهم المعرفية واللغوية والدقة في استعمال الألفاظ.[1]

3-3-3-موضوعات التعبير الشفوي وسنداته:

موضوعات التعبير الشفوي تندرج ضمن محاور الوحدات الأسبوعية، أما سنداته فمتوافرة في كل وحدة في كتاب التلميذ تحت عنوان "ملف المطالعة الموجهة"، وهي عبارة عن نصوص شتى تعد امتداداً لنص القراءة ودراسة النص، وهذه النصوص مسبوقة بتعليمات محددة يحضر المتعلمون على ضوئها حصة التعبير الشفوي.

ومن هنا نفهم أن لحصة التعبير الشفوي جانبين أساسيين هما:

-مراقبة إنجاز المتعلمين لنشاط المطالعة الموجهة في بيوتهم.

-حمل المتعلمين على التعبير والمناقشة وتقديم العروض الشفوية عن قراءاتهم وبحوثهم.

اتضح مما تقدم أن للتعبير الشفوي سندات متوافرة في كتاب التلميذ وأن هذه السندات تندرج ضمن محاور محددة.

3-3-4-الأشكال التي يتخذها نشاط التعبير الشفوي:

يتخذ التعبير الشفوي عدة أشكال منها:

-مناقشة موجهة تتعلق بمواضيع نصوص ملف المطالعة الموجهة.

-مناقشة حرة تتناول مواضيع نصوص ملف المطالعة الموجهة.

-إلقاء عروض انطلاقاً من سند مكتوب، أو من غير سند، وفتح مجال للمناقشة.

-إلقاء ملخص نصوص ملف المطالعة الموجهة، وفتح مجال للمناقشة.

-التوسع أثناء المناقشة بتناول موضوعات مجاورة طالعها المتعلمون.

---

1 – وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ط1، جوان، 2013، ص ص16-17.

3-3-5-ما ينبغي أن نحرص عليه في حصص التعبير الشفوي:

يجب أن نحرص على أن يكون التعبير الشفوي طبيعياً تتاح فيه الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم، ووجهات نظرهم وعواطفهم، وتجاربهم، بل ويشجعون فيه على تكوين آراء لأنفسهم، واستخدام اللغة استخداماً صحيحاً.[1]

وفي هذا النشاط ينبغي للأستاذ أن يشجع لدى المتعلمين المهارات العقلية مثل: إجراء المقارنات والتصنيف والتعميم والتحليل والاستدلال، ودحض الرأي الخطأ ... لأن نشاط التعبير الشفوي ينبغي أن يخدم ثلاثة أبعاد هي:

1-**البعد الفكري:** ويقتضي مساعدة المتعلمين على تنمية آليات التفكير التي تتيح لهم بناء آراء منسجمة يؤيدها المنطق، ويثبتها الدليل، فالآراء لا قيمة لها إذا لم يشفعها الدليل وتؤيدها الحجة.

2-البعد المنهجي: ويقتضي إلقاء الكلام وفق ترتيب منطقي وبتمييز المقدمات عن النتائج، والمسببات عن الأسباب ... فكل قول يحتاج إلى تنظيم محدد وكل كلام ينبغي أن يرتبط بالسياق الذي يقال فيه.

3-البعد اللغوي: ويقتضي مساعدة المتعلمين على استخدام اللغة استعمالاً يحترم قواعدها ومعاييرها وخصائصها، وهم يقبلون على التعبير عن آرائهم، وعواطفهم، ويصدرون أحكامهم وينقلون الوقائع والحقائق والمعطيات.

3-3-6-الجوانب التي ينبغي أن يعنى بها في نشاط التعبير الشفوي لدى المتعلمين:

1-الجانب المعرفي: وتتم تنمية هذا الجانب بتوجيه المتعلمين إلى تذكر المعارف والمعطيات التي سبق لهم أن تناولوها في حصص اللغة العربية وتشجيعهم على استخدامها.

1 – دليل الأستاذ: اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص ص90-91.

2-الجانب الوجداني: وتتم تنميته بدفع المتعلمين إلى: إلقاء العروض، أخذ الكلمة التعليق على معلومة، تنفيذ رأي أو حكم، تبني رأي أو حكم ودعمه، وهذه المواقف كلها تنمي لدى المتعلم ثقته بنفسه، وتساعده على التكيف مع الواقع واتخاذ المواقف الإيجابية.

3-الجانب النفسي حركي: وتتم تنميته عن طريق توجيه المتعلمين أثناء إلقاء عروضهم، وأخذ الكلمة إلى: التحدث بهدوء ودون تردد أو اضطراب.

-تأييد القول بالحركات الصحيحة والنبرة المناسبة.[1]

3-4-التعبير الكتابي أو التحريري:

إذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة وأداة من أهم أدوات التثقيف التي يقف بها الإنسان على نتائج الفكر البشري، فإن الكتابة تعتبر -في الواقع- مفخرة العقل الإنساني بل إنها أعظم ما أنتجه العقل، ولقد ذكر علماء الأنتروبولوجي أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي.[2]

والتعبير التحريري عبارة عن اتصال الفرد بغيره بشكل كتابي وهو النوع السائد والمألوف في المدارس بشكل عام، ومن مهاراته وضوح الصيغة في العبارات والتراكيب، وسلامة الكلمات والجمل من الأخطاء الإملائية والنحوية، وتسجيل الأفكار والأساليب بطريقة سليمة ومتسلسلة.[3]

والتعبير الكتابي هو "اقتدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها.[4]

---

1 - دليل الأستاذ: اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص91-92.

2 - علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص265.

3 - طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص139.

4 - عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، مرجع سابق، ص313.

فالتعبير الكتابي هو كل كتابة فنية عبر خلالها التلميذ على أفكاره ومشاعره وآرائه وتحمل هذه الكتابة شخصية صاحبها حيث يوظف فيها كل ما يملك من ثروة لغوية وقوة بلاغية وقدرة على التعبير.

وأهمية التعبير الكتابي لا تقل عن أهمية التعبير الشفهي إذ "ليس ثمة شك في أن التعبير الكتابي لابد أن يمهد له التعبير الشفهي، فهو المقدمة الضرورية للكتابة الإنشائية ذلك أن الإنسان قد بدأ بالكلام قبل أن يستخدم الكتابة في تواصله والتعبير عن نفسه ... وهذا يعني أن التلميذ عليه أن يتقن أمرين قبل الشروع في تدريبه على الإنشاء، وهذان الأمران هما:

-امتلاك القدرة على التعبير الشفوي (المحادثة) أولاً.

-قدرته على الكتابة السليمة ثانياً.[1]

ومما تجدر الإشارة إليه أن التعبير الكتابي يختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى باختلاف المهارات والأهداف المزمع تحقيقها "فإذا كان الهدف في المرحلة الابتدائية هو تعويد التلميذ على اختيار الكلمات المناسبة والعبارات البسيطة، وتدريبه على كتابة الرسائل القصيرة، وقراءة القصص وتلخيصها، فإنه في المرحلة المتوسطة ينتقل إلى وصف مظاهر الطبيعة ووصف الرحلات وكتابة الرسائل الودية إلى الأصدقاء في المناسبات المختلفة..."[2]

إن التعبير الكتابي يعتمد بالدرجة الأولى على ثقافة التلميذ، وكثرة اطلاعه وقراءته المتنوعة، كما يعتمد التعبير الجيد على تدريبه على الكتابة والإملاء الصحيح، وتوظيف مكتسباته من نحو وصرف وبلاغة، على ألا يترك التلميذ دون توجيه، فعلى المعلم أن يدرك "أن الإنسان يتكلم أكثر مما يكتب، ومن ثم فالكلمة المنطوقة أكثر من الكلمة المكتوبة، وهذا لا يعني أن الكلام يغني عن الكتابة وإن كان أساساً لها أو سد مسدها، ذلك

---

1 - المرجع نفسه، ص314.

2 - ينظر: زكريا إبراهيم: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية، الشاطبي، مصر، 1999، ص187 وما بعدها.

أن الإنسان لم يصطنع له رموزاً يكتب بها إلا لشعوره بالحاجة العظيمة إلى أداة تفصح عما في نفسه ومشاعره وأحاسيسه لأفراد ليس بمقدوره أن يشافههم، وأن يعرف الفروق الجوهرية بين لغة الحديث واللغة المكتوبة".[1]

إن للتعبيـــــــــــر الكتابي أهمية كبيرة في حياة التلاميذ حيث يتحرر فيه من الازدواج اللغوي الذي يحاصره في البيت والشارع، ويعلمه التفكير قبل الشروع في الكتابة وأثناء القيام بها لأن التعبير الكتابي "فيض يجري بخاطر الكاتب فيصور مدى انعكاس ما يراه أو يسمعه بعبارات فيها ألفاظ تحدد، وأفكار توضح، ومعان تترجم ما يختلج في الصدور من عواطف ومشاعر وأحاسيس ..."[2].

3-4-1-صور أو مجالات التعبير الكتابي:

لا تختلف صور التعبير التحريري عن صور التعبير الشفهي سوى أن الطالب يعبر كتابياً عن تلك الصور، فهو يستفيد من الصور التي تعرض عليه لتدوين المعلومات، أو الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه، أو كتابة الأخبار وتقديمها إلى النشرة المدرسية، ويجب على المعلم هنا تعويد تلاميذه على الربط بين ما يتلقونه من معلومات والكتابة بلغة سليمة ومن صوره ما يلي:[3]

1-التعبير الكتابي عن الصور: وهذا غالباً ما يكون في المرحلة الابتدائية والإعدادية وعلى الأخص الابتدائية لحاجة التلميذ أن يشغل أكثر من حاسة في سبيل تكوين جمل إنشائية مفيدة.

2-الإجابات التحريرية عن الأسئلة المطروحة على التلاميذ: قد تدون الأسئلة على السبورة ويجيب عليها التلميذ أو تلقى عليهم الأسئلة ويجيب عليها التلميذ كتابة على دفاترهم وذلك في كلا الحالتين في جمل تعبيرية سليمة.

1 – عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص314.

2 . سيد عبد العال عبد المنعم: طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، (د.ت)، ص123.

3 – طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص140

3-كتابة الأخبار وتقديمها إلى مجلة الحائط المدرسية، أو إرسالها إلى الصحف أو الإذاعة المدرسية، وفي ذلك تعويد التلاميذ على الربط بين التلقي والكتابة بلغة سليمة وبجمل مفيدة وواضحة المعنى تفي بالمطلوب من نشر الخبر.

4-تلخيص القصص والمواضيع المقروءة أو المسموعة أو المشاهدة، أو تكملة القصص الناقصة أو تطويل القصص المختصرة، أو تأليف قصص ذات أغراض معينة وهادفة، وهذا النوع يزيد من قدرة التلاميذ الكتابية الإنشائية.

5-تحويل القصة إلى حوار تمثيلي كتابي قد تكون ذلك في درس تاريخي أو ديني، حيث يطلب من التلاميذ أن يحولوا قصة معينة إلى حوار تمثيلي مكتوب، وبعد الانتهاء ينتخب الأجود من كتاباتهم.

6-كتابة الرسائل للمناسبات المختلفة: تشكر، تهنئة، تعزية، دعوة، استفسار،...

7-اختيار الكتابة في المواضيع الخلقية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو الدينية أو غير ذلك.

8-إعداد الكلمات الخطابية لإلقائها في المناسبات المختلفة كالأعياد وغيرها.

9-نثر الأبيات الشعرية بأسلوب أدبي جيد.

ويأخذ التعبير التحريري في المرحلة الأساسية العليا شكل موضوعات محدودة يختارها التلميذ أو المعلم، ومع ذلك يستطيع أن يجمع بين التعبيرين ثم يطلب المعلم من تلاميذه كتابة هذا الموضوع فيما بعد.[1]

3-4-2-أهداف تدريس التعبير الكتابي:

التعبير الكتابي عمل إبداعي بالدرجة الأولى، والكتابة علم وفن وليس القصد أنها من العلوم التجريبية، لكنها تخضع بطبيعتها إلى علم النحو والصرف والبيان والبديع، وفن لأن الإنسان لا يستطيع أن يبدع إلا إذا توفر لديه الإحساس المرهف، والعاطفة الجياشة، والخيال الواسع، وهذه الأمور تجعل منه مبدعاً ومولداً يصنع من الكلمات درراً تبهر

1 – مصطفى خليل الكسواني: الميسر في اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008، ص171.

العقول وتخترق الأبصار لتغلغل إلى العواطف، "وفي الكتابة كما في زرع حدائق الأشجار، يعتبر وضع جذور عميقة قوية في أرض خصبة أكثر أهمية من تشذيب أوراق النبات وأغصانها..."[1].

إن موضوعات التعبير الكتابي قد لا تختلف عن موضوعات التعبير الشفهي، ما عدا أنه يكتب وفق قواعد التنظيم والعناية بالترقيم وقواعد الإملاء، لذلك فإن أهداف التعبير الكتابي هي أهداف التعبير الشفهي ويضاف إليها:

1-تدريب التلاميذ على الكتابة بوضوح وتركيز.

2-هو وسيلة اتصال بمن يفصلنا عنهم الزمان أو المكان.

3-الاهتمام بالخط وعلامات الترقيم والقواعد الإملائية..

4-تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.[2]

وإذا كانت حاجة الإنسان إلى التعبير الشفهي كبيرة، فإن حاجته إلى التعبير الكتابي لا تقل أهمية عن الأولى نظراً لقيمته العظيمة، ومن هذه القيم:

1-القيمة الاجتماعية: وتتجلى في حاجة المجتمع إلى تدوين المعارف المختلفة وحفظ التراث البشري في مختلف مراحله، والربط بين منجزات الشعوب قديماً وحديثاً.

2-القيمة التربوية: إن التعبير الكتابي يعطي المجال واسعاً للتلميذ حتى يفكر ويتدبر ومن ثم يختار التراكيب وينتقي الألفاظ والعبارات، وينسق الأسلوب فتتوفر في تعبيره جودة الصياغة وحسن السبك، بالإضافة إلى غرس الأخلاق الحميدة في نفوس أبنائنا.

3-القيمة الفنية: إن التعبير الكتابي يعطي الفرصة لكتابة المقالات والرسائل ... بأسلوب صحيح، فصيح، مؤثر، وبعبارات فنية يعتمد فيها على سعة الخيال وتدعيم الرأي بتوظيف المكتسبات القبلية سواء نشاطات اللغة العربية أو النشاطات التعليمية الأخرى.[1]

---

1 – محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص263.

2 – سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص238.

إن التعبير الجيد يستند إلى دعامتين، أحدهما العبارات والأساليب والأخرى الأفكار والمعاني، ومن ثم فإن على المعلمين أن يضعوا في حسبانهم الانطلاق من هاتين الدعامتين لتحقيق سمات التعبير الجيد، وأبرز هذه السمات:

1-الحيوية: يتصف التعبير الجيد بالحيوية والصدق بحيث يكون نابعاً من الأحاسيس والتجارب والدوافع الذاتية، وأن تكون الموضوعات المتداولة من صميم واقع المتعلم، ومشوقة.

2-الوضوح: إن وضوح الأفكار في الأذهان يساعد على التفكير ومعالجة الموضوعات بدقة.

3-عنصر الخيال: يرتكز التعبير على العناصر الجمالية مثل سلامة العبارات وخلوها من الحشو والإطالة، وبعدها عن الإبهام والتكلف، وحسن الأداء وتمثيل المعاني وانسجام الألفاظ وعذوبة التوظيف، حتى يؤثر في السامع والقارئ.

4-التأثير: إن التعبير الجيد هو التعبير الذي يجعل السامع أو القارئ مشدوداً لما يقرأ أو يسمع، ومن ثم فإن قوة التأثير سمة بارزة يجب توفرها لتظهر مشاعر المتحدث أو الكاتب وتفصح عن صدقه وعمق عاطفته[2]، فالتلميذ عند إنجازه لموضوع التعبير كتابة أو تحدثاً سواء كان التعبير وظيفياً أو إبداعياً عليه أن:

1-يكون دقيق الملاحظة فيصف الأشياء بمنهجية سليمة.

2-يستند إلى إحساس سليم يساعده على انتقاء الكلمة الطيبة والجملة الصحيحة والتعبير المناسب.

3-يكون دقيقاً في مناقشة القضايا بعد عرضها.

4-يتقن القواعد اللغوية الخاصة بالتركيب والصياغة والإملاء والخط.

---

1 – ينظر: عبد الفتاح حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط3، (د.ت)، ص316 وما بعدها.

2 – عبد الفتاح حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص290.

5-يبتعد عن السرد الجاف، إذ لابد من استخدام الأفعال المعبرة والحوار والموازنات.

6-يراعي الدقة في استخدام علامات الترقيم والهوامش والفقرات...

إن مهام المعلم أن يجعل التلاميذ يطلعون على الاستعمالات اللغوية والأسلوبية التي تصنع الجمال الفني للنص، وهذا من شأنه أن يجعلهم يعيشون تجربة الإبداع اللغوي سواء في القراءة أو في التحليل أو في تعبيرهم ومحاولاتهم الكتابية، ولا سيما أثناء تدريبهم على استكشاف الطاقة التعبيرية.[1]

3-4-3-أهمية تعليمية التعبير الكتابي في مرحلة المتوسط:

يكتسي التعبير الكتابي أهمية كبيرة في مرحلة المتوسط، باعتبار أن المتعلم يمر بمرحلة المراهقة، وهي "من المراحل العمرية التي تعكس قدراً لا بأس به من النضج العقلي والوجداني، والجسمي الذي يمكنه من التفاعل مع المجتمع، الذي يعيش فيه تفاعلاً تتحقق معه الأهداف المنشودة، إذا وجه هذا التفاعل من خلال الممارسات التعليمية الصحيحة التي تأخذ بيده وتوجهه نحو إعمال العقل، كي يفكر ثم يعبر، وأخيراً يبدع بما يعود عليه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه بالفائدة والنفع"[2]، كما أن المتعلم في مثل هذا السنة يزداد شغفه بالإنتاج ويعجب أكثر بما ينجزه.

ونظراً لأهمية هذه المرحلة، وجب ترك الحرية له ليعبر عما يجول في خاطره لذلك نجد المناهج التربوية الحديثة المبنية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات عنت عناية خاصة بالمتعلم في هذه المرحلة، وخاصة بتعليمه التعبير الكتابي، بوصفه فضاءً خصباً يستطيع المتعلم من خلاله أن يعبر عما يدور في فكره ونفسه ووجدانه، لأنه يترك له الفرصة الكافية ليعبر عما يشاء.

---

1 - المرجع نفسه، ص246.

2 - سلوى محمد أحمد عزازي: تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه (منشورة)، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، مصر، 2004، ص10.

فالتعبير الكتابي يمكن للتلميذ من أن يكتب ويصلح الخطأ، ويعيد تنظيم عمله كما يشاء، عكس النشاطات الأخرى التي يكون فيها وجهاً لوجه أمام أستاذه وزملائه، مما يعيقه عن التكلم، ويصعب عليه أن يفصح عما في ذاته خوفاً من الوقوع في الخطأ، أو التعليقات التي تأتي من هنا وهناك من زملائه.

ولا يكون تعلم التعبير الكتابي مثمراً ثمرته المرجوة، إلا إذا تمكن التلميذ في النهاية من القدرة على الكتابة في إسهاب وقوة ووضوح بأسلوب خال من الخطأ، وعلى المدرس ألا يفكر في قدرة التلميذ على حسن التعبير وحده، بل يجب أن يفكر في إصلاح طريقة تفكيره وتجاربه ووجدانه وعواطفه نحو من يعيش معهم.[1]

4-الهدف من تدريس التعبير:

إذا تتبعنا التعريف اللفظي والاصطلاحي أدركنا أن الغاية من التعبير هي الإبانة والإفصاح عما في النفس، وعن مكنوناتها كتابة أو تحدثاً، وهو كما ذكرنا محصلة ما تعلمه التلميذ من فروع اللغة الأخرى أي أن ما اكتسبه وتعلمه في حصة المطالعة وقواعد اللغة والنصوص الأدبية والنقد الأدبي والبلاغة يوظفه في نشاط التعبير، فهو النهر الأعظم الذي يستقبل كل الروافد فتزوده وتزيد من غزارته، ويكون هذا الزاد ألفاظاً وعبارات وتراكيب تمكن المتعلم من الإفصاح عما في داخله بوضوح وسلاسة، لأن التعبير ليس فرعاً لغوياً معزولاً عن باقي فروع اللغة بل متشابك ومتداخل في مهاراته اللغوية من فروع اللغة الأخرى إلى حد كبير ... ومعنى ذلك أن تقدم الطالب ونموه في أحد هذه الفروع اللغوية هو بالتالي تقدم للطالب ونمو له في بعض مهارات التعبير الكتابي ...[2]

ولما كانت اللغة استماعاً وتحدثاً من جهة، وقراءة وكتابة من جهة ثانية، كان التعبير في اللغة العربية بشقيه الشفهي والكتابي هو محصل القدرة على التحدث والكتابة، وكانت الغاية الأولى من تدريس اللغة العربية في المتوسط هي إتقان التعبير لأنه الوسيلة الوحيدة

1 – عبد المنعم عبد العالي: طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، (د.ط)، ص124.

2 – حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط3، (د.ت)، ص241.

للتلميذ حين يريد أن يتصل بمجتمعه، ولإتقان التعبير وسائل كثيرة منها القراءة والتدريب المتواصل على الحديث والكتابة.

ولكي يكون التدريب جارياً على أصول اللغة ينبغي أن يقف التلميذ على قواعد النحو والإملاء والبلاغة، وهنا يبرز دور المدرس في الربط بينها ربطاً محكماً قوياً لأن اللغة وحدة لا تتجزأ، ومن هنا تأتي ضرورة إتقان فروع اللغة العربية الأخرى لا لذاتها وإنما كأداة للتعبير السليم والقراءة الصحيحة والفهم والإدراك ... وبالتالي يتعود التلاميذ على التفكير المنطقي وصقل الأساليب بمحاكاة كبار الكتاب والمبدعين، وإعدادهم إعداداً جيداً للمواقف التي تتطلب الفصاحة والبيان والقدرة على ارتجال الكلام، وامتلاك الشجاعة الأدبية على المناقشة وإبداء الرأي داخل المدرسة وخارجها.[1]

فالغرض الأساس من تدريس اللغة العربية في مرحلة السنة الثانية من التعليم المتوسط هو إتقان التلاميذ التعبير باعتباره أداة التفاهم ومعيار الفهم وذلك بتظافر فروع اللغة الأخرى ومتى وعى التلميذ لغته وأدرك معجزتها وفهم دقائقها ومراميها كان اتصاله بمحيطه ذا فائدة كبيرة، واستطاع إذ ذاك فهم ما يقرأ وما يسمع، وتمكن من التعبير عما في نفسه شافياً وافياً باللسان والقلم، واستطاع أن يشارك غيره في التفكير بقدر ما تسمح به مواهبه ويتفاعل مع محيطه تفاعلاً إيجابياً.[2]

إن أهداف التعبير بشقيه في مرحلة السنة الثانية من التعليم المتوسط كثيرة منها:

1-تنمية قدرة المتعلمين على المشاركة في المناقشة مشاركة إيجابية والتعبير عن ذاتهم ورؤاهم ووجهات نظرهم.

2-تنمية قدرات المتعلمين العقلية، ولا سيما منها ما يتعلق بالتحليل والتعميم وإصدار الأحكام، والاستدلال والاستشهاد، والتنفيذ، وضرب الأمثلة.

---

1 - ينظر: جودت الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط10، 2005، ص ص22-23.

2 - ينظر: علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007، ص230.

3-حمل المتعلمين على تنمية قدرة تحرير نصوص وسندات متنوعة تستجيب لشروط محددة، تجند فيها صيغ ومفردات ومعطيات جديدة، وتحترم فيها قواعد اللغة والترقيم والعرض.

4-بعث مواقف إيجابية، مثل التزام الموضوعية والنظام والهدوء.

5-توظيف المكتسبات اللغوية السابقة وإدماجها، واستعمال الألفاظ والعبارات المناسبة الاستعمال الدقيق والصحيح.

6-حمل المتعلمين على استعمال الفصحى في الحياة المدرسية، سواء كان ذلك في حصص اللغة العربية أو حصص المواد الأخرى مثل الرياضيات والعلوم...[1]

والجدير بالذكر أن كل هدف من هذه الأهداف يشتمل على مجموعة كبيرة من المهارات اللغوية، ولا يمكن تحقيق هذه الأهداف إلا إذا دربنا أبناءنا على المهارات من خلال المواقف اللغوية المختلفة...[2]

إن أي نشاط أدبي أو لغوي لابد أن يقوم على أسس تدعمه وتثبت أركانه والأسس التي قام عليها التعبير بشقيه هي:

1-الأسس النفسية: ويقصد بها ميل التلاميذ إلى الحديث عما في نفوسهم، ويبرز دور المعلم هنا في تشجيعهم ليعبروا عما يشعرون به، لأن حاجتهم إلى الحافز وإلى الانفعال كبيرة حيث يحركهم ويدفعهم إلى التعبير.

2-الأسس اللغوية: وتشمل كل ما يتعلق بعدد المفردات اللغوية لدى التلاميذ، فالتعبير الشفهي له مكانة أسبق من التعبير الكتابي، وعلى المعلم أن يدرك أن التعبير بكل أشكاله يتأثر باللهجات المحلية ولذلك عليه أن يهتم بتزويد التلاميذ بالثروة اللغوية وإعطائهم الفرصة للتغلب على استعمال العامية وهذا الأمر يتطلب جهداً خاصاً.[3]

---

1 – ينظر: بدر الدين بن تريدي ورشيد آيت عبد السلام: دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ص ص90-94.

2 – علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص230.

3 – ينظر: طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم: اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص137.

ولكي نعطي الحرية للتلاميذ للتعبير عن أفكارهم وعواطفهم وأحاسيسهم، لابد من تشجيعهم على ممارسة الكتابة، والتعبير عن أحوال المجتمع من خلال القصص والمقالات بأنواعها والمسرحيات التي يؤلفونها، ووصف ما يقع تحت حواسهم والحديث أو الكتابة عن كل ما يمثل الفكر الجميل، ويكون التعبير بأسلوب فني جميل، وتعويدهم على استغلال وتوظيف مكتسباتهم من كل الفروع العربية من نحو وصرف وبلاغة ونصوص أدبية ... لأن في ذلك ما يعينهم على الإبداع وكفل التكامل الأفقي للمعرفة داخل المناهج المقررة.

5-طريقة تدريس نشاط التعبير في مرحلة التعليم المتوسط:

5-1-نشاط التعبير الشفوي:

يعد التعبير الشفوي "وسيلة للتواصل مع الآخرين لتحقيق مطلب أو اكتساب معرفة أو الإعراب عن أفكار"، ويستمد المدرس في هذا المستوى مادة تنشيط حصص التعبير الشفوي من مواضيع المطالعة الموجهة، وينبغي أن يحظى التعبير الشفهي بكل ما يستحق من العناية والرعاية، وإن إدخال هذا النشاط المقرر إنما جاء استجابة لعلاج ما يعاني منه المتعلمون من قصور في لغتهم الشفوية وذلك نتيجة الإقبال المفرط على الملاهي الترفيهية من تلفاز وأشرطة فيديو وتطلع إلى الإنترنت والإعلام الآلي ... فقلت العناية بالقراءة والمطالعة ومن ثمة ضعف وازع التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي، وبما أن نشاط التعبير الشفوي يؤدي دوراً حيوياً في حياة الإنسان بوصفه عضواً في المجتمع فإن التعامل الإيجابي للإنسان مع محيطه الاجتماعي لا يتم إلا عن طريق التحكم فيه...[1]

بعد هذه الأهمية التي أعطيت للتعبير الشفهي عام 2005 يلغى من طرف الوزارة السنة التي تليها أي سنة 2006 على اعتبار أن التعبير الشفهي يمارسه التلميذ في كل نشاط من أنشطة اللغة العربية، في درس القواعد والنص الأدبي والقراءة المشروحة والتعبير الكتابي ... وكأن المبررات التي أعطيت لضعف التلاميذ لم يعد لها وجود، مع العلم أن التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط في حاجة إلى أن يتدرب على التعبير الشفهي

1 - ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، 2005، ص ص24-25.

أكثر من الكتابي لأن تواصله الشفهي أوسع، وعليه أن يتدرب على الاستعمال السليم للغة العربية.[1]

ومن الأهداف العامة للغة العربية في السنة الثانية من التعليم المتوسط ينبغي أن يكون المتعلم في ختام السنة الثانية قادراً على:

-قراءة وفهم نصوص متنوعة وتمييز (نصوص إخبارية، ونصوص سردية، ونصوص وصفية) من جهة، وتصنيفها على أساس محتوياتها وإدراك ما تشتمل عليه من معطيات من جهة أخرى.

-القراءة الجهرية المسترسلة، ومراعاة علامات الوقف وتمثيل المعنى حسب الشكل التعبيري للنص المقروء.

-مطالعة النصوص الصحفية، والنفعية (وصفية، كيفية استعمال ...)، والثقافية والأدبية، قصد انتقاء المعلومات المفيدة منها، وإثراء زاده اللغوي، والشروع في القراءة النقدية.

-البحث عن المعلومات وأخذها من مصادر متنوعة (معاجم، وثائق، خبراء، إنترنت).

-انتقاء كتب المطالعة داخل مكتبة البلدية أو بمكتبة المؤسسة أو في غير ذلك.

-إلقاء نصوص (قصائد ومسرحيات وخطب ...) إلقاء معبراً وبأداء جيد.

-ممارسة السرد، والوصف، والإخبار، وطرح الأسئلة الوجيهة، والتفسير والتعليل وإصدار الأحكام في وضعيات التواصل الشفوي باستعمال ما يقتضيه المقام.

-فهم البلاغة الشفوية والرد المناسب لما يقتضيه مقام التواصل.

-تحوير نصوص تتميز بالوضوح والتنظيم، وبالعرض الجيد، وتجنيد المفردات والصيغ، والقواعد النحوية والصرفية الضرورية.

---

1 – محمد فتحي عبد الهادي: الاستخدام التربوي والتعليمي للمكتبة المدرسية (مقال)، المجلة العربية للمعلومات، المجلد الثامن عشر، العدد الأول، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1997، ص6.

-كتابة رسائل وعروض حال وتقارير ومناشير إعلامية وإشهارية.

-تحليل النص من حيث أفكاره الأساسية والثانوية.

-تلخيص النص مشافهة وكتابة.

-تنمية ملكة التخيل والتذوق والأدبي.[1]

5-1-1-طريقة تدريس التعبير الشفوي:

قبل البدء بحصة التعبير الشفهي، لابد من ربط الدرس والتعبير بميول الطلاب وإشعارهم بأهميته، والتدريب على المهارات الخاصة بالتعبير الشفهي، وربط مادة الدرس بالحياة العملية وبيئة التلاميذ، والعمل على أن يسود جو من المرح والفرح حتى لا يشعر التلاميذ بالسأم والملل، ويستعد المعلم لحفظ النظام وتهذيب السلوك بما يلائمه من الحزم مع العطف.[2]

5-1-2-خطوات تدريس التعبير الشفهي:

إن خطوات تدريس التعبير الشفهي تتغير وتتنوع بتغير وتنوع صور ذلك التعبير، فإذا كان التعبير الشفهي على شكل قصة فإنه يمكن إتباع الخطوات التالية:

1-**مرحلة الانطلاق:** ويكون بحديث قصير أو بأسئلة توحي بها القصة، وتتضمن حلاً لتلك الأسئلة، ويمكن أن يمهد المعلم بأن يخبر التلاميذ فقط بأنه سيقص عليهم قصة.

2-يلقي المعلم القصة بتأن ووضوح وتمثيل للمعنى، وعلى المعلم هنا أن يحرص على شد انتباه التلاميذ ببراعته في إلقاء القصة دون تكلف.

3-يلقي المعلم مجموعة من الأسئلة على أن تكون متسلسلة بحسب مراحل القصة، وعلى المعلم هنا أن يدرب تلاميذه على تنويع الإجابات.

---

1 – وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص9.

2 – تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها، مجلة جامعة النجاح (العلوم الإنسانية)، مرجع سابق، ص7.

4-يطلب المعلم في هذه الخطوة أن يختار كل واحد من التلاميذ عنواناً مناسباً لتلك القصة، ثم يناقشهم في العناوين التي اقترحوها، ويثبت أبرزها على السبورة، وبعد المناقشة يختار المعلم مع تلاميذه العنوان الأكثر ملائمة لموضوع القصة.

5-يطلب المعلم في هذه الخطوة أن يصوغ التلاميذ أسئلة حول القصة على أن يجيب عن أسئلة البعض الآخر، وللمعلم هنا حق الاشتراك في الإجابات.

وإن هذه الخطوة مهمة جداً لأنها تنمي في نفوس التلاميذ روح المبادرة، وتدربهم من الناحية اللغوية على فن السؤال، فضلاً على تدريبهم على إعطاء الأجوبة.

6-يبدأ التلاميذ في هذه الخطوة بتلخيص القصة، ويكون ذلك بتوجيه المعلم بحيث يلخص كل تلميذ مرحلة معينة من القصة.

وهكذا يكون درس التعبير بطريقة أو بأسلوب القصة قد حقق أهدافه.

أما خطوات التعبير الحر فهي:

1-مرحلة الانطلاق: يشرح المعلم ما يجب عمله في هذا الدرس، ويساعدهم على اختيار الموضوعات، ويذكر لهم بعض الميادين التي يمكن الاختيار منها كالمشاهدات والأخبار والحوادث اليومية والمشكلات الاجتماعية والرحلات، وما إلى ذلك.

2-يسمح المعلم للتلميذ الذي يريد التحدث عن موضوعه، ويحث زملاءه إلى ضرورة الإصغاء إليه وتسجيل ملاحظاتهم حول حديثه.

3-بعد أن ينتهي التلميذ من حديثه يوجه إليه زملاؤه أسئلتهم، ويبدأ المتحدث بالرد على أسئلتهم ومناقشتهم في ملاحظاتهم، وللمعلم أن يشترك في الأسئلة والمناقشة، ثم يستدعي تلميذ آخر للحديث عن موضوعه وهكذا لبقية التلاميذ.

إن على المعلم هنا أن ينبه إلى ضرورة اشتراك أكبر عدد ممكن من التلاميذ في الحديث والنقد وتوجيه الأسئلة، وأن يقلل من مقاطعة الطالب المتحدث بالإكثار من التصحيح لأن ذلك لا يسمح بالاسترسال بالحديث، إذ تضيع الأفكار لدى التلميذ.

ويدرس التعبير بأسلوب الموضوعات على وفق الخطوات الآتية[1]:

1-مرحلة الانطلاق: يعمل المعلم في هذه الخطوة على تشويق التلاميذ للموضوع الجديد، ويعرفهم بعنوان هذا الموضوع، وذلك بتثبيته على السبورة.

2-يتعرض للأفكار الرئيسية والأساسية، ويمكن أن يدون بعض هذه الأفكار على السبورة.

3-يناقش المعلم تلاميذه، ويترك لهم الحرية في التعبير عن الأفكار التي عرضت بأسلوب الأسئلة والأجوبة.

4-تدوين بعض الجمل أو الآيات أو الأحاديث أو الشعر بوصفها استشهاداً مهماً حول الموضوع.

5-السماح لبعض التلاميذ بالتحدث عن الموضوع باختصار.

5-1-3-مراحل إنجاز نشاط التعبير الشفوي للسنة الثانية متوسط:

مرحلة الانطلاق:

-أسئلة معدودة عن مضمون ملف المطالعة الموجهة بغرض مراقبة مطالعة المتعلمين للملف.

-سؤال أو سؤالان لتهيئة جو المناقشة.

-تقديم العروض عن الملف سواء كانت كتابية أو شفوية.

-مناقشة العروض.

-مناقشة عامة.

-توجيه مناقشة المتعلمين بأسئلة منتقاة.

وأثناء المناقشة يتدخل الأستاذ بين الحين والآخر لـــ:

-تصحيح الأخطاء ومساعدة المتعلمين على صياغة أفكارهم.

---

1 - طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص ص140-141.

-تشجيع المتعلمين على المشاركة وعلى ترتيب أفكارهم، وعلى التحلي بالشجاعة والهدوء...

-حمل متعلم أو اثنين على تلخيص المناقشة.

-إعطاء التوجيهات والتعليمات الضرورية لإعداد الحصة المقبلة.[1]

5-1-4-حصة التعبير الشفهي وطريقة تناولها:

خصص منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط الحصة الثانية من حصص اللغة العربية الثلاثة للتعبير الشفهي ... يستوحي نشاط التعبير الشفهي من نص المطالعة الموجهة حيث يكلف التلاميذ بمطالعة النص خارج القسم بناء على تعليمات محددة من قبل الأستاذ ويقوم التلاميذ بإنجاز ما طلب منهم استناداً إلى التوجيهات التي أعطيت لهم ويستثمرون عملهم في عمل من الأعمال التربوية.

-التحدث شفوياً بطلاقة عن حدث.

-إبداء الرأي في الموقف الذي اتخذه الكاتب.

-الإفصاح عن المشاعر تجاه بعض القيم.

-اختيار عناوين أخرى للنص ومناقشتها.

-تلخيص النص أو فقرة من فقراته.

-توسيع فكرة من الأفكار وفق منهجية واضحة.

-نثر أبيات أو نظمها، إلقاء الكلمات والخطب، إعطاء التعليمات، عرض التقارير التعليق عليها ...

وقد أوحى المنهاج أن يكون دور الأستاذ في هذا النشاط مقتصراً على التوجيه والإرشاد، وتحفيز المتعلمين على المناقشة المثمرة بإيجاد وضعيات التعلم الملائمة المثيرة لاهتمام التلاميذ التي تدفعهم إلى التفكير والتأمل وإدماج مكتسباتهم المعرفية واللغوية، وتصويب أخطائهم.

---

1 - وزارة التربية الوطنية: دليل الأستاذ، اللغة العربية، مرجع سابق، ص93.

ولتحقيق أهداف هذا النشاط لابد من تحضيره جيداً، وتجنب النمطية في تقديمه ودفع المتعلمين على البحث عن المفاهيم والمعلومات المطلوبة، وتقديمها وفق منهجية واضحة تبعاً لتعليمات الأستاذ وتوجيهاته.[1]

5-1-5-نموذج لمذكرة في التعبير الشفهي:

الوحدة التعليمية	الحصة	الموضوع	الوسائل
من دلائل عظمة الله ووحدانيته	مطالعة موجهة	النبات، القمـــــــــــــــــر	الكتاب، المقرر، السبورة
الكفاءة المستهدفة	-القدرة على تلخيص مفاهيم النص شفوياً. -القدرة على الاستدلال والتعبير الشفهي		**المستوى** الثانية متوسط

أهداف التعلم	أنشطة التعلم	نشاط الأستاذ	نشاط التلميذ
وضعية الانطلاق	تعرفنا على دليل قوة الخالق ووحدانيته من نص التماثل وسنتعرف على أدلة أخرى انطلاقاً من نص المطالعة الموجهة	يراقب أعمال التلاميذ ومدى تنفيذهم للتعليمات	يستمع ويتذكر
وضعية بناء التعلم	-علام يعتمد النبات في النمو حسب معرفتك؟ -ما هي الحقيقة التي أكدها الكاتب؟ -من الذي أوحى إلى النبات بهذا العمل المعقد المنسجم؟ -فيما تتمثل وظيفة القمر الحقيقية؟ -ما فوائد المد والجزر؟ -ما الذي أراد الكاتب أن يظهره في هذا النص. -إلام يدعون التأمل في مظاهر الطبيعة؟	-يدفعه لتطوير معارفه. -يدفعه إلى التفكير لاستخلاص الحقائق. -يثير انتباه التلميذ. -يدفعه إلى الاستنتاج والتعبير. -يدربه على التفكير المنطقي والتعبير.	-ينمي مكتسباته السابقة ويعدلها. -يفكر ويستخلص. -يكتسب أدوات مفهومية ويعبر عنها ويستنتج الحقائق. -يؤول معطيات الدرس (يصوغ فرضية).

1 – ينظر: مادة اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص31.

5-2-نشاط التعبير الكتابي:

قبل البدء في هذا الموضوع لابد من الإشارة إلى أن ذوي الخبرة في مجال التعبير شبهوا موضوع التعبير بعنقود العنب، فحبات العنب معلقة بالعنقود وكذلك جمل موضوع التعبير معلقة بالعنوان، فكل جملة تشبه حبة عنب، وحتى يكون موضوع التعبير متناسقاً لابد أن تكون كل جملة تصب في خدمة العنوان ومرتبطة به، وإلا كان موقعها نشازاً.[1]

5-2-1-خطوات تدريس التعبير التحريري:

إن تدريس التعبير التحريري في المرحلة الأساسية بحلقاتها المختلفة تأخذ خطوات مشابهة إلى حد ما، إذ يمكن تدريس هذا النوع من التعبير بإتباع الخطوات التالية:

1-مرحلة الانطلاق: ويكون بإثارة نشاط التلاميذ بالتحدث عن الموضوع، ومن ثم الكتابة فيه وتشويقهم إلى ذلك.

2-كتابة عنوان الموضوع على السبورة: وشرح ما فيه من مفردات غامضة أو تراكيب وإعطاء التلاميذ فرصة مناسبة للتفكير فيه.

3-العرض: يعرض الموضوع بتقسيمه إلى نقاطه الأساسية، وإلقاء بعض الأسئلة على التلاميذ تتناول أطراف الموضوع، وتلقى الإجابة عنها، وفي هذه الحالة تتكشف لدى التلميذ المعالم الأساسية للموضوع، وفي هذه الخطوة أيضاً يطلب المعلم من بعض التلاميذ التحدث في ناحية من نواحي الموضوع، ثم إجراء مناقشة حول ما تحدث عنه التلاميذ، وهكذا إلى أن يستوفي الحديث عن الأفكار الرئيسية فيه، وقد لجأ المعلم ضمن هذه الخطوة أيضاً إلى إجراء مناقشة أخيرة هدفها ترتيب الأفكار على شكل عناصر متسلسلة، على أن تكون هذه العناصر واضحة وتثبيت أبرزها على السبورة.

1 – تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها، مجلة جامعة النجاح، مرجع سابق، ص10.

4-الخاتمة: يطلب المعلم في هذه الخطوة من التلاميذ أن يكتبوا حول الموضوع الذي نوقش، وأصبحت عناصره واضحة لديهم، وتكون كتابة الموضوع فيما تبقى من الوقت على أن يكمل التلميذ موضوعه في البيت أو قد يكتبه من جديد هناك.[1]

5-2-2-أسباب الضعف في التعبير الكتابي:

1-أسباب عضوية: يعد التعبير الكتابي من أكثر مهارات الاتصال محسوسية، حيث يمكن ملاحظتها بشكل مباشر قابل للقياس والملاحظة والحكم الموضوعي، والتعبير الكتابي عملية معقدة، تعتمد على العديد من المهارات والقدرات المختلفة، فالكتابة تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة، التي ترتبط بكل من المهارات البصرية والحركية، وهذه بدورها تعتمد على الوظيفة البصرية للعين، والتناسق بين حركة العين واليد ... كما تتطلب الكتابة دقة الذاكرة البصرية والذاكرة الحس حركية للحروف والكلمات وأي خلل يصيب عضو من الأعضاء المذكورة آنفاً يؤدي إلى عسر في الكتابة، وعدم قدرة المتعلم على نقل المدخلات البصرية إلى مخرجات من الحركات الدقيقة.[2]

2-أسباب نفسية: إن درجة قابلية التلميذ للتعلم واستيعابه وقدراته على اكتساب مهارات لغوية وتوظيفها في تعابيره المكتوبة لا يتحقق إلا إذا كان يتمتع بالصحة النفسية وكانت حياته خالية من الصدمات والاضطرابات النفسية ويسودها الهدوء والأمن والطمأنينة مما يبعث فيه الدافعية والإقبال على العمل والدراسة، فالعامل النفسي يلعب دوراً كبيراً في التحصيل والإقبال على العملية التعليمية، لأن الضغوطات النفسية تحد من قدرته على الكلام والتعبير.

3-أسباب تربوية ترجع إلى الإدارة المدرسية: تتمثل في سوء التسيير والتنظيم ونقص الهياكل والتوزيع غير العادل للتلاميذ على الأقسام واكتظاظها، حيث يصل معدل

---

1 – طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص ص141-142.

2 – فتحي الزيات: صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط1، القاهرة، 1998، ص ص516-517 (بتصرف).

التلاميذ في القسم إلى 40 تلميذاً، أضف إلى ذلك الحجم الساعي المرهق للأستاذ، إذ يصل في بعض الأحيان إلى 29 ساعة أسبوعياً، ناهيك عن تحضير الدروس وإعداد المذكرات وتصحيح الواجبات، وبالتالي يرهق ويثقل كاهله ويضعف مردوده في العمل والاهتمام بالتلميذ مما يحول دون نجاح الفعل التعليمي- التعلمي.

4-أسباب تتعلق بالمادة الدراسية: كأن تكون تفوق مستوى التلاميذ، أو غامضة يصعب فهمها، أو أن موضوعاتها ليست مرتبة ترتيباً سيكولوجياً يراعي اهتمامات التلاميذ ويستثير دوافعهم، ويرضي حاجاتهم ومتطلباتهم[1]، أو أن الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس رديئة وغير صالحة للاستعمال الأمر الذي يحول دون نجاعة العملية التعليمية.

5-أسباب تتعلق بالطريقة: إن لطريقة المعلم دوراً هاماً في العملية التدريسية، فالمعلم الذي لا ينوع في طرائق التدريس التي تتلاءم ومواضيع النشاطات المختلفة، ويعتمد طريقة روتينية واحدة تتسم بالملل ونقص الحيوية، تؤثر حتماً على مردود التلميذ، أو أن يكون المعلم سيء المعاملة، لا يراعي ظروفهم ومستوياتهم الاجتماعية كما أن عدم وضوح خط الأستاذ نظراً لرداءة السبورة أو نوعية الحبر المستخدم، تؤثر تأثيراً كبيراً على تحصيل التلميذ الكتابي.[2]

6-أسباب اجتماعية: يقصد بالعوامل الاجتماعية الظروف التي تحيط بالمتعلم في البيت والمجتمع، فضعف المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة والفقر والحرمان الأسري والظروف المادية، كلها تؤدي إلى تشتت المتعلم وظهور بعض الأمراض النفسية والجسمية عليه مما يؤثر على المستوى الدراسي له.

7-أسباب عقلية: للتعبير الكتابي علاقة وطيدة بالعقل، لأن العقل هو مصدر التفكير والتخمين والتدبير، وهو مصدر الذكاء الإنساني الذي من خلاله تبرز مهارة المتعلم في إنتاج الخطاب والإبداع فيه.

---

1 - أحمد السيد: الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار العودة، بيروت، 1980، ص78.

2 - الأخطاء الشائعة: النحوية، الصرفية، والإملائية، نقلاً عن كتاب الإملاء والترقيم في الكتابة، ص23.

"ويذهب ابن الجوزي في تحليله بعيداً في دراسته للذكاء اللفظي، كالإدراك السريع لمعاني المفردات، وإدراك الفروق الدقيقة بين الكلمات، والعبارات، والقدرة على التلاعب بالألفاظ ... وهذا التعريف يصف الذكي ذلك الشخص الذي يتوفر على إمكانات ذهنية في الفهم والقدرة على التعبير، والتفاوت بين الناس يكون في جودة الفهم والتعبير وفي سرعتها وهما مقياسان أساسيان لتحيد الذكاء في نظريات الذكاء الأحادي الحديثة".

ومن هنا يتبين أن للقدرة العقلية دوراً كبيراً في التعبير والكتابة، وأي خلل أو نقص يؤدي إلى ضعف في الكفاءة فيه.[1]

5-2-3-تصحيح التعبير الكتابي:

لقد أجمع المربون على أن تصحيح التعبير من الأمور المرهقة لمعلمي اللغة العربية وعلى الرغم من أهميته إلا أن الكثير من المعلمين لا يولونه اهتماماً كبيراً.

ومهما يكن من أمر فإن المعروف أن معلمي المرحلة الأساسية يصححون دفاتر التعبير بأحد النمطين الآتيين أو بكليهما معاً هما: التصحيح داخل الصف، أو التصحيح خارج الصف، وبأسلوب واحد هو الأسلوب العلاجي القائم على تنبيه التلميذ على الخطأ الذي وقع فيه، سواء أكان ذلك الخطأ لغوياً أم نحوياً أم فكرياً أم أسلوبياً، ويعد هذا الأسلوب بمثابة تغذية راجعة للتلميذ ليقف على خطئه، ويعمد إلى تصويبه بشكل فوري.

-إن على المعلم وهو يصحح التعبير في المرحلة الأساسية أن يراعي الأمور الآتية:

1-أن يكون التصحيح لكتابات التلاميذ واضحاً شاملاً، أي لا يكثر المعلم من تعيين الأخطاء في الموضوع الواحد مرة واحدة، لكي لا يسبب الإحباط للتلميذ.

2-ينبغي أن يتجاوز المعلم بعض القصور في العبارات لأن الجودة في الأسلوب تأتي بعد التدرب والمران.

3-يدون المعلم الأخطاء الشائعة لدى القسم الأكبر من التلاميذ، ويطلعهم عليها في دروس التعبير تباعاً لكي لا يتجاوزوها في كتاباتهم اللاحقة.

---

1 - محمد الراجي: بيداغوجيا الكفاءات من أجل الجودة في التربية والتعليم، الرباط، 2007، (د.ط)، ص31.

4-يجب على المعلم أن لا يضع تقديراً أو درجة نهائية لموضوع التعبير، وإنما يكتب بعض الملاحظات المهمة حول معالجات التلميذ وأسلوبه، لأن ذلك مدعاة ليتجاوز التلميذ الكثير من أخطاءه.

5-يجب على المعلم أن ينتبه إلى تقسيم الدرجة بوضع معيار خاص للتصحيح يشتمل على الناحية اللغوية والناحية الفكرية والأسلوبية، وغير ذلك مما يتطلبه موضوع التعبير، وهنا تكون الدرجة واقعية إلى حد ما.

6-يجب على المعلم أن يعرف أخيراً أن جودة التعبير لا يمكن أن يحصل عليها في درس التعبير لأن التعبير عملية دائمة دائبة تعالج داخل الصف وخارجه، وفي دروس العربية مختلفة وليست في حصة التعبير فقط.[1]

5-2-4-نموذج لمذكرة في التعبير الكتابي:

الوحدة التعليمية	الحصة	الموضوع	الوسائل
من دلائل عظمة الله ووحدانيته	تعبير كتابي	عرض الحال	كتاب التلميذ+ السبورة
الكفاءة المستهدفة	-القدرة على تحرير عرض الحال ووصفه. -الوقائع والأحداث وفق معايير محددة.		**المستوى** الثانية متوسط

أهداف التعلم	أنشطة التعلم	نشاط الأستاذ	نشاط التلميذ
وضعية الانطلاق	إذا لا حظنا حدثاً ساراً أو غير سار وأردنا نقله إلى غيرنا ماذا نفعل؟	يثير أذهان المتعلمين	يصغي ويجيب
وضعية بناء التعلم	– كيف نسمي هذا النوع من الكتابة؟ – ما هو عرض الحال ؟ من يحرره؟ ما العناصر التي يركز	-يدون عرض الحال، يصغي ويصحح وبدون مفهوم عرض الحال. -يدعو التلاميذ إلى قراءة	-يتعرف على شكل تواصلي كتابي. -يستخرج أهم العناصر الواردة في

1 – طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص ص142-143.

	عليها؟ تأملوا عناصر عرض الحال الواردة في الكتاب ص61. -ما هي أهم شروط عرض الحال؟ -أكتب عرض حال وفق المعايير المعروفة.	صامتة واعية. -يدون هذه العناصر الواحد تلو الآخر، يدونها بالتدرج. -يكلف التلاميذ بتطبيق فوري يطلب منهم إنجاز تمارين أخرى في البيت.	النص. -يحدد ويسجل. -ينجز ويطبق. -يكتب نصاُ مكتوباً (يحرر العرض).

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية

تمهيـــد

1-مجالات الدراسة

2-منهج الدراســـة

3-أدوات جمع البيانات

4-عينة الدراســـة

5-عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها

6-نتائج الدراسة الميدانية في ضوء التساؤلات والفرضيات.

خاتمـــة

تمهيــد:

إن العملية التعليمية عملية معقدة، عناصرها متداخلة وكثيرة، منها:

المتعلم (التلميذ) والمعلم (الأستاذ) والمنهاج وطريقة التدريس والمدرسة والبيت والشارع والعلاقة التي تربط بين هذه العناصر جميعاً، متفاعلة فيما بينها، ويحتاج قياسها إلى عدة تخصصات.

فإذا نظرنا إلى مناهجنا ومقرراتنا ألفيناها تحتاج إلى دراسات معمقة وجادة، تبين لنا كيفية تقديم اللغة العربية إلى النشء بطريقة مدروسة، بعيدة عن الارتجال، تضمن من خلالها إقبال المتعلمين على دراسة اللغة العربية بكل أنشطتها إقبالاً إيجابياً.

ومن هنا تأتي الدراسة الميدانية في البحوث العلمية لتكشف عن مدى صدق وصحة الفرضيات أو لتثبت عكس ذلك، فهي بمثابة المحك لاختبارها وتعطي للباحث صورة واضحة عن النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة.

ومن أجل الوصول إلى هذه الحقائق لابد من الاهتمام بالجانب الميداني لإثبات موضوعية النتائج وبسط الحقائق، إذ الهدف من هذه الدراسة هو معرفة "تدريس تقنيات التعبير بشقيه الشفهي والكتابي" والوصول إلى كشف واقع تدريس هذا النشاط.

ويشمل الفصل الميداني مجال الدراسة، والمنهج المناسب لها وتحديد نوع العينة وأدوات جمع البيانات، ليصل البحث إلى النتائج ومناقشتها في ضوء الجانب النظري استناداً إلى الفرضيات، وعرض أهم النتائج بعد تفريغ البيانات وتحليل الجداول، وفي الأخير توصيات الدراسة.

1-مجالات الدراسة:

-المجال الجغرافي: يتمثل المجال الجغرافي لهذه الدراسة في متوسطات مدينة بلعايبة بولاية المسيلة، وعددها خمس متوسطات (05) هي: متوسطة العقون صالح الجديدة، متوسطة أسامة بن زيد، متوسطة بكور العمري بن بكير، متوسطة العقون الميلود، متوسطة بكاري علي.

-المجال الزمني: يحدد هذا المجال الفترة الزمنية التي نزلت فيها إلى ميدان الدراسة وامتدت هذه الفترة من أواخر شهر مارس 2017 إلى أواخر شهر أفريل 2017، تم خلالها توزيع استمارة الاستبيان على عينة البحث من الأساتذة ثم جمعها.

-المجال البشري: شملت الدراسة الميدانية مجالاً بشرياً تمثل في عينة من أساتذة اللغة العربية وآدابها وقد بلغ عددهم ثلاثين (30) أستاذاً.

2-منهج الدراسة:

المنهج هو "الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة مشكلة ما قصد اكتشاف الحقيقة والإجابة عن التساؤلات والاستفسارات التي يثيرها موضوع الدراسة".

وهو "الطريقة التي يدرس بها الواقع أو الظاهرة أو توصف بها المشكلة وصفاً دقيقاً كميا يعبر عن الظاهرة تعبيراً كيفياً وكمياً، بحيث يصف التعبير الكيفي الظاهرة ويوضح خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطيها وصفا قيماً، أي مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى".[1]

يقول عمار بوحوش أن المنهج: "هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة".[2]

---

1 – عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص129.

2 – عمار بوحوش: دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط3، 1990، ص20.

فالمنهج إذاً يستجيب لطبيعة موضوع الدراسة التي تحتاج إلى خطة ميدانية يتم وفقها تحديد الفرضيات ثم اختبارها بناء على معطيات البحث، وعلى المعالجة الإحصائية التي تسمح بالتحليل والتفسير لتلك المعطيات، والتعليق عليها للخروج بالنتائج النهائية للبحث مع جملة من الاقتراحات.

وأما المنهج العلمي هو "أسلوب من التفكير والعمل الذي يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها، وبالتالي الوصول إلى حقائق ونتائج معقولة حول الظاهرة المدروسة".[1]

وانطلاقاً من أهداف هذه الدراسة والمتمثلة في تدريس تقنيات التعبير بين النظري والتطبيقي، وبناء على الفرضيات التي تمت صياغتها وتفرض الضرورة العلمية للتأكد منها النزول إلى ميدان الدراسة وذلك بإتباع منهج محدد من شأنه الوصول بنا إلى الحقيقة، وقد فرضت مشكلة البحث تفويض **المنهج الوصفي** وما يشمله من خطوات علمية منهجية د، ب، فان دالين D, B, Vandalan

"1-فحص الموقف الإشكالي.

2-تحديد المشكلة ووضع الفروض.

3-اختيار المفحوصين.

4-اختيار أساليب جمع البيانات وإعدادها.

5-تقنين أساليب جمع البيانات.

6-وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها."[2]

---

1 – ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم: مناهج وأساليب البحث العلمي- النظرية والتطبيق، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 2000م، 1420هـ، ص44.

2 – D,B, Vandalan: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل نوفل، مكتبة الأنجلو مصرية، 1996، ص292.

3-أدوات جمع البيانات:

إن نجاح أي بحث علمي يتوقف على الاستخدام الصحيح للأدوات والتقنيات المنهجية ويقصد بأدوات البحث العلمي "مجموع الوسائل والطرق والأساليب والإجراءات المختلفة التي يعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات الخاصة بالبحث العلمي وتحليلها، وهي متنوعة ويتحدد استخدامها على مدى احتياجات البحث العلمي، وبراعة الباحث وكفاءته في حسن استخدام الوسيلة أو الأداة".[1]

وكانت الأداة التي تتماشى وطبيعة موضوع البحث وخصوصياته هي الاستبيان والمتمثل في استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة التي شملت المحاور الرئيسية للبحث.

استمارة البحث: هي الوسيلة العلمية والأداة المنهجية التي من خلالها يمكن التعرف على آراء وأفكار واتجاهات المبحوثين حول موضوع الدراسة، وتعد الاستمارة من بين أهم وسائل البحث، حيث توفر الجهد والوقت للباحث والمبحوث على حد سواء، وتنبع أهميتها من طبيعة النتائج التي يتوصل إليها الباحث من خلالها، وتتوقف مصداقية النتائج على مدى نجاعة الاستمارة.

إذاً الاستمارة "هي مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على معلومات وآراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين، وهي من أكثر الأدوات استخداماً في جمع البيانات".[2]

فالاستمارة وسيلة تفرض على الباحث التقيد بموضوع البحث وعدم الخروج عن المسار الذي رسمه سواء على الصعيد النظري أو التطبيقي، وتركز الاستمارة على خطوات هي:

"1-تحديد نوع المعلومات التي يرغب الباحث في الحصول عليها.

---

1 – صلاح الدين شروخ: منهجية البحث العلمي، (د.ط)، دار العلوم، عنابة، الجزائر، 2003، ص24.

2 – محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي –القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999، ص63.

2-تحديد شكل الأسئلة والاستجابات والصياغة وتسلسلها.

3-اختبار الاستمارة قبل تعميم تطبيقها على أفراد العينة.

4-تنسيق الاستمارة وإعدادها في صورتها النهائية".[1]

وقد قمت في دراستي هذه، بوضع استبيان وجهته إلى أساتذة اللغة العربية بالتعليم المتوسط، وقد تضمن صفحة تمهيدية للتعريف بموضوع البحث، وعلاقة الاستبيان به والصفحات الموالية احتوت على 25 سؤالاً، الجزء الأول من الأسئلة تعلق ببعض المعلومات الشخصية للأساتذة، والجزء الثاني منها مس موضوع البحث بمختلف جوانبه.

ولقد تضمن الاستبيان نوعان من الأسئلة:

أ-**أسئلة مفتوحة:** Open Question: حيث أن هذا النوع من الأسئلة يترك الحرية للمستجوب للإدلاء برأيه وتقديم أفكاره، والتوسع أكثر في الإجابة، وهو الأمر الذي يساعدني كثيراً في التحليل وجمع المادة الميدانية.

ب-أسئلة مغلقة: Closed Question: تطلب هذه الأسئلة عادة من الأفراد المعنيين إجابة محددة، سواء تمثلت هذه بكلمة أو مصطلح أو حقيقة، أو كانت إشارة أو رمز، يوضع أو يختار كإجابة مناسبة، كأسئلة ملأ الفراغ، والصح والخطأ والاختيار المتعدد.[2]

4-عينة الدراسة:

تعتبر مرحلة اختيار عينة البحث من أصعب وأهم مراحل البحث العلمي، من خلالها يمكن للباحث الحصول على البيانات والمعلومات المقصودة، ولضمان الموضوعية لابد أن تستوفي العينة المأخوذة للدراسة شرطاً أساسياً يتمثل في: "أن تكون ممثلة للمجتمع

---

1 – ناصر ثابت: أضواء على الدراسة الميدانية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1992، ص314.

2 – نموذج الاستبيان مدرج في الملاحق.

الأصلي بمعنى أن تعكس الصفات والحقائق التي يتميز بها هذا الأخير، كما ينبغي أن تختار بطريقة موضوعية".[1]

وقد شملت الدراسة كل أساتذة اللغة العربية وآدابها بمدينة بلعايبة يتوزعون بين الذكور والإناث تتراوح أعمارهم بين 26 و40سنة، وقد بلغ عدد الأساتذة الذين وجه إليهم الاستبيان 30 أستاذاً وأستاذة علماً أنني وزعت 30 استمارة وأخذت جميع الاستمارات بعين الاعتبار وعن كيفية توزيع الاستمارات على الأساتذة والمتوسطات فبحكم أنني في الميدان وأدرّس بمدينة بلعايبة (متوسطة العقون صالح)، لم أواجه أية صعوبات، وقد ساعدني زملائي من الأساتذة والأستاذات.

الأسئلة: لقد وزعت جملة الأسئلة الموجهة للأساتذة إلى 10 بنود كما يلي:

البند الأول: (يضم الأسئلة من 1 إلى 4): يتعلق بالبيانات الشخصية للأساتذة، بحيث أن فحواها يهدف إلى معرفة الملامح العامة للمستجوبين، وتضم هذه الأسئلة: الجنس، السن التخصص، الصفة.

البند الثاني: (الأسئلة من 5 إلى 6): تهدف هذه الأسئلة إلى معرفة الخطوات التي يتبعها الأستاذ في تدريس مادة التعبير وأي النشاطين يفيد التلميذ أكثر.

البند الثالث: (يضم السؤال 7): يهدف إلى معرفة مدى مساهمة التلاميذ في تنشيط وتسيير حصص التعبير الكتابي.

البند الرابع: (الأسئلة من 8 إلى 9): يهدف إلى معرفة العلاقة الموجودة بين أنشطة اللغة، وكذا أهمية التعبير الكتابي في تكوين الملكة اللغوية للتلميذ.

البند الخامس: (الأسئلة من 10 إلى 11): تمكنت من معرفة اللغة التي يتعامل بها الأستاذ داخل غرفة الدرس، والانعكاس السلبي لتعويض اللغة الفصحى بالعامية، واللهجات الأخرى في تحصيل التعبير.

1 – دنكن ميتشل: معجم علم الاجتماع، ترجمة: محمد إحسان الحسن، دار الطليعة، لبنان، 1996، ص179.

البند السادس: (الأسئلة من 12 إلى 14): يتعلق بمكان تحرير التعابير الكتابية، وأي الأماكن أنسب للتلميذ، وهل يتقيد التلاميذ بالعناصر الأساسية لتحرير الموضوع (مقدمة، عرض، خاتمة).

البند السابع: (السؤال 15): يهدف إلى معرفة الطرق التي تصمم بها المواضيع الإنشائية، وبفاعلية نشاط الإدماج، ومدى تحققه في كتابات التلاميذ.

البند الثامن: (الأسئلة من 16 إلى 17): يهدف إلى معرفة نوع الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء تحرير التعابير الكتابية، وكذا عوامل ضعف التلاميذ في نشاط التعبير.

البند التاسع: (الأسئلة من 18 إلى 20): يتعلق بالمنهاج التعليمي ويهدف إلى معرفة مدى ملائمة المضامين المقررة لسن المتعلمين والطرق والاستراتيجيات المتبعة في تعليم التعبير.

البند العاشر: (الأسئلة من 21 إلى 25): بواسطة هذه الأسئلة نتعرف على طرق تصحيح التعبير الكتابي، وعلى حصص التصحيح وكيفية تقييمه.

5-عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها:

إن الكيفية التي تعالج بها البيانات في الدراسة الميدانية من أهم مراحل البحث العلمي لأن الدراسة تعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالتها، وبالتالي فإن الطريقة التي يتم بها عرض البيانات الميدانية وكيفية استغلالها كمياً يفترض أن تخدم البحث العلمي حتى تكون أهداف البحث مفهومة، واضحة عند القارئ.

وبعد تطبيق الاستمارة تجمعت لدينا بيانات مختلفة ومتشعبة، منها ما هو كمي يستند إلى أرقام نتيجة الإجابة على الأسئلة المغلقة، ومنها ما هو كيفي هو محصلة الإجابة على الأسئلة التي تتطلب من المبحوث تقديم تبرير لإجابته، ومن المعروف أنه لا يمكن فهم

وتفسير البيانات الكمية إلا بعد تلخيصها بواحدة من الطرق الإحصائية الوصفية المستخدمة في جدولة وتنظيم وعرض البيانات الكمية.[1]

وقد اتبعت في عملية تفريغ وتحليل البيانات التقنية الإحصائية المعتمدة كثيراً في الدراسات الميدانية وهي حسب التكرارات وتحديد النسبة المئوية باستخدام القانون:

ن م = ت × 100 ÷ ع

ن م: تمثل النسبة المئوية.

ت: تمثل عدد التكرارات.

ع: يمثل حجم العينة.

أما من حيث تركيبة الجداول فقد جاء بعضها بسيطاً لكون الأسئلة كانت مباشرة أو مغلقة وأخرى جاءت مركبة لكونها تربط بين المتغيرات.

وأما الأسئلة فقد كان بعضها مغلقاً والبعض الآخر مفتوحاً حسب متطلبات الموضوع.

5-1-تحليل النتائج:

جدول رقم: 01

توزيع أفراد العينة حسب خاصية الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
ذكر	13	%43.33
أنثى	17	%56.66
المجموع	30	%100

يظهر الجدول المبين أعلاه أن أغلب أفراد عينة البحث من الأساتذة إناث، حيث بلغت نسبتهن 56.66%، في حين بلغت نسبة الذكور 43.33%، ولعل انخفاض نسبة الرجل في قطاع التعليم يعود إلى انصرافه إلى مهن أخرى، لأسباب قد تكون مادية

1 – موسى النبهان: أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية، ط2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2005، ص45.

بالدرجة الأولى خاصة مع غلاء المعيشة ومسؤوليته في العائلة، وقد تكون هذه الأسباب نفسية وغيرها.

أما ارتفاع نسبة المرأة في القطاع، فيعود ربما إلى ما يوفره القطاع من عطل سنوية وتوزيع فترات العمل، التي هي في الغالب مناسبة لها، إضافة إلى ما يوفره القطاع من تقدير واحترام للمرأة وهي الوظيفة الأنسب في كل الحالات.

جدول رقم: 02

توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	التكرار	النسبة المئوية %
20–30	22	73.33%
30–40	8	26.66%
المجموع	30	100%

تبين النتائج السابقة، أن معظم الأساتذة تتراوح أعمارهم ما بين 20–30 سنة وهي الفئة الشبانية والتي تمثل الجيل الصاعد الذي تخرج للتو من المعاهد والجامعات وقد مثلت نسبتهم 73.33%، في حين نسبة 26.66% من الأساتذة البالغين من 30–40 وهم من ذوي الخبرة والأقدمية في قطاع التربية والتعليم.

جدول رقم: 03

توزيع أفراد العينة حسب التخصص في المادة

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
لغة عربية	26	86.66%
حقوق	1	3.33%
علوم إسلامية	3	10.33%
المجموع	30	100%

تبين النتائج أن أكبر نسبة من الأساتذة متخصصة في مادة اللغة العربية يتوزعون بين شعبتي اللسانيات والأدب العربي، وقد مثلت نسبتهم 86.66%، في حين مثلت نسبتي 3.33% و 10.33% تخصص الحقوق والعلوم الإسلامية على الترتيب، وهي الفئة التي

مسها الإدماج التربوي، الذي أعلنته وزارة التربية، بهدف القضاء على الاستخلاف والأماكن الشاغرة.

جدول رقم: 04

توزيع أفراد العينة حسب صفة الأستاذ في قطاع التعليم

الصفة	التكرار	النسبة المئوية %
أستاذ (ة) مثبت (ة)	20	%66.66
أستاذ (ة) متربص (ة)	8	%26.66
أستاذ (ة) مستخلف (ة)	2	%6.66
المجموع	30	%100

يظهر الجدول أعلاه وضعية هؤلاء الأساتذة في القطاع، وقد مثلت نسبة 66.66% الأساتذة المثبتين الذين يشتغلون بصفة دائمة، وهم من ذوي الخبرة والأقدمية في التعليم المتخرجون من المعاهد المتخصصة في تدريس اللغة العربية، إذ يمثلون الأغلبية، ونسبة 26.66% من الأساتذة المتربصين وهم خريجو الجامعات، ممن توظفوا عن طريق المسابقات التي تنظمها مديرية التربية على مستوى الولاية، أما بالنسبة 6.66% فتمثلها نسبة الأساتذة المستخلفين، ولا يخفى ما لهذه النسب من تأثير على استقرار القطاع، وعلى نفسية التلاميذ وتحصيلهم، لأن الأستاذ المثبت في عمله يكون مستقراً وملماً بالبرامج، كما أنه في تحضير دائم، أما الأستاذ المستخلف فلا، وهذا ليس تقليلاً من شأنه أو شكاً في كفاءته، وإنما ذلك راجع للظروف التي تحكمه، لأنه قد يشغل المنصب لمدة شهر ويغادر فهذا التذبذب يؤثر على تحصيل التلميذ كثيراً.

جدول رقم: 05

يبين الخطوات التي يتبعها أستاذ اللغة العربية في تدريس مادة التعبير الكتابي:

خطوات الدرس	التكرار	النسبة المئوية %
تمهيد	5	%16.66
ذكر الموضوع وكتابته واستخراج العناصر ومناقشتها	15	%50
تحرير الموضوع	10	%33.33
المجموع	30	%100

يكتسي التعبير أهمية كبيرة في حياة المتعلم وبخاصة التعبير الكتابي الذي أصبح يقوم مقام التعبيرين (الشفهي والكتابي معاً)، والتعبير الكتابي يرتبط باهتمامات المتعلم وبواقعه وبالظروف التي يحياها، وبالتالي فإن نشاط التعبير الكتابي يدرس وفق منطلق إدماج المكتسبات القبلية والموارد السابقة والاستفادة منها في تحرير موضوع التعبير.

وانطلاقاً من الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 16.66% من أساتذة اللغة العربية يمهد قبل الدخول في الدرس وهي نسبة قليلة جداً أي أن أغلب أو معظم الأساتذة ينطلق مباشرة في الدرس دون تمهيد للموضوع، أما نسبة 50% وهي أعلى النسب في الجدول ترى أن من بين الخطوات التي يتبعها الأستاذ في تدريس مادة التعبير الكتابي هي استخراج العناصر ومناقشتها ثم كتابة التقنية على الكراس، وأن نسبة 33.33% تنطلق في تحرير الموضوع في القسم أو ما يسمى بالتدريب الفوري.

والذي نستخلصه من معطيات هذا الجدول أن طريقة تدريس مادة التعبير الكتابي ليست موحدة عند جميع أساتذة اللغة العربية فهي تختلف من أستاذ إلى آخر، وهذا يفسر بأن الأستاذ لم يتلق تكويناً في طريقة التدريس، وأن معظمهم يفتقر إلى الطريقة التي يجب أن تدرس بها هذه المادة، وأن الخطوات أو الطريقة قد تختلف من درس إلى آخر.

جدول رقم: 06

يبين النشاط الذي يفيد التلاميذ أكثر: التعبير الكتابي أو التعبير الشفهي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
الكتابي	15	%50
الشفوي	15	%50
المجموع	30	%100

يبين الجدول أعلاه أن نسبة 50% من أفراد العينة من الأساتذة صرحوا بأن نشاط التعبير الكتابي يفيد التلاميذ أكثر، ونسبة 50% رأوا أن نشاط التعبير الشفوي يفيد التلاميذ أكثر، وانطلاقاً من هذا التساوي فإن التعبير الكتابي له مجالاته والتعبير الشفوي له مجالاته أيضاً، وأن علماء التربية أكدوا أن فائدة التعبير الشفهي أكبر لأن الفرد يتصل بغيره تحدثاً أكثر مما يتصل به كتابة.

وقد رأى واضعو المناهج أن التعبير الشفهي يمارس في كل الأنشطة التعليمية فلا حاجة أن يخصص له وقت.

جدول رقم: 07

يرتبط بمدى مساهمة التلاميذ في تفعيل نشاط التعبير الكتابي:

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يساهم التلاميذ في تفعيل نشاط التعبير الكتابي؟	نعم	14	%46.66
	لا	1	%3.33
	أحياناً	15	%50
	المجموع	30	%100

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 46.66% من الأساتذة يقرون بمساهمة التلاميذ في تفعيل وتنشيط حصة التعبير الكتابي، وأنه هناك من التلاميذ من ينافس الأستاذ في البحث وتحضير الدروس، وتسييرها على أكمل وجه، كما يساهم في إنجاز التمارين الموجهة له، في حين سجلنا أعلى نسبة 50% من الأساتذة الذين يرون بأن هذه المشاركة

تكون بين الحين والآخر، حسب نفسية التلميذ ومدى تحضيره للدروس، وقابليته للموضوع وغيرها.

أما الفئة الثالثة فقد قدرت بـــــــ3.33% وهم الأساتذة الذين يرون بأنه لا يوجد أي إقبال أو مساهمة للتلميذ في تفعيل هذا النشاط.

جدول رقم: 08

يرتبط نص السؤال بالعلاقة الموجودة بين نشاطات اللغة العربية (الظواهر اللغوية، الإملاء، النصوص والتعبير الكتابي).

لقد بينت النتائج المرصودة أن نسبة 86.66% من الأساتذة يؤكدون على العلاقة الوطيدة التي تجمع بين أنشطة اللغة، فهم يرون بأن العلاقة القائمة بينهما هي علاقة تكاملية وظيفية، لأن التلميذ يكتسب ألفاظ وعبارات من النشاطات الأخرى، ويوظفها ويستعمل قواعد اللغة لضبط وسلامة التعبير من أي انحراف، فالتعبير الكتابي من هنا يعتبر وعاء تصب فيه باقي النشاطات الأخرى، وهو "البوتقة التي تجمع فيها ثمار القراءة، والنصوص ويحفظ النحو التراكيب من الخلل المؤدي إلى فساد المعنى، وتساعد الإملاء في رسم الكلمات رسماً صحيحاً خالياً من الأخطاء".[1]

أما الأساتذة الذين يرون بأنه لا توجد علاقة بين الأنشطة اللغوية، وأن العلاقة الموجودة بينهما هي علاقة واهية، لأن الكثير من النصوص المقررة ليس لها صلة وثيقة بالقراءة والنصوص وباقي الظواهر، فقد مثلت نسبتهم 3.33% وهي جد ضئيلة.

---

1 – فخر الدين عامر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، عمان، 2000، ص42.

جدول رقم: 09

يبين مدى مساهمة التعبير الكتابي في تكوين الملكة اللغوية للتلميذ.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل ترون أن التعبير الكتابي يسهم في تكوين الملكة اللغوية للتلميذ؟	نعم	25	%83.33
	لا	0	%00
	أحياناً	5	%16.66
	المجموع	30	%100

تظهر نتائج الجدول المساهمة الكبيرة للتعبير الكتابي في تكوين الملكة اللغوية لأن الاكتشاف والاستعمال الناجح للغة والتحفيز على الإنتاج الأفضل، يعالج الاختلالات اللغوية لدى التلميذ، كما أن الممارسة المستمرة للكتابة من قبل التلميذ تكسبه ملكة لغوية من خلال جملة العبارات، والألفاظ التي يكتسبها من تلك الممارسة، بالإضافة إلى التحضير والبحث الذي يقوم به، هكذا يرى الأساتذة الذين أكدوا على أن التعبير الكتابي يكسب ملكة لغوية للمتعلم، وقد بلغت نسبتهم 83.33%.

وما يلاحظ على النتائج أنه ولا أستاذ نفى إسهامه في ذلك وهذا ما يدل على أن الإنشاء الكتابي يسهم فعلاً في تكوين خبرة لغوية لا بأس بها، وهو مادة مساعدة على النمو اللغوي لأنه ينمي قدرات التلاميذ العقلية التي تعين على ممارسة العملية التعبيرية من تخيل وتذكر واستدلال، كما يدربهم على جمع الثروة الفكرية واللغوية، ولقد شكلت المجموعة الثالثة نسبة 16.66% وهم الأساتذة الذين يرون بأنه يكسب ملكة لغوية ولكن ليس دائماً.

جدول رقم: 10

يرتبط بتأثير استعمال الأستاذ للهجات على تحصيل التعبير:

يرى معظم الأساتذة أن التلميذ نسخة من أستاذه، لأن الأستاذ قدوة لتلميذه، فهو يقلده في حركاته وسكناته وكل تصرفاته، الأمر نفسه ينطبق على اللغة التي يستعملها الأستاذ

ففي معظم الأوقات نجد التلميذ يستعمل المصطلحات والكلمات نفسها التي يتعامل بها الأستاذ مع التلميذ داخل القسم، ومنه فالتأثير يكون سلبياً ويجعل التلميذ غير متحمس للحديث بالفصحى واستعمالها، كما يؤثر عليه من الناحية الفكرية، وبدرجة أكبر من الناحية اللغوية إضافة إلى اضطراب وتذبذب التلميذ بين العامية والفصحى، ومن ثم لن يستقيم لسانه على الملكة اللغوية الصحيحة، وقد أقر جميع الأساتذة بذلك، أي بالتأثير السلبي لعدم استعمال الأستاذ للفصحى على تحصيل التعبير بشقيه الكتابي والشفهي، والكتابي بصفة خاصة وعلى اكتساب ملكة اللغة بصفة عامة، وقد قدرت نسبتهم بـــــــ 100%.

جدول رقم: 11

يبين مدى التزام التلاميذ في كتاباتهم باللغة العربية الفصحى

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يلتزم التلاميذ في كتاباتهم باللغة العربية الفصحى؟	نعم	5	16.66%
	لا	5	6.66%
	أحياناً	23	76.66%
	المجموع	30	100%

اللغة هي الوسيلة السامية التي يوصل بها الإنسان أفكاره، ويبلغ بها مقاصده، لذلك لابد على الفرد من اختيار الألفاظ اللائقة والمفردات الفصيحة لتوصيل ما يجول بخاطره لغيره، ولابد له من استعمال اللغة العربية الفصحى الواضحة بمعانيها ومبانيها، وبخاصة إذا كان يريد أن يبلغ ذلك كتابة، لأنه في الكتابة يكون بعيداً عن القارئ، فهو يرسل له كل ما يود إيصاله كتابة، لذلك لابد له أن يتحرى الدقة والسلامة اللغوية والصرفية والتركيبية، وأن يستعمل الألفاظ الملائمة، والبعيدة عن العامية لكي يتمكن من تحقيق أغراضه، وبالنظر إلى نتائج الجدول يظهر أن نسبة 76.66% من الأساتذة يقولون باستعمال التلميذ للفصحى بين الحين والآخر وهذا راجع لأسباب منها طغيان العامية في البيت والشارع

لأن الطفل ينشأ على لغة فإذا أدخل المدرسة وجد نفسه أمام لغة غير لغة المنشأ، فيظهر عنده تداخل بين فصحى يتعلم بها في المدرسة وعامية يوظفها في البيت والشارع، أما نسبة 6.66% فهي الفئة التي تقول بعدم استعمال أو التزام التلاميذ باللغة الفصحى وخاصة في المواد العلمية وهذا راجع إلى أن العديد من الأساتذة يوظفون عبارات ومفردات عامية أثناء تقديم الدروس بحجة أنها لا تتطلب ذلك، أما نسبة 16.66% فهي الفئة التي تقول بالتزام التلاميذ بالفصحى وهم من درسوا القرآن في المساجد وحفظوا أحكامه، وهي نسبة قليلة جداً.

جدول رقم: 12

يتعلق بالمكان الذي تنجز فيه مواضيع التعبير:

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل ينجز التلاميذ تعابيرهم في القسم أم البيت؟	القسم	25	%83.33
	البيت	5	%16.66
	المجموع	30	%100

تبين النتائج أن معظم الأساتذة يفضلون أن يقوم التلاميذ بإنجاز التعابير في القسم وقد شكلت نسبتهم 83.33% في المقابل تفضل نسبة 16.66% منهم أن ينجز التلميذ موضوعه في البيت، وسنأتي إلى تفصيل الأساليب لاحقاً من خلال الإجابة على السؤال الموالي.

جدول رقم: 13

يرتبط بمدى تأثير مكان الإنجاز على المردود الكتابي:

إن نسبة 83.33% من الأساتذة يرون أن إنجاز التعابير يكون في القسم أنجح، كما أن ثماره تكون حقيقية لأن التلميذ في القسم يكون مراقباً من قبل أستاذه، ولا يتسنى له إحضار إنتاج غيره، فهو بذلك لا يستطيع أن يفلت من مرأى أستاذه وديمومة مراقبته له ومن ثمة ينجز واجبه بمفرده مستعملاً لغته وأسلوبه، وهناك من يرى أن إنجاز التعابير في القسم يبعد المتعلم عن السرقة الأدبية، والنقل المباشر من الكتب والمجلات وغيرها،

التي تعدم شخصيته وتغيب حضوره، إضافة إلى أن التلميذ يكون مع أستاذه الذي يذلل له الصعوبات ويعينه على الفهم أكثر، والأهم من كل هذه التحليلات هو أن المتعلم يكون في إطار وضعية مشكلة توجب عليه التحدي، وتوظيف جل مكتسباته من أجل التصدي لها في فترة معينة ومكان معين من أجل معرفة كفاءته وقدرته على التعبير.

أما الفئة الثانية والتي قدرت نسبتهم 16.66% فترى بأنه من المستحسن ترك فرصة للتلميذ لينجز موضوعه في البيت حتى يتسنى له التركيز أكثر في كتابة موضوعه، وكذلك لتوفر الوقت الكافي للتفكير، والمراجعة والتصحيح والتنظيم الشكلي، ولتعويده على البحث والمواجهة والتفتح، ولتوسيع مداركه أيضاً، وهناك من يرى بأن تحرير الأعمال الكتابية في القسم أو البيت، يتوقف على طبيعة الموضوع من حيث طوله، أو قصره، وكذا الهدف المسطر له.

جدول رقم: 14

يتعلق بمدى محافظة التلاميذ على التصميم:

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يحرص التلاميذ على تصميم الموضوع تصميماً جيداً مستوفياً للعناصر الأساسية (مقدمة، عرض، خاتمـــة)؟	نعم	7	%23.33
	لا	00	%0.00
	أحياناً	23	%76.66
	المجموع	30	%100

يبين رصد النتائج أن نسبة 76.66% من مجموع أفراد عينة البحث، يجمعون على أن التلاميذ أحياناً يصممون مواضيع إنشائية في المستوى، مستوفية لجميع عناصرها من مقدمة وعرض وخاتمة، وأحياناً لا تتوفر هذه العناصر على الإطلاق، وبالكاد يجدون عنصراً من هذه العناصر، في مقابل ذلك نجد نسبة 23.33% من الأساتذة يؤكدون على أن التلاميذ يلتزمون دوماً بإدراج العناصر السابقة مرتبة ومنظمة.

وخلاصة القول أنه "لابد للمقال التعبيري من مقدمة، تكون بداية المعرفة به والممهدة لأفكاره، وعرض هو متنه وصلب موضوعه، تتاح فيه الفرصة للكاتب، أن يكتب بالطريقة التي يراها، وفيه تظهر ثقافته ويتميز أسلوبه وقدرته على التحليل والبسط والإقناع، وأخيراً الخاتمة التي هي ثمرته والنتيجة الطبيعية للمقدمة والعرض، فيها يقدم الكاتب خلاصة الأفكار الرئيسية التي يريد توصيلها إلى القارئ".[1]

جدول رقم: 15

يتعلق بتجنيد المعارف وإدماج المكتسبات وإنشاء موضوع في المستوى:

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
من خلال كتابات التلاميذ، هل يجندون معارفهم ويتمكنون من إدماج مكتسباتهم من أجل إنشاء موضوع في المستوى؟	نعم	3	%10
	لا	2	%6.66
	أحياناً	25	%83.33
	المجموع	30	%100

يتضح من خلال النتائج أن أغلب الأساتذة وبنسبة 83.33% يتفقون على أن معظم التلاميذ أحياناً يتمكنون من إدماج وتجنيد مكتسباتهم، وأحياناً لا يتمكنون من ذلك، فهناك من يوظف جل مكتسباته المناسبة للموضوع، ويتمكن من إدماجها إدماجاً حقيقياً، وهناك من لا ينتبه لذلك إطلاقاً ويعبر عشوائياً، في حين سجلنا نسبة 10% من الأساتذة القائلين بتمكن التلاميذ من تجنيد وإدماج مكتسباتهم، لوعيهم بخاصية الإدماج التي ينبه إليها الأستاذ دائماً أما النسبة المتبقية، فقد مثلت 6.66% من مجموع الأساتذة الذين ينكرون قدرة التلاميذ على تسخير وإدماج معارفهم وكفاءة كل تلميذ ومدى استيعابه وفهمه للدرس.

1 – مجلة علوم اللغة، العدد الثاني، دار غريب، القاهرة، ص ص102-103.

جدول رقم: 16

يبين نوعية الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ:

الأخطاء	التكرار	النسبة المئوية %
إملائية	14	%46.66
حرفية	2	%6.66
نحوية	5	%16.66
معجمية	5	%16.66
شكلية	1	%3.33
أسلوبية	1	%3.33
تركيبية	2	%6.66
المجموع	30	%100

يتضح من خلال الإحصائية أن أغلب الأساتذة يتفقون على كثرة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ أثناء الكتابة، وقد بلغت نسبتهم 46.66% ويرون أن السبب في ذلك هو إهمال الجانب الإملائي في النظام الجديد، وقلة الفرص المتاحة للتلاميذ للكتابة والتعبير وعزوف المتعلمين عن المطالعة الذاتية، وقراءة الكتب وغيرها، وتلي النوع السابق من الأخطاء، الأخطاء النحوية والمعجمية بنفس النسبة 16.66%، ويرجع الأساتذة المستجوبون السبب في ذلك إلى عدم فهم دروس القواعد اللغوية، وعدم التركيز عليها، إضافة إلى قلة مراجعتها، ونقص التدرب على الكتابة الصحيحة، هذا بالنسبة للجانب النحوي، أما الأخطاء المعجمية فيعود سببها إلى ضعف القاموس اللغوي للتلميذ، وقلة اطلاعه على المصادر الثقافية، وسوء استخدامه للألفاظ والمفردات التي بحوزته، حيث أن الكثير من التلاميذ لا يحسنون توظيف ثروتهم اللغوية، ويستعملون مفردات وألفاظ في غير موضعها اللائق بها.

أما بالنسبة للأخطاء الصرفية فقد بلغت 6.66% للسبب المذكور آنفاً في الضعف النحوي، وفي المقابل قدرت نسبة الأخطاء التركيبية 6.66% ويعود السبب في ذلك إلى

إهمال الجانب التركيبي أثناء التخاطب، وفي الأخير سجلنا أقل نسبة من الأخطاء الشكلية والأسلوبية وقد قدرت نسبتها بـــــ3.33%، ويعود السبب في ذلك إلى أن القلة القليلة من المجتمع الجزائري من يهتم بأسلوبه أثناء التعامل مع غيره، مما ينعكس بالسلب على الطفل والمدرسة بصفة خاصة، أما الأخطاء الشكلية والتي غالباً ما تشوه الجانب الجمالي للكتابة وتحول دون تمكن الأستاذ من تصحيح الموضوع تصحيحاً دقيقاً نظراً لكثرة التشطيب وتصغير الكتابة وتضخيمها وغيرها.

وعلى العموم فإن هذه الأخطاء حسب آراء الأساتذة، وبالإضافة إلى ما سبق يعود سببها إلى قلة اطلاعهم، وقلة التحصيل العلمي، وعدم الجدية واللامبالاة أثناء الكتابة، وعدم مراقبة ومراجعة الأعمال نتيجة السرعة في غالب الأحيان، وربما يعود السبب في ذلك أيضاً إلى نوعية الدروس والنصوص المقدمة، إضافة إلى نقص الحصص المخصصة للمعالجة والتقويم، ولعله العامل الأكثر أهمية في كل ذلك.

جدول رقم: 17

يبين ضعف التلاميذ في نشاط التعبيــر

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يعود ضعف التلاميذ في التعبير إلى أسباب عضوية، عقلية، اجتماعية، نفسية، بيئية؟	عضوية	00	%0.00
	عقلية	3	%10
	اجتماعية	10	%33.33
	نفسية	10	%33.33
	بيئية	7	%23.33
	المجموع	30	%100

الملاحظ أن معظم الأساتذة، يجمعون على أن هذه الأسباب إما اجتماعية أو نفسية أو بيئية، وذلك لتقارب النسب بينها، حيث بلغت نسبها 33.33%، 33.33%، 23.33% على التوالي، ذلك أن تأثير البيئة والمجتمع كبيرين على التحصيل العلمي للتلميذ، لأن التلميذ الذي يعاني من الحرمان، الفقر، عدم وفرة الوسائل، عدم ملائمة البيئة الفيزيائية

للدراسة ... لا يمكنه أن يتعلم ويحصل، إلا في بعض الحالات النادرة، وهذا هو الأمر الذي يقف حجر عثرة دون نجاح العملية التعليمية، وهناك من يحصر الأسباب الاجتماعية في انغماس التلميذ في آفات اجتماعية خطيرة، كالمخدرات والتدخين وانحلال الأخلاق، وكل هذه الأسباب تنعكس سلباً على نفسية التلميذ وتقلل من تحصيله العلمي، أما الفئة المتبقية وهي فئة الأساتذة الذين يرجعون ضعف مستوى التلاميذ إلى عوامل عقلية وقد مثلت نسبهم 10% ويرجع سببها إلى ضعف الذكاء والتركيز.

جدول رقم: 18

يظهر مدى تقيد الأستاذ بالموضوعات التي قررها المنهاج التربوي:

يجمع أغلب الأساتذة وبنسبة 100% أنهم يتقيدون بتدريس المضامين التي قررها المنهاج، وعند استفسارهم عما إذا كان هذا التقيد يحد من حرية تصرف الأساتذة حسب ما تقتضيه الحاجة للموضوع المطروح، أجاب بعضهم أنه يجب أن تكون للأستاذ إستراتيجية في تنفيذ أعماله، خاصة أن المواضيع المقترحة ترتبط كثيراً بالواقع، كما أن التقيد يفيد من ناحية الالتزام وتوحيد العمل لدى جميع تلاميذ المستوى، ثم إن أي اختيار آخر يعتبر حد للحرية.

وهناك من يرى عكس ذلك، فهي فعلاً تحد من حرية الأستاذ والتلميذ معاً، وتحول دون الإبداع واكتشاف المواهب، ومنهم من يرى أنه يمكن التصرف مع المستويات الثلاثة الأولى ولكن مع الأقسام النهائية غير ممكن تماماً، والتقيد بما قرره المنهاج أمر لا جدال فيه وهو مسؤولية كبيرة.

جدول رقم: 19

يبين مدى توافق المضامين المقررة مع سن المتعلمين:

يرى كل أفراد العينة وبنسبة 100% ويؤكدون على أن الموضوعات المقترحة على تلاميذ السنة الثانية متوسط مناسبة جداً لسن المتعلمين، لأن فيها من الموضوعات ما يمس

الجوانب العاطفية والوجدانية، وفيها ما يتعلق بوصف الطبيعة ومناظر الجمال، وهو ما يستهوي التلميذ في هذه المرحلة.

جدول رقم: 20

يبين موقف الأساتذة من منهاج السنة الثانية متوسط

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
ما موقفك من منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط من حيث: الأنشطة، أساليب التقويم، مصادر التعلم، البيئة الاجتماعية؟	مناسبة	23	%76.66
	غير مناسبة	03	%10
	دون جواب	04	%13.33
	المجموع	30	%100

إن النتائج المحصل عليها فيما يخص هذا السؤال، تظهر أن الغالبية العظمى من الأساتذة وبنسبة 76.66% يرون أن محتويات منهاج السنة الثانية متوسط قيمة، وهي تعكس ما يجب أن يكون عليه التلميذ من وعي، وفعالية في هذه المرحلة من عمره، وفي ظل الظروف المحيطة والعولمة ومحاولة مسايرة ركب المدارس العالمية، كما نلمس فيها تدرج في المعرفة وكثير من الحداثة، ويذهب بعض الأساتذة إلى أنها مقبولة، ولكن يشتكون من مشكلة النصوص والعشوائية التي تأخذ من هنا وهناك دون توثيقاً، وفي مقابل ذلك نرى نسبة 10% منهم ينكرون مناسبة المنهاج للتلاميذ، حيث يرون أن محتوياته صعبة بعض الشيء وفيه دروس تفوق مستواهم وقدراتهم، وأخرى فارغة، كما أنها مكثفة ومحشوة بالمعلومات إضافة إلى أن أساليب التقويم غير كافية وغير مناسبة.

وما يمكن قوله ومن خلال اطلاعي على المنهاج ومقارنته بالمنهاج القديم، أرى أن محتويات المنهاج الحالي يغلب عليها طابع الجدية والانتقاء، وتعالج مختلف الموضوعات أما الفئة الأخيرة فقد امتنعت عن الإجابة دون سبب يذكر، وقد شكلت نسبتها 13.33% وعند استفساري عن عدم الإجابة أجابوا بأنهم لم يطلعوا على المنهاج، لأنهم لا يدرسون أقسام السنة الثانية متوسط.

جدول رقم: 21

يتعلق بكيفية تصحيح التعبير الكتابي

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل تعتمدون في تصحيح التعبير الكتابي على التصحيح المرمز أو الإشاري؟ وأيهما أكثر فعالية؟	المرمز	18	%60
	الإشاري	09	%30
	دون جواب	03	%10
	المجموع	30	%100

الملاحظ من خلال الجدول أن النسب المحصل عليها تشير إلى أن معظم الأساتذة يميلون إلى إتباع الترميز في تصحيح مواضيع التلاميذ، حيث بلغت نسبتهم 60%، ولعل سبب إتباعهم لهذا النمط من التصحيح حسب آرائهم، في كونه يجعل التلميذ ينتبه إلى نوع الخطأ الذي ارتكبه مما يساعده على تداركه وتصويبه، إضافة إلى الملاحظة التربوية التي يدونها الأستاذ أسفل الورقة، في المقابل قدرت نسبة الأساتذة الذين يعتمدون الإشارة إلى الخطأ فقط بـــــ30%، وهم يرون في ذلك تعويد التلميذ على التخمين في نوع الخطأ، واكتشاف موطنه ثم تصحيحه.

أما نسبة 10% فقد امتنعت عن الإجابة، ربما لعدم تفريقهم بين النوعين السابقين (عدم فهم معنى الإشاري والمرمز)، أو أنهم يكتفون بالتشطيب، وفيما يخص فاعلية كل منهما فهناك من يرى أن الرمز فيه اقتصاداً وربحاً للوقت، خاصة وأن الأستاذ يشتكي حجماً ساعياً ضخماً، وهناك من يرى وجوب تعويد التلاميذ على كلا النوعين.

جدول رقم: 22

يرتبط بطرق تصحيح التعبير الكتابي

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يصحح التعبير الكتابي وفق الطريقة الفردية أم الجماعية؟	الفردية	14	%46.66
	الجماعيـــــــــــة	11	%36.66
	اجتماع الطريقتين	05	%16.66
	المجموع	30	%100

لكي تكون طريقة التصحيح مجدية ومفيدة يتوجب على معلم العربية أن يتبع أحسن الطرق والأساليب، ليجني ثمار جهده وتعبه، والجدول المبين أعلاه يوضح نسب الطرق المتبعة في التصحيح، إذ سجلنا نسبة 46.66% من الأساتذة الذين يلجئون إلى الطريقة الفردية في تصحيح التعبير الكتابي، ولعل السبب في تبنيها هو تدريب التلميذ على عنصري النقد والتقويم الذاتيين، ولكي يتسنى لكل تلميذ الوصول إلى الأخطاء التي وقع فيها، فيقف على نقائصه ويعالجها بمفرده مع أستاذه، في المقابل نجد نسبة 36.66% منهم يفضلون الطريقة الجماعية لأنها تجعل التلميذ فعالاً ومشاركاً، كما أن التصحيح الجماعي يجنب تكرار الخطأ والوقوع فيه، أما الفئة الثالثة فتفضل استعمال الطريقتين، لأن هناك أخطاء جماعية يشير إليها الأستاذ في القسم، بالإضافة إلى أخطاء كل تلميذ ولقد مثلت نسبتهم 13.33%، ومما تجدر الإشارة إليه أن معظم الأساتذة يفضلون الطريقة الجماعية، لأنها الأنسب سواء من حيث الزمن أو من حيث عدد التلاميذ، أما الطريقة الفردية فيهربون منها لأسباب عدة منها: ضيق الوقت، وكثرة عدد التلاميذ، إذ لا يمكن للمعلم أن يجلس مع كل تلميذ على حدى ويبين له أخطاءه وكيفية تصويبها، وعلى الرغم من فائدتها الجليلة إلا أنها صعبة التطبيق في مثل هذه الظروف.

وكخلاصة لما سبق يمكن القول أنه يستحسن للأستاذ أن يكيف بين الطريقتين حسب ما تقتضيه الظروف التعليمية السائدة في وسط المؤسسة التربوية، ولا يجبر نفسه على اتباع طريقة معينة.

جدول رقم: 23

يتعلق بمدى عناية الأستاذ بتصحيح موضوعات التعبير الكتابي

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل تصحح موضوعات التعبير الكتابي بعناية ودقة؟	نعم	14	%46.66
	لا	6	%20
	أحياناً	10	%33.33
	المجموع	30	%100

تبين النتائج أن نسبة 46.66% من الأساتذة، يولون عناية تامة لتصحيح موضوعات التعبير الكتابي، في المقابل قدرت نسبة الأساتذة الذين لا يتمكنون من تصحيح موضوعات التعبير بالدقة المطلوبة 20%، ويعود السبب في ذلك حسب تصريحاتهم إلى اكتظاظ الأقسام، ضخامة الحجم الساعي للأستاذ مع التحضير اليومي للدروس والمذكرات بالإضافة إلى الفروض والاختبارات، فكل هذه الأسباب تحول دون التصحيح الدقيق للموضوعات، أما الفئة الأخيرة والتي بلغت نسبتها 33.33% فهي الفئة التي ترجع دقة التصحيح إلى ظروف العمل والوقت المتاح.

جدول رقم: 24

يتعلق بكيفية تقويم منتوج التلاميذ الكتابي.

يتعلق الأمر هنا بكيفية تقويم إجابات التلاميذ، حيث يقول السادة الأساتذة في هذا الصدد أنه هناك شبكة تقويم خاصة تنص عليها طريقة بنائية التعلم (الكفاءات)، وهي عبارة عن معايير معينة يتم التقويم من خلالها، وهي وجاهة الإنتاج وانسجامه وسلامة اللغة ومعيار الإتقان والإبداع، بالإضافة إلى المنهجية، طريقة التقويم، الاهتمام بالأسلوب واستغلال حصص الفروض، زد على ذلك التركيب والتحليل، مدى التقيد بالموضوع والأساليب المدروسة.

جدول رقم: 25

الاقتراحات الخاصة بهذا الموضوع

هناك مجموعة من الاقتراحات التي أدلى بها السادة الأساتذة والتي من أهمها:

-يجب أن تكون الموضوعات المعروضة على التلاميذ كثيرة ومتنوعة، ويا حبذا لو كانت من اختيار التلاميذ أنفسهم، أو على الأقل يشاركون المدرس في تحديدها حتى تكون لهم الدافعية في الكتابة عنها.

-يجب أن يتخلى المدرس عن خطوة العناصر، تاركاً للتلاميذ حرية تحديد ما يريدون للكتابة فيه، والطريقة التي يكتبون بها.

-يجب على المدرس أن يرشد التلاميذ إلى مجموعة من مصادر المعرفة والمراجع التي يقرؤونها قبل الكتابة في الموضوع أو الموضوعات التي يختارونها، لأن ذلك يعودهم على مهارة القراءة في المراجع.

-تنفيذ المقررات كما وردت في كتاب التلميذ، واتباع المراحل التي يقترحها الكتاب.

-جعل حصة التعبير الكتابي حصة عمل وممارسة وتدريب على ملكة التقنية المعنية ومبادئ بناء النمط المعني.

-يجب على المدرس تدريب التلاميذ على الكتابة وفق معايير واضحة.

6-نتائج الدراسة الميدانية في ضوء التساؤلات والفرضيات:

ختاماً لدراستي يمكنني تقديم أهم النتائج والملخصات المتعلقة بتدريس تقنيات التعبير في مرحلة التعليم المتوسط ومدى اكتساب تلاميذ السنة الثانية متوسط الكفاية اللغوية وتوظيفها، ومن النتائج المتوصل إليها:

-إن محتويات منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط قيمة، وفيها كثير من الجدة والحداثة، وهي تعكس ما يجب أن يكون عليه التلميذ من وعي وفعالية في هذه المرحلة من عمره، في ظل الظروف المحيطة والعولمة، ومحاولة مسايرة ركب المدارس العالمية.

-التعبير الكتابي أهم أغراض الدراسة اللغوية، وهو وإن كان مهارة من مهاراتها، إلا أنه الثمرة والمحصلة النهائية لها، في الوقت الذي تشكل المهارات الأخرى (قراءة، كلام، استماع) روافد تشيد بناؤه وتقوم أركانه، فالقراءة مادة التعبير، والقواعد ضابطة له والنصوص مصدر إثرائه، والإملاء مقوم رسم كلماته، والخط جمال هذا الرسم وبهاؤه.

-للتعبير مكانة كبيرة في مناهجنا التربوية الحالية، بوصفه أداة للتواصل بين الأفراد والمجتمعات ووسيلة للتثقيف والتنمية.

-ضعف كفاية التلاميذ في مهارات الاتصال الشفهي خاصة، مثل الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة باللغة الفصحى، جعل التفاعل مع الدرس يكاد ينعدم.

-هناك من المعلمين من يتبع طريقة واحدة في درس التعبير، تبدأ بالعنوان وتنتهي بالتطبيق، وهذا خطأ، فعلى الأستاذ أن ينوع في طرق تقديمه لهذا النشاط حسب ما تقتضيه الحاجة.

-يعاني بعض التلاميذ من شلل في القواعد النحوية والصرفية، هذا ما يؤثر سلباً على كتاباتهم.

-إسناد دور الإرشاد والتوجيه فقط للأستاذ يقلل كثيراً من شأن العملية التعليمية، لأن التلميذ وحده غير قادر على تسيير الدرس بنفسه، بخاصة في البيئة التي تفتقر للإمكانيات ومع كثرة عدد التلاميذ.

-يجمع أغلب الأساتذة أن تحرير موضوعات التعبير الكتابي خارج القسم يؤدي إلى إعاقة فكر التلميذ وتوقيفه عن الإبداع بسبب الاتكالية الدائمة على غيره، وهذا لدى أغلب التلاميذ.

-وجود التلاميذ بين لغة يتعلمون بها ولهجات يتداولونها، قد شوه لغتهم الفصحى، فانعكس سلباً على اكتساب الملكة اللغوية، وتوظيفها في مادة التعبير.

-ضعف الرصيد اللغوي والمعرفي أثر سلباً على نشاطات اللغة العربية عامة وبخاصة على نشاط التعبير.

-مازال نشاط التعبير عند أغلب الأساتذة يقدم وفق المقاربة بالأهداف والمضامين وليس وفق المقاربة بالكفاءات.

-أغلب التلاميذ يواجهون صعوبة كبيرة في توظيف مكتسباتهم القبلية، رغم فهمهم للدروس.

-عزوف التلاميذ عن المطالعة أثر سلباً على رصيدهم المعرفي واللغوي.

-لا يختلف تدريس مادة التعبير عن الوضعيات الإدماجية والمستهدفة، ولا يوجد اختلاف في صوغ الأسئلة.

-إن اللغة العربية لها خصوصيات، فهي ليست مثل الفرنسية أو الإنجليزية، فأي تطوير أو تحديث لابد أن يكون مدروساً حتى لا نجد أنفسنا بين لغة للتدريس ولغة لقراءة القرآن وإقامة الشعائر الدينية.

خاتمة

خاتمة

نظراً لأهمية مادة التعبير ومساهمته في توظيف التلاميذ للمهارات اللغوية في هذه المرحلة من مراحل التعليم (المتوسط)، يفترض أن التلميذ يكون قادراً على فهم ومناقشة وإنتاج نصوص تنتمي إلى أنماط مختلفة مثل: السرد، الوصف، الحوار...

قراءة نصوص متنوعة قراءة صحيحة بأداء معبر، مدركاً ما تشتمل عليه من معطيات ومطالعة وثائق متنوعة، واستغلال المعلومات الواردة فيها.

فهم الخطاب المنطوق بمختلف أنواعه، والإسهام في المناقشة بتجنيد الموارد اللغوية المناسبة مع الالتزام بآداب الحوار.

وقد أماط البحث اللثام عن واقع تدريس مادة التعبير في متوسطات مدينة بلعايبة بولاية المسيلة والتي تمثل نموذجاً لباقي متوسطات الوطن، وما ارتبط بهذا الواقع من ظواهر أعاقت اكتساب التلاميذ لكل المهارات اللغوية وتوظيفها، ومحاولة النهوض بمستواها اللغوي والمعرفي.

كما عكس من جهة أخرى حقيقة الخطاب التعليمي للغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، حيث أصبح مألوفاً لدى تلاميذ هذه المرحلة توظيف العاميات، وامتد هذا السلوك داخل الأقسام، وبهذا يبتعد التلميذ تدريجياً عن توظيف اللغة الفصحى، وهذا يستدعي معالجة الداء الذي ما فتئ ينخر جسد العربية، قبل استفحاله، لأن قلة الاهتمام بالعربية يؤدي إلى هجر مفرداتها وعباراتها وقد يصل إلى هجر القرآن الكريم بحجة صعوبة ألفاظه وعباراته.

إلى ذلك لابد من توضيح الرؤية لعملية استخدام اللغة في التلقي والإنتاج حتى يتمكن التلاميذ من تحقيق العملية التواصلية بلغة امتازت بالفهم والإفهام.

إزاء ذلك لابد من الشعور بالقلق الإيجابي نحو هذه اللغة التي باتت محاصرة من جميع الجوانب، وأصبح أبناؤها يشعرون بالنقص، وللقضاء على هذا لابد من شحذ الهمم وتقوية العزائم من أجل النهوض بلغة القرآن لأن النهوض بها رسالة وأمانة.

وصدق حافظ إبراهيم عندما قال على لسان اللغة العربية:

أَنَا البَحْرُ فِي أَحْشَائِهِ الدُّرُ كَامِنُ فَهَلْ سَأَلُوا الغَوَاصَ عَنْ صَدَفَاتِي؟

وقد أصاب الأستاذ تمام حسان حينما قال:

-اللغة أخطر الظواهر الاجتماعية الإنسانية على الإطلاق، وكل تقدم اجتماعي كتب له الكمال إنما تم لوجود اللغة.

-اللغة أخطر رابطة تاريخية تربط بين الأجيال المختلفة من الشعب الواحد رباطاً يجعل وحدة هذه الأجيال حقيقة ملموسة على رغم اختلاف العصور.

-اللغة سلاح من أقوى الأسلحة النفسية للسيطرة على الأفكار والأشياء، وما أمر الدعاية بالخطب والإعلانات بالأمر الهين، وقد فطن الأوربيون إلى ذلك منذ زمن بعيد فأنشئوا مدارس لهم في البلاد الأجنبية تعلم لغتهم، فكانت لغتهم أول سلاح من أسلحة السيطرة على البلاد التي استعمروها، لأن اللغة كانت القنطرة التي عبرت عليها المسيحية من عقل الأوربي إلى قلب الإفريقي والآسيوي، كما كان الإسلام من قبل يسير جنباً إلى جنب مع العربية ... إن الرابطة اللغوية أقوى من أي رابطة أخرى. (تمام حسان: مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1989، ص9).

التوصيات:

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة رأيت أن هناك مجموعة من التوصيات لابد من ذكرها علها تجد آذاناً صاغية، وقلوباً واعية بضرورة إعادة النظر في بعض النقائص منها:

1-ينبغي أن يكون للتعبير منهجا واضحا، وأن تؤكد أهدافه على أن التعبير هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، وأنه هو الممارسة الحقيقة لما تعلمه التلاميذ في دروس اللغة الأخرى، كالقواعد والأدب والقراءة وغيرها.

2-لقد قطعت الدول المتقدمة شوطاً كبيراً في التعليم والتدريب على احترام الكلمة منطوقة كانت أو مكتوبة، وعلى التخطيط لها، ولذلك فإن الفرضية الأساسية هناك في معظم الأحوال أن الإنسان صادق فيما يقول أو يكتب إلى أن يثبت العكس، وحتى نعيد للمجتمع ثقته في الفرد، وللفرد ثقته في المجتمع، لابد من تعليم التلميذ وتدريبه على أن يحترم كلمته أولاً، ولن يحدث ذلك إلا إذا دربناه على أن يكون حراً في اختيار ما يقول، وأن يتحمل مسئولية الكلمة، وأن يبحث عنها هو في مصادرها، وأن يناقشها قبل أن يتبناها رأياً منطوقاً أو مكتوباً.

3-إن عملية الكلام أو التحدث (التعبير الشفوي)، ليست حركة بسيطة تحدث فجأة، وإنما هي عملية معقدة، وبالرغم من مظهرها الفجائي إلا أنها تتم في عدة خطوات هي: الاستثارة، والتفكير، والصياغة، والنطق، وكل هذه الخطوات تستلزم تعليم التلميذ وتدريبه عليها بطريقة مخططة ومقصودة.

4-إسناد أمر الإصلاح التربوي والتكوين وبناء المناهج واختيار النصوص إلى أصحاب الاختصاص والأخذ برأي من هم في الميدان، لأن تهميش الأستاذ يعود سلباً على التطبيق.

5-مراعاة التراث الفكري العربي الإسلامي عموما، والبيئة الجزائرية خصوصاً عند القيام بإصلاح المناهج.

6-تخفيض عدد التلاميذ في الأقسام حتى تحقق الكفاية المطلوبة لدى كل التلاميذ أو أغلبهم.

7-ترك فسحة لأستاذ اللغة العربية كي يبدع في اختيار ما يناسب التلاميذ في هذه المرحلة.

8-إعطاء الحرية للتلاميذ في اختيار موضوعات التعبير، وتشجيع المبدعين منهم.

9-إدراج نصوص من القرآن الكريم والحديث الشريف لأن ذلك ينمي رصيد التلميذ اللغوي، ويجعله يطلع على أسرار هذه اللغة المعجزة.

10-يجب الاهتمام بمهارة التعبير الكتابي، لأنها تؤثر على مستقبل الفرد الأكاديمي والمهني وربما الاجتماعي، حيث يصعب على الأفراد الذين لديهم صعوبات في التعبير أن يعبروا عن ذواتهم وأفكارهم، فينبغي الاهتمام به وتحسين هذه المهارة، والتأكيد على عمليات اكتسابها في مدى عمري مبكر، وخلال قابلية قدرات التلميذ العقلية وعملياته المعرفية للتطور والنمو.

11-إن الأمر الذي يجب الإقرار به هو أن التلميذ في هذه المرحلة المقصودة بالدراسة (المتوسط)، لا يزال يعاني ضعفاً إملائياً ونحوياً، والسبب في ذلك راجع إلى ضعف القاعدة من التعليم الابتدائي، لذلك يجب إصلاح هذا الخلل قبل تفشي هذه الظاهرة، بتدخل من المعلم أو الوالدين بإضافة حصص داعمة أو إيجاد حلول أخرى.

12-ضرورة تزويد المؤسسات التربوية بالمكتبات المدرسية، قاعات المطالعة، من أجل الأداء الجيد للمعلم والمتعلم معاً.

13-تشجيع الكتابات الحرة، لأن ذلك يرفع من معنويات التلميذ ويدفعه إلى الكتابة والإبداع، وتشجيعه على المشاركة في إعداد المجلات الحائطية المدرسية، والانخراط في النوادي الأدبية والمكتبات البلدية.

14-تشجيع التلاميذ على البحث في المعاجم والقواميس المتخصصة باللغة العربية لأن القدرة المعجمية تعتبر من الأسس القاعدية في تحقيق اكتساب لغوي وثقافي منسجم كما أن تنميتها تمثل دعامة أساسية لنمو تعلم اللغة، ذلك أن الوحدات المعجمية تبقى دائماً الحجر الأساس لقيام أية عملية تواصلية.

15-لابد من اختيار نصوص القراءة التي تلبي غرض كل الأنشطة الموالية، والتركيز عليها لما تلعبه هذه المهارة في صقل الملكة التعبيرية، وتحسين مستواها الإنتاجي والإبداعي وعلى المعلم أن يعود تلامذته على ضرورة الوعي بقيمة تلك النصوص التي تقدم له واكتشاف ميزاتها وربطها بالنمط المدروس، مع تحويل هذه الميزات إلى قواعد كتابة خاصة والالتزام بها عند محاولة كتابة نصوص أخرى من النمط نفسه، وصولاً إلى كتابة نص يقترب قدر الإمكان من النصوص الأساسية التي تم الانطلاق منها.

16-على المعلم أن يوجه تلامذته إلى ضرورة إخضاع ما اكتسبوه من المدرسة لطابع الوظيفة والنفعية، بممارسته في حياته اليومية، كأن يتعلم التلميذ كيف يكتب طلباً خطياً أو تقريراً، فيتوجه إلى الإدارة المدرسية عند الحاجة -مثلاً مصحوباً بطلب إخراج شهادة مدرسية من تحريره، ونحن نعلم الضعف الذي أصابنا يوماً بتخرج الطالب من الجامعة، ولا يعرف كيف يكتب طلباً خطياً يتقدم به لطلب منصب عمل مثلاً.

17-يجب وضع لوائح للصعوبات اللغوية، الفردية والجماعية، على مستوى القسم، مع تشخيص أسبابه والبحث عن أنسب الطرق لعلاجها، وانتقاء الأسبقيات التعليمية على ضوء نتائج تحليل الأخطاء.

18-بعد اختيار التلاميذ للموضوعات التي يريدون الكتابة عنها، ثم القراءة حولها وجمع أفكار عنها، فإنه يفضل أن يسبق التعبير الشفوي التعبير التحريري، خاصة مع تلاميذ المرحلة المتوسطة، كما يجب أن يفهم التلاميذ فكرتين أساسيتين هما: وظيفة الفقرة في التعبير عن الفكرة الكبرى، ووظيفة الجملة في التعبير عن الفكرة الصغرى.

وفي الختام أقول أن الحديث عن اللغة لعربية ذو شجون، وأن البحث فيها خصب لمن يروم ذلك، **فالعربية لسان ومن تكلم العربية فهو عربي** كما جاء في الحديث الشريف.

وأخيراً أشير إلى أن كل بحث لا يخلو من هفوات وأخطاء، فكل من يعمل يخطئ وهذا من طبيعة البشر، وبعد هذا كله أقول إن كنت وفقت ولو بفكرة موجزة حول البحث فذلك من الله العزيز الحكيم –وهذا مرادنا– أما إن كنت قد أخفقت فذلك من نفسي، وأسأل الله السداد فيما هو مستقبل من الأعمال بإذنه تعالى، وأصلي وأسلم وأبارك على سيدنا محمد أعلم الناس أجمعين، وعلى آله وصحبه، وقد فاز من سلك مسلكهم وانتهج نهجهم واستنار بعلمهم، والحمد لله رب العالمين.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف . المسيلة .

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استبيان حول:

تدريس نشاط التعبير ـ السنة الثانية متوسط أنموذجًا ـ

هذا الاستبيان موجه للسادة أساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط لغرض علمي يتمثل في إجراء بحث حول :تدريس نشاط التعبير وكيفية آدائه ،لذا نرجوا من السادة الكرام أن تسهموا معنا في إنجاز هذا العمل بالإجابة عن الأسئلة ما أمكن ،ولكم منا جزيل الشكر سلفا.

ملاحظة : الرجاء وضع علامة (x) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تختارونها والإدلاء بآرائكم في الإجابات التي تتطلب التعديل .

1 ـ الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2 ـ السن ..... سنة

3 ـ التخصص : .....

4 ـ الصفة : مستخلف ☐ متربص ☐ مثبت ☐

5 ـ ماهي الخطوات التي تتبعها في تدريس مادة التعبير ؟

.....

.....

6 ـ حسب رأيك أي النشاطين يفيد التلميذ أكثر : التعبير الكتابي ☐ التعبيرالشفهي ☐

لماذا ؟

.....

7 ـ هل يساهم التلاميذ في تفعيل نشاط التعبير الكتابي ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8 ـ ماهي العلاقة الموجودة بين نشاط اللغة العربية :الظواهر اللغوية،الإملاء،النصوص والتعبيرالكتابي؟.....

9 ـ هل ترون أن التعبير الكتابي يسهم في تكوين الملكة اللغوية للتلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم ،كيف؟

.....

10 ـ كيف يؤثر عدم استخدام الأستاذ للفصحى داخل غرفة الدراسة في تحصيل التعبير؟

.....

11 ـ هل يلتزم التلاميذ في كتاباتهم باللغة العربية الفصحى؟:

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12 ـ هل ينجز التلاميذ تعابيرهم المكتوبة في : القسم ☐ البيت ☐

13 ـ في رأيكم أي الفرص أنجع وأحسن : القسم ☐ البيت ☐

14 ـ هل يحرص التلاميذ على تصميم الموضوع تصميما جيدا مستوفيا للعناصر الأساسية (مقدمة ،عرض ،خاتمة) ؟: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

15 ـ من خلال كتابات التلاميذ هل يجندون معارفهم ويتمكنون من إدماج مكتسباتهم من إنشاء موضوع المستوى؟: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16 ـ هل الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ بشكل كبير أخطاء ؟

إملائية ☐ صرفية ☐ نحوية ☐ معجمية ☐ شكلية ☐ أسلوبية ☐

تركيبية ☐

إلى ما يعود السبب في ذلك ؟.....

17 ـ هل يعود ضعف التلاميذ في التعبير إلى أسباب ؟

عضوية ☐ عقلية ☐ اجتماعية ☐ نفسية ☐ بيئية ☐

18 ـ هل تتقيدون بتدريس الموضوعات التي قررها المنهاج ؟: نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة نعم ، ألا ترون أن ذلك يحد من حرية التصرف لدى الأستاذ حسب ما تقتضيه الحاجة للموضوع المطروق ؟.....

.....

19 ـ هل الموضوعات المقررة توافق سن المتعلمين ؟ نعم ☐ لا ☐

20 ـ ماموقفك من منهاج السنة الثانية متوسط من حيث :الأنشطة ،أساليب التقويم، مصادر التعليم ،البيئة الاجتماعية ؟

.....

21 ـ هل تتبعون في تصحيح التعبير الكتابي على التصحيح ؟ المرمز ☐ الإشاري ☐

أيهما أكثر فعالية في رأيكم ؟.....

22 ـ هل تتبعون في تصحيح التعبير الكتابي وفق الطريقة :

الفردية ☐ الجماعية ☐

23 ـ أي الطرق أنجع في رأيكم ؟ ولماذا تعتمدون طريقة دون أخرى ؟

.....

24 ـ هل تصحح موضوعات التعبير بعناية ودقة ؟: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

25 ـ كيف تقيمون منتوج التلاميذ الكتابي ؟.....

.....

ـ ماهي الاقتراحات الخاصة بهذا الموضوع ؟

.....

شكرا على مساهمتكم

قائمة المصادر والمراجع

قائمـــة المصادر والمراجع:

القـــــرآن الكريـــــم بروايـــــــة ورش

المصادر والمراجع:

1-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، نقلاً عن مازن الوعر النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التوليدية والنحوية.

2-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000م.

3-أو جيدة علي، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، الجزائر، 2007م.

4-ابن منظور، لسان العرب، مادة درس، دار الصادر، بيروت، لبنان، 2005م، ط4، ج5،6.

5-أنطوان صباح، تعليمية اللغة العربية، ج1، ط1، النهضة العربية، بيروت، 2006م.

6-أحمد السيد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، دار العودة، بيروت، ط1، 1980م.

7-الخميسي زرواق، مفتش التربية والتعليم، الأنيس في فن التدريس، ط1.

8-العربي سليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، دار كوم، ط1، 2006م.

9-أحمد محمد هريدي، أبو بكر عبد العليم، التعبير اللغوي مفرداته وتراكيبه، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، القاهرة.

10-ابن منظور، اللسان، ط1، بيروت، 1997م، دار صادر للطباعة والنشر، مجلد3، مادة: عبر.

11-الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ط3، مصر، 1978م، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج2.

12-أحمد حسين اللقياني، وعلي الجمل، معجم المصطلحات التربوية، المعرفة في المنهاج وطرق التدريس، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 2003م.

13-إميل بديع يعقوب، ميشال عاصي، المعجم المفصل في اللغة والأدب، ط1، مصر، 1987م.

14-أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1429ه، 2008م، ج2.

15-بشير أبرير، تعليمية النصوص، عالم الكتب الحديث، ط1، الجزائر، 2008م.

16-جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط10، 2005م.

17-جميل حمداوي، بيداغوجيا الكفايات والإدماج.

18-حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط3، 2000م.

19-حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، الدار الخلدونية للنشر، الجزائر، 2005م.

20-خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004م.

21-خير الدين هني، تقنيات التدريس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1.

22-خير الدين هني، لماذا ندرس بالأهداف؟، البليدة، الجزائر، 1999م.

23-خليل عبد الفتاح، خليل محمد نصار، فن التعبير الوظيفي، ط1، 1423هـ، 2002م.

24-رمزية غريب، التعلم، مكتبة الأنجلو سكسونية، ط5، 1975م.

25-رشيد آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، منشورات الشهاب، الجزائر، 2005م.

26-رشدي أحمد طعمية، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2004م.

27-ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي، النظرية والتطبيق، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 1420هـ، 2000م.

28-زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية، الشاطبي، مصر، 1999م.

29-زكريا إبراهيم الميلي، التقنيات الحديثة وأثرها في الكليات الشرعية، الجامعة الإسلامية، غزة.

30-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس (المفهوم والتدريب والأداء)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003م.

31-سمير شريف اسنيتية، علم اللغة التعليمي، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، 2008م.

32-سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

33-سيد عبد العال عبد المنعم، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، (د.ت).

34-سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2005م.

35-سلوى محمد أحمد عزازي، تصور مقترح في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي، مصر، 2004م.

36-صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، دار المعارف، ط2، القاهرة، 1993م.

37-صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي، دار العلوم، عنابة، الجزائر، 2003م، (د.ط).

38-طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003م.

39-عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003م.

40-عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2010-2011م، (د.ط).

41-عبد العزيز القومي، أولادنا بين التعليم والتعلم، مجموعة أحاديث، دار الشباب للطباعة، مصر، 1985م.

42-عطاء الله أحمد، أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006م.

43-عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات، منشورات تالة، الجزائر، 2005م.

44-عبد الكريم غريب، ومحمد آيت موحي وآخرون، المدرس والتلاميذ أية علاقة؟ في درسنا اليوم، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1990م.

45-عبد اللطيف بن حسن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار السيرة، ط1، عمان، 2005م.

46-عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ط1، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 1990م.

47-عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، ط1، 1985م.

48-عبد الفتاح حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، مصر.

49-علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، (د.ط)، 2007م.

50-عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي، وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995م.

51-عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط3، 1990م.

52-فتحي الزيات، صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط1، القاهرة، 1998م.

53-فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2000م.

54-فاطمة الزهراء بوكرامة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008م.

55-فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، الدار الخلدونية، الجزائر، 2005م.

56-فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1993م.

57-لخضر زروق، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر، 2003م.

58-محمد آيت موحي وعبد الكريم غريب وآخرون، درسنا اليوم: من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1990م.

59-محمد الطاهر وعلي، الأهداف البيداغوجية وصياغتها، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر، 1999م.

60-محمد ميكسي، ديداكتيك الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003م.

61-محمد لحسن بوبكري وآخرون، المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006-2007م.

62-محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة والتعليم، مطبعة طوب، باريس، الرباط، المغرب، 2007م.

63-محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2002م.

64-محمد الدريج، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003م.

65-محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين، 2003م.

66-محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الرباط، 2000م.

67-محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية، تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2003م.

68-محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007م.

69-مصطفى خليل الكسواني، الميسر في اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008م.

70-محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.

71-محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999م.

72-موسى النبهان، أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 2005م.

73-محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، الجزائر، ط2، 1995م.

المنشورات والمجلات والرسائل الجامعية

74-السعيد مزروع، التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد3، سبتمبر، 2012م.

75-أبو بكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الجزائر، 2006م.

76-بوداود حسين ومحمد داودي، النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفاءات، آمال ومحاذير، مجلة الدراسات، جامعة الأغواط، العدد4، 2006م.

77-كمال فرحاوي، نظام التعليم بالكفايات (ماهيته ومكوناته في المدرسة الجزائرية)، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد6، جوان، 2011م.

78-بدر الدين بن تريدي ورشيد آيت عبد السلام، دليل الأستاذ، اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية.

79-رشيد آيت عبد السلام، الشريف مربعي، دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2004م.

80-سلوى محمد أحمد عزازي، تصور مقترح لمنهج اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه (منشورة)، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، مصر، 2004م.

81-محمد الدريج، الكفايات في التعليم، منشورات رمسيس، سلسلة المعرفة للجميع، العدد16، أكتوبر، 2000م.

82-محمد فتحي عبد الهادي، الاستخدام التربوي والتعليمي للمكتبة المدرسية، (مقال)، المجلة العربية للمعلومات، المجلد18، العدد الأول، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1997م.

83-تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد26، 2012م.

84-وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، 2005م.

85- وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الثانية متوسط، 2004-2005م.

86- وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان، 2013م.

87- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، يوليو، 2004م.

88- وزارة التربية الوطنية، كتاب القراءة، السنة الثالثة متوسط، ط1، الجزائر.

89- وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ للتربية الإسلامية، الجزائر.

90- وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999م.

91- وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، الجزائر، 2004م.

92- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى ابتدائي، اللغة العربية، الجزائر، 2003م.

القواميس والمعاجم

1-الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ط3، مصر، 1978م.

2-إميل بديع يعقوب، المعجم المفصل في اللغة والأدب، ط1، مصر، 1987م.

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات:

شكر وعرفان: .....

إهداء: .....

مقدمـــة .....ب-ز

مدخل: تحديد مصطلحات ومفاهيم البحث 8

الفصل الأول

مراحل التعليم في الجزائر

تمهيـــــد: 23

1-التدريس بالمضامين: 24

2-التدريس بالأهداف: 26

2-1-تعريف الهدف التربوي: 26

2-2-النظرية السلوكية والتدريس بالأهداف: 29

2-3-التخطيط: الهيكلة والتقييم: 30

2-4-تطور الأهداف التربوية: 34

2-5-لماذا تدرس بالأهداف؟ 35

2-6-تصنيف الأهداف: 37

2-7-أهمية الأهداف الإجرائية في بيداغوجيا الأهداف: 40

2-7-1-تعريف الهدف الإجرائي: 40

2-7-2-عناصر الهدف الإجرائي: 43

2-7-3-الانتقادات التي وجهت إلى التدريس بالأهداف: 43

2-7-4-الفرق بين التعليم بواسطة المضامين والتعليم بواسطة الأهداف: 44

3-المقاربة بالكفاءات: 46

3-1-تبني المقاربة بالكفايات: 47

3-2-ماهية الكفاية:..... 49
3-2-1-تعريف المقاربة: 49
3-2-2-الكفاية أو الكفاءة: 50
3-2-3-مفهوم الكفاءة اللسانية:..... 54
3-2-4-مفهوم الكفاءة التعليمية: 55
3-3-مكونات الكفاءة: 57
3-4-خصائص المقاربة بالكفاءات: 60
3-5-أنواع الكفايات: 62
3-6-مستويات الكفاية:..... 63
3-7-طرائق التدريس في المقاربة بالكفاءات:..... 64

الفصل الثاني

نشاط التعبيــر وأنواعه

تمهيد:..... 69
1-ماهية التعبيــر:..... 71
1-1-البعد اللفظي:..... 71
1-2-البعد المعنوي المعرفي:..... 71
2-مفهوم التعبيــر: 73
3-أنواع التعبير:..... 75
3-1-التعبير الوظيفي:..... 75
3-2-التعبير الإبداعي:..... 76
3-2-1-ميزاته:..... 78
3-2-2-مجالاته:..... 78
3-3-التعبيــر الشفوي أو الشفهي:..... 78

3-3-1-صور التعبير الشفوي:..... 79
3-3-2-أهداف تعليمية التعبير الشفهي: 80
3-3-3-موضوعات التعبير الشفوي وسنداته: 82
3-3-4-الأشكال التي يتخذها نشاط التعبير الشفوي: 82
3-3-5-ما ينبغي أن نحرص عليه في حصص التعبير الشفوي: 83
3-3-6-الجوانب التي ينبغي أن يعنى بها في نشاط التعبير الشفوي:..... 83
3-4-التعبير الكتابي أو التحريري:..... 84
3-4-1-صور أو مجالات التعبير الكتابي:..... 86
3-4-2-أهداف تدريس التعبير الكتابي: 87
3-4-3-أهمية تعليمية التعبير الكتابي في مرحلة المتوسط: 90
4-الهدف من تدريس التعبير:..... 91
5-طريقة تدريس نشاط التعبير في مرحلة التعليم المتوسط: 94
5-1-نشاط التعبير الشفوي:..... 94
5-1-1-طريقة تدريس التعبير الشفوي: 96
5-1-2-خطوات تدريس التعبير الشفهي:..... 96
5-1-3-مراحل إنجاز نشاط التعبير الشفوي للسنة الثانية متوسط: 98
5-1-4-حصة التعبير الشفهي وطريقة تناولها:..... 99
5-1-5-نموذج لمذكرة في التعبير الشفهي: 100
5-2-نشاط التعبير الكتابي: 101
5-2-1-خطوات تدريس التعبير التحريري:..... 101
5-2-2-أسباب الضعف في التعبير الكتابي:..... 102
5-2-3-تصحيح التعبير الكتابي:..... 104
5-2-4-نموذج لمذكرة في التعبير الكتابي:..... 105

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية

تمهيـــد:..... 108

1-مجالات الدراسة:..... 109

2-منهج الدراسة:..... 109

3-أدوات جمع البيانات: 111

4-عينة الدراسة:..... 112

5-عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها: 114

5-1-تحليل النتائج:..... 115

6-نتائج الدراسة الميدانية في ضوء التساؤلات والفرضيات:..... 133

خاتمة..... 137

التوصيات:..... 139

الملاحق 143

قائمـــة المصادر والمراجـــــع: 148

تم بحمد الله

ملخص

إهتم الباحثون اللغويون بدراسة اللغة من عدة جوانب، فتبين لهم أن مكمن ضعف التلاميذ في اللغة العربية ليس في كونها نظاما بل في أدائها ألا وهو التعبير.

لذلك تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مهارات التعبير، وهل هذه المهارات تؤدي فعلا إلى تحصيل نشاط التعبير؟

ومن هذا المنطلق جاء بحثي الموسوم بتدريس تقنيات التعبير بين النظري والتطبيقي ودوره في تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط دراسة ميدانية وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات كان من ضمنها:

– ينبغي أن يكون للتعبير منهجا واضحا، وأن تؤكد أهدافه على أن التعبير هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: تدريس – تقنيات – التعبير

Résumé

Les chercheurs de la langue ont étudié la langue en elle-même de tous les côtés, en trouvant que la plupart des élèves ont un problème à s'exprimer en arabe.

Cette étude a pour brait la découverte des efforts pour s'exprimer correctement, donc ses efforts peuvent-ils résoudre le problème de l'expression chez les élèves?

A partir de ce dernier, ma recherche qui s'intéresse les techniques de l'expression écrite et orale entre la théorie et la pratique et son rôle dans l'apprentissage de la langue chez les élèves de 2 eme année moyenne.

En conclusion, cette étude trouve des résultats parmi les quelles, nous devons considérer l'expression orale et écrite sont les premiers facteurs pour l'apprentissage de la langue arabe.

Mots-clés: d'enseignement -Techniques- Expression