الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة –
كلية الآداب واللغات
قسم الأدب العربي

تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي ـ أنموذجا ـ

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي.

إعداد الطالبة: فاطمة زايدي

إشراف الدكتور: عز الدين صحراوي

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د. محمد خان	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
د. عز الدين صحراوي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة سطيف	مشرفا ومقررا
أ.د. بلقاسم دفة	أستاذ	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
د. عمار شلواي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا.

السنة الجامعية: 2008- 2009

الإهداء

*إلى الذي كاد أن يكون رسولا.

*إلى الذي تضع لهالملائكة أجنحتها رضىً بما صنع، ويستغفر له من في السموات والأرض، حتى الحيتان في الماء.

*إلى رفيق الدرب و الأخ والصديق والزوج، بارك اللهفي عمره.

*إلى طلبة ماجستير دفعة 2007 2008 بجامعة بسكرة.

*إلى كل من مدَّ لي يد العون من قريب أو من بعيد ولو بالكلمة الطيبة.

أهدي هذا العمل المتواضع.

فاطمة زايدي

شكر وتقدير

*الشكر لله أولاً وأخيراً على كل نعمة أنعم بها عليَّ.

*شكر وامتنان للأستاذ الفاضل: الدكتور عز الدين صحراوي، الذي قبل الإشراف على هذا العمل ولم يبخل بتوجيهاته وآرائه ونصائحه.

*الشكر الجزيل لأساتذة اللغة العربية وآدابها وبخاصة الذين أطروا دفعة الماجستير 2007- 2008 بجامعة بسكرة، على ما قدموه، وما بذلوه من أجل النهوض باللغة العربية.

*شكر خاص للأستاذ الدكتور: برقوق عبد الرحمن، والأستاذ: حمادي بوستة من جامعة بسكرة على مساعداتهما.

*ولكل من ساند وساعد تقديرا وعرفانا.

فاطمة زايدي

فهرس
المحتويات

فهرس المحتويات

المقدمة 01- 08

الدراسة النظرية

المدخل: المفاهيم والمصطلحات 09- 25

الفصل الأول: من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات..... 26 – 80

تمهيد.....27

1. التدريس بالمضامين.....27
2. التدريس بالأهداف..... 30
   1.2 النظرية السلوكية والتدريس بالأهداف.....31
   2.2. تسطير الأهداف وبناؤها.....35
   3.2. تصنيف الأهداف..... 38.
   4.2. الانتقادات التي وجهت إلى التدريس بالأهداف.....44
3. المقاربة بالكفايات.....45
   1.3. تبني المقاربة بالكفايات.....46
   2.3. ماهية الكفاية.....48
   3.3. مكونات الكفاية.....51
   4.3. خصائص المقاربة بالكفايات..... 54

5.3. أنواع الكفايات.....56

6.3. مستويات الكفاية.....59

7.3. الأسس النظرية للمقاربة بالكفايات..... 60

8.3. الكفاية في الدراسات اللسانية.....68

1.8.3. نظرية نوام تشومسكي.....68

2.8.3. الكفاية التواصلية.....70

9.3. طرائق التدريس بالكفايات.....76

1.9.3. طريقة حل المشكلات.....76

2.9.3. طريقة المشروع..... 77

الخاتمة..... 80

الفصل الثاني: واقع مادة التعبير في ضوء المقاربة بالكفايات..... 81- 156

تمهيد..... 82

1. وظائف اللغة.....82
2. ماهية التعبير.....84
3. مفهوم التعبير.....86
4. الهدف من تدريس التعبير.....87
5. أنواع التعبير.....90

1.5.التعبير الوظيفي.....91

2.5.التعبير الإبداعي.....91

3.5.التعبير الشفهي أو الشفوي.....92

1.3.5.مجالات التعبير الشفهي..... 93

2.3.5.أهداف تدريس التعبير الشفهي.....95

4.5. التعبير الكتابي.....95

1.4.5. مجالات التعبير الكتابي.....97

2.4.5. أهداف تدريس التعبير الكتابي.....98

6. تنمية المهارات اللغوية.....104

1.6. مهارة الاستماع..... 111

2.6. مهارة الكلام أو الحديث.....115

3.6. مهارة القراءة.....117

1.3.6. أنواع القراءة.....119

2.3.6. الفرق بين القراءة والمطالعة.....120

4.6. مهارة الكتابة.....121

7. نشاط التعبير من المضامين إلى المقاربة بالكفايات انطلاقا من المناهج.....123

1.7. نشاط التعبير في ضوء التدريس بالمضامين.....123

2.7. نشاط التعبير في ضوء التدريس بالأهداف.....127

3.7. نشاط التعبير في ضوء المقاربة بالكفايات.....131

8. المقاربة بالكفايات وتدريس مادة التعبير..... 134

1.8. الوضعية – المشكلة.....135

1.1.8. قواعد بناء الوضعية المشكلة.....137

2.1.8. أنواع المشكلات(الوضعيات).....140

3.1.8. أهداف طريقة حل المشكلات.....141

2.8. الكفايات و بيداغوجية الإدماج.....142

1.2.8. مفهوم الإدماج.....143

2.2.8. مستويات الإدماج.....144

3.2.8. أنماط الإدماج.....146

4.2.8. الوضعيات الإدماجية والمستهدفة المقررة.....148

الخاتمة.....156

الدراسة الميدانية

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.....157 ~~157~~ 222

تمهيد.....158

1. مجالات الدراسة.....158
2. منهج الدراسة.....159
3. أدوات جمع البيانات.....160
4. عينة الدراسة.....161
5. عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها.....164

تحليل البيانات وتفسيرها

أولا: البيانات الخاصة بعينة البحث من تلاميذ الأقسام الأدبية.....166

ثانيا: البيانات الخاصة بأساتذة اللغة العربية وآدابها.....207

نتائج الدراسة الميدانية في ضوء التساؤلات والفرضيات.....223

الخاتمة العامة.....225

قائمة المصادر والمراجع..... 228

الملاحق.....238

المقدمة

بسم الله الرّحمـــن الرّحيـــم

مـــقدمـــة

منذ أن وهب الله تعالى الإنسان القدرة اللغويـــة بعـــد أن علـــم آدم الأســـماء كلهـــا، إذْ قال جـــلَّ جلالـــه فـــي ســـورة البقـــرة الآيـــة(31): " **وعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلاَئِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلاَءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ** "، واللغة تتطور.

وتناولتها الدراسات والأبحاث فتقـدمت بصـورة واضـحة، متجـاوزة بهـذا التقـدم حدود الاهتمام بلغة بعينها. ومن المعلوم أن ثـروة المعرفـة الإنسـانية تقـوم علـى التـأثير والتأثر، واللغة إحدى وسائل هذه الثروة المعرفية، فهي مـن مقومـات الأمـة، بهـا يتحقـق التواصل بين البشر. لهذا اتخذت ميـدانا للدراسـات ووضـع النظريـات، وانصـب اهتمـام العلماء بالدرجة الأولى على تعليم وتعلم اللغات وكل مـا يمـت بصـلة إلـى هـذا الحقـل، الأمر الذي جعل هذه عمليـة (التعلـيم والـتعلم) تعـرف حركيـة دائمـة تـرفض معهـا الركود والجمود.

ولم تكن اللغة العربية بمعزل عـن هـذه الدراسـات والاهتمامـات، وربمـا كانـت أكثر اللغات التي حظيت بالاهتمام من طـرف أبنائهـا لأنهـا لغـة الرسـالة الخالـدة، لغـة القرآن الكريم.

تشعبت الدراسات التي تناولت اللغـة وحـددت وظائفهـا، وبينـت كيفيـة تعليمهـا وتعلمها، والكلام عن هذه العمليات يعني بالضرورة الحديث عـن جوانـب كثيـرة متداخلـة سواء كانت نفسية أو وظيفية أو مادية أو لسـانية، بالإضـافة إلـى ضـرورة التمييـز بـين التعلم السليقي للغة المنشأ (الأصل) ومجال تعليم وتعلـم هـذه اللغـة فـي المدرسـة حيـث يكون المنهج متكاملا، محكما يتضمن أهدافا إجرائيـة تـؤدي إلـى ملاحظـة وقيـاس نمـو المهارات، وتراعي القدرات اللغوية للمتعلم.

كما تطرح مسألة قدرة المعلم الـذي يـدرس هـذه اللغـة ومـدى إلمامـه بمختلـف طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس والتعلـيم. دون إهمـال واجبـات المدرسـة وكـذلك

الأسرة. وتأتي التعليمية لتهتم بتنمية قدرات التلاميذ باعتبارها الوسيلة الإجرائية، التي تساعدهم على اكتساب وتوظيف المهارات اللغوية في مختلف مجالات الحياة.

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 بيداغوجيا المحتويات أو المضامين التي طبقت بعد الاستقلال، وبيداغوجيا الأهداف من 1996 إلى 2005 ، ثم بيداغوجيا الكفايات التي شرع في تطبيقها في مرحلة التعليم الثانوي منذ 2005.

والجدير بالذكر أن لكل بيداغوجيا من هذه البيداغوجيات الثلاث أسس وخلفيات نظرية تقوم عليها. فقد قامت بيداغوجيا الأهداف على أساس النظرية السلوكية، وقامت بيداغوجيا الكفايات على أساس النظرية البنائية، وهي امتداد لبيداغوجية الأهداف. لتحقيق ذلك تغيرت المناهج وطرائق التدريس فكان التصحيح التربوي في الجزائر الذي لم يكن خيارا بل حتمية فرضتها الظروف الحضارية العالمية.

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

إن التطورات التي مست المنظومة التربوية في الجزائر اقتضتها التغيرات المحيطة بالمدرسة الجزائرية، وهي تغييرات كان يجب أن تراعى فيها البيئة والتراث الفكري، وخصوصيات اللغة العربية في الجزائر وفي مؤسساتها التعليمية. واللغة هي قوام الفعل التعليمي التعلمي، ولهذا فهي عصب الحياة في المنظومة

التربوية، وعلى عاتق أبنائها تقع مسؤولية النهوض بها، لأن المجتمعات تقاس بمدى استجابة نظامها التربوي لمتطلبات العصر مع المحافظة على أصالتها ومقوماتها، ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق تطوير فكر المتعلم وتعهده بالرعاية في مختلف الأطوار التعليمية وفي مختلف الشعب والتخصصات بوجه عام وفي الشعب الأدبية بوجه خاص.

فاللغة لها أكثر من بعد، لها بعد اجتماعي يتجلى في التخاطب والاتصال والتواصل بين البشر، وبعد نفسي يظهر في الإفصاح عما يجول في النفس من خواطر وأفكار وأحاسيس. ولابد أن يكتسب المتعلم المهارات سواء كانت فكرية أو لغوية تسمح له بالتعبير عما يجيش في نفسه من مشاعر وأفكار وعواطف، فيحقق بذلك ما يصبو إليه، ولا يتأتى له ذلك إلا إذا كان هذا التعبير يستند إلى منهجية واضحة، وكان سليما حيث توظف الأساليب الجيدة والأداء اللغوي المحكم، إلى جانب إدراك المتعلم بأن للغة أهمية بالغة في التعبير عن آرائه، وتكسبه القدرة على التواصل الجيد والمناقشة المثمرة والاستماع الحسن والقراءة الواعية المفيدة وتحليل ما يعرض عليه من قضايا وأفكار.

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 عزل نشاط التعبير عن نشاط القواعد النحوية والصرفية أو نشاط النصوص الأدبية أو نشاط البلاغة والعروض أو النقد الأدبي.. لأن قدرة المتعلم على الاستيعاب واكتساب المهارات والتحصيل في هذه الأنشطة تمكنه من التعبير الجيد الرصين.

ولما كان التعبير هو المحصلة الختامية لكل الأنشطة التربوية، فهو الوعاء الذي تصب فيه كل المكتسبات القبلية التي تسهم في بناء شخصية المتعلم اللغوية بما في ذلك النشاطات التعليمية الأخرى، وعليه يعتبر التعبير النشاط التقييمي للفعل التعليمي التعلمي. فقدرة التلميذ على التعبير الجيد وتوظيف مكتسباته المعرفية التي

جمعها من إتقانه لباقي الأنشطة، تترجم قدرته على التحصيل وتجسيد هذه المكتسبات في فعل أجرائي قابل للملاحظة والقياس، وقابل للتقييم والتقويم في الوقت نفسه.

مبررات اختيار الموضوع:

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

1. بالنظر إلى مكانة مادة التعبير في العملية التعليمية- التعلمية، والدور الذي تؤديه في فسح المجال أمام التلاميذ للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بلغة سليمة وواضحة.
2. استيعاب نشاط التعبير للمهارات اللغوية التي يقوم عليها الاتصال اللغوي: كالاستماع والحديث والقراءة والكتابة.
3. إلغاء نشاط التعبير الشفهي (الشفوي) من منهاج 2008 2009 على الرغم من أن الكلام المنطوق هو الأصل والمكتوب ثانوي، فالمنطوق يمثل لغة التواصل التي يتعامل بها المتكلم في الحياة اليومية، وأبناؤنا بصفة عامة يفتقرون إلى القدرات الأساسية في هذه اللغة المنطوقة التي تتمثل في الحوارات والمناقشات الخالية من الأخطاء ودون مزجها باللغة الفرنسية أو العامية أو التداخل اللغوي المتمثل في الازدواجية أو الثنائية.
4. من خلال استقراء الواقع المدرسي تبين لي أن نشاط التعبير لم يعط حقه، ولم يحظ بالاهتمام الكافي كنشاط لغوي وظيفي يستمد طاقته من (النحو والصرف، النصوص الأدبية، المطالعة الموجهة، البلاغة....).
5. قناعتي بأن نشاط التعبير هو المحور الأساس للعملية التعليمية- التعلمية ومحك التقييم والتقويم، رأيت أن أتناوله بالدراسة والتحليل، والإجابة عن

مجموعة من التساؤلات التي تطرح ضمن **إشكالية** الموضوع التي تتمحور حول قضية جوهرية مفادها:

هل استطاع 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؟

وتتفرع هذه القضية (الإشكالية) إلى مجموعة من **التساؤلات**:

1. هل تغيرت طريقة تدريس نشاط التعبير بتغير المناهج التربوية؟
2. هل تمكن تلميذ القسم الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي من التوظيف الجيد للمهارات اللغوية التي يقوم عليها الاتصال اللغوي: **كالا**ستماع، الحديث، القراءة والكتابة؟
3. هل عزوف التلاميذ عن المطالعة **ستكون** له انعكاسات سلبية على نشاط التعبير واكتساب الملكة اللغوية؟
4. هل تؤدي الأنماط اللغوية المتفشية في الوسط الأسري والاجتماعي والمدرسي إلى عدم قدرة التلاميذ على توظيف مهارة الأداء ؟
5. ما علاقة الوضعية الإدماجية والوضعية المستهدفة بنشاط التعبير؟

للإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها طرحت **<u>الفرضيات</u>** التالية:

1. إن الانتقال من التدريس **بالأ**هداف إلى المقاربة بالكفايات غير طريقة تدريس مادة التعبير نظريا ولم يغيرها في الواقع العملي.
2. إن عملية التعلم التي تتيحها المقاربة بالكفايات تسمح للتلميذ باكتساب وتوظيف معظم المهارات التي يقوم عليها الاتصال اللغوي.
3. عزوف التلاميذ عن المطالعة يؤثر سلبا على نشاط التعبير.
4. العامية والتداخل اللغوي يؤثر سلبا على التعبير.
5. الوضعية المستهدفة والوضعية الإدماجية شكل من أشكال التعبير.

أهـداف البحـث:

1. الوقوف عند الصعوبات التي تواجـه أسـاتذة اللغـة العربيـة وآدابهـا فـي تطبيـق المقاربة بالكفايات.
2. معرفة العلاقة بين التعبير والوضعية الإدماجية والوضعية المستهدفة.
3. الوقوف على اكتساب وتوظيف تلاميذ الأقسام الأدبية للمهارات اللغوية.
4. إبراز أهمية التعبيـر باعتبـاره أهـم فـروع مـادة اللغـة العربيـة وغايـة جميـع الدراسات اللغوية.

وقد قسم البحث إلى:

مقدمة: تحتوي شرح إشكالية الموضوع والمـنهج المتبـع، التسـاؤلات والفرضـيات التـي يطرحها البحث، كما تضم مبررات اختيار الموضوع والأهداف المنتظرة.

مـدخـل: تطرقت فيه إلى مجموعة من المفاهيم والمصطلحات التـي قـام عليهـا البحـث مثل: التعليمية- البيداغوجيا- الأهداف – التعبير- التدريس الأداء – المهارة..

الفصـل الأول: الموسوم بـ: من التـدريس بالأهـداف إلـى المقاربـة بالكفايـات، تناولـت فيه كيفيـة التـدريس بالمضـامين، التـي كانـت حتميـة فرضـتها الظـروف السياسـية والاجتماعية للبلد في فترة تاريخيـة معينـة. وقـد قامـت هـذه البيـداغوجيا علـى تلقـين المعارف للمتعلمين، ولوحظ أن هذا النوع من البيداغوجيا لـم تكـن لـه أهـداف واضـحة، فكان لابد من انتهاج سياسة تعليمية جديدة تسـد ثغـرات البيـداغوجيا السـابقة، فاسـتبدلت ببيداغوجيا الأهداف التي قامت على أسـس سـطرتها النظريـة السـلوكية التـي تـرى أن التعلم يحدث نتيجة مثيرات خارجية. ثم وضـحت كيفيـة تسـطير الأهـداف انطلاقـا مـن الغايات، وصولا إلى الأهداف الإجرائية. ثـم تحـدثت عـن تصـنيف الأهـداف والأسـس التي قامت عليها هذه المقاربة والانتقادات التي وجهت إليها.

بعدها انتقلت إلى الحديث عـن المقاربـة بالكفايـات التـي تعـد امتـدادا للمقاربـات السابقة والأسباب التي أدت إلى تبنيها، ثم تناولـت مكونـات الكفايـة وأنواعهـا ومسـتوياتها

مشيرة إلى النظرية البنائية التي تبنت هذه المقاربة. وفي نهاية الفصل تحدثت عن الكفاية في الدراسات اللسانية، وخصصت الحديث عن نظرية نوام تشومسكي والكفاية التواصلية باعتبار أن الغاية التي ينشدها التعبير هي التواصل. وانتهى الفصل إلى الحديث عن الطرائق المثالية للتدريس بالمقاربة بالكفايات، وقد انصب الاهتمام على طريقة حل المشكلات وطريقة المشروع وأثرهما في تكوين التلميذ.

الفصل الثاني: الموسوم بـ: واقع مادة التعبير في ضوء المقاربة بالكفايات: تطرقت فيه إلى وظائف اللغة، مركزة على الوظيفة الإبلاغية، وبينت مفهوم التعبير وماهيته والهدف من تدريس هذه المادة باعتبارها الغاية التي تنشدها كل الدراسات، وبينت أنواع التعبير، وأقسامه شكلا ومضمونا، وأشرت إلى بعض أنواع التعبير كالحوار والمناقشة والخطب والتلخيص وملء الاستمارة والتقارير والقصص .. وحاولت الربط بين أنواع التعبير والمهارات اللغوية (الاستماع- الحديث – القراءة- الكتابة). وفي نهاية الفصل ربطت بين مادة التعبير وطريقة التدريس (حل المشكلات) وأنهيت الفصل بالحديث عن الوضعية الإدماجية والوضعية المستهدفة.

و خصص **الفصل الثالث** للدراسة الميدانية، التي حاولت فيها الإجابة على التساؤلات التي طرحت في البحث والتحقق من الفرضيات التي قامت عليها الدراسة. فكانت ثانويات مدينة العلمة ولاية سطيف أنموذجا لهذه الدراسة. مستخدمة المنهج الوصفي وعددا من أدوات البحث وعلى رأسها الملاحظة بالمشاركة واستمارة الاستبيان التي وزعت بطريقة عرضية على فئتين من المبحوثين: أساتذة اللغة العربية وتلاميذ الأقسام الأدبية بهذه الثانويات. وبعد تفريغ االبيانات باستخدام التكرارات والنسب المئوية، خلصت إلى مجموعة من النتائج التي بينت صحة معظم الفرضيات، وأكملت البحث بخاتمة عامة ضمنتها تلخيصا للبحث أنهيتها بالتوصيات.

الدراسة النظرية

المدخـــل

المفاهيم والمصطلحات

1. التربية
2. البيداغوجيا
3. التعليمية
4. العملية التعليمية
5. التدريس
6. **الأداء**
7. المهارة
8. بييداغوجيا الأهداف
9. الأهداف
10. التعبير

تمهيد

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

لذلك نجد أن المصطلحات يختلف تعريفها من باحث إلى آخر، ليس انطلاقا من أيديولوجيته فحسب بل ومن المصادر والمراجع التي أخذ منها مادته. أضف إلى ذلك رؤيته الخاصة وفهمه لهذه المصطلحات وبخاصة في العلوم الإنسانية لأنها وبحكم مادتها وطبيعة موضوعاتها لا تحكمها التجربة العلمية الدقيقة، ومن هنا تتباين الفلسفات والرؤى وتتناقض أحيانا.

تحديد المفاهيم والمصطلحات

وعلى الرغم من ذلك نجد أن هناك قاسما مشتركا يربط بين هذه المفاهيم والتعريفات ما دامت تصب في قالب واحد وتخدم موضوعا واحدا. ومن بين المفاهيم التي سأتناولها بالدراسة في هذا البحث: التربية، البيداغوجيا، التعليمية، العملية التعليمية، التدريس، الأداء، المهارة، التعلم والتعليم، التعبير، الأهداف وغيرها.

1.**التربية**: لغة جاء في لسان العرب مادة رَبَّ: رَبَّ ولده ورب الصبي يَرُبُّه ربا و ربه تربيبا وتربِّة، عن اللحياني بمعنى ربَّاه وفي الحديث " لك نعمة تَرُبُّها أي تحفظها وتراعيها وتربيها كما يربي الرجل ولده. وابن الأعرابي:رَبِيتُ في حجره

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

ورَبَوْتُ ورَبِيتُ أرْبى رَباً ورُبُواً. وفي المعجم الوسيط: تربى: تغذى، ورباه: جعل قواه الجسدية والعقلية والخلقية تنمو، فالكلمة إذاً بمعناها اللغوي هي النمو والزيادة والتنشئة. وإذا تأملناها في اللغة الفرنسية Education وجدناها بمعنى تهذيب وتأديب (القاموس المزدوج) وهي مشتقة من الأصل اللاتيني Educare.

يقول دوركايمDurkheim:" لقد دخلت كلمة تربية إلى اللغة الفرنسية بفضل علماء النهضة عندما أوردها روبرت إستين Robert Estienne في قاموسه اللاتيني الفرنسي عام 1549م بمعنى التغذية، ثم يذكر فولكييه Foulquié في معجمه التربوي أن الفعل اللاتيني Educare يشير إلى معنى التنشئة أو التربية élever.[1]

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

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

وإذا كان جون ستيوارت مل يرى أن التربية ترتكز على التأثير دون الإشارة إلى نوعية هذا التأثير الذي قد يكون الطرف المُؤَثِّر فيه هو المعلم أو الأم أو الأب وقد يكون شخصا آخر بغض النظر عن التأثير إذ قد يكون إيجابيا كما قد يكون سلبيا، فإن دوركايم ربطها بالتنشئة الاجتماعية، التي هي انتقال العمل الذي يقوم به الراشدون قصد تهيئة الصغار للاندماج في

---

[1] ينظر خالد لبصيص: **التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف**، دار النتوير، الجزائر،2004، ص128.

[2] عبد العزيز القومي: **أولادنا بين التعليم والتعلم "مجموعة أحاديث"**، دار الشباب للطباعة، مصر،1985، ص9.

[3] خالد لبصيص، ص129.

المجتمع. في حين نجد أننا نجد فولكييه فرق بين التربية التي يتلقاها الطفل داخل أسرته من والديه وتربية المربين وما يجب أن يتصفوا به من سلوكات مهذبة، وركز على السلوك المهـذب أي إن عملية التأثير يجب أن تكون إيجابية. [1]

2. **البيداغوجيا**: مصطلح يتكون من Péd وتعني الطفل، وAgogie التي تعني القيادة والتوجيه أي توجيه الأطفال وقيادتهم وتربيتهم. وهنا تلتقي كلمة بيداغوجيا مـع كلمـة التربيـة، حيـث إن الأولى شائعة الاستعمال في المغرب العربي لتأثرهم بالثقافة اللاتينية (من كثرة استعمالهم للغة الفرنسية)، والثانية تستعمل في المشرق العربي لتأثرهم بالثقافة الأنجلوسكسـونية (واسـتخدامهم الكبير للغة الإنجليزية)، فالكلمة تتضمن معنى التعليم أو التدريس.

"يرى G.Berger أنها مجموعة من الطرائق والوسائل التي تمكننا من أن نعين التلاميذ على الانتقال من طور الطفولة إلى مرحلة الكهولة. أما لابريت Labret فيرى أنها علـم مـن العلـوم الإنسانية التطبيقية يمكن المدرس من مساعدة المتربي على تطوير شخصيته وتفتحها" [2].

والفكرة ذاتها نجدها في موسوعة علم النفس حيث جاء فيها أن" البيـداغوجيا مجموعـة الطرائق والتقنيات والخطوات التي تميز تعليم مادة معينة (فن التعليم) فنقول: بيداغوجية القراءة وبيداغوجية الحساب وبيداغوجية التعبير...أو تُميِّز نشاطا أساسيا يجب تحفيـزه عنـد المـتعلم (بيداغوجيا الاكتشاف)، أو تمثل دخولا محددا في ممارسة تربوية (بيداغوجيا الأهداف). وهـي نظرة عملية للأوضاع التربوية، خاصة المدرسة التي تدعو من خلال فهم الواقع إلـى الإعـداد الفكري للقراءات والمشاريع والأعمال التي تتطلبها التربية." [3]

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

بالرجوع إلى مفهوم البيداغوجيا يمكننا التمييز بين عدة أنواع نذكر من بينها:

---

[1] ينظر المرجع السابق ص129.

[2] نقلا عن خالد لبصيص: **التدريس العلمي**، ص130

[3] عزيزي عبد السلام: **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث**،ص ص103،104.

1.2. البيداغوجيا التفاعلية Pédagogie Interactionnelle: تركز على مبـــدأ التفاعـــل l'interaction الذي يكون بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم (التفاعل الصفي) كما يكون بين العناصـــر الثلاثة المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، هذه البيداغوجيا "لا تعترف بالنمط التقليدي الذي يعتمد على التلقين والإلقاء حيث يكون المعلم أساس العملية التعليمية التعلمية ... كما أنها تأخذ بعين الاعتبار عاملا أساسيا يحكم شرطيا موقف المعلم أثناء فعله التربوي والمتمثل في دور التفعيلات المختلفـــة الموجودة بين أعضاء المجموعة أنفسهم."[1] فدور المعلم وفق هذه البيداغوجيا يقتصر على التنشيط وتفعيل المناقشة بين المتعلمين مع ضرورة الحفاظ على النظام داخل الصف، وبالتالي ضمان السير الحسن والفعال لعملية انتقال التفاعلات بينهم.

2.2. بيداغوجيا المشروع Pédagogie du projet: أسلوب تعليمي يضع المتعلم أو مجموعـــة مـــن المتعلمين في وضعية التعبير عن الرغبات والحاجات الذاتية أو طرح تساؤلات ورسم طموحـــات وتجسيدها ميدانيا. إن هذه البيداغوجيا " تعد امتدادا للطرائق النشطة التي تجعل المتعلمين يبرهنون على قدراتهم المعرفية الفعلية".[2] حيث يقترح على التلاميذ انجاز أعمال يستحضرون فيها مختلـــف المكتسبات القبلية في مختلف الأنشطة التعليمية أو مختلف المواد.

إن لبيداغوجية المشروع أهمية كبيرة نظرا لما تؤديه من وظائف أهمها:"

أ. الوظيفة التحسيسية التحفيزية: حيث يكون المتعلم في وضعية تعليمية ذات دلالة تجعلـــه يـــدرك أهداف العملية التعليمية ويرتبط أكثر بالفعل التعليمي...

ب. الوظيفة التعليمية: إن استغلال المعارف المكتسبة والكفاءات المأمول اكتســـابها تحصـــل فـــي إنجاز المشروع.

ج. الوظيفة الاجتماعية: تكون ضمن إسهام نشيط في انجاز المشاريع ذات الطابع الاجتماعي حيث يكون المتعلم قد حصل فيه على تكوين يهيئه لممارسة الحياة المدنيـــة(مس ـ تقبلا) بصـــفته راشـــدا ومواطنا."[3]

---

[1] . المرجع السابق، ص105.

[2] وزارة التربية الوطنية: **منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، الجزائر، مارس 2005، ص20.

[3] المرجع نفسه، ص20.

استنادا إلى هذه الوظائف فإن بيداغوجية المشروع تشعر المتعلم- كل حسب قدرته أنه بإمكانه القيام بعمل ما يجسد من خلاله ما تعلمه واكتسبه في مشواره التعليمي (الفصلي). وبالتالي تخرج العملية التعليمية من دائرة اكتساب المعرفة إلى توظيفها وتجسيدها، خاصة وأن المشاريع يتم انجازها تحت إشراف المعلم وبتوجيه منه، لأنه يمثل الشخصية المرجعية التي يلجأ إليها المتعلم كلما صادفته عقبات أو اعترضت سبيله مشاكل، ثم إن دور المتعلم في المشروع يتجاوز الحدود الفاصلة بين النشاطات التربوية، بحيث تتداخل لتصبح مجرد وسيلة لا غاية في حد ذاتها، وذلك بما تخلقه من روح التعاون لأن المشروع في حقيقته لا يعد عملا فرديا إنما هو عمل مجموعة متكاملة يكون المتعلم ضمنها وعليه أن يساهم بمجهوده داخل مجهود الجماعة.

وهكذا تؤدي بيداغوجية المشروع إلى :"

1. تنمية روح التعاون بين التلاميذ وتفعيل قدراتهم العقلية من ذكاء وذاكرة وخيال.
2. تحسيس المتعلمين بأهمية تبادل الخبرات في إنجاز الأعمال.
3. إنتاج مادي تنعكس فيه إمكانات المتعلمين ومعارفهم الفعلية والسلوكية.
4. التدرب على مجموعة من المهام حيث كل تلميذ يسهم في انجاز مهمة.
5. التمرن على تسخير المعارف الفعلية المكتسبة وبناء الكفاءات وتحصيل تعلمات جديدة "[1].

ولما كان إنجاز هذه المشاريع يتم بإشراف أو بمعية المعلم، فإن هذا من شانه أن يسهم في الاطلاع على فهم التلاميذ لمضامين الدروس القبلية، مما يسهل عليه الوقوف على الصعوبات التي تعترضهم فيتمكن من تشخيص الداء، و يسهل عليه إيجاد الحلول الناجعة قبل فوات الأوان، وهكذا يصبح المشروع تجسيدا ليس لرصيد المتعلم فحسب بل والمعلم أيضا، لأنه يطلع على مدى تجاوب التلاميذ مع النشاطات التعليمية – التعلمية، وفي ذات الوقت يترجم أهمية وفاعلية نجاح الأهداف التي سطرها وعزم على بلوغها.

[1] وزارة التربية الوطنية: **المنهاج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، مارس 2006، ص53.

3. **التعليمية** ويقابلها في اللغات اللاتينية: Didactique –Didactikos – Didactikien:

وتعني التدريس، أطلقها اليونان على الشعر التعليمي الذي يتناول بالشرح المعارف العلمية والتقنية."[1] وعلم التدريس هو الذي يقابل مصطلح الديداكتيك، وأما معجم علوم التربية فيترجم كلمة الديداكتيك إلى التعليمية أو التدريسية [2]. والشائع هو التعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس.

نظرا لاهتمام علماء التربية بعلم التدريس أعطيت تعريفات كثيرة للتعليمية منها:

- "هي تفكير وبحث يهتمان بأهداف التعليم وبطبيعة هذه الأهداف المعرفية..وبنظامها الابستيمولوجي وبمنهجيتها البنائية وبتنظيمها المنهجي.
- هي أبحاث حول الشروط المرتبطة بخاصيات ومميزات المعارف، بمعنى أن التعليمية تهتم بدرجة أقل بالمفاهيم والمدلولات بذاتها منها بنظامها البنيوي في حالة التعلم. كما تهتم بالمكتسبات القبلية للمتعلم وارتباطها بهذه المفاهيم وبالتصورات البسيطة العادية التي يحملها المتعلم عن هذه المفاهيم وبمختلف الصعوبات والاعتراضات التي بإمكان هذه المفاهيم أن تعيق عملية التعلم.
- هي أبحاث تهتم بكيفيات التدخل الديداكتيكي، ويعني بذلك أن التعليمية تقوم بعملية ربط كل النقاط والقضايا التي تأتي سابقة لمهام المعلم ولتنظيم حالات التعليم ولعملية إمداد الوحدات التعليمية وللتكيف مع مجموع المتعلمين" [3].

فإذا نظرنا إلى التعريف الأول وجدناه يركز على ربط المعرفة بالمدرسة كمركز إشعاع لها. وأما التعريف الثاني فيضيف إلى الأول الفرد المتعلم وما اكتسبه من معلومات ومعارف. وأما التعريف الثالث فينظر إلى التعليمية على أنها تكامل بين المادة التعليمة والمعلم باعتباره الوسيط والمتعلم كطرف مستقبل لهذه المادة التعليمية. وهكذا فالتعريفات السابقة تشترك أو تتقاطع في الاهتمام بالمعارف كمادة تعليمية تقدمها المدرسة بوساطة الأساتذة ويتلقاها المتعلم كـأفراد أو كمجموعات.

---

[1] Le petit Larousse, 1998, P333.

[2] محمد آيت موحي وآخرون: **سلسلة علوم التربية** العدد 9 10 ، دار الكتاب الوطني، المغرب، 1994، ص66.

[3] عزيزي عبد السلام: **مفاهيم تربوية**، ص 146.

وأما نقاط الاختلاف فتتجلى في أن التعريف الأول قد ركز على أهداف التعليم وعلى طبيعة هذه الأهداف المعرفية من حيث منهجيتها وإعدادها وتنظيمها. وأما التعريف الثاني فقد ركز على خاصيات ومميزات المعارف، إلى جانب الاهتمام بالمكتسبات القبلية للمتعلم مع الوقوف على الصعوبات التي تعترضه وتعيق نقل هذه المعارف، في حين أشار التعريف الثالث إلى كيفية التداخل بين الوحدات التعليمية على أنه لا يمكن الفصل بينها، فالوحدة السابقة تمهد للوحدة اللاحقة أي إن حلقات التعليم متصلة وبالتالي لا يمكن الفصل بين مرحلة وأخرى أو بين نشاط وآخر أو بين وحدة تعليمية وأخرى.

فالتعليمية إذًا تقوم بدراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم ومختلف الشروط التي توضع أمام المتعلم، وقد انصب اهتمام علماء التربية على عملية التعلم التي تهتم بـ المتعلم داخل المدرسة وخارجها وأما الاهتمام بالتعليم فقد جاء متأخرا نسبيا.

4. **العملية التعليمية**: يرى كل من هوك و دونكانHough et Duncan أن العملية التعليمية كنشاط تتضمن أربع مراحل هي:

1. مرحلة تنظيمية: يتم فيها تحديد الغايات العامة والأهداف الخاصة كما يتم فيها اختيار الوسائل الملائمة.
2. مرحلة التدخل: أي تطبيق استراتيجيات وإنجاز تقنيات تربوية داخل القسم.
3. مرحلة تحديد وسائل القياس: لقياس النتائج وتحليل البيانات.
4. مرحلة التقويم: تقويم المراحل كلها وذلك بامتحان مدى انسجام الأهداف وفعالية النشاط التعليمي."[1]

فالعملية التعليمية إذا نظرنا إليها في التعليم الثانوي فإنها تبدأ من دخول التلميذ المدرسة الثانوية إلى خروجه منها متوجا بشهادة البكالوريا، و يكمن هدفها العام في تسهيل التعلم لدى التلاميذ وبالتالي إحداث تغيير في سلوكهم بحيث يكون هذا التغيير قابلا للملاحظة والقياس.

[1] محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، ص14.

وهكـــذا نجـــد أن العمليـــة التعليميـــة تقـــوم علـــى دعـــامتين: الـــتعلم Apprentissage والتعليم Enseignement ويقصد **بالتعلم** "العملية التي يدرك الفـــرد بهـــا موضـــوعا مـــا ويتفاعـــل معه...عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات..."[1] أي إن التعلم يـــتم بإرادة المتعلم وبإقباله على موضوع ما بصورة إيجابية والغرض منه اكتساب المهارات ومحاولـــة تطويرها، وبذلك يستمر التعلم من المهد إلى اللحد فهو لا يتقيد بزمان ولا بمكان.

ويذكر عطا الله أحمد مجموعة من الآراء بقوله: " يعرف الصالح محمد علي أبـــو جـــادو التعلم بأنه تغير في السلوك ثابت نسبيا، ناجم عن الممارسة والخبرة. في حين تعرفه هدى ناشف بأنه التغير الذي يحدث نتيجة الخبرات التي يمر بها الفرد، وتأثير بالبيئة الاجتماعيـــة والطبيعيـــة والعاطفية التي يتم فيها التعلم. وأما محمد عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطي فيريان أنه العملية العصبية الداخلية المفروض حدوثها عند حدوث تغير في الأداء ليس ناتجا عن النمـــو أو التعـــب. ويرى رشيد لبيب أن عملية التعلم بمعناها الشامل عملية تكيف يكتسب المتعلم خلالها أساليب جديدة للسلوك تؤدي إلى إشباع حاجاته وميوله، وتحقيق أهدافه التي يحددها لنفسه نتيجة تفاعله مع البيئة الاجتماعية والمادية" [2]

تتفق التعريفات السابقة في أن التعلم هو تغيير في السلوك سواء ارتبط هذا التغير بالبيئـــة الاجتماعية أو بالبناء المعرفي للفرد، حيث تدخل متغيرات جديدة في سلوكه وذلك طول مدة العملية التعليمية. غير أن هذا التغير لا يمكن ملاحظته أو قياسه إلا من خلال الأداء، وهكذا يكون التعريف الإجرائي للتعلم هو الذي ذكره هلجار Hilgar " أن الاستدلال على التعلم يحدث من ملاحظة التغير في الأداء ، هذا التغير الذي يعتبر كنتيجة للتدريب والخبرة" [3].

فالتعلم يحدث أثناء وجود الفرد في موقف تعليمي أو موقف اكتساب مهارة ما، مع الأخـــذ بعين الاعتبار الحالات الداخلية أو النفسية أو الخارجية التي يكون فيها المتعلم أثناء عملية الـــتعلم، إذ يجب أن يستثني التغير الناتج عن النمو الجسمي والنفسي والتعب، وكذلك الحالات الطارئة التي

---

[1] المرجع السابق، ص13.

[2] ينظر عطا الله أحمد: **أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية الرياضية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006، ص ص 23،21.

[3] المرجع نفسه، ص25.

قد تصيب المتعلم أثناء العملية، كالمرض مثلا أو تناول دواء أو عقاقير....لأن هذه الطوارئ تؤثر في عملية التغير، يقول هلجار Hilgar : " التعلم عملية بها ينشأ فعل أو سلوك أو يتطور أو يتغير، وذلك بمكافحة ظرف من الظروف أو ممارسته والاستجابة له، بشرط أن تكون خصائص التطور أو التغير الحاصل غير قابلة للتغيير، بفعل ميول فطرية أو بلوغ أو حالات طارئة على الكائن الحي، كالإعياء أو العقاقير"[1].

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

أما **التعليم**: فهو" التدريس وهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة المتعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله. إنه مجموعة من الأفعال التواصلية التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص أو (مجموعة الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط في أطار موقف تربوي تعليمي."[2]

يختلف التعليم عن التعلم في كون الأول عملية لنقل المعارف من المعلم إلى المتعلم، فهو نشاط تواصلي يفترض فيه وجود مرسل = معلم ومرسل إليه = المتعلم من جهة، كما يمثل العملية المساعدة على التحصيل أو التعلم من جهة أخرى، يقوم على أسس وقواعد وتحكمه قوانين أي يفترض وجود مؤسسة تعليمية بغض النظر عن نوعها (مدرسة، مسجد، كتّاب...) ومنهاج وأهداف مسطرة مسبقا. إن عملية التعليم هي التي" تشكل المحور الأساسي لعلم التدريس أي الديداكتيك أو التعليمية والذي يعني الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف

[1] محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، ص102.

[2] المرجع نفسه، ص13.

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

فإذا كان منطلق التعلم هو تنمية القدرات بالإضافة إلى المهارات ، فهذا يعني أن يكون لدى المتعلم الاستعداد الكافي للقيام بالعمل وتوظيف مهاراته لأن عدم الاستعداد يعني فقدان الفرد لتلك القدرة الكامنة التي تساعده على التعلم بيسر وفي أقصر وقت ممكن وبالتالي يصل المتعلم إلى أعلى مراتب المهارة و الجودة.

جدول رقم:01

يوضح الفرق بين التعليم والتعلم:[2]

التعليم	التعلم
. تحصيل معارف . إنتاج سلوكات . تراكم معرفة .عملية تذكر . تفكيك الأهداف . استهداف السلوك النهائي	. نتمية مواقف وقيم . التحكم في مهارات قابلة للتحويل . وضع علاقات وجسور بين عناصر المعرفة . بناء مستويات متتالية للمفاهيم . بناء ودمج للمعارف . إيجاد معنى في وضعية تعليمية . يأخذ بعين الاعتبار المكتسبات والنقائص . يعتبر التقييم جزءا ضمنيا في التعلم . استهداف سيرورة التعلم.

5. **التدريس** :

المعنى اللغوي: جاء في لسان العرب مادة دَرَسَ: درس الكتاب يدرسه درْسا ودراسة ودارسه من ذلك كأنه عانده حتى انقاد لحفظه، وقد قرئ بهما: وليقولوا درسْتَ، وليقولوا دارسْتَ، وقيل درستُ قرأتُ كتب أهل الكتاب ودارست ذاكرتهم... وقرأ ابن

[1] المرجع السابق، ص13.

[2] عبد العزيز عميمر: **مقاربة التدريس بالكفاءات**، منشورات ثالة ، الجزائر، 2005، ص35.

العباس ومجاهد دارست وفسرها قرأت على اليهود وقرأوا عليك، ودرست السورة أي حفظتها. جاء في القرآن الكريم قوله تعالى : "وَكَذَلِكَ نُصَرِّفُ الآيَاتِ وَلِيَقُولُوا دَرَسْتَ وَلِنُبَيِّنَهُ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ "(الأنعام 105). وقوله: "أَن تَقُولُوا إِنَّمَا أُنزِلَ الْكِتَابُ عَلَىٰ طَائِفَتَيْنِ مِن قَبْلِنَا وَإِن كُنَّا عَن دِرَاسَتِهِمْ لَغَافِلِينَ "(الأنعام 156).

وقوله تعالى: "فَخَلَفَ مِن بَعْدِهِمْ خَلْفٌ وَرِثُوا الْكِتَابَ يَأْخُذُونَ عَرَضَ هَٰذَا الْأَدْنَىٰ وَيَقُولُونَ سَيُغْفَرُ لَنَا وَإِن يَأْتِهِمْ عَرَضٌ مِّثْلُهُ يَأْخُذُوهُ ۚ أَلَمْ يُؤْخَذْ عَلَيْهِم مِّيثَاقُ الْكِتَابِ أَن لَّا يَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ وَدَرَسُوا مَا فِيهِ ۗ وَالدَّارُ الْآخِرَةُ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ يَتَّقُونَ ۖ أَفَلَا تَعْقِلُونَ "(الأعراف 169)، وقوله :" مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُؤْتِيَهُ اللَّهُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا عِبَادًا لِّي مِن دُونِ اللَّهِ وَلَٰكِن كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ ."(آل عمران 79)، وقوله ::"وَمَا آتَيْنَاهُم مِّن كُتُبٍ يَدْرُسُونَهَا وَمَا أَرْسَلْنَا إِلَيْهِمْ قَبْلَكَ مِن نَّذِيرٍ "(سبأ 44) كما جاء قوله:"أَمْ لَكُمْ كِتَابٌ فِيهِ تَدْرُسُونَ "(القلم37). وجاء في الحديث الشريف:"تَدَارَسُوا الْقُرْآنَ (أي أقرؤوه و تعهدوه لئلا تنسوه)"[1]. ومنه الرباعي درّس تدريسا مضاعف العين: قام بإعطاء دروس عن خبرة وتجربة .... وسلك التدريس: مهنة التعليم.

المعنى الاصطلاحي: " عملية تقديم الحقائق والمعلومات والمفاهيم للمتعلم داخل الفصل الدراسي."[2] أي إنه تفاعل بين عناصر العملية التعليمية (المعلم والمتعلم والمادة الدراسية أو المعرفة) ويكون القصد منه إحداث تغيير في سلوك المتعلم عبر سيرورة تعليمية – تعلمية.

لقد تضاربت الآراء حول مفهوم التدريس أهو فن أم علم؟. ورأى بيدل Biddle أن التدريس فن فقال:" إننا لا يمكننا تعريف أو تحديد أو قياس كفاءة المدرس، وبناء على ذلك فنحن لا نستطيع أن نعلم إنسانا أن يكون مدرسا، فهو إما مدرس بالفطرة أو لا.."[3] أي أن التدريس في نظر بيدل فطرة وموهبة، ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن نعلم

---

[1] ابن منظور: **لسان العرب**: مادة درس، الجزء 6،5، ط4، دار الصادر بيروت، لبنان، 2005.

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

[3] خير الدين هني: **لماذا ندرس بالأهداف**، الجزائر، 1999، ص 7.

أنسانا فن التدريس. في حين اعتبر جورج براون أن الإعداد العلمي والمهني إلى جانب الموهبة ضرورة تفرضها طبيعة التدريس. أي أن عملية التدريس بهذا المفهوم هي علم وموهبة إذ لا تكفي الموهبة وحدها ولا المعرفة والإلمام بقواعد التدريس لكي تجعل من الإنسان مدرسا.

فالتدريس إذاً علم تطبيقي يرتكز على مجموعة من الحقائق التي توصل إليها الفكر الإنساني ...وهو في الوقت نفسه يعتبر فنا يعتمد على الموهبة الفطرية التي هي أساس الاختلاف البيّن بين مهارات المدرسين وأدائهم... فالتدريس علم وفن،لأن طبيعته لا تجعله يقتصر على أحدهما دون الآخر، بل هو أداة ذات وجهين تأخذ من هذا وذاك... والمعلم لا يكون ماهرا إلا إذا كان ملما بالمعارف العلمية والنفسية والبيداغوجية ومطبوعا بالموهبة والفطرة.[1]

وهكذا يكون التدريس مجموعة متكاملة من الأشخاص والمعدات والإجراءات السلوكية التي تشترك جميعا في إنجاز ما يلزم لتحقيق أغراض التدريس على نحو **فعال**. أو هو عملية تفاعلية أو اتصالية بين المعلم والمتعلم يحاول فيها المعلم إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والخبرات التعليمية المطلوبة مستعينا بأساليب وطرائق ووسائل مختلفة تعينه على إيصال الرسالة مشاركا المتعلم فيما يدور حوله من الموقف التعليمي.[2]

يحتل التدريس مكانة مهمة في كل المجتمعات، لأنه مهنة، ومن أصعب المهن فهو يكون العناصر البشرية المؤهلة لمختلف المهن الأخرى. فهو وسيلة تعليم الأجيال وإعدادهم مهنيا سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية، كما تسهم عملية التدريس في ترجمة الأهداف التربوية إلى حقائق ومعلومات ومناهج وتصميمات ونظريات وقيم وميول ومهارات ينبغي أن تنمى. وهذا يعني أن التدريس أداة فعالة من أدوات تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمجتمع ، ومن الصعب تحقيق هذه الأهداف من دون توفير الظروف الملائمة والأسس الرصينة، والتي تجعل منه تدريسا فعالا.ومن هنا

---

[1] ينظر المرجع نفسه، ص ص 8 – 9.

[2] ينظر سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **كفايات التدريس**، ص 16 وما بعدها.

نلاحظ أن " استراتيجيات التدريس وما يرتبط بها من أساليب فنية، ليست غايات في حد ذاتها، ولكنها وسائل يمكن عن طريقها مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم الفردية والاجتماعية عن طريق تخطيط وتنظيم الخبرات التي تيسر العملية المعقدة التي نطلق عليها (تعلّم)."[1]

ويقسم محمد الدريج علم التدريس إلى عام وخاص. فأما الخاص " فيهتم بالنشاط العلمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو تلك، فنقول علم التدريس الخاص بالرياضيات، علم التدريس الخاص بالتاريخ..بالأدب.."[2] في حين يكون علم التدريس العام في نظره أعم وأشمل من التدريس الخاص لأنه " يعالج القضايا المشتركة والإشكاليات العامة أي يدرس العملية التعليمية في مجملها بغض النظر عن المادة الدراسية المقررة.."[3]

يستخلص من كلام محمد الدريج أن علم التدريس الخاص يشكل جزءا من علم التدريس العام،لأن اهتمام الأول ينصب على مادة تعليمية معينة وبمعزل عن باقي المواد الأخرى، وأما الثاني فيحاول وضع الفرضيات واستخلاص القوانين التي يستفيد منها المعلم أي معلم كان في كل المراحل التعليمية وبغض النظر عن المادة المدرسة، كما أنه يهدف إلى إدماج شخصية المتعلم ضمن هذا العلم.

5. **الأداء** Performance:

لغة: أدّى الشيء قام به، الدين قضاه. وتأدّى الأمر استعد له.(المعجم الوسيط ص10).

اصطلاحا: هو مجموعة من الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين، وهذا الأداء هو ما نلاحظه ملاحظة مباشرة. ويشير قود Good إلى الأداء على أنه الإنجاز الفعلي،وهو من الطاقة أو القدرة الكامنة التي تمكن المتعلم من اكتساب المعرفة والمهارات. كما يرى البعض أن الأداء هو القدرة على القيام بعمل شيء بفاعلية. في حين عرفته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بأنه الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة والقدرة، والتمكن الجيد من أداء المعلومة تبعا للمعايير الموضوعية.

---

[1] أحمد علي الفنيش: **استراتيجيات التدريس**، الدار العربية للكتاب، ليبيا، 1991، ص19.

[2] محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، ص 4.

[3] المرجع نفسه، ص4.

وهذا يعني أن الأداء بالنظر إلى المتعلم هو قدرته على توظيف مكتسباته القبلية في إنجاز فعلي قابل للملاحظة والقياس. أما أداء المعلم فهو ما ينجزه من مهارات وكفايات بصورة قابلة للقياس، ويمكن قياس أداء المعلم عن طريق قياس أداء أو سلوك المتعلم الذي يعد حصيلة التدريس الفعال، وأن الأداء كي يكون فعالا يجب أن يكون ذا كفاية عالية..[1]

6. **المهارة** Habilété:

لغة: مهر في الشيء: حذق فيه، والمهر الصداق، والماهر الحاذق بكل عمل والجمع مهرة..(لسان العرب). واصطلاحا: هي ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة ودقة مع الاقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا. فالمهارة العقلية كمهارة تحليل العلاقات والتعليل والتعميم والتركيب وإبداء الرأي وإصدار الأحكام...[2]

تُهيأ المهارة عادة من خلال استعدادات وراثية، وتعتبر غاية التعلم لأنها تتضمن عددا من الكفايات والقدرات التي تسمح للمتعلم بإنجاز مهام معينة بشكل دقيق وفي وقت قصير.

يرى حسين زيتون أن المهارة تعبر عن القدرة على أداء عمل أو عملية معينة، وهذا العمل أو العملية يتكون في الغالب من مجموعة من الأداءات أو العمليات الأصغر، كما أن المهارة تتكون عادة من خليط من الاستجابات أو السلوكات العقلية والاجتماعية والحركية. ففي المجال الحسي– الحركي هناك مهارات بصرية وسمعية وتعبيرية...كمهارات القراءة والكتابة والكلام ومهارات ترتبط بالنشاط الجسمي الحركي.وفي المجال العقلي هناك مهارة الفهم و الاستيعاب ومهارات التركيب

[1] ينظر سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **كفايات التدريس المفهوم والتدريب والأداء**، ص25.

[2] ينظر جابر عبد الحميد جابر: **سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1986، ص ص89،90.

والتلخيص والتحرير.. وأما في المجال الوجداني فنجد مهارات التفاعل مع الآخرين وبناء العلا قات الاجتماعية والتعبير عن الرأي والمهارات التفاعلية كالإصغاء..[1]
وباختصار فإن المهارة هي" الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الوقت والجهد والتكاليف" [2]

8. **بيداغوجيا الأهداف**: تمثل كل الممارسات التربوية التي تقوم على تحديد أهداف معينة ، بحيث تصبح هذه الأهداف هي المنطلق الأول في عملية تحديد الاستراتيجيات وأساليب التقويم وفعاليتها. ومن مميزات بيداغوجية الأهداف أنها ترسم تحديدا بين المشكلة الموضوعة للحل وبين النتيجة النهائية مسارا كاملا قد وضع معالمه جون ديوي المؤسس للنظرية البيداغوجية المبنية على المذهب البراجماتي.

9. **الأهداف**: الهدف لغة معناه القصد أو المرمى أو الغاية التي نريد الوصول إليها. وأما اصطلاحا فهو" مجموعة السلوكات والتغيرات والانجازات التي يراد تحقيقها عند حدوث تعلم ما."[3] وتوجد أهداف عامة على مستوى عال من التجريد يحتاج إنجازها وقتا طويلا، وأهداف على مستوى الدرس أو الحصة الواحدة ويطلق عليها اسم الأهداف الإجرائية، وبين الأهداف العامة والأهداف الإجرائية أهداف أخرى تسمى الأهداف الوسيطة وهي أهداف على مستوى المادة الدراسية (عربية، رياضيات، تاريخ...).

10. **التعبير**: هو ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة داخل الفرد، وتكون هذه الترجمة بطريقة منظمة و منطقية تحدثا وكتابة، مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تؤيد الأفكار والآراء تجاه مشكلة أو موضوع ما. وينقسم إلى: تعبير وظيفي، وتعبير إبداعي، ويكون كتابيا (تحريريا)أو شفهيا (سيأتي الحديث عنه).

---

[1] ينظر حسن حسين زيتون: **مهارات التدريس** "**رؤية في تنفيذ التدريس**"، عالم الكتب، القاهرة ، مصر، 2001، ص 4 وما بعدها.

[2] أحمد حسين اللقياني وعلي أحمد الجمل: **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 2، 1999.

[3] خير الدين هني: **لماذا ندرس بالأهداف؟** ص47.

الفصل الأول

من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات

تمهيد

1. التدريس بالمضامين
2. التدريس بالأهداف
3. المقاربة بالكفايات

الخاتمة

تمهيد

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

1.التدريس بالمضامين

ظلت المناهج في الجزائر وإلى عهد قريب مبنية على المحتويات (المضامين) التي تنشد المعرفة، مما جعل الجيل يدرج على التشبع بالمعارف والميل إلى الإصغاء. وهذا النوع من التدريس لا يفجر من طاقة المتعلمين إلا جزءا يسيرا يتصل أحيانا بالقدرة على الحفظ لأنه يتجه نحو تحصيل المعارف واسترجاعها عند الامتحان، في حين أهمل تفجير طاقات الاكتشاف والاختراع والاستنباط والتعليل...فكان المعلم هم مالك المعرفة.

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

تجعله قادرا على التعلم بنفسه، ومن غير الاعتماد على الآخرين، ويتم ذلك بواسطة اكتساب الآليات الذاتية التي تمكنه من الوصول إلى المعارف والحقائق بنفسه..."[1]

ومن منظور هذا النموذج فالمعرفة هي ضالة المتعلم ينشدها، وتُسخَّر لها كل الوسائل المادية والتقنية والتربوية من أجل امتلاكها والوصول إليها، وتتحدد الأهداف والغايات في المنهاج انطلاقا من هذا التصور، فتصبح المعارف هي الغايات التي ينبغي تحقيقها في كل المواقف التعليمية، وعلى هذا الأساس وضعت أدوات التقويم ووسائله بحيث يكون التركيز على التحصيل المعرفي والتحكم في استرجاعه وقت الحاجة مما جعل الاختبارات تقليدية أي من نوع المقال، وبالتالي فإن العلامة هي المؤشر لقياس الكفاية بغض النظر عن القدرات والمهارات والمواقف التي يكتسبها المتعلم، الأمر الذي جعل اهتمام المتعلمين ينصب على الحفظ.

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

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

---

[1] خير الدين هني: **لماذا ندرس بالأهداف؟**، مرجع سابق ص 20.

[2] المرجع نفسه، ص 24.

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

وكان طموح تبني التدريس بواسطة الأهداف تنظيم العملية التربوية قصد الرفع من فاعليتها وذلك من خلال إستراتيجية تقوم على الجمع بين النشاط التعليمي التعلمي وإعطاء الحرية للمعلم كي يصوغ أهدافه الإجرائية بنفسه مع الالتزام بتجسيدها في مواقف سلوكية تكون قابلة للملاحظة والقياس. لكن هذه البيداغوجيا أخفقت في إعداد رجل الغد الذي يكون قادرا على حل المشكلات بنفسه، وقبل أن يعي المعلم طبيعة هذه البيداغوجيا ويفهم كيفية تحديد الأهداف فرض عليه نموذج جديد ابتداء من سنة 2003 وهي المقاربة بالكفايات،أملا في إصلاح المنظومة التربوية وكان من أهم الدوافع إلى هذا الإصلاح الذي يعد حتمية حضارية لا مناص منها:

- تحديات العولمة لأن التحولات العالمية فرضت نمطا من الحياة يرتكز أساسا على المعلوماتية التي تبني الإنسان التكنولوجي.
- الانسجام مع إصلاحات العالم العربي حيث أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم طالبت الدول العربية بأن تسرع في إصلاح منظوماتها التربوية مع التركيز على التربية المستقبلية المسايرة للتفكير العلمي والتطور الاقتصادي والتكنولوجي.[1]

وأمام هذه التحديات العالمية والعربية وجدت المدرسة الجزائرية نفسها معنية كغيرها من مؤسسات المجتمع، فأعادت النظر في فلسفنها التربوية ورأت أن الوسيلة للتكيف هي المقاربة بالكفايات الداعية إلى انتهاج الطابع العلمي واعتماد سلوك التفاعل

[1]. ينظر قويدري الأخضر: **بيدغوجيا الكفاءات.. تحديات وعوائق**، مجلة الدراسات، جامعة الأغواط ،العدد 4، جوان 2006، ص 161.

الناجح مع الواقع لتكوين فرد قادر على توظيف معارفه ومهاراته وقدراته في الواقع العملي. فهل ستنجح في ذلك؟.

2.التدريس بالأهداف

إذا كنا نتساءل: كيف ندرس؟ كيف نخطط للعملية التعليمية؟ وكيف ننجز الفعل التعليمي؟ وكيف نقيِّم العمل الذي أنجزناه؟ فإن هذه التساؤلات وغيرها تقودنا حتما إلى الحديث عن البيداغوجية التي نجيب من خلالها عن هذه الانشغالات، خاصة إذا علمنا أن كل مقاربة بيداغوجية تتحدد من خلال طبيعة الأهداف، وكذلك طبيعة العلاقة بين الأقطاب الثلاثة المعلم المتعلم والمادة التعليمية، ثم نوع التخطيط والانجاز والتقييم. إن كل ممارسة للتدريس تكشف بالضرورة عن مقاربة بيداغوجية معينة. وقد حصرها علماء التربية في مقاربتين بيداغوجيتين:

الأولى تنظر إلى المعلم على أنه محور الفعل التعليمي التعلمي، هو الذي يخطط وينفذ ويقيم ويقود عملية التواصل. الثانية: ترى أن المتعلم هو قطب الرحى وحجر الزاوية في فعل التعليم والتعلم لأن له ذاتا فاعلة قادرة على البحث والاكتشاف.[1] من خلال هاتين المقاربتين تتجلى " التربية في بعدها المعياري من خلال الغايات والمرامي التي تسعى إلى بلوغها، والتربية في بعدها البنائي والوظيفي من خلال المهام والأدوار والعمليات التي تقود إلى بلوغ تلك الغايات."[2]

وهكذا يمكننا القول أن كل درس قد يخضع لمقاربة بيداغوجية خاصة، وبالتالي كل المقاربات البيداغوجية تقود إلى تصور للإنسان في بعده الثقافي وبعده الشخصي كذات عارفة تنمو وتتعلم. أي كل مقاربة بيداغوجية تتضمن جملة من الطرائق والتقنيات التي تنسجم معها ومع الدرس المقدم أو المادة التعليمية المقدمة. إذًا يمكننا القول أنه لا توجد طريقة واحدة أو تقنية واحدة لتخطيط الدروس بل هناك تقنيات متعددة تختلف باختلاف الأهداف التي يريد المعلم بلوغها والوصول إليها. فنجد أنفسنا أمام مقاربات مختلفة ومتعددة بحسب الهدف أو الأهداف التي نريد

---

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

[2]. المرجع نفسه، ص6.

تحقيقها: إذا كنا نريد تبليغ معارف أو تعديل سلوك المتعلم أو تنشيط جماعة أو تنمية قدرات محددة إلى غير ذلك من الأهداف المتوخاة .على أن البحث في بيداغوجية الأهداف سيقودنا حتما إلى الحديث عن النظرية التي تبنتها هذه المقاربة وكانت أساسا لها وهي النظرية السلوكية.

1.2.النظرية السلوكية والتدريس بالأهداف:

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

إن بين النظرية السلوكية و بيداغوجيا الأهداف علاقة وطيدة تكمن في أن هذه الأخيرة قد نشأت في إطار الثقافة الأنجلوسكسونية بصفة عامة والثقافة الأمريكية التي تشبعت بالفلسفة التجريبية وبأصول التفكير البراغماتي بصفة خاصة. وبالنظر إلى الذين أسسوا لهذه البيداغوجيا فإن معظمهم من أمريكا منهم رالف تايلر Ralph Tylor وبنجامين بلوم Benjamin Bloom وإيزنر Eisnar وبوبهام Pop Ham وروبير ماجر Robert Mager وغيرهم، وفي نفس المناخ نشأت النظرية السلوكية باعتماد أصحابها على المبدأ التجريبي الخاضع للاختبار الواضح، ثم إن معظم مؤسسيها من أمريكا أمثال واطسن J. Watson وثورنديك Thordike وكاثري E.R.Guthrie ومورر Morrer وكلارك هل Klark Hull وسكينر Skinner وغيرهم. وهكذا تكون بيداغوجيا الأهداف والنظرية السلوكية قد انطلقتا من نفس المبدأ (الفلسفة التجريبية الاختبارية الوضعية) وترعرعت في نفس البيئة الأمريكية. ولتوضيح الابستيمولوجية المشتركة بين بيداغوجيا الأهداف والمدرسة السلوكية نوازن بين التجربة التي قام بها العالم ثورندايك وخطوات درس وفق بيداغوجيا الأهداف.[2]

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 73.

[2] ينظر رمزية غريب: **التعلم** ، مكتبة الأنجلوسكسونية، ط 5، 1975، ص 126، في عبد الرحيم آيت دوصر وعبد الكريم غريب، **درسنا اليوم**، ص 71.

قدم ثورندايك لمجموعة من الأفراد لائحة تضم مجموعة من الكلمات الانجليزية ووضع أمام كل كلمة خمس كلمات من الاسبانية تمثل واحدة منها مرادفا للكلمة الانجليزية. وطلب من هؤلاء الأفراد الذين يجهلون اللغة الاسبانية أن يبينوا المفردة المرادفة لكل كلمة انجليزية. للبحث عن الجواب الصحيح قام الأفراد بعدة محاولات كانت تنتهي كل واحدة منها بتقويم المجرب ، فعندما تكون المحاولة خاطئة يقوم المجرب بنفيها قائلا: أخطأت. أما إذا جاءت المحاولة صائبة فإنه يستحسنها بقوله: أصبت، وهكذا تتوالى المحاولات ويتقلص معها تكرار الأخطاء إلى أن يصبح العثور على الجواب الصحيح أوتوماتيكيا (آليا).

وأما خطوات الدرس في التدريس بالأهداف، فمن المعلوم أن كل ممارسة تربوية تستمد أسسها من بيداغوجيا الأهداف تعتمد في بناء تخطيط الوضعية التعليمية- التعلمية على جملة من الخطوات الأساسية يمكن تلخيصها فيما يلي:

1.حديد الهدف التعليمي: أن يتمكن التلميذ من التعرف على..... وأن يكون قادرا على..... (من الشروط الأساسية لتحديد الهدف التعليمي أن يعبر عن سلوك قابل للملاحظة والقياس)

2. اختيار الإستراتيجية التعليمية التعلمية الملائمة لتحقيق الهدف: في هذه المرحلة يحرص المعلم على التفكير في الوسائل والأدوات والأنشطة والمحتويات التي تمكنه من بلوغ الأهداف المتوخاة.

3. اختيار أدوات وأساليب التقييم للتأكد من مدى تحقق الأهداف السابقة.[1]

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

1. إن ثورندايك قد حدد لتجربته أهدافا وأن المدرس قد خطط أهدافا لدرسه أيضا. فكلاهما يسعى إلى تكوين سلوك لدى المتعلم، حدد بشكل مسبق ويكون قابلا للملاحظة والقياس.
2. كل منهما صمم إستراتيجية ملائمة.

[1] عبد الكريم غريب وعبد الرحيم آيت دوصر وآخرون: **درسنا اليوم**، ص 71.

3. لجأ المجرب إلى قياس السلوكات الناجحة وتقييمها معتمدا في ذلك على عدد المحاولات الخاطئة التي يقوم بها كل فرد...وكلما قل عدد المحاولات الخاطئة تمكن الفرد من التعرف على المرادف المطلوب بصورة مباشرة، فيكون هذا مؤشرا على نجاحه في انجاز وتعلم السلوك المتوخى. والأمر لا يختلف مع المدرس الذي يحدد المقاييس لتقييم مدى نجاح الانجازات السلوكية التي يقوم بها المتعلم في نهاية الدرس.[1]

إن كل من المدرس والمجرب يقوم بالتخطيط لوضعية التعلم فيصوغ الأهداف ويقوم بتحديدها تحديدا سلوكيا بحيث يكون قابلا للملاحظة والقياس (التقييم). ويختار كل منهما الوسائل والأدوات التي يستعملها لبلوغ الأهداف ويشرف كل من المجرب والمدرس على الفعل التعليمي التعلمي، أي أن المدرس والمجرب يجب أن يلعبا دور الموجه والمسير لفعل التعلم. ثم يقيس كل منهما مدى تمكن المتعلم من السلوك المطلوب وتحدد المقاييس مسبقا بحيث يكون هذا الحكم بمثابة المؤشر يساعد المتعلم على تعديل أو تصحيح انجاز سلوكه. إلى جانب ذلك يقوم المتعلم بتنفيذ الخطة التي صممها المدرس سعيا وراء اكتساب السلوك المحدد سابقا ومن هنا تقتصر وظيفة المتعلم على التلقي الذي يتجلى في:"

1. إقباله على التعلم واستعداده لتنفيذ أنشطته المختلفة.
2. تنفيذه لتوجيهات المجرب أو المدرس خلال وأثناء سيرورة التعلم.
3. برهنته في نهاية السيرورة على مدى امتلاكه أو اكتسابه للسلوك المرغوب فيه من خلال القيام بإنجازات قابلة للملاحظة والقياس..."[2]

فإذا دققنا النظر وجدنا أن المجموعة التي خضعت لتجربة ثورندايك والمتعلم الذي صغنا من أجله أهداف الفعل التعليمي التعلمي يتلقى المعارف أو يقوم بتكوين المهارات بفعل تأثير خارجي هذا التأثير مصدره المجرب أو المدرس " ومن هنا يبدو أن كلا من السلوكية وبيداغوجيا الأهداف تعتمدان على تصور محدد لعملية التعلم مفاده أن تعلم المعرفة يتم في إطار يجمع بين الذات والمحيط، ويلعب المحيط الدور

[1] ينظر المرجع السابق ص ص 73،72.

[2] المرجع نفسه، ص 75.

الحاسم والأساسي في هذا التعلم، فالذات تتلقى المعرفة من خلال تأثير المحيط الخارجي دون أن يكون للذات في ذلك دور فعال..." [1]

فالسلوكية تنظر إلى التعلم على أنه نتيجة تأثير خارجي(مثير ← استجابة)، بغض النظر عن الذات المتعلمة التي ترى أن موقفها سلبي، ويتجلى ذلك في قول واطسن:" أعطني مجموعة من الأطفال الأصحاء، وأعدك بأنني سآخذ واحدا منهم بالصدفة لأجعله ممثلا لأية مهنة أختارها أنا : طبيبا، قاضيا، تاجرا، متسولا، لصا..." كما أجرى هذا الأخير تجربة على الطفل ألبير Albert فعلمه الخوف من الفئران في المرحلة الأولى ثم عدم الخوف منها في المرة الثانية" [2]

نستخلص من ذلك أن التعلم في نظر السلوكيين يأتي من خارج الذات، وبإمكان تشكيل هذه الذات من طرف المربي أو المجرب كيفما أراد، أي أن التعلم يلعب فيه المحيط الدور الأكبر، بل الأسبقية لهذا المحيط في عملية التعلم، إنه أسس على" مبدأ إبستمولوجي قديم يعطي الأولوية والأهمية في عملية المعرفة للموضوع أو التجربة على حساب الذات العارفة Sujet connaissant وقد ارتبط هذا المبدأ بما يعرف في تاريخ المعرفة بالفلسفة التجريبية التي مثلها جون لوك ودافيد هيوم في القرنين 17 -- 18 الميلاديين والتي تعتمد على مبدأين أساسيين هما:

- تعتبر التجربة أساسا ومصدرا للمعرفة التي تتكون لدى الإنسان.
- إن عقل الإنسان عبارة عن صفحة بيضاء تطبع عليها التجارب التي يواجهها الفرد في حياته..."[3]

فالسلوكية بهذا المعنى لا تؤمن إلا بما هو ملاحظ وقابل للقياس والتقييم، فهي تنظر إلى العملية التعليمية التعلمية بأنها لا تختلف عن العلوم التجريبية كالفيزياء والعلوم الطبيعية وغيرها. وترفض الشعور أو ما هو غير مادي لأنه لا يخضع للقياس

---

[1] المرجع السابق، ص 75.

[2] عبد الكريم غريب و محمد آيت موحي وآخرون: **المدرس والتلاميذ أية علاقة ؟ في درسنا اليوم**، ص76.

[3] المرجع نفسه، ص 76.

وكذلك كل ما هو غير محسوس في حين نظرت إلى السلوك الظاهر على أنه موضوع قابل للملاحظة والقياس. وهكذا" تجلى البعد التجريبي والوضعي للنظرية السلوكية من جهة ولبيداغوجيا الأهداف من جهة ثانية، فإذا كانت الأولى قد رفضت التعامل مع كل ما هو غير محسوس وتشبثت في أبحاثها وتجاربها بموضوعات عينية قابلة للملاحظة وللضبط التجريبي، فإن بيداغوجيا الأهداف بدورها قد رفضت التعامل في المجال التربوي مع المحتويات والمضامين التي لا تقبل أن تترجم في سلوكات ملحوظة ومقيسة، ومن هنا نفهم لماذا إلحاح هذه البيداغوجيا على ترجمة أهداف التعلم ترجمة إجرائية تجعلها على شكل سلوكات محددة ومضبوطة بالنسبة للمدرس و المتعلم معا."[1]

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

فالتدريس بالأهداف يسعى إلى إنجاز سلوك محدد ومخطط له وتحقيق ما سطره ويصل إلى معرفة ذلك عن طريق القياس والتقييم.

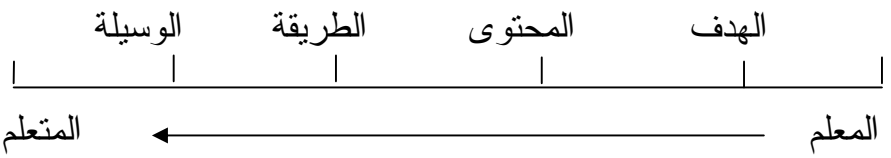
2.2. تسطير الأهداف وبناؤها:

استعملت كلمة أهداف في المجال العسكري أولا ثم تبناها رجال الاقتصاد قبل أن تدخل في المجال التربوي. وينطلق التفكير بالأهداف من غايات التربية وصولا إلى الأهداف الإجرائية، وبهذا نجد أنفسنا أمام الغايات وهي من مهام النظام السياسي يقررها بناءا على مطالب المجتمع

[1] المرجع السابق ص77.

[2] خير الدين هني: **لماذا ندرس بالأهداف؟** ص47.

السياسية والاقتصادية والثقافية والمهنية، لأن النظام التربوي يجب ألا يبقى بعيدا عن تلك المطالب، ثم تنبثق عن هذه الغايات أهداف أخرى تستوحى من المبادئ العامة، وبتعبير آخر هي القيم والمبادئ التي تحددها السياسة التربوية لأمة من الأمم للتعبير عن آمالها وطموحاتها.[1]



وبما أن" الأهداف تشكل النواة الأولى في بناء المناهج اعتبرت كمعيار أساسي لقياس النجاعة التعليمية."[2] فبيداغوجيا الأهداف إذاً ركزت بصورة واضحة وجلية على الأهداف المسطرة واعتبرتها المقياس الحقيقي لقدرات المتعلمين ومهاراتهم مما جعل للأهداف أهمية بالغة وتتلخص هذه الأهمية في:"

- أنها تمثل الغايات البعيدة لقيم المجتمع.
- ترمي إلى تعديل السلوك تعديلا إيجابيا.
- أنها تتوخى حسن اختيار المحتوى الذي يساعد على تحقيقها.
- أنها تتوخى انتقاء الطرائق والأساليب التي تساعد على بلوغها.
- أنها تتوخى انتقاء الوسائل والنشاطات." [3]

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

1. المستوى العام : ويشمل الغايات ، المرامي والأهداف العامة.
2. المستوى الخاص: يشترك فيه الهدف الخاص والأهداف الإجرائية.

---

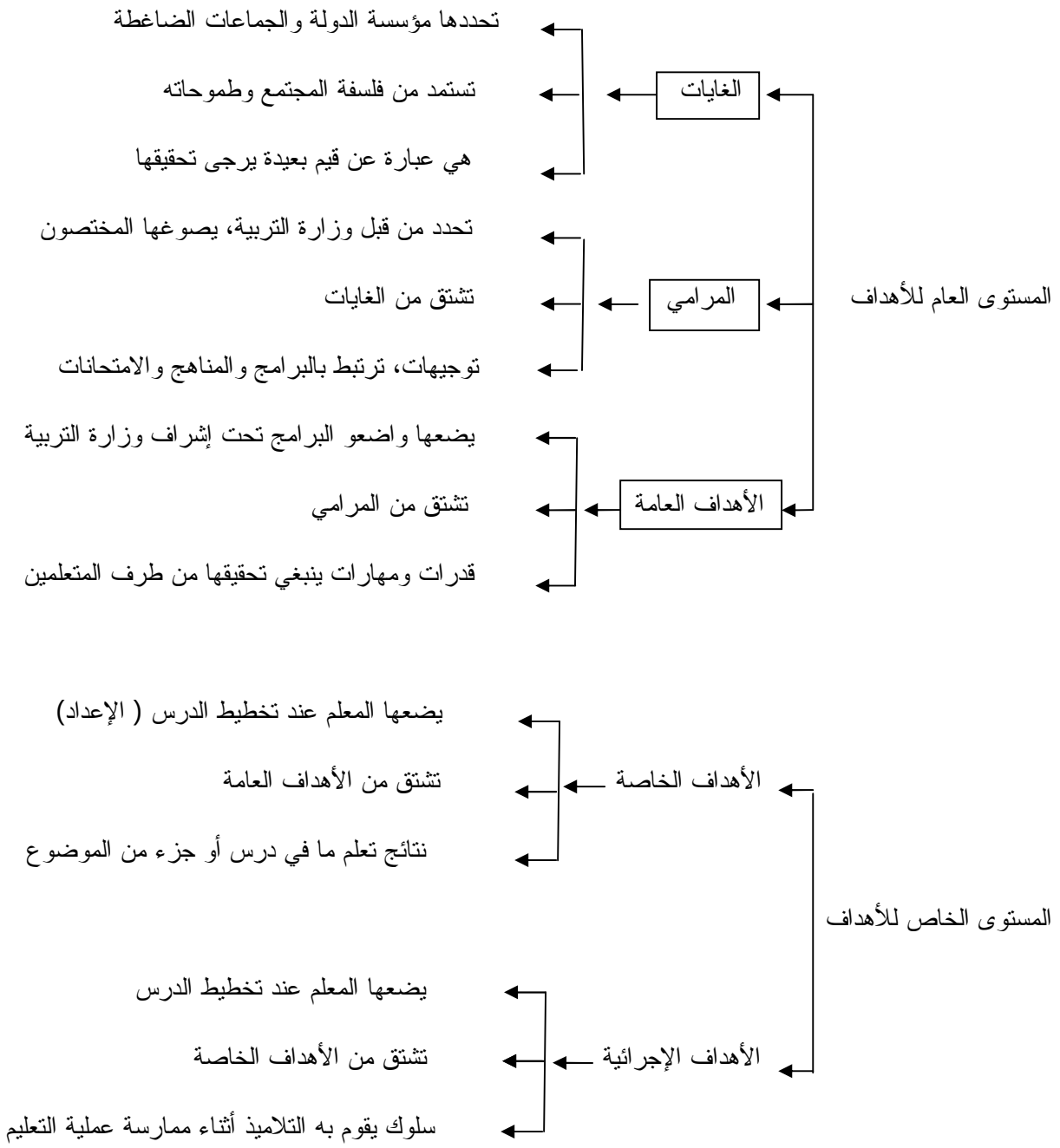
[1] ينظر وزارة التربية الوطنية: **المنهاج، اللغة والآداب العربية**، السنوات الأولى والثانية والثالثة ثانوي، 1993، ص149.

[2] خير الدين هني: **لماذا ندرس بالأهداف؟** ص 48.

[3] المرجع نفسه، ص49.

الشكل رقم:01

يوضح مستويات الأهداف كما وضعها بيرزيا سيزار[1]



[1] خير الدين هني: **لماذا ندرس بالأهداف؟** ص 54.

3.2 تصنيف الأهداف:

- تصنيف غرونلاند Gronlund (1970) استخدم خمس ثنائيات من الأهداف، منها ما كان حسب مستوى التحديد، ومنها ما كان حسب درجة تجسيد النتائج التي ينبغي تقويمها أو حسب مدة الوحدة التعليمية أو حسب خصوصيتها بالنسبة لمادة الدراسة أو حسب أجرأتها الحقيقية في إطار البرنامج الدراسي.
- تصنيف درو مهير Dru Mheller (1971) حدد فيه أربعة مستويات للأهداف : الأهداف المركبة، الأهداف الجزئية، الأهداف المعزولة، الأهداف المطلوبة مسبقا.
- تصنيف بورنسس Burns (1972) صنف أهدافه على النحو التالي :المرامي العامة، المرامي، الأهداف، أهداف السلوك الختامي (الأهداف الختامية)، الأهداف الوسيطة.
- تصنيف رونتري Rowntree (1974) يميز بين ثلاثة أنواع من الأهداف: أهداف المدى الطويل، الأهداف المنهجية، أهداف المحتوى.
- تصنيف دولندشير Delandshere (1976) حدد ثلاثة مستويات للأهداف هي غايات ومرامي التربية، الصنافات (تتعلق بالأهداف المعرفة حسب المجالات الكبرى للسلوك : المجال العقلي، المجال الوجداني، المجال النفسي حركي)، الأهداف الإجرائية. ورأى أن هذه الأهداف منها ما يتحكم في المكتسبات القبلية ومنها أهداف التحويل، وأما أهداف التعبير فالقصد بها القدرة على الإنتاج والتركيب.
- تصنيف بيرزيا Birzéa (1979) حدد مستويات الأهداف التربوية : الغاية، المرمى، الهدف العام، الهدف الخاص، الهدف الإجرائي.
- تصنيف دينو D'hainaut (1980) حدد ثلاثة مستويات للأهداف هي: الغايات، المرامي، الأهداف وترتبط بمواضيع الدروس أو النشاطات.
- تصنيف دي كتيل Deketele: الأهداف العامة، الأهداف الخاصة، الأهداف الإجرائية وتتفرع هذه الأخيرة إلى: الهدف الختامي أو النهائي– الهدف الوسيط – الهدف المطلوب مسبقا.

- تصنيف هاملين Hameline حدد أربعة مستويات للأهداف هي: الغاية، المرمى،الهدف العام، الهدف الخاص أو الإجرائي.[1] كل هذه المستويات مرتبطة فيما بينها، فالمرامي تشتق من الغايات والأهداف العامة تشتق من المرامي والهدف العام الواحد تشتق منه عدة أهداف خاصة.

و باختصار فإن الأهداف التربوية تترجمها أهداف المدى الطويل أو الغايات، بحيث يكون الفرد هو المستهدف. وأما الأهداف التعليمية فتمثلها المرامي أو الأهداف المنهجية وتعبر عن أغراض ونوايا المؤسسة التربوية والتي يمثلها المربي أو المعلم. في حين أن الأهداف البيداغوجية تتعلق بالمتعلم، وتندرج ضمنها الأهداف العامة وتمثلها الصنافات، وأما الأهداف الخاصة فتنوب عنها أهداف المحتوى.

الأهداف الإجرائية وقد عبر عنها كل مصنف تعبيرا خاصا كالأهداف الختامية أو النهائية أو الأهداف الوسيطة أو الأهداف المعزولة أو الأهداف المطلوبة مسبقا أو الأهداف السلوكية أو الأهداف التعليمية.[2] ويتفق جميع الباحثين على أن التعليم بواسطة الأهداف يقوم على خمسة عناصر أساسية هي التي تنظم العملية التعليمية:

1. **الهدف**: أول خطوة يقوم بها المعلم قبل الشروع في الدرس حيث يتساءل: لماذا أقدم هذا الدرس (ما الغاية من تقديمه)؟ وما السلوك الذي أنتظر تغييره في المتعلم؟ وما الذي يكون المتعلم قادرا على فعله أثناء تقديم الدرس وبعده؟.
2. **المحتوى**: عندما يتساءل المعلم عن المعارف التي تلاءم الأهداف التي سطرها وعن كيفية اختيارها فإن هذا يمثل المحتوى.
3. **الطريقة**: بعد أن يحدد المعلم الأهداف ويختار المحتوى الدراسي فإنه يتساءل عن الأسلوب الذي يتماشى مع تقديم المادة التعليمية :هل يتبع طريقة الإلقاء أم الحوار أم الاستقراء...؟ دون أن يهمل تحديد النشاط الذي سيقوم به المتعلم أين ؟ متى؟ كيف؟ لماذا؟ بمفرده أم ضمن جماعة؟.
4. **الوسائل**: يحدد المدرس الوسائل التي ينفذ بها درسه: هل يستعمل الكتاب؟ هل يستعين بالخرائط؟ بالقواميس؟ بالتجارب المخبرية...؟

---

[1] ينظر محمد الطاهر وعلي: **الأهداف البيداغوجية" تصنيفها وصياغتها"**، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر،1999، ص 12 وما بعدها.

[2] ينظر المرجع نفسه ص34، 35.

5. **التقييم والتقويم**: آخر عملية يقوم بها المعلم، حيث يحدد طريقة التقييم و يكون على إثرها التقويم: هل تكون أسئلة شفوية؟ أسئلة كتابية؟ إنجاز تمارين؟ ويحدد متى يكون ذلك هل في بداية الدرس؟ أثناء الدرس؟ أم في نهاية الدرس؟.[1]

وخلاصة القول: المعلم عندما يتساءل لماذا هذا الدرس؟ فهو يحدد الهدف، وعندما يتساءل ماذا أدرس؟ فهو يقصد المحتوى، وعندما يتساءل كيف أدرس؟ فهو يقصد تحديد الطريقة، وبأية وسيلة أدرس؟ فالمقصود الوسائل، فإذا تساءل ما النتائج التي أريد الوصول إليها وكيف؟ فهو يقصد التقييم (التقويم).

إن المعلم الجيد هو الذي يحسن التخطيط لدروسه انطلاقا من التصور النظري ثم التنفيذ ليصل إلى التقويم والتقييم، وعندما يبلغ هذه المرحلة الأخيرة يستطيع التأكد من تحقيق الأهداف التي رسمها وبالتالي يشخص أسباب الفشل، إذا كان هناك فشل فينظر هل يرجع السبب إلى الأهداف التي لم يخطط لها بدقة أم أن الطريقة لم تكن ملائمة أم إلى الوسائل المستعملة أم إلى أسباب أخرى.

أهمية الأهداف الإجرائية في بيداغوجيا الأهداف:

لوصف الإجراءات التي تؤدي إلى حدوث أية ظاهرة لابد أن نلجأ غلى التعريف الإجرائي الذي يمس كل ما له صلة بالعملية التعليمية التعلمية، وبالتالي تشمل المتعلم والمعلم وأولياء التلاميذ وكذلك الجهات المشرفة على التربية ...فما الهدف الإجرائي؟

الهدف الإجرائي:" عبارة تكتب للتلاميذ تصف الأداء المتوقع قيامهم به عند الانتهاء من دراسة وحدة تعليمية ما، أي وصف الناتج أو الحاصل التعليمي."[2] فهو ترجمة للسلوك الذي يقوم به المتعلم بعد قطع فترة تعليمية، وتساعد المعلم على التخطيط الجيد وإحداث تفاعل بين عناصر العملية التعليمية، به يستطيع التحكم في سيرورة الفعل التعليمي. وبالتالي فإن المعلم يختار أسئلته بدقة

[1] ينظر عبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف: **كيف تدرس بواسطة الأهداف**، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1989، ص 19 وما بعدها.

[2] محمد الطاهر وعلي: **الاهداف البيداغوجية**، ص57.

والطريقة الملائمة للموقف التعليمي، فيعرف ما الذي يريده من المتعلم، وهل الهدف خاص بالمعارف أم بالمهارات، كما يساعده على اختيار المقاييس الدقيقة للتقييم .

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

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

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

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

---

[1] المرجع السابق ص57.

[2] خير الدين هني: **لماذا ندرس بالأهداف؟** ص 70.

[3] المرجع نفسه ص 93.

[4] المرجع نفسه ، ص 105.

وانطلاقا من ذلك فقد صنفت الأهداف الإجرائية وفق نمطين من التصنيفات* الأول يتعلق بالمجال والثاني يرتبط بالمستوى داخل المجال. ومن أشهر تصنيفات المجال العقلي المعرفي تصنيف بلوم Bloom الذي أصدره في كتابه "صنافة الأهداف البيداغوجية المجال العقلي والمعرفي عام 1956 ولأن الكتاب لقي رواجا داخل وخارج الولايات المتحدة الأمريكية لحقته صنافة كراثوول Krathwohl في المجال الوجداني وذلك عام 1964 ثم صنافة هارو Harrow وصنافة سمبسون Simpson في المجال النفسي الحركي، وتبعتها صنافات كثيرة.

كلما ذكرت بيداغوجيا الأهداف إلا وذكرت صنافة بلوم Bloom للأهداف الإجرائية التي تتشكل من ستة مستويات هي:" الحفظ (التذكر والاسترجاع)، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم. فالمتعلم يتذكر المعلومة لبلوغ مستوى الفهم وبعد الفهم التطبيق يليه التحليل فالتركيب وصولا إلى التقويم. وأما تقنية ميجرMager فقد حددها في ثلاث خطوات لصياغة الهدف الإجرائي وهي:

1. تحديد السلوك أو الأداء الظاهري المتوقع قيام المتعلم به، ويكون هذا السلوك قابلا للملاحظة بصريا أو سمعيا، كما يكون قابلا للقياس مثل: أن يكتب، أن يذكر.
2. تحديد شروط الأداء وظروفه، ويعني ما يسمح به وما يمنع، وفي أية ظروف ينبغي أن يظهر السلوك النهائي للمتعلم كاستخدام أو عدم استخدام الكتاب المقرر، باستعمال أو دون استعمال الآلة الحاسبة.
3. تحديد معيار الأداء المقبول ويدلنا على مستوى النجاح الذي سيعتمد للتصريح على أن الهدف قد تحقق فعلا."[1]

فإذا كانت التربية عملية تغيير مستمر وهادف في السلوك فإن من واجب القائمين عليها الاطلاع المتواصل على مستجدات التربية الحديثة التي تسعى إلى الانتقال بالتعليم من منطق

---

* يقصد بالصنافة أو المصنف ترتيب الأهداف كما ترتب الأشياء وذلك وفق خصائص هي:" وجود قاعدة معينة يتم في إطارها التصنيف ــ الشمولية حيث لا يخرج شيء عن المجال موضوع المصنف لأن لكل عنصر من عناصر التصنيف مجال أو مكان داخل فئة من الفئات وكذلك الخصوصية أي أن العنصر الواحد يجب أن ينتمي إلى مستوى واحد ولا يتجاوزه إلى سواه.

[1] محمد الطاهر وعلي:**الأهداف البيداغوجية**، ص 82.

التلقين إلى منطق تكوين إنسان الغد الذي يعول عليه في بناء مجتمعه الإنساني والأخذ بيد حضارته نحو الرقي والازدهار، لأن العملية التربوية هي عملية بناء متكامل لشخصية المتعلم ولهذا فإنها تتميز بخصائص هي:"

1. إن العملية التربوية عملية هادفة ترمي إلى تحقيق أهداف واضحة ومحددة تحديدا دقيقا لأنها عملية نقل المتعلم من وضعية إلى أخرى تعتبر نموذجا في نظر المربي.
2. العملية التربوية عملية منهجية تعتمد منهجا محددا يتضمن مجموعة من المعارف والنشاطات من جهة ووسائل وطرقا من جهة أخرى..فلا عملية تربوية بدون منهج ولا منهج دون هدف.
3. العملية التربوية عملية مستمرة نظرا لطبيعتها الهادفة إلى بناء إنسان الحضارة فإن ذلك يتطلب جهدا تربويا يمتد على مختلف الأطوار الدراسية..."[1]

لقد كان سائدا أن دور المعلم يتمثل في التلقين والتحفيظ وحشو رأس المتعلم بالمعلومات والمعارف، وأما دور التلميذ فينحصر في الاستماع والاستظهار والإجابة على الأسئلة المشروطة بإجابات متوقعة ولا يعدو ذلك النطاق. فتغيرت النظرة وأصبح المتعلم هو أساس العملية التعليمية التعلمية، منه المنطلق وإليه المنتهى، لأن الغاية من هذه العملية هي بناء شخصية المتعلم لتكون شخصية منتجة للعلم والمعرفة لا مستهلكة لهما.

المربي عليه أن يعرف: من يعلم؟ كيف يعلم؟ أي المادة التعليمية يعلمها؟ والبحث عن الطرق النشيطة التي ترسخ حب الاطلاع وحب العلم في نفسية المتعلم وليس هذا فحسب بل تزويده بتقنيات التفكير المنهجي المنظم، كما تمكنه من توظيف التقنيات العملية مثل فنيات الحوار وتقنيات التدوين والكتابة وتزويده بضوابط العمل الجماعي...[2]

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **منهاج اللغة والآداب العربية**، السنوات الأولى والثانية والثالثة الثانوية، ماي1993 ص141،142.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص145 وما بعدها.

4.2.الانتقادات التي وجهت إلى التدريس بالأهداف:

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

- هل يمكن حصول تعلم دون مشاركة فعلية للذات المتعلمة ؟
- هل المثيرات هي الدافع الوحيد على حصول التعلم ؟
- ألا يكون التعلم في هذا الطور السلوكي مجرد تشرب سلبي لمثيرات المحيط الخارجي ؟
- ألا تؤدي هذه النظرة في المجال التعليمي إلى تكريس الطرائق البيداغوجية التي تعلي من شأن تنظيم المجال البيداغوجي على حساب الذات المتعلمة ؟ [1]

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

إن بيداغوجيا الأهداف (PPO) التي عرفت رواجا كبيرا في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي والتي اهتمت بالسلوك كنتاج تربوي وأهملت الذات العارفة والعقل الذي يعد جوهر هذا النتاج من جهة ومن جهة أخرى فإن الصياغة السلوكية للأهداف " تنتج أهدافا قصيرة المدى.

---

[1] ينظر بوداود حسين ومحمد داودي: **النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفاءات** ، ص99.

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

ولا تذكر أداة التعلم بوضوح، أي تجزيء التكوين إلى تعلمات apprentissages، إضافة إلى إهمالها لعملية التحويل...وتعدد الأهداف الخاصة يجعل هذه الأخيرة تصبح دون معنى. " [1]

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

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؟

3. المقاربة بالكفايات

صارت الأهداف التربوية مجالا واسعا للتنظير الفلسفي بعد أن تطورت المجتمعات بتطور الحياة، وأصبح حقل التربية أرضا خصبة للباحثين والمفكرين وتشعبت فلسفاتهم، لكنهم لم يخرجوا عن غايات التربية وأهدافها ورسم اتجاهاتها. وكثر الحديث عن مشروع المدرسة وكيفية بنائه. ورأى العديد من هؤلاء الباحثين أنه لا يمكن الحديث عن إنتاجية المجتمع في غياب برنامج تربوي تكويني يرعى تربية القدرات والكفايات التي لابد أن توفرها إنتاجية الأفراد، والذي يحدد هذه الإنتاجية هي المنظومة التربوية التعليمية، وذلك عن طريق تعهد الخبرات والقدرات التي اكتسبها الفرد خلال التكوين الهادف والساعي إلى بناء ذات قادرة على مواجهة التحدي وصقل مواهبها.

[1] المرجع السابق، ص ص137،138.

وهكذا يصبح من حق المتعلم أن يشارك في وضع منهاج يقوم على ترسيخ وتدعيم الخبرات التي يمتلكها قراءة وكتابة، وإتقان تعبير مبني على التفكير المنطقي ومهارة حسن اختيار العبارات...منهاج يرسخ القدرة على الفهم والتحليل والتعليل، والقدرة على الاستماع الواعي والتقويم والتقييم.

منهاج من شأنه أن يسلح المتعلم بالقدرة على استخدام الموارد والتعامل معها تنظيما وتوظيفا. ولضمان وجود مثل هذا المنهاج لا بد من اتحاد جميع الأطراف من المتعلم إلى أعلى إطار في الدولة مع تجاوز المفاهيم التقليدية للتعلم والانتقال من فكرة التعليم إلى التعلم، من المادة الخام التي تجتهد المنظومة التربوية لتوفيرها إلى جعل المتعلم هو الذي يبحث على هذه المادة وبذلك يتجاوز مرحلة الحفظ والتخزين إلى الخبرة والقدرة والكفاية والمعرفة المتكاملة ذات النوعية بغض النظر عن الكم المعرفي.

واعتُمدت المقاربة بالأهداف حينا من الزمن، إلا أن هذه البيداغوجيا لم تمنح المتعلم الحرية الكافية لتوظيف مهاراته وقدراته، وبقي من صلاحية المعلم تسطير الأهداف التي يذعن لها المتعلم دون نقاش. وأمام الزحف التكنولوجي وجدت الجزائر نفسها مرغمة على مسايرة التطور، ولم تعد بيداغوجيا الأهداف تلبي الطلب المتزايد والملح على اليد العاملة التي تملك القدرة والكفاية على توظيف المكتسبات المعرفية في الميدان، وسد احتياجات المجتمع في ظل التطور الاقتصادي والتكنولوجي الرهيب، 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 آليا لا نفكر إلا من خلاله." [1]

1.3.تبني 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 Compétence في المرجعي(في المقاربة بالكفايات) يقابل المرمى في مكونات المنهاج (بيداغوجية الأهداف) إلا أن

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

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

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

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

---

[1] محمد الطاهر وعلي: **الأهداف البيداغوجية تصنيفها وصياغتها**، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر، 1999 ص 125 وما بعدها.

[2] ينظر محمد الراجي: **بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم**، طوب بريس الرباط، 2007، ص 98.

2.3.ماهية الكفاية:

تعريف المقاربة Approche **لغة**: تعني الدنو من شخص أو من شيء ما.

وأما اصطلاحا: **فتعني**" الانطلاق في مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم." [1]

الكفاية أو الكفاءة: جاء في لسان العرب لابن منظور في الفعل كفأ ، كافأه مكافأة: جازاه. وقولهم مالي به قِبَل 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:"**وَ لَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَد** "(الإخلاص الآية04) أي لم يكن له مثيل.وقول الرسول عليه الصلاة والسلام :"المسلمون تتكافأ دماؤهم" قال أبو عبيدة يريد تتساوى في الديات والقصاص.

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

انطلاقا من التعريف المعجمي فإن لفظ كفاية أصح من حيث الدلالة من لفظ كفاءة لأن الأولى من الفعل كفى كفاية وكفيّ، وأما الثانية فمن الفعل كفأ كفاءة كفء. غير أن الذين ألفوا في المجال التربوي في الوطن العربي منهم من استعمل لفظ كفاية ومنهم من استعمل لفظ كفاءة لنفس المعنى، وأن "جل الفاعلين والممارسين التربويين، والباحثين المهتمين بموضوع الكفايات يفضلون استعمال مصطلح الكفاءة عوض الكفاية، ويظنون أن هذا المصطلح هو الصحيح من الناحية اللغوية والتحقيق اللغوي يكشف بأن الصواب الكفاية لكن رغم هذا فإنه لا مشاحنة في الألفاظ..."[2]

---

[1] عزيزي عبد السلام: **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث**، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003، ص147.

[2] ينظر بوداود حسين و محمد داودي: **النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفاءات**، ص 102.

فإذا ربطنا بين المصطلح والدلالة التي يؤديها يكون من الممكن أن نفسر ذلك بمجموعة الموارد التي يمتلكها المرء بحيث تغنيه عن غيرها في أداء مهمة معينة. وانطلاقا من ذلك يصبح لفظ كفاية أقرب إلى البيداغوجيا المقصودة من لفظ أو مصطلح كفاءة .

إلا أن عزيزي عبد السلام يرى أن لفظ كفاءة يقابله باللغة الفرنسية مصطلح Compétence ويقول أنها تعني القدرة على إنتاج هذا السلوك أو ذاك، وأن الكلمة لم تكن تشكل جزءا من قاموس علم النفس قبل أن يستعملها تشومسكي N.Chomsky في سياق الألسنية التكوينية. في حين أن لفظ كفاية يقابله مصطلح Efficience ويقول أن الكفاية ليست القدرة على المعرفة أو مهارة ما أو اتجاها ما بل **هي قدرة مركبة تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات** وبذلك يمكن التحدث عن كفايات معرفية وكفايات أدائية وكفايات فعالية. وأن الكفاية التعليمية ترتبط بالقدرة على أداء المهمات المتصلة بمهنة التعليم ومهام المعلم، فالكفايات لا ترتبط بالعمل الصفي (مجموعة التلاميذ) فحسب بل وبالأدوار الشاملة للمعلم داخل القسم وخارجه كذلك...[1]

وهكذا يشمل مفهوم الكفاية المعلم والمتعلم معا. كما 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]

فالكفاية تعلم الفرد كيف يصنف وكيف يعيد تصنيف وترتيب المعلومات، وكيف ينظر إلى المشكلات الطارئة بعين المحلل والمعلل والباحث ليصل إلى لب المعضلة ثم يجد لها مخرجا مناسبا.

ومفهوم الكفاية أو الكفاءة يشوبه كثير من الغموض والتشعب وقد أكد الباحثون على وجود ما يزيد على مئة (100) تعريف لهذا المصطلح منها:

1." تعريف بيرينو Ph. Perrenoud (1998): الكفاية هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات.

---

[1] ينظر عزيزي عبد السلام: **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث**، ص ص 99،97.

[2] عبد الكريم غريب: **استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها**، منشورات عالم التربية الطبعة الثالثة 2003 ص ص 55،54.

2. تعريف لوبرتوف Le Boterf (2000): الكفاية هي معرفة حسن التصرف، ويتجلى حسن التصرف في معرفة التجنيد والتعبئة savoir mobiliser ودمج المعارف والمهارات والقدرات المكتسبة وتحويلها في الوقت المناسب وفي وضعيات معينة إلى إنجاز savoir intégrer et transférer. أما التصرف فيقصد به الوضعيات المعقدة الطارئة وتدخل ضمن عملية التفكير والتحليل واتخاذ القرار..."[1]

فإذا كان التعريف الأول قد ركز على الإدماج والتجنيد وتحويل المعارف والمهارات إلى إنجاز، وقدرة المتعلم وإتقانه لكل ذلك، فإن التعريف الثاني بين أن الكفاية هي دمج وتنسيق بين المعارف وليست هي المعارف في حد ذاتها، ولتفعيل هذه المعارف لا بد أن يكون المتعلم في إطار وضعية مشكلة معينة و طارئة.

3. 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..."[2]. إن هذا التعريف لا يختلف عما سبقه فالكفاية تعززها المعارف والمهارات...و يوظفها الفرد في وضعيات إدماجية لمواجهة مشكلة ما، فكأن المتعلم يوضع دائما أمام وضعيات حقيقية محتملة الوقوع وعليه أن يحسن التصرف وإيجاد الحلول.

4. تعريف عبد الكريم غريب (2001):" الكفاية نظام من المعارف الإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات... وتتضمن الكفاية مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات... وهي قدرة فرد أو مؤسسة على الإنتاج، وكلما كانت الكفاية الإنتاجية عالية دل ذلك على أن الإنتاج يتصف بالوفرة والنوعية الجيدة. فالطالب ذو الكفاية العالية مثلا يحصل على مقدار أكبر في وقت قصير وجهد قليل..."[3]

---

[1] بوداود حسين و محمد داودي: **النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفايات**، ص 103.

[2] محمد الدريج: **الكفايات في التعليم**، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الدار البيضاء، 2003، ص 16.

[3] عبد الكريم غريب:**استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها**، منشورات عالم التربية، المغرب، الطبعة3، 2003 ص59.

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، أي أنه ينظر إلى الكفاية بمنظور اقتصادي.

5/ تعريف رومانفيل وآخرون Romainville et consorts (2001):" الكفاية تفيد الإدماج الوظيفي للمعارف، ونتعلم لنعمل savoir faire ونتعلم لنكون savoir être ونتعلم لنكون في المستقبل savoir devenir بحيث 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."[1]

إن الكفاية تمثل جملة من الإمكانات التي يستطيع بها الفرد بلوغ درجة من النجاح في التعليم أو في أداء مهام مختلفة وتكون عبارة عن معارف إدماجية مبنية على تسخير المعارف والمهارات وطرائق التفكير والاستعدادات وتحويلها وفق سياق معين لمواجهة مختلف المشكلات الطارئة أو لتحقيق إنجاز ما، سواء كان على المستوى الشخصي أو الاجتماعي أو المهني. أي إن الكفاية معرفة إدماجية تبنى على أساس تسخير المعارف والمهارات وطرائق التفكير والاستعدادات وتحويلها في سياق معين بغرض مواجهة مختلف المشاكلات التي تصادف الفرد أو لتحقيق إنجاز ما.

3.3.مكونات الكفاية:

الكفاية لفظ حديث التداول فيمجال التربية يرتبط بتصور تربوي جديد غايته التحسين من جودة فاعلية المعلمين والمتعلمين، فهي تقترح 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 مبدإ (**لا يمكن** تعلم السباحة خارج حوض السباحة)[2].

---

[1] رومانفيل في المرجع السابق، ص 60.

[2] ينظر مختار مراح كمال رأس العين: **مقاربة الكفاءات**،2005 (د.ب)، ص14.

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

1. المهارة Habilité: تنتج المهارة عن حالة من التعلم" وهي ما تهيأ من خلال استعدادات وراثية. والكفاءات الحركية تعني خصوصا المعرفة الفعلية savoir faire."[1] فالمهارة إذاً وسيلة تعلم مرتبطة باستعمال المجال الحركي والمعرفي والوجداني، و تكتسب المهارة عندما يقوم الإنسان بنشاط يُظهر فيه التحكم والبراعة. فهي غاية التعلم لأنها تتضمن عددا من القدرات تسمح للمتعلم بالإنجاز وفي وقت قصير.
2. القدرة Capacité: " هي استعداد مكتسب يسمح للفرد بالنجاح في النشاط الجسماني أو المهني كما يمكن أن تكون فطرية تنمى من خلال الخبرة."[2] فالقدرة استعداد متطور يسمح للفرد بالنجاح في أداء نشاط بدني أو مهني أو فكري، قابلة النمو لكنها لا تظهر إلا إذا فعّل المعلم محتوى التعلم، وهي لا ترى إلا إذا ارتبطت بمحتويات تعليمية – تعلمية وتدرب عليها المتعلم ويعبر عنها بالأفعال (يعرف يفهم – يحلل – يطبق– يراسل – يرسم...)

وهكذا تكون القدرة مجموعة من الاستعدادات التي يوظفها المتعلم في مواجهة مختلف الوضعيات، تقيّم وتلاحظ بعد ترجمتها إلى سلوك، مع الأخذ بعين الاعتبار أن اكتساب الكفاية يقوم على اكتساب القدرات المعرفية والحسية، الحركية والاجتماعية، الوجدانية أي أن الكفايات المرغوب تحقيقها تترجم إلى قدرات وإلى أهداف.

3. الاستعداد Aptitude: هو" القدرة الممكنة أو الأداء المتوقع، والاستعداد كالأداء كامن وهو نجاح كل نشاط... يمكن أن يكون للفرد استعداد لغوي جيد كالقدرة على مخاطبة الجمهور..."[3]

فالاستعداد هو الحالة التي يكون فيها المرء جاهزا للتعلم واكتساب سلوك جديد أو هو قدرة الإنسان على التعلم والتكيف، الاستعداد وراثي وقابلية فطرية لكنه قابل للتطور.

---

[1] فاطمة الزهراء بوكرمة: **الكفاءة مفاهيم ونظريات**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص 130.

[2] المرجع نفسه، ص 130 (بتصرف).

[3] المرجع نفسه، ص 132.

4. الأداء أو الإنجاز Performance: الإنجاز من أهم المفاهيم التي ارتبطت بالكفاية " يعتبر هدفا بيداغوجيا يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي ملاحظا. بمعنى أن الإنجاز هو مؤشر القدرة والاستعداد. "[1]

إذا كان ما يستطيع الفرد القيام به يعتبر قدرة، وتكون هذه الأخيرة مشروطة بالاستعداد فإن الإنجاز هو ما يمكن للفرد أن يقوم به آنياً وهكذا يقترن الإنجاز بمفهومي الاستعداد والقدرة.

نستخلص أن الكفاية هي مجموعة المعارف الفعلية والسلوكية التي توظف في أداء نشاط ما بشكل فعّال، وبهذا تكون ذات مستوى أعلى من المهارات والمعارف التي تعد من أهم مكوناتها، **لأنه لا** يمكن أن نتصور كفاية دون مهارة أو معرفة.

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

وأما المعارف السلوكية فتظهر في وضوح الكتابة والخط وحسن التنظيم في عرض الأفكار."

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

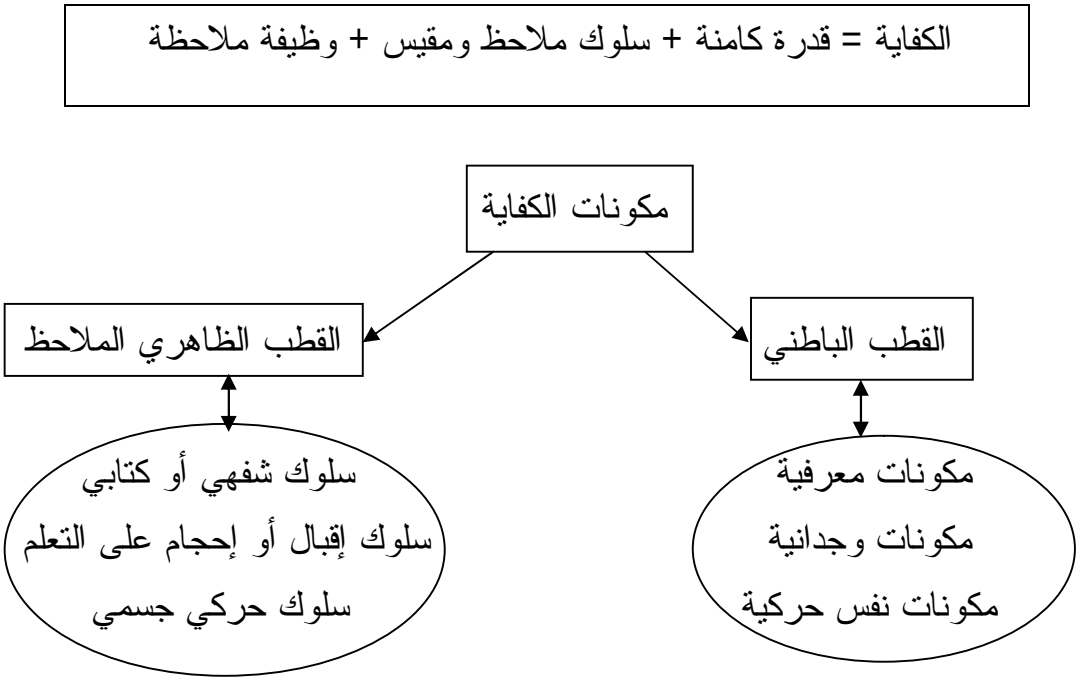
---

[1] De Landsheere في فاطمة بوكرامة: **الكفاءة مفاهيم ونظريات**، ص 134.

[2] المرجع نفسه، ص 100.

شكل رقم: 02

يوضح مكونات الكفاية



4.3. خصائص المقاربة بالكفايات:

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

أي إن المقاربة بالكفايات تكون قد نقلت المتعلم من دائرة التعليم إلى دائرة التعلم الموجه الذي يكون فيه الاعتماد على الذات وعلى العقل بالدرجة الأولى، فيكتسب المهارات والقدرات لمواجهة الحياة العملية، وتجعل من المعلم موجها ومقوما لهذه الذات المتعلمة. إن هذه المقاربة تتجه أساسا نحو تنمية كفايات التلاميذ وتأهيلهم لمواجهة الحياة العملية وإعطاء الأولوية لبناء المناهج باعتبارها نقطة الانطلاق بدل الاهتمام بتدريس المعرفة وحدها. فكان من أهم خصائص هذه المقاربة: "

1. الكفاية إجرائيـة: بما أن الكفاية تأخذ معناها من العمل والفعل فإنها تسعى دائما إلى غاية وهدف ما، ولهذا فهي متصلة اتصالا وثيقا بالنشاط **مما يجعل** مهمة المعلم تحفيز المتعلمين

[1] ينظر عزيزي عبد السلام: **مفاهيم تربوية**، ص 149.

للقيام بأنشطة يدركون فائدتها، فالتعلم ليس تخزين المعارف بل القدرة علـــى إعطـــاء معنـــى للمعرفة وتفعيلها في الميدان.

2. الكفاية مكتسبة متعلمة حيث يصبح الإنسان كفِياً عندما يدمج ويولِّف بين المتعلَّمات 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 مبنية فهي تتكون من عناصر هي المعارف والمهارات والممارسات وغيرهـــا، لكنهـا تتحقق بالقدرة على توليف وإعادة بناء هذه العناصر. فالكفاية تمنح المتعلم مفاتيح لأقفال غيـــر معروفة وبذلك فهي تحد من ظاهرة الفشل المدرسي.لأنها تؤهل الفرد وتعده لمواجهة أي مشكلة طارئة تعترض سبيله.
4. الكفاية افتراضية ومجردة غير قابلة للملاحظة لأن خاصية البنائية تنفي خاصية التجريد فهـــي معطى ذهني مجرد يمكن ملاحظته وقياسه من خلال الفعل والممارسة والعمل، أي أن الكفايـــة تلاحظ وتقاس من خلال الأداء.
5. من خصائصها التجنيد والتعبئة: أشار لوبوترف إلى أنه لا يكفي أن نمتلك المعارف والقـــدرات والمهارات لكي نكون أكفياء لكن نكون كذلك عندما نحسن توظيفها في ظروف محددة.
6. التحويل: كل كفاية هي موارد قابلة للتحويل في وضعيات مشابهة.
7. الانتقاء: ليس كل ما يتعلمه المرء يوظفه في جميع المواقف، فالكفاية إلى جانب خاصية التحويل لا بد من انتقاء العناصر الملائمة للمقام وبالتالي حسن التعامل مع الموقف الذي يجـــد الإنســـان نفسه فيه فجأة وهكذا يتمكن المرء من التكيف مع المواقف."[1] فالمتعلم يختار الحلول المناســـبة للوضعيات ويدرك أن لكل مقام مقال.

من الخصائص السابقة نستخلص أن مركز ومحور الكفاية هو المثلث الديـــداكتيكي: المـــتعلم، المعلم، والمادة التعليمة (المعرفة) على أن تمنح الحرية للمتعلم في إبداء رأيه والتعبير عنه لأن ذلك يشجعه ويغرس في نفسه روح المبادرة والإبداع وانجاز المشاريع لأنه يمتلك القدرة والكفاية.

---

[1] ينظر العربي اسليماني: **الكفايات في التعليم**، ص33 وما بعدها.

وإذا لم نأخذ تمثلات*المتعلم بعين الاعتبار فإنه لا يمكن بناء أو اكتساب الكفايات، ومن ثم تقييم هذه الكفاية بدلالة المنتوج و بمراعاة الجودة وملاءمته للمطلوب، ويكون هذا التقييم بوضع المتعلم أمام مشكلة أو وضعية، ثم يدعى إلى توظيف مكتسباته من معارف ومعـــارف فعليـــة ومهـــارات وسلوك لحل الوضعية الطارئة على أن تكون هذه الوضعية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم وتحتوي على معلومات أساسية وأن تكون معقدة، أي تكون في شكل مشكلة شرط أن تؤدي إلى إنتاج ذاتي فـــي فترة زمنية معينة. والجدير بالذكر أن من أهم خصائص الكفاية أنها "ختامية terminale نهائية لسلك دراسي أو مرحلة تكوين معينة، وأن تكون شاملة globale ومدمجة intégratrice لمختلف مجـــالات الشخصية "[1]

5.3. أنواع الكفايات:

تتعدد الكفايات بتعدد حاجة المجتمع إليها وتستمد حركتها من تطور هذا الاخير 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 تربـــوي أو ميـــادين معينـــة للتكوين ومنها:

أ. كفايات تواصلية: تستهدف تحسين القدرات اللغوية المكتسبة وتعميق المعـــارف اللغويـــة، وعقلنة علاقة بعضها ببعض بصورة تسهل التواصل وتمكن من اكتشاف الأحاسيس والانفعـــالات والأفكار الجديدة والإعراب عنها بسهولة ووضوح. ويكتسب هذا النوع من الكفايـــات غالبـــا فـــي

* التمثل في اللغة العربية هو تشبيه شيء بشيء آخر(لسان العرب لابن منظور)، واصطلاحا: هو منتوج ثقافي وذهني ويكون حصيلة لتاريخ شخصي وتجارب مهنية. وفي التعليم يتحول المعلم من مرسل للمعارف إلى منشط للمجموعة التي تتكون منه ومن المتعلمين. فالتمثل هو استحضار الأشخاص أو الأشياء إلى الذاكرة أو إلى الذهن. فالكبار يحملون معارف قبلية تشكل نظاما تفسيريا يجعلهم يؤثرون سلبا أو إيجابا على العملية التواصلية.

[1] محمد الدريج: **الكفايات في التعليم**، سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2000، ص 39.

مرحلة التعليم الثانوي حيث تتجلى القدرة على التواصل الكتابي وعلى التواصل الشفهي والقـدرة على الإبداع.

ب. كفايات منهجية: تستهدف استعمال التقنيات والمهارات المكتسبة ودعمها مع التركيز علـى التقنيات كما هو الأمر بالنسبة لتمييز أنماط الكتابة ووظائفها وخصوصية الأنواع الأدبية والتدريب على المقاربات اللغوية والأسلوبية واكتساب القدرة على تحديد الإشكاليات وتفكيك الخطاب وتركيبه وتحديد بنيته المنظمة. وقد ذكر محمد الدريج بعض الكفايات الخاصة في مجال اللغة العربية ، فمن الكفايات التي ينشد التعليم الثانوي تكوينها في السلك التعليمي: القدرة على تحليل نص القدرة على إبداء الرأي القدرة على استعمال الحاسوب في تنظيم معلومات لغوية- القدرة على نظم أبيـات شعرية القدرة على الإلمام بمحتويات صحيفة يومية القدرة على التعبير عن النفس أمام جمع من المستمعين القدرة على القراءة السليمة السريعة مع الفهم والتمييز بين الأفكار الكليـة والأفكـار الجزئية.

ج. الكفايات المستعرضة أوالممتدة: Compétences transversales هي التي يمتد مجال تطبيقهـا وتوظيفها داخل سياقات جديدة، إذ كلما كانت المجالات والوضعيات التي توظف وتطبق فيها نفس الكفاية واسعة ومختلفة عن المجال والوضعية الأصلية كلما كانت درجة امتداد هذه الكفاية كبيـرة. وتمثل هذه الكفايات خطوات عقلية ومنهجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية والتـي يستهدف تحصيلها وتوظيفها خلال عملية إنشاء المعرفة والمهارات المأمولة. ومـن أمثلـة هـذه الكفايات :

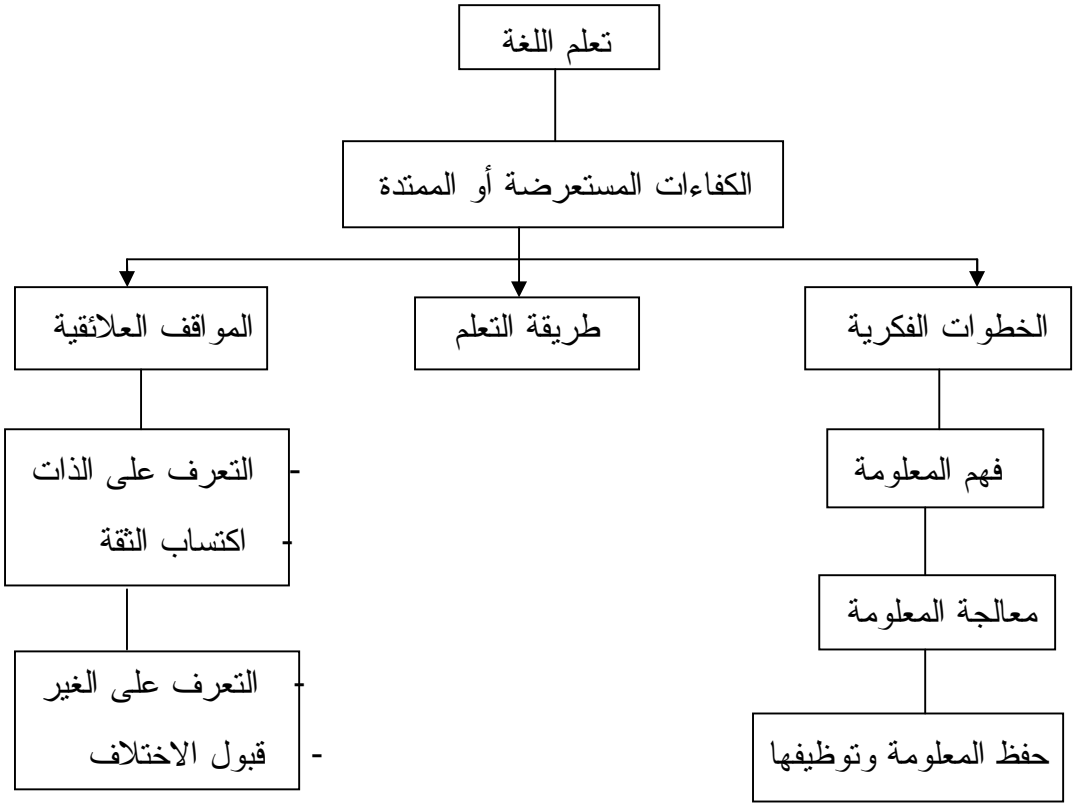
- القدرة على التحليل والتركيب.
- القدرة على التقويم الذاتي.
- القدرة على الاندماج في مجموعة عمل واكتساب روح العمل الجماعي.
- القدرة على الحوار.

عندما يتقن المتعلم اللغة الأم فهذا يعني أنه امتلك مفتاح التعلم " إذ يعني تعلمهـا تنميـة الرغبـة والاستعداد لدى المتعلم للتواصل مع الغير، وولوج الحقل الثقافي، فمن خلال الـتحكم التـدريجي للتلميذ في اللغة الأم سيوجه لاكتساب مجموعة من الكفاءات التفاعلية والمتمثلة في :

- خطوات التفكير Les démarches mentales.
- طريقة أو كيفية التعلم Manière d'apprendre.
- المواقف العلائقية Situations relationnelles، التي تستعمل وبكيفية مباشرة في بناء المعرفة لدى المتعلم ، وتشكل أساس تكوينه المستمر بعد نهاية تكوينه المدرسي.[1]

شكل رقم: 03

يبين تحقيق كفاية ممتدة تتعلق بتعليم اللغة



المرجع: محمد بوعلاق: **مدخل لمقاربة التعليم بالكفايات**، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ص101.

إن ما تطمح إليه الكفاية المستعرضة هو أن يصبح باستطاعة التلميذ توظيف مكتسباته المعرفية في الميادين المختلفة، لأنها لا ترتبط بدرس وتفعيل تلك المعارف لأنه لا يمكن أن نتصور وجود كفاية دون معرفة ولكي تنمى هذه المعارف على المتعلم أن يتقن اللغة الأم.

[1] محمد بوعلاق: **مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات**، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2004، ص100.

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

3. 6. 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. الكفاية القاعدية: La compétence de base:

وتعبر عن الكفاية المقصودة، المحققة في وحدة تعليمية واحدة (في أسبوعين) أي ما يعادل ست حصص، وتشمل الكفاية القاعدية أهدافا تعليمية تتحقق عن طريق مؤشر الكفاية (هو الهدف الإجرائي الذي يتجلل حصة من الحصص كإجابات التلاميذ مثلا).

2. الكفاية المرحلية La compétence de perfectionnement:

تعبر عي الكفاية المقصودة والمحققة لمرحلة تعليمية أي من خلال كفايات مرحلية مثلا آلية التواصل (إلقاء كلمة، إبداء رأي، علاقات تواصلية مع الزملاء عن طريق الحوار...) ويطلق عليها الكفاية الوسطى لأنها تتوسط بين الكفاية القاعدية والكفاية الختامية وتتجسد من خلال الوضعية المستهدفة.

3. الكفاية الختامية Macro - compétence:

وتعبر عن الكفاية المحققة والمقصودة خلال سنة دراسية أو لمرحلة كاملة من التعليم، تحدث في وضعيات إدماجية حيث يصبح المتعلم متمكنا من المادة التعليمية.

وبشكل مختصر فإن الأهداف التعليمية تكون في نهاية الحصة، والكفاية القاعدية تكون في نهاية الوحدة التعليمية (المحور)، والكفاية المرحلية تكون في نهاية شهر أو ثلاثي أو سداسي،

[1] ينظر عبد الكريم غريب: **استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها**، ص60 وما بعدها.

والكفاية الختامية تكون في نهاية السنة الدراسية، وأما الكفاية الختامية المندمجة فتكون في نهاية المرحلة ."[1] ويمثلها (امتحان البكالوريا بالنسبة للتعليم الثانوي) أو(امتحانات نهاية السنة).

جدول رقم:02

يبين مستويات الكفاية ومراحل ظهورها: [2]

مستويات الكفاية	مراحل ظهور مستويات الكفاية
مؤشر الكفاية	هدف إجرائي يتخلل حصة من الحصص (إجابات التلاميذ)
كفاية حصة	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 في شهر أو في 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 المقرر

7.3.الأسس النظرية للمقاربة بالكفايات:

تبنت بعض الدول المقاربة بالكفايات في مجال التعليم بعد أن رأت أن المدرسة لم تعد قادرة على تكوين أفراد يمكنهم تحويل ما تعلموه وتوظيف معارفهم في قطاع الشغل، فأعادت هيكلة برامجها التربوية لأنه لم يعد ينظر إلى المدرسة على أن مهمتها تقتصر على الجانب المعرفي وحفظ المعلومات في الذاكرة فحسب بل أصبحت مؤسسة استثمار وإنتاج وامتدت رسالتها إلى تكوين أفراد يمكنهم إثبات وجودهم في عالم الشغل، ولن يتأتى للمدرسة ذلك إلا إذا وضعت المتعلم منذ دخوله المدرسة في مواجهة المشاكل الحقيقية والبحث عن كيفية معالجتها ووجهته على أنه عامل الغد. وبهذا يتعلم التفكير والاستدلال الأمر الذي يؤهله إلى اكتساب الكفاية التي هي الغاية الحقيقية للمدرسة وهدف العملية التعليمية – التعلمية، (في ظل المقاربة بالكفايات).

---

[1] ينظر محمد الصالح حثروبي: **مدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر،2002، ص ص56،55.

[2] أوحيدة علي: **التدريس الفعال بواسطة الكفاءات**، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر،2007، ص 18.

وكان على الجزائر أن تعيد النظر في دور المدرسة لتكون قادرة على تكوين كفايات لدى المتعلمين تمكنهم من اكتساب المهارات والقدرات وتوظيفها، فيكون النشء قادرا على مواجهة المشكلات ويندمج في مجتمعه بما يلزمه من مواقف. ولو أنها لم توفر الشروط الضرورية لنجاح هذه العملية وكان الانتقال عشوائيا دون النظر إلى الواقع بعين المتفحص ولا لخصوصية اللغة العربية باعتبارها اللغة الرسمية للبلاد. ودخل البرنامج حيز التنفيذ منذ 2003 في السنة الأولى من التعليم الابتدائي والسنة الأولى من التعليم المتوسط في حين تأخر العمل به في التعليم الثانوي إلى غاية 2005 في الوقت الذي اقتنع فيه الجميع بضرورة مسايرة ركب العولمة من جهة والتسليم بعدم جدوى تخزين المعرفة في وقت يشهد فيه العالم تسابقا نحو إنتاج المعرفة وتفكيكها وتحويلها إلى مهارات، لأن المتعلم عند خروجه إلى الحياة العملية لا يقيّم على أساس ما يحمله من معارف وإنما على أساس ما يستطيع القيام به أي قدرته على توظيف مكتسباته القبلية في الواقع.

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.

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 للتدريس بواسطة الأهداف وهو ما جعل الفعل التربوي فعلا تعوديا يحدث آليا دون النظر إلى التفكير والإبداع، لأن أصحاب النظرية السلوكية اعتبروا الشعور والنية والقصد والرغبة مفاهيم ميتافيزيقية لا تقبل الملاحظة ولا التجربة فقطع كل من واطسن وسكينر وثورانديك وبلومفيلد علاقتهم بها.

بالإضافة إلى أن هذه البيداغوجيا تحدد أهدافها سلفاً ودون أن تأخذ المتعلم في الحسبان، هذا الأخير الذي أعطيت له حصة الأسد وأصبح محور العملية التعليمية في المقاربة بالكفايات حيث أصبح يشارك في تحديد الأهداف التعليمية والمشروع التعليمي. وقد أكد جون ديوي الذي يعد أب التربية الحديثة على ضرورة هذه المشاركة. ووجهت الانتقادات إلى بيداغوجيا الأهداف ومن هنا

وُجهت الأنظار إلى مقاربة جديدة تعوض نقائص المقاربة السابقة التي فرضتها المدرسة السلوكية."[1]

النظرية البنائية أو نظرية بياجي Jean Piaget (1896 – 1980):

سميت النظرية البنائية لأنها ترى أن المعرفة العقلية تبنى ولا تعطى 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..."[2]

أي إن هناك علاقة بين الذات المتعلمة والمحيط، هذه العلاقة هي التي تنمي الأسس الوراثية وتنظم الواقع بحسب حاجة الذات مما يحدث نوعا من التوازن، فإن اختل هذا التوازن لسبب ما فلا بد من إعادته بعملية جديدة للتكيف وذلك عن طريق "عملية الاستيعاب التي تؤدي إلى دمج المعطيات الجديدة في الأطر العقلية القديمة، وعملية التلاؤم التي تؤدي إلى تكوين أطر عقلية جديدة. "[3]

فإذا نظرنا إلى مجال التعليم مثلا فالمتعلم ينطلق من مكتسباته القبلية وهو ما يسميه بياجي بالتوازن القديم، ثم يحاول الربط بين المعرفة الجديدة التي يكون بصدد اكتسابها والمعرفة القديمة أي المكتسبات القبلية 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 توازن ⟵ 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:

---

[1] ينظر محمد الراجي: **بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم**، طوب بريس، الرباط، 2007، ص 98 وما بعدها.

[2] محمد الراجي: **بيداغوجيا الكفايات**، ص 48.

[3] المرجع نفسه، ص48.

انتباه لوضعية المتعلم ⟵ الحيرة ⟵ الرغبة = التعلم

ويكون ذلك بوضع المتعلم أمام "وضعية مشكلة" ثم إثارته ودفعه إلى التفاعل مع الموضوع بطرح الأسئلة (لماذا؟ كيف؟ ما رأيك؟)، يلاحظ أجزاء الموضوع باستعمال كل حواسه ثم يقارن ويميز، و يصل إلى مرحلة بناء الفرضيات أي الشروع في بناء معرفة أولية عن طريق التجربة والتأكد من صحة المعلومات حتى يصل إلى الحقائق بنفسه فيكون الشعور بالرضا ويعود إلى توازنه فيكتشف ما له من قدرات كامنة ومواهب.

أثناء قطع المتعلم لهذا المسار لا يبقى المعلم مكتوف اليدين، بل عليه أن يشخص المعرفة عن طريق استدراج المتعلم بواسطة الأسئلة الهادفة، ويحاول كذلك بناء المعرفة بتناول أنشطة تتضمن معارف متدرجة في الصعوبة كالتطبيقات العملية التي تتمم المعارف المجردة، مع حصر النقائص وتقديم العلاج في ظل التعامل مع الفروق الفردية للمتعلمين ليصل في نهاية المسار إلى التقييم عن طريق إعطاء حوصلة للمفاهيم المقدمة وتقديمها في شكل تمارين تساعد المتعلم على التحكم وامتلاك الآليات فيكتشف نفسه و يقيم أعماله فتكون هذه المرحلة الأخيرة تقييم المتعلم والمعلم معا.[1]

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

وأما المعارف فإنها تعني العناصر المكونة للملكة المعرفية الخاصة بالفرد...وهو تمييز من حيث الجذر اللاتيني لكلمتي connaissances et savoirs ويمكن الحديث عن الدرايات اليومية التي تكتسب خارج النشاط المدرسي."[2]

---

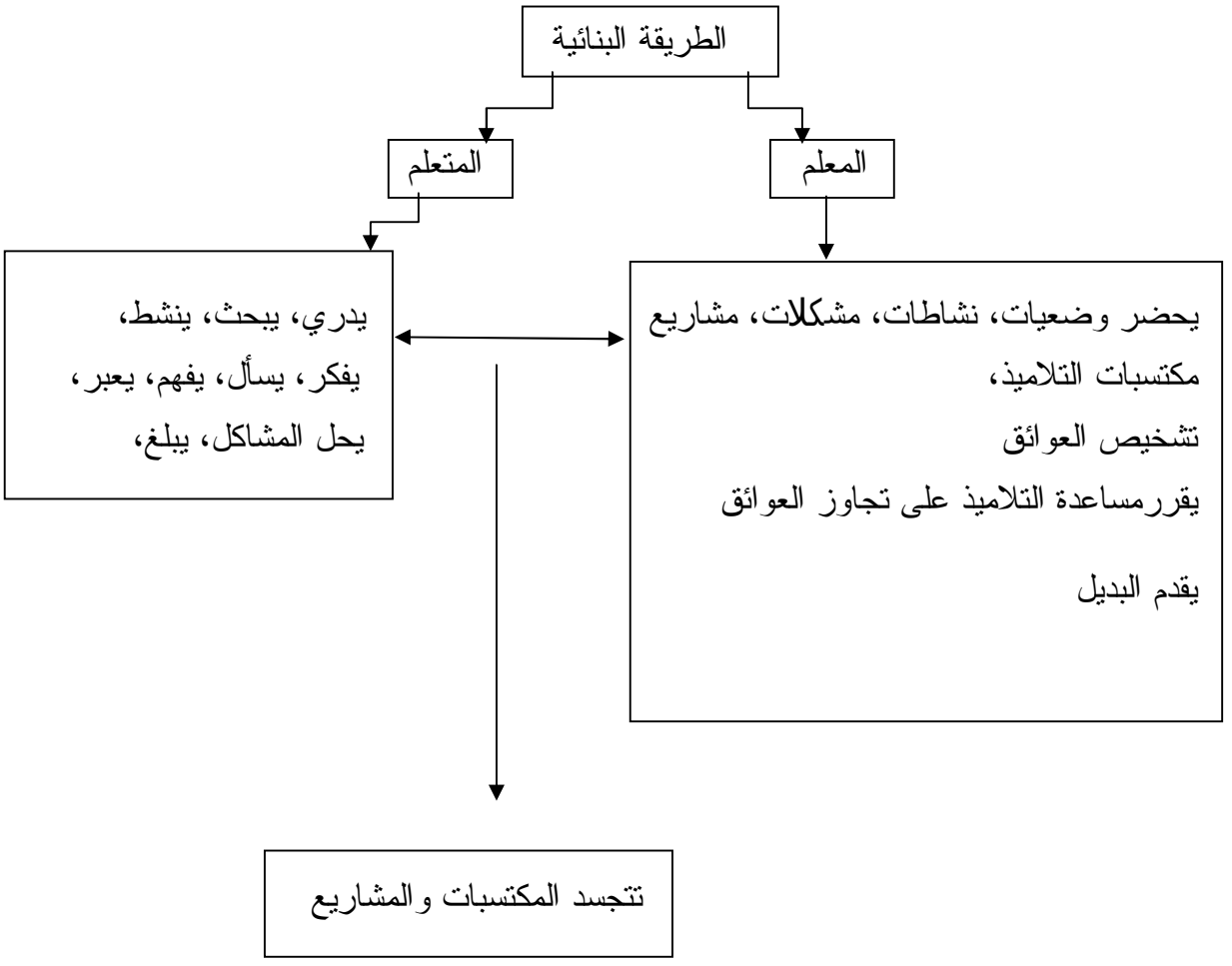
[1] ينظر عبد العزيز عميمر: **مقاربة التدريس بالكفاءات**، ص 71 وما بعدها.

[2] العربي اسليماني: **الكفايات في التعليم**، ص 58.

ومن هذا المنظور فالذكاء ليس وراثيا محضا ولا مكتسبا أو بيئيا محضا، إنما يتكون من خلال علاقة الذات بالواقع وتتدرج هذه العلاقة مع المرحلة الحسية – الحركية حيث يكون التمركز حول الذات (من صفر إلى سنتين)، وتستمر إلى مرحلة ما قبل عمليات التفكير وهي مرحلة التمثيل العقلي إلى مرحلة إدراك المحسوس (من 07 إلى 12 سنة) حيث يكتسب الإنسان التفكير المجرد ويتسع نطاق الذاكرة ويصبح باستطاعته حل المشكلات.[1]

شكل رقم: 04

يبين سير العملية التعليمية وفق النظرية البنائية:[2]



[1] ينظر محمد الراجي: **بيداغوجيا الكفايات**، ص ص 48 49.

[2] المرجع نفسه، ص 75.

استطاع بياجي بسط قضايا هامة في نظريته البنائية منها:"

1. إن اكتساب اللغة ليس عملية إشراطية بل وظيفية إبداعية وهي ليست قائمة على التقليد دوما.
2. 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، بينما الملكة اللغوية لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية يعاد تنظيمها أثناء تفاعل الإنسان مع المحيط الخارجي، ويرفض بياجي القول بأن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتعزيز المصاحب لما يتلفظ به الطفل في مواقف معينة.[2]

فالطفل يتعلم الكلام المنطوق إثر تقليده لما يسمعه من محيطه الخارجي، في حين يرى بياجي أن الملكة اللغوية عملية دماغية بالدرجة الأولى، لكنها قد تكون غير منظمة وأثناء الاحتكاك بالمحيط تنظم، ولا يمكن بأي شكل من الأشكال أن تكون الملكة اللغوية مكتسبة عن طريق التعزيز الذي يصاحب تقليد الطفل لما يسمعه في محيطه الخارجي.

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... وأن اكتساب اللغة يستعمل بنيات عملية

---

[1] ينظر حفيظة تازروتي: **اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري**،دار القصبة للنشر، الجزائر،2003، ص65.

[2] ينظر أحمد حساني: **دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات** ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر2000 ص96.

عامة للذكاء...وأنها أداة للمعرفة لا تختلف أساسا عن غيرها من الأدوات الفيزيائية والاجتماعية."[1]

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...

وعليه فإن محتوى الخبرات المعرفية للمتعلم وتفاعلها مع الخبرات السابقة، بالإضافة إلى مهمة كل من المعلم والمتعلم يحدث نوعا من التكامل بين نوعين من الخبرات، الخبرات السابقة والخبرات اللاحقة في استراتيجيات التدريس بالكفايات، لتصبح الكفايات: تعلم الفرد كيف يصنف، ثم كيف يعيد تصنيف المعلومات، وكيف يقوّم صحتها، وكيف يغير من المقولات إذا لزم الأمر، وكيف ينتقل من الواقع إلى المجرد ومن المجرد إلى الواقع، وكيف ينظر إلى المشكلات من زاوية جديدة، وكيف يعلم نفسه، ذلك أن **أميّ الغد هو الذي لم يتعلم كيف يتعلم**.

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.[2] إن النظرية البنائية في نظر الباحثين هي من أكثر النظريات تكاملا وشمولا، وقد قسمها جاليجرGallagher إلى ثلاث مراحل هي: "

1. المرحلة الأولى في التطبيق المباشر للنظرية داخل الصفوف الدراسية.

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

[2] ينظر محمد مكسي: **ديداكتيك الكفايات**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003، ص31 وما بعدها.

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..."[1]

فإذا نظرنا إلى هذه المراحل وبعد مضي أكثر من سبع سنوات على تبني المقاربة بالكفايات نجد أنفسنا مازلنا لم نتخطى المرحلة الأولى، وما يزال التطبيق عندنا في مراحله الأولى (مرحلة الحبو). فإذا أخذنا بعين الاعتبار المبادئ التربوية لهذه النظرية كضرورة الاستفادة من أخطاء المتعلمين في بناء المواقف التعليمية – التعلمية حتى يتجاوز المعلم جوانب الضعف وتتاح الفرص للتفاعل بين المتعلم والمحيط، فإننا لم نهئ الظروف لهذه المقاربة ولا المناخ الذي تطبق فيه.

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 سمّوا بالبياجيين الجدد Néo- Piagétien وقد 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]

---

[1] بوداود حسين ومحمد داودي: **النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفايات**، ص113.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 115.

8.3. الكفاية في الدراسات اللسانية:

1.8.3.نظرية نوام تشومسكي Noam Chomsky (1928)

تنطلق 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 العاطفية والثقافية والبيئية...وعلى 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 أساسيتين: القدرة على التواصل باستعمال القواعد اللغوية في سياقها الاجتماعي، والقدرة على فهم الأقوال وإنتاجها في وضعيات تواصلية..." [1]

وبهذه النتائج يكون تشومسكي قد وضع حدا لما ذهب إليه جون لوك ودافيد هيوم من أن دماغ الإنسان صفحة بيضاء عند ولادته وأن التجربة وحدها هي التي تشكل عمليات التفكير، كما أن نظريته كانت ثورة على النظرية السلوكية التي لم تميز بين الإنسان والحيوان، وأكدت استحالة تعلم اللغة بمبادئ التعزيز والعقاب، كما انتقدت نظرية بياجي رغم جوانبها الإيجابية.

واعتبر تشومسكي أن اللغة خاصية إنسانية فريدة من نوعها إذ "من المفيد أن نفهم أن الملكة اللغوية خصيصة إنسانية، فللملكات الأخرى مثلا أنظمة خاصة للاتصال لكن هذه الأنظمة تختلف عن اللغة الإنسانية بخصائص مختلفة تماما. فاللغة ليست نظاما للاتصال وحسب، فنحن نستعمل مثلا اللغة للتعبير عن الفكر ولإنشاء العلاقات

[1] محمد الراجي: **بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم**، ص 49.

الشخصية من غير اهتمام خاص بالاتصال، كما نستعملها كذلك في اللعب وفي أغراض إنسانية متعددة..."[1]

إن تشومسكي عندما يتحدث عن الخاصية الإنسانية للغة فهذا يعني أن للإنسان القدرة على الإبداع التي يسميها الملكة اللغوية La compétence linguistique وهي ملكة فطرية لا شعورية في نظره،مهمتها تجسيد العملية التي يقوم بها المتكلم من أجل صياغة جمله وفق مجموعة منظمة من القوانين. لقد كان تشومسكي من الأوائل الذين استعملوا مفهوم الكفاية في دراسة اللغة ويقصد بها " قدرة متكلم مستمع مثالي في عشيرة لغوية متجانسة على إنتاج وتحويل عدد لا متناه من الجمل الصحيحة... إن الكفاية اللغوية هي مجموع القواعد الضمنية والمستدخلة لميكانيزمات إنتاج الألفاظ في لغة ما."[2] وبهذا تكون الكفاية في النظرية التوليدية التحويلية هي معرفة فعل (action) فطرية يمتلكها كل الناس وتجعلهم قادرين على فهم وإنتاج اللغة.

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"[3]

بما أن **الكفاية فطرية** في نظر تشومسكي فإن **الملكة اللغوية هي معرفة ضمنية بهذه اللغة،** وأما **الأداء الكلامي فهو الاستعمال الفعلي لها ضمن سياق معين،** أي إن الملكة اللغوية هي التي تقود وتوجه الأداء الكلامي بحيث يصبح خاضعا للفطرة التي فطر الله البشر عليها ، لأن الجميع يمتلك القواعد الضمنية (الطفل الذي لا يعرف النحو قادر على تكوين وإبداع عدد غير محدود من الجمل الصحيحة والسليمة من الناحية التركيبية والدلالية).

---

[1] المرجع السابق، ص18.

[2] العربي اسليماني: **الكفايات في التعليم**،ص 17.

[3] المرجع نفسه، ص18.

ثم إن الإنسان يكتسب لغة الجماعة التي يوجد فيها بالفعل، وتتم عملية الاكتساب عن طريق السماع والتعلم، ويكون قادرا على تحويل وتوليد عدد غير محدود من الجمل الصحيحة، وهنا يكمن جانب الإبداع.

إن الاختلاف بين نظرية تشومسكي ونظرية بلومفيلد و سكينر يكمن في أن الأول نظر إلى دماغ الإنسان على أنه ليس صفحة بيضاء وانصب اهتمامه على الذات المتعلمة التي تملك المعرفة القبلية ولو كانت جزئية. 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]

2.8.3.الكفاية التواصلية: Compétence communicative

يرى ديل هيمز Dell Hymes " أن كفاية تشومسكي غير كافية لتطور عملية الضبط الوظيفي للغة. ويتضمن هذا الضبط القدرة على تكييف المنتوجات اللغوية مع الرهانات التواصلية وخصائص السياق..."[2] 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..."[3]

إن الكفاية التواصلية تتكون من قواعد نحوية اجتماعية لغوية، هذه القواعد تمكن الفرد من امتلاك ناصية اللغة والتحكم في زمامها وبالتالي التكيف حسب المقام، وعليه تصبح الكفاية اللغوية من أهم عناصر الكفاية التواصلية تتحدد في كونها نظاما من القواعد اللغوية النحوية والصوتية ، فتكون الكفاية التواصلية أكثر عمومية من الكفاية

---

[1] المرجع السابق، ص 19.

[2] المرجع نفسه، ص19.

[3] المرجع نفسه، ص 19.

اللغوية لأنها تتكون من مجموع القدرات التي يمتلكها الفرد والتي تمكنه من النجاح في علاقاته التواصلية مع الآخرين.

ويوافق هيمز تشومسكي في أن الكفاية تدرك على مستوى خصائص الفرد.[1] فالكفاية التواصلية إذاً تقوم على معرفة السنن (الاستعمال) ومعرفة استعمال هذه السنن (الاستعمال الفعلي) 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. المكون اللسانيcomposante linguistique : وهو معرفة القواعد التركيبية والدلالية ومعرفة كيفية استعمالها (تداولية اللغة) وهو ما يعرف بسنن التواصل عند وندواسون winddowsan.
2. المكون الخطابي une composante discursive: هو معرفة أشكال الخطابات وتنظيمها وتشكيلها وفق الوضعيات التواصلية التي تنتج فيها وتؤول.
3. المكون المرجعي une composante référentielle: معرفة مختلف مجالات التجربة الإنسانية وموجودات العالم والعلاقات القائمة بينها.
4. المكون السوسيو ثقافي une composante socioculturelle: معرفة وامتلاك القواعد الاجتماعية ومعايير التفاعل بين الأفراد والمؤسسات ومعرفة التاريخ الثقافي والحضاري والعلاقات بين المواضيع الاجتماعية ومعرفة كيفية استعمالها."[2]

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: "

[1] ينظر المرجع السابق، ص20.

[2] Sophie Moirand: Enseigner à communiquer en langues étrangères, coll, (f) , Hachette, Paris,1982.p 20.

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.
4. الكفاية الإستراتيجية: وتتمثل في استراتيجيات التواصل اللفظية وغير اللفظية التي يمكن أن تستعمل لسد ثغرة ونقص في المخزون اللغوي."[1]

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..." إلى جانب العلاقة التي تربط المتكلم بالمتلقي أثناء عملية التواصل أي الكلمات التي يستعملها ومدى ملاءمتها للموضوع، دون أن يهمل المتلقي ودوره في تحديد طبيعة النمط اللغوي المستعمل من طرف المتكلم وخصائصه الدلالية والأسلوبية لأن للغة وظيفة تعبيرية فهي ترجمان المشاعر والعواطف ودليل الخبرات السابقة، فالرسالة أثناء بثها تحمل صفات مرسلها وطابعه.

لقد اتفقت الدراسات اللغوية على الوظيفة التفاعلية والتداولية للغة واقتحمت هذه الدراسات اللغوية المجال التعليمي بما أدخلته عليه من أساليب توظيف في الميدان التطبيقي آخذة بعين الاعتبار البعد الثقافي والاجتماعي للغة، وكان الهدف الأول لهذه الدراسات اللغوية إتقان لغة التواصل.

ونذكر من بين الدراسات الكثيرة أعمال الباحث بنفنيست E. Benveniste التي فتحت مجال البحث في لسانيات الكلام فتجاوزت بذلك التركيز على البنية والمتكلم

[1] العربي اسليماني: **الكفايات في التعليم**، ص39.

المستمع المثالي المعزول عن الأوضاع الاجتماعية والنفسية، وانصب الاهتمام على الكلام باعتباره إنتاج المتكلم العادي وبوجود مخاطب وموقف محدد لأن الكلام لا يوجد إلا بوجود مرسل ومتلقي وموقف.

كما ميز بنفنيست بين (اللغة / الخطاب) في مقابل(اللغة / الكلام) أي وجود لغة لمجموعة من الأدلة المنسقة في بنيات ونظام تحررها إجراءات صارمة ...[1] في حين ساهم رومان جاكبسون R. Jakobson في إبراز وظائف اللغة أثناء الخطاب، مركزا على عناصر التواصل ومؤكدا على أن وظائف اللغة تتفق ووسائل أو عناصر التواصل وهي:"

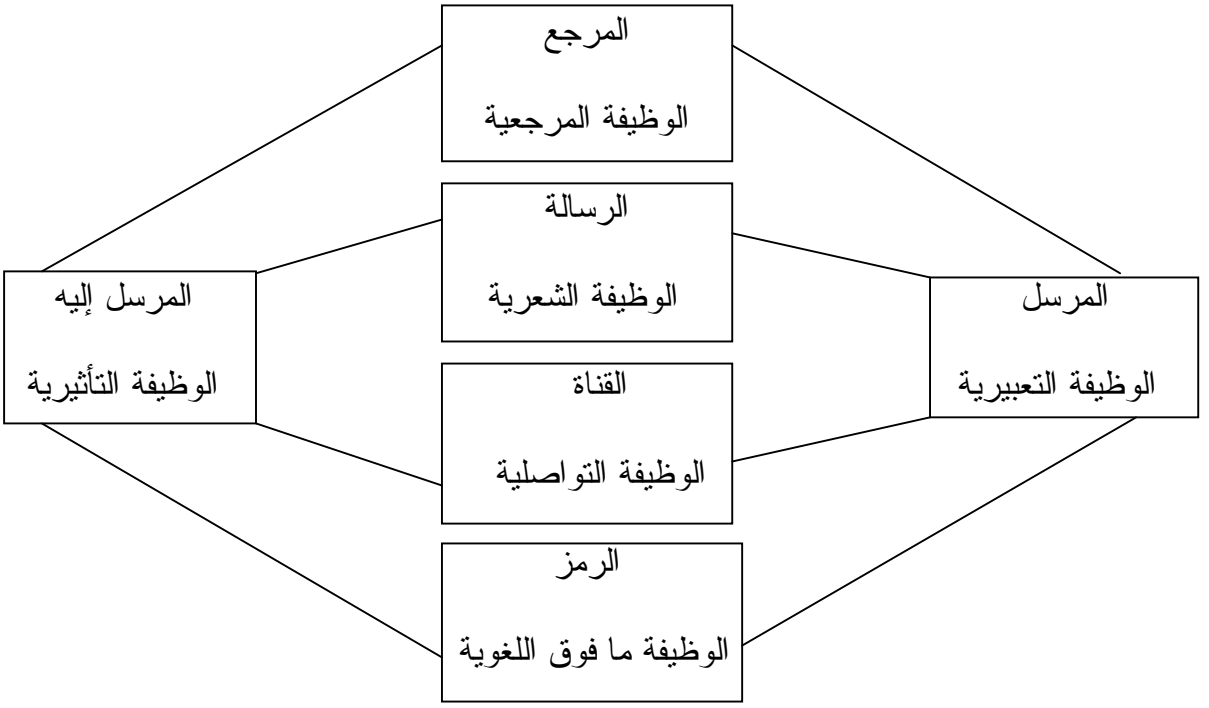
- الوظيفة المرجعية: أي أن اللغة تصلح للإخبار عن وضعية وتصوّرها وتشرح معطياتها... سواء تعلق الأمر بالعالم الداخلي أو بالعالم الخارجي. وسيلتها التواصلية (المرجع).
- الوظيفة التعبيرية: الرسالة تعبر تعبيرا مباشرا عن ردود الفعل الشعورية والعاطفية للمتكلم في مواجهة الوضعية أو السياق كالخوف، الألم، الفرح..وتكون 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 المخاطَب 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] Voir : E. Benveniste, Problème de linguistique générale, ed :Galimar, Paris. P130 et suite

- الوظيفة ما فوق اللغويـــة: تركـــز فيهـــا الرســـالة علـــى الرمـــز أو الشـــفرة code وتشرح مظهرا من وظائفه. فإذا رجعنـــا إلـــى القـــواميس أو الاصـــطلاحات العلميـــة للنحو مثلا وللســـانيات نجـــد بعـــض الكلمـــات المســـاعدة (اســـم، فعـــل، مـــص أي مصدر...) وسيلته التواصلية (الرمز).
- الوظيفة الشعرية أو الفنية: تؤخذ كـــأداة للتأمـــل والتفكيـــر عنـــدما تصـــبح الرســـالة إبداعا فنيا يكون الاستماع إليها أو قراءتها متعة فنيـــة، شـــرط أن تتجـــاوز عصـــرها وتفرض نفسها. وسيلتها التواصلية (الرسالة).

الشكل رقم:05

يوضح وسائل التواصل ووظائف اللغة عند جاكبسون."[1]



[1] محمد أولحاج: **ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج** مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2001، ص17.

لقد استفاد حقل التعليم من الدراسات التي سبق ذكرها واعتبرت المادة التعليمية حقيقة اجتماعية لا يمكن عزلها عن المخاطِبين والمخاطَبين ولا عن المواقف الكلامية، والقواعد المتعارف عليها داخل المجتمع، وهذا يستلزم تعليم اللغة انطلاقا من رصيد المجتمع الثقافي. لقد سعى كثير من الباحثين إلى إيجاد نظرية يكون النشاط الخطابي للمتكلم هو المنطلق لأن الملكة التواصلية تمثل كفايات المتكلم في التواصل الفعال، والمقاربة بالكفايات تهدف أساسا إلى تنمية مهارة التواصل، والسؤال الذي يطرح ما الطريقة الأنجع التي يمكن اعتمادها لتحقيق هذه الغاية (تنمية مهارة التواصل)؟

إن المقاربة بالكفايات تعطي الأولوية لزمن المتعلم وجعل زمن الراشدين البالغين في خدمة زمن المتعلمين لأن التعلم وحسب منظمة اليونسكو(1996) هو ذلك الكنز المكنون، ويعني ذلك الحديث عن مقومات العملية التعليمية وعن مقاصدها وهدفها في تكوين إنسان الغد الذي يمتلك المهارات والقدرات لمواجهة تحديات الألفية الثالثة ويكون ذلك بـــ :

- التعلم واكتساب المعرفة والخبرات وذلك بالتركيز على أدوات التعلم ومصادره.
- التعلم للعمل.
- التعلم للعيش والتعايش مع الآخرين بما يتطلب احترام الإنسان لذاته وللآخرين بكل ما يحملون من مقومات ومعتقدات.
- التعلم لنكون. إثبات الذات ولا يتأتى ذلك إلا إذا تمركز التعليم حول المتعلم ومنح لهذا الأخير الاستقلال الذاتي ليعبر عن رأيه ويدافع عنه وبإعطائه الحق في الكلام وحرية التعبي، ثم تشجيعه على المبادرة والإبداع بخوض حوارات أفقية وعمودية.

9.3. 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.

1.9.3.**طريقة حل المشكلات** Résolution de problèmes:

حدد لوبوترف Le Boterf عوامل إنتاج الكفاية وهي: "

- معرفة الفعل savoir-agir وتفترض مزاوجة وتعبئة أو تفعيل mobiliser المواد الملائمة (معارف، مهارات).
- الرغبة في الفعل vouloir-agir وهي تحيل على مبدإ التحفيز والانخراط الفردي في الموضوع.
- القدرة على الفعل pouvoir-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 problème والاهتمام بتعليم التلاميذ المهارة والقدرة على حل المشكلات ليس من أجل الحصول على درجات تؤهلهم إلى الانتقال، وإنما من أجل تدريبهم على التفكير والاستدلال المنطقي، وتوظيف مكتسباته القبلية. وعندما ينجح المتعلم في حل المشكلات التي تكون إما "مبنية construits وإما تلقائية spontanés وإما محدثة suscités ".[2] فإن هذا يكسبه الثقة بالنفس لأننا نضع التلميذ أمام وضعية معقدة تتطلب منه إدماج مكتسباته واستثمارها بأسلوب منطقي يساعده على إيجاد الحل المناسب لها. (سيأتي الحديث عنها في بيداغوجيا الإدماج).

---

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

[2] العربي اسليماني: **الكفايات في التعليم**، ص65.

2.9.3.**طريقة المشروع** Projet:

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..."[1] وتقوم طريقة المشروع على مشاركة كل فرد من أعضاء المجموعة، كل حسب قدرته و كفاءته على إنجاز العمل الجماعي.

ويعد جون ديوي John Dewey (1859 1952) الأمريكي أول من بادر ببيداغوجية المشروع بعد التجربة التي قام بها في المدرسة الملحقة بجامعة شيكاغو، حيث قسم التلاميذ إلى أفواج صغيرة يتعلمون في إطار المشروع القراءة والكتابة والحساب والانتباه للآخرين وتحمل المسؤوليات. و بنى جون ديوي طريقة عمله على ثلاثة مبادئ تبرر قناعته هي:

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.
3. على التلميذ أن يتعود العيش في جماعة وهذا يفرض عليه أن يتعلم ويتعود التعاون مع جماعته ومع الآخرين.[2]

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.

---

[1] المرجع السابق، ص66.

[2] ينظر محمد الطاهر وعلي: **نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات** ، دار الكتب العلمية، الجزائر، 2007، ص45.

- يسمح للمتعلم باستخدام مختلف أشكال التعبير.

كما يتميز المشروع بالواقعية، إذ يأخذ بعين الاعتبار الوقت الممنوح للإنجاز. كما يتميز بالصرامة حيث ينمي الاستقلالية والاعتماد على النفس. وللمشروع وظائف عديدة (ذكرت من قبل)، ولكي ينجح المشروع لا بد أن تتفاعل عدة عناصر و عدة أقطاب هي:

- القطب العقلي المعرفي: حيث أن المشروع يسمح باكتساب المعارف والمهارات 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]

[1] المرجع السابق، ص 48 وما بعدها.

جدول رقم: 03

يبين 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 التعليم. - عدم مساعدة المعلم في اختيار إستراتيجية التعليم التعلم. - الصعوبة في اختيار وسائل التقويم والاعتماد على التقليدية منها.	* **المزايا**: - وضع المتعلم في مركز فعل التعليم التعلم. - تجسيد الأهداف في شكل سلوكات 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 المعلم والمتعلم.	* **المزايا**: - وضع المتعلم في مركز التعليم التعلم. - التوجه نحو أنشطة ذات دلالة بالنسبة للتلميذ. - الاهتمام بوضعيات إدماجية تحفيزية. - ضمان تحقيق الأهداف العامة وغايات التربية. - تجنيد مجموعة من المكتسبات المدمجة وليست المتراكمة. - التميز ببعد اجتماعي بإعداد الفرد إلى الحياة. ***النقائص**: - الاهتمام أكثر بوضعيات براغماتية (نفعية). - التوجه نحو احترافية فعل التعليم التعلم. - الصعوبة في مقيسة التقويم. - تعذر بناء وضعيات تعلمية مناسبة من حيث الدلالة في كل الأنشطة التربوية.

المرجع: محمد الصالح حثروبي: **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دارالهدى، 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 والمواد 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؟.

الفصل الثاني

واقع مادة التعبير في ضوء المقاربة الكفايات

تمهيد

1. وظائف اللغة
2. ماهية التعبير
3. مفهوم التعبير
4. الهدف من تدريس التعبير
5. أنواع التعبير
6. تنمية المهارات اللغوية
7. نشاط التعبير : من المضامين إلى الكفايات انطلاقا من المناهج
8. المقاربة بالكفايات وتدريس مادة التعبير

الخاتمة

تمهيد

يكون الفرد في المجتمع متحدثا أو مستمعا أو كاتبا أو قارئا، يوظف اللغة حسب المقام الذي يكون فيه ويحقق بذلك الهدف من الأداء اللغوي المتمثل في التعامل و الإفصاح. فهو يستخدم اللغة في علاقاته مع أفراد المجتمع، ويفصح عما يجول في نفسه من عواطف وأفكار وأحاسيس إما كتابة أو تحدثا مراعيا المواقف المختلفة (لكل مقام مقال).

وقد فرض الواقع في أن يكون المتعلم قادرا على تجنيد قدراته ومكتسباته الدراسية لحل المشكلات طارئة، لأن النجاح في المدرسة يعد وسيلة وليس غاية في حد ذاته. فالتلميذ الناجح في المدرسة لا يكون بالضرورة ناجحا في حياته ، لهذا جاءت المقاربة بالكفايات لتضطلع بتحضير الفرد للحياة عن طريق تنمية مواهبه واستعداداته وقدراته ومهاراته، وجعله يوظف كل ذلك في ما يصادفه في حياته من مشكلات. وعلى هذا الأساس يزود التلميذ بأدوات التفكير التي تساعده على تنظيم معلوماته ودمج معارفه حيث يكتسب المعارف في مادة اللغة العربية من مختلف أنشطتها ليعيد توظيفها في نشاط التعبير بنوعيه، ولن يتأتى له ذلك إلا إذا استفاد من نشاط النصوص الأدبية ونشاط البلاغة وقواعد اللغة وامتلك زمامها وأدرك وظائفها وعرف أنها وسيلة التواصل التاريخي والفكري بين الأجيال المتعاقبة،وأنها صورة الفكر.

1. وظائف اللغة

يجمع الباحثون على أن اللغة العربية لغة واسعة في بعديها الزمني و المكاني وقد تراكم في حاضرها القديم والحديث، لذا بات لزاما أن نحدد ما نريد من تعلمها. 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]

اللغة وسيلة الاتصال والتواصل، بواسطتها تتطور العلاقات الإنسانية، ولذلك فإن القدرة على توظيف مهارات اللغوية يعد من أهم أسس لتحقيق أهداف التواصل بأشكاله وأنواعه المختلفة،

[1] ينظر اسماعيل أحمد عمايرة: **تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام**، داروائل للنشر،عمان، الأردن،2001،ص 39.

بما تؤديه هذه اللغة من وظائف شتى جعلت اللسانيين يتفاوتون في تحديد وحصر تلك الوظائف. إلا أن المسلم به اليوم هو أنه لا وظائف تداولية للغة خارج سياق الاتصال. واستطاع ابن سنان الخفاجي تحديد أبرز وظيفة اللغة وربما تكون أهمها على الإطلاق وهي الوظيفة التبليغية وجعل من شروط الفصاحة والبلاغة " أن يكون معنى الكلام واضحا ظاهرا جليا، لا يحتاج إلى فكر في استخراجه وتأمل فهمه، وسواء كان ذلك الكلام (الذي) لا يحتاج إلى فكر منظوما أو منثورا...والدليل على صحة ما ذهبنا إليه أن الكلام غير مقصود في نفسه وإنما احتيج إليه ليعبر الناس عن أغراضهم ويفهموا المعاني التي في نفوسهم."[1]

ولم 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]

وبما أن اللغة هي محور عمليات التفاعل بين الأفراد والجماعات فإن تحديد وظائفها يتم غالبا من خلال تحليل العمليات الاجتماعية التي تؤديها في المقامات المختلفة، إذ بواسطتها يتفاهم الفرد مع غيره في المواقف الحياتية المختلفة، وبواسطتها يستطيع نقل أفكاره والتعبير عن أحاسيسه، كما يمكن معرفة أفكار وشعور الآخرين، كما تعد من أهم الوسائل في مجال الفهم والإفهام. بالإضافة إلى الوظائف التي حددها اللسانيون المعاصرون أمثال روبول Reboul و ليتش Leech

[1] ابن سنان الخفاجي **سر الفصاحة**، في عبد الهادي ظافر الشهري، **استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية** – دار الكتاب الجديد المتحدة بيروت، لبنان 2004، ص 12.

[2] ينظر المرجع انفسه، ص 12.

و بوبر PoPPer و هاليداي Halliday و بنفنيست Benveniste وغيرهم، حيث حصر معظمهم وظائفها في:

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 والأحاسيس.
2. الحفاظ على الهوية الثقافية والتراث: حيث تستعمل اللغة كوسيلة لحفظ تراث الأمة ونقله من جيل 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 التجارية... وقد عُدَّتْ هذه الوظيفة من أخطر الوظائف.[1]

تترجم هذه الوظائف وغيرها إما تحدثا أو كتابة، وقد ظلت الكلمة المكتوبة والمنطوقة من الوسائل الهامة في الاتصال على مر العصور وبدونها قد يصعب فهم العديد من المواقف. **مما جعل** اللغة ظاهرة إنسانية اجتماعية أمرها قائم على الفهم والإفهام فإن " الإنسان سواء كان ملقيا أو متلقيا، كاتبا أو قارئا لابد أن يمتلك باقتدار المهارات الرئيسية الأربع للغة: القراءة والكتابة والاستماع والحديث، وذلك حتى يتحقق هذا الأمر..."[2]

2. ماهيـة التعبيـر:

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، فهي كالشرايين للجسم ترفده بالدم ليبقى سليما..."[3] تمده النصوص الأدبية بالثروة اللغوية من مفردات وأساليب تضبطها قواعد اللغة، كما يستمد من القراءة مادته وأفكاره، وهكذا يصبح

---

[1] ينظر راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة : **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن، ط2، 2007، ص ص 40،39.

[2] عبد الفتاح حسن البجة: **أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة**، دار الفكر العربي،عمان،الأردن، 1999، ص 281.

[3] المرجع نفسه، ص281.

التعبير ببعديه اللفظي والمعنوي ضرورة حتمية يمارسه المتعلم داخل أقسام الدراسة وخارجها، فهو نشاط يتخطى حدود الزمان والمكان، بعداه متلازمان لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر لأن بناءه يتحقق بهما 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... ولعل في هذا البعد ما يكسب الطالب عند الكتابة الطلاقة اللغوية والمهارة في بناء الفقرات، وتبويبها، وترتيبها، الأمر الذي يدعو المدرسين إلى إيلاء القراءة والمطالعة كل الاهتمام، والأخذ بالشعار القائل " القراءة قبل البدء في الكتابة ".[1]

ويمكن أن نستنتج من الكلام السابق أن البعد الأول يمثل اللغة في حين أن البعد الثاني يمثل الفكر، وبين الفكر واللغة علاقة وطيدة سالت أقلام الباحثين في الحديث عنها. فإذا كان البعد اللفظي بمثابة الجسد فإن البعد المعرفي يمثل الروح التي لا يمكن للجسد أن يستغني عنها وإلا أصبح بلا معنى، والإنسان يتعامل مع الأشياء، ومع الواقع بواسطة التفكير لأنه الوسيلة العقلية التي تهدي إلى الحقائق، وذلك من خلال العمليات المعرفية، خاصة إذا علمنا بأن الدراسات الحديثة أثبتت أن النمو العقلي للإنسان مرتبط بنموه اللغوي ارتباطا شديدا، كلما اتسعت لغته ارتقت قدراته العقلية وازداد نمو ذكائه وأصبح تفكيره قويا...الأمر الذي جعل اللغة أداة التواصل والتعامل بين البشر، وظائفها مرهونة بالسياق والمواقف التي يكون فيها صاحب اللغة، والمقصود بالتواصل هنا التواصل اللغوي(على مستوى التعبير ومستوى المحتوى). أي إن فهم الرسالة بين المرسل والمستقبل تتوقف على فهم اللغة، حيث ترسل الرسالة فيتلقاها المستمع ويفك رموزها حتى يكشف عن هدف الباعث فيحلل أفكاره. وهذا يعني أن عملية التواصل تتم على:

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

[1] المرجع السابق، ص 283.

2. إخضاع تلك الكلمات إلى النظام التركيبي ودلالي، بحيث توضع وفق قواعد النظام التي تخضع لها اللغة ليبني منها جملا ذات دلالة ليستقبلها المتلقي.[1]

ويرى علماء النفس أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة وأن نمو أحدهما منوط بنمو الآخر، والاثنان مرتبطان بخبرة الإنسان وتجاربه في الحياة " وتزداد خبراته نتيجة لتفاعله مع البيئة التي ينضوي تحتها. بواسطة اللغة يؤثر الفرد على الآخرين ويستثير عواطفهم كما يؤثر في عقولهم."[2] وحتى يستقطب الإنسان الآخرين ويؤثر فيهم فإنه يحتاج إلى التعبير الجميل المؤثر سواء كان كتابة أو تحدثا.

3. مفهوم التعبير

جاء في لسان العرب لابن منظور(مادة عبر): عَبَرَ الرؤيا، يعبر عِبْرا وعبارة وعبَرا فسرها، وأخبر بما يؤول إليه أمرها. وفي القرآن الكريم"إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ "(يوسف43). ولم يخرج الآخرون عن هذا المعنى.

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 تعالى: "هو أعلم بكم إذ أنشأكم من الأرض وإذ أنتم أجنة في بطون أمهاتكم فلا تزكوا أنفسكم هو أعلم بمن اتقى" (النجم 32)، وقوله أيضا: "قل هو الذي أنشأكم وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلا ما تشكرون"(الملك 23)، أي خلقكم ولم تكونوا شيئا مذكورا. ونقول أنشأ فلان الكلام أو الحديث بمعنى وضعه، والإنشاء كعلم يتناول صناعة الكتابة ومنه صبح الأعشى في صناعة الإنشاء للقلقشندي.[3]

---

[1] ينظر فاطمة الطبال بركة: **النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت لبنان، 1993، ص ص 69،68.

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

[3] ينظر الشريف قصار: **تقنيات التعبير الكتابي والشفوي**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ج 2 ،1990، ص7.

التعبير لفظا: هو" الإبانة والإفصاح عما يختلج في نفس الإنسان من أفكار ومشاعر وهذه الأفكار والمشاعر تكون مفهومة لدى الآخرين".[1]

فالتعبير إذاً هو الإبانة والإفصاح عما يجول في نفس الإنسان من أفكار ومشاعر وأحاسيس ويكون إما بالحديث أو بالكتابة، وترجمة تلك المشاعر بعبارات سليمة. وهو وسيلة من وسائل التفاهم والاتصال والتواصل والتفاعل بين الناس.

التعبير اصطلاحا:" هو العمل المدرسي المنهجي، الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره مشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته شفاها وكتابة، بلغة سليمة وفق نسق فكري معين."[2]

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...والتعبير 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 وليس كل تعبير أدبا. فالإنسان يوظف مخزونه اللغوي الذي اكتسبه من خلال قراءاته الكثيرة واطلاعه الواسع لتصوير ما يحس به ويرغب في إيصاله إلى الآخرين كتابة أو تحدثا. "[3]

4.الهدف من تدريس التعبير:

إذا تتبعنا التعريف اللفظي والاصطلاحي أدركنا أن الغاية من التعبير هي الإبانة والإفصاح عما في النفس، وعن مكنوناتها كتابة أو تحدثا. وهو كما ذكرنا محصلة ما تعلمه التلميذ من فروع اللغة الأخرى أي أن ما اكتسبه وتعلمه في حصة المطالعة وقواعد اللغة والنصوص الأدبية والنقد الأدبي والبلاغة يوظفه في نشاط التعبير. فهو بمثابة النهر الأعظم الذي يستقبل كل الروافد فتزوده

---

[1] طه علي الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: **اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها**،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان، الأردن، 2005، ص 13.

[2] سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير – بين التنظير والتطبيق** دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2004، ص77.

[3] ينظر سعدون محمد الساموك و هدى علي جواد الشمري: **مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها** ، دار وائل للنشر والتوزيع ، الأردن، 2005، ص 234.

وتزيد من غزارته، ويكون هذا الزاد ألفاظا وعبارات وتراكيب تمكن المتعلم من الإفصاح عما في داخله بوضوح وسلاسة، لأن 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.."[1]

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

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..."[2]

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، واستطاع إذ ذاك فهم ما يقرأ وما يسمع، وتمكن من التعبير عما في نفسه تعبيرا شافيا وافيا باللسان والقلم، واستطاع أن يشارك غيره في التفكير بقدر ما تسمح به مواهبه ويتفاعل مع محيطه تفاعلا إيجابيا.

إن أهداف التعبير بشقيه في المرحلة الثانوية كثيرة منها: "

---

[1] حسن شحاتة: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الدار المصرية اللبنانية،مصر، الطبعة الثالثة، (د.ت)،ص241.

[2] ينظر جودت الركابي: **طرق تدريس اللغة العربية**، دار الفكر، دمشق، سورية، الطبعة العاشرة،2005،ص ص 23،22.

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 فيه جمال المعنى وتماسك المبنى، كما يكون محكم الشكل دقيق المضمون.
3. أن يوظف علامات الوقف والترقيم، وأن يستخدمها في تعبيره الكتابي استخداما صحيحا.
4. أن تتوفر فيما يكتب الدقة والتوثيق الجيد باستخدام الهوامش ومحاكاة الأساليب الأدبية الرفيعة.

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 وإلى الانفعال كبيرة حيث يحركهم و يدفعهم إلى التعبير.
2. أسس اللغوية: وتشمل كل ما يتعلق بعدد المفردات اللغوية لدى التلاميذ، فالتعبير الشفهي له مكانة أسبق من التعبير الكتابي. وعلى المعلم أن يدرك أن التعبير بكل أشكاله يتأثر باللهجات المحلية ولذلك عليه أن يهتم بتزويد التلاميذ بالثروة اللغوية وإعطائهم الفرصة للتغلب على استعمال 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

---

[1] ينظر علي احمد مدكور: **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان الأردن،2007، ص230.

[2] ينظر طه علي الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي: **اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها**، ص137.

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

وبالتالي يتعود التلاميذ على التفكير المنطقي وصقل الأساليب بمحاكاة كبار الكتاب والمبدعين، وإعدادهم إعدادا جيدا للمواقف التي تتطلب الفصاحة والبيان والقدرة على ارتجال الكلام، وامتلاك الشجاعة الأدبية على المناقشة وإبداء الرأي داخل المدرسة وخارجها.

5.أنواع التعبير:

إذا كان التعبير يساعد التلاميذ على حل المشكلات التي تصادفهم عن طريق تبادل الآراء، فهو كذلك أداة تعليمية تعلمية وعدم الاهتمام به قد يقود إلى الإخفاق، لأن الدقة والاهتمام يؤكدان على نجاح العملية التعليمية، وأن حصة التعبير هي حصة تقويمية تقييمية، واختبار مهارة التلميذ في توظيف مكتسباته يجعله يولي هذا النشاط أهمية كبيرة ويعطي 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 البليغة. ولا يتطلب من اللغة المفهمة أكثر من أن تكون مجرد أداة للإفهام في أدنى درجاته... وهذه الدرجة لا مكان لها في حياتنا اللغوية لأننا لا نحرص في هذه الحياة على الإفهام فقط بل نتحرى معه الصحة. لأن اللغة المفهمة تجيء بعد اللغة الصحيحة التي تحقق الإفهام وتتسم بالتزام قواعد اللغة وقوانينها... وأما اللغة البليغة فهي درجة تعلو الإفهام والصحة...[1] فإذا كانت اللغة الصحيحة هي التي تحقق الإفهام وتلتزم بقوانين اللغة وقواعدها فإنها تستخدم في نوع معين من التعبير هو التعبير الوظيفي، وأما اللغة البليغة فهي لغة التعبير الإبداعي. والتعبير سواء كان كتابيا أو شفهيا فإنه يكون إما إبداعيا وإما وظيفيا.

[1] سعاد عبد الكريم عباس الوائلي::**طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير**..،ص 81.

1.5. **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 المعـــاملات 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 الاستمارات بأنواعها، كتابة التقارير، تحرير محاضر الجلسات، المناقشات... ويفترض في هذا النوع من التعبير أن يتقنه التلميذ في المرحلة المتوسطة " وينبغي أن يتم هذا الإتقان نهاية المرحلة الإعداديـــة، لأن هـــؤلاء التلاميذ يوجدون سواء داخل المدرسة أو خارجها في مواقف تتطلب منهم المحادثة أو المناقشة أو كتابة الرسائل..."[1]

2.5. **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 مـــن أن يحضـــر تخيلاتـــه 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 ومشوقة. والتخيل لازم لكل فرد حتى لربة البيت ومن ثم يجب تنميته."[2]

يهدف التعبير الإبداعي إلى ترجمة الأفكار والمشاعر والأحاسيس والانفعـــالات ونقلهـــا إلـــى الآخرين بأسلوب أدبي مشوق رفيع، الغاية منه التأثير على السامعين أو القراء تأثيرا يكاد يقتـــرب

---

[1] جودت الركابي: **طرق تدريس اللغة العربية**، ص ص 117،116.

[2] محمد صلاح الدين مجاور: **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، دار الفكر العربي، القاهرة،2000، ص249.

* اشتقت من **الشفة** وهو ما يطبق على الفم ويستر الأسنان، تجمع على **شفاه و شفهات**، والنسبة منها: شفهي و**شفوي**. وخاطبه شفاها ومشافهة (المنجد).

من انفعال صاحب التعبير نفسه. 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 أو حزنا أو حبا أو اشمئزازا 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.

والتلميذ في نهاية المرحلة المتوسطة وامتداد المرحلة الثانوية مطالب بمثل هذا التعبير، وذلك باستعمال اللغة الراقية التي تقوم على الخيال الخلاق وحسن توظيف أساليب البيان والبديع، كما يكون مميزا ذاتيا تبرز فيه أصالة صاحبه ويحمل طابع شخصيته ومميزات أسلوبه وخصائصه اللغوية أي فيه بصمة قائله التي تميزه عن باقي البصمات.

من التعبير الإبداعي والوظيفي يأتي التعبير الكتابي والشفهي أي إن كلا من التعبير الكتابي والشفهي هو تعبير إبداعي أو وظيفي كما ذكر من قبل، لذلك فهو ينقسم من حيث الشكل إلى:

3.5. **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." و يعد التعبير الشفهي المعبر الرئيسي والتمهيد الضروري للتعبير 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]

وبهذا تعتمد نشاطات اللغة العربية والفروع التعليمية الأخرى (المواد الأخرى غير نشاطات اللغة العربية كالعلوم الطبيعية والتاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية...) على التعبير الشفهي، فلا غرابة إذاً أن يكون المنطلق الأول للتدريب على التعبير بشكل عام، وقدرة التلاميذ على طرح

[1] عبد الفتاح حسن البجة: **أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة**، ص 293.

الأسئلة والإجابة والمناقشات وإدارة الحوار تكسبه الثقة بالنفس فتتولد لديه القدرة على ترتيب الأفكار وتنظيم العبارات واستخدام الألفاظ المناسبة للمقام وتوظيف الصوت والنطق الصحيح والاستعانة بالحركات الجسمية وتكييف الكلام بحسب الموقف والسياق.

1.3.5.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 حوله. 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."[1] ولإدارة 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).
4. كما تكون لديه القدرة على تنوع الحديث وتشعبه.

[1] زكريا إبراهيم: **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعارف الجامعية، الشاطبي مصر، 1999، ص191.

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 تعطى 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 لصلة 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 أو اضطراب." 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]

إن مثل هذا النوع من التعبير يعطي التلاميذ القدرة على تنظيم أفكارهم، والابتعاد عن التكرار، واكتساب العادات الحسنة كاحترام السامعين، والنطق الجيد والأداء اللازم... وهناك موضوعات كثيرة تصلح أن تكون تعبيرا شفهيا كقراءة التقارير مثلا أو سرد قصص قرئت أو تلخيص بعض المقالات أو النصوص وغيرها...

---

[1] ينظر محمد صلاح الدين مجاور: **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، ص ص257، 258.

[2] جودت الركابي: **طرق تدريس اللغة العربية**، ص122.

[3] محمد صلاح الدين مجاور، مرجع سابق، ص262.

2.3.5.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.
2. يكتسب المتحدث القدرة على مواجهة الآخرين والتحدث إليهم.
3. يكتسبه آداب الاستماع إلى غيره وآداب الحديث واستعمال 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....

4.5.**التعبير الكتابي**:

وينعت بالتعبير التحريري أو الإنشاء" هو اقتدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط، بقَدرٍ يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها." [1]

فالتعبير 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

[1] عبد الفتاح حسن البجة: **أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة**، ص313.

وقدرة على التعبير. أهمية التعبير الكتابي لا تقل عن أهمية التعبير الشفهي إذْ " 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 نفسه...وهذا يعني أن التلميذ عليه أن يتقن أمرين قبل الشروع في تدريبه على الإنشاء. وهذان الأمران هما:

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

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

إن التعبير الكتابي يعتمد بالدرجة الأولى على ثقافة التلميذ، وكثرة اطلاعه وقراءاته المتنوعة، كما يعتمد التعبير الجيد على دربته على الكتابة والإملاء الصحيح، وتوظيف مكتسباته من نحو وصرف وبلاغة. على ألا يترك التلميذ دون توجيه فعلى المعلم أن يدرك " أن الإنسان يتكلم أكثر مما يكتب، ومن ثم فالكلمة المنطوقة أكثر من الكلمة المكتوبة، وهذا لا يعني أن الكلام يغني عن الكتابة وإن كان أساسا لها أو يسد مسدها، ذلك أن الإنسان لم يصطنع له رموزا يكتب بها إلا لشعوره بالحاجة العظيمة إلى أداة تفصح عما في نفسه ومشاعره وأحاسيسه لأفراد ليس بمقدوره أن يشافههم. وأن يعرف الفروق الجوهرية بين لغة الحديث واللغة المكتوبة. "[3]

---

[1] المرجع السابق، ص 313.

[2] ينظر زكريا إبراهيم: **طرق تدريس اللغة العربية**، ص 187 وما بعدها.

[3] عبد الفتاح حسن البجة: **أصول تدريس اللغة العربية..**، ص 314.

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، وأفكار توضح، ومعانٍ تترجم ما يختلج في الصدر من عواطف ومشاعر وأحاسيس..."[1]

1.4.5.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 المقرر. 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.[2]

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:

أ . القراءة الاستكشافية للنص وقد تكون أكثر من قراءة.

ب. تحديد الفكرة العامة والأفكار الأساسية.

ج. تحديد الأفكار الجزئية .

---

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

[2] ينظر المرجع نفسه، ص258.

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 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 واضح. 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 قلَّ ودلَّ.

الرسالة : نشاط كتابي اجتماعي يتداوله الأشخاص، تكون ودية (إخوانية)، تدور حول القضايا الخاصة والأمور الشخصية، أو تكون إدارية تُتَداول 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، تعليق، هوامش... كلها تنضوي تحت التعبير الكتابي الوظيفي.

وأما التعبير الكتابي الإبداعي فيكون في تأليف قصة أو مسرحية أو خاطرة أو مقال ذاتي... وغير هذه الأنواع كثير.

2.4.5.أهداف تدريس التعبير الكتابي:

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

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

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

1. تدريب التلاميذ على الكتابة بوضوح وتركيز.
2. هو وسيلة اتصال بمن يفصلنا عنهم الزمان أو المكان.
3. الاهتمام بالخط وعلامات الترقيم والقواعد الإملائية.
4. تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي." [2]

وإذا كانت حاجة الإنسان إلى التعبير الشفهي كبيرة، فإن حاجته إلى التعبير الكتابي لا تقل عن الأولى نظرا لقيمته العظيمة. من هذه القيم:

1. القيمة الاجتماعية: وتتجلى في حاجة المجتمع إلى تدوين المعارف المختلفة وحفظ التراث البشري في مختلف مراحله، والربط بين منجزات الشعوب قديما وحديثا.
2. القيمة التربوية: إن التعبير الكتابي يعطي المجال واسعا للتلميذ حتى يفكر ويتدبر، ومن ثم يختار التراكيب وينتقي الألفاظ والعبارات، وينسق الأسلوب فتتوفر في تعبيره جودة الصياغة وحسن السبك، بالإضافة إلى غرس الأخلاق الحميدة في نفوس أبنائنا.
3. القيمة الفنية: إن التعبير الكتابي يعطي الفرصة لكتابة المقالات والرسائل...بأسلوب صحيح، فصيح، مؤثر وبعبارات فنية يعتمد فيها على سعة الخيال وتدعيم الرأي بتوظيف المكتسبات القبلية سواء نشاطات اللغة العربية أو النشاطات التعليمية الأخرى.[3]

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

---

[1] محمد صلاح الدين مجاور: **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، ص263.

[2] سعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشمري: **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، ص238.

[3] ينظر حسن شحاتة: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ص316 وما بعدها.

1. الحيوية: يتصف التعبير الجيد بالحيوية والصدق بحيث يكون نابعا من الأحاسيس والتجارب والدوافع الذاتية، وأن تكون الموضوعات المتداولة من صميم واقع المتعلم، و مشوقة.
2. الوضوح: إن وضوح الأفكار في الأذهان يساعد على التفكير ومعالجة الموضوعات بدقة.
3. عنصر الخيال: يرتكز التعبير على العناصر الجمالية مثل سلامة العبارة وخلوها من الحشو والإطالة، وبعدها عن الإبهام والتكلف، وحسن الأداء وتمثيل المعاني، وانسجام الألفاظ وعذوبة التوظيف، حتى يؤثر في السامع والقارئ.
4. التأثير: إن التعبير الجيد هو العبير الذي يجعل السامع أو القارئ مشدودا لما يقرأ أو يسمع، ومن ثم فإن قوة التأثير سمة بارزة يجب توفرها لتظهر مشاعر المتحدث أو الكاتب وتفصح عن صدقه وعمق عاطفته."[1] فالتلميذ عند انجازه لموضوع التعبير كتابة أو تحدثا سواء كان التعبير وظيفيا أو إبداعيا عليه أن:

1. يكون دقيق الملاحظة فيصف الأشياء بمنهجية سليمة.
2. يستند إلى إحساس سليم يساعده على انتقاء الكلمة الطيبة والجملة الصحيحة والتعبير المناسب.
3. يكون دقيقا في مناقشة القضايا بعد عرضها.
4. يتقن القواعد اللغوية الخاصة بالتركيب والصياغة والإملاء والخط .
5. يبتعد عن السرد الجاف، إذْ لا بد من استخدام الأفعال المعبرة والحوار والموازنات.
6. يراعي الدقة في استخدام علامات الترقيم والهوامش والفقرات...

إن من مهام المعلم أن يجعل التلاميذ يطلعون على الاستعمالات اللغوية والأسلوبية التي تصنع الجمال الفني للنص، وهذا من شأنه أن يجعلهم يعيشون تجربة الإبداع اللغوي سواء في القراءة أو في التحليل أو في تعبيرهم ومحاولاتهم الكتابية، ولاسيما أثناء تدريبهم على استكشاف الطاقة التعبيرية. [2]

إن الأدب تعبير فني مادته الكلمة، وسعي المبدعين فيه تفجير طاقة اللغة على المستوى التركيبي والمعجمي والصوتي، وما ينجر عن ذلك من إيحاء وكثافة في التعبير من شأنه أن يجعل التلاميذ

---

[1] عبد الفتاح حسن شحاتة: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ص290.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 246.

يدركون أكثر البنى العميقة للغة ومختلف تقنياتها وهو ما يجعلهم قادرين بعد ذلك على توظيف بعض خصائص الخطاب الأدبي في إنتاجهم اللغوية فتكون أساليبهم أكثر متانة وأكثر تأثيرا.

ومن خلال هذه الممارسة يدرك المتعلم مواطن توظيف الأساليب المختلفة كأسلوب الإيحاء والتلميح مثلا، وهو أسلوب ملائم لبعض المواقف التي قد يجد التلميذ نفسه فيها، ويصبح على دراية تامة بأن عليه أن ينطلق من الكل، من العموم وأن ينظر إلى النص لا إلى الجملة واللفظة بمعـــزل عن السياق، فينظر إلى العلاقات التي تربط بينها ليدرك أن النص كيان مهيكل، الأمر الذي يجعله يتميز ببنية خاصة تقوم على ما في داخله من علاقات، فيتدرب على كيفية التدرج سواء تعلق الأمر بالتحليل أو بالسرد لأنه في تعبيره يتجه نحو غاية محددة، وبالتالي يحسن توظيف منهجية الحديث والكتابة لأنه يعلم أن لكل كيان لغوي مقدمة وصلب موضوع وخاتمة.[1]

إن رسم خطة محكمة ومضبوطة من قبل المتعلم من القضايا الضرورية في موقف الحديث أو الكتابة، فيحدد نقطة الانطلاق ونقطة الوصول، ويرسم الخاتمة ويحدد الهدف، مع مراعاة الربط بين أجزاء الموضوع المعبر عنه.

وهذا التلاحم لا يأتي من فراغ بل تحكمه أدوات لغوية و روابط تركيبية باعتبارها ضوابط تضمن اتصال كل جزء من أجزاء الموضوع لتجعل من النص بنية مغلقة ذات بعد خطي (كتابة أو مشافهة). ويتحقق ذلك من خلال الوحدة الموضوعية التي تتجلى في الترابط الموضوعي، وتقتضي تجنب التناص المفرط والانتقال غير المبرر من فكرة إلى أخرى لا تربطها بها أية صلة منطقية.

فيعرف التلميذ أن النص وحدة دلالية وأن الجمل ليست سوى وسيلة لتحقيق هـــذه الوحـــدة، فيوظف ذلك في تعبيره الكتابي خاصة، ويعرف أن النص أي نص ينتمي إلى نمط معين(ســـردي، حجاجي، إخباري، استعراضي...).[2]

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

---

[1] ينظر وزارة التربية الوطنية: **المنهاج، اللغة العربية وآدابها**، السنة الثانية من التعليم العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس، 2006، ص ص67 ، 68.

[2] المرجع نفسه ، ص 68.

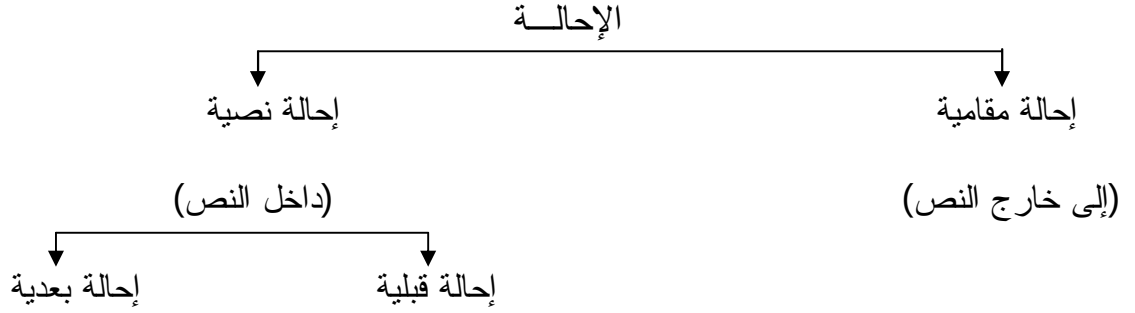
يهتم " بالوسائل اللغوية التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من الخطاب أو الخطاب برمتـــه... راصدا الضمائر والإشارات المحيلة... مهتما أيضا بوسائل الربط المتنوعة كالعطف والاســـتبدال والاستدراك وغيرها..."[1] ومن أهم هذه الأدوات التي لا بد أن يعرفها التلميذ ويلتزم بها في تعبيره الوظيفي والإبداعي الشفهي والكتابي ما يلي:"

1. الإحالـة Référence :علاقة دلالية لا تخضع لقيود نحوية، إلا أنها تخضع لقيـــد دلالـــي وهـــو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه. 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 الإحالة



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

2. الاستبدال Substitution: وهو تعويض عنصر في النص بعنصر آخر، ويتم الاســـتبدال داخـــل النص شأنه في ذلك شأن الإحالة، إلا أنه علاقة تتم في المستوى النحوي المعجمي بين الكلمات والعبارات. وهو أنواع: الاستبدال الاسمي الاستبدال الفعلي – الاستبدال القولي." [2]

[1] محمد خطابي: **لسانيات النص– مدخل إلى انسجام الخطاب**– المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006، ص5.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 17 وما بعدها.

3. " الحـــذف Ellipsis: يلجأ الكاتب أو المتحدث إلى حذف جزء من الكلام يكون مفهوما فـــي 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 ألاَّ يتم إلا إذا كان الباقي في بنـــاء 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، فلـــو بقـــي هـــذا المحذوف لشكل خللا ويتمثل في الحشو والزيادة التي لا فائدة منها. وهو أنواع :

أ. الحذف الاسمي: **لا** يقع إلا في الأسماء المشتركة ، كأن تقـــول: أي الطـــريقين ستســـلك؟

- هذا هو الأسهل.

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

- المشكلة التي أرقتني، والتقدير: أفكر في المشكلة التي أرقتني.

ج. الحذف داخل شبه الجملة: كقولك كم ثمنه؟ ــ عشرون ديناراً، والتقدير: ثمنـــه عشـــرون ديناراً. يكثر استعمال الحذف في اللغة المنطوقة أكثر من اللغة المكتوبة.

4. الوصـــل: 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 رابطـــة 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...."[1] ولكي يتمثل التلاميذ هذه المظاهر في إنتاجهم، عليهم أن يدركوا أن هذه الأدوات تعتبر عوامل انسجام أساسية.

5. الاتساق المعجمي: وهو قسمان:

أ. التكرار(التكرير): يتطلب إعادة عنصر معجمي أو ورود مرادف له أو شـــبه مـــرادف أو عنصرا مطلقا أو اسما عاما. **مثل:** شرعت في الصعود إلى القمة، الصعود ســـهل للغايـــة (تكرار العنصر المعجمي الصعود)، فإذا استعملنا بدله التسلق (مرادف له)، فإن وضـــعنا مكانه لفظ العمل كان(اسما مطلقا أو اسما عاما)...

[1] وزارة التربية الوطنية : **المنهاج، اللغة العربية وآدابها**، 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) (الجنوب، الشمال).

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]

فإذا ما استطاع التلميذ إدراك هذه العلاقات والأدوات ووظفها في تعبيره فإنه بلا شك سيحقق الكفاية التواصلية إما عن طريق التعبير الكتابي وإما عن طريق التعبير الشفهي.

6. تنمية 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.

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

6. وأن يكون هذا التدريب مستمرا لأنه يولد الإتقان، ويكون على فترات متقاربة لتستمر المهارة، فالتدريب المستمر يحقق التعليم وإهماله يؤدي إلى النسيان.

7. أن يتزود الطلاب بثروة لغوية ميسرة لإتقان المهارة، لأن ضآلة 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.

13. أن المناقشة الشفوية قبل الكتابة تزيد قدرة التلميذ على الإنشاء على اعتبار أن النقاش ييسر عملية الكتابة، سواء كان هذا النقاش في صورة نقد وجهه التلاميذ إلى بعضهم البعض، أو في صورة محادثة أو غير ذلك من أوجه الحديث المختلفة."[1]

إن تنمية مهارات التعبير تعتمد على التدريب المستمر والجاد، ويمكن لمعلم اللغة العربية أن يستغل حصص النشاطات الأخرى لتدريب التلاميذ على التعبير الشفهي، وتوظيف ذلك في مجالات التعبير الكتابي. وتحديد الأهداف التي يرجى تحقيقها. ولتنمية قدرات التلاميذ في مادة التعبير ينبغي تنمية المهارات اللغوية.

للغة مهارات يشترط فيها الممارسة في الواقع أي الأداء الفعلي، وقد صنف الباحثون المهارات اللغوية على أساس الجوانب العقلية والمعرفية والعاطفية والانفعالية والنفس حركية، كما

[1] حسن شحاتة: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ص 250 وما بعدها.

صنفوها بحسب ترتيبها الزمني في النمو اللغوي عند الإنسان فكان: الاستماع ثم الحديث(التعبير الشفوي/ الكلام) تليه القراءة بأنواعها وفي الأخير الكتابة (التعبير الكتابي).

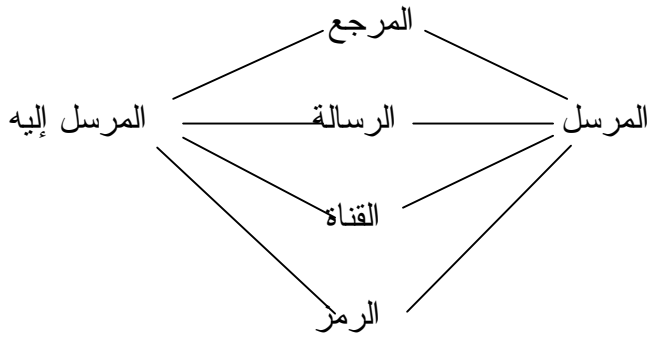
فإذا كانت اللغة هي أداة التفاعل بين أفراد المجتمع ومستودع حفظ التراث ونقله عبر الزمان والمكان، بواسطتها تحفظ خبرات الأجيال لأنها " لسان العقل وطريق الفكر. واللغة والفكر عنصران متداخلان يؤثر أحدهما على الآخر وقد أشار أرسطو فقال: ليس ثمة تفكير بدون صورة ذهنية، وإننا لا نفكر إلا باللفظ ولا نتلفظ إلا بالتفكير..."[1] فاللغة هي المرآة 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 Halliday في: "

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 وتلخصها عبارة (اخبرني عن السبب).
6. الوظيفة التخيلية: تستخدم اللغة من أجل التعبير عن تخيلات وتصورات من إبداع الفرد، تلخصها عبارة (دعنا نتظاهر أو ندعي).
7. الوظيفة البيانية: تستخدم اللغة من أجل تمثل الأفكار والمعلومات وتوصيلها للآخرين، تلخصها عبارة (لدي شيء أريد إبلاغك به).

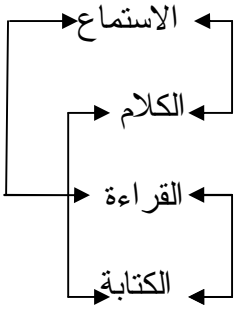
[1] ينظر سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير**.. ص 17.

8. الوظيفة الشعائرية: تستخدم اللغة لتحديد شخصية الجماعة (العشيرة)." [1]

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:



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 لتخطي 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.[2]

---

[1] رشدي أحمد طعيمة: **المهارات اللغوية**...، ص ص 153، 154.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 163.

إن الكلام السابق يقود بالضرورة إلى الحديث عن الكفاية التواصلية (سبق الحديث عنها في الفصل السابق)، التي تعني نقل رسالة أو إيصال معنى مع ضرورة الجمع بين معرفة القواعد اللغوية والقيم والتقاليد الاجتماعية، لأن هذه الكفاية تنطبق على اللغة المنطوقة والمكتوبة وكذلك نظم الرموز المختلفة المحددة بالسياق.

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 تَعْرِفُ، أما الأداء فهو ما تَفْعَلُ وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته... 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 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..."[2]

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

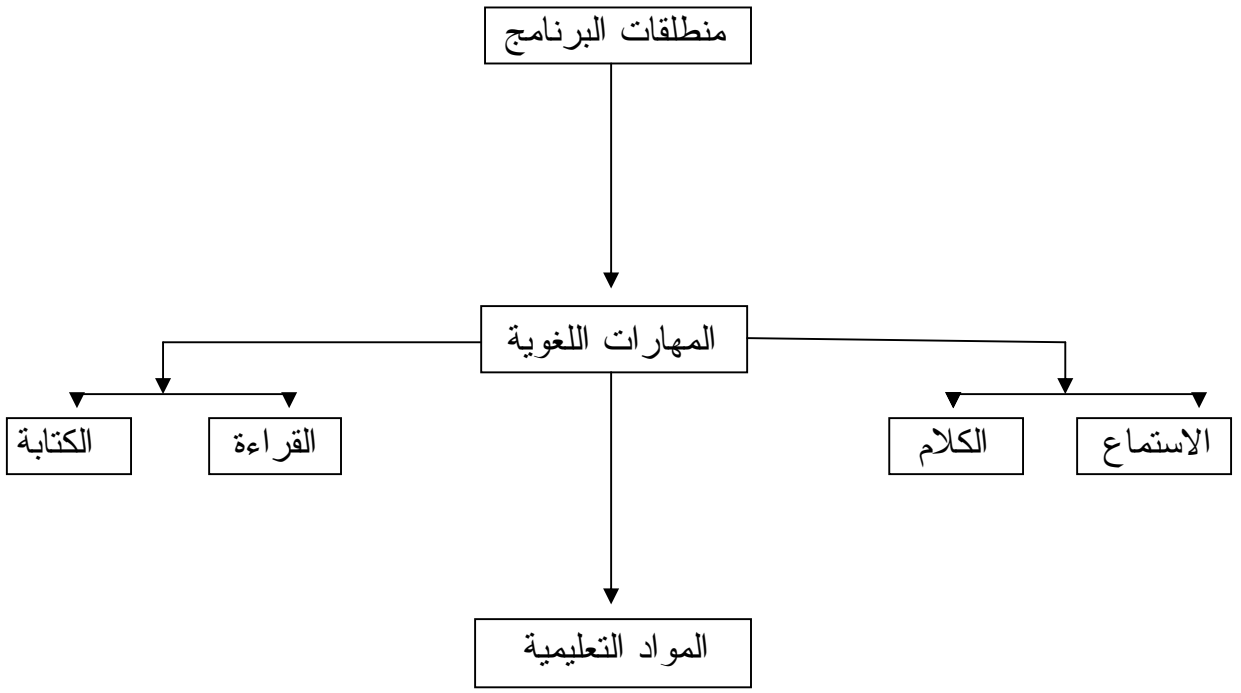
والشكل التالي يوضح موقع المهارات اللغوية من خطة البرنامج:"

[1] المرجع السابق، ص 174.

[2] المرجع نفسه، 176.

شكل رقم: 07

يبين موقع المهارات اللغوية من خطة البرنامج



المرجع: رشدي أحمد طعيمة: **المهارات اللغوية – مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، ص183.

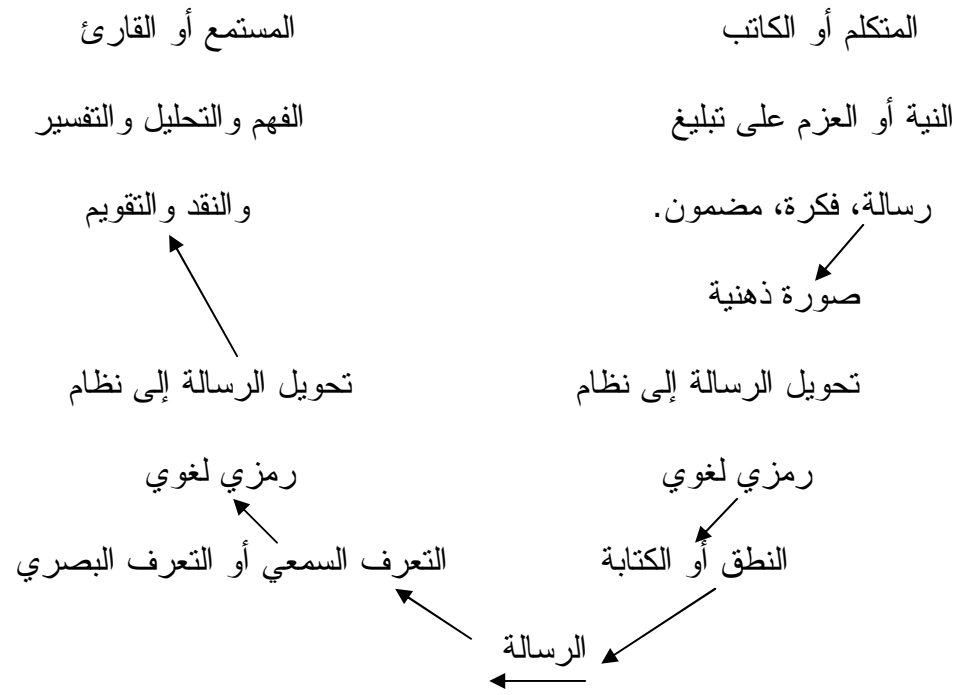
إن المهارات اللغوية تتكامل **في ما بينها**، ولا يقصد بالتكامل ضم كل مهارة إلى الأخرى، إذ يحتاج الموقف الاتصالي في غالب الأحيان إلى توظيف مهارتين أو أكثر في المرة الواحدة، فعندما يدير الفرد حوارا مثلا في موقف ما فإن المهارات الأربع تشترك في وقت واحد: (في فندق الفرد يعبر **بالكلام** عن رغبته في الحصول على غرفة، ويتلقى ردا بالإيجاب أو السلب من الموظف فهو في موقف **استماع** في حالة الإيجاب يطلب منه الموظف ملء بطاقة مما يجعله في موقف **قراءة** و**كتابة** وهذا يعني أن التكامل بين هذه المهارات يعني الالتحام والتضام والتشابك بطريقة تؤدي إلى انجاز المهمة الاتصالية..."[1]

إنه لا يمكن بأي حال من الأحوال إهمال مهارة أو تقديم واحدة على حساب الأخرى أي إن المهارات اللغوية تتساوى في الموقع فلا قيمة للقراءة ولا لمهارة صوتية على حساب مهارة الكتابة مثلا أو العكس.

[1] ينظر المرجع السابق، ص 183.

شكل رقم: 08

يبين اللغة كرسالة بين المتكلم والمستمع



المصدر: علي أحمد مدكور: **طرق تدريس اللغة العربية**، ص 121.

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 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]

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

إذاً هناك صور ذهنية وعلاقات فكرية ومعان أرادها المتكلم أو الكاتب أن تصل إلى السامع في صورة رسالة مكتوبة أو منطوقة، يتلقى السامع الرسالة ثم يعيد تركيب الصورة عن طريق ترجمة تلك الرموز.

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 الانقطاع 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 ...[1] 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:

1.6.مهارة 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 عَلَى آذَانِهِمْ فِي الْكَهْفِ سِنِينَ عَدَدًا**.."(الآية11) أي أن الله تعالى عطل حاسة سمع الفتية حتى لا تنغص الأصوات الخارجية نومهم.

[1] علي أحمد مدكور: **طرق تدريس اللغة العربية**، 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:"إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا"(الإسراء36)، وقوله: "وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ"(البقرة 20)، وقولـه:"وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ "(النحل 78) 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 ومعارفه...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).[2] إذاً 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 وبالتالي قد لا ينتبه السامع للمتكلم، أو يفهمه خطأ.

[1] المرجع السابق، ص 128.

[2] المرجع نفسه، ص 129.

- ✓ سلامة نطق الحروف والكلمات وذلك وفق مخارجها الصحيحة، لأن وضع حـــرف مكـــان حرف 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...

❖ 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 علـــى الفهـــم والتـــذكر (المحاضـــرة، المناظرة، الدرس، المداخلة...).[1]

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 المرحلـــة أي الثانوية يكون قد أجاد آداب الاستماع بحيث بفهم ويحلل ما يسمعه ويجيب على الأسئلة ويستخلص الفكرة من موضوع الحديث ويرتب الأفكار ويلخص ما يسمع...

❖ أهداف الاستماع:

الاستماع نشاط من أنشطة الاتصال بين البشر فهو النافذة التي يطل من خلالها الإنسان على العالم من حوله. وعليه تتلخص أهداف الاستماع في قدرة المستمع على استخلاص الفكرة العامـــة التي دار حولها الموضوع وكذلك العناصر أو الأفكار الجزئية التي تكون منها الحديث، كما يمكنه تصنيف المادة المسموعة حتى يتكون عنده الفكر الاستنتاجي، وبالتالي الحكم على ما يسمعه وتقييم محتواه.

[1] ينظر المرجع السابق ، ص 130.

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.[1]

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، ولكلٍّ طريقته في ذلك، خاصة إذا علمنا 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..."[2]

فإذا تتبعنا هذه المهارة وجدناها الركيزة التي تقوم عليها كل الفنون الأخرى، والتلميذ في حياته يوظف هذه المهارة أكثر من غيرها، حيث أنه يستعمل الاستماع في حياته اليومية، فهو مهارة الاتصال.

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...وأما 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..."[3]

وبما أن السمع يحتل المكانة المرموقة بين الحواس، فإن الوظيفة التي يؤديها تكون على رأس الوظائف، وبالتالي يكون الاستماع أهم المهارات وقائد فنون اللغة، إذ لا نتوقع من إنسان لا يسمع أن تكون مهاراته الأخرى جيدة إلا في الحالات النادرة.

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص 132.

[2] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: **أساليب تدريس اللغة العربية..**، ص 97.

[3] محمد صلاح الدين مجاور: **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، ص 95.

2.6.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 والثقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء..."[1]

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..."[2]

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..."[3]

❖ 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: "

---

[1] علي أحمد مدكور: **طرق تدريس اللغة العربية**، ص 151.

[2] رشدي أحمد طعيمة: **المهارات اللغوية...**، ص 185.

[3] ينظر علي أحمد مدكور: **طرق تدريس اللغة العربية**، ص 153.

- ✓ القدرة على التكيف مع ظروف المستمعين من حيث السرعة التي يتحدث بها ومستوى مادة الحديث، أي مراعاة الجو العام الذي يُتَحَدَّثُ فيه.
- ✓ التعبير عن الأفكار دون إطالة مملة ولا إيجاز مخلٍّ.
- ✓ 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..."[1]

وللوصول إلى هذه الغايات والأهداف وحتى ينجح المتكلم في حديثه لابد أن تكون له ثقافة واسعة وأن يمتلك الثروة اللغوية الكافية التي تمكنه من الاسترسال في الحديث دون انقطاع، 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 يجعل مشاركته ضئيلة أو منعدمة.
- ✓ تجنب إكراه التلاميذ على التحدث عن الموضوعات التي لا يستمتعون بحكايتها.
- ✓ تنويع الموضوعات لأن 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 هشًّا ويتحول إلى مباراة في الألفاظ.

[1] المرجع السابق، ص 155.

- ✓ 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 إذاً عن الاستماع والكلام يقودنا بالضرورة إلى الحديث عن القراءة.

3.6.مهارة القــراءة:

من البديهي أن عملية الاستماع سابقة عن مهارة القراءة " فالفهم في القراءة يعتمد على فهم القارئ لغة الكلام، وفهم التلميذ للتدابير والعلاقة بين الكلمات في اللغة المنطوقة يجعله أكثر حساسية لنفس هذه الأشياء في اللغة المكتوبة."[2] وهكذا ندرك أن العلاقة بين الاستماع 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... وقد قيل أن القراءة تَعرُّفٌ 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.[3]

والقراءة نشاط " تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة وتشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة إلى القارئ، وعلى هذا الأخير أن يفك هذه الرموز ويحيل

---

[1] المرجع السابق، ص164.

[2] المرجع نفسه، ص170.

[3] ينظر علي أحمد مدكور: **طرق تدريس اللغة العربية**، ص 171 وما بعدها.

الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له، ولا يقف الأمر عند فك الرموز وفهم دلالاتها وإنما يتعدى إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز.

فالقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنقل إليه. 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."[1]

القراءة إذاً ليست مجرد تعرف بصري للرموز المطبوعة وإنما تصير قراءة بالتدبر وإدراك المعاني وفهم العلاقات بين الحروف والكلمات والجمل بل و ما بين السطور من معانٍ خفية واحتمالات ضمنية. ثم أن العلاقة بين القراءة والكتابة وطيدة " فالكتابة ما هي إلا تصوير أو رسم اللغة المنطوقة على ورقة بيضاء. 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."[2]

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 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.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة: **المهارات اللغوية**..، ص 184.

[2] علي أحمد مدكور: **طرق تدريس اللغة العربية**، ص 173.

1.3.6.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 اثبت 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 / ثـا، 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]

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 تدرب

[1] ينظر راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة: **أساليب تدريس اللغة العربية..**، ص 63 وما بعدها.

التلاميذ 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.

2.3.6.الفرق بين القراءة والمطالعة

قد يعتقد البعض أن القراءة هي المطالعة، وهذا الخلط نلحظه 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 معجم 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.

2. من حيث الموضوع: إن موضوعات القراءة تشمل نصوصا قصيرة، لها علاقة عادة بالمحور التعليمي، تتصف بلغتها الأدبية السهلة اليسيرة. وأما موضوعات المطالعة فتكون أكثر

[1] ينظر عبد الفتاح حسن البجة: **أصول تدريس اللغة العربية**..، ص ص 43 ،44.

رقيا وأشمل موضوعا إذ تختار من الأعمال الأدبية العربية والعالمية (روايات، سير، قصص، مسرحيات...) وغالبا ما تكون آثارا تتميز بتنوع موضوعاتها، تدفع التلاميذ إلى التفكير وترقي خيالهم.

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 (الابتدائي)، بينما المطالعة يكون في الأقسام العليا(متوسط، ثانوي).

4.6.مهارة الكتابة

الكتابة كالقراءة نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام تنتمي إلى المهارات الانتاجية، 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 وقواعد الإملاء ووصل الحروف وفصلها واستخدام الصوائت القصار(حركات الإعراب)...

وانصب 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 للرموز بهدف توصيل رسالة إلى القارئ يبعد عن الكاتب مكانا وزمانا. وعند" تقويم طريقة كتابة الفقرات يقترح جونسون Johnson معيارين الأول يسميه التماسك اللغوي cohésion ويقصد به مدى ترابط الجمل لتكون بنية لغوية صحيحة ولتشكل وحدات لغوية أو نحوية. والثاني يسميه الترابط المنطقي cohérence 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 ما يسمى بالكتابة الإبداعية.
- الكتابة المعرفية: فيها يستهدف الفرد نقل المعلومات والمعارف وإخبار القارئ بشيء يعتقد الكاتب أن من الضروري إخباره به. وتستلزم هذه الكتابة المعرفية تفكيرا تحليليا وقدرة على إكساب معنى لأشياء لا معنى لها في حد ذاتها. وتفقد الكتابة المعرفية أهميتها إذا لم تتضمن 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 إذاً ليست مجرد رصف للكلمات والجمل والعبارات لتشكيل فقرة أو نص، إنها عملية إبداع، عملية نسج وتفكير، لذا على المعلم أن يعرف أبعادها وأغوارها، وأن يدرب التلميذ على أن" يسأل نفسه دائما قبل أن يكتب: لماذا أريد أن أكتب؟ وما الذي أود التعبير عنه؟ ثم لمن أوجه هذه الكتابة."[2]

[1] **تشارلز بروجرز** في: رشدي أحمد طعيمة، ص ص 190، 191.

[2] المرجع نفسه، ص191.

7.نشاط التعبير من المضامين إلى الكفايات انطلاقا من المناهج المعتمـــدة (1983 1992 1995 2005 2006 2007):

1.7. نشاط التعبير في ضوء التدريس بالمضامين:

يستوحى التعبير الشفوي من نصوص المطالعة الموجهة تارة ومن الوسائل السمعية البصرية تارة أخرى أو من الأحداث العامة. يعتمد على انتقاء وضعيات تسمح للتلاميذ بالتعبير في طلاقـــة واسترسال، مع التدخل من أجل التذكير بنظام المناقشة وآدابها، واحترام الوقت. وأما الوضـــعيات الأخرى (مشاهدة، زيارة، استماع) فيطالب التلاميذ بالحضور إلى القسم ومعهم مفكرات لعناصـــر التعبير الشفهي.

وأما التعبير الكتابي، فتضبط أهداف الدرس المتعلقة بشكل من أشكال التعبير وتخصـــص حصـــة للتدريب على ذلك الشكل تحضيرا لإنجاز عمل مماثل خارج القسم (رسالة، مقال، تقرير، محضر، برقية، حوار..) على أن يؤكد في مثل هذه المناسبة على تقنيات التعبير التـــي تتميـــز بهـــا هـــذه الأشكال. ويمكن الاعتماد على عينات من مختلف الأشكال لتسهيل عملية التعلم وإعـــداد التلاميـــذ للاستقلال في هذا المجال.

ثم الإنجاز خارج القسم: يكلف التلاميذ بتحرير المواضيع وتسليمها في آجال محددة ليقوم المعلـــم بتصحيحها وإعدادها في آجال محددة أيضا.

ويكون التصحيح إما بإعداد مشروع للتصحيح يشتمل على وثائق التلاميذ مصححة ومرتبة تحمـــل تصحيحات المعلم المختلفة، عبر عنها برموز خاصـــة(ن: للأخطـــاء النحويـــة، ص: للأخطـــاء الصرفية، ت: للأخطاء التركيبية...) بالإضافة إلى الملاحظة التقويمية والتوجيهية. أو بالتصـــحيح الذاتي ويكون بتقديم انطباعات عامة عن إنشاءات التلاميذ وتبيين مدى اســـتفادتهم مـــن الحصـــة التعليمية السابقة ثم توزيع الوثائق ومطالبة التلاميذ بالتصحيح الذاتي تحت مراقبة الأستاذ وإشرافه. أو بالتصحيح الجماعي حيث يتناول الأستاذ الأخطاء الشائعة وقد يستدعي الأمر التذكير بالقاعـــدة النحوية أو بالوزن الصرفي أو بمسألة تتعلق بالتركيب أو بقضية معرفية محددة. ثم مطالبة التلاميذ

بنقل إنشاءاتهم على كراريسهم بعد تصحيحها بناء على ملاحظات الأستاذ، والاحتفاظ بالأوراق لتقديمها عند الطلب.[1] وقد قسم الوقت المخصص للتعبير الكتابي إلى ثلاث مراحل:

1. مرحلة التعلم: يستحسن أن يعتمد في تعلم التقنية المستهدفة في الحصة أحد النصين المقررين في الوحدة التعليمية(النصوص الأدبية).ويشترك الفريق التربوي في استكشاف عناصر التقنية المقصودة من خلال النص بواسطة أسئلة تحليلية. ويعتمد النص الثاني في الوحدة من أجل استنباط التقنية المعينة بشكل فردي.
2. مرحلة الإنجاز: حيث يكلف المتعلمون بإنجاز موضوع إنشائي يوظفون فيه تقنية التعبير المطلوبة داخل القسم أو خارجه حسب الوضعيات التربوية المختلفة.
3. مرحلة التصحيح: حيث يصحح المعلم أوراق التلاميذ في البيت، وتتم العملية كما أشرنا.

وأما التعبير الشفهي فيتم كالآتي:

1. مرحلة العرض والتدوين:

يقدم بعض التلاميذ عروضهم التي حضروها خارج القسم على مسامع زملائهم الذين ينبغي تدريبهم على التدوين استعدادا للمناقشة...

2. مرحلة المناقشة:

تدريب التلاميذ على اعتماد ما دونوه من الملاحظات في مداخلاتهم، مع مراعاة آداب المناقشة، والحرص على ترك فرص تناول الكلمة لمبادرات التلاميذ، وعدم مقاطعتهم إلا عند الضرورة.

3. مرحلة التعقيب:

يتناول المعلم في نهاية الحصة الكلمة لاستكمال النقائص الملاحظة، وتقديم التوجيهات الضرورية لتحسين سير هذا النشاط، و العروض المقدمة تقيم من قبل المعلم.

❖ توزيع المضامين على الوحدات التعليمية(مضامين التعبير بنوعيه أخذت من المناهج 1983 1ـ 2008).

السنة الأولى جذع مشترك آداب وعلوم إنسانية:نشاط التعبير الشفهي يكون بالتناوب مع نشاطي البلاغة والعروض، أي أن النشاط يكون مرة كل أسبوعين، وتدور مضامينه حول:

[1] ينظر وزارة التربية : **برنامج الأدب العربي**، مديرية التعليم الثانوي، ماي 1992.

1. عرض حال حول تجربة شخصية.
2. ماذا تتمنى أن تكون في المستقبل؟
3. إلقاء كلمة في مناسبة معينة.
4. عروض إخبارية عن مطالعة " المصير" للكاتبة زهور ونيسي.
5. إثراء فكرة مطروحة (الأمثال والحكم).
6. عروض إخبارية عن مطالعة مقياس العاطفة لأحمد أمين.
7. أخبار عن مطالعة كليلة ودمنة.
8. عروض حال عن مشاهدة أحداث وأفلام درامية.
9. عروض إخبارية عن مطالعة نص.
10. عروض إخبارية عن مطالعة البخلاء للجاحظ.
11. عرض عن الأخبار المصورة أو المسموعة.
12. عروض إخبارية عن المطالعة "نشأة فن الموشحات".

نشاط التعبير الكتابي بالتناوب مع المطالعة الموجهة (في كل أسبوعين)، بحيث تكون الحصة الأولى لشرح التقنية، ويكلف التلاميذ بالعمل خارج القسم، تجمع الأوراق خارج حصة التعبير، يصححها المعلم، الحصة الثانية تصحيح الموضوعات مع التركيز على التقنية.

مضامين التعبير الكتابي:

1. منهجية تصميم موضوع، تحرير موضوع (داخل القسم).
2. الخطبة وأساليب الخطاب، إنشاء خطبة (خارج القسم).
3. تقنية التلخيص والتقليص، تلخيص نص مقياس العاطفة لأحمد أمين(خارج القسم).
4. توسيع فقرة أدبية ويكلف التلاميذ بتوسيع فقرة من اختيار الأستاذ(خارج القسم).
5. تحرير رسالة إدارية وبرقية، يكلف التلاميذ بكتابة رسالة إدارية(خارج القسم).
6. تحرير فقرة حول رسم كاريكاتوري هادف، يكون الإنجاز(داخل القسم).
7. إنجاز مقالة تتناول أحد الأغراض الأدبية المدروسة(خرج القسم).

السنة الثانية آداب وعلوم إنسانية، آداب ولغات أجنبية: التعبير الشفهي يتناوب مع البلاغة والعروض(كل أسبوعين)

1. عروض إخبارية عن تجربة شخصية.
2. عروض إخبارية عن موضوع المطالعة: "امتزاج الثقافات" لأحمد أمين.
3. عرض وتعليق عن حدث بارز وآني تناولته الصحافة الوطنية.
4. عروض إخبارية عن أحداث تاريخية لها علاقة بثورة التحرير.
5. عروض إخبارية عن مطالعة رواية " زينب" لمحمد حسين هيكل.
6. إثراء موضوع النصوص الأدبية" أزمة الإسكان" مع اقتراح الحلول.
7. الإخبار عن محاضرة أو ندوة فكرية مرئية أو مسموعة.
8. عروض عن مطالعة "حي بن يقظان" لابن طفيل.
9. ندوة فكرية حول "الشورى والديمقراطية".
10. عروض إخبارية عن مطالعة "الموازنة بين الطائيين".
11. تجارب شفهية حول أداء الشعر وتحليل أبيات شعرية.
12. إخبار عن مطالعة "عبقرية عمر بن الخطاب رضي الله عنه" للعقاد.

التعبير الكتابي: يتناوب مع المطالعة الموجهة، تكون الحصة الأولى لتقديم التقنية وتكليف التلاميذ بإنجاز الأعمال خارج القسم، وفي حصة التعبير الثانية يتم التصحيح بالتركيز على التقنية، بعد أن يكون المعلم قد جمع الموضوعات من قبل (في أي حصة من حصص الأنشطة الأخرى).

1. تصميم مقالة أدبية أنواعها وخصائصها.
2. فنيات القصة تكون بداية القصة داخل القسم ثم تكمل خارج القسم.
3. تصميم بحث حول ترجمة لشخصية مقررة.
4. تقنية الموازنة بين نصين.
5. نثر قصيدة مدروسة يكون الإنجاز داخل القسم.
6. اقتراح عدة أسئلة تتعلق بالمقالة يختار منها التلاميذ ما يناسبهم.

السنة الثالثة: حذف التعبير الشفهي، وأما التعبير الكتابي فساعة أسبوعية بحيث يقدم الموضوع في الحصة الأولى، ينجز خارج القسم، ويتم تصحيحه في الحصة الثانية، موضوعاته هي:

1. تحليل آية أو قول مأثور.
2. خصائص المقال الأدبي.
3. خصائص المقال النقدي.
4. تلخيص نص أو فصل من فصول كتاب ما.
5. الدراسة النقدية لجانب من جوانب العمل القصصي أو المسرحي.
6. طابع السخرية في" رسالة الغفران" لأبي العلاء المعري.
7. توسيع فكرة أو بيت شعري.
8. موضوع حر.
9. نثر قصيدة.
10. دراسة نقدية لشخصية البطلة في "هكذا خلقت" لمحمد حسين هيكل.
11. موازنة بين الشعر العمودي وشعر التفعيلة.
12. أثر المذاهب الأدبية الكبرى في الأدب العربي (مقال).

2.7. نشاط التعبير في ضوء التدريس بالأهداف:

التعبير الشفهي: لم يبق إلا في الجذعين المشتركين علوم وتكنولوجيا، وحذف من الشعب الأدبية.

التعبير الكتابي: المقرر في السنة الأولى والثانية ستة موضوعات وفي السنة الثالثة تسعة موضوعات، يستغرق الموضوع الواحد في السنة الأولى والثانية أربع حصص، في حين يستغرق في الثالثة ثلاث حصص تنجز على النحو التالي:

* في الجذع المشترك (السنة الأولى) والسنة الثانية:

- الحصة الأولى تقدم فيها العناصر الفنية للموضوع.
- الحصة الثانية بتدرب التلاميذ على تلك العناصر، ويكلفون بتحرير الموضوع خارج القسم.
- الحصة الثالثة مخصصة لدعم العناصر الفنية، وتسليم التلاميذ لموضوعاتهم.
- الحصة الرابعة يتم فيها تصحيح الموضوعات:بعدما يتسلم الأستاذ الموضوعات، يصححها، ويعيدها إلى التلاميذ في حصة التصحيح مشفوعة بالملاحظات والتوجيهات والإشارات التقويمية. ويشمل التصحيح مضمون الموضوع وشكله مع التركيز على عناصر الفن المستهدف.

* في السنة الثالثة:

- الحصة الأولى تقدم فيها عناصر الموضوع الفنية ويكلف التلاميذ بتحرير الموضوع خارج القسم.
- الحصة الثانية تكون لدعم العناصر الفنية، ويتسلم الأستاذ الموضوعات من المتعلمين.
- الحصة الثالثة للتصحيح .

* السنة الثانية والثالثة آداب وعلوم شرعية وآداب ولغات أجنبية: مقرر في كل منها ستة موضوعات يستغرق كل موضوع وحدتين تعليميتين، بحيث تكون الحصة الأولى لتقديم عناصر الموضوع وتكليف التلاميذ بإنجازها خارج القسم، وفي الحصة الثانية تصحح الموضوعات.

الموضوعات المقررة:

جذع مشترك آداب:

1. منهجية تصميم موضوع.
2. تقديم خطبة وأساليب الخطاب.
3. تقنية التلخيص والتقليص.
4. توسيع قول أو فقرة أو حكمة.
5. تحرير رسالة إدارية وبرقية.
6. المقال الأدبي وتقنياته.

السنة الثانية: آداب وعلوم إنسانية:

1. تقنية المقالة الأدبية.
2. تقنية الشرح والتحليل والمناقشة لنص أدبي.
3. تصميم ترجمة لشخصية.
4. الموازنة بين نصين.
5. نثر أبيات شعرية.
6. التعقيب والتعليق على موضوع أو حول خبر.

السنة الثانية آداب ولغات أجنبية، يتناوب التعبير الكتابي مع الأعمال التطبيقية:

1. المقالة الأدبية: أنواعها وخصائصها
2. تقنيات الشرح والتحليل والمناقشة.
3. تقنية الترجمة لشخصية.
4. تقنية الموازنة بين نصين.
5. تقنية نثر الأبيات.
6. تقنية التعليق والتعقيب.

السنة الثالثة آداب وعلوم إنسانية:

1. خصائص القصة في القرآن الكريم.
2. أثر المذاهب الكبرى في الأدب العربي (مقال).
3. المقال الأدبي.
4. المقال النقدي.
5. فنيات القصة.
6. طابع السخرية في رسالة الغفران.
7. تقنية نثر قصيدة.
8. دراسة نقدية للشخصية البطلة في هكذا خلقت لمحمد حسين هيكل.
9. الموازنة بين الشعر العمودي والشعر الحر.

السنة الثالثة آداب ولغات أجنبية

3.7. نشاط التعبير في ضوء التدريس بالكفايات:

التعبير الشفهي حذف من المقرر في التدريس بالأهداف، بعث من جديد، لكنه بالتداول مع المطالعة الموجهة (ساعة أسبوعية بالتداول مع المطالعة). يعد التعبير الشفهي" وسيلة للتواصل مع الآخرين لتحقيق مطلب أو اكتساب معرفة أو الإعراب عن أفكار ويستمد المدرس في هذا المستوى مادة تنشيط حصص التعبير الشفوي من مواضيع المطالعة الموجهة كأن تتمحور حول:

- تلخيص فصل من قصة أو فصول القصة بكاملها.
- تحديد الموضوع الذي تعالجه القصة والتعليق عليه.
- تغيير نهاية القصة وفق رؤية مغايرة لرؤية الكاتب.
- تحديد موقف الكاتب من القضية التي يعالجها ونقده.
- تحديد شخصيات القصة وتحليل تصرفاتهم من خلال الأدوار المنوطة بهم.

ينبغي أن يحظى التعبير الشفهي بكل ما يستحق من العناية والرعاية. وإن إدخال هذا النشاط المقرر إنما جاء استجابة لعلاج ما يعاني منه المتعلمون من قصور في لغتهم الشفوية وذلك نتيجة الإقبال المفرط على الملاهي الترفيهية من تلفزة وأشرطة فيديو وتطلع إلى الأنترنيت وإعلام آلي...فقلت العناية بالقراءة والمطالعة ومن ثمة ضعف وازع التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي. وبما أن نشاط التعبير الشفوي يؤدي دورا حيويا في حياة الإنسان بوصفه عضوا في المجتمع فإن التعامل الإيجابي للإنسان مع محيطه الاجتماعي لا يتم إلا عن طريق التحكم فيه..."[1]

بعد هذه الأهمية التي أعطيت للتعبير الشفهي عام 2005 يلغى من طرف الوزارة السنة التي تليها أي سنة 2006 على اعتبار أن التعبير الشفهي يمارسه التلميذ في كل نشاط من أنشطة اللغة العربية، في درس القواعد والبلاغة والنص الأدبي والنص التواصلي والتعبير الكتابي...وكأن المبررات التي أعطيت لضعف التلاميذ لم يعد لها وجود. مع العلم أن التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي في حاجة إلى أن يتدرب على التعبير الشفهي أكثر من الكتابي لأن تواصله الشفهي أوسع، وعليه أن يتدرب على الاستعمال السليم للغة العربية.

[1] وزارة التربية الوطنية: **منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، 2005، ص ص 24 25.

إن التعليم الثانوي يهدف بصفة عامة إلى" إعداد الطلاب للحياة جنبا إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالي أو المشاركة في الحياة العامة والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والوطنية وبصورة أكثر تفصيلا:

- إعداد الطلاب للحياة في مجتمع منتج وإتاحة الفرص لهم لمواصلة التعليم العالي.
- إعداد الطلاب الذين لا يرغبون في استكمال تعليمهم لمراحل أعلى للعمل في مهنة ما أو في وظيفة معينة.
- ترسيخ القيم الدينية والسلوكية بما يوجه الطلاب إلى الالتزام بالقيم و السلوكات المطلوبة للحياة الاجتماعية السليمة.
- إتاحة الفرص للاستفادة من التعليم الذاتي والتدريب على طرق البحث وتنمية أسلوب التفكير السليم والقدرة على حل المشكلات..."[1]

فإذا كنا نسعى إلى إعداد الطالب الذي يمكنه مواجهة تحديات العصر وما يزخر به من تكنولوجيا وتطور، ويكون الإعداد سليما يمنح رجل الغد هذا فرصا تمكنه من أن يكون متوازنا، ويكون بإمكانه أن يتحمل المسؤولية وأعباء الحياة بكل ثقة، علينا أن نضمن له التكوين الشامل من كل النواحي. فالطالب اليوم في مرحلة التعليم الثانوي لا يستطيع إن يتكلم مدة زمنية محددة كلاما فصيحا دون أن يتلعثم أو يوظف العبارات العامية وأحيانا الأجنبية. فالأَوْلى إذاً أن نعلمه الحديث والكلام السليم، ولن يتأتى له ذلك إلا إذا أعطينا للتعبير الشفهي المكانة التي نحقق من خلالها إعداد ألسنة فصيحة.

وأما مقررات التعبير الكتابي للسنة الأولى(جذع مشترك) والسنة الثانية والثالثة من التعليم الثانوي(بعد إلغاء التعبير الشفهي) فمقسمة إلى تعبير تدريبي، تعبير فكري، تعبير أدبي، ويغطي ساعة كل أسبوع:

[1] محمد فتحي عبد الهادي: **الاستخدام التربوي والتعليمي للمكتبة المدرسية** (مقال)، المجلة العربية للمعلومات، المجلد الثامن عشر، العدد الأول، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1997، ص 6.

جذع مشترك آداب (السنة الأولى):[1]

1. التعبير التدريبي وفيه:

- تلخيص نصوص متنوعة.
- إتمام قصة قصيرة.
- شرح نصوص متنوعة.

2. التعبير الفكري ويشمل:

- الوسائل المجدية لتحقيق المطالب والآمال.
- أثر العمل في حياة الأمة والفرد.
- الوقت وأهميته في حياة الفرد والمجتمع.
- الدقة في المحافظة على المواعيد.
- رسالة المعلم وأثرها في رقي الأمم وازدهارها.
- مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية ورقيها.
- أساليب استثمار وسائل الاتصال والإعلام في الحصول على العلم والمعرفة.

3. التعبير الأدبي ويشمل:

- زهير بن أبي سلمى شاعر السلم والسلام.
- الخطابة في عصرها الذهبي (الأسباب والخصائص).
- مظاهر التجديد في شعر شعراء المدينة.
- خصائص الشعر السياسي في العصر الأموي.

السنة الثانية آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية:

1 التعبير التدريبي وينضوي تحته:

- تلخيص نصوص متنوعة.
- شرح نصوص متنوعة.
- كتابة قصص قصيرة وحكايات.

[1] مناهج السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم الثانوي: 2005، 2006،2007.

2 التعبير الفكري وينضوي تحته:

- حقيقة الصداقة والصديق.
- تبدأ حرية الفرد حين تنتهي حرية الآخرين.
- التمييز العنصري وسبل الخلاص منه.
- مظاهر ثقافة الإنسان المعاصر.

3 التعبير الأدبي وينضوي تحته:

- أبو تمام والمتنبي حكيمان وأما الشاعر فالبحتري.
- من مظاهر التجديد في الشعر السياسي (الموضوعات، الأوزان، القوافي).

السنة الثالثة آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية:

- تلخيص نصوص متنوعة.
- ليس عارا أن تفشل وإنما العار أن يحولنا الفشل من حالة القوة إلى حالة الضعف.
- مظاهر التجديد في المدرسة الرومانسية التحليلية أو المهجرية.
- كتابة مقال فكري موضوعه "ماهية الحكم الحقيقي الذي أصدره".
- تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية.
- تحليل مسرحية انطلاقا من الخصائص الفنية.

8.المقاربة بالكفايات وتدريس مادة التعبير:

إن طريقة التدريس بالوضعية المشكلة تعد من أنسب الطرائق وأنجعها لبناء معارف المتعلم في ظل المقاربة بالكفايات، لأن المتعلم وبفعل الممارسة يطور خبراته ومهاراته، فتتغير علاقته بالمعرفة ويتحول موقفه منها من موقف سلبي إلى موقف إيجابي، وتولد لديه الرغبة في طلب المعرفة والاستزادة منها. ويشعر التلاميذ بممارسة عمل تفاعلي هادف يختلف عن الأسلوب التقليدي المبني على الاكتساب عن طريق الاستقبال بالإصغاء والصمت بهدف التزويد بكم غزير من المعارف.[1]

[1] ينظر **المنهاج**، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مارس 2005، ص 17.

1.8.الوضعية المشكلة (حل المشكلات)

تعرف الوضعية المشكلة بأنها "وضعية يواجهها المتعلم، وحالة يشعر فيها بأنه أمام موقف مشكل أو سؤال محير، لا يملك تصورا مسبقا عنه ويجهل الإجابة عنه، مما يحفزه على البحث والتقصي من خلال عمليات معينة لحل المشكلات..." [1] ويعرفها دوما كاري Dumas Carré بأنها "وضعية تتضمن صعوبات لا يملك المتعلم حلولا جاهزة لها."[2]

فالمتعلم لا تقدم له المعلومة جاهزة بل تفتعل له مشكلة يصل من خلالها إلى المعلومة بنفسه، وبتوجيه من الأستاذ. أي إن الوضعية المشكلة من حيث هي" وضعية مبنية لغرض تعليمي يجب أن ترتكز على معطيات معقدة، مثيرة للشعور بالحيرة والغموض، يتطلب حلها إجهاد فكر ومعاناة بإثارة الحوار والنقاش المجدي، ولكن هذه المعطيات يجب أن تكون ملائمة لمرحلة نمو المتعلمين العقلي وذات دلالة بالنسبة إليهم."[3] فالأستاذ بعد تمهيد صغير يعرض المشكلة على التلاميذ ويوجههم عن طريق الأسئلة إلى لبها فيستثير تفكيرهم وبعد الأخذ والرد والنقاش المثمر يصل التلاميذ إلى الحل. ويتحدد التعلم عن طريق الوضعية – المشكلة في المراحل التالية: "

1. مرحلة عرض المشكلة: وفيها يوجه المدرس المتعلمين إلى الوضعية المشكلة فيحدد لهم أهدافها ويصف آلياتها على أعضاء الفوج.
2. مرحلة التهيئة: وتحصل بفهم معطيات الوضعية، واستيعاب المفاهيم والأفكار، تنظيم الفوج وتوزيع المهام على أعضاء الفوج.
3. مرحلة الدراسة والتعلم وتتم من خلال:

- ضبط المعلومات واختيار أنجع طريقة للحل، التعرف على المعلومات الجديدة اللازمة للحل المفترض وتسجيلها.
- البحث عن الحل المناسب للمشكلة المطروحة، وينجم عن هذه المرحلة:

1. إعداد قائمة بعدد أهداف التعلم والموارد التي يستعين بها المتعلم في بحثه.

---

[1] عياش زيتون: Situation Problème في العربي اسليماني: **الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية**، ص 63.

[2] المرجع نفسه، ص63.

[3] وزارة التربية الوطنية: **منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2005، ص 18.

2. الحلول الفردية التي توصل إليها المتعلمون من خلال أعمالهم، ونشاطاتهم.

3. مرحلة تقييم التعلم، وتشمل: تقييم الأعمال الفردية عن طريق جمع الحلول الفردية ومقارنتها ببعضها، ثم تقييم عمل الفوج، ويحصل من خلال تشخيص تعلمات التلاميذ والأفواج." [1]

عرف روجرز كزافييه Rogers Xavier الوضعية – المشكلة بأنها" تعني جملة من المعلومات التي ينبغي أن يحركها شخص أو مجموعة أشخاص من أجل تنفيذ مهمة محددة لم يكن مخرجها في البداية واضحا."[2] تستند طريقة حل المشكلات إلى بعض المنطلقات" السيكو بيداغوجية للتدريس بواسطة الكفايات وكذلك الشأن بالنسبة إلى خلفيتها النظرية المتمثلة في البنائية التفاعلية الفردية والبنائية التفاعلية الاجتماعية. فكلتاهما ترى أن التعلم ينبغي أن يتمركز حول المتعلم كما أن المعرفة تبنى ولا تعطى جاهزة... وطريقة حل المشكلات طريقة ناجعة في حالة توافر شروط التقويم الذاتي بمعنى الضبط الذاتي الذي يندرج ضمن بيداغوجيا الإدماج والكفايات."[3]

بهذا المنظور يمكن للمدرس أن يقترح على المتعلمين وضعية – مشكلة تتطلب حلا بطريقة ما، إما فرديا أو جماعيا. وبهذا يكون المتعلم قد أسهم بفعالية في بناء معارفه عن طريق البحث والاكتشاف، مما يجعله يكتسب المهارات والقدرات والمعارف والمعارف الفعلية. ولن يتأتى ذلك إلا إذا ساهم المعلم في دفع المتعلم إلى الاعتماد على نفسه والتمحيص للتأكد من معارفه بالبحث المستمر وغرس حب الاطلاع في نفسه. وينجح المعلم في هذا العمل إذا أشعر المتعلم بأنه هو محور العملية التعليمية، لذا عليه أن يسأل ويناقش ويعارض ليس من أجل المعارضة وإنما لتتضح أمامه الكثير من الأمور اللغوية والمعرفية.

إن تحديد المهارات اللغوية المراد اكتسابها من قبل المعلم من شأنه أن يجعل المتعلم يقبل عليها ويتقنها، فيسعى جاهدا إلى إنماء معجمه اللغوي وتوظيف مكتسباته. ويكون درس التعبير من أهم حقول التوظيف، على أن يتدخل الأستاذ للتصحيح حينا والتوجيه والإرشاد حينا آخر، ويشعر المتعلم بأن الإقبال على الدروس ليس هدفا في حد ذاته وإنما هو وسيلة من وسائل التعلم.

---

[1] المرجع السابق، ص18.

[2] روجرز كزافييه Rogers Xavier: **بيداغوجيا الإدماج**، ترجمة لحسن بوتكلاي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص 135.

[3] العربي اسليماني: **الكفايات في التعليم..**، ص 64.

فإقباله على النص الأدبي أو النص التواصلي يكسبه القدرة على ترتيب الأفكـــار وعمـــق العواطف، واقتباس الأساليب والنسج على منوالها. وإقباله على درس قواعد اللغة إنما هو وســيلة لسلامة اللسان من اللحن وصحة للكلام عند التعبير. وأما درس البلاغة فيفتح أمامه أبواب الخيـــال للتعبير عن خلجات النفس وعن الأحاسيس والأفكار، فيقبل على التعبير الإبداعي دون خـــوف أو وجل، ويكسر حاجز الخجل الذي يشعر به كثير من التلاميذ فيبعدهم عن المشاركة والإدلاء بآرائهم والمساهمة الفعالة في التعبير الشفهي بصفة خاصة.

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

1. يغرس في المتعلم الثقة في قدرته على العمل وإتقانه.
2. يجعله يحسن أسلوب التفكر المنطقي المنهجي بغية الوصول إلى الحلول الممكنة.
3. يحرك دوافع النشاط لديه، فالمتعلم عندما يشعر أن له رأيا يحترم، يسعى جاهدا للوصول إلـــى الحل المناسب و حينئذ يشعر بالرضا أنه ساهم في البحث والتقصي.[1]

إن دور التلميذ في التدريس بالمضامين يتمثل في توظيف مهارة الاستماع ومحاولة الفهـــم ليتسنى له إنجاز التمارين التي تطلب منه لاختبار مدى قدرته على استرجاع المعلومات.

وأما دوره في التدريس بالأهداف، وإن اختلف قليلا عن التـــدريس بالمضـــامين، إلا أنـــه يظـــل محصورا في تعميق مكتسبات المتعلم المعرفية والمنهجية وتدريبه على المناقشات الفكرية، حتـى يكون منهجيا في عمله، مقنعا في نقاشه، يعتز بلغته وأمته ووطنه لكن وفق ما رسم له من أهداف.

وأما دوره في بيداغوجيا الوضعيات فإنه يشارك وينخرط في الجماعة لإعداد المشـــاريع، كما أن له الحق في التعبير عن رأيه بكل حرية.

1.1.8.قواعد بناء الوضعية– المشكلة:

يتم التدرج في الوضعية المشكلة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومـــن الواضح إلى التجريد المبهم، ومن العملي المحسوس المادي إلى النظري. وبناء الوضعية – المشكلة يتم تخطيطه من طرف التلاميذ بطريقة فردية أو جماعية، علـــى أن تـــرتبط بحاجيـــات المـــتعلم

[1] وزارة التربية الوطنية: **منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، مارس 2005، ص 20 بتصرف.

واعتمادها على الأنشطة الاستكشافية واتصافها بالمقاومة لتحفيز التلاميذ على استثمار أفكارهم ومعارفهم السابقة.

فإذا طبقنا هذا على نشاط التعبير مثلا فالتلميذ يوضع في موقف إلقاء كلمة بمناسبة يوم العلم وأن يوظف في هذه الكلمة ما أمكن من النواسخ وأساليب المدح والتشبيه والمجاز وغيرها من المعارف التي اكتسبها خلال أسبوع كامل من التعلم أو في وحدة تعليمية كاملة وأن تعتمد على النمط الحجاجي مثلا أو الاستعراضي. وتكون هذه الوضعية قابلة للتحويل فتكون الكلمة بمناسبة أخرى غير يوم العلم.

تعد الوضعية – المشكلة من أهم الطرائق لبناء الكفايات وذلك بالنظر إلى الدور الفعال الذي تلعبه في تعديل سلوك المتعلم، وجعله يجند ما لديه من موارد، ويكتسب الخبرات ويوظفها في حياته اليومية عن طريق الربط بين النشاطات المختلفة ليصل إلى الحلول المناسبة ويتجاوز عوائق التعلم عبر سيرورة من عمليات التعبئة والاستحضار والانتقاء لما يمتلكه من موارد معرفية فينمي كفايات ويبني أخرى.

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نتصور كفاية دون معارف كما يتوهم البعض(حيث يرى بعض المدرسين أن المقاربة بالكفايات هي ترك الحبل على الغارب للتلميذ يفعل ما يشاء بلا ضابط ولا رقيب، مادام حل المشكلات هو نشاط استكشافي، أي إن دور المعلم في إعطاء المعرفة قد ولى وانتهى). و يرى فيرنيو G.Vergnaud "أن المعرفة باعتبارها ضرورية للكفاية تتكون من خلال المشكلات، أي بواسطة التحكم في المواقف، فالفرد يستخدم مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية للوصول إلى الحل المناسب. إنها تقنية من تقنيات التعلم والتكوين الذاتي.[1]

فالمتعلم يكتسب الخبرات والمعارف ويوظف ما اكتسبه عن طريق المحاولة والخطأ ليصل إلى الحلول المناسبة، وهنا تلتقي المقاربة بالكفايات مع النظرية السلوكية التي رسمت مسار التدريس بالأهداف. ولكي تؤدي هذه الطريقة(طريقة حل المشكلات) وظيفتها في بناء الكفاية لابد من توفر شروط أساسية منها: "

[1] محمد أمزيان: **الذكاءات المتعددة وتطوير الكفايات**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2004، ص 99.

1. اختيار المدرس للمشكلات التي تتلاءم مع مستوى نضج التلاميذ العقلي وقدراتهم الذاتية على التفكير والفعل في الآن نفسه. وتجنب التعقيد الذي يؤدي إلى التثبيط فيما يؤدي التبسيط المفرط إلى عدم تحفيز المتعلم.
2. اختيار مشكلة تنصب على إحدى القضايا الخاصة أو العامة لكنها مشوقة تؤدي إلى خلخلة توازن جميع المتعلمين وإلى استفزازهم من أجل البحث عن الحلول بواسطة تعبئة وتجنيد مواردهم المعرفية والحركية وغيرها.
3. اختيار مشكلة متمركزة حول المعارف لتحقيق الكفايات الأساسية التي ينبغي اكتسابها، وهذا يعني تحفيز المتعلمين وجعلهم يبحثون بطرائق ناجعة في الاتجاهات الصحيحة.
4. اختيار مشكلة قابلة للتجزيء عند الاقتضاء إلى مشكلات فرعية.
5. إقامة حوارات أفقية بين مجموع المتعلمين وخلق صراعات سوسيو معرفية من شأنها تخصيب الوضعية وبناء الكفايات اللازمة وتحقيق الانجازات الدالة على حصول الكفاية.[1]

إن طريقة حل المشكلات أو الوضعية المشكلة تجل المتعلم بعد تزويده بالمعلومات اللازمة والمعرفة الهادفة، يصحح مساره ذاتيا(بتلميح من المعلم طبعا) في ضوء ما اكتسبه من معارف ومهارات لغوية، فيسترشد إلى الخطأ ويعدله تدريجيا، وذلك عن طريق طرح المشكلة في هيئة سؤال شفهي أو كتابي.

ويراقب المعلم التلاميذ فرادى أو جماعات حتى يجتازوا الخطوات بنجاح، ثم يعزز و يثمن العمل الذي قام به المتعلم، ويقترح عليه مشكلات مشابهة لتطبيق الإستراتيجية التي توصل إليها من قبل. فالمتعلم في مسار حله للمشكلات يمر كما ذُكِر في الفصل السابق بمرحلة اللاتوازن وهي الفترة التي يشعر فيها بالحيرة والقلق، وبعد وصوله إلى حل المشكلة يعود إلى مرحل التوازن مرة أخرى. على ألا يترك المتعلم في مرحلة اللاتوازن يتخبط في حيرته بل يأخذ المعلم بيده ليصل به إلى شاطئ النجاة دون أن يشعره بذلك.

[1] العربي اسليماني: **الكفايات في التعليم**..، ص 65.

2.1.8.أنواع المشكلات(الوضعيات):

إن حل المشكلة يعتمد أساسا على وضع المتعلم في مواجهة وضعيات معقدة ليس لديه تصور مسبق على حلها، وهذا يعني أن الطريقة تختلف اختلافا جذريا عما سبق، فالتلميذ لا تعطى له القاعدة ويطلب منه تطبيقها، بل عليه أن يصل هو بنفسه إلى القاعدة. وقد استطاع ميندرك Minderc التمييز بين المشكلات المبنية construits والمشكلات التلقائية spontanés والمشكلات المحدثة suscités .

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

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

وأما المشكلات **التلقائية**: فهي ليست مصطنعة أو محدثة، بل إنها تطرح من لدن المتعلم وتكون نابعة من إحساسه وتجربته الخاصة وحاجات ذاته، في علاقته بالواقع وحياته الخاصة اليومية.

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

ويبقى للمدرس حق اختيار الوضعية التي يراها مناسبة للدرس، لأن ما يصلح لدرس قواعد اللغة قد لا يصلح للنص الأدبي أو النقد الأدبي، وما يصلح للبلاغة قد لا يتماشى ودرس التعبير، وحتى في درس التعبير فالوضعيات تختلف من موضوع إلى آخر.

[1] محمد الفتي: **الوضعية المشكلة** ، مجلة علوم التربية، العدد42، مارس 2003، في العربي اسليماني، ص ص 65 66.

3.1.8.أهداف طريقة حل المشكلات:

يرى الفاربي أن طريقة حل المشكلات تحقق الأهداف التالية:"

1. تمكين المتعلمين من اكتساب تفكير منطقي، ومنظم وسليم ومتوازن وموضوعي.
2. تعويدهم على التفكير المنهجي، لمعالجة المواقف الاجتماعية وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في حياتهم العامة.
3. اكتساب الأدوات المنهجية والقدرات المعرفية التي تمكنهم من معالجة مشكلات واقعهم والبحث عن حلول مناسبة لها.
4. إكسابهم شخصية متزنة من خلال تعويدهم على الموازنة بين البدائل التي يجدونها."[1]

إن الوضعية المشكلة انطلاقا مما سبق هي العمل على إظهار مجموع المعارف من أجل أداء نشاط محدد، كأن تكون الوضعية في نشاط التعبير الكتابي تحرير رسالة إلى صديق لدعوته إلى حفل زفاف مثلا. وما دامت الوضعية هي أحد عناصر الكفاية فإنها تتكون من:

الرافد: وهو مجموع العناصر المادية التي تقدم للمتعلم ، نص مكتوب، صور، خرائط...وهذا الرافد يتضمن بدوره مجموعة من العناصر:

- ✓ السياق الذي يحدد إطار الوجود.
- ✓ المعلومات التي يتفاعل بدلالتها المتعلم.
- ✓ الوظيفة التي توضح الهدف من الإنتاج.
- ✓ بعد الوضعية وهو الإنتاج المنتظر.
- ✓ مجموع التعليمات الخاصة بالإنجاز والمبلغة إلى المتعلم بصورة واضحة.

وللتمثيل: وضعية كتابة نص نثري للحديث عن أخلاقيات الصداقة وصفات الصديق المستقيم في أفعاله وأقواله، بتوظيف الفعل الماضي والتشبيه والمجاز.

فمن خلال هذا المثال نستخلص أن:

[1] ينظر عبد اللطيف الفاربي: **الكفايات: مقاربة جديدة في تناول المنهاج وخطط الدرس**، مجلة علوم التربية،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 2004،26. في العربي اسليماني، ص 65.

- ✓ السياق هو إطار مدرسي حيث أن الأمر يتعلق بكتابة نص نثري.
- ✓ المطلوب توظيف الفعل الماضي والتشبيه والمجاز فقط.
- ✓ الوظيفة مهارية بحيث أن الكاتب لا يوظف ولا يستعمل إلا ما طلب منه.
- ✓ البعد هو إنجاز نص نثري.
- ✓ والتعليمات قد تكون كالتالي: كتابة نص نثري بمراعاة انسجام الأفكار، واتساق المعاني، وثراء الرصيد المعجمي الموظف، وجماليات العرض، واحترام علامات الترقيم، والحرص على دلالة الأفكار.

وهكذا تكون الوضعية ذات الدلالة هي تلك التي توظف موارد المتعلم ومكتسباته، وبالتالي تجعل المتعلم في موقف عمل وإنجاز، فهي تضفي معنى على المادة التعليمية.[1]

2.8.الكفايات وبيداغوجيا الإدماج

ترمي دراسة اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي إلى تحقيق أهداف عامة هي تلك التي تستمد من الأهداف الوطنية الكبرى، ومن أهداف التربية لمسايرة المقاصد السياسية والاقتصادية والاجتماعية. وأهداف خاصة هي الغايات التي تسعى الدراسة اللغوية والأدبية إلى تحقيقها.وبهذا يكون" هدف إصلاحات الأنظمة التعليمية في غالب الأحيان تحديث مقاصد وغايات التعليم حتى تجعلها أكثر انسجاما وتوافقا مع حاجيات الأفراد والمجتمع من جهة وإلى تحقيق أهداف محددة لتكوين وتعليم الأجيال وتثقيفهم بشكل أوسع من جهة أخرى." [2]

ولكي تتحقق الأهداف العامة لا بد من تحديث البرامج حتى تتماشى مع التطور الذي يشهده العالم. ويرى الباحثون أن " استغراق السنين الطوال في استيعاب المعارف المدرسية لا يعد كافيا لتوظيفها خارج المدرسة. إن المدرسين يعلمون جيدا أن تقييم المعارف في سياقات غير سياق

---

[1] ينظر وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي**، اللغة العربية وآدابها، مارس 2006، ص 63 (بتصرف).

[2] فيليب بيرينو Ph. Perrenoud **المقاربة بالكفايات أهي حل للإخفاق المدرسي**؟ ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2003، ص1.

تحصيلها الأصلي يعني الاستعداد لمفاجآت لا تكون في الحسبان. لماذا؟ لأننا ندفع إلـــى الإخفـــاق والرسوب بكل من لا يتحكم في المعارف."[1]

إن المقاربة بالكفايات ترتبط بالأوضاع والممارسات كما يشترط قيامها على المعارف، أي أنها تحول المعارف إلى موارد لحل المشكلات. وتحصل الكفاية للمتعلم بعد سلسلة من العمليـــات التعليمية، وبعد خضوعه لجملة من أشكال التقييم المرتبطة بالكفايات المرصودة في المجال الشفهي والمجال الكتابي. وأشكال التقييم هذه تنجز بعد كل أربعة أسابيع دراسة، أي في الأسبوع الخامس، حيث يعمد المعلم إلى بناء وضعيات مستهدفة قصد تدريب التلاميذ على إدماج مكتسباتهم والوقوف على مدى حجم الكفاية المحققة لديهم. فينجز التلميذ هذه الوضعيات بنفسه شرط أن تكون قريبة من وضعية فعلية معيشة.

1.2.8.**مفهوم الإدماج** Intégration:

الإدماج أو الدمج هو الالتئام والإحكام والتضافر والتعاون والتداخل والسبك (لسان العرب لابن منظور)

ويقابلها في اللغة الفرنسية Intégration وتعني: عملية الانخراط والتوليـــف بـــين عناصـــر عـــدة (Larousse – Le petit Robert).

" وفي المجال البيداغوجي: الإدماج خطة بيداغوجية يعبئ وفقها المتعلم بعض موارده من أجل حل وضعية مشكلة معقدة.

وجاء في معجم علوم التربية: الإدماج من الناحية الديداكتيكية هو ربط بـــين موضـــوعات دراسية مختلفة في مجال معين أو في مجالات مختلفة، كما يعني عملية توزيع مرن ومتنوع للمواد في قسم دراسي أو مدرسة بكيفية تراعي قدرات وحاجيات التلاميذ."[2]

فالإدماج إذاً هو استحضار المكتسبات السابقة حيث يكون التلميذ أمام وضـــعية – مشـكلة تدفعه وتحفزه على تعبئة موارده المعرفية من اجل إيجاد حل أو حلول لهذه المشـــكلة. إن التلميـــذ

---

[1] المرجع السابق، ص6.

[2] عبد الكريم غريب وآخرون: **معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1998، ص167.

يوظف مختلف ما اكتسبه في المدرسة، ويجند هذه المكتسبات بشكل مترابط في وضعية ذات دلالة. مع العلم أن التلميذ هو الفاعل في عملية الإدماج وليس المعلم.

ويرى عبد اللطيف الفاربي أن الإدماج يقتضي إضافة المعارف المحصلة إلى المكتسبات القبلية للتلاميذ بطريقة تفاعلية يتم فيها ربط العلاقات بين مختلف التعلمات ونقل المكتسبات المحصلة إلى وضعيات أخرى وإنجاز أنشطة إدماج التعلمات في وضعيات مستقاة من المحيط وتقويم قدرة التلميذ على إدماج التعلمات.[1] في حين يرى كزافييه روجرز Xavier Rogers أن" الإدماج عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية من أجل تشغيلها وفق هدف معطى." [2]

فالإدماج إذاً عملية يتم بواسطتها الربط بين مختلف المعارف أو الأنشطة أو المواد، من أجل وصول المتعلم إلى حل الوضعية المشكلة التي طرأت.

فهو" الوصف المكتوب لمجموعة من المعطيات الخارجة عن سياقها والمتعلقة بموارد مادة أو عدة مواد، يتعين على المتعلم أن يوظفها خلال تنفيذ نشاط يقترح عليه وفق تعليمات محددة، ليثبت بذلك قدرته على تحويل هذه الموارد وبالتالي ممارسة الكفاءة. "[3]

2.2.8.مستويات الإدماج

يتضح مستوى إدماج المكتسبات من خلال ثلاثة مفاهيم مترابطة هي:"

1. العمل أو الممارسة Action: يرتبط إدماج المكتسبات بشكل متين بقدرة المتعلم على التصرف وإنجاز النشاطات التي تجعله يدرك الفائدة من مكتسباته. ويمكن الكشف عن القدرة على التصرف من خلال الأداءات والنتائج القابلة للملاحظة.
2. الفهم Compréhension: لا يمكن اكتساب كفاءة دون امتلاك المكتسبات القاعدية، إن هذه الأخيرة هي التي تسمح للمتعلم بفهم ما ينجز وإدراكه، ففي سيرورة التعلم تعتبر المكتسبات القاعدية شرطا لإدماج المكتسبات، وينبغي أن تقع في مرحلة سابقة للإدماج (لا يمكن للمتعلم أن يعبر

---

[1] العربي اسليماني: **الكفايات في التعليم**، ص92.

[2] Xavier Rogers: Pédagogie de l'intégration، ترجمة لحسن بوتكلاي، ص ص50،51.

[3] محمد الطاهروعلي: **نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات**، دار الكتب العلمية للطباعة، الجزائر،2007، ص58.

كتابة وبشكل صحيح دون أن يحفظ القواعد النحوية ويفهمها). إن أيَّ ضعف يظهر على مستوى الفهم سينجر عنه صعوبات في الإدماج. فالعمل كفاءة والفهم مكتسبات قاعدية، وهما عمليتان متلازمتان،لأن المكتسبات القاعدية جزء لا يتجزأ من الكفاءة.

3. الاستقلالية Autonomie: ويقصد بها الاعتماد على النفس، والاستقلالية من المؤشرات التي تبين بأن إدماج المكتسبات قد تم فعلا. غير انه في مرحلة الإدماج لا تكون الكفاءة كاملة، فالمعلم يجرب قدرته ويكون بحاجة إلى المساعدة، وهنا تتجلى أهمية التقويم التكويني* إذ من خلال هذه المرحلة تبدأ عملية الإثراء وتحويل المكتسبات. وتستقر تدريجيا عملية الاستقلالية بإقحام المتعلم في وضعيات جديدة ومتنوعة شرط أن نقلل من التدخل في تصرفاته، بحيث يتغير أسلوب التعليم من الأسلوب الموجه إلى التفويض أي الاستقلالية، مرورا بعمليتي الإدماج والتحويل."[1]

إن هذه المفاهيم (العمل، الفهم، الاستقلالية) تبين مستوى الإدماج وتنمي كفاية المتعلم، حيث يوظف التلميذ مكتسباته في وضعيات، الأمر الذي يجعله يدرك الفائدة التي سيجنيها من التعلم في مختلف المواد. ولهذا اقترن مفهوم الكفاية في الأبحاث المعرفية بأربع مقولات ذُكِرتْ من قبل هي:

المعارف Savoir ونتعلم لنعمل Savoir Faire ويقصد بها مجموع المهارات التي تحقق الجودة والإتقان في الإنجاز وأثناء مواجهة المتعلم لوضعية جديدة في حياته. ونتعلم لنكون Savoir être وهي القدرة أو مجموع المهارات التي يتمكن بها المتعلم من تحقيق الاندماج المطلوب في الحياة الاجتماعية.

ونتعلم لنكون فيSavoir devenir وهي القدرة على التخطيط للمستقبل.[2]

ومن المؤكد أن الكفاية لا تتحقق باكتساب المهارات السابقة فقط بل لا بد من اكتساب القدرة على توظيفها مع بعضها بشكل فعال عند الحاجة إليها، أي عندما يكون المتعلم أمام وضعيات جديدة وهي كما قال فيليب برينو Ph. Perrenoud القدرة الإستراتيجية عند التعامل مع الوضعيات المعقدة

C’est une capacité stratégique indispensable dans les situations complexes

---

[1] المرجع السابق، ص ص 10، 11.

*يسمى **بالتقويم البنائي**: هو مراقبة تعلم التلميذ أثناء التدريس، يستفاد من نتائجه في العلاج المبكر. من أدواته الاختبارات القصيرة والتمارين.

[2] ينظر محمد الراجي: **بيداغوجيا الكفايات**، ص67.

فالوضعيات لابد أن يعيشها المتعلم بنفسه فهي لا تكون بالنصائح ولا تلقن وليست تعليمات تعطى. وحتى تتحقق مستويات الإدماج وتتجسد، على المعلم أن يوجه انتباه التلاميذ إلى المعطيات الأساسية الهامة، كما يوجههم إلى العمل الجماعي، ويبين لهم أن المشكلات التي يسعون إلى حلها متشابهة.

3.2.8.أنماط الإدماج:

إذا تتبعنا الوضعيات ألفينا نمطين من الإدماج، العمودي والأفقي.

- " الإدماج العمودي: و يتعلق باكتساب المتعلم في البداية مجموعة من الكفايات القاعدية في المادة الواحدة مثل إنتاج نص في مادة التعبير الكتابي.
- الإدماج الأفقي: يساير الإدماج العمودي بشكل تدريجي، ويتم فيه تدعيم المكتسبات بواسطة الكفاءات القاعدية المرتبطة بتنفيذ مهام ذات التعقيد المتزايد والتي تتطلب من المتعلم التحكم في عدد معين من الكفاءات من مواد مختلفة.

مثال: لنفرض أن المعلم يريد تنفيذ مشروع مع تلاميذه، ويتعلق بإنجاز بطاقة تهنئة ترسل إلى الأمهات بمناسبة عيدهن.

إن المواد المختلفة التي ستدمج في هذا المشروع هي:

- اللغة العربية: وتتعلق بالتعبير الكتابي.
- التربية الدينية: وتتعلق بحب الوالدين.
- الرياضيات: ويتعلق الأمر بالشكل الهندسي للبطاقة، والأبعاد(الطول، العرض، السمك).
- التربية الفنية: ويتعلق بزخرفة البطاقة وتلوينها.
- التربية المدنية: مهام مصلحة البريد ودورها في المجتمع.
- التاريخ: الطوابع البريدية، ظهورها، أنواعها."[1]

إن الإدماج الأفقي يتجلى أكثر في بناء المشاريع التربوية، ويفتح آفاقا واسعة أمام المتعلم حيث يسمح له بحل المشكلات المتنوعة وذلك بالرجوع إلى مكتسباته في المواد المختلفة، لأن المواد متكاملة وباستطاعة معلم اللغة العربية الاستفادة من مادة التاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية

[1] محمد الطاهر وعلي: **نشاط الإدماج في المقاربة بالكفايات**، ص 12.

وغيرها والعكس صحيح. وأما الإدماج العمودي فيظهر أكثر بين أنشطة المادة الواحدة، فالتعبير يوظف فيه التلميذ قواعد النحو والصرف، والبيان والبديع والنصوص وغيرها من أنشطة المادة.

إن اكتساب الكفاية القاعدية يتم من خلال مجموعة من الدروس، وهذا يعني أنها دعم للكفاية الختامية وعلى أساس أن هذه الأخيرة قابلة للتحويل والاستعمال في وضعيات مختلفة. ويقصد بتحويل المكتسبات القدرة على إعادة استعمال المعلومات في مختلف الوضعيات التي يصادفها الفرد في الحياة اليومية، أي قدرته على توظيف هذه المعلومات في حل المشكلات التي تعترضه.

" وينظر إلى إدماج المكتسبات على أنه المسار الذي يستغرق وقتا طويلا إلى حد ما بحيث تظهر فيه النتائج بعد عدة ساعات من التعلم، إنه مسار دينامي يستلزم حركة ذهاب وإياب بين المكتسبات والكفاءات.(معلومات ومهارات ⟵ كفاءة ⟵ معلومات ومهارات)."[1]

فالمتعلم الذي يمارس وضعية ملء استمارة أو برقية أو كتابة رسالة في القسم، فإنه باستطاعته القيام بملء استمارات مشابهة وكتابة رسائل مختلفة خارج المؤسسة. وما قيل عن الاستمارة والرسالة يقال عن إلقاء كلمة بمناسبة معينة.

لا تختلف الوضعية الإدماجية على الوضعية المستهدفة، فالأولى قد تكون عقب تدريس كل نشاط كأن تكون بعد دراسة النص الأدبي والنص التواصلي أو بعد درس القواعد وغيرها. وأما الوضعية المستهدفة فتكون بعد إنهاء مجموعة دروس عقب كل محور (بعد وحدة تعليمية في مفهوم الأهداف).

والتعبير بنوعيه نشاط إدماجي خاص بالنشاطات اللغوية، ويمكن أن يأخذ أشكالا متنوعة وظيفية أو إبداعية.

[1] المرجع السابق، ص13.

4.2.8.الوضعيات الإدماجية والمستهدفة المقررة:

أولا: الوضعيات الإدماجية:[1]

I. جذع مشترك آداب:

- اكتب فقرة تتحدث فيها عن مزايا الحياة في ظل السلم والوئام، بتوظيف ما يناسب من أدوات الشرط الجازمة لفعلين مضارعين.
- ركب فقرة تتمحور حول أساليب التحصيل العلمي بتوظيف الفعل المضارع المنصوب بأن مضمرة بعد لام التعليل، لام الجحود، فاء السببية، واو المعية.
- كنت بصدد إعداد بحث فتوجهت إلى المكتبات غير أنك لم تجد ما يفي ببحثك. فقصدت صديقا لك، فوجدت عنده ما يلبي بحثك. عبر عن تقديرك لصنيع هذا الصديق بشكره مستخدما ما يناسب من أركان التشبيه.
- رفض والدك أن يسمح لك بممارسة الرياضة خوفا من أن تلهيك عن الدراسة، فأخذت ترد عليه معتمدا النمط المناسب بما يفيد أنك تقبل على ممارستها من باب جعلها رافدا لخدمة دراستك.
- كانت شجاعة العربي محط إعجاب القدماء والمحدثين من العرب والأجانب. ابحث عن آثار ما كتبه هؤلاء ولخصه موظفا الأفعال الناقصة.
- قمت برحلة سياحية وأردت وصف ما شاهدته في رسالة إلى صديقك. أخبره بما شاهدت من مناظر نالت إعجابك مستخدما المجاز اللغوي في تعبيراتك.
- بمناسبة اليوم العالمي للصحة، كلفك أستاذك بكتابة مقالة تحث فيها المدخنين على تجنب التدخين وترغيبهم في ممارسة الرياضة. أكتب هذه المقالة باستعمال ما يناسب من التوكيد اللفظي والمعنوي.
- اشتقت إلى صديقك، فاشتريت له بطاقة سياحية، وكتبت على ظهرها تعبر من خلالها عن عمق صداقتك له. وظف الجناس بنوعيه.

[1] وزارة التربية الوطنية : **منهاج السنة الأولى والثانية والثالثة** (2005 2006 2007).

هذه بعض نماذج الوضعيات الإدماجية التي يزدني بها كتاب (المشوق في الأدب والنصوص للسنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب)، مع العلم أن بين دفتيه ما يربو عن ثلاثين(30) وضعية إدماجية.

ثانيا: الوضعيات المستهدفة وعددها ست(06):

1. في الإشادات بالصلح والسلام:

استعار صديقك كتابا من عند زميل آخر غير أنه أضاعه، فوقع خلاف بينهما وتفاقم النزاع، فتدخلت لإصلاح ذات البين بينهما.

بين الأسلوب الذي تنتهجه للصلح بينهما، بتوظيف ما يناسب من الفعل المضارع المنصوب والمجزوم، ومن الأفعال الناقصة مراعيا في أسلوبك استخدام ما يقتضي من التشبيه والمجاز اللغوي.

2. الوصف في الشعر الجاهلي:

وصف زميل لك مدينته التي يقيم بها، ووصف آخر قريته، وعدد كل واحد منهما مزايا منطقة إقامته مدعيا أنها الأفضل، فلما احتدم الجدال بينهما احتكما إليك.

فكان لك أن تفقدت وصفهما، علام اعتمدت في إبراز مواطن جودة الوصف عندهما لترجيح كفة وصف أحدهما.

3. القيم الروحية والاجتماعية في الإسلام:

ألمَّت ببعض جيرانك نكبة طارئة، جعلتهم يطلبون النجدة والمساعدة، فتدخلت لشحذ الهمم، والحث على التكافل الاجتماعي مستلهما مساعيك من القيم الروحية والاجتماعية الإسلامية.

وضح الأسلوب الذي تتبعه في الحث على مساعدة المنكوبين، بتوظيف ما يناسب من المفعول المطلق ومن الاستعارة والكناية.

4. شعر الفتوح:

نال فريق الثانوية التي تدرس بها كأس الدورة المدرسية التي تنظمها مديرية التربية، فأقامت الثانوية حفل تكريم للفريق، وكنت من المشرفين على تنظيم الحفل. وبينما كنت منهمكا مع زملائك في إعداده ورد خبر مفاده أن الفريق قد رتب نتيجة المقابلة فصار الفوز مشبوها.

ما هي المساعي التي تنتهجها للدفاع عن فريقك وإبطال هذه المزاعم.

5. نشأة الأحزاب السياسية:

في بداية السنة الدراسية أشرفت إدارة الثانوية على إجراء انتخابات داخل قسمك لاختيار عريف القسم ونائبيه. فأعرض التلاميذ عن الترشح. فكان لك أن تدخلت لإقناع زملائك بأهمية الترشح للقيام بهذه المهمة.

تحدث عن أسلوب تدخلك و أوجه الإقناع التي أدعمت بها رأيك.

6. الكتابة في العصر الأموي:

في منتصف العام الدراسي، انتقلت للإقامة في حي آخر، فتقدم والدك لتحويلك إلى الثانوية الكائنة بحيك الجديد، غير أنه لم يوفق في مسعاه.

ما الإجراءات التي تقوم بها لتحقيق مبتغاك.

ثالثا: ترافق هذه الوضعيات المستهدفة التي تكون في الأسبوع الخامس ستة (06) مشاريع هي:

1. إعداد معرض حول السلام.
2. إعداد فهرس حول مظاهر الحياة العقلية في العصر الجاهلي.
3. تأليف مسرحية تتناول ظاهرة النمو الديمغرافي.
4. إعداد خطبة لإلقائها في مناسبة معينة.
5. كتابة قصة تصور ظاهرة اجتماعية ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم.
6. إعداد فهرس حول ظاهرة النقائض وعلاقتها بالسياسة.

فالمتعلم والمعلم أمام تعبير كتابي أسبوعي يتمحور حول: التعبير التدريبي، والتعبير الفكري، والتعبير الأدبي أي بنتيجة (14) موضوعا، و(06) وضعيات مستهدفة في نهاية كل شهر، يرافقها(06) مشاريع، بالإضافة إلى(30) وضعية إدماجية عقب كل درس قواعد أو بلاغة أو نصوص. مع العلم أن الحجم الساعي لمادة اللغة العربية وآدابها هي ست ساعات.

II. السنة الثانية:

أولا: الوضعيات الإدماجية: وتتعلق كذلك بدرس القواعد أو البلاغة أو النصوص الأدبية. أسبوعية وتزيد على(25) وضعية، منها على سبيل التمثيل:

- حرر فقرة تقنع فيها صديقك بأهمية ممارسة الرياضة متبعا النمط الحجاجي.

- اكتب فقرة تتحدث فيها عن فوائد الإخلاص في العمل وإتقانه. موظفا المضارع المعــرب والمبني.
- وظفتك شركة لبيع السيارات وكلفتك باستقبال الزبائن وتوجيههم. حرر فقرة تلخص فيهــا أهم التوجيهات التي قدمتها للزوار، موظفا أسماء التفضيل.
- شاهدت حادث مرور، فتأثرت. تحدث عن بشاعة ما رأيت في فقرة موظفا صيغ التعجــب القياسية والسماعية.
- لا تزال العنصرية تمزق المجتمعات المعاصرة، حرر فقرة تبطل فيها مزاعم الذين اتخذوا من اللون والجنس واللغة سببا لاحتقار غيرهم. موظفا ما أمكن من النسب.
- انحرف أخوك عن سبيل الرشاد، ما الأسلوب الذي تنتهجه لتقنعه كي يتخلى عن الرذائــل. حرر فقرة تذكر ما قلته له، موظفا ما أمكن من أساليب الإغراء والتحذير.
- تشاهد كلما تركب القطار أو الحافلة بعض المناظر التي تثير في نفسك الأسف. اكتب نصا تصف فيه ما يحزنك في ما تشاهد باستعمال المصادر الصريحة والمؤولة.

ثانيا: الوضعيات المستهدفة، تكون في نهاية كل محور وتتماشى في عددها مع المشاريع.

1. النزعة العقلية:

إن التطور الهائل الذي حصل في مختلف مجالات الحياة في العصر العباسي أوجدته ظــروف خاصة، فتحت المجال أمام الأدباء والعلماء والمفكرين، فاخترعوا وأبدعوا وجددوا.

تحدث عن أهم الأسباب موظفا النسبة وثلاث صيغ تعجب، مستعينا بأربع صور بيانية لتوضيح أفكارك

2. الدعوة إلى الإصلاح:

ابن جارك غليظ الطباع، خشن المعاملة، كثيرا ما يمزق بتصرفاته هدوء أسرته في وقت متأخر من الليل، فكرت في تخليص هذه الأسرة من معاناتها.

حرر نص الحوار الذي دار بينكما مستعملا الأسلوب الخبري والإنشائي، مقتبسا حججك مــن القرآن الكريم والسنة الشريفة والأقوال المأثورة.

3. الحركة العقلية والفلسفية:

تفكرت في مخلوقات الله تعالى ورأيت الجبال والماء والأرض والسماء، والصحراء بجلالها والمزارع ببهائها، فطافت برأسك خواطر.

سجل هذه الخواطر بإيجاز مثبتا عظمة الخالق، موظفا: ستة توابع (نعت، بدل، توكيد)، وأسلوب القصر.

4. الشكوى واضطراب أحوال المجتمع:

اتخذ متشرد موقف الحافلات قرب مسكنك مقرا لإقامته. في إحدى الليالي الشديدة البرد ذهبت لتطمئن على حالته.. في تلك الليلة فتح لك قلبه على مصراعيه وكشف لك عن سر مأساته.

ارو قصته، موظفا: ثلاثة مصادر سماعية، وثلاثة أسماء زمان وأسلوب ندبة، مستعينا بالخيال في توضيح أفكارك.

5. الطبيعة:

في بلديتكم منطقة أثرية ساحرة تتعرض للتلف والتخريب. أردت أن تلفت انتباه العام والخاص قصد العناية بها، بوصفها ونشر ذلك في الجرائد.

صف جانبا منها مبرزا جمالها وقيمتها الحضارية مع توظيف: ثلاثة مصادر مرة، وثلاثة أخرى دالة على الهيئة ومثالين من حسن التعليل.

6. كلفك أستاذك وأنت على أبواب عطلة نهاية السنة، أن تبدي رأيك مقيما السنة الدراسية بكل صراحة وموضوعية وحرية.

حرر ما قلته في فقرة موظفا: ثلاث كلمات فيها إعلال، وثلاثا أخرى فيها إبدال، وثلاث كلمات ممنوعة من الصرف لسبب واحد، ومثالا من أسلوب التقسيم.

ثالثا: المشاريع وعددها (كما ذكرت) ستة مشاريع هي على التوالي:

1. إعداد فهرس يتضمن أهم مؤلفات العصر العباسي والأندلسي في شتى حقول المعرفة، وبيان أهميتها مع ذكر أصحابها.
2. إعداد معجم يتضمن شرح بعض الكلمات الواردة في نصوص السنة الأولى والثانية من التعليم الثانوي، مع تبرير الاختيار.
3. إعداد خريطة تبين مواقع الإمارات التي استقلت عن الخلافة العباسية في بغداد ووصف وضع هذه الإمارات في شتى مجالات الحياة.

4. إعداد تقرير حول بعض مدن المغرب العربي من خلال الرحالة العرب، مع تحديد خصـــائص الوصف والسرد في نصوصهم.
5. إعداد دراسة حول موضوع الوصف في الشعر الأندلسي، بتبيان مراحل تطــور موضــوعاته وخصائصه.
6. اختيار بعض موضوعات" ألف ليلة وليلة" واستثمارها في إعداد جدول لخصائص كل من النص السردي والوصفي، انطلاقا من الحكايات المختارة.

III. السنة الثالثة: توجد وضعيتان إدماجيتان وموضوع تعبير كتابي في نهاية كل محور(بعــد نصــين أدبيين وروافدهما من قواعد وبلاغة، بالإضافة إلى النص التواصلي والمطالعة الموجهة) وبالتــالي يبلغ عدد الوضعيات الإدماجية حوالي(24) وضعية إدماجية.

وقد سبقت الإشارة إلى موضوعات التعبير الكتابي الذي خصصت له ساعة كل أســبوع، بحيــث ينجز الموضوع على مدى ثلاث حصص.

من هذه الوضعيات :

- طلب منك في إحدى المسابقات الثقافية التي تنظمها إدارة الثانوية أن تجري مناظرة بــين الكتاب وجهاز الإعلام الآلي.

بين النمط الذي تعتمده في هذه المناظرة موظفا ما يناسب ذلك من زاد معرفــي، مراعيــا أسلوب الجمع البديعي.

- وأنت في بلاد الغربة، اكتب نصا أدبيا بين 220 250 كلمة، تعبر فيه عن مشاعرك نحــو وطنك وأهلك واصفا حالتك الشعورية وعواطفك وأملك في العــودة، موظفــا مكتســباتك المعجمية والنحوية والبلاغية التي تحتاج إليها.
- الحنين إلى الأوطان والأحبة أهم مضامين شعر المنفى. تناول هذا الموضــوع بالدراســة مبينا:

عوامل وملابسات هجرة الشعراء، علاقة المنفى بشعر الحنين إلى الأوطان، مظاهر شــعر الحنين إلى الأوطان مع تحليلها فكريا وعاطفيا وأسلوبيا.

- أُدع قريبا أو صديقا إلى التحلي بالمبادئ الإنسانية السامية، معتمدا النمط الوصفي والحجاجي بغية التمكن من إقناعه، علما بأنه أناني التفكير لا يعتقد بضرورة الدعوة إلى الخير والحق والجمال (في نحو 120 كلمة).
- يحدث في المجتمع الواحد، وربما في الأسرة الواحدة، أن تتصارع الثقافات. فمن ثقافة محلية إلى ثقافة عالمية، ومن ثقافة تقليدية إلى ثقافة أخرى متفتحة(تجديدية).

اكتب مقالة تبين فيها كيفية التوفيق بين الثقافات المتصارعة في المجتمع حتى يحافظ على الأصالة ويتطلع إلى المعاصرة، موظفا ما درسته في البلاغة من صور بيانية مختلفة، وما درسته في النحو من حروف المعاني، معتمدا النمط الحجاجي.

بالنظر إلى موضوعات الوضعية الإدماجية والوضعية المستهدفة، وبعد تصفح موضوعات التعبير الكتابي، ندرك أننا نحتاج إلى الوعي والتدبر والدراية لرسم أهداف عملية واضحة، تتجلى فيها الغاية من تدريس اللغة العربية. لأننا كما هو ملاحظ نركز على مهارة الكتابة ونعطيها الأولوية ولا نلقي بالا لمهارتي القراءة والتحدث. وفي أغلب الأحيان تتحول حصة التعبير" إلى ممارسة كتابية صامتة، دون أن تكون فرصة للتحدث.

وعلى العموم فإن الهدف المتوخى من اللغة يظل هدفا تنقصه المهارات الجادة في مجال القراءة الجهرية، والتعبير الجهري، والمواقف المنطوقة المتنوعة كالحوار والخطابة والمحاضرة. وهذا ما تعكسه مواقف الطلبة حتى في المرحلة الجامعية، إذ هم يجرؤون على التعبير الكتابي أكثر من جرأتهم على التعبير بالفصحى النبي يفرون منها إلى التعبير باللهجات المحلية."[1]

أولا: نموذج لتدريس مادة التعبير في المقاربة بالأهداف:

الموضوع: حقيقة الصداقة والصديق

جاء في الأثر: رُبَّ أخ لم تلده أمك.

وقال شاعر: ما أكثر الإخوان حين تعدهم! ولكنهم في النائبات قليل.

المطلوب: اشرح القول والبيت ثم وازن بين الرأيين.

[1] اسماعيل أحمد عمايرة: **تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام**، ص 39.

الواجب المنزلي: اكتب موضوعا إنشائيا توضح فيه حقيقة الصداقة، مدعما رأيك بالأدلة والشواهد من القرآن الكريم والسنة الشريفة والأقوال المأثورة.

ملاحظة: ينجز الموضوع في البيت، يؤتى به الأسبوع الموالي، فيقوم الأستاذ بتصحيحه ثم ترجع الأوراق إلى التلاميذ الأسبوع الذي يليه حيث يتم التصحيح الجماعي

ثانيا: نموذج لتدريس مادة التعبير في المقاربة بالكفايات:

الموضوع: حقيقة الصداقة والصديق.

صوغ الموضوع: خلال الفصل الأخير من السنة الدراسية دخل صديق لك وزميل في الدراسة المستشفى. غير أن وضع مرضه لم يثنه عن الرغبة في متابعة الدروس التي تقدم في القسم، والطموح في المشاركة في امتحان آخر الفصل. وعندما آنست فيه هذا الشعور عقدت العزم على الوقوف بجانبه.

المطلوب: بعد ما تبين حقيقة الصداقة والصديق، تحدث عن الأسلوب الذي تنهجه لتلبية رغبة صديقك هذا انطلاقا مما تمليه عليك أواصر الصداقة التي تربطك به، متبعا النمطين السردي والوصفي، موظفا أسلوب المدح والإغراء والاختصاص، والمجاز والتشبيه.

ملاحظة: يساعد الأستاذ التلاميذ على وضع مخطط لتحرير الموضوع في الحصة الأولى. في الحصة الثانية يقوم التلاميذ بتحرير الموضوع داخل القسم، وفي نهاية الحصة يجمع الأستاذ الأوراق. في الحصة الثالثة يوزع الأستاذ الأوراق مصححة على التلاميذ ثم يشخص الأخطاء المشتركة، ويحدد مظاهر المعالجة وفق مصادر الأخطاء التي تم تشخيصها (إملائية، نحوية، صرفية، أسلوبية...). يراقب تصحيح التلاميذ لأخطائهم وتوضع الأوراق في حافظة خاصة ترافق التلميذ في كل الحصص.

الخاتمة

إن تقييم الكفايات عملية شاقة، ونشاط التعبير كما ذُكر نشاط تتقييمي تقويمي وحتى يكون كذلك فإنه لا يقدم بطريقة عشوائية بل يراعى فيه مستوى الإتقان لأن الحكم فيه ينصب على اكتساب التلميذ للقدرات التي تمكنه من تعبئة المعارف التي اكتسبها في المدرسة وتوظيفها في ما يصادفه من وضعيات مختلفة أولها الامتحانات.

ونشاطات اللغة العربية متكاملة تتفاعل فيما بينها لتصل بالتلميذ إلى شاطئ الأداء اللغوي السليم، وتضيق الهوة بين اللغة الفصحى والعامية بتعويد التلاميذ على استعمال اللغة الفصيحة في المواقف المختلفة. إلى جانب تنمية الميل إلى القراءة والمطالعة والقدرة على فهم المقروء والمسموع، ويدرك التلميذ أن ألفاظ اللغة لا قيمة لها إلا إذا حققت الغرض في التعبير عن الآراء والتجارب والخبرات والخواطر بأسلوب يتسم بوضوح الأفكار وسلامتها.

ومن هنا تتجلى ضرورة تعاون الجميع، لأن الحفاظ على سلامة اللغة العربية والنهوض بها ليست مهمة أستاذ اللغة العربية وحده، بل مهمة جميع الأساتذة، وعلى كل أستاذ أن يدرك أن اللغة جسر تعبر من خلاله ثقافات الأجيال وهي الأداة الأولى للتحصيل والتثقيف، وتقدم التلميذ في اللغة يساعده على الفهم وإخفاقه فيها يعني إخفاقه في كل الأنشطة.

الدراسة الميدانية

تمهيد

1. مجالات الدرلسة
2. منهج الدراسة
3. أدوات جمع البيانات
4. عينة الدراسة
5. عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها
6. نتائج الدراسة الميدانية في ضوء التساؤلات والفرضيات

خاتمة

تمهيـــد:

إن العملية التعليمية عملية معقدة، عناصرها متداخلة وكثيرة، منها: المتعلم (التلميذ) والمعلم (الأستاذ) والمنهاج والكتاب وطريقة التدريس والمدرسة والبيت والشارع، والعلاقة التي تربط بين هذه العناصر جميعا. متفاعلة فيما بينها، ويحتاج قياسها إلى عدة تخصصات.

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

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

ومن أجل الوصول إلى هذه الحقائق لا بد من الاهتمام بالجانب الميداني لإثبات موضوعية النتائج وبسط الحقائق، إذ 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، وفي الأخير توصيات الدراسة.

1.مجالات الدراسة

المجال الجغرافي: يتمثل المجال الجغرافي لهذه الدراسة في ثانويات مدينة العلمة بولاية سطيف، وعددها سبع ثانويات (07) هي: متقن العربي بن المهيدي – ثانوية البشير قصاب ثانوية مالك بن أنس ثانوية الشهاب – ثانوية زاير بكير متقن طارق بن زياد – ثانوية بوزيد دردار.

المجال الزمني: يحدد هذا المجال الفترة الزمنية الذي نزلت فيه الباحثة إلى ميدان الدراسة. وامتدت هذه الفترة من أواخر شهر أفريل 2009 إلى أواخر شهر ماي 2009، تم خلالها توزيع استمارتي الاستبيان على عينتي البحث من الأساتذة والتلاميذ ثم جمعها.

1. المجال البشري: شملت الدراسة الميدانية مجالا بشريا تمثل في عينة من تلاميذ الأقسام الأدبية بمستوياتها (الأولى جذع مشترك آداب، والسنة الثانية آداب وفلسفة، السنة الثانية آداب ولغات أجنبية، ثم السنة الثالثة آداب وفلسفة، والثالثة آداب ولغات أجنبية)، كما تم إجراء مسح شامل على كافة أساتذة اللغة العربية وآدابها في الثانويات المذكورة. وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي للثانويات السبع 2085 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]

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

---

[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.

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

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." [2]

3. أدوات جمع البيانات

إن نجاح أي بحث علمي يتوقف على الاستخدام الصحيح للأدوات والتقنيات المنهجية. ويقصد بأدوات البحث العلمي" مجموع الوسائل والطرق والأساليب والإجراءات المختلفة التي يعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات الخاصة بالبحث العلمي وتحليلها، وهي متنوعة ويتحدد استخدامها على مدى احتياجات البحث العلمي، وبراعة الباحث وكفاءته في حسن استخدام الوسيلة أو الأداة. "[3]

---

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

[2] D.B.Vandalan **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوفل، مكتبة الأنجلو مصرية، 1996، ص292 وما بعدها.

[3] صلاح الدين شروخ: **منهجية البحث العلمي**، دار العلوم، عنابة، الجزائر، 2003، ص24.

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

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

إذاً الاستمارة "هي مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على معلومات وأراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين. وهي من أكثر الأدوات استخداما في جمع البيانات."[1]

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

1. تحديد نوع المعلومات التي يرغب الباحث في الحصول عليها.
2. تحديد شكل الأسئلة والاستجابات والصياغة وتسلسلها.
3. اختبار الاستمارة قبل تعميم تطبيقها على أفراد العينة.
4. تنسيق الاستمارة وإعدادها في صورتها النهائية."[2]

4.عينة الدراسة

تعتبر مرحلة اختيار عينة البحث من أصعب وأهم مراحل البحث العلمي، من خلالها يمكن للباحث الحصول على البيانات والمعلومات المقصودة. ولضمان الموضوعية لابد أن تستوفي العينة المأخوذة للدراسة 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]

---

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

[2] ناصر ثابت: **أضواء على الدراسة الميدانية**، مكتبة الفلاح، الكويت، 1992، ص314.

[3] دنكن متشل: **معجم علم الاجتماع**، ترجمة محمد إحسان الحسن ، دار الطليعة، لبنان،1986، ص179.

ولما كان من الصعب أن تشمل الدراسة كل الأقسام الأدبية بكل ثانويات مدينة العلمة، اختيرت عينة البحث بنسبة 13.18% أي 275 مبحوثا من المجتمع الأصلي للدراسة والذي يقدر بـ 2085 تلميذ وتلميذة. كما شملت الدراسة كل أساتذة اللغة العربية وآدابها، وعددهم 37 أستاذا وأستاذة. علما بأنني وزعت 300 استمارة خاصة بتلاميذ الأقسام الأدبية، استرجعت 276 وكانت استمارة غير قابلة للدراسة لأنها لم تستوف الشروط، فكان عدد الاستمارات المأخوذة بعين الاعتبار275 استمارة. أما الاستمارات الموزعة على الأساتذة فقد استرجعت 36 استمارة من أصل 37 استمارة.

وعن كيفية توزيع الاستمارة على التلاميذ فقد ساعدني بعض زملائي الأساتذة بأن أخذ كل واحد مجموعة من الاستمارات ووزعها على مجموعة من تلاميذ الأقسام الأدبية بمختلف مستوياتها (السنة الأولى جذع مشترك آداب، والسنة الثانية آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية، والسنة الثالثة آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية) التي يدرسها **بطريقة عرضية**، فجاءت بعد جمعها كالتالي:

الجدول رقم: 01

يبين توزيع عينة البحث حسب الجنس والمستوى الدراسي

الجنس	المستوى			المجموع	%
	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة		
ذكر	19	32	21	72	26.18
أنثى	55	85	63	203	73.81
المجموع	74	117	84	275	99.99

يوضح الجدول أعلاه المستوى الدراسي لأفراد العينة، حيث بلغ عدد المبحوثين في السنة الأولى جذع مشترك آداب 74 مبحوثا، وفي السنة الثانية 117 مبحوثا، وفي السنة الثالثة 84 مبحوثا، وبمجموع 275 مبحوثا أي بنسبة 13.18 % من مجموع الأقسام الأدبية في ثانويات العلمة (2085 تلميذا وتلميذة).

كما يبين الجدول من جهة أخرى عدد الذكور والإناث الذين اشتملت عليهم عينة البحث، والتي تتكون من 72 ذكرا بمعدل 26.18% ، في حين بلغ عدد الإناث 203 بنسبة 73.81 % . والملاحظ أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور، وهذا يدل على إقبال الإناث على التعليم ووعي المجتمع بضرورة تعليم المرأة لأن بصلاحها يصلح المجتمع، خاصة بعد أن أصبحت مؤسسات التعليم في معظم المناطق على مرمى حجر من البيت، وتوفر المواصلات. كما تؤكد هذه الأرقام على وجود ظاهرة في المنظومة التربوية الجزائرية ما فتئت تزداد اتسعا في المجتمع يوما بعد يوم، بحيث يزيد إقبال الإناث في المراحل العليا من التعليم عن عدد الذكور خاصة في العليم الثانوي والجامعي؛ فعلى الرغم من أن الأطفال يدخلون المدرسة دون تمييز عددي بين الجنسين، إلا أن عدد الذكور يبدأ في التناقص كلما زاد عدد سنوات الدراسة، وتقدمت المرحلة التعليمية وصولا إلى الجامعة التي أصبح فيها عدد الإناث فيها يساوي أو يفوق ثلثي عدد الذكور، وفي بعض التخصصات قد يصل إلى نسبة 90% من العدد الإجمال للطلبة. وهي ظاهرة تستحق الدراسة لمعرفة أسبابها وانعكاسات ذلك على المجتمع مستقبلا.

وما نستنتجه من الكلام السابق هو اهتمام الإناث بالدراسة أكثر من الذكور، وإقبال الإناث على الشعب الأدبية للاعتقاد السائد أن معظم مواد الشعبة الأدبية تعتمد على الذاكرة، والبحوث العلمية أثبتت أن ذاكرة المرأة أقوى من ذاكرة الرجل، السبب الذي يجعل الإناث يفضلن الحفظ بينما يفضل الذكور استعمال الفكر. ولعل أحد الأسباب المفسرة لهذه الظاهرة اعتماد أغلب المواد الدراسية في المنظومة التربوية الجزائرية بمختلف مراحلها على الحفظ.

5. عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها.

إن الكيفية التي تعالج بها البيانات في الدراسة الميدانية من أهم مراحل البحث العلمي، لأن الدراسة تعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالاتها. وبالتالي فإن الطريقة التي يتم بها عرض البيانات الميدانية وكيفية استغلالها كميا وكيفيا يفترض أن تخدم البحث العلمي حتى تكون أهداف البحث مفهومة، واضحة عند القارئ.

وبعد تطبيق الاستمارة تجمعت لدينا بيانات مختلفة ومتشعبة، منها ما هو كمي يستند إلى أرقام نتيجة الإجابة على الأسئلة المغلقة، ومنها ما هو كيفي هو محصلة الإجابة على الأسئلة التي تتطلب من المبحوث تقديم تبرير لإجابته " ومن المعروف أنه لا يمكن فهم وتفسير البيانات الكمية إلا بعد تلخيصها بواحدة من الطرق الإحصائية الوصفية المستخدمة في جدولة وتنظيم وعرض البيانات الكمية. "[1]

وقد اتبعت في عملية تفريغ وتحليل البيانات التقنية الإحصائية المعتمدة كثيرا في الدراسات الميدانية وهي حساب التكرارات وتحديد النسبة المئوية باستخدام القانون:

$$\text{ن م} = \text{ت} \times 100 \div \text{ع}$$

- ن م : تمثل النسبة المئوية.
- ت : يمثل عدد التكرارات.
- ع: يمثل حجم العينة.

أما من حيث تركيبة الجداول فقد جاء بعضها بسيطا لكون الأسئلة كانت مباشرة أو مغلقة وأخرى جاءت مركبة لكونها تربط بين المتغيرات.

وأما الأسئلة فقد كان بعضها مغلقا والبعض الآخر مفتوحا حسب متطلبات الموضوع.

---

[1] موسى النبهان: **أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط 2،2005، ص 45.

تحليل البيانات وتفسيرها

أولا: **البيانات الخاصة بعينة البحث من تلاميذ الأقسام الأدبية**

جدول رقم:02

يبين توزيع العينة حسب التخصص

التخصص	العدد	%
جذع مشترك آداب	74	26.90
السنة الثانية – آداب وفلسفة	90	32.72
السنة الثانية – آداب ولغات أجنبية	27	09.81
السنة الثالثة – آداب وفلسفة	60	21.81
السنة الثالثة – آداب ولغات أجنبية	24	08.72
المجموع	275	99.96

يبين الجدول أعلاه التخصصات الدراسية لأفراد عينة البحث، فكانت السنة الأولى (جذع مشترك آداب) 74 بنسبة 26.90 %، آداب وفلسفة 90 مبحوثا في السنة الثانية وبنسبة 32.72% وفي السنة الثالثة 60 مبحوثا بنسبة21.81 % وهي نسبة تبين إقبال التلاميذ على شعبة الآداب والفلسفة مقارنة بشعبة الآداب واللغات الأجنبية، حيث بلغ عدد المبحوثين 27 مبحوثا في السنة الثانية بنسبة 09.81 % و24 مبحوثا في السنة الثالثة بنسبة 08.72% والملاحظ أن تخصص الآداب واللغات الأجنبية يكون الإقبال عليه محتشما لأن التوجيه إلى هذا التخصص يفرض أن يكون التلميذ قد تحصل على معدل أكبر من 10 / 20 في اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية، كما يفسر نقص الإقبال هذا بضعف التلاميذ في اللغات الأجنبية خاصة فئة الذكور الذين ينفرون من اللغات. تضاف إلى اللغتين الفرنسية والإنجليزية، اللغة الألمانية التي ينفر التلاميذ من قواعدها وصعوبة مخارج حروفها. بحيث نجد قسما واحدا في المؤسسة وبعض المؤسسات ينعدم فيها قسم اللغات، وإن وجد تراوح عدد التلاميذ بين 12 و15 تلميذا وتلميذة في حين نجد أقسام الآداب والفلسفة مكتظة، إذ يتراوح عدد التلاميذ بين 43 و46 في القسم الواحد.

جدول رقم:03

يبين الخطوات التي يتبعها أستاذ اللغة العربية

في تدريس مادة التعبير حسب رأي التلاميذ.

خطوات الدرس	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
تصحيح	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 وبالظروف 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 هـذا تـدريب للتلاميذ على التفكير قبل الكتابة ووضع التصميم قبل الشروع في التحرير.

ولكي تأتي الحصة بالثمار المرجوة، فإنه يجب على الأستاذ أن يعد لهـا الإعـداد الكـافي 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 موضوع التعبير الكتابي ينَشط خلال ثلاث حصص:

الحصة الأولى: لعرض 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.

انطلاقا من هذه الخطوات التي يتبعها الأستاذ في إنجاز نشاط التعبير الكتابي فإن 144 من أفراد العينة يقولون أن أستاذ اللغة العربية يمهد قبل الدخول في الـدرس يهيـئ عقـول التلاميـذ ونفوسهم لتقبله وذلك بنسبة 66.35% هو ما يزيد قليلا عن نصف أفراد العينة وأن 201 من أفراد العينة أي نسبة 92.62% وهي أعلى النسب في الجدول وتقارب ثلاثة أرباع العينة ترى أن مـن بين الخطوات التي يتبعها الأستاذ في تدريس مادة التعبير؛ استخراج العناصر ومناقشتها وأن 132 من أفراد العينة تقول أن الأستاذ يطلب من التلاميذ تحرير الموضوع فـي القسـم وذلـك بنسـبة 60.82%، وأما ذكر الأستاذ للموضوع وكتابته على السبورة، فإن الذين أكـدوا ذلـك كـانوا 61 مبحوثا بنسبة28.11 % والذين قالوا أنه يطلب منهم تحرير الموضوع في البيت فكانوا 13 مبحوثا

فقط أي بنسبة05.99% وهي نسبة ضئيلة خاصة إذا علمنا أن المقاربة بالكفايات تعتمد على تكليف التلاميذ بتحرير الموضوع في القسم. في حين أن الذين تحدثوا عن التصحيح كانوا 67 مبحوثا بنسبة30.87 % ولم يذكر 58 من أفراد العينة الخطوات التي يتبعها الأستاذ في تدريس مادة التعبير وذلك بنسبة 26.72%.

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: 04

يبين مدى مساعدة درس التعبير

على اكتساب المهارات اللغوية وتوظيفها

		الاستماع	%	الحديث	%	القراءة	%	الكتابة	%
الاكتساب	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

الاستماع 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

* رتبة ج. رتب: مرتبة، مقام، درجة .. منزلة: مرتبة ج. مراتب: رتبة، منزلة، مقام، **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**، ط02، دار المشرق، بيروت،2001. مادة: رتب.

فكان الاستماع ثم الحديث فالقراءة وأخيرا 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 بنسبة 89.45 % تليها مهارة الكتابة بنسبة 88.72 % وتأتي مهارة الاستماع في المرتبة الثالثة بنسبة 76.36 % في المرتبة الأخيرة مهارة القراءة بنسبة 88.72% ،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 وعواطفه وخلجات نفسه كتابة، وهو يعطي للتعبير الإبداعي والوظيفي أهمية في حياة الفرد.

وأما اكتساب مهارة الاستماع فتأتي في المرتبة الثالثة بنسبة 76.36% 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) لمرحلة 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 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 احمد أمين في سيرته الذاتية:(فيهم الجمال والقبح، والسكينة والرعونة وما شئت من ألوان الحياة).

---

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

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 بنسبة 74.18 %، وأن 232 مبحوثا يوظفون مهارة الحديث بنسبة 84.36 % وهو أمر طبيعي فالذي يكتسب مهارة الحديث كثيرا ما يوظفها وتكون له عونا في المناقشة والحوار. فإذا نظرنا إلى مهارة القراءة وجدنا أن توظيف هذه المهارة قد ارتفع مقارنة مع اكتسابها حيث تُقْرأ موضوعات التعبير على مسمع من الأستاذ والتلاميذ، خاصة الموضوعات الجيدة في حصة التصحيح وبلغ عدد المبحوثين 212 مبحوثا بنسبة 77.09%. 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 الاستماع، 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.

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 بنسبة 15.27 % 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: 05

يبين جدوى طرح الأسئلة في حصة التعبير من قبل الأستاذ في فهم الموضوع

الاحتمالات	التكرارات	%
دائما	84	30,54
غالبا	94	34,18
أحيانا	83	30,18
نادرا	06	02,18
غير مجدية تماما	08	02,90
المجموع	275	99,98

يبين الجدول أعلاه أن 94 من أفراد العينة بنسبة 34.18 % يرون أن طرح الأستاذ للأسئلة في حصة التعبير يكون مجديا لفهم الموضوع في غالب الأحيان، وأن 84 من المبحوثين بنسبة 30.54% يرون أن طرحها يكون مجديا دائما، لأنها تنير جوانب الموضوع وتسهل عليهم الحوار والمناقشة وتفضي بهم إلى الإجابة الصحيحة. بينما رأى 83 من أفراد العينة أن طرحها ليس مجديا دائما وذلك بنسبة 30.18% .

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

وأما 08 من أفراد العينة فيرون أن طرح الأسئلة من قبل الأستاذ غير مجدٍ تماما بنسبة 02.90 % ، وقريب من ذلك الذين يرون أن طرح الأسئلة في حصة التعبير نادرا ما يكون مجديا وكانوا 06 من المبحوثين بنسبة 02.18 %.

نستنتج من ذلك أن طرح الأسئلة في بعض الموضوعات يكون مهما لأن هذه الأسئلة تأخذ بأيدي التلاميذ وتساعدهم على الإجابة الصحيحة والتعبير السليم، في حين أن بعض الموضوعات لا تحتاج إلى أسئلة كثيرة وهو ما أكده 83 من أفراد العينة بنسبة 30.18%.

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: 06

يبين مدى انتباه أفراد العينة إلى كلام أستاذ اللغة العربية

من بداية الحصة إلى نهايتها

احتمالات	تكرارات	%		
نعم	110	40.00		
أحيانا	147	53.45		
لا	18	06.54	أسباب العزوف عن الانتباه لأستاذ اللغة العربية	%
			- لأنك لا تحب مادة اللغة العربية	12.50
			- لأن الأسئلة التي تُطرح تكون في الغالب غير مفهومة	16.66
			- لأن الأستاذ يركز دائما على فئة معينة من التلاميذ	20.83
			- لأن طريقة الأستاذ لا تشجع على الانتباه	33.33
			- أخرى	16.66
المجموع	275	99.99	- المجموع	99.98

إن العلاقة بين مهارة الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى كبيرة، وقد رأينا ذلك في الدراسة النظرية، حيث أن الاستماع والكلام تجمع بينهما المهارات الصوتية، الأولى مهارة **استقبال** والثانية مهارة **إرسال**. ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن نتصور مقاما فيه متكلم ويخلو من **مستمع**. ومهارة الاستقبال هذه تجمع بين الاستماع والقراءة، في الوقت الذي تجمع فيه مهارة الإنتاج بين الكتابة والقراءة. والحوار بين الأستاذ والتلميذ تحكمه " متغيرات كثيرة منها نوع

الموضوع الذي يدور حوله الحديث، والعلاقة بين أطراف الحديث، والظروف المحيطة بالحديث مثل زمانه ومكانه."[1]

وحتى يضمن الأستاذ إقبال التلاميذ على الدرس في نشاط ما وبخاصة درس التعبير، عليه أن تكون طريقة تمهيده للدرس مثيرة ومشوقة، وأن يعرض مادته بطريقة سليمة، وأن يجر التلاميذ إلى صلب الموضوع ويربطه بالأحداث المحيطة وبخبرات التلاميذ، ويحفزهم للمشاركة الإيجابية في بناء وتقديم الدرس، فيميل تارة إلى التعليم الفردي وأخرى إلى التعليم الجماعي.

فإن كان الأستاذ يتكلم ولا يترك فرصة للحوار والمناقشة مع التلاميذ، فإن هذا يجعل الملل يتسلل إلى النفوس وبالتالي يشرد البعض وينصرف البعض إلى أشياء أخرى. ولكي يضمن الأستاذ انتباه التلاميذ عليه أن يستغل كل الوسائل، **لأن الغاية ليست السمع وإنما الاستماع والانتباه والإنصات والفهم.**

والتحدث والاستماع وجهان لعملة واحدة بحيث لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، فعندما يشير الجدول إلى أن 147 من أفراد العينة بنسبة 53.45 % انتباههم غير مستمر، فهم ينتبهون أحيانا ولا ينتبهون أحيانا أخرى أي أن التواصل ينقطع بينهم وبين الأستاذ بين الفينة والأخرى. وأن 110 من أفراد العينة بنسبة 40 % ينتبهون إلى كلام الأستاذ من بداية الحصة إلى نهايتها. ونستخلص منها إقبال التلاميذ على حصة اللغة العربية بشغف. وأن 18 من أفراد العينة بنسبة 06.54 % صرحوا أنهم لا ينتبهون إلى كلام الأستاذ من بداية الحصة إلى نهايتها وأن التواصل ينقطع بمجرد مرور الدقائق الأولى من الحصة. وعندما سئلوا عن الأسباب التي تجعل انتباههم يفتر وينقطع التواصل بينهم وبين أستاذ اللغة العربية، عللت فئة منهم بأنها لا تحب مادة اللغة العربية وأن توجيهها إلى هذه الشعبة كان خطأ وذلك بنسبة 12.50%، وعللت نسبة 16.66% بأن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ تكون في غالب الأحيان غير مفهومة، بينما قالت نسبة 20.83% أن أستاذ اللغة العربية يركز دائما على فئة معينة، هذه الأخيرة هي التي تشارك في المناقشة والحوار ويوجه إليها الأستاذ الأسئلة ويسمع منها الإجابة بينما يهمل البقية. وأما نسبة 33.33% فترى أن

[1] رشدي أحمد طعيمة:**المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها** دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص185.

طريقة الأستاذ في تقديم الدرس لا تشجع على الانتباه. بينما ذهبت نسبة 16.66% إلـــى إعطـــاء مبررات أخرى لعدم انتباهها من بداية الحصة إلى نهايتها.

جدول رقم: 07

يبين مدى انتباه أفراد العينة إلى

ما يطرحه الأستاذ من أسئلة في حصة التعبير

الاحتمالات	التكرارات	%	أسباب تركيز الانتباه	تكرارات	%
دائما	83	30.18	- لأنك تخشى أن يوجه إليك السؤال بشكل مباشر	46	18.62
غالبا	103	37.45	- لأن تركيز الانتباه يفيد في الإجابة الصحيحة	108	43.72
			- لأنك تحب أن تفهم السؤال	83	33.60
			- أخرى	10	04.04
أحيانا	75	27.27	المجموع	247	99.98
نادرا	10	03.63			
أبدا	04	01.45			
المجموع	275	99.98			

" يتحدث الإنسان ويكتب استجابة إلى شيئين جذورهما عميقة اجتماعيا وبيولوجيا، الأول التعبير عما في النفس، والثاني الاتصال الاجتماعي، إنه يتحدث في محاولة لإقناع سامعيه والتأثير علـــيهم لهدف ما في ذهنه"[1] ولكي يكون الاتصال داخل القسم إيجابيا وفعالا لا بد أن تتم عملية التفاعل بين الأستاذ والتلميذ وبين التلاميذ أنفسهم (كما ذكرت في الفصل النظـــري الســـابق)، فيكـــون الأخـــذ والعطاء بين المرسل والمستقبل حول موضوع ما (الرسالة) وما يصاحب هذا الأخير من معـــارف سابقة يوظفها كل من الأستاذ والتلميذ لأن عملية التدريس هي عملية اتصال وتواصل وتفاعل.

ويرى بوير Bouer أن الاتصال سلوك متبادل لا يحدث إلا إذا اندمج المستقبل بطريقة نشطة في عملية الاتصال. ويتضمن هذا الاندماج عملية **الانتباه** التي تشمل الإصغاء والتتبـــع ومحاولـــة

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

الفهم.[1] فعملية الاتصال من أهم مقومات عملية التدريس، كما تعد المعيار الأساسي لنجاح الأستاذ في مهنته، وهو ما تظهره نتائج الجدول السابق حيث أن 83 من أفراد العينة أكدوا انتباههم إلى ما يطرحه أستاذ اللغة العربية من أسئلة في حصة التعبير وذلك بنسبة 30.18 %، وأن 103 من أفراد العينة صرحوا بأنهم ينتبهون في أغلب الأحيان بنسبة 37.45%. وأرجع 186 مبحوثا الذين أجابوا بـ (نعم و غالبا) شدة انتباههم إلى طرح الأسئلة من قبل الأستاذ إلى عدة أسباب:

فالذين يخشون أن يوجه الأستاذ إليهم السؤال بشكل مباشر كانوا 46 مبحوثا بنسبة 18.62% وأما 108 مبحوثا فيرون أن التركيز والانتباه يفيدان في الوصول إلى الإجابة الصحيحة وذلك بنسبة 43.72 %، في حين ذهب 83 مبحوثا بنسبة 33.60% إلى القول بأن الانتباه يساعدهم على فهم الأسئلة. وأن 10 من المبحوثين بنسبة 04.04 % قالوا أن الانتباه يساعدهم على تحقيق أشياء أخرى منها حب المادة واحترام الأستاذ وحب العلم وغيرها.

وذهب 75 مبحوثا إلى أنهم أحيانا ينتبهون وأحيانا أخرى لا ينتبهون أو يفتر ويقل انتباههم بنسبة 27.27 %، بينما كان عدد الذين قالوا أنهم نادرا ما ينتبهون إلى الأسئلة التي تطرح من قبل أستاذ اللغة العربية في حصة التعبير أو أنهم لا ينتبهون أبدا على التوالي10 من أفراد العينة بنسبة 03.63% و04 من أفراد العينة بنسبة 01.45 % وهي نسبة ضئيلة.

ونستخلص من هذه النتائج أن الانتباه إلى ما يقوله الأستاذ في حصة التعبير يشد انتباه التلاميذ ويبرهن على أن عملية الاتصال والتواصل متوفرة إلى حدٍّ 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 كلٌّ حسب استطاعته وقدراته، وتنمى مهارات التلاميذ اللغوية فيبدعون.

[1] سميرة أحمد السيد و كمال يوسف اسكندر، مجلة التربية المعاصرة، العدد 10، نوفمبر1988، القاهرة، مركز التنمية البشرية، ص 139.

جدول رقم: 08

يبين مدى خشية التلاميذ من الوقوع في الخطإ

عند الإجابة على أسئلة الأستاذ في درس التعبير

الاحتمالات	التكرارات	%			
نعم	85	30.90			
أحيانا	95	34.54			
			أسباب عدم الخوف من الوقوع في الخطإ	تكرارات	%
			- التمكن من المادة	09	09.47
			- حب المشاركة	30	31.57
لا	95	34.54	- الاستفادة من المشاركة	56	58.94
المجموع	275	99.98	المجموع	95	99.98

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، " فالتغيرات 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 الذين صرحوا بأنهم يخشون الوقوع في الخطإ عند الإجابة على أسئلة أستاذ اللغة العربية 85 من أفراد العينة بنسبة 30.90 % والذين قالوا أحيانا 95 من أفراد العينة بنسبة 34.54 % فالتلميذ يحاول قدر الإمكان تفادي ضحك بقية التلاميذ إن هو

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

أخطأ وأن ثقته بنفسه يجب ألا تتزعزع. وكان عدد الذين قالوا أنهم لا يخشون الوقوع في الخطإ 95 مبحوثا بنسبة 34.54% مؤكدين أن كل ابن آدم خطَّاء، ويرجع هؤلاء عدم خشيتهم من الوقوع في الخطإ عند الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأستاذ في حصة التعبير إلى: تمكنهم من المادة وذلك بنسبة 9.47%، بينما نسبة 31.57 % ترجعها إلى حب المشاركة، وما دام الأمر كذلك فلا يهم أن يخطئ التلميذ فهو يصيب مرة ويخطئ مرة أخرى ويستفيد من أخطائه وأخطاء غيره. وأما نسبة 58.94 % فقد صرح أصحابها بأن حب الاستفادة من المشاركة تكسبهم الثقة بالنفس في مواجهة الآخرين وتحول دون خشيتهم الوقوع في الأخطاء.

جدول رقم: 09

يبين مدى مشاركة أفراد العينة في تنشيط درس التعبير

الاحتمالات	التكرارات	%
دائما	46	16.72
غالبا	66	24.00
أحيانا	104	37.81
نادرا	33	12.00
لا	26	09.45
المجموع	275	99.98

إن وظيفة المدرسة في ظل المقاربة بالكفايات لم تعد تلقينا للمعلومات والمعارف والحقائق كما كان في **ضوء التدريس بالمضامين**، ولم تعد إثارة التلميذ ليستجيب لهذا المثير فإذا غاب هذا الأخير عجز التلميذ على التحصيل، وإن صادفته مشكلة وفق مكتوف اليدين كما هو الأمر في بيداغوجية الأهداف. فعظم الاهتمام بأساليب التربية التفاعلية التي تجعل التلميذ معاونا ومشاركا في العملية التعليمية وليس مجرد متلق للمعلومات.وعملية التفاعل هذه تكون بين الأستاذ والتلاميذ من جهة وبين التلاميذ أنفسهم من جهة ثانية، حيث تتَّحد أهداف وغايات الفرد مع مثيلاتها عند زملائه، وسعيه الدائب لتحقيق أهدافه يسهل على أفراد الجماعة تحقيق أهدافهم. وتتيح عملية المناقشة والحوار فرصا لبسط المعلومات وإيجاد تفسيرات منطقية وبالتالي تساعد على التحصيل.

والجدول أعلاه يوضح مدى مشاركة أفراد العينة في تنشيط درس التعبير، حيث صرح 46 من أفراد العينة بأنهم يشاركون دائما و باستمرار في عملية التنشـــيط وذلـــك بنســـبة 16.72 %، و66 من المبحوثين أكدوا أنهم غالبا ما يشاركون في تنشيط الحصة بنسبة 24%، والذين صرحوا بأن مشاركتهم ليست دائمة بل تكون مشاركتهم بين الحين والحين وحسب الموضوع المطروح فكان عددهم 104 من أفراد العينة بنسبة 37.81% مركزين على نوعية الموضوعات، فبعضـــها يثيـــر اهتمامهم والبعض الآخر لا يدفعهم إلى المشاركة أو تكون مشاركتهم نسبية إلى حد ما.

وأما 33 من أفراد العينة فأكدوا بأنهم نادرا ما يشاركون في تنشيط الدرس لأن الموضوعات المقترحة لا تعجبهم، ولا تثير لديهم الرغبة في المناقشة وحتى الكلام وذلك بنسبة 12 %، وأن 26 من أفراد العينة لا يشاركون أبدا في تنشيط الحصة بنسبة 09.45 % ، ومنهم من أرجع السبب إلى عدم حبه لمادة التعبير، ومنهم من قال أنه لا يحب المناقشة والجدل، ومنهم من تعلل بالخجل الـــذي ينتابه عند الكلام أمام زملائه أو الافتقار إلى الثروة اللغوية التي تمكنـــه مـــن مواصـــلة الحـــوار والمناقشة، وغيرها من الأسباب.

جدول رقم: 10

يبين مدى مواظبة أفراد العينة على تحضير الدروس

الاحتمالات	التكرارات	%
نعم	136	49.45
أحيانا	114	41.45
لا	25	09.09
المجموع	275	99.99

جاء في منهاج السنة الأولى جذع مشترك آداب ما يلي:" لقد كانت الصبغة الغالبـــة علـــى تنشيط الدرس- من قبل- قائمة على الحفظ والاستذكار والتلقين وعزل المتعلم عـــن الخبـــرات

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]

إن هذا المقطع ينتقد بوضوح طريقة المضامين التي انتهجت بعد الاستقلال لافتقار المنظومة التربوية إلى مناهج ذات فاعلية. لأن الأستاذ وإن اعتمد الطريقة الحوارية فإن الدرس يبدأ بالأستاذ وينتهي به. وكان لابد أن يكون التلميذ مسهما فعالا في بناء معارفه عن طريق البحث والاكتشاف فيكتسب قدرات ومهارات ومعارف وسلوكا، ولا يتحقق ذلك إلا عن طريق دفع التلميذ إلى الاعتماد على نفسه والتثبت من معارفه بالبحث والاطلاع، وبوضعه أمام **وضعية** – مشكلة.

فإذا كانت المقاربة بالكفايات تصر على أن الدرس الناجح هو الذي تكون فيه مشاركة التلميذ أكبر من مشاركة الأستاذ، فهذا يعني أن التلميذ عليه أن يكون مواظبا على تحضير دروسه، يثري رصيده اللغوي بالعودة إلى القواميس، ويكتشف ويناقش معطيات النص ويبني أحكام القاعدة. يقوم التلميذ بكل ذلك في البيت، حتى إذا أتى إلى القسم يكون على دراية شاملة بمحتوى الدرس، لأن مهمة الأستاذ تنحصر كما ذُكر في الجانب النظري في التوجيه وتصحيح الأخطاء. وفق هذا المسار نضمن مشاركة التلاميذ لينتهي الدرس باستنتاج التلاميذ لأحكام الدرس.

وبالنظر إلى الجدول أعلاه نجد أن 136 من أفراد العينة بنسبة 49.45 % أكدوا مواظبتهم على تحضير الدروس، وأن 114 من أفراد العينة بنسبة 41.45% 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 25 من أفراد العينة بنسبة 09.09 % أقروا بأنهم لا يحضرون دروسهم سواء عوقبوا أم لم يعاقبوا. ويصب هذا الموقف في الاتجاه القائل بأن العقاب في بعض الأحيان قد يصبح أكثر من ضرورة (على قول القائل رحم الله زمنا كان المعلم فيه حاضرا في المدرسة والشارع وفي البيت

[1] وزارة التربية الوطنية، **منهاج السنة الأولى جذع مشترك آداب**، 2005، ص 19.

جدول رقم: 11

يبين امتلاك أفراد عينة البحث لكراس خاص بالواجبات المنزلية

الاحتمالات	التكرارات	%	مواد يستخدم فيها كراس الواجبات المنزلية		
نعم	232	84.36	- كل المواد	56	24.88
			- أغلب المواد	74	32.88
			- بعض المواد	95	42.22
			المجموع	225	99.98
لا	43	15.63			
المجموع	275	99.99			

قيل: "سمي الإنسان إنسانا لنسيانه"، وتأتي الكتابة لتقييد المعلومة وبالتالي وجود كراس للتحضير الدروس والواجبات المنزلية لا مفر منه. فهو شاهد إثبات على أن التلميذ قد حضر فعلا، وقد صرح 232 من أفراد العينة بأنهم يملكون كراسا لتحضير واجباتهم المنزلية بنسبة 84.32 % وهو مؤشر إيجابي على المثابرة في الوقت الذي صرح فيه 43 من أفراد العينة بنسبة 15.63% بأنهم لا يملكون مثل هذا الكراس، فمنهم من يحضر واجباته على أوراق متحركة ومنهم من لا يحضر، كما يبرهن على ذلك الجدول السابق رقم:10.(س13) وقد بلغت نسبة هذه الفئة (الذين لا يحضرون واجباتهم) 09.09%. فإذا نظرنا إلى الذين قالوا إن لديهم كراسا لتحضير الواجبات المنزلية وجدنا عددهم 232 مبحوثا بنسبة 84.36 %، منهم 56 مبحوثا صرحوا بأنهم يستعملونه في كل المواد بنسبة 24.88%، وأن 74 مبحوثا قالوا أنهم يستعملونه في أغلب المواد بنسبة 32.88%، بينما ذهب 95 من أفراد العينة إلى القول بأنهم يستعملونه في بعض المواد فقط وبنسبة 42.22 %.

نستخلص من النتائج السابقة أن التلاميذ في مثل هذه المرحلة يدركون تمام الإدراك أهمية استعمال كراس التحضير، إذ أن كثرة الواجبات قد تُنسي بعضها وعندما يسجل ما عليه من واجبات لا بد من إنجازها. في المقاربة بالكفايات التلميذ يسعى إلى البحث عن المعلومة وتسجيل ما توصل

إليه. وأما أن يسجل هذه الواجبات على أوراق فقد تضيع منه، وكراس التحضير حجة للتلميذ أوعليه.

جدول رقم: 12

يبين مدى استخدام عينة البحث لكراس الواجبات المنزلية في مادة التعبير

الاحتمالات	التكرارات	%
نعم	186	67.63
لا	89	32.36
المجموع	275	99.99

إذا ربطنا بين أرقام الجدولين السابقين أعلاه، ونظرنا إلى الذين يملكون كراسا لتحضير الواجبات المنزلية وقد بلغ عددهم 232 مبحوثا بنسبة 84.36%، ثم أحصينا الذين يوظفونه في تحضير مادة التعبير وجدناهم 186 مبحوثا بنسبة 67.63% وبعملية طرح بسيطة نجد أن 46 من أفراد العينة يملكون كراسا للواجبات المنزلية ولا يستغلونه في مادة التعبير وذلك بنسبة 19.86 %. وعند البحث عن الأسباب وجدناها تتمثل في:

- بما أن نشاط التعبير كغيره من أنشطة اللغة العربية، فإن له حيزا في كراس اللغة العربية وآدابها، وأن تقنية الموضوع تحرر على صفحات هذا الكراس، وبالتالي استعمال كراس الواجبات للتعبير لا يجدي نفعا فهي مجرد عملية تكرار.
- بما أن تحرير موضوع التعبير يكون في القسم ومنه يأخذ الأستاذ الموضوعات للتصحيح، فهذا يعني أن التلميذ في حاجة إلى أوراق مزدوجة لا إلى كراس.
- أوراق التعبير بعد تصحيحها يحتفظ بها التلميذ في كراس الدروس ويستظهرها عند الطلب، فهو يلصقها مع التصحيح.

وأما الذين أجابوا بعدم استخدامهم لكراس الواجبات المنزلية في مادة التعبير فعددهم 89 مبحوثا؛ نطرح من العدد الذين لا يملكون كراسا للواجبات المنزلية وهم 43 مبحوثا فيكون عدد الذين لديهم كراس الواجبات ولا يستغلونه في مادة التعبير46 مبحوثا كما ذكرنا سابقا.

إلا أنه من المستحسن أن يستخدم التلميذ كراس الواجبات في مادة التعبيـــر، لأن الحصـــة الأولى تكون لذكر الموضوع وعناصره، وفي الحصة الثانية يكون التحرير في القســـم، والتلميـــذ النجيب يحضر بعض الأقوال والأدلة التي تؤكد وجهة نظره، وعليه أن يتدرب على التقنية إن أراد أن يكون موضوعه جيدا لأن الإنسان موكل به إلى النسيان.

جدول رقم: 13

يبين اللغة التي يستخدمها أفراد العينة في مختلف المواقف

اللغة	مع أستاذ اللغة العربية		مع الزملاء			
		%	داخل القسم	%	خارج القسم	%
العربية الفصحى	76	27.63	00	00	00	00
العامية	20	07.27	223	81.09	248	90.18
مزيج بينهما	178	64.72	49	17.81	16	05.81
أخرى	01	00.36	03	01.09	11	04.00
المجموع	275	99.98	275	99.98	275	99.99

تعاني المجتمعات العربية بصفة عامة والمجتمع الجزائري بصفة خاصة من مشكلة التداخل اللغوي بين العربية الفصحى والعامية (الدارجة) من جهة، وبين الفصحى والعامية والفرنسية مـــن جهة أخرى. وكثيرا ما نلاحظ التلاميذ يمزجون بين اللغات في حديثهم اليومي، حيث يبدأ المتحدث بنمط ثم يقحم نمطا آخر أو أنماطا داخل الأول.

والملاحظ أن أبناءنا في مرحلة التعليم الثانوي يجدون صعوبة في التعبير باللغة الفصـــحى 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 التـــداخل بـــين فصحى يتعلم بها في المدرسة وعامية يوظفها في البيت وفي الشارع. وعندما " يحدث التداخل بين

المستويين أثناء التعليم يكون التأثير للمستوى الأكثر استعمالا، حيث يترك في لغة المتعلم آثارا تشوه الملكة التي اكتسبها في المدرسة، وينتج عن ذلك أخطاء وتصدعات لغوية."[1]

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 والعلوم الطبيعية لا تحتاج إلى اللغة الفصحى. فهي إذاً 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 ومرغوب فيه ولا ينبغي أن يُعادى، 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]

إذا سلمنا برأي الباحث وجدنا أنفسنا أمام عامية فرضت نفسها لأن دائرة استعمالها أوسع من دائرة استعمال الفصحى، وبهذا المنظور تتطور اللغة العربية وتتجدد في احتكاكها مع العاميات " لأن اللغات – كالهويات الثقافية – تعيش صراع البقاء وتتزاحم تزاحما عجيبا، فكم من لغة كانت محلية كالإنجليزية والفرنسية ثم أصبحت عالمية بوسائل العصر الحديث وبمتغيرات أخرى في معادلة القوة والضعف الحضاري."[3] وأما اللغة الفرنسية فحظها ضعيف إذا ما قارناها بالعامية، ونصيبها من الاستعمال يتجلى في بعض الجمل والعبارات المحدودة وأحيانا كلمـات لا تتجاوز المستوى المعجمي كما عبر عن ذلك أحد المبحوثين بقوله:(الفرنسية المكسرة).

ومع ذلك لا يمكن تجاهل التداخل اللغوي، لأن الحصار الذي ضرب على الفصحى جعلها حبيسة المؤسسات التعليمية، بل حبيسة قاعات الدراسة وحتى هذه الأخيرة لم تسلم، ومحاصرة في البيت والشارع. وقد رأت خولة طالب الإبراهيمي (بعد دراسة أجرتها لمحاولة معرفة الأسباب

---

[1] كريمة أوشيش:**مجلة علوم اللسان وتكنولوجيا اللسانيات**، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية ، العدد 08، 2003، ص 100

[2] إسماعيل أحمد عمايرة: **تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام ، دار وائل للنشر، عمان، الأردن**، 2001، ص 45.

[3] المرجع نفسه ، ص 55.

التي تنتج عنها الأخطاء الكتابية في اللغة العربية، في بعض متوسطات الجزائر العاصمة) أنه "يصعب في الوقت الحاضر أن نفرق بين الخطأ الراجع إلى عدم مراعاة التلاميذ لقوانين اللغة العربية فقط، وبين الخطأ الناتج عن تداخل اللغات، فإن بعض هذه الأخطاء من قبيل التداخل بين اللغة العربية واللهجة العامية وهو مظهر من مظاهر الثنائية اللغوية التي يعيشها المجتمع العربي عامة. فعندما يعجز التلميذ عن التعبير عن فكرته بتركيب ينتمي إلى اللغة الفصحى يستبدله بتركيب، أي يملأ الخانة الفارغة في النظام..."[1]

واكتساح العامية لم يقف عند البيت والشارع بل تجاوزه إلى الأقسام خاصة مع المواد العلمية وبصورة ملحوظة- كما ذكرت سابقا. بالإضافة إلى وسائل الإعلام كالإذاعة والتلفزيون التي راحت تشجع العامية مما زاد في تعميق الهوة بين الفصحى وأفراد المجتمع.

وبالنظر إلى الجدول أعلاه نجد أن 76 من أفراد العينة يوظفون العربية الفصحى في القسم مع أستاذ اللغة العربية بنسبة 27.63 % بينما كان حظ العامية 20 من أفراد العينة بنسبة 07.27 % وكان الخليط بين العامية والفصحى لدى 178 من أفراد العينة بنسبة 64.72 %. فالتلاميذ ورغم وصولهم إلى مرحلة الثانوية إلا أنهم يجدون صعوبة في التواصل باللغة الفصحى، وأن هذا الخلل يجعلهم يستنجدون بالعامية لسد الفراغ والنقص. في حين كان مزج الفصحى مع العامية والفرنسية في حصة اللغة العربية بنسبة 00.36%. وهي نسبة ضئيلة جدا.

وقد صرح 223 من أفراد العينة بأنهم يوظفون العامية مع زملائهم داخل القسم بنسبة 81.09% وكان التواصل بمزيج بين العامية والفصحى لدى 49 من أفراد العينة بنسبة17.81% وقد يكون لهذا الاستعمال الواسع للعامية أثر على توظيف الفصحى، حيث تغلب العامية على الاستعمال اليومي للتلميذ حتى كأنها أصبحت طبعا فيه وما هي كذلك. ونجد 03 من المبحوثين بنسبة 01.09% يوظفون الفرنسية والأمازيغية داخل القسم، وأما توظيف التلاميذ للفصحى في ما بينهم فقد كان منعدما.

[1] خولة طالب الإبراهيمي: **طريقة تعليم تراكيب العربية في المدارس المتوسطة**، مجلة اللسانيات، العدد 1981،05، ص 41.

وهكذا نلاحظ طغيان العامية على الاستعمال، لأنها تلبي حاجة التلميذ التواصلية لأنه نشأ عليها، ولهذا اعتبر الفاسي الفهري أن اللغة العربية ليست هي اللغة الأولى في الوطن العربي، بقوله:" لا 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 الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية أو الإنجليزي ليكتسب الإنجليزية. إذن فالعربية الفصحى ليست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرية."[1]

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 يقلده، 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 العربية "[2]

وبهذا يكون التدريس قد تخلى عن أهم أهدافه (اكتساب التلميذ القدرة على النطق الصحيح والأداء السليم وتوظيف الفصحى في التعبير عن الأفكار والمشاعر والقضايا اليومية(التعبير الوظيفي والإبداعي).

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

[2].أحمد محمد السيد: **في طرائق تدريس العربية لبناة الأجيال**، دمشق،1982.ص.648.

جدول رقم: 14

يبين مدى حب أفراد العينة للمطالعة

احتمالات	تك	%	الكتب المطلعة	تك	%	احتمالات (لا) أو أسباب العزوف عن المطالعة.
نعم	224	81.45	- أدبية	70	28.11	- المطالعة مملة(أكثر الأسباب تكرارا)
			- علمية	10	04.01	- ليس لدي الوقت للمطالعة
			- ثقافية	149	59.83	- لا أحب المطالعة
			- أخرى	20	08.03	- نقص الإمكانات المادية لشراء الكتب
لا	51	18.54				- ليست هوايتي
مجموع	275	99.99	المجموع	249	99.98	- كثرة الواجبات

إن عدم القدرة على الاسترسال في الحديث باللغة الفصحى يجعل التلميذ- كما قلت- يهرع إلى العامية لسد النقص ومجابهة الموقف، أو إلى اللغة الأجنبية للإفصاح عن أفكاره وتلبية حاجاته اليومية، والسبب ضعف أو قلة الرصيد اللغوي، 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 القراءة 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 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 أعلاه يبين أن 224 من أفراد العينة بنسبة 84.45 % يحبون المطالعة وأن نسبة 28.11 % قالوا أنهم يحبون مطالعة الكتب الأدبية، في حين أن نسبة 04.01 % فقط يفضلون مطالعة الكتب العلمية، وأما نسبة 59.83 % وهي أعلى النسب فيفضلون مطالعة الكتب الثقافية، و08.03 % يحبون قراءة كتب أخرى. وأما 51 من أفراد العينة بنسبة 18.45 % فصرحوا بأنهم لا يحبون المطالعة وذكروا عدة أسباب كذلك، أغلبهم قال أن المطالعة مملة، ومنهم من قال ليس لي الوقت للمطالعة وغيره اكتفى بالقول بأنه لا يحب المطالعة وليست هوايته، ومنهم من صرح

بأن سبب عزوفه عن المطالعة يعود إلى غلاء الكتب وأن إمكانياته المادية لا تسمح لـــه بشـــرائها وبعضهم أرجع السبب إلى كثرة الواجبات المنزلية التي تحول دون وجود وقت للمطالعة.

جدول رقم: 15

يبين مدى مشاركة أفراد العينة في الحوار داخل القسم

الاحتمالات	التكرارات	%	احتمالات (لا) أو أسباب عدم المشاركة في الحوار
نعم	109	39.63	- الخوف والارتباك
أحيانا	136	49.45	- خشية الوقوع في الخطإ
لا	30	10.90	- 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 فـــي الحـــوار الـــذي يساعد التلاميذ على تبادل المعارف والمعلومات كما يدربهم على التفكير والنطق الصحيح.

والجدول أعلاه يبين مدى مشاركة أفراد العينة في الحوار داخل القسم وبخاصة فـــي مـــادة التعبير. وقد صرح 110 من أفراد العينة بأنهم يشاركون في الحوار بنسبة39.63% وهـــي نســـبة توضح ميل أفراد العينة ورغبتهم في الحديث والتعبير عما يفكرون فيه . وأن 136 من أفراد العينة يشاركون في الحوار بحسب الموضوع المطروح، وذلك بنسبة 49.45% وهو ما يبين أهمية اختيار الموضوعات التي يفضلها التلاميذ حتى تكون نسبة المشاركة في الحوار كبيرة.

وذهب 30 من أفراد العينة إلى القول بأنهم لا يشـــاركون فـــي الحـــوار بنســـبة 10.90 % 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: 16

يبين نوع النشاط الذي يرغب فيه التلميذ أكثر

احتمالات	الرتبة1	%	الرتبة 2	%	الرتبة 3	%	الرتبة 4	%/	المجموع
التعبير الكتابي	93	33.81	69	25.09	42	15.27	71	25.81	99.98
الوضعية الإدماجية	44	16.00	74	26.90	99	36.00	58	21.09	99.99
الوضعية المستهدفة	20	07.27	78	28.36	97	35.27	80	29.09	99.99
المشروع	120	43.63	54	19.63	36	13.09	65	23.63	99.98

يقصد بالتعبير ما يكون لدى الفرد من إمكانية التعبير عن أحاسيسه وأفكاره ومشاعره في وضوح وتسلسل، بحيث يتمكن القارئ من أن يصل في يسر إلى ما يريده هذا الكاتب الذي عبر .. والتعبير في أساسه يرمي إلى أن يكون تعبيرا من المتعلم عن ذاته أو أفكاره وطريقته في معالجة هذه الفكرة، بحيث يمكن للقارئ من الوصول إلى ما يريد ولا شك أن لكل إنسان تفكيره ولكل إنسان طريقته الخاصة في التعبير عما يرده وهذا ما نريده من دروس التعبير[1]. وإذا تتبعنا المقاربة بالكفايات وجدنا أن نشاط التعبير لا يختلف عن الوضعية الإدماجية ولا الوضعية المستهدفة. إن التعبير بنوعيه وضعية اتصالية في المقاربة بالكفايات، وهو نشاط إدماجي للمكتسبات السابقة. وأما الوضعية الإدماجية فهي الوصف المكتوب لمجموعة من المعطيات المتعلقة بموارد مادة أو عدة موارد، يتعين على المتعلم أن يوظفها خلال تنفيذ نشاط يقترح عليه وق تعليمات محددة ليثبت بذلك قدرته على تحويل هذه الموارد.[2] في حين تكون الوضعية المستهدفة كفاية ختامية قابلة للتحويل، ولكي تتحقق هذه الصفة أو هذه الخاصية على التلميذ أن يستحضر مجموعة من الكفايات القاعدية التي مثلتها الوضعية الإدماجية .

[1] محمد صلاح الدين مجاور:**تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية** ،ص226.

[2] ينظر، محمد الطاهر وعلي: **نشاط الإدماج**... ص 41.

وخلاصة القول فإن الفرق بين التعبير والوضعيتين انطلاقا مما هو معمول به في مرحلة التعليم الثانوي أن التعبير إدماج عمودي، يتم فيه تحويل المكتسبات في مختلف الوضعيات التي يصادفها التلميذ في حياته ويترجم قدرته على توظيف هذه المعلومات في حل المشكلات؛ وتكون الوضعية الإدماجية على مستوى درس أو مجموعة دروس تختبر فيها قدرة التلميذ على توظيف مكتسباته المعرفية واللغوية (وهي كفاية قاعدية أيضا)، وأما الوضعية المستهدفة فهي وضعية إدماجية مستهدفة (كفاية ختامية) لأنها تعتمد على الإدماج الأفقي، كما ذكرنا في الجانب النظري.

والجدول السابق يبين تنوع النشاط الذي يرغب فيه التلاميذ أكثر على الترتيب:

وقد تصدر المشروع الرتبة الأولى بنسبة 43.63 % يليه التعبير الكتابي بنسبة 33.81%. وتصدرت الوضعية المستهدفة التربة الثانية بنسبة 28.36 % تليها الوضعية الإدماجية بنسبة 26.90%. وتصدرت الوضعية الإدماجية الرتبة الثالثة بنسبة36.00% تليها الوضعية المستهدفة بنسبة 35.25 % وعادت صدارة الرتبة الرابعة إلى الوضعية المستهدفة بنسبة 29.09% تلاها التعبير بنسبة 25.81%.

إن المتمعن في هذه الأرقام يجدها تحمل جملة من الحقائق بالغة الدلالة، فكون المشروع يحتل المرتبة الأولى من بين كافة الوضعيات الأخرى ومجيء التعبير الكتابي في آخر النشاطات التي يرغب التلميذ في القيام بها ينبئ عن حالة التردي التي آل إليها هذا الأخير في المقاربة بالكفايات، ذلك أن تركيز التلاميذ على المشروع وتفضيلهم له يفسر بكونه لا يتطلب جهدا على الإطلاق نتيجة توفر الشبكة العنكبوتية، حيث يستنسخ منها التلميذ ما يريد في غضون دقائق ويسلم المشروع للأستاذ دون حتى مجرد الاطلاع على ما هو مكتوب فيه، بينما يتطلب التعبير الكتابي إنجاز العمل في القسم وبالتالي فهو مضطر إلى التفكير والكتابة، بما يتطلبه ذلك من ضرورة توظيف معارفه ومكتسباته والتعبير بأسلوبه الخاص.

جدول رقم: 17

يبين أسلوب العمل الذي يفضله أفراد العينة

الاحتمالات	التكرارات	%
مفردا	101	36.72
مع جماعة	102	37.09
أحيانا مفردا	49	17.81
أحيانا مع جماعة	23	08.36
المجموع	275	99.98

يظهر الجدول أعلاه أن 102 من أفراد العينة بنسبة 37.09 % وهي أعلى النسب في الجدول يفضلون العمل ضمن جماعة، مؤكدة على أهمية التعاون كظاهرة مهمة جدا من ظواهر العلاقات الإنسانية تدفع الفرد إلى العمل وتحفزه.

ويؤكد دويتش Dewich على أهمية التعاون بين التلاميذ وقد "اقترح في نظريته ثلاثة تنظيمات تؤدي إلى تحقيق أهداف الجماعات هي: التنظيم التعاوني والتنظيم التنافسي والتنظيم الفردي... في التنظيم التعاوني تتألف أهداف الفرد مع أهداف زملائه في الجماعة ومن ثم تكون العلاقة ومن ثم تكون العلاقة بين تحقيق الفرد لأهدافه وتحقيق زملائه لأهدافهم علاقة إيجابية... وأما في التنظيم التنافسي فتتداخل الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها مع أهداف زميل له أو زملاء له يسعون إلى تحقيق الأهداف نفسها، وبالتالي تكون العلاقة بين تحقيق أهداف الفرد وآخر أهدافا سلبية.. وفي التنظيم الفردي يرى دويتش أنه لا توجد علاقة بين تحقيق الفرد لأهدافه وتحقيق زملائه لأهدافهم"[1]

نظرا لأهمية العمل التعاوني والانضمام لجماعة يرى السروجي وأبو حطب أن التعاون "هو ارتباط التلاميذ بعضهم ببعض وتوطيد الصداقة بينهم والعمل بروح الفريق نحو تحقيق الأهداف المشتركة"[2]. فإذا كان العمل التعاوني يتيح الفرص أمام التلاميذ للتفاعل المباشر، فهذا لا يعني أن

[1]. يعقوب موسى صمامة: **سيكولوجية التعليم التعاوني والتنافسي والفردي**، مجلة كلية الآداب، جامعة الفاتح، ليبيا. العدد 02، 2003. ص. 201

[2]. فؤاد أبو حطب ومحمود السروجي، **مدخل إلى علم النفس التعليمي** في المرجع السابق ص 203.

نضع التلاميذ ضمن مجموعات ونظن أن ذلك يؤدي إلى العمل الجماعي؛ ولا يعني أن نتصور أن مجرد وضع التلاميذ في مجموعات سيؤدي إلى أن يسلكوا سلوكا تعاونيا يساعد على إتقان المهارات وإنجاز المهام، فالاعتماد المتبادل بين التلاميذ لا يترك للصدفة وإنما يخطط له مسبقا من المعلم.

ولا غرابة أن نجد نسبة 37.09% يفضلون العمل ضمن جماعة، إلا أنه لا يمكن أن نفرض على التلاميذ العمل ضمن مجموعة، فهناك من يفضل العمل بمفرده ونجد النتائج قد أظهرت أن 101 من أفراد العينة يفضلون العمل وحدهم بنسبة 36.72% وهي تقريبا نفس النسبة التي تفضل العمل ضمن مجموعة وللعمل والتعلم الفردي إيجابياته أيضا. " الدافع فيه على العمل هو الرغبة في البحث وحب الاستطلاع ويتعود على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس ويتولد فيه الميل إلى الابتكار، كما تساعد المعلم على التعرف على ميول التلاميذ واتجاهاتهم وقدراتهم واستعداداتهم"[1]

ومال 49 من أفراد العينة إلى القول بأنهم يفضلون العمل أحيانا بمفردهم بنسبة 17.81% وذلك حسب الموضوعات المقترحة وحسب الظروف والمزاج، و23 من أفراد العينة قالوا أنهم يفضلون أحيانا العمل ضمن مجموعة وبنسبة 8.36% وذلك أيضا حسب الظروف.

[1].المرجع السابق ص. 211.

جدول رقم: 18

يبين تفضيل العينة لمكان إنجاز نشاط التعبير الكتابي

الاحتمالات	التكرارات	%	اختيار البيت	اختيار القسم
البيت	209	76	الهدوء والتركيز	خوف نسيان الواجب
القسم	66	24	وجود المراجع	إمكانية الاستعانة بالزملاء
المجموع	275	100	وجود فسحة من الوقت	إمكانية استشارة الأستاذ

تنص المقاربة بالكفايات على أن نشاط التعبير يحرر في القسم، غالبا في الحصة الثانية (الأسبوع الثاني) على أن يصحح مع التلاميذ الأسبوع الذي يليه، إلا أن الذي يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن التلاميذ يفضلون تحرير موضوع التعبير في البيت، حيث صرح 209 من أفراد العينة بنسبة 76% أنهم يفضلون الإنجاز في البيت، وذكروا لذلك مجموعة أسباب منها: أن البيت يتميز بالهدوء، بحيث أن التلميذ لديه الوقت الكافي في بسط آرائه والتعبير عن أحاسيسه ومشاعره في روية، بالإضافة إلى توفر المراجع والمواقع الإليكترونية التي يمكنه الرجوع إليها في دعم آراءه بالأدلة والشواهد. وفي المقابل رأى 66 من أفراد العينة أنهم يفضلون إنجاز موضوع التعبير في القسم بنسبة 24% وذكروا لذلك عدة أسباب أيضا: منها أنهم يخافون نسيان الواجب وبالتالي فإن إنجازه في القسم يكون أفضل ويجنبهم مغبة الوقوع في النسيان، ومنهم من قال أن الإنجاز في القسم يكون بمعية الزملاء والأستاذ ويمكن من الاستعانة بهم واستشارة الأستاذ عند الحاجة، فإن هم أنجزوا الواجب في البيت ووقعوا في حيرة فلن يجدوا من ينجيهم ويخرجهم من حيرتهم وقلة فهمهم للموضوع.

جدول رقم: 19

يبين مدى مساعدة كل من الوضعيتين الإدماجية والمستهدفة

في فهم نشاطات اللغة العربية الأخرى

الاحتمالات	التكرارات	%
- كل النشاطات	38	13.81
- أغلب النشاطات	77	28.00
- بعض النشاطات	132	48.00
- لا تساعد	28	10,18
المجموع	275	99.99

إن الوضعيتين المستهدفة والإدماجية تساعدان التلميذ على توظيف مكتسباته ومعارفه، بالتالي فهما تعتبران مراجعة أو بمثابة تطبيقات للدروس، سواء كان الإدماج أفقيا أو عموديا وقد رأى 38 من أفراد العينة أن الوضعيتين تساعدانهم في فهم كل نشاطات اللغة العربية سواء النص الأدبي أو التواصلي وما يتصل من النشاطات وذلك بنسبة 13.81%.

وذهب 77 من أفراد العينة إلى القول أن الوضعيتين تساعدانهم في أغلب نشاطات اللغة العربية بنسبة 28 % وأما 132 من أفراد العينة فقد رأوا أنهما تمكنانهم من فهم بعض نشاطات اللغة العربية فقط بنسبة 48 % فهي تساعد في فهم نشاط قواعد اللغة(نحو وصرف) ونشاط البلاغة والنصوص لأن التوظيف يركز على هذه النشاطات (الفصل السابق) لكنهما لا يساعدان في فهم العروض أو النقد الأدبي أو المطالعة وغيرها من النشاطات، في حين ذهب 28 من أفراد العينة إلى القول بأن الوضعيتين لا تساعدان أبدا في فهم نشاط اللغة العربية، فالذي فهم الدرس يمكنه التوظيف والإجابة والذي لم يفهم لا يمكنه ذلك وبنسبة 10.18%

جدول رقم: 20

يبين الوسائل التي تساعد أفراد العينة أكثر على تنمية الرصيد اللغوي

الاحتمالات	التكرارات	%
- مطالعة الكتب	157	57.09
- الإذاعة	08	02.90
- التلفزيون	44	16.00
- المجلات و الجرائد	45	16.36
- أخرى	21	07.63
المجموع	275	99.98

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 الطفل 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 تنمية الرصيد اللغوي والمعرفي وسيظل الكتاب محتفظا بمكانته كأبرز الوسائل التي يعتمد عليها في الإقناع وتوسيع المدارك وتشكيل الآراء في سبيل الرقي العلمي، والازدهار الحضاري والتقدم الاجتماعي المنشود"[2] إلا أن الكتاب قد حوصر من قبل الوسائل الأخرى بالإضافة إلى غلاء الثمن؛ ومع ذلك فإن 157 من أفراد العينة أكدوا أنهم يعتمدون على مطالعة الكتب في إنماء رصيدهم اللغوي والمعرفي بنسبة 59.09 % وتأتي الجرائد والمجلات في الرتبة الثانية (دائما المقروئية) حيث صرح 45 من أفراد العينة بأن قراءة المجلات والجرائد تساعدهم على تنمية رصيدهم اللغوي والمعرفي بنسبة 16.36% وغير بعيد عن هذه النسبة يأتي التلفزيون ليحتل المرتبة الثالثة حيث صرح 44 من أفراد العينة بأنهم

[1]. حفيظة تازورتي: **اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003. ص.29

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

يعتمدون على هذه الوسيلة بنسبة 16 % . إن التلفزيون يعالج مجالات وقضـــايا لغويـــة وثقافيـــة واجتماعية متعددة كمحو الأمية وتعليم الكبار والثقافة الجماهيرية في مختلف النواحي الاجتماعيـــة والدينية والصحية والاقتصادية، فالتلفزيون كما نعلم يمكن أن يـــؤثر فـــي الأفكـــار والمعتقـــدات والاتجاهات لدى المشاهدين وتعزيزها على الأخص حينما يضيف شيئا إلى المشاهدين"[1] والتلفزيون من أهم الوسائل التي تعتمد على اللغة بشكل كبير كما يعتمد على الصورة والصوت.. وتفاعل اللغة مع الصورة يؤدي إلى إبراز الموضوع بشكل شديد الوضوح والدقة.."[2]. وذكر 21 من أفراد العينة بأنهم يعتمدون على وسائل أخرى غير التي ذكرت في تنمية رصـــيدهم اللغـــوي، مثـــل المواقـــع الإلكترونية بنسبة 07.63% وتأتي الإذاعة في المرتبة الأخيرة حيث صرح 08 فقط من المبحوثين أنهم يعتمدون على الإذاعة في تنمية رصيدهم اللغوي والمعرفي بنسبة 02.90%.

جدول رقم: 21

يبين الوسائل التي يتعمد عليها أفراد العينة في بناء المشروع

الاحتمالات	التكرارات	%
الكتب	73	26.54
المواقع الإليكترونية	202	73.45
وسائل أخرى	00	00
المجموع	275	99.99

كان جون ديوي(1859- 1952) John Dewey الأمريكي أول من بـــادر بوضـــع بيداغوجيـــة المشروع، حيث قسم التلاميذ إلى أفواج صغيرة يتعلمون في إطار المشـــروع: القـــراءة والكتابـــة والحساب والانتباه للآخرين وتحمل المسؤوليات. و بنى ديوي طريقة عمله على ثلاثة مبادئ تبرر قناعاته:

1. لكي يتعلم التلاميذ يتعين عليهم العمل وإنتاج شيء ما.

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

[2] عبد العزيز شرف: **علم الإعلام اللغوي**، ص 25 26.

2. على كل التلاميذ أن يتعلموا حل المشكلات التي تصادفهم في حياتهم وبالتالي يتعلمون كيف يفكرون.
3. على التلميذ أن يتعود العيش في جماعة وهذا يفرض عليه أن يتعلم ويتعود التعاون مع جماعته ومع الآخرين "[1] .

ولبناء المشروع يعتمد التلاميذ على مجموعة من الوسائل المادية والمعرفية ينهل منها مادته ومعارفه وقد صرح 73 من أفراد العينة في الجدول أعلاه أنهم يعتمدون على الكتب لإنجاز مشاريعهم بنسبة 26.54% في الوقت الذي صرح فيه 202 بأنهم يعتمدون على المواقع الإلكترونية بنسبة 73.45% ونستنتج من ذلك أن التلميذ يلجأ إلى المواقع الإلكترونية لسرعتها من جهة، ولأنها توفر عليه الجهد من جهة ثانية. واختصارا للوقت والجهد يلجأ التلميذ إلى هذه المواقع في حين الكتب تحتاج إن يتصفحها ثم ينقل المادة ويعيد صياغتها وترتيبها. وبقدر ما للمواقع من إيجابيات (اختصار الجهد والوقت) فسلبياته أكبر،لأن التلميذ يذهب إلى هذه المواقع فيدفع مبلغا من المال ليستلم المشروع جاهزا دون أن يكلفه ذلك أدنى جهد في تحضيره وقد لا يقرأه حتى مجرد القراءة ولا يطلع على ما محتوياته، بل يسلمه للأستاذ كما استنسخه، وبهذا قضت هذه المواقع على المقروئية.

[1]. ينظر محمد الطاهر واعلي، **بيداغوجيا الإدماج**.. ص45

جدول رقم: 22

يبين محاولة أفراد العينة كتابة قصص

أو مقالات أو محاولات إبداعية أخرى.

الاحتمالات	التكرارات	%
نعم	156	56.72
لا	119	43.27
المجموع	275	99.99

تتجلى الأعمال الإبداعية في تعويد التلاميذ على كتابة المحاولات من قصص ومقالات وخواطر وأشعار وغيرها، ويكون ذلك بالتدريج. إذ يمكن أن نطلب من التلاميذ إتمام قصص قصيرة ووضع نهاية لها غير النهاية التي وضعها الكاتب، أو نظم بعض المقطوعات الشعرية وكتابة مقالات اجتماعية أو سياسية أو أدبية، وكل ذلك يدخل ضمن التعبير الإبداعي.

وبما أن الاستبيان كان موجها إلى الأقسام الأدبية فلا غرابة أن نجد 156 من أفراد العينة لهم محاولات في كتابة القصة أو المقالة أو المحاولات الإبداعية الأخرى بنسبة 56.72% ، لكن الغرابة أن نجد 119 من أفراد العينة بنسبة43.27 .% ليس لديهم محاولات من هذا القبيل.

طرح محمد صلاح الدين مجاور سؤالا مفاده: لماذا كان المتخرجون من المدرسة الثانوية عاجزين عن أن يكتبوا جملا وفقرات متحدة الوحدة والتلاؤم والانسجام؟ والجواب أن جزء من هذا يكمن في فشلنا في أن نشرح للتلاميذ ماذا تعني هذه الكلمات الثلاثة وهذا يعني تحليل العناصر والمكونات.. وهذه الكلمات المجردات لا معنى لها إلا إذا وضعت في تدريب خاص يمكن للتلاميذ أن يتبعوها بنجاح. والطريق الملائم للتعبير عن هذه الأهداف لتلاميذ المدرسة الثانوية هو الأسئلة مثل أسئلة الامتحانات، وإذا تعلم التلاميذ كيف يفحصون أهدافهم وعرفوا نمط المحتوى ونظموا مادتهم منطقيا يكونون قد أتموا أعظم الخطوات الصعبة في الكتابة والكتابة الجيدة"[1]

[1]. محمد صلاح الدين مجاور. ص. 23.

فالباحث يرى أننا لم نعلم التلاميذ الكتابة ولم ندربهم على أنماطها وفنياتهـــا. صـــحيح أن الإبداع موهبة، لكن هذه الموهبة لا بد أن تنمى أو أن تصقل ويهتم بها. إن التلميذ كما قال علمـــاء التربية يتعلم التحدث بالحديث والكتابة بالكتابة ومعنى هذا أن يتدرب التلميذ عليها باستمرار .

جدول رقم: 23

يبين محاولة كتابة أفراد العينة لتقارير أو ملء استمارات

الاحتمالات	التكرارات	%
نعم	232	84.36
لا	43	15.63
المجموع	275	99.99

يعد التلميذ محور العملية التعليمية في بيداغوجية المقاربة بالكفايات، هذا المتعلم الذي نريـــده أن يعتمد على نفسه وأن يوظف مكتسباته في **وضعية مشكلة** لنجعل منه فردا صالحا يأخذ بزمـــام الأمور؛ ولهذا لا بد من توجيه التلاميذ نحو المهارات الوظيفية. وكتابة التقارير وملء الاستمارات من أشكال هذه المهارات، حيث تفيد التلميذ في تلبية حاجاته اليومية. ولا يمكن تحقيق هذه التلبيـة على النحو المرغوب إلا إذا امتلك التلميذ المهارات الخاصة بها. ويمكن للأستاذ أن يعود التلاميـــذ على كتابة التقارير وملء الاستمارات وفق الطريقة التي ذكرت سابقا. ومن الغرابة أن نجد تلميذا في مرحلة التعليم الثانوي لا يحسن ملء بطاقة الحالة العائلية مثلا. ونجد 43 من أفراد العينة لـــم يحاول كتابة تقارير أو ملء استمارة بنسبة 15.63 % . إلا أن ما يدعو إلى الارتياح أن 232 من أفراد العينة قد سبق لهم أن مارسوا هذه المهارات الوظيفية بنسبة 84.36 %.

وحتى نقضي على جهل التلاميذ بأهمية المهارات الوظيفية، يتعين على الأستاذ أن يوضـــح للتلاميذ ويبين لهم الطريقة التي يتبعونها في أعمال تطبيقية، كما يبين للتلاميذ الأشـــكال المختلفـــة للتقارير التي يمكن تنويعها وتقديمها بطرائق مختلفة، كأن يكون التقرير في شكل إنشاء أو في شكل تصميم مكون من عدة جمل وعناوين وعبارات واضحة مكثفة أو في شكل استمارة يؤتى بها إلـــى القسم ويدرب التلاميذ عليها.

جدول رقم: 24

يبين مدى التزام أفراد العينة بعلامات الترقيم(الوقف) أثناء الكتابة

الاحتمالات	التكرارات	%
نعم	90	32.72
أحيانا	140	50.90
لا	45	16.36
المجموع	275	99.98

يرى إسماعيل أحمد عمايرة "إن علامات الوقف والترقيم في العربية لـم تخضـع لمنهجيـة منضبطة كما هي الحال في اللغات الأخرى، وقد انعكس هذا على الكتاب التعليمي وعلى التلاميـذ وحتى على بعض الأساتذة"[1]. وقد أقر معظم التلاميذ أنهم في غالب الأحيان لا يحترمون علامـات الوقف والترقيم لأنهم لم يتعودوا عليها، وأن الأساتذة لم يحاسبوهم على عدم التقيد بها. والجـدول أعلاه يبين مدى التزام أفراد العينة بعلامات الوقف والترقيم أثناء الكتابة. وقد صرح 90 من أفراد العينة بأنهم يلتزمون بهذه العلامات أثناء كتاباتهم بنسبة32.92% بينما صرح 140 مـن أفـراد العينة بأنهم لا يلتزمون هذه العلامات دائما، وإنما التزامهم بها يكـون حسـب الظـروف بنسـبة 50.90%. وأقر 45 من أفراد العينة بعدم التزامهم بعلامات الترقيم مطلقا وبنسبة 16.36 % على الرغم من علمهم بأن هذه العلامات تجعل النص منطقيا ومعبرا ولا بد من معرفة أماكن استخدامها وأنها ضرورية حيث تزيل اللبس وتسهل القراءة الصحيحة.

[1].إسماعيل أحمد عمايرة: **تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام** . ص22.

جدول رقم: 25

يبين الصعوبات التي تواجه أفراد العينة في مادة التعبير

الاحتمالات	التكرارات	%	الإجابة بنعم: ذكر أهم الصعوبات
نعم	110	40	عدم القدرة على التوظيف(الأغلبية) - ضعف الرصيد اللغوي –
لا	165	60	عدم القدرة على ترتيب الأفكار – هشاشة الأسلوب – عدم القدرة
المجموع	275	100	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، والجدول أعلاه يوضح أن 110 من أفراد العينة تواجههم صعوبات في مادة التعبير، أهمها عدم القدرة على توظيف المكتسبات بنسبة 40% وركز أغلب أفراد العينة على هذا السبب، الأمر الذي جعلنا نستخلص أن الدروس التي يطلب توظيفها لم تكن مفهومة وواضحة في ذهن التلميذ، وبالتالي يصعب 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 والمعرفي، وذلك بسبب عزوفهم عن المطالعة فقد لوحظ في الجدول رقم 14 أن نسبة 18.54% لا يحبون المطالعة، وأن الذين يحبونها بنسبة 56.22% يطالعون المجلات وأغلبها تتحدث عن مشاهير الفنانين والرياضيين وعارضات الأزياء، 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 في مادة التعبير فلأن التلميذ تفرض عليه موضوعات قد لا تجلب اهتمامه. أما 165 من أفراد العينة فأكدوا أنه لا تواجههم أية صعوبة في مادة التعبير وذلك بنسبة 60%.

جدول رقم: 26

يبين الصعوبات التي تواجه أفراد العينة في إنجاز الوضعية الإدماجية

احتمالات	تك.	%	الإجابة بنعم: ذكر أهم الصعوبات
نعم	114	41.45	لا أحسن توظيف المطلوب(أغلب الإجابات) – ضيق الوقت–– عدم القدرة
لا	161	58.54	على التعبير باللغة الفصحى قلة الثروة اللغوية – تقييد حرية التعبير قلة
المجموع	275	99.99	الرصيد المعرفي – صعوبة دروس البلاغة والقواعد لا أعرف الأنماط...

إذا تتبعنا نتائج الجدول أعلاه وجدنا أنه لا يختلف كثيرا عن الجدول السابق الذي تناول الصعوبات التي تواجه التلاميذ في درس التعبير؛ إذ أن 114 من أفراد العينة صرحوا بأنهم يواجهون صعوبات في إنجاز الوضعية الإدماجية بنسبة 41.45% مقابل 110 من أفراد العينة وجدوا صعوبات في مادة التعبير ولنفس الأسباب تقريبا، حيث أنهم لا يحسنون توظيف المكتسبات القبلية وهي أغلب الإجابات، أو أن الوقت المخصص للوضعية الإدماجية لا يكفي لمراجعة الدروس والتوظيف، أو عدم القدرة على التعبير باللغة الفصحى وقلة الرصيد اللغوي (المعجمي) والمعرفي، وأضاف بعضهم إلى تلك الأسباب صعوبة دروس القواعد والبلاغة وعدم القدرة على التمييز بين الأنماط. وأما 161 من أفراد العينة فقالوا أنهم لا تواجههم أية صعوبة في إنجاز الوضعية الإدماجية بنسبة 58.54% وهي نسبة قريبة من الذين أجابوا بـ (لا) في الجدول السابق حيث صرح 165 مبحوثا بنسبة 60% 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.

جدول رقم: 27

يبين تفضيل أفراد العينة لمن يقترح موضوعات التعبير

الاحتمالات	التكرارات	%
يقترحها الأستاذ	57	20.72
يقترحها التلاميذ	147	53.45
لا يهم من يقترحها	71	25.81
المجموع	275	99.98

يكون الإنسان ناجحا في عمله إذا كان راغبا فيه، وحب التلميذ للموضوع يجعله يبدع، فإن لم يكن راغبا فيه نفر منه. والمتتبع لنتائج الجدول أعلاه يلمس أن 147 من أفراد العينة يفضلون أن يكون موضوع التعبير من اقتراحهم، لأن التلميذ أدرى بالقضايا التي تشغل باله، والتي يعيشـها أو يعايشها وذلك بنسبة 53.45%. بينما صرح 71 من أفراد العينة بأنه لا يهم من يقترح الموضوع، والمهم عندهم أن يكون من صميم الحياة التي يحياها التلميذ ومن واقعه، اقترحه الأستاذ أو اقترحه التلاميذ فالأمر سيان، وذلك بنسبة 25.81% في حين ذهب 57 من أفراد العينة إلى القول بأنهم يفضلون أن يقترح الأستاذ الموضوع لأن ذلك يكفيهم عناء البحث عن الموضوعات التي سيتناولونها، وأن ضعفهم في التعبير يجعلهم لا يحسنون صياغة المواضيع.

ونستنتج من ذلك أن موضوع التعبير إذا كان من اقتراح التلاميذ كان الإقبال عليه كبيرا، لأن التلميذ لا يحب أن يكتب في موضوع أرغم على كتابته، وقد تكون هذه المواضيع المقترحة لا تمت بصلة إلى مستواه الفكري ولا تخدم واقعه، فهو عندما يقترح الموضوع إنما يقتبسه من قضايا تمس بصورة مباشرة حياته في مثل هذه المرحلة العمرية، وبالتالي تتاح للتلاميذ الحرية للكلام عما يريدون التعبير عنه في الوقت الذي ينفرون من الموضوعات التي تفرض عليهم ولا تعجبهم.

جدول رقم :28

يبين ما يترتب على إقبال أفراد العينة على المطالعة.

الاحتمالات	رتبة 1	%	رتبة 2	%	رتبة 3	%	رتبة 4	%	رتبة 5	%	رتبة 6	%	مجموع
تجنب كثرة الأخطاء	75	27.27	23	08.36	34	12.36	36	13.09	55	20.00	52	18.90	99.98
تقوية القدرة على التعبير	48	17.45	79	28.72	67	24.36	47	17.09	13	04.72	21	07.63	99.97
تسهل الإجابة	12	04.36	25	09.09	35	12.72	40	14.54	88	32.00	75	27.27	99.98
تعمق الأفكار	30	10.90	52	18.90	72	26.18	69	25.09	31	11.27	21	07.63	99.97
تساعد على الإبداع	24	08.72	27	09.81	33	12.00	49	17.81	47	17.09	95	34.54	99.97
تكسب الثروة اللغوية	88	32.00	68	24.72	34	12.36	35	12.72	37	13.45	13	04.72	99.97

تساعد المطالعة التلاميذ على اكتساب المعارف وتحصيل المعلومات والتزود من الثقافات المختلفة وتنمية الرصيد اللغوي، كما تنمي ملكة الانتباه والإدراك لدى التلميذ وتصقل ذوقه. ففي عصر" يتسم بالانفجار المعرفي يصبح الاهتمام بالمطالعة وترسيخها في سلوك المتعلم أمرا ذا أهمية بالغة. ومن ثمة فإن تدريسها يجب أن يكون مبنيا على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلم وأكثر اقتصادا لوقته تماشيا مع مبادئ المقاربة بالكفايات."[1]

والمطالعة لها فوائد جمة حيث تجنب التلميذ الوقوع في الأخطاء، وتقوي قدرته على التعبير، وتعمق أفكاره كما تساعده على الإبداع، وتكسبه الثروة اللغوية بالإضافة إلى مساعدته على المشاركة في القسم وغيرها. فإذا تتبعنا الجدول أعلاه وجدنا أن الذين صرحوا بأن المطالعة تكسب التلاميذ الثروة اللغوية كانوا بنسبة 32.00 % وبالتالي تصدرت هذه الميزة الرتبة الأولى، والذين صرحوا بأن المطالعة تقوي قدرة التلاميذ على التعبير تصدرت الرتبة الثانية بنسبة 28.72 %. وأما نسبة 26.18 % و 25.09 % فقد تصدرت المرتبة الثالثة والمرتبة الرابعة على التوالي وصرح أصحابها بأن المطالعة تعمق الأفكار. وتصدرت نسبة الذين قالوا أنها تسهل الإجابة المرتبة الخامسة بـ.32.00 %، بينما تصدرت المرتبة السادسة نسبة الذين قالوا أنها تساعد التلاميذ على الإبداع بـ. 34.54 %. والذي نستنتجه أن عينة البحث من التلاميذ تختلف نظرتها إلى غاية المطالعة، ولا أحد من أفراد العينة قال أن المطالعة ليست لها فائدة وهذا مؤشر إيجابي يدعو إلى التفاؤل.

[1] وزارة التربية الوطنية: **منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي**، مارس 2006، ص40).

جدول رقم: 29

يبين تفضيل أفراد العينة للتعبير الكتابي أو الشفوي مع ذكر الأسباب

احتمالات	تك.	%	بعض أسباب تفضيل التعبير الكتابي	بعض أسباب تفضيل التعبير الشفهي
الكتابي	193	70.18	الوقت الكافي للتركيز وترتيب	- التعود على الاستعمال المباشر
الشفهي	82	29.81	الأفكار- اختيار الألفاظ والعبارات	للفصحى يكسب طلاقة في اللسان
المجموع	275	99.99	المناسبة- استعمال المراجع	والتخلص من الخوف والخجل...

يعتبر نشاط التعبير- كما ذكرت في الجانب النظري- من أهم وسائل التقييم للأستاذ والتلميذ على حد سواء، فالأستاذ يعرف مدى نجاحه في تقديم الدروس وأما التلميذ فيعرف مدى استيعابه لها. والتعبير بنوعيه وسلة من الوسائل التي وجهت لخدمة اللغة العربية ودفع التلاميذ إلى الاستعمال اللغوي الصحيح. والجدول السابق يبين تفضيل أفراد العينة لأحد التعبيرين الشفهي أو الكتابي حيث نجد أن 193 من أفراد العينة يفضلون التعبير الكتابي بنسبة 70.18 % وذكروا مجموعة من الأسباب التي جعلتهم يفضلون هذا النوع من التعبير، من بينها الوقت الكافي للتفكير والكتابة وترتيب الأفكار وانتقاء الألفاظ والعبارات المناسبة للموضوع، كما أن التعبير الكتابي يمكنهم من الاستعانة بالمراجع لتعزيز آرائهم خاصة إذا كان في البيت، ثم إن التلميذ عندما يكتب يمكنه مراجعة ما كتب فيقدم فكرة ويؤخر أخرى، وينقص ويزيد، ويمحص وينقح حتى يخرج الموضوع في أحسن حلة. وذهب 82 من أفراد العينة إلى القول بأفضلية التعبير الشفهي بنسبة 29.81 % حيث يكسب التلميذ طلاقة اللسان من خلال تعوده على الاستعمال المباشر للغة كما يستطيع التخلص من الخجل والخوف الذي ينتابه كلما أراد الكلام في مجموعة.

وما يمكننا قوله هو أن التلميذ لا يستغني عن تعبير دون الآخر، فلكل تعبير إيجابياته وسلبياته، ولكل نوع مجالاته لا يعوضه فيها النوع الآخر. فالحوار مثلا لا يكون حوارا إلا إذا تلفظ به الإنسان، والخطبة وسيلتها اللسان وغايتها إقناع السامعين؛ فقد نكتب الخطبة لكن لا تأخذ مفهومها إلا من خلال الإلقاء، كما أنه لا يمكن أن نملأ استمارة مشافهة، فهناك مجالات للتعبير الكتابي وأخرى للتعبير الشفهي، ولا يمكن الاستغناء عن هذا ولا ذاك.

ثانيا: البيانات الخاصة بأساتذة اللغة العربية وآدابها

الجدول رقم:30

يمثل البيانات الشخصية لعينة البحث من الأساتذة

الجنس	العدد	مرسم	الأقدمية	السن	أدب عربي	لغة عربية
ذكر	18	18	13 27	36 – 52	31	05
أنثى	18	18	12 29	37- 54		

يتوزع عدد الإناث بالتساوي مع عدد الذكور في عينة البحث (18) وهم جميعهم من المرسمين الذين أمضوا فترة طويلة نسبيا في التدريس بالتعليم الثانوي حيث يتبين من خلال الجدول أعلاه أن كل أفراد العينة تتجاوز أعمارهم 35 سنة، وهذا يعني بلوغ الكمال العاطفي والعقلي والانفعالي كما يقول علماء النفس، وبالمقارنة مع البيانات الواردة في نفس الجدول نجد أن أغلب أفراد العينة تتجاوز تجربتهم في تدريس اللغة العربية 12 سنة كحد أدنى في التعليم الثانوي، مما يعني التجربة الكبيرة والاستقرار المهني من جهة وأنهم جميعا على دراية وعلى إطلاع كامل بالأسس التي يقوم عليها نظام التدريس بالأهداف كونهم قاموا بالإشراف على بيداغوجيا التدريس بالأهداف وتطبيقها عمليا في أقسامهم على مدار سنوات، ثم إن هؤلاء الأساتذة أنفسهم يطبقون الآن بيداغوجيا التدريس بالكفايات، وبالتالي فهم أقدر الناس على الحكم على المقاربتين من حيث إيجابيات وسلبيات كل مقاربة.

جدول رقم: 31

يبين رأي المبحوثين في الفرق بين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفايات

احتمالات	تكرارات	%	طبيعة الفروق
نعم	19	52.77	- قلة الاهتمام بالجانب المعرفي في المقاربة بالكفايات
			- المقاربة بالكفايات تعطي حرية للتلاميذ في الحوار والناقشة
			- طلب إدماج المكتسبات في المقاربة بالكفايات
لا	12	33.33	
لا جواب	05	13.88	
المجموع	36	99.98	

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 تغييره(النموذج السلوكي)، كلاهما يبنى على مركزية الأستاذ ؛ فهو الذي يبلغ المعرفة للتلميذ وهو الذي يحاول تعديل سلوكه أو يغيره.
- ونموذج ثالث يقوم على مركزية التلميذ أي أن التلميذ هو محور العملية التعليمية- التعلمية وينظر إلى أفعاله على أن لها الأولوية، حيث يمكن لهذا الأخير أن يبدع ويشارك في العمل، هذا النموذج يسعى 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.

انطلاقا من الجدول أعلاه نجد أن نسبة 52.77 % من أفراد العينة صرحوا بوجود فروق بين بالتدريس بالأهداف والمقاربة بالكفايات وذكروا مجموعة من الفروق منها:

- أن التدريس بالأهداف يهتم أكثر بالجانب المعرفي، بينما المقاربة بالكفايات لا تعطي هذا الجانب الأولوية.

- أن المقاربة بالكفايات تعطي حرية أكبر للتلميذ في الحوار والمناقشة في حين أن التـــدريس بالأهداف يقلل من أهمية المناقشة والحوار.
- المقاربة بالكفايات تطالب التلاميذ بالإدماج وأما التدريس بالأهداف فلا يطلب الإدماج.

ورأت نسبة 33.33% من أفراد العينة أنه لا فرق بين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفايات. وامتنع 13.33 % من تحديد موقفهم .

فإذا دققنا النظر في جملة الفروق التي ذكرها الأساتذة وجدنا أن المقاربة بكفايـــات **لا تهمـل** الجانب المعرفي، وأن 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 جديـــدة لأســـاليب التعلـــيم والتعلم. تقوم هذه المقاربة على الإدماج وترتكز على تحديد جملة من الكفايات الأساسية في كل مرحلة دراسية، كما تقوم على مسار تعليمي لا يعتمد على ضم المعـــارف والمهـــارات إلـــى 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 طبـــق من ذهب دون أن يبحث أو يجتهد. فالتلميذ عليه أن يجد المعلومة، 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 لولـــوج عالم الشغل وبالتالي يصبح لدينا الفرد المنتج.

[1] ينظر **منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العم والتكنولوجي**، ص ص 4، 5.

وأما الفرق الثاني في اعتقادي أن هناك فرقا بين المقاربة approche وبين الطريقة méthode فالأولى تعني الأسس النظرية التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، والثانية تمثل الأسلوب الذي يتبعه الأستاذ مع التلاميذ أثناء إلقاء الدروس، والمناقشة والحوار يدخلان ضمن الطريقة(الطريقة الحوارية) وتكون في التدريس بالمضامين كما تكون في التدريس بالأهداف أو في التدريس بالكفايات.

وذكر أفراد العينة من الأساتذة أن المقاربة بالكفايات تطلب الإدماج الذي لم يكن موجودا في التدريس بالأهداف فنتساءل: ألا تعد التطبيقات إدماجا؟ وللإجابة على هذا الانشغال يرى محمد الطاهر وعلي أنه "من الخطإ الاعتقاد بأن إدماج المكتسبات وتنمية الكفاءات نشاطان بيداغوجيان حديثان ظهرا مع ظهور المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج، إنما يطبقان في كثير من المواد بشكل ضمني قبل ذلك بكثير في اللغات والتربية الفنية وغيرها. عندما يوظف المتعلم في وضعيات دالة مكتسباته اللغوية أو الرياضية لإنتاج نص حول موضوع مقترح ..." [1]

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 فإن الفروق بين المقاربتين دقيقة وغير واضحة المعالم في ذهن الأستاذ لكونه لم يتلق تكوينا.

جدول رقم :32

يبين مدى تغير طريقة تدريس مادة التعبير

[1] محمد الطاهر واعلي: **نشاط الإدماج**، ص 6.

بعد الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات

الاحتمالات	التكرارات	%	المجالات التي مستها التغيرات	التكرارات	%
			على مستوى التحضـ كـ	08	16
نعم	16	44.44			

جدول رقم:33

يبين الخطوات التي يتبعها الأستاذ في تدريس مادة التعبير

الاحتمالات	التكرارات	%
يتبع طريقة التدريس بالكفايات	10	27.77
يتبع طريقة التدريس بالأهداف	26	72.22
المجموع	36	99.99

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 72.77 % من أفراد العينة لم يغيروا طريقة تدريسهم لنشاط التعبير، وأنهم ما يزالون يدرسونه وفق طريقة المقاربة بالأهداف. وأن 27.77 % 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:34

يبين مدى إتاحة المقاربة بالكفايات للتلاميذ اكتساب المهارات اللغوية

احتمالات	تك	%	احتمالات	1	%	2	%	3	%	4	%	%
نعم	32	88.88	الاستماع	15	53.57	05	17.85	02	07.14	06	21.42	99.98
			الحديث	03	10.71	10	35.71	11	39.28	04	14.28	99.98
			القراءة	07	25.00	05	17.85	12	42.85	04	14.28	99.98
			الكتابة	03	10.71	07	25.00	06	29.42	12	42.85	99.98
			لا ترتيب	04								
لا	01	02.77										
لا جواب	03	08.33										
مج	36	99.98										

يوضح الجدول أعلاه أن المقاربة بالكفايات تتيح للتلاميذ اكتساب المهارات اللغوية من استماع وحديث وقراءة وكتابة، وقد أجمع 88.88 % من الأساتذة المبحوثين على تحقيق هذا الغرض، غير أن الفرق كان في ترتيب مدى استفادة التلاميذ، حيث تصدر الاستماع الرتبة الأولى بنسبة 53.75% تليه القراءة بنسبة 25 % ثم الحديث والكتابة بنسبة 10.71% لكل مهارة.

في حين تصدر الحديث الرتبة الثانية بنسبة 35.71% جاءت بعده الكتابة بنسبة 25% ثم القراءة والاستماع بنسبة 17.85% لكل مهارة.

وتصدرت القراءة الرتبة الثالثة بنسبة 42.85% جاء بعدها الحديث بنسبة 39.28% تليه الكتابة بنسبة 29.42 % وأخيرا الاستماع بنسبة 07.14 % وتصدرت الكتابة المرتبة الرابعة بنسبة 42.85% بعدها الاستماع بنسبة 21.42 % ثم الحديث والقراءة بنسبة 14.28% لكل مهارة.

نستنتج أن التلميذ في رأي المبحوثين يكتسب مهارة الاستماع ثم الحديث تليه القراءة فالكتابة، وهو نفس الترتيب الذي وضعه علماء التربية (كما عرفنا في الجانب النظري) حيث قالوا أن الإنسان في مراحل نموه يكتسب هذه المهارات على الترتيب.

أما 02.77% فقالوا أن التلميذ لا يكتسب في هذه المرحلة أية مهارة لغوية وامتنعت نسبة 8.33% عن الجواب.

جدول رقم :35

يبين إتاحة المقاربة بالكفايات للتلاميذ إمكانية توظيف المهارات اللغوية

احتمالات	تك	%	احتمالات	1	%	2	%	3	%	4	%	%
نعم	29	80.55	الاستماع	15	55.55	03	11.11	03	11.11	06	22.22	99.99
			الحديث	04	14.81	11	40.74	08	29.62	04	14.81	99.98
			القراءة	07	25.92	05	18.51	11	40.74	04	14.81	99.98
			الكتابة	02	07.40	07	25.92	05	18.51	13	48.14	99.97
			لا ترتيب	02								
لا	01	02.77										
لا جواب	06	16.66										
مجموع	36	99.98										

إذا كانت نتائج الجدول السابق قد وضحت أن التلاميذ يكتسبون مهارة الاستماع ثم مهارة الحديث فمهارة القراءة ثم الكتابة على الترتيب، فإن الجدول أعلاه يبين مدى توظيف هذه المهارات اللغوية في ضوء المقاربة بالكفايات، حيث أن المرتبة الأولى تصدرتها مهارة **الاستماع** بنسبة 55.55% من مجموع أفراد العينة الذين قالوا بأن المقاربة بالكفايات تتيح للتلاميذ إمكانية توظيف المهارات اللغوية، وتصدر **الحديث** الرتبة الثانية بنسبة 40.74% وتصدرت **القراءة** المرتبة الثالثة بنسبة 40.74% أيضا وتصدرت الكتابة الرتبة الرابعة بنسبة 48.14 % . ويأتي التوظيف ليؤكد مهارة الاكتساب. وأن نسبة 02.77 % قالوا أن المقاربة بالكفايات لا تتيح للتلاميذ مثل هذه المهارة في حين امتنع 16.66 % عن الجواب.

وعند موازنة إجابات الأساتذة وإجابات التلاميذ نجد أن الأساتذة انطلقوا في ترتيبهم للمهارات اللغوية في اكتسابها وتوظيفها من مراحل نمو الإنسان (الاستماع، الحديث، القراءة، والكتاب)، في حين انطلق التلاميذ من الاكتساب والتوظيف الفعلي لهذه المهارات استنادا إلى مرحلة التعليم الثانوي من جهة وإلى نشاط التعبير من جهة ثانية. فالتلميذ يكتسب مهارة الحديث من خلال المناقشة والحوار ثم يكتسب مهارة الكتابة من خلال التعبير الكتابي وأما اكتساب مهارتي الاستماع والقراءة فإنها تكون في المراحل السابقة أي التعليم الابتدائي والمتوسط . وما قيل عن الاكتساب

يقال عن التوظيف فإن المبحوثين من التلاميذ صرحوا أنهم يوظفون مهارة الكتابة ثم مهارة الحديث تليها مهارة القراءة وأخيرا مهارة الاستماع.

جدول رقم:36

يبين ما يمكن أن يؤدي إليه عزوف التلاميذ عن المطالعة

الاحتمالات	التكرارات	%
كثرة الأخطاء	31	86.11
ضعف التعبير	34	94.44
الهروب من المشاركة	17	47.22
سطحية الأفكار	30	83.33
قلة الإبداع	32	88.88
فقر الثروة اللغوية	36	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 وأخيرا يسهل عليه الإجابة.

وبعد دراسة نتائج الجدول أعلاه أجمع أفراد العينة من الأساتذة أن عزوف التلاميذ عن المطالعة يؤدي إلى فقر الثروة اللغوية بنسبة 100 % وذهبت نسبة 94.44 % إلى القول بأن العزوف عن المطالعة يؤدي إلى ضعف التعبير ونسبة 88.88% أجمعت على أن العزوف يؤدي إلى قلة الإبداع و86.11% رأوا أنه يؤدي إلى كثرة الأخطاء و83.33 % أكدوا على أن العزوف يؤدي إلى سطحية الأفكار وأن 47.22 % رأوا أن العزوف عن المطالعة يؤدي إلى هروب التلاميذ من المشاركة.

نستنتج مما سبق أن عينة البحث من الأساتذة ومن التلاميذ قد اتفقتا على أن الإقبال على المطالعة يؤدي إلى اكتساب الثروة اللغوية والعزوف عنها يؤدي حتما إلى فقر هذه الثروة بالدرجة الأولى، كما اتفقتا على أن الإقبال على المطالعة يسهل على التلاميذ الإجابة في حين أن العزوف

عنها يؤدي إلى الهروب من المشاركة لأن تعبير التلميذ في هذه الحالة يكـون ضـعيفا وأفكـاره سطحية وأخطاؤه كثير وإبداعه قليل.

جدول رقم:37

يبين ما يمكن أن يؤدي إليه التداخل اللغوي

الاحتمالات		التكرارات	
كثرة استعمال العامية	نعم	32	88.11
	لا	04	11.11
إقحام الألفاظ الأجنبية	نعم	30	83.33
	لا	06	16.66
عدم القدرة على التعبير عن الأفكار المطروحة	نعم	21	58.33
	لا	15	41.66
عدم القدرة على الاستعمال السليم للفصحى	نعم	36	100
	لا	00	00

كانت الفترة التي عاشها المجتمع الجزائري تحت وطأة الاستعمار كفيلة بـأن تتغلـل اللغـة الفرنسية وتمد جسورها، ومع ذلك استطاع المجتمع الجزائري أن يحافظ على أصالته ووحد لغتـه لأنها اللغة الرسمية للبلاد. والمجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات العربية له عاميته ويسـتعمل اللغة الفصحى في مجال التدريس وبعض المجالات الأخرى، ولكل شعب عامية خاصة بـه لهـا نصيب قل أو كثر من اللغة الفصحى، والتداخل اللغوي الذي عاشه الأجداد أرضعوه للأحفاد.

والجدول أعلاه يبين النتائج التي يؤدي إليها التداخل اللغوي (اللغـة الفصـحى، العاميـة، الفرنسية و الأمازيغية)، وقد صرحت نسبة 88.11 % بأن التداخل اللغـوي يـؤدي إلـى كثـرة استعمال العامية مقابل 11.11 % نفوا ذلك وأن 83.33% أكدوا أن التداخل اللغوي يؤدي بالتلاميذ إلى إقحام الألفاظ الأجنبية، أما 16.66% فنفوا ذلك. وصرحت نسبة 58.33 % بأن عـدم القـدرة على التعبير عن الأفكار المطروحة من نتاج التداخل اللغوي في حين عارضت نسـبة 41.66 % هذا الرأي. وأجمع أفراد العينة من الأساتذة على أن التداخل اللغوي يؤدي إلى عدم القـدرة علـى

الاستعمال السليم للفصحى وذلك بنسبة 100%. نستنتج أن التداخل اللغوي له آثار سلبية على التوظيف اللغوي حيث يؤدي إلى إقحام الألفاظ غير فصيحة.

جدول رقم : 38

يبين إن كانت الوضعية المستهدفة تفيد التلاميذ في توظيف مكتسباتهم القبلية

الاحتمالات	التكرارات	%
جميع التلاميذ	07	19.44
جل التلاميذ	11	30.55
بعض التلاميذ	18	50.00
لا تفيد	00	00
المجموع	36	99.99

إن نشاط الإدماج نشاط تطبيقي تقيم به الوحدة التعليمية، ومستوى الإدماج هو تحديد المستوى الذي ينبغي أن يصل إليه المتعلم في إدماج نتائج أو وحدات أو مجالات تعلم في مادة واحدة وفي مستوى معين، حتى يتحقق النشاط الإدماجي بالمستوى المطلوب وصولا إلى استثمار المكتسبات القبلية. ومن مزايا أنشطة الإدماج أنها تسمح بإبراز الفوارق بين النظري والتطبيقي، ومدى استيعاب المتعلم للأنشطة التي تعلمها، كما أنها تبرز مساهمة مختلف الأنشطة والمواد التعليمية، حيث يوظف في درس التعبير نشاط النصوص الأدبية والقواعد والبلاغة. وقد تدمج مواد أخرى كأن يوظف التلميذ ما تعلمه في مادة التاريخ أو الجغرافيا أو الرياضيات أو غيرها. بالإضافة إلى ذلك فإن الإدماج يبين ما يجب أن يتعلمه المتعلم.

إن بناء نشاط الإدماج يتمثل في تحديد صيغة يجد المتعلم نفسه من خلالها أمام وضعية مشكلة تخص الكفاية المستهدفة ويتم ذلك وفق الخطوات التالية:

- "حصر الكفاءة المستهدفة.
- تحديد المكتسبات السابقة التي نريد إدماجها.
- اختيار وضعية مشكلة تعطي للمتعلم فرصة لإدماج ما نريد دمجه.

- تحديد كيفية التقيد مع الحرص على أن يكون المتعلم في قلب النشاط."[1]

انطلاقا مما سبق ومن الجدول أعلاه نجد أن نسبة 50 % صرحوا بأن الوضعية المستهدفة تفيد بعض التلاميذ فقط في توظيف معارفهم القبلية، و30.55 % صرحوا بأنها تفيد جل التلاميذ و19.44 % صرحوا بأنها تفيد جميع التلاميذ.

والذي نستخلصه أن كل أفراد العينة صرحوا بأن الوضعية المستهدفة تفيد التلاميذ والدليل أنه لا يوجد من أفراد العينة من قال غير ذلك. لكنهم تفاوتوا في نسبة الفائدة وبالتالي نجد تقاربا بين رأي المبحوثين من الأساتذة و رأي المبحوثين من التلاميذ.

جدول رقم :39

يبين إن كانت الوضعية المستهدفة عبئا إضافيا على التلاميذ

	التكرارات	%
جميع التلاميذ	01	02.77
جل التلاميذ	02	05.55
بعض التلاميذ	17	47.22
لا تعتبر	16	44.44
المجموع	36	99.98

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 التلاميذ، لأن المقاربة بالكفايات تأخذ بمبدأ الفروق الفردية وأقسامنا فيها النجيب والمتوسط والضعيف وذلك بنسبة47.22% . ففي الأسبوع الذي تنجز فيه الوضعية المستهدفة يكون التلميذ أمام موضوعين للإنجاز(موضوع التعبير وموضوع الوضعية). وصرحت نسبة 44.44 % بأن الوضعية المستهدفة لا تمثل عبئا إضافيا على التلاميذ. بينما صرحت نسبة 05.55 % بأن

[1] ينظر محمد البصالح حثروبي: **مدخل إلى التدريس بالكفاءات** ، دار الهدى للطباعة والنشر و التوزيع،عين مليلة، الجزائر 2002،ص100.

الوضعية تمثل عبئا على جل التلاميذ، وأما 02.77 % رأوا أنها تمثل عبئا على جميـــع التلاميـــذ دون استثناء.

جدول رقم:40

يبين إن كانت الوضعية المستهدفة نشاطا مرادفا لنشاط التعبير

الاحتمالات	التكرارات	%
نعم	21	50.33
لا	13	36.11
دون جواب	02	05.55
المجموع	36	99.99

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 إلـــى الجـــدول السابق نجد أن 50.33 % يعتبرون الوضعية المستهدفة نشاطا مرادفا لنشاط التعبير، وأن الاختلاف بينهما يكمن في زمن التقديم و36.11 % لم يعتبروها كذلك بينما امتنع 05.55 % عن الإجابة.

جدول رقم:41

يبين إن كانت الوضعية المستهدفة تمثل عبئا على الأستاذ

الاحتمالات	التكرارات	%
نعم	13	36.11
لا	17	47.22
دون جواب	06	16.66
المجموع	36	99.99

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 نسبة 47.22 % 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 نسبة 36.11 % 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 16.66 %عن الجواب وهي نسبة غير قليلة بالنسبة لطبيعة السؤال خاصة.

إن الوضعية المستهدفة لا تكون عبئا على الأستاذ لو كان عدد التلاميذ داخل القسم محدودا، لكن الأستاذ يجد نفسه أمام 40 تلميذا على الأقل في القسم الواحد وأقل ما يسند إليه أربعة أقسام وهكذا يجد نفسه أمام 160 موضوعا في نشاط التعبير كل أسبوع، تضاف إليه الوضعيات المستهدفة والوضعيات الإدماجية التي تمثل الكفاية القاعدية.

جدول رقم :42

يبين إن كانت الوضعية المستهدفة تكرارا للوضعية الإدماجية

احتمالات	تكرارات		احتمالات	تكرارات		احتمالات	تكرارات	
نعم	32	88.88	عدم استغناء	04	12.50			
			استغناء	28	87.50	مستهدفة	18	64.28
						إدماجية	10	35.71
			المجموع	32	100	المجموع	28	99.99
لا	03	08.33						
دون إجابة	01	02.77						
المجموع	36	99.98						

يقدم درس التعبير الكتابي والوضعية الإدماجية والوضعية المستهدفة بنفس الكيفية كما أشرنا سابقا؛ حيث يوضع التلميذ أمام **وضعية- مشكلة** يوظف من خلالها معارفه وموارده ومكتسباته السابقة. لذا نجد أن نسبة 88.88 % من المبحوثين أكدوا أن الوضعية المستهدفة هي تكرار للوضعية الإدماجية وتكرار لنشاط التعبير أيضا، بينما لم تتجاوز نسبة الذين قالوا أنها ليست تكرارا للوضعية الإدماجية 08.33 % وامتنعت نسبة 02.77 % عن إعطاء جواب.

وبالتالي فإن الذين اعتبروا أن الوضعية المستهدفة تكرار للوضعية الإدماجية رأوا أنه يمكن الاستغناء عن إحدى الوضعيتين وذلك بنسبة 87.50 % وأن نسبة 64.28 % رأوا أنه يمكن الاستغناء عن الوضعية المستهدفة، وأن نسبة 35.71 % رأوا أنه يمكن الاستغناء عن الوضعية الإدماجية ولكل مبرراته. وأما نسبة 12.50 % فعلى الرغم من أنهم اعتبروا الوضعية المستهدفة تكرارا للوضعية الإدماجية إلا أنهم رأوا أنه لا يمكن الاستغناء عن الوضعيتين لكونهما وضعيتين تطبيقيتين تساعدان التلميذ على فهم واستيعاب الدروس وتوظيف مكتسباته.

جدول رقم : 43

يبين النشاط الذي يفيد التلاميذ أكثر: التعبير الكتابي أم التعبير الشفوي

الاحتمالات	التكرارات	%
الكتابي	18	50
الشفوي	18	50
المجموع	36	100

صرح 70.18 % من أفراد عينة التلاميذ أنهم يفضلون نشاط التعبير الكتابي، حيث يمنح لهم الوقت الكافي للتعبير عن أفكارهم وأحاسيسهم وبخاصة إذا كان إنجازه في البيت، حيث تتوفر المراجع ويكون الهدوء الذي يبعث على التفكير والتعبير، وأما نسبة 29.81 % فقد قالوا أنهم يفضلون نشاط التعبير الشفهي لما له من محاسن وإيجابيات، لأن الغاية هي استقامة ألسنتهم وتعودهم على الاستعمال المباشر للغة الفصحى، وهو ما يحتاجه التلميذ في الواقع الفعلي، كما يمكنهم من خلال ممارستهم للتعبير الشفهي التخلص من الخوف والخجل.

والجدول أعلاه يبين أن نسبة 50% من أفراد العينة من الأساتذة صرحوا بأن نشاط التعبير الكتابي يفيد التلاميذ أكثر ونسبة 50% رأوا أن نشاط التعبير الشفوي يفيد التلاميذ أكثر. وانطلاقا من هذا التساوي فإن التعبير الكتابي له مجالاته والتعبير الشفوي له مجالاته أيضا، وأن علماء التربية أكدوا أن فائدة التعبير الشفهي أكبر في المقاربة بالكفايات لأن هذه الأخيرة تحرص على الاستخدام الفعلي للغة، وأن الفرد يتصل بغيره تحدثا أكثر مما يتصل به كتابة. وقد رأى واضعو المنهاج أن التعبير الشفهي يمارس في كل الأنشطة التعليمية فلا حاجة أن يخصص له وقت، لذلك حذف من مقرر 2008 – 2009.

نتائج الدراسة الميدانية في ضوء التساؤلات والفرضيات.

لمعالجة 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 التلاميذ في 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 إهدار جهود 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. مـــازال نشـــاط التعبيـــر عنـــد أغلـــب الأســـاتذة يقـــدم وفـــق المقاربـــة بالأهـــداف والمضامين، وليس وفق المقاربة بالكفايات.
8. أغلبية التلاميذ يواجهون صـــعوبة كبيـــرة فـــي توظيـــف مكتســـباتهم القبليـــة، رغـــم فهمهم للدروس.
9. أكثر الأخطاء تكون في المنطوق أي التعبيـــر الشـــفهي، وإلغـــاء هـــذا النشـــاط مـــن منهاج 2008 – 2009 سوف يزيد في توسيع الهوة بـــين التلميـــذ والاســـتعمال الســـليم للغة الفصحى خاصة في المناقشة والحوار وطرح الأسئلة.

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

11. هروب التلاميذ من تحضير الدروس وإنجاز الواجبات، حولهم إلى مستمعين.

12. لا يختلف تـــدريس مـــادة التعبيـــر عـــن الوضـــعيات الإدماجيـــة و المســـتهدفة، ولا يوجد اختلاف في صوغ الأسئلة.

رغم هذه النتائج السلبية فإن أغلب التلاميذ قـــد اكتســـبوا معظـــم المهـــارات اللغويـــة ووظفوها وبخاصة مهارة القراءة والكتابة. وقـــد صـــرح جـــل المبحـــوثين أن حـــبهم للغـــة العربية يجعلهم يبذلون ما في وسعهم لاستيعاب الدروس واحترام أستاذ المادة.

إن اللغة العربية لها خصوصياتها فهي ليست مثـــل اللغـــة الفرنســـية أو الإنجليزيـــة، فأي تطوير أو تحديث لا بد أن يكون مدروسا حتـــى لا نجـــد أنفســـنا بـــين لغـــة للتـــدريس ولغة لقراءة القرآن وإقامة الشعائر الدينية.

الخاتمة العامة

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 العلمة ولاية سطيف 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 واللغات 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:

أَنَا البَحْرُ فِي أَحْشَائِهِ الدُّرُّ كَامِنٌ فَهَلْ سَأَلُوا الغَوَّاصَ عَنْ صَدَفَاتِي؟!

لقد أصاب الأستاذ تمام حسان حينما قال:

- اللغة أخطر الظواهر الاجتماعية الإنسانية على الإطلاق. وكل تقدم اجتماعي كُتِبَ 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، ص9).

التوصيات

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة رأيت أن هناك مجموعة من التوصيات لا بد من ذكرها علها تجد آذانا صاغية وقلوبا واعية بضرورة إعادة النظر في بعض النقائص التي تحول دون تطبيق المقاربة بالكفايات في ثانوياتنا، منها:

1. تكوين الأساتذة والمفتشين تكوينا يؤهلهم لتطبيق استراتيجيات المقاربة بالكفايات، ومتابعة تكوينهم متابعة عملية.
2. إسناد أمر الإصلاح التربوي والتكوين وبناء المناهج واختيار النصوص إلى أصحاب الاختصاص والأخذ برأي من هم في الميدان، لأن تهميش الأستاذ يعود سلبا على التطبيق.
3. مراعاة التراث الفكري العربي الإسلامي عموما، والبيئة الجزائرية خصوصا عند القيام بإصلاح المناهج.
4. التقليل من تبجيل العمل البراغماتي(النفعي) في التربية لأن التلميذ ليس مادة أو جسدا فقط، بل روح وفكر أيضا.
5. تخفيض عدد التلاميذ في الأقسام حتى نحقق الكفاية المطلوبة، لدى كل التلاميذ أو أغلبهم.
6. إعادة إدراج نشاط التعبير الشفهي من جديد في الأقسام الأدبية وإعطائه الأهمية وذلك بجعله محك التقييم.
7. ترك فسحة لأستاذ اللغة العربية كي يبدع في اختيار ما يناسب التلاميذ في هذه المرحلة.
8. إعطاء الحرية للتلاميذ في اختيار موضوعات التعبير، وتشجيع المبدعين منهم.
9. إدراج نصوص من القرآن الكريم والحديث الشريف لأن ذلك ينمي رصيد التلميذ اللغوي، ويجعله يطلع على أسرار هذه اللغة المعجزة.

وفي الختام أقول أن الحديث عن اللغة العربية ذو شجون، وأن البحث فيها خصب لمن يروم ذلك، **فالعربية لسان ومن تكلم العربية فهو عربي** كما جاء في الحديث الشريف.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم. برواية ورش عن الإمام نافع.

المصادر والمراجع.

1. ابن جني:**الخصائص**، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دارالكتيب العلمية، ط.2، بيروت، لبنان،2002.
2. ابن خلدون ، **المقدمة**، دار المصحف، القاهرة،(د.ت).
3. ابن منظور: **لسان العرب**، الجزء 5 ، 6، 9، 10. دار الصادر، بيروت، ط 4، 2005
4. الجاحظ: **البيان والتبيين**، تحقيق درويش جويدي، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، لبنان،2003.
5. ـــــ: **الرسائل**، شرح وتعليق محمد باسم عيون السود، دارالكتب العلمية، بيروت،لبنان،2000.
6. أحمد المتوكل: **المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، الأصول والامتداد**، دار الأمان، الرباط، المغرب، 2006.
7. أحمد حساني: **دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات** – ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر، 2000.
8. أحمد حسين اللقياني وعلي أحمد الجمل: **معجم مصطلحات التربية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. عالم الكتب القاهرة، مصر. 1999.
9. أحمد علي الفنيش: **استراتيجيات التدريس**، الدار العربية للكتاب، ليبيا. 1991.
10. أحمد محمد السيد: **في طرائق تدريس اللغة العربية لبناة الأجيال**، دار الفكر، دمشق، 1982.
11. أحمد محمد قدور: **اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي**، دار الفكر، دمشق، 2001.
12. أحمد مومن: **اللسانيات: النشأة والتطور**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2002.
13. إرزيل رمضان وحسناوات محمد: **نحو إستراتيجية تعليم بمقاربة الكفاءات: المعالم الإجرائية للمقاربة**، الجزائر 2001.
14. إسماعيل أحمد عمايرة: **تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام**، دار وائل للنشر، عمان الأردن. 2001.
15. الخولي محمد علي: **الحياة بين لغتين(الثنائية اللغوية)**، دار الفكر العربي، عمان الأردن، 2002.
16. السيد عليوة وآخرون: **الديمقراطية المدرسية: دليل المعلم إلى التربية المدنية**، دار الأمين، القاهرة، 2004.
17. الطاهر بومزبر: **التواصل اللساني والشعرية**، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 2007.
18. العربي أسليماني: **الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية**. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء المغرب، 2006.
19. إمطانيوس ميخائيل: **القياس والتقويم في التربية الحديثة**، جامعة دمشق، 2005.

20. أوحيدة علي: **التدريس الفعال بواسطة الكفاءات**. مطبعة الشهاب. باتنة. الجزائر 2007.
21. برهان الإسلام الزرنوجي: **تعليم المتعلم طريق التعلم**، دار الفكر، بيروت، (د.ت).
22. بشير إبرير: **دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي**، مطبعة المعارف، عنابة، 2007.
23. تمام حسان: **مناهج البحث في اللغة**، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1979.
24. ـــــ : **اللغة العربية- معناها ومبناها**،عالم الكتب، القاهرة، ط5. 2006.
25. جابرعبد الحميد جابر:**سيكولوجية التعليم ونظريات التعلم**، دار النهضة العربية،القاهرة، 1986.
26. ـــــ : **استراتيجيات التدريس والتعلم**. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر 1999.
27. جودة الركابي: **طرق تدريس اللغة العربية**. دار الفكر. دمشق. سورية. ط.10. 2005.
28. جون ت.لوير : **مدار س تعليم التفكير**، تر: محمد الأنصاري، دار الشروق ، الكويت، 2000.
29. حاجي فريد: **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات:الأبعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية، الجزائر .2005.
30. حسن حسين زيتون: **مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس**.عالم الكتب، القاهرة، 2001.
31. حسن شحاتة: **تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق**، الدار المصرية اللبنانية. ط.3 (د.ت)
32. حفيظة تازروتي: **اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري**، دار القصبة، الجزائر، 2003.
33. حمدان جهاد وآخرون: **مقدمة في اللغويات المعاصرة**. دار وائل للنشر، عمان، 2000.
34. خالد لبصيص:**التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءة والأهداف**، دار التنوير، الجزائر، 2004.
35. خولة طالب الإبراهيمي: **مبادئ في اللسانيات**، ط.2، دار القصبة، حيدرة، الجزائر، 2006.
36. خير الدين هني: **لماذا ندرس بالأهداف؟** البليدة، الجزائر 1999.
37. دنكن ميتشل: **معجم علم الاجتماع**، تر. محمد إحسان الحسن، دار الطليعة، لبنان، 1986.
38. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن. ط2. 2007.
39. ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم:**المناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق** دار الصفاء، عمان، الأردن، 2000.
40. رسمي عبد المالك وآخرون، **الديمقراطية المدرسية، دليل المعلم إلى التربية المدنية**، تحرير السيد عليوة، دار الأمين ، القاهرة، 2004.
41. راشد محمد عطية أبو صواوين: **تنمية مهارات التواصل الشفوي**، إيتراك، مصر،2004.
42. رشدي أحمد طعيمة: **المهارات اللغوية مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها**. دار الفكر العربي للطبع والنشر. القاهرة 2004.
43. رمضان عبد التواب: **التطور اللغوي، مظاهره وعلله وقوانينه**، مطبعة المدني، القاهرة، 1983.
44. روجرز كزافييه: **بيداغوجيا الإدماج**، ترجمة لحسن بوتكلاي. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

45. رومان جاكبسون وموريس هالة: **أساسيات اللغة**، تر. سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، بيروت، 2008.
46. زغلول النجار: **نظرات في أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية**، مكتبة القاهرة، 2006.
47. زكريا إبراهيم: **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة لجامعية، الشاطبي، مصر، 1999.
48. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: **طرائق تدريس الأدب والبلاغة و التعبير بين التنظير والتطبيق**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
49. سعدون محمد الساموك وهدى على جواد الشمري: **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، دار وائل للنشر، عمان الأردن، 2005.
50. سهيلة محسن ناظم الفتلاوي: **كفايات التدريس: المفهوم والتدريب والأداء**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن (د.ت).
51. سيد عبد العال عبد المنعم: **طرق تدريس اللغة العربية**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، (دت).
52. شريف قصار: **تقنيات التعبير الكتابي والشفوي الجز 1، و2**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،1990.
53. صالح بلعيد: **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة، الجزائر ، ط.3، 2000.
54. ـ ـ ـ ـ ـ: **مقاربات مناهجية**، دار هومة، 2004.
55. ـ ـ ـ ـ ـ: **في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث**، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2005.
56. صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد: **التربية وطرق التدريس الجزء الأول**، دار المعارف، مصر، ط.12، (د.ت).
57. صلاح الدين شروخ: **منهجية البحث العلمي**، درا العلوم، عنابة، الجزائر، 2003.
58. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.
59. عباس محجوب: **مشكلات تعليم اللغة العربية: حلول نظرية وتطبيقية**، دار الثقافة، الدوحة، قطر، 1986.
60. عبد الرحمن التومي: **الكفايات – مقاربة نسقية** مطبوعات الهلال، ط3، وجدة، 2004.
61. عبد العزيز عميمر: **مقاربة التدريس بالكفاءات: ما هي؟ لماذا؟ كيف؟** منشورات ثالة، الحزائر، 2005.
62. عبد العزيز القومي: **أولادنا بين التعليم والتعلم: مجموعة أحاديث**، دار الشباب للطباعة، مصر 1985.
63. عبد الفتاح حسن البجة: **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**، دار الفكر للطباعة النشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.

64. عبد الكريم غريب وآخرون: **معجم علوم التربية– مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك** مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1998.
65. عبد الكريم غريب: **استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها**، عالم العربية، ط3، المغرب،2003.
66. عبد اللطيف الفارابي وعبد العزيز الغرضاف: **كيف تدرس بواسطة الأهداف**، دار الخطابي للطباعة النشر، المغرب، 1989.
67. عبد الهادي ظافر الشهيري: **استراتيجيات الخطاب – مقاربة لغوية تداولية** – دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان،2004.
68. عزيزي عبد السلام: **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث**، دار ريحانة، الجزائر، 2003.
69. عطاء الله أحمد: **أساليب وطرق التدريس في التربية البدنية والرياضية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006.
70. عقيل حسين عقيل: **فلسفة مناهج البحث العلمي**، مكتبة مدبولي، مصر، 1999.
71. علي آيت أوشان: **اللسانيات والديداكتيك: نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005.
72. على أحمد مذكور: **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2007.
73. عمار بوحوش: **دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1990.
74. عمار بوحوش ومحمد محمود الدنيبات: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.
75. فاروق السيد عثمان: **سيكولوجية التعليم والتعلم**، دار الأمين، القاهرة، 2005.
76. فاطمة الزهراء بوكرامة: **الكفاءة: مفاهيم ونظريات**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008.
77. فاطمة الطبال بركة: **النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1993.
78. فاندلان (د.ب) **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، تر. محمد نبيل نوفل، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1996.
79. فخر الدين قباوة: **المهارات اللغوية وعروبة اللسان**، دار الفكر، دمشق سورية، 1999.
80. فهيم مصطفى: **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام**، دار الفكر العربي، عمان، 2002.
81. فيليب بيرينو: **المقاربة بالكفايات أهي حل للإخفاق المدرسي ؟** ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003.

82. كمال بوليفة: **المرشد العملي للمعلمين**، در اليمن، قسنطينة، الجزائر، 2002.
83. ـ ـ ـ ـ ـ: **تحليل منهجي بالكفاءات للأنشطة التعليمية مع توجيهات تربوية تطبيقية**، دار اليمن، قسنطينة، 2002.
84. كمال زيتون: **التدريس نماذجه ومهاراته**، المكتب العلمي للنشر، الإسكندرية، مصر، 1998.
85. مارك ريشل: **اكتساب اللغة**، تر، كمال بكداش، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1984.
86. محمد أمزيان: **الذكاءات المتعددة وتطوير الكفايات**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، 2004.
87. محمد أولحاج: **ديداكتيك التعبير – تنقيات ومناهج** – مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2001.
88. محمد آيت موحي، عبد الكريم غريب وآخرون: **درسنا اليوم: من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات**، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1990.
89. محمد البرهمي: **ديداكتيك النصوص القرائية النظرية والتطبيق**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1998.
90. محمد الدريج: **التدريس الهادف**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2000.
91. ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ: **كفايات في التعليم**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب،2003.
92. ـ ـ ـ ـ ـ ـ: **تحليل العملية التعليمية: مدخل إلى علم التدريس**. قصر الكتاب، الرباط، 2000.
93. محمد الراجي: **بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم**، مطبعة طوب بريس، الرباط، المغرب، 2007.
94. محمد الصالح حثروبي: **مدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى، عين مليلة، 2002.
95. محمد الصغير بناني: **المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة**، دار الحكمة، الجزائر، 2001.
96. محمد الطاهر وعلي: **الأهداف البيداغوجية وصياغتها**، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر، 1999.
97. محمد الطاهر وعلي: **نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات**، دار الكتب العلمية، الجزائر، 2007.
98. محمد بوعلاق: **مدخل لمقاربة التعليم بالكفايات**، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2004.
99. محمد خطابي: **لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب**، المركز الثقافي العربي، ط.2، الدار البيضاء، المغرب، 2006.
100. محمد صلاح الدين مجاور: **طرق تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.
101. محمد عبد المطلب جاد: **صعوبات التعلم في اللغة العربية**، دار الفكر، عمان الأردن، 2003.

102. محمد عبده: **اللغة والإبداع الأدبي**، دار الفكر للدراسات والنشر، القاهرة، 1989.

103. محمد عبيدات وآخرون: **منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.

104. محمد على النجار: **لغويات وأخطاء لغوية شائعة**، دار الهداية، مصر، 1986.

105. محمد علي عبد الكريم الرديني: **فصول في علم اللغة العام**، دار الهدى، الجزائر،2007.

106. محمد علي كامل: **مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم**، ابن سينا للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2005.

107. محمد عيد: **الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون**، عالم الكتب، القاهرة، 1989.

108. محمد محمد داود: **العربية وعلم اللغة الحديث**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2001.

109. محمد مراح وكمال راس العين: **مقاربة الكفاءات**، الجزائر، 2005

110. محمد مفتاح: **التلقي والتأويل: مقاربة نسقية**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2001.

111. محمد مكسي: **ديداكتيك القراءة المنهجية: مقاربات وتقنيات**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء ط.2، 2000.

112. محمد مكسي: **ديداكتيك الكفايات**: مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003.

113. منى إبراهيم اللبودي: **الحوار: فنياته واستراتيجياته وأساليب تعليمه**، مكتبة وهبة، القاهرة، 2003.

114. موسى النبهان: **أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية**، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، 2005.

115. ميجل سيجوان، وليام ف. مكاي: **التعليم وثنائية اللغة**، تر، إبراهيم بن حمد القعيد ومحمد عاطف مجاهد، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1994.

116. ميشال زكريا: **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة**، المؤسسة الجامعية للدراسات بيروت، لبنان، 1984.

117. ناصر ثابت: **أضواء على الدراسة الميدانية**، مكتبة الفلاح، الكويت، 1992.

المقالات

1. إسماعيل زروخي، موضوعات التعليم ومناهجه: رؤية خلدونية للنظام التربوي الإسلامي، مجلة **منتدى الأستاذ**، المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، الجزائر العدد 2 ماي 2006، ص ص 106- 125.
2. المجلس الأعلى للغة العربية، تيسير النحو أعمال الندوة المنعقدة في 23، 24 أفريل 2001. بالحامة، الجزائر.
3. بوداود حسين، ديداكتيك الفلسفة- التعليم الثانوي الجزائري – قراءة في المفهوم والنشأة، **مجلة الدراسات** جامعة الأغواط، الجزائر، العدد 4 ، جوان 2006، ص ص 52 – 71.
4. بوداود حسين ومحمد داودي، النظرية البنائية كأساس لبيداغوجية الكفاءات – آمال ومحاذير ، **مجلة الدراسات**، جامعة الأغواط، العدد 4 ، 2006 ص ص، 92 – 122.
5. خولة طالب الإبراهيمي: طريقة تعليم تراكيب العربية في المدارس المتوسطة، **مجلة اللسانيات**، العدد 05، 1981.
6. دليلة مصمودي: دور الفضائيات العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل الجزائري، **مذكرة ماجستير**، جامعة بسكرة، 2007.
7. سميرة أحمد السيد وكمال يوسف اسكندر: **مجلة التربية المعاصرة**، مركز التنمية البشرية، القاهرة، العدد 10، نوفمبر1988.
8. ضياف زين الدين، أبعاد التدريس بالكفاءات، مجلة **منتدى الأستاذ**، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، العدد الثالث، أفريل 2007، ص ص 56 ـ 73.
9. طالب أبو عبد الرحمن: العربية تواجه التحديات، **سلسلة دورية** العدد 116، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، قطر، 2006.
10. علي لونيس، وصحراوي عبد الله. البنائية والتعليم بمقاربة الكفاءات: مدخل حديث لعلاج قصور تدريس الرياضيات بالمدرسة الجزائرية، **مجلة الدراسات**، جامعة الأغواط، العدد4، جوان 2006، ص ص 169- 190.
11. قويدري الأخضر، بيداغوجية الكفاءات: تحديات وعوائق، **مجلة الدراسات**، جامعة الأغواط، العدد4، جوان 2006، ص ص 161 – 168.
12. كريمة أوشيش: **مجلة علوم اللسان وتكنولوجيا اللسانيات**، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، العدد 08، 2003.

13.كوثر فادن.ذ، مناهج التعليم في ظل العولمة ومتغيرات أخرى، مجلة **منتـــدى الأســـتاذ** المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، العدد الأول، أفريل 2005 ص ص. 40 – 62.
14.محمد آيت موحي وآخرون. **سلسلة علوم التربية**. العدد 9، 10 دار الكتب الوطنية، المغرب، 1994.
15.محمد الأخضر صبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، مجلـــة **منتـــدى الأستاذ** المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، العدد الثالث، أفريل 2007، ص ص 55،36.
16.محمد الطاهر وعلي، التقويم في المقاربة بالكفاءات، **مجلة الدراسات** جامعة الأغواط، العدد4 جوان 2006، ص ص 217 – 234.
17.محمد بوعلاق، التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات، **مجلة الدراسات**، جامعة الأغواط، العدد4 جوان 2006، ص ص 191 – 216.
18.محمد فتحي عبد الهادي: الاستخدام التربوي والتعليمـــي للمكتبـــة المدرســـية، مجلـة **المعلومات**، المجلد 18 العدد 1 المنظمة العربية لتربية والثقافة والعلوم، تونس ، 1997.
19.يعقوب موسى صمامة:سيكولوجية التعليم التعاوني والتنافسي والفـــردي، **كليـــة الآداب**، جامعة الفاتح، ليبيا، العدد 02، 2003.

الوثائق الرسمية:

1. وزارة التربية الوطنية: **المنهاج**، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مارس2005.
2. وزارة التربية الوطنية: **المنهاج**، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مارس2006.
3. وزارة التربية الوطنية: **المنهاج**، السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مارس2007.
4. وزارة التربية الوطنية: **مناهج اللغة العربية وآدابها**: السنة الأولى والثانية والثالثة: 1983- 1992 – 1993- 1995.

الكتب المدرسية:

1. المشـــوق فـــي الأدب والنصـــوص والمطالعـــة الموجهـــة. الســـنة الأولـــى مـــن التعلـــيم الثانوي جذع مشترك آداب، 2005 .
2. الجديـد فـي الأدب والنصـوص والمطالعـة الموجهـة. السـنة الثانيـة مـن التعلـيم الثـانوي، 2006.
3. اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي،2007.

القواميس

1. **القاموس المزدوج**: دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان،2005.
2. **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**: دار المشرق، ط2.بيروت، 2001.
3. **المعجم الوسيط**: دار المشرق، بيروت،2000.
4. Dictionnaire Hachette Encyclopédique, Hachette livres, Paris, 2001.
5. Larousse Le Petit Robert , Paris, 1998.

Ouvrages

1. Benveniste : Problème de linguistique générale, Ed. Gallimard ; Paris, 1966.
2. Blanc-Ravotto Mereille : L'expression orale et l'expression écrite en français, ellipses, Paris 2005.
3. Brakni Dalila (dir.) : Didacstyle , ILVE, Université de Blida, N°2 juin 1999.
4. Cyr Paul : Les stratégies d'apprentissage, CLE International, Paris , 2006.
5. Gaonnac'h Daniel : Théories d'apprentissages et acquisition d'une langue étrangère, Hatier – Grédif, Paris ,1987.
6. Girard Denis : Linguistique appliquée et didactique des langues, Armant Colin, Paris,1972.
7. Ghodbane Toumi : Esquisse de la pédagogie par objectifs; Ed. Dar El – Ouloum, Annaba, 2002.
8. Martinez Pierre : La didactique des langues étrangères ; Que sais-je ? Paris , 2004.
9. Moirand Sophie : Enseigner à communiquer en langues étrangères, coll.(F), hachette, Paris, 1982.
10. Saussure, (de) : **Cours de linguistique générale**, 3ed. ENAG. Alger,2004

الملاحق

1. استمارة الاستبيان الموجهة إلى التلاميذ
2. استمارة الاستبيان الموجهة إلى أساتذة اللغة العربية وآدابها.
3. أشكال وجداول الدراسة النظرية
4. جداول الدراسة الميدانية

أشكال وجداول الدراسة

شكل رقم		الصفحة
01	يوضح مستويات الأهداف كما وضحها بيرزيا سيزار	37
02	يوضح مكونات الكفاية	54
03	يبين تحقيق كفاية ممتدة تتعلق باللغة.	58
04	يبين سير العملية التعليمية وفق النظرية البنائية.	64
05	يوضح وسائل التواصل و وظائف اللغة عند رومان جاكبسون	74
06	يبين أنواع الإحالة	102
07	يوضح موقع المهارات اللغوية من خطة البرنامج	109
08	اللغة رسالة بين المتكلم والمستمع	110

جدول رقم		الصفحة
01	يوضح الفرق بين التعليم والتعلم	20
02	يبين مستويات الكفاية ومراحل ظهورها	60
03	يبين المقارنة بين نماذج التدريس	77

جداول الدراسة الميدانية

رقم الجدول	ما يمثله أو يبينه الجدول	الصفحة
01	توزيع عينة البحث حسب الجنس والمستوى الدراسي	162
02	توزيع عينة البحث حسب التخصص	166
03	الخطوات التي يتبعها أستاذ اللغة العربية في تدريس مادة التعبير	167
04	مساعدة درس التعبير على اكتساب المهارات اللغوية وتوظيفها	169
05	جدوى طرح الأسئلة في حصة التعبير من قبل الأستاذ في فهم الموضوع	172
06	انتباه أفراد العينة إلى كلام أستاذ اللغة العربية من بداية الحصة إلى نهايتها	173
07	انتباه أفراد العينة إلى ما يطرحه الأستاذ من أسئلة في حصة التعبير	175
08	خشية التلاميذ من الوقوع في الخطإ عند الإجابة على أسئلة في درس التعبير	177
09	مشاركة أفراد العينة في تنشيط درس التعبير	178
10	مواظبة أفراد العينة على تحضير الدروس	179
11	امتلاك أفراد عينة البحث لكراس خاص بالواجبات المنزلية	181
12	استخدام عينة البحث لكراس الواجبات المنزلية في مادة التعبير	182
13	اللغة التي يوظفها أفراد العينة في مختلف المواقف	183
14	حب أفراد العينة للمطالعة من عدمه	187
15	مشاركة أفراد العينة للحوار داخل القسم	188
16	نوع النشاط الذي يرغب فيه التلاميذ أكثر (ترتيب)	189
17	أسلوب العمل الذي يفضله أفراد العينة	191
18	تفضيل أفراد العينة لمكان إنجاز نشاط التعبير الكتابي	193
19	مساعدة الوضعيتين الإدماجية والمستهدفة في فهم نشاطات اللغة العربية	194
20	الوسائل التي نساعد أفراد العينة أكثر على تنمية الرصيد اللغوي	195
21	الوسائل التي يعتمد عليها أفراد العينة في بناء المشروع	196
22	محاولة أفراد العينة كتابة قصص أو مقالات أو محاولات إبداعية	198
23	محاولة كتابة أفراد العينة لتقارير وملء استمارات	199
24	مدى التزام أفراد العينة بعلامات الوقف والترقيم أثناء الكتابة	200
25	الصعوبات التي تواجه أفراد العينة في مادة التعبير	201

رقم الجدول	ما يمثله أو يبينه الجدول	الصفحة
26	الصعوبات التي تواجه أفراد العينة في انجاز الوضعية الإدماجية	202
27	تفضيل أفراد العينة لمن يقترح موضوعات التعبير	203
28	مايترتب على إقبال أفراد العينة على المطالعة	204
29	تفضيل أفراد العينة للتعبير الكتابي أو التعبير الشفهي مع ذكر الأسباب	206
30	البيانات الشخصية لعينة البحث من أساتذة اللغة العربية وآدابها	207
31	رأي المبحوثين في الفرق بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفايات	208
32	تغيير طريقة تدريس التعبير بعد الانتقال من الأهداف إلى الكفايات من عدمه	211
33	الخطوات التي يتبعها الأستاذ في تدريس مادة التعبير	212
34	مدى إتاحة المقاربة بالكفايات للتلاميذ اكتساب المهارات اللغوية	213
35	مدى إتاحة المقاربة بالكفايات للتلاميذ توظيف المهارات اللغوية	214
36	ما يمكن أن يؤدي إليه عزوف التلاميذ عن المطالعة	215
37	ما يمكن أن يؤدي إليه التداخل اللغوي	216
38	يبين إن كانت الوضعية المستهدفة تفيد التلاميذ في توظيف مكتسباتهم	217
39	يبين إن كانت الوضعية المستهدفة عبئا إضافيا على التلاميذ	218
40	يبين إن كانت الوضعية المستهدفة نشاطا مرادفا لنشاط التعبير	219
41	يبين إن كانت الوضعية المستهدفة تمثل عبئا على الأستاذ	220
42	يبين إن كانت الوضعية المستهدفة تكرارا للوضعية الإدماجية	221
43	النشاط الذي يفيد التلاميذ أكثر: التعبير الكتابي أم التعبير الشفهي	222

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة –
كلية الآداب واللغات
قسم الأدب العربي

- - - - - - - - - - - - - -

استمارة استبيان موجهة إلى أساتذة اللغة العربية

تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات ـ الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي ـ أنموذجا

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي.

كافة البيانات الواردة في هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

فالرجاء منكم زميلي الأستاذ، زميلتي الأستاذة الإجابة بكل دقة وصراحة على الأسئلة الواردة في الاستمارة

خدمة للبحث العلمي، ولكم منا جزيل الشكر سلفا.

إعداد الطالبة: إشراف الدكتور:

فاطمة زايدي عز الدين صحراوي

السنة الجامعية: 2008- 2009

البيانات الشخصية:

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2. السن:.....

3. الأقدمية في العمل ☐

4. مر ☐ متر ☐ مست ☐

5. التخصص: أدب عربي ☐ ☐ربية:

---

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

ن ☐ ☐

إذا كان الجواب نعم: أذكر أهم هذه الفروق.....

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

☐ ☐

إذا كانت الإجابة نعم، فعلام طرأت هذه التغيرات ؟

على مستوى التحض ☐

على مستوى التقديم ☐

على مستوى تفاعل التلا ☐

على مستوى توظيف المهارات اللغ ☐

على مستوى التصح ☐

دون جوا ☐

10 . ما الخطوات التي تتبعها في تدريس مادة التعبير؟

.....

.....

11. هل تتيح المقاربة بالكفايات للتلاميذ اكتساب المهارات اللغوية؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا جواب ☐

اكتساب مهارة الاستماع: ☐

اكتساب مهارة الحديث: ☐

اكتساب مهارة القراءة: ☐

اكتساب مهارة الكتابة: ☐

12. هل تعتقد أن المقاربة بالكفايات تتيح للتلاميذ إمكانية توظيف المهارات اللغوية؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ دون جواب ☐

إذا كان جوابك بنعم، رتب هذه المهارات الوظيفية حسب الأولوية.

توظيف مهارة الاستماع ☐

توظيف مهارة الحديث: ☐

توظيف مهارة القراءة ☐

توظيف مهارة الكتابة: ☐

13. إن عزوف التلاميذ عن المطالعة يؤدي إلى :

كثرة الأخطاء ☐ ضعف التعبير ☐

الهروب من المشار ☐ سطحية الأفكار ☐

قلة الإبداع ☐ فقر الثروة اللغوية ☐

أخرى:.....

14. هل التداخل اللغوي يؤدي إلى :

كثر ة استعمال العامية: ☐ ☐

إقحام الألفاظ الأجنبية: ☐ ☐

عدم القدرة على التعبير عن الأفكار المطروحة: ☐ ☐

عدم القدرة على الاستعمال السليم للغة الفصحى: ☐ ☐

أخرى:

.....

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

جميع التلا☐ جل التلا☐ بعض التلا☐ لا تفيد أحدا من التلا☐

16. هل تعتبر الوضعية المستهدفة عبئا إضافيا على التلاميذ:

جميع التلا☐ جل التلا☐ بعض التلا☐ لا تعتبر ☐

17. هل تعد الوضعية المستهدفة نشطا مرادفا لنشط التعبير؟

☐ ☐ دون جـ☐

إذا كانت الإجابة بنعم: هل تعتقد أنها:

مكملة لنشاط التعبير: ☐ لا☐ دون جو☐

مستقلة عن نشاط التعبير: ☐ ☐ دون جـ☐

18. حسب رأيك هل الوضعية المستهدفة تمثل عبئا على الأستاذ:

☐ ☐ دون جـ☐

19. هل يمكن النظر إلى الوضعية المستهدفة على أنها تكرار للوضعية الإدماجية؟

☐ لا☐ دون جو☐

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

☐ ☐ دون جـ☐

في حالة الإجابة بنعم هل يمكن الاستغناء عن:

الوضعية الإدما☐ الوضعية المستـ☐ دون جـ☐

20. حسب رأيك أي النشاطين يفيد التلميذ أكثر: التعبير الكتا☐ التعبير الشف☐

لماذا؟ .....

شكرا جزيلا

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة –
كلية الآداب واللغات
قسم الأدب العربي

- - - - - - - - - - - - - -

استمارة استبيان موجهة إلى تلاميذ الأقسام الأدبية

تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات ـ الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي ـ أنموذجا

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي.

إن **كافة** البيانات الواردة في هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

فالرجاء عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة، الإجابة بكل دقة وصراحة على الأسئلة الواردة في الاستمارة

خدمة للبحث العلمي، ولكم منا جزيل الشكر سلفا.

إعداد الطالبة: إشراف الدكتور:

فاطمة زايدي عز الدين صحراوي

السنة الجامعية: 2008- 2009

البيانات الشخصية:

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

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

3. التخصص: جذع مشترك آداب ☐ آداب وفلسفة: ☐ آداب ولغات أجنبية: ☐

---

4. ما هي الخطوات التي يتبعها أستاذ اللغة العربية في تدريس مادة التعبير؟

.....

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

اكتساب مهارة الاستماع: **نعم** ☐ لا ☐ توظيف مهارة الاستماع: **نعم** ☐ **لا** ☐

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

اكتساب مهارة القراءة: **نعم** ☐ **لا** ☐ توظيف مهارة القراءة: **نعم** ☐ **لا** ☐

اكتساب مهارة **الكتابة**: **نعم** ☐ **لا** ☐ توظيف مهارة الكتابة: **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؟

نـ☐ ☐ أحـ☐

إذا كانت الإجابة بلا، فما الذي يجعلك لا تنتبه؟.....

أ. لأنك لا تحب مادة اللغة العربـ☐

ب. لأن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ تكون في الغالب غير مفهو☐

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

د. لأن طريقة الأستاذ لا تشجع على الانتبـ☐

أخرى.....

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

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

إذا كان الجواب دائما أو غالبا فإلام يعود ذلك؟:

أ. لأنك تخشى أن يوجه إليك السؤال بشكل مباشر ☐

ب. لأن تركيز الانتباه يفيد في الإجابة الصحيحة ☐

ج. لأنك تحب أن تفهم السؤال ☐

أخرى.....

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

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بلا:

لأنك متمكن في اللغة ☐ لأنك تحب المشاركة ☐ لأنك تستفيد من المشاركة ☐

10.هل تشارك في تنشيط درس التعبير؟

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ لا ☐

11.هل أنت مواظب على تحضير الدروس؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

12.هل لديك كراسا لتحضير الواجبات المنزلية ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب نعم، هل تستخدمه:

في كل الدروس ☐ في أغلب الدروس ☐ 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 ☐
أخرى.....

ب – مع زملائك داخل القسم؟ العربية الفصحى ☐ العامية ☐ مزيج ☐ بينهما ☐
أخرى.....

ج- مع زملائك خارج القسم؟ الفصحى ☐ العامية ☐ مزيج بينهما ☐
أخرى.....

15. هل تحب المطالعة؟ ☐ ☐

إذا كانت الإجابة بلا ما السبب ؟.....

إذا كانت الإجابة بنعم، ما نوع الكتب التي تحب مطالعتها؟ أدبية ☐ لمية ☐ قافية ☐ أخرى.....

16. هل تشارك في الحوار داخل القسم؟ ☐ أحي ☐ ☐

إذا كانت الإجابة بلا: فإلام يعود ذلك ؟.....

17. حدد نوع النشاط الذي ترغب فيه أكثر من النشاطات التالية: (على الترتيب)

التعبير الكتا ☐ الوضعية الإدماج ☐ الوضعية المستهـ ☐ المشروع ☐

18. هل تفضل العمل: بمفر ☐ ضمن مجموع ☐

أحيانا وح ☐ أحيانا أخرى ضمن مجمو ☐

19. هل تفضل أن يكون نشاط التعبير الكتابي في البـ ☐ في القسـ ☐

إلام ترجع ذلك ؟ .....

20. هل تحس بأن الوضعيتين الإدماجية والمستهدفة تساعدانك على فهم نشاطات اللغة العربية الأخرى ؟

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

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

المطالعة ☐ الإذ ☐ التلفز ☐ المجلات ☐ والجرائد أخرى..

22. هل تعتمد في بنائك للمشروع على ؟

الكـ ☐ المواقع الإلكترو ☐ وسائل أخرى.....

23. هل سبق أن حاولت كتابة قصص أو مقالات أو محاولات إبداعية أخرى؟

☐ ☐ أحـ ☐

24. هل سبق أن كتبت تقارير أو ملأت استمارات؟ نـ ☐ ☐ أحـ ☐

25. هل تلتزم بعلامات الترقيم (الوقف) أثناء الكتابة؟

☐

نعم ☐ أحيانا ☐ دون جواب ☐

26.هل تواجهك صعوبات في مادة التعبير؟ نعم ☐ ☐ دون جواب ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، اذكر أهم الصعوبات؟.....

27.هل تواجهك صعوبات في إنجاز الوضعية الإدماجية؟

نعم ☐ ☐ دون جواب ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، اذكر أهم الصعوبات؟.....

28.هل تفضل أن يقترح الأستاذ موضوعات التعبير ☐ أن يكون الاقتراح من قبل التلاميذ ☐

لا يهم من يقترح ☐ دون جواب ☐

29.إن إقبال التلاميذ على المطالعة يؤدي إلى: (رتب حسب الأهمية)

تجنب كثرة الأخطاء: ☐ تقوية قدراتك على التعبير: ☐

يسهل عليك الإجابة : ☐ تعميق أفكارك: ☐

مساعدتك على الإبداع: ☐ اكتساب الثروة اللغوية: ☐

أخرى:.....

30. هل تفضل التعبير الكتابي أم التعبير الشفهي؟.....

اذكر أهم الأسباب:.....

شكرا جزيلا.