الجمهوريـــة الجـزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التعليـــم العالي والبحث العلمي

جامعة أدرار

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

درجة صعوبات تعلم التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات عند معلمي السنة الخامسة ابتدائي وأثرها على منتوج المتعلمين **المقاطعة العاشرة بتيميمون أنموذجا**

دراسة ميدانية

مذكرة تخرج مقدمة لنيـــل شهادة الماســتر

تخصص:تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة:

مبروكة بوعيني

إشراف:

البروفيسور محمد الأمين خلادي

لجنة المناقشة

الأستاذ:محمد كنتاوي رئيـــــــــسا

الأستاذ:العلمي حدباوي مـــــــناقشا

السنة الجامعـــية: 1435-1436هـ

2014-2015م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلـى روح والدي الطّاهرة طيّب الله ثراه آمين.

إلى والدتي الكريمة بارك الله في عمرها.

إلـى أخواي مبروك ومُحَمَّد، وأختاي فاطيمة وكريمة، وإلى زوجة أخي زهرة.

إلى أعز صديقاتي: زينب، أسماء، سعيدة ورقية.

إلى زميلاتي في الإقامة: فتيحة، مريمة، عائشة زايدي وعائشة اسلافي.

إلى مدير ومعلمي مدرسة ليشتا الابتدائية، وزميلاتي في العمل.

إلى الكتكوتة إكرام.

إلى كل من له يد من قريب أو بعيد في إتمام هذا العمل وإخراجه.

إليكم جميعا أهدي هذا العمل.

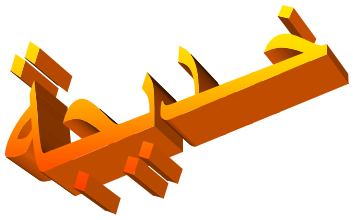
مبروكة

© Ladie Lynn
http://ladielynn.com

إلى كل الأصدقاء والزملاء وأخص بالذكر:

" سعيدة العوفي " التي قاسمتني الجد والاجتهاد.

أهدي ثمرة جهدي



كلمة شكر

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، ثم الشكر كل الشكر لأستاذي المشرف البروفيسور: محمد الأمين خلادي على تصويباته القيمة ونصائحه النيرة، وأهنئه بالمناسبة على حصوله على درجة البروفيسور وأتمنى له مزيدا من النجاحات والتألقات، ثم الشكر موصول إلى مدير مدرسة ليشتا سعيد احسيني على تفهمه وتعاونه، كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل مديري ومعلمي المدارس الابتدائية بالمقاطعة العاشرة بتيميمون ومفتشها على تعاونهم وحسن معاملتهم،ولا أنسى كافة أفراد الأسرة الجامعية بأدرار وخاصة كلية الآداب واللغات.ولا يفوتني أن أتقدم بتشكراتي الخالصة إلى أعضاء اللجنة المناقشة لتصويبها وإثرائها لهذا البحث.

شكرا لكم جميعا

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم وبعد:

يعد التعبير أهم فروع اللغة وهو شكل من أشكال الاتصال والتواصل بين أفراد المجتمع بمختلف أشكاله وطبقاته؛ أي إن التعبير هو الحياة وكما يقول العلماء إن الإنسان الذي لا يستطيع أن يعبر فهو مثل الجماد؛ إذ هو ما يميز الإنسان عن سائر المخلوقات الحية، والتعبير سواء أكان بالكلام أم بالكتابة يعتبر الوسيلة التي تمكن الإنسان من التفاعل مع نفسه وبيئته وحيزه الزماني.

وإذا كان التعبير الشفهي هو تواصل ظرفي قد ينتهي أثره ظاهريا بعد الانتهاء من تأدية الغرض فإن التعبير الكتابي قد يطول أمد وبيقى أثره، وإلا فكيف أمكننا الاتصال بتاريخ الأمم والحضارات المختلفة الأمكنة والأزمنة والتعرف على حياتها و أحوالها رغم تقدمها علينا بآلاف بل بعشرات الآلاف من السنين وذلك بفضل تلك الإنجازات الكتابية سواء باستعمال الرموز أو الصور أوالحروف .

ونظرا لأهمية التواصل في الحياة والحاجة إليه في مختلف نواحيها، فقد عمل واضعو البرامج التعليمية على إدراج مادة التعبير الكتابي كمادة من مواد اللغة العربية؛ حيث يتم تدريسها في جميع المستويات والأطوار التعليمية ، ومن الملاحظ أن هناك ضعفا كبيرا في تحصيل هذه المادة في كافة الأطوار، وفي الطور الابتدائي بشكل خاص، وذلك بالرغم من كل محاولات الإصلاح المتكررة في مناهج التربية والتعليم.

من هذا المنطلق ومن منطلق الصعوبات والعراقيل التي يواجهها المعلم في تلقين هذه المادة للمتعلم، ومن منطلق أن المرحلة الابتدائية أو الأساسية هي القاعدة التي تستند عليها المراحل التعليمية التالية كان موضوع هذه الدراسة والذي وسم بـ:(درجة صعوبات تعلم التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات عند معلمي السنة الخامسة ابتدائي وأثرها على منتوج المتعلمين، المقاطعة العاشرة بتيميمون أنموذجا).

وللوصول إلى الهدف المراد من هذه الدراسة تمت صياغة الموضوع في جملة من الإشكالات هي:

- ما أهمية التعبير الكتابي في التعليم وما دواعي تدريسه؟,

- ما هي التحديات التي تواجه المعلم والمتعلم في هذا المجال؟.

- لماذا يعاني المعلم صعوبات تدريس هذه المادة؟.

ـ لماذا يعاني معظم التلاميذ ضعفا في تحصيل وإتقان هذه المهارة رغم ميلهم إلى التعبير عن أفكارهم وطموحاتهم ؟

ـ ما مدى صحة هذا الطرح عند معلمي السنة الخامسة ابتدائي؟.

ومن أجل الإجابة على هذه الأسئلة وغيرها تم العودة إلى مجموعة من المراجع والدراسات التي تناولت هذا الموضوع للاعتماد عليها قي مسيرة هذا البحث منها: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية للدكتور محسن علي عطية، التحصيل اللغوي وطرق تنميته للدكتور عبد المنعم أحمد بدران، خصائص العربية و طرائق تدريسها ل نايف معروف، صعوبات التعلم في اللغة العربية لمحمد عبد المطلب جاد، المرجع في تدريس اللغة العربية للدكتور عبد المنعم أحمد بدران وغيرها.

ولعل من أهم الأسباب في اختيار هذا الموضوع ما يلي:

1_ التعرف على أهمية التعبير الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي، وقيمته بين الأنشطة اللغوية الأخرى.

2_ معرفة ما مدى كفاءة المعلم في تدريس هذه المادة، وما مدى نجاحه أو فشله في ذلك.

3. محاولة الوقوف على مواطن الضعف في التعبير الكتابي لدى التلميذ وأسباب ذلك.

4. محاولة نقل صورة عامة عن صعوبات تعلم هذه المادة والعلاج.

كل هذا من أجل تحقيق جملة من الأهداف نجملها في الآتي:

_ إثراء الرصيد المعرفي ومحاولة أخذ الخبرة لتجنب الوقوع في الخطأ ـ تحسيس المعلم والمتعلم بأهمية هذا الجانب في المرحلة الابتدائية ومدى تأثيره على التحصيل اللغوي في المستويات المتقدمة وبالتالي ضرورة مضاعفة الجهد من أجل النهوض به.

ـ إفادة كل من له علاقة أو رغبة في مجال التربية والتعليم.

وعن منهج الدراسة فنظرا لما تطلبه هذا الموضوع من وصف لهذه الظاهرة ونقل لصورة ميدانية عن واقع تدريسها في المدرسة الابتدائية ثم تحليلها انطلاقا من الاستبيانات الموزعة على المعلمين، فقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على الإحصاء.

أما عن الصعوبات التي عرقلت سير هذا العمل هي الانتقال بين مدارس المقاطعة من أجل توزيع الاستبيانات وجمعها وذلك بسبب مواقعها المختلفة.

ومن أجل سير هذا العمل بطريقة منهجية منظمة فقد تم وضع خطة عامة بدأت بمقدمة، فمدخل تم فيه التطرق إلى نظريات التعلم والمقاربة بالكفاءات، متفرعا إلى مبحثين الأول كان فيه الحديث عن نظريات التعلم واقتصر الأمر على خمس نظريات كان لها التأثير الواضح على عمليات التعلم والتعليم، والثاني عن المقاربة بالكفاءات، مفهومها ، خصائصها، أنواعها، مستوياتها، وأهدافها.

أما الفصل الأول فقد أفرد للتعبير الكتابي وصعوبات تعلمه في المرحلة الابتدائية، وقسم بدوره إلى مبحثين، دار الأول حول التعبير الكتابي، مفهومه، أهدافه، مهاراته، خطوات تدريسه، واستراتيجيات اكتسابه.فيما دار المبحث الثاني حول صعوبات تعلمه في المرحلة الابتدائية، بتعريف الصعوبة،وتعريف صعوبات التعلم ، فالصعوبات التي تواجه المعلم في تدريب التلاميذ على اكتساب مهارات التعبير الكتابي ،فالصعوبات التي تواجه المتعلم في اكتساب مهارات التعبير الكتابي، فأسباب ضعفهم في هذا المجال ثم طرق العلاج المناسبة.

و أما الفصل الثاني فكان عبارة عن دراسة ميدانية تحليلية لدرجة صعوبات تعلم التعبير الكتابي عند معلمي السنة الخامسة ابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات و أثرها على منتوج المتعلمين المقاطعة العاشرة بتيميمون أنموذجا، ووزع بدوره إلى مبحثين تناول الأول عرض نتائج الاستبيان وذلك في ثلاثة عناصر عرض في الأول منهج الدراسة وفي الثاني وصف عينة الاستبيان وفي الثالث تحليل عناصر الاستبيان، والمبحث الثاني كان ممثلا في النتائج والتوصيات،وأخيرا خاتمة احتوت خلاصة لما توصلت إليه من نتائج.

هذا ولا ندّعي الكمال فما من عمل آدمي إلا وتلحقه الزلات، فما كان فيه من توفيق فمن الله وحده، وما كان من تقصير فمن نفسي والله أسأل الغفران.

مـــــدخـــــــــل

نظريات التعلم والمقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: نظريات التعلم

المبحث الثاني: مقاربة التدريس بالكفاءات

المبحث الأول: نظريات التعلم.

يقوم التعلم كممارسة فعلية تطبيقية لعملية الاكتساب للمعرفة على مجموعة من النظريات التي يستمد منها أسسه ومبادئه، ويستوحي منها الخطوات التي يسير عليها، وقد أطلق على هذه النظريات نظريات التعلم وهي نظريات كثيرة ومتعددة منها:

1 ـ نظرية الارتباط لتورندايك.

« تعتبر نظريات التعلم كطرائق أو أساليب لدراسة بعض المتغيرات في التعلم و النمو العقلي، والفهم الصحيح لها هو الذي يمكّن المعلم من اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة و الأكثر فعالية لتدريس طلابه في كل موقف تعليمي»[1] و من أهم هذه النظريات **نظرية الارتباط لتورندايك*** الذي عرّف التعلم على أنه «سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان »[2]؛ حيث استاق المفاهيم الأساسية لنظريته في تفسير سلوك المتعلم من خلال تجاربه المتعددة التي أقامها على بعض الحيوانات مثل الكلاب، القطط، والفئران، ومن هنا فسر أنّ التعلم عند الحيوان والإنسان يحدث بالمحاولة والخطأ؛ حيث يؤدّي تكرار الاستجابات الصحيحة إلى زيادة المحاولة في حين تؤدي الاستجابات الخاطئة إلى تناقصها، وقد توصل تورندايك من دراساته و تجاربه إلى جملة من المفاهيم والقوانين هي:

«ـ **الارتباط أو الارتباطية** : يرى تورندايك أنه يوجد ارتباط بين الاستجابات والمثيرات التي تؤدي إلى حدوث التعلم .

ـ **قانون الاستعداد**:وهو مبدأ يعبر عن خصائص الظروف التي تجعل المتعلم يميل إلى أن يكون مشبعا أو متضايقا؛ فالاستجابات الصحيحة تؤدي إلى الإشباع أو الارتياح و بالتالي زيادة الاستجابة، أما الخاطئة فتؤدي إلى التضايق أو عدم الارتياح و بالتالي تناقص الاستجابة.

ـ **قانون الأثر**:ومفاده أن الاستجابة المتعلمة هي التي تقترن بالرضاء والسرور بالنجاح وتترك أثرا مشبعا في الحيوان مما يدعوه إلى تكرارها لا لمجرد مجاورتها للنجاح، بل أيضا لاستعادة الأثر المريح الذي يصاحبها.

ـ **قانون التدريب أو المران**: اعتبر تورندايك أن مجرد تكرار المحاولات لا يؤدي إلى التعلم، بل لا بد أن ينتج عن هذه الممارسة أو التكرار ما يقوي الارتباط العصبي بين المثير والاستجابة .

---

[1] ـ أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور،ديوان المطبوعات الجامعية، ط1 2002، ص 194.بتصرف.

* عالم أمريكي 1874 . 1949م، أحد رواد المدرسة السلوكية.

[2] ـ مصطفى ناصف عطية، نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة ـ الكويت أكتوبر 1983، ص 16.

ـ **قانون الإثابة**: ومفاده أن الاستجابة التي تعطي أثرا طيبا تتدعم لأنها تثيب الحيوان على القيام بها، في الوقت نفسه تختصر الاستجابة الفاشلة لأنها لا تثيب الحيوان، فلا تحظى بتدعيم يدعو إلى القيام بها مرة أخرى»[1].

وهكذا فإن «تورندايك بيّن في نظريته التعلم بالمحاولة والخطأ أن التعلم هو ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وأن المران والتكرار هو أساس التعلم، وأن الثواب يساعد على تقوية تلك الارتباطات، بينما العقاب يؤدي إلى إضعافها».[2]

2ـ نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف.*

بافلوف هو أول من اكتشف هذه النظرية والتي مفادها أن التعلم يتم عن طريق الانعكاس الشرطي، «وقد استوحى نظريته هذه من خلال دراساته لعملية الهضم عند الكلاب الجائعة، مما جعله يكتشف ظاهرة سلوكية أثارت انتباهه وهي سيلان لعاب الكلب عند رؤيته الطعام، أو بمجرد رؤيته للشخص الذي يقدم له الطعام أو سماع حركة مشيه، فحاول بافلوف تقديم الطعام للكلب مع مثير مصاحب له وكان الجرس، الذي كان يقرعه في كل مرة يقدم فيها الطعام للكلب. ومع أن استجابات الكلب كانت عقيمة في بداية الأمر إلا أنه مع الاستمرار في التجربة وتكرار المحاولات تكون لديه عادة سلوكية غير إرادية، تمثلت في سيلان لعابه بمجرد سماعه قرع الجرس».[3]

ومن هنا توصل بافلوف إلى أن هناك نوعين من الاستجابات شرطية وغير شرطية كما أن هناك نوعين من المثيرات شرطية وغير شرطية.فالمثير الشرطي الذي هو الجرس تقابله استجابة شرطية وهي سيلان اللعاب، أما المثير غير الشرطي أو الطبيعي الذي هو الطعام فتقابله استجابة غير شرطية وهي تصور الطعام وسيلان اللعاب.ومما يستفاد من هذه النظرية في مجال التعليم أنها تنصّ على اشتراط المثير في حدوث التعلم ومن مباديء

التعلم في هذه النظرية ما يلي:

«أ ـ مبدأ التعزيز: وقصد به أنه إذا كانت هناك استجابة معينة وأعقبها مكافأة فإن ذلك يزيد من احتمالات حدوث تلك الاستجابة المرغوبة.

ب ـ مبدأ الانطفاء:ويقصد به أنه إذا حدثت استجابة غير مرغوب فيها يؤدي ذلك إلى انطفاء تلك الاستجابة.

---

[1] ـ ينظر: مصطفى ناصف المرجع نفسه، ص19ـ 21.وخدير المغيلي، نظريات التعلم في ضوء الدلالات التعليمية للخطاب القرآني، ص23.

[2] ـ لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب العربي والعلوم الإنسانية، جامعة بشار، (د ط)(د ت)، ص12.

[3] ـ خدير المغيلي، المرجع السابق، ص 13.

* باحث روسي فيزيولوجي 1849 ـ 1936 ورائد من رواد المدرسة السلوكية.

ج ـ مبدأ التخلص التدريجي من الحساسية:و يقصد به تعريض الفرد للمثيرات التي أحدثت لديه استجابة غير مرغوب فيها وذلك بطريقة متدرجة؛ أي أن يعرض الفرد على الموقف غير المرغوب فيه عدة مرات حتى تحدث لديه استجابة مرغوب فيها.

د ـ مبدأ الغمر ويقصد به مواجهة الفرد للمثير مباشرة»[1]

وقد استفيد من هذه النظرية كثيرا في مجال التربية والتعليـــم خاصة من ناحية تعزيز الاستجابـــات الشرطيـــة الصحيحة بالمكافأة ولو بشكل معنوي.كما نصت عملية التربية على ضرورة استيعاب التلاميذ للخبرات التعليمية السابقة قبل تقديم المعلم خبرات جديدة، كما استفيد من توجيه استجابات الحيوان لمثيرات معينة بضرورة عدم تشتيت انتباه التلاميذ بالقضاء على المثيرات الخارجية المعيقة لعملية التعلم بالإضافة إلى الاستفادة من تكرار المحاولات من أجل أن يستجيب الحيوان للمثيرات الشرطية في ضرورة تكرير المعلم شرح العمليات التعليمية المعقدة في سبيل أن يستوعبها التلاميذ.

وخلاصة فإن التجارب التي قام بها بافلوف ومن جاء بعده على الحيوانات في مجال التعلم بفعل المنعكس الشرطي قد أمدت المجال التربوي بالكثير من المفاهيم الأساسية التي طبقت في هذا المجال بشكل فعلي والتي عادت بفوائد كثيرة على العملية التعليمية.

ـ 3 . نظرية سكينر* الإجرائية:

إهتم سكينر بالسلوك الظاهر للمتعلم و أطلق على نظريته الاشراط الإجرائي ويعني به ما يمكن ملاحظته من الاستجابات الشرطية،« ويميز سكينر في نظريته بين نوعين من الاستجابات، استجابات تحدث كردة فعل لمثير محدد، مثل البكاء الناجم عن تقطيع البصل، واستجابات تحدث دون وجود مثير محدد، ويطلق عليها اسم الإجراءات، وهي بخلاف الأولى تعرف بآثارها البيئية ... ومن الأمثلة على ذلك قيادة السيارة أو ركوب الدّراجة، أو المشي على الأقدام، فهذه كلها إجراءات متشابهة تهدف للوصول إلى بلوغ مكان معين، لا تستدعي إفتراض وجود مثير يحدثها، و الافتراض أن السلوك يمكن أن يحدث تلقائيا هو الأساس الذي قامت عليه نظرية سكينر الإجرائية.»[2] ويرى سكينر أنه« ينبغي على المجرب أن ينتظر بصبر حتى تصدر الاستجابة بشكل طبيعي أولا قبل أن يتمكن من زيادة احتمال صدورها عن طريق المكافأة والتأييد، والهدف من هذا الإشراط(الكافأة) هو تعليم الكائن أو حثه على أن يسلك سلوكا معينا وذلك لتدعيم هذا السلوك».[3]

---

[1]. لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب والعلوم الإنسانية جامعة بشار (د ط)، ص13.12.

[2] ـ لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص14.

[3] ـ جلال شمس الدين،علم اللغة النفسي مناهجه ونطرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع الاسكندرية، الجزء الأول،(د ت)(د ط)، ص69 ـ بتصرف ـ

« والمفهوم الثاني الذي قامت عليه نظرية سكينر هو مفهوم التعزيز، ويعني به تعزيز الاستجابات بالمكافأة أو تخفيضها بالعقاب. أما المفهوم الثالث هو تمايز الاستجابات:ويعني سكينر أن الاستجابات في بداية الأمر تكون متشابهة غير متمايزة عن بعضها البعض، غير ان التعزيز يمكن الفرد من تميز الاستجابات وتصنيفها»[1].

السلوك اللفظي عند سكينر.

لم يكتف سكينر بدراسة السلوك الإجرائي من الحركات و الأفعال،وإنما« اهتم أيضا بالسلوك اللفظي وهو لديه سلوك انبعاثي يدعم بواسطة المستمع وينمو طبقا لنفس المباديء التي لأي سلوك إجرائي آخر، ومع أنه يكن مُعنًا بالسبب الذي يجعل الاستجابة تبعث في السلوك العادي إلا أنه لم يكن عقلانيا؛ لذلك فقد حصر أسسه فيما يمكن ملاحظته من السلوك اللفظي معتبرا أن أفكارا مثل المعنى والقصد ما هي إلا أفكار عقلية أو خارج نطاق عالم النفس العلمي، اللهم إلا إذا أمكن أن يعرّفا إجرائيا أو يختبرا موضوعيا مثل سائر أشكال السلوك الأخرى.

ويعتبر سكينر أن اللغة كناية عن مهارة تنمو لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافّأة وتنطفئ إذا لم تقدم المكافأة، وبإمكان النتائج المتأتية أن تؤدي إلى زيادة الاستجابة أي تعزيزها وإما إلى تناقصها أي معاقبتها فالمثيرات التي تؤدي إلى زيادة الاستجابة يطلق عليها اسم '' المعززات الإيجابية '' في حين أنه يطلق اسم ''المعززات السلبية ''على المثيرات التي تمنعها الاستجابات أو تلغيها».[2]

ويشير سكينر إلى أنه «في مجال اللغة كما في المجالات الأخرى يعتمد التعزيز على إمكانية الحدوث في البيئة التي يذكر فيها المثير، فإذا تم تعزيز ما يكون في البداية استجابة عشوائية لمثير معين فإن الطفل سوف يربط الاستجابة بالمثير السابق، ويصبح صدور الاستجابة نفسها اتجاه المثير نفسه أكثر احتمالا في المواقف اللاحقة. فكلمة كلب مثلا ليست مثيرا بديلا يمثل نوعا معينا من الحيوانات، بل هي صيغة حصل ارتباطها بالحيوان وبذكرها في أقوال تعززت، ومن المحتمل أن تتعزز برؤية الكلب».[3]

كما« يشير سكينر إلى ثلاث طرق يتم بها تشجيع تكرار استجابات الكلام هي:

1 ـ قد يقوم الطفل باستجابات ترديدية حيث يحاكي صوتا يقوم به أشخاص يقدّمون له التأييد، وينبغي أن تتم هذه الأصوات في حضور شيء ترتبط به.

2 ـ قد يقوم الطفل بشكل متقن بإحدى الاستجابات اللفظية عن طريق المحاكاة عادة في حضور الشيء.

---

[1] ـ لطفي بوقربة، المرجع السابق، ص ن.

*. عالم نفسي أمريكي 1904 ـ 1974م، وهو من أشهر رواد المدرسة السلوكية.

[2] ـ ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، المرجع السابق، ص 84. 85 ـ بتصرف ـ

[3] ـ المرجع نفسه، ص 85.

3 ـ قد يقــوم الطفــل باستجابات تتمثل في نوع من الطلب؛ حيث تبدأ كصوت عشوائي وتنتهي بارتباط هذا الصوت بمعنى لدى الآخرين».[1]

وكما نلاحظ أن سكينر يركز كثيرا على السلوك الظاهر ويعتبره الأساس في الحكم على حدوث عملية التعلـم، كما يشكل التعزيز عاملا مهما في تدعيم وزيادة الاستجابات التي تكون عشوائية في بداية الأمر، كما قد يؤدي عدم مكافأتها إلى تناقصها وانطفائها. وقد استفاد المجال التربوي كثيرا من هذا الطرح ؛ حيث يؤكد التربويون على ضرورة تعزيز استجابات الطلاب الصحيحة ومكافأتها ولو بالتشجيع لدعمها وزيادة ترسيخها، وأدى تطبيقه الفعلي في كثير من الأحيان إلى نتائج جدّ مرضية.

ومن ما سبق يمكن الخلوص إلى «أن السلوكيين يفسرون العملية التعليمية من خلال الثلاثي الذي وضعــوه لهذه النظرية والمتمثل في المثير والاستجابة والتعزيز، كما أن للتكرار أهمية في التعليم باعتباره يفعّل العلاقة بين المثير والاستجابة، فهو يرسخ المعلومة في ذهن المتعلم، إذ المتعلم هو الركن الأساسي؛ لذلك فهو يحتل المكانة المرموقة في العملية؛ حيث يهيئ المعلم كل الظروف لتشجيع طلابه على تعلم السلوك المرغوب. فكل ما يقوم به المعلم يعدّ مثيرا وكل إجابة يعطيها المتعلم تعد استجابة، وتعليق المعلم على الصور يعدّ تعزيزا إمّا إيجابيا أو سلبيا.»[2]

4 ـ نظرية التعليم الجشطالتية:

النظرية الجشطالتية هي «نظرية في التفكير والمعرفة. ترى أن الكل هو نظام مترابط بأنساق، مكون من أجزاء متفاعلة. لذلك فإن من مفاهيمها الأساسية مفهوم البنية أو التركيب ، وكذلك: التوزيع، والتنظيم، والمعنى، والاستبصار، والفهم.»[3]

وقد ظهرت النظرية الجشطالتية أو المدرسة الجشطالتية على يد ماكس فريتمر، كورت كوفكا، وفولف جالج كوهلر، وجاءت مفاهيمها الأساسية كما يلي:

1« ـ البنية أو التركيب:لكل جشطلت بنية متأصلة فيه وتميزه عن غيره، ومهمة النظرية الجشطلتية هي وصف البنى الطبيعية بطريقة لا تشوه أصولها أو كنهها.

2 ـ الاستبصار: وهو اكتساب الفهم الحقيقي الجيد لكل أجزاء البنية التي قد يكون عليها موقف مشكل ما، وفهم الروابط القائمة بينها من أجل الوصول إلى الحلول المناسبة.

3 ـ الفهم: هو الهدف من الاستبصار من أجل تحقيق التعلم.

4 ـ التنظيم: وهو إدراك وفهم الطريقة التي تنتظم عليها أجزاء كل بنية وطريقة التعلم هي التي تحدد القاعدة التنظيمية التي تتحكم في البنية.

---

[1] ـ المرجع نفسه، ص 85 ـ 86.

[2] ـ عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في اكتساب اللغة، دار الكتاب العربي ـ القاهرة، ط1 2012، ص 73.

[3] ـ لطفي بوقربة،محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص 19.

5 ـ المعنى: أي كشف جميع العلاقات المرتبطة بالموضوع والانتقال من الغموض إلى الوضوح.

6 ـ الانتقال: ويعني إمكانية انتقال الاستبصار أو الفهم الحقيقي لموقف من المواقف إلى مواقف أخرى مشابهة له ولا تختلف عنه إلا في بنيتها السطحية.

7 ـ الدافعية الأصيلة: ويعني أن الفهم الجيد والاستبصار للموقف الجديد هو الدافع الحقيقي لعملية التعلم؛ أي أن التعزيز يكمن في عملية الفهم للموقف مما يؤدي إلى زيادة التعلم، وهذا التعزيز ينبع من الدّاخل، ولا يتمثل في العوامل الخارجية التي قد تؤدي إلى التشويش وإلى الاهتمام بشيء لا علاقة مباشرة بينه وبين العمل التعلمي ذاته»[1].

وكما نرى أن الجشطلت تولي أهمية كبرى لعملية الفهم والإدراك؛ حيث تعتبرها الأساس في عملية التعلم، والاستبصار هو الذي يعزز رسوخ الموقف في الذاكرة .

ومن التطبيقات التربوية المستفادة من هذه النظرية أنها «ساهمت في تغيير وتطوير السياسات التربوية في كثير من الدول في النصف الأول من القرن العشرين خاصة في الاحتكام إلى مبدإ الكل قبل الجزء دون الإخلال بالبنية الداخلية، وفي الوقت نفسه تحقيق الاستبصار على كل جزء على حدة و هو المبدأ المعمول به كثيرا في طريقة حل المشكلات».[2]

5 ـ النظرية المعرفية لجان بياجيه.*

تعرف هذه النظرية بالنظرية المعرفية لأنها تركز على كيفية اكتساب المعرفة؛ حيث« يؤكد بياجيه أن التعلم الحقيقي هو الذي يحصل عن التأمل والتروّي، وأن التعزيز لا يأتي من البيئة كمكافأة بل ينبع من أفكار المتعلم ذاته».[3]

« يميز بياجيه بين نوعين من أنواع المعرفة : المعرفة الشكلية وهي تشير إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفي كأن يرى الرضيع مثيرا متمثلا في زجاجة الإرضاع فيبدأ في مص الزجاجة.ومعرفة الأشكال تعتمد على التعرف على الشكل العام للمثيرات ومن هنا جاءت تسميتها بالمعرفة الشكلية وهي لا تنبع من المحاكمة العقلية.أما المعرفة التي تنبع هن المحاكمة العقلية فيطلق عليها معرفة الإجراء (الفعل) وهي المعرفة التي تنطوي على التوصل إلى الاستدلال في أي مستوي من المستويات ...فالمعرفة الإجرائية تهتم بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالتها السابقة إلى حالتها الحالية كتغير حالة كرة الجولف عند وضعها بين مجموعة من كرات التنس وبين وضعها بين مجموعة من البلي».[4]

---

[1] ـ ينظر: . مصطفى ناصف عطية، نظريات التعلم المرجع السابق، ص 204 ـ 206.

[2] ـ ينظر: ويكيبيديا الموسوعة الحرة، نظريات التعلم، ص 2.

[3] ـ . ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، المرجع السابق، ص105.

[4] مصطفى ناصف، نظريات التعلم المرجع السابق، ص285 ـ بتصرف ـ

* ـ عالم بيولوجي سويسسري 1896م، وهو من أشهر رواد المدرسة المعرفية.

« ويرى بياجيه أنه بمرور الوقت تزداد قدرة الطفل على استخدام المعرفة الإجرائية مخلفا وراءه جوانب معرفة الشكل التي كانت سائدة في حياته الأولى ووفقا لنظرية بياجيه هناك أربع مراحل رئيسية من مراحل التطور المعرفي عند الأطفال.

ـ المرحلة الحسية الحركية وفيها يتعلم الأطفال فكرة استمرارية الأشياء وكذا فكرة انتظام الأشياء في العالم الفيزيقي.

ـ المرحلة ما قبل الإجرائية.في هذه الفترة يبدأ الأطفال في معرفة الأشياء في صورتها الرمزية وليس مجرد المعرفة القائمة على الأفعال الواقعية ويصبحون على وعي أكثر بتلك الأشياء التي عرفوها في المرحلة الحسية الحركية السابقة.

ـ المرحلة الحسية الإجرائية(العينية) في هذه المرحلة يطور الأطفال قدراتهم على التفكير الاستدلالي. وهذا الاستدلال محدود ضمن نطاق ما يشاهده الطفل.

ـ الفترة الإجرائية الصورية ويستطيع الأطفال في هذه المرحلة أن يتوصلوا إلى الاستدلالات عن طريق الاستدلالات الأخرى».[1]

ومن هنا فإن بياجيه يرى أن «الأشياء التي يتعلمها الطفل وهو في طور نموه، لا يمكن تفسيرها عن طريق المحددات المادية والاجتماعية والنضوجية فحسب، بل أيضا من خلال ردّها إلى عامل أساسي يقود عملية التعلم، ويسميه بياجيه عامل الموازنة، أي الطريقة التي يستطيع الإنسان بها تنظيم المعلومات المتفرقة في تنظيم معرفي غير متناقض.

فعملية الموازنة لا تنجم عما يراه الإنسان، وإنما تساعد على تفهم ما يراه. وعن طريق هذه القدرة الموروثة يستطيع الإنسان بالتدرج الاستدلال على الكيفية التي يجب أن تكون عليها الأشياء المحيطة به».[2]

إن أهم ما يمكن التوصل إليه من خلال ما طرحه بياجيه في نظريته البنائية جملة من المبادئ متمثلة فيما يأتي: «التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي بين الذات و الموضوع... التعلم شرط لبناء المفهوم،... الخطأ شرط التعلم، ... التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين،التعلم هو تجاوز ونفي للاضطراب».[3]

وانطلاقا من هذه المفاهيم والمبادئ فإن العاملين في حقل التربية والتعليم حاولوا تطبيق هذه المبادئ في العملية التعليمية، وكانت النتيجة أن هذه العملية استفادت كثيرا من هذه المفاهيم الأساسية التي تسير عليها اليوم في حقل التربية من أهمها «جعل المتعلم يكون المفاهيم ويضبط العلاقات بين الظواهر بدل استقبالها عن طريق التلقين؛ جعل المتعلم يكتسب السيرورات الإجرائية للمواضيع قبل بنائها رمزيا؛ جعل المتعلم يضبط بالمحسوس الأجسام والعلاقات الرياضية ثم الانتقال به إلى تجريدها عن طريق الاستدلال الاستنباطي، إكساب المتعلم مناهج

[1] ـ المرجع نفسه، ص 285 ـ 287 ـ بتصرف ـ

[2] ـ ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية المرجع السابق، ص 79.

[3] ـ ويكيبيديا الموسوعة الحرة، المرجع السابق، ص3 ـ بتصرف ـ

وطرائق التعامل مع المشكلات واتجاه المعرفة الاستكشافية عوض الاستظهار، تدريبه على التعامل مع الخطـــــــأ كخطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة، اكتساب المتعلم الاقتناع بأهمية التكوين الذاتي».[1]

[1]. المرجع نفسه، ص3 ـ بتصرف ـ

المبحث الثاني: مقاربة التدريس بالكفاءات.

قبل التطرق إلى ماهية المقاربة بالكفاءات وأهدافها وخصائصها لابدّ من الإشارة إلى أنها طريقة من طرق التدريس المعتمدة في مناهج التربية والتعليم، ولا بدّ من الإشارة أيضا إلى أن النظام التربوي في الجزائر قد مرّ بثلاث مراحل من بينها المقاربة بالكفاءات، وهو موضوع هذا المبحث، وقبل الحديث عن هذا النظام لا بأس من الإشارة باختصار إلى النظامين السابقين، وهما التدريس بالمحتوى، والتدريس بالأهداف.

«ـ **التدريس بالمحتوى**.في هذه المرحلة كان التدريس يرتكز على تقديم المعلومات إلى التلاميذ والطلاب وعليهم استقبالها واستيعابها دون أي اعتبار لميولاتهم؛ ذلك لأنهم كانوا يعتبرون أن الطفل صفحة بيضاء، فكانت الأهداف مسطرة في المناهج التربوية باعتماد الطريقة التقريرية والإلقاء، فكان التعليم يعتمد الطريقة الموسوعية؛حيث أولوا الأهمية الكبرى إلى الكم المعرفي فنتج عن ذلك تكديس كبير في المعرفة التي كان المعلم هو المصدر الوحيد لها مع إهمال تام لدور المتعلم.»[1]

ـ **التدريس بالأهداف**.«تعتمد بيداغوجية الأهداف على تحديد أهداف كل نشاط تعليمي أو تعلمي بدقة متناهية؛ بحيث تحصر منذ البداية وفي كل حلقة من حلقات العمل التربوي الأهداف التي ترغب في تحقيقها على وجه التحديد والسلوكات التي ينبغي أن تتجسد من خلالها ».[2]

وتصنف الأهداف التربوية إلى ثلاث مجالات رئيسية هي :

ـ **المجال المعرفي**: ويتضمن الأهداف التعليمية(...)باكتساب المتعلم المعرفة والمعلومات وتنمية القدرات والمهارات في استخدام هذه المعرفة العملية والتي تعرف بنتاج التفكير والبحث العلمي الذي يتوصل إليه العلماء عن طريق الملاحظة والتقصي(...)وهنا يجب أن يشعر المتعلم بأن ما يتعلمه ليس غريبا عنه بل يساعده على فهم نفسه والبيئة المحيطة به من أشياء وظواهر تؤدي إلى تقبل ما يتعلمه من العلوم برغبة قوية فيسهل تعليم ما يفهمه.

ـ **المجال الوجداني**: ويتمثل...في تنمية مشاعر المتعلم وتطويرها وتنمية عقائده وأساليب التكيف مع الأفراد الذين يتعامل معهم وكيفية تعامله مع الأشياء المحيطة به(...).

ـ **المجال المهاري الحركي**:ويرتبط بالممارسة اليدوية أو العملية؛ أي استخدام عضلات الجسم في العمل والبناء و يتطلب تناسقا نفسيا وعصبيا وحركيا(...) وكي يتم تعليم مهارة معينة مطلوب تضافر جهود مشتركة بين المعلم بوصفه منظما للتعليم وبين المتعلم بوصفه فردا يسعى إلى تلبية حاجة معينة .»[3]

---

[1] ـ ينظر:معوش عبد الحميد، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمفاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري تيزي وزو 2011 ـ 2012م، ص 40 ـ41.

[2] ـ بدر بن تريدي، سلسلة البيداغوجية التطبيقية الدليل العملي إلى صياغة الأهداف البيداغوجية (د ط) (د ت).

[3] ـ عبد الواحد الكبيسي، أساليب التعليم ومهاراته في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، دار جرير للنشر والتوزيع عمان ـ الأردن، ط1 1430هـ ـ 2009م،ص33 ـ 35 ـ بتصرف ـ

وباختصار فإن هذا النظام يرى ضرورة اطلاع المتعلم على الأهداف الكامنة وراء ما يتعلمه، وهذا يفعل دوره في العملية التعليمية، ويعطيه دفعا قويا لاستقبال المعلومات واكتساب المعرفة.

ـ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات .

المقاربة بالكفاءات هو النظام الثالث الذي تمر به الجزائر بعد الاستقلال في نظامها التربوي، وسنتعرف على ماهية هذا النظام وفق الخطوات المحددة في الخطة انطلاقا من مفهومه وخصائصه وأهدافه، وأنواع الكفاءات ومستوياتها.

1 ـ مفهوم المقاربة بالكفاءات.

ـ تعريف المقاربة لغة واصطلاحا.

المقاربة في اللغة من قَرُب يقرُبُ قُربا،وقارب يقارب مقاربة، جاء في لسان العرب لابن منظور« قَرُب: القرب نقيض البعد.قرُب الشيء بالضم،يقرب قربا وقُربانا وقِرباناً أي دنا، فهو قريب (...) وقِرابُ الشيء وقُرابُهُ وقُرابتُه:ما قارب قدرهُ.والقُربان، بالضم:ما قُرِّب إلى الله عز وجلّ. والقُربان: جليس الملك وخاصّته.لقُربه منه(...) والقَرابة والقُربى: الدنو في النسب، والقُربى في النسب. والإقراب: الدنو».[1]

وفي تاج العروس «...(وقارب) الفَرَسُ (الخَطوَ):إذا (داناه)،(...) وتقَارَب الشيئان:تدانيا. و(المقاربة والقراب): المشاغرة.»[2]

فالمقاربة في اللغة هي الدنو والاقتران، أما **المقاربة اصطلاحا** هي: «الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما(...) والتي يراد منها وضعية، أو مسألة، أو حل مشكلة،أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما.

وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني، للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية من أجل تحقيق غاية تعلمية، وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة»[3].

ـ تعريف الكفاءة لغة واصطلاحا.

ورد في لسان العرب لابن منظور في باب الهمـــزة فصل الكـــاف:« كفأ: كَافَأَهُ على الشيء مُكافَأَةً وكِفَاءً:جازاه.تقول: ما لي بِهِ قِبَلٌ ولا كِفَاءٌ،أي ما لي به طاقةٌ على أن أكافئه(...) والكَفِيءُ: النظير، وكذلك الكُفءُ والكُفُوءُ، على فُعلٍ وفُعُلٍ. والمصدر الكَفَاءَةُ، بالفتح والمد(...) والكُفءُ: النظير والمساوي.ومنه الكَفَاءَةُ في النكاح وهو أن يكون الزوج مساوياً للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك. تكَفَّأَ الشيئان:تماثلا.

---

[1] ـ ابن منظور، لسان العرب،دار صادر- بيروت، مجلد1، (د ت) (د ط)، ص 662 ـ 665 ـ بتصرف ـ

[2] ـ السيد: مُحَمَّد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، الجزء4، ط2 1407هـ ـ 1987م، ص17.

[3] ـ معوش عبد الحميد، المرجع السابق، ص48.

وكَافأَهُ مُكَافَأَةً وكِفَاءً: ماثله. ومن كلامهم: الحمد لله كِفَاء الواجب أي قدر ما يكون مُكَافِئاً له. والاسم :الكَفَاءَةُ و الكَفَاءُ.»[1]

وفي القاموس المحيط للفيروز أبادي : «كَافَأَهُ مُكَافأَةً وكِفَاءً: جازاه، و ـ فلاناً: ماثلهُ، وراقبهُ.والحمد لله كِفاءَ الواجب: أي ما يكون مُكَافِئاً لهُ، والاسم:الكَفَاءَةُ والكَفَاءُة بفتحهما ومدّهما. وهذا كِفَاءُهُ وكِفْأَتُهُ وكَفِيئَتُهُ وكُفْؤُهُ وكَفْؤُهُ وكِفْؤُهُ وكُفُوءُهُ:مِثْلُهُ، ج:أَكْفَاءُ وكِفَاءُ».[2]

فالكفاءة في اللغة بمعنى المماثلة والمساواة والمناظرة. أما في الاصطلاح فقد اختلف العديد من العلماء والباحثين في إيجاد مفهوم موحد للكفاءة؛ حيث أكدوا أنه يوجد أكثر من مائة تعريف لها، وهذا على حسب السياق. والذي يهم في هذا المقام هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي ومنها« الكفاءة هي القدرة على الفعل المناسب لمواجهة مجموعة من الوضعيات و التحكم فيها بفضل المعارف اللازمة التي نجندها في الوقت المناسب للتعرف على المشاكل الحقيقية وحلها ».[3]و« الكفاءة هي عبارة عن مكسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية ومواقف ثقافية واجتماعية تمكن المتعلم من حل إشكالية معينة في الحياة اليومية».[4]

« الكفاءة هي مجموعة من قدرات منظمة تظهر من خلال نشاطات يقوم بها المتعلم على محتويات في إطار أصناف من الوضعيات بغية حل مشكل ما».[5]

« الكفاءة هي الحد الأقصى الذي يجب أن يصل إليه الطالب فيما كلّف به من أعمال و يحدد بدرجة معينةويختلف باختلاف الموضوع، وقد يصل إلى0 9% في بعض الأعمال و 80% في أعمال أخرى».[6]

مما سبق يمكن تعريف المقاربة بالكفاءات بأنها «طريقة في إعداد الدّروس والبرامج التعليمية وذلك من خلال:

ـ التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها.

ـ تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.

ـ ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعلمية».[7]

---

[1] ـ ابن منظور، لسان العرب، الجزء الأول، ص 139 .

[2] ـ مجد الدين مُحَمَّد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرّسالة بيروت ـ لبنان،ط8 1426هـ ـ 2005م، ص50.

[3] ـ رشيدة آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع كتاب موجه إلى المدرسين، منشورات الشهاب،(د ت) (د ط)، ص11.

[4] ـ مُحَمَّد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى عين مليلة ـ الجزائر، 2001 ـ 2002، ص24.

[5] ـ حاجي غريب، بيداغوجيا التدريس بالأهداف الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر 2005، ص17,

[6] . أحمد حسين اللقاني، د علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب(د ت) (د ط)، ص163.

[7] ـ حديدان صبرينة و معدن شريفة،مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية جامعة قاصدي مرباح ـ ورقلة،ص203.

أي أن المقاربة بالكفاءات هي «مقاربة تحاول تقليص الهوة بين المجتمع والمدرسة وتسعى إلى الإنصاف، وذلك لضمان تعليم جيد ومستديم وقابل للتحويل في الحياة الشخصية والاجتماعية والمهنية».[1]

فالمقاربة بالكفاءات هو نظام يحاول تطوير القدرات الفكرية و الجسمية والنفسية للمتعلم من أجل إعداد فرد واع وقادر على مواجهة مختلف المواقف و المشكلات.

أما التدريس فهو:« تواصل لغوي داخل حجرات الدرس مخطط له، تُراصّ فيه المـواد الدراسيـــة شيئـاً فشيئا على مراحل، وبمهارات ضمن كل مرحلـة، غايتها جميعا تيسير فهمها وموضع سماتها في عقـــول التلاميذ فيعلمـون أمرها بعد جهلهم إياها، ومن ثم ترقى عقولهم ويعدل سلوكهم إلى نحو لم يكونوا عليه من قبل، فتنمـو شخصياتهم في شمول وتوازن وتكامل»[2].أو هو كما يعرف أيضا أنـــه :« إحاطة المتعلـــم بالمعارف وتمكينه من اكتشاف تلك المعارف، فهو لا يكتف بالمعـارف التي تلقى وتكتسب إنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم والوصول به إلى التخيل والتصور والتفكير المنظم كما يعرف التدريس بأنه:مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة»[3].

من هنا فإن التدريس بالكفاءات نظام هادف يسعى إلى الوصول لأغراض علمية، وتحقيق مردود فعلي من العملية التعليمية، ودمج المكتسبات المحققة من هذه العملية في حياة المتعلمين اليومية والمهنية.

وهناك مجموعة من المفاهيم المجاورة والمرتبطة بالمقاربة بالكفاءات، وهي كما يلي.

2 ـ المفاهيم القاعدية المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات.

أ ـ «القدرة:وتعني استعداد مكتسب أو متطور يسمح للفرد بالنجاح _ في أداء نشاط بدني أو فكري أو مهني ويعبر عنها بفعل مثل: يحلل، يقرر، يشخص، يراسل. أو هي مجموعة من الاستعدادات التي يوظفها الفرد لمواجهة مختلف الوضعيات.

ب ـ المهارة: هي وسيلة تعلم مرتبطة باستعمال فعال للمجال المعرفي العاطفي الأخلاقي أو الحركي...إنها قدرة مكتسبة من حيث القيام بنشاط ملؤه البراعة والحذف والتحكم والذكاء والسهولة».[4]

ج ـ التعلم:هو« البناء الإدراكي للفرد أي تغيير أداء الفرد أو تعديل سلوكه من خلال الخبرة والمراس وعن طريق إشباع الحاجات وبلوغ الأهداف بغرض التكيف مع المواقف الجديدة.

---

[1] ـ دليل المقاربة بالكفاءات،وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي،المملكة المغربية، ص11.

[2] . باسم علي حوامدة وماهر ذيب أبو شريخ، تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى النظرية والتطبيق، دار جرير للنشر، ط1 2005 ـ 1425 هـ، ص160.

[3] . محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان ـ الأردن، ط1 2006م، ص55

[3] ص55

[4] ـ بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات،وزارة التربة الوطنية، ص 16 ـ 17.

د ـ الاستعداد: هو القدرة الكامنة في الفرد، ويقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج. والذي هو مستوى معين من الاستعداد لتعلم شيء ما؛ إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم تكن العضوية مستعدة أي ناضجة.

ويكون الاستعداد نفسيا وبيولوجيا ويتحول إلى قدرات إن توفرت للفرد فرص التدريب المناسبة».[1]

هـ ـ الأداء أو الانجاز: هو« النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز والتي تكون محددة في شكل سلوكات وأداءات قابلة للملاحظة والقياس.

و ـ **الهدف السلوكي:** وهو عبارة عن توضيح ما سيكون عليه سلوك التلميذ بعد تمام نجاح مروره بالخبرة، أو هو وصف لنمط السلوك المرغوب فيه، أو الذي يقصد إحداثه في المتعلم من خلال مروره بخبرة معينة مخطط لها سلفا، (...).

زـ الفعالية : وتعني تقويم العملية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها. وتعرف إجرائيا بأنها مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة، والمستهدفة، والنتائج الملاحظة(...) وهناك من ينظر إلى الفعالية بأنها: القدرة على تحقيق الأهداف، فالهدف الذي يكون غرضه نقل المعلومات من شخص إلى آخر يكون هدفا غير فعال، أما الهدف الذي ينشط ويحفز التلاميذ على ابتكار الحلول لمشكلة ما يكون هدفا فعالا.

ح ـ الإستراتيجية:وتعرف الإستراتيجية أنّها:نشاط تحويلي هادف لغايات وأغراض السياسة التعليمية بواسطة وضع إنجاز مجموعة من الإجراءات التعليمية المنتظمة والعامة، من أجل تحقيق أهداف، يطول أو يقصر مداها».[2]

ط ـ المعيار: يعرف المعيار بعدة تعريفات وذلك انطلاقا من المجال المستخدم فيه، وكما عرف مجموعة تعريفات في مجال التربية منها تعريف مادي لحسن الذي عرفه بأنه:«''تقويم يرجع فيه المدرس أثناء حكمه على إنتاج التلاميذ إلى إنتاجات التلاميذ الآخرين.

فإنتاجات هؤلاء هي التي تكون المعيار الذي يعتمده المعلم في وضع النقطة أو العلامة، إنه يقارن إنتاج كل تلميذ بإنتاجات التلاميذ الآخرين، وانطلاقا من هذه المقارنة يصدر أحكامه المبنية على شيء غير ثابت وغير قار يمكن أن يتغير من مدرس إلى آخر كما يمكن أن يتغير في شكله ومضمونه عند المدرس الذي وضعه وذلك بمرور الزمن عليه.

ي ـ المحك:وهو عبارة عن مرجعية خارجية للحكم على الشيء.

ك: المؤشر:وعرف على أنه: كل ظاهرة تشكل دليلا على وجود ظاهرة أخرى.مثل مواظبة التلميذ على المكتبة دليلا على حبه للمطالعة.»[3]

---

[1] ـ مُحَمَّد بن زكريا و آخرون، المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني للتكوين 2006، ص83.

[2] ـ المرجع نفسه ، ص76 ـ 85.

[3] ـ المرجع السابق، ص 86 ـ 89.

تلك هي بعض المفاهيم الأساسية التي لها صلة وثيقة بالكفاءة أو الكفاية كما يفضل بعض الدارسين تسميتها.

«فالكفاءة هي مدى مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه، وهي معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها وما لها من أهمية. والكفاية أبلغ وأوسع من مصطلح الكفاءة في مجال العملية التعليمية؛ حيث أنها تعنى بتحقيق الأهداف والنتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف وأقل جهد»[1].

3 ـ خصائص الكفاءة: تتميز الكفاءة أو المقاربة بالكفاءات بمجموعة من الخصائص الي تميزها عن النظامين السابقين(المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف)، كيف لا وقد جاء هذا النظام كبديل من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية.ومن أهم هذه المميزات.

«ـ توظيف مجموعة من الموارد؛حيث إن الكفاءة تتطلب تسخير الإمكانيات والموارد المختلفة مثل المعارف العلمية، و المعارف الفعلية المتنوعة، والقدرات والمهارات السلوكية،وفي غالب الأحيان فإن هذه الإمكانات تكون خاصة.

ـ الكفاءة ذات طابع نفعاني، فهي عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية بمعنى أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يوظف جملة من التعليمات بغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل أو حل مشكلة مطروحة في حياته اليومية.

ـ الكفاءة غالبا ما تتعلق بالمادة. ففي غالب الأحيان الكفاءة لها طابع متعلق بالمادة أي أنها توظف معارف وقدرات ومهارات أغلبيتها من المادة الواحدة مع العلم أن هناك بعض الكفاءات تتعلق بعدة مواد، وهناك كفاءات في الحياة مجردة تماما من الانتساب إلى مادة معينة .

– الكفاءة قابلة للتقويم: الكفاءة تقيَّم أساسا على مقياسين اثنين على الأقل وهما:

نوعية الإنجاز في العمل بدلالة ما ينتجه وذلك باعتبار جملة من المقاييس وفي مقدمتها جودة الإنتاج ومطابقته وباختصار لا ينبغي أن نكتفي بصوغ أسئلة حول المعارف فحسب وإنما يجب وضع المتعلم في موقف يدعو إلى علاج السؤال بتوظيف معارفه ومهاراته ومختلف إمكاناته للوصول إلى الحل المناسب .»[2]

4 ـ أنواع الكفاءات ومستوياتها.

أ ـ أنواع الكفاءات.

1 ـ« الكفاءات التواصلية: التمكن من اللغة أو اللغات...والتمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية، والتمكن من مختلف أنواع الخطاب الأدبي والعلمي والفني المتداولة في المؤسسة التعليمية وفي المجتمع والبيئة الطبيعية.

[1] المرجع نفسه، ص69.

[2] ـ مُحَّد الصالح حثروبي،المدخل إلى التدريس بالكفاءات، المرجع السابق، ص44. 45.

2 ـ الكفاءات المنهجية:وتتمثل في تطوير منهجية التفكير و الارتقاء بمستوياتها، الرقي بمنهجيات الأداء، والعمل سواء داخل القسم أو خارجه، التمكن من منهجيات تساعد في تنظيم الأعمال المطلوبة وتدبيرها في الحيز الزماني والمكاني ، اكتساب منهجية عملية للتعلم والتكوين الذاتيين.

3 ـ الكفاءات الإستراتيجية:ويتم من خلالها التعرف على الذات والتعبير عنها، التموقع في المكان وفي الزمان، التموقع بالنسبة للآخر وبالنسبة للمؤسسات الاجتماعية، والتكيف مع متغيراتها ومع البيئة، اكتساب القدرة على تعديل السلوكيات الفردية والجماعية.

4 ـ الكفاءات الثقافية:تمكن من تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم وإثراء إحساساته وتغيير نظرته للعالم والحضارات البشرية، تفتيح شخصيته على مختلف الثقافات الإنسانية بكل مكوناتها، وترسيخ هويته كمواطن وكإنسان يعيش في انسجام مع ذاته ومع الغير.

5 ـ الكفاءات التكنولوجية:تمكن من إكساب المتعلم القدرة على استعمال المنتجات التكنولوجية الموجودة في محيطه، وإكسابه القدرة على إنتاجها واكتسابها، وتمكينه من استبطان أخلاقيات المهن والعمل مع الجماعة.»[1]

وهناك من يقسم الكفاءات كما يلي:

1 ـ «الكفاءات المعرفية والمستوى المعرفي.وتشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات والأنشطة المتطلبة بهذه المهام.

2 ـ الكفاءات الوجدانية.وتشير إلى أداء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني.

3 ـ الكفاءات الأدائية. وتشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية في حقول المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي.

4 ـ الكفاءات الإنتاجية.وتشير إلى أثر أداء الطالب للكفاءات السابقة في الميدان»[2].

ب ــ مستويات الكفاءة.

إن الحديث عن المستويات يعني أن هناك تدرج في الكفاءات ، وهذا التدرج يتخذ شكلين أساسيين من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب. ويمكن تصنيف الكفاءة إلى أربع مستويات هي.

1 ـ« الكفاءة القاعدية: وهي المستوى الأول من الكفاءات تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، ومنه فإن المتعلم إذا أخفق في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة فإنه سيواجه صعوبات وعقبات بناء الكفاءات اللاحقة في نهاية السنة وبالتالي يترتب عليه فشل في التعليم وإخفاق في الاختبارات والامتحانات ومنه تسرب مدرسي وانقطاع عن الدراسة.

---

[1] ـ مُحَمَّد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب وطبعه ـ البليدة 2004م، (د ط)، ص99 ـ بتصرف ـ

[2] ـ معوش عبد الحميد، المرجع السابق، ص55.

2 ـ الكفاءة المرحلية أو المجالية:يبنى هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا أو مجالا معينا .

3 ـ الكفاءة الختامية: وهي التي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية، ويمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي.

4 ـ الكفاءة المستعرضة: هناك كفاءات متقاطعة تشترك في تكوينها بعض المواد، أو مواد كثيرة كما توظف في وضعيات متعلقة بمجالات الارتباط ببعض المواد أو كثير من المواد تسمى الكفاءات المستعرضة كما يمكن تحقيقها بواسطة إدماج نواتج تعليمات بعض المواد أو لبعض المجالات.»[1]

5 ـ أهداف المقاربة بالكفاءات.

يسعى نظام المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

أ ـ« إفساح المجال أمام المتعلم لإظهار ما لديه من طاقات كامنة وقدرات، لتتفتح وتعبر عن قدراتها.

ب ـ بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.

ت ـ تدريبه على كفاءات التفكير، والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة.

ث ـ تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.

ج ـ سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.

ح ـ استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

خ ـ القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.

د ـ الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.»[2]

« وهناك ثلاث مستويات للأهداف يمكن ترتيبها كما يلي:

1 ـ الغايات. وهي أهداف عريضة وعامة يأخذ بلوغها فترة زمنية طويلة، ويدرج تحتها أهداف المجتمع.

2 ـ الأغراض. أهداف أقل عمومية من الغايات ومداها أقصر، ويندرج تحتها أهداف التربية و أهداف وأهداف المراحل التعليمية.

3 ـ الأهداف السلوكية. وهي الأهداف التي تصف الأداء المتوقع، أي ما يتوقع أن يصبح المتعلم قادرا على أدائه بعد نهاية الحصة، أو بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين، ويندرج تحتها أهداف المنهج و الأهداف الخاصة بالمواد الدراسية»[3].

---

[1] . خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1 2005م، ص 56 . 77 بتصرف.

[2] . معوش عبد الحميد،المرجع السابق، ص58.

[3] . محمد حسن حمادات، المناهج التربوية مفهومها . أسسها . عناصرها . تخطيطها . تقويمها، دار الحامد للنشر والتوزيع عمان ـ الأردن، ط1 2005م ص133 . 134.

مما سبق نخلص إلى أن المقاربة بالكفاءات نظام تعليمي جاء بمفاهيم جديدة لتطوير العملية التعليمية، فهو امتداد للمقاربة بالأهداف وليس مناقضا له، ونظرا لما تعرفه البشرية اليوم من تطور تكنولوجي وما يواكبه من تسارع في المعلومات، وما أدى إليه من ضخامة في المعارف والعلوم، بات من الضروري إيجاد وسيلة للحفاظ على هذه المعارف من أجل استغلالها في مجالات الحياة المختلفة. وكان من بين تلك الوسائل تطوير النظام التعليمي، فقد رأى التربويون أنه:«لم يعد امتلاك المعارف وحدها في القرن الواحد والعشرين، يشكل وضعا حاسما فعلا، بل المعول عليه هو طريقة تدبيرها وتعبئتها.فلكي يعيش الإنسان اليوم ويندمج في هذا العالم،أصبح مطالبا بأن يبرهن على امتلاك مستوى في تدبير واستعمال المعارف يفوق ما كانت تحتاجه الأجيال السالفة، لذا أصبح التعلم تحديا دائما وأصبحت المدرسة ملزمة بتنمية كفاءات المتعلمين، على نحو يمكنهم من الاستمرار في التعلم الذاتي طوال حياتهم».[1]

وهكذا فإن المقاربة بالكفاءات هو نظام يحاول دمج المتعلم في بيئته ويجعله عمليا في حياته من خلال استثمار مكتسباته التربوية ،فهو يولي اهتماما خاصا للمتعلم بجعله محورا أساسيا في العملية التعليمية؛ لأن الهدف هو جعل المتعلم يكتشف قدراته وذاته و ربط تعلماته بواقعه .

[1] . دليل المقاربة بالكفاءات، المرجع السابق،ص 12.

الفصل الأول

التعبير الكتابي وصعوبات تعلمه في المرحلة الابتدائية

المبحث الأول: التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية

المبحث الثاني: صعوبات تعلم التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية

المبحث الأول:التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية.

1 ـ مفهوم التعبير الكتابي وأهميته.

ا ـ مفهوم التعبير في اللغة والاصطلاح: التعبير في اللغة من عبر يعبر عبرا وتعبيرا. ورد في لسان العرب لابن منظور:« عَبَر الرؤيا يعبُرها عَبْرا وعَبَارةً وعَبَرها: فسرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها.وفي التنزيل العزيز: إن كنتم للرؤيا تعبرون؛ أي إن كنتم تعبرون الرؤيا فعدّاها باللّام.

ويقال عبرت الطير أعبرها، إذا زجرتها. وعبّر عمّا في نفسه: أعرب وبيّن. وعبّر عنه غيره: عسي فأعرب عنه، والاسم العِبْرة والعِبَارَةُ والعَبَارَةُ. وعبَّر عن فلان: تكلم عنه؛ واللسان يعبّر عمَّا في الضمير »[1]

فالتعبير في اللغة هو التفسير والإعراب والإبانة عما في النفس .

أما كلمة الكتابي فهي من كتب يكتب كتابة وكتاباً ومكتوباً جاء في القاموس المحيط للفيروز آبادي:« كَتَبَهُ كَتْباً كِتَاباً: خَطَّهُ، كَكَتَّبَهُ واكتتبَهُ، أو كَتّبَهُ: خَطَّهُ. واكتتبه: استملاه، كاستكتبه ، والكِتاب: ما يكتب فيه، والدّواةُ، والتوراةُ، والصَّحيفةُ، والفَرْضُ، والحُكْمُ .(...) والكاتب: العالم. والإكتاب: تعليم الكِتابَة » [2].

فالكتابي إذن يدل على ما هو مخطوط أو ما يُخَطُّ في الصحيفة أو على الورق من أفكار ومشاعر من خلال رسم للحروف والكلمات والعبارات، وذلك باستعمال مادة معينة كالحبر أو الصمغ أو غير ذلك.

أما في الاصطلاح فقد عُرِّف التعبير بعدة تعريفات منها أنه: «ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد تحدّثا وكتابة بطريقة منظمة ومنطقية، مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تؤيد أفكاره وآراءه اتجاه موضوع معين أو مشكلة معينة»[3].أو هو كما عرّف أيضا: «الدلالة على ما في النفس بالكلام أو بأية وسيلة أخرى.»[4]

وهناك تعريفات كثيرة للتعبير من الناحية الاصطلاحية، فكل يعرفه حسب مجاله وتخصصه، ولعل ما يهمنا هنا هو أن معظمها تتفق على أن التعبير هو إخراج ما في النفس من مكنونات، والإفصاح عما يجول في الخاطر

---

[1] ـ ابن منظور، لسان العرب، المصدر السابق، المجلد ال10، ص530.529.

[2] مجد الدين مُحَمَّد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط المرجع السابق128

[3] . أحمد حسين اللقاني ود علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، المرجع السابق، ص112.

[4] . مجدي وهبة وكامل المهندس،معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان ـ بيروت، ط2 1984، ص109.

من أفكار، وكما لاحظنا أنه حتى التعريف اللغوي لا ينفصل إلى حدٍّ بعيد عن المفهوم الاصطلاحي؛ حيث إن الإعراب والإفصاح والإبانة كلها مفردات تصب في قالب واحد وهو إخراج ما في النفس من مكنونات.

والتعبير الكتابي كما الشفهي ينقسم إلى أنواع هي: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي، والتعبير الابتكاري.

«**التعبير الإبداعي**: هو التعبير الذي يجلو فيه الناثر أو الشاعر مشاعره و أفكاره وخبراته الخاصة حتى تنقل من ذهنه إلى أذهان الآخرين انتقالا ذا أثر فعال مثير (...).

التعبير الوظيفي: يقصد به التعبير عن مواقف اجتماعية فيما يتصل بحياة الناس وتنظيمها وقضاء حاجاتهم واتصال بعضهم ببعض (...) ككتابة الرسائل والتقارير والمذكرات والنشرات والملاحظات والخطابات والتلخيصات.

التعبير الابتكاري: وهو الذي يتميز بالجدة في الفكرة، والعمق في التناول و التجديد في إبراز الصور والأخيلة.»[1]

ب ـ قيمة التعبير الكتابي وأهميته. للتعبير الكتابي قيمة كبيرة في الحياة الاجتماعية والتربوية والفنية، وفيما يلي عرض مختصر لهذه الأهمية.

«ـ **القيمة الاجتماعية**: التعبير الكتابي هو الوسيلة الوحيدة إلى حفظ تراث الإنسانية في مراحل حياتها المختلفة منذ العصور القديمة إلى الآن كما كان عاملا من عوامل ربط حاضر الإنسانية بماضيها، وينال ذووا المواهب في التعبير الكتابي تقدير المجتمع والاعتماد عليهم في كثير من أمور الحياة العامة كالسياسة والدعاية والتوجيه، والإرشاد، وتحقيق المتعة الجمالية لمن يتذوقون إنشاءهم وكتابتهم الفنية.

ـ **القيمة التربوية**: يفسح التعبير الكتابي المجال أمام التلاميذ لإعمال الرؤية وتخير الألفاظ، وانتقاء التراكيب وترتيب الأفكار وحسن الصياغة وتنسيق الأسلوب وتنقيح الكلام.

ـ **القيمة الفنية**: وهو غاية الوسائل التعليمية في سائر فروع اللغة لإقدار المتعلم على كتابة المقالات وتحرير الرسائل وتدوين جميع أفكاره وملاحظاته في شتى الموضوعات بأسلوب صحيح» [2]

فالتعبير الكتابي يمكن أن يكون الوعاء الحامل للأفكار والمشاعر الفردية والجماعية، والترسانة الحافظ للغة، والمساعد على تنمية الملكة الفكرية والرصيد اللغوي للمتعلمين ، ونظرا لأهمية التعبير الكبرى في الحياة العامة والخاصة للأفراد فإنه يجب أن يحظى بعناية خاصة خصوصا وأنه يرمي إلى تحقيق جملة من الأهداف السامية.

---

[1] . إبراهيم مُحَّد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر. القاهرة،ط1، 1425هـ ـ 2005م،ص221.

[2] . عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، العلم والإيمان للنشر والتوزيع العامرية ـ الاسكندرية،ط1 2008، ص25.26.

2 ـ أهداف التعبير الكتابي.يسعى التعبير الكتابي إلى تحقيق جملة من الأهداف التي تعود بفائدة كبيرة على العملية التعليمية ؛ إذ تصب فيه جل المهارات والقدرات اللغوية للمتعلم كما يكشف عن مدى استيعابه لتلك المهارات و القدرات من هذه الأهداف:

« ـ تعويد التلاميذ التفكير المنطقي، و ترتيب الأفكار وربط بعضها ببعض.

ـ تمكين التلاميذ من التعبير على ما يدور حولهم من موضوعات ملائمة تتصل بحياتهم وتجاربهم، وأعمالهم داخل المدرسة وخارجها في عبارة سليمة صحيحة.

ـ تزويد التلاميذ بما يعوزهم من المفردات والتراكيب و الأساليب اللغوية التي تنمي فيهم جانب التذوق اللغوي و الإحساس بالجمال.

ـ إعداد التلاميذ للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان، والقدرة على ممارسة الكتابة المناسبة في الموقف المناسب.

ـ السيطرة الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للغة، وعلى ضوابط التعبير الكتابي ومكوناته، كسلامة الجملة، وتقسيم الموضوع إلى فقرات، والهجاء الصحيح ، واستخدام علامات الترقيم، ورسم الحروف، ومراعاة الهوامش، والمظهر اللائق بالكتابة المعبرة.

ـ تمكين التلاميذ من توضيح الأفكار باستخدام الكلمات المناسبة ، والأسلوب المناسب.

ـ تنمية ما لدى التلاميذ من مواهب أدبية، وقدرات خلاقة في التعبير اللغوي.»[1]

كما يهدف التعبير الكتابي إلى تنمية جوانب أخلاقية في شخصية التلميذ مثل« التدرب على حسن الإلقاء، وحسن الإصغاء مع تسجيل الملاحظات، تحليل المقروء ونقده وبيان وجهة النظر فيه، والتعود على احترام آراء الآخرين وغير ذلك.»[2]

ويسعى التعبير الكتابي كذلك إلى «أن يصير التلميذ قادرا على تلخيص ما يقرؤه ويسمعه بلغته الخاصة ، وأن يتدرج في اكتساب القدرة التعبيرية، بدءً من الوحدة اللغوية الأولى مرورا بالفقرة الواحدة التي تتضمن فكرة واحدة وصولا إلى الموضوع المتكامل المكون من أفكار متآلفة في فقرات متناسقة مترابطة،التقليل من الأخطاء تدريجيا والاهتمام بتنظيم كتابته من حيث الخط(...) وتقسيم الموضوع بعدد من الأفكار، الارتقاء تدريجيا بأسلوبه وإنتاجه

[1] . إبراهيم مُحَّد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر. القاهرة، ط1 1425هـ ـ 2005م، ص219 ـ بتصرف ـ

[2] . محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية،دار المناهج للنشر والتوزيع عمان ـ الأردن، ط1 1427هـ ـ 2007م، ص271 ـ بتصرف ـ

التعبيري من حيث الاستخدام اللغوي، وسعة الأفق الفكري والابتكار الذهني، التدرج في تناول الموضوعات من الوصف الحسي، فشبه الحسي، فالخيال وصولا إلى النقد و التقويم والمحاكمة.»[1]

بما أن التعبير الكتابي هو مسعى سامي للعملية التعليمية ، ووسيلة ناجعة لاكتساب ترسانة لغوية ومعرفية كبيرة، وهو المعول عليه في تنمية المهارات الفكرية لدى التلميذ، فلابد أن هناك مهارات تحكم على حسن الصياغة للموضوع.

3 ـ مهارات التعبير الكتابي. هناك مجموعة من المهارات للتعبير تشمل جل المستويات اللغوية، نذكرها كما يلي:

«أ ـ مهارات ترتبط بالمفردات وتتضمن: استخدام كلمات عربية فصيحة، تجنب الألفاظ العامية، نبذ الأخطاء الشائعة في الكلام، اختيار الكلمات المناسبة، رسم الكلمات رسما إملائيا صحيحاً، الصيغ الصرفية الصحيحة,

ب ـ مهارات تتعلق بالتراكيب و الأسلوب وتتضمن: استخدام أدوات الربط بدقة، اكتمال أركان الجملة، سلامة التركيب النحوي، صحة الأساليب المستخدمة.

ج ـ مهارات تتعلق بالأفكار وتتضمن: صحة الأفكار والمعلومات، وضوح الأفكار، استيفاء عناصرها، ترابط الأفكار وتسلسلها.

د ـ مهارات ترتبط بالتنظيم وتتضمن: استخدام نظام الفقرات، استخدام فقرة لكل فكرة، وضوح الخط، استخدام علامات الترقيم، سلامة الهوامش وتناسقها.»[2]

ـ 4 ـأوجه القصور المختلفة الملاحظة على منتوج المتعلمين.

يشيع كثير من العيوب و الأخطاء على تعبيرات بعض التلاميذ من بينها:«

1 ـ قلة الثروة الفكرية،والخلط بين الصحيح والمزيف

2 ـ إهمال الترتيب المنطقي والربط بين الأفكار.

3 ـ عدم المقدرة على الوصف المقنع لضعف الملاحظة وقلة الحصيلة اللغوية:

---

[1] نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط1 1405هـ ـ 1985م.

[2] . . علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة طرابلس ـ لبنان 2010م، ص240. 241 ـ بتصرف ـ

4 ـ عدم تقسيم الموضوع إلى فقرات بحيث تقع كل فكرة هامة في فقرة مستقلة.

5 ـ اضطراب الأسلوب والتواء العبارة بسبب التقديم والتأخير:

6 ـ عدم الدقة في استعمال الضمائر وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة.

7 ـ الانتقال الفجائي دون تمهيد من الغيبة إلى الخطاب ومن المفرد إلى الجمع والعكس.»[1]

8 « ـ كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية.

9 ـ عدم الاستخدام المناسب لعلامات الترقيم.»[2]

تلك هي بعض أوجه القصور الملاحظة على منتوج المتعلمين (التلاميذ) كما لا ننسى أيضا الخلط بين اللغة العامية والفصيحة واستعمال ألفاظ عامية بدل الألفاظ الفصيحة لاستكمال الفكرة بسبب ضعف الرصيد اللغوي أو تعذّر استدعاء اللفظة المرادة لغموضها أو صعوبة استرجاعها في الوقت المناسب.

5 ـ خطوات تدريس التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات.

التعبير الكتابي هو وسيلة لتنظيم الأفكار و تنسيقها لذلك لابدّ أن يسير وفق خطوات منظمة تعود التلميذ المنطقية في تسلسل الأفكار واكتساب المهارات اللغوية، وبما أنّ التعبير الكتابي لا ينفصل عن التعبير الشفهي، وبما أن التلميذ في الطور الأول من تعليمه لا يمتلك الرصيد اللغوي الكافي للتعبير عن موضوع بحرية ، وأنه مازال في مرحلة اكتساب التقنيات الأولية مثل كيفية مسك القلم ، ومحاولة رسم الحروف بشكل صحيح فإنه حتما لن يستطيع كتابة تعبير حول موضوع ما؛ لذلك فإن التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية يتدرج من الشفهي إلى الكتابي ومن التعبير عن المحسوسات إلى المجردات ثم الخيال، ومن االكلمة إلى العبارة فالجملة فالفقرة ثم جملة من الفقرات التي تؤلف نصا متآلفا ومتماسكا ولذلك كله فإن خطوات التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية تتخذ الشكل الآتي:

أولا : في الصفين الأول والثاني.«

أ ـ يقتصر التدريب في هذين الصفين على التعبير الشفوي فقط.

[1] . راتب قاسم عاشور، مُحَمَّد فؤاد الحوامدة فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ـ جدار للكتاب العلمي للنشر والتوزيع عمان ـ الأردن، ط1 140هـ ـ2009م، ص147.

[2] . علي سامي الحلاق، المرجع السابق، ص246.

ب ـ يختار المعلم موضوعات المحادثة من مشاهدات التلاميذ في البيت والشارع والمدرسة والحفلات والزيارات والرحلات والهدايا والطيور و الحيوانات وأدوات الطعام ووسائل الانتقال وغير ذلك.»[1]

ففي هذه المرحلة الأساس أن يتدرب التلاميذ على النطق الصحيح للحروف والكلمات لذلك يعتمد التعبير الشفهي كوسيلة لتنمية هذه المهارة، أما اعتماد التعبير عن موضوعات متصلة بحياة التلميذ ومحيطه فلأنه يتعامل معها في واقعه وبذلك فهي الأقرب إلى فكره والأسهل إلى وعيه واستيعابه.

ثانيا: في الصفين الثالث والرابع.«

في هذين الصفين يواصل المعلم تدريب تلاميذه على التعبير الشفهي، كما يبدأ تدريبهم على التعبير الكتابي.

أ ـ ففي التعبير الشفهي يتبع أسلوب الصفين السابقين مع التوسع في الموضوعات لاتساع أفق الطلبة وازدياد قدراتهم.

ب ـ يبدأ المعلم بتعليم التلاميذ مهارة التعبير الكتابي حسب الطرق الآتية.

1 ـ استعمال كلمات في جمل تامة .

2 ـ تكملة جمل، أو جملة ناقصة بكلمة مناسبة من عنده.

3 ـ الإجابة عن أسئلة عامة متنوعة.

4 ـ ترتيب موضوع أو قصة تعرض أجزاؤها على التلاميذ بصورة غير مرتبة.

5 ـ التعبير عن صور تعرض عليهم.

6ـ ترتيب جملة ناقصة تقابل جملة متكاملة.

7 ـ الطلب من التلاميذ صياغة جمل من أعمال يقومون بها أو عن أشياء يشاهدونها.

8 ـ تكوين أسئلة من موضوعات مختلفة تعرض عليهم أو يشاهدونها.»[2]

وفي هذه المرحلة يبدأ التلميذ بالتجاوب مع مكتسباته اللغوية والفكرية وتزداد رغبته في تنمية قدراته الابتكارية ومهاراته الإبداعية لأنه بدأ يكتشف ما يدور حوله ويفهم حاجته إلى التعلم خاصة إذا كان من ذوي الذكاء العالي

[1] . سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع عمان ـ الأردن، ط1 2005، ص241.

[2] . المرجع نفسه، ص241 ـ 242 ـ بتصرف ـ

كما أن قدراته العقلية تزداد نموا ونضجا.

ثالثا: في الصف الخامس:«

في هذه المرحلة يتم تدريب التلاميذ على الإجابة عن الأسئلة حول موضوعات يقرؤونها ، على أن يراعى عدم إجهاد الطلبة بالأسئلة.

2 ـ تلخيص الموضوعات أو القصص التي يسمعونها من المعلم أو من أي جهة.

3 ـ رواية قصة ناقصة، ويطلب منهم إكمالها كلٌّ بأسلوبه.

4 ـ تأليف قصة تستخدم فيها مفردات وتراكيب مستخدمة أو مقروءة من قبل التلاميذ والاهتمام بالخيال.

5 ـ كتابة موضوع وصفي لبعض الأشياء والأعمال التي يختارون الكتابة فيها بحرية أو التعبير عن نشاطاتهم اليومية أو غير ذلك مما يختارونه.

6 ـ إعطاؤهم قصص أو موضوعات مليئة بالفراغات لملئها بالمفردات التي يستخدمونها أو بعبارات مناسبة يعرفونها.»[1]

في هذه المرحلة يتدرب التلاميذ على الاستعمال الواسع للخيال ، ولأنهم ينجذبون كثيرا إلى الأسلوب القصصي فقد أعطي الوصف والسرد النصيب الأوفر لتنمية الخيال لديهم ، وهذا يساعدهم بشكل كبير على الإبداع والابتكار.

6ـ استراتيجيات اكتساب مهارات التعبير الكتابي(وضعيات التعلم).

يتم التدريب على اكتساب مهارات التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية وفق المقاربة بالكفاءات عبر ثلاث وضعيات يتبعها المدرس في دمج تعلمات التلاميذ، وهي: وضعية الانطلاق، ثم وضعية البناء (بناء التعلمات)، ثم وضعية الاستثمار. ونظرا لتفاوت النمـــو العقلي والنضج من مستوى إلى آخر فقـــد تم تقسيم الوضعيـــات إلى مستويين ، ففي المستوى الأول الذي حدد من الفصل الثالث من السنة الأولى إلى السنة الثالثة يتم تدريس التعبير الكتابي كما يلي:«

1 ـ وضعية الانطلاق:وفيها يحاول المعلم إثارة دوافع التلاميذ، واستدراجهم لاكتشاف موضوع التعبير بطرح أسئلة دقيقة متعلقة بالموضوع، أو محاورة التلاميذ في موضوع التعبير باستغلال حدث أو مناسبة لها صلة به، أو محاولة استذكار بعض الأحداث من نص القراءة والتي لها ارتباط بالموضوع.

[1] ـ المرجع السابق، ص264.

2 ـ وضعية البناء:ويتم فيها عرض موقف أو وضعية لها علاقة بمحيط المتعلمين، والدعوة إلى التعبير عنها شفهيا لإيجاد الحلول، التركيز على دمج المكتسبات واستثمارها من تراكيب وصيغ والمعاني والحكم الواردة في نص القراءة، مطالبة التلاميذ بتحرير فقرة بسيطة في الكراس مع المتابعة الواعية لمنتجاتهم .

3 ـ وضعية الاستثمار: وهي مرحلة التصحيح والتصويب؛ حيث يتم جماعيا بكتابة فقرة على السبورة يتوصل إليها من خلال تعبيرات التلاميذ، ثم قراءة ما توصل إليه جماعيا عدة مرات.»[1]

هذا عن المستوى الأول كما تمت تسميته، أما المستوى الثاني فقد تم تحديده من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة،وكما سنرى أنه ليس هناك فرق في عدد الوضعيات بين المستويين فهي ثلاثة في كليهما، والذي يختلف هنا هو محتواها وطريقة طرح الموضوع وعلاجه، كما أنه في هذه المرحلة خصصت حصتين للتعبير حصة للتحرير وأخرى للتصحيح،وهذا دليل على أن قدرات التلاميذ بدأت تنمو وتنضج. وفيما يلي عرض لهاتين الحصتين كل على حدة:«

الحصة الأولى: التحرير.

1 ـ وضعية الانطلاق: ويتم فيها استذكار بعض المعارف والقيم المرتبطة بالوحدة التعليمية والتي لها صلة بالموضوع، استدراج التلاميذ إلى استنتاج الفكرة العامة للموضوع من خلال المساءلة الهادفة.

2 ـ وضعية بناء التعلمات:ويتم فيها عرض السند (رأس الموضوع) بكتابته على السبورة، القراءات الفردية للسند، الشرح والتبسيط مع التركيز على الأساسيات، وضع تصميم مناسب للموضوع(المقدمة، التحليل، الخاتمة)، فتح المجال أمام التلاميذ للتعبير عنه شفهيا بالتدرج حسب كل عنصر ثم الربط بين عنصرين فأكثر، التذكير بالتعليمات الواجبة لاحترام الترابط وتسلسل الأفكار وتوظيف المفردات الجديدة، توظيف بعض الظواهر النحوية والصرفية وتحديد عدد الأسطر والخط الواضح و تجنب الأخطاء، التعبير كتابيا على الكراسات.

3 ـ وضعية الاستثمار:وفيها يقوم المعلم بمراقبة ومتابعة عمل التلاميذ مذكرا ببعض التعليمات وموجها، مع تصويب وتعديل هيأة المتعلمين في الجلوس وكيفية مسك القلم والكتابة.»[2]

2 ـ الحصة الثانية: التصحيح.وتمر أيضا عبر الوضعيات الثلاثة المذكور، وتتم كما يلي:«

1 ـ وضعية الانطلاق:وفيها يتم التذكير بالموضوع، أو الإشارة إلى عناصر الموضوع من خلال المساءلة وتسجيلها على السبورة الجانبية.

---

[1] ـ مُحَمَّد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى عين مليلة ـ الجزائر،(د ط) 2012م، ص177 ـ بتصرف ـ

[2] ـ المرجع نفسه، ص نفسها ـ بتصرف ـ

2 ـ وضعية البناء: وهنا تعطى الفرصة للتلميذ في الاطلاع على ملاحظات المعلم على عمله بعد توزيع الدفاتر عليهم ، ثم تقديم ملاحظات عامة حول المواضيع من خلال تسلسل الأفكار واحترام قواعد اللغة وحجم المنتوج وتوظيف الموارد..، رسم جدول بتصحيح الأخطاء، مطالبة المتعلمين بتصويب بعض الأخطاء مع التعليل ، تدريب التلاميذ على خاصة السنة الخامسة على التقويم الذاتي من خلال شبكة التقويم التي تضم بعض المؤشرات والمعايير على السبورة.

3 ـ وضعية الاستثمار: ويتم فيها قراءة بعض المواضيع الجيدة و إثرائها والثناء على أصحابها، إبداء الرأي في موضوعات الآخرين انطلاقا من شبكة التقويم، ثم التصحيح الفردي للأخطاء على الدفاتر مع التصحيح والتوجيه.»[1]

المبحث الثاني: صعوبات تعلم التعبير الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي.

1 ـ مفهوم صعوبات التعلم.

تعريف الصعوبة: الصعوبة من الصعب أي المشقة والعناء، والفعل صعب يصعب. ورد في لسان العرب لابن منظور:«صعب: الصَّعْبُ: خلاف السهل، نقيض الدّلول؛ والأنثى صَعْبَة، وجمعها صِعاب؛ ونساء صَعْبات بالتسكين لأنه صفة.

وصَعُبَ الأمر وأصْعَبَ، عن الحياني: يصعْبُ صُعُوبَةً:صار صَعْباً. واستصْعَبَ وتصَعّب وصَعَّبَهُ وأصْعَبَ الأمْر: وافقه صَعْباً(...). واستصْعَب عليه الأمر أي صَعُبَ. واسْتَصْعَبه: رآهُ صَعْباً. وعقبة صعبة إذا كانت شاقة».[2]

وفي قاموس المنجد: «صعوبة: مشقة،عناء(...) ج صعوبات:مالا يمكن التغلب عليه بسهولة(لقي صعوبات // مأزق، ورطة، موقف صعب. تخلص من صعوبة// عُسْر(...)».[3]

فالصعوبة إذن ضدّ السهولة وتعني المشقة والعناء والعسر في التغلب على أمر ما، أو التمكن منه.أما الصعوبات فهي مجموعة من العوائق والعقبات التي تعترض عملا ما فتعيق سيره بشكل حسن.

ـ التعلم: وهو في اللغة من تعلم يتعلم تعلما ، وهو من الجذر الثلاثي عَلِمَ يعلم علما. وفي لسان العرب:« عَلِمَ: من صفات الله عزّ وجلّ العليم والعالِمُ والعلاّم قال الله عزّ وجلّ: وهو الخلاّق العليم، وقال عالم الغيب والشهادة، وقال علاّم الغيوب، فهو الله العالم بما كان وما يكون قبل كونه، وبما يكون ولما يكن بعدُ قبل أن يكون، لم يزل عالما ولايزال عالما بما كان وما يكون ولا يخفى عليه خافية في الأرض ولا في السماء سبحانه وتعالى، أحاط علمه

[1] ـ المرجع نفسه، ص 1179.

[2] ـ ابن منظور، لسان العرب المرجع السابق، المجلد ال1،ص 523 ـ 524.

[3] ـ أنطوان نعمة وآخرون، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار الشرق بيروت ـ لبنان، ص 833.

بجميع الأشياء باطنها وظاهرها دقيقها وجليلها على أتم الإمكان. وعليم فعيل: من أبنية المبالغة ويجوز أن يقال لمن علمه الله علما من العلوم عليم كما قال يوسف: إني حفيظ عليم (...). والعلم: نقيض الجهل، عَلِمَ عِلْماً وعَلُمَ هو نفسه،(...) .وعلم الأمر وتعلمه: أتقنه».[1]

و«علم علما: درى وأدرك وعرف(...) تعلم: اكتسب المعرفة ».[2]

من هنا نخلص إلى أن كلمة العلم في اللغة تعني الإحاطة الكاملة بالمعرفة وهي صفة من صفات الله وحده عزّ وجلّ ، كما تعني الإدراك والدراية. أما التعلم فيعني اكتساب المعرفة، وقد لا يتأتى ذلك إلا عن طريق الممارسة والتجربة، كما يتم ذلك عبر مراحل وعبر فترات زمنية معينة.

أما في الاصطلاح فالتعلم هو« تغير دائم في آليات السلوك تتضمن مثيرات خاصة، واستجابات نتجت عن الخبرة السابقة بتلك المثيرات والاستجابات أو ما يشابهها».[3]

انطلاقا من هذا التعريف فإن التعلم يشمل ثلاثة جوانب، وهي أنه سلوك يظهر في شكل استجابات قابلة للملاحظة كما يمكن أن يشمل العمليات العقلية التي تحدث داخل الفرد.ثانيا التعلم هو تغير أي أن السلوك لا يبقى ثابت وإنما يتجدد كلما اكتسب الفرد شيئا جديدا. ثالثا التعلم ينتج عن الخبرة بمعنى أنه يكتسب عن طريق التجربة والممارسة.

ومن خلال هذا التعريف الموجز نستنتج أن التعلم هو عملية تحويل أو تحول تطرأ أو تحدث في سلوك الفرد عن طريق الخبرة والتجربة، مما يستدعي وجود الوعي والرغبة، والسعي وراء اكتساب المعرفة من طرف المتعلم وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه العملية.

ـ صعوبات التعلم: تعرَّف صعوبات التعلم على أنها: «تلك الإعاقات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وقد تكون صعوبات مرتبطة بالتلميذ نفسه سواء أكانت اجتماعية أم

اقتصادية أم نفسية، وقد تكون مرتبطة بعملية التعلم نفسها كأساليب التدريس المستخدمة أو شخصية المعلم أو المناخ السائد داخل المدرسة.»[4]

---

[1] . ابن منظور، لسان العرب المصدر السابق، ص 417 . 418.

[2] ـ أنطوان نعمه، المصدر السابق، ص112 ـ 115.

[3] ـ مُحَمَّد أبو علام ، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان ـ الأردن، ط1 2004م ـ 1424هـ،ص24.

[4] ـ أحمد حسن اللقاني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، ط3 1424هـ ـ 2003م، ص193.

أما اللجنة الوطنية فتعرفها على أنها:«مفهوم أو مصطلح واسع يشمل مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات في اكتساب وتوظيف قدرات مثل الإصغاء والكلام والقراءة والكتابة والتفكير، والرياضيات...»[1].

ويستبعد العلماء أن تكون هذه الصعوبات(ناتجة عن تخلف عقلي أو إعاقة حاسية ،وإنما تظهر لدى المتعلم في شكل من أشكال التباعد أو الانحراف بين ما هو متوقع منه وأدائه الفعلي في إطار نموه الذاتي للقدرات، كما تكون ذات طبيعة سلوكية كالتفكير أو التذكر أو الإدراك في اللغة نطقا أو قراءة أو كتابة، أو الحساب وما يرتبط بذلك من مهام.)[2]

وتصنف صعوبات التعلم إلى قسمين هما:الصعوبات النمائية أو الأولية، والصعوبات الأكاديمية.

01. الصعوبات الأولية: وتتعلق بالانتباه والتركيز والتذكر؛ حيث تشير حالات صعوبات التعلم إلى وجود بعض القصور المتعلق بهذه المهارات فتجد المتعلم قصير الذاكرة بحيث لا يستطيع ترتيب الأشياء مثلا أو إتباع التعليمات الموجهة له، كما أن هذه الحالات تبدو غير متناسقة حركيا حيث يجد صعوبة في ركل الكرة أو التقاطها.

02. الصعوبات الأكاديمية: وتظهر في عمر المدرسة في القراءة والكتابة والتهجئة والحساب »[3]

«ومن أعراضها (التذبذب الواضح وعدم الثبات في عملية التعليم، وعدم استمرارية و ديمومة نتائج التحصيل الدراسي).

فتجد أن الطفل يحصل على علامة مرتفعة أحيانا ويحصل على علامة منخفضة أحيانا في نفس الموضوع، وقد نجد أن الطفل يحصل على علامة مرتفعة في مادة اللغة العربية و يحصل على علامة منخفضة في مادة التربية الإسلامية»[4].

التعبير في اللغة من عبر يعبر عبرا وتعبيرا. ورد في لسان العرب لابن منظور:« عبر الرؤيا يعبرها عبرا وعبارة وعبرها: فسرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها.وفي التنزيل العزيز: إن كنتم للرؤيا تعبررون؛ أي إن كنتم تعبرون الرؤيا فعداها باللام

---

[1]. سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، المرجع السابق، ص 43.

[2]. ينظر مُحَمَّد عبد المطلب جاد، صعوبات التعلم في اللغة العربية،دار الفكر، ط20031 ـ م1424 هـ، ص 14.13.

[3]. أحمد مُحَمَّد أبو علام، التعلم أسسه وتطبيقاته، المرجع السابق، ص25.

[4]. وليد عبد بني هاني، صعوبات التعلم أنشطة تطبيقية وطرق علمية لمعالجة صعوبات التعلم، دار عالم الثقافة، عمان ـ الأردن، 2008م ـ 1428هـ، ص17 ـ 18.

يواجه المعلم صعوبات كثيرة في تدريس حصة التعبير بصفة عامة والتعبير الكتابي بصفة خاصة باعتباره تدوين الأفكار على الدفاتر مما يستوجب متابعة الأخطاء وتصحيحها في كل دفتر على حدة، ومحاولة استخراج الأخطاء بكل أنواعها ثم تصحيحها، وهذه العملية تتطلب دقة كبيرة، ناهيك عن رداءة الخط وعدم اتباع المقاييس السليمة في رسم الحروف،خاصة التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم ، كما أن التلميذ كذلك يعاني صعوبات في التعبير منها الخوف والخجل، وعدم التزام المعلم اللغة الفصيحة داخل الصف، وغير ذلك وفما يلي عرض لأهم الصعوبات التي تواجه المعلم والمتعلم في درس التعبير الكتابي وأسبابها وطرق علاجها.

2ـ صعوبات تواجه المعلم في تدريب التلاميذ على اكتساب مهارات التعبير الكتابي.

1 ـ« عدم استطاعة المعلم تحديد مفهوم التعبير وأهدافه كما يفعل في القراءة و الكتابة والتدريبات اللغوية، وبذلك فهو يصرف جل جهده في تدريس هذه المهارات ولا يعطي التعبير الجهد نفسه.

2 ـ عدم تمكن بعض المعلمين من أساليب تدريب التلاميذ على التعبير؛ لأن هذه المهارة تقتضي امتلاك التلميذ المهارات اللغوية الأخرى كافة.

3 ـ جهل بعض المعلمين لمراحل النمو اللغوي للطفل مما يجعله مرتبكا في تحديد قدراته التي يمكن البناء عليها.

4 ـ التزام بعض المعلمين مفهوم أن: التعبير الكتابي هو عملية كتابة موضوع يحدد عنوانه على اللوح، ويطلب من طلابه التعبير عنه، متجاهلا أنواع التعبير الكتابي(تلخيص قصة، تكملة قصة، ملء فراغات، ...الخ) وهذا ربما راجع إلى عدم التمكن من تقنيات التعبير المختلفة.

5 ـ نفور بعض المعلمين من درس التعبير لما فيه من مشقة تصحيح الدفاتر.»[1]

أي أن غموض أهداف التعبير الكتابي، وضعف التلاميذ في المهارات اللغوية خاصة مهارة القراءة ومهارة الاستماع لضعف النمو اللغوي والمعرفي لدى بعض المتعلمين، وكذا كثرة تكرار الأخطاء في المواضيع وغيرها،كلها تشكل تحديات أمام درس التعبير الكتابي بالنسبة للمعلم.

3ـ صعوبات تواجه المتعلمين في اكتساب مهارات التعبير الكتابي.

من الصعوبات والتحديات التي تواجه التلاميذ ما يلي:«

1 ـ التعبير عملية ذهنية معقدة يبدأ أولا بفكرة ما أو إحساس معين، ورغبة في توصيل هذه الفكـــرة أو هذا الإحساس إلى الآخرين(...) يحتاج إلى كلمات وحروف و أفعال وأسمـــــاء ليؤلف منها جملا تكـــون نواة فقـرة

[1] . فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، دار اليازوري للنشر والتوزيع عمان ـ الأردن، (د ط)، (د ت)،ص 140 ـ بتصرف ـ

أو فقرات تغطي كل أجزاء فكرتـه، وانفعالاتـــه، وهذا يتطلب معجما لغوياً ضخما قادرا على نقل ما يجـــول في خاطره، وإلى دراية في قواعد وتركيب الجمل والفقرات، وهذا بالطبع عمل شاق وصعب على الأطفال في مثل هذا العمر.

2 ـ نفور التلاميذ من دروس التعبير لسيطرة إحساسهم بالإخفاق في نقل تلك الأفكار والأحاسيس .

3 ـ شعور التلاميذ بعدم أهمية التعبير، فهو عندهم جهد ضائع لا منفعة فيه.» [1]

4« ـ عدم المقدرة على البناء والتركيب اللغوي والتماسك والتسلسل في الأفكار، وهذا يرجع ربما إلى اضطرابات ذهنية وضعف التركيز والاستيعاب، أو نفسية كالخوف والقلق، والتي ترجع أيضا إلى اضطرابات أسرية أو إلى شخصية المعلم وغير ذلك.

5 ـ الضعف في استعمال المفردات اللغوية.

.6 ـ عدم القدرة على استعمال علامات الترقيم؛ وهذا ربما بسبب شعور التلميذ بعدم أهميتها، أو ربما لعدم فهمه لكيفية ومواطن استعمالها.»[2]

4 ـ أسباب ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي

من أسباب ضعف التلاميذ في التعبير ما يلي:«

1 ـ عدم تمكن التلاميذ من الإجراءات التي تخص أماكن ضعفهم؛ أي عدم قدرتهم على القضاء الكامل على ارتكاب الأخطاء المتكررة.

2 ـ محدودية مخيلتهم نتيجة لقلة المطالعة

3 ـ عدم توفر الفرص لممارسة التعبير في المواقف النظرية لمناسبة الظروف العملية.»[3]

4 ـ« الازدواج اللغوي؛ حيث إن التلميذ يتعامل مع لغتين في آن واحد إن لم نقل أن استعماله للغة العربية الفصيحة هو استعمال ظرفي يتم في المدرسة فقط أو داخل الصف الدراسي، في المقابل فإنه يستعمل لغة البيت والشارع في معظم الأوقات.

---

[1] . المرجع نفسه، ص148 .149ـ بتصرف ـ

[2] ـ مُحَمَّد حسن العمايرة، المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية مظاهرها أسبابها علاجها، دار المسيرة عمان ـ الأردن، ط1 2010م ـ 1430هـ، ص185 ـ بتصرف ـ

[3] . المرجع نفسه، ص نفسها.

5 ـ سيادة العامية مما يجعل استعمال اللغة العربية يبدو غريبا بالنسبة للعوام؛ مما يشكل حرجا بالنسبة للراغبين في استعمالها، وهذا يؤثر سلبا على رصيد المتعلمين الذين لا يتلقون دعما لغويا ينمي رصيدهم المعرفي.

6 ـ عدم اهتمام التلميذ باللغة العربية لاعتقاده أنها لغة المدرسة فقط.

7 ـ عدم استثمار بعض المعلمين ما في دروس اللغة من أساليب راقية لتدريب التلاميذ على توظيفها في مواقف جديدة.

8 ـ تركيز بعض المعلمين على نمط معين في الكتابة كالموضوعات الوصفية وهذا يجمد القدرات الإبداعية لدى التلميذ في الأنواع الأخرى.

9 ـ عدم متابعة بعض المعلمين لأعمال تلاميذهم وتقويمها مما يجعله يشعر بعدم أهميتها.»[1]

10« ـ تربية بعض الأسر أبنائها على الانطواء وتهيب الحديث إلى الجماعة ، علاوة على أن بعضها يعيش في بيئات ثقافية فقيرة فتعجز عن توفير الكتب المناسبة و القصص الهادفة لأطفالها وتشجيعهم على قراءتها لتعويدهم شيئا فشيئا حب القراءة والمعرفة.

11 ـ ازدياد أعداد التلاميذ في الصف، وكثرة عدد الحصص الملقى على عاتق المعلم على القيام بواجبه في دروس التعبير وغيرها.

12 ـ قلة القراءة (المطالعة)؛ إذ الصلة قوية بين القراءة والتعبير ولا يجوّد التعبير إلا بكثرة القراءة.

13 ـ عدم ربط التعبير بألوان الأنشطة اللغوية التي تمارس خارج الفصل مثل الإذاعة والمسرح ومسابقات الإلقاء، والصحافة المدرسية.»[2]

13 ـ إن المعلم كثيرا مايفرض الموضوعات التقليدية التي لا تمت بصلة إلى تفكير التلميذ.

14 ـ تحدث بعض المعلمين أمام تلاميذهم باللهجة العامية.

15 عدم قدرة المعلم على استغلاله فرص التدريب في فروع اللغة العربية الأخرى، وعدم إفادته من الفرص المتاحة في المواد الدراسية الأخرى ، بل في مواقف الحياة المختلفة.

5 ـ طرق علاج صعوبات تعلم التعبير الكتابي

[1] ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع عمان ـ الأردن، (د ط) (د ت)، ص292 ـ 294.

[2] ـ عبد الرحمن عبد الهاشمي، التعبير فلسفته واقعه تدريسه أساليب تحريره، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان ـ الأردن (د ط) 1431هـ ـ 2010م، ص247.

قام الدارسون المهتمون بصعوبات تعلم التعبير الكتابي والحريصون على إيجاد الحلول المناسبة لعلاج ضعف التلاميذ في هذا المجال ، بوضع مجموعة من القواعد للتقليل من هذه المشاكل منها.«

1 ـ ضرورة الاستفادة من الظواهر الإيجابية عند التلاميذ منها:

أ ـ ميل الأطفال و المراهقين للتعبير عما في نفوسهم ، فالطفل يريد التعرف إلى ما يحيط به لأن خبراته الحياتية محدودة، والمراهق يسعى إلى التعبير عن أحاسيسه ومشاعره وأرائه وعواطفه المتدفقة. ومن هنا يجب استغلال هذه الظاهرة الإنسانية بما يتلاءم مع مستوى التلاميذ العقلي والزمني، كما أن عدم إفساح المجال لذلك يبقي القلوب مغلقة على ودائعها، مع ما يترتب عن ذلك من مضار تعود على التلميذ.

ب ـ رغبة التلاميذ في التقليد و المحاكاة (...)، والمعلم الناجح يستغل هذه الرغبة، فيكثر من عرض النماذج والنصوص الأدبية المختارة عليهم، لتكون زادا يستعينون بألفاظها وتراكيبها وجملها في تعبيرهم .»[1]

فرعاية ميولات التلاميذ مهم جدا في تنمية المهارات اللغوية بصفة عامة ،والتعبير بصفة خاصة؛ إذ يحس التلميذ بقيمته وأهميته وّإذا ما شعر بذلك يزداد عطاؤه وإنتاجه، شرط ألا تتعارض هذه الميولات مع القيم والأخلاق التربوية والرسالة العلمية التي هي الهدف من العملية التعليمية.«

2 ـ توعية التلميذ وتحسيسه أهمية التعبير الكتابي، والدور الوظيفي الذي يلعبه في مختلف جوانب الحياة.

3 ـ اختيار الموضوعات التي تثير اهتمام التلاميذ، انطلاقا بما يحيط بهم من بيئة طبيعية وجغرافية واجتماعية، مع التدرج من المحسوسات إلى شبه المحسوسات وصولا بهم إلى المجردات.

4 ـ الحرص على تقديم موضوعات هادفة وكافية تدور في نطاق الموضوع المحدد لهم للتوسع فيه ومناقشته، لتغني بذلك ثروة التلميذ التعبيرية والفكرية التي بدورها تساعده في كتابة الموضوع الجديد.

5 ـ التأكد من قدرة التلاميذ على كتابة الموضوع بعد التمهيد له.

6 ـ تشجيع التلاميذ على المطالعة الحرة، مع مساعدتهم على اختيار الكتب، وكذا تشجيعهم على متابعة بعض البرامج التلفازية والإذاعية التي تفتح أمامهم آفاق جديدة وتوسع مداركهم المعرفية مع الإرشاد والتوجيه.»[2]

7 ـ« تعليم التلاميذ المبادئ والإجراءات التعبيرية وتعزيز تعلمهم بالمعززات وجداول التعزيز المناسبة.

[1] .. نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها المرجع السابق، ص 203 ـ 204 ـ بتصرف ـ

[2] . ينظر : المرجع السابق، ص 204 ـ 205.

8 ـ الأخذ بالإجراءات التعديلية المناسبة مثل المفاضلة والحث والاهتداء إلى التشكيل والتسلسل ، وذلك باتباع عدد من الإجراءات مثل : تدريب التلاميذ على عدد من المفردات اللغوية باستخدامها في جمل وشبه جمل مناسبة بدءً من عبارة من جملتين ثم في عبارتين كاملتين، ومن ثم استعمال المفردات في كتابة موضوع تعبيري متكامل.

ـ العمل على جمع كل تلميذ ضعيف بآخر يمتاز بقدرته على التعبير؛ حيث يقوم التلميذ الضعيف مثلا برواية قصة أو موضوع شفهيا بينما يسجل الآخر الأسئلة عما يسمعه.

ـ القيام بعرض نماذج تعبيرية ممتازة وتحليلها مع التلاميذ مع مراعاة وعي التلاميذ الضعاف لتحليلها وأن يقوم هؤلاء بتقليد ذلك في كتاباتهم.»[1]

بعد هذه الجولة القصيرة حول التعبير الكتابي يمكن القول: إن التعبير الكتابي هو عصارة الوحدات التعليمية، فهو الوحدة الإدماجية التي تجمع الوحدات الأخرى وتربط بين أجزائها المختلفة، وهو المعيار الحقيقي الذي من خلاله نحكم على مدى نجاح العملية التعليمية ومدى استيعاب التلميذ لمكتسباته ومدى قدرته على دمجها وتوظيفها ومع أنه توجد صعوبات كثيرة في تعلم هذه المادة كما أشرنا إلا أن الأمر لا يستحق سوى بذل بعض المجهود أو زيادته من طرف المعلم والأسرة وكذا من طرف المتعلم نفسه، وإذا كان المتعلم يجهل قيمة التعبير الكتابي وأهميته نتيجة ضعف وعيه أو بسبب أنه يعاني من صعوبات في تعلمه، فعلينا أن نأخذ بيده ونوجهه توجيها صحيحا ودقيقا يمكنه من القضاء أو التقليل من بعض هذه الصعوبات.

[1] . مُحَّد حسن العمايرة، المشكلات الصفية المرجع السابق، ص126.

الفصل الثاني

عرض نتائج البحث في جانبه الميداني

المبحث الأول: عرض نتائج الاستبيان وتحليلها

المبحث الثاني: عرض النتائج والتوصيات

المبحث الأول. عرض نتائج الاستبيان.وتحليلها.

1 ـ منهج الدراسة:

كان موضوع هذه الدراسة درجة صعوبات تعلم التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات عند معلمي السنة الخامسة ابتدائي وأثرها على منتوج المتعلمين، ولهذا كان الهدف منها هو معرفة حجم هذه المشكلة لدى هؤلاء ومعرفة مواطن الضعف لدى التلميذ المسببة لهذه الصعوبات ومحاولة نقل صورة عن واقع تدريس هذه المادة من خلال وصف الظاهرة وإحصاء نتائج الدراسة، تم تحليل النتائج لهذا كله تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي مع الإحصاء.

2 ـ وصف عينة الاستبيان:

أ ـ الإطار الزمني للدراسة:استغرقت الدراسة مدة بلغت خمسة عشر يوما(15)؛ بحيث انطلقت من 2015/04/12،إلى غاية 2015/04/26.وهي مدة استوفت توزيع الاستبيانات وجمعها.

ب ـ الإطار المكاني للدراسة: تم إجراء هذه الدراسة في مدينة تيميمون بمدارس المقاطعة العاشرة، وقد شملت تقريبا كل المدارس التي بها مستوى السنة الخامسة ابتدائي إلا مدرستين، تعذّر الوصول إلى إحداها وغياب المدَرِّسَة في الثانية في الفترة التي تمت فيها الدراسة، وقد بلغ عدد المدارس التي شملتها الدراسة ثلاثة عشر(13) مدرسة، وتم توزيع خمسة عشر (15) استبيانا على المعلمين الذين يشرفون على تدريس السنة الخامسة، وقد تم قبولها كلها.

أما بالنسبة لأسباب اختياري لهذه المقاطعة فلكونها الأقرب إلي، ولكوني زرت أغلب مدارسها من قبل وبذلك يسهل علي التنقل إليها و يسهل أيضا توزيع الاستبيانات تم جمعها، وهذا ما حصل بالفعل.

ج ـ أدوات جمع البيانات: بما أن الهدف من هذه الدراسة هو وصف الصعوبات التي تواجه معلمي السنة الخامسة ابتدائي في مادة التعبير الكتابي انطلاقا من أسئلة الاستجواب وتحليلها من خلال النسب المئوية المتحصل عليها فقد تم اعتماد أداة الاستبيان كوسيلة لجمع المعلومات، وقد ضم هذا الاستبيان تسعة عشر (19) سؤالا موزعا كما يلي:

ـ أسئلة متعلقة بصعوبة تدريس التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات(01 ـ 16).

ـ سؤال متعلق بالمدة الزمنية (02).

ـ سؤال متعلق بعدد الحصص(03).

ـ سؤال متعلق بالأهداف(04).

ـ أسئلة متعلقة بدور وقدرة التلاميذ على كتابة التعبير (05 ـ 06 ـ 07).

ـ أسئلة متعلقة بكيفية تدريس التعبير (08 ـ 10).

ـ أسئلة متعلقة بتصحيح التعبير (09 ـ 14 ـ 15).

ـ سؤال يتعلق بعلاقة مواضيع التعبير بمحيط التلاميذ(11).

ـ سؤال متعلق بواجب التعبير في المنزل (12).

ـ سؤال متعلق بالمطالعة(13).

ـ سؤال متعلق بـ أسباب ضعف التلاميذ في التعبير(17).

ـ سؤالان متعلقان بالحلول والتوصيات(18 ـ 19).

3 ـ تحليل عناصر الاستبيان:

ا ـ البيانات السوسيوديمغرافية[1]:

ـ متغير الجنس: بلغ عدد المعلمين الذين شملتهم الدراسة خمسة عشر(15) معلما، منهم سبعة(07) معلمين وثمان(8) معلمات؛ أي بنسب مئوية بلغت 46.66% بالنسبة للمعلمين، و53.33% بالنسبة للمعلمات كما يتبين في الجدول الآتي:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أنثى	08	%53,33
ذكر	07	%46.66
المجموع	15	%100

● **ـ الرتبة:**أي رتبة المعلمين المستجوبين في سلك التعليم الابتدائي ونسبتها المئوية كما يوضحها الجدول الآتي:

الرتبة	العدد	النسبة المئوية
مدرس(ة).	00	%00
أستاذ(ة) العليم الابتدائي.	06	%40
أستا(ة) رئيسي(ة) للتعليم الابتدائي.	03	%20
أستاذ(ة) مكون(ة) للتعليم.	06	%40

● **ـ الصفة**: أي صفة المعلم من حيث إنه مثبت في منصبه أو متربص ونسبها المئوية.

الصفة	العدد	النسبة المئوية
مرسم:	15	%100
متربص	00	%00

[1] ـ يقصد بها العمليات الإحصائية المتمثلة في متغير الجنس والمؤهل العلمي ومتغير الخبرة الدراسي.

● ـ **عدد سنوات تسيير الفوج التربوي**:وهي كما يبينها الجدول مع نسبها المئوية:

عدد سنوات تسيير الفوج التربوي.	العدد.	النسبة المئوية
سنة واحدة.	02	%13.33
سنتان اثنتان.	02	%13.33
ثلاث سنوات فما فوق.	11	%73.33

انطلاقا من الجدول يتبين أن أكبر نسبة مئوية لسنوات تسيير الفوج التربوي (السنة الخامسة) تتعلق بثلاث سنوات فما فوق والتي وصلت إلى 73.33%،وهي نسبة تدل على أن أغلب المعلمين يمتلكون الخبرة الكافية لتسيير العملية التعليمية، وفي المقابل بلغت نسبة كل ممن سيروا الفوج التربوي لمدة سنة واحدة، وكذا سنتان 13.33%.

● ـ **سنوات الخدمة في التعليم**:يتعلق الجدول الآتي بالمدة الزمنية التي قضاها المعلمون في التدريس ونسبتها المئوية حسب التقسيم المعتمد.

سنوات الخدمة في التعليم.	العدد	النسبة المئوية
أقل من خمس (05) سنوات.	01	%6.66
من (05 ـ 10) سنوات.	05	%33.33
عشر(10) سنوات فأكثر.	09	%60

يتضح من خلال الجدول أن نسبة المعلمين الذين يعكفون على العملية التعليمية بالنسبة للعينة المختارة من عشر(10)سنوات فما فوق أكبر من النسب الأخرى؛ حيث قدّرت بـ: 60%، وحتى للذين بلغت سنوات خدمتهم في السلك التربوي من 5 ـ 10 سنوات تمثل النسبة المتوسطة مما ينبئ بعلمية ودقة النتائج الواردة عن أسئلة الاستبيان.

ـ المؤهل العلمي: يحتوي هذا الجدول المؤهلات(الشهادات) العلمية التي هي بحوزة المعلمون الذين شملتهم الدراسة.

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
شهادة التخرج من المعاهد التكنولوجية.	07	%46.66
شهادة البكالوريا	00	%00
شهادة الليسانس.	08	%53.33
شهادة الماستر.	00	%00
شهادة الماجستير.	00	%00

من هنا يتبين أن نسبة المعلمين المؤهلين بشهادة الليسانس تمثل النسبة الأكبر إذ بلغت 53.33% في مقابل نسبة المتخرجين من المعاهد التكنولوجية التي بلغت 46.66% في حين انعدمت نسب المؤهلات الأخرى(البكالوريا، الماستر، الماجستير).وعلى العموم فهذه المؤهلات العلمية مناسبة جدّا لهذه المرحلة من التعليم، وإن دلّ على شيء فإنه يدل على وعي المشرفين على تسيير العملية التعليمية.

ـ ب: تحليل نتائج الأسئلة:

ـ السؤال الأول، ونصه: هل هناك صعوبة في تدريس التعبير الكتابي وفق المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات)؟

وكانت الإجابات كالآتي:

الإجابة.	نعم بشكل دائم.	أحيانا.	لا مطلقا.
عدد المعلمين.	01	01	13
النسبة المئوية.	%6.66	%6.66	%86.66

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المعلمين المجيبين بنعم قدّرت بـ: 6.66% والنسبة نفسها بالنسبة للمجيبين بـ: لا مطلقا 6.66% في حين وصلت نسبة المجيبين بـ: أحيانا 86.66% وهي أعلى نسبة مما يفسر وجود بعض العراقيل بالنسبة للمعلمين في تدريس التعبير وفق المقاربة بالكفاءات.ربما يعود ذلك إلى عدم الاستيعاب الجيد للكيفية التي يتم بها توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ، خاصة وأن الحظ الأوفر من تنشيط العملية التعليمية قد أعطي للتلميذ مما يحد نوعا ما من حرية المعلم في التصرف بالكيفية التي يراها مناسبة في توصيل تلك المعلومات والمعارف.

ـ **السؤال الثاني، ونصه**:هل المدة الزمنية المخصصة لكتابة تعبير حول موضوع ما كافية بالنسبة لتلميذ في المرحلة الابتدائية ؟.وكانت الإجابات كالآتي:

الإجابة.	نعم بشكل دائم.	أحيانا.	لا مطلقا.
عدد المعلمين.	01	03	11
النسبة المئوية.	%6.66	%20	%73.33

وكما نرى من خلال الجدول أن أغلب المعلمين والذين بلغت نسبتهم 73.33% يواجهون مشاكل في المدة الزمنية المخصصة لكتابة التعبير والتي تبلغ 45 د؛ إذ إن هذه المدة كما جاء في تصريحاتهم أثناء القيام بالدراسة قصيرة جدّا، خاصة وأن كتابة التعبير تسبقها عمليات كثيرة مثل مناقشة العناصر وتسجيل الخطوات على السبورة وغير ذلك.

ـ **السؤال الثالث، ونصه**: هل ترى أن حصة واحدة في الأسبوع تكفي لتنمية مهارات التلاميذ في الإبداع والابتكار والخيال؟.وكانت الإجابة على النحو التالي:

الإجابة	نعم بشكل دائم	أحيانا.	لا مطلقا.
عدد المعلمين.	03	01	11
النسبة المئوية.	%20	%6.66	%73.33

إذن أكبر نسبة مثلتها إجابة لا مطلقا؛ بحيث بلغت 73.33% أي أن أغلب المعلمين يرون من خلال خبرتهم وتجربتهم في ميدان التعليم أن حصة واحدة في الأسبوع لا يمكن أن تنمي مهارات التلميذ في الإبداع والابتكار، خاصة و أن حصة التعبير الكتابي تستهدف دمج التعلمات المكتسبة خلال الوحدة ، ولا يخفى علينا كثافة هذه التعلمات.

ـ **السؤال الرابع، ونصه:**هل هناك أهداف واضحة من تدريس التعبير الكتابي؟.

وكانت إجابات المعلمين كما يلي:

الإجابة.	م بشكل دائم.	أحيانا.	.لا مطلقا.
عدد المعلمين.	11	03	01
النسبة المئوية.	%73.33	%20	%6.66

يتضح من خلال الجدول أن نسبة المعلمين المجيبين بـ: نعم بلغت 73.33% وهي أعلى نسبة بالمقارنة مع نسبة المجيبين ب أحيانا الذين بلغت نسبتهم 20% وفي القابل لم تبلغ نسبة المجيبين ب لا سوى 6.66%، وهذا طبعا يعبر عن وضوح الأهداف لدى معظم المعلمين كيف لا وهو المعيار الذي يحكم على مدى استيعاب التلميذ لجميع وحدات اللغة العربية كما تمت الإشارة إلى ذلك في الفصل النظـري، ومن الكفاءات المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي ما يلي:«

1 ـ تلخيص ما يقرأ وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وبما يحسه ويشاهده، وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديما منظّما.

2 ـ كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات و التعليمات(حوارية إخبارية ، سردية، وصفية).

3 ـ توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي تعتمدها لإيصال ما يريده.

3 ـ فهم التعليمات واستقراؤها لتحرير إنتاجات كتابية يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.»[1]

ـ **السؤال الخامس، ونصه:** هل يتجاوب التلاميذ مع دروس التعبير بشكل يرضيك؟.

وجاءت إجابات المعلمين على الشكل الآتي:

الإجابة.	نعم بشكل دائم.	أحيانا.	لا مطلقا.
عدد المعلمين.	04	10	01
النسبة المئوية.	%26.66	%66,66	%6.66

وكما نلاحظ تفاوت إجابات المعلمين بشكل مستمر، كما نلاحظ أن المعلمين الذين أجابوا بنعم مثلت النسبة المتوسطة بمعدّل 26.66% ولكنها بعيدة جدّا عن نسبة الذين أجابوا بـ: أحيانا التي مثلت النسبة الأكبر

[1] ـ مُحَمَّد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص141.

حيث بلغت 66.66% في حين مثلت نسبة المجيبين بـ: لا النسبة الأقل بمعدل 6.66%، وهي نسب طبيعية جدّا خاصة إذا ربطنا هذا السؤال بالسؤال الحادي عشر كما سيأتي؛ إذ إن المنهج الدراسي يفتقر وبشكل ملاحظ إلى الدقة وأكثر واقعية من حيث المواضيع المطروحة للقراءة والكتابة أي إن هناك مواضيع بعيدة عن المصداقية حتى في واقع التلميذ **المعيش** كإيراد صورة لفتاة تحلب الناقة في فناء المنزل، أو عرض صورة لطفل يسبح مـع الحيتان في البحر وغير ذلك، والطفل في هذه المرحلة كثير الميل للتعبير عما يراه ويعيشه في الواقع ، ناهيك عن أن هناك من يعاني من صعوبات في التعلم سواء أكانت نمائية وهي الأخطـر لأنها تصعب من فهم العمليـة التعليميـة، وعلاجها يحتاج تضافر الجهود بين المدرسة والأسرة وكذا الطب النفسي، أما الصعوبات الأكاديمية فهي الأقـل خطرا لأن علاجها لا يحتاج إلا لبذل ببعض الجهد من طرف المعلم والأسرة مثل زيادة بعض العناية والتشجيع .

ـ السؤال السادس، ونصه: هل تعطي الحرية للتلاميذ في اقتراح أو اختيار مواضيع للكتابة؟.

وجاءت الإجابات على النحو الآتي:

الإجابة.	نعم بشكل دائم	أحيانا.	لا مطلقا
عدد المعلمين.	**03**	07	05
النسبة المئوية.	**%20**	%46.66	%33.33

من خلال الجدول يتبين أن التلميذ في المرحلة الابتدائية لا يكتب من أجل إظهار مواهبه و إشباع حاجاته الإبداعية، وإنما يكتب إرضاءً للمناهج التي تفرض عليه مواضيع الكتابة فرضا وهو ما تعبر عنه النسب المئـوية حسب إجابات المعلمين؛ حيث بلغت نسبة المعلمين المجيبين بـ: نعم 20% وهي النسبة الأقل في حين وصلت نسبة أحيانا إلى 46,66%، ولا مطلقا 33.33%وهما نسبتان متقاربتان كما ومعنا مما يدل على أن مواضيع الكتابة خاضعة لاختيار المناهج ، وهذا حتى في المستويات الأعلى، مع أن كثيرا من الدراسات تحث على ضرورة فسح المجال أمام التلميذ في اختيار الموضوعات التي يرغب في التعبيرِ عنها لأن ذلك يُكسبه ثقةً واعتدادا بنفسه، وحبًّا في الكتابة.

السؤال السابع، ونصه: هل تعتقد أن تلميذا في السنة الخامسة ابتدائي يمكنه كتابة تعبير بكل المعايير؟.

وكانت الإجابة كما يوضحها الجدول:

الإجابة.	نعم بشكل دائم.	أحيانا	لا مطلقا.
عدد المعلمين.	06	06	03
النسبة المئوية	%40	%40	%20

يبرز من الجدول أن نسبة المعلمين المجيبين بـ. نعم بلغت 40% ونسبة مساوية للذين أجابوا بـ: أحيانا في النسبة المتبقية بلغت 20%، وهي نسب تعكس قدرة التلميذ على الإنتاج والإبداع وفقا للمعايير المسطرة، وهذا يساعده كثيرا في ضبط تعلماته وفهمها، إلا أن هذا الإجراء قد يصلح بدرجة عالية مع التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع والقدرة على تصنيف المادة العلمية حسب ما يقتضيه الموقف، في المقابل فإن التلاميذ الذين يعانون من ضعف في النمو الذهني فإنهم يجدون صعوبة كبيرة في التعامل مع هذه الضوابط خاصة الذين يتمتعون بسعة الخيال.

ـ **السؤال الثامن، ونصه:** هل تتبع الخطوات المسطرة لتدريس التعبير الكتابي وفق المنهاج الدراسي؟.

وكانت الإجابة كما هي مبينة في الجدول:

الإجابة.	نعم بشكل دائم.	أحيانا.	لا مطلقا.
عدد العلمين.	11	04	00
النسبة المئوية.	%73.33	%26.66	%00

وكان الهدف من طرح هذا السؤال هو معرفة ما مدى خضوع المعلم للمنهاج الدراسي وما دوره في الإبداع وحسن التعامل مع مواضيع التعبير المختلفة البيئات والمستويات المختلفة ، و أوضحت الإجابات التي كان معظمها نعم بنسبة 73.33% تقديسا كبيرا للمعايير المنهجية ، وهذه ميزة حسنة في الحقيقة لأن هذه المعايير لابد و أنها خضعت لدراسة دقيقة من طرف القائمين في المجال التربوي إلا أنها قد تحدّ من إبداع المعلم، كما أنّ المعلم يعتبر باحثا ومكتشفا في مجاله ، ولهذا عليه إخضاع المادة التعليمية وفق المتطلبات المتباينة بين التلاميذ وليس العكس وهذا ما يجب على المسوؤلين تفهمه؛ لأنه كثيرا ما يصطدم المعلم بالمعارضة من طرف المسؤول إذا ما حاول الخروج نوعا ما عن القواعد المسطرة.

السؤال التاسع، ونصه:هل تعتمد المعايير المنهجية في تصحيح التعبير وتقويمه؟.

وكانت إجابات المعلمين كما يأتي:

الإجابة	نعم بشكل دائم	أحيانا.	لا مطلقا.
عدد المعلمين	13	02	00
النسبة المئوية	%86.66	%13,33	%00

يبن الجدول أن جل المعلمين تقريبا يتّبعون المعايير المنهجية في تصحيح التعبير؛ حيث وصلت نسبة المجيبين بـ: نعم إلى 86,66%، وبلغت نسبة المجيبين بـ: لا 13.33% وفي المقابل لم ترد أي إجابة بـ: لا مطلقا. وهذا يدل على الموضوعية والدقة العلمية في تصحيح المواضيع، وهذا يعني خضوع الموضوعات الكتابية لمقياس واحد مما يزيد من ثقة التلميذ في المعلم وعدم شعوره بالتمييز وبالتالي محاولته منافسة زملائه والرفع من مستواه.

ـ **السؤال العاشر، ونصه:** هل تقوم ببسط الموضوع شفهيا قبل مطالبة التلاميذ بالكتابة فيه؟.

وكانت الإجابة حسب ما يبينه الجدول التالي:

الإجابة.	نعم بشكل دائم	أحيانا	لا مطلقا.
عدد المعلمين.	13	02	00
النسبة المئوية.	%86.66	%13.33	%00

من خلال الجدول يتبين أن نسبة المعلمين الذين يقومون ببسط الموضوعات شفهيا من حين إلى آخـــــر لم تتجاوز 13.33% ، في حين انعدمت نسبة المجيبين ب لا مطلقا، وفي المقابل تجاوزت نسبة المجيبين بنعـــم 86%، وهذا هو الغرض المراد الوصول إليه من طرح هذا السؤال؛ إذ الأصل في التعبير الكتابي أن يشرح الموضوع المراد الكتابة فيه ويحلل شفهيا ويتم استخراج أفكاره الرئيسية وعناصره الأساسية قبل مطالبة التلاميذ بالكتابة فيه، ومن المعروف أن «التعبير الشفهي أسبق من في الاستعمال عند الأطفال؛إذ أنهم يستطيعون قبل مرحلة دخـــول المدرسة التعبير به عن جل حاجاتهم، ولذا يجب أن تكـــون فرص التدرب عليه في المرحلـة الابتدائية أوفر من فرص التدريب على الكتابي.»[1]

كما أن تبسيط الموضوع مشافهة يدعم فهم التلميذ للموضوع، و يساعده على تكوين أفكار مترابطة ومتسلسلة، ويسهل له الانتقال المنطقي من فكرة إلى أخرى، وكذلك يعطيه تصورا شاملا عن الموضوع المطروق.

[1] .نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، المرجع السابق، ص236.

ـ **السؤال الحادي عشر، ونصه:** هل هناك مواءمة أو ارتباط بين مواضيع التعبير الكتابي وبين واقع التلميذ في البيئات المختلفة؟. وكانت الإجابة كالآتي:

الإجابة.	نعم بشكل دائم.	أحيانا.	لا مطلقا.
عدد المعلمين.	04	09	02
النسبة المئوية.	%26.66	%60	%13.33

يتضح من الجدول أنه ليس هناك ربط بين ما يعيشه التلميذ وبين الموضوعات التي يطلب منه التعبير عنها بشكل دائم؛ حيث بلغت نسبة الإجابة بـ: أحيانا 60% وهي أعلى نسبة، وإذا كان التلميذ يميل إلى المحسوس فإنه يميل بالدرجة الأكبر إلى ما هو واقعي معاش، ولا يمكن للتلميذ أن يعبر عما هو بعيد عن واقعه مثل تعبيره عما له به اتصال دائم ؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه؛ ولهذا يجد نفسه مضطرا للجوء إلى مخيلته ويحاول تكوين بعض التصورات ليجسدها في كتابته وهنا يتلقى صعوبات كبيرة كصعوبة إيجاد الفكرة المناسبة وصعوبة التركيز على فكرة معينة و صعوبة تكوين تصور يتميز بنوع من الدقة والموضوعية.

السؤال الثاني عشر، ونصه: هل تطالب التلاميذ بكتابة تعبيرات في البيت؟.

و كانت الإجابة كما يلي:

الإجابة.	نعم بشكل دائم.	أحيانا.	لا مطلقا.
عدد المعلمين.	04	10	01
النسبة المئوية.	%26.66	%66.66	%6.66

يتبين من الجدول عدد المعلمين المجيبين بـ: نعم بلغت 26.66% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بنسبة المجيبين بـ: أحيانا التي وصلت إلى 66.66%، وهذا يعكس تغليب بعض النشاطات في الواجبات المنزلية على أخرى مع أن التعبير الكتابي بحاجة إلى حرية التفكير والتأمل ، ولن يتسنى ذلك للتلميذ في تلك المدة القصيرة جدا داخل الفصل، وليس من المهم أن نحكم على مستوى التلميذ من خلال هذا الواجب المنزلي ولكن الأهم هو تتعاون الأسرة والمدرسة على تنمية الرصيد اللغوي للتلميذ و إثراء زاده المعرفي, وقد أكد بعض المختصين «أن معظم التعليم يحدث عمليا خارج غرفة الدراسة، كما أن التفكير والإدراك العميق لمعلومات محددة غالبا ما ينتج عن

القراءة الذاتية والدراسة المركزة، وأن التفكير المستقل حول محتوى المادة بتعزز من خلال واجبات ينفذها التلاميذ بأنفسهم.»[1]

ـ **السؤال الثالث عشر، ونصه** : هل تشجع تلاميذك على المطالعة داخل الفصل وخارجه؟.

وجاءت الإجابات على الشكل التالي:

الإجابة.	نعم بشكل دائم	أحيانا.	لا مطلقا.
عدد المعلمين.	13	02	00
النسبة المئوية.	%86.66	%13.33	%00

نلاحظ أن عدد المعلمين المجيبين بـ: نعم وصلت إلى 86.66% وهي أعلى نسبة تعبر عن أهمية المطالعة في تنمية مهارة التعبير بنوعيه، كما تنمي سعة التخيل عند التلميذ والمعلم ذا خبرة وتجربة فهو يعي ويدرك ما للمطالعة من نتائج إيجابية على المنتوج اللغوي والمعرفي للتلميذ.

ـ **السؤال الرابع عشر، ونصه:** هل تقوم بصحيح جميع دفاتر التعبير في كل مرة؟.

وجاءت الإجابات على النحو التالي:

الإجابة.	نعم بشكل دائم.	أحيانا.	لا مطلقا.
عدد المعلمين.	01	12	02
النسبة المئوية.	%6.66	%80	%13.33

يتضح من خلال الجدول أن نسبة المعلمين الذين يقومون بتصحيح جميع دفاتر التعبير الكتابي بشكل دائـــم لم تتجاوز 6.66% ، وبلغت نسبة المجيبين ب أحيانا 80% وهي النسبة الأكبر كما بلغت نسبة المعلمين الذين لا يصححون جميع الدفاتر في كل مرة 13.33%.

[1] ـ مُحَمَّد عبد المطلب جاد، صعوبات التعلم في اللغة العربية، المرجع السابق، ص94.

السؤال الخامس عشر، ونصه: هـــل تلمس مردودا فعليـــا من تصحيح الأخطـــاء السابقــة في الموضوعات اللاحقة؟.

وكانت الإجابة كما يلي:

الإجابة.	نعم بشكل دائم.	أحيانا.	لا مطلقا.
عدد المعلمين	10	04	01
النسبة المئوية.	%66.66	%26.66	%6.66

انطلاقا من النسب المئوية الواردة في الجدول والتي بلغت 66.66% بالنسبة للمجيبين بنعم ولم تتجاوز 26.66%بالنسبة للمجيبين بـ: أحيانا، في حين مثلت نسبة المجيبين بـ: لا مطلقا 6.66% وهي النسبة الأقل.

من هنا نكتشف أهمية التصحيح ودوره في مساعدة التلاميذ على التعرف على أخطـائهم ومحاولتهـــم تجنب الوقوع فيها فيما بعد، ومع أن المعلم يدرك ذلك إلا أننا نجده لا يلزم نفسه اتباع هذا المعيار، وهذا ما تم استنتاجه من السؤال السابق.

السؤال السادس عشر، ونصه: هل هناك عراقيل تعيقك كمدرس في تسيير حصص التعبير الكتابي بشكل حسن؟.

إذا كانت الإجابة بـ: نعم فاذكر بعض هذه العراقيل.

وكانت الإجابة كانت الإجابة كالتالي:

الإجابة.	نعم بشكل دائم.	أحيانا.	لا مطلقا.
عدد المعلمين.	13	00	02
النسبة المئوية.	%86,66	%00	%13,33

من خلال الجدول يتضح أن معظم المعلمين يواجهون عراقيل وصعوبات في تسيير حصص التعبير وبشكل دائم، حيث مثلت نسبة المجيبين بـ: نعم 86.66% وهو ما يتبن من الشطر الثاني من السؤال؛ حيث صرح المعلمون بأغلب الصعوبات التي تواجههم في تدريس هذه المادة نوردها فيما يلي

- انعدام المشاهد (الصور الجماعية التي تعلق على السبورة) في الطور الأول أثر سلبا على الكفاءة القاعدية في الطور الثاني.
- تحديد حجم المادة العلمية المطلوبة في جل المواضيع من 8 ـ 12 سطرا مع الربط بالتزام توظيف بعض الصيغ اللغوية المحددة مما يحد من حرية التلميذ وانطلاقه في التوسع في عناصر الموضوع.
- خروج التلاميذ عن الموضوع رغم تحديد العناصر.

ـ عدم وجود روابط وعلاقات بين الحصة الشفهية والحصة الكتابية لا من ناحية الرصيد اللغوي الخاص بالموضوع، ولا الأفكار التي يمكن أن يستعملها في حصة التعبير الكتابي.

ـ ضيق الوقت المخصص للحصة 45د، بالإضافة إلى نقص عدد الحصص المخصصة لهذا النشاط(حصة واحدة في الأسبوع موزعة على حصتين حصة للكتابة ثم حصة للتصحيح في الأسبوع الموالي بمعدل موضوع لكل 15 يوما.

ـ عدم وجود ارتباط بين مواضيع التعبير وواقعه المعيش مما يصعب توصيل فكرة كافية للتلميذ عن الموضوع.

ـ انعدام بعض الوسائل التعليمية البيداغوجية التي تساعد في تنمية الكفاءات اللغوية لدى التلميذ مثل: الإذاعة المدرسية أو التلفاز أو حتى جهاز الحاسوب.

ـ كثرة الأخطاء النحوية والإملائية.

ـ صعوبة تقيد التلميذ بالمعايير المسطرة للموضوع كتوظيف الصيغ المطلوبة.

ـ **السؤال السابع عشر، ونصه:** ما هي الأسباب التي تجعل بعض التلاميذ يعانون من الضعف في التعبير الكتابي؟.

ومن خلال تحليل هذا السؤال تبين إجماع كل المعلمين على أنه من أسباب ضعف التلاميذ في التعبير هو نقص المطالعة وانعدامها أحيانا أو عدم الاهتمام بحصتها داخل الفصل.بالإضافة إلى أسباب أخرى منها:

ـ عدم التمكن من ترتيب أفكاره وتنظيمها.

ـ عدم إتقان أغلب المهارات الإملائية و التحكم في شكل اللغة المكتوبة نتيجة الضياع في السنوات السابقة.

ـ نقص الرصيد اللغوي والمعرفي للمتعلمين .

ـ نقص الحوار داخل الأسرة وخارجها ، وعدم اهتمام الأسرة والتلميذ بهذه المادة.

ـ الضعف في فهم الموضوع.

ـ عدم الانتباه والاستماع عند تصحيح المواضيع جماعيا على السبورة؛ إذ« الانتباه من أهم العمليات النفسية التي تؤثر على قدرة الفرد في حل المشكلات، ويقصد بالانتباه القرة على اختيار العوامل المناسبة وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة سمعية أو لمسية أو بصرية، وكي يتم تسجيل كل البيانات المتصلة بمشكلة ما فإنه من الضروري الالتفات إلى المنبهات المتصلة بها، فإذا شرد انتباه الطفل فإنه يفقد القدرة للوصول إلى الحل الصحيح»[1]

ومن الصعوبات كذلك:

ـ نقص الدعم المعرفي في السنوات الأساسية الأولى.

ـ عدم التحكم في توظيف الظواهر النحوية والصيغ في التراكيب مما يصعب عليه تكوين فقرة مترابطة ومتماسكة.

[1] . غسان أبو فخر ، صعوبات التعلم وعلاجها، منشورات جامعة دمشق كلية التربية ، دار الملايين للطباعة والنشر والتوزيع دمشق ـ سوريا، (د ط) 1434 ـ 1435هـ / 2013 . 2014م، ص152.

ـ نقص الجرأة عند البعض في طرح الأفكار ومعالجتها بسب نقص الحوار في البيت.

ـ تثبيط بعض المعلمين لعزيمة التلميذ بسبب رفضه الدائم لأفكاره و عدم تصحيحه لجميع الأخطاء.

السؤال الثامن عشر، ونصه: اقترح بعض الحلول التي تراها مناسبة لمعالجة ضعف التلاميذ في التعبير.

وكانت الإجابة كالآتي:

لقد أجمع معظم المعلمين على ضرورة اهتمام الأسرة بالتلميذ مع زيادة التشجيع والاهتمام بالمطالعة وزيادة الحصص المخصصة لها.

ـ ضرورة معالجة الأخطاء الإملائية في السنوات الأساسية الأولى.

ـ توفير الكتب والمواضيع ذات الصلة بالبرنامج الدراسي في المكتبة المدرسية.

ـ العمل على ربط حصة التعبير الكتابي بحصة التعبير الشفهي لتمكين المتعلمين من اكتساب الرصيد اللغوي والمعرفي الخاص بكل موضوع .

ـ ضرورة تدريب التلاميذ على القراءة الجيدة لأنها مفتاح الفهم.

ـ تبني أسلوب الإثارة للمشاعر لدى التلاميذ قصد الإبداع في التعبير الكتابي.

ـ رفع عدد الحصص المخصصة للتعبير الكتابي إلى حصتين.

ـ تقريب مواضيع التعبير من بيئة التلميذ ، وربها بما يدور حوله من أفكار.

ـ فتح مجال الحوار المثمر بين التلميذ والأسرة، وبينه وبين المعلم للقضاء على ظاهرتي الخوف والخجل في معالجة المواضيع بأنواعها.

ـ تشجيع التلاميذ على استخدام الخيال من أجل توسيع أفكاره.

ـ اعتماد التدرج ابتداءً من الطور الأول وصولا بملمح خروج في السنة الخامسة تجعل التلميذ قادرا على إبداء رأيه بأسلوب وصفي سليم لغويا ومنطقيا بالاعتماد على الأفكار الأساسية.

ـ ضرورة الاستفادة من المناهج القديمة فيما يخص حصص التعبير الشفهي باعتماد طريقة المشاهد الجماعية؛ لأنها تحفز أكثر على التعبير.

ـ ضرورة تقبل المعلم لجميع موضوعات التعبير وتصحيحها وتشجيع جميع المحاولات.

ومن الحلول الأولية التي يؤكد عليها الدارسون والمختصون في مجال صعوبات التعلم، أنه «لا بد من تشخيص هذه الصعوبات قبل علاجها بتحديد مواطن الضعف لدى التلميذ؛ فهناك من يعاني من الضعف في إنتاج الأفكار وهناك من يجد صعوبة في تنظيمها وهناك من ينتج وينظم لكنه يعاني مشكلة في الكتابة الإملائية الصحيحة أو الكتابة النحوية الصحيحة وبعد تحديد نوع المشكلة يتم التركيز على الاستراتيجيات المناسبة لكيفية

علاج كل مشكلة وتكثيف التدريب على علاجها »[1] وهذا طبعا يستدعي نوعا من العلاج الفردي وهذا يعني بذل مجهود إضافي من المعلم وكذا الأسرة في مثل هذه الحالات.

ولتشخيص صعوبات التعلم تم وضع مجموعة من المحكات (المعايير) من طرف الخبراء والتي تساعد على التعرف على الصعوبة التي يعاني منها التلميذ مما يسهل معرفة الطرق اللازمة للعلاج منها محك التباين ومحك الاستبعاد ومحك التربية الخاصة و محك النضج ومحك المؤشرات البيولوجية.

«**محك التباين** فإنه يشير إلى وجود تباين بين العديد من السلوكيات النفسية كالانتباه و التمييز وإدراك العلاقات، كما يشير إلى تباين وتباعد القدرة العقلية للفرد(الذكاء) و التحصيل الأكاديمي، وقد يظهر التباين في جوانب النمو المختلفة.»[2] أو هو« تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة ما عن المستوى المتوقع منه حسب حالته، وقد يكون التفاوت بين القدرات العقلية للتلميذ والمستوى التحصيلي في مادة أو في مظاهر النمو التحصيلي في المقررات أو المواد الدراسية.»[3]

«**محك الاستبعاد:** ويقصد به: استبعاد بعض الحالات التي ترجع الصعوبة فيها إلى التخلف العقلي العام أو الإعاقة السمعية أو البصرية أو الاضطراب الانفعالي أو نقص فرص التعلم.

محك التربية الخاصة : و يشير إلى أن ذوي صعوبات التعلم لا يمكن تعليمهم بالطرق العادية أو بالأساليب و الوسائل التي تقدم للأطفال العاديين في المدرسة بل لابد من تعليمهم المهارات الأكاديمية بطرق التربية الخاصة وذلك بسبب وجود بعض الاضطراب النمائية التي تمنع أو تعيق قدرة الطفل على التعلم.»[4]

«**محك النضج:** ويعني عدم الانتظام في نمو الوظائف والعمليات العقلية المسؤولة عن الأداء كاللغة والانتباه والذاكرة وإدراك العلاقات .

محك المؤشرات البيولوجية : وفيه يتم تحديد حالات صعوبات التعلم على أساس من الاضطراب الوظيفي للمخ.[5]

واعتمادا على هذه المحكات المختصون بمجال صعوبات التعلم والمهتمون بمعالجة جوانب الضعف لدى المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعيق مسار تعلمهم بوضع عدد من البرامج يتم بواسطتها علاج هذا الضعف أو على الأقل التخفيف من حدّته،وكل برنامج من هذه البرامج يركز على جانب معين وطريقة معينة في العلاج.«

---

[1] ينظر: غسان أبو فخر، المرجع السابق، ص 249.

[2] . محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر ناشرون وموزعون المملكة الأردنية الهاشمية عمان، ط1 2008م ـ 1429هـ، ص39.

[3] . سعيد كمال عبد الحميد، التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع الاسكندرية، ط1 2009م، ص 110.

[4] ـ محمود عوض الله سالم، المرجع السابق، ص 41ـ بتصرف ـ

[5] ـ مُحَمَّد عبد المطلب جاد صعوبات تعلم اللغة العربية المرجع السابق، ص17.

1. البرامج التي تركز على العلاج.

يركز هذا النوع من البرامج (...) على القصور في العمليات والنواحي الداخلية الخاصة بالطفـــل صاحب الصعوبـة في التعلـم دون التركيز على المحتوى (...) ويسميه بعض العلمـاء بالعلاج القائـم على تدريب القـدرة أو العملية، وفيه يهتم بعلاج الضعف أو القصور لدى الطفل في عمليات أو جوانب محددة مثل الجانب النفس لغوي،أو الجانب الإدراكي الحركي، أو الجانب الإدراكي البصري، أو الجوانب الخاصة بتدريب الحواس على اختلافها وتنوعها.

أي أنه في هذا النوع من التدخل إنما يتم البحث عن العملية الداخلية التي تعاني من قصور أو تأخر في النمو ومن شأنها أن تكمن خلف الأداء الذي يتسم بالضعف لدى الطفل وتتدخل في عملية تعلمه.»[1]

2 .« **البرامج التعويضية.**

ويصمم هذا النوع من البرامج لتزويد الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالخبرة التعليمية من خلال الطرق والقنوات غير التقليدية، وذلك من خلال الاعتماد على المواد المسجلة والتقنيات البصرية، والتعلم عن طريق الزملاء، وتعديل أسلوب وفنيات التدريس بما يتناسب وأسلوب الطفل ذي الصعوبة في التعلم.

3 . البرامج التي تركز على المنهج البديل.

وهذا النوع من البرامج يقوم في أساسه على تقديم مناهج مختلفة ومتعددة للمنهج الدراسي؛ بحيث تكون هذه المناهج البديلة مناسبة للمتغيرات الخاصة بالمتعلم ذي الصعوبة في التعلم.»[2]

من هنا يمكن القول بأن صعوبات تعلم التعبير الكتابي تمثل صعوبة من صعوبات التعلم الأخرى، ولهذا يمكن للمعلم العودة إلى البرامج التشخيصية والعلاجية التي وضعها المختصين من أجل التخفيف من هذه المشكلة التي تفاقمت وأصبحت تحديا للمعلم و التلميذ.

[1] ـ السيد عبد الحميد سليمان السيد، صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها، دار الفكر العربي مدينة نصر ـ القاهرة،ط1 1421هـ ـ 2000م، ص 307.

[2] ـ المرجع نفسه، ص 309.

المبحث الثاني عرض النتائج والتوصيات.

أ ـ النتـــــــــائـــج.

من خلال الجولة القصيرة بين مدارس المقاطعة العاشرة بتيميمون، والاحتكاك ببعض المعلمين، وانطلاقا من تحليل نتائج الاستبيان تم الوصول إلى النتائج الآتية:

ـ إن نشاط التعبير الكتابي هو أهم الأنشطة اللغوية ، وهو الوعاء الذي يصب فيه التلميذ جل مكتسباته اللغوية والفكرية والمعيار الذي يحكم على مدى نجاح العملية التعليمية التعلمية خاصة لذا وجب العناية أكثر بالأنشطة اللغوية التي تخدم هذا المجال.

ـ إن معظم المعلمين يتلقون صعوبات كبيرة في تدريس هذه المادة، وهذا راجع ربما لغموض المنهج ليهم أو لضعف التكوين الكافي في هذا الجانب خاصة أو بسبب اهتمام المنهج بأمور وتغييبه لأخرى تعتبر من الأساسيات، أو ربما لطبيعة المادة العلمية التي لا تناسب مستوى التلاميذ أو لغياب الآليات المساعدة على مهارات التلميذ في الإبداع والخيال أو غير ذلك.

ـ يعاني أغلب التلاميذ من الضعف في التعبير الكتابي بسبب قلة المطالعة أو انعدامها وبسبب بعد مواضيع الكتابة عن واقعه المعاش ؛ المقربة بالكفاءات تستلزم مشاركة فعالة من طرف التلميذ في العملية التعليمية مما يتطلب امتلاكه زادا معرفيا ولغويا ولن يتم ذلك إلا بتكثيف القراءة والمطالعة مع تمكين التلميذ من معاينة ما يطالب بالكتابة عنه ، وهذا لن يكون كذلك إلا بإعطاء التلميذ فرصة لاختيار موضوع الكتابة أو عدم تقييد المعلم بما هو مسطر من مواضيع رغم اختلاف البيئات والأحداث.

ـ غياب دور الأسرة تماما في العملية التعليمية خاصة في مجال التعبير الكتابي رغم ما لها من تأثير كبير في تربية الطفل وتعليمه، والغريب أن حتى المثقفين من الآباء لا يلزمون أنفسهم على مساعدة أبنائهم وهذا ما صرح به بعض من تقربنا منهم من معلمين وهو ما يعكس الحقيقة التي نعيشها.

ـ إن معظم المشاكل التي يعاني منها التلاميذ في التعبير الكتابي انطلاقا مما ورد في الاستبيانات تصنف ضمن صعوبات التعلم الأكاديمية لذا لابد من إعادة النظر في المناهج التربوية أو في طرق التدريس أو التكوين اللازم للمعلمين والمتعلمين.

ب ـ التوصيـــــــــات

من بين الأسئلة التي طرحت في الاستبيان اقتراح بعض التوصيات من أجل النهوض بمجال التعبير الكتابي ، ومع أن معظم الإجابات كانت عبارة عن حلول إلا أنه بعد الدراسة تم الوصول إلى بعض التوصيات وهي:

1 ـ ضرورة تكوين لجان تقوم بدورات توعوية وتكوينية للأسر وتحسيسها بالدور الفعال الذي يمكن أن تلعبه في العملية التعليمية.

2 ـ ضرورة توفير المحفزات التي تشجع التلميذ على المطالعة واكتساب المعرفة كتوفير مكاتب خاصة للأطفال في المدرسة والبيت وكذا المجتمع لأن ذلك يحفزهم على المنافسة الإيجابية ، وتوفير وسائل تعليمية حديثة مع المراقبة والتوجيه.

3 ـ عقد ندوات مكثفة لتكوين المعلمين بالدرجة الأولى في مناهج تدريس التعبير الكتابي للاستفادة من الخبرات المختلفة لذوي الكفاءة في هذا المجال بصفة خاصة.

4 ـ ضرورة إنشاء لجان من الميدان ومن بيئات متنوعة لوضع مخطط عام تراعى فيه جميع الظروف وجميع البيئات.

5 ـ العمل على استحداث حلقات تدريبية في البرمجة اللغوية العصبية ودورات نفسية لتدريب الطلبة ذوي تخصصات تعليمية على كيفيات وطرق التدريس الفعال انطلاقا من الجامعة ووصولا إلى الميدان.

الخاتمة

بعد الدراسة الميدانية و الدراسة الإحصائية التحليلية لدرجة الصعوبات التي تواجه معلمي السنة الخامسة ابتدائي تم التوصل إلى مجموعة من النقاط يمكن إجمالها في الآتي:

ـ يمثل التعبير الكتابي أهم فروع علوم اللغة العربية، وهو أحد المعايير التي تحكم على مدى استيعاب العملية التعليمية؛ إذ فيه تدمج معظم مكتسبات الفروع اللغوية الأخرى وإن أي قصور في تلك الفروع سيؤثر بالسلب على نتاجه.

ـ إن صعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى التلميذ تشكل عائقا كبيرا أمام المعلم أثناء تدريسه لهذه المادة.

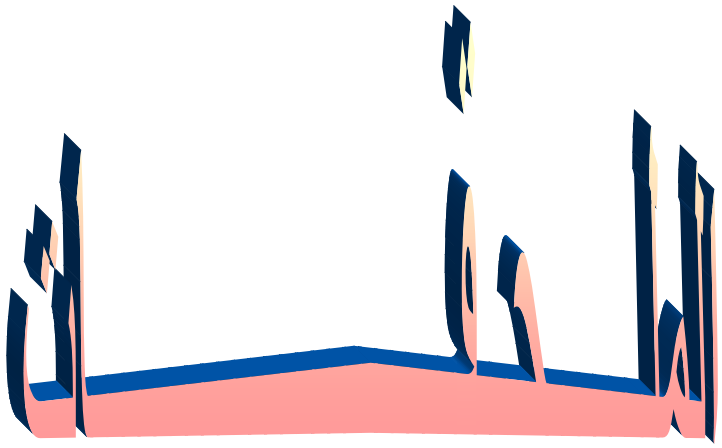
ـ هناك عوامل كثيرة تسبب ضعف التلميذ في التعبير منها غياب الوسائل والاستراتيجيات الحديثة وإهمال المطالعة وعدم تعاون الأسرة ثم عدم مواءمة المواضيع في بعض الأحيان لبيئة التلميذ وغيرها أثرت بشكل كبير ومباشر على منتوج التلاميذ المعرفي.

ـ عدم قدرة المعلم على تكييف مواضيع التعبير الكتابي حسب الظروف و الأحداث نظرا للقيود التي تفرضها المناهج وقد عكس ذلك تذمر الكثير من المعلمين.

هناك غياب كبير لدور المعلم في عمليات الإصلاح بحيث إنه ما زال يتهرب من تصحيح مواضيع التعبير رغم ما لهذا الإجراء من دور فعال وتأثير إيجابي على نفسية التلميذ وإنتاجه.

ـ من أكبر العوائق التي تعرقل السير الحسن لحصة التعبير الكتابي بالنسبة للمعلم و للتلميذ أيضا حسب نتائج الاستبيان وحسب تصريحات معظم المعلمين هي مشكلة ضيق الوقت وقلة عدد الحصص (45د) لكل خمسة عشر يوما لذلك لابد من إعادة النظر في هذه المسألة من طرف المعنيين.

ـ وأخيرا إن المقاربة بالكفاءات نظام له إيجابياته بقدر ما له من سلبيات انطلاقا من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها في المعلم والمتعلم، إلا أن نجاحه يقتضي تضافر جهود كثير من المؤسسات الاجتماعية ابتداء من الأسرة والمجتمع والمدرسة والهيئات الرسمية، وبما أن صعوبات التعلم هي مشكلة عالمية فمن الضروري العودة إلى مناهج الدول الناجحة والاستفادة من تجاربها وخبراتها في ميدان التعلم والتعليم للتخفيف من حدة هذه المشكلة.


الخاتمة

جدول يوضح عدد المعلمين وعدد المدارس التي شملتها الدراسة بالمقاطعة العاشرة بمدينة تيميمون أدرار

الرقم	المدرسة	عدد المعلمين	البلدية	الدائرة	الولاية
1	مدرسة أمعمر قويدر الواجدة	1	تيميمون	تيميمون	أدرار
2	مدرسة تورسيت الابتدائية	1	//	//	//
3	بن زيطة ميلود بني ملوك	1	//	//	//
4	مُحَّد بضياف ليشتا	1	//	//	//
5	مدرسة بني مهلال الابتدائية	1	//	//	//
6	زاوية سيدي الحاج بلقاسم	1	//	//	//
7	مدرسة 50 مسكن	1	//	//	//
8	مدرسة سيدي عثمان	2	//	//	//
9	عيشاوي احميدة تزقاغت	1	//	//	//
10	الأمير عبد القادر تحتايت	2	//	//	//
11	20 أوت	1	//	//	//
12	حمداوي الحاج حمو	1		//	//
13	نواري قويدر ماسين	1	//	//	//

الملحق رقم 1

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

جامعة أدرار

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استبيـــان

أختي الكريمة / أخي الكريم:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، تحية تربوية طيبة وبعد..

تقوم الطالبة بدراسة ميدانية عنوانها: درجة صعوبات تعلم التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات عند معلمي التعليم الابتدائي وأثرها على منتوج المتعلمين.

ورغبة في الاستفادة من خبرتكم وعملكم في الميدان أرجو التكرم بالإجابة عن جميع الأسئلة بصدق وموضوعية وأمانة، علما أن المعلومات التي سوف تحصل عليها الطالبة ستكون محل سرية تامة ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي فقط، لذا نرجو من سيادتكم التفضل بقراءة كل سؤال والإجابة عنه بوضع علامة (+)في الخانة المناسبة من وجهة نظرك وتقديرك الشخصي.

تقبلوا أسمى عبارات الشكر والتقدير على تعاونكم معنا.

الطالبة:

السنة الجامعية: 2014/ 2015

بيانات عامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرتبة: مدرس(ة) ☐ أستاذ(ة): التعليم الابتدائي ☐ أستاذ(ة) رئيس(ة) التعليم الابتدائي ☐

أستاذ(ة) مكون(ة) للتعليم الابتدائي ☐

الصفة: مرسم ☐ متربص ☐

الفوج التربوي الموكل إليك: السنة الخامسة ابتدائي ☐

عدد سنوات تسيير الفوج التربوي: سنة واحدة ☐ سنتان اثنتان ☐ ثلاث سنوات فما فوق ☐

سنوات الخدمة في التعليم: أقل من 5 سنوات ☐ 5_10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر ☐

المؤسسة التربوية:.....

المؤهل العلمي:شهادة التخرج من المعاهد التكنولوجية ☐ بكالوريا ☐ ليسانس ☐

ماستر ☐ ماجستير ☐

ملاحظات هامة:

ـ ليس هناك حاجة لكتابة اسمك أو لقبك أو توقيع.

ـ الرجاء لا تضع إشارتين أمام السؤال الواحد.

الرقم.	السـؤال	نعم بشكل دائم	لا مطلقا.	أحيانا.
01	هل هناك صعوبة في تدريس التعبير الكتابي وفق المقاربة الجديدة(المقاربة بالكفاءات)؟			
02	هل المدة الزمنية المخصصة لكتابة تعبير حول موضوع ما كافية بالنسبة لتلميذ في المرحلة الابتدائية؟.			
03	. هل ترى أن حصة واحدة في الأسبوع تكفي لتنمية مهارات التلاميذ في الإبداع والابتكار والخيال؟.			
04	هل هناك أهداف واضحة من تدريس التعبير الكتابي؟			
05	هل يتجاوب التلاميذ مع دروس التعبير بشكل يرضيك؟.			
06	هل تعطي الحرية للتلاميذ في اقتراح أو اختار مواضيع للكتابة ؟.			
07	هل تعتقد أن تلميذا في السنة الخامسة ابتدائي يمكنه كتابة تعبير بكل المعايير؟.			
08	هل تتبع الخطوات المسطرة لتدريس التعبير الكتابي وفق المنهاج الدراسي؟.			
09	هل تعتمد المعايير المنهجية في تصحيح التعبير وتقويمه؟.			
10	. هل تقوم ببسط الموضوع شفهيا قبل مطالبة التلاميذ بالكتابة فيه؟.			
11	هل هناك مواءمة أو ارتباط بين مواضيع التعبير وبين واقع التلميذ في البيئات المختلفة؟.			
12	هل تطالب التلاميذ بكتابة تعابير في البيت؟.			
13	هل تشجع تلاميذك على المطالعة داخل الفصل وخارجه؟.			
14	هل تقوم بتصحيح جميع دفاتر التعبير في كل مرة؟.			
15	. هل تلمس مردودا فعليا من تصحيح الأخطاء السابقة في الموضوعات اللاحقة؟.			

16 ـ هل هناك عراقيل تعيقك كمدرس في تسيير حصص التعبير الكتابي بشكل حسن؟ إذا كانت إجابتك(نعم) فاذكر بعض هذه العراقيل.

.....

.....

.....

17 ـ ما هي الأسباب التي تجعل بعض التلاميذ يعانون من الضعف في التعبير الكتابي؟.

.....

.....

.....

18 ـ اقترح بعض الحلول التي تراها مناسبة لمعالجة ضعف التلاميذ في التعبير.

.....

.....

.....

19 ـ هل لديك توصيات من أجل النهوض بهذا المجال؟

.....

.....

.....

هاما جدّا: من فضلك تأكد أنك أجبت عن جميع أسئلة الاستبيان:

وفي الأخير أشكرك على تعاونك وتفهمك وصبرك.

الملحق رقم 02

قائمة المصادر والمراجع

1 ـ إبراهيم محمّد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر القاهرة، ط1425:1هـ ـ 2005م.

2 ـ أحمد حسن اللقاني و علي أحمد الجمل، المصطلحات التربوية المعرفة في الناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، ط3 1424هـ ـ 2003م.

3 ـ أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع عمان ـ الأردن، (د ط) (د ت).

4 ـ أنطوان نعمة وآخرون، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار الشرق بيروت ـ لبنان، (د ط)(د ت).

5 ـ باسم علي حوامدة وماهر ذيب أبو شويخ، تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى النظرية والتطبيق، دار جرير للنشر، ط1 2005.

5 ـ بدر بن تريدي،سلسلة البيداغوجية التطبيقية الليل العملي إلى صياغة الأهداف البيداغوجية، (د ط) (د ت).

6 ـ بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات،وزارة التربية الوطنية،(د ط) (د ت).

7 ـ جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر و التوزيع ـ الاسكندرية، الجزء الأول، (د ط) (د ت).

8 ـ أبو الفضل جمال الدين بن محمّد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، الجلد1، ط1 (د ت).

9 ـ دليل المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي بالمملكة المغربية (د ط) (د ت).

10 ـ وليد عبد بني هاني، صعوبات التعلم أنشطة تطبيقية وطرق علمية لمعالجة صعوبات التعلم، دار عالم الثقافة عمان ـ الأردن، (د ط) 2008م ـ 1428هـ.

11 ـ حاجي غريب، بيداغوجيا التدريس بالأهداف الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر، (د ط) 2005م.

12 ـ لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب العربي والعلوم الإنسانية، جامعة بشار، (د ط) (د ت).

13ـ مجدي وهبة وكامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان بيروت، ط2 1984م.

14 ـ مجد الدين مُحَمَّد بن يعقوب الفيروز آبادي،القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة بيروت ـ لبنان، ط8، 1426هـ ـ 2003م.

15 ـ محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلم التشخيص و العلاج، دار الفكر ناشرون وموزعون المملكة الأردنية الهاشمية ـ عمان، ط1 2009م.

16 ـ مُحَمَّد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب وطبعه البليدة،(د ط) 2004.

17 ـ مُحَمَّد بن زكريا و آخرون، المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني للتكوين، (د ط) 2004.

18 ـ مُحَمَّد حسن حمادات، المناهج التربوية مفهومها أسسها عناصرها تخطيطها تقويمها، دار الحامد للنشر والتوزيع عمان ـ الأردن،ط1 2005.

19 ـ مُحَمَّد حسني العمايرة، المشكلات الصفية السلوكية الأكاديمية مظاهرها أسبابها علاجها، دار المسيرة،ط1 2010م ـ 1430هـ.

21 ـ مُحَمَّد مرتضى الحسني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، الجزء الرابع،ط2 1407 ـ 1987م.

22 ـ مُحَمَّد عبد المطلب جاد، صعوبات التعلم في اللغة العربية، دار الفكر، ط2003م ـ 1424هـ.

23 ـ مُحَمَّد أبو علام، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان ـ الأردن، ط1 2004م ـ 1424هـ.

24 ـ ـ مُحَمَّد الصالح حثروبي،الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى عين مليلة ـ الجزائر(د ط) 2012م.

25 ـ مُحَمَّد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى عين مليلة ـ الجزائر، 2001 ـ 2002م.

26 ـ محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان ـ الأردن، ط1 2006م.

27 ـ محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان ـ الأردن،ط1 1427هـ ـ 2007م.

28 ـ ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين بيروت ـ لبنان، ط1 يناير 1993م.

29ـ نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط1 1405هـ ـ 1985م.

30 ـ سعدون مُحَمَّد الساموك، وهدى مُحَمَّد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع عمان ـ الأردن، ط1، 2005م.

31 ـ سعيد حسن العزة، صعوبات التعلم، المفهوم ـ التشخيص ـ الأسباب، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن ط1 .

32 ـ سعيد كمال عبد الحميد، التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع الإسكندرية ط1 2009.

33 ـ عبد الواحد الكبيسي، أساليب التعليم ومهاراته، في القرآن الكريم والسنة النبوية،الشريفة، دار جرير للنشر والتوزيع،عمان ، الأردن، ط1، 1430هـ، 2009م .

34_عبد الحميد سليمان السيد، صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، دار الفكر العربي مدينة نصر القاهرة، ط1، 1421هـ، 2000م.

35_علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة طرابلس، لبنان، 2010م.

36_عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في اكتساب اللغة، دار الكتاب العربي،

37_عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

38_فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن(د،ط) (د،ت).

30_راتب قاسم عاشور ومُحَمَّد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة للنشر و التوزيع.

40 ـ خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1 2005م.

41 ـ رشيدة آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع كتاب موجه إلى المدرسين، منشورات الشهاب (د ط) (د ت).

42ـ غسان أبو فخري، صعوبات التعلم وعلاجها، منشورات جامعة دمشق كلية التربية، دار الملايين للطباعة والنشر والتوزيع دمشق ـ سوريا(د ط) 1434هـ 1435هـ ـ 2013 ـ 20014م

الرسائل والمجلات.

1 ـ معوش عبد الحميد، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي الوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري ـ تيزيوزو، 2011 ـ 2012م.

2 ـ مصطفى ناصف عطية،نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، أكتوبر 1983 العدد السابع.

الموسوعات

وكيبيديا الموسوعة الحرة، نظريات التعلم.

الملتقيات والمحاضرات.

1 حديدان صبرينة ومعدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ـ ورقلة.

2 ـ خدير المغيلي، نظريلت التعلم في ضوء الدلالات التعليمية للخطاب القرآني.

فهرس الموضوعات

الموضوعات ..... رقم الصفحة

الإهداء.....

كلمة شكر.....

مقدمة.....أ.ب. ج

***مدخل:نظريات التعلم والمقاربة بالكفاءات 5ـ 19**

المبحث الأول: نظريات التعلم.....5ـ 10

1 – نظرية الارتباط لثورندايك.....5

2– نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف.....6

3 – نظرية سكينر الإجرائية.....7

4 – نظرية التعلم الجشطالتية.....9

5 –النظرية المعرفية لبياجيه.....10

المبحث الثاني: مقاربة التدريس بالكفاءات.....12 ـ 19.

1–مفهوم المقاربة بالكفاءات.....13

2–المفاهيم القاعدية المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات.....16

3– خصائص الكفاءة.....18

4–أنواع الكفاءات ومستوياتها.....19

5–أهداف المقاربة بالكفاءات.....19

*الفصل الأول: التعبير الكتابي وصعوبات تعلمه في المرحلة الابتدائية.....22 ـ 36

المبحث الأول:التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية.....22 ـ 28

1_– مفهوم التعبير الكتابي وأهميته.....22

2–أهداف التعبير الكتابي.....24

3_–مهارات التعبير الكتابي.....25

4–أوجه القصور المختلفة الملاحظة على منتوج المتعلمين.....25

5– خطوات تدريس التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات.....26

6 – استراتيجيات اكتساب مهارات التعبير الكتابي.....28

المبحث الثاني:صعوبات تعلم التعبير الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي....30 ـ 36

1 – تعريف صعوبات التعلم.....31

2 – صعوبات تواجه المعلم.....33

3 – صعوبات تواجه المتعلمين.....34

4 – أسباب ضعف المتعلمين في التعبير الكتابي.....34 5

– طرق علاج ضعف التلاميذ في التغبير الكتابي.....36

* الفصل الثاني: عرض نتائج البحث في جانبه التطبيقي .....39 ـ 56

المبحث الأول: عرض نتائج الاستبيان وتحليلها.....39 ـ 54

1 – منهج الدراسة.....39

2 – وصف عينة الاستبيان..... 39 ـ 40

3 – تحليل عناصر الاستبيان.....40 ـ 54

المبحث الثاني: عرض النتائج والتوصيات.....55 ـ 56

1 – النتائج.....55

2 – التوصيات.....56

الخاتمة.....58

قائمة المصادر والمراجع .....60 ـ 63

الملحقات.....65 ـ 68

فهرس الموضوعات.....70