وزارة التعليم العالي والبحث العلمـــي

جامعة محمد البشير الإبراهيمي –برج بوعريريج–

كليـــة الآداب واللغات

قســـم اللغة والأدب العربـــــي

الرقم التسلسلي:

الشّعبة: دراسات لغويّة

التّخصص: لسانيات عامّة

رقـم التسجيـل: ط 1: 2001374155

ط 2 : 2000377632

فعاليّة الإدماج في التّعبير الكتابي

" السّنة الخامسة أنمـــوذجـــا "

مذكّـــرة مكمّلة لنيل شهادة الماستر في اللّغـــــة والأدب العربـــي

إعداد الطّالبين :

– محمّد خلفاوي

– فريد بن ناصف

إشـــراف الأستـــاذ:

–عبد السّميع موفّق

أمام لجنة المناقشة:

الرّقم	الاسم واللّقب	الرّتبة العلمية	الجامعة	الصّفة
1–	إبراهيم قادة	أ – م – أ	برج بوعريريج	رئيسا
2–	عبد السّميع موفّق	أ – ت – ع	برج بوعريريج	مشرفا ومقرّرا
3–	فؤاد علجي	أ – م – أ	برج بوعريريج	ممتحنا

السنة الجامعـــيـــة: 1444 هـ–1445 هـ/2023 م–2024 م

بسم الله الرّحمن الرّحيم

* ملحق بالقرار رقم ....1082.... المؤرخ في ..... 27 ديسمبر 2020
الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

مؤسسة التعليم العالي والبحث العلمي:

نموذج التصريح الشرفي
الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله،

السيد(ة): بن ناصف فريد الصفة: طالب، أستاذ، باحث طالب

الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 102736739 والصادرة بتاريخ 2017/01/13

المسجل(ة) بكلية / معهد الآداب و اللغات قسم اللغة والادب العربي

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه).

عنوانها: فعالية الادماج في التعبير الكتابي «السنة الخامسة أنموذجا»

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه .

التاريخ: 2024/06/24

توقيع المعني (ة)

* ملحق بالقرار رقم ....1082.... المؤرخ في ..... 27 ديسمبر 2020
الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

مؤسسة التعليم العالي والبحث العلمي:

نموذج التصريح الشرفي
الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله،

السيد(ة): خلفاوي محمد الصفة: طالب، أستاذ، باحث طالب

الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 106664684 والصادرة بتاريخ 2017/11/16

المسجل(ة) بكلية / معهد الآداب و اللغات قسم اللغة والادب العربي

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه).

عنوانها: فعالية الادماج في التعبير الكتابي «السنة الخامسة أنموذجا»

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه .

التاريخ: 2024/06/24

توقيع المعني (ة)

خلفاوي

شكر وعرفان

قال صلّى الله عليه وسلّم:" مَنْ لَمْ يَشكُرِ النَّاسَ لَمْ يشكُرِ اللهَ"

أولا : نحمد الله على التّوفيق ونسأله السّداد.

ثانيا: الشّكر موصول للأستاذ المشرف وما أولاه من اهتمام، وأسداه من نصائح، سائلين الله تعالى أن يجعل ذلك في موازين الحسنات.

ثالثا: الشّكر موصول لكلّ قريب أوبعيد، ومن مدّ يد العون .

كما نقدّم كامل التّقدير والاحترام لجميع أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي والمشرفين على الإدارة.

مقدّمة

تتميّز اللّغة العربية بأصالة ماضيها؛ فهي من أقدم اللّغات في العالم واللّسان الذي اختاره الله عزّ وجلّ فأنزل به كتابه العزيز، وجعله لسان خاتم أنبيائه محمّد صلى الله عليه وسلم، ومن جمالها أنّ المرء يستطيع أن يعبّر عمّا بداخله بشكل صريح ومباشر أو بالتّلميح، وهي غنية بوسائل التّعبير عن الأزمنة النّحوية سواء أكان ذلك شفهيّا أم كتابيّا.

والجزائر من الدّول الحريصة أشدّ الحرص على تعليم اللّغة العربيّة، وتوليها اهتماما بالغا ساعية لتطوير طرائق ووسائل تدريسها في مختلف أطوار التّعليم.

وعلى هذا فسياسات التّعليم في الجزائر تهدف إلى تطوير قدرات المتعلّمين في التّعبير الكتابي وتعزيز مهاراتهم اللّغوية، وذلك بتنظيم مسابقات وطنية بتقديم أعمال كتابية ممّا يشجّعهم على تحسين وتطوير قدراتهم في هذا المجال، إلاّ أنّ هذا الاهتمام يعاكسه في الواقع ضعف في قدرة المتعلّمين على التّعبير والذي أصبح هاجسا يؤرّق الأساتذة والمتعلّمين على حدّ سواء، لذلك وجب مجابهة بعض التّحديات للبحث عن الحلول التي تنمّي وتطوّر هذا النّشاط.

ومن بين الحلول المقترحة تفعيل الوضعية الإدماجيّة في نشاط التّعبير الكتابي والتي من خلالها يستطيع المتعلّم إدماج مكتسباته القبلية وتوظيفها توظيفا سليما في إنتاج نص التّعبير الكتابي.

جاءت فكرة موضوع هذه الدّراسة حول الإشكاليّة التّالية :

- **ما مدى فعاليّة الإدماج في تنمية وتطوير مهارات التّعبير الكتابي لدى متعلّمي السّنة الخامسة ابتدائي ؟.**

وانطلاقا من هذه الإشكاليّة يمكن طرح التّساؤلات التّالية :

- ما دور الوضعيّة الإدماجيّة في نشاط التّعبير الكتابي ؟.
- ماهي المهارات اللّغوية التي ينميها نشاط التّعبير الكتابي لدى المتعلّمين ؟.
- ما مدى تحكم المتعلّمين في توظيف الموارد المطلوبة منهم ؟.
- هل يستفيد المتعلّمون من نشاط الوضعية الإدماجية في تطوير مهاراتهم التّعبيرية، وهل يستفيدون منه في حياتهم اليومية والواقع المعيش ؟.

وقد تمّ اختيارنا للموضوع لعدّة أسباب منها:

الوقوف على مدى فعاليّة الإدماج في نشاط التّعبير الكتابي، والوقوف على الصّعوبات التي يواجهها كل من الأستاذ والمتعلّم في ممارسة نشاط التّعبير الكتابي، و اقتراح حلول وطرائق ناجعة لتدريس نشاط التّعبير الكتابي.

وتمّ هيكلة البحث في شقّيه النّظري والتّطبيقي كالتّالي:

فصلان كما تضمن مقدّمة وخاتمة ومدخل معنون بـ: "نشأة التّعليمية وتطورّها"، أمّا الفصل الأوّل المعنون بـ: "التّعبير الكتابي ومفهومه " فقسّم لمبحثين المبحث الأوّل خصّص للتّعريف بالتّعبير الكتابي: المفهوم- الأنواع - الأشكال، وأهداف وخطوات تدريس التّعبير الكتابي ثمّ صعوبات تدريس التّعبير الكتابي والحلول المقترحة لتنمية نشاط التّعبير الكتابي، أمآ المبحث الثّاني تطرّقنا فيه لمفهوم الإدماج، بيداغوجيا الإدماج، مكونات الوضعيّة الإدماجيّة، مؤشّرات ومعايير تقويم الوضعيّة الإدماجيّة.

وخصّص الفصل الثآني للدّراسة الميدانية فتمّ التّطرق في المبحث الأوّل إلى تقديم مجمل حول الدّراسة الميدانية، والمبحث الثآني تحليل نتائج الدّراسة الميدانية.

وفي الأخير قفّي البحث بخاتمة تضمّنت نتائج مستنبطة من الشّقين النّظري والتّطبيقي.

وقد درست هذه الخطّة بإجراءات التّحليل والوصف، التي تنظر للظّاهرة من عدّة زوايا وتقلّب النّتائج عبر مختلف الجهات، واستعنّا بمراجع أهمّها : أحمد حساني : دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، محمّد الصويركي : التّعبير التّحريري، و حفيظة تزروتي:كفاءة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم.

وقد واجهتنا في بحثنا هذا عدّة صعوبات نذكر منها :

ارتباطنا بالعمل مع ضيق الوقت، و قلّة المراجع التّطبيقية لنشاطي التّعبير الكتابي والوضعيّة الإدماجيّة.

ولا يسعنا في الأخير إلاّ أن نتقدّم بالشّكر الجزيل والعرفان للأستاذ المشرف الدّكتور عبد السّميع موفق الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه وصبره علينا رغم ارتباطاته.

مدخل

لا يختلف عاقلان على أنّ التّربية والتّعليم والتعلّم، يمثّلون ثلاثية حبل الوصال بينهما، ويسعون لتحقيق التّطور والتّقدم في شتّى المجالات، لذا أصبح الاستثمار في عناصر هذا الثّلاثي أولويّة لا مفرّ منها، خاصّة ونحن نعيش ثورة من التّكنولوجيا، والبراكين المعرفية التي يشهدها العالم، ما نتج عنها مزارع للفكر البشري بكونها ذكيّة ومتميّزة منتجة للمفكّرين والمبدعين داخل الصّفوف.

ونجاح النّظام التّربوي لدى الأمم مرهون بمدى إعادة تقييمه وتقويمه من حين لآخر، نظرا للتّطوّر الذي يشهده العالم في ميادين العلم والمعرفة ومناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية ولهذا سارعت الكثير من الدّول إلى إعادة النّظر في أنظمتها التّربوية، وفي برامجها التّعليميّة وكذا طرائق تدريسها.

والجزائر واحدة من الدّول التي سارعت إلى إحداث تغييرات جذرية في منظومتها التّربوية لمواكبة مستجدّات الحياة العلمية والمعرفيّة التي يشهدها العالم، ولهذا عرفت منذ الاستقلال عدّة إصلاحات تربويّة، انطلقت من النّظام التربوي المسمّى بالمقاربة بالمحتويات، والذي استمر إلى بداية التسعينات من القرن الماضي، ثمّ انتقلت إلى نظام تربوي عرف بالمقاربة بالأهداف، واستمرّ هذا النّظام إلى بداية الألفية الثّانية (2003م)، ثمّ استقرّت منذ سبع عشرة سنة على ما سميّ بالمقاربة بالكفاءات، هذا النّظام التّربوي الأخير اعتمد على بيداغوجيا الإدماج، فنتج عنه ما يسمّى بالوضعية الإدماجية.

هذه البيداغوجيا كثر الحديث عنها داخل المؤسّسات التّربويّة، نظرا لعدم وضوح الكثير من أسسها ومبادئها، وطرق بنائها، وطرق تقييمها، سبعة عشر سنة ولم تتّضح بعد ؟.

أوّلا : التّعليمية :

تحتلّ التّعليمية مكانة كبيرة في الدّول المتقدّمة، إذ أنّها أصبحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللّساني المعاصر من حيث أنّها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنّظرية اللّسانية، وذلك باستثمار النّتائج المحقّقة في مجال البحث اللّساني النّظري في طرائق تعليم اللّغات للنّاطقين بها، ولغير النّاطقين"[1]، غير أن هذا العلم لم يجد الاهتمام الكافي، ولم يرقَ إلى المستوى المطلوب، فماهي التّعليمية؟ وكيف نشأت؟ وما هي خصائصها؟

1/– نشأة التّعليمية وتطوّرها :

كل علم من العلوم له أصوله ومرجعيّاته التي أوجدته منها وتطوّر حتّى بلغ مرحلة النّضح، وتعدّ التّعليمية من بين أهم العلوم المعاصرة التي اهتمت بمهمّة التّعليم والتّعلم وذلك من أجل النّهوض به وتطويره، وتشير الكثير من المعاجم والقواميس أنّ كلمة ديداكتيك ظهرت كصفة في القرون الوسطى حيث تمّ إدراجها لأوّل مرّة في معجم: Le grand encyclopedique 154 وتشير إلى أسلوب شعري معروف كانت من خلاله تطرح النّظريات والقوانين العلمية ".[2]

"واشتقّت DIDACTIQUE من اللّفظة اليونانية DIDACTIKOS المشتقّ هو الآخر من الفعل DIDASTINE وتعني نظرية أو أسلوب في التّعليم أو هي علم يتخذ أساليب التّعليم موضوعا له ".[3]

تمّ استخدام لفظة ديداكتيك أوّل مرّة سنة 1613 كمرادف لفنّ التّعليم ولكن هذا المصطلح بدأ يتطوّر في كلّ مرّة ليدلّ على معاني متعدّدة فمثلا التشيكي كامنسي ألّف كتابا وعنونه بالتّعليمية الكبرى وأشار فيه إلى أنّ التّعليمية ليست للتّعليم فقط بل هي للتّربية أيضا. وفي القرن السّابع عشر أصبح مصطلح الديداكتيك يدلّ على فنّ التعليم وكل ماله علاقة بالتّعليم، وفي القرن الثّامن عشر بقي المصطلح يدلّ على فنّ التّعليم واستمرّ هذا المفهوم إلى غاية القرن التّاسع عشر، إلى أن أسّس الفيلسوف الألماني هر بارت نسق التّعلم الذي يقوم على مرتكزات علمية وجعل من المعلّم محورا هامّا في العملية التّعليمية.

وفي بداية القرن العشرين ظهر تيار التّربية الجديدة بزعامة "جون ديوي" حيث أكّد هذا التّيار على أهميّة النّشاط الحيّ والفعّال للمتعلّم في العملية التّعليمية وعدّ بذلك التّعليمية نظرية للتّعلم لا للتّعليم، ويركّز " ديوي "

---

[1] أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية ، ج1، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006، ص14.

[2] محمد الدريج: ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية، تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي، منشورات مجلة كراسات تربوية، 2019، ص5.

[3] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص130.

على المتعلّم باعتباره محور العملية التّربوية، والمحتوى في نظره ليس مهمّا بقدر أهميّة الطّريقة التي يقدّم بها، فالمعلّم ما هو إلّا موجّه ومساعد للمتعلّم.

"وقد ساهمت البحوث اللّسانية الحديثة في ترقيّة الأدوات الإجرائية في حقل التّعليمية ممّا جعلها تكتسب المبرّرات المنطقية لتصبح فرعا من مباحث اللّسانيات من جهة وعلم النّفس من جهة أخرى، فأصبحت لها الشّرعية الكاملة في الوجود ليس كفنّ للتدريس كما كان سائدا وإنّما كعلم له مرجعياته المعرفية وأدواته الإجرائية وترسانته المصطلحية ".[1]

ومن هنا أصبحت التّعليمية كعلم له أدواته ومرجعياته وليس كما كان سائدا من قبل بأنّ التّعليمية ما هي إلا فنّ للتّدريس، ولا تقوم على أسس متينة كبقية العلوم.

2/– مفهوم التّعليمية

أ/– لغة: من الفعل: "علّم يعلّم علما نقيض جهل ورجل علّامة وعلّام عليم... وأعلمته بكذا أي أشعرته وعلّمته تعليما ".[2]

و" علمت الشّيء وأعلم به علما عرفته... وعلّمه العلم وأعلمه إياه فتعلّمه ".[3]

"والعلم هو الاعتقاد الجازم المطابق للواقع... والعلم الاكتسابي هو الذي يحصل بمباشرة الأسباب ".[4]

ب/– اصطلاحا: إنّ التّعليمية هي مجموع الإجراءات والنّشاطات التي تحدث داخل الفصل الدّراسي، والهادفة إلى تعليم المتعلّم نظريات و مهارات و اتّجاهات فعّالة وإيجابية و هي " علم تتعلّق موضوعاته بالتّخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها و مراقبتها وتعديلها وتنفيذها عند الضّرورة ".[5]

فالتّعليمية عموما مرتبطة أساسا بالمواد الدّراسية من حيث محتوياتها وكيفيّة التّخطيط لها وتعديلها والهادفة إلى مساعدة المتعلّمين على تفعيل قدراتهم لتحصيل المعارف واكتسابها وينصبّ اهتمام التّعليمية على التّخطيط للمادّة الدّراسية وتنظيمها، وتبحث في العلاقة القائمة بين المعلّم والمتعلّم ودراسة الظّروف المحيطة بهما.

---

[1] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص130.

[2] الخليل بن أحمد الفراهيدي:كتاب العين، تحقيق داوود سلوم وآخرون، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، لبنان، 2004، ص76.

[3] ابن منظور: لسان العرب : دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2004، المجلد 13، ص403.

[4] الشريف الجرجاني : كتاب التعريفات مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لسان دع 2000، ص190.

[5] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص138.

و" التّعليمية هي تلك الدّراسة التي تطبّق مبادئها على مواد التّعليم، وهي تقدّم المعطيات الأساسيّة الضّرورية لتخطيط كلّ موضوع دراسي وكلّ وسيلة تعليميّة، وبعبارة أدق فإنّ التّعليمية تؤسّس نظريّة التّعليم، فهي تدرس القوانين العامّة للتّعليم بغضّ النّظر عن محتوى مختلف المواد، فموضوعها هو النّشاط التّعليمي التّعلّمي أي نشاط التّعليم والتّعلّم في ترابطهما وفق قوانين العمليّة التّعليمية ذاتها ".[1]

فالتّعليمية إذن لها عدّة مصطلحات وتقوم على تفاعل العديد من العلوم، وتعتمد على الخطيط للقيام بعمل منظّم.

3/- مبادئ التّعليمية

ترتكز التّعليمية على مبادئ تتمثّل في ما يلي :

أ/– المبدأ الأوّل : إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللّغة"[2].. أي أنّ التّعليمية ترتكز على اللّغة المنطوقة على حساب اللّغة المكتوبة، فاللّغة في أصلها عبارة عن أصوات منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، والكتابة تابعة للصّوت وهذا ما تلاحظه في البرنامج الجديد في اللغة العربية، حيث تبدأ بالنص المنطوق والتّعبير الشفوي أوّلا لتأتي مرحلة التّعبير الكتابي في آخر مرحلة من الدّروس.

ب/– المبدأ الثّاني : عدّ اللغة وسيلة للاتّصال يستخدمها المتعلّم للتّواصل مع المعلّم والمتعلّمين، ولا يمكن للعملية التّعليمية أن تحدث دون لغة سواء كانت هذه اللّغة منطوقة أو مكتوبة.

ج/– المبدأ الثّالث : الشّمولية "فجميع مظاهر الجسم لدى المتكلّم تتدخّل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللّغوي "[3]، فكل الأعضاء العضوية تتدخّل في عملية إنتاج الكلام، وحركات الجسم وتعبيرات الوجه والانفعالات تشارك في عمليّة التّعلم والتعليم.

د/– المبدأ الرّابع : ويتمثّل في "الطّابع الاستقلالي لكلّ نظام لساني وفق اعتباطيته المتميّزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وتركيبية و دلالية ".[4]

ويقصد بهذا المبدأ مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين سواء كان ذلك أثناء بناء التّعلّمات أو أثناء التّقويم والقياس، و هذا ما أكّدت عليه التّعليمية.

---

(1) عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014 م ص21.

(2) أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص131.

(3) أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص132.

(4) أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص133.

4/- خصائص التّعليمية :

تتميّز التّعليمية بمجموعة من الخصائص تميّزها عن غيرها من العلوم منها ما هو نظري ومنها ما هو عملي نذكر منها ما يلي[1] :

أ/- تجعل المتعلّم محور العملية التّربوية.

ب/- العمل على تطوير قدرات المتعلّم في التّحليل والتّفكير والإبداع ... الخ.

ج/- تنطلق من المكتسبات القبلية للمتعلّم لبناء تعلّمات جديدة.

د/- تشخيص صعوبات التعلّم لأجل تحقيق أكبر نجاح في التعلّم والتّحصيل.

هـ/- تعتبر المعلم شريكا في إتّحاد القرار بينه وبين المتعلّمين فلا يستبدّ بآرائه.

و/- تعطي مكانة بارزة للتّقويم وبالأخصّ التّقييم التكويني للتّأكيد من فعاليّة النّشاط التّعليمي.

ثانيا : التّعلم :

1- تعريفه :

للتعلّم تعريفات متعدّدة نذكر منها ما يلي :

"هو جميع التّغيرات الثّابتة نسبيّا في جميع المظاهر السّلوكية العقلية والاجتماعية والانفعالية واللّغوية والحركية النّاتجة عن تفاعل الفرد مع البيئة المادية والاجتماعية ".[2]

ويعرّفه اثرجيتس، "التّعلم هو تغيّر في السّلوك عن طريق الخبرة والمران له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهد المتكرّر حتّى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقّق غاياته ".[3]

والتّعلّم أيضا "اكتساب الطّرق التي نشبع دوافعنا أو نصل إلى تحقيق أهدافنا "[4].

ومن هنا يمكننا القول بأن التّعلم هو كل فعل يمارسه الشّخص بذاته يقصد من ورائه اكتساب معارف و مهارات وقيم جديدة، وهو فعل ذاتي يقتضي اكتساب المتعلّم لمجموعة من الخبرات التّعليمية، يرتبط بالمتعلّم لا بالمعلّم.

---

[1] بن يمينة بن يمينة: التعليمية بين بنودها النظرية وأسها الإجرائية، مجلة جسور المعرفة، جامعة الشلف، العدد 10-2017، ص160.

[2] عماد عبد الرحيم الزغول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الكاتب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 20 – 2012م، ص82.

[3] سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعليم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية دار المسيرة عمان، ط1، 2006، ص48.

[4] أمل يوسف التل: التعلم والتعليم، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2009، ص17

2/- شروطه :

لا يمكن لعمليّة التّعلم أن تتحقّق إلّا إذا توفّرت مجموعة من العوامل وهي :

أ/- الدّافعية : لا يمكن أن تحدث عمليّة التّعلم إلّا بوجود دافع عند المتعلّم يدفعه للتّعلم والدّافع هو حالة فسيولوجية ونفسيّة داخل الفرد، تجعله ينزع إلى القيام بسلوكيّات معيّنة، ويعمل الدّافع على خفض حالّة التّوتر لدى الكائن الحيّ، وتخليصه من حالة اللّآتوازن"[1]، والدّافع لا يمكن ملاحظته وانّما يظهر من خلال السّلوك الذي يصدره الفرد.

ب/- النّضج : وهو وصول المتعلّم إلى درجة كافية من النّضج، تناسب موضوع التّعلم، ويقصد بالنّضج، "التّغيرات الدّاخلية في الكائن الحيّ، والتي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والعضوي وخاصّة الجهاز العصبي، فالتّغيرات التي ترجع إلى النّضج هي تغيرات سابقة على الخبرة والتّعليم، وهي نتيجة التّكوين الدّاخلي في الفرد ولا تلعب العوامل البيئية أو الخارجية دورا في تنمية النّضج".[2]

أي أنّ النّضح هو عملية لا شعورية، وعلى المعلّم أن يحرص على تقديم تعلّماته إلّا بعد النّضج.

ج/- الاستعداد :

هو عنصر مهمّ لتحقّق عمليّة التّعلم وهو "محصّلة لعوامل النّضج والخبرة السّابقة والتّدريب، وهذا كلّه محصّلة لسنّ الفرد وخبرته من ناحية، وطبيعة العمل من ناحية أخرى ".[3]

فالاستعداد، ناتج عن سنّ الفرد وخبرته وطبيعة عمله، فهي التي تؤثر فيه.

د/- الممارسة :

هي أن يمارس المتعلّم نشاطا خاصّا حتّى تتمّ عمليّة التّعلم، فالتّعلم لا يقتصر على تحصيل المعارف بل يتعدّاه إلى تعلّم مهارات وأساليب التّفكير، وهذا لا يتحقّق إلّا بفعل الممارسة.

"فالممارسة توفّر الظّروف التي تمكّن الفرد من أن يظهر ما يمكن أن يكون قد حدث له من تغيّر في أدائه ".[4]

فلا يمكن أن يتحقّق فعل التّعلم ما لم يمارس في سلوك المتعلّم وتتحقّق الغاية المنشودة منه في أفعاله.

---

[1] مجدي عزيز إبراهيم: استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2003، ص107.

[2] كريمان محمد بدير: التعلم النشط، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص20.

[3] رجاء محمود: علم النفس التربوي، دار القلم الكويت، ط 4، 1986، ص236.

[4] نجوى فيران: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، ص47.

ثالثا – التّعليم :

1 – تعريف التّعليم :

لقد تعدّدت تعريفات التّعليم وكثرت ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

"يعرّف بأنّه عمليّة نقل المعرفة من المعلّم إلى المتعلّم "[1]، أي أنّ المعلّم يقوم بعمليّة نقل مجموعة من المعارف إلى ذهن المتعلّم وتثبيتها.

"كما يشير مفهوم التّعليم إلى تلك العمليات والأنشطة والفعاليات التي يقوم بها المعلّم وهو بصدد تعليم درس جديد بحيث يسخّر تلك الفعاليات لتحقيق الهدف من الدّرس وهو إيصال ما يودّ المعلّم إلى تلاميذه، بحيث يتعلّم هذا الأخير شيئا جديدا "[2]، أي أنّ المعلّم من خلال درسه يقدّم معلومات جديدة إلى المتعلّم، فالمتعلّم يبحث عن الجديد ومعرفة المزيد من المعلومات.

و" التّعليم هو أيضا تغيير ثابت نسبيّا في السّلوك، ينشأ عن نشاط يقوم به الفرد، أو عن التّدريب أو الملاحظة ولا يكون نتيجة في عمليّة النّضج الطّبيعي، أو لظروف عارضة كالتّعب أو المرض أو الإصابة الجسميّة "[3]، ومن هنا يمكننا القول بأنّ التّعليم هو مجموعة الأنشطة التي يقوم بها المعلّم في سبيل نقل المعارف إلى المتعلّمين ويستعين بذلك بمختلف الوسائل لأداء مهمّته على أكمل وجه.

ويعدّ التّعليم من متطلبات الحياة الأساسيّة مثل الطّعام والشّراب، لأنّ الأمم بلا تعليم لا تتقدّم و تنافس بعضها، وقد حثّ الرّسول – صلى الله عليه وسلم – على التّعليم وذكر في القرآن الكريم لما له من أهميّة كبيرة، قال تعالى:﴿اَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَذِے خَلَقَ﴾ [سورة العلق ./1].

---

[1] صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد: التربية وطرق التدريس، دار المعارف مصر، ط9، 1968، ص60.

[2] عبد الله بن عايض سالم الشيني: علم اجتماع التربية، مكتب الجامعي الحديث، مصر، و ط، 2002، ص190.

[3] خيري خليل الجميلي: السلوك الانحرافي في إطار التخلف والتقدم، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 3 – 1998، ص85.

2/- خصائص التّعليم :

يتميّز التّعليم بخصائص وتتمثّل في[1] :

أ/-تغيير سلوكيات الإنسان :

ينطوي على تغيّر شبه دائم في سلوك وخبرة الإنسان، وله ثلاثة أشكال، هي :

- أخذ خبرات وسلوكيات جديدة.
- ترك بعض السّلوكيات والخبرات القديمة.
- إدخال تعديلات في بعض السّلوكيات والخبرات.

ب/- الاستمرارية :

لا يرتبط التّعليم لا بالسّنّ ولا المكان ولا الزّمان حيث بدأ من طفولة الفرد، ويكمل معه إلى آخر حياته. فلا يوجد حدود عمريّة للتّعليم، ولا حدود زمنيّة ولا حدود مكانيّة، فقد تكون في الشّارع أو المقهى أو المنزل أو المسجد أو المدرسة أو الجامعة.

ج/- التّفاعلية :

يعتبر التّعليم عمليّة تفاعليّة بين الإنسان وبيئته الماديّة والاجتماعية بكل مكوّناتها وشروطها، ويكون التّفاعل بينهم عمليّا أو حركيّا أو حسيّا أو لغويّا.

تغيير سلوكيات الإنسان ينطوي على تغيّر شبه دائم في سلوك وخبرة الإنسان، وله ثلاثة أشكال هي:

- أحد خبرات وسلوكيات جديدة.
- ترك بعض السّلوكيات والخبرات القديمة.
- إدخال تعديلات في بعض السّلوكيات والخبرات.

د/- التّراكمية والتّدريج :

يبدأ الإنسان في العمليّة التّعليمية من المراحل العمرية الصّغيرة، ويزيد عليها شيئا فشيئا كلّما تقدّم بالسّن فهو يراكم خبرات فوق خبرات.

[1] رهام أبو وردة: التعليم، Mawdoo3.com.2016، يوم 15/ 04/ 2024، الزمن: 18:00

د/– الشّمولية لكلّ السّلوكيات والخبرات :

يعدّ التّعليم من العمليّات التي تكسب الإنسان الكثير من السّلوكيات والخبرات بنوعها المرغوب وغير المرغوب، فقد يتحوّل الشّخص أثناء التّعليم إلى شخص عدواني وقد يكون غير أخلاقي وقد يكتسب بعض السّلوكيات المرغوبة كالتّعاون والحبّ والصّلاة والصّيام.

هـ/– احتمالية القصد أو عدمه :

فقد يكون التّعليم بطريق موجه مقصود لتحقيق هدفها، أو غير مقصود وجاء بشكل عرضي، ومثالها ما قد يتعلّمه الفرد من خلال تجربة مرّ بها أو حالة عاشها.

و/– عمليّة شمولية للتّغييرات الثّابتة نسبيّا :

نعني بهذا التّغييرات التي تحدث بسبب الخبرة والمهارة والتّدريب والممارسة المستمرّة ولا يأتي تحت هذه التّغيرات ما ينتج عن مرض أو تعب أو تعاطي مخدر نوم، لأنّ كل هذه التّغييرات مؤقتة وليست ثابتة نسبيّا.

ز/– تعدّد المظاهر :

لا ينحصر التّعليم في مجالات دون الأخرى، أو خبرات دون غيرها، ولكنّه يشمل كل التّغيرات السّلوكية والمظاهر العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والحركية والحسّية واللّغوية، فالفرد من خلال كل ما سبق يطوّر مهاراته وقدراته على التّفكير السّليم ويطوّر لغته وأساليب حياته.

ح/– التّطوّر :

يبقى التّعليم مجالا قابلا للنّمو والتّطوّر، وكل يوم يجد الكثير من التّغيرات والتّطوّرات في العمليّة التّعليمية من حيث الأساليب والمعلومات والطرق والإمكانيات، وبعض الأمور التي تتطوّر مع تطوّر التّعليم.

ط/– الرّبط بين المؤثرات والاستجابات :

التّعليم وما يؤثّر في نفس الفرد، يكون له ردّة فعل تعرف بالاستجابة لهذا التّعليم، فكلّ ما يتعلّمه الإنسان يؤثّر فيه وفي حياته وأسلوب تفكيره ونجد ذلك جليّا من خلال استجابته وتغيّره وتغيّر طريقته في الحياة أو أسلوبه أو تفكيره وحتّى آرائه.

رابعا – التّدريس :

1/– تعريف التّدريس :

للتّدريس تعريفات متعدّدة نختار منها ما يلي : "هو نشاط إنساني هادف ومخطّط وتنفيذيّ، يتمّ فيه التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم وموضوع التّعلّم وبيئته، ويؤدّي هذا النّشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلّم والمتعلّم، ويخضع هذا النّشاط إلى عمليّة تقويم شاملة ومستمرة ".[1]

فالتّدريس عمل مخطّط يقوم على تفاعل عناصر أساسيّة هي : المعلّم والمتعلّم والبيئة، ويهدف إلى تنمية وتطوير الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية وتشمل المعلّم والمتعلّم ويكون هذا النّشاط خاضعا إلى عمليّة التّقويم.

وعرّفه محمّد زياد حمدان بأنّه عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكوّنة للتّعليم ويتعاون خلالها كلّ من المعلّم والتّلاميذ في تحقيق ما يسمّى بالأهداف التّربوية ".[2]

يشير هنا محمّد زياد حمدان إلى أنّ التّدريس يقوم على تعاون كلّ من المعلّم والمتعلّم لتحقيق الأهداف التّربوية. أمّا أحمد علي القنيش فيراه "نشاط مقصود صمّم ليقدّم تعلّما، وتشتمل ظاهرة التّدريس على ثلاثة عناصر المدرّس، والطّالب، والمادّة الدّراسية، ولابدّ لهذا الثّلاثي أن يتّسم بسمة المرونة والحركيّة "[3]، ومن خلال هذا التّعريف يتّضح بأنّ التّدريس هو مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلّم من أجل توصيل المادّة الدّراسية للمتعلّمين في بيئة محدّدة إذ لابدّ من توفّر هذه العناصر المعلّم المادّة المتعلّمين والبيئة حتّى تتمّ عمليّة التّدريس.

2/– مميّزات التّدريس :

يتّسم التّدريس بحملة من المميّزات نذكر منها:

- يعتبر التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم أساسا من أساسات التّدريس، فيتمّ الاعتماد على المشاركة بين كافّة العناصر المكوّنة للتّدريس من أجل استخدامها في تزويد المتعلمين بالمادّة الدّراسية.
- يعدّ التّدريس فعّالا عندما يكون شاملا ومعتمدا على تحقيق التّوازن بين دور المعلّم والمتعلّم والمنهاج الدّراسي وبيئة المدرسة، حتّى يتمّ تحقيق كافّة الأهداف الخاصّة بالتّدريس.
- يعتمد التّدريس على فكرة الاختيار بمعنى أن يختار المتعلمين الطّريقة التي تناسبهم في دراسة موادهم مثل الاعتماد على دراسة المراجع والمصادر الخارجية، أو البحث في شبكة الإنترنت.

---

[1] خليل إبراهيم شير عبد الرحمن جامل و عبد الباقي أبو زيد: أساسيات التدريس، دار المنهاج، عمان، 2005، ص20.

[2] محمد مقداد وآخرون: القراءات في طرائق التدريس، الجزائر، ط1، 1994، ص125.

[3] محمد مقداد وآخرون: القراءات في طرائق التدريس، ص125.

- يشجّع التّدريس الفعّال على فكرة التّعاون بمعنى تبادل الأدوار بين المتعلّمين والمعلّم فيقوم كلّ متعلّم بشرح جزء من الدّرس ويعمل المعلّم على توجيهه للسّير في المسار الصّحيح.

خامسا – الفرق بين التّعلم والتّعليم والتّدريس :

يخلط الكثير بين مصطلحات التّعلّم والتّعليم والتّدريس في بعض الأحيان، لأنّ بينها علاقة متّصلة فلا تخلو أي عمليّة تربوية منها، ويظهر الفرق بينها من خلال التّعريفات التي ذكرناها سابقا.

فالتّعلّم سلوك شخصي يقوم به الفرد لكسب المعلومات والخبرات والمعرفة، فيستطيع مـن خلالها أداء عمـل ما.

أمّا التّعليم، فهو عمليّة تفاعلية تنتقل فيها الخبرات والمعارف والمعلومات من ذهن المعلّم إلى ذهن المتعلّم وهي عملية هدفها إيصال هذه المعلومات مباشرة للمتعلّم، والتّعليم لا يربطه وقت محدّد أو سنّ معيّن وهو يقوم على عدّة عناصر تبدأ بعرض خبرات المتعلّم، والتي استطاع امتلاكها من خلال الاستماع والتّلقي والحفظ حتّى يتمّ تثبيت المعلومة.

في حين أنّ التّدريس عمليّة تواصل بين المعلّم والمتعلّم يعني الانتقال من حالة عقليّة إلى حالة عقليّة أخرى، وهنا يقع على عاتق المعلّم مسؤولية إرسال المعلومات، وعلى المتعلّم استقبالها وتحليلها، وتتسم بالتّقنين لأنّها مرتبطة بإطار مكاني (المدرسة) وزماني (أطوار التّدريس) وتضبطها مجموعة من القوانين.

سادسا – أركان العمليّة التّعليمية :

تتشكّل العمليّة التّعليمية من جهاز مفاهيمي يعرف بالمثّلث الديداكتيكي، والذي يتكوّن من المعلّم والمتعلّم والمادّة التّعليمية.

1/– المتعلّم :

هو المستهدف من وراء العمليّة التّعليمية، حيث تسعى وزارة التّربية بمختلف مؤسّساتها ووسائلها إلى تربية متعلّم وتنشئته وتوجيهه وإعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل منتج ومثمر.

و "هو الذي يمتلك قدرات وعادات واهتمامات فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب ودور الأستاذ بالدّرجة الأولى أن يحرص كلّ الحرص على التّدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتمّ تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتّعلّم ".[1]

[1] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142.

وأهم ما يميّز المتعلّم[1] :

أ/- أنّ معرفة قابلية المتعلّم الذّاتية في اكتساب المهارات والعادات اللّغوية الخاصّة بلغة معيّنة.

ب/- تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلّم وتحسين علاقتها بالتّحصيل والاكتساب

ج/- مراعاة الفروق الفردية العضويّة والنّفسية والاجتماعية ومدى انعكاسها على المردود البيداغوجي.

د/- تذليل الصّعوبات التي تعيق سبيل المتعلّم باستعمال الوسائل السّمعية.

2/- المعلّم :

هو المهيأ للقيام بالعمل الشّاق عن طريق التّكوين العلمي والبيداغوجي الأوليّ، وعن طريق التّحسين المستمر الذي يجب أن ينحصر في التّكوين الثّاني والنّفسي والتّربوي بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يقبل على تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار لأنّ الأستاذ كما يقال كالمهندس يجب أن يبذل جهدا إضافيا خاصة يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضورا يوميا ولا يتحقّق ذلك في الميدان إلا بالتّكوين المستمر.[2]

وأهم ما يميّز المعلّم :

أ/- التّأهيل العلمي والبيداغوجي للمعلّم.

ب/- القدرة الذّاتية للمعلّم في اختيار الطرائق البيداغوجية والوسائل المساعدة واستثمارها استثمارا جيّدا من أجل إنجاح عمليّة التّواصل.

ج/- مهارة المعلّم في التّحكم في آلية الخطاب التّعليمي.

د/- إمكانية ترقية خبرة المعلّم البيداغوجية في مجال تقويم المهارات وتعزيزها.[3]

ويجب على المعلّم أن يتميّز بخصائص وهي[4] :

1/- الخصائص المهنيّة : وتتمثّل أهم الخصائص في تمكّن المعلّم من المادّة وتنظيمه للعمل والمواظبة وإعداده لدروسه والتنوّع في طرق تدريس واحترام آراء المتعلمين وفرص المناقشة وحسن الاستماع إليه.

---

[1] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص41.

[2] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142.

[3] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص41، 42.

[4] كريمان محمد بدير: التعلم النشط، ص18،19.

2/– الخصائص العقليّة : أي تمتّع المعلّم بسعة الأفق والفطنة ومرونة تفكيره وعمق النّظر وتمتّعه بالعين النّاقدة الخبيرة.

3/– الخصائص المزاجيّة : أي مدى طموح المعلّم وتفاؤله ومثابرته وتفانيه في عمله وتحمّله المسؤولية واتّصافه بالاتّزان الانفعالي.

4/– الخصائص الاجتماعيّة : أي تفاعل المعلّم مع المتعلمين ومشاركتهم مشاكلهم في أزماتهم وحسن علاقاته مع زملائه والإدارة.

5/– الخصائص الجسميّة : أي تمتّع المعلّم بالصّحة الجيّدة والمظهر المناسب، وقد اختلفت الاتجاهات النّظرية في تحديد معيار نجاح المعلّم.

ولكن وجود مجموعة من هذه الخصائص قد تساعد المعلّم في عمليّة التّعلم بطريقة جيّدة وإيجابية.

3/– المحتوى (المادّة الدّراسية) :

هو ركن أساسيّ من أركان عمليّة التّعليم فلا يمكن أن يكون هناك تعليم دون معرفة معلومات. والمادّة الدّراسية هي المادّة اللّغوية المستهدفة من عمليّة التّعلم وهي تلك المحتويات اللّغوية والمحدّدة مسبقا في المقرّرات والبرامج المعدّة من طرف الخبراء والمختصين في شؤون التّعليم والموزّعة على أطوار مراحل التّعليم المختلفة ".[1]

ولكي يحقّق المعلّم الأهداف المنشودة من مادّته الدّراسية عليه أن يراعي ما يلي :

البعد عن السّطحية والاهتمام بالعمق في التّدريس، وتخصيص وقت أكبر للبحث واستخدام أكثر من طريقة في تدريس المادّة الدّراسية، واستخدام الوسائل المناسبة لإيصال الفكرة، والبحث عن آليات تكييفها ومستوى المتعلّمين ".[2]

"تمّ تجسيد العلاقة بين المعلّم والمتعلّم في شكل مثلّث تمثّل رؤوسه الثّلاثة المعلّم والمتعلّم والمعرفة كما تمّ تحديد طبيعة العلاقة بين أقطاب هذا المثلّث من خلال نوعيّة العلاقات القائمة بين هذه العناصر الثّلاثة فتوضّح علاقة المعلّم بالمعرفة العمل الديداكتيكي أي كيفيّة تدريس المادّة بينما تشير علاقة المتعلّم بالمعرفة إلى استراتيجيات وأساليب التّعلّم أمّا العلاقة بين المعلّم والمتعلّم فتحدّد طبيعة العلاقة البيداغوجية وهو ما يطلق عليه مصطلح التّعاقد البيداغوجي أو العقد التّعليمي ".[3]

---

[1] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص139.

[2] أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية الجزء الأول، ص14.

[3] ينظر، ربيع بن مخلوف: كرونولوجيا تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات الحديثة، جامعة باتنة 1، مجلة التراث، المجلد 2، العدد 2017، ص267.

"فالضّلع الذي يربط بين المعلّم والمعرفة هو الذي يحدّد مفهوم نقل وتطوير المعرفة، أمّا الضّلع الذي يربط بين المعلّم والمتعلّم هو الذي يحدّد مفهوم العقد التّعليمي الذي يقتضي تبيان المعرفة وتوضيحها للمتعلّم لأنّها ضمن حقوقه التي يتمتّع بها ومن الواجبات التي على المعلّم الالتزام بها منذ اللّقاء الأول في حجرة الدّرس، أمّا الضّلع الثّالث فهو الذي يوصل بين المعرفة والمتعلّم إمّا بصورة منظّمة أو فطرية أو عشوائية ".[1]

وهذه العناصر الثّلاثة المعلّم والمتعلّم والمعرفة هي الأقطاب الرئيسية للعمليّة التّعليمية، ولا يمكن الفصل بينها فكل عنصر من هذه العناصر له علاقة وطيدة مع العنصر الآخر.

[1] ينظر، محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، د ط، 2012، ص127-128.

الفصل الأوّل: التّعبير الكتابي ومفهومه.

المبحث الأوّل : المصطلح والمفهوم.

1/– مفهوم التّعبير الكتابي :

1 – 1 – تعريف التّعبير :

أ– لغة :

جاء في لسان العرب لابن منظور في تعريف التّعبير: "عبّر عبر يعبّر، وجمعه تعابير، يقال: عبّر الرّجل عن أي تكلّم عنه وعبّر الرؤيا أي فسّرها وأخبر بما يؤول إليها أمرها".[1]

وقال تعالى في كتابه العزيز : ﴿ إِن كُنتُمْ لِلرُّؤْيا تَعْبُرُونَ ﴾[2]

وورد أيضا في معجم الوسيط : عبّر عمّا في نفسه وعن فلان : أعرب وبيّن بالكلام وبه الأمر : اشتدّ عليه وبفلان : شقّ عليه وأهله والرؤيا فسّرها ".[3]

نفهم من خلال التّعاريف السّابقة للمعنى اللّغوي للتعبير أنه وسيلة المتكلم تبين ما في نفسه وإظهاره وهذا لأجل تفسيره وإعطائه تأويلات متعددة.

ب/– اصطلاحا :

"هو إفصاح المرء بالحديث أو الكتابة عن أحاسيسه الدّاخلية ومشاعره وأفكاره ومعانيه بعبارات سليمة ".[4]

أي أنّ المتحدث يفصح عن مشاعره وأفكاره بعبارات واضحة وسليمة.

وهو "ترجمة الأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد تحدّثا وكتابة بطريقة منظّمة ومنطقيّة مصحوبة بالأدلّة والبراهين التي تؤدّي أفكاره وآراءه اتجاه موضوع معيّن أو مشكلة معيّنة ".[5]

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، مادة ع ب ر، 2000، ص529.

[2] سورة يوسف، الآية 43.

[3] شعبان عبد العاطي عطية وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، مادة ع ب ر، 2004، ص580.

[4] زهدي محمد عبيد: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار الجندرية، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص132.

[5] أحمد حساني اللقاني و علي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس، دار السيرة للطباعة والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص84.

فالتّعبير إذن هو وسيلة اتّصال بين النّاس لنقل أفكارهم ومشاعرهم بطريقة مشوّقة ومثيرة من أجل قضاء حوائجهم سواء كان ذلك باللّسان أو القلم وفي مجالات مختلفة.

"أما عند أهل اللّغة فهو يعد نشاطا لغويّا يعتمد على جميع فروع مادّة اللّغة داخل الأفواج الدّراسية وخارجها ويمتدّ إلى مواد الدّراسة الأخرى، فهو مجموعة من المهارات التي يجب أن يتقنها المتعلّم ليعبّر بها عن نفسه، والتّعبير مختلف عن بقية فروع اللّغة العربية في كون هذه الفروع وسائل لتحقيق غاية، أمّا تعليم التّعبير فهو غاية بحدّ ذاته ".[1]

وكذلك هو "الوسيلة التي بواسطتها الطّالب يستطيع أن يتحدّث أو يعبّر عمّا في نفسه بلغة سليمة... فهو تنظيم هذه الأفكار الجميلة المتسلسلة كما يعتبر غاية مرجوّة من تدريس فروع اللّغة الأخرى كالنّحو والأدب والقراءة والإملاء ".[2]

بمعنى أن الطّالب ينقل أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين كتابة مستخدما مهارات لغويّة أخرى كقواعد الكتابة : إملاء، خط وقواعد اللّغة : نحو وصرف وعلامات التّرقيم المختلفة، ويبدأ عادة من الصّف الثالث الابتدائي فما فوق بالإضافة إلى التّعبير الشّفوي الذي يبدأ من الصّف الأول الابتدائي.

فالمتعلّم أثناء تعبيره يوظّف كل مكتسباته التي تعلّمها في جميع النّشاطات وينتقي منها ما يناسبه حتى يتحصّل على التّعبير المناسب.

1-2- تعريف التّعبير الكتابي :

التّعبير الكتابي هو "نقل الأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب واضح وجميل بالاعتماد على ترتيب الأفكار والثّروة الوظيفية اللّفظية ومراعاة قواعد اللّغة "[3]

وهو كذلك "امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين كتابة مستخدما مهارات لغويّة أخرى كفنون الكتابة وقواعد اللّغة "[4]

---

[1] سعيد اللاقي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2015، ص251.

[2] نجاح هادي كبة: دراسات في طرائق تدريس التعبير، دار الطريق، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص96.

[3] نجوى عبد الرحيم شاهين: أساسيات وتطبيقات علم المناهج، دار القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص210.

[4] محمد الصوبركي: التعبير الكتابي التحريري، دار و مكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص15.

فالتّعبير الكتابي هو نشاط لغويّ تربويّ يتّخذه المتعلّم كطريقة ليعبّر عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه بلغة سليمة وخط واضح ومفهوم ويسير وفق منهجيّة محدّدة.

فالتّعبير الكتابي هو كلام مكتوب يصدره المرسل كتابة ويستقبله المرسل إليه قراءة، وهو استخدام الوسائل والتّقنيات المختلفة للتّعبير عن الأفكار والمشاعر والمفاهيم.

1-3- أنواع التّعبير الكتابي وأشكاله :

ينقسم التّعبير الكتابي من حيث الغرض إلى قسمين :

أ/- التّعبير الوظيفي : "وهو الذي يستعمل للأغراض الوظيفيّة والحاجات اليوميّة ".[1]

فهذا النّوع من التّعبير يستعمل من أجل قضاء حاجة ويكون بلغة سهلة وواضحة. وتظهر قدرات الفرد وكيفيّة توظيفها في بنية العمل ويعتبر جزءا مهمّا من عملية التّوظيف وتقييم الأداء وتطوير الحياة المهنيّة.

أشكاله :

ومن مجالاته : "المحادثة بين النّاس، المناقشة، حكاية القصص والنوادر والأخبار، إلقاء الخطب والكلمات، و الإرشادات والتّعليمات، كتابة التّقارير...، وإعداد قوائم الكتب والمراجع...إلخ ".[2]

نستنتج ممّا سبق بأن هذا النوع من التّعبير هو الذي يستخدمه المتعلّم في مختلف مجالات حياته سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها، ككتابة دعوة، ملء استمارة، صك بريدي ...الخ .

ب/- التّعبير الإبداعي : هو ثاني أنواع التّعبير الكتابي حيث يعرّف بأنه "ذلك النّوع من التّعبير الذي يراد منه إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف والخيال بعبارات منتقاة بدقّة تتّسم بالجمال والسّلامة والقدرة على الإشارة وإحداث الأثر في القارئ، وإثارة الرّغبة لديه للتّفاعل مع موضوعها "[3].

في هذا النّوع من التّعبير لا يستعمله الكاتب من أجل قضاء حاجة أو مصلحة ولكن يتعدّاه لأهداف أخرى وهي إحداث الأثر في القارئ، ويكون بلغة منتقاة. وذلك للتّأثير على الآخرين والهامهم وإثارة المشاعر

---

[1] سعدون محمود الساموك: هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص236.

[2] محمد الصوبركي: التعبير الكتابي التحريري، ص20.

[3] محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص164.

والتّفكير للتّفاعل مع الموضوع والاستمتاع ويعرف كذلك بالتّعبير البليغ هو "الذي يتجاوز شرطي الصّحة والإفهام إلى التّأثير في القارئ وحمله على التّعاطف مع المنشئ ليعيش في تجربته ويحسّ بإحساسه ".[1]

أشكاله :

يتّخذ هذا النّوع من التّعبير أشكالا عدّة ليظهرها في إطارها منها: "نظم الشّعر، كتابة القصص، والتّمثيليات، وإقامة المناظرات وإعداد المقالات في المناسبات الدّينية والقومية والوظيفية ".[2]

ومنه فإنّ هذا النّوع من التّعبير هو تعبير شخصي يظهر من خلاله الشّخص شتّى أحاسيسه وخبراته ومواقفه بأسلوب أدبي مشوّق ويكون بواسطة قصّة أو خاطرة لإحداث أثر في نفس القارىء.

وفيما يلي مقارنة بين كل من التّعبير الوظيفي والإبداعي :

التّعبير الوظيفي	التّعبير الإبداعي
محدّد ومختصر	غير محدّد
هدفه نقل المعلومات والتّواصل بشكل فعّال لتحقيق مهمّة محدّدة.	هدفه التّعبير عن الأفكار والمشاعر والتّجارب الذّاتية للفرد.
يحدث في سياقات مهنيّة أو أكاديمية أو حياتيّة عمليّة.	غالبا ما يحدث في سياقات فنّية أو أدبية.
يتّبع قواعد وأساليب محدّدة لتحقيق الوضوح والفعاليّة.	يتميّز بحريّة التّعبير وعدم الالتزام بقواعد محدّدة.
يسعى إلى الموضوعيّة والابتعاد عن الشّخصيّة الفرديّة.	يعكس شخصيّة الفرد وتفرّده.
يقيّم من حيث قدرته على تحقيق الهدف المنشود.	يقيّم من حيث الإبداع والفنّية.

وبشكل عام يمكن القول أنّ التّعبير الوظيفي هو تعبير موضوعي وتواصلي، بينما التّعبير الإبداعي هو تعبير شخصي وفنيّ. وكلا النّوعين له دور في حياتنا الإنسانيّة والمعرفيّة.

2/- أهداف تدريس التّعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية :

إنّ تدريس التّعبير الكتابي في أيّ مرحلة من المراحل يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف. ومن أهداف تدريسه في المرحلة الابتدائية نذكرها فيما يلي:

---

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار شروق، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص81.

[2] محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي، ص164.

- "تمكين المتعلّمين من التّعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بعبارات سليمة صحيحة[1].
- تزويد المتعلّمين بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافتها إلى حصيلتهم اللّغوية واستعمالها في كتاباتهم.
- تعويد المتعلّمين على ترتيب الأفكار والتّسلسل في طرحها والربط بينها.
- "إكساب المتعلّمين القدرة على سلسلة الأفكار، وبناء بعضها على بعض في جمل مترابطة"[2]

ومنه فإنّ الهدف الأساسي للتّعبير هو تعويد المتعلّمين على الإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم وترتيبها بطريقة منطقيّة موظّفين فيها كل ما لديهم من مكتسبات سابقة.

3/– طريقة تناول نشاط التّعبير الكتابي :

لا يوجد اختلاف في الخطوات المتّبعة في تدريس نشاط التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية عنها في المراحل الأخرى، فتدريس التّعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية بحلقاتها المختلفة تأخذ خطوات متشابهة إلى حدّ ما، إذ يتم تدريس هذا النّوع من التّعبير باتباع الخطوات التّالية:

أ/– التّمهيد (المقدّمة) : يتمّ فيها استثارة انتباه المتعلّمين وتشويقهم إلى الموضوع وبذلك يقوم الأستاذ بوضع المتعلّمين في جو نفسيّ يحيلهم على موضوع الدّرس (سؤال، إثارة مشكلة).

ب/– كتابة عنوان الموضوع على السّبورة : وشرح ما فيه من مفردات غامضة أو تراكيب وإعطاء المتعلّمين فرصة مناسبة للتّفكير فيه.

ج/– العرض والمناقشة : وتكون المناقشة كالتّالي :

يقوم الأستاذ بمناقشة الموضوع بأسئلة تؤدي الى توجيه أفكار المتعلّمين إلى عناصر الموضوع الرّئيسية.

د/– الخاتمة : مطالبة المتعلّمين بكتابة الموضوع الذي تمّ مناقشته وأصبحت عناصره واضحة لديهم.

"إنّ هذه الخطوات الأربع نجدها في نوع من الموضوعات، حيث يقوم المعلّم بالتّمهيد للموضوع من خلال إعطاء إشارات وتلميحات يثير من خلالها فكر المتعلّم وتشويقه حتّى يستنتج الموضوع بنفسه، فهو يمهّد للخطوة الثّانية التي هي كتابة عنوان الموضوع على السّبورة أمّا الخطوة الثّالثة فيقوم المعلّم فيها بتقسيم الموضوع لعناصره الأساسية،

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، ط4، 2015، ص218.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرق تدريس الأدب والبلاغة، ص94.

وطرح عدّة أسئلة على التّلاميذ في صميم الموضوع، وتلقي الإجابات، حيث نجد بعض المعلّمين يقومون بمناقشة المتعلّمين واستنتاج أفضلها، حيث يقوم بترتيب الأفكار بطريقة متسلسلة ليسهّل على التّلاميذ الخطوة الخامسة وهي كتابة الموضوع الذي نوقش بأسلوبهم الخاص ".[1]

من هنا نستخلص بأنّه على الأستاذ في تدريسه للتّعبير الكتابي أن يمهّد ويختار الموضوع بما يشوّق المتعلّمين إلى الدّرس ويهيّئ أذهانهم، اختيار الموضوع يكون من طرف الأستاذ أو المتعلّمين وعلى الأستاذ أن يساعدهم بأن يذكر لهم الميادين التي يختارون منها المواضيع ثم يعرض الموضوع على السبورة مع عناصره الأساسية، كما يجب عليه أن ينتبه إلى ضرورة العناية بالأفكار في تسلسلها وترابط أجزائها ترابطا منطقيّا والانسجام التّام بين العبارات من غير إنقاص أو تكرار ويركز الأستاذ على أن تكون الجمل في صلب الموضوع ويتجنّب الأخطاء النّحوية واللّغوية والإملائية.

4/– صعوبات تدريس التّعبير الكتابي :

لا يخفى علينا أن نشاط التّعبير الكتابي يأتي في طليعة المواد التي ينفر منها الأساتذة والمتعلّمون لما يجدون فيه من صعوبة في تعلّم تقنياتها، فبعضهم يعدّ هذا إرهاقا للعقل، ومن بين صعوبات التّعبير الكتابي نجد صعوبات تواجه المعلم وصعوبات تواجه المتعلّم.

أ. صعوبات تواجه المعلّم :

يواجه المعلم صعوبات في تعليمه وتدريبه لنشاط التّعبير الكتابي ومن بين هذه الصّعوبات نذكر ما يلي:

- عدم استطاعة المعلّم تحديد موضوع التّعبير واختياره، فالكثير من المعلّمين يفرضون موضوعات قديمة لا صلة لها بتفكير المتعلّم وميوله وفي هذا الصّدد يقول أحد الباحثين "حسن اختيار الموضوع الذي يتماشى وميول الطّلبة ورغباتهم سيؤدّي دون شك إلى إقبال الطّلبة عليه ورغبتهم في التّعبير عنه".[2] فاختيار الموضوع المناسب هو عنصر مهمّ لنجاح نشاط التّعبير.

---

[1] طه علي حسين الديلمي: سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص141-142.

[2] طه علي حسين الدليمي و عبد الكريم الوائلي: الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1،2003، ص204.

- ضعف تكوين الأساتذة، أو وجود أساتذة غير مؤهلين في الميدان.
- "استعمال اللّهجة العامّية أثناء سير الحصة يؤثّر سلبا في اكتساب اللّغة لدى المتعلمين ذلك ما ينعكس في تعبير التلاميذ".[1]
- عدم تمكّن بعض الأساتذة من أساليب تدريب المتعلّمين على التّعبير.
- "نفور بعض الأساتذة من نشاط التّعبير لما فيه من المشقّة أثناء تصحيح تعابير المتعلّمين".[2]
- "بعض المعلّمين لا يستطيعون توليد الدّافع لدى المتعلّمين للتّعبير عن موضوع ما "[3]
- قلّة الدّورات التكوينية التي تساعد المعلّمين على فهم هذا النّشاط وتعزّز خبراتهم.

وهذه الصّعوبات هي التي يواجهها المعلّم فبعضها متعلّق بمعرفته وخبرته وبعضها متعلّق بأسلوب تدريسه للمادّة العلمية.

ب. صعوبات تواجه المتعلّم :

يواجه المتعلم صعوبات جمة في هذا النشاط نذكر منها:

- عدم رغبة المتعلّمين في المطالعة وعدم الإقبال عليها يسهم بقدر كبير في ضعفهم في التّعبير الكتابي.[4]
- يعدّ التّعبير عمليّة معقّدة لأنّه يبدأ بفكرة أو إحساس معيّن ثم رغبة في إيصال الفكرة إلى الآخرين ما يجد فيه المتعلّمون صعوبة ومشقّة في جلب الأفكار والكلمات والجمل المناسبة.[5]
- صعوبة تطبيق قواعد اللّغة واستخدامها.[6]
- قلّة المواضيع المدروسة خلال الموسم الدّراسي.
- العامل النّفسي يلعب دورا كبيرا في الإقبال والتّحصيل العلمي "فالاضطرابات النّفسية والصّدمات والضّغوطات والخوف والخجل الذي يعاني منها المتعلّم تؤثّر على تعليمه وتحصيله سلبا".[7]

---

(1) ينظر، فهيم مصطفى: مهارات القراءة قياس وتقويم، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 1999، ص146-147.

(2) ينظر، فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البارزي العلمية للنشر والتوزيع ، الأردن، ط1، 2011، ص149.

(3) فهيم مصطفى: مهارات القراءة قياس وتقويم، ص145.

(4) ينظر، محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار المشرق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص217.

(5) فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص141.

(6) جودة الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق، سوريا، ط12، 2009، ص127.

(7) فتحي الزيات: صعوبات التعليم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط1، 1998،ص517.

- نقص الأفكار وعدم قدرتهم على تصنيفها وترتيبها وربطها مع بعضها البعض "قلّة الأفكار هي عدم قدرة التّلميذ على بناء الأفكار التي يجب أن يتكوّن منها الموضوع لأن الأفكار هي المادّة الخام الأساسية للكتابة".[1] والتّعبير الكتابي يعتمد على العديد من المهارات والقدرات فالكتابة ترتبط بحركة العين واليد وسلامة السمع وأي اضطراب في أي عضو من هذه الأعضاء يؤدي إلى عسر في الكتابة وضعف في التحصيل والإنتاج والابداع.
- الظّروف العائلية تؤثّر على المتعلّم، فضعف المستوى الثّقافي للأسرة والمعاناة من الفقر والحرمان يؤدّي إلى تشتّت المتعلّم، وكذلك مستوى الوالدين له دور كبير في تنشئة الطفل وتحفيزه على الاجتهاد.

وهذه الصّعوبات التي يعاني منها المتعلّم هي تتعلّق بالمتعلّم في حدّ ذاته أو بالمحيط الذي يعيش فيه، والبعض الآخر متعلّق بالجانب التّعليمي فمنهم من يرجعها إلى الأستاذ والنّهج الذي يسير عليه الدّرس، ولكن مهما يكن على الأستاذ الاجتهاد لكي يحقّق الغاية المنشودة.

5/– الحلول المقترحة لتنمية نشاط التّعبير الكتابي :

بعد تعرّفنا على صعوبات تدريس التّعبير الكتابي لابدّ من إيجاد حلول للنّهوض بهذا النّشاط لذلك نقترح جملة من الحلول وهي كالتّالي:

- تحديد الأستاذ لموضوع التّعبير بدقّة، بحيث يكون مناسبا لسنّهم، ومن الواقع.
- تكوين الأساتذة بما يؤهلهم لتقديم هذا النّشاط على أحسن وجه.
- استعمال اللّغة الفصحى أثناء تقديم الأنشطة يساعد على تنمية وتطوير لغتهم.
- استعمال الأستاذ عنصر التّشويق لتحبيب المتعلّمين في هذا النشاط.
- تكثيف الدّورات التّكوينية لتعزيز خبرات الأساتذة من أجل تجاوز صعوبات تقديم هذا النّشاط.
- خلق الأستاذ لمتعلّميه الجوّ المناسب الذي يساعدهم على التّعبير بكل حرّية.
- إقبال المتعلّمين على المطالعة يسهم بشكل كبير في مهارة إنتاج نص التّعبير الكتابي.
- الاهتمام بقواعد اللّغة وبقيّة الأنشطة من أجل توظيفها في تعبيرهم.
- كسر حاجز الخوف والخجل والتّعبير بكل حرية.

---

[1] عبد السلام يوسف الجعافرة: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص270.

- توفير الجوّ العائلي المناسب للمتعلّم الذي يساعد على التّحصيل الدّراسي بصفة عامّة والتّعبير بصفة خاصّة.
- الممارسة والتّدريب بكثرة يساعد على تنمية قدرات المتعلّمين التّعبيرية.

المبحث الثّاني: الإدماج والوضعيّة الإدماجيّة.

يعدّ تدريس اللّغة من المواضيع الهامّة في ميدان التّعليم التي شغلت ومازالت تشغل عديد الباحثين في هذا الميدان، نظرا للدّور المزدوج الذي تقوم به اللّغة في حياة الفرد والمجتمع، فهي أداة للتواصل والتفكير في الآن نفسه، فلا يمكن لأيّ تواصل بين النّاس أن يكون دون تعبير شفهي أو كتابي في الميدان اللّغوي للمجتمع.

1/- مفهوم الإدماج :

أ/- لغة : جاء في مادّة د م ج: أن الإدماج دمج الأمر، يدمج، دموجا، استقام، وتدامجوا على الشّيء: إذا اجتمعوا عليه، ودامجه عليهم دماجا، جامعه وصلح دمج الشّيء دموجا، إذا دخل في الشّيء واستتر فيه.»[1]

وعرّفه مجمع اللّغة العربية بأنّه: "دمج اللّيل دموجا، أظلم، ودمج الحيوان أي أسرع في سيره، وقارب في الخطو، يقال دمج البعير ونحوه الأرنب في حذوتها، ودمج الشّيء في الشّيء: دخل واستحكم فيه، دمج الأمر: استقام".[2]

ب/- اصطلاحا : جاء في المعجم التّربوي أن الإدماج هو: "تربية وتعليم التّلاميذ غير العاديين في المدارس العادية، مع تزويدهم بخدمات التّربية الخاصّة"[3] أي استخدام اعتيادي ومستمر للابتكار التّعليمي في بيئة وثقافة معيّنة.

يرتبط الإدماج إذن بمعرفة سابقة موجودة يتمّ توظيفها لبناء معرفة جديدة في بيئة معيّنة.

2- بيداغوجيا الإدماج :

يفيد الإدماج بيداغوجيا توظيف المتعلّم مختلف مكتسباته المدرسية، وتجنيدها بشكل مترابط، وفي إطار وضعيّة ذات دلالة، للإشارة أنّ المتعلّم هو الفاعل في إدماج المكتسبات وليس المعلّم، ولا أي متعلّم عوض آخر،

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، دار صادر للطباعة، بيروت، ط2004، 3، ج1، مادة (د م ج)، ص296.

[2] مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مطبعة الشروق الدولية، 2004، ص295.

[3] فريدة شنان ومصطفى هجرسي: المعجم التربوي، تص/ تن عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة الجهوية، المركز الوطني للوثائق، ص78.

يعني ذلك أنّ "إدماج المكتسبات عمليّة شخصيّة في أساسها كما لا يمكن إدماج إلّا ما هو مكتسب بصورة جيّدة، ومعنى ذلك على المعلّم أن يمكّن المتعلّم من كلّ الأدوات التي تسمح له باستثمار مكتسباته ".[1]

وتعني أيضا :

"إطار منهجي لتطبيق سياسة منهج تعليمي، وهي أجرأة للغايات التّربوية، قصد إرساء الأهداف التّعليمية وإنماء الكفاية وموقعها يكون بين دائرة الغايات التّربوية، ودائرة الممارسات التّربوية (البيداغوجية) في القسم ".[2]

وهو نشاط تطبيقي مركّب: يجري في إطار وضعيّة تعلميّة، تتوخّى تجنيد المكتسبات السّابقة التي اكتسبها المتعلّمون في سياقات تعليميّة مجزّأة ضمن حصص تشملها الوحدة التّعليمية وهي تشمل: " إدماج (مزج) ما تمّ اكتسابه واستثماره ضمن وضعيات مختلفة قصد إعطائها معنى في حياة المتعلّمين، وفي غالب الأحيان أنها تنجز في نهاية تعلّمات معيّنة ".[3]

تقتضي بيداغوجيا الإدماج تجنيد المعارف السّابقة، التي يمتلكها المتعلّم، وتوظيفها لبناء تعلّمات حالية، أو حل مشكلات تعليميّة تواجهه.

3/– مكوّنات الوضعية الإدماجية :

إنّ بناء وضعيّة إدماجيّة يتمحور بالأساس في صياغة مناسبة، يجد المتعلّم نفسه أمام وضعيّة من الوضعيّات، ومن أهم المرتكزات التي يتمّ توظيفها لصياغة هذه الوضعية ما يلي[4]:

1- **الدّعامة** : مقصود بها السّند المتمثّل في مجموعة من العناصر المادّية، التي يكون اعتماد الوضعيّة الإدماجيّة عليها، مثل النّصوص، الوثائق، والصّور، والأيقونات والخرائط، والجداول، والأشكال

---

(1) محمد الطاهر واعلي: بيداغوجيا الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، د ط، 2006، ص60.

(2) وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي: مصوغة تكوين أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي في بيداغوجيا الإدماج، المغرب، الأكاديمية الجهوية للتربية، د ط، ص16.

(3) خير الدين هني: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، د ط، 2005، ص119.

(4) ينظر، اكزافييه روجرس: الاشتغال بالكفايات في بناء الوضعيات لإدماج التعلمات، تر: الحسين سحبان، عبد العزيز سعود، مكتبة المدارس، د ط، الدار البيضاء، 2007، ص87.

الهندسيّة، وتكون هذه الإسنادات بشكل لفظي متمثّل في نصوص أو وثائق، وقد تكون بصرية متمثّلة في صور وخرائط وبيانات، وربما رقميّة كمعطيات الحاسوب.

2- **السّياق** : وهو الإطار الذي يحدّد ويصف البيئة التي تتكوّن بداخلها ذات المتعلّم، معناه أنّ الوضعيّة ترتبط بالسّياق ومعرفته، فهو المحيط الذي تجري فيه وضعيّة معيّنة، مثلما يكون مفهوم الوضعيّة قابلا لاتّخاذ دلالات معيّنة مختلفة، فإنّ مفهوم السّياق قد يتفرّع معناه باختلاف المستوى الذي ينظر منه إلى الوضعيّة، معناه أنه لأيّ وضعيّة سياق مناسب تقام فيه، إذ لكل مقام مقال، فالمقال يمثّل الوضعيّة والمقام هو السّياق الذي تقام فيه.

3- المعلومات هي مجموعة المعطيات التي يتمّ تزويد المتعلّمين مع مراعاة مستوى المتعلّم وقدراته العقلية والفكرية ومدى استيعابه لها، مثلا المعطى داخل المسألة الحسابية هو معلومة قابلة للاستعمال في حل أمر ما.

4- الوظيفة والمتمثّلة في الهدف المراد تحقيقه أو مجموعة القيم التي يتمّ استهدافها من وراء حل الوضعيّة، حيث أنّ تحديدها بالجواب عن الأسئلة الآتية: ما الهدف المقصود من الوضعيّة؟ وفي ماذا تفيد هاته الوضعيّة ؟

5- المطلوب : «وهو مجموعة من التّعليمات والأسئلة التي يتمّ وهبها للمتعلّم، والمقصود منها التقيّد بها خلال معالجة الوضعيّة الإدماجيّة وتكون بشكل واضح وبارز»[1]، منطلقة من السّند المعطى، وهو سياق ومعلومة، ووظيفة وعليه ومما لاشكّ فيه أنّ التّعليمة مهمّة ومن اللّازم أن يقوم بها المتعلّم، فهو مجموع تعليمات العمل التي يتم توجيهها للمتعلّم على نحو صريح، انطلاقا من الدّعامة المقدّمة، وهو يترجم المقصد البيداغوجي الذي يبقى من ورائه استغلال الوضعيّة.

4/- مؤشّرات ومعايير تقويم الوضعية الإدماجيّة :

يحصل التّقويم وفق معايير ومؤشّرات تحدّد مدى نجاح العمل، إذ يمكن الحكم على عمل المتعلّم، وقدرته في اكتساب المعلومات والمعارف ومن ثمّة استعمالها متى طلب منه والمعايير نوعان تتمثّل في:

[1] ينظر، اكزافييه روجرس: الاشتغال بالكفايات في بناء الوضعيات لإدماج التعلمات، ص87.

أ– معيار الملاءمة : "ويقصد به ملاءمة الحل للمشكل المطروح "[1]، أي أنّ كلّ مشكلة تعليميّة تواجه المتعلّم تقتضي حلّا يتناسب معها.

ب/– معيار الاستعمال السّليم لموارد المادّة : يعني سلامة الاستعمال وحسن الاستثمار لمختلف الموارد والمفاهيم والمصطلحات التي اكتسبها المتعلّم في حصص التّعليم، والدّعم والتّوليف، أي قدرة المتعلّم على الانتقال من النّظري إلى التّطبيقي.

ج/– معيار الانسجام : والمقصود بذلك استعمال خطّة منطقيّة لا تناقض فيها والتوصّل إلى نتائج معقولة، والحفاظ على التّسلسل في الأقوال والكتابة والتّوظيف للرّوابط المنطقيّة بشكل جيّد.[2]

د/– معيار الإتقان أو الكمال أو الجودة : بمعنى أن يكون حل الوضعيّة مكتملا وشاملا لجميع عناصر الوضعيّة المشكلة كأن يتميّز العمل بأصالة الإنتاج، وجودة العرض، ومقروئية الخط ، والتّنظيم الجيّد للورقة.

ومن أهم مؤشّرات التّقويم نجد :[3]

- **المؤشر الأدنى** : وهو الذي يحدّد بعض الشّروط لتحقيق كفاية ما.
- **مؤشر الإتقان** : أو معيار النّوعية، وهو الذي يتمّ من خلاله إظهار قدرة المتعلّم في الكفاءة، ولا يشترط فيه التّحكم في الكفاءة.

5/– أنواع التّقويم في الوضعيّة الإدماجيّة : سنتطرق بالشّرح لثلاثة أنواع من التّقويم كونها الأكثر مسايرة للعمليّة التّعليمية في كل مراحلها :

أ– التّقويم التّشخيصي : أي قبل التّعلمات في وضعيّة الانطلاق ويكون في بداية الحصّة، يهدف إلى التّعرف على مستوى المتعلّمين لأخذه بعين الاعتبار في التّخطيط للدّروس " هو إجراء يقوم به المدرس في بداية كل درس أو بداية العام الدّراسي، من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلّم، ومدى استعداده لتعلّم

---

[1] جميل الحمداوي: نحو تقويم تربوي جديد، مجلة الإصلاح (مجلة إلكترونية ماي 2015)، ص54.

[2] جميل الحمداوي: نحو تقويم تربوي جديد، ص54.

[3] اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016، ص26.

المعارف الجديدة "[1]، وتمكّننا أيضا من معرفة ميول وحاجات واستعدادات المتعلّمين للتّعلمات الجديدة، فالتّقويم التّشخيصي يركز على مدى تمكّن المتعلّمين من الموارد السّابقة للإقبال على التّعلمات والموارد الجديدة.

ب – التّقويم التكويني (البنائي) : ويسمّى بالتّكويني لأنّه يرافق مراحل تكوين المتعلّم، وهو التّقويم المرحلي لعمليّة التّدريس، ويأتي بعد كل موقف تعليمي، للتّأكد من مدى إتقان التّعلم، ولا يكون همّه وضع الدّرجات والعلامات، ويعدّ وسيلة فاعلة في تتبّع الأستاذ حالة المتعلّم ويساعد في الاقتراب من تحقيق الأهداف التّربوية التي يسعى إليها الأستاذ والمنهاج الدراسي.

ج – التّقويم الإجمالي (النّهائي) : يجمع التّقويم الإجمالي بين الوظائف الإشهادية والانتقائية والتّوجيهية، ويتمّ في نهاية مرحلة دراسية معيّنة يهدف إلى قياس حصيلة المعارف والكفاءات التي اكتسبها المتعلّمون خلال تلك المرحلة، ويتمّ ذلك من خلال التّأكد من مدى توفّرهم على المعارف والمهارات الضّرورية للانتقال من مستوى تعليمي لآخر، وعادة ما يتوّج التّقويم النّهائي بشهادة.

وتلعب الوضعيّة الإدماجيّة وظائف مختلفة، وذلك تبعا لاستعمالاتها من أجل تعليم المتعلّم إدماج مكتسباته عند نهاية عدد معيّن من التّعليمات أو تبعا لاستعمالها من أجل تقييم مكتسباته وعلى هذا فهي تضطلع بوظيفتين إدماجية وتقيمية.

وقد خلص هذا الفصل إلى :

1- التّعبير الكتابي هو القدرة على استخدام اللّغة المكتوبة للتّواصل والتّعبير عن الأفكار والمشاعر والمعلومات، وهو مهارة أساسيّة في التّعليم والعمل والحياة اليوميّة.
2- أنّ للتّعبير أنواع وأشكال حسب غرض المتكلّم (وظيفي، إبداعي).
3- يهدف التّعبير في المرحلة الابتدائية إلى تمكين المتعلّمين من التّعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم بلغة سليمة وبطريقة منطقيّة موظّفين ما لديهم من مكتسبات سابقة.
4- أثناء تدريس التّعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية يختار الأستاذ الموضوع بدقّة ويكون مشوّقا ويهيّئ أذهانهم، ويحرص على أن يكون تعبيرهم منسجما ومترابطا.
5- لتنمية نشاط التّعبير الكتابي وجب وضع حلول ناجعة للنهوض بهذا النّشاط.

---

[1] الوناس مزياني: التقويم التربوي مفهومه وأهدافه، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص121.https://dspace.univ-ourgla.dz

6- وجب إخضاع نشاط الإدماج إلى المعايير المتّفق عليها (الملاءمة، الانسجام، سلامة اللّغة، الإتقان والإبداع).

7- تلعب الوضعيّة الإدماجيّة وظائف مختلفة كإدماج المكتسبات والموارد مع إخضاعها للتّقييم والتّقويم.

الفصل الثّاني:

فاعليّة الإدماج في تحسين مهارات التّعبير الكتابي.

يسعى الفصل الثّاني من هذا البحث إلى معاينة قدرة الوضعيّة الإدماجيّة على إكساب المتعلّم مهارات التّعبير الكتابي وتحسين أدائه فيها واقتضت طبيعة البحث اعتماد الممارسة الميدانية كآلية لتحقيق الأهداف المنوطة به.

المبحث الأوّل : الدّراسة الميدانية.

1/- تقديم مجمل حول الدّراسة الميدانية :

الدّراسة الميدانية جانب تطبيقي تكمل العمل النّظري، وتسعى لفحص مدى تحقيق الفرضيات المقترحة وتعرّف على أنّها:"مراقبة منظّمة منهجية لعناصر أو سلوك معيّن، يتمّ التّدوين فيها وفق نظام دقيق محدّد سلفا".[1]

يبدأ البحث الميداني عادة في بيئة محدّدة على الرغم من أنّ الهدف النّهائي للدّراسة، هو تحليل السّلوك أو الظّاهرة المدروسة، ومع ذلك يشمل البحث الميداني مجموعة متنوّعة من أساليب البحث الاجتماعي، بما في ذلك الملاحظة المباشرة، والمشاركة المحدودة وغيرها.

والدّراسة الميدانية، هي دراسة على أرض الواقع من أجل معرفة كلّ التّفاصيل عن الشّيء المبحوث عنه، ولكلّ باحث منهج يتّبعه وهدف يبحث عنه، ويستعمل البحث الميداني في كلّ البحوث الإنسانية، مثل الاجتماعية، والبيئية، والثّقافية، وغيرها وتبقى النّتيجة الأخيرة هي الهدف من كلّ تلك الأبحاث وتستعمل عدّة أبحاث من أجل إنجاح البحث الميداني والتّوصل لنتائج جيّدة.

وتهدف الدّراسة الميدانية لموضوع البحث الموسوم بـ "فاعلية الإدماج في التعبير الكتابي (س5 أنموذجا)" إلى استنباط مدى قدرة الوضعيّة الإدماجيّة كنشاط مكمّل لبعض أنشطة اللّغة العربية، على اكساب المتعلّمين المهارات اللّغوية المختلفة لا سيما مهارات التّعبير الكتابي، واختيار عيّنة عشوائية تمّ التّطبيق عليها.

2/- تحديد المنهج :

تعريف المنهج الوصفي : اعتمد البحث على المنهج الوصفي بصفته المناسب للبحث، ولأهدافه المرسومة، "والمنهج الوصفي الأنسب لإحصاء النّتائج واستخلاص النّسب المئوية، وتحليل بياناتها، أي ينطلق من دراسة الظّاهرة كما توجد في الواقع ويهتمّ بوصفها وصفا دقيقا، ويعبّر عنها تعبيرا كميّا أو كيفيّا".[1]

---

[1] اغمين نديرة: تقنيات جمع البيانات، مطبوعة بيداغوجية، جامعة 08 ماي 1945، قالمة، ص 04.

ولجأنا إلى آليتين من آلياتها، التّحليل والإحصاء اللّذين تمّ استغلالهما أثناء تفريغ الاستبيانات ثم تحليل نتائجها .

3/– تحديد العيّنة المستهدفة :

أ/– تعريف العيّنة : "هي عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدّراسة يتمّ اختيارها بطريقة معيّنة، وإجراء الدّراسة عليها، ومن ثمّ استخدام تلك النّتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدّراسة الأصلي ".[2]

أي أنّ العيّنة هي جزء من مجتمع عام وأصلي، يتمّ اختيارها وفحصها بناء على مجموعة من الأدوات كالاستبيان مثلا.

ب/– أنواعها : نميّز بين نوعين رئيسيين ونوعا العيّنة هما :

1/– العيّنة العشوائية : في هذه الأنواع من العيّنات تعطى فرص متساوية أو معروفة لكلّ مفردة من مفردات مجتمع الدّراسة في احتمال اختيارها في عيّنة الدّراسة، إنّ استخدام هذا النّوع من العيّنات هو ضمان للحصول على عيّنة ممثّلة غير متحيّزة ليس للباحث أيّ دخل في اختيار مفرداتها ولذلك يمكن تعميمها على جميع مفردات مجتمع الدّراسة الأصلي.[3]

2/– العيّنة القصدية : أو ما يطلق عليها العيّنة غير الاحتمالية، هي إحدى أنواع العيّنات في البحث العلمي ويتمّ تعريفها على أنّها أسلوب أخذ العيّنات الذي يختار فيه الباحث العيّنات بناء على الحكم الذّاتي للباحث من الاختيار العشوائي، إنّها طريقة أقلّ صرامة وتعتمد أخذ العيّنات هذه بشكل كبير على خبرة الباحثين.[4]
والعيّنة التي نحن بصدد استعمالها في الدّراسة هي العيّنة العشوائية غير القصدية. وقدّرت عيّنة البحث بـ 09 أساتذة لغة عربية في التّعليم الابتدائي، و60 متعلّما من متعلّمي السّتة الخامسة ابتدائي.

الأساتذة	09
المتعلّمون	60

(1) صالح بلعيد: في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة للنشر والتوزيع، بوزريعة الجزائر، د ط، 2005م، ص55.

(2) دليل الباحث في تنظيم وتوضيح البحث العلمي: الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ط1، د ت، ص97.

(3) ينظر، مشتاق عبد الرضا ماشي شرارة: البحث العلمي، مفاهيم وتطبيقات في التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة القادسية، ط1، 2016، ص145.

(4) ينظر، مشتاق عبد الرضا ماشي شرارة: البحث العلمي، مفاهيم وتطبيقات في التربية البدنية وعلوم الرياضة، ص145.

4/- الإطار الزّماني والمكاني :

جرت الدّراسة الميدانية مكانيا في ستّ مؤسّسات ابتدائية، تضمّ تسعة أساتذة، وستين متعلّما.

أمّا زمانيا فقد امتدّت من خلال حضور حصّتين في نشاط الوضعيّة الإدماجيّة من 2024/04/14 إلى 2024/05/23.

1الوسائل البيداغوجية للدّراسة الميدانية : اعتمدنا في سيرورة بحثنا التّطبيقية على مجموعة من الوسائل التي كانت هامّة وضروريّة لجمع البيانات، والمعلومات حول الظّاهرة محلّ البحث وهي :

أ/- الملاحظة : هي " الجهد الحسّي والعقلي المنظّم والمنتظم الذي يقوم به الباحث من أجل التّعرف على بعض المظاهر الخارجية المختارة الصّريحة والخفية للظّواهر والأحداث والسّلوك الحاضر في موقف معيّن ووقت محدّد ".[1]

وقد استغلّت الملاحظة كوسيلة إجرائية في حضور عدد من الحصص التّدريسية وتسجيل سيرورة الحصّة الدّرسية، وتمخّضت عنها مجموعة من النّتائج ستعرض لاحقا.

ب/- المقابلة : وهي إحدى الوسائل المعتمد عليها في الدّراسة الميدانية، وهي " علاقة ديناميكية وتبادل لفظي بين شخصين أو أكثر، وهي محادثة موجّهة بين الباحث والشّخص أو أشخاص آخرين بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معيّن يسعى الباحث للتّعرف عليه من أجل تحقيق أهداف الدّراسة ".[2]

حيث تمّ حضور حصّتين، وإجراء مقابلات واستجواب للأساتذة شفويّا في الموضوع محلّ الدّراسة، وقد استغلّت نتائجه في اقتراح توصيات.

ج/- الاستبيان : "هو وسيلة من وسائل جمع المعلومات. وقد يستخدم على إطار واسع ليشمل الأمّة أو في إطار ضيّق على نطاق المدرسة، وبطبيعة الحال فهو يختلف في طوله ودرجة تعقيده ".[3]

"وهو أيضا عبارة عن قائمة من الأسئلة التي تطرح لتجيب عنها بنعم أو لا أو إجابة موجزة ".[4]

ونميّز بين ثلاث أنواع من الاستبيان:

---

[1] اغمين نديرة: تقنيات جمع البيانات، ص 04.

[2] اغمين نديرة: تقنيات جمع البيانات، ص 19.

[3] منذر الضامن: أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط2، 2009، ص146.

[4] مقدم عبد الحفيظ: الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر، د ط، 1993، ص230.

- **الاستبيان المفتوح** : وفي هذا النّوع من الاستبيان تكون الإجابة عن الأسئلة مفتوحة، وتكون الحرّية في اختيار الجواب المناسب، ولإبداء الرّأي.
- **الاستبيان المغلق** : وتكون الإجابة فيه عن الأسئلة بدقّة سواء بإشارة (X)، أو الإجابة بـ (نعم) أو (لا).
- **الاستبيان المغلق المفتوح** : هو مزيج بين النّوعين السّابقين، يضع فيه الباحث أسئلة مغلقة، ثم ينهي كل مجموعة متجانسة منه بأسئلة مفتوحة غير واردة في البدائل الثّابتة، وتمّ تخصيص استبيانات خاصة بالأساتذة، واستبيانات خاصة بالمتعلّمين، وضمّ استبيان الأساتذة 23 سؤالا تتراوح بين المفتوح والمغلق، ودارت أسئلته حول محاور كبرى هي:
- **المحور الأوّل** : التّعريف بالمبحوث، ومستواه العلمي ، والخبرة المهنية المكتسبة في مجال التّدريس، وصفته وضمّ خمس أسئلة.
- **المحور الثّاني** : ضمّ مجموعة من الأسئلة التي تحاول استقراء الأهداف المحقّقة من التّعبير الكتابي، ومحتوياته المختلفة، وأهم المهارات اللّغوية التي يسعى لتنميتها.
- **المحور الثّالث** : حاولنا فيه استقراء دور الوضعيّة الإدماجية في تحقيق مهارات التّعبير الكتابي وأهدافه، معرجين على مراحل وطرائق تدريس الوضعيّة الإدماجيّة.

ويشمل استبيان المتعلّمين ثمانية أسئلة وهي عبارة عن استبيان مغلق.

المبحث الثّاني : تحليل نتائج الدّراسة الميدانية.

1/– عرض وتحليل نتائج الملاحظة والمقابلة :

- الحصّة الأولى :
- يقوم الأستاذ بتسجيل ما يلي على السّبورة.

الميدان : إنتاج كتابي

المحتوى : وضعيّة إنتاجية إدماجيّة تقويميّة.

1/– وضعية الانطلاق : تكون عبارة عن أسئلة تمهيديّة للموضوع، وإجابات مختلفة من المتعلّمين.

2/– مرحلة بناء التّعلمات : يسجّل الأستاذ على السّبورة:

- **السّياق:** حبّ الوطن من الإيمان لذلك وجب على كل فرد في هذا الوطن الحبيب أن يحافظ عليه ويقدّم له الغالي والنّفيس.
- **السّند :**
  - الوطن بيتك الذي يأويك.
  - من لا وطن له لا بيت له.
  - الوطن يفدى بالغالي والنّفيس.
- **التّعليمة :** بناءً على السياق والأسناد اكتب فقرة من ثمانية إلى عشرة أسطر تتحدّث فيها عن واجبك نحو وطنك وكيف تحافظ عليه ودورك تجاهه موظّفا الصّفة وجمع التّكسير.

بعد كتابة الأستاذ للسّياق والسّند والتّعليمة على السّبورة، يقوم بقراءتها قراءة نموذجية، ثمّ قراءات فردية من طرف المتعلّمين ويتمّ شرح السّياق وطرح بعض الأسئلة عليهم من خلال المقطع الذي ينتمي إليه والموارد التي تمّ دراستها.

وشرح التّعليمة التي تتضمّن العناصر التّالية :

أ/– تحديد المعيار : من ثمانية إلى عشرة أسطر، أنتج فقرة.

ب/– الأداء المطلوب : التّحدث عن واجبي نحو وطني وكيفيّة المحافظة عليه ودوري تجاهه.

ج/– الشّروط : موظّفا مواردك السّابقة الصّفة وجمع التّكسير.

ثمّ طرح مجموعة من الأسئلة على المتعلّمين :

- ما هو الموضوع الذي ستكتب عنه ؟ الإجابة هو : حبّ الوطن.
- ماهي المنهجية التي نتّبعها في كتابتنا للفقرة ؟.
- الإجابة : مقدّمة – عرض – خاتمة.
- عن ماذا نتحدّث في المقدّمة ؟ نتحدّث في المقدّمة عن معنى الوطن.
- وعن ماذا تتحدّث في العرض ؟ الإجابة : في العرض نتحدّث عن ما يلي:
  - واجبي نحو وطني.
  - كيف أحافظ على وطني.

- دوري تجاه وطني.
- وكيف تكون الخاتمة ؟ الإجابة : الخاتمة عبارة عن تقديم نصيحة حول حبّ الوطن.

1- **مرحلة الاستثمار** : مطالبة المتعلّمين بكتابة التّعبير، وأثناء الكتابة الأستاذ يوجّه ويرافق المتعلّمين، تارة بالإجابة عن أسئلتهم، وتارة أخرى بإعطائهم أفكارا تساعدهم على التّعبير.

في الحصة الثّانية : تصحيح التّعبير يكون في الحصّة الموالية كالتّالي:

تسجيل شبكة التّقويم على السّبورة.

المعايير	المؤشّرات	التحكم	
		نعم	لا
الوجاهة (الملاءمة)	احترام منهجيّة التّحرير. 0.5ن احترام الحجم المطلوب. 0.5ن احترام الموضوع المطلوب. 1ن		
الانسجام	ترتيب وتسلسل وانسجام الأفكار. 0.5ن		
الاستعمال السّليم لأدوات اللّغة	سلامة اللّغة (احترام قواعد النّحو والصّرف والإملاء...) توظيف الصّفة وجمع التّكسير.0.5ن		
الإبداع والإتقان	حسن العرض و جمالية الخط..0.5ن توظيف الشواهد...0.5ن		

يتمّ في هذه الحصّة قراءة مجموعة من النّماذج من طرف المتعلّمين ، ثم نقد كل موضوع على حدى، وفق الشّبكة التي تمّ كتابتها على السّبورة.

نتائج الحضور :

من خلال حضور حصّة نشاط التّعبير الكتابي لوحظ ما يلي:

- لكتابة وضعيّة إدماجيّة يجب أن تكون هناك معايير محدّدة لا نحيد عنها منها:
- تحديد المعيار من خلال تحديد عدد الأسطر
- الأداء المطلوب (الفنّ الذي يكتب عنه)
- الشروط (توظيف الموارد السّابقة)

- لها علاقة بتعلّمات سابقة، حيث يبدأ الأستاذ بأسئلة حول الدّرس السابق لاستخلاص الموضوع الذي سيكتب عنه المتعلّمون
- الوقت: كانت هناك مدّة معيّنة للشّرح، ومدّة للإنجاز نحو 1 سا، في حين أنّ التّصحيح والعرض كان في حصّة أخرى لمدة 1 سا.

ونجد أنّ الوضعيّة الإدماجيّة لها أهمّية كبيرة في تطوير مهارة التّعبير حيث أنها:

- أسهمت في تكوين معجم لغوي، وأكسبت المتعلّم ثروة لغوية.
- تساعد المتعلّم في إثراء نشاط التّعبير الكتابي.
- تساعد الأساتذة على معرفة نقاط ضعف المتعلّمين والعمل على تصويب أخطائهم.
- تنمّي لدى المتعلّمين مهارة الاتّصال والتّواصل سواء داخل المدرسة أو خارجها.
- كما أنّ الوضعيّة الإدماجيّة لا تساعد المتعلّم في فهم نشاط التّعبير الكتابي فقط بل تمتدّ إلى جميع الأنشطة والمواد الأخرى.

2/- عرض وتحليل نتائج الاستبيان :

الاستبيان الموجّه للأساتذة :

المحور الأوّل: ويتضمّن المعلومات الشّخصية للأساتذة المستجوبين وهي :

1/- الجنس :

الجنس	العدد	النّسبة المئوية
ذكر	02	% 22.22
أنثى	07	% 77.78
المجموع	09	% 100

يمثّل الجدول البيانات الشّخصية لعيّنة البحث من الأساتذة حيث بلغ عددهم 09 أساتذة، منهم سبع إناث وذكران (02 ذكور)، وهذا يدلّ على توجّه الإناث للتّعليم وميلهم إليه بصفة خاصّة.

2/– المستوى العلمي :

المستوى	العدد	النّسبة المئوية
ليسانس	08	% 90
ماستر	01	% 10
المجموع	09	% 100

الملاحظ من خلال هذا الجدول أن أغلبيّة الأساتذة متحصّلون على شهادة ليسانس بنسبة 90 % في حين أنّ نسبة 10% متحصّلون على شهادة الماستر، مما يدلّ أن معظم الأساتذة لديهم شهادات تؤهلهم لعمليّة التّدريس في هذا المجال.

3/– الخبرة المهنية ؟

الخبرة المهنيّة	العدد	النّسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	03	% 33.33
من 06 إلى 10 سنوات	05	% 55.56
من 11 سنة فما فوق	01	% 11.11
المجموع	09	% 100

من خلال هذا الجدول يتبيّن أنّ الأساتذة الذين لديهم أقل من 05 سنوات يمثلون نسبة 33.33 %، أمّا الذين تتراوح أقدميتهم من 06 ستة إلى 10 سنوات يمثلون نسبة 55.56 %، أمّا الذين تراوحت خبرتهم من 11 إحدى عشر سنة فما فوق يمثّلون 11.11 % وهذا ما انعكس على المردود التربوي الجيّد للأستاذ الذي برز فيما بعد في سلوك المتعلّمين المعرفي واللّغوي.

4/– الصّفة :

الصّفة	العدد	النّسبة المئوية
مرسم	04	% 44.45
متربص	03	% 33.33
متعاقد	02	% 22.22
المجموع	09	% 100

من خلال الجدول السّابق نلاحظ أنّ الأساتذة المرسّمين يمثّلون نسبة 44.45 %، في حين أنّ الأساتذة المتربصين يمثّلون نسبة 33.33 %، أما الأساتذة المتعاقدون فنسبتهم 22.22 % ممّا أدى إلى استقرار المؤسسات التّعليمية، وتحقيق ثبات المتعلّم النّفسي والتّعليمي.

المحور الثّاني: ويضمّ مجموعة من الأسئلة التي تحاول الإجابة على الأهداف المحقّقة من التّعبير الكتابي، ومحتوياته المختلفة، وأهم المهارات اللّغوية التي يسعى لتنميتها.

1- في رأيك، ما هي الأهداف التي يحقّقها نشاط التّعبير الكتابي ؟

- أجمع الأساتذة المتسجوبون على أنّ أهداف تدريس نشاط التّعبير الكتابي تتلخّص في:
  - تنمية الأفكار لدى المتعلّمين.
  - تحقيق التّواصل.
  - ترجمة الأفكار.
  - اكتساب اللّغة الفصحى وتحصيل مفردات جديدة.
  - تنمية الرّصيد اللّغوي والفكري.
  - القدرة على إنتاج نص مستقبلا.

لذلك فإنّ تدريس التّعبير الكتابي يهدف إلى "إكساب التّلميذ فنّيات كتابة نص منسجم معنى وبنية، والوصول به إلى جعل اللّغة العربيّة أداة طيّعة لديه، ووسيلة تفكير وتعبير يومي".[1]

2- ما موقع نشاط التّعبير الكتابي من الأنشطة اللّغوية الأخرى ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
مكمّل	09	% 100
هامشي	00	%00
مستقل	00	%00
المجموع	09	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن نشاط التّعبير الكتابي مكمّل لبقية أنشطة اللّغة العربية، وليس نشاطا هامشيّا أو مستقلّا، حيث يقوم المتعلّمون بصب كل ما تعلموه في جميع الحصص والأنشطة ويوظّفوه في التّعبير الكتابي، إذ

[1] المفتشية العامة للبيداغوجيا : المذكرة المنهجية رقم 03، التعبير الكتابي، ص 1.

يعدّ من الأنشطة التي يستغلّ فيها المتعلّم تعلماته المعرفية واللّغوية المكتسبة في نشاط (القراءة، النحو، الإملاء...) قصد الممارسة الفعلية والإنجاز الحقيقي للّغة كتابيا.

"فنشاط التّعبير الكتابي إذن وجال لتجنيد مكتسبات الأنشطة الأخرى، وهو المرتع الخصب الذي يدمج فيه المتعلّم مااكتسبه في الحصص الماضية"[1]

3- كيف تحكم على محتويات التّعبير الكتابي :

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
يختارها الأستاذ	03	% 33.33
مفروضة	06	% 66.67
المجموع	09	% 100

الملاحظ من هذا الجدول، أن محتويات التّعبير الكتابي يقوم باختيارها الأستاذ وليست مفروضة، حيث يقوم باختيارها وفق ما يتناسب مع متعلّميه ووفق مستواهم الدّراسي، ومن واقعهم المعيش.

4- هل الزّمن المقترح كاف لتحقيق أهداف التّعبير الكتابي :

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	04	% 55.56
لا	05	% 44.44
المجموع	09	% 100

حيث اتّفق معظم الأساتذة أن الزّمن المقترح لتدريس نشاط التّعبير الكتابي غير كاف ولا يتناسب مع حجم المادّة التّعليمية، مما يجبر الأستاذ على إدماجه مع الأنشطة الأخرى مثل القراءة ونشاط القواعد، حيث أن نشاط التّعبير الكتابي يحتاج لوقت أكبر نظرا لضعف المتعلّمين فيه.

إذن "فإذا كان أساس الدّرس اللّغوي في المناهج الجديدة هو التّعبير الكتابي، فلا يعقل أن نخصّص لهذا النّشاط غلافا زمنيّا ليس بالقليل، ونعدّ له مادّته، دون أن نحدّد له طريقة فنترك شأنها للمتعلّم نفسه، يتخبّط خبط عشواء".[1]

[1] حفيظة تزروتي : كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2014، ص151،152.

5- ما هي الطّرائق التي تنتهجها في تدريس التّعبير الكتابي :

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
الاستقراء	02	% 16.67
الحوار	06	% 50
حل المشكلات	04	% 33.33
القياس	00	% 00
المجموع	12	% 100

من خلال الجدول يتّضح لنا أن جميع الأساتذة اتّفقوا على أنّ الطّريقة المناسبة لتدريس التّعبير الكتابي هي طريقة الحوار لأنّها الأنسب لذلك، فالحوار فرصة لتبادل الآراء، والمعلومات والوصول لأفكار جديدة، كما يسعى إلى تخفيف الضّغط على المتعلّم وتهيئة الجوّ المناسب للتّعبير.

ومن هنا "يلعب الحوار في التّربية الدّور الأساسي لتطوير النّمو المعرفي للمتعلّم ونضج شخصيّته"[2]

6- هل يمتلك المتعلّم حصيلة لغوية تمكّنه من أداء جيّد لنشاط التّعبير الكتابي :

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	04	% 55.56
لا	05	% 44.44
المجموع	09	% 100

الملاحظ أنّ إجابة أغلب الأساتذة سلبية حول هذا السؤال، وهذا راجع للأسباب التّالية :

- ضعف تكوينه اللّغوي السّابق.
- تأثير لغة الأسرة المستخدمة في التّواصل اليومي على حصيلته اللّغوية والتّواصلية.
- الابتعاد عن المطالعة .
- الخوف والخجل من مواجهة الآخرين والتّحدث معهم.
- عدم إدراك المتعلّمين لأهمية التّعبير إذ يعتقد الكثير بأنّه جهد لا طائل منه.

---

[1] حفيظة تزروتي : كفاءة التعبير الكتابي، ص 152.

[2] ينظر، عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، ص21.

وهذا راجع إلى "ضعف قدرات التّلاميذ في النّحو والإملاء، ورداءة الخط، ممّا يساهم في تدنيّ قدراتهم في الكتابة وعدم اهتمامهم به، مع غياب القدوة والمثل الأعلى في التّعبير، فكثير من معلّمي اللّغة العربيّة بكلّ اسف يتحدّثون العامّية خلال دروس اللّغة العربيّة ولايلتزمون باللّغة الفصحى".[1]

7- ماهي الصّعوبات التي تواجهها في تدريس نشاط التّعبير الكتابي ؟

- عدم وضوح مواضيع تحرير الوضعيّة الإدماجيّة.
- ضيق الوقت وعدم قدرة المتعلم على الاسترجاع والبناء والتّوظيف.
- عدم امتلاك المتعلّمين الرّصيد اللّغوي الكافي.
- غياب كفاءة استخدام قواعد الكتابة.

فهناك"مشكلات تواجه تدريس مادّة التّعبير في المدارس من أبرزها إتّباع المدرّس لأساليب وطرائق قديمة عند إعطائه حصّة التّعبير"[2]، بل عليه "اعتماد الطّرائق النّشطة التي تعتبر المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، والتي يكون فيها المعلّم موجّها، يرافق المتعلّم في مساعيه ويشجّعه على إثارة الأسئلة التي تعرقل مساره".[3]

المحور الثّالث : حيث حاول البحث استقراء دور الوضعيّة الإدماجيّة في تحقيق مهارات التّعبير الكتابي وأهدافه، معرّجا على مراحل وطرائق تدريس الوضعيّة الإدماجيّة.

1/- أيّ الظواهر اللّغوية التي تمارس فيها الوضعيّة الإدماجيّة ؟

- كل الظّواهر (صرفية، نحوية، إملائية...).

2/- ما هي الأهداف التي تحقّقها الوضعيّة الإدماجيّة ؟

- تثبيت الظّواهر.
- التّواصل الفعّال.
- تثبيت ودعم المكتسبات القبلية.
- تدارك الأخطاء والنّقائص.

---

[1] محمد الصويركي : التعبير التحريري، ص 122.

[2] محمد الصويركي : التعبير التحريري، ص 98.

[3] حفيظة تزروتي : كفاءة التعبير الكتابي، ص149.

- تحسين مستوى لغة المتعلّمين وتحكّمهم فيها.

إذن فهي : "تدريب المتعلّمين على وضع قواعد النّحو واللّغة موضع التّطبيق في الكتابة".[1]

3/– هل تختار الوضعيّة الإدماجيّة أم هي مفروضة ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
مفروضة	06	% 66.67
اختيارية	03	% 33.33
المجموع	09	% 100

حيث أنّ معظم الأساتذة قالوا أنّ الوضعيّة الإدماجيّة اختيارية، أي أنّ الأستاذ يختارها فهو أستاذ فضّل الخروج بما هو مفروض عليه لأنه يرى بأنّها غير مناسبة للأنشطة التي تمارس فيها الوضعيّة الإدماجيّة ولا تخدم خصائص المتعلّم العقلية والانفعالية ولا تحقّق الأهداف المرجوّة.

4/– ما هي المعايير التي تختار لبناء وضعيّة إدماجيّة ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
حسب الدّروس والبرامج المقرّرة	07	% 77.78
حسب المستوى التّحصيلي للمتعلّمين	02	% 22.22
المجموع	09	% 100

حيث يظهر لنا أنّ المعايير التي تبنى عليها الوضعيّة الإدماجيّة تكون على مستوى الدّروس والبرامج المقررة بنسبة 77.78 % في حين أنّ نسبة 22.22 % حسب المستوى التّحصيلي للمتعلّمين.

فالمناهج الجديدة"تعتمد نتيجة تبنّيها المقاربة بالكفاءات على وضعيّات تعلّميّة تبنى حول المضامين الدّراسيّة لتكون منطلقا لبناء الكفاءات".[2]

---

[1] محمد الصويركي : التعبير التحريري، ص 98.

[2] حفيظة تزروتي : كفاءة التعبير الكتابي، ص139.

5/- ما هي الطرق المعتمدة في إنجاز وضعيّة إدماجيّة ؟

اتّفق الجميع على أنّ الطّرق المعتمدة في إنجاز الوضعيّة الإدماجيّة يكون عن طريق حل المشكلات والمناقشة والبناء والتّحرير.

فمناهج اللّغة العربيّة الجديدة"تؤكّد على ضرورة بناء الدّرس انطلاقا من بيداغوجيا حلّ المشكلات باعتبارها من أنسب الطّرائق لتدريس اللّغة العربيّة.[1]

6/- هل ترى أنّ الوضعيّات الإدماجيّة المقترحة ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	09	% 100
لا	00	%00
المجموع	09	% 100

يبيّن لنا الجدول أعلاه أنّ الوضعيّة الإدماجيّة ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم بنسبة 100%، بمعنى وجود علاقة وارتباط بالواقع، ولا معنى لها إلّا إذا تمّ اعتمادها على معارف أو معطيات واقعية حقيقية.

7/- هل تجد صعوبة في تدريس الوضعيّة الإدماجيّة ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	07	%80
لا	02	%20
المجموع	09	%100

حيث يجد معظم الأساتذة صعوبة في تدريس الوضعيّة الإدماجية وهذا راجع إلى:

- عدم ملاءمة بعض الوضعيّات للمرحلة التي أدرجت فيها.
- عدم مراعاة بيداغوجيا الإدماج للفوارق الفردية.
- طول البرنامج الدّراسي، وضيق الوقت بالنّسبة لمقرر الوضعيّة الإدماجيّة.

[1] حفيظة تزروتي : كفاءة التعبير الكتابي، ص140.

8/– هل يتمّ تقويم الوضعيّة الإدماجيّة وفق معايير معيّنة ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	9	%100
لا	00	%00
المجموع	9	%100

يتّضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ الوضعيّة الإدماجيّة تقوم وفق معايير معيّنة ومحدّدة وهي :

- معيار الملاءمة.
- معيار الانسجام.
- معيار سلامة اللّغة، أو ما يعرف بمعيار الإتقان والنوعية.

فهو"عامل تقييم لأنّ المعلّم يقف من خلاله على مدى تحقّق الأهداف المسطّرة في المنهاج، وهو عامل تقويم لأنّه يتمّ بهدف ترقية حالة من التّصوّر والتّفكير لرفع الأداء".[1]

9/– هل تستغلّ نتائج الوضعيّة الإدماجيّة في بناء نشاط التّعبير الكتابي ؟

نعم	9	% 100
لا	00	%00
المجموع	9	%100

يوضّح لنا الجدول بأنّ نتائج الوضعيّة الإدماجيّة تستغلّ بنسبة 100% في نشاط التّعبير الكتابي، كون هذا الأخير يعتبر بمثابة المعين اللّغوي الفسيح الذي ينتقي منه الدارس المادّة اللّغوية الفصيحة، وكونه أهم الفروع اللّسانية ووسيلة تواصل وإفهام وترابط بين الأفراد والمجتمعات، حيث تعمل الوضعيّة الإدماجيّة على:

- تنمية المعارف والقدرات اللّغوية والتّعبيرية لدى متعلّمي هذه المرحلة.
- تساعد على التعلّم والتّمرس على دمج الموارد ضمن وضعيّة التّمرن على حل مشكلة مركّبة.
- استشعار مجموع الكفاءات التي تمّ تحقيقها لدى المتعلّم في الحصص التّعليمية السّابقة.

[1] حفيظة تزروتي : كفاءة التعبير الكتابي، ص 50.

10/- ما هي المهارات اللّغوية التي تنمّي قدرات المتعلّم من خلال الوضعيّة الإدماجيّة ؟

- مهارة الإنتاج الكتابي والإلقاء والتّوظيف السّليم للّغة.
- مهارة الكتابة.
- مهارة التّواصل والاستماع.
- مهارة التّواصل الشّفوي.
- مهارة القراءة.

ومن "فوائده، أنّه يعمل على نموّ شخصيّة الطّالب وتكاملها، وإتاحة الفرصة للتّعبير عن المواقف والمشاعر، وينمّي الخيال، ويساعد على الإبداع، ويحافظ به المتعلّم على جمال اللّغة، وينمّي تذوّقه لها، ويكون تعلّمه كافّة صفوف مراحل التّعليم الأساسي".[1]

11/- هل تطوّر الوضعيّة الإدماجيّة القدرات اللّغوية للمتعلّم في نشاط التّعبير الكتابي ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	9	% 100
لا	00	%00
المجموع	9	%100

ذهب جميع الأساتذة إلى أنّ الوضعيّة الإدماجيّة تنمّي القدرات اللّغوية للمتعلّم، والتي من خلالها المتعلّم يوظّف كلّ مكتسباته ومهاراته.

نتائج حول تحليل الاستبيان الموجّه للأساتذة :

- مستوى التّعليم اللّغوي أثّر في الحصيلة اللّغوية للمتعلّم التي تنعكس فيما بعد في نمط التّعبير الكتابي وجودة الوضعيّة الإدماجيّة.
- التّعبير الكتابي نشاط يعتمد على غيره من الأنشطة، ويحكم من خلاله على مدى استيعاب المتعلّم لتعلّمات هاته الأنشطة.

[1] محمد الصويركي : التعبير التحريري، ص 21.

- أغلب الصّعوبات التي يواجهها الأستاذ في تعليميّة نشاط التّعبير الكتابي تتعلّق بضعف الحصيلة اللّغوية للمتعلّمين.
- الوضعيّة الإدماجيّة نشاط تطبيقي وظيفي يعتمد على المكتسبات اللّغوية والمعرفيّة للمتعلّم.
- تقترن الوضعيّة الإدماجيّة بمحدّدات عدّة أهمّها السّياق، السّند، التّعليمة، والشّروط والمعايير.
- الوضعيّة الإدماجيّة أهم نشاط يمارس المتعلّم فيه مهارات التّعبير الكتابي المختلفة.
- عدم تمكّن الأساتذة من فنّيات التّعبير يفقد المتعلّم التّحكم فيه.
- تعدّد التّخصّصات في التّعليم الابتدائي أثّر على مردود المتعلّمين.
- **تحليل الاستبيانات الخاصّة بالمتعلّمين :**

1/– هل يقوم الأستاذ بمساعدتك وتوجيهك في إنجاز الوضعيّات الإدماجيّة ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	51	% 85
لا	09	% 15
المجموع	60	% 100

يبيّن لنا الجدول أنّ نسبة 85% من عيّنة المتعلّمين يساعدهم الأستاذ ويوجّههم خلال إنجاز الوضعيّات الإدماجيّة أمّا النّسبة الباقية وهي 15% لا يساعدهم.

ومن خلال المعاينة الفعليّة الميدانية توضّح لنا أنّ للأستاذ دورا مهمّا وبالغا في اختيار الوضعيّات الإدماجيّة المناسبة، ثم انتقائه المراحل التي يمرّ بها المتعلّم في إنجازها وتذليل الصّعوبات التي تواجهه في النّهاية.

2/– هل أنت قادر على توظيف الموارد (نحو، صرف، إملاء) في إنجاز الوضعيّة الإدماجيّة ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	59	%98.33
لا	01	%1.67
المجموع	60	%100

الملاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة 98.33% يفهمون بشكل جيّد الموارد (نحو، صرف، بلاغة...) التي يطلب منهم توظيفها في نشاط الوضعيّة الإدماجيّة، وهذا أمر محفّز في حين أنّ نسبة 1.67% لا يستوعبون

محتويات هاته الأنشطة بشكل جيّد وهذا راجع إلى المتعلّم في حدّ ذاته من حيث عدم قدرته على الاستيعاب النّظري للموارد والتّطبيق الوظيفي لها على شكل تطبيقات وتمارين.

3/- أين تقوم بتحرير الوضعيّة الإدماجيّة ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
داخل القسم	56	% 93.33
في البيت	4	% 6.67
في مكان آخر	00	%00
المجموع	60	%100

الملاحظ من الجدولّ أعلاه أنّ نسبة 93.33% من المتعلّمين يقومون بتحرير الوضعيّات الإدماجيّة داخل القسم، ويرجع ذلك لربح الوقت لتصحيح الأخطاء داخل القسم، والاستفادة من أنشطة أخرى.

4/- هل الزّمن المتاح لك داخل القسم لتحرير الوضعيّة الإدماجيّة كافٍ ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	55	%93.33
لا	05	%06.67
المجموع	60	%100

يبّين لنا الجدول أعلاه أنّ نسبة 93.33% من المتعلّمين يكفيهم الوقت لتحرير الوضعيّة الإدماجيّة داخل القسم، وهذا راجع لفهمهم للموضوع المقترح بالإضافة إلى تمكّنهم من اللّغة الفصحى، وفهمهم للموارد المطلوب توظيفها، والقدرة الفعليّة على إدماجها، أمّا نسبة 6.67% يعتبرون أنّ الوقت غير كاف، ويرجع السّبب في ذلك إلى ضعفهم في توظيف الموارد المطلوبة منهم، بالإضافة إلى بعدهم عن المطالعة.

5/- هل يقوم الأستاذ بمراقبة وتقويم الوضعيّة الإدماجيّة المطلوبة ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
دائما	46	%76.67
أحيانا	12	%20
نادرا	00	%00
لا يصححها	2	%3.33
المجموع	60	%100

الملاحظ من الجدول السّابق أنّ نسبة 76.67% دائما ما يصحح لهم الأستاذ مواضيعهم، أمّا نسبة 20% يصحح لهم أحيانا، ونسبة 3.33% لا يصححها.

لكن ينبغي على الأساتذة أن يحرصوا على إنجاز الوضعيّة الإدماجيّة من المتعلّمين، مع تصحيحها وتصويب الأخطاء الواردة فيها، وذلك ببناء شبكة لتقويمها وفق معايير محدّدة للتصحيح، وتنبيههم لأهميّة الوضعيّة الإدماجيّة في بناء شخصيتهم اللّغوية والفكرية.

فتصحيح التّعبير يواجه صعوبات كثيرة"من أبرزها عدم وجود معيار تصحيح مقنّن يحتكم إليه المدرّسون ...وإحساسهم بالعبء الثّقيل من جرّاء عمليّة تصحيح دفاتر التّعبير نظرا لكثرتها كما يلجا بعضهم بسبب ارتفاع نصابهم الدّراسي إلى اختيار موضوعات تعبير سهلة عديمة الإثارة تضعف الرّغبة في الكتابة لدى المتعلّمين،أو يقترحون عليهم موضوعات صعبة ليضمنوا أنّ مايكتبوه لايخرج عن سطور محدّدة تريحهم في عمليّة التّصحيح".[1]

6/- هل تقوم بعرض وقراءة ما كتبته في الوضعيّة الإدماجية المطلوبة منك أثناء الحصّة المخصّصة لذلك وأمام زملائك ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	51	%85
لا	09	%15
المجموع	60	%100

[1] محمد الصويركي : التعبير التحريري، ص 151.

من خلال الجدول يتّضح لنا أنّ نسبة 85% من المتعلّمين يعرضون ويقرؤون ما يكتبونه في الوضعية الإدماجية المطلوبة منهم أثناء الحصّة المخصّصة لذلك أمام زملائهم، رغبة منهم في اكتشاف مدى توظيفهم للموارد المطلوب توظيفها، وقدرتهم على إدماج المعارف، والعمل على تصحيح الأخطاء إن وجدت.

أمّا نسبة 15% لا يعرضون ما يكتبون وهذا راجع إلى فشلهم في توظيف الموارد والمكتسبات وعدم تقيّدهم بالمطلوب منهم، وضعف مستواهم في اللّغة العربية الفصحى، وكذا استعمال بعض المتعلّمين للّهجة العاميّة أثناء تحريرهم للمواضيع.

7/- هل ترى أنّك تستفيد من نشاط الوضعيّات الإدماجيّة في تطوير مهارتك اللّغوية وتحسين مستواك الدراسي ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	60	%100
لا	00	%00
المجموع	60	%100

الملاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة 82.5% من المتعلّمين يستفيدون من نشاط الوضعيّة الإدماجيّة في تطوير مهاراتهم، وهذا من أجل توظيفها خارج الحياة المدرسية، ذلك أن المتعلّم سيتواجد مستقبلا في مواجهة وضعيّات جديدة تقتضي إدماج المكتسبات نفسها بطريقة مختلفة، بينما باقي المتعلّمين 17.5% تعاني من تذبذب في الاستفادة من هذا النّشاط، وهذه الفئة بحاجة إلى عناية خاصّة قد تسمح لها بالاندماج مع باقي المجموعة.

8/- هل تستطيع توظيف ما تعلّمته وتحصّلت عليه من كفاءات من خلال نشاط الوضعيّة الإدماجيّة في حياتك اليوميّة ومعاملاتك مع الآخرين ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	31	%51.67
لا	00	%00
أحيانا	29	%48.33
المجموع	60	%100

يتبيّن لنا من الجدول أنّ نسبة 51.67% من عيّنة المتعلّمين تستطيع توظيف ما تعلمته وتحصّلت عليه من كفاءات من خلال نشاط الوضعيّات الإدماجيّة، في حياتها اليوميّة ومعاملاتها مع الآخرين، أمّا نسبة 48.33% تستطيع أحيانا توظيف ما تعلّمته وتحصلت عليه من كفاءات من خلال نشاط الوضعيّة الإدماجيّة في حياتها اليوميّة ومعاملاتها مع الآخرين.

لذلك فإنّ"عددا كبيرا من التّلاميذ لايستطيعون الاستفادة ممّا تعلّموه ولااستثماره في سياقات جديدة، كما أنذ المدرسة لاتعترف بالكفاءات التي يكونون قد كوّنوها خارج جدرانها باستثناء تلك التي تستجيب بشكل مباشر للمقرّر الدّراسي، ففيم تفيد مراكمة ثقافة جغرافية أو تاريخية موسّعة إذا كان ذلك لايتيح الفهم والتّحكّم بشكل جيّد في العالم وفي تطوّره".[1]

إنّ فائدة الوضعية الإدماجيّة تحديدا لا تتمثل في اكتساب معارف يتمّ استرجاعها على حالها في الغد، وإنّما تتمثّل في تمكين المتعلّم من إعادة استعمال مكتسباته المدرسية (الصّفية) في وضعيات مدرسية أو غير مدرسية، ومن منظور الاستحالة فإنّ عمليتي الإدماج والنّقل تتّسمان باللّاتناهي، ذلك أنّ المتعلّم سيتواجد مستقبلا في وضعيّات جديدة تقتضي إدماج المكتسبات نفسها بطريقة مختلفة.

[1] حفيظة تزروتي : كفاءة التعبير الكتابي، ص 86.

نتائج الاستبيانات الموجّهة للمتعلّمين :

- أغلبية المتعلّمين يعانون من ضعف في المعجم اللّغوي الذي يؤثّر على مردودهم اللّغوي في المهارات التي تتطلّب حصيلة لغوية معتبرة.
- أغلبهم لا يهتمون بنشاط التّعبير الكتابي لأنّهم يعدّونه من الأنشطة الثّانوية التي لا طائل منها، وهذا ما يجعلهم ينفرون منه، ولا يبدون تجاوبا مع الأستاذ أثناء بناء تعلّماته.
- يعاني أغلبية المتعلّمين المبحوثين من صعوبات واضحة أثناء تلقي نشاط الوضعيّة الإدماجيّة، وصعوبة توظيف المكتسبات السّابقة، ويتعلّق الأمر بعدم قدرتهم على التّقيّد بالمعايير والشّروط المنوطة بهذه الوضعيّات الإدماجيّة.
- لوحظ وجود فروق فردية لغوية واضحة أثّرت على سيرورة تعليميّة نشاط الوضعيّة الإدماجيّة، وعلى استيعابها.
- الزّمن المخصّص لهذا النّشاط بحسب العيّنة المبحوثة غير كاف لتحقيق الأهداف، لا سيما اللّغوية منها.
- أثّر عدم اهتمام كل من الأستاذ والمتعلّم بتقويم الوضعيّة الإدماجيّة على فاعليتها ونتائجها التي كانت لا بدّ أن تحسّن من مستوى المتعلّم اللّغوي.

وبناءً على نتائج الدّراسة التّطبيقية يمكن اقتراح ما يلي :

- ضرورة العناية بنشاط الوضعيّة الإدماجيّة وإعطائه المكانة المناسبة.
- الاهتمام بحسن صياغة الوضعيّة الإدماجيّة وإيفاؤها حقّها من الشّرح والتّبسيط حتّى لا يقع المتعلّمون في الحيرة والغموض.
- ضرورة مراعاة الفوارق الفردية بين المتعلّمين في تقديم نشاط الوضعيّة الإدماجيّة.
- تنشيط دورات تكوينية لفائدة الأساتذة لتبيين الطّريقة المناسبة لتقديم نشاط الوضعيّة الإدماجيّة.
- الحرص على إنجاز الوضعيّة الإدماجيّة من قبل المتعلّمين مع تصحيحها وتصويب الأخطاء الواردة فيها من الأساتذة، وذلك ببناء شبكة لتقويمها وفق معايير محدّدة للتّصحيح.
- يجب أن تنجز الوضعيّة الإدماجيّة داخل القسم حتّى يتمّ التّأكد من مدى فهم الموارد المراد توظيفها، والقدرة الفعليّة على إدماجها.
- مراجعة الوقت المخصّص للوضعيّة الإدماجيّة، أو تكييفه حسب تعداد المتعلّمين.

- تقديم نشاط الوضعيّة الإدماجيّة بنظام الأفواج نظرا لكثرة تعداد المتعلّمين داخل القسم.
- الحرص على استعمال الفصحى من طرف الأساتذة والمتعلّمين مع التّحذير من استعمال العامّية في تحريرهم للوضعيّات.
- ترغيب المتعلّمين في مطالعة الكتب ذات الصّلة بالبرنامج الدّراسي، والابتعاد عن الاستعانة بالمواضيع الجاهزة.

الخاتمة

الخاتمة :

تناولت هذه الدّراسة موضوعا في غاية الأهمّية ألا وهو التّعبير الكتابي الذي هو وسيلة للتّواصل المكتوب تسمح للكاتب بالتّعبير عن أفكاره ومشاعره ورؤيته بشكل دقيق ومنظّم، وهو نشاط يقيس مدى تحقّق كفاءة المتعلّمين، يشمل نشاط التعبير الكتابي استخدام اللّغة والقواعد النّحوية والصّرفية بشكل صحيح وفعّال لنقل الرّسالة بوضوح وفهمها من قبل القرّاء وذلك بالقدرة على إدماج الموارد المدروسة في الوحدات التّعليمية، وهو يهدف إلى تبسيط المهمّة أو المشكلة وتركيز الجهود والموارد على الجوانب الأكثر أهميّة والتّحلي بالفعاليّة والكفاءة في التّعامل معها.

وقد ركّز هذا البحث على فعاليّة الإدماج في التّعبير الكتابي سنة خامسة أنموذجا، وذلك باستقراء مدى فعاليّة الإدماج كنشاط مكمّل لإكساب المتعلّمين المهارات اللّغوية وتنميتها في نشاط التّعبير الكتابي، وقد ركّزت هذه الدّراسة الميدانية المنجزة على السّنة الخامسة ابتدائي ؛ لأنها السّنة الأخيرة وحصيلة الطوّر الابتدائي وهي محطّة انتقال إلى الطّور المتوسط، وبعد الدّراسة تمّ الوصول إلى عدّة نتائج أهمّها:

- التّعبير الكتابي هو نشاط يعبّر فيه المتعلّم عمّا يدور في ذهنه من أفكار ومشاعر لترجمتها كتابيا باتباع منهجية محدّدة.
- ينقسم التّعبير الكتابي إلى قسمين: التّعبير الوظيفي وهو اتّصال الأفراد بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم كالمحادثة وقصّ القصص والإعلانات، التّعبير الإبداعي والغرض منه التّعبير عن الأفكار والخواطر النّفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعية مشوّقة ومثيرة.
- من أهداف التّعبير الكتابي توظيف المتعلّمين لمكتسباتهم خلال وحدة تعلّمية في إنتاج كتابي.
- الكتابة هي العملية التي تتفاعل فيها كل المهارات اللّغوية المكتسبة سلفا.
- التّعبير الكتابي يدرّس وفق منهجية محدّدة (مقدّمة- عرض- خاتمة).
- وجود صعوبات يواجهها الأساتذة قد تتعلّق بخبرتهم وقد تتعلّق بطرائق التّدريس للأنشطة، وكذلك صعوبات تعترض المتعلّمين يتعلّق بعضها بالجانب التّعليمي والبعض الآخر بالمحيط الذي يعيشون فيه وطبيعة المجتمع (المجتمع يتكلّم العامّية، والإدماج يكون بالفصحى).
- الحجم الساعي لنشاط التّعبير الكتابي غير كاف يجب إعادة النّظر فيه لإعطاء المتعلّم الفرصة والحرّية الكاملة لإنجاز المطلوب منه.
- تفعيل المكتبة المدرسية وتشجيع المتعلّمين على القراءة وحبّ المطالعة.

- تدريب المتعلّمين على تلخيص ما يطالعون، وتدريبهم على استخدام المعاجم اللّغوية لإثراء رصيدهم اللّغوي.
- حثّ المتعلّمين على المشاركة في المسابقات الوطنية المنظّمة من طرف الوزارة ومختلف التّظاهرات ككتابة الرّسائل والقراءة.
- معاناة الكثير من المتعلّمين من عدم القدرة على إدماج الموارد في الوضعية الإدماجية التي اكتسبها.
- تدنّي مستوى بعض المتعلّمين وعجز بعض الأساتذة عن تقديم هذه الموارد بالشكل المطلوب ممّا يؤدي إلى عدم فهم الموارد المطلوب إدماجها في الوضعيات المنجزة.
- عدم مراعاة الفروق الفردية للمتعلّمين من طرف بعض الأساتذة ممّا يدفع بهم لطلب المساعدة والاستنجاد بالأستاذ وذلك راجع لقلّة الخبرة ونقص التّكوين.
- بعض الأساتذة لايقومون بتصحيح الوضعيّات الإدماجيّة المنجزة ، وبعض المتعلّمين لايقومون بإنجازها.
- إجماع الأساتذة والمتعلّمين على ضيق الوقت المخصّص لإنجاز الوضعيّة الإدماجية.
- عدم تصويب أخطاء المتعلّمين من طرف بعض الأساتذة عند إنجاز الوضعية الإدماجية.
- ضيق الوقت وكثرة تعداد المتعلّمين بالقسم الواحد ممّا يحول دون الإطّلاع على جميع الوضعيات المنجزة.
- هناك اتّفاق على أنّ الإدماج والوضعيّة الإدماجية لهما أهميّة بالغة في تنمية كفاءة المتعلّمين اللّغويّة وتحسين مستواهم والاستفادة منها في حياتهم اليوميّة.
- الاعتماد على أساتذة متخصّصين في الطّور الابتدائي بات أمرا ضروريّا وملحّا.
- العمل على تكوين الأساتذة بما يناسب البرامج التّعليمية النّوعيّة، ودعمهم بآليات المقاربات الحديثة في التّعليم خاصّة التي حقّقت بها بعض الدّول قفزة نوعيّة.
- الازدواج اللّغوي (عامّية/فصحى)، (عربيّة/فرنسيّة) ناهيك عن التّوجه الأخير بإدراج الإنجليزية ممّا يشتّت لسان الطّفل بين ثلاث لغات مختلفة في البناء والفهم والتّركيب والنّطق والصّوت...الخ.

الملاحق

أسئلة موجّهة لأساتذة التّعليم الابتدائي

يرجى منكم وضع علامة (X) أمام العبارة المحدّدة للإجابة.

المحور الأوّل :

1 – المؤسّسة التّربوية : .....

2 – الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

3 – المستوى العلمي : .....

4 – الخبرة المهنيّة : .....

5 – الصّفة : مرسّم ☐ متربص ☐ متعاقد ☐

المحور الثّاني :

1 – في رأيك ماهي الأهداف التي يحقّقها التّعبير الكتابي؟

.....

2 – ما موقع نشاط التّعبير الكتابي من الأنشطة اللّغوية الأخرى؟

مستقل ☐ هامشي ☐ مكمّل ☐

3 – كيف تحكم على محتويات التّعبير الكتابي؟

يختارها الأستاذ ☐ مفروضة ☐

4 – هل الزّمن المقترح كاف لتحقيق أهداف نشاط التّعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ إذا كان لا لماذا : .....

5 – ماهي الطرائق التي تنتهجها في تدريس نشاط التّعبير الكتابي؟

الاستقراء ☐ الحوار ☐ حل مشكلات ☐ القياس ☐

6 – هل يمتلك المتعلّم حصيلة لغويّة تمكّنه من أداء جيّد لنشاط التّعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐

7 – ماهي الصّعوبات التي تواجهها في تدريس نشاط التّعبير الكتابي؟

.....

المحور الثّالث :

1 – أيّ الظّواهر اللّغوية تعالج في الوضعيّة الإدماجيّة؟

.....

2 - ماهي الأهداف التي تحقّقها الوضعيّة الإدماجيّة؟

.....

3 – هل تختار الوضعيّة الإدماجيّة أم هي مفروضة؟

مفروضة ☐ اختيارية ☐

4 – ماهي المعايير التي تختارها لبناء وضعيّة إدماجيّة؟

- حسب الدّروس والبرامج المقرّرة ☐
- حسب المستوى التّحصيلي للمتعلّمين ☐

5 – ماهي الطّرائق المعتمدة في إنجاز الوضعيّة الإدماجيّة؟

.....

6 – هل ترى أنّ الوضعيّات الإدماجيّة المقترحة ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐

7 – هل تجد صعوبة في تعليميّة الوضعيّة الإدماجيّة؟

نعم ☐ لا ☐

8 – هل يتمّ تقويم الوضعيّة الإدماجيّة وفق معايير معيّنة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9 – هل تستغلّ نتائج نشاط التّعبير الكتابي في بناء الوضعيّة الإدماجيّة؟

نعم ☐ لا ☐

10 – ماهي المهارات اللّغوية التي تنمّي قدرات المتعلّم من خلال الوضعيّة الإدماجيّة؟

.....

11 – هل تطوّر الوضعيّة الإدماجيّة القدرات اللّغوية للمتعلّم في نشاط الوضعيّة الإدماجيّة؟

.....

أسئلة موجّهة لمتعلّمي السّنة الخامسة ابتدائي

ضع علامة (x) مكان الإجابة المختارة:

1 – هل يقوم الأستاذ بمساعدتك في إنجاز الوضعيّات الإدماجيّة؟

نعم ☐ لا ☐

2 – هل أنت قادر على توظيف الموارد (نحو ، صرف ، إملاء) في إنجاز الوضعيّة الإدماجيّة؟

نعم ☐ لا ☐

3 – أين تقوم بتحرير الوضعيّات الإدماجيّة المطلوبة منك؟

في القسم ☐ في البيت ☐ مكان اخر(أذكره).....

4- هل الزّمن المتاح لك في القسم لتحرير الوضعيّة الإدماجيّة كاف؟

نعم ☐ لا ☐

5- هل يقوم الأستاذ بمراقبة وتقويم الوضعيّات الإدماجيّة المطلوبة؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ لايصححها ☐

6- هل تقوم بعرض و قراءة ماكتبته في الوضعيّة الإدماجيّة المطلوبة منك أثناء الحصّة المخصّصة لذلك وأمام زملائك؟

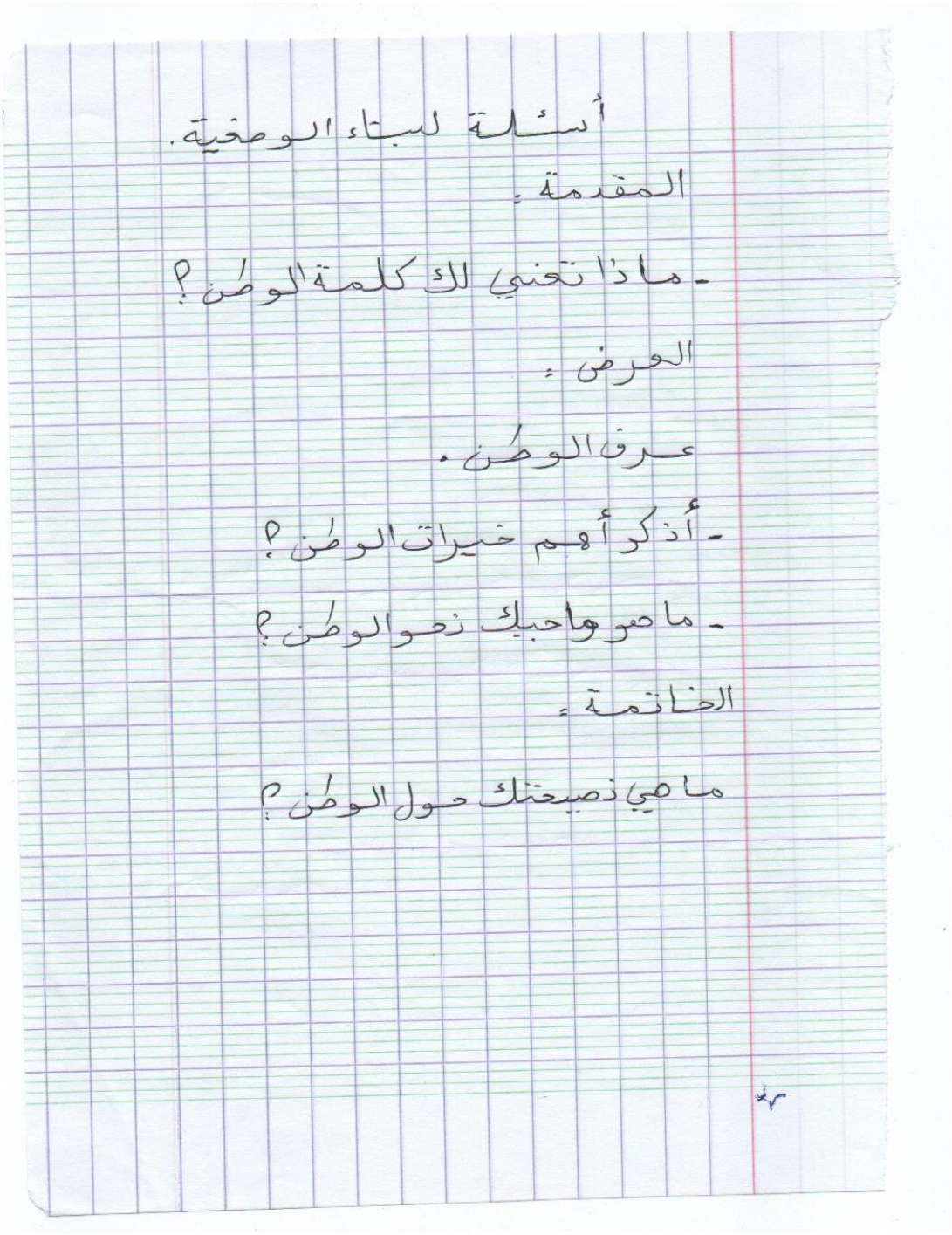
نعم ☐ لا ☐

7- هل ترى أنّك تستفيد من نشاط الوضعيّات الإدماجيّة في تطوير مهارتك اللّغوية وتحسين مستواك الدّراسي؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل تستطيع توظيف ما تعلّمته وتحصّلت عليه من كفاءات من خلال نشاطات الوضعيّات الإدماجيّة في حياتك اليوميّة ومعاملاتك مع الاخرين؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐



أسئلة لبناء الوضعية.

المقدمة:

- ماذا تعني لك كلمة الوطن؟

العرض:

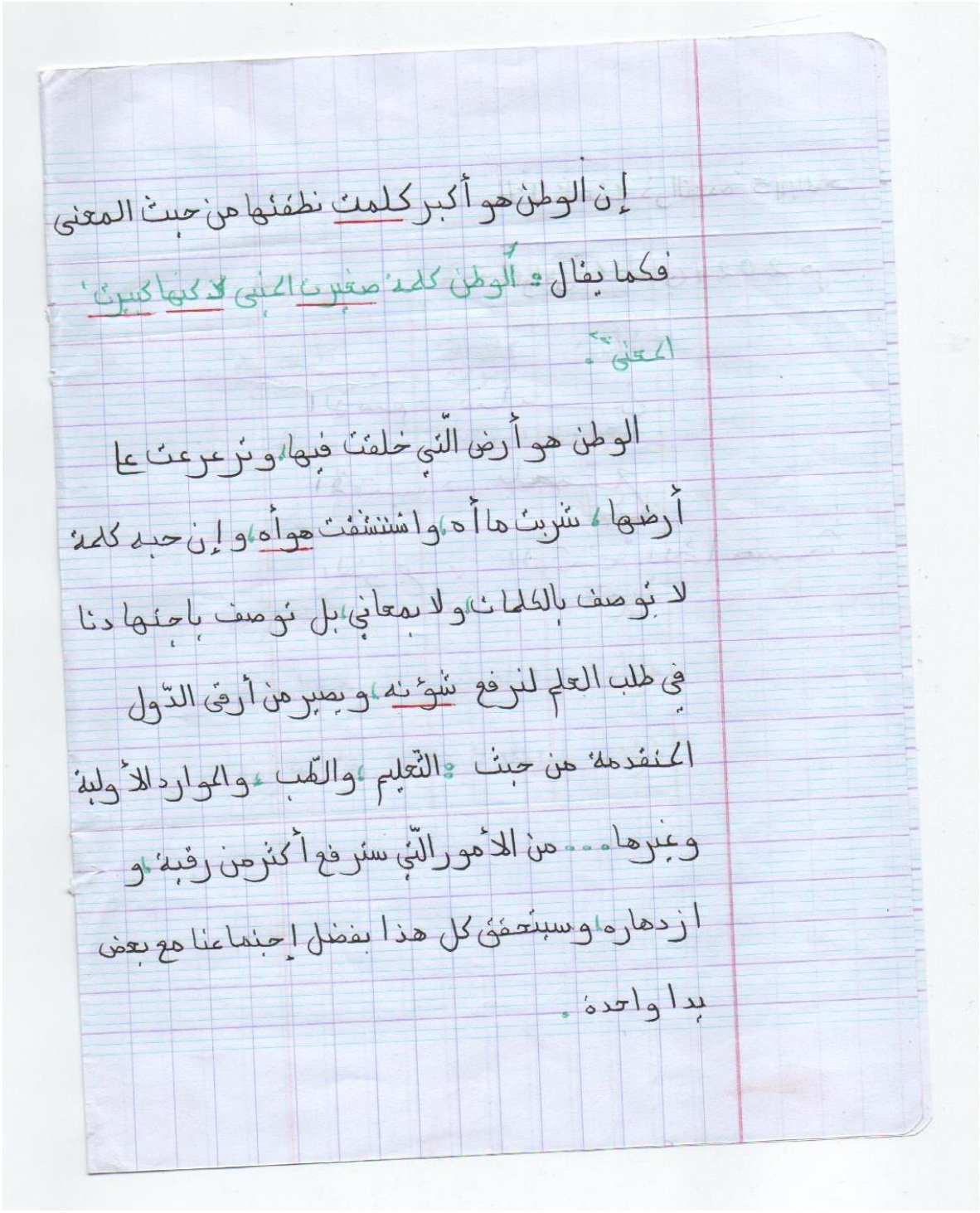
عرف الوطن.

- أذكر أهم خيرات الوطن؟

- ما هو واجبك نحو الوطن؟

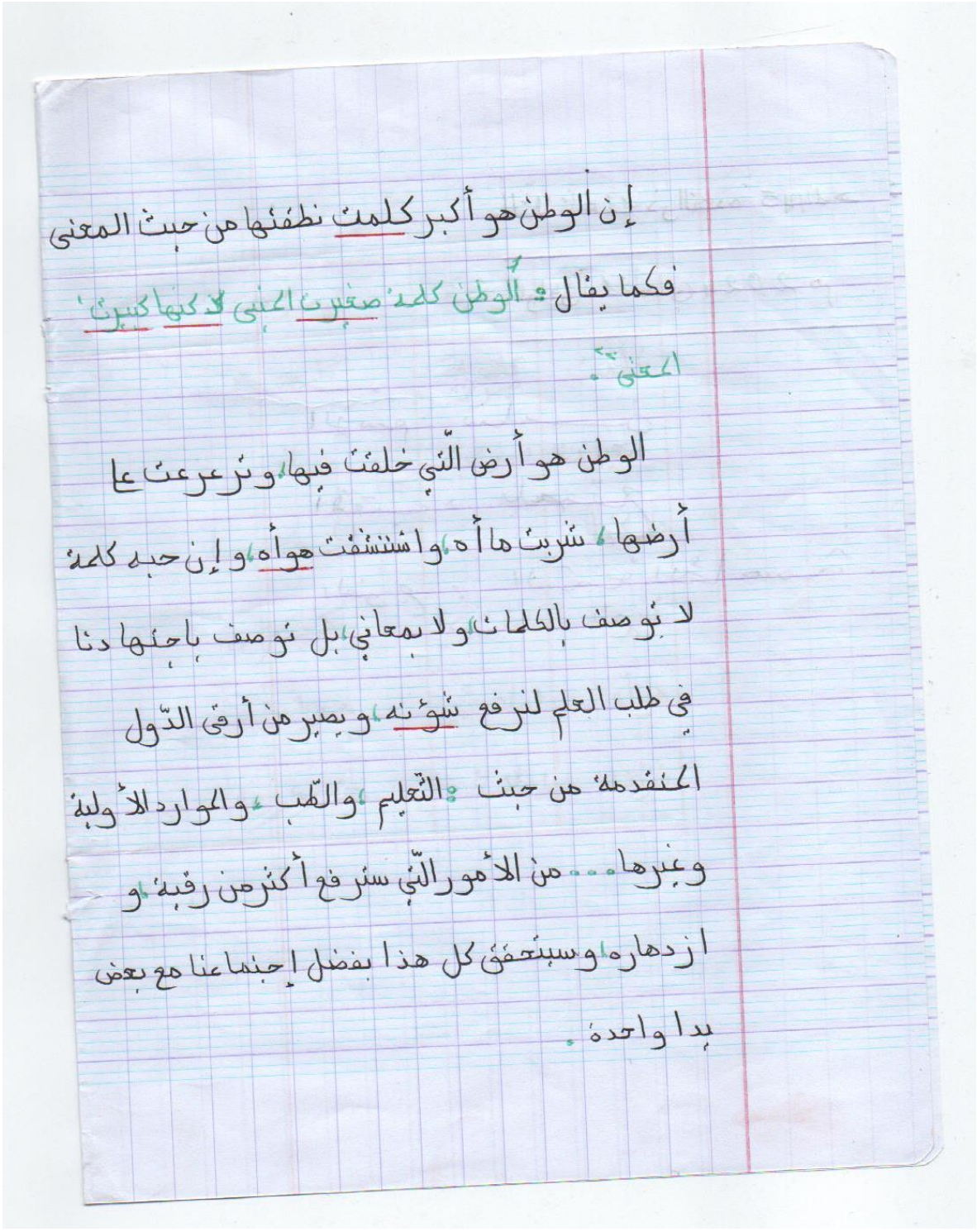
الخاتمة:

ما هي نصيحتك حول الوطن؟



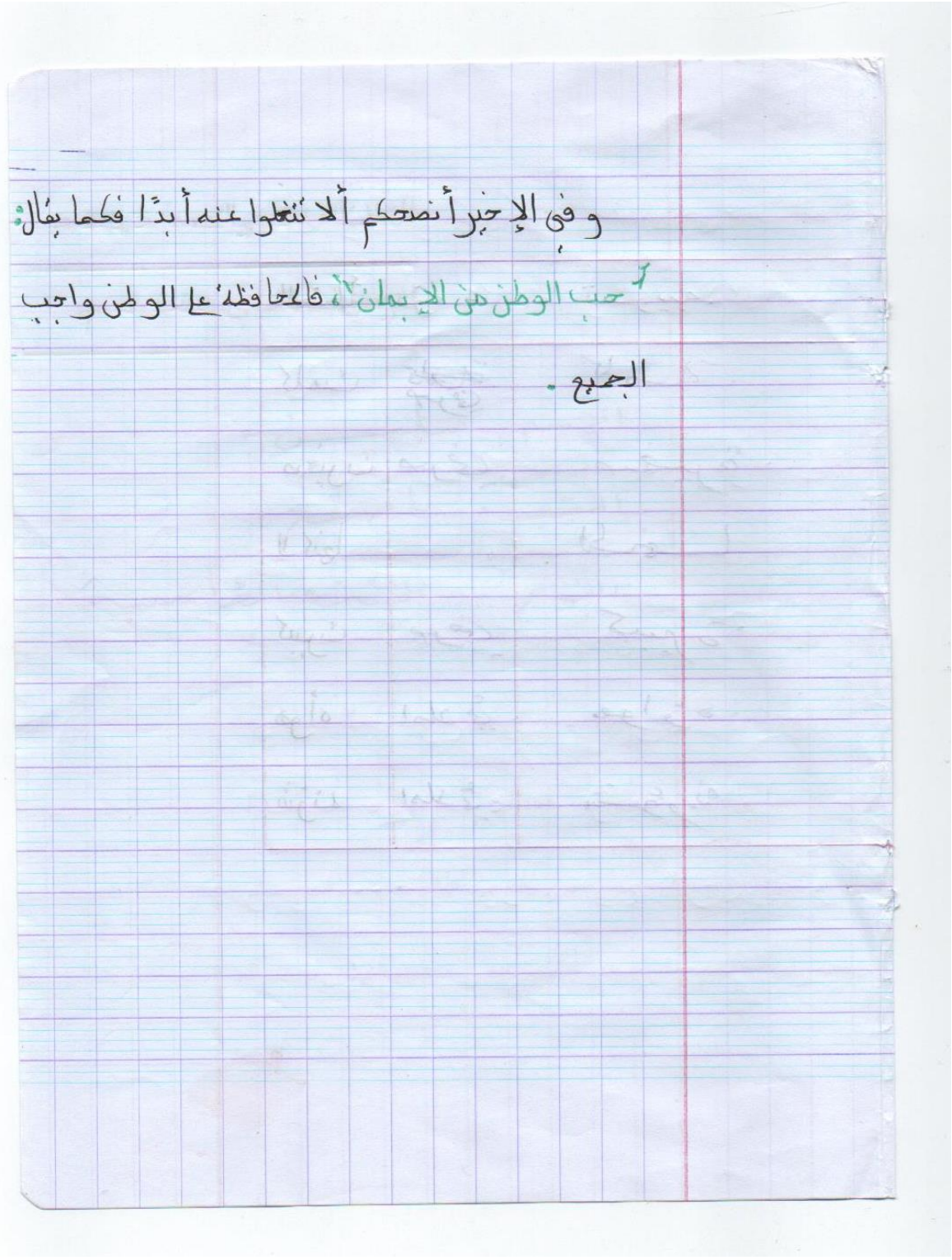
إن الوطن هو أكبر كلمة نطقتها من حيث المعنى فكما يقال: "الوطن كلمة صغيرة المبنى لكنها كبيرة المعنى".

الوطن هو أرض التي خلقت فيها، وترعرعت على أرضها، شربت ماءه، واشتنشقت هواءه، وإن حبه كلمة لا توصف بالكلمات ولا بمعاني بل توصف باجتهادنا في طلب العلم لنرفع شؤنه، ويصبر من أرقى الدول المتقدمة من حيث: التعليم، والطب، والموارد الأولية وغيرها... من الأمور التي سترفع أكثر من رقيه، وازدهاره، وسنحقق كل هذا بفضل إجتماعنا مع بعض يدا واحدة.



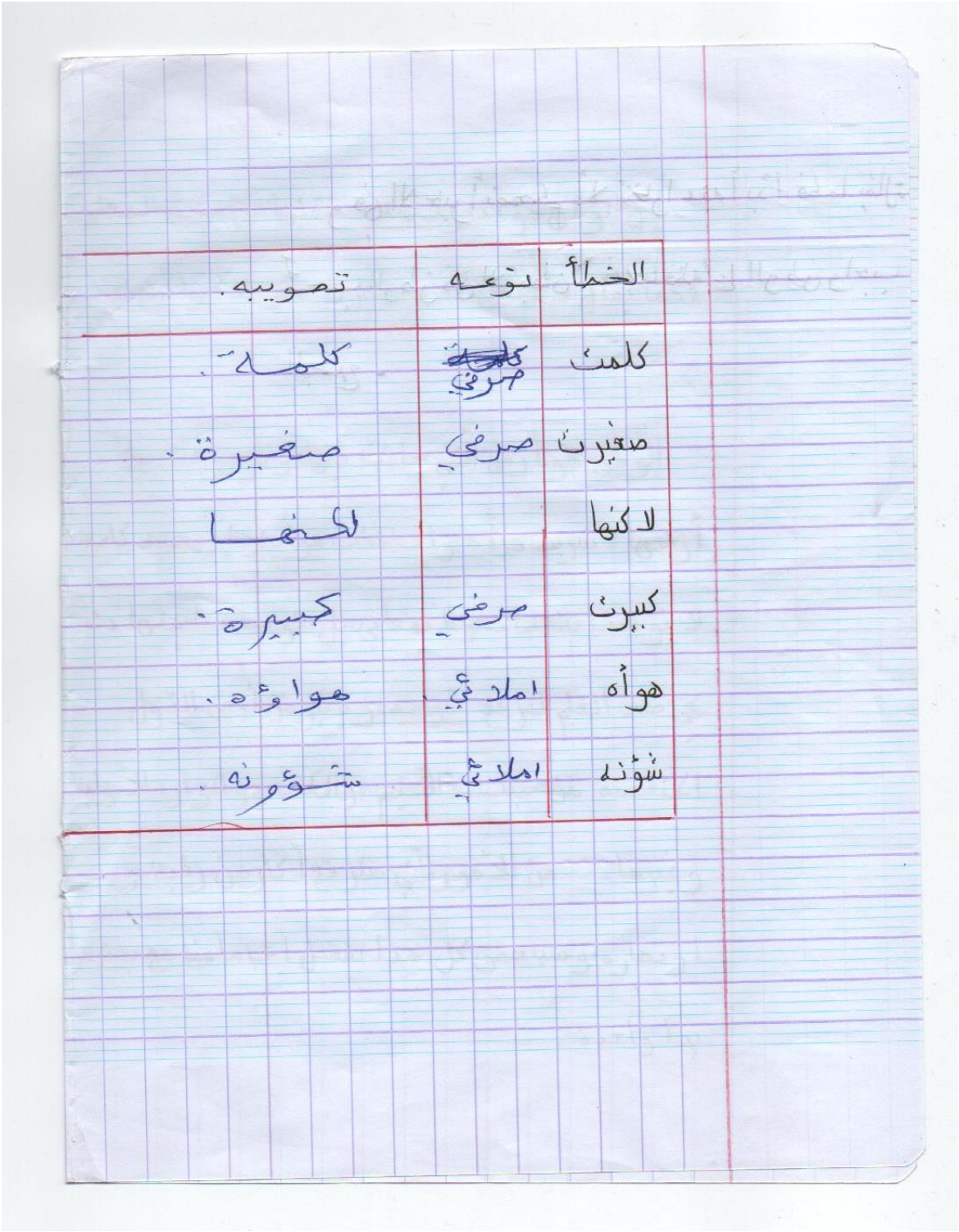
إن الوطن هو أكبر كلمة نطقتها من حيث المعنى فكما يقال: "الوطن كلمة صغيرة المبنى لكنها كبيرة المعنى".

الوطن هو أرض التي خلقت فيها، وترعرعت على أرضها، شربت ماءه، واستنشقت هواه، وإن حبه كلمة لا توصف بالكلمات ولا بمعاني بل توصف باجتهادنا في طلب العلم لنرفع شؤنه، ويصير من أرقى الدول المتقدمة من حيث: التعليم، والطب، والموارد الأولية وغيرها... من الأمور التي سترفع أكثر من رقيه، وازدهاره، وسنحقق كل هذا بفضل إجتماعنا مع بعض يدا واحدة.


وفي الإخير أنصحكم ألا تغفلوا عنه أبدًا فكما يقال:

"حب الوطن من الإيمان"، فالحافظة على الوطن واجب

الجميع.



الخطأ	نوعه	تصويبه
كلمت	~~كلمة~~ صرفي	كلمة.
صغيرت	صرفي	صغيرة.
لاكنها		لكنها
كبيرت	صرفي	كبيرة.
هواْه	املائي	هواؤه.
شؤنه	املائي	شؤونه.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع ، طبع بالمؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر،1440 هـ- 2018 م.

قائمة المصادر والمراجع:

- **الكتب :**

1- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، مادة ع ب ر، 2000.

2- أحمد حساني اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس، دار السيرة للطباعة والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.

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

4- اكزافييه روجرس: الاشتغال بالكفايات في بناء الوضعيات لإدماج التعلمات، تر: الحسين سحبان، عبد العزيز سعود، مكتبة المدارس، د ط، الدار البيضاء، 2007.

5- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين تحقيق: داوود سلوم وآخرون، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، لبنان، 2004.

6- أمل يوسف التل: التعلم والتعليم، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2009.

7- أنطوان صياح : تعليمية اللغة العربية الجزء الأول ، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006.

8- بن يمينة بن يمينة: التعليمية من بنودها النظرية وأسسها الإجرائية، مجلة جسور المعرفة، جامعة الشلف، العدد 10-2017.

9- جودة الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق، سوريا، ط12، 2009.

10- حفيظة تزروتي:كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،2014.

11- خليل إبراهيم شير عبد الرحمن جامل وعبد الباقي أبو زيد: أساسيات التدريس، دار المنهاج، عمان، 2005.

12- خير الدين هني: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، د ط، 2005.

13- خيري خليل الجميلي: السلوك الانحرافي في إطار التخلف والتقدم، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 3 – 1998.

14- رجاء محمود: علم النفس التربوي، دار القلم الكويت، ط 4، 1986.

15- زهدي محمد عبيد: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار الجندرية، عمان، الأردن، ط1، 2011.

16- سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعليم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية دار المسيرة عمان، ط1، 2006.

17- سعاد عين الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار شروق، عمان، الأردن، ط1، 2004.

18- سعدون محمود الساموك: هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

19- سعيد اللافي: تعليم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2015.

20- الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لسان دع 2000.

21- شعبان عبد العاطي عطية وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، مادة ع ب ر، 2004.

22- صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد: التربية وطرق التدريس، دار المعارف مصر، ط9، 1968.

23- طه علي حسين الدليمي و عبد الكريم الوائلي: الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1،2003.

24- طه علي حسين الديلمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.

25- صالح بلعيد: في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة للنشر والتوزيع، بوزريعة الجزائر، د ط، 2005م.

26- عبد السلام يوسف الجعافرة: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

27- عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، ط4، 2015.

28- عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1436هـ- 2014 م.

29- عبد الله بن عايض سالم الشيني: علم اجتماع التربية، مكتب الجامعي الحديث، مصر، و ط، 2002.

30- عماد عبد الرحيم الزغول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الكاتب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط2 – 2012م.

31- فتحي الزيات: صعوبات التعليم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط1، 1998.

32- فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البارزي العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011.

33- فهيم مصطفى: مهارات القراءة قياس وتقويم، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 1999.

34- كريمان محمد بدير: التعلم النشط، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008.

35- مجدي عزيز إبراهيم: استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2003.

36- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مطبعة الشروق الدولية، 2004.

37- محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار المشرق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.

38- محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008.

39- محمد الصويركي: التعبير الكتابي التحريري، دار و مكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1،2014.

40- محمد الطاهر واعلي: بيداغوجيا الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، د ط، 2006.

41- محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة- الجزائر، د ط، 2012.

42- محمد مقداد، الحسن بوعد الله، علي براحل، نور الدين جبالي، عبد الحميد خراز: القراءات في طرائق التدريس، الجزائر، ط1، 1994.

43- مشتاق عبد الرضا ماشي شرارة: البحث العلمي، مفاهيم وتطبيقات في التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة القادسية، ط1، 2016.

44- مقدم عبد الحفيظ: الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر، د ط، 1993.

45- منذر الضامن: أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط2، 2009.

46- نجاح هادي كبة: دراسات في طرائق تدريس التعبير، دار الطريق، عمان، الأردن، ط1، 2008.

47- نجوى عبد الرحيم شاهين: أساسيات وتطبيقات علم المناهج، دار القاهرة، مصر، ط1، 2006.

- **مستندات ووثائق :**

48- اغمين نديرة: تقنيات جمع البيانات، مطبوعة بيداغوجية، قسم علم النفس، جامعة 08 ماي 1945،قالمة.

49- اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016.

50- المفتشية العامة للبيداغوجيا:المذكرة المنهجية رقم 03، التعبير الكتابي، جانفي 2019.

51- دليل الباحث في تنظيم وتوضيح البحث العلمي: الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ط1، د ت.

52- ربيع بن مخلوف: كرونولوجيا تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات الحديثة، جامعة باتنة 1، مجلة التراث، المجلد 2، العدد 2017.

53- فريدة شنان و مصطفى هجرسي: المعجم التربوي، تص/ تن عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة الجهوية المركز الوطني للوثائق التربوية.

54- محمد الدريج: ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية، تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي، منشورات مجلة كراسات تربوية، 2019.

55- نجوى فيران: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، 2019/2018.

56- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي: مصوغة تكوين أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي في بيداغوجيا الإدماج، المغرب، الأكاديمية الجهوية للتربية، د ط.

- **المواقع الإلكترونية :**

57- الوناس مزياني: التقويم التربوي مفهومه وأهدافه، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر،https://dspace.univ-ourgla.dz .

58- جميل الحمداوي: نحو تقويم تربوي جديد. مجلة الإصلاح (مجلة إلكترونية ماي 2015).

59- رهام أبو وردة: التعليم، Mawdoo3.com.2016.

فهرس المواضيع

المحتويات

مقدّمة..... 6

مدخل..... 3

أوّلا : التّعليمية : 5

1/– نشأة التّعليمية وتطوّرها : 5

2/– مفهوم التّعليمية 6

3/- مبادئ التّعليمية..... 7

4/– خصائص التّعليمية : 8

ثانيا : التّعلم : 8

1– تعريفه : 8

2/– شروطه : 9

ثالثا – التّعليم : 10

1 – تعريف التّعليم : 10

2/– خصائص التّعليم : 11

رابعا – التّدريس : 13

1/– تعريف التّدريس : 13

2/– مميّزات التّدريس : 13

خامسا – الفرق بين التّعلم والتّعليم والتّدريس : 14

سادسا – أركان العمليّة التّعليمية : 14

1/– المتعلّم : 14

2/– المعلّم : 15

3/– المحتوى (المادّة الدّراسية) : 16

الفصل الأوّل: التّعبير الكتابي ومفهومه..... 18

المبحث الأوّل : المصطلح والمفهوم. 19

1/–مفهوم التّعبير الكتابي : 19

2/– أهداف تدريس التّعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية : 22

3/– طريقة تناول نشاط التّعبير الكتابي : 23

4/– صعوبات تدريس التّعبير الكتابي : 24

5/– الحلول المقترحة لتنمية نشاط التّعبير الكتابي : 26

المبحث الثّاني: الإدماج والوضعيّة الإدماجيّة. 27

فهرس المواضيع

الفصل الثّاني:.....33

فاعليّة الإدماج في تحسين مهارات التّعبير الكتابي......33

المبحث الأوّل : الدّراسة الميدانية. 34

1/– تقديم مجمل حول الدّراسة الميدانية : 34

2/– تحديد المنهج : 34

3/– تحديد العيّنة المستهدفة : 35

4/– الإطار الزّماني والمكاني : 36

المبحث الثّاني : تحليل نتائج الدّراسة الميدانية. 37

1/– عرض وتحليل نتائج الملاحظة والمقابلة : 37

الخاتمة.....57

الملاحق.....60

قائمة المصادر والمراجع.....69

فهرس المواضيع 74

ملـــــــخّص

ملخّص :

يهتمّ هذا البحث بدراسة فعاليّة الإدماج في إنتاج التّعبير الكتابي لدى السّنة الخامسة ابتدائي، ويسعى إلى إبراز مدى إسهام آليات الإدماج في تنمية وتطوير المهارات اللّغويّة المرتبطة بنشاط التّعبير الكتابي من خلال دراسة عيّنة، تمثّل متعلّمي السّنة الخامسة ابتدائي في بعض مؤسّسات برج بوعريريج، وكذلك مجموعة من الأساتذة أو المدرّسين المهتمين بهذا الطّور. حيث تمّ التطرّق في الفصل الأوّل إلى الجانب النّظري من أجل الالمام والإحاطة بحيثيات الموضوع، ثم يليه الفصل الثّاني الذي خصّص إلى الدّراسة الميدانية، والتي تمخّض عنها البحث في عيّنات من المتعلّمين والمعلّمين على حدّ سواء، وذلك بالاعتماد على إجراءات الوصف والتّحليل والإحصاء، وقد تمّ التوصّل في الأخير إلى أنّ نشاط التّعبير الكتابي يساعد كثيرا في إظهار قدرات التّلاميذ على إدماج معارفهم وتفعيلها في الوضعيّات الملائمة، كما أنّه يسهم أيضا في تطوير وتنمية مهاراتهم اللّغويّة التّعبيرية والفكرية والذّهنية من خلال ممارسة الكتابة وإنتاج النّصوص.

الكلمات المفتاحيّة: الإدماج – التّعبير الكتابي – الطّور الابتدائي – الفعاليّة اللّغوية – القدرات الذّهنية.

باللّغة الإنجليـــزية:

Abstract:

This research is concerned with studying the effectiveness of integration in the production of written expression in the fifth year of primary school, and seeks to highlight the extent to which integration mechanisms contribute to the development and development of linguistic skills related to the activity of written expression through a study of a sample, representing fifth-year primary school learners in some Bordj Bou Arreridj institutions, as well as a group of Professors or teachers interested in this stage. In the first chapter, the theoretical aspect was discussed in order to gain familiarity and understanding of the merits of the subject, followed by the second chapter, which was devoted to the field study, which resulted in research in samples of learners and teachers alike, relying on the procedures of description, analysis, and statistics. The results were achieved. Finally, the activity of written expression helps a lot in demonstrating students' abilities to integrate their knowledge and activate it in appropriate situations. It

also contributes to developing and developing their expressive linguistic, intellectual, and mental skills through the practice of writing and producing texts.
Keywords: integration – written expression – primary stage – linguistic effectiveness – mental abilities.