وزارة التـعليـم الـعالي والبحث العلمي
جامـعــة المسيلـة

كلية: الآداب واللغات
قسم: اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي: .....
رقم التسجيل ط1: 171735087437
رقم التسجيل ط1: 064057613

تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات
الشعب العلمية من التعليم الثانوي

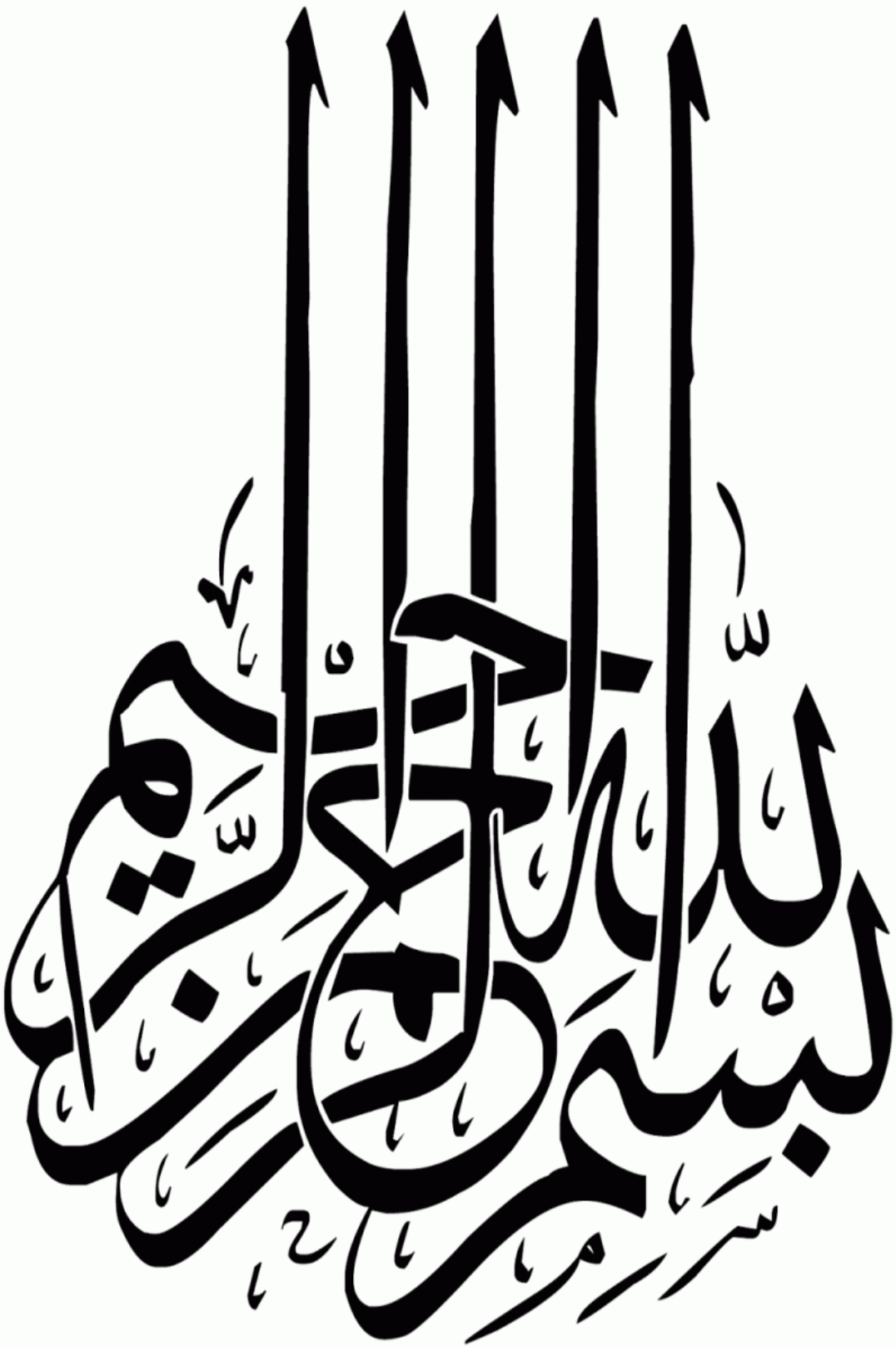
مقدمة لنيل شهادة: مـــاستر.LMD في تخصص لسانيات عامة

إعداد الطالبين:
علاوة عبد الرحمان
يطـــو هشـــام

اللجنة المناقشة

الرقم	الإسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
1	أوكالي نجاح	محاضر أ	المسيلة	رئيسا
2	عبدالحفيظ جوبـــر	محاضر أ	المسيلة	مشرفا ومقررا
3	لبزة المختار	مساعد أ	المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2022/2021


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتــم الصالحات ، والــذي أنار لنا درب العلـــم والمعرفـــة وأعاننا على أداء هذا العمل ووفقنا في إنجاز هذه المذكرة ، فاللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك.

بمقتضى واجب الشكر والعرفان نتقدم بجزيل الشكر والإمتنان للأستاذ جوبر عبد الحفيظ لتفضله بالإشرإف على هذه المذكرة، والذي منحنا من وقته الثمين توجيهات ،نصائح ومساعدات جد قيمة ؛ كان لها الأثر الكبير في إخرإجها بهذا الشكل، جزإه الله خيرا.

كما نتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة ، و أساتذتنا الفضلاء بكلية الآداب واللغات بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، دون أن ننسى الفريق الإدإري بالكلية.

كما لا ننسى أن نشكر الطاقم العامل بثانويات أولاد جلال الذي ساعدنافي الحصـــول على المعلومات الضرورية واللازمة للبحث في إنجاز الدراسة الميدإنية.

الإهداء

إلى من كلل العرق جبينه... و شققت الأيام يديه
إلى من علمني أن الأعمال الكبيرة لا تتم إلا بالصبر والعزيمة والإصرار
أبي حفظه الله لي وأطال الله في عمره ،والبسه ثوب الصحة والعافية
اهديه ثمرة من ثمار نجاحي ، إلى من نذرت عمرها في أداء الرسالة صنعتها من أوراق الصبر ، وطرزتها في ظلام الدهر
على سراج الأمل بلا فتور أو كلل
إليك أمي نور دربي اهدي هذا العمل
إليكم يا من تراقبون تقدمي ونجاحي
و حياتي في الشده والرخاء
إخواني وأخواتي الأعزاء حفظهم الله جميعا
إلى كل أصدقائي .

فهرس المحتويات

المقدمة.....أ
الفصل الأول: من التدريس بالأهداف الى المقاربة بالكفايات 3
المبحث الاول: المقاربة بالكفايات..... 3
المطلب الاول :تبنى المقاربة بالكفايات 3
المطلب الثاني: ماهية الكفاية.....4
أولا: تعريف الكفاية 4
ثانيا :مكونات الكفاية.....6
ثالثا: خصائص المقاربة بالكفاية 7
المطلب الثالث :أنواع الكفايات 8
المطلب الرابع: مستويات الكفاية والأسس النظرية للمقاربة بالكفاية 9
أولا :مستويات الكفاية 9
ثانيا: الأسس النظرية للمقاربة بالكفايات 10
المطلب الخامس: الكفاية في الدراسات اللسانية 14
أولا: نظرية نعوم تشومسكي 14
ثانيا: الكفاية التواصلية 15
المطلب السادس: طرائق التدريس في المقاربة بالكفايات.....19
أولا: الطريقة حلا لمشكلات 19
ثانيا: طريقة المشروع.....20
المبحث الثاني: واقع مادة التعبير في ضوء المقاربة بالكفايات..... 23
المطلب الأول: وظائف اللغة.....23
المطلب الثاني: ماهية التعبير 24
المطلب الثالث: مفهوم التعبير 25
المطلب الرابع: الهدف من تدريس التعبير 26
المبحث الثالث: أنواع التعبير 28
المطلب الأول: التعبير الوظيفي 28
المطلب الثاني: التعبيرالإبداعي.....29
المطلب الثالث: التعبير الشفهي أوالشفوي 29
أولا: مجالات التعبير الشفهي 30
ثانيا: أهداف تدريس التعبير الشفهي 31
المبحث الرابع: التعبير الكتابي 32

فهرس المحتويات

المطلب الأول: مجالات التعبير الكتابي.....33

المطلب الثاني: أهداف تدريس التعبير الكتابي 35

المطلب الثالث: المهارات اللغوية.....38

أولا: مهارة الاستماع 44

ثانيا: مهارة الكلام أو الحديث 47

ثالثا: مهارة القراءة 49

رابعا: مهارة الكتابة 53

الفصل الثاني:الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية 55

تمهيد.....56

المبحث الأول:مجالات ومناهج وبيانات الدراسة.....56

1. مجالات الدراسة.....56

2. منهج الدراسة.....56

3. أدوات جمع البيانات.....57

4 عينة الدراسة.....58

5. عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها.....59

المبحث الثاني: تحليل البيانات وتفسيرها.....59

1- البيانات الخاصة بعينة البحث من تلاميذ الأقسام العلمية.....59

2-البيانات الخاصة بأساتذة اللغة العربية.....75

3- نتائج الدراسة الميدانية في ضوء التساؤلات والفرضيات.....82

الخاتمة.....84

قائمة المصادر والمراجع.....86

الملاحق.....89

ملخص.....96

المقدمة:

منذ أن وهب الله تعالى الإنسان القدرة اللغوية بعد أن علم آدم الأسماء كلها إذ قال جل جلاله في سورة البقرة **الآية 31** "وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ" واللغة تتطور .

وتناولتها الدراسات والأبحاث فتقدمت بصورة واضحة متجاوزة بهذا التقدم حدود الاهتمام باللغة بعينها ومن المعلوم أن ثروة المعرفة الإنسانية تقوم على التأثير والتأثر واللغة إحدى وسائل هذه الثروة المعرفية فهي من مقومات الأمة بها يتحقق التواصل بين البشر لهذا اتخذت ميدانا للدراسات ووضع النظريات منصب اهتمام العلماء بالدرجة الأولى على تعليم وتعلم اللغات وكل ما يمد بصلة إلى هذا الحقل الأمر الذي جعل هذه العملية (التعليم والتعلم) تعرف حركه دائمة ترفض معها الركود والجمود.

ولم تكون اللغة العربية بمعزل عن هذه الدراسات والاهتمامات ربما كانت أكثر اللغات التي حظيت بالاهتمام من طرف أبنائها لأنها لغة الرسالة الخالدة لغة القران الكريم.
تشبعت الدراسات التي تناولت اللغة وحدثت وظائفها وبينت كيفية تعليمها وتعلمها والكلام عن هذه العمليات يعني بالضرورة الحديث عن جوانب كثيرة متداخلة سواء كانت نفسية أو وظيفية أو مادية أو لسانية بالإضافة إلى ضرورة التميز بين التعلم السليقي للغة المنشأ(الأصل) ومجال تعليم وتعلم هذه اللغة في المدرسة حيث يكون المنهج متكاملا محكما يتضمن أهدافا إجرائيا تؤدي إلى ملاحظة وقياس نمو المهارات وتراعي القدرات اللغوية للمتعلم.

ولتحقيق ذلك يشهد التدريس تطويرا مستمرا من طرف القائمين عليه، وشهدت معه المنظومة التربوية في الجزائر ألوانا شتى من البيداغوجيات، كل واحدة تطرح على أساس أنها تصحيح لسابقتها أو أنها الأفضل ، وقد تبنت الجزائر العديد منها مثل بيداغوجية المحتويات او المضامين التي طبقت بعد الاستقلال البيداغوجية الأهداف من سنة 1996 إلى سنة 2005 ثم البيداغوجية الكفايات التي شرع في تطبيقها في مرحله التعليم الثانوي منذ سنة 2005.

والجدير بالذكر أن لكل البيداغوجية من البيداغوجيات الثلاث اسس وخلفيات نظرية تقوم عليها. فقط قامت البيداغوجية الأهداف على أساس النظرية السلوكية، وقامت

البيداغوجية الكفايات على أساس النظرية البنائية، وهي امتداد لبيداغوجية الأهداف لتحقيق ذلك تغيرت المناهج وطرائق التدريس فكانت تصحيح التربوي في الجزائر الذي لم يكن بالحتمي. فقد فرضتها الظروف الحضرية العالمية.

وقد تكون المقاربة بالكفايات من أفضل التي اختارها الغرب في بناء الإنسان المعاصر. وهي البيداغوجية تجنح إلى الطابع العلمي الهدف منها تكوين فرد قادر على توظيف معارفه في الميدان العلمي . والظروف الحضارية تأمل في المتعلم أن يكون قادرا على توظيف مكتسباته في الوضعيات المختلفة الحياة اليومية، إذ النجاح في المدرسة ليس غاية، ولا يعد نجاحا إذا لم يستطع المتعلم أن يوظف معارفه في الواقع العلمي الفعلي .

إن التطورات التي مست المنظومة التربوية في الجزائر اقتضتها التغيرات المحيطة بالمدرسة الجزائرية، وهي تغيرات كان يجب أن تراعي البيئة والتراث الفكري، وخصوصيات اللغة العربية في الجزائر وفي مؤسساتها التعليمية .و هي قوام الفعل التعليمي التعلمي، ولهذا فهي عصب الحياة في المنظومة التربوية، وعلى عاتق أبنائنا تقع مسؤولية النهوض بها، لان المجتمعات تقاس بماذا استجابة نظامها التربوي لمتطلبات العصر مع المحافظة على أصالتها ومقوماتها، ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق تطوير فكر المتعلم وتعهده بالرعاية في مختلف الأطوار التعليمية وفي مختلف الشعوب والتخصصات بوجه عام وفي الشعب العلمية بوجه خاص.

إن تدريس اللغة العربية كغيرها من اللغات تتكامل أنشطتها لتكسب المتعلم (وهو أحد محاور العملية التعليمية التعلمية) القدرة والمهارة على التعبير عن شخصيته، وبالتالي من الصعب عزم نشاط التعبير عن النشاط القواعد النحوية والصرفية أو نشاط النصوص الأدبية أو نشاط البلاغة والعروض أو النقد الأدبي.. قدره المتعلم على الاستيعاب واكتساب المهارات والتحصيل في هذه الأنشطة من التعبير الجيد الرصين.

ولما كان تعبير 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 وقدرة التلميذ على التعبير الجيد وتوظيف مكتسباته المعرفية التي جمعها من إتقانه لباقي الأنشطة تترجم

قدرته على التحصيل وتجسيد هذه المكتسبات في فعل إجراء قابل الملاحظة والقياس وقابل للتقييم والتقويم في الوقت نفسه.

أهداف البحث

- الوقوف عند الصعوبات التي تواجه أساتذة اللغة العربية وآدابها في تطبيق المقاربة بالكفايات .
- معرفة العلاقة بين التعبير والوضعية الإدماجية والوضعية المستهدفة .
- الوقوف على اكتساب وتوظيف تلاميذ الأقسام الأدبية للمهارات اللغوية .
- إبراز أهمية التعبير باعتباره أهم فروع مادة اللغة العربية وغاية جميع الدراسات اللغوية.

وقد قسم البحث إلى:

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

تطرقت فيه إلى مجموعة من المفاهيم والمصطلحات التي قام عليها البحث مثل: التعليمية– البيداغوجيا –الأهداف – التعبير –التدريس – الأداء والمهارة.

الفصل الأول: الموسوم بـ: من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات، 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 انطلاقا من الغايات، وصولا إلى الأهداف الإجرائية ثم تحدثت عن تصنيف الأهداف والأسس التي قامت عليها هذه المقاربة والانتقادات التي وجهت إليها.

بعدها انتقلت إلى الحديث عن المقاربة بالكفايات التي تعد امتدادا للمقاربات والأسباب التي أدت إلى تبنيها، ثم تناولت مكونات الكفاية وأنواعها ومستوياتها مشيرة إلى النظرية البنائية التي تبنت هذه المقارب وفي نهاية الفصل تحدثت عن الكفاية في الدراسات اللسانية، وخصصت الحديث عن نظرية نعوم تشومسكي و الكفاية 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 و أثرهما في تكوين التلميذ.

الفصل الثاني: الموسوم بـ: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية تطرقت إلى الدراسة الميدانية لتعليمية التعبير في ثانويات مدينة أولاد جلال كعينة بحث ميداني من خلال استبيان (ملء الاستمارة) لبعض التلاميذ وأساتذة اللغة العربية لمعرفة طريقة تدريس التعبير والصعوبات المصاحبة لتدريس المادة وهذالمعرفة الصعوبات ومحاولةإعطاء حلول ممكنة للمشكلات .

الفصل الأول: من التدريس بالأهداف الى المقاربة بالكفايات.

المبحث الأول:المقاربة بالكفايات.

المبحث الثاني:واقع مادة التعبير في ضوء المقاربة بالكفايات

المبحث الثالث:أنواع التعبير.

المبحث الرابع: التعبير الكتابي.

الفصل الأول: من التدريس بالأهداف الى المقاربة بالكفايات

المبحث الأول: المقاربة بالكفايات

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

فما المقاربة بالكفايات؟ وما الأسس النظرية التي قامت عليها؟

واعتمدت المقاربة بالأهداف حينا من الزمن، إلا أن هذه البيداغوجيا لم تمنح المتعلم الحرية الكافية لتوظيف مهاراته وقدراته، ولم تعد بيداغوجيا الأهداف تلبي الطلب المتزايد والملح على اليد العاملة التي تملك القدرة والكفاية على توظيف المكتسبات المعرفية في الميدان ، لهذه الأسباب جاءت بيداغوجية المقاربة بالكفايات " لتخرج نظرية التدريس بالأهداف من أزمتها لأنها ظلت ولفترة زمنية أسيرة بعد تقني وإجراءات تراتبية تشتت المعنى، وأما الأنشطة فتحدث فينا حدوثا اليا لا نفكر إلا من خلاله"[1].

المطلب الأول :تبنى المقاربة بالكفايات

إن الكفايات لم تقم على أنقاض المقاربة الأهداف 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 competence في المرجعي(في المقاربة بالكفايات) يقابل المرمى في مكونات المنهاج (بيداغوجية الأهداف) إلا أنالفرق بينهما يكمن في أن الفاعل في المرمى هو المربي في حين أن الفاعل في الكفاية هو المتعلم. وفيما يتعلق بالقدرة capacitéأنها تقابل الأهداف العامة في التصنيف الأول (يقصد منهاج). ومؤشر القدرة Indicateur de capacitè(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 Objectif pedagogique de

[1] محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات ،مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ،2003، ص 24.

comportement(الإجرائي) فلا يوجد اختلاف بينالتنظيم 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 امتدادا أي يمتد خارج أسوار المدرسة حيث يكون المتعلم قادرا على توظيف ما اكتسبه من معارف وخبرات ومهارات في مواقف ووضعيات طارئة.

فأما بيداغوجيا الكفايات فإن اهتمامها ينصب على التغييرات الداخلية للإنجاز وكذلك الأثر الذي يحدثه في نفسية المتعلم وهو ما يضمن امتداد تحقق الهدف إلى ما بعد الحصة الدراسية أو ما بعد المدرسة[2].

المطلب الثاني: ماهية الكفاية

أولا: تعريف الكفاية

الكفاية أو الكفاءة: جاء في لسان العرب لابن منظور في الفعل كفأ، كافأه مكافأة: جازاه. وقولهم مالي به قبل ولا كفاء أي ما لي 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 مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها...وقوله تعالى في سورة الإخلاص "وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ"(الآية 04) أي لم يكن له مثيلا وقول الرسول عليه الصلاة والسلام "المسلمون تتكافأ دماؤهم" قال أبو عبيدة يريد تتساوى في الديات والقصاص.

إلا أن عزيزي عبد السلام يرى أن لفظ كفاءة يقابله باللغة الفرنسية مصطلح Competence ويقول أنها تعني القدرة على إنتاج هذا السلوك أو ذاك، وأن الكلمة لم تكن تشكل جزءا من قاموس علم النفس قبل أن يستعملها تشومسكيN.Chomskyفي سياق الألسنية التكوينية في حين أن لفظ كفاية يقابله مصطلح Efficienceويقول أن الكفاية ليست

[1] محمد الطاهر وعلي، مرجع سبق ذكره ، ص 125

[2] محمد الراجي ،بيداغوجيا الكفايات من اجل الجودة في التربية والتعليم ،طوب بريس، الرباط ،2007،ص 98

القدرة على المعرفة أو مهارة ما أو اتجاها ما بل هي قدرة مركبة تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات..[1]

أما يشير الأستاذ عبد الكريم غريب إلى أن لفظ الكفاية" حديث التداول داخل الحقل التربوي والبيداغوجي، وأنه يرتبط بتصور تربوي جديد يسعى إلى التحسين من جودة فاعلية المتعلمين فمن البديهي أن يكون مفهوم هذا اللفظ مختلفا باختلاف المرجعية المؤسسة له والمعتمدة في تحليله وبنائه..."[2]

وقد أكد الباحثون على وجود ما يزيد مئة(100)تعريف لهذا المصطلح منها:

1. "تعريف **بيرينو Ph. Perren(1980)**:الكفاية هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات.
2. وأما **محمد الدريج (2000)** فيقول:"الكفاية هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة..."[3].

   يركز هذا التعريف على أجرأة المعارف، ويرى صاحبه أنه لا فرق بين المؤسسة التي تنتج سلعة ما وبين الفرد المتعلم ما دامت الغاية واحدة هو الجودة مع اختصار الوقت والجهد.
3. **تعريف رومانفيل وآخرون Romainville et consorts(2001)**:"الكفاية تفيد الإدماج الوظيفي للمعارف، ونتعلم لنعمل savoir faire ونتعلم لنكون savoir être ونتعلم لنكون في المستقبلsavoir devenirبحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات فإن الكفاية تمكنه من التكيف، ومن حل المشاكل كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل"[4].

---

[1] عزيزي عبد السلام ، مرجع سابق ، ص 97،99

عبد الكريم غريب، استراتجيات الكفاية وأساليب تقويم جودة تكوينها ،منشورات عالم التربية، المغرب ، الطبعة الثالثة،2003، ص54،55[2]

[3] محمد الدريج ، مرجع سبق ذكره، ص16

[4] Romainville et all ;l'école démocratiqur,2001 ;p60

ثانيا :مكونات الكفاية

الكفاية لفظ حديث التداول في مجال التربية يرتبط بتصور تربوي جديد غايته التحسين من جودة فاعلية المعلمين والمتعلمين، فتقترح تعلما اندماجيا لا يمكن أن يجزأ، وتجعل من المعارف المدرسية لدى التلميذ أدوات للتفكير كما تجعله يتعلم الملاحظة والتصور والتواصل والتحليل باستغلال معارفه في حل ما يصادفه من مشكلات وتساعده في إنتاج النصوص وفق أنماط مختلفة، وتكون ممارسة هذه الأنشطة السابقة الذكر في وضعيات مختلفة وفي جميع مناحي حياته لأن هذه المقاربة تعتمد على مبدأ(لا يمكن تعلم السباحة خارج حوض السباحة[1]).

وقد ارتبطت عدة مفاهيم بالمفهوم وتداخلت معه بحيث لا يمكن تصور وجود كفاية بمعزل عن هذه المقومات وهي:

1. المهارة Habilite: نتج المهارة عن حالة من التعلم "وهي ما تهيأ من خلال استعدادات وراثية والكفاءات الحركية تعني خصوصا المعرفة الفعلية avoir faire."[2]فالمهارة إذا وسيلة تعلم مرتبطة باستعمال المجال الحركي والمعرفي والوجداني .
2. Capacitéالقدرة:"هي استعداد مكتسب يسمح للفرد بالنجاح في النشاط الجسماني أو المهني كما يمكن أن تكون فطرية تنمي من خلال الخبرة"[3]. الاستعداد Aptitude: هو"القدرة الممكنة أو الأداء المتوقع، والاستعداد كالأداء الكامن وهو نجاح كل نشاط يمكن أن يكون للفرد استعداد لغوي جيد كالقدرة على مخاطبة الجمهور..."[4]
3. الأداء أو الإنجاز Performance: الإنجاز من أهم المفاهيم التي ارتبطت بالكفاية "يعتبر هدفا بيداغوجيا يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي ملاحظ بمعنى أن الإنجاز هو مؤشر القدرة والاستعداد "[5].

---

[1] مختار كمال مراح رأس العين، المقاربة بالكفاءات ،الجزائر ،2005،ص14،

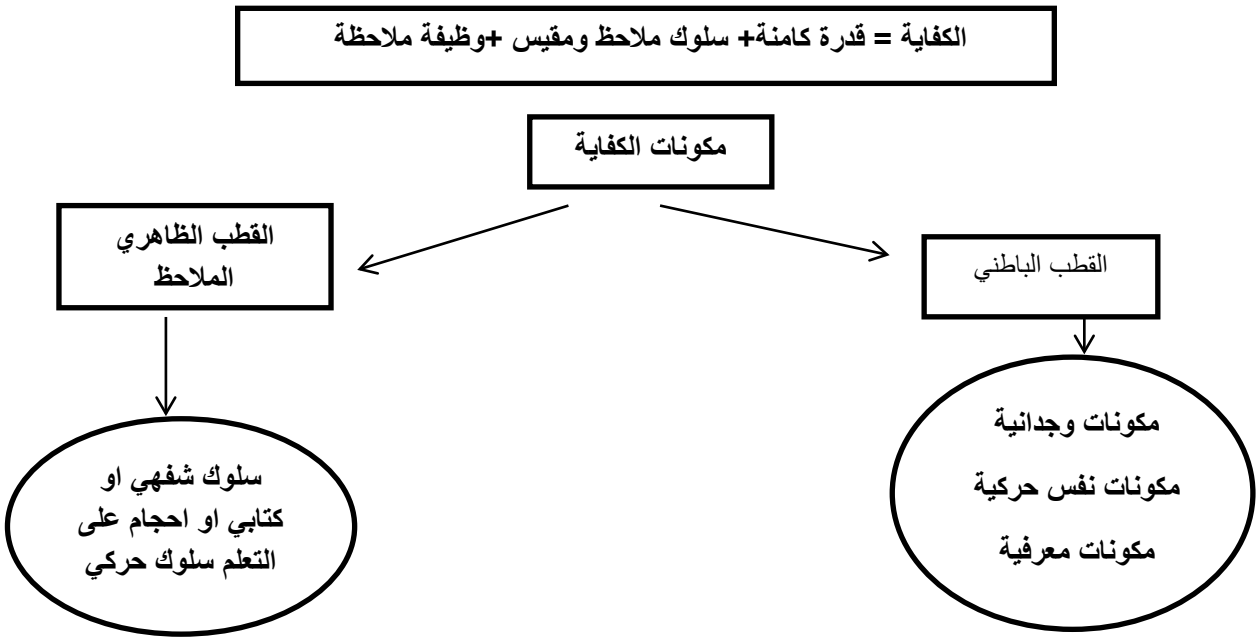
[2] فاطمة الزهراء بوكرمة ، الكفاءة مفاهيم ونظريات ،دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008،ص 30.

[3] نفس المرجع ،ص130 .

[4] نفس المرجع ،ص 132

[5] De landsheereفي فاطمة بوكرامة ،المرجع السابق ،ص 134.

شكل رقم 02 يوضح مكونات الكفاية



ثالثا: خصائص المقاربة بالكفاية

المقاربة بالكفايات مجموعة الممارسات التي تؤخذ كنقطة انطلاق لها وكمحرك للنشاط التربوي المتعلم من أجل بلوغ الهدف, ويرتبط هذا المفهوم في مجال التعليمية بمفاهيم أخرى كالتعليم الوظيفي والكتاب الوظيفي واللغة الوظيفية[1]...، فكان من أهم الخصائص هذه المقاربة:

1.الكفاية إجرائية:بما أن الكفاية تأخذ معناها من العمل والفعل فإنها تسع دائما إلى غاية وهدف ما .

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

3. 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.

[1] عزيز عبد السلام ،المرجع سبق ذكره ،ص149

4. التحويل كل كفاية هي موارد قابلة للتحويل في وضعيات مشابهة .

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

المطلب الثالث :أنواع الكفايات

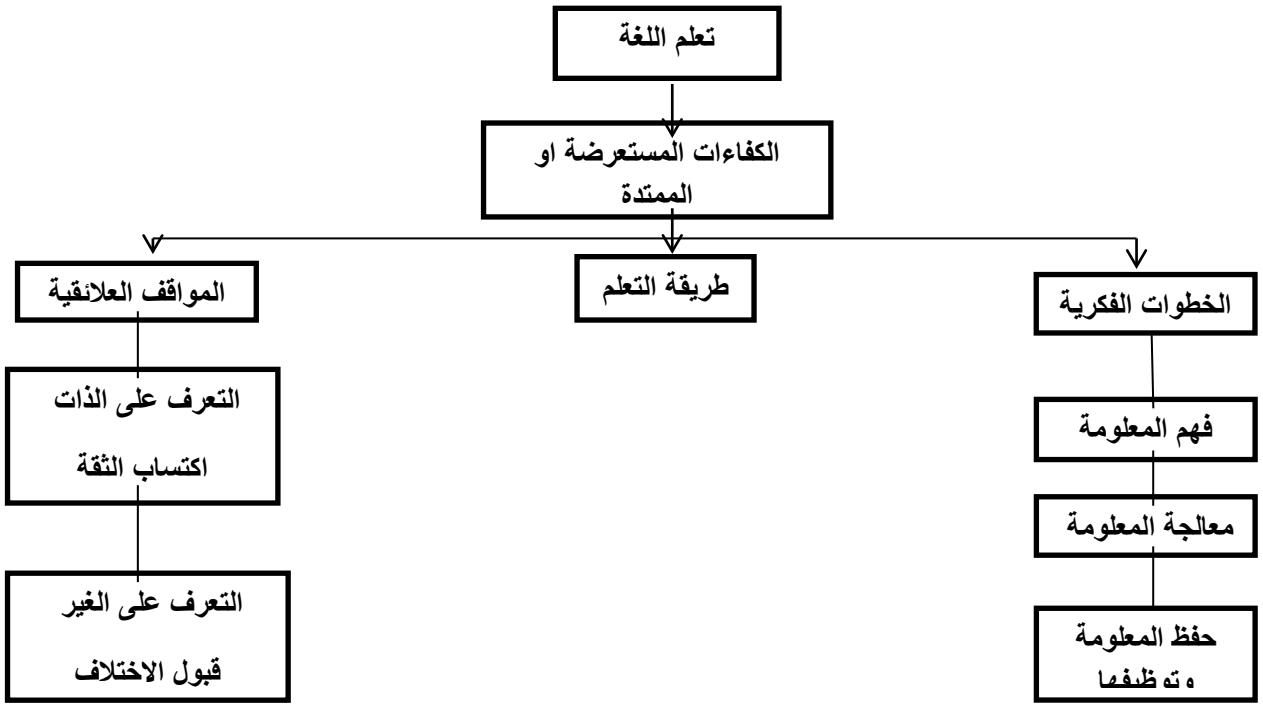
تتعدد الكفايات بتعدد حاجة المجتمع إليها وتستمد حركتها من تطور هذا الأخير ونموه، وفي مجال التعليم نجد نوعين للكفايات:

1. **الكفايات الخاصة:** وترتبط بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد، خاصة لأنها ترتبط بنوع محدد من المهام التي تندرج في إطار مواد دراسية ضمن مجال تربوي أو ميادين معينة للتكوين ومنها :
   أ. **كفايات تواصلية:** تستهدف تحسين القدرات اللغوية المكتسبة وتعميق المعارف اللغوية، وعقلنة علاقة بعضها ببعض بصورة تسهل التواصل وتمكن من اكتشاف الأحاسيس والانفعالات والأفكار الجديدة والإعراب عنها بسهولة ووضوحا.
   ب. **كفاية منهجية** : تستهدف استعمال التقنيات والمهارات المكتسبة ودعمها مع التركيز على التقنيات وقد ذكر محمد الدريج بعض الكفايات الخاصة في مجال اللغة العربية.
   ج. **الكفايات المستعرضة أو الممتدة Competences transversales**: هي التي يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها داخل سياقات جديدة، ومن أمثلة هذه الكفايات [2]:
   - القدرة على التحليل والتركيب
   - القدرة على التقويم الذاتي
   - القدرة على الاندماج في مجموعة عمل واكتساب روح العمل الجماع
   - القدرة على الحوار

[1] العربي اسليماني، الكفايات في التعليم ،مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ،المغرب ،العدد 16،2000،ص33

[2] محمد بوعلاق ،مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات ، قصر الكتاب ،البليدة ، الجزائر ،2004،ص100

شكل رقم 03 يبين تحقيق كفاية ممتدة تتعلق بتعليم اللغة



المرجع: محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفايات، قصر الكتاب، البليدة الجزائر، ص 100

إن ما تطمح إليه الكفاية المستعرضة هو أن يصبح باستطاعة التلميذ توظيف مكتسباته المعرفية في الميادين المختلفة.

الكفايات العامة: ويطلق عليها الكفايات القابلة للتحويل التي تيسر إنجاز عدة مهام[1].

المطلب الرابع: مستويات الكفاية والأسس النظرية للمقاربة بالكفاية

أولا :مستويات الكفاية

للكفاية مستويات إلا أنها ليست ثابتة ولا متفق عليها في مجال التربية والتعليم، لأنها تتركب من المهارات ولا يمكن للمتعلم أن يمتلك الكفاية إلا إذا امتلك المهارات المكونة والمشكلة لها، وذلك عن طريق الممارسة الفعلية، لأن من أهم مميزات الكفاية أنها ختامية، ويرى البعض أن لها ثلاثة مستويات هي :

[1] عبد الكريم غريب ن المرجع سبق ذكره ،ص 60.

1. **الكفاية القاعدية:**وتعبر عن المال المقصودة، المحققة في وحدة تعليمية واحدة (في أسبوعين) أي ما يعادل ست حصص، وتشمل الكفاية القاعدية أهدافا تعليمية تتحقق عن طريق مؤشر الكفاية.
2. **الكفاية المرحلية:**تعبر عن الكفاية المقصودة والمحققة لمرحلة تعليمية أي من خلال كفايات مرحلية مثلا آلية التواصل (إلقاء كلمة، إبداء رأي، علاقات تواصلية مع الزملاء عن طريق الحوار...).
3. **الكفاية الختامية:** أما الكفاية الختامية المندمجة فتكون في نهاية المرحلة[1].ويمثلها (امتحان البكالوريا بالنسبة للتعليم الثانوية) أو(امتحانات نهاية السنة).

جدول(1) يبين مستويات الكفاية ومراحل ظهورها

مستويات الكفاية	مراحل ظهور مستويات الكفاية
مؤشر الكفاية	هدف إجرائي يتخلل حصة من الحصص (اجابات التلاميذ)
حصة الكفاية	الهدف الخاص من كل درس أو حصة من الحصص
كفاية قاعدية	ترتبط بعدد من الحصص أو بوحدة تعليمية أو ملف أو مجال
كفاية مرحلية	تضم مجموعة من الكفايات القاعدية وتظهر شهر آخر الفصل
كفاية ختامية	تضم مجموعة من الكفايات المرحلية وتظهر في آخر السنة أو المرحلة
كفاية ختامية مدمجة	ترتبط بالمنهاج المقرر, تضم مجموعة من الكفايات الختامية لجميع الأنشطة المقررة

المصدر:أوحيدة علي،التدريس الفعال بواسطة الكفاءات ،مطبعة الشهاب،باتنة،الجزائر،2007 ص18

ثانيا: الأسس النظرية للمقاربة بالكفايات

عرفنا أن بيداغوجيا الأهداف انطلقت من معادلة : **مثير** ⟵ **استجابة**، واهتمت بدراسة السلوك الخارجي الذي يصدر عن المتعلم دون أن تنظر إلى سلوكه الداخلي الذي لا يقبل الملاحظة ولا التجربة وبالتالي لا يمكن قياسه، كما ارتبطت بانتشار النظريات السلوكية من ناحية وبالتحولات الاقتصادية والسياسية والفكرية في الدول الغربية من ناحية أخرى.

[1] محمد الصالح حثروبي، **مدخل الى التدريس بالكفاءات** ، دار الهدى للنشر والتوزيع ،عين مليلة ،الجزائر ،2002،ص ص 55،56.

فبعد نجاح هذه الدول في العمل المتسلسل بدأ التفكير في تطبيق الطرائق نفسها على المدرسة، وهكذا وضع كل من بوبيت Bobbit وتيلر Tyler وبلوم Bloom الأسس واللبنات الأولى التدريس بواسطة الأهداف وهو ما جعل الفعل التربوي فعلا تعوديا يحدث آليا دون النظر إلى التفكير والإبداع.

النظرية البنائية أو نظرية بياجي ZJean Piaget (1896 -1980)

سميت النظرية البنائية لأنها ترى أن المعرفة العقلية تبني ولا تعطي مباشرة حيث "ينطلق بياجي من المسلمة القائلة بوجود أساس وراثي من خلاله تبنى المعرفة وتتكون الأطر العقلية، بتفاعل الذات مع المحيط وذلك لغاية ضرورية بيولوجية هي التكيف مع البيئة وتحقيق التوازن بين الذات والمحيط..."[1]

فإذا نظرنا إلى مجال التعليم مثلا فالمتعلم ينطلق من مكتسباته القبلية وهوما يسميه بياجي بالتوازن القديم، ثم يحاول الربط بين المعرفة الجديدة التي يكون بصدد اكتسابها والمعرفة القديمة ،ويبحث عن الرابط بين المعرفتين وفي هذه المحاولة يكون قد توصل إلى الفهم وأدرك ضالته فيعود إلى التوازن بعد الحيرة التي انتابته طيلة فترة الربط بين المرحلتين.

مرحلة التوازن ← اللاتوازن (قلق وحيرة) ← توازن

وما يحدث مع المتعلم يحدث مع أي شخص آخر في مواجهة مشكلة أو وضعية أو يريد بناء مشروع، وفي كل الحالات يكون المسار كالآتي:

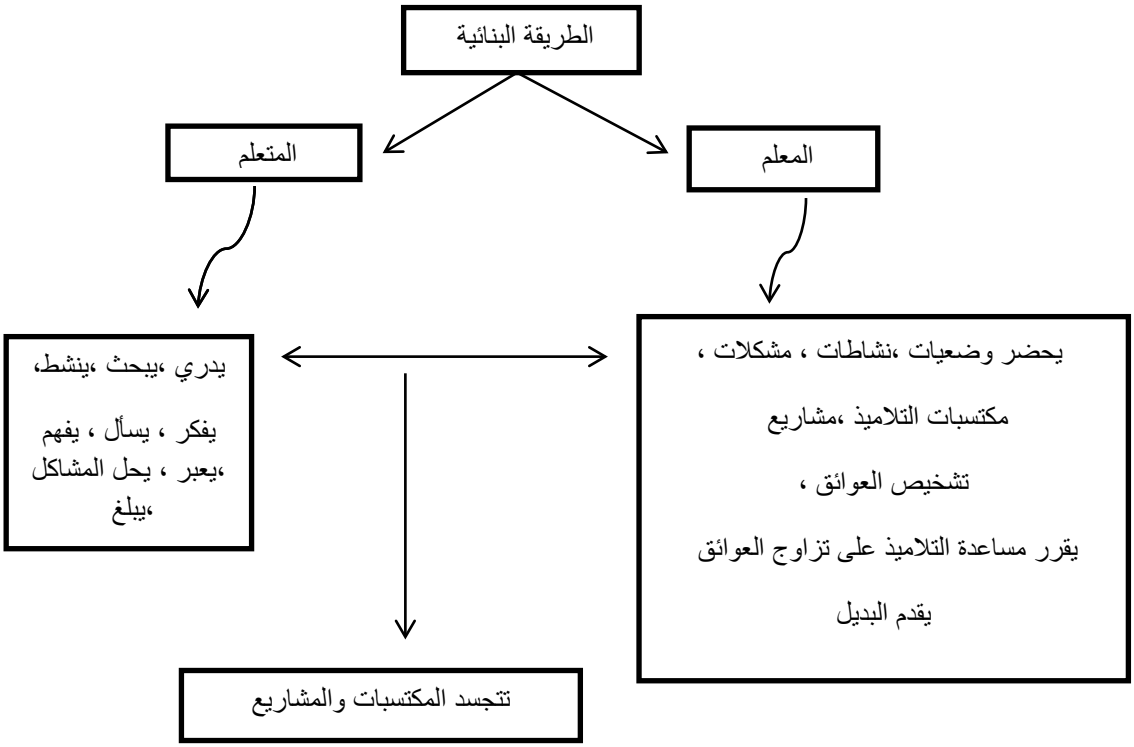
انتباه لوضعية المتعلم ← الحيرة← الرغبة = التعلم

ويكون ذلك بوضع المتعلم أمام "وضعية مشكلة" ثم إثارته ودفعه إلى التفاعل مع الموضوع بطرح الأسئلة (لماذا؟ كيف؟ مارأيك؟)، يلاحظ أجزاء الموضوع باستعمال كل حواسه ثم يقارن ويميز ،

[1] نفس المرجع،ص48.

إن البنائية ترفض أن تكون المعرفة صورة طبق الأصل للواقع الداخلي للفرد كما ميزت بين "المعارف المشفرة savoirs codifies و المعارف connaissances" فالمعارف المشفرة هي الدرايات (المعارفة) الموصوفة داخل البرامج وداخل الكتب المدرسية أو داخل مراجع أخرى.

شكل رقم 04 يبين سير العملية التعليمية وفق النظرية البنائية



المرجع: محمد الراجي ،بيداغوجيا الكفاءات ،طوب بريس ،الرباط،2007 ص 75

استطاع بياجي بسط قضايا هامة في نظريته البنائية منها:

- إن اكتساب اللغة ليس عملية إشراطية بل وظيفية إبداعية وهي ليست قائمة على التقليد دوما.

- إن المعرفة عند الطفل تنشأ من مجموعة أفعال يقوم بها في وسطه، لأن أحداث الوسط هي عوامل تعلم خارجية وهي تمثل مصدرا من مصادر المعرفة وأن الدماغ يحوي من المعرفة أكثر بكثير مما يدخل فيه من الخارج[1].

إن بياجي قد ميز هنا بين الملكة اللغوية والأداء الكلامي، حيث أن الأداء يكون في صورة ملفوظات يكتسبه الطفل من تقليده للأصوات، ، ويرفض بياجي القول بأن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتعزيز المصاحب لما يتلفظ به الطفل في مواقف معينة[2].

فاللغة في نظر بياجي لها جانب فطري وجانب مكتسب، ومن الصعب وضع حدود فاصلة بين الجانبين، فهي تتطور من خلال قوانين متعاقبة لأنها في هذه النظرية تتطور من خلال أنظمة متتابعة وتملك كل منها قوانينها الخاصة التي تتعلق بالوظائف كما أنها تملك تناسقها الخاص... و أن اكتساب اللغة يستعمل بنيات عملية عامة للذكاء... وأنها أداة للمعرفة لا تختلف أساسا عن غيرها من الأدوات الفيزيائية والاجتماعية[3].

إن بناء المعرفة عند بياجي يتكون في آخر مراحل النشاط التعليمي، وهو نشاط متصل الحلقات تسلم كل دورة إلى الدورة التي تليها وكل واحدة تتحول إلى نشاط تفاعلي ينتهي إلى قاعدة من المعرفة تبعث على نشاط من جديد، فالتعلم إذا لا يحدث فجأة بل يحدث نتيجة عوامل كثيرة منها :

1. تغيير في البناء المعرفي.
2. تغيير في النسق الدافعي .
3. تغيير في أهداف الفرد وطموحاته ونسقه القيمي.
4. تغيير في اكتساب القدرات والمهارات.

---

[1] حفيظة تازروتي،اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري ، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003، ص 65

أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 96[2]

[3]Daniel Gaonnac'h :Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère , HatierCredif. Paris : 1987.p p.117-118.

إن المادة المعرفية تكتسب معناها في ضوء خصائص البناء المعرفي للمتعلم والتعلم في نظر الجشطلتية هو ظاهرة معرفية محورها اكتساب المتعلم القدرة على حل المشكلات [1].

إن النظرية البنائية في نظر الباحثين هي من أكثر النظريات تكاملا وشمولا، وقد قسمها جاليجر Gallagher إلى ثلاث مراحل هي:

1. المرحلة الأولى في التطبيق المباشر للنظرية داخل الصفوف الدراسية
2. المرحلة الثانية هي مرحلة الانشغال بالفروق الفردية.
3. المرحلة الثالثة هي مرحلة تطبيق نظرية الموازنة على عمليات التعلم، حيث أصبح لدى المعلم إطار مفيد يمكن من خلاله ملاحظة التلاميذ وهم يقومون بحل المشكلات وكذلك فهم هذه العمليات...

إن نظرية بياجي وعلى الرغم من انتشارها الواسع ووقوفها في وجه مدرسة هارفارد Harvard بزعامة برينر Bruner والمدرسة السلوكية بزعامة سكينر Skinner إلا أنها لم تسلم هي الأخرى من نقائص ولا كانت بمنأى عن الانتقادات، والذين انتقدوها سموا بالبياجيين الجددNeo– Piagetienوقد حاولوا تفادي النقائص التي وقع فيها بياجي حيث استطاع فيشر Fisher وبيب Pipp تعديل مراحل النمو وإعطاء أهمية أكبر للبيئة، وأما باسكول ليون

Pascual – Leone فقد أرجع النمو المعرفي إلى سعة الذاكرة[2].

المطلب الخامس:الكفاية في الدراسات اللسانية

أولا: نظرية نعوم تشومسكيNoam Chomsky (1928)

تتطلق نظرية تشومسكي من رفضه المطلق للنظرية السلوكية التي تعتبر اللغة مجموعة عادات كلامية يكيفها حافز البيئة كما ذكرنا من قبل ومن مسلمة مفادها "أن الإنسان يولد مع خلية تشكل أساسا قدرته على تأليف وتوليف مفردات وجمل مفيدة أصيلة، وهذه المكونات الفطرية متساوية لدى جميع البشر، ولكن نموها يكون حسب تجارب الشخص

[1] محمد مكسي ، المرجع سبق ذكره، ص31

[2]ابوداود حسين ومحمد داودي،المرجع سبق ذكره ، ص ص 113، 115

العاطفية والثقافية والبيئية... اوعلى هذا الأساس يرى أن جميع لغات العالم سواء كانت كتابية أو شفوية تشترك في مجموعة من القواعد والمبادئ النحوية grammaire universelle وهي مسجلة بالدماغ، وهي عنده تشمل قدرتين فطريتين أساسيتينا القدرة على التواصل باستعمال القواعد اللغوية في سياقها الاجتماعي، والقدرة على فهم الأقوال و إنتاجها في وضعيات تواصلية..."

إذا كان بياجي قد ميز بين الملكة اللغوية والأداء الكلامي، فإن تشومسكي قد ميز بين الكفاية اللغوية والانجاز أو الأداء الكلامي performance حيث يكون هذا الانجاز انعكاسا للكفاية اللغوية أي إنه الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين حيث تنتقل الكفاية من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل.

إن الاختلاف بين نظرية تشومسكي ونظرية بلومفيلد وسكينر يكمن في أن الأول نظر إلى دماغ الإنسان على أنه ليس صفحة بيضاء وانصب اهتمامه على الذات المتعلمة التي تملك المعرفة القبلية ولو كانت جزئيا في حين يرى بلومفيلد و سكينر وكل أصحاب النظرية السلوكية أن عقل الإنسان فارغ يملأ فيما بعد أي بعد التعلم (العقل الما بعدي) فتشومسكي يرى أن الطفل يمتلك استعدادا لغويا فطريا وأن الكفاية اللسانية تشير إلى هذا الاستعداد[1].

ثانيا:الكفاية التواصليةCompetence communicative

يرى ديل هيمز Dell Hymes"أن كفاية تشومسكي غير كافية لتطور عملية الضبط الوظيفي للغلا ويتضمن هذا الضبط القدرة على تكييف المنتوجات اللغوية مع الرهانات التواصلية وخصائص السياق..." أي أن الكفاية التواصلية بهذا المفهوم تقترب إلى حد كبير من مفهوم البلاغة عند العرب (معرفة الوصل من الفصل ومطابقة الكلام لمقتضى الحال) وبالتالي يصبح لكل مقام مقال، فإذا كان الهدف من تدريس اللغات تطوير الكفاية التواصلية فإن "هيمز يقترح التمييز بين الكفايات السردية والحوارية والبلاغية والإنتاجية وكفايات التلقي..."[2]

[1] المرجع السابق، ص ص 18،19

[2] نفس المرجع ،ص 19.

ويوافق هيمز تشومسكي في أن الكفاية تدرك على مستوى خصائص الفرد. فالكفاية التواصلية إذا تقوم على معرفة السنن (الاستعمال) ومعرفة استعمال هذه السنن (الاستعمال الفعلية) أي أنه لكي نتواصل لا تكفي معرفة اللغة ولكن علينا أن نعرف كيف نستعمل هذا النظام اللغوي وفق السياق الاجتماعي. وأما صوفي موارن Sophie Moirand فترى أن الكفاية التواصلية تتكون من:[1]

1. المكون اللساني composante linguistique: وهو معرفة القواعد التركيبية والدلالية ومعرفة كيفية استعمالها(تداولية اللغة) وهو ما يعرف بسنن التواصل عند ونداوسون Winddowsan.
2. المكون الخطابي ne composante discursive:هو معرفة أشكال الخطابات وتنظيمها وتشكيلها وفق الوضعيات التواصلية التي تنتج فيها وتؤول.
3. المكون المرجعي Line composante referentielle: معرفة مختلف مجالات التجربة الإنسانية وموجودات العالم والعلاقات القائمة بينها.
4. المكون السوسيوثقافي Une composante socioculturelle: معرفة وامتلاك القواعد الاجتماعية ومعايير التفاعل بين الأفراد والمؤسسات ومعرفة التاريخ الثقافي والحضاري والعلاقات بين المواضيع الاجتماعية ومعرفة كيفية استعمالها.

إن المكونات التي سبق ذكرها تتداخل فيما بينها وتتكامل من أجل تحقيق قدرة المتعلم التواصلية، وانطلاقا من ذلك تتحدد استراتيجيات تعليمية لغوية.

ويرى كل من كنال وسوين canale et Swain أن الكفاية التواصلية تتكون من:[2]

1. الكفاية النحوية: وتتمثل في الألفاظ والمصطلحات والنطق والبنيات النحوية
2. الكفاية السوسيو لسانية: وتتمثل في معرفة قواعد الاستعمال الملائم للغة .
3. الكفاية الخطابية: وتتمثل في انسجام واتساق النصوص والملفوظات .

[1]Sophie Moirand: Enseigner à communiquer en langues étrangères, coll, (f) , Hachette, Paris, 1982.p 200

[2]العربي اسليماني ، المرجع سبق ذكره، ص39.

4. الكفاية الإستراتيجية: وتتمثل في استراتيجيات التواصل اللفظية وغير اللفظية التي يمكن أن تستعمل لسد ثغرة ونقص في المخزون اللغوي.

إن أشكال ومكونات الكفاية التواصلية تتعدد وتختلف تسميتها من باحث إلى آخر، الأمر الذي يطرح مشكل المصطلح من جديد، إلا أن هذه الكفايات وعلى اختلاف المصطلحات لا تخرج عن كونها كفاية ثقافية اجتماعية وهي التي عبر عنها الجاحظ بقوله:

"لكل ضرب من الحديث ضرب من اللفظ، ولكل نوع من المعاني ضرب من الأسماء، فالسخيف للسخيف، والخفيف للخفيف، والجزل للجزل، والإفصاح في موضع الإفصاح..."

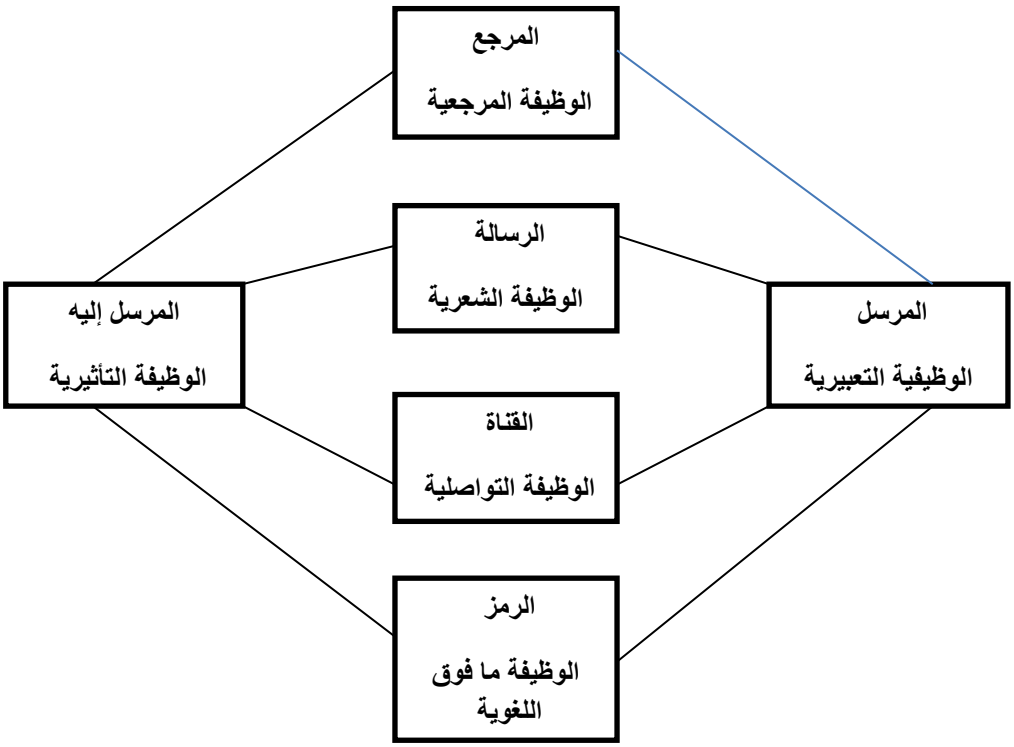
في حين ساهم رومان جاكبسونR. Jakobson في إبراز وظائف اللغة أثناء الخطاب، مركزا على عناصر التواصل ومؤكدا على أن وظائف اللغة تتفق ووسائل أو عناصر التواصل وهي:

- ❖ الوظيفة المرجعية: أي أن اللغة تصلح للإخبار عن وضعية وتصورها وتشرح معطياتها... سواء تعلق الأمر بالعالم الداخلي أو بالعالم الخارجي. وسيلتها التواصلية (المرجع)
- ❖ الوظيفة التعبيرية: الرسالة تعبر تعبيرا مباشرا عن ردود الفعل الشعورية والعاطفية للمتكلم في مواجهة الوضعية أو السياق كالخوف، الألم، الفرح.. و تكون الوسائل الأسلوبية المستعملة (التقديم والتأخير، التعجب...) ؛ وسيلتها التواصلية (المرسل/ الباعث).
- ❖ الوظيفة الانفعالية: موجهة نحو المرسل إليه أي متلقي الرسالة وتكثر فيها أساليب النداء، المناجاة، الأمر... وسيلتها التواصلية (المرسل إليه /المتلقي).
- ❖ الوظيفة التواصلية: هي الأساليب التي يستعملها المتكلم من أجل تحقيق عملية التواصل ويستمر بينه وبين المخاطب حتى لا يفتر إصغاء المستمع ولا تقطع الأصوات الخارجية، هذا التواصل ويسمى أيضا الوظيفة اللغوية كأن يتلفظ المتكلم بلفظة "ألو" في الهاتف أو "أليس كذلك ؟ ألا ترى؟" هذه العبارات تتوسط الكلام. وسيلتها التواصلية (القناة)[1].

[1] Voir : E. Benveniste, Problème de linguistique générale, ed :Galimar, Paris. P130 et suite

- ❖ الوظيفة ما فوق اللغوية: تركز فيها الرسالة على الرمز أو الشفرة Codeوتشرح مظهرا من وظائفها فإذا رجعنا إلى القواميس أو الاصطلاحات العلمية للنحو مثلا وللسانيات نجد بعض الكلمات المساعدة (اسم، فعل، مص أي مصدر..) وسيلته التواصلية (الرمز).
- ❖ الوظيفة الشعرية أو الفنية: تؤخذ كأداة للتأمل والتفكير عندما تصبح الرسالة إبداعا فنيا يكون الاستماع إليها أو قراءتها متعة فنية، شرط أن تتجاوز عصرها وتفرض نفسها. وسيلتها التواصلية (الرسالة).[1]

الشكل رقم: 05 يوضح وسائل التواصل و وظائف اللغة عند جاكبسون



المرجع:محمد أولحاج،ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2001، ص17.

[1] المرجع السابق ، ص130

لقد استفاد حقل التعليم من الدراسات التي سبق ذكرها واعتبرت المادة التعليمية حقيقة اجتماعية لا يمكن عزلها عن المخاطبين والمخاطبين ولا عن المواقف الكلامية، والقواعد المتعارف عليها داخل المجتمع، وهذا يستلزم تعليم اللغة انطلاقا من رصيد المجتمع الثقافي.

المطلب السادس:طرائق التدريس في المقاربة بالكفايات

إن الطريقة المثلى في نظر الباحثين التي تبني لنا رجل الغد بكل المقاييس والمواصفات المطلوبة هي التي تعطي الفرصة للفرد كي يساهم في حل المشكلات وإنجاز المشاريع

أولا: الطريقة حل المشكلاتResolution de problemes :

حدد لوبوترف Le Boterf عوامل إنتاج الكفاية وهي:

- معرفة الفعلsavoir–agirوتفترض مزاوجة وتعبئة أو تفعيل mobiliser المواد الملائمة
  (معارف، مهارات).
- الرغبة في الفعلvouloir–agirوهي تحيل على مبدأ التحفيز والانخراط الفردي في الموضوع .
- القدرة على الفعلpouvoir–agir وتحيل على وجود سياق تنظيم العمل والظروف الاجتماعية التي تجعل من الممكن تحمل المسؤولية، ومجابهة الصعاب من طرف الفرد [1].

إن الباحث عندما يتحدث عن معرفة الفعل، والتعبئة والرغبة في الفعل، والقدرة على الفعل يضع المتعلم أمام وضعية مشكلة situation probleme والاهتمام بتعليم التلاميذ المهارة والقدرة على حل المشكلات إنما من أجل تدريبهم على التفكير والاستدلال المنطقي، وتوظيف مكتسباته القبلية وعندما ينجح المتعلم في حل المشكلات التي تكون إما "مبنية construitsوإما تلقائية spontanes وإما محدثة suscites" فإن هذا يكسبه الثقة بالنفس لأننا نضع التلميذ أمام وضعية معقدة تتطلب منه إدماج مكتسباته واستثمارها بأسلوب منطقي يساعده على إيجاد الحل المناسب لها .[2].

[1]محمد بوعلاق : مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة الجزائر، 2004، ص37.

[2] العربي اسليماني، المرجع سبق ذكره ،ص 65

ثانيا:طريقة المشروعProjet:هو "سلوك إنساني يفترض القدرة على استحضار الغائب (ما ليس حاضرا الآن) و تخيل الزمن القادم (تصور المستقبل) من خلال إنشاء سلسلة من الأعمال والأحداث الممكنة والمنتظمة بشكل قبلي ومسبق، إنه سلوك إنساني يفترض أسلوبا في التفكير والعمل..." وتقوم طريقة المشروع على مشاركة كل فرد من أعضاء المجموعة، كل حسب قدرته و كفاءته على إنجاز العمل الجماعي[1].

فجون ديوي الأمريكي هو من بنى جون طريقة عمله على ثلاثة مبادئ تبرر قناعته هي:[2]

1. لكي يتعلم التلاميذ يتعين عليهم العمل وإنتاج شيء ما.
2. على كل التلاميذ أن يتعلموا حل المشكلات التي تصادفهم في حياتهم، وبالتالي يتعلمون كيف يفكرون.

يتميز المشروع بخصائص تجعل المتعلم يدرك تمام الإدراك فائدة الموارد والمعارف المقترحة عليه، ليس في الوقت الحاضر فقط وإنما فائدتها مستقبلا أيضا، من هذه الخصائص:

- علاقته بالواقع الفعلي لأنه ينطلق من حاجة أو حادثة أو ظاهرة.
- يتضمن إنتاجا موجها إلى الغير.
- يسمح للمتعلم باستخدام مختلف أشكال التعبير.

كما يتميز بالصرامة حيث ينمي الاستقلالية والاعتماد على النفس وللمشروع وظائف عديدة (ذكرت من قبل)، ولكي ينجح المشروع لا بد أن تتفاعل عدة عناصر وعدة أقطاب هي:[3]

- القطب العقلي المعرفي: حيث أن المشروع يسمح باكتساب المعارف والكفايات .
- القطب الديداكتيكي: حيث تسترجع المعارف والكفايات والمهارات التي اكتسبها التلميذ أثناء تنفيذ المشروع.
- القطب الاجتماعي: يأخذ المشروع بعين الاعتبار الواقع الذي يعيشه التلميذ بسلبياته وإيجابياته.
- القطب الوجداني: يربط المشروع بين الرغبة والدافعية والمنفعة في إنجاز شيء ما .

[1] المرجع نفسه ، ص 66

[2] محمد الطاهر وعلي ، المرجع سبق ذكره، ص45.

[3] المرجع السابق ، ص 48

جدول2 المقارنة بين نماذج التدريس

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 العلم . -عدم مساعدة المعلم في اختيار إستراتيجية التعليم والتعلم . - الصعوبة في اختيار وسائل التقويم والاعتماد على التقليدية منها .	• المزايا : - وضع المتعلم في مركز فعل التعلم والتعليم . - تجسيد الأهداف في شكل سلوكيات قابلة للملاحظة. - تمكين المعلم من حصر الأهداف والأغراض بكيفية أفضل . - تسهيل اختيار الأنشطة والوسائل التي يجب استغلالها . - تمكين المتعلم من معرفة وجهته، وما ينتظر منه. - تحديد معايير واضحة لتقييم نشاط المتعلم مع سهولة اختيار الأدوات . • النقائص: - صعوبة صياغة كل الأهداف - تفتيت وتجزئة الأهداف . - الاهتمام أكثر بالجانب المعرفي. - النقص في التنسيق بين المواد. - خطورة مكننة التربية . - تقليص مبادرة كل من المتعلم والمعلم .	• المزايا : - وضع المتعلم في مركز التعليم والتعلم . - التوجه نحو أنشطة ذات دلالة بالنسبة للتلميذ . - الاهتمام بوضعيات إدماجية تحفيزية. - ضمان تحقيق الأهداف العامة وغايات التربية . - تجنيد مجموعة من المكتسبات المدمجة وليست المتراكمة. - التمييز ببعد اجتماعي بإعداد الفرد الى الحياة . • النقائص : - الاهتمام أكثر بوضعيات براغماتية (نفعية). - التوجه نحو احترافية فعل التعليم التعلم . - الصعوبة في مقيسة التقويم. - تعذر بناء وضعيات تعليمية مناسبة من حيث الدلالة في كل الأنشطة التربوية.

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

الخاتمة:

بعد مضي سبع سنوات على تطبيق المقاربة بالأهداف، لوحظ أن هذه البيداغوجية لم تأت ثمارها يانعة كما كان متوقعا فبات لزاما تغيير المناهج حتى تتماشى والتطور التكنولوجي الهائل الذي اكتسح العالم حتى لا تبقى الجزائر خارج خط التماس تتفرج على ما يحدث في العالم كان لا بد من تجويد العملية التعليمية التعلمية من أجل رفع المردود التربوي، ودفع المتعلمين إلى ولوج عالم الاكتشاف والبحث والتحليل والتعليل واكتساب المهارات والكفايات التي تؤهلهم لذلك فتبنت الجزائر من أجل تحقيق ذلك المقاربة بالكفايات كأساس لبناء مناهج تعليمية جديدة تأخذ بعين الاعتبار تكوين الفرد الكفء الذي يعتمد عليه في رفع التحدي وبناء وطن الغد من أساتذة وتلاميذ.

تلاميذ يتميزون بالجدية والمواظبة، يعطون للغة حقها من الاحترام والتبجيل والاهتمام، يعرفون كيف يكتسبون المهارات اللغوية ويوظفونها، ويكونون خير خلف لخير سلف وأساتذة كما قال عنهم الدكتور جابر عبد الحميد جابر:

مدرسون مسؤولون عن التلاميذ وعن تعلمهم، يعرفون الموضوعات و المواد الدراسية التي يدرسونها وكيف يقدمونها للتلاميذ، مسؤولون عن مراقبة التلاميذ، مؤهلون يعرفون كيف تخلق المواقف التي تلائم ميول التلاميذ، مدرسون المشورة ديدنهم والبحث عن المعرفة والنهل منها غايتهم، يعرفون كيف يتعلمون من الخبرة ويفكرون تفكيرا سليما، مدرسون كأعضاء من مجتمعات التعلم فهل استطاعت المقاربة بالكفايات الأخذ بيد الأساتذة والتلاميذ، وتفادي النقائص التي صادفتهم في التدريس بالأهداف؟ ثم ما مدى جدية تطبيق هذه المقاربة وترجمتها في مادة التعبير؟.

المبحث الثاني:واقع مادة التعبير في ضوء المقاربة بالكفايات.

المطلب الأول: وظائف اللغة

يجمع الباحثون على أن اللغة العربية لغة واسعة في بعديها الزمني و المكاني وقد تراكم في حاضرها القديم والحديث، فقد سعى غيرنا إلى تحديد ما يريدون في ضوء هدف واضح يرمي إلى إيجاز الطريق على المتعلم في الوصول إلى الهدف من اللغة وهو تحقيق التواصل بأقل ما يمكن تعلمه من قواعد هذه اللغة وأساليبها ومفرداتها دون الحاجة إلى استعمال المهجور منها[1].

لم يقتصر البحث على القدماء فحسب بل هناك من الباحثين اللسانيين المحدثين الذين تناولوا وظائف اللغة بالدراسة والبحث منهم (جاكبسون jacobson) الذي كان منطلقه في تحديد وظائف اللغة الارتكاز على العناصر المكونة لعملية الاتصال، فجاءت في ستة عناصر هي:

1. المرسل ويمثل الطرف الأول (الباعث).
2. المرسل إليه ويمثل الطرف الثاني (المستقبل).
3. المرجع ويمثل المحتوى الذي تشير إليه.
4. القناة وهي ما يسمح بنقل الرسالة من المرسل إلى المرسل إليه.
5. السنن وهو مجموع العلامة التي تتشكل منها الرسالة وكذلك نظام تأليفها التركيبي وشرطها أن تكون مشتركة ليفهمها طرفا الرسالة .
6. وأخيرا الرسالة..[2]

حيث حصر معظم اللسانيون المعاصرون وظائف اللغة في :[3]

[1] اسماعيل أحمد عمايرة، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2001،ص 39.

[2] ابن سنان الخفاجي سر الفصاحة ،عبد الهادي ظافر الشهري ،استراتيجيات الخطاب- مقاربة لغوية تداولية- دار الكاتب الجديد المتحدة بيروت ، لبنان ن 2004ص12

[3] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة ،أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،الأردن ،الطبعة 2007،2،ص ص39،40

1. الوظيفة الاجتماعية: وتكون عن طريق اتصال الأفراد فيما بينهم للتعبير عن آرائهم المختلفة سياسية كانت أو دينية أو اقتصادية... إضافة إلى التعبير عن الأفكار والعواطف .
2. الحفاظ على الهوية الثقافية والتراث: حيث تستعمل اللغة كوسيلة لحفظ تراث الأمة ونقله منجيل إلى جيل عن طريق المدونات.
3. الوظيفة النفسية الجمالية: حيث أن اللغة وسيلة من وسائل تصوير المشاعر ونقل العواطف،بها نقلت الآثار الأدبية.
4. الإقناع: إن اللغة تستعمل في الإعلانات والدعاية السياسية والدعايات التجاري وقد عدت هذه الوظيفة من أخطر الوظائف.

فإن "الإنسان سواء كان ملقيا أو متلقيا، كاتبا أو قارئا لابد أن يمتلك باقتدار المهارات الرئيسية الأربع اللغة القراءة والكتابة والاستماع والحديث، وذلك حتى يتحقق هذا الأمر"[1].

المطلب الثاني: ماهية التعبير

يعد التعبير من أهم النشاطات الدراسية و "إتقانه هو الغاية في حد ذاتها وإن كان فرعا من فروع اللغة، إلا أنه الثمرة والمحصلة النهائية لها في الوقت الذي تشكل الفروع الأخرى سواقي وروافد ، فهو نشاط يتخطى حدود الزمان والمكان ، بعداه متلازمان لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر لأن بناءه يتحقق بهما معا:

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.
2. البعد المعنوي المعرفي: ويعني به المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني والخبرات التي يحصل عليها الإنسان عن طريق قراءاته الواعية ، الأمر الذي يدعو المدرسين إلى إيلاء القراءة والمطالعة كل الاهتمام، والأخذ بالشعار القائل "القراءة قبل البدء في الكتابة"[2].

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة ، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر العربي ، الأردن ،1999، ص281

[2] نفس المرجع ،ص 283،281

المطلب الثالث:مفهوم التعبير

جاء في لسان العرب لابن منظور(مادة عبر): عبر الرؤيا، يعبر عبرا وعبارة وعبرا فسرها، وأخبر بما يؤول إليه أمرها وفي القرآن الكريم "**إن كُنتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ** " (سورة يوسف الآية 43) ولم يخرج الآخرون عن هذا المعني.

وأما لفظ الإنشاء فيعني التعبير أيضا. فمن الفعل أنشأ ينشئ والاسم النشأة و النشاءة بالمد، والإنشاء بمعنى إيجاد الشيء وترتيبه، وقد وردت في آيات كثيرة منها: قوله تعالي:

"قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۖ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ" (سورة الملك الآية 23) ، أي خلقكم ولم تكونوا شيئا مذكورا. ونقول أنشأ فلان الكلام أو الحديث بمعنى وضعه، والإنشاء كعلم يتناول صناعة الكتابة ومنه يصبح الأعشى في صناعة الإنشاء للقلقشندي[1].

التعبير لفظا: هو "الإبانة والإفصاح عما يختلج في نفس الإنسان من أفكار ومشاعر وهذه الأفكار والمشاعر تكون مفهومة لدى الآخرين"[2].

التعبير اصطلاحا: " هو العمل المدرسي المنهجي، الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره و مشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته شفاها وكتابة، بلغة سليمة وفق نسق فكري معين[3].

أو هو" تدفق الكلام على المتكلم، أو قلم الكاتب، فيصور ما يحس به أو ما يفكر فيه أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه. التعبير إطار حواشيه خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها والمعارف المختلفة. فالتعبير وسيلة من وسائل التفاهم، وعرض الأفكار والمشاعر، علاقته بالمقروء خاصة، وباللغة عامة علاقة عضوية بحيث يمكن أن نعد كل أدب تعبيرا

[1] الشريف قصار، تقنيات التعبير الكتابي والشفوي، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ج 2 ، 1990، ص 7.

[2] طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي ،اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2005، ص 13.

[3] سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ،طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير –بين النظرية والتطبيق ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن ، 2004، ص 77.

وليس كل تعبير أدب فالإنسان يوظف مخزونه اللغوي الذي اكتسبه من خلال قراءاته الكثيرة واطلاعه الواسع التصوير ما يحس به ويرغب في إيصاله إلى الآخرين كتابة أو تحدثا[1].

المطلب الرابع:الهدف من تدريس التعبير

إن التعبير "ليس فرعا لغويا معزولا عن باقي فروع اللغة بل متشابك ومتداخل في مهاراته اللغوية مع 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 استماعا وتحدثا 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 المدارس الثانوية هي إتقان التعبير.

ولكي يكون التدريب جاريا على أصول اللغة ينبغي أن يقف التلميذ على قواعد النحو والإملاء والبلاغة، وهنا يبرز دور المدرس في الربط بينها ربطا محكما قويا لأن اللغة وحدة لا تتجزأ، ومن هنا تأتي ضرورة إتقان فروع اللغة العربية الأخرى لا لذاتها وإنما كأداة للتعبير السليم والقراءة الصحيحة والفهم والإدراك[3].

فالغرض الأساس من تدريس اللغة العربية في المدارس الثانوية هو إتقان التلاميذ التعبير باعتباره أداة التفاهم ومعيار الفهم وذلك بتضافر فروع اللغة الأخرى، ومتى وعى التلميذ لغته وأدرك معجزتها وفهم دقائقها ومراميها كان اتصاله بمحيطه ذا فائدة كبيرة.

إن أهداف التعبير بشقيه في المرحلة الثانوية كثيرة منها :

1. أن يتحدث التلميذ أمام زملائه بوضوح ولمدة معينة بلغة سليمة، تتجلى سلامتها في النطق وحسن الإلقاء في التعبير الشفهي سواء كان حوارا أو مناقشة أو إدارة ندوة أو إلقاء خطبة أو قراءة تقرير أو مداخلة أو تعليقات.
2. أن يكون قادرا على إنشاء موضوع مترابط الأفكار والفقرات، منطقي العرض، بحيث يتوفر

---

[1] سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري ، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، دار وائل للنشر والتوزيع ، الأردن ،2005، ص 234.

[2] حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية ،مصر، الطبعة الثالثة ، ص 241.

[3] جودت الركابي ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار الفكر ، دمشق ، سوريا ، الطبعة العاشرة ، 2005،ص ص 22،23

فيه جمال المعنى وتماسك المبنى، كما يكون محكم الشكل دقيق المضمون.

3. أن يوظف علامات الوقف والترقيم، مع الإستخدامه الصحيح.
4. أن تتوفر فيما يكتب الدقة والتوثيق باستخدام الهوامش ومحاكاة الأساليب الأدبية.

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، العفوية في الأسرة والمنظمة و تدريجيا من المرحلة الابتدائية إلى نهاية المرحلة الثانوية[1].

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 و إلى الانفعال كبيرة حيث يحركهم و يدفعهم 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 وعليه أن يهتم بتزويد التلاميذ بالثروة اللغوية وإعطائهم الفرصة للتغلب على استعمال الألفاظ العامية وهذا الأمر يتطلب جهدا خاصا[2].

ولكي نعطي الحرية للتلاميذ للتعبير عن أفكارهم وعواطفهم وأحاسيسهم، لا بد 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 التعليمية، سواء كان في التاريخ أو العلوم الطبيعية أو نشاطات

[1] علي أحمد مدكور ،طرق تدريس اللغة العربية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،الأردن ،2007، ص 230.
[2] طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي ، المرجع سبق ذكره ، ص137.

اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة ونصوص أدبية... لأن في ذلك ما يعينهم على الإبداع ويكفل التكامل الأفقي للمعرفة داخل المناهج المقررة.

المبحث الثالث:أنواع التعبير

إذا كان التعبير يساعد التلاميذ على حل المشكلات التي تصادفهم عن طريق تبادل لآراء، 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 تقييميا، واختبار مهارة التلميذ في توظيف مكتسباته يجعله يولي هذا النشاط أهمية كبيرة ويعطي اهتماما 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 بعضا، فهناك اللغة المفهمة واللغة الصحيحة واللغة البليغ 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 أن 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 الإبداعية والتعبير سواء كان كتابيا أو شفهيا فإنه يكون إما إبداعيا وإما وظيفيا.

المطلب الأول:التعبير الوظيفي

هو التعبير الذي يمارسه التلاميذ كمطلب لهم في حياتهم اليومية، توظف فيه اللغة الصحيحة السالمة من الأخطاء بعيدة عن الركاكة والحشو والاستطراد، وتكون ممارسته عند الحاجة إلى المعاملات فهو يؤدي وظيفة خاصة للفرد والجماعة عن طريق الكتابة أو المشافهة.أي هو مهارة لغوية ضرورية على كل إنسان أن يتقنها حتى يتمكن من التواصل مع مجتمعه، مجالاته واسعة وكثيرة منها: البرقيات، الإعلانات، العقود والمعاملات، ملء

[1] سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ن المرجع سبق ذكره ، ص 81

الاستمارات بأنواعها، كتابة التقارير، تحرير محاضر الجلسات، المناقشات ويفترض في هذا النوع من التعبير أن يتقنه التلميذ في المرحلة المتوسطة[1].

" وينبغي أن يتم هذا الإتقان نهاية المرحلة الإعدادية، لأن هؤلاء التلاميذ يوجدون سواء داخل المدرسة أو خارجها في مواقف تتطلب منهم المحادثة أو المناقشة أو كتابة الرسائل".

المطلب الثاني:التعبير الإبداعي

"الإبداع ضرب من التفكير ينظر إليه غالبا على أنه أساس للذوق والتعبير الابتكاري وغالبا ما يختلط بما هو خيالي أو غير طبيعي. وهو نشاط عقلي يمكن الفرد من أن يحضر تخيلاته وشعوره وذاكرته وإحساسه ووجدانه وذلك لبعده عن الواقع... إن المفكر المبدع يمكنه أن يعيد وأن يجمع أيا من الارتباطات في أسلوب سائغ لخلق علاقات مفيدة أو جذابة ومشوقا والتخيل لازم لكل فرد حتى لربة البيت ومن ثم يجب تنميته"[2].

يهدف التعبير الإبداعي إلى ترجمة الأفكار والمشاعر والأحاسيس والانفعالات ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي مشوق رفيع، الغاية منه التأثير على السامعين أو القراء تأثيرا يكاد يقترب من انفعال صاحب التعبير نفسها فهو تعبير ذاتي بالدرجة الأولى يبث من خلاله الكاتب أو المتحدث أحاسيسه وأفكاره ويفصح عما في داخله من عواطف جياشة بعبارات منتقاة، بحيث تكون الصياغة بليغة مستوفية الصحة والسلامة اللغوية والنحوية، فتجعل المتلقي يتفاعل معها و يهتز لها طربا أوحزنا أو حبا أو اشمئزاز أو رأفة. توظف فيه اللغة البليغة ويتجاوز المرسل بذلك شروط الصحة والإفهام التي يوظفها في التعبير الوظيفي، ينطلق فيه من العاطفة والوجدان حتى يصل إلى عاطفة المتلقي ووجدانه فيصنع فيه صنيع الغيث في التربة الكريمة.

المطلب الثالث:التعبير الشفهي أو الشفوي

ويطلق عليه البعض المحادثة إلا أن هناك بعض الاختلاف بينه وبين المحادثة. وهو الإفصاح عن المشاعر والأفكار بالكلام أو بالحديث، وذلك باستعمال العبارات السليمة والأفكار المرتبة المنسقة." يعد التعبير الشفهي المعبر الرئيسي والتمهيد الضروري للتعبير

[1]جودت الركابي ، المرجع سبق ذكره ن ص ص 116،117

[2]محمد صلاح مجاور ،تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ،دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2000،ص 249.

الكتابي، ويكاد المربون يجمعون على أن الغرض الأهم من تعلم اللغة هو اقتدار التلاميذ على التعبير والحديث الجيد الصحيح، إذ أن القدرة على هذا النوع من التعبير والتفوق فيه يعدان أعلى رتبة من رتب التميز والارتقاء في فروع اللغة الأخرى لأن هذه الفروع روافد له وقنوات تتوافد لتشكيل بنيانه ومحتواه"[1].

أولا:مجالات التعبير الشفهي

مجالات هذا النوع من التعبير متعددة، إلا أنها على الرغم من تنوعها تقوم على إبراز شخصية المتحدث وصقلها والاعتناء بقدراتها اللغوية، منها :

- ❖ الحوار والمناقشات: موضوعاتهما كثيرة لها صلة بحياة التلاميذ اليومية وظروفهم أو تلك التي تهم المجتمع في جميع جوانبه السياسية والاقتصادية والثقافية والفكرية حيث تفتح قنوات عديدة للاتصال، يكون الحوار بين المعلم والتلميذ أو بين المعلم وعدد محدود من التلاميذ، وقد تتسع دائرة الحوار والمناقشة وهذا حسب إدارة المعلم لصفه.

ومن الموضوعات التي يتجسد فيها الحوار كذلك التمثيل المسرحي، حيث يؤلف التلاميذ مسرحيات تعالج قضايا خاصة مع العلم أن تلميذ هذه المرحلة يكون أكثر وعيا وإلماما بما يدور حولها ومن ثم فهو عادة يميل إلى المناقشة والحوار رغبة منه في التزود بالمعلومات والحقائق وإبداء الرأي "ويغلب على روح النقاش في هذه المرحلة كثرة الأسئلة التي يوجها التلاميذ إلى أستاذهم وتتعلق غالبا بالمشاكل السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها الوطن، كما يسأل التلاميذ عن الحلول المناسبة لهذه المشكلات"[2]. والإدارة هذه المناقشات وهذا الحوار على المعلم أن يوجه التلاميذ إلى الحديث باللغة العربية الفصحى التي يستخدمها هو كذلك وأن تكون للمتحدث أو المناقش :

1. الثروة اللغوية التي تعينه على إبراز أفكاره وآرائه.
2. أن يكون ملما بآداب الحوار والحديث ، فلا يخرج من الألفاظ إلا ما يتفق وشعور الآخرين.
3. أن تكون لديه القدرة على فهم الطرف الآخر (من يخاطبه).

[1] عبد الفتاح حسن البجة ، المرجع سبق ذكره ، ص293

[2] زكريا ابراهيم ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعارف الجامعية ، الشاطبي مصر ، 1999، ص 91.

4. كما تكون لديه القدرة على تنوع الحديث وتشعبه.
5. بالإضافة إلى القدرة على عرض أفكاره وتسلسلها والاستدلال عليها.
6. أن تكون لديه سرعة البديهة.
7. وعدم الخروج عن موضوع المناقشة والحوار.
8. وأن يستمع إلى آراء الآخرين كما يحب أن يستمعوا إلى آرائه[1].

❖ التعبير الحر: فيه تعطي الحرية للتلميذ كي يتحدث عن موضوع يختاره، وفي هذه الحالة يكون دور المعلم توجيهيا، وذلك برسم الخطوط العريضة للموضوعات المسموح بها والمستمدة من القصص التربوية والرحلات الاستكشافية أو من التجارب التي مرت بالتلميذ، "وقد لوحظ أن التلاميذ ينشطون ويقبلون عليه (على التعبير الحر) لأنهم أحرار في اختيار الموضوعات التي يتحدثون فيها ويعد هذا النوع من التعبير مقياسا لصلاة التلميذ بالحياة ومدى اطلاعه، ومطالعاته. كما أن هذا اللون من التعبير يلاءم التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية"[2].

❖ الخطب وإلقاء الكلمات التي تتعلق بالمناسبات المختلفة: وهي أنماط أخرى للتعبير الشفهي حيث يتطلب من التلميذ الاستعداد والقدرة على مواجهة المواقف دون خجل "والنشاط الخطابي من مستلزمات المجتمع ومن ضرورات التعامل في أية مؤسسة ديمقراطية، ولهذا كان لا بد من إعداد أجيال تتولى القيام بمثل هذه الأعمال ..."[3]

ثانيا:أهداف تدريس التعبير الشفهي

أهداف التعبير الشفهي كثيرة جدا تناولتها معظم الكتب التي ألفت حول تدريس اللغة العربية وتتجلى هذه الأهداف في:

1. سلامة النطق وحسن الإلقاء وهنا نشير إلى أن التعبير الشفهي يكشف عن أمراض النطق كالتأتأة والفأفأة

وغيرها، وهذه الأمراض كثيرا ما تشعر المتكلم بالخجل فينطوي على نفسه ويرفض التعبير عما يجيش في صدره.

---

[1] محمد صلاح الدين مجاور ، المرجع سبق ذكره ،ص ،ص 257،258.

[2] جودت الركابي ،المرجع سبق ذكره ، ص 122.

[3] محمد صلاح الدين مجاور، مرجع سبق ذكره، ص262.

2. يكتسب المتحدث القدرة على مواجهة الآخرين والتحدث إليهم.
3. يكسبه آداب الاستماع إلى غيره و آداب الحديث و استعمال عبارات التقدير(بارك الله فيك، من فضلك، شكرا، عفوا...).
4. ربط الأفكار وترتيبها وتسلسلها.
5. الميل إلى الأسلوب الواضح الذي يفهمه الجميع.
6. طلاقة اللسان مع تمثيل المعاني ونماء الثروة اللغوية.
7. التغلب على الخوف والخجل والانطواء.
8. حفظ الآثار من نصوص نثرية وقصائد شعرية للاستشهاد بها وقت الحاجة.
9. التحدث باللغة الفصحى والتغلب على استعمال العامية أو اللغات الأجنبية ...

المبحث الرابع: التعبير الكتابي

التعبير الكتابي هو كل كتابة فنية عبر من خلالها التلميذ عن أفكاره ومشاعره وآرائه، وتحمل هذه الكتابة شخصية صاحبها حيث يوظف فيها كل ما يملك من ثروة لغوية وقوة بلاغية وقدرة على التعبير. أهمية التعبير الكتابي لا تقل عن أهمية التعبير الشفهي إذ" ليس ثمة شك في أن التعبير الكتابي لا بد أن يمهد له بالتعبير الشفهي، فهو المقدمة الضرورية للكتابة الإنشائية، ذلك أن الإنسان قد بدأ بالكلام قبل أن يستخدم الكتابة في تواصله والتعبير عن نفسها وهذا يعني أن التلميذ عليه أن يتقن أمرين قبل الشروع في تدريبه على الإنشاء وهذان الأمران هما:

- ✓ امتلاكه القدرة على التعبير الشفوي (المحادثة) أو لا.
- ✓ قدرته على الكتابة السليمة ثانيا[1].

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

[1] نفس المرجع ، ص 313.

المختلفة، ليصل في مرحلة الثانوية إلى كتابة القصص والموضوعات التي تتعلق بالمشاكل الاجتماعية والعادات وتعامل الموظفين مع الجماهير وغيرها من الموضوعات التي يتوق التلميذ إلى التعبير عنها بلغته وأسلوبه يفرغ من خلالها طاقته وما يثقل تفكيره...[1]

إن للتعبير 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، و أفكار توضح، ومعان تترجم ما يختلج في الصدر من عواطف ومشاعر وأحاسيس...[2]

المطلب الأول:مجالات التعبير الكتابي

لا نبالغ في القول إذا قلنا إن مجالات التعبير الكتابي تشمل مجالات التعبير الشفهي وتزيد عليها، لذلك من الصعوبة بمكان الإتيان على كل المجالات فنذكر منها:

- ❖ التلخيص: ويندرج ضمن التعبير الوظيفي، يرتبط بالقراءة ارتباطا وثيقا سواء كانت قراءة نصوص داخل القسم (نص أدبي، نص تواصلي، مطالعة موجهة)، أو قراءة حرة لكتب ونصوص ومقالات خارج المقررة يتم التلخيص بالتركيز على العناصر الأساسية للنص المطلوب تلخيصه، ثم إعادة عرضها من جديد بإيجاز مع مراعاة ترابط الأفكار وتسلسل المعاني وذلك بعد الاستيعاب الدقيق لمضمون الموضوع إن أي موضوع معد للتلخيص يخضع إلى شروط هي:
  - ✓ أن يتبع التلميذ المعايير المطلوبة للتلخيص ويلتزم بها.
  - ✓ أن يكون مجالها المواد الدراسية أو القراءات الخارجية.
  - ✓ أن يميز الطلاب بين التلخيص والنقل.
- ❖ تقنية التلخيص: لا توجد طريقة محددة ومتفق عليها في تلخيص النصوص، لكن غالبا ما يتبع معلم اللغة العربية الطريقة التي يراها مناسبة من تلاميذه، آخذا بعين الاعتبار نوعية النص الملخص ومستوى التلاميذ، ولهذا فالتقنية التي تتبع مع فوج قد لا تتبع مع فوج آخر إلا أن الخطوط العريضة التي تتبع في كل تلخيص هي:

[1] زكريا ابراهيم ، المرجع سبق ذكره ، ص 187

[2] سيد عبد العال عبد المنعم ، **طرق تدريس اللغة العربية** ، دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ، ص 123.

أ. القراءة الاستكشافية للنص وقد تكون أكثر من قراءة.

ب. تحديد الفكرة العامة والأفكار الأساسية.

ج. تحديد الأفكار الجزئية.

د. إعادة بناء النص، استعانة بما ذكر سابقا ويكون التلخيص بأسلوب التلميذ مع المحافظة على الأفكار الهامة.

- ملء الاستمارات: الاستمارة مجال من المجالات الكتابية الوظيفية، تستخدم داخل المدرسة وخارجها، مثل استمارة المعلومات التي يملؤها التلاميذ في بداية السنة الدراسية، أو تلك التي تكون في البنوك أو الفنادق[1] أو استمارة الحالة المدنية أو الحالة العائلية أو إعارة كتاب... حيث تكتب المعلومات الشخصية بدقة متناهية وبوضح كالاسم واللقب والعنوان والكتابة في الأماكن المخصصة دون زيادة أو نقصان،

إلى جانب الخط الواضح يدرب التلاميذ على ملء الاستمارات بإحضار نماذج إلى القسم من قبل المعلم أو من قبل التلاميذ.

- التقارير: تكون وصفا لعمل أو مشروعات أو حدث بأسلوب منظم وتعبير واضحا يحدد فيه الزمان والمكان والأشخاص والموضوع، تعد كتابة التقارير من أنواع التعبير الوظيفي.
- البرقيات والرسائل: لا تختلف كتابة البرقيات عن ملء الاستمارة ما عدا في اعتمادها على الدقة والاختصار، إذ أنها تقوم مقام التوقيعات قديما، تحتوي من الكلام ما قل ودل.
- الرسالة: نشاط كتابي اجتماعي يتداوله الأشخاص، تكون ودية (إخوانية)، تدور حول القضايا الخاصة والأمور الشخصية، أو تكون إدارية تتداول بين الأفراد والجهات الرسمية (الدوائر والدواوين الرسمية). يدرب عليها التلاميذ بدقة من الغلاف إلى المضمون، حيث ترسم منهجيتها وتوضح مع كتابة نماذج منها داخل القسم بمعية المعلم وهناك مجالات كثيرة كتحضير كلمة افتتاحية، إعداد فهرس، توثيق،

[1] نفس المرجع ، ص 258

تعليق، هوامش كلها تنضوي تحت التعبير الكتابي الوظيفية وأما التعبير الكتابي الإبداعي فيكون في تأليف قصة أو مسرحية أو خاطرة أو مقال ذاتي... وغير هذه الأنواع كثيرة.

المطلب الثاني: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، 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، ماعدا أنه يكتب وفق قواعد التنظيم والعناية بالترقيم وقواعد الإملاء لذلك فإن أهداف التعبير الكتابي هي أهداف التعبير الشفهي ويضاف إليها:[2]

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 .

إن التعبير الجيد يستند إلى دعامتين، إحداهما العبارات والأساليب والأخرى الأفكار والمعاني.

ومن خلال التدريب على الكتابة يصبح قادرا على التمييز بين أنماط النصوص المختلفة فيدرك أن تعبيره الكتابي والشفهي لن يكون متماسكا متسلسلا إلا إذا أتقن أدوات الاتساق والانسجام، حينها يهتم" بالوسائل اللغوية التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من الخطاب أو الخطاب برمت راصدا الضمائر والإشارات المحيلة... مهتما أيضا بوسائل الربط المتنوعة كالعطف والإستبدال والاستدراك وغيرها..."[3]

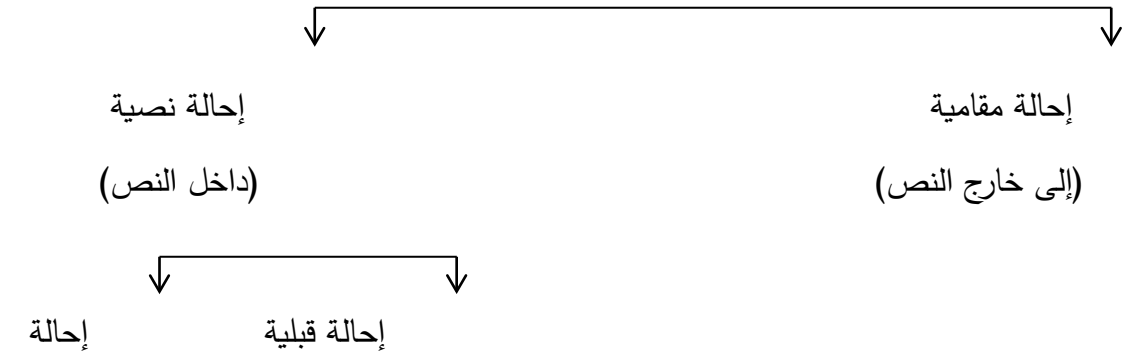
[1]محمد صلاح الدين مجاور، المرجع سبق ذكره ،ص 263.
[2]سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري، مرجع سبق ذكره ، ص 238.
[3]محمد الخطابي ، لسانيات النص –مدخل الى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي ، الدار البضاء ، المغرب ،الطبعة 2، 2006 ،ص 5.

ومن أهم هذه الأدوات التي لا بد أن يعرفها التلميذ ويلتزم بها في تعبيره الوظيفي والإبداعي الشفهي والكتابي ما يلي:

1. الإحالة Reference: علاقة دلالية لا تخضع لقيود نحوية، إلا أنها تخضع لقيد دلالي وهو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليها وهي نوعان:

إحالة مقامية تساهم في خلق النص لكونها تربط اللغة بسياق المقام إلا أنها تساهم في اتساقه بشكل مباشر وإحالة نصية وتتفرع إلى إحالة قبلية وإحالة بعدية.

شكل رقم: 06 يبين أنواع الإحالةالإحالة



فالتلميذ أثناء تعبيره وتجنبا للتكرار الذي قد يخل بالمعنى لأنه لم يحسن توظيفه، سواء كتابيا أو شفهيا يلجأ إلى هذه الأداة (الإحالة) باستخدام الضمائر وأسماء الإشارة وغيرها.

2. الإستبدال Substitution: وهو تعويض عنصر في النص بعنصر آخر، ويتم الاستبدال داخل النص شأنه في ذلك شأن الإحالة، إلا أنه علاقة تتم في المستوى النحوي المعجمي بين الكلمات والعبارات وهو أنواع : لاستبدال الاسمي، الاستبدال الفعلي ، الاستبدال القولي [1].
3. الحذف Ellipsis: يلجأ الكاتب أو المتحدث إلى حذفجزء من الكلام يكون مفهوما في السياق دون أن يسبب هذا الحذف خللا دلاليا أو نحويا في التعبير كأن يكون الفاعل ضميرا مستترا أو حذف فاعل نعم أو بئس بدلالة التمييز...وشروطه في اللغة ألا يتم

[1] نفس المرجع ، ص 17

إلا إذا كان الباقي في بناء الجملة بعد الحذف مغنيا عن الدلالة كافيا في أداء المعنى، وقد يحذف أحد العناصر لأن هناك قرائن معنوية أو مقالية تومئ إليه وتدل عليه ويكون في حذفه معنى لا يوجد في ذكره، فلو بقي هذا المحذوف لشكل خللا ويتمثل في الحشو والزيادة التي لا فائدة منهلا وهو أنواع:

أ. الحذف الإسمي: لا يقع إلا في الأسماء المشتركة ، كأن تقول أي الطريقين ستسلك؟

- هذا هو الأسهل.

ب. الحذف الفعلي: هو الذي يكون داخل مركب فعلي، كقولك: فيم كنت تفكر؟

-المشكلة التي أرقتني، و التقدير: أفكر في المشكلة التي أرقتني.

ج. الحذف داخل شبه الجملة: كقولك كم ثمنه؟

- عشرون دينارا، والتقدير: ثمنه عشرون دينارا.

يكثر استعمال الحذف في اللغة المنطوقة أكثر من اللغة المكتوبة.

4. الوصل: هو تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منظم، أي إن النص عبارة عن جمل أو متتاليات متعاقبة خطيا، لكن يدرك كوحدة متماسكة تحتاج إلى عناصر رابطة متنوعة تصل بين أفراد الكلام وأنه لا بد لكي ندرك بنية النص المتماسكة من توافره على أدوات رابطة، يفرض كل نوع منها طبيعة العلاقة بين الجمل... ولكي يتمثل التلاميذ هذه المظاهر في إنتاجهم، عليهم أن يدركوا أن هذه الأدوات تعتبر عوامل انسجام أساسية[1].

5. الاتساق المعجمي: وهو قسمان :

أ. التكرار(التكرير): يتطلب إعادة عنصر معجمي أو ورود مرادف له أو شبه مرادف أو عنصرا مطلقا أو اسما عاما. مثل: شرعت في الصعود إلى القمة، الصعود سهل للغاية (تكرار العنصر المعجمي الصعود)، فإذا استعملنا بدله التسلق (مرادف له)، فإن وضعنا مكانه لفظ العمل كان (اسما مطلقا أو اسما عاما).

[1] وزارة التربية الوطنية ، المرجع سبق ذكره ، ص ص 72، 73

ب. التضام:وهو توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة، نظرا لارتباطها بحكم هذه العلاقة أو تلك والعلاقة النسقية التي تحكم هذه الأزواج في خطاب ما هي علاقة التعارض، مثل (ولد، بنت)(جلس، وقف)(أحب،أكره)

ج. التراكيب المتوازية: وهو تكرار وحدات لغوية من نفس الفئة النحوية أكثر من مرة ، مثل: كان الرسول صلى الله عليه وسلم قدوة للناس برحمته وأخلاقه وأعماله وحلمه...[1]

المطلب الثالث:المهارات اللغوية

إن للتعبير بعدا لغويا بالإضافة إلى البعد المعرفي الذي يكسب التلميذ الطلاقة اللغوية، والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها الأمر الذي يدعو المعلم إن أراد أن ينمي مهارات التعبير لدى تلاميذه أن يضع في الحسبان:

1. معرفته من أين يبدأ، وما الأداء المطلوب تعلمه، وما المهارات التي يريد أن ينميها، وما أهدافها النهائية.
2. فهمه لمكونات المهارة في المجال الذي يعلمه، وأن يستغل فهمه ومعلوماته للمهارة حتى يكون التعليم ناجحا.
3. أن عليه توفير المواقف الحيوية التي يمكن ممارسة المهارات من خلالها، وهي المواقف المشابهة للتي سيواجهها التلميذ خارج المدرسة. فالتعلم يتطلب ضرورة أن يتعرض الإنسان للموقف السلوكي المراد تعلمه.
4. عليه أن يتدرج في إكساب التلاميذ المهارة لأنها تكتسب تدريجيا سواء أكانت مهارة حركية أو عقلية، وعليه أن يبدأ من حيث يقف طلابه ثم يتدرج بهم على أساس حاجاتهم وقدراتهم.
5. تدريب التلاميذ على المهارة لأنه شرط أساسي في نمو المهارة. وأن يراعي شروط التدريب الناجح كتوفير المواقف المناسبة، وتعريف التلاميذ بأخطائهم ليقوموها فلا تعلم دون ممارسة.
6. وأن يكون هذا التدريب مستمرا لأنه يولد الإتقان، ويكون على فترات متقاربة لتستمر المهارة، فالتدريب المستمر يحقق التعليم وإهماله يؤدي إلى النسيان.

[1] حمدان جهاد وآخرون ، مقدمة في اللغويات المعاصرة ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، 2000،ص204.

7. أن يتزود الطلاب بثروة لغوية ميسرة لإتقان المهارة، لأن ضالة المفردات لا تساعد على إتقان المهارات.
8. مراعاة استعداد التلاميذ لتعلم المهارة، ويتوقف ذلك على نضجهم جسميا وعقليا، ومستوى التعليم، وبساطتها أو تركيبها للنمو اللغوي، ووظيفتها في النشاط الكتابي الذي يمارسه التلميذ، وموقعها من الاتصال اللغوي والخبرات السابقة للمتعلم.
9. أن يستثير المتعلم ويزيد من دوافعه نحو تعلم المهارة حتى يتقنها بسرعة.
10. أن يكون التقويم شاملا للمهارات المراد التدريب عليها، والمهارات التي سبقت حتى لا تهمل هذه المهارات الأخيرة حين ينصرف التدريب إلى المهارات المراد تعلمها.
11. أن يتم تحويل الحديث الداخلي إلى كتابة واقعية، حيث يتصور كاتب التعبير أنه يتحدث إلى جمهور ويكتب من أجله.
12. قراءة القصص الخيالية قبل البدء في الكتابة تثير الطلاب إلى التعبير الكتابي، وتنمي استعدادهم لعملية التعبير الحقيقية[1].
13. أن المناقشة الشفوية قبل الكتابة تزيد قدرة التلميذ على الإنشاء على اعتبار أن النقاش يسير عملية الكتابة، سواء كان هذا النقاش في صورة نقد وجهة التلاميذ إلى بعضهم البعض، أو في صورة محادثة أو غير ذلك من أوجه الحديث المختلفة.

للغة مهارات يشترط فيها الممارسة في الواقع أي الأداء الفعلي، وقد ص نف المهارات اللغوية على أساس الجوانب العقلية والمعرفية والعاطفية والانفعالية والنفس ،كما صنفوها بحسب ترتيبها الزمني في النمو اللغوي عند الإنسان فكان: الاستماع ثم الحديث(التعبير الشفوي/ الكلام) تليه القراءة بأنواعها وفي الأخير الكتابة (التعبير الكتابي).

فإذا كانت اللغة هي أداة التفاعل بين أفراد المجتمع ومستودع حفظ التراث ونقله عبر الزمان والمكان، بواسطتها تحفظ خبرات الأجيال لأنها " لسان العقل وطريق الفكر. واللغة والفكرعنصران متداخلان يؤثر أحدهما على الآخر وقد أشار أرسطو فقال: ليس ثمة تفكير بدون صورة ذهنية، وإننا لا نفكر إلا باللفظ ولا نتلفظ إلا بالتفكير..."[2] فاللغة هي المرأة

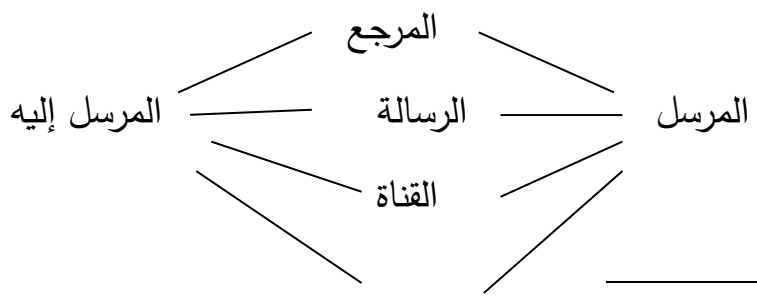
[1] حسن شحاتة ، مرجع سبق ذكره ، ص 250.

[2] سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سبق ذكره ، ص 17.

العاكسة للفكر وأداة تعبير الشعوب عن طموحها ووسيلة الحفاظ على تراثها، كما أنها تمثل مظهرا من مظاهر سلوك الإنسان وظائفها كثيرة إلا أن الوظيفة الاتصالية تأتي في مقدمة الوظائف، فالإنسان يستعين باللغة للاتصال في مواقف كثيرة جمعها هالداي في:[1]

1. الوظيفة النفعية: تستعمل اللغة بغية الحصول على الأشياء المادية كالمأكل والمشرب، وتلخصها عبارة (أنا أريد).
2. الوظيفة التنظيمية: تستخدم اللغة في إصدار الأوامر وتوجيه سلوك الآخرين، وتلخصها عبارة (افعل كما أطلب منك).
3. الوظيفة التفاعلية: تستخدم اللغة من أجل تبادل المشاعر والأفكار والأحاسيس وتلخصها عبارة (أنا وأنت).
4. الوظيفة الشخصية: تستخدم للتعبير عن المشاعر والأفكار والأحاسيس وتلخصها عبارة(إنني قادم).
5. الوظيفة الاستكشافية: تستخدم اللغة للاستفسار عن أسباب الظواهر والرغبة في التعلم وتلخصهاعبارة (اخبرني عن السبب).
6. الوظيفة التخيلية: تستخدم اللغة من أجل التعبير عن تخيلات و تصورات من إبداع الفرد،تلخصها عبارة (دعنا نتظاهر أو ندعي).
7. الوظيفة البيانية: تستخدم اللغة من أجل تمثل الأفكار والمعلومات وتوصيلها للآخرين، تلخصهاعبارة (لدي شيء أريد إبلاغك به).
8. الوظيفة الشعائرية: تستخدم اللغة لتحديد شخصية الجماعة (العشيرة).

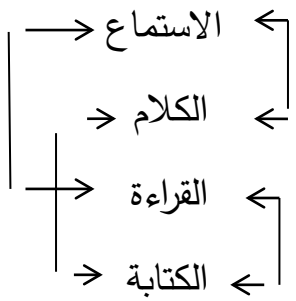
والاتصال هو العملية التي يتم بها انتقال المعرفة من شخص إلى آخر حتى تصبح ملكا مشاعا بينهما، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر وتستعمل عملية الاتصال مجموعة متداخلة من العمليات تتكون (كما ذكرنا سابقا عند رومان جاكبسون) من:



[1] رشدي أحمد طعيمة ، مرجع سبق ذكره، ص ص 153،154.

الرمز

وتتم عملية الاتصال من خلال مهارات لغوية هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، بينها علاقات متبادلة تظهر من خلال المخطط التالي:



حيث يجمع الصوت الاستماع والكلام ويمثلان المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين وتجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة، ويستعان بهما التخطي حدود الزمان وأبعاد المكان عند الاتصال بالآخرين. وأما الاستماع والقراءة فيمثلان مصدر الخبرات، وهما مهارتا الاستقبال، اعتبرهما البعض مهارتين سلبيتين، يفك فيهما الفرد الرموز التي يركبها في مهارتي الكلام والكتابة وأما الكلام والكتابة فتسميان بمهارتي الإبداع والإنتاج.

وهنا لابد أن نفرق بين الكفاية والأداء حيث أن " الكفاية تعني القدرة المفترض وجودها والكامنة وراء الأداء، بينما يعتبر الأداء التوضيح الظاهر أو المكشوف لهذه القدرة إن الكفاية هي ما تعرف، أما الأداء فهو ما تفعل وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظتها وفي ضوئه تتحدد الكفاية وتنميتها وتقويمها..."[1]

إن الأداء هو الفعل أو العمل الملاحظ الذي نستطيع قياسه، ومن خلال تقييم الأداء تقيم الكفاية. ولا نقصد بالكفاية الاتصالية الكفاية اللغوية لأن هذه الأخيرة يقصد بها " أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللغة ويطبقه دون انتباه أو تفكير واع به، كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة في

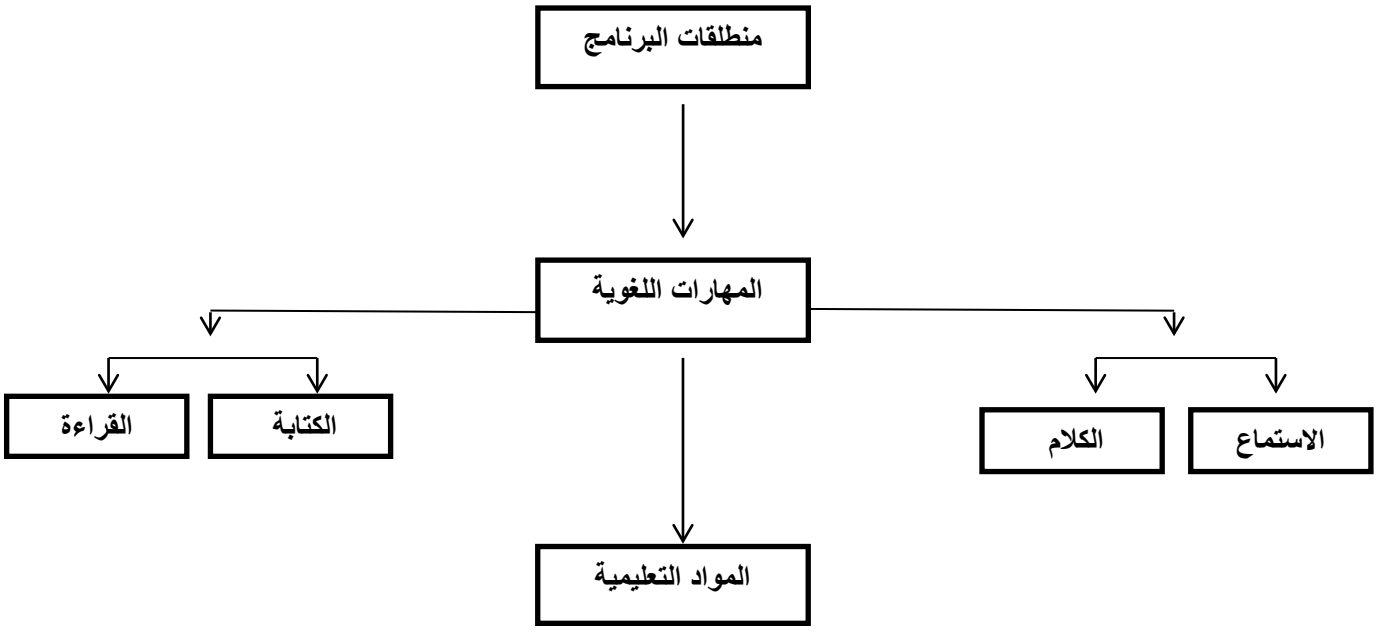
[1] المرجع السابق ،ص174.

حين أن الكفاية الاتصالية تمثل قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توفر حس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في موافق الاستعمال الفعلي.."[1]

إن المهارات اللغوية تشكل همزة وصل بين المنطلقات الفعلية للبرنامج و أسسه الفلسفية وبين المواد التعليمية التي تجسد هذه المنطلقات وتحوله إلى شيء محسوس.

والشكل التالي يوضح موقع المهارات اللغوية من خطة البرنامج:

شكل رقم: 07 يبين موقع المهارات اللغوية من خطة البرنامج



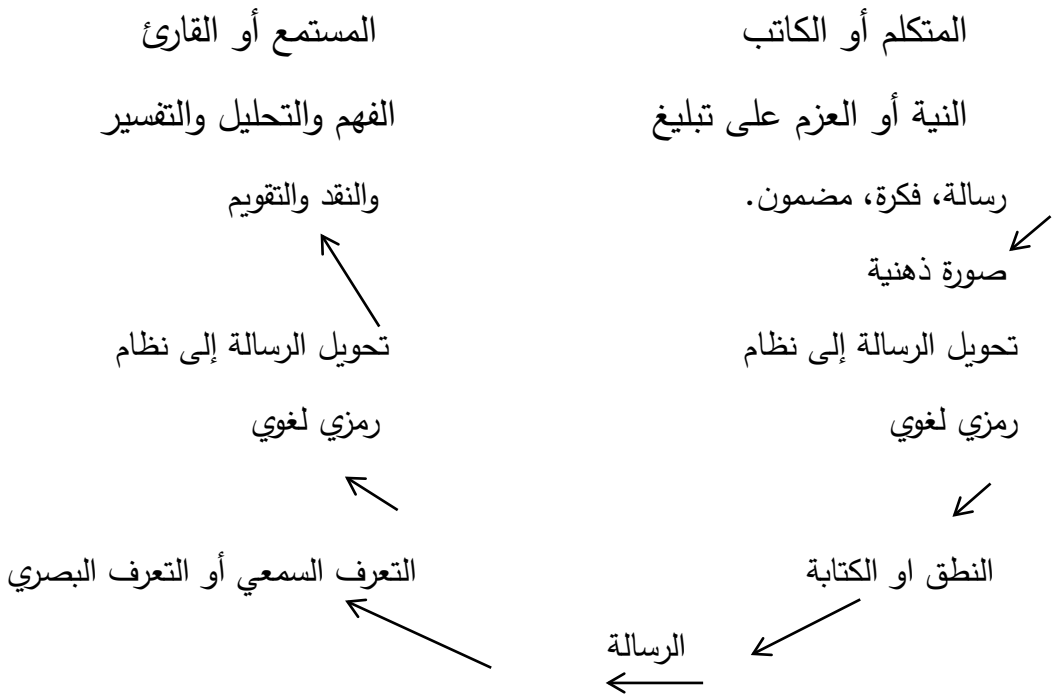
المرجع: رشدي أحمد طميعة ،المهارات اللغوية – مستوياتها ،تدريسها ،صعوباتها،ص183

إن المهارات اللغوية تتكامل فيما بينها، ولا يقصد بالتكامل ضم كل مهارة إلى الأخرى، إذ يحتاج الموقف الاتصالي في غالب الأحيان إلى توظيف مهارتين أو أكثر في المرة الواحدة، فعندما يدير الفرد حوارا مثلا في موقف ما فإن المهارات الأربع تشترك في وقت واحد:(في فندق الفرد يعبر بالكلام عن رغبته في الحصول على غرفة، ويتلقى ردا بالإيجاب أو السلب من الموظف فهو في موقف استماع في حالة الإيجاب يطلب منه الموظف ملء بطاقة مما

[1]نفس المرجع ،ص 176.

يجعله في موقف قراءة وال] وهذا يعني أن التكامل بين هذه المهارات يعني الالتحام والتضام والتشابك بطريقة تؤدي إلى انجاز المهمة الاتصالية...)[1].

شكل رقم: 08 يبين اللغة كرسالة بين المتكلم والمستمع



المرجع: علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص121

إن اللغة عملية معقدة حيث أنها تشمل الصورة الذهنية أو الفكرة عند كل من المتكلم أو الكاتب والرموز أي الكلمات والتراكيب التي يستخدمها كل منهما والنظم الخاص الذي توضع فيه تلك الرموز وما تحدثه من آثار على المستمع أو القارئ، وقدرة هذا الأخير على التحليل والتفسير والنقد والتقويم. وحتى نفهم طبيعة الاتصال بين المتكلم والسامع أو بين الكاتب والقارئ ينبغي ،

" أن نفهم أن اللغة سواء كانت شفوية أو كتابية ليست رموزا، والكلمة التي يتكلمها المتكلم أو العبارة أو الجملة التي يستخدمها ليست معنى، إنما هي رمز لمعان في عقل المتكلم أو

[1]المرجع السابق ،ص 183.

الكاتب، وهي رموز يستخدمها ليعبر بها عن المعاني التي لديه لكنها رموز في غاية الأهمية، وأي خلل في استخدام هذه الرموز ينجم عنه توقف الاتصال أو انحرافه"[1].

عندما يعرض المتكلم أو الكاتب أفكاره فإن طريقة العرض تختلف من حيث درجة الوضوح من شخص إلى آخر، وكذلك إدراك القراء أو المستمعين لهذه الرسالة التي تلقوها، لأن لكل شخص خصوصيات تميزه عن غيره أي إن هناك فروق فردية بالإضافة إلى اختلاف المحيط والوسط الاجتماعي، وبناء على ذلك " فإن كمال الاتصال بين المتكلم والمستمع أو بين الكاتب والقارئ يعتبر أمرا مستحيلا، فلا يمكن أن يحدث أن يتكلم المتكلم فيفهم المستمع المعاني التي يقصدها المتكلم كاملة دون زيادة أو نقصان، حتى لو كانا قد تربيا في ظروف واحدة تماما أو كانا توأمين ذوي مشيمة واحدة. وكمال الإنقطاع كذلك أمر مستحيل فمهما اختلفت الظروف والبيئات وثقافات المتكلم والمستمع أو الكاتب والقارئ فما دامت الرموز التي يستخدمها واحدة فلا بد أن يحدث بينهما نوع من التفاهم ولو كان قليلا.

بين كمال الاتصال وكمال الانقطاع يتوزع الناس في قدراتهم اللغوية كلاما واستماعا وقراءة وكتابة[2].

وما دام الاتصال نسبي وكذلك الانقطاع، وما دامت اللغة تقوم على ركائز تمثل فنون اللغة التي ينبغي أن نعلمها لأبنائنا وأن نحرص على إتقانها وأن يدعموها بالنحو حتى تستقيم الألسنة. وهذه الفنون اللغوية هي:

أولا: المهارة الاستماع

يحتل السمع مكانة خاصة بين الحواس الأخرى التي أنعم الله بها علينا، حتى أن العلامة ابن خلدون اعتبره(أبو الملكات اللسانية) وقد أثبت العلم أن الإنسان أثناء نومه تتعطل كل حواسه ماعدا حاسة السمع لذلك قال الله تعالى في سورة الكهف " فَضَرَبْنَا عَلَىٰ آذَانِهِمْ فِي الْكَهْفِ سِنِينَ عَدَدًا"

الآية (11) أي أن الله تعالى عطل حاسة سمع الفتية حتى لا تتغص الأصوات الخارجية نومهم.

[1] محمود رشدي خاطر وآخرون ،طرق تدريس اللغة العربية ، في علي أحمد مدكور ،ص 122.

[2] علي أحمد مدكور ، مرجع سابق ، ص 123.

ونظرا لمكانة هذه النعمة فإن السمع قدمه الله على البصر في الآيات التي اقترنا فيها، لأن الإنسان يسمع قبل أن يرى ماعدا في سورة الكهف وقوله تعالى:" قُلِ اللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا لَبِثُوا ۖ لَهُ غَيْبُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۖ أَبْصِرْ بِهِ وَأَسْمِعْ ۚ مَا لَهُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا يُشْرِكُ فِي حُكْمِهِ أَحَدًا " (الآية 26) ومن هذه الآيات قوله: " انَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا " **وقوله تعالى** : "وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ " (سورة النحل78) وغيرها من الآيات التي تبين أهمية السمع. فالإنسان عبر مسيرة حياته يسمع أولا وهو جنين في بطن أمه ثم يدرج فيتكلم ثم يترقى فيقرأ وتأتي الكتابة كآخر مرحلة.

والاستماع " فن يشتمل على عمليات معقدة فهو ليس مجرد عملية سماع لأنه عملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما تتلقاه الأذن من أصوات ورموز لغوية ومحاولة فهم مدلولها وإدراك الرسالة المتضمنة في هذه الرموز عن طريق تفاعلها مع خبرات المستمع ومعارف فالاستماع إدراك سمعي وفهم وتحليل وتفسير ونقد وتقوم للمادة المسموعة"[1].

فإذا ركز الإنسان الانتباه ودقق فيما يسمع كان إنصاتا، والإنصات كالاستماع والفرق بينهما في الدرجة وليس في طبيعة الأداء، ولكن الإنصات استماع مستمر قال الله تعالى:" وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ"(الأعراف 204).

إذا فالسمع هو حاسة من الحواس الخمس، والاستماع هو عمل هذه الحاسة المصحوب بالفهم والتحليل والإنصات هو الاستماع المستمر مع التركيز. ولكي تنجح عملية الاستماع لا بد من توفر شروط في المتحدث والمستمع منها:

- ما يجب توفره في المتحدث:
  - ✓ وضوح الصوت بالقدر الذي يمكن من الاستماع الجيد، لأن عدم الوضوح قد يحدث نقصا

أو خللا في الاستماع و بالتالي قد لا ينتبه السامع للمتكلم، أو يفهمه خطأ.

[1] المرجع السابق ،ص 128

- ✓ سلامة نطق الحروف والكلمات وذلك وفق مخارجها الصحيحة، لأن وضع حرف مكانحرف آخر قد يؤدي إلى سوء الفهم، خاصة الحروف التي تتقارب مخارجها.
- ✓ التلوين الصوتي وفق ما يتطلبه الموفق مثل مواقف التعجب، الاستفهام...
- ✓ توظيف الحركات والمثيرات وعناصر التشويق مثل حركات اليدين أو الرأس وتقاسيم الوجه.
- ✓ الهيئة الباعثة على الانتباه كالإقبال بالوجه على السامع، النظر إليه[1].

❖ ما يجب توفره في المستمع:

- ✓ مراعاة آداب الاستماع كحسن الإصغاء والإنصات.
- ✓ الإقبال على المتحدث بالوجه، وعدم الإشاحة عنه.
- ✓ عدم مقاطعة المتحدث أثناء الحديث لأن ذلك يشتت الأفكار.
- ✓ عدم الانشغال أو التفكير في أشياء خارجة عن موضوع الحديث والشرود.
- ✓ التفاعل مع المادة المسموعة واحترام رأي المتحدث.
- ✓ إبداء الرأي بلطف، وتدوين الملاحظات التي تعين على الفهم والتذكر (المحاضرة ،المناظرة، الدرس، المداخلة...)[2].

إضافة إلى الشروط السابقة يجب أن تكون المادة المسموعة مناسبة لقدرات المستمع العقلية والثقافية، وباللغة التي يفهمها، وتصاغ وفق النظام المتعارف عليه، فالتلميذ في هذه المرحلة أي الثانوية يكون قد أجاد آداب الاستماع بحيث بفهم ويحلل ما يسمعه ويجيب على الأسئلة و يستخلص الفكرة من موضوع الحديث ويرتب الأفكار ويلخص ما يسمع..

ـ أهداف الاستماع:

وتتمثل أهداف الاستماع العامة في مجموعة المهارات والقدرات الرئيسية للاستماع والتي يمكن للتلاميذ اكتسابها خلال المراحل التعليمية المختلفة ابتداء من السهل إلى الصعب وعلى المراحل العمرية المتتابعة[3].

[1] نفس المرجع ، ص130،129.
[2] المرجع السابق ، ص 130.
[3] نفس المرجع ، ص 132.

لذا يجب تدريب التلاميذ ليس على السماع فحسب وإنما على الاستماع والإنصات وقطع الطريق أمام الشرود الذي يعيق بل يقطع اسمرار هذه العملية، عن طريق شد الانتباه، وجعلهم دائما في جو الموضوع بتوجيه الأسئلة المباشرة أو إحداث حركات معينة من المعلم، ولكل طريقته في ذلك، خاصة إذا علا أن الاستماع " يأخذ نصف الوقت المخصص للدراسة في المدارس الثانوية، فالموقف التعليمي في المحاضرة أو المناقشة... يعتمد اعتمادا كبيرا على الاستماع الواعي الناقد، ومهما علا أمر الوسائل التعليمية ومهما كثرت الوسائل التقنية في العملية التعليمية فإن الاستماع ما زال يلعب أهم الأدوار في أكثر البلدان تقدما"[1].

كان للاستماع الدور الفعال قبل ظهور الكتابة، إلا أنه علينا أن نميز بين " نوعين من الاستماع يستعملان في الحياة اليومية استماع إيجابي واستماع ناقد فالأول يتطلب رد فعل ذكي، فعندما نستمع ونحن نشترك في محادثة مثلا فنحن نأخذ في اعتبارنا الحاضر والماضي والدقة...

و أما الثاني فيتطلب تقديرا ناقدا، فعندما نستمع لنتعلم فنحن نحلل تلك المعلومات لنستعملها مستقبلا ومن ثم ننقدها لنختار منها ما يكون مناسبا، والفهم التام في هذه الحال يكون أساسيا..."[2]

ثانيا: مهارة الكلام أو الحديث

هو المرحلة الثانية بعد الاستماع، فالإنسان كما هو معلوم يوظف حاسة السمع وهو جنين ويستمر في توظيفها مع ظهور النعمة الثانية وهي الكلام. ويقصد بالكلام أو التحدث القدرة على التعبير الشفوي عن المشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافي بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء[3].

فإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم كما ذكرنا، فإن الكلام وسيلة للإفهام، والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال والكلام هو القدرة على الاستخدام الصحيح للغة Usage بينما يقصد بالتحدث القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها[4].

---

[1]راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة ، المرجع سبق ذكره ، ص 97.

[2]محمد صلاح الدين مجاور ، المرجع سبق ذكره ، ص95.

[3]علي أحمد مدكور ، مرجع سابق ، ص 151.

[4]رشدي أحمد طعيمة ، مرجع سبق ذكره ص 185.

واحتلاله للرتبة الثانية بعد الاستماع جعلت منه أحد أهم أشكال الاتصال اللغوي، ويعد الوسيلة الأساس في التعبير الشفهي، ولهذا تحرص البرامج التعليمية على ضرورة الاهتمام بهذه المهارة خاصة في المراحل الأولى، وتدريب التلميذ على النطق السليم، والتخلص من عيوب النطق كما يدرب التلاميذ على حسن الإلقاء فإن على المناهج أن تعطي التعبير الشفوي أو التحدث كل الوقت في المراحل الأولى وتزداد أهميته في المراحل الموالية ليتعادل مع التعبير الكتابي في نهاية المرحلة الإعدادية والثانوية[1].

❖ أهداف تعليم التحدث أو الكلام

إذا كانت الغاية من الكلام التعبير عن الأفكار والأحاسيس التي تجيش في النفس وإبرازها إلى الوجود الفعلي، فإن تحقيق ذلك يتطلب من المتحدث أو المتكلم أن يحسن التحدث ليكون كلامه واضحا، أي أن الموقف يتطلب حسن الإلقاء والتحدث بطلاقة ودون تكلف، وأن تكون للتلميذ الجرأة الكافية في الاسترسال في الحديث لهذا لابد من تنمية الثروة اللغوية والتمكن من ترتيب الأفكار وحسن الهجاء والنطق السليم حتى يصل التلميذ إلى التعبير عن المواقف التي يريد التعبير عنها، و من أهم أهداف التحدث:[2]

- ✓ القدرة على التكيف مع ظروف المستمعين من حيث السرعة التي يتحدث بها ومستوى مادة الحديث، أي مراعاة الجو العام الذي يتحدث فيه.
- ✓ التعبير عن الأفكار دون إطالة مملة ولا إيجاز مخل.
- ✓ القدرة على التحدث في ندوة لفترة معينة بثقة ودون تلعثم.
- ✓ القدرة على التعليق على الأخبار والأحداث، وعلى المداخلات.
- ✓ القدرة على استخدام التراكيب اللغوية الصحيحة مع الضبط السليم، وهنا تبرز وظيفة القواعد اللغوية.
- ✓ القدرة على المشاركة في النقاش الجماعي المنظم.
- ✓ القدرة على المشاركة في جلسة عمل أو اجتماع.

وللوصول إلى هذه الغايات والأهداف وحتى ينجح المتكلم في حديثه لابد أن تكون واسعة وأن يمتلك الثروة اللغوية الكافية التي تمكنه من الاسترسال في الحديث دون انقطاع،

[1] علي أحمد مدكور ،مرجع سابق ، ص153.
[2] المرجع السابق ، ص 155

وأن يحسن ترتيب أفكاره، ويمتلك وسائل التأثير في السامع حتى يشده إليه. كما أن التحكم في زمام اللغة يحتاج إلى التمكن من قواعد النحو والصرف وبهذا فالتحدث ليس مهمة سهلة كما قد يتوهم البعض، فلكي يؤتي الحديث ثماره لابد أن تكون للمتحدث القدرة على الخوض في جميع المجالات، وهذا يحتاج إلى عمق تفكير وتحكم في زمام اللغة فيحسن الصياغة الجيدة وينتقي العبارات والتراكيب الملائمة للموقف والسياق. ومهما يكن نوع الحديث، فإن المعلم عليه أن يراعي ما يلي:

- أن تكون موضوعات التحدث من اختيار التلاميذ وهذا من شأنه تسهيل العملية، لان حديثه عن موضوع يجهله أو معرفته به قليلة يجال مشاركته ضئيلة أو منعدمه.
- تجنب إكراه التلاميذ على التحدث عن الموضوعات التي لا يستمتعون بحكايتها.
- تنويع الموضوعات لان الأذواق مختلفة لذا عليه أن يحاول إرضاء أذواق العدد الأكبر ،ويستحسن أن تكون الموضوعات نابعة من حياة التلاميذ ومن اهتماماتهم.
- التركيز على المعاني أكثر من التركيز على الألفاظ، حتى لا يكون الحديث هشا ويتحول إلى مباراة في الألفاظ.
- عدم مقاطعة التلميذ أثناء حديثه، فالانطلاق في الحديث مهارة ينبغي تشجيعها، لها الأولوية في سلم المهارات الشفوية، والمقاطعة المستمرة تحد من قدرة التلميذ على الانطلاق في الحديث[1].

ولكي يضمن المعلم حديثا ناجحا ومفيدا عليه أن يحسن إدارة الحديث بين التلاميذ، وأن يدربهم على القراءة الجهرية التي تنمي مهارة التحدث ومهارة الاستماع، مع السهر على تقويم النطق سواء تعلق الأمر بمخارج الحروف أو بالناحية اللغوية الإعراب فالحديث إذا عن الاستماع والكلام يقودنا بالضرورة إلى الحديث عن القراءة.

ثالثا: مهارة القراءة

من البديهي أن عملية الاستماع سابقة عن مهارة القراءة فالفهم في القراءة يعتمد على فهم القارئ اللغة الكلام، وفهم التلميذ للتدابير والعلاقة بين الكلمات في اللغة المنطوقة يجعله أكثر حساسية لنفس هذه الأشياء في اللغة المكتوبة وهكذا ندرك أن العلاقة بين الاستماع

[1] المرجع السابق ،ص 164

والقراءة علاقة وثيقة، لأن الاستماع الواعي يجعل التلميذ يتعلم التعبير الجيد ويتقن الكثير من المعاني التي تسهل عليه عملية القراءة ولا ترتبط القراءة بالاستماع فحسب بل لها ارتباط وثيق بالكتابة كذلك ، والعلاقة بينهما علاقة تكاملية فالمستمع الجيد متحدث جيد، وقارئ جيد، وكاتب جيد. والقارئ الجيد مستمع جيد، ومتحدث جيد، وكاتب جيد...ومن هنا نصل إلى القاعدة الذهبية وهي أن اللغة ليست مجرد وسيلة أو وعاء وإنما منهج ونظام للتفكير والتعبير والاتصال لا وقد قيل أن القراءة تعرف وفهم واستبصار، والمقصود بالتعرف الإدراك البصري والرؤية بالعين والتمييز الذي يصاحب عادة التفكير والتدبر في الرموز المطبوعة أي تحويل الكلمة من رمز لا معنى له إلى كلمة ذات دلالة[1].

فالقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنقل إليها وهي ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة، إنها أساسا عملية ذهنية تأملية إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات[2].

ولكي تنمو المهارات اللغوية ويتم التغلب على صعوباتها ينبغي مراعاة ما يلي:

- ✓ إن فهم القراءة لا يعني اكتساب التلميذ آليات القراءة فقط، وإنما يعني التعرف على المادة المقروءة وفهم محتواها والتفاعل معها، ثم استخدام نتائج خبراته من القراءة في حياته وفي حل مشكلاته.
- ✓ أن تعد المواد اللغوية بحيث تناسب طبيعة كل مرحلة من مراحل التعليم.
- ✓ مراعاة خصائص اللغة العربية والاستفادة من عوامل تسهيل عمليتي الاستماع والقراءة[3].

رغم التقدم الذي يشهده العالم في جميع المجالات وبخاصة المجال التكنولوجي، إلا أن القراءة لم تفقد أهميتها، ومازال المقروء يحتل درجة عالية ويحظى بالاهتمام، ولم يتراجع دور القراءة في عمليتي التعليم والتعلم، ذلك أنها عملية مركبة من الاستماع والكتابة والكلام. وقد ازداد اهتمام الباحثين بها في النصف الثاني من القرن العشرين، وحاولوا التركيز عليها لأنها

[1]علي احمد مدكور، مرجع سبق ذكره ، ص 171

[2]رشدي احمد طعيمة ، مرجع سبق ذكره ، ص 184

[3]علي احمد مذكور ، مرجع سابق ، ص 173

أسلوب من أساليب النشاط العقلي في حل المشكلات وإصدار الأحكام والتفكير الناقد، بالإضافة إلى التركيز على عنصر الاستماع الذي يرافق عملية القراءة ، ومنهم من ساوى القراءة بالتفكير.

أ. أنواع القراءة

صنفت القراءة من حيث الأداء إلى ثلاثة أنواع هي:

- القراءة الصامتة: وهي القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة، ودون تحريك الشفتين، أي إن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها ولذلك تسمى القراءة البصرية.

وقد أثبت هوي Huey أن الذي يقرأ قراءة صامتة يكون أكثر سرعة من الذي يقرأ قراءة جهرية في اختبار على خريجي الجامعات حيث تراوحت سرعة القراءة الصامتة 5.36 كلمة \ثانية في الظروف العادية وعند القراءة بأقصى سرعة بلغت النتائج 8.21 ك \ثا ، في حين قابلت النتيجة الأولى في القراءة الجهرية 3.55 ك\ ثا ، وفي النتيجة الثانية 4.58 ك \ثا.

ويعلل Buswell سبب البطء في القراءة الجهرية بأن تحكم الحبال الصوتية في النطق يجعل القارئ غير قادر على السير بسرعة أكثر مما تسمح له تلك الحبال، وأن سرعة العين في حركتها على السطر أكثر من سرعة الصوت أو النطق. ففي القراءة الجهرية تقل سرعة انتقال العين على السطر وبالتالي تقل سرعة القراءة وفهم المقروء قراءة صامتة أكثر ودرجة الاستيعاب أقوى.

- القراءة الجهرية: هي القراءة التي ينطق القارئ فيها بالجمل والمفردات المكتوبة صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة في المعاني التي تضمنتها.
- قراءة الاستماع: وهو نشاط لغوي يأتي بعد الكتابة والمحادثة فالاستماع وسيلة أساسية للتعليم،وهذه الطريقة تساعد التلاميذ على التعرف على صوت الحرف وأشكاله المختلفة، إلا أنها تتطلب إعدادا خاصا من المعلم، وقدرة كبيرة على استخدام الوسائل التعليمية[1].

[1] راتب قاسم عاشور ، مرجع سبق ذكره ،ص 63

والمتأمل لهذه الأنواع يدرك أن لكل نوع مزايا وعيوب، فإذا كانت القراءة الصامتة تتميز بالسرعة فإن التلميذ يحتفظ بأخطائه سواء كانت صوتية أو تركيبية... ولهذا فإن هذا النوع من القراءة قد يصلح لمطالعة الكتب لا للنصوص أو أن تكون سابقة للقراءة الجهرية في ما يعرف بالقراءة المفسرة أو الموجهة. وللقراءة الجهرية مزاياها وعيوبها أيضا، فمن محاسنها أنها تدربالتلاميذ على إجادة النطق والكشف عن عيوبه عند التلميذ، كما تشجعهم على الجرأة والحديث. لكن من مساوئها أنها لا تغطي الأعداد الهائلة التي تضمها أقسامنا مما يجعل الاهتمام بعدد قليل، وفي أوقات محدودة كقراءة النص الأدبي أو النص التواصلي أو أمثلة درس القواعد أو البلاغة أو العروض وتكون بعد قراءة المعلم القراءة النموذجية.

فإذا نظرنا إلى القراءة من حيث الهدف أو الغرض فهناك القراءة التي ترتبط بالدروس وحل المشكلات وهي ضرورية في العملية التعليمية. وهناك القراءة التي تكون للاستمتاع والترويح عن النفس وهي التي يطلق عليها المطالعة غايتها تنمية القدرات اللغوية دون أن ترتبط بنشاط أو درس معين.

ب. الفرق بين القراءة والمطالعة

قد يعتقد البعض أن القراءة هي المطالعة، وهذا الخلط نلاحظه حتى في الكتب المقررة إذ أنها لم تفرق بين القراءة المفسرة والمطالعة الموجهة، إلا أن هناك فروقا دقيقة بين المفهومين من حيث الهدف والموضوع وحتى الشكل[1].

1. من حيث الهدف: إن القراءة تهدف إلى تنمية المهارات الرئيسة كمعرفة المفردات والجمل، وإتقان القراءة الجهرية، وإثراء للجم التلاميذ اللغوي وذلك بإثراء ثروتهم من الكلمات والتراكيب والأساليب والأفكار، وتقويم ألسنتهم وتعويدهم جودة الإلقاء وحسن الأداء، واستغلال المادة المقروءة، بحيث يوظفها في حل مشكلاته.

في حين أن المطالعة تهدف إلى تعزيز تلك المهارات وتأكيدها ودعمها وترسيخها في الأذهان مع غربلتها ونقدها وحث التلاميذ على استخدام المصادر وتعريفهم ببعض الآثار الأدبية التي تحبب إليهم مداومة الاطلاع وتنمي قدراتهم المعرفية وترقي مهارتهم الكتابية، وتوسع معلوماتهم في شتى مجالات الحياة وتهذب أذواقهم.

[1] عبد الفتاح حسن البجة ، مرجع سبق ذكره ، ص 43،44.

2. من حيث الموضوع: إن موضوعات القراءة تشمل نصوص قصيرة، لها علاقة عادة بالمحور التعليمي، تتصف بلغتها الأدبية السهلة اليسيرة. و أما موضوعات المطالعة فتكون أكثر رقيا وأشمل موضوعا إذ تختار من الأعمال الأدبية العربية والعالمية (روايات، سير، قصص، مسرحيات...)
3. من حيث الشكل: النص القرائي يكون أقصر من مثيله في المطالعة، ولذلك فطريقة تدريس القراءة تختلف عن طريقة تدريس المطالعة إن نشاط القراءة يكون في الغالب مع الأقسام الأولى الابتدائية، بينما المطالعة يكون في الأقسام العليا (متوسط، ثانوي)

رابعا: مهارة الكتابة

الكتابة كالقراءة نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام تنتمي إلى المهارات الإنتاجية، بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره ويعرف أفكار غيره ،بها تسجل الوقائع ويحفظ التراث لذلك ينبغي تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة السليمة إملائيا مع إجادة الخط لأنه"حلية كتبكم" كما قال عبد الحميد الكاتب. وقد اهتم العرب بالكتابة العربية منذ العصور القديمة من ناحية الشكل و قواعد الإملاء ووصل الحروف وفصلها واستخدام الصوائت القصار (حركات الإعراب).

و انصب الاهتمام بالدرجة الأولى على المصحف الشريف، فكان منه المنطلق وإليه الأوبة. وإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرموز وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي كما ذكرنا سابقا، فإن الكتابة عملية يقوم فيها الفرد بتحويل الرموز من الخطاب الشفهي إلى نص مطبوع.أي أنها عملية عكس الأولى، إنها تركيب الرموز بهدف توصيل رسالة إلى القارئ يبعد عن الكاتب مكانا وزمانا وعن تقويم طريقة كتابة الفقرات يقترح جونسون Johnson معيارين الأول يسميه التماسك اللغوي cohesion ويقصد به مدى ترابط الجمل لتكون بنية لغوية صحيحة ولتشكل وحدات لغوية أو نحويا والثاني يسميه الترابط المنطقي coherence ويقصد به طريقة تنظيم هذه الجمل لتشكل وحدات ذات معنى.

- أنواع الكتابة:

ميز بروجرز Ch. Brogers في كتابه (الكتابة فن اكتشاف الشكل والمعنى) بين ثلاثة أنواع رئيسية للكتابة هي:

- الكتابة التعبيرية: فيها يعبر الفرد عن أفكاره الذاتية الأصلية، يبني أفكاره وينسقها وينظمها في موضوع معين بطريقة تسمح للقارئ أن يمر بالخبرة نفسها التي مر بها الكاتب وهو مايسمى بالكتابة الإبداعية.
- الكتابة المعرفية: فيها يستهدف الفرد نقل المعلومات والمعارف وإخبار القارئ بشيء يعتقد الكاتب أن من الضروري إخباره بها وتستلزم هذه الكتابة المعرفية تفكيرا تحليليا وقدرة على إكساب معنى لأشياء لا معنى لها في حد ذاتها وتفقد الكتابة المعرفية أهميتها إذا لمتتضمن معلومات وحقائق، وهو ما يسمى بالكتابة الوظيفية.
- الكتابة الإقناعية: تتفرع من الكتابة المعرفية حيث يستعمل الكاتب العديد من الطرق لإقناع القارئ بوجهة نظره مثل المحاججة وإثارة العطف، إنه يلجأ إلى المنطق والعاطفة أو الأخلاق وربما إلى الدين لإقناع القارئ برأيه[1].

فالكتابة إذا ليست مجرد رصف للكلمات والجمل والعبارات لتشكيل فقرة أو نص، إنها عملية إيداع،عملية نسج وتفكير، لذا على المعلم أن يعرف أبعادها وأغوارها، وأن يدرب التلميذ على ان "يسأل نفسه دائما قبل أن يكتب: لماذا أريد أن أكتب؟ وما الذي أود التعبير عنه؟ ثم لمن أوجه هذه الكتابة"[2].

[1] تشارز بورجر في رشدي احمد طعيمة ، ص 190، 191

[2] المرجع السابق ، ص 191.

الفصل الثاني:الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

المبحث الأول:مجالات ومناهج وبيانات الدراسة.

المبحث الثاني : تحليل البيانات وتفسيرها.

تمهيد:

من أجل الوصول إلى هذه الحقائق لا بد من الاهتمام بالجانب الميداني لإثبات موضوعية النتائج وبسط الحقائق، إن الهدف من هذه الدراسة هو معرفة" تعليمية التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، والوصول إلى كشف واقع تدريس هذه المادة في ظل مقاربة جديدة لم يتم التمهيد لها كما ينبغي، ولم تهيأ لها الظروف المادية والبشرية.

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

المبحـث الأول:مجالات ومناهج وبيانات الدراسة

1.مجالات الدراسة

المجال الجغرافية يتمثل المجال الجغرافي لهذه الدراسة في ثانويات بلدية أولاد جلال بولاية أولاد جلال ، وعددها ثلاث ثانويات (03) ثانوية سماتي محمد بن العاد– ثانوية ادهان محمد بن يحي وثانوية رويني محمد لخضر بن صالح.

المجال الزمني: يحدد هذا المجال الفترة الزمنية الذي نزل فيه الباحث إلى ميدان الدراسة، تم خلالها توزيع استمارات الاستبيان على عينة البحث من الأساتذة والتلاميذ ثم بجمعها.

المجال البشرية: شملت الدراسة الميدانية مجالا بشريا تمثل في عينة من تلاميذ الأقسام العلمية بمستوياتها (الأولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، والسنة الثانية علوم تجريبية ، السنة الثانية والرياضيات ، ثم السنة الثالثة علوم تجريبية والرياضيات) كما تم إجراء مسح شامل على كافة أساتذة اللغة العربية وآدابها في الثانويات المذكورة وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي للثانويات الثلاث 2938 تلميذا وتلميذة.

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 وصفا دقيقا، كما يعبر عن الظاهرة" تعبيرا كيفيا وكميا، بحيث يصف التعبير الكيفي الظاهرة ويوضح خصائصها بينما التعبير الكمي يعطيها وصفا قيميا 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**

أما المنهج العلمي هو" أسلوب من التفكير والعمل الذي يعتمده الباحث التنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها، وبالتالي الوصول إلى حقائق ونتائج معقولة حول الظاهرة المدروسة"[2]

وانطلاقا من أهداف هذه الدراسة والمتمثلة في تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، وبناء على الفرضيات التي تمت صياغتها وتفرض الضرورة العلمية للتأكيد 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 هي كما يقول ذ. 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." [3]

---

[1]– عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص 129. 2 عمار بوحوش: دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط3 – 1990،ص20.

[2]– ربحي مصطفى عليان و عثمان محمد غنيم: المناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق الأردن، دار الصفاء، عمان،2000، ص 44

[3] – D.B.Vandalan مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل، مكتبة الأنجلو مصرية، 1996 2 ص 292 وما بعدها.

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 العلمية وبراعة الباحث وكفاءته في حسن استخدام الوسيلة أو الأداة "[1] وكانت الأداة التي تتماشى وطبيعة موضوع البحث وخصوصياته هي الاستبيان والمتمثل في استمارة تحتوي مجموعة من الأسئلة التي شملت المحاور الرئيسة للبحث استمارة البحث ،إذا الاستمارة "هي مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على معلومات وأراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين. وهي من أكثر الأدوات استخداما في جمع البيانات."[2] فالاستمارة وسيلة تفرض على الباحث التقيد بموضوع البحث وعدم الخروج عن المسار الذي رسمه سواء على الصعيد النظري أو التطبيقي.

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 شرطا أساسيا يتمثل في أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي، بمعنى أن تعكس الصفات والحقائق التي يتميز بها هذا الأخير كما ينبغي أن تختار بطريقة موضوعية" [3]

ولما كان من الصعب أن تشمل الدراسة كل الأقسام الأدبية بكل ثانويات مدينة أولاد جلال اختيرت عينة البحث بنسبة09.36%أي 275 مبحوثا من المجتمع الأصلي للدراسة والذي يقدر بـ 2938 تلميذ وتلميذة. كما شملت الدراسة كل أساتذة اللغة العربية وآدابها،

[1] – صلاح الدين شروخة منهجية البحث العلمي، دار العلوم، عنابة، الجزائر، 2003، ص 24

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

[3]– دنكن متشل: معجم علم الاجتماع، ترجمة محمد إحسان الحسن ، دار الطليعة، لبنان، 1986، ص 179.

وعددهم 20 أستاذا وأستاذة علما بأنني وزعت 280 استمارة خاصة بتلاميذ الأقسام العلمية، استرجعت 275 ، فكان عدد الاستمارات المأخوذة بعين الاعتبار 275 استمارة. أما الاستمارات الموزعة على الأساتذة فقد استرجعت الإستمارات العشرين(20).

5. عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها.

بعد 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 " من المعروف أنه لا يمكن فهم وتفسير البيانات الكميةإلا بعد تلخيصها بواحدة من الطرق الإحصائية الوصفية المستخدمة في جدولة وتنظيم وعرض البيانات الكمية. ". " [1]

تحليل البيانات وتفسيرها:

أولا: البيانات الخاصة بعينة البحث من تلاميذ الأقسام العلمية

جدول رقم: 3 يبين توزيع العينة حسب التخصص

التخصص	العدد	%
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	76	27.63
السنة الثانية علوم تجريبية	106	38.54
الاسنة الثانية رياضيات	20	07.27
السنة الثالثة علوم تجريبية	58	21.09
السنة ثالثة رياضيات	15	05.45
المجموع	275	99.98

والملاحظ أن تخصص الرياضيات يكون الإقبال عليه محتشما لأن التوجيه إلى هذا التخصص يفرض أن يكون التلميذ قد تحصل على معدل جيد في الرياضيات لكونها تحتاج من التركيز والفهم الجيد كما يفسر نقص الإقبال هذا بضعف التلاميذ في الرياضيات خاصة فئة الإناث،حيث يوجد قسم واحد فقط في كل ثانوية .

[1]– موسى النبهان: أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط 20052، ص 45

جدول رقم: 4 يبين الخطوات التي يتبعها أستاذ اللغة العربية في تدريس مادة التعبير حسب رأي التلاميذ.

خطوات التدريس	جذع مشترك	السنة الثانية	السنة الثالثة	المجموع	%
تمهيد	**35**	**65**	**44**	**144**	66.35
ذكر الموضوع وكتابته	**23**	**16**	**22**	**61**	28.11
استخراج العناصر ومناقشتها	**55**	**85**	**61**	**201**	92.62
تحرير الموضوع في القسم	**31**	**57**	**44**	**132**	60.82
تحرير الموضوع في البيت	**04**	**05**	**04**	**13**	15.99
التصحيح	**13**	**38**	**16**	**67**	30.87
دون إجابة	**14**	**23**	**21**	**58**	26.72

يكتسي التعبير أهمية كبيرة في حياة المتعلم وبخاصة التعبير الكتابي، الذي أصبح يقوم مقام التعبيرين (الشفهي والكتابي معا). والتعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفايات يرتبط باهتمامات المتعلم وبواقعه و بالظروف التي يحياها. انطلاقا من هذه المقاربة، فإن نشاط التعبير الكتابي يدرس وفق منطلق إدماج المكتسبات القبلية والموارد السابقة والاستفادة منها في تحرير موضوع التعبير أي بالنظر إلى درس التعبير على أنه ضرب من ضروب الوضعيات المستهدفة، وبالتالي تكون طريقة تدريس مادة التعبير كما ورد في منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي وفق الخطوات التالية:

1. تهيئة أذهان التلاميذ للموضوع بما يثير انتباههم ويحفزهم للتعبير بتلقائية.
2. عرض الموضوع على التلاميذ بعد صوغه بما يلائم المقاربة بالكفايات.
3. تحليل الموضع ومناقشة عناصره اعتمادا على الاستقراء والاستنتاج
4. استخراج العناصر والتعبير عنها مع حرص الأستاذ على تقويم الأفكار الخاطئة والإرشاد إلى التعابير الصائبة ودفع التلاميذ إلى التنافس الإيجابي للتعبير عن عناصر الموضوع
5. التعبير الإجمالي عن الموضوع أو إعادة تركيبه استعدادا لطرقه كتابة، وفي هذا تدريب للتلاميذ على التفكير قبل الكتابة ووضع التصميم قبل الشروع في التحرير.

ولكي تأتي الحصة بالثمار المرجوة، فإنه يجب على الأستاذ أن يعد لها الإعداد الكافي ويكون ذلك بتحديد الأهداف بدقة وضبط مراحل التصحيح التي تنجز على النحو التالي:

1. التذكير بنص الموضوع وتسجيله على السبورة.
2. . تقديم الملاحظات العامة التي يجب أن تنصب على الجوانب الثلاثة:

أ. الجانب المنهجي.

ب. الجانب الفكري.

ج الجانب الأسلوبي.

3. التصحيح الجماعي لبعض الأخطاء المشتركة وتوزيع الأوراق على التلاميذ للقيام بالتصحيح الذاتي، علما بأن الموضوع التعبير الكتابي ينشط خلال ثلاث حصص:

الحصة الأولى: العرض الموضوع ومناقشته.

الحصة الثانية: لتحريره داخل القسم.

الحصة الثالثة: للتصحيح الجماعي بعد أن يكون الأستاذ قد أخذ الأوراق في الحصة الثانية وصححها وسجل عليها الملاحظات.

والذي نستخلصه من معطيات هذا الجدول أن طريقة تدريس مادة التعبير ليست موحدة عند جميع أساتذة اللغة العربية فهي تختلف من أستاذ إلى آخر وهذا قد يفسر بأن الأستاذ لم يتلق تكوينا في التدريس بالكفايات وأن معظمهم يفتقر إلى الطريقة التي يجب أن تدرس بها المادة، وأن الخطوات أو الطريقة قد تختلف من درس إلى آخر الأمر الذي جعل التلاميذ لا يدركون الطريقة التي تتبع في تدريس مادة التعبير لأن الأستاذ يغير طريقته مع كل درس.

جدول رقم: 5 يبين مدى مساعدة درس التعبير على اكتساب المهارات اللغوية وتوظيفها

		الإستماع	%	الحديث	%	القراءة	%	الكتابة	%
الإكتساب	نعم	210	76.36	246	89.45	190	69.09	244	88.72
	لا	65	23.63	29	10.54	85	30.90	33	12.00
التوظيف	نعم	204	74.18	232	84.36	212	77.09	244	88.72
	لا	71	25.81	42	15.27	62	22.54	31	11.27

الإستماع أولى المهارات اللغوية، ذلك أن الإنسان يسمع وهو جنين في بطن أمه، كما وضحت ذلك في الجانب النظري، لذلك لابد من الاهتمام بهذه المهارة، ويمكن الاعتماد عليها واتخاذها وسيلة من وسائل تلقي المعلومات بأسلوب سليم والفهم الصحيح والتفكير المنطقي، إذ ترتبط عمليات الفهم والاستيعاب وعمليات الإدراك من خلال حاستي السمع والبصر بدرجة كبيرة من التركيز أثناء عمليات الاتصال.[1]

وقد رتب علماء التربية المهارات اللغوية بحسب الأولوية فكان الاستماع ثم الحديث فالقراءة و أخيرا الكتابة. إلا أن عملية الاكتساب غير عملية التوظيف لهذه المهارة والجدول يبين أن عدد المبحوثين الذين رأوا أن درس التعبير يساعدهم على اكتساب هذه المهارة كان كالتالي على الترتيب: حيث جاءت مهارة الحديث في المرتبة*الأولى بنسبة89.45%

تليها مهارة الكتابة بنسبة 88.72 % وتأتي مهارة الاستماع في المرتبة الثالثةبنسبة % 76.36في المرتبة الأخيرة مهارة القراءة بنسبة88.72%، وهو ترتيب منطقي حي أن اكتساب مهارة القراءة لا يأتي في المرحلة الثانوية.

وبالنظر إلى هذه النسب نجد أن التعبير بنوعيه يكسب التلميذ مهارة الحديث، وتتجلى هذه المهارة في الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة والإجابة على أسئلة الأستاذ وبالتالي يتعود الحديث ويكتسب طلاقة في الكلام، ولا غرابة أن تأتي بعد مهارة الحديث مهارة الكتابة، لأن الهدف من تدريس التعبير الكتابي هو تعبير التلميذ عن أفكاره وأحاسيسه و عواطفه وخلجات نفسه كتابة، وهو يعطي للتعبير الإبداعي والوظيفي أهمية في حياة الفرد.

وأما اكتساب مهارة الاستماع فتأتي في المرتبة الثالثة بنسبة76.36% فالتلميذ الذي يجيب إجابة صحيحة وسليمة عليه أن يسمع السؤال جيدا، وأن يعيه وأن يصغي إلى حديث أستاذه وزملائه في حين أن اكتساب مهارة القراءة تأتي في الرتبة الرابعة بنسبة 69.09% لأن القراءة يكتسبها التلميذ عادة في المراحل السابقة (مرحلة الابتدائي والمتوسط) المرحلة التعليم الثانوي ونسبة الذين قالوا أن درس التعبير لا يساعدهم على اكتساب مهارة الاستماع كانت 23.63 % ومهارة الحديث% 10.54 ومهارة الكتابة 12%. وكانت أعلى نسبة هي عدم اكتساب مهارة

[1]– ينظر فهيم مصطفى: مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، دار الفكر العربي، (د. ب) 2002 ص، 80.

القراءة لأن تلميذ المرحلة الثانوية لا يكتسب هذه المهارة في هذه المرحلة، فهي تكتسب من قبل وهي نسب معقولة جدا لأن المبحوثين فيهم المجتهد وقليل الاجتهاد والضعيف، كما أن فيهم المتحمس بطبعه الذي يشارك وفيهم قليل الحماسة الذي لا يشارك في الدرس ولا تعني عدم مشاركته في كافة الأحوال ضعفه أو عدم حبه لمادة التعبير أو للغة العربية بل هو طبع يلازمه في علاقته مع محيطه وفيهم المنضبط والمشاغب والكسول، أو كما قال أحمد أمين في سيرته الذاتية: (فيهم الجمال والقبح، والسكينة والرعونة وما شئت من ألوان الحياة)

وأما توظيف هذه المهارات فقد بينت نتائج الاستبيان أن 204 مبحوثا يوظف مهارة الاستماع وينصت خلال حصة التعبير حتى يتسنى له فهم الدرس، وأنه يشارك في الحوار ويحسن توظيف المكتسبات السابقة وذلك بنسبة74.18% وأن 232 مبحوثا يوظفون مهارة الحديث بـ 84.36**%**وهو أمر طبيعي فالذي يكتسب مهارة الحديث كثيرا ما يوظفها وتكون له عونا DEE المناقشة والحوار. فإذا نظرنا إلى مهارة القراءة وجدنا أن توظيف هذه المهارة قد ارتفع مقارنة مع اكتسابها حيث تقرأ موضوعات التعبير على مسمع من الأستاذ والتلامية خاصة الموضوعات الجيدة في حصة التصحيح وبلغ عدد المبحوثين 212 مبحوثا بنسبة77.09**%**. وبلغ عدد الذين يوظفون مهارة الكتابة 244 مبحوثا بنسبة% 88.72 وهي النسبة نفسها المعبر عنها في مهارة الاكتساب، حيث نلاحظ أن نسبة التوظيف قد تساوت مع نسبة الاكتساب لأن التلميذ مطالب بأن يحرر موضوع التعبير سواء كان التعبير إبداعيا أو وظيفيا.

بينما الذين صرحوا بأنهم لا يوظفون مهارة الاستماع والحديث والقراءة والكتابة في درس التعبير فكانت نسبتهم ضعيفة، وينضوي تحت هذه النسبة أولئك الذين لا يحبون درس التعبير ولا يقومون بواجباتهم المنزلية، وكانت أكبر نسبة هي عدم توظيف مهارة الاستماها ويعللون ذلك بوجود الفوضى في حصة التعبير، وقد بلغ عددهم 71 مبحوثا بنسبة% 25.81 وهي نسبة قريبة من نسبة عدم الاكتساب. وطبيعي جدا أن فاقد الشيء لا يعطيه وقد جاء بعدها عدد الذين لا يوظفون مهارة القراءة وقالوا أنهم لا يحسنون القراءة الجهرية 62 مبحوثا بنسبة**22.54%**،تليها عدم توظيف مهارة الحديث وعددهم 42 مبحوثا بنسبة15.27% وفي الأخير عدد الذين لا يوظفون مهارة الكتابة 31 مبحوثا بنسبة

11.27**%**. وقد ذكر بعض الذين أجابوا بلا في الاكتساب والتوظيف أنهم لا يحسنون المناقشة بسبب خجلهم أو عدم قدرتهم على الحديث باللغة الفصحى أو أن اكتظاظ الأقسام يحول دون إعطائهم فرص الحديث لضيق وقت التعبير(ساعة واحدة في الأسبوع).

جدول رقم: 6 يبين جدوى طرح الأسئلة لحصة التعبير من قبل الأستاذ في فهم الموضوع

الإحتمالات	التكرارات	%
دائما	**89**	**32.36**
غالبا	**97**	**35.27**
أحيانا	**78**	**28.36**
نادرا	**04**	**01.45**
غير مجدية تماما	**07**	**2.54**
المجموع	**275**	**99.98**

إن التلميذ في هذه المرحلة من التعليم الثانوي يكون أكثر وعيا بما يدور حوله و أكثر فهما لما يقرأ ويكتب وبالتالي فإنه عندما يذكر له الموضوع، ويكتب على السبورة يكون واضحا ومفهوما، و تصبح الأسئلة التي يطرحها الأستاذ في حصة التعبير تحصيل حاصل.فكل مايحتاجه التلميذ في أغلب الأحيان هو التمهيد وذكر الموضوع و كتابته على السبورة ليكمل ما تبقى من جوانب المطلوب.

وأما 07 من أفراد العينة فيرون أن طرح الأسئلة من قبل الأستاذ غير مجد تماما بنسبة 02.54% ، وقريب من ذلك الذين يرون أن طرح الأسئلة في حصة التعبير نادرا ما يكون مجديا وكانوا 04 من المبحوثين بنسبة01.45%.

إلا أن التلميذ في هذه المرحلة ما يزال في حاجة ماسة إلى توضيح بعض جوانب الموضوع وتأتي الأسئلة التي يطرحها الأستاذ لتقوم بذلك، فالحوار يقوم اللسان والمناقشة تنير الجوانب الغامضة في المطلوب.

جدول رقم: 7 يبين مدى انتباه أفراد العينة إلى ما يطرحه الأستاذ في حصة التعبير

احتمالات	تكرارات	%	أسباب تركيز الإنتباه	تكرارات	%
دائما	72	26.18	لأنك تخشى أن يوجه أليك السؤال بشكل مباشر	53	22.17
غالبا	95	34.54	لأن تركيز الإنتباه يفيد في الإجابة الصحيحة	105	43.93
			لأنك تحب أن تفهم السؤال	74	30.96
			أخرى	7	02.92
أحيانا	87	31.63	المجمـــــــــــــــــــوع	239	99.98
نادرا	14	05.09	////////////////////////////////		
أبدا	07	02.54	////////////////////////////////		
المجموع	275	99.98	////////////////////////////////		

" يتحدث الإنسان ويكتب استجابة إلى شيئين جذورهما عميقة اجتماعيا و بيولوجيا، الأول التعبير عما في النفس، والثاني الاتصال الاجتماعي، إنه يتحدث في محاولة لإقناع سامعيه والتأثير عليهم الهدف ما في ذهنه"[1].

ونستخلص من الجدول السابق أن الانتباه إلى ما يقوله الأستاذ في حصة التعبير يشد انتباه التلاميذ و يبرهن على أن عملية الاتصال والتواصل متوفرة إلى حد كبير. ومنه نجد أن إجادة صياغة الأسئلة وحسن إلقائها وتوزيعها على أكبر قدر ممكن من التلاميذ وتنويعها لكي تشمل معظم جوانب الدرس، بالإضافة إلى استخدام أساليب التعزيز اللفظي مع التلاميذ بالمدح والثناء على أصحاب الإجابة الصحيحة، والعتاب واللوم أحيانا في دعابة، تجعل التلاميذ يقبلون باهتمام على الدرس، وبخاصة إذا انتبه الأستاذ إلى الفروق الفردية لدى التلاميذ عند توزيعه للأسئلة فهذا من شأنه أن يعزز التفاعل بين عناصر الاتصال فيكون ناجحا مثمرا، لأن جميع التلاميذ يساهمون في تنشيط الحصة كل 10 استطاعته وقدراته، وتنمي مهارات التلاميذ اللغوية فيبدعون.

[1]– محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص79.

جدول رقم: 08 يبين مدى خشية التلاميذ من الوقوع في الخطا عند الإجابة على أسئلة الأستاذ في درس التعبير

الإحتمالات	التكرارات	%			
نعم	82	29.81			
أحيانا	89	32.36			
لا	104	37.81	أسباب عدم الخوف من الوقوع في الخطأ	تكرارات	%
			التمكن من المادة	13	12.50
			حب المشاركة	37	35.57
			الإستفادة من المشاركة	54	51.92
المجموع	275	99.98	المجموع	104	99.99

تضم مرحلة الثانوية عادة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة عشرة (16) والثامنة عشرة (18) وفي هذه المرحلة العمرية يتميز الإنسان بخصائص لها أهمية كبيرة، لذا لابد أن تؤخذ هذه المرحلة بعين الاعتبار، "التغيرات الاجتماعية التي تحدث في حياة التلاميذ في فترتهم هذه تؤثر إلى حد كبير على عملية تكيف الفرد، فالقلق والاضطراب، وعدم الاطمئنان، وفقد الثبات الانفعالي، كل ذلك ملاحظ في هذه الفترة الزمنية (فترة المراهقة) "[1] هذه الفترة الانتقالية في حياة الإنسان ترافقها تغيرات فسيولوجية وأخرى نفسية، قد ينتاب خلالها بعض التلاميذ الشعور بالخجل وعدم الارتياح، أو الشعور بالخوف من الوقوع في الأخطاء عند الإجابة فيتعرضون للسخرية من قبل زملائهم.

وإذا تتبعنا الجدول السابق وجدنا أن التلميذ يحاول قدر الإمكان تفادي ضحك بقية التلاميذ إن هو أخطأ وأن ثقته بنفسه يجب ألا تتزعزع وكان عدد الذين قالوا أنهم لا يخشون الوقوع في الخطب 104 مبحوثا بنسبة37.81% مؤكدين أن كل ابن آدم خطاء، ويرجع هؤلاء عدم خشيتهم من الوقوع في الخطا عند الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأستاذ في حصة التعبير إلى تمكنهم من المادة وذلك بنسبة 12.50% .

[1] – محمد صلاح الدين مجاور، مرجع سابق ، ص 24.–

جدول رقم: 9 يبين مدى مشاركة أفراد العينة في تنشيط درس التعبير

الإحتمالات	التكرارات	%
دائما	37	13.45
غالبا	61	22.18
أحيانا	102	37.09
نادرا	46	16.72
لا	29	10.54
المجموع	275	99.98

والجدول أعلاه يوضح مدى مشاركة أفراد العينة في تنشيط درس التعبير، حيث صرح 37 من أفراد العينة بأنهم يشاركون دائما و باستمرار في عملية التنشيط وذلك بنسبة13.45%و61 من المبحوثين أكدوا أنهم غالبا ما يشاركون في تنشيط الحصة بنسبة 22.18%، والذين صرحوا بأن مشاركتهم ليست دائمة بل تكون مشاركتهم بين الحين والحين وحسب الموضوع المطروح فكان عددهم 102 من أفراد العينة بنسبة37.09% مركزين على نوعية الموضوعات، فبعضها يثير اهتمامهم والبعض الآخر لا يدفعهم إلى المشاركة أو تكون مشاركتهم نسبية إلى حد ما. ومنهم من أرجع السبب إلى عدم حبه لمادة التعبيرا ومنهم من قال أنه لا يحب المناقشة والجدل ومنهم من تعلل بالخجل الذي ينتابه عند الكلام أمام زملائه أو الافتقار إلى الثروة اللغوية التي تمكنه من مواصلة الحوار والمناقشة، وغيرها من الأسباب.

جدول رقم 10 يبين مدى مواظبة أفراد العينة على تحضير الدروس

الإحتمالات	التكرارات	%
نعم	105	38.18
أحيانا	147	53.45
لا	23	08.36
المجموع	275	99.99

جاء في منهاج السنة الأولى جذع مشترك آداب ما يلي:" لقد كانت الصبغة الغالبة على تنشيط الدرس من قبل. قائمة على الحفظ والاستذكار والتلقين وعزل المتعلم عن الخبرات الواقعية في التعبير والكتابة والقراءة، وكانت النظرة إلى المتعلم تقوم على أساس أن عقله مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة، فهو يكتسب هذه المعرفة، ويستهلك المقررات"[1]

بالنظر إلى الجدول أعلاه نجد أن 105 من أفراد العينة بنسبة38.18% أكدوا مواظبتهم على تحضير الدروس، وأن 147 من أفراد العينة بنسبة53.45% قالوا أنهم يحضرون بحسب الظروف، أي أحيانا يحضرون وأحيانا لا، وأكدوا أنهم يحضرون دروسهم إذا كان الأستاذ صارما يراقب التحضير فيجزي النجيب ويعاقب الكسول. وأن 23 من أفراد العينة بنسبة08.36% أقروا بأنهم لا يحضرون دروسهم سواء عوقبوا أم لم يعاقبوا. وكذلك أن مادة اللغة العربية مادة ليست أساسية.

جدول رقم: 11 يبين اللغة التي يستخدمها أفراد العينة في مختلف المواقف

اللغـــــــة	مع أساتذة اللغة العربية		مع الزمـــــــــــــلاء			
		%	داخل القسم	%	خارج القسم	%
العربية الفصحى	77	28.00	00	00	00	00
العامية	18	06.54	227	82.54	259	94.18
مزيج بينهما	179	65.09	46	16.72	12	04.36
أخرى	01	00.36	02	00.72	04	01.45
المجموع	275	99.99	275	99.98	275	99.99

والملاحظ أن أبناءنا في مرحلة التعليم الثانوي يجدون صعوبة في التعبير باللغة الفصحى مدة زمنية طويلة. وقد أرجع بعض الباحثين أسباب هذا الضعف إلى طغيان العامية لأن الطفل ينشأ على لغة فإذا أدخل المدرسة وجد نفسه أمام لغة غير لغة المنشأ، فيظهر عنده هذا التداخل بين فصحى يتعلم بها في المدرسة وعامية يوظفها في البيت وفي الشارع. وعندما يحدث التداخل بين المستويين أثناء التعليم يكون التأثير للمستوى الأكثر

[1]– وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الأولى جذع مشترك آداب 2005، ص19.

استعمالا، حيث يترك في لغة المتعلم آثارا تشوه الملكة التي اكتسبها في المدرسة وينتج عن ذلك أخطاء وتصدعات لغوية"[1]

كما نجد العديد من الأساتذة يوظفون عبارات ومفردات عامية أثناء تقديم الدروس، وبخاصة الذين يدرسون المواد العلمية بحجة أن هذا المزج بين الفصحى والعامية هي اللغة التي يفهمها التلاميذ، وأن تدريس الرياضيات والفيزياء و العلوم الطبيعية لا تحتاج إلى اللغة الفصحى. فهي إذا لم تحظ باستعمال شفهي على نطاق واسع، بالإضافة إلى تداخل الفرنسية مع العامية في كثير من المواقف، وبهذا تبقى الفصحى سجينة القراءة والكتابة وتكاد تكون مجهولة تماما عند الأميين. وبهذا أصبح حضور العامية في المؤسسات التعليمية من المسلمات التي لا نقاش فيها، فهي واسعة الانتشار ملكتها مستحكمة، في الوقت الذي بدا العجز واضحا في استعمال الفصحى بشكل أوسع.

ويرى إسماعيل عمايرة "أن التواصل بين الفصحى والعامية أمر مطلوب و مرغوب فيه ولا ينبغي أن يعادي، ولا نملك أن نفر منه، وهو ما حدث على مر العصور، وغاية ما يطمح إليه أن نراقب التدرج في رأب الهوة كلما اتسعت بينهما ليكون ذلك لصالح الفصحى ورجحان كفتها".[2]

وبالنظر إلى الجدول السابق نلاحظ طغيان العامية على الإستعمال لأنها تلبي حاجة التلميذ التواصلية لأنه نشأعليها ولهذا اعتبر الفاسي الفهري أن اللغة العربية ليست هي اللغة الأولى في الوطن العربي بقوله: " نحتاج إلى كبير عناء لنبين أن اللغة العربية ليست لغة أولى فالطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه بنفس الكيفية التي يخرج بها الطفل الفرن إلى محيطه ليتعلم الفرنسية أو الإنجليزي ليكتسب الإنجليزية. إذن فالعربية الفصحى ليست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرية"[3]

---

[1]– .كريمة أو شيش:مجلة علوم اللسان وتكنولوجيا اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية ، العدد 08،
2003 ، ص100

[2]– إسماعيل أحمد عمايرة: تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام ، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2001، ص45

[3] – نقلا عن عبده الراجحي. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة 1996 ص. 84.

بالإضافة إلى عدم اهتمام بعض الأساتذة بالأداء الكلامي للتلاميذ لأن اهتمامهم ينصب على الجانب المعلوماتي ولا ننسى أن الأستاذ يعد عاملا مساعدا قويا على تعويد التلاميذ على استعمال العامية والابتعاد عن توظيف الفصحى، لأن التلميذ عند ملاحظته للأستاذ وهو يوظف العامية أو يمزج بين العامية والفصحى يتأثر به ويحاول أن يقلد وهذا ما جعل العربية الفصحى بعيدة إلى حد ما عن ممارسة التلاميذ لها الأمر الذي سبب لهم عجزا في التعبير بها"ومما يعزز الأثر السلبي للعامية في اكتساب اللغة أن أغلب مدرسي المواد الأخرى يشرحون دروسهم بالعامية، كما أن بعض معلمي اللغة العربية يتحدثون أحيانا بالعامية ولا يعمدون إلى تقويم ألسنة طلابهم عندما تكون إجابتهم بها وهذا يشكل عاملا أساسيا في الحيلولة دون تعلم اللغة العربي"[1].

جدول رقم: 12 مدى حب أفراد العينة للمطالعة

إحتمالات	تكرار	%	الكتب المطلعة	تكرار	%	إحتمالات (لا) وأسباب العزوف عن المطالعة
نعم	**232**	79.27	أدبية	46	18.93	– المطالعة مملة(أكثر الأسباب تكرارا).
			علمية	93	38.27	– ليس لدي الوقت للمطالعة.
			ثقافية	77	31.68	– نقص الإمكانات المادية لشراء الكتب.
			أخرى	27	11.11	– ليست هوايتي.
لا	43	20.72				– كثرة الواجبات.
المجموع	**275**	**99.99**	**المجموع**	**243**	**99.99**	

إن عدم القدرة على الاسترسال في الحديث باللغة الفصحي يجعل التلاميذ– كما قلت يهرع إلى العامية لسد النقص ومجابهة الموقف أو إلى اللغة الأجنبية للإفصاح عن أفكاره وتلبية حاجاته اليومية والسبب ضعف أو قلة الرصيد اللغوية مما يجعل التلاميذ جامدين لا يقدرون على استعمال اللفظ الواحد خارج السياق الذي ألفوا استعماله فيه.

والمطالعة من أهم النشاطات التعليمية التي تساعد التلاميذ على تنمية قدراتهم على للقراءة والاستماع والقدرة على استعمال المراجع واستغلال المكتبة ونقص المقروئية عند التلاميذ سيؤدي حتما إلى قلة الإبداع. وقد رأينا في الجانب النظري أن الابتعاد عن القراءة

[1] –أحمد محمد السيد: في طرائق تدريس العربية قناة الأجيال، دمشق، 1982. ص. 64

يعني عرقلة النمو الذهني وتوقف النمو التعليمي والثقافي وهذا ينعكس سلبا على القدرة على التعبير، فالمطالعة من أهم وسائل النهوض باللغة نطقا وكتابة بالإضافة إلى إثراء الرصيد اللغوي وتطوير القدرات التعبيرية، والجدول السابق يبين أن 232 من أفراد العينة بنسبة79.27% يحبون المطالعة وأن نسبة 18.93%فقط قالوا أنهم يحبون مطالعة الكتب الأدبية في حين أن نسبة.38.27% يفضلون مطالعة الكتب العلمية لتخصصهم وأما نسبة13.68% فيفضلون مطالعة الكتب الثقافية، و 11.11 % يحبون قراءة كتب أخرى، وأما 43 من أفراد العينة بنسبة20.725**%** فصرحوا بأنهم لا يحبون المطالعة وذكروا عدة أسباب كذلك، أغلبهم قال أن المطالعة مملكا، ومنهم من قال ليس

لي الوقت للمطالعة و غيره اكتفى بتقول انه لا يحب المطالعة وليست هوايته و منهم من صرح بأن سبب عزوف عن المطالعة يعود إلى غلاء الكتب وأن إمكانياته المادية لا تسمح له بشرائها و لهم أرجع السبب إلى كثرة الواجبات المنزلية التي تحول دون وجود وقت للمطالعة.

جدول رقم: 13 يبين مدى مشاركة أفراد العينة في الحوار داخل القسم

الإحتمالات	التكرارات	%	إحتمالات (لا)وأسباب عدم المشاركة في الحوار
نعم	106	38.54	– الخوف والإرتباك.
أحيانا	126	45.81	– خشية الوقوع في الخطأ.
لا	43	15.63	– الخجل .
المجموع	275	99.98	– لا أحب المشاركة .

الحوار يفيد في تدريب التلاميذ على امتلاك مهارات التواصل الشفوي والتفاعل في ما بينهم، ولكي يدرب التلميذ على هذا التواصل الشفوي لا بد أن يوضع في مواقف الممارسة اللغوية الفعلية فيعبر عن أفكاره وآرائه وينصت إلى الآخرين، ومن أهم مهارات التواصل في الحوار الذي يساعد التلاميذ على تبادل المعارف والمعلومات كما يدربهم على التفكير والنطق الصحيح ، والجدول السابق يبين مدى مشاركة أفراد العينة في الحوار داخل القسم وبخاصة في مادة التعبير. وقد صرح 106 من أفراد العينة بأنهم يشاركون في الحوار بنسبة38.54% وهي نسبة توضح ميل أفراد العينة ورغبتهم في الحديث والتعبير عما

يفكرون فيه . وأن 126 من أفراد العينة يشاركون في الحوار بحسب الموضوع المطروح وذلك بنسبة45.81% وهو ما يبين أهمية اختير الموضوعات التي يفضلها التلاميذ حتى تكون نسبة المشاركة في الحوار كبيرة وذهب 43 من أفراد العينة إلى القول بأنهم لا يشاركون في الحوار بنسبة15.63% وأرجعوا أسباب عدم المشاركة إلى:

- الخوف من الوقوع في الأخطاء، والارتباك الذي ينتابهم أثناء المشاركة في الحوار.
- الخجل من تناول الكلمة .
- عدم حب الحوار والمشاركة

جدول رقم: 14 يبين الوسائل التي تساعد أفراد العينة أكثر على تنمية الرصيد اللغوي

الإحتمالات	التكرارات	%
مطالعة الكتب	**146**	**53.09**
الإذاعة	**07**	**02.54**
التلفزيون	**38**	**13.81**
المجلات والجرائد	**56**	**20.37**
أخرى	**28**	**10.18**
المجموع	**275**	**99.99**

تعددت الأدوات والوسائل التي تساعد التلميذ على تنمية رصيده اللغوي والمعرفي ومنها:
الكتاب: وسيلة من وسائل التثقيف وإنماء الرصيد اللغوي وهو أقدمها في مجال التسجيل المعرفي وهو وسيلة سهلة يتيسر حملها في أي مكان وهو فضلا عن هذا وذاك ينفرد بطواعيته الكبيرة إذ بإمكان أن يقرأه ويشركه من يشاء كما بإمكانه أن يقرأ جزء منه ويعود إلى قراءة ما تبقى في أي وقت شاء وأن يعيد قراءته أيضا متى شاء"[1]

إذا الكتاب أسهل وسيلة يمكن الاعتماد عليها في العلمية الرصيد اللغوي والمعرفي وسيظل الكتاب احتفظا بمكانته كأبرز الوسائل التي يعتمد عليها في الإقناع وتوسيع المدارك

[1] – حفيظة تازورتى: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائرية دار القصبة للنشر الجزائر2003. ص. 29

وتشكيل الآراء في سبيل الرقي العلمي، والازدهار الحضاري والتقدم الاجتماعي المنشود"[1] إلا أن الكتاب قد حوصر من قبل الوسائل الأخرى بالإضافة إلى غلاء ثمنها.

إن التلفزيون يعالج مجالات وقضايا لغوية وثقافية واجتماعية متعددة كمحو الأمية وتعليم الكبار والثقافة الجماهيرية في مختلف النواحي الاجتماعية والدينية والصحية والاقتصادية، فالتلفزيون كما نعلم يمكن أن يؤثر في الأفكار والمعتقدات والاتجاهات لدى المشاهدين وتعزيزها على الأخص حينما يضيف شيئا إلى المشاهدين"[2] والتلفزيون من أهم الوسائل التي تعتمد على اللغة بشكل كبير كما يعتمد على الصورة والصوت.. وتفاعل اللغة مع الصورة يؤدي إلى إبراز الموضوع بشكل شديد الوضوح والدقة.."[3]. وذكر 28 من الأفراد العينة بأنهم يعتمدون على وسائل أخرى غير التي ذكرت في تنمية رصيدهم اللغوية مثل المواقع الإلكترونية بنسبة10.18% وتأتي الإذاعة في المرتبة الأخيرة حيث صرح 07 فقط من المبحوثين أنهم يعتمدون على الإذاعة في تنمية رصيدهم اللغوي والمعرفي بنسبة02.54%. محتوياته، بل يسلمه للأستاذ كما استنسخه، وبهذا قضت هذه المواقع على المقروئية.

جدول رقم: 15 يبين الصعوبات التي تواجه أفراد العينة في مادة التعبير

الإحتمالات	التكرارات	%	الإجابة بنعم:ذكر أهم الصعوبات
نعم	166	60.36	عدم القدرة على التوظيف(الاغلبية). – ضعف الرصيد اللغوي.
لا	109	39.63	– عدم القدرة على ترتيب الافكار. – هشاشة الأسلوب.
المجموع	275	99.99	– عدم القدرة على التركيز . – عدم فهم بعض الموضوعات.

إن قصور التلاميذ في مادة التعبير يؤدي إلى كثرة الأخطاء وضعف الأسلوب والبعد عن التفكير المنطقي وقد نتساءل: ما الأسباب التي جعلت تلاميذ هذه المرحلة لا يختلفون عن تلاميذ المراحل السابقة فإن استطعنا الإجابة وشخصنا العلة أصبح وصف العلاج سهلا

[1] – ندوة أدب الطفل العربي 16 – 19 ديسمبر 1996 الأردن في المرجع السابق الصفحة نفسها 29

[2] – محمد غباري: الاتصال ووسائله بين النظرية والتطبيق، في دليلة | عامودي: دور الفضائيات العربية وتنمية المهارات اللغوية للطفل الجزائري مذكرة ماجستير، جامعة بسكرة 2007. ص. 11

[3] – عبد العزيز شرف: علم الإعلام اللغوية ص 25 26.

والجدول أعلاه يوضح أن 166 من أفراد العينة تواجههم صعوبات في مادة التعبير، أهمها عدم القدرة على توظيف المكتسبات بنسبة60.36 % وركز أغلب أفراد العينة على هذا السبب الأمر الذي جعلنا نستخلص أن الدروس التي يطلب توظيفها لم تكن مفهومة وواضحة في ذهن التلميذ، و بالتالي اصعب عليه أن يوظفها في ما يطلب منه لأن بعض الأساتذة يلجأون إلى طريقة الإلقاء مما يجعل التلميذ عاجزا عن الفهم. ومن الأسباب التي ذكرها التلاميذ ضعف رصيدهم اللغوي والمعرفية وذلك بسبب عزوفهم عن المطالعة فقد لوحظ في الجدول رقم 14 أن نسبة20.72% لا يحبون المطالعة وأن الذين يحبونها بنسبة30.17% يطالعون المجلات وأغلبها تتحدث عن مشاهير الفنانين والرياضيين و.غيرها.. وبالتالي لا نأمل أن تنمي هذه المجلات الرصيد اللغوي بالصورة المرغوب فيها. ومن الأسباب التي ذكرها المبحوثون أيضا عدم القدرة على ترتيب الأفكار وهشاشة الأسلوب، وهذا لا يتأتى إلا بالمطالعة الجادة وممارسة الكتابة. وأما قولهم أن عدم القدرة على التركيز يجعلهم يواجهون صعوبات اللي مادة التعبير فلأن التلميذ تفرض عليه موضوعات قد لا تجلب اهتمامه. أما 109 من أفراد العينة أكدوا أنه لا تواجههم أية صعوبة في مادة التعبير وذلك بنسبة 39.63%.

جدول رقم: 16 يبين الصعوبات التي تواجه أفراد العينة في إنجاز الوضعية الإدماجية

الإحتمالات	التكرارات	%	الإجابة بنعم:ذكر أهم الصعوبات
نعم	115	41.81	لأحسن توظيف المطلوب(أغلب الإجابات). – ضيق الوقت.
لا	160	58.18	– عدم القدرة على التعبير باللغة الفصحى . – قلة الثروة اللغوية.
المجموع	275	99.99	– تقييد حرية التعبير . – قلة الرصيد المعرفي – صعوبة دروس البلاغة والقواعد

إذا تتبعنا نتائج الجدول أعلاه وجدنا أنه لا يختلف كثيرا عن الجدول السابق الذي تناول الصعوبات التي تواجه التلاميذ في درس التعبير إذ أن 115 من أفراد العينة صرحوا بأنهم يواجهون صعوبات في إنجاز الوضعية الإدماجية بنسبة41.81% مقابل 166 من أفراد العينة وجدوا صعوبات في مادة التعبير ولنفس الأسباب تقريبا حيث أنهم لا يحسنون توظيف المكتسبات القبلية وهي أغلب الإصابات أو أن الوقت المخصص للوضعية الإدماجية لاتكفي لمراجعة الدروس والتوظيف أو عدم القدرة على التعبير اللغة الفصحى وقلة الرصيد اللغوي (المعجمي والمعرفي وأضاف بعضهم إلى تلك الأسباب صعوبة دروس القواعد والبلاغة وعدم

القدرة على التمييز بين الأنماط وأما 160 من أفراد العين فقالوا أنهم لا تواجههم أية صعوبة في إنجاز الوضع الإدماجية بنسبة58.18% وهي نسبة قريبة من الذين أجابوا (لا) في الجدول السابق حيث صرح 109 مبحوثا بنسبة 39.63% بأنهم لا يجدون صعوبة في مادة التعبير.

نستنتج من ذلك أن نشاط التعبير لا يختلف كثيرا عن الوضعية الإدماجية في ضوء المقاربة بالكفايات، وأن الصعوبات التي واجهت المبحوثين في نشاط التعبير هي ذاتها التي واجهتهم في الوضعية الإدماجية وعلى رأس هذه الصعوبات عدم القدرة على توظيف المكتسبات.

ثانيا البيانات الخاصة الأساتذة اللغة العربية وآدابها

جدول رقم: 17 يبين رأي المبحوثين في الفرق بين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفايات

احتمالات	تكرارات	%	طبيعة الفروق
نعم	13	65	قلة الاهتمام بالجانب المعرفي في المقاربة بالكفايات
			المقاربة بالكفايات تعطي حرية للتلاميذ في الحوار والناقشة
			طلب إدماج المكتسبات في المقاربة بالكفايات
لا	05	25	
لا جواب	02	10	
المجموع	36	.100	

إذا نظرنا إلى مركز النشاط وكذلك التأثير في الفعل التعليمي وإلى العلاقة بين الأستاذ والتلميذ وجدنا أنفسنا أمام ثلاثة نماذج للتدريس:

– نموذج ينظم النشاط ويضبط تعليم التلاميذ غايته تبليغ المعرفة (النموذج التلقيني) –

ونموذج يحدد سلوك التلاميذ المراد تعديله أو تغيير النموذج السلوكي) كلاهما يبنى على مركزية الأستاذ : فهو الذي يبلغ المعرفة للتلميذ وهو الذي حاول تعديل سلوكه أو يغيره.

– ونموذج ثالث يقوم على مركزية التلميذ أي أن التلميذ هو محور العملية التعليمية وينظر إلى أفعاله على أن لها الأولوية، حيث يمكن لهذا الأخير أن يبدع ويشارك في العمل، هذا

النموذج يسعي نحو تنمية شخصية التلميذ والنظر إليها كذات لها حرية التصرف ولها دوافعها وحوافزها الداخلية من جهة، وتهتم بمشاركة الآخرين، وتنصهر ذاتيتها في ذات الجماعة من جهة أخرى، فتعلي قيم التعاون وبالتالي تهتم بنشاط الجماعة وتشجع الحوار والتواصل والتفاعل بين التلاميذ.

فإذا دققنا النظر في جملة الفروق التي ذكرها الأساتذة وجدنا أن المقاربة بكفايات لا تهمل الجانب المعرفي و أن الغرض من التدريس بالأهداف هو " إكساب التلاميذ معارف وسلوكات عدة ورغم ضبط الأهداف إلا أنه تم الوقوف على جملة من السلبيات والنقائص منها:

– التعامل مع هذه الأهداف وكأن لها نفس الأهمية في تكوين التلميذ.

– تعدد هذه الأهداف بحيث أصبح من الصعب تحقيقها كلية وتقييمها تقييما صحيحا.

–تحقيق هذه الأهداف لا يجعل بالضرورة التلميذ قادرا على تعبئتها وتجنيدها واستثمارها في وضعيات ذات دلالة لها علاقة بالحياة اليومية للتلميذ.

إن هذه السلبيات أدت بذوي الاختصاص إلى التفكير في مقاربة جديدة لأساليب التعليم والتعلم. تقوم هذه المقاربة على الإدماج وترتكز على تحديد جملة من الكفايات الأساسية في كل مرحلة دراسيا كما تقوم على مسار تعليمي لا يعتمد على ضم المعارف والمهارات إلى بعضها البعض وتجميعها، بل تهتم بتوظيف المكتسبات بحل المشاكل في وضعيات جديدة"[1]

انطلاقا مما سبق فإن المقاربة بالكفايات لا تهمل المعارف ولا تقدمها إلى التلميذ على طبق من ذهب دون أن يبحث أو يجتهد. فالتلميذ عليه أن يجد المعلوما وهذا يعني جعله يكتسب مهارات أساسية للتعلم الذاتي والاعتماد على النفس في اكتساب المعارف. فتتحول هذه المعارف إلى كفايات وربط المدرسة بالحياة أي إعداد الفرد للحياة ولكي يتم ذلك لا بد من التأهيل والتخصص لولوج عالم الشغل وبالتالي يصبح لدينا الفرد المنتج فعندما يوظف المتعلم في وضعيات دالة مكتسباته اللغوية أو الرياضية لإنتاج نص حول موضوع مقترح."[2]

[1] – ينظر منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العم والتكنولوجيا ص4،5

[2] –.محمد الطاهر واعلي: نشاط الإدماج ص6.

إن ما نستنتجه من الجدول ومما قيل أن أغلبية الأساتذة لم يفرقوا بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفايات بل أغلبهم يجهل أن المقاربة بالكفايات هي امتداد للتدريس بالأهداف، وبالتالي إعلان الفروق بين المقاربتين دقيقة و غير واضحة المعالم في ذهن الأستاذ لكونه لم يتلق تكوينا.

جدول رقم : 18 يبين الخطوات التي يتبعها الأستاذ في تدريس مادة التعبير

الإحتمالات	التكرارات	%
يتبع طريقة التدريس بالكفايات	**8**	**40**
يتبع طريقة التدريس بالأهداف	**12**	**60**
المجموع	**20**	**100**

بالرجوع إلى طريقة تدريس مادة التعبير في ضوء المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات، ومقارنتها بالطريقة التي ذكرها أفراد العينة من الأساتذة، وانطلاقا من نتائج الجدول أعلاه يتضح أن 60.00% من أفراد العينة لم يغيروا طريقة تدريسهم لنشاط التعبير، وأنهم ما يزالون يدرسوا وفق طريقة المقاربة بالأهداف. وأن40.00% فقط من أفراد العينة غيروا طريقة تدريس نشاط التعبير، وأصبحوا يدرسونه وفق المقاربة بالكفايات أي انطلاقا من وضعية – مشكلة وتوظيف المكتسبات السابقة. وقد صرح أفراد العينة بأن العدد الذي تضمه الأقسام الأدبية يقف عائقا في وجه تطبيق المقاربة بالكفايات في مادة التعبير أي وجود أكثر من 40 تلميذا في القسم الواحد، ليس فقط في مادة التعبير وإنما في كل المواد. فإذا أردنا تطبيق المقاربة بالكفايات يجب ألا يتجاوز عدد التلاميذ في القسم الواحد 25 أو 30 تلميذا على الأكثر، لأن المقاربة بالكفايات ليست في طريقة تقديم الدرس فحسب بل وما يتبعها من تقييم. بالإضافة إلى ذلك فإن الأستاذ لم يتلق تكوينا في كيفية التدريس بهذه المقاربة الأمر الذي يجعله يتخبط بين الطريقة التلقينية وطريقة الأهداف وطريقة الكفايات.

جدول رقم: 19 يبين مدى إتاحة المقاربة بالكفايات للتلاميذ اكتساب المهارات اللغوية

احتمالات	تكرارات	%	احتمالات	1	%	2	%	3	%	4	%
نعم	18	90	الإستماع	09	52.94	03	17.64	01	05.88	04	23.52
			الحديث	02	11.76	07	41.17	06	35.29	02	11.76
			القراءة	04	23.52	03	17.64	07	41.17	03	17.64
			الكتابة	02	11.76	04	23.52	03	17.64	08	47.05
			لاترتيب	1							
لا	02	10									
لاجواب	00	00									
المجموع	20	100									

يوضح الجدول السابق أن المقاربة بالكفايات تتيح للتلاميذ اكتساب المهارات اللغوية من استماع وحديث وقراءة وكتابة، وقد أجمع 90% من الأساتذة المبحوثين على تحقيق هذا الغرض، ومنه نستنتج أن التلميذ في رأي المبحوثين يكتسب مهارة الاستماع ثم الحديث تليه القراءة فالكتابة،

جدول رقم: 20 يبين ما يمكن أن يؤدي إليه عزوف التلاميذ عن المطالعة

احتمالات	التكرارات	%
كثرة الأخطاء	14	70
ضعف التعبير	19	95
الهروب من المشاركة	18	90
سطحية الأفكار	15	75
قلة الإبداع	16	80
فقر الثروة اللغوية	20	100

عند مقارنتنا بين رأي الأساتذة المبحوثين ورأي المبحوثين من التلاميذ في ما يتعلق بما يترتب على إقبال التلاميذ على المطالعة ونظرنا إلى المرتبة الأولى فإن التلاميذ صرحوا في

إجاباتهم أن الإقبال على المطالعة يكسب التلميذ الثروة اللغوية أولا ثم يجنبه كثرة الأخطاء ثم يقوي قدرته على التعبير ويعمق أفكاره ويساعده على الإبداع و أخيرا يسهل عليه الإجابة.

وبعد دراسة نتائج الجدول أعلاه أن الإقبال على المطالعة يسهل على التلاميذ الإجابة في حين أن العزوف عنها يؤدي إلى الهروب من المشاركة لأن تعبير التلميذ في هذه الحالة يكون ضعيفا وأفكاره سطحية وأخطاؤه كثير وإيداعه قليل.

جدول رقم: 21 يبين ما يمكن أن يؤدي إليه التداخل اللغوي

الإحتمالات		التكرارات	%
كثرة استعمال العامية	نعم	18	90
	لا	02	10
إقحام الألفاظ الأجنبية	نعم	17	85
	لا	03	15
عدم القدرة على التعبير عن الأفكار المطروحة	نعم	16	80
	لا	04	20
عدم القدرة على استعمال السليم للفصحى	نعم	20	100
	لا	00	00

كانت الفترة التي عاش المجتمع الجزائري تحت وطأة الاستعمار كفيلة بأن تتغلغل اللغة الفرنسية وتمد جسورها ومع ذلك استطاع المجتمع الجزائري أن يحافظ على أصالته ووحد لغته لأنها اللغة الرسمية للبلاد. والمجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات العربية له عاميته ويستعمل اللغة الفصحى في مجال التدريس وبعض المجالات الأخرى ولكل شعب عامية خاصة به لها نصيب قل أو كثر من اللغة الفصحى.

جدول رقم : 22 يبين إن كانت الوضعية المستهدفة عبئا إضافيا على التلاميذ

الإحتمالات	التكرارات	%
جميع التلاميذ	00	00
جل التلاميذ	00	00
بعض التلاميذ	06	30
لايعتبر	14	70
المجموع	20	100

إذا تتبعنا طريقة تدريس التعبير الكتابي والوضعية المستهدفة وجدناها واحدة والفرق أن التعبير ينجز خلال أسبوعين والثالث للتصحيح وأما الوضعية المستهدفة فتنجز بعد وحدة تعليمية كاملة . وقد صرح بعض المبحوثين في الجدول أعلاه بأن الوضعية المستهدفة تمثل عبئا إضافيا على بعض التلامية لأن المقاربة بالكفايات تأخذ بمبدأ الفروق الفردية وأقسامنا فيها النجيب والمتوسط والضعيف وذلك بنسبة 30% . ففي الأسبوع الذي تنجز فيه الوضعية المستهدفة يكون التلميذ أمام موضوعين للإنجاز (موضوع التعبير وموضوع الوضعية. وصرحت نسبة70**%** بأن الوضعية المستهدفة لا تمثل عبئا إضافيا على التلاميذ.

جدول رقم: 23 يبين إن كانت الوضعية المستهدفة نشاطا مرادفا لنشاط التعبير

الإحتمالات	التكرارات	%
نعم	17	85
لا	03	15
دون جواب	00	00
المجموع	20	100

إن طريقة تقديم الوضعية المستهدفة مماثلة لطريقة تقديم التعبير الكتابي، غير أن مدة إنجازها أطول. والمقصود بطريقة التقديم أن التلميذ يوضع أما مشكلة، يطلب منه إيجاد حل لها، مع توظيف ما اكتسبه خلال وحدة تعليمية أو محور كامل، سواء في مادة اللغة العربية وآدابها بمختلف أنشطتها (نصوص أدبية، بلاغة، نقد أدبي، قواعد) أو في باقي المواد

الأخرى، فإذا نظرنا إلى الجدول السابق نجد أن85% يعتبرون الوضعية المستهدفة نشاطا مرادفا لنشاط التعبير، والاختلاف بينهما يكمن في زمن التقديم و15 % لم يعتبروها كذلك.

جدول رقم: 24 يبين إن كانت الوضعية المستهدفة تمثل عبئا على الأستاذ

الإحتمالات	التكرارات	%
نعم	12	60
لا	07	35
دون جواب	01	05
المجموع	20	100

الوضعية المستهدفة نشاط إدماجي يخصص له الأسبوع الخامس، حيث يقوم التلاميذ بتوجيه من الأستاذ باستغلال هذه المدة في توظيف مكتسباتهم ومعارفهم خلال الأسابيع الأربعة السابقة، وخلال هذا الأسبوع تتجسد المهارات.

فإذا نظرنا إلى الجدول أعلاه وجدنا أن نسبة35% من أفراد العينة صرحوا بأن الوضعية المستهدفة لا تمثل عبئا على الأستاذ لأنه خلال هذا الأسبوع الخامس لا يمارس أي نشاط ما عدا نشاط الإدماج بما فيه الوضعية المستهدفة، بينما ذهبت نسبة60% إلى القول بأن الوضعية الإدماجية تمثل عبئا على الأستاذ لأنه يقوم بتصحيح نشاط التعبير ثم تصحيح الوضعيات المستهدفة وأحيانا يضطر مرة أخرى إلى شرح الدروس لأن معظم التلاميذ لا يراجعون دروسهم. وامتنعت نسبة**01**% عن الجواب وهي نسبة غير قليلة بالنسبة لطبيعة السؤال خاصة إن الوضعية المستهدفة لا تكون عبئا على الأستاذ لو كان عدد التلاميذ داخل القسم محدود لكن الأستاذ يجد نفسه أمام 40 تلميذا على الأقل في القسم الواحد و أقل ما يسند إليه أربعة أقسام وهكذا يجد نفسه أمام 160 موضوعا في نشاط التعبير كل أسبوقا تضاف إليه الوضعيات المستهدفة و الوضعيات الإدماجية التي تمثل الكفاية القاعدية.

نتائج الدراسة الميدانية في ضوء التساؤلات والفرضيات:

المعالجة الإشكالية المطروحة في بداية البحث والتي مفادها: هل استطاع تلميذ القسم الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي اكتساب وتوظيف المهارات اللغوية، والتعبير عن أفكاره، والإفادة من الأنشطة التعليمية الأخرى وتوظيفها في مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات؟

توصلت الدراسة الميدانية إلى مجموعة من النتائج لمعرفة مدى تحقيق المقاربة بالكفايات لأهداف العملية التعليمية – التعلمية لنشاط التعبير ومدى اكتساب تلاميذ الأقسام الأدبية من التعليم الثانوي العام الكفاية اللغوية وتوظيفها. ومن النتائج المتوصل إليها: |

1. صعوبة تطبيق المقاربة بالكفايات مع تلاميذ هذه المرحلة نظرا لاكتضاض الأقسام من جهة وعدم تكوين الأساتذة في هذه المقاربة.

2. وجود التلاميذ بين لغة يتعلمون بها ولهجات يتداولونها، قد شوه لغتهم الفصحى فانعكس سلبا على اكتساب الملكة اللغوية، وتوظيفها في مادة التعبير.

3. ضعف كفاية التلاميذفي مهارات الاتصال الشفهي خاصة، مثل الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة باللغة الفصحى، جعل التفاعل مع الدرس يكاد ينعدم 4. تأثير أجهزة الإعلام المرئية والمسموعة على لغة التلاميذ، أدى إلى إهدارجهود أساتذة اللغة العربية، وتوظيف التلاميذ للغة هجينة جمعت بين اللغة الفصحى والعاميات واللغات الأجنبية.

5. ضعف الرصيد اللغوي والمعرفي أثر سلبا على نشاطات اللغة العربية عامة وبخاصة على نشاط التعبير.

6. أغلبية التلاميذ يفضلون اقتراح موضوعات التعبير بأنفسهم لأن الموضوعات المقترحة لا تثير اهتمامهم ولا تتماشى وقدراتهم ولا مع ميولهم.

7. مازال نشاط التعبير عند أغلب الأساتذة يقدم وفق المقاربة بالأهداف والمضامين، وليس وفق المقاربة بالكفايات.

8. أغلبية التلاميذ يواجهون صعوبة كبيرة في توظيف مكتسباتهم القبلية، رغم فهمهم للدروس.

و أكثر الأخطاء تكون في المنطوق أي التعبير الشفهي، وإلغاء هذا النشاط من منهاج 2008 – 2009 سوف يزيد في توسيع الهوة بين التلميذ والاستعمال السليم اللغة الفصحى خاصة في المناقشة والحوار وطرح الأسئلة.

10. عزوف التلاميذ عن المطالعة أثر سلبا على رصيدهم المعرفي واللغوي.

رغم هذه النتائج السلبية فإن أغلب التلاميذ قد اكتسبوا معظم المهارات اللغوية ووظفوها وبخاصة مهارة القراءة والكتابة. وقد صرح جل المبحوثين أن حبهم للغة العربية يجعلهم يبذلون ما في وسعهم لاستيعاب الدروس و احترام أستاذ المادة.

إن اللغة العربية لها خصوصياتها فهي ليست مثل اللغة الفرنسية أو الإنجليزية، فأي تطوير أو تحديث لا بد أن يكون مدروسا حتى لا نجد أنفسنا بين لغة للتدريس ولغة القراءة القرآن وإقامة الشعائر الدينية.

الخاتمة :

نظرا لأهمية مادة التعبير ومساهمته في توظيف التلاميذ للمهارات اللغوية في هذه المرحلة من مراحل التعليم. يفترض أن التلميذ يكون قد أجاد كتابة الرسائل بأنواعها وملء الاستمارات وتلخيص النصوص في المراحل السابقة، وأن أمامه في المرحلة الثانوية الإبداع كأن يكتب قصة أو يؤلف مسرحية أو ينظم قصيدة شعرية، بالإضافة إلى قدرته على إلقاء كلمة بمناسبة معينة، ولفترة زمنية طويلة نسبيا بلغة فصيحة، كما يعبر عن أفكاره وأحاسيسه بطلاقة ويسر.

وقد أماط البحث اللثام عن واقع تدريس مادة التعبير مع الأقسام الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي بثانويات مدينة أولاد جلال ولاية أولاد جلال والتي تمثل نموذجا لباقي ثانويات الوطن، وما ارتبط بهذا الواقع من ظواهر أعاقت اكتساب التلاميذ لكل المهارات اللغوية وتوظيفها، ومحاولة النهوض بمستواهم اللغوي والمعرفي.

كما عكس من جهة أخرى حقيقة الخطاب التعليمي للغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي حيث أصبح مألوفا لدى تلاميذ هذه المرحلة توظيف العاميات و اللغات الأجنبية وبخاصة الفرنسية منها خارج القسم، ثم امتد هذا السلوك داخل الأقسام، وبهذا يبتعد التلميذ تدريجيا 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 بالإضافة إلى ذلك لا بد من توضيح الرؤية لعملية استخدام اللغة في التلقي والإنتاج حتى يتمكن التلاميذ من تحقيق العملية التواصلية بلغة امتازت بالفهم والإفهام.

إزاء ذلك لا بد 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

أنا البحر في أحشائه الدر كامن فهل سألوا الغواص عن صدفاتي؟!

لقد 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 رباطا 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 فأنشأوا 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 جنبا إلى جنب مع اللغة العربية..

إن الرابطة اللغوية أقوى من أي رابطة أخرى (تمام حسان: مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1979، ص 9).

قائمة المراجـــــع

1. اسماعيل أحمد عمايرة، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2001،.
2. ابن سنان الخفاجي سر الفصاحة ،عبد الهادي ظافر الشهري ،استراتيجيات الخطاب– مقاربة لغوية تداولية– دار الكاتب الجديد المتحدة بيروت ، لبنان ن 2004
3. ابن منظور :لسان العرب، مادة درس ، جزء 5،6 ، الطبعة 4، دار الصادر بيروت ،لبنان،2005،.
4. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000،
5. أحمد حسين اللقياني وعلي أحمد الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ،عالم الكتب ن مصر ، ط2 ، 1999
6. أحمد علي الفتيش ، استراتجيات التدريس ،الدار العربية للكتاب ، ليبيا ، 1991،ص 19.
7. بوداود حسين ومحمد داودي ،النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفاءات، جامعة عمار ثليجي ،الأغواط ،الجزائر ،العدد 2006،4.
8. تشارز بورجر في رشدي احمد طعيمة
9. جابر عبد الحميد جابر ، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ، دار النهضة العربية ، مصر ،1986،
10. جودت الركابي ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار الفكر ، دمشق ، سوريا ، الطبعة العاشرة ، 2005،
11. حسن حسين زيتون ، مهارات التدريس "رؤية في تنفيذ التدريس "،عالم الكتب ،مصر ، 2001 ،
12. حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية ،مصر، الطبعة الثالثة ،.
13. حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري ، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003
14. حمدان جهاد وآخرون ، مقدمة في اللغويات المعاصرة ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، 2000،.
15. خالد لبصيص ،التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ،دار التنوير ،الجزائر ،2004،
16. خير الدين هني ،لماذا ندرس بالأهداف ، الجزائر |،1999،
17. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة ،أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،الأردن ،الطبعة 2007،2
18. رشدي أحمد طميعة ،المهارات اللغوية –مستوياتها، تدريسها ، صعوباتها ،دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ،2004،.
19. رمزية غريب ، التعلم ،مكتبة الأنجلوسكسيونية، ط4، 1975،
20. زكريا ابراهيم ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعارف الجامعية ، الشاطبي مصر ، 1999،.
21. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ،طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير –بين النظرية والتطبيق ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن ، 2004.

22.سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري ، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، دار وائل للنشر والتوزيع ، الأردن ،2005،.

23.سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ،كفايات التدريس "المفهوم والتدريب والأداء"|،دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الأردن

24.سيد عبد العال عبد المنعم ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ،.الشريف قصار، تقنيات التعبير الكتابي والشفوي، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ج 2 ، 1990

25.طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي ،اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2005،.

26.عبد العزيز قومي، أولادنا بين التعليم والتعلم "مجموعة أحاديث" ، دار الشباب للطباعة ،مصر ،1985،

27.عبد الفتاح حسن البجة ، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر العربي ، الأردن ،1999،

28.عبد الكريم غريب، استراتجيات الكفاية وأساليب تقويم جودة تكوينها ،منشورات عالم التربية، المغرب ، الطبعة الثالثة،2003،

29.عبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف، دار الخطابي للطباعة والنشر، سلسلة علوم التربية العدد 1989،2 ،

30.العربي اسليماني، الكفايات في التعليم ،مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ،المغرب ،العدد 2000،16،

31.عزيزي عبد السلام ،مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث ،دار ريحانة للنشر والتوزيع ، الجزائر ،2003 ،

32.عطا الله أحمد ،أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر، 2006،

33.علي أحمد مدكور ،طرق تدريس اللغة العربية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،الأردن ،2007،.

34.فاطمة الزهراء بوكرمة ، الكفاءة مفاهيم ونظريات ،دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008،.

35.فاطمة الطبال بركة ،النظرية الألسنية عند رومان جاكسبون ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان،1993،

36.قويدري الأخضر ،بيداغوجيا الكفاءات ..تحديات وعوائق، مجلة الدراسات ، جامعة الأغواط ، العدد 4 ن جوان 2006.

37.محمد الخطابي ، لسانيات النص –مدخل الى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي ، الدار البضاء ، المغرب ،الطبعة 2، 2006

38.محمد الراجي ،بيداغوجيا الكفايات من اجل الجودة في التربية والتعليم ،طوب بريس، الرباط ،2007،

39.محمد الصالح حثروبي، مدخل الى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى للنشر والتوزيع ،عين مليلة ،الجزائر ،2002.

40.محمد الطاهر وعلي ، الأهداف البيداغوجية "تصنيفها وصياغتها" ،الدوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار،الجزائر،1999،.

41.محمد آيت موحي وآخرون، سلسلة علوم التربية ،العدد 9-10 ،دار الكتاب الوطني ،المغرب ،1994.

42.محمد آيت موحي وعبد الكريم غريب وآخرون، درسنا اليوم من بيداغوجية الأهداف الى بيداغوجية حل المشكلات ،دار النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ، 1990

43.محمد بوعلاق ،مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات ، قصر الكتاب ،البليدة ، الجزائر ،2004،

44.محمد صلاح مجاور ،تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ،دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2000،.

45.محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات ،مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ،2003.

46.محمود رشدي خاطر وآخرون ،طرق تدريس اللغة العربية ، في علي أحمد مدكور.

47.مختار كمال مراح رأس العين، المقاربة بالكفاءات ،الجزائر ،2005، ،

48.وزارة التربية الوطنية :منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،الجزائر ،مارس 2005،.

49.وزارة التربية الوطنية ، المرجع سبق ذكره وزارة التربية الوطنية ، المنهاج ، اللغة العربية والآداب العربية ، الستوات الاولى والثانية والثالثة ثانوي، 1993.

50.وزارة التربية الوطنية ، المنهاج، اللغة العربية وآدابها ،السنة الثانية من التعليم العام والتكنولوجي ، الدوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ، مارس 2006 ،

51.وزارة التربية الوطنية ، منهاج اللغة والآداب العربية ،السنوات الأولى والثانية والثالثة ثانوي، ماي 1993،

52.وزارة التربية الوطنية ،المنهاج والوثائق المرافقة ، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مارس 2006

المراجع الاجنبية

Benveniste, Problème de linguistique générale, ed :Galimar, Paris.

Daniel Gaonnac'h :Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère , HatierCredif. Paris : 1987.

Le petit Larousse ,1998 ,.

Sophie Moirand: Enseigner à communiquer en langues étrangères, coll, (f) , Hachette, Paris, 1982،

Romainville et all ;l'école démocratiqur,2001

الملاحـــــــــق

1. استمارة الاستبيان الموجهة إلى التلاميذ

2. استمارة الاستبيان الموجهة إلى أساتذة اللغة العربية وآدابها.

1-استمارة استبيان موجهة إلى أساتذة اللغة العربية حول موضوع:

كافة البيانات الواردة في هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. فالرجاء منكم زميلي الأستاذ، زميلي الأستاذة الإجابة بكل دقة وصراحة على الأسئلة الواردة في الاستمارة

خدمة للبحث العلمي، ولكم منا جزيل الشكر سلفا.

البيانات الشخصية:

1.الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2. الســــــــــن: .....

3.الأقدمية: .....سنة عمل

4.طبيعة عقد العمل العمل: مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

5.التخصص : أدب عربي ☐ لغة عربية ☐

6. هل تعتقد بوجود فروق في التدريس بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐

أذا كان الجواب بنعم

اذكر أهم الفروق.....

7.هل تعتقد أن الإنتقال من التدريس بالأهداف بالكفايات غير طريقة تدريس مادة التعبير:

نعم ☐ لا ☐ إذا كانت الإجابةنعم،فعلاما طرأت هذه التغيرات ؟

على مستوى التحضير ☐

على مستوى التقديم ☐

على مستوى تفاعلات التلاميذ ☐

على مستوى توظيف المهارات اللغوية ☐

على مستوى التصحيح ☐

دون جواب ☐

8. الخطوات المتبعة في تدريس مادة التعبير.....

9. هل تتيح المقاربة بالكفايات للتلاميذ امتساب المهارات اللغوية؟

نع ☐ لا ☐ دون جواب ☐

اكتساب مهارة الإستماع ☐

اكتساب مهارة الحديث ☐

اكتساب مهارة القراءة ☐

اكتساب مهارة الكتابة ☐

10.هل تعتقد أن المقارنة بالكفايات تتيح للتلاميذ امكانية توظيف مهارات لغوية:

نعم ☐ **لا** ☐ **دون جواب** ☐

توظيف مهارة الإستماع ☐

توظيف مهارة الحديث ☐

توظيف مهارة القراءة ☐

توظيف مهارة الكتابة ☐

11.إن عزوف التلاميذ عن المطالعة يؤدي إلى:

كثرة الأخطاء ☐ **ضعف التعبير** ☐

الهروب من المشاركة ☐ **سطحية الأفكار** ☐

قلة الإبداع ☐ **فقر الثروة اللغوية** ☐

أخرى.....

12.هل التداخل اللغوي يؤدي إلى:

كثرة استعمال العامية **نعم** ☐ **لا** ☐

إقحام الألفاظ الأجنبية **نعم** ☐ **لا** ☐

عدم القدرة على التعبير عن الأفكار المطروحة **نعم** ☐ **لا** ☐

عدم القدرة على الاستعمال السليم للغة الفصحى **نعم** ☐ **لا** ☐

أخرى.....

13.هل تعتقد أن الوضعية المستهدفة تفيد التلاميذ في توظيف مكتسباتهم القبلية ؟

جميع التلاميذ ☐ **جل التلاميذ** ☐ **بعض التلاميذ** ☐ **لا تفيد أحد** ☐

14.هل تعتبر الوضعية المستهدفة عبئا إضافيا على التلاميذ؟

جميع التلاميذ ☐ **جل التلاميذ** ☐ **بعض التلاميذ** ☐ **لا تعتبر عبئا** ☐

15.هل تعتبر الوضعية المستهدفة نشاطا مرادفا لنشاط التعبير

نعم ☐ **لا** ☐ **دون جواب** ☐

إذا كانت الإجابة نعم هل تعتقد أنها :

مكملة لنشاط التعبير **نعم** ☐ **لا** ☐ **دون جواب** ☐

مستقلة عن نشاط التعبير **نعم** ☐ **لا** ☐ **دون جواب** ☐

16. حسب رأيك هل الوضعية المستهدفة على أنها تكرار للوضعية الإدماجية :

نعم ☐ **لا** ☐ **دون جواب** ☐

إذا كانت الإجابة نعم هل ترى أنه يمكن الاستغناء عن إحدى الوضعيتين:

نعم ☐ **لا** ☐ **دون جواب** ☐

17.حسب رأيك أي النشاطين يفيد التلميذ:

التعبير الكتابي ☐ **التعبير الشفوي** ☐

شكـــــــرا

كافة البيانات الواردة في هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. فالرجاء منكم عزيزي التلميذ،عزيزتي التلميذة، الإجابة بكل دقة وصراحة على الأسئلة الواردة في الاستمارة

خدمة للبحث العلمي، ولكم منا جزيل الشكر سلفا.

البيانات الشخصية :

1.الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2.المستوى: السنة أولى ☐ السنة الثانية ☐ السنة الثالثة ☐

3.التخصص: جذع مشترك علوم ☐ علوم تجريبية ☐ رياضيات ☐

4.ماهي الخطوات التي يتبعها أستاذ اللغة العربية في تدريس مادة التعبير الكتابي

.....

5.هل أن درس التعبير يساعدك على اكتساب وتوظيف المهارات اللغوية

اكتساب مهارة الإستماع: نعم ☐ لا ☐ توظيف مهارة الإستماع: نعم ☐ لا ☐

اكتساب مهارة الحديث: نعم ☐ لا ☐ توظيف مهارة الإستماع: نعم ☐ لا ☐

اكتساب مهارةالقراءة: نعم ☐ لا ☐ توظيف مهارة الإستماع: نعم ☐ لا ☐

اكتساب مهارة الكتابة : نعم ☐ لا ☐ توظيف مهارة الإستماع: نعم ☐ لا ☐

6.هل تعتقد أن طرح الأسئلة من طرف الأستاذ في حصة التعبير مجدية لفهم الموضوع

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ غير مجدية تماما ☐

7.هل تنتبه إلى كلام أستاذ اللغة العربية من بداية الحصة إلى نهايتها؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت الإجابة بـــ لا مالذي يجعلك لاتنتبه.....

أ.لأنك لا تحب مادة اللغة العربية ☐

ب.لأن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ تكو في الغالب غير مفهومة ☐

ج.لأن الأستاذ يركز دائما على فئة معينة من التلاميذ ☐

د.لان طرقة الأستاذ لا تشجع على الانتباه ☐

8.هل تركز انتباهك على ما يطرحه الأستاذ من أسئلة في حصة التعبير؟

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

إذا كان الجواب بـــ دائما أو غالبا فألام يعود ذلك ؟

لأنك تخشى أن يوجم أليك السؤال بشكل مباشر ☐

لأن تركيز الإنتباه يفيد في الإجابة الصحيحة ☐

لأنك تحب أن تفهم السؤال ☐

9. هل تخشى الوقوع في الخطأ عند الإجابة على أسئلة الأستاذ في درس التعبير؟

نعم ☐ **أحيانا** ☐ **لا** ☐

إذا كان الجواب بـــ لا :

لأنك متمكن في التعبير ☐ **لأنك تحب المشاركة** ☐ **لأنك تستفيد من المشاركة** ☐

10.هل تشارك في تنشيط التعبير؟

دائما ☐ **غالبا** ☐ **أحيانا** ☐ **نادرا** ☐ **أبدا** ☐

11.هل أنت مواظب على تحضير الدروس؟

نعم ☐ **أحيانا** ☐ **لا** ☐

12.هل لديك كراس التحضير للواجبات المنزلية ؟

نعم ☐ **لا** ☐

إذا كان الجواب نعم هل تستخدمه

جميع المواد ☐ **في أغلب المواد** ☐ **في بعض المواد** ☐

13.هل تستخدمه في مادة التعبير؟

نعم ☐ **لا** ☐

14.ما اللغة التي توظفها:

أ.مع أستاذ اللغة العربية

العربية الفصحى ☐ **العامية** ☐ **مزيج بينهما** ☐

ب. مع زملائك داخل القسم

العربية الفصحى ☐ **العامية** ☐ **مزيج بينهما** ☐

ج.مع زملائك خارج القسم

العربية الفصحى ☐ **العامية** ☐ **مزيج بينهما** ☐

15. هل تحب المطالعة؟

نعم ☐ **لا** ☐

إذا كانت الإجابة بـــ نعم ما نوع الكتب التي تحب مطالعتها

أدبية ☐ **علمية** ☐ **ثقافية** ☐ **أخرى.....**

16.حدد نوع النشاط الذي ترغب فيه أكثر من النشاطات على الترتيب:

التعبير الكتابي ☐ **الوضعية الإدماجية** ☐ **لوضعية المستهدفة** ☐

17. هل تفضل العمل؟

مفردا ☐ **مع الجماعة** ☐ **أحيانا مفردا** ☐ **أحيانا مع الجماعة** ☐

18.هل تفضل أن يكون نشاط التعبير الكتابي في : البيت ☐ القسم ☐

19.هل تحس بأن الوضعيتين الإدماجية والمستهدفة تساعدانك على فهم نشاطات اللغة العربي الأخرى؟

كل النشاطات ☐ أغلب النشاطات ☐ بعض النشاطات ☐ لا تساعد ☐

20. ما الوسائل التي تحس أنها تساعدك أكثر على تنمية رصيدك اللغوي

مطالعة الكتب ☐ الإذاعة ☐ التلفزيون ☐ المجلات والجرائد ☐

21.هل تعتمد في بنائك للمشروع على

الكتب ☐ المواقع الإلكترونية ☐ وسائل أخرى.....

22.هل سبق أن حاولت كتابة قصص أو مقالات إبداعية أخرى

نعم ☐ لا ☐

23.هل سبق لك أن كتبت تقارير أو ملأت استمارات؟

نعم ☐ لا ☐

24.هل تلتزم بعلامات الترقيم(الوقف)

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

25. هل تواجهك صعوبات في مادة التعبير

نعم ☐ لا ☐

أذا كانت الإجابة نعم اذكر أهم الصعوبات.....

26.هل تواجهك صعوبات في انجاز الوضعية الادماجية

نعم ☐ لا ☐

أذا كانت الإجابة نعم اذكر أهم الصعوبات.....

27.هل تفضل أن يقترح الأستاذ موضوعات التعبير

يقترحها الأستاذ ☐ يقترحها التلاميذ ☐ لا يهم من يقترحها ☐

شكـــــــرا

ملخــص : تطرقت الدراسة الموسومة : تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعب العلمية من التعليم الثانوي من خلال الدراسة الميدانية لعينة من تلاميذ و أساتذة في مدينة أولاد جلال وهذا لأهمية التعبير بأنواعه لمتعلم اللغة العربية لدراسة كيفية تدريس التعبير، وأهم الصعوبات التي تواجه الأستاذ والتلميذ ، من خلال الدراسة قمنا بتحليل النتائج المتحصل عليها من خلال الإستبيان،حيث تطرقنا إلى بعض المشاكل أو التي الصعوبات التي تقف عائق أمام الأستاذ لتدريس المادة، أما مستوى التلميذ لمادة التعبير تخللته صعوبات متعددة أغلبها متعلقة بالتلميذ نفسه.

الكلمات المفتاحية: التعبير ،الكفاية، المقاربة

Summary: The study tagged: educational subject matter of expression in the light of the pedagogical approach to the scientific competencies of the people from secondary education through a field study of a sample of students and professors in the city of ouled Jellal. Through the study, we analyzed the results obtained through the questionnaire, where we touched on some of the problems or difficulties that stand in the way of the professor to teach the subject, and the level of the student

The subject of expression was fraught with many difficulties, most of them related to the student himself

Key words: expression, adequacy, approach