

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح . ورقلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العرب



أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم
تخصص تعليم اللغة العربية وتعلمها :

تعليمية مهارة التعبير بنوعيه في المرحلة المتوسطة بالجزائر

— مدينة ورقلة عننة —

إعداد الطالبة:

فاطمة حسناوي

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:

عبد المجيد عيساني

2023م/2024م

1445هـ/1446هـ

العنوان

تعليمية مهارة التعبير بنوعيه في المرحلة المتوسطة بالفرائر

– مدينة ورقلة عينة –

إعداد الطالبة:

فاطمة حسناوي

إهداء:

أهدي عملي هذا وثمره جهدي إلى :

—روح والدي رحمه الله.

—أمي الكريمة أطال الله عمرها وأمدّها بالصحة والعافية.

—أسرتي الصغيرة: زوجي وأولادي "آدم، رسيل، نّخال".

—إخوتي وأخواتي الأعزاء.

—كل المعلمين والأساتذة الذين يتعبون لإزالة الجهل والأميّة.

—كل طالب علم ينشد العلم والمعرفة.

فاطمة حسناوي

شكروعرفاني

(الحمد لله الذي هدانا إلى هذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله)

أقدم شكري وعرفاني لـ:

__الأستاذ المشرف عبد المجيد عيساني لما بذله من جهد في التوجيه والتصويب.

__ مفتشي اللغة العربية لولاية ورقلة وعلى رأسهم الأستاذ راجحي صالح والأستاذ قريشي محمد غزال والأستاذ معبدي العلمي على دعمهم ومساعدتهم.

__الأستاذ حمادي سليمان عضو في كتابة المخططات السنوية للتعليم وعضو في النواة الوطنية لمفتشي مادة اللغة العربية وعضو في الفريق الوطني للتقويم، على توجيهاته القيمة وتوضيحاته الثمينة لإتمام هذا العمل.

__المعلمين والمعلمات الذين شاركوا في الدراسة الميدانية على إسهامهم الفعال لإنجاز هذه الدراسة.

__الأستاذ خلادي إبراهيم أستاذي ومدير متوسطة خويلدي محمد بحاسي بن عبد الله على التسهيلات التي قدمها لي.

__زوجي وأمي وأخواتي الذين تقاسموا معي أعباء الدراسة وتكبدوا معي عناءها.

__كل من أسهم في إتمام هذا العمل بنصيحة أو ملاحظة أو خدمة من قريب أو بعيد.

كما لا يفوتني أن أتقدم بشكري وامتناني للسادة أعضاء اللجنة المناقشة كل أستاذ باسمه ودرجته للمتاعب التي يتجهمونها في سبيل تقويم هذه الرسالة وتقييمها لتكون في رفوف المسالك العلمية المأمونة.

مقدمة

يعاني متكلمو اللغة العربية ضعفاً عاماً يؤسف له، وهذه الحال إنما تزداد تفاقمًا وحدة بإهمال شأنها، وهي حال لا ينكرها إلا مكابر، وهي صادقة ونتائجها مدمرة إن لم يسارع أهل اللغة التماس العلاج اللازم لها، ولعل المسؤولية واقعة علينا وعلى كل حامل للهوية العربية وخاصة أن مستقبل هذه الأمة بيد الأجيال القادمة والناشئة اللاحقة، هذه الأخيرة التي تعاني ضعفاً في اللغة العربية وعجزاً في تقديم أفكارها بسلامة ويسر. ولاشك أن اللغة العربية تواجه جملة من التحديات منها عزلة اللغة عن الاستعمال العام، حيث إن مختلف الوظائف اللغوية العامة تتفق في عمومها بين مختلف المجتمعات في التواصل مبدئياً.

والمأمل في دائرة التواصل البشري يلاحظ أن عملية التواصل اللغوي تتم بعدة طرائق أهمها: الطريقة الشفوية والطريقة الكتابية؛ إذ تظهر هاتان الطريقتان في الحياة الاجتماعية التي يدعا التلاميذ إلى الاندماج فيها، فهي مملوءة بالخطابات، واللغة التي يتعلمونها تكتسب وتمارس في واقع الممارسات الخطابية والثقافية التي تقدم لهم. لذلك فإن اكتساب اللغة العربية يراعى فيه التعبير والتواصل، ففعل التعبير مع الذات وفعل التواصل الشفهي مع الغير، حيث إن تعليمية اللغة تهدف إلى إكساب المتعلم القدرة والسيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال، وهذا بتدريبه على مجموعة من المهارات، وما يجب ذكره هنا هو أن هذه الكفاية اللغوية تتبدى في مهارتين اثنتين:

- مهارة شفوية: تعول أساساً على الأداء المنطوق.

- مهارة كتابية: تعول على العادات الكتابية للغة معينة.

وبذلك تبرز أهمية التعبير في مجمله شفويًا وكتابيًا، فهو الصورة النهائية والحقيقية التي تفصح عن القدرة اللغوية عند الإنسان المتعلم وتكشف عن مستوى الأداء اللغوي في الاتصال بهذه اللغة دون عقبات، لذلك فإن له أهمية بالغة يستمدّها من أهمية اللغة في حياة الإنسان، كما يستمد أهميته التربوية من مكانته المتميزة بين المواد الدراسية، ومن إسهامه المنتظر في تكوين شخصية المتعلم لأنه القالب الذي يصب فيه أفكاره ومشاعره بعبارات سليمة معبرة، حيث له الدور الفعال في الوصول بالمتعلم إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية بلغة سليمة؛ إما بالكلام الذي يعتبر الممارسة الفعلية المطلوبة للغة وإما بالكتابة التي هي محاولة لتمثيل الكلام، كما أن أي تقدم للمتعلم في الإملاء أو الخط أو البلاغة أو الأدب أو غيرها من فنون اللغة سببه تقدم ونمو في بعض مهارات التعبير، إذ له الدور في تعليم المتعلم القدرة والسيطرة

على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال. فالتعبير الشفوي والتعبير الكتابي وجهان لعملة واحدة، والغرض الأساس من تعليمهما هو الغرض من تعليم اللغة وهو تحقيق التواصل، فإذا كان التعبير الشفوي هو العملية التعليمية التي تقوم على تعليم فن التواصل وتنمية مهارة الحديث والاستماع، فإن التعبير الكتابي هو وسيلة من وسائل هذا التواصل الذي يتم به الوقوف على أفكار الآخرين، وهما معاً مفتاح ضروري للتفاعل الاجتماعي. وبذلك يعد تعليم التعبير بنوعيه أحد المداخل المهمة في التغلب على صعوبات التعلم إذ له انعكاسات على التحصيل الدراسي عامة، وعلى تحصيل اللغة خاصة فهو المحصلة النهائية للدراسة اللغوية.

وبناء على هذه الأهمية رأيت أن يكون التعبير بنوعيه موضوعاً لهذه الأطروحة التي وسمتها بالعنوان الآتي:

(تعليمية مهارة التعبير بنوعيه في المرحلة المتوسطة بالجزائر. متوسطات مدينة ورقلة عينة)

ولم يكن اختياري لهذا الموضوع إلا لأسباب متعلقة بأهمية الموضوع في حد ذاته إذ يعد التعبير بنوعيه الإنجاز الفعلي للغة، والممارسة الحقة التي تحقق غرضها الأساس، ولأسباب شخصية أخرى متعلقة بما عايشته من صعوبات في تعليم التعبير بحكم تجربتي المتواضعة في التعليم المتوسط، وما لاحظته من ضعف عام عند المتعلمين على مر السنين وتدني مستواهم في التعبير عن أفكارهم وخبراتهم وأحاسيسهم بلغة سليمة شفويا كانت أو كتابياً، بالإضافة إلى رغبة في نفسي تلح علي لإيجاد حلول لهذا الضعف، على الرغم من أنني قد قمت بدراسة سابقة في مرحلة الماجستير بالاشتراك مع الأستاذ الدكتور (عبد المجيد عيساني) على شكل مقال يبحث في أسباب تدني مستوى التعبير الشفوي عند تلاميذ السنة الثانية متوسط ولكنه لم يشف غليلي إذ تبين لي أن الضعف في التعبير عام، فكانت هذه الدراسة فرصة للبحث والتفكير الجيد فيما يمكن عمله والإسراع به لوقف الزحف نحو الضعف، والسير نحو الإصلاح الشامل الذي يتطلبه الموقف بمزيد من العناية والاهتمام بتعليم التعبير حتى يتمكن من أداء وظيفته على الوجه الأكمل.

أما العينة فاخترتها لأسباب اجتماعية بحكم انتمائي للمنطقة واحتكاكي بالمؤسسات التعليمية فيها، ودرايتي بالتنوع الثقافي والاجتماعي فيها الذي له الأثر - من دون شك - على العملية التعليمية التعلمية.

وعليه سأقدم مقترحات وأفكار هدفها النهوض بواقع تعليم التعبير في المرحلة المتوسطة والإسهام في إزالة مشكلة الضعف والحد منها، وسأسعى للإجابة عن الإشكالية الرئيسة التي مفادها: ما هي الأهمية التي يحظى بها التعبير الشفوي والكتابي في تعليمية اللغة العربية في المرحلة المتوسطة؟

حيث تندرج تحت هذه الإشكالية جملة من التساؤلات الفرعية منها: ما هي الطرائق المنتهجة في تعليم التعبير الشفوي والكتابي في المرحلة المتوسطة؟ وما هي المهارات والمعارف التي تعلم في هذين النشاطين؟ وما أثرها على العملية التعليمية التعلمية؟

أما عن المنهج المعتمد فقد اعتمدت على المنهج الوصفي، واستعنتُ فيه بالتحليل والمقابلة والملاحظة باعتبارها أدوات إجرائية هامة تخدم المنهج الوصفي.

أما خطة البحث فقد تألفت من تمهيد وأربعة فصول؛ فصلان منها للتعبير الشفوي والآخران للتعبير الكتابي، ولكل فصل منها مبحثان، حيث راعيتُ في جميع الفصول البدء بشيء من الجانب النظري ثم إتباعه بالجانب التطبيقي في سبيل تمكين القارئ من التواصل السلس والمنظم مع كل ما تهيأ من الدراسة، بالإضافة إلى مقدمة وخاتمة. وبشكل مفصل فإن التمهيد هو جانب نظري يهتم ببيان مفهوم التعليمية والمهارة والتعبير وأنواعه، ويرصد أهمية التعبير الشفوي والكتابي والأهداف المتوخاة من تعليم كل منهما باعتبارهما محور الدراسة، وكذا بيان ماهية بعض المصطلحات البيداغوجية مثل المقطع التعليمي وميدان التعلم وغيرها. أما الفصل الأول فيهتم ببيان أسس بناء التعلّمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط ويشتمل على مبحثين؛ الأول منهما يهتم بالكفاءات والقيم التربوية المستهدفة من تعليم التعبير الشفوي، والآخر يهتم بالوضعيات التعليمية المستهدفة من تعليم التعبير الشفوي. أما الفصل الثاني فيهتم بالنصوص الموجهة للتعبير الشفوي وأساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط ويشتمل على مبحثين؛ الأول منهما يهتم بمحتوى النصوص الموجهة للتعبير الشفوي وأنماطها، والآخر يهتم بالإدماج والتقويم. أما الفصل الثالث فيهتم ببيان أسس بناء التعلّمات في التعبير الكتابي بمرحلة التعليم المتوسط ويشتمل على مبحثين الأول منهما يهتم بالكفاءات والقيم التربوية المستهدفة من تعليم التعبير الكتابي، والآخر يهتم بالأنماط والتقنيات التعبيرية المستهدفة من تعليم التعبير الكتابي. أما الفصل الرابع فيهتم بأساليب تقويم التعبير الكتابي وتصحيحه بمرحلة التعليم المتوسط ويشتمل على مبحثين الأول منهما يهتم بالوضعيات الإدماجية والمشروع. والآخر يهتم بالتقويم والتصحيح.

أما مصادر ومراجع الدراسة فكثيرة؛ حيث استفدتُ من الوثائق التربوية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية واطلعتُ على أهم الكتب والمراجع المتخصصة في التعليمية، أذكرُ منها على سبيل المثال لا حصر:

1. حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية، دليل استعمال الكتاب، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر، دط، 2019م.
2. محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موقع للنشر الجزائر، دط 2016م.
3. اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط دط، 2016م.
4. المفتشية العامة للبيداغوجيا، المخططات السنوية، مادة اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، دط، 2019م.
5. المهارات اللغوية وعروبة اللسان، فخر الدين قباوة.
6. النظريات اللغوية وتطبيقاتها في علوم اللغة، عبد المجيد عيساني.
7. تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مذكور.
8. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة.
9. تعليم اللغة العربية، أنطوان صياح.
10. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، المصطفى بن عبد الله بوشوك.
11. تعليمية النصوص، بشير إبرير.
12. دراسات في اللسانيات التطبيقية، حلمي خليل.

أما عن الدراسات السابقة فكانت هناك دراسات ذات صلة ببحثي، وعلى الرغم من قلتها إلا أنها مثلت روافد مهمة لدراستي ونذكر منها: رسالة دكتوراه علوم بعنوان "الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية_دراسة لسانية ميدانية_" سنة 2015م/2016م من إعداد مصطفى بن عطية وإشراف الأستاذ الدكتور محمد زهار بجامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، وتهدف هذه الدراسة للوقوف على الأداءات المختلفة للغة الكتابة، ورصد مختلف النشاطات التعليمية في مادة اللغة العربية التي تعتمد الكتابة وسيلة تكوينية أو تشخيصية أو تحصيلية أو مادة تعليمية في ذاتها لأغراض فنية وإبداعية، ورسالة دكتوراه علوم بعنوان "أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي لدى متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية _مدينة ورقلة عينة_" سنة 2015م/2016م من إعداد عواريب حنان وإشراف الأستاذ الدكتور عبد المجيد عيساني بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مواطن التأثير بالتعددية وانعكاساتها على

لغة المتعلم، حيث تبحث عن طبيعة ظواهر الاحتكاك والتداخل اللغوي التي تطبع سلوكيات متعلم اللغة من خلال معاينة الأحداث كما تجري في الواقع والربط بين الأحداث الاجتماعية

والأحداث اللغوية في سياق تعليم اللغة. وبالإضافة إلى هذه الدراسات فقد سبقت هذه الدراسة دراسات ماستر وليسانس أخرى لا يتسع المكان لذكرها.

أما عن الصعوبات التي واجهتني أثناء إنجاز هذه الدراسة فمنها ما تعلق بالدراسة في حد ذاتها كطول المدونة وسعة الموضوع الذي تناول المرحلة المتوسطة بسنواتها الأربعة كلها من جهة، وبحث في التعبير الشفوي والكتابي بنوعيه من جهة أخرى، الأمر الذي تطلب مني جهداً ووقتاً مضاعفاً، بالإضافة إلى تأخر صدور الكتب المدرسية للسنة الثانية والثالثة والرابعة للجيل الثاني حيث كانت هناك مزاجية في المرحلة المتوسطة بين تدريس مناهج الجيل الأول والثاني الأمر الذي أرغمني على انتظار اكتمال المدونة لتكون الرؤية واضحة وشاملة، ومن الصعوبات المتعلقة بالموضوع كذلك اختلاف مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط عن السنوات الثلاثة الأخرى الذي إن شأبهها في بعض المواضيع فقد اختلف عنها في مواضيع كثيرة، وكلما اختلفت تلك المواضيع احتجتُ إلى قدر أكبر من التركيز والتفرغ والدقة في التعامل معها، كما أن هناك صعوبات أخرى اجتماعية كرفض العديد من المعلمين للزيارات الميدانية والمقابلات الشفوية مما دفعني إلى تغييرهم بآخرين، بالإضافة إلى غلق المدارس أو تقليص فترات الدراسة فيها بسبب جائحة كورونا ما عطل الزيارات والمقابلات.

هذا وأود أن أقدم كبير عرفاني وامتناني –بعد الله تعالى- إلى أستاذي الفاضل المشرف على هذه الدراسة الأستاذ الدكتور عبد المجيد عيساني، وإلى كل من ساعدني على إنجاز هذا البحث بكلمة أو غيرها، وأخص منهم زميلي الأستاذ غرارة عمار والأستاذ خلادي إبراهيم ومفتشي اللغة العربية صالح رابح وحمادي سليمان.

والحمد لله رب العالمين الذي تتم بنعمته الصالحات.

فاطمة حسناوي

ورقلة ، يوم 2023/07/11م

تمهید

1. مفهوم التعليمية :

التعليمية هي " علم مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية ، وهو في ميدان تعلم اللغة يبحث في سؤاليين مترابطين ببعضهما : ماذا ندرس ؟ وكيف ندرس ؟"¹ حيث إن المتخصص فيها يمكنه أن يهتم بعدة اهتمامات لا تنحصر في المادة وحدها إنما تمتد لتشمل " كل ما يتعلق بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها ومساراتها في ترابط وتناسق وانسجام مختلف عناصرها المكونة لنظام التعلم والتعليم"².

وإذا كان التعلم في مفهومه العام هو " التغير شبه الدائم في الأداء نتيجة الممارسة والخبرة، وتمثله مجموعة استجابات الفرد في موقف معين لذلك علاقة المتغيرات الخارجية عن المتعلم بدرجة التغير في الأداء"³ فإن العملية التعليمية هي " أنماط السلوك التفاعلي السائدة في الموقف التعليمي بين المعلم والطالب"⁴ فمن مهامها دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على المتعلمين قصد تيسير تعلمهم موضحة بذلك دور كلا من المعلم والمتعلم في التعلم .

2. مفهوم المهارة :

المهارة لغة بمعنى : " ... الحَذَق في الشيء. والماهر : الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السَّابح المُجيد والجمع مَهَرَة ... ويقال : مَهَرْتُ بهذا الأمر أَمَهَرُ به مهارة أي صِرْتُ به حاذقًا ، قال ابن سيده : وقد مَهَرَ الشيء وفيه وبه يَمَهَرُ مَهَرًا ومُهِورًا ومَهارةً ومِهارةً"⁵.

ومن مفهومها اللغوي تأخذ مفهومها الاصطلاحي فهي " قدرة الفرد على القيام بأداء أعمال مختلفة قد تكون عقلية أو انفعالية أو حركية ..."⁶ إنها نوع راق من القدرات، ويظهر علوها في ناحية السرعة وناحية السلامة، إنها " تعني السهولة والدقة والسرعة والإنقان والاقتصاد في الوقت والجهد في أداء عمل معين يؤديه الفرد"⁷ بل إنها أداء متقن منظم متناسق " فالمهارة اللغوية –مثلا- هي الأداء اللغوي المتقن محادثة أو قراءة أو كتابة أو

¹ لبشير إبرير ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث ، إربد ، الأردن ، ط: 1 2007 م ، ص 09.

² المرجع نفسه ، ص 10.

³ كريمان بدير، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن ، ط: 01، 1428 هـ ، 2008 م ، ص 15 .

⁴ المرجع نفسه ، ص 51.

⁵ ابن منظور ، لسان العرب ، دار الحديث ، القاهرة 1423 هـ ، 2003 م ، ج: 8 ، ص 387.

⁶ كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط: 1، 2013 م ص 80.

⁷ هدى على جواد الشمري ، سعدون محمود الساموك ، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، دار وائل للنشر ط: 01 2005 م ، ص 144.

استماعاً¹ "فهو" هدف من أهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلمين وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة...² ويظهر هذا الأداء في تحكم المتعلم في أهداف مهارية كمهارات القراءة أو مهارات الاستماع أو مهارات المحادثة أو مهارات الكتابة، "وحتى نتمكن من تنمية المهارة لدى المتعلم لابد من تكرار نمط السلوك دون تعديل، وتوفير الرغبة والاهتمام لأدائها حتى يكون التعلم فاعلاً وأن ترتبط في ذهن المتعلم بنتائج سارة. ولابد من إتقان مهارات سابقة كمهارات التمكن من النحو والصرف والإملاء وامتلاك حصيلة لغوية تناسب المرحلة التعليمية التي وصلها"³ إذن المهارة هي قدرة الفرد وتمكنه من أداء عمل ما بإتقان وسهولة وسرعة.

3. مفهوم التعبير :

- أ. لغة : تدور مادة (عبر) في معاجم اللغة حول معنى الإفصاح والإبانة، حيث ورد في لسان العرب لابن منظور أن "عبر عما في نفسه : أعرب وبين ... وعبر عن فلان : تكلم عنه، واللسان يُعبر عما في الضمير"⁴.
- ب. اصطلاحاً : التعبير اصطلاحاً هو "تدفق الكلام على لسان المتكلم أو الكاتب ، فيصور ما يحس به، أو ما يفكر به، أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه"⁵. فالتعبير إذن إفصاح باللسان أو بالقلم عما في النفس من أفكار ومعاني وأسئلة ... تتضح وتظهر في شكلين إما بالمحادثة أو الكتابة، وهما أهم نوعين للتعبير . وهو أيضاً " عمل لغوي دقيق كلاماً أو كتابة مراعى للمقام ومناسب لمقتضى الحال"⁶. إنه عمل أساسه اللغة بوجهيها؛ الشفوي والكتابي، بل إنه عمل يركز على الوظيفة الأساسية للغة وهي التواصل والتفاهم بين الناس، وهذا يعني أن للتعبير وظيفة اجتماعية مهمة حيث يعتبر وسيلة التواصل بين مختلف أفراد المجتمع .

وفي كتاب (طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير) لسعاد عبد الكريم الوائلي ورد أن التعبير هو " العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره

¹ محمد الصوريكي ، التعبير الكتابي التحرري ، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع ، ط: 01 ، 2014 م ، ص 15.

² إبراهيم قاسمي دليل المعلم في الكفايات، دار هومه، دط، 2004م، ص 106.

³ محمد الصوريكي ، التعبير الكتابي التحرري، ص 168.

⁴ ابن منظور ، لسان العرب ، دار الحديث ، القاهرة ، دط ، 1423 هـ / 2003 م، ج: 6 ، ص 55.

⁵ سميح أبو مغلي ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، دار البداية ، ط: 1 ، 2005 م ، ص 47.

⁶ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، دط، 2000 م ، ص 228.

وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاهة وكتابة بلغة سليمة وفق نسق فكري معين¹ إنه بذلك نشاط تعليمي ممنهج يتدرج بالمتعلم حتى يصل به إلى امتلاك القدرة اللغوية والمعرفية التي تمكنه من تبليغ ما يريد أن يعبر عنه في يسر وسهولة، والتعبير بهذا المفهوم له بعد لغوي يكسب المتعلم مجموعة من المهارات المتنوعة التي تستند على إتقان القواعد النحوية والصرفية والإملائية ... وبعد معرفي يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات وبعد اجتماعي غايته التبليغ والتواصل والتفاهم بين الناس .

4. أنواع التعبير:

تختلف أنواع التعبير باختلاف الأساس الذي قسم عليه، فمن حيث المضمون له نوعان: تعبير وظيفي وآخر إبداعي، أما من حيث الشكل فهو نوعان: تعبير شفوي وآخر كتابي.

1.4 أنواع التعبير من حيث المضمون أو الغرض:

• تعبير وظيفي:

يتفق معظم علماء اللغة على أن التعبير الوظيفي هو التعبير " الذي يستعمل للأغراض الوظيفية والحاجات اليومية، كتعبير الإرشادات والتعليمات والنشرات وكذلك في كتابة الاستمارات والرسائل الرسمية كطلبات التعيين أو الطلبات الوظيفية الأخرى، وكذلك الإعلانات² "بمعنى أنه نوع من التعبير يجري بين الناس في حياتهم، فهو تعبير يقوم بوظيفة وخدمة اجتماعية للناس .

• تعبير إبداعي:

يعرف على أنه " لون من ألوان التعبير الذاتي ينقل الفرد به ما يدور في ذهنه إلى أذهان الآخرين بأسلوب أدبي متميز يفصح فيه عن خبراته ومشاعره وأحاسيسه ومن مجالاته المقالات والتراجم والسير والقصص³ "إنه تعبير عن الأفكار الجميلة ذات القيم الباقية بأسلوب جميل، ويمكننا أن نرى ذلك في كتابات السير والمقالات التي نراها في الصحف والمجالات أو في كتب ومقالات النقد أو ما شابه ذلك .

2.4 أنواع التعبير من حيث الشكل أو طريقة الأداء:

¹سعاد عبد الكريم الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط:01 2004م ، ص 77.

²هدى علي جواد الشمري ، سعدون محمود الساموك ، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، دار وائل للنشر ط : 01 2005م ص 236 .

³عبد السلام يوسف الجعافرة ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق ، مكتبة المجمع العربي ط:01 2011م ، ص 256 .

- **تعبير شفهي :**

هو " ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من خواطر، وما يجول بخاطره من مشاعر وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب وسلامة في الأداء"¹ أي أن هذا النوع من التعبير الوسيلة فيه هي الكلمة المنطوقة التي تتحرك بها الشفة، وإليها نسب فقيـل "الشفهي"، فـالمتكلم هنا ينقل أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين مشافهة مستعينا باللغة وتـساعده الإيماءات والإشارات باليد والوجه...

- **تعبير كتابي :**

هو امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين كتابة، مستخدماً مهارات لغوية أخرى كـفنون الكتابة وقواعد اللغة وعلامات الترقيم والعبارات الصحيحة، ويلجأ إليه الإنسان عندما يكون المخاطب بعيداً عنه مكاناً وزماناً"².

أي أن هذا النوع من التعبير الوسيلة فيه هي الكلمة المكتوبة أو المحررة ومن أجلها سمي "الكتابي" أو "التحريري"، فالـكاتب هنا ينقل أفكاره وأحاسيسه كتابة مستعينا باللغة وتـساعده علامات الترقيم وقواعد اللغة ...

وإذا كان النوع الأول من التعبير يعود المرء الطلاقة في الحديث والتخلص من الخجل والجرأة في إبداء الرأي، فإن النوع الآخر يعود على جودة تركيب الجمل وجاذبية الأسلوب ووضوح الفكرة والتسلسل في عرض الأفكار.

ولما كانت غاية تدريس اللغة العربية النهائية هي إقدار المتعلم على التعبير عن نفسه شفها وكتابيا، سنركز في هذه الدراسة على هذين النوعين من التعبير أي التعبير الشفهي والتعبير الكتابي .

5. أهمية التعبير الشفهي والكتابي وأهدافهما :

¹ زين كامل الخويسكي ، المهارات اللغوية ، دار المعرفة الجامعية ، دط، 2009 م ، ص 14 .

² محمد الصويركي ، التعبير الكتابي التحريري ، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع ، ط: 01 ، 2014 م ، ص 15 .

تبرز أهمية التعبير بنوعيه على أنه الوسيلة الأولى للإفصاح عما في النفس من مشاعر وأحاسيس وأفكار... في مواقف مختلفة، إنه " من أهم أنماط النشاط اللغوي على الإطلاق وهو غاية، في حين أن جميع فروع اللغة وسائل لتحقيق هذه الغاية"¹ غاية إتقان التعبير، وهي الغاية من تعليم اللغة، وكل ما يدرس في سائر فروع اللغة وسائل وخواص لهذه الغاية، لذلك فهو جدير بأكبر قدر من العناية .

" وقد اتفقت آراء المربين على أن تنمية قدرة المتعلم على التعبير والحديث الجيد الصحيح هي أهم الأغراض في تعلم اللغة، فليس ثمة شيء يقتنيه المتعلم في حياته التعليمية أثمن من تمكنه من لغته القومية واستطاعته أن يعبر عما في نفسه، وأن يقف على قدميه في مجالها الفكري والثقافي، فالقدرة على الحديث والتفوق في التعبير أعلى منزلة من التفوق في سائر الفروع الأخرى للغة لأنها جميعا خواص له"² فالتعبير له دوره في الاتصال اللغوي "فعندما يكون المرء في وضع الإرسال لا بد من أن يكون متحدثا أو كاتباً"³ وفي هذه الحال يمكنه نقل ما لديه من أفكار ومشاعر وتسجيل تجاربه وإبداعاته على أن تكون لغته سليمة خالية من الغموض ، لأنه مما لا شك فيه " أن من أوضح دلالات الرقي اللغوي والتقدم الثقافي استطاعة المتعلم أن يعبر عن أغراضه ومقاصده بعبارة سليمة بليغة فيها وضوح وقوة وجمال"⁴.

وإذا نظرنا إلى التعبير بنوعيه (الشفهي – الكتابي) من الناحية التعليمية التعلمية وجدناه بالغ الأهمية حيث " يهيئ الفرصة للمعلم لكي يقف على مواطن الضعف في تعبير تلاميذه فيعمل على النهوض به، ويتعرف على ذوي المواهب الخاصة في الكتابة من تلاميذه فيشجعهم"⁵ لذلك نرى أن المعلم يسعى إلى إكساب المعلمين القدرة على التعبير الصحيح مشافهة وكتابة لأنه يسهم " في بناء شخصية الإنسان، ويزود الطلبة بما يفيدهم في واقع حياتهم من فكرة وخبرة ويدربهم على صياغة الأفكار بأسلوب فصيح جذاب، ويعودهم التدرج في الحديث وينمي ذوقهم الأدبي بالثروة اللغوية"⁶، بل إن " للتعبير فوق ذلك وظيفته التقويمية، فهو يختبر مهارة الطالب في استعمال النحو والخط والإملاء وتسلسل الأفكار والأساليب"⁷ ليكون بذلك هدفه الوصول بالمتعلم إلى القدرة على التعبير

¹ عبد السلام يوسف الجعافرة ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق ، مكتبة المجمع العربي: ط1 2011 م ، ص 265.

² محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية ، وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، دار الفكر العربي 1998 م ص 315 .

³ كامل عبد السلام الطراونة ، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، الأردن عمان ، ط: 01 2013 م ، ص 166.

⁴ محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية، ص 315 .

⁵ زين كامل الخويسكي ، المهارات اللغوية ، دار المعرفة الجامعية ، دط ، 2009 م ، ص 27.

⁶ فراس السليبي ، فنون اللغة ، المفهوم ، الأهمية ، المعوقات ، البرامج التعليمية ، عالم الكتب الحديث ، إربد الأردن ، ط : 01 2008 م ، ص 77 .

⁷ هدى علي جواد الشمري ، سعدون محمود الساموك ، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، دار وائل للنشر ، ط : 01 2005 م ، ص 235.

الصحيح والسليم مشافهة وكتابة بلغة سليمة خالية من الغموض تراعي متطلبات الحياة الاجتماعية المعاصرة، وإذا كان " الهدف الأول أن يتمكن التلميذ من الاستخدام المعاصر للعربية فهماً وقراءة وتحديثاً وكتابة فينبغي أن لا تكون المادة بعيدة عن فصحي العصر ولا يجوز إقصاء الأهداف المباشرة من تعلم اللغة من تعبير عن الحياة المعاصرة"¹.

إن الهدف من التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي "تمكين التلاميذ من الإفصاح عما يجول بخواطرهم في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في الحياة في داخل المدرسة وخارجها بالأساليب النوعية فإنه منطلق سليم وفكر منظم ولفظ عذب حتى تنمو شخصياتهم الاجتماعية وتقوى على مواجهة أعباء الحياة بالإسهام في خدمة مجتمعهم وتلمس مشاعره والتعبير عن آماله وآلامه يستوي في ذلك كل وسائل التعبير المختلفة محادثة وخطابة وكتابة"².

ومنه يمكننا تحديد أهمية التعبير الشفهي والكتابي وأهدافهما في الجوانب الآتية :

- _ التعبير من أهم أنماط النشاط اللغوي ، وهو الغاية النهائية من تعليم اللغة .
- _ التعبير له دور في الاتصال اللغوي ، فهو نشاط اجتماعي يربط المرء بغيره .
- _ هو الوسيلة لنقل الأفكار والمشاعر وتسجيل التجارب والابداعات .
- _ هو الوسيلة للتأثير في السامع وشد انتباهه .
- _ يهدف ويساعد على تنمية استخدام اللغة استخداماً صحيحاً سليماً .
- _ يهدف ويساعد على التفاعل مع الآخرين وتبادل الآراء معهم .
- _ يساعد المعلم على اكتشاف مواهب طلبته الخاصة فيصقلها ويرعاها .
- _ يهيئ الفرصة للمعلم لكي يقف على مواطن الضعف في تعبير طلبته فيعمل على النهوض به .

¹ محمد فرج أبو طقة ، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الاسكندرية ط : 01 2008 م ، ص 103 .

² زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، دط ، 2005 م ، ص 179 .

_ يكسب المتعلمين القدرة على التحليل والتفكير .

_ يكسب المتعلمين ثروة لغوية وينمي ذوقهم الأدبي .

_ يساهم في بناء شخصية المتعلم ويفيده في واقع حياته .

_ يعتبر علامة على الرقي اللغوي والتقدم الثقافي .

_ يعتبر مظهرا للفهم ووسيلة للإفهام , ودليلا للاقتناع وأداة للإقناع .

وليس ثمة شك أن التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي يعد الغاية من تعليم اللغة، وكل ما يدرس في سائر فروع اللغة خوادم لهذه الغاية، غاية إتقان التعبير فهو الوسيلة الأولى للإفصاح عما في النفس من مشاعر في مواقف مختلفة إذ أن الاهتمام بالتعبير يأدب لسان المتعلمين وأقلامهم فيصبحوا قادرين على الإفصاح عما يخالج نفوسهم من الأمور العادية بلغة سليمة من غير تعثر ولا خجل، ويستطيعون كذلك تنظيم مجموعة من الأفكار في موضوع درسه أو مسألة يهتم بها الناس فيعمدون إلى تصويرها تصويرا وافيا ويكتبونها في أسلوب جيد يجمع بين الترتيب والتأثير.

وقبل تطرقنا الى التعبير بشقيه المذكورين أعلاه وجب أن نوضح ماهية النصوص والميدان التعليمي والمقطع التعليمي قصد تبيان مفهوم هذه المصطلحات وإزالة اللبس عنها:

1. ماهية النصوص:

تعرف النصوص بوجه عام وفي أبسط تعريفاتها على أنها "مختارات من الشعر والنثر تقرأ إنشادا أو إلقاء، وتفهم وتذوق، وتحفظ (عادة) رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها لحاجة إليها في الحياة..."¹ وبالتالي فإن لها أهمية على المستوى الفردي.

وبوجه خاص تعرف النصوص على أنها " قطع مختارة من التراث الأدبي يتوافر لها حظ من الجمال الفني، وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة"²، وهو نفسه ما قصده حسن شحاته حين عرفها

¹ عبد الرحمن النجدي، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، 1984م، ط:2، ص 67.

² عبد الرحمن إبراهيم وطاهر عبد الرزاق، استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، دار النهضة القاهرة، دط، 1982 م، ص 251.

بأنها "وعاء التراث الأدبي الجيد قديمة وحديثة ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية : فكرية وتعبيرية وتذوقية"¹ ويكفيها أنها تعرف المتعلم على نماذج حية من فنون القول التي لها الدور في صقل ذوقه وتهذيب وجدانه وتكوين شخصيته ... فمتى "تمرّس الناشئون بأساليبها وتذوقوا بلاغتها، تجاوبت بها قلوبهم وهتفت بها ألسنتهم ، وتردد صداها فيما يحاولون من منظوم القول ومنثوره..."².

2. ماهية المقطع التعليمي:

جاء في "دليل الأستاذ" للغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط أن المقطع التعليمي هو " مجموعة مرتبة ومتراصة من الأنشطة والمهام، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتناسقة في تدرج لولبي يضمن الرجوع إلى التعلّيمات القبلية لتشخيصها، وتثبيتها وتوظيفها في إرساء موارد جديدة لدى المتعلم قصد الإسهام في إنماء الكفاءة الشاملة"³.

وجاء في "المهمل التربوي" للأستاذ عبد الكريم غريب: " المقطع البيداغوجي ... يفيد تسلسل الأفعال البيداغوجية والتبادلات بين المدرس وتلاميذه بغرض الوصول إلى مرمى معين مؤطر ضمن منهجية عامة، حيث أن كل مقطع يمتلك وحدته الخاصة والمتميزة بالمرمى المتطلب بلوغه، كما يكون في الوقت نفسه تدرجا عاما نحو أهداف النشاط البيداغوجي"⁴.

إذن المقطع التعليمي هو وحدة تقوم على الجمع بين أنشطة اللغة العربية المختلفة من تعبير شفوي وتعبير كتابي وقراءة وغيرها غايتها تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة .

3. ميدان التعلم :

يقصد بالميدان في تعلم اللغة " المجال التعليمي الذي تندرج ضمنه كفاءة ختامية سواء في المشافهة أو في الكتابة،

¹ حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية، دط ، ت ، ص 179 .

² محمد نبية حجاب ، بلاغة الكتاب في العصر العباسي ، دراسة تحليلية نقدية لتطور الأساليب مكتبة الطالب الجامعي ، ط : 2 1406 هـ ، 1986 م ، ص 16 .

³ أحمد سعيد مغزي ، مرجع سابق، ص 42 .

⁴ عبد الكريم غريب ، المهمل التربوي ، دط ، دت ، ج : 2 ، ص 658.

سواء في حالة التلقي أو في حالة الإنتاج¹. فهو إذن النشاط التعليمي المقرر من تعبير وقراءة وقواعد ... وبذلك تكون هناك ثلاثة ميادين في اللغة العربية وهي : ميدان فهم المنطوق وإنتاجه ويقصد به التعبير الشفوي، وميدان فهم المكتوب ويخص القراءة المشروحة والقواعد اللغوية ودراسة النص الأدبي، وميدان إنتاج المكتوب ويقصد به التعبير الكتابي .

¹ أحمد سعيد مغزي ، وآخرون ، المرجع السابق ، ص 44.

الفصل الأول: أسس بناء التعلّمات في التعبير الشفوي

بمرحلة التعليم المتوسط

المبحث الأول: الكفاءات والقيم التربوية المستهدفة من تعليم التعبير

الشفوي.

المبحث الثاني: الوضعيات التعليمية المستهدفة من تعليم التعبير

الشفوي.

الأسس المنهجية للدراسة الميدانية

قبل عرض أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط لابد من بيان الأسس المنهجية لهذا البحث والمبادئ التي بنيت عليها الدراسة الميدانية، والتي تتجلى في الآتي:

1. مجتمع الدراسة وعينة البحث:

بعد تحديد مشكلة البحث كان لابد من تحديد الأفراد الذين يتم جمع البيانات عنهم، وقد تمّ اختيار عينة من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية لمناسبتها، وحتى يمكن تمثيلها لمجتمع الدراسة والتقليل من احتمالات الخطأ، فكانت عينة البحث من معلمي اللغة العربية بمتوسطات مدينة ورقلة لارتباطهم المباشر بالمتعلمين ومعرفتهم بواقع تعليم التعبير الشفوي والكتابي في المتوسطات، ومدى تحصيل المتعلمين لهاتين المهارتين وما يواجهونه من صعوبات ومشكلات تستوجب إيجاد حلول مناسبة، أما عن كيفية اختيار العينة فكان بعد اتصال مباشر بمسؤولي مديرية التربية لولاية ورقلة (المفتشية) ومعرفة نطاق الدراسة وعدد المتوسطات فيها، حيث تبين لنا أن هناك ثلاث مقاطعات إدارية في ولاية ورقلة يشرف على كل واحدة منها مفتش؛ واحدة منها خارج نطاق الدراسة وهي المقاطعة الثالثة التي تخص دوائر سيدي خويلد وحاسي مسعود والبرمة، والمقاطعتان الأولى والثانية فيها مؤسسات خارج نطاق الدراسة وأخرى في نطاقها وتخصان دوائر ورقلة والرويسات وأنقوسة، وهذا التقسيم لا يخضع إلا لاعتبارات إدارية من شأنها ضمان التسيير الحسن والمعقول لشؤون مديرية التربية، وقد جاء اختيار هذه العينة العشوائية وفق الخطوات الآتية:

_ معرفة حجم مجتمع الدراسة مجال اهتمام البحث من خلال بيانات مديرية التربية لولاية ورقلة.

_ الاكتفاء بثلاث عشرة (13) متوسطة من المجموع الكلي لمتوسطات مدينة ورقلة والتي بلغ عددها خمس عشرة (25) متوسطة، تمّ اختيارها بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة والتي يمكن أن تكون عينة كافية للدراسة.

_ زيارة عدد من معلمي اللغة العربية بالمتوسطات المختارة بشكل عشوائي.

_ الاعتماد على العديد من الحصص في نشاطي التعبير الشفوي والكتابي مع مراعاة اختلاف المتوسطة والمعلم والدرس.

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

_تدعيم المقابلات الشفوية المباشرة باستبانة حوت بعض الأسئلة التي لها صلة بمشكلة الدراسة.

2. الحدود المكانية والزمانية للدراسة:

تخص هذه الدراسة متوسطات بلدية ولاية ورقلة، هذه الأخيرة التي تقع في الجنوب الشرقي للجزائر، وتشارك في حدودها الجغرافية مع ولايات وادي سوف وتقرت والمغير شرقا وولايتي غرداية والمنيعية غربا وولايتي الجلفة وأولاد جلال شمالا وولايتي إيليزي وعين صالح جنوبا، ولها حدود دولية مع كل من تونس وليبيا، وتبعد عن الجزائر العاصمة بـ 820 كلم، حيث أجريت الدراسة بـ (13) متوسطة بلدية ورقلة تم اختيارها عشوائيا، التي يمكن أن توفر لنا حجم عينة كاف للدراسة، وهذه المتوسطات هي: متوسطة عائشة أم المؤمنين، ومتوسطة 11 ديسمبر 1962، ومتوسطة بن هجيرة أحمد، ومتوسطة أبي ذر الغفاري، ومتوسطة الطبري، ومتوسطة سيد روجو، ومتوسطة خوي الطاهر، ومتوسطة الشطي الوكال، ومتوسطة 27 فبراير 1962 ومتوسطة عبد الحميد بن باديس، ومتوسطة الخليل بن أحمد الفراهيدي، ومتوسطة بشيري قدور ومتوسطة لالا فاطمة نسومر.

هذا عن الحدود المكانية أما الحدود الزمانية فقد تمت هذه الزيارة الميدانية بهذه المتوسطات عبر مرحلتين هما:

_المرحلة الأولى: كانت استطلاعية وقد تمت خلال السنة الدراسية للموسم 2018م/2019م ومن خلالها تم التعرف والاطلاع عن قرب على بعض عينات مجتمع البحث والمقاطعات التابعة لها وأسماء المفتشين المشرفين عليها إضافة إلى أماكن تواجدها.

_المرحلة الثانية: كانت أساسية وقد خصصت لإجراء المقابلات مع المعلمين وإجراء الزيارات الميدانية وكان ذلك ابتداء من الموسم الدراسي 2019م/2020م إلى غاية نهاية الموسم 2021م/2022م أما عن تفريغ المقابلات وتحليلها فقد تمّ خلال سنتي 2022م و2023م.

3. منهج الدراسة:

تطلبت مني هذه الدراسة وهذا البحث اعتماد المنهج الوصفي المناسب لجمع الحقائق والبيانات عن الظاهرة موضوع الدراسة وتفسير الحقائق المتعلقة بالموقف التعليمي مجال البحث وما استلزمه من أدوات إجرائية كالملاحظة والمقابلة والتحليل.

4. أدوات جمع البيانات:

تتطلب الدراسة الميدانية جمع المعلومات من الميدان من خلال وسائل وأدوات محددة يمكننا من الحصول على البيانات والمعطيات المتعلقة بموضوع الدراسة، وتتمثل هذه الأدوات في:

_ **الملاحظة:** تعتبر الملاحظة من الأدوات الهامة في جمع المعلومات والحقائق لأنها فرصة لملاحظة الموقف الفعلي لعينة الدراسة في صورتها الطبيعية، حيث تمكنتُ أثناء انتقالي بين المتوسطات المختارة عينة للدراسة من الملاحظة الفعلية والمعاينة المباشرة لنشاطات المتعلمين والمعلمين ذات الصلة بالدراسة، وكذا الاطلاع على ظروف العمل، وقد ساعدتني هذه الملاحظات في الدراسة والبحث.

_ **المقابلة:** تعبر المقابلة عن آراء وإتجاهات المبحوثين وتكشف عن عدد المعلومات المهمة، وقد استخدمتها في هذه الدراسة مع المعلمين للإجابة عن مختلف التساؤلات بعد حضور الحصة ولتوضيح ما قد يكون غامضاً أو لتصويب ما تمّ ملاحظته ومعاينته في الميدان.

_ **التحليل:** استخدمتُ هذه الأداة لتحليل محتوى الوثائق التربوية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية خاصة الكتاب الدراسي والدليل ومنهاج اللغة العربية والوثيقة المرافقة له، كما استخدمتُ التحليل بعد تفريغ محتوى الزيارات الميدانية والمقابلات الشفوية وذلك من أجل الحصول على معلومات أكثر وحقائق أدق. ولا يفوتني هنا استخدامه كذلك في تحليل محتوى الاستبانة الموجهة للمعلمين بعد تفريغ إجاباتهم والوقوف على آرائهم ومواقفهم بناء على خبرتهم وميولهم.

وقبل الغوص في تفصيل ما جاء في الدراسة الميدانية أثرنا تقديم مسألة مهمة تتعلق ببرنامج اللغة العربية في كل سنة من سنوات التعليم المتوسط الأربعة، ونهدف بهذا التقديم تبين المنهجية التي يمكننا من معالجة التعبير الشفوي والتعبير الكتابي في هذه المرحلة، حيث إن برنامج اللغة العربية الخاص بالسنة الأولى والسنة الثانية من التعليم المتوسط يشتمل على ثمانية مقاطع تربوية متنوعة موزعة على عدة مجالات هي: (الحياة العائلية، حب الوطن، من عظماء الإنسانية، الأخلاق والمجتمع، العلم والاكتشافات العلمية، الأعياد، الطبيعة، الصحة والرياضة) وهي "مقاطع ذات دلالة بالنسبة للمتعلم ومن صميم واقع المعيشي وهي موحية بقيم أسرية ووطنية وإنسانية وأخلاقية واجتماعية وهي كفيلة بإحداث التواصل والتفاعل والانفعال إنها ترهف الحس وتقذح زناد الفكر فيحدث التفكير وتحسن اللغة والتعبير فيحصل الذوق السليم والإبداع وتتفجر القرائح

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

والمواهب¹ وكل مقطع من هذه المقاطع يتكون من ثلاثة أسابيع تعليمية يشتمل كل منها على ثلاثة ميادين هي: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (التعبير الشفوي)، ميدان فهم المكتوب (النص الأدبي)، ميدان إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي)، هذا إضافة إلى أن كل مقطع ينتهي بمشروع ونشاط للإدماج والتقويم لاختبار المتعلم في كفاءات معينة.

أما برنامج اللغة العربية الخاص بالسنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط فيشتمل على ثمانية مقاطع أيضاً، لها محاور ثقافية من واقع المتعلم هي: (الآفات الاجتماعية الإعلام والمجتمع التضامن الإنساني، شعوب العالم، العلم والتكنولوجيا، التلوث البيئي، الصناعات التقليدية الهجرة) وهذه العناوين هي عناوين مقاطع السنة الثالثة تم تغيير خمسة منها في السنة الرابعة من التعليم المتوسط بهدف تكييفها مع وحدات الكتاب المدرسي وهي:

- الآفات الاجتماعية حوّل إلى قضايا اجتماعية.

- شعوب العالم حوّل إلى ثقافات شعوب العالم.

- التلوث البيئي حوّل إلى البيئة والطبيعة.

- الصناعات التقليدية حوّل إلى الصناعات والفنون .

- الهجرة حوّلت إلى الهجرة والسياحة.

ويستغرق كل مقطع ثلاثة أسابيع للتعليم ويختم بإدماج وتقويم ومناقشة للمشاريع.

وما يهمنا من كل هذا ميدان فهم المنطوق وإنتاجه لأن المقصود منه هو التعبير الشفوي وميدان إنتاج المكتوب الذي يقصد به التعبير الكتابي.

إنه ومن خلال الزيارات الميدانية التي قمنا بها وتبعنا لطريقة تنفيذ التعلّيمات في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه اتضح لنا أن تعليم مهارة التعبير الشفوي في مرحلة التعليم المتوسط تعتمد على نص شفوي مسموع يتضمن قيما تربوية معينة، ويغلب عليها نمط ما مع إنتاجها في وضعيات تواصلية دالة، ومن ثمة تبين لنا أن تعليم مهارة

¹ _محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ، اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، دط، دت، ص22.

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

التعبير الشفوي في مرحلة التعليم المتوسط يقوم على أسس وركائز مهمة هي : الكفاءات المستهدفة، والقيم التربوية، والوضعية المشكلة الأم، والوضعية التعليمية، ومحتوى النص، وأنماط النصوص، والإدماج والتقويم، وفيما يلي تفصيلها وبيانها :

المبحث الأول: الكفاءات والقيم التربوية المستهدفة من تعليم التعبير الشفوي:

1.1 الكفاءات المستهدفة من تعليم التعبير الشفوي:

يهدف تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط إلى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها، وتغذية البعد الثقافي والوجداني لديهم ، وتوسيع معارفهم بما يليبي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية باعتبار اللغة وسيلة للتواصل اليومي الشفوي والكتابي، وذلك من خلال السعي إلى تحقيق جملة من الكفاءات هي :

أ. الكفاءة الشاملة :

هي "كفاءة مسار دراسي معين متعلق بمجموعة من الكفاءات الختامية لميادين المادة، وقد سميت بهذا الاسم لأنها تشمل جميع الكفاءات الختامية للسنة أو الطور أو المرحلة التعليمية"¹ فهي كفاءة يكتسبها المتعلم في مادة من المواد الدراسية "... تهدف إلى التحكم في المعارف وتمكنه من الموارد الضرورية لحل وضعيات مشكلة"² فهي هدف يسعى المعلم إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي، حيث حددت مناهج التعليم المتوسط كفاءة شاملة لكل سنة من سنوات التعليم المتوسط الأربعة، فكانت الكفاءة الشاملة المستهدفة في السنة الأولى من التعليم المتوسط هي: أن "يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط لا تقل عن مئة وسبعين كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة"³ والكفاءة الشاملة المستهدفة في السنة الثانية هي: أن "يتواصل المتعلم بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة معبرة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين الحوارية والتوجيهية، لا تقل عن مئة وثمانين كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة"⁴ والكفاءة الشاملة المستهدفة في السنة الثالثة هي: أن "يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة تحليلية معبرة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط، مع التركيز

¹ محفوظ كحوال ، محمد بومشاط ، دليل الأستاذ ، اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، موقع للنشر دط ، دت ص 30.

² اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط (السنة الأولى) ، دط ، ماي 2015 ، ص 10 .

³ اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط (السنة الأولى) ، دط ، ماي 2015 ، ص 42 .

⁴ ميلود غرمول وآخرون ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الثانية من التعليم المتوسط ، أوراس للنشر الجزائر ، دط دت ، ص 11 .

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

على النمطين التفسيري و الحجاجي، لا تقل عن مائتي كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة¹ والكفاءة الشاملة المستهدفة في السنة الرابعة من التعليم المتوسط هي: "يتواصل المتعلم مشافهة في وضعيات مركبة بلسان عربي، ويقراً قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية و نقدية نصوصاً متنوعة الأنماط مشكولة جزئياً ويفهمها، وينتج نصوصاً كتابية منسجمة موظفاً رصيده اللغوي في وضعيات تواصلية دالة"².

وكما هو ملاحظ فإنها كفاءة شملت جميع ميادين التعلم بما في ذلك ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وهنا يتضح لنا التكامل اللغوي بين ميادينها "فاللغة وحدة بطبيعتها وإلغاء الفواصل الصناعية بين فروعها أمر مطلوب"³، كما أنها كفاءة للسنة الدراسية حيث "يكون المتعلم قادراً على استعمال اللغة العربية كأداة للتفكير واكتساب المعارف الأدبية والعلمية وتبليغها مشافهة وكتابة بأساليب مختلفة وفي وضعيات تواصلية دالة وتوظيفها عبر الوسائط التكنولوجية"⁴.

وهذا يعني أن الكفاءة الشاملة كفاءة تقوم على مبدئين أولهما : مبدأ الشمولية وآخرهما : مبدأ التدرج؛ بشكل يسمح بانسجام وتكامل المميزات الفكرية والأخلاقية والثقافية والمعرفية المرجوة لدى المتعلم .

ب. الكفاءة المرحلية :

هي "مجموعة من المهارات المتكاملة تسمح بممارسة نشاط أو مهمة بشكل فعال في وضعية بيداغوجية محددة، و تساعد على اكتساب الكفاءة و ترتبط بفترة تعليمية محددة ، وهي مرحلية دالة "إنها كفاءة يكتسبها المتعلم في مقطع من المقاطع التعليمية تعبر بصيغة التصرف عما هو متظر منه في نهاية مرحلة دراسية لمقطع من المقاطع المهيكلية للمادة، وبذلك يكون لكل مقطع من المقاطع التعليمية الثمانية كفاءة مرحلية خاصة به، هذه الأخيرة جاء توضيحها في الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم المتوسط في حين تركت الحرية للمعلم في السنوات الثلاثة الأخرى لصياغة الكفاءة المرحلية للمقطع، حيث جاء في الدليل "ينبغي للأستاذ أن يصوغ الكفاءة المرحلية للمقطع من خلال الكفاءة الشاملة..."⁵ وعليه تكون الكفاءة المرحلية لمقاطع السنة الأولى من التعليم

¹ ميلود غرمول وآخرون ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، أوراس للنشر الجزائر ، دط دت ، ص 11 .

² حسين شلوف وآخرون ، اللغة العربية ، دليل استعمال الكتاب ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، منشورات الشهاب الجزائر ، دط ، 2019 ، ص 13 .

³ سعيد محمد مراد ، التكاملية في تعليم اللغة العربية ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، إربد ، الأردن ، ط : 01 ، 2002 م ص 21 .

⁴ وزارة التربية الوطنية ، منهاج اللغة العربية ، مرحلة التعليم المتوسط ، دط ، 2016 م ، ص 06 .

⁵ ميلود غرمول وآخرون ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الثانية من التعليم المتوسط ، أوراس للنشر الجزائر ، دط ، دت ، ص 52 .

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

المتوسط كالآتي :

- الكفاءة المرحلية للمقطع الأول (الحياة العائلية) هي أن "ينتج المتعلم نصا متسقا ومنسجما يتحدث فيه عن حقيقة العلاقات بين أفراد الأسرة بلغة سليمة، يتضمن قيما أسرية، يوظف فيها النمط السردى والنعته وأفعالا ذات أزمنة مختلفة والضمير وأنواعه وعلامات الوقف المناسبة"¹.
- الكفاءة المرحلية للمقطع الثاني (حب الوطن) هي أن "ينتج المتعلم نصا بطوليا عن شهيد من شهداء الثورة الجزائرية المجيدة، بلغة سليمة يضمه قيما وطنية، يجمع فيه بين السرد والوصف موظفا النعت وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والفاعل والتشبيه والجناس"².
- الكفاءة المرحلية للمقطع الثالث (عظماء الإنسانية) هي أن "ينتج المتعلم نصا منسجما يتحدث فيه عن عظيم من عظماء الإنسانية بلغة سليمة، موظفا الجمع بأنواعه وهمزة الوصل والتعبير المجازي، والوصف المادي أو المعنوي مع احترام علامات الوقف"³.
- الكفاءة المرحلية للمقطع الرابع (الأخلاق والمجتمع) هي أن "ينتج المتعلم نصا منسجما بلغة سليمة يحلل فيه ظاهرة قبح اللسان لدى بعض الشباب المنتشرة بكثرة في شوارعنا، مستخدما الوصف والسرد ومجندا الموارد الآتية: المبتدأ والخبر وكان وأخواتها، وهمزة القطع والطباق والسجع"⁴.
- الكفاءة المرحلية للمقطع الخامس (العلم والاكتشافات العلمية) هي أن "ينتج المتعلم نصا متسقا ومنسجما بلغة سليمة، يبين فيه دور العلم في حياة الإنسان مستشهدا ببعض الاختراعات العلمية، ويوظف فيه السرد والوصف المعنوي وإن وأخواتها والمفعول به والأسلوب العلمي والأسلوب الخبري وأدوات الربط، النقد وإظهار الرأي الشخصي"⁵.
- الكفاءة المرحلية للمقطع السادس (الأعياد) هي أن "ينتج المتعلم نصا منسجما بلغة سليمة يتحدث فيه عما يميز علاقات الناس في الأعياد موظفا الوصف من العام إلى الخاص والمزج بين الوصف والسرد والمفعول المطلق

¹ محفوظ كحوال ، محمد بومشاط ، دليل الأستاذ ، اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، موقم للنشر الجزائر دط ، 2016 م ، ص 11.

² المصدر نفسه ، ص 31.

³ المصدر نفسه ، ص 51.

⁴ المصدر السابق ، ص 71.

⁵ مصدر سابق ، ص 91.

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

والمفعول لأجله"¹.

- الكفاءة المرحلية للمقطع السابع (الطبيعة) هي أن "ينتج المتعلم نصا متسقا منسجما بلغة سليمة يصف فيه مناظر طبيعية خلابة ويمزج فيه بين الوصف والسرد، ويوظف الموارد: المفعول معه، الحال، انواع الحال، ما يفيد التوكيد والتعليل، الأسلوب الإنشائي وأنواعه"².
- الكفاءة المرحلية للمقطع الثامن (الصحة والرياضة) هي أن "ينتج المتعلم نصا متسقا منسجما بلغة سليمة، يتحدث فيه عن علاقة الرياضة بالصحة ويدعو فيه إلى الإقلاع عن بعض الآفات الاجتماعية (التدخين) ويضمنه قيمة نفعية، مستخدما نمطي السرد والوصف (المزج بينهما) موظفا ما يفيد التشبيه والتفاضل، والحال وأنواعها، والنعت والمبتدأ والخبر، مع احترام علامات الوقف المناسبة"³.

أما الكفاءة المرحلية لمقاطع السنوات الأخرى فيصوغها المعلم - كما ذكرنا آنفا - من خلال الكفاءة الشاملة، فعلى سبيل المثال يمكن صياغة الكفاءة المرحلية للمقطع الأول من السنة الثانية (الحياة العائلية) على النحو الآتي: "في نهاية هذا المقطع يتمكن المتعلم من التواصل بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة معبرة نصوصا يغلب عليها النمط التوجيهي لا تقل عن 170 كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تستدعي تمييز القيم الأسرية موظفا المقصور والمنقوص والفعل المعتل وحروف العطف"⁴ كما يمكن صياغة الكفاءة المرحلية للمقطع الأول من السنة الثالثة (الآفات الاجتماعية) على النحو الآتي: "في نهاية هذا المقطع يتمكن المتعلم من التواصل بلغة سليمة، ويقرأ قراءة تحليلية واعية نصوصا يغلب عليها النمط التفسيري لا تقل عن 180 كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات التوجيه إلى اجتناب الآفات الاجتماعية موظفا تقنية رؤوس أقلام وفنيات التحرير الكتابي والموارد المكتسبة"⁵ وكذا يمكن صياغة الكفاءة المرحلية للمقطع الأول من السنة الرابعة (قضايا اجتماعية) على النحو الآتي: "في نهاية هذا المقطع يتمكن المتعلم من التواصل بلغة سليمة، ويقرأ قراءة تحليلية واعية ونقدية نصوصا متنوعة الأنماط، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات ذات علاقة بقضايا المجتمع

¹ مصدر سابق ، ص 111 .

² مصدر سابق ، ص 131 .

³ مصدر سابق ، ص 151 .

⁴ ميلود غرمول وآخرون ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الثانية من التعليم المتوسط ، أوراس للنشر ، الجزائر ، دط دت ، ص 53 .

⁵ ميلود غرمول وآخرون ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، أوراس للنشر ، الجزائر ، دط دت ، ص 53 .

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

موظفا عطف البيان والنسق والبديل¹.

وعلى المنوال نفسه يصوغ المعلم في كل سنة ولكل مقطع كفاءة مرحلية خاصة به، وذلك من خلال الكفاءة الشاملة التي حددها المنهاج وأكد عليها الدليل .

وبنظرة مجملة على هذه الكفاءات المرحلية المتعلقة بالمقاطع التعليمية يتبين لنا أن أول هدف وأهم كفاءة يرجى تحقيقها هي : الإنتاج، شفويا كان أم كتابيا لأن " غاية تدريس اللغة العربية النهائي هو إقدار الطالب على التعبير عن نفسه تحريريا وشفويا"² وتمكينه من التفاهم مع غيره بلفظ عذب وفكر منظم و"المدرسة -هي- إحدى المؤسسات التربوية التي تعمل على توجيه وصقل عملية التخاطب والتفاهم والتعبير"³.

ضف إلى ذلك أن هذه الكفاءة (أي الإنتاج) متعددة بتعدد المقاطع، حيث تعدد وتنوع فيها الوضعيات والموضوعات، فالحياة العائلية وحب الوطن وغيرها من الموضوعات الأخرى مرتبطة بالمتعلم وقريبة منه "فكلما كان موضوع التعبير أقرب إلى التلاميذ كانت عملية التعبير أكثر نجاحا"⁴ بل إن التعلم الناجح هو الذي يراعي حاجات المتعلم وميوله "فإذا كانت الرغبة قوية فإن التعابير ستكون أفضل وسيكون حماس المتحدث وتفاعله مع موضوعه أفضل"⁵ مما يساعد على استخدام أفضل للغة ضمن عملية اتصالية محكمة لأن "قيمة الاتصال في موقف التعلم أن يكون مرتبطا بحياة الفرد وأهدافه واهتماماته، أما إذا كان بغير معنى فسيكون اتصالا آليا باردا محدودا وبذلك سيكون اتصالا أقل استثارة للاهتمام غير مشبع لحاجات الأفراد فيزيدون من ميلهم إلى صده ورفضه"⁶. لذلك حرص المنهاج على أن تكون الموضوعات قريبة من حياة المتعلم واهتماماته .

ج. الكفاءة الختامية :

"هي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين، وتعبّر عما هو منتظر من المتعلم في نهاية فترة دراسية أي التحكم في

¹ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية، دليل استعمال الكتاب، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر، دط، 2019م، ص22.

² محمد الصوري، التعبير الكتابي التحريري، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، ط: 01، 2014م ص147.

³ زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2005 م، ص 13.

⁴ محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي القاهرة، دط، 2000 م، ص 245.

⁵ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط: 03 1430 هـ 2010 م، ص 155.

⁶ محمد فرج أبو طقة، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد، دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية ط: 01 2008 م، ص 113.

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

الموارد وحسن استعمالها وإدماجها"¹ حيث تكتسب هذه الكفاءة من خلال المسعى التدريجي للعملية التعليمية التعليمية وتتحقق "... بربط الغايات بالممارسة في القسم والتعبير عن جزء من ملامح التخرج من المرحلة والطور"².

ولذلك كانت الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق وإنتاجه للسنة الأولى من التعليم المتوسط هي أن "يتواصل مشافهة بلغة سليمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه وينتج خطابات شفوية محترمة أساليب تناول الكلمة، مع التركيز على النمطين السردى والوصفي في وضعيات تواصلية دالة"³ والكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق وإنتاجه للسنة الثانية هي أن "يتواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه وينتج خطابات شفوية مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمطين الحوارى والتوجيهى في وضعيات تواصلية دالة"⁴ والكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق وإنتاجه للسنة الثالثة هي أن "يتواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه وينتج خطابات شفوية مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمطين التفسيرى والحجاجى في وضعيات تواصلية دالة"⁵ والكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق وإنتاجه للسنة الرابعة من التعليم المتوسط هي أن "يتواصل مشافهة بوعي بلسان عربى ولغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة، وينتج خطابات شفوية مسترسلة محترمة أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة"⁶

حيث اهتم المنهاج من خلال هذه الكفاءة بتحديد المظهر الشفوي للغة، وبالخطابات المنطوقة فهما وإنتاجا من خلال ميدان (فهم المنطوق وإنتاجه)، فهذا الميدان يطور السماع لدى المتعلم ويسمح له من خلال أنشطة مختلفة ومناسبة ومهام متدرجة اكتساب استقلالية في الفهم ومن ثم الاستثمار في الإنتاج الشفوي.

¹ محفوظ كحوال ، محمد بومشاط ، دليل الأستاذ ، اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، موقع للنشر دط ، دت ص 30.

² اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط (السنة الأولى) دط ، ماي 2015 م ، ص 10 .

³ محفوظ كحوال ، محمد بومشاط ، دليل الأستاذ ، اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، موقع للنشر دط ، دت ص 16 .

⁴ _غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، دط، دت، ص52.

⁵ _ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، دط، دت، ص53.

⁶ _حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية، دليل استعمال الكتاب، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر، دط 2019، ص13.

2.1 المواقف والقيم التربوية المستهدفة من تعليم التعبير الشفوي:

يقصد بالقيم تلك " الصفات الأساسية التي يتحلّى بها مجتمع ما من سلوكات وأخلاق " ¹ أي المنظومة الأخلاقية الموجودة في المجتمع والمقياس الذي يقيم به الشخص، لذلك كان لابد للنصوص أن تشمل محتوياتها على مواقف وقيم تسهم في بناء شخصية المتعلم . " فإذا كانت التربية هي عماد المجتمعات الراقية، فإن القيم هي عماد التربية، والتربية ليست تراكما معلوماتيا ولا هي اختزان شهادات ولو أنها بالمحصلة المادية كذلك، بل هي مجموعة قيم ينطلق منها الإنسان لبناء ذاته ومجتمعه ووطنه ثم لبناء إنسانية أفضل " ² فالقيم أساس التربية، والتربية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتعليم إذ تعد " المادة الدراسية ومضامينها الثقافية إحدى الأدوات الهامة في إكساب التلاميذ القيم الشخصية والاجتماعية العامة، من خلال تنوع المواد المقررة في البرامج وما تحمله من نماذج الصور عن الحياة الإنسانية والطبيعية والعلمية " ⁴ فالمدرسة رافد مهم لإكساب المتعلمين القيم التي من شأنها بناء شخصيتهم وخدمة مجتمعهم ووطنهم، لذلك كان من المهم أن تشمل المواد الدراسية قيم هذا مجتمع إذ " لا يعقل أن نكون فردا باحثا مبدعا مثلا قبل أن نعلمه القراءة والكتابة وقبل أن نزوده بقاعدة من المعارف العلمية والتقنية، كما أنه لا يمكننا أن نعلم فردا خصائص نفسية وسلوكية سامية قبل أن نعرفه قيم مجتمعه وعاداته، وقبل تمكينه من التكيف مع مجتمعه بل هناك أهداف أخرى تزيد أهميتها مع طول الزمن وكلها تهدف إلى إيجاد الفرد المتحلي بخصائص وقيم وهو واثق من نفسه " ⁵ فالغاية إذا من إدراج القيم في المواد الدراسية المقررة هو تحقيق التجانس بين أفراد المجتمع وتوجيه سلوكات أفرادهم وتصرفاتهم نحو الأفضل، واللغة العربية هي أنسب المواد المقررة لذلك، لأنها تجسد "...رغبة المجتمع الحقيقية بأن تصبح اللغة العربية جزءا أساسيا وحيا وجميلا في حياتنا، وأن تكون عنصرا مهما من عناصر تكويننا المعرفي والعاطفي وأن نقودنا نحو اكتشاف قيمنا ومميزاتنا وتقدير تراثنا والاعتزاز به " ⁶ حيث لخصت مناهج التعليم المتوسط

¹ موسى صاري وآخرون، المفيد في التربية الإسلامية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط: 01، 2007 م، ص 32.

² أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة، بيروت، لبنان، ج: 01، ط: 01، 2006 م، ص 237.

⁴ الطاهر بوغازي، القيم التربوية، منشورات الحبر، الجزائر، ط: 01، 2009 م، ص 14.

⁵ المجلة الجزائرية للتربية، مجلة فصلية يصدرها المعهد التربوي الوطني تعي إشراف وزارة التربية الوطنية الجزائرية السنة الأولى، 1995 م، العدد: 04، ص 127.

⁶ اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، دط، 2016 م، ص 3.

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

للسنوات الأربعة جملة المواقف والقيم في أربعة مجالات هي :¹

- أ. قيم الهوية : وتتجسد من خلال اعتزاز المتعلم بلغته ، وتعلقه وتقديره لمكونات الهوية الجزائرية واحترامه رموزها وتراث وطنه التاريخي والجغرافي والديني والثقافي ، وتنمية قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية .
 - ب. قيم الضمير الوطني : وتتجسد من خلال حب المتعلم وطنه والتعلق به ، والدفاع على رموز ووحدة الأمة الجزائرية وانسجامها ، والمحافظة على ممتلكات الأمة ، والعمل على تمتين الصلة بالتراث الفكري واللغوي والأدبي للأمة الجزائرية .
 - ج. قيم المواطنة : وتتجسد من خلال التحلي بروح التعاون والتضامن في محيطه ، وبالصدق في التعامل ، والمساهمة في الحياة الثقافية للمدرسة والحي أو القرية ، وانهاج أساليب الاستماع والحوار ، ونبذ العنف والتعصب والعنصرية بمختلف أشكالها .
 - د. قيم التفتح على العالم : تتجسد من خلال تواصل المتعلم مع غيره ، واحترام ثقافات وحضارات المجتمعات الأخرى وتقبل الاختلاف ، والسعي إلى التعايش السلمي مع الآخرين والتفتح على الآداب العالمية ، واستخلاصه من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله .
- وقد توزعت هذه القيم على ميادين اللغة المختلفة لتشمل مجالات متعددة من الحياة كالأسرة وحب الوطن والأخلاق والتضامن الإنساني والصناعات التقليدية وغيرها ، وقد شكلت نصوص فهم المنطوق وإنتاجه روافد أمام المتعلمين يستقون من خلال استماعهم لها مختلف هذه القيم والتي تسعى المنظومة التربوية إلى ترسيخها عند المتعلمين والتي من شأنها تشكيل ثقافتهم وغرس الاتجاهات الإيجابية فيهم .

3.1 عرض الزيارات الميدانية والمقابلات الشفوية :

ومن أجل تتبع مدى تحقيق الكفاءات والقيم المستهدفة المسطرة في مناهج التعليم المتوسط كان لا بد من حضور الصف مع المعلمين في عدد من المتوسطات ، ثم إجراء مقابلات شفوية معهم حول ما تم تقديمه وملاحظته في حصص فهم المنطوق وإنتاجه ، وفيما يلي عرض لهذه الزيارات و المقابلات :

● الزيارة الأولى إلى متوسطة (عائشة أم المؤمنين) :

¹ ينظر : اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط ، السنة الأولى ، دط ، ماي 2015 م ص 42 .

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

السنة : الثالثة متوسط.

المقطع التعليمي 5 : العلم و التقدم التكنولوجي.

الميدان : فهم المنطوق وإنتاجه.

المحتوى المعرفي : أثر التقدم العلمي على التلوث البيئي.

الحصة : الأولى.

الكفاءة الختامية المستهدفة : يستمع إلى الخطاب ويعبر عن فهمه للموضوع محددًا موضوع الخطاب وعناصره.

وصف أداء العينة :

بدأ المعلم درسه بتقديم للمقطع بطرح بعض الأسئلة : ما الذي يشهده العالم حديثا ؟ يجب المتعلمون جماعة : تطورا في التكنولوجيات ، يسأل المعلم مرة أخرى : بفضل ماذا حدث هذا التطور؟ يجب المتعلمون جماعة مرة أخرى : بفضل العلم. يستنتج المعلم عنوان المقطع ويكتبه على السبورة مع عنوان المحتوى المعرفي دون تقديم أو تمهيد لهذا الأخير، ثم ينتقل إلى كتابة الوضعية المشكلة الأم في الطرف الآخر من السبورة والتي جاء فيها : (أضع والدك هاتفه النقال وقد حمّله صور العائلة في الكثير من المناسبات فأخبرته أنه بالإمكان تحديد مكانه أو تعطيله عن بُعد، فتعجب للتطور الرهيب للتكنولوجيا الحديثة) وبعد قرائتها مرتين يناقشها المعلم مع متعلميه بطرح أسئلة: ما الذي أضعه الوالد ؟ يجب أحد المتعلمين : أضع الوالد هاتفه النقال ويتبعه بسؤال: لماذا كان قلقا بهذا الشأن ؟ يجب أحد المتعلمين : كان قلقا لأن الهاتف فيه صور العائلة، ويتبعه بسؤال : ما الذي أخبره به ابنه ؟ يجب أحد المتعلمين : أخبره أنه بالإمكان تحديد مكانه أو تعطيله عن بعد، ويتبعه بسؤال : بفضل ماذا إذن يمكن تعطيل الهاتف أو تحديد مكانه ؟ يجب أحد المتعلمين: يمكننا ذلك بفضل التطور العلمي، المعلم: إذن هذا التطور له إيجابيات وسلبيات .

ينتقل المعلم بعدها إلى قراءة نص فهم المنطوق داعيا المتعلمين إلى الاستماع وفور انتهائه من ذلك يناقش معهم مضمون الخطاب سائلا إياهم: ما القضية التي يعالجها النص ؟ يجب أحد المتعلمين : القضية التي يعالجها النص هي التلوث البيئي، ثم يضيف سائلا: ما سببه ؟ فيجب أحد المتعلمين : التقدم التكنولوجي، و يردف سائلا : ماذا فعلت دول العالم من أجل هذا ؟ تردد معظم المتعلمين ولم يجب أحد منهم فأجاب المعلم: الدول

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

تدق ناقوس الخطر، وأولته اهتماما كبيرا، ثم طلب منهم شرح كلمة (توليها) وتوظيفها في جملة مفيدة ومن بعدها تحديد فكرة عامة للسند، فأجاب أحدهم: يجب إعادة تدوير المخلفات، ثم أجاب آخر: أثر التقدم على التلوث البيئي، فيتدخل المعلم لتعديلها وكتابتها على السبورة (التلوث قضية عالمية تهدد حياة الإنسان والطبيعة التي يعيش فيها) ثم ينتقل بعد ذلك إلى قراءة النص قراءة ثانية طالبا من المتعلمين الاستماع وتسجيل رؤوس أقلام على دفاترهم، وبعد فراغه من القراءة يتعمق معهم في مناقشة مضمون النص بطرح العديد من الأسئلة تسهل عليهم موضوع النص وفكرته العامة .

● الزيارة الثانية إلى متوسطة (عائشة أم المؤمنين) :

السنة : الثالثة متوسط.

المقطع التعليمي 5 : العلم و التقدم التكنولوجي.

الميدان : فهم المنطوق وإنتاجه.

المحتوى المعرفي : أثر التقدم العلمي على التلوث البيئي.

الحصّة : الثانية.

الكفاءة الختامية المستهدفة : يناقش موضوع الخطاب ويستنتج قيما ومواقف يتضمنها الخطاب.

وصف أداء العينة :

في هذه الحصّة _ وهي الحصّة الموالية للحصّة السابقة _ بدأ المعلم درسه بإسماع الخطاب ثم انتقل إلى مناقشة مضمونه فسأل : من المتسبب في التلوث البيئي ؟ فأجاب أحد المتعلمين: الإنسان، ثم سأل: ما الذي ينتج عن هذا التلوث ؟ فيجيب عدد من المتعلمين على التوالي: أمراض، ضرر بالتربة، مخاطر بيئية ... ثم سأل : كيف كان الإنسان هو السبب الرئيسي في التلوث البيئي ؟ فأجاب عدد من المتعلمين على التوالي: بسبب مخلفاته، بسبب عدم رمي النفايات في الأماكن المخصصة لها، لأنه لا يطبق على أرض الواقع ... ثم سأل: ما الذي يسببه التلوث على صحتنا ؟ فأجاب أحد المتعلمين: يسبب التسمم، ثم أجاب آخر : يسبب الأمراض، ثم سأل: ما هي مكونات الطبيعة ؟ فأجاب أحدهم: الماء والهواء والأرض، فسأل المعلم : أيها لم يمسه التلوث ؟ فأجاب أحدهم: الماء،

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

فقال المعلم : ما رأيكم في إجابة زميلكم ؟ فقال أحد المتعلمين : لا ، فالتلوث مسّ الماء أيضا مثل رمي النفايات فيه وتسرب النفط ، ويواصل المعلم مناقشته لعناصر النص المنطوق شارحا تلوث الهواء والأرض وغيرها من العناصر ثم ينتقل إلى تحديد نمط النص ومؤشرين له بطرح سؤال مباشر عن ذلك ، ليختم درسه ببعض الحلول التي اقترحها المتعلمون للحدّ من التلوث البيئي ومنه إلى استخلاص قيمة تربوية للنص (البيئة أساس التنمية لذا لا تحاول قتلها حتى لا تقتلك) .

وبعد حضوري الحصتين أجريت مقابلة شفوية بعد كل واحدة منهما ناقشت من خلالها بعض الملاحظات التي سجلتها ، وهذا عرض لها :

س: لاحظنا أنه أثناء إسماع الخطاب في المرة الأولى لم يكن المتعلمون يسجلون ولم تطلب منهم ذلك ، فلماذا ؟

ج: لأن الهدف من الإسماع الأول إثارة اهتمام المتعلم وجعله يستمع حتى وإن لم يفهم النص المنطوق .

س: لماذا كانت الأسئلة التي تبعت الإسماع الأول سطحية ؟

ج: لأن الهدف هو مناقشة المعنى العام الخطاب ومعرفة بعض المعلومات التي فيه .

س: لماذا طلبت من المتعلمين قبل الإسماع الثاني الانتباه والإصغاء وتسجيل رؤوس أقلام على دفاترهم ؟

ج: لأنني أريد منهم محاولة فهم الخطاب وتحصيل معلومات محددة منه .

س: إذن بماذا تفسر تدخلك من أجل صياغة الفكرة العامة للنص المنطوق ؟

ج: كان لا بد من تدخلي لأن الوقت ومستوى المتعلمين لا يسمح بذلك .

س: في الحصّة الثانية بدأت بإسماع النص ، ما الغاية من ذلك ؟

ج: الغاية من ذلك التذكير بالنص المنطوق وتهيئة المتعلمين لمناقشة مضمونه .

س: لاحظنا أثناء مناقشة موضوع الخطاب أن الكثير من المتعلمين وقعوا في أخطاء تعبيرية وسلوكية ... ولكنك

لم تنبههم إليها ولم تصحح معظمها ، لماذا ؟

ج: صححتُ من الأخطاء الأقل والأهم فقط و تغافلتُ عن البقية لأنها أخطاء متكررة يمكن تصحيحها في

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

ححص أخرى غير حصّة فهم المنطوق وإنتاجه.

س: ولكن ألا ترى أن تصحيح تلك الأخطاء في هذه الحصّة يساعد المتعلم على تطوير قدرته على الحوار والمشاركة والتفاعل الإيجابي ؟

ج: هذا أمر وارد، ولكن لا يمكن للمعلم الوقوف عند كل صغيرة وكبيرة لأن عليه تحليل أفكار النص والوصول بالمتعلم إلى ما فيه من معانٍ ضمنية حتى يمكنه استخلاص القيم والمواقف الموجودة فيه.

س: ما رأيك في القيم والمواقف المبثوثة في هذا النص وفي غيره من النصوص ؟

ج: هي قيم مقبولة ومواقف هادفة تتماشى مع الطابع العام للمجتمع الجزائري.

س: هل تعتقد أنك استطعت ترسيخ هذه القيم والمواقف وتحقيقها على مستوى المتعلمين ؟

ج: ترسيخها وتحقيقها يصعب إسقاطه على الواقع لأن الأمر يحتاج إلى متابعة وتدرج ولكن بالمقابل هناك الكثير من المتعلمين من يؤمن بها ويرى أن تحقيقها واجب ونافع فهي قيم ليست غريبة عن بيئته ومجتمعه ودينه.

س: هل هذا يعني أنك لم توفق في تحقيق الكفاءة المستهدفة في الحصّة الثانية ؟

ج: لا، بل تحققت إلى حدّ بعيد بدليل تفاعل المتعلمين مع النص وتجاوبهم مع الأسئلة أكثر من الحصّة السابقة.

س: نعم فالتفاعل دليل على فهم المتعلم لموضوع الخطاب غير أنك لم تستغل هذا الموقف لتغيير الممارسة من سؤال مباشر عن النمط إلى التدرج بالمتعلم في وضعية مناسبة تساعد على اكتشاف نمط النص وتحديد بعض مؤشرات، فما رأيك ؟

ج: هذا صحيح ولكن المتعلم تعود على هذه الطريقة وهو ينتظر في أي لحظة سؤالاً عن النمط.

س: ما الذي ينتظر من المتعلم تحقيقه في الحصّة الثالثة ؟ وما هي الكفاءة المستهدفة منها ؟

ج: ننتظر من المتعلم إعادة تركيب النص المنطوق شفويا بأسلوبه أو بأسلوب كاتبه، لأن الكفاءة المراد تحقيقها في الحصّة الثالثة هي الإنتاج الشفوي .

• الزيارة الثالثة إلى متوسطة (خوي الطاهر) :

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

السنة : الرابعة متوسط.

المقطع التعليمي 6 : التلوث البيئي .

الميدان : فهم المنطوق وإنتاجه.

المحتوى المعرفي : تلوث البيئة .

الحصة : الأولى.

الكفاءة الختامية المستهدفة : يفهم موضوع الخطاب ويعبر عن فهمه لمضمونه ويتعرف على بنية أنماطه.

وصف أداء العينة :

يبدأ المعلم درسه بتمهيد لعنوان المقطع سائلا المتعلمين: اذكروا بعض السلوكيات الصادرة عن بعض أفراد المجتمع والتي تسبب دمارا للبيئة ؟ يجيب عدد من المتعلمين على التوالي: قطع الأشجار، حرق النفايات، رمي النفايات في البحار، دخان المصانع ... ومنه يستنتج عنوان المقطع قائلا: هذه السلوكات تسبب في (التلوث البيئي) وهو عنوان المقطع السادس. يوزع بعدها المعلم على المتعلمين الوضعية المشكلة الأم مكتوبة على ورقة ثم يقرأها بصوت مسموع ومعبر ثم يناقشها معهم ويشرح بعض الكلمات الصعبة الموجودة فيها أين يتعرف المتعلم على المهمات التي سينجزها خلال هذا المقطع . يطرح المعلم بعدها بعض الأسئلة للتعرف على عنوان الدرس (تلوث البيئة) ثم يطلب من المتعلمين الاستماع إلى النص تسجيل رؤوس أقلام في حين يكتفي هو بقراءة واحدة للنص نظرا لتعبه _ الذي ظهر عليه _ يناقش بعدها مضمون النص مع المتعلمين بأسئلة منها: ما هي أنواع التلوث التي ذكرها الكاتب ؟ ما هي أسبابه ؟ ما هي أضراره على البيئة ؟ من المتسبب الرئيسي في هذا التلوث ؟ ما هي الحلول التي تقترحها للقضاء على التلوث بأنواعه ؟ ما هي الفكرة العامة للنص ؟ وهنا يكتفي المعلم بالاستماع إلى إجابتين يسجل الأولى منهما دون تغيير، ثم يسأل مرة أخرى: ما هي القيمة التربوية المستفادة من النص ؟ وهنا يصوغها بنفسه دون أن يترك متسعا من الوقت للمتعلمين لاستنتاجها ويواصل أسئلته: ما هو النمط المعتمد في النص ؟ فتختلف إجابات المتعلمين بين السرد والوصف والتفسير، فيطلب المعلم مؤشرات تدل على النمط المعتمد فيذكر المتعلمون بعضها: كاللغة الواضحة، الشرح، الأفكار الواضحة ... وهنا يستقر رأيهم على النمط التفسيري الذي دلت عليه المؤشرات المذكورة سابقا، ثم يقدمون بعد ذلك أمثلة عن كل مؤشر من مؤشرات

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

النمط التفسيري، ويتوقف المعلم هنا نظرا لانهاء الوقت .

• الزيارة الرابعة إلى متوسطة (خوجي الطاهر) :

السنة : الرابعة متوسط.

المقطع التعليمي 6 : التلوث البيئي .

الميدان : فهم المنطوق وإنتاجه .

المحتوى المعرفي : تلوث البيئة .

الحصّة : الثانية.

الكفاءة الختامية المستهدفة: يناقش موضوع الخطاب ويحلل بنيته ويحدد العلاقة بين أنماطه.

وصف أداء العينة :

بدأ المعلم الحصّة الثانية من حصص فهم المنطوق وإنتاجه الخاصّة بهذا المقطع بإسماع النصّ كله، ثم أخذ يناقشه مع المتعلمين حيث طلب منهم بداية تذكيره بالفكرة العامّة للنصّ والتي مفادها: (ذكر الكاتب لأنواع التلوث البيئيّ ومسبباته وبيان مخاطره على البيئة) ثم يواصل مناقشا: إلى كم فكرة يمكن تقسيم النصّ ؟ فيجمع المتعلمون على فكرتين فرعيتين للنصّ الأولى منهما عن أنواع التلوث البيئيّ والأخرى عن أضراره ومخاطره على البيئة، يناقش بعدها الفكرة الفرعية الأولى متعمقا في تحليلها وسائلا عن تفاصيلها بدء بتعداد أنواع التلوث البيئيّ بالترتيب _ وعددها سبعة _ وبيان أسباب كل نوع منها إلى إعطاء أمثلة من الواقع، ويتخلل ذلك شرح لبعض المفردات الصعبة الواردة فيها مثل: (أكاسيد النيتروجين، الوقود الأحفوري، المطر الحمضي، المواد المشعة ...) إلى أن يصل بأسئلته إلى النمط المعتمد في الفقرة الأولى وهو النمط التفسيري فيطلب من المتعلمين تحديد بعض مؤشراتهِ وتقديم أمثلة من النصّ عن كل مؤشر، فكانوا يخطؤون في إجاباتهم مرات ويصيبون مرات أخرى، وفي كل مرة منها كان المعلم يوجه ويصحح، بعدها يترك الكلمة للمتعلمين حتى يحددوا النمط المعتمد في الفقرة الأخرى وبعض مؤشراتهِ ليستنتجوا بعدها الأنماط الموجودة في النصّ كله ويحددوا العلاقة بينها فاختلفت إجاباتهم وهنا تدخل المعلم ليفصل في الأمر معتبرا النمط التفسيري هو النمط الغالب على النصّ

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

كله على اعتبار أنه أنسب الأنماط للنص العلمي وبدليل المؤشرات الدالة عليه والموجودة في النص، وبذلك يختم الحصة بتسجيل الاستنتاج المدون في الكتاب صفحة (109) والذي يلخص أهم مؤشرات النمط التفسيري المعتمد في النصوص ذات المواضيع العلمية أو ذات الطابع الوثائقي.

● الزيارة الخامسة إلى متوسطة (خوخي الطاهر) :

السنة : الرابعة متوسط.

المقطع التعليمي 6 : التلوث البيئي .

الميدان : فهم المنطوق وإنتاجه .

المحتوى المعرفي : تلوث البيئة .

الحصة : الثالثة.

الكفاءة الختامية المستهدفة : يوظف تعلّماته ويحدد نمط النص ويتدرب على محاكاة الخطاب وفق النمط المستهدف.

وصف أداء العينة :

بدأ المعلم حصته الثالثة بإسماع النص كله وبعد فراغه من ذلك طلب تذكيره بفكرته العامة ونمطه الغالب عليه، ثم راح يناقش مع المتعلمين مدى مناسبة النمط التفسيري للنص العلمي والوثائقي من خلال عقد مقارنة بينهما فسأل المتعلمين: ما هي مؤشرات النمط التفسيري ؟ فأجاب بعضهم على الترتيب: الأسلوب المباشر، الشرح والتحليل، الأمثلة والشواهد، الأفكار الواضحة... ثم شرح المعلم بعض هذه المؤشرات وأعطى المتعلمون أمثلة عن كل مؤشر منها من الخطاب المسموع، ليسأل المعلم مرة أخرى: ما هي خصائص النص العلمي ؟ فأجاب المتعلمون: المصطلحات العلمية، الموضوعية، اللغة المباشرة، الدقة والتعليل ... وبتوجيه من المعلم عقد المتعلمون مقارنة بين النمط التفسيري والنص العلمي، ومن خلال المناقشة تبين لهم مدى مناسبة النمط التفسيري للنص العلمي، وبعدها انتقل المعلم مباشرة ليستمع إلى تعابير المتعلمين الشفوية حول موضوع الخطاب.

من خلال حضوري للحصص المذكورة سابقا قمت بإجراء مقابلة شفوية مع المعلم فيما يلي عرض لها :

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

س: لاحظنا في الحصة الأولى أنك اكتفيتَ بقراءة واحدة للخطاب، هل تظن أنها كافية؟

ج: لا أظن ذلك، ولكنني مُجبر لأن النص طويل استغرقت قراءته قرابة نصف وقت الحصة كما رأيت هذا من جهة، ومن جهة أخرى قراءته لمرة واحدة متعبة ومرهقة فما بالك بقراءتين .

س: لاحظنا كذلك أن هناك نوعاً من السرعة في الانتقال من سؤال إلى سؤال ومن عنصر إلى عنصر، فبم تفسر ذلك ؟

ج: نعم السرعة مطلوبة ههنا لأن عناصر الدرس التي ينبغي أن أتطرق لها _ والتي يحددها المنهاج _ كثيرة مقارنة بوقت الحصة .

س: إذن ، هل تظن أنك حققت الكفاءة المستهدفة في الحصة الأولى ؟

ج: نوعاً ما ؛ أي عند بعض المتعلمين فقط .

س: ما الذي يمنع من أن تحقق الكفاءة المنشودة عند جميع المتعلمين ؟

ج: الموانع كثيرة منها: اختلاف مستوى المتعلمين، ضيق الوقت، طول النص، كثرة عناصر الدرس ... وإزالة هذه الموانع يقع على عاتق المعلم وصحته .

س: لاحظنا في الحصة الثانية أنك كنت مرتاحاً أكثر من الحصة الأولى، وأن المتعلمين كانوا أكثر تجاوباً وفهماً ، فما سبب ذلك يا ترى ؟

ج: في الحصة الثانية يكون المتعلم قد اكتسب بعض المعارف والمعلومات من خلال دروس القراءة وغيرها من الدروس التي قدمت في الأسبوع الأول من المقطع، أما أنا فلأني اكتفيتُ بمناقشة الفكرة الأولى من النص لا النص كله .

س: يبدو أن الكفاءة المستهدفة في الحصة الثانية لم تحقق بدليل اختلاف إجابات المتعلمين حول نمط النص، فما رأيك في ذلك ؟

ج: اختلاف إجابات المتعلمين حول نمط النص أمر طبيعي لأن مستوياتهم مختلفة وهذا الاختلاف ضروري لإثارة المناقشة بين المتعلمين والتي تقودنا إلى الصواب في الأخير .

س: في الحصة الثالثة عدتَ إلى دراسة نمط النص مرة أخرى وبذلك أصبحت حصص فهم المنطوق وإنتاجه الثلاثة شبيهة بحصة دراسة النص، فأين التعبير الشفوي حسب رأيك ؟

ج: هذا أمر تفرضه علينا المناهج ، ثم إن دراسة نمط النص جزء لا يتجزأ من الكفاءة الشاملة للمادة، أما عن التعبير الشفوي فإن المتعلم يمارسه بشكل واضح ومباشر في النصف الأخير من الحصة الثالثة لفهم المنطوق

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

وإنتاجه وبشكل غير مباشر من خلال المناقشة والإجابة عن الأسئلة خلال الحصص .

س: ما رأيك في القيمة التربوية المبتوثة في هذا النص ؟ وما مدى تحقيقها على مستوى المتعلمين ؟

ج: القيمة التربوية الموجودة في هذا النص مناسبة لمستوى المتعلمين، ويمكن تحقيقها عند الكثير منهم لأنها قريبة من واقعهم ويكفيها أن تكون بدايتها أن يقوم المتعلم بالحفاظ على قسمه ومؤسسته من التلوث. نسجل إذن من خلال الزيارات الميدانية التي قمنا بها والمقابلات الشفوية التي أجريناها جملة من الملاحظات أهمها:

_ الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق وإنتاجه تركز على تنمية مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي .

_ الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق وإنتاجه تركز على فهم الخطاب وتحليل أفكاره ودراسة نمطه.

_ أجمع معظم المعلمين على أن الوقت المخصص للحصّة غير كاف مقارنة بعناصر الدرس خاصة في السنة الرابعة.

_ أجمع معظم المعلمين على أن المواقف والقيم التربوية المبتوثة في نصوص فهم المنطوق وإنتاجه مقبولة وهادفة تتماشى مع الطابع العام للمجتمع الجزائري.

_ أجمع معظم المعلمين على أن تحقيق تلك المواقف والقيم يحتاج إلى متابعة وتدرج ويتطلب جهدا كبيرا من المعلم.

_ نصوص فهم المنطوق في السنة الرابعة طويلة وقراءتها مرهقة ومتعبة للمعلم.

_ معظم الزيارات التي قمنا بها لاحظنا فيها جمودا حيث سجلنا عدم التنوع في تقديم حصص فهم المنطوق الثلاثة .

_ طريقة تقديم حصص فهم المنطوق الثلاثة في السنة الرابعة تختلف عن السنوات الثلاثة الأخرى.

ومنه نخلص إلى استنتاجات هامة، حيث يخصص الأسبوع الأول من المقطع للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط حصّة فهم المنطوق الأولى للخطاب (أي النص المسموع) وتحليل موضوعه والتعرف على فكرته العامة من خلال تسجيل رؤوس أقلام "فمن الطبيعي أن يمر المستمع بمرحلة تجميع المعلومات وتحليلها وتفسيرها ونقدها قبل التعبير عن اتجاهاته نحوها"¹ وفي هذه الحصّة ينبغي على المتعلم أن يحسن الاستماع لأن "مهارة الاستماع وحسن الإصغاء إحدى المهارات الأساسية والفاعلة في الاتصال مع الآخرين، ويقصد به

¹ زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، دط ، 2005 م ، ص 99.

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

الإنصات والفهم والتفسير¹ والاتصال فيه يعتمد على الفهم والكلمة المنطوقة "ومن خلال الاستماع يكتسب الفرد الكثير من المفردات ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب متلقيا الأفكار والمفاهيم ..."².

أما الأسبوع الثاني من المقطع فتخصص حصة (فهم المنطوق وإنتاجه) منه لتحديد عناصر موضوع الخطاب ومناقشة مضمونه والتفاعل معه، وهنا يوجه المعلم المتعلمين إلى أهمية الاستماع الذي يعتبر "عملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما تتلقاه أذنه من أصوات"³ بل إنه عملية معقدة "تسمح بالانتباه إلى المتكلم وسؤاله ومناقشته فيما يقول والحكم عليه واتخاذ قرار بشأنه"⁴ حيث "تساعد طريقة المناقشة على تحقيق المشاركة النشطة الفعالة والكشف، واكتساب المعرفة والذي يؤدي إلى التمكن منها، والذي يعتبر في نهاية الأمر مكافأة في حد ذاته، كما أن طريقة المناقشة تساعد في إيجاد العلاقة الشخصية الإيجابية بين المتعلم والمعلم فكلهما يحتك بالآخر ويتفاعل معه بطريقة من شأنها أن توجد الثقة والاحترام المتبادلين بينهما"⁵ ومن خلال هذا التفاعل وهذه المناقشة يتمكن المتعلم من التعرف على بنية نمط النص وبعض مؤشرات وكذا اكتشاف واستخراج القيم والمواقف التي تضمنها الخطاب .

أما الأسبوع الثالث من المقطع فتخصص حصة (فهم المنطوق وإنتاجه) منه لإنتاج نص شفوي حول موضوع متعلق بالمقطع موظفا رصيده اللغوي المناسب أي الكلام أو التحدث الذي يعتبر "وسيلة للتعبير عن معان وأفكار وعواطف وأحاسيس تختلج في نفوس البشر في صورة نظم تتناسق دلالاته وتتلاقى معانيه على الوجه الذي يقتضيه العقل"⁶ فإذا كانت حصة "فهم المنطوق وإنتاجه" الأولى والثانية تستهدف مهارة الاستماع فإن الحصة الثالثة منه تستهدف مهارة التحدث باعتباره "... الوسيلة القابلة للاستماع إذ غالبا ما يقتربان في الموقف اللغوي فالمرء يمضي نصف وقته في الاستماع، وأقل من ذلك في التحدث"⁷، فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع والفهم بل إن "قدرة المتعلم في الاستماع تعد أساسا للنجاح في المحادثة، حيث أن النمو

¹ باسم صرايرة، خالد عبد العزيز الفليح، يحيى الصمادي، فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق عالم الكتب الحديث، ط: 01، 1430 هـ، 2009 م، ص 200.

² فراس السليتي، فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، ط: 01، 2008 م، ص 21.

³ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2000، ص 6.

⁴ المرجع نفسه، ص 61.

⁵ حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط: 05، 2002 م، ص 25.

⁶ الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، دط، دت.

⁷ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط: 01، 2002 م، ص 139.

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

في أي منهما يعني النمو في الآخر، وإذا ما تدرب المتعلم على أي منهما فإنه يحصل على قدرة أو كفاءة في الأخرى¹ فمهارة التحدث مهارة مركبة معقدة تؤثر فيها عوامل كثيرة حيث "... يقيم المتكلم علاقة مع مخاطبه وكذلك مع ملفوظه (قوله) لتتجسد في الأحداث الكلامية، والشئ الغالب في هذه الأحداث أنها تسمح للمتكلم بأن يخص نفسه بالحديث، وينظم حوله المعطيات المكانية والزمانية لمجموع الحيز التخاطبي"² لذا وجب على المعلم في هذه الحصة التركيز على تحقيق كفاءة الإنتاج الشفوي أو التحدث لدى المتعلمين وجعل الحصة "... وسيلة هامة لتدريب التلاميذ على التفكير وإبداء الرأي الحر، والتجاوب العقلي المثمر... وأن يقوم بالتوجيه والتشجيع والقيادة من خلال المناقشات التي قد تعالج قصورا ونقصا، وتضيف تقدما وكسبا"³ ولا يكتفي بذلك فقط بل يعمل على إكساب المتعلمين مهارات مختلفة تدعم ملكة التحدث لديهم وذلك من خلال "إتاحة فرص الحديث للمتعلم عن موضوعات ضمن سياقات مختلفة مع بقية المتعلمين داخل القسم وما يتطلبه ذلك من تبادل للأدوار بينهم وإنماء لملكهم التبليغية، كما يمكن تشجيع المتعلمين على الإنصات الجيد مع التحلي بالصمت في حالات الاستماع المختلفة والاستعداد للرد السريع شفويا، ومعرفة متى يكون ذلك، ومتى يمتلك الكلمة، والتمييز بين أنواع الخطابات التي توجه إليه وأغراضها المخلفة، وما إذا كانت بغرض الإقناع أو التوضيح أو التأثير أو لفت الانتباه إلى أمر ما أو الاستدلال والمحااجة والتكلم بجرأة ووضوح باستعمال جمل مفيدة وعدم الاقتصار في الإجابة على كلمة واحدة"⁴.

أما في السنة الرابعة فتخصص حصة فهم المنطوق الأولى لفهم الخطاب (أي النص المسموع) وتحليله وتحديد نمطه، من خلال تسجيل المتعلمين لرؤوس أقلام حول مضمون الخطاب ومناقشته ثم تحليله لاستنباط نمطه ومؤشراته، حيث يحرص المعلم في هذه الحصة على تهيئة المتعلمين للاستماع للنص والانتباه والاصغاء إليه لأن "الاستماع هو فهم الكلام والانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع إلى متحدث"⁵ فهو عملية يعطي فيها المتعلم اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما يسمعه، إنه "عملية تسمح بالانتباه إلى المتكلم وسؤاله ومناقشته فيما يقول والحكم عليه واتخاذ قرار بشأنه"⁶ وإذا كانت هذه الحصة تستهدف قدرة المتعلم على فهم الخطاب

¹ كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن عمان ط: 01، 2013 م، ص 51.

² ذهبية حمو الحاج، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، دار الأمل للنشر والطباعة والتوزيع، دط، دت، ص 88.

³ محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، دط 1998 م ص 299.

⁴ بشير إبرير، توظيف النظرية التبليغية لتدريس النصوص في المدارس الثانوية بالجزائرية، رسالة دكتوراه دولة قسم اللغة العربية ولادابها، جامعة عنابة، 2000 م، ص 248.

⁵ رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي: 02 2000 ص 79.

⁶ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 61.

وتحليله فإنه لا بد من تنمية مهارة الاستماع لديه لأن القدرة على فهم الخطاب وتحليله تتوقف على القدرة على الاستماع والانصات " فقد أثبتت الدراسات أن الاستماع فن ذو مهارات كثيرة، وأنه عملية معقدة تحتاج إلى تدريب وعناية"¹ فالتدريب عامل مهم جدا في تنمية مهارة الاستماع "فقد يطلب المعلم من تلاميذه الاستماع إليه جيدا حال قراءته لموضوع معين ...أو يطلب منهم أن يستمعوا لزميل لهم ويعقبوا بعد ذلك عليه، هذا التدريب يكون عاما شاملا لجميع التلاميذ "² وفي كل حال من هذه الأحوال يسمع المتعلم كلمات جديدة ومفردات حديثة تثرى رصيده اللغوي ، ولكي يستقيم لسانه وتقوى لغته الفصيحة وجب على المعلم " ...أن يلتزم في حديثه مع التلاميذ اللغة العربية الصحيحة حتى يطبعهم عليها ... "³ فالمتعلم تنطبع في ذهنه آثار المسموع فيتكلم على منوال ما سمع بصورة أو بأخرى، لذلك كان لا بد من الالتزام باللغة العربية الفصيحة لأن " في استعمال الفصحى بدلا من العامية فائدة مزدوجة فهو من ناحية يساعد على ضبط أداة التفكير، ومن ثم ضبط الفكرة ذاتها، كما أنه يعمل من ناحية أخرى على تيسير تبادل الأفكار بين أفراد المجتمع الواحد وبالتالي تسهيل العملية التربوية ذاتها"⁴.

أما الأسبوع الثاني من المقطع فتخصص "حصة فهم المنطوق وإنتاجه " منه لتحليل الخطاب بالتركيز على النمط الغالب قصد التعمق في التحليل واكتشاف العلاقة القائمة بين النمط الغالب والأنماط الخادمة له وبقصديّة صاحب الخطاب ورسائله التي يتواصل من خلالها مع المتلقي أو المرسل إليه، حيث ينبه المعلم المتعلمين إلى ضرورة الاستماع وإعمال الفكر في المادة المسموعة ثم يتعمق معهم في تحليلها بالمناقشة " وقد يتبادل كل من المعلم والتلميذ الأدوار فيكون المعلم هو المستقبل والتلميذ هو المرسل، ويكون رد الفعل من كليهما، ومهما يكن شكل النقاش فإنه يبقى معبرا عن التفاعل الحقيقي بين المعلم والتلميذ ويلغي سلبية التلميذ ... "⁵ حيث يكتسب في كل مرة مهارات مختلفة ومعارف جديدة تسهم -دون شك- في تنمية أدائه اللغوي لأن " الرسائل والمعلومات المتبادلة في سياق العملية الاتصالية تتمخض عن تغيرات هائلة سواء في سلوكيات الشخص المرسل للمعلومات أو الشخص المستقبل لها ... "⁶ فيحسن المتعلم بذلك قدرته على استخدام اللغة

¹ المرجع نفسه، ص 65.

² زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ط 1، 2005، ص 94.

³ محمد صالح سمك، فن التدريس لتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، دار الفكر العربي، ط 1، 1998، ص 32.

⁴ توفيق حداد، محمد سلامة آدم، التربية العامة للطلبة المعلمين والمساعدات في المعاهد التكنولوجية للتربية ، ط 1، 1977، ص 21.

⁵ زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص 137.

⁶ محمد فرج أبو طقة، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد، ص 119.

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

الشفوية سواء بمناقشته للنص المسموع أو باستماعه له لأن "المتحدث الجيد هو المستمع الجيد الشغوف بمشاركته لمستمعيه لبعض الاهتمامات التي قد تكون معلومات أو معارف أو وصفا ..."¹ وهكذا وبالمناقشة والتحليل يكتشف المتعلم العلاقة بين النمط الغالب والأنماط الخادمة له، ويستنتج وظيفة الأنماط بالنسبة للنمط الغالب .

أما الأسبوع الثالث من المقطع فتخصص حصة (فهم المنطوق وإنتاجه) منه لدراسة بنية الخطابات والعلاقات فيما بينها وفيما بين القصد والرسالة من الخطاب قصد التحكم في خطاطة الأنماط المستهدفة، ثم يتدرب المتعلم على الإنتاج الشفوي وعلى محاكاة الخطاب المدروس وفق خطاطة النمط المستهدف، فبعد أن يتعرف المتعلم على الغاية التي أرادها صاحب الخطاب (المرسل أو كاتب النص المسموع) باستعماله لهذا النمط أو ذاك في رسالته (الخطاب أو النص المسموع) التي يتواصل من خلالها مع المرسل إليه، يعتمد إلى محاكاة هذا الخطاب بإنتاج نص شفوي يلخص مضمونه أو يشبهه خاصة في النمط المستخدم ، وهذا يعني أن هذه الحصة تدريب للمتعمّل على مهارة التحدث إذ " من واجب المدرسة أن تدرب الطالب على التعبير الشفوي وأن تكسبه ما يحتاج إليه من المهارات، ليقوم بعملية التحدث على النحو الذي يحقق الأغراض المختلفة منها في المواقف المتعددة التي تصادفه "² وحتى يتحقق ذلك كان لابد من إتاحة الفرصة للمتعمّل ليتعامل مع اللغة تعاملًا حيا ويستخدمها منطوقة ويؤديها أداءً فعلياً " فالיום الدراسي الناجح بالنسبة للتلاميذ فيما يختص بتعليمهم اللغة هو اليوم الذي تهيء فيه المدرسة لهم فرصاً عديدة يؤدي فيها التعبير وظيفته الاجتماعية كقيامهم بمناقشة رأي وتمحيصه، أو التعليق على مناظرة أو محاضرة، أو البحث في مشكلة من مشكلاتهم في المجتمع المدرسي وخارجه .. "³ فهذا النوع من التدريب الحي الفاعل يعين المتعلم على أن يحي حياة فعالة متجاوبة تمكنه من استخدام اللغة في حياته اليومية في صورة تستوجبها أغراضه الحيوية والعملية، وللمعلم دوره في تنمية مهارة التحدث لدى المتعلم حيث يمكنه إكسابه مهارات مختلفة تدعم ملكة التحدث لديه " والمعلم الناجح هو الذي يستطيع إفادة المتعلم من معلوماته السابقة وطريقته في الإلقاء وغير ذلك من المهارات "⁴ فحين يحسن المتعلم الاستماع لمعلمه سيقلد - دون شك - طريقته في الإلقاء، وبذلك يكون الاستماع وسيلة لتقويم لسان المتعلم واستقامة أسلوبه في التعبير لأن " الاستماع مرتبط بالتحدث، فكلما كانت الجملة التي يستمع لها التلميذ

¹ رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، ص 102.

² فهد خليل زايد ، المستوى الكتابي ، ص 39 .

³ محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، ص 299 .

⁴ صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط: 2006، ص 01، ص 216.

الفصل الأول أسس بناء التعلّمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

صحيحة كان تحدّثه صحيحاً¹ وكلما كان إلقاء المعلم واضحاً ومؤثراً كان تعبير المتعلم ولغته الشفوية سليمة وصحيحة إذ "يرتبط التعبير الشفوي ارتباطاً وثيقاً بفن الإلقاء الذي يهدف إلى تنظيم الصوت وتهذيبه وتطويره وجعله مرناً مطواعاً بحيث يستجيب لكل التغيرات التي تقتضيها الحالة التي يمر بها الملقى، ولجعل الكلام واضحاً مسموعاً، سارا للسامع معبراً عن تلك الحالات"².

ومن هنا نستنتج أنحصّة (فهم المنطوق وإنتاجه) في السنوات الأربعة للتعليم المتوسط تركز على تحقيق كفاءتين هما: مهارة الاستماع أولاً ثم التحدّث ثانياً. فالاستماع والكلام هما المهارتان الأكثر ضرورة لاكتساب الجرأة الأدبية على التعامل باللغة الفصيحة محادثة ومناقشة³ وهو أسوأ أهداف تعليم اللغة العربية، فمهارة الاستماع هي المهارة الرئيسية لتعلم بقية المهارات لأن من لا يسمع لا يفهم "فالفرد يتعلم اللغة أسرع وأتقن ما يكون عن طريق أذنه"⁴ فيتكلم على منوال ما سمع "ذلك أن الاتصال فيه كان يعتمد على الفهم والكلمة المنطوقة"⁵ فالنص المسموع الذي يلقيه المعلم أو لنقل الخطاب يهدف من خلاله إلى تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلمين للوصول بهم إلى فهم الخطاب ثم الحديث على منوالها إذ "يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي للإنسان وعلى ذلك يعتبر الكلام أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخداماتها"⁶ لأنه يحقق التواصل الذي يعتبر أهم وظيفة في اللغة و"الوظيفة هنا مبدأ يتأسس على طبيعة وظيفة اللغة في الحياة وكون اللغة تحقق التواصل في شؤون الحياة المختلفة"⁷ فبالاستماع يصبح المتعلم وبالتدرّج على كفاية ملحوظة في الحديث حيث "يحرص اللسانيون التطبيقيون على الكفاية التخاطبية للمتكلمين التي تتحسن بقدر إقحام المتكلم نفسه في المواقف التخاطبية الفعلية للغة المتعلمة"⁸ فهو يستمع مرة إلى المعلم أو زملائه ويتحدّث مرة أخرى إليهم وهذا ما يؤدي إلى تفاعل حقيقي بين المتعلم وغيره. "ونخلص بالتالي إلى أن العلاقة بين الكلام والاستماع علاقة تبادلية فالمستمع يتأثر بالمتكلم ويؤدي دور المتكلم وطبيعة العلاقة تحكم عملية التفاعل، أي انتقال الرسالة، فأداء المتحدث ونبرة صوته تؤثر في المستمع وتدفعه إلى أن يحاكيها والدقة في المحادثة تكتسب

¹ زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، د ط، 2009، ص 15.

² أحمد الخطيب، نبيل الحسنيين، مهارات الكتابة والتعبير، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ط: 01 2011، ص 187.

³ سميح عبد الله أبو مغلي، تدريس اللغة العربية باللغة الفصيحة لجميع المواد في المدارس، دار البداية، عمان الأردن ط: 01، 2008 م، ص 31.

⁴ محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2009 م، د ط، ص 93.

⁵ فراس السليتي، فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن ط: 01 2008 م، ص 21.

⁶ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2000 م، ص 87.

⁷ محسن عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط: 01 2006 م، ص 136.

⁸ محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط: 01، دت، ص 15.

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

بالاستماع الدقيق إلى المتحدث لأن نمو مهارات الاستماع يساعد على النمو في الانطلاق في المحادثة¹ فالكلام والاستماع وجهان لعملة واحدة.

وبالإضافة إلى ذلك فإنحصة (فهم المنطوق وإنتاجه) في جميع سنوات التعليم المتوسط تركز كذلك على الممارسة التي تعتبر "...شرطا هاما من شروط التعلم، وتعتبر خاصة من خصائص بيئة التعلم الإيجابي، ذلك لأن التعلم تغير شبه دائم في أداء الكائن الحي تؤدي الممارسة فيه دورا رئيسيا، لذلك لا يتحقق التعلم دون ممارسة الاستجابات التي تحقق اكتساب المهارة"² وتبدو هذه الممارسة من خلال تدريب المتعلمين في جميع حصص فهم المنطوق وإنتاجه على مهارتي الاستماع والحديث اللتين يرجى اكتسابهما باعتبارهما مهارتين أدائيتين "ومعظم المهارات الأدائية تنأى عن كونها عادات تؤدي ألياً، بل يتم تعلمها عن طريق التدريب والمران، إنها ببساطة أنماط من السلوك معقدة ومنظمة تنظيماً عالياً ومتكاملاً"³ وهو ما لاحظناه أثناء تتبعنا لتعليمية التعبير الشفوي في مرحلة التعليم المتوسط، حيث إن الكفاءة المستهدفة لهذا الميدان تحقق خلال الحصص الثلاثة لفهم المنطوق، فتركز الحصتان الأولى والثانية على تحقيق مهارة الاستماع أما الحصّة الثالثة فتركز على تحقيق مهارة التحدث ضمن وضعيات تواصلية دالة ذلك أن "التعبير الشفوي يعني تملك أدوات للتحدث ضمن وضعيات مختلفة للتواصل"⁴ هذه الوضعيات تختلف باختلاف موضوع المقطع وعنوانه، فهي متعددة بعدد المقاطع، وهذا يعني أن تنمية مهارتي الاستماع والتحدث تعتمد على التدرج من جهة والاستمرارية من جهة أخرى حيث تعتبر "الممارسة الفعلية للغة هي الضمان الأكثر فاعلية لتحقيق الترسّخ والتي ينبغي أن تستغرق وقتاً أطول"⁵ وهذه الاستمرارية في التدريب تساعد المعلم على اكتشاف مواطن القوة والضعف عند المتعلمين، مع العلم أن "التدريب المستمر ليس مقصوداً بذاته إنما يهدف إلى إكساب المتعلم مهارة ما، ويتم أثناء التدريب معرفة أخطاء كثيرة ونواحي إيجابية أيضاً"⁶.

ولكن ما يؤخذ على تعليم التعبير الشفوي في هذه المرحلة أنه خصص وقتاً ضيقاً للتحدث مقارنة مع الوقت

¹ فراس السليتي، فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، ط: 01 2008، ص 33.

² كريمان بدير، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، عمان، ط: 01، 1428 هـ - 2008 م ص 65.

³ كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن عمان ط: 01، 2013 م، ص 12.

⁴ حواكيم دولز وآخرون، لغز الكفايات في التربية، ترجمة عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط: 03، 2000 م، ص 38.

⁵ عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث القاهرة، مصر، ط: 01، 2011 م، ص 138.

⁶ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط: 03، 1430 هـ 2010 م، ص 172.

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

المخصص للاستماع وذلك في جميع سنوات التعليم المتوسط، كما أنه لا يوجد في برنامج التعبير الشفوي للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط أشكال واضحة تعلم من خلالها الكلام والتحدث كقص القصص أو إلقاء الخطب أو غيرها بالرغم من وجودها في برنامج التعبير الشفوي للسنة الرابعة؛ فعن الملاحظة الأولى، خصصت الحصتان الأولى والثانية من فهم المنطوق في كل مقطع لتنمية مهارة الاستماع وفهم الخطاب المسموع وتحليله، في حين خصصت الحصّة الثالثة لتنمية مهارة التحدث التي تعتبر أسى مقاصد تعليم اللغة حيث "يؤكد العاملون في الحقل اللغوي والتربية المتصلة به قيمة التعبير ويضعونه في قمة فروع اللغة ويعدونه غاية الدراسة اللغوية وغيره وسائل معينة عليه ... فللتعبير ميزة ملموسة بين فروع اللغة الأخرى لأنه يمثل خلاصة ما تعلمه الطالب في الحياة المدرسية ويعكس انتقال أثر التدريب بممارساته الحياتية"¹ فالانطلاق في الحديث والقدرة على التعبير الصحيح مشافهة هو الهدف الأساس من تعلم اللغة وتعليمها، والمعلم الناجح هو الذي يجد الفرصة في حصّة فهم المكتوب (أي القراءة) وغيرها من الحصص لتدريب المتعلمين على الحديث "ولكي يحقق المعلم أهدافه السلوكية يمكن له أن يستخدم أكثر من طريقة في التدريس، فالثبات على وتيرة واحدة ليست من صفات التدريس الجيد والمدرس الكفوء"² لذلك يمكن للمعلم أن يجعل من الحصتين الأولى والثانية من حصص فهم المنطوق وإنتاجه مجالا لممارسة الكلام والحديث، كأن يخصص آخر الحصّة أو جزء منها للتعبير الشفوي، أو أن يجعل من الأسئلة والمشاركة في الإجابة عنها مجالا لتنمية قدرة المتعلم على الحديث والتعبير الشفوي بطريقة صحيحة وسليمة ولو بشكل مبسط "إذ يشجع المعلم تلاميذه على الحديث مع بعضهم البعض تحت إشرافه، ويقوم هو بالتحدث معهم ومناقشتهم حول العديد من القضايا التي تهتمه وذلك باللغة العربية الفصحى"³ وبذلك يحقق أمرين في وقت واحد، فهم الخطاب المسموع من خلال المناقشة والأسئلة المطروحة من جهة، وتنمية قدرة المتعلم على الحديث والتعبير الشفوي من خلال الإجابة على الأسئلة ومشاركة زملائه ومناقشتهم في الموضوع من جهة أخرى، بل إن "المعلم الناجح من يرسم خطة لتدريب تلاميذه على فن الكلام من أول العام الدراسي ويعمل على تنمية مهارات هؤلاء التلاميذ في هذا الفن من فنون لغتهم الأم"⁴. ثم إن جعل الحصّة الثالثة من (فهم المنطوق وإنتاجه) في السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط مجالا

¹ عبد الرحمان عبد علي الهاشمي، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط: 01، 1436 هـ، 2006 م، ص 23.

² زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005 م، ص 222.

³ زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2005 م، ص 31.

⁴ علي إسماعيل، تدريس اللغة العربية، المكتب العربي للمعارف، دط، دت، ص 173.

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

للإنتاج الشفوي والحديث من بداية الحصّة إلى آخرها يجعل منها حصّة مملّة من جهة، ومن جهة أخرى سيجد المتعلّمون أنفسهم يعيدونه ما قاله الأولون وبالتالي يتقلص جانب الإبداع لديهم ويقعون في التكرار والتقليد .

أما عن الملاحظة الثانية، فإنّه لا توجد أشكال واضحة تعلم من خلالها الكلام والتحدث في السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط كقص القصص أو إلقاء الخطب أو غيرها رغم أن بعض نصوص " فهم المنطوق وإنتاجه " لهذه السنوات الثلاثة شملت أشكالاً فنية كالقصة في السنة الأولى ومثالها : (زوج أبي ، روان والقلم ...) ومن السنة الثانية مثالها : (إيثار امرأة عربية، كبش العيد ...) ومن السنة الثالثة مثالها : (التضامن ولو بكلمة ...) والمقال مثل : (التجريب على الحيوان، الأخلاق ...) من السنة الأولى، و (المرؤة، الخلية العجيبة ...) من السنة الثانية، و (الإعلام في خدمة المجتمع، مجتمع المعرفة ...) من السنة الثالثة، كما نجد أدب التراجم والسير في كل من السنتين الأولى والثانية ومثالها على الترتيب (البشير الإبراهيمي، صانع السلام ...) ونجد كذلك المسرحية والخطبة في السنة الثانية وهي على التوالي : (من مسرحية البشير، سبيل النجاح ...) كما نجد في السنة الثالثة أدب الرحلة مثل : (شعوب شرق إفريقيا، رحلة إلى آسيا الوسطى ...) وكلها أشكال فنية وأدبية يمكنها أن تعلم المتعلم الكلام والتحدث والتواصل مشافهة باستخدام واستغلال هذه الأغراض "ولما كان الهدف من المحادثة هو التدريب على مهارة الاتصال اللغوي كان لا بد أن يوضع التلميذ في مواقف الكلام بكل حرية"¹ حتى يستطيع استخدام التعبير لتحقيق أغراضه وقضاء مصالحه والتواصل مع غيره "فبغير التعبير والتواصل يتعذر على الإنسان الانفتاح على العالم وعلى الآخرين لتحقيق ذاته"²، ولكن لا يتم في هذه السنوات الثلاثة تدريب المتعلمين على محاكاة تلك الأشكال والتعبير الشفوي على منوالها رغم أهميتها في تنمية مهارات المتعلم وتحسين لغته الشفوية بمختلف مواقفها ومجالاتها لأن "تدريب التلاميذ على التعبير في مختلف أنواعه وألوانه منذ الصغر يعينهم على أن يحيوا حياة فعالة متجاوبة مثمرة، ولاسيما في المجتمعات الديمقراطية"³ ولما ابتعد منهاج وكتاب السنوات الثلاثة السابقة الذكر - على السواء - عن تعليم تلك الأغراض التي تعلم المتعلمين التعبير الشفوي وتدريبهم عليها، كان لابد للمعلم أن يوجد فرصاً حية يؤدي فيها المتعلمون اللغة أداء حياً يمكنهم من استخدامها منطوقة بشكل صحيح وسليم، "وكم يكون جميلاً أن يمرن الطالب على الخطابة والمناظرة ونحوهما

¹ كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان ط: 01، 2013 م، ص 91

² عبد الرحيم تمحري، تقنيات التواصل والتعبير منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ط: 01 2007 م، واجهة الكتاب

³ محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، دط 1998 م ص 298.

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

من كل فنون القول المنطوق المسموع، منفردين ومجتمعين، في صورة حوارات أو لقاءات ثقافية تشجّع لهم على الأداء الفعلي للكلام الصحيح، وتثبيتاً لما تلقوا من قواعد اللغة وضوابطها وللأنشيد وإلقاء الشعر—على وجه الخصوص- دور بالغ الأهمية في ذلك كله"¹ ذلك أن تدريب المتعلمين على تلك الأغراض يساهم في كشف مواهبهم والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وتجاربهم بكل حرية وشجاعة مما يؤدي إلى تنمية شخصياتهم الاجتماعية وجعلها أقوى على مواجهة أعباء الحياة، والمطلوب أن "لا يقتصر الأمر على تدريب التلاميذ على التعبير في مواقف الحديث الرسمي الذي يتطلب العناية الفائقة بمختلف جوانب الأداء مثل: إلقاء الخطب والكلمات، مجالات التعبير الوصفي الإبداعي وإنما يمتد التدريب ليغطي مختلف مواد الاتصال التي يحتاج التلميذ في حياته اليومية إلى استخدام اللغة فيها"² وبذلك تتحقق إحدى غايات تعليم اللغة وهي القدرة على التعبير الشفوي بلغة سليمة وبشكل صحيح.

أما في السنة الرابعة من التعليم المتوسط فخصصت الحصتان الأولى والثانية منحصص (فهم المنطوق وإنتاجه) في كل مقطع لتنمية مهارة الاستماع وفهم الخطاب المسموع وتحليله، مثلها مثل السنوات الثلاثة السابقة غير أن الاختلاف يكمن في الحصة الثالثة لفهم المنطوق وإنتاجه، أين خصصت في السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط للتدريب على التعبير الشفوي - كما ذكرنا سابقاً - في حين خصصت هذه الحصة (الحصة الثالثة من حصص فهم المنطوق وإنتاجه) في السنة الرابعة من التعليم المتوسط لتناول بنية الخطابات والعلاقة بينها وبين القصد والرسالة من الخطاب وتلخيص عرض الأنماط المكتشفة ثم التدريب على التعبير الشفوي بمحاكاة الخطاب المدروس وفق خطاطة النمط المستهدف، وهذا ما جعل هذه الحصة بعيدة عن الملل الناتج عن جعلها من بدايتها إلى آخرها مجالا للإنتاج الشفوي والحديث، حيث تُبدأ هذه الحصة باستنتاج العلاقة بين استعمال النمط المستهدف والقصد من الخطاب الذي يتواصل من خلاله الكاتب مع المرسل إليه، وتلخيص جملة الأنماط المكتشفة في الخطاب والغاية منها، ثم تختتم الحصة بالتدريب على التعبير الشفوي بمحاكاة الخطاب المدروس واستخدام المتعلم للنمط المستهدف بعدما "... يكتشف المتعلمون أن توظيف الأنماط في أي خطاب إنما هو وليد هندسة يتصورها المرسل ويقوم بإنجازها في خطابه لخدمة الغاية (القصدية) من الخطاب"³ فباستماع المتعلم للخطاب لا يتعرف على كلمات جديدة فقط بل إنه سيكتشف طرائق حديثة

¹ كمال بستر، فن الكلام، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2003 م، ص 66.

² محمد فرج أبو طقة، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط: 01 2008 م، ص 101.

³ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية، دليل استعمال الكتاب، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر دط، 2019، ص

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

في الكلام وسيتعرف على أفكار جديدة في الحياة لأن " ... الفرد في كل تجربة من التجارب الهامة التي يخضع لها يسمع ما لم يكن قد سمع، ولسنا في حاجة إلى أن نذكر أنه في كل حال من هذه الأحوال لا يسمع الفرد مفردات جديدة فحسب ولكنه يسمع كذلك تعبيرات جديدة وطرائق في الكلام حديثة¹ فيتكلم على منوال ما سمع مستخدماً ما يراه مناسباً من طرائق الكلام وأنماطه مما يخدم غايته من الخطاب أو التعبير الشفوي الذي أنتجه، وهذا الأخير (التعبير الشفوي) يعتبر وسيلة مهمة للاتصال بينه وبين المحيطين به، فهو مهم في حياته وضرورة من ضروراته " والتعبير بعد ذلك يستمد أهميته من كونه وسيلة الإفهام، ومن كونه متنفس الطالب للتعبير عما تجيش به نفسه، ومن كونه يوسع دائرة أفكاره ويعوده التفكير المنطقي وترتيب الأفكار والاستعداد، ويقوده للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال² وهي أسس مقاصد تعليم التعبير الشفوي وتعلمه، وعلى قدر تدريب المتعلم عليه يتقدم فيه، فيُمرن لسانه وتقوى لغته الشفوية ويزيد رصيده اللغوي و" ... قدرة التلميذ على استخدام اللغة الشفوية تتأصل عنده عندما يحظى بالاهتمام ويهيأ له الجو المناسب ...³ فيعبر عن مشاعره وأفكاره في صراحة وشجاعة ووضوح وسلامة عبارة " وإذا تدخل المعلم في أثناء الكلام فهو يتدخل بفطنة وبشكل إيجابي بغية دفع الطالب وحته على أن يعبر عن المعنى بشكل سليم⁴ ولا ريب في أن تدخل المعلم بهذا الشكل في كلام المتعلم يعود عليه بالنفع والفائدة " ذلك أن هذا المعلم لا يكتفي بالاستماع إلى تلاميذه بل لا بد أن يرشد ويوجه إلى كفايات الأداء الصحيح، مبيناً وشارحاً لهم مواقع الزلل والخطأ في أي مستوى من مستويات اللغة صوتياً وصرفياً ونحوياً ودلالياً⁵ بل " إن نقد المدرس المتحدث أو نقد زملائه له نقداً يتناول الفكرة واللغة سوف يرسم الطريق السوي للطلبة الذين سوف يتحدثون بعد ذلك ليكون كلامهم أكثر سداداً . إن هذه المرحلة تتطلب أن يكون موقف المدرس فيها إيجابياً فلا يستأثر بالكلام على حسابهم، أو بالعكس يلقي عليهم كل العبء فيكون موقفه سلبياً يؤدي إلى أن يشعر الطالب بأنه يقوم بعمل تافه ومبتور، وهذا بلا شك يؤدي إلى ضياع رسالة التعبير الشفوي⁶ فيصبح بعد ذلك التدريب على التعبير والحديث بلا فائدة ولا قيمة .

¹ محمد فرج أبو طقة، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد، دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، ط: 01 2008 م ص 83.

² طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، اربد، الاردن ط: 01، 2009 ص. 438.

³ رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع ، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، ط: 02 2001، ص 104.

⁴ باسم صرايرة، وآخرون، استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط: 01، 2009، ص 205.

⁵ كمال بشر، فن الكلام، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، 2003، ص 65.

⁶ علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط: 01، 2004، ص 152.

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

أما عن الأشكال التي تعلم الكلام والتحدث فلم نجدها في برنامج التعبير الشفوي للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط ووجدناها في برنامج السنة الرابعة وجودا محتشما ومن مثل ذلك قص القصص وإلقاء الخطب وإجراء حوارات صحفية بين المتعلمين فمن القصة نجد التدريب الآتي : " مع زملائك، تدرب على سرد قصة من محيطك الاجتماعي عن شخص استغل ظروفًا خاصة مستعملا طرقا غير مشروعة ليصبح فجأة ثريا !..."

_ تقوم بما يأتي :

1 _ تحديد موضوع القصة .

2 _ تحديد مخطط السرد (وضعية ابتدائية، عنصر التحول، وضعية نهائية) .

3 _ ضبط مواصفات الشخص : قبل التحول، أثناءه، ثم بعده .

4 _ تحضير حوار بينك وبين زملائك تستعمله في بداية سرد الأحداث ثم أثناء التعليق عليها.¹ ومن الخطبة نجد التدريب الآتي : " ألق كلمة أمام زملائك تنبههم إلى العمل على توحيد الجهود والتعاون من أجل مساعدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم خلال التحضير للامتحانات .

_ منهجية تحضير الخطاب :

_ الهيكلية :

1 _ المقدمة :

_ اقتراب الامتحانات .

2 _ العرض :

_ الانتباه إلى أهمية الامتحانات في مصير التلميذ .

_ الانتباه إلى مشاكل تعلم الزملاء الذين يعانون من مشكلات التعلم رغم جدّهم .

3 _ الخاتمة :

_ الدعوة إلى مساعدتهم .

_ الأنماط :

_ النمط التفسيري لتبرير الدعوة إلى المساعدة .

¹ حسين شلوف و آخرون ، اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، منشورات الشهاب ، الجزائر ، دط 2019 ص 21 .

_ النمط التوجيهي لهذه الدعوة .¹

حيث يتدرب المتعلمون على هذه الأشكال في الحصة الثالثة من حصص فهم المنطوق وإنتاجه بعد أن يرشدتهم المعلم إلى منهجية إنتاج النص الشفوي المستهدف من حيث خطوات الموضوع وهيكلته الفكرية وأنماطه الموظفة حسب القصد من الخطاب "وينبغي للمدرس هنا أن ينبه إلى ضرورة العناية بالفكرة من حيث تسلسلها وترابط أجزائها وتدرجها، وكذلك توضيح خطوات الموضوع، والتزام الترابط المنطقي والانسجام التام بين العبارات من غير اضطراب ولا تناقض ولا حشو ولا تكرار"² فالعناية بالأفكار تسهم في جودة التعبير الشفوي ووضوحه وسلامته واستخدام المتعلم النمط المناسب للخطاب المقصود يسهم في تحديد الغاية منه حيث "إن نجاح أي موضوع يقاس بشموليته في العرض ومدى انسجام المقدمة مع العرض والعرض مع الخاتمة، وهذا كله يعتمد على طبيعة الموضوع والغاية منه"³ وتدريب المتعلم على التعبير الشفوي بهذا الشكل يضعه في المواقف الحية التي يمكن أن تحدث من حوله حيث أن "تعليم اللغات أخذ يضع في اعتباره أن دلالة الكلمة أو العبارة لا تتضح عند التلميذ إلا إذا درست مرتبطة بمواقف استخدامها"⁴ وبالتالي سيكتسب المتعلم من خلال هذا التدريب الحي والأداء الفعلي للكلام مهارة التعبير الشفوي والاتصال اللغوي مع الآخرين والانفتاح على العالم وتحقيق ذاته .

أما عن المواقف والقيم التربوية المبثوثة في نصوص فهم المنطوق وإنتاجه لسنوات التعليم المتوسط الأربعة فقد أجمع معظم المعلمين على أنها هادفة ومناسبة فهي قيم تسعى المدرسة الجزائرية إلى ترسيخها لدى المتعلمين، حيث تعمل "... على استعادة التلاميذ الثقة بلغتهم، والاعتزاز بثقافتهم مما يعزز لديهم الشعور بالانتماء للأمة وتأكيد هويتهم الثقافية والحضارية فيتزودون بالثقة الكافية لتفتحهم-دون عقدة- على مختلف الثقافات واللغات الأجنبية"⁵. والجدير بالذكر أن تحديد أي قيمة في النص لا يعني أبداً أن النص بأكمله يأخذ هذه القيمة، بل قد توجد فيه قيم أخرى وتحديد هذه القيمة أو تلك يختلف من معلم لآخر نظراً لتفاوت الرؤى

¹ المصدر نفسه ، ص 61 .

² طه حسن علي الدليبي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث اربد، الاردن ط: 01، 2009، ص 456.

³ معاذ جميل الجباري، الرؤى الواضحة في اللغة العربية، المعزز للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط: 032009، ص 17.

⁴ محمد فرج أبوظقة، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الاسكندرية، ط: 01، 2008، ص 64.

⁵ اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ، مرحلة التعليم المتوسط ، د ط ، 2016 م ، ص 3 .

من جهة، ولأهمية القيمة التي يراد ترسيخها من جهة أخرى وما على المعلم إلا "... أن يزود التلميذ بأسئلة توجه انتباهه نحو الجوانب ذات الدلالة والمغزى في الموقف"¹ وذلك للوصول به إلى القيم المراد تحقيقها، غير أن مناهج التعليم المتوسط جمعت مجمل القيم والمواقف في المجالات الأربعة المذكورة آنفاً، وهي قيم تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها على مستوى المتعلمين باعتبار أن "المبتغى العام هو ترسيخ جملة من القيم الأخلاقية والاجتماعية والوطنية والحضارية، بما يحقق تنشئة الفرد الصالح والإنسان المتشبع بالقيم التي تسطرها السياسة العامة للدولة في إطار مشروع التواصل الوطني ووحدة أفراده ثقافياً وفكرياً"² ولا ريب أن هذه القيم من شأنها تشكيل ثقافة المتعلمين وتوجيه سلوكياتهم وتصرفاتهم نحو الأفضل وبناء شخصيتهم وخدمة مجتمعاتهم ووطنهم ثم الإنسانية.

المبحث الثاني: الوضعيات التعليمية المستهدفة من تعليم التعبير الشفوي:

1.2. الوضعية المشكلة الأم:

"التعلم هو التغيير شبه الدائم في الأداء نتيجة الممارسة والخبرة، وتمثله مجموعة استجابات الفرد في موقف معين..."³ فالتعلم عملية مستمرة تقتضي بناء الكفاءات ولا يكتفى فيها بتلقي المعارف فقط، والوضعية المشكلة الأم: "هي وضعية تعليمية يعدها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل، فهي وضعية ذات دلالة ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل، وتدعو المتعلم للتفكير والاختيار، واستحضار موارد قبلية للتعامل مع ما هو مطلوب منه وحل المشكلة التي ينبغي حلها"⁴ وهي وضعية انطلاقية تعرض على المتعلم في بداية كل مقطع من المقاطع التعليمية الثمانية بأسلوب شيق وملفت للانتباه لأن "الحديث المؤثر والاستماع الجيد وجهان لعملة واحدة... فالحديث الجيد يتطلب الإصغاء الجيد لمواصلة عملية التواصل"⁵ ثم يناقشها المتعلم بتنشيط من المعلم مع

¹ محمد فرج أبو طقة، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية ط: 01 2008 م، ص 122.

² الممارسات اللغوية: مجلة نصف سنوية محكمة، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، العدد 02، 2011 م، ص 154.

³ كريم بدير، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط: 01، 1428 هـ، 2008 م، ص 15.

⁴ محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ، اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موقع للنشر دط، ص 31.

⁵ محمد رضوان الداية، محمد جهاد جمل، اللغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط: 01، 2004 م، ص 58.

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

زملاءه من خلال كلماتها المفتاحية دون حلها لأنها وضعية مركبة معقدة تحل بعد التمكن من بعض الموارد المنهجية المعرفية في نهاية المقطع في حصة الإدماج والتقويم.

وهذه الوضعية لها أهميتها في العملية التعليمية التعليمية لأنها تضع المتعلم في تواصل مع غيره بهدف حلها، والتي ينشأ عنها جو من الحيرة والتساؤل "فكل نشاط تعليمي هو في الأساس تواصل وله بالتالي طبيعة علائقية مع الواقع بنسبة أكبر من الوسط المدرسي"¹ هذا النشاط التعليمي أو هذه الوضعية التعليمية تجزأ إلى ثلاثة مهمات أو لنقل إلى ثلاثة وضعيات تعليمية تحل كل منها في حصة من حصص فهم المنطوق وإنتاجه الثلاثة.

وهذا يعني أن الوضعية المشكلة الأم هي وضعية انطلاقية للمقطع ككل بميادينها الأربعة لا تخص ميدان فهم المنطوق وإنتاجه فقط، على الرغم من أنها تقدم وتعرض في حصة فهم المنطوق وإنتاجه باعتبارها أول حصة في كل أسبوع من أسابيع التعلم الثلاثة.

وبالتالي يكون لدينا ثمان وضعيات انطلاقية بعدد المقاطع التعليمية الثمانية لسنوات التعليم المتوسط، ومنها على سبيل المثال الوضعية الانطلاقية للسنة الأولى من التعليم المتوسط المتعلقة بالمقطع الثاني (حب الوطن) التي جاء فيها: " أقامت متوسطتك احتفالا بمناسبة الفاتح من نوفمبر تخليدا لذكرى الثورة الجزائرية المضفرة. تفاعلت مع هذا الحدث وتذكرت المواقف البطولية للمجاهدين الأحرار، وأردت أن تنقل تفاعلك إلى زملائك التلاميذ مبينا العبرة من الاحتفال بهذه الذكرى العظيمة ومنوها بعظمة الثورة التحريرية وما قدمه الشهداء الأبرار الذين ضحوا بالنفس والنفيس في سبيل الوطن.

المهمات:

1. يعتز بالانتماء للوطن.
2. يحترم رموز الوطن ويقدرها .
3. ينمي روح التضامن والتعاون من أجل القيم الوطنية والإنسانية النبيلة .
4. ينتج مقدمة وصفية (مشاهدة وكتابة) بتوظيف الموارد المدرجة"².

¹ محمد بريج ، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين ، أسس ونماذج وتقنيات ، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط ط : 02 ، 2004 م ، ص 32.

² المفتشية العامة للبيداغوجيا ، المخططات السنوية ، مادة اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، دط 2019 م ص 08.

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

حيث تقدم هذه الوضعية الانطلاقية الأم في بداية المقطع الثاني (حب الوطن) في الحصة الأولى من فهم المنطوق وإنتاجه، وتعرض على المتعلمين ويناقشونها من خلال الكلمات المفتاحية الموجودة فيها مع معلمهم ليتوصلوا إلى اقتراح فرضيات معينة يمكنها أن تكون حلاً لهذه الوضعية، فهي بمثابة لغز يطرح على المتعلم لا يمكنه حله إلا باستعمال تصور ما، أي أنه يقوم بتذليل الصعوبات للوصول إلى الحل، وبهذا التقدم تبني الوضعية إذ أنها تعتبر "أداة من الأدوات البيداغوجية مؤسسة على البناء الذاتي للمعارف. الوضعية المشكلة مهمة شاملة مركبة وذات دلالة"¹ فكونها لغز يجعلها محفزا للمتعلم ودافعا لحلها، أما كونها شاملة فلأن "لها سياق (معطيات أولية) وواقعية لاحتوائها على هدف (منتوج)"² أي أنها كاملة تتطلب أكثر من عملية وأكثر من إجراء لحلها لذلك لا تحل في حصة واحدة بل تجزأ إلى ثلاث مهمات تمثل كل منها مهمة جزئية أسبوعية، أي أن الوضعية المشكلة الأم تحل على مدار ثلاث أسابيع تعليمية إضافة إلى حصة الإدماج والتقييم، أما كونها مركبة فلأنها "تستخدم عدة معارف وعدة أصناف من المعارف (تصريحية وإجرائية وشرطية)"³ وبذلك تثير صراعا معرفيا لدى المتعلم مما يتطلب جهدا لحلها، أما كونها ذات دلالة فلأنها "تلجأ إلى شيء يعرفه وذات صلة بحياته اليومية (تتطلب عملية واقعية) ولا تكون لها دلالة إلا إذا اعتمدت على معارف ومعطيات نابعة من المحيط (سواء كانت صحيحة أو خاطئة) مخزنة في ذاكرته، كما أنها تمثل تحديا في متناول التلميذ (واقعي وممكن التحقيق)"⁴ أي أنها تثير اهتمام المتعلم لأنها ذات صلة بحياته وقريبة من واقعه فتكون له حافزا للبحث والتجريب ومن ثمة بناء المفاهيم والتصورات واكتساب المعارف والمعلومات، مما يعني أن الوضعية الانطلاقية الأم وسيلة تساعد المتعلم على بناء تعلماته ومعارفه بنفسه "ولا تكون الوضعية المشكلة ناجعة إلا إذا كان الصراع المعرفي في متناول التلميذ (أي ما يسمى بالمنطقة المجاورة للنمو) إذا قام المدرس بدور الوسيط الضابط للوضعية التعليمية"⁵.

وهي كذلك، فإذا أمعنا النظر في الوضعية المشكلة السابقة والمتعلقة بالمقطع الثاني للسنة الأولى من التعليم المتوسط لوجدناها شاملة كونها انطلقت من معطيات واقعية أولية للوصول بالمتعلم إلى إنتاج شفوي أو لنقل إلى تعبير شفوي عن الموضوع (احتفال المتوسطية بعيد الثورة الجزائرية).

¹ اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج الطور الأول من التعليم الأساسي، السنة الأولى، دط، 2015، ص 25.

² المرجع نفسه، ص 25.

³ المرجع نفسه، ص 25.

⁴ المرجع نفسه، ص 26.

⁵ المرجع السابق، ص 26.

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

مركبة؛ حيث تشتمل عدة معارف تتطلب جهداً لحلها (التفاعل مع الحدث، تذكر المواقف البطولية للمجاهدين، نقل التفاعل إلى الزملاء، بيان العبرة من الاحتفال بالذكرى، التنويه بعظمة الثورة الجزائرية، التنويه بما قدمه الشهداء الأبرار في سبيل الوطن) فكما هو واضح وجلي فإن المعارف المطلوبة كثيرة تحتاج إلى جهد لحلها .

ذات دلالة؛ لأنها نابعة من محيطية ومرتبطة بشيء يعرفه وليست غريبة عنه فالثورة الجزائرية المظفرة وما قدمه الشهداء الأبرار من تضحيات معروفة لدى المتعلم وفي متناول معارفه بل هي معروفة لدى الصغير والكبير من الجزائريين.

2.2 الوضعية التعليمية :

جاء في الدليل أن الوضعية التعليمية هي : "وضعية مشكلة يعدها الأستاذ لتمكين المتعلمين من بناء تعلّيمات جديدة وتجنيد مكتسباتهم القبلية لإيجاد حل للمشكلة المطروحة، وهذا يقتضي عملية بناء وتنمية وكفاءة"¹ وحتى يتحقق ذلك ينبغي أن تكون الوضعية التعليمية مناسبة للمتعلمين تثير فيهم الرغبة، فكل تعلم ناجح "...إنما يراعي حاجات المتعلم وتصورات الأوليّة، فذلك يثير دافعيته ويشوقه للتعلم وينمي ملكته التواصلية..."².

والوضعية التعليمية هي وضعية جزئية من الوضعية المشكلة الأم، وهي وضعية بسيطة تمكن المتعلم من "...اكتساب المضامين والمساكن ثم تجنيدها قصد حل وضعيات مشكلة تشكل أسس بناء للكفاءات المستهدفة"³ وبذلك يستطيع المتعلم في آخر المقطع من حل الوضعية المشكلة الأم بعد أن جزأت إلى ثلاثة وضعيات تعليمية بسيطة تحل كل واحدة منها في حصة فهم المنطوق وإنتاجه، وبهذا التدرج نفك تعقد وتركب الوضعية المشكلة الأم .

فلو عدنا إلى الوضعية المشكلة الأم المذكورة سابقا الخاصة بالمقطع الثاني (حب الوطن) للسنة الأولى من التعليم المتوسط لوجدناها مذيّلة بمهمات هي :

¹ محفوظ كحوال ومحمد بومشاط ، دليل الأستاذ ، اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، موقع للنشر دط ، دت ص 31.

² بشير إبرير ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث ، إربد ، الأردن ، ط : 01 ، 2007م ، ص 145.

³ اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط (السنة الأولى) ، دط ، ماي 2015 ، ص 26.

"المهمّات :

1. يعتز بالانتماء للوطن .
2. يحترم رموز الوطن ويقدرها .
3. ينمي روح التضامن والتعاون من أجل القيم الوطنية والإنسانية النبيلة .
4. ينتج مقدمة وصفية (مشافهة وكتابة) بتوظيف الموارد المدرجة¹ .

يمثل كل عنصر مهمّة جزئية أسبوعية ينطلق منها المعلم لإعداد وضعية تعليمية مناسبة للمتعلم وفق تعلّيمات جديدة تمكنه من "...اكتساب المضامين والمساقي ثم تجنيدها قصد حل وضعيات مشكلة تشكل أسس بناء الكفاءات المستهدفة"² حيث يكتسب المتعلم معارف جديدة ويصبح قادرا على التحكم فيها واستعمالها لتصبح بدورها موارد لحل وضعيات إدماجية ووضعيات مشكلة، وهذا يعني أن الوضعية التعليمية هي وضعية لاكتساب المعارف أولا ثم لتعلم الإدماج والتمكن منه ثانيا ثم هي ذات دلالة لبناء الكفاءة ثالثا، وبالعودة إلى المهمّات الأربعة السابقة الذكر يتضح لنا أن لكل وضعية مشكلة انطلاقية ثلاث وضعيات تعليمية بسيطة ووضعيات إدماجية واحدة يعدها المعلم بحيث تكون "بسيطة وملائمة قصد التحكم في الموارد والوضعيات الإدماجية لاستخدام هذه الموارد وتجنيدها"³ إذ تحل الأولى منها في الأسبوع الأول، والثانية تحل في الأسبوع الثاني، والثالثة تحل في الأسبوع الثالث، أما الوضعية الرابعة فتحل في حصة الإدماج والتقويم أين يدمج المتعلم الوضعيات التعليمية الثلاثة السابقة ليحل الوضعية الإدماجية والوضعية المشكلة الانطلاقية للمقطع في آخر أسبوع منها، وهذا يعني أن الوضعيات التعليمية البسيطة تشكل في مجموعها الوضعية المشكلة الانطلاقية حيث تكون تلك الوضعيات ذات اهتمام لدى المتعلم وتدفعه للمشاركة الفعلية وتحتوي على قيم وكفاءات .

وليعد المعلم الوضعيات التعليمية سينطلق من المهمّات المدرجة في الوضعية المشكلة الانطلاقية، فمثلا المهمة الأولى مفادها (يعتز بالانتماء للوطن) سيقترح المعلم هاهنا وضعية تعليمية بسيطة مناسبة لهذه المهمة ولتكن الآتي : (قمت بزيارة إلى مسقط رأس جدك برفقته فوجدت أثارا قد رسم عليها الزمان بعضا من النسيان -رغم قداستها- حيث كشف لك جدك مخبأ للثوار أيام الثورة التحريرية، تحدث عن تفاعلك مع هذا الحدث ذاكر

¹ المفتشية العامة للبيداغوجيا ، المخططات السنوية ، مادة اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، دط ، 2019 م ص 08 .

² اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط (السنة الأولى) ، دط ، ماي 2015 ، ص 26 .

³ المرجع نفسه ، ص 26 .

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

بعض المواقف البطولية للمجاهدين الأحرار).

وبالنظر إلى طريقة تنفيذ التعلّيمات في " حصة فهم المنطوق وإنتاجه " سينطلق المعلم بعد عرضه للوضعية المشكلة الأم من الوضعية التعليمية الجزئية الأولى والتي ستحل في الأسبوع الأول من المقطع التعليمي، وعلى المنوال نفسه تحل بقية الوضعيات الجزئية كل واحدة على حدة في أسبوع خاص بها. ولو نظرنا إلى الوضعية التعليمية المقترحة لوجدناها بسيطة ملائمة للمتعلم مبنية على تعلّيمات جديدة حيث أنه سيعبر شفويا عن معارف جديدة غير تلك الموجودة في النص المنطوق (سطر أحمر من الأمس) ومن جهة أخرى فإنها تثير اهتمام المتعلم وتدفعه للتعبير شفويا عن تصورات ومشاعره وأفكاره إلى جانب احتوائها على كفاءات وقيم من بينها قيم الهوية الوطنية والضمير الوطني كالاعتزاز بالوطن والانتماء إليه وبمقوماته .

3.2 عرض الزيارات الميدانية والمقابلات الشفوية :

ولتتبع ذلك كان لا بد من حضوري الصفي مع المعلمين في عدد من المتوسطات ، ثم إجراء مقابلات شفوية معهم حول ما تمّ تقديمه وملاحظته في حصص فهم المنطوق وإنتاجه، وفيما يلي عرض لهذه الزيارات والمقابلات :

● الزيارة الأولى إلى متوسطة (أبي ذر الغفاري) :

السنة : الأولى متوسط.

المقطع التعليمي 1 : الحياة العائلية.

الميدان : فهم المنطوق وإنتاجه.

المحتوى المعرفي : أم السعد.

الحصة : الأولى.

وصف أداء العينة :

بدأ المعلم درسه بكتابة عنوان المقطع والمحتوى المعرفي دون تقديم لهما أو أسئلة عنهما، ثم طرح السؤال الآتي: " ما الذي يتبادر إلى أذهانكم عند قراءة عنوان المقطع (الحياة العائلية) ؟ " أجاب المتعلمون : الأب، الأم، الأسرة، الجدة، الجد، الأعمام ...

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

عرض المعلم بعد ذلك الوضعية المشكلة الأم شفويا والتي جاء فيها : " عمت الفرحة ببيتكم حينما زارتكم عمتكم وخالتمكم بمناسبة نجاح أخيك وهناك شاهدت بأم عينك صلة الرحم تتحقق أمامك فيا لها من سعادة عائلية رائعة . في فقرة سردية وصفية انقل هذا الحدث السعيد لزملائك في القسم ."

ناقش بعد ذلك المعلم مع المتعلمين الوضعية المشكلة الأم شفويا محاولين اقتراح حلول لها حيث بدأ المعلم بالسؤال اللّاتي: " ما هو واجبك إتجاه عائلتك ؟ " أجاب المتعلمون: " زيارتهم، السؤال عنهم، الذهاب لهم، صلة الرحم ... " ثم تبعه سؤال ثان: " بم تشعر عندما يزورككم أقاربكم ؟ " أجاب المتعلمون جماعة : " بالسعادة ... والفرح " فسؤال ثالث: " ما سر تلك السعادة ؟ " أجاب المتعلمون : الاجتماع، الضحك اللمة ..."

انتقل المعلم بعد ذلك إلى قراءة نص (أم السعد) داعيا المتعلمين إلى الاستماع وتسجيل رؤوس أقلام مع شرح بعض الكلمات الصعبة أثناء القراءة ... ثم ختم الحصة بوضعية تعليمية أخرى طالبا من المتعلمين التعبير عنها شفويا جاء فيها : " أعجبت بموقف أختك الصغرى وهي تستجيب إلى توجيهات الأم حول إكرام الضيف الذي حل بداركم ذات مساء .

- تحدث عن دور الأسرة في ترسيخ قيمة إكرام الضيف بين الأبناء ."

وبعد ذلك قمت بمقابلة شفوية مع المعلم طرحت من خلالها جملة من الأسئلة حول أهم الملاحظات التي تم تسجيلها أثناء حضوري للحصة ، وفيما يلي عرض لها :

س: لماذا لم يتم التقديم للدرس والتمهيد له بطرح أسئلة عن عنوان المقطع والمحتوى المعرفي ؟

ج: لم يتم ذلك لأن الوقت لا يكفي لسماع إجابات ستكون بعيدة عن الصواب.

س: لماذا عُرِضت الوضعية المشكلة الأم شفويا ولم تكتب على السبورة ونحن نعلم أن المرئي والملموس يساعد المتعلم أكثر على الفهم ؟

ج: عُرِضت الوضعية المشكلة الأم شفويا لأنها وضعية قريبة من بيئة المتعلم وليست غريبة عن واقعه المعيش وهو ما سيساعده على فهمها.

س: تمّ مناقشة الوضعية المشكلة الأم شفويا دون التعمق في تحليلها _ كما رأينا _ هل ترى أن هذا كاف ؟

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

ج: نعم ، لأننا في حصة فهم المنطوق وإنتاجه ولا بد أن نركز على التعبير الشفوي هذا من جهة ومن جهة أخرى لم نتعمق في تحليل الوضعية المشكلة لأن الهدف ليس حلها وإنما إثارة المتعلم وتشويقه.

س: إذن، متى تحل الوضعية المشكلة الأم ؟ وكيف ؟

ج: نقوم بحل الوضعية المشكلة الأم شفويا في الحصة الأولى للإدماج والتقويم .

س: هل تجد صعوبة في صياغة الوضعية المشكلة الأم ؟

ج: لا ، فهناك نماذج في المناهج يمكننا أخذها كما هي أو الصياغة على منوالها.

س: ما الهدف من الوضعية التعليمية المطروحة في آخر الحصة ؟ وعلى أي أساس تمّ صياغتها ؟

ج: الوضعية الأخيرة هي جزء من الوضعية الانطلاقية التي عرضت في بداية الحصة، والهدف منها حلها بتعبير المتعلم شفويا عنها، وهي وضعية تمّ صياغتها من مهمات الوضعية الانطلاقية الأم .

س: ما هي هذه المهمات ؟ وما هي الوضعيات المقترحة لها ؟

ج: هي أربع مهمات هي: (1 _ يدرك قيمة أفراد الأسرة ككل بمنزله، 2 _ يحافظ على العلاقات الأسرية، 3 _ تأثره بتحقيق صلة الرحم بين أفراد العائلة الكبيرة، 4 _ ينتج "مقدمة سردية مشافهة وكتابة" بتوظيف الموارد المدرجة.) يقابلها على الترتيب الوضعيات الآتية: (1_ أعجبت بموقف أختك الصغرى وهي تستجيب إلى توجيهات الأم حول إكرام الضيف الذي حل بداركم ذات مساء . تحدث عن دور الأسرة في ترسيخ قيمة إكرام الضيف بين الأبناء. 2 _ في ذكرى عيد الأم اقترح عليك أحد إخوتك تقديم هدية لأمكم بهذه المناسبة. حرصا منك على المحافظة على العلاقات الأسرية، تحدث عن قيمة هذه المبادرة العائلية. 3 _ غمرتك الفرحة وأعجبت بموقف والدك حين قرر دعوة بعض أقاربكم المتخاصمين إلى العشاء من أجل الإصلاح بينهم. تحدث عن هذا الحدث معبرا عن تأثرك بتحقيق صلة الرحم بين أفراد العائلة الكبيرة. أما الوضعية الرابعة فهي وضعية إدماجية نجمع فيها كل هذه الوضعيات في وضعية واحدة).

س: هل من إضافات أخرى ؟

ج: ما يثقل كاهل المعلم هو كثرة العناصر في كل درس من دروس فهم المنطوق وإنتاجه إضافة إلى ذلك فإن إعداد

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

هذه الوضعيات كلها يتطلب من المعلم تحضير كامل للمقطع بأسابيعه الأربعة مع تصور شامل له ، وهذا كثير جدا ومرهق جدا .

• الزيارة الثانية إلى متوسطة (الشطي الوكال) :

السنة : الأولى متوسط.

المقطع التعليمي : 6 : الأعياد.

الميدان : فهم المنطوق وإنتاجه .

المحتوى المعرفي : اجتلاء العيد.

الحصّة : الأولى.

وصف أداء العينة :

يبدأ المعلم بتمهيد يهّئ فيه المتعلمين للمقطع، فيطرح بعض الأسئلة للوصول إلى عنوان المقطع : في الرزنامة السنوية هناك أيام ملونة، ماذا تمثل تلك الأيام ؟ يجيب المتعلمون بصوت واحد: أعياد، يطرح بعدها المعلم سؤالاً آخر: ما هي الأعياد التي تعرفونها ؟ فيجيب المتعلمون: عيد الأم، عيد المرأة، العيد الكبي، عيد ميلادي، عيد الاستقلال... يستأنف المعلم قائلاً: إذن هناك أعياد عالمية ودينية ووطنية فيها أجواء مميزة لا تكون في الأيام الأخرى. ومنه ينتقل إلى تسجيل عنوان المقطع التعليمي والمحتوى المعرفي طالبا من المتعلمين الاستماع للنص و تسجيل رؤوس أقلام.

يقرأ المعلم نص فهم المنطوق وإنتاجه (اجتلاء العيد) قراءة جهرية بصوت مسموع وواضح ومعبر في حين يقوم بعض المتعلمين بالاستماع وتسجيل رؤوس أقلام وبعضهم الآخر يكتفي بالاستماع فقط، وبعد الانتهاء من القراءة يقوم المعلم بمناقشة مضمون النص مع المتعلمين بطرح أسئلة يحدد من خلالها الفكرة العامة للنص: ما معنى (اجتلى) ؟ يجيب المتعلمون: فرحة صفات، يوم ... يضعها المعلم في جملة حتى يسهل شرحها، ثم يواصل أسئلته: بم وصف الكاتب يوم العيد ؟ يجيب المتعلمون: يوم ضاحك، يوم قصير، سعيد، فيه الفرحة والسعادة ... ما الذي يحدث في ذلك اليوم ؟ يجيب المتعلمون: ينسى فيه الناس المشاكل والهموم، نلبس فيه الملابس

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

الجديدة، نأكل فيه الكعك ... يكمل المعلم الإجابة: إذن هو يوم سعيد ضاحك، يوم للثياب الجديدة، يوم الإخاء والبشر ... ثم يطرح سؤالاً: بم وصف الكاتب الأطفال في هذا اليوم؟ فيجيب المتعلمون: فرحون، يلبسون ملابس جديدة، مبتسمون، سعداء ... ويتبعه بسؤال: لو أردنا أن نغير عنوان النص المسموع ماذا سيكون؟ يجيب المتعلمون: يوم العيد، فرحة العيد صفات العيد ... ثم يطلب من المتعلمين تحديد فكرة عامة للنص (يوم العيد هو يوم فرحة الأطفال ...).

ينتقل بعدها المعلم إلى تقسيم النص المسموع إلى فقرات ثم يحدد لكل فقرة فكرة جزئية مع شرح موجز لكل فقرة دون إشراك المتعلمين في ذلك، حيث حدد ثلاث فقرات هي: 1_ من قوله: "جاء يوم" إلى قوله: "انتقلت عن طبيعتها".

2_ من قوله: "يوم السلام" إلى قوله: "تبتهج نفسه بالعالم والحياة".

3_ من قوله: "خرجت أجتلي العيد" إلى قوله: "إلى غروب الشمس".

ثم يعرض وضعية يناقشها شفويا مع متعلميه، هي: (تذكرت قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "تهادوا تحابوا" وأنت تتأمل وجه والدتك شمس الحنان وقمره مترددا في نوع الهدية التي ستهدى بها إياها يوم العيد. تحدث عن فرحتك بيوم العيد وأنت تشارك فيها أحبابك.) ثم يواصل محددًا بعض القيم و المواقف المستفادة من النص المسموع، و من هذه القيم: (الأعياد أيام للفرح و التسامح تقوي العلاقات وتوحد الصفوف).

وبعد ذلك قمت بطرح جملة من الأسئلة حول أهم الملاحظات التي تم تسجيلها أثناء حضوري للحصة، وفيما يلي عرض لها:

س: تعرض الوضعية المشكلة الأم في بداية كل مقطع في حصة فهم المنطوق و إنتاجه الأولى فلماذا لم يتم تقديمها في هذه الحصة؟

ج: لم أقدمها لأن الوقت ضيق لا يسمح للمعلم بعرضها ومناقشتها وقراءة نص فهم المنطوق ومناقشة أفكاره، كما أنها مضيعة للوقت ولا فائدة منها فأنا أكتفي بالتمهيد للمقطع والمحتوى المعرفي.

س: كيف يمكن أن نعتبرها مضيعة للوقت ولا فائدة منها وهي الأساس الذي يبنى عليه المقطع التعليمي كله؟

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

ج: هي كذلك لأن الهدف ليس حلها كما أنها تأخذ وقتا كبيرا لكتابتها وشرحها ومناقشتها وهذا ما يأخذ من وقت الحصة ومن وقت التعبير الشفوي الذي يعتبر أهم من عرض الوضعية المشكلة الأم التي لن تحل .

س: ولكن ما لاحظناه أن الحصة كانت أقرب وأشبه بحصة دراسة النص لا التعبير الشفوي حيث اشتملت على شرح للمفردات الصعبة وتحديد للفكرة العامة والأفكار الجزئية والقيم التربوية المستفادة من النص، وهي العناصر التي سجلها المتعلمون في دفاترهم، فما رأيك في ذلك ؟

ج: هي ليست شبيهة بحصة دراسة النص لأن المتعلم لا يملك النص بل يكتفي بالاستماع له أما عن شرح المفردات الصعبة وتحديد أفكار النص وشرحها فهو أمر لا بد منه لأنه يعين المتعلم على فهم النص المنطوق .

س: إذن بماذا تفسر استحواذك على معظم الحديث دون ترك فرصة للمتعلم حتى يعبر عن رأيه و أفكاره ؟

ج: أسباب ذلك كثيرة منها: الضعف القاعدي عند معظم المتعلمين في التعبير الشفوي، ضيق الوقت وكثافة البرنامج يدفعان المعلم إلى السير وفق هذا الروتين، كثرة عدد المتعلمين في القسم لا يُمكننا من متابعتهم و إشراكهم جميعا في التعبير الشفوي ...

س: عرضت في آخر الحصة وضعية، على أي أساس تمّ صياغتها ؟

ج: صيغت هذه الوضعية من محيط المتعلم و واقعه لتكون مناسبة لمعارفه.

نسجل إذن من خلال الزيارتين الميدانيتين اللتين قمنا بهما والمقابلتين اللتين أجريناها جملتا من الملاحظات أهمها:

_ أن هناك من المعلمين من يعرض الوضعية المشكلة الأم على المتعلمين ويناقشها معهم وذلك من أجل إثارتهم وتهيئتهم للمقطع مثل العينة الأولى، وبالمقابل هناك من لا يقوم بذلك ويكتفي بمدخل بسيط للمقطع معتبرا الوضعية المشكلة الأم مضيعة للوقت ولا فائدة منها بحجة أنها لا تحل وتأخذ وقتا كبيرا لعرضها و مناقشتها مثل العينة الثانية.

_ غالبية المعلمين لا يجدون صعوبة في صياغة الوضعية المشكلة الأم والوضيعات التعليمية الجزئية التابعة لها لأن المخططات السنوية للتعليم المتوسط اشتملت على نماذج لها للاستئناس بها والصياغة على منوالها.

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

_ أجمع غالبية المعلمين على أن الوقت المخصص لدرس التعبير الشفوي غير كاف مقارنة مع عناصر الدرس المطلوب التطرق لها مما أثر سلباً على مشاركة المتعلم الفعلية في العملية التعليمية التعليمية.

_ من المعلمين من استجاب للمناهج الجديدة ويعمل وفقها مثل العينة الأولى، ومنهم من لم تتغير ممارسته التقليدية لعدم تغير تفكيره مثل العينة الثانية.

ومنّه نخلص إلى استنتاجات هامة؛ حيث تعتبر الوضعية المشكلة الأملسنوات التعليم المتوسط الأربعة الأساس الذي يبنى عليه المقطع ككل إذ إن لها أهمية بالغة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، والاستغناء عنها أو عدم إعطائها حقها من الاهتمام يعيق _ دون شك _ العملية التعليمية التعليمية فهي وضعية شاملة ومركبة وذات دلالة؛ لأنها _ على سبيل المثال في العينة السابقة _ شملت معطيات واقعية ينطلق منها المتعلم في تعبيره الشفوي (زيارة بعض أفراد الأسرة لعائلته بمناسبة نجاح أخيه وسعادته بذلك) ولأنها تتركب من عدة معارف تتطلب جهداً لحلها (قيمة أفراد الأسرة ككل بمنزله، المحافظة على العلاقات الأسرية، تأثره بتحقيق صلة الرحم بين أفراد العائلة الكبيرة، إنتاجه (مقدمة سردية مشافهة وكتابة) بتوظيف الموارد المدرجة) ولأنها تدل على محيط المتعلم ومرتبطة بواقعه وفي متناول معارفه فالعائلة واجتماع الأسرة في المناسبات من المعارف المهمة والمألوفة في محيط المتعلم و واقعه. ضف إلى ذلك أن المخططات السنوية لسنوات التعليم المتوسط الأربعة أدرجت وضعيات مشكلة أم انطلاقية لكل سنة من سنوات التعليم المتوسط للاستئناس بها، يمكن للمعلم تعديلها أو تغييرها بوضعيات مشابهة تكون مناسبة للمتعلم وللموقف التعليمي على السواء وللکفاءة المستهدفة والمقطع التعليمي كذلك الأمر الذي جعل غالبية المعلمين لا يجدون صعوبة في صياغة الوضعيات التعليمية. وهذا يعني إتاحة حرية بيداغوجية واسعة للمعلم تمكنه من الوصول بالمتعلم إلى الأهداف البيداغوجية المنشودة، حيث يمكن للمعلم وانطلاقاً من الكفاءة الختامية أن يختار الوضعية المشكلة المناسبة التي تخدم المتعلم وتنمي مهاراته وكفاءاته ومعارفه. كما أن المهمات الأربعة للوضعية المشكلة الأم هي في الأصل الوضعيات التعليمية الأسبوعية الثلاثة أما المهمة الرابعة فتتمثل الوضعية الإدماجية الخاصة بأسبوع الإدماج والتقويم، حيث سينطلق المعلم من هذه المهمات ليعد الوضعيات التعليمية الأسبوعية والوضعية الإدماجية. ومن أجل إنجاز المهمة الأسبوعية الأولى سيقترح المعلم وضعية تعليمية بسيطة لها وبقياام المتعلم بإنجاز هذه المهمة وتوظيف موارده المكتسبة في الأسبوع الأول لمواجهة هذه الوضعية يكون قد حل الوضعية الجزئية الأسبوعية الأولى، ومن أجل إنجاز المهمة الثانية سيحل الوضعية الجزئية الثانية، وفي الأسبوع الثالث سينجز المهمة الثالثة، وفي

الفصل الأول أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط

الأسبوع الرابع وهو أسبوع الإدماج يجمع المعلم هذه المهمات الجزئية الثلاثة في وضعية إدماجية واحدة يطلب من المتعلم حلها شفويا بتوظيف موارده المكتسبة خلال المقطع، وبذلك يساهم المتعلم في بناء تعلّماته بنفسه من خلال إنجاز مهمات الوضعية المشكّلة الأم الأربعة تحت إشراف وتوجيه المعلم. وعليه يمكننا القول أن تعليم التعبير الشفوي في مرحلة التعليم المتوسط بسنواته الأربع يعتمد على بناء المتعلم نفسه تعلّماته من خلال حل الوضعيات التعليمية المؤسسة على البناء الذاتي للمعارف وعلى تنمية كفاءة لم يكن يمتلكها المتعلم فيصبح بذلك عنصرا فعالا في بناء أحكام المعرفة بتوجيه طفيف من المعلم المتابع والموجه والمشرّف على النشاط التعليمي، حيث منحت المناهج متسع من الحرية يمكنه من اقتراح وضعيات مناسبة للمتعلّم، هذه الحرية البيداغوجية التي كان يبحث عنها المعلم سابقا والتي تتيح له إعداد أنماط من الوضعيات قريبة إلى واقع التلميذ واهتماماته وميولاته من جهة وتدفع المعلم من جهة أخرى إلى التنوع في آليات التدريس والنشاط التعليمي. وعلى الرغم من كل التسهيلات التي قدمتها المناهج الجديدة إلا أن بعض المعلمين ما يزالون يعملون بالطريقة التقليدية دون تغيير ممارستهم ولا تفكيرهم، كما أن غالبيتهم يشكون ضيق الوقت المخصص لدرس التعبير الشفوي بالنظر إلى عناصر الدرس المطلوب تقديمها مما أثر سلبا على المتعلم.

الفصل الثاني: النصوص الموجهة للتعبير الشفوي وأساليب

تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط.

المبحث الأول: محتوى النصوص الموجهة للتعبير الشفوي وأنماطها.

المبحث الثاني: إدماج وتقويم التعبير الشفوي.

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

إن مناهج التعليم المتوسط تتناول اللغة العربية من جانبها النصي كوسيلة للتعبير والاتصال في طريق البناء، إذ يعتبر النص الأساس الذي تبنى عليه التعلّيمات في السنوات الأربع من هذه المرحلة والركيزة الأولى التي تُقام عليها أنشطة اللغة العربية وميادينها المختلفة، وتعليم التعبير الشفوي وتعلمه في المرحلة المتوسطة يتم بالاستناد على نص شفوي مسموع وذلك تطبيقاً لمبدأ المقاربة النصية التي تُعتمد كآلية لتعليم اللغة العربية، حيث أن نصوص التعبير الشفوي غير موجودة في الكتاب المدرسي للمتعلم ولا يمكنه الاطلاع عليها لأنها في "دليل الأستاذ"¹ وتكون عادةً مذيّلة بأسئلة حول الفهم العام للنص، وبالنظر إلى الكفاءة الختامية المرجوة من درس التعبير الشفوي يتبين لنا أنها تركز على استخدام المتعلم لأنماط بمختلف أنواعها في وضعيات تواصلية تسمح للمعلم بتقويم المتعلم وتعبيره على السواء، وفيما يلي تفصيل ذلك:

المبحث الأول: محتوى النصوص الموجهة للتعبير الشفوي وأنماطها:

1.1 محتوى النصوص الموجهة للتعبير الشفوي:

نقصد بمحتوى النص المحتوى الثقافي والمعرفي لنصوص فهم المنطوق وإنتاجه –موضوع الدراسة- حيث أن هذه النصوص –ومن غير شك- لها مضامين ومعارف متنوعة مست جوانب مختلفة من حياة المتعلم تتعلق أساساً بقضايا: الأسرة والوطن والمجتمع والعلم والطبيعة والصحة ... وغيرها من المواضيع التي تساهم في توسيع ثقافة المتعلم وتنمية شخصيتهم ، وهي محتويات مستمدة من المقاطع التربوية الثمانية التي أقرتها لجنة المناهج ، وهي مقاطع "... ذات دلالة بالنسبة للمتعلم ومن صميم واقعه المعيش ، وهي موحية بقيم أسرية ووطنية وإنسانية وأخلاقية واجتماعية، وهي كفيلة بإحداث التواصل والتفاعل والانفعال إنها ترهف الحس وتقده زناد الفكر فيحدث التفكير وتحسن اللغة والتعبير فيحصل الذوق السليم والإبداع وتتفجر القرائح والمواهب"² ويذكر أن محاور وعناوين المقاطع التربوية للسنة الأولى من التعليم المتوسط هي ذاتها في السنة الثانية من التعليم المتوسط ، وهي على التوالي : (الحياة العائلية، حب الوطن من عظماء الإنسانية، الأخلاق والمجتمع، العلم والاكتشافات العلمية، الأعياد، الطبيعة، الصحة) وكذلك الشأن بالنسبة لمحاور وعناوين المقاطع التربوية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط فهي ذاتها في السنة الرابعة من التعليم المتوسط عدا المقطعين الأول

¹ دليل الأستاذ هو أداة وثيقة خاصة بالأستاذ سيستأنس بها في أداء رسالته في الأفعال التعليمية والتربوية ليحسن الإشراف والتوجيه وليحقق الأهداف والمهارات .

² محفوظ كحوال ، محمد بومشاط ، دليل الأستاذ ، اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، موقع للنشر دط- ، دت ص 22.

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

والسادس من مقاطع السنة الثالثة من التعليم المتوسط اللذين حولاً في السنة الرابعة من الآفات الاجتماعية إلى قضايا اجتماعية، ومن التلوث البيئ إلى الطبيعة والبيئة. ومنه يمكن تقسيم محتوى النصوص إلى:

1. نصوص تتعلق بالحياة العائلية: وعددها ثمانية؛ أربعة منها تخص السنة الأولى وهي: "أم السعد" لأبي العيد دودو "وفي انتظار أمين" لتوفيق يوسف عواد، و"وداع" لعبد الحميد بن جلول، و"زوج أبي" لمحمد حسين هيكل، وأربعة أخرى تخص السنة الثانية وهي: "عائلة عيني" لمحمد ديب، و"رعاية الجدة" لمحمد ديب، و"وجبة بلا خبز" لمحمد ديب، و"ذكريات جدتي" لأمين الزاوي.
2. نصوص تتعلق بحب الوطن: وعددها ثمانية؛ أربعة منها تخص السنة الأولى وهي: "سطر أحمر من الأمس" من رواية "طيور الظهيرة" لمرزاق بقطاش، و"ليلة للوطن" من المجموعة القصصية "صوماميات" لعبد الرحمان عزوق، و"الشاعر المضطهد" لمالك حداد، و"حدث ذات ليلة" من المجموعة القصصية الكاملة لجميلة زنير، وأربعة أخرى تخص السنة الثانية وهي: "المطاردة" لمحمد ديب، و"من أجل حياة أفضل" لمحمد ديب، و"درس في الوطنية" لمحمد ديب، و"من مسرحية (البشير)" لأبي العيد دودو.
3. نصوص تتعلق بعظماء الإنسانية: وعددها ثمانية؛ أربعة منها تخص السنة الأولى وهي: "البشير الإبراهيمي" لعمر بن قينة، و"تين هينان: الملكة الأمازيغية" لمريم علي سيدي مبارك و"الإدريسي" لهيثم خوري، و"الإسكندر الأكبر" لمحمد كامل حسن المحامي، وأربعة أخرى تخص السنة الثانية وهي: "لالا فاطمة نسومر" من منشورات المتحف الوطني للمجاهد و"الأسير المهيّب" لعبد الله صالح الجمعة، و"صانع السلام" من مذكرات الزعيم (نيلسون مانديلا)، و"المربي الرحيم" لمحمد الصالح الصديق.
4. نصوص تتعلق بالأخلاق والمجتمع: وعددها ثمانية؛ أربعة منها تخص السنة الأولى وهي: "روان والقلم" لنبيهة الحلبي، و"الواجب والتضحية" للعربي التبسي، و"الحل الأخير" ليوسف شاوش و"معاناة جان فلجان" من قصة "البؤساء" لفكتور هيجو، وأربعة أخرى تخص السنة الثانية وهي: "المرأة" لعلي حامد عبد الرحيم، و"إيثار امرأة عربية" لإبراهيم شمس الدين، و"أسفي على الأخلاق" امحمد الهادي السنوسي الزاهري، و"خلق الحلم" لعبد المحسن العباد.
5. نصوص تتعلق بالعلم والاكتشافات العلمية: وعددها ثمانية؛ أربعة منها تخص السنة الأولى وهي: "التجريب على الحيوان والأخلاق" لعبد الرحمان عبد اللطيف النمر، و"زراعة الفضاء بالنباتات" لمنى فوزي، و"البراكين: ثورات باطن الأرض" لمحسن حافظ، و"ازدياد حرارة الأرض والأخطار الكارثية" لعبد الله بدران، وأربعة أخرى

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

تخص السنة الثانية وهي : "سبيل النجاح " لأحمد أمين، و" يجب أن نتعلم" لفؤاد صروف، و" دليل استعمال لوحة رقمية " من دليل استعمال لوحة رقمية كوندور.

6. نصوص تتعلق بالأعياد : وعددها ثمانية ؛ أربعة منها تخص السنة الأولى وهي: "عيد الفطر المبارك: تهنئة به إلى الأمة الجزائرية " لعبد الحميد بن باديس و"اجتلاء العيد" لمصطفى صادق الرافعي، و"الاحتفال بالمولد النبوي الشريف" لمحمود شلتوت، و"المولد النبوي الشريف عند الأزهرين" لطف حسين، وأربعة أخرى تخص السنة الثانية وهي: " صباح العيد " لجمال علوش، و" ليلة الاحتفال " لعمر بن قينة، و" عيد الأم " لأحمد زكي، و" كبش العيد " لعبد التواب يوسف .

7. نصوص تتعلق بالطبيعة: وعددها ثمانية؛ أربعة منها تخص السنة الأولى وهي : "الطبيعة والإنسان" لأحمد رضا حوحو، و"الشمس" لأحمد أمين، و"الإوز في بحيرة اليمان " لمحمود تيمور و"مدينة الجسور" من رواية "الزلازل" للطاهر وطار، وأربعة أخرى تخص السنة الثانية وهي : " حقل تغزران " لمولود فرعون، و"الاستنبات " لعبد الرزاق الزهراني، و" ما أجمل الحياة " لأحمد حسن الزيات، و" بجاية الناصرية " لأبو علي حسن بن الفكون القسنطيني .

8. نصوص تتعلق بالصحة والرياضة: وعددها ثمانية؛ أربعة منها تخص السنة الأولى وهي: "مرض زينب" لبديع حقي، و"السباحة" لأحمد عبد الله سلامة، و"السل الرئوي" لأمين رويحة، و"قصة الألعاب الرياضية" لأحمد قصاب، وأربعة أخرى تخص السنة الثانية وهي : " الصحة " لعبدالله المشنوق ومحمد الطاهر اللاذقي، و"نأكل لنعيش " لميتشل ولسن، و" مارس الرياضة تكتشف نفسك " لأورنيت برس، و" الخلية العجيبة " لميتشل ولسن .

9. نصوص تتعلق بقضايا المجتمع و آفاته: وعددها خمسة؛ أربعة منها تخص السنة الثالثة وهي: "الآفة المهلكة " من مجلة علمية شهرية، و" السكير والملاك " لأحمد رضا حوحو، و"فرحة العام " لأبي العيد دودو، و" الغش " لأبي العيد دودو، والنص الخامس يخص السنة الرابعة وهو: "ثري الحرب " لأحمد رضا حوحو .

10. نصوص تتعلق بالإعلام والمجتمع: وعددها خمسة؛ أربعة منها تخص السنة الثالثة وهي: "الإعلام في خدمة المجتمع " لمحمد عبد الملك المتوكل، و" الصحافة " لأبي اليقظان والإعلام الجديد " لسعود صالح كاتب، و" العالم الافتراضي " لطاوس وازي وعادل يوسف والنص الخامس يخص السنة الرابعة وهو: " ثقافة الصورة " لصالح عبد الحميد .

11. نصوص تتعلق بالتضامن الإنساني: وعددها خمسة؛ أربعة منها تخص السنة الثالثة وهي : " التضامن ولو

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

بكلمة " لأحمد سحنون، و" التوزيع " للمياء مختار نفوسي، و" من لجان الإغاثة " لدحية عبد اللطيف، و" ناس الخير " لجمال كانون، والنص الخامس يخص السنة الرابعة وهو: " الإنسانية ومشكلاتها " من (الشهاب).

12. نصوص تتعلق بشعوب العالم: وعددها خمسة؛ أربعة منها تخص السنة الثالثة وهي: "عراقة أهل الصين " لابن بطوطة، و" شعوب شرق آسيا " لابن بطوطة، و" رحلة إلى آسيا الوسطى " لابن بطوطة، و" أهلا بك في اليابان " من دليل الطالب العربي للدراسة في اليابان، والنص الخامس يخص السنة الرابعة وهو: "مفاخر الأجناس " لعباس محمود العقاد .

13. نصوص تتعلق بالعلم والتقدم التكنولوجي: وعددها خمسة؛ أربعة منها تخص السنة الثالثة وهي: " أثر التقدم العلمي على التلوث البيئي " لصالح علي صالح فضل الله، و" الدور الحضاري للإنترنت " لجهاد عبد الله، و" يا شباب الجزائر " لمحمد البشير الإبراهيمي، و"مجتمع المعرفة " لحافظ عبد الرحيم، والنص الخامس يخص السنة الرابعة وهو: " اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي " من مجلة (المحجة) .

14. نصوص تتعلق بالطبيعة والتلوث البيئي: وعددها خمسة؛ أربعة منها تخص السنة الثالثة وهي: " بيئتنا مهددة " لأنور الياسين، و" التلوث الصناعي " لأسامة الخولي، و" التلوث المائي " لشهير العبسي، و" الإنسان والتلوث " لمحمد أرناؤوط، والنص الخامس يخص السنة الرابعة وهو: " تلوث البيئة " لإيهاب العاصي .

15. نصوص تتعلق بالصناعات التقليدية: وعددها خمسة؛ أربعة منها تخص السنة الثالثة وهي: " الصناعات التقليدية قبل الاحتلال الفرنسي " لأبي القاسم سعد الله، و" صناعة الحلي في الجزائر " لحنان قرقوتي، و" صناعة النحاس في تلمسان " لمحمد خالدي، و" الفخار والخزف " لويزة باشا، والنص الخامس يخص السنة الرابعة وهو: " معرض غرداية " لإيهاب العاصي .

16. نصوص تتعلق بالهجرة الداخلية والهجرة الخارجية: وعددها خمسة؛ أربعة منها تخص السنة الثالثة وهي: " الهجرة السرية " لعبد الرحيم العطري، و" هجرة الأدمغة الجزائرية " لفهيم بوعديل، و" الحدث العظيم " لشوقي أبو خليل، و" البدو الرحل " للشريف داودي، والنص الخامس يخص السنة الرابعة وهو: " هجرة الكفاءات " لبلكير بومدين .

وتجدر الإشارة إلى أن نصوص فهم المنطوق المقررة في الدليل بلغ عددها اثنين وثلاثين نصا في كل من السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط، ولا يقدم منها إلا ثمانية نصوص فقط بعدد المقاطع الثمانية لأن كل مقطع يتفرد بدراسة نص واحد طيلة ثلاثة أسابيع تعليمية _كما ذكرنا سابقا- وهذا يعني أن الدليل ثري

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

بالنصوص حيث خصص لكل مقطع من المقاطع الثمانية أربعة نصوص يختار منها المعلم نصا واحدا يتناوله مع المتعلمين بالدراسة والتحليل طيلة ثلاثة أسابيع. ولهذا التنوع والثراء قيمته لأنه يعطي للمعلم الحرية في اختيار النص الذي يتناسب ومتعلميه بل ويتناسب والموقف التعليمي ككل، مما يضفي مرونة وحيوية على العملية التعليمية التعلمية، ومن ثمة يستطيع المعلم أن يحقق أهدافه السلوكية والمعرفية في يسر وسهولة. أما نصوص فهم المنطوق المقررة في دليل السنة الرابعة فبلغ عددها ثمانية نصوص فقط بعدد المقاطع التربوية الثمانية، يتناولها المعلم إجباريا عند تقديمه لدرس التعبير الشفوي لأنه لا يوجد غيرها في الدليل.

2.1 أنماط النصوص الموجهة للتعبير الشفوي:

جاء في الوثيقة المرافقة أن النمط "هو الطريقة المستخدمة في إعداد النص لغاية يريد الكاتب تحقيقها، ولكل نص نمط يتناسب مع موضوعه فالقصة والسيرة يناسبها النمط السردى، ووصف الرحلة يناسبها النمط الوصفى، والمقالة يناسبها النمط البرهاني أو التفسيري، ويناسب الخطابة والرسالة النمط الإيعازي (التوجيهي) والمسرحية النمط الحوارى"¹ فطبيعة النصوص ونوعها هي التي تحدد النمط المناسب لهذا النص أو ذاك، والغاية منه تحقيق فكرة الكاتب التي يريدونها حيث "يساعد النمط على إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفه، ولا شك أن توظيف الأنماط وإتقان الربط بينها يتطلب مهارة في الصياغة الفنية وطرائق الكتابة"² وهذا يعني أن لكل نص نمط يناسبه يوظفه الكاتب دون غيره من الأنماط لأنه جدير بتحقيق فكرته وإيصالها.

ومناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط تسعى إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي بنمطي السرد والوصف، وهو ما تؤكد الكفاءة الختامية المرجوة من درس التعبير الشفوي وهي أن "يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه وينتج خطابات شفوية محترما أساليب تناول الكلمة، مع التركيز على النمطين السردى والوصفى في وضعيات تواصلية دالة"³ وهذا يعني أن نصوص فهم المنطوق وإنتاجه ستركز على النمطين السردى والوصفى .

أ. النمط السردى :

جاء في الوثيقة المرافقة أن السرد هو "نقل أحداث وأخبار من الواقع أو من نسج الخيال أو من كليهما معا في

¹ اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ، مرحلة التعليم المتوسط ، دط ، 2016 م ، ص 05.

² المرجع نفسه ، ص 05 .

³ محفوظ كحوال ، محمد بومشاط ، دليل الأستاذ ، اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، موقم للنشر ، دط ، دت ص 16.

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

إطار زماني ومكاني بطريقة فنية، تتسلسل الأحداث فيها تسلسلا زمنيا يرتبط ببعضها البعض بعلاقة زمنية منطقية¹ فهو نمط يناسب موضوع: القصة والرحلة والسيرة والحكاية والمثل والمسرح وغيرها، ومن بيان ماهيته تتضح بعض مؤشراتته وهي:²

- استعمال عنصر المكان والزمان الذي تجري فيه الأحداث.
- بروز الشخصيات المؤثرة في الأحداث الرئيسية والثانوية.
- غلبة الزمن الماضي على الأحداث .
- الإكثار من أدوات الربط ولاسيما حروف العطف .
- هيمنة الجمل الخبرية.

ب. النمط الوصفي :

جاء في الوثيقة المرافقة أن النمط الوصفي هو "تصوير لغوي فني لإنسان أو حيوان أو جماد ... أو هو وصف الشيء بذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات، والتي تقوم لدى الأديب مقام الألوان عند الرسام والنغم عند الموسيقي"³ وهو نمط يناسب بعض القصائد وبعض المقالات والقصص ونشرات الأحوال الجوية، ومن مؤشراتته⁴:

- تعيين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه (من منظر طبيعي أو وصف شخصية ما أو شكل من الأشكال أو حالة نفسية أو حادثة ...).
- استعمال الصور البلاغية وخصوصا الاستعارة والكناية والتشبيه .
- استعمال الجمل الإنشائية (التعجب ، النداء ، الاستفهام) .
- ثراء النص بالنعوت والأحوال والظروف .

¹ اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ، مرحلة التعليم المتوسط ، دط ، 2016 م ، ص 06.

² ينظر المرجع نفسه ، ص 06 .

³ المرجع نفسه ، ص 06 .

⁴ ينظر المرجع نفسه ، ص 06 .

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

غلبة الجمل الفعلية التي تتضمن بشكل خاص الأفعال المضارعة والتي تعبر عن الحركة والحيوية أو تعبر عن حالات نفسية: قلق، فرح، دهشة.

أما مناهج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط فإنها تسعى إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي بنمطي التوجيه والحوار، وهو ما تؤكد الكفاءة الختامية المرجوة من درس التعبير الشفوي وهي: "أن يتواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه وينتج خطابات شفوية مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي في وضعيات تواصلية دالة"¹ وهذا يعني أن نصوص "فهم المنطوق وإنتاجه" للسنة الثانية ستركز على النمطين التوجيهي والحواري.

ج. النمط التوجيهي :

جاء في الوثيقة المرافقة أن النمط التوجيهي هو نمط "يمتاز بالترتيب والتسلسل المنطقي يقدم فكرة للعامة، يخلو من المشاعر أو العاطفة فهو يأتي للنصح والإرشاد والتوجيه لا أكثر يخاطب أكبر فئة من الناس لحثهم على القيام بفكرة معينة أو نهيمهم عن تصرف محدد ويتضمن توجيهات وإرشادات لإفادة السامع أو القارئ حول الأمور التي تهمه أو تهم مجتمعه بصورة عامة، في شكل نصوص مرتبة ومتسلسلة منطقيا بحيث تصل بالقارئ إلى التصرف الأمثل ولغتها واضحة ودقيقة، تخلو من استخدام المجاز والتشبيهات، كما يمكن أن تحتوي على صور توضيحية ورسوم إرشادية مع مراعاة تنوع أحجام الحروف وألوانها وأشكالها، واستخدام الأرقام وظهور بعض العبارات وبروزها عند الطباعة والإخراج، بهدف لفت النظر والتركيز على المهم الذي يقصده الكاتب."² ومن هذه الميزات المتعددة للنمط التوجيهي تتجلى أهم مؤشرات وهي:

- سيطرة الجمل الإنشائية وخاصة الأمر والنهي .

- استخدام ضمائر المخاطب .

- استخدام أساليب النفي والإغراء والتحذير.

- استعمال أفعال الإلزام ونحوها : يتوجب، يلزم، يقتضي، يجب عليك ...

¹ ميلود غرمول وآخرون ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الثانية من التعليم المتوسط ، أوراس للنشر الجزائر ، دت دت ، ص 11 .

² اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ، مرحلة التعليم المتوسط ، دت ، 2016 ، ص 6 .

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

- استعمال الجمل القصيرة الواضحة الدالة .

- يخلو من المشاعر والعواطف .

- يخلو من استخدام المجاز والتشبيهات¹.

د. النمط الحوارى :

جاء فى الوثيقة المرافقة أن " الحوار هو الحديث الذى يدور بين طرفين أو مجموعة أطراف فى جو يسوده الهدوء والود بعيدا عن التعصب والصراخ أو الإكراه والإكراه، ويتصف بالحركة والتقطع والعبارات القصيرة، ويتلون بتلون المواقف من تعجب واستفهام ونفى ورفض ودعاء وطلب وأمر ونهى ... " ² ونجد الحوار فى القصة والحكاية والرواية والتحقيقات والمقابلات ... ومن أهم مؤشرات ما يلى :

_ استخدام الجمل القصيرة .

_ بروز ضمير المخاطب .

_ تواتر أسماء الأعلام .

_ غلبة أساليب الاستفهام والتعجب و النهي ...

_ وضوح اللغة ودلالاتها .

_ العودة إلى السطر .

_ نسبة الحديث لقائله .

أما مناهج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط فإنها تسعى إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي بنمطي التفسير والحجاج، وهو ما تؤكد الكفاءة الختامية المرجوة من درس التعبير الشفوي وهي: " أن يتواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه وينتج خطابات شفوية

¹ اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ، مرحلة التعليم المتوسط ، دط ، 2016 ، ص6.

² المرجع نفسه ، ص 5 .

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمطين التفسيري والحجائي في وضعيات تواصلية دالة¹ وهذا يعني أن نصوص " فهم المنطوق وإنتاجه " للسنة الثالثة ستركز على النمطين التفسيري والحجائي.

هـ. النمط التفسيري :

جاء في الوثيقة المرافقة أن النمط التفسيري هو " طريقة في التعبير تتناول حقيقة عامة، لا رأيا شخصيا فلا يكتفي بإبلاغ القارئ بالمعلومات بل بتفسيرها وشرحها مع ذكر أسبابها ونتائجها من غير إشراك الذات (هي معرفة معززة بالشروح والشواهد ومدعمة بالأدلة) "² ومن الموضوعات التي نجده فيها : المقال والموسوعات ... أما مؤشرات فنذكر منها ما يلي :

_ أدوات التحليل المنطقي الدالة على : (الأسباب) لام التعليل، لأن، لكي، بما أن ... (النتائج) لذلك، هكذا، بناء، من هنا، لذا ... (التفصيل) أما، أو، أم، أولا، ثانيا ... (التعارض) لكن، غير أن، بيد أن ...

_ استخدام الأفعال المضارعة الدالة على الحقائق .

_ استخدام الجمل الخبرية .

_ كثرة الجمل الاسمية الدالة على الاستمرارية .

_ غياب الرأي الشخصي، وعدم حضور المتكلم في النص .

_ الاعتماد على النفي والإثبات .

و. النمط الحجائي :

جاء في الوثيقة المرافقة أن النمط الحجائي " هو إقامة الحجة، والبينة، والدليل، والبرهان وهو أسلوب تواصل يرمي إلى إثبات قضية، أو الإقناع بفكرة، أو إبطال رأي، أو السعي إلى تعديل وجهة نظر ما، من خلال الأدلة والشواهد المقنعة"³، ونجده في : المقالات والشعارات والنصوص النقدية ... أما مؤشرات فاهمها ما يلي :

¹ ميلود غرمول وآخرون ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الثانية من التعليم المتوسط ، أوراس للنشر الجزائر ، دط دت ، ص 11 .

² اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ، مرحلة التعليم المتوسط ، دط ، 2016 ، ص 7 .

³ اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ، مرحلة التعليم المتوسط ، دط ، 2016 ، ص 6 .

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

_ طرح القضية ودعمها بالبراهين والحجج أو دحضها.

_ استخدام أساليب التوكيد والنفي والتعليل والاستنتاج والتفصيل والمقابلة.

_ استخدام ضمير المتكلم .

_ استخدام الخطاب المباشر.

_ استخدام الجمل القصيرة.

_ استخدام أسلوب الشرط.

_ التزام الموضوعية.

أما مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط فإنها تسعى إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي بمختلف الأنماط، وهو ما تؤكد الكفاءة الختامية المرجوة من درس التعبير الشفوي وهي أن " يتواصل مشافهة بوعي بلسان عربي ولغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة، وينتج خطابات شفوية مسترسلة محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة"¹ وهذا يعني أن نصوص فهم المنطوق وإنتاجه للسنة الرابعة ستشمل مختلف الأنماط المدروسة في السنوات الثلاثة السابقة من سرد ووصف وحوار وتوجيه وتفسير وحجاج.

3.1 عرض الزيارات الميدانية والمقابلات الشفوية :

● الزيارة الأولى إلى متوسطة (بن هجيرة أحمد) :

السنة : أولى متوسط.

المقطع التعليمي 2 : حب الوطن.

الميدان : فهم المنطوق و إنتاجه .

¹ حسين شلوف وآخرون ، اللغة العربية ، دليل استخدام الكتاب ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، منشورات الشهاب الجزائر ، دط ، 2019 ، ص16.

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

المحتوى المعرفي : سطر أحمر من الأمس.

الحصة : الأولى.

وصف أداء العينة :

بدأ المعلم درسه بكتابة عنوان المقطع والمحتوى المعرفي دون تقديم لهما أو أسئلة عنهما، ثم طرح السؤال الآتي: ماذا يعني لكم الوطن ؟ أجاب بعض المتعلمين: هو أم ثانية لنا، هو المكان الذي نعيش فيه وولدنا فيه ... ثم أردف المعلم سائلا: بم ضحى المجاهدون ليستقل الوطن ؟ فأجابوا جماعة بالنفس والنفيس. ودون أن يعرض الوضعية المشكلة الأم انتقل إلى قراءة نص فهم المنطوق وإنتاجه (سطر أحمر من الأحمر) داعيا المتعلمين إلى الاستماع وتسجيل رؤوس أقلام مع شرح بعض الكلمات الصعبة أثناء القراءة، وبعد الفراغ من قراءة النص ناقشه مع المتعلمين بطرح عديد الأسئلة منها : ماذا سمع مراد أسفل الزقاق ؟ ما الذي شاهده ؟ متى أفاق مراد من غيبوبته ؟ ماذا أخرج مراد من محفظته ؟ ماذا كتب ؟ ... وكان المتعلمون بالمقابل يجيبون تارة فرادى وتارة جماعة. وفي آخر المناقشة طرح المعلم سؤالا عن نمط النص مفاده: ما هو النمط الغالب على هذا النص ؟ فكانت إجابة المتعلمين غير موحدة فبعضهم يرى أن النمط الغالب هو النمط السردى والبعض الآخر يرى أن النمط الغالب هو النمط الوصفى وللفضل بينهما طلب المعلم تقديم أدلة للوصول إلى رأي نهائي حول النمط الغالب على النص والذي هو النمط السردى على اعتبار أن النص عبارة عن قصة. ثم ختم المعلم درسه بالاستماع لبعض العروض الشفوية لعدد من المتعلمين وناقشوها مع بعضهم البعض.

بعد ذلك قمت بمقابلة شفوية مع المعلم طرحت من خلالها جملة من الأسئلة حول أهم الملاحظات التي تم تسجيلها أثناء حضوري للحصة، وفيما يلي عرض لها:

س : لاحظنا أنك بدأت درسك بكتابة عنوان المقطع التعليمي والمحتوى المعرفي دون تقديم لهما ودون عرض الوضعية المشكلة الأم، فلماذا ؟

ج : لأن ضيق الوقت لا يسمح لي بذلك، ففي هذا الموسم الدراسي تمّ تقليص الحجم الساعي لخصص فهم المنطوق و إنتاجه إلى حصتين بدل ثلاث حصص وذلك بسبب انتشار وباء كورونا الذي أثر على البرنامج الدراسي، وفي هذه الحصة مطلوب منا مناقشة مضمون النص مع المتعلمين والتعرف على أفكاره وتحديد بنية نمطه.

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

س : إذن هل يمكننا القول أن هذه الحصة تركز على مناقشة مضمون النص وأفكاره من جهة ودراسة بنية نمطه من جهة أخرى ؟

ج : نعم لأن هذه الحصة يتم فيها دمج الحصة الأولى والثانية من البرنامج الدراسي السابق أي قبل وباء كورونا.

س : ولكن لماذا نلمس بعض السطحية في مناقشة مضمون النص ودراسة بنية نمطه، حيث لم نلاحظ تعمقا في مناقشة أفكار النص المسموع وأهم معطياته كما لم نلاحظ تحديدا لمؤشرات النمط السردي ؟

ج : هي ليست " سطحية " ولكنها محاولة لتكييف وقت الحصة مع ماهو مطلوب منا تقديمه حيث يسعى المعلم إلى تقديم الأهم وترك المهم أو الأخذ منه إن أمكن ذلك.

س : ما رأيك في الأنماط المستهدفة في السنة الأولى من التعليم المتوسط ؟

ج : هما نمطان : السرد والوصف وكلاهما مناسب للمتعلم في هذه المرحلة فهو يميل إلى الحكّي والقصّ ونقل الأخبار والتشبيه وغيرها من الأغراض الموجودة في بيئته وواقعه المعيش .

• الزيارة الثانية إلى متوسطة (11 ديسمبر 1960) :

السنة : رابعة متوسط.

الميدان : فهم المنطوق و إنتاجه .

المقطع التعليمي 5 : العلم التقدم التكنولوجي.

المحتوى المعرفي : اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي.

الحصة : الأولى.

وصف أداء العينة :

بعد التحية والسلام وتحديد عنوان المقطع الخامس والمحتوى المعرفي قرأ المعلم الوضعية المشكلّة الأم وناقشها مع المتعلمين بطرح عدد من الأسئلة، ثم انتقل إلى قراءة نص فهم المنطوق وإنتاجه قراءة واضحة معبرة داعيا المتعلمين إلى تسجيل رؤوس أقلام، وبعد الانتهاء من قراءته ناقشه معهم بطرح جملة من الأسئلة منها : ما موقع

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

اللغة العربية إلى جانب اللغات الأخرى ؟ مم تعاني اللغة العربية اليوم ؟ هل تحدّت أم استسلمت ؟ هل أعاق تطور العلم اليوم اللغة العربية ؟ ... وبالمقابل كان المتعلمون يجيبون عن الأسئلة الواحد تلو الآخر، وبعدها استنتجوا فكرة عامة للنص بمساعدة المعلم وهي: "بيان التحديات التي تواجهها اللغة العربية في ظل التقدم التكنولوجي وإيجاد حلول لها".

انتقل المعلم بعدها إلى تحليل النص المنطوق بغية تحديد نمطه، فدعا المتعلمين إلى الاستماع إلى فقرة منه وذلك من قول الكاتب: (من خلال ...) إلى قوله : (ليس من أهلها) ثم طرح جملة من الأسئلة حولها منها : ما الأسلوب الغالب على هذه الفقرة ؟ هات أمثلة عنه. هل تجد طرفين في النص ؟ من هما ؟ ما الضمير الغائب ؟ إذن ما النمط الغالب على النص ؟ ومن خلال طرح هذه الأسئلة وغيرها والإجابة عليها تمّ التوصل إلى النمط الغالب وهو النمط الحوارى والذي من مؤشرات السؤال والجواب وتوظيف الضمائر. طلب بعد ذلك المعلم من المتعلمين الاستماع للنص كله واستنتاج الأنماط الخادمة للنمط الغالب (النمط الحوارى) وما يدل عليها من مؤشرات وجمل بعد أن زودهم بجدول يدل على ذلك، ثم ناقش معهم ما سجلوه على الجدول ليتوصلوا إلى أنماط أخرى في النص هي: السرد والحجاج والتفسير وهي أنماط تخللت النمط الحوارى الغالب على النص حسب سياق المحاوره و موضوعها.

وبعد الفراغ من الحصّة توجهت بجملة من الأسئلة للمعلم في مقابلة شفوية أجريتها معه، فيما يلي عرض لها:

س : تمّ قراءة الوضعية المشكلة الأم ومناقشتها بشكل سريع، فلماذا ؟

ج : لأن العناصر التي ينبغي التطرق لها عديدة ومتعددة، ومن أجل ذلك اكتفيت _ كما في كل مرة _ بقراءة الوضعية المشكلة الأم دون كتابتها تجنباً لضيق الوقت، أما عن مناقشتها فهي كافية لوضع المتعلم في صلب المقطع والموضوع وتشويقه للتعرف عليه.

س : لاحظنا بعض الإجهاد والتعب أثناء قراءة النص، فما علة ذلك يا ترى ؟

ج : معظم نصوص فهم المنطوق وإنتاجه طويلة ومرهقة في القراءة فتأخذ نصف وقت الحصّة مما ينعكس سلباً على المتعلمين حيث يتشتت انتباههم وتركيزهم .

س : لمسنا بعض الصعوبة في فهم وشرح الخطاب فما رأيك ؟

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

ج : النص طويل وفيه العديد من المصطلحات العلمية والأفكار العميقة وكلها عوامل تزيد من تعقيد النص وصعوبة فهمه مما يجعلنا نتدخل لتعديل الإجابات أو إعادة صياغة الأفكار وضبط عباراتها وألفاظها .

س : جميل جدا ذلك التدرج الذي لمسناه من أجل التعرف على النمط الغالب للنص والأنماط الخادمة له، ولكن بم تفسر توصل المتعلمين إلى ذلك ؟

ج : ما أعان المتعلمين على ذلك هو أنهم درسوا معظم الأنماط في سنوات التعليم المتوسط السابقة وأصبحوا يعرفون بعض مؤشرات هذا من جهة، ومن جهة أخرى لابد للمعلم أن يوجه أسئلته إلى جزء من النص وبأسئلة مختارة لا إلى النص كله مما يساعد المتعلمين على الاستنتاج وصولاً إلى الصواب .

س : حسب رأيك، ما الغاية من دراسة الأنماط الموجودة في النص خلال الحصة الأولى ؟

ج : في الحصة الأولى يكون الهدف من دراسة الأنماط هو اكتشافها والتعرف عليها جملة دون تفصيل فيها .

س : شخصية مثل شخصية الدكتور عبد الرحمن حاج صالح ألا تحتاج منك وقفة لتعرف المتعلمين عليها ؟

ج : كلام صائب، ولكننا في سباق مع الوقت الذي يعتبر ضغطاً من ضغوط كثيرة كثافة البرنامج والتحضير لامتحان الشهادة وغيرها من الضغوط التي تجعلنا نتغافل عن أمور ونركز على أخرى .

• الزيارة الثالثة إلى متوسطة (11 ديسمبر 1960) :

السنة : رابعة متوسط.

الميدان : فهم المنطوق وإنتاجه .

المقطع التعليمي 5 : العلم التقدم التكنولوجي.

المحتوى المعرفي : اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي.

الحصة : الثانية.

وصف أداء العينة :

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

بدأ المعلم درسه بقراءة نص فهم المنطوق وإنتاجه طالبا من المتعلمين الاستماع إليه، وبعد الفراغ من قراءته ذكر بفكرته العامة ثم راح يحلله مع المتعلمين مبتدئا بالفقرة الأولى منه: بم بدأ الصحافي ؟ أجاب أحد المتعلمين : بمقدمة، فأضاف المعلم : نعم هي مقدمة أو لنقل فقرة تمهيدية، ولكن ما محتواها ؟ فأجابوا : التمهيد للموضوع، تبين من هو المتحدث ... فأكمل المعلم معقبا: إذن فهذه الفقرة تضمنت التعريف بالشخصية وبيان مكانتها العلمية، والجزء الآخر من النص ماذا يمثل ؟ فأجابوا: حوارا، فسأل المعلم: ما محتواه ؟ فكانت إجاباتهم متباينة : الحوار، مقابلة صحفية، العلم، اللغة العربية ... فقال المعلم: وعليه فإن موضوع الحوار هو علاقة اللغة بأهلها. ثم طلب المعلم من المتعلمين استنتاج الأنماط الموجودة في النص وتحديد وظيفتها الدلالية فكانت إجابة المتعلمين ملخصة في أنه يوجد نمطان؛ حوارى ووظيفته أخذ رأي الضيف وتفسيرى ووظيفته تقديم معلومات وشرحها .

يواصل بعدها المعلم مناقشته وتحليله للنص ليصل في الأخير إلى علاقة الأنماط المكتشفة (السرد، التفسير، الحجاج) بالنمط الغالب (الحوار) حيث اعتبر أن (نمط الحوار) هو ركيزة أساسية في إدارة الاستجواب ودفع المستجوب إلى الشرح (النمط التفسيري) وكشف الحقائق وإثباتها (النمط الحجاجي) والعودة إلى التاريخ لنقل الأحداث (النمط السردى) كما نبه إلى أن هذه الأنماط تختلف بحسب المواقف التي تفتضحها الحوارات الصحفية .

بعد ذلك قمت بمقابلة شفوية مع المعلم طرحت من خلالها جملة من الأسئلة حول أهم الملاحظات التي تم تسجيلها أثناء حضوري للحصة، وفيما يلي عرض لها :

س : لاحظنا تباينا في إجابات المتعلمين حيث كانت في معظمها بعيدة عن الصواب، وكُنْتَ في كثير من الأحيان تكمل الإجابة، فالإلام يرجع ذلك ؟

ج :عدم فهمهم الجيد للنص جعل إجاباتهم بعيدة عن الصواب، ومن أجل كسب الوقت كان لا بد أن أكمل الإجابات بنفسي وأصححها .

س : ما سبب عدم فهمهم للنص حسب رأيك ؟

ج : معظم نصوص فهم المنطوق وإنتاجه إن لم نقل كلها تمتاز بالصعوبة والتعقيد لما تحتويه من مصطلحات علمية وألفاظ غير مألوفة وقد تصعب حتى على المعلم نفسه، بالإضافة إلى أن هذه النصوص طويلة يصعب

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

علينا الإلمام بكل أفكارها فما بالك بالمتعلم الذي يفتقر للكثير .

س : يبدو أن كل التركيز في هذه الحصة يدور حول تحليل الأنماط الموجودة في الدرس، أليس كذلك ؟

ج : نعم، ففي هذه الحصة نركز كثيرا على تحليل الأنماط التي تم اكتشافها في الحصة السابقة وعلاقتها فيما بينها وبين النمط الغالب على النص.

س : ولكن التركيز على ذلك يجعل الحصة بعيدة عن حصة التعبير الشفوي وقريبة إلى حصة دراسة النص، فما رأيك في ذلك ؟

ج : وماذا نفعل ... ؟ المنهاج خصص هدفا نسعى لبلوغه في كل حصة من حصص التعبير الشفوي وما علينا إلا العمل وفقه ولا يمكننا الخروج أو الابتعاد عنه هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن ممارسة التعبير الشفوي تبقى قائمة في هذه الحصة من خلال المناقشة والتحليل والأسئلة المطروحة.

س : ممارسة التعبير الشفوي في هذه الحصة وبهذا الشكل هل يمكن أن تكون كافية لتحقيق الكفاءة المنشودة ؟

ج : هي غير كافية، ولكنها وجه من أوجه التعبير الشفوي والأوجه الأخرى نحاول تجسيدها في حصص اللغة العربية الأخرى.

س : ما هي الأوجه الأخرى للتعبير الشفوي غير المناقشة و التحليل ؟

ج : من بين أوجه التعبير الشفوي : إعادة تركيب نص شفويا أو التعبير شفويا عن قيمة يتضمنها أو الرد عن رأي من الآراء وغير ذلك من الأوجه.

● الزيارة الرابعة إلى متوسطة (11 ديسمبر 1960) :

السنة : رابعة متوسط.

الميدان : فهم المنطوق و إنتاجه .

المقطع التعليمي 5 : العلم التقدم التكنولوجي.

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

المحتوى المعرفي : اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي.

الحصة : الثالثة.

وصف أداء العينة :

بدأ المعلم درسه بقراءة الخطاب كله داعيا المتعلمين إلى الاستماع وبعد الفراغ من القراءة طلب من المتعلمين تذكره بالأنماط التي تم اكتشافها سابقا وتقديم مثالا عن كل نمط، سجلها على السبورة ثم راح يناقشها مع المتعلمين بغية التعرف على القيم المبتوثة في تلك الأمثلة، وبالمقابل كان المتعلمون يجيبون فتارة يصيبون وأخرى يخطؤون.

انتقل بعدها المعلم بالمتعلمين إلى التعبير الشفوي طالبا منهم إعادة صياغة الحوار الذي دار بين الصحفي والباحث عبد الرحمن حاج صالح بأسلوبه الخاص بالاعتماد على فهمه للنص وما سجله من رؤوس أقلام، فكانت تعابيرهم متذبذبة بين الحسن والمتوسط والضعيف؛ ففهم من أعاد الحوار بأسلوب الكاتب وألفاظه وفهم من أحدث بعض التغيير عليه وفهم من وجد صعوبة في إعادة صياغته شفويا.

وبعد انتهاء الحصة أجريت مقابلة شفوية مع المعلم طرحت من خلالها جملة من الأسئلة التي سجلتها أثناء حضوري ، وفيما عرض لها :

س : ما الغاية من العودة مرة أخرى إلى دراسة الأنماط المكتشفة ؟

ج : في الحصة الثالثة من حصص فهم المنطوق وإنتاجه نعود إلى دراسة الأنماط المكتشفة للتعرف على قصيدة الكاتب من ذلك مما يُمكن المتعلم من اختيار النمط المناسب لتعبيره وذلك حسب ما يقصده وما يريد إيصاله للآخر.

س : لاحظنا كذلك أنك قُمتَ بدراسة القيم المبتوثة في النص، فما الغاية من ذلك يا ترى؟

ج : جميع النصوص تتضمن قيما عديدة لا بد من كشفها للمتعلمين؛ فهي جوهر النص وروحه ولها علاقة بشكل أو بآخر بقصيدة الكاتب من النص.

س : ختمت الحصة بعروض شفوية قدمها المتعلمون يحاكون من خلالها النص المسموع، ولكن لماذا انفردت

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

هذه الحصة دون غيرها من حصص فهم المنطوق وإنتاجه الثلاثة بممارسة فعلية للتعبير الشفوي ؟

ج : أعيد وأكرر أن المنهاج هو الذي يسطر لنا الأهداف التي ينبغي الوصول إليها في كل حصة، حيث يخصص الجزء الأول من الحصة الثالثة لفهم المنطوق وإنتاجه لدراسة الأنماط وعلاقتها بقصدية الكاتب أما الجزء الآخر فيخصص للإنتاج الشفوي أي ممارسة التعبير الشفوي من قبل المتعلمين بشكل مباشر .

س : يبدو أن بعض المتعلمين لم يوفقوا في إعادة النص شفويا والتعبير عنه بالشكل المرغوب فما رأيك ؟

ج : معظم نصوص فهم المنطوق وإنتاجه المقترحة في الدليل صعبة وتنفوق المستوى الذهني للمتعلمين ناهيك عن الطول والتعقيد في كثير منها، مما يصعب علينا شرحها وتبسيطها، كما يصعب على المتعلم استيعابها استماعا حتى وإن تعددت مرات الاستماع لأن المسموع ليس كالمقروء والمرئي.

س : هل من إضافات ؟

ج : نعاني نحن المتعلمون من كثرة الأهداف المسطرة وكثافتها في حصص فهم المنطوق وإنتاجه الثلاثة مما يجعلنا نبذل جهدا مضاعفا للوصول إليها يرهقنا ويشتت تركيز المتعلمين في آن واحد .

إذن من خلال الزيارات الميدانية التي قمنا بها والمقابلات الشفوية التي أجريناها نسجل جملة من الملاحظات أهمها :

_ هناك تنوع في المحتوى الثقافي والمعرفي في نصوص فهم المنطوق وإنتاجه لسنوات التعليم المتوسط الأربعة من جهة، ومن جهة أخرى هناك تداخل بينها وبين القيم المراد تحقيقها .

_ معظم نصوص فهم المنطوق وإنتاجه للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط مناسبة للمتعلم وقريبة من واقعه المعيش، أما نصوص السنة الرابعة فأغلبها تفوق المستوى العقلي والفكري للمتعلمين حيث يشكو المعلمون من طول النصوص وتعقيدها وعمق أفكارها وصعوبة إيصالها للمتعلم.

_ تدريب المتعلم على التعبير الشفوي بأنماط مختلفة هو من أهم أهداف درس التعبير الشفوي في السنوات الأربعة من التعليم المتوسط.

_ اقتصار السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط على تعريف المتعلم على بنية النمط الغالب

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

ومؤشرات فقط، أما في السنة الرابعة فيتعرف على جميع الأنماط الموجودة في الخطاب؛ الغالب منها والخادمة له ويتجاوز ذلك إلى تحليل بنية الخطاب وعلاقته بغاية الكاتب التواصلية من رسالته .

ومنه نخلص إلى استنتاجات هامة؛ حيث أن المتأمل في محتويات هذه النصوص الثقافية والمعرفية سيقف على عديد الموضوعات التي تسعى المنظومة التربوية إلى إثارتها عند المتعلمين بغية تزويدهم بالمعارف والأفكار والمفاهيم والتصورات التي تهذب سلوكياتهم وتضبط تصرفاتهم وتكسيهم المهارات والكفاءات اللازمة التي تساعد على ممارسة حياتهم بصورة إيجابية، وليس ثمة شك أن "حسن اختيار الموضوع الذي يتماشى وميول الطلبة ورغباتهم سيؤدي إلى إقبال الطلبة عليه ورغبتهم في التعبير عنه، سواء أكان ذلك التعبير شفهيًا أو تحريريًا ... أما إذا أسيء اختيار الموضوع فإن الطلبة بطبيعتهم لا يقبلون عليه أو ربما يهربون منه وإذا أجبروا على ذلك فإن كلامهم كتاباتهم تأتي ركيكة مهلهلة لا روح فيها ولا إجابة"¹ ولما كان "...المطلوب من التلميذ التعبير السليم عما يحس به ويفكر فيه وتوسيع ثقافته اللغوية وترقية ذوقه الأدبي"² كان لا بد أن تكون محتويات نصوص فهم المنطوق وإنتاجه لسنوات التعليم المتوسط الأربعة ومضامينها ذات صلة بواقع المتعلم تلامس أحاسيسه ومشاعره وتحاكي أفكاره ومعارفه، كما كان لزاما على المعلم أن "... لا يكلف طلبته الحديث أو الكتابة في أمور لا يعرفونها ذلك أن الموضوعات غير الواضحة تؤدي إلى التعبير عن أفكار غامضة غير واضحة ..."³ لذلك جاءت نصوص فهم المنطوق وإنتاجه للسنة الأولى والثانية والثالثة مألوفة غير غريبة ولا بعيدة عن المتعلم، مواضعها لها علاقة بحياته وذات صلة بواقعه المعيش، أما نصوص السنة الرابعة فامتازت بالطول وبعض التعقيد نظرا لكثرة أفكارها وتداخلها، كما أن مضامينها تفوق المستوى العقلي والفكري للمتعلمين في هذه المرحلة، ناهيك على أن المعلم في كثير من الأحيان يجد صعوبة في تبسيط أفكارها ومعانيها للمتعلمين، ولعل هذا ما يفسر اعتماد درس التعبير الشفوي في السنة الرابعة بحصصه الثلاث على التحليل، وهذا يعني أن المتعلم "يساهم في التعبير وتشتد حماسه إذا وجد الحافز الذي يحفزه على التعبير"⁴ ويثير الرغبة فيه لذلك.

كما أن هذه النصوص حافلة بكم هائل من القيم هي ذاتها المذكورة آنفا، يستقيها المتعلم من خلال استماعه

¹ سعاد عبد الكريم الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق ، دار الشروق للنشر والتوزيع ط:01، 2004 م ، ص 84 .

² زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، دط ، 2005 م ، ص 43 .

³ علي النعيمي ، الشامل في تدريس اللغة العربية ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، ط : 01 ، 2004 م ، ص 141 .

⁴ وليد أحمد جابر ، تدريس اللغة العربية ، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان الأردن ط: 01 ، 2002 م ، ص

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

لنصوص متعددة ومتنوعة تتعدد فيها وتنوع القيم والمواقف، وبذلك تكون هذه النصوص رافدا مهما لنقل الثقافة والمعرفة من جهة ولاكتساب القيم والاتجاهات من جهة أخرى، وهذا التداخل بين المعارف والقيم شيء جميل يزيد من جودة التعليم. فالهدف الأساس من العملية التعليمية التعلمية بالنسبة للمتعلم "ليست مجرد تزويده بكم من المعرفة قل أو كثر، صغر أو كبر، ولكنها بالدرجة الأولى نسق من القيم يسهم في تشكيل الضمير أو الوازع الداخلي الذي يكون ضابطا لسلوكات لديه"¹ حيث تسهم هذه النصوص بشكل أو بآخر في تعديل تصرفات المتعلمين وتهذيب سلوكياتهم من جهة وتزويدهم بالمعارف والأفكار التي توسع ثقافتهم وترتقي بذوقهم من جهة أخرى.

أما عن مؤلفي هذه النصوص فيتضح جليا حضور الأدباء والكتاب الجزائريين بقوة وهذا ما كان مرجوا سابقا إذ ليس المطلوب "... أن يكون الكتاب كله أدبا جزائريا، ولكن على الأقل تكون الغلبة للأدب الجزائري لمنحه خصوصية ثقافية معينة وربط المتعلم بنتاج وطنه، فلا يكون غريبا عنه"² مما يدعم لديه قيم الهوية والاعتزاز والتعلق بمكونات الأمة الجزائرية واحترام رموزها ومقوماتها، حيث استحوذ الأدب الجزائري على اثني عشر نصا من بين مجمل نصوص "فهم المنطوق وإنتاجه" للسنة الأولى من التعليم المتوسط والتي بلغ عددها اثنين وثلاثين نصا مقررًا ثم يأتي في المرتبة الثانية الأدب المصري بأحد عشر نصا وفي المرتبة الثالثة يتساوى الأدبان السوري واللبناني بثلاثة نصوص لكل منهما، كما يتساوى في المرتبة الرابعة الأدب المغربي والعراقي والفرنسي بنص واحد لكل منهم، وفي السنة الثانية يأتي الأدب الجزائري في المرتبة الأولى بخمسة عشر نصا ثم يأتي في المرتبة الثانية الأدب المصري بخمسة نصوص، وفي المرتبة الثالثة الأدب السعودي بثلاثة نصوص، وفي المرتبة الرابعة يتساوى الأدب السوري واللبناني والأمريكي بنصين لكل منهم، كما يتساوى في المرتبة الخامسة الأدب السوداني والعراقي والجنوب إفريقي بنص واحد لكل منهم، وفي السنة الثالثة غلب الأدب الجزائري على نصوص "فهم المنطوق وإنتاجه" بستة عشر نصا و يليه الأدب المغربي بأربعة نصوص ثم الأدب المصري بثلاثة نصوص، ثم نجد نصا واحدا لكل من الأدب التونسي والسوري والفلسطيني واللبناني والسعودي واليمني والباكستاني والنيوزلاندي والياباني، وفي السنة الرابعة هيمن كذلك الأدب الجزائري بخمسة نصوص ثم يليه الأدب المصري بنصين ثم

¹ جودة أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق، عمان الأردن، ط:01 2011 م، ص 295.

² عمر بوشنة، دلالة النص وعلاقته بالقيم التربوية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، مجلة آفاق، علمية دورية نصف سنوية، تصدر عن المركز الجامعي لتامنغست، الجزائر، ص 51.

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

الأدب اللبناني بنص واحد.

وهذا التنوع في الآداب بين ما هو جزائري وعربي وأجنبي يؤكد على ما تصبو المناهج إلى تحقيقه من قيم التفتح على العالم من خلال التعرف على ثقافات وحضارات المجتمعات الأخرى والاطلاع على بعض الآداب العالمية، كما أن التركيز على الأدب الجزائري يؤكد على تحقيق قيم الهوية والضمير الوطني من خلال الاعتزاز والتعلق بمكونات الأمة الجزائرية ورموزها ومقوماتها والعمل على تمتين الصلة بالتراث الفكري واللغوي والأدبي للأمة الجزائرية.

كما أن معظم هذه النصوص مأخوذة من المجلات أو القصص والروايات كمجلة العربي الصغير وقصة (هكذا خلقت) لمحمد حسين هيكل، ورواية (طيور الظهيرة) لمرزاق بقطاش والاعتماد على القصة بكثرة يعود إلى حب المتعلمين في هذه المرحلة للقصة والحكاية عموما وتعلقهم بأحداثها ومتابعتهم لها في شغف وتلهف، حيث يرى الكثيرون "إن للقصة أثرا كبيرا في تعلم التعبير بصورة جيدة وتأتي أهميتها من أن لها صلة في إحكام النسيج اللغوي عند المتعلمين"¹ فهي مناسبة لهم ولميولاتهم، أما عن طبيعة النصوص فتتنوعت هي الأخرى بين نصوص ذات طابع اجتماعي كنص (اجتلاء العيد) ونصوص ذات طابع ثقافي كنص (سبيل النجاح) ونصوص ذات طابع علمي كنص (أثر التقدم العلمي على التلوث البيئي).

أما عن النصوص الشعرية فلم نجد منها إلا القليل، حيث لم نجد في السنتين الأولى والرابعة من التعليم المتوسط أي نص شعري، ووجدنا في السنة الثالثة نصا شعريا واحدا وفي السنة الثانية ثلاثة نصوص شعرية، ولا ريب في أن للنصوص الشعرية أهمية بالغة بالنسبة للمتعلم إذ "يتعلم الأطفال اللغة ابتداء عن طريق الاستماع، ويستمر التعلم عن طريق الأذن طيلة الحياة"² فهم في هذه المرحلة يميلون إلى الجمل التي فيها نغم وإيقاع وموسيقى، والشعر يضمن لهم كل ذلك، فيه يتعرفون على الأسلوب الأدبي المتميز، ويتعلمون التعامل باللغة الفصيحة محادثة ومناقشة، وبالشعر يكتسب المتعلم الجرأة الأدبية "... ففي هذا النهج -ولو بالتدريج- يمرن جهاز النطق عنده على كفايات الأداء الصحيح للغة، وتنشط قدرته اللغوية، وتعمق معرفته ويزيد

¹ عبد الرحمان عبد علي الهاشمي ، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته ، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، ط : 01 ، 2006 م ، ص 47 .

² فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، دط ، ص 216 .

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

استيعابه لقوانين اللغة بهذا التطبيق الحي الفاعل¹ وبذلك يحسن التعبير عن الأفكار الجميلة ذات القيم الباقية بأسلوب جميل وجذاب مما يزيد في جمال أداء الفكرة، بل إنه يسهم في تنظيم الصوت وتهذيبه وتطويره وجعله مرنا مطواعا يستجيب لجميع حالات التعبير الشفوي.

أما عن الأنماط فيدرس منها نمطي السرد والوصف في السنة الأولى من التعليم المتوسط وهما من الأنماط المناسبة لتلاميذ هذه المرحلة ومهمة لهم، فالسرد يساعد المتعلمين على تنمية القدرة على المحادثة والمناقشة وقص القصص فيتعودون التدرج في الحديث والتفكير المنطقي، ومن ثمة يعتنون بالفكرة من حيث تسلسلها وترابط أجزائها وتدرجها، كما ينمي لديهم القدرة على تحقيق الانسجام التام بين العبارات في غير اضطراب ولا تناقض. أما الوصف فتتضح أهميته في أنه "... ينمي القدرة على التمييز وقوة الخيال واستخدام الصور التعبيرية كما أنه يساهم في تنمية التذوق الأدبي عن طريق التعبير عن الأحاسيس والمشاعر في المنظر المعروض، فضلا على أنه يعلم الطالب الدقة في استخدام الألفاظ والعبارات الدالة على المعاني"² فللوصف صلة في إحكام النسيج اللغوي لدى المتعلمين كما له صلة في توسيع خيالهم، فإن كان "التعبير طريقة يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته وما يطلب منه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون"³ فإن الفرد يستعمل في تعبيره الوصف "... لوصف عالمه الداخلي الذي يتكون من ظواهر ما تزال غير مصنفة تصنيفا حسنا ولا محدودة تحديدا دقيقا"⁴ فيستعمل اللغة للتعبير عن مشاعره وأحاسيسه وأغراضه وأفكاره حيث "لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية"⁵ ومن هذه المفاهيم التي يحتاجها نمطي السرد والوصف باعتبارهما طريقة فنية للتعبير عن الأغراض والأفكار والمشاعر.

أما في السنة الثانية فيتدرب المتعلمون على التعبير الشفوي بنمطي الحوار والتوجيه وهما من الأنماط المهمة؛ إذ يسهم نمط الحوار في تنمية قدرتهم على المحادثة والمناقشة فيتعلمون الاستماع والحوار البناء وآداب

¹ كمال بشر، فن الكلام، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، دط، 2003 م، ص 65.

² ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والابداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط: 01، 2010 م، ص 261.

³ زهدي محمد عيد، فن الكتابة والتعبير، دار اليازوردي، العلمية، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن دط، دت ص 19.

⁴ محمد فرج أبو طقة، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية ط: 01 2008 م، ص 21.

⁵ عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد: 04 1974 م، ص 44.

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

تناول الكلمة، كما ينبغي لديهم القدرة على التعبير عن مواقفهم وآرائهم ومشاعرهم دون خوف أو خجل. أما نمط التوجيه فيعلمهم التفكير المنطقي ومن ثمة الدقة في اختيار الألفاظ والعبارات الدالة على المعاني، فضلا على أنه يكسب المتعلم الكفاءة والمهارة في التواصل مع الغير باستعمال هذا النمط.

وفي السنة الثالثة يتدرب المتعلمون على التعبير الشفوي بنمطي التفسير والحجاج وهما من الأنماط التي تعود المتعلم الاعتماد على الأسلوب المنهجي في الطرح والمناقشة؛ حيث يساهم النمط الحجاجي في تنمية قدرة المتعلم على الإقناع والتأثير في المستمع وتوجيهه إلى تبني فكرته وحمل المخالفين له على تغيير آرائهم، ومن جهة أخرى فإن التعبير الشفوي باستعمال النمط الحجاجي يشجعه على النقاش واحترام الرأي الآخر، أما التعبير باستعمال النمط التفسيري فيؤثر على المتعلم بزيادة وعيه وفكره وتنويره في القضايا والموضوعات المختلفة ويساعده على التأثير في الأشخاص بشكل صحيح وسليم من خلال تعزيز أفكاره التي يقوم بطرحها، كما أن استعماله للتحليل والشرح والاستشهاد يساعده على تحسين وحل الكثير من المشكلات المختلفة.

أما في السنة الرابعة من التعليم المتوسط فيتدرب المتعلم على التعبير الشفوي بمختلف الأنماط المذكورة سابقا، حيث يجد في النص الواحد أكثر من نمط؛ مما يساهم في تنمية قدرته على التحكم في مؤشرات أنماط الخطابات التي يلقيها مراعيًا مقام تعبيره، ومن جهة أخرى فإن التعبير الشفوي باستعمال مختلف الأنماط يشجعه على إبداء رأيه وطرحه وتوضيحه وشدّ الانتباه إليه وقوة التأثير في السامع.

ومما لاشك فيه أن توجيه انتباه المتعلمين في جميع سنوات التعليم المتوسط نحو مؤشرات النمط يعينهم على تحديده والتعرف عليه، وهذا من مهام المعلم لأن معظم النصوص توظف أكثر من نمط واحد، حيث تتداخل الأنماط وتتنوع في النص الواحد لذلك ينبغي على المعلم أن يختار من الأسئلة ما يساعد المتعلمين على التعرف على النمط السائد والغالب في هذا النص أو ذاك "وقد تم تحديد دور الطالب بالدور المباشر بينما يمارس الأفراد المحيطون به من معلمين و موجهين ومخططين وإداريين دورا غير مباشر"¹ وعلى المعلم أيضا أن يحرص على تدريب المتعلمين بين الحين والآخر على استنتاج النمط وبنهيم إلى النصوص المتشابهة أنماطها، حيث "تتفق مدارس علم النفس المختلفة على أن انتقال أثر التدريب من موقف إلى آخر يتناسب مع درجة

¹ باسم صرايرة ، خالد عبد العزيز الفليح ، وآخرون ، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث ط: 01 ، 2009 م ، ص 18 .

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

التشابه بين الموقفين في المعنى أو التركيب...¹ ووجب عليه-المعلم- "...أن يستثمر تدريس التعبير في جميع فروع اللغة وليس مقتصرًا على حصة التعبير"² فيستعين بدروس القراءة والكتابة لتكون عونًا له في تدريب المتعلمين "وإلى جانب ذلك يجب أن تكون هناك دروس تدريبية يقصد بها تحسين نواحي الضعف التي قد تعرض لبعض التلاميذ فيرشدهم المدرس ويعالج قصورهم..."³

وتجدر الإشارة إلى أن كل من السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط تقتصر على تعرف المتعلمين على بنية النمط الغالب ومؤشرات فقط دون التعرف على بقية الأنماط الخادمة له، بينما يتعرف المتعلمون في السنة الرابعة من التعليم المتوسط على جميع الأنماط الموجودة في الخطاب (النمط الغالب والأنماط الخادمة له) وتجاوز ذلك إلى اكتشاف العلاقة بينها واستنتاج وظيفة الأنماط الخادمة بالنسبة للنمط الغالب بل يتعدى الأمر ذلك إلى تناول بنية الخطابات والعلاقة بينها وبين غاية الكاتب والمراد من رسالته التواصلية، ولعل هذا التوسع في دراسة وتحليل بنية الخطابات وأنماطها هو السبب في استمرار تحليل الخطابات إلى الحصة الثالثة من حصص "فهم المنطوق وإنتاجه" الأسبوعية إلى جانب عامل آخر هو طول النصوص و عمق أفكارها التي تحتاج إلى تحليل وفهم للوصول إلى وظيفة النص التبليغية التواصلية (الغاية من الخطاب)، وتحقيق هذه الوظيفة يعتبر من أهم أهداف تعليم اللغة وتعلمها، فإذا كان " التعبير هو مظهر الفهم ووسيلة الإفهام ودليل الاقتناع وأداة الإقناع... "⁴ فإن هذه السمات تعد من الخصائص التبليغية للغة وتعبّر عن أهم وظائفها، وتدريب المتعلمين على اكتشاف قصد الكاتب وغايته من استعمال هذا النمط أو ذاك في نصوص "فهم المنطوق وإنتاجه" ثم تدريبهم على ذلك باختيارهم نمطًا يناسب مقاصدهم وغاياتهم من تعابيرهم الشفوية يعينهم على تحديد أهدافهم من التعبير وتحقيق مقاصدهم منه " فغاية القصد أن يتمكن المتعلم من استثمار كفايته اللغوية ومعرفته بمهاراته وطرائق استعمالها لتحقيق أهدافها العملية النفعية محققًا عناصر المناسبة بين المقام والمقال"⁵ حيث يرى المربون والمتخصصون أن أسعى غايات تعليم اللغة وتعلمها هو تحقيق التواصل، ومن أجل ذلك " أصبحوا يولون اهتمامًا أكبر بالكيفية التي يستغل بها المتعلم المعلومات عند انتقاله من قاعة الدرس إلى

¹ محمد فرج أبو طقة، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، ط: 01 2008 م، ص 31.

² عبد الرحمان عبد علي الهاشمي، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط: 01، 2006 م، ص 61.

³ محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، دار الفكر العربي، دط 1998 م ص 323.

⁴ محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها العلمية، دار الفكر العربي، دط 1998 م ص 315.

⁵ وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة لنشر و التوزيع، ط: 1، 2012، ص 33.

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

أحوال الخطاب الفعلي العديدة والمتعددة¹ إذ لا فائدة من المعلومات والمعارف التي يتلقاها المتعلم إذا لم يستخدمها في حياته العملية ويتجاوب بها مع الناس ويقضي بها مصالحه النفعية .

المبحث الثاني: إدماج وتقويم التعبير الشفوي :

1.2 الإدماج :

جاء في الدليل أن الإدماج "هو عملية المزج بين مختلف الموارد والمهارات اللازمة لتربية الفرد، وعرف أيضا بأنه توظيف المتعلم مختلف مكتسباته بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة، أي تفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة"² أي أن الإدماج نشاط يقوم به المتعلم باستغلال معارفه ومهاراته المكتسبة وخلقها واجتماعها في الموقف التعليمي التعليمي حيث يهدف إلى بناء أو تنمية كفاءة ما تمكن المتعلم من امتلاك آلية لحل الوضعيات.

2.2 التقويم:

التقويم هو "تقدير الشيء وإعطاءه قيمة، والحكم عليه، وإصلاح اعوجاجه"³ وهو عند (بلوم) "مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين إذن ما جرت بالفعل تغييرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار ودرجة التغير على التلميذ"⁴ إذ يتضمن القياس وإصدار الحكم ثم التعديل والتصحيح. "ولا نجانب الحقيقة ولا ننأى عن الصواب إن قلنا أن أهمية التقويم في مجال التعليم والتعلم كأهمية الملح بالنسبة للطعام والتقويم المدرسي عنصر هام على اعتبار أن المنهاج نظام والتقويم والتصحيح والتصويب"⁵.

وبالتالي فإن الإدماج والتقويم عمليتان متعلقتان بالمتعلم أكثر من المعلم، حيث يلجأ المتعلم إلى دمج معارفه لحل الوضعيات ثم تصحيحها مع المعلم أي أن من وظائف التقويم إشراك المتعلمين في تقويم أعمالهم وليس ثمة شك "أن الهدف النهائي من تدريس فروع اللغة المختلفة هو الوصول إلى تمكين الطالب على التعبير بطلاقة

¹ أخولة طالب الإبراهيمي ، مقال بعنوان " اللسانيات وتعليم اللغة " للويس دابن ، مجلة اللغة و الأدب ، معهد اللغة العربية وآدابها ، جامعة الجزائر ، العدد : 2 ، 1982 ، ص 154 .

² محفوظ كحوال ومحمد بومشاط ، دليل الأستاذ ، اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، موقع للنشر دط ، دت ص 32 .

³ المرجع نفسه ، ص 36.

⁴ المرجع نفسه ، ص 38.

⁵ المرجع نفسه ، ص 38.

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

وسلامة (مشافهة وكتابة)¹ فالتعبير "ليس فرعاً معزولاً عن فروع اللغة العربية الأخرى، بل هو متشابك ومتداخل في مهاراته اللغوية مع فروع اللغة الأخرى إلى حد كبير متشابك مع القواعد النحوية والصرفية، ومع الإملاء والخط والأدب والنصوص الشعرية والنثرية، متداخل مع البلاغة لأنه أي تعبير هو المحصلة النهائية للدراسة اللغوية"² ومنه جاء مفهوم الإدماج، إدماج المعارف والمهارات بل منه تتضح الوظيفة التقويمية للتعبير فهو يختبر ويفحص مهارة المتعلم في استعمال النحو والإملاء وتسلسل الأفكار والأساليب ... مما يجعله وسيلة في يد المعلم تمكنه من ضبط سيرورة وبناء التعلم وتعديل منهجية تقديم الأنشطة وكذا تشخيص وعلاج الصعوبات لدى المتعلم ... فهو "وسيلة هامة يحكم بها على مدى النجاح الذي تحقق من وراء العملية التعليمية كلها: المنهج وأهدافه ومحتواه، والطريقة والأساليب التي اختارها المعلم لتنفيذ مفردات المنهج، والطالب المتعلم ومدى ما حصل من معارف ومهارات واتجاهات نتيجة مروره بالمواقف التعليمية"³ ومن هنا يبرز الدور الرئيس لعملية التقويم "حيث أنه يساعد في تطوير العملية التعليمية عامة، والمناهج الدراسية خاصة، ومن تطوير الأهداف والمحتوى والوسائل والأنشطة التعليمية التعلمية"⁴.

3.2 عرض الزيارات الميدانية والمقابلات الشفوية :

ولتتبع ذلك حضرت مع بعض المعلمين في عدد من المتوسطات وبعدها أجريت مقابلات شفوية معهم حول ما تمّ تقديمه وملاحظته في حصة الإدماج والتقويم، وفيما يلي عرض لهذه الزيارات والمقابلات :

• الزيارة الأولى إلى متوسطة (الطبري) :

السنة : الثانية متوسط.

الميدان : إدماج وتقويم .

¹ هدى علي جواد الشمري ، سعدون محمود الساموك ، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، دار وائل للنشر ، ط: 01 2005 م ، ص 235.

² سعد عبد الكريم الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق ، دار الشروق للنشر والتوزيع ط: 01 ، 2007 م ، ص 55 .

³ وليد أحمد جابر ، تدريس اللغة العربية ، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان الأردن ط: 01 ، 2002 م ، ص 389 .

⁴ ماهر شعبان عبد الباري ، الكتابة الوظيفية والإبداعية ، المجالات ، المهارات ، الأنشطة والتقويم ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط : 01 ، 2010 م ، ص 307 .

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

المقطع التعليمي 4 : الأخلاق والمجتمع.

المحتوى المعرفي : إدماج المكتسبات القبلية.

الحصة : الأولى.

وصف أداء العينة :

قام المعلم في بداية درسه بتذكير المتعلمين بأهم الموارد اللغوية والمعارف القبلية التي تعرفوا عليها خلال المقطع (الجامد والمشتق، الفعل اللأجوف، حروف النفي، روابط النص التوجيهي ...) ثم قام بكتابة مجموعة من التمارين على السبورة وطلب من المتعلمين كتابتها على دفاترهم حيث كانت بعض هذه التمارين من الكتاب المدرسي والبعض الآخر من خارجه، كما أنها تنوعت فشملت تمارين صرفية وبلاغية وتعبيرية، ثم شرح المعلم للمتعلمين كيفية إنجازها في البيت؛ ففي التمرين الأول طلب منهم استخراج الأفعال الواردة في الفقرة وتصنيفها في جدول يبين زمن الفعل والتغيير الذي طرأ عليه بعد تصريفه وفي التمرين الثاني طلب منهم استخراج المحسنات البديعية والصورالبليانية الموجودة في الفقرة وتحديد نوعها أما في التمرين الثالث فطلب منهم إنجاز فقرة توجيهية يوظفون فيها الموارد القبلية المكتسبة خلال المقطع، وفي الأخير ختم المعلم درسه مشددا على ضرورة إنجاز هذه التمارين في البيت وإحضارها محلولة لتصحيح في الحصة الثانية للإدماج والتقويم .

بعد فراغ المعلم من حصته أجريت مقابلة شفوية معه طرحت من خلالها جملة من الأسئلة حول أهم الملاحظات التي سجلتها أثناء حضوري للحصة، وفيما يلي عرض لها:

س : لاحظنا أنك بدأت درسك بتذكير المتعلمين بأهم الموارد اللغوية والمعارف القبلية التي تعرفوا عليها خلال المقطع ، فما الغاية من ذلك ؟

ج : الغاية من ذلك معرفة مدى إحاطتهم بالمعارف المكتسبة خلال المقطع من جهة وتهيئتهم لحل التمارين من جهة أخرى .

س : هذه الحصة هي حصة للإدماج والتقويم ، فأين الإدماج وأين التقويم من خلال ما قدمته من تمارين ؟

ج : الإدماج يظهر من خلال دمج المتعلم لمعارفه السابقة وتوظيفها لحل التمارين، أما التقويم فيكون في الحصة

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

الثانية التي سنصحح فيها هذه التمارين ونصوب من خلالها أخطاء المتعلمين .

س : أليس من الأحسن أن يقوم المتعلم بدمج معارفه وتوظيفها في وضعية إدماجية تحل داخل القسم لا خارجه وتحت إشراف المعلم ومتابعته ؟

ج : إن الوضعية الإدماجية من أكثر الأمور التي ينفر منها المتعلمون لذلك تجنبها واخترت لهم مجموعة من التمارين المتنوعة والمختلفة، أما عن متابعة المعلم لهم فإنها تتم بشكل مستمر بالسعي إلى إصلاح أخطائهم وسلوكياتهم خلال جميع الحصص التعليمية، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنه لا يوجد لدينا حصة للتمارين والتطبيقات لذلك تكون حصة الإدماج والتقويم بديلا وفسحة للمعلم والمتعلم على السواء .

س : ولكن ماذا عن الوضعية الإدماجية ، متى تحل أم أنها ألغيت ؟

ج : الوضعية الإدماجية لم تلغ بل تحل في الحصة الثالثة من حصص فهم المنطوق وإنتاجه كوضعية أخرى حتى ننوع وندفع بها الملل والضجر الناتج عن الاستماع للموضوع نفسه إن لم نقل الأفكار نفسها .

س : ما الذي يقدم للمتعلم في الحصة الثانية للإدماج والتقويم ؟

ج : في الحصة الثانية نقوم بحل التمارين المقدمة في الحصة الأولى وتصحيحها وتصويب كل ما نراه خطأ .

• الزيارة الثانية إلى متوسطة (سيد روجو) :

السنة : الرابعة متوسط .

الميدان : إدماج وتقويم .

المقطع التعليمي 4 : شعوب العالم .

المحتوى المعرفي : وضعية الإدماج والتقويم .

الحصة : الأولى .

وصف أداء العينة :

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

طلب المعلم في بداية درسه من المتعلمين تذكيره بأهم ما جاء في نص فهم المنطوق وإنتاجه لهذا المقطع وبفكرته العامة التي ارتكزت على افتخار الشعوب بنفسها قديما وحديثا، ثم تذكر معهم النمط الغالب على هذا النص والأنماط الخادمة له حيث كان النمط الحجاجي هو النمط الغالب في حين كان أنماط السرد والحوار والوصف خادمة له ثم تدرج بهم في الأسئلة إلى أن وصل إلى سياق الوضعية الإدماجية التي جاء فيها : (زرت رفقة أعضاء أسرتك معرضا دوليا للكتاب أقيم في بلدك، فكان مناسبة سانحة لك للتعرف على ثقافات الشعوب التي مثلتها دور النشر في بلدانها، كما كانت لك فرص للتحدث أو الاستماع إلى حوارات دارت مع ممثلي هذه الشعوب .

فأردت أن تنقل هذه التجربة إلى زملائك الذين لم يتمكنوا من زيارة المعرض من خلال خطاب تصف فيه ما شاهدت وما سمعت .

التعليمة :صف مجريات هذا المعرض مقدما أمثلة عن بعض دور النشر وما عرضته من منتجات بلدانها التي من خلالها تعرفت على جزء من تقاليد تلك الشعوب وثقافتهم) وبعد فراغه من كتابتها على السبورة ناقشها معهم محددا أهم المعارف والموارد التي ينبغي توظيفها لإنتاج نص شفوي يكون حلا لهذه الوضعية ، ثم راح يستمع لعروضهم الشفوية فتراه يرشد ويوجه ويصحح من حين إلى آخر أخطاء المتعلمين وسلوكاتهم وحتى أفكارهم أو تراه يجلس إلى مكتبه مكتفيا بإعطاء الكلمة للمتعلمين لتصحيح أخطائهم بأنفسهم أو لبعضهم البعض، ثم ختم درسه باستنتاج بعض القيم التربوية التي سجلها المتعلمون على دفاترهم .

وبعد ذلك قمت بمقابلة شفوية طرحت من خلالها جملة من الأسئلة حول أهم الملاحظات التي سجلتها أثناء حضوري للحصة ، وفيما يلي عرض لها :

س : ما الذي يقدم عموما في حصة الإدماج والتقويم الأولى ؟

ج : نتناول _ عموما _ في حصة الإدماج والتقويم الأولى وضعية إدماجية يحلها المتعلم شفويا معنمدا على دمج معارفه ومهارته التي اكتسبها خلال هذا المقطع .

س : وماذا عن الوضعية الانطلاقية التي تعرض في بداية المقطع، متى تحل ؟

ج : نحلها أحيانا مع الوضعية الإدماجية في حصة الإدماج والتقويم الأولى وفي أحيان كثيرة نستغني عنها ونكتفي بحل الوضعية الإدماجية فقط .

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

س : ولكن لماذا تستغنون عن الوضعية الانطلاقية الأم وهي الأساس الذي يبنى عليه المقطع ككل ؟

ج : لأن الوضعية الإدماجية هي وضعية مشابهة وقريبة من الوضعية الانطلاقية الأم أما هذه الأخيرة فإن حلها يكون مجزأ من خلال الوضعيات التعليمية الجزئية التي نتناولها في حصص فهم المنطوق وإنتاجه الثلاثة، كما أن الوضعية الإدماجية هي وضعية جديدة مما يجعلها أكثر تحفيزاً للمتعلمين على التحدث والتعبير الشفوي .

س : كيف تقومون بتقويم تعابير المتعلمين الشفوية ؟

ج : بالنسبة للتقويم فإن المتعلمين يقومون بتقويم تعابيرهم بأنفسهم من خلال توجيههم إلى مواطن الخطأ والإشارة إليه ومساعدتهم في تصويبه إن صعب عليهم ذلك .

نسجل إذن من خلال الزيارتين اللتين قمنا بهما والمقابلتين اللتين أجريناها جملة من الملاحظات أهمها ما يلي :
_ للإدماج والتقويم حصتان في آخر كل مقطع تربوي .

_ بعض المعلمين يحلون تمارين متنوعة في حصة الإدماج والتقويم الأولى ويصححونها في الثانية .

_ الوضعية الإدماجية هي وضعية مشابهة للوضعية الانطلاقية تعتمد على توحيد ودمج الموارد المعرفية و الكفاءات لاكتساب مهارات جديدة .

_ بعض المعلمين يحلون وضعية إدماجية شفوية في حصة الإدماج والتقويم الأولى مستغنين عن الوضعية الانطلاقية الأم، وبعضهم الآخر يحلها مع بعضهما البعض في الحصة نفسها .

_ التقويم عملية أساسية تتبع مباشرة عملية الإدماج .

_ التقويم نوعان : ذاتي ومستمر .

ومنه نخلص إلى أن الإدماج وسيلة في يد المعلم تمكنه من ضبط سيرورة وبناء التعلم وتعديل منهجية تقديم الأنشطة وكذا تشخيص وعلاج الصعوبات لدى المتعلم، كما أن للتقويم دوره في دعم معارف المتعلم وتصرفاته لذا ينبغي على المعلم أن يكون واعياً بذلك، حيث أنه ومن خلال الوضعيات التعليمية التي يعدها يسعى إلى تقويم كفاءات المتعلم من خلال ملاحظته ومتابعته داخل القسم طيلة الحصص الثلاثة لفهم المنطوق وإنتاجه وهذا ما يسمى بالتقويم المستمر، أو من خلال تصحيح المتعلم ذاته للوضعيات وهذا ما يسمى بالتقويم الذاتي، فإن

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

كان المعلم هو الذي يقوم بالنوع الأول من التقويم فإن المتعلم هو الذي يقوم بالنوع الثاني منه وهذا الأخير أهم من الأول "لأنه يهدف أولاً وآخراً إلى تطوير المناهج الدراسية. لتأخذ سبيلها الصحيح في توجيه التلاميذ توجيهاً سليماً ومتابعة نموهم بمعرفة مدى تكامل وشمول هذا النمو"¹ حيث يساعد هذا النوع من التقويم -أي التقويم الذاتي- المتعلم على معرفة خطأه بنفسه فيفهمه ويصوبه مما يساهم في تقدمه ونمو معارفه، إذ "من الأسس التربوية أن يعرف التلميذ خطأه بنفسه أولاً، فلا خير في إصلاح لا يدرك التلميذ أساسه"² لأنه يساعده على عدم الوقوع في ذلك الخطأ مرة ثانية ومن ثمة تتحقق المنفعة المرجوة للمتعلم، فكلما لاحظ المعلم خطأً في تعبير المتعلم وكلامه لفت انتباهه إليه بتصويبه وتصحيحه بنفسه إذ ليس ثمة شك أن المتعلمين يقعون "... في تعبيرهم الشفوي في أخطاء تتطلب تصحيحاً، ولهذا التصحيح قيمته التربوية فهو سبيل إلى أن يفهم التلميذ خطأه ويعرف صوابه، فإذا عولج التصحيح في حكمة ودقة، وروعت الأسس التربوية السليمة، كان وسيلة إلى تقويم لسان التلميذ واستقامة أسلوبه في التعبير"³ فإن لم يستطع تصحيح خطأه بنفسه صححه غيره من المتعلمين في غير ذم له ولا عقاب، وإن صححه وصوبه يمدح ويثاب، حيث "يمكن القول أن المدح والثواب له أثر إيجابي على التعلم وإتقان المادة المراد تعلمها، كما أن الذم والعقاب والتوبيخ قد يكف السلوك بشكل مؤقت دون أن يخلق سلوكاً ثابتاً إضافة إلى ما ينتج عن ذلك من الشعور بالكراهية عند المتعلم للمادة والمعلم، ويقل إنتاجه وتقل سرعة تعلمه ويتأخر عن غيره ممن حظي بالمدح والثناء، ولكن يجب الحذر من الإسراف في المديح فقد يخلق ذلك عند المتعلم الشعور بالغرور والمبالغة في تقدير الذات كما أنه يبعث على الفتور في الأداء ما لم يحظى بمزيد من الثناء في كل مرة، ولهذا يجب أن يكون المديح بالقدر الذي يدعم ويعزز السلوك بقدر مناسب كما يجب أن يتضمن أسلوب العقاب إشعار التلميذ بالذنب وقت حدوث الفعل غير المرغوب لضمان التأثير وعدم الاستمرار في نهج السلوك غير المقبول"⁴ وبهذا يتحد التقويم المستمر مع التقويم الذاتي من أجل إصلاح سلوك المتعلم، وبتوجيه من المعلم يقوم هذا الأخير بتصحيح خطأه ثم يتابع المعلم بعد ذلك عدم وقوع المتعلم في الخطأ نفسه مرة ثانية .

ومن جهة أخرى فإن الوضعيات التي يعدها المعلم تهدف في الأساس إلى تقويم الكفاءات والقيم والموارد المعرفية

¹ سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط: 01 2002 ص 75.

² زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط: 01 2011م، ص 147.

³ زينة كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2009 م، ص 26.

⁴ كريمان بدير، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط: 01، 2008 م، ص 64.

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

التي تمكن منها المتعلم عن طريق التدرج في حلها ثم إدماجها في الأخير، إذ تمثل الوضعيات التعليمية الأسبوعية الثلاثة في درس التعبير الشفوي في مرحلة التعليم المتوسط بسنواته الأربعة وضعيات جزئية مبسطة تحل بالتدرج على مدار الأسابيع التعليمية الثلاثة للمقطع، ثم تدمج في وضعية أخرى تحل في الأسبوع الأخير منه حيث يلجأ المتعلم إلى دمج جميع موارده المعرفية وكفاءاته ومهاراته التي اكتسبها خلال المقطع الواحد من أجل حلها، وعلينا أن "لا نغفل حقيقة هامة وهي أن اكتساب المهارات العامة تعتمد على الدمج والتوحيد"¹ وهذا يعني أن من أهم وظائف الإدماج تنمية مهارات وكفاءات المتعلم ثم تمكينه من استخدامها في الموقف التعليمي بشكل مناسب يساعده على حل الوضعيات التعليمية بجميع أنماطها وأشكالها، كما أنه يساعد المعلم على معرفة مدى تدويب المتعلم لتلك المهارات والمعارف ومدى تحكمه في استخدامها، وكذا مدى تقدمه في التعبير باللغة بطلاقة وسلامة ذلك "... أن أي تقدم لدى المتعلم في أي مهارة ينشأ عنه نمو في المهارات الأخرى، وأن أي إهمال لمهارة من مهاراتها يمكن أن يؤدي إلى نقص في المهارات الأخرى"² والتي تؤدي بدورها إلى تأخر في تحقيق الهدف الأسسى من تعليم اللغة وتعلمها وهو التعبير بطلاقة وسلامة.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك من المعلمين من يلجأ إلى حل الوضعية الإدماجية في الحصة الثالثة من فهم المنطوق وإنتاجه مع الوضعية الجزئية الثالثة وذلك في السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط، والقصد من ذلك -عند هؤلاء- التنوع في الإنتاج الشفوي من جهة والابتعاد عن التكرار والإعادة من جهة أخرى، حيث ينتج المتعلمون نصين شفويين مختلفين أحدهما يكون حلاً للوضعية الجزئية الثالثة والآخر يكون حلاً للوضعية الإدماجية وبالتالي سيكون هناك تنوع في التعبير الشفوي وفي الوقت ذاته سيبعد المعلم النصف الآخر من المتعلمين عن تكرار وإعادة ما قاله الأولون وهذا سيجنبهم بطبيعة الحال الملل والضجر من الموضوع الواحد. ومن المعلمين من يلجأ إلى حل الوضعية الإدماجية في حصة الإدماج والتقويم، وهي حصة تأتي مباشرة بعد الحصة الثالثة لفهم المنطوق وإنتاجه يحل فيها الوضعية الإدماجية مع الوضعية الانطلاقية الأم، والقصد عند هؤلاء فحص مدى دمج المتعلم للموارد والكفاءات التي تعلمها خلال المقطع، ذلك أن الوضعية الإدماجية هي وضعية مشابهة للوضعية الانطلاقية الأم (من عائلتها) فالوضعية الانطلاقية الأم هي إدماج الوضعيات التعليمية الأسبوعية الثلاثة أما الوضعية الإدماجية فهي وضعية جديدة مشابهة لها، وبهذا الجمع بين

¹ محمد فرج أبو طقة، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية ط: 01 2008 م، ص 157.

² كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن عمان ط: 01، 2013 م، ص 49.

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

الوضعيتين – أي الوضعية الإدماجية والوضعية الانطلاقية- يسهل عليهم التقويم والمعالجة. ومنه فإن حل هذه الوضعية بيد المعلم إذ يمكن حلها في الحصّة الثالثة من حصص " فهم المنطوق وإنتاجه " أو في حصّة الإدماج والتقويم على حسب الكفاءة المراد تحقيقها والهدف المنشود المراد الوصول إليه لأن " نجاح المحاولات في الوصول إلى النتيجة الملائمة، يرتد أساسا إلى وضوح الهدف من العملية التعليمية في ذاتها وإمكانية إفادة المتعلم من خبرته السابقة"¹ والهدف الأساس في العملية التعليمية هو هذا المتعلم الذي نسعى إلى تطوير وتحسين معارفه وسلوكاته وكفاءاته حتى يتمكن من استخدام اللغة والتعامل بها في مواقف الحياة الطبيعية بشكل أفضل و لهذا " ...لا يكتفي المعلم بتبليغ محتويات معلوماته وإنما يمكنه أن يعمل على إكساب المتعلمين المهارات المختلفة التي تدعم ملكة التبليغ مشافهة وتحريرا "².

وبهذا تكون مناهج اللغة العربية للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط قد أعطت فسحة كبيرة من الحرية للمعلم تمكنه من ممارسة عمله البيداغوجي والتربوي في يسر وسهولة وفق ما يخدم المتعلم والموقف التعليمي المناسب له، ووفق ما يساعد المعلم على تقويم المتعلم وتسهيل عملية تقدمه في تعلماته ومن ثمة النجاح في العملية التعليمية التعلمية .

أما في السنة الرابعة من التعليم المتوسط فتحل الوضعية الإدماجية التقويمية في حصّة "الإدماج والتقويم" الحصّة التي تلي آخر حصّة من حصص " فهم المنطوق وإنتاجه " الأسبوعية، حيث لا يمكن للمعلم تناولها وحلها في الحصّة الثالثة من حصص " فهم المنطوق وإنتاجه " لأنها مخصصة لتناول بنية الخطابات والعلاقة بينها وبين غاية الكاتب من الخطاب والتدرب على الإنتاج الشفوي بمحاكاة الخطاب المدروس وفق النمط المستهدف، وكما هو ملاحظ فهي نشاطات و أعمال تحتاج إلى تحليل وربط كما تحتاج إلى جهد ووقت، ولا يمكن للمعلم هنا أن يثقل كاهل المتعلم بحل وضعية إدماجية أخرى في الحصّة نفسها، بل إن مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط تلزم المعلم بحل الوضعية الإدماجية في حصّة "الإدماج والتقويم" ، وبذلك يتمكن المعلم من تقييم إنتاج مدمج للموارد المعرفية والكفاءات والقيم من خلال تعبير شفوي يقوم به المتعلمون يكون حلا لوضعية إدماجية في سياق جديد. ومثالها الوضعية الإدماجية للمقطع الأول (قضايا اجتماعية) والتي جاء فيها:

¹ عبد المجيد عيساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 62 .

² بشير إبرير ، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية ، رسالة دكتوراه دولة قسم اللغة العربية و آدابها ، جامعة عنابة ، 2000 ، ص 248 .

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

" هالك منظر زميل لك يغش في أحد الاختبارات؛ فأثر ذلك في نفسك تأثيرا كبيرا، فعزمت أن تقوم بعمل تحسيبي تجاهه عساه يقلع عن هذا السلوك الذي يضر به في الوقت الذي ظن أنه ينفعه .

لكنك لم ترد خدش مشاعره فتكشف له عن علمك بما قام به، وفي الوقت نفسه أصبرت على أن تعظه .

التعليمية : اسرد قصة عن شخص كان يغش في حياته المهنية فأدى به إلى نهاية مأساوية دمرت مستقبله المهني .
1" حيث يعرض المعلم سياق الوضعية الإدماجية في بداية حصّة "الإدماج والتقويم" ويطلب من المتعلمين حلها للوقوف على مدى اكتساب المتعلمين للموارد المعرفية والمنهجية والسلوكية (المعارف، الكفاءات، القيم)، وأثناء تفاعل المتعلمين مع الوضعية الإدماجية وإنجازها يقوم المعلم بتقييم تعابيرهم الشفوية بالاعتماد على الملاحظة ف"من المهام الأساسية لمعلم اللغة العربية تنقية أساليب التعبير عند التلاميذ مما يعلق بها من شوائب لغوية أو ثقافية" 2" لأن تصحيح الأخطاء وقت حدوثها يجنب المتعلمين الوقوع فيها مرة ثانية، ولا شك " إن عملية التصحيح معيار لتقدم التلاميذ ومدى نموهم اللغوي، لذلك فإن من الضروري أن ينتفع بها التلاميذ" 3" بل يمكننا القول أن هذه الحصّة فرصة لتدريب المتعلمين على التعبير الشفوي، وعلى المعلم استغلالها أحسن استغلال بتحفيزه المتعلمين على التعبير الشفوي والتحدث عن أفكارهم ومشاعرهم دون خجل أو تعثر منها إياهم إلى ضرورة العناية بالفكرة لأن " جودة التعبير الشفهي مستمدة من حضور الأفكار والمعاني التي ستكون موضوعا أو محورا للحديث " 4" والمتعلم حين ينقل أفكاره فإنه لا ينقلها مجردة بل ينقل معها أساليب السلوك لذلك كان من الضروري على المعلم أن ينبه المتعلم إلى سلوكه ويعمل على تحسينه كالوقفه السليمة واحترام آداب تناول الكلمة .. وبذلك و بهذه المحاولات العلاجية يحقق المعلم أهدافه المعرفية والسلوكية على السواء.

ومنه، يمكن اعتبار الإدماج والتقويم من أهم العمليات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية فالإدماج عملية أساسية لأنه نشاط ذو دلالة ومعزى، يبرهن فيه المتعلم على مستوى كفاءته من خلال حل الوضعيات التعليمية المقترحة والتي تهدف إلى بناء أو تنمية كفاءة ما، ويكون طرفا فاعلا فيه وذا مكانة بارزة في حل الوضعيات الإدماجية أما المعلم فيكون مشرفا وموجها، وبالتالي فهو نشاط حاضر في جميع مراحل التعلم لا

¹ حسين شلوف و آخرون ، اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، منشورات الشهاب ، الجزائر ، دط، 2019 ص 26 .

² محمد فرج أبو طقة ، في التنمية اللغوية و التطور النفسي للفرد ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر ، الإسكندرية ط: 1 2008 ، ص 98 .

³ زهدي محمد عيد ، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية ، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ط: 1، 2011 ص 148 .

⁴ طه علي حسين الدليبي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن ، ط : 1 ،

2009 ، ص 450 .

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

يرتبط بمرحلة دون أخرى، والتقويم عملية أساسية لأنه جزء لا يتجزأ من مسار التعلم فهو وسيلة تساعد المعلم والمتعلم على عرض مدى تقدمهما نحو بلوغ أهدافهما، فهو دعم للمسعى التعليمي للمتعلم من جهة وتوجيه لأعمال المعلم من جهة أخرى، وبالتالي فهو أداة تعليمية تعليمية نستطيع من خلالها تحديد العوامل التي تؤدي إلى تقدم المتعلم في تعلماته ودراسة ما قد يلزم عمله لتحقيق التقدم و الهدف المنشود .

وخلاصة القول في تعليمية التعبير الشفوي في المرحلة المتوسطة أن الكفاءة الختامية المستهدفة منه هي تحقيق التواصل مشافهة بلغة سليمة وفهم معاني الخطاب المنطوق والتفاعل معه ... وهي أسى غايات تعليم اللغة، حيث اهتمت الكفاءة بتحديد المظهر الشفوي للغة وبالخطابات المنطوقة فهما وإنتاجا، إذ يتم تحقيقها عبر ثلاثة حصص أسبوعية لميدان " فهم المنطوق وإنتاجه "، تستهدف الحصتان الأولى والثانية منها تنمية مهارة الاستماع أما الحصة الثالثة فتستهدف تنمية مهارة التحدث، وذلك من خلال أنشطة مختلفة ومناسبة ومهام متدرجة تسمح للمتعلم باكتساب استقلالية في الفهم ثم الاستثمار في الإنتاج الشفوي لأن القدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع والفهم، وبلاستماع يصبح المتعلم وبالتدريج على كفاية ملحوظة في الحديث الذي يعتبر أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخداماتها لأنه يحقق التواصل الذي يعتبر أهم وظيفة في اللغة. وتنمية هاتين المهارتين -الاستماع والتحدث- يعتمد على التدرج من جهة وعلى الاستمرارية من جهة أخرى، مما يساعد المعلم على اكتشاف مواطن القوة والضعف عند المتعلمين، بالإضافة إلى أن الكفاءة المستهدفة لفهم المنطوق وإنتاجه تركز على الممارسة التي تبدو من خلال تدريب المتعلمين على مهارتي الاستماع والحديث باعتبارهما مهارتين أدائيتين.

غير أن ما يؤخذ على تعليم التعبير الشفوي في هذه المرحلة أنه خصص وقتا ضيقا للتحدث مقارنة مع الوقت المخصص للاستماع حيث خصصت الحصتان الأولى والثانية من حصص "فهم المنطوق وإنتاجه" في كل مقطع لتنمية مهارة الاستماع وفهم الخطاب المسموع وتحليله في حين خصصت الحصة الثالثة لتنمية مهارة التحدث التي تعتبر أسى مقاصد تعليم اللغة فالانطلاق في الحديث والقدرة على التعبير الصحيح مشافهة هو الهدف الأساس من تعليم اللغة وتعلمها، والمعلم الناجح هو الذي يجد الفرصة في ميدان فهم المكتوب (القراءة) وغيرها لتدريب المتعلمين على الحديث، ويمكنه أيضا أن يجعل من الحصتين الأولى والثانية " لفهم المنطوق وإنتاجه " مجالا لممارسة الكلام والحديث كأن يخصص آخر الحصة أو جزء منها للتعبير الشفوي، أو أن يجعل من الأسئلة والمشاركة في الإجابة عنها مجالا لتنمية قدرة المتعلم على الحديث والتعبير الشفوي بطريقة صحيحة

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

وسليمة ولو بشكل مبسط، ثم إن جعل الحصة الثالثة من حصص " فهم المنطوق وإنتاجه " في السنة الأولى والثانية والثالثة مجالا للإنتاج الشفوي والحديث من بدايتها إلى آخرها يجعل منها حصة مملّة حيث سيجد المتعلمون أنفسهم يعيدون ما قاله الأولون وبالتالي يتقلص الجانب الإبداعي لديهم ويقعون في التكرار والتقليد.

كما أنه لا توجد في برنامج التعبير الشفوي للسنة الأولى والثانية والثالثة أشكال واضحة يُعلم من خلالها الكلام والتحدث كقص القصص أو إلقاء الخطب أو غيرها، رغم أن بعض نصوص " فهم المنطوق وإنتاجه " لهذه السنوات الثلاثة شملت أشكالا فنية كالقصة والمقال والمسرحية ... ولكن لا يتم تدريب المتعلمين على محاكاتها والتعبير الشفوي على منوالها رغم أهميتها في تنمية مهارات المتعلم وتحسين لغته الشفوية بمختلف مواقفها ومجالاتها، إذ من المهم أن يدرّب المتعلم على التعبير الشفوي، وأن تكون هناك فرصا حية يؤدي فيها اللغة أداء حيا يمكنه من استخدامها منطوقة بشكل صحيح، لأن ذلك سيساهم في كشف مواهبه والتعبير عن أفكاره ومشاعره وتجاربه بكل حرية وشجاعة، مما يؤدي إلى تنمية شخصيته الاجتماعية وجعلها أقوى على مواجهة أعباء الحياة. وفي برنامج التعبير الشفوي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط نجد وجودا محتشما بعض الأشكال التي تعلم الكلام والتحدث ومن مثل ذلك قص القصص وإلقاء الخطب وإجراء حوارات صحفية بين المتعلمين، حيث يتدربون على هذه الأشكال في الحصة الثالثة من حصص " فهم المنطوق وإنتاجه " بعد أن يرشدهم المعلم إلى منهجية إنتاج النص الشفوي المستهدف من حيث خطوات الموضوع وهيكلته الفكرية وأنماطه الموظفة حسب القصد من الخطاب .

أما عن المواقف والقيم التربوية فإن الغاية من إدراجها في المواد الدراسية المقررة هو تحقيق التجانس بين أفراد المجتمع وتوجيه سلوكيات أفرادهم وتصرفاتهم نحو الأفضل، حيث لخصت مناهج التعليم المتوسط للسنوات الأربعة جملة المواقف والقيم التربوية في أربعة مجالات هي: قيم الهوية، قيم الضمير الوطني، قيم المواطنة، قيم التفتح على العالم، وهي قيم مبنوثة في نصوص فهم المنطوق وإنتاجه التي تعتبر روافد أمام المتعلمين يستقون من خلال استماعهم لها مختلف تلك القيم التي تسعى المنظومة التربوية إلى ترسيخها عند المتعلمين، والتي من شأنها تشكيل ثقافتهم وغرس الاتجاهات الإيجابية فيهم، وتحديد أي قيمة منها لا يعني أبدا أن النص بأكمله يأخذ هذه القيمة بل قد توجد فيه قيم أخرى وتحديد هذه القيمة أو تلك يختلف من معلم لآخر نظرا لتفاوت الرؤى من جهة ولأهمية القيمة التي يراد ترسيخها من جهة أخرى.

أما عن الوضعيات التعليمية فإن الوضعية المشكّلة الانطلاقية هي الأساس الذي يبني عليه المقطع ككل حيث

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

تعرض على المتعلم في بداية كل مقطع من المقاطع التعليمية الثمانية لكل سنة من السنوات الأربعة بأسلوب شيق وملفت للانتباه، ثم يناقشها مع زملائه والمعلم من خلال كلماتها المفتاحية دون حلها، لأنها وضعية مركبة شاملة معقدة تحل بعد التمكن من بعض الموارد المنهجية والمعرفية في نهاية المقطع، حيث يكتفي المتعلم باقتراح فرضيات معينة يمكنها أن تكون حلاً لهذه الوضعية، فهي بمثابة لغز يطرح على المتعلم، لا يمكنه حله إلا باستعمال تصور ما، وللوضعية المشكلة الانطلاقية أهميتها في العملية التعليمية التعلمية لأنها تضع المتعلم في تواصل مع غيره بهدف حلها، إذ ينشأ عنها جو من الحيرة والتساؤل يحفز المتعلم ويدفعه للبحث والتجريب ومن ثمة بناء المفاهيم والتصورات واكتساب المعارف والمعلومات، إذن هي وسيلة تساعد المتعلم على بناء تعلماته ومعارفه بنفسه.

ومثلها الوضعيات التعليمية الأسبوعية إذ تمثل وضعيات جزئية من الوضعية المشكلة الانطلاقية، فتستنبط من مهمات هذه الأخيرة، وللمعلم الحرية الواسعة لاختيار الوضعيات التي تخدم المتعلم وتنمي مهاراته وكفاءاته ومعارفه، حيث يعدها المعلم وفق تعلمات جديدة تمكن المتعلم من اكتساب معارف جديدة فيصبح قادراً على التحكم فيها واستعمالها لتصبح بدورها موارد لحل وضعيات إدماجية ووضعيات مشكلة، حيث يعتمد المتعلم نفسه على بناء تعلماته من خلال حل تلك الوضعيات المؤسسة على البناء الذاتي للمعارف وعلى تنمية كفاءة لم يكن يمتلكها، فيصبح بذلك عنصراً فعالاً فاعلاً في بناء أحكام المعرفة بتوجيه طفيف من المعلم المتابع والموجه والمشرف على النشاط التعليمي، إذن هي وضعية لاكتساب المعارف أولاً ثم لتعلم الإدماج والتمكن منه ثانياً ثم هي ذات دلالة لبناء الكفاءة ثالثاً.

أما عن محتوى النصوص فإنه مستمد من المقاطع التربوية الثمانية التي أقرتها لجنة المناهج لسنوات التعليم المتوسط الأربعة وتلخص في: نصوص تتعلق بالحياة العائلية نصوص تتعلق بحب الوطن، نصوص تتعلق بعظماء الإنسانية، نصوص تتعلق بالأخلاق والمجتمع، نصوص تتعلق بالاكتشافات العلمية، نصوص تتعلق بالأعياد نصوص تتعلق بالطبيعة، نصوص تتعلق بالصحة والرياضة، نصوص تتعلق بقضايا المجتمع وآفاته، نصوص تتعلق بالإعلام والمجتمع نصوص تتعلق بالتضامن الإنساني، نصوص تتعلق بشعوب العالم، نصوص تتعلق بالعلم والتقدم التكنولوجي نصوص تتعلق بالطبيعة والتلوث البيئي، نصوص تتعلق بالصناعات التقليدية، نصوص تتعلق بالهجرة الداخلية والخارجية. والمتأمل فيها سيقف على عديد الموضوعات التي تسعى المنظومة التربوية إلى إثارتها عند المتعلمين بغية تزويدهم بالمعارف والأفكار والمفاهيم والتصورات التي تهذب

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

سلوكاتهم وتضبط تصرفاتهم وتكسيهم المهارات والكفاءات اللازمة التي تساعد على ممارسة حياتهم بصورة إيجابية، وهي مواضيع لها علاقة بحياة المتعلم وذات صلة بواقعه المعيش، مألوفة غير غريبة ولا بعيدة عنه باستثناء نصوص السنة الرابعة التي امتازت بطول وتعقيد بعضها نظرا لكثرة أفكارها وتداخلها كما أن مضامينها تفوق المستوى العقلي والفكري للمتعلمين ناهيك على أن المتعلم في كثير من الأحيان يجد صعوبة في تبسيط أفكارها ومعانها للمتعلمين. كما نذكر هنا أن نصوص فهم المنطوق وإنتاجه حافلة بكم هائل من القيم هي ذاتها المذكورة آنفا، يستقيها المتعلم من خلال استماعه لنصوص متعددة ومتنوعة تتعدد فيها وتنوع القيم والمواقف وبالتالي فإن هذه النصوص تمثل رافدا مهما لنقل المعرفة والثقافة من جهة ولاكتساب القيم والاتجاهات من جهة أخرى، وهذا التداخل بين المعارف والقيم شيء جميل يزيد من جودة التعليم.

وبالنظر إلى مؤلفي هذه النصوص يتضح جليا حضور الأدباء والكتاب الجزائريين بقوة وهذا ما كان مرجوا سابقا لأنه يدعم لدى المتعلم قيم الهوية والاعتزاز والتعلق بمكونات الأمة الجزائرية واحترام رموزها ومقوماتها، حيث استحوذ الأدب الجزائري على ثمانية وأربعين (48) نصا من بين مجمل النصوص التي بلغ عددها مئة وأربعة (104) نصوص مقررة للسنوات الأربعة، ثم يأتي في المرتبة الثانية الأدب المصري بواحد وعشرين (21) نصا، وفي المرتبة الثالثة الأدب اللبناني بسبعة (07) نصوص، وفي المرتبة الرابعة الأدب السوري بستة (06) نصوص، وفي المرتبة الخامسة الأدب المغربي بخمسة (05) نصوص، وفي المرتبة السادسة الأدب السعودي بأربعة (04) نصوص، وفي المرتبة السابعة يتساوى الأدبان العراقي والأمريكي بنصين (02) لكل منهما، كما يتساوى في المرتبة الثامنة الأدب التونسي والسوداني والفلسطيني واليميني والباكستاني والجنوب إفريقي والنيوزلندي والفرنسي والياباني بنص واحد (01) لكل منهم. وهذا التنوع بين ما هو جزائري وعربي وأجنبي يؤكد على ما تصبو المناهج إلى تحقيقه من قيم التفتح على العالم من خلال التعرف على ثقافات وحضارات المجتمعات الأخرى والاطلاع على بعض الآداب العالمية.

ويذكر أيضا أن معظم هذه النصوص مأخوذ من المجالات والقصص والروايات كمجلة (العربي الصغير) وقصة (هكذا خلقت) لمحمد حسين هيكل ورواية (طيور الظهيرة) لمرزاق بقطاش، والاعتماد على القصة بكثرة قد يعود إلى حب المتعلم في هذه المرحلة للقصة والحكاية عموما وتعلقه بأحداثها ومتابعته لها في شغف وتلهف فهي مناسبة لهم وليولاهم.

غير أن ما غاب عن هذه النصوص النصوص الشعرية التي لم نجد منها إلا القليل القليل حيث لم نجد في

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

السنتين الأولى والرابعة من التعليم المتوسط أي نص شعري ووجدنا في السنة الثانية ثلاثة (03) نصوص شعرية وفي السنة الثالثة نصا شعريا واحدا، ولا ريب في أن للنصوص الشعرية أهمية بالغة بالنسبة للمتعلم، فهو في هذه المرحلة يميل إلى الجمل التي فيها نغم وإيقاع وموسيقى، والشعر يضمن له كل ذلك، فيه يتعرف على الأسلوب الأدبي المتميز ويتعلم التعامل باللغة الفصيحة محادثة ومناقشة، وبالشعر يكتسب الجرأة الأدبية وبه يحسن التعبير عن الأفكار الجميلة ذات القيم الباقية بأسلوب جميل وجذاب مما يزيد في جمال أداء الفكرة، بل إنه يسهم في تنظيم الصوت وتهذيبه وتطويره وجعله مرنا مطواعا يستجيب لجميع حالات ومواقف التعبير الشفوي .

أما عن أنماط النصوص فإن مناهج التعليم المتوسط تسعى في السنة الأولى لإكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي بنمطي السرد والوصف، وهو ما تؤكد الكفاءة الختامية المرجوة من درس التعبير الشفوي، وهما نمطان مناسبان لمتعلمي هذه المرحلة ومهمان لهم، فالسرد يساعدهم على تنمية القدرة على المحادثة والمناقشة فيتعودون التدرج في الحديث والتفكير المنطقي ومن ثمة يعتنون بالفكرة من حيث تسلسلها وترابط أجزائها وتدرجها، كما ينمي لديهم القدرة على الانسجام التام بين العبارات في غير اضطراب ولا تناقض، أما الوصف فتتضح أهميته في أنه ينمي القدرة على استخدام الصورة التعبيرية إذ له صلة في إحكام النسيج اللغوي لدى المتعلمين كما له صلة في توسيع خيالهم، فهو يساهم في تنمية التذوق الأدبي عن طريق التعبير عن الأحاسيس والمشاعر والأفكار التي تراوده. وفي السنة الثانية تسعى المناهج لإكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي بنمطي الحوار والتوجيه وهو ما تؤكد الكفاءة الختامية المرجوة من درس التعبير الشفوي، وهما نمطان مهمان للمتعلمين إذ يسهم نمط الحوار في تنمية قدرتهم على المحادثة والمناقشة فيتعلمون الاستماع والحوار البناء وآداب تناول الكلمة، كما ينمي لديهم القدرة على التعبير عن مواقفهم وآرائهم ومشاعرهم دون خوف أو خجل، أما نمط التوجيه فيعلمهم التفكير المنطقي ومن ثمة الدقة في اختيار الألفاظ والعبارات الدالة على المعاني، فضلا على أنه يكسب المتعلم الكفاءة والمهارة في التواصل مع الغير باستعمال هذا النمط. أما مناهج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط فإنها تسعى إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي بنمطي التفسير والحجاج، وهو ما تؤكد الكفاءة الختامية المرجوة من درس التعبير الشفوي، وهما نمطان يساعدان المتعلمين على تنمية قدرتهم على النقد والشرح والتحليل وطرق الإقناع والدفاع عن الرأي وتقبل الرأي الآخر فيتعلمون الاعتناء بالفكرة وترابطها وبالعبارات وانسجامها من غير اضطراب ولا تناقض. في حين تسعى مناهج

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لإكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي بمختلف الأنماط من سرد ووصف وحوار وتوجيه وتفسير وحجاج مما يساعدهم على تحديد أهدافهم من التعبير وتحقيق مقاصدهم منه، إذ نذكر هنا اقتصار كل من السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط على تعرف المتعلمين على بنية النمط الغالب ومؤشراته فقط دون التعرف على بقية الأنماط الخادمة له، بينما يتم تعرف المتعلمين في السنة الرابعة من التعليم المتوسط على جميع الأنماط الموجودة في الخطاب (النمط الغالب والأنماط الخادمة له) وتجاوز ذلك إلى اكتشاف العلاقة بينها واستنتاج وظيفة الأنماط الخادمة بالنسبة للنمط الغالب بل يتعدى الأمر ذلك إلى تناول بنية الخطابات والعلاقة بينها وبين غاية الكاتب والمراد من رسالته التواصلية ولعل هذا التوسع في دراسة وتحليل بنية الخطابات وأنماطها هو السبب في استمرار تحليل الخطابات إلى الحصة الثالثة من حصص "فهم المنطوق وإنتاجه" الأسبوعية إلى جانب عامل آخر هو طول النصوص وعمق أفكارها التي تحتاج إلى تحليل وفهم للوصول إلى وظيفة النص التبليغية التواصلية (الغاية من الخطاب)، وتحقيق هذه الوظيفة يعتبر من أهم أهداف تعليم اللغة وتعلمها .

أما عن الإدماج والتقويم فيمكن القول أن الإدماج وسيلة في يد المعلم تمكنه من ضبط سيرورة وبناء التعلم وتعديل منهجية تقديم الأنشطة وكذا تشخيص وعلاج الصعوبات لدى المتعلم، وهو نشاط يقوم فيه المتعلم باستغلال معارفه ومهاراته المكتسبة وخلطها ومزجها في الموقف التعليمي التعليمي، حيث يهدف إلى بناء أو تنمية كفاءة ما تمكن المتعلم من امتلاك آلية لحل الوضعيات، فمن أهم وظائفه تنمية مهارات وكفاءات المتعلم ثم تمكينه من استخدامها في الموقف التعليمي بشكل مناسب يساعده على حل الوضعيات التعليمية بجميع أشكالها وأنماطها. كما يساعد المعلم على معرفة مدى تدوين المتعلم لتلك المهارات والمعارف ومدى تحكمه في استخدامها والتعبير بطلاقة وسلامة. وللتقويم دوره في دعم معارف المتعلم وتصرفاته، وهو نوعان : تقويم مستمر يقوم به المعلم من خلال متابعتة وملاحظته للتعلم ومشاركته في حل الوضعيات التعليمية التي أعدها المعلم والتي تسعى إلى تقويم كفاءاته، وتقويم ذاتي يقوم به المتعلم من خلال تصحيحه الذاتي للوضعيات وفق شبكة من المعايير يزوده بها المعلم، حيث يتعرف المتعلم على خطأه بنفسه فيفهمه ويصوبه مما يسهم في تقدمه ونمو معارفه، فالتقويم بنوعيه يتضمن القياس وإصدار الحكم ثم التعديل والتصحيح. ومنه يمكن اعتبار الإدماج والتقويم من أهم العمليات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، فالإدماج عملية أساسية لأنه نشاط ذا دلالة ومغزى يبرهن فيه المتعلم على مستوى كفاءته من خلال حل الوضعيات التعليمية المقترحة، والتي تهدف إلى بناء وتنمية

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

كفاءة ما، حيث يكون طرفا فاعلا فيه وذا مكانة بارزة في حل الوضعيات الإدماجية، أما المعلم فيكون مشرفا وموجها، إذن هو نشاط حاضر في جميع مراحل التعلم لا يرتبط بمرحلة دون أخرى، والتقويم عملية أساسية لأنه جزء لا يتجزأ من مسار التعلم فهو يساهم في تطوير العملية التعليمية التعلمية عامة والمناهج الدراسية خاصة، إنه وسيلة تساعد المعلم والمتعلم على عرض مدى تقدمهما نحو بلوغ أهدافهما فهو دعم للمسعى التعليمي للمتعلم من جهة وتوجيه لأعمال المعلم من جهة أخرى، وبالتالي فهو أداة تعليمية تعليمية نستطيع من خلالها تحديد العوامل التي تؤدي إلى تقدم المتعلم في تعلماته ودراسة ما قد يلزم عمله لتحقيق التقدم المنشود.

وتجدر الإشارة إلى أن مناهج التعليم للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط منحت المعلم فسحة كبيرة من الحرية والتي كان يبحث عنها سابقا، وذلك على مستوى طرح الوضعية المشكلة الانطلاقية والوضعيات التعليمية التابعة لها وعلى مستوى نصوص فهم المنطوق وإنتاجه وكذا على مستوى الإدماج والتقويم، فبالنسبة للوضعية المشكلة الأم تركت الحرية للمعلم لاختيار الوضعية المشكلة المناسبة التي تخدم المتعلم وتنمي مهارته وكفاءته ومعارفه وذلك انطلاقا من الكفاءة الختامية كما يمكنه اقتراح وإعداد أنماط من الوضعيات التعليمية مناسبة للمتعلم وقريبة من واقعه واهتماماته وميولاته، أما عن النصوص فإن الدليل ثري بها حيث حوى على اثنين وثلاثين نصا يختار منها المعلم ثمانية فقط تكون مناسبة للمتعلم وللموقف التعليمي ككل وبالنسبة للإدماج والتقويم أعطيت الحرية كذلك للمعلم في اختيار ما يراه مناسباً لحل الوضعية الإدماجية، إذ يمكنها حلها مع الوضعية الجزئية الثالثة في الحصّة الثالثة من فهم المنطوق أو حلها مع الوضعية المشكلة الانطلاقية في حصّة الإدماج والتقويم. أما في السنة الرابعة فللمعلم حرية ولكنها أضيق من سابقتها إذ لا يمكنه أن يختار نصوصاً أخرى غير تلك الثمانية المقررة في الدليل، كما لا يمكنه حل الوضعية الإدماجية إلا في حصّة "الإدماج والتقويم" الحصّة التي تلي آخر حصّة من حصص "فهم المنطوق وإنتاجه" الأسبوعية، حيث لا يمكن للمعلم تناولها وحلها في الحصّة الثالثة من حصص "فهم المنطوق وإنتاجه" لأنها مخصصة لتناول بنية الخطابات العلاقة بينها وبين غاية الكاتب من الخطاب والتدرب على الإنتاج الشفوي بمحاكاة الخطاب المدرّس وفق النمط المستهدف، وكما هو ملاحظ فهي نشاطات وأعمال تحتاج إلى تحليل وربط كما تحتاج إلى جهد ووقت، ولا يمكن للمعلم هنا أن يثقل كاهل المتعلم بحل وضعية إدماجية أخرى في الحصّة نفسها، بل إن مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط تلزم المعلم بحل الوضعية الإدماجية في حصّة "الإدماج والتقويم". وعموما وبالرغم من كل هذا تبقى هذه الحرية أمراً إيجابياً حيث أضفت مرونة وحيوية على العملية التعليمية

الفصل الثاني النصوص الموجهة للتعبير الشفوي و أساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط

التعليمية مما يمكن المعلم من تحقيق أهدافه السلوكية والمعرفية والتنوع في آليات التدريس والنشاط التعليمي وفق ما يخدم المتعلم ويساهم في تقدمه، وبذلك يمارس المعلم عمله البيداغوجي والتربوي في يسر وسهولة مما يسهم في نجاح العملية التعليمية التعليمية .

الفصل الثالث: أسس بناء التعلّمات في التعبير الكتابي

بمرحلة التعليم المتوسط:

المبحث الأول: الكفاءات والقيم التربوية المستهدفة من تعليم التعبير

الكتابي.

المبحث الثاني: الأنماط والتقنيات والتعبيرية المستهدفة من تعليم التعبير

الكتابي.

إذا كان التعبير الشفوي هو العملية التعليمية التي تقوم على تعليم فن التواصل وتنمية مهارة الحديث والاستماع، فإن التعبير الكتابي هو وسيلة من وسائل هذا التواصل الذي يتم به الوقوف على أفكار الآخرين بل هو مفتاح ضروري للتفاعل الاجتماعي "...فهو ضرورة من ضرورات الحياة إذ لا يمكن الاستغناء عنه في أي زمان أو مكان لأنه وسيلة الاتصال بين الأفراد وهو الذي يعمل على تقوية الروابط الفكرية والاجتماعية وبه يتكيف الفرد مع مجتمعه إذ تتحقق الألفة والأمن وبه يربط الماضي بالحاضر، وبه ينتقل التراث الإنساني من جيل لآخر وبه يتم الاتصال بتراث المجتمعات الأخرى"¹ ومنه يمكننا القول إن للتعبير الكتابي منزلة كبيرة في حياة المتعلم والناس على حد سواء باعتباره من أهم وسائل التواصل الاجتماعي.

ونظراً لهذه الأهمية فإن مناهج اللغة العربية للتعليم المتوسط أولته قدراً من الاهتمام حيث خصصت لتعليم التعبير الكتابي ساعة واحدة أسبوعياً تقدم في نهاية الأسبوع تحت مسمى "ميدان إنتاج المكتوب" والذي يقصد به "القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح، تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة). وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين"² حيث يتضح جلياً أن تعليم مهارة التعبير الكتابي في مرحلة التعليم المتوسط تتناول بالدراسة أنماطاً أو تقنيات تعبيرية يتدرب عليها المتعلم كتابياً بلغة سليمة، ثم ينتج نصوصاً كتابية يدمج فيها الموارد المعرفية في نهاية المقطع من خلال التعامل مع وضعيات إدماجية تواصلية دالة³، تقوم على ركائز مهمة هي: الكفاءات المستهدفة من تعليم التعبير الكتابي، والقيم والمواقف التربوية، والتقنيات التعبيرية والأنماط، والوضعية الإدماجية، والمشروع، والتصحيح والتقويم، وتمثل هذه الركائز الأسس التي يقوم عليها تعليم التعبير الكتابي، وفيما يلي تفصيلها وبيانها:

¹ طه علي حسين الدليهي، سعاد عبد الكريم الوائلي، إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث إربد، الأردن ط 01، 2009م، ص 437.

² اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، د ط، 2016، ص 04.

³ أنظر المرجع نفسه، ص 22.

المبحث الأول: الكفاءات والقيم التربوية المستهدفة من تعليم التعبير الكتابي:

1.1 الكفاءات المستهدفة من تعليم التعبير الكتابي:

سبق وأنّ وضعنا ثلاثة أنواع للكفاءات هي : الكفاءة الشاملة، وهي كفاءة متعلقة بالمادة ككل، وكفاءة مرحلية وهي كفاءة متعلقة بالمقطع التعليمي، وكفاءة ختامية وهي كفاءة متعلقة بالميدان، وهذه الأخيرة هي ما يهمننا من الكفاءات لأن الكفاءتين الأولى والثانية ثابتتين بثبات المادة والمقطع أما الكفاءة الثالثة فتتغير بتغير الميدان، حيث جاء في الدليل أن الكفاءة الختامية لميدان " إنتاج المكتوب " للسنة الأولى من التعليم المتوسط هي أن " ينتج كتابة، نصوصاً مركبة منسجمة متنوعة الأنماط لا تقل عن 10 أسطر بلغة سليمة يغلب عليها النمطان السردى والوصفى"¹ والكفاءة الختامية لميدان " إنتاج المكتوب " للسنة الثانية من التعليم المتوسط هي أن " ينتج كتابة نصوصاً من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان الحوارى والتوجيهى، بلغة سليمة لا تقل عن 12 سطراً في وضعيات تواصلية دالة"² والكفاءة الختامية لميدان " إنتاج المكتوب " للسنة الثالثة من التعليم المتوسط هي أن " ينتج كتابة نصوصاً من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان التفسيرى والحجاجى، بلغة سليمة لا تقل عن 14 سطراً في وضعيات تواصلية دالة"³ والكفاءة الختامية لميدان " إنتاج المكتوب " للسنة الرابعة من التعليم المتوسط هي أن " ينتج كتابة نصوصاً منسجمة مركبة متنوعة الأنماط لا تقل عن ستة عشر سطراً بلغة سليمة مع التحكم في خطاطات كل الأنماط في وضعيات تواصلية دالة"⁴ إذ يتضح جلياً هنا اهتمام الدليل في جميع سنوات التعليم المتوسط بالمظهر الكتابى للغة، وبالنصوص المكتوبة، وبسلامة اللغة مع التركيز على الكتابة بمختلف الأنماط، حيث تعتبر "الكلمة المكتوبة هي أداة التعبير الحقيقية، وبذلك يتم تبين الكلمة وحقيقتها الدالة عليها، أي بين الدال والمدلول أو المبنى والمعنى..."⁵ فبالكتابة يتواصل المتعلم مع الآخرين وبها يفصح عن أفكاره ومشاعره وآراءه.

¹ محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ، اللغة العربية، السنة الأولى ن التعليم المتوسط، موفم للنشر دط، دت ص 20.

² ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر الجزائر دط، دت ص 11.

³ ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر الجزائر دط، دت ص 11.

⁴ حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية، دليل استعمال الكتاب، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب الجزائر دط،

2019، ص 14.

⁵ ماهر شعبان عبد البارى، الكتابة الوظيفية والابداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط

01: 2010 م، ص 31.

2.1 القيم والمواقف التربوية المستهدفة من تعليم التعبير الكتابي:

لخصت مناهج التعليم المتوسّط لجميع سنوات التعليم المتوسّط جملة القيم والمواقف في أربعة مجالات فصلنا في ذكرها آنفاً، وهي: قيم الهوية، قيم الضمير الوطني، قيم المواطنة، قيم التفتح على العالم، حيث تضمن ميدان "إنتاج المكتوب" هذه القيم وذلك من خلال الوضعيات الإدماجية والتقويمية المطلوب من المتعلم حلها، فبحلها يكتسب المتعلم هذه القيم وترسخ لديه هذه المواقف التي من شأنها بناء شخصيته وتوجيه سلوكه وتصرفاته نحو الأفضل وتشكيل ثقافته .

3.1 عرض الزيارات الميدانية والمقابلات الشفوية :

ومن أجل تتبع مدى تحقيق الكفاءات والقيم المستهدفة المسطرة في مناهج التعليم المتوسّط كان لا بد من حضور الصفي مع المعلمين في عدد من المتوسّطات، ثم إجراء مقابلات شفوية معهم حول ما تمّ تقديمه وملاحظته في حصص إنتاج المكتوب وفيما يلي عرض لهذه الزيارات والمقابلات :

• الزيارة الأولى إلى متوسطة (27 فبراير 1962) :

السنة : الثانية متوسّط.

المقطع التعليمي 2 : حب الوطن .

الميدان : إنتاج المكتوب .

المحتوى المعرفي : بناء فقرة.

الحصّة : الثانية.

الكفاءة الختامية المستهدفة : يكتب فقرة تبرز معاني الترابط والتعاون بين أبناء الوطن .

وصف أداء العينة :

بدأ المعلم درسه بتمهيد مختصر عن العلم وما يثيره من إحياءات وآثار، ثم طلب من المتعلمين العودة إلى نص (تحية العلم الوطني) صفحة (37) من الكتاب المدرسي سائلاً إياهم : نلاحظ وجود بياض في أول السطر، علام يدل هذا البياض ؟ فأجاب أحد المتعلمين : يدل البياض على بداية الفقرة ، ثم سأل مرة ثانية : لاحظ الفقرة

الأولى، كم فكرة رئيسة تعالج ؟ فأجاب أحد المتعلمين : تتحدث هذه الفقرة عن فكرة واحدة هي تحية العلم الوطني، وراح على المنوال نفسه يسأل ويشرح معنى الفقرة وميزاتها ثم لخصها في استنتاج كتبه المتعلمون على دفاترهم ، وبعد فراغهم من ذلك طلب منهم إنتاج تعبير كتابي جاء فيه : (قال الكاتب " أنطون جميل " عن العلم : " حاكّتك يد الأمّهات وطرزتك يمين الأخوات، وزركشتك دماء الآباء والأجداد ، فبات الوطن وكل من نحب في الوطن ممثلاً في طياتك . فسلام عليك " .

_ ابن فقرة تبرز فيها معاني الترابط بين أبناء الوطن موظفا حروف القسم والاستعارة والروابط النصية المناسبة .
(. ثم ختم الحصة بقراءة بعض النماذج والتعليق عليها .

بعد فراغ المعلم من حصته أجريت مقابلة شفوية معه طرحت من خلالها جملة من الأسئلة حول أهم الملاحظات التي سجلتها أثناء حضوري للحصة، وفيما يلي عرض لها:

س : لاحظنا أنك عدت إلى الكتاب المدرسي وإلى نص القراءة السابق للتعريف بالفقرة، فلماذا ؟

ج : عدت إلى الكتاب المدرسي ليلاحظ المتعلمون بأعينهم شكل الفقرة وما بها من بياض في أولها ونقطة في آخرها .

س : ولكن كان بالإمكان كتابتها على السبورة تجنباً لاستراق الإجابات من درس التعبير الكتابي الموجود في الكتاب، فما رأيك ؟

ج : استراق المتعلمين الإجابات من الكتاب أمر وارد ولكن كتابة الفقرة على السبورة فيه مضیعة للوقت والجهد .

س : ركزت أثناء الشرح على الروابط اللغوية ، فلماذا ؟

ج : لأن الفقرة لا تعتبر فقرة إلا إذا عبرت عن فكرة واحدة مترابطة الجمل .

س : لاحظنا أنك لم تصحح التعابير الكتابية واكتفيت بالاستماع لبعضها فقط ، فلماذا ؟

ج : لأن عدد المتعلمين كبير والوقت لا يسمح بذلك ، ثم إن الأمر لا يتعدى التدريب على كتابة فقرة مترابطة الأفكار .

س : وماذا عن الكفاءة المستهدفة ؟

ج : يمكننا القول إنّنا حققنا جزءا كبيرا من الكفاءة ؛ فالمرور على المتعلمين يكفي لملاحظة شكل الفقرة والقراءة تكشف مزايا وعيوب الفكرة المعبر عنها في الفقرة .

س : ما رأيك في المواقف والقيم المبثوثة في الوضعيات المعدة للتعبير الكتابي ؟

ج : هي مواقف هادفة وقيم راقية تشمل قيم هذا المجتمع وهذا الوطن وهذه الأمة.

س : إلى أي مدى يمكن ترسيخ مثل هذه القيم عند المتعلمين ؟

ج : ترسيخها يحتاج إلى بعض الجهد والوقت وما علينا إلا أن نسعى إلى غرسها في أذهانهم ومن ثمة المساهمة في بناء شخصيتهم .

• الزيارة الثانية إلى متوسطة (سيد روحو) :

السنة : الرابعة متوسط .

المقطع التعليمي 5 : العلم والتقدم التكنولوجي .

الميدان : إنتاج المكتوب .

المحتوى المعرفي : كتابة نص تفسيري .

الحصة : الثانية .

الكفاءة الختامية المستهدفة : يستثمر نصا ليكتب على منواله معللا آراءه وأحكامه .

وصف أداء العينة :

طلب المعلم في بداية درسه من المتعلمين قراءة السند الموجود في الكتاب المدرسي صفحة (99) قراءة صامتة، وبعد فراغهم من ذلك سألهم قائلا : عم يتحدث النص ؟ فأجاب أحدهم: عن الأشعة السينية، فأردف سائلا : ماهي أهم ميزاتها ؟ فأجاب آخر: النفاذ من المواد العاتمة إلى الضوء، ثم طلب منهم وضع عنوان مناسب للنص

فاتفقوا على أن يكون العنوان هو: (الأشعة السينية)، بعدها قرأ المعلم السند قراءة جهرية مسموعة ومنغمة ثم راح يحلل مع متعلميه بنيته الفكرية مبينا مضمونه وشارحا أفكاره ثم انتقل لتحليل بنيته النمطية مبينا الأنماط التي اختارها الكاتب وأهم مؤشراتهما ليخلص في الأخير لتحديد مخطط مختصر من مقدمة وعرض وخاتمة يبين فيه كيفية كتابة نص وثائقي علمي موضحا ما الذي يقدم في كل جزء منه .

• الزيارة الثالثة إلى متوسطة (سيد روحو) :

السنة : الرابعة متوسط.

المقطع التعليمي 5 : العلم والتقدم التكنولوجي .

الميدان : إنتاج المكتوب .

المحتوى المعرفي : كتابة نص تفسيري .

الحصّة : الثالثة .

الكفاءة الختامية المستهدفة : ينتج نصا حجاجيا وتفسيريا يستخدم فيه الروابط والقرائن اللغوية المناسبة للنمطين .

وصف أداء العينة :

طلب المعلم في بداية درسه من كل فوج التذكير بالموضوع الذي اختاره للكتابة فيه وبالنمط المستهدف فيه والأنماط الخادمة له، حيث كانت هناك خمسة أفواج؛ اختار اثنان منها موضوعا يتعلق بالاختراعات العلمية واختار آخران موضوعا يتعلق بخدمة العلم للبشرية والفوج المتبقيا اختار موضوعا يتعلق بعلاقة العلم بالأخلاق، أما عن النمط المستهدف فهو النمط التفسيري والأنماط الخادمة له هي : الحجاج والوصف والتوجيه، وبعد ذلك قام المتعلمون في إطار فوجي بكتابة تعايرهم كل في موضوعه الذي اختاره ووفق نمطه الذي حدده، أما المعلم فكان يشرف عليهم فيصحح لهذا فكرته ويجيب ذاك على سؤاله، وبعد فراغهم من الكتابة استمع الجميع لمواضيع بعضهم البعض وناقشوها فيما بينهم ثم راح كل فوج يقيم تعبيره بنفسه وفق شبكة لضبط الإنتاج الكتابي زودهم بها المعلم .

بعدها أجريت مقابلة شفوية مع المعلم طرحت من خلالها جملة من الأسئلة حول أهم الملاحظات التي سجلتها أثناء حضوري للحصتين، وفيما يلي عرض لها :

س : لاحظنا أنك قمت في الحصة الأولى بتحليل أفكار النص وبنيته النمطية، فلماذا ؟

ج : الغرض من ذلك هو استثمار المتعلم لهذا النص ليكتب موضوعه على منواله .

س : ولكن الحصة بدت وكأنها حصة لدراسة النص وليست للتعبير الكتابي ؟

ج : لا بد من تحليل النص حتى يتمكن المتعلم من رصد خصائص النص في النموذج واستنتاج أهم المعلومات التي تفيده في كتابة موضوعه، فلولا التحليل ما استطعنا استنتاج مخطط للنص العلمي .

س : هل هذا يعني أن هذه الحصة هي حصة تحضيرية للتعبير الكتابي ؟

ج : نعم ؛ ففي هذه الحصة يتعرف المتعلم على نص من النصوص الجميلة ينطلق في تعبيره من محاكاته بعد أن اختار في الحصة الأولى من التعبير الكتابي الموضوع الذي سيكتب فيه والنمط المناسب له أما في الحصة الثالثة فسيقوم تعبيره وفق شبكة معينة.

س : إذن، ماهو الدور الذي يقوم به المعلم في حصص التعبير الكتابي ؟

ج : المعلم ههنا سيكون مرافقا للمتعلم ؛ يساعده على حسن الاختيار وصحة الاستنتاج وموجها له ومشرفا عليه في جميع مراحل التعبير .

س : ما الغاية من شبكة ضبط الإنتاج الكتابي في الحصة الثالثة ؟

ج : الهدف من هذه الشبكة هو أن يتعرف المتعلم على الأخطاء التي وقع فيها ويقف على النقائص الموجودة في تعبيره فيعمل على تداركها وتصحيحها بتوجيه من المعلم حتى تتحقق الكفاءة المرجوة .

س : ماهي أهم القيم المبثوثة في المواضيع المقترحة للتعبير الكتابي ؟

ج : تكون عادة هذه القيم متماشية مع المقطع وذات صلة بالمتعلم وبمجتمعه .

س : ما مدى تحقيق تلك القيم لدى المتعلم ؟

ج : العمل الفوجي مثلاً ينبغي لدى المتعلم قيم المواطنة وروح الفريق والقدرة على العمل ضمن المجموعة، والمواضيع المقترحة للتعبير تعمل دون شك على ترسيخ قيم راقية ومواقف نبيلة .

إذن ومن خلال الزيارات التي قمنا بها والمقابلات التي أجريناها نسجل جملة من الملاحظات أهمها :

_ هناك اعتماد كبير على الكتاب المدرسي في درس التعبير الكتابي .

_ درس التعبير الكتابي يركز على اكساب المتعلم كفاءة الكتابة الصحيحة والفكرة السليمة .

_ درس التعبير الكتابي يركز على اكساب المتعلم التعبير باستعمال مختلف الأنماط .

_ الكفاءة المستهدفة من درس التعبير الكتابي تحقق بشكل جزئي وتدرجي .

_ التعبير الكتابي وسيلة لاكساب المتعلم قيم وثقافة مجتمعه وأمته .

_ المتعلم يقوم بتصحيح تعبيره الكتابي بنفسه في حين يقوم المعلم بمرافقته وتوجيهه .

ومنه نخلص إلى استنتاجات هامة؛ ذلك أن نجاح عملية التواصل يقوم على الكتابة الصحيحة والفكرة السليمة "فنقصان حرف أو زيادته وإسقاط نقطة أو زيادتها، ونقل علامة ترقيم من مكانها بتأخيرها أو تقديمها أو استبدالها بأخرى فإن هذا بدون شك يغير المعنى ويفسده"¹ وإذا تغير المعنى أو فسد فقدت الكتابة قيمتها التواصلية بل إن الكتابة الصحيحة لوحدها لا تكفي لأنه لا قيمة للكتابة (أي التعبير الكتابي) ما لم تقم على شكل ومضمون، ولهذا ".... يعد الوضوح والدقة والترتيب والجمال على المستوى الملائم من سمات هذا النوع ومميزاته البارزة"² ولذلك اهتمت مناهج اللغة العربية لجميع سنوات التعليم المتوسّط بسلامة اللغة في تعليم مهارة التعبير الكتابي إلى جانب سلامة المعنى لأن " العمل الكتابي كل متناغم متداخل، وليس مجموعة متلاصقة من العناصر، ولا مجموعة من المواد المتألفة"³ وحتى يتمكن المتعلم من اكتساب مهارة التعبير الكتابي كان لابد من التركيز على العوامل التي من شأنها تحسين الكتابة لديه "فمهارة الكتابة دليل نمو وتطور ليس فقط في

¹ سلى بركات ، اللغة العربية مستوياتها وأدائها الوظيفي وقضاياها ، ص 33.

² زين كامل الخويسكي ، المهارات اللغوية ، دار المعرفة الجامعية ، دط ، 2009 ، ص 14 .

³ أحمد الخطيب ، نبيل حسنين ، مهارات الكتابة والتعبير ، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع ، ط : 01 2011 م ص 96.

القدرة على التعبير بل أيضا على التفكير المنطقي السليم"¹.

كما أن الكفاءة الختامية لميدان "إنتاج المكتوب" ركزت على الكتابة باستعمال مختلف الأنماط هي ذات الأنماط المستهدفة في تعليم التعبير الشفوي، حيث تهدف إلى تمكين المتعلم من الكتابة باستعمال نمطي السرد والوصف بالنسبة للسنة الأولى، والكتابة باستعمال نمطي الحوار والتوجيه بالنسبة للسنة الثانية، والكتابة باستعمال نمطي التفسير والحجاج بالنسبة للسنة الثالثة، أما في السنة الرابعة فيركز المتعلم على الكتابة باستعمال مختلف الأنماط المدروسة خلال مرحلة التعليم المتوسط، إضافة إلى اهتمام المناهج في السنة الرابعة دون غيرها من سنوات التعليم المتوسط بالاتساق والانسجام الداخلي للتعبير الكتابي " ذلك أن الجمال الأدبي كامن في الاتساق الداخلي أو الانسجام المعنوي الجامع لأطراف القول أو التعبير "² فالتعبير الكتابي (في هذا المستوى العمري والعقلي للمتعلّمين) ينبغي أن يكون مترابط مضمونه الفكري والعاطفي ومحكم بنائه التركيبي حتى يحقق غايته ورسائله المقصودة، فاللغة لا يمكنها أن تؤدي غايتها التبليغية التواصلية ما لم تقم على جمع واتحاد أطراف التعبير المادية والمعنوية والدخلية والخارجية لأن " الكتابة البعيدة عن التجانس والوحدة بعيدة عن منطق العقل ومنطق الإنسان "³.

أما عن القيم والمواقف التربوية فإنه وبمنظرة فاحصة على المواضيع المقترحة للتعبير الكتابي يتبين لنا أنها تشتمل على قيم نبيلة ومواقف هادفة كما أنها تلمبج جميع ميادين اللغة العربية (القراءة، القواعد...) وهذا يعني أن التعبير الكتابي " وبكونه أداة تعليمية تعليمية فإنه إذن غاية في دراسة اللغة العربية بينما الفروع الأخرى وسائل مساعدة (كالقراءة والخط والإملاء والنصوص والمحفوظات والقواعد) وهي مساعدة لكونها تسهم في تمكين الطالب من التعبير الواضح السليم "⁴ فهو الهدف الأساس من تعلم اللغة وتعليمها و"على إتقان التعبير يتوقف تقدم الفرد في كسب المعلومات الدراسية المختلفة "⁵لأنه المحصلة النهائية للعملية التعليمية التعليمية .

ولاشك أن جميع الوضعيات الإدماجية الموجهة للمتعلم تتضمن قيما تربوية يرجى إكسابها للمتعلم، وبذلك

¹ صالح نصيرات ، طرق تدريس العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط : 01 ، 2006 م ص 151.

² حلمي مرزوق ، النقد و الدراسة الأدبية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر ، ط : 1 ، 2004 ، ص 36 .

³ زهدي عيد ، فن الكتابة و التعبير ، دار اليازوردي العلمية للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، دط ، دت ص 24.

⁴ هدى علي جواد الشمري ، سعدون محمود الساموك ، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، دار وائل للنشر ط: 01 2005 م، ص 235 .

⁵ فهد خليل زايد ، المستوى الكتابي ، دار الصفوة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط : 01 ، 2011 م ، ص 33.

يكون التعبير الكتابي من الأدوات الهامة في إكساب المتعلم قيم وعادات وثقافة مجتمعه وأمته.

المبحث الثاني: الأنماط والتقنيات التعبيرية المستهدفة من تعليم التعبير الكتابي:

1.2 الأنماط المستهدفة من تعليم التعبير الكتابي:

تسعى مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الكتابي بمختلف الأنماط؛ ففي السنة الأولى الهدف إكساب المتعلم التعبير كتابيا بنمطي السرد والوصف، وهو ما تؤكد الكفاءة الختامية المرجوة من درس التعبير الكتابي وهي أن "ينتج كتابة نصوصا مركبة منسجمة متنوعة الأنماط لا تقل عن 10 أسطر بلغة سليمة يغلب عليها النمطان السرد والوصفي"¹ حيث يتعرف المتعلم بداية على نمطي السرد والوصف ويتدرب عليهما كتابيا بلغة سليمة باعتبارهما النمطان المستهدفان في درس التعبير الكتابي ثم يتناول مواضيع تتعلق بهذين النمطين ترتيبها كالآتي: (الوصف المادي والوصف المعنوي، بناء فقرة وصفية، بناء فقرة سردية الوصف من العام إلى الخاص، المزج بين الوصف والسرد) ، أما مناهج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط فتسعى إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الكتابي بنمطي التوجيه والحوار، وهو ما تؤكد الكفاءة الختامية المرجوة من درس التعبير الكتابي وهي أن: " ينتج كتابة نصوصا من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان الحوار والتوجيهي بلغة سليمة لا تقل عن 12 سطرا في وضعيات تواصلية دالة"² وهذا يعني أن المتعلم سيتناول بالدراسة نمطي الحوار والتوجيه ويتدرب عليهما كتابيا بلغة سليمة باعتبارهما النمطان المستهدفان في درس التعبير الكتابي ثم يتناول مواضيع تتعلق بهذين النمطين، ترتيبها كالآتي: (روابط النص الحوار، التواصل في وضعية حوار، عناصر التوجيه، روابط النص التوجيهي، التواصل في وضعية التوجيه، آداب الحوار، الحوار الداخلي، الحوار الثنائي، الحوار المتعدد الأطراف، بناء فقرة توجيهية الموازنة بين الحوار والتوجيه، تنوع الأنماط) ، أما في السنة الثالثة فإن مناهج اللغة العربية تسعى لإكساب المتعلم مهارة التعبير الكتابي بنمطي التفسير والحجاج وهو ما تؤكد الكفاءة الختامية المرجوة من درس التعبير الكتابي وهي أن: "ينتج كتابة نصوصا من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان التفسيري والحجائي، بلغة سليمة لا تقل عن 14 سطرا في وضعيات تواصلية دالة"³ وهذا يعني أن المتعلم سيتناول بالدراسة نمطي التفسير

¹ محفوظ كحوال ، محمد بومشاط ، دليل الأستاذ ، اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، موقع للنشر دط ، دت ص 20 .

² ميلود غرمول وآخرون ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الثانية من التعليم المتوسط ، أوراس للنشر الجزائر ، دط دت ، ص 11 .

³ ميلود غرمول وآخرون ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، أوراس للنشر دط ، دت ص 11 .

والحجاج ويتدرب عليهما كتابيا بلغة سليمة ثم يتعرف على أهم مميزات النمطين التفسيري والحجاجي باعتبارهما النمطين المستهدفين في درس التعبير الكتابي في السنة الثالثة، حيث يتعرف المتعلم بداية على مؤشرات النمط التفسيري ثم على أنواع التفسير وبعد ذلك يتعرف المتعلم على أهمية الموضوعية في الحجاج ثم على كيفية إنتاج نص حجاجي ثم على الأساليب المستعملة في الحجاج من إقناع بالرأي، والاستدلال والدحض والتفنيد، وفي الأخير يتعرف المتعلم على كيفية إنتاج نص تفسيري ثم كيفية إنتاج نص حجاجي ثم كيفية إنتاج نص تفسيري حجاجي، أما في السنة الرابعة فإن مناهج اللغة العربية تسعى لإكساب المتعلم مهارة التعبير الكتابي بمختلف الأنماط المدروسة في مرحلة التعليم المتوسط وهو ما تؤكد الكفاءة الختامية المرجوة من درس التعبير الكتابي وهي أن: "ينتج كتابة نصوصا منسجمة مركبة متنوعة الأنماط لا تقل عن ستة عشر سطرا بلغة سليمة مع التحكم في خطاطات كل الأنماط في وضعيات تواصلية دالة"¹ وهذا يعني أن المتعلم سيتناول بالدراسة مختلف الأنماط من سرد ووصف وحوار وتوجيه وتفسير وحجاج ويتدرب عليها كتابيا بلغة سليمة، حيث يختار المتعلم في كل أول حصّة من حصص التعبير الكتابي النمط المناسب لموضوعه، وفي الحصّة الثانية للتعبير الكتابي يتعرف على مؤشرات النمط المستهدف من خلال نص مقترح يستخرجها منه وفي الحصّة الثالثة يكتب تعبيره الكتابي محاكيا فيه النص المقترح و موظفا فيه النمط المستهدف .

2.2 التقنيات التعبيرية المستهدفة من تعليم التعبير الكتابي:

إلى جانب الأنماط يتناول المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط بالدراسة تقنيات تعبيرية تساعده على إنتاج نصوص مكتوبة بلغة سليمة وبأسلوب منسجم واضح؛ ففي السنة الأولى يتدرب على التقنيات التعبيرية الآتية : (تصميم نص، تحرير مقدمة التلخيص، تكملة فكرة أدوات الربط، التوكيد والتعليل، تحرير نص منسجم، تحرير موضوع يتضمن قيمة، التشبيه والتفاضل)، وفي السنة الثانية يتدرب على التقنيات التعبيرية الآتية :

(عناصر التواصل، تقنية رؤوس أقلام، منهجية تصميم نص، الروابط النصية، بناء فقرة، روابط المقدمة والختام)، وفي السنة الثالثة يتدرب المتعلم على التقنيات التعبيرية الآتية : (فنيات التحرير الكتابي، التقليل والتلخيص، التوسيع وبعض طرقه، الروابط النصية وأنواعها، التعبير عن الرأي)، أما في السنة الرابعة فيكاد يخلو برنامج التعبير الكتابي من التقنيات التعبيرية فلا نجد غير خصائص القصة وكيفية تلخيص نص حجاجي

¹ حسين شلوف وآخرون ، اللغة العربية ، دليل استعمال الكتاب ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، أوراس للنشر، دط ، ص 14 .

و خصائص النصّ العلمي .

3.2 عرض الزيارات الميدانية والمقابلات الشفوية :

ومن أجل تتبع ما يقدم من أنماط وتقنيات تعبيرية في حصص إنتاج المكتوب كان لا بد من حضوري الصفّي مع المعلمين في عدد من المتوسّطات، ثم إجراء مقابلات شفوية معهم حول ما تمّ تقديمه وملاحظته، وفيما يلي عرض لهذه الزيارات والمقابلات:

• الزيارة الأولى إلى متوسطة (بن هجيرة أحمد) :

السنة : الرابعة متوسّط.

المقطع التعلّمي 6 : التلوّث البيئي .

الميدان : إنتاج المكتوب .

المحتوى المعرفي : كتابة نص وصفي .

الحصّة : الأولى .

الكفاءة الختامية المستهدفة : تحديد موضوع مناسب للوضعية والنمط وتجنيّد الموارد الملائمة له وصف أداء العينة :

طلب المعلم في بداية الدرس من المتعلّمين تذكيره بنص فهم المنطوق وإنتاجه وبفكرته العامة وبالنمط الغالب عليه، ثم ناقش معهم ذلك في عجالة ليصل بهم إلى تحديد طبيعة النص الذي سيكتبون فيه وهو (نص عن منظر بيئي)، وبعد ذلك اقترح عليهم مجموعة من المواضيع وأخرى من الأنماط، وطلب منهم أن يختاروا منها الموضوع والنمط الذي سيكتبون به مبررين سبب اختيارهم لهذا أو ذاك، فكانت المواضيع المقترحة هي : (النفائات الصناعية في الجو، النفائات الصناعية في الأرض، النفائات الصناعية في الماء، الاحتباس الحراري وطبقة الأوزون، مخاطر التسربات النووية) أما الأنماط فهي : (الحوار، التفسير، السرد، الوصف الحجاج) فاختلّفت اختياراتهم وتعدّدت أسبابهم ولكنهم اتفقوا على أن النمط الوصفي أحد الأنماط المستخدمة في وصف منظر بيئي واستذكروا بعض مؤشرات، وبعد ذلك وجههم المعلم إلى مطالعة ما يساعدهم على كتابة مواضيعهم

من نصوص .

• الزيارة الثانية إلى متوسطة (بن هجيرة أحمد) :

السنة : الرابعة متوسط.

المقطع التعليمي 6 : التلوّث البيئي .

الميدان : إنتاج المكتوب .

المحتوى المعرفي : كتابة نص وصفي .

الحصّة : الثانية .

الكفاءة الختامية المستهدفة : استثمار نص ليكتب على منواله معللاً آراءه.

وصف أداء العينة :

طلب المعلم في بداية الدرس من المتعلمين تذكيره بمؤشرات النمط الوصفي فذكروا له بعضها: الجمل الاسمية، الأوصاف والأحوال، الكلمات الدالة على المكان ... ثم طلب منهم قراءة النص الموجود في الكتاب صفحة (119) وبعد فراغهم من ذلك ناقشه معهم بتحديد فكرته العامة ورصد خصائص الوصف فيه وبيان مؤشرات ... ليتضح لهم من خلال مناقشتهم لهذا النص هيكله النص الوصفي الذي يبني على ركائز عديدة أهمها ما يلي : _ تحديد موضوع الوصف _ الشروع في الوصف من الوصف العام إلى الوصف التفصيلي أو العكس _ تحديد موقف من الموصوف. ومنه ختم المعلم درسه موجها المتعلمين إلى تحضير نص وصفي يحاكون فيه هذا النص ويوظفون فيه خصائص الوصف ومؤشرات التي تعرفوا عليها .

بعدها أجريت مقابلة شفوية مع المعلم طرحت من خلالها جملة من الأسئلة حول أهم الملاحظات التي سجلتها أثناء حضوري للحصتين، وفيما يلي عرض لها :

س : لاحظنا أنك قمت في الحصّة الأولى بمناقشة أفكار نص فهم المنطوق وبنيت النمطية فلماذا ؟

ج : الغرض من ذلك ربط المتعلم بمكتسباته القبلية وتذكيره بها لأنها ستكون الانطلاقة لكتابة تعبيره .

س : لماذا يختار المتعلم موضوعه والنمط المستخدم فيه ؟

ج : ليتدرب على حسن اختيار النمط المناسب لموضوعه من جهة ، ويتحمس للكتابة فيه من جهة أخرى فهو الذي اختاره ويريد الكتابة فيه ، وفي حال لم تعجبه المواضيع المقترحة يقترح موضوعاً من عنده شرط أن يكون في الإطار المحدد وأن يتناسب مع المقطع .

س : أنهيت درس التعبير الكتابي دون أن نلاحظ فعل الكتابة أو ممارسة التعبير ، فما تعليقك على ذلك ؟

ج : في الحصّة الأولى من درس التعبير الكتابي لا يكتب المتعلم ولا يعبر بل يكتفي باختيار موضوع تعبيره والنمط المناسب له والتعرف على بعض الموارد المعرفية كمؤشرات النمط الوصفي مثلاً دون أن ننسى حثه على مطالعة نصوص لها علاقة بموضوعه .

س : وماذا عن الحصّة الثانية ؟

ج : في الحصّة الثانية لا يكتب المتعلم ولا يعبر كذلك بل يقرأ نصاً من النصوص الجميلة ليرصد خصائصه ويستنتج مخططاً أو هيكلية لتعبيره الكتابي الذي سينجزه للحصّة الثالثة .

س : ما رأيك في التقنيات والأنماط المستهدفة في درس التعبير الكتابي ؟

ج : جلّها درسها المتعلم في السنوات السابقة غير أن الجديد في السنة الرابعة هو ربط المتعلم بموضوعه ومساعدته على اختيار النمط الذي يناسبه ويؤدي قصده .

س : إذن على ما يركز درس التعبير الكتابي في السنة الرابعة ؟

ج : يقوم درس التعبير الكتابي في السنة الرابعة على تدريب المتعلم على الكتابة بمختلف الأنماط والتحكم في خطاطة ومؤشرات كل نمط ، وحسن اختيار النمط الذي يناسب قصده من التعبير ، أما عن التقنيات التعبيرية فتكاد تنعدم في هذه السنة .

● الزيارة الثالثة إلى متوسطة (عبد الحميد بن باديس) :

السنة : الثالثة متوسط.

المقطع التعلّمي 3: التضامن الإنساني .

الميدان : إنتاج المكتوب .

المحتوى المعرفي : التلخيص .

الحصة : الثانية .

الكفاءة الختامية المستهدفة : التعرف على تقنية التلخيص وأهم مبادئها .

وصف أداء العينة :

طلب المعلم في بداية الدرس من المتعلمين تذكيره بدرس فهم المكتوب (القراءة) للحصة الماضية وبفكرته العامة، ثم كتب على السبورة فقرة تتحدث عن فكرة نص القراءة، وبعد ذلك راح يحللها ويناقشها مع المتعلمين حيث طلب منهم حذف ما يمكن من الجمل والكلمات دون إحداث اختلال في المعنى وبالمقابل كان المتعلمون يسطرون على السبورة على ما يمكن حذفه في الفقرة، ثم طلب منهم المتعلم تحديد طبيعة العبارات المحذوفة فكانت المحذوفات أمثلة ومرادفات وتشابيه ... ثم جمع المتعلمون الأفكار المتبقية وشكلوا منها فقرة جديدة كل بأسلوبه، وواصلهم المعلم المناقشة لاستنتاج تعريف التلخيص وتعداد أهم خطواته ليختم درسه بتدريب طلب فيه من المتعلمين تلخيص الفقرة الأخيرة من نص القراءة وفق الخطوات المستنتجة .

بعدها أجريت مقابلة شفوية مع المعلم طرحت من خلالها جملة من الأسئلة حول أهم الملاحظات التي سجلتها أثناء حضوري للحصة، وفيما يلي عرض لها :

س : لماذا قمت بعرض الفقرة دون مناقشة أفكارها ؟

ج : لم يكن هناك داع لشرح أفكار الفقرة لأن أفكارها شبيهة بأفكار نص القراءة .

س : ولكن فهم النص خطوة أساسية لتلخيصه، فكيف للمتعلم أن يلخصه بأسلوبه دون فهم أفكاره ؟

ج : أظن أن المناقشة كانت كفيلة بتوضيح أفكار الفقرة هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فهي قريبة مما تعلمه وقرأه من نصوص خلال هذا المقطع .

س : لماذا لم نلاحظ ربط المتعلم بدرس التعبير الكتابي السابق خاصة وأنه عن تقنية التقليص التي تشبه كثيرا تقنية التلخيص ؟

ج : لم نقم بذلك خشية أن يقع المتعلم في خلط ، ضف إلى ذلك أن حصة التعبير الكتابي الثالثة في هذا المقطع مخصصة لمقارنة التقنيتين وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينهما .

س : ما رأيك في دروس التعبير الكتابي للسنة الثالثة ؟

ج : هناك ماهو مكرر مثل تصميم النص الحجاجي، وهناك ما فصل كثيرا مثل طرق التوسيع التي يمكن أن تجمع في حصة أو حصتين عوض ثلاث، وهناك ما تنقصه الدقة والتنظيم .

س : هل من إضافات أخرى ؟

ج : نعاني متاعب في تقديم درس التعبير الكتابي نتيجة ما ذكرته سابقا من تكرار وخلط في الدروس ناهيك عن كثرة عدد المتعلمين وضعفهم وعدم رغبتهم في هذا النشاط ...

إذن ومن خلال الزيارات التي قمنا بها والمقابلات التي أجريناها نسجل جملة من الملاحظات أهمها :

_ اختلاف طريقة تقديم درس التعبير الكتابي في السنة الرابعة عن السنوات الثلاثة الأخرى .

_ غياب شبه تام للفنون الأدبية والأشكال التعبيرية .

_ التدرج في تقديم دروس التعبير الكتابي في السنة الأولى والثانية، وخلط وتكرار وعدم دقة في تقديم دروس التعبير الكتابي في السنة الثالثة .

_ للمتعلم في السنة الرابعة الحرية في اختيار الموضوع الذي يكتب فيه .

_ وجود تدريب يختم به درس التعبير الكتابي .

ومنه نخلص إلى استنتاجات هامة؛ حيث يقدم النمط في السنة الأولى من التعليم المتوسط بشكل مبسط للمتعلم دون الغوص في التفاصيل، والحال نفسه بالنسبة للتدريب الذي يكون كذلك بسيطا غير مركب ولا معقد يسمح للمتعلم بإنجازه في وقت قصير كما يسمح للمعلم بتصحيحه والاطلاع عليه. كما أن المنهاج راعى

مبدأ التدرّج في تقديم دروس التعبير الكتابي "فالتعبير التحريري كالتعبير الشفوي كلاهما يقتضي التدرّج ومراعاة مستوى التلاميذ وميولهم بحيث يختار لهم من الموضوعات ما يناسب أعمارهم وقدراتهم وتفكيرهم حتى يسهل عليهم التعبير عنها والكتابة فيها"¹ فالمتعلم بعد تعرفه على النمطين السردى والوصفى سيتعرف على النمط الوصفى بنوعيه: المادى والمعنوي، ثم كيفية بناء فقرة وصفية وكيفية بناء فقرة سردية ثم كيفية المزج بينهما، فهذا التدرّج يسمح للمتعلّم بتنمية تعلّماته ومهاراته تدريجياً، ومن جهة أخرى يبدو أن هذه المواضيع مناسبة لمستوى المتعلمين في هذه المرحلة ولقدراتهم العقلية وميولهم، فالطفل يميل إلى سرد يومياته وعرض أفكاره وتخيلاته، وإعطاء معلومات عما حوله من أشخاص وحيوانات وأشياء وغيرها بتقديم بيانات وأوصاف عنها بالاعتماد 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 جميعاً لتأدية الأغراض التبليغية والضرورية هو الذي يحتاجه المتعلم"²، والسرد والوصف من أهم الأنماط التي يحتاجها المتعلم للتعبير عن أغراضه ونقل أفكاره وعلى المعلم أن يعمل على إكساب المتعلمين المهارات المختلفة التي تمكنهم من ذلك غير أن "بعض المعلمين في المدارس لا ينمون حصيلة الطلاب اللغوية الفصيحة، ولا يستثمرون ما في دروس اللغة من أنماط لغوية راقية لتدريب تلاميذهم على استعمالها في مواقف جديدة"³ لأن التعبير الكتابي مهارة يمكن تعليمها في جميع حصص اللغة العربية، فهو نشاط لغوي مستمر "ففي فروع اللغة تكون إجابة الطالب عن أسئلة في القراءة فرصة لممارسة التعبير، وفي شرح الطالب بيتا من الشعر هو تدريب على التعبير، وفي إجابة الطالب على أسئلة حول نص في الإملاء يتحقق التعبير"⁴ وبهذا التدريب المتواصل تتحسن كتابته وتزيد جودة تعبيره، "ومع استمرار الطلبة في الكتابة تزداد مهاراتهم وتنمو قدراتهم، وهي عملية تستمر طول الفترة التي يعيشونها"⁵.

والحال نفسه بالنسبة للسنة الثانية من التعليم المتوسّط، إذ يقدم النمط بشكل مبسط للمتعلّم وحتى التدريب يكون مبسطاً غير معقد ولا مركب يسمح للمتعلّم بإنجازه كما يسمح للمعلم بالاطلاع عليه وتصحيحه

¹ محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، ص 329.

² عبد المجيد سامي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، ص 140.

³ وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الأردن ط: 01، 2002، ص 253.

⁴ عبد الرحمان عبد علي الهاشمي، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط: 01، 2006، ص 9.

⁵ كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان ط: 01، 2013، ص 12.

داخل القسم. كما أن المنهاج راعى مبدأ التدرج في بناء التعلّمات المتعلقة بالنمطين المستهدفين وهو أمر مستحسن، يسمح للمتعلم بتنمية معارفه ومهاراته تدريجياً، فبعد تعرف المتعلم على النمطين التوجيهي والحواري ومفهومهما، يفصل فيهما بالتعرف على روابط النص الحواري ثم التواصل في وضعية حوار ثم آداب الحوار ثم أنواع الحوار، وبالمقابل يتعرف على عناصر التوجيه ثم روابط النص التوجيهي ثم التواصل في وضعية التوجيه ثم بناء فقرة توجيهية، ليختم تعلّماته بموازنة بين الحوار والتوجيه وتنوع الأنماط في النص الواحد.

أما في السنة الثالثة فيتعرف المتعلم بداية على مفهوم الفقرة التفسيرية ثم على دورة التواصل في وضعية الحجاج وعناصرها ولكن دون التعرف على مفهوم الحجاج بالرغم من أنه الركيزة الأولى للدروس المتعلقة بهذا النمط، ثم يتناول أهم مميزات النمطين التفسيري والحجاجي باعتبارهما النمطين المستهدفين في درس التعبير الكتابي في هذه السنة، حيث يتعرف المتعلم بداية على مؤشرات النمط التفسيري ثم على أنواع التفسير، وبعد ذلك يتعرف على أهمية الموضوعية في الحجاج ثم على كيفية إنتاج نص حجاجي ثم على الأساليب المستعملة في الحجاج من إقناع بالرأي، والاستدلال، والدحض والتفنيد وفي الأخير يتعرف المتعلم على كيفية إنتاج نص تفسيري ثم كيفية إنتاج نص حجاجي ثم كيفية إنتاج نص تفسيري حجاجي.

ونسجل هنا عدم اهتمام المناهج في السنة الثالثة من التعليم المتوسط بدرس التعبير الكتابي حيث يتلقى المتعلم معارفه فيه دون دقة ووضوح ولا تنظيم وترتيب؛ إذ لا يعقل أن يتعرف المتعلم على ميزات النص الحجاجي وكيفية إنتاجه ... دون أن يتعرف على مفهوم النمط الحجاجي في حد ذاته! بالإضافة إلى تكرار بعض المواضيع والدروس مثل: درس (كيفية إنتاج نص حجاجي) الذي يقدم مرتين في برنامج التعبير الكتابي فنجد مرة في الصفحة (105) من الكتاب المدرسي وأخرى في الصفحة (160) مما يؤدي إلى غموض الهدف من التعبير الكتابي "ويمكن القول هنا أن تلك المهارة لا تلقى العناية اللازمة بها حيث يتعلم الطلبة الكتابة من خلال التعبير الكتابي، وهذه الدروس لا تكون في الغالب موجهة بعناية، حيث يترك التلاميذ دون توجيه كاف للقيام بالأنشطة الكتابية"¹ ولعل عدم الاهتمام بدرس التعبير الكتابي وعدم وضوح أهدافه التعليمية يترتب عليه ضياع الفائدة وعدم تحقيق الغاية منه.

أما في السنة الرابعة فتختلف طريقة تقديم درس التعبير الكتابي عن السنوات الثلاثة الأخرى حيث يختار

¹ صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط: 1، 2006، ص151.

المتعلم في كل أول حصّة من حصص التعبير الكتابي النمط المناسب لموضوعه وفي الحصّة الثانية للتعبير الكتابي يتعرف على مؤشرات النمط المستهدف من خلال نص مقترح يستخرجها منه، وفي الحصّة الثالثة يكتب تعبيره الكتابي محاكياً فيه النص المقترح وموظفاً فيه النمط المستهدف .

وبذلك يمكننا القول إن عملية الكتابة أو التعبير الكتابي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط تمر بمراحل لا بد أن يمر بها المتعلم قبل كتابة تعبيره، حيث تعتبر الحصتان الأولى والثانية حصتان لبناء التعلّيمات ودعمها، كما تعتبران حصتان لإرشاد وتوجيه موقف المتعلم وسلوكاته أما الحصّة الثالثة فهي حصّة للإنتاج الكتابي وتصحيحه وتقويمه؛ إذ يقوم المتعلم في الحصّة الأولى باختيار النمط والموضوع الذي يريد الكتابة فيه ثم يوجهه المعلم إلى بعض الموارد المعرفية المتعلقة بالنمط أو الموضوع كما يوجهه إلى القراءة والمطالعة تحضيراً لعملية الكتابة من خلال مجموعة من الاقتراحات يختار منها المتعلم ما يراه مناسباً لموضوعه، فهذه الحصّة إذن هي حصّة تسبق عملية الكتابة بل إنها حصّة للتحضير لعملية الكتابة لأن المتعلم فيها يقوم بجمع موارده المعرفية وتحديد الأطر العامة لموضوعه والقراءة والمطالعة قبل الكتابة حيث تعتبر " القراءة والكتابة متلازمتان، فالذي يقرأ يكتب، والذي يكتب يقرأ، والأمر لا يقرأ ولا يكتب . ولكي يحسن المرء الكتابة لا بد له من التدريب على الهجاء والإملاء عن طريق الملاحظة ف أثناء القراءة الكثيرة ، إذ لا بد من كثرة القراءة للقضاء على الخطأ الإملائي أو الكتابي " ¹ بل إن التعبير الكتابي يعتمد اعتماداً كبيراً على درجة ثقافة المتعلم وكثرة اطلاعه وقراءاته كما أنه يعتمد على درجة تدريبه على الكتابة " لذلك نستطيع القول أن درجة تقدم التلميذ في التعبير الكتابي تعتمد اعتماداً كبيراً على درجة طلاقة اللفظية في القراءة ودرجة فهمه واستيعابه لما يقرأ من جهة وقلة أخطائه اللغوية والإملائية من جهة أخرى " ² ومنه يمكن اعتبار القراءة والكتابة فنان متلازمان فوجود القراءة مرتبط بوجود الكتابة ومن هنا تبرز أهمية التعبير " فهو يغطي مهارتين من مهارات اللغة هما الحديث والكتابة، ويعتمد في امتلاك زمامهما على مهارتي اللغة المتبقيتين الاستماع والقراءة، وبذلك يبدو وكأن دراسة اللغة تتجمع حوله " ³ . وفي الحصّة الثانية من التعبير الكتابي يواصل المتعلم تحضيره واستعداده للكتابة بالتعرف على نماذج من النصوص توظف النمط المستهدف وتعالج موضوعاً له علاقة بالمقطع وذلك من أجل استثمار هذه النصوص

¹ سميح أبو مغلي ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، دار البداية ، ط : 1 ، 2005 ، ص 41 .

² زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، دط ، 2005 ، ص 186 .

³ عبد الرحمن عبد علي الهاشي ، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته ، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، ط : 1 ، 2006 ، ص 24 .

ومحاكاتها والكتابة على منوالها. أما في الحصّة الثالثة فيقوم المتعلّم بإنتاج تعبيره الكتابي و تصحيحه و تقويمه وفق شبكة للتصحيح يزوده بها المعلم .

ونسجل هنا تلك الحرية التي منحها المناهج للمتعلّم من أجل اختيار الموضوع الذي يكتب فيه والنمط المناسب له، وكذا اختيار ما يطالعه وما يقرأه فهذه الحرية تخدم المتعلّم كما تخدم التعبير الكتابي الذي " ... يعتمد أساسا على إعطاء الحرية الكافية للطالب، إذ أنه عندما يشعر بحريته في التعبير فإنه يتمكن من اختيار المفردات واستحضار الأفكار وصياغة الجمل والتراكيب"¹ مما يثير فيه روح الكتابة وبعث نشاطه إليها .

ولا شك في أن تدريب المتعلّم في هذه المرحلة بسنواتها الأربعة على التعبير الكتابي باستعمال تلك الأنماط على اختلافها وتنوعها يكسبه الكفاءة والمهارة في التعامل مع النصوص التي تنتهي إلى النمط نفسه، كما تكسبه الاستعمالات اللغوية والتقنيات التعبيرية وأنواع البناء الخاصة بكل نمط مما يمكنه من الإبداع في الكتابة .

لكن ما يؤخذ على تعليم التعبير الكتابي للمتعلّمين في هذه المرحلة هو أن الأشكال التي تعلمهم التعبير الكتابي باستعمال السرد أو الوصف أو غيرها من الأنماط غير واضحة ولا محددة باستثناء بعض ملامح القصة والمقال والخطاب في السنة الرابعة من التعليم المتوسّط . فأين تنمية قدرة المتعلّمين على قص القصص وكتابتها، وكتابة الرسائل والتقارير والخطب ...؟ إنها أشكال من التعبير تتطلبها المواقف الحياتية للإنسان فمثلا "النشاط الخطابي من مستلزمات المجتمع فهو من ضرورات التعامل في أية مؤسسة ديمقراطية، ولذا كان لابد من إعداد أجيال تتولى القيام بمثل هذه الأعمال"² فالمتعلّم بحاجة إلى العديد من المهارات ليقوم بالكتابة على النحو الذي يحقق الأغراض المختلفة منها في المواقف المتعددة التي تصادفه في حياته المستقبلية "ونحن في المدرسة نعرف معلومات أكثر عندما نتحدث أو نتعلم مثلا لأول مرة كيف نكتب خطابا أو مقالا، ولكن من النادر أن نحصل على معلومات تتصل بالمواقف الهامة التي تحدث من حولنا أو تلك التي نجد أنفسنا فيها بصورة منتظمة..."³ لذلك كان من الضروري على المدرسة أن تهيأ للمتعلّمين فرصا عديدة يؤدي فيها التعبير وظيفته الاجتماعية كقيامهم بكتابة خطبة لإذاعة المدرسة أو إرسال تقرير إلى مدير المدرسة، أو كتابة قصة من واقعهم أو خيالهم

¹ علي نعيي ، الشامل في تدريس اللغة العربية ، دار أسامة للنشر و التوزيع ، ط : 1 ، 2004 ، ص 145 .

² محمد صلاح الدين مجاور ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، أسسه وتطبيقاته التربوية ، دار الفكر العربي القاهرة ، دط ، 2000 ، ص 263 .

³ محمد فرج أبو طقة ، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الاسكندرية ط: 01 2008 م ، ص 79 .

... وعليه يجب أن يشمل التعبير الكتابي على نوعين هامين من التعبير هما: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي، إذ نقصد بالأول "التعبير الذي يجري بين الناس في حياتهم العامة ومعاملاتهم الرسمية عند قضاء حاجاتهم وتنظيم شؤون حياتهم ومن مجالاته: المحادثة والمناقشة وإلقاء الكلمات والخطب والرسائل ..."¹ ونقصد بالآخر "التعبير عن تجارب شعورية بطريقة موحية ومشوقة...وهو التعبير عن الأفكار الجميلة ذات القيم الباقية بأسلوب جميل"² ومن مجالاته: المقالات والتراجم والسير والقصة...وكلا النوعان لا وجود لهما في برنامج التعبير الكتابي لسنوات التعليم المتوسط باستثناء بعض ملامح القصة والخطاب والمقال في السنة الرابعة؛ فمن القصة نجد ما يلي: " من أجل كتابة قصة لابد من توفر خصائصها : موضوع لها، فكرة يُزاد إيصالها، حدث رئيسي وأحداث جزئية متتابعة، بطل وشخصيات ثانوية نامية (تتطور عبر تطور الأحداث) ، لغة قصصية (سرد ، وصف ، حوار)"³ ومن الخطاب نجد ما يلي: " من أجل كتابة الخطاب المستهدف أوفر ما يلي :

_ عناصر الموضوع المستهدف .

_ عناصر وصفية عن الموضوع .

_ عناصر حجاجية للإقناع .

_ مؤشرات النمط التوجيهي ."⁴ ومن المقال نجد ما يلي: " هاك مخططا مختصرا لنص وثائقي علي لتكتب على منواله :

_ المقدمة :

_ التعريف بالموضوع (مثلا : أهمية العلم و التكنولوجيا في ترفيه حياة الإنسان).

_ التساؤل عن مدى قدرة العلم و التكنولوجيا في ترقية الحياة الإنسانية .

_ العرض :

¹ عبد السلام يوسف الجعافرة ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق ، مكتبة المجمع العربي، ط : 01 2011 م ، ص 255 .

² علي أحمد مذكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، دط ، 2000 ص248 .

³ حسين شلوف و آخرون ، اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، منشورات الشهاب ، الجزائر ، دط ، 2019 ص 19 .

⁴ المصدر السابق ، ص 59 .

_ الصّعوبات التي واجهت الإنسان في العصور البائدة ، محاولات الإنسان تسهيل نمط حياته في القديم و الحاضر .

_ إسهامات العلم و التكنولوجيا في ميادين الطب و الاتصال و التنقل ، إلا أن العلم ساهم في تدمير حياة الإنسان عندما استخدمه لغاية الإفساد و الدمار .

_ الخاتمة: الجواب عن استفسار المقدمة.¹ فهذه الأشكال رغم وجودها في برنامج التعبير الكتابي للسنة الرابعة إلا أنها غير واضحة ولا محددة بل جاءت عامة شملت بعض الملامح والإشارات لا غير، بينما في السنوات الثلاثة الأخرى لا يتم تعليمها للمتعلّمين ولا بأي شكل من الأشكال رغم أهميتها للمتعلّم داخل المدرسة وخارجها لذلك كان "لابد أن تأخذ الموضوعات الوظيفية نصيباً كافياً من العناية والاهتمام حتى إذا خرج الطالب إلى الحياة العملية كان قد خبر أكثر ظروف القول وتمرس بمواجهتها..."² فهو يحتاج الكتابة ليتواصل مع الآخرين أو لقضاء مصالحه اليومية الحياتية كما أنه يحتاجها من أجل إشباع حاجة في نفسه أو للتعبير عن عواطفه وأفكاره من أجل هذا كان "لابد من إتاحة فرص التعبير الإبداعي للتلاميذ بكثرة، لكي يعبروا عن عواطفهم ومشاعرهم لما في ذلك من تنمية لشخصياتهم ودعم لتكاملها... ولا ريب في أن هذا اللون من التعبير يعد وسيلة هامة للكشف عن الموهوبين في فن الكتابة الأدبية شعراً أو نثراً من أي لون ونوع"³ علاوة على مساهمته في توسيع الرصيد اللغوي للمتعلّمين واكتشافهم لأنواع مختلفة من الأدب كالمقالة والمسرحية والتقرير... مما يدخل في باب التعبير الوظيفي أو الإبداعي إذ يعتبر "هذان النوعان من التعبير ضروريان لكل إنسان في المجتمع الحديث فالأول يحقق له حاجته من المطالب المادية والاجتماعية، والثاني يمكنه من أن يؤثر في الحياة العامة بأفكاره وشخصيته. وعلى هذا الأساس ينبغي تدريب الطلاب على هذين النوعين من التعبير وإعدادهم للمواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب كل نوع منها"⁴.

أما عن التقنيات التعبيرية فقد كانت مناسبة للمتعلّمين في السنة الأولى ولقدراتهم العقلية ومساعدة لهم على تحسين الكتابة والتعبير؛ ففي تقنية (تصميم نص) مثلاً يتعرف المتعلّم على أقسام النص من مقدمة وعرض

¹ المصدر السابق ، ص 99 .

² عبد الرحمان عبد علي الهاشمي ، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن ، ط : 01 ، 2006 ، ص 151 ، 248 .

³ محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، دار الفكر العربي ، دط 1998 م ص 297 .

⁴ فهد خليل زايد ، المستوى الكتابي ، دار الصفوة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط : 01 ، 2011 ، ص 42 .

وخاتمة إذ أن "نجاح أي موضوع يقاس بشموليته في العرض ومدى انسجام المقدمة مع العرض والعرض مع الخاتمة وهذا كله يعتمد على طبيعة الموضوع والغاية منه"¹ فلكل نص تصميم خاص به يختلف باختلاف طبيعته وموضوعه ، وهذا يعني أنه من أجل الوصول بالمتعلم لإنتاج نص مكتوب بلغة سليمة وبأسلوب واضح منسجم يوصل من خلاله الفكرة المرجوة كان لابد من النظر إلى الموضوع والفكرة من جهة ثم إلى شكل النص من جهة أخرى، لأن التعبير الكتابي "يقوم على ركنين أساسيين تعتمد عليهما العملية الإنتاجية الأولى منهما المضمون فيعبر عنه بأشكال مختلفة، والثاني الشكل وهو العملية الإخراجية للموضوع وعلى هذا فإنه يجب التزاوج بين جانبيين لا يقل كل منهما عن الآخر من حيث الأهمية"² لأن كل منهما -الشكل والمضمون- يساهم في جلاء الفكرة ووضوحها وجمالها ومن أجل هذا "يجب أن يهتم المعلم بتدريب التلاميذ على ترتيب الأفكار في موضوعاتهم وعلى التسلسل فيها، كما يهتم بصحة الأسلوب"³ وهذا ما لم تغفله مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط حيث أتبعنا التقنية بتدريب يدعم المعارف الجديدة للتعلم ويرسخ لديه تقنية تصميم نص من خلال التركيز على العوامل المساعدة على تحسين الكتابة، فالمقدمة والعرض والخاتمة وانسجامها مع بعضها يساهم في تحسين الأداء الكتابي لدى المتعلم ويزيد من جمال التعبير الكتابي لديه. وتقنية تحرير مقدمة أمر لا يقل أهمية عن العرض والخاتمة، لأن المقدمة هي المدخل إلى الموضوع وإذا حسن الدخول إليه حسنت الكتابة فيه والعكس صحيح، ذلك أن أصعب الأمور بداياتها فالمتعلم كثيرا ما "يواجه مشكلة في إنتاج العبارات والتراكيب السليمة المعبرة عن أفكاره فلا يستطيع إيصالها إلى الآخرين"⁴ مما يعيق عملية الكتابة لديه "فالناية بالمقدمة تكون بمراعاة الدقة والانضباط والوضوح والإيجاز"⁵ إذ تعتبر هذه السمات من المميزات البارزة للتعبير الكتابي عموما وللمقدمة خصوصا والتمكن منها تمكن من التعبير الكتابي .

أما (تقنية تلخيص نص) فتعتبر من التقنيات المساعدة على تطوير عملية الكتابة لدى المتعلم لأنها مرتبطة بإعادة كتابة نص مختصر للنص الأصلي بأسلوب المتعلم، وهذا يعني أن المتعلم سيستغني عن أسلوب الكاتب وألفاظه وعباراته وينتج نصا جديدا بأسلوبه وكلماته وعباراته دون التغيير في فكرة الكاتب، وبإتباعه لخطوات

¹ معاذ جميل الحباري ، الرؤى الواضحة في اللغة العربية ، المعز للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان ، ط : 03 2009 م ص 170 .

² فراس السليتي ، فنون اللغة ، المفهوم ، الأهمية ، المعوقات ، البرامج التعليمية ، عالم الكتب الحديث ، إربد الأردن ، ط: 01 2008 م ، ص 85 .

³ وليد أحمد جابر ، تدريس اللغة العربية ، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان الأردن ط: 01 ، 2002 م ، ص 242 .

⁴ أسامة محمد البطانية وزملاؤه ، صعوبات التعلم ، النظرية والتطبيق ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ط : 07 2015 م ص 121 .

⁵ زهدي محمد عيد ، فن الكتابة والتعبير ، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، دط ، دت ص 32 .

التلخيص سيتدرّب تدريجياً على التعبير الكتابي عن فكرة النصّ الأصلي باستعمال كلماته وعباراته "فتدوين الملاحظات خطوة أساسية للوصول إلى استخراج الأفكار الرئيسية والفرعية فيما بعد وهي لازمة أيضاً لمن أراد تلخيص الموضوع أو إعادة كتابته"¹ فمهارّة التعبير الكتابي مهارة تعتمد على عدة عوامل بدءاً بالفهم ثم التفكير ثم الأداء الكتابي وغيرها من العوامل المساعدة على حسن الكتابة "فكتابة الموضوعات والتعليق عليها وتلخيصها ووضعها في رؤوس أقلام من شأنها أن تطور استراتيجيات متقدمة في التفكير"² ذلك أن من أهم خطوات التلخيص استخراج الأفكار الرئيسية ثم إعادة التعبير عنها بأسلوب المتعلم، وللقيام بالخطوة الثانية لابد من تحقيق الخطوة الأولى التي تعتمد اعتماداً كبيراً على حسن الفهم والتفكير معا "ولا عجب فإن الوضوح في التفكير ينتج عنه وضوح في التعبير ذلك لأن اللغة وسيلة للتعبير عن الفكر"³ فالتلخيص إذاً من التقنيات الضرورية لتحسين عملية الكتابة لدى المتعلم .

وما بقي من تقنيات من : تكملة فكرة، أدوات الربط، التوكيد والتعليل، تحرير نص منسجم تحرير موضوع يتضمن قيمة، التشبيه والتفاضل، نرى أنها مناسبة لمستوى المتعلمين في هذه المرحلة ولقدراهم وتفكيرهم حيث اعتمدت على التدرج والتكامل فمثلاً (أدوات الربط) مما يساعد على الكتابة بنمط السرد في حين أن (التشبيه والتفاضل) من التقنيات المساعدة لنمط الوصف و(تحرير موضوع يتضمن قيمة) يخدم تنمية القيم والمواقف المراد إكسابها للمتعلم والتي حددتها مناهج التعليم المتوسّط، (تحديد نص منسجم) فيشمل كل ما تعلق بعملية الكتابة من حسن التفكير وصحة التعبير وترابط الأفكار وانسجام العبارات وغيرها مما يعني جودة التعبير الكتابي.

وفي السنة الثانية تواصل المناهج دعم المكتسبات القبلية للمتعلم والتي تلقاها في السنة الأولى من التعليم المتوسّط بالتركيز على المنهجية العامة في كتابة النصوص من مقدمة وعرض وخاتمة، وهي تقنية تكسب المتعلم مهارة عرض أفكاره في شكل مقبول من الجميع. أما (تقنية رؤوس أقلام) فهي دعم للمعارف القبلية التي تلقاها المتعلم عن تقنية (التلخيص) " فتدوين الملاحظات خطوة أساسية للوصول إلى استخراج الأفكار الرئيسية

¹ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط: 01، 2002 ص 187.

² بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط: 01، 2007 م ص 14.

³ سميح عبد الله أبو مغلي، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، دار البداية، عمان الأردن ط: 01، 2008 م، ص

والفرعية فيما بعد وهي لازمة أيضا لمن أراد تلخيص الموضوع أو إعادة كتابته¹ فتقنية رؤوس الأقسام خطوة مهمة في تلخيص النصوص والتعليق عليها، وعامل مساعد في تطوير استراتيجيات التفكير. وإذا كان المتعلم قد تعرف على أدوات الربط بشكل مبسط في السنة الأولى من التعليم المتوسط فإنه في السنة الثانية سيفصل فيها بالتعرف على أنواعها من: روابط لغوية، وروابط غير لغوية، وروابط منطقية، وروابط المقدمة وروابط الختام وغيرها من الروابط التي تسهم في إحكام التعبير الكتابي ونسجه، وتظهره نصا مترابطا منسجما، فحسن اختيار الروابط يساعد المتعلم على تنظيم أفكاره ويساعد القارئ على فهم ما يقرأ، وبالتالي تحقيق عملية التواصل، إنها تقنية تتطلب تداخل عوامل شتى "مهارات الكتابة متماسكة مترابطة متفاعلة"²، أما تقنية بناء فقررة فهي تقنية تنمي لدى المتعلم مهارة التعبير الكتابي عن أفكاره ومشاعره في شكل ومضمون مقبولين لأن "إخراج الفقرة عمل لا يقل أهمية عن مضمونها فهو الإطار الذي نقدم الفكرة من خلاله"³ وهو دليل على الفهم السليم فالفكرة الواضحة لا بد أن تخرج في شكل واضح و لغة واضحة .

إن معظم التقنيات التعبيرية المستهدفة في درس التعبير الكتابي في السنة الثانية من التعليم المتوسط هي امتداد لما تمّ تعلمه من معارف وموارد في السنة الأولى من التعليم المتوسط ولعل هذا الامتداد دليل استمرارية في بناء التعلّمات ودعمها ودليل تدرج في بنائها وصقلها، وهما مبدآن أساسيان في تطوير مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، وعاملان مهمان في دعم مكانتها "فإن أردنا للغتنا أن تزاحم وأن تعزز مقومات وجودها، فإن علينا أن نبذل الوقت والخبرة في سبيل تطوير الواقع كله والواقع اللغوي من ضمنه"⁴ وهو عمل لا يبخل به أبناء الوطن المخلصين.

والحال نفسه في السنة الثالثة حيث تستمر المناهج في دعم المكتسبات القبلية للمتعلّم خاصة ما تعلق بتصميم الموضوع ومنهجيته والتلخيص والروابط النصية، فهي من التقنيات التي تناولها المتعلم في السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط غير أن مناهج اللغة العربية للسنة الثالثة خصتها بنوع من التفصيل والتوسيع حيث يتعرف المتعلم على مفهوم التلخيص والتقليص والفرق بينهما وخصوصية كل منهما عن الآخر، فكلنا نعلم أن التلخيص تقنية والتقليص تقنية أخرى مخالفة لها، وإن كانت تشترك معها في بعض الأمور كالإختصار مثلا،

¹ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط: 1، 2002، ص 178.

² علي إسماعيل، تدريس اللغة العربية، المكتب العربي للمعارف، دط، دت، ص 200.

³ حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط: 5، 2002، ص 277.

⁴ اسماعيل أحمد عميرة، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، دار وائل للطباعة والنشر، ط: 1، 2001، ص 55.

فهما من التقنيات التعبيرية التي تحتاج إلى إستراتيجيات متطورة في التفكير، لأنهما عمليتان مرتبطتان بالأفكار ومدى فهمها ثم اختصارها في نص كتابي محكم مترابط منسجم، وهذا يعني أن "عملية الكتابة مسألة معقدة، تتداخل في تكوينها عوامل شتى، ولابد من الانتباه إلى سائر تلك العوامل من أجل تحسين الكتابة"¹ ولعل هذا يقع على عاتق المعلم الذي ينبغي عليه تجنب "توظيف أساليب تقليدية غير جذابة تعتمد التلقين والأساليب المتجاوزة التي لا تخلق التفاعل الضروري بين المادة والمدرس والتلميذ"² وتغييرها بأساليب مختلفة تناسب الموقف التعليمي ككل؛ فتحقق الهدف من درس التعبير الكتابي وتمكن المتعلم من الاستفادة من خبرته السابقة، وتتيح للمعلم حرية العمل والتعليم. ومن التلخيص والتقليص يتعرف المتعلم على التوسيع كتقنية نقيضة لهما، فتوسيع نص هو "عمل يتحقق بإضافة ألفاظ وعبارات مناسبة لمقام القول، كأن يكون فكرة عامة، أو رأيا موجزا، أو كلاما بليغا لغرض إثرائه وتسهيل فهمه"³ إنه عمل يرتبط بالأفكار وفهمها وإثرائها بما يناسب مقام القول بل إنه عمل يجعل التعبير الكتابي للمتعلم في درجة من الكفاية اللغوية والمعرفية بعناصر المناسبة بين المقام والمقال، ويمكنه من استثمار خبرته لإنتاج تعبير كتابي جميل مقبول شكلا ومضمونا "وجمال التعبير يعني الدقة في اختيار الألفاظ الموحية والعبارات الواضحة والأسلوب الموسيقي"⁴ بل إن جمال التعبير وجودته يعني إحكام نسجه وربط أفكاره بما يناسبه من روابط نصية، هذه الروابط التي تؤكد عليها المناهج للمرة الثالثة في مرحلة التعليم المتوسط حيث يتعرف المتعلم في السنة الثالثة على أنواعها بالتفصيل وعلى وظيفة كل نوع منها في النص، إنها تعلّمات تلقاها المتعلم في السنتين السابقتين ويدعمها في السنة الثالثة بمعارف جديدة موسعة ذات صلة بها في إطار الاستمرارية والتدرج في بناء التعلّمات.

أما في السنة الرابعة فيكاد يخلو برنامج التعبير الكتابي من التقنيات التعبيرية فلا نجد غير خصائص القصة وكيفية تلخيص نص حجاجي وخصائص النص العلمي حيث يتعرف المتعلم في الحصة الثانية للتعبير الكتابي من المقطع الأول على بعض خصائص القصة وهي: "من أجل كتابة قصة لابد من توفر خصائصها: موضوع لها، فكرة يُراد إيصالها، حدث رئيسي وأحداث جزئية متتابعة، بطل وشخصيات ثانوية نامية (تتطور عبر تطور

¹ أحمد الخطيب ونبيل حسنين، مهارات الكتابة والتعبير، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ط: 1 2011 ص 104.

² عبد القادر الفاسي الفهري، أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلافات التعددية وتعثّرات الترجمة، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط: 5، 2010، ص 56.

³ ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، دط 2017، ص 75.

⁴ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2000، ص 248.

الأحداث)، لغة قصصية (سرد، وصف، حوار)¹ ولا يخفى على أحد دور القصة وأهميتها في تعلم التعبير وتحسين الكتابة إذ أن لها " ... أثرا كبيرا في تعلم التعبير بصورة جيدة، وتأتي أهميتها من أن لها صلة في إحكام النسيج اللغوي عند المتعلمين "² ومثلها التلخيص الذي له أهمية في تنمية قدرات المتعلم على التفكير والتحليل حيث يتعرف المتعلم في الحصة الثانية للتعبير الكتابي من المقطع الثاني على كيفية تلخيص نص حجاجي وهي كالآتي : " من أجل كتابة ملخصات لنصوص حجاجية لابد من أن أفكر في هيكلية النص الحجاجي ثم في تقنية تلخيصه .

_ هيكلية النص الحجاجي : هناك نوعان : 1_ عرض فكرة . 2_ إبداء رأي في فكرة .

_ عناصر تلخيص نص حجاجي :

_ عرض فكرة : تلخص كل من عرض الفكرة وعرض الحجج وعرض تأكيد الفكرة .

_ إبداء رأي في فكرة : تلخص كل من عرض الفكرة وإبداء الرأي والحجج .³ أما خصائص النص العلمي فيتعرف عليها المتعلم في الحصة الأولى للتعبير الكتابي من المقطع الخامس وهي : " لكتابة نص وثائقي أو علمي عليّ أن آخذ بعين الاعتبار :

خصائص النص العلمي : الموضوعية والحيادية في تناول الموضوع، استعمال المصطلحات العلمية ولغة الأرقام، التعبير المباشر، المنهج العلمي في بناء الأفكار"⁴ .

وهذه التقنيات على الرغم من قلتها في برنامج التعبير الكتابي للسنة الرابعة إلا أنها تسهم في تحسين الكتابة لدى المتعلم وفي قدرته على التعبير بل وفي تواصله مع غيره لأنه بالتعبير " ... تحقق اللغة وظيفتها الأساسية في تسهيل عملية الاتصال بين الجماعات الإنسانية . فالقدرة على التعبير تكسب الفرد ثقة بالنفس تمكنه من التكيف الاجتماعي وتحقيق الذات "⁵ حيث يمثل التعبير بتقنياته المختلفة خلاصة ما تعلمه المتعلم في حياته

¹ حسين شلوف وآخرون ، اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، منشورات الشهاب ، الجزائر ، دط ، 2019 ص 19 .

² عبد الرحمن عبد علي الهاشمي ، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية و مشكلاته ، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، ط : 1 ، 2006 ، ص 47 .

³ حسين شلوف وآخرون ، اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، منشورات الشهاب ، الجزائر ، دط ، 2019 م ص 39 .

⁴ المصدر نفسه ، ص 93 .

⁵ المرجع نفسه ، ص 21 .

المدرسية والغاية تحقيقه بممارساته الحياتية .

هذا، والنجاح في تعليم التعبير الكتابي في المرحلة المتوسطة لا يقتصر فقط على التقنيات المحددة في المنهاج فقط بل "يجب أن ينصب اهتمام المناهج على ممارسة الأنشطة اللغوية بدلا من التركيز على حفظ قواعدها وتأكيد اجتماعية اللغة، وأنها مهارات مكتسبة وليست معلومات عن اللغة، والمهارة لا تكتسب إلا بالممارسة، فالممارسة أساس التعلم اللغوي، حيث يدخل تعليم اللغة ضمن الإستراتيجية الخاصة بتعلم المهارات التي يحتاج إتقانها إلى محاكاة النماذج اللغوية السليمة، والتدريب والمران على أساليب التعبير المختلفة، سواء أكانت شفوية أم كتابية"¹ فممارسة الكتابة تحقق الهدف الأسمى من تعليم اللغة وتعلمها وهو تحقيق التواصل والتعبير عن الأغراض "فمن المعروف أن المداومة على الكتابة تطوع الأساليب وتنمي الثروة الفكرية واللغوية وتعود على حسن التصرف"² وللمعلم أيضا دور كبير في نجاح تعليم التعبير الكتابي للمتعلمين إذ عليه "إبراز أهمية التعبير وإظهار دوره في حياتهم وتعزيز هذه الأهمية بالمدح والثناء والتشجيع والمكافأة لمن يتقن هذه المهارة"³، هذا من جهة، ومن جهة أخرى "لابد أن تتوفر لديه سمات يكون فيه على درجة من المرونة يستطيع من خلالها الاستمرار في عملية التعلم والنظر إلى كل تلميذ في الصف على أنه حالة منفردة، والسعي إلى مساعدة التلاميذ على التحول من السلبية إلى الإيجابية ومن الجمود إلى الفاعلية"⁴ وبذلك يكون درس التعبير الكتابي فعالا ومفيدا للمتعلم .

¹ عبد الله علي مصطفي، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط: 03، 2010 ص 56.

² طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث إربد الأردن، ط: 01، 2009 م، ص 446.

³ فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البازوردي العلمية للنشر والتوزيع عمان الأردن دط، دت، ص 149.

⁴ كريمان بدير، التعلم النشط، دار المسير لنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط: 01، 2008 م ص 51.

الفصل الرابع: أساليب تقويم التعبير الكتابي

وتصحيحه بمرحلة التعليم المتوسط.

المبحث الأول: الوضعية الإدماجية والمشروع

المبحث الثاني: تقويم وتصحيح التعبير الكتابي

يعتبر التقويم من أهم العمليات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، فهو عملية أساسية لأنه جزء لا يتجزأ من مسار التعلم إذ يساهم في تطوير العملية التعليمية التعلمية عامة والمناهج الدراسية خاصة، إنه وسيلة تساعد المعلم والمتعلم على عرض مدى تقدمهما نحو بلوغ أهدافهما فهو دعم للمسعى التعليمي للمتعلم من جهة وتوجيه لأعمال المعلم من جهة أخرى، وبالتالي فهو أداة تعليمية تعلمية نستطيع من خلالها تحديد العوامل التي تؤدي إلى تقدم المتعلم في تعلماته ودراسة ما قد يلزم عمله لتحقيق التقدم المنشود، ومن أجل هذا اهتمت به مناهج التعليم المتوسط ونوعت في أساليبه وفيما يلي بيان هذه الأخيرة:

المبحث الأول: الوضعية الإدماجية والمشروع:

1.1 الوضعية الإدماجية :

جاء في الدليل أن الوضعية الإدماجية "هي وضعية مركبة ، الهدف منها جعل عناصر مختلفة منفصلة، مرتبطة فيما بينها بانسجام لبلوغ هدف معين أو محدد. أي تجنيد مكتسبات (معارف-مهارات) وتوظيفها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة، كما تمكنه من تنمية كفاءات المادة وكفاءات عرضية من خلال تجنيد موارد مكتسبة من مختلف الموارد"¹ وبذلك تمثل فرصة للمتعلم لممارسة الكفاءة المستهدفة بتجنيد جميع مكتسباته ودمجها من أجل حل الوضعية الإدماجية .

2.1 المشروع :

جاء في الدليل أن المشروع هو " ما يريد المتعلم بلوغه والوصول إليه بوسائل خاصة بذلك عبر إستراتيجيات معينة يتم تنفيذها على قدر أهل العزم، وهو بتعبير موجز: رؤية بعيدة أو قصيرة للمستقبل، تتكون من عدة للتقويم هي :

- وضع الحاجيات وتحليلها .
- تحديد الأهداف أو الهدف الواحد .
- اختيار الوسائل ورسم الاستراتيجيات .
- تحديد المهام والمسؤوليات .

¹ محفوظ كحوال ، محمد بومشاط ، دليل الأستاذ ، اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، موقع للنشر دط ، دت ص 31 .

– الإنجاز والتقويم¹.

وبيداغوجية المشروع هي مقارنة تربوية تضع المتعلم في قلب الفعل التعليمي التعليمي "حيث تنهي في المتعلم منهج البحث وتشجعه على إظهار كفايات ذهنية كانت مستترة لتوسيع دائرة معارفه وإنزالها حيز التطبيق²" فهو عمل جماعي مشترك يقوم به المتعلمون بتوجيه وإرشاد من المعلم الذي يقوم بتتبع خطواتهم في آخر كل حصّة من حصص التعبير الكتابي وبذلك يكون لكل مقطع تعليمي من المقاطع الثمانية مشروع في نهايته يستثمر فيه المتعلم محصلة تعلماته ومهاراته، إذ ينجز في مدة أقصاها أربعة أسابيع يقوم فيها المتعلم بالبحث والتقصي وجمع المعلومات والموارد وتنظيمها ثم كتابة المشروع وإنجازه وأخيرا تقويمه، والمشروع بذلك له أهميته في العملية التعليمية التعليمية حيث يستمد أهميته من كونه شكلا للتعبير الكتابي ومن كونه مجالا لممارسة الكتابة ومن كونه فرصة لخلق روح الإحساس بالتحدي والمسؤولية لدى المتعلم فهو يوسع دائرة أفكاره ويقوده للمواقف الحية، إنه تطبيق فعلي للتعبير الكتابي بشكل خاص وللغة العربية بشكل عام "ولذا يقوم تعليمها على أساس وظيفي تؤدي دورها في الحياة الفكرية والاجتماعية بدلا من التركيز على الجانب النظري في معالجة اللغة"³.

3.1 عرض الزيارات الميدانية والمقابلات الشفوية:

● الزيارة الأولى إلى متوسطة (11 ديسمبر 1960) :

السنة : الأولى متوسط.

المقطع التعليمي 3 : عظماء الإنسانية .

الميدان : إنتاج المكتوب .

المحتوى المعرفي : إنتاج وتصحيح .

الحصّة : الثالثة .

¹ محفوظ كحوال ، محمد بومشاط ، دليل الأستاذ ، اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، موقع للنشر ، دط ، دت ص 34 .

² المرجع نفسه ، ص 34 .

³ سعيد محمد مراد ، التكاملية في تعليم اللغة العربية ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، إربد ، الأردن ، ط : 01 2002 م ص 29 .

الكفاءة الختامية المستهدفة : إنتاج نص منسجم بلغة سليمة يتحدث عن عظماء الإنسانية .

وصف أداء العينة :

طلب المعلم في بداية الدرس من المتعلمين أن يذكروا له بعض الشخصيات العظيمة التي تعرفوا عليها خلال هذا المقطع وأهم صفاتها، فذكروا له : الرسول صلى الله عليه وسلم والرازي وفرانز فانون ... ثم كتب على السبورة وضعية إدماجية طلب من المتعلمين حلها بعد أن شرحها لهم وبين لهم أهم ما جاء فيها، وهي : " تعرفت من خلال النصوص التي مرت بك في هذا المقطع على عدة شخصيات عظيمة. اختر شخصية أخرى، واكتب فقرة تتحدث فيها عنها بلغة سليمة، مستخدما نمطي السرد والوصف المادي، وموظفا الجمع بأنواعه مع احترام علامات الترقيم " فاستجاب المتعلمون للتعليمات وراحوا يكتبون تعابيرهم أما المعلم فكان يجيب على أسئلتهم مرة وينهر بعضهم مرة حاثا إياهم على الكتابة، ويصحح لمن أنهى مرة أخرى، وقبل نهاية الحصة أخذ معه ما تبقى من تعابير بعد أن ناقش وعلق على الأعمال التي صححها وختم الحصة ببعض التوجيهات الخاصة بالمشروع .

بعدها أجريت مقابلة شفوية مع المعلم طرحت من خلالها جملة من الأسئلة حول أهم الملاحظات التي سجلتها أثناء حضوري للحصة، وفيما يلي عرض لها :

س : من خلال معلومات الدرس، ما المقصود بالإنتاج والتصحيح ؟

ج : بمعنى أن يقوم المتعلم بإنتاج تعبير كتابي يدمج فيه ما تعلمه من مكتسياتخلال المقطع ثم يصححه المعلم .

س : إذن هي وضعية إدماجية ؟

ج : نعم ، هي كذلك .

س : ولماذا لا تحل في حصة الإدماج والتقويم ؟

ج : في الحقيقة نحن نلتزم بما يقدمه لنا السيد المفتش من وثائق وسندات لأن هناك خلط كبير بين هذه الأخيرة وما هو موجود في الكتاب المدرسي .

س : هل من توضيح أكثر .

ج : في الكتاب المدرسي نجد ثلاث وضعيات إدماجية متتالية؛ واحدة في آخر درس من دروس التعبير الكتابي واثنتان في آخر المقطع أما في التدرج السنوي المقدم من السيد المفتش فالحصة الثالثة من حصص التعبير الكتابي مخصصة للإنتاج والتصحيح _ بهذا المصطلح _ وحصتان للإدماج والتقويم .

س : إذن ما الذي يقدم في حصة الإدماج والتقويم ؟

ج : يحل المتعلم فيها الوضعية المشكلة الأم أو وضعية إدماجية أخرى شبيهة بها.

س : عموما، كيف هي الوضعيات الإدماجية ؟

ج : وضعيات لها علاقة بالمقطع وشاملة لجميع ميادين اللغة العربية؛ فمن نصوص القراءة والتعبير الشفوي سيأخذ معانيه وأفكاره، ومن القواعد سيوظف المعارف اللغوية ومن التعبير الكتابي سيوظف الأنماط والأساليب التعبيرية التي تعلمها، حتى الخط والإملاء سيوظف منه علامات الترقيم ، وكلها مكتسبات قبلية سيدمجها في شكل مترابط لينتج تعبيرا كتابيا يكون حلا لهذه الوضعية .

س : لاحظنا أنك في آخر الحصة قدمت بعض التوجيهات الخاصة بالمشروع، فما تعليقك على ذلك ؟

ج : المشروع ليس له حصة قائمة بذاته بل هو عمل ينجز خارج القسم و تتم متابعته في حصص التعبير الكتابي .

س : ما مدى مناسبة مواضيع المشاريع للمتعلمين ؟

ج : هي مناسبة لهم عموما ولكن نلمس عدم الجدية عند بعض المتعلمين في إنجازها .

● الزيارة الثانية إلى متوسطة (أبي ذر الغفاري) :

السنة : الثانية متوسط.

المقطع التعليمي 4 : الأخلاق والمجتمع .

الميدان : إدماج وتقويم .

المحتوى المعرفي : إنتاج كتابي.

الحصة : الثانية .

الكفاءة الختامية المستهدفة : إنتاج نص توجيهي مترابط يتضمن تثمين الأخلاق والحث على التحلي بها .

وصف أداء العينة :

طلب المعلم في بداية الدرس من المتعلمين أن يذكروا له بعض الأخلاق الفاضلة ويبينوا دورها في تماسك المجتمع، فذكروا له منها : الكرم، التواضع، الإيثار، العفو ... ثم كتب على السبورة وضعية إدماجية طلب من المتعلمين حلها بعد أن شرحها لهم وبين لهم أهم ما جاء فيها، وهي : " أثناء فترة الاستراحة بين الحصص لفت انتباهك الإعلان عن إحالة تلميذ مشاغب إلى المجلس التأديبي للمتوسطة. _ اكتب نصا توجيهيا مترابطا، تدعوه فيه إلى الندم عن سلوكه وتحثه على التزام الأخلاق الفاضلة في المعاملة، وتعرض عليه مصاحبة أصدقائك المقربين. وظف ما تراه مناسبا من مكتسباتك " فاستجاب المتعلمون للتعليمات وراحوا يكتبون تعابيرهم أما المعلم فكان يجيب على أسئلتهم مرة، ويحث بعضهم على الكتابة مرة أخرى، وبعد ذلك طلب منهم تقويم تعابيرهم الكتابية بأنفسهم من خلال شبكة تصحيح تخضع لمعايير محددة هي: "سلامة اللغة، الانسجام، الواجهة، الإتيقان " وذلك تحت إشرافه ومتابعته، وقبل نهاية الحصة استمع لبعض التعابير وناقشها مع المتعلمين وعلق عليها ليختم الحصة باستلام بعض المشاريع.

بعدها أجريت مقابلة شفوية مع المعلم طرحت من خلالها جملة من الأسئلة حول أهم الملاحظات التي سجلتها أثناء حضوري للحصة، وفيما يلي عرض لها :

س : ما الذي يقدم في حصة الإدماج والتقويم ؟

ج : الإدماج والتقويم حصتان؛ الأولى للإنتاج الشفوي والأخرى للإنتاج الكتابي ويحل المتعلم في كل منها وضعية يدمج فيها كل ما اكتسبه خلال المقطع من معارف ليقومها بنفسه تحت إشراف المعلم .

س : كيف يمكن للمتعلم أن يقوم تعبيره بنفسه ؟

ج : سيرتكز تقويم المتعلم على معايير يحددها المعلم في شبكة للتصحيح تقيس مدى تحكمه فيها .

س : لاحظنا أنك استمعت لبعض التعابير وعلقت عليها كشكل من أشكال التصحيح، فهل هذا كاف ؟

ج : المعلم _ وأمام ارتفاع عدد المتعلمين _ لايمكنه تصحيح كل التعابير ومتابعة كل متعلم لوحده لذلك يلجأ إلى طرق من شأنها عدم إهمال أي متعلم .

س : وماذا عن المشاريع ؟ كيف يتم إنجازها ؟

ج : المشاريع أعمال منزلية تنجز خارج القسم في ثلاثة أسابيع أو أربعة ضمن أفواج من أربعة متعلمين أو خمسة

س : كيف تتم متابعتها وتصحيحها إذن ؟

ج : نتابعها في حصص التعبير الكتابي؛ بتخصيص جزء منها للإطلاع على ما أنجزه المتعلمون وتوجيههم وإرشادهم إلى طريقة العمل والبحث .

س : ما علاقة المشاريع بالتعبير الكتابي ؟

ج : المشاريع ترتبط ارتباطا وثيقا بما يتم تعلمه من أنماط وتقنيات في درس التعبير الكتابي وما يكتسب من معارف ومهارات خلال المقطع .

س : كيف هي موضوعاتها ؟

ج : موضوعاتها في السنة الثانية مناسبة للمتعلمين _ عموما _ وتخدم المقطع ولكن في السنة الثالثة _ مثلا _ فيها ما هو صعب وغير مناسب لهم .

إذن ومن خلال الزيارتين اللتين قمنا بهما والمقابلتين اللتين أجريناها نسجل جملة من الملاحظات أهمها :

_ تحل الوضعية الإدماجية مرة في الحصص الثلاثة للتعبير الكتابي وأخرى في حصص الإدماج والتقويم على حسب السنوات وعلى حسب المعلمين .

_ يقوم بتصحيح الوضعية الإدماجية وتقويمها المعلم أو المتعلم .

_ تشمل الوضعية الإدماجية كل ما تعلمه المتعلم من معارف ومهارات خلال المقطع الواحد .

_ يتابع المعلم المشاريع طيلة المقطع من خلال حصص التعبير الكتابي .

_ المشروع عمل مرتبط بدرس التعبير الكتابي وما به من أنماط وتقنيات .

_ موضوعات المشروع في السنة الأولى والثانية مناسبة للمتعلمين ولاهتماماتهم ، في حين أنها مزيج بين ماهو مناسب وما هو بعيد عن قدرات المتعلمين في السنة الثالثة والرابعة .

ومنه نخلص إلى استنتاجات هامة؛ حيث تقدم الوضعية الإدماجية في السنة الأولى من التعليم المتوسط للمتعلم وتحل في الأسبوع الثالث من كل مقطع تعليمي بعد أن يكون قد تعرف في الأسبوعين الأول والثاني من المقطع على تقنية أو نمط ما، يتدرب عليهما تدريبا جزئيا حيث ينتج نصا مكتوبا يستهدف فيه هذه التقنية أو ذاك النمط تحت إشراف وتوجيه وتصحيح المعلم أما في الأسبوع الثالث فيحل المتعلم وضعية جديدة عليه هي الوضعية الإدماجية، يدمج فيها جميع مكتسباته التي تعلمها خلال المقطع في القراءة والقواعد والإملاء... وغيرها" ويقتضي هذا أن يكون المتصدي للكتابة مثقفا ثقافة لغوية ونحوية وأدبية ونقدية ومعرفية وعلمية...¹ ، فهذه الوضعية إذن وضعية إدماجية لجميع ميادين اللغة العربية وهذا ما يؤكد أن التعبير الكتابي هو المحصلة النهائية للتعلم حيث أن "الهدف الأساس من تعلم اللغة وتعليمها هو الوصول إلى القدرة على التعبير الصحيح مشافهة وكتابة"² .

وهذه المعارف والمهارات من إملاء وقواعد وقراءة ... لها دورها في تحسين عملية الكتابة لدى المتعلم "فعلامات الترقيم تستخدم في الكتابة لتعبر عن المعاني والمشاعر والإحساسات، وهي عوض عن الموقف اللغوي الحي المنطوق"³ ولها دورها في فهم النص المكتوب شأنها شأن القواعد اللغوية والنحوية التي تساعد على صحة التعبير وسلامة اللغة لأن "أكبر مأخذ قد يؤخذ على أي نص مكتوب هو وقوع كاتبه في أخطاء نحوية"⁴ أما الأنماط والأساليب التعبيرية فهي ممارسة فعلية للكفاءة المستهدفة ومنه يمكننا القول "إن مهارة التعبير هي المهارة اللغوية الأكثر صعوبة في تعليمها لأنها تطبيق لمهارات اللغة كلها، ولذلك كان تعليم التعبير شاقا على المدرس..⁵ وللإشارة فإن لكل مقطع تعليمي في السنة الأولى وضعيتان إدماجيتان للتعبير الكتابي؛ تحل إحداها في حصة

¹ محمد رضوان الداية ، محمد جهاد جمل ، اللغة العربية ومهاراتها ، في المستوى الجامعي ، لغبر المتخصصين ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، ط : 01 ، 2004 م ، ص 385 .

² فراس السليتي ، فنون اللغة ، المفهوم ، الأهمية ، المعوقات ، البرامج التعليمية ، عالم الكتب الحديث ، إربد الأردن ، ط : 01 : 2008 م ، ص 80 .

³ حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط : 05 ، 2002 م ، ص 303 .

⁴ معاذ جميل الجباري ، الرؤى الواضحة في اللغة العربية ، المعزز للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان ، ط : 03 ، 2009 م ، ص 165 .

⁵ محمد صلاح الدين مجاور ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، أسسه وتطبيقاته التربوية ، دار الفكر العربي القاهرة ، دط ، 2000 م ، ص 283 .

الإدماج والتقويم والأخرى تحل في آخر حصة من حصص إنتاج المكتوب وهذا يعني أن الحصتين الأولى والثانية من حصص الإنتاج الكتابي حصتان لبناء التعلّيمات حيث يتعلّم فيهما المتعلّم أنماطا وتقنيات تعبيرية بينما الحصة الثالثة للتدرب على التعبير الكتابي، يبدأها المعلم بعرض الوضعية الإدماجية ثم شرحها وتوضيحها للمتعلّمين وبعدها يطلب منهم حلها بتوظيف وتجنيد مكتسباتهم القبلية، وفي الختام يقوم المعلم بتصحيح تعابيرهم وكتاباتهم لمعرفة مدى وصولهم إلى الكفاءة المستهدفة، وبذلك تكون الوضعية الإدماجية فرصة لتدريب المتعلّم على التعبير الكتابي، "ومن أهداف التعبير الكتابي تحقيق آداب الكتابة وترتيب الموضوع والاهتمام بالخط وعلامات الترقيم"¹ بل إن "التعبير الكتابي يدرّب التلاميذ على الكتابة بوضوح وتركيز وسيطرة أكثر على التفكير"² وكلها مهارات مترابطة متفاعلة مع بعضها، ومن دون شك "أن اكتساب (الملكة) التي تصون اللسان والقلم عن الخطأ إنما تكتسب بالتعليم والدربة والمران"³ الذي يتحقق بحل الوضعية الإدماجية التي تمثل مجالا للممارسة الفعلية للكتابة حيث ينتج المتعلّم نصا مكتوبا يوظف فيه مهاراته ومعارفه المكتسبة "هذه المهارات التي اكتسبها والمعلومات التي حفظها لن تكون لها فائدة أو تحقيق نتيجة إلا إذا عرف التلميذ كيف يستخدمها في المواقف الجديدة أو بشكل مناسب يساعده على حل مشكلة قائمة"⁴ وبذلك تقوم الوضعية الإدماجية بأهم وظائفها وهي إكساب المتعلّم مهارة التعبير الكتابي وترسيخ معارفه ومكتسباته .

أما في السنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط فتقدم الوضعية الإدماجية وتحل في حصة (الإدماج و التقويم)، حيث يقوم المتعلّم مرة في كل مقطع من المقاطع التربوية الثمانية بإنتاج تعبير كتابي يكون حلا للوضعية الإدماجية يدمج فيه جميع معارفه ومهاراته المكتسبة خلال المقطع في القراءة والقواعد والإملاء وغيرها و"هذه الفنون يجب أن تتكامل في عملية التدريس لأن هناك تأثيرا وتأثرا بينها"⁵ حيث تعمل مجتمعة على تحسين مهارات المتعلّم ومعارفه ولغته "... وباختصاصه واستيعابه لرموز لغته الوطنية وكناياتها واستعاراتها وإحياءاتها ودلالاتها الخاصة بالزمان والمكان يستطيع أن يدرك الحقائق العلمية والظواهر الاجتماعية ويتجاوب

¹ سميح أبو مغلي ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، دار البداية ، ط : 01 ، 2005 م ، ص 48 .

² المرجع نفسه ، ص 48 .

³ علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، دط ، 2000 م ، ص 310 .

⁴ محمد فرج أبو طقة ، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ط: 01 2008 م ، ص 146 .

⁵ علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، دط ، 2000 ، ص 47 .

مع الناس والأحداث وينمي طاقاته العقلية والبدنية والإنتاجية"¹. وعليه فإن الوضعية الإدماجية هي فرصة للتدريب على الكتابة وتحسينها وتطويرها، بل إنها فرصة يقف فيها المتعلم من أجل تقويم تعبيره الكتابي بنفسه، حيث يقوم بعد حل الوضعية الإدماجية بتقويم ذاتي لعمله الكتابي المنجز وفق شبكة للتصحيح الذاتي يزوده بها المعلم تهتم بمدى تحكمه في معارفه ومهاراته المكتسبة خلال المقطع ومدى دمجها وترابطها في نص كتابي واحد.

وبالطريقة نفسها والخطوات ذاتها تحل الوضعية الإدماجية في السنة الثالثة من التعليم المتوسط مستهدفة تنمية مهارة التعبير الكتابي عند المتعلم وهنا "ليست وظيفة المدرس أن يقول للتلميذ ماذا يكتب أو لا يكتب، ولا أن يسخر من كتابات التلاميذ ويقلل من قيمتها. ولكن وظيفته الرئيسية هي أن يثير التلاميذ للكتابة، وأن يشجع كتاباتهم وأن يقودهم نحو سلامة النطق والكتابة، وسلامة الأسلوب وسلامة المعاني وتكاملها، جمال المبنى والمعنى"² وأن يرافقهم في عملية التصحيح الذاتي لكتاباتهم ويوجههم إلى الاستخدام الأمثل لشبكة التقويم الذاتي كي يتعرفوا على مواطن القوة والضعف في تعابيرهم، و"لا شك أن تعرف التلاميذ على أخطائهم يساعدهم على عدم الوقوع في تلك الأخطاء مرة ثانية، وعلى هذا ينبغي على المعلم أن يلزم تلاميذه بتصحيح الأخطاء"³ وبذلك سيسهم في تنمية مهارات الكتابة لدى المتعلم والتي ستمكنه من تقديم تعبير كتابي بأفكار منظمة ومتسلسلة ومتراصة.

أما في السنة الرابعة فهناك وضعيتان إدماجيتان للتعبير الكتابي؛ تحل إحداها في آخر حصّة من حصص إنتاج المكتوب والأخرى تحل في حصّة الإدماج والتقويم، وفي هذه الأخيرة يقترح المعلم موضوعا للوضعية الإدماجية يقوم المتعلمون بحلها فرادى ثم يصححونها وفق شبكة للضبط التعبير الكتابي، بينما الأخرى يختار لها المتعلم في الأسبوع الأول الموضوع الذي يريد الكتابة فيه والنمط المناسب له، حيث يوجه المعلم المتعلمين إلى إنتقاء الموارد المنهجية المتعلقة بالأنماط فيعرضون اختياراتهم ويبررونها، وباختيار المتعلم موضوعا لأنماط مناسبة أو العكس سيسهم في نجاح عملية التعبير الكتابي بشكل كبير "إذ أن المحل الأساسي لحفز التلاميذ

¹ إدريس الكتاني، بحث بعنوان "دور اللغة في تنمية الطاقات البشرية وتجربة اللغات الأجنبية في البلدان الإفريقية مجلة اللسان العربي، المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي، جامعة الدول العربية، الرباط، المملكة المغربية المجلد: 10، ج: 1، 1973، ص 38.

² علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2000، ص 229.

³ زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط: 1، 2011، ص 147.

على الكتابة هو أفكارهم ومشاعرهم الشخصية¹ وتوجيه المعلم المتعلمين إلى ذلك سيبحث نشاطهم إلى الكتابة ويحفزهم على الإبداع بل إن وظيفته الأساسية تكمن في استثارتهم فيما يكتبون وفيما يفكرون كي يحدث التفاعل الصفي الحقيقي بين المعلم والمتعلمين². وبعد اختيار موضوع الوضعية الإدماجية والنمط المناسب له يتم تحديد الموارد المعرفية والمصادر المناسبة قصد الاستفادة منها حيث تترك الحرية للمتعلم لاختيار مطالعته وقرائته لأن "الكاتب الجيد يشترط فيه أن يكون قارئاً جيداً"³ بل إن "القراءة التي يتعلمها الطلبة تقترن بالكتابة، وهما وجهان لعملة واحدة، بل هما فنان متلازمان والعلاقة بينهما علاقة جدلية، فوجود فن القراءة يكون مرتبطاً بوجود فن الكتابة، وتعليم القراءة يعني تعلم مهارات تمكن المتعلم من فك الرموز الكتابية"⁴. أما في الحصة الثانية للتعبير الكتابي فيعرض المعلم على المتعلمين نصاً أنموذجاً يستخرجون منه خصائصه الفكرية وبنيتة النمطية قصد استثماره في تعبيرهم الكتابي ومحاكاته والكتابة على منواله. وفي الحصة الثالثة تحل الوضعية الإدماجية في عمل فوجي يعرض فيه المتعلمون تعابيرهم الكتابية ويتبادلون الآراء حولها حتى يصلوا إلى تعبير كتابي مشترك مقوم وفق شبكة لضبط التعبير الكتابي يزودهم بها المعلم. ومنه يمكننا القول أن الحصتان الأولى والثانية من حصص التعبير الكتابي حصتان لبناء التعلّيمات والتزود بالموارد المنهجية والمعرفية اللازمة لحل الوضعية الإدماجية، أما الحصة الثالثة فهي حصة لتعلم الإدماج بحل الوضعية الإدماجية وتصحيحها.

أما المشروع فله أهميته في العملية التعليمية التعلمية حيث يستمد أهميته من كونه شكلاً للتعبير الكتابي، ومن كونه مجالاً لممارسة الكتابة، ومن كونه فرصة لخلق روح الإحساس بالتحدي والمسؤولية لدى المتعلم فهو يوسع دائرة أفكاره ويقوده للمواقف الحية، إنه تطبيق فعلي للتعبير الكتابي بشكل خاص وللغة العربية بشكل عام "ولذا يقوم تعليمها على أساس وظيفي تؤدي دورها في الحياة الفكرية والاجتماعية بدلاً من التركيز على الجانب النظري في معالجة اللغة"⁵.

وبالعودة إلى المشاريع المقترحة في كتب سنوات التعليم المتوسط الأربعة نجدها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بما يتم

¹ أرشدي أحمد طعيمة ، محمد السيد مناع ، تدريس العربية في التعليم العام ، نظريات وتجارب ، دار الفكر العربي ، ط : 2 ، 2001 ، ص 181 .

² ينظر زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، دط ، 2005 ، ص 187 .

³ المرجع نفسه ، ص 165 .

⁴ كامل عبد السلام الطراونة ، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان ط : 2013 ، ص 166 .

⁵ سعيد محمد مراد ، التكاملية في تعليم اللغة العربية ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، إربد ، الأردن ، ط : 01 2002 م 29 .

تعلمه في درس التعبير الكتابي من أنماط وتقنيات، وبما يتلقاه المتعلم من معارف خلال المقطع، حيث جاء ترتيب هذه المشاريع الثمانية في السنة الأولى كالآتي: (1- سرد أحداث جلسة عائلية برئاسة الجدة موضوعها: "ربط جيل اليوم بجيل الأمس" 2- وصف شخصية جزائرية وطنية متميزة، 3- ترجمة لعظيم من عظماء الإنسانية، 4- تحليل ظاهرة التسول في شوارع بلادنا، 5- إعداد مجلة مدرسية إلكترونية، 6- وصف وسرد أحداث الاحتفال بعيد الأضحى المبارك 7- إنجاز لوحة مطوية سياحية للتعريف بالمناطق الجميلة في الجزائر، 8- إنجاز لوحة إخبارية تبرز مخاطر التدخين) أما في السنة الثانية فترتيبها هو: (1- تصميم شجرة العائلة وتحديد الأقارب الأبعد زيارة، 2- بحث حول تاريخ العلم الوطني الجزائري، 3- بحث حول سيرة شخصية من معطوي الثورة التحريرية، 4- إنتاج مطوية توجيهية للسلوك القويم في المتوسطة ومحيطها، 5- قائمة وصف لأفضل ثلاثة اكتشافات علمية في مجال التعليم، 6- تصنيف رزنامة الأعياد الدينية والوطنية والأيام العالمية 7- رسم خريطة لأهم المحميات الطبيعية في الجزائر، 8- صياغة مصفوفة تتضمن إنجازات الفريق الوطني الأولي للمعاقين) وفي السنة الثالثة كان ترتيبها الآتي: (1- إنتاج مطوية تحسيسية للوقاية من الآفات الاجتماعية في الوسط المدرسي، 2- تصميم وتقديم برنامج إذاعي مدرسي مدته خمس عشرة دقيقة، 3- إنشاء صفحة تضامن مع معاق على شبكة التواصل الاجتماعي، 4- عرض برنامج زيارة سياحية بالجزائر لصديق أجنبي، 5- التصميم الحاسوبي لمجلة المتوسطة، 6- إثراء المعرض السنوي للمتوسطة بركن حول البيئة، 7- رسم خريطة لانتشار الصناعات التقليدية في الجزائر، 8- إنشاء مدونة على الإنترنت لتوعية الشباب بخطورة الهجرة السرية) وفي السنة الرابعة كان ترتيبها الآتي: (1- إنجاز قصة، 2- إدارة حلقة نقاش، 3- إنجاز شريط فيديو يتضمن خطابا للتحسيس بذوي الاحتياجات الخاصة 4- إلقاء خطاب في مؤتمر دولي حول التواصل مع الشعوب، 5- إنجاز بحث حول أسباب الاحتفال بيوم العلم، 6- إنجاز شريط وثائقي حول المحافظة على البيئة ومخاطر التلوث 7- إنجاز مطوية للتعريف بالمنتجات الحرفية التقليدية، 8- إنتاج تحقيق سمعي بصري متبوع بنقاش عن الهجرة السرية) فالواضح هنا أن هذه المشاريع تجسد معظم ما يتم تعلمه في اللغة العربية خلال السنة، فهي تنمية لكفاءة المادة والمقطع على السواء، وهي ترسيخ للقيم والمواقف وهي تجسيد للأنماط والتقنيات المدروسة، إنها تتطلب تجنيد جميع المعارف والموارد والمهارات المكتسبة من أجل إنجازها.

أما موضوعاتها فمناسبة للمتعلمين في السنتين الأولى والثانية، فهي موضوعات تثير اهتماماتهم وذات صلة بحياتهم اليومية وواقعهم المعيش مضمونها من مضمون المقاطع وموضوعها متصل بما خبروه في الحياة المحيطة بهم، ومثال ذلك مشروع المقطع السابع للسنة الأولى والمتضمن (إنجاز لوحة مطوية سياحية للتعريف بالمناطق

الجميلة في الجزائر) فموضوعه يناسب موضوع المقطع (الطبيعة)، أما عن إنجازها فيقع على عاتق المتعلمين في حين يقوم المعلم بتتبع خطواتهم وإرشادهم، وقد ورد في الكتاب المدرسي للمتعليم خطوات إنجاز المشروع والمهام التي يقوم بها المتعلمون والموارد التي يحتاجونها من أجل ذلك، وهي المبينة في الجدول الآتي :

خطوات الإنجاز	المهام	الموارد
الخطوة الأولى: - تفويج التلاميذ - اختيار المنطقة / موضوع مشروع	- التنسيق والتشاور حول مستلزمات المشروع - والإطلاع على تقارير الرحلات المدرسية - السياحية السابقة (إن أمكن ذلك) - استشارة أساتذة التاريخ والجغرافيا	- النمطان: الوصفي - والسرد - موارد معرفية: - المفعول لأجله الحال - التاء بنوعها
الخطوة الثانية: - تقسيم المهام وتوزيعها على عناصر الفوج	- إنجاز كل عضو لما أوكل إليه من مهام (الإنجاز الأولي)	- الوسائل : - ورق مقوى - صور، بطاقات
الخطوة الثالثة: - التقاء الأعضاء	- تبادل الأعمال وتنظيمها (الإنجاز النهائي)	- سياحية مختلفة - حاسوب
الخطوة الرابعة: - التقديم	- المناقشة والتقويم	- أشرطة مسجلة - جهاز عرض... ¹

والجدير بالذكر أن هذه الخطوات والمهام والموارد المبينة في الجدول أعلاه إنما هي للاستئناس فقط يمكن حذف بعضها أو استبدالها على حسب المتعلمين، إذ يقوم المعلم بتتبعهم والإشراف على ما أنجزوه خطوة بخطوة حيث يخصص وقتا ضئيلا من حصة التعبير الكتابي لذلك - يكون غالبا في آخر الحصة -، ويحرص على تحفيزهم وتشجيعهم على البحث ويشعرهم بأهميته وفائدته، إذ أن " من الأمور الهامة في التدريس أن ينجح المعلم في توجيه نشاط التلاميذ ويثير الرغبة فيهم في كل موقف تعليمي، وذلك بأن يكون من وراء كل موقف تعليمي يعرض على التلاميذ هدف يسعى المتعلم للوصول إليه ، ووجود مثل هذا الغرض يجعله يشعر أن ما

¹ محفوظ كحوال ، محمد بومشاط ، كتابي في اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، موقع للنشر الجزائر ، دط 2016 م ، ص 147 .

يتعلمه شيء ذو قيمة¹ فيجتهد في إنجازه ويزيد من مطالعته قصد بلوغ ما يريد "وكثرة القراءة بلا شك تزيد من حصيلة الطالب اللفظية وتمده بالمعاني والأفكار وتوسع أفقه وخياله وتربط بين لغته في الحياة وفي المدرسة..."² وبذلك يستطيع إنجاز مشروعه على أكمل وجه والكتابة عنه والتعبير فيه .

أما في السنتين الثالثة والرابعة فقد جاءت موضوعات المشاريع مزيج بين ما هو مناسب للمتعلمين ولاهتماماتهم وما هو بعيد عن قدراتهم وإمكاناتهم، فإنتاج مطوية تحسيسية للوقاية من الآفات الاجتماعية في الوسط المدرسي، أو عرض برنامج زيارة سياحية بالجزائر لصديق أجنبي، أو إنجاز قصة ... موضوعات مناسبة للمتعلمين ولقدراتهم، وقريبة من حياتهم اليومية وبما خبروه فيها، أما موضوعات مثل : تصميم وتقديم برنامج إذاعي مدرسي مدته خمس عشرة دقيقة، أو إنشاء مدونة على الإنترنت أو إنجاز شريط وثائقي، أو إنتاج تحقيق سمعي بصري متبوع بنقاش ... فهي موضوعات تفوق قدرات الكثير من المتعلمين وإمكاناتهم إن لم نقل كلهم فليس بجميع المدارس إذاعة مدرسية وإن وجدت فكيف يمكن للمتعلمين جميعا تقديم برامجهم الإذاعية التي حددت مدتها بخمس عشرة دقيقة ؟ مع العلم أن الإذاعة المدرسية تقدم برامجها وقت الاستراحة التي لا تتجاوز مدتها عشر دقائق ؟، والحال نفسه بالنسبة لإنشاء مدونة على الإنترنت أو إنجاز شريط وثائقي، أو إنتاج تحقيق سمعي بصري متبوع بنقاش ... فهي موضوعات تفوق قدرات المتعلمين وإمكاناتهم بل إنها تحتاج إلى جهد ووقت ومال... فالإنترنت مثلا ليست في متناول جميع المتعلمين، وإنجاز شريط وثائقي، أو إنتاج تحقيق سمعي بصري ليس بالأمر الهين فهما من المواضيع التي تحتاج إلى خبرات ومهارات وموارد معرفية تفوق قدرات المتعلمين في مثل هذا المستوى الفكري والعمرى. فالمشاريع بعد ذلك - في السنتين الثالثة والرابعة - لم تلق العناية اللازمة ولم تكن في الغالب موجهة بعناية حيث كان من الأجدر أن تكون موضوعاتها " ... مما يثير في التلاميذ روح التفكير فيها، ويبعث نشاطهم إليها بأن تختار في أغراض تهمهم، وأن تتصل بما خبروه في الحياة المحيطة بهم ليكون في قدرتهم أن يتحدثوا فيها وأن يكتبوا عنها"³ فكلما كان موضوع المشروع أقرب إلى المتعلمين وأنسب إلى قدراتهم كانت عملية الإنجاز أكثر نجاحا وتوفيقا، فالمتعلم يساهم في المشروع ويشارك فيه وتشتد حماسه له إذا كان مما يثير اهتمامه ويناسب إمكاناته أما " إذا أسيء اختيار الموضوع فإن الطلبة بطبيعتهم لا يقبلون عليه أو ربما

¹ وليد أحمد جابر ، تدريس اللغة العربية ، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية ، دار الفكر للطباعة ، والنشر ، عمان ، الأردن ط: 01 ، 2002 م ، ص 15 .

² طه علي حسين الدليبي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب الحديث ، إربد الأردن ، ط : 01 ، 2009 م ، ص 446 .

³ محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها العملية ، دار الفكر العربي ، دط ، 1998 ص 307 .

يهربون منه، وإذا أجبروا على ذلك فإن كلامهم أو كتاباتهم تأتي ركيكة مهلهلة لا روح فيها ولا إجابة"¹.

فالمشروع إذن يعتبر لونا من ألوان التعبير الكتابي الذي يعتمد فيه المتعلم على نفسه في بناء تعلماته وتطوير مهاراته وتنمية معارفه "وهنا نشير إلى التعليم الذاتي بأنه العملية الإجرائية المقصودة، التي يحاول فيها المتعلم أن يكسب بنفسه القدر المقتضى من المعارف والمفاهيم والمهارات والإتجاهات والقيم، عن طريق الممارسات والمهارات التي يحددها البرنامج الذي بين يديه..."² وما المشروع إلا ممارسة فعلية للتعبير الكتابي حدده البرنامج من أجل إشراك المتعلم في بناء تعلماته بنفسه وإسهامه في العملية التعليمية التعلمية كلها، ومنه يمكننا القول أن المشروع هو تجربة تلخص ما تعلمه المتعلم من معارف وما اكتسبه من مهارات خلال فترة زمنية محددة، يربط فيه المتعلم معارفه وكفاءاته بحياته اليومية وواقعه المعيش.

المبحث الثاني: تقويم التعبير الكتابي وتصحيحه :

1.2 التقويم :

إذا كان التقويم "هو عبارة عن الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهد لتحقيق الأهداف التربوية في ضوء ما أتفق عليه من معايير، وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فعالية هذه الجهود وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الأداء والوصول به إلى تحقيق الأهداف التربوية"³ فهذا يدل على الدور الرئيس لعملية التقويم، حيث إنه يسهم بشكل عام في تطوير العملية التعليمية التعلمية، ومن أجل ذلك اهتمت به مناهج التعليم المتوسط وجعلت له حصة قائمة بذاتها هي حصة (الإدماج والتقويم) _كما ذكرنا سابقا- والتي يتم فيها حل الوضعية الانطلاقية الأم أو وضعية مشابهة لها كتابيا وتقويم المتعلمين لأعمالهم ذاتيا تحت إشراف وتوجيه المعلم وبالاعتماد على بعض المعايير المحددة للتصحيح الذاتي.

¹ طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن ، ط : 1 ، 2009 ، ص 444 .

² محمد فرج أبو طقة ، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية، ط: 01 2008 م ، ص 118.

³ ماهر شعبان عبد الباري ، الكتابة الوظيفية والإبداعية ، المجالات ، المهارات ، الأنشطة والتقويم ، دار المسيرة لنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط : 01 ، 2010 م ، ص 307 .

2.2 عرض الزيارات الميدانية والمقابلات الشفوية :

ومن أجل تتبع تصحيح التعبير الكتابي وتقويمه كان لا بد من حضوري الصفي مع المعلمين في عدد من المتوسطات، ثم إجراء مقابلات شفوية معهم حول ما تم تقديمه وملاحظته ، وفيما يلي عرض لهذه الزيارات والمقابلات:

● الزيارة الأولى إلى متوسطة (عائشة أم المؤمنين) :

السنة : الثالثة متوسط.

المقطع التعليمي 4 : شعوب العالم .

الميدان : إنتاج المكتوب .

المحتوى المعرفي : فنيات التوسيع .

الحصة : الأولى .

وصف أداء العينة :

طلب المعلم في بداية الدرس من المتعلمين تذكيره بنص فهم المكتوب وبفكرته العامة ثم عاد بهم إلى الفقرة الأولى منه وناقشها معهم بعد قراءتها سائلا : ما هي الألفاظ والعبارات التي يمكن حذفها من الفقرة دون أن يخل معناها؟ فحدد المتعلمون بعضها : "لؤلؤة جزر القمر ، ناصعة معمول من رماد البراكين، صخري داكن، الخضراء ..." فأردف المعلم سائلا : ما ذكرتموه إضافات إذن، فلما لجأ الكاتب إليها ؟ فأجاب المتعلمون : من أجل التفسير، من أجل الشرح من أجل توضيح الفكرة ... فسأل المعلم: التفسير والشرح ... يجعل الفقرة موسعة، فما هو التوسيع ؟ وما هي طرقه ؟ وبالإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها واصل المعلم مناقشة درسه مع متعلميه ليصل بهم إلى ماهية التوسيع وبيان بعض طرقه . ثم انتقل بهم إلى تدريب جاء فيه: "تأثرت بالمنظر الجميلة التي تركتها في مخيلتك ذكريات الرحلات المدرسية التي نظمها متوسطتكم خلال السنة الدراسية الماضية. تذاكر ما رسخ منها في ذهنك ثم حرر فقرة موسعة توظف فيها الشرط والاستعارة المكنية " شرحه لهم مبينا حدوده وتفاصيله ثم راح المتعلمون يكتبون تعابيرهم ويسألون عن أمور مهمة لديهم والمعلم يجيبهم مرة ويصحح لمن أنهى تعبيره مرة ويحث من يتكاسل منهم مرة ... إلى أن دق الجرس فأخذ من المتعلمين الذين أنهوا الكتابة تعابيرهم

والذين لم ينهوا طالهم بإحضار تعابيرهم في اليوم الموالي .

بعدها أجريت مقابلة شفوية مع المعلم طرحت من خلالها جملة من الأسئلة حول أهم الملاحظات التي سجلتها أثناء حضوري للحصة، وفيما يلي عرض لها :

س : تصحيح التعبير الكتابي وتقويمه من الأمور المهمة في درس التعبير الكتابي، فما رأيك في ذلك ؟

ج : في الحقيقة درس التعبير الكتابي من الدروس السهلة الممتنعة؛ فهو رغم سهولة تقديمه وفهمه مقارنة مع درس القواعد مثلاً إلا أنه عملياً وتطبيقياً صعب ممتنع وذلك لصعوبات كثيرة أهمها عملية التصحيح والتقويم .

س : ما الذي يجعل من التصحيح والتقويم عملية صعبة ؟

ج : من الصعوبات : ضيق الوقت، كثرة عدد المتعلمين، عزوف معظمهم عن الكتابة، صعوبة بعض المواضيع وعدم مناسبة ...

س : ما هي المعايير والأسس التي تبنى عليها عملية التصحيح والتقويم ؟

ج : التصحيح والتقويم عملية قد يقوم بها المعلم أو المتعلم على السواء، وكلاهما سينظر إلى سلامة اللغة من مختلف الأخطاء وانسجام الأفكار وحسن الانتقال بينها وتوظيف المطلوب من القواعد والبلاغة ...إضافة إلى حسن الخط وجودة الأفكار.

س : متى يلجأ المتعلم إلى تصحيح تعبيره بنفسه ؟ وكيف يمكنه ذلك ؟

ج : عادة يصحح المتعلم تعبيره الكتابي الذي أنجزه في حصة الإدماج والتقويم من خلال شبكة لضبط التصحيح الذاتي بها معايير محددة يجدها غالباً في كتابه المدرسي وإن لم توجد يزوده بها المعلم ويوجهه إلى طريقة التصحيح بها .

س : وماذا عن المعلم ؟

ج : المعلم يقوم بتصحيح ما ينجزه المتعلمون من تعابير كتابية بعد تقديم درس التعبير الكتابي ويشرف عليهم أثناء ذلك، وإن لم يكفيه الوقت أخذ التعابير معه للبيت كي يصححها .

• الزيارة الثانية إلى متوسطة (27 فبراير 1962) :

السنة : الرابعة متوسط.

المقطع التعليمي 1 : قضايا اجتماعية.

الميدان : إنتاج المكتوب .

المحتوى المعرفي : كتابة نص قصصي .

الحصّة : الثالثة .

وصف أداء العينة :

طلب المعلم في بداية الدرس من كل فوج من المتعلمين تذكيره بموضوع تعبيره وبنمطه الذي اختاره له، فتعددت المواضيع ومنها : الغش، البخل، المخدرات ... وتنوعت الأنماط ومنها : السرد مع الوصف، السرد مع الوصف والحوار ... ثم تذاكر معهم موضوع قصة (باخوم) الرجل الطماع وأهم أحداثها وشخصياتها ... بعد ذلك طلب منهم كتابة مواضيعهم التي اختاروها ومناقشتها مع بعضهم البعض ثم تقييمها وفق شبكة لضبط الإنتاج الكتابي زودهم بها وبينما هم يكتبون كان المعلم يتنقل بين الأفواج مشرفا على كتاباتهم ومصححا لأخطائهم ومجيبا على أسئلتهم وموجها لسلوكاتهم، وبعد فراغهم من ذلك ناقش معهم موضوع كل فوج بعد الاستماع له الواحد تلو الآخر بغية اختيار أحسن موضوع قصصي .

بعدها أجريت مقابلة شفوية مع المعلم طرحت من خلالها جملة من الأسئلة حول أهم الملاحظات التي سجلتها أثناء حضوري للحصّة، وفيما يلي عرض لها :

س : لاحظنا من خلال الاستماع للتعايير أن بعضها أنجز خارج القسم بدليل لغتها الراقية ، فما تعليقك ؟

ج : فعلا، بعض المتعلمين يكتبون تعابيرهم في منازلهم أو ينسخونها من مصادرهما، وفي هذا شق سلبي وآخر إيجابي؛ فالسلبي هو غياب بصمة المتعلم أما الإيجابي فهو لجوء المتعلم إلى القراءة والمطالعة وتأثره بما قرأ من النصوص الجميلة .

س : ما السبيل لإصلاح هذا السلوك ؟ وما الذي يفعله المعلم في مثل هذه الحالة ؟

ج : في مثل هذه الحالة ننبه المتعلمين إلى ضرورة الانطلاق من تلك النصوص الجميلة ومحاكاتها في كتاباتهم لا إعادة نسخها، لأن ما يهمنا إلى جانب تحسين الكتابة لديهم هو تحبيبهم في القراءة والمطالعة .

س : لاحظنا أن المتعلمين كانوا يصححون تعابيرهم بأنفسهم وفق شبكة للتصحيح، فما دور المعلم إذن ؟

ج : المعلم قد يصحح بعض الأخطاء أو السلوكات العامة بحيث يشرف على المتعلمين أثناء الكتابة ويتابعهم أثناء التصحيح الذاتي .

س : ولكن لاحظنا أن بعض المتعلمين لا يحسنون اسغلال شبكة التصحيح الذاتي ويعتبرون أن كل ما قاموا به صحيح، فما رأيك ؟

ج : هي الحصة الأولى للتصحيح الذاتي ، والحصص الموالية كفيلة بتعليمهم كيفية التصحيح الذاتي ، ثم إنهم في السنوات السابقة كانوا يقومون بالتصحيح الذاتي في حصة الإدماج والتقويم.

س : هل من إضافات أخرى ؟

ج : في بعض الأحيان وعندما لا يكفي الوقت لمناقشة التعابير الكتابية مع المتعلمين أخذها معي إلى البيت للإطلاع عليها وتصحيحها .

إذن ومن خلال الزيارتين اللتين قمنا بهما والمقابلتين اللتين أجريناها نسجل جملة من الملاحظات أهمها :

_ في السنة الأولى والثانية والثالثة يقوم بتصحيح التعبير الكتابي وتقويمه المعلم أو المتعلم .

_ في السنة الرابعة يقوم المتعلم بتصحيح تعبيره الكتابي وتقويمه بنفسه أما المعلم فيشرف عليه ويوجهه .

_ المتعلم هو الركن الأساسي في حصة الإدماج والتقويم فهو الذي يعبر ويصح ويقيم .

_ صعوبات كثيرة تعيق درس التعبير الكتابي وتصحيحه .

ومنه نخلص إلى استنتاجات هامة، بحيث يقوم المتعلم بدور أساسي في تصحيح تعبيره الكتابي وتقويمه خاصة في حصة الإدماج والتقويم أين يزوده المعلم بشبكة للتصحيح الذاتي يستغلها لتقويم تعبيره ، ومثالها شبكة

التقويم الذاتي للوضعية الإدماجية للمقطع الرابع من السنة الثالثة من التعليم المتوسط وهي :

المعايير	المؤشرات	التحكم	
		نعم	لا
الوجاهة	التزام الموضوع توظيف فنيات التوسيع توظيف القيم		
سلامة اللغة	احترام قواعد النحو والصرف والإملاء توظيف الشرط واسم فعل الأمر والمضارع المنصوب		
الانسجام	تسلسل الأفكار ملائمة الأفكار للموضوع		
الإتقان	حسن عرض النص مقروئية الكتابة		1

فكما هو واضح فإن المتعلم بعد أن يعبر كتابيا عما هو مطلوب منه في الوضعية، سيصحح بنفسه تعبيره الكتابي وفق هذه الشبكة، حيث سيقارن نضبه بالمعايير والمؤشرات المحددة في الشبكة، ثم يعين مواطن التحكم وعدم التحكم بوضع علامة في خانة (نعم) أو خانة (لا) وبعدها يصدر حكمه حول تعبيره الكتابي، وبذلك سيساهم المتعلم بنفسه في تنمية مهاراته ومعارفه بعدم وقوعه في أخطائه مرة ثانية، إذ أنه "من الأسس التربوية أن يعرف التلميذ خطأه بنفسه أولا، فلا خير في إصلاح لا يدرك التلميذ أساسه"² فمن خلال المعايير الأربعة (الوجاهة، سلامة اللغة الانسجام، الإتقان) التي تهتم بجميع جوانب النص المكتوب شكلا ومضمونا وبالنظر إلى المؤشرات التي تتغير بتغير الوضعية سيقوم المتعلم في كل مقطع مرة واحدة بتصحيح تعبيره الكتابي وتقويمه، وهذه الاستمرارية في التصحيح الذاتي سيتقدم المتعلم وتنمو مكتسباته بشكل أو بآخر، حيث أن الأمر الجوهرى في التصحيح والتقويم الذاتي "...ليس البحث عن الأخطاء الإملائية والنحوية وعلامات الترقيم

¹ ميلود غرمول وآخرون، اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر الجزائر، دط، 2017 م ص 88.

² زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط: 01 2011 م، ص 147.

وتركيب الكلمات، وإنما المهم الذي يجب أن تكون له الأولوية فهو الترابط الداخلي للقطعة ووضوح أفكارها، والتماسك بين المعلومات والأفكار فيها ولذلك على المتعلم أن ينظر إلى قطعته وكأن شخصاً آخر قد كتبها¹ وبذلك سيسهم بنفسه في النهوض بتعبيره الكتابي من الناحية اللغوية والفكرية والأدبية ومنه يتضح الدور البارز للمتعليم في عملية التصحيح والتقويم التي يقوم بها في حصة (الإدماج والتقويم) من كل مقطع.

وللمعلم دوره في عملية التصحيح والتقويم والذي لا يقل أهمية عن دور المتعلم، حيث يبرز هذا الدور في تصحيحه المستمر لتعابير المتعلمين وكتابتهم في الحصة الثلاثة لدرس التعبير الكتابي من كل مقطع، إذ يقوم بالتصحيح المباشر لتعابير المتعلمين داخل القسم ذلك أن "السبيل القويم لإصلاح الأداء الكتابي هو الإصلاح المباشر الذي يقوم فيه المعلم بقراءة الموضوع بحضور كاتبه ومناقشته فيه وتنبيهه إلى ما به من أخطاء وإرشاده إلى الصواب"² بحيث يركز على مدى تطبيق المتعلم للتقنية أو النمط المدروس خلال هذه الحصة أو تلك، وكذا على إصلاح ما بكتابة المتعلم من اعوجاج لغوي أو فكري أو أدبي أو غيره، أما في حصة (الإدماج و التقويم) والتي تقوم أساساً على الإنتاج والتصحيح؛ إنتاج المتعلم لتعابير كتابية متنوعة ومختلفة، وتصحيح المعلم لهذه التعابير الكتابية، فإن المعلم في هذه الحصة يشرف على المتعلمين قبل الكتابة وأثناء الكتابة وبعدها؛ حيث يشرح لهم موضوع التعبير ويناقشه معهم قبل الكتابة حتى يسهل عليهم التعبير عنه والكتابة فيه وكذا يحفزهم على الكتابة والإبداع والتنافس "ولذلك فإن اختيار الموضوع الذي يكتب فيه التلاميذ وحسن صياغة رأسه وعنوانه والعناية بتحليله وشرح عناصره، وإثارة نشاط التلاميذ وانبعاثهم فيه من أهم ما ينبغي مراعاته وبها تتميز براعة المدرس وعلمها يتوقف نجاحه في دروسه وتمريته تلاميذه"³ ففهم المتعلمين للموضوع المطلوب يدفعهم إلى الكتابة، وتشجيع المعلم لهم يحفزهم على التعبير "فالتلاميذ يقبلون على الكتابة حين يشعرون بأن لديهم شيئاً ما يودون قوله، وحينما يحسون بتقدير ما كتبوه وأنه سوف يقرأ ويتذوق"⁴ وأثناء الكتابة يشرف المعلم على كتاباتهم فيوجه هذا ويرشد ذاك ويبرئ "...علاقة طيبة بينه وبين الطلاب حتى يستطيعوا التعبير عما يحملون من مشاعر وأفكار ومعتقدات، وحتى يستطيع المعلم نفسه تحديد الموقف الذي يتطلب فيه الطالب

¹ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط: 01، 2002 م ص 185.

² ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية، والإبداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط: 01، 2010 م، ص 311.

³ محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، دار الفكر العربي، دط 1998 ص 329.

⁴ رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي ط: 02 2001 م، ص 181.

مساعدة يؤدي فيه دور الخبير، فيتقبل جميع المشاعر والأفكار التي يخفيها المتعلم خشية أن يلحقه عقاب¹ وبذلك فإنه يأخذ بيد المتعلم من أجل تحسين كتابته وتعبيره، وباعتبار التعبير أهم مهارة لغوية كان لا بد للمعلم من "... إكساب الطالب مهارات الكتابة الرئيسية، ليقدّم في نهاية امتلاكه لهذه المهارات قطعة أدبية مكتوبة جيدة التطور والتنظيم، فالكتابة ليست مسألة حصر جمل مفردة مقطوعة لا رابطه بينها، وإنما انعكاس حقيقي لقدرة الطالب في نثر وعرض أفكار منظمة متسلسلة مترابطة"² ولا ينتهي دور المعلم هنا، بل يستمر إلى ما بعد الكتابة وهي المرحلة الأهم لأنها مرحلة التصحيح والتقويم، إذ يقوم بتوجيه المتعلم وإرشاده إلى كيفية التصحيح الذاتي وفق شبكة التقويم التي زوده بها حيث سيقوم المتعلم بمقارنة تعبيره الكتابي بالمؤشرات المحددة في الشبكة ثم يعين مواطن التحكم وعدم التحكم بوضع علامة في خانة (نعم) أو خانة (لا) ثم يصدر حكمه حول تعبيره الكتابي، وبذلك سيكتشف المتعلم بنفسه مواطن القوة والضعف في تعبيره الكتابي فيعمل على تعزيز مواطن القوة والنهوض بمواطن الضعف بعد أن يدرك أخطائه ويصححها بتوجيه من المعلم. وبذلك تكون حصّة (الإدماج والتقويم) فرصة للتدريب على التعبير الكتابي وفرصة لوقوف المتعلم على مدى تحكمه في معارفه ومهاراته اللغوية المكتسبة خلال المقطع، وفرصة للمعلم لتقويم تعابير المتعلمين وكفاءاتهم.

وللإشارة فإن الحصّة الثالثة من درس التعبير الكتابي في السنة الأولى من التعليم المتوسط تعتبر هي الأخرى فرصة للتدريب على التعبير الكتابي لأنها حصّة للإنتاج والتصحيح مثلها مثل حصّة (الإدماج والتقويم) غير أن الفرق بينهما يكمن في التصحيح، حيث يقوم المتعلم في حصّة (الإدماج والتقويم) بتصحيح تعبيره الكتابي بنفسه وبتوجيه من المعلم وفق شبكة التصحيح الذاتي، أما في الحصّة الثالثة من درس التعبير الكتابي للسنة الأولى فيقوم المعلم بتصحيح تعابير المتعلمين وكتاباتهم أمامهم وبنفسه، وإن لم يستطع لكثرة عددهم أو لضيق الوقت أخذ كتاباتهم وصححها خارج القسم حيث "يوزع عنايته في تصحيح التعبير إلى الناحية الفكرية أو الأفكار التي عالجهها الموضوع، وإلى الناحية اللغوية وتشمل قواعد اللغة والصرف والبلاغة، وإلى الناحية الأدبية وهي أسلوب الأداء ومراعاة الذوق الأدبي وجمال التصوير إلى الرسم الإملائي وجودة الخط والتنظيم"³ وهي الجوانب ذاتها التي تعبر عنها المعايير المذكورة سابقاً في شبكة التصحيح الذاتي التي يقوم بها المتعلم. كما نذكر هنا أن التصحيح في هذه الحصّة ليس كالتصحيح في الحصّتين السابقتين لأنه شامل يشمل جميع جوانب الموضوع،

¹ باسم صرايرة وآخرون، استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط: 01 2009م.

² فراس السليتي، فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن ط: 01 2008 م، ص 95.

³ علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط: 01، 2004 م، ص 164.

بينما التصحيح في الحصتين السابقتين لحصة "الإنتاج والتصحيح" تصحيح جزئي يقتصر على قياس مدى تحكم المتعلم في تطبيق النمط أو التقنية المتعرف عليها هذا من جهة ومن جهة أخرى وبمنظرة سطحية على تدريبات الحصتين الأولى والثانية نجدها بسيطة جزئية غير معقدة ولا مركبة، بينما في هذه الحصة يكون التدريب على شكل وضعية إدماجية يطلب من المتعلم حلها بإدماج جميع المعارف والمهارات التي اكتسبها سابقا خاصة خلال الحصتين الأولى والثانية، لذلك كان التصحيح هنا شاملا يشمل جميع جوانب الكتابة.

أما في السنة الرابعة من التعليم المتوسط فإن تصحيح التعبير وتقويمه فيها يقع على عاتق المتعلم، حيث يقوم في الحصة الثالثة من درس التعبير الكتابي بتصحيح تعبيره الكتابي بنفسه وفق شبكة لضبط الإنتاج الكتابي يجدها في الكتاب المدرسي أو يزوده بها المعلم ومثالها شبكة ضبط الإنتاج الكتابي للمقطع الأول و التي جاء فيها :

" _ أناقش مع زملائي مشروع موضوعي، أنتجه ثم أقيمه وفق شبكة لضبط الإنتاج الكتابي من أجل انتقاء موضوع باسم الفوج ونشره عبر شبكة التواصل الاجتماعي للقسم.

_ شبكة لضبط الإنتاج الكتابي :

مواصفات المنتج	نعم	لا
هل كتبتُ نصا قصصيا ؟	؟	؟
هل كتبتُ في الموضوع المناسب للآفات الاجتماعية ؟	؟	؟
هل حمل نصي رسالة اجتماعية أخلاقية ؟	؟	؟
هل اعتمدتُ على السرد في بناء اللغة القصصية بمؤثراته ؟	؟	؟
هل استعملتُ مؤشرات الوصف في النص القصصي ؟	؟	؟
هل استعملتُ مؤشرات الحوار في النص القصصي ؟	؟	؟
هل وتيرة الأحداث كانت مرتبة ترتيبا زمنيا و وجها ؟	؟	؟
هل تأثرتُ الشخصية بالأحداث و أثرتُ فيها ؟	؟	؟
هل اعتمدتُ على المخطط السردى بوضعيته الثلاث ؟	؟	؟
هل بنيتُ شخصية القصة بناء متطورا من البداية إلى النهاية ؟	؟	؟

؟	؟	ها كانت الأنماط الثلاثة متناسبة الحجم و ذات علاقة بعضها ببعض ؟
؟	؟	هل احترمتُ التركيب النحوي للجمل ؟
؟	؟	هل احترمتُ الضوابط اللغوية ؟
؟	؟	هل احترمتُ علامات الوقف ؟
؟	؟	هل احترمتُ معايير الكتابة و العرض ؟

حيث يقوم المتعلم وفي عمل فوجي بعرض تعبيره الكتابي ويقوم كل عضو بإبداء رأيه في تعبير زميله ناقدا ومعللا وقد يصل إلى اقتراح بدائل حتى ينتج الفوج عملا مشتركا مقوماً وفق شبكة يتم التوصل إليها أو تلك التي في الكتاب من أجل ضبط التعبير الكتابي وفق مواصفات وجيزة¹ "أما المبدأ في تصحيح التعبير الكتابي فهو قائم على رصد الأخطاء التي يتضمنها موضوع التعبير"² سواء أكانت أخطاء لغوية أو فكرية أو أدبية إذ يعتبر "التعبير الكتابي المجال الذي يتعرف به المعلمون إلى عيوب طلبتهم اللغوية والأسلوبية في تناول الأفكار، والعمل على معالجة هذه الأخطاء، هو مجال لاكتشاف مواهب الطلبة الأدبية لتعزيزهم ورعايتهم"³ وبذلك تتضح أهمية التعبير الكتابي في كونه " ... يبيء الفرصة للمعلم لكي يقف على مواطن الضعف في تعبير تلاميذه فيعمل على النهوض به، ويتعرف على ذوي المواهب الخاصة في الكتابة من تلاميذه فيشجعهم"⁴ فالمعلم وعلى الرغم من أنه لا يصح تصحيحا مباشرا تعابير المتعلمين الكتابية إلا أنه يشرف على المتعلمين أثناء تصحيحهم لتعابيرهم فيوجههم ويرشدهم إلى تصحيح أخطائهم الكتابية لأن "التصحيح لا يؤدي الغرض منه إلا إذا وقف التلاميذ على أخطائهم، وعرفوا أسبابها، ووجه الصواب فيها"⁵ كما أنه يعمل على تحسين جوانب الكتابة لديهم بتنبيههم إلى الاهتمام بفكرة التعبير الكتابي المستهدف والابتعاد عن الغموض والأخطاء بأنواعها لأن "إتقان الكتابة العربية مرتبط ارتباطا وثيقا بإتقان قواعد اللغة النحوية فالخطأ النحوي يوجب خطأ كتابيا في معظم الأحوال والخطأ الإملائي يوجب قراءة خاطئة"⁶ وباتباع المتعلم لإرشادات المعلم وتطبيقه لتوجيهاته يتحسن تعبيره ويكتسب مهارات الكتابة الرئيسة التي تمكنه من تقديم تعبير كتابي مقبول شكلا ومضمونا. هذا " ولن يرجى

¹ ينظر، حسين شلوف وآخرون ، اللغة العربية ، دليل استعمال الكتاب ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، منشورات الشهاب الجزائر ، دط ، 2019 ، ص 12 .

² محمد الصويركي ، التعبير الكتابي التحريري ، دار و مكتبة الكندي للنشر و التوزيع ، ط : 1 ، 2014 ، ص 151 .

³ فراس السليتي ، فنون اللغة ، المفهوم ، الأهمية ، المعوقات ، البرامج التعليمية ، عالم الكتب الحديث ، إربد ، الأردن ، ط : 1 ، 2008 ، ص 80 .

⁴ زين كامل الخويسكي ، المهارات اللغوية ، دار المعرفة الجامعية ، دط ، 2009 ، ص 27 .

⁵ محمد صالح سملك ، فن التدريس للتربية اللغوية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها العلمية ، دار الفكر العربي ، دط 1998 ص 335 .

⁶ معاذ جميل الحباري ، الرؤى الواضحة في اللغة العربية ، المعتز للنشر و التوزيع ، الأردن ، عمان ، ط : 03 ، 2009 ، ص 142 .

النجاح في تدريس التعبير التحريري إلا إذا كان للمدرس مثل يسعى للوصول إليها، وكان في استطاعته أن يوجه التلاميذ إلى ما يهدف له، من حسن التفكير وصحة التعبير، والقدرة على ترتيب الأفكار وتصوير المعاني بأسلوب فيه وضوح وقوة وجمال¹ فتحديد الهدف من تدريس التعبير الكتابي والغاية من تصحيحه يسهم في نجاح درس التعبير الكتابي ومن ثمة نجاح العملية التعليمية التعلمية.

وخلاصة القول في تعليمية التعبير الكتابي في مرحلة التعليم المتوسط أن الكفاءة الختامية المستهدفة منه هي إنتاج نصوص كتابية مركبة منسجمة متنوعة الأنماط ... هي ذاتها الأنماط المستهدفة في تعليم التعبير الشفوي، حيث اهتمت الكفاءة بتحديد المظهر الكتابي للغة وبالنصوص المكتوبة وبسلامة اللغة، فبالكتابة يتواصل المتعلم مع الآخرين وبها يفصح عن أفكاره ومشاعره وآراءه ومن أجل ذلك اهتمت الكفاءة الختامية من التعبير الكتابي بسلامة اللغة من الأخطاء وانسجامها، إذ تهدف إلى تمكين المتعلم من الكتابة باستعمال نمطي السرد والوصف بالنسبة للسنة الأولى في نص لا يقل عن (10) أسطر، والكتابة باستعمال نمطي الحوار والتوجيه بالنسبة للسنة الثانية في نص لا يقل عن (12) سطرا، والكتابة باستعمال نمطي التفسير والحجاج بالنسبة للسنة الثالثة في نص لا يقل عن (14) سطرا، أما في السنة الرابعة فيركز المتعلم على الكتابة باستعمال مختلف الأنماط المدروسة خلال مرحلة التعليم المتوسط في نص لا يقل عن (16) سطرا، إضافة إلى اهتمام المناهج في السنة الرابعة دون غيرها من سنوات التعليم المتوسط بالاتساق والانسجام الداخلي للتعبير الكتابي، فالتعبير الكتابي (في هذا المستوى العمري والعقلي للمتعلمين) ينبغي أن يكون مترابط مضمونه الفكري والعاطفي ومحكم بنائه التركيبي حتى يحقق غايته ورسالته المقصودة، فاللغة لا يمكنها أن تؤدي غايتها التبليغية التواصلية ما لم تقم على جمع واتحاد أطراف التعبير المادية والمعنوية والداخلية والخارجية.

أما عن المواقف والقيم التربوية فإن المناهج لخصتها في أربعة مجالات هي نفسها المتعلقة بنشاط التعبير الشفوي، وهي: قيم الهوية، قيم الضمير الوطني، قيم المواطنة قيم التفتح على العالم، حيث تضمن ميدان " إنتاج المكتوب " هذه القيم، وذلك من خلال الوضعيات الإدماجية التقويمية المطلوب من المتعلم حلها، وبمنظرة فاحصة على المواضيع المقترحة للتعبير الكتابي يتبين لنا أنها تشتمل على قيم نبيلة ومواقف هادفة وبحلها يكتسب المتعلم هذه القيم وتترسخ لديه هذه المواقف التي من شأنها بناء شخصيته لتوجيه سلوكه وتصرفاته نحو الأفضل وتشكيل ثقافته، وبذلك يكون التعبير الكتابي من الأدوات الهامة في إكساب المتعلم قيم وعادات

¹ محمد صالح سمك ، المرجع السابق ، ص 329 .

وثقافة مجتمعه وأمته.

أما عن أنماط النصوص فإن مناهج اللغة العربية للسنة الأولى تسعى لإكساب المتعلم مهارة التعبير الكتابي بنمطي السرد والوصف، وهو ما تؤكد الكفاءة الختامية المرجوة من درس التعبير الكتابي، وهما نمطان مناسبان لمتعلمي هذه المرحلة ولقدراتهم العقلية وميولهم فالطفل يميل إلى سرد يومياته وعرض أفكاره وتخيلاته، وإعطاء معلومات عما حوله من أشخاص وحيوانات وأشياء وغيرها بتقديم بيانات وأوصاف عنها. وفي السنة الثانية تسعى المناهج لإكساب المتعلم مهارة التعبير الكتابي بنمطي الحوار والتوجيه وهو ما تؤكد الكفاءة الختامية المرجوة من درس التعبير الكتابي، وهما نمطان مهمان للمتعلمين إذ يسهم نمط الحوار في تنمية قدرتهم على الحوار البناء والتعبير عن مواقفهم وآرائهم ومشاعرهم، أما نمط التوجيه فيعلمهم التفكير المنطقي ومن ثمة الدقة في اختيار الألفاظ والعبارات الدالة على المعاني، فضلا على أنه يكسب المتعلم الكفاءة والمهارة في التواصل مع الغير باستعمال هذا النمط. أما مناهج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط فإنها تسعى إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الكتابي بنمطي التفسير والحجاج، وهو ما تؤكد الكفاءة الختامية المرجوة من درس التعبير الكتابي وهما نمطان يساعدان المتعلمين على تنمية قدرتهم على النقد والشرح والتحليل وطرق الإقناع والدفاع عن الرأي وتقبل الرأي الآخر، فيتعلمون الاعتناء بالفكرة وترابطها وبالعبارات وانسجامها من غير اضطراب ولا تناقض. في حين تسعى مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة لإكساب المتعلم مهارة التعبير الكتابي بمختلف الأنماط من سرد ووصف وحوار وتوجيه وتفسير وحجاج مما يساعدهم على تحديد أهدافهم من التعبير وتحقيق مقاصدهم منه. وللإشارة فإن النمط في السنة الأولى والثانية يقدم بشكل مبسط للمتعلم دون الغوص في التفاصيل، والخال نفسه بالنسبة للتدريب الذي يكون كذلك غير مركب ولا معقد يسمح للمتعلم بإنجازه داخل القسم كما يسمح للمعلم بتصحيحه والاطلاع عليه، بالإضافة إلى مراعاة مبدأ التدرج والاستمرارية في بناء التعلّيمات المتعلقة بالأنماط المستهدفة وهو أمر مستحسن يسمح للمتعلم بتنمية معارفه ومهاراته تدريجيا، أما في السنة الثالثة فندرج عدم اهتمام المناهج بدرس التعبير الكتابي حيث يتلقى المتعلم معارفه دون دقة ووضوح ودون تنظيم وترتيب مما يؤدي إلى غموض الهدف من التعبير الكتابي والذي يترتب عليه ضياع الفائدة وعدم تحقيق الغاية منه، أما في السنة الرابعة فتختلف طريقة تقديم درس التعبير الكتابي عن السنوات الثلاثة الأخرى، حيث يختار المتعلم في كل أول حصّة من حصص التعبير الكتابي النمط المناسب لموضوعه، وفي الحصّة الثانية للتعبير الكتابي يتعرف على مؤشرات النمط المستهدف من خلال

نص مقترح يستخرجها منه، وفي الحصة الثالثة يكتب تعبيره الكتابي محاكيا فيه النص المقترح و موظفا فيه النمط المستهدف، حيث اهتمت المناهج بتوجيه المتعلم إلى القراءة والمطالعة قبل كتابة التعبير الكتابي وتعريفه على نماذج من النصوص توظف النمط المستهدف وهو أمر مستحسن لأن الكتابة تنطلق من محاكاة النصوص الجميلة، بالإضافة إلى أن المناهج منحت المتعلم في هذه السنة حرية اختيار الموضوع الذي يكتب فيه والنمط المناسب له وحرية اختيار ما يطالعه وما يقرأه مما يثير لدى المتعلم روح الكتابة وبعث نشاطه إليها .

أما عن التقنيات التعبيرية التي يتناولها المتعلم بالدراسة في هذه المرحلة فهي تقنيات تساعده على إنتاج نصوص مكتوبة بلغة سليمة بأسلوب منسجم واضح على الرغم من قلتها في برنامج السنة الرابعة، وهي تقنيات نرى أنها مناسبة لمستوى المتعلمين في هذه المرحلة ولقدراتهم وتفكيرهم حيث اعتمدت على التدرج والتكامل معا ومن جهة أخرى ومن أجل النجاح في تعليم التعبير الكتابي اهتمت المناهج بتدريب المتعلمين على هذه التقنيات بكتاباتهم لنصوص يوظفون فيها هذه التقنية أو تلك والتعبير بتقنياته المختلفة يعد خلاصة ما تعلمه المتعلم في حياته المدرسية والغاية تحقيقه بممارسته الحياتية وممارسة الكتابة تحقق الهدف الأسمى من تعليم اللغة وتعلمها وهو تحقيق التواصل والتعبير عن الأغراض ، والمعروف أن "... إجادة التعبير والمهارة فيه لا تتحقق إلا بالممارسة المستمرة، والتدريب المتواصل، لذا يعد التعبير البعد المعرفي وهذا البعد يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات ..." ¹ فهذه الاستمرارية في التدريب والممارسة يكون درس التعبير فعالا ومفيدا للمتعلم. ولكن ما يؤخذ على تعليم التعبير الكتابي في هذه المرحلة هو أن الأشكال التي تعلمهم التعبير الكتابي باستعمال السرد والوصف أو غيرها من الأنماط غير واضحة ولا محددة باستثناء بعض ملامح القصة والمقال والخطاب في السنة الرابعة، فأين تنمية قدرة المتعلمين على كتابة القصص والرسائل والتقارير...؟ إنها أشكال من التعبير تتطلبها المواقف الحياتية للإنسان، والمتعلم بحاجة إلى العديد من المهارات ليقوم بالكتابة على النحو الذي يحقق الأغراض المختلفة منها في المواقف المتعددة التي تصادفه في حياته المستقبلية، لذلك كان من الضروري أن يشمل التعبير الكتابي على نوعين هامين من التعبير هما: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي؛ فالأول منهما يهدف إلى " تمثيل المعلومات واستخدامها في صورة نفعية تستوجبها مصالح الناس وأغراضهم الحيوية والعملية " ² فالمتعلم يحتاج له ليتواصل مع الآخرين أو لقضاء مصالحه اليومية الحياتية، أما الآخر

¹ عبد الرحمان عبد علي الهاشمي ، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط : 01 ، 2006 م ، ص 09.

² حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، تعليمها وتقويم تعلمها، مركز الإسكندرية، للكتاب، دط ، 2005م ص 84 .

فيحفز المتعلمين على زيادة دافعيّتهم للكتابة "كما أنه يعينهم على استكشاف بعض الفنون الأدبية مثل المسرحية ، علاوة على تعويدهم على استخدام الكلمات لطرائق متعددة ومختلفة، وهذا كله يساعد في اتساع الرصيد اللغوي للطلاب، كما أن الكتابة الإبداعية ممتعة للطلاب"¹ ونظرا لأهمية هذين النوعين من التعبير كان لابد من تعليمهما للمتعلمين وتدريبهم عليهما وإعدادهم للمواقف الحياتية التي تتطلب كل نوع منهما.

أما الوضعية الإدماجية فهي وضعية مركبة ذات دلالة تهدف إلى تنمية كفاءات المادة والمتعلم، فهي فرصة للمتعلم لممارسة الكفاءة المستهدفة بتجنيده لجميع مكتسباته ودمجها من أجل حل الوضعية الإدماجية. حيث تقدم وتحل في السنة الأولى وضعيتان إدماجيتان للتعبير الكتابي؛ تحل إحداها في آخر حصّة من حصص إنتاج المكتوب والأخرى تحل في حصّة الإدماج والتقويم، وهذا يعني أن الحصتين الأولى والثانية من حصص الإنتاج الكتابي حصتان لبناء التعلّيمات حيث يتعلّم فيهما المتعلّم أنماطا وتقنيات تعبيرية بينما الحصّة الثالثة للتدرب على التعبير الكتابي في حين تخصص حصّة الإدماج والتقويم لحلّ الوضعية الإدماجية الأخرى أين يقوم المتعلّم باستغلالجميع تعلّماته ومعارفه المكتسبة خلال المقطع في القراءة والقواعد والإملاء ... وغيرها فهي وضعية إدماجية لجميع ميادين اللغة العربية وفرصة لتدريب المتعلّم على التعبير الكتابي ومجال للممارسة الفعلية للكتابة حيث يكتب المتعلّم نصا يوظف فيه مهاراته ومعارفه المكتسبة، وبذلك تقوم الوضعية الإدماجية بأهم وظائفها وهي إكساب المتعلّم مهارة التعبير الكتابي وترسيخ معارفه ومكتسباته. أما في السنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط فتقدم الوضعية الإدماجية وتحل في حصّة (الإدماج والتقويم)، حيث يقوم المتعلّم مرة في كل مقطع من المقاطع التربوية الثمانية بإنتاج تعبير كتابي يكون حلا للوضعية الإدماجية يدمج فيه جميع معارفه ومهاراته المكتسبة خلال المقطع في القراءة والقواعد والإملاء وغيرها حيث تعمل مجتمعة على تحسين مهارات المتعلّم ومعارفه فهي فرصة للتدريب على الكتابة وتحسينها وتطويرها، بل إنها فرصة يقف فيها المتعلّم من أجل تقويم تعبيره الكتابي بنفسه، حيث يقوم بعد حلّ الوضعية الإدماجية بتقويم ذاتي لعمله الكتابي المنجز وفق شبكة للتصحيح الذاتي يزوده بها المعلم تهتم بمدى تحكمه في معارفه ومهاراته المكتسبة خلال المقطع ومدى دمجها وترابطها في نص كتابي واحد. أما في السنة الرابعة فهناك وضعيتان إدماجيتان للتعبير الكتابي؛ تحل إحداها في آخر حصّة من حصص إنتاج المكتوب والأخرى تحل في حصّة

¹ ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط: 01، 2010 م، ص 283.

الإدماج والتقويم وفي هذه الأخيرة يقترح المعلم موضوعا للوضعية الإدماجية يقوم المتعلمون بحلها فرادى ثم يصححونها وفق شبكة لضبط التعبير الكتابي، بينما الأخرى يختار لها المتعلم في الأسبوع الأول_ الموضوع الذي يريد الكتابة فيه والنمط المناسب له ويحدد الموارد المعرفية والمصادر المناسبة لمطالعاته وقراءاته، وفي الأسبوع الثاني يتعرف المتعلم على نص من النصوص الجميلة وعلى خصائصه الفكرية وبنيتة النمطية قصد استثماره في تعبيره الكتابي ومحاكاته والكتابة على منواله، وفي الأسبوع الثالث تحل الوضعية الإدماجية في عمل فوجي يعرض فيه المتعلمون تعابيرهم الكتابية ويتبادلون الآراء حولها حتى يصلوا إلى تعبير كتابي مشترك مقوم وفق شبكة لضبط التعبير الكتابي يزودهم بها المعلم. ومنه يمكننا القول أن الحصتان الأولى والثانية من حصص التعبير الكتابي حصتان لبناء التعلّيمات والتزود بالموارد المنهجية والمعرفية اللازمة لحل الوضعية الإدماجية، أما الحصّة الثالثة فهي حصّة لتعلّم الإدماج بحل الوضعية الإدماجية وتصحيحها .

أما بيداغوجية المشروع فهي مقارنة تربوية تضع المتعلم في قلب الفعل التعليمي التعليمي حيث يختتم كل مقطع بمشروع في نهايته، يستثمر فيه المتعلم محصلة تعلماته ومهاراته، ينجز في مدة أقصاها أربعة أسابيع يقوم فيها المتعلم بالبحث والتقصي وجمع المعلومات والموارد وتنظيمها ثم كتابة المشروع وإنجازه وأخيرا تقويمه، والمشروع بعد ذلك يستمد أهميته من كونه شكلا للتعبير الكتابي، ومن كونه مجالا لممارسة الكتابة، ومن كونه فرصة للبحث والتقصي فهو يوسع دائرة أفكار المتعلم ويقوده للمواقف الحية، إنه تطبيق فعلي للتعبير الكتابي. وبالنظر إلى جملة المشاريع المقترحة في كتاب المتعلم يتبين لنا ارتباطها الوثيق بما يتم تعلمه في درس التعبير الكتابي من أنماط وتقنيات، بل إنها تجسيد لمعظم ما يتم تعلمه في اللغة العربية خلال السنة، فهي تنمية لكفاءة المادة والمقطع على السواء، وهي ترسيخ للقيم والمواقف وهي تجسيد للأنماط والتقنيات المدروسة، إنها عمل يتطلب تجنيد جميع المعارف والموارد والمهارات المكتسبة من أجل إنجازها، أما موضوعاتها فمناسبة للمتعلمين في السنتين الأولى والثانية، فهي موضوعات تثير اهتماماتهم وذات صلة بحياتهم اليومية وواقعهم المعيش مضمونها من مضمون المقاطع وموضوعها متصل بما خبروه في الحياة المحيطة بهم، أما في السنتين الثالثة والرابعة فقد جاءت موضوعات المشاريع مزيج بين ما هو مناسب للمتعلمين ولاهتماماتهم وما هو بعيد عن قدراتهم وإمكاناتهم، فإنجاز مطوية تحسيسية للوقاية من الأفات الاجتماعية في الوسط المدرسي، أو عرض برنامج زيارة سياحية بالجزائر لصديق أجنبي، أو إنجاز قصة ... موضوعات مناسبة للمتعلمين ولقدراتهم، وقريبة من حياتهم اليومية وبما خبروه فيها، أما موضوعات مثل : تصميم وتقديم برنامج إذاعي مدرسي مدته

خمس عشرة دقيقة، أو إنشاء مدونة على الإنترنت أو إنجاز شريط وثائقي، أو إنتاج تحقيق سمعي بصري متبوع بنقاش ... فهي موضوعات تفوق قدرات الكثير من المتعلمين وإمكاناتهم إن لم نُقلْ كلهم، فالمشاريع بعد ذلك - في السنتين الثالثة والرابعة - لم تلق العناية اللازمة ولم تكن في الغالب موجهة بعناية حيث كان من الأجدر أن تكون موضوعاتها متصلة بحياتهم، فكلما كان موضوع المشروع أقرب إلى المتعلمين وأنسب إلى قدراتهم كانت عملية الإنجاز أكثر نجاحا وتوفيقا، فالمتعلم يساهم في المشروع ويشارك فيه وتشتد حماسه له إذا كان مما يثير اهتمامه ويناسب إمكاناته فهو لون من ألوان التعبير الكتابي الذي يعتمد فيه المتعلم على نفسه في بناء تعلماته وتطوير مهاراته وتنمية معارفه. وبالتالي يعتبر المشروع ممارسة فعلية للتعبير الكتابي حدده البرنامج من أجل إشراك المتعلم في بناء تعلماته بنفسه، وإسهامه في العملية التعليمية كلها، إنه تجربة تلخص ما تعلمه المتعلم من معارف وما اكتسبه من مهارات خلال فترة زمنية محددة يربط فيه المتعلم معارفه وكفاءاته في حياته اليومية وواقعه المعيش .

أما عن تصحيح التعبير الكتابي وتقويمه فيعتبر من الإجراءات الهامة التي تسهم في تطوير العملية التعليمية، ومن أجل ذلك اهتمت به مناهج التعليم المتوسط فجعلت له حصة قائمة بذاتها هي حصة (الإدماج والتقويم) وهي الحصة التي يتم فيها حل الوضعية الانطلاقية الأم أو وضعية مشابهة لها كتابيا وتقويم المتعلمين لأعمالهم ذاتيا تحت إشراف وتوجيه المعلم وبالاعتماد على بعض المعايير المحددة للتصحيح الذاتي وهي : (الوجاهة سلامة اللغة، الانسجام، الإتقان) وهي معايير تهتم بجميع جوانب النص المكتوب شكلا ومضمونا، حيث يقوم المتعلم في كل مقطع مرة واحدة بتصحيح تعبيره الكتابي وتقويمه بنفسه وبهذه الاستمرارية في التصحيح الذاتي سيتقدم المتعلم وتنمو مكتسباته بشكل أو بآخر، ومنه يتضح الدور البارز للمتعلم في عملية التصحيح والتقويم التي يقوم بها في حصة (الإدماج والتقويم) من كل مقطع، وللمعلم دوره البارز أيضا في عملية التصحيح والتقويم والذي لا يقل أهمية عن دور المتعلم حيث يبرز هذا الدور في تصحيحه المستمر لتعابير المتعلمين وكتاباتهم في الحصص الثلاثة لدرس التعبير الكتابي من كل مقطع، إذ يقوم بالتصحيح المباشر لتعابير المتعلمين داخل القسم حيث يركز على مدى تطبيق المتعلم للتقنية أو النمط المدروس خلال هذه الحصة أو تلك، وكذا على إصلاح ما بكتابة المتعلم من اعوجاج لغوي أو فكري أو أدبي أو غيره، أما في حصة الإدماج والتقويم التي تقوم أساسا على الإنتاج والتصحيح؛ إنتاج المتعلم لتعابير كتابية متنوعة ومختلفة، وتصحيح المعلم لها، فإن المعلم في هذه الحصة سيشرف على المتعلمين قبل الكتابة وأثناء الكتابة وبعدها، حيث يشرح

لهم الوضعية الإدماجية المطلوبة ويناقشها معهم قبل الكتابة حتى يسهل عليهم التعبير عنها والكتابة فيها، وأثناء الكتابة يشرف على كتاباتهم فيوجه هذا ويرشد ذاك ويأخذ بيد الجميع من أجل تحسين كتاباتهم وتعابيرهم، ولا ينتهي دور المعلم هنا بل يستمر إلى ما بعد الكتابة وهي المرحلة الأهم لأنها مرحلة التصحيح والتقويم، إذ يقوم بتوجيه المتعلم وإرشاده إلى كيفية التصحيح الذاتي وفق شبكة التقويم التي زوده بها حيث سيقوم المتعلم بمقارنة تعبيره الكتابي بالمؤشرات المحددة في الشبكة ثم يعين مواطن التحكم وعدم التحكم بوضع علامة في خانة (نعم) أو خانة (لا) ثم يصدر حكمه حول تعبيره الكتابي، وبذلك سيكتشف المتعلم بنفسه مواطن القوة والضعف في تعبيره الكتابي فيعمل على تعزيز مواطن القوة والنهوض بمواطن الضعف بعد أن يدرك أخطاءه ويصححها بتوجيه من المعلم. وبذلك تكون حصة (الإدماج والتقويم) فرصة للتدريب على التعبير الكتابي، وفرصة لوقوف المتعلم على مدى تحكمه في معارفه ومهاراته اللغوية المكتسبة خلال المقطع، وفرصة للمعلم لتقويم تعابير المتعلمين وكفاءاتهم. ولا يفوتنا أن نذكر هنا أن الحصة الثالثة من درس التعبير الكتابي في السنة الأولى من التعليم المتوسط تعتبر هي الأخرى فرصة للتدريب على التعبير الكتابي لأنها حصة للإنتاج والتصحيح مثلها مثل حصة (الإدماج والتقويم) غير أن الفرق بينهما يكمن في التصحيح، حيث يقوم المتعلم في حصة (الإدماج والتقويم) بتصحيح تعبيره الكتابي بنفسه وبتوجيه من المعلم وفق شبكة التصحيح الذاتي، أما في الحصة الثالثة من درس التعبير الكتابي للسنة الأولى فيقوم المعلم بتصحيح تعابير المتعلمين وكتاباتهم أمامهم وبأنفسه، وإن لم يستطع لكثرة عددهم أو لضيق الوقت أخذ كتاباتهم وصححها خارج القسم راصدا الأخطاء التي تضمنها التعبير، كما أن التصحيح في هذه الحصة ليس كالتصحيح في الحصتين السابقتين لأنه شامل يشمل جميع جوانب الموضوع، بينما التصحيح في الحصتين السابقتين لحصة "الإنتاج والتصحيح" تصحيح جزئي يقتصر على قياس مدى تحكم المتعلم في تطبيق النمط أو التقنية المتعرف عليها. أما في السنة الرابعة من التعليم المتوسط فإن تصحيح التعبير وتقويمه فيها يقع على عاتق المتعلم، حيث يقوم في الحصة الثالثة من درس التعبير الكتابي بتصحيح تعبيره الكتابي بنفسه وفق شبكة لضبط الإنتاج الكتابي يجدها في الكتاب المدرسي أو يزوده بها المعلم حيث يقوم المتعلم وفي عمل فوجي بعرض تعبيره الكتابي ويقوم كل عضو بإبداء رأيه في تعبير زميله ناقدا ومعللا وقد يصل إلى اقتراح بدائل حتى ينتج الفوج عملا مشتركا مقوماً وفق شبكة يتم التوصل إليها أو تلك التي في الكتاب من أجل ضبط التعبير الكتابي وفق مواصفات وجيزة فالمعلم وعلى الرغم من أنه لا يصح تصحيحا مباشرا تعابير المتعلمين الكتابية إلا أنه يشرف على المتعلمين أثناء تصحيحهم لتعابيرهم فيوجههم ويرشدهم إلى تصحيح أخطائهم الكتابية كما أنه يعمل على تحسين جوانب الكتابة لديهم

بتنبيههم إلى الاهتمام بفكرة التعبير الكتابي المستهدف والابتعاد عن الغموض والأخطاء بأنواعها واتباع المتعلم لإرشادات المعلم وتطبيقه لتوجيهاته لتحسن تعبيره ويكتسب مهارات الكتابة الرئيسة التي تمكنه من تقديم تعبير كتابي مقبول شكلا ومضمونا. هذا وتحديد الهدف من تدريس التعبير الكتابي والغاية من تصحيحه يساهم في نجاح درس التعبير الكتابي ومن ثمة نجاح العملية التعليمية التعلمية.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك تنوعا كبيرا على مستوى الأنماط والتقنيات التعبيرية وكذا على مستوى التقويم والتصحيح، فبالنسبة للأنماط فإن المتعلم يتعرف في مرحلة التعليم المتوسط على النمط السردى والوصفى والحوارى والتوجيهى والتفسيري والحجاجي وبالنسبة للتقنيات فإنه يتناول بالدراسة العديد منها خاصة ما يخدم الأنماط المستهدفة وما يعينه على تحسين الأداء الكتابي، أما بالنسبة للتقويم والتصحيح فإن المناهج اهتمت بالتصحيح الذاتى الذي يقوم به المتعلم بغية تقويمه تعبيره الكتابي، كما اهتمت بتصحيح المعلم لكتابة المتعلمين خلال حصص بناء التعلمات من أجل متابعتهم وتحسين تعبيرهم والتقليل من أخطائهم، واهتمت كذلك بالمزاوجة بين هذا التصحيح وذاك من خلال إشراف المعلم على تصحيح المتعلم لعمله ومساعدته في التعرف على أخطائه وإرشاده إلى تصويبها، وبذلك فإن هذا التنوع اللامحدود في درس التعبير الكتابي سينهض دون شك بمستوى المتعلم وأداء المعلم على السواء ومن ثم المساهمة في تطوير العملية التعليمية التعلمية.

خاتمة

خاتمة:

بعد الدراسة النظرية والتطبيقية لتعليمية التعبير الشفوي والكتابي بالمرحلة المتوسطة تمّ التوصل إلى مجموعة نتائج أهمها:

1. _ على الرغم من تغيير المناهج إلا أن الممارسة داخل القسم لم تتغير فمن المعلمين من استجاب للمناهج الجديدة ويعمل وفقها ومنهم من لم تتغير ممارسته التقليدية لعدم تغير تفكيره، حيث كشفت عينة الدراسة أن حصة التعبير الشفوي تقدم بالطريقة نفسها التي تقدم بها حصة دراسة النص .
2. _ نسجل جمودا في تقديم درسي التعبير الشفوي الكتابي وعدم التنوع في أساليب التدريس مما أثر سلبا على مشاركة المتعلم الفعلية في العملية التعليمية التعلمية.
3. _ يعاني المتعلم صعوبات كثيرة في التعبير الشفوي والكتابي أهمها: كثرة الأخطاء وتنوعها، ضعف المعجم اللغوي والمكتسبات، الخروج عن الموضوع وعدم فهمه...لأسباب عديدة أهمها: الاكتظاظ داخل الأقسام، عدم قدرة بعض المعلمين على تحديد الأهداف من درس التعبير بنوعيه، إضافة إلى أن الوقت المخصص لهما غير كاف وأن التدريب غالبا ما يحصر في فئة من المتعلمين دون أخرى.
4. _ تركز الكفاءة الختامية المستهدفة من تعليمية التعبير الشفوي والكتابي في المرحلة المتوسطة على تحقيق التواصل بلغة سليمة منسجمة متنوعة الأنماط.
5. _ ترمي الكفاءة الختامية للتعبير الشفوي إلى تنمية مهارتي الاستماع والتحدث في حين اهتمت الكفاءة الختامية للتعبير الكتابي بتحديد المظهر الكتابي للغة وبالنصوص المكتوبة وبسلامة اللغة من الأخطاء وانسجامها.
6. _ رغم هذا التوجه إلى تنمية مهارة التعبير الشفوي استماعا وتحدثا إلا أن الوقت المخصص للتحدث ضيق مقارنة مع الوقت المخصص للاستماع.
7. _ لخصت مناهج التعليم المتوسط للسنوات الأربعة جملة المواقف والقيم التربوية في أربعة مجالات هي : قيم الهوية، قيم الضمير الوطني، قيم المواطنة، قيم التفتح على العالم، وهي قيم ماثورة في نصوص فهم المنطوق وإنتاجه وفي الوضعيات الإدماجية الكتابية المطلوب من المتعلم حلها.
8. _ تكتسي الوضعية المشكلة الانطلاقية أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية لأنها الأساس الذي يبنى عليه المقطع ككل ولأنها وسيلة تساعد المتعلم على بناء تعلماته ومعارفه بنفسه .

9. _ تمثل الوضعيات التعليمية الأسبوعية وضعيات جزئية من الوضعية المشكلة الانطلاقية وهي وضعيات مؤسسة على البناء الذاتي للمعارف وعلى تنمية كفاءة لم يكن يمتلكها المتعلم، إنها وضعيات لاكتساب المعارف أولاً ثم لتعلم الإدماج والتمكن منه ثانياً ثم هي ذات دلالة لبناء الكفاءة ثالثاً.
10. _ كشفت العينة عن أمور عديدة نأسف لها منها: إهمال غالبية المعلمين للوضعية الانطلاقية رغم أهميتها، وضعف متابعتهم للمتعلمين إن كان من حيث التدريب أو التصحيح أو المراقبة.
11. _ هناك تنوع في المحتوى الثقافي والمعرفي في النصوص الموجهة للتعبير الشفوي وهناك تداخل بينها وبين القيم المراد تحقيقها، مواضيعها لها علاقة بحياة المتعلم وذات صلة بواقعه المعيش، مألوفة غير غريبة ولا بعيدة عنه باستثناء نصوص السنة الرابعة التي تفوق المستوى العقلي والفكري للمتعلمين إذ يشكو المعلمون من طولها وتعقيدها وكثرة وعمق أفكارها وتداخلها، ناهيك عن صعوبة إيصالها للمتعلمين.
12. _ يتضح جلياً في النصوص الموجهة للتعبير الشفوي حضور الأدباء والكتاب الجزائريين بقوة مما يدعم لدى المتعلم قيم الهوية والاعتزاز والتعلق بمكونات الأمة الجزائرية واحترام رموزها ومقوماتها، إلى جانب أدباء عرب وأجانب.
13. _ ما غاب عن النصوص الموجهة للتعبير الشفوي النصوص الشعرية التي لم نجد منها إلا القليل القليل رغم أهميتها البالغة بالنسبة للمتعلم.
14. _ ما يؤخذ على تعليم التعبير الشفوي والكتابي هو أن الأشكال التي تعلمهم الكلام والتحدث والتعبير الكتابي غير واضحة ولا محددة لذلك كان من الضروري أن يشمل التعبير بنوعيه على نوعين هامين من التعبير هما: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.
15. _ نسجل في السنة الثالثة عدم اهتمام المناهج بدرس التعبير الكتابي حيث يتلقى المتعلم معارفه دون دقة ووضوح ودون تنظيم وترتيب إذ تتكرر العديد من المواضيع كما هي دون أي تغيير.
16. _ تختلف في السنة الرابعة طريقة تقديم درس التعبير الكتابي عن السنوات الثلاثة الأخرى، حيث اهتمت المناهج بتوجيه المتعلم إلى القراءة والمطالعة قبل كتابة التعبير الكتابي كما منحت حرية اختيار الموضوع الذي يكتب فيه والنمط المناسب له.
17. _ التقنيات التعبيرية التي يتناولها المتعلم بالدراسة في هذه المرحلة كثيرة ومتنوعة؛ وهي تقنيات تساعد على إنتاج نصوص مكتوبة بلغة سليمة بأسلوب منسجم واضح وتخدم الأنماط المستهدفة، لم نجد منها إلا القليل في السنة الرابعة.

18. _ يرتكز درس التعبير الكتابي على الوضعية الإدماجية التي تعتبر فرصة للمتعلم لممارسة الكفاءة المستهدفة بتجنيده لجميع مكتسباته ودمجها من أجل حلها.
 19. _ يعتبر المشروع تطبيقا فعليا للتعبير الكتابي لكونه شكلا من أشكاله، ولكونه مجالا لممارسة الكتابة، ولكونه فرصة للبحث والتقصي، أما موضوعاته في السنتين الأولى والثانية فمناسبة للمتعلمين وذات صلة بواقعهم المعيش، وفي السنتين الثالثة والرابعة لم تلق العناية اللازمة ولم تكن في الغالب موجهة بعناية.
 20. _ الإدماج والتقويم من أهم العمليات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، لأنهما وسيلة في يد المعلم تمكنه من ضبط سيرورة وبناء التعلم ومعرفة مدى تدويع المتعلم المهارات والمعارف.
 21. _ يعتبر تصحيح التعبير الكتابي وتقويمه من الإجراءات الهامة التي تسهم في تطوير العملية التعليمية التعلمية، حيث يعتمد على معايير للتصحيح هي : (الوجاهة، سلامة اللغة، الانسجام، الإيقان) وهي معايير تهتم بجميع جوانب النص المكتوب شكلا ومضمونا.
 22. _ اهتمت المناهج بالتصحيح الذاتي الذي يقوم به المتعلم، كما اهتمت بتصحيح المعلم المستمر لكتابات المتعلمين خلال حصص بناء التعلمات، وهذا التنوع في التصحيح والتقويم يعتبر فرصة لوقوف المتعلم على مدى تحكمه في معارفه ومهاراته اللغوية المكتسبة، وفرصة للمعلم لتقويم تعابير المتعلمين وكفاءاتهم.
 23. _ اهتمت المناهج في السنة الرابعة دون غيرها من سنوات التعليم المتوسط بالاتساق والانسجام الداخلي للتعبير الكتابي حتى يتدرب المتعلم على تحقيق غايته التبليغية ورسالته المقصودة.
 24. _ من الأمور التي نأسف لها غياب المطالعة عند المتعلمين والتي تعتبر من أهم الحلول لتحسين ممارسة اللغة والنطق والكتابة بها.
 25. _ منحت مناهج التعليم للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط المعلم فسحة كبيرة من الحرية والتي كان يبحث عنها سابقا، أما في السنة الرابعة فللمعلم حرية ولكنها أضيق من سابقتها ولعل مرد ذلك إلى ضبط العملية التعليمية التعلمية في هذه السنة المصيرية.
- هذه إضافة إلى نتائج جزئية عديدة تفرقت في ثنايا هذا البحث لا يتسع المقام لذكرها جميعا لكن يمكن الاستفادة منها بالرجوع إلى فصول البحث ومباحثه.

وفي ختام هذا البحث، أمل أن يكون هذا العمل لبنة في مسار الإصلاح والتوجيه وأن يساهم في إثراء البحوث العلمية الهادفة إلى الرقي بكيفيات تعليم اللغة العربية وتعلمها، ولا أدعي أنني قد استوفيت حق هذا البحث من كل جوانبه، وما كان النقص قصدي؛ لأن النقص مطبوع بالفطرة في الطبيعة الإنسانية وما الكمال إلا لله دون سواه، ولكني سعت سعي ولم أبخل بجهدي ووقتي في إنجازه، والله الموفق إلى كل خير.

والحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات.

الملاحق

الملحق الأول: رخصة القيام بدراسة ميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2021/02/08

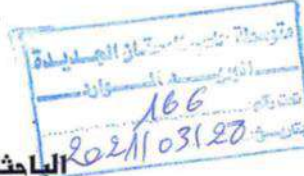
مدير التربية

إلى السيدة

حسناوي فاطمة

الباحثة بجامعة قاصدي مرباح

-ورقلة-



مدير التربية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

رقم الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

الرقم : 69 / 2021/2.6

الموضوع: رخصة القيام بدراسة ميدانية

الرجوع : - وليقة تسهيلات من قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2021/02/03.

-رسالة طلبك التوضيحية بتاريخ 2021/02/08 .

تلبية للرسالتين المنوّه بهما بالمرجع أعلاه ، يشرفني أن أبلغك الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية استكمالاً لأطروحة دكتوراه ، بعنوان >> تعليمية مهارة التعبير الكتابي بنوعيه في المرحلة المتوسطة بالجزائر -بلدية ورقلة عينة->> وذلك وفق المعطيات الآتية:

- **الفترة:** من 2021 /02//14 إلى 2021 /06/ 30 ما عدا فترات العطل و الاهدات الرسمية.

- **المؤسسات المعنية:** متوسطات بلدية -ورقلة -

- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية:** (مقابلات شفوية).

* **ملاحظة:** على الباحثة الالتزام بإرسال المصلحة نسخة من منتج الدراسة بصيغة pdf عبر البريد الإلكتروني للمصلحة المدون أعلاه بعد الإجازة النهائية للجامعة.

- **على المعنية الالتزام بالإجراءات الصحية ضد فيروس كورونا (كوفيد 19) ، كارتداء القناع الصحي...**

هام: سلّمت هذه الرخصة للمعنية في حدود سياق البحث العلمي فقط ، و في إطار ما يسمح به القانون، و في ظل احترام القانون الداخلي للمؤسسة، وكذا البروتوكول الصحي فيها، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنية.

• نسخة للإعلام إلى السادة والسيدات:

- مفتشي مادة اللغة العربية المعنيين

- مفتشي التعليم المتوسط للإدارة المعنيين

- مديري المؤسسات المعنية .



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2022/01/03

مدير التربية

إلى السيدة

حسناوي فاطمة

الباحثة بجامعة قاصدي مرباح

-ورقلة -

مدرسة التربية الوطنية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

رقم الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

الرقم : 2022/2.6/ 05

الموضوع: رخصة القيام بدراسة ميدانية

الرجع : - نسخة من وثيقة الترخيص المنجزة من لدنا تحت رقم 21/2.6/69 المؤرخة في 2021/02/08.

-رسالة طلبك التجديدية بتاريخ 2022/01/03

تلبية للرسالتين المنوّه بهما بالمرجع أعلاه ، يشرفني أن أبلغك الموافقة على تمديد فترة الدراسة الميدانية استكمالا لأطروحة دكتوراه ، بعنوان << تعليمية مهارة التعبير الكتابي بنوعيه في المرحلة المتوسطة بالجزائر -بلدية ورقلة عينة->> وذلك وفق المعطيات الآتية:

- **الفترة:** من 2022 /01/04 إلى 2022 /06/ 30 ما عدا فترات العطل و الامتحانات الرسمية.

- **المؤسسات المعنية:** متوسطات بلدية -ورقلة -

- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية:** (مقابلات شفوية).

* **ملاحظة:** على الباحثة الالتزام بإرسال المصلحة نسخة من منتج الدراسة بصيغة pdf عبر البريد الإلكتروني للمصلحة الممدون أعلاه بعد الاجازة النهائية للجامعة.

- على المعنية الالتزام بالإجراءات الصحية ضد فيروس كورونا (كوفيد 19) ، كارتداء القناع الصحي...

هام: سلّمت هذه الرخصة للمعنية في حدود سياق البحث العلمي فقط ، و في إطار ما يسمح به القانون، و في ظل احترام القانون الداخلي للمؤسسة، وكذا البروتوكول الصحي فيها، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنية.

• نسخة للإعلام إلى السادة والسيدات:

- مفتشي مادة اللغة العربية المعنيين
- مفتشي التعليم المتوسط للإدارة المعنيين
- مديري المؤسسات المعنية .

فهم المنطوق (التعبير الشفوي): 1

ستسمع نصاً من نصوص الأسرة والمائلة للكاتب «أبو العبد دودو»
... اسمعه جيداً لـ:

- تفهم معانيه وتحسين مناقشتها وتفاعل معها.
- تحدد أبعاده وقيمه وبعض ملامح بيئته.
- تجيد التواصل مشافهة بلغة سليمة منسجمة، وتنتج نصوصاً تتشابه معه نمطاً ومضموناً.

أم السعد

كَانَتْ أُمُّ السَّعْدِ امْرَأَةً فِي الْعَقْدِ الْخَامِسِ مِنْ عُمْرِهَا، طَوِيلَةَ الْقَامَةِ رَقِيقَةَ الْعُودِ، بَيْضَاءَ الْبَشْرَةِ، مَرْفُوعَةَ الرَّأْسِ أَبَدًا، ذَاتَ نَظَرَةٍ لَا تَخْلُو مِنْ جِدَّةٍ. وَقَدْ وَخَطَ الشَّيْبُ شَعْرَهَا، وَلَكِنَّهَا لَا تَرَاهُ تَحْتَفِظُ بِالْكَثِيرِ مِنْ شَأْطِطِهَا وَخَوِيَّاتِهَا.

نَشَأَتْ أُمُّ السَّعْدِ فِي قَرْيَتِهَا، الْوَاقِعَةِ عَلَى صَفَةِ الْوَادِي وَبِهَا عَاشَتْ وَتَزَوَّجَتْ.

تَزَوَّجَهَا ابْنُ عَمِّهَا، وَهِيَ لَمْ تَبْلُغِ السَّادِسَةَ عَشْرَةَ مِنْ عُمْرِهَا؛ وَلَكِنَّهَا كَانَتْ كَامِلَةً النُّسُوجِ فِي وَقْتِ مُبَكَّرٍ. وَقَدْ تَجَلَّى كُلُّ ذَلِكَ فِي حَدِيثِهَا وَتَصَرُّفَاتِهَا الْمُنْتَزِعَةِ، فَأَخْبَهَا زَوْجُهَا لِحْلِفِهَا وَحُسْنِ سُلُوكِهَا، وَدَأْبَ عَلَى احْتِرَامِهَا وَتَقْدِيرِهَا مُنْذُ بَدَايَةِ حَيَاتِهِ الزَّوْجِيَّةِ مَعَهَا.

مَاتَ عَنْهَا زَوْجُهَا، عِنْدَمَا بَلَغَتْ الْأَرْبَعِينَ مِنْ عُمْرِهَا فَحَزِنَتْ عَلَيْهِ حُزْنًا بَالِغًا، انْفَقَرَتْ لَهُ قَلْبُهَا، وَبَكَتْهُ بِدُمُوعٍ مُخْلِصَةٍ مِمَّا أَلْزَرَ فِي صَحَّتِهَا وَأَنْحَلَهَا، وَغَيَّرَ مَلَاحِظَهَا بَعْضَ الشَّيْءِ.

مُنْذُ تِلْكَ الْفَاجِعَةِ الَّتِي أَلَمَّتْ بِهَا، أَخَذَتْ هِيَ نَفْسُهَا تَعْتَنِي بِبُسْتَانِهَا وَدَارِهَا. وَلَمْ تَكُنْ تَقْبَلُ أَنْ يُسَاعِدَهَا أَوْلَادُهَا فِي الْقِيَامِ بِأَمْرِ الْبُسْتَانِ، لِأَنَّ أَعْمَالَهُمْ كَانَتْ تَتَسِمُ بِالسَّرْعَةِ وَالْإِبْتِسَارِ.

غَيْرَ أَنَّهَا لَمْ تَأْسُفْ لِذَلِكَ؛ لَمْ يَكُنْ مِنَ الصَّغَبِ عَلَيْهَا أَنْ تُؤَدِّيَ الْعَمَلَ وَخَذَهَا. وَكَانَتْ تَشْعُرُ بِاعْتِرَازٍ كُلَّمَا انْتَهَتْ مِنَ الْقِيَامِ بِعَمَلِ مَا. فَقَدْ تَعَوَّدَتْ أَنْ تَر_اقِبَ زَوْجَهَا فِي حَيَاتِهِ وَهُوَ يُؤَدِّي وَاجِبَهُ فِي الْبُسْتَانِ؛ فَأَعْجَبَتْ بِمَهَارَتِهِ، وَتَعَلَّمَتْ عَنْهُ حُبَّ الْجَمَالِ وَالتَّنْسيقِ وَالرَّعَايَةِ.

أبو العبد دودو

فهم المنطوق (التعبير الشفوي): 20

سيقرأ على مسامعك نصٌّ من نصوص «الأعياد» عنوانه «اجتلاء العيد» للكاتب «مصطفى صادق الرافعي» - اسمعه جيّداً لـ:

- تقف على معانيه، تتفاعل معها، تحسن مناقشتها.
- تستخرج أبعاده المتنوعة قيمه المختلفة.
- تتمكن من التواصل مشافهة بلغة سليمة متسقة، منسجمة، وتوفّق إلى حدّ بعيد في إنتاج نصوص من نفس المضمون والنمط.

اجتلاء العيد

جاء يوم العيد، يوم الخروج من الزمن إلى زمنٍ وحده لا يستمرُّ أكثر من يوم. زمنٌ قصيرٌ ظريفٌ ضاحكٌ، ترضه الأديان على الناس؛ ليكون لهم بين الحين والحين يومٌ طيبٌ في هذه الحياة التي انتقلت عن طبيعتها. يومُ السلام، والبشر، والضحك، والوفاء، والإخاء، وقول الإنسان للإنسان: وأنتم بخير. يومُ الثياب الجديدة على الكل؛ إشعاراً لهم بأن الوجه الإنساني جديدٌ في هذا اليوم. يومُ الزينة التي لا يراد منها إلا إظهار أثرها على النفس، ليكون الناس جميعاً في يوم حبّ. يومُ العيد؛ يومٌ تقديم الخلود إلى كلِّ فمٍ لتخلو الكلمات فيه... يومٌ تعمُّ فيه الناس أفاضلُ الدعاء والتهنئة مرتبةً بقوة إلهية فوق منازعات الحياة. ذلك اليوم الذي ينظر فيه الإنسان إلى نفسه نظرة تلمع السعادة، وإلى أهله نظرة تبصر الإعزاز، وإلى داره نظرة تدرك الجمال، وإلى الناس نظرة ترى الصداقة. ومن كلِّ هذه النظرات تسوي له النظرة الجميلة إلى الحياة والعالم؛ فتتهجّ نفسه بالعالم والحياة.

وخرجت أجلي العيد في مظهره الحقيقي على هؤلاء الأطفال السعداء. على هذه الوجوه النضرة التي كبرت فيها ابتسامات الرضاع فصارت ضحكات. هؤلاء المجتمعون في ثيابهم الجديدة المصنعة اجتماع قوس قزح في ألوانه. ثياب عيلت فيها المصانع والقلوب، فلا يتمُّ جمالها إلا بأن يراها الأب والأم على أطفالهما. ثياب جديدةً يلبسونها، فيكونون هم أنفسهم ثوباً جديداً على الدنيا. هؤلاء السخرة الصغار الذين يخرجون لأنفسهم معنى الكثر الثمين من قرشين... ويسخرون العيد فإذا هو يومٌ صغيرٌ مثلهم جاء يدعوهم إلى اللعب. وينتهون في هذا اليوم مع الفجر، فيبقى الفجر على قلوبهم إلى غروب الشمس.

مصطفى صادق الرافعي

(وحي القلم)

السنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 02. عنوان المقطع: حُب الوطن.
الأسبوع: الأول. عدد الكلمات: 188. مدة التسجيل: 02 د و 37 ثا.

المُطاردة

إن رجال الأمن يحتلون فناء المنزل، وها هم يتوجهون بالكلام إلى السكان قائلين:
لاتخافوا.. لاتخافوا على أنفسكم، فنحن ماجئنا لنؤذيكم. وإنما نحن نؤذي واجبنا. في أي غرفة
يسكن حميد سراج؟
إن الشرطي تكلم - هذه المرة - باللغة العربية.
لم يجب أحد، فكأن دار سيطار قد خلّت من سكانها في لحظة واحدة. لكن المرء يحسن
مع ذلك أنها يقطى متنتهية.
إذا فأنتم لاتعرفون.

...

فجأة فتح باب في الطابق الأرضي، فأحدث فتحة قرقرة قوية، وظهرت من الباب قامة قصيرة،
هي قامة فاطمة، فهرع إليها رجال الشرطة بحملهم الثقيل فقالت لهم:
- لا تتبعوا أنفسكم، أخي ليس هنا.
أحاط بها اثنان منهم فلم يؤثر ذلك فيها، ودخل آخرون إلى غرفتها في مثل لمح البصر.
عندئذ أخذت النساء تعود إلى فناء البيت ، واحدة بعد أخرى.
قالت عائشة بدون أي وجل:

- ماذا فعل الفتى؟.. إننا نعرفه منذ كان يجري في الشارع ، ما أخذنا عليه شيئا في يوم من
الأيام. إنه لا يسيء إلى نملته. وبأي شيء يمكن أن يُسيء..
أكانوا يفهمون، أم كانوا لا يفهمون؟ المهم أنّ رجال الشرطة لم يتحركوا... كان البيت يغلي
غليان خلية التحل؛ فالنساء يتحدثن فيما يبنهن في آن واحد... وتضخمت الضوضاء.

[محمد ديب، الدار الكبيرة، منشورات: anep، الجزائر، 2007. ص: 36 - 37]

السنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 08. عنوان المقطع: الصّحة والرياضة.
الأسبوع: الأول. عدد الكلمات: 240. مدّة التسجيل: 03 د و 18 ثا.

الصّحة

الصّحة تقوم على أسسٍ ضروريّة، وبعضها بحمد الله مُسَخَّرٌ لنا بالفطرة، كالهواء والحركة والنوم، وبعضها مقدورٌ لنا ببعض الكدّ والعمل، كالمأكل والمسكن، والملبس.
فأما الهواء ... فكثيرٌ من الناس، وخاصةً سُكَّانُ المُدن، لا يُصَيِّتون منه كفايتهم، ... فإذا حرمتهم المُدنُ التَّنَفُّسَ في هذا الهواء النقيّ، فلا أهدون من أن يُقَضُّوا بعض أوقات فراغهم في التّزهة والرياضة بين ضواحيها، وأن يترَوِّحوا ببعض الرّحلات .. ما أمكنتهم الفُرَصُ..
وأما الماء العذبُ فهو، وإن قلَّ في الأرض عن الهواء، .. لا يُقَلُّ عن حاجة طليبيه، ... فإن نحن تعودنا النّظافة، .. تفتّحت مسامُ جلودنا، فاشتدَّ كَمَلُكَ وظِيفَةُ التَّنَفُّسِ..
وأما الحركةُ فكلُّ جِسمٍ حيٍّ مُضطَرٌّ إليها في تحصيل قوّته، حيث إنّ حياة كثيرٍ من أهل المُدن جُلوسِيَّةٌ، ووجِبَ عليهم الإستِعاضةُ .. بالرياضة البدنيّة..
أما النومُ فهو الراحة الاضطرابيّة العظمى، ... وإنّ ساعة نومٍ بالليل خيرٌ من مثْلِها بالنهار. فتمُّ مُبادرًا واستيقظ مُبكّرًا، واحذِرْ أن تتناول مُنومًا ...
وأما المأكلُ فهو مادّةُ الحياة التي منها يتكوّنُ الجسم، ويستعِضُّ بها عَمَّا قَدَّه بالعمل، .. ونحن نأكلُ لنعيش، لا نعيشُ لنأكل!
وأما المُسكَنُ فهو جِصٌّ حياتنا ... فلنتَّجِدْ منازلنا في محلّة هادئة، ونُكُنْ حُجَرَاتِهَا رَحْبَةً ونوافذها واسعة لتسهيل مُرور الهواء بها، ونُفَوِّذْ أشعة الشمس إليها.
وأما الملبسُ فهي مرآة أخلاقنا، .. فلا نلبسها إلا نظيفةً مقبولة اللون، ولْيُنْ عَدَلْنَا بها عن أصل المقصود منها، وهو الوقاية من الحرّ والبرد إلى المغالاة في ثمنها، .. لقد جعلناها إذن مُشغلةً لِعقولنا .. فلندع ذلك لأهل الدّعة والبطالة الذين فائتُهم زينة العلم والعمل وتهذيب التّمس، فأرادوا أن يَسْتَبْرُوا عنها بزوني الشّباب! ..

[عبد الله المشنوق، محمد الطاهر اللاذقي. المطالعة العربية. وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة.
الجمهورية اللبنانية. 1939. ص: 67 / 68 / 69 / 70 / 71]

السنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 04. عنوان المقطع: شعوب العالم.
الأسبوع: الأول. عدد الكلمات: 219. مدة التسجيل: 3 د و 26 ثا.

عراقة أهل الصين

بلاد الصين آمنٌ البلاد وأحسنها حالاً للمسافرين، فإنَّ الإنسان يُسافر مُنفرداً مسيرة تسعة أشهر وتكون معه الأموال الطائلة فلا يخاف عليها، وتفسير ذلك أنَّ لهم في كل مُنزل ببلادهم فندقاً عليه حاكمٌ يسكن به في جماعة من الفُرسان والرجال، فإذا كان بعد المغرب أو العشاء جاء الحاكم إلى الفندق ومعه كاتِبُه فكتب أسماء جميع من يبيت به من المسافرين، وختم عليها، وأقفَل باب الفندق عليهم فإذا كان بعد الصبح، جاء ومعه كاتِبُه فدعا كلَّ إنسان باسمه، وكتب بها تفصيلاً، وبعث معهم من يوصلهم إلى المنزل الموالي ويأتيه ببراءة من حاكمه أنَّ الجميع قد وصلوا إليه. أهل الصين لا يتبايعون بدينار ولا بدرهم، بيعهم وشرأؤهم يَقْطَع كاعْدٍ؛ كلُّ قطعة منها بِقَدْرِ الكَفِّ، مطبوعة بطابع السلطان... وإذا تمرَّقت تلك الكواغد في يد إنسان حملها إلى دار كُدار السكَّة عندنا، فأخذ عوضها جُددًا ودفع تلك. ولا يُعطي على ذلك أجره ولا بسواها، لأنَّ الذين يتولَّون عملها لهم الأرزاقُ الجارية من قِبَل السلطان، وقد وَكَّل بتلك الدار أميرٌ من كبار الأمراء. وأهل الصين أعظم الأمم إحكاماً للصناعات، وأشدُّهم إتقاناً لها، وذلك مشهورٌ من حالهم، قد وصفه التماس في تصانيفهم فأطنَّبوا فيه.

وأما التصوير فلا يجاريهم أحدٌ في إحكامه، فإنَّ لهم فيه اقتداراً عظيماً. ومن عجيب ما شاهدتُ لهم من ذلك، أتني ما دخلتُ قُطْ مدينةً من مُدنهم، ثمَّ عدتُ إليها، إلا ورأيتُ صورتي وصُور أصحابي منقوشة في الجيطان والكواغد، موضوعة في الأسواق.

[ابن بطوطة، تحفة التَّظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار - ج2 - ص 242 - 245]

السنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 05. عنوان المقطع: العلم والتقدم التكنولوجي.
الأسبوع: الأول. عدد الكلمات: 192. مدة التسجيل: 3 د و 1 ثا.

أثر التقدم العلمي على التلوث البيئي

قضية التلوث البيئي واحدة من أهم القضايا التي بدأت جميع دول العالم توليها اهتماما، وعقدت من أجلها العديد من المؤتمرات التي نظمتها الأمم المتحدة والمنظمات الدولية، من أجل إيجاد حلول لها في إطار عالمي.

إن التلوث البيئي ومشاكله لم يُشكّل على مرّ السنوات الماضية أهدية مثلما يشكّلها في وقتنا الحاضر، ولعلّ السبب يرجع إلى علاقة الإنسان ببيئته، حيث يُعدّ التلوث بالمبيدات الحشرية والفطرية من أهم صور التلوث المادي للترربة، إضافة إلى استخدام أنواع مختلفة من المخصبات الزراعية، منها ما هو كيميائي.

فالشواهد تشير إلى وجود حرب خفية بين الإنسان والطبيعة، فسعيه لتيسير سبل معيشته، دفعه إلى استخدام الطبيعة استخداما سيئا، وكثرت ملوثاته ومخلفات وبقايا أنشطته الإنتاجية والاستهلاكية، ولم يجد سوى البيئة الطبيعية بمكوناتها (الهواء، الماء، الأرض) مخزنا لإلقاء مثل هذه المخلفات والبقايا.

وبمرور الوقت تراكمت هذه المخلفات، ولم تستطع مكونات البيئة استيعابها والتخلص منها ذاتيا، مما ترتب عليه كثير من المخاطر على الإنسان نفسه؛ تمثلت في ظهور العديد من الأمراض التي أثرت على حياته وصحته، أو على الموارد الطبيعية ذاتها بحيث أصبحت أقلّ صلاحية وأكثر ضررا، وامتدّ التلوث البيئي وشمل كل شيء: الهواء الذي نتنشقّه، والغذاء الذي نأكله، والنبات الذي نزرعه، فهو يحيط بالإنسان من كل الجوانب، ويهدّد معيشته واستقراره وأمنه.

[د. صلاح على صالح فضل لله / قسم الاقتصاد الزراعي - كلية الزراعة - جامعة أسيوط / التلوث البيئي وأثره على التنمية الاقتصادية الزراعية / ص 71 إلى ص 77 / مجلة أسيوط للدراسات البيئية - العدد 20 - جانفي 2001 -]

أفرز التطور العديد من الأساليب التي تتعامل مع الصورة وصولا إلى عصر الكاميرا والتلفزيون اليوم، حيث اكتست خصائص جديدة جعلتها متميزة التأثير. ويمكن الإشارة إلى بعض التأثيرات للصورة منها :

التأثيرات النفسية والتربوية للصورة :

إن انجذاب المتلقي تجاه المادة المعروضة بفعل التأثيرات النفسية للصورة كونها تنقل الواقع بأشكال صور خيالية وذات سمات ساحرة جذابة، كما يقول أرسطو : « إن التفكير مستحيل من دون صور »، لقد كان الأدب هو الذي يقوم بتلك المهمة طيلة القرون الماضية فكان هو مقياس ثقافات الأمم ويعكس واقعها الاجتماعي وتاريخها، ولا زال الأدب في بعض الشعوب هو الأكثر شعبية ولكن هذا الدور بدأ ينحصر بعد اختراع الصورة المتحركة كوسيلة للتعبير سواء في السينما أو التلفزيون، خصوصا بعد انتشار القمرات الفضائية، حيث لم تعد الصور حكرا على دولة أو أمة.

من هذا الحديث يمكن أن نستنتج أهمية الصورة في العصر الراهن قياسا بالأدب، ومما جاء في المثل الصيني : « الصورة تساوي ألف كلمة ». إن ثقافة الصورة أمست اليوم علامة على التغيير الحديث وهي أيضا السبب فيه، لذا اهتم الجميع بها. حقا إن الصورة ليست وليدة اليوم ؛ إلا أن أهميتها ازدادت بشكل كبير في العصر الحديث، فالحياة المعاصرة لا يمكن تصورها من دون صور، وهذا ما أكدته رأي الناقد الفرنسي « رولان بارت » حيث يقول : « إننا نعيش في حضارة الصورة »، لقد جعلت الصورة بشكلها في القنوات الفضائية الإنسان في مواجهة مباشرة مع الحدث.

إن ثقافة الصورة هي ثقافة مفروضة علينا، تقتحم بيوتنا وتؤثر على ثقافتنا وأفكارنا وليس لنا سيطرة عليها فهي قابلة للتكرار ومن خلال هذه العملية يحدث نوع من الأهمية والتأثير ومن ثم التفاعل. كما يفعل العديد من البرامج الثقافية على التنميط الثقافي الذي يعني إنتاج نمط ثقافي واحد وفق إرادة المنتج المهيمن بالتعاون مع المخرج والمعد والمقدم، ويكون ذلك عبر احتكار وسائل الاتصال والسيطرة المختلفة كالتقنية والمعلوماتية وتكنولوجيا الاتصالات. إن لسحر الصورة مكانتها المثيرة والسحرية في نفوس الآخرين.

و يتطلب الانتباه إلى ذلك ومتابعة أثرها على ثقافة المجتمع والتربية وعلى نفسية المتلقي، فالعديد من البرامج خصوصا برامج البث المباشر ممكن أن تكون ذات تأثير ثقافي كبير خصوصا

على الفئات التي تعاني من النسيان والتهميش الاجتماعي وتشاهد التلفزيون بكثرة، فحتاج إلى من يأخذ بيدها وينتبه لها.

إن ثقافة الصورة هي ثقافة المستقبل والتي لا يمكن لرقيب أن يمنعها كما أنها تنشر كل الثقافات ولكن تبقى ثقافة الأقوى « المالك لهذه التقنية والمتحكم بها ». ومعظم ثقافات الأمم باتت تواجه اليوم اقتحام البرامج المعولمة بالصورة والصوت من الخارج، لتحل بديلا عن البرامج المحلية التي تخلق الرتابة والملل لتأتي من خلال البرامج الثقافية وغيرها والتي تتخذ التسلية والمرح رسالة لها كهدف ظاهر ولتمرير ثقافات هادفة كهدف مبطن.

إن ثقافة الصورة بأشكالها المتعددة وأخطرها القنوات الفضائية تلعب ولعبت دورا أساسيا في تشكيل وعي الإنسان المعاصر بأشكال إيجابية حيناً وأشكال سلبية حيناً آخر.

التأثيرات الاجتماعية والسياسية لثقافة الصورة :

إن ثقافة الصورة وتأثيراتها دخلت كل مجالات الحياة البشرية، فقد كسرت الصورة حاجز التلقي لدى الأميين وأصبح بإمكانهم مشاهدة ومتابعة ما تعرضه الفضائيات، ولم يعد ذلك حكرا على الأغنياء، بل تتوفر اليوم أجهزة الاستلام وبأسعار زهيدة بإمكان معظم الناس اقتناؤها، كما يشاهد الفضائيات الصغير والكبير، مما يعني سعة تأثيرها، فالיום لا يحتاج المتلقي إلى معرفة اللغة أو امتلاكه مستوى وعي ثقافي معين لمتابعة المواد عبر التلفزيون، فقد راح عصر النخبة، رغم أنها لم تفقد دورها القيادي، فهي التي عليها أن ترسم وتخطط، وبدون ذلك ستفقد البوصلة.

إن الحديث عن القنوات الفضائية يجرنا إلى الحديث عن الانعكاسات السلبية لها، وكثيرا ما ننسى أن هذه الثورة قد شجعت القطاعات الثقافية على النمو بما قلص من المسافات بين الشعوب والمجموعات ولعبت دورا في تربية الأفراد وتنمية قدراتهم ومداركهم ومعارفهم، كما لعبت دورا في تربية ديناميكية المجتمع « فلسنا وحدنا من سوف تقع عليه هذه التحولات، فالمجتمعات جميعها في مرحلة ثقافة الصورة هي الغازية والمغزوة في اللحظة ذاتها ». باختصار، لقد دخلت الصورة في صميم التكوين النفسي والعقلي للمجتمع...

على هامش الندوة التي أقامتها كلية الآداب بفاس ومعهد التعريب بالرباط، التقت المحجة الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح بعد تعيينه رئيساً لمجمع اللغة العربية بالجزائر بحوالي أسبوع، وكان هذا الحوار الذي أجراه محمد البنعياي.

من خلال تجربتكم الشخصية في مجموعة من الجامعات العلمية على امتداد العالم العربي وحتى الغربي ما هي رؤيتكم لطبيعة العلاقة الموجودة بين اللغة والهوية؟

الإنسان الذي يتكلم لغة ليل نهار هو من أهلها وأيا كان، وسواء كان أصله من جماعة أخرى أو دين، فهو يفكر ويتصور وينظر إلى ما حوله ومحيطه مثل هؤلاء الذي ينطقون بهذه اللغة.. أما الذي يعرف لغة من اللغات غير اللغة الأصلية له وينطق بها عند الحاجة فهذا ليس من أهلها..

إن عدم معرفة الباحث المتخصص في الفيزياء أو الكيمياء اللغات الأجنبية لا يسمح بتجديد المعلومات لأن الاكتشافات صارت يومية في الطب... الكتب المنقولة من اللغات الأجنبية إلى العربية مهما بلغ عددها لا تفي بالغرض. إن ضرورة معرفة اللغات الأجنبية قد تكون مثل التمسك بالهوية ربما، كأنها ضرورة مادية، من ملزمات العصر، فالمهندسون الفرنسيون في التكنولوجيا مثلاً مضطرون إلى معرفة الانجليزية معرفة كاملة، وإلا فاتهم الركب الحضاري، ولهذا فالفرنسي مهما كان تعصبه للغته الفرنسية فإنه لا يخل من تعلم الانجليزية إلى حد الاتقان.

في ظل ثورة المعلومات، هل يمكن الحديث عن لغة عربية يمكن أن تسير إلى حد ما هذه التطورات مع الملاحظة أن اللغة الفرنسية في انحدار متواصل بالمقارنة مع الانجليزية التي أصبحت تسيطر على المجال المعلوماتي عموماً؟ أي ما هو أفق حضور العربية في المعلومات؟

الذي لا يمكن تجاهله هو التغلب الشامل للغة الانجليزية، هذا لا طاقة لنا به، لا طاقة لنا في أن نغالب الانجليزية كما أنه لا طاقة للفرنسيين في مغالبتها، الشيء الوحيد الذي يمكن أن نقوم به هو النتائج التي يتوصل إليها ميدان المعلومات بالعربية، لكن اللغة المستعملة عند المهندسين لا بأس أن تكون بالإنجليزية أو غيرها، المهم النتيجة.

المهم ما نخططه من الأغراض والأهداف، أكثر ما يمكن فعله هو أن نعد العدة للمستقبل عندما سيظهر الكثير من المخترعين العرب والمسلمين المكتشفين لأسرار الكون، عندئذ تعلق العربية بعلمهم، اللغة ليس فيها أي عيب، العيب في أهلها. عندما يصبح للعرب والمسلمين

حضارة سيأتي الأجانب لتعلمها كما كان الحال في عصور الازدهار الاسلامية.

ففي مدينة بجاية بالجزائر مثلا في القرون الوسطى كان يأتي الأجانب لتعلم العربية حتى يتمكنوا من قراءة الكتب العلمية في الجبر والعلوم المختلفة مثل رمون لول الفيلسوف والعالم الكبير الإسباني الذي قضى عمره في دراسة الرياضيات في بجاية. فلا نلوم اللغة وإنما نلوم أنفسنا والوضع الذي نحن عليه، الإنسان هو الثروة الحقيقية التي بها يمكن مواجهة التحديات التقنية والعلمية والحضارية عموما.

نتنقل إلى مجال المصطلح، إلى ما أسميته "المصطلح العلمي الضيق" و "المصطلح الحضاري" ما هو الفرق بينهما؟

المصطلح العلمي هو ما لا يعرفه إلا المختصون فيه، ولكن هناك مصطلح أضيق من هذا هو الفئة القليلة من المختصين الذين لا يعرف غيرهم هذا المصطلح مثل مصطلحات الصيدلة التي ربما حتى الطبيب لا يعرفها وكذلك المصطلح العلمي الذي يجب أن يعرفه كل مثقف مثل : الفيزياء والكيمياء العادية والرياضيات العادية..

اللفظ الحضاري شيء آخر، إنه اللفظ الذي يؤدي مفهوماً محدثاً في زماننا هذا. هناك الآلاف من المفاهيم الحديثة التي يجب أن يعرفها حتى الطفل الصغير، الذي عادة ما يكتفي بالكلمة الأجنبية المحرفة والمعربة ويقال إنه لا يوجد في القاموس لفظ لهذه الكلمة الأجنبية، وهذا طبعاً عائق وعيب في الاستعمال اليومي للعربية لأن الناس -وخصوصاً في المشرق- تعودوا على أن العامية لابد أن تؤدي ما عليها في الحياة اليومية، أما الفصحى فهي فقط لغة مشتركة بين الناس، لا يا سيدي، الفصحى لابد وأن تنزل إلى الميدان،



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب واللغة

قسم اللغة العربية



استبانة خاصة بالتعبير الشفوي والتعبير الكتابي

أرجو منكم زملائي الأساتذة أن تجيبوا عن أسئلة هذه الاستبانة بكل دقة وأمانة، علما أن هذه الاستبانة ستستعمل لأغراض علمية (رسالة دكتوراه). وذلك بوضعكم العلامة (x) أمام الإجابة الصحيحة.

❖ التعرف على المستجوب:

- مكان العمل:متوسطة.....
- الأقسام المسندة:.....
- عدد سنوات تدريسك:.....
- الشهادة المتحصل عليها:.....
-

❖ أسئلة الاستبانة :

1. ما هو مستوى المتعلمين في التعبير الشفوي والتعبير الكتابي؟

عيف ☐ دون المتوسط ☐ متوسط ☐ فوق المتوسط ☐ جيد ☐

2. إذا كان مستواهم ضعيف أو دون المتوسط فما أسباب ذلك؟

.....

3. ما رأيك في طريقة تقديم ميدان (فهم المنطوق وإنتاجه) في السنوات الأربعة؟

.....

4. ما رأيك في طريقة تقديم ميدان (إنتاج المكتوب) في السنوات الأربعة؟

.....

5. هل ترى أنها طريقة تحسن مستواهم في التعبير الشفوي والتعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐

6. كيف يمكن تحسين مستواهم في التعبير الشفوي والكتابي؟

.....

7. هل يمتلك المتعلمون زادا لغويا معتبرا يستعملونه في تعابيرهم الشفوية والكتابية؟

نعم ☐ لا ☐

8. ما هي اللغة الأكثر استعمالا في تعابير المتعلمين الشفوية والكتابية ؟

الفصحى ☐ الدارجة ☐ مزيج بين الفصحى والدارجة ☐

9. هل يستثمر المتعلمون مكتسباتهم القبلية في التعبير الشفوي والتعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐

10. لا بد أن هناك من المتعلمين من يجيد التعبير الشفوي والتعبير الكتابي. إلام يرجع ذلك؟

.....

.....

11. هل تحقق الكفاءة الشاملة لميداني (فهم المنطوق وإنتاجه) و (إنتاج المكتوب)؟

☐

لا

☐

نعم

12. ماهي الصعوبات التي تحول دون تحقيقها ؟

.....

.....

13. ما رأيك في الكفاءات المستهدفة في حصص (فهم المنطوق وإنتاجه) الثلاثة؟

.....

.....

14. ماهي الصعوبات التي تواجهك في السنة الرابعة عند تقديم ميداني (فهم المنطوق وإنتاجه) و(إنتاج المكتوب)؟

.....

15. هل يتساوى الوقت المخصص للحديث مع الوقت المخصص للاستماع؟

☐

لا

☐

نعم

16. هل يتم في برنامج التعبير الشفوي والتعبير الكتابي تعليم التعبير الإبداعي (مسرحية ، قصة...) والتعبير الوظيفي

(تقرير ، رسالة...)?

☐

لا

☐

نعم

17. ما رأيك في القيم والمواقف المحددة في البرنامج؟

.....

18. مامدى تحقيق تلك القيم والمواقف على مستوى المتعلمين؟

.....

19. تعرض الوضعية المشكلة الأم في بداية كل مقطع في حصة (فهم المنطوق وإنتاجه). هل تقدمها حقاً للمتعلمين

وتناقشها معهم أم أنك تستغني عنها؟

☐

لا

☐

نعم

20. هل تجد صعوبة في صياغة الوضعية المشكلة الأم والوضيعات الجزئية التابعة لها؟

☐

لا

☐

نعم

21. في أي حصة تحل الوضعية المشكلة الأم؟ وكيف (شفوياً أو كتابياً)؟

.....

.....

22. ما رأيك في نصوص (فهم المنطوق وإنتاجه)؟

.....

23. ما رأيك في الأنماط المستهدفة في حصة التعبير الشفوي والتعبير الكتابي؟

.....

24. كيف تقوم تعابير المتعلمين الشفوية؟

.....

25. ما الذي تقدمه في حصة (الإدماج والتقويم)؟

.....

26. هل هناك حرية بيداغوجية للمعلم في المناهج؟ اذكر بعضها؟

نعم ☐ لا ☐

.....

27. ما رأيك في طريقة تقديم ميدان (إنتاج المكتوب) في السنة الرابعة؟

.....

28. ماهي سلبيات هذه الطريقة وإيجابياتها؟

.....

29. متى تحل الوضعية الإدماجية التقويمية في كل سنة من السنوات الأربعة؟

.....

30. ما رأيك في التقنيات التعبيرية المقترحة في التعبير الكتابي للسنوات الأربعة ؟

.....

31. يبدو أن المعلم في السنة الرابعة لا يصحح التعابير الكتابية . ما رأيك في ذلك؟

.....

32. ماهو الدور الذي يقوم به المعلم في حصة التصحيح في السنة الرابعة؟

.....
33. ما رأيك في المشاريع المقترحة في السنوات الأربعة ؟

.....
34. ما علاقتها بالتعبير الشفوي والتعبير الكتابي ؟

.....
35. إضافات أخرى :

.....
﴿شكرا على تعاونكم﴾

المصادر والمراجع:

أ_ المعاجم:

- 1- ابن منظور، لسان العرب، دار الحديث، القاهرة، دط، 1423 هـ/2003 م، الجزء 6 و8.
- 2- الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، دط، دت.

ب_ المصادر:

- 3- حسين شلوف و آخرون ، اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، منشورات الشهاب، الجزائر، دط ، 2019 م .
- 4- حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية، دليل استعمال الكتاب، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر، دط، 2019 م .
- 5- محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ، اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موقع للنشر، دط ، د ت .
- 6- محفوظ كحوال ، محمد بومشاط ، كتابي في اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، موقع للنشر الجزائر ، دط 2016 م.
- 7- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط دط ، 2016 م.
- 8- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط (السنة الأولى) ، دط ماي 2015 م.
- 9- المفتشية العامة للبيداغوجيا، المخططات السنوية، مادة اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، دط ، 2019 م.
- 10- موسى صاري وآخرون، المفيد في التربية الإسلامية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط: 01، 2007 م.
- 11- ميلود غرمول آخرون، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر الجزائر، دط، 2017 م.
- 12- ميلود غرمول آخرون ، اللغة العربية ، السنة الثانية للتعليم المتوسط ، أوراس للنشر ، الجزائر ، دط ، 2017 م.

- 13- ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، دط، دت.
- 14- ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، دط، دت.
- 15- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، دط، 2016م. ج_ الرسائل الجامعية:
- 16- بشير إبرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، رسالة دكتوراه دولة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، 2000 م.
- ج_المراجع والكتب :
- 17- إبراهيم قاسمي دليل المعلم في الكفايات، دار هومه، دط، 2004م.
- 18- أحمد الخطيب، نبيل حسنين، مهارات الكتابة والتعبير، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ط: 01، 2011 م.
- 19- أحمد سعيد مغزي، وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس لنشر، دط، دت .
- 20- أسامة محمد البطانية وزملاؤه، صعوبات التعلم، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط : 07، 2015 م.
- 21- اسماعيل أحمد عمايرة، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، دار وائل للطباعة والنشر، ط : 1، 2001م.
- 22- أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة، بيروت، لبنان، ج : 01، ط : 01، 2006 م.
- 23- باسم صرايرة، خالد عبد العزيز الفليح، يحيى الصمادي، فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط: 01، 1430هـ، 2009 م.
- 24- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط : 1، 2007م.
- 25- توفيق حداد، محمد سلامة آدم، التربية العامة للطلبة المعلمين والمساعدین في المعاهد التكنولوجية للتربية ، ط: 011977.

- 26 جودة أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط: 01، 2011 م.
- 27 حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، ط: 05، 2002 م.
- 28 حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، تعليمها وتقويم تعلمها، مركز الإسكندرية، للكتاب، دط، 2005 م.
- 29 حلمي مرزوق، النقد و الدراسة الأدبية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط: 1، 2004 م.
- 30 حواكيم دولز وآخرون، لغز الكفايات في التربية، ترجمة عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط: 03، 2000 م.
- 31 ذهبية حمو الحاج، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، دار الأمل للنشر والطباعة والتوزيع، دط، دت.
- 32 رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، ط: 02، 2001 م.
- 33 زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2005 م.
- 34 زهدي محمد عيد، فن الكتابة والتعبير، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، دط، دت.
- 35 زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط: 01، 2011 م.
- 36 زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2009 م.
- 37 سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق دار الشروق للنشر والتوزيع، ط: 01، 2004 م.
- 38 سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد الأردن، ط: 01، 2002 م.
- 39 سلمى بركات، اللغة العربية مستوياتها وأدائها الوظيفي وقضاياها، دار البداية، عمان الأردن، ط: 1، 2009 م.
- 40 سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، ط: 1، 2005 م.

- 41- سميح عبد الله أبو مغلي، التدريس باللغة العربية الفصحى لجميع المواد المواد في المدارس، دار البداية، عمان، الأردن، ط: 01، 2008م.
- 42- صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط: 1، 2006م.
- 43- الطاهر بوغازي، القيم التربوية، منشورات الخبر، الجزائر، ط : 01، 2009م.
- 44- طه حسن علي الدليهي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط: 01، 2009م.
- 45- عبد الرحمان إبراهيم وطاهر عبد الرزاق، استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، دار النهضة، القاهرة، دط، 1982م.
- 46- عبد الرحمان عبد علي الهاشمي، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط : 01، 2006م.
- 47- عبد الرحيم عبد الرحمن النجدي، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984م.
- 48- تمحري، تقنيات التواصل والتعبير، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط : 01، 2007 م.
- 49- عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجمع العربي، ط: 2011، 01م.
- 50- عبد القادر الفاسي الفهري، أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثرات الترجمة، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط : 5، 2010م.
- 51- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، دط، دت، ج : 2.
- 52- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، ط : 03، 1430هـ، 2010م.
- 53- عبد المجيد سامي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر معهد اللغة العربية وآدابها، العدد: 05، 1995م.
- 54- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط: 01، 2011م.
- 55- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2000م.
- 56- علي إسماعيل، تدريس اللغة العربية، المكتب العربي للمعارف، دط، دت.

- 57- علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط: 01 2004م.
- 58- فراس السليتي، فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط: 01، 2008م.
- 59- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، دت.
- 60- فهد خليل زايد، المستوى الكتابي، دار الصفوة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط: 01 2011م.
- 61- كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط: 1، 2013م.
- 62- كريم بدير، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، عمان ط: 01، 1428 هـ - 2008م.
- 63- كمال بشر، فن الكلام، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، دط، 2003م.
- 64- ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط: 01، 2010 م.
- 65- محسن عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط: 01، 2006م.
- 66- محمد الصوريكي، التعبير الكتابي التحريري، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع ط: 01، 2014م.
- 67- محمد بريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، أسس ونماذج وتقنيات منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط ، ط : 02، 2004م.
- 68- محمد رضوان الداية، محمد جهاد جمل، اللغة العربية ومهاراتها، في المستوى الجامعي لغير المتخصصين، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط : 01 2004م.
- 69- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية دار الفكر العربي، 1998م.
- 70- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2000 م.
- 71- محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، دار الهدي، عين مليلة الجزائر، 2009 م، دط.

- 72 محمد فرج أبو طقة، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية ط:1، 2008م.
- 73 محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط: 01 دت.
- 74 محمد نبيه حجاب، بلاغة الكتاب في العصر العباسي، دراسة تحليلية نقدية لتطور الأساليب مكتبة الطالب الجامعي، ط: 2، 1406هـ، 1986م.
- 75 معاذ جميل الجباري، الرؤى الواضحة في اللغة العربية، المعتز للنشر والتوزيع، الأردن عمان، ط: 03، 2009م.
- 76 هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها دار وائل للنشر، ط: 01، 2005م.
- 77 وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط: 01، 2002م.
- 78 وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة لنشر والتوزيع، ط: 1، 2012م.
- د_المجلات والدوريات:**
- 79 إدريس الكتاني، بحث بعنوان " دور اللغة في تنمية الطاقات البشرية و تجربة اللغات الأجنبية في البلدان الإفريقية مجلة اللسان العربي، المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي، جامعة الدول العربية، الرباط، المملكة المغربية، 1973م.
- 80 مجلة اللغة و الأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، خولة طالب الإبراهيمي، مقال بعنوان " اللسانيات وتعليم اللغة " للويس دابن ، العدد: 2، 1982م .
- 81 مجلة آفاق، علمية دورية، نصف سنوية، تصدر عن المركز الجامعي لتأمنغست، الجزائر، عمر بوشنة، دلالة النص وعلاقته بالقيم التربوية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط.
- 82 المجلة الجزائرية للتربية، مجلة فصلية يصدرها المعهد التربوي الوطني تحت إشراف وزارة التربية الوطنية الجزائر، السنة الأولى، 1995 م، العدد: 04.
- 83 مجلة اللسانيات، عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، العدد: 04، 1974م.
- 84 مجلة نصف سنوية محكمة، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، جامعة مولود معمري تيزي وزو ، الجزائر، الممارسات اللغوية ، العدد 02 ، 2011 م.

فهرس الموضوعات

I.....إهداء:	
II.....شكر وعرفان:	
أ.....مقدمة	
9.....تمهيد	
19.....الفصل الأول: أسس بناء التعلّيمات في التعبير الشفوي بمرحلة التعليم المتوسط	
20.....الأسس المنهجية للدراسة الميدانية	
20.....1. مجتمع الدراسة وعينة البحث:	
21.....2. الحدود المكانية والزمانية للدراسة:	
21.....3. منهج الدراسة:	
22.....4. أدوات جمع البيانات:	
24.....المبحث الأول: الكفاءات والقيم التربوية المستهدفة من تعليم التعبير الشفوي:	
24.....1.1 الكفاءات المستهدفة من تعليم التعبير الشفوي:	
30.....2.1 المواقف و القيم التربوية المستهدفة من تعليم التعبير الشفوي:	
31.....3.1 عرض الزيارات الميدانية والمقابلات الشفوية :	
53.....المبحث الثاني: الوضعيات التعليمية المستهدفة من تعليم التعبير الشفوي:	
53.....1.2 الوضعية المشكلة الأم:	
56.....2.2 الوضعية التعليمية :	
58.....3.2 عرض الزيارات الميدانية و المقابلات الشفوية :	
66.....الفصل الثاني: النصوص الموجهة للتعبير الشفوي وأساليب تقويمه بمرحلة التعليم المتوسط.	
67.....المبحث الأول: محتوى النصوص الموجهة للتعبير الشفوي وأنماطها:	

1.1 محتوى النصوص الموجهة للتعبير الشفوي:	67
2.1 أنماط النصوص الموجهة للتعبير الشفوي:	71
3.1 عرض الزيارات الميدانية والمقابلات الشفوية :	76
المبحث الثاني: إدماج و تقويم التعبير الشفوي :	91
1.2 الإدماج :	91
2.2 التقويم:	91
3.2 عرض الزيارات الميدانية والمقابلات الشفوية :	92
الفصل الثالث: أسس بناء التعلّيمات في التعبير الكتابي بمرحلة التعليم المتوسط:	109
المبحث الأول: الكفاءات والقيم التربوية المستهدفة من تعليم التعبير الكتابي:	111
1.1 الكفاءات المستهدفة من تعليم التعبير الكتابي:	111
2.1 القيم والمواقف التربوية المستهدفة من تعليم التعبير الكتابي:	112
3.1 عرض الزيارات الميدانية والمقابلات الشفوية :	112
المبحث الثاني: الأنماط والتقنيات التعبيرية المستهدفة من تعليم التعبير الكتابي:	119
1.2 الأنماط المستهدفة من تعليم التعبير الكتابي:	119
2.2 التقنيات التعبيرية المستهدفة من تعليم التعبير الكتابي:	120
3.2 عرض الزيارات الميدانية والمقابلات الشفوية :	121
الفصل الرابع: أساليب تقويم التعبير الكتابي وتصحيحه بمرحلة التعليم المتوسط.	138
المبحث الأول: الوضعية الإدماجية والمشروع:	139
1.1 الوضعية الإدماجية :	139
2.1 المشروع :	139
3.1 عرض الزيارات الميدانية والمقابلات الشفوية:	140

المبحث الثاني: تقويم التعبير الكتابي وتصحيحه :	152
1.2 التقويم :	152
2.2 عرض الزيارات الميدانية والمقابلات الشفوية :	153
خاتمة	170
الملاحق.....	175
المصادر و المراجع:	194