الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحيى فارس بالمدّية
كلّيّة الآداب واللّغات
قسم الآداب واللّغات تخصّص تعليميّة اللّغات

مذكّرة لنيل شهادة الماستر الموسومة بـــ :

تعليميّة إنتاج المكتوب في مرحلة المتوسط

– دراسة ميدانية في السّنة الثّالثة أنموذجا -

من إعداد الطالبة:
لوناس وهيبة

إشراف:
الدّكتور هاشمي محمد

السّنة الجامعية: 2023-2024


بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

إهداء

تلوح في سمائنا نجوم برّاقة نسعد بلمعانها كلّ وقت وحين، فاستحقّت بكلّ فخر أن يرفع اسمها في عليائنا.

يا شمسا أذابت جمود قلبي،وفجّرت ينابيع الأمل.....

يا سحابة سقت الأرض فاخضرّت.....أمّي أهديك كلّ الحب الّذي في الأرض.

أبي كنت قمرا وهاجا أضاء ظلمة عقلي،وأنار دربي سندي، أنت وإن غبت فأنت في القلب باق حيّ لن تموت.

والديّ هذه الكلمات أكتبها بمداد قلبي ،وأبعث بها إليكما مع عبير الورد وأريج الياسمين،أهديكما ثمرة نجاحي ونجاحكما.

إلى الّذين تسعد بهم نفسي في الحياة،إخوتي وأخواتي

إلى صديقاتي وزميلاتي وكلّ من عرفتهن

إليكم جميعا أهدي ثمرة عملي.

وهيبة

شكر وعرفان

اللّهم لك الحمد حمدا أبلغ به رضاك وأؤدّي به شكرك، اللّهم لك الحمد كما أنعمت علينا نعما بعد نعم .

ولك الحمد في السرّاء والضّراء،ولك الحمد على كلّ حال فأنت أهل أن تحمّد وتَعبّد وتَشكّر،والصّلاة والسّلام على خير الأنام .

الشّكر والامتنان إلى من كان له قدم سبق في ركب العلم و التعليم،إلى من بذل ولم ينتظر العطاء،إلى من أنار عتمة هذا البحث،نصحا وإرشادا وتوجيها

إلى الدّكتور هاشمي محمد أدامه الله ذخرا لهذا الوطن

والشّكر موصول لأعضاء لجنة المناقشة كما أتوجّه بالشّكر إلى كلّ من ساعدني من أساتذة وزملاء لإنجاز هذا البحث ولو بالكلمة الطّيّبة .

كما لا أنسى شكر كافّة العاملين من أساتذة وإداريين بجامعة يحي فارس المدية وشكرا.

خطّة البحث:

مقدّمة.
مدخل
الفصل الأوّل: تعليميّة ميدان إنتاج المكتوب.
توطئة.
المبحث الأوّل: ميدان إنتاج المكتوب
1-مفهوم ميدان إنتاج المكتوب
2- مراحل النّمو اللّغوي الكتابيّ
3- أنواع التّعبير
4- أسس التّعبير الكتابيّ
5- **أهداف ميدان إنتاج المكتوب**
6- أهمّيّة ميدان إنتاج المكتوب
المبحث الثاني: تعليميّة ميدان إنتاج المكتوب في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط.
1-تعلّيميّة ميدان إنتاج المكتوب
2- تقويم ميدان إنتاج المكتوب
3- أنواع الأخطاء الشّائعة في الإنتاج الكتابيّ
4- أسباب صعوبة ميدان إنتاج المكتوب
5- طرائق علاج صعوبات ميدان إنتاج المكتوب
6- مساهمة ميدان إنتاج المكتوب في تنمية المَلكة اللّغويّة لدى متعلّمي المرحلة المتوسّطة
الفصل الثاني : الدّراسة الميدانية في ميدان إنتاج المكتوب للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط.
أوّلا: الدّراسة الميدانيّة.
1- موضوع الدّراسة
2- عيّنة الدّراسة
ثانيا: حدود الدّراسة و إجراءاتها
1- حدود الدّراسة
2- تفريغ البيانات وتحليلها
3- عرض نتائج الدّراسة في ظل الفرضيات.
خاتمة.
قائمة المصادر والمراجع
الملاحق.

المقدّمة

المقدّمة:

الحمد لله المعبود،ذي العطاء والمنّ والوجود،.واهب الحياة وخالق الوجود ، الّذي اتّصف بالصّمدية،والملائكة وأولوا العلم على ذلك شهود،ونعوذ بوجهه الكريم من فكر محدود ،وذهن مكدود، وقلب مسدود، وأشهد أن لا إله إلّا الله وحده لا شريك له، وأشهد أنّ محمدا عبده ورسوله الدّاعي إلى رضوانه صلواتُ ربّيّ وسلامه عليه ، وعلى آله وصحبه وإخوانه ومن اهتدى بهديه وتمسّك بشريعته إلى يوم الدين. أما بعد . . . . .

اللّغة العربيّة هي الفكر النّاطق بأروع الحروف والكلمات، فهي لغة السّحر والبيان،والّتي خصّ بها الله سبحانه وتعالى القرآن الكريم ، فالمعجزة الكبرى لخاتم الأنبياء والمرسلين اقترنت باللّغة العربيّة، هذه الأخيرة الّتي تملك ترسانة ثقافيّة منيعة، جعلتها محطّ إعجاب شعوب كثيرة،ولمّا كانت اللّغة العربيّة على هذا القدر من الأهميّة حظيت تعليميّةُ اللّغة باهتمام بالغ من قبل الدّارسين والقائمين على شؤونها في كلّ الأطوار ،خاصّة الطور المتوسّط، ذودا عن لغة الضّاد،وصونا وحفاظا عليها من كل تحريف،واعتزازا بالهويّة العربيّة،وللّغة العربيّة أبعاد عدّة منها البعد الاجتماعيّ الّذي يتجلّى في التّواصل بين الأفراد، وبعد نفسيّ كونها أداة للبوح عن مقاصد الفكر والحسّ،وهذا لا يتأتّى إلّا بالتّعبير السّليم، إذ يعدّ التّعبير من بين فروع اللّغة العربيّة غاية في ذاته، بينما فروع اللّغة العربيّة جميعها وسائل تخدم تلك الغاية،حتّى احتلّ الصّدارة في تعليم المهارات العمليّة التعليميّة التعلّميّة.

وفي ظلّ الإصلاحات الّتي شملت قطاع التّربية والتّعليم،مواكبة للتطوّرات بما يتلاءم وحجم التحدّيات، ركّزت المدرسة الجزائرية جهودها لإحداث تطوّر نوعيّ في مناهج اللّغة العربيّة من حيث المحتويات والأهداف وأساليب التّدريس، تمخّض عن ذلك مناهج الجيل الثّاني، وما نجم عنه من تغيّرات في المصطلحات التّربويّة لمختلف الميادين بصفة عامّة ، وميدان إنتاج المكتوب بصفة خاصّة ، والّذي يعتبرُ مصطلحا جديدا كبديل عن نشاط التّعبير الكتابيّ ، إذ شهدت تعليميّة إنتاج المكتوب تطوّرا ملحوظا وذلك تأثّرا بالنّظريّات

التعليميّة الحديثة والّتي لم تعد تهدف إلى اكساب المتعلّم الملكة اللّغويّة فحسب، بل تسعى إلى اكسابه القدرة على توظيف هذه الملكات اللّغويّة في سياقات مختلفة ، فالغرض منه حسن توظيف اللّغة كأداة تسمح بتشخيص الفكرة ، ويتيح الاطّلاع عليها وفهمها في وضعيّات تواصليّة ، يُحقّق بها الفرد ذاته، بوصفه عنصرا فاعلا في بيئته.

رغم ما تنصّ عليه المناهج التّعليميّة من شروط لنجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة في كلّ الميادين، وخاصّة ميدان إنتاج المكتوب إلّا أنّ المتعلّم والمعلّم لا يزالان يواجهان صعوبات في هذا الميدان من حيث إنّه يحمل شبكة معقّدة من المهارات اللّغوية، يتعيّن على المتعلّم تجنيد الملكات اللّغويّة المكتسبة،واكتساب الكفاءة اللّازمة لحلّ الوضعيّات في شكل مشكلات،وهو ما يعجز المتعلّم عنه في كثير من الأحيان وفي المرحلة المتوسّطة من التّعليم تحديدا.

ونظرا لأهمّيّة ميدان إنتاج المكتوب في الحياة العلميّة والعمليّة للنّاشئة خصّصنا موضوع هذا البحث في تعليميّة اللّغة العربيّة موسوما بـــ: تعليميّة إنتاج المكتوب في مرحلة المتوسّط -دراسة ميدانيّة في السّنة الثّالثة أنموذجا- والّذي سنحاول من خلاله الوقوف على واقع تدريس ميدان إنتاج المكتوب في الطّور المتوسّط، إضافة إلى قياس وتقويم قدرة المتعلّم على توظيف وتسخير المهارات اللّغوية في سياقات تلائم مختلف الوضعيّات،ولقد حاولنا في هذه الدّراسة الإجابة عن الإشكالية العامّة المتعلّقة بتعليميّة ميدان إنتاج المكتوب والّتي مفادها:

-كيف تساهم تعليميّة إنتاج المكتوب في تنمية الملكة اللّغويّة لدى متعلّميّ السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط؟

تفرّعت عن هذه الإشكاليّة جملة من التّساؤلات الجزئيّة والّتي ساهمت في بناء هذا البحث على النّحو الآتي:

- كيف هو واقع تعليم ميدان إنتاج المكتوب في ظلّ منهاج الجيل الثّاني للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط؟

- ما الكفاءات المراد تحقيقها من خلال تدريس ميدان إنتاج المكتوب؟
- ما العوامل المساعدة على تنمية مهارة إنتاج المكتوب لدى متعلّميّ السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط؟
- هل مواضيع إنتاج المكتوب مطابقة لواقع المتعلّم،وهل يستطيع التّعبير عنها بسليقة دون اللّجوء إلى النّقل والنّسخ عن بعض المصادر؟
- هل الطّريقة الحديثة في تسيير ميدان إنتاج المكتوب محقّقة للأهداف التعليميّة؟
- أين تكمن الصّعوبة في ميدان إنتاج المكتوب؟ وما الحلول الكفيلة لتجاوز هذه الصعوبات؟
وللإجابة عن هذه التّساؤلات صغنا الفرضيات الآتية:
- أهميّة ميدان إنتاج المكتوب في اكساب المتعلّم اللّغة الصّحيحة وتنميتها.
- صعوبة توظيف المكتسبات القبلية في الإنتاج الكتابيّ.
-مجانبة المحتوى الدّراسي المقرّر لواقع متعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط.
- العزوف عن المطالعة والقراءة قلّلا من الرّصيد اللّغوي لدى متعلّميّ مرحلة التّعليم المتوسّط.
- تهرُّب وإهمال المتعلّمين من هذا الميدان خوفا من الوقوع في الأخطاء على أشكالها.
- ازدواجية اللّغة وسيطرة العامّيّة على المحيط المدرسيّ تسبّب في تقهقر مستوى المتعلّمين خاصّة في الإنتاج الكتابي.

أمّا عن الدّوافع الّتي قادتنا إلى اختيار هذا الموضوع نلاحظ، فهي كثيرة إلّا أنّ السّبب الرئيس هو انشغالي بمهنة التّدريس، وخبرتي الميدانيّة جعلتني ألاحظ تدنّي مستوى المتعلّمين في ميدان إنتاج المكتوب في مرحلة التّعليم المتوسّط ، إضافة إلى الأهميّة البالغة الّتي يكتسيها ميدان إنتاج المكتوب ، من حيث إنّه البوتقة الّتي تنصهر فيها كلّ مهارات اللّغة ، والّذي تتحقّق فيه كفاءات باقي الميادين ، وبناء عليه ارتأيتُ أن أبحث في الأسباب وأقترح الحلول لها.

وقد اعتمدنا في دراستنا على خطّة مقسّمة إلى: مقدّمة، ،فصل نظري،وفصل تطبيقي،إضافة إلى خاتمة،وملاحق وقائمة للمصادر والمراجع.

المدخل: تطرّقنا فيه إلى ماهيّة التعليميّة،مفهومها،أقطابها وفروعها، ثمّ انتقلنا بالدّراسة إلى مفهوم الملكة اللّغويّة وأنواعها، إضافة إلى مفهوم الإنتاج وكذا مفهوم المكتوب.

أمّا الفصل الأوّل: فقد استهلّ بتوطئة للميادين الّتي تسبق ميدان إنتاج المكتوب،وتمّ تقسيمه إلى مبحثين، المبحث الأوّل بعنوان ميدان إنتاج المكتوب ويندرج ضمن هذا العنوان مجموعة من العناصر الّتي تتعلّق بمفهوم إنتاج المكتوب، ومراحل النّمو اللّغوي الكتابيّ، ثمّ أنواع التّعبير الكتابيّ وأسسه ومعايير تجويده، إضافة إلى أهداف ميدان إنتاج المكتوب، وأهميّته.

وبالنّسبة للمبحث الثّاني الموسوم بـ: تعليميّة إنتاج المكتوب في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط فهو الآخر يتضمن تعليميّة ميدان إنتاج المكتوب، وتقويم ميدان إنتاج المكتوب،ثمّ

تطرّقتُ إلى الأخطاء الشّائعة في هذا الميدان وأسباب صعوبته، وكذا طرائق علاج صعوبات إنتاج المكتوب، وأخيرا تعرّضنا إلى مساهمة ميدان إنتاج في تنمية الملكة اللّغوية لدى متعلّمي مرحلة التّعليم المتوسّط.

أمّا الفصلُ الثّانيّ فهو تطبيقي ميداني ، إذ يتناول الدّراسة الميدانيّة في ميدان إنتاج المكتوب للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، حيث تعرّضتُ أوّلا إلى الدّراسة الميدانيّة بالتّركيز على موضوع الدّراسة وعيّنتها.

ثمّ تعرّضنا ثانيّا إلى حدود الدّراسة الميدانيّة وإجراءاتها من حيث : حدود الدّراسة، والمنهج المتّبع، ثمّ تفريغ البيانات وتحليلها، وأخيرا عرض نتائج الدّراسة في ظلّ الفرضيات.

وفي نهاية الدّراسة ختمتُ هذا البحث بخاتمة تضمّنت أهم النّتائج والاقتراحات المتوصّل إليها ، كما يستندُ هذا البحث على جملة من المصادر والمراجع الّتي تدعّمهُ وتثريه ، نذكر على سبيل المثال: كتاب:"التّعبير الكتابيّ التّحريريّ" لمحمد الصويركي،
-وكتاب:"طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق" لسعاد عبد الكريم الوائلي:
-ودليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط. ولا يخلو بحث أو عمل من متاعب أو مشاقّ، ولعلّ أول عائق يكتنفُ أيَّ بحث هو عامل الوقت، والعائق والهاجس الثّانيّ تمثّل في قلّة المصادر إذ لّم أتمكّن من الحصول إلّا على كتاب ورقيّ من مكتبة الجامعة،أمّا عن الكتب الإلكترونية فأغلبها غير مُتاح،ومع ذلك حاولتُ خوض غمار هذا البحث بالقدر اليّسير من المراجع،وإن أصبتُ فما توفيقيَّ إلّا بالله.

وفي الأخير لا يسعني إلّا أن أحمدَ الله أن وفّقني في إنجاز هذه الدّراسة الميدانية لميدان إنتاج المكتوب في مرحلة التّعليم المتوسّط للسّنة الثّالثة، ولا يفوتني أن أثني على الأستاذ المشرف"هاشمي محمّد" بالشّكر الجزيل ، هذا الأخير الّذي لّم يدّخر جهدا في تنقيح هذا العمل وتصحيحه.

واللهَ تعالى نسأل التّوفيق والسّداد.

مدخل

1-التعليميّة

2-إنتاج المكتوب

3-الملكة اللّغوية

1-مفهوم التّعليمية:

إنّ المصطلحات مهمّة لأهل كلّ اختصاص، فهي اللّبنة الأولى في بناء المعارف، وهي النّواة للمنهج، ثمّ إنّ للمعنى الاصطلاحي علاقة بالمعنى اللّغوي ، فمنها يأخذ المصطلح قيمته ولهذا أردنا أن نمهّد لهذا البحث بفصل مفاهيمي تمهيديّ.

هي علم قائم بذاته فهي: « مادّة تربويّة موضوعها تخطيط ومراقبة وتعديل الوضع البيداغوجي».[1]

أ-لغة:

قال تَعالى: «ٱلرَّحۡمَٰنُ(١) عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ (٢)» الرحمن1-2.

«عَلِمَ،كَسَمِعَ،عِلمًا بالكسر: وعَلِمَ هو في نفسه، ورجل عَالِمٌ وعَلِيمٌ، جمع عُلَمَاء وعُلاّم كَجُهَّال وعَلَّمَهُ العِلمَ تَعْلِيماً وعَلاَماً، وأَعْلَمْتَه إيَّاه فتَعَلَّمَه»[2].

التّعليمية: «هو مصدر صناعيّ لكلمة "تَعْلِيم" وهو ترجمة المصطلح اللّاتينيdidactique من الأصل اليونانيdidacticos الّتي تعني فَلْنَتَعَلَّم»[3].

---

[1] - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس،د.ط، 2010، ص121.

[2] - مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، قاموس المحيط، تح: أبو الوفاء نصر الهوريني، مادة بحث، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2008، ص:1151.

[3] - حبيب بوزوادة، يوسف ولد نبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية – قضايا وأبحاث -، ط1، 2020، ص67.

«كلمة ديتاكتيك مشتقة من" didaktitos" وتعني (فَلْنَتَعَلَّم، أي لِنُعَلِّم بَعْضَنَا البعض) والمشتقّة أصلا من الكلمة الإغريقية "didaskein" ومعناها التَّعليم وهي تعني حسب قاموس روبر الصّغير petit rober درس أو علم »[1].

ب- **اصطلاحا**:

التّعليميّة:«اصطلاح قديم-حديث،فهي اصطلاح قديم من منطلق أنّ كلمة ديتاكتيك-Didactique في اللّغات الأوروبيّة مشتقّة من الكلمة اليونانيّة ديداكتيتوز(Didactitos) والتّي تُطْلَق على ضرب من الشِّعر الذي يتناول معارف علمية أو تقنية، والدّيتاكتيك لفظ أعجميّ مركّب من لفظتين هما :"ديداك" و"تيكا" وتعني أسلوب التّسيير في مجال التّعليم »[2].

وأثناء ترجمة هذا المصطلح الأجنبيّ إلى العربيّة ارتبط بمصطلحات عديدة كمصطلح: التّعليميّة، التّعليميّات، علم التّدريس،ديداكتيك.... بسبب تعدّد اللّغات الأجنبيّة الّتي ترجم منها، والّتي تمثّل في مجملها مصدر الفكر العربيّ المعاصر.

«موضوع التّعليمية هو دراسة الظّواهر التّفاعلية بين معارف ثلاث وهي: المعرفة العلميّة/ المعرفة الموضوعيّة للتّدريس التي ينقلها المعلّم/ والمعرفة التي يحصل عليها التّلميذ: أي التي تتكوّن لديهم، كلّ ذلك في إطار فضائي زمني محدّد».[3]

---

[1] - نور الدين أحمد قايد: حكيمة سبيعي: التعليمية وعلاقاتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات ، عدد 8، جوان 2010،ص 36.

[1]- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي، ص 126.

[3] - نور الدين بوكمارة، التعليمية، مركز التكوين، متوسطة البشير الإبراهيمي، ميلة، السنة التكوينية 2011-2012، ص 3.

«ويُعدّ مصطلح التّعليميّة المصطلح الأكثر تداوليّة من المصطلحات الأخرى المقابلة للمصطلح الأجنبيّ Didactique، والذي تتوفّر فيه الشّروط الشّكلية والمفهوميّة للتّأسيس للمصطلح، والّتي تعدّ المصادر الصّناعيّة أهمّ روافدها، والتّعليميّة مصدر صناعيّ من المصدر الأصليّ(تعليم) وهي مشتقّة من الفعل علم، وهي ترجمة حرفية للمصطلح في صيغته الفرنسية»[1].

وإذا كان مصطلح البيداغوجيا قد ظهر قديما مع اليونان وكان يعني تهذيب الطّفل وتأديبه، فإنّ«مصطلح الدّيدكتيك قد ظهر في منتصف القرن العشرين وقد استخدم بمعنى فن التّدريس أو فن التّعليم (Art d'enseigner)، هذا هو التّعريف الّذي قدّمه قاموس (Le Robert) سنة 1955 وقاموس(Le littré) سنة 1960، و ابتداء من هذا التّاريخ أصبح المصطلح لصيقا بميدان التّدريس دون تحديد دقيق لوظيفته، وهناك من منظري علوم التّربية هانس إبلي (Hans Aebli) أو من اقترح عام 1951 إطارا علميا لموضوع الدّيدكتيك»[2]، نستخلص من هذه التّعاريف أنّ الدّيداكتيك تهتمّ بكل ما هو تعليمي تعلّمي، أي كيف يُعلِّم الأستاذ مع التّركيز على كيفية تعلّم المتعلّم، ودراسة كيفية تسهيلها وجعلها ممكنة لأكبر فئة، وبالتّالي فهي دراسة التّفاعل التّعليميّ التّعلّميّ، والتعليميّة تنقسم إلى فرعين أساسيين (التّعليميّة العامّة والتّعليميّة الخاصّة).

[1] - مبارك تريكي، بحوث محكمة في تعليمية اللغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1،2019، ص: 198.

[2]- جميل حمداوي،العملية التعليمية التعلمية ،المركز المتوسطي للدراسات و الأبحاث ، سلسلة ملفات تربوية تكوينية ، ط3 2022،ص 18-19.

ب- فروع التّعليميّة:

1- **التّعليمية العامّة:**(La didactique générale)

«التّعليميّة العامّة هي الّتي تعنى بالدّروس والممارسة الصفية، والاهتمام بالأنشطة الدّراسيّة الفرديّة والجماعيّة وتبيان الكيفيّة الّتي يوظّف بها المتعلّم المقرّر الدّراسي والكتاب المدرسيّ، أي: تهتم الدّيداكتيك العامّة بطرائق التّدريس بصفة عامّة»[1].

فمجال التّعليمية العامّة يتجاوز تخصّصات الدراسة الدّقيقة للمواد فهي تهتم بالمبادئ والأسس والقوانين النّظرية العامّة التي تتحكّم في العملية التّربوية، أي كلما يتعلّق بالمناهج التّعليمية وطرائق التّدريس والوسائل البيداغوجيّة وأساليب التقويم بغض النّظر عن المحتويات، لأنّ معطياتها صالحة مع مختلف الوضعيات.

2- **التّعليمية الخاصّة:**(La didactique spéciale)

هي جزء من التّعليمية العامّة وهي التّي تجسّد القوانين والمبادئ التّفصيلية التي تتعلّق بمادّة واحدة وتسخّر لها الوسائل والأساليب التي تلائمها.

«ما يسمى ب"ديداكتيك مادة"، فيهتم بتدريس مادّة من مواد التّكوين،من حيث الطّرائق و الوسائل و الأساليب الخاصّة بها و بالتّالي يمكن أن نتحدث عن ديداكتيك اللّغة،ونعني بذلك كل ما يتعلّق بتدريس مهارات اللّغة كالقراءة و التّعبير و الكتابة »[2].

ومنه فالتّعليمية العامّة تمثّل الجانب النّظري للعملية التّعليمية،والأسس التي تستند إليها والقوانين العامّة التي تتحكّم في عناصرها، في حين تهتم التّعليمية الخاصّة بالجانب التّطبيقيّ للتّعليمية العامّة،لتفعيل وتجسيد تلك القوانين وإبراز خصوصية المادّة وأهدافها ومجالها.

---

[1]- حمداوي، العملية التعليمية التعلمية ،المركز المتوسطي للدراسات و الأبحاث ، سلسلة ملفات تربوية تكوينية ، ط3 ، 2022،ص 18.

[2]- زوليخة علال، التعليمية : المفهوم و النشأة و التطور ، مجلة الآداب و اللغات ، العدد 4، جوان 2016 ، ص 142.

ج-أقطاب التّعليمية:

«أضحت الأقطاب الثّلاثة المكونة للمثلّث التّعلّماتي مرتكزا جوهريا لتفعيل سيرورة الإجراء التّحويلي للمعارف،وهي المعارف التي تشكّل محطّات عبور وارتقاء لتكتمل في مآلها الإدراكي والتّحصيلي لدى المتعلّم ، عندما تنتقل بيسر من المعارف المرجعيّة إلى المعارف التّعليميّة، ولا يتحقّق ذلك إلّا بانسجام الأقطاب الثّلاثة المكوّنة للمثلّث التّعليمياتي(الأستاذ، الطّالب والمعرفة)»[1].

يطلق على عناصر وأقطاب التّعليمية المثلّث الدّيداكتيكي والذي يقوم على ثلاثة أسس وهي:

(المعلّم ، المتعلِّم، المعرفة) كما سلف الذكر.

1- المتعلّم:

المتعلّم هو محور العملية التّعليمية باعتباره عنصرا فعّالا فيها، فإذا كان المعلّم هو العمود الفقري في عملية التعلّم، فإنّ المتعلّم هو العمود الفقري في عملية التّعليم.

«يمتلك المتعلّم قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيّأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدّرجة الأولى هو أن يحرص كلّ الحرص على التّدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدّمه وارتقائه الطّبيعي الذي يقتضيه استعداده للتّعلم» [2].

نستنتج أن المتعلّم هو الخزّان أو الوعاء الذي يصب فيه نتاج الفعل التّعليمي، فقد أصبح صانع المعارف منه ننطلق وإليه نعود فلولاه لما وجد التّعليم أصلا.

---

[1]-أحمد حساني، مباحث في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات،منشورات كلية الدراسات الإسلامية و العربية ، ط2013،2، ص :105.

[2]- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات التطبيقية ، نفس المرجع، ص 124.

2- المعلّم:

«المعلّم هو الكائن الوسيط بين المتعلّم والمعرفة،له معرفته وخبرته وتقديره،إنه ليس وعاء يحمل معرفة إنما هو ميسّر لنقل المعرفة في العملية التي يقوم بها المتعلم،إذ يشكل فيها الوساطة فقط، إنه مهندس التّعلم ومبرمج ومعلّم العمل فيه»[1].

فالمعلّم هو القائد والموجّه والمرشد للمتعلّم كما يمكن وصفه بالرّجل أو المرأة المثاليين القادرين على أداء رسالة التّعليم على أكمل وجه، فالمعلّم هو محرّك العملية التّعليمية. لذلك ينبغي أن يكون المعلّم مؤهلّا علميّا بيداغوجيا من أجل إنجاح عمليّة التّواصل.

3-المعرفة:

« هو مجموع المعارف و المعلومات المراد تقديمها إلى المتعلّمين،ليقوم بحلّ رموزها ويفهم معناها،تختار و تترتّب وفق معطيات معيّنة، وهو رسالة موضوع النّقل الاتّصالي والّتي يجب أن تكون ملائمة للمرجع و المخاطب»[2].

«وتعدّ هذه الرّسالة عنصرا أساسيا من عناصر العملية التّواصليّة،لا يمكن حدوث تواصل إلّا بوجود سجل معرفي وقيمي له مضامين ودلالات م تعارف عليها، والتّواصل لا يكون نافذا إلّا إذا استطاع المتلقّي تفكيك الرّسالة، ويظهر تأثيرها من خلال رجع الصّدى(تغذية راجعة) »[3].

---

[1]- زوليخة علال،التعليمية : المفهوم و النشأة و التطور ، مجلة الآداب واللغات،العدد 4،جوان 2016 ، ص 139-140.

[2]- ينظر صالح بلعبيد ،دروس في اللسانيات التطبيقية،ص45.

[3]- صالح بلعيد،دروس في اللسانيات التطبيقية، الجزائر،دارالهومة للنشر والتوزيع،ط1،2017،ص64.

وخلاصة القول أنّ العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ترتكز على جملة من العناصر المتفاعلة فيما بينها(معلّم، متعلّم،معرفة) وفق نسيج بيداغوجي محكم يضمن سلامة التّواصل بينهما.

2-الملكة اللّغوية:

أ-المفهوم اللّغوي للملكة:

قد ورد ذكر مصطلح الملكة في مواضيع كثيرة وبمعانٍ متعدّدة،في القرآن الكريم نحو قوله تعالى:

«وَكَذَٰلِكَ نُرِيٓ إِبۡرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلۡمُوقِنِينَ(75)» الأنعام.

«مَٰلِكِ يَوۡمِ ٱلدِّينِ(4)»الفاتحة.

«وَٱتَّبَعُواْ مَا تَتۡلُواْ ٱلشَّيَٰطِينُ عَلَىٰ مُلۡكِ سُلَيۡمَٰنَۖ(102)» البقرة.

تجدر الإشارة إلى أنّ المفهوم اللّغوي للفظة " ملك" تعدّد بتعدّد المعاجم والقواميس العربيّة إذ جاء في معجم لسان العرب "ابن سيّدة": «الْمِلْكُ وَالْمُلْكُ اِحتِواءُ الشَّـيْءِ وَالْقُدْرَةُ عَلَـى الاستبداد بِهِ. وَطَـالَ مُلْكَتُـهُ، أي طـال رقُّـه،ويقال: إنـه حسن الملكـة والملك. وفـي الحديث: لاَ يَدْخُلُ الجَنَّـةَ سَيِءُ الْمَلَكَةِ، أي الّذي يسيء صحبّة المماليك، ويقال: وَفُلاَنُ حَسَنُ الْمَلَكَـةِ إِذَا كَـانَ حَسَنَ الْمَلَكَـةِ نَمَاءٌ، هُو مِنْ ذَلِكَ»[1].

كما جاء في القاموس المحيط: «مَلَكَ مُلْكَهُ يَمْلِكُهُ مَلِكًا مُثَلَّثُةً، ومَلَكَةٌ: مُحَرِكَةٌ، ومَمْلَكَةٌ، بِضَمِ الَّلامِ أو يُثَلِثُ: احْتَواهُ قَادِرًا عَلَى الاستبدادية» [2].

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط6، 1997م، مادة (م ل ك)، مج10، ص493.

[2]- الفيروزالأبادي، القاموس المحيط، توثيق، يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت، 1999م، مادة (م ل ك)، ص852.

ذهب "الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175 هـ) في معجمه " العين" في مادة (م ل ك): «أَنَّ الْمُلْكُ لله والْمَلَكُوتُ:مُلْكُ الله وَمَلَكُوتُ الله:سُلْطَانُهُ، وَالْمُلْكُ:مَا مَلَكَتْ الْيَدُ مِنْ مَالٍ،وَالْمَمْلَكَةُ: سُلْطَانُ الْمُلْكِ في رعيتّه، يُقالُ طَالَتْ مَمْلَكَتُهُ، وَعَظُمَ مُلْكُهُ، وَكَبُر، وَالْمَمْلُوكُ الْعَبْدُ أقربِ الْمُلُوكَة،والعَبْدُ أقرب العبودية، وأصوبه أن يُقال: أقرّ بالمَلَكَةِ، وَبِالْمُلْكِ، وَمَلَاكُ الْأَمْرِ: ما يَعْتَمِدُ عَلَيْهِ، والقلب ملاك الجسد، والإملاك: التزويج، قد أملَكُوهُ أَو مَلَكُوهُ ، أَيْ: زَوْجُوهُ شَبَّهَ الْعَرُوس بِالْمُلْكِ»[1].

ومن خلال ما جاء في هذه المعاجم من تعريفات تتعلّق بالمعنى اللّغويّ لكلمة الملكة نستخلص أنّها معان تدور في مجملها حول القدرة والتّمكن من الفعل الذي نسبت إليه ، والتَّمَلُك خاصّيّة فطريّة في الإنسان جُبلَ عليها.

ب- المفهوم الاصطلاحي للملكة:

على الرّغم من الاختلاف بين الآراء في تحديد مفهوم الملكة غير أنّ المفاهيم الاصطلاحية تؤدّي جميعها إلى ذات المعنى ، والّذي يتباين بين الملكة بمفهوم العادة و الملكة بمفهوم الفطرة .

جاء في قاموس التّربية الحديث أنّ: «الملكة هي استيعاب الشّيء معرفيّا والقدرة على تسخيره إجرائيّا وبشكل عفويّ عند الحاجة» [2].

[1]- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: مهدي النخزومي، إبراهيم السامراني، سلسلة المعاجم والفهارس، مادة (م ل ك)، ج5، ص 380.

[2]- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق،ص 334.

وهي أيضا: «السّيطرة والإتقان والتّفوّق في مجال من مجالات النّشاط أو الكفاءة نحو:ملكة البيداغوجيا».[1]

كما جاء في تعريف شفيقة العلوي إذ تقول :«إنّ الملكةُ la compétence هي المعرفة اللّاواعية والضمنية بقواعد اللّغة، التي يكتسبها المتكلّم منذ طفولته،وتبقى راسخة في ذهنه، فتمكّنه فيما بعد من إنتاج العدد غير المحدود من الجمل الجديدة التي لم يسمعها من قبل، إنتاجا وابتكاريّا،لا مجرد تقليد ساكن، ثم التّمييز بين ما هو سليم نحويّ وبين غيره»[2].

و يعرّف الشريف الجرجاني الملكة بقوله: «الملكة صفة راسخة في النّفس وتحقيقه أنّه يحصل للّنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفيّة نفسانيّة وتسمّى حالة ما دامت سريعة الزّوال فتصير ملكة، وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا »[3].

من خلال قول "الجرجاني"يتبيّن أنّ الملكة لا تتحقّق إلّا بتكرار لمرّات عديدة والممارسة الدّائمة التي تساعد على تثبيتها كما هي حتّى تصبح عادة عند الفرد.

الملكة اللّغوية عند العرب:

1- عند ابن خلدون:

يعد ابن خلدون من أوائل اللّغويين العرب الّذين تحدّثوا عن الملكة اللّغوية وفصّلوا فيها،من خلال كتابه الشهير:«المقدّمة» حيث عرّفها وبيّن كيفية تحصيلها وتنميتها.

---

[1]- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق، ص 334.

[2]- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر، بيروت، طبعة جديدة 2004، ص44.

[3]- علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1985، ص 247.

ويعرّفها بقوله:«الملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرّره مرّة بعد أخرى حتى تترسّخ صورته،وعلى نسبة الأصل تكون الملكة»[1].

ذلك بالنّظر إلى المفردات،وإنّما هو بالنّظر إلى التّراكيب، فإذا حصلت الملكة التّامّة في تركيب الألفاظ، للتّعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التّأليف الذي يطبّق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلّم حينئذ الغاية من إفادة مقصده للسّامع، وهذا هو معنى البلاغة،والملكات لا تحصل إلّا بتكرار الأفعال لأنّ الفعل يقع أولا تعود منه للذّات صفة، ثم تتكرّر فتكون ملكة أي صفة راسخة»[2].

مما يعني أن الملكة صفة ثابتة تنتج عند الفرد بفعل عمليّات متكرّرة لأفعال الكلام ، وذلك أنّ الفعل إذا تكرّر مرّة واحدة قد لا يتم به حصول الملكة، وبالتّالي تصبح صفة غير راسخة في الذّهن، ولا تترسّخ إلّا بفعل التّكرار والعادة، وقد صوّر ارتقاء هذا التّكرار من الصّفة إلى الصّفة الحال ثمّ إلى الملكة.

- عند عبد الرّحمن الحاج صالح:

يقول عبد الرّحمن الحاج صالح في حديثه عن استثمار النّظريّة اللّغويّة العربيّة الأصليّة في ميدان تعلّم اللّغات: «كشفت لنا هذه النّظرية أنّ اللّغة لا تكتسب الملكة فيه إلّا إذا ميّز الملقنون بين جانبين اثنين من الملكة: الوضع والاستعمال، فالملكة اللّغوية على هذا هي ملكتان: القدرة على التّعبير السّليم،والقدرة على تبليغ كل الأغراض الممكنة في أحوال خطابية معيّنة،

[1]- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية،بيروت،ط2006،9،ص315.

[2]- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ص 476-477.

ولكلّ واحدة منها قوانين تختصّ بها. وهذا قد اكتشف علماء الغرب منذ عهد قريب جدا،ومن تبعات هذا التّمييز هو الاهتمام بكلتا الملكتين وأن لا تطغى إحداهما على الأخرى» [1]

ويربط مفهوم الملكة اللّغوية بالجانب اللّاشعوري للمتكلّم،فيقول:«... ذلك النّظام الذي اكتسبه المتكلّمون على شكل مثل وحدود إجرائية، وهم لا يشعرون شعورا واضحا لوجودها وكيفيّة ضبطها لسلوكهم اللّغوي إلّا إذا تأمّلوه،وإن كان هذا التّأمل لا يفسدهم شيئا إذ هو مجرّد استبطان،وإحكامهم للعمليّات التي تبنى على تلك المثل، هو الذي يسمّى الملكة اللّغوية ...» [2].

فالمتكلّم لا يشعر بتلك العمليّات التي تحدث داخله، إلّا إذا تأمّلها جيّدا وتدبّر فيها، فهي تترسّخ عن طريق المداومة و الحفظ و كثرة المدرّبة و المران .

الملكة اللّغوية عند الغرب:

1- عند فاردیناند دیسوسیر:

يعدّ ديسوسير المؤسّس الأوّل للنّظرية اللّغوية القائمة على دراسة اللّغة الإنسانية دراسة علميّة فيقول: «يوجد لدى كلّ فرد ملكة يمكن أن نطلق عليها اسم ملكة الكلام المقطع... وتقوم هذه الملكة على أعضاء ثمّ على ما يمكن أن نحصل عليه من عملها...[3]».

ويضيف لقوله«...في الآن نفسه نتاج اجتماعي لملكة الكلام ومجموعة من المواصفات يتبنّاها الكيان الاجتماعي ليمكّن الفرد من ممارسة هذه الملكة[4]».

[1] -عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، مرقم النشر، الجزائر،2012، ص54

[2]- نفس المرجع ص: 54.

[3]- عبد القادر المهيري ومحمد الشاوش و آخرون، أهم المدارس اللسانية، نقلا عن دي سوسير ، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية ، تونس،1986،ص26

[4]-عبد القادر المهيري و محمد الشاوش و آخرون ، نفس المرجع ،ص26.

فالملكة من منظور ديسوسير تظهر في سلامة تأديتها أثناء النطق، وهي قاصرة إن لم تستعمل في إطار ما تواضع عليه العرف والمجتمع، فالملكة لا تكتمل إلّا بتواصل الفرد مع الآخرين في مجتمعه كون اللّغة ظاهرة اجتماعية لتحقيق مبدأ التّواصل.

2- عند نعوم تشومسكي:

حسب تشومسكي:« الملكة اللّغوية مكوّن فطري من مكوّنات العقل الإنساني يؤدّي إلى إيجاد لغة خاصّة عبر التّفاعل مع التّجارب الحاضرة،فهي أداة تحوّل التّجربة إلى نظام مكتسب من المعرفة،أي معرفة لغة أخرى»[1].

الملكة عند تشومسكي تولد مع الإنسان ، وهي كامنة فيه (فطريا) لتزوّده بالمقدرة اللّغوية.إذ يكتسب معرفة جديدة اعتمادا على معرفة سابقة.

أنواع الملكة اللّغوية:

1- ملكة فهم اللّغة:

«تمثّل الملكة الفهم في عمليّة الاكتساب اللّغويّ حاصل مجموعة التّرابطات بين الرّموز اللّغويّة وبين ما تحيل عليه من خبرات داخليّة أو خارجيّة، وتستند هذه المهارة في بداية الأمر إلى خلفية جماعية، بحكم أنّ الطّفل يكتسب اللّغة بما تحمله من تراكمات ثقافية واجتماعيّة وحضاريّة، ثم تتدخّل شخصيّته فيما بعد بما تضيفه من بعض الخواص على تلك التراكمات»[2].

[1]- أحمد سعدي، اللسانيات التطبيقية والملكات اللغوية حدود الواقع وآفاق التوقع، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1،2017، ص75.

[2]- سعاد سليماني، الملكات اللغوية و أهميتها في العملية التعليمية ، المركز الجامعي بعين تموشنت، مجلة اللغة العربية ، العدد 40 من الثلاثي الثاني ،2018، ص 184

فالطّفل يبدأ مقلّدا ثمّ ينمو لديه الإدراك على النّحو التّدريجي، ويكون هذا النّمو مصاحبا للنّمو الجسديّ فيستقلّ بمفهومه وإدراكه لمحتويات ومضامين، ونفس الأمر ينطبق على العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة في اكتساب المعارف والمهارات والقدرات.

1- ملكة الكلام:

تعني الأصوات المفيدة أو التّعبير الكلامي والتّواصل المنطوق، ينشأ لكلام في اللّغة الأم تدريجيّا وتلقائيّا وطبيعيّا، فيمرّ بأطوار زمنيّة ومراحل مختلفة، فالطّفل في بداية ممارسته للكلام ينطق بكلمات محرّفة أو مبتورة، ثم تتطوّر لتكتمل ملكة الكلام عنده طبيعيّا، ويبقى ينمو لغويّا كلّما مارس تلك اللّغة.

«فالكلمات هي الصّورة الحيّة النموذجيّة للّغة، هي الّتي تمكّننا من تصوير- بناء صورة تقريبيّة- تمثيلات داخليّة للآخرين»[1].

وعليه فالكلام هو سلوك لغويّ يحمل معان وإيحاءات يعبّر بها المتكلّم عمّا بداخله، حيث أنّ ملكة الكلام تنمو في الطّفل منذ نشأته بالتدرّج ، فيبدأ من البسيط إلى المركّب، ومن الحرف إلى الكلمة، ومن الكلمة إلى الجملة، و تتطوّر هذه الملكة فيه من خلال احتكاكه بأفراد محيطه.

3- ملكة القراءة:

وصف الله تعالى رسوله محمدا بالأمّي ووصف قومه بالأمّيين،وليس المقصود بها عدم التّمدرس والعجز عن القراءة والكتابة،وقد بيّن الله تعالى وجه الحكمة من كون النبيّ أمّيا قبل البعثة بقوله عزّ وجل: «وَمَا كُنتَ تَتْلُو مِن قَبْلِهِ مِن كِتَابٍ وَلَا تَخُطُّهُ بِيَمِينِكَ ۖ إِذًا لَّارْتَابَ الْمُبْطِلُونَ »(48)سورة العنكبوت.

[1]-سعاد سليماني، الملكات اللغوية و أهميتها في العملية التعليمية، نفس المرجع ، ص 186.

وقد أشارت الآية إلى خاصّيتين من خصائص الأمّي:

- الأولى عدم القدرة على القراءة.
- الثّانية عدم القدرة على الكتابة.

وفجأة صار النّبي محمد عليه الصلاة والسلام يعرف القراءة والكتابة،وعملية كهذه لا تنشأ دفعة واحدة إلا في المعجزات الرّبّانية وقد حبا الله بها رسوله الكريم محمد صلى الله عليه وسلم، إذ أصبح قارئا فجأة بوحي من الله عزّ و جل، كما أن ملكة القراءة أعمّ من ملكة الكتابة.

«فالقراءة نوع من أنظمة التّمثيل قائمة على حاسّة البصر، يرجع في تفسيره إلى قاعدة بيانات شكّلتها مختلف الخبرات المتراكمة، وبمعنى آخر القراءة هي التّعرف على الرّموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معان تكوّنت من خلال الخبرة السّابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدراك مفاهيمها الواقعيّة، وبها تكون الملكة السابقة للقارئ في صورة مفاهيمها الواقعيّة، وبها تكون الملكة اللّغويّة عند الفرد قد تكوّنت واكتملت ملامحها»[1].

نستخلص أنّ القراءة وسيلة من وسائل التّذوق، تتمّ عن طريق تحليل الرّموز الكتابية بلغة الكلام وهذه الملكة تكتسب عن طريق الإعادة والتّكرار والممارسة، ومن لا يمتلكها يوصف بالأمّيّ.

4- ملكة الكتابة:

«الكتابة هي عمليّة يقوم الفرد فيها بتحويل الرّموز من خطاب شفوي إلى نصّ مطبوع بهدف توصيل رسالة إلى قارئ بعيد عن الكاتب مكانا وزمانا»[2].

[1]- سعاد سليماني، الملكات اللغوية و أهميتها في العملية التعليمية ،مرجع السابق، ص 191.

[2] - نفس المرجع ، ص191.

عرّفها صاحب مواد البيان القلقشندي: « بأنها صناعة روحانية تظهر بآلة جثمانيّة دالّة على المرتد بتوسّع نظمها.

فالرّوحانية : هي الألفاظ التي يتخيّلها الكاتب في أوهامه ، ويصوّر من ضمّ بعضها إلى بعض صورة باطنة قائمة في نفسه. والجثمانية: هي الخط الذي يخطّه القلم،وتعقد به تلك الصورة،وتصير صورة محسوسة ظاهرة بعد أن كانت صورة باطنة معقولة،والآلة هي القلم »[1].

فالكتابة ترجمة للخطاب الشفويّ وتسجيل في شكل رموز مكتوبة على الورق، بهدف توصيلها إلى القارئ،ولا يتوقّف الأمر على ترجمة الخطاب الشّفوي، بل تترجم المشاعر والأفكار والذّكريات والمعارف إلى رموز كتابية متواضع عليها. «تعد الكتابة في حياة البشر مرحلة الرّشد التي تتكرّر عند كل متعلّم عبر التّاريخ، فإنّ المتعلّم يتحرّر من خلال اكتسابها،ويأخذ منها من المعرفة في أيّ وقت،فإنّها محاولة من المتعلّم للإمساك بأطراف الحدث الكلاميّ من جهة والخبرات والتّجارب والذّكريات والمعارف التّي يتعرّض لها إدراكه باستمرار، من جهة ثانيّة، المثبت عن طريق رموز كتابيّة المتواضع عليها،والمنتقى من مادّة التّعبير الشّفهي الّذي هو المادّة الخام والمعيّن اللّغويّ الدّافق الذي يغني آليّة الكتابة على تعدّد مراحلها»[2].

كما أنّ مهارة الكتابة تعبّر عن تطوّر التّفكير السّليم والمنطقيّ وتعتبر أيضا هدفا أساسيّا من أهداف تعليم اللّغة العربيّة الّتي تسعى إلى تنمية ملكة الكتابة من خلال نشاط إنتاج المكتوب في كلّ الأطوار.

[1]- الشيخ أبو العباس أحمد القلقشندي، صبح الأعشى، الجزء الأول،مطبعة دار الكتب المصرية ، القاهرة ،1922، ص 51.

[2]-سعاد سليماني ، الملكات اللغوية و أهميتها في العملية التعليمية ،نفس المرجع ، ص 88.

3-مفهوم الإنتاج:

1- لغة:

جاء في معجم الوسيط: «نَتَجَ، نَتْجًا، فَهُوَ نَاتِج ونَتَجَ الشَّيْء: ظَهَرَ نِتَاجُه،ونَتَج فُلَان الشَّيْء،تَوَلَّاه .... مَنَاتِج والمَنْتُوجَة: الأَشْيَاء المُثْمِرَة.»[1]

يحيلنا هذا التّحديد اللّغوي لمصطلح الإنتاج أنّ الإنتاج هو ما يتمّ التّحصل عليه، كما أنّ الإنتاج هنا مصطلح فضفاض يمسّ مجالات كثيرة ومتنوّعة.

2- اصطلاحا:

هو عبارة عن خطّة ومنهجيّة متّبعة يستخدمها المعلّم لتساهم في تطوير، وإنماء المهارات اللّغويّة للمتعلّم.

في حين يرى محمود محمد غانم: «هو الحالة الذّهنية التي يوظّف فيها المتعلّم مجموعة خبراته المخزونة،في أبنيته المعرفية في موقف ما عرض له بطريقة رسميّة أو غير رسميّة بهدف معالجة عناصره ومتغيّراته،لكي يحلّ موقفا أو مشكلة أو تنظيم الخبرة بهدف تقديم صورة تعكس استيعابه، وتمثّله لتلك الخبرة» [2].

ومنه فالإنتاج هو النّتيجة المتوصّل إليها عن طريق إنتاج منهجيّة أو آلة أي أنّه ثمرة جهد متعلّم لديه القدرة على التّحليل والبناء والمناقشة والنّقد وتبنّي موقف معيّن والدّفاع عنه، وتناولها بطريقة ممنهجة وموضوعيّة من أجل الوصول إلى نتيجة لسانيّة لغويّة نهائيّة.

---

[1]- المعجم الوسيط، معجم اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط1972،2، ص799.

[2]- محمود محمد غانم، مقدمة في التدريس والتفكير، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1 ، 2009، ص 288.

-الفرق بين الإنتاج والإنشاء:

«كانت التّربية التّقليدية تطلق على الإنتاج مصطلح (الإنشاء) أمّا التّربية الحديثة،فقد استبدلت مصطلح الإنشاء ب (الإنتاج)،وذلك لأن الإنتاج هو المظهر الاصطناعي.بالإضافة إلى أنّ الإنتاج أوسع من الإنشاء، إذ أنّه يشتمل مجالات الحياة كلّها، أمّا الإنشاء، فهو أضيق دائرة من الإنتاج،وهو صنعة لذا سمّى القلقشندي كتابه (صبح الأعشى في صناعة الإنشاء)،ومن هنا كان مصطلح الإنتاج أوضح دلالة وأشمل دائرة من الإنشاء،وهو يشمل مواقف الحياة والتّفاعل مع المجتمع إن كان شفويّا أو كتابيّا، في حين إنّ الإنشاء يقتصر على الجانب الكتابي،ولا شك أنّ كلمة الإنشاء تعني الإنتاج، ولكنها يمكن أن تعني أيضا أشياء أكثر ممّا في مدلولها الحرفي»[1].

فقد استعمل كلّ من المصطلحين (الإنتاج) و (المكتوب) في التّربية و التّعليم في مرحلتين متباينتين من مراحل التّعليم،إذ استعمل مصطلح الإنشاء في المرحلة الأولى للدّلالة على الإنتاج لكن بمفهومه الضّيق، إلّا أنّه استبدل بمصطلح الإنتاج في خضمّ الإصلاحات الّتي مسّت قطاع التّربية ليكون مصطلح الإنتاج شاملا لكل جوانب الحياة بما فيها الجانب الاجتماعيّ للمتعلّم حتى يتعامل مع كلّ المواقف بغية التّكيف مع محيطه.

مفهوم المكتوب:

قال تعالى في سورة الأعراف : «ٱلَّذِينَ يَتَّبِعُونَ ٱلرَّسُولَ ٱلنَّبِيَّ ٱلۡأُمِّيَّ ٱلَّذِي يَجِدُونَهُۥ مَكۡتُوبًا عِندَهُمۡ فِي ٱلتَّوۡرَىٰةِ وَٱلۡإِنجِيلِ يَأۡمُرُهُم بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَيَنۡهَىٰهُمۡ عَنِ ٱلۡمُنكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيۡهِمُ ٱلۡخَبَٰٓئِثَ وَيَضَعُ عَنۡهُمۡ إِصۡرَهُمۡ وَٱلۡأَغۡلَٰلَ ٱلَّتِي كَانَتۡ عَلَيۡهِمۡۚ فَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ بِهِۦ وَعَزَّرُوهُ وَنَصَرُوهُ وَٱتَّبَعُواْ ٱلنُّورَ ٱلَّذِيٓ أُنزِلَ مَعَهُۥٓۙ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡمُفۡلِحُونَ (157)»

ويعرّف المكتوب في اللّغة:

مَكْتُوبٌ : اسم مفعول من الفعل الثّلاثي كَتَبَ، وهو« ما رسم وخطّ بالكتابة : (سَطْر مَكْتُوب بِخَطٍ وَاضِح) ، وتعبر عنه كتابة أو نصوصا أو ما ورد فيها، لغة مكتوبة مغطّى باصطلاحات كتابية: (وَرَقة مكتوبة) مقرّر. قضى به الله أو القدر:(مصير مكتوب) خطّ مكتوب، مكتوب جمع مكاتب:رسالة ترسل من واحد إلى آخر»[2].

أمّا في الاصطلاح :

[1]- حمزة نايلي دواودة ، صعوبات تعليمية الإنتاج الكتابي و طرائق تجاوزها ، المجلد 2 ، العدد 1،جوان 2022،ص91.

[2]- صبحي حموي، المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق للنشر والتوزيع، بيروت، ط2001،2، ص12-13.

يعرف المكتوب على أنّه: « رسم الحرف باليد (الخطّ) ، أو تحويل رموز اللّغة الصّوتيّة إلى رسوم خطيّة مكتوبة أو أشكال مرئية»[1].

فالمكتوب يدلّ على ما وضع بخط اليد من كتابة على الورق أو ما طبع على الحاسوب وغيره ويستخدم هذا المصطلح أيضا لتسمية العمل الأدبي أو العلمي .

هذا الأخير (مصطلح مكتوب) الّذي سنخصّه بالدّراسة النّظريّة و الميدانيّة تحليلا و دراسة.

[1]- محمود على كامل ، تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين بها ، الجامعة الإسلامية الحكومية ، 2011،ص1060.

الفصل الأوّل:
تعليمية ميدان إنتاج المكتوب

توطئة.

المبحث الأوّل: ميدان إنتاج المكتوب

1-مفهوم ميدان إنتاج المكتوب
2- مراحل النّمو اللّغوي الكتابيّ
3- أنواع التّعبير
4- أسس التعبير الكتابيّ
5- أهداف ميدان إنتاج المكتوب
6- أهمّيّة ميدان إنتاج المكتوب

المبحث الثّاني: تعليميّة ميدان إنتاج المكتوب في السّنة الثّالثة من التعليم المتوسّط.

1-تعلّيميّة ميدان إنتاج المكتوب
2- تقويم ميدان إنتاج المكتوب
3- أنواع الأخطاء الشّائعة في الإنتاج الكتابيّ
4- أسباب صعوبة ميدان إنتاج المكتوب
5- طرائق علاج صعوبات ميدان إنتاج المكتوب
6- مساهمة ميدان إنتاج المكتوب في تنمية المَلكة اللّغوية لدى متعلّمي مرحلة التّعليم المتوسّط.

توطئة:

ارتأينا قبل أن نلج باب الحديث عن ميدان إنتاج المكتوب في سير العمليّة التّعليميّة أن نعرّج أوّلا على الميادين التي تسبق هذا الميدان" إنتاج المكتوب " وذلك لأهميّتها ومدى تضافر معطياتها للوصول للمنتوج الكتابيّ ، ولعلّ أوّل ميدان يستهلّ به الأسبوع التّعليميّ هو ميدان :

أ- فهم المنطوق وإنتاجه: (التّعبير الشّفوي)

«حصّة أسبوعية تتمحور حول نص مسموع يجده الأستاذ مكتوبا في الدّليل ، و مسجّلا في القرص المضغوط ، بينما تجدون في الكتاب القدر المشترك من المناقشة الشّفوية.

ب- فهم المكتوب:(القراءة المشروحة و دراسة النّص وقواعد اللّغة)

حصّتان أسبوعيّتان متواليتان تنطلق كلّ حصّة من النّص المكتوب يقرأه التّلاميذ و يستثمرونه و يتذوّقون بلاغته، و يستخرجون الظّواهر اللّغوية المراد معالجتها منه (من النّص).

ج- التّعبير الكتابي: (إنتاج المكتوب)

حصّة أسبوعيّة تتناول تقنيّة من تقنيات التّعبير بصفة متدرّجة خلال المقطع ، و يوّجه المتعلّمون إلى إنتاج كتابات توافق النّص المكتوب الذي عاشوا في رحابه طوال الأسبوع التّعليمي »[1].

المبحث الأوّل : ميدان إنتاج المكتوب

1-مفهوم ميدان إنتاج المكتوب:

مصطلح إنتاج المكتوب مصطلح تربوي يستخدم في الوسط التّعليمي، لجأت إليه الأنظمة التّربوية الحديثة، بعد أن غيّرت نظرتها إزاء المتعلّم من متلق إلى منتج تأكيدا على فاعليّة التّعلم.

إذ يمكن تعريفه على أنّه: «عبارة عن عمليّة عقليّة يقوم فيها الكاتب بتوليد الأفكار وصياغتها وتنظيمها ثمّ وضعها في صورة نهائيّة على الورق »[2]، كما أدرجت المنظومات التّربوية التّعليميّة الكتابة في مكانة خاصّة وأولتها اهتماما، لما احتوته ضمنيّا من المهارات اللّغوية (الاستماع،الحديث والقراءة)، فالتّمكن من هذه المهارات وإجادتها يمكّننا من إجادة التّعبير الكتابي.

«التّعبير الكتابي مقياس دقيق لمستوى اللّغة الحقيقي لدى التّلاميذ، ومعرفة مدى نجاح التّربوّيين في تحقيق الهدف من العمليّة التّعلّميّة بالأساس، وهو اكتساب المتعلّم هذه المهارة التي تتجلّى أهميّتها في إبراز الجانب الإبداعيّ لدى التّلاميذ سواء في كتابة رسائل أو مقالات أو

[1]- وزارة التّربيّة الوطنيّة ، كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، أوراس للنشر ، السداسي 2 ، الجزائر 2017، ص3.

[2]- إبراهيم علي ربابعة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها،الألوكة،www.alukah.net،ص5.

مذكّرات، ومنه يمكن القول إنّ التّعبير هو ثمرة الدّرس اللّغوي: لأنه يمثّل الحصيلة الختاميّة لتعليم اللّغة»[1].

فإنتاج المكتوب هو الحصيلة النّهائيّة لتحقيق الكفاءة الختاميّة ، وهو آخر ميدان تناولا في الأسبوع، وبذلك يمكن للمتعلّم أن: « ينتج كتابة نصوصا منسجمة في سياقات مختلفة أدبيّة،علميّة،وثقافيّة،ومشاريع لها دلالات اجتماعيّة»[2].

و منه مفهوم إنتاج المكتوب مرتبط بإنتاج النّص القائم على تلقّي النّص، فهو ينطلق من النّص قراءة وفهما ليعود إلى كتابة نص مستحضرا قواعد صياغة النّصوص ، وهذا مرجعه التّعلّم والتّدريب، وهذا ما أشاد إليه بشير عصام مرّاكشي: (تكوين الملكة اللّغوية): «إنّ الملكة اللّغوية تظهر أيضا في الكتابة.

[1]- بلاهدة فريدة، تعليمية التعبير الكتابي و مراحل اكتسابها، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، المجلد 26 ،العدد 2، ديسمبر 2020،ص135.

[2] - وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية ،2016، ص9.

ومن كان على الحديث مقتدرا ،لكنّه في الكتابة عاجز،لم يكن معدودا ضمن أهل اللّغة،الماهرين بهـــا...وليس المقصـــود بمـــا ســـأذكره هنـــا: أن يصـــبح الطّالـــب مـــن فطاحل*الكتاب،وجهابذة*الأدباء،فإنّ بين يديّ ذلك إلى جانب الجهد والتّحصيل–وجود موهبة ربّانيّة،لا يملك أحد أن يحصّلها،وإنّما غايته أن يصقلها ويحسّن توجيهها ولست أزعم أنّك بالغ

–إن شئت واجتهدت مرتبة كبار الأدباء،كما يقوله بعض المتأثّرين بأصول التّنميّة البشريّة،بل أعرف أنّ من النّاس من لا تكون الكتابة صنعته أبدا،ولو أنهك في ذلك جسده،وأفنى عمره وإنّما المقصود تعلّم الأصول العامّة،وتحصيل الدّرجة الكافية للتّمكّن من التّعبير عن المعاني المختلفة بلسان عربي فصيح »[1].

2-مراحل النّمو اللّغوي الكتابيّ:

إنّ الكتابة كغيرها من النّشاطات المكتسبة لا بدّ أن يمّر تعلّمها بمراحل متتالية للتّمكّن من إتقانها وهو ما يعرف بمراحل النّمو اللّغوي الكتابي، تعمل وفق ثلاث عمليّات ذهنيّة، وهي كالتّالي:

[1] - البشير عصام المراكشي، تكوين الملكة اللغوية مركز نماء للبحث و الدراسات ط1 بيروت 2016 ،ص173.(يتصرف).

*فطاحل: جمع فطحل(اسم).الفطحل هو السيل العظيم، و الفِطحل الغزير العلم(على التشبيه بالسيل) و قول المولدين في فطاحل العلماء : من عظمائهم ، من كان نارا على علم ، أي مشهورا.

*جهابذة : جمع جَهْبَذ ،جِهبذ ، جهباذ : عالم جهبذ من الجهابذة العظماء ، العارف المتضلع من المعارف ، الخبير الناقد ، جهابذة الفكر : أعلامه البارزون.

1) **مرحلة ما قبل الكتابة**:

هنا يفكّر الكاتب بالموضوع أو الأفكار التي يريد التّعبير عنها، والأدوات اللّغوية التي سيحتاجها لإنجاز ذلك، فإن كانت الكتابة مثلا بلغة ثانية لا يتقنها، جمع ما يحتاجه من مفردات من المعجم أو مصادر أخرى.

ب-مرحلة الكتابة:

أمّا مراحل الكتابة فهي ثلاث محطّات رئيسيّة تمرّ عبرها عمليّة الكتابة، وهي كالتّالي:

أ. التّخطيط: وفيها يتمثّل الكاتب الأفكار الأساسية والخطوط الكبرى لنصّه.

ب. التّسجيل السّريع والعشوائي و المتمثّل في رؤوس أقلام لأفكار النّص.

ت. كتابة أوّلية تحوصل ما سجّل من قبل.

ج-مرحلة المراجعة:

يراجع الكاتب نصّه، فيصلح الأخطاء اللّغويّة، أو يعيد صياغة فكرة أو جملة، قد تكون ركيكة، أو غير واضحة... فيقدّم ويؤخّر،ويحذف ويضيف.

يقوم بهيكلة النّص حسب نمط أو جنس الخطاب، مراعيا سلامته على مستوى الاتّساق والانسجام، وكذا تناسق الفقرات، بحيث كل واحدة تخدم الأخرى.

إعادة كتابة النّص مرات عديدة قبل الفراغ منه، إن دعت الضرّورة إلى ذلك»[1]

3-أنواع التّعبير:

ينقسم التّعبير من حيث الأداء والشّكل إلى نوعين: التّعبير الشّفويّ والشّفهي،وطريقته اللّسان.والتّعبير الكتابي أو التّحريري، وطريقة الثّاني:القلم.

[1]- بدوي محمد، محاضرات في مقياس اللسانيات التطبيقية، مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثانية ليسانس، 2019-2020م، ص10-11.

وينقسم التّعبير من حيث الموضوع إلى نوعين: التّعبير الوظيفيّ، والتّعبير الإبداعيّ.

وهذه الأنواع السّابقة لا يغني إحداهما عن الآخر، فكلّها ضروريّة ومطلوبة في حياة الإنسان، مستعملة فيما يتحدّث به أو ينطقه، أو يكتبه. يعبّر بها عن مآربه ومشاعره، فنحن نتحدّث ونكتب،وفي الحديث والكتابة نعبّر عن ذواتنا ودخائل نفوسنا، نصف ما نراه أو نصوّر الحياة كما تُردّد أصداؤها في قلوبنا، وهذا وغيره إبداع ذاتي قد يختلف فيه المتحدّثون والكاتبون.

1- من حيث الأداء أو الشّكل:

أ –التّعبير الشّفويّ:

إذا ارتبط التّعبير بالحديث فيسمّى المحادثة أو التّعبير الشّفوي أو الشّفهي،ويعدّ أسبق من الكتابة،وأكثر استعمالا في حياة الإنسان من سواه،ويتمّ عن طريق النّطق (اللّسان)،ويستلم عن طريق الأذن، ويسمّى«الإنشاء الشّفوي أو المحادثة وهو أسبق من الكتابة ويعتمد التّعبير الشّفويّ على المحادثة لاسيما في المراحل الأولى من الدّراسة الابتدائيّة وهو تعليم خاص أو أساسيّ لتدريبهم على النّطق الصّحيح وإمدادهم بالمفردات التي تمهدّهم للكتابة في الموضوعات التي تطرح »[1].

إذ يعتبر التّعبير الشّفوي أكثر شيوعا من ناحية التّوظيف و الاستعمال فبتعلّمه يكتسب الفرد المهارات الخاصّة بالحديث والمناقشة وحتّى التّعبير الجميل والمؤثّر،

كما ورد في قول الدّكتور سعد إسماعيل زايد وإيمان إسماعيل عايز: «يقصد به أن يعبّر الطّالب عمّا في نفسه بجمل من دون أن يكون قد كتبها، ويعد جزءا مهمّا في ممارسة اللّغة واستعمالها،وكثيرة هي المواقف التي يستخدم فيها الكلام في الحياة اليوميّة، ويرمي إلى تمكين الدّارسين من اكتساب المهارات الخاصّة بالحديث والمناقشة،والقدرة على التّعبير المؤثّر الجميل.»[2]

ومن صوره: التّعبير الحرّ، المناقشة والتّعليق،التّلخيص بعد القراءة،الإجابة عن الأسئلة،الخطب،المناظرات، سرد القصص ....

ب- **التّعبير الكتابيّ (التّحريري):**

---

[1] - بهية بلعربي، الانسجام النصي في التعبير الكتابي، دراسة لسانيات نصية، ط1 2012 ، دار التنوير، الجزائر، ص39.

[2]- سعد علي زايد وإسماعيل علي عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريها ،دار الصفاء للنشر والتنسيق،عمان،، ط1، 2014م، ص502.

«يحتلّ المركز الأعلى في هرم مهارات والقدرات اللّغويّة ويمكن أن يعرّف بأنه امتلاك قدرة على نقل الأفكار والأحاسيس إلى الآخرين كتابة،مستخدما مهارات لغويّة مثل قواعد الكتابة، إملاء أو خطّ، قواعد اللّغة،علامات التّرقيم وغيرها.»[1]
يعرّفه محمد الصويركي بقوله :«هو امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين كتابة، مستخدما مهارات لغويّة أخرى كفنون الكتابة،وقواعد اللّغة،وعلامات التّرقيم،والعبارات الصّحيحة،ويلجأ إليه الإنسان عندما يكون المخاطب بعيدا عنه مكانا وزمانا.»[2].

[1]- بهية بلعربي ،الانسجام النصي في التعبير الكتابي، مرجع سابق ،ص 40.
[2]- محمد الصويركي، التعبير الكتابي، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1 ، 2014 ص 13.

«ويعرّفه مدكور(2007): بأنّه عمل عقلي شعوري لفظي،يتّصل بتكوين الأفكار أو إبداعها ووضعها على الصّفحة البيضاء وفق قواعد السّلامة في التّهجي ،والتّنظيم في التّرقيم،والوضوح والجمال في الخط،وبمعنى آخر تعبير جميل عن تجربة شعوريّة أو واقعيّة صادقة.

ويعرّفه عطية(2007): هو الكلام المكتوب الذي يصدره المرسل كتابة،ويستقبله القرّاء قراءة،ويستخدم غالبا في مواقف التّباعد بين المرسل والمستقبل زمانا ومكانا،فعندما ينأى المستقبل عن الكاتب زمانا أو مكانا يتمّ التّواصل من خلال التّعبير المكتوب.»[1]

ومنه فالتّعبير التّحريري (الكتابي) هو مواصلة للتّعبير الشّفهي يتمّ كتابيّا، وأداته الرّئيسيّة الرّموز المكتوبة.

2 - من حيث المضمون:

أ- التّعبير الوظيفي:

وهو:«ذلك النّوع من التّعبير الذي يؤدّي وظيفة للإنسان في مواقف حياتيّة مثل كتابة اللّافتات، وملء الاستمارات،وتوجيه التّعليمات والإرشادات إلقاء الكلمات المختلفة وقراءة محاضرات الجلسات،والمحادثة بين النّاس،والرّسائل والبرقيات والاستدعاءات وبطاقات الدّعوات والتّهاني وكتابة التّقارير والمذكّرات وغيرها من الأمور التي تعالج مواقف حياتيّة للطّالب.»[2]

نظرا لأهميّة هذا النّوع من التّعبير،أولت له المنظومة التّربوية حيّزا في المقرّرات و المضامين الخاصّة بميدان إنتاج المكتوب.

ومجالاته:

- الكتابة التّفسيرية: تطوير الأفكار وتجديد الآراء كالمقال.
- الكتابة الجدلية: وتهدف إلى الإقناع.
- الرّسائل العلمية واليوميّات، السجلّات، التّقارير والملخّصات.
- البرقيّات والاستمارات، إعداد قوائم المراجع لبطاقات الارشادات، الكلمات الافتتاحية.

ب –التّعبير الإبداعي:

وهو الذي يكون غرضه التّعبير عن الأفكار والمشاعر النّفسيّة ، ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبيّ عال، بقصد التّأثير في نفوس القارئين و السّامعين، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الأفكار ، وإذا كان التّعبير الوظيفيّ يفي بمتطلّبات الحياة وشؤونها الماديّة والاجتماعيّة ، فإنّ التّعبير الإبداعي يعين الطّالب على التّعبير

---

[1]- محمد الصويركي، التعبير الكتابي ، نفس المرجع السابق ، ص15.

[2]- سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز،مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ، دار الصفاء للنشر والتنسيق،عمان، ط1، 2014م ،ص503.

عن نفسه ومشاعره تعبيرا يعكس ذاته ويبرز شخصيّته، وعلى هذا الأساس ينبغي تدريب التّلاميذ على هذين النّوعين من التّعبير وإعدادهم للمواقف الحياتيّة المختلفة، التي تتطلّب كل نوع منهما.»[1]

التّعبير الإبداعيّ يتميّز بإتقان الأسلوب وجودة الصّياغة النّاتج عن الخيال الخصب المبدع والفكر العميق فالمتعلّم يطلق العنان لخياله المجنّح فيتحمّس للكتابة في أرقى مستوياتها، «وغالبا ما تكون موضوعات الإنتاج الكتابي الإبداعي: نظم الشّعر،كتابة المقالات الأدبية- تأليف القصص، التّمثيلات، المسرحيات، تدوين المذكّرات الشّخصية، اليوميّات، الخطب وإلقاءها، المقالات في الصّحف والمجلّات ... الخ».[2]

[1]- راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي،المهارات القرائية والكتابية وطرائق تدريسها واستراتيجيتها ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ،عمان،الأردن، ط3 ،2013،ص221.

[2]- محمد الصويركي: التعبير الكتابي التحريري،دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع،الأردن،ط1 ،2014 ، ،ص21.

نخلص إلى أنّ هذين النّوعين من التّعبير الكتابي ضروريان في حياة الإنسان ، وما استحدث فيها، فالأوّل يساعد الإنسان على تحقيق حاجاته ومطالبه الماديّة والاجتماعيّة، والثّاني يمكّنه من أن يؤثّر في الحياة العامّة بأفكاره وشخصيّته لذلك وجب الاهتمام بتعليمهما معا.

4-أسس الإنتاج الكتابي ومعايير تجويده:

يتوقّف الإنتاج الكتابي على بلورة تلك الأفكار والتصوّرات وتجسيدها ماديّا في شكل حروف وكلمات وعبارات، فالمتعلّم أو منتج النّص يجب أن يمتلك جملة من العلوم وهي: العلم اللّغوي، العلم الموسوعيّ والعلم التّفاعلي.

1-العلم اللّغويّ:

«لا يحصل الإنتاج الكتابي إلّا إذا تمكّن المتعلّم من إحراز قدر من العلم اللّغويّ ،أو الكفاءة اللّغويّة الّتي تُؤهّله لمعرفة القواعد اللّغويّة، الصّوتيّة التّركيبيّة، والدّلاليّة لتكوين النصّ.

وممارسة الحدث اللّسانيّ في الواقع لا تعدو أن تكون تجسيدا للجانب العلميّ للقدرات العقليّة الّتي يمتلكها الإنسان والّتي من خلالها يحقّق نزاعاته الاجتماعيّة أي أنّ الإنسان ميّال بطبعه للتّواصل مع أفراد مجتمعه.»[1]

فمهارات الكتابة تنجلّى فيها عدّة عناصر كالاستماع، الكلام والقراءة ، ولإنتاج نص يلزم وجود محتوى من القواعد اللّغويّة والمعارف عن كيفيّة إظهار هذه العلاقات بين الوحدات الدّلاليّة في الأقوال.

[1]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص68.

2- العلم الموسوعي:

«لا ينطلق المتعلّم في إنتاجه من عدم ، وإنّما ينبغي أن يكون على قدر من العلم الموسوعيّ، الذي يشمل تلك المجالات المعرفيّة التي يمكن أن تسمّى العلم الموضوعيّ. ويكون اكتساب هذا العلم متفاوتا من متعلّم إلى آخر، ذلك أن فروقا فردية متمثّلة في القدرة على الاستيعاب، والقدرة على التّحمل، نسبة الذّكاء، الرّغبة في التّعلّم والإرادة. إضافة إلى البيئة الاجتماعيّة التي تلعب دورا في بناء المتعلّم»[1].

ويظهر هذا جليّا عند مقارنة موضوعات الإنتاج الكتابي التي ينجزها التّلاميذ في مرحلة تعليميّة معيّنة.

«ولكي يكتسب المتعلّم هذا العلم الموسوعيّ، الّذي يؤهّله لإنتاج نصوص مختلفة ، فإنّه ينبغي أن يطّلع على عدد كبير من النّصوص التي تقدّم له معرفة كافية حول فنون الكتابة، أنواعها وأساليبها.»[2].

3-العلم التّفاعلي:

ينبني على الطّريقة التّعليمية التّعلّميّة وتشمل حسن اختيار الطّريقة أثناء ممارسة الإنتاج الكتابيّ، ويزداد كلّما وجد التّشجيع والتّحفيز كي يزول الخوف والخجل والتّردّد. فالمتعلّم«ينتج نصا يرسله إلى المتلقّي (المعلّم،المتعلّمين) ومن خلال هذا النّص يتمكّن المتلقّي من الوصول إلى قصده، فيحدث التّفاعل بين الطّرفين (المعلّم / المتعلّم).»[3]

لهذا يقترح منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسط « الطّرائق النّشطة لتحقيق أقصى قدر ممكن من الفعاليّة على ممارسة عمليّة التّعليم النّاجحة، وفق منظور المقاربة بالكفاءات، ويتبنّى المنهاج الطّرائق النّشطة لتحقيق الأهداف المتوخاة ، من خلال جعل المتعلّم يمارس نشاطه التّعليمي ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرّة التي تمكّنه من الملاحظة ، والمعالجة والابتكار والاستقلالية في القرار الشّخصي، فهذه التّعلّمات كفيلة بتزويده كفاءات حقيقيّة يكون الأستاذ فيها المنشّط لعمليّة التّعلّم .»[4]

-أسس إنتاج المكتوب :

والمقصود بالأسس مجموعة المبادئ ، والحقائق التي ترتبط بتعبير المتعلّمين وتؤثّر فيهم،وهذه المبادئ تساعد الأساتذة في تعليم التّعبير وفي اختيار الموضوعات الملائمة لمستوى

---

[1]-ينظر: صورية بوصوار : إنتاج النص وأبعاده التعليمية ، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية و الاجتماعية، ع01، 11 جوان 2017،ص 223.

[2]- صورية بوصوار، مرجع سابق، ص 234-235.

[3]- ينظر: صورية بوصوار : مرجع سابق ، ص 234،235.

[4]-وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، جوان 2001، ص18.

المتعلّمين (العقلي والنّفسي والعمري ...) وهذه الأسس وجب توفيرها لضمان إنتاج كتابي جيّد .نذكر منها :

أ- الأسس النّفسية :

الأثر النّفسي يتجلّى في تعبير التّلاميذ سواء عن آرائهم أو عن تجاربهم«فاللّغة هي مرآة عاكسة للعناصر المكوّنة لشخصيّة الفرد ، وتتجلّى عن طريق الممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي ويستخدمونها للتّعبير عن آرائهم الخاصّة، وبها ينقل خبراته للآخرين وذلك تأكيدا للشّخصيّة وتثبيتها.»[1]

فالتّعبير مظهر لغويّ يصقل ميولات التّلاميذ وينمّي شخصيّاتهم من خلال التّأثير والانفعال وصولا لمبدأ التّعزيز، فينشط التّلاميذ في التّعبير إذا وُجد لديهم الحافز ،والمثير الخارجي الذي يشبع الدّافع لديهم في موقف يتوفّر فيه التّأثير والانفعال.

[1]- أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية ، مرجع سابق، ص74.

وعلى المعلّم أن يستغلّ هذا المبدأ في مراعاة طبيعة موضوعات التّعبير ، وتعزيز كتابات التّلاميذ من خلال الإشادة بها واستعراضها أمام التّلاميذ ، أو نشرها في صفحة المدرسة وغيرها.

ب- الأسس اللّغوية:

هناك مجموعة من المعطيات اللّغوية التي يجب مراعاتها في التّعبير نظرا لارتباطها الوثيق بالتّلميذ، نذكر منها:

-إثراء الرّصيد اللّغوي للتّلاميذ بتفعيل دور المكتبة ، فالمطالعة أساس للاكتساب اللّغوي.

-الاهتمام بالتّعبير الشّفوي كنشاط يسبق التّعبير الكتابيّ ، من خلال تحفيز الحوار و المناقشة.

- تهذيب اللّغة التي ينشئ بها التّلاميذ إنتاجهم الكتابي ، فقد يميل البعض منهم إلى استعمال اللّهجة العاميّة.«وعلى المعلّم مساعدة الطّالب في تقبّل اللّغة الفصحى واللّهجة الدّارجة الّتي تمثّل أهم الصّعوبات التي تواجه الطّلّاب.»[1]

وعليه وجب غرس حبّ اللّغة العربيّة وتعليمها في النّشء منذ نعومة أظافرهم ومحاورتهم بها حتى تصبح سليقة على اللّسان وطبعا في النّفس، بل يتعدّى أثرها على الفرد إلى غيره فيصبح التّواصل بها مع الآخرين بأسلوب فصيح ، وبتعبير راقٍ ينمّ عن رقيّ الفرد ومستواه، وكفى بها شرفا أنها لغة القرآن الكريم، فينبغي التّنبيه إلى التّخلي عن اللّهجة الدّارجة في التّعبير والتّأكيد على ذلك.

- تنمية المكتسبات اللّغويّة وإثرائها لدى التّلميذ والعمل على الارتقاء بها تدريجيا.

[1]- ينظر : علي مذكور وآخرون : تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية ، ع2،ج2 ،2016،ص 7-12.

ج – الأسس التّربويّة:

تشكّل الأسس التربويّة محورا أساسيّا وقاعدة صلبة للمتعلّم، وتتلخّص هذه الأسس في الحريّة، إذ يستحسن ترك مجالٍ للتّلميذ لعرض أفكاره كتابيا.

« و ما دام التّعبير من الأغراض الهامّة التي يحقّقها تعلّم اللّغة ، و ما دام كلّ درس من دروس اللّغة فيه مجال للتّدريب على التّعبير ، فليس للتّعبير زمن معين، أو حصة محدّدة ، بل هو نشاط لغوي مستمر ، فيعمل المعلّم على تدريب التّلاميذ على التّعبير الصّحيح و السّليم في المواقف المختلفة، و أن لا يقتصر ذلك على حصة التّعبير فقط .»[1]

د – الأسس الاجتماعية:

اللّغة هي الحامل المادّي للأفكار وبواسطتها تنتقل الأفكار والخبرات والإنجازات من جيل لآخر، فالتّعبير وسيلة اتّصال بين الفرد والآخرين وأداة لتقويّة الرّوابط ... فيكون حافظا لتراث الأمّة وناقلا لمشاعرها.

ومجمل القول إنّ التّعبير هو القدرة على ترجمة تلك الكفاءة اللّغوية إلى إنتاج كتابي، يتضمن نقل فكرة أو التّعبير عن إحساس يختلج النّفوس،والمعلّم الجيّد هو الذي يعمل على تحفيز وبلورة ذلك المحصول اللّغوي وتوظيفه في إنتاج إبداعي لدى المتعلّم.

فالكتابة عمليّة معقّدة يقوم فيها الفرد بتحويل الرّموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع ،وهي أيضا تركيب للرّموز بهدف توصيل الرّسالة إلى القارئ ،ويتمثّل معيار تقويم الكتابة في الدّقة اللّغويّة وتجنّب الأخطاء ومدى القدرة على توصيل الرّسالة.

[1]- راتب قاسم عاشور و محمد فخري مقدادي ، المهارات القرائية و الكتابية ، مرجع سابق ، ص 217.

5-أهداف ميدان إنتاج المكتوب:

هذا النّوع من النّشاط (إنتاج المكتوب) يمتّن الصّلة بين الطّالب وأدوات الكتابة، ويعطي المتعلّم الفرصة لاختيار الأساليب اللّغوية الرّاقية وتنقيحها وتهذيبها، وهذا الأمر لا يوفّره التّعبير الشّفوي، «الهدف من عملية التّعليم خاصّة في المراحل الأولى، المرحلة المتوسّطة، إضافة إلى السّنتين الأخيرتين من المرحلة الابتدائية هي ترسيخ ملكة اللّغة، حيث تهدف إلى إكساب التّلاميذ آليات الفهم والاستيعاب، وكذا اكتشاف السمات التّركيبيّة التي ينبني عليها النّص. وهذا يعدّ إعداداً لهم للمرحلة الإنتاج والابتكار التي يحاولون فيها محاكاة النّماذج المثالية عبر إعادة تركيب النّظم اللّغوية. يعتمد التّعبير الكتابي باعتباره من أعلى أشكال التّواصل على تطوّر القدرات والمهارات في جميع جوانب اللّغة، بما في ذلك التّحدث والقراءة واستخدام علامات التّرقيم والاستخدام السّليم للمفردات وإتقان القواعد.»[1].

و يتمكّن المتعلّمون من خلال تدريسهم التّعبير الكتابي أن يحقّقوا مجموعة من الأهداف، لعلّ أبرزها ما يلي :

- «اعتياد التّلاميذ على الكتابة بلغة سليمة صحيحة، ممّا يؤهّلهم إلى إتقان اللّغة وقواعدها ، ذلك أن كثرة استخدام التّلاميذ ألفاظا متنوّعة أثناء التّعبير، من شأنه أن يعرّفهم بمتن اللّغة إضافة إلى تمرينهم على الكتابة بأساليب مضبوطة قواعديّا، عن طريق توخّي الكتابة بعبارات صحيحة.
- التّعود على السّرعة في التّفكير والتّعبير، والتّكيّف مع المواقف الكتابيّة المفاجئة.

[1] - بلاهدة فريدة ،تعليمية التعبير الكتابي ومراحل اكتسابها ، مرجع سابق، ص138

- جعلهم قادرين على ترجمة مشاعرهم و أحاسيسهم و أفكارهم كتابيّا بعبارات واضحة مؤثّرة، عالية المستوى يتخلّلها شيء من الإبداع والخيال .
- تعميق الجانب الفكري لديهم وتوسيعه وتعويدهم رصد الأفكار بطريقة منطقية ترتيبا وتنظيما.»[1].

وعليه فالتّعبير غاية جميع المستويات اللّغويّة، فهذه الأخيرة هي بمثابة وسائل لتحقيق هذه الغاية، فالقراءة تمدّ المتعلّمين بمادّة التّعبير و أفكاره و أساليبه، والنّحو يمكّنهم من أدائه بلغة سليمة والتّعبير الشّفهي يزيد ثروتهم المعجمية والأدبيةّ، والإملاء يساعدهم على الرّسم الصّحيح للكلمات.

6-أهميّة ميدان إنتاج المكتوب:

تتمثّل أهمّيته في كونه وسيلة للاتصال بين الفرد والجماعة، فمن خلاله يستطيع الفرد إفهام الآخرين ما يريد أن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه، وهذا الاتّصال لا يكون مفيدا إلّا إذا كان صحيحا ودقيقا وواضحا.

ولكي تكتمل أهميّته لابد من توفّر التّعبير الصّحيح والفصيح مثل النّصوص وغيرها: «...والنّصوص منبعا للثّروة الأدبيّة،وأيضا القواعد النحويّة وسيلة لصون اللّسان والقلم عن الخطأ،وإذا كان الإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسما صحيحا، فإنّ التّعبير غاية هذه الفروع مجتمعة وهو تحقيق هذه الوسائل .»[2]

[1]- بهية بلعربي،الانسجام النصي في التعبير الكتابي، مرجع سابق ، ص41.

[2] - سعاد عبد الكريم الوائلي،طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق،مرجع سابق ص77.

كما تظهر مكوّنات وقدرات شخصيّة الكاتب أو المعبّر، ونوعية ما يكتب وجودتها والوسائل المستعملة في ذلك كالمدّة الزّمنيّة للكتابة، والتّعبير واستغلال المراجع والكتب واللّغة المستخدمة.

ويمكن حصر أهميّة ميدان إنتاج المكتوب في النّقاط التّاليّة:

«هو وسيلة الإنسان المثلى لعرض فكره، و آرائه، و شرح وجهة نظره، ليس لمن يخالطه فحسب بل لكلّ البشر، و كما أنّ فيه تقويّة الرّوابط الفكريّة و الثّقافية بين الأفراد و الجماعات.

إنّ فيه إحساس بثقة المرء بنفسه، و شعوره بأنه قادر على التّفاعل الفكري مع الآخرين .

إنّ ذوي المواهب العاليّة في إنتاج المكتوب ينالون تقديرا في المجتمع لا يناله غيرهم، و هل الأدباء و المفكّرون و النّاجحون من ذوي المهن ممّن تدخل دقّة التّعبير في الحكم عليهم، إلّا كذلك ؟

-يساعد على تنظيم التّفكير، و اختيار الأساليب ، و حسن التّرتيب و التّسلسل إلى غير ذلك.

ويتيح للمعلّم الفرصة الكافية للكشف عمّا يعرفه التّلاميذ في مجالات العلم المختلفة، ويمثّل إعدادا لغويّا للتّلميذ، و يزيد من ثروته اللّغويّة و المعرفيّة و الفكريّة.»[1]

ممّا لا شكّ فيه أنّ إنتاج المكتوب يحظى بمنزلة كبيرة في حياة الطّالب المتعلّم، والنّاس على حد سواء فهو ضرورة من ضروريّات الحياة، إذ لا يمكن الاستغناء عنه في أيّ زمان ومكان، لأنّه وسيلة الاتّصال بين الأفراد و هو الذي يعمل على تقويّة الرّوابط الفكريّة والاجتماعيّة، وبه يتكيّف الفرد مع مجتمعه إذ تتحقّق الألفة و الأمن، وبه يربط الماضي بالحاضر و به ينتقل التّراث الإنسانيّ من جيل لآخر، وبه يتمّ الاتّصال بتراث المجتمعات الأخرى.

المبحث الثاني: تعليميّة إنتاج المكتوب للسنّة الثّالثة من التّعليم المتوسّط

1-تعليميّة ميدان إنتاج المكتوب:

يتضمّن الكتاب المدرسي ثمانية مقاطع تعليميّة، لها صلة بحياة المتعلّمين واهتماماتهم، وهذا بغية تناول المعارف والتّعليمات اللّغويّة التي ستجنّد فيها مكتسبات قبليّة، وكذا القدرات العقليّة،وهذا استنادا للمعارف التي يقدّمها الكتّاب، كما ورد في المخطّطات السّنوية للمادة اللّغوية الموجّهة بالخطاب للمتعلّم للتّعرّف على كيفية بناء و هيكلة النّصوص خدمة وإثراء لميدان إنتاج المكتوب، في هذا الكتاب بالقول أنّه: «ستتعاملون مع خطابات تستمعون إليها وتعبّرون عن فهمكم لها وتتعلّمون من خلالها أنماط النصوص ومؤشّراتها والعلاقات القائمة بين

[1]- ابراهيم أحمد قشطة، الكافي في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى، ، رفح،فلسطين ، ط2، 2022،ص 299-300.

هـذه الأنمـاط، كمـا يـزوّدكم بنصـوص مكتوبـة تتعلّمـون منهـا كيفيّـة بنـاء النّصـوص وهيكلتهـا وتنظيمها وترابط أجزائها،كلّ هذا تمهيدا لتمكينكم من الإنتاج الشّفوي والكتابي.»[1]
ويكتسـب المـتعلّم مهـارات الإنتـاج الكتـابي عـن طريـق التّـدرّب والتّمـرّن والممارسـة ويتجنّـب أخطاءه عن طريق التّقويم المستمّر والفعّال.وفي الجدول[2] الموالي توضيح لذلك:

[1]- وزارة المفتشية العامة : المخططات السنوية لمادة اللغة من التعليم المتوسط،2018،ص26.
[2]- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط،أوراس للنشر، ص55-57.

المقطع	الميدان	الكفاءة المرحلية(مستوى الكفاءة الختامية خلال المقطع)
01 (الآفات الاجتماعيّة)	إنتاج المكتوب	يحرّر، بمنهجيّة، فقرة مترابطة ذات أنماط مكتسبة (من المكتسبات القبلية) بلغة سليمة، ويوظّف قيمة من القيم.
02 (الإعلام والمجتمع)	إنتاج المكتوب	يحرّر فقرة تفسيريّة مترابطة، بلغة سليمة ـ تتألّف-على الأقل- من اثني عشر سطرا، موظّفا قيمة من القيم.
03 (التّضامن الإنساني)	إنتاج المكتوب	يلخّص نصا تفسيريا مترابطا، بلغة سليمة فيها إيجاز.
04 (شعوب العالم)	إنتاج المكتوب	يبني نصا تفسيريّا منسجما، من ثلاثة عشر سطرا على الأقل، بلغة سليمة فيها إطناب، ويوظّف قيما متعدّدة.
05 (العلم والتّقدم التّكنولوجي)	إنتاج المكتوب	يحرّر نصا حجاجيّا منسجما، من أربعة عشر سطرا على الأقل، بلغة سليمة فيها إطناب، ويوظّف قيما متعددة.
06 (التّلوث البيئي)	إنتاج المكتوب	يحّرر نصا تفسيريا حجاجيّا مترابطا ومنسجما، من أربعة عشر سطرا على الأقل، بلغة سليمة وواضحة، ومقنعة.
07 (الصّناعات التّقليدية)	إنتاج المكتوب	يكتب نصا حجاجيّا مترابطا ومنسجما،من أربعة عشر سطرا على الأقل،بلغة سليمة ومدعومة بالحجج.
08 (الهجرة الدّاخلية والخارجيّة)	إنتاج المكتوب	يكتب نصا تفسيريّا حجاجيّا مترابطا ومنسجما،من أربعة عشر سطرا على الأقل،بلغة سليمة واضحة المعاني،ومدعومة بالحجج.

[1]

«يستهلّ كلّ مقطع تعليمي (مجال) بوضعيّة مشكلة انطلاقيّة (الوضعيّة الأم) يبنيها المعلّم : وهي وضعيّة لتوجيه التّعلّمات خلال المقطع التّعليميّ، ويقتضي استدعاء الموارد الموضّحة في مخطّط التّعلّمات (الموارد المعرفية و المنهجية، القيم و المواقف و الكفاءات العرضية) و يتمّ تسيير نمو المتعلّم في شكل أنشطة أو مهمّات منطلقا فيها من بيئة المتعلّم وواقعه المعيش.»[2]

و يقدّم نشاط إنتاج المكتوب للطّور المتوسّط "السّنة الثّالثة" في ثلاث حصص، عبر ثلاث أسابيع في المقطع التّعليمي الواحد، كما هو مبيّن في الجدول[3] أسفله :

[1] - وزارة المفتشية العامة للتربية الوطنية ، مديرية التعليم المتوسط، المخططات السنوية ، المادة لغة عربية ، المستوى : السنة الثالثة من التعليم المتوسط

[2] - وزارة المفتشية العامة للتربية الوطنية ، مديرية التعليم المتوسط، المخططات السنوية ، المادة لغة عربية ، المستوى : السنة الثالثة من التعليم المتوسط ،سبتمبر 2022،ص 3.

[3]- وزارة المفتشية العامة للتربية الوطنية ، مديرية التعليم المتوسط المخططات السنوية ، نفس المرجع ، ص17.

الحصّة الأولى	تقديم الوضعيّة التّعليميّة :(تقنية أو نمط) (تدريب)
الحصّة الثانية	تدريب استثمار النّص (المحاكاة)
الحصّة الثّالثة	الإنتاج الكتابي

الحصّة الأولى:

- يعرّف المعلّم المتعلّم على التقنية، مثال في مقطع يتدرّب المتعلّم على نمط التّفسير.
- يحاول المتعلّم خلال الحصّة إنتاج تعبير في كرّاس خاص بالتّعبير أو كرّاس التّحضير بناء على القاعدة المدروسة الخاصّة بهذا النّمط، ومناقشتها مع المعلّم لمعرفة مدى استيعاب التّلميذ لتلك التّقنية (أي فهمه للدّرس)، وهذا يتمّ وفق المنهجيّة التاليّة:

- وضعيّة الانطلاق:

- «تغذية راجعة بخصوص تقنيّات تعبيريّة سابقة التّعرف.»[1]

- طرح إشكاليّة جزئيّة لاستخلاص عنوان الموضوع.

- مرحلة بناء التّعليمات:

تدوين سند على الصّبورة يخدم التّقنية أو الموضوع.

- مناقشة تؤدّي إلى استنتاجات جزئيّة.

- «استنتاج الخلاصة(أستخلص):

بناء الخلاصة من الاستنتاجات الجزئيّة، بشكل تعاوني.

قراءة الخلاصة قصد التّحقق من سلامتها و تحسين صياغتها.»[2]

- الوضعيّة الختاميّة: تطبيق ختامي:

إنتاج وضعيّة جزئيّة أسبوعيّة (تدريب) بتوظيف النّمط و المكتسبات السّابقة قصد التّركيز على التّقنية ، و يتم الاحتفاظ بالإنتاج و التّدريب في كرّاس خاص بالتّعبير لاستثماره في الوضعيّة الإدماجيّة.

مثال: دراسة النّمط التّفسيري و مؤشّراته.

الحصّة الثّانيّة:

- وضعيّة الانطلاق:

ربط المتعلّم بالحصّة السّابقة عن طريق طرح إشكاليّة تتعلّق بالتّقنية السّابقة(النّمط التّفسيري)

[1]- وزارة التربية الوطنية ،دليل استخدام كتاب اللغة العربية،السنة الثالثة من التعليم المتوسط،أوراس للنشر ،ص.69

[2]- نفس المرجع ، ص69.

- بناء التّعليمات:

دراسة سند مدرج في الكتاب المدرسي (يخدم التّقنية) ومناقشته مع المتعلّمين وفهمه.

مناقشة و فهم التّقنية قصد تثبيتها.

- الوضعيّة الختامية:

محاكاة سند موجود في الكتاب لإنتاج فقرة على منواله.

مثال:إنتاج نص تفسيري على منوال النّص .

يحتفظ بالموضوع في القسم الخاص بالتّعبير.

الحصّة الثّالثة:

- وضعية الانطلاق :

الانطلاق من إشكاليّة للتّأكّد من ترسيخ القاعدة.

- مرحلة بناء التّعليمات:

عرض و تدوين وضعيّة إدماجيّة مشابهة للوضعيّة المشكلة الأم عناصرها: (سياق، سند والتعلّيمة أو المطلوب) تقرأ وتناقش وتفهم.

- الوضعيّة الختاميّة:

الاعتماد على الحصّتين الأولى و الثّانية ،وبالاعتماد على موارد المقطع توظيفا و استثمارا قصد تنفيذ التّعليمة بإنتاج نص تفسيري،مثلا في ورقة مضاعفة تصحّح في حصة التّقويم و الإدماج و المعالجة

مثال:«إنتاج فقرة تفسيريّة : الفرق بين الغش و التّعاون.»[1]

[1]- وزارة التربية الوطنية، التدرج السنوي لتعليمات اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص1-2.

«والأسبوع الرّابع يخصّص للتّقويم و المراجعة(حصّتان) الأولى لاقتراح وضعية إدماج لتقويم مستوى الكفاءة خلال المقطع التّعليمي ، و يتمّ تصحيحها باعتماد شبكة المعايير. و الحصّة الثّانية تخصّص لمعالجة النّقائص و الاختلالات على مستوى التّحكم في المعايير(الوجاهة و الملائمة - الاستعمال السّليم للّغة –الانسجام و التّرابط- الجودة و الإبداع).»[1]

2- تقويم ميدان إنتاج المكتوب:

يعد التّعبير من المعارف الهامّة التي يجب تنميتها خلال العملية التعليميّة التّعلميّة، إلّا أنّه لا بد أن يخضع للتقويم الذي من خلاله يتم تعامل المعلّم مع إنتاجات متعلّميه وفق تقنيّات عديدة و هو عامل من عوامل رفع مستوى أداء المتعلّمين في الإنتاج الكتابي.

و يتبع المعلّم في ذلك مجموعة من المعايير:

أ-الوجاهة والملائمة:

-«والمقصود بالوجاهة مدى ملائمة المتعلّم للموضوع مراعيا في ذلك تعليمات الوضعية التقويميّة.»[2]

- التقيّد بالموضوع و عدم الخروج عنه.

- التقيّد بالتقنيّة المطلوبة (النّمط).

- «أن يجيد المتعلّم تقسيم موضوعه إلى فقرات كلّ منها يحتوي على فقرة معيّنة،وهذا يتطلّب اختيار أسلوب مناسب للموضوع وتوظيف نمط معين بمؤشراته بوضوح ودقة وثراء فكري وتملّك الأطراف الموضوع.»[3]محترما عدد الأسطر المطلوبة منه (لا تقلّ عن ستة عشر سطرا).

[1]- وزارة المفتشية العامة للتربية الوطنية،مديرية التعليم المتوسط، المخططات السنوية،مرجع سابق، ص 4.

[2]- نفس المرجع السابق، ص5.

[3]- فخر الدين عامر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، مرجع سابق ص45.

- أن يوظّف الموارد المدروسة والمستهدفة خلال المقطع (موارد نحويّة صرفيّة بلاغية ...) توظيفا يخدم النمط .

ب-الاستعمال السّليم للّغة:

غالبا ما يصطدم المعلّم أثناء تصحيح انتاجات متعلّميه بعجزهم عن توظيف قواعد اللّغة كأن يخطأ في:

- «عدم احترام علامات الإعراب.»[1]

-«صحّة توظيف أزمنة الأفعال.»[2]

مراعيا:

- البناء الصّحيح للجمل.

- «احترام قواعد النّحو و الصّرف و الإملاء و التّوظيف السّليم لعلامات الوقف و التّرقيم.»[3]

ج-الانسجام والتّرابط:

يتجلّى الانسجام في فصاحة الألفاظ وعذوبتها وتسلسل أفكارها، وقوّة الالتحام بين عناصر الموضوع بلا تنافر صوتيّ ومعنوي، بعيدا عن الاستطراد وتمثيلها للمعاني بدقة وتمكّن، وخلوّها من الإبهام واللّبس والحشو والتّطويل بلا فائدة.

- مراعاة التّصميم المنهجي للموضوع : (مقدّمة-عرض-خاتمة).

---

[1]- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط ، ص24.

[2]- المرجع نفسه ، ص10.

[3]- وزارة التربية الوطنية ، كتاب اللغة العربية،السنة الثالثة من التعليم المتوسط،أوراس للنشر،السداسي الثاني، الجزائر 2017، ص 28.

- «تسلسل الأفكار: يقفون على الألفاظ الملائمة للمعاني، وعلى حسب ترتيبها وتسلسلها.»[1]
- «أن يعنى المتعلّم بعلامات التّرقيم المفصحة عن المعاني.»[2]
- أن يستغلّ المتعلّم السّندات التّوضيحيّة أثناء تحريره للفقرات.

د-الإتقان والإبداع:

يدخل في إطار الإتقان و الإبداع احترام بعض المعايير منها :

- «جودة الخط.
- توظيف قيمة اجتماعية.
- «توظيف المكتسبات القبلية.»[3]
- جمال الأسلوب.
- إبداء المتعلّم لرأيّه أو اقتراحه لحلّ معين.

والجدول التّالي [4] يوضّح ذلك

شبكة التقويم الذاتي:

المعيار	المؤشّرات	التّحكّم	
		نعم	لا
الوجاهة	- احترام سياق الوضعيّة.		

[1]- فخر الدين عامر : طرق التدريس الخاصة والتربية الإسلامية،عالم الكتب ، القاهرة،ط2 ،2000،ص54.

[2]- نفس المرجع السابق ،ص 44-46

[3]- وزارة التربية الوطنية ، كتاب اللغة العربية ،السنة الثالثة متوسط ،مرجع سابق،ص 28.

[4]- نمش منال،حفيظة تزروتي،تعليم التعبير الكتابي و تقييمه في مرحلة التعليم المتوسط-السنة الثالثة من التعليم المتوسط نموذجا-،مجلة علوم اللغة العربية و آدابها ، جامعة أبو القاسم سعد الله ،الجزائر02،مج12،ع2020،02،(376-389)،ص386-387 .

	- تحرير فقرة تفسيريّة مترابطة .		
سلامة اللّغة	- توظيف علامات الإعراب و أزمنة الأفعال.		
الانسجام و الترابط	- التّوظيف السّليم لعلامات الوقف و التّرقيم. - تسلسل الأفكار.		
الإتقان والإبداع	- حسن العرض و جودة الخط.		

طريقة تقويم إنتاج المكتوب :

ذهب معلّمو اللغة العربية في الطّريقة التّقليديّة مذاهب شتّى لعدم اعتمادهم على معيار خاص لتصحيح إنتاج المكتوب،وهذا الأمر يفسّر ذلك التّباين في تقويم تعابير المتعلّمين من خلال الدّرجات المتفاوتة من معلّم لآخر،ولكي يحدّ المصحّح من ذاتيّته في عمليّة التّقويم ، كان لزاما على المعلّم أن يخضع هذه العمليّة لمعيار خاص، لذلك جاء منهاج الجيل الثاني معدّلا لهذا وفق معيار مقسّم إلى مجالين « من حيث الشّكل والمضمون»[1].

[1]- إبراهيم علي ربابعة ، مهارة الكتابة و نماذج تعليمها ، نفس المرجع ، ص10.

أ- مجال الشّكل: ويشتمل على ما يلي:

1- الخلوّ من الأخطاء الإملائيّة :ويتمثّل في جانبين : صحة رسم الحرف والكفايّة التّامة لقواعد الإملاء (همزة الفصل والوصل،والتّاء المربوطة والمفتوحة،والضّاد والظّاء....)

2- الخلوّ من الأخطاء النّحوية :

«النّحو للكلام كالملح للطّعام ... وتعني هذه العبارة أنّ النّحو ليس هو الكلام نفسه،لكنّه ضرورة لإصلاحه و تقبّله تماما،كما أنّ الملح ليس هو الطّعام نفسه لكنّه ضروري لاستكمال إجادة طهيه وتذوّقه واساغته.»[1].

3- جودة الخط **:** ويتمثّل في حسن رسم الحروف (بخط مقروء وواضح وسلس)و«استقامة العبارات على السّطر، و صحّة رسم الكلمات و اعتدال حروفها و استفاء الكلمة نقطها و همزاتها »[2]،فعلى المتعلّم أن «يجتهد في تحسين خطّه ليشرح الصّدور و تقرّ العيون.»[3]

4-تنظيم الصّفحة **:** يقصد به التّصميم الذي يبنى عليه النّص من مقدّمة وعرض وخاتمة، بالانسحاب عن الهامش في كلّ بداية فقرة، بالإضافة إلى نظافة الورقة،« وضع علامات التّرقيم في مواضعها... فإذا حاول التّلاميذ قراءة المسودّة الأولى لما كتبوه بما فيه من أخطاء التّهجّي ونقص في الفواصل والنّقط،وضع بعضها في غير أماكنها.»[4]

ب- مجال المضمون: والذي يشمل:

---

[1]-علي أحمد مدكور،تدري فنون اللغة العربية،نفس المرجع ،ص 334.

[2]- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية،مرجع سابق، ص59.

[3]- نفس المرجع ، ص 52.

[4]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر و التوزيع، الرياض،ط1، ماي 1991، ص296.

1-بلاغة التّعبير: ويكون ذلك في اشتمال الموضوع على ألوان من فنون البلاغة.
«استخدام الصّور البيانيّة والمحسّنات اللّفظية بقصد إبراز التّأثير في القارئ»[1]
2-وضوح الأفكار: « بتكييف أسلوب كتابي طبعا للغرض الذي يكتب من أجله»[2] بحيث يقود الكلام المكتوب إلى الفهم الصّحيح للأفكار المطروحة وخلوّها من التّناقض .
3-صحّة الأفكار: من حيث خلو التّعبير من الحقائق غير الصّحيحة تاريخيّا وعلميّا.
4-الالتزام بالموضوع:ويتمثّل في انتماء الأفكار للموضوع، وخلوّه من الاستطراد المخلّ وحدته،والابتعاد عن الحشو واللّغو.
5-الاستشهاد: ويتمثّل في الاقتباس من القرآن الكريم، والتّضمين من الحديث النّبوي الشّريف والموروث الأدبي شعرا ونثرا.
6-«انتقاء الألفاظ والمصطلحات المناسبة لماهيّة موضوع الكتابة،وتنويع المفردات والابتعاد عن الألفاظ العاميّة»[3].
7- التدرّج في الوصف ابتداء بالمقدّمة وانتهاء بالخاتمة،ويتمثّل ذلك في«حسن التّمهيد الذي يمثّل مقدّمة تثير القارئ وتعدّ ذهنه،ثمّ حسن العرض ويتمثّل في تقديم الأفكار بشكل منتظم،ومن ثمّ حسن الختام بنهاية توجز بأسطر معدودة ما أراد المعبّر أن يبرزه ويصل إليه»[4].
8-إدراج قيمة أو تحديد موقف أو إبداء رأي.

---

[1]- إبراهيم علي ربابعة،مهارة الكتابة و نماذج تعليمها، نفس المرجع،ص10.
[2]- نفس المرجع ، ص11.
[3]- نفس المرجع ،ص11.
[4]- ينظر: المرجع ، ص269.

وهذا الجدول[1] آخر ما أصدرته وزارة التّربية لتقويم الكفاءات والمكتسبات في ميدان إنتاج المكتوب:

تقييم كفاءة الإنتاج الكتابي		أ	ب	ج	د
1	احترام التّعليمة و المهمّات المرفقة				
2	وضوح التّصميم وفق طبيعة المنتج				
3	ترابط الأفكار و تسلسلها				
4	الالتزام بقواعد اللّغة				
5	إدراج قيمة،أو تحديد موقف، أو إبداء رأي				
6	وضوح الخط				

هذا الجدول اعتمدته وزارة التّربية في تقويم مكتسبات مرحلة التّعليم الابتدائي لسنة 2023 ،وأصبح معتمدا في المرحلة المتوسّطة ابتداء من هذا العام 2024 ،وقد وضعت وزارة التّربية الوطنية بعض الطّرق لتقويم نشاط الإنتاج الكتابي:

- الطّريقة الفردية المباشرة: تتمّ داخل القسم ولذلك يصعب تطبيقها مع كثرة العدد وضيق الوقت فيضطرّ إلى تنفيذها خارج القسم وبعد وقت الحصة، فهي تتمّ بإحضار المدرّس للتّلميذ صاحب الموضوع ومناقشته في أخطائه وإصلاحها معه.

- طريقة التّصحيح الذّاتي:وتتمثّل في قيام التّلميذ بتصحيح أخطائه بنفسه وذلك بتوجيه من الأستاذ والغرض من ذلك هو دعوة المتعلّم إلى مراجعة تحرير كتابي، والتّفكير في محلّ الخطأ والاهتداء إلى الصّواب ، و تتمّ العملية اعتمادا على شبكة التّقويم الذّاتي : تدوّن على الصّبورة و تنقل على ورقة المتعلّم ليقوم بالتّصحيح لنفسه وفق المعايير المدرجة فيها .

[1]-وزارة التربية الوطنية، دفتر تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي،2022-2023،ص3.

- الطّريقة التّبادليّة:وتسمّى كذلك بطريقة الأقران،وفيها« يصحّح كلّ تلميذ لزميله على أن يصحّح زميله له، مع إرشاده من طرف المدرّس إلى مقاييس التّصحيح»[1]، وفيها «يشحذ المدرّس خبرة تلاميذه من خلال دافعيّة التّعلم، كما ينمّي ملكة الذوّق وقدرة النقد لدى التّلاميذ، ولكن يصعب تطبيقها لنقص اللّغة وتأثّرهم بالعلاقات فيما بينهم ولا بدّ من مراجعة المعلّم لهذه التّصحيحات ممّا يتطلّب وقتا مضاعفا لهم في حاجة إليه للكتابة.»[2]

هناك بعض الأساتذة من يكتفي بوضع ملاحظة دون وضع العلامة أو التّقدير إلّا أنّه يوجّهه إلى نوع الخطأ « يشير المدرّس إلى الخطأ و لا يكتب صوابه، و يستخدم في تنبيه الطالب على الخطأ رموزا، و ذلك بأن يضع خطّا تحت الخطأ مقترنا بأحد الرّموز مثل : (ن) للخطأ النّحوي ، (ص) للخطأ الصّرفي ، (م) للخطأ الإملائي ... ثمّ يترك الطّالب للتّفكير في معرفة وجه الخطأ والاهتداء إلى الصّواب بنفسه »[3].

وهناك من «يعتمد الطريقة التّعاونية لاستخراج الأخطاء، ثمّ يعمد المدرّس إلى عرض موضوع تكثر فيه الأخطاء على السّبورة،ويترك الفرصة للمتعلّمين لاستخراجها وتصويبها جماعيّا على السّبورة ويكتفي بتوجيه التّلاميذ إلى أخطائهم في بقية المواضيع عن طريق التّرميز المذكور آنفا»[4]، ما يرفع من مستوى المتعلّمين في ميدان إنتاج المكتوب .

---

[1]- ينظر : زليخة علال ، تعليمية النشاط الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات،السنة الثالثة أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماستير،جامعة فرحات عباس،سطيف،2009-2010، ص79.

[2]- نفس المرجع السابق ص91. بتصرف

[3]- فخر الدين عامر،طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية، مرجع سابق ،ص55.

[4] - زوليخة علال، تعليمية النشاط الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات،السنة الثالثة أنموذجا مرجع سابق، ص90.

كلّ هذه الطّرق لها من الأهمّية في عمليّة التّعليم و التّعلّم ، فالتّقويم الذّاتي و الثّنائي و تقويم الأقران المرتكز على تدريب المتعلمين على حسن الاستجابة للمعايير، و التّأكد من تحقيق المؤثّرات ينبغي اعتباره من الكفاءات التي نسعى إلى اكسابها للمتعلّم .

3-أنواع الأخطاء الشّائعة في ميدان إنتاج المكتوب:

الخطأ الشّائع هو الخطأ الذي يتكرّر بنسبة تتروا ح ما بين 10 إلى 25 بالمائة فأكثر بالنّسبة إلى المجموع الكلّي للأخطاء و يتحدّد ذلك حسب نوع الخطأ ، و من بين هذه الأخطاء نذكر :

أ-الأخطاء النّحوية:

و تعني «قصور في ضبط الكلمات و كتابتها ضمن قواعد النّحو و الاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في الجملة »[1]،فالأخطاء النّحوية عديدة تظهر في كتابة الحركات و العلامات الإعرابية للكلمات و«هي أخطاء تتعلّق بعدم التّقيّد والالتزام بالوظائف النّحوية في الكتابة ويظهر هذا النّوع من الأخطاء في كتابة الكلمات التي تعرب بعلامات إعراب فرعية، كنصب المرفوع وجرّ المرفوع، في الكلمات التي تتغيّر كتابتها نتيجة موقعها الإعرابي بحذف حروف منها أو بإبدال كتابتها، يظهر الخطأ فيها بشكل أوضح عند إبقاء هذه الحروف، أو عدم إبدالها والضّبط غير الصّحيح لبعض الكلمات التي لم تشكّل ، إلى جانب أخطاء تتّصل بالعطف والبدل والإضافة وكتابة الأعداد وغيرها »[2] ، فالنّحو هو علم يبحث في أواخر الكلمات إعرابا و بناء.

[1]- فهد خليل زايد،الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية،دار اليازوزي العلمية، الأردن ،ط1 ،2006 ، ص71.

[2]- محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية،عالم الكتب،ردمك،ط1 ،2008 ، ص146.

ب-الأخطاء الصّرفية:

يقصد بها :« عدم معرفة التّلميذ بالتّغيّرات التي تقع في الكلمة بناء على موقعها في الجمل أو التّغيير، في بنيّة الكلمة الأصليّة لعلّة من العلل الصّرفيّة المعروفة.»[1]

و هي أيضا « تتعلّق بما يعتري ببنية الكلمة العربيّة من تغيّر، سواءً بزيادة أو نقص ، ممّا يؤثّر في مبناها و معناها.»[2]

كما يقصد بها «الأخطاء المرتكبة عند صياغة الكلمات على غير القياس، أو مخالفة ما هو شائع سماعيّا،وتكثر تلك الأخطاء في المصادر والنّسب، وصياغة المشتقّات من غير الأفعال الثّلاثية».[3]

وينـدرج ضـمن هـذا النّـوع صـعوبة تصـريف الأفعـال واسـتعماله حسـب المواقـف والوضعيّات المختلفة في الكتابة،والخلط بين مختلف الأزمنة التي يصرّف فيها الفعل،وتصريف الفعل مع مختلف الضّمائر، كأن يصرّف بصيغة الجمع مع ضمائر المفرد وهكذا ... وصعوبة استخدام المشتقّات في التّعابير المكتوبة ممّا

يخلّ بالمعنى المراد تأديته في الجملة أو الفقرة . إضافة إلى الخلط بين الأفعال المجرّدة والمزيد بزيادة حروف وحذف أخرى وتعديل الفعل اللّازم،وغيرها من الأخطاء الصّرفية الشّائعة.

ج-الأخطاء الإملائيّة:

هي الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون بكثرة في ميدان إنتاج المكتوب، فالأخطاء الإملائية تفسّر على أنّها «قصور التّلميذ عن المطابقة الكليّة أو الجزئيّة بين الصّور الصّوتيّة أو الذّهنية للحروف أو الكلمات ،مدار الكتابة الإملائيّة مع الصّور الخطيّة لها، وفق قواعد الكتابة الإملائيّة المحدّدة أو المتعارف عليها.»[4]

وعادة ما يكون الخطأ الإملائي في كتابة الهمزة،كأن تحذف همزة أو أن ترسم على السّطر بدلا من الألف، أو على النّبرة بدلا من السّطر وغير ذلك، لقطع في مواضع رسمه أو ترسم مكان همزة الوصل،أو أن ترسم في غير مواضعها ، وأن ترسم على السّطر بدلا من الألف أو

---

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصرفية ةالاملائيّة،مرجع سابق،ص71.

[2]- منى العجرمي و هالة حسني بيدس ، تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات ، دراسات العلوم الإنسانية و الإجتماعية، مج:42،ملحق01، الأردن،2015،ص:1093.

[3]- المرجع نفسه، ص 146.

[4]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية، مرجع سابق ص71.

على النّبرة بدلا من السّطر وغير ذلك ، وعدم التّفريق بين ألف المد والألف المقصورة ، كما يقع الخطأ الإملائي أيضا في رسم التّاء،حيث أن المتعلّم لا يفرّق بين التّاء المفتوحة والتّاء المربوطة،أو بين التّاء المربوطة وهاء الغيبيّة وعدم التّمييز بين الأصوات المتقاربة عند الكتابة .

والأخطاء الإملائية كثيرة أيضا في :«الكلمات المنوّنة،خاصّة عند تنوين الأسماء المختومة بهمزة متطرّفة على السطر،أو على الألف تنوين نصب،ويحدث الخطأ الإملائي أحيانا في رسم حرف ينطق ولا يرسم،وعدم كتابة حرف لا ينطق والمفروض أن يرسم وكذلك عدم التّفريق بين واو الجماعة (وا) وواوا لجمع (و) عند الكتابة،إلى جانب أخطاء أخرى تتّصل بالمد و(ال) بنوعيها وكتابة بعض المصطلحات »[1]،كما يمسّ هذا النّوع من الأخطاء جانب« علامات الترقيم وكيفية استخدامها.

[1]- محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية،مرجع سابق، ص 140.

فغالبا ما تهمل علامات الترقيم،كأن توضع النّقطة مكان الفاصلة أو علامة التّعجّب مكان الاستفهام وغيرها .»[1]

د-الأخطاء التّركيبيّة:

هو كلّ تعبير لا يترجم المعنى المقصود من العبارة،أو الفقرة بسبب سوء اختيار الألفاظ والمفردات والأدوات ،وكذلك التّعبير العامّي والذي يقصد به :« صياغة جمل بألفاظ عامّية في قوالب فصيحة يخيّل للمتعلّم أنها صحيّة وسليمة ومثال ذلك،كأن يقوم التّلميذ بصياغة جمل وعبارات يختار كلماتها من العاميّة، لكنّه يدخل عليها بعض التّحويلات والتّعديلات،بحيث تصبح صحيحة في نظره وتؤدّي المعنى المقصود ».[2]

كما يقصد بها عدم تركيب الجمل تركيبا سليما فيختلّ معناها ومبناها، بحيث تستعمل كلمات إلى جانب بعضها البعض دون الاهتمام بتأديّة معانيها أو مدى مناسبتها للفكرة المقصودة، أو عدم ترتيب عناصر الجملة ترتيبا صحيحا، كتركيب جملة ناقصة لا يتّضح المقصود منها، بالإضافة إلى التّطويل والتّكرار والحشو الذي لا ترجى منه فائدة.

ه-الأخطاء الشّكلية:

«وهذا النّوع من الأخطاء يؤدّي إلى سوء الفهم وإرهاق أو ملل القارئ أثناء القراءة، وعدم الإقبال على العمل الكتابي،وضعف التّفاعل معه والتّأثير به».[3]

---

[1]- عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج ، ط2008،2،ص231.

[2]-علي تعوينات ، صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتاباتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي ، رسالة لنيل شهادة دكتوراه ، معهد علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر ، 1987/1986.

[3]- زوليخة علال، تعليمية النشاط الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، للسنة الثالثة متوسط نموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، جامعة فرحات عباس ، سطيف ،2009-2010،ص74.

«إنّ التّركيز على الأخطاء المتوقّعة أو الفعلية ينبغي ألّا يحجب عن الاهتمام بتعزيز التّعبير الصّحيح الذي يصدر عن الطّالب، قد يتعلّم الإنسان من أدائه السّليم بشكل أفضل وكذلك من التّعزّي لذلك الأداء والتّشجيع على مواصلته»[1]

و منه فالأخطاء الشّكلية هي الأخطاء التي تتعلّق برداءة الخط، وطريقة رسم الحروف وغموضها وعدم وضوحها، والخروج بالكتابة إلى هامش الورقة، وإلصاق الكلمات ببعضها البعض دون ترك مسافة بيّنة، والتّشطيب والكتابة بخط صغير أوخط كبير يشوّه الجانب الجمالي والشّكلي للورقة ، وعدم ترك مسافة عند بداية الكلمة واستعمال أوراق رديئة الصّنع وغيرها .

4-أسباب صعوبة ميدان إنتاج المكتوب:

يعاني المتعلّمون في جميع مراحل التّعليم عامّة و في المرحلة المتوسّطة خاصّة من مشاكل في تعلّم اللّغة العربية بكافة فروعها ، من بينها الضّعف أو الإخفاق في الإنتاج الكتابي يعود فيه الأمر لأسباب عديدة ، و في طليعة هذه الأسباب نجد:

- اللّهجة العاميّة: «العاميّة عند المتخصّص من أهل اللّغة العربية هي اللّغة المنحرفة ... لا يحق لنا أن نخلط الفصحى بالعاميّة بدعوى أنّها تمتّ لنا بصلة، فإن اللّغة العربية لها قدرها و جلالها و قداستها و تاريخها وأهلها،والعاميّة خليط من هنا و هناك»[2]

[1] - نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، عالم المعرفة الكويت ، 1988،ص108-109.

[2]- ابن التواني عبد القادر، تعليم اللغة العربية بين الفصحى و العاميات المحلية،جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر،9أكتوبر2021،ص158، بتصرف.

وفي المجال الأكاديمي نلمس ظاهرة اللّهجة العاميّة بقوة، إذ «نجد في كلام المتعلّم كثرة استعمال اللّهجة العاميّة أو اللّغة الثّانية بعد العربية، لأنّها هي اللّهجات المسيطرة في المجتمع خاصّة في المدرسة ، إذ أضحى المعلّم أو الأستاذ يستعمل اللّهجة أي أنّ الطّرق الطّبيعيّة لتعليم اللّغة لا تمارس في مدارسنا »[1]

فتحدّث المعلّم باللّغة الدّارجة و تعليمه الفصحى في آن واحد لا يلتقيان ، إذ أنّ اللّغة العربية يجب تدريسها باللّغة نفسها ،حتّى اللّغات الأجنبية يتمّ تدريسها باللّغة نفسها .

- الخوف والاضطراب:

نلمس في المحيط المدرسي أنّ معظم المتعلّمين يشعرون بالخجل والخوف و الاضطراب خاصّة إذا تعلقّ الأمر بإلقاء و قراءة المنتوج الكتابي أمام الزّملاء، حتّى أنّ بعضهم ينحرج من سماعه لإنتاجه يُقرأ من طرف الأستاذ ، و على هذا الأخير أن يتدارك الموقف بتحفيزه للمتعلّمين و التّركيز على الأخطاء دون ذكر مرتكبيها

- المجتمع اللّساني:«نظرة النّاس الخاطئة إلى استعمال الفصحى،بل إنّ كثيرا من مدرّسي المواد الأخرى لا يبالون بالأخطاء اللّغوية ظنا منهم أنّ ذلك خاص بالمتخصّصين في اللّغة،وهذه الظّواهر تنعكس آثارها السّلبية على دارسي اللّغة العربية».[2]

[1]-عبد الله علي مصطفى ، مهارات اللغة العربية، دارالمسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان ، الأردن ط1،2014،ص53.

[2]- حمزة نايلي دواودة، صعوبات تعليمية الإنتاج الكتابي، وطرائق تجاوزها، مرجع سابق ، ص91

- الجو البيداغوجي: فالإنتاج الكتابي ما زال لا يحظى بالاهتمام والعناية حيث نلمس:
- «الصّعوبات الانمائية التي يعاني منها المتعلّمون ، كالذّاكرة البصرية والتّوجه المكاني وخاصّة الاتجاه (فوق-تحت)، والإدراك النّاقص للحروف ، والتّمييز البصري ، والتّناسق بين ما ذكر سابقا ، واللّغة الاستقباليّة والإنتاجيّة عنده ، وطريقة كتابته باليد ، وتشير الدّراسات إلى مشكلات لدى المتعلّم في الكتابة المخطوطة ، وصعوبة القراءة ، وضعف في اللّغة الاستقباليّة والإنتاجيّة ، وضعف آلية تدريس الكتابة خاصّة تزويد المتعلّمين بالقواعد الفنيّة في عملية الكتابة.»[1]
- عدم استطاعة المعلّم تحديد مفهوم التّعبير وأهدافه كما يفعل في القراءة والكتابة والتّدريسات اللّغوية،ولذلك فإنّه يصرف جلّ جهده في تدريس هذه المهارات ولا يعطي للتّعبير الجهد نفسه.
- «عدم معرفة بعض المعلّمين مراحل النّمو اللّغوي للمتعلّم ممّا يجعله مرتبكا في تحديد مستوى قدراتهم الذي يمكن البناء عليه.»[2]

[1] - حمزة نايلي دواودة ،صعوبات تعليمية الإنتاج الكتابي، مرجع سابق، ص91-93.
[2] - فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة،داراليازوزي العلمية،عمان،الأردن،ط1 ،2007، ص 149.

- «غياب الحوار في المدرسة والأسرة بين المتعلّمين، وهذا ما يؤدّي بهم إلى عدم التّحكم في قدراتهم، وعدم تعلّم أسلوب الحوار والمناقشة و التّعبير والإفصاح عن آرائهم، وهذا ما يؤثّر سلبا على رصيدهم اللّغوي.»[1]

- عدم اهتمام بعض المعلّمين بإعداد المواضيع، وتقصيرهم في تعريف المتعلّمين بمكوّنات وعناصر كتابة التّعبير، وعدم تقديم الإرشادات حول ضرورة تنظيم الأفكار وتسلسلها وانسجامها.

-« فرض نمط التّفكير على المتعلّمين من قبل المعلّم ممّا يؤدّي إلى تقييدهم وعدم فسح المجال أمامهم للإفصاح عمّا يجول في ذهنهم وخاطرهم.»[2]

- عدم تمكّن بعض المعلّمين من أساليب تدريس الطّلاب على التّعبير، لأنّ هذه المهارة تستدعي امتلاك المتعلّم مهارات أخرى.- «من الأمور التي تقف عقبة في طريق تنميّة لغة المتعلّم، الأسرة والمدرسة لأنّهما لا تشجّعان المتعلّمين على المطالعة، والقراءة، نظرا لأهمّيتها إذ تساعدهم على اكتشاف ميولهم واستعداداتهم، كما تساعد المتعلّم على ابتكار أفكار جديدة، أو تعبير جديد كما أنّها تمكّن من معرفة قدرة المتعلّم على استخلاص المعلومات والتّلخيص ومدى قدرته على المناقشة.»[3]

---

[1] - سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي، طرق تدريس الأدب والبلاغة ،دار الشروق للنشر و التوزيع،عمان،الأردن،ط1،2004، ص84.

[2]- عمر عيسات، تدريس التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية بين الإقبال والنفور، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 5، جامعة مولود معمري ،تيزي وزو،2011،ص95-96.

[3]- فهمي مصطفى، مهارات القراءة، مكتبة الدار العربية للكاتب، ط1 ،1999،ص،145-146.

- في الغالب يقوم المعلّم باختيار الموضوع دون الاهتمام برغبات وميول المتعلّمين، كما أنّها لا تكون مرتبطة بتجاربهم ومواقفهم الشّخصية زيادة على ذلك تكون فوق قدراتهم العقليّة، وهذا ما يؤدي إلى عجزهم في التّعبير وفي بعض الأحيان ينفرون من الكتابة، ولو كانت الموضوعات المختارة من اختيار المعلّمين، يكون الإقبال على التّعبير أفضل.

5-طرائق علاج صعوبات ميدان إنتاج المكتوب:

- «لا بدّ من التّركيز على تحديد سبب الضّعف أولا ثمّ وضع طرق وخطط العلاج من منطلق السّبب،ولا بدّ من كثرة التّدريبات واستخدام طرائق تدريس متنوّعة ووسائل متطوّرة إذا كان الأمر يتعلّق بالمتعلّم، وتدريب المعلّم وإخضاعه للدّورات التّدريبية لتطوير خبراته، وعليه الإكثار من الجانب التّطبيقي وعدم التّركيز على الجانب النّظري، و ينبغي علينا الشّعور بالولاء والانتماء للغتنا العربية أولا وأخيرا،وهذا يبدأ من المعلّم نفسه من شعوره بالمسؤوليّة الكبيرة للحفاظ على لغة الضّاد، ليستطيع بذلك غرس حب العربيّة في نفوس متعلّميه،والذي سيدفعهم إلى تطوير أدائهم اللّغوي والكتابي ذاتيا.»[1]

- يجب على المعلّم البعد قدر الإمكان عن اللّهجات العاميّة،واستعمال العربيّة الفصحى، نظرا لوجود وافدين من جاليات مختلفة، تجمعهم لغة واحدة ألا وهي اللّغة العربية الفصحى.

- «ومعظم المعلّمين بحاجة إلى تمكين وإعادة تأهيل في هذا الجانب،وهذا التّأهيل يكون لمعلّمي جميع المواد الدّراسية، مع التّركيز على معلّمي اللّغة العربيّة.»[2]

---

[1]- حمزة نايلي دواودة، صعوبات تعليمية الإنتاج الكتابي، وطرائق تجاوزها،مرجع سابق، ص93.

[2]- نفس المرجع السابق، ص93-94.

-« إزالة الخوف والتّردّد من نفوس المتعلّمين بشتّى الطّرق،وتدرّبهم على الجرأة والصّراحة وحسن الأداء.»[1]

- ربط الانتباه بتحصيل نشاط الإنتاج الكتابي ،إذ«يتطلّب النّجاح الدّراسي أن ينتقي التّلميذ من بين المثيرات المتعدّدة الموجودة في غرفة الصّف تلك المثيرات التي لها علاقة بتحصيل الإنتاج الكتابي،وأن يهمل المثيرات غير الملائمة،فيفترض مثلا أن يستمع التّلميذ لصوت المدرّس،ويهمل أصوات السّيارات في الخارج أو صوت التّلاميذ الذين يشوّشون ، ويفترض أن يرى الكلمات المكتوبة على الصّبورة أو على صفحة الكتاب،وليس ألوان ملابس المعلّم أو الصّور على الحائط، وتسمّى المثيرات البارزة في موقف معيّن والتي تكون موضع
الانتباه بالشّكل،في حين تسعى المثيرات الأخرى التي توجد في الوقت نفسه دون أن تكون موضع انتباه مباشر بالخلفيّة .»[2]

-« تخصيص المعلّم جزء من الحصص الأخرى لتقديم تلخيص لما درسه المتعلّم سابقا لمدة 5 دقائق.»[3]

- إن الانتباه يمثّل دورا كبيرا في العملية التّعليميّة، فالتّلميذ الذي لديه صعوبات في الانتباه فلا يستطيع تذكّر كلام المعلّم ممّا يجعله يرسب، فالنّجاح يتطلّب تركيزا وانتباها وجدّا ومثابرة.

---

[1]- طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات التدريس في اللغة العربية،عالم الكتب الحديث،أربد،الاردن،ط1،2014، ص218.

[2] - الصرايرة باسم ،استراتيجية التعليم و التعلم،النظرية و التطبيق ،عالم الكتب الجديد،عمان ، الأردن ، ط1،2009،ص145.

[3]– طه علي حسين الدليمي،مرجع سابق، ص36.

- ضرورة تعلّم القواعد اللّغوية لإتقان الإنتاج الكتابي،وهو الجانب الذي يدرس التّركيب الموجود بين الكلمات وعلاقتها ببعضها البعض وأعني بذلك الجملة «وهي مجموعة من الألفاظ تحمل في ثناياها معنى تاما، أمّا الألفاظ المفردة فلا معنى لها والجملة منطق البلاغة، لأنّ أصغر أجزاء الكلام المحتوى على معنى تام،وللبلاغة وجوه كثيرة متباينة بتباين أساليب الكلام ، وتعبيره عن المواقف الإنسانيّة الكثيرة فقد تكون في الإيجاز كما تكون في الإطناب أوفي المساواة وقد تكون في الجملة الخبريّة أوفي الجملة الإنشائيّة .»[1]

-« فسح المجال للمتعلّمين للتّدرب على التّعبير الشّفهي والكتابي، كالحديث عن خبراتهم ومشاهداتهم لما هو موجود في كتبهم وغيرها»[2] ، فالمعلّم النّاجح هو الذي يوفّر الجوّ المناسب و«يشارك المحادثة مع متعلّميه ويمنحهم الحريّة الكاملة لذلك ويظهر إعجابه بكلماتهم ويمنعهم من مقاطعة محادثة بعضهم البعض أو التّعليق والضّحك عليها.»[3]

- الحرص على توظيف لغة القرآن والحفاظ عليها في شتى خطابات المتعلّم الكتابية، متحريّا استعمال اللّغة العربية الفصيحة، وتوظيف قواعدها اللّغوية توظيفا سليما.

---

[1] - ربيع محمد، فن الكتابة و الانتاج، اربد ،المركز القومي، الأردن،ط2002،1،ص35.

[2] - خالد حسين أبو عمشة: التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي،دار الألوكة،2017، ص36.

[3] - طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات التدريس في اللغة العربية،عالم الكتب الحديث، ط2014،1،ص218.

- «تجنّب استخدام الدّرجات كنوع من العقاب: لا يسمح باستخدام الدّرجات في تشجيع أو عدم تشجيع المتعلّمين، فيقيّم فقط الأفكار والصيّاغات الفنيّة لتجنّب تثبيط عزيمة المتعلّم.»[1]
- تأسيس جمعيّات أو نوادٍ للتّعبير الكتابي في المؤسّسات التّربوية، تحفيزا للإبداع من خلال تنظيم مسابقات في هذا المجال.
- الاستفادة من الوسائل التّعليمية الحديثة التي تخدم العملية التّعليميّة التّعلّمية.
-« دعم المتعلّم أفكاره و آرائه باستخدام الشّواهد و تقديم البراهين و حسن استخدامها في الأماكن المناسبة من أجل إثراء موضوعه و إقناع السّامع عند التّحدث أو القراءة ، و منه يتعوّد الفرد على الدّقة و الاستعداد الدّائم للمناقشة إن تطلّب الحال لذلك.»[2]
- لا يقتصر تدريب المتعلّم على التّعبير الكتابي بالاكتفاء على الحصّة الأسبوعية المبرمجة فقط ، بل على الأستاذ أن يستغلّ باقي الحصص للتّذكير و التّدريب، و ذلك عن طريق تعويد المتعلّمين على رصد الأفكار بطريقة منطقية لتعميق الجانب الفكري لديهم .

و بهذا يمكن الرّفع من مستوى المتعلّمين، و تحقيق الكم و النّوع المرجو من ميدان إنتاج المكتوب، فالتّعبير أسلوب راقٍ يسعى إلى تنمية المكلة اللّغوية لدى المتعلّم بالدرجة الأولى.

6- مساهمة ميدان إنتاج المكتوب في تنمية المّلكة اللّغويّة لدى متعلّمي مرحلة التّعليم المتوسّط:

إنّ الملكة اللّغوية هي الحذاقة التي لا تنمو إلّا بالتّعليم، والتّعلم عن طريق التّكرار و الممارسة، و هي الأساس في كل المراحل التّعليميّة ،

[1] - سهام العايب: استراتيجيات تشخيص صعوبات التعبير الكتابي وعلاجها عند المتعلمين المبتدئين، جامعة الجزائر 2،،2021،ص319.

[2]- ينظر،حسن شحاتة،تعلم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ،الدار المصرية، ط2000،4،ص246.

و نخصّ بالذّكر المرحلة المتوسّطة، أين يستطيع المتعلّم التزوّد بالمعرفة العلميّة و تجسيدها في منتوجه الكتابي (التّعبير الكتابي)، إذ يحتلّ هذا الأخير المركز الأعلى في هرم المهارات اللّغوية الخاصّة بالملكة اللّغوية، من ملكة الاستماع و التّحدث و القراءة إلى ملكة الكتابة.
فالملكة« سجيّة راسخة في النّفس تمكنّ صاحبها من قوّة الفهم لدقائق الكلام العربي الفصيح، و حسن التّعبير عن المعاني المختلفة بلسان عربي سليم من أوضاع العُجمة، و مفاسد اللّحن مع القدرة على الجمع و التّفريق و التّصحيح و الإعلام و نحو ذلك.»[1]

«و لقد شهدت تعليميّة التّعبير الكتابي تطوّرا كبيرا، و ذلك تأثّرا بالنّظريّات التّعليميّة الحديثة و التي لم تعد تهدف إلى إكساب المتعلّم الملكة اللّغوية فحسب، بل تسعى إلى اكسابه القدرة على توظيف هذه الملكة في التّواصل، و التّبليغ، أي القدرة على استعمال اللّغة في سياقات مختلفة إذ لا تكفي الملكة اللّغوية بحدوث التّبليغ و التّواصل بل يجب أن يضاف إليها المكلة التّبليغية و هذا لا تكتفي أنّ الإنسان يجب أن يعرف قواعد اللّغة فقط ، بل يجب أن يعرف قواعد اللّغة و يعرف معها قواعد استعمالها في المجتمع، و في التّعبير عن الوظائف.»[2]

---

[1]- البشر عصام المراكشي، الملكة اللغوية، مرجع سابق ،ص29.

[2]- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية ،تعليمها و تعلمها ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، 1988،ص187.

فالتّعبير الكتابي هو المستوى اللّغوي الذي تظهر و تتجلّى فيه كل المستويات اللّغوية (القراءة ، النّحو ، الصّرف ، الإملاء ، البلاغة ، الأسلوب ...) ، إذ يتيح هذا النّوع من التّعبير للمتعلّم القدرة على طرح الفكرة من جميع جوانبها بعمق يناسب مستوى نموّه، في الوقت الذي لا يتيحه التّعبير الشّفوي بطبيعته التي تستلزم السّرعة، وبالتّالي يسمح له التّعبير الكتابي أن يخلد لنفسه.

- يعطي المتعلّم الفرصة الكافيّة لاختيار الأساليب اللّغوية الرّاقية وتنقيحها وتهذيبها،وهذا الأمر لا يوفّره التّعبير الشّفهي.
- يتيح له فرصة الوصول إلى مرحلة الإبداع بتوفير الوقت الكافي لذلك.
- تعويد المتعلّم على التّفكير السّليم والنّطق الصّحيح والكتابة الجيّدة بمختلف أنواعها، سواء كانت إملائية أو لغويّة أو تركيبيّة أو نحويّة، وتدريبه على اكتشاف أخطائه وتصويبها.

الفصل الثاني

الدّراسة الميدانية في ميدان إنتاج المكتوب للسّنة الثالثة من التّعليم المتوسط.

أولا: الدّراسة الميدانية

1-موضوع الدّراسة.

2-عيّنة الدّراسة.

ثانيا : حدود الدّراسة وإجراءاتها:

1-حدود الدّراسة.

2-المنهج المتّبع (منهج الدّراسة).

3-تفريغ البيانات وتحليلها.

4-عرض نتائج الدّراسة في ظل الفرضيات.

أولا : الدّراسة الميدانية :

1-موضوع الدّراسة :

استدعت منهجية البحث في المجال التّعليميّ التربويّ ضمّ الجانب النّظري إلى جانب آخر تطبيقي، لذا تحتّم علينا القيام بدراسة ميدانيّة لأنّها من الوسائل النّاجعة، والّتي من خلالها يتمّ التّأكّد من صحّة الفرضيّات كون الفصل التطبيقيّ الميدانيّ يعدّ توضيحا للفصل النّظري، ومن أجل تدعيم البحث الّذي بين أيدينا قمنا بالنّزول إلى الميدان لمعرفة الظّروف المحيطة بتدريس(تعليميّة) ميدان إنتاج المكتوب، لما يكتسيه هذا الميدان من أهميّة بالغة في تزويد المتعلّمين بالكفاءات التي يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيّات التواصل الاجتماعيّ، وكذا تغذية البعد الثّقافيّ للمتعلّمين وصقل أذواقهم ممّا يعزّز لديهم الشعور بالانتماء للوطن والأمّة.

2-عيّنة الدّراسة :

العيّنة هي:«مجموعة جزئية من مجتمع الدّراسة يتمّ اختيارها بطريقة مناسبة، وإجراء الدّراسة عليها، ثمّ استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدّراسة الأصليّ، ومن أهم شروطها أن تكون ممثّلة لمجتمع البحث في جميع خصائصه»[1] .

إذ قبل إجراء أيّ فحص أو ملاحظة أيّ مظهر علينا أن نحدّد عيّنة الدراسة قبل كلّ شيء.

2-1. الأساتذة :

بلغ عدد الأساتذة الّذين استلموا الاستبانة (63) أستاذا ، توزّعوا بين ذكور وإناث تراوحت أعمارهم بين 25 سنة إلى 53 سنة ،معظمهم يمتلكون الخبرة الميدانيّة، ولم يقتصر توزيع الاستبانة على أساتذة السّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط فحسب، بل تمّ توزيعها أيضا على الأساتذة قريبي العهد بتدريس هذا المستوى من التّعليم المتوسّط.

كما أنّ غالبيّتهم عاشوا فترتين من فترات التّعليم، فترة الجيل الأوّل وفترة الجيل الثّاني وما تخلّلهما من إصلاحات في المنظومة التّربويّة ممّا ساهم في إثراء بحثنا.

[1] - محمد سرحان علي المحمودي،مناهج البحث العلمي،دار الكتاب صنعاء ط3، 2019 ص160.

2-2- المتعلّمون:

بلغ عدد المتعلّمين الّذين تضمّنتهم الدّراسة الميدانيّة(115) متعلّما في السّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط بين ذكور وإناث، توزّعوا على متوسطتين:متوسّطة الشّهيد نعيمي لحاج بجواب ومتوسطة الشّهيد الرّائد سي لخضر بجواب ولاية المديّة.

ثانيا : حدود الدّراسة وإجراءاتها:

1- حدود الدّراسة:

1-1 - الحدود المكانية:

أُجريت الدّراسة الميدانية بمتوسطات من ولاية المدية ومن ولاية البويرة،حيث اشتملت الدّراسة على(05) مؤسّسات تربويّة، متوسّطتان كانتا للتّطبيق والدّراسة الميدانيّة، والباقي وزّعت فيها الاستبانات الخاصّة بموضوع البحث كما هو موضّح في الجدول أدناه:

الولاية	المنطقة	المتوسطة	عدد الأساتذة
المدية	جواب	-متوسطة الشّهيد الرّائد سي لخضر -متوسطة الشّهيد نعيمي لحاج	05 05
	السواقي	- متوسطة الشهيد مخلوفي النّذير -متوسطة 05 جويلية -الشّهيد زوّالي محمّد	04 05 06
	بني سليمان	-متوسطة الشهيد العربي بن المهيدي - متوسطة برجم عبد القادر	07 08
	سيدي زهار	-متوسطة الشّهيد رزّيق لخضر -متوسطة الشّهيد طاجين محمّد	03 03
البويرة	سور الغزلان	- متوسطة الشّهيد سي مسعودي - متوسطة الشّهيد العربي بن المهيدي - متوسطة الشّهيد خبيزي زيتوني	06 06 05

2-1-الحدود الزّمانية:

تحدّدت الدّراسة الميدانية زمانيّا من بداية شهر أفريل للعام الدّراسي: 2023-2024 إلى اليوم العاشر من شهر ماي 2024 م.

2-المنهج المتّبع(منهج الدّراسة):

المنهج كما ورد في تعريف محمد بدري هو:«علم يعني بالبحث في أيسر الطّرق للوصول إلى المعلومة، مع توفير الجهد والوقت، ويفيد كذلك معنى ترتيب المادّة المعرفيّة وتبويبها وفق أحكام مضبوطة»[1] .

لقد اتّبعنا في دراستنا المنهج الوصفي الّذي ارتأيناه الأنسب في مثل هذا النّوع من البحوث الّتي تخصّ تعليميّة المواد الدّراسيّة، حيث قمنا بوصف الطّريقة المنتهجة في تعليميّة ميدان إنتاج المكتوب، كما اعتمدنا في دراستنا على أدائيّ التّحليل والإحصاء بطريقة رياضيّة رقميّة في جمع المعلومات ثمّ تحليلها وإعطاء تفسيرات تعلّل تلك النّسب والإحصاءات.

2-1-أدوات الدّراسة: تمّ الاعتماد على وسائل مساعدة على البحث لجمع المعطيات اللّغويّة نذكر منها:

2-1-1-الملاحظة :

«هي المشاهدة الدّقيقة لظاهرة ما مع الاستعانة بأساليب البحث والدّراسة الّتي تتلاءم مع طبيعة هذه الظّاهرة»[2] .

فالتّعامل مع ما هو ظاهر من سلوكات لغوية يجب أن يجد مكانه في أداءات المتعلّمين القابلة للفحص والمراقبة، والملاحظة المباشرة للعمليّة التربويّة داخل حجرة الدّراسة من خلال ما ينتجه المتعلّمون وآداءاتهم وتفاعلهم مع الأساتذة.

---

[1] -محمد بدري:المنهجية في البحوث والدّراسات الأدبية،دار المعرفة والنشر،سوسة ،تونس 1998 .ص09.

[2]- سوزان أحمد مرسي،إجراءات البحث العلمي والإنتاج العلمي عامة والتربية البدنية والرياضية خاصة،دار الوفاء، الاسكندرية ط1، 2012 ص201

إذ جرت الملاحظة على الطّرائق المتّبعة من قبل الأساتذة في تقديم هذا الميدان للمتعلّم، وكذا المراحل التي يعرّج عليها الأستاذ قصد تبسيط الميدان، بداية من المرحلة الانطلاقية ومرحلة بناء التعلّمات وصولا إلى المرحلة الختاميّة، وقد لمسنا تحكّما واضحا في آليات الدّرس من طرف العيّنة الّتي اخترناها بحكم الخبرة والتأهيل، وحسن التأطير،بالإضافة إلى الدّعم الّذي تلقّيناه باطلاعنا على انتاجات المتعلّمين الكتابية، وطريقة تقويمهم في ضوء المقاربة بالكفاءات، ومن خلال هذه المعاينة المباشرة، سجّلنا بعض الملاحظات أهمها أنّ المواضيع المقترحة في البرنامج المقرّر في ميدان إنتاج المكتوب، بعضها لا يلامس واقع المتعلّم خاصّة في المقطع الأوّل (الآفات الاجتماعية)، والمقطع الثّاني (الإعلام والمجتمع)، وكذا المقطع الخامس (العلم والتقدّم التكنولوجي)، إضافة إلى أنّ أكبر نسبة مسجّلة في الأخطاء المرتكبة من طرف المتعلّمين في إنتاجاتهم الكتابية، هي أخطاء إملائية ثمّ تليها الأخطاء النّحوية والصّرفية وغيرها،والملاحظ على غالبيّة خطوط المتعلّمين في هذا المستوى من التّعليم المتوسّط (السّنة الثّالثة) هي خطوط غير مقروءة يصعب فهمها،ناهيك عن عدم تحكّمهم في علامات التّرقيم (الوقف)، وكذا صعوبة توظيف المكتسبات القبليّة المدرجة في المقاطع المدروسة.

2-2-2-الاستبانة :

الاستبانة في البحث العلمي عبارة عن استمارة، يصوغ فيها الباحث أسئلة ذات صلة بمادّة البحث واستنباط المعلومات عن مجموعة من الأفراد يطلق عليهم المستجوبين فهي:«تشتمل مجموعة من الأسئلة المكتوبة، يقوم المستجيب بالإجابة عنها»[1] وهي «من أكثر الوسائل ملاءمة للحصول على المعلومات والبيانات عن الأفراد وغيرهم»[2]

[1] - نايلي محمد عطار،مناهج البحث،أ.دار المعرفة الجامعية،جامعة الإسكندرية،مصر 2014 ،ص 80 .
[2] - مروان أبو جورج،البحث العلمي التربوي المعاصر،دار اليازوري،عمّان الأردن 2013،ص 69.

إذ إنّ الخبراء يعتبرون الاستبانة من أشهر الأدوات الّتي تستخدم في جمع المعلومات والبيانات عن المبحوثين حول موضوع البحث،وهذا الأخير يتطلّب الإحاطة الكاملة بالأسباب والتعمّق بأسلوب منهجي، والاستبانة أيضا تُتيح ذلك خاصّة في الأبحاث الّتي تعتمد المنهج الوصفي، وقد اعتمدتُ في هذه الاستبانة على عنصر فاعل في العيّنة ألا وهو الأستاذ وعنصر آخر يعدُّ المحور الرّئيس في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة(المتعلّم).

فالإستبانة الموجّهة إلى الأساتذة تتضمن أسئلة متنوعة من حيث الشّكل والمضمون، يتمحور الجزء الأول من الأسئلة حول المعلومات والبيانات الشّخصيّة الخاصّة بالأساتذة (الجنس، الأقدميّة،المؤهل العلميّ،الصّفة)، أمّا الجزء الثّاني من الاستبانة فهو متّصل بموضوع الدّراسة(تعليميّة إنتاج المكتوب في المرحلة المتوسطة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط) حيث بُنيت الأسئلة حسب ثلاث فرضيّات،تقضي الفرضيّة الأولى: مجانبة المحتوى الدّراسي المقرّر لواقع متعلّميّ السّنة الثّالثة من التعلّيم المتوسّط. تحديدا في السّنة الثّالثة،أمّا الثّانية فمحورها: مزاحمة العامّيّة للّغة العربيّة الفصيحة والعزوف عن المطالعة من أهمّ الأسباب في تدنّي مستوى المتعلّمين في ميدان إنتاج المكتوب.

وعلى هذا الأساس توزّعت أسئلة الاستبانة وتنوّعت من أسئلة معلّقة مقيّدة وأخرى مفتوحة، تحتمل آراء متعدّدة تخدم محاور الدّراسة والبحث،وقد بلغ عدد الأسئلة في الصّفحة الأولى من أسئلة البيانات الشخصيّة أربع أسئلة أمّا الأسئلة المتّصلة بموضوع الدّراسة ثمانية عشر سؤالا.

وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أنّ عدد الاستبانات الموزّعة على الأساتذة بلغ 63 استبانة ، والعائد منها 50 استبانة لضياع تلك الاستبانات.

طريقة تحليل الاستبانات :
كلّ سؤال يتضمّن نتائج تحوّلت إلى نسب مئوية، ويتمّ حساب ذلك وفق القانون الآتي:

$$\text{النّسبة المئوية}\% = \frac{\text{تكرار الإجابة} * 100}{\text{عدد أفراد العيّنة}}$$

ثمّ يتمّ تحليل النّتائج بعد تفريغها في جداول مع التّفسير والتّحليل.

3-تفريغ البيانات وتحليلها:

أ - تحليل الاستبانات الخاصّة بالأساتذة :

01 - جدول توزيع المبحوثين حسب الجنس :

الجنس	التكرار	النّسبة المئوية
أستاذ	06	%12
أستاذة	44	%88
المجموع	50	%100

من خلال قراءتنا لجدول المبحوثين حسب الجنس، نلاحظ وبوضوح أنّ أغلبية أساتذة اللّغة العربيّة هن أستاذات بنسبة قدّرت ب:(88%)، في حين أنّ نسبة جنس الذّكور من الأساتذة بلغت(12%)، وهي نسبة محتشمة مقارنة بنسبة جنس الإناث، ولعلّ الأسباب في ذلك تعود إلى طبيعة المهنة في حدّ ذاتها، ونظرة المجتمع الّتي ترى أنّ مهنة التّعليم من أنسب المهن الّتي يمكن للمرأة مزاولتها، بالإضافة إلى الخصائص التي تنفرد بها الأنثى لمقدرتها على تربية الأجيال،أمّا عن جنس الذّكور فهم يميلون بطبعهم إلى المجالات التقنيّة والعسكريّة أكثر من التعلّيم، وربّما يعود السّبب العامّ لذلك إلى زيادة نسبة الإناث في المجتمعات مقارنة بعدد الذّكور وهو ما تؤكّده الإحصاءات السكّانيّة.

02-توزيع المبحوثين حسب المؤهّل(المستوى) العلميّ:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
ليسانس	33	%66
ماستر	17	%34
ماجيستير	00	%00
دكتوراه	00	%00
المجموع	50	%100

من خلال رصدنا للنّسب المسجّلة في جدول التّأهّل العلميّ للأساتذة لاحظنا أنّ أعلى نسبة مسّجلة من نصيب حاملي شهادة اللّيسانس من الأساتذة بنسبة تعادل(66%)،تليها نسبة الأساتذة المتحصّلين على شهادة الماستر المقدّرة ب:(34%)،في حين انعدمت النّسبة عند حاملي شهادتي كلّ من الماجيستير والدّكتوراه،وتفسير ذلك يعود إلى أنّ الشّهادات المطلوبة في توظيف الأساتذة في الطّور المتوسّط عن طريق المسابقات هي شهادة اللّيسانس، فمعظمهم وُظّف عن طريق المسابقة أو عن طريق الإدماج، الّذي مسّ نسبة كبيرة من الأساتذة المستخلّفين المتحصّلين على شهادة الماستر قبل زمن من جائحة كورونا.
أمّا عن حاملي شهادة الماجيستير وشهادة الدّكتوراه، فالغالبية توظّف في الجامعات أو الثّانويات.

03 - جدول توزيع المبحوثين حسب الخبرة(الأقدمية) :

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
من 01 - 05 سنوات	11	%22
من 06 - 10 سنوات	21	%42
أكثر من 10 سنوات	18	%36
المجموع	50	%100

نلاحظ من خلال النّتائج المبيّنة في الجدول أنّ نسبة الأساتذة الّذين بلغت خبرتهم من 06 سنوات إلى 10 سنوات هم أكبر نسبة والمقدّرة ب:(42%) حيث شهد قطاع التربيّة حملة توظيف واسعة قبل جائحة كورونا، لذلك نجد النّسبة مرتفعة،تليها نسبة أصحاب الأقدميّة أكثر من عشر سنوات ممّن واكبوا الإصلاحات الّتي مسّت القطاع بنسبة(18%)،وأقلّ نسبة مسجّلة لحديثي الخبرة أقلّ من خمس سنوات.

وكلّ تلك النّسب متقاربة فيما بينها لخلق جوّ من التّعايش والتّواصل، ولجعل عمليّة التّنسيق مرنة فيستفيد حديثو الخبرة من خبرة أصحاب الأقدميّة،وينتفع القدامى من حماسة الشّباب وما يقدّمونه من جديد في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة،فيؤثّرون ويتأثّرون بعضهم ببعض.

04- جدول توزيع المبحوثين حسب الصّفة الوظيفيّة:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
مرّسّم	45	%90
متربّص	03	%06
مستّخلف	00	%00
متعاقد	02	%04
المجموع	50	%100

يوضّح الجدول أعلاه أنّ غالبيّة الأساتذة الموظّفين مرّسّمون ومثبّتون في مناصبهم والمقدّرة ب:(90%)، وهذه النّسبة منطقيّة من أنّ حصّة الأسد من نّصيب المثبّتين في أيّ مؤسّسة تربويّة،في حين بلغت نسبة المتربّصين(06%)، وهي النّسبة الّتي تمثّل خرّيجيّ المدارس العليّا للأساتذة من أصحاب التخصّص،أمّا عن الأساتذة المتعاقدين فقد بلغت نسبتهم(04%) من مجمل الأساتذة الموظّفين، والصّفة الوظيفية للتّعاقد صفة استحدثتها وزارة التّربيّة الوطنيّة في هذا العام(2024-2023)،بينما لّم تسجّل أيّ نسبة للمستخلّفين، وقد يعود السّبب في ذلك إلى منحة البطالة الّتي دفعت بحاملي الشّهادات إلى العزوف عن الوظائف المؤقّتة.

05-جدول توزيع المبحوثين حسب ملاءمة محتوى المنهاج المقرّر للقدرات الذهنية للمتعلّمين:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	43	%86
لا	07	%14
المجموع	50	%100

بلغ عدد المبحوثين الذين أجابوا بنعم(43) أستاذا بنسبة قدّرت ب:(%86) ذلك لأن محتوى البرنامج الدراسي لم يغفل عن مستوى المتعلمين وقدراتهم الذّهنيّة ومدى استيعابهم للمضامين والمحتويات،ولو أنّه لم يحط بكل الجوانب وذلك ما يفسّر النّسبة القائلة ب(لا) والّتي قدّرت ب: (%14)،إذ لا يمكن أن يتوافق البرنامج كليّا مع كلّ الفئات الّتي تحيط بالمتعلّمين عبر تراب الوطن،وهو ما يفسّر نفور المتعلّمين من ميدان إنتاج المكتوب.

06- جدول توزيع المبحوثين حسب الميدان الّذي يبرز فيه المتعلّمون قدراتهم:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
فهم المنطوق	03	%06
إنتاج المكتوب	47	%94
المجموع	50	%100

تتّجه أغلب إجابات الأساتذة إلى أنّ قدرات المتعلّمين تبرز في ميدان إنتاج المكتوب(التعبير الكتابيّ) أي ما نسبته(%94) ،وما يبرّر ارتفاع هذه النّسبة كون ميدان إنتاج المكتوب يتيح الفرصة للمتعلّم بصبّ أفكاره وتنظيمها، وكذا منحه الوقت لتوليد الأفكار والاسترسال كتابيّا دون خجل أو ارتباك، بخلاف ميدان فهم المنطوق(التعبير الشفوي) الّذي تتجلّى فيه صعوبات عديدة من عدم التحكّم في آليات التّفكير كالتّذكّر والرّبط والتّحليل،كما تتحكّم فيه عوامل نفسيّة أبرزها التوتّر والخوف وعدم القدرة على المواجهة، وهو ما يفسّر النّسبة المتدنّية والبالغة(%06) من مجموع المبحوثين.

07 - جدول توزيع المبحوثين حسب مساهمة المتعلّمين في تفعيل ميدان إنتاج المكتوب:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	21	%42
لا	00	%00
أحيانا	29	%58
المجموع	50	%100

يذهب معظم الأساتذة إلى القول بأنّه أحيانا ما يقوم المتعلّمون بتفعيل وتنشيط ميدان إنتاج المكتوب، والبالغ نسبتهم:(58%)،حيث يتحدّد التّفاعل حسب نوع وطبيعة الموضوع أو التّقنيّة المدروسة،إذ يتأرجّح التّفاعل بين صعوبة التّقنية وسهولتها،كما تجدر الإشارة إلى أنّ هناك تقارب في نسبة القائلين بنعم والّتي تقدّر ب:(42%)،هؤلاء الّذين يرون أنّ محتوى البرنامج يلائم قدرات المتعلّمين والوضعيات المقترحة من صميم الواقع،وعليه لّم نسجّل أيّ حالة تنفي لتفاعل المتعلّمين وتفعيلهم ميدان إنتاج المكتوب.

08 - جدول توزيع المبحوثين حسب إنجازهم للإنتاج الكتابيّ في البيت أو في حجرة الدّراسة:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
في البيت	50	%100
في حجرة الدّراسة	00	%00
المجموع	50	%100

القارئ لنتائج الجدول أعلاه سيستنتج مباشرة ومن خلال النّسبة الطّاغية والكاملة المقدّرة ب:(100%) أنّ إنتاج المتعلّمين للوضعيات الإدماجيّة وحتّى التّدريبات على التقنيات المدروسة في ميدان إنتاج المكتوب يتمّ داخل حجرة الدّراسة،وذلك تفاديا للاتّكال على أفراد الأسرة،أو اللجوء إلى الإنترنت أو الكتب،بالإضافة إلى إبراز القدرات الحقيقيّة الفرديّة للمتعلّمين ونبذ الاتّكالية وكلّ ذلك يتم تحت إشراف الأستاذ وتوجيهاته ومراقبة إنجازاتهم داخل القسم.

09 - جدول توزيع المبحوثين حسب كفابة وملائمة الحجم السّاعيّ لإنتاج المتعلّمين الكتابيّ:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	15	%30
لا	35	%70
المجموع	50	%100

من خلال قراءتنا للجدول نلاحظ أنّ أعلى نسبة تفضي بأنّ الحجم السّاعيّ المخصّص لإنتاج المكتوب داخل حجرة الدّراسة كاف بنسبة تقدّر ب:(70%)، وذلك بحجّة أنّ الوضعيات المقترحة يتمّ التّدريب عليها في حصّتين من كل أسبوع ليتمّ التّحرير في الأسبوع الثّالث للمقطع الوّاحد، بالإضافة إلى أنّ الوضعيّة الإدماجيّة مستقاة من واقع المتعلّم.

بينما نسجّل ما نسبته(30%) من المبحوثين الّذين اعتبروا أنّ الوقت المخصّص للإنتاج الكتابيّ غير كاف ولعلّ السّبب يرجع إلى أنّ المتعلّم يصمّم نصّا مستوف لعناصره من مقدّمة وعرض وخاتمة بالإضافة إلى توظيف، وهو ما يستغرق وقتا خاصّة وأنّه ينجز داخل القسم هذا الأخير الّذي يفتقر إلى توفير الجوّ المناسب للتّركيز.

10 - جدول توزيع المبحوثين حسب الاستراتيجية المعتمدة في تعليميّة إنتاج المكتوب:

الاقتراحات	اَلتّكْرَارُ	النّسبة المئوية
حل المشكلات	23	%46
المناقشة	25	%50
الإلقائية	02	%04
العمل الجماعي	00	%00
المجموع	50	%100

من خلال بيانات الجدول نلاحظ الاستراتيجيّة والطّريقة المتّبعة في تعلّيميّة إنتاج المكتوب، حسب إجابة الأساتذة هي طريقة المناقشة بنّسبة تقدّر ب:(50%) وذلك عن طريق تحليل الموضوع ومناقشة عناصره كمساعدتهم على توليد الأفكار والاسترسال فيها،مع اختيار العبارات والجمل المناسبة،في حين نجد أنّ نسبة(46%) يعتمدون طريقة حلّ المشكلات باعتبار الوضعيّة الادماجيّة هي بالأساس إشكاليّة مشابهة لوضعيّة المشكلة الأم،وهي طريقة من الطرائق النّشطة الحديثة التي تعزّز الثّقة بالنّفس،وتراعي الفروق الفرديّة للمتعلّمين وتساعدهم على مراجعة المشكلات داخل وخارج المؤسّسة التّربويّة، بينما نسجّل ما نسبته(04%) للطّريقة الإلقائية، وهي طريقة تقليديّة تصلح لبعض الأنشطة إلّا أنّها لا تصلح مع تعليميّة إنتاج المكتوب،بالرّغم من أنّ بعض الأساتذة يعتمدونها حتّى في هذا الميدان،أمّا عن طريقة العمل الجماعي فلم نسجّل أيّ نسبة لطبيعة النّشاط.

ومنه نستنتج أنّ طريقة تدريس ميدان إنتاج المكتوب غير موحّدة عند أساتذة اللّغة العربيّة فلكلّ أسلوبه وطريقته.

11 - جدول توزيع المبحوثين حسب استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة في الإنتاج الكتابيّ لمتعلّميّ السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط:

الاقتراحات	اَلتَّكْرَارُ	النّسبة المئوية
نعم	23	%46
لا	15	%30
أحيانا	12	%24
المجموع	50	%100

نلاحظ من خلال النّتائج المبيّنة في الجدول أعلاه أنّ ما نسبته(46%) من الأساتذة يصرّحون بالتزام اللّغة العربيّة الفصيحة في إنتاجات المتعلّمين الكتابيّة ذلك أنّ مستوى السّنة الثّالثة في مرحلة المتوسّط تمكّن معظم المتعلّمين من اكتساب الكفاءات اللّازمة، والّتي تؤهّلهم لتوظيف اللّغة العربيّة الفصيحة في تعابيرهم،غير أنّ نسبة(30%) من مجموع أساتذة اللّغة العربيّة يقرّون بعدم التزام المتعلّمين باللّغة العربيّة الفصيحة، لتفشّي اللّغة العامّيّة(الدارجة) في الوسط المدرسيّ أو ما يسمّى بازدواجية اللّغة، وهو ما ذهب إليه عبد الرّحمن الهاشمي في كتابه: "تعلّم النحو والإملاء والتّرقيم".

فبعض الأساتذة من مدرّسيّ المواد الأخرى غير اللّغة العربيّة يعتمدون اللّغة العامّيّة أثناء عمليّة الشّرح، ممّا يؤثّر سلبا على التّحصيل اللّغوي وعلى المنتوج الكتابيّ خاصّة.

12-جدول توزيع المبحوثين حسب إمكانيّة الاستعانة بالوّسائل الحديثة في تعليميّة إنتاج المكتوب:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	24	%48
لا	10	%20
أحيانا	16	%32
المجموع	50	%100

من خلال بيانات الجدول نستنتج أنّ ما نسبته(48%) من الأساتذة يستعينون بالوّسائل الحديثة في تعليميّة إنتاج المكتوب، كالحاسوب وجهاز العرض الضّوئي بحكم أنّ هذه الوّسائل أصبحت متاحة في كلّ المؤسّسات التربويّة، بل صارت ضرورة من ضرورات التّعليم لتسيير العمليّة التعليميّة التعلّميّة، كما أنّ بعض المقاطع محورها الأساس التكنولوجيا ووسائلها،وعليه صار لزاما على الأستاذ استعمالها خاصّة في ميدان إنتاج المكتوب لتكوين تصّورات مترجمة لواقع التكنولوجيا،في حين سجّلنا نسبة (32%) من الأساتذة الذين أقرّوا باستعمال الوّسائل الحديثة في بعض الأحيان، وذلك حسب مقتضيات الوضعية المطلوبة والمقترحة في البرنامج.أمّا الّذين أجابوا ب:(لا) فنسبتهم تقدّر ب:(20%) فقط من مجموع الأساتذة الّذين لا يستعملون الوّسائل الحديثة لطبيعة الميدان الّذي يعتمد في غالبه على تقنيّات وأنماط النّصوص لهذا الأمر تحديدا يستغني عن الوسائل الحديثة.

وعليه نستنتج أنّ الوّسائل التعليميّة الحديثة تساهم بشكل فعّال في إنجاح العمليّة التعليميّة التعلّميّة مواكبة للعصر.

13 - جدول توزيع المبحوثين حسب نوع الأخطاء الشائعة في إنتاجات المتعلّمين كتابيّا للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط :

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
إملائية	10	%20
نحوية وصرفية	06	%12
أسلوبية وتركيبية	04	%08
كلّه معا	30	%60
المجموع	50	%100

الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّم أثناء تحريره لإنتاجه الكتابيّ كثيرة ومتنوعة، وهو ما يلخّصه الجدول من نسب متعلّقة بإجابات أساتذة اللّغة العربيّة،حيث نجد ما نسبته(60%) من مجموع الأساتذة يرون أنّ الأخطاء الّتي يرتكبها متعلمّو السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط متنوّعة، تجمع بين الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصرفّيّة والأسلوبيّة والتّركيبيّة، وتفسير ذلك يعود إلى كثافة الدّروس وصعوبة مناهج تدريس، والفروع اللّغوية للّغة العربيّة ممّا يثقل كاهل المتعلّم ويزيده نفورا، كما أنّ نسبة(20%) من الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّم هي أخطاء إملائيّة، فالمتعلّم قد يهمل بعض الحروف الّتي لا يسمعها أو ينطقها كهمزة الوصل و(ال) الشّمسية، وقد يكتب نون التنوين نونا، وقد يخطئ في كتابة الحروف المتقاربة في المخارج وغيرها من الأخطاء الإملائيّة. تليها نسبة الأخطاء النّحوية والصّرفيّة بنسبة قدّرت ب:(12%) ذلك لأنّ المتعلّمين ينفرون من دروس القواعد النّحويّة والصّرفيّة لتشعّب فروعها، لكونهما يشبهان العلوم التّجريبيّة من نّاحية التّحليل والتّركيب.

أمّا عن النّسبة الأقلّ فهي من نّصيب الأخطاء الأسلوبيّة والتّركيبيّة بنسبة(08%)، وهذا يعني أنّ المتعلّم لا يستفيد من دروس النّحو والإملاء والصّرف ودراسة النّصوص حتّى وإن كان متمكّنا منها جزئيّا، وهو ما يظهر في عجزه عن توظيفها في إنتاجه الكتابيّ.

14 - جدول توزيع المبحوثين حسب طريقة تصحيح إنتاج المكتوب:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
الطّريقة التّبادليّة	33	%66
طريقة التّصحيح الذّاتي	17	%34
المجموع	50	%100

يوضّح الجدول من خلال النّتائج المدرجة فيه حسب إجابات أساتذة اللّغة العربيّة أنّ فئة الأساتذة الّذين يعتمدون الطّريقة التّبادليّة لتقويم وتصحيح إنتاجات المتعلّمين بنسبة تقدّر ب:(66%)، وذلك ربحا للوقت، إذ يقوم المتعلّم بالتّصحيح لزميله حسب شبكة التّقويم المقترحة من طرف الأستاذ الّذي يشرف على العمليّة، ويوجّه المتعلّمين إلى الكيفية الصّحيحة،والمتعلّم بدوره يوضّح مواضع التحكّم وعدم التحكّم، والمقارنة بين النّص المنتج والمعايير والمؤشّرات الخاصّة بشبكة التقويم،فهذه الطّريقة تمكّن المتعلّم من التّعلّم من أخطاء زميله حتّى يتفاداها وكذا الوقوف على أنواع الأخطاء بكلّ موضوعيّة.

بينما نرى أنّ فئة أخرى من الأساتذة يفضّل طريقة التّصحيح الذّاتي، وهو ما نسبته(34%)، وتفسيره عدم موضوعيّة المتعلّم المصحّح، وتحيّزه لطرف من الأطراف،أو لعدم تمييزه بين الأخطاء،وعدم كفاءته في التّصحيح،إذ يعدّ المتعلّم المصحّح مصدر الخطأ،ففي التّصحيح الذّاتي يقوم الأستاذ بتصحيح الأخطاء ثمّ يوزّع الأوراق على المتعلّمين فيتبادلون الأوراق،وهنا يصحّح المتعلم لزميله وذلك عن طريق المقارنة بين الإنتاج الكتابيّ الّذي بين يديه والمؤشّرات المقترحة في شبكة التّقويم الّتي صمّمت أساسا للتّصحيح الذّاتي للمتعلّم، كما هو موضّح في الكتاب المدرسيّ.

وتجدر الإشارة أنّ الطّريقة التّبادليّة جاءت بعد طريقة التّصحيح الذّاتي بدعوى من مفتّشيّ التّربيّة والتّعليم، للتّخفيف من عبء التّصحيح ورفع مشقّته عن الأستاذ.

15-جدول توزيع المبحوثين حسب أسباب إخفاق المتعلّمين في ميدان إنتاج المكتوب:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
قلّة الرّصيد اللّغوي	25	%50
رداءة الخط	03	%06
سيطرة العامّيّة	11	%22
قلة المطالعة	14	%28
المجموع	50	%100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ نسبة القائلين بقلة الرّصيد اللّغوي من الأساتذة قدر ب: (50%)، وهي أعلى نسبة مسجّلة من بين أسباب الإخفاق أو الضعف، ولعلّ السّبب يرجع إلى عدم القدرة على تثبيت المكتسبات من القواعد اللّغويّة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، وخاصّة المكتسبات المعجميّة من الألفاظ،كما سجّلنا ما نسبته(28%) من الأساتذة من يرجع الأسباب إلى قلّة المطالعة،فالمطالعة هي عماد التّعبير والرّكيزة الّتي يستند إليها المتعلّم في توليد أفكاره،واستفاء لألفاظه،وتنمية أسلوبه،حيث أنّ المداومة على قراءة النّصوص تجعله يحتكّ بالأدباء والشّعراء،فيحاول محاكاة أساليبهم ويصقل موهبته.

كما يرجع جمع من الأساتذة أسباب الإخفاق إلى سيطرة العامّيّة على المجتمع المدرسيّ وذلك بنسبة(22%)، إذ أنّ غلبة العامّيّة على اللّغة العربيّة الفصيحة والتعوّد على الكّلمات العامّيّة، والأخذ عليها كأنّها اللّهجة الصّحيحة مضر باللّغة العربيّة الفصيحة،وأدّى بالوقوع في الكثير من الأخطاء اللّغوية، والأدهى والأمرّ أنّ بعض الأساتذة يستعمل اللّهجة العامّيّة في المدرسة مبتعدين عن الطّرق الطّبيعيّة للتّدريس، وهو ما أدلى به عبد الله علي مصطفى في كتابه: "معارك اللغة العربية ".

أمّا عن أدنى نسبة مسجّلة قدّرت ب:(06%) تخصّ رداءة الخطّ، ولعلّ السّبب يعود إلى أنّ حصص الخّط غير كافية في المرحلة الابتدائيّة،وهي منعدمة في المرحلة المتوسّطة،بالإضافة إلى إهمال الأوليّاء لهذا الجانب الهام،وكذا نقص التّركيز والانتباه وعدم الثّقة بالنّفس.

16- جدول توزيع المبحوثين حسب إمكانيّة تحقّق الكفاءة المسطّرة في نهاية حصّة إنتاج المكتوب:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	46	%92
لا	00	%00
أحيانا	04	%08
المجموع	50	%100

طبقا للبيانات المسّجّلة في الجدول أعلاه نلاحظ ونستنتج أنّ ما نسبته(92%) من مجموع أساتذة اللّغة العربيّة تتحقّق لديهم الكفاءة المستهدفة من الدّرس الخّاص بميدان إنتاج المكتوب، ذلك أنّه وممّا لا شكّ فيه أنّ غاية الأستاذ الأسمى تتبلور في تحقيق هذا الهدف، وهو بذلك يبذل قصار جهده للوصول إلى الكفاءات المرحليّة إلى غاية تحقيق الكفاءة المستهدفة الختامية،حيث يتدرّج في القاعدة الخاصّة بالتقنيّة المدروسة عبر مراحل بناء التعلّمات،وفي كلّ مرحلة يعمد إلى تثبيت المكتسبات عن طريق تمارين فوريّة أو استجوابات قبل الانتقال إلى المرحلة الموالية وإن أخفق في تحقيق الكفاءة في أيّ مرحلة يقوم على الفور بتغذية راجعة لاستدراك الخلل، وبهذه الطّريقة يضمن تحقيق الكفاءة المستهدفة في نهاية الحصّة.

في حين أنّ فئة قليلة من أساتذة اللّغة العربيّة يقرّون بتحقيقها في بعض الأحيان وفي بعضها الآخر يخفقون،وهذا راجع ربّما إلى طبيعة المواضيع المقترحة أو التقنيات المدروسة،بينما لم نسجّل أيّ نسبة بالنّسبة لعدم تحقيق الكفاءة المستهدفة، وهو إن دلّ على شيء فإنّه يدلّ على السّعي الحثيث والجاد لتحقيق الكفاءة المستهدفة المسّطرة في مذكرة الأستاذ (مخطط الدّرس) والجدير بالذكر أنّ التّعبير الكتابيّ هو الكفاءة المستهدفة من تدريس اللّغة العربيّة.

17- النّتائج المتعلّقة بالسّؤال السّابع عشر:

من استجوابنا للأساتذة عن الأهداف المتوخاة من حصص ميدان إنتاج المكتوب في المرحلة المتوسّطة للسّنة الثّالثة جاءت الإجابات كالآتي كلّ حسب قناعاته:

- تجنيد المتعلّم لمكتسباته، وتوظيفها توظيفا سليما ومناسبا لمختلف الوضعيات التواصليّة.
- تعويد المتعلّم على إتقان اللّغة العربيّة والقواعد كتابة، والوّصول به إلى تحرير وقراءة النّصوص دون أخطاء.
- تزويد المتعلّمين بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب، يعبّرون بها عن مشاعرهم وانشغالاتهم لتحرير تعابير سليمة.
- تدريبهم على ترتيب الأفكار والتمييز بين الرئيسي منهما والجزئي.
- توظيف الأبيات الشعرية والاقتباس من النّصوص المدروسة في الإنتاج الكتابيّ.
- الوصول بالمتعلّم إلى مرحلة الكتابة الإبداعية، من خلال اكتشاف ومعرفة قدراته وتوجيهها وترشيدها.
- القدرة على التّلخيص والتوسع في الأفكار حسب ما هو مبرمج في المنهاج المقرّر للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط.

18- جدول توزيع المبحوثين حسب مساعدة المواضيع المقترحة في منهاج السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط على توليد الملكات اللّغوية لدى المتعلّمين:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	48	% 96
لا	02	% 04
المجموع	50	% 100

يتّضح جلّيا من بيانات الجدول أنّ حصّة الأسد للإجابات الموجبة المعبّر عنها بنسبة(96%)، والّتي تقرّ بمساهمة المواضيع والوضعيات المقترحة في البرنامج الدّراسي في توليد الملكات اللغوية لدى متعلّمي السّنة الثّالثة في مرحلة التّعليم المتوسّط، ذلك لأنّ

الوضعيات المطلوبة للتّحرير الكتابيّ تهدف إلى توظيف المتعلمين للموارد اللّغوية المكتسبة في كلّ مقطع، بغضّ النّظر عَن طَبِيعَة اَلْمَوْضُوع،وَيَتِمَّ اَلتَّدْرِيب عَلَيْهَا عَلَى مَدَارِ ثَلَاثَةِ أَسَابِيع لِيَصِلَ فِي نِهَايَةِ اَلْمُقَطَّعِ إِلَى إِنْتَاج نص تَتَجَلَّى فِيهِ اَلْمَلَكَاتُ اَللُّغَوِيَّةُ اَلْمُكْتَسَبَةُ.وفي المقابل نجد ما نسبته(04%)،وهي نسبة ضئيلة جدا لا تكاد تذكر والمعبّرة عن موقف الأساتذة السّلبيّ من المنهاج المقرّر على اعتبار أنّ بعض المواضيع بعيدة عن واقع المتعلم ولا تعبر عن حاجاتهم.

19-جدول توزيع المبحوثين حسب تجنيد المتعلّمين لمكتسباتهم القبلية في إنتاجهم الكتابيّ:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	05	% 10
لا	25	% 50
أحيانا	20	% 40
المجموع	50	% 100

النّتائج المعبّر عنها في الجدول أعلاه تبيّن أنّ معظم المتعلّمين لا يحسنون توظيف مكتسباتهم القبلية في إنتاجهم الكتابيّ بنسبة تقدّر ب:(50%)، ذلك يرجع حسب رأي غالبية الأساتذة إلى جهل المتعلّمين بكيفية التّوظيف،بل لا يستدلّ على الموارد المكتسبة المطلوبة للتّوظيف حتّى ولو كان قد وظّفها اعتباطيا دون قصد،وتفسير ذلك يعود لعدم تحكّم المتعلّم في القواعد اللّغوية وقلّة تركيزه وعدم مراجعة ورقة الإنتاج الكتابيّ(التّحرير الكتابيّ) قبل تسليمها،تليها نسبة (40%) والّتي تمثّل فئة الأساتذة الّذين يرون بأنّ المتعلّمين يوظّفون مكتسباتهم في بعض الأحيان ويغفلون عن ذلك في أحيان أخرى حسب صعوبة أو سهولة الوضعيّة، وكذا حسب نوع الموارد المطلوبة للتّوظيف،في حين تذهب فئة أخرى غير ذلك المذهب باعتبار أنّ المتعلّمين يوظّفون مكتسباتهم لأنّهم في مرحلة المتوسّط قد تشبّعوا بقدر معتبر من المكتسبات القبلية الّتي تؤهلهم للتّحكّم في آليات التّوظيف وذلك بنسبة قدّرت ب:(10%).

20-جدول توزيع المبحوثين حسب نوع الميدان اللّغوي الّذي يمكّنهم من إثراء وتدعيم ميدان إنتاج المكتوب وإكسابهم الملكة اللّغوية:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
فهم المنطوق	03	%52
فهم المكتوب	47	%48
المجموع	50	%100

من يقرأ بيانات الجدول يجد تقاربا بين الميدانين (ميدان فهم المنطوق،وميدان فهم المكتوب) حسب ما تقدّم به أساتذة اللّغة العربيّة من إجابات،إذ أنّ فئة من الأساتذة رجّحوا الكفّة لميدان فهم المنطوق بنسبة قدّرت بـــــ:(52%) وحجّتهم في ذلك أنّ ميدان فهم المنطوق ما هو إلّا نوع من أنواع التّعبير، حيث يعبّر المتعلّم شفاهة ونطقا عن أحاسيسه وانشغالاته بدل أن يكتبها،وهو أسبق من التّعبير الكتابيّ حتّى يتهيّأ المتعلّم للتّعبير الكتابيّ، فيقوم بصياغة تلك الأفكار الّتي تدرّب على ترتيبها وإخراجها في صورة منمّقة شفهيا،على شكل كلمات مكتوبة بطريقة صحيحة خالية من الأخطاء.

أمّا عن فئة الأساتذة الذّين يؤهّلون ميدان فهم المكتوب لدعم ميدان إنتاج المكتوب،فقد بلغت نسبتهم(48%)، فميدان فهم المكتوب عبارة عن حصّتين، الحصّة الأولى للقراءة ودراسة نصّ،أمّا الحصّة الثّانية مخصّصة للظواهر اللّغوية وبذلك يتمكّن المتعلّم من اكتساب رصيد لغوي من خلال تحليله لأفكار النّصوص وتذوّقه لمختلف الأساليب، وإثراء قاموسه اللّغويّ إضافة إلى معالجته لظواهر لغوية متنوعة تُبنى عليها قواعد اللّغة العربيّة.

ومنه فالملكة اللّغوية لا تقتصر على ميدان من الميادين، بل كلّ تلك الميادين (ميدان فهم المنطوق، وميدان فهم المكتوب،إنتاج المكتوب) الّتي تنمّي الملكة اللّغويّة لدى متعلّمي المرحلة المتوسّطة بشكل عام، والسّنة الثّالثة بشكل خاص.

21- النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني والعشرين:

نصّ السّؤال استفسار عن الكيفيّة الّتي تساهم فيها تعليمية إنتاج المكتوب في تنمية الملكة اللّغوية لدى متعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، فكانت الإجابات متعددة إلّا أنّها تصبّ في نفس المصبّ لخّصناها في النّقاط الآتية الذّكر:

-ميدان إنتاج المكتوب هو الميدان الّذي تتجّلّى فيه كلّ المستويات اللّغويّة(النّحو، الصّرف، الإملاء، البلاغة، الأسلوب،....)

-يعتبر التّعبير الكتابي من أهم النّشاطات التّعليمية الّتي تساعد على اكتساب العديد من المهارات.

-يتعوّد المتعلّم من خلال هذا الميدان على التفكير السّليم، والكتابة الجيّدة وتدريبه على اكتشاف أخطائه وتصويبها.

-تعليمية ميدان إنتاج المكتوب لا تهدف إلى إكساب المتعلّم الملكة اللّغوية فحسب،بل تسعى إلى إكسابه القدرة على توظيف هذه الملكات،إذ لا يجب على المتعلّم أن يعرف قواعد اللّغة فقط،بل يجب أن يعرف قواعد استعمالها في مختلف الوضعيات،وهذا ما أشار إليه كلّ من ناصف حَرما وعلي حجّاج في مؤلّفهما:"اللّغات الأجنبية،تعليمها وتعلّمها".

22- النّتائج الخاصّة بالسّؤال الثّالث والعشرين:

من خلال استجوابنا لأساتذة اللّغة العربية عن الحلول والاقتراحات الّتي يمكن تقديمها للرّفع من مستوى أداء المتعلّمين في ميدان إنتاج المكتوب،جاءت الإجابات كالآتي:

-الحثّ على التكثيف من المطالعة بتفعيل دور المكتبة المدرسية.

-حفظ دروس الظواهر اللّغوية،من نحو،وصّرف،وإملاء ومراجعتها والتّدرّب عليها شفاهة وكتابة.

-اعتماد المناقشة والحوار كطريقة مثلى لتدريس هذا الميدان.

-استعمال القاموس في حصص القراءة لإثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم.

-رصد الأخطاء الشائعة، والتركيز عليها كلّما سمحت الفرصة لذلك.

-التّركيز على أدوات الرّبط وعلامات التّرقيم.

ب-الاستمارة الخاصّة بالمتعلّم:

01-جدول توزيع المبحوثين حسب الجنس:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
ذكر	63	%54.78
أنثى	52	%45.22
المجموع	115	%100

يتّضح من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث،حيث قدّرت نسبة الذكور بـــ:(54.78%)،أمّا نسبة الإناث فقد قدّرت بـــ:(45.22%)، على خلاف السّنوات الماضية الّتي كانت فيها نسبة الإناث أعلى من نسبة الذّكور، وذلك حسب تركيبة كل فوج من أفواج السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط.

02-جدول توزيع المبحوثين حسب الميدان المفضّل لديهم:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
فهم المنطوق	37	%32.18
فهم المكتوب	48	%41.74
إنتاج المكتوب	30	%26.09
المجموع	115	%100

من خلال إجابات المبحوثين(المتعلّمين) المستجوبين تبيّن أنّ أعلى نسبة مسّجّلة من نّصيب ميدان فهم المكتوب والمقدّرة بـــ:(41.74%)، لأنّ معظم المتعلّمين يفضّلون ويستسهلّون آليات القراءة على آليات التّعبير بنوعيه(الكتابي والشفوي)، وذلك راجع لطبيعة التّعبير الجامع لكلّ المهارات والقواعد، وهو ما يستصعبه المتعلّم.

ويأتي ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (التّعبير الشفوي) في المرتبة الثّانية من حيث النّتائج المسجّلة والمقدّرة بـــ:(32.18%) من مجموع إجابات المتعلّمين، بحكم أنّ هذا الميدان يبتعد عن الرّتابة والنمطية،وفيه تتجلى وتظهر المواهب التمثيلية،إذ غالبا ما يعمد الأستاذ إلى تبنّي طريقة

تمثيل الأدوار في النّصوص ذات الطّابع القصصي،فيضفي جوّا من الحماسة ويفجّر الطاقات المبدعة ويستنطق الأحاسيس والمشاعر حتّى تنتظم أفكار المتعلّم ويسترسل فيها.
أمّا عن المرتبة الأخيرة المسجّلة فقد حاز عليها ميدان إنتاج المكتوب(التّعبير الكتابيّ) بنسبة:(26.09%)، فهذه الفئة تفضل التعبير الكتابي لأنّه يمكّن المتعلّم من التّعبير دون خجل من مواجهة الزّملاء والأستاذ،كما يمنحه الوقت الكافي للتّفكير والتّحليل والرّبط وتصحيح الأخطاء،كما يستطيع أن ينقل أحاسيسه ويخرج مكبوتاته بكلّ حرّيّة بعيدا عن أيّ ضغط خارجيّ.

03-جدول توزيع المبحوثين حسب رأيهم في إنتاج المكتوب:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
شيّق	81	%70.44
عادي	34	%29.56
ممل	00	%00
المجموع	115	%100

من خلال المعطيات المبيّنة أعلاه يتّضح أنّ ما نسبته(70.44%) من المتعلّمين يجدون متعة في ميدان إنتاج المكتوب، ويرون أنّه شيّق،يجدون ملاذهم في المواضيع المقترحة فينفّسون عن خواطرهم كتابيا وبكلّ حرّية، خاصّة في الوضعيات الّتي تلامس ميولاتهم وانشغالاتهم، معبّرين عن مكنوناتهم حتّى وإن خانتهم الألفاظ وأربكتهم الأخطاء، فقد تمثّل هذه النّسبة الفئة من المتعلّمين الانطوائيين والّذين يخافون المواجهة.
في حين نجد ما نسبته(29.56%) من المتعلّمين يرون بأنّه نشاط عاد لا تشويق فيه،وهذا ما يفسّره عدم اهتمام المتعلّمين بهذا الميدان،والسّبب راجع إلى عدم استفادتهم وظيفيا من دروس النّحو والإملاء وكذا النّصوص، كما أنّهم يجدون صعوبة في استيعاب وضعيات التّعبير وتطويع لغتهم وألفاظهم البسيطة بما يناسب هذه الوضعيات.

04-جدول توزيع المبحوثين حسب نوع الموضوعات الّتي يحبّون التّعبير عنها:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئويّة
الاجتماعية	45	%39.13
الأدبية	20	%17.40
العلميّة	12	%10.43
الرياضيّة	38	%33.04
المجموع	115	%100

من تأمّلنا للجدول يتّضح أنّ أعلى نسبة تمثّل شريحة المتعلّمين الّذين يميلون إلى المواضيع الاجتماعية في كتاباتهم التّعبيرية بنسبة قُدّرت بـــ:(39.13%)، ولعلّ السّبب وراء ميلهم لهذا النّوع من الموضوعات أكثر من غيرها يعود إلى أنّها مستقاة من صميم الواقع الّذي يعيشونه، فيتأثّرون به،خاصّة أنّها ترد في شكل قصصيّ ممّا يستهوي هذه الفئة العمرية المراهقة ويشبع ميولاتهم، فيستغلّون الفرصة لإبداء رأيهم بكلّ حرّيّة تحريرا وكتابة.

تليها نسبة:(33.04%) الّتي تمثّل فئة الذكور من المتعلّمين، وهي بلا شك موضوعات يفقه فيها نسبة كبيرة من الذّكور ولهم فيها ما تجود قريحتهم،في حين نجد نسبة(17.40%) من المتعلّمين يميلون إلى المواضيع الأدبية، وتفسير ذلك أنّ هذه الفئة لها ميول أدبي تحبّ الشّعر وتتذوّق النّصوص، تخوض في المعاني وإحساسها مرهف شغفها الأدب واللّغة.
كما سجّلنا أخفض نسبة والمقدّرة بـــ:(10.43%) للفئة الّتي تميل إلى المواضيع العلمية،وهي الفئة القليلة، ولعلّ السّبب يعود إلى طبيعة المواضيع الّتي تمتاز بألفاظها الدّقيقة، وأفكارها الواضحة وبساطة أسلوبها.

05-جدول توزيع المبحوثين حسب تحضير الدّروس والمساهمة في تنشيط وتفعيل ميدان إنتاج المكتوب:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة
نعم	42	%36.53
لا	46	%40
أحيانا	27	%23.47
المجموع	115	%100

الملاحظ لمعطيات الجدول يرى التقارب في النّسب بين الإجابات الموجبة و السّلبية للمتعلّمين، فقد صرّحت ما نسبته:(40%) بأنّها لا تحضر الدّروس، وهي أعلى نسبة مسجّلة بفارق طفيف بينها وبين النّسبة الموجبة، فهذه النّتائج تعكس الواقع المدرسي من إهمال وعدم اهتمام المتعلّمين بهذا الميدان من جهة، وطبيعة هذا النّشاط(الميدان)، حيث يُعفى المتعلّم من التّحضير وما عليه إلّا تفعيل النّشاط صفّيّا بعد المناقشة والفهم من جهة أخرى.

تليها مباشرة فئة المتعلّمين الّذين يحضرون الدّروس باستمرار، فتقوم بتنشيط وتفعيل الدّرس النّشيط وهذه النّسبة قُدّرت بـــ:(36.53%)، هذه النّسبة تتفاعل مع الدّرس وتركّز اهتمامها لاستيعاب التّقنيات حتّى يتسنّى لهم توظيفها.

وتبقى نسبة ضئيلة والمقدّرة بـــ:(23.47%) تعبّر عن الفئة الّتي تنشط أحيانا وتخمل أحيانا حسب الدّافعيّة ونوع المواضيع.

06-جدول توزيع المبحوثين حسب اللّغة المستعملة داخل حجرة الدّراسة:

أ-مع الأستاذ:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة
الفّصحى	33	%14.79
العامّيّة	17	%28.68
مزيج بينهما	65	%56.53
المجموع	115	%100

ب-مع الزّملاء:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة
الفّصحى	00	%00
العامّيّة	115	%100
مزيج بينهما	00	%00
المجموع	115	%100

يوضّح الجدول الأول(أ) أنّ غالبيّة المتعلّمين يستعملون مزيجا بين اللّغة العربيّة الفصيحة واللّغة العامّيّة والبالغ نسبتهم (56.53%)، حيث يحاول المتعلّم استعمال اللّغة الفصحى كلغة صفّيّة إلّا أنّه يتعثّر ويعجز لغويا على التّكلّم بلغة سليمة فصيحة، لقصور وضعف رّصيدهم اللّغوي، فيستنجدون بالعامّية لسدّ ذلك العجز،وبدل أن يعدّل الأستاذ ذلك السّلوك بالتّصحيح والتشديد على استعمال اللّغة العربية يقوم بالتّواطئ والتّساهل غير مدرك للعواقب، فيخرق القاعدة،ويشوّه المعجم اللّغوي للمتعلّم.

أمّا النّسبة الّتي تليها فهي لفئة المتعلّمين الّذين يستعملون العربية الفصيحة، والبالغ نسبتهم (28.68%)، فاللّغة العربية هي اللّغة الرّسميّة في المحيط المدرسيّ ولغة تواصل المتعلّم مع الأستاذ، وهذا الأخير ملزّم باستعمال اللّغة العربيّة الفصيحة، وغرسها في نفوس النّاشئة.

وإنّ تساهل أو تجاوز عن عدم استعمالها لتضعضعت اللّغة العربيّة، وهذه النّسبة المسّجّلة تعبّر عن احترام الأستاذ للغته ومهنته،وعن كفاءة المتعلّم في اكتساب اللّغة العربية.
في حين نسّجّل ما نسبته (14.79%) من المتعلّمين الّذين يستعملون العامّيّة،ومع أنّها نسبة قليلة إلّا أنّه من المفترض ألّا تسّجّل هذه النّسبة في الوسط الدّراسي،فالمتعلّم حين يدخل حجرة الدّراسة يجد اختلافا كبيرا بين اللّهجة الّتي تعوّد على استعمالها واللّغة العربية الفصيحة، فتختلط عليه الأمور ويلجأ إلى استعمال العامّيّةّ لسهولتها وصعوبة قواعد اللغة العربيّة، وتشعّب فروعها.
أمّا عن نتائج الجدول (ب) الخاص باللغة المستعملة بين الزّملاء،فهي تبيّن وبوضوح أنّ النّسبة الوحيدة والطّاغية تعود إلى العامّيّة دون منازع بنسبة (100%)، وتفسير ذلك أنّ اللهجة العامّيّة تعتبر لغة تواصل الحياة اليومية،أو بالأحرى هي اللّغة الأم الّتي ترعرع وتربّى عليها المتعلّم.

07-جدول توزيع المبحوثين حسب المكان المفضّل لتحرير إنتاج المكتوب:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة
بالبيت	113	%98.28
بحجرة الدّراسة	02	%01.72
المجموع	115	%100

النّتائج المتحصّل عليها توضّح الإجماع شبه كلّيّ على تفضيل المتعلّمين للبيت كمكان نموذجيّ لتحرير التّعبير الكتابي والمعبّر عنها بنسبة (98.28%)، وحجّتهم في ذلك أنّ التّعبير الكتابي يحتاج إلى تركيز في مكان هادئ حتّى لا ينقطع حبل الأفكار بعيدا عن مضايقات الزّملاء وتحرّرا من قيود القاعة الدّراسية، وبالتّالي لا يوجد أنسب من البيت الّذي يوفّر هذه الشّروط، ويمنح المتعلّم الوّقت للتّحرير و التّنقيح والتّصحيح.

كما لا ننسى أنّ بعض المتعلّمين لا يثقون في قدراتهم، فيعتمدون على غيرهم أو ينسخون مباشرة عن الانترنت، الأمر الّذي دفع الأستاذ إلى تكليف المتعلّمين بالتّحرير الكتابي داخل حجرة الدّراسة.

في حين نجد أنّ فئة قليلة من المتعلّمين يفضّلون الكتابة والتّعبير أثناء الحصّة وداخل القسم، وربّما ذلك يعود إلى حبّهم وشغفهم بالتّعبير واستئناسهم بتوجيهات الأستاذ.

08-توزيع المبحوثين حسب الالتزام بالتّعليمة الخاصّة بالوضعية والسّير وفقها لإنتاج المكتوب:

الاقتراحات	اَلتَّكْرَارُ	اَلنِّسْبَةُ
نَعَمْ	71	%61.74
لَا	00	%00
أَحْيَانًا	44	%38.26
اَلْمَجْمُوعُ	115	%100

من خلال استقراءنا لمعطيات الجدول أعلاه يتبيّن أنّ أغلب المتعلّمين يلتزمون بالتّعليمة الخاصّة بالوضعية الإدماجيّة، والسّير وفقها للإنتاج الكتابي بنسبة تقدّرُ بـــ:(61.74%)،إذ أنّ الوضعية الإدماجيّة نشاط إدماجيّ للفعل التعلُّميّ التّعليميّ، والوعاء الّذي تصُبُّ فيه كلّ المكتسبات الّتي تُسهمُ في بناء شخصية المتّعلّم اللغوية، وتتكوّن من سياق تُطرحُ فيه الإشكالية وسند والّذي هو عبارة عن نّص قصير يُساعد على إنجاز المهام، وتعليمة تُعطي توجيهات صريحة لإنجاز المطلوب، ويقوم الأستاذ بشرحها وتوجيه المتعلّمين للتّقيُّد بالموضوع وإتّباع التّعليمة، وما على المتعلّم إلّا التّعبير وفق التّعليمة. لهذا سجّلنا ارتفاع نّسبة الملتزمين بالتّعليمة الخاصّة بالوضعية الإدماجية.

إلّا أنّ ما نسبته (38.26%) من المتّعلّمين عبّروا عن عدم التزامهم بالتّعليمة، وذلك في حالة عدم وضوح الإشكالية وأثارتها دافعية المتّعلّم في بعض الأحيان،وعدم التزامهم بها لغموض الإشكالية وبعدها عن واقع المتّعلّم الّذي لا يمتلك تصوّرات عنها في أحيان أخرى،

كما لم نسجّل حالات سلبية غير ملتزمة كلّيّا بالتّعليمة، وهذه النّسبة لا تعكس الواقع.

09-جدول توزيع المبحوثين حسب صعوبة توظيف المكتسبات المدرجة ضمن المقطع التّعليمي في إنتاج المكتوب:

الاقتراحات	اَلتَّكْرَارُ	اَلنِّسْبَةُ
نَعَمْ	17	%14.78
لَا	48	%41.74
أَحْيَانًا	50	%43..47
اَلْمَجْمُوعُ	115	%100

لقد أكّدت المعطيات الإحصائية للاستبانة أنّ نسبة(43..47%) من المتعلّمين يتأرجحون بين صعوبة توظيف المكتسبات، وسهولة ويسر توظيفها في صورة غير مستقرّة، حسب ما يتطلّبه الموضوع ونوع المكتسبات المعنيّة بالتّوظيف والرّصيد المكتسب،أو لأنّ المتعلّمون يجهلون طريقة استثمار واستغلال تلك المكتسبات في مردودهم الكتابيّ

كما أكّدت المعطيات على أنّ ما نسبته(41.74%) من المتعلّمين يستفيدون من دروس الظّواهر اللّغوية ودروس فهم المكتوب، وما فيها من نصوص تثري ملكته اللّغوية وتنمّيها، وبالتّالي يمكن توظيفها واستغلالها أحسن استغلال،.خاصّة وأنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تعتبر المتعلّم الكفء هو الّذي يحسن توظيف تجاربه ومعارفه المكتسبة في حياته العلميّة والعمليّة.

أمّا فيما يتعلّق بالفئة الأخيرة والمقدّرة بـــ:(14.78%) من المتعلّمين يقرّون بصعوبة توظيف مكتسباتهم،وربّما ذلك راجع إلى عدم وعيهم بأهمّية التّوظيف.

10-جدول توزيع المبحوثين حسب مراجعة الإنتاج الكتابي قبل تسليمه للأستاذ:

الاقتراحات	اَلتَّكْرَارُ	اَلنِّسْبَةُ
نَعَمْ	51	%44.35
لَا	41	%35.65
أَحْيَانًا	23	%20
اَلْمَجْمُوعُ	115	%100

من بيانات الجدول يتبيّن أنّ نسبة(14.78%) من المتعلّمين المستجوبين يحرصون على مراجعة ما كتبوه وحرّروه للتّأكّد من ترابط الأفكار وتماسكها، وسلامة الجمل وصحّة بنائها، بالتّأكّد من خلو التّعبير من الأخطاء الشائعة النّحوية والصّرفيّة والإملائيّة على قدر معرفتهم بقواعدها، وكذا توظيف علامات التّرقيم توظيفا سليما، كما أنّهم يعيدون قراءة تعابيرهم لتعديل الصّياغات الضّعيفة المبتذلة، وتنميق الأسلوب حتّى يضمنوا خروج المنتوج في أبهى حلّة.

وفي المقابل نجد أنّ نسبة:(35.65%) يهمل هذا الجانب من المراجعة النّهائية لإنتاجاتهم الكتابية، لأنّهم لا يميّزون بين أنواع الأخطاء خاصّة الصّرفيّة منها والنّحوية بسبب ضعف المتعلّم في ميدان الظواهر اللّغوية.

أمّا النّسبة المتبقّيّة والمقدّرة بـ:(20%) فهي تمثّل المتعلّمين غير المواظبين على مراجعة أعمالهم بصفة مذبذبة للأسباب الّتي ذكرناها آنفا.

11-جدول توزيع المبحوثين حسب اهتمامهم بالمطالعة:

الاقتراحات	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	75	%65.22
لا	40	%34.78
اَلْمَجْمُوعُ	115	%100

من خلال معطيات الجدول نلاحظ أنّ فئة كبيرة من المتعلّمين والبالغ نسبتهم(65.22%) لا يعيرون نشاط المطالعة اهتمامهم، ولعلّ السّبب يعود إلى نقص الدّافعية، ونفورهم من القراءة وميلهم إلى الكسل، في الوّقت الّذي كان يفترض بها أن تترسّخ كفاءة في نفوس النّاشئة، بالإضافة إلى اكتساح وسائل التّواصل الاجتماعي العقول، والّتي حلّت محلّ المطالعة.

في حين نجد أنّ فئة قليلة تهتمّ بالمطالعة والقراءة فقد بلغت نسبتهم(34.78%)،فللمطالعة دور أساسي في اكتساب الملكة اللّغوية الكافية للتّعبير،وهي غذاء الفكر، والمتعلّم الّذي يهتمّ بالمطالعة يمتلك زادا لغويّا يصقل موهبته الإبداعية في الكتابة.

12-جدول توزيع المبحوثين حسب الصعوبات الّتي تواجههم في ميدان إنتاج المكتوب:

جاءت الإجابات مختصرة وحاولنا بلورتها في سياقات مناسبة نذكر منها:

- التّعبير عمليّة ذهنيّة مركّبة، تبدأ بولادة الفكرة وترتيبها ومن ثمّة نقلها، كما تحتاج إلى قاموس لغويّ من الكلمات وأصول بناء الجملة.
- العجز عن توليد الأفكار وتجسيدها كتابة.
- ضعف الثّورة اللّغوية،وضيق الخيال ومحدوديّته.
- صعوبة توظيف المكتسبات القبلية وخاصّة الظّواهر اللّغوية.
- عدم فهم المطلوب من التّعليمة،وهو ما يؤدّي إلى الخروج عن الموضوع.
- شرود الذّهن وعدم التّركيز أثناء الحصّة.
- الخجل وعدم القدرة على المواجهة.
- النّفور من ميدان إنتاج المكتوب لبعد بعض المواضيع عن واقع المتعلّم.

4-عرض نتائج الدّراسة في ظل الفرضيات:

ختاما لدراستنا الميدانيّة يمكنني تقديم أهم الملخّصات والنّتائج المتعلّقة بتعليميّة ميدان إنتاج المكتوب في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، وبعد فرز وتحليل الاستبيانات خلصتُ إلى جملة من النّقاط أذكر منها:

- التّعبير الكتابيّ(إنتاج المكتوب) هدف من أهداف تعليم اللّغة العربيّة في المجال التعليميّ، وهو نشاط إدماجيّ تظهر فيه الكفاءة وتتحقّق بواسطته، واكتسابه ينتج عن طريق الممارسة والتكرار الدّربة.

- وقوع المتعلّمين بين لغة يتعلّمون بها ولهجات يتداولونها، قد شوّه لغتهم الفصحى فانعكس سلبا على اكتسابهم الملكة اللّغويّة الّتي تعدُّ أساس قيام ميدان إنتاج المكتوب.

- مخالفة بعض الأساتذة للقاعدة الّتي تستوجب استعمال اللّغة العربيّة الفصحى دون بدائل، باعتبارهم حاملي مشعل اللّغة العربيّة الفصيحة، والقدوة الّتي يتأسّى بها المتعلّمون.

- اعتماد الأساتذة طريقة واحدة في تعليميّة إنتاج المكتوب تبعث الملل والسّآمة في نفوس النّاشئة، في حين تقتضي البيداغوجيا الفارقة التّنويع والتّحديث.

- العجز والتّدهور اللّغوي الّذي يتجلّى بوضوح في المردود الكتابيّ للمتعلمينّ لقلّة المطالعة وافتقارهم للرّصيد المعجميّ واللّغويّ.

- جسامة الأخطاء وكثرتها في التّعابير على اختلاف أنواعها:(النّحوية والصرفيّة،الإملائيّة، والأسلوبيّة، وغيرها من الأخطاء.

- سذاجة التّعابير وبساطتها لبساطة الأفكار، وبعدها عن الخيال والإبداع والابتكار.

- نفور المتعلّمين من ميدان إنتاج المكتوب في غياب التشويق والحماسة والترغيب.

- عجز المتعلّمين عن توظيف المهارات اللّغويّة لعدم تمكّنهم من القواعد الّغوية وعدم تحكّمهم في المكتسبات القبليّة.
-تواصل جيل الانترنيت عن طريق الرّسائل القصيرة، وتبنّيهم للغة مواقع التّواصل الاجتماعي، ولّد عجزا فكريّا ولغويّا.

الخاتمة

الخاتمة:

في نهاية رحلة هذا البحث، وفي ختام تجوالي بين شرح المعلومات، وسرد الاستشهادات لمناقشة موضوع هذا البحث المعنون ب: (تعليمية ميدان إنتاج المكتوب في مرحلة التّعليم المتوسّط: -دراسة ميدانية في السنة الثالثة أنموذجا-)، توصّلت إلى جملة من النّتائج والاقتراحات، والّتي من شأنها أن تساهم ولو بشيء يسير ضئيل في النّهوض بالعمليّة التعلّميّة التعليميّة نذكرها فيما يلي:

-لا جرم أنّ ميدان إنتاج المكتوب يكتسي أهميّة بالغة من بين ميادين وفروع اللّغة كلّها، إذ يتجلّى فيه تداخل وانصهار فنون اللّغة من نحو وصرف وإملاء وبلاغة وأسلوب، وعليه يعتبر هذا الميدان بمثابة عمليّة تقويميّة تسمح بمعرفة مدى تمكّن المتعلّمين من باقي الميادين،وكذا التّحقق من الكفاءة المستهدفة في المقطع التّعليميّ، أو الكفاءة الختاميّة في نهاية السّنة الدراسيّة، أو حتّى في نهاية الطّور.

-ومن خلال المعاينة الميدانيّة لنشاط ميدان إنتاج المكتوب توضّح أنّه لم يصل بعد إلى تحقيق الكفاءة المرجوة،كما أنّ الإخفاق في ميدان من ميادين اللّغة العربيّة يؤثّر لا محالة سلبا على المنتوج الكتابيّ، وما تلك الأخطاء الّتي يرتكبها المتعلّم في الخطاب المكتوب إلّا ترجمة لتعثّره في ميدان أو أكثر من ميادين اللّغة،فهي كلّ متكامل لا ينفصل.

وما توصّلتُ إليه يشير إلى أنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات قد انحرفت عن المسار المسطّر لها،ومن بين الأسباب التي أعاقت مسارها: الاكتظاظ الّذي تعانيه المدارس الجزائريّة عبر الوطن ، فالعدد الهائل لا تستوعبه الحجرة الدراسيّة . فكيف تستوعبه الطرائق والاستراتيجيات النشطة الّتي تشترط قلّة العدد لنجاحها.

-وتجدر الإشارة إلى أنّ المقاربة النصّيّة هي الأخرى لم تأت أكلها،حيث أنّ اعتماد نصّ كنقطة انطلاق لجميع أنشطة اللّغة(الميادين) لا تُحقق إلّا مع بعض النّصوص.

-كما أسفرت نتائج البحث الميدانيّ عن بعض الحقائق الّتي تفسّر سبب تدنّي مستوى المتعلّمين في ميدان إنتاج المكتوب، ولعلّ أبرزها: -عزوف الطّلبة في الظّور المتوسّط عن المطالعة والقراءة، الأمر الّذي أثّر في تنميّة الملكة اللّغويّة،وهو ما يظهر في العجز الوظيفي للمكتسبات القبليّة.

-ومن الأسباب المؤثرة بشكل مباشر وسلبيّ على الإنتاج الكتابيّ،فصل اللّغة عن الدّين والابتعاد عن القرآن الكريم،إضافة إلى مزاحمة العامّيّة للّغة العربيّة الفصيحة وكذا طغيان اللّغات الأجنبيّة النّاجم عن العولمة.

-ويجدر التّنويه إلى كثافة البرنامج الّذي يحتوي على ثمانيّة مقاطع إلّا أنّ المقدّم منها فعليّا ستّة مقاطع فقط،أمّا المقطعين السّابع والثّامن فيتمّ إدماجهما في نهاية الموسم الدّراسي لضيق الوقت،وبالتّالي يحذف ميدان إنتاج المكتوب،وعليه اقترح التخفيف من البرنامج الخاص بالسّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط.

حتّى يتسنّى لهم الخروج بأهداف واقعيّة تبني شخصيّتهمّ وتنمّي فيهم كلّ الجوانب النّفسية والاجتماعيّة والفيزيولوجيّة والسّلوكيّة وغيرها.

- تقليص العدد داخل الصّف الدّراسي لإنجاح المقاربة بالكفاءات، وكذا إنجاح الطّرائق النّشطة بغية الرّفع من مستوى المتعلّمين.

-تخصيص النّوادي والمكتبات المدرسيّة للمطالعة والكتابة الإبداعيّة لتشجيع المواهب وصقلها، وكذا تنمية الملكة اللّغوية.

-مُمَارَسَةُ اللّغة العربيّة الفصيحة والابتعاد عن العامّيّة في المحيط المدرسيّ، وجعلها تجري على ألسنة كلّ الأساتذة وفي كلّ المواد ليتلقّاها المتعلّم بفعل المحاكاة.

-عدم المبالغة في تناول الأخطاء الكتابيّة، حتّى لا يُؤثّر على نفسيّة المتعلّم فيفقد الرّغبة في الكتابة خوفا من ارتكاب الأخطاء.

-إدراج المواضيع والتقنيات الخاصّة بالتّعبير الوظيفيّ مثل الرّسائل الإداريّة، والبرقيات وغيرها،فهذا النّوع من التّعبير النّفعي ليس مسطّرا في المحتوى الخاص بالسّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط.

-تكثيف النّدوات التكوينيّة لتأطير الأساتذة، وتزويدهم بكلّ جديد في مجال التّعليم مواكبة للتّطورات والمستجدّات.

-تقليص الحجم السّاعي للأستاذ لتحسين أدائه،وتخصيص وقت أكبر لعمليّة التّصحيح حتّى تلقى الإنتاجات الكتابيّة العناية اللّازمة.

-تشجيع الآباء لأبنائهم على مشاهدة البرامج العربيّة،وغرس روح المطالعة والقراءة في أبنائهم كعادات حميدة في نفوس أبنائهم.

-فسح المجال أمام المتعلّمين في اختيار الموضوعات الّتي يرغبون في الكتابة حولها مع تطبيق تقنيّة من التّقنيّات المكتسبة.
-إدراج نشاط المطالعة كنشاط قائم بذاته في التّعليم الابتدائي وتخصيص حصّة الخط في ذات الطّور قصد تحسينه.
وفي الختام ما يسعني إلا أن أقول هذا ما جاد به الوقت ووسعه الجهد،قدّمته بين أيديكم ،فإن كان من زلل فهو لا بدّ أخذ نصيبه من كل عمل بشريّ، وإن كان من صواب فهو من الله عزّ وجل، فحسبنا الاجتهاد وحسن النّيّة.

قائمة المصادر والمراجع:

قائمة المصادر والمراجع:

01-القرآن الكريم: رواية ورش عن نافع.

02-الكتب:

01- إبراهيم أحمد قشطة، الكافي في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى، ط2،رفح،فلسطين ،2022.

02- إبراهيم علي ربابعة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها،الألوكة،www.alukah.net،ص5.

03- ابن التواني عبد القادر، تعليم اللغة العربية بين الفصحى و العاميات المحلية،جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر،9أكتوبر2021.

04- ابن منظور، لسان العرب، دار ط6، 1997م، مادة (م ل ك)، مج10.

05- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات،منشورات كلية الدراسات الإسلامية و العربية ، ط2013،2.

06- أحمد سعدي، اللسانيات التطبيقية والملكات اللغوية حدود الواقع وآفاق التوقع، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط2017،1.

07- البشير عصام المراكشي، تكوين الملكة اللغوية مركز نماء للبحث و الدراسات ، بيروت ،ط1 2016.

08- بهية بلعربي، الانسجام النصي في التعبير الكتابي، دراسة لسانيات نصية، ط1، دار التنوير، الجزائر،ط2012،1.

09- حبيب بوزوادة، يوسف ولد نبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية – قضايا وأبحاث-، ط1، 2020،
10- حسن شحاتة،تعلم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، الدار المصرية ،ط2000،4.
11- حمد الصويركي، التعبير الكتابي، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1 ، 2014
12- خالد حسين أبو عمشة: التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي،دار الألوكة،2017.
13- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: مهدي النخزومي، إبراهيم السامراني، سلسلة المعاجم والفهارس، مادة (م ل ك)، ج5.
14- راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي،المهارات القرائية والكتابية وطرائق تدريسها واستراتيجيتها ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ،عمان،الأردن، ط2013،3.
15- ربيع محمد، فن الكتابة و الإنتاج، اربد ،المركز القومي، الأردن،ط2002،1.
16- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق.
17- سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي، طرق تدريس الأدب والبلاغة ،دار الشروق للنشر و التوزيع،عمان،الأردن،ط2004،1.
18- سعد علي زايد وإسماعيل علي عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريها، دار الصفاء للنشر والتنسيق،عمان ط1، 2014م.
19- سوزان أحمد مرسي،إجراءات البحث العلمي والإنتاج العلمي عامة والتربية البدنية والرياضية خاصة،دار الوفاء، الاسكندرية ط1، 2012.
20- الشيخ أبى العباس أحمد القلقشندي، صبح الأعشى، الجزء الأول،مطبعة دار الكتب المصرية ، القاهرة ،1922.
21- صالح بلعبيد ،دروس في اللسانيات التطبيقية.
22- صبحي حموي، المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق للنشر والتوزيع، بيروت، ط2001،2.

23- الصرايرة باسم ،استراتيجية التعليم و التعلم،النظرية و التطبيق ،عالم الكتب الجديد،عمان ، الأردن ، ،ط2009،1.
24- طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات التدريس في اللغة العربية،عالم الكتب الحديث،أربد،الأردن،ط2014،1.
25- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية،بيروت،ط2006،9.
26- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، مرقم النشر، الجزائر،2012.
27- عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج ، ط2008،2.
28- عبد الله علي مصطفى ، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان ، الأردن ط2014،1.
29- علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1985.
30- فخر الدين عامر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية.
31- فهد خليل زايد،الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية،دار اليازوزي العلمية، الأردن ،ط2006،1.
32- فهمي مصطفى، مهارات القراءة، مكتبة الدار العربية للكاتب، ط1999،1.
33- الفيروز الأبادي، القاموس المحيط، توثيق، يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت، 1999م، مادة (م ل ك).
34- مبارك تريكي، بحوث محكمة في تعليمية اللغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط2019،1.
35- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، قاموس المحيط، تح: أبو الوفاء نصر الهوريني، مادة بحث، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2.
36- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي.
37- محمد بدري:المنهجية في البحوث والدّراسات الأدبية،دار المعرفة والنشر،سوسة ،تونس 1998.

38- محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية،عالم الكتب،ردمك،ط2008،1.
39- محمود محمد غانم، مقدمة في التدريس والتفكير، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1 ، 2009.
40- مروان أبو جورج،البحث العلمي التربوي المعاصر،دار اليازوري،عمّان الأردن 2013.
41- المعجم الوسيط، معجم اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط1972،2.
42- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، عالم المعرفة الكويت ، 1988.

03-البحوث والرّسائل الجامعيّة:

01- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس، 2010.
02- بدوي محمد، محاضرات في مقياس اللسانيات التطبيقية، مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثانية ليسانس، 2019-2020م.
03- بلاهدة فريدة، تعليمية التعبير الكتابي و مراحل اكتسابها، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، المجلد 26 ،العدد 2، ديسمبر 2020.
04- حمزة نايلي دواودة ، صعوبات تعليمية الإنتاج الكتابي و طرائق تجاوزها ، المجلد 2 ، العدد 1،جوان 2022.
05- زوليخة علال، التعليمية : المفهوم و النشأة و التطور ، مجلة الآداب و اللغات ، العدد 4، جوان 2016.
06- سعاد سليماني، الملكات اللغوية و أهميتها في العملية التعليمية ، المركز الجامعي بعين تموشنت، مجلة اللغة العربية ، العدد 40 من الثلاثي الثاني ،2018.
07- سهام العايب: استراتيجيات تشخيص صعوبات التعبير الكتابي وعلاجها عند المتعلمين المبتدئين، جامعة الجزائر2،،2021.
08- صورية بوصوار : إنتاج النص وأبعاده التعليمية ، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية و الاجتماعية، ،ع01،11 جوان 2017.

09- عبد القادر المهيري ومحمد الشاوش و آخرون، أهم المدارس اللسانية، نقلا عن دي سوسير ، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية ، تونس،1986.
10- علي مذكور وآخرون : تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية ، ع2،ج2،،2016.
11- علي تعوينات ، صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتاباتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي ، رسالة لنيل شهادة دكتوراه ، معهد علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر ، 1987/1986.
12- عمر عيسات، تدريس التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية بين الإقبال والنفور، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 5، جامعة مولود معمري ،تيزي وزو،2011.
13- محمود على كامل ، تعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين بها ، الجامعة الإسلامية الحكومية ، 2011.
14- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر، بيروت، طبعة جديدة ،2004.
15- منى العجرمي و هالة حسني بيدس ، تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات ، دراسات العلوم الإنسانية و الاجتماعية، مج:42،ملحق01، الأردن،2015.
16- نمش منال،حفيظة تزروتي،تعليم التعبير الكتابي و تقييمه في مرحلة التعليم المتوسط-السنة الثالثة من التعليم المتوسط نموذجا-،مجلة علوم اللغة العربية و آدابها ، جامعة أبو القاسم سعد الله ،الجزائر02،مج12،ع2020،02،(389-376).
17- نور الدين أحمد قايد: حكيمة سبيعي: التعليمية وعلاقاتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات ، عدد 8، جوان 2010.
18- نور الدين بوكمارة، التعليمية، مركز التكوين، متوسطة البشير الإبراهيمي، ميلة، السنة التكوينية 2012-2011.

04- الوثائق التربوية:

1- وزارة التربية الوطنية ، كتاب اللغة العربية،السنة الثالثة من التعليم المتوسط،أوراس للنشر،السداسي الثاني، الجزائر 2017.
2- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط
3- وزارة التربية الوطنية، التدرج السنوي لتعليمات اللغة العربية والتربية الإسلامية.
4- وزارة التربية الوطنية، دفتر تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي،2022-2023.
5- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط،أوراس للنشر.
6- المفتشية العامة : المخططات السنوية لمادة اللغة من التعليم المتوسط،2018.

الملاحق

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة يحيى فارس بالمدية
كلية الآداب و اللغات
قسم الآداب و اللغات
تخصص تعليمية اللغات

رقم الإستبانة:

مذكرة لنيل شهادة الماستر الموسومة بـ :

تعليمية إنتاج المكتوب في مرحلة التعليم المتوسط
-دراسة ميدانية في السنة الثالثة أنموذجا-

أستاذي الكريم، أستاذتي الكريمة ، يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تمثل جزءا من البحث الذي نحن بصدد إعداده و المعنون ب: تعليمية إنتاج المكتوب في مرحلة التعليم المتوسط-دراسة ميدانية في السنة الثالثة أنموذجا-، و نأمل منكم الإجابة عن الأسئلة بصدق و نزاهة و ذلك بوضع علامة (x)في الخانة المناسبة ، علما أن هذا البحث لا يستخدم إلا لأغراض علمية بحتة تكتنفها السرية و الأمانة العلمية.
و في الختام لكم منا فائق الشكر و التقدير.

إعداد الطالبة :
لوناس وهيبة

إشراف :
الدكتور هاشمي محمّد

السنة الجامعية : 2024/2023

البيانات الشخصية :

1/-الجنس :

أستاذ ☐

أستاذة ☐

2/- المستوى العلمي :

ليسانس ☐

ماستر ☐

ماجستير ☐

دكتوراه ☐

3/- الخبرة و الأقدمية في العمل :

من 01 إلى 05 سنوات ☐

من 06 إلى 10 سنوات ☐

أكثر من عشر سنوات ☐

4/- الصفة الوظيفية :

مرسم ☐

متربص ☐

مستخلف ☐

متعاقد ☐

الفرضية الأولى : مجانبة المحتوى الدّراسي المقرّر لواقع متعلّميّ السّنة الثّالثة من التعلّيم المتوسّط.

أسئلة الفرضية :

1/- حسب رأيكم ، هل محتوى المنهاج المقرر للسنة الثالثة من التعليم المتوسط متنوع و ملائم للقدرات الذهنية للمتعلمين ؟

نعم ☐ لا ☐

2/- أي ميدان من ميادين التعبير يبرز فيه المتعلمون قدراتهم ؟

إنتاج المكتوب ☐ فهم المنطوق ☐

3/- هل يساهم المتعلمون في تفعيل ميدان إنتاج المكتوب؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

-إلام يرجع عدم تفعيلهم لهذا الميدان إن كانت الإجابة ب لا؟

.....

.....

4/- أين ينجز المتعلمون إنتاج المكتوب ؟

في المنزل ☐ في حجرة الدراسة ☐

5/- هل الحجم الساعي المخصص للإنتاج الكتابي كاف لإنجاز الوضعيات المطلوبة ؟

نعم ☐ لا ☐

6/- ماذا تعتمدون كاستراتيجية في تعليمية إنتاج المكتوب بالنسبة للسّنة الثالثة من التعليم المتوسط؟

حل المشكلات ☐ المناقشة ☐ الإلقائية ☐ العمل الجماعي ☐

أخرى .....

الفرضية الثانية: مزاحمة العامّيّة للّغة العربية الفصيحة والعزوف عن المطالعة من أهمّ الأسباب في تدنّي مستوى المتعلّمين في ميدان إنتاج المكتوب .

أسئلة الفرضية :

7/- هل يلتزم المتعلمون اللغة العربية الفصيحة في إنتاجاتهم الكتابية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8/- هل يمكنك الاستعانة في تدريسك لهذا الميدان بالوسائل الحديثة كالحاسوب، جهاز العرض الضوئي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9/- الأخطاء الشائعة التي يقع فيها متعلمو السنة الثالثة من التعليم المتوسط هي أخطاء؟

إملائية ☐ نحوية و صرفية ☐ تركيبية و أسلوبية ☐ كلّها معا ☐

أخرى .....

10/- هل يصحح ميدان إنتاج المكتوب وفق الطريقة :

التبادلية ☐ التصحيح الذاتي ☐

أي طريقة تفضل و لماذا ؟

.....

.....

11/- يرجع سبب إخفاق المتعلمين في ميدان إنتاج المكتوب إلى :

ضعف الرصيد اللغوي ☐ سيطرة العامية على الفصحى ☐

رداءة الخط ☐ قلة المطالعة أو انعدامها ☐

أخرى .....

12/-هل تتحقق الكفاءة المسطرة في نهاية حصة إنتاج المكتوب؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

-ما الأهداف التي تسعى لتحقيقها من خلال ميدان إنتاج المكتوب ؟

.....

.....

.....

الفرضية الثاثة: أهمية ميدان إنتاج المكتوب في إكساب المتّعلّم ملكة اللّغة الصحيحة وتنميتها.

أسئلة الفرضية :

13/- هل يجند المتعلمون مكتسباتهم القبلية في إنتاجهم الكتابي ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

14/- هل تساعد المواضيع المقترحة في المنهاج تساعد على توليد الملكات اللغوية ؟

نعم ☐ لا ☐

15/- ما هو الميدان اللغوي الذي يمكنه أن يثري و يدعم ميدان إنتاج المكتوب.

فهم المنطوق ☐ فهم المكتوب ☐ معهما معا ☐

16/- كيف تساهم تعليمية إنتاج المكتوب في تنمية الملكة اللغوية لدى متعلمي السنة الثالثة من التعليم المتوسط ؟.....

.....

.....

17/-ما الحلول الّتي ترونها مناسبة للرّفع من مستوى أداء المتعلّمين في إنتاج المكتوب؟.....

.....

.....

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة يحيى فارس بالمدية
كلية الآداب و اللغات
قسم الآداب و اللغات
تخصص تعليمية اللغات

رقم الإستبانة :

مذكرة لنيل شهادة الماسترالموسومة بـ :

تعليمية إنتاج المكتوب في مرحلة التعليم المتوسط-دراسة ميدانية في السنة الثالثة أنموذجا-

عزيزي التلميذ ، عزيزتي التلميذة ، هذه الاستبانة موجهة لك، كي تسهم في إبداء رأيك بكل حرية و صدق ، و نرجوا أن تكون أجابتك دقيقة على الأسئلة الواردة فيها ، و ذلك بوضع علامة (×) أمام الإجابة المختارة ، و لك منا جزيل الشكر سلفا .

إعداد الطالبة :
لوناس وهيبة

إشراف :
الدكتور هاشمي محمد

السنة الجامعية : 2024/2023

1/- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

الفرضية الأولى: نفور المتعلّمين من ميدان إنتاج المكتوب لضعف الحصيلة اللغوية لدى السّنة الثالثة من التّعليم المتوسط.

أسئلة الفرضية:

2/- ما الميدان اللغوي المفضل لديك ؟

فهم المنطوق ☐ فهم المكتوب ☐ إنتاج المكتوب ☐

لماذا ؟ .....

3/- ما رأيك في ميدان إنتاج المكتوب ، هل هو ؟

شيق ☐ عادي ☐ ممل ☐

4/-ما هي الموضوعات التي تحب التعبير عنها ؟

الاجتماعية ☐ الأدبية ☐ العلمية ☐ الرياضية ☐

أخرى .....

5/- هل تحضر دروسك مسبقا و تساهم في تنشيط و تفعيل ميدان إنتاج المكتوب ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6/- ما اللغة التي تستعملها داخل حجرة الدراسة ؟

أ-مع الأستاذ : الفصحى ☐ العامية ☐ مزيج بينهما ☐

ب-مع زملائك : الفصحى ☐ العامية ☐ مزيج بينهما ☐

الفرضية الثانية: صعوبة توظيف المكتسبات القبلية في الإنتاج الكتابي لمتعلّمي المرحلة المتوسطة.

أسئلة الفرضية:

7/- هل تفضل تحرير إنتاج المكتوب ؟

في المنزل ☐ في القسم ☐

لماذا ؟ .....

8/- هل يكفي الوقت المخصص للإنتاج داخل القسم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9/- هل تجد صعوبة في توظيف المكتسبات المدرجة ضمن المقطع التعليمي في إنتاجك الكتابي ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت الإجابة ب: لا ، علل السبب : .....

10/- هل تقوم بمراجعة إنتاجك للتأكد من سلامته وخلوه من الأخطاء قبل تسليمه للأستاذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

11/- ما هي أبرز الصعوبات التي تواجهك و أنت تحرر إنتاجك الكتابي ؟

.....

.....

.....

تسلط هذه الدّراسة الضوء على واقع تدريس ميدان إنتاج المكتوب وأثره في تنمية الملكة اللّغويّة لدى متعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط.
وانطلاقا من فصليّ هذه المذكّرة النّظريّ والتّطبيقيّ حاولت إبراز الأهمية الكبيرة الّتي يكتسيها هذا الميدان في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، إذ يشكّل ميدان إنتاج المكتوب مركز ثقل نشطات اللّغة العربيّة، والبوتقة الّتي تنصهر فيها فروع اللّغة وميادينها، وبواسطته يتحقق الإدماج الفعلي للمعارف والقدرات، وهو غاية الاستعمال اللّغويّ وأداة التّبادل والتّواصل الإنساني في شتّى المجالات فكرا وعاطفة فلا يستقيم أداء المعاني،ونقل الخبرات والمعارف إلّا من خلاله وكلّ هذه المزايا جعلت من التّعبير محطّ اهتمام الدّارسين في مجال اللّسانيّات التّطبيقيّة ورغم ما تنصّ عليه المناهج التّعليميّة من شروط لنجاح العمليّة التّعليميّة في ميدان إنتاج المكتوب إلّا أنّ المعلّم والمتعلّم لا يزالان يواجهان صعوبات في هذا الميدان، من حيث أنّه يحمل شبكة معقّدة من المهارات اللّغوية يتعيّن على المتعلّم تجنيد الملكات اللّغوية المكتسبة، واكتساب الكفاءة اللّازمة لحلّ الوضعيّات، وهو ما يعجز عنه المتعلّم في كثير من الأحيان، ومن هنا كان لزاما علينا تسليط الضّوء على ميدان إنتاج المكتوب وبيان طرق وأساليب تدريسه وكيفية تجاوز معوّقاته والحلول الكفيلة لتجاوزها

الكلمات المفتاحية:
التّعليميّة ، إنتاج المكتوب ، الملكة اللّغويّة .

This study sheds light on the reality of teaching the field of written production and its impact on developing the linguistic competence of learners in the third year of intermediate education.
Based on the theoretical and applied chapters of this note, I tried to highlight the great importance that this field has in the educational process, as the field of written production constitutes the center of gravity of Arabic language activities, and the crucible in which the branches of the language and its fields are melted, and through it the actual integration of knowledge and abilities is achieved, which is the goal of linguistic use. It is a tool for human exchange and communication in various ways The fields of thought and emotion cannot be performed properly, and the transfer of experiences and knowledge can only be achieved through it. All of these advantages have made expression the focus of attention of scholars in the field of applied linguistics, and despite the conditions stipulated in educational curricula for the success of the educational process in the field of written production, the teacher and learner still face difficulties. In this field, since it carries a complex network of linguistic skills, the learner must recruit the acquired linguistic abilities and acquire the necessary competence to solve situations, which the learner is often unable to do. Hence, it was necessary for us to shed light on the field of written production and explain methods. Teaching methods, how to overcome its obstacles, and solutions to overcome them.

key words:

Educational, written production, linguistic ability.