وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
مخبر التراث

أثر الوضعية الإدماجية في تنمية المهارات اللّغوية مرحلة المتوسط أُنموذجًا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في اللّغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللّغة العربيّة

إعداد الطّالبة :
– خديجة بن أودينة

إشراف الأستاذة الدّكتورة:
– مباركة خمقاني

السنة الجامعية: 2021/2020م الموافق لـ1442/1441هـ

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

أثر الوضعية الإدماجية في تنمية المهارات اللّغوية مرحلة المتوسط أُنموذجًا

أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه علوم في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللّغة العربيّة

إعداد الطّالبة :
– خديجة بن أودينة

إشراف الأستاذة الدّكتورة:
– مباركة خمقاني

نوقشت يوم .../..../2021 أمام لجنة المناقشة المكوّنة من:

		رئيسًا
		مناقشًا
		مناقشًا
		مناقشًا
		مناقشًا

السنة الجامعية: 2021/2020م الموافق لـ1442/1441هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـداء

إلى الينبوعين اللّذين لا يملّان العطاء إلى من حاكا سعادتي

بخيوط منسوجة من قلبهما إلى والدتي العزيزة أطال الله في عمرها

وإلى روح أبي الطاهرة رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

إلى قرة عيني ابني الحبيب محمد بلال وابنتي مريم حفظهما الله

وجعلهما من الصّالحين

إلى أختي : عربية وابنتها هبة الرّحمان وابنها زكرياء حفظهما الله

إلى إخوتي: علي، الشّيخ، زهير وأزواجهم وأولادهم، وفّقهم الله إلى ما فيه الخير.

إلى كافة صديقاتي وزملائي.

إلى من علّمونا حروفا من ذهب وكلمات من درر وعبارات من أسمى وأجل العبرات في العلم.

إلى من صاغوا لنا علمهم حروفا ومن فكرهم منارة تنير لنا سيرة العلم والنجاح

إلى أساتذتنا الكرام.

إلى عمال دار النّشر " صبحي" الّذين كانوا سندا لي، وعلى رأسهم الأستاذ " حسين صبحي" حفظه الله.

إلى كل من ساعدني من بعيد أو قريب أهدي هذا العمل.

3DLAT.COM

كلمة شكر وعرفان

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا

الواجب ووفقنا في إتمام هذا العمل.

نتوجه بجزيل الشكر والامتنان

إلى كلّ من ساعدني من قريب أو من بعيد على إنجاز هذا العمل

وفي تذليل ما واجهناه من صعوبات ونخص بالذّكر الأستاذة المشرفة:

الدكتورة مباركة خمقاني

الّتي لم تبخل عليّ بتوجيهاتها ونصائحها القيّمة

والتي لطالما كانت عونا لي في هذا البحث.

كما أتقدم بالشكر إلى أساتذة المتوسطتين

الذين رحبوا بي وكانوا سندا لي ودعما، ممّا سهّل عملي الميداني

وإلى كل من ساهم في كتابة وطبع هذا البحث.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف خلق الله محمد صلى الله عليه وسلم وبعد:

تعتبر اللّغة العربية وسيلة التعليم والتواصل والتبليغ، ولهذا كان لزاما على المدرسة أن تولي هذه الأداة عناية خاصة، فتجعلها أداة طيّعة لدى المتعلّمين وسليقة فيهم بحيث تصبح أساس تفكيرهم ووسيلة تعبيرهم.وذلك من خلال التّحدث، أو الاستماع، أو القراءة، أو الكتابة، وتلك هي مهارات اللّغة وأدوات الاتّصال اللّغوي فيها. بحيث تمكّنهم من التّعبير الصّحيح مشافهة وتحريرا عمّا في أنفسهم لإفهام غيرهم. ومن هنا تظهر أهمّية اللّغة في العملية التّعليمية – التعلّمية، حيث أنّها ليست نشاطا دراسيا فحسب، ولكنّها – بالإضافة إلى ذلك – وسيلة لدراسة وتثبيت مهارات المتعلم، وبالتالي الرّقي باللغة العربية.

فالأمر إذن، يتعلّق بتجديد تعلّمها، بأنّ نراعي في تناولها قطبين أساسيين هما: التّعبير والتّواصل بغرض التّحكم فيهما معا، ولا يحصل هذا إلاّ بالتّدريب عليهما في وضعيات ذات دلالة بالنّسبة إلى المتعلّم. فهو بذلك يجتاز مرحلة لغة المنشأ ذات الطّابع التلقائي إلى لغة مدرسية مهيأة ليباشر بها أحسن فأحسن الوضعيات التي تدفعه إلى التّحدث والتعبير كتابة من خلال دمج معارفه ومكتسباته.

وعلى المدرسة اليوم أن تجتهد في تغذية البعد الثقافي للتّلاميذ، وصقل أذواقهم ووجدانهم، وذلك من خلال تبنّي استراتيجيات تتمّن اللّغة العربية وتجعلها تنافس اللّغات الأخرى حتى تتمكّن من استيعاب التطورات العلمية والتّكنولوجية والحضارية. وعليها أن تعمل على استعادة التلاميذ الثّقة بلغتهم، والاعتزاز بثقافتهم، ممّا يعزّز لديهم الشّعور بالانتماء للأمة، وتأكيد هويّتهم الثّقافية والحضارية، فيتزوّدون بالثّقة الكافية لتفتحهم دون عقدة على مختلف الثّقافات واللّغات الأجنبية.

أمّا الهدف الأسمى لتّعليم الوضعية الإدماجية فهو تزويد المتعلّمين بكفاءة تمكنهم استثمارها في مختلف الوضعيات. ولم يعد المطلوب من تعليم الوضعية الإدماجية يقتصر على معرفة بعض النّماذج الأدبية وبلاغتها (مهما كان المستوى والنّوع)، ولا معرفة القواعد النّحوية والصّرفية فحسب، بل جعل التلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة، سواء على المستوى الشّفهي أو الكتابي.

ومن هذا المنطلق يعتبر الإصلاح البيداغوجي، وفق مدخل المقاربة بالكفاءات، لبنة لتطوير تعليم اللغة العربية بغاية تمكين المتعلم من بناء حصيلته اللغوية والتواصلية، وتمكينه من الكفاءات الضرورية، للمشاركة الفعالة في عملية

البناء والتنمية البشرية المستدامة والمواكبة الايجابية لمختلف الإصلاحات التي تشهدها بلادنا في المجالات السياسية والاقتصادية و الاجتماعية والثقافية.

لقد أرست التعليمية اللغوية اليوم مقاييسا وأصولا تعليمية صارت بمثابة المسلّمات الّتي يلتزم بها في بناء البرامج وإعداد طرائق تعليم اللّغة الحية، وصارت التّعليمية في الوقت الحاضر ملتقى تخصّصات عديدة تشكلها وتصنع موضوعها، حيث تلتقي لتكوينها عدد من العلوم والمعارف المتنوعة، منها ما يتعلق بالمحتوى والمعلم والمعارف اللّسانية النّظرية والتّطبيقية. ومنها ما يخص المتعلّم من جهة خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية، وحاجاته التّعليمية. ومنها ما يتعلّق بآليات التّعلم والاكتساب اللّغويين وكيفية حدوث ذلك وجريانه على المتعلّمين، هذا إلى جانب المعرفة بطرائق التّعليم وكيفياتها وأساليب ذلك ووسائلها على اختلاف أشكالها وأنماطها، بالإضافة إلى المعارف المتعلقة بالتّقييم ومقاييس اختبار كفاءات المتعلّمين ومهاراتهم إنجاحا للتعلّم اللغوي، بحيث يسلك تعليم اللغة مسلكا طبيعيا أقرب ما يكون إلى النحو الذي يأخذ حسبه التلاميذ لغات المنشأ، فيمهرون في التّمكن منها واستعمالها على الوجه الحيوي الطبيعي الّذي يأخذ بجميع قواعد الاستعمال اللّغوي وقواعده الاجتماعية والثّقافية.

وتجزأ سنوات التعليم المتوسط الأربع إلى ثلاثة أطوار تتميز بأهداف محددة :

- الطور الأول أو طور التّجانس والتكيّف، ويمثل السّنة الأولى، سنة ترسيخ المكتسبات، والتجانس والتكيف مع تعليم يتميز باعتماده على المادة المستقلة أكثر، وبإدراج اللّغة الأجنبية الثّانية.
- الطور الثاني أو طور الدّعم والتّعميق، ويمثل السنتين الثانية والثالثة، ويخصّص لدعم الكفاءات ورفع المستوى الثّقافي والعلمي والتكنولوجي.
- الطور الثالث أو طور التّعميق والتّوجيه، ويمثل السنة الرابعة، حيث – بالإضافة إلى تعميق وتنمية التّعلّمات في مختلف المواد – يتمّ فيها تحضير توجيه التّلاميذ نحو شعب التّعليم ما بعد الإلزامي أو الحياة العملية، وذلك بالعناية والمتابعة البيداغوجية وبنشاطات يغلب عليها العمل التّطبيقي. ويتوّج التّعليم الإلزامي بشهادة المتوسّط.

وعليه ارتأينا أن نعالج في هذا البحث واقع تعليم الوضعية الإدماجية، والحصيلة اللغوية التي تُعلّم للتّلاميذ في مرحلة التّعليم المتوسط، فكان عنوان البحث كالتّالي: **أثر الوضعية الإدماجية في تنمية المهارات اللغوية مرحلة المتوسط أنموذجا.**

ولقد صار من الضّروري الآن إجراء التّصنيف التّربوي والتّعليمي اللّازم للمحتوى اللّغوي موضوع التّعلم وفقا لحاجات المتعلّمين وأهدافهم، وانسجاما مع الأهداف التي ترسمها الجهة التعليمية المشرفة على عملية تعلم اللغة العربية،

إذ لم يعد من الجائز أن يزج بالمتعلم في تعلم برنامج لغوي نظري صرف لغرض تحصيل ملكة اللغة، بل إلى الإعداد التعليمي التربوي للمحتوى اللغوي المناسب لحاجات المتعلمين اللغوية المطروحة على نحو ما يجري عليه استعمال اللغة موضوع التعلم والتعليم في محيط الحياة تفاديا لتلك العوائق التي تعترض المتعلّم عند استعماله للّغة خارج موضوع التعليم، حيث يعتمد محتوى لغوي طبيعي لا أثر فيه للاصطناع.

وفي كنف هذا الوضع نشأت الحاجة الماسّة إلى البحث في موضوع الوضعية الإدماجية وأثرها على تنمية المهارات اللّغوية، وذلك انطلاقا من افتراض منهجي أساسي مفاده أنه لو تأسست للوضعية الإدماجية المنهجية الصّحيحة القائمة على توفّر الشّروط والمقاييس التّعليمية الحديثة، لكان لها الأثر الكبير على تنمية مختلف المهارات اللغوية، مما ينعكس إيجابا على اللغة العربية.

ويسعى المسؤولون على قطاع التّربية إلى إصلاح المناهج التّربوية، وذلك نظرا للاهتمام المتزايد بنوعية التّعليم وقد مسّ الإصلاح المناهج، والوسائل التعليمية، وتحسين المؤهلات المهنية وتجديد المعارف لدى المكوّنين والمؤطِّرين العاملين في سلك التّربية من أجل مواجهة التّغيرات والتّطورات الحاصلة.

ونظرا لأهمية المتعلّم، حيث يعتبر مركز الرّهان في عملية تجديد النّظام التّربوي كونه أحد مخرجات العملية التّربوية، فالمقاربة الحديثة توليه العناية اللّازمة وذلك من خلال تطوير قدراته الشّخصية واستعداداته ومهاراته وتزويده بالكفاءات اللّازمة لمواكبة ومسايرة كل مستجد.

ومن بين ما جاءت به الإصلاحات الجديدة في المقاربة بالكفاءات ما يسمى بالوضعية الإدماجية.

ولمقاربة هذه الدّراسة فقد طرحنا السّؤال الرّئيسي التّالي:

- ما أثر الوضعية الإدماجية على تنمية المهارات اللغوية للمتعلمين في مرحلة المتوسط، وبالتحديد، السنة الرابعة ؟.

ويتفرّع عن هذا السّؤال العام الأسئلة الفرعية التّالية :

- هل يتمّ استغلال كل المهارات اللّغوية لخدمة الوضعية الإدماجية؟
- ما هي المهارات الأكثر تأثيرا على الوضعية الإدماجية؟
- هل الوضعيات الإدماجية المقدمة للتلميذ في السنة الرابعة من التعليم المتوسط كافية لتنمية مهاراته اللغوية؟

- هل يتقيد المتعلّم بنموذج معين في كتابته الوضعية الإدماجية وما تأثير ذلك عليه، وعلى مختلف مهاراته اللغوية؟
- ما مدى فهم المتعلّم لمضمون الوضعية الإدماجية وهل يتمكّن من الإجابة والكتابة في كل ما طلب منه؟.
- ما هي أكثر المهارات اللغوية التي تنميها الوضعية الإدماجية؟

إن هذه الأسئلة وغيرها هي التي أثارت انشغالنا لتناول هذا الموضوع كما أن اختيارنا لهذا المستوى (السنة الرابعة من التعليم المتوسط) بالتحديد، هو كونها سنة التّحصيل اللّغوي بمرحلة كاملة من التّعلّمات، والّتي من المفترض أن يكون المتعلّم فيها ملما بكلّ ما يعنى باللغة العربية، مما ينعكس على منتوجه (الوضعية الإدماجية). ولمعرفة ذلك وضعنا بعض الفرضيات على النحو التالي والتي سنبينها في الجانب التطبيقي:

1) هناك علاقة بين الحصص المقدمة للمتعلم والوضعية الإدماجية .
2) إذا قدّمنا الوضعية الإدماجية على شكل منظم ومنسّق، نحقّق له اكتسابا لمهارات مختلفة.
3) تساعد الحصص المقدّمة للمتعلّم والّتي تعنى بالمهارات اللّغوية على كتابته للوضعية الإدماجية.
4) لحصة التّصحيح تأثير على نمو المهارات لدى المتعلّم.

وتكمن أهمية هذه الدّراسة في الجانب الّذي تتعرّض له وهو الوضعية الإدماجية ومدى تأثيرها على تنمية المهارات الأربع للغة وذلك من خلال تحديد طرق واستراتيجيات التّدريس المتّبعة من طرف الأساتذة، والاعتماد على طرق تدريس فعّالة تجعل من المتعلّم يشارك ويساهم في العملية التّعليمية.

ومن أهميتها أيضا تزويد الأساتذة بمعلومات ومؤشرات من الصّعوبات التّي تواجههم في تعليم الوضعية الإدماجية، من أجل التّكفل الأحسن بالمتعلّم ومساعدته لتجاوز ذلك.

هدفت هذه الدراسة إلى:

- معرفة أثر الوضعية الإدماجية على المهارات اللغوية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط .
- تتبع مسار المتعلم خلال الموسم الدراسي بغية الوقوف على نتائج حقيقية لمعرفة ما إذا كانت المهارات لدى المتعلم تطوّرت، ونمت من فصل لآخر.
- معرفة ما إذا كان للمتعلم ميول للكتابة في مواضيع دون غيرها.

- تسهم الوضعية الإدماجية في تنمية المهارات اللغوية، أمّا عن الدراسات السّابقة فمن خلال بحثي وحدود علمي لم أعثر على دراسات بهذا العنوان بالضبط، ولكن وجدت دراسات تناولت المهارات اللغوية ودراسات تناولت الوضعية الإدماجية وهي كالتالي:

يمكن تصنيف الدّراسات السابقة من حيث تناولها الوضعية الإدماجية والمهارات اللغوية كما يلي على سبيل المثال لا الحصر، وهي عبارة عن مجموعة من المقالات في المجلات المصنفة:

أوّلا: دراسات تناولت موضوع الوضعية الإدماجية :

1) اتّجاهات معلمي المرحلة الابتدائية في مرحلة التكوين نحو الوضعية الإدماجية، دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية البليدة، مقاتلي جويدة.
2) الوضعية الإدماجية من أهم روافد المقاربة بالكفاءات، مزهودي حنان.
3) أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لدى أساتذة التعليم الابتدائي على ضوء المقاربة بالكفاءات، فيزازي موفق.

ثانيا : دراسات تناولت موضوع المهارات اللغوية :

1) دور الأنشطة المعرفية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم، سنة أولى متوسط نموذجا، شلواس سمراء.
2) دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، أحمد قيدوم و رمضان بوثليجة
3) المهارات اللغوية و دورها في العملية التعليمية، سهل ليلى.

وبغية الوصول إلى نتائج دقيقة تخدم البحث اعتمدنا على:

المنهج الوصفي: الذي يلائم وصف الظاهرة محل الدراسة، وذلك في معاينة ودراسة محتوى الوضعية الإدماجية في كتاب السّنة الرابعة متوسط من جهة، ومنتوج المتعلّمين من جهة أخرى. وكذلك وصف العينة مجال البحث والتطبيق في الدراسة الميدانية.مستعينين أيضا بـ:

أداة التحليل والإحصاء: وهي أدوات استعنت بها في تحليل الجانب الميداني، والذي اعتمدناه بشكل كبير في تحليل نتائج الدراسة الميدانية، وتحليل محتوى الوضعيات الإدماجية في كتاب اللغة العربية ومحتوى الوضعيات الإدماجية للمتعلمين.

أمّا بالنسبة للإحصاء فاعتمدته كأداة إجرائية مساعدة لحساب النسب المئوية، وعرض النتائج المتحصل عليها من خلال شبكات التقييم والملاحظة، المطبقة في الدّراسة الميدانية.

وقد تضمن البحث ثلاثة فصول استهلت بتمهيد ومقدمة وختمت بخاتمة. حيث تناولنا في التمهيد تحديد محتوى بعض المفاهيم والمصطلحات التي تضمنتها الإصلاحات التربوية مركزين في ذلك على المقاربة بالكفاءات وما انطوى تحتها من مفاهيم، جرى من منظورها معالجة هذا البحث، يليه الفصل الأول المعنون بـ: الوضعية التعلمية والوضعية الإدماجية، و يحمل مبحثين، الأول خصصناه لتعريف التعبير الكتابي، وما يتعلق به من عناصر، أما المبحث الثاني فعرفنا فيه كل من الوضعية التعلمية والوضعية الإدماجية، وكل ما يتعلق بهما من عناصر. أمّا الفصل الثّاني فعنونّاه بـ: المهارات اللّغوية في العملية التّعلمية، وقسمناه إلى مبحثين أيضا، في المبحث الأول تكلمنا عن المقاربة النصية باعتبارها لبنة مختلف المهارات، والمبحث الثاني فقد خصصناه للمهارات اللغوية، وكل ما يندرج تحتها من مفاهيم، أما الفصل الثالث فكان عنوانه: تجليات الوضعية الإدماجية في بناء المهارات اللغوية، واحتوى على ثلاثة مباحث، في المبحث الأول قمنا بتتبع سيرورة حصة الوضعية الإدماجية ميدانيا، أما المبحث الثاني فخصصناه لتحليل محتوى الوضعيات الإدماجية في كتاب السنة الرابعة متوسط، مع تحليل محتوى كتابات المتعلمين، أما المبحث الثالث فقد خصصناه للوضعية الإدماجية وتقويمها وأثرهما على تنمية المهارات اللغوية، ولقد أدرجنا مقارنة الوضعيات الإدماجية التي كتبها المتعلمون خلال سنة دراسية (مقارنة بين الفصول الثلاث). معتمدين في ذلك منهج الوصف، وأداتي التحليل، والملاحظة، كما كان للمقابلة حظ، وذلك من خلال الزيارة الميدانية، ومقابلة الأساتذة المختصين في هذه السّنة بالذّات.

ولقد واجهتنا العديد من الصعوبات، التي لا تكاد تذكر أمام المثابرة والبحث.

وفي الأخير ختمنا البحث بخاتمة لخّصنا فيها مجمل النّتائج المتوصّل إليها، والتّوصيات.

وفي الأخير أشكر " الله " على توفيقي لإتمام هذا البحث، وأشكر أستاذتي أ.د. مباركة خمقاني التي أشرفت علي، وكل من أفادني بتوجيهاته، وأفكاره القيّمة، وكان دعما وسندا لي.

خديجة بن أودينة

متليلي في: 2021/02/1 م

benoudinakhadidja88@gmail.com

تمهيد: مفاهيم أساسية

لم تعد البيداغوجيا التقليدية المتمركزة حول تبليغ المعرفة وما يقترن بها من أساليب، النّموذج الأنسب لمواجهة التّحديات الحالية التي فرضتها الحداثة، لأنّ المنافسة أصبحت على أشدّها بين دول العالم لتحقيق الرّيادة التي لم تعد تتناسب طرديا مع ما تملكه المجتمعات من موارد طبيعية، بل بما تملكه من رؤوس أموال بشرية تكون قادرة على رهان المنافسة. [1]

وقد مثل نموذج " مقاربة الكفايات " الاختيار البيداغوجي والديداكتيكي لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية. حيث تم إجرائيا تغيير شكل تصميم الكتب المدرسية ومضامينها حتى توافق النموذج الإصلاحي. وتم اعتماد المقاربة النصية في كتب اللغة العربية للطور المتوسط كأساس ينطلق منه المعلم في بناء الكفاية لدى المتعلم على مستوى الدرس، وحتى على مستوى الوضعية الختامية، ويرتبط بناء المتعلم للكفاية القاعدية على مستوى هذه الوضعية في نهاية الوحدة بالاتساق بين وضعية بناء التّعلمات والوضعية الختامية في قياس مستوى الكفايات المعرفية العليا لدى التلميذ.[2]

إنّ اختيار المدخل إلى المناهج عن طريق المقاربة بالكفاءات، يقع في سياق الانتقال من منطق التّعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلّم الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي.

فالتعلّم بالمفهوم الحقيقي، هو عبارة عن المعارف والكفاءات معا، لأنه لا يعقل أن نستهدف في دروسنا تقديم المعارف دون تحويلها إلى ممارسات، وإلى كفاءات ذات دلالة اجتماعية لدى المتعلّمين.[3]

تم بناء المناهج اعتمادا على مقاربة التّدريس بمدخل الكفاءات، التي تتميز بما يلي[4] :

- الانتقال من منطق التّعليم إلى منطق التعلم، حيث يكون التركيز أكثر على نشاط المتعلّم في العملية التّعليمية / التعلّمية .

---

[1]– ينظر: دامخي ليلى، تقويم وضعية بناء التعلمات على ضوء مقاربة الكفايات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، 2010، ص:499.

[2]– ينظر: نفسه، ص:499.

[3]– ينظر: أحمد عافر وحواس محمد، دليل الأستاذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط3، (دت)، ص :8.

[4]– ينظر: موسى صاري، دليل المعلم التطبيقي لمنهاج و كتاب السنة الأولى ابتدائي، (ددن)، (دط)، 2002–2003، ص: 11–12.

- تفريد التّعليم، أي جعله يدور حول تكوين الفرد، وتولي المقاربة اعتبارا هاما للفروق الفردية بين المتعلّمين (الفرقية البيداغوجية).

- إدماج المعارف والسّلوكات والأهداف التعلّمية بشكل بنائي متواصل، في نطاق سيرورة التّعلم.
- حرية المتعلّم واستقلاليته، من حيث اختيار الوضعيات والنّشاطات التعلّمية، وتصميم مخططات انجاز المشاريع والوحدات التعلّمية لتحقيق الكفاءات المستهدفة.
- توظيف التقويم البنائي، وذلك بالتّركيز على أداء المتعلّم وفق مقتضيات بناء كفاءة من الكفاءات على اختلاف مستوياتها ومؤشّراتها .
- تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة، حيث يتم تحديد كفاءة مادة ما من التصّور الشّمولي لتكوين المتعلّم (كفاءات عرضية)، وجعل المعارف موارد (وسيلة) لا غاية.
- التدرّج في بناء المفاهيم وإكساب المتعلّمين المعارف والقيم والسّلوكات، إنطلاقا من وضعيات بسيطة ملموسة أو مكتسبات قبلية ثم التدرّج في الصّعوبة وصولا إلى الوضعيات المعقّدة (كفاءات مركبة).
- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة أدائية .

واستنادا إلى هذه المميزات، تظهر الحاجة إلى التّجديد في أنماط العمل التربوي للمقاربة المعمول بها سابقا شكلا ومضمونا، حيث الانتقال يكون من مقاربة ترتكز على منطق المحتويات إلى مقاربة تقوم على بناء الكفاءات[1].

ومن تمّ فقد ظهرت مقاربة بناء المناهج بالكفاءات كرد فعل للمناهج التّعليمية المثقلة بمعارف ضرورية للحياة، ولا تسمح لحاملها أن يتدبّر أمره في الحياة العملية.

وعلى العموم يمكن تحديد خصائص بيداغوجية الكفاءات فيما يأتي : [2]

- النّظر إلى الحياة من منظور عملي .
- التّخفيف من محتويات المواد الدراسية .
- تفعيل المحتويات والمواد التّعليمية في المدرسة وفي الحياة .
- السّعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة .

[1]– ينظر: موسى صاري، دليل المعلم التطبيقي لمنهاج و كتاب السنة الأولى ابتدائي، ص: 12.

[2]– ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، السنة الأولى متوسط، (ددن)، (دط)، جوان،2013، ص: 23.

- جعل المتعلّمين يتعلمون بأنفسهم، عن طريق حسن التّوجيه إلى اكتشاف المادّة التّعليمية.
- الطّموح إلى تحويل المعرفة النّظرية إلى معرفة نفعية.

مع العلم أن الكفاءات تؤدى في إطار وضعية اندماجية ذات دلالة، وإن هذه الوضعية الاندماجية تسمح للتلميذ بأن يبرهن بأنّه قادر على تسخير مختلف مكتسباته بصورة فعّالة وإجرائية ومن ثمّة تعطي للعملية التّعليمية التعلّمية معنى خاصا، وعلى وجه الخصوص، يمكن الاهتداء إلى هذا التّعريف الذي يبدو أكثر شمولية من غيره في تعريف الكفاءة من حيث هي مصطلح تربوي.

وعلى العموم، يمكن تلخيص ما تقدم عن مقاربة الكفاءات في مجال التعلم بما يأتي: [1]

- تعلم مؤسس على اكتساب الكفاءات وليس على تراكم المعارف.
- تعلم موجه نحو الحياة، لأنه يأخذ في الحسبان الدلالة المعنوية في جميع أنشطة القسم .
- تبني أسلوب الإدماج للمعارف مكان الأسلوب التراكمي للمكتسبات .
- توجه التعليم نحو تنمية القدرات العقلية السامية: التحليل، التركيب، حل المشكلات،...الخ.

ولعله من الضروري أن نعرف عددا من المصطلحات الواردة في المنهاج والتي سترد في هذا البحث بكثرة، وذلك تسهيلا على القارئ، وتحديدا لها، لكي يسهل التمييز بينها وبين ما يشبهها ويتباين عنها وأول ما نقف عنده هو:

أوّلا : تعليمية اللغة:

إن تعليم اللغة ليس معناه حشو ذاكرة المتعلم بقواعد وضوابط ثابتة للغة معينة، ولا وضع لائحة مفتوحة من الكلمات، ولكن تعليم اللغة هو إكساب المتعلم المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها. فاكتساب اللغة عملية نقل خبرات الآخرين، وتلقيها ياوء بواسطة القراءة أو التعليم أو التدرب المنطقي أو الكتابي بقصد الوصول إلى مرحلة أفضل من المراحل السابقة.[2]

وعرفت في معجم اللسانيات وعلوم اللسان: «بأنها العلم الذي يدرس طرائق تعلم اللغات». وتحيل عبارة تعليميات على صيغة رياضيات على استعمال التقنيات وطرائق التعليم الخاصة بكل مادة تعليمية. وهي تقنيات تختلف من مادة إلى أخرى. أما التعليمية في مفهومها الحديث، فهي تدرس التفاعلات التي يمكن أن تحدث في

[1] – وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (دط)، ص: 35.

[2] – عزيزة بوغرارة وجمال موسى، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية و اللغوية، المجلد 6، العدد 14، جوان 2018، ص : 207.

وضعيات تعليمية / تعلمية بين معرفة معينة ومعلم باثٌّ لهذه المعرفة ومتعلّم مستقبل لها، وذلك بوضع شروط ضرورية تتمثل في تفكير المعلم في طبيعة المعرفة التي سيعلمها، والأخذ بعين الاعتبار تصورات المتعلمين حول هذه المعرفة، ذلك لأن الغاية الرئيسية للتعليمية هي الرضا عن المردود التعليمي التعلمي، بمعنى تحسين أداء المتعلمين في أحسن الظروف، والغاية الثانية هي التفاعل بين البحث والعمل التعليمي/ التعلمي، تفاعلا يكسبها ذاتيتها واستقلاليتها عن المواد الرافدة لها.

ومن هذا المنطلق تكون التعليمية حقل تفكير في تمشيات التعليم والتعلم، و إحدى الوسائل الخاصة بتوفير الحلول التعليمية/ التعلمية لصياغة المعارف واكتسابها، وتهتم أيضا بوصف الصعوبات التعليمية وتحللها قصد توفير الوسائل المساعدة لكل من المعلم والمتعلم كي يستطيعا تخطيها ومن ثمة تحسين قدرات المتعلمين .

أما من الناحية التاريخية نجد أن مصطلح التعليمية نشأ في وضع متدهور وقع فيها الاهتمام بالكم على حساب الكيف. مما حذا بالمشتغلين باللسانيات التطبيقية إلى الاهتمام بقضايا اكتساب اللغة وتعلمها من طرف المتعلمين، استنادا إلى مرجعيات متعددة لسانية وبيداغوجية ونفسية واجتماعية تساعد على الاهتمام بالمضامين المعرفية، وكيفية معالجتها وتعديلها كي تناسب سن المتعلم ومستواه الذهني. واعتمدت النظريات البنائية لبياجيه لتحسين المردود المدرسي والرفع من مستوى المتعلمين .

وقد ترافق بروز مصطلح التعليمية سنة 1970مع مجموعة من التحولات، على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم، الذي أصبح محور العملية التعليمية، ولفهم هذا التحول العميق لابد من إدراك التغير الذي طرأ على نظريات التعلم، فقد جاءت النظرية البنائية لتكشف لنا أن التلميذ لا يتعلم المعارف إلا إذا أعاد بناءها بنفسه في تفاعل مع رفاقه ومعلمه، لأن المعرفة ليست بضاعة جاهزة تلقن وتمرر من مرسل هو المعلم إلى متلق هو التلميذ، استنادا إلى التكرار والتدريب والترويض، كما في النظرية السلوكية.

ولئن استنجدت التعليمية بكل العلوم الإنسانية التي اهتمت بالمعرفة وكيفيات اكتسابها وتعلمها، فإنها تمكنت من صياغة مفاهيم تختص باستعمالها. وهي مفاهيم تساعد على تشخيص المشاكل والصعوبات وإيجاد الحلول العملية لهذه العوائق التي تحول دون اكتساب المتعلمين للمعارف المدرسية. وقد حددت اهتمامات التعليمية في ثلاثة مجالات:

1) تهتم التعليمية بالتفكير في محتويات التعليم (اللغة، القراءة، النحو) وذلك بتحليل خاصياتها المعرفية (معرفة أو مهارة) ومنزلتها الابستمولوجية (معرفة عالمة، معرفة اجتماعية) ومنهجية بنائها (مقاربة ابستمولوجية).

2) تهتم التعليمية بالظروف المنظمة لامتلاك المعرفة من طرف المتعلمين وذلك بالتساؤل حول بناء المفاهيم من طرف المتعلمين وما يستلزمه هذا البناء من معارف سابقة وما يثيره من عوائق وتصورات .

3) تهتم التعليمية بالبحث في تمشيات التعليم والتعلم الخاصةّ بمادة دراسية معينة، من خلال ربط التحاليل المقامة بعمل المعلم وبتنظيم وضعيات التعلم، وبناء الحلقات أو المقاطع التعليمية التعلمية، وذلك بتسليط الأضواء على تماشيات التعلم وميكانيزماته.[1]

ثانيا : مفهوم عناصر العملية التربوية :

1. التعليم Enseignement :

يعرف بأنه: «نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم، بقصد إكسابه ضروبا من المعرفة »[2] نلاحظ في هذا التعريف قصورا، حيث خصص عملية التعليم في المجال المعرفي، مع إهمال المجالين الانفعالي والمهاري.[3] وهو أيضا: «إعداد الأفراد العاملين في الحياة، وإعداد الطاقة العاملة في المجتمع»[4] فالتعليم إذن هو مهمة إنسانية، حيث يقوم المعلم بمد المتعلم بكل ما تتطلبه الحياة من مستلزمات ومعلومات وخبرات ومعارف.

2. التعلم aprentissage:

وُيعرف بأنه «عملية الأخذ والعطاء، أو الحوار والتفاعل، بين المعلم والتلميذ، في غرفة الصف أو قاعة المحاضرات أو في المختبرات » أو هو نظام من المهارات المقصودة الواعية لتحقيق هدف تعليمي. والتعليم أيضا هو عملية تعديل السلوك والخبرة، وتزويد الفرد بالمعارف والمهارات، من خلال عملية حفز واستثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي، وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المتعلم من التعلم في حين أن التعلم مجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه، ويكون ب ٍ معونة المعلم وارشاده، وكذلك هو عملية نمو مختلف جوانب الشخصية وفي الوقت نفسه هو ارتقاء في وظائف الكائن الحي.[5]

والمؤكد أن مصطلح التربية Education سيرد في هذا البحث كثيرا وبشكل لافت للنظر لارتباطه بما عقد البحث له، لذلك أرى ضرورة توضيحه.

---

[1] ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، ص ص : 3433.

[2] – أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات التربية و التعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980، ص : 108.

[3] – ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، ص : 13.

[4] – إبراهيم ناصر، أصول التربية، دار عمار، الأردن، ط2، 1989، ص : 128.

[5] – ربيع كيفوش، نفسه، ص : 14.

ترتبط التربية بالتنشئة الاجتماعية للإنسان الكامل الشخصية. لأن التربية هي إعداد الفرد إعدادا كاملا، من جميع النواحي في جميع مراحل نموه، في ضوء المبادئ والقيم وطرق التربية الحديثة ومفهوم التربية في الإسلام مفهوم شامل متكامل بحيث يتضاءل إلى جواره أكثر المفاهيم التربوية شمولا واتساعا وتكاملا، فهي تحرص على بناء العقل وتنمية الذكاء الإنساني، وتحرص على بناء النفس وطمأنينتها وخلوها من القلق والاضطراب وعلى بناء الخلق الإنساني، وتحرص أيضا على بناء الجسم الإنساني وهي تبني كل ذلك بمنهج فريد لم تتفطن له الفلسفات التربوية المعاصرة بعد .[1]

إن إلقاء نظرة فاحصة على المصطلحات الثلاثة تجعلنا نخرج بسهولة من تداخلها في بعضها البعض، وما تسببه من إشكاليات في فهم القارئ للمواضيع الحساسة والدقيقة المتعلقة بها.

وحسب رأيي فأن هناك تداخل كبير بين هذه المصطلحات الثلاث بحيث لو أخذنا كل واحد على حدى لرأيناه ينطبق عليه في كثير من جوانبه. أول هذه المصطلحات رتبة وأعمها وأشملها مفهوما مصطلح التربية ؛ إذ تمثل التربية جميع المراحل والأطوار والمجالات التي تتعلق بالمتعلم منذ ولادته إلى موته. أما إذا وصلنا إلى مصطلحي التعليم والتعلم اللذين يميل كثير من الباحثين إلى المساواة بينهما، ولكن الذي يبدو للباحث ويظهر له، أن مصطلح التعلم أعم قليلا من التعليم؛ بعبارة أخرى أعلى منه درجة، إذ يشتمل التعليم على ما يدور في داخل الأفواج التربوية من تعلم، وما يكون من إعداد وترتيب وتنظيم خارجها، بينما مصطلح التعلم يعني ما يكون من اتصال وتواصل أكاديمي بين المعلم والمتعلم، سواء كان ذلك داخل الفصل أو خارجه. كما أن مصطلح التعلم يشمل الحديث عن عملية التعليم من جهة التركيز فيها على المتعلم، وبعبارة أدق إن المحور في هذا المصطلح هو المتعلم نفسه.

3. المعلم :

لم يعد دور المعلم في المقاربة بالكفايات ممثلا في نقل المعارف، وتلقين المفاهيم للمتعلم فقط، « فالمعلم في ظل بيداغوجيا الكفايات يعمل على بناء المعارف لا على تراكمها»[2]، وذلك باعتبار أن المتعلم يمتلك مؤهلات ومكتسبات وقدرات أولية، وذلك ما أثبتته الدراسات والأبحاث اللسانية. في ظل ذلك ما على المعلم إلا استغلال هذه الاستعدادات والمكتسبات وتوجيهها الوجهة الصحيحة ليتمكن المتعلم من الملاحظة والاكتشاف وبناء معارفه بنفسه، بوضعه في وضعيات مشكلة لها دلالة في حياته اليومية، وواقعه المعاش على أن تكون مرتبطة بمكتساباته،

[1]– ربيع كيفوش، نفسه ، ص ص : 15

[2]– مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص : 5.

وقدراته، وعندما يدرك المتعلم الدلالة المعنوية لما يتعلم في حل مشاكله اليومية يبذل طاقته ويجند معارفه وموارده، ويوظف قدراته العقلية في التعلم والتكيف مع المطالب المتغيرة في قاعة الدرس وخارجها، وهذا ما يسعى إليه التعليم بالكفايات. ولتحقيق هذا الهدف يجب تغيير الممارسات البيداغوجية القائمة على الإلقاء والتلقين إلى ممارسة أكثر نجاعة تستوحي أصولها من المدرسة البنائية التي تعطي أهمية كبيرة لنشاطات المتعلم، وتركز على قدراته الذاتية في التعلم.

ومن المفروض أن الأستاذ هو أيضا مهيأ للقيام بهذا العمل الشاق وذلك من خلال التكوين العلمي والبيداغوجي، وعن طريق التحسين المستمر الذي يجب أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي، بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يقبل على تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار لأن الأستاذ كالمهندس يجب أن يبدل جهدا إضافيا خاصا يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضورا يوميا في الميدان و لا يتحقق ذلك إلا بالتكوين المستمر.[1]

4. المتعلم:

إن ما جاءت به المقاربة الجديدة جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية وعنصرا فاعلا فيها، حيث لم يعد مستقبلا ومكدسا للتعلمات فقط ومستظهرا لها، حتى و لو لم ينتفع بها في حياته اليومية. بل أصبح يساهم في تحديد المسار التعليمي بشكل أو بآخر، يلاحظ ويبحث ليبني معارفه بنفسه ويستثمر تعلماته السّابقة ويسخر قدراته العقلية لحل الوضعيات المشكلة التي يقترحها عليه المعلم. « يمتلك المتعلم قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم »[2]. وبالتالي ينمي مهاراته بالتدرج ويتدرب على إدماج معارفه لتحقيق الكفايات المستهدفة التي تسمح له بالتكيف مع محيطه الاجتماعي. ومع ذلك لا نغفل عن الفروق الفردية بين المتعلمين، فهم لا يتعلمون بنفس الكيفية، وهذا يستدعي من المعلم تنويع الوضعيات التعلمية التي تسمح لكل متعلم بالاكتساب والتعلم، ورفع كفايته وتنمية مهارته في التحليل والتصنيف والموازنة، والقراءة والنقد الموضوعي الذي يمنحه القدرة على تثمين عمله، وإدراك ما أحرزه من تقدم في مساره التعليمي، « وتجعل المقاربة الجديدة من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم. وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير

---

[1]– ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، جامعة وهران، الجزائر 2000، ص : 142.

[2]– نفسه، ص : 142

المهارات والمعارف الضرورية لذلك »[1]، والمتعلم هو المؤشر الذي نستطيع أن نقوم من خلاله المنهج المطبق باستطلاعنا مدى تحقيقه الأهداف المسطرة عند نهاية العملية التعليمية ومدى رسوخها في سلوكه اللغوي تفكيرا، تأدية وإدراكا، وهو شريك ضروري ودليل على نجاح المنهج أو إخفاقه. يعتبر شريكا لأنه يأتي وقد واجهته دوافع جعلته يشعر بحالة من الاضطراب والقلق، تحفزه إلى البحث عن شيء من التوازن والارتياح بالنجاح في عملية الاكتساب. يأتي وقد رسخت في ذاكرته جملة من الخبرات والآليات والمثل الذهنية تتجاذبها ثلة من الملكات المتناسقة وفقا لنماذج حاكها فكره طيلة سنوات من التجريب والبناء وفق أسلوب حل المشكلات أو الوضعية المشكلة.

يرتبط نجاح العملية التعليمية برمتها بالاعتداد بميزات المتعلم النفسية، المعرفية، اللغوية والاجتماعية من عدمها. فالمتعلم كائن معقد الميزات والتفكير له سلوك كلي يمكن أن يحلل إلى مكونات ذرية أساسية. إقدامه على التعلم ولدته رغبة في إحداث توازن لاضطراب قد نجم عن حاجة داخلية أو خارجية. يتخذ من عملية التعليم نهجا لتحقيق توازنه ومطية تضمن له الارتياح النفسي والوجداني، يتعامل داخل مجالها وفقا لمؤشر فكره وميكانزمات استراتيجياته الذهنية.[2]

5. المحتوى :

المقصود بذلك اللغة المراد تعليمها وتعلمها، وما يرتبط بتعليمها من تسخير لجملة من القدرات الذهنية العقلية الفيزيولوجية والنفسية العصبية الموصلة إلى تشكيل قدرات تواصلية فيها؛ لأن المتعلم هو العنصر الأساسي الذي يتعامل مع الظاهرة اللغوية داخل الصف الدراسي. يجدر التنبيه في هذا المقام إلى أن تعليم اللغة لا يعني إكساب البنى والتراكيب اللغوية في معناها اللساني الضيق فحسب، بقدر ما يعني تعليم كل النظم الظرفية التي تغشى الخطاب اللغوي أثناء عملية التعليم والتعلم؛ إذ يقتصر « المتعلم في تعبيره الشفوي والكتابي على بعض العناصر اللغوية دون غيرها، فلا يستعمل كل ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته، وسعة ثروته اللغوية، وهذا القدر المشترك في الاستعمال بين الناس جميعا لتأدية الأغراض التبليغية الضرورية هو الذي يحتاج إليه المتعلم».

إن تعليم اللغة لا يكون له أثره المحمود والجدوى المقصود إذا أحس المتعلم أنه لا يستطيع استثمار ما يحصله في وسط اجتماعي بما يكفل له تلبية حاجاته وتحقيق مآربه التبليغية. هذا ما دفع المشتغلين بتعليمية اللغات إلى اختيار المحتوى وفقا للعوامل النفعية والسياقية التي أساسها الوسط الاجتماعي والدراسي للمتعلمين فيعتنوا باستعدادات المتعلمين سواء أكانوا فرادى أم أعضاء داخل الأفواج الدراسية.

---

[1] – مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003، ص : 7.

[2] – ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، ص :17.

يعتمد اختيار المحتوى اللغوي في كنهه على مجموعة من المبادئ الأساسية التي تتمثل في الانتقاء والتنظيم فالتقديم ثم الإخراج. أما الانتقاء فيمثل اختيار النصوص اللغوية وفقا لمعياري الملاءمة والتوافق، أما الملاءمة فتعني تلازم المضامين والمعاني التي تحويها النصوص بمختلف أنواعها مع البنى المعرفية للمتعلمين بخاصة جوانب القيم والأهداف والدوافع. أما التوافق فيراد به مدى احتواء هذه النصوص على البنى والمثل والأصول.[1]

وهو أيضا مجموع ما ينظمه التّعلّم للتّعرف على الأشياء الضّرورية، (وهو المضمون الدّراسي المقرّر)، وتصنّف محتويات التّعلم في ثلاثة أنماط من المعارف، وهي:

أ- **المعارف المحضة (الصّرفة)**: وهي المركّب الأساسي لبناء الكفاءة، لأنّ المعرفة محتويات ومضامين، فلا يمكن للتّعلّم أن يتم خارجها، فالكفاءة لا تنمو أيضا في فراغ معرفي، لذلك كان المحتوى يشكّل النّواة الأولى للتّعلم، والذي من خلاله تنمو الكفاءة وتندرج لكمال الهدف المنشود، كأن يعدّد المتعلّم أركان الإيمان، أو فرائض الوضوء.

ب- **المعارف الفعلية (المهارات)**: ويقصد بها مهارات استعمال المعرفة في مواطنها الملائمة، أي القدرة على توظيف المعارف المشار إليها سابقا في الوضعيات، كأن يربط المتعلّم بين المعاني اللّغوية والاصطلاحية .

ج- **المعارف السّلوكية (المواقف)**: هي مختلف المواقف الايجابية التي يسلكها المتعلّم أثناء أدائه فعل التّعلم، أي أن يظهر المتعلّم القدرة على تجاوز الصّعوبات، والعقبات، والعوائق عند استرجاع المكتسبات القبلية لتوظيفها في الوضعيات الجديــدة (الإشكاليات).[2]

6. الوسائل:

إن أقل الناس إلماما بالمسار التحولي لطرائق التعليم في الثقافة الإنسانية المعاصرة يدرك بلا شك أن ترقية هذه الطرائق وتنميتها قد تدعم أكثر بوسائل أخرى مساعدة، وقد أدى التطور العلمي والتكنولوجي إلى تنوعها وتطورها في الوقت نفسه، فنتج عن ذلك كله ظهور أجهزة وأدوات مساعدة يمكن لها أن تحقق الهدف المتوخى من العملية البيداغوجية بأقل جهد ممكن. ويمكن لنا القول، حينئذ، إن الوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها الأستاذ لتحسين عملية التعلم وترقيتها، وذلك بتدريب المتعلمين على اكتساب المهارات المختلفة. واكتساب عادات معينة تمثل مرتكزا جوهريا في العملية التعليمية.[3]

---

[1] – ربيع كيفوش، نفسه، ص : 18.

[2] – وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ التربية الإسلامية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص : 18ـ 19.

[3] – ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، جامعة وهران، الجزائر 2000، ص ص: 151ـ 152.

ومن بين الوسائل المستعملة في التعليم والتي لا يمكن الاستغناء عنها يجسدها المنهاج وهي توفر الكتاب "كتاب اللغة العربية" والوثيقة المرافقة للمنهاج وكذلك دليل المعلم. أما كتاب اللغة، فينبغي أن يتوفر على الخصائص الآتية[1]:

- نصوص تراعي مستوى المتعلمين وبيئتهم والتحديات التي يواجهها مجتمعهم.
- الاشتمال على الموضحات التي تسهم في تقريب النصوص من مداركهم فضلا عن تنمية الذوق الجمالي لديهم وتوسع خيالهم.
- الاشتمال على الأسئلة التي تساعد على الفهم وعلى نشاطات لغوية متنوعة، فضلا عن أسئلة التقييم سواء كان تكوينيا ذاتيا أو تحصيليا.
- التمهيد للنصوص المختارة بنبذة قصيرة عن مناسبته وأغراضه والترغيب في قراءته.

وينبغي أن تكون النصوص:

- ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلمين.
- أصيلة و متنوعة على أن تتساوى النصوص الثقافية والعلمية في الاختيار.
- مناسبة لمستوى المتعلمين ومثيرة لاهتمامهم.
- متدرجة في الصعوبة اللغوية، على أن يشتمل كل منها قدرا من الألفاظ والعبارات الجديدة.
- مشكولة بكيفية تسمح للمتعلم بتوظيف مكتسباته الإعرابية والصرفية في القراءة وتتيح له فرصة التعلم والفهم.
- متدرجة في التجريد بما يناسب مستوى المتعلمين.

كما ينبغي أن يشتمل الكتاب على نصوص لدعم الإثراء تتوفر فيها الشروط الآتية:

- تكمل النصوص الأساسية وتدعمها.
- تفتح لها آفاقا جديدة.
- تقترح وجهات نظر مغايرة.

أما بالنسبة **للوثيقة المرافقة**، فإنها أداة تكوينية توجيهية ووسيلة مرجعية بالنسبة إلى الأستاذ وهي تستهدف[2]:

- توضيح بعض مفاهيم المنهاج ومبادئه بواسطة أمثلة عملية عن المضامين المعرفية والقدرات والكفاءات والأهداف التعليمية.

---

[1] – وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، السنة الأولى متوسط، ص ص : 25، 26.

[2] – نفسه، ص : 26.

- توضيح بعض المعالم التي قد تساعد الأستاذ على اتخاذ القرارات بتناول المنهاج وتطبيقه وتنظيم الأنشطة ضمن وحدة التعلم وذلك وفق الحجم الساعي وعدد الأسابيع السنوية الفعلية.
- اقتراح بعض المعالم الأخرى التي تساعد الأستاذ على إعداد خطط العمل وتصميمه بناء على قراءته المتأنية للمنهاج.
- تزويد الأستاذ بعينات من التمارين والتطبيقات والركائز يلجأ إليها لبنائها وتصور وضعيّاتها التعلّمية بنفسه.
- تزويد الأستاذ بالأدوات المساعدة على تقييم عمله بنفسه وبصورة منتظمة.

7. التقييم :

عملية تربوية لاختيار قيمة وفعالية عملية التعلم بجميع عناصرها وهو كذلك وسيلة لتصحيح هذا التعلم وتحسينه في ضوء ما لوحظ من نقائص، أخيرا إجراء لاتخاذ قرارات تربوية دقيقة.

وللتّقييم مجالات تمثلها التعلمات المختلفة، وفي بيداغوجيّة الكفاءات ثلاثة مستويات لهذه التعلمات:

أ- **المستوى الأول**: ويتمثل في التحكم في الأهداف التعلمية.

ب- **المستوى الثاني**: ويتمثل في التحكم في مهارات تحقق نتيجة مرتبطة بعنصر من عناصر الكفاءة.

ج- **المستوى الثالث**: ويتمثل في إدماج مجموعة من العناصر والتحكم فيها لتحقيق السلوك العام المنتظر (تحقيق الكفاءة).

والتقييم أنواع أهمها :

- **التقييم التشخيصي**: وفيه تتم ملاحظة النقائص ومواطن الضعف لدى المتعلمين قصد أخذها في الإعتبار ومعالجتها ضمانا لمواصلة التعلم.
- **التقييم التكويني**: وهو الذي يساهم بشكل أو بآخر في تكوين المتعلمين، فهو نشاط تربوي الغرض منه، دعم مكتسبات المتعلمين أثناء الفعل التعلمي وتدارك مواطن الضعف لديهم.
- **التقييم التحصيلي**: يهدف إلى إقرار النجاح أو الإخفاق، فهو بذلك جزائي انتقائي، والتّقييم التّحصيلي في بيداغوجيّة الكفاءة يقوم على تقويم الكفاءة باعتبارها النتيجة الإجمالية المنتظرة.

وعلى العموم فإنّ الكفاءة مبنية على إدماج المكتسبات. وإذا كانت عملية إدماج المكتسبات هامة، فإنها تبقى غير كافية إذا لم يقيم الأستاذ مكتسبات متعلميه بصفة منتظمة ليقف على النقائص فيعالجها.

وفي هذا السياق تحقق عملية التقييم ثلاثة وظائف هي :

- مدى تحكم المتعلم في مختلف الأهداف و الكفاءات .
- التشخيص: وهو تحليل صعوبات المتعلم بصفة معمقة.
- العلاج: ومعناه الارتقاء بالمتعلم إلى المستوى المطلوب الذي يجعله قادرا على مواصلة التعلمات اللاحقة.[1]

والجدير بالذّكر أنه لا يمكن الفصل بين هذه الوظائف لأنها تمثل مجتمعة **التّقييم التّعديلي** الذي يمكن من اتخاذ القرارات التي تهدف إلى تحسين نوعية التعلم، فالتقييم التعديلي يرمي قبل كل شيء إلى:

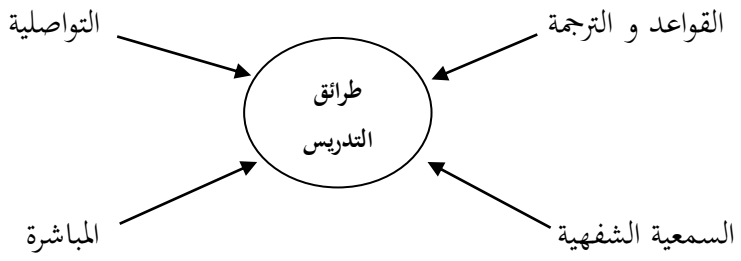
- تلافي النقائص الحاصلة لدى المتعلمين.
- تعديل تعلم المتعلمين في وقته.
- ملاءمة التعلم لحاجات المتعلمين الحقيقية.
- الحد من الفروق الفردية بين المتعلمين.

ويتم التقييم التعديلي عبر الملاحظات اليومية، من خلال حصص التعلم، و كذلك عن طريق الاختبارات المعدة لهذا الغرض.

8. الطرائق المنتهجة في التعليم:

ظهرت عبر الزمن سلسلة من الطرائق التربوية تمثلت في الآتي :

الشكل (1): طرائق التدريس



وعلى مدرس اليوم الذي يجب أن يتسم بالإبداع والابتكار، وأن يختار ما هو أنسب له، عند بسط المعارف للمتعلم، منتهجا أسلوب المزج بين الطرائق في شكل انتقائي، حيث يمكنه اختيار الطريقة المباشرة عندما يريد خدمة

[1] – وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية السنة الأولى متوسط، ص : 28.

الحوار الجيد وتبادل الحديث بين المتعلمين لغرض تقليد الأصوات، كما يمكنه انتهاج طريقة القواعد والترجمة في حالة ما إذا أراد المدرس تزويد متعلميه بمفردات جديدة لإثراء رصيده اللغوي، كما يمكنه من الارتكاز على الطريقة السمعية الشفهية التي تتشابه كثيرا مع الطريقة المباشرة لخدمة الجانب النحوي والصرفي، أين يركز فيها على المنطوق وجودة التراكيب. وهكذا يستطيع المدرس مع طلبته عند توظيف هذه الطرائق، من تجاوز العيوب التي تتميز بها كل طريقة من طرائق التدريس الأربعة، من أجل الإلمام بالكفاءات الأساسية للغة متمثلة في[1]:

الشكل (2): الكفاءات الأساسية لمتعلم اللغة العربية

[1] **ديدوح عمرو بوعزي محمد، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، ص ص : 172ـ 173.**

ثالثًا : المقاربة بالكفايات:

1- مفهوم المقاربة Approche :

يرجع مدلول المقاربة في اللغة إلى الدنو والاقتراب، مع السداد و ملامسة الحق، فيقال: قارب فلان فلانا إذا داناه، كما يقال: قارب الشيء إذا صدق وترك الغلو، ومنه: قرب، أي أدخل السيف في القراب.[1]

وحسب معجم علوم التربية فإن معنى المقاربة هو كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية. وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه في لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية للتعامل مع عناصر تلك الظاهرة أو ذلك الإشكال، نظريا (إستراتيجية، طريقة، تقنية) تطبيقيا (إجراء، تطبيق، صيغة، وضعية).[2] وتختلف أشكال المقاربات من مقاربة تحليلية إلى مقاربة بيداغوجية إلى تقنية.

إن المقاربة هي التحليل الدقيق للوضعيات قصد معالجة المشكلة التي يتواجد فيها المتعلمون، أو التي سوف يتواجدون فيها.

وترتكز كل مقاربة على أربعة جوانب هي:

- **الجانب الإستراتيجي:** يشير إلى التغيرات العميقة التي تسعى المقاربة البيداغوجية إلى تحقيقها على المستويات المعرفية والوجدانية والحركية للمتعلم.
- **الجانب التكتيكي:** يعبر عن الخطوات التي يحددها الفرد لتحقيق أهداف إستراتيجية. فالتكتيك هو مجموع الخطوات التي تتضمنها إستراتيجية المقاربة المتبناة.
- **الجانب النظري:** يمثل العمليات المنطقية والعقلانية التي تحدد استراتيجيات تنفيذ المقاربة وطرقها وتقنياتها الممكنة.
- **الجانب التطبيقي:** يمثل انتقاء المادة المتلائمة مع العمليات التعلمية، والتفاعلات الصفية المختلفة بعناصرها المتنوعة بتكيفها وفقا للتغيرات الطارئة على العناصر المشكلة للمقاربة.

وقبل الحديث عن مفهوم الكفاية لابد من الإشارة إلى أن مصطلح المقاربة تم اقتراحه بديلا من الطريقة أو الطرائق، مادامت المقاربة تترجم الأهداف، والمحتويات، ووسائل الدعم، والخطوط المنهجية المتنوعة حسب تنوع جنسيات المتعلمين أنفسهم واختلاف عاداتهم التعليمية ونفسياتهم وحياتهم اليومية.[3]

---

[1]– مجمع اللغة العربية بالقاهرة، معجم الوسيط، ج2، مطابع دار المعارف، مصر، 1972، ص: 723.

[2]– ينظر: الفارابي عبد اللطيف وأخرون، معجم مصطلحات علوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للنشر، المغرب، 1994، ص: 21.

[3] – ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، ص : 21.

وموازاة لأنواع المقاربات العديدة، التي تنتمي كل منها إلى اتجاه بذاته، فإن المقاربة الأنسب لواقعنا اللغوي التعليمي، هي المقاربة بالكفايات التي تعنى بالجانب النفعي الوظيفي الذي يمكن أن يفيد عمليا في الميدان التعليمي. حيث بات على المنظومة التعليمية أن تختار من هذه النظريات ما يفيد المتعلم في تنمية حصيلته اللغوية دون أن يتشتت بنظرية لسانية بعينها.[1]

2- مفهوم الكفاية:

2-1. تعريف الكفاية :

أ- لغة : إذا عدنا إلى المعاجم العربية القديمة والحديثة نجدها تكتفي بذكر المعاني اللغوية التالية :

جاء في لسان العرب كفي، كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر. ويقال: استكفيته أمرا فكفانيه. ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك، وكفاك. والكفاة، الخدم الذين يقومون بالخدمة، وكافيك من رجل وناهيك من رجل وجازيك من رجل أي حسبك، وكفاه الأمر: إذا قام فيه مقامه، والكفية القوت.[2]

ب ـ اصطلاحا:

كلمة كفاءة competence هي الذي أدّى إلى أن يصير الكفء كافيا في الاستعمالات الحديثة . ويرى إبراهيم السامرائي أن السبب في عدم فهم الكلمة حين وردت في قوله تعالى في سورة الإخلاص ﴿ولم يكن له كفوا أحد ﴾ يكمن في أن الكلمة قد وقعت منصوبة خبر كان. وقد سهلت الهمزة إلى واو فصارت الكلمة ترسم بالواو كفوا. هكذا يتبينُّ أن الكفاءة تعني المساواة والكفء هو النظير حرف معناه إلى معنى الكافي الذي أشرنا إليه، وجمعه أكفاء. بينما تعني الكفاية القدرة فيكون الكافي هو القادر. والجدير بالذكر أننا لا نبتغي من إيراد هذا التدقيق حصر تطور اللغة وتجميد دلالاتها ضد تطور حاجات العصر الحديثة، ولكن إيمانا أن الدلالة اللغوية عندما لا تكون واضحة قد تشوش على المفهوم، خاصة عندما يكون المفهوم مفهوما مفتاحا يتردد في الخطاب التعليمي والتربوي.[3]

إن مفهوم الكفاية مفهوم تتزايد الأبحاث فيه محاولة تحديده وبيان مقوماته والتوسع في تفسيرها وتعدد أنواع الكفايات، لذلك نرى أنه من البديهي تحديد مفهوم الكفاية وشرح مقوماتها .

---

[1] – ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، ص: 22.

[2] – ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج 15، ط4، 2005، مادة (ك ف ي).

[3] – ربيع كيفوش، نفسه، ص : 23.

عرفت الكفايات داخل مجالات متعددة، مهنية، اقتصادية، تعليمية وتعلمية، فاكتسبت معان متنوعة يمكننا تبينها من التعريفات التالية:

جاء في المعاجم التربوية مفهوم الكفاية على أنها قدرة فرد أو مؤسسة على الإنتاج، وكلما كانت الكفاية الإنتاجية عالية دلّ ذلك على أن الإنتاج يتصف بالوفرة والنوعية الجيدة. فالتلميذ ذو الكفاية العالية يحصل على مقدار أكبر في وقت قصير وبجهد قليل. يرتبط هذا المفهوم في المجال البيداغوجي بالنوعية والمردودية العالية في التحصيل. فالمهارات والقدرات التي تكون الكفاية لا يمكن أن نقيسها أو نكشف عنها إلا من خلال السلوكات الظاهرة التي تمثل نشاط المتعلم. والكفاية تمثل تجاوزا للتصور السلوكي الآلي للأهداف، لأنها ليست سلوكية بحد ذاتها. فالكفاية يلزم تجزئتها إلى أهم القدرات المكونة لها، من أجل تحديد دقيق لأهم القدرات المكونة لها، والدمج بين القدرات يكون كفاية، والقدرات بدورها تتجزأ إلى مجموعة من الإجراءات أو المقاطع التي تقترب في صياغتها إلى الأهداف الإجرائية. فالكفاية تمثل المهارة والقدرات المحققة لدى المتعلم، يدمجها في حل وضعيات جديدة تعد مؤشرا لتحقيق الكفاية التي قد تصل إلى حد التمام .[1]

بالنظر إلى التعاريف السّابقة يمكن أن نتبين النّقاط التّالية:

أ- أن الكفاية هي قدرة ضمنية محتملة توجد عند الفرد، ولا نصرح بكفايته إلا إذا كان قادرا على استعمال مكتسباته داخل وضعيات تلفظية مختلفة.

ب- أن الكفاية في خدمة الفرد، إذ تنمو بصورة تدريجية، تسمح له باكتساب رصيد لغوي ومعرفي متجدد، يمكن توظيفه كلما اقتضت وضعية التواصل ذلك التوظيف.

ج- تحيل خاصية الحشد الضمني على خاصية من خصائص الكفاية التي تتطلب تمرسا مستمرا حتى لا تتلاشى وتضمحل.

د-. لا تكتسب الكفاية معناها إلا من خلال الوضعيات المشكل التي تندرج ضمنها. فلا تتحدد كفاية الفرد من مجرد حشد لمجموعة من المعلومات والوسائل، وإنما تتحدد من خلال قدرته على مواجهة أي وضعية تواصلية يطلب منه التلفظ بها.

[1] – ربيع كيفوش، نفسه، ص : 25.

هكذا نخلص إلى أن مفهوم الكفاية مفهوم إدماجي يأخذ بعين الاعتبار المضامين والأنشطة المراد التمرس عليها داخل الوضعية التلفظية، التي يطلب من المتعلم التواصل داخلها، والكفاية مفهوم معقد وشامل يتضمن ثلاثة مجالات، المعرفة والعمل والرغبة، إذ تطمح مقاربة الكفايات إلى أن يتحكم المتعلم في مجموعة من المعارف المدمجة، ويوظفها توظيفا عفويا، يستجيب إلى ما تتطلبه وضعية التواصل المقترحة عليه.[1]

2-2. خصائص الكفاية:

تتميز الكفاية بالخصائص التالية :

- **تعبئة مجموعة من الموارد:** تتطلب الكفاية تعبئة مجموعة من الموارد مثل المعلومات والمعارف المتعلقة بتجارب معينة والقدرات والخطاطات الذهنية... إلخ وهي مجموعة من المواد المدمجة توظف أثناء التمرس بالكفاية .[2]
- تهدف الكفاية إلى غايات مضبوطة: لأن تعبئة المصادر يقصد منها القدرة على إنجاز نشاط معين داخل سياقات اجتماعية متنوعة، ولا تكتسب الكفاية معنى إلا من خلال إدراك المتعلم للغاية من تحصيل الكفايات التي يتدرب عليها. يمثل هذا الوعي سمة أساسية كي يتمكن المتعلم من ممارسة هذه الكفايات داخل المدرسة وخارجها وهنا يكمن الإشكال، فكيف يمكننا تنمية كفايات المتعلمين بشكل مطرد دون أن تتلاشى عند التواصل الاجتماعي؟ وهذا ما يجعلنا نطمح إلى إيجاد معادلة بين التعليم الذي يركز على إكساب المتعلم معارف وقدرات والتعليم الذي يهدف إلى إكساب المتعلم مجموعة من الكفايات .
- تتصل الكفاية بعائلة الوضعيات: تشتغل منظومة الكفايات بشكل مغاير عن القدرات، إذ تنطلق الكفاية من وضعيات مخصوصة تمارس داخلها الكفايات، فتنمو القدرات نموا منفصلا ومستمرا، يختلف باختلاف الأفراد والقدرات وتنمو الكفاية نموا متقطعا نسبيا، يسمح بإدماج بعض القدرات في مرحلة من مراحل نموها.[3]

---

[1] – نفسه، ص: 26.

[2] – ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، ص: 27.

[3] – نفسه، ص : 27.

خلاصة الفصل:

خلصنا في هذا الفصل إلى بيان مفهوم التعلمية ومقوماتها، ومدى سعي الوزارة الوصية للؤقي بالمنظومة التربوية، وذلك من خلال اعتماد مبدأ المقاربة بالكفاءات.

والذي يعتبر ركيزة أساسية في مختلف المستويات التعلمية والتي يعمل الخبراء دوما إلى تجسيدها. فهي تعتبر عتبة الإصلاحات المختلفة في جميع الأطوار الدراسية، وليست حكرا فقط على الوزارة إذ نجد أيضا أن الأستاذ يسعى جاهدا لإبراز وتنمية المتعلم وفقها.

كما أننا سعينا إلى التطرق لمختلف العناصر التربوية التي لا يصلح التعلم من دونها، وكل خلل في أحد تلك العناصر يؤدي إلى خلل في العملية التعلمية ككل.

الفصل الأول:

الوضعية التّعلمية والوضعية الإدماجية

قبل الحديث عن الوضعية الإدماجية لا بأس أن نستهلّ الفصل بالتعبير الكتابي باعتباره ركيزة الوضعية الإدماجية.

يعتبر التعبير أهم أغراض الدّراسة اللغوية على الإطلاق، وله أهمية كبرى في الاتصال والتواصل بين الآخرين، والتمكن منه والتحكم فيه وإجادته تعتبر أسمى غاية يجب على المدرسين أن يعملوا على تمكين التلاميذ منها بكل ما لديهم من الوسائل والجهود، ويعتبر التعبير من أهم الأنشطة في اللغة العربية.

وكلّما تمكّن المتعلم من التّعبير بوضوح وصدق وعفوية عن موقف ما أو مشاعره وعواطفه وآرائه وأفكاره، وإصدار أحكام حول نتيجة ما توصل إليها عن طريق البحث، يستطيع أن يؤثر في نفوس الآخرين.

وكما هو معلوم أن الإصلاح التربوي قد شمل تقريبا كل الميكانيزمات المكونة للمنظومة التربوية. ويجدر هنا التأكيد أن الدعوة للإصلاح لا تعني إلغاء الجهود السابقة، والانطلاق من الصفر لبناء نظام تربوي جديد، لأن ذلك يعني العصف بكل الجهود التي بذلتها الأمة عبر تاريخها. ومن بين الإصلاحات ما قدمته الوزارة الوصية للتعبير الكتابي، حيث جعلته يندرج تحت ما يسمى بالوضعية الإدماجية. وقبل التطرق لمفهوم الوضعية الإدماجية لا بأس أن نشير إلى مفهوم التعبير الكتابي ومدلولاته، ومظاهره.

المبحث الأول : التعبير الكتابي:

1- مفهوم التعبير :

أ. **لغة:** إذا عدنا إلى قواميس اللغة العربية وجدناه مصدرا لفعل مزيد بحرف واحد عبّر ومعناه: أعرب وبيّن بالكلام ما كان يكنه من أفكار وأسرار، وفي لسان العرب "مادة عبر": عبر الرؤيا يعبرها عبرا وعبارة وعبرها: فسرها وأخبره بما يؤول إليه أمرها.

وفي المعجم الوسيط "عبر"، عبر عما في نفسه أي بيّن بالكلام عمّا في نفسه وأما لفظ الإنشاء يعني التعبير أيضا فمن الفعل أنشأ ينشئ والاسم النّشأة والنّشاءة بالمد والإنشاء[1].

[1] – بوزيدي محمد، تعليمية نشاط التعبير في ضوء المناهج الحديثة (الأسس والمبادئ)،العدد: 14، المجلد: 4، مجلة آفاق للعلوم، جامعة زيان عاشور، الجلفة، جانفي 2019، ص : 30.

وورد في الوسيط في مادة (ع، ب، ر) "عما في نفسه وعن فلان: أعرب وبين بالكلام، وبه الأمر، اشتد عليه، وبفلان شق عليه، وأملكه الرؤيا: فسرها، ويقال عبر عينه: أبكاها"[1].

ب. اصطلاحا:

هو " وسيلة الإبانة والإفصاح عما في نفس الإنسان من فكرة، أو خاطرة، أو عاطفة أو نحوها، بحيث لا يتجرد من طابعها وملامحها، وإن تعددت ألوانه، وهو أداة الاتصال بين الناس ووسيلة للمحافظة على التراث الإنساني وهو الوسيلة الوحيدة لربط الماضي بالحاضر، والاستعانة برصيد الأجيال، والاستفادة منه في النهوض بالمستقبل، والتعبير أحد فنون الاتصال اللغوي وفرع من فروع المادة اللغوية والتعبير الواضح السليم غاية أساسية من تدريس اللغة وكل فروع اللغة وسائل لخدمة هذه الغاية وتحقيقها، لذلك فهو جدير بأكبر قدر من عناية المعلم"[2].

وهو " تدفق الكلام على لسان المتكلم، أو الكاتب، فيصور ما يحس به، أو ما يفكر به، أو ما يريد أن يسال أو يستوضح عنه، والتعبير إطار يكتنف خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها والمعارف المختلفة"[3].

وأيضا هو" الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بإحدى الطرق السابقة وخصوصا باللفظ (المحادثة) أو الكتابة، فالتعبير يكون بالنسبة للتلميذ لفظا يعبر عما يجول بخاطره وفي نفسه، أو كتابة تقوم بنفس الوظيفة وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله"[4].

ومن خلال ما سبق نجد أن تعريفات الدارسين للتعبير قد تعددت واختلفت فمنهم من استخدم كلمة التعبير، فمنهم من استخدم كلمة الإنشاء، ولكنها غالبا ما كانت تحمل المعنى نفسه في نهاية الأمر، ومن ضمن هذه التعريفات:

- هو إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من أفكار ومعان، على أن يكون ذلك بلغة صحيحة وبأسلوب جميل يشيع السرور في النفس.

---

[1] – إبراهيم مصطفى وآخرون، معجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، اسطنبول، تركيا، 1982، ج1، ص :580.

[2] – زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، 2009، ص:11 .

[3] – سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص: 57.

[4] – زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، مصر، 2005، ص: 179.

- هو علم تقود المعرفة به إلى القدرة البيانية على الإفصاح عن المعاني ببساطة وعن الألفاظ الملائمة، وهذا لا يتم إلا عن طريق إبداع العبارة المشرفة في الأسلوب، انتقاء اللفظة المناسبة، الالتزام بالتنسيق المعتمد، وتدلّ كلمة الإنشاء حديثا على كل عما أدبي له سمات الأدب ومزاياه من صور، خيال، عاطفة، فكر...إلخ[1].

2- أهميّة التّعبير الكتابي:

يحتلُّ هذا النّشاط مكانة هامّة ضمن الوحدة التّعلّمية في تجسيد مكتسبات المتعلّم. فبوساطة التّعبير الكتابي يبرز المتعلّم أفكاره ويعبّر عن أحاسيسه ويظهر معالم شخصيّته ويدمج ما اكتسبه، كما يعالج موضوعات متعلّقة بمجالات حياته واهتماماته فينمّي إبداعه ويوسّع خياله) [2].

3- أسس التعبير، شروطه، أغراضه، أهدافه وأنواعه:

3-1- أسس التعبير:

يقوم التعبير على أسس نفسية وفكرية وفيزيولوجية واجتماعية ولغوية ونوجزها فيما يلي :

أ- **الناحية الفكرية:** فالذهن في حالة التعبير يقوم بعمليات ذهنية عقلية معقدة ترتد إلى عمليتين أساسيتين:

ب- **عملية التحليل الفكري:** (المحتوى) والذي يتكون في نفس الإنسان من المعاني والمدركات التي يريد التعبير عنها.

ت- **عملية التركيب:** (الشكل) وهو يتمظهر في الكلمات والجمل والتراكيب والأساليب التي يعبر بها عن الأفكار والمعاني، وكلا العمليتين مرتبطتان أوثق الارتباط لأن علاقة الفكر باللغة لا انفصام لها.

ث- **الأساس اللغوي:** تتسع قدرة المتعلم على التعبير بمقدار ما تزيد ثروته اللغوية وما يتعلمه من أساليبها أثناء القراءة والسماع.

ج- **الأساس الاجتماعي:** يبدو أثر العامل الاجتماعي في عملية التعبير ظاهرا فالوسط الذي يعيش فيه التلميذ ومستوى الحياة عاملان أساسيان يتحكمان في تعبير الطفل[3].

ح- **الأساس النفسي:** للأطفال اهتماماتهم وميولاتهم في كل مرحلة من مراحل العمر وهم أقدر على التعبير عن هذه الاهتمامات فإن الموضوع الذي لا يتصل بخبراتهم والبعيد عن رغباتهم يدفعهم إلى الهروب ويبعد تأثيرهم

---

[1] – فراس السليتي، فنون اللغة المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث وجدار للكاتب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص:77.

[2] – . ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، جويلية 2015، ص:19.

[3] – بوزيدي محمد، تعليمية نشاط التعبير في ضوء المناهج الحديث، ص : 31.

عن الصدق والانفعال فالناحية العاطفية ذات أثر بالغ في قدرة الأطفال على التعبير، كما أن حياتهم الانفعالية تبدو جلية في سلوكهم اللغوي. فهناك خجول منطو على ذاته حيث يشل ذهنه ويعقد لسانه ومنهم الحساس الذي ينفعل مع موضوعه، فيظهر من حركاته ونبرات صوته وبذلك يغدو درس التعبير عاملا من عوامل تنمية الشخصية السليمة المتزنة.

خ- **الأساس العضوي:** إن تمرين أعضاء النطق بالكلام والقراءة يساعدان على تجويد النطق والتحكم في مخارج الأصوات وحركة اليد أثناء الكتابة لها الأثر الكبير على التعبير الجيد والسليم، فعيوب النطق أو تأخر نحو جهاز النطق يعيق عاطفيا ونفسيا ويجعل الطفل يتعثر في كلامه وتسبب عاهات الكلام كرها للتعبير فيكون تعبيره مصطنعا لا حياة فيه.[1]

3-2- شروط التعبير :

يرى المربون أن تمّ عناصر ثلاثة لابد من توفرها في ميدان التعبير إذ ينبغي :

أولا: توفر المادة، بمعنى أن يكون هناك شيء ما للقول كأن تكون هناك فكرة أو حادثة .

ثانيا: لابد أن يكون هناك قدر ما من الوسائل التقنية لإخراج الفكرة بها على أحسن صورة وأفضل شكل.

ثالثا: يتجلى هذا العنصر في الدافعية، أي أن يكون هناك رغبة في القول وهذا العنصر مستوحى مباشرة من التربية الحديثة.

3-3- أغراضه :

لعلّ للتعبير أهمية كبرى في حياة الفرد والمجتمع وله غرضان أساسيان يتمظهران في :

أ- **التعبير الوظيفي:** وهو التعبير المؤدي إلى فائدة ووظيفة في الحياة كأن يتمكن المتعلم من كتابة رسائل بينه وبين أصحابه أو تدوين بطاقات تهنئة أو كتابة نشريات أو إعلانات أو تقارير.

ب- **التعبير الابداعي:** وهو الذي يفصح فيه المتعلم عن مشاعره وخلجات نفسه ومكنوناته وذلك بترجمتها بعبارات منتقاة جيدة النسق بليغة اللفظ، حسنة التأليف مستوفية للصحة والسلامة اللغوية والنحوية حتى تنتقل من ذهنه إلى أذهان الآخرين.[2]

---

[1] – بوزيدي محمد، تعليمية نشاط التعبير في ضوء المناهج الحديث، ص : 31.

[2] – نفسه، ص : 32.

3-4- أهداف التعبير وأنواعه:

يرمي تدريس التعبير في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر العديد من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية إلى تحقيق ما يلي :

- تجسيد خبرات التلاميذ واستثمارها وتعديلها نحو الأحسن.
- تعويد التلاميذ حسن التنظيم والالتزام بقواعد الكتابة وأساليبها.
- إكساب التلميذ القدرة على التعبير عن نفسه، وما يقع تحت حسه كلاما أو مشافهة في أسلوب واضح منظم بقدر الإمكان، أي تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.
- تمكينهم وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها.
- أن يعرف الفروق الجوهرية بين لغة الحديث واللغة المكتوبة.

3-5- أنواع التّعبير ومجالاته :

ينقسم التعبير من حيث الموضوع إلى نوعين: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي، كما ينقسم من حيث الموضوع الأداء إلى نوعين أيضا وهما: التعبير التحريري والتعبير الشفوي، فإذا كان الغرض من التعبير هو اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم فهذا يسمّى بالتعبير الوظيفي مثل المحادثة، قصّ القصص، الإخبار، إلقاء التعليمات والإرشادات، عمل الإعلانات، كتابة الرسائل والمذكرات والنشرات وما إلى ذلك.

أما إذا كان الغرض هو التعبير عن الأفكار، الخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعية مشرقة ومثيرة، فهذا هو التعبير الإبداعي أو الإنشائي مثل كتابة المقالات، تأليف القصص، التمثيلات، التراجم، نظم الشعر،... الخ[1]. ولمزيد من التوضيح فهو ينقسم إلى نوعين أساسيين هما:

أ- **التعبير الشفوي:** نعني به التعبير عن الأفكار باللسان بوضوح وسلامة باعتماد الطرق الملائمة لدفع المتعلم إلى التعبير بحرية وجرأة أدبية، كما يتطلب اتزانا في الشخصية لكبح الانفعال الذي يشلّ التعبير المباشر ويفسده، حيث يعتمد المتعلم على نص أو مشهد أو صورة أو وضعية أو استغلال مناسبات أو موضوع يستهوي المتعلم، كما يبعث التعبير الشفوي في المتعلم الحيوية والنشاط والرغبة وهو السبيل المباشر لتقويمهم واتفقت آراء المربين على تنمية قدرة المتعلمين على التعبير والحديث الجيد الصحيح، هي أهمّ الأغراض لتعليم اللغة.

[1] – زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص:11 .

ب- **التعبير الكتابي:** هو نشاط لغوي يعبر فيه المتعلم عما يدور في ذهنه من أفكار ومشاعر، وعما يحسه ويراه تعبيرا دقيقا منظما، وهو وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره عن طريق الكتابة. كما يعبر به عن اهتماماته وميولاته وحاجاته المختلفة فهو بحاجة إلى التعبير أو التنفيس عنها كتابيا وهو ترجمة الأفكار والتصورات في عالم الفكر إلى عالم الأثر والكتابة وهو لسان الصامتين، ومجالاته هي نفسها مجالات التعبير الشفهي إنما يعبر عنها كتابيا. وهو يتناول الموضوعات التي تحتاج إلى تهذيب ودقة ولا يتطلب فيها انفعالات سريعة وجادة، بل يقوم بتصفية التنفس من هذه الانفعالات التي قد تشلّ التعبير ويسهم في خلق شخصية هادئة متزنة كما يعطى للمتعلم الفرصة الزمنية التي تساعده على التنقيح والتدقيق وإتقان الكتابة، واستبعاد العامية وأساليبها[1].

2. الفرق بين التّعبير والإنشاء :

كانت التربية التقليدية تطلق على التعبير مصطلح (الإنشاء) أما التربية الحديثة فقد استبدلت مصطلح الإنشاء بـ (التعبير)، وذلك لأنّ التعبير هو المظهر الاصطناعي. بالإضافة إلى أن التعبير أوسع من الإنشاء، إذ أنّه يشمل مجالات الحياة كلها، أما الإنشاء فهو أضيق دائرة من التعبير، وهو صنعة لذا سمّى القلقشدي كتابه (صبح الأعشى في صناعة الإنشاء)، ومن هنا كان مصطلح التّعبير أوضح دلالة وأشمل دائرة من الإنشاء، وهو يشمل مواقف الحياة والتّفاعل مع المجتمع إن شفويا وإن كتابيا، في حين أن الإنشاء يقتصر على الجانب الكتابي[2].

ولا شك أنّ كلمة الإنشاء تعني التعبير، ولكنّها يمكن أن تعني أيضا أشياء أكثر مما في مدلولها الحرفي، أي أن يبدع التلميذ صفحات فيها خيال، صور، عاطفة، فكر كما يفعل الشعراء والكتاب ... وهذا لا يتهيأ لجميع التلاميذ لأنه يقتضي موهبة خاصة، ولا يمكن أن تتحقق هذه الموهبة لدى التلاميذ كلهم، فإذا طالبناهم بالإنشاء بمعنى الإبداع نكون قد كلفناهم شططا وضيّعنا عليهم أيسر ما يمكن أن نطلبه من التعبير[3].

3. مظاهر الضعف في التعبير الكتابي :

تتمثل في[4]:

- الأسلوب ضعيف والأفكار مشوّشة واللّغة مفكّكة.
- عدم استخدام التّراكيب والمفردات.

---

[1] – بوزيدي محمد، تعليمية نشاط التعبير في ضوء المناهج الحديث، ص ص : 33.34.

[2] – علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص ص:174 ـ 175.

[3] – نفسه، ص :175.

[4] – ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، جويلية، 2015، ص: 19.

- مشكلة في تنظيم الأفكار كتابيا وترتيب الكلمات في الجمل بكيفيّة غير صحيحة والعجز عن التّنسيق بين الجمل.

وتتمثل أيضا في: [1]

- الكتابة مشوبة بكثير من الأخطاء الإملائيّة التي تشوّه المعنى.
- التّكرار المملّ لبعض الكلمات والجمل.
- عدم القدرة على بذل مجهود فكريٍّ عميقٍ.
- عدم القدرة على استرجاع الكلمات والألفاظ المناسبة.
- صعوبات تعليميّة خاصّة في القراءة والكتابة .
- صعوبات في التّعبير الشّفوي اللّفظي (التّحدث بجمل غير مفهومة أو مبنيّة بطريقة خاطئة).
- عدم فهم الموضوع المطلوب منهم.
- البطء الشّديد في إتمام المهمّات.
- الانتقال العشوائي من الماضي إلى المضارع أو العكس.
- حذف بعض الكلمات .
- الاستعمال الخاطئ للضّمائر والأفعال.
- صعوبة تطبيق القواعد النّحوية والصّرفية والإملائية.
- الفكرة الواحدة موزّعة على عدّة جمل وفقرات.
- خياله محدود لا يمكنه أن يتصوّر نهاية صحيحة أو حقيقيّة لقصّة ما .
- عدم الالتزام بالتّعليمة المطلوبة في الوضعيّة الإدماجية .
- عدم احترام علامات الوقف أو نسيانها أثناء كتابة الموضوع.
- نقص الحصيلة اللّغوية لدى المتعلّم.
- عدم قدرة المتعلّم على وضع الكلمات في مكانها الصّحيح لتأدية معناها في الجملة.
- كتابة كلمات لا يدرك نفسه معناها.

[1] – **الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، ص: 19.**

- تشويش محتوى الفقرة كعدم معرفة إيجاد أسلوب للبداية.
- ضعف الزّاد للحفظ في وضع حكمة أو شعر أو آية أو حديث.
- عدم فهم محتوى العناصر المطلوبة خلال التحرير.
- النّقل الحرفي لموضوعات أو نصوص أخرى وعدم الإبداع بأفكار جديدة.
- استعمال اللهجة العامية.

4. أسباب الضّعف في التّعبير الكتابي:

هناك أسباب ترجع إلى التّلاميذ أنفسهم وأسباب ترجع إلى المدرّس[1]:

6-1- الأسباب التي ترجع إلى التّلميذ :

- عجز التّلاميذ عن الكتابة.
- الضّمور في خبرات التّلاميذ.
- اعتماده على الغير في إنجاز الواجبات المنزليّة يجعله عاجزاً عن كتابة جملة مفيدة
- شرود الذّهن والعجز وعدم الانتباه.
- عجز التّلاميذ عن التّعبير عمّا في نفوسهم من حاجات ومشاعر.
- عدم إدراك التّلاميذ لأهميّة التّعبير إذ يحسبه بعضهم جهداً لا فائدة منه.
- ضعف الثّروة اللّغوية وضيق الخيال ومحدوديّته.
- العجز عن تطبيق القواعد النّحوية والصّرفية والإملائية عند الكتابة.
- تدفّق الأفكار وعدم القدرة على ترتيبها ترتيبًا صحيحًا ولائقًا في نسق تصاعدي لتنتهي نهاية طبيعية يتمّ من عدم استثمار ما في دروس اللّغة من أنماط لغوية راقيّة.
- عدم ثقة المتعلّم بنفسه في صحّة ما يكتبه فيتردّد في الكتابة.
- قلّة المحصول اللّغوي.
- عدم التّركيز أثناء التّعبير.
- عدم الملاءمة بين المكتوب والمسموع.

[1] – ينظر: الوثيقة المرافقة السنة الرابعة، ص:20.

- أخطاء تتعلّق بعدم فهم الموضوع.
- الخلط بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة.
- عدم قراءة المكتوب.
- التسرّع في جمع وكتابة أفكاره.
- عجز المتعلّم عن الربط بين عناصر الموضوع.
- عدم مراجعة المكتوب.
- قلّة الانتباه.
- ضعف الدّافعية.
- المرض.
- حالة اجتماعيّة متوترة.
- صعوبة المعارف.

وكذلك: [1]

- اعتماده على الغير في إنجاز الواجبات.
- صعوبات في الذّاكرة (تخزين واستخراج المعلومات عند الحاجة).
- عدم التّركيز أثناء التّحرير.
- عدم إتّباع العناصر المحدّدة.
- عدم مراجعة دروس النّحو والقواعد الإملائية والصّرفية.
- عدم الالتزام بالقواعد الإملائية والنّحوية والصّرفية وتطبيقها.
- عدم القدرة على اختيار الأفكار وسوء هيكلتها (عناصر الموضوع) وتنظيمها.
- عدم القدرة على بناء المعلومات الواردة في الوضعية الإدماجية واستعمالها.
- انعدام التّركيز أثناء قراءة الوضعية الإدماجية.
- التسرّع في كتابة المواضيع.

[1] – ينظر: الوثيقة المرافقة السنة الرابعة، ص:20.

- عزوف المتعلّمين عن استعمال اللّغة الفصحى لنقص توظيفها خارج القسم.
- الخوف والتردّد عاملان يفقدان ثقة المتعلّم بنفسه فيقع في الخطأ.

6-2- الأسباب التي ترجع إلى المعلّم: [1]

- عدم وجود منهج لهذه المادة بمفهومه الشّامل ممّا أحدث شعوراً لدى المعلّم والتّلاميذ بهوان هذه المادّة.
- إهمال المعلّم لعمليات الحوار في الصّفوف الدّنيا وتقييد حريّة التّلاميذ.
- سوء اختيار الموضوعات المناسبة للتّلاميذ.
- عدم تقويم المادّة بالكيفية الصّحيحة.
- ترك التّلاميذ يكتبون في المنزل وهذا خطأ فادح لأنهم يعتمدون على غيرهم.
- غياب معرفة التّلاميذ بمكوّنات الموضوع وقلة التدريب على كيفية الكتابة وتنظيم الأفكار.
- ضعف بعض المعلّمين في الإعداد المناسب لحصّة التّعبير الكتابي.
- تهميش دور المكتبة المدرسية والتّقليل من أهميتها ودورها في مادّة التّعبير.
- قلة الفرص.
- عدم تنمية حصيلة التّلميذ اللّغوية الفّصيحة.
- إهمال توظيف المفردات.
- سوء اختيار المواضيع.
- عدم الاهتمام بخلق الفرص المحفّزة على الكتابة.
- سوء طرائق التّدريس.
-عدم إيجاد الصّلة بين التّعبير وباقي فروع اللّغة الأخرى.
-عدم إعطاء الأهميّة لنشاط التّعبير الشّفوي.
-عدم الاهتمام بالمطالعة التي تساعد على اكتساب المفردات والصّيغ والتّراكيب.
-عدم حثّ المتعلّمين على استعمال ما درس من صيغ وتراكيب.
-عدم إثراء الرّصد اللّغوي.
- إهمال نشاط التّعبير الشّفوي.

[1] – ينظر: الوثيقة المرافقة السنة الرابعة، ص:22.

-عدم تدريب المتعلّمين على الإكثار من التحدّث عن خبراتهم ومشاهداتهم باللّغة الصّحيحة.

- قلّة فرص التّلخيص واستخلاص الأفكار الجزئية لنصّ أو ترتيب أحداث.

-عدم توجيه وإرشاد المتعلّم أثناء التّحرير الكتابي.

- انعدام التّحفيز على الكتابة.

- نسق سريع للتعلّم.

- اختيار غير مناسب للأنشطة.

-عدم تنويع الطّرائق والوسائل.

- إهمال المعلّم لبعض التّلاميذ وفقدانه للأمل في تحسين مستواهم .

- تصوّر سلبي للمتعلّم أيّ اتّهامه بالضّعف والقصور.

- قلّة حصص التّعبير وتنوّعها من الشّفهي إلى الحواري ثم تنويع التّراكيب لتوظيفها في حصّة التّعبير الكتابي.

-عدم وضع إستراتيجية للعمل بها في تحرير الموضوع (تحديد المطلوب، عناصر الموضوع، التّعليمة).

-عدم مراجعة القواعد بأنواعها وعدم توظيفها.

-إهمال المعلّم لحصّة التّعبير الكتابي ونفوره منها لأنّ ذلك سيرهقه في تصحيح الدّفاتر.

-عدم اهتمام المعلّم بهذه المادّة بقلّة العناية بالتّحضير المسبق والجيّد لها.

- تهاون المعلّم في تصحيح الأخطاء الإملائية فترسخ صورة الكلمة الخاطئة في ذهن المتعلّم.

وأيضا: [1]

-عدم استغلال نصوص القراءة بتوظيف عباراتها في التّعبير الكتابي.

- ترك المجال للكتابة والتّحضير في المنزل يسبّب الاعتماد على الغير أو النّقل الحرفي للأفكار.

-اختيار المعلّمين لمواضيع غير حيويّة مكرّرة.

-عدم ربط فروع اللّغة العربية والاستفادة منها في حصّة التّعبير الكتابي.

-عدم التوسّع أثناء تحليل العناصر وترك المجال للتّلميذ للتّعبير الشّفهي.

-عدم تنظيم أو تشويش عناصر الموضوع المطلوب.

- انصراف جهد المعلّم في تدريس المهارات اللّغوية الأخرى مثل: القراءة والكتابة والتدريبات اللّغوية وغيرها وذلك لمحدوديتها ووضوح أهدافها.

[1] – ينظر: الوثيقة المرافقة السنة الرابعة المرجع السابق، ص:22.

-عدم إتقان المعلّمين أساليب تدريب التّلاميذ على التّعبير وذلك لشموليّة التّعبير.

- اقتناع بعض المعلّمين أنّ التّعبير لا يكون إلا بموضوع يكتب عنوانه على السبّورة ويطلب من التّلاميذ التّعبير عنه.

- نجد بعض المعلمين لا يعرفون تلاميذهم بمكونات الموضوع في التّعبير الكتابي: (مقدّمة – عرض – خاتمة) وتحليل العناصر تحليلاً صحيحًا وكيف يكتبون؟ وكيف ينظّمون أفكارهم؟

- إتّباع طرق غير سليمة عند التّصحيح للكرّاسات وبالتّالي يؤدّي إلى عدم تصحيح التّلاميذ لأخطائهم في الموضوعات القادمة.

-غفلة المعلّم على أخطاء التّلاميذ الإملائية والنّحوية والصّرفية إن لم تكن أهدافا رصدها في خطّة درسه.

- إهمال بعض المعلّمين تصحيح الموضوعات والاكتفاء بالتّوقيع إلى جانب عبارة شوهد.

- وضع تقديرات مثل: ممتاز -جيد جدا- ضعيف– دون ذكر مواطن القوّة ومناحي الضعف.

- وضع علامة رقمية محسوبة من عشرة أو غيرها دون تسجيل ملاحظات تفيد التّلميذ.

- تصحيح جزء من الموضوع.

- التّصحيح بالتّناوب للكرّاسات.

- يولي الكثير من المعلّمين الذين يهتمّون بتصويب أخطاء تلاميذهم جلّ اهتمامهم إلى تصويب الخطأ الإملائي أو النّحوي أو الصّرفي وذلك لسهولته وقد لا يلتفتون إلى المهارات اللّغوية الأخرى.

- يهمل بعض المدرّسين تصويب الجملة لكثرة الأخطاء في بنائها.

- يهمل بعض المدرّسين التّعليق على جمالية العبارة.

- عدم استثمار الألفاظ والتراكيب في باقي الأنشطة.

6-3- أسبـــاب أخـــرى: [1]

- قصر الوقت المخصّص لحصّة التّعبير الكتابي حيث لا يكفي لمناقشة الموضوع واستخراج العناصر وتحليليها ثم الكتابة.

- انتشار العاميّة التي تعدّ مِعولا هدّاما للّغة الفصحى.

[1] – ينظر: الوثيقة المرافقة السنة الرابعة، مرجع سابق، ص:23.

هذا بالنسبة إلى التعبير الكتابي الذي يعتبر ركيزة الوضعية الإدماجية، الآن نمر إلى كللا من الوضعية الإدماجية والوضعية التعلمية.

وقبل أن نتطرّق إلى مفهوم الوضعية الإدماجية لا بأس أن نشير إلى مفهوم الوضعيّة التّعلّمية، باعتبار أنها أعم وأشمل والوضعية الإدماجية جزء منها ومنبع من منابعها.

المبحث الثاني : مفهوم الوضعية التعلمية والوضعية الإدماجية :

1- ماهية الوضعية التعلمية:

1-1- تعريف الوضعية :

أ. **لغة:** وضع، الوضع: ضد الرفع، وضعه يضعه وموضوعا، وإنه لحسن الوضعة أي الوضع.

ب. **اصطلاحا:** يقصد بالوضعية السياق أو الظروف العامة التي تتسم فيها عملية التعلم والذي يؤدي إلى ناتج تعلمي جديد تنمو من خلاله الكفاءة، فالوضعية إذن لها أهمية قصوى بسبب أن فعل التعلم في إطارها تمكن المتعلم من تجنيد مختلف مكتسباته السابقة سواء أكانت معارف تصريحية أم معارف إجرائية، وفعل التعلم يتناول الإشكالية التي تطرح لمعالجتها لغرض الوصول إلى ناتج تعلمي يؤدي إلى بناء الكفاءة المنتظرة، وهناك نوعين من المعارف هما:

- **المعارف التصريحية** : وهي المعارف التي يمكن التعبير بها بواسطة اللفظ أو الرمز وتكون في المادة في شكل خطاب ويمكن الإجابة بها عن السؤال " ماذا ".
- **المعارف الإجرائية** : وهي عبارة عن معارف وظيفية مهارية تمكن من إنجاز النشاط وتكون إجابة عن السؤال "كيف ".[1]

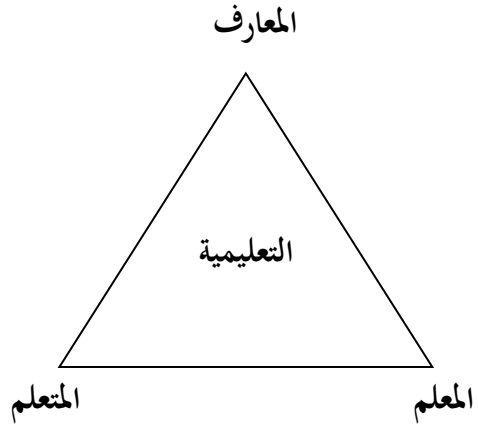
1-2- تعريف الوضعية التعلمية :

تنتظم وضعية تعليم وتعلم اللغة العربية تلقيا وإنتاجا وفق علاقات تفاعلية بين المعلم والمتعلم والمعرفة، كما يلي:

- **العلاقة بين المتعلم والمعرفة:** وتؤكد على أهمية النشاط الذي يقوم به المتعلم لامتلاك المعرفة موضوع التعلم.
- **العلاقة بين المتعلم والمعلم:** وتشير إلى الدور التعليمي الذي يقوم به المعلم في الوضعية التعليمية التعلمية (دور تعليمي، تقييمي، إرشادي، يؤثر في المتعلم).

[1] – مسعودة مرزيقي، الوضعية الإدماجية وفق بيداغوجيا الكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30، سبتمبر 2017، ص : 186.

- **العلاقة بين المعلم والمعرفة:** وتشير إلى مختلف عمليات التطويع المعرفي التي يقوم بها المعلم عند إعداده للمعرفة الواجب تعليمها للمتعلم، وقدرته على قراءة التوجيهات وتحويل المادة المعرفية إلى مهارات، تتولد عن هذه العلاقات ثلاثة تماشيات في الوضعية التعليمية التعلمية تأخذ دائما شكل مثلث[1]:



وهي وضعية بيداغوجية يعالج فيها المتعلّم مشكلة أو إشكالية وهي تتطلّب توظيف مكتسبات وقدرات ومهارات وقيام بأداء مهمّة محدّدة: كإنجاز معيّن، حلّ مشكلة باستغلال واستثمار ما يتوافر لديه من سندات ووسائل عمل.

ينبغي أن تكون الوضعية التعلّمية ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم كأن:

- ترتبط باهتماماته الحالية.
- تضعه أمام تحدّ معرفي.
- يستفيد منها مباشرة في معالجة وضعيات مشابهة.
- تضع المعارف في سياقها وتجعله واعيًا بأهميتها.
- يكتشف حدود المجالات التّطبيقية لتلك المعارف.
- تمكنّه من إجراء مقارنة بين الجانب النّظري والتّطبيق.
- يستثمر المواد التّعليمية في حلّ مشكلة معقدّة .
- تمكنّه من تقييم معلوماته ويقارن بين ما تعلّمه وما بقي له أن يتعلّم[2].

[1] – أنطوان طعمة، ص ص : 14_15.

[2] – أحمد عافر ومحمد حواس، ص:20.

أيضا هي وضعيّة تعلّمية أو وضعية تقويمية معقدّة (مركّبة)، تقدّم عادة بشكل وضعية مشكلة تهدف إلى إدماج أو تجنيد مكتسبات (كفاءات عرضيّة وماديّة، معارف تقريريّة، إجرائيّة، شرطيّة، مواقف وتصرّفات)، وتهدف إلى تحقيق هدف نهائي أو وسيط[1].

1-3- خصائص الوضعية التعلّمية:

- هي وضعية تمثّل صعوبة بما تضمّه من معلومات ضرورية وأخرى دخيلة تتطلّب توظيف معلومات سابقة أو مكتسبات قبليّة.
- الوضعية التعلّمية ذات منتوج منتظر[2].
- يمكن تحديد المنتوج المنتظر من التّلميذ أو الفوج بدقة: نصّ، مقال، تقرير، رسم تخطيطي، حلّ مشكل ...إلخ.
- وضعية لا تعليمية: يكون للأستاذ فيها دور الموجّه فقط ويترك للمتعلّم المبادرة في التّمدرس بالأنشطة المختلفة .

1-4- تركيب الوضعية التعلّمية:

تتركب الوضعية التعلّمية من الأسس التالية:

- **السّند:** وهو مجموعة عناصر ماديّة نقترحها على المتعلّم (نص مكتوب، مخطّط توضيحي، مشاهد صور، رسم بياني، خرائط ...إلخ . ويتضمن :
- **السّياق:** أي المحيط الذي تنجز فيه المهمّة التي تتضمّنها الوضعيّة .
- **المعلومات:** تامّة أو ناقصة، مفيدة، دخيلة حسب الحالات.
- **الوظيفة:** وهو تحديد الهدف من النّشاط المطلوب انجازه.
- **المهمّة:** هو التنبّؤ بنتائج النّشاط أو العمل المنجز.
- **التّعليمة:** هي مجموع توصيات تخص العمل المطلوب[3].

---

[1] – وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص:26.

[2] – أحمد عافر ومحمد حواس، ص:21.

[3] – ينظر: نفسه، ص:22.

1-5- مكونات وعناصر الوضعية التعليمية/ التعلمية:

تضف وضعية التعليم والتعلم وضعية تتم في سياق معين، هو القسم الدراسي غالبا وتتفاعل فيها أطراف مشاركة تتكون من المدرس والتلاميذ وتتكون كل وضعية تعليمية تعلمية من عناصر أساسية وهي:

- **المادة التعليمية:** وهي المادة التي تتكون من محتوى المادة المراد نقلها للتلاميذ من أفكار وتصورات ومواقف ومهارات، والتي نتوخى أن يتعلمها ويكتسبها المتعلم.
- **المدرس:** باعتباره عنصرا فاعلا في التعلم.
- **المتعلم:** الذي يتفاعل مع المادة والمدرس معا، وما يرتبط به من شروط سواء تعلق الأمر منها بالشروط التي ترتبط بذاته، أو تلك التي ترتبط بالوضعية التعليمية التي يوجد فيها.
- **الموارد والوسائل المساعدة:** وتشمل المصادر والموارد المادية والبشرية التي تستخدم باعتبارها مصادر للتعلم، وأدوات مساعدة له.
- **السّياق:** الذي يقع فيه التفاعل (الزمان والمكان).

تتجسد وضعية التعليم والتعلم في المثلث الذي يتكون من المدرس والمتعلم والمادة الدراسية إذ من خلال تفاعل عناصره تتكون هذه الوضعية ويسمى هذا بالمثلث التعليمي.

1-6- كيفية تحضير وتدبير وضعيات التعليم والتعلم:

أ- تخطيط وضعيات التعليم والتعلم: إذا كانت كل وضعية هي أصلا بمثابة تنفيذ درس، يعبر عن تفاعل فعلي وحقيقي بين المعلم والمتعلمين، فإن الوضعية / الدرس، هو ما يصطلح عليه في البحث الديداكتيكي المعاصر بمفهوم (استراتيجيات التعليم والتعلم)، والتي يقصد بها كل خطة منظمة ومعقلنة تصف مسار عملية التدريس من الأهداف إلى التقويم، وتصميم وسائل تحقيق تلك الأهداف بواسطة المحتويات والأنشطة المناسبة، أي أن بناء خطة الدرس هو أصلا وضع استراتيجية تنظم وضعية التعليم والتعلم من خلال الأنشطة التي تشير إلى أساليب اشتغال المعلم مع المتعلمين.[1]

ب- كيفية الانتقال من وضعية تعليمية تعلمية إلى أخرى: مثال يبين ذلك:

الوضعية الأولى: التلميذ لا يعرف كيف قراءة خريطة (الحاجة).

الوضعية الثانية: يكون التلميذ قادرا على استخدام المفتاح لقراءة مكونات الخريطة الجغرافية (الهدف).

وضعية التعليم والتعلم: لأجل نقل المتعلم من حالة إلى أخرى يقوم المعلم مع المتعلمين بما يلي:

[1] – مسعودة مرزيقي، الوضعية الإدماجية وفق بيداغوجيا الكفاءات، ص : 194.

- يقدم لهم مفهوم المفتاح ويشرح مكوناته.
- يقترح عليهم خريطة ويدعهم لملاحظة عناصرها.
- يدعوهم إلى الربط بين المفتاح وبين خصائص الخريطة.
- تمكننا المعطيات من إدراك أن وضعية التعليم والتعلم هي القنطرة التي نعبرها لتحقيق الأهداف، فهي تحسم ما نتوقع تنفيذه مع المتعلمين من خلال مجموعة من العمليات والأنشطة والوسائل التي تمكننا من تحقيق الأهداف المرجوة.

1-7- الصعوبات التي تعترض المعلمين أثناء تحضير وضعية تعليمية:

- **مشكلة البحث والانتقاء** : إن أول مشكل تعترض المعلم أثناء تحضيره لوضعية تعليمية تعلمية هو البحث عن المعرفة من مصادرها وتقتضي المعلومات اللازمة من كافة الحقول المعرفية المختلفة، ثم انتقاء المحتويات والطرق الكفيلة بتحقيق أهداف هذه الوضعية.
- **مشكلة التنظيم** : بعد انتقاء المعلم للمحتويات واختيار الطرق ووسائل التدريس، يكون مطالبا بتنظيمها وإضفاء طابعا نسقيا عليها، وليس تنظيم مجرد ترتيب للمعطيات ولكنه نوع من أنواع تنظيم البيئة التي سيتعلم فيها المتعلم، بعبارة أخرى خلق سيناريو مسبق عن الأحداث التي ستعرفها الوضعية من خلال تصور كيف ستجرى التفاعلات داخل القسم وكيف سيتم تنظيم المادة الدراسية والأنشطة بكيفية تجعل المتعلم يتفاعل مع المادة والمعلم[1].

2- ماهية الوضعية الإدماجية :

إن الإدماج ممر اضطراري للتدريس بالكفاءات، كون الكفاءة الختامية لا تتحقق إلا إذا تمكن المتعلم من إعادة تنظيم مكتسباته بشكل يسمح للمعارف الجديدة من أخذ مكانها وأداء دورها في إطار الرصيد المعرفي الكلي.

وليس الإدماج عملية بسيطة، إذ لا يكفي التعريف النظري للوقوف على الكيفيات التي يتم بها هذا الإجراء. فلكل مادة تعليمية طبيعتها، ولكل عنصر معرفي مقتضيات يقتضيها كي يدمج في إطار الكل.

[1]- مسعودة مرزيقي، الوضعية الإدماجية وفق بيداغوجيا الكفاءات، ص : 194.

ومثال ذلك: أن إدماج قاعدة نحوية في إطار المعرفة النحوية يختلف في طبيعته ومقتضياته عن إدماج قاعدة نحوية في إطار كفاءة التعبير[1].

2-1. تعريف الإدماج :

أ. **لغة:** دمج، دمج الأمر يدمج دموجا، استقام، وأمر دماج : مستقيم.

وتدامجوا على الشيء: اجتمعوا.

وأدمج الحبل: أجاد فتله، وقيل أحكم فتله في رقة ودمجت الماشطة الشعر دمجا، وأدمجته: ضفرته.

ورجل مدمج: مداخل كالحبل المحكم الفتل.

ومنه فإن الإدماج يعني الاستقامة والاجتماع والإحكام والتداخل في رقة ومرونة.

وهو عكس التّمييز، ويعني خلط الأشياء، إضافة شيء لشيء آخر. قال "ابن منظــور": « ورجل مدمج ومندمج: متداخل كالحبل المحكم الفتل، ونسوة مدمجات الخلق، ودمج كالحبل المدمج، وتدامجوا على الشّيء: اجتمعوا، وتدامج القوم على فلان تدامجًا إذا تضافروا عليه وتعاونوا».

ونقل عن "الجوهري": دمج الشّيء دموجًا إذا دخل في الشّيء واستحكم فيه[2].

ب. **اصطلاحا:** الإدماج عموما عملية إدخال عنصر جديد في مجموعة أو تفعيل فيما بينها. وهو تجنيد المعرفة والقدرة على التصرف أمام مشكل تربوي أو معرفي يتطلب التفكير والمبادرة والحل.

وهو عملية المزج بين مختلف الموارد والمهارات اللاّزمة لتربية الفرد، وعرّف أيضا بأنّه توظيف المتعلّم مختلف مكتسباته بشكل متّصل في وضعيّات ذات دلالة، أي تفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة، وهنا تظهر العلاقة بين المعنى اللّغوي والمعنى الاصطلاحي، فكلاهما يدل على الخلط والاجتماع الذي يولد الإحكام. أيضا هو مفهوم بيداغوجي يعطي قيمة إضافية للمقاربة بالكفاءات، إذ أنّ التعلّم وفق هذا المنظور يسعى إلى أن يكتسب المتعلم كفاءات من خلال نشاط الإدماج الذي ينظّم فيه عمله وفق إستراتيجية دقيقة، يعيد فيها مكتسباته القبلية ويدمجها مع المكتسبات الجديدة، وهو إقامة روابط بين التعلّمات بغية حلّ وضعيات مركبة جديدة ذات دلالة بتوظيف المعلومات والمهارات المكتسبة، وهو يختلف عن المراجعة لأنّها إعادة للنّشاطات المدرسية[3].

---

[1]– لعرابي بسمة، الوضعية الإدماجية في تعليم اللغة العربية المفاهيم والممارسات الديداكتيكية والرهانات، مجلة ألف: اللغة، الإعلام والمجتمع، العدد:2، المجلد:6، ص : 132.

[2] – محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى متوسط، وزارة التربية الوطنية، (د ط)، موفم للنشر، ص:32.

[3]– ينظر: مهاجر أحمد، الوضعية الإدماجية في اللغة العربية، الفريق التربوي للمدرسة، المدرسة الابتدائية، مقاطعة سبدو 01، تلمسان، 2015–2016، ص:01.

2-2. تعريف الوضعية الإدماجية:

يقصد بالوضعية السّياق أو الظروف العامّة التي سيتم فيها الإدماج، حيث تمكن المتكلّم من تجنيد مختلف مكتسباته السّابقة (معارف ، مهارات، مواقف) من أجل إنتاج مركّب تستخرج منه معلومات وبيانات للإقرار بتحقّق الكفاءة المستهدفة[1].

وأيضا هي وضعية مركّبة، الهدف منها جعل عناصر مختلفة منفصلة، مرتبطة فيما بينها بانسجام لبلوغ هدف معيّن أو محدّد. أي تجنيد مكتسبات (معارف – مهارات) وتوظيفها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة، كما تمكّنه من تنمية كفاءات المادّة وكفاءات عرضيّة من خلال تجنيد موارد مكتسبة من مختلف المواد[(4)].

وتستثمر الوضعيّة الإدماجيّة المكتسبات القبليّة ويتمّ بناؤها بعد الانتهاء من معالجة الوضعيات التعلّمية التي تتضمّنها الوحدة التعلّمية، لذلك فهي تشمل كلّ الوضعيّات المنجزة في إطار الكفاءة القاعديّة ويكمن الفرق بينها وبين الوضعيّة التّقويمية في أنّ التّلميذ يسمح له باستعمال وسائل تساعده مثل الكتب والمراجع في الوضعيّة الأولى في حين لا يسمح له بذلك في الوضعيّة الثّانية باعتباره محلّ اختبار[2].

أ- مكونات الوضعية الإدماجية:

- **السند:** نعني بالسند تلك العناصر أو الدعامات المادية التي تعتمد عليها الوضعية الإدماجية، مثل النصوص، الوثائق، الصور، الخرائط، ... وهذه الإسنادات إما لفظية (نصوص) وإما بصرية (صور، خرائط، وجداول)، وإما رقمية (معطيات حاسوب).
- **السياق:** يقصد بالسياق البيئة التي تتم فيها الوضعية، أو هو ذلك الإطار الذي يصف البيئة التي تتموضع فيها الذات أي ترتبط الوضعية بالسياق الذي يعني مجموعة من الظروف التي يتموقع فيها الأشخاص داخلها، أي: مجموعة الظروف في لحظة معينة.
- **المعلومات:** وهي معطيات الوضعية ومواردها الأساسية بمعنى أن المعلومات عي بمثابة محتويات ومضامين يغلف بها السياق ويعني هذا أن المعلومة عبارة عن معطيات من شأنها أن تتدخل في حل وضعية معينة ويمكن أن تكون المعلومة تامة أو ناقصة من جهة أو تكون ملائمة أو مشوهة من جهة أخرى. وغالبا ما تكون المعلومة متضمنة

---

[1]- ينظر: مهاجر أحمد، المرجع نفسه، ص:03.

[(4)] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى متوسط، (د ط)، (د ت)، ص:31.

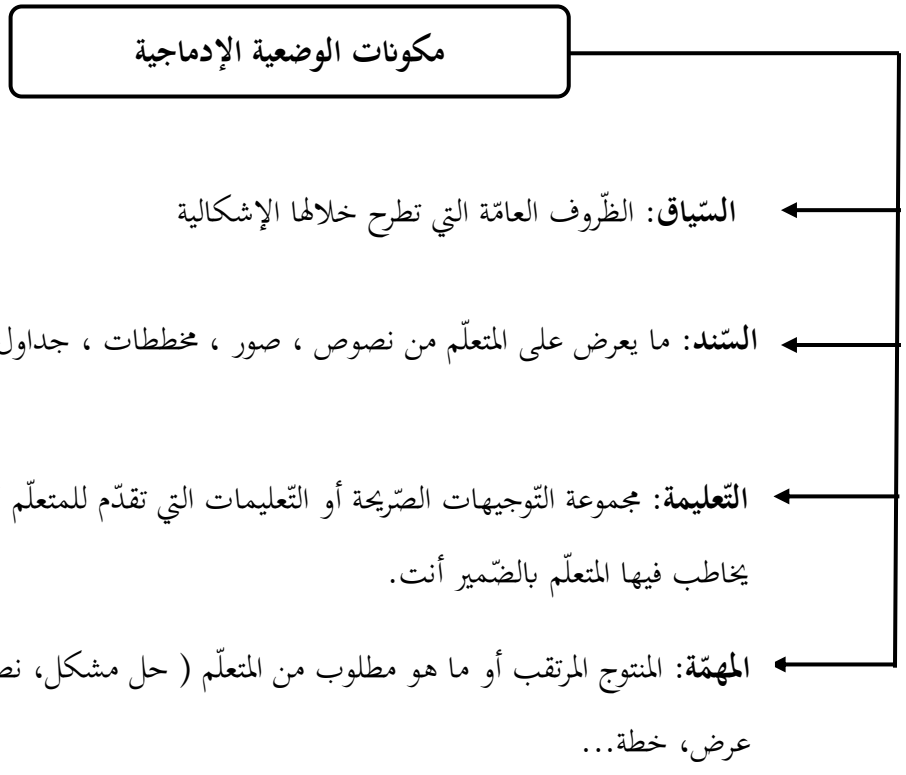
[2]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ التربية الإسلامية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 22.

في الوثائق التي يعرضها السند وبصفة عامة تتواجد المعلومة في الوضعية، إلا أنه يحدث أن تدعو المتعلم إلى البحث بنفسه عن المعلومات المناسبة من أجل حل الوضعية.[1]

- **الوظيفة:** الوظيفة الإجرائية للوضعية هي الحاجة التي يفترض أن تستجيب لها الوضعية، لذا فالوضعية بإمكانها أن تأخذ طابعا إجرائيا أولا، فإن لها وظيفة بيداغوجية تخدم التعلمات بطريقة خاصة.
- **التعليمات:** وهي مجموعة من التعليمات والأسئلة التي تعطى للمتعلم قصد التقيد بها أثناء معالجة الوضعية الإدماجية، ولكن بشكل صريح وواضح، وهي بمثابة أداء وإنجاز وتنفيذ وترجمة ما اكتسبه المتعلم من موارد في أرض الواقع. والتعليمة تعكس بشكل جيد نوع المهمة المنتظرة وتبعا للحالات يمكن التعبير عن المهمة بالمفاهيم التالية: حل المسألة، إبداع جديد، إنجاز مهمة معتادة، اقتراح عمل.[2]

والشكل التالي يوضح مكونات الوضعية الإدماجية[3].

الشكل رقم (01): يوضح مكونات الوضعية الإدماجية



[1] – مسعودة مرزيقي، الوضعية الإدماجية وفق بيداغوجيا الكفاءات، ص:188.

[2] –نفسه، ص:189.

[3]– ينظر: مهاجر أحمد، ص:03.

ب- خصائص الوضعية الإدماجية:

يحظى نشاط الإدماج التقويمي بأهمية بالغة داخل العملية التعلمية / التعليمية لما يحققه للمتعلم بشكل خاص من فوائد كبرى تتلخص في تنمية قدراته الإدراكية المختلفة وإثراء وتعزيز زاده المعرفي والمنهجي ولما كانت الوضعية الإدماجية التقويمية من العوامل الهامة في تحقيق أهداف المدرسة وتلبية حاجات المنظومة التربوية واحتياجات المتعلم فإن تحديد خصائصها ومميزاتها أصبح في غاية الأهمية حتى نصل إلى نتائج حقيقية وصادقه عن تعلمات التلاميذ وحتى يصبح التعلم القائم على الإدماج أكتر فعالية.[1]

ويمكن أن نجمل خصائص الوضعية الإدماجية التقويمية الجيدة فيما يأتي:

- أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.
- أن تكون معقدة (تتوافر على مشكلة مركبة).
- أن تتناول تعلمات مكتسبة.
- أن تكون قابلة للتقييم.
- أن تؤدي إلى إنتاج ذاتي.

وتعد هذه الخصائص بمثابة القاعدة الأساسية لنجاح الوضعية الإدماجية التقويمية في تأدية مهامها التقويمية، المتمركزة حول تقويم الكفاءات لدى المتعلم بدرجة عالية.

وقد حدد لها روجرس مجموعة من الخصائص كالآتي:

- وضعية ناجعة بمعنى أنها ترتبط فعلا بالكفاءة المستهدفة بالتقويم وتنتمي إلى عائلة الوضعيات الخاصة بهذه الكفاءة.
- وضعية مركبة بمعنى أنها تتطلب توليف وتجنيد موارد متنوعة.
- وضعية محيّرة بما أنها يجب أن تكون وضعية جديدة في سياقها وفي تعليماتها، وفي المعلومات التي تقدمها وعي كذلك محيّرة لأن المتعلم مطالب بالبحث في مخزونه المعرفي عن الموارد المناسبة التي يجب أن يجندها لمواجهتها بفاعلية.

[1] – علية أحلام و فوزية دندوقة، الوضعية الإدماجية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد:8، عدد:5، 2019، ص: 286.

- وضعية تستهدف منتوجا محددا من قبل المتعلم.
- وضعية موجّهة نحو اكتساب وتملّك قيم معيّنة ومستهدفة من قبل النظام كالتسامح والصدق والمسؤولية والمواطنة.
- محفّزة بالنسبة للمتعلم طبعا وذلك بربطها بواقعه المعيش.[1]

ومن هنا يمكن الإشارة إلى أن " تقويم الكفاءة " هو قبل كل شيء معاينة القدرة على إنجاز نشاطات محددة بدلا من استعراض المعارف الشخصية، فالأداءات أو المهارات التي تثرى لاكتساب الكفاءة هي أجرأة لهذه الأخيرة، لذا يتم تقويم الكفاءة في وضعية يحقق فيها المتعلم مهمة أو مهاما، يظهر من خلالها سلوكات ذات دلالة. بحيث تعطي هذه السلوكات إشارات صادقة لعملية التقويم حتى يتم اتخاذ الإجراءات المناسبة الكفيلة بتصحيح مسار الوضع التّعلّمي/ التعليمي.[2]

ومن هنا يمكن القول إن للوضعية الإدماجية التقويمية خصائص ومميزات ترتبت عن أهمية ملامسة واقع تعلمات التلاميذ، وتقديم توصيفات حقيقية لسلوكات المتعلم وأداءاته المختلفة حتى يكون السبيل إلى علاجها وتصحيحها وتعزيزها متناسبا مع ما تدعو إليه المناهج الجديدة، والمتمثل في اتخاذ إجراءات فورية للمعالجة البيداغوجية، لأن ذلك يسمح بتعزيز مبدأ التعلم لدى المتعلم، فيصبح هذا الأخير أقدر على التجاوب السليم مع مختلف الوضعيات التي تواجهه، وفي ضوء هذه الرؤية تتحدد أهمية تقويم الكفاءات في الوضعية الإدماجية التقويمية لتغدو مؤشرا للحكم على تعلمات التلاميذ ومهاراتهم.[3]

3- أهداف الإدماج والوضعية الإدماجية:

تتمثل أهم أهداف الإدماج فيما يلي [4]:

- إعطاء دلالة للتعلمات.
- التمييز بين ما هو أهم وما هو أقل أهمية بالتركيز على التعلمات الأساسية.

---

[1] – لعرابي بسمة، الوضعية الإدماجية في تعليم اللغة العربية المفاهيم والممارسات، ص : 145.

[2] – علية أحلام و فوزية دندوقة، الوضعية الإدماجية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، ص :286.

[3] – نفسه، ص : 287.

[4] – براهمي براهيم وقرين العيد، معرفة أساتذة الرياضيات للوضعية الإدماجية وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها وفق المقاربة بالكفاءات، دراسات في علوم التربية، العدد:01، 2016، ص:60.

- تعلم كيفية استعمال المعارف في الوضعيات المختلفة.
- ربط علاقات بين المفاهيم المختلفة المحصلة لتمكين التلميذ من رفع التحديات التي تواجهه.
- تعتبر فرصة يتعلم فيها المتعلم إدماج مكتسباته.
- تعالج من طرف التلاميذ بشكل فردي.
- تعكس وضعية مماثلة في واقع التلميذ وفي حياته اليومية.

وتتميز الوضعية الإدماجية بعدة أهداف في النشاطات التعلمية هي الإدماج والتقييم معا ومنها:[1]

- مناسبة يتعلم فيها المتعلم إدماج مكتسباته، مع التحقق من مدى كفاءته في استعمال موارده في حل وضعية مركبة.
- تتجه إلى المتعلمين فرديا.
- تعكس دوما وضعية مماثلة للحياة اليومية أو المهنية.
- وضعية دالة وتستند إلى كفاءة محددة في وحدة أو وحدات من مجال أو مجالين.
- التعلمات يصبح لها معنى ودلالة إذا حدث تزاوج وتناوب بين الوضعيات التعلمية المكتسبة ووضعيات إدماج توظيف مجموعة الموارد في الحل، في الإدماج والتقييم.
- تعم هذه الوضعيات كل مراحل التعلم وبشكل منتظم، بحيث تشكل نسيجا محكما مع النشاطات التعلمية.

4- أنواع الإدماج :

تفيد مجموعة من الدّراسات العلمية التي أنجزت عن الذّاكرة وعلاقتها بالاحتفاظ والنّسيان أنّ حوالي ثمانية وتسعين في المائة من التعلّمات المكتسبة تنسى بعد أقل من أربعة أسابيع من اكتسابها، لذا فكلّما كانت التعلّمات منظمة ومترابطة كانت أثبت في الذّهن وأسهل للاسترجاع عند الحاجة، فالإدماج ينبغي أن يكون حاضرا في جميع مراحل التعلّم، ولا ينبغي أن نربطه فقط بالمرحلة النّهائيّة من اكتساب الكفاءة[2].

وأنواع الإدماج ثلاثة:

---

[1] – المبارك رعاش، تنظيم المنهاج حول التعلمات الظرفية والوضعيات الإدماجية، مجلة علوم اللسان، العدد:11، جامعة الأغواط، جوان 2007، ص ص: 167_168.

[2]– ينظر: محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى متوسط، ص: 32.

4-1. الإدماج الجزئي:

رتبط بأنشطة البناء والتّدريب، وتتيح للمتعلّم ربط تعلّماته السّابقة بالتعلّمات الجديدة، وتمكنّه من تعبئة جزء من موارده المرتبطة بالكفاءات الأساسية، واستثمارها في وضعية مشكلة تندرج من حيث الصّعوبة والمعنى، ويمكن لهذه الأنشطة أن تكون كذلك مناسبة لتعلّم الإدماج النهائي والتدرّب عليه.

4-2. الإدماج المرحلي:

يرتبط بالكفاءة المرحليّة، ويتيح للمتعلّم تعبئة كل الموارد المرتبطة بالكفاءة المرحليّة، ويتجسد عن طريق نوعين من الأنشطة هما: مواجهة وضعيات إدماجية وإنجاز مشاريع ملائمة للمقطع التعلّمي .

4-3. الإدماج النهائي:

ويرتبط بالكفاءة الأساسيّة المستهدفة خلال سنة دراسيّة، وتتيح للمتعلّم لإدماج الكفاءات المرحلية في وضعيات مشكلة، تتيح لنا تعبئة التعلّمات المكتسبة خلال السّنة[1].

5- كيفيّة بناء وضعيات إدماجيّة:

كما سبق وأن ذكرنا فإنّ الوضعيّة التعلّمية هي وضعية خاصة بجانب جزئي من متطلبات الكفاءة المستهدفة.

أيضا هي وضعية إشكالية تهيئ للمتعلّم تعلّمات جديدة (معارف، أدوات، سلوكات) من خلال نشاط البحث عن المعلومات، وبناء المعرفة بمعنى آخر إنها مشكلة تدعو المتعلّم إلى طرح مجموعة من التساؤلات ويتعيّن عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم وقواعد وقوانين ونظريّات ومنهجيات وغيرها يتم تناولها بشكل فردي أو جماعي[2].

اعتبارا لكلّ هذه المعطيات، يجب أن تقدم الوثيقة المرافقة وضعية إدماجية أو اثنتين في كيفية بناء وضعيّة تعلّمية ؟

تتكوّن الوضعيّة من عدّة نقاط منها:

- تأخذ الوضعية في الحسبان فوائد التّلميذ .
- تأخذ الوضعية في الحسبان معارف التّلميذ السابقة .
- يحلّ التّلاميذ مشكلات واقعية أو من الممكن مواجهتها في المدرسة أو في الحياة خارج المدرسة (تحويل الوضعية إلى وضعيّة مشكلة).

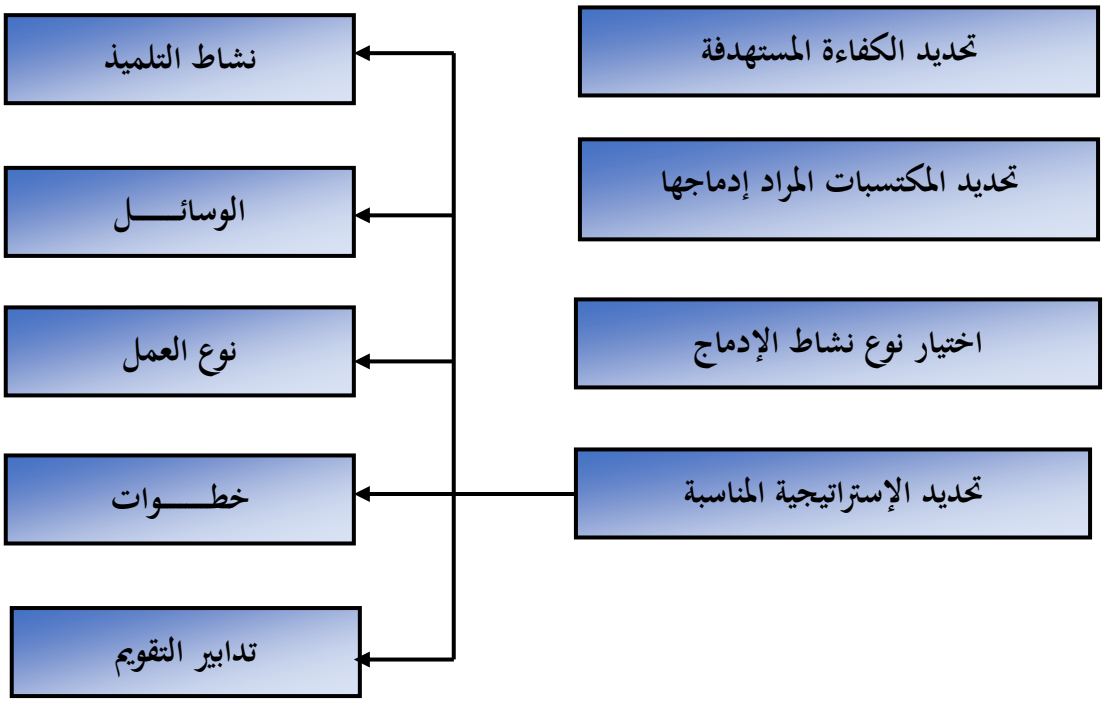
[1]- ينظر: محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، ص: 33.

[2]- ينظر: نفسه، ص: 33.

- ينبغي أن يقوم التّلميذ بعمل أو عدّة أعمال تمكنّه من ملاحظة مسعاه، ويتطلّب منه إنجاز منتوج أو أكثر.
- يتطلّب هذا العمل (أو الأعمال) عدّة كفاءات.
- يجند التّلميذ لإنجاز العمل أو الأعمال عدة موارد: مفاهيم، إستراتيجيات، مواقف...إلخ.
- يعتمد التّلاميذ على إبداعاتهم وينتجون أجوبة أصيلة .
- تحث الوضعية التّلاميذ على العمل الجماعي أو التّعاون بينهم .
- يستخدم التّلاميذ موارد مختلفة : كتب، أشخاص، برمجيات،...إلخ.
- يوجّه المنتوج لجمهور خاص (تلاميذ القسم، تلاميذ الأقسام الأخرى في المؤسّسة، الأولياء، ...إلخ).
- يتوفّر التّلاميذ على وقت كاف لإنجاز أعمالهم، فتختلف المدّة وفق العمل المطلوب (فترة قصيرة، أيّام، أسابيع، شهر،...إلخ)
- يستخدم المدرّس عدّة معايير للحكم على نجاعة المسعى، وعلى نوعية المنتوج.
- التّلميذ يعرف معايير التّقويم[1].

الشكل التالي يوضح كيفية التخطيط لحصة إدماجية[2].

الشكل رقم (02): يوضح كيفية التخطيط لحصة إدماجية



[1]– وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص33.

[2]– ينظر: مهاجر أحمد، مرجع سابق، ص 02.

خلاصة الفصل:

خلصنا في هذا الفصل إلى بيان أهمية التعبير الكتابي وعلاقته الوطيدة بالوضعية الإدماجية، حيث بيننا أهميته وأهدافه وأسباب ضعفه، وعرجنا بعد ذلك إلى مفهوم الوضعية التعلمية، خصائصها، تركيبها، مكوناتها، صعوباتها، وذلك كله من أجل فهم أكثر للوضعية الإدماجية، من خلال ارتباطها الوثيق بكل من التعبير الكتابي والوضعية التعلمية.

وكان تركيزنا على الوضعية الإدماجية، باعتبارها موضوع البحث، فكان لها النصيب الأوفر ، وذلك من خلال تعريفها، ومكوناتها وأهدافها وخصائصها، وذلك ما يخدمنا في الجانب التطبيقي.

الفصل الثاني:

المهارات اللغوية

في هذا الفصل سنتطرق إلى المهارات اللغوية باختلافها، فنحن نعلم أن اللغة وحدة متماسكة الجوانب، تتعاون فروعها كلها وتترابط، باستعمالها استعمالا سليما. ومتعلم أي لغة من اللغات، يهدف إلى الأداء اللغوي الصحيح استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة، ليتواصل مع الآخرين. فتعلم أي لغة من اللغات سواء أكانت اللغة الأم أم لغة أجنبية، إنما هدفه هو اكتساب المتعلم القدرة على سماع اللغة، والتعرف على إطارها الصوتي الخاص بها، ويهدف ذلك إلى الحديث بها بطريقة سليمة، تحقق له القدرة على التعبير عن مقاصده، والتواصل مع الآخرين من أبناء تلك اللغة خاصة. وكذلك يسعى إلى أن يكون قادرا على قراءتها وكتابتها. وبهذه الصورة تصبح المهارات هي مركز البحث والأهداف الحقيقية للعملية التربوية. ويمكن ترتيب مهارات اللغة حسب نموها ووجودها الزمني كالتالي: الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة، ونظرا لأن اللغة وسيلة اتصال وتواصل، ويعتبر الاتصال عملية تفاعلية بين طرفين بهدف المشاركة والتفاعل وتحقيق الاحتكاك، تسعى المنظومة التربوية اليوم إلى إعداد متعلمين قادرين على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، فالمتعلم في المواقف اللغوية يتواصل مع من حوله مستعملا المهارات الأربع، يكون إما مرسلا فيتكلم أو يكتب، وإما مستقبلا فيستمع أو يقرأ. وقدرة المعلم على توصيل ما لديه من علم إنما هو وقف على مدى تمكنه من هذه المهارات.

ولقد أضحت المهارات اللغوية ضرورة ملحة لكل مثقف بوجه عام، وهي لازمة لمن يعمل في حقل التعليم على وجه الخصوص. ولا شك أن قدرة المعلم على توصيل ما لديه من علم، إنما هو وقف على مدى تمكنه من هذه المهارات التي تجعله قادرا على التوصيل بشيء من المرونة والسهولة. لذا سنركز في هذا الفصل على مهارات الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة، وهي من أهم المهارات التي يلج المتعلم عبرها ميدان اكتساب أي لغة، ويتوقف على تعليمها بالطريقة الصحيحة نجاح العملية التعليمية كلها، والإخفاق فيها يعرقل العملية التعليمية ويعقدها، بحيث يكون ذلك عائقا كبيرا أمام تعلم اللغة بصورة متكاملة وصحيحة. وقبل ذلك لا بأس أن نستهل الفصل بالمقاربة النصية، وذلك كونها ذات علاقة وطيدة بالمهارات الأربع فهي بمثابة الملتقى الجامع لهم.

قبل الدخول إلى المهارات اللغوية لا بأس أن نبدأ هذا الفصل بالمقاربة النصية، كونها أساس تعلم مختلف المهارات، والتي تبنتها المنظومة الوطنية وفعلتها. كونها تعتبر ركيزة التعلمات والمهارات والموارد المختلفة.

المبحث الأول: المقاربة النصية

أولاً: مفهوم المقاربة النصية

1. تعريف المقاربة النصية:

تتكون من لفظتين: مقاربة + نص.

1-1- المقاربة:

هي مجموع التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقويمه.

تعرف المقاربة أيضا بأنها اختيار منهجي، وتعني طريقة تناول النصوص وشرحها حسب مستويات، يتعلق المستوى الأول بتطور الموضوع ونموه. ويتعلق المستوى الثاني بالدلالة اللغوية والفكرية وأساليب الخطاب والمؤشرات الدلالية والحكم والتقييم والإثبات والإقناع والتصور والموازنة والمقارنة. ويتعلق المستوى الثالث بنحو النص ويمثل القواعد التي تتحكم في بناء النص ونظام الخطاب وكيفية سير النصوص حسب الوضعيات المختلفة.[1]

1-2- النّص بوصفه مقاربة:

تطرح لسانيات النص في صورة مجملة ثلاثة مستويات، تعتبر حلا في منظورها لمقاربة أي نص، وتأتي هذه المستويات على الترتيب التالي: المستوى الفنولوجي والمستوى النحوي والمستوى الدلالي، إضافة إلى المستوى الصرفي الذي يتناول الناحية الشكلية التركيبية للصيغ والموازين الصرفية وعلاقتها التصريفية من ناحية، والاشتقاقية من ناحية أخرى، وتتناوله الدراسات اللسانية الحديثة بمصطلح المورفيم. وتعتمد لسانيات النص تعتمد على المستويات نفسها، لكن مع التعالي بها إلى ما يتجاوز حد الجملة أي _ النص _ وبعيدا عن مناقشات النص والخطاب والجملة وتحديداتها الدقيقة نبت في تحديد مستويات التحليل النصي التي تم إقرارها ضمن منهاج اللغة العربية. تتحدد مستويات التحليل اللغوي بالنسبة للسانيات النص في المستوى الصوتي والنحوي والدلالي.[2]

[1] – مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص: 33.

[2] – ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، ص:44.

ثانيًا: مبررات ومستويات المقاربة النصية

1- مبررات ظهور " المقاربة النصية " في الدراسات النصية:

إن تبني بيداغوجية "المقاربة النصية" في مناهجنا التعليمية بدأ تزامنا مع طهور البحوث اللسانية والتي عرفت تطورا كبيرا انتقالا من الدراسات البنيوية التركيبية إلى الدراسات النصية وتحليل الخطاب، التي تؤمن بمبدأ الانطلاق من النص في تعليم وتعلم اللغة العربية، باعتباره الرافد القوي لتدريب المتعلمين على كفاءة القراءة والكتابة، وكان لظهور هذا الاتجاه اللساني مبررات عديدة نذكر أهمها[1]:

1-1. الملكة النصية:

ذهب المختصون إلى أن المتكلمين يمتلكون معرفة نصية لغوية واضحة إنشاء وفهما، وهي معرفة يطورونها شيئا فشيئا خلال مسار الاكتساب اللغوي الفردي، يمكن تسميتها " بالملكة النصية"، وسميت بذلك كونها تساهم في قدرة المتعلم على التعامل مع مختلف النصوص من خلال فهم الكلام وإنتاجه في مواقف مختلفة في سن مبكر، مما جعلها أحد المبررات الحقيقية التي أدت إلى تبني المقاربة النصية.

1-2. الحاجة إلى نحو النص:

يعتبر هذا الاتجاه من المبررات الأساسية التي ساهمت في ظهور المقاربة النصية لارتباطه الوثيق بالدراسات النصية التي اعتمدها هاريس في كتابه "تحليل الخطاب" واستطاع من خلالها :تطوير المناهج المتبعة في تحليل الجملة، هذه المناهج هي المعتمدة اليوم خاصة في مقاربة التلميذ للنصوص، حيث ينتقل بواسطتها من بيداغوجيا التعليم إلى بيداغوجيا التعلم، التي تأخذ في الاعتبار المقاربة النصية القائمة على إدراك معنى النص. فأصبحت بذلك الحاجة إلى نحو النص أمر مهم، وذلك لتغيير الكثير من المفاهيم، وتغيير النظرة اللسانية على مفهوم اللغة ووظيفتها عند تحليل الخطاب أو النص، لا على الجمل باعتبارها بنى فرعية.[2]

1-3. الممارسات الكلامية (النصية):

ويتعلق هذا المبرر بالجانب المعرفي النفسي المرتبط بالآليات الذهنية التي تقف وراء إنشاء الكلام (النص) وفهمه وتأويله. فالمتكلم بطبيعته يمتلك قدرة خاصة تمكنه من تكوين كلمات وجمل فطريا تكون على شكل طابع نصي خاص تسمى بالملكة النصية كإحدى المبررات التي ساهمت في ظهور المقاربة النصية.

[1] – بن با صافية، المقاربة النصية من لسانيات النص إلى تعليمية اللغة العربية، مجلة الحقيقة، العدد: 43، ص: 24.

[2] – نفسه، ص: 25.

وانطلاقا مما سبق ذكره نخلص إلى أن الظهور الفعلي للمقاربة النصية لم يكن من فراغ، بل جاء وفق مبررات مختلفة، ساهمت بشكل كبير في ظهور هذا التوجه اللساني الجديد في حضن الدراسات اللسانية النصية.

2. مستويات تحليل ودراسة النص في ضوء المقاربة النصية:

تطرح لسانيات النص لمقاربة أي نص مستويات عديدة في ضوء المقاربة النصية، وتأتي على الترتيب التالي: المستوى الدلالي، والمستوى النحوي، والمستوى الصرفي، إضافة إلى المستوى الصوتي.

2-1. المستوى الدلالي المعجمي:

وفي هذا المستوى يتم التركيز على الألفاظ الصعبة، بعرض معانيها والدلالات التي توحي إليها في النص، حتى يتمكن التلميذ من فهم الموضوع المراد دراسته.

2-2. المستوى النحوي التركيبي:

من خلال هذا المستوى تتم مقاربة التلميذ للنص، وذلك باستخراج الظواهر النحوية الموجودة فيه من مفردات وجمل، وتحليلها نحويا لاستنباط القاعدة النحوية لها[1].

2-3. المستوى الصرفي:

وفيه يتمكن التلميذ من التدرب على استعمال وحدات صرفية معينة، كتصريف الأفعال مع الضمائر والتعرف على أوزان الكلمات وغيرها.

2-4. المستوى الصوتي الفونولوجي:

وفي هذا الجانب يركز المدرس فيه على الأداء اللغوي الحسن للتلميذ في قراءته للألفاظ والنطق الصحيح لحروفها، ومحاولة تصحيح الأخطاء التي يقع فيها، وهنا يعمد المدرس للتركيز على الكتابة الصوتية وخصائص الأداء الصوتي من خلال الإملاء، وذلك للتمييز الصحيح لظواهر المد والتنوين مثلا، وضبط الحروف المنطوقة التي لا ترسم كأسماء الإشارة وغيرها[2].

3. المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية والديداكتيك:

لم يكن ظهور المقاربة النصية في حقل تعليمية اللغة العربية من فراغ، بل أدت إلى ذلك مجموعة من العوامل والأسباب المخلة بالعملية التعليمية والتي رآها بعض الباحثين قد تطيح بمستوى التلميذ وتعلمه، فنجد الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح من بين هؤلاء والذي رأى أن تعليمنا للغة العربية في مدارسنا كان عبارة عن تعليما تقليديا محتوى

[1]– بن با صافية، المقاربة النصية من لسانيات النص إلى تعليمية اللغة العربية، ص: 26.

[2]– نفسه، ص: 27.

وطريقة، فمن حيث المحتوى نجد أن أغلب النصوص وصفية، مع الإغفال الكلي لمختلف النصوص التي تدرب المتعلمين على تمثلها و إنتاجها، كالنصوص السردية والحوارية والحجاجية...مما جعل المتعلم حينها يفتقر القدرة على التعليل والتعليق فنتج عنه نقص كبير في استخدام بعض القواعد اللغوية على سبيل المثال.[1] وتعتبر المقاربة النصية مولودا جديدا أفرزه مخاض المقاربة بالكفاءات بعد فشل الممارسات التقليدية التي كانت تجهل البعد النصي، وتعتبر النص مجرد وعاء من المفردات والألفاظ التي يتطلب بعضها الشرح والتفسير من أجل دعم الرصيد اللغوي للمتعلم بمفردات جديدة واعتباره خزانا لعبارات وصيغ بإمكانه حفظها والنسج على منوالها، أو تحليل النصوص بغية فهمها والتطرق إلى ما فيها من أفكار وقضايا اجتماعية أو سياسية[2].

وهي اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التلقّي والإنتاج، ويجسد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليّة حيث يتّخذ النّص محوراً أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغوية والصّوتية والدّلاليّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة وبهذا يصبح النّص (المنطوق والمكتوب) محور العملية التعلّميّة، ومن خلالها تنمى كفاءات ميادين اللّغة الأربعة، ويتمّ تناول النّص على مستويين:

- **المستوى الدّلالي:** ويتعلّق بإصدار أحكام على وظيفة المركبّات النصيّة مجموعة جمل مركّبة مترابطة تحقّق قصدا تبليغيا وتحمّل رسالة هادفة .
- **المستوى النّحوي:** يقصد به الجانب التّركيبي لوحدات الجملة التي تشكّل تجانسًا نسقيًا، يحدّد الأدوار الوظيفيّة للكلمات[3].

4. المقاربة النصيّة للّغة الشّفوية والكتابية:

توزّع الكفاءات والأهداف التعلّمية كما هو مقترح في المنهاج، على المجالات الأربعة الشّفوية والكتابية بكيفية متوازنة ومتوازية على طول السّنة الدّراسية وذلك باعتماد المقاربة النصيّة، فما هو مفهوم هذه المقاربة بالنسبة إلى مراحل التّعلّم؟. معنى ذلك أن منطلق الأنشطة في المرحلة الأولى هو النّص الشّفوي بمختلف أشكاله: الحكاية، الأنشودة، الحوار، الأغنية والنّشيد، اللّغز، المثل السّائر، القول المأثور وما إلى ذلك...فاعتماد المقاربة النصيّة تساعد على توظيف مكتسبات المتعلّم القبلية[4].

---

[1]– بن با صافية، المقاربة النصية من لسانيات النص إلى تعليمية اللغة العربية، ص:32.

[2]– وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص: 7.

[3]– محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، ص: 33.

[4]– وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ابتدائي جوان 2011، الديوان الوطني للمطبوعات، 2011–2012، ص:06.

وتعتبر الوضعية الإدماجية أداة من أدوات التّقويم حيث:

- ✓ في نظام مبني على المقاربة بالكفاءات، ينبغي أن يكون نظام التّقويم منصبا على المواد الضّرورية لاكتساب الكفاءات الخاصّة بكلّ مادّة تعليمية والكفاءات العرضية (الأفقيّة) والتحكّم فيها: المعارف؛ المهارات؛ السّلوكات .
- ✓ ينبغي أن نولي اهتماما خاصًّا لكلّ ما من شأنه أن يعمل على إدماج المعارف، إذ أنّ مثل هذا التحكّم يبقى مطلوبا أكثر فأكثر، ذلك لثلاثة أسباب على الأقل: أولا، كلما كانت المعارف مدمجة، كان التحكّم في المفاهيم القاعديّة أفضل، ومن ثمّة تلتحم المعارف الجديدة التي تتطلّبها التّربية المتواصلة التحاما أفضل .

يوفّر تقويم الوضعيات الإدماجية فوائد عدّة، منها[1]:

- قياس درجة التحكّم في الموارد أو المفاهيم والتّرتيبات.
- تقويم المساعي، والطرائق، والمسارات المتّبعة.
- مراجعة المعارف المكتسبة في سياقات أخرى .
- الوعي بدرجة التعقّد .
- الّتوعية بالأبعاد الأخلاقية وما بين الأشخاص، وهي أبعاد ينبغي أن تكون موضوع تعلّم أيضا.

إذا كان تقويم المعارف يجري منعزلا، فإنّ تقويم الكفاءة لا يمكن أن يكون إلاّ داخل وضعية إدماجية تربط مجموع مكوّنات الكفاءة[2].

ومن البديهي إذن أن يكون هذا البعد الإدماجي موضوع تعلّم، فيتعلّم التّلميذ أولا الإدماج أثناء التعلّم بالعمل على وضعيات إدماجية، وتعتبر مكتسبا من المكتسبات قد أدمج إذا أصبح التّلميذ قادرا على توظيفه من جديد في وضعيات من نفس العائلة ومن نفس المادّة، ثم بشكل أوسع في عائلة من الوضعيات تنتمي إلى مجال من المواد، مع العلم أن أفضل إدماج هو الذي يحقّق وحدة المعرفة على المستوى المنهاجي Curriculaire [3].

[1]– وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص ص: 84–85.

[2]– ينظر: نفسه، ص:85.

[3]– ينظر: نفسه، ص:85.

بعد أن أنهينا الحديث عن المقاربة النصية، نمر الآن إلى المهارات اللغوية، باعتبارها موضوع البحث.

المبحث الثاني: المهارات اللغوية:

أوّلا : مفهوم المهارة:

1- تعريف المهارة عند العرب:

أ. **لغة:** "الحذق في الشيء، والماهر: الحاذق بكل عمل وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، والجمع مَهَرَة، ويقال مَهَرْتُ: بهذا الأمر أمهر به مهارة أي صرت به حاذقا، قال ابن سيدة: وقد مهر الشيء وفيه يَمْهَرُ مَهْرًا و مَهُورًا ومَهَارَةً، ومِهَارَةً"[1].

أيضًا "الماهر: الحاذق بكل عمل، والسابح المجيد، ج: مهرة، و قد مَهَرَ الشيء فيه وبه مَهَارًا ومهارة والمِتَمَهِّرُ: الأسد الحاذق بالافتراس وتمهَّرَ: حَذَقَ"[2].

ويقال: "مَهَرَ في الصناعة وتَمَهَّرَ فيها ومَهَرَهَا ومَهُرَ بِهَا، وهو ماهر بيّن المهارة، وخطب ماهر وسابح ماهر، وقوم مَهَرَة وتَمَهّر فلان، سبّح ومَهَرَ المرأة: أعطاها المهر (كالمهمورة إحدى خدمتيها)، وامهرها سمى لها مهرا وتزوجها بهم ممهر: ذات مُهر ومِهار ومهارة وجعل المهارة في أنف البختي وهو عود في رأسه فلكة"[3].

وعرفت المهارة كذلك " المهر: الصّداق، ج: مهور، وقد (مهرها، كمنع ونصر) يمهرها، ويمهرها مهرا (وامهرها جعل لها مهرا) وفي حديث أم حبيبة: (وامهرها النجاش من عنده)، أي ساق لها مهرها (أو مهرها: أعطاها مهرا)، فهي ممهورة، قال ساعدة بن جوية: إذا مهرت صلبا قليلا عُرافة تقول ألا أديتني فتقرب"[4].

كذلك تعرف بـ "مهر المرأة: مهرا: جعل مهرا وأعطاها مهرا والشيء فيه مهرة: أحكمه وصار به حاذقا، فهو ماهر، ويقال: مهر في العلم وفي الصناعة وغيرها (أمهر) الفرس: مُهْرٌ، فهي مُمْهَرٌ (مَهْر) الرجل اتخذ مُهْرا، تمهر: سبح وحذق فيه فهو متمهر، يقال: تمهر في الصناعة.(المهر): صداق المرأة: ما يدفعه الزوج إلى زوجته بعقد الزواج، ج: مُهُور، ومَهُورة، (المهر): أول ما ينتج من الحيل والحمر الأهلية وغيرها، ج: أمهار، ومِهار ومِهارة"[5].

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1994، مادة (م هـ ر)، ج5، ص:184.

[2]- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقموسي، مؤسسة الرسالة، ط8، 2005، ص: 378.

[3]- الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998، ص: 234.

[4]- محمد مرتضى الحسني الزبيدي، تاج العروس، تح: عبد السمار أحمد فراج، مطبعة حكومية الكويت، الكويت، 1965، ص: 156.

[5]- جمال مراد حلمي وآخرون، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص: 889.

وعند الغرب يعرفها دريفر في قاموس علم النفس "بأنها السهولة والسرعة والدقة (عادة) في أداء عمل حركي"[1].

ويعرفها كود في قاموس علم التربية: " بأنها الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسمي أم عقلي و أنها تعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين"[2].

ب. **اصطلاحا:** من التعريف اللغوي يظهر أن المهارة هي القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان، وتتحد درجة الإتقان المقبولة تبعا للمستوى التعليمي للمتعلم، والمهارة أمر تراكمي أي أنها تبدأ بمهارات بسيطة تبني عليها مهارات أخرى وهي تحتاج إلى أمرين:

- **معرفة نظرية:** لاكتساب مهارة ما يجب أن يعرف المتعلم الأسس النظرية التي يقاس عليها النجاح في الأداء.
- **تدريب عملي:** لا يمكن أن تكتسب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها، ويجب أن يمتد التدريب حتى تكتسب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحاة التعليمية.

حيث تعتبر المهارة على أنها أمر فردي لا تكتسب إلا بالتدريب العملي لكل متعلم، ويختلف المتعلمون في سرعة اكتسابهم للمهارة، ولذلك لا يجوز الاكتفاء بالتدريب الجماعي أو تدريب بعض الأفراد من بين مجموعة من المتعلمين[3].

ويعرفونها أيضا بأنها أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم، وعليه فإنها(أداء) وهذا الأداء إما أن يكون صوتيا أو غير صوتي، والأداء الصوتي اللغوي يشتمل (القراءة، والتعبير الشفوي، والتذوق البلاغي، وإلقاء النصوص النثرية والشعرية، أو غير صوتي فيشتمل على الاستماع، والكتابة، والتذوق الجمالي الخطي"[4].

وتمثل المهارات اللغوية شيئا ضروريا و ملحا لكل مثقف بوجه عام، وهي لازمة لمن يعمل في حقل التعليم على وجه الخصوص و لا شك أن قدرة المعلم على توصيل ما لديه من علم إنما هو وقف على مدى تمكنه من هذه المهارات التي تجعله قادرا على التوصيل بشيء من المرونة والسهولة و اليسر[5].

---

[1]– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004، ص: 29.

[2]– نفسه، ص:30

[3]– محمد الحسن بن يوسف ونصر الدين عبيد، مشاكل مهارات الانتاج اللغوي لدى متعلمي المراحل الابتدائية، مجلة مهد اللغات، المجلد:2، العدد:3، 2020، ص:24.

[4]– زين كامل الحويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) و عوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب و غيرهم، ص: 13.

[5]– نفسه، ص: 14.

المهارة اللغوية، هي نشاط لغوي يمارسه الفرد استماعا وكلاما وقراءة وكتابة ممارسة صحيحة و في يسر وسهولة وأقل وقت ممكن"[1].

والمهارة كذلك هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، وتعرف المهارة في موسوعة علم النفس الحديث: " هي القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة، بدقة وسهولة، مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل". وهي السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل ما بعد تعلمه واقتصاد في الجهد[2].

2- تعريف المهارة عند الغرب:

يعرفها مان بأنها تعني "الكفاءة في أداء مهمة ما "[(3)]، ويميز بين نوعين من المهام: الأول حركي والثاني لغوي ويضيف بأنها المهارات الحركية هي لفظية وأن المهارات اللفظية تعد في جزء منها حركية.

كما عرفها جانييه وفليشمان بقولهما إن المهارة الحركية "تتابعا لاستجابات تعودها الإنسان ويتم ترتيب هذه الاستجابات جزئيا أو كليا في ضوء التغذية الرجعية الحسية الناتجة عن الاستجابات السابقة ".

ويرى لابان ولورنس (Laban Et Lawrence) أن أساس المهارة هو الاقتصاد في الجهد ويعرفانها بأنها: " آخر مرحلة للإكمال والإتقان"[3].

أما كرونباخ (Gronbach) بأنّ المهارة سهل وصفها وصعب تعريفها، ويعرف الحركة الماهرة (Skilled Movement) بأنها: "عملية معقدة جدا تشتمل على قرائن Gues معينة وتصحيح مستمر للأخطاء"[4].

ثانيا : أنواع المهارات اللغوية:

هي أربع مهارات (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة)، ولما كان لكل علم أهدافه فإن هذه المهارات الأربع في تعليم اللغات تمثل الأهداف الأساسية، التي يسعى كل معلم لتحقيقها عند المتعلمين، فتعلم أي لغة من اللغات، سواء كانت اللغة الأم أو لغة أجنبية، إنما هدفه هو أن يكتسب المتعلم القدرة على سماع اللغة، والتعرف على إطارها

---

[1]- أحمد جمعة، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2006، ص: 75.

[2]- قيدوم أحمد وبوثليجة رمضان، دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، سلوك، مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية، العدد:3، جوان 2016، ص:243.

[(3)] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص:77.

[3]-نفسه، ص: 29.

[4]- نفسه، ص:30.

الصوتي الخاص بها، ويهدف كذلك إلى الحديث بها بطريقة سليمة تحقق له القدرة على التعبير عن مقاصده، والتواصل مع الآخرين أبناء تلك اللغة خاصة، وكذلك يسعى إلى أن يكون قادرا على قراءتها وكتابتها. وبهذه الصورة تصبح هذه المهارات هي مركز البحث والأهداف الحقيقية العلمية التربوية، فما هي هذه المهارات؟ وما أهميتها؟[1].

1- مهارة الاستماع:

1-1- مفهومه:

السمع أول المهارات اللغوية، يمثل مفتاح بقية المهارات الأخرى لأن اللغة سماع قبل كل شيء، و" السمع أبو الملكات" كما ذكر ابن خلدون.

وهناك مفاهيم أربعة تتعلق بالسمع وهي: السمع والسماع، الاستماع والإنصات. فالسمع هو العضو أو الجهاز الذي يستقبل الأصوات، فيقول الله تعالى: ﴿**ختم الله على قلوبهم وعلى سمعهم وعلى أبصارهم ولهم عذاب عظيم**﴾. البقرة:7.

فالسماع إدراك الصوت عن طريق الأذن وهو استقبال دون وعي أو تركيز، في حين أن الاستماع على عكس السماع لوجود قصد لدى السامع، فهو يركز يعيش حالة من الوعي عند تلقي الرسائل المختلفة من المتحدثين، هذا الوعي له أهداف ومقاصد، منها التفكير فيما يقال وتقديم الحكم والرأي والنقد. والمفهوم الرابع يتعلق بالإنصات وهو درجة أعلى كمن الاستماع إذ نجد القرآن الكريم يشير إليه من خلال قوله تعالى: ﴿**وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون**﴾ الأعراف204. [2]

عرّفته الدّراسة الحالية إجرائيا بأنّه: "أداة الطّالب في استقبال الأفكار واكتساب المعرفة، وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطّالب على اختيار الاستماع المستخدم في الدّراسة"[3].

إن المقصود بالاستماع ليس السماع بل المقصود به هو الإنصات، فالإنصات أكثر دقة في وصف المهارة التي يجب أن نعلمها أو نكوّنها لدى التّلميذ، فالاستماع هو عمليّة إنصات إلى الرّموز المنطوقة ثم تفسيرها ويعرف على أنّه

---

[1]- عبد الحميد عليوة، مكانة المهارات اللغوية في طرائق تعليم اللغات، التواصل، العدد:21، جوان 2008، ص: 28.

[2]- باهي بدرة وسعيدي محمد، مهارات التواصل اللغوي في تعليم اللغة العربية كفاءة فهم المنطوق وإنتاجه الجيل الثاني أنموذجا، جسور المعرفة، المجلد:5، العدد:4، ديسمبر، 2019، ص:670.

[3]- عبد المنعم أحمد بدران، مهارات وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءات اللغوية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، مج1، 2008، ص:81.

عمليّة استلام أو استقبال للأصوات يعطي فيها انتباه خاص من طرف المستمع ليكتسب اللّغة ويجسدّها عن طريق التّعبير.

ويحظى الاستماع في حياة الأفراد بدور مهم في برامج تعليم اللّغة العربيّة، وللوصول به إلى القدر الذي تنشده من التمكّن من جوانب هذه المهارة نقترح أن:

- تهيئ طلاّبك لدرس الاستماع، وتوضّح لهم طبيعة ما سيستمعون إليه والهدف منه.
- تعرّض المادّة بأسلوب يتلاءم مع الهدف المطلوب؛ كالبطء في قراءة المادّة المسموعة، إذا كان الهدف تنمية مهارات معقدة.

1-2- أهمية مهارة الاستماع:

ما يدلّ على الأهمية الكبرى لمهارة الاستماع في العملية التواصلية، ما ذكره القرآن الكريم إذ يقدمها الله عز وجل وقيمها في الآيات التي ذكر فيه الاستماع في قوله تعالى:**﴿إن السمع والبصر والفؤاد كلّ أولئك كان عنه مسئولا﴾ الإسراء:36**. وقوله تعالى: **﴿ولو شاء الله لذهب بسمعهم وأبصارهم﴾ البقرة:20**. وقوله تعالى: **﴿ليس كمثله شيء وهو السميع البصير﴾ الشورى:11**.

لذلك ندرك أهمية الاستماع، إذ ورد في الآيات المباركة في الكتاب العزيز أكثر من سبعة عشر موضعا، وكل هذا الشرف لمهارة الاستماع يعود لكونها تعد كبرى المهارات فهي ترتكز عليها كل مهارات اللغة العربية الأخرى من تحدث وقراءة وكتابة لهذا من الضروري الاهتمام بالمهارات التي تؤدي غلى تحسين القدرة على الاستماع.[1]

1-3- آداب الاستماع:

من الآداب التي يجب على المتعلم الالتزام بها أثناء الاستماع للوصول إلى التعلم المثمر ما يلي:

- الانتباه وعدم مقاطعة المتحدث.
- عدم إصدار التعليقات المستفزة والسخرة أثناء الاستماع.
- فسح المجال للمتحدث للتعبير عن رأيه ووجهة نظره.
- عدم إظهار الملل أثناء الاستماع، التشاؤم، الضجر، الملل، أو النعاس.

[1]- باهي بدرة و سعيدي محمد، ص:670.

- الحرص على الاستماع أكثر من الحرص على الكلام، وأثناء انتهاء المتحدث من كلامه والدخول في جو المناقشة، على المستمع أن يتجنب الخروج عن الموضوع لكي لا يسبب للمتحدث حرجا أو يوقعه في الارتباك.

أما فيما يخص تعليم وتدريب المتعلمين على آداب الاستماع فعلى المعلم أن يضع الضوابط ومحدداته واضحة، وعلى المتعلمين الالتزام بها، للوصول إلى الأهداف التعليمية والسلوكية المسطرة سابقا والمراد التوصل إليها من خلال الموسم الدراسي.[1]

1-4- أهداف الاستماع:

لقد أولى الباحثون اهتماما كبيرا خاصة بعد ازدهار طرائق التعليم بمهارة السماع، ويقصدون به الإنصات المركز الواعي، وهو المهارة الأساسية الأولى التي يجب بذل الجهد في تعليمها لضمان نجاح العملية التعليمية كلها. وقد وضعوا لذلك أهدافا أساسية لابد لكل معلم أن يعرفها ويحسّن الوصول إليها ضمانا لنجاحه. وهذه الأهداف هي:

- نقل المتعلم من المحيط الصوتي القديم إلى المحيط الصوتي الجديد. تؤكد الدراسات التربوية الحديثة على أن أول صعوبة تواجه متعلمي اللغات تتمثل في كيفية انتقال المتعلم من المحيط الصوتي بلغته الأصلية، الناتج من خصائص هذه اللغة الصوتية سواء كان ذلك في صفات أصواتها أو مخارجها، أو الطابع الخاص بنبرتها وتنغيمها... فحديثنا نحن بالغة العربية في طابعها الصوتي يختلف عن الحديث باللغة الفرنسية أو الانجليزية أو الألمانية عندما يتحدث بلغته الأم، لذلك كانت مهمة المعلم الأولى والأساسية هي مرافقة المتعلم عن طريق تقديم اللغة التي يراد تعليمها في إطارها الصوتي، بحيث يجعله يستمع إلى هذه اللغة بصورة مكثفة عن طريق اختيار نصوص وكلمات أو نشاطات بهذه اللغة قائمة اختيار دقيق يحقق للمتعلم حسن الولوج إلى هذه اللغة ليقوده في الأخير إلى الاستئناس بهذه اللغة والتعود على سماعها والوعي بأنها تختلف كثيرا أو قليلا عن لغة الأم في هذا المستوى بالذات. وتعتبر هذه المرحلة من المراحل التي يتوقف عليها نجاح المراحل الأخرى.
- التعرف على الأصوات والتمييز بينها، وفي هذه المرحلة لا يطلب من المتعلم معرفة معاني الكلمات لأن الهدف هو التعرف على أصوات اللغة الجديدة خاصة الأصوات المختلفة عن أصوات اللغة الأم، كما تعتبر هذه المرحلة كذلك امتدادا للمرحلة السابقة التي يسعى فيها المتعلم إلى إكمال انغماس المتعلم في محيط اللغة الصوتي حتى يألفه.

[1]- باهي بدرة وسعيدي محمد، نفسه، ص:671.

- إدراك المعنى العام للكلام، ويتم ذلك عن طريق تقديم مجموعة من الكلمات أو العبارات البسيطة يستطيع المتعلم نطقها بسهولة، وتحمل معان عامة شائعة يمكن أن يستوعب مضامينها، ويتدرب على تكرارها.[1]
- إدراك بعض التغيرات في المعنى الناتجة عن تغير في بنية الكلمة (كتغير الصوت، أو إضافة حرف،....الخ)، وذلك للفت أنظار انتباه المتعلم إلى وظيفة الأصوات، وأثرها في المعنى، والتعرف شيئا فشيئا على بنية اللغة.
- وهي المرحلة الأخيرة من مراحل تعليم السماع، ويتم فيها تقديم بعض الأساليب المستعملة في الحياة اليومية والمتصلة بثقافة اللغة المستعملة في الحياة اليومية، والمتصلة بثقافة اللغة المتعلمة، كالسؤال والجواب، والأمر، والإشارة إلى مدلول، و التحية، والاستجابة لها،....الخ.

هذه هي مراحل تعليم مهارة الاستماع كلها، لكن نشير فقط إلى أن هذا التقسيم لهذه المهارة إلى مراحل، إنما هو من أجل التقريب، والتوضيح. فالمهارة هي كل هذه المراحل مجتمعة والتفريق بينها خاضع لحدس المعلم وانتباهه، فهو يقدر لحظة الانتقال من مرحلة إلى أخرى حتى يتم التأكد من تمام الأولى، ولابد أن تعالج مل المراحل في النهاية على أساس متكامل هو تحقيق مهارة السماع.

1-5- قواعد تعليم مهارة الاستماع:

يمكن للمعلم أن يستعين ببعض القواعد التربوية الخاصة بتعليم هذه المهارة نذكر منها:

- توجيه المتعلمين إلى الإنصات للموقف عدة مرات من اجل التعود على محيط اللغة الصوتي الجديد دون التفكير في مكونات الكلام وعناصره.
- تشجيعهم على استبعاد لغتهم القومية، ليتم التركيز على اللغة المتعلمة فقط.
- التدرج في تقديم الأصوات والمادة الأولى من اللغة من المواقف البسيطة إلى المواقف الأكثر تعقيدا، على أن يوافق هذا التدرج مراحل نمو عملية السماع.
- حث المتعلمين على الاستماع إلى مجموعة من أحاديث، ثم استرجاعها على شرائط مسجلة بأصواتهم، ثم الاستماع إليها، وهذا يعطيهم فرصة للمقارنة، ويقدم لهم ما يسمى في علم النفس التربوي بالتغذية الرجعية.[2]

1-6- طرق سير حصة تعليم مهارة الاستماع:

يمكن أن يتبع المعلم أكثر من طريقة للسير في درس الاستماع، لكن مهما تعددت الطرق فإنها تجمع على أهمية تدريب المتعلمين على الإصغاء والتقاط المسموع وفهمه، واستمرار الانتباه. ويمر درس الاستماع عبر مراحل أساسية وهي:

[1]- عبد الحميد عليوة، مكانة المهارات اللغوية في طرائق تعليم اللغات، ص:30.

[2]- عبد الحميد عليوة، ص: 35.

المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد: وفيها يقوم المعلم بإعداد درس المسموع مسبقا وقراءته من الكتاب أو الاستماع إليه من المصدر، ويراعي في اختيار مادة المسموع أن تكون مناسبة لقدرات المتعلمين وميولهم وخبراتهم. ثم يعدّ الأدوات والوسائل التي تساعد على الاستماع الجيّد وفيها يتم تحديد أهداف الدرس والغرض من تدريسه بصورة سلوكية أو إجرائية ثم تحديد المهارات المطلوبة من التلاميذ فهمها، ويشترط في درس الاستماع أن تتوفر فيه الشروط الآتية:

- أن يكون موضوع الدرس ذا صلة بحياة المتعلمين، ليساعدهم على استيعابه والتفاعل معه، وبذلك يقرب الموقف التدريسي من الموقف الطبيعي في الحياة.
- أن يراعي فيه الفروق الفردية بين المتعلمين، بحيث يكون ملائما لمستوى المتعلمين وقدراتهم العقلية.
- أن تكون لغته بسيطة سهلة وواضحة بعيدة عن التكلف، تناسب استيعابهم.
- أن لا يكون درس الاستماع طويلا مملا.

المرحلة الثانية: مرحلة التنفيذ: بعد الإعداد والتحضير الجيد لموضوع الدرس تأتي مرحلة التخطيط في كيفية تنفيذه وتقديمه بنجاح حيث يقوم المعلم في هذه المرحلة بإثارة دافعية التلاميذ للاستماع حتى يكونوا أكثر قدرة على تحليل وتفسير وتقويم الكلام المنطوق، وبعدها يقوم المعلم بقراءة النص بصوت يلائم سعة الصّف وقدرات المتعلمين السمعية بينما التلاميذ يستمعون باهتمام وتركيز إلى جهاز التسجيل أو إلى المعلم. ويجب على المعلم أن يحرص أثناء عملية القراءة على إخراج الحروف من مخارجها، والالتزام بالشكل وعلامات الترقيم وقواعد اللغة، وأن تكون قراءته معبرة بحيث يكون محترما لعلامات الوقف وأن يحسن الاستفهام والتعجب ويستعين بالتواصل غير اللفظي المتمثل في الإيماءات وتقاسيم الوجه.

مرحلة المتابعة: وهذه المرحل تشبه التغذية الراجعة، حيث يقوم المعلّم بطرح الأسئلة التي أعدها من قبل ويعقب عليها، ويسمح للمتعلمين بطرح بعض التساؤلات والاستفسارات حول المادّة المسموعة، ويترك لهم الحرية لمناقشة بعضهم بعضا فيما سمعوه واستوعبوه من موضوع النص مع الحرص على إشراك الجميع في ذلك للتعرف على الفروق الفرديّة، ثمّ تأتي بعد ذلك عملية تقويم أداء التلاميذ في ضوء الأهداف المحددة سابقا لتجنب الأخطاء وتفاديها في المواقف اللاحقة.[1]

[1]– باهي بدرة وسعيدي محمد، مهارات التواصل اللغوي في تعليم اللغة العربية، ص:672.

1-7- أنواع الاستماع:

للاستماع أنواع كثيرة منها:

- **الاستماع الهامشي أو السّطحي**: وهو استماع غير مركّز على الحوار أو الكلام.
- **الاستماع قصد الفهم**: وهو الاستماع الذي يبذل صاحبه جهدا لإدراك العلاقات ومعرفة أهدافها.
- **الاستماع التّحليلي النّقدي**: أي يستمع ليحلّل كلام المتحدّث ويردّ عليها[1]، وهذا النّوع يحتل مكانة عندما يفكّر المستمع سمعه من المتحدّث ويكون ما سمعه ضدّ خبرته الشّخصية، عندها يكون المستمع في موقف تحليل ما سمعه ويسمعه، وهذا النّوع ينبغي أن ينمى في الصف الرّابع الابتدائي وحتى نهاية المرحلة الثّانوية ليستطيع التّلاميذ تقويم وتحليل ما يسمعونه[2].
- **الاستماع النّاقد**: هو ذلك الاستماع الذي يهيّئ للمستمع فرص تقدير الكلام المسموع ويتيح له إبداء الرّأي فيه إمّا بالقبول وإمّا بالرّفض.
- **الاستماع اليقظ**: وهو ذلك الاستماع الذي يحتاج المرء إليه في المواقف التي يكون الحاجة فيها إلى الدّقة والفهم أكثر وأوضح.
- **الاستماع من أجل المتعة والتّقدير**: حيث يتضمّن الاستماع بمحتوى المادّة المسموعة وتقدّر ما يقدّمه المتكلّم والاستجابة التامّة عن رغبة وميل للموقف الذي يجري فيه الاستماع فالهدف من هذا النّوع الاستماع، كذلك يوجد نوع آخر للاستماع هو:
- **الاستماع لجلب المعلومات من مهارات الاستماع**: ولجلب المعلومات يجب العناية بالمتحدّث في كل مستويات الحديث، السّهلة والمتوسّطة وخصوصًا على مضمون التحدّث بغضّ النّظر عن الطريقة، بمعنى أن يكون هنا مستويات: أحدهما استماع مركّز، وآخر هامشي أو ثانوي وتوقّع أفكار المتحدّث وتوجد هذه المهارة بالمداومة على التّركيز الذهني من المستمع على التحدّث والانخراط في الموضوع المتحدّث عنه، وهذا يحدث من خلال المعرفة السابقة المشتركة[3] – الاهتمام بالموضوع المتحدّث فيه- التّركيز الذّهني مع المتحدّث وإتباع التّعليمات المعطاة في سياق التحدّث وهنا تتفاوت أعماق تلك التّعليمات بتفاوت الصّفوف الدّراسية، ومستويات نضج المستمعين بدءا من سنوات الحضانة حتى ختام المرحلة الثّانوية حيث التدرج فيها من البسيط إلى المعقد واستدعاء أكثر التّفاصيل

---

[1]- أيوب جرجيس عطية، اللغة العربية تثقيفا ومهارات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2012، ص:13.

[2]- ينظر: فراس السليتي، ص: 24 .

[3]- عبد المنعم أحمد بدران، مهارات وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءات اللغوية، ص: 82.

المستمع إليها أهميّة، لأنه ليس كل ما يقال مهما، وإنما التّركيز دوما يكون على المهم والأكثر أهميّة، وتلخيص المسموع شفهيا كله وهذا العمل ختامي حيث يتحول المستمع إلى متحدّث وذلك لكي يظهر مدى وعي المستمع بمضمون الرّسالة جملةً وتفصيلاً، ونوع الإضافات التي أضافها المستمع أو مدى الالتزام الحرفي بالموضوع الذي استمع إليه[1].

1-8- معوقات الاستماع:

- سرعة المتحدث.
- مؤثرات جانبية كالأصوات والضجيج.
- تشتت الذهن وذلك بالانشغال بأمور لا علاقة لها بالموضوع.
- شخصية وطريقة أداء المتحدث قد تبعدك عن التركيز فإذا بدا لك المتحدث غير واثق من نفسه خيل إليك أنه غير ملم بالموضوع فلا تركز حينما يستعرض حقائق قيمة.
- الملل وعدم التحمل.
- التحامل على الآخرين.
- الإحساس بالدونية وعدم الثقة بالنفس.[2]

هذا بالنسبة لمهارة الاستماع ونشير في الأخير إلى أن هذه المرحلة هي مخصصة لتحضير المتعلم من الناحية الصوتية، وهي عملية مهمة، لأن من يسمع اللغة جيدا يتكلّمها كذلك.

2- مهارة الكلام:

عرّف الإنسان الكلام قبل أن يعرف الكتابة، والأسوياء من الناس يتحدّثون لغاتهم الأم دون أدنى صعوبة، في حين أن نسبة لا يستهان بها منهم قد لا يجيدون الكتابة مطلقًا، والأطفال يجيدون استخدامها في التّواصل مشافهة قبل أن يتعلّموا الكتابة في المدارس النّظامية، فالكلام هو المظهر الرّئيسي للّغة، وأمّا الكتابة فهي محاولة لتمثيله، وما زال البعض اللّغات تمارس بصورتها المنطوقة دون المكتوبة في عصرنا هذا في حياة الناس، واللّغات إنما تتميّز بمدى قدرتها على الانتشار بين قاعدة من المتكلمين قابلة للاتساع المطرد، واللّغة العربية يتواصل بها ملايين الناس في العالم، وهي مرشّحة لبلوغ مكانة مرموقة بين سائر اللّغات الأكثر تداولاً إذا ما عني بتدريس الجانب الشّفهي منها على النّحو الأمثل.

---

[1]- عبد المنعم أحمد بدران، مهارات وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءات اللغوية، ص:83.

[2]- أيوب جرجيس عطية، اللغة العربية تثقيفا ومهارات، ص: 15.

2-1- مفهوم مهارة الكلام أو التحدث:

التحدث هو الوسيلة اللغوية الأولى التي يستخدمها الإنسان لنقل ما لديه من أفكار أو ما في نفسه من أحاسيس إلى الآخرين، وهو الوسيلة المقابلة للاستماع، وللكلام منزلة متميزة بين فروع اللغة العربية، فهو لم يكن معزولا، وإنما هو الغاية من جميع فروعها، ولا شك أن التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للبشر. فالناس يستخدمونه أكثر من الكتابة في حياتهم، أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون. ويعتبر التحدث مهارة مركبة يسهم فيها إتقان اللغة والقدرة على التلاعب بالأساليب وتوظيفها والمرونة في تبديل مواقع الكلام وتغيرها، حيث إن عملية الكلام تمر عبر عدة خطوات هي: استثارة وتفكير وصياغة ثم نطق. فالمتحدث الجيد هو الذي لا يتحدث إلا إذا كان لديه داع للكلام، وهو الذي يفكر فيما سيتحدث به، ويرتب أفكاره بطريقة منطقية، ثم يضع هذه الأفكار في قوالب وصياغات لغوية سليمة وجذابة، ثم ينطق نطقا صحيحا خاليا من الأخطاء اللغوية. ويعتبر التعبير الشفوي نشاط أساسيا من أنشطة التواصل لدى المتعلمين. فإذا كان الاستماع وسيلة لاستقبال الحديث وتحقيق الفهم فإن التعبير الشفوي وسيلة للإرسال و الإفهام فهو أداة من أدوات عرض مدى استعمال المفردات وبنيات وتراكيب الوظيفة التواصلية ومتغيرات الحوار وتقنيات التعبير (اللفظية وغير اللفظية)[1].

تعنى المؤسسات التعليمية في البلاد العربية عامة على مهارات القراءة والكتابة في التعليم الابتدائي حتى الجامعة ولا تعير بمهارات التحدث أهمية فيتخرج المتعلم قارئا وكاتبا غير أنه لا يستطيع أن يتحدث تحدثا سليما جيدا. وقد لا يستطيع المتعلم أن يعبر عما في نفسه من شعور وانفعالات.

وعليه توجب من هذه المؤسسات أن تعنى بمادة التحدث في المراحل التعليمية ليتواصل المتعلم مع مجتمعه. لعرض أفكاره وينشر ما يريد نشره، بعد أن يقنعهم بآرائه ومذهبه.

كما تسهم هذه المهارات في تحقيق ذاته وشخصيته وإذ يبدو للآخرين مثقفا واعيا وبخلافه يبدو إنسانا عاديا ومن مهارات التحدث:

- التحدث وفق قواعد اللغة ألفاظا وتراكيبا.
- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- ترتيب الأفكار ترتيبا متدرجا ليجعل الموضوع متكاملا.

[1]- محمد الحسن بن يوسف و نصر الدين عبيد، مشاكل مهارات الإنتاج اللغوي لدى متعلمي المراحل الابتدائية، مهد اللغات، المجلد:2، العدد:3، 2020، ص:25.

- شدّ انتباه السامعين والقدرة على إقناع الآخرين.
- أن يكون رزينا في وقفته وجلسته غير مضطرب ولا مكثرا لحركات اليد أو الوجه[1].

كما نجد هناك عدّة مصطلحات مصاحبة لمصطلح التحدّث منها الكلام، المحادثة، التّعبير الشّفهي. وفيما يلي سأعرض مفاهيم لهذه المصطلحات:

أ- **التحدّث** هو "فـن من الفنون اللّغوية يتعلّق بالمتحدث الــواحد ويشترط طـول الزّمن والاستقلال اللّغوي المنطوق، وزيادة الوعي بالمعنى والمبنى معا"[2].

ب- المحادثة: " نوع من التّعبير الشّفهي، وثيق الصلة بالتحدّث، لكنها رهن بطرف آخر مشارك فيها، وتدور حول معاني مشتركة متبادلة بين المتحدّثين يراد فحصها وعرضها، وتبادلها، واتّخاذ المواقف بشأنها وإنها تحتاج إلى مهارة التنبّؤ بأفكار الطّرف المشارك المتحدّث فيها، والتنبؤ بحججه وأساليبه في العرض، والتّنفيذ، والمرونة في تناول الحجج والرّد عليها، وإيضاح الغامض منها"[3].

ج- الكلام (Speaking): للكلام تعريفات كثيرة، نذكر منها ما يلي:

الكلام هو:" نقل الاعتقادات والعواطف والاتّجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين وأنّه مزيج من الأفكار التّالية: التّفكير كعمليات عقلية، واللّغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، والصّوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين مع التّعبير الملمحي للجسم"[4]. "بقي أن نشير غلى أن النظر في المعنى الدلالي نظر في معنى الكلام (لفظا أو كتابة) بواسطة علمي الغة والاجتماع ذلك بأن المعنى الذي ننظر فيه هنا معنى مقال جرى استعماله فعلا في مقام ما بالنطق أو بالكتابة. والاستعمال هو الأداء وهو الكلام بنوعيه السمعي النطقي والبصري الكتابي."[5] والكلام هو " أداء فردي في إطار اجتماعي ما، وهذا الإطار الاجتماعي هو اللغة. وحين يتكلم الفرد يتم كلامه في إحدى صورتين شهيرتين: إمّا النطق وإمّا الكتابة"[6].

---

[1]- أيوب جرجيس عطية، اللغة العربية تثقيفا ومهارة، ص: 22.

[2]- حسيني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية، مصر، 2005، ص:487.

[3]- نفسه، ص:488.

[4]- أحمد جمعة، ص:85.

[5]- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ط1994، دار الثقافة، شارع فيكتور هيكو، المغرب، ص: 42.

[6]- نفسه، ص:46.

وهو ما يعبّر به المتكلّم عما في نفسه وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات وما يزخر به عقله في نفسه وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء".

وبالنّظر إلى التحديدات السابقة لمفهوم الكلام يلاحظ أنه عملية معقدّة تتضمن:

- قدرة المتكلّم على استخدام مهارات مناسبة للتّفكير وعملياته العقلية مثل: تحديد الأفكار ووضوحها وعدم غموضها، وتنظيمها، والربط بينها، والربط المناسب عنها"[1].
- قدرة المتكلّم على استخدامه للّغة، وما يتطلّبه ذلك من مهارات تمكنه من صياغة أفكاره ومشاعره في جمل وعبارات منظمة.
- القدرة على الأداء الصّوتي، وما يتطلبه ذلك من مهارات مناسبة كالنّطق السّليم للكلمات والجمل، وإخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة والتّنويع في نبرات الأداء الصّوتي.
- قدرة المتكلّم على استخدام التّعبير الملمحي (التّعبيرات الجسمية) من إيماءات وإشارات وتعبيرات بالوجه تساعد في توضيح المعنى.
- التكلّم أداء فردي يتمّ في إطار اجتماعي، وهو نظام متعلّم ووسيلة لنقل المشاعر والمعاني.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مفهوم الكلام في أنّه: عملية معقدّة تتضمّن القدرة على التفكير، وترجمته ترجمة شفوية باستعمال اللّغة، والأداء الصّوتي والتّعبير الملمحي وهو نظام متعلّم، وأداء فردي يحدث في إطار اجتماعي، ومن التّحديد السّابق للمفهوم، يتّضح أن الكلام لا يقتصر على جانب الأداء الصّوتي للكلام فقط، بل يتعدّى ذلك إلى جانب آخر هو التّفكير[(2)].

ويعدّ التّعبير الشّفوي ضرورة حيوية والمجتمع، لأنّ الإنسان يحتاج إليه للتّعبير عمّا في نفسه للآخرين، إنّه للوسيلة لعملية التّواصل مع المجتمع الذي هو فيه، ولولاه لما تقدّمت البشرية هذا التقدّم السّريع في مختلف الميادين، وتعدّ مهارة التحدّث هامة لجميع النّاس عندما يتم الاتّصال بين الفرد والجماعة والتّفاعل بين الإنسان والبيئة الاجتماعية المحيطة به[(1)].

---

[1]– أحمد جمعة، ص: 86.

[(2)] نفسه، ص: 78.

[(1)] فراس السليتي، ص: 68.

من خلال التّعريف نستنتج أن المصطلحات كلّها تصبّ في نفس الهدف وهو البوح عمّا يجول في النّفس وفي كيفية أداء الكلمات مبنى ومعنى لتحقّق الإفهام والتّواصل إلاّ أن هناك فرق طفيف موجود في المحادثة وهي التي تشرك طرفاً آخر وهو المستمع، أما التّعبير الشّفوي فهو الذي يعتمد على موضوعات محدّدة تكون داخل الصّف أمّا الكلام فهو عام وليس لديه موضوعات محدّدة ليس لديه مكان أو زمان يضبطه، ونحن سنشتغل على مصطلح التحدّث باعتباره يركّز على الفرد الواحد.

2-2- مهارات التحدث:

وللتحدث مهارات أهمها[1]:

- القدرة على تحديد هدف التحدث.
- القدرة على نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا.
- القدرة على التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والطويلة.
- القدرة على مراعاة آداب التحدث.
- القدرة على التكيف مع ظروف المستمعين.
- القدرة على استخدام الألفاظ الدقيقة والمصطلحات المتخصصة.
- القدرة على مراعاة المقام في اختيار المفردات والتّعابير.

ويمكن إجمال مهارات التحدث فيما يلي:

- الجرأة في مخاطبة النّاس، ومواجهتهم، والحديث إليهم دون تردّد أو وجل.
- نطق الأصوات واضحة جلية عن طريق التّركيز عليها وهذه المهارة عادة تبدأ في بداية المرحلة الأولى عن طريق اعتماد صورة كليّة تمثّل قصّة درس، أو فكرته، حيث تكون هذه الصورة أو اللوحة مثيراً تعليميًا يجلب انتباه الطلاّب، ويقوم المعلم بسرد حكاية الدّرس الذي تمثّله الصّورة، ثم يطرح عليهم جملة من الأسئلة، ويتوخّى في هذه الأسئلة أن تكون إجاباتها مؤدية إلى ما سيقرأ في حصّة القراءة اللاّحقة، وهكذا تتطوّر هذه المواقف الصفيّة أو الاجتماعية بلغة سليمة مستخدمين ما تعرّفوا إليه ترتيبا من أنماط لغوية وجمل تدرّبوا عليها[2].
- ترتيب الأفكار ترتيبا متدرّجًا ليجعل الموضوع متكاملا.

---

[1]- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، الأردن، ط4، 2014، ص:143.

[2]- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، اليازوري، الأردن، عمان، 2006، ص: 30.

- شد انتباه السامعين والقدرة على إقناع الآخرين.
- أن يكون رزينا في وقفته وجلسته غير مضطرب ولا يكثر الحركات باليد أو الوجه[1].

ولهذه المهارة فوائد إيجابية ونتائج فعّالة:

- كتعويدهم المشاركة، وتنمية الجانب الاجتماعي لديهم واحترام الآخرين، وانتزاع عنصر الخجل من نفوسهم وإزالة الإنطواء منهم واكتسابهم اللّغة اكتسابًا سليمًا.
- استخدام الحركات المصاحبة للإلقاء، بحيث تكون هذه الحركات والإرشادات ملائمة لمعاني الكلمات والجمل.
- تجنّب العيوب النّطقية من تأتأة وفأفأة وغيرها.
- وهناك مهارات جزئية لابّد من مراعاتها منها: استعمال اللّغة الفصيحة وتغيير نغمة الصّوت ولعلّ في المواقف التّمثيليّة أثراً كبيراً في تدريب الطلاّب على إتقان هذه النّغمات[2].

2-3- أهمية مهارة الحديث:

لعملية المحادثة أهمية وفوائد جلية منها:

- إثراء ثروة الطفل اللفظية.
- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.
- تحسين هجائه ونطقه.
- تهيئة التلاميذ لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة.
- تعويد التلاميذ على ترتيب أفكارهم.
- تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تغذية خيال المتعلم[3].

للتحدّث أهميّته ومكانته بين المهارات اللّغوية، حيث يعد" الرّافد الأساسي للثّقافة والمعرفة الإنسانية، فعن طريقه يتعرف الإنسان إلى ما يجري حوله من أنشطة في مختلف نواحي الحياة وعن طريقه عرف الإنسان تراث أمته وتراث الأمم الأخرى قبل اكتشاف الكتابة وحتى مع معرفة الإنسان للكتابة وتاريخ امتنا وخاصة في العصر الجاهلي خير دليل على ذلك.

---

[1]- أيوب جرجيس العطية، ص: 22.

[2]- فهد خليل زايد، ص ص:30-31.

[3]- سمراء شلواش وعزالدين صحراوي، دور الأنشطة المعرفية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم السنة الأولى متوسط أنموذجا، مجلة اللغة العربية، المجلد:22، العدد:50، 2020، ص: 478.

ويحتلّ الحديث مركزا هاما في المجتمع الحديث، بل وفي المجتمع القديم، وقد أبرز الكتاب منذ القدم ما للكلمة المنطوقة من قوة، كما أبرز الكتاب أيضًا دور الكلام والحديث في نمو حياة الإنسان وتقدّمه، فالتحدّث مهارة تعبيرية اتّصالية والتّعبير الشّفهي كذلك سواء أكان التّعبير عن الذات مباشرة أم ترجمة صوتية أدائية لأفكار الآخرين. وسواء أكان الاتّصال ناجحًا أم فاشلاً وديًا أم عدائيًا فإن كل أنواع الاتّصال هي بلاغة وبيان، أي العملية التي يكون بها الخطاب الإنساني هدفه التوجّه بطريقة أو بأخرى مقصودا لغرض معيّن[1].

وعن طريق التحدّث يستطيع أن يكشف تماما عن حقيقة نفسه والآخرين ويستطيع أن يندمج بصورة فعّالة في الحياة الاجتماعية، وتبادل الخبرات والآراء والأفكار، واستخدام الكلمة جزءا لا يتجزّأ في الحياة الإنسانية، ونستطيع القول لقد كان من المحال على البشريّة أن تبدأ بدايتها في التطور على الأرض لولا تلك القدرة التي أودعها الله عزّ وجلّ في الإنسان ألا وهي قدرته على الكلام والبيان، وقد قال عزّ وجلّ في ذلك: ﴿ **خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ**﴾[2].

والإنسان حينما أصبح قادراً على النطق خطأ أولى خطواته نحو التّفكير المجرّد، والتحدّث كمهارة يندرج تحت مهارة الإنسان في اللّغة بالإضافة إلى مهارات الكتابة والتي يعدّها الكثير من الباحثين مهارة الجبرية، ومن هنا تأتي أهمية التحدث للّصغار والكبار لأنّه من خلاله يتمكّنون من الإفصاح والتّعبير عن مكونات أنفسهم ونقل مشاعرهم واتّجاهاتهم إلى الآخرين والتّفاعل مع المجتمع الذي يعيشون فيه.

وتبدوا أهميّة التحدّث في أنه أداة الاتّصال السّريع بين الفرد وغيره والنجاح فيه يحقّق كثيرا من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة. وقد أكدّ أهميّة التحدّث وسلامة التّعبير ووضوحه وبلاغته كثيراً من الشّواهد القرآنية فقد جاء على لسان موسى عليه السّلام عندما بعثه الله عزّ وجلّ إلى فرعون ليدعوه إلى عبادة الله « وأخي هارون هو أفصح مني لسانا فأرسله معي ردءا يصدقني...»، بل ونجده أن معجزة الرسول صلى الله عليه وسلم إلى العرب هو القرآن الكريم نظرا لما امتاز به العرب من قوة الحديث وسلامته[3].

2-4- أهداف التحدّث:

وأهمها:

- الاستقلال الشّفهي في الكلام المتّصل المفهوم في المعنى.
- طول فترة التحدّث التي تدّل على التمكّن مما يراد التحدّث فيه ووفرة المباني الشّفهية المنطوقة.

---

[1]- ينظر: فراس السليتي، ص ص: 37-38.

[2]- سورة الرحمن، الآية 3-4.

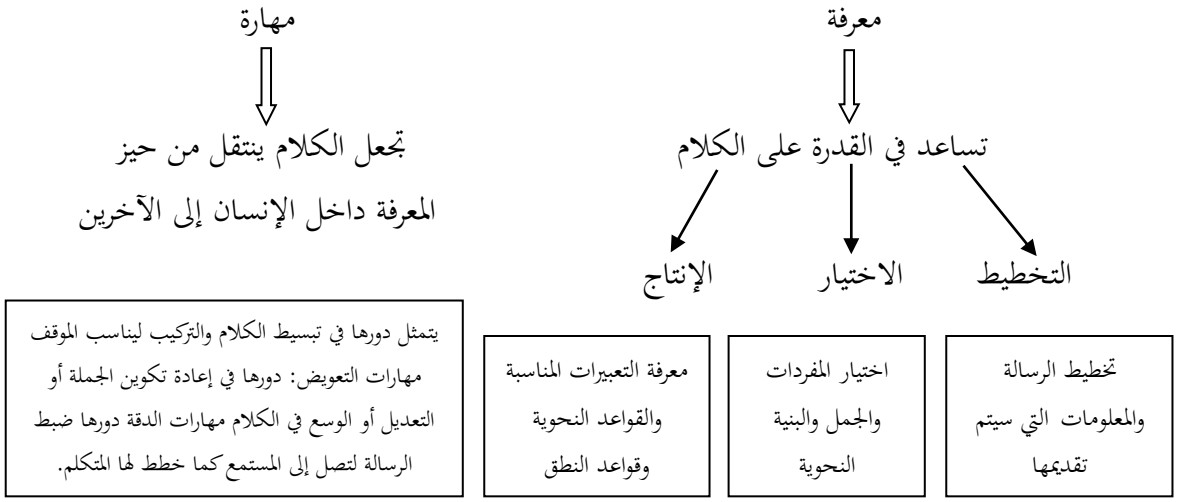
[3]- ينظر: فراس السليتي، ص ص 38-39.

- عرض المعاني الملتصقة بالتحدّث عنه، والاطراد في معالجتها شفهيا بدون تلعثم، وبغير انقطاع.
- زيادة مستوى الوعي اللاّزم لتتبّع المتحدث عنه، واختيار مباينة المنطوق حتى ينتهي من التحدّث.
- التمكّن من قراءة الأفكار الذّاتية الدّاخلية، وإعلانها شفهيا مع تتبعها دون تخبّط، وبغير توقّف معيب في ترتيب الأفكار، وصحّة المباني[1].

2-5- شروط الحوار:

- أن يكون الحوار هادئا ومنظما.
- لا يقاطع المتحدث حتى يكمل حديثه.
- على المتحدث أن يحضر نفسه للحديث، بترتيب أفكاره ويتكلم بهدوء دون خوف لأن السرعة تذهب بالأفكار مستدلا بشواهد وأدلة أيّا كان الموضوع.[2]

وقد وضع Bygate نموذجا يوضح ما تتطلبه هذه المهارة من عمليات، فقد اعتبر الكلام يحتاج إلى عنصري المهارة والمعرفة[3]:



يميز الدارسون بين ثلاثة مصطلحات في مجال تعليم الكلام هي[4]:

- **الكلام**: القدرة على الاستخدام الصحيح للغة.

---

[1]- حسيني عبد الباري عصر، ص: 487.

[2]- أيوب جرجيس عطية، اللغة العربية تثقيفا ومهارة، ص: 22.

[3]- عمران أحمد علي مصلح، استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم، مجلة جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، العددك18، أكتوبر، 2016، ص:324.

[4]- محمد الحسن بن يوسف و نصر الدين عبيد، مشاكل مهارات الإنتاج اللغوي لدى متعلمي المراحل الابتدائية، ص:26.

- **التحدث**: القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها، ويشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة.
- **القول**: الجانب الإنتاجي للغة.

2-6- معوقات مهارات التحدث:

- عدم الثقة بالنفس (الخجل، الخوف من رقابة الآخرين، الخوف من الوقوع في الأخطاء، الشعور بالنقص...).
- ضحالة الأفكار وضعف ترتيبها.
- الوقوع في الأخطاء الفكرية أو المنهجية كالمغالطة في الاستدلال.
- التذبذب كالانتقال من فكرة إلى أخرى دون إكمالها أو الانتقال من خطاب المفرد إلى الجمع ومن الغائب إلى الحاضر.
- عدم ترابط الكلام وتفكك الجمل بسبب ضعف أدوات الربط في العربية عند المتحدث.
- كثرة ترداد كلمات معينة في حديثه.

تعدّ القراءة والكتابة من أهمّ المهارات اللّغوية باعتبارها يرتبطان بالتّفكير في عمليتي التّركيب والتّحليل، فالقراءة ضرورية جدا في حياة البشريّة ليست فقط على النّاحية اللّغوية، هي أوّل كلمة أرشدنا إليها الله في قوله تعالى: ﴿ **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ** ﴾[1]، لما لها من أهميّة كبيرة فلولا الكتابة لما وجدت القراءة، فالقراءة أسبق من ناحية النّطق بالألفاظ فهي عملية استقبال كما أنّها تشتمل على أهمّ المهارات المتعلّقة بالعقل منها: الإدراك، الفهم والاستيعاب، التذّكر، والرّبط، الاستنباط والاستنتاج، التّلخيص والنّقد إلى غير ذلك، أمّا الكتابة فهي العمليّة الإنتاجية وأن كل المهارات اللّغوية تنصهر فيها، هي متعلّقة برسم الحروف ونظمها وترتيبها كي تكون واضحة وصحيحة مبنى ومعنى كما أنّها تضمّن ثبات واستمرارية اللّغة.

[1]- سورة العلق، الآية 1.

3- مهارة القراءة:

3-1- مفهوم القراءة:

للقراءة دور كبير في تنمية نشاط التّعبير الكتابي لدى المتعلّمين كونها ترتبط بالجانب التّجريدي المتعلق بالفهم والاسترجاع فهي:

"تحريك النّظر على رموز الكتابة منطوقة بصوت عال أو من غير صوت، مع إدراك العقل للمعاني التي أرمز إليها في الحالتين"[1].

ولقد مرّت القراءة بمراحل عديدة:

- **في القديم:** كانت تعني: قدرة القارئ على النّطق بالألفاظ والعبارات بصوت مسموع، سواء فهم ما يقرأ أم لم يفهم، وسواء أحس السّامع مع قراءته بالمعنى أم لم يحسّ به، وظل هذا المفهوم متداولا حتى القرن العشرين.[2]

وبعدها جاءت مفاهيم أخرى تتلاءم مع تطوّر الحياة، ومن هذه المفاهيم مفهوم (ثورنديك) حيث وجد أن القراءة هي عملية ليست سهلة، وإنّما هي عملية معقدّة تشمل مجموعة من المهارات وتتضمّن الكثير من العمليات العقلية كالإدراك والتذّكر والاستنباط والرّبط"[3]، أي أنّ القراءة هي عمليّة مرتبطة بالعقل وتحتكّم على العديد من المهارات باعتبار أنّ أيّ مهارة من المهارات تستدعي العقل أو الفكر. وأضاف (جدوبوذويل) إلى المفهوم السّابق عنصراً جديداً هو النقد"[4]، كان مفهوم القراءة محصورا في دائرة ضيقة حدودها الإدراك البصري للرّموز المكتوبة، وتعريفها والنّطق بها، وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء[5].

- **في الحديث:** هي عمليّة فكرية عقلية ترقى إلى الفهم، أي ترجمة الرّموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار، كما أضيف إليه عنصر آخر هو تفاعل القارئ مع الشيء المقروء تفاعلاً يجعله يرضى أو يسخط وغيرها وأخيرا انتقل إلى استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيوية[6]، وهي عمليّة تحويل الرّموز إلى أصوات مهموسة أو مسموعة وهذه الأصوات هي الكلمات التي تحمل دلالات وكلّما استوعب الفرد حصيلة معيّنة من هذه

---

[1]- مجدي وهبة وعامل مهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984، ص:287.

[2]- عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص ص: 167-168،

[3]- ، نفسه، ص 24.

[4]- نفسه، ص: 24.

[5]- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 1999، ص: 19.

[6]- ينظر: سميح أبو مغلي، مرجع سابق، ص: 19.

الكلمات ذات دلالات معيّنة كلّما اتّسع أفق وفهم ما يدور حوله[1]، والكلمات لا تعني بالضّرورة دلالات ماديّة لإشباع حاجات أساسيّة بل تتعدّى ذلك إلى دلالات معنويّة والتي تتناول مظاهر الحياة العامّة السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والثّقافية، لذلك يكتسب الفرد مجموعة كبيرة من الكلمات ليستخدمها في أماكنها اللّغوية المناسبة[2].

من خلال التّعاريف السّابقة نستنتج أن أهمّ المراحل التي مر بها مفهوم القراءة هي:

- أنّها عبارة عن كلمات وحروف ينطق بها.
- أنّها تعرّفنا على الرّموز وكيفيّة نطقها.
- أنّها نطق وفهم ونقد وتحليل.
- أنّها تفاعل واختيار.
- أنّها وسيلة للاستماع والتّسلية وحلّ المشاكل.

3-2- خصائص طبيعة القراءة ومزاياها:

وتنقسم إلى قسمين:

أ. النّفسية:

حيث أنّها تتميّز بالدّافعية أي " الدّافع هو الباعث على السّلوك الإنساني ويمكن أن يكون الدّافع غريزيا كما يمكن أن يكون مكتسب وللقراءة دوافع كثيرة منها: البحث عن المعرفة والرّغبة في الكشف عن الحقيقة وقضاء وقت الفراغ، وغير ذلك. وتنبثق منها عدة أفعال:

- **الممارسة:** فتكتسب المهارات القرائيّة بكثرة أدائها حتّى تصبح سجية في صاحبها، شأنها في ذلك شأن أنماط السّلوك المختلفة.

– انتقال أثر التّدريب: أهم بعد نفسي للطّبيعة القرائيّة أنّ أثر التّدريب عليها ينتقل إلى أنماط أخرى من السّلوك فالتّدريب على التّمييز أو التصوّر أو الخيال، أو غير ذلك من العمليات القرائيّة، ينتقل أثره على أنماط السّلوك المختلفة، فيصبح القارئ قادراً على التّمييز والتصوّر والخيال بصورة أفضل ممّا يمارسه غير القارئ.

– الاستدعاء والتذكّر: من العمليّات التي يكثر حدوثها في القراءة تذكّر المعاني والأفكار والأحداث والألفاظ، وهي من العمليّات التي يكثر حدوثها أثناء القراءة"[3].

---

[1]– زكريا إسماعيل، ص: 103.

[2]– ينظر: نفسه، ص:104.

[3]– ينظر: فراس السليتي، ص ص: 5– 6 .

كذلك استدعاء المتشابه من الأفكار والمماثلات من الكلمات فمعالجة المعلومات وتفعيلها تختلف بدرجات حسب ذاكرة المتعلّمين تتطلّب ذاكرة فاعلة بدءاً من تدفّق المعلومة وإدخالها من الحواس إلى ذاكرة العاملة (قصيرة المدى) ثم تحويلها إلى الذّاكرة طويلة المدى أو تبادل الحركة بين الذّاكرتين ثم الاسترجاع والمعالجة، فالذّاكرة هي عملية يقوم بها العقل (المخ) تتضمّن استقبال وتخزين معلومات[1] وترتبط ارتباطًا كبيراً بالزّمن، إذا أردنا أن نعرف تماسك الذّاكرة Consolidation Of Memory، قلنا هو اللّحظة التي يصبح فيها الشّيء المتذكّر في حوزة الذّاكرة لمدة ثوان ثم ينسى، وقد يظل أيامًا وشهوراً ثم ينسى بعد ذلك، وقد يظل أبدا لا ينمحي، وما دام الأمر كذلك، فلقد ارتبط هذا المصطلح بالزّمن فهناك الذّاكرة قصيرة المدى Short term Memory والذّاكرة طويلة المدى Long-Term-Memory، أو هناك الذّاكرة الابتدائية والذّاكرة الثّانوية والذّاكرة الثّالثة ولكلّ منها مداها الزّمني[2].

ب. الإدراكيّة:

وتكمن الكفاية التي اهتم بها معظم الباحثين الغربيين فقد عرّفها هامرلي " بأنها تلك المعرفة التي تمكن المتحدث من فهم اللّغة واستخدامها بدقّة وطلاقة وبكيفية ملاءمة للأغراض الاتّصالية جميعها في الأوضاع الثقافية المناسبة، فالكفاية اللّغوية Competence Linguistic هي المعرفة الإدراكية باللّغة وهي لدى المدرسة المعرفية (التشومسكيّة) المعرفة اللاّشعورية باللّغة لدى النّاطق المثالي باللّغة فهي معرفة عقلية محضة"[3]. ويرد بالكفاية الاتّصالية Communicative Competence القدرة على نقل الرّسائل اللّغوية الملاءمة في وسط اجتماعي، بما يلزم ذلك من استخدام استراتيجيّات معيّنة للتّعويض عن حالات القصور في الاتّصال، ويعدّ النّموذج الآتي الذي أعدّه كانيل Canale وسوين Swain في عام 1980 وعدّله سوين في عام 1983 مثالاً جيداً وشاملاً في نظر ربيكا أكسفورد (R.L.Oxford) للكفاية الاتّصالية، فهو يتكوّن من أبعاد أربعة لها ، هي:

- **الكفاية النّحوية أو الدقّة:** وهي الدرجة التي يكون عندها مستخدم اللّغة قد أتقن مجموعة المبادئ اللّغوية من مفردات وقواعد ونطق وإملاء وبناء الكلمة.
- **الكفاية الاجتماعيّة اللّغوية:** وهي المدى الذي يمكن عنده استخدام التّعبيرات بصورة ملائمة في مواقف اجتماعيّة عديدة، وهي تحوي معرفة مهام الحديث مثل الإقناع والاعتذار والوصف.

---

[1]– وليم عبيد، استراتيجيات التعليم والتعلم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص ص: 86–87.

[2]– جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، الناشر مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2003، ج2، ص: 130.

[3]– محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص: 55.

– **الكفاية التّحادثيّة:** وهي القدرة على ربط الأفكار لتحقيق التماسك في الشّكل والتّرابط في الأفكار وذلك يتخطّى مرحلة الكفاية في الاتّصال بجملة واحدة فحسب.

– **الكفاية الإستراتيجيّة:** وهي القدرة على استخدام استراتيجيّات للتغلّب على قصور المعرفة باللّغة فإذا لم يكن المتعلّم على معرفة بكلمة ما فإنّه يمكنّه أن يستخدم إشارة أو إيماء للتعبير عنها، أو يمكنّه التّحدّث أو الكتابة حول تلك الكلمة حتى يفهم المتلقي ما يريد المتحدّث أو الكاتب"[1]، وكذلك تكسب المتعلّم الفهم والتّلخيص.

ج. **الفهم:** "في الحقيقة أنّ ليس له مفهومٌ يرتكز إليه أو ضابطٍ يحكمه ولكن هناك وسائل تساعد على الفهم منها ما يلي ثبت منها: النّظم بين الكلمات والسّياق الذي يزيل الغموض"[2].

د. **التّلخيص:** هو الاختصار بعد الفهم والاستيعاب، وهو مهارة من مهارات التّفكير التي تتبنّى أسلوب الإيجاز المحكم وذكر الأشياء الضّرورية". فهو التّركيز على العناصر الأساسيّة المتضمّنة في أحد الموضوعات، وإعادة عرضها في إيجاز غير مخل بالمعاني الرّئيسيّة"[3].

وللتلخيص أهداف تتمثل في:

– تثبيت المعلومات في الذّهن فالمعتاد أن يقرأ الموضوع في أوقات متباعدة، فيتعرّض الذّهن للتّشتت وعدم التّركيز لاسيما إذا طرأت على القارئ ظروف تصرّفه عن تركيز الانتباه على ما يقرأ، والقيام بتلخيص ما يقرأ يجبره على هذا التّركيز.

– يوفّر التّخليص على القارئ الوقت عند الرّجوع إلى الكتاب أو المقالة التي لخّصت، فبدلا من قراءته كاملا ليلة الامتحان يكفي الاطّلاع على الملخّص الذي يستدعي تذكر المادّة علاوة على أن الطّالب يستطيع بواسطته الاستغناء عن الرّجوع إلى المكتبة لاستعارة الكتاب مرة أخرى، وفي ذلك ما فيه من توفير الجهد والوقت.

– يساعد القيام بالتّلخيص مراراً وتكراراً على تمرّس الطّالب بالأساليب، فيتعرّف على أنواع منها وضروب يروق له بعضها فيحاكيه، ولا يروق له بعضها الآخر فيعدّل عنه لأسلوبه الشّخصي، ومع الزّمن تنمّى هذه العادة لديه نزعا نحو أسلوب معيّن يرتضيه لنفسه وهذه هي الخطوة الأولى نحو إتقان مهارة الكتابة الجيدة لا الصّحيحة فحسب[4].

---

[1]– محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص: 57.

[2]– جلال شمس الدين، ص ص: 83–84.

[3]– ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية المجالات المهارات الأنشطة والتقويم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص:55.

[4]– إبراهيم خليل امتنان الصمادي، فن الكتابة والتعبير، علم المكتبات والببليوجرافيا، 22 أكتوبر 2016، ص: 96.

3-3-أنواع القراءة:

هناك نوعان من القراءة هما:

- القراءة المكثّفة.
- والقراءة الموسّعة.

أ. القراءة المكثفة:

حاول أن تنمّي قدرات الطّالب على الفهم التّفصيلي لما يقرأه، وتنمية قدرته على القراءة الجهريّة، وإجادة نطق الأصوات والكلمات، وكذلك السّرعة، وفهم معاني الكلمات والتّعبيرات.

ب. القراءة الموسّعة:

فتعتمد على قراءة نصوص طويلة، ويطالعها الطّالب خارج الصّف بتوجيه من المعلّم، وتناقش أهم أفكارها داخل الصّف، لتعميق الفهم؛ وبهذا تأخذ القراءة الموسّعة بيد الطّالب ليعتمد على نفسه في اختيار ما يريد من كتب عربيّة تقع داخل دائرة اهتمامه[1].

لتصل بطلاّبك إلى بناء مهارات سليمة للقراءة، اعتنِ بالقراءة الجهريّة، بحيث ينبغي أن يحاكي التّلاميذ نموذجاً مثاليّاً، قد يكون بصوت المعلّم، أو من شريط (إن وجد)، درِّب التّلاميذ على النّطق الصّحيح، وعالج المشكلات الصّوتية حالما تظهر لديهم، ويجب أن تراعي الأداء المعبّر، ووجّه انتباههم إلى خطأ القراءة ذات الوتيرة الواحدة التي لا تضع المعاني في اعتبارها، وشجّع الطلاّب بعد فهمهم للجمل أو النّصوص على القراءة السّريعة.

في القراءة الصّامتة، يوجّه المعلّم الطلاّب إلى أن يقرأوا بأعينهم فقط، ثم يناقشهم للوصول إلى معاني المفردات، والفهم العام (والفهم الضّمني في المرحلة المتقدّمة). أما القراءة الجهريّة، فيبدأ فيها الطلاّب بعد أن يكون قد وضح لديهم الهدف الذي يدفعهم إلى القراءة الجهريّة، كالإجابة عن سؤال، أو حلّ مشكلة...الخ[2].

وتنقسم القراءة من حيث الأداء إلى قراءة جهريّة وقراءة الدّرس والبحث وحلّ المشكلات، وقراءة للاستمتاع وقضاء بعض الوقت في التّرويح عن النّفس[3]، وهي على النحو التالي:

– **القراءة الصّامتة:** هي عمليّة حلّ الرّموز المكتوبة وفهم مدلولاتها بطريقة فكريّة هادئة، وتتّسم بالسّهولة والدّقة، لا دخل للّفظ فيها إلاّ إذا رفع القارئ نبرات صوته ووظّف حاسّة النّظر توظيفا مركزا، إذ تنتقل العين فوق الكلمات

---

[1]– ينظر: حسن محمد عرسان، ص:43.

[2]– ينظر: نفسه، ص: 44.

[3]– علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص:173.

وتنتقل بدورها عبر أعصاب العين إلى العقل مباشرة، ويأتي الرّد سريعا من العقل حاملاً معه المدلولات الماديّة، أو المعنويّة للكلمات المكتوبة والتي سبق له أن اختزنها، وبمرور النّظر فوق الكلمات يتم تحليل المعاني وترتيبها في نفس الوقت كي تؤدي المعنى الإجمالي للمقروء[1].

– أغراضها:

- تنمية الرغبة في القراءة وتذوّقها.
- تربية الذوق والإحساس بالجمال.
- زيادة القدرة على الفهم.
- تربية القدرة على المطالعة الخاطفة وزيادة السّرعة مع الإلمام بالمقروء تماشيا مع ضروريات الحياة.
- زيادة قاموس القارئ وتنميته لغويًّا وفكريًّا وحفظ ما يستحق الحفظ من ألوان الأدب الرّفيع[2].

– القراءة الجهريّة: تعني العمليّة التي تم فيها ترجمة الرّموز الكتابية وغيرها، إلى ألفاظ منظومة وأصوات مسموعة متباينة الدّلالة حسب ما تحمل من معنى[3].

– أغراضها: هي وسيلة لإجادة النطق والإلقاء وتمثيل المعنى، كما أنّها تكشف عن أخطاء التّلاميذ في النّطق فيتسنّى علاجها[4]. أمّا من حيث الغرض فتتمثّل في القراءة الواسعة المعمقة Readingnroader and Deeper، هذا النّوع من القراءة يكون عند الحاجة إلى فهم حقيقي لموضوع أو الكتابة عن عنصر محدد، ولا يتحقّق ذلك عبر الكتابة عن جانب محدد منها وإنّما يستلزم التوسّع والتعمّق[5].

– القراءة النّظامية Disciplinary Reading : وفيها تتمّ القراءة وفق مستوى القارئ وسرعته، وتكون قراءة باجتهاد وتركيز وانتباه ومواصلة، القارئ لا يعزف عن فعل القراءة إذ ما صادف كلمة صعبة أو جملة صعبة فعليّة أن يعود إلى المعجم والسّياق والمحتوى، وتناسب هذه القراءة المبتدئين، وهدف هذه القراءة التعلّم[6].

– القراءة السّريعة Rapid reading: ولا يقصد بها تأديّة الفعل بشكل سريع، وإنّما هي قراءة تستلزم النّشاط والتّركيز والفهم، وأنّها قراءة جديّة متمعنة، وليست قراءة تصفّح، وعلى القارئ الابتعاد عن المشتتات، وتلخيص

---

[1]– زكريا إسماعيل، ص: 110.

[2]– سميح أبو مغلي، ص: 35.

[3]– علوي عبد الله طاهر، ص:30.

[4]– ينظر: سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص:37.

[5]– كامل علي سلميان عتوم، التفكير أنواعه ومفاهيمه ومهاراته واستراتيجيات تدريبية، عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن، ط1، 2012، ص: 120.

[6]– علي سليمان عتوم، التفكير أنواعه ومفاهيمه ومهاراته واستراتيجيات تدريبية، ص 118.

وتنظيم المعلومات، وهذه القراءة تعطي القارئ مسحًا موسعًا عامًا للموضوع، ولا تهدف إلى استدعاء كل شيء، وإنّما تحصيل وفهم موسّع للموضوع، ويحتاج الإنسان هذه القواعد عندما يريد مناقشة موضوع غير مألوف مع متخصّص، وعندما يحكم الشّخص النّوع السّابق من القراءة يسهّل عليه هذا النّوع[1].

3-4- أهميّة القراءة:

أ- أهميتها في الحياة:

- إنّ القراءة تتيح للإنسان حريّة اختيار ما يقرأ من الكتب والموضوعات فضلا عن اختيار الزّمان والمكان، وهي في ذلك تختلف عن الاستماع والذي عادة ما يكون مفروض على الإنسان وليس نتيجة اختياره الشّخصي.
- إنّها تعمل على تحقيق التنوّع في المعرفة، حيث تنتقل بالقارئ من ميدان إلى آخر ومن فكر إلى فكر[2].
- إنّه في ضوء تعدّد وسائل المعرفة المرتبطة بالكلمة المقروءة من كتب وصحف ومجلاّت ونشرات ومدونات وخاصة بعد تطوّر وسائل الطّباعة والتّصوير، يلاحظ أنّ الاتّصال بالكلمة المقروءة يعدّ الآن من أرخص وسائل المعرفة وأيسرها، ولا يخفى ما يترتّب على ذلك من إفادة للقارئ لإشباع ميولاته السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة وغيرها مما تتضمّن هذه الوسائل المعرفية.
- اكتساب القارئ للعديد من الألفاظ والتّعبيرات اللّغوية الصّحيحة من خلال ما يقرأ في الوسائل المعرفية المشار إليها، حيث تلتزم باللّغة الفصحى، وهي لغة الثّقافة والفنون فضلا عمّا يطّلع من أفكار ومعارف متنوّعة يمكن أن يكون لها تأثير على حياته العلمية والفكرية من خلال قراءته لما تضمّنته الوسائل المعرفية[3].

ب- أهميتها في الفرد:

- تساعد التّلميذ على النّجاح في مواد الدّراسة، فبدون القراءة لا يتمّ فهم المواد العلمية المختلفة وبالتّالي لا يجتاز التّلميذ المرحلة التّعليمية إلى أخرى أكثر تقدّما ما لم يحرز النّجاح فيها.
- القراءة غذاء عقلي ونفسي، فهي التي تساعد على تنمية الفكر، وتكوين الاتّجاهات والميول نحو الأشياء والموضوعات، كما تساعد على بناء الشّخصية وظهورها بين أفراد المجتمع بمظهر مميز فكريًا وثقافيًا.
- القراءة وسيلة الفرد لاكتساب المعلومات والمهارات والخبرات المختلفة.

---

[1]- ينظر: علي سليمان عتوم، التفكير أنواعه ومفاهيمه ومهاراته واستراتيجيات تدريبية، ص: 119.

[2]- زين كامل الخويسكي، ص: 111.

[3]- نفسه، ص:111.

- ينتقل الفرد من مكان ومن عصر لآخر وذلك عن طريق القراءة، بمعنى أنّه يحطّم قيود الزّمان والمكان، ولا يكون محدوداً وحبيساً للبيئة الجغرافية التي يعيش فيها.
- يضطّلع الفرد من خلال القراءة على تراث الأمّة بل التّراث البشري حيث يساعده ذلك على النّمو والإبداع.
- قد تساعد القراءة الفرد على الرّقيّ في السّلّم الاجتماعي، لأنّ الوعي بمشاكل المجتمع والعالم يتم عن طريق القراءة، ويفضّل المجتمع الفرد الواسع الاطّلاع على ضيق الأفق لاستلام أسمى المراتب وأعلاها.
- تعمل القراءة على التّرويح عن النفس وإضاعة الوقت في المفيد المسلّي[1].

ج- أهميّتها في المجتمع:

- إنّها تمكّن المجتمع من الوقوف على ما لدى غيره من الحضارات والثّقافات والفكر، فيمكّنه أن ينشد الإفادة والاطّلاع وخاصّة في أيّامنا المعاصرة حيث التطوّر العلمي، وتكنولوجيا الاتّصالات وما لها من أثر فعّال في إلغاء حاجزي المكان والزّمان.
- إنّها الوسيلة المثلى في ربط المجتمع بثقافة وتراث أمّته.
- المجتمع ينهض ويعلو بالإنسان القارئ، فالقراءة مهمّة اجتماعيّة لجميع أفراد المجتمع وفي مختلف الميادين والاتّجاهات فالكل يقرأ ليعود بما يقرأ وما تضمن بالفائدة على مجتمعه فينهض به ويعمل على إعلائه وتقدّمه ورفع مستواه وإنمائه[2].

3-5- مجالات مهارات القراءة :

أ. مجال الفهم:

القدرة على:

- اختيار المعاني الملائمة للكلمات.
- اختيار الأفكار الأساسية وتلخيصها.
- التّمييز بين الأفكار الأساسيّة والفرعيّة.
- فهم الجمل المباشرة، ملاحظة الخصائص المنظّمة للموضوع.
- نقد الموضوع من حيث الفكرة والعرض.
- تحديد وجهة نظر الكاتب وغرضه.

[1]- زين كامل الخويسكي، ص:108.

[2]- نفسه، ص:113.

- التعرّف على القاعدة وتتابع الأساليب.
- تطبيق المقروء وتحصيل مفردات دقيقة وغنية وواسعة.
- القدرة على فهم الوحدات الكبيرة كالعبارة والجملة والفقرة والموضوع كله.
- القدرة على الإجابة عن الأسئلة الخاصّة.
- القدرة على اختيار وفهم الأفكار الأساسيّة.
- القدرة على فهم تتابع الحوادث وعلى ملاحظة واستدعاء التفاصيل.
- القدرة على تنظيم الكتابة وعلى إتباع التعليمات بدقّة.
- القدرة على تقويم ما يقرأه الفرد وعلى تذكر ما قرأه الفرد[1].

ب. في مجال النقد:

- تقدير المعاني وإصدار الأحكام بشأنها.
- تفسير المعاني الرّمزية في المقروء.
- تطبيق المفاهيم العامّة والمبادئ المجرّدة في مواقف مختلفة.
- ربط الأفكار بعضها ببعضها الآخر، وإدراك العلاقة بينها.
- مقارنة العبارات المختلفة.
- بيان العبارات المتعارضة مع بعضها.
- التّمييز بين الحقائق والآراء.
- ربط الّسبب بالنّتيجة والقدرة على استخلاص النّتائج من المقدّمات المعروضة.
- الإحساس بالمقروء وتمثّل المعاني المختلفة فيه.
- فهم التّلميحات المشار إليها في النّص المقروء وافتراضات الكاتب.
- نقل الأفكار من موقف إلى آخر.
- القدرة على تحديد هدف الكاتب.
- القدرة على استخلاص الحقائق من المقروء.
- إدراك أهم مقوّمات الجمال في المقروء.
- التّمييز بين أوجه الاشتباه والاختلاف في الأفكار والعبارات.

[1]– علوي عبد الله طاهر، ص:25.

- التحقّق من صدق المعلومات.
- تقويم كفاءة المعلومات الواردة في المقروء وفائدتها.
- إدراك كيفية تعامل الكاتب مع موضوعه، مثل قدرته على اختيار الموضوع وكيفيّة تعامله معه وترتيبه للأفكار وتركيزه على المعلومات ودرجة موضوعيّته[1].
- القدرة على إدراك ما إذا كان في النّص المقروء ما يصوّغ النّتائج التي توصّل إليها الكاتب.
- القدرة على إدراك ما إذا كانت النّتائج تتفق والخبرات للقارئ.
- تفسير دوافع الكاتب.
- إدراك العلاقة بين الحقائق.
- القدرة على تحديد مدى ما يتّصف به الكاتب من أمانة علميّة.
- القدرة على إدراك مدى تحقيق الكاتب لأهدافه.
- القدرة على تحديد مدى منطقية الأحداث ومعقوليّتها.
- القدرة على اكتشاف أساليب الدّعاية أو التّضليل الواردة في النّص المقروء.
- القدرة على التنبّؤ بالنّتائج.
- القدرة على إدراك اللّغة المجازية داخل النّص المقروء والوعي بالكلمات التي تثير العاطفة.
- القدرة على اكتشاف الدّعايات والمبالغات والادّعاءات غير الحقيقيّة.
- القدرة على التّمييز بين الحقائق وثيقة الصّلة بالموضوع والحقائق غير وثيقة الصّلة به.
- القدرة على التّعامل مع النّص بموضوعية.
- القدرة على تقديم الحالات التي تؤثّر فيها القراءة في اتّجاهات القارئ وسلوكه.
- القدرة على الحكم على قدرة العبارة في نقل أفكار معيّنة[2].

3-6. خطوات درس القراءة :

أ. القراءة المكثفة:

- **التحيّة:** حي الطلاّب بتحيّة الإسلام، وتلقّي إجاباتهم عليها.
- **إعداد السبّورة:** اكتب التّاريخ، وعنوان الوحدة أو الدّرس ورقم الصّفحة.

[1]- علوي عبد الله طاهر، ص: 26.

[2]- نفسه، ص 27.

- **المراجعة:** وتشمل مراجعة الواجب المنزلي إن وجد ومراجعة الوحدة أو الدّرس السابق، تتضمّن المراجعة العناصر والمهارات اللّغوية والمحتوى الثّقافي.
- **التّمهيد للدّرس:** ناقش الطلاّب في الصّور المصاحبة للحوار عن طريق الأسئلة، ثم إطرح عليهم الأسئلة التي تسبق النّص، ليجيبوا عنها مستعينين بالنّص القرائي.
- **المفردات الجديدة:** اختر من المفردات الجديدة ما تعتقد أن الطلاّب لن يفهموا معانيه عن طريق السّياق، وسجّلها على السبّورة وناقشهم في معانيها.
- **القراءة الصّامتة:** وجّه الطلاّب لقراءة النّص سرًّا دون صوت للفهم والاستيعاب[1].
- **تدريبات الاستيعاب والمفردات:** بعد القراءة الصّامتة انتقل إلى تدريبات الاستيعاب والمفردات.
- **القراءة الجهريّة:** اختر بعض الطلاّب لقراءة أجزاء من النّص قراءة جهرية.
- **بقيّة تدريبات الدّرس:** انتقل إلى بقيّة تدريبات الدّرس.
- كلّف الطلاّب بواجب منزلي.

ب. القراءة الحرّة / الموسّعة:

- أعط الطلاّب فكرة عامّة عن موضوع النّص، تحببهم في قراءته، ولا تتطرق إلى التفاصيل.
- وجّه الطلاّب إلى قراءة النّص في البيت، وحل التدريبات، وشجّعهم على استخدام معجم عربي إذا واجهوا مشكلات في الفهم.
- في حصّة القراءة، اسأل الطلاّب عن الصّعوبات التي واجهوها واعمل على تذليلها.
- أطلب من الطلاّب حل تدريبات الاستيعاب والمفردات في الصّف بالطّريقة المشار إليها في كتاب المعلّم.
- شجّع الطلاّب على تلخيص أجزاء من النص.

4 . مهارة الكتابة

هي المتعلّقة بالجانب الشّكلي أقصد به جانب النّحو الذي قد استعرضته في المدخل وبكيفيّة رسم الحروف الهجائية من ناحية كتابتها كتابة صحيحة وهذا ما تدرسه الإملاء أما من ناحية الجمال والوضوح والنّظافة فالذّي يدرّسه هو الخط كل هذه الأنشطة متعلّقة بالشّق الثّاني للتّعبير ألا وهي الكتابة.

[1]– ينظر: علوي عبد الله طاهر، ص: 27.

الكتابة مهارة جد مهمة في تعلم الفرد، فهي ولا شك ترتبط ارتباطا تكامليا مع عملية القراءة والحديث والاستماع، فلا يوجد على الإطلاق إنتاج علمي بمفهومه الواسع، و بشتى اتجاهاته وفروعه، إلا وقد حفظ و دوّن بين دفاتر الكتب، وهذا بواسطة عملية الكتابة. فهي ليست نشاطا آليا يهدف إلى نسخ الفرد لحروف تعلّمها، فنسخ الحروف ما هو إلا مظهر من مظاهر الكتابة فقط، كما أنّها ليست رسوما مجردة فحسب، بل هي أيضا رموز تكوّن كلمات أو جملا ذات معنى وظيفي. وعلى هذا الأساس، فإننا لا نستطيع أن نحكم على الفرد أنه قد تعلّم الكتابة، إلا عندما يكتب تلقائيا كلمات تملى عليه، أو جملا يعبّر بها عن نفسه، ونشاطه واحتياجاته الخاصة.

وتعليم الكتابي يعني الاهتمام بأمور ثلاثة رئيسية: أولها الكتابة بشكل يتّصف بالأهمية، ومناسبته لمقتضى الحال، وهذا ما يسمّى بالتعبير التحريري. وثانيها الكتابة السليمة من حيث الهجاء وعلامات الترقيم والمشكلات الكتابية الأخرى، كالهمزات وغير ذلك. وثالثها الكتابة بشكل واضح جميل، فالثاني والثالث هنا يتصلان بالمهارات اليدوية في الكتابة، أو ما يسمّى بآليات الكتابة[1].

4-1- تعريف الكتابة:

أ- لغة: " يقال في عرف الأدباء لإنشاء النّثر، كما أنّ النّثر يقال لإنشاء النّظم، والظّاهر أنّه المراد هنا لا الحظ"»[2].

ب-اصطلاحا: " هي نظام من الرّموز الخطيّة بواسطته نصون أفكارنا ومعارفنا ووسائل الثّقافة المتاحة لنا من ضعف الذّاكرة وقصورها، وهي تستخدم كل يوم في الحياة الاجتماعية، وفي غالبيّة الحرف والمهن لإعداد شتّى أنواع الوثائق وتوفيرها والاتصال بأمثالها عن طريق تبادل المراسلات[3].

ويرى (Donn): "أنّ الكتابة هي ترجمة الأصوات المنطوقة إلى رموز خطيّة مكتوبة بطريقة منظّمة، بحيث تكون كلمات وجملا ترتبط ببعضها لتكون نصّا متناسقا له معنى"[4].

ويشير أحد الباحثين إلى أنّ الكتابة هي :" إعادة ترميز اللّغة المنطوقة في شكل خطّي من خلال أشكال ترتبط ببعضها وفق نظام معروف اصطلح عليه أصحاب اللّغة في وقت ما، بحيث يعدّ كل شكل من هذه الأشكال مقابل لصوت لغوي يدل عليه، وذلك بغرض نقل أفكار الكاتب وآرائه ومشاعره إلى الآخرين بوصفهم الطّرف الآخر لعملية الاتّصال.

---

[1]- سهل ليلى، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، ص :250.

[2]- مجدي وهبة وعامل المهندس، ص: 154.

[3]- علوي عبد الله طاهر، ص: 118.

[4]- أحمد جمعة، ص: 95.

وثمّة من يرى أنّ الكتابة عمليّة تتضمّن عدّة مهارات تتّصل بالرّسم الكتابي وعدّة مهارات عقلية تتعلّق بالتّفكير والتّعبير وتتطلّب معرفة الرّموز الكتابيّة التي تعبّر عن الأصوات اللّغوية، والقدرة على تهجّي الكلمات والإلمام بفنيات الخط العربي وقواعد الاستعمال اللّغوي، ومهارات التّرقيم، والقدرة على ربط الكلمات والجمل والفقرات وإدراك العلاقات بينها وتنظيمها وفق غرض معين والربط بين الأسلوب ومواقف استخدامه"[1].

ويرى عصر أن الكتابة في حقيقتها عمليّة ترميز أو تنميط لرموز أو لأنماط، وهي نظام من الخدوش والتّعريجات المنقوشة الممثلة للرّموز الصّوتية المستخدمة في الحديث الإنساني الشّفهي، كما أنّها تمثيل للواقع الذي تمثّله الأصوات[2].

ومن التّحديدات السّابقة لمفهوم الكتابة يتّضح أنها ليست عملية آلية تعتمد على رسم الرموز الكتابية، أو رسم الكلمات رسما هجائيا صحيحا فقط، بل تتضمّن إنشاء للمعاني والتّعبير عنها بكلمات وجمل مترابطة في شكل رسالة تنقل المعنى بوضوح إلى القارئ. وبهذا فإنّ الكتابة بمعناها العام تتضمّن ثلاثة أبعاد مترابطة تكمل بعضها بعضا حتى تؤدّي المعنى صحيحا إلى القارئ، وهذه الأبعاد هي: الخط، الكتابة الهجائية، التّعبير التّحريري[3].

وهناك من عرّفها على أنّها: " أيّة علامة مرئية أو محسوسة ذات معنى خاص بها وهي نظام شفوي من العلامات البصريّة التي يستطيع الكاتب بوساطتها أن يقرّر الكلمات الدّقيقة التي سوف يولّدها القارئ من النّص، والكتابة إذن ما هي إلاّ رموز عرفية حسيّة- بصريّة غالبا- تعتمد على قواعد وقوانين تهدف إلى التّعبير عن اللّغة المنطوقة المدركة بحاسّة السّمع"[4].

وأيضا من عرّفها على أنها:"عبارة عن مهارة عقلية وجدانية أو شعوريّة تتّصل بتكوين الأفكار عن موضوع أو قضيّة ما، ومهارة عقلية يدويّة تتّصل بوضع الأفكار على الصّفحة البيضاء وفق قواعد معينة للسّلامة والتّنظيم والوضوح والجمال، وهذا ما نسميه نحن الآن بالتّعبير التّحريري"[5].

من خلال استعراضنا للتّعاريف نستنتج أن الكتابة هي عبارة عن عمليّة التّدوين أو رسما لرموز مختلفة تتلقّاها عن طريق السّمع والتحدّث والقراءة لتضبطها بقواعد.

---

[1]– نبيل السيد حسن، أحمد عبده عوض، أثر التوافق النفسي على كل من الخطي والتعبير لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 1997، 07، ص: 349، نقلا عن: أحمد جمعة، مرجع سابق، ص: 95.

[2]– أحمد جمعة، ص: 95.

[3]– نفسه ص: 96.

[4]– عصام الدين أبو زلال، الكتابة العربية أسس ومهارات، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2011، ص: 17.

[5]– علي أحمد مذكور، ص: 229.

4-2- أهميّة الكتابـة:

"الكتابة وعاء لحفظ التّراث العالمي على مرّ الأيّام والأعوام يعود إليها الإنسان وقت الحاجة ويتعرّف بواسطتها على العوالم القديمة وحضارتها عن طريق ما وصلنا من كتاباتهم، وعن طريق النّقوش والكتابات الموجودة على جدران المعابد القديمة، وعن طريق ما يجده علماء الآثار من كتابات على الأواني والأدوات المكتشفة، ولقد تمكّن إنسان اليوم من فكّ رموز هذه الكتابات وتحديد أصحابها والأزمنة والأمكنة التي عاشوا فيها[1].

الكتابة وسيلة لحفظ المعرفة الإنسانيّة، ففي صفحات الكتب والمراجع كتابات كثيرة، ومعارف شتّى يعرّج إليها المعلمّون والدّارسون ومحبّو العلم والمعرفة.

الكتابة إحدى وسائل الاتّصال بين النّاس، وهذه الوسائل هي المحادثة والقراءة والكتابة والاستماع، وبالكتابة يستطيع الفرد التّعبير عمّا يجول في خاطره ونفسه من مشاعر وأفكار، ويستطيع الوقوف على أفكار الآخرين، كما تمكّن الفرد من تسجيل ما يرغب في تسجيله من معارف وحوادث يتّصل الإنسان بغيره عبر الزّمان والمكان، فها نحن نتّصل بشعراء في العصر الجاهلي والعصور التاليّة بما نقرأ من أشعارهم، وبما ذكره أدباءهم من مقالات وخطب فنتعرف على أحوالهم السياسيّة والاجتماعيّة والثّقافية والنّفسية[2]. لهذا فإنّ الكتابة لابدّ أن تكون سليمة من حيث الرّسم والقواعد حتى يتمكّن القارئ من فهمها والتّفاعل معها ونقدها.

إنّ الخطأ الكتابي يحطّ من قدر صاحبه، وقد يغيّر المعنى المراد ويقلبه إلى ضدّه، كما أنّه قد يجعل الفكرة غامضة، من هنا فإنّ مهمّة المدرسة هي جعل التّلاميذ قادرين على الكتابة الصّحيحة فيما يكلّفون بكتاباته سواء في دفاتر النّسخ أم الخط أم الإملاء أم التّعبير وغير ذلك.

إنّ الكتابة الصّحيحة والخط الجيّد يجعلان القارئ يقبل على قراءة ما هو مكتوب.

الكتابة العربية فنّ من الفنون العظيمة التي اجتهد الفنّانون المسلمون في إظهاره، فزيّنوا بكتاباتهم جدران المساجد والقصور ومداخل البيوت، بما حباهم الله من آيات قرآنية وأحاديث نبوية شريفة وحكم، فتفنّنوا بكتابة خطوط عربيّة جميلة أطلق عليها أسماء مختلفة، فهذا خط ثلثي وذلك خط فارسي وثالث خط كوفي وآخر رقعي وغيره نسخي وهكذا[3].

---

[1]- زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص: 95.

[2]- نفسه، ص:95.

[3]- نفسه، ص: 96.

وللكتابة دور فعّال في عمليّة التّربية والتّعليم، فلا تعلم بدون كتابة فالقراءة والكتابة وجهان لعمله واحدة، وهما فنّان متلازمان والعلاقة بينهما علاقة جدلية، فوجود الأولى مرتبط بوجود الثّانية، فنحن عندما نتعلّم القراءة إنّما نتعلّم مهارات تمكّننا من حل رموز مكتوبة، وهكذا تسير الكتابة مع القراءة جنبا إلى جنب[1].

4-3- وظائف الكتابة:

هي وسيلة مهمة لتثبيت الفكر وتدوين ما في النّفس البشريّة من أحاسيس ومشاعر إنسانية، فهي كما يقول ابن خلدون:" تطّلع على ما في الضّمائر"[2]، فالإنسان يعبّر عما في نفسه باللّغة ثم يدوّن هذه اللّغة ويسجلّها عن طريق الكتابة ليتمكّن غيره من الإفادة من خبراته المدوّنة.

والكتابة تساعد على تكوين العلاقات بين البلدان المختلفة، أي أنّها على حد قول ابن خلدون:" تتأدّى بها الأغراض إلى البلد البعيد فتقضي الحاجات"[3]، أي أنّه من خلال الكتابة يتمّ نشر المكاتبات بين الناس الّذين يسكنون بلادا بعيدة، ويتمكّنون من التّراسل فيما بينهم مهما تباعدت المسافات " لذا قيل: إن الكتابة أحد وجهي الاتّصال الكتابي حيث يكتب الإنسان والآخرون يقرأون أو يقرأ الفرد ما يكتبه الآخرون، ومن تمّ يتمّ الاتّصال الكتابي بين طرفين أحدهما مرسل والآخر مستقبل، فالاتّصال الكتابي أحد شكلي الاتّصال الفعلي، ويعتمد على التّسجيل والتّدوين ويستخدم الكتابة والطّباعة ويساعد على الاتّصال بعدد كبير من الأفراد.

ويمكن عن طريق الكتابة الاطّلاع على المعارف والعلوم المختلفة، لأنّ الكتابة أداة الطلاّب والمفكّرين والعلماء والأدباء فحين يؤلف العالم أو المفكّر عن موضوع ما فإنّما يدوّن هذا الموضوع في كتاب، فتكون الكتابة أداة لحفظ ما توصّل إليه في دراسة هذا الموضوع، وعندما يبدع الأديب"[4] شاعرا كان أن ناثرا يلجأ إلى الكتابة لحفظ إنتاجه الأدبي، والتّلميذ في مدرسته يتلقّى المعارف والعلوم المتنوعة من خلال اللّغة المكتوبة التي يجدها أمامه في الكتب الدّراسية، ومن ثمّ فإنّ الكتابة أداة للتّأليف والتعلّم، ولذا قال ابن خلدون عنها ويطّلع بها على العلوم.

وتتيح الكتابة تسجيل مظاهر الحضارة، فهي تسهم في إيجاد رابطة ثقافية حضارية بين أفراد المجتمع، كما أنّها تعمل على تقريب الاتّجاهات الفكريّة فيما بينهم وتحفظ تاريخ المجتمع بعاداته وتقاليده وقيمة وميوله واتّجاهاته وقرر

---

[1]– زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص:96.

[2]– عبد الرحمن بن خلدون، تح: حامد أحمد الطاهر، مقدمة ابن خلدون، دار الفجر للترات، القاهرة، مصر، ط2، 2010، ص:501.

[3]– نفسه، ص:502.

[4]– عصام الدين أبو زلال، ص:19.

روّاد علم اللّغة الحديث بداية من دوسوسير ومرورا بادوارد سابيروسي موكيت وبلومفيد، أنّ الكتابة تعيد تقديم اللّغة المنطوقة في شكل مرئي بصري وفي هذا بعض المزايا، حيث يتم ضبط اللّغة وتدوين آثارها ونقل الحقائق اللّغوية من مكان إلى آخر عبر فترات زمنية مختلفة، كما أنّ اللّغة المكتوبة هي أساس اللّغة الفصحى المشتركة فللكتابة دور مهم في الحفاظ على الأسس اللّغوية والتّوحيد بين اللهجات المختلفة للخروج بلغة مشتركة وتجنّب الوقوع في الخطأ اللّغوي[1].

ومن مميزاتها الاطراد وقلّة الشّذوذ في الرّسم الإملائي والضّبط حركات الحروف، وجود قواعد وأسس كتابية، التّقنين، استخدام الحواس في نظام الكتابة العربيّة[2].

4-4- مجالات مهارة الكتابة :

مهارة الكتابة متأخّرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة.

ونشير هنا إلى أن الكتابة عمليّة ذات شقّين؛ أحدهما آلي والآخر عقلي، والشق الآلي يحتوي على المهارات الآليّة (الحركيّة) الخاصّة برسم حروف اللّغة العربية، ومعرفة التّهجئة، والتّرقيم في العربية، أمّا الجانب العقلي فيتطلّب المعرفة الجيدة بالنّحو والمفردات واستخدام اللّغة.

يقصد بالمهارات الآليّة في الكتابة العربيّة، النّواحي الشّكلية الثّابتة في لغة الكتابة؛ مثل علامات التّرقيم، ورسم الحروف وأشكالها، والحروف التي يتّصل بعضها ببعض، وتلك التي تتّصل بحروف سابقة لها، ولا تتّصل بحروف لاحقة، ومن الشّق الآلي أيضا، رسم الحركات فوق الحرف أو تحته، أو في نهايته، ورسم أو عدم رسم همزات القطع والوصل، وهذه العناصر وإن كان بعضها لا يمس جوهر اللّغة كثيراً، إلاّ أنّها مهمّة في إخراج الشّكل العام لما يكتب، وقد يحدث إسقاطها- أحياناً- لبساً، أو غموضاً في المعنى، عند عرض مهارة الكتابة ينبغي البدء بالجانب الآلي تدريجياً، ثم التوسّع رويداً رويداً، وذلك لمساعدة الطلاّب على تعرّف الشّكل المكتوب للكلمة العربيّة.

لكلّ لغة ظواهر تميّز كتابتها، فمن أهمّ ظواهر اللّغة العربية، التي ينصح بها المربّون ويولّيها المعلّم أهميّة عند تدريبه لهم ضرورة التّركيز على الجانب الآلي من الكتابة ومن ذلك: الضّبط بالشّكل (أي وضع الحركات القصيرة على الحروف) وتجريد الحرف، والمد، والتّنوين، والشدّة، و(ال) الشّمسية، و(ال) القمريّة، والتّاء المبسوطة والمربوطة، والحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب، والهمزات[3].

---

[1]- عصام الدين أبو زلال، ص: 20.

[2]- فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص: 39.

[3]- حسين محمد غرسان، ص: 33.

ينبغي عندما يبدأ طلاّبك في عمليّة النّسخ أن يقوموا بذلك تحت إشرافك المباشر، وينبغي أن يقلّدوا نموذجا أمامهم، وأن ينظروا دائما إلى النّموذج المقدّم وليس إلى ما كتبوه على غراره حتى لا يتأثّروا بالطّريقة التي نسخوا بها، ومن أهمّ معايير الحكم على حسن الخط: الوضوح والجمال، والتّناسق، والسّرعة النّسبية.

ومن المفيد الذي يراه المربّون مناسبًا وضروريًا لسلوك منهجيّة صائبة تفيد المتعلّم أكثر هو أن يبدأ تعليم الكتابة من خلال المواد اللّغوية التي سبق للطالب أن استمع إليها، أو قرأها، ومن المفيد في هذا الصّدد أن يقوم تنظيم المادّة، ويتناسب محتواها مع ما في ذهن الطّالب، فعندما يشعر أنّه ما سمعه أو قرأه أو قاله يستطيع كتابته، فإنّ ذلك يعطيه دافعاً أكبر للتعلّم والتقدّم، والتدرّج أمر مهم في تعليم المهارات الكتابية للطّالب؛ فمن الأفضل أن يبدأ بنسخ بعض الحروف ثم ينسخ بعض الكلمات ثم كتابة جمل قصيرة[1].

وفيما يلي نقدم بعض القواعد الإملائية والتي أدرجناها في هذا الفصل كوننا تطرقنا إلى بعض الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون في الفصل التطبيقي ومن بينها ما يلي:

4-5- قواعد الكتابة:

أ. الهمزة:

من المعروف أنّ للهمزة ثلاثة مواقع في الكلمة عند العرب فهي إمّا أن تقع أول الكلمة، أو في وسطها أو في آخرها وهنالك أحكام للهمزة في كل موقع، تختلف عنها في الموقع الآخر[2].

– الهمزة في أول الكلمة منها: همزة القطع، همزة الوصل.

❖ **همزة القطع:** هي الهمزة الحقيقية التي شغلت الناس، وسميت بذلك لأنّ الهواء المنبعث من الرّئتين ينقطع عند التقاء الحبلين الصّوتيين ثم ينطلق إلى الخارج محدثا الصّوت الذي نسمّيه الهمزة وتكتب وتلفظ سواء جاءت في بداية الجملة أو في وسطها، وتأتي في بداية الكلمة وفي وسطها وفي نهايتها، فإذا جاءت الهمزة في بداية الكلمة فإنّها تكتب بصورة ألف وفوقها الهمزة إذا كانت حركتها الفتحة أو الضمّة، مثل: **أُسرة** وتكتب بصورة ألف وأسفلها الهمزة، إذا كانت حركتها الكسرة مثل : **إحسان**.

---

[1]– ينظر: حسين محمد غرسان، ص:34.

[2]– عزت فارس وآخرون، اللغة العربية مهارات وفنونها وتطبيقاتها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص: 197.

مواضع همزة القطع في بداية الكلمة:

- **في الأفعال:** ماضي الرباعي، أمر الرّباعي، ماضي الثلاثي المبدوء بهمزة أصلية، همزة المضارعة.
- **في الأسماء:** جميع الأسماء همزتها همزة قطع ما عدا الأسماء التي مرّت معنا في همزة الوصل في المثنى، في جمع التّكسير، في الضّمائر، مصدر الرّباعي، مصدر الثّلاثي[1]. في الحروف: جمع الحروف همزتها همزة قطع باستثناء (**ال**) التّعريف همزتها همزة وصل[2].

❖ **همزة الوصل:** وهي همزة يؤتى بها للتوصّل إلى النّطق بالسّاكن، فهناك قاعدة في العربيّة تقول: لا يجوز البدء بساكن، ولا الوقوف على متحرّك، فالحروف المبدوءة بساكن سبقت بهمزة الوصل كي نتمكّن من قراءتها، وتكتب هذه الهمزة بصورة ألف ممدودة، دون وضع أي همزة عليها، تكتب ولا تلفظ إذا جاءت في وسط الكلام (أ) نهايته ولكنّها تلفظ[3] إذا جاءت في بداية الكلام، وحتى لو لفظت في بداية الكلام لا يجوز وضع الهمزة عليها.

مواضع همزة الوصل في بداية الكلمة:

- **في الأفعال:** ماضي الخماسي، أمر الخماسي، ماضي السّداسي، أمر السّداسي، أمر الثّلاثي.
- **في الأسماء:** الأسماء العشرة، مصدر الخماسي، مصدر السّداسي[4].
- **في الحروف:** جميع الحروف همزتها همزة قطع باستثناء (**ال**) التّعريف همزة وصل[5].

ب. الهمزة المتوسّطة:

– كتابة الهمزة المتوسّطة على الألف: وتكون في الحالات التاليّة: إذا كانت مفتوحة بعد فتح مثل: **سأل،** وتقع مفتوحة بعد حرف صحيح مثل: **مسألة،** وتقع ساكنة بعد فتح مثل: **تأخذ.**

– كتابة الهمزة المتوسّطة على الواو: وتكون مضمومة بعد ضم مثل: **كؤوس،** كما تقع مضمومة بعد فتح مثل: **يوم،** وأيضا تقع بعد ضم مثل: **مؤنث،** وتقع ساكنة بعد ضم مثل: **مؤمن**[6].

– كتابة الهمزة المتوسّطة على الياء:

---

[1]– منال عصام إبراهيم برهم، دراسة في اللغة العربية نماذج وأسئلة محلولة ، مكتبة المجتمع العربي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص ص: 160–161.

[2]– نفسه، ص: 162.

[3]– نفسه، ص: 158.

[4]– نفسه، ص: 159.

[5]– نفسه، ص: 160.

[6]– ينظر: نخبة من الخبراء ، تنمية المهارات اللغوية والكفاءة التربوية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2010، ص: 07.

وتكون في الحالات التاليّة: إذا كانت مكسورة بعد كسر مثل: **متّكئين ويئن**، إذا كانت مكسورة بعد ضم مثل: **رئس، وئدت**، إذا كانت مكسورة بعد فتح مثل: **لئيم وأئمة**، إذا كانت مكسورة بعد ساكن مسائل جزئية، إذا كانت مفتوحة بعد كسر مثل: **فئة وظمئت**، إذا كانت ساكنة بعد كسر مثل: **بئر ومئزر**، إذا كانت مضمومة بعد كسر مثل: **مبادئك وسنقرئك**[1].

– حالات خاصّة للهمزة المتوسّطة:

تكتب الهمزة المتوسّطة مفردة على السّطر– خلافًا للقاعدة الأصليّة– في الحالات التاليّة:

- إذا كانت الهمزة المتوسّطة بعد الألف السّاكنة مثل: **يتساءل، كفاءة**.
- إذا كانت الهمزة المتوسّطة مفتوحة بعد الواو السّاكنة مثل: **توءم** وتكتب أيضا **توأم**.
- إذا كانت الهمزة المتوسّطة مضمومة بعد الواو الساكنة مثل: **ضوءها** وتكتب على أصل **ضوؤها**.
- إذا كانت الهمزة المتوسّطة مضمومة بعد الواو المشدّدة مثل: **تبوّءوا ومتبوّءة**.
- إذا كانت الهمزة المتوسّطة مفتوحة بعد الواو المشدّدة مثل: **متبوّءهم ويتبوّءة**.
- ما يكتب منها على الياء (النّبرة أو الكرسي) تكتب الهمزة المتوسّطة على الياء خلاف لقاعدة الأصليّة للهمزة المتوسّطة، حيث تكون مفتوحة بعد ياء ساكنة مثل : **مليئة ، بيئة**، ومضمومة بعد ياء ساكنة مثل : **مجيئها**[2].

ج – الهمـزة المتطرّفـة:

يقصد بالهمزة المتطرّفة تلك الهمزة التي تكتب في نهاية الكلمة، ويتعلق شكلها بضبط الحرف الذي يسبقها فتأخذ الأشكال الآتية:

مفردة أي على السّطر، إذا كان ما قبلها ساكن، أو على الألف إذا كان ما قبلها مفتوحا، على الواو إذا كان ما قبلها مضموما، أو على الياء إذا كان ما قبلها مكسورا[3].

– حروف المدّ: المدّ حركة طويلة تحدث نتيجة الإشباع، أي إطالة الصّوت بالفتحة والضمّة والكسرة، ومن تمّ ينقسم المد إلى ثلاثة أنواع هي:

---

[1]– ينظر: نخبة من الخبراء ، تنمية المهارات اللغوية والكفاءة التربوية، ص: 07.

[2]– ينظر: نفسه، ص: 08.

[3]– عصام الدين أبو زلال، ص: 119.

- **المد بالألف:** ولابدّ فيه أن تسبق الألف بحرف مفتوح.
- **المد بالواو:** ولابدّ فيه أن تسبق الواو بحرف مضموم.
- **المد بالياء:** ولابدّ فيه أن تسبق الياء بحرف مكسورة[1].

– اللام الشمسيّة والقمريّة: اللاّم التي في (**أل**) التّعريف تنسب مرّة إلى الشّمس فيقال اللاّم الشّمسيّة، وتنسب مرّة إلى القمر فيقال: اللام القمريّة والفرق بين الشّمس والقمر من حيث اللّفظ، هو أنّ اللاّم في الأولى اختلفت فلم تظهر في النّطق، وأنّ الثانيّة ظهرت واضحة فيه، لذا يمكن القول أنّ اللاّم الشّمسية هي التي تختفي في النّطق مع الحروف الشّمسية واللاّم القمرية هي التي تظهر في النّطق مع الحروف القّمرية والحروف الشّمسية هي: التّاء والثّاء والدّال والذّال والرّاء والزّاي والسّين والشّين والصّاد والضّاد والطّاء والظّاء والنّون.

– الحروف القمريّة: هي الهمزة والباء والجيم والحاء والخاء والعين والغين والفاء والقاف والكاف واللاّم والميم والهاء والواو والياء[2].

د– التّاء المربوطة والتّاء المبسوطة (المفتوحة) [3]:

الجدول رقم (02): يوضح التّاء المربوطة والتّاء المبسوطة (المفتوحة)

التّـــــاء المربوطـــة	التّـاء المبسوطـــة
وهي تاء متحرّكة تنطق هاء ساكنة عند الوقوف عليها ولا توجد إلاّ في آخر بعض الأسماء: نحو شجرة، حمامة، فتاة، قضاة	وهي تاء متحرّكة أو ساكنة تنطق تاء مطلقا في الوصل والوقف وتوجد في آخر بعض الأسماء والأفعال مثل: فاطمات، فرحت، وكذلك توجد في بعض الحروف مثل : ليت

هـ– علامات الترقيم:

- **النّقطة:** وهي من العلامات كثيرة الشّيوع وغالبا ما تكتب بعد الجملة التامّة المعنى، وبعد انتهاء كل فقرة في الموضوع، وفي نهاية الموضوع نفسه، وللنّقطة في اللّغات الأوروبيّة استعمالات كثيرة فهي تذكرة بعد المختصرات مثلما : مرّ بنا قبلا، وتكتب أيضا بعد كلّ حرف يختصر جزء من الاسم، وتستعمل في التّعداد الرّقمي[4].

[1]– ينظر: عصام الدين أبو زلال، ص: 76.

[2]– أعمر الأسعد، مهارات اللغة العربية، الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص: 100.

[3]– نخبة من الخبراء، ص: 10.

[4]– إبراهيم خليل امتنان الصمادي، ص: 90.

- **علامتا الاعتراض []** : وهما خطّان قصيران، أحدهما قبل الجملة المعترضة والأخرى بعدها، والجمل المعترضة هي لجمل الوصفيّة، جملة الدّعاء، والجملة المفسّرة[1].
- **النّقطتان الرّاسيتان** (:) وتوضعان بعد القول، بين الشّيء وأنواعه قبل الكلام الذي يعرض لتوضيح ما قبله بعد كلمة.
- **الفاصلة** (،): وتدل على وقف قصير وتستعمل بين الجمل المتّصلة المعنى، بين أنواع الشّيء الواحد، بعد لفظ المنادى بعد حرف الجواب.
- **الفاصلة المنقوطة** (؛): وتدلّ على وقف متوسط وتستعمل بين جملتين تامتين، إحداهما سبب في حدوث الأخرى[2]، توضع بين جمل طويلة تكون في مجموعها معنى تام الفائدة بعد (إذ) التّفصيليّة.
- **علامة الاستفهام** (؟): وتوضع في نهاية الجملة الاستفهاميّة.
- **علامة التأثّر أو الانفعال أو التعجب** (!): وتوضع صيغة التعجّب بعد ما يفيد الفرح أو الحزن، وبعد الجمل التي تفيد الدّعاء.
- **علامة الاستفهام التعجّبي أو الانكاري** (؟ !): وتستعمل عندما نجمع في الجملة بين الاستفهام والتعجّب والإنكار.
- **علامة الحذف** (...): وهي ثلاث نقاط وتوضع للإشارة إلى كلام محذوف[3].
- **القوسان** (): ويكتب فيهما ما ليس من أركان الجملة الرّئيسية، أو الكلام المفسّر لما قبله أو لبيان أنّ الكلمة التي تضمّنها ليست عربيّة، أو لأهميّة الكلمة.
- **علامتا التنصيص** " " : ويوضع بينهما ما ينقل بنصّه من الكلام.
- **الشرطة** (–): وهي قليلة الاستعمال، وتوضع إذا طال الفصل بين جزأي الجملة، وبين العدد والمعدود.
- **القوسان المركّبان** ([]): وتوضع بينهما زيادة قد يدخلها الكاتب على النّص المقتبس، أو يثبت بينهما عبارة من عنده يراها ساقطة منه الذي يحققّه، ويكتمل بوجودها فيه[4].

---

[1]– إبراهيم خليل امتنان الصمادي، ص: 90.

[2]– عاطف فضل محمد، التحرير الكتابي الوظيفي والإبداعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2012، ص: 175.

[3]– عاطف فضل محمد، التحرير الكتابي الوظيفي والإبداعي، ص:176.

[4]– نفسه، ص ص: 176– 177 .

خلاصة الفصل:

خلصنا إلى أن المقاربة النصية هي منبع مختلف التّعلمات ومورد معظم الموارد، التي من شأن المتعلم أن يستفيد منها ويوظفها في كتاباته ومختلف مجالات حياته.

فهي تعتبر صمام الأمان لكل التعلمات، فالنص هو بؤرة التطور والمعرفة، والتقدم الفكري، واللغوي، وعليه لابد من إيلائها الأهمية القصوى.

وكذلك خلصنا إلى أن المهارات اللغوية باختلافها ليست منفصلة عن بعضها البعض، فكل مهارة هي مكملة للأخرى، فإذا أحسنّا سبكها ونظمها واعتنينا بها، نخلق التميز لدى غالبية المتعلمين

الفصل الثالث:

تجليات الوضعية الإدماجية

في بناء المهارات اللّغوية

المبحث الأول: سيرورة حصة الوضعية الإدماجية ميدانيا:

تمر حصة الوضعية الإدماجية بحصص أربع على التوالي وذلك ما لمسته من خلال زيارتي الميدانيّة بهدف الوقوف على سيرورة حصّة الوضعيّة الإدماجية وذلك بعد ما قمت بالانتقال إلى متوسّطة اشنيني بكار بمتليلي وذلك من أجل حضور حصصها، وذلك من أجل معاينة خطوات الدّرس فكانت الزيارة الميدانية على النحو الآتي:

تقدّم الوضعيّة الإدماجية على أربع حصص متواليّة خلال أربعة أسابيع، وهذا التّقسيم معمول به عبر كامل الأقسام التي زرتها.

الحصّة الأولى (الاستماع والتّحدث):

تقوم الأستاذة بكتابة ما يلزم لسيرورة الحصّة من تاريخ وعنوان الحصّة والهدف، يليه بعض الأسئلة توجه للتّلاميذ من أجل الدّخول في صلب الموضوع .

كلّ سؤال يحظى بعدد لا بأس به من الإجابات لتطلب بعدها الأستاذة من التّلاميذ أن ينقسموا إلى مجموعات وهم أحرار في اختيار بعضهم البعض.

بعدها تطلب الأستاذة فتح الكتاب ص:13[1].

تطرح السّؤال من خلال ما جاء في الكتاب، فيختار المتعلّم النمط والموضوع من خلال التعليمة التالية:

من أجل كتابة قصّة : انتق أحد الأنماط الآتيّة مبرّرا اختيارك.

السّرد	السّرد مع الوصف	السّرد مع الوصف والحوار	السّرد	الحوار

كلّ فوج يختار ما يناسبه لإعداد وضعيّته، ويبرّر سبب اختياره للنّمط.

وتكمل الأستاذة الحوار على حسب مراحل سيرورة الدرس الموضحة في الكتاب المدرسي.

من بين عناصر القائمة الآتيّة: حدّد موضوع قصّتك واذكر سبب اختيارك له".

[1] ينظر: الملحق رقم (01)، ص: 169 .

الغش	الاحتكار	الغضب	النفاق
التبذير	الشّح	الحسد	الظّلم
المخدرات	الإجرام	الرّشوة	موضوع آخر

يختار كل فوج موضوع قصّته من خلال ما ورد في الجدول أو يختار موضوعا آخر خارج الحيّز الّذي تمّ وضعه فيه، وبالتّالي نجد أن التّلميذ يمكنه الاستفاضة في أي موضوع دون أدنى قيد.

ونلاحظ من خلال سيرورة الحصة الأولى أنها تعنى بالتواصل اللغوي، حيث يستغل الأستاذ الحصة لتنمية مهارات السماع والتحدث لدى المتعلمين.

وفي هذه الحصّة أيضا، ومن خلال نشاط أجمع مواردي المعرفية الموجودة على الكتاب يختار كل فوج ما يناسبه وطبعا يتمّ ذلك من خلال التشاور فيما بين الأعضاء واختيار ما يناسب الجميع فيختار الجنس الأدبي، مجاله الثقافي، مصادره كما هو موضح بالجدول الآتي:

الجنس الأدبي	**مجاله الثقافي**	**مصادره**
قصّة قصيرة	الآفات الاجتماعية	المكتبة المنزلية
مسرحيّة	التّضامن	المكتبات الجوارية
مقالة	الهجرة	المكتبة المدرسية
رسالة	الطبيعة	مواقع الانترنت
جنس أدبي آخر	مجال آخر	مصادر أخرى

وهنا يبدأ عمل الأفواج الفعلي حيث يقوم أعضاء الفوج بجمع المعلومات، ويعدّون تعبيرا على ورقة مزدوجة خارج المؤسسة التربوية، بمعنى آخر: واجب منزلي، حيث يكون كل عضو (متعلّم) قد أعطى المعلومات الكافيّة التي تساعد في إعداد وضعيّة مميّزة .

ومن خلال سيرورة الحصة الأولى من حصص تعليم الوضعية الإدماجية نلاحظ مايلي:

- يترك الأستاذ المجال للمتعلّم باختيار النّمط الّذي يكتب به بكل حرّيّة. مما يعني أنّ كله متعلّم سيختار النّمط الّذي يفهمه ويضن أنه سيبدع من خلاله ويكتب وفقه موضوعه.
- يختار موضوع كتابته حسب ميوله، فالأستاذ هنا موجّه فقط والعمل كلّه على المتعلّم وهذا ما يدعو له منهج المقاربة بالكفاءات.
- يجمع المتعلّم الموارد والمعلومات الخاصّة بالموضوع وذلك لأن المتعلّم يحتاج إلى أن يكون ملمّا بالموضوع من خلال القراءة والمطالعة، وبالتالي يتمكّن من التعبير والكتابة بأريحية.
- أريد أن أشير إلى أن المتعلّم تكون له خلفية مسبقة من خلال الوضعية المشكلة الأم، والتي تكون في بداية كل مقطع تعلمي، وفي هذه الحصة يكون المتعلم أكثر تحديدا خصوصا بعد اختياره للموضوع الذي سيكتب فيه.
- يحدد المتعلم الجنس الأدبي للموضوع ويبرر سبب الاختيار.

من خلال هذه الملاحظات، يمكن أن نستنتج أن هذه الحصة ترتكز أساسا على مهارتي الاستماع والتحدّث، حيث نجد أن المتعلم يجيب على كل سؤال ويقدم تبريرات لاختياراته، وبالتالي فهو ينمي مهارة الاستماع والتحدث لديه من خلال تعليمات الأستاذة والحوار الذي يدور بينه وبين زملائه.

فهذه الحصة تعتبر نماء لكل منهما، فكلما كان الحوار عميقا ومتنوعا كانت الإجابات متنوعة ومنه يكتسب المتعلم مهارة التحدث.

الحصّة الثّانية (القراءة)[1] :

هذه الحصة عبارة عن سند يقرأه المتعلّم ويفهمه ويستثمره لمعرفة أكثر بالنمط الخصائص والمؤشرات، التي من شأن المتعلم أن ينتجها. فهذه الحصة إذن حصة قرائية تحليلية ومن خلالها يمكن أن نخلص إلى مجموعة من الملاحظات:

- يقرأ المتعلم السند ويفهمه.
- يحدد المتعلم النمط.
- يستخرج خصائص النمط الغالب على النص.

[1] **ينظر: الملحق رقم (02)، ص:170.**

- بتعرف على أهم المؤشرات التي يبنى عليها النمط.
- يمكن أن تعتبر هذه الحصة جامعة لثلاث مهارات، مهارة الاستماع والتحدث والقراءة وذلك من خلال سماع القراءات للأستاذ والمتعلمين. و من خلال الحوار الذي يدور بين أفراد القسم.
- تنمي هذه الحصة مهارة القراءة، وذلك من خلال ضبط وتصويب الهفوات التي يقع فيها المتعلمون أثناء القراءة.
- تنمي هذه الحصة مهارة التحدث وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة المطروحة من طرف الأستاذ والحوار البنّاء الذي يدور بينها وبينهم، وبالتالي فإن المتعلّم في هاتين الحصتين يكتسب موارد مختلفة تساعده على كتابة وضعية إدماجية وفق ما تعلمه و اكتسبه.

الحصّة الثّالثة (الإنتاج)[1] :

تمثل هذه الحصة حصة إنتاج، وذلك بعدما اكتسب المتعلم الموارد المختلفة حول الموضوع.

تكون هذه الحصة جامدة، حيث يحرر فيها المتعلم وضعيته الخاصة به، فهي كتابية محضة. وتكون هذه الحصة في القسم، وتحرص الأستاذة على تنبيه المتعلمين لضرورة العناية بالخط واحترام علامات الوقف،...الخ من تعليمات خادمة للموضوع، ومن بين الملاحظات التي رأيتها ما يلي:

- يكون للمتعلم رصيد لغوي يخدمه لكتابة الوضعية.
- للمتعلم نبذة عن الموضوع مسبقا.
- من المفترض أن يكون للمتعلم قد جمع كفايته من المعلومات اللازمة للموضوع.
- موضوع الوضعية الإدماجية في هذه الحصة هو امتداد لما تعلمه وناقشه في الحصص السابقة.
- في هذه الحصة، الوضعية الإدماجية تنمي مهارة واحدة ألا وهي الكتابة.

الحصّة الرّابعة (التّصحيح)[1] :

تمثل الحصة الرابعة تصحيح منتج المتعلمين. تقوم الأستاذة بتصحيح الأخطاء بمختلف أنواعها، واختيار أفضل الوضعيّات والتّنبيه على كل الأمور التي يجب أن يتفاداها المتعلّم مستقبلا. وسنتطرق إليها بشكل أكثر تفصيلا فيما بعد.

---

[1] **ينظر: الملحق رقم (03)، ص:171.**

[1] **ينظر: الملحق رقم (04) ، ص: 172.**

ومن خلال ما سبق نلاحظ أن الوضعيّة الإدماجيّة تمرّ على عدّة حصص هادفة، مساعدة لخلق موضوع تام.

بعد أن تطرقت إلى كيفية سيرورة حصة الوضعية الإدماجية، وطريقة تناولها وتعليمها في الميدان، سأعرج الآن إلى تحليل محتوى الوضعيات الإدماجية المقررة في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط:

المبحث الثاني: تحليل محتوى الوضعيات الإدماجية المقترحة في كتاب السنة الرابعة متوسط:

لقد تم إعداد كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط طبقا للمنهاج الدراسي الذي أقرته وزارة التربية الوطنية منذ سنة 2016.

تمّ تصميم الكتاب في ثمانية مقاطع تعلّمية، كل مقطع يتناول جانبا من حياة المتعلمين واهتمامه، مما يتيح لهم تناول جانب من التعلمات اللغوية في الميادين التي يوظف فيها المتعلم معارفه وقدراته، وكذلك يعبر عن مواقفه من خلال ما جاء في الكتاب من معارف وطرائق عمل. كما أن الكتاب من خلال النصوص المنطوقة والمكتوبة يزود المتعلم بالقيم، وكذلك سيتعامل المتعلم مع خطابات يستمع إليها ويعبر عنها وذلك من خلال أنماط النصوص ومؤشراتها والعلاقات القائمة بينها، كما يحوي الكتاب نصوصا مكتوبة يتعلم منها كيفية بناء النصوص وهيكلتها وترابط أجزائها. وكل ذلك تمهيد لتمكين المتعلم من الإنتاج الشفوي والكتابي، ولا يحدث ذلك إلا بوضع المتعلم في وضعيات تنطلق من حياة واهتمامه، وانقسم الكتاب حسب ما ذكرت سابقا إلى ثمانية مقاطع معنونة كما يلي:

المقطع	العنوان	الإدماج
1	قضايا اجتماعية	إنجاز قصة
2	الإعلام والمجتمع	إدارة حلقة نقاش
3	التضامن الإنساني	كتابة موضوع بالاستعانة بشريط فيديو
4	شعوب العالم	كتابة خطاب في مؤتمر دولي حول التواصل مع الشعوب
5	العلم والتقدم التكنولوجي	إنجاز بحث عن سبب الاحتفال بعيد العلم
6	التلوث البيئي	المحافظة على البيئة ومخاطر التلوث
7	الصناعات التقليدية	التعريف بالحرف
8	الهجرة الداخلية والخارجية	الهجرة

الجدول: يوضح المقاطع التعلمية المدرجة في كتاب السنة الرابعة متوسط مرفق بالوضعيات الإدماجية:

ونلاحظ من خلال عناوين المقاطع أن موضوعات الوضعية الإدماجية، تكون ذات صلة وثيقة بالمقطع التعلمي، فكل مقطع إلا ويذيّل بوضعية إدماجية تنسج وفق ما تعلمه واكتسبه. ولبيان مدى مناسبة الوضعية الإدماجية المقدمة للمتعلم، وضعت شبكة تقييم لها، بغية تسليط الضوء عليها وعلى موضوعاتها، فاخترت الشبكة التقييمية التالية:

شبكة تقييم للوضعية الإدماجية المقترحة في كتاب السنة الرابعة متوسط:

البنود	نعم	لا
هل تشتمل الوضعية على سند ؟		
هل تشتمل الوضعية على سياق؟		
هل تشتمل الوضعية على تعليمة؟		
هل الموضوع خادم للمقطع التعلمي ؟		
هل الأفكار المطروحة في السياق ملائمة لمستوى المتعلم؟		
الموضوع مناسب للبيئة المعيشة؟		
يطلب من المتعلم توظيف قواعد لغوية وبلاغية؟		
هل تحوي الوضعية الإدماجية على قيم تربوية ؟		
هل تستهدف الوضعية مهارة الاستماع ؟		
هل تستهدف الوضعية مهارة القراءة ؟		
هل تستهدف الوضعية مهارة التحدث ؟		
هل تستهدف الوضعية مهارة الكتابة ؟		
هل المواضيع ترقى لمستوى فكر المتعلم ؟		

من خلال هذا النموذج سنحاول إسقاط هذه الشبكة على الوضعيات الإدماجية المدرجة ضمن المقرر الدراسي لمعرفة مدى فاعليتها.

الوضعية الأولى :[1]

السياق :

المخدرات أم الرذائل تغزو محيطك الاجتماعي، بل لقد رأيتها – أحيانا تقتحم مدرستك. لهذا فكّر مع فوجك في وسيلة لتوعية زملائك من هذا الخطر.

التعليمة :

مستعينا بشريط فيديو، اكتب قصة بأسلوبك الخاص عن مدمن مخدرات أدت إلى تدمير حياته، مستغلا مواردك في بناء السرد القصصي.

بعد اطلاعي على الوضعية الإدماجية للمقطع الأول المعنون بـ: قضايا اجتماعية، كانت نتيجة تقييم الوضعية الإدماجية على النحو التالي :

البنود	نعم	لا
هل تشتمل الوضعية على سند ؟		+
هل تشتمل الوضعية على سياق؟	+	
هل تشتمل الوضعية على تعليمة؟	+	
هل الموضوع خادم للمقطع التعلمي ؟	+	
هل الأفكار المطروحة في السياق ملائمة لمستوى المتعلم؟		+
الموضوع مناسب للبيئة المعيشة؟		+
يطلب من المتعلم توظيف قواعد لغوية وبلاغية؟		+
هل تحوي الوضعية الإدماجية على قيم تربوية ؟	+	
هل تستهدف الوضعية مهارة الاستماع ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة القراءة ؟		+

[1] **كتاب اللغة العربية ، السنة الرابعة متوسط، ص:26**

هل تستهدف الوضعية مهارة التحدث ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة الكتابة ؟	+	
هل المواضيع ترقى لمستوى فكر المتعلم ؟		+

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يمكن أن نخلص إلى ما يلي:

1. الوضعية لا تحتوي على سند يدعم ويساعد المتعلم على الإنتاج الكتابي، فطرحت بشكل جاف، خال من أي وسائل مساعدة.
2. رغم أن الوضعية الإدماجية احتوت على سياق إلا أنّه قد تخلّله بعض الانتقاد، فأفكاره غير مناسبة لمستوى المتعلم، وغير ملائمة للبيئة المعيشة. وموضوع السّياق أيضا لا يرقى لفكر المتعلم، ومثال ذلك : " بل لقد رأيتها أحيانا تقتحم مدرستك ".

من خلال هذا المثال يتضح لنا ضعف وقصور سياق هذه الوضعية، خصوصا أنه كشف لنا حيثيات ظاهرة المخدرات، حيث يجعل المتعلم في حالة من التّعجب وربّما البحث عنها في مؤسسته " تقتحم مدرستك ". وعليه فإن هذا الطّرح لا يصح إذا ما جئنا إلى سنّ المتعلم ومستواه الفكري والمعرفي.

كان على السياق أن يكون واسعا، حيث يحيل المتعلم إلى أماكن أخرى غير المدرسة، لذلك فإن حسب رأيي أن سياق هذه الوضعية فيه نوع من الخلل، ويجب تداركه.

3. جاءت التعليمة مباشرة، حيث طلب من المتعلم كتابة قصة بأسلوبه عن شخص دمرت حياته بسبب المخدرات، مستغلا موارده في بناء السرد القصصي.
4. نلاحظ أن التعليمة قدمت مباشرة للكتابة خول الموضوع، دون الاهتمام بالمهارات الأخرى فاستهدفت بذلك مهارة الكتابة فحسب.
5. ومما نلحظه أيضا من خلال هذه الوضعية أن هناك خلل وقصور، فكان من المفروض أن تحوي التعليمة توظيفا لما قد تناوله المتعلم من قواعد لغوية وبلاغية وبالتالي يمكن أن نقول : أن التعليمة في هذه الوضعية فيه نوع من النقص وجب النظر فيه.

6. وكملاحظة وحسب المقابلة التي أجريتها مع مجموعة من الأساتذة في هذه المرحلة، أن الأستاذ في إلب الأحيان لا يكتفي بما جاء في سياق وتعليمة الوضعية الإدماجية، بل يضطر في كثير من ألحيان إلى تعديل أحدهما، إما السياق أو التعليمة، أو كلاهما معا.

الوضعية الثانية:

جاءت هذه الوضعية الإدماجية تذييلا لمقطع الإعلام والمجتمع وقدمت على النحو التالي:

السياق :

لا تقل وسائل الإعلام المكتوبة أهمية عن الوسائل الإعلامية الحديثة. لكن هذه الحقيقة لا يقتنع بها من يحيطون بك من الشباب المولعين باستغلال شبكات التواصل الاجتماعي بكل مسمياتها؛ غير مدركين الفوائد الكثيرة الناتجة عن المطالعة. فأردت توعية تلاميذ متوسطتك بفوائد مطالعة الجرائد والمجلات على مستوى تنمية الفكر واللغة، فأردت المساهمة في المجلة التي تصدرها مؤسستك المدرسية في إطار الإعلان عن مسابقة أحسن مقال مدرسي يتناول قضية ثقافية.

التعليمة :

اكتب مقالة لا تقل عن عشرة أسطر، تتناول فيها أهمية الإعلام المكتوب معتمدا على الحجج حتى تجعل زملائك يهتمون بالمطالعة الصحافية.

وعليه وحسب ملاحظاتي وشبكة التقييم التي أعددتها لقياس مدى فاعلية وملاءمة الوضعية الإدماجية المقترحة في هذا المقطع التعلمي، كانت النتيجة على النحو الآتي:

البنود	نعم	لا
هل تشتمل الوضعية على سند ؟		+
هل تشتمل الوضعية على سياق؟	+	
هل تشتمل الوضعية على تعليمة؟	+	
هل الموضوع خادم للمقطع التعلمي ؟	+	
هل الأفكار المطروحة في السياق ملائمة لمستوى المتعلم؟	+	
الموضوع مناسب للبيئة المعيشة؟	+	
يطلب من المتعلم توظيف قواعد لغوية وبلاغية؟		+

هل تحوي الوضعية الإدماجية على قيم تربوية ؟	+	
هل تستهدف الوضعية مهارة الاستماع ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة القراءة ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة التحدث ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة الكتابة ؟	+	
هل المواضيع ترقى لمستوى فكر المتعلم ؟	+	

وبعد عرض النتائج نخلص إلى ما يلي:

1. الوضعية لا تحتوي على سند، ولا يخفى علينا أهميته في إثراء الموضوع، وهذا من النقائص المعابة والتي تحسب على الوضعية الإدماجية لا لها.
2. احتوت الوضعية الإدماجية على سياق، وحسب ملاحظاتي له، فهو مناسب لمستوى فكر المتعلم وبيئته، والأفكار التي طرح بها السياق كانت مناسبة وملائمة لمستوى المتعلم، حيث نجد أن السياق جاء ليشجع المتعلم على المطالعة عوض الاهتمام بوسائل الإعلام كما أن سياقها أشار غلى فئة الشباب المولعين بشبكات التواصل الاجتماعي، متناسين الفوائد الكثيرة للمطالعة.

   وعليه يمكن القول حسب رأيي أن سياق هذه الوضعية مناسب تمامنا لفكر المتعلم، فهو يحمل قيمة تربوية، وهدفا نبيلا من خلال طرحه.
3. لم يطلب من المتعلم توظيف مكتسباته القبلية من قواعد لغوية وبلاغية وهدا يحسب على الوضعية. فالمتعلم يحتاج إليه ليكون أكثر فاعلية. فتوظيف المكتسبات هو ما يجعل الدرس يرسخ في ذهن المتعلم.

   فالدرس وحده لا يكفي إذا لم يتبعه تطبيق وتقويم ومتابعة وتذكير، وهذا ما نصت عليه المقاربة النصية.

كما سبق وأن ذكرت أن كل مقطع تعلمي يختتم بوضعية إدماجية من المفترض أن تتوافق ومضمونه، ولمعرفة ذلك لا بأس أن نسلط الضوء على الوضعية الإدماجية المختارة في هذا المقطع وتقييمها حسب ما ورد في شبكة التقييم.

الوضعية الثالثة:

السياق :

أنشأت – جمعية زملائك في المدرسة– جمعية مدرسية تعنى بمساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الدراسية لتحسين مستواهم، وبعد فترة قصيرة قررتم استقطاب المزيد من زملائكم إلى هذا العمل الخيري الإنساني.

التعليمة :

حرر موضوعا منسجما لا يقل عن أحد عشر سطرا، تعرضه على زملائك –باستخدام وسيلة الفيديو– لعرض نشاطات الجمعية و نشاطاتها المفيدة، والعمل على التأثير فيهم وإقناعهم لينخرطوا في الأعمال التطوعية الخيرية لهذه الجمعية المدرسية.

ومن خلال ما جاءت به الوضعية وحسب ملاحظاتي وما أسفرت عليه نتيجة شبكة التقييم والتي كانت كالتالي:

البنود	نعم	لا
هل تشتمل الوضعية على سند ؟		+
هل تشتمل الوضعية على سياق؟	+	
هل تشتمل الوضعية على تعليمة؟	+	
هل الموضوع خادم للمقطع التعلمي ؟	+	
هل الأفكار المطروحة في السياق ملائمة لمستوى المتعلم؟	+	
الموضوع مناسب للبيئة المعيشة؟	+	
يطلب من المتعلم توظيف قواعد لغوية وبلاغية؟		+
هل تحوي الوضعية الإدماجية على قيم تربوية ؟	+	
هل تستهدف الوضعية مهارة الاستماع ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة القراءة ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة التحدث ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة الكتابة ؟	+	
هل المواضيع ترقى لمستوى فكر المتعلم ؟	+	

نخلص إلى مجموعة من الملاحظات وهي كالآتي:

1. لا تشتم هذه الوضعية أيضا على سند.
2. تشتمل الوضعية على سياق، جاء مناسبا لموضوع المقطع فموضوعه كان خادما للمقطع التعلمي وأفكاره ملائمة لمستوى المتعلم. وكذلك نلاحظ أن ما جاء به السياق مناسب للبيئة المعيشة، بحيث ينمي القيم الأخلاقية والتربوية لدى المتعلم، فهو بمثابة دعوة إلى التضامن والتآزر مع الغير.
3. أما بالنسبة للتعليمة فكانت واضحة تشمل عرض نشاطات الجمعية والتركيز على إقناع غيرهم بالانضمام إلى أعمال الخير والتطوع. وبالتالي يمكن القول أن التعليمة كانت مناسبة إلى حد ما الموضوع المطروح. غير أنها تطلب من المتعلم توظيف مكتسباته اللغوية والبلاغية.
4. نلاحظ أن هذه الوضعية أيضا لم تستهدف المهارات اللغوية الثلاث (الاستماع، التحدث، القراءة)، واكتفت بالكتابة فقط.

ويجدر القول هنا والتذكير أن هذه الحصة هي الثالثة من سيرورة الوضعية الإدماجية، فكما سبق وأن ذكرت أنخها للكتابة فقط.

قبل أن نتعرض للملاحظات والتحليل الذي قمنا به من خلال شبكة تقييم الوضعية الرابعة لا بأس بالتذكير بموضوع المقطع والذي يحمل عنوان "شعوب العالم" بغية معرفة مدى تطابق ما جاء في الوضعية الإدماجية والمقطع التعلمي:

الوضعية الرابعة:

السياق :

اختارتك بلادك أن تكون عضوا مشاركا في ملتقى برلمانات أطفال العالم لتلقي خطابا باسم بلادك تعبر فيه عن انشغالات أطفال وطنك و طموحاتهم.

التعليمة :

أكتب نصا لموضوع خطابك لا يقل عن خمسة عشر سطرا، تتناول فيه انشغالات أبناء وطنك ورغبتهم في أن يسود العالم السلم والأمن والتعارف والتعاون، آملين أن تزول كل مظاهر العنف والاستغلال والظلم بين الدول والشعوب.

ومن خلال ذلك سأقدم بعض الملاحظات والتحليل لهذه الوضعية، وذلك بعد استعراض شبكة التقييم الموضحة في الأسفل كما يلي:

البنود	نعم	لا
هل تشتمل الوضعية على سند ؟		+
هل تشتمل الوضعية على سياق؟	+	
هل تشتمل الوضعية على تعليمة؟	+	
هل الموضوع خادم للمقطع التعلمي ؟	+	
هل الأفكار المطروحة في السياق ملائمة لمستوى المتعلم؟		+
الموضوع مناسب للبيئة المعيشة؟		+
يطلب من المتعلم توظيف قواعد لغوية وبلاغية؟		+
هل تحوي الوضعية الإدماجية على قيم تربوية ؟	+	
هل تستهدف الوضعية مهارة الاستماع ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة القراءة ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة التحدث ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة الكتابة ؟	+	
هل المواضيع ترقى لمستوى فكر المتعلم ؟	+	

نلاحظ حسب قراءة الشبكة ما يلي:

1. انعدام السند المرجعي لهذه الوضعية.
2. بالنسبة للسياق فهو موجود ويمكن أن نقدم حوله بعض الملاحظات، من حيث الموضوع فهو خادم للمقطع التعلمي، إما بالنسبة للبيئة فهو خارج عنها، حيث أن السياق كان أعمق من مستوى البيئة التي يعيشها المتعلم.
3. احتوت الوضعية على تعليمة هادفة يقدم فيها المتعلم انشغالات أبناء وطنه ورغبتهم في أن يسود السلم والأمان العالم، فهي تحمل قيما تربوية وأخلاقية بهذا الطرح.
4. خلت التعليمة من توظيف المتعلم مكتسباته من القواعد اللغوية والبلاغي مما جعلها بثراء، اهتمت بجانب وأهملت جانبا آخر.
5. استهدفت الوضعية مهارة الكتابة فقط دون بقية المهارات اللغوية.

تأتي هذه الوضعية الخامسة تابعة لمقطع العلم والتقدم التكنولوجي وقدمت على النحو التالي:

الوضعية الخامسة:

السياق :

عند نهاية الاحتفال الذي نظمته مؤسستكم بمناسبة يوم العلم، عبر لك مدير المتوسطة عن إعجابه بما قدمته لزملائك و بالفكرة التي تناولتها لبيان أهمية العلم عند مقارنتك بين اليابان و الجزائر. فطلب منك إن استطعت تحويل خطابك إلى مقالة تفسر فيها و تبرهن على أهمية العلم و المعرفة، ليعرضها على صديق له صاحب مجلة تربوية حتى ينشرها.

التعليمة :

اكتب موضوعا لا يقل عن اثني عشر سطرا، تفسر فيه أهمية العلم في تنمية الدول مستشهدا بنتائج مقارنتك بين اليابان والجزائر.

وبعد إسقاط الوضعية الإدماجية على شبكة التقييم كانت النتائج كما يلي:

البنود	نعم	لا
هل تشتمل الوضعية على سند ؟		+
هل تشتمل الوضعية على سياق؟	+	
هل تشتمل الوضعية على تعليمة؟	+	
هل الموضوع خادم للمقطع التعلمي ؟	+	
هل الأفكار المطروحة في السياق ملائمة لمستوى المتعلم؟		+
الموضوع مناسب للبيئة المعيشة؟		+
يطلب من المتعلم توظيف قواعد لغوية وبلاغية؟		+
هل تحوي الوضعية الإدماجية على قيم تربوية ؟	+	
هل تستهدف الوضعية مهارة الاستماع ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة القراءة ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة التحدث ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة الكتابة ؟	+	
هل المواضيع ترقى لمستوى فكر المتعلم ؟		+

بعد الاطلاع على الوضعية الإدماجية المقترحة لهذا المقطع ومعاينة شبكة التقييم نخلص إلى ما يلي:

1. لم تشتمل الوضعية على سند مدعم لموضوعها.
2. اشتملت الوضعية على سياق، وحسب ما لاحظته أنه يفوق مستوى المتعلم وتفكيره، وذلك من خلال ما جاءت به صيغة بناء السياق، خصوصا وأن الوضعية لم تقدم أي سند يساعد المتعلم على إجراء تلك المقارنة بين اليابان والجزائر. ونحن نعلم أن البيئة المعاشة لها الأثر الكبير على أداء المتعلم سواء كتابيا أو شفويا. فالذي يسكن الريف ليس كمن يسكن المدينة وعليه كان من المفترض تقديم سندات توضيحية أو إعادة صياغة السياق ليتلاءم مع محيط المتعلم وبيئته.
3. اشتملت الوضعية على تعليمة خادمة لما جاء في السياق، بحيث يقدم الكم تعلم نتائج مقارنته بين اليابان والجزائر، وذلك لن يتحقق إلا إذا كان للمتعلم مكتسبات ومعارف قبلية أو سندات وثائقية أو وسائل إيضاحية.
4. كان الهدف من الوضعية تبيان قيمة العلم وأهميته وبالتالي نعتبر أنها قدمت قيمة تربوية من خلال موضوعها.
5. لم يطلب من المتعلم أن يوظف القواعد اللغوية والبلاغية، مما أخل بها وجعلها ناقصة، فلابد من إعادة صياغة التعليمة بما يناسب و يتماشى مع المتعلم.
6. لم تستهدف الوضعية المهارات اللغوية كلها واكتفت بمهارة الكتابة فحسب.

وعليه يمكن القول أن هذه الوضعية تفتقر للعديد من النقاط الأساسية التي غفل عنها (السند، التوظيف، الملاءمة، ...).

عنون المقطع السادس بالتلوث البيئي وبناء على ذلك، سنرى هل الوضعية الإدماجية التالية المقررة في نهاية المقطع مستوفية لشروط الوضعية أم لا .

الوضعية السّادسة:

السّياق :

بمناسبة الاحتفالات بيوم الشجرة، قامت متوسطتكم بتنظيم معرض حول المحافظة على البيئة. وكلفك أستاذك بكتابة موضوع عن المناسبة ليعلق ضمن لافتات المعرض. فخطر ببالك كتابة موضوع عن أهمية التشجير في المحافظة على البيئة و الصحة و الفوائد الاقتصادية للشجرة.

التعليمة :

بالاستعانة بالمصادر الورقية و الرّقمية، حضر لافتة تتضمن موضوع أهمية الشّجرة والتّشجير تدعمها بالصّور التّوضيحية.

أخضعت الوضعية أعلاه إلى شبكة لأتبيّن مدى استيفائها لشروط الوضعية الإدماجية فكانت النتائج كالتالي:

البنود	نعم	لا
هل تشتمل الوضعية على سند ؟		+
هل تشتمل الوضعية على سياق؟	+	
هل تشتمل الوضعية على تعليمة؟	+	
هل الموضوع خادم للمقطع التعلمي ؟	+	
هل الأفكار المطروحة في السياق ملائمة لمستوى المتعلم؟	+	
الموضوع مناسب للبيئة المعيشة؟	+	
يطلب من المتعلم توظيف قواعد لغوية وبلاغية؟		+
هل تحوي الوضعية الإدماجية على قيم تربوية ؟	+	
هل تستهدف الوضعية مهارة الاستماع ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة القراءة ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة التحدث ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة الكتابة ؟	+	
هل المواضيع ترقى لمستوى فكر المتعلم ؟	+	

وبعد ملاحظة نتائج الشبكة وما أسفرت عنه نلاحظ ما يلي:

1. لم تشتمل الوضعية على سند.
2. اشتملت الوضعية على سياق موضوعه عن الشجرة والتشجير وهو ضمن ما تعلمه المتعلم خلال المقطع التعلمي. وجاءت أفكاره ملائمة لمستوى المتعلم من حيث الطرح خصوصا أنها من بيئته ومحيطه.
3. تشتمل الوضعية على تعليمة، طلب من المتعلم أن يستعين بالمصادر الورقية والرقمية ليحضر موضوعا عن أهمية الشجرة . وهذا ما أثار نقطة جد حساسة، وذلك كون أن الوضعية الإدماجية حسب المقابلة مع الأساتذة تنجز داخل القسم وليس خارجه، حسب تصريحاتهم.

وعليه يمكن القول أن هذه التعليمة غير منطقية الطرح وذلك لأن المتعلم يحتاج إلى سندات وصزر يستعين بها على إعداد موضوعه.

4. استهدفت الوضعية مهارة الكتابة فقط، مهملة بقية المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة).

جاءت الوضعية الإدماجية السابعة في مقطع الصناعات التقليدية فكانت كالتالي:

الوضعية السّابعة:

السّياق :

راسلتك صديقة جزائرية مغتربة في أوروبا تتفاعل معك على شبكة التواصل الاجتماعي، تريد قبل زيارة وطنها أن تقدم لها صورة واضحة عن المنتجات الحرفية التقليدية للجزائر؛ فوعدتها بتلبية طلبها. إلا أن افتقارك إلى المعلومات المطلوبة حول الموضوع جعلك تبحث عن حلول. فاستعنت بالمصادر الورقية والرقمية المهتمة بالصناعات التقليدية والنشاط السياحي بالجزائر ؛ ثم جمعت معلومات عن موضوعك؛ وصنفتها ورتبتها.

التّعليمة :

لخص المعلومات وضعها على شكل مطوية كتلك التي توزعها الوكالات السياحية المحترفة وأرسلها إلى مراسليك.

بعد اطلاعي على الوضعية الإدماجية، كانت نتيجة تقييمها بهذا الشكل:

البنود	نعم	لا
هل تشتمل الوضعية على سند ؟		+
هل تشتمل الوضعية على سياق؟	+	
هل تشتمل الوضعية على تعليمة؟	+	
هل الموضوع خادم للمقطع التعلمي ؟	+	
هل الأفكار المطروحة في السياق ملائمة لمستوى المتعلم؟	+	
الموضوع مناسب للبيئة المعيشة؟	+	
يطلب من المتعلم توظيف قواعد لغوية وبلاغية؟		+
هل تحوي الوضعية الإدماجية على قيم تربوية ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة الاستماع ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة القراءة ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة التحدث ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة الكتابة ؟	+	
هل المواضيع ترقى لمستوى فكر المتعلم ؟	+	

ومن خلال هذه الشبكة نخلص إلى ما يلي:

1. لا تشتمل الوضعية على سند.

2. تشتمل الوضعية على سياق، وحسب ما لاحظته نستنتج أن موضوع الوضعية ينحو نفس منحى المقطع (الصناعات التقليدية والحرف)، حيث طلب من المتعلم أن يعد مطوية مكتوبة وما نعيبه على هذا السياق أنه قال:" راسلتك صديقتك على شبكة التواصل الاجتماعي"، فحسب رأيي أن هذا الطرح يشجع على التواصل

عبر الشبكات عبى عكس ما جاءت به الوضعية الثانية في مقطع الإعلام والمجتمع والتي دعت المتعلمين إلى تشجيع المطالعة فموضوع هذه الوضعية لا يعكس ما تم الإرشاد له سابقا.

3. تحتوي الوضعية تعليمة غير ملائمة لمستوى المتعلم، حيث طلب منه إعداد مطوية يجمع فيها كل ما يخص الصناعات التقليدية والنشاط السياحي.

4. لم تحتوي التعليمة على توظيف القواعد اللغوية والبلاغية.

5. لم تستهدف الوضعية مهارات اللغة ماعدا مهارة الكتابة.

وآخر وضعية مقترحة في كتاب السنة الرابعة ما حمله المقطع التعلمي" الهجرة الداخلية والخارجية " وجاءت على النحو التالي:

الوضعية الثامنة:

السياق :

كثر الكلام عن الهجرة السرية (الحرقة)، وطال النقاش حولها في وسائل الإعلام وخطب المساجد. وانقسم الناس بين مؤيد ومعارض. فعرضت على أستاذك إجراء تحقيق في الموضوع من خلال استهداف عينة للتحقيق معها (شباب بطال، طلبة، أساتذة،...)، والاستماع إلى الآراء المختلفة مدونا رؤوس أقلام تلخص هذه الآراء.

التعليمة :

بعد جمعك للمعلومات وانتقائها وترتيبها، حرر نص التحقيق الذي لا يقل عن خمسة عشر سطرا.

بعد الاطلاع على نص الوضعية الإدماجية، أخضعتها لشبكة التقييم فكانت النتائج على النحو التالي:

البنود	نعم	لا
هل تشتمل الوضعية على سند ؟		+
هل تشتمل الوضعية على سياق؟	+	
هل تشتمل الوضعية على تعليمة؟	+	
هل الموضوع خادم للمقطع التعلمي ؟	+	

هل الأفكار المطروحة في السياق ملائمة لمستوى المتعلم؟	+	
الموضوع مناسب للبيئة المعيشة؟	+	
يطلب من المتعلم توظيف قواعد لغوية وبلاغية؟		+
هل تحوي الوضعية الإدماجية على قيم تربوية ؟	+	
هل تستهدف الوضعية مهارة الاستماع ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة القراءة ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة التحدث ؟		+
هل تستهدف الوضعية مهارة الكتابة ؟	+	
هل المواضيع ترقى لمستوى فكر المتعلم ؟	+	

ومن خلال هذه النتائج نلاحظ ما يلي:

1. تفتقر الوضعية إلى سند.
2. تحوي الوضعية سياقا تضمن الحديث عن الهجرة السرية، وما نلحظه بخصوص الموضوع أنه مناسب لعنوان المقطع الثامن " الهجرة الداخلية والخارجية ".
3. نلاحظ أن الأفكار التي طرحت من خلال السياق مناسبة للمتعلم، وملائمة لبيئته المعيشة. فهي ترقى إلى مستوى تفكيره لأنها ظاهرة كثيرا ما تتكرر، خصوصا بعدما استعمل كلمة " الحرقة " فكثيرا ما يسمع المتعلم عنها في حياته اليومية. وبالتالي فإن السياق الذي وضع فيه المتعلم ملائم له.
4. احتوت الوضعية على تعليمة، طلب فيها من المتعلم تحرير نص عن الهجرة غير الشرعية. مما نلحظه أن التعليمة خلت من توظيف القواعد اللغوية والبلاغية.

وبهذه الوضعية نكون قد أكملنا تقييم وضعيات الكتاب المقررة للمتعلمين والآن نمر إلى تحليل النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الشبكة فالنتائج كانت كالتالي:

البنود	نسبة " نعم"	نسبة "لا"
هل تشتمل الوضعية على سند؟	% 0	%100
هل تشتمل الوضعية على سياق؟	%100	%0
هل تشتمل الوضعية على تعليمة؟	%100	%0
هل الموضوع خادم للمقطع التعلمي؟	%100	%0
هل الأفكار المطروحة في السياق ملائمة لمستوى المتعلم؟	%62،5	%37،5
الموضوع مناسب للبيئة المعيشة؟	%62.5	%37،5
يطلب من المتعلم توظيف قواعد لغوية وبلاغية؟	%0	%100
هل تحوي الوضعية الإدماجية على قيم تربوية؟	%87،5	%12،5
هل تستهدف الوضعية مهارة الاستماع ؟	%0	%100
هل تستهدف الوضعية مهارة القراءة ؟	%0	%100
هل تستهدف الوضعية مهارة التحدث ؟	%0	%100
هل تستهدف الوضعية مهارة الكتابة ؟	%100	%0
هل المواضيع ترقى لمستوى فكر المتعلم ؟	%75	%25

من خلال النسب المئوية وجمع المعلومات نلاحظ أن:

- نرى أن كل الوضعيات لا تشمل على سند، وهو مما يشكل عيبا منهجيا ومخلا بقانون الطرح أو الاستجواب بحيث أن العلم ملزم بعرض تقديم كاف ومدخل قويم يوضح مساره ليرسم التلميذ وضعية جيدة ومقبولة.

فنسبة 100% تدل على أن المتعلم يكون أمام وضعية جديدة كل الجدة وخصوصا في طرحها، بينما من المفترض أن يوضح له الموضوع بسندات تدعيمية ومساعدة مثل وضعية المقارنة بين اليابان والجزائر.

مما يجعلنا نحسب هذا على الوضعية الإدماجية المقدمة للمتعلم في هذه المرحلة الدراسية.

- بالنظر إلى السياق الذي جاءت عليه الوضعيات الإدماجية نرى أن التزام نص الوضعيات قد تمّ بنسبة كبيرة بلغت 100%، ولكن ليس كل سياق يكون مناسبا، فكما سبق وأن أشرت أن هناك نقص وضعف في بعض سياقات الوضعيات المقترحة للمتعلم، وفي كثير من المواضع لم يكن السياق مناسبا..
- اشتملت كل الوضعيات على تعليمة بنسبة 100%، وكانت معظم التعليمات مباشرة.
- كل مواضيع الوضعية الإدماجية خادمة للمقطع التعلّمي بنسبة 100%، وعليه نستنتج أن الوضعية الإدماجية لها علاقة وطيدة بمحتوى المقطع التعلمي وتعلماته.
- بالنسبة للأفكار المطروحة في السياق
- أما بخصوص الأفكار المطروحة في السياق وعن مدى ملاءمتها لمستوى المتعلم فتفاوتت نسبتها متأججة الكفة بين ما هو مناسب لمستوى المتعلم، وبلغت نسبته 62.5%، وبين ما هو غير ملائم لمستواه وبلغت نسبته 37.5%. وبالتالي يمكننا القول أن السياق يحتاج إلى مراجعة وإعادة ضبط، ليتناسب مع مستوى المتعلمين.
- نستنتج أيضا أن معظم المواضيع مناسبة للبيئة المعاشة بنسبة 62.5% بينما نسبة 37.5 % غير مناسب، وتتمثل البيئة في الوسط المعيش، وملاءمة طرح التعليمة وتوافقها مع بيئة المتعلم، مثل موضوع المخدرات، حيث تم إقحام المتعلم للبحث عن ظاهرة التعاطي داخل مؤسسته، التي من المفترض أن تكون بعيدة كل البعد عن مثل هذه الشبهات.
- ولا وضعية إدماجية من بين الوضعيات المقدمة للمتعلم طلبت منه توظيف قواعد لغوية أو بلاغية بنسبة 100%، وكلنا نعلم مدى فاعلية توظيف المكتسبات اللغوية في الوضعيات الإدماجية، ومردودها على تنامي لغة المتعلم، فالقواعد اللغوية والبلاغية توظيف قبل أن تكون تعلما، فما فائدة درس القواعد إذا بقي جافا بين صفحات الكراريس والكتب، بينما يمكن أن نستغله ونوظفه في كتابتنا.
- بالنسبة للقيم التربوية نلاحظ أن نسبة 87.5% من الوضعيات كانت ذات بعد تربوي أخلاقي تهدف إلى بناء فرد فعال ومتعلم متربي، فالقيم التربوية تعتبر أحد الأهداف والمرتكزات الرئيسة في أي موضوع يطرقه المتعلم. أما نسبة 12.5% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالأخرى، فبعض الوضعيات لا توحي بذلك.

- وعليه يمكن القول أن معظم الوضعيات تكون دقيقة وهادفة، وليست عبطية الطرح، رغم بعض الاختلالات التي لاحظناها إلّا أنّنا نلمس جهدا واضحا لصياغتها.
- وبالنظر إلى المهارات الإبداعية نرى التزاما كبيرا بمهارة الكتابة دون غيرها باعتبار أن الوضعية الإدماجية حصة كتابة، وتشجيع كبير عليها، إلا أنها تغيب المهارات الأخرى (الاستماع، القراءة، التحدث)، هذه المهارات التي كان على المعلم (واضع الطرح) أن يجعلها تتفاعل ككل واحد، لينتج لنا المتعلم نصا جميلا كتفاعل العناصر الكيميائية في محلول واحد. وهذا يحسب على الوضعية الإدماجية. وندعو إلى إعادة النظر فيها وضبطها ويتحقق ذلك بإضافة سند يحوي نصا يقرأ وأسئلة شاملة تكون إجابة لما سيكتبه المتعلم وبالتالي نُفَعِّل المهارات الأربع في حصّة واحدة.
- نلاحظ أن نسبة 75% من المواضيع ارتقت لمستوى المتعلم بينما نسبة 25% لم ترق لمستوى فكر المتعلم فبعض الوضعيات كموضوع المخدرات وموضوع اليابان، وذلك من خلال غياب السندات والوثائق المرتبطة بالموضوع والتي من شأنها إعانة المتعلم على الكتابة.

المبحث الثالث: الوضعية الإدماجية وتقويمها وأثرهما على تنمية المهارات اللغوية لدى أفراد العينة:

أولاً: الوضعية الإدماجية وأثرها على تنمية المهارات اللغوية لدى أفراد اعينة

تمثل الوضعية الإدماجية مرتكز التقويم بالكفايات وهي تسعى إلى تقويم الموارد اللازم تجنيدها بشكل مندمج، وتقويم الكفاية ذاتها، لذا فقد ركزت المناهج الحديثة على نشاط الإدماج، والذي يكون فيه المعلم موجها ومقوما، ومنظما للوضعيات ومبدعا فيها لأنها حاضنة للإدماج، والمتعلم هو الفاعل فيها، فالإدماج هو نشاط ديداكتيكي وظيفته جعل المتعلم يجند مجموعة من المكتسبات المنفصلة بصورة جيدة في إطار وضعية ذات دلالة يكون المتعلم هو الفاعل فيها.[1]

ويكون نشاط الإدماج عند نهاية كل مقطع، لرصد الكفايات المحققة ويكون لغرضين أساسيين هما:[2]

1. تدريب التلاميذ على الإدماج بواسطة وضعيات مشكلات يمكن أن ينجزها التلاميذ إما بشكل فردي أو فوجي أو بالتناوب.
2. تقويم قدرتهم على الإدماج وذلك بشكل فردي وفيما يلي سأعرض مجتمع الدراسة وعينتها وسيتم التطرق إلى أدوات تحليل البيانات وعرضها ثم أعرض نتائج الدراسة ومناقشتها حسب المعايير.

1- إجراءات الدراسة وطريقة التحليل :

1-1.مجتمع الدراسة:

هو عينة كتابية لوضعيات أنتجها المتعلمون في مرحلة المتوسط وبالتحديد في السنة الرابعة، خلال الموسم الدراسي 2020/2019 وتمّ اختيار هذه السنة لأنها خاتمة المرحلة المتوسطة، وتلاميذها يمثلون مخرجات الجيل الثاني في ضوء الإصلاحات الجديدة، وفيها يكون المتعلم قد تمرن أكثر على الوضعيات الإدماجية والتي لازمته في سيرورته التعليمية التعلمية. فمن خلالها يثبت المتعلم عند حلها مدى نمو الكفاية المرصودة من خلال نوعية ووجاهة ما كتب، كما أن المتعلم في هذا الطور وفي هذه السنة بالتحديد يكون على قدر كاف من النضج اللغوي، بمعنى أنه امتلك كفاية لغوية وتواصلية يمكن قياسهما وتقويمهما.

[1]- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص: 110.

[2]- محمد الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية، ص:19.

1-2.عينة الدراسة ومواصفاتها:

اشتملت عينة الدراسة على اثنان وثمانين(82) إنتاجا كتابيا، تمثل حلولا لوضعية إدماجية، عرضت على تلاميذ السنة الرابعة متوسط، لحلها في الفصل الأول، والتي كانت موحدة بين قسمين من متوسطة اشنيني بكار بمتليلي. وقد أجريت الوضعية لقسمين في نفس اليوم.

وفيما يلي نص الوضعية الإدماجية التي كتبت فيها العينة:

- **السياق:** تمثل الآفات بكل أنواعها خطرا محتما على صحة الفرد والمجتمع، ولكن للأسف نرى وخاصة في واقعنا المعيش تعاطي الشباب بكثرة، وسيرهم في نهج لا يرقى لمستقبل واعد وجيل واع، يدرك خطورة الأمر، بدل بناء مستقبله فيهدمه في ريعان شبابه.
- **التعليمة:** في فقرة لا تقل عن 18 سطرا أكتب قصة بأسلوبك الخاص عن آفة من الآفات الاجتماعية، أدت إلى تدمير حياة شخص مستغلا مواردك في بناء السرد القصصي، موظفا: عطف النسق وبدلا.

وللتوضيح فقد اخترت هذه العينة لسهولة الدخول إليها، باعتبار أن نفس الأستاذ يدرسهما، بالإضافة إلى رغبة وترحيب الأستاذة للتعامل معنا. إضافة إلى ذلك أن الامتحان التقويمي قد أنجز موحدا بين القسمين. فمن الناحية المنهجية، فهو أمر ممكن خصوصا أن المتعلمين خضعوا لنفس التعلمات والطرائق باعتبار نفس الأستاذ، مما يساعدنا على تقديم النتائج بمعيار صدق وموضوعية قدر الإمكان.

1-3.حدود الدراسة:

يسعى البحث لبيان تأثير الوضعية الإدماجية في تنمية المهارات اللغوية خصوصا التعبير الكتابي (الكتابة)، لدى تلاميذ العينة انطلاقا من الأداءات الكتابية التي أنتجها المتعلمون. ومن خلال هذه العينة وباستخدام أدوات الدراسة نقيس درجة تحقق مهارات اللغة، والحكم على مدى نموها واكتسابها لدى أفراد العينة.

1-4.أدوات الدراسة وخطواتها:

هدفت الدراسة للوقوف على مدى تأثير الوضعية الإدماجية في تنمية مهارات اللغة لدى أفراد العينة. ولتحقيق ذلك قمت باستخدام أداة الملاحظة من خلال بناء شبكة تقييم، وذلك لرصد وإحصاء المهارات المتوفرة في وضعيات المتعلمين، وهذه الشبكة من إعداد الأستاذ المشرف على التصحيح وفق معايير واضحة، وذلك لقياس مدى تحقق المهارات وتنميتها لدى أفراد العينة.

كما استخدمت المعالجة الإحصائية لتحليل البيانات وعرضها ومناقشتها.

تتكون شبكة تقييم أداء المتعلمين من معايير ومؤشرات ولذلك تم تناول شبكة خاصة أعدها الأستاذ والتي غالبا ما يستعملها ويستند عليها في تصحيحه لتقييم منتوج المتعلمين.

وأشير إلى أن أغلب الشبكات تكون خاضعة إلى معايير محددة (وجاهة المنتج أو الملاءمة، الاستعمال السليم لأدوات المادة، الانسجام الداخلي، معيار النوعية). فإذا أتقنها المتعلم وتحكم فيها، فهو ذلك يصل غلى الهدف المنتظر من خلال ملمح التخرج والذي يطمح إليه الأستاذ والوزارة الوصية.

ومن أجل بيان مدى تحكم المتعلم في مهاراته، أخضعت عينة الوضعيات إلى الشبكة التقييمية التالية:

مواصفات المنتج	نعم	لا
هل كتبت نصا قصصيا؟		
هل كتبت في الموضوع المناسب للآفات الاجتماعية؟		
هل حمل نصك رسالة اجتماعية أخلاقية؟		
هل اعتمدت على السرد في بناء اللغة القصصية بمؤشراته ؟		
هل استعملت مؤشرات الوصف في منتوجك ؟		
هل استعملت مؤشرات الحوار في منتوجك؟		
هل وتيرة الأحداث كانت مرتبة ترتيبا زمنيا وجيها؟		
هل تأثرت الشخصية بالأحداث وأثرت فيها ؟		
هل اعتمدت على المخطط السردي بوضعياته الثلاث؟		
هل بنيت شخصية القصة بناء متطورا من البداية إلى النهاية ؟		
هل كانت الأنماط الثلاثة متناسبة الحجم وذات علاقة ببعضها البعض؟		
هل احترمت التركيب النحوي للجمل؟		
هل احترمت الضوابط اللغوية ؟		
هل احترمت علامات الوقف ؟		
هل احترمت معايير الكتابة والعرض ؟		

فمن خلالها نستطيع معرفة مدى وجاهة المنتوج بمعنى أنه متطابق ومتوافق مع نص التعليمة أم لا، ويظهر ذلك من خلال: هل نكتب نصا قصصيا؟ وهل كتبت في الموضوع المناسب للآفات الاجتماعية ؟.

أما بالنسبة للاستعمال السليم لأدوات المادة فهو يعكس كل ما ينجزه المتعلم بشكل صحيح من نحو وصرف وأسلوب وإملاء، ويتضح ذلك من خلال السؤال الثاني عشر، هل احترمت التركيب النحوي للجمل؟؛ وهل احترمت الضوابط اللغوية في السؤال الثالث عشر؟.

ويستدل على سلامة لغة التلميذ بالمؤشرات التالية:

- يحسن اختيار الكلمات والصفات الفصيحة والمناسبة.
- يحسن تركيب الجمل واكتمال أركانها.
- يحترم القواعد النحوية والصرفية
- يحسن توظيف المطلوب
- يلتزم بالقواعد الاملائية والكتابية.

الانسجام الداخلي للمنتوج، ويتمثل في السؤال السابع، هل وتيرة الأحداث كانت مرتبة ترتيبا زمنيا وفنيا ووجيها؟. والسؤال الخامس عشر، هل احترمت معايير الكتابة والعرض؟.

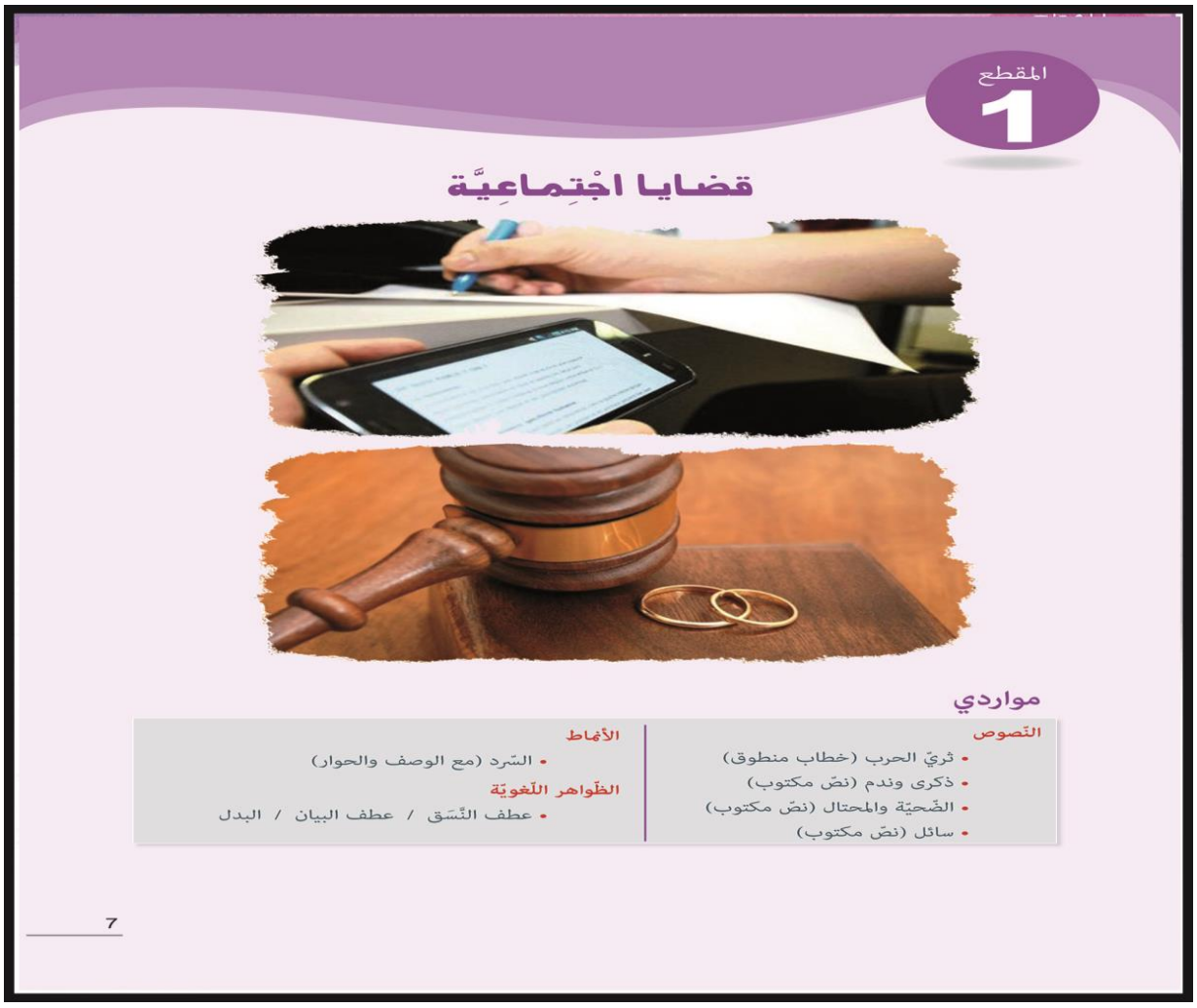
2- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالمعايير

بعد تقييم الأداءات الكتابية للمتعلمين (الوضعية الإدماجية) والذي بدوره يهدف إلى التعرف على المستوى الذي حققه المتعلم في جانب المهارات خصوصا مهارة الكتابة باعتبار أن الوضعية الادماجية هي كتابة، وكون أن المتعلم من المفترض أن يكون لديه رصيد لا بأس به من المهارات التي تؤهله إلى الكتابة بشكل جيد، خصوصا أنه اجتاز برنامجا دراسيا معينا.

وعليه يمكن إصدار حكم بالنجاح أو الفشل ويكون هذا الحكم انطلاقا من قياس كمي للتحصيل في نهاية المرحلة المتوسطة، لقد طلب من المتعلمين(العينة) إنتاج نص قصصي، يتكلمون فيه عن آفة من الآفات الاجتماعية، التي دمرت حياة شخص ما، حيث وضعوا المتعلم أمام وضعية إدماجية تتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية واستثمارها في حل المشكلة وبالتحديد النمط السردي القصصي، وعطف النسق والبدل.

وبهذا الطرح كانت الوضعية ذات معنى بالمنسبة للمتعلم، لتجلب اهتمامه وتفكيره، فهي وللأسف مرتبطة بحياتهم اليومية، فكل متعلم قد يكون واجهه موقف أو سمع عنه أو شاهده عبر وسائل الإعلام، وهو ما يساعد المتعلمين على الإبداع واستثمار ما تعلموه إزاء هذا الموقف. ويعتبر مقطع "قضايا اجتماعية" والذي انبنت عليه هذه الوضعية من المقاطع المقررة في المناهج لهذه المرحلة من التعليم المتوسط.

صورة المقطع الأول من الكتاب المدرسي



مما يعني أن المتعلمين يمتلكون رصيدا لغويا وثروة معرفية وفكرية وقواعد لغوية وبلاغية، تؤهلهم وتمكنهم من حل الوضعية. بمعنى أنهم يمتلكون رصيدا لا بأس به ومعارف وموارد متنوعة ومنها المهارات الكتابية وما تناولوه خلال الحصة الأولى والثانية من مهارة الاستماع والتحدث والقراءة. والتي تساعدهم على معالجة الوضعية الإدماجية المقترحة. فهل سنجد في وضعية المتعلمين ما يثبت ذلك وخصوصا في مهارة الكتابة، كون الوضعية الإدماجية كتابة؟.

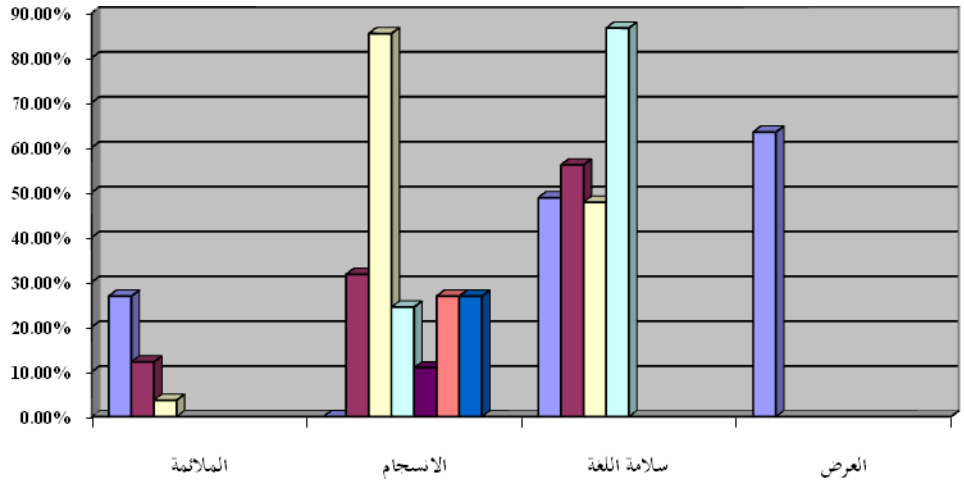
2-1.عرض ومناقشة النتائج الإجمالية.

تتجلى النتائج الإجمالية للوضعية الإدماجية المتقدمة للمتعلمين من خلال النسب المئوية المتحصل عليها، والتي تنم على مدى تحكمهم في مهارات التعبير الكتابي ومختلف المهارات من عدمه، ولمعرفة ذلك نحاول استقراء الجدول والمخطط البياني له.

المعيار	البنود	نعم	نسبة التكرار	لا	النسبة
الملاءمة	1	60	% 73.17	22	% 26.83
	2	72	% 87.80	10	% 12.2
	3	79	% 96.34	3	% 3.66
الانسجام	4	82	% 100	0	% 0
	5	56	% 68.29	26	% 31.71
	6	12	% 14.63	70	% 85.37
	7	62	% 75.60	20	% 24.4
	8	73	% 89.02	9	% 10.89
	9	60	% 73.17	22	% 26.83
	10	60	% 73.17	22	% 26.83
سلامة اللغة	11	42	% 51.21	40	% 48.79
	12	36	% 43.90	46	% 56.1
	13	51	% 52.21	31	% 47.79
	14	11	% 13.41	71	% 86.59
العرض	15	30	% 36.58	52	% 63.41

الجدول: النتائج الإجمالية لأفراد العينة بالتفصيل

التمثيل البياني لنتائج الجدول

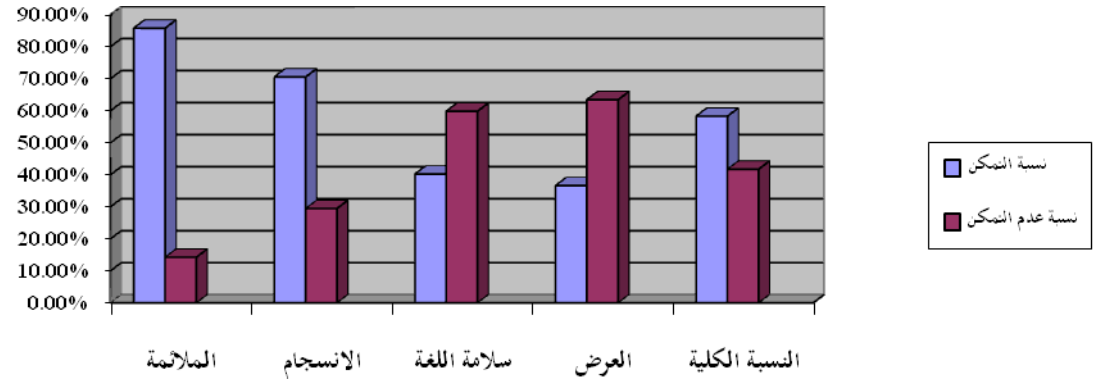


وفيما يلي جدول النتائج الإجمالية لأفراد العينة بحسب المعايير:

المعيار	نسبة التمكن	نسبة عدم التمكن
الملاءمة	% 85.77	% 14.23
الانسجام	% 70.55	% 29.45
سلامة اللغة	% 40.18	% 59.82
العرض	% 36.58	% 63.41
النسبة الكلية	% 58.27	% 41.73

الجدول: النتائج الإجمالية لأفراد العينة بحسب معايير الوضعية الإدماجية

التمثيل البياني لنتائج الجدول



يوضح الجدول والتمثيل البياني له النتائج الإجمالية لأفراد العينة من خلال شبكة التقييم التي اعتمدناها لقياس مدى تحكم المتعلمين، لأنها هي الأساس للحكم على نمو المهارات عند كل متعلم، فكلما كانت نسب نعم كبيرة دلت على التحكم الكبير في الوضعية الإدماجية، وكلما كانت ضئيلة يعني ذلك الفشل في توظيف مهاراته ومكتسباته. ونجد أن هذه النتائج تبين تفاوتا في التحكم في مهارة الكتابة ونموها لدى المتعلمين.

نلاحظ من الجدول أن النسب متقاربة نوعا ما، ولكن المؤشر ينخفض إلى عتبة متدنية وذلك في سلامة اللغة حيث بلغت النسبة 40.18% بمعدل خمسة وثلاثون متعلما فقط، الذين أظهروا أنهم يتحكمون بسلامة اللغة من حيث القواعد اللغوية، فمهارة الكتابة لديهم جيدة. بينما نسبة كبيرة من المتعلمين أخفقوا في توظيف مكتسباتهم مما أثر على نتاجهم الكتابي وبلغت نسبتهم 59.82% بمعدل سبعة وأربعون (47) متعلما. وهذا ما يثبت أنهم لم يستفيدوا من تعلماتهم، مما يعني غياب مهارات الكتابة لديهم.

بينما نجد أن نسبة كبيرة من المتعلمين بلغت 85.77% حققوا معيار الملاءمة والمتمثل في تحديد نوع الكتابة وذلك بالكتابة بالنمط المطلوب مع اختيار الموضوع المناسب (الآفات الاجتماعية)، وكذلك يقدم منتجا بمؤشرات ودلائل تخدم كتابته وتدعم اختياره.

أما بالنسبة للانسجام فكذلك حقق نسبة مقبولة نوعا ما 70.55%، وذلك من خلال منتوجهم. فنجدهم نسجوه حسب الوضعية، وأفكار طرحهم للموضوع مترابطة، مع استخدام معجم لغوي يتماشى وينسجم مع الوضعية.

أما بالنسبة للعرض فبلغت نسبة المتحكمين فيه 85.36% بمعنى أن أغلب المتعلمين كتبوا وفق خطوات الكتابة (مقدمة. عرض. خاتمة).

وعليه فإن نسبة 70.46% من العينة المقاس عليها قد أظهروا تحكما في مهارات الكتابة، وخصوصا في معيار الملاءمة، مما يعني نموها لديهم. وهذه النسبة تدل على نجاح مهارة الكتابة لدى المتعلمين ويرجع ذلك إلى أن الوضعية الإدماجية التي اختارها وصاغتها الأستاذة ذات معنى بالنسبة للمتعلم، ومن واقعه، مما استفزته للكتابة وتجنيد معارفه المتعلقة بهذا المعيار، فكان منتوجه متوافقا مع التعليمة.

ونجاح المتعلم في معيار الوجاهة معناه نجاحه في عدة مهارات كمهارة استرسال الأفكار وتسلسلها خدمة للموضوع، والإحاطة بجوانبه، وكذلك اختيار النمط المناسب وخصوصا أن الأستاذة حددته لهم في التعليمة ومن بين المهارات أيضا اختياره لجمل تتلاءم مع نمط النص دون أن نغفل عن التحكم في عدد الأسطر. وذلك إن دلّ على شيء فإنما يدل على نجاح المقاربة النصية في تحقيق أهدافها، والتي أولتها المناهج الحديثة عناية فائقة، وقد وضحت ذلك في الجزء النظري.

وكذلك يمكن ربط النجاح بالحصص السابقة للكتابة فكما سبق وأن ذكرت أن الوضعية الإدماجية تمر بثلاث حصص من سماع وتحدث وقراءة. لتكون تلك الحصص ممهدا لحصة الكتابة.

كل ذلك أدى بالمتعلم إلى الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص وهو ما تسعى إليه الدراسات اللسانية المعاصرة، انطلاقا من اكسابه الملكة النصية. ففي الحصة الأولى للوضعية الإدماجية يستمع المتعلم ويحاور ويتكلم وبذلك يكون لها أثر إيجابي مهم في التحصيل وفي الإنتاج، ولنجاح ذلك لابد من سلامة المتعلم جسمانيا (السمع، النطق) من أجل تالحصول على التفاعل والفهم والإفهام، وذلك بلغة عربية سليمة محترما قواعدها النحوية وأوجه دلالات ألفاظها وأساليب تعبيرها وتبليغها.

وأريد أن أنوّه إلى دور الأستاذ في التبليغ، فكلما كان متمكنا وكفؤا كانت درجة اللإقناع أكبر، لامتلاكه مهارات التدريس الفعال، فالمعلم يعتبر حلقة الربط بين المتعلم والمعرفة وهو الركن الأساس للعملية التعليمية. تنجح بنجاحه والعكس صحيح.

وبما أن الوضعية المختارة كانت ضمن مقطع تم التطرق له، فهي ملازمة لما تعلمه خلاله فإنها تتيح له فرص المحاكاة للنصوص التي مرت عليه، وبذلك يستثمر تلك الملكات (النصية، التواصلية) في كتابة منتوجه، وإدماج مكتسباته، مما يجعلها تنمي مهارة الكتابة لديه. وذلك عن طريق المحاكاة والممارسة والتقويم.

أما بالنسبة لسلامة اللغة فرغم أن نسبها كانت منخفضة إلا أنها ليست بذلك السوء خصوصا في توظيف القواعد اللغوية والبلاغية، ونجد ذلك جليا من خلال عدم الاهتمام بالنحو والصرف والإملاء بالشكل التقليدي، بل صار للمتعلم فرصة استخدام اللغة وممارسة أنشطتها عمليا، بدل التركيز على قواعدها الصرفة، وصار الاهتمام أكثر منصبا على خلق الظروف المشابهة للمواقف اللغوية خارج المؤسسة التربوية.

والسبب في أن النتائج كانت جيدة، وتمكن المتعلمين في المهارة الكتابية (الوضعية الإدماجية)، أن تعلمهم للغة لم يعد كما كان عليه سابقا، بتعليم كل مهارة لوحدها. بل أصبح اليوم بنيانا مرصوصا متكاملا وهذا ما دعت إليه المناهج الحديثة التي دعت إلى التكامل بين موادها المختلفة، فالمتعلم يتعلم النحو والصرف والأدب والبلاغة والقراءة والكتابة والإملاء وكل ما يتعلق باللغة كوحدة واحدة متكاملة، وغير مجزأة وذلك ما ينعكس على تعلماته ومكتسباته وبالتالي على وضعيته.

2-2. عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمعيار الانسجام:

يقيس معيار الانسجام استخدام المتعلم لأفكار مترابطة ومتسلسلة بطريقة منطقية وفق ما يناسب الوضعية فلا يكون إنتاجه مبعثر الأفكار، بل يجب أن يكون مترابطا متسلسلا في تركيبه وعناصره اللغوية المختلفة، حيث يفترض أن ينطلق من مقدمة فعرض وينتهي بخاتمة.

ويندرج تحته أيضا حسن استخدام علامات الوقف والربط، كل هذه المؤشرات تدلنا على أن المتعلم متحكم في منتوجه.

ومن خلال جدول النتائج السابق، تظهر النتائج أن نسبة 70.55% تحكمت بشكل جيد في معيار الانسجام الداخلي للمنتوج، وذلك من خلال إجتواء كتاباتهم على جل المؤشرات، وهذا يعني أن لديهم القدرة على التحكم في المهارات الكتابية الخاصة بهذا المعيار.

وأظهرت النتائج أن نسبة 29.45% غاب عنها التحكم في المهارات الكتابية مما انعكس على أداءاتهم الكتابية.

ويكمن الخلل أكثر ويتجلى من خلال موارد علامات الوقف حيث وجدنا ضعفا واضحا لدى المتعلمين وذلك ما أثبتته نتائج السؤال الرابع عشر: هل احترمت علامات الوقف؟.

فنسبة 86.59% لم توفق، ولم تتحكم في احترام علامات الوقف، وهي نسبة كبيرة، ويمكن ربط السبب بنشاط الإملاء كون المتعلمين اعتادوا على هذه العلامات فقط في حصص الإملاء، وغياب ذلك من محتوى التعلم.

2-3.عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمعيار العرض:

يقصد به أصالة التناول والعرض، فحسب النتائج التي بلغت نسبة 36.58% من المتعلمين تمكنوا من كتابة منتوج على مستوى جيد، حيث نجدهم اهتموا بالشكل وعرضوا أفكارهم مستندين إلى الشواهد والأدلة، فعبروا عن أفكارهم وعواطفهم، ومعظم كتاباتهم كانت بخط واضح ومقروء.

ونجد أن نسبة 63.41% لم يبدوا تحكما جيدا في معيار العرض (النوعية)، ويمكن أن نرجع سبب ذلك إلى عدم اهتمام المناهج الدراسية بتعليم المتعلم ما يتعلق بالشكل التنظيمي للفقرة مع مراعاة الأفكار الأساسية لكل فقرة على حدى،... من جماليات الكتابة.

ونلاحظ من خلال النتائج السابقة أيضًا أن نسبة كبيرة من المتعلمين والمقدرة ب85.77% تحكموا في المهارات الفكرية المتمثلة في المحتوى والمضمون، وذلك من خلال تحقيق تلثي المؤشرات، مما يعني أنهم يمتلكون مهارات كافية .

في حين أن النسبة المتبقية 14.24% قد أظهروا إخفاقا في فرص التقييم الممنوحة لهم في مجال المحتوى والمضمون، وذلك من خلال الغياب التام للسيطرة على مؤشرات هذا المجال وبهذه النتائج يظهر لنا جليا نجاح الوضعية الادماجية في تنمية تلك المهارات لديهم مع فئة كبيرة من المتعلمين.

في حين أنه كان من الأجدر تدريب المتعلمين على هذه الموارد المهارية وإرسائها لديهم قبل الحرص على إدماجها، وهنا أقصد المتعلمين الذين لم يوفقوا في استثمار مكتسباتهم وذلك من خلال توليد الأفكار ذات الصلة

بالموضوع، والإحاطة بجوانب الموضوع المختلفة، وذلك من خلال تنمية مهارة التحدث التي يكتسبها المتعلم من حصة التعبير الشفوي، والمتمثلة في الحصة الأولى من إنتاج المكتوب، فيلزم استغلالها أكثر من أجل إرساء موارد المتعلم وتنمية رصيده اللغوي بما يخدم كتابته، فالاستماع له دور جسيم في صقل المعارف وبناء الشخصية وهيكلة الفكر. ولينجح ذلك لابد من تزويد المتعلم بثروة لغوية وفكرية وقواعد لغوية وبلاغية، وهذا لا يتأتى إلا بمهارة الاستماع والإطلاع على نصوص الغير.

أما بالنسبة لنوعية المنتج والمتمثلة في الانسجام: نجد أن نسبة 70.55% أثبتوا جودة وتميزوا إبداعا في أداءاتهم الكتابية، فاهتموا بترتيب الأفكار واستخدموا الشواهد والأدلة، لدرجة أن فئة منهم قدموا أرائهم الشخصية بالموضوع.

أما بالنسبة للأسلوب(سلامة اللغة): فقد أفرزت النتائج أن نسبة المتحكمين في هذه المهارات نسبة أقل من المتوسط 40.18%، فهذه النسبة تعكس عدم تحكم المتعلمين في المهارات الأسلوبية، ومازالت لم تنمو لديهم وتتمثل هذه المهارات في اختيار المفردات، وحسن تركيب الجمل واكتمال أركانها، واحترام القواعد اللغوية (نحو، صرف، إملاء) وحسن توظيف المطلوب...إلخ، من مؤشرات.

ومن خلال هذه النتيجة ندعو إلى تفعيل المقاربة النصية لخدمة القواعد اللغوية والبلاغية، وعدم فصل الدروس عن بعضها فالنص كل متكامل، لا ندرس النحو بمعزل عن الصرف والإملاء، والعكس صحيح، بل لا بد من توظيف القواعد اللغوية بمفهوم المقاربة النصية باعتبار النص المقروء هو في حد ذاته بؤرة لمختلف المهارات فجعل المتعلم دائم التواصل على مختلف القواعد اللغوية ينميها لديه، وبالتالي تنعكس على منتوجه (كتابته).

3- تتبع نمو المهارات لدى المتعلمين:

بهدف الوقوف على نمو المهارات لدى المتعلمين، قمت بجمع عينات لمختلف الفصول الدراسية (الفصل الأول، الفصل الثاني، الفصل الثالث)، لنفس المتعلمين وذلك بغية معرفة مدى نماء المهارات لديهم من فصل إلى آخر.

3-1. مجتمع الدراسة:

هو عينة لوضعيات كتبها متعلموا قسم السنة الرابعة من التعليم المتوسط، خلال الموسم الدراسي (2019/2018)، في الفصول الثلاثة حيث قمت بجمع عينات قسم السنة الرابعة متوسط اثنان من متوسطة السبخة بمتليلي، للفصل الأول وأخذت نفس عينات القسم للفصل الثاني، والثالث على التوالي والتي من المفترض أن نجد من خلالها أن المتعلم قد تمرّن أكثر من فصل لآخر ونمت لديه المهارات التي تؤهله إلى وضعية إدماجية سليمة.

3-2. عينة الدراسة ومواصفاتها:

اشتملت عينة الدراسة على أربعين إنتاجا كتابيا، يمثل حلّا لوضعيات إدماجية، عرضت على متعلمي السنة الرابعة متوسط لحلها في الفصول الثلاثة حيث أن كل وضعية تختلف عن الأخرى من فصل لآخر، ولكن العينة هي نفسها. وقد اخترت هذه العينة، نظرا لسهولة الدخول إلى المؤسسة، حيث تمّ التّرحيب بنا، وإمدادنا بالوضعيات الإدماجية لكل فصل. إضافة إلى ذلك أن العينة خضعت لنفس المسار الدراسي، وبالتالي نفس الطرائق، مما جعل إمكانية التقييم موضوعية وصادقة قدر الإمكان.

3-3. حدود الدراسة:

تتمثل الحدود الموضوعية والزمكانية فيما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** يسعى البحث لبيان تأثر المتعلم بالوضعية الإدماجية ومدى نمو المهارات اللغوية لديه من فصل لآخر. وذلك انطلاقا من الأداءات الكتابية التي أنتجها المتعلمون لحل الوضعيات الإدماجية والتي تمثل عينة الدراسة، ومن خلال هذه العينة وباستخدام أدوات الدراسة نقيس درجة تحقق المهارات الكتابية للحكم على نموها واكتسابها وتملكها لدى أفراد العينة من عدمه.

- **الحدود الزمانية:** ولقد جمعت العينة خلال الموسم الدراسي (2018-2019) خلال الفصول الثلاثة من السنة الدراسية.

- **الحدود المكانية:** ويتمثل في متوسطة السبخة – متليلي–، وبالتحديد قسم السنة الرابعة متوسط 2.

3-4. أدوات الدراسة وخطواتها:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى تأثير الوضعية الإدماجية في تنمية المهارات اللغوية من فصل لآخر لدى أفراد العينة. ولتحقيق ذلك قمنا باستخدام أداة الملاحظة من خلال بناء شبكة التقييم وذلك لرصد وإحصاء المهارات المتوفرة في نصوص المتعلمين التي تمثل حلا للوضعية الإدماجية.

ولقد قمنا ببناء شبكة تقييم للوضعية الإدماجية المنتجة من طرف المتعلمين، وذلك لقياس مدى تحقق المهارات وتنميتها لدى أفراد العينة، وكذلك استند البحث على المعالجة الإحصائية لتحليل البيانات وعرضها ومناقشة النتائج.

وبناء على ذلك فقد اخترنا الشبكة التالية وهي المعتمدة في التصحيح لدى أساتذة المتوسطة والتي اعتمدوها في الحكم على منتج المتعلمين:

مواصفات المنتج	نعم	لا
هل كتب في النمط المناسب ؟		
هل كتب في الموضوع ؟		
هل حمل النص رسالة أخلاقية ؟		
هل كانت الأفكار مرتبة ؟		
هل وظفت المطلوب ؟		
هل احترم التركيب النحوي للجمل ؟		
هل احترم الضوابط اللغوية ؟		
هل احترمت علامات الوقف ؟		
هل احترمت معايير الكتابة والعرض؟		

هذه هي الشبكة التي ركزنا عليها في تقييم مدى نمو المهارات اللغوية والكتابية لدى المتعلمين خلال الفصول الثلاثة، والتي أسقطناها على منتوج المتعلمين فكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول: يوضح نسبة سلامة الوضعية الإدماجية باعتبار نفس شبكة التقييم

العينة	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث
1	% 81.81	% 90.90	% 100
2	% 100	% 100	% 100
3	% 90.90	% 90.90	% 100
4	% 72.72	% 90.90	% 100
5	% 72.72	% 100	% 100
6	% 72.72	% 81.81	% 90.90
7	% 63.63	% 81.81	% 90.90
8	% 81.81	% 90.90	% 100
9	% 81.81	% 90.90	% 100
10	% 54.54	% 72.72	% 90.90
11	% 63.63	% 63.63	% 90.90
12	81.81%	% 63.63	% 63.63
13	54.54%	% 72.72	% 36.36
مجموع النسب	%74.81	% 83.90	% 89.50

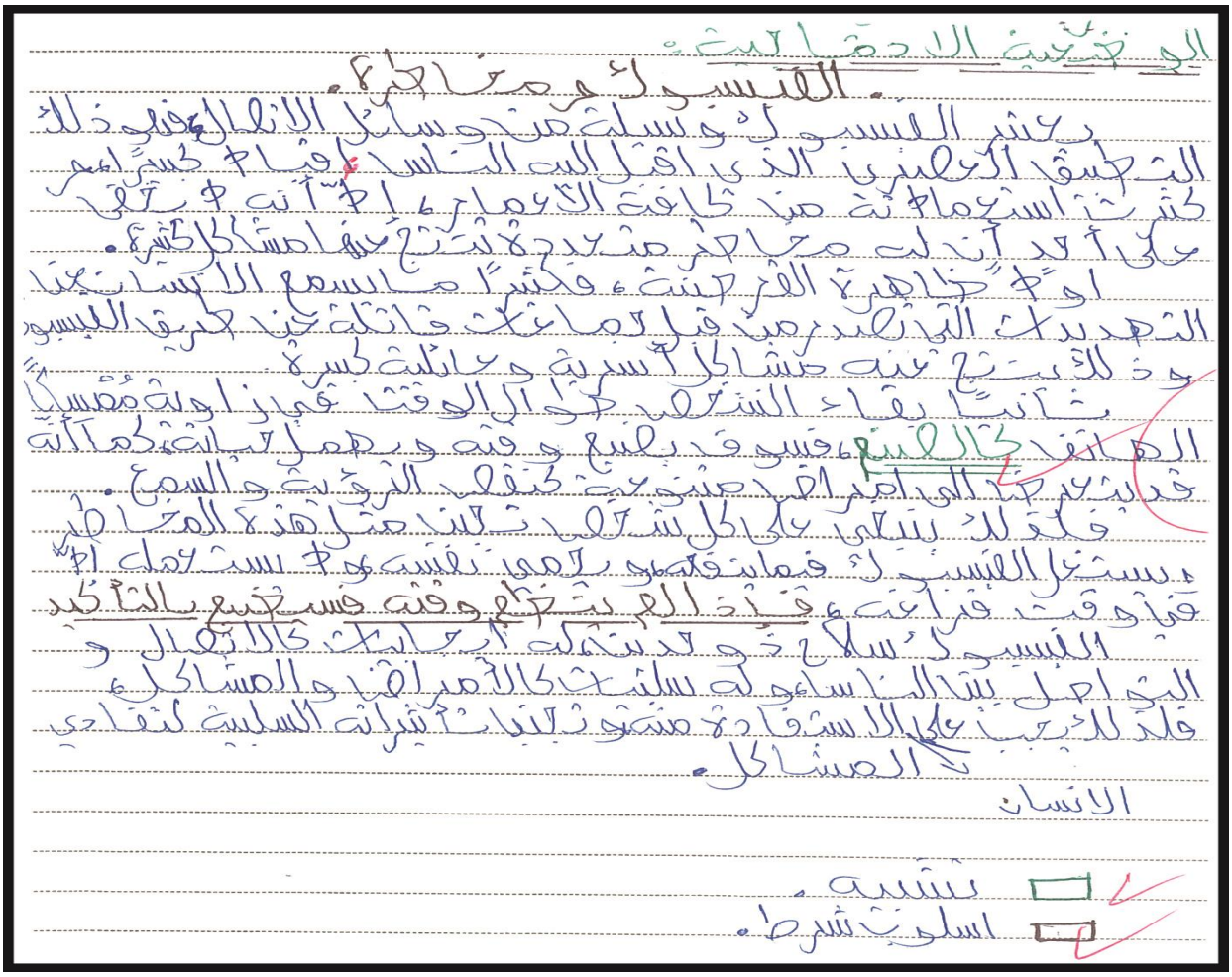
من خلال ملاحظتنا لمجموعة العينات وبالنظر لما قدمته نتيجة الإحصاء، نرى أن ما قدمه الفصل الأول من نسب إجمالية للمتعلمين الذي بلغ (74.81%)، مقبولة جدا وخاصة أنها حصيلة الفصل الأول أين يتزامن مع العتبة الأولى للتلميذ في المسار السنوي فيكون التحقيق فيه أو الوصول للنسبة هذه مقبول جدا ، على اعتبار أن المتعلمين يستقبلون عاما دراسيا جديدا، حيث يحتاج التلميذ فيه إلى طاقة قوية في شحذ همم وشحن مخزون من المعلومات (كان قد اكتسبها أو تطرق إليها في السابق من السنوات فيتم نفض غبار النسيان عليه) في وقت الإجازة التي طالت مدتها وعليه فإن هذه النسبة جيدة كانت توحي بأن للمتعلمين قدر كاف من الموارد التي وظفوها في إنتاجاتهم الكتابية.

وكذا امتلاكهم لرصيد معرفي لا بأس به فمن خلاله استطاعوا توظيف مهاراتهم مما انعكس ايجابيا على كتاباتهم. فبالنسبة للعينات الفردية فنلاحظ أن "ستة" تلاميذ فاق مردودهم نسبة الثمانين بالمئة، مما يعكس تمكنهم من الكتابة، فاحترام معايير الكتابة هي من وجاهة المنتج، حيث نجدهم يولدون الأفكار الأساسية ذات الصلة بالموضوع ملتزمين بالنمط المناسب، كما أنهم يختارون كلمات ومفردات فصيحة مناسبة، كذلك هو الحال بالنسبة لعرض الأفكار، حيث أوردوها متسلسلة ومرئية. أما بالنسبة للعرض فنجدهم احترموا قواعد الكتابة من خلال علامات الوقف واحترام المسافة بين الفقرات.

كما لا ننسى توظيفهم للشواهد والأدلة.

من أمثلة ذلك الوضعية التالية: وضعية جيدة

ومن أمثلة ذلك الوضعية التالية:



يبرز هذا النص التزام المتعلم بالحجم المطلوب، حيث لم يتعدى ستة عشر سطرا (16)، وهو ما يثبت نمو المهارة لديه.

ونجده احترم العرض من خلال ضبط فقراته وترك بياض لكل فقرة على حدى، كما أنه لم يسقط في الأخطاء التي تفسد جمالية النص.

ومن الملاحظ أيضا أنه التزم بالموضوع، وولد له أفكارا تخدمه، بأسلوب سليم إلى حد كبير، مما يعني نجاح الوضعية الإدماجية في تنمية المهارة لديه.

ومن بين الملاحظات أيضا توظيفه للمطلوب (التشبيه، وأسلوب الشرط)، توظيفا صائبا، هذا وإن دل على شيء فإنما يدل على تمكن المتعلم من المهارات اللغوية، والتي تسعى الوضعية الإدماجية إلى تثبيتها وتنميتها.

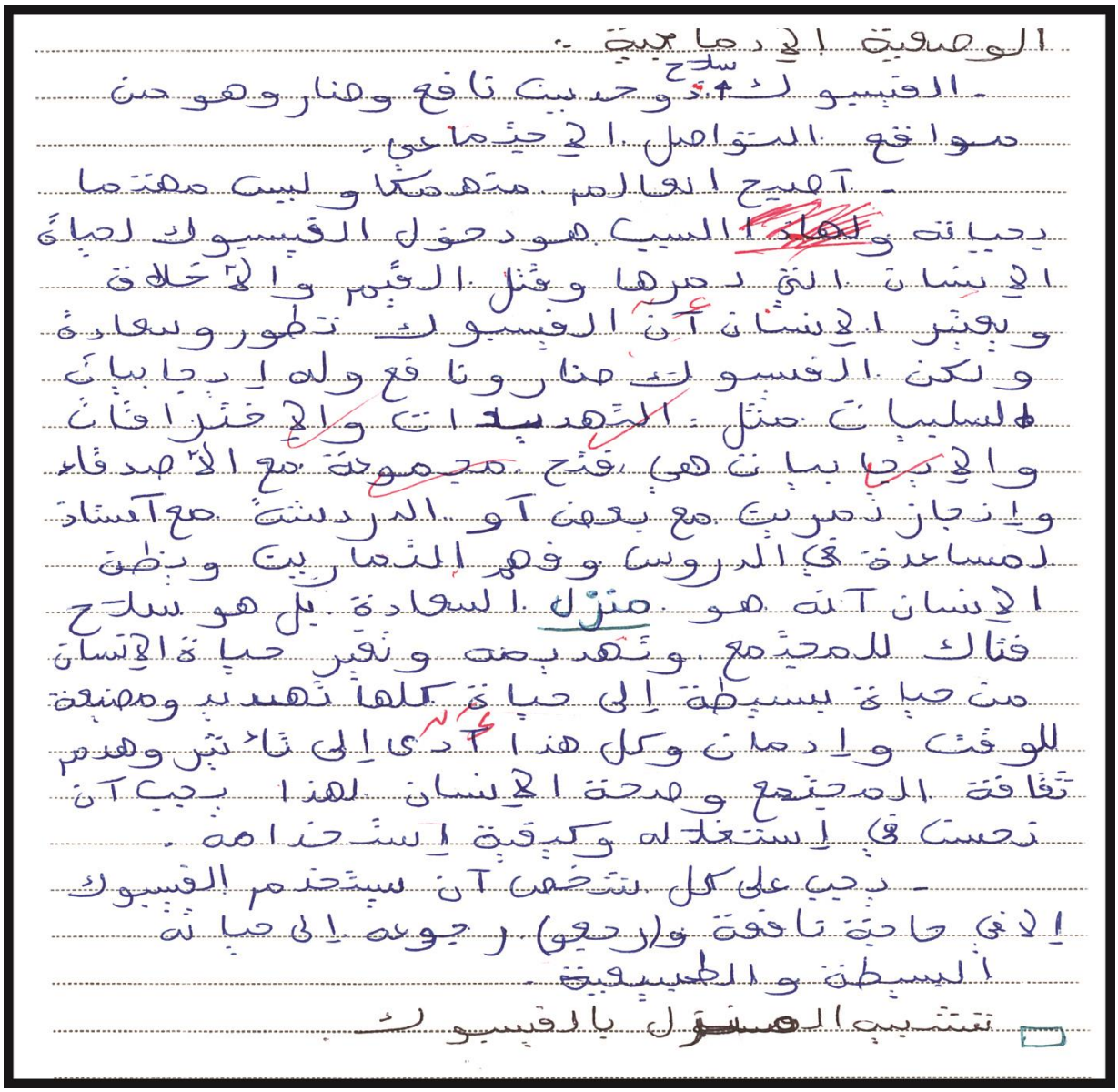
كما نجد خمسة تلاميذ أيضا كانت نسبهم متوسطة ومقبولة مقارنة بالنتائج الأخرى والتي تراوحت نسبهم بين الستين والسبعين بالمئة.

مما يعني أن هذه الفئة لديها مكتسبات لا بأس بها وموارد حسنة، تستطيع صقلها فهي سائرة في النمو والتطور فنجدهم مثلا لم يوظفوا الشواهد ولكنهم احترموا العناصر الأخرى فأنقصوا معيار أو معيارين من بين المتطلبات في الكتابة.

ومن أمثلتهم الوضعية التالية:

وضعية متوسطة:

ومن أمثلتهم الوضعية التالية:

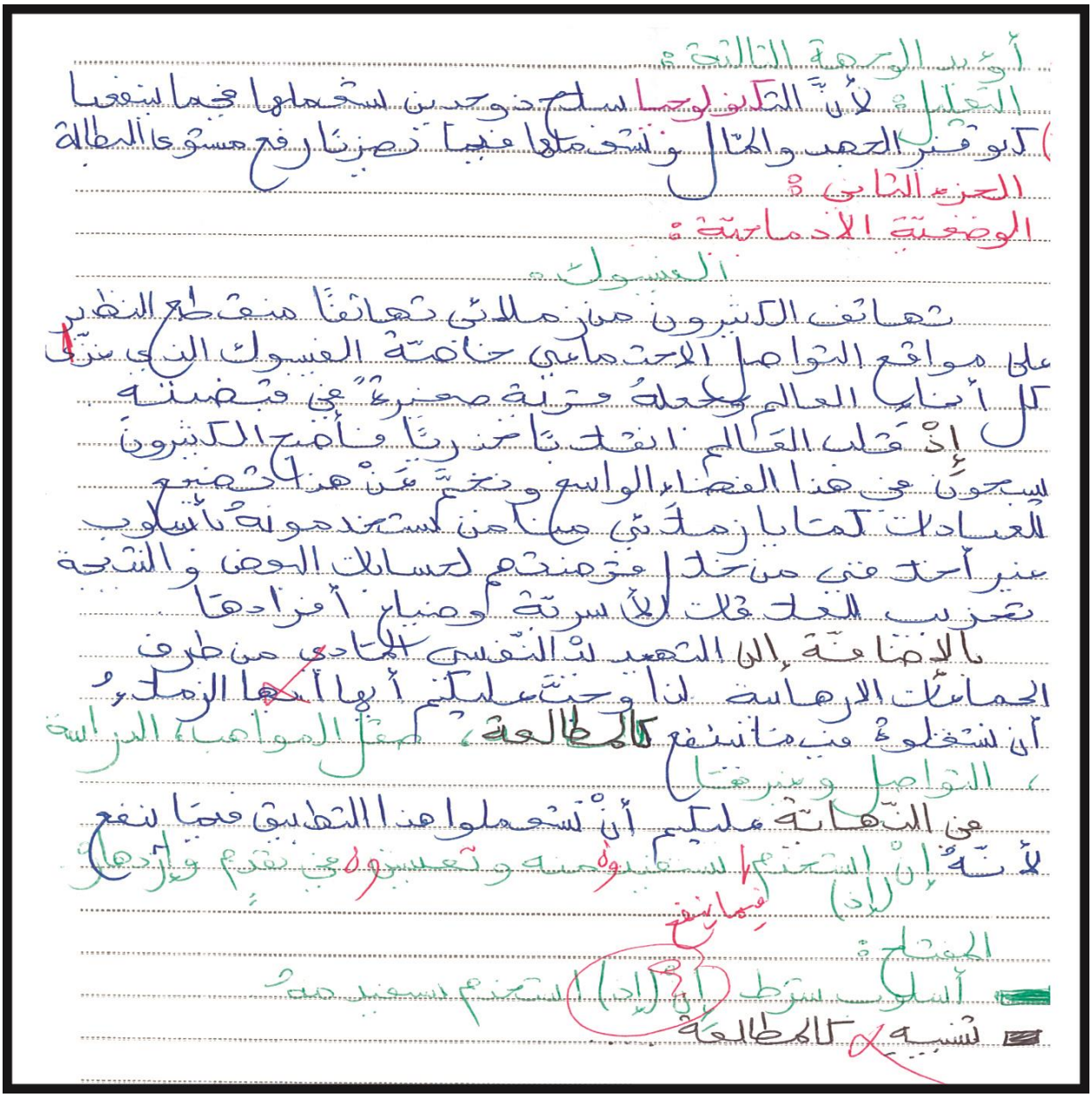


من خلال هذه الوضعية يتضح لنا أن المتعلم تمكن إلى حد بعيد من الكتابة بمهارة متوسطة، وذلك من خلال إهماله لبعض الشروط التي كان من المفترض أم يلتزم بها كالحجم، فقد فاق إنتاجه المطلوب، ولكن هذا لا يعيبه بل بالعكس، لأن ذلك يثبت أن لديه معجم لغوي كبير يستطيع الاسترسال من خلاله في أي موضوع، بكل أرياحية.

كما نجده وظف مطلوبا (التشبيه)، وترك آخر. لا ندري هل هو عدم دراية به أم عدم انتباه، أم هفوة، مما أدى إلى نقص لديه. وذلك يدل على أن المهارة لديه في طريق النمو، وليست منعدمة، فهو يملك مؤهلات وموارد تمكنه من الكتابة أفضل.

إلا أن متعلمين اثنين لم يتعدوا نسبة خمسين بالمئة مما يرجع إلى أسباب في ذلك نرجعها إلا عوامل قد تكون ضعف في المخزون المعرفي (مكتسبات قبلية للمتعلم) أو طريقة إيصال غير موفقة للتلميذ أو فروق في الفهم والإدراك.

ومثال ذلك الوضعية التالية:

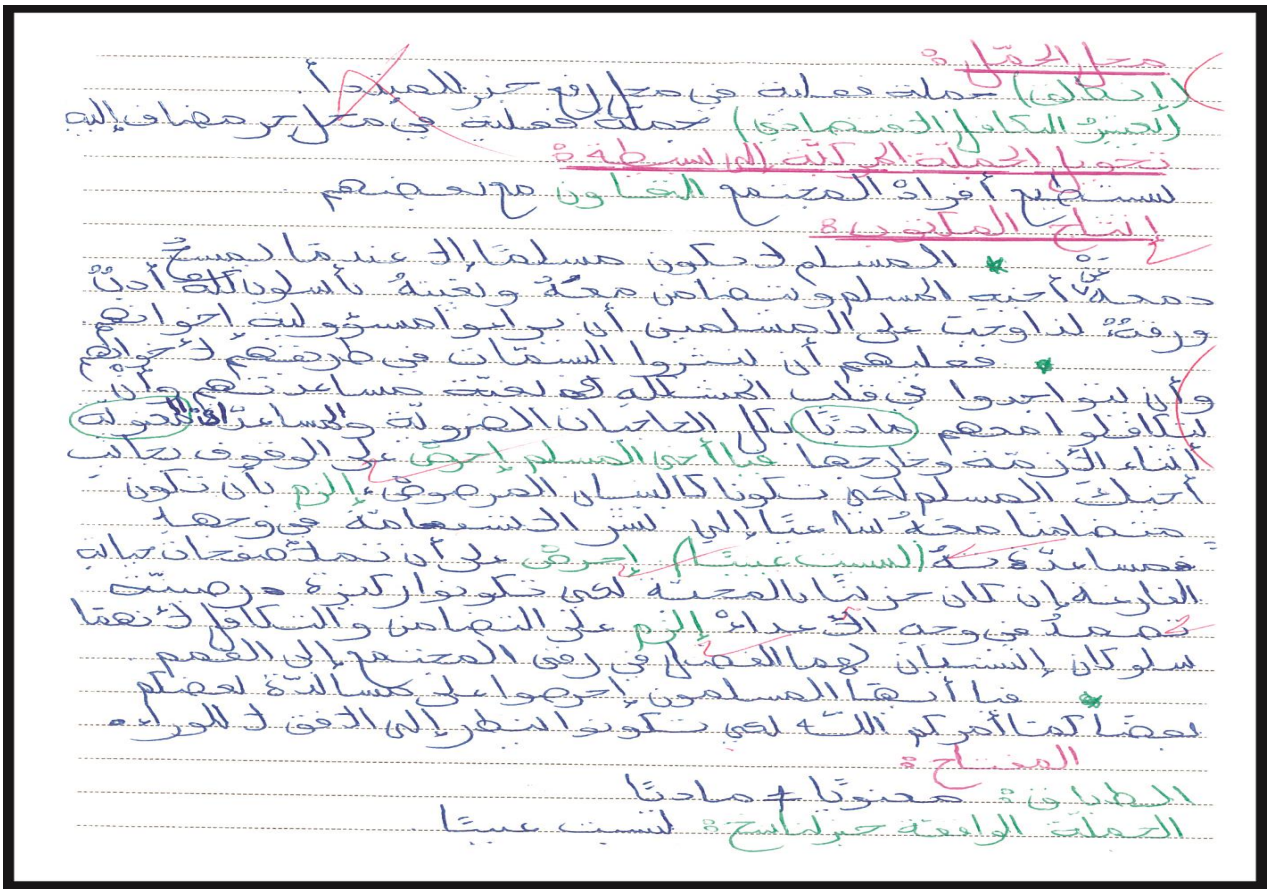


ما عاب هذا المنتج هو وقوع المتعلم في الأخطاء اللغوية، والكتابية، كما أنه لم يوظف بشكل صحيح، مما يدل على عدم تمرنه على القواعد اللغوية، وضعف المهارات لديه. فنجده يكتب من أجل الكتابة فحسب، رغم أنه وفق في كثير من المواضع، وأسلوبه ليس بتلك الركاكة، بل رغم ما وقع فيه من أخطاء وهفوات إلا أنه يملك ما يؤهله مستقبلا إلى الكتابة بأرياحية إذا ما تداركه.

هذا بالنسبة للفصل الأول؛ أما بالنسبة للفصل الثاني والذي قدرت نسبة التحكم الجيد والايجابي فيه (83.90%) هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن الفصل الثاني قد تحسنت نسبه مما نرجعه إلى التلميذ قد تدارك أخطاء وقع فيها سابقا، واستيعابه لمدى أهمية الموضوع والتفاصيل المحيطة به، كما ترجع إلى الدفعة القوية التي اعتاد عليها التلميذ وحاول توظيفها في شروحاته وما ينص عليه المطلوب منه.

فنجد أن تسعة تلاميذ فاقت نسبهم الثمانين بالمئة فإذا قارناها مع الفصل الأول نجد أن هناك ثلاثة تلاميذ تحسنوا، حيث كان العدد في الفصل الأول ستة فقط وبالتالي فإن هذه النسبة جيدة ما يرجع للوعي بأماكن الزلل ومحاولة تصويبها.

ومثال الوضعيات التي تحسنت مقارنة مع الفصل الأول ما يلي:

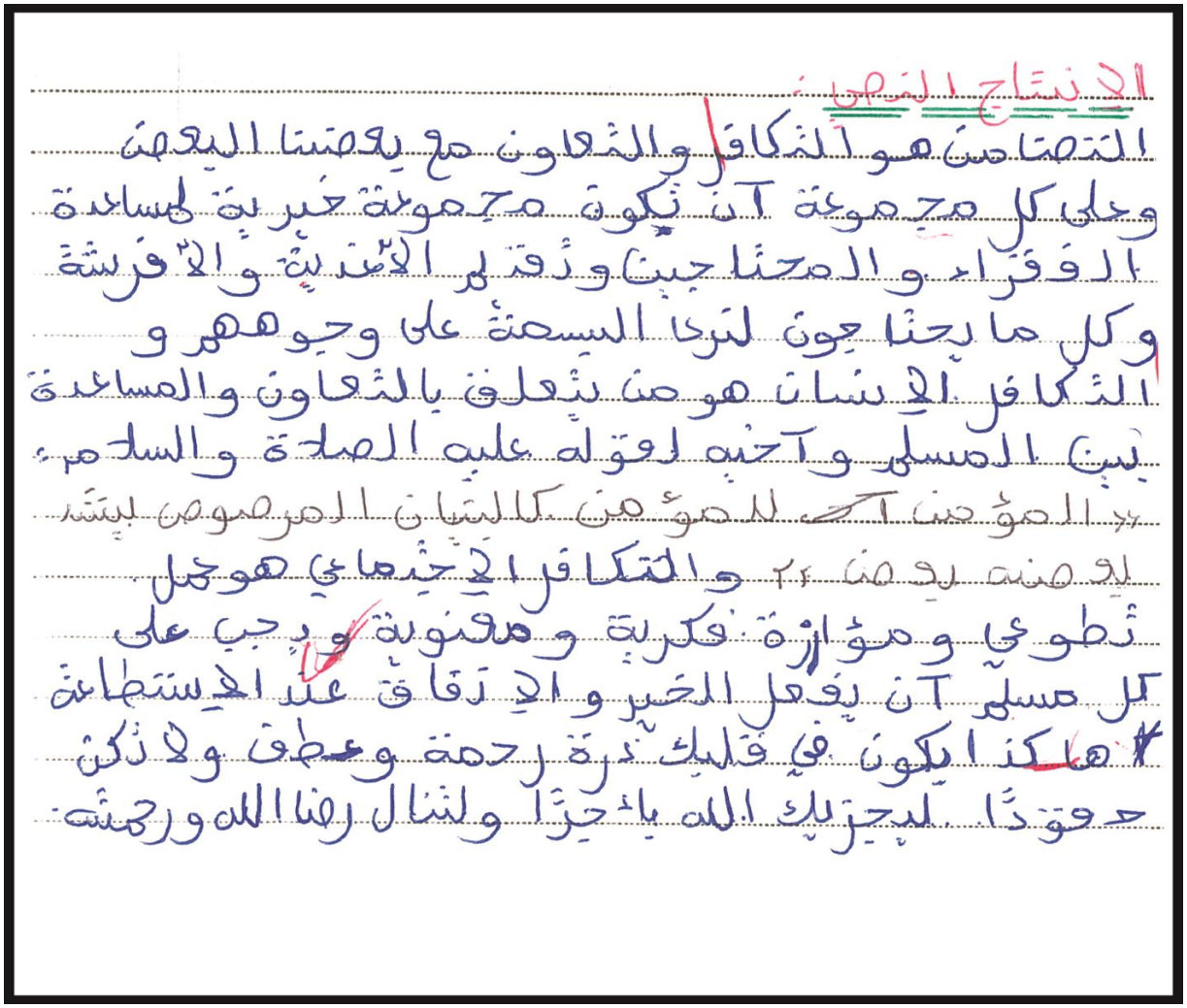


نجد من خلال هذا المثال أن المتعلم كان أكثر التزاما بالموضوع، فكتب بلغة سليمة، ومنظمة، محترما بذلك عرض المنتج.

كما أنه وظف توظيفا سليما لكل من الطباق و خبر كان، مما يعكس مرانه على الإنتاج، وذلك من خلال الوضعيات الإدماجية، التي تسعى إلى تنمية المهارات لدى المتعلمين، فهذه عينة من بين العينات التي خدمتها الوضعية، فعكست بذلك تحكم المتعلم في مختلف مهاراته المكتسبة.

ووصل عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ستين بالمئة وأقل من ثمانين، أربعة تلاميذ، مما يدل على تحسن ملحوظ مقارنة بالفصل الأول، أما نسبة أقل من خمسين فغير موجودة في هذا الفصل إلا أن هناك تراجع للبعض ففي الذي كان موضوع وضعيته" الآفات الاجتماعية" قد يكون بخصوص أن التلميذ، لم يمتلك ثقافة كبيرة عن هذا الموضوع من جهة، أو أن المقطع لم يسهم في تحقيق الهدف وهو الفهم والدفع إلى توظيف خبرات خارجية.

ومن أمثلة ذلك:

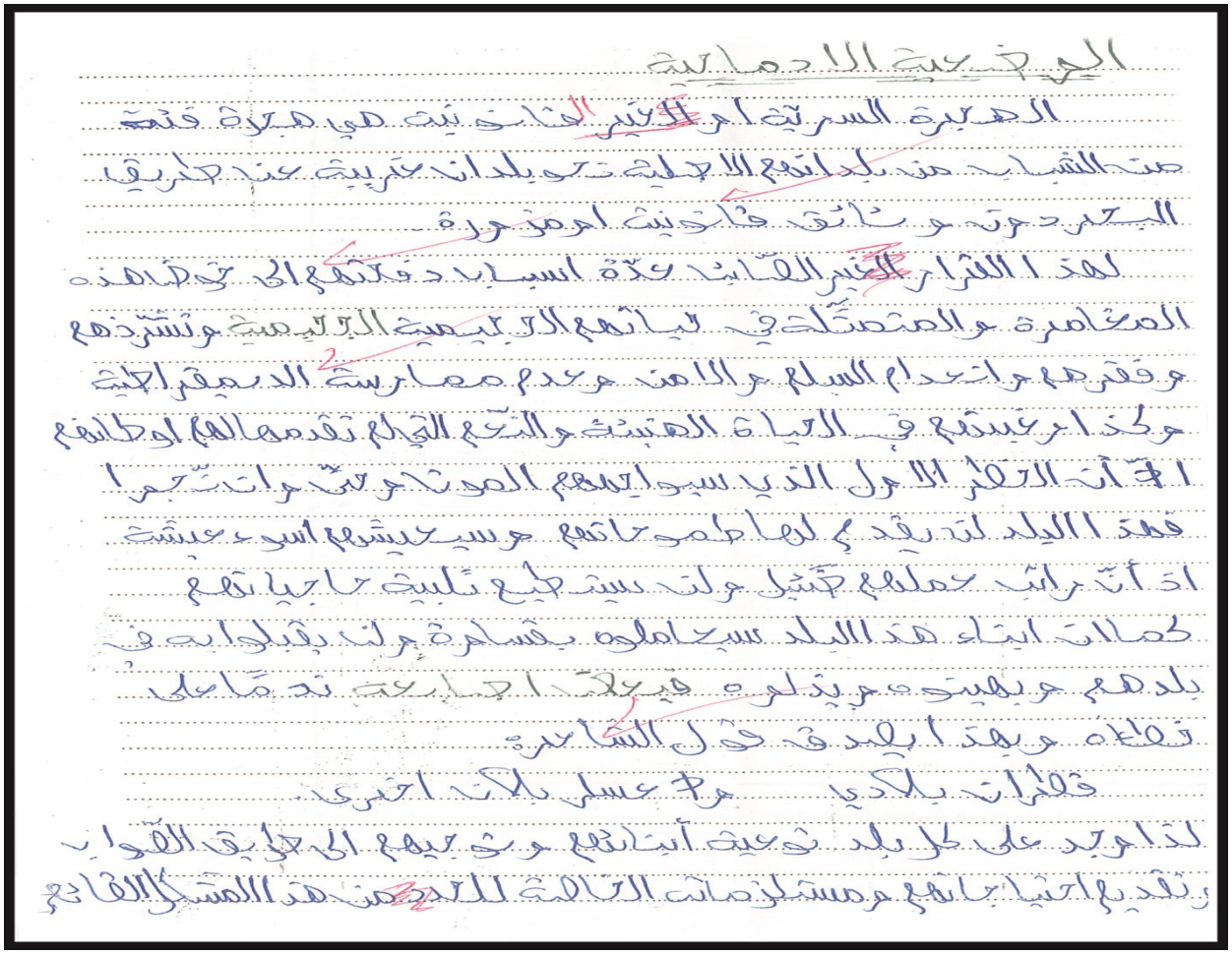


نلاحظ من خلال هذه الوضعية أن المتعلم احترم جانبا وتغافل عن جانب آخر كالعرض، ووقع في أخطاء مثل (التكافر) عوض أن يكتب (التكافل)، وذلك ما يعكس أن مهارة الاستماع لديه منخفضة، وذلك بخلطه بين الحروف، وربما تعلمها منذ الصغر على ذلك النحو، وانطبعت لديه، فوظفها ضانا منه أنه على صواب.

ورغم ذلك إلا أنه ذيّل لموضوعه بالحديث الشريف، و للإشارة فإن التوظيف في الفصل الأول كاد يكون منعدما، أما في الفصل الثاني فنجد أن المتعلمين بدأوا في السير نحو الأفضل.

أما بخصوص الفصل الثالث: نلاحظ تقدما ملحوظا حيث بلغت النسبة % 89.50 كانت عالية جدا، هذا ما نرده إلى أن السنة هذه تعرف نشاطا كبيرا في حصص الدعم فتكثيف الحصص والدروس الخصوصية...إلخ له دور كبير وفعال في تنشيط العمليات الإبداعية أو الكتابية (الوضعية الإدماجية) بالممارسة وكثرة تطبيق الوضعيات تسهل استصاغت وضعيات سليمة؛ إلا أن هناك حالات نلاحظ فيها تراجعا ومنها ما بقي على حاله هذا راجع إلى الخوف الذي ينتاب المترشحين أو التلاميذ من مواجهو عقبة الامتحان النهائي أو استصعابهم للمعلومات المقدمة.

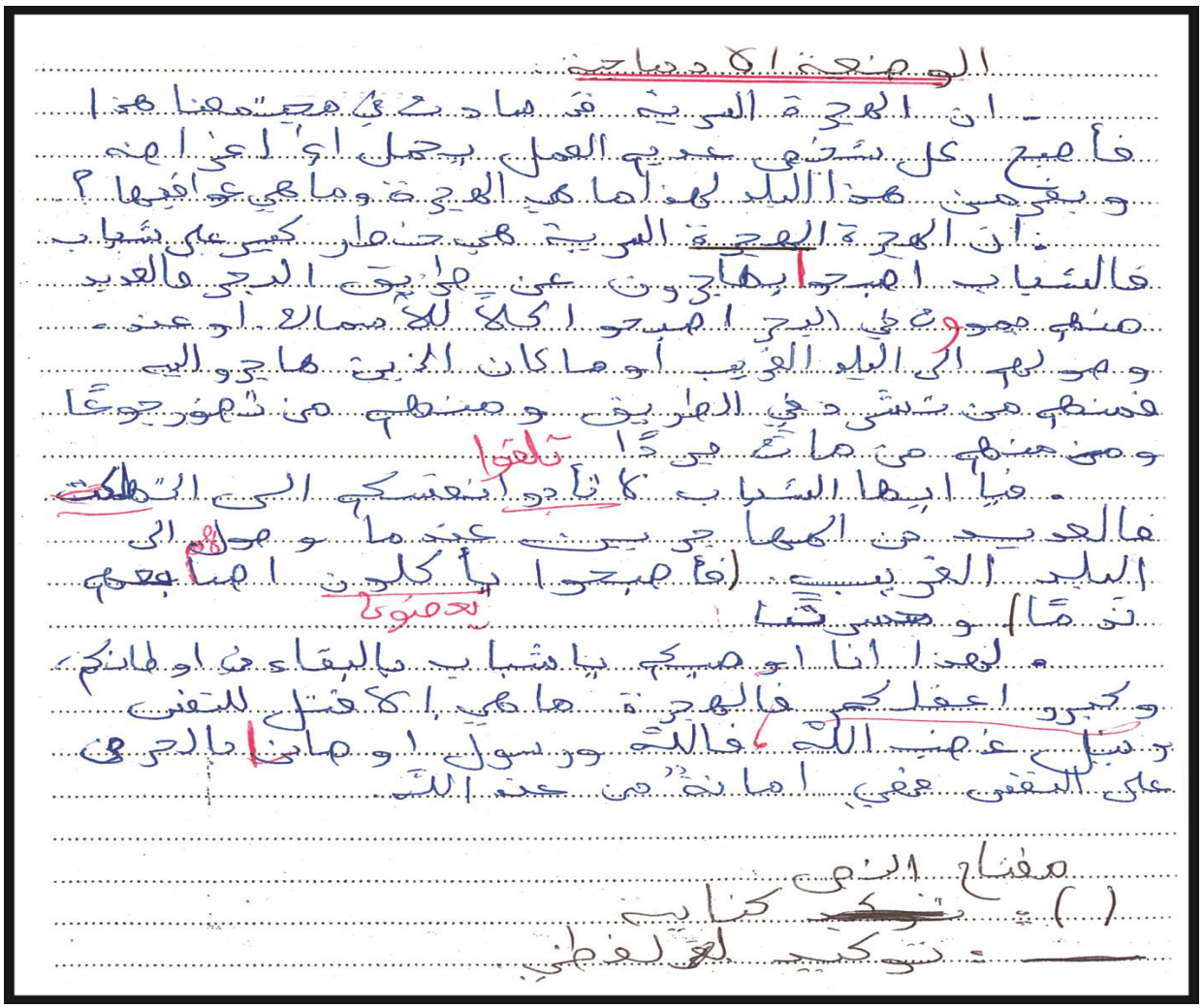
وضعية أُنموذجًا:


الوضعية الادماجية
الهجرة السرية او غير الشرعية هي هجرة فئة من الشباب من بلدانهم الاصلية نحو بلدان غربية عن طريق البحر دون وثائق قانونية او مزورة.
لهذا القرار الخطير عدة اسباب دفعتهم الى ركوب هذه المخاطرة والمتمثلة في ظروفهم الاجتماعية وتشردهم وفقرهم وانعدام السلم والامن وعدم ممارسة الديمقراطية وكذا رغبتهم في الحياة الهنيئة والنعم التي تقدمها لهم اوطانهم الا أن الفقر الاول الذي سيواجههم الموت غرقا وتجرا فهذا البلد لن يقدم لهم اطمئنانهم وسيعيشهم اسوء عيشة اذ أن راتب عملهم ضئيل ولن يستطيع تلبية حاجياتهم كما ان ابناء هذا البلد سيحاولون بشتى الطرق بقبولهم في بلدهم وبيئتهم ويذلونهم فيرجعون خائبين تتملكهم الحسرة على ما فاتهم وهذا يصدق قول الشاعر:
فقلت بلادي وان جارت عليّ عزيزة
لذا وجب على كل بلد توعية أبنائهم وتوجيههم الى طريق الصواب وتقديم احتياجاتهم ومستلزماتهم الحالية للحد من هذه المشكلة الفتاكة

من خلال هذا النموذج يتضح لنا جليا أن المتعلمين أصبحوا أكثر التزاما، وتوظيفا لمكتسباتهم، وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدلّ على المران.

حيث نجد معظمهم امتلك رصيدا لا بأس به يمكنه من الكتابة بأريحية، وهذا ما تسعى له الوضعية الإدماجية، فهي تنمي فيهم المهارات المختلفة مما يجعلها تنعكس على كتاباتهم.

ومن بين الوضعيات التي نلمس فيها تحسنا أيضا من فصل لآخر ما يلي:



نجد من خلال هذا النموذج أنه ورغم الأخطاء التي وقع فيها المتعلم، إلا أنه حاول أن يكتب بما يتناسب مع الموضوع، إلا أنه وقع في هفوات نلمسها من خلال اختياره للألفاظ المناسبة، مما يعكس صورة أنه لا يزال غير متحكم في توظيف رصيده اللغوي، بما يتماشى والوضعية الإدماجية المقدمة له.

خلاصة:

ومن خلال هذه الأمثلة والنتائج نستنتج أن الوضعية الإدماجية، فعلا قد نجحت في تحقيق الأهداف المرجوة لدى المتعلمين، من خلال تنمية مهاراتهم اللغوية وترتيب أفكارهم، وهذا ما أثبتته نتائجهم خلال الفصول الثلاثة.

فالمتعلم يشحن نفسه بالكم المعرفي الذي يمكّنه من الكتابة بأرياحية في أي موضوع يقدّم له، وهذا هو المبتغى الوضعية الإدماجية.

كذلك يمكننا القول أن المتعلم من خلال الممارسة والمران المكثف، والطريقة المتبعة لكتابة وضعية إدماجية في كل مقطع من المقاطع، يعدّ نفسه بنفسه.فهو يتلقى كما هائلا من المعلومات والموارد، لو لم تكن الوضعية الإدماجية، لكانت قد بقيت راكدة، غير مستغلة لديه.

ثانيًا: تقويم الوضعية الإدماجية وأثره على تنمية المهارات اللغوية:

من المفترض أن المهارات اللغوية الأربعة هي التي تنمي كتابة الوضعية الإدماجية وليس العكس، وذلك يتضح جليا من خلال مكتسبات المتعلم القبلية، فهو من خلال ما تعلمه من قواعد لغوية وبلاغية يكتب وضعيته ويستثمر ما تعلمه. ولكن يمكن للوضعية الإدماجية أن تنمي مهارات اللغة، فكيف ذلك؟

يكون ذلك من خلال التصحيح والبناء، بمعنى التقويم. فالمتعلم عندما يكتب أو يشرع في كتابة الوضعية الإدماجية يكون ملزما باحترام القواعد اللغوية والبلاغية التي اكتسبها، وذلك من أجل أن يكون موضوعه جيدا.

ومن خلال تصحيح الوضعية الإدماجية، بمعنى منتوجه الكتابي، واكتشاف الخطأ، وتنبيه الأستاذ له، وذلك بتذكيره بالقاعدة يكون قد نمى لديه مهارة وكفاءة. فيحاول المتعلم بذلك بعدما صوب له الأستاذ خطأه أن يبني تعبيره وفق ما تعلمه من جديد.

1- مفهوم الخطأ:

1-1. تعريف الخطأ:

أ. لغة: من أخطأ، يخطئ، خطأ، ويقول ابن منظور: "خطأ، الخطأ، الخطاء، ضد الصواب،... والخطأ ما لم يُتعمد، ...وأخطأ الطريق: عدل عنه، وأخطأ الرامي الغرض: لم يصبه... وخطَّأَهُ تَخْطِئَة وتَخْطِيئًا: نسبة إلى الخطأ."[1]

[1]- ابن منظور، جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1997، ج 6، ص: 75.

ب. اصطلاحا: هو حسب دوغلاس براون: "انحراف ملحوظ عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم ويعكس قدرة اللغة المرحلية لدى الدارس" [1]

ويقصد **بالأخطاء اللغوية:** الانحراف عما هو مقبول في اللغة العربية، حسب المقاييس التي تبعها الناطقون باللغة العربية الفصحى.[2]

وتنقسم الأخطاء اللغوية حسب انقسام المستويات اللغوية. وسنذكر فيما يلي ما له علاقة بموضوع دراستنا.

1-2. أقسام الخطأ:

أ- الأخطاء الإملائية:

يهتم علم الإملاء بأصول الكتابة الصحيحة، إذ يرتبط ارتباطا مباشرا برسم الحروف وترتيبها في الكلمة بما يتناسب مع قواعد اللغة، ولذا فإذا انحرفت الكلمات المكتوبة عما جاء في القواعد اللغوية، فإن هذا يسمى خطأ إملائيا، ويعرف على أنه: قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصورة الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات عند كتابتها إملائيا وفق قواعد الكتابة الإملائية المتعارف عليها. وتظهر الأخطاء الإملائية في شكل حذف حرف أو زيادة حرف أو وضعه في غير موضعه أو كتابته بطريقة خاطئة، ومن بين الأخطاء الإملائية الشائعة، نجد أخطاء المدود سواء حذف المد مثل: "نديت" بدل "ناديت" أو زيادة المد، مثل: هاذا، ذالك..." أخطاء في كتابة التاء: فتبدل التاء المفتوحة بدل المربوطة مثل: "قالة" بدل "قالت" أو العكس. وأخطاء في كتابة الهمزة مثل: " مأزر" بدل " مئزر".

ب- الأخطاء التركيبية:

تمس الأخطاء التركيبية الألفاظ المكونة للجملة والعلاقة بينها، وهناك عدة مظاهر للأخطاء التركيبية تتمثل أهمها في : أخطاء اختيار الألفاظ وتتضمن بدورها، عدم اختيار العبارات المناسبة، كأن يكتب التلميذ: "وعملت الأكل على الصحن" بدل "ووضعت الأكل في الصحن"، أو استعمال عبارات عامية، مثل: "طاحت على الأرض" بدل "سقطت على الأرض". من الأخطاء التركيبية أيضا: أخطاء التعريف والتنكير مثل: "المجفف الشعر"، والأصح:

---

[1]- دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1994، ص:204.

[2]- رقاص سارة، الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي: دراسة تحليلية مقارنة بين الناطقين بالعربية والناطقين بالقبائلية، مجلة: اللسانيات، المجلد:26، العدد2، ص:179.

"مجفف الشعر"، أخطاء في استعمال حروف الجر، ومن أمثلتها: "ماذا حدث عن القطة " عوض "ماذا حدث للقطة"، أخطاء الربط، وتكون إما باستعمال زائد لحرف العطف، أو الاستعمال الخاطئ لحروف العطف، مثل: "وثم أخذتها" والمفترض أن نكتب "ثم أخذتها".

ج- الأخطاء الصرفية:

يهتم علم الصرف بتحويل بنية الكلمة إلى أبنية مختلفة، وتصريفها غلى أجناس وأنواع بحسب وظائفها، كتقسيمها إلى أجناس الفعل والاسم والأداة، أو من حيث التذكير والتأنيث والإفراد والجمع والاشتقاق.وأي خلل يمس بنية الكلمة يعد خطأ صرفيا ويعرّف الخطأ الصرفي على أنه كل خطأ يرتكبه المتعلم في بناء الكلمة من حيث صياغة بنيتها الأولية أو ما يلحق هذه البنية من أجزاء صرفية، ومثال ذلك: " أنت تأكلي " بدل " أنت تأكلين ".

2- أهمية الخطأ:

من الواضح أننا لا نتصور وجود أخطاء بعيدا عن منهج يعمل على تحليلها لما له من أهمية بالغة في تعليم اللغة لأبنائها، أو لغير أبنائها، فهو لا يقوم على التحليل فحسب، أو التحديد والتصنيف لهذه الأخطاء، بل يتعداها إلى القضاء على هذه الأخطاء نهائيا أو بالتقليل منها، فتحليل الأخطاء يساعد معلم اللغة على اختيار النظام الذي يزود التلاميذ فيه بالمفردات اللغوية، كما يمكنه من الإفادة من معرفة درجات شيوع الأخطاء في تحديد نوعية الخطأ، الذي يمكن أن يعالجه معالجة جدية فيوليه أولوية خاصة، إذ يختار طبقا لعا التدابير اللازمة للتعلم، والتي يمكن أن تعينه في عملية التدريس إعانة بالغة بل وأكثر من ذلك.

من خلال تحليل الأخطاء يمكن تغيير طريقة المدرس أو تطويع المادة أو تعديل المحيط الذي يدرس فيه، وإذ قلنا بأهميته الكبرى وجدناها تتمثل في التخطيط على مستوى أعلى للمقررات الدراسية والعلاجية وإعادة التعليم وتدريب المعلمين أثناء تأدية واجبهم.[1]

كما أن الخطأ لا يعتبر تشويها للغة الهدف، ذلك أنه يعكس مدى ذكاء المتعلم وإبداعه، فهو يتقدم من خلال مراحل اكتساب منطقية ومنتظمة ويتصرف تصرفا إبداعيا ليتأقلم مع مختلف السياقات التي يواجهها ومن تم ينجح بالمحاولة والخطأ واختبار الافتراضات مما يمكنه من الاقتراب من اللغة الهدف، ومنه فإن للخطأ نقاطا إيجابية منها:

- **على مستوى المتعلم**: الخطأ هو الطريق إلى التصويب وبالتالي ينعكس على التعلم بالإيجاب.

[1]- حنان بوعروج، الأخطاء اللغوية الشائعة عند الطلبة الجامعيين، ص: 42.

- **على المستوى المعرفي العلمي**: التعرف على كيفية تعلم اللغة وبالتالي وضع الطرائق المناسبة لتعليمها.
- **لا يتم تقويم المتعلم فقط**، بل كل ما يتعلق بالفعل التعلمي التعليمي، ويمكن الاستفادة ولحد بعيد من دراسة هذه الأخطاء.

تصويبها وعلاجها:

لا تدرس الأخطاء في الحقيقة لذاتها، كما لا تدرس من أجل تصويبها فقط، بل تدرس لتعرف وتحدد أسباب وقوعها، مما يتيح الفرصة لمواجهتها ومعرفة مصدرها، وبالتالي وضع الحلول المناسبة لتلافي وقوع الخطأ من جديد.[1]

3- مفهوم التّقويم:

3-1. تعريف التقويم:

أ. **لغة:** يعرف التقويم التربوي لغة على أنه تقدير الشيء وإعطائه قيمة، وهو مشتق من " قوم" أي صحح وأزال العوج، ومن فعل قوّم، اشتق القوام، والقوتم هو العدل وما يقوم به الشيء وبدونه لا يستقيم. وقد ارتبط أيضا في العربية معنى التقويم بمعنى التقدير، قوّم السلعة واستقامها أي قدّرها، والتقدير تثمين للشيء بالتقويم؛ أي منحه قيمة ما، قد تكون مادية كالثمن أو معنوية.

ب. **اصطلاحا:** هو تحديد مستوى الأداء الذي وصل إليه المتعلم، وتحديد نقاط الضعف والقوة ثم العمل على إصلاح هذا الضعف، كما يقصد به الحكم على مدى سلامة طرق التدريس والوسائل التعليمية والمناهج الدراسية.وعرف أيضا بأنه العمل الذي بواسطته تجمع وتحلل المعطيات قبل اتخاذ القرار.[2]

3-2. مفهوم التقويم التربوي في إطار المقاربة بالكفاءات:

يعتبر التقويم التربوي في منهاج المقاربة بالكفاءات عنصرا أساسيا في العملية التعليمية يواكبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية ونواتج التعلم المنبثقة عنها، وقد أصبح معنيا أكثر من أي وقت مضى بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تواجهه.

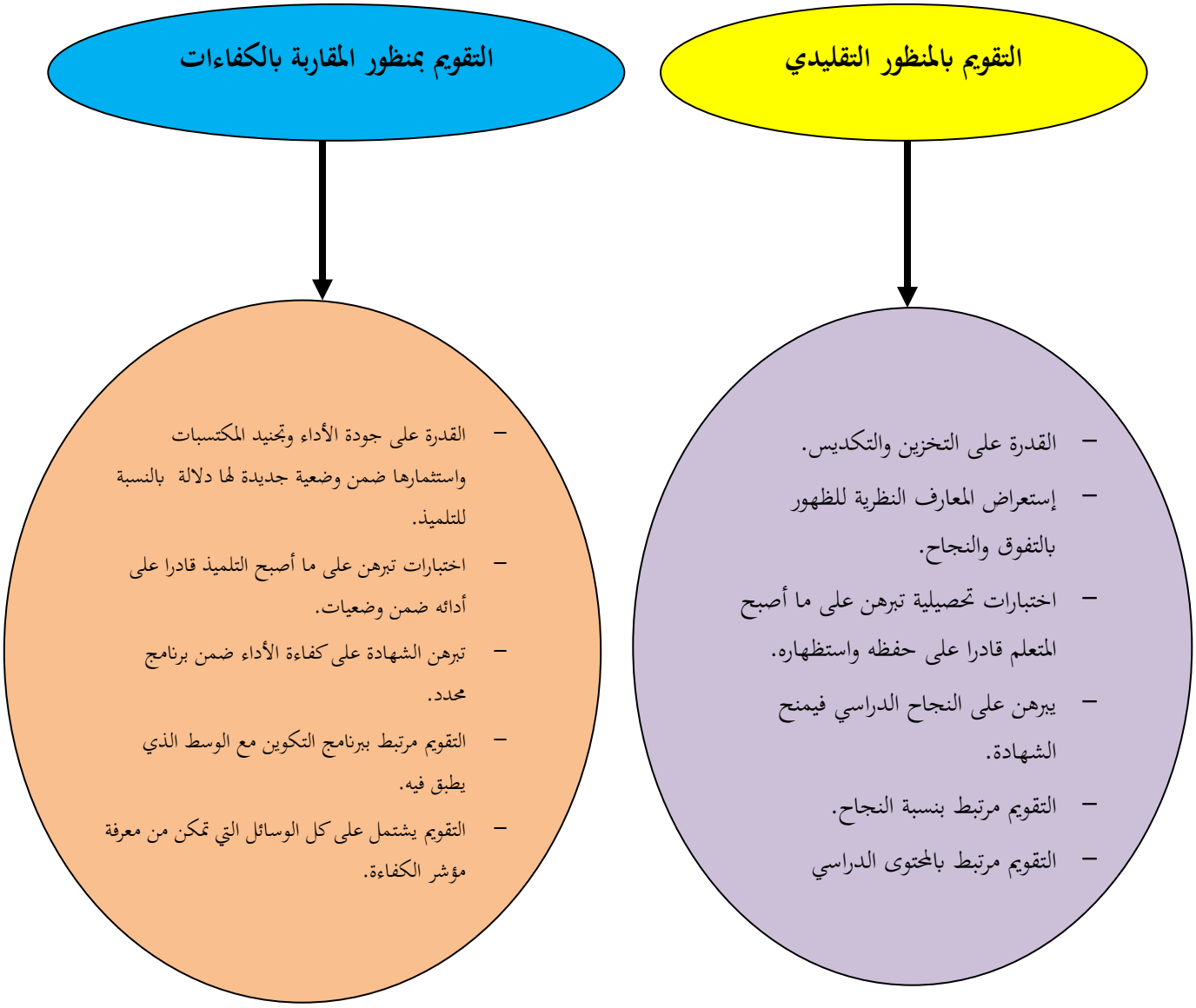
وقد اختلف التقويم التقليدي عن التقويم بالكفاءات ويمكن عرض الفرق بما يلي:

---

[1]– ينظر: **عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص: 57.**

[2] ينظر: حبار العالية، التقويم التربوي في ضوء منهاج المقاربة بالكفاءات، مجلة مقاربات، المجلد4، العدد2، ص:98.

المخطط: يمثل الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم بالكفاءات:



وتصحيح الوضعية الإدماجية وتقويمها يكون بطريقتين:

الطريقة الأولى:

يقوم الأستاذ برسم جدول على السبورة ويحدد الخطأ ونوعه والصواب، وكمثال لذلك ما لاحظته وسجلته من خلال زيارتي الميدانية لمتوسطة اشنيني بكار بمتليلي على سبيل المثال لا الحصر:

الخطأ	نوعه	الصواب
وقلت لها صارختا	إملائي	وقلت لها صارخة
تجعل الشخص قوي	نحوي	تجعل الشخص قويا
كنت جائع	نحوي	كنت جائعا
وقد يأدي	إملائي	وقد يؤدي
وكنو صابرين فأن الصبر	صرفي	وكونوا صابرين فإن الصبر
كان أصمر البشرة	إملائي	كان أسمر البشرة
أن الأخلاق تجعل الشخص صالح وفاضل	نحوي	إن الأخلاق تجعل الشخص صالحا وفاضلا
أن أكرم عند الله أتقكم	إملائي	إن أكرمكم عند الله أتقاكم
ولماذا يجب علينا قيام بهذا	إملائي	ولماذا يجب علينا القيام بهذا
لتخلص من البكتيريا	إملائي	للتخلص من البكتيريا
أساس الحيات	إملائي	أساس الحياة
كنت جائع	نحوي	كنت جائعا
فأن العلم تحقد الملائكة له أجنحتها	نحوي وإملائي	فإن العالم تخفض الملائكة له أجنحتها
كل الدين يؤكلون	إملائي	كل اللذين يأكلون
الهجرة السرية أو الغير قانونية	إملائي	الهجرة السرية أو غير القانونية

من خلال الجدول و ما لاحظناه أن حصة التصحيح هي تقويم للمتعلم، فهي تعتبر دافعا له لينمي مهاراته. بحيث يتدارك أخطاءه مستقبلا ولا يقع فيها، مما ينعكس بالإيجاب على رصيده اللغوي، وبالتالي تتولد لديه مهارات مختلفة تمكنه من التحكم في اللغة العربية.

الطريقة الثانية:

بعد تصحيح الأستاذ للمواضيع يختار موضوعا متوسطا أو قريبا من الحسن ليكون أنموذجا.

يكتب الموضوع على السبورة ويصحح تصحيحا جماعيا من قبل المتعلمين، وذلك من خلال اكتشافهم للخطأ. فيبينون نوعه، ويصوبونه.

يذكر الأستاذ بالقاعدة التي من شأنها صقل معارف المتعلم فيتدارك أخطاءه مستقبلا، فكل سكوت عن الخطأ هو خطأ في حد ذاته.

وعليه يمكن القول إن حصة التصحيح والتقويم من أهم الحصص التي يبني فيها المتعلم مختلف المهارات، فينبغي الاهتمام بها وعدم إهمالها، وجعلها ركيزة لا تهمل.

خلاصة الفصل:

سعينا من خلال هذا الفصل إلى إبراز أثر الوضعية الإدماجية التي هي موضوع بحثنا، وذلك من خلال الزيارة الميدانية، وكذلك عينات المتعلمين، حيث قمنا في هذا الفصل بمحاولة التحقق من صحة الفرضيات التي كانت منطلق بحثنا.

ولقد اعتمدنا على المنهج الوصفي وأداتي التحليل والملاحظة من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة، فقمنا بتتبع الوضعية الإدماجية من خلال المناهج، ومن خلال التدريس في الميدان، وكذلك تجلياتها من خلال منتج المتعلمين وكتاباتهم.

كما أننا تطرقنا إلى بيان أهمية تصحيح الوضعية الإدماجية في تنمية المهارات اللغوية، وعليه يجب إيلاءه الأهمية القصوى.

الخاتمة

الخاتمة:

وفي نهاية بحثنا الذي سعينا من خلاله إلى بيان أثر الوضعية الإدماجية في تنمية المهارات اللغوية،خلصنا إلى النتائج التالية:

- الجانب الشفوي ينمي المحادثة لدى المتعلمين، وذلك من خلال الحوار البناء بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم وزملائه.
- تعتبر حصة التعبير الشفوي المحرك الفعّال للأنشطة المختلفة، فمن خلالها يكتسب المتعلم مهارات عديدة، فهي خزان للمفردات اللغوية الجديدة، فوجب الاهتمام بها وإيلائها الأهمية القصوى.
- حصة قراءة هي مرتكز تعلمات المتعلم، فمن خلالها يتمكن من محاكاة أسلوب الكاتب، فيمكنه النص من أخذ أفكار جديدة ورؤى متنوعة.
- المقاربة النصية ضرورة لابد منها، فهي منبع معظم المعارف.
- التحدث لا يتأتى إلا إذا تمرس المتعلم واكتسب رصيدا لغويا كافيا، وذلك من خلال حصة الاستماع، التي بها يتمكن من الإدلاء بحرية على ما يختلجه من أفكار و تعلمات.
- الإنتاج الكتابي هو مخيض مختلف المهارات اللغوية والتعلمات المكتسبة خلال مسار دراسي شامل، أو فصل أو مقطع تعلمي.
- للوضعية الإدماجية أثر كبير في تنمية المهارات اللغوية وذلك من خلال حصة التصحيح، فالمتعلم يستفيد من أخطائه، فيصوبها وبالتالي ينمي مهاراته المختلفة.
- تتحقق تنمية المهارات اللغوية من تكرار الوضعيات الإدماجية المختلفة، فالمتعلم تلقائيا يكتسب خبرة تمكنه من الكتابة بشكل أفضل.
- خلصنا أيضا إلى أن المتعلم لديه قدرات تمكنه من الإنتاج، في مختلف المواضيع شريطة صقل معارفه من خلال التدريب الصحيح له.
- الوضعيّة الإدماجيّة تعتبر نشاطًا ذا أهميّة بالغة للوصول بالمتعلم إلى المسار الصّحيح لتعلّم اللّغة العربيّة الفصيحة، وذلك كونها متّصلة اتصالا وثيقا بمهارات اللّغة الأربع (الاستماع، القراءة، الكتابة، التحدث) فهي ترتبط بهم ارتباطا وثيقا، كونها جامعة لهم كلهم.
- إنّ أكثر الأنشطة التي يمكن لها أن تبيّن مدى جاهزيّة التّلميذ للتّواصل باللّغة العربيّة هي الوضعية الإدماجية، لأنّ التّلميذ يكون حرا وغير مقيّد، فيستطيع البوح من خلالها بما يختلج صدره ويخدم موضوعه بأرياحية.

وكذلك أدّى بنا البحث في المناهج والدّليل والكتب التّربوية إلى حصر بعض الميزات والعوائق التّربوية الّتي تواجه المعلّم والمتعلّم منها:

- غياب التّوجيهات البيداغوجية من الكتب المعتمدة للتّدريس وحصرها في المنهاج أو الدّليل، وقلّما نجد الأستاذ يرجع إليهما، بينما لو ضُمِّن ما جاء في كليهما في الكتاب المعتمد لدى المتعلّم فقد نجد له صدى أكبر.
- إنّ اعتماد النّمطية في تسيير الحصص منذ أمد أدّى إلى الفتور في التّعليم، وبقي الوضع راكدا لابدّ له من قفزة نوعية للنهوض من السُّبات المسيطر على التّربية والتّعليم.
- غياب التّوجيهات المعتمدة تطبيقيا، والاكتفاء بالجانب النّظري من خلال السّرد الممل لبعض المعارف ممّا أثّر بشكل كبير على التعليم، فكثير من الأساتذة يفرّون من المنهاج والدّليل لأنّهم يعتبرونهما مجرّد وثائق ترهق عاتقهم، بينما العكس صحيح إنّ تم فهم واستغلال كل وثيقة على حدى يكون هناك نجاح في التعليم.
- يقدّم الدّليل بعض التّوجيهات التي من شأنها توجيه الأستاذ لسيرورة الحصص.
- اهتمّ الكتاب بالجانب اللّغوي للمتعلّم فاهتم بالجانب الشّفهي وذلك من خلال الأسئلة المختلفة التي تستلزم تبادل الحوار والآراء، كما اهتم بإثراء الرّصيد اللّغوي من خلال شرح العديد من المفردات وتوظيفها، كما اعتنى الكتاب أيضا بالقراءة وذلك من خلال تنوّع النّصوص الأدبيّة واختلافها وتنوّع أنماطها.
- حضيّت الوضعية الإدماجية بحصص متوالية في كل أسبوع يتم معالجتها بتطبيق مبدأ التّعليم بالمقاربة بالكفاءات.
- من خلال زيارتي الميدانية للمؤسسات التربوية، لاحظت أنّ منهج المقاربة بالكفاءات مطبّق في تعليم اللغة العربيّة عامة والوضعية الإدماجية خاصّة.
- وجدت أن الأستاذ له دور الموجّه فقط في الحصّة التّعليمية، والمتعلّم هو الذي يقوم بجميع المهام، هذا ما يجعله حرا غير مقيّد.
- للمتعلم كامل الحريّة في إعطاء رأيه و أفكاره.
- يراعي الأستاذ في تدريس الوضعية الإدماجية الفروق الفردية بين المتعلّمين، وذلك من خلال تقسيمهم إلى أفواج بحيث يدعم بعضهم بعضا.
- سعت المنظومة التربوية إلى تحرير الأستاذ من القيود فله أن يسير درسه بالطّريقة التي يراها ناجعة مع تلاميذه.

من النتائج المتوصل إليها أيضا هي أن الوضعية الإدماجية، تعتبر من أهم أغراض الدّراسة اللّغوية فهو الثمرة النهائية لها.

- من خلال الوضعية الإدماجية تظهر الكفاءة وبواسطتها يتحقق الإدماج الفعلي للمعارف والمهارات، ويتأتى ذلك من خلال الممارسة المستمرة.
- يعتبر التدريس بواسطة التّعلم التّعاوني، انعكاسا على أداء المتعلّمين لوضعياتهم الإدماجية.
- تخصيص أربعة أسابيع لوضعية إدماجيّة واحدة، مع الحرص على العمل خارج المدرسة بإعطاء كل مجموعة مشروعا يقومون به إمّا في المراكز الثّقافية أو في المخابر...الخ.
- يعاني الكثير من المتعلمين من أخطاء إملائية أو صرفية أو نحوية أو تركيبية في كتاباتهم تعود في أصلها إلى مشكلات في الاستماع، فالخطأ الصوتي ينتج عنه أخطاء في مستويات اللغة الأخرى، مما يؤدي إلى انحراف الكلام عن جادة الصواب.
- إن تأثر المتعلمين باللغة الأم في المستوى الصوتي أكثر منه في المستويات الأخرى.

ومما لا يخف علينا أن اللّغة العربية في المنظومة التّربوية الجزائرية لغة التّعليم لجميع المواد وفي جميع المراحل، لذا فإنّ تدريسها يجعل من الأستاذ يحمل عبء تعليمها فهو تحت مسؤولية مضاعفة، مقارنة مع المواد الأخرى، كونها لغة التّواصل والتعبير عن الحاجات.

وعليه فإني أقدّم بعض التّوصيات التي من شأنها خدمة اللّغة العربية في المراحل التّعليمية الثّلاث:

- أدعو الأساتذة إلى الحرص على اختيار الطّريقة المناسبة في التعليم، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين، كونهم مزوّدين برصيد لغوي وسلوك معيّن، وعلى الأستاذ أن ينمّي أفكارهم وقدراتهم على التّواصل الفاعل مشافهة وكتابة.
- الاهتمام بالوثائق المرافقة المعدّة من طرف الوزارة الوصية كونها تحمل توجيهات وأفكار معيّنة، ومرشدة لهم من أجل تقديم خصص اللّغة العربية على أكمل وجه.
- البحث والتّثقيف الدّائم وعدم الاكتفاء بما يتم تناوله مع المفتشين من توجيهات، فلابد من السّعي قدما والاطّلاع على أساليب تدريس اللّغة العربية في مختلف البلدان.
- استغلال عمل الأفواج المنظّم في كتابة الوضعيات الإدماجية من طرف المتعلّمين، كونهم يبحثون ويتبادلون فيما بينهم الأفكار ويضبطونها.

- الحرص على تنميّة الرّصيد اللّغوي، ودعوة التّلاميذ في شكل تنافسي إلى حفظ البيوت الشّعرية .
- إدراج ما تمّ تناوله خلال الحصص المنفصلة، في حصّة الوضعية الإدماجية.
- أوصيهم كذلك بضرورة تنبيه وتصحيح الأخطاء للمتعلّمين، وأن لا يستهينوا بها، فالمتعلّم إذا ما نبّهته لخطأه فإنّه يظل راسخا في ذاكرته ممّا يجنبه الوقوع فيه مستقبلا.
- ضرورة ضبط شبكة التّقييم، من أجل العدالة في التّصحيح بين المتعلّمين، وعدم ظلمهم.
- الاهتمام بتنمية المهارات اللّغوية من خلال الحصص المختلفة خلال الأسبوع، والعناية بها كونها محور كتابة الوضعية الإدماجية.
- تقديم كل مهارة لغوية يحتاج إلى دراسة وتعمّق، وبحث دائب من أجل تنميتها واستغلالها أحسن استغلال.
- إعطاء التّلاميذ واجبات هادفة بعد كل نشاط من الأنشطة لضمان عدم نسيان ما تمّ تناوله خلال الحصّة.
- إعداد بحوث ميدانية من طرف المتعلّمين بتوجيه من الأستاذ، وذلك من أجل التّعمّق أكثر في موضوع الوضعية الإدماجية، ممّا يستدعي ويحتّم على المتعلّم البحث والتّحرّي، وبالتّالي ينعكس على أدائه وعلى لغته العربيّة.
- استغلال المجلاّت العلمية التّرفيهية التي تحمل ثقافات مختلفة بلغة عربية سليمة في حصص المطالعة.
- ضبط التّواصل اللّغوي بالعربية خصوصا داخل القسم، وأنبّه الأستاذ إلى ضرورة التّواصل باللّغة العربية مع التلاميذ وعدم إدراج الدّارجة في حديثه معهم، وكذا ضبط اندفاعهم.
- تفعيل دور المختبر اللّغوي الخاص بمخارج الحروف للتّدريب المستمر للمتعلّم على التّمييز بين أشكال الحروف وأصواتها. فاللّغة مهارة، والمهارة لا تكتسب إلا بالممارسة والدُّربة والمران وتؤخذ بالتّعليم الجاد.
- أما فيما يتعلّق بالأخطاء الصّرفية الكتابية، فهي أشدّ وقعا على النّفس لأنّها تذهب بالمعنى المقصود، ولذلك وجب التّمييز بين الإفراد والتثنية والجمع، وأنواع الجموع.
- استخدام التّقنيات الحديثة أو النّظرية المتطوّرة في مجال البحوث التّقنية والاتّصالاتية في التّعليم اللّغوي (الذّخيرة العربية)، فلا يمكن للمتعلّم أن يتعلّم اللّغة من خلال الاتّكاء على المادّة اللّغوية المسموعة أو المدوّنة، بل عليه أن يستخدم تقنية جديدة لبناء محتوى لغوي وتصحيحه.
- توظيف الخرائط المعرفية في تعليم العربية بمستوياتها المختلفة، الصّوتية، الصّرفية، النّحوية، الكتابية، والدّلالية، فاستخدامها ممثّلة بالرّسوم والأشكال المنسّقة والعلاقات المنظّمة بينها يساعد المتعلّم على التّمكّن من تمييز

الصّوائت بنوعيها: القصيرة والطّويلة، والتّفريق بين همزتي الوصل والقطع، واستخدام الهمزات في مواضعها المختلفة، بالإضافة إلى ذلك تمييز التّاء المفتوحة من المربوطة. فهي من الوسائل الّتي تساند المتعلّم ليستطيع استعمال البنى الصّرفية وتراكيبها المختلفة. ويكمن دورها في أنّها تيسّر له عملية استرجاع وتذكر المستويات اللّغوية المتنوّعة مما يؤدّي إلى تعلّم أدوم وأكثر عمقا.

- تطبيق البنى الصّرفية والتّركيبيّة بالتّحدث، أي فتح حوارات بين المتعلّمين، تتضمّن مختلف مجالات الحياة الّتي يهتم بها المتعلّم. ويمكن كذلك الاستماع إلى حوارات و سجالات باللّغة العربية الفصيحة عن طريق الوسائل التّقنية الحديثة لاكتساب النّطق السّليم.
- الوقوف على الأخطاء واعتبارها مادّة للدّرس الجديد.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم:

رواية حفص عن عاصم.

الكتب:

1. أحمد جمعة، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2006.

2. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، جامعة وهران، الجزائر 2000.

3. أحمد عافر وحواس محمد، دليل الأستاذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط3، (دت).

4. أحمد مهاجر، الوضعية الإدماجية في اللغة العربية، الفريق التربوي للمدرسة، المدرسة الابتدائية، مقاطعة سبدو 01، تلمسان، 2015-2016.

5. أعمر الأسعد، مهارات اللغة العربية، الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2005.

6. أيوب جرجيس عطية، اللغة العربية تثقيفا ومهارات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2012.

7. إبراهيم خليل امتنان الصمادي، فن الكتابة والتعبير، علم المكتبات والببليوجرافيا، 22 أكتوبر 2016.

8. إبراهيم ناصر، أصول التربية دار عمار، الأردن، ط2، 1989.

9. جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه،ج2، الناشر مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2003.

10. جمال مراد حلمي وآخرون، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004.

11. حسان تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، ط1994، دار الثقافة، شارع فيكتور هيكو، المغرب.

12. حسيني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية، مصر، 2005.

13. دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1994.

14. ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، 2013. 2014.

15. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004.

16. زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، مصر، 2005.

17. زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

18. زين كامل الحويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) و عوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة، مصر، ط1، 2001.

19. زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، مصر، (دط)، 2009.

20. سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2005.

21. سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 1999.

22. عاطف فضل محمد، التحرير الكتابي الوظيفي والإبداعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2012.

23. عبد الحميد عليوة، مكانة المهارات اللغوية في طرائق تعليم اللغات، التواصل، العدد:21، جوان 2008.

24. عبد الرحمن بن خلدون، تح: حامد أحمد الطاهر، مقدمة ابن خلدون، دار الفجر للترات، القاهرة، مصر، ط2، 2010.

25. عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011

26. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، الأردن، ط4، 2014.

27. عبد المنعم أحمد بدران، مهارات وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءات اللغوية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، مج1، 2008.

28. عبيد وليم ، استراتيجيات التعليم والتعلم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2009.

29. عزت فارس وآخرون، اللغة العربية مهارات وفنونها وتطبيقاتها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

30. عصام الدين أبو زلال، الكتابة العربية أسس ومهارات، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2011.

31. علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010.

32. علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007.

33. فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.

34. فراس السليتي، فنون اللغة المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث وجدار للكاتب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2008.

35. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، اليازوري، الأردن، عمان، 2006.

36. كامل علي سلميان عتوم، التفكير أنواعه ومفاهيمه ومهاراته واستراتيجيات تدريبية، عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن، ط1، 2012.

37. ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية المجالات المهارات الأنشطة والتقويم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010.

38. مجدي وهبة وعامل مهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984.

39. مجمع اللغة العربية بالقاهرة، معجم الوسيط، ج2، مطابع دار المعارف، مصر، 1972.

40. محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى متوسط، وزارة التربية الوطنية، (د ط)، موفم للنشر.

41. محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005.

42. محمد مرتضى الحسني الزبيدي، تاج العروس، تح: عبد السمار أحمد فراج، مطبعة حكومية الكويت، الكويت، 1965.

43. منال عصام إبراهيم برهم، دراسة في اللغة العربية نماذج وأسئلة محلولة ، مكتبة المجتمع العربي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

44. موسى صاري، دليل المعلم التطبيقي لمنهاج و كتاب السنة الأولى ابتدائي، (دط)، 2002-2003.

45. نخبة من الخبراء ، تنمية المهارات اللغوية والكفاءة التربوية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2010.

المعاجم:

46. إبراهيم مصطفى وآخرون، معجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، ج1، اسطنبول، تركيا، 1982.

47. ابن منظور جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم، لسان العرب،ج6، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1997.

48. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج 15، ط4، 2005، مادة (ك ف ي).

49. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1994، مادة (م ه ر)، ج5.

50. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات التربية و التعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980.

51. الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998.

52. عبد اللطيف الفارابي وأخرون، معجم مصطلحات علوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للنشر، المغرب، 1994.

53. الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقموسي، مؤسسة الرسالة، ط8، 2005.

الوثائق التربوية:

54. مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.

55. مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003.

56. الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، جويلية، 2015.

57. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ابتدائي جوان 2011، الديوان الوطني للمطبوعات، 2012-2011.

58. وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى متوسط، (د ط)، (د ت).

59. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، السنة الأولى متوسط، جوان،2013.

المجلّات:

60. أحلام علية و فوزية دندوقة، الوضعية الإدماجية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد:8، عدد:5، 2019.

61. أحمد علي مصلح عمران، استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم، مجلة جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، العدد18، أكتوبر، 2016.

62. أحمد قيدوم ورمضان بوثليجة، دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، سلوك، مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية، العدد:3، جوان 2016.

63. باهي بدرة وسعيدي محمد، مهارات التواصل اللغوي في تعليم اللغة العربية كفاءة فهم المنطوق وإنتاجه الجيل الثاني أنموذجا، جسور المعرفة، المجلد:5، العدد:4، ديسمبر، 2019.

64. براهيم براهمي والعيد قرين، معرفة أساتذة الرياضيات للوضعية الإدماجية وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها وفق المقاربة بالكفاءات، دراسات في علوم التربية، العدد:01، 2016.

65. بسمة لعرابي ، الوضعية الإدماجية في تعليم اللغة العربية المفاهيم والممارسات الديداكتيكية والرهانات، مجلة ألف: اللغة، الإعلام والمجتمع، العدد:2، المجلد:6.

66. سارة رقاص، الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي: دراسة تحليلية مقارنة بين الناطقين بالعربية والناطقين بالقبائلية، مجلة: اللسانيات، المجلد:26، العدد2.

67. سمراء شلواش وعزالدين صحراوي، دور الأنشطة المعرفية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم السنة الأولى متوسط أنموذجا، مجلة اللغة العربية، المجلد:22، العدد:50، 2020.

68. صافية بن با، المقاربة النصية من لسانيات النص إلى تعليمية اللغة العربية، مجلة الحقيقة، العدد: 43.

69. العالية حبار، التقويم التربوي في ضوء منهاج المقاربة بالكفاءات، مجلة مقاربات، المجلد4، العدد2.

70. عزيزة بوغرارة وجمال موسى، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية و اللغوية، المجلد 6، العدد 14، جوان 2018.

71. ليلى دامخي، تقويم وضعية بناء التعلمات على ضوء مقاربة الكفايات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، 2010.

72. المبارك رعاش، تنظيم المنهاج حول التعلمات الظرفية والوضعيات الإدماجية، مجلة علوم اللسان، العدد:11، جامعة الأغواط، جوان 2007.

73. محمد الحسن بن يوسف ونصر الدين عبيد، مشاكل مهارات الانتاج اللغوي لدى متعلمي المراحل الابتدائية، مجلة مهد اللغات، المجلد:2، العدد:3، 2020.

74. محمد بوزيدي ، تعليمية نشاط التعبير في ضوء المناهج الحديثة (الأسس والمبادئ)،العدد: 14، المجلد: 4، مجلة آفاق للعلوم، جامعة زيان عاشور، الجلفة، جانفي 2019.

75. مسعودة مرزيقي، الوضعية الإدماجية وفق بيداغوجيا الكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد: 30، سبتمبر 2017.

76. نبيل السيد حسن، أحمد عبده عوض، أثر التوافق النفسي على كل من الخطي والتعبير لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد7، 1997.

الملاحق

الملحق رقم (01): الحصة الأولى للوضعية الادماجية

أنتج كتابيّا

◄ أختار النّمط و الموضوع

• من أجل كتابة قصّة ؛ انتق أحد الأنماط الآتية مبرّرا اختيارك :

السّرد	السّرد مع الوصف	السّرد مع الوصف و الحوار	السّرد مع الحوار

• من بين عناصر القائمة الآتية، حدّد موضوع قصتك واذكر سبب اختيارك له :

الغِشّ	الاحتكار	الكذب	النفاق
التبذير	الشح	الحسد	الظلم
المخدرات	الإجرام	الرشوة	موضوع آخر

◄ أجمع مواردي المعرفيّة

لا يمكنني أن أكتب دون أن أقرأ و أطالع. ولكي تكون قراءتي استراتيجية و نافعة، عليّ أن أختار ما أقرأ وأن أحدد المصادر الّتي أبحث فيها عما أقرأ.

• أحدد في هذا الجدول النّصوص الّتي أطالعها من حيث :

جنسها الأدبيّ	مجالها الثّقافيّ	مصادرها
قصّة قصيرة	الآفات الاجتماعيّة	المكتبة المنزليّة
مسرحية	التّضامن	المكتبات الجواريّة
مقالة	الهجرة	المكتبة المدرسيّة
رسالة	الطبيعة	مواقع الأنترنت
جنس أدبيّ آخر	مجال آخر	مصادر أخرى

• أبرّر اختياراتي و أناقشها مع زملائي.

13

الملحق رقم (02): الحصة الثانية للوضعية الادماجية

أنتج كتابيّا

◄ أستثمر النّصّ لأكتب على منواله

من أجل كتابة قصّة لا بد من توفر خصائصها : موضوع لها – فكرة يُرادُ إيصالُها- حدث رئيسي و أحداث جزئية متتابعة – بطل و شخصيات ثانوية نامية (تتطور عبر تطور الأحداث) - لغة قصصية (سرد، وصف و حوار).

• **أرصد خصائص القصّة في هذا النّصّ مبينا :**

1- ما تحقق في هذا النّصّ من خصائص قصصية؛

2- ما لم يتوفر فيه من الخصائص.

« يُحكى عن مَلّاكٍ للأرض مِن بلاد الرّوسِ يُدعَى « باخوم » سمع أنّ أُناسًا يبيعون الأرضَ بأسعارٍ زهيدةٍ، وكان شخصا يحبُّ توسيعَ أملاكِهِ وأراضيه، فقصد أصحابَ تلك الأرض واتّفقَ معهم على أن يشتريَ، مقابل ألْف روبل، الأرضَ الّتي يستطيع أن يُحيطها بأعلامٍ قبل أن تغيب الشّمْسُ، فإن لم يستطعْ فقد أضاع نقودَه. فكاد (باخوم) يطيرُ فرَحًا.

وعند بُزوغ فجر اليوم الموالي لم ينتظرْ باخوم لحظةً حتّى خرج بالأعلام يُعينُه عليها نَفَرٌ مِنَ النّاس. لقد كان يسير سَيْرًا غير متباطئ ولا متسرّع، وكان كلّما قطع مِيلًا أمر بنصب عَلَمٍ. ولمّا قطع مسافةَ خمسة أميالٍ قال باخوم في نفسه : « لقد مضى رُبع النّهار ولم يبقَ إلّا ثلاثة أرباع، فعليَّ الإسراع ». واصل باخوم سَيره وفي كلّ مِيلٍ يَغْرِسُ عَلَمًا وهُو متلهّفٌ إلى قَضْمِ المزيد مِنَ الأرضِ، والعَرَقُ متصبّب مِن على جبينه ورقبته وظهره. بعدها نظر وراءه وأمامه، ثمّ قال لمن معه : « لقد قطعنا خمسة عشر مِيلًا، فَلْنُعَرِّجْ ناحيةَ الشّرقِ... عَلَيَّ أن أَجِدَّ في السَّيْرِ لكي تكونَ الأرضُ مربّعةًفأفوز بأكبر مساحةٍ... » ثمّ واصل سَيْرَهُ ولم يَدْرِ أنّ الجماعةَ قد توقّفتْ بَعْدَ أنْ أنهكها التّعَبُ. نظر - بَعْدَ ذلك - وراءه فإذا هو يرى مُعَاوِنِيه نُقطا سوداءَ، وشعر أنّ جِسْمَهُ كُلَّهُ يَنْضَحُ عرقًا والعطش قد تملّكه ورجلاه كَلَّتَا فَتَدَارَكَ.

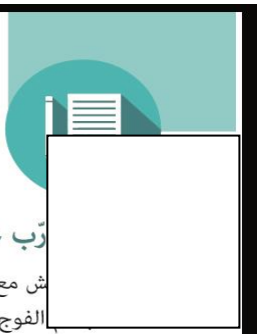
في طريق العَوْدَةِ دبَّ الإرهاقُ إلى جَسَدِهِ لولا أنّه كان يُمَنّي نَفْسَهُ بالوصول... لقد أعطى ألْف روبل مقدَّما ولا يريد أن يَخْسَرَهَا، فكيف به أن يَخْسرَ الأرضَ ؟! لاحَظَ باخوم أنّه كلّما تثاقلَ في مشْيَتِهِ كلّما أسرعَتِ الشّمسُ في الهبوط فأطرق يفكّر متحسِّرا : « وا حسرتاه قد لا أكون إلّا مخدوعا... لقد جمعتُ من الأرض أكثر ممّا ينبغي... يبدو أنّني لم أُحسِنْ صُنعا... لقد أعماني طَمَعِي... لا... عَلَيَّ أنْ أُقاوِم... أنا في طريق العودة وَلَوْ أسرعتُ الخُطى فسوف أبلغُ مُرادي » وتذكّر مالَهُ وهو يُسارع في المشي حتّى بدأت الجماعة تَتَرَأى له فَضَاعَفَ السَّيْرَ إلى حدِّ الرّكْضِ... ها قد كبرتِ الشّمسُ وهي تبدو حمراءَ أُرجوانيّة تكاد تغيب مع الأفُقِ... وفجأةً تعثّر فسقطَ وهو يمدُّ يديه... يبدو أنّه أُغمِي عليه... لا... بل لقد مات.. ما أشدّ جشع الإنسان ! كيف ينسى أن هذه الحفرة من الأرض تكفيه ؟ »

عن ليون تولستوي - بتصرّف.

- أضع تخطيطا أوّليا لقصّتي انطلاقا من النتائج الّتي توصّلت إليها.

19

الملحق رقم (03): الحصة الثالثة للوضعية الادماجية



أنتج كتابيّا

رّب على الإنتاج الكتابي

ش مع زملائي مشروع موضوعي، أنتجه ثمّ أقيّمه وفق شبكة لضبط الإنتاج الكتابي من أجل انتقاء موضوع الفوج ونشره عبر شبكة التّواصل الاجتماعيّ للقسم.

• **شبكة لضبط الإنتاج الكتابي :**

مواصفات الـمُنتَج	نعم	لا
هل كتبتُ نصّا قصصيا ؟	؟	؟
هل كتبتُ في الموضوع المناسب للآفات الاجتماعيّة ؟	؟	؟
هل حمل نصّي رسالة اجتماعية أخلاقية ؟	؟	؟
هل اعتمدتُ على السّرد في بناء اللّغة القصصية بمؤشراته ؟	؟	؟
هل استعملتُ مؤشرات الوصف في النّصّ القصصي ؟	؟	؟
هل استعملتُ مؤشرات الحوار في النّصّ القصصي ؟	؟	؟
هل وتيرة الأحداث كانت مرتبة ترتيبا زمنيّا و وجيها ؟	؟	؟
هل تأثرتِ الشخصية بالأحداث و أثرتْ فيها ؟	؟	؟
هل اعتمدتُ على المخطط السّردي بوضعياته الثلاث ؟	؟	؟
هل بنيتُ شخصيّة القصّة بناء متطورا من البداية إلى النهاية ؟	؟	؟
هل كانت الأنماط الثلاثة متناسبة الحجم و ذات علاقة بعضها ببعض ؟	؟	؟
هل احترمتُ التركيب النّحوي للجمل ؟	؟	؟
هل احترمتُ الضوابط اللّغوية ؟	؟	؟
هل احترمتُ علامات الوقف ؟	؟	؟
هل احترمتُ معايير الكتابة و العرض ؟	؟	؟

25

الملحق رقم (04): الحصة الرابعة للوضعية الادماجية

وضعيّة تقويم الإدماج

إنتاج كتابي :

السّياق :

المخدّرات أمّ الرّذائل تغزو محيطك الاجتماعيّ، بل لقد رأيتها – أحيانا- تقتحم مدرستك.

لهذا فكّرْ مع فوجك في وسيلة لتوعية زملائك من هذا الخطر.

التعليمة :

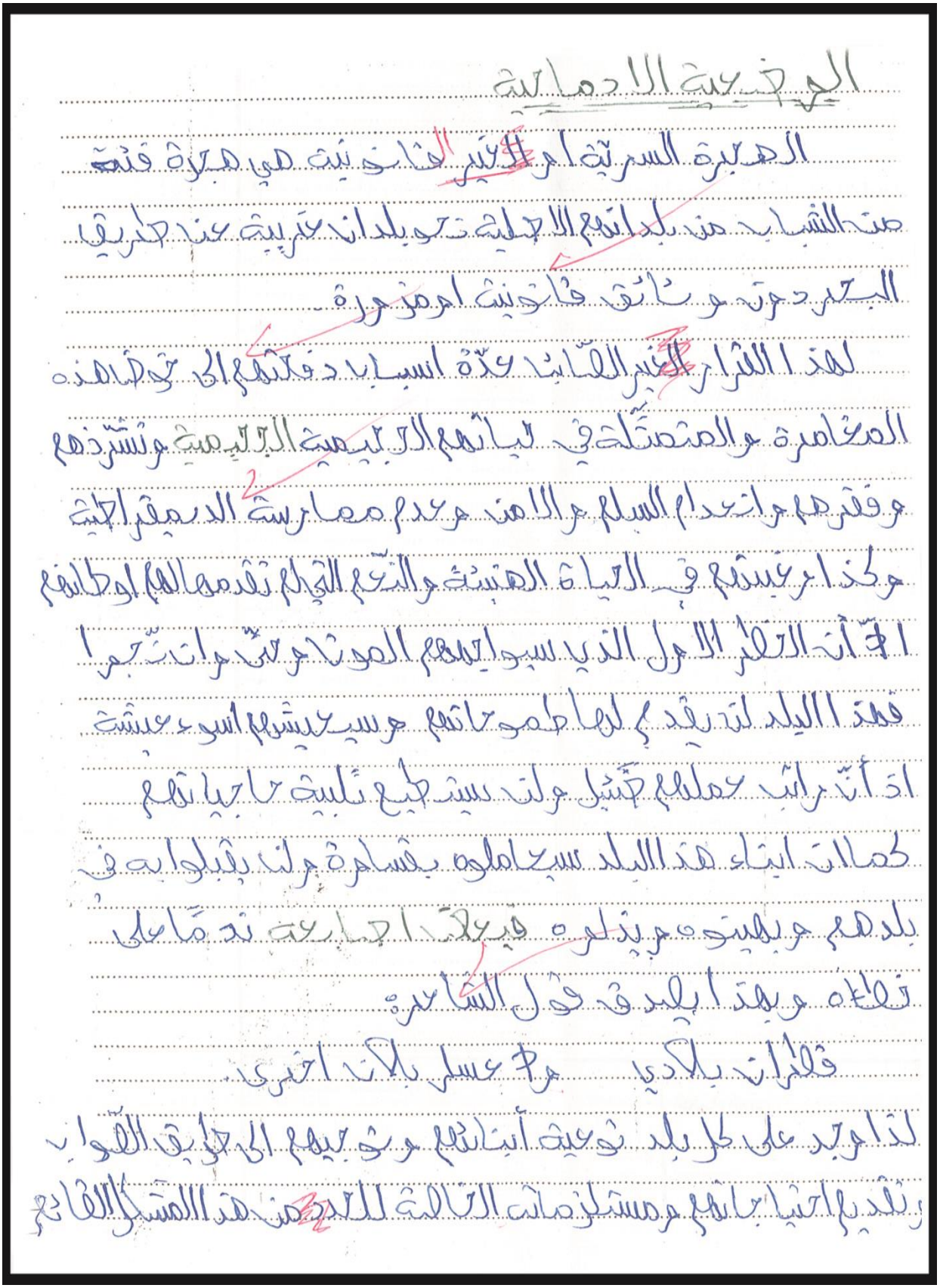
مستعينا بشريط فيديو، اكتب قصة بأسلوبك الخاص عن مدمن مخدرات أدت إلى تدمير حياته، مستغلا مواردك في بناء السرد القصصي.

◄ **ملاحظة :**

تختار شبكة من شبكات التقويم الذاتي التي يقترحها عليك أستاذك لتقويم ما أنجزته.

26

الملحق رقم (05): عينات من إنتاج التلاميذ للوضعية الادماجية



الوضعية الادماجية

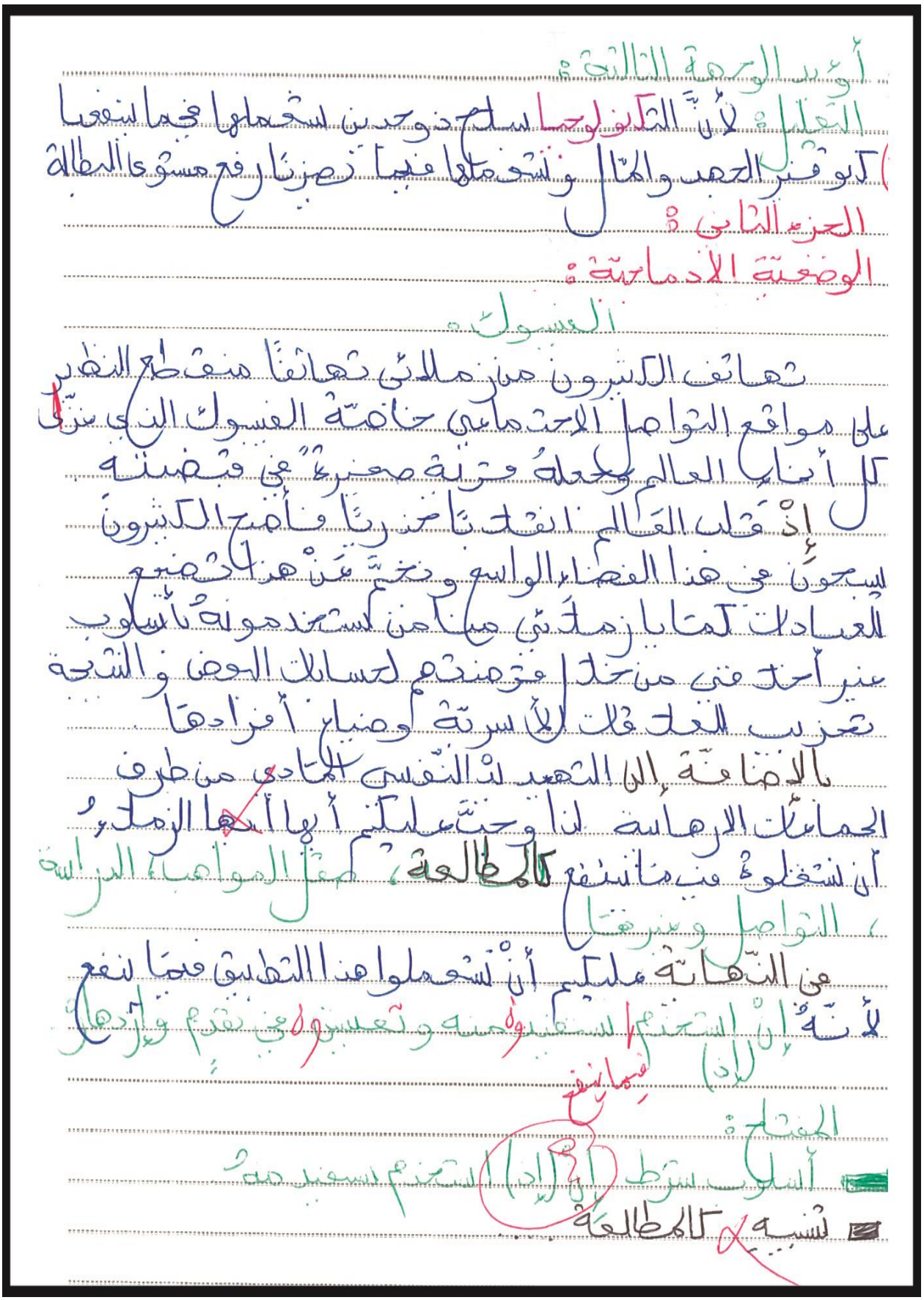
الهجرة السرية أو غير القانونية هي هجرة فئة من الشباب من بلدانهم الأصلية نحو بلدان غربية عن طريق البحر دون وثائق قانونية أو مزورة.

لهذا الفرار الغير القانوني عدة أسباب دفعتهم الى خوض هذه المغامرة والمتمثلة في بيأتهم الديمغرافية الرديئة وتشردهم وفقرهم وانعدام السلم والأمن وعدم ممارسة الديمقراطية وكذا رغبتهم في الحياة الهنيئة والتعرف الى العالم الخارجي أو طامعين أن الحلم الأمل الذي سيواجههم المونا حرقة وراء جرا فهذا البلد لن يقدم لهم طموحاتهم وسيعيشهم أسوء عيشة اذ أن راتب عملهم قليل ولن يستطيع تلبية حاجياتهم كما أن أبناء هذا البلد سيحاولون بشتى الطرق بقبولهم في بلدهم ويطيبون خواطرهم فيولد احباط نفسي على نفسه وبهذا يلجأ في كل الشاشة.

فالفرار بلا دي مرة عسل بلا أخرى.

لذا وجب على كل بلد توعية أبنائهم وتوجيههم الى الطريق الصواب وتقديم أحسن جانبهم ومستلزمات الحالة للحد من هذه المشكلة الفادحة

محل الجملة:
(الفعل) جملة فعلية في محل رفع خبر المبتدأ.
(الجزء المكمل الاسمي) جملة فعلية في محل جر مضاف إليه.
تحويل الجملة إلى كتلة الواسطة:
لستطيع أفراد المجتمع التعاون مع بعضهم
إنتاج المكتوب:
* المسلم لا يكون مسلما إلا عندما يسلم
منه أخيه المسلم وتضامن معه ولغته بأسلوب الله أدبا
ورفقا لذا وجب على المسلمين أن يراعوا مسؤولية إخوانهم
* فعليهم أن ينشروا السلام في طريقهم لإخوانهم
وأن يتواجدوا في قلب المشكلة لكي تعتبر مساعدتهم وأن
يتكافلوا معهم ماديا بكل الأحيان الصعبة والمساعدة الأكثر صعوبة
أثناء الأزمة وخارجها فيأخي المسلم إخوه على الوقوف بجانب
أخيك المسلم لكي تكونا كالبنيان المرصوص إلزم بأن تكون
متضامنا معه ساعيا إلى نشر الابتسامة في وجهه
فمساعدته ليست عيبا إحرص على أن تمد يد الغوث بجانبه
الغارمة إن كان حزينا بالمحبة لكي تكونوا كتلة واحدة وصية
تحمد في وجه الأعداء إلزم على التضامن والتكافل فهذا
سلوك إنساني لهدا الفضل في رقي المجتمع إلى القمم
* فيا أيها المسلمون إحرصوا على مساندة بعضكم
بعضا كما أمركم الله لكي تكونوا نظرة إلى الأفق للوراء
المفتاح:
الطباعة: معنويا ≠ ماديا
الجملة الواقعة حال: ليست عيبا



أوجز الوحدة الثالثة:

التعليل: لأن التكنولوجيا سلاح ذو حدين استعملها فيما ينفعنا كي نقلل الجهد والمال ونستغلها فيما نضر نارفع مستوى البطالة

الجزء الثاني:

الوضعية الأدماجية:

الفيروس:

تهافت الكثيرون منا ملائ تهافتا منقطع النظير على مواقع التواصل الاجتماعي خاصة الفيروس الذي عزل كل أبناء العالم بجعله قرية صغيرة في قبضته إذ قلب العالم انقلبنا حزينا فأمسى الكثيرون يسجنون في هذا الفضاء الواسع ونتج عن هذا تضيع العادات كما يزعمون منا من استخدموه بأسلوب غير أخلاقي من خلال فقدهم لحسابات الوقت والشبه تهرب الفتيات الأسرية وضياع أفرادها بالإضافة إلى التهديد النفسي المادي من طرف الجماعات الإرهابية لذا وجب علينا أيها الزملاء أن نستغل فيما ينفع كالمطالعة، كمثل المواقع الرسمية للتواصل وغيرها.

من النهاية ملكم أن تستعملوا هذا التطبيق فيما ينفع لأنه إن استخدم استغل وتعسف في تقدم وازدهار (إذ) فيما ينفع

المفتاح:

أسلوب شرط (إذا) استخدم استغل

تشبيه كالمطالعة

الوضعية الاولى

- ان الهجرة السرية فهي مادة في مجتمعنا هذا فاصبح كل شخص عنده العمل يحمل اي اغراض ويفر من هذا البلد لها اما هي الهجرة وما هي عواقبها؟

- ان الهجرة السرية هي خطر كبير على شباب فالشباب اصبحوا يهاجرون عن طريق البحر والعديد منهم موجود في البحر اصبحوا اكلا للاسماك او عندما يصلون الى البلد الغريب او ماكان الذين هاجروا اليه فمنهم من تبقى في الطريق ومنهم من ظهر جوعا ومنهم من ماتوا من البرد

- يا ايها الشباب لا تأدوا انفسكم الى التهلكة فالعديد من المهاجرين عندما وصلوا الى البلد الغريب اذا اصبحوا يأكلون اصابعهم من الجوع وعطشا

- لهذا انا اوصيكم يا شباب بالبقاء في اوطانكم وكبروا اعقلكم فالهجرة هي الافتيال للنفس وسبل غضب الله فالله ورسوله اوصانا بالحرص على النفس وهي امانة من عند الله

مفتاح النص

( ) تركيب كتابي

_____ تركيب لغوي

الإنتاج النصي:

التضامن هو التكافل والتعاون مع بعضنا البعض وعلى كل مجموعة أن تكون مجموعة خيرية لمساعدة الفقراء والمحتاجين وتقديم الأضحية والأفرشة وكل ما يحتاجون لنرى البسمة على وجوههم و التكافل الإنساني هو من يتعلق بالتعاون والمساعدة بين المسلم وأخيه لقوله عليه الصلاة والسلام: لا يؤمن أحدكم لا يؤمن من كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضا و التكافل الإجتماعي هو عمل تطوعي ومؤازرة فكرية ومعنوية ويجب على كل مسلم أن يفعل الخير والإرتفاق عند الإستطاعة هكذا يكون في قلبك ذرة رحمة وعطف ولا تكن حقودا ليجزيك الله بأجزا ولتنال رضا الله ورحمته.

الوصفية الإيحائية :

- الفيسبوك سلاح ذو حدين نافع وضار وهو من مواقع التواصل الاجتماعي.

- أصبح العالم متهمكا وليست مهتما بحياته ولهذا السبب هو دخول الفيسبوك لحياة الإنسان التي دمرها وقتل القيم والأخلاق ويعتبر الإنسان أن الفيسبوك تطور وسعادة ولكن الفيسبوك ضار ونافع وله إيجابيات وسلبيات مثل: الهديات والاختراقات والإيجابيات هي فتح مجموعة مع الأصدقاء وإنجاز تمرين مع بعض أو الدردشة مع أساتذة لمساعدة في الدروس وفهم التمارين وبظن الإنسان أنه هو منزل السعادة بل هو سلاح فتاك للمجتمع وتهديده وتغير حياة الإنسان من حياة بسيطة إلى حياة كلها تهديد ومضيعة للوقت وإدمان وكل هذا أدى إلى تأثير وهدم ثقافة المجتمع وصحة الإنسان لهذا يجب أن نحسن في إستغلاله وكيفية إستخدامه.

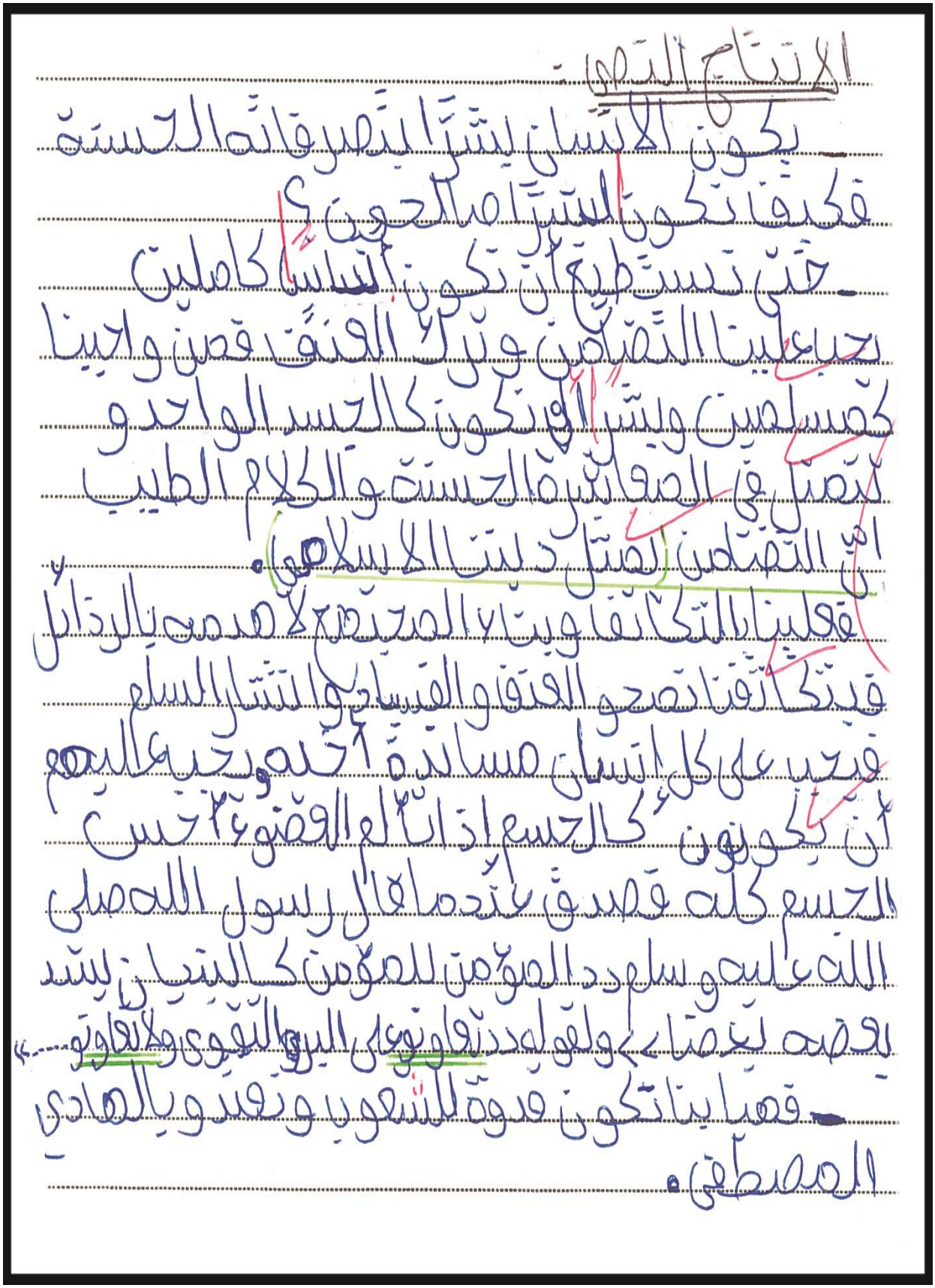
- يجب على كل شخص أن يستخدم الفيسبوك إلا في حاجة ضافة ولرجوع وجوهه إلى حياته البسيطة والطبيعية.

تشبيه المنزل بالفيسبوك.

- الوضعية الإدماجية :

- إن الهجرة أدت إلى الكثير من المشاكل و الكثير من جعلت الشباب يزيلوهم البحر و لكن كل هذا من تفكير الشباب بأنهم إذا هاجروا البلد يعيشوا عيشة مطمئنة و مريحة و في الحقيقة هي من أهم المشاكل التي يواجهها الشباب و إذا هم لم يعودوا و يهجروا بلدهم يعيشون في بلد الخارج لا عمل و هو ما نراه و حتى إذا وجد العمل يجده دون راتب ضئيل و هذا كله من الهجرة السرية الغير شرعية لهذا يجب أن يجدوا حل لهذه المشكلة و الظروف الغير الطبيعية و يلزم على البلد توفير مناصب العمل و حماية الشباب من هذه الآفة . لا لا لهجرة السرية و كل شباب يظن نفسه أنه إذا غادر البلد يعيش عيشة هنيئة و لكن لا حتى و لو كانت الظروف غير طبيعية لا تحاول أن تهجر الهجرة السرية لأنها خطر كبير يمكن أن تموت في البحر أو تظل و تعيش عيشة غير هنيئة

□ تركيب



الانتماء الديني:

يكون الانسان يشترك بصفاته الحسنة فكيف نكون المشتركين؟

حتى نستطيع أن نكون أناسا كاملين يحب علينا التضامن وترك الفرقة فنحن واحد كجسد لمين ويشترط أن نكون كالجسد الواحد و نتمثل في الصفات الحسنة والكلام الطيب أي التضامن لحماية دين الإسلام.

فعلينا بالتكاتف وحماية المجتمع من الرذائل فيتكاتف نصحو الفرقة والفساد ونشتار السلم فيجب على كل انسان مساندة أخيه وجب عليهم أن يكونون كالجسم إذا اشتكى الوضع جسم الجسم كله فصدق عندما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم «مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر جسده بالسهر والحمى» وقال أيضا «تعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان»

فعلينا أن نكون قدوة للشعوب ونقتدي بالهادي المصطفى.

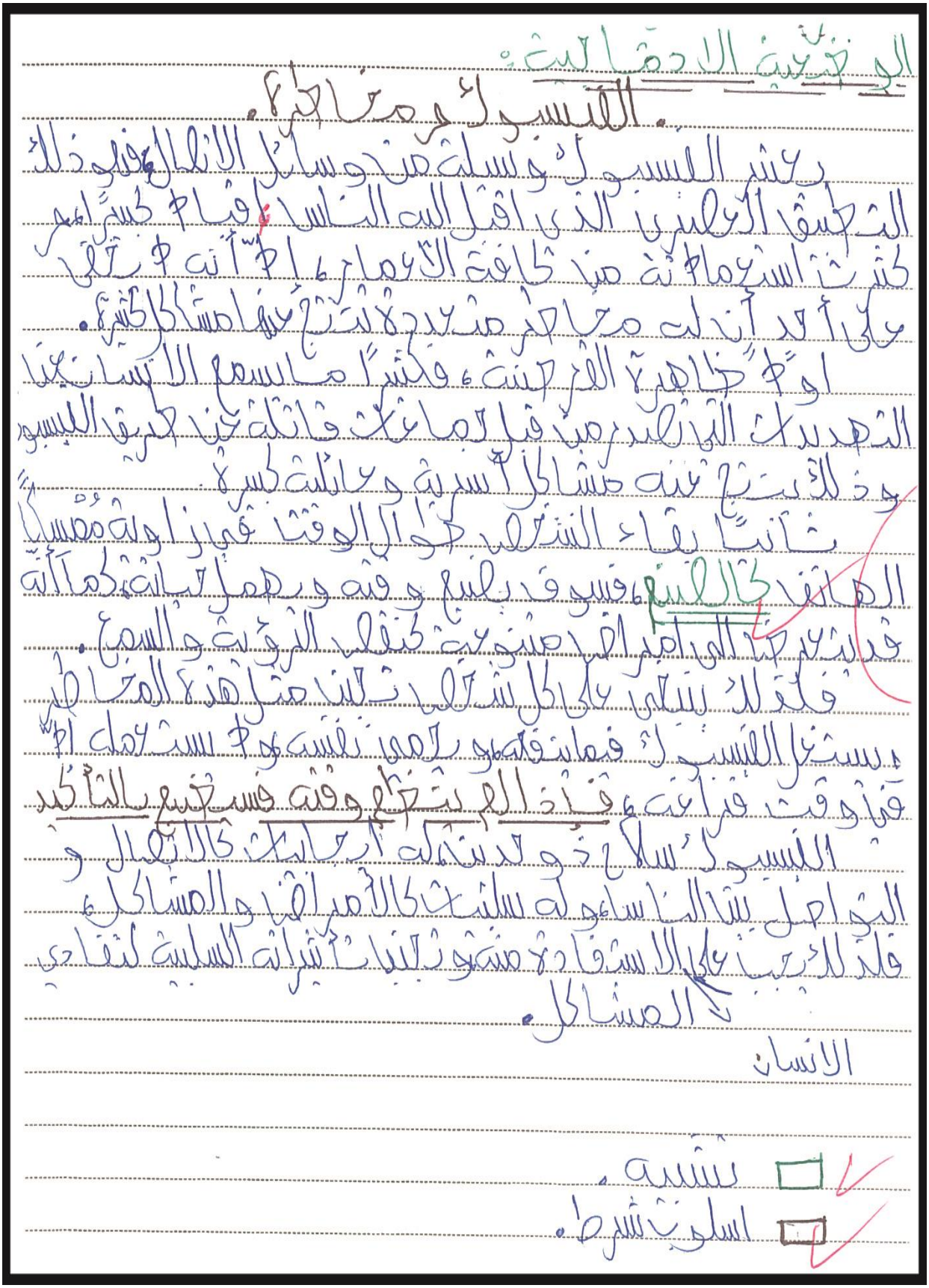
الوضعية الإدماجية

- إن مواقع التواصل الاجتماعي غزت العالم بقوة حتى أصبح الناس يستعملونها بغير عقلانية فكيف ذلك؟

- حيث جذبت الشباب وكل أفراد المجتمع بقوة وبطريقة سلبية، فقد أصبحوا لا يستطيعون الجلوس مدة دون استعمالها جزء من حياتهم سواء أكانت مهم الأسرية أو الاجتماعية كالتسوق فهو الآن يهدد المجتمع ككل حيث صار يستخدمه كثيرا حتى أصبحوا يستهزؤون بالدين وعلى دينهم وذلك بجلوسهم مدة طويلة به منقطعين عن العالم فمواقع التواصل في العالم الافتراضي وهذا يؤدي إلى تفكك الأسر وهذا ما يقوم به اليوم أنه يهدم مستقبل الشباب الذين اتجه إليه الكثير بالقول يقتلهم كالخنجر في ظهر صديقه أنه قرب المسافات بين الأقارب ولكن هناك من يستعملونه لتهديد الأشخاص وكما ظهر اليوم الانتحارات وذلك بسبب التهديد المعنوي أو المادي.

- إن مواقع التواصل سلاح ذو حدين إذا استعمل للصلاح نفع، وإذا استعمل للضلال ضره

تقنية:	
تشبيه	
اسلوب الشرط	



الوضعية الإدماجية:

- إن الهجرة السرية تشكل خطرا كبيرا في أنفس الشباب الراغبين في حال أفضل مما هم عليه.

- فهم اليوم يركبون قوارب الموت باحثين عن كنف الحياة التي لم يجدوها في أوطانهم كما هم يظنون، ولكن في ذلك لا يكلفون لا يدركون إلا المر بالسوق إلى الوطن والأهل والأخلان والندم الذي يقطع قلوبهم عما هم يواجهونه في بلد الغربة التي حولتهم عبيدا الذين كانوا في أوطانهم ملوك أحرارا في حضن الوطن مع الأحباب حيث النوم الهنيء والأمن وذلك كله من حب الوطن.

- فلذلك يجب على الإنسان أن يكون صابرا عاملا حتى يجد ما يحب، لأنه لن يكون هناك مكان فيه ما يحتاج إلى وطنه مهما كانت حالته وحب الوطن هو السواء البشرين الذي يحتاج له فلا للهجرة السرية.

المفتاح:

كتابة

توكيد

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات

الإهداء

شكر وعرفان

مقدمة.. ..... أ

تمهيد: مفاهيم أساسية

أوّلا : تعليمية اللغة:..... 10

ثانيا : مفهوم عناصر العملية التربوية :..... 12

1.التعليمENSEIGNEMENT : 12

2.التعلمAPRENTISSAGE: 12

3.المعلم :. 13

4.المتعلم:. 14

5.المحتوى : 15

6.الوسائل:..... 16

7.التقييم : 18

8.الطرائق المنتهجة في التعليم: 19

ثالثًا : المقاربة بالكفايات:..... 21

1.مفهوم المقاربة APPROCHE : 21

2.مفهوم الكفاية: 22

2-1. تعريف الكفاية :..... 22

2-2. خصائص الكفاية:..... 24

خلاصة الفصل:..... 25

الفصل الأول: الوضعية التّعلمية والوضعية الإدماجية

المبحث الأول : التعبير الكتابي: 27

1-مفهوم التعبير :..... 27

2-أهميّة التّعبير الكتابي:..... 29
3-أسس التعبير، شروطه، أغراضه، أهدافه وأنواعه:..... 29
3-1-أسس التعبير:..... 29
3-2-شروط التعبير :..... 30
3-3-أغراضه :..... 30
3-4-أهداف التعبير وأنواعه:..... 31
3-5-أنواع التّعبير ومجالاته :..... 31
2-الفرق بين التّعبير والإنشاء :..... 32
3-مظاهر الضعف في التعبير الكتابي :..... 32
4-أسباب الضّعف في التّعبير الكتابي:..... 34
المبحث الثاني : مفهوم الوضعية التعلمية والوضعية الإدماجية :..... 39
1-ماهية الوضعية التعلمية:..... 39
1-1-تعريف الوضعية :..... 39
1-2-تعريف الوضعية التعلمية :..... 39
1-3- خصائص الوضعية التعلّمية:..... 41
1-4-تركيب الوضعية التعلّمية:..... 41
1-5-مكونات وعناصر الوضعية التعليمية/ التعلمية:..... 42
1-6-كيفية تحضير وتدبير وضعيات التعليم والتعلم:..... 42
1-7-الصعوبات التي تعترض المعلمين أثناء تحضير وضعية تعليمية:..... 43
2-ماهية الوضعية الإدماجية :..... 43
2-1-تعريف الإدماج :..... 44
2-2 -تعريف الوضعية الإدماجية:..... 45
أ-مكونات الوضعية الإدماجية:..... 45
ب-خصائص الوضعية الإدماجية:..... 47

3–أهداف الإدماج والوضعية الإدماجية: 48
4–أنواع الإدماج : 49
4–1–الإدماج الجزئي:..... 50
4–2–الإدماج المرحلي: 50
4–3–الإدماج النهائي:..... 50
5–كيفيّة بناء وضعيات إدماجيّة: 50

الفصل الثاني: المهارات اللغوية

المبحث الأول: المقاربة النصية 55
أولاً: مفهوم المقاربة النصية..... 55
.1تعريف المقاربة النصية:..... 55
1–1- المقاربة:..... 55
1–2– النّص بوصفه مقاربة: 55
ثانيًا: مبررات ومستويات المقاربة النصية 56
1– مبررات ظهور " المقاربة النصية " في الدراسات النصية:..... 56
1–1. الملكة النصية:..... 56
1–2. الحاجة إلى نحو النص: 56
1–3. الممارسات الكلامية (النصية): 56
2–مستويات تحليل ودراسة النص في ضوء المقاربة النصية:..... 57
2–1. المستوى الدلالي المعجمي: 57
2–2. المستوى النحوي التركيبي:..... 57
2–3. المستوى الصرفي:..... 57
2–4. المستوى الصوتي الفونولوجي: 57
3–المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية والديداكتيك:..... 57
4–المقاربة النصيّة للّغة الشّفوية والكتابية: 58

المبحث الثاني: المهارات اللغوية:..... 60
أوّلا : مفهوم المهارة:..... 60
1–تعريف المهارة عند العرب:..... 60
2–تعريف المهارة عند الغرب:..... 62
ثانيا : أنواع المهارات اللغوية:..... 62
1–مهارة الاستماع:..... 63
1–1. مفهومه:..... 63
1–2. أهمية مهارة الاستماع:..... 64
1–3. آداب الاستماع:..... 64
1–4. أهداف الاستماع:..... 65
–1–5. قواعد تعليم مهارة الاستماع:..... 66
1–6. طرق سير حصة تعليم مهارة الاستماع:..... 66
1–7. أنواع الاستماع:..... 68
1–8. معوقات الاستماع:..... 69
2–مهارة الكلام:..... 69
2–1.مفهوم مهارة الكلام أو التحدث:..... 70
2–2. مهارات التحدث:..... 73
2–3–أهمية مهارة الحديث:..... 74
2–4. أهداف التحدّث:..... 75
2–5. شروط الحوار:..... 76
2–6. معوقات مهارات التحدث:..... 77
3–مهارة القراءة:..... 78
3–1. مفهوم القراءة:..... 78
3–2.خصائص طبيعة القراءة ومزاياها:..... 79

3-3-أنواع القراءة: 82
3-4- أهميّة القراءة: 84
أ-أهميتها في الحياة: 84
ب-أهميتها في الفرد: 84
ج-أهميّتها في المجتمع: 85
3-5- مجالات مهارات القراءة : 85
أ.مجال الفهم:..... 85
ب.في مجال النقد: 86
3-6. خطوات درس القراءة : 87
أ.القراءة المكثفة: 87
ب.القراءة الحرّة / الموسّعة: 88
4-مهارة الكتابة..... 88
4-1-تعريف الكتابة: 89
4-2-أهميّة الكتابـة:..... 91
-3-4-وظائف الكتابة: 92
-4-4-مجالات مهارة الكتابة :..... 93
4-5-قواعد الكتابة:..... 94
أ.الهمزة:..... 94
ب.الهمزة المتوسّطة: 95
- حالات خاصّة للهمزة المتوسّطة: 96
ج - الهمـزة المتطرّفـة:..... 96

الفصل الثالث: تجليات الوضعية الإدماجية

المبحث الأول: سيرورة حصة الوضعية الإدماجية ميدانيا:..... 101
الحصّة الأولى (الاستماع والتّحدث): 101

الحصّة الثّانية (القراءة):.....103
الحصّة الثّالثة (الإنتاج):.....104
الحصّة الرّابعة (التّصحيح):.....104
المبحث الثاني: تحليل محتوى الوضعيات الإدماجية المقترحة في كتاب السنة الرابعة متوسط: 105
الوضعية الأولى :.....107
الوضعية الثانية:.....109
الوضعية الثالثة:.....111
الوضعية الرابعة: 112
الوضعية الخامسة:.....114
الوضعية السّادسة:.....115
الوضعية السّابعة:.....117
الوضعية الثامنة: 119
المبحث الثالث: الوضعية الإدماجية وتقويمها وأثرهما على تنمية المهارات اللغوية لدى أفراد العينة: 124
أولاً: الوضعية الإدماجية وأثرها على تنمية المهارات اللغوية لدى أفراد اعينة 124
1- إجراءات الدراسة وطريقة التحليل : 124
1-1.مجتمع الدراسة:.....124
1-2.عينة الدراسة ومواصفاتها: 125
1-3.حدود الدراسة:.....125
1-4. أدوات الدراسة وخطواتها:.....125
2- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالمعايير 127
2-1.عرض ومناقشة النتائج الإجمالية.....129
2-2.عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمعيار الانسجام: 133
2-3.عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمعيار العرض: 134
3-تتبع نمو المهارات لدى المتعلمين:.....135

ثانيًا: تقويم الوضعية الإدماجية وأثره على تنمية المهارات اللغوية: 147
1- مفهوم الخطأ: 147
1-1. تعريف الخطأ: 147
1-2.أقسام الخطأ: 148
2-أهمية الخطأ: 149
3-مفهوم التّقويم: 150
3-1. تعريف التقويم: 150
3-2. مفهوم التقويم التربوي في إطار المقاربة بالكفاءات: 150
الخاتمة: 156
المصادر والمراجع: 162
الملاحق 161
قائمة المحتويات 174
ملخص: 181

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر الوضعية الإدماجية على المهارات اللغوية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط وتتبع مسار المتعلم خلال الموسم الدراسي بغية الوقوف على نتائج حقيقية لمعرفة ما إذا كانت المهارات لدى المتعلم تطوّرت, ونمت من فصل لآخر، كما تهدف إلى معرفة ما إذا كان للمتعلم ميول للكتابة في مواضيع دون غيرها، و كيف يمكن الوضعية الإدماجية تنمية المهارات اللغوية.

وقد خلصت الدراسة إلى تعليل منطقي يؤيد الإصلاحات التربوية التي اعتمدتها الجزائر مؤخرا, والمتمثلة في المقاربة بالكفاءات, وذلك بجعل المتعلم مرتكز التعلمات, كما راعت حاجاته وقدراته واهتماماته.

كما خلصنا أيضا إلى أن الوضعية الإدماجية تعتبر ركيزة التقويم بالكفاءات, حيث تعتبر نشاطا إدماجيا تقييميا تقويميا للفعل التعليمي التعلمي, فهي مرتع مختلف المهارات, فمن خلالها يكتسب المتعلم مهاراته وينميها.وهذا ما أثبتته النتائج التي توصلنا إليها.

فالوضعية الإدماجية لها الأثر الكبير على تنمية المهارات اللغوية, وذلك ما أثبتته النتائج والنسب المئوية, خصوصا تلك التي كانت بهدف تتبع نمو المهارات من فصل لآخر.

Abstract :

This study aims to: To know the impact of integration status on the language skills of pupils in the fourth year of intermediate education. Follow the learner's path during the school season in order to see the real results to see if the skills of the learner have evolved, and have grown from season to season. Find out if the learner has a tendency to write in subjects alone. How can for the integration status develop the language skills.

The study concluded with a logical explanation that supports the educational reforms recently adopted by Algeria, which is the approach to competencies, by making the learner the center of learning, as well as taking into account his needs, abilities and interests.

We also concluded that the integration is the pillar of the evaluation of competencies, where it is considered an integrative evaluation activity of the educational learning, it is a hotbed of various skills, through which the learner acquires and develops his skills .

The integration has a significant impact on the development of language skills, as demonstrated by the results and percentages, especially those aimed at tracking skills growth from season to season.