دور منهاج اللّغة العربية في اكتساب الكفاية التواصلية

د. حمزة السعيد*.

جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية ،- الجزائر-Said.hamza@univ-bejaia.dz

الإرسال: 2020/03/21 القبول: 2021/10/14 النّشر: 2021/12/31.

الملخّص:يعاني تلاميذنا في المدارس وطلابنا في الجامعات من ضعف كفاياتهم التواصلية ، وعدم قدرتهم على التعبير باللغة الفصحى والتواصل مع غيرهم ،واكتفائهم بحفظ القواعد دون التدرب على توظيفها في مختلف المواقف والوضعيات التواصلية ، لأسباب عدة منها عدم الإدراك الصحيح للمنهاج التربوي . وهذاالمقال يسعى إلى توضيح أهمية تنفيذ جميع مكونات منهاج اللغة العربية الجديد لغرض اكتساب المتعلمين للكفاية التواصلية المنشودة .

الكلمات المفاتيح: المنهاج ، الكفاية التواصلية ، القواعد ، اكتساب ، توظيف ، الوضعيات.

The role of Arabic language program in the acquisition of communicative skills

Abstract: Our pupils in schools and students in universities are suffering from their poor communication skills and inability both to express in formal language as well as communicating with others. This is because they are content to learn the rules without being trained to use them in a variety of situations and communication circumstances, for several reasons, including lack of proper understanding of the educational program. This paper aims to

*المؤلف المرسل.

clarify the importance of using all the components of the new arabic language program to enable learners to acquire the desired communicative skill.

Key Words : Program, Communication skill, Rules, Acquire, Using, Circumstances

1- مقدّمة: تسعى الدول والمجتمعات إلى اعتماد أنجع البيداغوجيات وأرقى المناهج التربوية في ميدان التعليم والتعلم والمضي به نحو الأفضل ، لأن التعليم يتعلق ببناء الفرد ، وهنا يأتي دور المدرسة لتحويل هذا المسعى إلى ممارسة فعلية بإدراكها وتبنيها لمناهج تتماشى مع خصوصيات المجتمع وتستجيب لمتطلبات العصر .

وإذا جئنا لمنهاج اللغة العربية فإن الكفاية التواصلية تعد أحد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. ينطلق المنهاج الجديد من أن الاكتفاء بتعلم قواعد اللغة واستنباطها في جمل مفردة معزولة عن نصوصها بات أمرا غير كاف لأن الواقع التعليمي أثبت ضعف المتعلمين لغويا وعدم قدرتهم على التعبير والتواصل مع الآخرين وبتعبير آخر ليس بمقدورهم استعمال القواعد التي تعلموها في التواصل وتوظيفها في إنشاء النصوص والخطابات ، كما أن عدم توظيف القواعد اللغوية يؤدي إلى عدم فهمها وسرعة نسيانها . فالاستعمال هو الذي يحافظ على بقائها وديمومتها في أذهان المتعلمين .

ومن هنا فالمنهاج الجديد إذ يسعى إلى تحقيق الهدف السابق — الكفاية التواصلية للمتعلمين - فإن ذلك يبقى ناقصا مالم يدرك المعنيون مكونات المنهاج متمثلة في : طرائق التعليم النشطة ، ومحتوى ما نعلمه والأهداف التي نسعى إلى تحقيقها باعتماد المقاربة بالكفايات ، والوسائل البيداغوجية المساعدة على العملية التعليمية التعلمية ، والتقويم الفعال ، وهي مكونات تتفاعل وتتكامل بصورة منتظمة ، فلتحقيق الأهداف من وراء المحتويات التعليمية اللغوية لا بد من طرائق نشطة ووسائل تربوية ملائمة ومساعدة لعرض تلك المحتويات وتقويم فعال ناجع لقياس درجة بلوغ الأهداف المطلوب تحقيقها . ومعنى هذا أن مكونات المنهاج مترابطة متظافرة مع بعضها وإغفال واحدة منها يعني الإخلال بالمنهاج . و لذلك " يبذل القائمون على بنائه كل ما في وسعهم من أجل إعداد مناهج تربوية تستجيب لهذه الطموحات ، غير أن جودة البناء والإعداد وحدها غير كافية مالم يكن القائم على تنفيذ المنهاج مدركا لكل مكوناته ، واعيا بتفاعل مختلف هذه المكونات وقادرا على على تفكيكها وتطبيقها"[1] في الميدان أي المدرسة . " إن الادراك السليم لمفهوم المناهج يقود إلى ممارسات سليمة وتطبيقات

صحيحة في ميدان الممارسة التربوية ، حيث يتمكن المعلم من تطويع المناهج وفقا لحاجات ومطالب الأفراد " [2] ، بعيدا عن الارتجال المؤدي إلى نتائج وخيمة على أبنائنا التلاميذ .

2-مفاهيم الدراسة :

2-1- المنهاج :

في اللغة : طريق واضح أو خطة برنامج ومصطلحا أشار رالف تايلر(ralphlinton) إلى أن المنهاج الدراسي عبارة عن مجموعة من الخبرات التعليمية للتلاميذ التي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من قبل المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية [3] . يعرفه الباحث المغربي المصطفى لخصاضي " المنهاج الدراسي تصور عقلاني وشامل للنظام التربوي فإضافة إلى بيان أهداف التعليم ومضامينه يحدد الشروط التي ستسير في ظلها عملية التعليم والتعلم بما في ذلك الطرائق ومختلف أساليب التنظيم المدرسي والأدوات التعليمية وطرائق التقويم لمساعدة التلميذ على النمو المتوازن في مختلف مكونات شخصيته " [4]، أي إن المنهاج عبارة عن تخطيط وتصور شامل يقترحه خبراء التربية ، وتتبناه المنظومات التربوية ، وتنفذه المدارس لغرض تحسين تعلم وتعليم اللغة العربية الفصحى .

2-2- الكفاية اللغوية :

هي القواعد التي يتعلمها المتكلم ويحفظها دون أن يتمكن من توظيفها في مواقف تواصلية مع الآخرين .يعرفها تشومسكي (N.chomsky)بأنها " المعرفة اللغوية التي يمتلكها الشخص تلقائيا عن لغته . فهي تتجلى على هذا النحو في القدرة على التحكم التلقائي في قواعد اللغة وتمكن الفرد من إنتاج وفهم عدد غير محدود من الجمل الصحيحة " [5]. تقول سافنيون (savignon) معلقة على تعريف تشومسكي " القدرة اللغوية ... نسبية تتحدد إلى تعاون كل الأطراف ، وهي كذلك ليست مقصورة على الفرد منعزلا عن الآخرين كما جاء عن تشومسكي في كتاباته الأولى ، لكنها خاصية وديناميةتربط بين الأفراد ، ولا يمكن فحصها إلا عند تحققها علانية بين شخصين " [6] . ومعنى هذا أن تشومسكي اهتم بالقواعد كأشكال لغوية لدى المتكلم ، وأغفل الجانب الوظيفي التواصلي لتلك القواعد ، أي إنه اهتم بالكفاية القواعدية لا الكفاية التواصلية .

2-3- الكفاية التّواصلية :

هي القدرة على توظيف القواعد في التعبير والحديث مع الآخرين . يشير إليها ديل هايمز (dellhymes)مقترحا القدرة الاتصالية معرفا إياها بأنها " ذلك العنصر الذي نستطيع به

أن ننقل الرسائل ونفسرها ، ونتفاوض مع الآخرين في سياقات محددة " [7]. ويربط ودوسون) (widdowsonالكفاية اللغوية بالكفاية التواصلية ، فبالإضافة إلى ماجاء به تشومسكي فإن القواعد اللغوية المكتسبة لن يكون لها معنى إلا إذا تم توظيفها في وضعيات تواصلية " لاينبغي أن نتعلم كيف ننتج ونفهم جملا صحيحة كما لو تعلق الأمر بوحدات لغوية معزولة ، بل يجب كذلك توظيف هذه الجمل بشكل مقبول لأهداف تواصلية " [8] في الوضعيات الإدماجية والمستهدفة أو عند إنجاز التعبير أو المشاريع أو التواصل شفويا مع الآخرين. يقول محمد الأخضر صبيحي في تعلم العربية " يتعين أن يكون الهدف تمكين المتعلم من اكتساب القدرة على استعمال اللغة في مختلف " المواقف الاجتماعية " التي تعرض له في حياته " [9]. بمعنى القدرة على فهم وإنتاج تراكيب لغوية اجتماعية مناسبة لمقصدية المتكلمين تمكنهم من التواصل والتفاعل مع الآخرين .

يشرح فيليب بيرنو (philippeperrenoud)عدم قدرة التلميذ على توظيف معارفه اللغوية و عجزه عن التواصل مع الآخرين : " يمكن الاعتراف مع لبوترف)(leboterf(1994 ، ص 43) أن عملية التحويل التي يخضع لها تحريك الموارد المعرفية ، لاتزال أرضا مجهولة ... ، وعلى سبيل المثال ، يدرك الشخص ، الذي تعلم لغة أجنبية في المدرسة الفرق بين المعارف اللسانية التي راكمها في الفصل الدراسي ، وبين قدرته على تحريكها في وضعيات تواصلية كتابية أو شفاهية ، إننا نقضي ساعات عديدة في تعلم لغة أو عددا من اللغات الأجنبية في المدرسة ، لكن ماذا نستفيد من تلك الجهود المبذولة عندما يطلب منا سائح مساعدته في بحثه عن طريق معين ، أو عندما نضطر إلى تدبير أمور معيشتنا في بلد أجنبي ؟ من الأكيد أن هذه الصعوبة في التواصل ، غير ناجمة عن نقص في المفردات والتعابير ، فهل يعني ذلك أننا لم نتعلم شيئا ؟ أم نسينا كل ماتعلمناه ؟ أو ببساطة ، أننا لم نمارس المحادثة باللغة الأجنبية ، بحيث نتمرن على توظيف معجمها وتراكيبها بدارية وفي وقت مناسب وحقيقي ؟ "[10] . إن طريقة التدريس والمقاربة المعتمدة على تعلم القواعد كأشكال نحوية دون توظيفها في التعبير أسهمتا في عدم قدرة الشخص على التواصل مع السائح الأجنبي والحديث معه .

3- مكونات منهاج اللّغة العربية :

3-1- الأهداف :

الأهداف العامة تحددها الوزارة الوصية في مختلف المنشورات ، و قبل الحديث عنها يجب الإشارة إلى الغايات والمرامي بوصفها تمثل فلسفة وقيم مجتمع ما ، فالغايات تحددها الدساتير

والخطب الرسمية مثل : المحافظة على اللغة العربية والعمل على ترقيتها ، والثانية أي المرامي هي الجانب التطبيقي لما حددته الغايات معبرة عن السياسة الرسمية للدولة مثل : تعويد التلاميذ على التعبير بلغة بسيطة ، وبدون أخطاء ، وأيضا : اكسابهم المهارات اللغوية الأساسية : القراءة ، الكتابة ...

تنقسم الأهداف إلى عامة وخاصة ، العامة هي قدرات ومهارات تصاغ صياغة تجريدية شاملة مثل إكساب المتعلم القدرة على التعبير كلاما وكتابة ، والخاصة هي مايسعى المدرس أو يخطط لفعله وهو بصدد تحضير المذكرة التربوية في البيت ، مثل أن ينطق بالفتحة 3أحرف مرتبطة ، وإذا نطق كلمات : خرج – فتح – سأل بفصاحة دون أن يرتكب خطأ [11] ، أو كون خمس جمل فعلية دون الاستعانة بالكراس في ثلاث دقائق ولا يرتكب أكثر من خطأين فإن الهدف يكون إجرائيا سلوكيا [12] قابلا للملاحظة و القياس ، ولذلك فالهدف الخاص يحدده المعلم نظريا ، و يصبح إجرائيا عندما يتحقق في قاعة الدراسة من طرف التلميذ ، علما أن الأهداف الإجرائية المهارية ثلاثة حسب تصنيف بلوم (. bloom) وكراثوهل (.krathwohld) ، من خلال المجالات الثلاثة : مجال الأهداف المعرفية العقلية ومجال الأهداف الوجدانية ومجال الأهداف الحس حركية .

توصف المهارة بأنها هدف من أهداف التعلم يشمل كفايات المتعلمين وقدراتهم على أداء مهام معينة

بكيفية دقيقة ومتناسقة ، فالمهارات الحسية الجسمية مثل : مهارات الكتابة – القراءة – الكلام – والعقلية مثل مهارات تركيب الجمل ، التلخيص ، وتحرير المواضيع [13]. وقد أولى منهاج اللغة العربية أهمية كبيرة لهذه الأهداف المهارية لتحقيق الكفاية التواصلية ، وذلك بالحرص على توظيف القواعد النحوية والصرفية والإملائية توظيفا صحيحا في تركيب الجمل وفهمها ، وتلخيص النصوص وتحرير المواضيع الإنشائية ومختلف الوضعيات الإدماجية ، وعدم الاكتفاء بحفظها وتخزينها في الذاكرة كما كان سائدا في المناهج القديمة . وبالتالي فالقواعد تصبح وسيلة للتعبير والتواصل وليست غاية فقط . إن التدرب على توظيف قواعد اللغة باستمرار يؤدي إلى تنمية الكفايات التواصلية للمتعلمين من خلال التمكن من القواعد اللغوية والقدرة على استعابها بشكل صحيح في الأنشطة اللغوية المنطوقة والمكتوبة في التواصل السليم مع غيرهم .

و الأهداف المهارية الوجدانية كأن يسأل المتعلم عن كلمة ، أو يجيب عن سؤال ، أو يتحمس إلى المطالعة ، أو ينجز مشروعا مع زملائه[14] ، أو يدافع عن اللغة معجبا بقواعدها وفصاحتها مستعملا قواعدها في الكلام ، منتقدا من لا يهتم بذلك . وهي أهداف يؤكد المنهاج على ضرورة تحقيقها لأنها توقظ همم التلاميذ وتعزز دافعيتهم إلى الاهتمام وحب المشاركة والمطالعة والبحث باستمرار ، إذ يكتسبون مفردات وصيغ صرفية جديدة ، ويتذوقون تعابير فصيحة وأساليب راقية ، ويتمكنون من فهمها ويرغبون في استعمالها في التواصل مع الآخرين .

ويجب الإشارة في هذا السياق إلى أن أغلب المعلمين يهملون الأهداف الوجدانية لصعوبة تحقيقها وغموضها فهي ترتبط بالجانب النفسي الشعوري للمتعلمين ويكتفون بمستويات معينة من المهارات العقلية والجسمية . وعدم تحقق الأهداف الوجدانية هو أحد أسباب ضعف الكفاية التواصلية لقلة اهتمام المتعلمين باللغة وعدم رغبتهم في تعلمها وتوظيف قواعدها . ولذلك فإن ضعف التلاميذ حتى في الأنشطة الأخرى كالتربية الإسلامية والتاريخ والأدب يعود إلى قلة اهتمامهم وميولهم إلى هذه الأنشطة وتغافل المعلمين أو عدم قدرتهم على تحقيق الأهداف الوجدانية .

3- 2- المقاربة بالكفايات :

كل منهاج لايمكنه أن يحقق أهدافه المنتظرة إلا من خلال تحديد المقاربة الأنسب للأهداف التي يسعى إلى تجسيدها في الميدان . ولما كان الغرض هو الكفاية التواصلية ، فإن المقاربة بالكفايات هي المنهجية الملائمة لذلك .

إذا جئنا إلى المقاربة بالكفايات فإنها تنطلق من مبدأ أن المدرس لايقدم معارف وخبرات جاهزة ، وأن التلميذ لايكتفي بما يعرفه من قواعد اللغة وقوانينها نظريا ، وإنما يوظفها أو يطبقها وهو يتحدث أو يكتب " إن المقاربة بالكفاءات لاتنصرف عن المحتويات والمواد ولكنها تسعى إلى تطبيقها واستخدامها " [15]أي إن القدرات والمهارات اللغوية يتعلمها التلميذ من خلال ممارستها في سياقات جديدة وهو يكتب نصا أو فقرة أو يتحدث شفويا " بمعنى تعلم مالانعرف عن طريق فعله ، كما عبر عن ذلك فيليب بيرنو " [16] . والفعل توظيف للمعارف دون الاستغناء عنها في التدريس بالكفايات بطريقة شمولية مدمجة ، كأن يدمج (يوظف) التلميذ معارفه المتعلقة بقواعد اللغة والنصوص (أنماط النصوص ، الوصفي ، الحجاجي ..) مثل : أن يوظف الحال بأنواعه في فقرة لا تتعدى خمسة أسطر أو أدوات الشرط الجازمة أو أدوات النصب في فقرة في حدود عشرة أسطر. وقد يكون المطلوب أيضا أن يوظف نمطا وصفيا أو سرديا أو

حجاجيا في فقرة . وإذا تمكن من دمج هذه المعارف بطريقة مترابطة منسقة فهو كفء ، أو أنه قريب من الحصول على الكفاية التواصلية المنشودة .

إنّ تعليم وتعلم قواعد اللغة دون استعمالها في التواصل مصيرها النسيان لأنها آنية ، أما المهارات والكفايات التواصلية المستهدفة تبقى لأنها تنمو بفعل الممارسة والديمومة حاضرا ومستقبلا ، علما أن قدرة التحويل يجب أن تتحقق " من المدى القريب إلى المدى المتوسط والبعيد ، الأول مثل تطبيق قاعدة نحوية فور صياغتها في إنجاز تمارين شفوية أو كتابية معزولة ، المتوسط كاستثمار القاعدة نفسها في شكل قطعة أو تحليل نص ، أما التحويل البعيد المدى فهو تفعيل القاعدة ضمن موارد مختلفة (معارف لسانية قدرات عمليات) لمواجهة وضعية مشكلة خارج أسوار المدرسة مثل كتابة مقالة صحفية ، تحرير رسالة ، كتابة رواية " [17] ، أو كتابة طلب خطي لأحد الأشخاص خارج المدرسة ، أو حتى مساعدة السائح الأجنبي وهو يبحث عن الطريق على حد تعبير فيليب بيرنو . وعليه فالحصول على الكفاية التواصلية يحتاج إلى وقت طويل وممارسة فعالة وتدرب على استعمال المكتسبات اللغوية والنحوية في سياقات جديدة .

يمكن القول أن نظرية توظيف قواعد اللغة واستعمالها في التعبير والتواصل هو النقص الذي استكملته المقاربة بالكفايات وطرق التعليم النشطة ، بعد ماكان المعمول به سابقا إعطاء الأهمية القصوى لحفظ القواعد وتخزين كم هائل منها في أذهان المتعلمين .[18]

3-3- طرائق التّعلم النّشطة :

يمكن تعريفها بأنها " تنظيم نمطي للتقنيات ، يستخدم لتحقيق هدف تربوي معين " [19] ، ومعنى هذا أن الأهداف لا تتحقق دون طريقة مناسبة . ولأن الكفاية التواصلية هي أحد أهداف منهاج اللغة العربية فإن طرق التعلم النشطة التي يكون فيها التلميذ إيجابيا تكون مناسبة لنمو كفايته التواصلية ، وإيجابيته تعني المشاركة الفعالة والتفاعل مع المعلم والدرس والتلاميذ الآخرين باللغة و التواصل معهم باللغة في مواقف مختلفة .

إنّ منهاج اللغة العربية الجديد يدعو صراحة إلى اعتماد طرق التدريس النشطة الحديثة التي تركز على جهد التلميذ الذي يمارس اللغة منتجا أو مستقبلا ، لأنها تساعد على تعزيز دافعية التعلم ، فطرق من مثل : حل المشكلات ، لعب الأدوار ، الطريقة الاستقرائية الاستنباطية ، العصف الذهني ، المناقشة الحرة ، التطبيق العملي ، طريقة المشروعات تتيح للتلاميذ

التواصل والمشاركة باللغة وبالتالي فهي مناسبة لنمو مهاراتهم وكفاياتهم القواعدية والتواصلية .

3-3-1- طريقة حلّ المشكلات :

تدعو إلى البحث وتثير روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة وهي آلية لبناء المعرفة لأنها تركز على نشاط التلميذ وتفتح له مجال التفكير [20] يرى جون ديوي أن هناك خمسة أطوار تمثل الطريقة العلمية التي تعتمد عليها عملية حل المشكلات :

*- تحديد المشكلة .

*- التعرف على الحالات والظروف المحيطة بها ، وجمع كل المعلومات المتصلة بها من أجل فهمها وتحديدها بدقة .

*- وضع الفرضيات للحلول الممكنة لهذه المشكلة .

*- دراسة كل فرضية على أساس قيمتها ، والتنبؤ بالنتائج المحتملة لكل حل .

*- اختبار صحة كل فرضية أو حل من خلال السؤال التالي : ماذا يحدث لو فعلنا كذا أو كذا ثم اختبار الفرضية الأمثل وفقا للإجابة عن هذا السؤال [21] .

يعتمد المعلمون على حل المشكلات في بداية االدرس ، ويكون الهدف اكتساب تعلمات جديدة ترتبط بالكفاية مثل : تعلمت أن كان وأخواتها أفعال ناقصة تدخل على المبتدأ والخبر فيبقي المبتدأ مرفوعا ويدعى اسمها أما الخبر فينصب ويدعى خبرها . انطلاقا مما تعلمته استخرج الأفعال الناقصة مما تقدم في الأمثلة وحدد اسمها وخبرها (الأمثلة تسجل على اللوح) [22] ، وفي مجال إدماج أحكام الدرس مثل : ركب فقرة تتمحور حول أساليب التحصيل العلمي موظفا المضارع المنصوب مضمرة بعد لام التعليل ، لام للجحود ، فاء السببية ، و واو المعية [23] ، والأمر نفسه في بناء الوضعيات المستهدفة إلا أن هذه الأخيرة أكثر تعقيدا لأنها " تضع المتعلم أمام قضايا شاملة ومعقدة من الإشكاليات " [24] ، مثل أن يوظف في وضعية واحدة المفعول لأجله والمطلق والاستعارة بنوعيها .

3-3-2- الطّريقة الاستقرائية الاستنباطية :

الاستقراء في مفهوم خبراء التربية هو ملاحظة ومقارنة ومناقشة الأمثلة — الأجزاء — المقتطعة من نص متكامل للوصول إلى استنتاج [25] القاعدة النهائية من أمثلة تتصل بالواقع المعاش للتلميذ في حياته حتى يشعر بأهميتها والحاجة إليها . وإذا اقترن الاستقراء بالاستجواب تصبح الطريقة استقرائية استجوابية مثل [26]

إقرأ جمل المجموعتين : (ا) و(ب) ، وألاحظ الأسماء الملونة فيها

من سيب فضلكم من سيب **أفضالكم**

ينمو الزرع تنمو **الزروع**

يكسى الجندي تكسى **الجنود**

تزجى المنية تزجى **المنى**

وأجيب عما يلي :

أ-ماذا يمثل كل من الأسماء الملونة في المجموعة (ب) ، لما يقابله في المجموعة (أ) ؟

ب – أبقي بناء كل من الأسماء المفردة في المجموعة (أ) سالما ، بعد جمعه في المجموعة (ب) ، أم تكسر (أي تغير بناؤه وترتيب أحرفه) ؟

ج- ما التكسير (أي التغيير) الذي حصل في كل من هذه الأسماء بعد جمعه : أزادت أحرفه أم نقصت ؟

د- ماذا أستنتج إذا ؟

القاعدة : جمع التكسير هو الذي يتغير فيه بناء مفرده ، إما بزيادة أحرفه أو بنقصها ، مثال :

من سيب فضلكم : من سيب أفضالكم – ينمو الزرع : تنمو الزروع .

بعد المقارنة يجري القياس لاستنباط أجزاء القاعدة [27] وعليه فهذه الطريقة تكسب المتعلم قدرة الاعتماد على جهده .. وتبعث فيه روح اللغة الصحيح ... والتلاميذ فيها محور الادراك والفهم [28]. يبنون كفاياتهم القواعدية الصحيحة بأنفسهم كخطوة أولى تمهيدا لاستعمالها لاحقا في التواصل .

وهناك طرق نشطة أخرى لا تستعمل في تدريس القواعد إلا أنها تنمي الكفاية التواصلية .وهي : [29].

3-3-4-العصف الذهني :

لغة يقال عصفت الريح إذ اشتد هبوبها ، وفي الطرائق الناشطة هو تقنية لاستنباط الأفكار الجديدة وإبداع الآراء من الأفراد والمجموعات . يقسم المعلم الصف إلى عدة مجموعات يتراوح أفراد كل مجموعة بين خمسة وعشرة تلاميذ في قاعة كبيرة أو قاعتين متلاصقتين حيث يوجه المعلم سؤالا عن مسألة مطروحة فيشرع الفريق الأول في تحليل وتنظيم ما توصل إليه الفريق الثاني من أفكار . وفي الأخير تتم الصياغة النهائية بالتنسيق بين الفريقين . وفي اللغة العربية

يمكن تطبيق هذه الطريقة في نشاط التعبير الشفوي كأن يطرح المعلم الأسئلة التالية : كيف يمكن القضاء على تلوث البيئة ؟ مع العلم أن العصف الذهني تمر عبر ثلاث مراحل :

المرحلة الأولى : عرض المشكلة أو الموضوع (الآفات الاجتماعية) .

المرحلة الثانية : وضع تصور للحلول من خلال إبداء آراء كل فريق ، ويتم العمل إفراديا وجماعيا .

المرحلة الثالثة : تقديم الحلول واختبار الحل الأفضل .

تنتهي الجلسة بالتقويم والتقييم .

3-3-5- المناقشة الحرّة :

هي طريقة فعالة تقوم بها المجموعات لجمع المعارف والمعلومات عن موضوع مطروح من طرف المعلم أو التلاميذ أنفسهم وإذا برزت أسئلة تحتاج إلى بحث ، فإن المعلم يطلب البحث عن الجواب في مكتبة المدرسة بحيث يدون المتعلمون ما توصلوا إليه من إجابات استعدادا لمناقشتها في حصة أخرى . وفائدة هذه الطريقة

تتمثل في خلق الفرص للتلاميذ للتعبير عن آرائهم بحرية وتقبل آراء المخالفين لهم في الرأي ، والتدرب على أسمى حالات التعبير والتفكير المشترك ضمن الجماعة (refléchir ensemble) يمكن استعمال هذه الطريقة في نشاط التعبير الشفوي .

3-3-6- التّطبيق العملي :

هو حسن استخدام المعارف المكتسبة سابقا في مواقف جديدة ، وهذه الطريقة تجمع بين النظري والتطبيقي وكل مرحلة من مراحل التطبيق تتبع بمناقشة أو حوار . يمكن استخدام هذه الطريقة في أغلب المواد خصوصا : الجغرافيا والعلوم والرياضيات واللغات . وهي تستخدم في التمارين والأعمال التطبيقية لإكمال نشاط ناقص مثل : تكملة استنباط االقاعدة في نشاط القواعد أو التدرب على الكتابة العروضية الصحيحة ووضع التفعيلات والتمكن من القراءة العروضية ، أو اختصار نص أوتلخيصه أو المقارنة لتبيان أوجه التشابه والاختلاف مثل المقارنة بين شعر مفدي زكريا ومحمد العيد آل خليفة ، أو المقارنة بين الشعر العمودي والشعر الحر .

3-3-7- لعب الأدوار أو تمثيل الأدوار :

تستخدم التربية النشطة نوعين من لعب الأدوار تتمثل في الألعاب التعليمية ولعب الأدوار القائمة على المحاكاة الافتراضية والتمثيليات لأبطال قصة أو مسرحية أو فيلم أو مشاهدات حديثة في الحياة ، ودور المعلم هو توجيه المشاركين وحثهم على لعب الدور الذي يختارونه

بحزم وانفعال وأن يرتجلوا أو يضيفوا ماعندهم . وأهميتها كبيرة لأنها تعود التلاميذ على المشاركة والتفاعل وبالتالي ممارسة اللغة والتدرب على التعبير وهي تناسب جميع مراحل التعليم ابتداءا من الروضة إلى الثانوية .

3-3-8- طريقة المشروعات :

اقترن اسم هذه الطريقة باسم المربي الأمريكي وليام كيلباتريك (williamkilpatrick) الذي استوحى من نظريات أستاذه جان ديوي فكرة مفادها أن " التربية عملية نمو واكتساب خبرات جديدة من أنشطة التلميذ في البيئة الاجتماعية التي يمثلها وهي تعتمد على الوسائل والبحث والتنقيب ، والسعي إلى مكافحة المشكلات وحلها ، علما أن المشروعات قسمان : المشوعات الفردية : المعلم يحضر مشروعا واحدا لجميع التلاميذ أو مشاريع مختلفة يوزعها عليهم .

المشروعات الجماعية : يعالج المتعلمون جميعهم مشروعا واحدا مثل : إعداد عمل مسرحي أو تمثيلية ، أو حفلة تربوية ، أو رحلة مدرسية فيتولى كل فريق القيام بعمل لتنفيذ المشروع المشترك ، ففي المسرح : المشروع هو تأليف مسرحية .وفي الحفلة إعداد خطبة لإلقائها في مناسبة معينة (أول نوفمبر) أو كتابة قصة تصور ظاهرة اجتماعية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم تعبر عن واقعه المعاش .

3-3-9-أهمية الطّرق النّشطة في تنمية الكفاية التواصلية :

قبل الحديث عن أهمية الطرائق النشطة لا بد من الإشارة إلى الأثار السلبية لطرائق التلقين والإلقاء في المناهج القديمة ، هذه الأثار يمكن إيجازها في افتقار الطلبة للطلاقة في التعبير بلغتهم الفصحى رغم بلوغهم مستويات تعليمية وفكرية متطورة بسبب طرق وأساليب التدريس المتبعة والتي تعتمد على التلقين والإلقاء (الشرح والحديث من جانب واحد) هو المعلم واحتكار الوقت دون ترك المجال للتلاميذ للمناقشة والحوار والاستفسار . وهي طرق لاتنمي الرصيد اللغوي للمتعلمين ولا مهاراتهم ، وتعطل قدراتهم على التعبير ولا تشجعهم على الاهتمام وفهم معاني الكلمات واستيعابها ، كما لاتشجعهم أيضا على ممارسة ما اكتسبوه أو مايمكن اكتسابه مما يؤدي إلى نسيان مكتسباتهم أو استحضارها وقت الحاجة ... وبالتالي قلة الاهتمام بالنواحي الوظيفية للغة (حيز العمل) والاكتفاء بالأمثلة والتطبيقات النظرية التي تجعل اللغة جامدة غير فعالة [30] لأن التلميذ لا يستعمل ما تعلمه من قواعد في التواصل بالآخرين والتعبير عن أفكاره.

أما الطرائق النشطة فإنها ذات أهمية كبيرة في تعليم و تعلم اللغة لأنها "تجعل من المتعلم محورا فعالا وقادرا على تحصيل المعارف والمهارات واستثمارها في وضعيات ومواقف تعليمية تعلمية مختلفة ، والتي تمكنه أيضا من تطوير مهاراته اللغوية والتعبيرية وتكسبه القدرة الذاتية على الاكتشاف وبناء التعلمات وتحقيق الأهداف "[31]الكفائية المتمثلة في التمكن من فهم واستعاب قواعد اللغة والقدرة على استعمالها المناسب في التعبير السليم من الأخطاء .

يؤكد الباحثون المتخصصون في تدريس اللغة " من سقراط حتى جون ديوي jean (dewey)وسميث مورو (smithmorrow)(1980) وايفلين براد (evelynbrad)(1990) وغيرهم أن طريقة الحوار والمناقشة أثبتت قدرتها وفعاليتها في تعلم اللغة والطلاقة في التعبير ، وأن تبادل الأسئلة والأجوبة في الوضعيات والمواقف المتنوعة ، يساعد المتعلم في تذكر المعلومات بنسبة تفوق90% وتمكنه من الاستعمال الصحيح والسليم لقواعد اللغة ومعجمها في التعبير عن الأفكار والمشاعر ونقل الخبرات بأساليب متنوعة ، وبتوظيف مكتسباته وقدراته ومعارفه اللغوية . ولا مناص من القول إن السبب الرئيسي في ضعف المتعلمين في النحو يعود إلى انعدام الممارسة الوظيفية والتطبيقية لقواعد اللغة التي يتعلمونها . لذلك فالاتجاه التواصلي يجعل المتعلم المستقبلي مشاركا فاعلا بشكل إيجابي في العملية التعليمية التعلمية " [32].

إن توظيف قواعد النحو في التعبير والتواصل يؤدي إلى فهمها بشكل أفضل ، ويحول دون نسيانها . وعلماء التربية يؤكدون أن المعلومات المخزنة في الذاكرة تبقى حية حاضرة في الذهن سهلة الاسترجاع لأن ممارستها وتطبيقها باستمرار يساعدان على ثباتها وإتقانها وتعلقها ونموها في الذاكرة ، وهذا مايجعل الممارسة شرطا ضروريا في التعلم وليس ثانويا أو اختياريا [33]. والممارسة تزداد أهمية بالنسبة لتعلم اللغة " بكل مايتعلق بها من قواعد ونظم ومفردات وتراكيب وأساليب ، حيث لا توجد وسيلة أخرى فاعلة تبقيها مترابطة الأجزاء والعناصر حاضرة في الذهن أفضل من الممارسة " [34]. إن الممارسة اللغوية باختصار تحسن الفهم وتجعله صحيحا ، وتحافظ على المعارف اللغوية لاستعمالها في وقت الحاجة .

ولذلكيؤكد المنهاج أن الوضعيات التعبيرية المطلوب إنجازها يجب أن ترتبط بواقع التلميذ حتى يشعر بأهميتها وقيمتها في الحياة فيستجيب إلى توظيف ماتعلمه من قواعد نحوية . فمثلا إنجاز وضعية حول القضاء على حرائق الغابات يلقى اهتماما واستجابة من التلميذ في بجاية أو الولايات الشمالية للوطن بوصفه واقعا مريرا يعيشه كل صيف . والأمر نفسه إذا كان موضوع

التعبير الدعوة إلى القضاء على ظاهرة قطع الطرقات المتكررة يوميا . في حين أن هذه الوضعيات لا يتفاعل معها التلميذ في الصحراء لأنه نادرا جدا ما يعيش هذا الواقع .

ويجب الإشارة في هذا السياق إلى ضرورة إتاحة الفرص لما يسمى " المقايضة اللغوية " في التعبير اللغوي داخل المدرسة وخارجها ، أي إن التلميذ يعبر عن أفكاره وأحاسيسه ، ويتعود في الوقت نفسه على الإصغاء للآخرين للاستفادة من خبراتهم وهكذا يتم الأخذ والعطاء وتتحقق المقايضة اللغوية . وباستمرارها يشعر التلميذ بحيوية اللغة وفاعليتها ووظائفها الحقيقية في حياته فيتجه لتعلمها ويحرص على تطوير مهاراته فيها [35]. من خلال رغبته في الكلام باللغة الفصحى والتواصل مع زملائه مستفيدا من الخبرات اللغوية التي سمعها منهم ، وفي الوقت ذاته يمدهم هو الآخر بخبراته اللغوية .

4- الوسائل التّعليمية :

لا يمكن تحقيق الأهداف دون طرائق نشطة ووسائل تعليمية هي " أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم وتوضيح معاني كلمات الدرس ، أي لتوضيح المعاني أو شرح الأفكار وتدريب التلاميذ على المهارات وتعويدهم على العادات ، أو تنمية الاتجاهات أو غرس القيم " [36] . إن الوسائل التعليمية يستعين بها المعلم لتحقيق الأهداف الإجرائية المهارية الثلاثة : المعرفية والوجدانية والحس حركية ، فالفيديو والحاسوب والكتب ووسائط الأنترنت والرقمنة تمكن المتعلمين من الحصول على المعارف الخاصة بالكفاية القواعدية من خلال آلاف الدروس المبسطة والكتب الإلكترونية . وفي الوقت نفسه تقدم نماذج كثيرة للوضعيات التعبيرية وتحرير المواضيع الإنشائية التي تم فيها توظيف الكفاية القواعدية بشكل صحيح ومناسب لهدف التواصل السليم .

4-1- الوسائل التّعليمية والأهداف المعرفية :

لم تعد المدرسة تحتكر المعلومة ، هذه الأخيرة تصل إلى التلميذ من وسائل مختلفة أبرزها " الانترنت " فالمستويات الخمسة : التذكر (تذكر قاعدة نحوية) ، الفهم (تلخيص قصة مثلا) ، التطبيق إعراب جملة ، التحليل : (تقسيم النص إلى فقرات) ، التركيب (كتابة تقرير فقرة) ، التقويم (مقارنة الشعر العمودي بالحر وإبداء الرأي)[37] ، " كلها عمليات أو مهارات معرفية ينبغي ألا تغفل أو تهمل في العمل التربوي ، ومن ثم فإن المعلم يشعر بالحاجة إلى الوسائل التعليمية من أجل استغلال طاقات المتعلمين " [38] . إن الوسيلة المناسبة تساعد المتعلم على

فهم القاعدة النحوية ، والفهم الصحيح يجعله قادرا على تركيب جمل صحيحة أولا ثم كتابة فقرة يتم فيها توظيف القواعد النحوية .

4-2- الوسائل التّعليمية والأهداف الوجدانية :

إذا كان الوجدان يتعلق بالمشاعر والاتجاهات فإن استعمال الوسائل يقضي على الرتابة والملل ويسهم في إثارة الدافعية للتعلم . بأن يكون التلميذ نشيطا (مستوى التقبل) ، ينجز المشروع [39] أو الوضعية التعبيرية

(مستوى الاستجابة) ، ويدافع عن اللغة العربية (التنظيم التقيمي) وينتقد مايصادفه من تدن في التعبير بها (التطبع بالقيم) " وفي جميع الأحوال نجد الوسائل التعليمية بكل ما يتوفر لها من إمكانات يمكن أن تساعد في إكساب ميل أو اتجاه أو قيمة أو ناحية من نواحي التذوق أو أوجه التقدير " [40] . ومعنى هذا أن وسائل الإيضاح تجعل المتعلمين يشعرون بقيمة العربية الفصحى ويميلون إلى تعلم قواعدها واستعمالها في مختلف النصوص والخطابات بعدما كانوا ينفرون من تعلمها على اللوح والطبشور فقط .

4-3- الوسائل التّعليمية والأهداف الحسحركية :

يرتبط المجال الحس حركي بالمهارات النطقية والجسمية والحسية (الحواس) . فلكي ينتبه التلميذ لقراءة المعلم أو يلاحظ على السبورة (مستوى الملاحظة) أو يقرأ النص (مستوى التقليد) أو يقرأ قراءة جيدة (الممارسة) ولكي يصل إلى (مستوى الابداع) بأن تكون قراءته أحسن من جميع التلاميذ [41] لا بد من توظيف وسائل التعلم الملائمة لذلك حسن استخدام السبورة ، توظيف الصورة في الابتدائي ، الكتابة بخط جميل (استعمال الألوان) وأيضا استعمال أجهزة العرض (الداتاشو) .

5- محتوى المادة اللّغوية :

يتعلم التلميذ في المنهاج القديم مادة لغوية عبارة عن جمل مفردة معزولة عن النصوص ، ولاعلاقة للقواعد التي يستنبطها بالأنشطة الأخرى أي إنه لا يوظف ماتعلمه من قواعد نحوية وصرفية وبلاغية في نشاط التعبير أو القراءة ، لأنه منهاج قائم على توصيل المعارف والمعلومات من المعلم إلى التلميذ .

وبتطور النظريات التربوية ، وظهور المقاربة بالكفايات ولسانيات النص ، أصبحت مادة القواعد في المنهاج الجديد مرتبطة بالتعبير والقراءة والنصوص ، فما يتعلمه التلميذ من قواعد ينبغي أن يوظفه وهويعبر أو يقرأ لغرض إنتاج نصوص تواصلية تعد معيارا حقيقيا للحكم على

كفايته التواصلية . ومن أجل هذا الهدف فإن اختيار المادة اللغوية وتعلمها ينبغي أن يكون من خلال المنهج التكاملي . يقول انطوان صياح :" والطريقة التكاملية تنظر إلى أحكام اللغة نظرة وظيفية ، تقوم على تنمية الكفاية التواصلية عند المتعلم .... تقوم الطريقة التكاملية على دراسة القاعدة المقصودة ، من خلال النص الأدبي المثبت في كتاب الطالب . يتم التوقف عند الظاهرة النحوية ، بعد عبور مراحل دراسة النص المنهجية ، بدءا بمدخل إلى النص ، وموضعته ، واستقراء هيئته ، وصولا إلى مرحلة تحليله ، ثم تفكيك عناصره ، فيها يتوقف المدرس عند فقرة التركيب النحوي – الصرفي " القواعد الوظيفية " ويعقد درسا للموضوع المطلوب " [42]

إن المادة اللغوية لاتقدم في وحدات معجمية وتراكيب نحوية ، وإنما في وضعيات تواصلية (نصوص تواصلية) حسب حاجات المتعلمين بطريقة تبعث على الملاحظة والتفكير في كيفية اشتغال اللغة في مواقف تواصلية لاستنتاج واكتساب قواعد اللغة التي تبقى في أذهان التلاميذ وتجنبا للتلقين والسرد [43].ولهذا فإن تعلم اللغة يكون من خلال أنشطتها المختلفة ، فالقواعد تدرس من خلال النصوص الأدبية ، إلى جانب تدريس القراءة والإملاء والتعبير ونصوص المطالعة ... حيث يصبح النص ميدانا وظيفيا للنحو والصرف والبلاغة والنقد ، والحقائق يتم إدراكها من خلال الانتقال من الكل (اللغة) من النص إلى الجزء (الأحكام) الخاص بالدرس .[44] كما ينبغي عدم الفصل بين تدريس القواعد والمواد الأخرى ، فالتلميذ في حاجة ليتعرف على مبادئ التربية الإسلامية ، أو أحداث تاريخية أو معارف في الرياضيات في إطار لغوي سليم [45] ، في إطار المنهاج المتكامل الذي لا يفصل بين المواد . وعليه فإن استعمال الفصحى في تلك المواد بين المتعلمين والمعلمين يسهم لا محالة في تنمية الكفاية التواصلية .

إن تدريس اللغة العربية انطلاقا من النصوص يؤدي إلى تحقيق فوائد هامة على رأسها التقليل من التمارين من مثل حول من المفرد إلى المثنى ، ركب جملة فيها كذا وكذا ، أعرب ماتحته خط ، وبالتالي إبعاد المتعلم عن تكرار تراكيب و قوالب جامدة تزول من ذاكرته لعدم استعمالها وعدم تلبية حاجات معينة لديه [46]، كما يؤدي أيضا إلى إدراك أسرار الإبداع ، وممارسة الإنتاج من خلال توظيف المتعلم مااكتسبه من معارف لغوية ، والربط بين فروع اللغة ، هذه الأخيرة يشعر فيها التلميذ بأنها منفصلة ، فالإملاء مثلا ينفصل عن التعبير وهما معا منفصلان عن القواعد ، فيهتم بأحدهما فقط علما أن إتقان القواعد النحوية يؤدي إلى جودة القراءة ، والإملاء ، وحسن الإلقاء والتعبير ، أي إن المواد تتفاعل وتكمل بعضها وبالتالي فإن

استعمال اللغة في التعبير يصدر من الكلام أو التعبير وكلاهما مترابطان [47]. ومن هنا ظهرت الحاجة إلى دراسة هذه الأنشطة .

انطلاقا من الاستعمالات الوظيفية للغة يتعين في دروس (التواصل) أو التعبير الكتابي الابتعاد عن الأنماط الجافة من قبيل " صف " أو " تحدث " واقتراح مواضيع ترتبط بواقع التلميذ وحاجاته مثل تحرير بطاقة تهنئة ، إنجاز بطاقة مطالعة ، كتابة نص حواري ، رسالة قصيرة للأصدقاء أو العائلة ، كتابة إعلان أو لوحة إشهارية ، إنجاز بطاقة تشغيل جهاز ، لكي يفصح التلميذ عن أفكاره ، ويصبح للإنتاج المكتوب قيمة ووظيفة في حياة التلميذ ، فيقبل على الكتابة برغبة وإرادة .[48] وفي حالة ما إذا طلبنا من المتعلم – كما كان سائدا سابقا – أن يصف الطبيعة مثلا أو أن يتحدث عن الأخلاق دون ربطهما بواقعه ، فإن عزمه على الكتابة يقل ويضعف ، لأنه يشعر نفسيا بغرابة الموضوع وفرضه عليه وانفصاله عن حاجاته أو حياته المعاشة ولا فائدة ترجى من ورائه . وفي هذه الحالة هل بإمكانه الإقبال على الكتابة و التمرن على التعبير والاستمرار فيه من أجل إثراء كفايته التواصلية واكتساب طلاقة التعبير في مختلف المواقف التي يواجهها المتكلم دوما .

6- التّقويم :

يركز التقويم التقليدي على المعارف ولا يتجاوزها إلى التطبيق إذ يصبح المتعلم عاجزا عن تعلم مهارات المقارنة والاستنتاج والفهم وليس بمقدوره توظيف معارفه ومهاراته بشكل منظم في السياقات الجديدة [49] ،علما أن التقويم المهاري الكفائي أصعب من التقويم المعرفي لانفتاحه على التعدد وتتبع الكفايات التواصلية لكل تلميذ وهو يقتصر على منح علامة للمتعلم بعد الامتحان ، والعلامة ليست معيارا لأنها تعكس أداء ولاتقدم صورة واضحة عن المهارات والقدرات المكتسبة من غير المكتسبة اكتسابا ضعيفا [50]. وهذا ما يؤثر سلبا على اكتساب الكفاية التواصلية ، بل وحتى اللغوية ، باعتبار أن ماتم اكتسابه من قدرات ومعارف مؤشر واضح على تحقق الكفاية المستهدفة .

وفي منظور المقاربة بالكفايات " يمكن القول أن تقويم الكفاية هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدل من تقويم المعارف " [51] كما أن وظيفة التقويم تتغير من تقويم يقارن مستوى التلميذ مع مستوى زملائه في القسم إلى مقارنة مستواه بالنظر إلى المهمة المطلوب إنجازها فا" المدرس لن يعقد مقارنات بين التلاميذ ، وإنما سيقارن بين المهمة

المطلوبة وما أنجزه التلميذ ، وما بإمكانه فعله لو كان أكثر كفاية ، إننا في هذا المنظور نبتعد عن المبدأ " ليفز الأفضل " [52] .

وهي دعوة صريحة وجريئة إلى التخلي عن الامتحانات الكلاسيكية التي تجعل المتعلمين في سباق ، تقويمهم يكون من خلال الإجابة النموذجية الموحدة ، أي إن إجابات التلاميذ يتم إخضاعها للإجابة النموذجية المعيار في حين أن التقويم ينبغي أن يكون شاملا يصف كفاية كل تلميذ وصفا دقيقا يقول فيليب بيرنو " يعد من المستحيل تقويم الكفايات بكيفية معيارية ، لذا ينبغي العدول عن الاختبارات المدرسية الكلاسيكية كإبدال تقويمي والتخلص من " اختبار الكفايات " الذي يضع المتبارين في نفس نقطة الانطلاق ، فمما لاشك فيه أن الكفايات تقوم ، لكن تحت رحمة وضعيات تجعل البعض أكثر نشاطا من البعض الآخر ، لأن الأفراد لاينجزون نفس الشيء في نفس المدة ، لذا لابد من إتاحة الفرصة لكل واحد لإظهار مايعرف فعله ويستدل بصوت مرتفع ويتخذ قرارات ومبادرات وسيسمح هذا عند الضرورة بتقويم كفايات كل تلميذ بطريقة شاملة من أجل غايات تكوينية أو جزائية" [53].ويبدو أن التقويم في إطار المنهاج الجديد أمر صعب ، ولا نبالغ إذا قلنا بأن عدم مغادرة التقويم الكلاسيكي لسهولته هو أحد أسباب عدم تحقيق الكفاية التواصلية . فلا مفر إذا من تفعيل شبكة التقويم الحديثة التي يدعو إليها المنهاج في ضوء المقاربة بالكفايات إذا أردنا تحسين الكفاية التواصلية للمتعلمين .

6-1- المعيار :

إن الوصف الدقيق للكفايات لغرض تقويمها لايكون إلا إذا اعتمدنا على عدة المعايير ومؤشرات ، علما أن المعيار حسب معجم علوم التربية ، خاصية تعتمد لإصدار حكم تقديري على موضوع معين [54] . فالمعايير يجب أن تكون دقيقة وشاملة حتى يكون التقويم فعالا .

6-2- المؤشر :

" المؤشر هو كل ظاهرة تشكل شاهدا أو دليلا على وجود ظاهرة أخرى " [55]. ، والمؤشر يمثل معطى (كميا أو كيفيا) قابلا للملاحظة والقياس ، وعلامة دالة على بلوغ الهدف المنشود ، باعتباره أنه وسيلة أساسية لتقويم العملية التربوية ومعرفة حالتها الحقيقية " [56] . إن المؤشر يمثل ما ينجزه التلميذ ، أي القدرات والمهارات والمعارف التي يظهرها التلميذ في الكتابة .

إذا يجب إعادة النظر في التقويم بمختلف أنواعه وعدم اختزاله في الامتحانات ، لأن التلميذ قد ينجح فيها دون أن (يكتسب الكفاية التواصلية) ، وتحديثه بالاعتماد على التقويم المرجعي

الذي يصف سلوك المتعلم وصفا شاملا ودقيقا من أجل تشخيص جوانب القوة والضعف واقتراح أساليب العلاج [57]. من خلال الجدولين التاليين [58]اللذين يوضحان المعايير والمؤشرات الكفيلة بوصف مدى تمكن المتعلم من الكفاية التواصلية وتقويمها نحو الأحسن باعتماد معايير الحد الأدنى ومعايير الحد الأقصى وأيضا الجدول رقم 3الذي يقترح أساليب العلاج للأخطاء ويقومها .

معايير الحد الأدنى :

جدول رقم 1

المعيار	تعريفه	المؤشرات	سلم التنقيط
الحجم	عدد الجمل المطلوبة	من 5إلى 7 جمل	1
		أقل من 5جمل وأكثر من 7	0
تقنية الكتابة الإنشائية	اعتماد التقنية المطلوبة (رسالة حجاجية مثلا)	حضور التقنية المطلوبة	1
		غياب التقنية المطلوبة	0
الملاءمة	ملاءمة المكتوب للمطلوب : الإرتباط بعناصر الموضوع : (رسالة حجاجية ترتبط بالحياة الاجتماعية مثلا)	وصف المطلوب	2
		وصف أشياء أخرى	1
		المكتوب لا يلائم المطلوب	0
سلامة اللغة	أ- المعجم : *تجنب استعمال كلمات عامية	خطأن على الأكثر	2
		ثلاثة أخطاء	1

التسلسل المنطقي للافكار	*التزام مطابقة الدال للمدلول (أي أن تحمل الكلمات دلالتها الواقعية)	أكثر من ثلاثة أخطاء	0
	ب- التراكيب : تجنب الأخطاء النحوية بالتزام قواعد النحو ومظاهر الإعراب	خطأن على الاكثر	2
		ثلاثة أخطاء	1
		أكثر من ثلاثة أخطاء	0
	ج-الصرف : تجنب أخطاء الصرف (اشتقاقات غير مناسبة ، تصريف غير سليم)	خطأن على الأكثر	2
		ثلاثة أخطاء	1
		أكثر من ثلاثة أخطاء	0
	د- الكتابة : تجنب الأخطاء الإملائية باحترام قواعد الإملاء	خطأن على الأكثر	2
		ثلاثة أخطاء	1
		أكثر من ثلاثة أخطاء	0

	تنظيم الافكار المعبر عنها وترتيبها ترتيبا منطقيا يعتمد التسلسل والتدرج	أفكار مرتبة ومتسلسلة منطقيا	1
		عدم احترام التسلسل المنطقي للأفكار	0
التصميم	الالتزام بعناصر الكتابة الإنشائية المتداولة : مقدمة ، عرض ، خاتمة . بشرط أن يكون في المقدمة جملة واحدة على الأقل ، وفي الخاتمة جملة على الأقل .	استعمال العناصر الثلاثة (حسب الشرط)	2
		استعمال المقدمة والعرض أوالعرض و الخاتمة (حسب الشرط)	1
		دون ذلك	0
الترقيم	سلامة استعمال علامات الترقيم المتداولة في الكتابة العربية	استعمال خاطئ 3مرات على الاكثر	1
		إغفال أو استعمال خاطئ 4إلى 5مرات	½
		دون ذلك	0

الجدول رقم واحد شبكة تقويم كفاءة سلم التنقيط يتكون من 16نقطة موزعة على مجموعة من المعايير وكل معيار يتجلى من خلال مجموعة من المؤشرات التي كلما حقق التلميذ واحدة منها منحت له علامة جزئية كاملة أو أقل والمعايير هي : الحجم 1نقطة ، تقنية الكتابة 1 ، الملاءمة 2 ، سلامة اللغة وتشمل : المعجم 1. ، التركيب (تجنب الأخطاء النحوية) 2 ، الصرف (تجنب أخطاء الصرف)2 ، الكتابة (تجنب الأخطاء الإملائية 2) ، التسلسل المنطقي للأفكار 1 ، التصميم (مقدمة ، عرض ، خاتمة) 2 ، استعمال علامات الترقيم 1 مجموع العلامات هو 16 وهي تمثل معايير الحد الأدنى ، أي أدنى ماينجزه التلميذ لكي يكون ناجحا فقد يتحصل على 11أو 12 أو .... أما 4علامات التي تضاف إلى 16 للحصول على سلم من 20 علامة فهي تمثل معايير التمييز المحددة في الجدول رقم 2 .

معايير التميز :

جدول رقم 2

جودة مستوى التعبير	اعتماد جهد إضافي للارتفاع بمستوى أسلوب التعبير ، إدراج استشهادات ، امثلة ، حكم ، تشبيهات ، خيال ، تعابير جميلة مختلفة	بذل مجهود في تحسين لأسلوب الكتابة للارتفاع بمستوى التعبير	**2**
		تعبير عادي وبسيط بدون محسنات أسلوبية	**1**
		ركاكة وضعف في التعبير	**0**

تنظيم الورقة	وضوح الخط وقابلية قراءة الكلمات وفهم مدلولها حتى وإن كانت غير مناسبة للموضوع	كلمتان غير مقروءتين على الأكثر	**1**
		أكثر من كلمتين غير مقروءتين	**0**
	تنظيم طريقة الكتابة بترك هامش للتصحيح وفراغ في بداية كل فقرة	ترك هامش للتصحيح وفراغ في بداية كل فقرة	**1**
		عدم ترك الهامش	**0**

تصنيف الأخطاء واقتراح العلاج

جدول رقم 3

المعيار	الأخطاء	فرضيات التفسير	العلاج
1			
2			
3			

يوضح الجدول رقم 3 تحديد الأخطاء الجماعية بدقة وتحديد وجه الصواب وتفسير أسباب هذه الأخطاء فقد تتعلق بالتلميذ أو البرنامج أو الكتاب أو الأستاذ طريقة غير ملائمة مثلا أو عدم استعمال الوسائل التربوية.

7

- **الخاتمة:** نخلص في الأخير إلى النتائج التالية :

1- التنفيذ الصارم لجميع مكونات المنهاج يجب أن يبدأ مبكرا في المدارس الابتدائية والمتوسطات لأهمية هذه المرحلة القاعدية .

2- تشجيع التلاميذ على استعمال الفصحى نطقا أو كتابة في المدرسة أو خارجها ، لأن اللغة العربية تعيش صراعا مريرا مع اللغة الأجنبية أو العاميات فتتداخل معها مما يؤدي إلى ضعف كفايتهم .

3- تشجيعهم على استعمال الفصحى في المواد والأنشطة الأخرى كالتاريخ ، الرياضيات في إطار المنهاج المتكامل الذي لايجزئ المواد عن بعضها .

4- توظيف قواعد النحو وصرفها لايكون في التواصل والتعبير فقط ، وإنما في القراءة ، وغيرها فالتلميذ [59]يجب أن يستحضر تلك القواعد وهو يقرأ في المدرسة أو خارجها حتى ولو كان مايقرأه لافتة أو لوحة إشهارية.

5- ينبغي التنسيق بين أساتذة المادة الواحدة لتذليل الصعوبات التي تعترضهم فيما يتعلق بطرائق التدريس أو التقويم. إن كفاءة المعلم أسبق من كفاءة المتعلم .يقول فليب بيرنو " وهكذا فإنه لتلقين المعارف ، يكفي أن نعرف شيئا قليلا ، وللتكوين على الكفايات ، من الأفضل أن يكون بعض المكونين كفاة" ص 74.

6- الاعتماد على المنهاج المدرسي ليس معناه الاستغناء عن مصادر خارج المدرسة ، فالمطالعة والحفظ والمحيط الاجتماعي مثلا في الأسرة ، وسائل الإعلام والانترنت ، المسجد أضحت ذات أهمية كبيرة في إثراء الكفاية التواصلية وتنميتها .

تنفيذ المنهاج لايقتصر على المعلمين فقط وإنما هيئة التفتيش و الإدارة دورهما كبير في المساعدة على التنفيذ الصحيح للمنهاج .

8- المصادر والمراجع:

أ- المصادر والمراجع العربية

1-ابراهيم عصمة مطاوع ، الوسائل التعليمية ، مكتبة النهضة المصرية ، ط2 ، 1976.

2- أحمد بوريدان ، التعليم والتواصل في التعليم الابتدائي ، دار أم الكتاب للنشر والتوزيع ، مستغانم ، الجزائر ، ط1 ، 2013.

3- أحمد محمد المعتوق ، الحصيلة اللغوية ، أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، أغسطس 1996 .

4- انطوان صياح ، تعلمية اللغة العربية ، ج1، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط1، 2006.

5- جميلة جحيش ، دليل المدرس ضمن كتاب الكتاب السنوي ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، 2001.

6- جون ديوي ، المدرسة والمجتمع ، ترجمة أحمد حسن الرحيم ، دار مكتبة الحياة للنشر ، بيروت ، لبنان (د ت).

7- حسين شلوف وآخرون ، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2018/2017.

8- خالد لبصيص ، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ، دار التنوير للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2004.

9- عبد الحليم بن عيسى ، الاتصال اللغوي بين الدقة والغموض ، مجلة اللغة والاتصال ، العدد 1، جامعة وهران ، أكتوبر 2005.

10- عبد الحميد خزار ، مقدمة الجمعية ضمن كتاب قراءات في المناهج التربوية ، مطبعة عمار قرفي ، باتنة ، الجزائر ، ط1 ، 1995.

11- عبد الرحمان التومي ، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات ، مطبعة الجسور وجدة ، المغرب ، ط1 ، 2007

12- عبد اللطيف الفارابي وآخرون ، معجم علوم التربية ، دار الخطابي للطباعة والنشر ، ط1 ، 1994.

13- علي أوحيدة ، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات ، مطبعة الشهاب عمار القرفي ، باتنة ، الجزائر 2007

14- فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية ، الجزائر ، 2005.

15- فليب بيرنو ، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب ، ترجمة لحسن بوتكلاي ، النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1ن 2004.

16- محمد الأخضر صبيحي ، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات ، مجلة منتدى الأستاذ ، العدد 3، المدرسة العليا للأساتذة ، قسنطينة ، الجزائر ، أفريل 2007.
17- محمد السكران ، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، 1989.
18- محمد الصالح حثروبي ، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر ، (د ت)
19- محمد بوصاحبي ، مفهوم الكفايات ، زئبقي ، ومتعدد الدلالات ، ضمن كتاب التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1 ، 2007.
20- المصطفى لخصاضي ، بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، المغرب ، ط1 ، 2009.
21- مناهج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي ، مديرية التعليم الثانوي ، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر 1996.
22- ميلود التوري ، من درس الأهداف إلى درس الكفايات مقاربة نظرية — عملية دروس تطبيقية ، مطبعة أنفو ، فاس ، المغرب ، ط1 ، 2004.
23- يوسف مارون ، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس ، لبنان ، 2008.

ب — المراجع الأجنبية :

1-Chomsky .n inreboul.q.quest .cequ apprendre .1988.
2- Smillhewkrouse s wondatkrinson .m.m the educator sencyclopedia .(nj:engl wood cliffs 1964)
.
3- Widdowsnn .g une approche communicative de l'enseignement des langues .col .la l'hotier 198.

9- الهوامش:

[1] جحيش جميلة ، دليل المدرس ضمن كتاب الكتاب السنوي ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، 2001 ، ص 1.
[2] عبد الحميد خزار ، مقدمة الجمعية ، ضمن كتاب قراءات في المناهج التربوية ، مطبعة عمار قرفي ، باتنة ، الجزائر ، ط1 ، 1995 ، (د ص).
[3] محمد السكران ، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، 1989 ، ص 31 .
[4] المصطفى لخصاضي ، بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات ، دار الثقافة للنشر واالتوزيع ، المغرب ، ط1 ، 2009 ، ص 11.
[5] Chomsky.ninreboul .q. quest.ce qu'apprendre ;puf ;1988 ;p.182 نقلا عن : عبد الرحمن التومي منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات ، مطبعة الجسور ، وجدة ، المغرب ، ط1 ، 2007 ، ص 113.

[6] عبد الحليم بن عيسى ، الاتصال اللغوي بين الدقة والغموض ، مجلة اللغة والاتصال ، العدد 1 ، جامعة وهران ، أكتوبر 2005 ، ص31.

[7] المرجع نفسه ، ص31.

[8]Widdowsn ,h,g ,une approche communicative de l'enseignement des langues ,col ,la l'hotier 198, نقلا عن : عبد الرحمان التومي ، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات ، ص ص 113 ، 114.

[9]محمد الأخضر صبيحي ، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات ، مجلة منتدى الأستاذ ، العدد3، المدرسة العليا للأساتذة ، قسنطينة ، الجزائر ، أفريل ، 2007 ، ص50.

[10]فيليب بيرنو ، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب ، ترجمة لحسن بوتكلاي ، النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1 ، 2004 ، ص 30.

[11]محمد الصالح حثروبي ، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته ،دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر ، (د ت) ص 29.

[12]خالد لبصيص ، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ، دار التنوير للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2004 ، ص 69 .

[13]علي أوحيدة ، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات ، مطبعة الشهاب عمار قرفي ، باتنة ، ص ص 15 ، 16 .

[14]المرجع نفسه ، ص ص 34 ، 35 .

[15] فليب بيرنو ، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب وترجمة لحسن بوتكلاي ، ص 22.

[16]المرجع نفسه ، ص 72.

[17]ميلود التوري ، من درس الأهداف إلى درس الكفايات مقاربة نظرية – عملية –دروس تطبيقية ، مطبعة أنفو ، فاس ، المغرب ، ط1 ، 2004 ، ص43.

[18]

[19] يوسف مارون ، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس ، لبنان ، 2008 ، ص 173.

[20]فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، القبة ، الجزائر ، 2005 ، ص 38.

[21]جحيش جميلة ، دليل المدرس ضمن كتاب الكتاب السنوي ، ص ص 43 ، 44.

[22]حسين شلوف وآخرون ، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2017 ، 2018 ، ص 52.

[23]المرجع نفسه ، ص 34.

[24]فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفايات الأبعاد والمتطلبات ، ص 38.

[25]يوسف مارون ، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي ، ص 196.

[26]المرجع نفسه ، ص 322.

[27]المرجع نفسه ، ص 196.

[28]مناهج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي ، مديرية التعليم الثانوي العام ، وزارة التربية الوطنية ، 1996 ، ص 104.

[29] يوسف مارون ، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي ، ص 179وما بعدها .

[30]ينظر : أحمد محمد المعتوق ، الحصيلة اللغوية ، أهميتها — مصادرها — وسائل تنميتها ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، أغسطس 1996 ، ص 11 ومابعدها .

[31]أحمد بوريدان ، التعليم والتواصل في التعليم الابتدائي ، دار أم الكتاب للنشر والتوزيع ، مستغانم ، الجزائر ، ط1 ، 2013 ، ص67.

[32]المرجع نفسه ، ص ص 48 ، 49.

[33]s milhewkrouse s .wondatkrinson.m.m the educatorsencyclopedia (n .618.20 p p.(1964)? englwoodcliffs: jنقلا عن : احمد محمد المعتوق ، الحصيلة اللغوية ، ص 227.

[34]أحمد محمد المعتوق ، الحصيلة اللغوية ، أهميتها- مصادرها — وسائل تنميتها ، ص227.

[35]جون ديوي ، المدرسة والمجتمع ، ترجمة أحمد حسن الرحيم ، دار مكتبة الحياة للنشر ، بيروت ، (د ، ت) ، ص ص 68 ، 69.

[36]إبراهيم عصمة مطاوع ، الوسائل التعليمية ، مكتبة النهضة المصرية ، ط 2 ، 1976 ، ص 31.

[37]علي أوحيدة ، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات ، ص 25 وما بعدها .

[38] المرجع نفسه ، ص 76.

[39]المرجع نفسه ، ص ص 34 ، 35.

[40]المرجع نفسه ، ص 76.

[41] المرجع نفسه ، ص ص 39 ، 40.

[42]انطوان صياح ، تعلمية اللغة العربية ، ج1 ، ص133.

[43]ينظر : محمد الأخضر صبيحي ، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات ، ص 48 ومابعدها .

[44]ينظر : انطوان صياح ، تعلمية اللغة العربية ج1 ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2006 ، ص130.

[45]عبد الرحمان التومي ، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات ، ص ص 117 ، 118.

[46]ينظر : محمد الأخضر صبيحي ، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات ، ص51.

[47]ينظر : انطوان صياح ، تعلمية اللغة العربية ، ج1 ، ص ص 131 ، 132 .

[48]ينظر : عبد الرحمان التومي ، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات ، ص ص 129 ، 130.

[49]ينظر : المرجع نفسه ، ص 29.

[50]ينظر : فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، الأبعاد والمتطلبات ، ، ص 65.

[51] المرجع نفسه ، ص65.

[52]فيليب بيرنو ، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، ص 103.

[53]المصدر نفسه ، ص 102.

[54]عبد اللطيف الفارابي وآخرون ، معجم علوم التربية ، دار الخطابي للطباعة والنشر ، ط1 ، 1994 ، ص 6.

[55]ينظر : المرجع نفسه ، ص 164.

[56] ينظر : عبد الرحمان التومي ، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات ، ص 138.

[57] ينظر : محمد بوصاحبي ، مفهوم الكفايات زئبقي ، ومتعدد الدلالات ، ضمن كتاب التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1 ، 2007 ، ص 35.

[58] ينظر : عبد الرحمان التومي ، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات ، ص 139 ومابعدها .