الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 8ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات

الرقم:.....

Université de 8 mai 1945 Guelma

Faculté ; des lettres et des langues

N°: .....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر

(تخصص: لسانيات تطبيقيّة)

أثر الوضعيّة الإدماجيّة في تنمية مهارتي التّعبير الشّفوي والتّعبير الكتابي

– السّنة الخامسة ابتدائي أنموذجًا–

مقدمة من قبل: آية بوشحدان.

إيمان زعموري.

تاريخ المناقشة: 27سبتمبر 2020م

لجنة المناقشة:

الاسم واللّقب	الرّتبة	الصّفة	الجامعة
د. العياشي عمّيار	أستاذ محاضر " أ "	رئيسًا	جامعة 8 ماي 1945 –قالمة–
د. حدّة روابحيّة	أستاذة محاضرة " أ "	مشرفًا ومقرّرًا	جامعة 8 ماي 1945 –قالمة–
د . عبد الغاني بوعمامة	أستاذ محاضر "ب"	ممتحنًا	جامعة 8 ماي 1945 –قالمة–

الموسم الجامعيّ: 2019م/2020م

شكر وتقدير

الحمد لله الّذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، الحمد لله الّذي أنعم علينا من فضله الخير الكثير والعلم الوفير وأعاننا على إنجاز هذا العمل الّذي احتسبه عبادة من العبادات جعلها الله خالصة لوجهه الكريم .

وبعد نحمد الله تعالى ونشكره على إنهائنا لهذه المذكّرة ونتقدّم بخالص الشّكر وعظيم الامتنان للأستاذة الفاضلة **الدّكتورة"حدّة روابحيّة"** على ماقدّمته لنا من علم نافع، وعطاء متميّز وعلى مابذلته من جهد متواصل ونصح وتوجيه من بداية مرحلة البّحث حتى إتمام هذه الرّسالة.

ويسرنا أيضًا أن نتقدّم بالشّكر الجزيل **للدّكتور"وليد بركاني"** **والدكتور "صالح طواهري"** لما قدّماه لنا من توجيهات ونصائح قيّمة جزاهما اللّه كلّ الخير، ولكلّ من مدّ لنا يد العون، أو أسدى لنا معروفاً أو قدّم لنا نصيحة في إنجاز هذا العمل فله منّا خالص الشّكر والتّقدير.

والشكّر موصول أيضًا لأعضاء لجنة المناقشة الّذين تفضّلوا بقراءة هذه المذكّرة.

والحمد للّه رب العالمين أولًا وآخرًا ظاهرًا وباطنًا، عدد خلقه ورضا نفسه وزنة عرشه ومداد كلماته، والصّلاة والسّلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

ملخص:

يتناول هذا البحث دراسة"**أثر الوضعيّة الإدماجيّة في تنميّة مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكتابيّ السّنة الخامسة ابتدائي أنموذجا**"ويهدف إلى تحديد العلاقة بين هاتين المهارتين ومحاولة اكتشاف أثر الوضعيّة الإدماجيّة ودورها في تنميتهما، متّبعين في ذلك المنهج الوصفي باعتباره المنهج الأنسب لمثل هذه الموضوعات، إذ يستند إلى الإحصاء والتّحليل.

حيث قمنا بتحديد وضبط المصطلحات المفتاحيّة للبحث في المدخل الاصطلاحي وتناولنا في الفصل الأول" **أساسيات الوضعيّة الإدماجيّة ومهارتي التّعبير الشّفوي والتّعبير الكتابي**" فبيّنا ماهيتها، وأنواعها، وأهدافها، وخصائصها وعلاقتها بالمهارات اللّغويّة بصفة عامة ومهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكتابيّ بصفة خاصة.

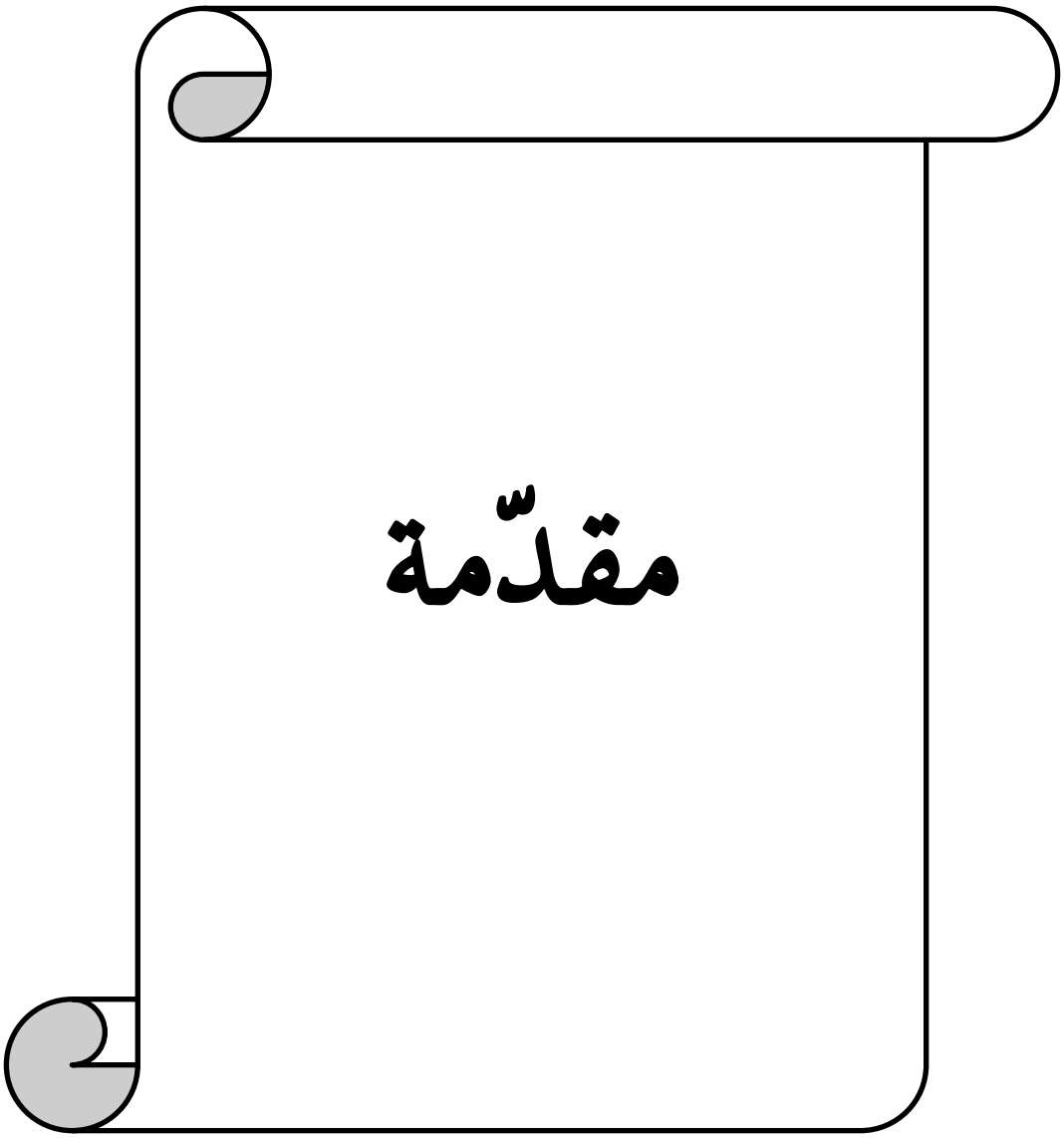
وتحدّثنا في الفصل الثّاني عن "**دراسة تطبيقيّة لأثر الوضعيّة الادماجيّة في تنميّة مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكتابيّ**"، فتناولنا فيه: وصف الكتاب المدرسيّ الخاص بمادة اللّغة العربيّة "للسّنة الخامسة ابتدائيّ"، من النّاحيّة الدّاخليّة والخارجيّة، وحدّدنا أهميّة وأهداف هذا الكتاب بالنّسبة للمتعلّم، وطريقة تقديم نشاط الإدماج الشّفويّ والكتابيّ.

وخصّص الفصل الثّالث لتحليل نتائج الدّراسة الميدانيّة، إذ حاولنا استقراء الواقع التّعليمي للوصول إلى مدى الاهتمام بتدريس نشاط الإدماج في ظلّ الإنتاج الشّفويّ والإنتاج المكتوب، وذلك من خلال الاستبانات والمعاينة الميدانيّة.

وبناء على هذا التّحليل والنّتائج المتوصّل إليها تمّ اقتراح تصوّر منهجي لتدريب المتعلّمين على إنتاج وضعيات إدماجيّة لاكتساب العديد من المهارات اللّغويّة، وقد أفضت هذه الدّراسة إلى وجود علاقة إيجابيّة بين الوضعيّة الإدماجيّة ومهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكتابيّ.

Resume:

This studyrespectively examines and discoversboth the impact and the role of the integration situation in developing the skills of both oral expression and written expression, takingfifthyear classes of primaryschool as a model. It alsoaims at determining the relationshipbetweenthesetwoskills, relying in doingso on the descriptive approach as itis the mostsuitableapproachwhentacklingsuch topics for itisbased on statistics and analysis. Key words have been set and defined. The first chapter examines the basics of both the integration situation and the skills of the oral expression and written expression indicatingwhatthey are, their types, goals, characteristics, and theirrelationship to languageskills in general and to the skills of oral expression and written expression in particular. The second chapterwasdevoted to analyzing the results of the fieldstudy; as attemptswere made to extrapolate the educational reality in order to see how muchinterestis put on teachingintegration situation in the light of oral production and written production through questionnaires and field inspection. Based on both the analysis and the final results, a systematic conception has been proposed to train the learners to produceintegration situations to acquireseverallanguageskills. This studydemonstrates a positive relationshipbetweenboth the integration situation and the skills of oral and written expression.


مقدّمة

تعدّ اللّغة مظهرًا من المظاهر الاجتماعيّة والفكريّة والحضاريّة للمجتمعات، بها يتواصل أهلها فيما بينهم وتنشر ثقافتهم وحضارتهم، وبها يحفظ تراثهم وعلومهم ومعارفهم وفنونهم، ومن هذا المنطلق جاء تعلّم اللّغة مطلبًا ملحًّا وضروريًّا يستدعي من القائمين عليها تعليمها تعليمًا يغطي جوانبها وفروعها المتعدّدة من نحو وصرف وبلاغة وتعبير وإملاء ....

ويعدّ التّعبير من أهم فروع اللّغة، لأنّه متشابك ومتداخل في مهاراته اللّسانيّة مع فروع اللّغة الأخرى إلى حدّ كبير، ومعنى ذلك أن تقدّم المتعلّم في أحد فروع اللّغة يعدّ تقدّمًا في بعض مهارات التّعبير، فتعليم فنون اللّغة كلّها يهدف في النّهاية إلى بناء القدرة التّعبيريّة الواضحة لدى المتعلّم، كما أنّ التّعبير عنصر مهم من عناصر النّجاح الّذي لا يستغني عنه الإنسان في عمليّة التّفكير، والتّواصل لخدمة نفسه ومجتمعه، فهو وسيلة الفرد في الاتّصال بغيره وتبادل المصالح وقضاء الحاجات، وتقوية الرّوابط الفكريّة والاجتماعيّة.

ومنه فقد عرفت المنظومة التّربويّة الجزائريّة اليوم تعليم التّعبير بنوعيه " الشّفويّ والكّتابيّ" بما اصطلح على تسميته بالوضعيّة الإدماجيّة، والّتي تعنى بإدماج المكتسبات القبليّة للمتعلّم في الإنشاء والتّخطيط للتّعبير في نهاية كلّ مقطع تعليميّ أو في نهاية كلّ حصّة، فالمقاربات البيداغوجيّة المعاصرة تهتمّ بمسار التّعلّم وسيرورته بدل طرائق التّدريس، لكي يصبح المتعلّم فاعلًا في بناء تعلّماته، وقادرًا على توظيفها في وضعيات جديدة، ولا يتأتى ذلك إلاّ بمساعدته على التّحريك أو التّحويل أو الإدماج عن طريق الاشتغال بوضعيّات تعليميّة تحفّز المتعلّمين على الانخراط الفعليّ في التّعلّم وبشكل يسمح لهم ببناء معارف جديدة انطلاقًا من المعارف السّابقة.

وبما أنّ الوضعيّة الإدماجيّة ترتبط بالمهارات اللّسانيّة فهي تعدّ مصدرًا لاكتساب اللّغة وتزويد المتعلّم بالثّروة اللّفظيّة اللّازمة لممارسة التّعبير، وذلك من خلال إعادة بناء معارفه واسترجاع مكتسباته المستسقاة من الوحدة ككل، ويكتسب العديد من المهارات اللّسانيّة منها مهارتي التّعبير الشّفويّ ومهارة التّعبير الكّتابيّ.

بناءً على ذلك تجسّدت إشكاليّة بحثنا في التّساؤل التّالي: **ما الأثر الّذي تحدثه الوضعيّة الإدماجيّة على مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ؟**

وتفرّعت من هذه الإشكالات عدّة تساؤلات نذكر منها:

- إلى أي مدى عُني المنهاج بمهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ؟
- كيف تسهم الوضعيّة الإدماجيّة في تنميّة المهارات اللّسانيّة؟ .
- ما مدى إفادة المتعلّمين فعليًّا من الوضعيّة الإدماجيّة في تحريراهم التّعبيريّة؟

ولقد اسْتَعَنَّا في إنجاز هذا الموضوع بعدّة دراسات سابقة، نذكر بعض منها:

البحث الأوّل بعنوان: "**درجة معرفة معلّمي السّنة الخامسة ابتدائيّ للوضعيّة الإدماجيّة وِفق منظور التّدريس بالمقاربة بالكفايات وعلاقاهم، واتّجاهاهم نحوها،** "لمعوش عبد الحميد"، رسالة ماجستير في علم النّفس المدرسيّ، 2011م- 2012م".

تحدّث فيها عن المقاربة بالكفايات كاِختيار بيداغوجيّ يرمي إلى الارتقاء بالمتعلّم، من منطلق أنّ هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف، والخبرات، والمهارات المنظّمة والأداء، والّتي تُتيح للمتعلّم ضمن وضعيّة تعليميّة تعلّميّة إنجاز المهمّة الّتي تتطلّبها تلك الوضعيّة بشكل ملاءم.

البحث الثّاني بعنوان: **"الوضعيّات الإدماجيّة بين الكفاءة والأهداف- السّنة الخامسة ابتدائيّ أنموذجًا"،** لسعدي رندة" و"دريد مريم"، رسالة ماستر في اللّغة والأدب العربيّ، 2016م- 2017م".

تحدّثا فيها عن الوضعيّة الإدماجيّة بِاعتبارها مجموعة من المشاكل والعوائق والظّروف الّتي تستوجب إيجاد حلول لها من قِبل المتعلّم، من أجل الحكم على مدى كفاءته وأهليّته التّعليميّة، كما تحدّثا عن الكفاءة على أنّها المؤشّر الوحيد على حصول المعرفة في شتّى المجالات.

لذلك ارتأينا أن نعالج واقع تدريس الوضعيّة الإدماجيّة ومدى تأثيرها على مهارتي التّحدّث والكتابة، فجاء عنوان بحثنا موسومًا ب: "**أثر الوضعيّة الإدماجيّة في تنميّة مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ –السّنة الخامسة ابتدائيّ أنموذجًا-**".

وتعود أسباب اختيارنا لهذا الموضوع إلى الرّغبة الذّاتيّة في خوض هذا النّوع من الدّراسات، كوننا تخصّصنا في مشوارنا العلميّ في ميدان التّعليميّة واللّسانيات التّطبيقيّة، وقد تسنى لنا من هذه التّجربة توضيح أهميّة الوضعيّة الإدماجيّة وإبراز دورها في تحسين وتنميّة التّعبير الشّفويّ والكّتابيّ للمتعلّم.

ونهدف من معالجتنا لهذا الموضوع إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن حصرها في النّقاط التّاليّة:

1. الوقوف على مدى الاهتمام بالوضعيّة الإدماجيّة في مؤسّساتنا التّرويّة.

2. التّعرّف على الإشكالات الّتي تحول دون تحقيق اكتساب مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ.
3. اكتشاف الآليات العليا الّتي يتمّ من خلالها إنتاج التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ.
4. التّعرّف على الأثر الّذي تحدثه الوضعيّة الإدماجيّة في تنميّة مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ.
5. التّعرف على مدى عناية المنهاج التّربويّ بنشاط الإدماج، وبمختلف المهارات اللّسانيّة.

ولبلوغ الأهداف تمّ اعتماد المنهج الوصفيّ الّذي يقتضي الإحصاء والتّحليل، ولا نقف عند حدود الوصف في هذه الدّراسة وإنّما نسعى إلى التّفسير من أجل استخلاص النّتائج.

وقد جاءت خطّة الدّراسة مكوّنة من ملخّص ومقدمة ومدخل نظري ّوثلاثة فصول، تعقبها خاتمة.

تناولنا في المقدّمة إشكاليّة البحث وحددنا الأهداف الّتي نسعى إلى تحقيقها وأبرزنا أهم المصادر والمراجع المعتمد عليها.

وجاء المدخل النّظريّ موسومًا ب: **"ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم"**، تناولنا فيه مفهوم الأثر والوضعيّة الإدماجيّة والتّنميّة، ثم حدّدنا مفهوم المهارة والتّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ، وتحدثنا عن مفهوم التّعلّم وخصائصه ومفهوم المرحلة الابتدائيّة وأبرزنا أهداف التّعليم الابتدائيّ.

بينما عُنْونَ الفصل الأوّل ب: **"أساسيّات الوضعيّة الإدماجيّة ومهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ"**، تناولنا في الجزء الأوّل منه **"أساسيّات الوضعيّة الإدماجيّة"**، حيث تطرقنا فيه إلى تحديد مفهوم الإدماج ومضامين ونشاطات الوضعيّة الإدماجيّة وحدّدنا أهميتها وأهدافها وبيّنّا مكوّناتها وخصائصها .

أمّا الجزء الثّاني المعنون ب: **"أساسيات مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ"** فينقسم إلى سبعة عناصر أساسيّة يتصدرها تمهيد، وقد تطرقنا فيه إلى تحديد طبيعة مهارتي التّحدّث والكتابة، ثمّ حدّدنا مفهوم االتّحدّث وأبرزنا أهم عناصره وعوامل نجاحه، كذلك بالنّسبة لمهارة الكتابة مع إبراز أهميّتها وأساليبها وكذا أهدافها.

أمّا الفصل الثّاني فحمل عنوان: **"الوضعيّة الإدماجيّة وأثرها في تنميّة مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ"**، ويندرج ضمن هذا الفصل ثلاثة عناصر:

- **العنصر الأوّل:** مُعَنْوَن ب: **"وصف الكتاب المدرسيّ للسّنة الخامسة ابتدائيّ".**
- **العنصر الثّاني:** مُعَنْوَن ب: **" طريقة تقديم نشاط الإدماج بالنّسبة لمهارة التّحدّث"،** حيث تحدثنا عن كيفيّة تقديم المعلّم للدّرس، وكيف يقسّم درس الإدماج إلى قسمين: الأوّل خاص بالتّعبير الشّفويّ والثّاني خاص بالتّعبير الكّتابيّ، وذلك بتوضيح الخطوات الّتي يبنى عليها، والوسائل المعتمدة وغيرها من الملاحظات.
- **العنصر الثّالث:** مُعَنْون ب: **"طريقة تقديم نشاط الإدماج بالنسبة للتّعبير الشّفويّ"،** حيث وضّحنا فيه كيفيّة تقديم المعلّم للدّرس بإتّباع الخطوات الّتي يبنى عليها، والوسائل المعتمدة وغيرها من الملاحظات.
- **أمّا** الفصل الثّالث فحمل عنوان: **"واقع تدريس الوضعيّة الإدماجيّة ومهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ من خلال الحضور الميدانيّ"،** ويندرج ضمن هذا الفصل عنصرين هما:
- **العنصر الأوّل:** مُعَنْوَن ب: "**وصف إجراءات الدّراسة**"، ضبطنا فيه أدوات الدّراسة وعيّنة البحث وحدوده الزّمانيّة والمكانيّة.
- **العنصر الثّاني:** مُعَنْوَن ب: **"تحليل الاستبانات"،** وقد تمّ فيه تحليل نتائج الإجابة عن الأسئلة المطروحة.

أمّا الخاتمة فتضمّنت أهم النّتائج المتوصّل إليها مرفقة بمجموعة من التّوصيات الّتي يمكن أن تفيد الباحثين والطّلبة في هذا المجال.

في حين تضمن الملحق أنموذج الاستبانة المقدّمة للمعلّمين، ومذكّرة نشاط الإدماج ونماذجه.

ولتحقيق الخطّة السّابقة اعتمدنا عدّة مصادر ومراجع أهمّها:

- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، بن الصيّد بوربي سرّاب وحلفاية داود وفاء.
- كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي، بم الصيّد بوربي وآخرون.
- منهاج السّنة الخامسة ابتدائي ، والوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي، للّجنة الوطنيّة للمناهج.
- تدريس فنون اللّغة العربيّة لأحمد مدكور.
- التّعبير الكتابي " أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدريسه، لمحمّد علي الصويكي.

- استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة لخليل عبد الفتّاح حمّاد وآخرون .

وفي الأخير نحمد اللّه كثيرا ونشكره شكرا جزيلا على توفيقنا في إنجاز هذا العمل، كما نتقدم بالشّكر الخالص لمن كانت لنا خير مرشد وناصح الدّكتورة القديرة **" حدّة روابحيّة"** أنار اللّه دربها وسدّد خطاها في العلم والمعرفة.

مدخل نظري:

ضبط المصطلحات

وتحديد المفاهيم

تمهيد :

إنّ التّطوّرات الحديثة والتّزايد المذهل في الإنتاج المعرفيّ الّذي تدعمه تكنولوجيا الإعلام والاتّصال، جعلت من الضّروري إيجاد طرق ومناهج تساعدنا على الدّفع بلغتنا نحو الأمام، وذلك بجعلها أكثر مواكبة لمتطلبات العصر، إذ كانت العمليّة التّعليميّة – ونخصّ بالذّكر تعليميّة اللّغة العربيّة- مبنيّة على التّلقين وتكديس المعارف في ذهن المتعلّم وذلك - في ضوء المقاربات القديمة – فقد تجاوزت المقاربات المعتمدة قديما دور المتعلّم وحقّه في الإبداع وإبداء رأيه، لذلك تحوّل دور المدرسة الحديثة من مجرد تلقين المعارف للمتعلّمين إلى تدريبهم على اكتساب كفاءات وظيفيّة في معالجة مشكلات الحياة الاجتماعيّة، والمهنيّة اليوميّة، وذلك بجعلهم أكثر فعاليّة واستقلاليّة في المحيط الّذي يعيشون فيه .

وفي ظلّ التّحدّيات الّتي تواجهها الأنظمة التّربويّة والمتمثّلة في ضرورة الاستجابة للزّيادة في كميّة المعلومات، وضرورة إعطاء دلالة للتّعلّمات المدرسيّة، تحقيق الفعاليّة الدّاخلية أي الكفاية والإنصاف في الأنظمة التّربويّة،كان لزامًا على الباحثين المتخصّصين في التّربية والتّعليم التفكير في ملامح مدرسة المستقبل وتجديدها لمواجهة التّحديات المذكورة .

ومن هنا بدأ التّخطيط لتصوّر حديث، وصياغة جديدة للمناهج الدّراسية، وينطلق التّصور الجديد لمصطلح "الكفاءة "جوابًا لأزمة التّربية الحديثة من منظور بيداغوجيّ يعرف "بالمقاربة بالكفاءات"، والّتي تعدّ طرحًا جديدًا لمنظومة تكوين الأفراد ترتكز على "بيداغوجيا الإدماج" وتتميّز بفاعليتها وملاءمتها للظّروف الحاصلة تماشيًا مع متطلّبات عالم الشّغل والحياة من جهة، وتناولها لكلّ مكوّنات عمليّة التّعليم من (معلّم، متعلّم، برامج تعليميّة، طرق ووسائل تعليميّة، عمليّات التّخطيط...وغيرها) من جهة أخرى، وهذا بعدما أثبتت التّجارب العلميّة فعاليتها في الرّفع من مستوى الكفاءات الفعليّة لدى الأفراد، وتجدر الإشارة إلى أنّ تبني "المقاربة بالكفاءات" في الأنظمة التّربويّة وفي المدرسة الجزائريّة يستدعي تغييرًا في الأنشطة البيداغوجيّة بدءًا من أدوار كلّ من (المعلّم، والمتعلّم، المناهج الدراسيّة، طرق التّدريس، التّقويم التّربوي) وغيره، فأصبح بذلك المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة.

إنّ أنموذج "المقاربة بالكفاءات" يمثّل الاختيار البيداغوجيّ والدّيداكتيكيّ لإصلاح المنظومة التّربويّة الجزائريّة حيث تمّ إجرائيًا تغيير شكل تصميم الكتب المدرسيّة ومضامينها حتّ توافق الأنموذج

الإصلاحيّ، فاعتُمدت "المقاربة النّصيّة" في كتب اللّغة بعدّها أساسًا ومحورًا لكلّ التّعلّمات ينطلق فيها المعلّم من النّص ويعود إليه، وذلك قصد بناء كفاية لغويّة وتواصليّة لدى المتعلّم على مستوى الدّرس وعلى مستوى الوحدة ككل، فيتمكّن من ذلك في بناء أفكاره بناءً مدمجًا يساعده على حلّ آخر نشاط في الوحدة وهو ما يعرف بنشاط الإدماج أو "الوضعيّة الإدماجيّة"، الّتي تعدّ حصيلة لكلّ ما سبق من تعلّمات ينمّي المتعلّم من خلالها العديد من المهارات اللّغويّة نحو القراءة، التّحدث والكتابة ...وغيرها .

ومن هنا ارتأينا أن نعالج في دراستنا :"**أثر الوضعيّة الإدماجيّة في تنميّة مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ لمتعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ**" وتتأسّس هذه الدّراسة على مجموعة مصطلحات وجب ضبطها وتحديد مفهومها .

1. مفهوم الأثر(Trace):

يعدّ مصطلح "الأثر" من بين المصطلحات الّتي أثارت جدلاً بين الباحثين والدّارسين، حيث حاول هؤلاء ضبط مفهومه، ويعكس مصطلح الأثر وجود تأثير ونتائج أثناء العمليّة التّعليميّة، وذلك بإحداث تغيّر معيّن يمسّ أحد المهارات اللّسانيّة وكذا القدرات التّعليمية.

1.1 مفهومه لغة :

أُخذ مصطلح "الأَثر" من الجذر اللّغوي (أ ث ر)، حيث جاء في مقاييس اللّغة أنّ:« **الهــَمزَة والثّاء والرَاء، لها ثلاثة أصول: تَقديسُ الشّيء، وذكرُ الشَّيء، ورَسمُ الشَيء البَاقي...**» قال الخليل:« **الأَثَر :بقيّة ما يُرَى من كَلّ شَيء، ومَا يُرَى بَعدَ أَنْ تَبقَى فيه عَلَقَ**» .[1]

يرتبط مفهوم الأثر في هذا التّعريف بتقديس الشّيء وذكرْ ورسمه، وما يرى من كلّ شيء.

كما ورد في "لسان العرب"« **الأثر: بقيّة الشّيء، والجمع آثار وأثور والأثر: ما بقي من رسم الشّيء، وأثر في الشّيء:ترك فيه اثرًا** ». [2]

يتبيّن من هذا التّعريف أنّ مفهوم "الأثر" يرتبط: ببقيّة الشّيء، أي ما تبقى من رسم الشّيء، ويعني أيضًا ترك أثر في الشيء.

وجاء في "المعجم الوسيط":« **الأثر العلامة، وأثر الشيء: بقيّته**» .[3]

ارتبط مفهوم "الأثر" ببقيّة الشّيء، أي أنّه يترك ما يدلّ عليه ويثبت وجوده.

---

[1] ابن فارس[(أبو الحسين أحمد (ت 395ه)] : " مقاييس اللّغة"، تح/محّمد عوض مرعب وفاطمة أصلان، مادة (أ ث ر)، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2001م، ص (42-43).

[2] ابن منظور [(أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم (ت711ه)]:"لسان العرب"، تصحيح نخبة من السّادة المتخصّصين، ج1، مادة (أ ث ر)، دار الحديث، مصر، (د- ط)، 2003م، ص75

[3] مجمع اللّغة العربيّة : "المعجم الوسيط"، مادة (أ ث ر)، مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر، ط4، 2004م، ص05.

2.1 مفهومها اصطلاحًا:

يعرّف الأثر في معجم المصطلحات التّربويّة بأنّه:« **محصّلة تغيير مرغوب، أو غير مرغوب فيه يحدُث في المتعلّم نتيجة لعمليّة التّعليم» .**[1]

يدلّ "الأثر" في هذا التّعريف على التّغيير الإيجابيّ أو السّلبيّ الّذي يطرأ على المتعلّم نتيجةً لعمليّة التّعليم.

وجاء في "كتاب التّعريفات":« **أنّ الأثر بثلاثة معان، الأوّل النّتيجة والحاصل من الشّيء، والثّاني فيقصد به العلامة وهي شيء ظاهر بينما يعني به المعنى الثّالث الجزء** »[2].

ربط الشّريف الجرجاني مفهوم الأثر بثلاثة معان: " النّتيجة، العلامة، والجزء، فالّنتيجة حاصل الشّيء والعلامة ظاهره .

2. مفهوم الوضعيّة (production):

ارتبط مصطلح "الوضعيّة" بعدّة علوم منها الفلسفة والرياضيّات وعلم الاجتماع...وغيرها، وكلّ علم يعرّفه بما يوافق تخصّصه، فحسب الدّراسات كانت البدايات الأولى له فلسفيّة، ثمّ انتقل توظيفه في عدّة تخصّصات ليعبّر عن العديد من المفاهيم، ومن ذلك فمصطلح الوضعية نكاد نجده في كلّ التّخصّصات وبمفاهيم متباينة .

1.2. مفهومها لغة :

شاع مصطلح "الوضعيّة" في المعاجم اللّغوية بنوعيها القديمة والحديثة، وهو مأخوذ من الجذر اللّغوي: (و ض ع) حيث جاء في "مقاييس اللّغة": « **إنّمَا الواو والضّاد والعَين: أَصْل وَاحد يَدلّ عَلَى الخَفض [للشّيء] وحَطّه، ووَضْعه والوضَائع : قَوم يُنقَلُونَ مِن أَرض إلى أَرض يَسْكُنُونَ بِهِا** »[3] .

---

[1] حسن شحاتة وزينب النّجار : "معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة (عربي، إنجليزي) (إنجليزي، عربي) مر/حامد عمّار، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2003م، ص22.

[2] الجرجاني (الشّريف علي بن محمد)(359- 406) "التعريفات"، دار الإيمان، الاسكندرية، مصر، (د- ط)، 2004م، ص13.

[3] "ابن فارس": "مقاييس اللّغة"،(و ض ع)، مرجع سابق، ص 118.

انحصر مفهوم الوضعيّة عند "ابن فارس" في ثلاثة معان هي: (خفض الشّيء وحطّه، والخسارة، والسّكن).

كما ورد في "لسان العرب": « **وضع الشّيء في المكان: أَثْبَتَه فِيه، وَوضعَ يَضعُه وَضعا وموضُوعا، والوضْعُ ضِدُّ الرّفعِ** »[1].

يرتبط مفهومه في هذا التّعريف بالثّبات وهو ضدّ الرّفع .

وجاء في "المعجم الوسيط" في مادة (و ض ع) « **يُقالُ وضع فلان نفسه والشَيء: أَلقاه من يَدِه وحَطه ضدُ رفعه)، والشَيء إلى الأرضِ: أنزله، والشَيء في المكان: أثبته فيه، ووضِع الرّجُلُ في تجَارته وضعا: خَسِر فيها** »[2].

لم يبتعد "المعجم الوسيط" عن التّعريفات اللّغويّة السّابقة حيث تعني كلمة (و ض ع) الثّبات والخسارة وهو ضد الرّفع.

2.2. مفهومها اصطلاحًا:

تباين مصطلح الوضعيّة من مجال لآخر فهي تعني في معجم "المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة" بأنّها: « **وضعيّة مشكل ذات دلالة، تنجز إثر التّطبيقات أو خلال حصص التّعلُّم الاندماجيّة، تستهدف تعبئة المكتسبات من أجل التّعامل أوحل وضعيّة جديدة** » [3].

ارتبط مفهوم "الوضعيّة" بالجانب التّعليمي حيث يكون انطلاقها إثر وجود مشكلة ذات دلالة، يستوجب حلّها من خلال التّطبيقات الموجودة في آخر كلّ محور لمعرفة مدى تحقّق الاستيعاب ومدى رسوخ المكتسبات في الذّهنّ لاستعمالها في حل وضعيّات جديدة .

---

[1] "ابن منظور": لسان العرب، ج8، مادة (و ض ع)، مرجع سابق، ص 283.

[2] معجم اللّغة العربيّة: "المعجم الوسيط "، مادة (و ض ع)، مرجع سابق، ص1039.

[3] حسن شحاتة وزينب النّجار: "معجم المصطلحات التّربويّة النّفسيّة"، مرجع سابق، ص125.

ويقصد بالوضعيّة أيضا: **« السّياق أو الظّروف العامّة الّتي ستتّم فيها عمليّة التّعلّم والّذي يؤدّي إلى نتاج تعليمي جديد، تنمو من خلاله الكفاءة»** [1] .

تشكّل الوضعيّة أهميّة بالغة الأثر لأنّ فعل التّعلّم يتّمّ في إطارها، فتمكّن المتعلّم من تجنيد مختلف مكتسباته سواء أكانت معارف تصريحيّة أم معارف إجرائيّة، وفق التّعلّم يتناول الإشكاليّة الّتي تطرح لمعالجتها لغرض الوصول إلى ناتج تعليمي يؤدي إلى بناء الكفاءة المستهدفة .

3. مفهوم الإدماج (Intégration):

يعدّ مصطلح الإدماج عنصرًا فعّالًا في الكثير من الميادين بصفة عامة وعنصر أكثر فعاليّة في العمليّة التعليميّة بصفة خاصة، فهو يساهم بشكل كبير في جمع المعارف وصياغتها في قوالب جاهزة تصّب في الموضوع المراد دراسته، كما يحافظ على توازن ذاكرة المتعلّم من خلال ربط مكتسباته القبليّة بما سيستقبله من برامج تعليميّة .

1.3. مفهومه لغة :

أخذ مصطلح الادماج من الجذر اللّغوي (د م ج)، حيث ورد في "لسان العرب": « **دمجت الأرنب في عدوها، هو سرعة و تقارب القوام، وكل ضفيرة تسمى دمجًا واحدًا، ويقال دمج في بيته أي دخل، والدُّموجُ : الدّخول»** [2] .

يرتبط مفهوم الإدماج في هذا التّعريف: بمعنى السّرعة والدّخُول .

كما حمل المعنى ذاته في "المعجم الوسيط": « **دمج الحيوان أسرع وقارب الخطو، دمج البعير ونحوه والأرنب في عدوها، دمج الشّيء في الشّيء: دخل واستحكم فيه.»**[3]

فهو يعني السّرعة والدخول والاستحكام.

---

[1] معوش عبد الحميد : درجة معرفة معلّمي السّنة الخامسة ابتدائي للوضعيّة الإدماجيّة، وفق منظور التّدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقاتهم باتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير في علم النّفس المدرسيّ، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011م/2012م، ص 59

[2] ابن منظور: "لسان العرب"، ج6، مادة (د م ج)، مرجع سابق، ص90.

[3] مجمع اللّغة العربيّة: "المعجم الوسيط"، مادة (د م ج)، مرجع سابق، ص 295.

2.3. مفهومه اصطلاحا:

يعدّ الإدماج عمليّة إدخال عنصر في مجموعة عناصر، أو هو تفعيل مجموعة عناصر بغرض تحقيق الانسجام والترابط بين المعارف .

ومنه فالإدماج هو: **« العمليّة التي تجعل بواسطتها عناصر منفصلة ومختلفة مركّبة فيما بينها لكي تعمل بشكل منسجم»**[1]. بمعنى السّيرورة الّتي يدمج بها المتعلّم معارفه السّابقة بمعارف جديدة، ويربط بينها ليعيد هيكلتها وتطبّيقها على وضعيات جديدة ملموسة ودالّة، أي أنّ "الإدماج" عمليّة ربط وتفاعل بين الموارد المكتسبة الّتي ظلّت منفصلة من أجل توظيفها لهدف محدّد

كما يشير الإدماج حسب "المجلس الأعلى للتربيّة" إلى « **أنّه سيرورة يربط المتعلّم من خلالها مكتسباته السّابقة بتعلّمات جديدة، ويعيد بذلك بناء عالمه الدّاخلي ويطبّق على وضعيّات جديدة ومحسوسة المعارف المكتسبة »**[2] .

أي أنّه يرتبط ببناء المعارف الجديدة انطلاقًا من المعارف السّابقة المكتسبة، والمدمجة في ذهن المتعلّم، والّتي تمكّنه من حلّ قضايا معقّدة تواجهه في آخر محطّة تعليميّة.

وخلاصة القول أن مفهوم الإدماج هو الكفاءة الّتي لا تتوقف عند حدود تحقيق أهداف معرفيّة، بل تتجاوز ذلك إلى اكتساب القدرة على إدماج هذه المعارف وتحويلها في الوقت المناسب وفي وضعيّات محدّدة إلى إنجاز ملائم .

---

[1] محمد الطاهر وعلي : نشاطات الإدماج "لماذا؟ متى ؟ كيف؟"، منشورات المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، الجزائر، (د – ط)، 2006م، ص03.

[2] لحسن بوتكلاي : بيداغوجيا الإدماج "الإطار لنّظري"، الوضعيّات، الأنشطة، منشورات علوم التّربيّة –17–، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، د.ط، 2005م، ص49.

4. الوضعيّة الإدماجيّة (situation d'apprentissage intégrative) :

تمثّل الوضعيّة الإدماجيّة سيرورة ربط الموارد السّابقة بالموارد الجديدة، وإعادة هيكلتها وفق التمثيلات والمخطّطات الدّاخليّة للفرد المتعلّم، وتطبيقها في الوضعيّات الجديدة لتحقيق معالجتها ومقاربتها، بمعنى أن الإدماج يدلّ على السّيرورة الّتي بواسطتها يتمكّن المتعلّم من زرع تعلّمات جديدة داخل تّعلّمات سابقة، مما يجعله يعيد بنية عالمه الدّاخلي، فيرتبط الإدماج بين الموارد المكتسبة والمنفصلة لغاية تفعيلها وتوظيفها لتحقيق غاية معيّنة، أي التّعاطي مع وضعيّة مشكلة .

أي إنّ عمليّة الإدماج في المجال التّعليمي، تتطلب من الفرد المتعلّم الرّبط بين مكتسبات تعلّمه السّابقة والجديدة في إطار معيّن، أو من عدّة أطر مختلفة قصد إزالة التّمفصلات بينها لاستثمارها وتوظيفها ودمجها بهدف إنجاز مهمّة معيّنة.

5. مفهوم التّنميّة (développement):

يعدّ مفهوم التّنمية من أهم المواضيع الّتي انصبّ اهتمامها في بناء المجتمعات وتطويرها وتغييرها بشكل إيجابيّ، وأيضًا من أجل اللّحاق بركب التّقدم والرّفاهية والازدهار.

لذلك شغّل موضوع التّنميّة كثيرًا من البّاحثين العرب والغربيين على حدّ سواء، وخاصّة بعد الحرب العالميّة الثّانية، بتوصيف واقع بلدان العالم الثّالث، أو ما يسمى أيضا بالدّول المتخلفة، أو الدّول السّائرة في طريق النّمو.

1.5. مفهومها لغة :

شاع مصطلح التّنمية في المعاجم اللّغويّة بنوعيها القديمة والحديثة، وهو مأخوذ من الجذر اللّغوي (ن م ا)، حيث جاء في "مقاييس اللّغة": « **نَمَا: النون والميم والحرف المعتل أصل واحد يدّل على ارتفاع وزيادة... ،ونَمَى المال ينْمي: زاد، ونمى الخضاب ينْمي وينمُو...وتنّمَى الشَّيْءَ : ارتفع من مكان إلى مكان**»[1] .

انحصر مفهوم التّنمية ضمن هذا التّعريف في الزّيادة، والارتفاع .

[1] ابن فارس : "مقاييس اللّغة"، مادة (ن م ا)، مرجع سابق، ص 710.

كما ورد في "لسان العرب":« **النّمَاء : الزّيادة، نَمَى نَمْيا ونُمْيا ونَمَاء : زَاد وكَثُر** »[1] .

ارتبط مفهوم التّنميّة أيضًا في هذا التّعريف بالزّيادة والكثرة.

1.9. مفهومها اصطلاحا :

يتباين مفهوم مصطلح "التّنميّة" من مجال إلى آخر، فهو يعني في معجم "المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة":« **رفع مستوى أداء الطّلاب في مواقف تعليميّة مختلفة، وتتحدد التّنمية على سبيل المثال بزيادة متوسّط الدّرجات والّتي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدّد** » [2] .

يتّضح أنّ التّنمية عمليّة تهدف بالدّرجة الأولى إلى رفع مستوى المتعلّمين في مواقف تعليميّة مختلفة، ويكون ذلك بتكوين برنامج فعّال يمكّنهم من زيادة متوسّط الدّرجات، عن طريق التّدريب والتّكوين، بالإضافة إلى استخدام طرائق التّدريس المناسبة والوسائل التّعليمية وأساليب التّقويم، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة والمسطّرة من العمليّة التّعليمية، فهي ترتبط بقدرة المتعلّم على تحسين مستوى التّحصيل الدّراسيّ.

6. مفهوم المهارة (compétence):

إنّ عمليّة تعلّم المهارات واكتسابها يجب ألاّ تتوقف عند مرحلة أو عمر ما، بل يجب أن تستمر، ويسعى الإنسان إلى التّزود بها ليكون قادرًا أو مؤهّلاً لأداء المهمّات مهما كانت بعزيمة وروح عالية ومنهجيّة صحيحة، لأن تّنميّة المهارات اللّسانيّة تقود إلى تنمية القدرات المعرفيّة والعقليّة والاتّجاهات الوجدانيّة والمهارات النّفسيّة الحركيّة.

1.6. مفهومها لغة :

أُخذ مصطلح المهارة من الجذر اللّغوي (م ه ر)، حيث جاء في "لسان العرب":« **الحذق في الشّيء، والمهارة: الحاذق بكلّ عمل، ويقال: مهرتُ الأمر مهرته مهارة أي صرت به حاذقا** »[3].

ارتبط مفهوم المهارة في هذا التّعريف بالحذق وإجادة القيام بعمل من الأعمال.

---

[1] ابن منظور: "لسان العرب"، ج8، مادة (ن م ا)، مرجع سابق، ص 710.

[2] حسن شحاتة وزينب النّجار : "معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة"، مرجع سابق، ص157.

[3] ابن منظور : لسان العرب، ج8، مادة (م ه ر)، مرجع سابق، ص386 .

وجاء في "المعجم الوسيط": « **مهر الشّيء: وفيه وبه، مهارة: أحكمه وصار به حاذقا فهو ماهر، ويقال: مَهَرَ في العلم وفي الصّناعة وغيرها.**» [1]

تعني المهارة الحذق والاتقان للشّيء والمعرفة به.

2.6. مفهومها اصطلاحًا:

قُدّم للمهارة عدّة تعريفات نذكر منها :

«**الشّيء الذي يتعلّمه الفرد ويقوم بأداءه بسهولة ودقّة، سواء كان هذا الأداء جسميا أو عقليّا ...وإنّما تعني البراعة في التّنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين** ».[2]

يتبيّن أنّ المهارة هي الشّيء الّذي يتعلّمه الفرد ويقوم بأداءه بسهولة ودقّة، سواء أكان هذا الأداء جسميًّا أم عقليًّا.

كما أنّها: « **كفاءة يغلب عليها الطّابع العلمي والتّطبيق، وتُكْتَسبُ بالتّمرّس والدّربة، ويسهل قياس تحصيلها من خلال الأداء العلميّ**».[3]

يتّضح من هذا التّعريف أن المهارة تكتسب بالممارسة والتّدريس، ويتّم تحصيلها بالأداء العلمي.

---

[1] "مجمع اللّغة العربيّة" : المعجم الوسيط، مادة (م ه ر)، مرجع سابق، ص 889.

[2] علي سعيد جاب اللّه : تنمية المهارات اللّغويّة وإجراءاتها التّربويّة، ايتراك للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر ط1، 2007م، ص12.

[3] جرجس ميشال جرجس،" معجم المصطلحات التّربويّة والتّعليم"، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 2005م، ص 526.

7. مفهوم التّعبير(expression):

يعدّ التّعبير ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة داخل الفرد، وتكون هذه التّرجمة بطريقة منظّمة ومنطقيّة تحدّثًا وكتابةً، مصحوبة بالأدلّة والبراهين الّتي تؤيّد الأفكار والآراء تجاه مشكلة أو موضوع ما، ويكون كتابيًّا أو شفويًّا.

1.7. مفهومه لغة :

جاء في "لسان العرب" في مادة (ع ب ر) « **عبّرَ الرُّؤْيَا يُعَبِّرُهَا عَبْرًا وعِبَارَة، وعَبَّرَهَا: فَسَّرَهَا، وأَخْبَرَ بِمَا يَؤُولُ إليه أمرها، واسْتَعْبَرَهُ إِيَّاهَا: سَأَلَهُ تَعْبِيرَهَا.**»[1]

ارتبط مفهوم هذه المادة في "لسان العرب" بالإفصاح عمّا في النّفس من أفكار ومعانٍ باللّسان أو القلم.

وجاء في "القاموس المحيط":« **عَبَّرَ الشَّخْصَ عَمَّا في نَفْسِه، أَعْرَبَ وأَظْهَرَ وعَبَّرَ عنه غيره عَبَرها، والاسم عِبَارة**».[2]

فقد ارتبط بالظّهور والإبانة، والتّعبير عمّا في نفس الإنسان.

2.7. مفهومه اصطلاحا :

يعرّف التّعبير بأنّه: «**وسيلة الإبانة والإفصاح عمّا في نفس الإنسان، وهو أداة للإتّصال بين النّاس ووسيلة للمحافظة على التّراث الإنساني، وهو الوسيلة الوحيدة لربط الماضي بالحاضر، والإستعانة برصيد الأجيال والإستفادة منه في النّهوض بالمستقبل، والتّعبير أحد فنون الإتّصال اللّغوي، وفرع من فروع المادة اللّغويّة، كما أنّه غاية أساسيّة من تدريس اللّغة وكلّ فروع اللّغة وسائل لخدمة هذه الغاية وتحقيقها**».[3]

فمهمّة التّعبير مهمّة أساسة لأداء اللّغة العربيّة والقيام بها في مجالات عدّة، لأنّها تعدّ من الوسائل الّتي تساعد الفرد أو المتعلّم على التّواصل مع غيره والإفصاح عمّا يلج في خاطره.

---

[1] ابن منظور: "لسان العرب"، مج4، مادة (ع ب ر)، مرجع سابق، ص 529.

[2] الفيروز أبادي: "القاموس المحيط"، مج1 ،مادة (ع ب ر)، مرجع سابق، ص 709.

[3] جاسم محمود الحسّون وحسن جعفر الخليفة: طرق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العام، دار الكتب العلميّة، بنغازي، ليبيا، ط1، 1996م، ص 125.

أمّا التّعبير بعدِّه مصطلحًا تربويًّا هو: « **عمل منهجيّ يسير وِفق خطّة متكاملة في المؤسّسات التّعليميّة وميولاً بالطّالب إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره ومشاعره بلغة سليمة، وِفق نسق فكري معيّن.**»[1]

يمكن القول إنّ التّعبير نشاط يمارس داخل الصّف الدّراسي من أجل تطوير قدرة المتعلّم على الفهم والإستيعاب، وتحقيق الأهداف المنشودة لهذا التّعليم.

8. مفهوم التّعبير الشّفوي (expression oral):

وُضع للتّعبير الشّفوي عدّة تعريفات، فهو: «**ذلك الكلام المنطوق الذّي يعبّر به الفرد عمّا يجول في نفسه من خواطر وهواجس وأحاسيس، وما يزخر به عقله من رُؤى أو فكر، وما يريد أن يُزَوَّد به غيره من معلومات، أو نحو ذلك بطلاقة وإنسياب مع صحّة في التّعبير وسلامة في الأداء.**»[2]

يتّضح أنّ التّعبير الشّفويّ هو كلام منطوق، وأنّه القدرة على التّعبير عن الأفكار والمشاعر الكامنة داخل الفرد، بأسلوب سليم ومنسّق ودقيق.

كما يُعرّف بأنّه: «**التّعبير الذّي يعبّر به التّلميذ عن مشاعره وأحاسيسه النّابعة من وجدانه بأسلوب واضح ومؤثّر، بحيث يعكس هذا التّعبير ذاته ويبرز شخصيته.**»[3]

يتبيّن من هذا التّعريف أنّ التّعبير الشّفويّ هو عبارة عن عمليّة تعليميّة يتمّ من خلالها ترجمة الصّور الذهنيّة الّتي تكوّنت في عقل التّلميذ نتيجة لمروره بموقف حياتيّ أو مدرسيّ مشافهة، والتّعبير عن مشاعره بأسلوب واضح ودقيق.

---

[1] عبد المجيد عيساني: إكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2011 م-2012م، ص114.

[2] محمد صلاح الدّين مجاور: تدريس اللّغة العربيّة في المراحل الابتدائيّة، دار القلم، الكويت، ط3، 1981م، ص 233.

[3] محمد حسين المرسي، سمير عبد الوهّاب: قضايا تربويّة حول تعليم اللّغة العربيّة، مكتبة نانسي دمياط، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص 214.

9. مفهوم التّعبير الكتابي: (التّحريري) (expression écrite):

يُعدّ هذا النّشاط من بين أهم أنشطة اللّغة العربيّة المقرّرة على المتعلّمين في مختلف الأطوار الدّراسيّة، ويعرّف بأنّه: قدرة الإنسان على اِستخدام الرّموز المصوَّرة بأشكالها (حرف، وعلامات ترقيم، ورسومات، وصوّر) للتّعبير عن أفكاره ومشاعره وحاجاته .

ويقصد به تربويًّا: «**قدرة الطّلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللّغويّة، ومن ثمّ تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفنّي المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملاءمة، وجمع الأفكار وتبويبها، وتسلسلها، وربطها.**»[1]

فالتّعبير الكّتابيّ هو وسيلة الاِتّصال بين الفرد وغيره ممّن تفصله عنهم المسافات الزّمنيّة والمكانيّة والحاجة إليه ماسَّة، وصوّره عديدة نذكر منها: كتابة الرّسائل والمقالات والأخبار، وتلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة، وتأليف القصص وكتابة المذكّرات والتّقارير واليوميّات وغير ذلك....

والتّعبير الكّتابيّ «**عمل عقليّ شعوري لفظيّ يتّصل بتكوين الأفكار أو إبداعها ووضعها على الصّفحة البيضاء وِفق قواعد السّلامة في التّهجّي والتّنظيم في التّرقيم والوضوح والجمال في الخطّ، وبمعنى آخر تعبير جميل عن تجربة شعوريّة واقعيّة صادقة.**»[2]

يرتبط التّعبير الكّتابيّ بصياغة الألفاظ وتكوينها وإبداعها، فهو بذلك عمل عقليّ شعوريّ، يترجم ما في الذّهن في صفحة بيضاء مع مراعاة السّلامة اللّغويّة والمنهجيّة، لنحصل في الأخير على تركيب مضبوط سليم، يحاكي تجربتنا الشعوريّة الصّادقة.

---

[1] يوسف سعيد محمودي المصري، فاعليّة برنامج بالوسائل المتعدّدة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن أساسي، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، 2006م، ص 24 .

[2] محمد علي الصويكي، التّعبير الكتابيّ التّحريري " أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدريسه "، دار مكتبة الكندي، الأردن، عمان، ط1، 2014م، ص 10.

10. متعلّم المرحلة الابتدائيّة:

تعدّ المرحلة الابتدائيّة مرحلة معقّدة، نتيجة لعناصرها المتعدّدة والمتمثّلة في: المعلّم، المتعلّم، المنهاج التّربويّ، المحتوى التّعليميّ، طرائق التّدريس وأساليب التّقويم.

وهي مرحلة مهمّة بالنّسبة للمتعلّم، لأنّه رأس ومحور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، حيث يتمكّن فيها من تأسيس أرضيّة خصبة ولبنة جادّة، فيتعلّم أساسيات التّربيّة والتّعليم ويدرك أساليب اللّغة وصيغها وتراكيبها، فيتمكّن منها أداءً واِكتسابًا ليكون له طرق نجاة في المراحل التّعليميّة المقبلة.

1.10.مفهوم المتعلّم لغة:

أخذ مصطلح متعلّم من الجذر اللّغوي (عَ ل م)، حيث جاء في " القاموس المحيط ": « عَلِمَهُ كَسَمْعِهِ، عِلمًا بالكسر، عَرَفَهُ، وعَلِمَ هو في نفسه، ورَجُلٌ عَالِمٌ وعَلِيمٌ ج: عُلماء وعُلاَمٌ، كَجُهَالٍ وعَلَمَهُ العِلْمَ تَعْلِيمًا وعِلاَمًا....وأَعْلَمَهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ».[1]

ترتبط دلالة المتعلّم في هذا التّعريف بالمعرفة والدّراية والتّفطّن للأشياء.

كما ورد في المعجم الصّافي: « العِلمُ نقيضُ الجّهل، فلانٌ عالِمٌ وعلاّمةٌ: إذا بَالَغْت في وصفه بالعلم، أي عالِم جدًا علمتُ الشيء أعْلَمَهُ عِلْمًا: عرفته...عَلِمَ الأمر وتعلّمه: أتقنه علمًا الشيء: عرفته خبرتُه».[2]

فالعلم في هذا التّعريف ضدّ الجّهل، وتطبّق صفة العَالم على من كان صاحب علم، والعلم بالشيء معناه المعرفة به واِتقانه والاِخبار عنه.

2.10.مفهومه اصطلاحا :

يُعدّ المتعلّم أساس العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، يتلقى الخبرات والمعلومات بطريقة ما من المعلّم وهو « **المستهدف من وراء هذه العمليّة، حيث تسعى التّربية إلى توجيه المتعلّم وإعداده للمشاركة في حياة الجّماعة مشاركة مثمرة**».[3]

---

[1] الفيروز أبادي: "القاموس المحيط"، مادة (ع ل م)، مرجع سابق، ص 1136.

[2] صالح العلي وأمينة الشيخ سليمان الأحمد : المعجم الصّافي في اللّغة العربيّة، مادة (ع ل م)، الرّياض، السّعوديّة، (د.ط)، (د.ت)، ص 436.

[3] كمال عبد الحميد زيتون: التّدريس نماذجه مهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003م، ص 81.

يتبيّن من هذا المفهوم أنّ المتعلّم هو الرّكن الأساس في العمليَّة التَّعلُّميّة، فهو محورها حسب المنظومة التّربويّة الجديدة، حيث تسعى إلى تكوينه والنّظر إلى حاجياته ومتطلباته، وكذا ميولاته العقليّة والنّفسيّة، وذلك ببناء منهاج حسب كفاءاته، ووضع محتوى يخدم جانبه العقليّ والنّفسيّ بغية تكوينه وإعداده إعدادًا متينًا، ليحقق بذلك الأهداف المرجوّة.

كما أنّه يشكّل «**أحد الأطراف الفاعلة في العمليّة التّعليميّة، وهو المؤشّر الّذي يستطيع أن نقوم من خلاله المنهج المطبّق بإستطاعتنا مدى تحقيقه الأهداف المسطّرة عند نهاية العمليّة التّعليميّة ومدى رُسوخها في سلوكه اللّغوي تفكيرًا وتأديةً وإدراكًا**».[1]

يتّضح من ذلك أنّ المعلّم يستخدم العديد من الطُّرق والوسائل بغية تحقيق أهداف معيّنة، فيؤثّرُ في متعلّميه وتكوينهم تكوينًا جيّدًا لتحقيق الأهداف المسطّرة، لذلك يعدّ المتعلّم عمادُ العمليّة التّعليميّة.

11. خصائص المرحلة الابتدائيّة :

إنّ المرحلة الابتدائيّة في كلّ دول العَالم هي مرحلة حسَّاسة بعدّها سُلَّم التَّعليم، فهي بداية حقيقيّة عمليّة للتّنمية الشّاملة لمدارك المتعلّم.

ويؤكّد الباحثون أنّ المرحلة الابتدائيّة هي أساس النّظام التّعليميّ إذْ ينطلق منها المتعلّم إلى المراحل الأخرى، فوجب تكوينه تكوينًا نفسيًّا وعقليًّا وجسديًّا حتّى تتشكّل شخصيته ومعارفه وتبني قاعدته العلميّة.

12. مفهوم المرحلة الابتدائيّة :(Prémeryéducation)

تنوّعت وتعدّدت تعريفات هذه المرحلة، حيث تُعرّف بأنّها: « **المرحلة الأولى من مراحل التّعليم العام، ويكون عادة من سن السّادسة إلى الثّانية عشر**»[2].

فهي أوّل مرحلة دراسيّة يكون المتعلّم في بداية الطّفولة وفي سن يتراوح بين (6-12 سنة).

---

[1] نصر الدّين بوحسابن: تعليم اللّغة العربيّة، "واقع وآفاق"، مجلّة العربيّة، مخبر علم تعليم العربيّة، بوزريعة، الجزائر، ع3، 2011م، ص 25.

[2] حسن شحاتة وزينب النّجار: "معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة"، مرجع سابق، ص 115.

13. متعلّم السّنة الخامسة ابتدائي:

هو متعلّم ذو سن (9- 10 سنوات)، له كفاءات ومعارف تضمّ السّنوات الأربع السّابقة، فهو في آخر صف في المرحلة الابتدائيّة يسعى المعلّم لتأهيله لاِجتياز شهادة التّعليم الابتدائي، اِنتقالاً إلى المرحلة المتوسّطة، فهو متعلّم يحتاج من الدّعم والتّشجيع ما يكفي لمواصلة مَسيرته الدّراسيّة في المراحل المقبلة بقدرات تضمن له الاستمراريّة والنّجاح.

الفصل الأول:

أساسيات الوضعيّة الإدماجيّة ومهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكتابيّ

أولاً:

أساسيّات الوضعيّة الإدماجيّة

تمهيد:

يرتبط الإدماج ارتباطًا وثيقًا بالكفاءات، كون الكفاءة الختاميّة لا تتحقق إلّا إذا تمكّن المتعلّم من إعادة تنظيم مكتسباته بشكل يسمح للمعارف الجّديدة من أخذ مكانها وأداء دورها في إطار الرّصيد المعرفيّ الكلّيّ.

وليس الإدماج عمليّة بسيطة، إذ لا يكفي التّعريف النّظريّ للوقوف على الكيفيّات الّتي يتمّ بها هذا الإجراء، فلكلّ مادة تعليميّة طبيعتها ولكلّ عنصر معرفيّ مقتضيات يتخذها كي يدمج في إطار الكلّ، ومثال ذلك: أنّ إدماج قاعدة نحويّة في إطار المعرفة النّحويّة يختلف في طبيعته ومقتضياته عن إدماج قاعدة نحويّة في إطار كفاءة التّعبير، الّتي يستخدم فيها المتعلّم كلّ مكتسباته مع مستويات اللّغة.

فإدماج التّعلّمات يدلّ على السّيرورة الّتي بوساطتها يتمكّن المتعلّم من زرع تعلّمات جديدة داخل تعلّمات سابقة، فيعيد بناء عالمه الدّاخليّ، ويطّبق على وضعيّات جديدة ملموسة تسمّى بوضعيّات الإدماج، والّتي تستمّد مضامينها من النّص على أساس المقاربة النّصيّة، الّتي تعدّ وليدة التّدريس بالكفاءات.

لذلك سنركز في هذا الجزء على العناصر التّالية:

1. المقاربة بالكفاءات.
2. المقاربة النّصيّة.
3. مضامين ونشاطات الوضعيّة الإدماجيّة .
4. مكوّنات الوضعيّة الإدماجيّة .
5. خصائص الوضعيّة الإدماجيّة .
6. أهداف الوضعيّة الإدماجيّة .
7. مستويات الإدماج .
8. أهميّة الإدماج .

1. المقاربة بالكفاءات:

ترجع المقاربة بالكفاءات الّتي تبنتها المدرسة الجزائريّة نتيجة الإصلاح التّربويّ إلى تصوّر بشريّ تربويّ واجتماعيّ، ففرضت تغيّرات العصر الّتي أصبحت تُلزم المنظومة التّربويّة تكوين أفراد ذوي كفاءات، ولهم القدرة على حلّ المشاكل المختلفة، والتّكيّف مع محيطهم الطّبيعيّ والتّكنولوجيّ والسّياسيّ.

وهذه البيداغوجيّة تمثّل استراتيجية غايتها الأساسة اكساب الفرد المتعلّم الكفاءة القاعديّة المتمثّلة في مواجهة المشاكل المختلفة وحلّها بطريقة شاملة، ممّا يستلزم على الجّيل الجّديد امتلاك القدرة على التّكيّف مع التّكنولوجيا وتجديد المعارف الملاءمة.

فيصبح من حقّ المتعلّم أن يشارك في وضع منهاج يقوم على ترسيخ وتدعيم الخبرات الّتي يمتلكها (قراءة، كتابة، إتقان التّعبير، حسن اختيار العبارات...)، واختيار هذا المنهاج عن طريق الكفاءات (المقاربة بالكفاءات) يقع في سياق الانتقال من منطلق التّعلّم الّذي يركّز على المادّة المعرفيّة إلى منطلق التعلّم الّذي يركّز على المتعلّم، ويجعل دوره محوريًّا في الفعل التّربويّ.

فالتّعلّم بالمفهوم الحقيقي هو:« **عبارة عن المعارف والكفاءات معًا، لأنّه لا يعقل أن نستهدف في مدارسنا تقديم المعارف دون تحويلها إلى ممارسات وكفاءات ذات دلالة اجتماعيّة لدى المتعلّمين.**»[1]

معنى ذلك أنّ التّعلّم يشمل المعارف والكفاءات معًا، فلا ينبغي تقديم المعارف الّتي هي موارد مكتسبة تحول إلى ممارسات ذات الفائدة الاجتماعيّة لدى المتعلّمين، وإلاّ لم يعد ما نقدّمه في المدارس علمًا بجوانبه المعرفيّة بل والمعرفيّة السّلوكيّة أيضًا.

ومن النّقائص الّتي كان يعاني منها الفعل التّربويّ في ضوء بيداغوجيا المحتويات « **تجزئة المعارف الّتي ميزّت المناهج السّابقة حيث كانت تضمّ في ثناياها مجموعة من المفاهيم يطالب المتعلّم بالإلمام بها، وقد ترتب من هذه الرؤية التجزيئيّة تراكم المعارف لدى المتعلّم دون إقامة روابط بينها ممّا حال دون امتلاكه لفعل الإنجاز والاكتشاف حيث وجد نفسه يتعلّم من أجل التعلّم وليس من أجل أن يساعده**

---

[1] طيّب نايت سليمان، وزعتوت عبد الرّحمان، وقوّال فاطمة: المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم جديدة في التّعليم، دار الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط1، 2004م، ص26.

هذا التّعلّم على فهم محيطه المعيش بكلّ مركباته وأن يتفاعل معه ويتكّيف مع معطياته استنادًا إلى ما تعلّمه» [1].

بمعنى أنّ المفهوم التّقليديّ للتّعليم وفق "المقاربة بالأهداف" يكتفي بتلقين المعارف في ذهن المتعلّم وحشوها دون ربطها بالواقع المعيش، وبحياة المتعلّم الاجتماعيّة، وكذا بعيدًا عن ميولاته، ومتطلباته مع عدم مراعاة الجانب النّفسي له، وبناء على كلّ هذه الثّغرات استّبدل التّعليم من "الأهداف" إلى "الكفاءات" بعدّه اختيارًا بيداغوجيًّا يرمي إلى الارتقاء بالمتعلّم من منطلق أنّ هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات المنظّمة والأداءات والّتي تتيح ضمن وضعيّة تعليميّة تعلّميّة إنجاز وضعيّات فعليّة.

وعليه تصبح "المقاربة بالكفاءات" : « **وظيفة تجعل المتعلّم يتحكّم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظّواهر الاجتماعيّة، وبالتّالي فهي اختيار منهجيّ يمكّن المتعلّم من النّجاح في الحياة من خلال تثمين معارفه المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، فالمقاربة بالكفاءات من حيث هي تصوّر ومنهج منظّم للعمليّة التّعليميّة تستند إلى ما أقرته النّظريات التّربويّة المعاصرة وبخاصّة النّظريّة البنائيّة الّتي تنطلق من كون المعرفة تبنى ولا تلقّن أي تنتج عن نشاط يحدث في سياق ذات دلالة بالنّسبة إلى المتعلّم.**»[2]

ومن هنا يجب القول إنّ المقاربة بالكفاءات تستهدف تنمية قدرات المتعلّم العقليّة والوجدانيّة والمهاريّة ليصبح بمرور المراحل الدّراسيّة مكتمل الشّخصية قادرًا على الفعل والتّفاعل الإيجابيين في محيطه المدرسيّ والاجتماعيّ وعمومًا في حياته الحاضرة والمستقبليّة .

---

[1] وزارة التّربيّة الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثةمن التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2003، ص 03.

[2] المرجع نفسه، ص 03.

2. المقاربة النّصيّة:

رافق الإصلاح التّربويّ للمنظومة الجزائريّة ظهور العديد من المقاربات رغبةً في إصلاح القطاع التّعليميّ، ومواكبة المستجدّات الّتي يشهدها العالم في مختلف العلوم (علوم التّربيّة، علم النّفس، علم الاجتماع، اللّسانيّات....) لما أدّى إلى تبنّي بيداغوجيا المقاربة النّصيّة، الّتي تعدّ من أهم روافد المقاربة بالكفاءات المتعدّدة في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة، والّتي يُقصد بها من النّاحية البيداغوجيّة: « **مجموعة طرائق التّعامل مع النّص وتحليله بيداغوجيًّا لأجل أغراض تعليميّة.**»[1]

ويتمّ ذلك بقراءة النّص وتحليله وتفكيكه إلى عناصره المكوّنة له، بمعرفة نمطه وخصائصه ومعانيه، ثمّ التّعامل مع أدواته المختلفة من اتّساق وانسجام وما يتعلّق بهما، كلّ هذا يُسهم في اكساب المتعلّمين ملكة نصيّة تُمكّنهم من فهم النّصوص وإنتاجها في المواقف والأوضاع المناسبة.

وقد جاء تعريف المقاربة النّصيّة في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة بأنّها:« **اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقي والإنتاج، ويُجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظامًا ينبغي إدراكه في شموليّة، حيث يُتّخذ النّص محورًا أساسيًّا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويُمثّل البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة، الصّوتيّة، الدّلاليّة، النّحويّة، الصّرفية، والأسلوبيّة، وبهذا يصبح النّص (المنطوق أو المكتوب) محور العمليّة التّعليميّة، ومن خلالهما تُنمى كفاءات ميادين اللّغة الأربعة.**»[2]

بناءً على هذا يُمكن عدّ المقاربة النّصيّة منهجًا أو طريقة لدراسة النّص من منظور تعليمي، وذلك بجعل النّص بمختلف أشكاله محورًا تدور حوله جميع أنشطة اللّغة (نحو، صرف، بلاغة، تعبير...)، فهو المنطلق الأوّل في مسار الدّروس كونه يُمثّل البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة (صوتيّة، صرفيّة، تركيبيّة، دلاليّة)، وتنعكس فيها مختلف المؤشّرات (السّياقيّة، الثقافيّة، الاجتماعيّة)، ومنه يكون النّص مجالاً خصبًا لممارسة الفعل التّعليميّ من أجل اكساب المتعلّم لمختلف المهارات اللّغويّة (مهارة الفهم والاستماع، مهارة القراءة، إضافة إلى مهارة التّعبير بشقيه الشّفويّ والكّتابيّ) والوصول به إلى التّحكّم في الكفاءات المستهدفة.

---

[1] عبد الكريم بن محمّد: أسس تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها وفق المقاربة النّصيّة، مجلّة المقال، ع6، فيفري 2018، ص25.

[2] وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسّط، الجزائر، (د.ط)، 2016م، ص05.

كما «**تعتمد المقاربة النّصيّة على دراسة الظّواهر النّصيّة من خلال وظائف الكلمات داخل التّركيب، وتحليل الألفاظ والجمل، ونقد الأسباب اللّغويّة ودراسة الخصائص التّركيبيّة لبعض الفقرات، وإدراك المعنى، وفهم السّياق والمقام، واستكشاف طاقات النّص التّعبيريّة والبنى العميقة للّغة، والاستعمالات المختلفة، كلّ ذلك بهدف اكساب المتعلّم القدرة على إنتاج نص على منواله، أو الكفاءة في توظيف بعض خصائصه، وذلك بعد معرفة العلاقة بين مكوّنات النّص**».[1]

بناءً على ماسبق ذكره يُمكن القول إنّ المقاربة النّصيّة هي طريقة في تناول النّصوص، وتدريس أنشطتها، فمن خلال النّصوص الّتي يتلقّاها المتعلّم يكشف قيّمًا (دينيّة، أخلاقيّة، وطنيّة، اجتماعيّة...) متنوّعة نابعة من صميم الواقع المعيشي له، ويُثري رصيده المعرفيّ واللّغويّ بألفاظ ومصطلحات جديدة، يتعلّم قواعد اللّغة وفنونها المختلفة، ويكتشف خصائص ومؤشّرات أنماط النّصوص ويُميّز بينها، ويتدرّب على مختلف التّقنيّات ويتعلّم كيف يستنتج ويحلّل، وذلك لتحقيق الأهداف الّتي سطّرها المنهاج.

3. مضامين ونشاطات الوضعيّة الإدماجيّة:

تأتي هذه النّشاطات عند نهاية بعض التّعلّمات الّتي تشكّل كلاً دالاً، أي عندما نريد ترسيخ كفاءة أو تحقيق الهدف النّهائيّ الإدماجيّ، فهي تجعل المتعلّم يُحرّك مكتسباته الّتي كانت موضوع تعلّمات منفصلة من أجل إعطاء دلالة ومعنى لتلك المعارف والمكتسبات.

1.3. كيفية بناء الوضعيّة الإدماجيّة:

لا تتمّ عمليّة بناء وضعيّة إدماجيّة دفعة واحدة، بل توجد عدّة قواعد يتبنّاها المتعلّم وهي:

1.1.3 قواعد النّحو والصّرف :

إنّ قواعد النّحو والصّرف في هذا المستوى من التّعليم يجب أن تعزّز المعرفة العمليّة التّطبيقيّة بالحرص على الإكثار من الممارسة بهدف التّثبيت والتّرسيخ، حيث إنّ الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلّم من التّفكير السّليم والواضح وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابيّة، فهي تساعده على تحليل النّص وفهم الصّيغة والتّراكيب الموظّفة فيه، والسّبب الّذي دفع المؤلّف لاستعمالها يظهر من خلال رسمه للمنهاج – وِفق منظور المقاربة بالكفاءات– لتدريس ظواهر النّحو والصّرف من

[1] عبد الحميد كحيحة: تدريس قواعد اللّغة العربيّة بالمقاربة النّصيّة في المرحلة الثّانويّة، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجيستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2011م، ص69.

حيث أنساقها وبناءها، انطلاقًا من النّصوص على نحو يمكّن المتعلّم من استثمار معارفه النّحويّة والصّرفيّة والبلاغيّة والعروضيّة في تفكيك رموز النّص وتعميق دلالته، ويمكن إيجاز أهميّة درس النّحو والصّرف في هذا المستوى بتحقيق المتعلّم الملكات التّالية:[1]

- **الملكة اللّغويّة :**

حيث يتمكّن المتعلّم من خلالها من إنتاج وتأويل عبارات لغويّة ذات بنيات متنوّعة ومعقّدة في عدد كبير من المواقف التّواصليّة المختلفة.

- **الملكة المعرفيّة :**

وتتمثّل في الرّصيد المعرفيّ المنظّم الّذي يكتسبه المتعلّم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللّغويّة والأنساق النّحويّة الّتي يخزّنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤوّل بها التّراكيب اللّغويّة

- **الملكة الإدراكيّة :**

وتمكّن المتعلّم من إدراك حقيقة وظائف النّحو ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النّص وتأويله.

يعني ذلك أنّ الجانب الصّرفي والنّحوي لهما فائدة كبيرة على نشاط المتعلّم الذهني، يتمثّل ذلك في تحقيق الملكات اللّغويّة والمعرفيّة وكذا الإدراكيّة، فالملكة اللّغويّة تكسبه رصيدًا لغويًّا كافيًا يمكّنه من الإنتاج مشافهة وكتابة، والملكة المعرفيّة تعطيه زادًا معرفيًّا يدرك من خلاله مختلف النّشاطات، والملكة الإدراكيّة تمكّنه من إدراك مختلف الوظائف والتّراكيب النّحويّة يشتق منها معارف يستثمرها في الإنتاج والتّأويل .

- **الملكة الإنتاجيّة :**

« وتمكّن من إنتاج الأثر الفكريّ والفنّي باحترام قواعد التّعبير السّليم ومنها قواعد النّحو والصّرف. » [2]

أي أنّ تدريس قواعد النّحو والصّرف يكون بغرض عصمة ألسنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدّقة في التّعبير والفهم وبالتّالي فهي تدرّس على أساس أنّها وسيلة فقط وليست غاية،

---

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية: المناهج التّعليميّة لأقسام السّنة الثّالثة ثانوي للمواد الأدبيّة، 2011م، ص20.

[2] وزارة التّربية الوطنيّة، المناهج التّعليميّة لأقسام السّنة الثّالثة ثانوي للمواد الأدبيّة، مرجع سابق، ص30.

ولذلك ينبغي أن لا ندرس منها إلّا القدر الّذي يعين على تحقيق هذا الغرض وهذا يعني النّظر إلى هذا النّشاط من منظور عملي تماشيا مع مبادئ المقاربة بالكفاءات.

ومن ذلك فقواعد الصّرف والنّحو تتحقق بجملة من الأهداف:[1]

- ✓ تدفع التّلاميذ إلى التّفكير وإدراك الفروق الدّقيقة بين التّراكيب والجمل والعبارات.
- ✓ تنظّم معلومات التّلاميذ اللّغويّة تنظيما يسهّل عليهم الانتفاع بها ويمكّنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدا يبيّن لهم وجه الوضوح أو الغموض وأسباب القوّة أو الرّكاكة في هذه الأساليب.
- ✓ تساعدهم على دقّة الملاحظة والموازنة والحكم.
- ✓ تمدّهم بتدريبات شفويّة تكون مبنيّة على أسس منظّمة من المحاكاة والتّكرار حتّى تترسّخ القواعد النّحويّة وتكوّن العادة اللّغويّة وتحلّ محلّ النّطق المغلوط أو المحرّف.

ومن ذلك فالهدف من تدريس الصّرف والنّحو يكمن في المستوى الوظيفي النّافع لتقويم اللّسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة، فهو ضروري في تعليم اللّغة واكتساب السّليقة ولكن ليس كقواعد نظريّة تحفظ عن ظهر قلب مطردها وشاذها، بل كمثل أنماط عمليّة تكتسب بالتّدريب والمران المستمرين .

1.2.3 البلاغة :

ينشط درس البلاغة انطلاقًا من النّص الأدبيّ بدراسة الظّاهرة البلاغيّة خدمة لفهم النّص وكشف لسبب اختيارها. «**ولهذا فإنّ أهم ما يجب أن يركّز عليه الأساتذة ليس العناية باستخراج أحكام الدّرس وتحفيظها للتلاميذ، وإنّما يتمرّس المتعلّم مجموعة الأحكام والضّوابط والقواعد الّتي يعرف بها إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة كقواعد التشبيه وضوابط الاستعارة والمجاز...، والمهمّ هو الملكة الّتي تنشأ لدى الدّارس من دراسة هذه الرّوابط وتطبيقاتها على العديد من النّصوص لا مجرد حفظها والإحاطة بها أي المعنى الّذي يعبّر عنه المتكلّم بكلام تام مطابق لمقتضى الحال كمعنى الشّجاعة والكرم والعفّة، فليست**

[1] وزارة التّربية الوطنيّة، مناهج السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، (د.ط)، 2005م، ص25.

البلاغة الاقتدار على تأدية المعنى المفرد بألفاظ مترادفة نحو(الأسد، اللّيث، السّبع) لأنّ معرفة ذلك يرجع إلى علم اللّغة وليس إلى علم البلاغة » .[1]

معنى ذلك أن المقاربة بالكفاءات بالنّسبة لدرس البلاغة تصبّ في مجرى التّفعيل والتّطبيق والممارسة اللّغويّة السّليمة، أي أن يعبّر المتعلّم بكلام واضح يفهمه غيره.

4. مكوّنات الوضعيّة الإدماجيّة :

تبنى الوضعيّة الإدماجيّة على مجموعة من العناصر والمكوّنات الّتي يمكن حصرها في العناصر التّالية:

1.4. السّند :

نعني بالسّند تلك العناصر أو الدّعامات الماديّة الّتي تعتمد عليها الوضعيّة الإدماجيّة مثل : النّصوص، الوثائق، والصّور، والأيقونات والخرائط والبيانات...إلخ، ويتركّز السّند على ثلاثة عناصر هي: السّياق والمعلومات والوظيفة.

أ. السّياق :

ويقصد بالسّياق البيئة الّتي تتّم فيها الوضعيّة الإدماجيّة، «**أو هو ذلك الإطار الّذي يصف البيئة الّتي تتموضع فيها الذّات، أي: ترتبط الوضعيّة بالسّياق الّذي يعني مجموعة من الظّروف الّتي يتموقع فيها الأشخاص أي مجموعة من الظّروف في لحظة معيّنة.**»[2]

فالمقصود بالسّياق هو الإطار الخارجي الاجتماعيّ أو الثّقافيّ... الّذي يحيط بالمتعلّم ويتمثّل في الظّروف والملابسات الّتي يتموقع فيها الأشخاص، وينبغي أن يرتبط السّياق بالقيم الّتي نوّد غرسها في المتعلّم مثل: قيم المواطنة وقيم التّسامح، وقيم التّعاون، وقيم التّضامن...وغيرها.

ب. المعلومة :

هي الّتي يتصرّف وفقها المتعلّم وتكون إمّا كاملة أو ناقصة منسجمة أو مشوّشة.[3]

---

[1] وزارة التّربيّة الوطنيّة: منهاج السّنة الثّانية من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي، مرجع سابق، ص 11.12 .

[2] جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد، التقويم الإدماجي،مكتبة سلمى الثّقافيّة، المغرب، ط1، 2015م. ص70.

[3] المرجع نفسه، ص72.

ج. الوظيفة:

يتمّ من خلالها الهدف الّذي من أجله يُحقَّقُ الإنجاز.[1]

ومن ذلك فعناصر السّند ثلاثة: السّياق والمعلومة والوظيفة، فالسّياق هو الإطار العام والظّروف الخارجيّة، والمعلومة تعدّ الفكرة الأساسة المراد معالجتها، أمّا الوظيفة فهي الّتي تثير الهدف الّذي يحقّق الإنتاج من أجله، أي يجيب مفهوم الوظيفة عن السّؤال التّالي : ماذا نستهدف بالوضعيّة ؟ولم تصلح الوضعيّة ؟ وما وظيفتها البيداغوجيّة ؟.

ومن هنا فالوظيفة الإجرائيّة للوضعيّة هي الحاجة الّتي يفترض أن تستجيب لها الوضعيّة، لذا فبإمكانها أن تأخذ طابعًا إجرائيًّا أولا، ثمّ وظيفة بيداغوجيّة تخدم التّعلّمات بطريقة خاصّة، ويمكن القول إنّ بإمكان الوضعيّة الإدماجيّة أن تلعب بشكل أساسي على ثلاث وظائف بيداغوجيّة وهي: وظيفة ديداكتيكيّة للتعلّمات المضبوطة، ووظيفة إدماجيّة، ووظيفة تقييميّة، «**وغالبا ما تكون الوظيفة ضمنيّة إلاّ أنّه بإمكانها أن تبرز بشكل واضح وصريح وبارز**»[2] أي أنّها دائمة الأثر سواء أكانت ضمنيّة أم ظاهرة.

2.4. التّعليمات :

وهي مجموعة من التّعليمات والأسئلة الّتي تعطى للمتعلّم قصد التّقيّد بها أثناء معالجة الوضعيّة الإدماجيّة، ولكن بشكل صريح وواضح، انطلاقا من الإسناد المعروض، « **إنّها تترجم البيئة البيداغوجيّة المستهدفة من خلال استغلال الوضعيّة.**» [3]

وعليه فإنّ التّعليمة بمثابة مهمّة ينبغي أن يقوم بها المتعلّم، وقد تكون هذه المهمّة تحرير نص، أو إيجاد حل لمشكلة ما، أو إبداء اقتراحات، وعمومًا تكون التّعليمة صريحة إلّا أنّها في بعض الحالات ضمنيّة، لأنّها تفرض نفسها من ذاتها.

---

[1] ينظر : تكوين لفائدة مفتشي التّعليم الابتدائي سكيكدة، تقديم مفتش التّربية الوطنيّة لزهر عرابيه، كيفيّة تحديد حاجة المتعلّم للمعالجة البيداغوجيّة، خاص بمفتشي ولاية سكيكدة في م2016.03.15، ص15.

[2] جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد التّقويم الإدماجي، مرجع سابق، ص 73.

[3] المرجع نفسه، ص73.

5. خصائص الوضعيّة الإدماجيّة :

تتّسم الوضعيّة الإدماجيّة بعدّة خصائص من أبرزها أنّها:[1]

- ✓ مركّبة، تدمج مجموعة موارد (حلّها يتطلّب تجنيد مختلف الموارد من طرف المتعلّم).
- ✓ تطرح مشكلة قابلة للحل، (يحلّها المتعلّم).
- ✓ أن تكون وجيهة (تُقَوِّم ما يجب تقويمه).
- ✓ تكون جديدة بالنّسبة للمتعلّم (لم يتّم تناولها من قبل).
- ✓ تكون لغة صياغتها وتعليماتها مفهومة لدى المتعلّم .
- ✓ تحترم قيّم ومجتمع المتعلّم ومرتبطة بواقعه المعيشيّ.
- ✓ تنمّي لدى المتعلّم مواقف وسلوكيات.
- ✓ تكون مرتبطة بكفاءة ما.

ومنه نرى أنّ للوضعيّة الإدماجيّة خصائص متعدّدة أبرزها خاصيّة الإدماج فمن خلالها يتّم دمج جميع المكتسبات التّعلّميّة لدى (المتعلّم)، كما أنّها تقوم بطرح مشكلة يعيّن على المتعلّم حلّها من أجل تقويم مدى كفاءته، وتكون ذات صلة بواقع المتعلّم والقيّم الاجتماعيّة لمحيطه، وتكون الوضعيّة الإدماجيّة عمليّة وتطبيقيّة وليس تجميع المعارف فقط كما هو الشّأن بالنّسبة للتعلّم التّقليدي .

6. أهداف الوضعيّة الإدماجيّة:

تقوم الوضعيّة الإدماجيّة أساسًا، على مبدأ إدماج المكتسبات عبر الاستغلال المنتظم لوضعيات الإدماج والتّعلّم لحلّ مهام معقّدة (مركّبة)، وكذلك تحاول محاربة النّقص الّذي تعاني منه الأنظمة التّربويّة بتحسين فعاليتها، وذلك من خلال السّعي إلى تحقيق ثلاثة أهداف أساسة هي:

أ. الاهتمام بما ينبغي على المتعلّم التّمكّن منه في نهاية السّنة الدّراسيّة، وفي نهاية التّعليم الإجباري (نظرة شموليّة للتّعلّمات)، لا على ما يسعى المعلّم إلى تلقينه إيّاه.[2]

---

[1] ينظر: مفتش التّربية الوطنيّة لزهر عرابيّه، الدّمج الشّكلي والدّمج الوظيفي من خلال واقع الممارسة الصفيّة، خاص بأساتذة التّعليم الثّانوي، ثانويّة سعدي الصّديق تبسّة، 2010م،(د-ت)، ص 02.

[2] اللّحية الحسن: بيداغوجيا الإدماج الأسس والرّهانات، منشورات مطبعة المعارف، دار المعرفة، الرّباط،المغرب،2010م،ص51.

فدوره يتجلّى في تأطير التّعلّمات على أحسن وجه لتمكين المتعلّمين من الوصول بأنفسهم إلى المستوى المنشود.

ب. إعطاء معنى ودلالة للتّعلّمات بتحسيس المتعلّم بأهميّة ما يتعلّمه في الفضاء المدرسيّ[1]، فمن الضروري تجاوز ربط التّعليم بشحن المتعلّم بمعارف ومحتويات دراسيّة لتحفظ عن ظهر قلب، وتعويده على مهارات عديمة الأهميّة والفائدة، والّتي غالبًا ما ترهقه وتنفّره من الدّراسة، فتكون الحصيلة إنتاج متعلّم أميّ من النّاحية الوظيفيّة.

هذا على عكس ما تنادي به بيداغوجيا الإدماج إذ أنّها تساعده على توظيف تعلّماته بشكل مستمر في وضعيات ذات دلالة مرتبطة بمحيطه الإجتماعيّ.

ج. "وجوب الاهتمام بمكتسبات المتعلّم وِفق مجموع المعارف والمهارات الّتي يتمّ نسيانها دومًا"[2]، أي المصادقة على مكتسبات المتعلّم وتقييمها عن طريق حلّ وضعيّات ومسائل تكون واقعيّة ملموسة (تقييم الكفاءات المكتسبة).

وانطلاقًا من هذه الأهداف يمكننا القول إنّ الإدماج عمليّة يتمّ من خلالها ربط علاقات بين عناصر متفرّقة في البداية مع توظيفها بطريقة مرتّبة إلى تحقيق غاية معيّنة في النّهاية.

7. مستويات الإدماج:

هناك ثلاثة مفاهيم مترابطة ومتسلسلة تبيّن مستوى إدماج المكتسبات، إنّها العمل والفهم والاستقلاليّة، وسنحاول تحديد مفاهيم هذه المصطلحات: [3]

أ. العمل أو الممارسة (Action):

يرتبط إدماج المكتسبات بشكل متين بقدرة المتعلّم على التّصرّف وإنجاز النّشاطات الّتي تجعله يدرك الفائدة من مكتسباته، ويمكن الكشف عن القدرة على التّصرّف من خلال الأداءات والنّتائج القابلة للملاحظة، مع العلم أنّ كلّ نشاطات التّعلّم الّتي ستخطّط وتنظّم لها علاقة بالكفاءة، وهي

---

[1] وزارة التّربيّة الوطنيّة والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي: دليل التّقويم في بيداغوجيا الإدماج ،منشورات المركز الوطني للتّجديد التّربوي والتّجريب، المغرب، 2010م، ص9.

[2] اللّحية الحسن: بيداغوجيا الإدماج الأسس والرّهانات، مرجع سابق، ص51.

[3] محمّد الطّاهر وعلي: نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟، مرجع سابق، ص(7-8).

نشاطات تساعد على إدماج المكتسبات، ومن النّشاطات الموافقة لهذه المقاربة نذكر إعداد المشاريع وتنفيذها، وحل المشكلات المعقّدة.

ب. الفهم (Compréhension):

لا يمكن اكتساب كفاءة دون اِمتلاك المكتسبات القاعديّة، فهي الّتي تسمح للمتعلّم بفهم وإدراك ما يفعل، ففي سيرورة التّعلّم تعدّ المكتسبات القاعديّة شرطًا لإدماج المكتسبات، وينبغي أن تقع في مرحلة سابقة للإدماج.

لذلك لا يمكن أنْ نتخيّل متعلّمًا يستطيع أن يعبّر كتابة وبشكل صحيح دون أن يحفظ ويفهم القواعد النّحويّة، لأنّ أي ضعف يظهر على مستوى الفهم سينجرّ عنه صعوبات في الإدماج.

فالعمل (الكفاءة) والفهم (المكتسبات القاعديّة) عمليتان متلازمتان، ولا يمكن الفصل بينهما، لأنّ المكتسبات القاعديّة جزء لا يتجزّأ من الكفاءة.

ج.الاستقلاليّة (Autonomie):

تعدّ الاستقلاليّة (الاعتماد على النّفس) من المؤشرات الّتي تبيّن أنّ إدماج المكتسبات قد تمّ فعلًا، غير أنّه في مرحلة الإدماج لا تكون الكفاءة كاملة، فالمتعلّم يجرّب قدراته ويكون بحاجة إلى مساعدة، وهنا تتجلّى أهميّة التّقويم التّكوينيّ، حيث تبدأ في هذه المرحلة عمليّة الإثراء وتحويل المكتسبات، وتستقرّ تدريجيًّا عمليّة الاستقلاليّة وذلك باقحام المتعلّم في وضعيّات جديدة ومتنوّعة وبالتّقليل من التّدخّل.

8.أهميّة الإدماج:

يفيد علم النّفس المعرفيّ والنّظريّة البنائيّة أنّ المعرفة تُبنى ولا تنقل، وتنتج عن نشاط بيداغوجي أو اجتماعيّ مفترض أو واقعيّ في سيّاق دال، في حين يندرج الإدماج بعدّه محطّة تعليميّة عاديّة لإدماج المكتسبات الراهنة بالسّابقة، والرّبط بين مختلف الموارد للقيام بفعل معيّن يستهدف تحقيق غاية.

وبما أنّ الإدماج يُبنى على سيرورة التّعلّم لدى المتعلّم فهو مطلوب في التّعلّم وِفق المقاربة بالكفاءات، لأنّه جزء منها وهو مطلوب لأهميّته الّتي تتجلّى في:

➢ تبيّن فائدة كلّ تعلّم منفصل:

تبيّن نشاطات الإدماج الفائدة العمليّة لنشاطات التّعلّم الأساسة، فمثلاً في وضعيّة (مركّبة) سيكتشف المتعلّم كيفيّة اِستعمال قانون أو قاعدة ما في وضعيّة ما، وفي وضعيّة أخرى سيكتشف أهميّة علامات الوقف في التّعبير الكتابيّ، ويمكن للمتعلّم كذلك أن يدرك نوع الوضعيّة الّتي يكون فيها مطالبًا بِاستعمال نوع خاص من المكتسبات.[1]

إذ أنّه ليس بالضّرورة أن يكون لكلّ ما يتعلّمه المتعلّم فائدة تطبيقيّة مباشرة.

➢ تسمح بإبراز الفارق بين النّظريّ والتّطبيقيّ:

يحتمل عند تطبيق بعض القواعد أو القوانين، أن تعترض المتعلّم عقبات من نوع:

- معطيات مشوّشة.
- معطيات ينبغي تحويلها قبل استخدامها.
- معطيات ناقصة يجب البحث عنها.
- بعض الوضعيات يتطلّب حلّها، القاعدة (1) والقاعدة (2) مع الرّبط بينهما وهكذا ... .
- اللّجوء إلى حالات خاصّة لتطبيق قاعدة معيّنة.[2]

➢ تكشف للمتعلّم عمّا ينبغي أن يتعلّمه لاحقًا.

يمكن من حين إلى آخر اِقتراح وضعيات تكون درجة صعوبتها عالية بشرط أن تكون قابلة للتّحليل والحل، نحو دراسة نص ترد فيه بعض المفردات الّتي يجهل المتعلّم معانيها.[3]

➢ تسمح بإبراز أهميّة المواد المختلفة:

يتحقّق ذلك عند اِختيار وضعيات تتطلّب اِستعمال مختلف المواد، كما هو الحال في الرّياضيات والفيزياء والعلوم واللّغة الّتي تشترك في كثير من الجوانب.[4]

---

[1] المرجع السابق، ص4.

[2] محمّد الطّاهر وعلي: نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟، مرجع سابق، ص5.

[3] المرجع نفسه، ص5.

[4] المرجع نفسه، ص5.

تحاول بيداغوجيا الإدماج بصفة عامّة بِاستنادها إلى مبدأ إدماج المكتسبات خصوصًا من خلال الاستثمار المنتظم لوضعيّات الإدماج، أن تقدّم حلاً إجرائيًّا لمشاكل الفعاليّة في الأنظمة التّربويّة، ولمشكل الأميّة الوظيفيّة المتلازم معها، وتقدّم أيضًا بعض عناصر حل مشاكل الإنصاف في هذه الأنظمة، وذلك مادام الإشتغال على الوضعيّات المركّبة يعود بالنّفع على جميع المتعلّمين، وبالنّفع أكبر على أولئك الّذين يَشْكُونَ من ضعف كبير.[1]

فبيداغوجيا الإدماج تجعل المتعلّم يُعبّئ مكتسباته وينظمها، من أجل استخدامها في معالجة وضعيّات مركّبة، تسمى وضعيّات الإدماج.

[1] إكزافيروجيس: الإشتغال بالكفايات، "تقنيات بناء الوضعيّات لإدماج التّعلّمات"، تر/ الحسين يحبان وسعيود عبد العزيز، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007م، ص5.

خلاصة:

نستخلص من هذا الجزء أنّ الوضعيّة الإدماجيّة هي الوعاء الّذي تصبّ فيه كلّ المكتسبات القبليّة الّتي تسهم في بناء شخصيّة المتعلّم اللّغويّة، وعليه نعدّه نشاطًا إدماجيًّا تقييميًّا للفعل التّعليمي التّعلّمي.

لذلك فإنّ قدرة المتعلّم على توظيف مكتسباته المعرفيّة وإدماجها مع باقي المكتسبات اللّغويّة الّتي تترجم قدرته على التّحصيل وعلى تجسيد هذه المكتسبات في فعل إجرائي قابل للملاحظة والتّقييم والتّقويم في الوقت نفسه.

كما أنّ الإلمام بالمفاهيم النّظريّة لبيداغوجيا الإدماج والمنطق الّذي يحكمها لا يعدّ مكسبًا ما لم يتم التّأكّد من التزام الممارسات الميدانيّة بمتطلّبات بيداغوجيا الإدماج.

ومنه فإنّ تقويم أداء المتعلّم من خلال الوضعيّة الإدماجيّة لا يختلف عنه في أي نشاط تقويمي آخر، غير أنّ للوضعيّة الإدماجيّة في تعليم اللّغة العربيّة خصوصياتها من حيث أنّ التّقويم لا يستهدف المكتسبات المعرفيّة بقدر ما يستهدف اختبار قدرة المتعلّم على حسن توظيف تلك المكتسبات.

ثانياً:

أساسيّات مهارتي

التّعبير الشّفويّ

والتّعبير الكتابيّ

تمهيد:

إنّ هدف تعليم اللّغة العربيّة الرّئيس يتمثّل على وِفق ما يراه المتخصّصون في ميدان مناهج اللّغة العربيّة، وأساليب تدريسها في اكساب المتعلّم القدرة على الاتّصال اللّغوي الواضح والسّليم، وهذا الاتّصال لا يتعدّى أن يكون بين متكلّم ومستمع آخر وبين كاتب وقارئ، سواء أكان هذا الاتّصال شفويًّا أم كتابيًّا.

وتعدّ مهارات التّحدّث والكتابة نشاطات مهمّة من أنشطة الاتّصال بين البشر، وهي أحد طرفي عمليّة الاتّصال اللّغوي، وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإنّ التّحدّث والكتابة وسيلة للإفهام، والفهم والافهام طرفَا عمليّة الاتّصال.

فالمهارات من جوانب التّعليم مهمّة لكلّ من المعلّم والمتعلّم، ويعدّ إتقان المعلّم لمهارات مادته وتمكّنه من التّركيز عليها من المقوّمات الخاصة في أداء عمله، وتقدير كفاءته، وقدرة المتعلّم على إدراك مهارات المواد المختلفة الّتي يدرسها تزوّده بحصيلة علميّة وخبرة، وتؤكّد قدرته على استيعاب وأداء هذه المواد، وتساعده على التّفاعل بسهولة في مواقف الحياة.

لذلك سنتناول في هذا الجزء العناصر التّالية:

أوّلا: مهارة التّحدّث.

1. مفهومها.
2. عناصر مهارة التّحدّث.
3. عوامل نجاح التّحدّث.

ثانيا: مهارة الكتابة.

1. مفهومها.
2. أهميّة الكتابة.
3. أساليب الكتابة.
4. أهداف الكتابة.

أوّلًا: مهارة التّحدّث:

إنّ التّحدّث هو الوسيلة اللّغويّة الأوّليّة الّتي يستخدمها الإنسان لنقل ما لديه من أفكار أو ما يدور في نفسه من أحاسيس إلى الآخرين، فهو وسيلتنا لتحقيق حياتنا الاجتماعيّة.

1. مفهومها:

إنّ كل متعلّم لأي لغة يهدف أولاً وقبل كلّ شيء إلى استعمالها والتّحدّث بها ليتّصل مع الآخرين ويعبّر عن أفكاره ومقاصده، « **ومما لا شك فيه أنّ المحادثة من أهم المهارات اللّغويّة، إن لم تكن أهمها، فقد ذهب المربون المتخصصون إلى أنّ اللّغة في طبيعة أصلها عمليّة إرسال منطوق واستقبال مسموع، كما يذهب بعضهم إلى أنّ اللّغة مضمون وإفصاح عن هذا المضمون، ومن ثم فإنّ هذه المهارة يجب أن تسبق مهارة القراءة لأسباب أهمها: أنّ النّشاطات الّتي يمارسها الأطفال في المحادثة ستعمل على تصحيح عيوب نطقيّة يستلزم تصحيحها قبل القراءة من أجل صحتها.**»[1]

لذلك يتبيّن أنّ مهارة التّحدّث تعدّ منأهم مهارات اللّغة، كما أنّها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمهارة الاستماع، وعلى هذا فهي تندرج بعد مهارة الاستماع وتكون قبل مهارة القراءة.

2. عناصر مهارة التّحدّث:

تتضمّن مهارة التّحدّث أربعة عناصر مهمّة هي:[2]

- **الصّوت:** لا يوجد دون صوت وإلاّتحوّلت عمليّة الاتّصال إلى إشارات وحركات للإفهام.
- **اللّغة:**فالصّوتيحمل حروفًا وكلمات وجملاً يتمّ النّطق بها وفهمها، وليس مجرّد أصوات لا مدلولات لها.
- **التّفكير:**لا معنى للكلام دون تفكير يسبقه، وإلاّ كان الكلام أصواتًا لا مضمون لها ولا هدف.
- **الأداء:**وهو عنصر أساسي من عناصر الكلاميشير إلى الكيفيّة الّتي يتمّ بها الكلام من تمثيل للمعنى، وحركات الرّأس واليدين، مما يسهم في التّأثير والاقناع ويعكس المعنى المراد.

---

(1) فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2006م، ص(29-30).

(2) عبد الباري ماهر شعبان: مهارات التّحدّث العمليّة والأداء، المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص(92-93).

1. عوامل نجاح التّحدّث:

لتتمّ أي عمليّة بنجاح لابد من توافر عوامل تساهم في انجاحها، وتتمثّل عوامل نجاح عمليّة التّحدّث في:[1]

- **الرّغبة في التّحدّث:**

كلّما قويت هذه العمليّة وهذه الرّغبة وكانت مثيرة كانت النّتيجة مثلها، وكلّما كانت الرّغبة باهتة كانت عمليّة الحديث فاترة، وقد نلاحظ درجة نجاح العمليّة من مشاركة المستمعين في الحوار.

- **الإعداد للحديث:**

من البديهي أن يخطّط المتحدّث لما سيتكلّم به وأن يفكّر ويقوم بتنظيم أفكاره، فيجب أن يكون على علم بما سيقول ومعدًّا له إعدادًا جيّدًا خاصة إذا كان المستمعون على علم بموضوع الحديث مسبقًا، ويجب أن يكون لديه المعلومات المدعّمة بالأدلّة والبراهين.

- **الثّقة بالنّفس:**

تعدّ الثّقة بالنّفس من أهم عوامل نجاح عمليّة التّحدّث، فيجب أن يمتلكها المتحدّث ليستطيع التّأثير وكسب ثقة المستمعين، فيستطيع كلّ فرد أن يمتلك هذه الميزة لأنّها ليست حكرًا على فئة معيّنة فهي سهلة المنال إذا ما تحقّقت الرّغبة في ذلك.

ثانيًا: مهارة الكتابة:

1. مفهومها:

تعدّ الكتابة إحدى مهارات اللّغة، وهي من أهم وأبرز طرق التّواصل بين النّاس منذ القديم، « **فهي الوسيلة الأخرى بعد المحادثة لنقل ما لدينا من أفكار وأحاسيس إلى الآخرين، أو تسجيله لأنفسنا لنعود إليها متى شئنا، وهذه الوسيلة اكتسبت أهميّة كبيرة على مدى التّاريخ.**»[2]

فالكتابة هي وسيلة للتّواصل والتّعبير عن الأفكار من خلال تدوينها وتسجيلها.

---

[1] علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2000م، ص(89-90).

[2] عبد الله علي مصطفى: مهارات اللّغة العربيّة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2002م، ص161.

كما أنّها «**عمليّة عقليّة منظّمة تتمّ من خلال عمليّات متسلسلة في البناء، وهذه العمليّات سِت هي: التّخطيط الكتابي والمسودّة، ورد فعل القارئ، وتنقيح الكتابة وتقسيمها، والكتابة النّهائيّة.**»[1]

يتّضح من هذا المفهوم أنّ الكتابة هي أداء فكريّ منظّم ومحكم، يقوم الكاتب بتوليد الأفكار وصياغتها وتنظيمها، ثمّ وضعها بالصّورة النّهائيّة على الورق.

2. أهميّة الكتابة:

تعدّ الكتابة الرّمز الّذي يمكّن الإنسان من التّعبير عن أفكاره ووجدانه، وعواطفه وانفعالاته ليفيد منها غيره، كما أنّها أداة من أدوات الاتّصال الّتي عن طريقها يستطيع المتعلّم التّعبير عن أفكاره ومعرفة أفكار الآخرين، كما تساعده في الإفصاح عمّا يجول في خاطره.[2]

ويمكن إيجاز أهميّة الكتابة في النّقاط التّالية:

- إنّها الوسيلة المثلى للرّبط بين الماضي والحاضر.
- إنّها الشّاهد على تسجيل مجريات الوقائع والأحداث والقضايا والمعلومات.
- إنّها الأداة الرّئيسة للتّعليم بجميع أنواعه وفي مختلف مراحله.
- بها يُؤخذ فكر الآخرين ويتوقّف على خواطرهم وأحداثهم.
- إنّها تساهم في رقي اللّغة وجمال صياغتها، وذلك لما يرد في الكثير من أدائها من استخدام اللّغة الفصحى في التّعبير والأداء.[3]
- إنّها حافظة للتّراث، فقد جُمعَتاريخ مختلف الشّعوب وتراثها في مدوّنات ومجلّدات لازالت شاهدة وقائمة على النّبع الأصيل، والمورد العذب لهذا المخزون، فاِستفادت منه الأجيال في كلّ زمان ومكان، بالإضافة إلى أنّها من وسائل التّنفيس عن النّفس البشريّة والتّعبير عمّا يجيش بالخواطر والصّدور.[4]

---

[1] راتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والطّباعة، عمّان، الأردن، ط2، 2007م، ص(204-205).

[2] فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، مرجع سابق، ص97.

[3] زين كامل الخوسيكي: المهارات اللّغويّة "الاستماع، التّحدّث، القراءة، والكتابة"، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، 2008م، ص169.

[4] المرجع نفسه، ص169.

يتّضح أنّ تعليم الكتابة يمثّل عنصرًا أكثر من ضروري في العمليّة التّربويّة، وبالأخص المدرسة الابتدائيّة، بعدّها القاعدة الأولى الّتي تمهّد لاكتساب المهارات اللّسانيّة.

3. أساليب الكتابة: للكتابة أساليب عديدة هي:

أ. الأسلوب الأدبيّ:

هو الأسلوب الّذي يعبّر به الشّعراء في قصائدهم وكُتّاب النّثر في كتاباتهم،«تكون العاطفة جزءًا هامًّا فيه، وتختلف نسبة التّأثير العاطفي من كاتب لآخر، وينتج عن هذه العاطفة خيال مبدع، وهذا الأسلوب عبارة عن جمل منها القصيرة ومنها الطّويلة يعبّر فيها الكاتب عن فكرة معيّنة.»[1]

فالأسلوب الأدبي هو أسلوب تعبيري فنّي، هدفه التّعبير عمّا يجول في نفس الكاتب من أفكار وعواطف، والتّأثير في نفوس الآخرين وتحقيق الإفادة والإمتاع.

ب. الأسلوب العلميّ:

هو لون أدبيّ يهتمّ بتسجيل الحقائق وتدوين الوقائع العلميّة،«**يمتاز بدقّة التّعبير ووضوح الفكر، وهو خاضع للتّجريب وليس فيه خيال كما في الأسلوب الأدبيّ كمواد الرّياضيات والكيمياء تتطلّب حقائق وأرقام** »[2].

فهذا الأسلوب يستعمل في عرض الحقائق العلميّة ووصفها بدقّة، بعيدًا عن الخيال.

---

[1] راتب قاسم عاشور ومحمّد فخري مقدادي: "المهارات القرائيّة والكتابيّة- طرائق تدريسها واستراتيجياتها"، دار المسيرة للنّشر والطّباعة، عمّان، الأردن، ط2، 2007م، ص205.

[2] المرجع نفسه، ص206.

ج. الأسوب العلميّ الأدبيّ:

هو أسلوب يجمع بين الأسلوبين السّابقين، «**فيكون علميًّا ويكون مؤثّرًا كما أنّ أفكاره تكون واضحة، وتعبيراته دقيقة، ولا يخلومن عاطفة تثير خيالاً لدى القارئ**»[1].

فالأسلوب العلمي الأدبيّ يجمع بين أهداف الأسلوب العلميّ في عرض الحقائق العلميّة وبين بعض سمات وجماليّات الأسلوب الأدبيّ.

4. أهداف الكتابة:

يمكن تلخيص أهداف الكتابة في النّقاط التّالية:[2]

- رسم الحروف رسمًا صحيحًا يُيَسّر قراءتها.
- كتابة المفردات والجمل موافقة للقواعد الإملائيّة.
- انتقاء الأفكار الّتي يجب أن يشمل عليها كلّ لون من ألوان الكتابة.
- السّيطرة على حركة الأصابع واليد والذّراع.
- الكتابة في خطوط مستقيمة.
- كتابة بعض الجمل الوظيفيّة الّتي تمسّ حياة التّلميذ التّعليميّة، وكثرة الشّيوع ككتابة اسمه واسم مدرسته وبلده ودولته.
- التّمييز في الكتابة بين الحروف المتشابهة والمختلفة في الشّكل.
- كتابة الكلمات الّتي تمّ تجريدها والجمل الّتي قرأها التّلميذ، كتابة سليمة بخط النّسخ وبوضوح، مقبول وسرعة معتدلة.

---

[1] المرجع نفسه، ص207.

[2] فهد خليل زيد: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، مرجع سابق، ص100.

خلاصة:

نستنتج من هذا الجزء أنّ التّحدّث والكتابة من أهم المهارات الّتي يجب أن يكتسبهما المتعلّم ويعمل على تنميتهما، إذْ هما من وسائل الاتّصال الّتي لا يمكن الاستغناء عنهما.

فالحديث ينمّي شخصيّة المتعلّم للعيش والمشاركة في المجتمع بفاعليّة ويُسر، ويصبح قادرًا على مواجهة الآخرين وإبداء رأيه دون التّخوّف من ردّة فعل الآخر.

والكتابة هي نشاط فرديّ يقوم به المتعلّم بنفسه، كما أنّها عنصر مهم في الحياة، فهي تربط ماضينا بحاضرنا.

إذن فالحديث والكتابة أداتان تواصليّتان، الأولى تكون شفويّة والثانية مكتوبة، لذلك ينبغي الاهتمام بهما وإعطائهما عناية كاملة.

الفصل الثّاني

الوضعيّة الإدماجيّة وأثرها في تنمية مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكتابيّ

تمهيد:

تعدّ المهارات اللّسانيّة الأربع أساس وعماد العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، يبدأ التّركيز عليها منذ المراحل الأولى من التّعليم فتظهر من خلال النّشاطات التّعليميّة وتكتسب بالدّربة والمران، فالمتعلّم يلتحق بالمدرسة في مراحله الأولى وهو خال الذّهن لا يتقن القراءة والكتابة وغيرها من المهارات الأخرى، وبمعيّة المعلّم الّذي يعدّ عنصرا مهمًا في العمليّة التّعليميّة يمكنه اكتساب تلك المهارات من قراءة وكتابة وتحدّث، فالأولى تستلزم من المتعلّم أن يقوم بالتّعرّف على الرّموز الكتابيّة، وفهم معانيها، والمهارة الثّانية تتطلّب منه القدرة على التّعبير عن مشاعره وأفكاره شفويًا أو كتابيًا.

وبعد أن تطرقنا في الفصل الأوّل – النّظري– المعنون ب: "**أساسيّات الوضعيّة الإدماجيّة ومهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ**" للحديث عن بعض الجوانب النّظريّة المتعلّقة بالموضوع محل البحث، حيث حاولنا توضيح أهم المصطلحات الّتي يرتكز عليها هذا البحث، والّتي تعدّ مفاتيح للدّراسة النّظريّة والتّطبيقيّة، فإنّنا سنحاول في الفصل الثّاني المعنون ب:"**الوضعيّة الإدماجيّة وأثرها في تنميّة مهارتي التّعبير الشّفوي والتّعبير الكتابيّ**"، التّطرق إلى وصف الكتاب المدرسي الخاص بمادة اللّغة العربيّة " للسّنة الخامسة ابتدائيّ" من النّاحية الدّاخليّة والخارجيّة، وتحديد أهميّة وأهداف هذا الكتاب بالنّسبة للمتعلّم.

وسنتناول في الفصل الثّالث المعنون ب: "**واقع تدريس الوضعيّة الإدماجيّة ومهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ**" طريقة تقديم نشاط الإدماج بشقيه الشّفويّ والكّتابيّ، وأهم الظّروف والمشاكل المحيطة به، كما حاولنا تدعيم الدّراسة بإستبانة موجّهة لمعلمي السّنة الخامسة ابتدائيّ لمعرفة حقيقة تدريس الوضعيّة الإدماجيّة.

وقد قمنا بالعديد من المقابلات الشّفويّة حول نشاط الإدماج في ظلّ المنهاج الجديد، فكانت الأسئلة حول نشاط الإدماج ومدى قدرته على تفعيل مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكتابيّ، ومدى استفادة المتعلّمين من هذا النّشاط في إنجاز تعبيراتهم الشّفويّة والكتابيّة.

أولا: وصف الكتاب المدرسي للسّنة الخامسة ابتدائي:

تمهيد:

يخصّص لكلّ مرحلة تعليميّة برنامجا خاصّا يتوافق وقدرات المتعلّمين ويتماشى مع مستجدّات العصر، وفي ظلّ التّطورات الجديدة تمّ تعديل البرامج التّعليميّة وقد استلزم ذلك أيضا إجراء تعديلات كثيرة على الكّتاب المدرسي، لذلك تغيّرت في الكتاب المخصّص للسّنة الخامسة ابتدائي الكثير من الأمور وسنحاول توضيح ذلك.

1. مفهوم الكّتاب المدرسيّ:

يعدّ الكّتاب المدرسيّ المادّة التّعليميّة الّتي يستند إليها المعلّم ويستعين بها في تقديم مختلف البرامج التّعليميّة، لذلك حاول العلماء والباحثون تعريفه وتحديد مفهومه.

1.1 مفهومه اصطلاحا:

الكّتاب المدرسيّ هو: «**الوثيقة التّعليميّة المطبوعة، الّتي تجسّد البرنامج الرّسميّ لوزارة التّربية الوطنيّة من أجل نقل المعارف للمتعلّمين وإكسابهم بعض المهارات ومساعدة كلّ من المعلّم والمتعلّم على تفعيل سيرورة التعلّم.**» [1]

يعدّ الكتاب المدرسي الوثيقة التّعليميّة المطبوعة، الّتي تحمل البرنامج الرّسمي لوزارة التّربية من أجل إكساب المتعلّمين العديد من المعارف وكذا المهارات اللّسانيّة، فهو يعدّ الوسيلة الأساس الّتي من خلالها تسير عمليّة التّعلّم.

[1] حسّان الجيلالي ولوحيدي فوزي: أهميّة الكتاب المدرسي في العمليّة التّربويّة، مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، جامعة الوادي، الجزائر، ع09، ديسمبر2014م، ص197.

ويعرّف أيضا بأنّه:« **الصّورة التّطبيقيّة للمحتوى التّعليمي وهو الّذي يرشد المعلّم إلى الطريقة الّتي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج العامّة والخاصّة، كما أنّه يمثّل الوسيلة الأكثر ثقة في يد التّلميذ نظرا لمقياس الرقابة الصّارمة الّتي تخضع لها محتوياته، لذلك فهو جدير بالاطمئنان إليه، لأن واضعوه هم عادة من المختصين في التّربيّة.**» [1]

يتّضح من هذا التّعريف أنّ الكّتاب المدرسيّ هو وثيقة تربويّة منظمة وضع من طرف هيئة مختصّة، يجسّد البرامج الرّسميّة لوزارة التّربية، يضم مختلف المهارات والبرامج والنّشاطات التّعليميّة الّتي تخدم مستوى المتعلّم وتوافق قدراته العقليّة والجسديّة، ومنه فهو ركن خاص من أركان العمليّة التّعليميّة.

2. وصف الكتاب من الجّانب الخارجي:

كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ هو كتاب ذو حجم صغير، يبلغ عدد صفحاته مئة وثلاثة وأربعين (143)صفحة، كتب في أعلى صفحة الغلاف الأمامي للكتاب عنواناً رئيسًا باللّون الأبيض وهو "اللّغة العربيّة"، كما لوّنت هذه الصّفحة باللّون الأخضر والبنيي، ودوّن في أسفلها باللّون الأزرق (5) ابتدائي، وتصدّر هذه الصّفحة « شعار الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة » باللّون الأبيض، كما تضمّن صورة طفل يبتسم حاملا حرف (**ض**) وهو حرف يرمز للّغة العربيّة إذ يطلق عليها لغة الضّاد، أمّا صفحة الغلاف الخلفي للكتاب لا تحمل أيّة صورة وإنّما لوّن الغلاف باللّون الأخضر فقط.

3. وصف الكتاب من الجانب الدّاخليّ:

تمّ تأليف هذا الكتاب من لدن ثلّة من المؤلفين: بن الصيّد بوربي سراب، حلفاية داود وفاء، بن عاشور عفاف، بوسلامة عائشة، بإشراف وتنسيق بن الصيّد بوربي سراب.

تضمّ الصفحة الأولى عنوانًا رئيسيًّا مكتوباً باللّون الأحمر هو " اللّغة العربيّة" وعنوانًا فرعيًّا مكتوباً باللّون الأسود وهو "السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي"، وفي الأسفل كتب مكان النّشر والسّنة الدّراسيّة ثمّ يلي ذلك كلمة المؤلفين وبعدها جدول بعنوان " فهرس اللّغة العربيّة".

[1] المرجع السّابق، ص196.

يعتمد الكتاب على المقاربة النّصيّة في تناول المادّة اللّغويّة، حيث يتناول نشاطات اللّغة العربيّة على أساس أنّها كلّ متكامل، ويتّضح ذلك من خلال اعتماده على نشاطي "فهم المنطوق والمكتوب" ونشاطي التّعبير الكّتابيّ والشّفويّ منطلقاً أساساً تتمحور حوله نشاطات أخرى داعمة من قواعد وإملاء ...وغيرها.

والكّتاب المدرسيّ للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ يشمل على: ثمانية مقاطع تربويّة موزّعة على مجالات قد اقترحت في المنهاج (القيم الإنسانيّة، القيم الاجتماعيّة والخدمات، الهويّة الوطنيّة، التّنميّة المستدامة، الصّحة والتّغذية، عالم العلوم والاكتشافات، قصص وحكايات من التّراث، الأسفار والرّحلات)، وهي مصطلحات تحاكي الواقع المعيشي للمتعلّم، بالإضافة إلى ثلاثة وعشرين نصًّا قرائيًّا، وثلاثة وعشرين درسًا في النّحو وثمانية دروس في الصَّرف وثمانية دروس في الإملاء، وفي نهاية كل مقطع تعليميّ نص لنشاط الإدماج (**الوضعيّة الإدماجيّة**) بالإضافة إلى مشاريع "أوّسع معلوماتي"، فنشاط الإدماج يضمّ ثمانية مواضيع موّزعة في الكتاب، فبعد الانتهاء من المقطع التّعليمي نصل في الأسبوع الرّابع إلى حصّة الإدماج، والّتي يدمج من خلالها المتعلّم كلّ معارفه السّابقة، ويقوم باستحضارها مع استعمال مختلف القواعد من صرف ونحو...وغيرها، مع الاستعانة بالمكتسبات الخلفيّة من النّصوص التّربويّة من عبر وأفكار تثري رصيده اللّغوي، وتساعده على التّعبير مشافهةً وكتابةً، فنشاط الإدماج في كتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي نجده يركّز على مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكتابيّ وذلك من خلال نشاطي "أُنْتِجُ شَفَوِيًّا وأُنْتِجُ كِتَابِيًّا".

4. أهميّة الكّتاب المدرسيّ:

تكمن أهميّة الكّتاب المدرسيّ في النّقاط التّالية:[1]

- تنمية المهارات اللّغويّة من خلال استخلاص الأفكار.
- يساعد المتعلّم للتّخطيط للدّرس.
- ينمّي رغبة الكتابة والتّحدّث والقراءة لدى المتعلّم.
- يمكّن المتعلّم من إدماج معارفه واسترجاعها في نشاط شفوي وكذا كتابي.
- الكتاب وسيلة للمتعلّم بوجوده يمكن التّقليل من الاعتماد على المعلّم [2].

5. أهداف الكّتاب المدرسي:

يعدّ الكتاب بصفة عامة مصدرًا ومرجعًا مهمًّا في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وهو يسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف منها:[3]

- يثري تعلّم المتعلّم ويعزّزه وينمّي قدرته على التّفكير بكلّ أنواعه ومستوياته.
- تنمية الكّفاءات اللّغويّة ومهارات التّواصل الكّتابيّ والشّفويّ والتّفاعل مع الغير.
- التّحكم في كفاءات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة.
- إتاحة الفرصة للمتعلّم ليقوّم نفسه.
- تحقيق كفاءات عرضيّة من خلال الانسجام بين مختلف المواد.
- إكساب ثروة لغويّة يوظّفها في كتابة نصوص سرديّة في وضعيات تواصليّة دالّة.

---

[1] بن الصّيد بوربي سراب وحلفاية داود وفاء: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة- السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، إشراف: بن الصيّد بوربي سراب، الديوان الوطني للمطبوعات الجزائريّة، (2019-2020م)، ص06.

[2] المصدر نفسه، ص08.

ثانيا: طريقة تقديم نشاط الإدماج (شفويًّا) من خلال الحضور الميدانيّ:

يتمّ تقديم نشاط الإدماج في الأسبوع الرّابع من كل وحدة، وبالتّحديد في نهاية المقطع التّعليمي، وهذا الأخير يتكوّن من مجموعة من النّصوص موزّعة على مدى أربعة أسابيع، وكلّ مقطع يضمّ عدد من النّصوص اللّغويّة يتراوح عددها من (ثلاثة إلى أربعة نصوص)، وآخر أسبوع يكون فيه نشاط الإدماج حيث يتمّ فيه جمع المعارف وحلّ التّطبيقات حول النّصوص المدروسة سابقًا.

تقدّر حصص اللّغة العربيّة بين اثنتي عشرة حصّة تتنوّع بين "فهم المنطوق وفهم المكتوب"، "والتّعبير الشّفوي والتّعبير الكتابي"، "وحصّة المطالعة" ... وغيرها من الحصص.

أمّا الحصص الخّاصّة بنشاط الإدماج فتكون بين (ثلاثة إلى أربعة حصص)، وهذا ما وجدناه مطبّقا عندما توجهنا إلى ابتدائيّة " محمد عبدي" لحضور حصص نشاط الإدماج، وكان ذلك في بداية شهر مارس 2020م.

وسنقدّم فيما يلي الطّريقة الّتي تبنتها المعلّمة تقديم نشاط الإدماج بشقيه "الشّفويّ والكتابيّ"، وسنركز أولاً على نشاط "أنتج شفويا".

1. سير درس نشاط الإدماج:

الحصّة الأولى:

أوّل ما قامت به المعلّمة هو كتابة العناصر التّالية:

- **التّاريخ. يوم الأحد 24 فيفري 2020م**
- **النّشاط:** تعبير شفويّ.
- **المحتوى:** ادّخار المال (النّمط التّفسيري).

بعدما قامت المعلّمة بكاتبة هذه البيانات، طلبت من المتعلّمين التزام الصّمت والانتباه نحو السّبورة، فأمسكت اللّون الأزرق واللّون الأحمر وشرعت في كتابة العناصر التّاليّة:

- **التّعليمة:**

على الإنسان أن يحسن العيش ويقتصد، فيوفّر المال الزّائد عن الحاجة، ليجده في وقت ضيقه.

- هل يكون الاقتصاد في المال فقط ؟.
- تحدّث عن أمور أخرى وجب الاقتصاد فيها.
- احك لزملائك عن واقعة حدثت معك مماثلة لتجربة بسّام الّذي ادّخر ماله لمساعدة الآخرين، وكيف ساعدت غيرك بمال ادّخرته ، موظّفًا: **فعلاً صحيحًا سالمًا، وجمع مذكّر سالمًا.**

وبعد انتهاء المعلّمة من كتابة التّعليمة، قامت بقراءتها قراءة أنموذجيّة بصوت واضح يلفت الانتباه، والكلّ ينصت بصمت، ثمّ أمرت بعض التّلاميذ بإعادة قراءة المطلوب واحدًا تلوى الآخر، بعدها دار النّقاش حول ما يجب القيام به وما المطلوب منهم، فناقشوا الموضوع بطرح بعض الأسئلة من قبل المعلّمة تمثلت فيما يلي :

- ماهي الكلمات المفتاح في التّعليمة ؟
- ما معنى الاقتصاد في المال؟ وبماذا ينفعنا؟.
- ما هي خطوات إنتاج تعبيرا شفويّ وكذا كتابيّ ؟

- أين يكون توظيف المهام ؟.

وغيرها من الأسئلة المحفّزة الّتي تفتح لهم المجال أمام إعطاء المزيد من الجهد والمشاركة أكثر، فكانت الإجابات على النّحو التّالي:

- الكلمات المفتاح هي " الاقتصاد في المال" وتوفيره عند الحاجة.
- والاقتصاد هو الّذي يمكّننا من تحقيق التّنمية المستدامة للأسرة والوطن دون تبذير وإسراف.

ويستمرّ النّقاش بين المتعلّمين ومعلّمتهم حول الموضوع، ثمّ أمسكت المعلّمة القلم وتوجّهت نحو كتابة خطوات إنتاج وضعيّة إدماجيّة شفويّة كانت أم كتابيّة ، وقبل الكتابة عيّنت أحد المتعلّمين (عبد الرّحمان) بتذكيرهم بالخطوات اللاّزم اتبعها في كلّ مرّة ننتج فيها وضعيّة إدماج، فأجاب قائلاً :

قبل أن نبدأ في الوضعيّة الإدماجيّة يجب أولاً رسم الخطّة التّي تعيننا على إنتاجها إنتاجًا صحيحًا دون أيّة أخطاء، والخطّة تتجسّد باتباع الخطوات التّالية :

- **مقدّمة:** وهي بمثابة تمهيد عام أو لمحة موجزة عن الموضوع، تكون في ثلاثة أو أربعة أسطر وتنتهي بطرح الإشكال.
- **عرض:** يتمّ في هذه الخطوة الإجابة عن الإشكال المطروح، ونعالج المهام المطلوبة واحدة تلوى الأخرى وبالتّرتيب بعد أن قمنا بالتّسطير عليها وترقيمها، وتحديد الكلمات المفتاح وعرضها بطريقة منظّمة وبأسلوب بسيط، مع توظيف القواعد المطلوبة من "فعل صحيح سالم وجمع مذكر سالم "... وغيرهم، بالإضافة إلى حسن استعمال أدوات الاتّساق والانسجام من حروف جر وعطف، وسلامة اللّغة وتوظيف النّمط المطلوب (المدروس) مع ذكر بعض القيم وبعض الحكم مع حسن التّوظيف.
- **خاتمة:** وهي بمثابة خلاصة أو قيمة أو نصيحة لكلّ ما سبق.

بالإضافة إلى احترام منهجيّة الكتابة بالنّسبة للتّعبير الكّتابيّ وذلك بترك بياض عند كلّ بداية فقرة واحترام علامات الوقف.

بعد انتهاء المتعلّم من عرض منهجيّة كتابة وضعيّة إدماجيّة أفضت عليه المعلّمة بالشّكر والتّقدير وأمرت البقيّة بإتباع الخطوات السّابق ذكرها بعد كتابتها على السّبورة، ثمّ أمرتهم بالشّروع في كتابة الوضعيّة على كراس التّعبير في وقت لا يتجاوز (عشرون دقيقة).

بعد الانتهاء من الكتابة اختارت المعلّمة اختيارًا عشوائيًّا للتّلاميذ والصّعود بهم أمام السّبورة لعرض أفكارهم الّتي سبق وأن دونوها في كراسات التّعبير، فكانت الإجابات بين جيّد ومتوسّط، حيث تمّ الاستماع لمجموعة من التّلاميذ ومناقشتهم في العديد من المسائل لتقوم بعد ذلك بتصحيح الأخطاء الّتي تمّ ارتكابها، مع تقديم بعض النّصائح الّتي يجب اتّباعها، ثم أمرت بجمع كراسات التّعبير لتقوم بتصحيحها، وعرضها في الحصّة المقبلة، مع ضرورة التّعرّف على الأخطاء وتحديد نوعها والإتيان بالقاعدة لكي لا يقعوا في الخطأ مرة أخرى.

تسجيل أهم الملاحظات :

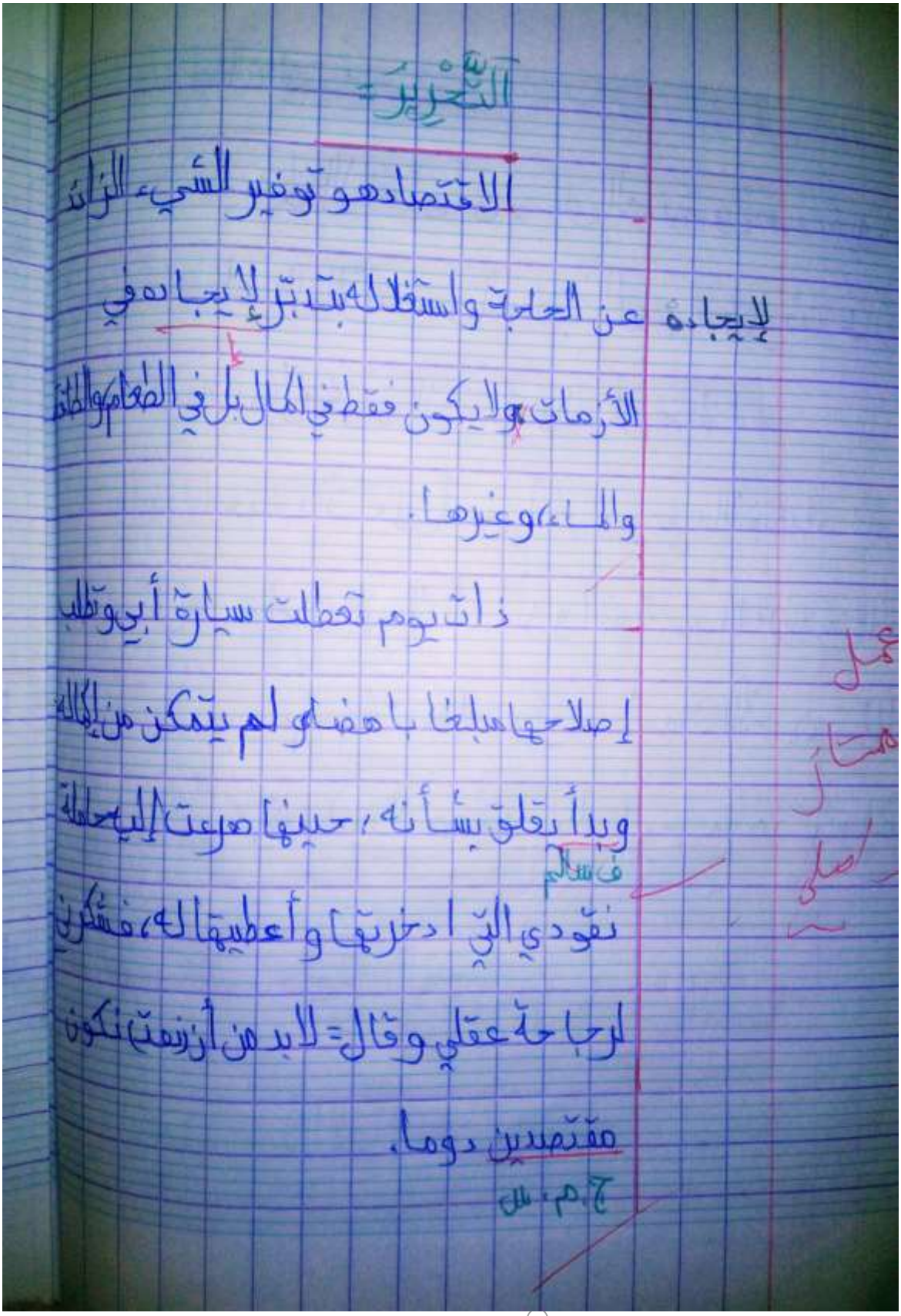
- **الوقت المخصّص**: خمس وأربعون دقيقة.
- **استعملت المعلمة الألوان التّالية**: الأحمر والأزرق.
- **تكلّمت المعلّمة أثناء الحوار**: باللّغة العربيّة الفصحى.
- **كان التّركيز في الحصّة الأولى على**: شرح التّعليمة وعرض التّعبير الشّفويّ من قبل بعض التّلاميذ والعرض لم يقتصر على التلاميذ الممتازين فقط، بل كانت المعلّمة تختار من كلّ فئة لكي يتحسّن مستوى الضّعيف ويكتشف مواطن ضعفه، ويبرز ويتألق التّلميذ الممتاز بعرض مهارته.
- **يحصل التّلميذ الذي له تعبير جيّد** : على علامة (+) مع التّصفيق له من طرف زملائه.

2. تحليل الأخطاء من خلال نماذج الوضعيّة الإدماجيّة:

كانت إجابات المتعلّمين مقبولة على العموم ولكن هذا لا ينفي عدم وجود بعض الأخطاء في تعبيراتهم الشّفويّة أو الكتابيّة، وقد جمعنا ثلاثة نماذج من التّعبير الكتابيّ للتّعرّف عن طبيعة الأخطاء اللّغويّة، ومدى مساهمة الوضعيّة الإدماجيّة في تنمية مهارتي التّعبير الشّفويّ والكتابيّ.

الأنموذج الأول : "لتسنيم " صاحبة أحسن تعبير :

تحدّثت عن كلّ المطلوب وتقيّدت بالمهام وأحسنت التّوظيف، كما أنّ أداءها الشّفوي كان ممتازًا فلم تتقيد بما هو مكتوب في الورقة بل كانت تتمتع بطلاقة هائلة وأفكار مسترسلة وهذا ما جعلها تتفوق على زملائها، بالإضافة إلى الارتجال في عرض الأفكار وعدم الارتباك فلم تجد أية صعوبة في التّعبير عمّا يجول في ذهنها، وسنحاول توضيح ذلك وفق ما ورد في هذا التّعبير.


التّحرير:

الاقتصاد هو توفير الشيء الزائد

لإيجاده عن الحاجة واستغلاله بتدبّر لإيجاده في

الأزمات ولا يكون فقط في المال بل في الطعام والماء

والماء وغيرها.

ذات يوم تعطلت سيارة أبي وطلب

إصلاحها مبلغا باهضا لم يتمكن من إكماله

وبدأ يقلق بشأنه، حينها هرعت إليه محملة

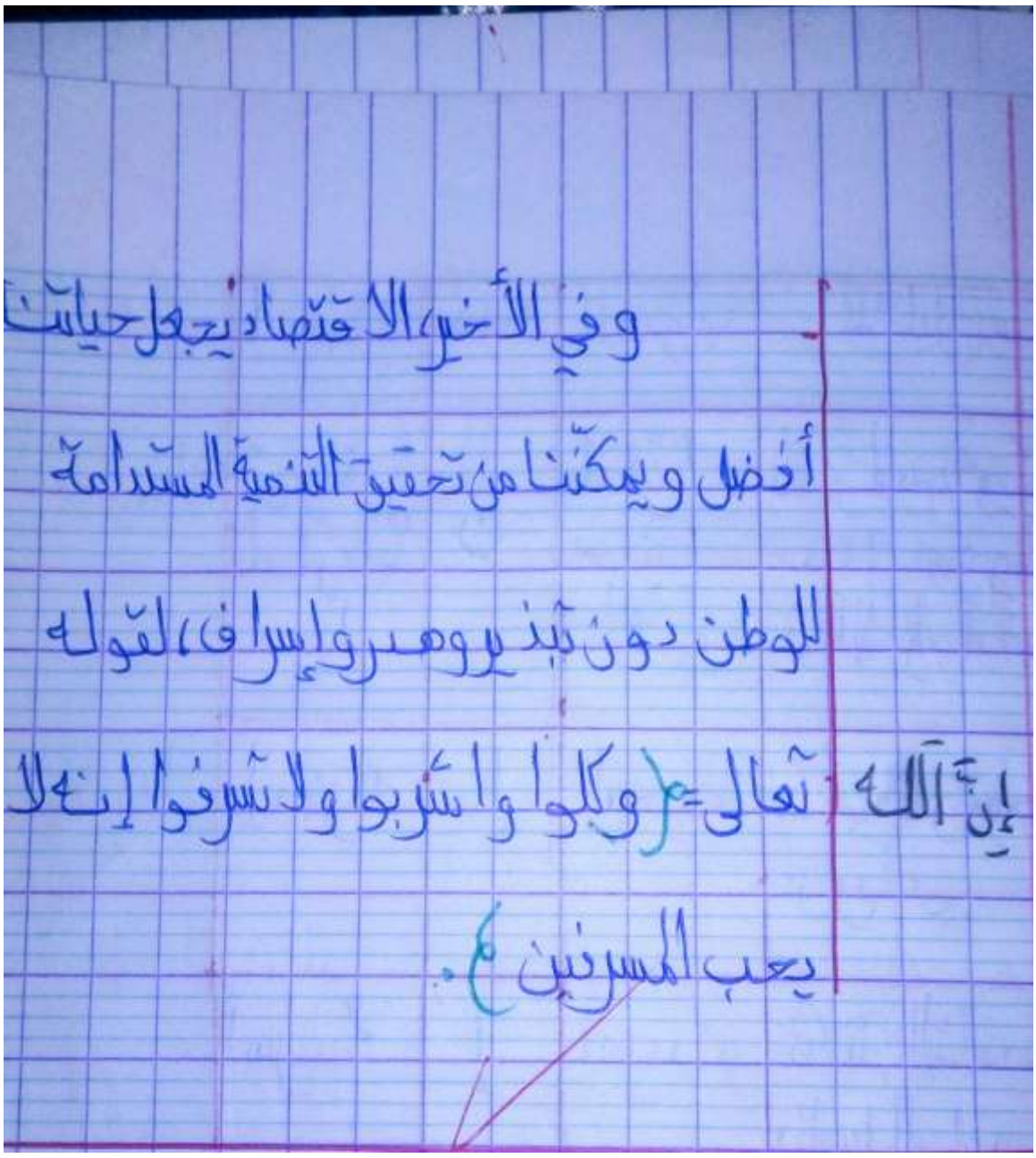
بسلام

نقودي التي ادخرتها وأعطيتها له، فشكرني

لراحة عقلي وقال: لابد من أن نكون

مقتصدين دوما.

ج.م. ملل


وفي الأخير، الاقتصاد يجعل حياتنا
أفضل ويمكننا من تحقيق التنمية المستدامة
للوطن دون تبذير وهدر وإسراف، لقوله
إن الله تعالى ﴿وكلوا واشربوا ولا تسرفوا إنه لا
يحب المسرفين﴾.

تحليل الأنموذج:

يتجلى أثر الوضعيّة الإدماجيّة من خلال الأنموذج الأوّل في اكتساب المتعلّمة لمهارة التّعبير الشّفويّ وذلك بعرض المكتسبات القبليّة المتراكمة من الحصص السّابقة من معارف وقواعد وقيم، كما أنّها اتّبعت خطوات منهجيّة إنتاج وضعيّة إدماجيّة والمتمثّلة في (مقدّمة، عرض، خاتمة).

حيث تناولت في **المقدّمة** تمهيد موجز عن الموضوع، فاستخرجت كلمة **الاقتصاد** بعدّها الكلمة المفتاح، وشرعت في تعريفها تعريفاً دقيقاً، مجيبة بذلك عن السّؤال الوارد في التّعليمة والمتمثّل في: **هل يكون الاقتصاد في المال فقط؟**، فكانت إجابتها بأنّ الاقتصاد لا يكون فقط في المال بل في الطّاقة والماء وغيرها من الأشياء.

ثمّ تحدّثت في العرض عن حادثة وقعت لها مع والدها حين تعطّلت سيارته، وقامت بإعطائه المال الّذي ادّخرته مسبقاً مساعدة إياه في تصليح سيارته، وقد نالت بعد ذلك الشّكر والثّناء من والدها، مثبتةً له أن الاقتصاد في المال وغيره ينجينا من صعوبات مفاجئة قد تواجهنا في الحياة، مع توظيف **فعل صحيح سالم: (بدأ) وجمع مذكر السّالم :(مقتصدين)**.

وختمت العرض بأهميّة الاقتصاد في تحقيق التّنمية المستدامة للمجتمع مستشهدة بالمكتسبات الخلفيّة والمتمثّلة في آية قرآنيّة حول ضرورة الاقتصاد وعدم الإسراف وقد ورد ذلك في درس **"الاقتصاد"** .

الأخطاء اللّغويّة من خلال الأنموذج الأوّل:

ورد خطأ واحد في الآية القرآنيّة في قوله تعالى (وكُلُوا واشْربُوا ولاَ تُسْرفُوا إنّه لا يُحبُّ المسْرفين).

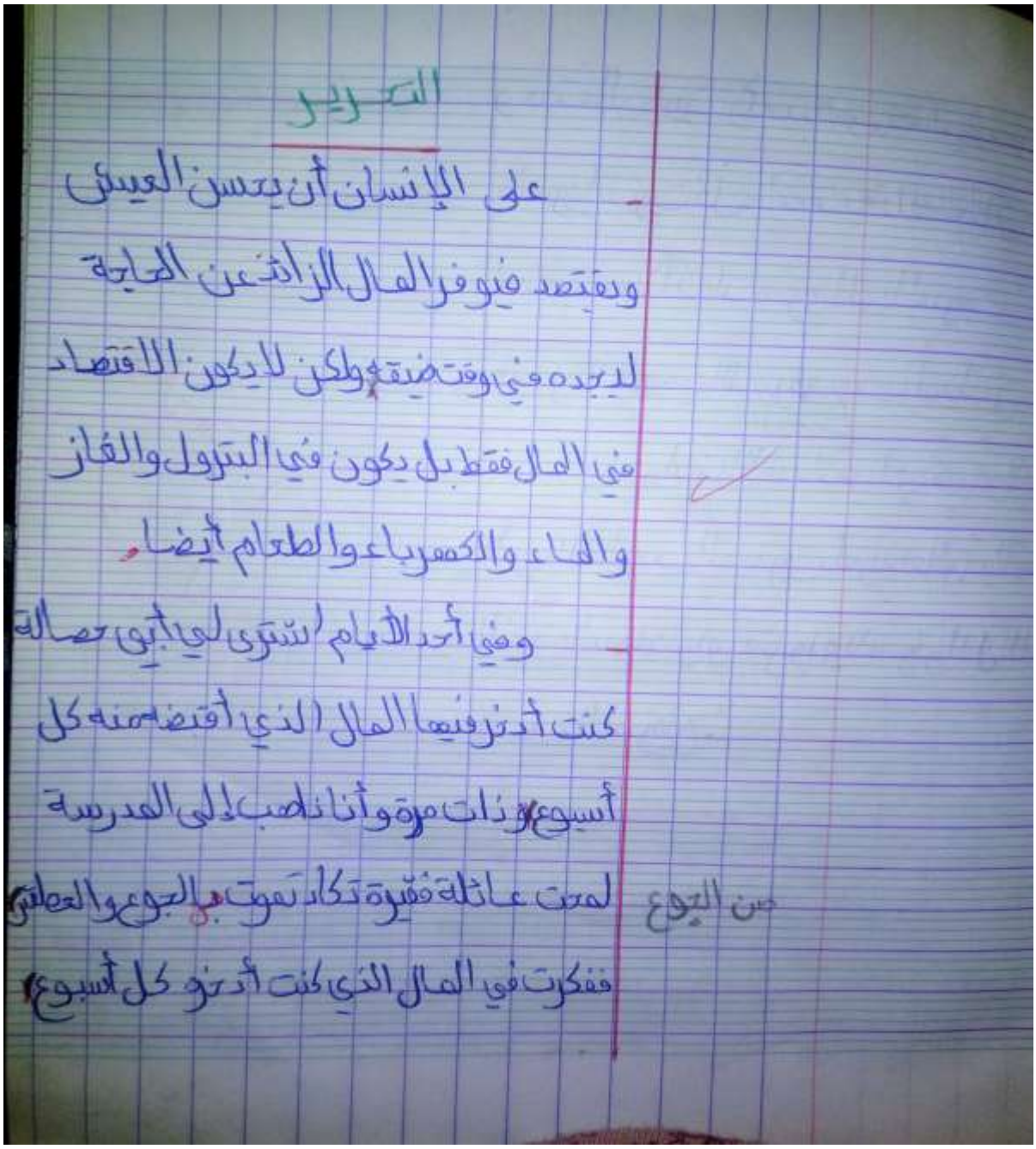
والصّواب: (إنّ اللّه لا يُحبُ المُسرفين).

النّتيجة:

يثبت هذا الأنموذج: مدى فاعليّة الوضعيّة الإدماجيّة وأثرها الإيجابيّ في تفعيل مهارة التّعبير الشّفويّ، إذ تمكّنت المتعلّمة من عرض الأفكار بتسلسل ودقّة، مع سلامة اللّغة والالتزام بالمطلوب، كما أبدت حسنًا في إلقاء التّعبير بصوت واضّح وأسلوب ارتجالي وحضور قوي.

الأنموذج الثّاني: لعبد الرّحمان.

أبدع عبد الرّحمان في عرض أفكاره وذلك باتّباع خطوات إنجاز وضعيّة إدماجيّة، فقد مهدّ للموضوع في المقدّمة بالإجابة عن السّؤال الّذي جاء في التّعليمة، فتقيّد بالمطلوب وتمكّن من استخراج الكلمات المفتاح، ليعبّر عنها باسترسال وعرض دقيق للمهام، بأداء جيّد وأسلوب متميّز.



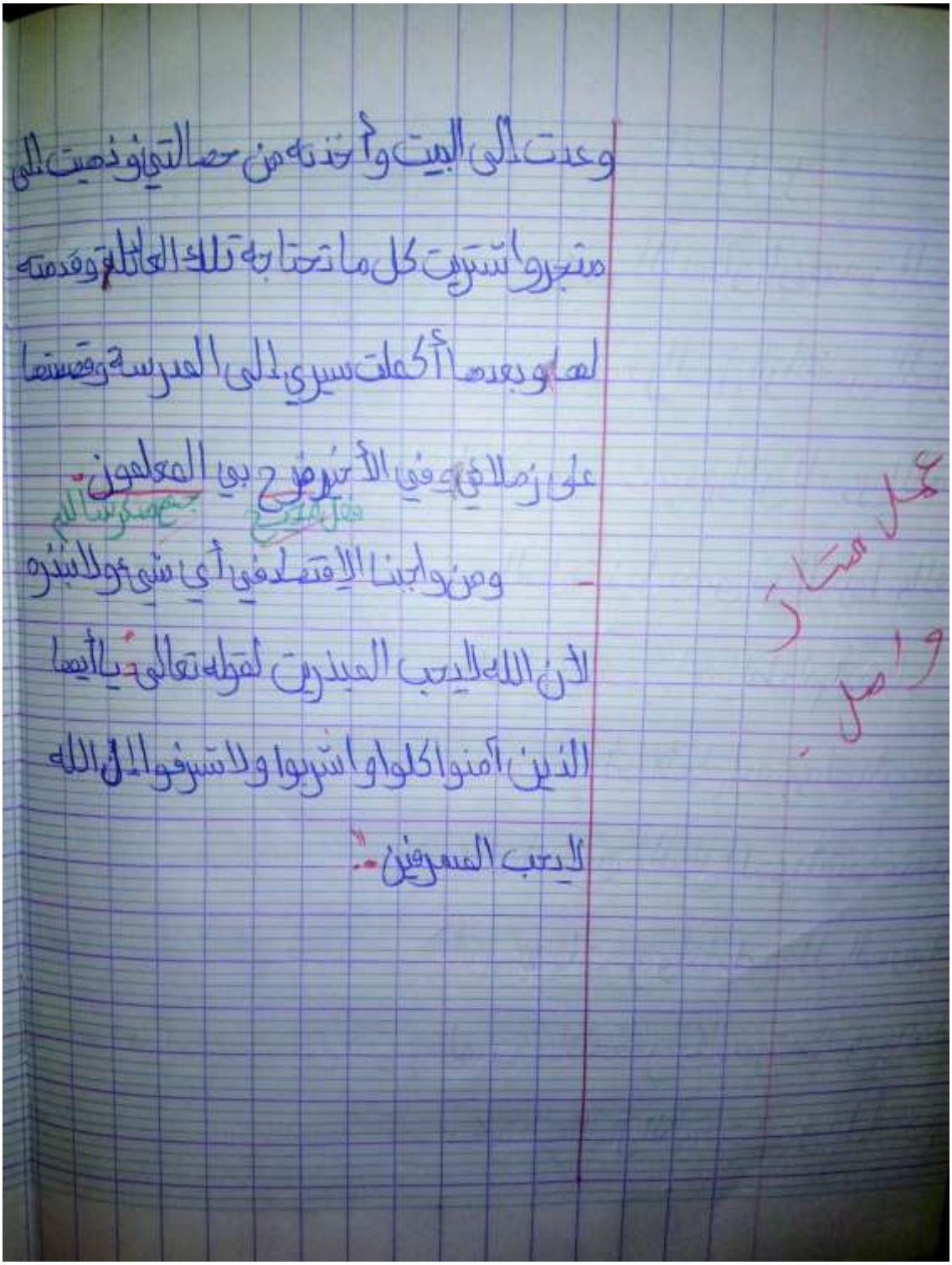
التعبير

- على الإنسان أن يحسن العيش ويقتصد فيوفر المال الزائد عن الحاجة ليجده في وقت ضيق ولكن لا يكون الاقتصاد في المال فقط بل يكون في البترول والغاز والماء والكهرباء والطعام أيضا.

- وفي أحد الأيام اشترى لي أبي حصالة كنت أدخر فيها المال الذي أقتضه منه كل أسبوع وذات مرة وأنا ذاهب إلى المدرسة لمحت عائلة فقيرة تكاد تموت من الجوع والعطش ففكرت في المال الذي كنت أدخره كل أسبوع

من النوع

:


وعدت الى البيت وأخذته من حصالتي وذهبت الى
متجر واشتريت كل ما تحتاجه تلك العائلة وقدمته
لهم وبعدها أكملت سيري الى المدرسة وقضيت
على زملائي في الأستراحة بين المعلمون.
ومن واجبنا الإقتصاد في أي شيء والبذر
لأن الله لايحب المبذرين لقوله تعالى: يا أيها
الذين آمنوا كلوا واشربوا ولا تسرفوا إن الله
لايحب المسرفين.

عمل متابعة وتواصل

تحليل الأنموذج:

يتجلّى من هذا الأنموذج أثر الوضعيّة الإدماجيّة في قدرة المتعلّم على سرد أفكاره بلغة سليمة، مع توظيف مكتسباته القبليّة، وكذا القواعد اللّغويّة ممّا ساعده على عرض أفكاره مشافهة بكل استرسال.

فقد اتّبع المتعلّم خطوات منهجيّة إنتاج وضعيّة إدماجيّة والمتمثّلة في **المقدّمة:** حيث تحدّث عن ضرورة الاقتصاد في حياة الفرد مجيبا عن السّؤال الوارد في التّعليمة في أنّ الاقتصاد لا يكون في المال فقط، بل في البترول والغاز والكهرباء والطّعام وغيرها... .

بينما تحدّث في العرض: عن ما هو مطلوب في التّعليمة، فسرد واقعة حدثت معه ذات يوم إذ صادف في طريق ذهابه إلى المدرسة عائلة فقيرة لا تملك طعامًا ولا شرابًا، فأثّر ذلك المشهد في نفسه ممّا أدى به إلى العودة مسرعا إلى البيت لإحضار ما ادّخره من المال طيلة أشهر ليساعد به تلك العائلة الفقيرة، موظفًا **فعل صحيح سالم** (فرح)، **وجمع مذكر السّالم** (المعلّمون).

وفي الأخير ختم العرض بنصيحة تمثّلت في آية قرآنيّة لقوله تعالى (**كُلُوا واشْرَبُوا ولا تُسْرفُوا إنّ الله لا يحبُّ المسرفين**)، فنجد هذه الآية قد مرّت على أذهان المتعلّمين سابقًا في درس "**الاقتصاد**" وقاموا بالاستشهاد بها في نشاط الإدماج وهذا ما تهدف الوضعيّة الإدماجيّة لتحقيقه حيث تسعى لتعويد المتعلّم على تخزين المعارف في ذهنه وعرضها في آخر كلّ مقطع تعليميّ لكي ترسّخ في الذّهن ولا تزول، ويكتسب تدريجيّا العديد من المهارات اللّسانيّة تمكّنه من التّعبير مشافهةً وكتابةً.

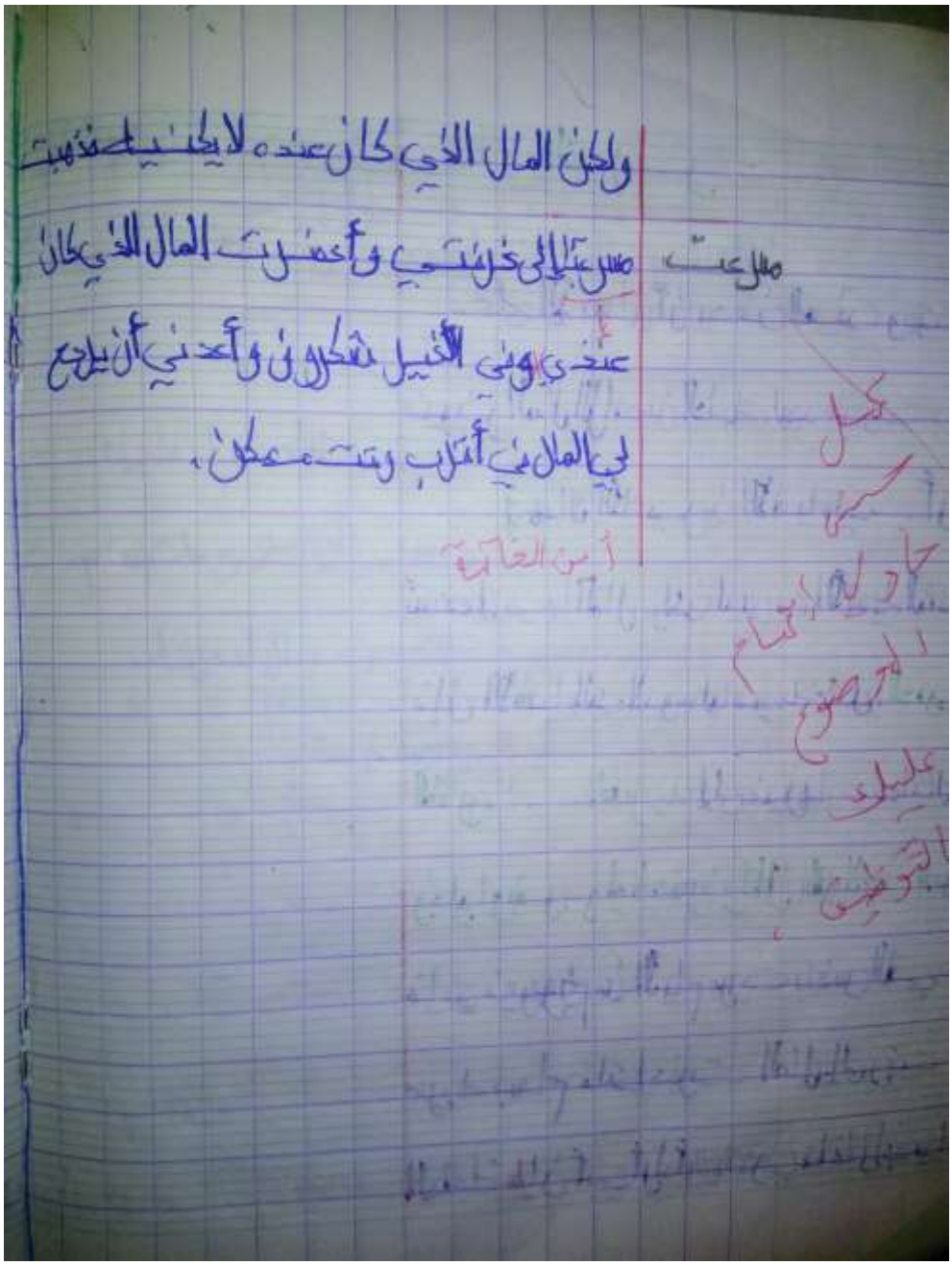
تحليل الأخطاء الواردة في الأموذج:

بالجوع: خطأ نحوي أصلها من الجوع.

النّتيجة:

يثبت هذا النّموذج أنّ الوضعيّة الإدماجيّة قد حقّقت نتيجة إيجابيّة إذ ساهمت في تنميّة مهارة التّعبير الشّفويّ ويتضّح ذلك في أداء المتعلّم، الّذي عرض أفكاره بكلّ سلاسة وسلامة في اللّغة، دون أيّة جهد وعناء مع الالتزام بالمطلوب، فنشاط الإدماج يهدف إلى تحقيق الملكة التّواصليّة للمتعلّمين مع اكسابهم المهارات اللّسانيّة الّتي تساعدهم على التّعبير مشافهة وكتابة.

الأنموذج الثّالث: لشيماء.


ولكن المال الذي كان عنده لا يكفيه فذهبت
على عجل إلى خزينته وأخذت المال الذي كان
عندي وبنى الأخيل يشكرون وأعدني أن يرجع
لي المال في أقرب وقت ممكن.
أمين العلاوة

تحليل الأنموذج:

يتجلّى أثر الوضعيّة الإدماجيّة عند جلّ المتعلّمين ومن خلال عرض نماذجهم الشّفويّة في القسم، باكتساب المتعلّم مع الدّربة والمران منهجية كتابة نشاط إدماج، حيث التزم معظم المتعلّمين بخطّة كتابة وضعيّة إدماجيّة، فتعوّدوا على إنجاز تعبيرًا شفويّ وكتابيّ وتوظيف مكتسباتهم السّابقة في نشاط الإدماج الّذي يسهم بدوره في دمج كلّ ما سبق من الدّروس وعرضها في آخر درس في الوحدة أو المقطع التّعليميّ.

ويبدو من هذا الأنموذج أنّ المتعلّمة لم تلتزم بخطوات إنجاز وضعيّة إدماجيّة، فلم تترك البياض عند بداية كلّ فقرة، كما يوجد خلط في عرض الأفكار وتسلسلها، ولم تقم بتوظيف ما طلب منهم ضمن هذه التّعليمة، ولم تجب أيضا عن السّؤال المطروح، لم تعرّف في المقدّمة الاقتصاد ولم تستعمل الكلمات المفتاح لبناء وضعيتها الإدماجيّة، أمّا العرض فقد تحدّثت فيه عن قصتها مع والدها الّذي ساعدته لشراء تلفاز من مالها الخاص والّذي جمعته مسبقًا، ولم توضّح مواطن توظيف كلّ من جمع مذكّر السّالم ولا الفعل الصّحيح، كما أنّ عرضها لا يحتوي على خاتمة مصحوبة بنتيجة أو نصيحة أو آية قرآنية وغيرها.

ورد خطأ إملائي واحد:

مسرعت: خطأ إملائي / **الصّواب:** مسرعة

النّتيجة:

يثبت هذا الأنموذج يثبت أنّ بعض المتعلّمين لم يتعوّدوا بعد على كتابة وضعيّة إدماجيّة ولم يكتسبوا مهارة التّعبير الشّفويّ إذ نجد أنّ هناك من يخجل من التّعبير مشافهةً ولا يجيد التّحدّث باللّغة العربيّة، ولا يفهم التّعليمة أساسا فيجد صعوبة في تحرير فقرة، وهذا ناتج عن قلّة التّركيز والانتباه، لذلك يجب تدريبهم جيّدا على الوضّعيّة الإدماجيّة والإكثار منها وتخصيص الوقت الكافي لكي ترسخ الخطوات في أذهان المتعلّمين، لكن يبدو أنّ أغلب المتعلّمين مستواهم جيّدا إذ تعوّدوا على نشاط الإدماج واكتسبوا من ذلك العديد من المهارات اللّسانيّة لعلّ أهمها مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكتابيّ.

2.1 الحصّة الثانيّة:

أوّل ما قامت به المعلّمة هو كتابة العناصر التّالية:

- **التّاريخ. يوم الخميس 26 فيفري 2020م**
- **النّشاط:** تصحيح التّعبير الشّفويّ.
- **المحتوى: ادّخارالمال**

بعد الانتهاء من كتابة العناصر السّابقة، وتصحيح نماذج التّعبير، أمرت المعلّمة التّلاميذ بإخراج الألواح لتصحيح مختلف الأخطاء المرتكبة في كراسات التّعبير مع تعيين نوع الخطأ والإتيان بالقاعدة، فرسمت جدول يضمّ بعض الأخطاء، وطلبت من التّلاميذ تصحيحها على الألواح للتّعرف على كلّ الأخطاء، ويمكن تتبّع تلك الأخطاء وفق الجدول التّالي :

الخطأ	نوعه	الصّواب	التّعليل
أن نشتري تلفازٌ جديدٌ	نحوي	تلفازاً جديداً	**تلفازًا:** مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره **جديدًا:** صفة والصّفة تتبع الموصوف في الإعراب .
إدّخرته	إملائي	ادّخرته	تكتب همزة وصل لأنّه فعل خماسيّ.

أسرعة	إملائي	أسرعت	تكتب التاء مفتوحة إذا اتصلت بالفعل الماضي
ممتلأة	إملائي	ممتلئة	كتبت الهمزة على النّبرة لأنّ ما قبلها مكسور.
إبنها	إملائي	ابنها	تكتب همزة وصل لأنها من الأسماء الخمسة
الاسراف	إملائي	الإسراف	تكتب همزة قطع لأنّه مصدر فعل رباعيّ.

لقد عرضت المعلّمة مجموعة الأخطاء الّتي تمّ جمعها من كرّاسات التّلاميذ، بعد مناقشتها لهم والتّعرف على الخطأ وتصحيحه، ثم وزّعت كراسات التّعبير عليهم وأمرت كلّ تلميذ بتصحيح أخطاء زميله الّذي بجانبه لكي يكتشف أخطاء أخرى ويحاول تجنبها في المرّات القادمة، وهي طريقة تفاعليّة تسعى إلى التّعرّف على أخطاء الغير والاستفادة منها، والتّدرّب على تصحيحها واكتساب القاعدة وترسيخها في الذّهن.

تسجيل أهم الملاحظات:

- **الوقت المخصّص: (خمس وأربعون دقيقة).**
- **كانت معظم الأخطاء إملائيّة.**
- **تحدّثت المعلّمة باللّغة العربيّة.**
- **سيطرت المتعلّمة على التّلاميذ ممّا يساعد على إحداث الهدوء وهي ظروف تعمل على تقديم الدّرس بسهولة ويسر.**

3. مهارة التّعبير الشّفويّ من خلال الوثائق التّربويّة:

تعدّ مهارة التّعبير الشّفويّ من أهم المهارات اللّسانيّة الّتي يجب الاعتناء بها في السّنة الخامسة ابتدائيّ، وبالرّجوع إلى الوثائق التّربويّة والكّتاب المدرسيّ وكذا دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ نجده يركّز على العديد من المهارات اللّسانيّة من بينها مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ، وذلك من خلال نشاط الإدماج الّذي قسّم إلى قسمين: قسم خاص بالتّعبير الشّفوي، وقسم آخر خاص بالتّعبير الكتابي وذلك رغبة منهم في تفعيل مهارتي التّعبير الشّفوي والتّعبير الكتابي ولما لهما من أهميّة بالغة في تحسين مستوى المتعلّم وتمكينه من بناء نفسه، وكذلك لتمكينه من مواجهة الخجل الّذي بداخله، ومحاولة التّعبير مشافهة بكلّ طلاقة وأريحيّة، كما تُكسب مهارة التّعبير الشّفوي المتعلّم صفة الارتجال في الحديث وعرض الأفكار، والقدرة على المواجهة، والمشاركة في كلّ حصّة، وتحرير المتعلّم من ذلك الانطواء والكبت، بل وتعويده على طلاقة اللّسان والحديث بأسلوب بسيط هادف لتوصيل ما يجول بخاطره.

لذلك اعتنى المنهاج التّربويّ بوضع نصوص محوريّة هادفة، ترتبط باكتساب المتعلّم لمهارات مختلفة، وذلك من خلال النّصوص المكتوبة الّتي يثري من خلالها رصيده اللّغويّ ويحقق أهدافا تعليميّة (لغويّة، معرفيّة، سلوكيّة، فكريّة).

وتعدّ النّصوص المكتوبة حقولًا خصبة فمن خلالها يتمّ تناول الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة.

وقد خُصّص لنشاط الإدماج أربعة حصص قسّمت على النّحو التّالي :

- **القسم الأول: (خمس وأربعون دقيقة)**: يتمّ فيها تقديم نشاط الإدماج بالنّسبة للقسم الأول "أُنتج شَفويًا"، تعرض فيه التّعليمة، وتلقى فيه العروض الشّفويّة.
- **القسم الثّاني: (خمس وأربعون دقيقة)** يتمّ التّركيز في هذا الجزء من الحصّة على تصحيح التّعبير الشّفوي من خلال تصحيح الأخطاء في جدول، وإعادة تصويبها في كراس التّعبير من قبل المتعلّمين.

- **القسم الثّالث:(خمس وأربعون دقيقة):** ويتمّ في هذا الجزء الانتقال إلى القسم الثّاني " أنتج كتابيّا" بعرض موضوع جديد يعالج في القسم ويعرض في شكل أفواج عادة باستعمال طريقة العمل التّعاونيّ وهي من أحدث طرق التّدريس.
- **القسم الرابع: (خمس وأربعون دقيقة)** يصحّح فيها التّعبير الكّتابيّ.

ثالثا: طريقة تقديم نشاط الإدماج (كتابيًّا):

بعدما قامت المعلّمة بتقديم الشّق الأوّل الخاص بالإنتاج الشّفويّ، انتقلت بعد ذلك للقسم الثّاني وهو نشاط "أُنْتِجُ كِتَابِيًّا"، ويكون في حصّة مستقلّة يبدأ فيه بكتابة تاريخ اليوم على السّبورة من طرف المعلّمة مع بقيّة البيانات الأخرى.

1. سير درس نشاط الإدماج:

1.1 الحصّة الثّالثة:

أوّل ما قامت به المعلّمة هو كتابة العناصر التّالية:

- **التّاريخ:** 04 مارس 2020م.
- **النّشاط:** تعبير كتابي.
- **المحتوى:** الوطن (النّمط التّفسيري).

بعد انتهاء المعلّمة من كتابة هذه البيانات، طلبت من التّلاميذ الانتباه لها، حيث طرحت عليهم مجموعة من الأسئلة مرتبطة بنشاط "فَهْمُ المَكْتُوبِ" ومن بينها:

- لماذا تعتبر وطنك الجزائر أغلى الأوطان؟
- أحقًا يمكن لمن يعيش على هذه الأرض أن يشتكي من فقر؟
- هل كان العيش سهلًا أيّام الاحتلال؟ وهل فرّط فيه أبناؤه؟
- ماهو واجبنا نحو وطننا الغالي؟
- كيف نحافظ على سلامته وأمنه؟

بعد مناقشة هذه الأسئلة مع التّلاميذ وإجاباتهم المختلفة والمتنوّعة، قامت المعلّمة بتوزيع كراسات التّعبير الكّتابيّ، وكتبت على السّبورة باللّون الأزرق العناصر التّاليّة:

- **التّعليمة:**

الوطن درّة مكنونة وجوهرة مصونة لطالما حافظ عليها أجدادنا وضحّوا من أجلها بالغالي والنّفيس، ونحن اليوم ننعم بالحريّة على ترابه.

أُكتب فقرة لا تقلّ عن عشرة أسطر تقنع فيها صديقك بالمحافظة على هذا الوطن العزيز، مبرزًا قيمته وفضل أجدادنا علينا، مفسّرًا أسباب دفاعك عنه وحبّك له، موظّفًا: **كلمات بها همزة على السّطر**.

بعد انتهاء المعلّمة من كتابة التّعليمة، قامت بقراءتها جهريًّا بصوت يلفت الانتباه، ثم أمرت بعض التّلاميذ بقراءتها مرّة أخرى، مع التّركيز على الكلمة المفتاح، ثم ذكّرتهم بمنهجيّة كتابة وضعيّة إدماجيّة.

بعد ذلك قامت المعلّمة بتقسيم التّلاميذ إلى أربع مجموعات، كلّ مجموعة من خمسة تلاميذ مختلفي المستويات، يجلسون معًا حول مجموعة من الطّاولات ليشكّلوا حلقة دائريّة، ثمّ عيّنت لكلّ مجموعة قائدًا، يتجلّى دوره في شرح المهمّة والتّأكيد على مشاركة الجّميع، ومنعهم من إضاعة الوقت، وأطلقت على كل مجموعة اسم، منها: مجموعة الأسود، مجموعة الملوك، مجموعة النّمور، ومجموعة الأبطال.

بالإضافة إلى لجنة التّحكيم المكوّنة من خمسة تلاميذ، دورها تصحيح الأخطاء في هذا التّعبير الكّتابيّ.

وبعد أن نظّمت المعلّمة هذه الفرق طلبت من التّلاميذ الالتزام بالهدوء والعمل دون فوضى، ومنحت لهم فرصة العمل التّعاونيّ المشترك لمدة عشرين دقيقة.

شرعت المجموعات في العمل، وبدأ كلّ تلميذ بعرض أفكاره ووجهة نظره على زملائه، حيث يتناقشون ويتشاورون فيما بينهم، وإن استصعب عليهم عنصر ما استعانوا بالمعلّمة لتقدّم لهم المساعدات اللّازمة، وفي الوقت نفسه تتابع أعمالهم وترى ما قاموا بإنجازه.

بعد انتهاء التّلاميذ من التّحاور والمناقشة قاموا بجمع أفكارهم ونقلها على كراس التّعبير على شكل فقرة كما فرض عليهم، ثمّ طلب قائد كلّ مجموعة الإذن من المعلّمة بالصّعود إلى السّبورة وقراءة التّعبير، وكانت

المعلّمة ولجنة التّحكيم وبقيّة التّلاميذ يستمعون إليه، وبعد أن أكمل القائد قراءته قامت لجنة التّحكيم بمناقشته في بعض الأمور الّتي دوّنتها عند قراءته، وصحّحت له بعض الأخطاء الّتي وقعت فيها هذه المجموعة، وبعد قراءة جميع التّعبيرات الخاصة بكلّ مجموعة، قامت لجنة التّحكيم باختيار أفضل تعبير، وهو تعبير مجموعة الأبطال، حيث طلبت من القائد (عبد الرّحمان) الصّعود مرّة أخرى وإعادة قراءته أمام زملائه بهدف الاستفادة منه، ثمّ منحت له كأس صغير نتيجة فوز مجموعته، فصفّق له زملائه.

بعد ذلك أمرت المعلّمة التّلاميذ جمع كرّاساتهم لكي تصحّح أخطاءهم وتعرضها عليهم في الحصّة المقبلة.

تسجيل أهم الملاحظات:

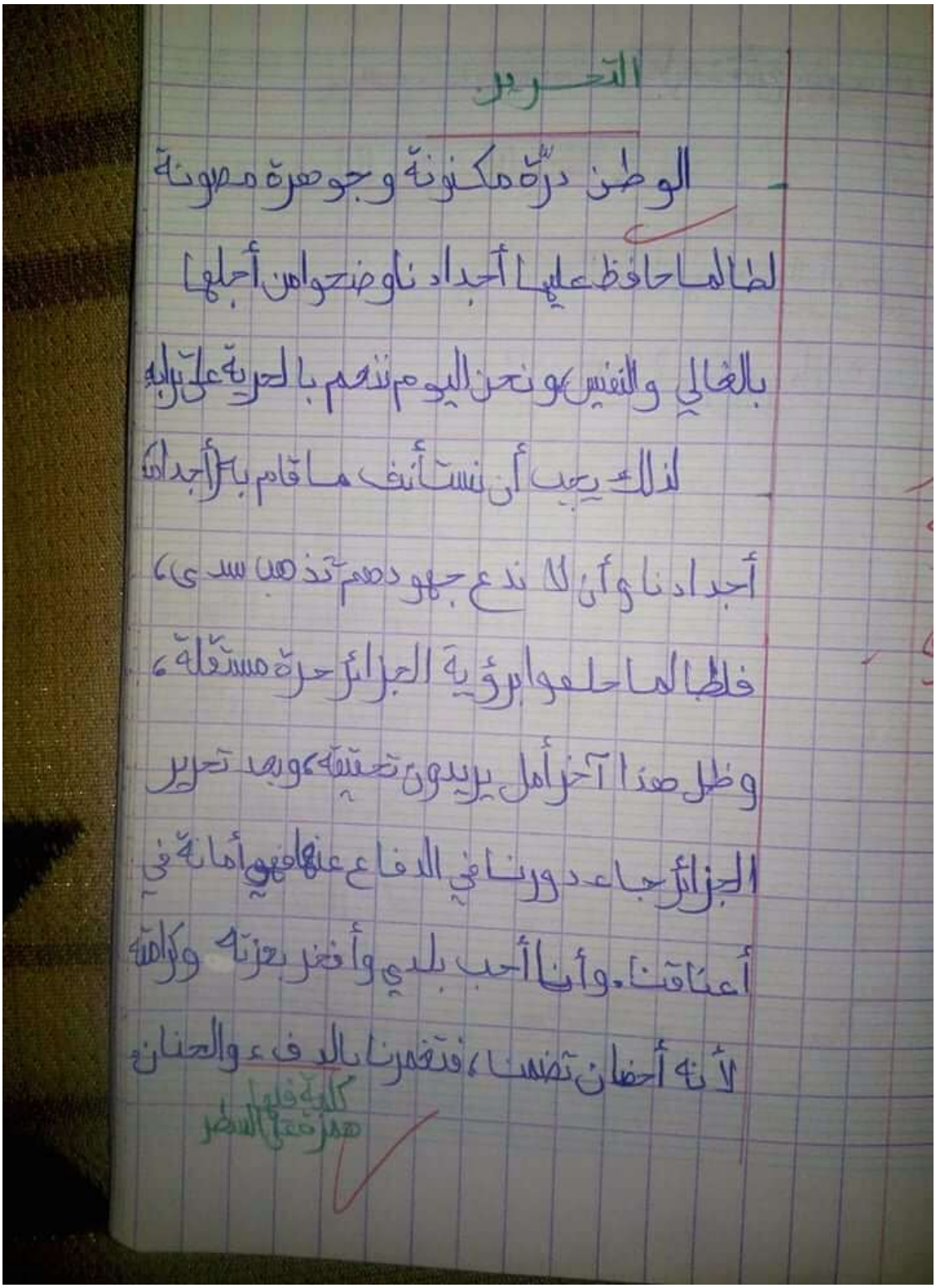
- **الوقت المخصّص:** خمس وأربعون دقيقة.
- **تكلّمت المعلّمة باللّغة العربيّة الفصحى عند شرحها لموضوع التّعبير.**
- كانت هذه الحصّة مخالفة عن سابقتها، اعتمدت فيها المعلّمة على **طريقة التّعلّم التّعاوني،** حيث قسّمت التّلاميذ إلى أربع مجموعات، بهدف تنمية مهارات التّواصل فيما بينهم، وزرع بذور التّعاون، وخلق روح الفريق لديهم.
- **تتحصّل مجموعة أفضل تعبير على مكافأة نتيجة فوزهم.**

2. تحليل الأخطاء من خلال نماذج الوضعيّة الإدماجيّة:

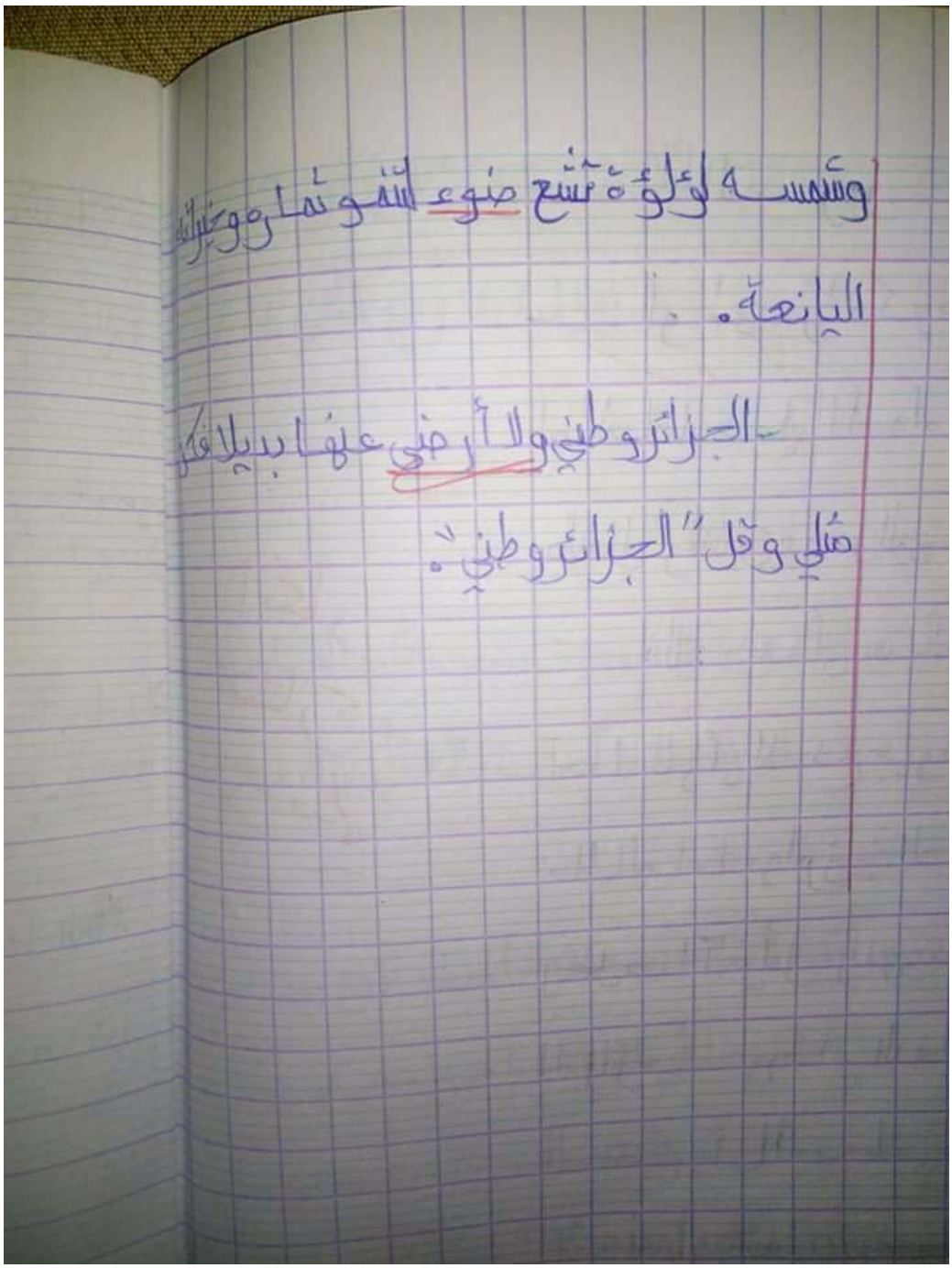
كانت تعابير التّلاميذ جميعها في المستوى ويعود هذا إلى إيجابيّة العمل التّعاوني، الّذي أتاح الفرصة لكلّ تلميذ بأن يسأل زميله، غير أنّهم ارتكبوا بعض الأخطاء الّتي كانت في معظمها أخطاء إملائيّة.

ومنه فقد جمعنا أنموذجين أحدهم من المجموعة الفائزة بأحسن تعبير، والثّاني كان من مجموعة الأميرات.

الأنموذج الأوّل: لمجموعة الأبطال.


التحرير

الوطن درّة مكنونة وجوهرة مصونة لطالما حافظ عليها أجدادنا وضحوا من أجلها بالغالي والنفيس ونحن اليوم ننعم بالحرية على تراب أجدادنا لذلك يجب أن نستأنف ما قام به أجدادنا أجدادنا وأن لا ندع جهودهم تذهب سدى، فلطالما حلموا برؤية الجزائر حرة مستقلة، وظل هذا آخر أمل يريدون تحقيقه وبعد تحرير الجزائر جاء دورنا في الدفاع عنها فهي أمانة في أعناقنا. وأنا أحب بلدي وأفتخر بعزته وكرامته لأنه أحضان تضمنا، فتضمرنا بالدفء والحنان


وتشبه لؤلؤة تشع ضوء الشمس وتزين
اليابسة.
الجزائر وطني والأرض التي عليها بيلادي
قلي وقل "الجزائر وطني".

تحليل الأنموذج الأوّل:

أثّرت الوضعيّة الإدماجيّة على محصّلة التّلميذ، حيث جعلته يمارس كفاءاته بصورة إيجابيّة، وبذلك بتوظيف جملة المكتسبات لإنتاجه الكّتابيّ، وهذا ما سنراه في تحليلنا لهذا الأنموذج.

اتّبعت مجموعة الأبطال الخطوّات المنهجيّة لإنتاج وضعيّة إدماجيّة، والمتمثّلة في المقدّمة والعرض والخاتمة.

حيث تناولوا في المقدّمة لمحة عامّة عن الوطن بعدّه ذرّة مكنونة وجوهرة مصونة، حافظ عليها أجدادنا وضحّوا من أجلها بالغالي والنّفيس.

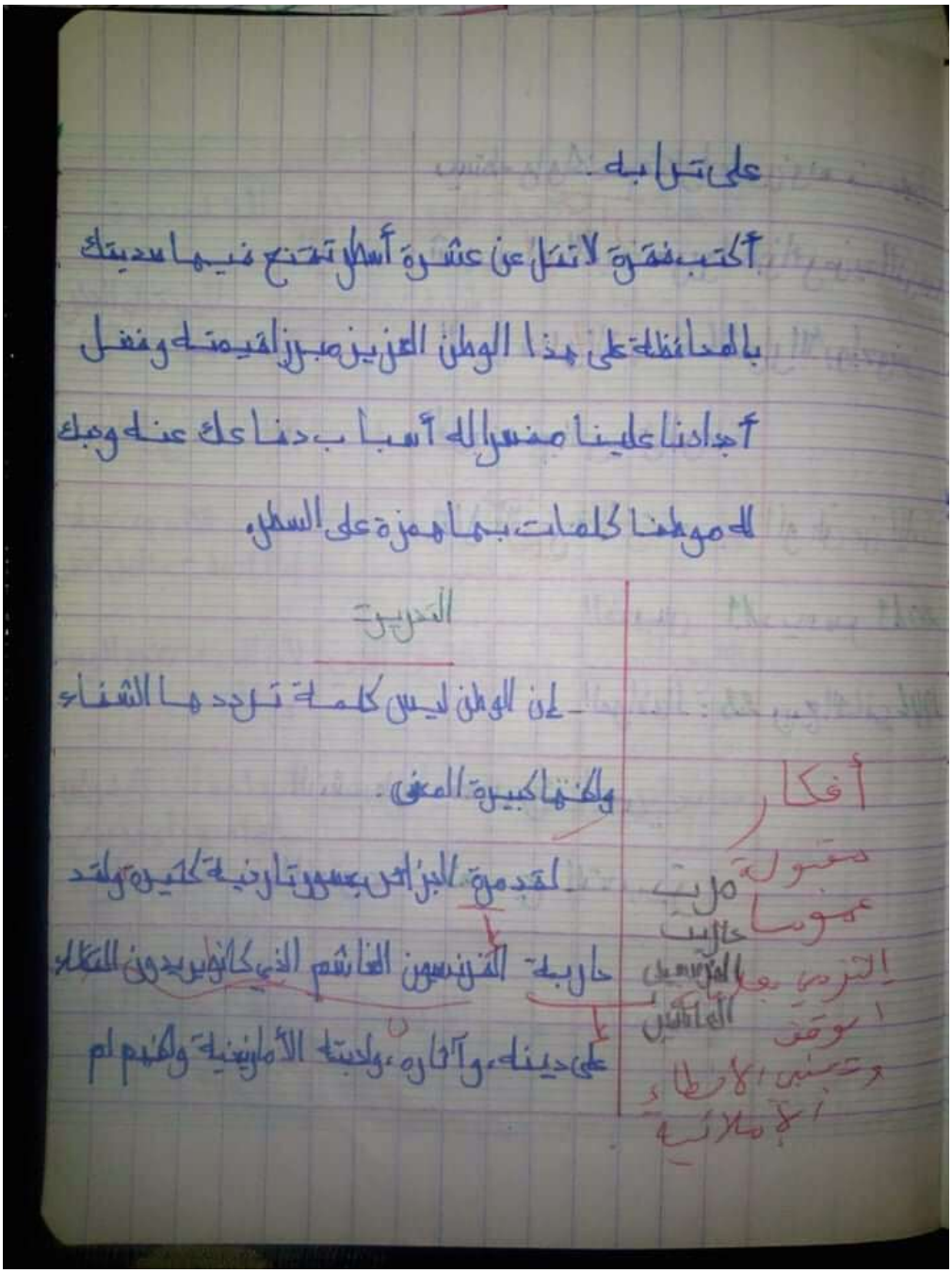
وفي العرض كانت الأفكار فيه متسلسلة والجمل مترابطة، حيث تحدّثوا عن كيفيّة الحفاظ على هذا الوطن العزيز، وذكروا دور وفضل أجدادنا علينا.

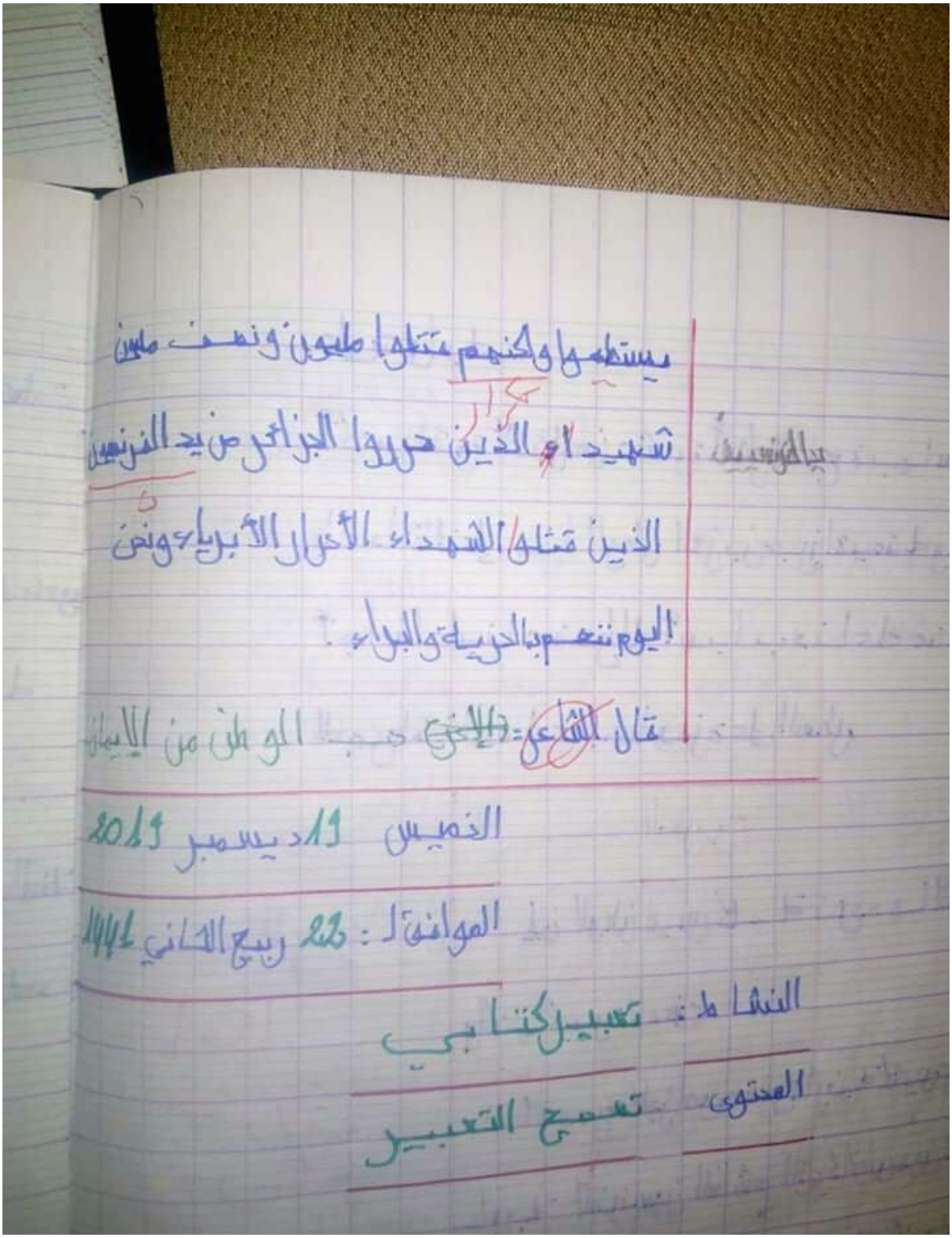
وأخيرًا الخاتمة الّتي كانت بسيطة وموجزة [الجزائر وطني ولا أرضى عنها بديلاً، فكن مثلي وقل "الجزائر وطني".]

في هذه الوضعيّة اِلتزم التّلاميذ بعلامات التّرقيم، ووظّفوا ما طُلب منهم، وهو كلمات بها همزة على السّطر منها: الدّفء، ضوء.

يثبت هذا الأنموذج أنّ المتعلّمين تقيّدوا بالموضوع المطلوب منهم، وهو الحديث عن الوطن وكيفيّة الحفاظ عليه، وهذا مؤشّر يدلّ على أنّ المتعلّمين تمكّنوا من فهم التّعليمة فهمًا جيّدًا، بدليل أنّنا لم نلمس أيّ خروج عن الموضوع في كتابات المتعلّمين.

الأنموذج الثّاني: مجموعة الأميرات




يستطيعوا ولكنهم قتلوا مليون ونصف مليون
شهداء الذين حرروا الجزائر من يد المزعمين
الذين قتلوا الشهداء الأحرار الأبرياء ونحن
اليوم ننعم بالحرية والبراء
قال الشاعر: الوطن من الإيمان
الخميس 19 ديسمبر 2019
الموافق ل: 26 ربيع الثاني 1441
النشاط: تعبير كتابي
المحتوى تصحيح التعبير

تحليل الأنموذج الثّاني:

اتّبعت مجموعة الأميرات الخطوّات المنهجيّة لإنتاج وضعيّة إدماجيّة، والمتمثّلة في المقدّمة والعرض والخاتمة.

حيث كانت المقدّمة جدُّ مختصرة ولم تكن ملمّة بالموضوع، [إنّ الوطن ليس كلمة تردّدها الشّفاه ولكنّها كبيرة المعنى.]

أمّا في العرض فلم يحسن التّلاميذ الرّبط بين الأفكار، حيث تمّ الانتقال من فكرة إلى أخرى ممّا أدّى إلى عدم حدوث ترابط أو تسلسل بين الأفكار، ناهيك عن الاستعمال غير الصّحيح لأدوات الرّبط وتكرارها من غير إحكام وتدقيق، بالإضافة إلى كثرة الأخطاء الإملائيّة، ومن ذلك نذكر بعض الأمثلة:

[لقد مرت الجزائر بعصور تاريخية كثيرة ولقد حاربت الفرنسيين]، [الذين حرروا الجزائر من يد الفرنسيين الّذين قتلوا الشهداء].

أمّا الخاتمة فتكاد تكون منعدمة بل لا وجود لها.

- توظيف ما طُلب منهم: وهي كلمات بها همزة على السّطر.

منها: الشهداء، الأبرياء.

- ورود بعض الأخطاء اللّغويّة منها:

لقد مرة الجزائر ⟵ خطأ إملائي.

ولقد حاربة ⟵ خطأ إملائي.

الفرنسيون الغاشم الذي كانو يريدون القضاء على دينه ⟵ خطأ نحوي.

من يد الفرنسيون ⟵ خطأ نحوي.

ويثبت هذا الأنموذج يثبت أنّ التّلاميذ لم يلتزموا بعلامات التّرقيم، ولم يحافظوا على وحدة الموضوع، وأكثروا من الخلط أثناء التّعبير، حيث تحدّثوا في البداية عن المطلوب بنسبة قليلة، ثمّ أكثروا من الكلام الّذي لا علاقة له بالموضوع.

2.1 الحصّة الرّابعة:

أوّل ما قامت به المعلّمة هو كتابة العناصر التّالية:

- **التّاريخ**: 05 مارس 2020م.
- **النّشاط**: تصحيح التّعبير الكتابي.
- **المحتوى**: الوطن (النّمط التّفسيري).

بعد انتهاء المعلّمة من كتابة هذه العناصر، طلبت من التّلاميذ إخراج الألواح لتصحيح جُل الأخطاء الشّائعة الّتي وقعوا فيها، مع تعيين نوع الخطأ وذكر القاعدة، فرسمت جدولًا مكوّنًا من أربع خانات هي: الخطأ، نوعه، الصّواب، التّعليل.

الخطأ	نوعه	الصّواب	التّعليل
شربت مائه	إملائي	شربت ماءه	تكتب الهمزة على السّطر لأنّ ما قبلها مدّ ساكن.
لاكنّه	إملائي	لكنّه	الألف تسمع ولا تكتب
ولدة	إملائي	ولدت	تكتب التّاء مفتوحة إذا اتّصلت بالفعل الماضي.
الأرض الّذي	نحوي	الأرض الّتي	لأنّ الصّفة تتبع الموصوف في الجّنس.
من يد الفرنسيّون	نحوي	من يد الفرنسيّين	لأنّها مضاف إليه والّذي يكون دائمًا مجرورًا، ويجرّ جمع مذكّر السّالم بالياء والنّون.
حاربت الفرنسيّون الغاشم	نحوي	حاربت الفرنسيّين الغاشمين	لأنّ الفرنسيين:مفعول به منصوب بالياء والنّون لأنّه جمع مذكّر السّالم. الغاشمين:صفة والصّفة تتبع الموصوف في العدد والإعراب.

بعدما عرضت المعلّمة مختلف الأخطاء الّتي جمعتها من تعبيرات التّلاميذ، وناقشتها معهم وتمّ تصحيحها، ثمّ أمرت التلّميذة (آلاء) بتوزيع كراسات التّعبير على زملاءها ليكتشفوا أخطاءهم ويقوموا بتصحيحها بقلم الرّصاص.

تسجيل أهم الملاحظات:

- **الوقت المخصّص:** (خمس وأربعون دقيقة).
- طريقة المعلّمة في كشف أخطاء التّلاميذ طريقة جيّدة، وذلك لكي يتعرّف التّلميذ على قواعد اللّغة العربيّة سواء النّحويّة أم الصّرفيّة، أم الإملائيّة، فهي تعينه على كتابة تعبير جيّد، كما أنّها تجعله قادرًا على استعمال الكلمات والألفاظ استعمالًا صحيحًا.
- **تحدّثت المعلّمة باللّغة العربيّة الفصحى.**
- **كانت مشاركة التّلاميذ في القسم مشاركة فعّالة.**

3.1 مهارة الكتابة من خلال الوثائق التّربويّة:

يستعمل المتعلّم الكتابة لتحقيق مطالب حياته اليوميّة المدرسيّة والإجتماعيّة، لذلك تعدّ مفتاح أنشطة مادة اللّغة العربيّة بصفة خاصة والمواد الأخرى بصفة عامّة، وبالرّجوع إلى الوثائق التّربويّة للسّنة الخامسة ابتدائي نجد أنّ المنهاج وضع نشاط "التّعبير الكّتابيّ" ليتمكّن المتعلّم من توظيف ما اكتسبه من الأنشطة الأخرى في هذه الحصّة.

بعدما تمّ تعزيز الكتابة في الطّورين الأوّل والثّاني من التّعليم الابتدائيّ، يكون المتعلّم قد امتلك معظم مهاراتها، ولِاستكمال ذلك تبقى حاجته إلى الخطّ قائمة.

يمارس التّلميذ نشاط الكتابة من خلال:

- **الخط**: وهو أداة لتسجيل الأحداث لكونه وعاء لحفظ اللّفظ والمعنى معًا، فهو فن يمارسه المتعلّم قصد تقويم رسم بعض الحروف ومعالجتها.
- **الإملاء**: هو نشاط وظيفيّ مرتبط بالأنشطة التّحريريّة يحقّق المنفعة للمتعلّم، إذ يتناول فيه ظاهرة واحدة، يتدرّب عليها حتّى يستوعبها ويتعوّد على كتابتها صحيحة، ليصل في النّهاية إلى إتقان أغلب المهارات الإملائيّة (المد، التّنوين....)، والتّحكّم في استخدام علامات الوقف.
- **التّعبير الكتابي**: هو فرع من فروع الكتابة، "ويعتبر أهم ما ترمي إليه نشاطات اللّغة في المناهج الجّديدة، فهو نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلّم مكتسباته المختلفة، فيوظّف الأساليب التّعبيريّة مستعينًا في ذلك بقواعد الكتابة الواضحة، وعلامات الوقف، والعلامات الفقريّة."[1] فمهارة الكتابة هي الأداة الرئيسة للتّعليم بجميع أنواعه وفي مختلف مراحله، فهي تساهم في رقي اللّغة وجمال صياغتها.

[1] محمد الصّالح حثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الإبتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة)، دار الهدى، عين ميلة، الجزائر، (د-ط)، (د-ت)، ص 177.

خلاصة:

نستخلص من هذا الفصل أنّ الكتاب المدرسيّ نظام كلّي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج، ويشمل عدّة عناصر منها: الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التّقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلّمين والمتعلّمين في صف ما.

فالكتاب المدرسيّ هو أحد الوسائل الّتي يعتمد عليها المتعلّم في العمليّة التّعليميّة.

الفصل الثّالث:

واقع تدريس الوضعيّة الإدماجيّة في ظل الإنتاج الشّفويّ والإنتاج الكّتابيّ

❖ **واقع تدريس الوضعيّة الإدماجيّة في تنميّة مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكتابيّ:**

تبيّن من خلال الزّيارة الميدانيّة لبعض الحصص مع معلّمي السّنة الخامسة ابتدائي، والّتي كانت خاصة بمهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكتابيّ، أنّ الرّفع من مستوى التّلاميذ في التّعبير وتنميّة مهاراتهم الأساسة في التّواصل (الاستماع، الحديث، القراءة، والكتابة) مرهون إلى حدّ كبير بكفاءة المعلّمين، فالواضح أنّ المعلّمين متفاوتين من حيث تكوينهم البيداغوجيّ، ومن حيث كفاءاتهم وقدراتهم في مجال التّعليم، فنجد بعض المعلّمين قدراتهم الفعّالة في إثارة التّلاميذ من أجل التّعبير والمشاركة داخل القسم حتّى وإن لم يتقيّدو بما جاء به الكتاب من مواضيع، ففي بعض الأحيان تقترح المعلّمة على المتعلّمين بعض الوضعيّات الإدماجيّة بدلًا من مواصلة الدّرس، حيث تصوغ لهم تعليمة (موضوع) من تلقاء نفسها، وهذا يعدّ اِجتهادًا منها لتحسين مستواهم، وذلك لكي يتعوّد التّلميذ على بناء وضعيّة إدماجيّة، ولترسيخ الأفكار والمعلومات بصورة جيّدة في ذهنه.

كما تبيّن أنّ المتعلّمين في معظمهم قادرين على توظيف مهارات التّواصل (التّحدّث) داخل القسم، فمن خلال حصص التّعبير الّتي حضرناها، وجدنا أنّ التّلاميذ قادرين على التّواصل مشافهة، والتّفاعل مع المعلّمة والتّحاوّر معها باللّغة الفصحى، والاستماع لما يُلقى عليهم، فعند سماعنا للتّعبيرات الشّفويّة الخاصة ببعض المتعلّمين وجدنا أنّهم يتميّزون بطلاقة اللّسان، وحسن الاسترسال، كما أنّهم يوظّفون آيات من القرآن الكريم، وأحاديث من السّنة النّبويّة، وأبيات من الشّعر، وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على كثرة إطّلاعهم واتّساع معارفهم الخلفيّة.

أمّا فيما يخص مهارة القراءة فلا يوجد تفاوّت كبير بين المتعلّمين، حيث يجيدون القراءة بِاسترسال مع احترام علامات الوقف وقواعد النّبر والتّنغيم أثناء قراءتهم للنّص قراءة جهريّة.

بينما لاحظنا تباينًا واختلافًا في تحصيل مهارة الكتابة، فبعضهم خطّه جيّد، والبعض الآخر حسن، والقليل منهم سيّء ورديء يصعب قراءته، وربّما يعود السّبب إلى كثرة الحصص مما يؤدّي إلى تعب التّلميذ فيسرع من أجل أن يتمّ كتابته.

أوّلًا: وصف إجراءات الدّراسة:

1. المنهج المستخدم:

يعدّ المنهج من الأساسيّات المعتمد عليها في أيّ دراسة علميّة فهو:« الطّريقة الّتي يسلكها الباحث للإجابة على التّساؤلات الّتي طرحها، فهو عبارة عن خطّة تبيّن وتحدّد طرق وتحليل البيانات، وكلمة منهج (نهج الأمر، وانهج لغتان، أي وضح والمنهاج الطّريق الواضح).»[1]

ومنه فإنّ المنهج حسب هذا التّعريف هو الطّريق الواضح.

أو هو:« **إجراء يستخدم في بلوغ غاية محدّدة.**»[2]

يتّضح من هذا التّعريف أنّ المنهج هو الطّريق أو السّبيل الّذي يتّبعه الباحث من أجل بلوغ غاية معيّنة.

وممّا لاشك فيه أنّ كلّ بحث يحتاج إلى طريق معيّن يتّبعه الباحث أثناء قيامه بالدّراسة، والمنهج يحترم الأسس العلميّة المتعامل بها للوصول إلى نتائج واضحة ودقيقة، وفي بحثنا هذا حاولنا أن نتّبع المنهج الوصفي الّذي يمكّننا من وصف الظّاهرة الّتي نحن بصدد دراستها، وهو أيضًا يتوافق مع طبيعة الموضوع المتمثّلة في الكشف عن أثر الوضعيّة الإدماجيّة في تنميّة مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي.

---

[1] محمّد خان: منهجيّة البحث العلمي، منشورات مخبر الأبحاث في اللّغة والأدب، الجزائر، ط1، 2011م، ص14.

[2] محمد محمد قاسم: مدخل إلى مناهج البحث العلمي، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط1، 1999م، ص52.

2. عيّنة الدّراسة:

1.2. تعريف العيّنة: تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائيّ هم أطفال تتراوح أعمارهم ما بين عشر سنوات وإحدى عشرة سنة، فعمليّة النّضج لديهم اكتملت سواء من النّاحية الفيزيولوجيّة أم الوجدانيّة والنّفسيّة أم العقليّة والمعرفيّة، حيث يكون المتعلّم في هذه المرحلة قادرًا على التّعبير مشافهةً وكتابةً، وللمعلّم دور في هذه المرحلة لأنّه يعمل على تمكين المتعلّمين من التّحكّم في التّعبير مشافهةً وتحريرًا، وذلك للتّواصل مع غيرهم.

والمتعلّم في هذا السّن بحاجة إلى التّسلّح برصيد لغويّ فصيح في حياته المدرسيّة والمجتمعيّة، وامتلاكه لمجموعة من القواعد اللّغويّة والبُنيات الأسلوبيّة والتّركيبيّة في حدود مستواه الدّراسيّ، واستعمالها بشكل صحيح في مختلف الأنشطة التّعليميّة.

2.2. هدف اختيار العيّنة: إنّ اختيار عيّنة الدّراسة هو أحد الدّعائم الأساسة للبحث إذ تسمح بالحصول على المعلومات المطلوبة، ولأنّ هذا البحث يتعلّق بالمهارات اللّسانيّة وبمهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكتابيّ على وجه الخصوص، فقد تمّ تحديد هذه العيّنة (السّنة الخامسة ابتدائي)، لأنّ نموّهم اللّغوي يتطوّر في هذه الفترة تطوّرًا سريعًا، وبذلك تتجلّى أهميّة التّركيز على مهارتي (التّحدّث والكتابة) في هذه السّنة الدّراسيّة.

3. حدود الدّراسة:

كلّ دراسة ميدانيّة تتعلّق بفعل تعليميّ تعلّميّ، تتطلّب حدودًا زمنيّة وأخرى مكانيّة.

1.3. الحدود الزّمنيّة: امتدّت دراستنا الميدانيّة من 24 فيفري 2020 م إلى 12 مارس 2020م.

2.3. الحدود المكانيّة: أجريت هذه الدّراسة بولاية قالمة في أقسام السّنة الخامسة ابتدائي وبالتّحديد في ابتدائيّة "محمد عبدي"، في حي 19 جوان، وقد تمّ اختيار مجموعة من المدارس على مستوى الولاية لتكون ميدانا للبحث وتوزيع الاستبانات فبلغ عدد المدارس خمس عشرة (15) مدرسة من بينها :

- مدرسة "محمّد عبدي" حي 19 جوان.
- مدرسة "فاطمة الزّهرة رقي" بحي المناورات.
- مدرسة "طارق بن زياد" بحي قهدور الطّاهر.
- مدرسة "بوناب محمّد" بحي بوشلاغم.
- مدرسة "الشّهيد محمّد زغدودي" في حي يحي مغمولي.
- مدرسة " شريّط عمّار" بحي الحاج مبارك.
- مدرسة "الدّواخة محمّد" في حي140 مسكن.
- مدرسة "هبّاش بشير" بحي عين دفلة.
- مدرسة "الحاج النّوي" في حي عجّابي.
- مدرسة "تواتي عبد الله" في حي 450 مسكن.
- مدرسة "نوري حوسين" في حي ألف قطعة.
- مدرسة "عيّاد مسياد" في حي بوروايح سليمان.
- مدرسة "أحمد رضا حوحو" في حي ظافري محمود.

4. أدوات الدّراسة :

لنجاح أي دراسة علميّة لا بد من اعتماد تقنيات دقيقة تساعد الباحث على تجميع المعلومات والبيانات الخاصّة بموضوع البحث، وعليه فقد اعتمدنا في دراستنا على:

1.4. الملاحظة: تعدّ أداة مهمّة تستخدم في البحوث العلميّة، ومصدرًا أساسًا للحصول على المعلومات اللّازمة لموضوع الدّراسة، وتعتمد على الحواس حيث يقوم الباحث بترجمة ملاحظاته إلى معانٍ ودلالات مهمّة.

2.4. المقابلة: وهي أداة أساسة لجمع البيانات في الجانب الميدانيّ، والمقابلة عبارة عن حوار لفظيّ أجريناه مع مجموعة من معلّميّ السّنة الخامسة ابتدائي، من أجل مناقشتهم والأخذ برأيهم حول تأثير الوضعيّة الإدماجيّة على مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ.

3.4. الكّتاب المدرسيّ: وقد تناولنا دراسة الكّتاب المدرسيّ، مع أخذ مجموعة من المواضيع الخاصّة بالوضعيّة الإدماجيّة.

4.4. الاستبانة: وهي عبارة عن « **مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوّعة، والمرتبطة ببعضها الآخر بشكل يحقّق هدف أو الأهداف الّتي يسعى إليها الباحث، وذلك في ضوء موضوع البحث والمشكلة الّتي اختاره.**»[1]

وتعدّ الاستبانة المرتكز الأساس الّذي يقوم عليه البحث لمعرفة آراء المعلّمين وملاحظاتهم، وتشمل الاستبانات مجموعة من الأسئلة تناولت مختلف جوانب الموضوع محل البحث، فمنها ما يتعلّق بالوضعيّة الإدماجيّة، ومنها ما يتعلّق بمهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكتابيّ ومنها ما يتناول العلاقة بين المهارتين، وقد وصل عدد الأسئلة إلى عشرين سؤالًا موزّعًا على خمسة وعشرين (25) معلّما للسّنة الخامسة ابتدائي، موزّعين

[1] عامر قندلجي : البحث العلمي واستخام مصادر المعلومات التّقليديّة والالكترونيّة "أسسه، أساليبه، مفاهيمه، أدواته"، دار الميسرة، عمّان، الأردن، ط2، 2010، ص165.

على خمس عشرة (15) مدرسة ابتدائيّة في كلّ مدرسة معلّمًا أو اثنين أو ثلاثة معلّمين واعتمدنا في تحليل هذه الاستبانة على النّسبة المئويّة [1].

نم = س×100 / ن.

ثانيًا: تحليل الاستبانات:

تعدّ الوضعيّة الإدماجيّة إحدى الرّوافد الّتي تساعد المتعلّم على استرجاع أفكاره وإدماجها من أجل إنتاج تعبيرًا شفويًّا أم كتابيًّا، فهي تعمل على تحسين مستوى المتعلّمين، وذلك من خلال الحرص على تذكيرهم بكلّ القواعد، وكذا النّصوص المبرمجة في المنهاج وإعادة صياغتها في وضعيّة إدماجيّة، ومن هذا المنطلق قمنا بتوزيع عدد من الاستبانات لمعرفة مدى تأثير الوضعيّة الإدماجيّة على مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكتابيّ.

والهدف من تحليلنا للاستبانة هو وصف المعلومات الواردة فيها، من خلال إجابات المعلّمين المستجوبين، ثمّ تحويل هذه المعلومات في شكل جداول إحصائيّة، الغرض منها القيام بعمليّة تصنيف للمحتوى الّذي جاء في الإجابة عن الأسئلة المطروحة، وقد تمّ تقسيم أسئلة الاستبانة على قسمين، تضمّن الأوّل منهما معلومات خاصّة بالمستجوبين، فانطلاقًا من عدد المعلّمين المستجوبين وفرزهم حسب السّن والجنس، تمّ جمع خمس وعشرون (25) استبانة موزّعة على خمس عشرة مدرسة ابتدائيّة من ولاية قالمة، وقد كان توزيع هذا العدد على الجنسين بنسب غير متساوية حيث يفوق عدد الإناث عدد الذّكور كما هو مبيّن في الجدول التّالي:

[1] نم : النّسبة المئويّة، س: تكرارات العبارات، ن: عدد المعلّمين.

الجنس			السّن			الشّهادة المتحصّل عليها			الخبرة التّدريسيّة		
البيانات الشّخصيّة	ذكور	إناث	من 25–30	من 33–42	من43–50	ليسانس	ماستر	شهادة المعهد التّكويني	من عام إلى 3 سنوات	من عام إلى عشرسنوات	أكثر من عشر سنوات
التّكرارات	4	21	5	10	10	20	0	5	6	14	5
النسب المئويّة	%16	%84	%20	%40	%40	%80	%0	%20	%24	%56	%20

بناءً على هذه المواصفات بلغ عدد المعلّمات الإناث واحدًا وعشرين (21) معلّمة بنسبة قدرها (84%) في مقابل أربع (04) معلّمين بنسبة قدرها (16)، لأنّ فئة الإناث تميل أكثر إلى مهنة التّعليم.

أمّا من حيث السّن فقد توزّعت أعمارهم على النّحو التّالي:

معلّمين أعمارهم ما بين (25 إلى 30سنة) بنسبة (20%)، وعشرة (10) معلّمين تتراوح أعمارهم مابين (33 إلى 42سنة) بنسبة (40%)، أمّا الّذين تتراوح أعمارهم ما بين (43 إلى 50 سنة) بلغ عددهم عشرة (10) معلمين بنسبة (40%)، لأنّ المتعلّم في هذه السّنة مقبل على اجتياز شهادة التّعليم الابتدائيّ، لذلك يفضّل استناد التّدريس إلى ذو الخبرة، لذلك كانت فئة المعلّمين الّذين تتراوح أعمارهم ما بين (33 إلى 50 سنة) هي الأكثر، وهذا ما يُثبت أنّ متعلّمين هذه المرحلة يحتاجون إلى معلّمين يمتلكون خبرة مهنيّة تمكّنهم من ممارسة فعل التّدريس بأريحيّة.

وإذا تحدثنا عن الشّهادة المتحصّل عليها فقد بلغ عدد المعلّمين المتحصّلين على شهادة اللّيسانس عشرون معلّما (20) بنسبة (80%)، بينما المتحصّلين على شهادة التّخرّج من المعهد التّكويني للتّربية بلغ عددهم خمسة (05) معلّمين بنسبة (20%)، بينما نلمح انعدام وجود معلّمين متحصّلين على شهادة الماستر.

وفيما يخصّ الخبرة التّدريسيّة فقد بلغ عدد المعلّمين لديهم خبرة تتراوح ما بين (عام إلى 3سنوات) ستّة معلّمين بنسبة (24%)، بينما الّذين لديهم خبرة تتراوح ما بين (3 إلى عشر سنوات) بلغ عددهم أربعة عشر معلّما بنسبة (56%)، أمّا من لديهم خبرة (أكثر من عشر سنوات) بلغ عددهم خمس معلّمين بنسبة (20%)، ومعلّمين متربصين بنسبة (12%).

أمّا فيما يخصّ خضوعهم إلى تكوين الأساتذة، فقدّر عدد المعلّمين الّذين خضعوا لتكوين الأساتذة واحد وعشرين (21) معلّما بنسبة (84%)، بينما الّذين لم يخضعو للتّكوين فبلغ عددهم أربعة (04) معلّمين بنسبة (16%).

وفيما يخص مدّة التّكوين فقد أجمع المعلّمون على أنّها لا تتجاوز الشّهر، حيث تقدّر بحوالي 145 ساعة، وهي مدّة قصيرة جدّا ممّا ينعكس سلبًا على عمليّة التّعليم والتّعلّم.

بينما تضمّن القسم الثّانيّ من الاستبانة مجموعة من الأسئلة ذات الصّلة بموضوع البحث، وقد أجاب المعلّمون عن جلّ أسئلة الاستبيانة، ولم يتمّ الإعراض إلّا في حالات لا نكاد نذكر وهي لا تؤثر على النّتائج المتوصّل إليها.

السّؤال الأوّل : ما هي الوضعيّة الإدماجيّة؟ :

- ✓ دمج لمعارف سابقة.
- ✓ وضعيّة مشكلة تقويميّة.

اختار معظم المعلّمين الإجابة الأولى وقدّر عددهم بواحدٍ وعشرون (21) معلّما بنسبة (84%)، وهي التّعريف الصائب للوضعيّة الإدماجيّة بكونها عملية دمج وتجنيد المعارف والقدرة على التّصرّف أمام مشكل تربويّ أو معرفيّ يتطلب التّفكير والمبادرة والحلّ، أمّا الاختبار الثّاني فيرى أربع (04) معلّمين أن معنى الوضعيّة الإدماجيّة هي وضعيّة مشكلة تقويميّة حيث تقدّر نسبة إجاباتهم ب (16%).

السّؤال الثّاني: كيف ترى أداء المتعلّمين في الوضعيّة الإدماجيّة أثناء الدّرس؟:

جاءت نتائج الإجابة عن هذا السّؤال كما هو مبيّن في الجدول التّالي :

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئويّة
ضعيف	**3**	**%12**
متوسّط	**10**	**40%**
جيّد	**12**	**48%**
المجموع	**25**	**%100**

تبيّن من هذه الدّراسة أن أغلب المتعلّمين يتجاوبون في حصة الوضعيّة الإدماجيّة، ولهم أداء جيّد حيث قدّرت نسبتهم ب (48%)، والسّبب في ذلك حسب عدد من المعلّمين يعود إلى:

- ✓ تعوّدهم على حصّة الإدماج واكتسابهم العديد من المهارات اللّسانيّة، ممّا أدّى ذلك إلى تحسّن مستواهم وتفاعلهم مع الدّرس.
- ✓ الدّربة والمران جعلت معظم المتعلّمين يحررون وينتجون تعابير دون عناء لأنّهم استدركوا الطّريقة، وحفظوا خطوات إنتاج وضعيّة إدماجيّة .
- ✓ التّنويع في طرائق التّدريس من عمل تعاونيّ، وحلّ المشكلات جعلهم أكثر تركيزًا وشغفًا، وكلّ ذلك يساهم في تحسين الأداء والتّفاعل مع الدّرس.

✓ رغبة المتعلّمين في تلقي التّشجيع والثّناء من قبل المعلّمة، وذلك من خلال المشاركة والتّنافس فيما بينهم.

أمّا الّذين كان أداؤهم ضعيف فتقدّر نسبتهم ب (12%).

السّؤال الثالث: هل توجد هناك مهمّة يجب مراعاتها في صياغة الوضعيّة الإدماجيّة؟ :

تمّ إحصاء نتائج الإجابة عن هذا السّؤال وفق بيانات الجدول التّالي:

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	**25**	**%100**
لا	**0**	**0**

تقدّر نسبة المعلّمين الّذين يرون أن الوضعيّة الإدماجيّة تبنى على شروط مهمّة يجب مراعاتها ب (100%)، لأنه يستحيل التّطرق لكتابة وضعيّة إدماجية دون اتّباع شروط وخطّة دقيقة يستعين بها المتعلّم في إنجاز وضعيته الإدماجيّة.

السّؤال الرّابع: ما اللّغة الّتي يستخدمها المتعلّمون في الوضعيّة الإدماجيّة؟ :

يمكن توضيح إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال من خلال نتائج الجدول التّالي:

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
عربيّة فصحى	**16**	**%64**
عاميّة	**4**	**%16**
مزج بينهما	**5**	**%20**
المجموع	**25**	**%100**

توضّح بيانات الجدول أعلاه أنّ ستة عشر (16) معلّما يجمعون على أنّ أغلب المتعلّمين يستعملون اللّغة العربيّة الفصحى أثناء ممارسة نشاطهم الإدماجيّ بنسبة تقدّر ب (64%)، وهي نتيجة جيّدة تبيّن قدرة المتعلّمين على التّواصل باللّغة العربيّة الفصحى أثناء الدّرس، وذلك راجع كما قال بعض المعلّمين إلى حرصهم

على تعويد المتعلّمين على عدم التّحدث بلغة أخرى غير اللّغة العربيّة داخل القسم، وذلك لكي يتمكّن المتعلّم من اكتساب اللّغة العربيّة والتّحدّث بها بطلاقة دون خجل أو ارتباك، ممّا أدى إلى تحسّن مستواهم في تحرير أو إنتاج الوضعيّة الإدماجيّة، بينما تقدّر نسبة الّذين يستخدمون اللّغة العاميّة أثناء سير نشاط الإدماج ب (16%)، وهي نسبة قليلة تبيّن أن أغلب المتعلّمين يتحدثون باللّغة العربيّة الفصحى داخل القسم، أمّا بالنّسبة للّذين يمزجون بين ما هو عربيّ وعامّي فتقدر نسبتهم ب (20%)، أي أنّ هناك من يتحدّث باللّغة العربيّة وأحيانًا يلجأ لإدخال بعض المفردات العاميّة وهذا راجع لعدم التّعوّد بعد على التّحدّث باسترسال باللّغة العربيّة.

السّؤال الخامس: بما تفسّر عجز بعض المتعلّمين في إنجاز نشاطهم الإدماجيّ؟ :

تنوّعت إجابات المعلّمين حول تفسيرهم لسبب عجز المتعلّمين في إنجاز نشاطهم الإدماجي ويمكن تلخيصها في النّقاط التّاليّة:

- ✓ عدم الاستيعاب بشكل كبير بسبب قدراتهم الفكريّة.
- ✓ نقص رصيدهم اللّغويّ والمعرفيّ.
- ✓ عدم فهم واستيعاب التّعليمة.
- ✓ ضعف قدرة المتعلّم على التّركيب السّليم للجمل والخلط في ترتيب المهام.
- ✓ عدم التّركيز والعجز في الاتيان بجمل سليمة مسترسلة.
- ✓ غياب اللّغة وعدم القدرة على كتابة فقرة خالية من الأخطاء .

تؤكّد معظم الاجابات ضعف الرّصيد اللّغوي للمتعلّمين ممّا يسبب عجزهم في إنجاز نشاطهم الإدماجيّ بطريقة سليمة، حيث أثبت المعلّمون الضّعف اللّغوي للمتعلّمين ممّا يؤدي إلى عدم القدرة على تركيب جمل سليمة أو كتابة فقرة خالية من الأخطاء.

السّؤال السادس: هل يساعد نشاط الإدماج المتعلّمين على اكتساب اللّغة وفهم المقطع الدّراسيّ؟:

يوضّح الجدول التّالي نتائج الإجابة عن هذا التّساؤل:

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	**19**	**%76**
لا	**0**	**%0**
أحيانا	**06**	**%24**
المجموع	**25**	**%100**

يجمع تسعة عشر (19) معلّما على أنّ نشاط الإدماج يساعد المتعلّمين على اكتساب اللّغة وفهم المقطع الدّراسيّ، حيث تقدّر نسبة إجابتهم ب (76%)، وهذا راجع لعدّة أسباب أهمّها:

- ✓ أنّ نشاط الإدماج ملمّ بكلّ ما يأتي في المقطع التّعليميّ والوحدة ككلّ.
- ✓ الوضعيّة الإدماجيّة تساعد المتعلّم على تحسين لغته وإثراء رصيده اللّغويّ والمعرفيّ.
- ✓ تعوّد المتعلّم على التّفكير وكيفيّة فرز الأفكار والمعارف المتراكمة في الذّهن مع حسن توظيفها.
- ✓ تذكّر الوضعيّة الإدماجيّة المتعلّم دائما بما درسه سابقا وتربطه بالمعارف السّابقة.

السّؤال السّابع: هل الحجم السّاعي لتقديم نشاط الإدماج كاف لتمكين المتعلّمين من الاستيعاب الجيّد؟:

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	**0**	**%0**
لا	**25**	**%100**
المجموع	**25**	**%100**

يرى جلّ المعلّمين أنّ الحجم السّاعي لتقديم نشاط الإدماج غير كاف لتمكين المتعلّمين من الاستيعاب الجيّد وتقدّر نسبة إجابتهم ب (100%)، وهذا دليل على أنّ كلّ المعلّمين يعانون من ضيق الوقت في تقديم

نشاط الإدماج، وذلك نتيجة كثافة البرنامج وضيق الوقت مما لا يسمح في إعطاء كلّ درس حقّه، فيحدث بذلك حشو في ذهن المتعلّم وعدم تحقّق الاستيعاب والفهم.

السّؤال الثّامن: ماهي المهارات المستهدفة من الوضعيّة الإدماجيّة:

تنوّعت إجابات المعلّمين حول المهارات المكتسبة من الوضعيّة الإدماجيّة، فكانت الإجابات على النّحو التّالي:

- ✓ استثمار مكتسبات قبليّة وتوظيفها في إنجاز الوضعيّة.
- ✓ توظيف تعلّماته السّابقة.
- ✓ القدرة على التّواصل والتّعبير عن آرائه وأفكاره.
- ✓ توظيف مكتسباته اللّغويّة في الكّتابة.
- ✓ اكتساب معارف جديدة وتداولها قبل الانتقال إلى معارف أخرى.
- ✓ استرجاع المفاهيم السّابقة.

تثبت هذه العبارات أنّ معظم المعلّمين قدّموا النّتائج المتحصّل عليها من نشاط الإدماج، ولم يتم ذكر مهارات معيّنة حققتها الوضعيّة الإدماجيّة بصفتها نشاطًا فعّالًا في تحصيل العديد من المهارات منها مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكتابيّ اللّتان هما غاية نشاط الإدماج.

السّؤال التّاسع: هل يسهم نشاط الإدماج في تنمية مهارة التّعبير الشّفويّ؟:

يمكن توضيح إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال وفق بيانات الجدول التّالي:

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	**17**	**%68**
لا	**0**	**%0**
أحيانا	**08**	**%32**
المجموع	**25**	**%100**

تضاربت آراء المعلّمين في الإجابة عن هذا السّؤال، فمنهم من يرى أن نشاط الإدماج يساهم وبشكل فعّال في تنمية مهارة التّعبير الشّفويّ وتقدّر نسبة إجاباتهم ب (68%)، وبرّروا ذلك أن الجزء الأوّل من نشاط الإدماج يهدف إلى تنمية مهارة التّعبير الشّفويّ من خلال نشاط "أُنْتِجُ شَفَوِيًّا"، حيث أكّد ذلك سبعة عشر (17) معلّمًا.

أمّا الّذين يرون أنّ نشاط الإدماج يساهم أحيانًا في تنمية مهارة التّعبير الشّفوي فتقدّر نسبة إجابتهم ب (32%)، وبرروا ذلك بضيق الوقت وعدم قدرة التّلاميذ على التّحصيل الجيّد، بالإضافة إلى تراكم الدّروس وحشوها في ذهن المتعلّم دفعة واحدة، بينما تنعدم الإجابة بعدم مساهمة نشاط الإدماج في تنميّة هذه المهارة.

السّؤال العاشر: هل المواضيع المقرّرة في نشاط الإدماج تخدم نشاط التّعبير الشّفويّ؟:

يعكس هذا الجدول طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال:

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	**16**	**%64**
لا	**09**	**%36**
المجموع	**25**	**%100**

تثبت نتائج الجّدول أعلاه أنّ ستة عشر (16) معلّمًا يجمعون على أنّ المواضيع المقرّرة في نشاط الإدماج تخدم نشاط التّعبير الشّفويّ، حيث تقدّر نسبة إجابتهم ب (64%)، وتوضّح العبارات التّاليّة تعليلهم لذلك:

- ✓ لأنّ المتعلّم يجيب مع التّعليل شفويًّا مستعملاً اللّغة السّليمة والصّحيحة.
- ✓ لأنّ المتعلّم يوظّف صيغًا وأساليبَ مدروسة.
- ✓ لأن المواضيع محفّزة تجعل المتعلّم يعبر شفويًّا ويتفاعل بشكل إيجابيّ.

أمّا تسعة (09) معلّمين فيرون أنّ المواضيع المقرّرة في نشاط الإدماج لا تخدم نشاط التّعبير الشّفويّ، حيث تقدّر نسبة إجابتهم ب(36%)، وعللّوا ذلك بصيّاغة العبارات التّاليّة:

- ✓ في معظم الأحيان المواضيع لا تخدم المقطع ونمط النّص المدروس.
- ✓ مواضيع صعبة لا تتلاءم مع قدرات التّلاميذ المعرفيّة.
- ✓ مواضيع بعيدة كلّ البعد عن موضوع الوحدة والمقطع.

تُؤكّد هذه العبارات صعوبة المواضيع المقرّرة في نشاط الإدماج من جهة، وعدم مناسبتها لنمط النّص المدروس من جهة ثانيّة، كما أنّ قدرة المتعلّمين المعرفيّة لا تؤهّلهم لإنتاج تعبيرات تتلاءم مع هذه المواضيع.

السّؤال الحادي عشر: هل يلحظ تحسّن في أداءات المتعلّمين الشّفويّة في كلّ حصّة إدماج؟:

يمكن تحديد طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال وِفق بيانات الجّدول التّالي:

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	**22**	**%88**
لا	**03**	**%12**
المجموع	**25**	**%100**

توضّح بيانات الجّدول أعلاه أنّ إثنين وعشرين (22) معلّمًا يُؤكّدون تحسّن أداءات المتعلّمين الشّفويّة بعد تقديم كلّ نشاط إدماج، وتقدّر نسبة إجابتهم ب (88%) ممّا يثبت أنّ حصّة الإدماج تُسهم بدرجة فعّالة في رفع وتحسين مستوى المتعلّمين الشّفويّة.

في حين الّذين يرى ثلاثة (03) معلّمين أنّهم لم يلحظو أي تحسّن في أداءات المتعلّمين الشّفويّة بعد تقديم هذه حصّة الإدماج، وغالبًا ما تكون مدّة تقديم هذه الحصّة ضئيلة، وقدّرت نسبة وقدّرت نسبة جابتهم ب (12)، ويُؤكّدون أنّ تحسّن مستوى المتعلّمين عمليّة تدريجيّة ولا يمكن بالضّرورة أن تكون يوميًّا إذ يرتبط بقدرات المتعلّمين وطبيعة الموضوعات المقدّمة في تدريس هذا النّشاط.

السّؤال الثّاني عشر: سبب ضعف المتعلّمين في ميدان الإنتاج الشّفوي يرجع إلى:

- ضعف الرّصيد اللّغويّ ☐
- سيطرة العاميّة على الفصحى ☐
- قلّة المطالعة ☐

يبيّن الجّدول التّالي نتائج الإجابات عن هذا السّؤال:

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
ضعف الرّصيد اللّغوي	**07**	**%28**
سيطرة العاميّة على الفصحى	**03**	**%12**
قلّة المطالعة	**15**	**%60**
المجموع	**25**	**%100**

ملاحظة: اختار المعلّمون للإجابة عن هذا السّؤال أكثر من اختيارين.

كانت إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال متباينة، حيث وجدنا أنّ العديد من المعلّمين لم يكتفو بإجابة واحدة، حيث يُرجع خمسة عشر (15) معلّمًا أسباب ضعف المتعلّمين في ميدان الإنتاج الشّفويّ إلى قلّة المطالعة، وتقدّر بنسبة إجابتهم ب (60%) وهي نسبة عاليّة تدلّ على قلّة اهتمام المتعلّمين بالمطالعة، وعدم

وعييهم بأهميّة القراءة والمطالعة في تكوين شخصيتهم، وصقل معارفهم، وتحسين مستواهم العلمي والدّراسيّ، وأسلوبهم في التّحدّث، فما نلاحظه في الواقع التّعليميّ هو ميل المتعلّمين وانصرافهم إلى شبكات الإنترنيت ومواقع التّواصل الاجتماعي، ووسائل التّكنولوجيا الحديثة بصفة عامّة، وهذا ما أدى إلى تراجع إقبالهم على مطالعة الكتب.

ومن أجل تحسين مستوى المتعلّمين في الإنتاج الشّفويّ وتفعيل دور المطالعة يتوجّب على المعلّم أنْ يُلزم المتعلّمين بقراءة بعض الكتب والقصص القصيرة ومطالبتهم بتلخيصها وإدراج ذلك في عمليّة التّقويم.

أمّا عن السّبب الثاني الّذي يؤدّي إلى ضعف المتعلّمين في الإنتاج الشّفويّ حسب رأيهم يعود إلى ضعف الرّصيد اللّغويّ؛ حيث أثبت ذلك سبعة (07) معلّمين وتقدّر إجابتهم ب (28%)، وهي نسبة متوسّطة، ويعلّلون سبب ضعف الرّصيد اللّغويّ عند المتعلّمين راجع إلى قلّة المطالعة، لأنّ قراءة الكتب ومطالعتها تُزوّدهم بذخيرة معرفيّة وثروة لغويّة كبيرة يمكن توظيفها في إنتاجاتهم الشّفويّة، وهذا من شأنه أن يُؤدّي إلى رفع وتحسين مستواهم الشّفويّ.

بينما ارتبط السّبب الثّالث بالنّسبة لثلاثة (03) معلّمين بسيطرة العاميّة على الفصحى، وذلكّ بنسبة تقدّر ب(12%) وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالنّسب الأخرى، فاستعمال العاميّة في الوسط التّعليميّ يعدّ من أهم أسباب الضعف اللّغويّ الّتي تسبّب للمتعلّم رداءة في التّعبير، لهذا ينبغي على المعلّم أن يكون حريصًا على استخدام الفصحى أثناء التّدريس، وأنْ يُلزم المتعلّمين على التّحدّث والتّحاور بها، ممّا يُساعد على رفع رصيدهم اللّغويّ وقدرتهم على التّواصل الشّفويّ والكتابيّ.

السّؤال الثّالث عشر: أين يُنجز المتعلّمون إنتاجاتهم الكتابيّة المتعلّقة بحصّة الإدماج؟:

يمكن تحديد طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال وِفق بيانات الجّدول التّالي:

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئوية
في القسم	**23**	**%92**
في البيت	**02**	**%08**
المجموع	**25**	**%100**

توضّح بيانات الجّدول أعلاه أنّ ثلاثة وعشرون (23) معلّمًا يفضّلون إنجاز المتعلّمين إنتاجاتهم الكتابيّة في القسم، وقدّرت نسبة إجابتهم ب (92%)، ويرجعون السّبب في ذلك إلى تعوّد المتعلّم على أن يقوم بتحرير موضوعه بنفسه، لأنّه يكون مُراقبًا من قِبل معلّمه، حيث يوظّف لغته وأسلوبه الخاص، ويبتعد عن أخذ المعلومات من الكتب والإنترنيت وغيرها من المصادر الأخرى، كما أنّ عمليّة إنجاز الإنتاجات الكتابيّة داخل القسم تُسهّل على المعلّم عمليّة تقويم المستوى التّحصيليّ للمتعلّم للمقطع التّعليميّ.

أمّا عن الّذين فضّلوا أن يقوم المتعلّمون بإنجاز إنتاجاتهم الكتابيّة في البيت فكانت نسبتهم ضئيلة جدًا مقارنة بالنّسبة الأولى حيث قدّرت ب (8%)، وأرجعوا السّبب في ذلك إلى وجود وقت متّسع في البيت ممّا يسهّل على المتعلّم عمليّة التّفكير في صيّاغة موضوعه بجديّة، فيتمكّن من بناء أفكاره وترتيبها وتعديلها ومراجعتها بكلّ أريحيّة، كما أنّهم يكلّفون المتعلّمين بذلك نظرًا لضيق الوقت.

السّؤال الرّابع عشر: ماهي أسباب ارتكاب المتعلّمين للأخطاء اللّغويّة في تحريراتهم التّعبيريّة ؟:

تنوّعت إجابات المعلّمين حول تحديد أسباب ارتكاب المتعلّمين للأخطاء اللّغويّة في تحريراتهم التّعبيريّة، وقدرت نسبة إجابتهم ب (92%) ،ويمكن تلخيصها في النّقاط التّالية:

- ✓ ضعف وعدم استيعاب القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة.
- ✓ قلّة المطالعة، وضعف الرّصيد اللّغويّ.
- ✓ عدم القدرة على صياغة الجمل وعدم توضيح الأفكار.

- ✓ الحجم السّاعي المخصّص لنشاط التّعبير الكتابيّ غير كافٍ.
- ✓ الضّعف في الكتابة خاصة في الرّبط والتّركيب بين الكلمات.
- ✓ عدم الاهتمام بمهارة الاستماع ممّا أدى إلى التّفاوّت بين مستوى المتعلّمين.
- ✓ قلّة الممارسة وعدم التّركيز.

يعلّل المعلّمون أسباب ارتكاب المتعلّمين للأخطاء اللّغويّة في تحريراتهم التّعبيريّة إلى الضعف اللّغويّ الّذي يُعاني منه المتعلّمون، حيث يعود ذلك إلى عدم استيعاب القواعد الإملائيّة والصّرفيّة والنّحويّة ممّا يقودهم إلى صيّاغة تراكيب غير سليمة، كما تشكّل قلّة المطالعة أهم تلك الأسباب إذ يعاني التّلاميذ من نقص كبير في الرّصيد المعرفيّ الّذي يُؤهّلهم لكتابة مواضيع مناسبة لما يطلب منهم، بالإضافة إلى قلّة الحجم السّاعي المخصّص لتدريس نشاط التّعبير الكتابيّ، كما أنّ قلّة الممارسة وعدم التّركيز تسهم إلى حدّ كبير في الضّعف اللّغويّ لدى المتعلّمين. لذلك يجب تشجيعهم على حبّ المطالعة والتّعوّد على كتابة مواضيع مشابهة للّتي تمّ تناولها في القسم حتّى يتمكّنوا من تحسين مردودهم اللّغويّ، والتّعوّد على الكتابة بطريقة سليمة، ويعدّ أيضًا عدم الاهتمام بمهارة الاستماع من بين الأسباب الّتي تُسهم في الضّعف اللّغويّ للمتعلّمين. ونحن نعلم أنّ هذه المهارة تعدّ من أهم المهارات الّتي سعت المنظومة التّربويّة لتحقيقها، ويتجلّى ذلك الموضوع في نشاط "فهم المنطوق".

السّؤال الخامس عشر: ماهي أهم الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّم حين يحرّر تعبيرًا في حصّة الوضعيّة الإدماجيّة ؟:

يمكن توضيح إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال وِفق بيانات هذا الجّدول:

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
طريقة الأستاذ	**02**	**%08**
قلّة الانتباه	**08**	**%32**
صعوبات لغويّة	**05**	**%20**
عدم التّمكّن من ضبط تراكيب سليمة	**10**	**%40**
المجموع	**25**	**%100**

ملاحظة: اختار المعلّمون للإجابة عن هذا السّؤال أكثر من اختيارين.

نلاحظ من خلال نتائج الجّدول أنّ ما يُعادل (32%) جاءت إجابات المعلّمين ترتكز حول قلّة الانتباه الّتي تعدّ من بين الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّم عند تحرير تعبيره الكتابيّ في حصّة الوضعيّة الإدماجيّة، لأنّ أغلب المتعلّمين يمارسون التّشويش ممّا يؤدّي إلى ضعف تعبيرهم.

ينما ترى نسبة (20%) من المستجوبين أنّ المتعلّم يواجه صعوبات لغويّة أثناء تحرير التّعبير الكتابيّ، وذلك لعدم تمكّنه من استخدام اللّغة استعمالًا سليمًا، وكثرة ارتكاب الأخطاء (النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة).

في حين يرى بعض المعلّمين أنّ الصّعوبة الّتي تواجه المتعلّم أثناء تحرير تعبيره الكتابيّ هي عدم التّمكّن من ضبط تراكيب سليمة، وقدرت نسبة إجاباتهم ب (40%) ممّا يدلّ على ضعف الرّصيد اللّغويّ وقلّة الثّروة اللّغويّة.

أمّا الأقليّة والّتي تمثّل نسبة (8%) فقد أرجعوا السّبب في ذلك إلى طريقة المعلّم، حيث يناقش الأفكار مع المتعلّمين الّذين يمتلكون مستوى دراسيّ جيّد، في حين المتعلّمين بطيء الفهم لا يقدّم لهم أيّة أهميّة ممّا ينعكس بالسّلب على مردودهم اللّغويّ في التّعبير.

السّؤال السّادس عشر: هل يُنمّي نشاط الإنتاج المكتوب في ميدان الإدماج مهارة التّعبير الكتابيّ؟:

يمكن تجسيد إجابة المعلّمين عن هذا السّؤال في الجّدول التّالي:

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	**22**	**%88**
لا	**03**	**%12**
المجموع	**25**	**%100**

يتبيّن بعد استقراء نتائج هذا الجّدول أنّ نسبة (12%) من المعلّمين يرون أنّ نشاط "فهم الكتوب" في ميدان الإدماج لا ينمّي مهارة التّعبير الكتابيّ، لأنّ نشاط "فهم المكتوب" من المفروض أنّه يسهم في إثراء حصّة التّعبير الكتابيّ، إلّا أنّه لا يساعد على ذلك لصعوبة بعض المواضيع وكيفيّة تناولها.

بينما يُجمع أغلب المعلّمين على أنّ نشاط "فهم المكتوب" في ميدان الإدماج يُنمّي مهارة التّعبير الكتابيّ عند المتعلّم، وقدرت نسبة إجاباتهم ب (88%)، وذلك بفضل أسلوب المناقشة الّذي يتّبعه المعلّم في تقديم نشاط "فهم المكتوب"، حيث يناقش مع المتعلّمين أفكار النّص المكتوب ويحاول شرح المفردات الصّعبة، ويطالبهم بتوظيفها في جمل مفيدة حتّى تترسّخ في أذهانهم، ومن ثمّة تنميّة رصيدهم اللّغويّ.

السّؤال السّابع عشر: هل تلتمسون تحسّنًا لمستوى المتعلّمين في الإنتاج الكّتابيّ في ضوء نشاط الإدماج؟:

وقد جاءت نتائج الإجابة عن هذا السّؤال على النّحو التّالي:

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	**23**	**%92**
لا	**02**	**%08**
المجموع	**25**	**%100**

يُجمع معظم المعلّمين على وجود تحسّن ملحوظ لمستوى المتعلّمين في نشاط التّعبير، وذلك من خلال كتاباتهم الّتي يقومون بإنجازها، ويرجع ذلك إلى طبيعة المتعلّم وقابليته للتّحصيل العلميّ، وقد بلغت نسبة إجاباتهم ب (92%)، بينما تؤكّد نسبة (8%) عدم ملاحظة أي تحسّن على منتوج المتعلّمين الكّتابيّ في ضوء نشاط الإدماج.

وعمومًا ما يمكن قوله وحسب الملاحظة الميدانيّة والاختبارات الكتابيّة الّتي أُجريت على عيّنة البحث، إنّ هناك تحسّنًا في أداء التّعبير لدى المتعلّمين، ويكون ذلك بالتّدرّج حسب قدرات المتعلّمين، ودرجة استيعاب ما يقدّم لهم.

السّؤال الثّامن عشر: ما هي الحلول الّتي تراها مناسبة للتّخفيف من ضعف المتعلّمين في ميدان الإنتاج الكّتابيّ؟:

ملاحظة: امتنع معلّمان عن الإجابة.

وهو سؤال مفتوح ليس على المعلّم أن يختار بين إجابات متعدّدة بل تعتمد إجاباتهم على خبرتهم في التّدريس ومعايشتهم للواقع التّعليميّ، وقد تنوّعت الإجابات الّتي أبداها المعلّمون حول هذا السّؤال يمكن تلخيصها في النّقاط التّالية:

- ✓ تحفيز المتعلّمين وحثّهم على المطالعة ومصاهرة الكتب لإثراء قاموسهم اللّغويّ، ويكون ذلك منذ المراحل التّعليميّة الأولى.

- ✓ الإكثار من تقديم الوضعيّات الإدماجيّة وتعويد المتعلّم على مهارة الإلقاء والاستماع خاصة في حصص الإنتاج الشّفويّ.
- ✓ تعويدهم على توظيف واستثمار المدروس بكلّ أنواعه في الإنتاج الكّتابيّ.
- ✓ المتابعة المستمرّة لإنتاجات المتعلّمين من قِبل المعلّم.
- ✓ تخصيص حصّة للمطالعة الحرّة بمعيّة المعلّم، يقوم المتعلّم فيها بقراءة قصّة مثلاً ثمّ يُلخّصها، لأنّ من شأن هذا الأمر أنْ يُثري رصيده اللّغويّ ويُحسّن من لغته وأسلوبه.
- ✓ تبسيط المفاهيم المدروسة وإعطاء وضعيّات من الواقع المعاش.
- ✓ مطالبة التّلاميذ التّكلّم بالفصحى داخل القسم.
- ✓ كثرة التّدرّب على كتابة وضعيّات مختلفة وحِرص المعلّم على تصويب أخطائها.
- ✓ إعطاء المتعلّمين الوضعيّات النّموذجيّة للنّسج على منوالها.

قدّم المعلّمون حلولًا متباينّة للتّخفيف من ضعف المتعلّمين في ميدان الإنتاج الكّتابيّ، حيث يتمّ التّخلّص من ذلك الضّعف بتحفيز المتعلّمين وحثّهم على المطالعة وقراءة الكتب لتحسين مستواهم وإثراء رصيدهم اللّغويّ، بالإضافة إلى تعويدهم على حسن الاستماع، ممّا يساعده على اكتساب معارف جديدة يمكن توظيفها في تعبيراتهم الشّفويّة والكتابيّة، ممّا تسهم مهارة الاستماع في تحسين مستواهم اللّغويّ وتعوّدهم على استخدام اللّغة العربيّة الفصحى والتّخلّص من الأخطاء اللّغويّة بالتّدرّج وصيّاغة أفكارهم بأسلوب واضح وتراكيب سليمة.

أمّا بعضهم الآخر فيركّز على ضرورة تقديم وضعيّات إدماجيّة مستوحاة من واقع المتعلّمين حتى يتمّ فهم مضمونها واستيعابه بدقّة، كما أنّ الإكثار من هذه الوضعيّات يعوّد المتعلّم على الإلقاء الجيّد. ويؤكّد آخرون ضرورة المتابعة المستمرّة لإنتاجات المتعلّمين حتّى يتعرّف على الأخطاء الّتي تمّ ارتكابها وتجاوزها مع مرور الوقت.

وكلّ هذه الحلول تسهم في تحسين مستوى المتعلّمين وتعمل على إثراء رصيدهم اللّغويّ وممارسة فعل الكتابة والتّكلّم بسهولة ويسر.

السّؤال التّاسع عشر: نظرًا لكثرة الأخطاء اللّغويّة المتداولة على ألسنة المتعلّمين كتابة ومشافهة، هل يخصّص لذلك وقتًا لتصويبها؟:

تعكس بيانات هذا الجّدول طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال:

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	**19**	**%76**
لا	**0**	**%0**
أحيانا	**06**	**%24**
المجموع	**25**	**%100**

تبيّن النّتائج أنّ نسبة (76%) من المعلّمين يُولون عناية تامّة لتصحيح الأخطاء اللّغويّة المتداولة على ألسنة المتعلّمين كتابةً ومشافهةً، ويُخصّصوا لها وقتًا لتصويبها، لكي لا يقع المتعلّم في الخطأ مرّة أخرى، وحتى ترسخ المعلومة الصّحيحة في ذهنه.

في المقابل قدّرت نسبة المعلّمين الّذين يخصّصون وقتًا لتصحيح أخطاء تلاميذهم أحيانًا فقط ب (24%)، ويعود السّبب في ذلك حسب تصريحاتهم إلى اكتظاظ الأقسام، ضخامة الحجم السّاعي للمعلّم مع التّحضير اليوميّ للدّروس والمذكّرات، بالإضافة إلى الفروض والاختبارات، فكلّ هذه الأسباب تحول دون التّصحيح الدّقيق للمواضيع.

السّؤال العشرون: هل تنمّي الوضعيّة الإدماجيّة مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكتابيّ؟:

جاءت إجابة المستجوبين على النّحو التّالي:

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	**25**	**%100**
لا	**0**	**%0**
المجموع	**25**	**%100**

يجمع المعلّمون على أنّ الوضعيّة الإدماجيّة تنمّي مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ، وتقدّر نسبة إجابتهم ب (100%)، بينما كانت نسبة الإجابة ب (لا) منعدمة.

وهذا دليل على أنّ الوضعيّة الإدماجيّة تُبنى بهدف تقويم الكفاءة، فتتيح الفرصة للمتعلّمين لممارسة الإدماج، وإنتاج تعبيرات شفويّة أو كتابيّة وِفق أنماط متنوّعة (حجاجيّة، وصفيّة، سرديّة، وتفسيريّة.)، سبق لهم دراسة مؤشّراتها وخصائصها من قبل، حيث يستخدم فيها المتعلّم كلّ مكتسباته مع مستويات اللّغة نحو بناء وإنتاج شفويّ وكتابيّ يُلمّ من خلاله بكلّ التّعلّمات.

خلاصة:

نستخلص من هذا الفصل أنّ الوضعيّة الإدماجيّة تربطها علاقة تكامل مع مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ، وأنّ التّعبير هو وسيلة من وسائل الاتّصال شفويًّا وكتابيًّا، وهو قدرة الإنسان على التّحدّث بطلاقة ووضوح، وأن يكتب بدقّة، وأن يعبّر عمّا في نفسه من أفكار.

فالإدماج يساعد المتعلّم على حفظ المعلومات وترسيخها في الذّهن وعرضها بتسلسل عند الضّرورة، مع اكتساب العديد من المهارات اللّسانيّة أهمّها مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ.

خاتمة

بعد الدّراسة النّظريّة واستنادًا للمعطيات التّطبيقيّة، تمكّنا من معرفة الأثر البارز للوضعيّة الإدماجيّة في تنميّة مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائيّ.

وقد سجّلنا بعض النّتائج يمكن تلخيصها في النّقاط التّالية:

- ✓ أنّ الوضعيّة الإدماجيّة هي وضعيّة تستهدف منتوجًا محدّدًا من قِبل المتعلّم.
- ✓ أنّ الوضعيّة الإدماجيّة هي الوعاء الذّي تصبّ فيه كلّ المكتسبات القبليّة، الّتي تسهم في بناء شخصيّة المتعلّم اللّغويّة، وعليه تعدّ نشاطًا إدماجيًّا تقييميًّا للفعل التّعليمي التّعلّمي.
- ✓ أنّ الممارسات الميدانيّة لبيداغوجيا الإدماج مرتبطة بمدى تكوين المعلّمين وفهمهم لمتطلّباتها وتمرّسهم في ذلك من خلال ربط المكتسبات المحقّقة في التّكوين ووضعيّات العمل.
- ✓ أنّ هناك علاقة تكامل وترابط بين التّعبير الشّفوي والتّعبير الكتابي.

كما توصّلنا إلى تسجيل بعض النّتائج من الحضور الميدانيّ نوجزها في النّقاط التّالية:

- أنّ كثرة ممارسة التّعبير الشّفويّ يزيل القلق والتّوتّر والخوف الّذي يصيب بعض المتعلّمين.
- أنّ أغلب المعلّمين يخصّصون حصصًا لتصحيح الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّمون.
- الإستفادة من أساليب النّصوص المنطوقة ونصوص القراءة ومحاكاتها في تعابير المتعلّمين.
- الطّريقة الّتي أقرّها المنهاج في تدريس التّعبير ناجحة، حيث جعلت المتعلّم هو الأساس الّذي تقوم عليه العمليّة التّعليميّة، وهذا ما لاحظناه في الحصص الميدانيّة، حيث كان المتعلّم المحرّك الأساس والمسيّر للحصّة، بينما تقوم المعلّمة بتوجيهه فقط.
- تحدّث المتعلّمون في القسم باللّغة العربيّة الفصحى، وهذا يدلّ على اكتسابهم للثّروة اللّغويّة الّتي تؤهلهم على استعمالها وتوظيفها في إنتاجاتهم اللّغويّة.
- وجدنا من خلال بعض دروس التّعبير الّتي حضرناها وجدنا أنّ المتعلّمين يمتلكون شجاعة أثناء قيامهم بالتّحدّث مشافهةً، وهذا ما يؤدّي إلى تفوّقهم في التّعبير.
- اِلتزام المتعلّمين في كتابة تعبيراتهم لخطوات بناء وضعيّة إدماجيّة، وذلك لانتهاجها انتهاجًا صحيحًا (تمهيد عام للموضوع، طرح إشكال، ترك بياض عند كلّ بداية فقرة، احترام علامات الوقف...).

- وأهم ما لاحظناه أيضًا أنّ المعلّمة استعملت تقنيات حديثة في التّدريس، حيث اعتمدت في نشاط التّعبير الكتابيّ على التّعلّم التّعاونيّ، حيث قسّمت المتعلّمين إلى أفواج لكي يتعاونوا وينجزوا تعابير جيّدة، وكافأت أفضل تعبير بجائزة.

➢ وهذا ما ينمّي لدى المتعلّمين حس التّنافس بينهم، وتساهم إلى حدّ كبير في القضاء على ظاهرة الخجل والخوف عند المتعلّمين، حيث تزرع فيهم روح الشّجاعة والثّقة في النّفس.

وفي الأخير نأمل أنّنا وُفّقنا ولو قليلًا في الإلمام بمختلف عناصر هذه الدّراسة، ونرجو أن تكون هناك دراسات مستقبليّة حول الموضوع، خصوصًا في التّعليم الابتدائي الّذي يشكّل قاعدة صلدة لكلّ مراحل التّعليم.

ملحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 8ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
الرقم:.....

Université de 8 mai 1945 Guelma
Faculté ; des lettres et des langues
N°: .....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر

(تخصص: لسانيات تطبيقيّة)

أثر الوضعيّة الإدماجيّة في تنمية مهارتي التّعبير الشّفوي والتّعبير الكتابي
– السّنة الخامسة ابتدائي أنموذجًا–

إعداد الطّالبتين:
آية بوشحدان
إيمان زعموري

إشراف الدّكتورة:
حدّة روابحيّة

الموسم الجامعيّ: 2019م/2020م

ملاحظة هذه المعلومات لا تستعمل إلّا لأغراض علميّة

استبانة خاصة بأساتذة السّنة الخامسة إبتدائيّ:

أساتذتنا الكرام نرجو من سيادتكم الموقّرة إفادتنا بإجابتكم عن أسئلة هذه الاستبانة مع مراعاة التّحليلات المقنعة، قصد إدراجها في مذكّرة التّخرّج المقدّمة لنيل "شهادة الماستر" تخصّص "لسانيات تطبيقيّة"، والتي نهدف من خلالها للتّعرّف على أثر الوضعيّة الإدماجيّة في تنمية مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ السّنة الخامسة إبتدائيّ، لذلك جاءت موسومة ب:

"أثر الوضعيّة الإدماجيّة في تنميّة مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ" السّنة الخامسة إبتدائيّ أنموذجًا.

ملاحظة:

1. يرجى من سيادتكم التّحلي بروح الحياد العلميّ خدمة للتّعليم.
2. وضع علامة (X) أمام الإجابة المناسبة والتّعليل إن تطلّب الأمر.

أوّلا: التّعرّف على المستجوب (الأستاذ):

1. اسم المؤسّسة: .....
2. الجّنس: ذكر ☐ أنثى ☐
3. السّن: .....
4. ماهي الشّهادة المتحصّل عليها:

شهادة ليسانس ☐ شهادة ماستر ☐ شهادات أخرى .....

5. الخبرة التّدريسيّة: .....
6. هل خضعتم لتكوين الأساتذة؟ نعم ☐ لا ☐

7. ماهي المدّة؟ .....

ثانيا: الأسئلة

1. ماهي الوضعيّة الإدماجيّة؟

- دمج لمعارف سابقة ☐

- وضعيّة مشكلة تقويميّة ☐

2. كيف ترى أداء المتعلّمين في الوضعيّة الإدماجيّة أثناء الدّرس؟

ضعيف ☐ متوسّط ☐ جيّد ☐

3. هل توجد هناك شروط مهمّة يجب مراعاتها في صياغة الوضعيّة الإدماجيّة؟

نعم ☐ لا ☐

4. ما اللّغة التي يستخدمها المتعلّمون في الوضعيّة الإدماجيّة؟

- عربيّة فصحى ☐ - عاميّة ☐

- مزج بينهما ☐ - أخرى ☐

5. بما تفسّر عجز بعض المتعلّمين في إنجاز نشاطهم الإدماجيّ؟

.....

.....

6. هل يساعد نشاط الإدماج المتعلّمين لاكتسابهم اللّغة وفهم المقطع الدّراسيّ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7. هل الحجم السّاعي لتقديم نشاط الإدماج كافٍ لتمكين المتعلّمين من الاستيعاب الجيّد؟

نعم ☐ لا ☐

8. ماهي المهارات المستهدفة من نشاط الوضعيّة الإدماجيّة؟

.....

.....

.....

9. هل يسهم نشاط الإدماج في تنميّة مهارة التّعبير الشّفويّ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

10. هل المواضيع المقرّرة في نشاط الإدماج تخدم نشاط التّعبير الشّفوي؟

نعم ☐

علّل.....

لا ☐

علّل.....

11. هل يلحظ تحسّن في أداءات المتعلّمين الشّفويّة في كلّ حصّة إدماج؟

نعم ☐ لا ☐

12. سبب ضعف المتعلّمين في ميدان الإنتاج الشّفويّ يرجع إلى:

- ضعف الرّصيد اللّغويّ ☐
- سيطرة العاميّة على الفصحى ☐
- قلّة المطالعة ☐

13. أين ينجز المتعلّمون إنتاجاتهم الكتابيّة المتعلّقة بحصّة الإدماج؟

- في القسم ☐ - في البيت ☐

14. ماهي أسباب ارتكاب المتعلّمين للأخطاء اللّغويّة في تحريراتهم التّعبيريّة؟

.....

.....

15. ماهي أهم الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّم حين يحرّر تعبيرًا في حصّة الوضعيّة الإدماجيّة؟

- طريقة الأستاذ ☐ - قلّة الإنتباه ☐

- صعوبات لغويّة ☐ - عدم التّمكّن من ضبط تراكيب سليمة ☐

16. هل يُنمّي نشاط الإنتاج المكتوب في ميدان الإدماج مهارة التّعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐

إذا أجبت ب (لا)

علّل.....

17. هل تلتمسون تحسّناً في مستوى المتعلّمين في الإنتاج الكّتابيّ في ضوء نشاط الإدماج؟

نعم ☐ لا ☐

18. ما هي الحلول التي تراها مناسبة للتّخفيف من ضعف المتعلّمين في ميدان الإنتاج الكّتابيّ؟

.....

.....

.....

19. نظرًا لكثرة الأخطاء اللّغويّة المتداولة على ألسنة المتعلّمين كتابةً ومشافهةً، هل يخصّص لذلك وقتًا لتصويبها؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

20. هل تُنمّي الوضعيّة الإدماجيّة مهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا أجبت ب (لا) علّل

.....

قائمة المصادر

والمراجع

أوّلا: المعاجم

- **الجرجاني [الشّريف علي بن محمّد(ت 406ه)]:**

1. كتاب التّعريفات، دار الإيمان، الإسكندريّة، مصر، (د-ط)، 2004م.

- **حسن شحاتة وزينب النّجار:**

2. معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، (عربي- إنجليزي)(انجليزي- عربي)، مر/ حامد عمّار، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2003م.

- **صالح العلي وأمينة الشّيخ سليمان الأحمد:**

3. المعجم الصّافي في اللّغة العربيّة، الرّياض، السّعوديّة، (د-ط)، (د-ت).

- **ابن فارس [أبو الحسين أحمد (ت 395ه)]:**

4. مقاييس اللّغة، تح/محمّد عوض مرعب وفاطمة محمّد أصلان، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2001م.

- **الفيروز أبادي [محمّد الدّين محمّد بن يعقوب (ت817ه)]:**

5. القاموس المحيط، تح/ نعيم العرقموس، مؤسّسة الرّسالة، لبنان، ط1، 1998م.

- **مجمع اللّغة العربيّة:**

6. المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر، ط4، 2003م.

- **ابن منظور [أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم (ت 711ه)]:**

7. لسان العرب، تصحيح نخبة من السّادة المتخصّصين، دار الحديث، مصر، (د-ط)، 2003م.

ثانيا: المصادر

- **ابن الصّيد بوربي سرّاب وحلفاية داود وفاء:**

1. دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة- السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، إشراف: بن الصّيد بوربي سرّاب، الدّيوان الوطني للمطبوعات الجزائريّة (2019م- 2020م).

- **لزهر عرابيّه:**

2. كيفيّة تحديد حاجة المتعلّم للمعالجة البيداغوجيّة، تكوين لفائدة مفتشي التّعليم الابتدائي، ولاية سكيكدة، 2016/03/15م.
3. الدّمج الوظيفي من خلال واقع الممارسة الصفيّة، خاص بأساتذة التّعليم الثّانوي، ثانويّة سعدي الصّديق، تبسّة، الجزائر، (د–ت).

- **محمّد الصّالح حثروبي:**

4. الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وِفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة)، دار الهدى، عين ميلة، الجزائر، (د–ط)، (د–ت).

- **وزارة التّربيّة الوطنيّة والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلميّ:**

5. دليل التّقويم في بيداغوجيا الإدماج، منشورات المركز الوطني للتّجديد التّربوي والتّجريب، المغرب، 2010م.

- **وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج:**

6. الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسّط، الجزائر، (د–ط)، 2016م.

- **وزارة التّربية الوطنيّة:**

7. المناهج التّعليميّة لأقسام السّنة الثّالثة ثانوي للمواد الأدبيّة، الجزائر، 2011م.
8. مناهج السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، (د–ط)، 2005م.
9. الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2003م.

ثالثا: المراجع

❖ **المراجع العربيّة:**

- **جاسم محمود الحسّون وحسن جعفر الخليفة:**

1. طرق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العام، دار الكتب العلميّة، بنغازي، ليبيا، ط1، 1996م.

- **جميل حمداوي:**

2. نحو تقويم تربوي جديد، التّقويم الإدماجي، مكتبة سلمى الثّقافيّة، المغرب، ط1، 2015م.

- **الحسن بوتكلاي:**

3. بيداغوجيا الإدماج "الإطار النّظري" الوضعيّات، الأنشطة، منشورات علوم التّربية-17-، مطبعة النّجاح الجّديدة، الدّار البيضاء، 2005م.

- **راتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد الحوامدة:**

4. أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، دار الميسرة للنّشر والطّباعة، عمّان، الأردن، ط2، 2007م.

- **راتب قاسم عاشور ومحمّد فخري مقدادي:**

5. "المهارات القرائيّة والكتابيّة– طرق تدريسها واستراتيجياتها"، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن، ط2، 2007م.

- **زين كامل الخويسكي:**

6. المهارات اللّغويّة " الاستماع، التّحدّث، القراءة، والكتابة "، دار المعرفة الجّامعيّة، مصر، 2008م.

- **طيّب نايت سليمان، زعتوت عبد الرّحمان، قوّال فاطمة:**

7. المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم جديدة في التّعليم، دار الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط1، 2004م.

- **عبد الباري ماهر شعبان:**

8. مهارات التّحدّث العمليّة والأداء، الميسرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2011م.

- **عبد الرّحمان بروي:**

9. مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3، 1977م.

- **عبد اللّه علي مصطفى:**

10. مهارات اللّغة العربيّة، دار الميسرة، عمّان، الأردن، ط1، 2002م.

- **عبد المجيد عيساني:**

11. اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2011م- 2012م.

- **علي أحمد مذكور:**

12. تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2000م.

- **علي سعيد جاب اللّه:**

13. تنمية المهارات اللّغويّة وإجراءاتها التّربويّة، ايتراك للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2007م.

- **عامر قندلجي:**

14. البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التّقليديّة والالكترونيّة أسسه، أساليبه، مفاهيمه، أدواته، دار الميسرة، عمّان، الأردن، ط2، 2010م.

- **فهد خليل زايد:**

15. أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2006م.

- **كمال عبد الحميد زيتون:**

16. التّدريس نماذجه مهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003م.

- **اللّحية حسن:**

17. بيداغوجيا الإدماج الأسس والرّهانات، منشورات مطبعة المعارف، دار المعرفة، الرّباط، المغرب، 2010م.

- **محمّد حسين المرسي، سمير عبد الوهّاب:**

18. قضايا تربويّة حول تعليم اللّغة العربيّة، مكتبة نانسي دمياط، عمّان، الأردن، ط1، 2005م.

- **محمّد خان:**

19. منهجيّة البحث العلمين منشورات مخبر الأبحاث في اللّغة والأدب، الجزائر، ط1، 2011م.

محمّد صلاح الدّين مجاور:

20. تدريس اللّغة العربيّة في المراحل الابتدائيّة، دار القلم، الكويت، ط1، 1981م.

- **محمّد الطّاهر وعلي:**

21. نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟، منشورات المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستاواهم، الجزائر، (د-ط)، 2006م.

- **محمّد علي الصّويكي:**

22. التّعبير الكتابي التّحريري " أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدريسه "، دار مكتبة الكندي، عمّان، الأردن، ط1، 2014م.

- **محمّد محمّد قاسم:**

23. مدخل إلى مناهج البحث العلمي، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط1، 1999م.

❖ **المراجع المترجمة:**

- **إكزافيروجيس:**

24. الاشتغال بالكفايات،" تقنيات بناء الوضعيّات لإدماج التّعلّمات"، تر/ الحسين وسعيود عبد العزيز، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2007م.

رابعا: المجلّات

- **حسّان الجيلالي ولوحيدي فوزي:**

1. أهميّة الكتاب المدرسي في العمليّة التّربويّة، مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، جامعة الوادي، الجزائر، ع 09، ديسمبر، 2014م.

- **عبد الكريم بن محمّد:**

2. أسس تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها وِفق المقاربة النّصيّة، مجلّة المقال، ع 06، فيفري، 2018م.

- **نصر الدّين بوحساين:**

3. تعليم اللّغة العربيّة، واقع وآفاق مجلّة العربيّة، مخبر علم تعليم العربيّة، بوزريعة، الجزائر، ع03، 2011م.

خامسا: الرّسائل الجامعيّة

- **عبد الحميد كحيحة:**

4. تدريس قواعد اللّغة العربيّة بالمقاربة النّصيّة في المرحلة الثّانويّة، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباحن ورقلة، 2011م.

- **معوش عبد الحميد:**

5. درجة معرفة معلّمي السّنة الخامسة ابتدائي للوضعيّة الإدماجيّة وِفق منظور التّدريس بالمقاربة بالكفايات وعلاقاتهم، بِاتّجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير في علم النّفس المدرسيّ، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011م – 2012م.

- **يوسف سعيد محمودي المصري:**

6. فاعليّة برنامج بالوسائل المتعدّدة في تنميّة مهارات التّعبير الكّتابيّ والاحتفاظ بها لدى طلاب الصّف الثّامن أساسيّ، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التّدريس، تخصّص تكنولوجيا التّعليم، الجّامعة الإسلاميّة، غزّة، عمادة الدّراسات العليا، كليّة التّربيّة قسم المناهج وتكنولوجيا التّعليم، 2006م.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

العنوان	الصّفحة
البسملة	
الشّكر والتّقدير	
الملحق	
مقدّمة	أ- د
مدخل نظري: ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم	
تمهيد	06
1.مفهوم الأثر	08
1.1 لغة	08
1.2. اصطلاحا	09
2. مفهوم الوضعيّة	09
1.2. لغة	09
2.2. اصطلاحا	10
3. مفهوم الإدماج	11
1.3. لغة	11
2.3.اصطلاحا	12
4. الوضعيّة الإدماجيّة	13
5. مفهوم التّنميّة	13
1.5. لغة	13
2.5. اصطلاحا	14
6. المهارة	14
1.6. لغة	14
2.6. اصطلاحا	15
7. مفهوم التّعبير	16
1.7. لغة	16

2.7. اصطلاحًا	16
3.7. مفهوم التّعبير الشّفوي	17
8. مفهوم التّعبير الكتابي(التّحريري)	17
9. متعلّم المرحلة الابتدائيّة.	18
1.9. لغة	19
2.9. اصطلاحا	19
10. مفهوم المرحلة الابتدائيّة	20
11. خصائص المرحلة الابتدائيّة	20
الفصل الأول: أساسيات الوضعيّة الإدماجيّة ومهارتي التّعبير الشّفوي والتّعبير الكتابيّ	
أولا: أساسيات الوضعيّة الإدماجيّة	
تمهيد	23
1. المقاربة بالكفاءات	25
2. المقاربة النّصيّة	27
3. مضامين ونشاطات الوضعيّة الإدماجيّة	28
4. مكوّنات الوضعيّة الإدماجيّة	31
5. خصائص الوضعيّة الإدماجيّة	33
6. أهداف الوضعيّة الإدماجيّة	34
7. مستويات الإدماج	35
8. أهميّة الإدماج	36
خلاصة	38
ثانيا: أساسيات مهارتي التّعبير الشّفوي والتّعبير الكتابيّ	
تمهيد	40
أولا: مهارة التّحدّث	42
1. عناصر التّحدّث	42
2. عوامل نجاح التّحدّث	43

ثانيا: مهارة الكتابة	43
1. مفهومها	43
2. أهمّيّة الكتابة	44
3. أساليب الكابة	45
4. أهداف الكتابة	46
خلاصة	47
الفصل الثّاني: دراسة تطبيقيّة لأثر الوضعيّة على مهارة التّعبير الشّفوي ومهارة التّعبير الكتابيّ	
تمهيد	50
أولا : وصف الكتاب المدرسي للسّنة الخامسة ابتدائي	51
1. مفهومه اصطلاحا	51
2. وصف الكتاب من الجانب الخارجي	52
3. وصف الكتاب من الجانب الدّاخلي	52
4. أهمّيّة الكتاب المدرسي	54
5. أهداف الكتاب المدرسي	54
ثانيا: طريقة تقديم نشاط الإدماج(شفويا) من خلال الحضور الميداني	55
1. سير نشاط الإدماج	56
2. تحليل الأخطاء من خلال نماذج الوضعيّة الإدماجيّة	59
ثالثا: طريقة تقديم نشاط الإدماج(كتابيًا) من خلال الحضور الميداني	77
1. سير نشاط الإدماج	77
2. تحليل الأخطاء من خلال نماذج الوضعيّة الإدماجيّة	82
الفصل الثّالث: واقع تدريس الوضعيّة الإدماجيّة ومهارتي التّعبير الشّفويّ والتّعبير الكّتابيّ	
أوّلًا: وصف إجراءات الدّراسة	93
1. المنهج المستخدم	93
2. عيّنة الدّراسة	94
1.1.تعريف العيّنة	94

2.1.هدف اختيار العيّنة	94
3. الحدود الزّمانيّة	95
1.3.الحدود المكانيّة	95
4. أدوات الدراسة	96
1.4.الملاحظة	96
2.4. المقابلة	96
3.4. الكتاب المدرسيّ	96
4.4. الاستبانة	97
ثانيًا: تحليل الاستبانات	97
خلاصة	120
خاتمة	123
قائمة المصادر والمراجع	134
فهرس الموضوعات	137