



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الوادي



كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

مخبر علم النفس العصبي والمعرفي والإجتماعي

أطروحة دكتوراه

مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث (LMD)

الشعبة: علم النفس

التخصص: علم النفس المدرسي

مدى استجابة منهاج اللغة العربية لمتطلبات نشاط
التعبير الكتابي في الأبعاد المهارية والمعرفية
-دراسة وصفية تحليلية لمناهج السنة الخامسة ابتدائي

إشراف الأستاذ الدكتور:

عطا لله عبد الحميد

إعداد الطالب:

العنزي يوسف

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الصفة	الرتبة	الجامعة
غربي عبد الناصر	رئيسا	أستاذ	جامعة الوادي
عطا الله عبد الحميد	مشرفا ومقررا	أستاذ	جامعة الوادي
قيسي محمد السعيد	ممتحنا	أستاذ	جامعة الوادي
مومن بكوش الجموعي	ممتحنا	دكتور محاضر أ	جامعة الوادي
كلثوم قاجة	ممتحنا	أستاذ	جامعة الشلف
منصور بن زاهي	ممتحنا	أستاذ	جامعة ورقلة

السنة الجامعية: 2025-2026م / 1447-1448هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

لِيَرْفَعَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ
دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ

المجادلة: 11

الإهداء

أهدي هذا العمل

إلى الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما.

وإلى زوجتي وأبنائي، الأستاذ حسام، الدكتورة نور،

أمين، ألاء، عبد الهادي.

وإلى إخوتي وأقاربي وأصدقائي كل باسمه

يوسف العتري

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين ومصادقا لقوله تعالى:
"لئن شكرتم لأزيدنكم" فأحمد الله وأشكره على أن وفق وأنعم علينا بنعمة الصبر والقوة
لإنجاز هذا العمل.

وأقدم بأسمى عبارات الشكر إلى كل من ساعدنا وساندنا طوال المشوار، وأخص
بالذكر المشرف الأستاذ الدكتور المحترم " عطا لله عبد الحميد " الذي لم يبخل علي
بنصائحه المهمة وتوجيهاته القيمة وعلى سعة صدره ومساعدته. والشكر موصول للدكتور "
أحمد فرحات " الذي ساعدنا وسهل لنا جميع الإجراءات الإدارية لإتمام رفع الرسالة. والشكر
موصول لكل أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بولاية الوادي الذين دائما يشجعوننا
على المواصلة وتجاوز العقبات. وأخص بالذكر الدكتورين مومن بكوش الجموعي ورشيد
سواكر، كما أشكر الأستاذ عوين محي الدين والأستاذ دويم بن الشايب على
مساعدهما في الكتابة والتنسيق

وأشكر أعضاء لجنة المناقشة الموقرين الذين تفضلوا بقراءة هذه الأطروحة ومناقشتها.

يوسف العتري

ملخص الدراسة:

تعالج هذا الدراسة مدى مراعاة منهاج اللغة العربية للتعبير الكتابي في السنة الخامسة ابتدائي الأبعاد المعرفية والمهارية كإطار لتنمية

كفاءة التلميذ. الجزائري في نشاط التعبير الكتابي

وتهدف أيضا إلى الكشف عن مدى تضمين منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي للأبعاد المعرفية والمهارية من خلال تحليل وضعيات التعبير المختلفة الموجودة في كتاب الأنشطة وكتاب النصوص والمذكرات الوزارية، ولتحقيق هذا الغرض فقد ضم البناء المنهجي للبحث ست فصول: فصل لإشكالية البحث، وفصل التعبير الكتابي، وفصل المنهاج، وفصل الأبعاد المعرفية، وكذلك فصل إجراءات الدراسة الميدانية، وأخيرا فصل عرض تحليل النتائج ومناقشتها.

ولقد انطلقنا في هذا البحث من أربع تساؤلات فرعية، سعينا للإجابة عنها من خلال تحليل عينة الدراسة والتي تمثلت في وضعيات التعبير الكتابي في كتاب النصوص وكراس الأنشطة وكذلك المذكرات الوزارية للسنة الخامسة ابتدائي.

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد أداة للدراسة تمثلت في استمارتين تحليل محتوى، واحدة للأبعاد المعرفية والثانية للأبعاد المهارية، حيث اعتمد في الأبعاد المعرفية على صنفات أبلوم للمستويات المعرفية، والاستمارة الثانية أعتمد فيها على المهارات الموجودة في منهاج السنة الخامسة ابتدائي.

ومن خلال تحليل الوضعيات التعليمية الموجودة في كتاب النصوص وكراس الأنشطة والمذكرات الوزارية، تبين أن المنهاج راع الأبعاد المعرفية بصورة متفاوتة، حيث تم التركيز على المستويات (التطبيق، التحليل، التركيب، الفهم) مع التركيز بشكل أقل على المستويات (التذكر) و (التقويم) أما الأبعاد المهارية فقد تم التركيز على المهارات الأساسية العامة، أي المهارات الأربعة الموجودة في المنهاج، أما باقي المهارات فقد تم تناولها بشكل جزئي، باعتبارها مهارات إجرائية وسلوكية، كما تم إحصاء مجموعة من المهارات أدرجت في وضعيات التعبير المختلفة مع عدم إبرازها في المنهاج.

كما تم التوصل إلى عدم وجود اختلاف بين الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية في مدى مراعاة الأبعاد المعرفية والمهارية.

Study summary:

This study examines the extent to which the Arabic language curriculum for written expression in the fifth year of primary education takes into account the cognitive and skill dimensions as a framework for developing the competence of the Algerian pupil in written expression activities.

The study aims to identify the degree to which the fifth-year Arabic language curriculum incorporates cognitive and skill-based dimensions through an analysis of the various written expression situations presented in the Activity Book, the Textbook, and the ministerial guidelines. To achieve this objective, the methodological structure of the research comprised six chapters: a chapter devoted to the research problem, a chapter on written expression, a chapter on the curriculum, a chapter on cognitive dimensions, a chapter outlining the field study procedures, and finally a chapter presenting and discussing the analysis of the results.

The research was guided by four subsidiary research questions, which were addressed through the analysis of the study sample consisting of written expression situations included in the Textbook, the Activity Book, and the ministerial guidelines for the fifth year of primary education.

The researcher adopted the descriptive-analytical method and developed two content analysis instruments: one for the cognitive dimensions and another for the skill dimensions. The cognitive dimensions were analyzed according to Bloom's Taxonomy of cognitive levels, while the second instrument was based on the skills identified in the fifth-year primary curriculum.

The analysis of the learning situations presented in the Textbook, the Activity Book, and the ministerial guidelines revealed that the curriculum addressed the cognitive dimensions to varying degrees. Greater emphasis was placed on the levels of application, analysis, synthesis, and comprehension, whereas comparatively less attention was given to the levels of knowledge (recall) and evaluation. With regard to the skill dimensions, the focus was primarily on the four core general skills outlined in the curriculum. Other skills were addressed only partially, as they were treated as procedural and behavioral skills. In addition, a number of skills were identified within various written expression situations without being explicitly highlighted in the curriculum.

The findings also indicated that there were no significant differences between the textbook and the ministerial guidelines in terms of their consideration of cognitive and skill dimensions.

The findings also indicated no significant difference between the official textbook and the ministerial memoranda in terms of the extent to which cognitive and skill-based dimensions were considered.

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات

الصفحة	العنوان
أ	- الإهداء
ب	- شكر وتقدير
ج	- ملخص الدراسة
--	- فهرس المحتويات
--	- قائمة الجداول
	- الجانب النظري
01	- مقدمة
الفصل الأول: الإشكالية واعتباراتها	
05	1- إشكالية البحث
08	2- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة
09	3- أهمية الدراسة
11	4- الدراسات السابقة
17	5- تعقيب عن الدراسات السابقة
الفصل الثاني: التعبير الكتابي	
20	تمهيد
21	1- مفهوم التعبير الكتابي
22	2- أنواع التعبير
24	3- أنواع التعبير الكتابي
26	4- أهمية التعبير
28	5- أسس التعبير
30	6- مهارات التعبير الكتابي
36	7- طرق تدريس التعبير الكتابي
37	8- طرق تصحيح التعبير الكتابي
38	9- صعوبات التعبير الكتابي
39	10- آليات تشخيص صعوبات التعبير الكتابي

41	11- استراتيجيات علاج صعوبات التعبير الكتابي
47	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: المنهاج	
49	تمهيد:
50	1- تعريف المنهاج التربوي
50	2- عناصر المنهاج التربوي
50	2-1- الأهداف التعليمية
59	2-2- المحتويات
64	2-3- الأنشطة التعليمية
65	2-4- طرق التدريس
70	2-5- الوسائل التعليمية
73	2-6- التقويم
76	3- التعبير الكتابي في المنهاج
79	4- المهارات التي تضمنها منهاج اللغة العربية في التعبير الكتابي
80	5- الكتاب المدرسي
84	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: الأبعاد المعرفية والوجدانية	
86	تمهيد
87	1- صناف بلوم للأبعاد المعرفية
87	2- المستويات الستة لتصنيف بلوم
89	2-1- التذكر
90	2-2- الفهم والاستيعاب
92	2-3- التطبيق
92	2-4- التحليل
93	2-5- التركيب
93	2-6- التقويم
96	3- تصنيف أبعاد بلوم تصنيف ثنائيا
98	4- الجانب الوجداني
98	4-1- مفهوم الأهداف الوجدانية

98	4-2- مستويات الأهداف الوجداني
103	5- مشكلات القياس في الجانب الوجداني
104	6- خطوات تذليل صعوبات صياغة الأهداف للجانب الوجداني
104	7- عوائق استخدام الأهداف للجانب الوجداني
107	خلاصة الفصل
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
109	تمهيد
110	1- الدراسة الاستطلاعية
111	2- الدراسة الأساسية
111	3- منهج الدراسة
112	4- أهداف الدراسة الأساسية
112	5- محددات الدراسة الأساسية
112	6- مجتمع وعينة الدراسة
113	7- أداة تحليل المحتوى
116	8- الخصائص السيكو مترية للأداة
118	9- إجراءات التحليل
119	10- أساليب التحليل الإحصائي
121	خلاصة الفصل
الفصل السادس: عرض وتفسير نتائج الدراسة	
123	تمهيد
124	1- عرض نتائج التساؤل الأول
125	2- عرض نتائج التساؤل الثاني
128	3- عرض نتائج التساؤل الثالث
129	4- عرض نتائج التساؤل الرابع
130	5- مناقشة وتفسير التساؤل الأول
135	6- مناقشة وتفسير التساؤل الثاني
138	7- مناقشة وتفسير التساؤل الثالث
141	8- مناقشة وتفسير التساؤل الرابع

144	9- مناقشة وتفسير الفرضية الكلية
149	خاتمة وتوصيات
152	قائمة المراجع
167	الملاحق

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	قائمة فحص لمراقبة الذات في التعبير الكتابي	45
02	أنشطة التعبير الكتابي في الكتاب المدرسي	83
03	مستويات الأهداف وفق صنفاء بلوم	97
04	الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الوجدانية	103
05	وضعية التعبير الكتابي في كل من الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية	112
06	بطاقة تحليل المحتوى للأبعاد المعرفية	114
07	بطاقة تحليل مهارات التعبير الكتابي المتضمنة في المنهاج	114
08	حساب الثبات أداة تحليل الأبعاد المعرفية في الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية بالطريقة الأولى	117
09	حساب الثبات أداة تحليل الأبعاد المهارية في الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية بالطريقة الأولى	117
10	حساب الثبات أداة تحليل الأبعاد المعرفية في الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية بالطريقة الثانية	118
11	حساب الثبات أداة تحليل الأبعاد المهارية في الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية بالطريقة الثانية	118
12	جدول يمثل توزيع النسبة المئوية للأبعاد المعرفية في كافة المقاطع	124
13	جدول يمثل توزيع النسبة المئوية للأبعاد المهارية في كافة المقاطع	125
14	جدول يبين الدلالة الإحصائية للفروق بين التكرارات الأبعاد المعرفية بين الكتاب المدرسي والمذكرات	128
15	جدول يبين الدلالة الإحصائية للفروق بين التكرارات للمهارات بين الكتاب المدرسي والمذكرات	129
16	توزيع المهارات في المقاطع التعليمية	145

رقم	موضوع الملحق
01	الكتاب المدرسي
02	دفتر الأنشطة
03	المذكرات الوزارية
04	جدول يمثل توزيع الأبعاد المعرفية في وضعيات التعبير الكتابي للمقاطع التعليمية الثمانية
05	جدول يمثل توزيع الأبعاد المهارية في وضعيات التعبير الكتابي للمقاطع التعليمية الثمانية
06	جدول يمثل حساب K^2 في حزمة SPSS لمعرفة مدى اختلاف الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية في مدى مراعاة الأبعاد المعرفية .
07	جدول يمثل حساب K^2 في حزمة SPSS لمعرفة مدى اختلاف الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية في مدى مراعاة الأبعاد المهارية.

الجانِب النظري

المقدمة

تعتبر المناهج الدراسية أحد أهم الركائز التي يعتمد عليها في بناء الأنظمة التعليمية للدول الساعية للوصول لنظام تعليمي متطور، وذلك من خلال إكساب متعلميها القيم والمعارف والمهارات التي تسمح لهم بمتابعة التعلم لبقية حياتهم، وتمنحهم القدرة على حل المشكلات التي ستواجههم مستقبلا، وتأصيل القيم الثقافية والحضارية والمجتمعية، إضافة إلى تنمية المهارات الشخصية التي تؤهل المتعلم للتفاعل بشكل إيجابي في مجتمعه، حيث أنها تعد الأداة الفاعلة في تحقيق الغايات المسطرة من قبل الهيئات المعنية بالتربية والتعليم، فمن خلالها يمكن للمتعلم أن يستخدم قدراته العقلية والبدنية والمهارية من أجل تحقيق مساعيهِ وطموحاته المستقبلية. كما أن للمناهج الدراسية الفضل في تنظيم عملية التعلم، بحيث تعد المرجع الرئيسي بالنسبة للمعلم والمتعلم و السبيل إلى بلوغ الأهداف التربوية ، بحيث يعرفها: " القيسي" بالطريق الذي تسير عليه المؤسسات التربوية لتحقيق أهدافها المرسومة. (القيسي ماجد، 2018، ص 39).

هي المادة الرئيسية التي يستقي منها المتعلمون الحقائق العلمية والأفكار والتصورات، ومن خلالها يسمون اتجاهاتهم ومولاهم في الحياة، وقد يعتقد الكثير بأن المناهج المدرسية هي الكتاب المقرر أو المحتوى التعليمي فقط، بل يتعدى إلى أكثر من ذلك، بحيث يحتوي على عدة عناصر وهي: الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، والأنشطة التربوية، الوسائل وأخيرا أساليب التعليمية التقويم.

لقد بات إرساء الكفاءات اللغوية لدى المتعلمين اتجاها حديثا في تعليم اللغة ينطلق من ترتيب متدرج معروف لدى جميع المهتمين بالعملية التعليمية فكل لغة تتكون من فهم المنطوق والتعبير الشفوي- وفهم المكتوب -التعبير الكتابي مرتبه على هذا النحو وفق لظهور النمو اللغوي لدى الطفل، ولقد حظيت هذه الكفاءات باهتمام متفاوت من قبل واضعي المناهج الجزائرية إن التعبير الكتابي أبرز وسائل الاتصال اللغوي نظرا لميزاته الوظيفية فحينما يتعلم الطفل اللغة اجتماعا وتحدثا وقراءه يقصد من وراء ذلك كله تحقيق المبدأ النفعي الذي يجعله قادرا على التعبير والتواصل استجابة لمختلف الوضعيات الخطائية، ويحظى ايضا التعبير الكتابي بعد اخر ألا وهو البعد المعرفي الذي يكسب المتعلم القدرة على عرض المعاني وتنظيم الافكار وبناء الفقرات، ولذلك يعتبر تعبير الكتابي المعيار الحقيقي لنجاح إرساء الكفاءات اللغوية.

على الرغم من هذه الأهمية فإن الواقع يثبت غير ذلك فلا زال تلاميذنا وطلبتنا في كل الاطوار وخاصة في المرحلة الابتدائية يعانون من ضعف في هذه الكفاءة (بشرى 2024) هذا الضعف الذي يرد الى عدة عوامل متداخلة وعلى درجات متفاوتة من التأثير.

من أهم هذه العوامل المنهاج الذي يعتبر القاعدة الأساسية لنجاح أي منظومة تربوية ففيه تحدد الكفاءات الختامية والشاملة وفيه يحدد الملمح المفترض أن يكتسبه التلميذ، وفيه يحدد المحتوى الدراسي ممثلا في الكتب المدرسية وتضمنه بين دفتيها من نصوص وتدريبات؛ وكتب أنشطة مساعدة والأهداف المتوسطة والإجرائية وطريقة بناء الوضعيات تعليمية تعليمية التي من خلالها توضح خارطة تنفيذ المواقف التعليمية، ويتمكن الأستاذ من خلالها إرساء موارد تخدم هذه الكفاءة.

إن القدرة على التعبير الكتابي مؤثر صادق على التحكم في اللغة، ونمو التفكير، والقدرة على التواصل. كما أن اكتساب هذه القدرة هو امتلاك لأداة ضرورية للتعلم. لذا فإن جميع المناهج الدراسية، وفي كل مراحل التعليم قد جعلت من تنمية كفاءة التعبير الكتابي من بين أهم أهدافها، وهذا ما يفسر تخصيص نشاط دراسي قائم بذاته يهتم بتنمية هذه الكفاءة، وحدد له حجما ساعيا أسبوعيا، ووسائل بيداغوجية لتنفيذه تناسب كل مرحلة تعليمية: أي محتويات دراسية، وطرائق تدريس، ووسائل تعليمية، وأساليب تقويم تنسجم مع طبيعة النشاط وأهدافه. لكن رغم كل ذلك، ومن المفارقات، فإن الاطلاع على الواقع التعليمي يكشف لنا عن وجود مشكلات حقيقية في اكتساب كفاءة التعبير الكتابي في كل مراحل التعليم، وتزيد حدة هذه المشكلات في المرحلة الابتدائية من التعليم العام.

وانطلاقا مما تقدم نظرا لأنّ الموضوع ذو أهمية بالغة، سيتمّ تناول هذا الموضوع في خمسة فصول مقسّمة إلى جانبين، جانب نظري احتوى على ثلاثة فصول وجانب ميداني احتوى على فصلين، تمّ التّطرق في الفصل الأول إلى مشكلة الدراسة واعتباراتها. ولهذه الاسباب وغيرها اولت مناهج اللغة العربية الجديدة عناية وخاصة كفاءة التعبير الكتابي لما لها من اهمية كما ذكرنا في ارساء الموارد والتحصيل الدراسي بصفة عامة.

وعليه جاءت دراستنا التحليلية التي تصب في هذا الجانب في هذا الجانب ما مدى استجابة المناهج المنهاج الجزائري لمتطلبات التعبير الكتابي في الابعاد المعرفية والمهارية المعرفية والمهارية.

لقد تمكنا بعون الله تعالى من انجاز هذا البحث وتقديمه في خمسة فصول، ثلاثة منها نظرية وفصلان تطبيقيان.

فأما الفصل الاول فقد تحدثنا فيه عن الإشكالية واعتباراتها وسبب اختيارنا لهذا الموضوع والأهمية من اختياره والتساؤلات الدراسة الرئيسية والفرعية.

اما الفصل الثاني النظري فقد تطرق الى موضوع التعبير الكتابي من شتى الجوانب مفهومه، أنواعه، أهميته، أسسه، مهاراته، وطرق تدريسه والصعوبات طرق تشخيصها، واستراتيجيات علاجها وختمنا الفصل بخاتمة شاملة.

أما في الفصل الثاني النظري فقد تطرقنا فيه الى المنهاج التربوي بمفهوميه التقليدي والحديث وعناصره التي تعتبر المحتويات والاهداف من أهمها وطرق التدريس والوسائل التعليمية التقويم الذي يعتبر الركيزة الأساسية لكل منهاج ثم تطرقنا التعبير في منهاج اللغة العربية والمهارات التي تضمنها المنهاج ثم تطرقنا للكتاب المدرسي وأهميته.

أما اما الفصل الثالث النظري قد تطرقنا فيه الابعاد المعرفية والوجدانية وفق صنافه بلوم.

اما الفصلان التطبيقيان فقط تطرقنا فيهما الى الاجراءات المنهجية للدراسة والفصل الاخير عرضنا فيه الدراسة ومناقشته ومناقشه

الفرضيات الجزئية الأربعة والفرضية العامة ثم ختمنا دراستنا بتوصيات أساسية وخاتمة.

الفصل الأول: إشكالية البحث واعتباراتها

1- إشكالية البحث

2- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- الدراسات السابقة

5- تعقيب عن الدراسات السابقة

1- إشكالية البحث

يمثل التعبير نشاطاً أدبياً، واجتماعياً، فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة، وتصوير جميل، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل، والمضمون، وهو الغاية من تعليم اللغة، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي، والتحريري، وأن كل فروع اللغة العربية روافد تزود التلميذ بالثروة اللغوية اللازمة حين يمارس التعبير فتمده بالأساليب الجيدة، والأفكار الطريفة، والعبارات الواضحة ليصبح والتعبير أهم فرع من فروع اللغة العربية فهو غايةً بينها جميعاً وما هي إلا وسيلة مساعدةً عليه، فإذا كانت المطالعة تزود القارئ بالمادة اللغوية والثقافية وإذا كانت النصوص منبعاً للثروة الأدبية، وإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ، وإذا كان الإملاء وسيلةً لرسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً فإن التعبير غايةً هذه الفروع مجتمعة وهو غاية تحقيق هذه الوسائل (النعمي، 2004، ص. 134) بحيث يمكن المتعلم أن القدرة على التعبير عما يدور في نفسه بلغة عربية سليمة تربطه بحياة البيئة التي يعيش فيها (عاشور والحوامدة، 2003، 199). إن القدرة على التعبير الكتابي مؤشر صادق على التحكم في اللغة، ونمو التفكير، والقدرة على التواصل. كما أن اكتساب هذه القدرة هو امتلاك لأداة ضرورية للتعلم. لذا فإن جميع المناهج الدراسية، وفي كل مراحل التعليم قد جعلت من تنمية كفاءة التعبير الكتابي من بين أهم أهدافها، وهذا ما يفسر تخصيص نشاط دراسي قائم بذاته يهتم بتنمية هذه الكفاءة، وحدد له حجماً ساعياً أسبوعياً، ووسائل بيداغوجية لتنفيذه تناسب كل مرحلة تعليمية: أي محتويات دراسية، وطرائق تدريس، ووسائل تعليمية، وأساليب تقويم تنسجم مع طبيعة النشاط وأهدافه. لكن رغم كل ذلك، ومن المفارقات، فإن الاطلاع على الواقع التعليمي يكشف لنا عن وجود مشكلات حقيقية في اكتساب كفاءة التعبير الكتابي في كل مراحل التعليم، وتزيد حدة هذه المشكلات في المرحلة الابتدائية من التعليم العام.

حيث يلاحظ الكثير من المهتمين بقضايا تعليم اللغة العربية، وعلى رأسهم المدرسون، وهيئة الإشراف التربوي والباحثون، أن فئة كبيرة من المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة يعانون من صعوبات واضحة في أدائهم اللغوي الكتابي، هذه الصعوبات يترجمها تعدد الأخطاء في إنتاجاتهم الكتابية، وفي مختلف الأنشطة التعليمية، مما يسبب مشكلات دراسية في تعلم بقية الأنشطة التعليمية الأخرى، وإعاقة عملية التواصل الكتابي داخل الوضعيات التعليمية وخارجها.

إن ظاهرة الضعف في التعبير باللغة العربية الفصحى والضعف في اللغة عامة ظاهرة ملموسة بين عامة المتعلمين في البلاد العربية (المعتوق، 1999، 45).

كما يشير (زغاش 1984، 22) في دراسته التي شملت عينة من تلاميذ الصف النهائي من التعلم الثانوي بالجزائر إلى وجود انحراف لغوي لدى التلاميذ، يشمل هذا الانحراف اللغة بمظهرها: المنطوق والمكتوب. وهذا الانحراف اللغوي تريد حداثته في المستويات الدنيا من التعليم، أي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي؛ وهو ما أظهرته أيضا نتائج الدراسة التي قامت بها (نسيمة ربيعة الجعفري 2003) على عينة من تلاميذ الصف الرابعة أساسي، والتي اعتمدت فيها على منهجية تحليل الخطأ.

إن الأطفال في الواقع ليسوا ضعافا في قدرتهم على التعبير بطبعهم كما يشير بعض البيداغوجيين، فهذه القدرة موجودة منذ حداثتهم، فعندما نسمع طفلا يتحدث عن فلم شاهده، فإنه يقص ما شاهده بتسلسل ودقة، وإن كان يلاحظ على حديثه خلوه من الحبكة اللغوية، والسلامة الإعرابية، والدقة في اختيار الألفاظ.

ان تطور المناهج وتحسينها نحو ما يستجيب لحاجات التلاميذ وخاصة في نشاط التعبير الذي يعتبر المعيار الحقيقي لقدرة التلميذ في الجوانب التواصلية لأنه يعتبر الاداة الحقيقية في إيصال افكاره وتحصيله الأكاديمي والعلمي للآخرين هذا الأخير الذي يعتبر افكار واحاسيس ومشاعر ومفاهيم موجودة في ذهنه يبحث لها عن قوالب لغوية تتضمنه لإيصالها للآخرين مما يؤدي به إلى حالة من التأزم القاق الذي لا يزول إلا بوجودها.

لقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال وإلى يومنا هذا الكثير من التغيرات التي مست جميع جوانب العملية التربوية، وبوجه خاص المناهج التعليمية سواء على مستوى المضامين، أو الأساليب التعليمية أو فنيات التقويم، ورصدت لتحقيق الأهداف التربوية كل الجهود والإمكانات البشرية والمادية. انطلاقا من التدريس بالمحتويات والمضامين الذي يركز على اعتبار التلميذ وعاء توضع فيه المعارف والمعلومات يتم تقويمه بالقدرة على استرجاع هذه المعارف ثم التدريس بالأهداف السلوكية وحولت هذه المعرفة إلى سلوكيات يمكن قياسها أي أجراه المعرفة وتحويلها إلى أفعال قابلة للملاحظة والقياس وصولا إلى التدريس بالكفاءات المبني على النظرية البنائية التي جاءت كرد فعل على النظرية السلوكية والتي تعتبر التلميذ يمتلك عقلا واعيا من المثير والاستجابة فهو يستفيد من كل خبراته السابقة لتجاوز مشكلة ما تعترضه فالتدريس بالكفاءات يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية واساسها فهو يبني تعلماته بنفسه وفق خبراته وموارده السابقة والتعبير هنا يعتبر عملا مهما في توظيف كل روافد اللغة العربية من قراءة ومطالعة وكتابة

وكل المعارف السابقة في كافة الأنشطة في وضعية إدماجية يستطيع فيه المتعلم إظهار قدراته وامكانياته في تجاوزها فهي نموذج تدريس يسعى إلى تطوير قدرات التلميذ ومهاراته الفكرية وتوظيف مكتسباته القبلية للانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم (السيد، 1998، 132)

ولقد أثرت هذه الجهود بنشر التعليم، وتم استدراك الكثير من النقائص الموروثة تاريخيا عن العهد الاستعماري، فتقلصت نسبة الأمية، واستفاد الجزائريون من تعليم إجباري ومجاني مكفول بنصوص قانونية خاصة بعد صدور الأمر الرئاسي المؤرخ في 16 أبريل 1976.

إلا أن المردود التربوي لم يرقى إلى مستوى الأهداف المسطرة ولا المجهودات المسخرة، والمؤشر على ذلك انخفاض نسبة الناجحين في الامتحانات الرسمية، وارتفاع نسبة التسرب المدرسي. وغير انه ما نلاحظ من خلال نتائج الامتحانات الرسمية أن أغلب تلاميذ المرحلة الابتدائية لا يستطيعون التعبير عن المعاني ولو بأبسط الأساليب وأوضحها حيث أنهم يجدون صعوبة في تكوين جملة مفيدة، ويرجع ذلك إلى ضعفهم في مادة مهمة من مواد اللغة العربية ألا وهي مادة التعبير الكتابي.

إن قصور التعبير الكتابي في التعليم الابتدائي في السنة النهائية للتعليم الابتدائي واقع لا يمكن إنكاره، فرغم حصيلة المتعلمين المعرفية للغة العربية وما ينص عليه المنهاج من مصفوفة مفاهيمية تتكون من ثمانية مقاطع تعليمية كل مقطع يشمل ثلاثة وضعيات جزئية تتوج بكفاءة ختامية ممثلة في فدرية المتعلم عن إنتاج نصوص تتكون من مئة إلى مئة وثلاثون كلمة يغلب عليها النمط التفسيري أو الحجاجي (المنهاج 37، 2016) لكنهم كثيرا ما يبدون عجزا في توظيفها توظيفا منزها من الخطأ، وقد لا يظهر هذا القصور أثناء أحاديثهم بشكل كبير، لكن إنتاجات المتعلمين الكتابية تعج بالأخطاء سواء اللغوية أو المعرفية أو المنهجية. وقد يرجع هذا القصور إلى عدة عوامل لعل من أبرزها عدم تناسق الأهداف مع الأنشطة لتعليمية وقد يرجع هذا القصور إلى عدة عوامل لعل من أبرزها عدم تناسق الأهداف مع الأنشطة التعليمية أضعف في ممارسة التنفيذ للوضعيات الإدماجية لعدم وجاهة ودلالة الوضعيات بالنسبة للتلميذ الخ.

بناء على ما سبق بدأ الباحث دراسته انطلاقا من التساؤل التالي:

هل يستجيب منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي بالجزائر لمتطلبات التعبير الكتابي في الأبعاد المهارية والمعرفية المناسبة

للتلميذ الجزائري؟

ويتفرع عنه التساؤلات الجزئية التالية:

1- هل يراعي محتوى الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي الأهداف المحدد بالمنهاج لنشاط التعبير الكتابي في الأبعاد

المهارية؟

2- هل يراعي محتوى الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي متطلبات التعبير الكتابي في الأبعاد المعرفية وفق تصنيف بلوم؟

3- هل هناك اختلاف بين كتاب اللغة العربية ومذكرات الأستاذ للسنة الخامسة ابتدائي، في درجة الاستجابة لمتطلبات التعبير

الكتابي في الأبعاد المعرفية؟

4- هل هناك اختلاف بين كتاب اللغة العربية ومذكرات الأستاذ للسنة الخامسة ابتدائي في درجة الاستجابة لمتطلبات التعبير

الكتابي في الأبعاد المهارية؟

2- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

-التعبير الكتابي: هو أحد الأنشطة المهمة في المرحلة الابتدائية وهو فرع من فروع اللغة العربية وهو فن الإفصاح عن المعاني التي

تدور في نفس الإنسان بلغة مكتوبة وتراكيب سليمة، وجميلة جذابة.

- المنهاج: وثيقة رسمية تصدر عن التربية الوطنية تتضمن كل مجموعة الخبرات والأنشطة التربوية والاجتماعية والثقافية والفنية

والرياضية التي تخططها المدرسة وتهيئها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة وخارجها بهدف اكسابهم انماطا من السلوك او

تعديل وتغيير انماط اخرى منه بالاتجاه المرغوب مما يساعدهم في اتمام نموهم، وتربيتهم تربية شاملة(القيسي،2018)،

- الكتاب المدرسي كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة: يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي على

143 صفحة كبيرة الحجم، مستهلة بواجهة رئيسية، قام بتأليف هذا الكتاب مجموعة من مفتشي وأساتذة التعليم الابتدائي: بن

الصيد بورني سراب، حلفاية داود وفاء، بن عاشور عفاف، بسلامة عائشة، وأشرف عليه السيد: بن الصيد بورني سراب، طبع من

طرف الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

- كتاب الأنشطة: هو كتاب مدعم للكتاب المدرسي يحتوي صفحة كبيرة الحجم مستهلة بواجهة رئيسة قام بتأليفه مجموعة من المفتشين طبع من طرف الديوان الوطني المدرسية.
- المذكرات الوزارية: هي عبارة عن مخططات حصص التعلم لمادة اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي قام بتأليفها مجموعة من المفتشين هم بوقرة نبيلة وداودي سماح والأساتذة: بهلول فريدة وبوعلاق أزهار وساسي سماح وحازم زينب صادرة عن المركز الوطني للوثائق.
- الأبعاد المهارية: يقصد بها مهارات التعبير الكتابي المراد تحقيقها بمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.
- الأبعاد المعرفية: يقصد بها المهارات المتعلقة بالمعرفة والفهم والتفكير، والتي حددها (بلوم) في تصنيفه الهرمي، ويشتمل على ست مستويات وهي بالترتيب من المستوى الأدنى إلى الأعلى: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم، الابتكار.

3- أهمية الدراسة:

باعتبار أن التعبير وسيلة وغاية في آن واحد فهو الوسيلة التي تمكن التلميذ من إظهار قدراته وامكانياته ومهاراته في مختلف المجالات النفسية والتربوية واللغوية والاجتماعية وهو الغاية التي تطمح المناهج للوصول إليها في ختام المرحلة الابتدائية حيث تنص الكفاءة الختامية للمنهاج على ذلك (المنهاج، 2016) وعليه فأن صالحة أي منهاج أو فاعليته تتمركز على مدى تحقيق هذه الكفاءة والوصول الى تحقيق هذا الملمح واستجابته لتجسيد هذه القدرة في ابعادها المعرفية والمهارية ولذلك معيار النجاعة الذي نقيس به جودة أي منهاج هو درجة تضمينه وتجسيده لهذه الأبعاد من خلال بناء وضعيات تعليمية ووضعية إدماجية متكاملة تمكن المتعلم من توظيف امكانياته ومهاراته وموارده السابقة فيها وعليه تندرج أهمية الدراسة في الآتية:

- 1- أهمية التعبير كمادة أساسية محورية لكافة الأنشطة اللغوية والأنشطة الأخرى وهي ركيزة تعتمد عليها المناهج في التقويم المحلي ولإشهادي وإن التلاميذ عند ممارستهم للتعبير الكتابي بطريقة سليمة، فهذا يدل على مدى إتقانهم لهذه المهارة، وبالتالي يمكن تنمية اللغة، وترغيباً لاستخدامها في الحياة اليومية لهم، وبالتالي يكون التلميذ على التعبير عن أفكاره، كما أنه لا بد من توافر عدة أمور لذلك، وتتمثل في (المادة، الدافعية، الوسائل التقنية اللازمة لإخراج الفكرة بأحسن صورة لها (السيد، 1988)،). ويؤدي التعبير الكتابي دوراً للمعارف والمواد؛ فالتفوق في التعبير الكتابي يصحبه تفوق في المواد الدراسية المختلفة. وضعف التمكن من مهاراته له خطره على المستقبل العلمي والعملية للتلميذ.

2- الدراسة تدخل ضمن البحث عن أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في هذا النشاط الحيوي والذي يسبب إخفاقات عامة في باقي الأنشطة الأخرى وأن هناك العديد من الدراسات أشارت إلى أن التلاميذ يعانون في صعوبة فيه في مختلف المراحل التعليمية في هذا المجال، وخاصة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، وذلك راجع إلى أن الكلام المكتوب يحصر الكلام في قناة واحدة، فالتلميذ يبذل قصارى جهده حتى يستطيع أن يوصل كلماته لمعلمه، وتعلم التعبير الكتابي يعتبر من أحد المداخل الهامة للتغلب على صعوبات التعلم، فتغيير وتطوير مستوى التعبير الكتابي لدى التلاميذ سيؤدي بطريقة أو بأخرى إلى إحداث تغيير في الدراسة بصورة عامة وخاصة في اللغة العربية (نصر، 1995)،

3- كفاءة ونجاعة أي منهج تتركز على قدرته على الاستجابة للأبعاد المعرفية والمهارية لتلاميذ هذه المرحلة. ولذلك قد يستفيد مصممو المناهج من هذه الدراسة لتطوير وتحسين تدريس التعبير الكتابي عند تخطيط مناهج اللغة العربية، واعتماد استراتيجيات تنمي مهارات التعبير الكتابي .

4- تطوير مناهج الإنتاج الكتابي وتعدد موضوعاته وتشجيع المتعلم على مهارات التخيل والاكتشاف الفهم والتحليل والتركيب والتقويم، والاهتمام بتنمية قدراته الخطية في مختلف المواد الدراسية وعدم اقتصرها على مادة اللغة العربية أو الصفوف الدراسية الأولى.

ضبط للكفايات الأساسية لمهارة الخط في كل مستوى دراسي، وإثراء المكتبة المدرسية بروافد مناسبة لمستويات المتعلمين، وتضمن دليل المعلم للغة العربية أنشطة إثرائية مبتكرة في الكتابة تسبقها اختبارات مقننة تقيس مستوى جاهزية كل متعلم للكتابة، بالإضافة إلى تحفيز المتعلم على الكتابة، والانطلاق من الموضوعات التي تثير اهتمامه، وتبني استراتيجيات جاذبة لتعليم الكتابة، وتوظيف القصة كمدخل مهم في تدريس الإنتاج الكتابي، ومعالجة الصعوبات الكتابية.

6- العمل على تمكين المشرفين على المجال التربوي في بلادنا الوصول الى مدى كفاءة مناهجنا في إيجاد قاعدة في بناء قدرات متعلمينا وتحقيق الملح الذي نصت عليه كافة الوثائق الرسمية.

7- العمل على تحسين وتطوير كافة عناصر العملية التعليمية خاصة المنهج من اجل الوصول الى تحقيق نجاعة وحوكمة في تجسيد كل الإمكانيات من اجل تحسين مردود نتائج المدرسة الجزائرية.

8-تمكين الباحثين والمهتمين بشأن التربوي من إيجاد دراسات أخرى مشابهة ضمن هذا الإطار في البحث عن مكان من الضعف والإخفاق في مختلف العناصر المكونة العملية التربوية للوصول لتحسين وتطوير الأداء التربوي.

4- الدراسات السابقة:

دراسة مرجانة (1990): تهدف إلى تقويم وتحديد المستوى اللغوي الذي بلغه تلاميذ السنة التاسعة أساسي من المدرسة في الج ومعرفة عوامل الضعف اللغوي. تكونت الدراسة من 356 تلميذ وتلميذة من الصف التاسع أساسي وقد أظهرت النتائج التي حصل عليها التلاميذ في الاختبارات اللغوية متدنية حيث أن نسبة 54 % من مجموع أفراد العينة متأخرون في المادة اللغوية.

إن التلاميذ يجدون صعوبات في المواد اللغوية حسب الترتيب الآتي:

الإملاء - القواعد - القراءة - الفهم.

دراسة عزة (1993) هدفت هذه الدراسة الى تقويم وتطوير الامتحانات الوزارية لماده التاريخ الصف السادس الادبي للسنوات الدراسية 1987 الى 1991 قد اعتمدت الباحثة على منهج تحليل المحتوى حيث بلغ مستوى التذكر 27% والفهم 42% والتحليل 20% اما التطبيق والتركيب والتقويم كان نسبتهم صفر.

دراسة المرزوق (1997) هدفت هذه الدراسة الى تحليل وتقييم أسئلة محتوى كتب اللغة العربية المرحلة الإعدادية في دوله البحرين تكون في الدراسة من سته كتب دراسية واستخدم تصنيف بلون الاهداف التعليمية في المجال المعرفي واظهرت النتائج ان 43% من مجموع الأسئلة جاءت ضمن مستوى المعرفة و30% مستوى الفهم و12% مستوى التطبيق في حين حصلت المعرفة العليا على نسبة 14 .

دراسة المقدادي (1999) وهدفت الى تصنيف الأسئلة المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الاردن وفق المجالات الثلاث المعرفية والنفس حركية وتحديد نوعيه الأسئلة وموضوعاتها المعرفية وكشفت الدراسة عن تركيز الأسئلة عن المجال المعرفي واستخدامها الأسئلة المقالية بنسبه 98% من مجموع الأسئلة. الى تحليل وتطوير أسئلة موضوع القراءة واختباراتها في المرحلة الابتدائية بدوله قطر في ذو تصنيف المعرفية وبينت النتائج ان أسئلة موضوعات القراءة اهتمت بصوره ملحوظه بمستوى الفهم اما بقية المستويات القراءة .

دراسة الخوالدة (2001) دراسة تجريبية هدفت إلى قياس فاعلية استخدام مراحل عملية الكتابة في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وذلك من خلال مقارنة أداء مجموعة تجريبية درست وفق مراحل عملية الكتابة بأداء مجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية المتبعة. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في مهارات التعبير الكتابي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (72.8) درجة مقابل (61.4) درجة للمجموعة الضابطة، بفارق دال إحصائياً عند مستوى (0.05)، مما يؤكد فاعلية توظيف مراحل عملية الكتابة في تحسين الأداء الكتابي لدى المتعلمين

دراسة الغانم (2001) دراسة تحديد أسئلة اختبار نحو والصرف للثانوية العامة الموحد المملكة العربية السعودية التي أعدتها مختصة في وزارة المعارف على مدار خمس سنوات واستخدم مستويات بلون المعرفية لتحديد مدى احتمالي على المستويات العقلية العليا وظهرت النتائج ان 49% من الأسئلة الاختبارات تقيس المهارات العقلية الدنيا وأنها تخلو تماماً من المفردات التي تقيس مهاره التقويم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

دراسة عباس (2002) هدفت هذه الدراسة الى تحليل أسئلة امتحانات المركزية لكتابه التاريخ كليه التربية في العراق للصفوف الاول والثالث والرابع من السنة 97 الى 2001 ومن نتائج الدراسة ان مستوى التذكر حاز اعلى النسب بينما. الفهم بنسبه 35% الى 50 التحليل فنسبته 15% والتطبيق صفر والتقويم 5%.

دراسة دحو ولد ديدي- باي الحاج عمر، فرنسوا ماري جيرار، غزافي زوجيه

Etude relative à l'introduction de L'APC. Sur les résultats des élèvesmauritaniens. (2005)

تكونت عينة هذه الدراسة من 133 تلميذ للأقسام التجريبية (المجموعة التجريبية) ومن 144 تلميذا (المجموعة الضابطة) وذلك لمعرفة أثر المقاربة بالكفاءات على نتائج التلاميذ المعرفية. أسفرت النتائج المتعلقة باللغة العربية بعلامة 4.41 للعينة التجريبية بينما بلغت 4.42 للعينة الضابطة وكان الفرق 0.21 علما بأن العلاقة المحكية للنجاح في الاختبار قدرت ب 10 نقاط. أما النتائج الخاصة بال وضعيات التعليمية قدرت نسبة اللغة العربية بعلاقة 4.38 للمجموعة التجريبية وعلاقة 3.94 للمجموعة الضابطة وكان الفرق 0.43 علما بأن العلاقة المحكية للنجاح في الاختبار قدرت ب 10 نقاط دائما.

دراسة الموسوي وسعدون (2010) التي أجريت في العراق على عينة قوامها (50) معلماً ومعلمة من المرحلة الابتدائية إلى أن ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي يعود إلى مجموعة من العوامل اللغوية والتربوية، أبرزها ضعف الثروة اللغوية، وقلة التدريب والممارسة الكتابية، وعدم فاعلية طرائق التدريس المتبعة، حيث حصل هذا العامل على نسبة (94.66%) من استجابات أفراد العينة، كما بينت الدراسة أن بعض العوامل المدرسية والأسرية تسهم كذلك في تدني مستوى التلاميذ في التعبير الكتابي.

دراسة قاسم بن سالم 2015 هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دلالة الفروق في المهارات اللغوية المتعلقة بالقراءة والتعبير الكتابي والتي تعزى لمتغير السن والجنس، وجاءت استراتيجيات المقارنة بالكفاءات على مستوى التحصيل لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. تكونت عينة الدراسة من 80 تلميذاً من كلا الجنسين، (40) من لذكور و(40) من الإناث. استخدم اختبار لغوي تشكل من 20 سؤالاً موزعاً على مهارات فرعية. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والسن إلا في حدود الفئة العمرية (12) سنة في مهارة الصرف، الإملاء والتعبير الكتابي لعينة الدراسة التي طبق عليها الاختبار.

دراسة العنكي (2013هـ) دفت هذه الدراسة الى تحليل أسئلة اللغة العربية لمراحل التعليم العام في العراق في ذو تصنيف بلوم واختصرت الدراسة على تحليل أسئلة قواعد اللغة العربية لمراحل التعليم السادس ابتدائي ثالث متوسط السادس العام لعشر سنوات من 2003 الى 2012 واتبعت الباحثة اسلوب تحليل محتوى حيث اسفلت النتائج على تقدم مستوى التطبيق على باقي المستويات.

دراسة السمامرة (2015) هدفت هذه الدراسة الى التحليل والتقييم أسئلة الاختبار الوطني الموحد في كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع اساسي في ذو تصنيف بلوم للأهداف المعرفية وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع الاختبارات الموحد في كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع واختيرت العينة بطريقه قصديه وتطبق الدراسة على الاختبارات السنوات الدراسية من 2011 حتى 2014 قد اسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توزيع أسئلة الاختبارات الوطنية الموحد كتاب لغتنا الجميلة تعزل متغير عام الدراسي ووجود فروق ذات الإحصائية في توزيع أسئلة اختبار وطنيه في كتاب لغة جميله والكتاب الموحد وفق الاختبار وجدول المواصفات.

دراسة عوين وعواريب: (2018) أجريت هذه الدراسة في الجزائر، وهدفت إلى تشخيص وعلاج صعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي والكشف عن أبرز المشكلات التي تعوق أداءهم الكتابي. وقد أسفرت نتائج الدراسة

عن وجود صعوبات متعددة تواجه تلاميذ هذه المرحلة، تمثلت في ضعف الرصيد اللغوي، وكثرة الأخطاء الإملائية والنحوية، وصعوبة تنظيم الأفكار وتسلسلها أثناء الكتابة، مما أثر سلباً في جودة إنتاجهم الكتابي. كما أكدت الدراسة أهمية اعتماد برامج علاجية واستراتيجيات تدريسية فعالة لتنمية مهارات التعبير الكتابي والرفع من مستوى الأداء اللغوي لدى التلاميذ.

دراسة أحمد بن عبد العزيز (2018): عنوان الدراسة: "تقييم مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المملكة العربية السعودية". ملخص الدراسة: تناولت هذه الدراسة مستوى اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، واعتمدت على استخدام استبيان ومقاييس تقييمية تم تطبيقها على عينة من 120 تلميذاً. أظهرت النتائج أن هناك حاجة ملحة لتطوير المناهج وأساليب التدريس لتحسين مهارات الكتابة.

دراسة ايمان عطية محمد قمر الدولة (2018) هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي خضعت للبرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة.

بشرى نبيلي 2019 أثر مهاره القراءة في تنميه مهاره التعبير الكتابي الثالثة ابتدائي نموذجاً هدفت هذه الدراسة الى التعرف على أثر القراءة في تنميه مهارات التعبير الكتابي حيث توصلت الدراسة الى ان القراءة تربطها علاقة تكامل بينها وبين التعبير الكتابي. **دراسة صفاء ديدة والعطر المباركي 2019** تهدف هذه الدراسة الى البحث على اهم التقنيات التي يدرسها المتعلمون وكيفية توظيفها واثاره على نوات تعبيره وعلى ما قدره المتعلمين على إدراك هذه التقنيات والتوظيفية في كتابتهم.

دراسة ليلي العزاوي (2019): عنوان الدراسة: "أثر استخدام التكنولوجيا في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". ملخص الدراسة: استكشفت الدراسة تأثير دمج التكنولوجيا في تعليم التعبير الكتابي على مهارات الطلاب. تم تطبيق التجربة على عينة من 80 تلميذاً من مدارس بغداد، وخلصت النتائج إلى أن استخدام الأدوات التكنولوجية مثل البرامج التعليمية والألعاب التفاعلية ساعد في تحسين أداء الطلاب في الكتابة.

دراسة محمد يوسف (2020): عنوان الدراسة: "فاعلية الأساليب التعليمية الحديثة في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية". ملخص الدراسة: هدفت الدراسة إلى مقارنة تأثير الأساليب التعليمية التقليدية والحديثة في تعليم التعبير

الكتابي. شملت الدراسة 100 تلميذ وتلميذة من مدراس مختلفة في القاهرة، وأظهرت النتائج تفوق الطلاب الذين تعلموا باستخدام أساليب تعليمية حديثة على نظرائهم في المهارات التعبيرية.

دراسة زينب الشمري (2021): عنوان الدراسة: "تحليل الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

ملخص الدراسة: ركزت هذه الدراسة على تحديد وتصنيف الأخطاء الشائعة التي يرتكبها التلاميذ في الكتابة. تم تحليل كتابات 150 تلميذاً من مختلف المدارس، وكشفت النتائج عن الحاجة إلى تعزيز جوانب معينة من منهاج اللغة العربية لتصحيح هذه الأخطاء.

سهام العايب 2021 وقد شملت هذه الدراسة صعوبات التعلم الأكاديمية التي يواجهها المتعلمون ومن أهمها صعوبات التعبير الكتابي والتي بينت هذه الدراسة آليات تشخيصها ثم اقترح بعض البرامج والطرائق المنتهجة لعلاجها.

دراسة خالد الحربي (2022): عنوان الدراسة: "تأثير الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". ملخص الدراسة: بحثت الدراسة دور الأنشطة الإثرائية مثل الرحلات الميدانية والقراءة الجماعية في تطوير مهارات الكتابة. شارك في الدراسة 90 تلميذاً، وخلصت إلى أن مثل هذه الأنشطة تسهم بشكل كبير في تحسين مستوى التعبير الكتابي لدى الطلاب.

دراسة العائزة كروم، نورة بوعيشة 2022 هدفت الدراسة الى الكشف عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ اثناء القيام بالتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية، ومعرفة الأسباب وطرق علاجها واسفرت هذه الدراسة عن وجود صعوبات متعددة تواجه التلاميذ منها اللغوية و الإملائية ... إلخ خلال معاينة بعض النماذج التعبيرية .

دراسة بن عيسى وبن شدة 2022 حيث اسفرت هذه الدراسة عن وجود ضعف في جميع مهارات التعبير الكتابي على لدى تلاميذ التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وتم تطبيقها على عينه قوامها 64% تلميذ وتلميذة توصلت هذه الدراسة إلى وجود ضعف في مهارات التعبير الكتابي.

دراسة حمزة نايلي بواودة (2022) صعوبات تعليمية الانتاج الكتابي وطرائق تجاوزها تعرف على مجموعه من الطرق التي يمكن ان تساعد التلاميذ على الانتاج الكتابي. خلال سياق نصي وتشخيص مهارة الفهم من جراء ا تكملة الجمل وقدرة التلميذ على ربط أفكار النص وتحديد الاسم من الفعل.

دراسة محمد (2018) هدفت هذه الدراسة الى تحليل محتوى أسئلة التربية الإسلامية للصف السادس اعدادي بحساب معايير بناء الأسئلة استخدمت الباحثة المنهج التحليلي الوصفي حيث اسفلت الدراسة على وجود ضعف في بناء الأسئلة وكذلك وجود عدم امام للمعنيين المختصين بأعداد الأسئلة التقويمية وكان المستوى الغالب عليها هي المستويات الدنيا.

الدراسات الأجنبية

دراسة كوك (1970Cooke) دراسة بعنوان تحليل أسئلة الفهم القرائي في سلسله بأصال طبقا لتصنيف برايت تم خلالها تحليل 3512 سؤال اختيرت من كتاب القراءة ومن دليل المعلم ومن كتب التمارين المستخدمة في ثلاث مجموعات قراءه اساسيه واسعه الانتشار وقد اسفلت النتائج على ان 55% من الأسئلة تدل على الاستيعاب حربي للمعنى و26% أسئلة استنتاجيه و10% من الفهم القرائي 2% اعداد وتنظيم 3% أسئلة تقويميه.

دراسة هابيكير (habeacker ، 1976) راسة بعنوان تحليل أسئلة القراءة حسب تصنيف بلوم وقد قام فيها بتطوير استراتيجية مستنده على تقسيم بلوم الاهداف التربوية وذلك لتصنيف الأسئلة الموجودة في كتب القراءة الأساسية وقد تم تحليل 698 سؤال اخذت من 100 تم اختيارها من كتب قراءه اساسيه نشرتها اربع دور نشر رئيسيه وقد اسفلت النتائج على عدم اهتمام بالأسئلة التطبيقية حسب تصنيف برايت في كتب المطالعة الإنجليزية بالإسبانية في مستوى مرحله التعليم الابتدائي وقد تم انتقاء 444 درسا 54 منها من السلسلة الإسبانية 60 من السلسلة الإنجليزية وتم تبويب مجموعه 5797 استنادا للأقسام الرئيسية في التصميم وقد كشفت الدراسة عن وجود اختلالات من حيث يعد الأسئلة المخصصة لكل مستوى وان الأسئلة الصريحة هي الأكثر تكرارا بينما الأسئلة الاستنتاجية والتقويمية ثم الإدراكية .

دراسة فرتسش (Foertsch، 1990) وادي الدراسة الى مدى ملائمة أسئلة القراءة الموجهة وأسئلة ما بعد القراءة التي تضمنتها السلسلة الأساسية في احداث وتقويم الفهم وقد تم بحث الأسئلة في ثلاث دراسات منفصلة تناولت دراسة جاك أوبار، شرح بلانشار وجون كلود سونتاغ 2006

Value les compétences et L'échec des collagens en 5eme et 6 années

استخدم هؤلاء الباحثين بطارية لتقويم الكفاءات القرائية والمتمثلة في معرفة المفردات من خلال سياق نصي وتشخيص مهارة الفهم من جراء تكملة الجمل وقدرة التلميذ على ربط أفكار النص وتحديد الاسم من الفعل. تكونت عينة الدراسة من 96 تلميذ

من الصف الخامس والسادس. وفي ضوء تحليل النتائج أسفرت الدراسة على تفوق الإناث عن الذكور بمتوسط حالي قدر ب 21.25 وبانحراف معياري قدر ب 6.26 مقابل متوسط حالي قدر ب 19.53 وبانحراف معياري 6.91 للذكور الأولى الأسئلة من حيث علاقتها بالنص والصور بينما الثانية على نوعيه المعلومات اما الثالثة فقد تناولت بعد الاعتماد على رد فعل التلاميذ الذي توقعه الناصر كم عيار موثوق واسفلت النتائج على ان أسئلة الكتب تركز على مدى الانتباه الى المعلومات المهمة في النص في غالب الاحوال كما برز اتجاه الى العمل بالأسئلة القائمة على النص بشكل حرفي بدلا من اعاده صياغتها كما اظهرت الدراسة قلة الاعتماد على استخدام الصور.

دراسة لي (lee 1994) قم لي بدراسة تحليليه لأسئلة الفهم في كتب القراءة للصف الاول بكوريه ومختارات من برامج القراءة للصف الاول بالولايات المتحدة حيث صنف 5791 سؤال حسب تصنيف بيرسون وجونسون وكشفت الدراسة ان الكتاب المدرسي في كوريا يطرح نسبه من الأسئلة الواقعية المرتبطة بالنص تفوق وما يطرحه البرنامج الامريكي كما تختلف برامج الولايات المتحدة الثلاثة الى حد ما من ناشر الى اخر من حيث الاستراتيجية المتبعة في بناء الاسئلة)

David booth/Susan Elliot/Johns Fiona Bruce (2003.2004

دارسة اشتملت على تقرير وزارة التربية بكندا من قبل مركز القراء طبقت اختبارات في هذه الولاية على تلاميذ السنة الثالثة وأسفرت على النتائج التالية 17% أن الذكور تحصلوا على علامات ضعيفة قدرت ب 12 % بالنسبة لمهارة القراءة وبالنسبة للتعبير الكتابي مقارنة بالإناث في مهارة القراءة بنسبة 48 % و 5% للتعبير الكتابي. من الطور الابتدائي (الصف الخامس).

5- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسة السابقة يمكن أن نستنتج ما يلي:

1- إثر الأنشطة اللغوية في تنمية التعبير الكتابي: من خلال الدراسات السابقة يتبين ان تطور مهارات التعبير الكتابي مرتبط بتطور الأنشطة اللغوية الأخرى فالقراءة والكتابة والإملاء لها أثر بالغ في تنمية التعبير الكتابي هذا لما يحتله من أهمية بالغة من حيث انه وسيلة يستخدمها للتلميذ للتعبير عن قدراته المختلفة الأكاديمية واللغوية وامكانياته وفي شتى الميادين كذلك فهو أداة أساسية لمعرفة خصائصه النفسية والعقلية، وهو غاية تطمح كل المناهج الدراسية الى تحقيق الكفاءات المسطرة في ملمح تخرجه.

- أهمية استخدام مستويات بلوم لتحليل مختلف الوضعيات التعليمية: أوضحت الدراسات السابقة أهمية استخدام مستويات بلوم المعرفية والمهارية لتحليل مختلف الوضعيات والأسئلة والمقررات الدراسية واعتبارها أداة أساسية في تحليل وهذه الوضعيات والمقررات والاختبارات التحصيلية.
- أوضحت هذه الدراسات في معظمها تباين المستويات المعرفية مع تدني واضح للمستويات العليا (التحليل - التركيب - التقويم).
- تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في الهدف المرجو منها.
- أهمية التعبير الكتابي كنشاط محوري ومركزي له علاقة وطيدة بكل الأنشطة الأخرى وهو معيار حقيقي لقياس قدرات التلميذ.
- تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بتحليل وضعيات التعبير الكتابي الموجودة في كتاب التلميذ للنصوص وكتاب الأنشطة وكذلك تحليل الوضعيات التعبيرية الموجودة في مذكرات الأستاذ الوزارية باعتماد على المنهج التحليلي وفق صنافه بلوم للأبعاد المعرفية وذلك بالقراءة الدقيقة للوضعية واستخراج البند والفعل السلوكي المساعد في اختيار البند الاختباري في حين ان معظم الدراسات الأخرى اعتمدت على الاستبانة في التحليل.
- هذه الدراسة اعتمدت على الأهداف المسطرة في المنهاج الجزائري للغة العربية والخاصة بالتعبير الكتابي واعتمادها كمهارات وتحليل مدى تضمينها في الوضعيات الموجودة في الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الإطار النظري واعداد أدوات التحليل ومنهج الدراسة.

الفصل الثاني: التعبير الكتابي

تمهيد

- 1- مفهوم التعبير الكتابي
- 2- أنواع التعبير
- 3- أنواع التعبير الكتابي
- 4- أهمية التعبير
- 5- أسس التعبير
- 6- مهارات التعبير الكتابي
- 7- طرق تدريس التعبير الكتابي
- 8- طرق تصحيح التعبير الكتابي
- 9- صعوبات التعبير الكتابي
- 10- آليات تشخيص صعوبات التعبير الكتابي
- 11- استراتيجيات علاج صعوبات التعبير الكتابي

خلاصة الفصل

تمهيد

تعتبر اللغة وسيلة من وسائل الاتصال والتواصل بين البشر فلها دور فاعل في حياتهم لما تؤديه من وظائف ضرورية للفرد والجماعة فبواسطتها تتحقق عملية التواصل الذي يحقق الاندماج الاجتماعي وبما تتم عملية التعليم والتعلم ، ولعله الوظيفة الأساسية للغة هي التعبير لكونه اداة البوح عن مكنونه الفكري والحسي اذ يصعب على الانسان ان يعيش دون يتحدث او يكتب فاذا لم يجد شخصا يحاوله فانه يحاول نفسه سرا او جهرا وبهذا المفهوم فان التعبير الكتابي يحتل المركز الاعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية لان المتعلم يقوم اثناء التعبير بعمليات ذهنية فهو يسترجع المفردات بالعودة الى ثروته اللغوية ليختار من بينها الالفاظ التي تؤدي الى اتصال فكرته وبعد ذلك يعيد ترتيب المفردات والافكار ليخرجها في شكل انتاج لفظي او كتابي معبر على المعنى الذي يريده ونظر لا هميه التعبير الكتابي اردنا في هذا الفصل ان نسلط عليه الضوء من عدة جوانب.

1 - مفهوم التعبير الكتابي

التعبير من أهم فروع مادة اللغة العربية، فهو القلب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره، ويعبر من خلالها عن مشاعره وأحاسيسه، ويقضي حوائجه في الحياة وبه يتمكن الفرد من أن يصل بسهولة ويسر:

- إنه العمل المدرسي المنهجي، الذي يسير وفق خطة متكاملة لموصول الطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره، ومشاعره وأحاسيسه ومشاعره وخب ارته مشافهة وكتابة، بلغة سليمة وفق نسق فكري ي فيه المسموع والمقروء (الوائي، 2004، ص 77).

- هو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون (جابر، 2002، 233).

- ويعرف بأنه سلوك معقد يشمل العديد من المهارات بما في ذلك القواعد والعلامات الترقيم والكتابة اليدوية والتهجية والابداع (20، 2011 Madam) وهو كذلك اداه للتعلم من حيث انه يتيح الفرصة للتلاميذ للتعبير عن افكارهم وآرائهم حول موضوع ما بكل حرية (Sobul'1995p6) كما انه يهدف الى تنمية مهارات منها القدرة على وضعه حتى لما يكتب وامكانيه تحديد افكاره واستقصاء جوانبها وقدرته على اخضاع منهج تعبيره لمطالب الموقف وغايته ومراعاة المنطق فيما يكتب تسلسلا وتتابعاً ودقه (الشوابكة؛ الحداد، 2017، 43).

- وعرفه حسن جعفر خليفة: "بأنه وسيلة الإبانة والإفصاح عما في نفس الإنسان من فكرة، أو خاطرة، أو عاطفة، أو فوهاء، حيث لا يتجرد من طابعها وملامحها وإن تعددت ألوانه" (ماهر، 2010، 237).

- هو نقل الأفكار للناس عن طريق التحدث والكتابة (السعد وفاطمة السعدي، 1989، 200).

التعبير هو إفصاح اللسان عما يجول في النفس من أفكار ومشاعر ومعاني بلغة سليمة وتصوير جميل ويمكن عن طريق التعبير الكشف عن شخصية المتكلم أو الكاتب وعن قدراته وميوله، ويمثل هذا الخير نشاطاً أدبياً اجتماعياً فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وما يطلب إليه صياغته في الشكل والمضمون لكي يحقق التعبير مبلغه من الصحة والسلامة يجب أن تسخر كل فروع اللغة العربية كروافد تزود الم تعلم بالثورة اللغوية اللازمة ونجد وهو ما يكون لدى الفرد من إمكانية التعبير عن احساسه وأفكاره في وضوح وتسلسل (قورة، وآخرون، 2013، 20).

وهو قدرة الإنسان على أن يكتب بقوة، ووضوح، ودقة، وحسن عرض، عما يجول بفكره وخاطره، وما يدور بمشاعره وأحاسيسه، كل ذلك في تسلسل وتلازم وانسجام وترابط في الفكرة والأسلوب (شحاتة، 2010، 79) وهو فيض يجري بخاطر الكاتب، فيصور مدى انعكاس ما يراه أو يسمعه بعبارة فيها ألفاظ تحدد وأفكار توضح ومعاني تترجم ما يختلج الصدر من عواطف ومشاعر وأحاسيس (عبد المنعم، 2002، 123)

أن التعبير عرف إجرائيا على أنه:

- القدرة على اللغة كوسيلة للتفكير والشعور.

- القدرة على تنظيم الأفكار حيث يعضد بعضها بعضا.

- القدرة على إخراج حوار هادف.

- القدرة على تحديد نوعية الموضوع.

التعبير بمفهومه التربوي: هو قدرة التلميذ على الإفصاح عما يجال نفسه من الأحاسيس والأفكار بلغة سليمة في غير تعثر ولا

خجل في شتى المواضيع التي تثير اهتماماته (علوي، 2010، 174)

ومن هنا يتضح أن التعبير الكتابي بمفهومه التربوي يمكن المتعلم من صياغة أفكاره ووضعها في قوالب لغوية صحيحة ومفهومة لتواصله مع غيره.

التعبير بمفهومه النفسي هو إسقاط الأحاسيس والمشاعر والعواطف والاتجاه والأفكار في قوالب لغوية مفهومة تعكسها يساهم

التلميذ في التعبير وتشتد حماسه له، إذا وجد الحافز والدافع الذي يحفزه على التعبير وتضعف إذا قل هذا الحافز أو الباعث ولذا

كان على المعلم أن يوفر الموضوعات التعبيرية التي تقود التلميذ إلى التأثر والانفعال بها وتدفعهم للحديث عنها أو الكتابة حولها.

2 - أنواع التعبير:

إن تقسيم التعبير يعتمد على معايير خاصة ما كانت ذات صلة بفنون اللغة أو ما يسميه بعضا لباحثين مهارات اللغة الأساسية

وهي أربعة: الاستماع، الحديث، الكتابة، القراءة فأما ما تعمق من التعبير اللغوي بفني الاستماع والحديث فهو تعبير شفوي وأما ما

تعمق بالكتابة والقراءة فهو تعبير كتابي.

أ - التعبير الشفوي:

وإفصاح المرء عن أفكاره ومشاعره وما يجول في خاطره من خلال استخدام اللسان وإيصال ما يريد للآخرين في الحديث والتخلص من الخجل، والجرأة في إبداء الرأي ضبط اللغة إتقان استعمالها". (الصويري، 2019، ص 09)

التعبير الشفوي هو أحد فنون الاتصال اللغوي وفرع من فروع المادة اللغوية، تلاحظ إذا أن التعريف يشير إلى عملية الاتصال التي تحدث بين الناس للتفاهم والمحافظة على تراثهم (خالد، 2012، ص 83)

- التعبير الذي يعبر عبر به المتعلم عن مشاعره وأحاسيسه النابعة من وجدانه بأسلوب واضح ومؤثر بحيث يعكس هذا التعبير ذاته ويبرز شخصيته". (الموسي، 2012، ص 284) من الناحية الاصطلاحية يعرف التعبير الشفهي المحادثة أو الإنشاء الشفوي "وهو أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره والنجاح فيه يحقق الكثير من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة".

بمعنى التعبير الشفهي وسيلة من وسائل التواصل ونقل المعلومات واتصال الفرد بغيره وتقوية روابطه الفكرية والاجتماعية مع الآخرين.

- ويعرفه محمد رجب فضل " التعبير الشفهي فن لنقل الأفكار والمعتقدات والآراء والمعلومات الى الآخرين بصوت " التعبير الشفوي هو ان يعبر الطالب عما في نفسه بجمل من دون ان يكون قد كتبها ويعد جزءا مهما في ممارسه اللغة واستعمالها وكثيره هي المواقف التي يستخدم فيها الكلام في الحياه اليومية ويرمي الى تمكين الدارسين من اكتساب المهارة الخاصة بالحديث والمناقشة والقدرة على التعبير المؤثر الجميل سعد علي زايد سنه 2010 صفحه 181 والتعبير الشفوي هو ان ينقل الطفل ما يجول في خاطره وحسه الى الآخرين مشافهة مستعينا باللغة تساعده الاماءات والاشارات باليد والانطباعات على الوجه والنبرة في الصوت خليل زايد دون تاريخ صفحه 41 والتعبير الشفوي كذلك هو اداته اللسان وهو اسبق من التعبير الكتابي واكثر استعمالا يعتمد عليه في التخاطب والتفاهم بين الناس في مجالات الحياه المختلفة ومجالاته كثيره منها علوي طاهر سنة 2010 ص 181.

- سرد القصص والحكايات والنوادر.

- المحادثات والمناقشة واداره الاجتماعات واعطاء التوجيهات

- ارتجال الخطب والكلمات والأحاديث.

- المناظرة والتمثيل.

- ترخيص المقروء.

- التعبير الحر.

وهذا النوع يعود المرء على الطلاقة في الحديث والتخلص من الخجل والجرأة في إبداء الرأي وضبط اللغة واتقان استعمالها وهو التعبير المرتبط بالحديث، والوسيلة فيه الكلمة المنطوقة التي تتم عن طريق أداة الشفاه، وقد تكون عبارة عن محادثة ومناقشة، حديث هاتفي، أسئلة وأجوبة بين شخصين أو عدة أشخاص تلخيص أفكارا شرحها والتعليق عليها سرد قصة سمعت أو رأت، حوار في تمثيلية.

ب- التعبير الكتابي " امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين كتابة مستخدما مهارات لغوية أخرى كفنون الكتاب وقواعد اللغة.

- هو " أن ينقل المتعلم أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين كتابة مستخدما مهارات لغوية أخرى كقواعد الكتابة وإملاء وخط وقواعد اللغة ونحو وصرف وعلامات الترقيم المختلفة ".

- هو " نوع من الكتابة الغرض منه إعلام القارئ بما يريد الكاتب تعريفه لهم وتقديمه لهم متعمدا في كتاباتهم الوصف، الشرح، التوظيف، المثلة، الشواهد، وذلك وفق تنظيم معين وخطة واضحة لا لبس فيها ولا غموض " . (عبد اللطيف، 2007، ص 2) - هو " وسيلة اتصال بين الفرد وغيره، ممن تفصله عنه المسافات الزمنية والمكانية، والحاجة إليه ماسة، وصوره عديدة منها: كتابة الرسائل والمقالات، الاخبار وتلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة، وتأليف القصص وكتابة المذكرات والتقارير واليوميات وغير ذلك " . (الركابي، 2009، ص 116)

3- أنواع التعبير الكتابي:

يقسم التعبير من حيث الشكل إلى نوعين: شفوي وكتابي، ويقسم من حيث أغراضه إلى وظيفي وإبداعي (حماد و خليل نصار، 2000، ص 12)

من خلال تعريفات التعبير الكتابي نستنتج بأن له أغراض أو مقاصد، هذه الأغراض قد تكون وظيفية تطلب مواقف الحياة اليومية الفردية (وقد تكون إبداعية) تقتضيها مواقف التعبير عن المشاعر والأحاسيس ويمكننا في ضوء ما تقدم تحديد أنواع التعبير من حيث وظيفته بنوعين:

- التعبير الكتابي الوظيفي.

- التعبير الكتابي الإبداعي.

3-1 - التعبير الكتابي الوظيفي: وهو ما يؤدي غرضاً وظيفياً تقتضيه حياة المتعلم في محيط تعليمه (داخل المدرسة) أو في محيطه الخارجي (خارج المدرسة) أو في حياته العملية ويؤدي هذا التعبير إلى اتصاله بالناس وقضاء مصالحه وحوائجه ويتطلب هذا التعبير وضوح الفكرة في عبارات سليمة من الأخطاء اللغوية والنحوية ويعرفه (البرازي 1989) هو التعبير الذي يقوم على الأسلوب التقريري الجاد الخالي من تدفق العاطفة وتوهج الخيال إلا ما قد تستدعيه الضرورة، وغايته الإقناع والإفهام، وإيصال الحقيقة، وتأدية الغرض المطلوب (الصوريكي، 2014، 17)، كما يقصد به التعبير عن مواقف اجتماعية تمر بالإنسان في حياته، وأن تكون هذه المواقف ذات قيمة اجتماعية بالنسبة للتلاميذ .. ويتعدد هذا التعبير وذلك بتعدد وسائل الاتصال، ككتابة الرسائل والتقارير والمذكرات والنشرات أو الملاحظات والخطابات والتلخيصات ... الخ. وتأتي أهمية التعبير الوظيفي انطلاقاً من أن الوظيفة الرئيسية للغة في حياة المجتمع هي التواصل والتفاهم سواء أكان ذلك عن طريق التعبير الشفوي أو الكتابي، أو عن طريق فهم ما يقرأ أو يسمع. ولا يتطلب هذا النوع من التعبير أسلوباً خاصاً في الكتابة، وخصوصاً ونحن في عصر يميل إلى الدقة والسرعة، ويفرض هذا، بالتالي الدقة في الكتابة وذلك باختيار الألفاظ والأساليب والعبارات التي تؤدي المعنى المطلوب. إن التعبير الكتابي الوظيفي هو الكلام المكتوب ذو الغرض الوظيفي الذي يعبر به الإنسان عن حاجاته - ومتطلبات حياته - أو هو التعبير الذي تتطلبه مواقف الحياتية وفي هذا النوع من التعبير لا تظهر شخصية الكاتب، وعواطفه ومشاعره، ولا يزخرف كتابته بالكلمات الموحية وبالجرس الموسيقي، والتلوين الصوتي، بل تكون اللفاظ دالة على المعنى من غير إيجاء أو تلوين (السيد، 1989، ص 09).

3-2- التعبير الكتابي الإبداعي: هو لون من ألوان التعبير الكتابي الذي ينقل الطالب به ما يدور في ذهنه من أفكار وخواطر ومشاعر وأحاسيس إلى أذهان الآخرين بأسلوب أدبي مميز ومشوق يتصف بالجمالية و رقة الأسلوب و رشاقته على نحو تظهر فيه ذاتيته وعاطفته ومن التعريفات الأخرى أنه إظهار للمشاعر والإفصاح عن العواطف و خلجات النفس و ترجمة الاحساسات المختلفة بعبارات منتفات اللفظ، جيدة النسق بليغة الصياغة بما يتضمن صحتها لغوياً و نحوياً، بحيث تنقل سامعها أو قارئها إلى المشاركة الوجدانية لمن قالها أو كتبها كي يعيش معه، وينفعل بانفعالاته، ويحس بما أحس به هو (الصوريكي 2014 ص 20).

وإذا كان التعبير الوظيفي مرتبطاً بمتطلبات الحياة وشؤونها المادية والاجتماعية فإن التعبير الإبداعي يعين الطالب على التعبير عن نفسه ومشاعره تعبيراً يعكس ذاته ويبرز شخصيته وحتى يكون التعبير إبداعياً يجب يشمل على عنصرين أساسيين:

1. الصالة الفنية.

2. لتعبير الذاتي عن المشاعر.

وإذا كان التعبير الوظيفي يفني بمتطلبات الحياة وشؤونها المادية والاجتماعية فأن التعبير الإبداعي يعين الطالب على التعبير عن نفسه ومشاعره تعبير يعكس ذاته ويبرز شخصيته (عاشور والحوامدة، 2003، ص 20) فإن هذا اللون من التعبير يتسم بالفنية في العرض والأداء مع فنية الأسلوب المصقول والعبارات المنتقاة، وفيه الرغبة على التأثير في القارئ باصطناع الصور والتخيل وما إلى ذلك. ويشمل نظم القصائد، وكتابة المقالات، وتأليف القصص، وكتابة اليوميات والمذكرات الشخصية الإنسانية والتراجم والسير، ويميل معظم المدرسين إلى تدريس هذا اللون من التعبير اعتمادا على أن موضوعاته مفتوحة تتسع لكل ما يقال، كما يلجأ بعض المدرسين في ظل ارتفاع كثافة الفصول وارتفاع نصاب الحصص، إلى اختيار الموضوعات الصعبة التي تقع فوق مستوى طلابهم ليضمنوا أن ما يكتبونه لا يخرج عن سطور معدودة يسهم معها عملية التصحيح، أو اختيار موضوعات سهلة قد تتصل بموضوعات القراءة المقررة أو موضوعات تداولتها وسائل الإعلام.

3-3 التعبير الابتكاري هو الذي يتميز بالجددة في الفكرة، والعمق فيها، والتجديد في إبراز الصور والأخيلة، ويتجه إلى الشكل أكثر من المضمون " وهو أيضا صورة من التفكير الابتكاري الذي يتطلب أفكارا جديدة غير معروفة، واتباع أساليب غير مألوفة لحل المشكلات الطارئة، وهذا النوع من التعبير يلائم طلاب المرحلة الثانوية، إذ تزداد قدرة المراهق على هذا اللون، إذ يظهر ذلك في محاولات المراهق الأدبية 28 ومن هنا يمكن القول أن التعبير الوظيفي هو الذي يؤدي غرضا وظيفيا مثلا: كتحضير رسالة إدارية، وملء الاستمارات وهو الأساس في تدريب الطلبة، وإن كان هذا لا يمنع من تدريبهم على التعبير الإبداعي الذي يهدف إلى نقل الأفكار والأحاسيس إلى الآخرين بأسلوب أدبي رفيع، كما أنه يتسم بالفنية في العرض وكذا التعبير الابتكاري الذي يتجه إلى الإبداع والتجديد فيما يعرض من أفكار.

يقصد التعبير عن مواقف اجتماعية، فيما يتصل بحياة الناس وتنظيمها وقضاء حاجاتي واتصال بكتابة الرسائل والتقارير والمذكرات والنشرات أو بعضهم البعض، ويتحدد هذا التعبير الملاحظات والخطابات والتلخيصات الخ

4- أهمية التعبير:

إن القدرة التواصلية من لغة منطوقة او مكتوبة تعتبر عاملا اساسيا في توافق التلميذ النفسي والاجتماعي صعوبات تعلم التعبير الكتابي تتمثل في ضعف استخدام اللغة المنطوقة او المكتوبة فهي تمثل عجزا حقيقي يؤثر على مختلف مجالات

الاجتماعية والنفسية إن التعبير أهم فروع اللغة العربية في غاية بينها جميعا، وماهي ال وسائل مساعدة على فإن كانت المطالعة تزود القارئ بالمادة اللغوية والثقافية، وإذا كانت النصوص منبعاً للثورة الأدبية وإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ، وإذا كانت الإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً، فإن التعبير غاية لهذه الفروع مجتمعة وهو هدف كل هذه الوسائل فه ويحتل منزلة كبيرة في حياة الطالب المتعلم والناس على حد سواء فه وضرورة من ضرورات الحياة إذ لا يمكن الاستغناء عنه في أي زمان ومكان لانه وسيلة الاتصال بين الأفراد، وهو الذي يعمل على تقوية الروابط الفكرية والاجتماعية وبه يتكيف الفرد مع مجتمعه، اذ تتحقق الألفة والمودة، وبه ويربط الماضي بالحاضر، وبه ينتقل التراث الإنساني من جيل لآخر، وبه يتم الاتصال بتراث المجتمعات الأخرى أن جودة التعبير الكتابي تعني حسن التفكير وسلامة اللغة وعمق المعرفة ونقاء الذوق والتمكن من التعبير دليل على التمكن من النشاطات اللغوية الأخرى، حيث يكون للتعبير الكتابي الهيمنة القصوى باعتباره المحصلة النهائية لدراسة اللغة في جميع المستويات، وتتجلى أهميته فيما يلي:

- يمكن المتعلمين من اختيار اللفاظ الدقيقة في التعبير عن المعنى المعين.
- يمكن المتعلمين من التعبير عن أفكارهم بعبارات سليمة خالية من الأخطاء.
- يدرّب المتعلمين على التفكير المنظم، والترابط المنطقي في عرض الأفكار وتنسيقها وترتيبها.
- يمكن المعلم من الوقوف على مواطن الضعف عند المتعلمين سواء على مستوى التفكير أم على مستوى التعبير.
- يكشف عن المواهب الدبية واللغوية فيصبح أصحابها محل احترام المجتمع.
- يعد وسيلة اتصال الفرد بالآخرين وأداة فعالة لتقوية الروابط الاجتماعية والفكرية بين الافراد والجماعات.
- يساهم التعبير في حفظ التراث الإنساني ويعد عاملاً من عوامل ربط الحاضر بالماضي. (الحلاق، ص 231).
- ينمي الذوق الدبي والاحساس الفني.
- يعود المتعلم على التمكن من التعبير عن موضوعات تعترض سبيل حياته اليومية مثل: كتابة الرسائل والبرقيات، وتعبئة النماذج الرسمية، والاستبيانات المختلفة، والاشارات والملخصات، والتقارير. (الخولي، 2008، ص 18).
- وللتعبير أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع يمكن حصرها في النقاط التالية:
- يمثل التعبير طريقة للاتصال الفرد بغيره، سواء بالفرد أو المجتمع.

- يساعد في حل مشكلات الفرد عن طريق ما يتبادله من الآراء، والفشل في ذلك يؤدي الى فقدان الثقة، وتأخر النمو وتوسع المشاكل.

- كونه وسيلة مهمة في التعلم النشطة الأخرى كالقراءة، والخط، والإملاء، والنصوص والمحفوظات وغاية مهمة تهدف المناهج للوصول إليها.

- ان العجز عن التعبير أثر كبير في إخفاق الطفل، وفقد الثقة بالنفس وتأخر نموهم الاجتماعي والفكري. (ابراهيم، 1991، 145).

- وسيلة للتعبير عن المواقف العملية في الحياة وقضاء الحاجات الضرورية التي تتطلب الفصاحة. والقدرة على الارتجال (زقوت، 1999، ص 196، 195).

- أن يتعودوا الصراحة والطلاقة في القول والقدرة على مواجهة المواقف المختلفة في ميادين الحياة. (حماد و خليل نصار، 2000، ص 27).

كما تظهر أهمية التعبير الكتابي في تنمية الامور الآتية:

- قدرة المتعلم على تحد يد أفكاره واستقصاء جوانبها ومراعاة ترتيبها وتكاملها.
- قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره ومشاعره في أية مناسبة تأثر بها.
- القدرة على إيراد بعض عناصر الإقناع في التعبير تأييدا للرأي أو دعما لوجهة نظر، وتوظيف المثلة والشواهد المناسبة للموضوع ووضعها في الموطن الملائم من التعبير.

- القدرة على الكتابة إلى كل فئة بما يناسبها فكر ولغة وأسلوب. الأسس التي تؤثر في تعبير الطلبة.

5-أسس التعبير

ويقصد بها مجموعة من المبادئ والحقائق التي ترتبط بتعبير الطلبة وتؤثر فيه، ويتوقف على فهمها وترجمتها إلى عمل نجاح المعلمين في دروس التعبير من حيث اختيار الموضوعات الملائمة، وانتقاء الأساليب والطرائق الجيدة لتناولها في الصف، وبالنتيجة يتوقف عليها نجاح الطلبة وتقدمهم في التعبير.

وهذه الأسس أربعة أنواع:

1- الأسس النفسية: يميل الطلبة الصغار إلى التعبير عن خبراتهم ومشاهداتهم التي تصل عند بعض الأطفال إلى مدى قد يتضابق منه الأبوان، يحسن بالمعلم أن يستثمر هذا الميل وينظمه عند تلاميذه، ويستطيع بواسطته أن يشجع الطلبة الخجولين على التعبير.

أ- ميل الأطفال إلى المحسوسات ونفورهم من المعنويات، فينبغي على المعلم أن يفسح لهم المجال للحديث عن الأشياء المحسوسة في الصف والمدرسة، ونظراً لانحصار ومحدودية المحسوسات في البيئة المدرسية، فعلى المعلم أن يستعين بنماذج الأشياء، أو صورها، من أجل تشجيع الطلبة على الحديث عنها.

ب- يساهم التلميذ في التعبير وتشتد حماسه له، إذا وجد الحافز والدافع الذي يحفزه على التعبير، ولذا كان على المعلم أن يوفر الموضوعات التعبيرية التي تقود التلميذ إلى التأثر والانفعال بها وتدفعهم للحديث عنها أو الكتابة حولها.

ج - يقوم التلميذ أثناء التعبير بعدة عمليات ذهنية، فهو يسترجع المفردات بالعودة إلى ثروته اللغوية ليتخير من بينها الألفاظ التي يؤدي بها فكرته وهذه العملية تسمى التحليل، وبعد ذلك يعيد ترتيب المفردات والأفكار ليخرجها على شكل نتاج لفظي أو مكتوب تعبر عما أراد وتسمى هذه العملية التركيب. وهذه العمليات العقلية عمليات ليست سهلة على الطفل الصغير، وعلى المعلم أن يأخذ الطلبة الصغار بكثير من الصبر والأناة في جميع مواقف الدراسة، لا في التعبير وحده.

د- يتسم بعض الأطفال بالخجل من المعلم والجو المدرسي، وهذا عائد إلى نوع التربية التي ربي بها التلميذ، أو إلى عيب جسمي، وعلى المعلم أن يشعر هؤلاء الأطفال بالأبوة، ويحيطهم بحب من الطمأنينة، ويستطيع بحكمة ولباقة حثهم على المشاركة البسيطة في التعبير في مواقف يضمن فيها نسبة عالية من نجاحهم فيها.

هـ- ميل الطلبة إلى التقليد، وهذا يعني أن يمثل المعلم لتلاميذه القدوة في مظهره وسلوكه، وفي لغته أيضاً؛ وعليه أن يمثل بفصاحته وسلامة لغته المثل الذي يطمح تلاميذه أن يحاكيه. (الهاشمي، 2005) و(استيتية، د.ت) و(الموسى وآخرون، 93).

2- الأسس التربوية:

أ- إشعار الطالب بالحرية في التعبير في اختيار بعض الموضوعات، واختيار المفردات والتراكيب في أداء أفكاره.

ب- وما دام التعبير من الأغراض الهامة التي يحققها تعلم اللغة وما دام كل درس من دروس اللغة فيه مجال للتدرب على التعبير، فليس للتعبير زمن معين، أو حصّة محددة، بل هو نشاط لغوي مستمر؛ فيعمل المعلم على تدريب الطلبة على التعبير الصحيح والسليم في المواقف المختلفة، وأن لا يقصر ذلك على حصّة التعبير فقط.

ج- الخبرة السابقة للحديث عن أي موضوع ضرورية ومهمة، إذ لا يستطيع التلميذ أن يتحدث أو يكتب عن شيء لا معرفة له به، فمن هنا على المعلم أن يختار موضوعات التعبير من مجال خبرة الطلبة أو قدرته التصورية. (عاشور والحوامدة، 2007) و(الهاشمي، 2005).

3- الأسس اللغوية:

أ- التعبير الشفوي أسبق في الاستعمال عند الأطفال من التعبير الكتابي ذلك حصيلة الطلبة اللغوية في المرحلة الابتدائية قليلة، والتعبير محتاج إلى مفردات وتراكيب، للوفاء بالأفكار وأدائها على النحو المناسب، لذا ينبغي أن يوفر المعلم الفرص لإثراء معجم الطلبة اللغوي، وإثرائه عن طريق القراءة والاستماع وذلك بإسماعهم بعض القصص.

ب- ازدواجية اللغة في حياة الطلبة: الفصحى والعامية، فهو يستمع إلى اللغة السليمة من خلال معلم اللغة العربية في المدرسة، ويتعامل في حياته اليومية بالعامية، فمن هنا يعمل على تزويد الطلبة باللغة العربية الفصيحة عن طريق الأناشيد الفصيحة، وسماع وقراءة القصص المختلفة. (الحلاق، 2005) و(الرواشدة، 2005):

4- الأسس الاجتماعية:

لقد انفرد الخولي (2004) بالحديث عن الأسس الاجتماعية حين ذكر بأن لغة دورها الديني والاجتماعي في حياة كل من الفرد والمجتمع؛ ولذا فالتعبير وسيلة اتصال بين الفرد والآخرين، وأداة لتقوية الروابط الاجتماعية، ومن هنا يجدر بالمعلمين مراعاة الدور الاجتماعي للتعبير، وجعله منبراً للتحدث والتعبير عن المناسبات المختلفة، وعن انفعالات الطلبة ومشاعرهم، وتوجيه التعبير ليكون حافظاً لتراث الأمة ناقلاً لمشاعرها.

6- مهارات التعبير الكتابي:

التعبير الكتابي من أبرز النشاطات اللغوية فهو الغاية التي تطمح المناهج إلى تحقيقها وهو الوسيلة التربوية التي من خلاله يستطيع التلميذ إبراز قدراته وإمكانياته وهو الوعاء الذي يضع فيه أفكاره وأحاسيسه ومشاعره ولذلك فهو يحتاج إلى مهارات متعددة أهمها:

6-1- مهارات المضمون وتشتمل على:

- كتابة مقدمة موضوع ويتضمن مهارات.

• كتابة عنوان يدل على الموضوع.

• حسن الابتداء للموضوع.

• استقصاء جوانب الموضوع.

• كتابة الجمل الرئيسية أو الافتتاحية.

6-2- كتابة الجمل الختامية، وتتضمن:

. ترتيب الأفكار.

. وضوح الأفكار.

-الالتزام بالأفكار.

-ترتيب الأفكار.

-جدية الأفكار.

- كتابة الخاتمة لموضوع: وتشمل:

-. القدرة على التلخيص والإيجاز غير المخل للمعنى.

-. تلخيص الأفكار المطروحة.

-. كتابة نهاية مناسبة للموضوع.

6-3- مهارات الأسلوب: وتتمثل في:

صحة المفردات: وتقتصر على الهجاء الصحيح للكلمة ودقة اختيار اللفظ الفصيح، وتشمل: الهجاء الصحيح للكلمة، دقة

اختيار اللفظ. واختيار الملائم للمعنى.

6-4- مهارات التنظيم وتتمثل في:

- مراعاة التنظيم بين الفقرات ويشمل:

أ. تقسيم الموضوع إلى فقرات.

ب. ترك مسافة من أول الفقرة.

- مراعاة علامات الترقيم التي تخللها.

صح الجملة: وتتضمن: ترتيب الجمل، الربط الجيد بين الجمل، اكتمال وتطابق ركني.

6-5- مهارات التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية

أ- مهارة تكوين الجملة: الجملة هي الوحدة البنائية الثانية في عملية الكتابة، وتمثل الخطوة الأولى التي تخطوها التلميذ حيث

يقوم بضم بعض الكلمات إلى بعضها، سواء أكان هذا الضم مفيداً أم غير مفيد، ومن هنا كانت الجملة نوعين:

الجملة المفيدة، والجملة غير المفيدة؛ وبناء الجملة بناء صحيحاً خالياً من الخلل والزلل يستوجب عدة أمور ينبغي الوعي بها:

- أن تكون موافقة لقواعد النحو في تركيبها وضبطها.

- أن تكون مفرداتها مما لا تثقل على اللسان أو على الأذن، أو تثقل على الذهن بما حملت من تركيب فيه تعقيد.

- أن تكون مناسبة لمستوى التخاطب بأحوالها المختلفة من العلم أو الجهل، ومن المستوى الاجتماعي والوظيفي.

- أن تكون مناسبة للجو النفسي الذي تقال فيه.

ب- الجمل المفيدة والمتراصة هي ما تكونت من كلمتين أو أكثر لها معنى مستقل يفيد السامع أو القارئ، ولا ينتظر بعدها

كلاماً آخر يتممها، وترتبط فيما بينها بأدوات الربط المعروفة (أدوات العطف - العبارات - حروف المعاني المختلفة) (والتي تصل

بين الجملة وما يليها أو ما يسبقها من جمل، وتساعد على فهم المعاني والوعي بتسلسل الأفكار وإدراك الروابط بينها.

وهناك تعريف آخر هو "الجملة مركب إنشادي أفاد فائدة" والجملة نحويًا تنقسم إلى اسمية وفعلية كما هو معروف، والاسمية تتكون

من مبتدأ وخبر، والفعلية تتكون من فعل وفاعل طرق بناء هذه المهار يعرض المعلم على تلاميذه فقرة أو قصة قصيرة، أو خبراً من

صحيفة، أو موضوعاً من دروس القراءة والإملاء والمحفوظات يطالبهم الإجابة عن الأسئلة بجمل تامة يقوم المعلم بعرض بعض

العبارات أو الجمل الناقصة على التلاميذ، ويطالبهم بملاها بكلمات أو جمل مناسبة يعرض المعلم على التلاميذ بعض الجمل التامة،

وطالبهم إعادة صياغتها بأكثر من أسلوب، يعرض المعلم على التلاميذ عدداً من الجمل التامة بُعثرت كلماتها، ويطالبهم بترتيب

الكلمات المبعثرة بأكثر من طريقة مع الحفاظ على أصل المعنى يعرض المعلم على التلاميذ بعض الجمل التامة ذات الكلمات

المحددة، ويطالبهم توسيع وتطويع الجمل بعدد من الكلمات.

يعرض المعلم على التلاميذ بعض الجمل التامة، ويطالبهم استبدال الكلمات بمرادفها في الجملة.

ج- استخدام الأنماط والأساليب اللغوية تقسم الكلمات في اللغة العربية حسب نوعها إلى تقسيمات عدة، منها تقسيمها

إلى كلمات ذات محتوى أو كلمات وظيفية، والمقصود بالكلمات ذات المحتوى أي التي تساهم في نقل المعنى إلى ذهن القارئ أو

المستمع بشكل أساسي بينما تساهم الكلمات الوظيفة في ربط كلمات المحتوى بعضها ببعض، وبالتالي فهي أدوات ربط، و هي المقصودة (بالأنماط والأساليب اللغوية) ويسمى البعض (تركيبية) أو (نحوية) لأنها تساهم في تركيب البناء فلو قلنا: (ذهب الولد مدرسة) لفهمنا المعنى الأساسي للجملة، ولو قلنا: (ذهب الولد إلى المدرسة) لما زاد فهمنا للمعنى، لكن الجملة أصبحت سليمة نحويًا، فكلمات: ذهب، الولد، المدرسة. كلمات ذات محتوى، بينما إلى كلمة وظيفية قامت بوظيفة الربط بين مجموعة من الكلمات؛ وتشمل كلمات المحتوى غالبًا الأسماء والأفعال، بينما الكلمات الوظيفة غالبًا ما تكون حروفًا، كحروف الجر والنفي والاستفهام والجزم والتمني والاستثناء.

6-6- طرق بناء هذه المهارة:

. -**الطريقة التحويلية:** وأساسها أن يعد المعلم مجموعة من الأسئلة التي تتطلب أجوبة تحتوي الأساليب والأنماط التي نريد تدريب التلاميذ على استعمالها، ثم تلقى عليهم لأسئلة سؤالًا فسؤالًا.. وينتقي المعلم الإجابات الصحيحة ويدونها على السبورة.. ويمكن ذلك أفضًا من خلال الطرق التالية:

- أ. التمييز: إعطاء التلاميذ جملاً مختلفة ومطالبتهم باستخراج الأساليب التي تدربوا عليها.
- ب. التكملة: إعطاء التلاميذ جملاً ناقصة ومطالبتهم بإكمالها بألفاظ وأساليب من عندهم، أو من ألفاظ تكون تحت أنظارهم.
- ج. وضع سؤال لجواب: وذلك بإعطائهم أجوبة معينة ومطالبتهم بوضع أسئلة لها مثل: " سافر أبي إلى جدة راكبا الطائرة صباح أمس " هذه الجملة يمكن أن تكون جواباً لأكثر من سؤال:

- ماذا فعل أبوك صباح أمس؟
- متى سافر أبوك إلى جدة؟
- إلى أين سافر أبوك؟
- كيف سافر أبوك إلى جدة؟

ب-**طريقة الألعاب اللغوية:** وهي مجرد تدريب لغوي على بعض الأساليب والأنماط كالاستفهام والنفي والتعجب والاستثناء والتحذير ... ويكون ذلك من خلال لعبة يقوم بها التلاميذ.

6-7- مهارات التعبير الوظيفي

التعبير الوظيفي يؤدي غرضاً تقتضيه حياة الفرد في محيطي يهتم فيه إبراز الأفكار والمعاني التي تتضمنها الرسالة وذلك وفقاً لقواعد معين متفقاً عليه ويحاول كاتبه أن يكون كلامه مفهوماً لأنه يستخدم كلمات محددة وأساليب مقننه لأنه يجري بين الناس في حياتهم العامة ومعاملاتهم عند قضاء حاجتهم وتنظيم شؤونهم بأسلوب واضح اللفظ والقصد (سمك 1979 425) (المصري البرازي 1988 420).

مجالات التعبير الوظيفي تعددت مجالات التعبير الوظيفي والتي منها الرسائل المتصلة بحياة الفرد والتي لها علاقة بالمؤسسات؛ التقارير الفنية التي تطلبها المواقف الحيوية الطبيعية في حياة الفرد والجماعة؛ المذكرات الفنية ومحاضره الجلسات والتخطيطات؛ كتابه الملخصات والمنشورات؛ المقالات القصص بطاقات الدعوة الاعلانات الى اخره.

1- الرسالة يمكن أن نعرفها على أنها: " نص مكتوب مرسل، وهي فن من فنون النشر العربي والتراسل هو عملية نقل وتلق للأفكار والحقائق الآراء والاحاسيس. يتوفر في التراسل ثلاثة هي:

- مرسل والمرسل إليه والمضمون وتتأثر الرسالة بعدة عوامل تتعلق بالمرسل مثل:
- اتجاهات المرسل ومستوى معرفته وثقافته. ورايه وافكاره التي يريد توصيلها .
- استخدام اللغة المناسبة .
- القدرة على تبسيط تلك الفكرة وتنوع الرسائل من حيث الطول والقصر حسب نوع المرسل

والمرسل إليه وحسب محتوى (زهدي، 145، 2009) الرسالة تعد من أكثر التقنيات انتشاراً.

وتتنوع الرسائل بتنوع موضوعاتها فمنها: "رسائل رسمية مثل: رسائل العمل، رسائل غير رسمية مثل: رسائل المعاهد، رسائل النوادي ورسائل شخصية تكتب للأصدقاء؛ العائلات، ولكل غرض من هذه الأغراض ما يناسبه من المفردات، الجمل. الأساليب" (الهاشمي، 2006، 29).

2- المقال: هو " نص يتشكل من عدد من الفقرات يتناول موضوعاً واحداً ولا يمكن أن يتضح الموضوع في فقرة واحدة، وقد

يكون المقال اجتماعياً أو اقتصادياً أو سياسياً، أو .إبداعياً أو وظيفياً بصرف النظر عن نوع المقال " 1 ويمكننا أن نميز ثلاثة أقسام رئيسية يتكون منها أي مقال وهي مقدمة المقال و صلب المقال وخاتمة المقال.

وتتنوع المقالة إلى نوعين المقالة الذاتية وأخرى موضوعية هما:

- 1- المقالة الذاتية: وهي التي "نظهر فيها شخصية صاحبها وانفعالاته مستنداً إلى عاطفته وأفكاره وميوله. " (فهد خليل، 2011، 88)، ونذكر أهم أنواعها: المقال الوصفي، الاجتماعي لأنهما نوعان يقومان على الصدق والموضوعية.
- 2- المقالة الموضوعية: وهو المقال الذي لا تظهر فيه عاطفة الكاتب وميوله ومن أمثلتها المقال العلمي الذي يعتمد على الحقائق العلمية ويركز على الإقناع بالحجج والأدلة.
- 3- التقرير ويعرف التقرير وما يكتبه شخص عن حادثه معينه أو شيء معين بحيث يذكر كل الموصفات والوقائع دون زيادة ونقصان، وهو وصف لعمل أو حدث، أو مشاهدات أو مشروعات بأسلوب منظم يتناول الزمان، المكان والأشخاص والموضوع، والتعليق وهو نشاط اجتماعي يكثر استخدامه بين الناس في حياتهم يدونون فيه: خبراتهم والأحداث التي مرت بهم على أن تكون نابعة عن حاجة حقيقية. يشعروا بها لا مجرد الكتابة" 2 فالتقرير إذا يجسد صورة للواقع بكل حقائقه يعتمد على مقومات تشتمل الحقيقة بحيث يعالج موضوعات مختلفة: سياسية أو اقتصادية أو علمية أو تربوية.
- يتألف التقرير من ستة أنواع أساسية متلائمة مع بعضها بعض وهي:
 - أ- التقرير الأكاديمي: يستخدم في البحوث العلمية.
 - ب- التقرير الوصفي: وصف ظاهرة ما.
 - ج- التقرير الإخباري: وهي التي تستخدم في الإذاعة والتلفاز.
 - د- التقارير التحليلية: وهي التقارير التي تعتمد على لغة الأرقام.
 - هـ- التقارير الإدارية: تقارير المسؤولين.
 وتعتمد التقارير مصادر موثوقة للمعلومات ورسمية ترفع إلى كل الجهات والسلطات لما فيها من إثباتات قوية ومنطقية. ويمكن أن نحدد خطوات كتابة التقرير كالآتي:
 - تحديد الموضوع، وضع هيكل البحث، كتابة المسودة، المبيضة، إعداد قائمة المصادر والمراجع.
- 4- التلخيص هو: "عملية إعادة صياغة نص معين في أسطر محددة، الحفاظ على أبرز ما ورد فيه من أفكار أساسية، إعادة إخراجها بأسلوب ذاتي يعبر عن المضمون بوضوح وأمانة ودقة، إنه تقليل لمحتوى النص؛ أي حذف ما يمكن الاستغناء عنه من

الكلام، وترك الضروري الملزم. تعتمد هذه التقنية على الحذف والاختزال في عملية اختصار للنص، غير مشوهة للمعاني، فيها تطابق منهجي بين النص الأساسي والمختصر" (مارون، 2009، 123).

أما خطواته "فهي ثلاث خطوات أساسية يجب أن تتوفر في الملخصات الجيدة فهي تتطلب قراءة متفحصة للنص، وقدرة على إيجاد فكرتها الأساسية، ويكون الملخص أقصر من النص الأصلي بنسبة 91 % أو أكثر" (الهاشمي، 2006، 29).

ويمكننا أن ندعم هذه الخطوات عند قيامنا بتقنية التلخيص بالطريقة المقترحة له أن يقوم كاتب التلخيص بالخطوات التالية: "قراءة المطلوب وفهمه، قراءة الموضوع قراءة صامتة وسريعة، يلم القارئ بعدها بالفكرة العامة، تحديد فكرة لكل فقرة، وتحديد مقدمة الموضوع وصلبه وخاتمته، التعرف على الجملة البنائية التي تتضمن الفكرة في كل فقرة، تسجيل الملامح العامة للموضوع، كتابة مسودة الموضوع التي تتضمن أفكاره وجملة الرئيسية.

5- الإعلانات الإشهارية وسيلة اشهارية تستخدم للترويج للسلع ولجذب القارئ لموضوع معين وهو وسيلة اعلاميه تقدم معلومات عن المنتجات الصناعية بطريقه واضحه وموجزه ومشوقة في الوقت نفسه حديث حتى تجذب الانتباه المستهلك واهتمامه ويشبه الدعاية في انه يعتمد على القابلية الافراد للإيحاء وذلك يستعين بالمتراذفات والالفاظ كما يعتمدوا على وسائل الاعلام مختلف لنشر معلومات مختلفة والاعلان هو حلقة الوصل بينما يبذله المنتج من جهود لإخراج سلعه جيده وتعريف المستهلك بما تحويه السلع من مزايا ومدافع يستفيد بها في مقابل ما يدفعه من مال.

7- طرق تدريس التعبير الكتابي:

تنقسم طرق تدريس التعبير الكتابي الى قسمين طريقه تقليديه وطريقه حديثه والتي تشمل عده طرق اذ تستند الى بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات لكونه مع عمليه واقعيه اساسها ربط مكتسبات المعلم المدرسية بالحياة (كاظم الفتلاوي 2006، 15) وكلا الطريقتين لهم نفس الأهمية في عمليه التعليم اثناء التدريس ماده تعبير الكتابي هناك ما يتطلب من المعلم القيام به وهناك ما يتطلب من المتعلم القيام به.

واجبات المعلم من واجبات المعلم ادماج مكتسباته القبلية من موارد ومنهجيات واللجوء الى البحث والاستقصاء ثم البحث عن مشكله ما او موضوع تابع ونحيد التلميذ وبيئته الاجتماعية هذا الاختيار يتلاءم وميول رغبات التلميذ ثم بعد ذلك القيام بعده تدريبات كإعطاء التلميذ واجبات منزليه ثم يخصص الاستاذ قسطا من حصه التعبير للتصحيح الوظيف وركز على في كل مره على

جانب اجرائي هيكله اداريه بناء مقدمه عرض شاهد من الشواهد توظيف ظاهره لغويه مدرس مراعاة حاجات التلميذ ويقع تصحيح الى جانب ماء تقدم موضوع التعبير الجديد ومتابعه المشروع وحل الوضعية المشكلة 16 ويمكن تلخيص ذلك في الخطوات التالية:

-اختيار الموضوع وتعتبر ركيزة يعتمد عليها المعلم في اثاره التلاميذ لموضوع معين يتعلق بحياتهم اليومية حيث تبدأ توعيتهم بأهمية الموضوع وعلاقته بالمحيط وب التلميذ بحد ذاتي.

السند وهو الموضوع الذي يعتمد عليه المتعلم في التعبير وقد يكون نصا او صورة او شاهدا ويتشكل من عنصري عنصريين: **والسياق** هو عبارته عن فقره ملهمة تتحدث عن الموضوع وعن اهميته بوضوح ودقه حيث يستطيع القارئ ان يكتشف جوانب الموضوع وحيثياته.

التعليمة وهو المطلوب من التلميذ القيام به كان نقول مثلا اكتب موضوعا تحدث فيه عن او اكتب فقره تصف فيها كذا الى اخره.

وهذا الاختيار يتلاءم وميول التلميذ ورغبته ثم بعد ذلك القيام بتدريبات متنوعة ذلك بكتابة كل فقره في مسودة ثم اعاده تبسيطها وجمع الفقرات في موضوع واحد وفي هذه العملية يتم الخطوات التالية:

- إثارة اهتمامات التلاميذ وذلك بتوجيه أسئلة حوارية مضبوطة حول الموضوع.
- الحرية والابداع إفساح المجال أمام المتعلم في توليد الأفكار وتدوينها.
- التوجيه نحو النمو الوجداني والاجتماعي.
- الممارسة الفعلية واتقان الإنجاز.

8- طرق تصحيح التعبير الكتابي: هناك عدة طرق لتصحيح التعبير منها:

- في رصد الاخطاء النحوية والإملائية والتركيبية الأكثر شيوعا ثم تصحيحها في جدول على السبورة.
- الموضوع النموذجي وذلك بمشاركة التلاميذ في اعداد موضوع واحد على السبورة ثم وقالت مواضعهم في هذا الموضوع النموذجي.

-التصحيح الثنائي وفيه يتم تبادل التلاميذ المواضيع وتصريح كل زميل اخطاء زميله.

-التصحيح وفق الشبكات وفي تعطي للتلاميذ جملة من المعايير مدفوعة بمؤشرات هذه المؤشرات تحدد صحة الموضوع والتلميذ يحكم على نفسه وجود هذا المؤشر من عدمه.

9-صعوبات تدريس التعبير الكتابي

تواجه المدرسين صعوبات كثيرة في تدريس مادة التعبير الكتابي لما لهذه المادة من ارتباطات مع بقية الأنشطة الأخرى ونستطيع رصد صعوبات تدريس أنشطة التعبير الكتابي في الآتي:

9-1 ازدواجية اللغة واللهجة غالبا ما تظهر لدى التلاميذ باللغة العامية (اللغة الأم) تأثيرا مباشرا على قدره

التلميذ في التعبير وهذا لصعوبة التخلص منها يؤكد مايكلبيست وكيولوج أن العمليات العقلية أو ما يعرف بالعمليات النفسية العليا أو القدرات النمائية وهي (الانتباه، الإدراك، التفكير الذاكرة) والمهارات الأكاديمية وهي (القراءة والكتابة والتعبير الشفاهي) في مجموعها تسهل عملية اكتساب اللغة المكتوبة وفيما يلي سنعرض البعض منها باختصار والتي نراها مرتبطة بها ارتباطا وثيقا.

يؤكد (جونسون ومايكلبيست 1967) (كيرك؛ كالفلت، 2017، 376) أن الاطفال الذين يعانون من اضطرابات في فهم المنطوق غالبا ما تكون لديهم صعوبة في تطوير لغة تعبيرية وكتابية، فهم سيجدون صعوبات في الفهم لمحدودية ثروتهم اللغوية وكذلك فإنهم يميلون إلى البقاء في مستوى التفكير الحسي بدلا من التفكير المجرد وباعتبار الصعوبات النمائية مرتبطة اللغة الشفهية و تؤثر أيضا على اللغة الكتابية

9-2 القراءة أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات قرائية يواجهون في العادة صعوبات في اللغة التعبيرية الكتابية فمن

الضروري تفسير رموز الكلمات المكتوبة قبل أن يتعلم الفرد عملية التحويل إلى رموز واستخدام الرموز الكتابية في التعبير عن الحقائق والأفكار والاتجاهات وكما أن صعوبات التعلم النمائية تسهم في صعوبات القراءة فإنها أيضا تسهم في صعوبات اللغة المكتوبة.

9-3 الدافعية يرى (ريك وآخرون) (1970) أن الاطفال الذين مروا بخبرات فاشلة عند محاولتهم التعبير عن أفكارهم

وأحاسيسهم بأنهم يفتقرون إلى الدافعية اللازمة (كيرك؛ كالفلت، 2017، 376) فهم أما أن دائما ترسم في أذهانهم حالات

العجز فيتعلق بالمهارات الكتابية. وليس من المستبعد أن تشل جهودهم في المهمات الكتابية حتى أنهم يتحاشون التعبير الكتابي عن أفكارهم التي يستطيعون التعبير عنها لفظياً.

10- آليات تشخيص صعوبات التعبير الكتابي: يُعد اكتشاف الأطفال الذين يواجهون صعوبات تعليمية في

التعبير الكتابي أمراً معقداً في المراحل الأولى من التعليم، وغالباً لا يتم التعرف عليهم بوضوح إلا بعد وصولهم إلى الصف الثالث أو الرابع من المرحلة الابتدائية، حيث تبدأ الصعوبات القرائية والكتابية في الظهور بشكل ملموس. ويمكن تحديد هذه الحالات من خلال اتباع مجموعة من الخطوات التشخيصية المنظمة".

10-1 جمع عينات كتابية تتمثل الخطوة الأولى في تقييم اللغة المكتوبة في جمع عينات من تعبير الطفل، ويتم من خلال

جمع مجموعة من عينات الطفل. وقد اقترح مايكلست اختباراً لذلك حيث يطلب من المتعلم النظر إلى صورة وأن يكتب قصة حولها ويتم من خلال ذلك فحص نوعية الكلمات والجمل والتراكيب والمفاهيم المجردة والمحسوسة التي يستخدمها المتعلم في القصة (كيرك؛ كالفلت، 2017، 378)

10-2 حلل اللغة المكتوبة اقترح (الاردوجين 1975) التعبير الإبداعي الترك على الأسئلة التالية :

- ما عدد الكلمات المستخدمة؟ واختلافها؟ وحدثاتها؟ ومناسبتها؟ وعدد الكلمات التي ينتجها الطفل خلال دقيقة واحدة؟ والافعال؟ والصفات؟ والاسماء والضمائر؟
- ما أنواع الأخطاء النحوية الموجودة؟
- ما أنواع أخطاء الترتيب؟
- ما عدد معدل طول الكلمات والجمل؟
- هل أن الفقرات ملائمة من حيث تنظيمها ومحتواها؟
- هل تم اختيار وتنظيم المحتوى بشكل جيد؟
- هل الغرض من التعبير الكتابي واضح؟
- هل يراقب الطالب عمله من أجل معرفة الأخطاء؟ (كيرك؛ كالفلت، 2017، 380)

إن تقويم التعبير الكتابي لا يتوقف هنا فقط وإنما يتم بناء الأسئلة كل مرة على حسب نوعية المتعلمين أي على حسب الكفاءات المبرمجة لمتعلمي كل مستوى بناء على مكتسبات سابقة ومقاربة تعليمية مطبقة.

يقترح (الاردوجين 1975) لتقويم التعبير أو الكتابة الإبداعية التركيز على الأسئلة التالية:

- ما عدد الكلمات المستخدمة؟ واختلافها؟ وحدائتها؟ ومناسبتها؟ وعدد الكلمات التي ينتجها الطفل خلال دقيقة واحدة؟ والافعال؟ والصفات؟ والاسماء والضمائر؟
- ما أنواع الأخطاء النحوية التي تصدر عن الطفل؟
- ما أنواع أخطاء الترقيم؟
- ما عدد معدل طول الكلمات والجمل؟
- هل أن الفقرات ملائمة من حيث تنظيمها ومحتواها؟
- هل تم اختيار وتنظيم المحتوى بشكل جيد؟
- هل الغرض من التعبير الكتابي واضح؟
- هل يراقب الطالب عمله من أجل معرفة الأخطاء؟ (كيرك؛ كالفلت، 2017، 380).

إن تحليل وتقييم التعبير الكتابي عند المتعلمين لا يتوقف على الأسئلة السابقة الذكر فقط وإنما يتم بناء الأسئلة كل مرة على حسب نوعية المتعلمين أي على حسب الكفاءات المبرمجة لمتعلمي كل مستوى بناء على مكتسبات سابقة ومقاربة تعليمية مطبقة.

10-3 تقييم الصعوبة الكتابية

لقد ذكر (فلبس وفلس 1982) ثلاثة أنواع من مشكلات الكتابة التي تحدث ضمن سياق اللغة المكتوبة.

أ. إنتاج وإتقان عملية الكتابة التي تتضمن جملاً غير محددة وجملاً غير تفضيلية والاختلاف فيما بين غرض اللغة الشفهية الكتابية وتشكيل الأفكار غير المكتملة.

ب. بنقص الانتباه للآخرين والذي يتضمن نقص عملية التنظيم والتفسير المنطقي ونقص الوضوح ونقص التواصل مع الآخرين.

عدم القدرة على المراجعة السليمة والتعرف على الأخطاء: ويتضمن ذلك عدم القدرة على التعرف على الأخطاء

القاعدية والترقيم وبناء الجملة (كيرك؛ كالفلت، 2017، 38).

10-4 تقييم اللغة الشفهية الاستقبالية والتعبيرية

من الضروري تقييم نمو المتعلم في اللغة الشفهية الاستقبالية ذلك لأن المشكلات من هذا الجانب تؤثر على اللغة المكتوبة ومع ذلك فإن الطلاب الذين لا يعانون من مشكلات لفظية قد يكتبون بطلاقة أكثر مما يتكلمون، ويؤدي ذلك نتائج الدراسة التي أجراها (دستفانو 1972) (على طلاب الصف الخامس ممن لا يتكلمون اللغة الإنجليزية بأنهم يستخدمون أشكالاً لفظية غير مقننة في التعبير الشفاهي أكثر منه في اللغة المكتوبة، ونجد أن الطلاب الصم يعتمدون جزئياً على القراءة في تطوير اللغة ويتمكنون من تطوير اللغة المكتوبة إلى مرحلة أكثر تقدماً من قدرتهم على تطوير القدرة الشفهية التعبيرية (كيرك؛ كالفلت، 2017، 381).

وعلى كل حال فمن المفيد مقارنة اللغة المكتوبة باللغة الشفهية.

10-5 تقييم القدرة على القراءة من أجل تشخيص صعوبات التعبير الكتابي عند المتعلمين يستدعي تقييم مستوى

القرائي للمتعلم ومقارنته بمستواه في التعبير الكتابي إذ أن كثيراً من العوامل النمائية التي إلى صعوبات قرائية سوف تؤثر أيضاً في اللغة المكتوبة.

10-6 تقييم الاتجاهات نحو الكتابة

والكتابة هي الإبانة والإفصاح عن الخواطر والأفكار وهي المحصلة النهائية لما تعلمه المتعلم ولهذا فهي تحقق وظيفتين من وظائف اللغة وهما الإبلاغ والتفكير وهنا ينبغي أن يتجه تعليم الكتابة إلى اتجاهين اتجاه الاتصال وهو ما يطلق عليه الاتجاه الوظيفي واتجاه تسهيل عملية التفكير والتعبير وهو ما يطلق عليه التعبير الكتابي (الخطيب، 2003، 152).

ويعتمد من خلال تعبير المتعلم عن مشاكله في القراءة وهذا ما يسمح لنا بتخطيط البرامج العلاجية.

11- استراتيجيات علاج صعوبات التعبير الكتابي

هناك عدة أساليب لصعوبات التعبير الكتابي ومن أهمها:

11-1 نظام ما يكلبست

لقد طور ما يكلبست برامج علاجية للأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة التعبيرية تتمثل:

المرحلة الأولى حسب ما ذكره ما الباحث ببناء قدرة لدى المتعلمين في اكتشاف وتطوير الوعي بالأخطاء الكتابية. ويمكن حصول ذلك عن طريق قراءة المادة المكتوبة بصوت مرتفع ومن ثم يطلب من الطلاب تصحيح الأخطاء أو السماح لهم بإعادة قراءة ما كتبوه. ويستطيع الأطفال تصحيح أعمالهم عن طريق قراءتها بصوت عال باستخدام لغتهم الشفهية كما هو الحال في حالات المراجعة الدقيقة.

أما المرحلة الثانية فتتمثل في تنظيم الأفكار شفها لما يودون إيصاله للآخرين وذلك باستخدام اللغة الشفهية في تنظيم أعمالهم الكتابية.

المرحلة الثالثة في تدريس المتعلمين على الكتابة في المستوى الحسي ومن ثم الانتقال إلى بهم تدريجيا إلى شبه لمحسوس ثم الأكثر تعقيدا وتجريدا. ويدرس المتعلمين على الكتابة حول مواضيع يسهل ملاحظتها ووصفها وتسمى هذه المرحلة بالمرحلة المعرفية الوصفية. ومن ثم يمكن للمتعلمين استخدام قدراتهم التصويرية حول المواضيع الملموسة ومن ثم التوسع في ذلك الموضوع وتسمى مرحلة التخيل الحسي ويتعلم المتعلمون إضافة عامل الوقت والتسلسل في كتابتهم من أجل الحصول على تسلسل منطقي للأفكار بطلاقة للوصول إلى المرحلة الوصف التجريدي ويمكننا استخدام تسلسل الصور في كتابة الوصف المتسلسل وكذلك يمكن استخدام المفكرات اليومية في تدريس الأطفال على استخدام الوقت والتسلسل بشكل فعال.

المرحلة الرابعة تتمثل في إعطاء الطلاب أسئلة مفتوحة وكلمة واحدة أو موضوعا ما وتكليفهم كتابة قصة ما مما يتطلب تعليمات في تنظيم الأفكار ووضع خطة عامة وأفكار رئيسية قبل البدء بالكتابة وهو ما يسمى بالوصف التجريدي وتعتبر هذه المرحلة الرئيسة والهامة في البرنامج.

في عملية الكتابة ويجب على المدرس قراءة ما قام الطفل وتقييم موضوعاتهم ووضع تعليقات محفزة لهم ل كتابتهم لاستمرار الكتابة بشكل سليم (كيرك؛ كالفلت، 2017، 385، 386).

11-2- أسلوب فتر جيرالد لقد قام (تر جيرالد) الذي كان مدرسا للصم بتطوير هذا النظام من أجل تطوير كتابة

تعبيرية عند الأطفال الصم، وبما أن الأطفال الصم غير قادرين على تعلم اللغة والتعبير الكتابي من خلال وسائل الاتصال الشفهية فإنهم بحاجة إلى نظام كتابة لغوي يمكن تعلمه من خلال التلميحات البصرية، ومع أن هذا النظام قد أتم استخدامه بشكل واسع ولسنوات عديدة في تدريس الأطفال الصم فقد تم تعديله حديثا بحيث يصلح في تحسين الكتابة التعبيرية

للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية، ويوضح أسلوب فتر جيرالد الخطوط العامة في بناء الجملة من اليمين إلى اليسار (في اللغة العربية) لتدريس ترتيب الكلمات فبناء الجملة يتبع الطفل تنظيم الكلمات طبقاً لنموذج هذا النظام. وقد تم تنظيم هذا الأسلوب لإرشاد الطفل بصرياً إلى الأجزاء المناسبة في الجملة، فجملة شاهد الطفل الكلب» يمكن للطالب كتابتها باستخدام إرشادات الأسلوب السابق على النحو التالي:

فعل فاعل مفعول به

شاهد الطفل الكلب (كيرك؛ كالفلت، 2017، 386).

ويمكن استخدام هذا المفتاح من قبل الأطفال لتشخيص أخطائهم في تركيب الجمل..

11-3 نظام فيليبس في بناء الجملة لقد تم تعديل نظام (فترجيرالد) بشكل منظم من قبل (فيليبس - ترساكي-

وفيليبس) (1980) قد تمت مراجعته من قبل (يليبس - تساكى وفيليبس جون (1982) فكما هو الحال في نظام

(فترجيرالد) فإن نظام (فيليبس) في بناء الجملة يضع دليلاً أمام المتعلمين لمساعدتهم في بناء الجمل ويشمل هذا الدليل تسعة

عناوين بصرية توضع بشكل أفقي على الصفحة:

أولاً، ثانياً، لاحقاً، أخيراً، في النهاية...

أي، كم عدد، ما نوع؟

من هو، ماذا، كم...؟

يفعل، هو، هي، أنا،

لماذا؟ ولماذا، من أجل ماذا، من أجل من، ولمن؟

متى؟

-أين؟

كيف، لماذا، بسبب...

ويهدف نظام (فيليبس) إلى:

-تحسين طلاقة في كتابة الجمل القصيرة.

-توسيع الجمل لتشمل مواضيع وصفية.

-التركيز في التنبؤ.

-تحسين الجمل الخاطئة والغير وصفية.

-تحسي استخدام الصيغ والتراكيب.

-تقويم صيغ الأفعال.

-تقويم الكتابة لل فقرات من خلال مجموعة من الجمل.

-مراجعة الفقرات.

-تطوير القدرة على خلق صورة ذهنية لمحتوى الفقرة قبل كتابة الجملة (كيرك ؛ كالفلت، 2017، 387، 388).

11-4- تقنية الارتجاع المنطوق المطور لمساعدة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة (وليامز 2002)

تعتمد هذه الاستراتيجيات على تقنيات الحاسوب وبرامجه الحديثة فقد قدم (ويليامز) دراسة حالة عن استخدام تقنية الارتجاع المنطوق المطور لمساعدة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة. فكان المتعلم ذو مهارات الكتابة الضعيفة يستخدم برنامجين قائمين على الحاسوب لتعزيز كتابته.

البرنامج الأول للتنبؤ بالكلمة حيث يكتب المتعلم بعض حروف الكلمة المرغوبة ويكمل له البرنامج الكلمة) بناء على القواعد النحوية والحروف المكتوبة من قبل....). وكان هذا البرنامج يوفر الوقت ويمنع حدوث الكثير من أخطاء التهجئة من جانب المتعلم. والبرنامج الثاني عبارة عن ارتجاع يتم فيها نطق الجزء المختار من النص بصوت عال بعد كتابته مما يعطي المتعلم الفرصة لمراجعة الفقرة التي قام بكتابتها (بيندر ؛ 2011).

11-5- برنامج مونتاج وفونسيكا

يساعد هذا البرنامج المتعلمين ذوي الصعوبات في التركيز على عملية الكتابة وتسهيل التواصل مع المدرب فيما يتعلق بالنتائج الكتابي للتلميذ. ففي هذا البرنامج يتم تحفيز الأطفال على تطوير خطط للكتابة تشتمل على التنظيم الكلي وقوائم بالنقاط الأساسية. وبعد ذلك يمكن ترتيب هذه النقاط في تسلسل منطقي معين كي يتم التعبير عنها كتابيا.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن مراجعة الناتج الكتابي باستخدام الحاسوب يكون أقل احراجا للمتعلم وربما للوقت.

11-6 برنامج ترويا وجراهام وهاريس

يؤكد البرنامج على التخطيط التأملي عند كتابة القصة حيث يتم تدريب المتعلمين ذوي صعوبات التعبير الكتابي على تخطيط الموضوع الكتابي المختار من خلال تحديد الأهداف والعصف الذهني للأفكار وترتيب الأفكار في تسلسل منطقي.

أظهر تصميم الخط القاعدي المتعدد أنه بعد تدريب المتعلمين على هذه الاستراتيجيات التخطيطية أصبح عند المتعلمين القدرة على كتابة قصص أطول كما تحسن لديهم البناء العام للقصة ويتضح من ذلك ضرورة تدريب المتعلمين ذوي صعوبات التعلم على هذه المكونات الثلاثة يعني أهداف القصة والعصف الذهني للأفكار، وترتيب الأفكار في تسلسل منطقي وذلك عند الاعداد لتخطيط القصة في حصص اللغة.

11-7- برنامج جريفز وهوج

اقترحا فحصا لمراقبة الذات لمساعدة المتعلمين ذوي صعوبات في الكتابة، تقدمها النافذة الإيضاحية الآتية:

العنصر	الفحص اثناء التخطيط	الفحص اثناء الكتابة
الشخصيات		
الزمان والمكان		
المشكلة		
الخطوة		
الخاتمة		

جدول رقم 1 قائمة فحص لمراقبة الذات في التعبير الكتابي (كيرك؛ كالفلت، 2017، 386)

وتقدم هذه القائمة مجموعة متصلة من القرائن أو الكلمات التلميحية للمتعلم ليأخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لكتابة موضوعه، وأثناء عملية الكتابة الفعلية. ويتم تدريب المتعلمين على استخدام البطاقة من خلال تحديد قراراته في كل العناصر المقدمة مسبقا في قائمة الفحص وبعد اتمام عملية الكتابة أيضا، يمكن استخدام هذه القائمة كاختبار ختامي نهائي قبل تسليم الواجبات المدرسية أو التكليف. وخلال السنوات الدراسية العليا تأتي تكاليفات الكتابة بصيغ متنوعة، وقد تشمل على اعداد أوراق بحثية. ونظرا إلى أن هذا النوع من تكاليفات الكتابة يكون جديرا نسبيا لأغلبية المتعلمين) حيث يبدأ هذا النوع من التكاليفات عادة في المرحلة المتوسطة أو السنة الأولى من التعليم الثانوي)، فإن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يصبحون أكثر ميلا إلى الحاجة للمساعدة فيه. تلبية متطلباتهم، طُوّر «كورنيك وبولز» استراتيجية للكتابة تسمى طريقة اختيار الموضوع، ابتكار التصنيفات جمع المصادر تدوين الملاحظات تنظيم المعلومات، تطبيق الخطوات (كيرك؛ كالفلت، 2017، 386)، وقد أوضح

هذان الباحثان فعالية هذه الاستراتيجية من خلال تطبيقها على خمسة طلاب ذوي صعوبات تعلم بالصف الثامن على مدار تسعة أسابيع، حيث أكمل أربعة منهم التكليف بتقدير «جيد» فأعلى. ومن ثم، فإن هذه الاستراتيجية تساعد التلاميذ في مختلف خطوات تكليف كتابة بحث كامل، ويجب تطبيق هذه الخطوات بشكل مستمر في هذه التكاليفات إلى يستوعب التلاميذ هذه العملية.

وجدير بالذكر أن هذه الاستراتيجيات تساعد المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في محاولاتهم التي تتطلب الكتابة، فخطوات كتابة ورقة بحثية مثلاً هي كالآتي:

- اختر موضوعاً-
- ابتكر تصنيفات تبحث فيها-
- اقرأ عن كل موضوع ودون ملاحظات-
- احصل على مصادر عن كل موضوع أو تصنيف-
- طبّق خطوات كتابة العملية التخطيط أو خطوة ما قبل الكتابة كتابة المسودة إعادة الكتابة والمراجعة (كيرك؛ كالفلت، 2017، 386).

خاتمة الفصل

تم التطرف في هذا الفصل إلى الجوانب المختلفة للتعبير الكتابي انطلاقاً من مفهوم التعبير وأنواعه، وقد تم التركيز على التعبير الوظيفي والابداعي، وتم التطرق أيضاً إلى أهمية التعبير وأساسه ومهاراته وطرق تدريسه وطرائق التصحيح المختلفة له. كما تطرقنا أيضاً إلى الصعوبات التي يواجهها المتعلم في هذا النشاط وآليات تشخيص الصعوبات واستراتيجيات علاجها.

الفصل الثالث: المنهاج التربوي

تمهيد:

- 1- تعريف المنهاج التربوي
- 2- عناصر المنهاج التربوي
- 3- التعبير الكتابي في المنهاج التربوي
- 4- المهارات التي تضمنها المنهاج التربوي
- 5- الكتاب المدرسي

خلاصة الفصل

تمهيد

يشكل المنهاج جزءاً أساسياً في العملية التربوية فهو بمنزلة العمود الفقري لها فلا يمكن أن نتصور أي عمل تربوي دون منهاج واضح يسير عليه، كما أن تطوير المناهج يعد مدخلاً مهماً من مداخل إعداد الفرد القادر على النهوض بالأمم نحو الازدهار والتقدم وتحظى المناهج التعليمية بأهمية كبيرة في مختلف الأوساط التربوية لهذا لا بد من الاهتمام بها باعتبارها مجموعة من العناصر التي تربطها علاقته تكامل محدد بوضوح تعتمد بالضرورة على منطق يوفق بين الأهداف المرجوة وكل ما تتضمنه من طرق وأساليب ووسائل تجسيدها والتي تخدم السياسة المتبعة في الإصلاح التربوي.

1- تعريف المنهاج التربوي

I- تعريف المنهاج التربوي اصطلاحاً: هناك عدة تعريفات للمنهاج التربوي نذكر منها الآتي:

إن المنهج التربوي هو تنظم وتخطط لأنشطة المتعلمين بطريقة مقصودة، سواء كانت الأنشطة داخل المدرسة أو خارجها، وسواء كانت مرتبطة بجوانب تعليمية أو تدريبية. (كوثر حسين كوجك: 1998، 11). وحسب كازويلوكاميل: المنهج يتكون من كل الخبرات التي يتلقاها لتلاميذ في المدرسة وحسب تايلور المنهج هو جميع الخبرات التعليمية المخططة والموجهة من المدرسة لتحقيق الأهداف التعليمية. (صلاح الدين عرفة محمود: 2006، 10-11).

ومما سبق نستخلص ان المنهاج هو كل العمليات والأنشطة التربوية والتعليمية المخطط لها المتعلقة بالأهداف وبالمحتوى والوسائل والأنشطة الصفية واللاصفية العلمية والثقافة والترفيهية والرياضية التي غابها تربية الأجيال وتعليمهم وتحقيق أهداف المجتمع المرجوة من المدرسة.

أ- المفهوم التقليدي: المعرفة المنظمة في الكتب المدرسية المقررة من السلطات التربوية او هو المعلم الاساسي في المعارف التي يتضمنها الكتاب المدرسي مجموعة من المواد الدراسية التي يقوم المختصون بإعدادها ويقوم المعلمون بتنفيذها وتدريبها ويسعى الطلبة ليتعلمها ودراستها (الريعي، 2016، 22).

ب- المفهوم الحديث للمنهاج: مجموع الخبرات التعليمية او الغايات النهائي التي تسعى المدرسة الى تحقيقها او هو مجموعه من الأنشطة المنظمة المخططة من اجل تكوين المتعلم ويشمل الاهداف وكذلك تقويمها والادوات ومن بينها الكتب المدرسية والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين.

ويعرفه (ديكورت 1979) بأنه يتعلق بكل المكونات التي تتضمنها السيرة التعليمية (أهداف، محتويات، أنشطة، تقويم)

2- عناصر المنهاج التربوي

2-1- الأهداف التعليمية: ان أهداف المنهاج تصاغ في تقارير لفظية تعد سلفاً في بناء المنهاج والصورة التي تصاغ فيها الأهداف ليست الا تعبيرات لفظية تعبر عن تمنيات ورغبات وطموحات من يضعها بالنسبة للمتعلم الذي وضع من اجله المنهاج.

ويعرف الهدف على أنه التغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة مروره وتفاعله بخبرة معينة تحقق لهم النمو في شخصيته وتعديل في سلوكه في الاتجاه الصحيح (الريبي، 2016، 56) هو ما يُتوقع من النظام التعليمي أن يحققه وتعبّر أيضاً عن رؤيتهم المستقبلية لما ينبغي أن يكون عليه من ينضمون إلى سلك التعليم النظامي والهدف هو وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصيه المتعلم بعد مروره بخبره تعليميه ما ويرتبط تعريف الهدف التعلم ويحدد مقدار التعلم بمقدار التطور وهو وصف للنتائج التعليمي الحادث في سلوك المتعلم (وصف لما سيكون عليه المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية) (القيسي، 2017، 77).

والاهداف التعليمية هي بمثابة نظام يتفاعل مع انظمه اخرى مثل نظام المجتمع ونظام الفرد بحيث يؤثر فيها ويتأثر بها وبالتالي فان اهداف المنهج التعليمي تتأثر بحاجات الفرد وحاجات المجتمع وهذا التفاعل مستمر بمعنى ان الاهداف متغيرة طبقاً للتغيرات في حاجات الفرد وحاجات المجتمع وحيث ان حاجات المجتمع في تغير مستمر نظراً للتطورات في شتى المجالات الحياة المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. (القيسي، 2017، 77).

2-1-1- أهمية الاهداف التربوية:

ان للأهداف التربوية أهمية كبيرة في العملية التربوية يمكن تحديد بعض جوانبها بالنقاط الآتية:

- تساعد في رسم الخطط التعليمية.
- تسهل اختيار محتوى المنهج.
- تساعد في اختيار طرائق التدريس المناسبة.
- تساعد في اختيار وسائل التقويم المناسبة (الريبي، 2016، 63).

2-1-2 مستويات الاهداف التربوية:

ان للأهداف التربوية مستويات عدة تحددها معايير محددة كما يأتي:

أولاً: الاهداف العامة (بعيدة المدى): وهي تلك الاهداف التي تكون على درجة عالية من العمومية والشمول وتحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها، وكما كانت التربية تتطلع إلى تحقيق أهداف تربوية بعيدة المدى تعرف بالأهداف العامة للتربية فقد بات من الضروري لتحقيقها إتباع خطة محكمة يمثل المنهج جانباً مهماً منها (فؤاد قلادة، 1982، 85) وعادةً يكون منصوص عليها في

النظام التربوي (فلسفة التربية والتعليم)، أي أنها تشتق من (فلسفة التربية والتعليم) والتي بدورها تستند الى الفلسفة الحاكمة في الدولة بمهدف تحقيقها خلال مرحلة تعليمية معينة، ومن أمثلتها:

أ- مساعدة الطلبة في اكتساب الحقائق والمفاهيم العلمية بصورة وظيفية.

ب- مساعدة الطلبة على ممارسه التفكير العلمي.

ج - ترسيخ الايمان بالله والتمسك بالقيم الروحية.

د- تعزيز وعي الطلبة بأهمية الأسرة ودورها في المجتمع.

هـ -تنمية شخصية الطلبة بالنواحي العقلية والنفسية والمهارية.

ثانياً: **الاهداف المتوسطة:** وهي تلك الاهداف التي تكون أقل عمومية من الأهداف العامة، إلا أنها لا تزال اهداف تعليمية عامة قد تتحقق في سنة دراسية او فصل دراسي او وحدة دراسية وتكون لتحقيق أهداف كتاب أو وحدة، أي أنها تكون مشتقة من المنهاج (المنهاج، 2016)، وخطوطه العريضة، مثل:

1. معرفة حالات المادة وتحولاتها.

2. اتقان مهارة فرمته الحاسوب.

ثالثاً: **الاهداف السلوكية (قصيرة المدى):** وهي الاهداف التي تمتاز بدرجة عالية من التحديد والتخصص وتكون قابلة للقياس والتقييم، وتظهر استجابات الطلبة سواء العقلية أو الحركية او الانفعالية وتساعد المدرس في تدريسه اليومي، كما تمكنه من تقييم طلبته، أي أنها تشتق من الموضوع الدراسي على مستوى الحصة الدراسية الواحدة، وهو السلوك النهائي المتوقع حدوثه لدى الطالب بعد الانتهاء من دراسة الموضوع (الريبيعي 2016 مثل:

1. أن يعرف الطالب مفهوم البرمجة.

2. أن يعدد الطالب المكونات المادية للحاسبة.

وينبغي على المدرس أن يأخذ بنظر الاعتبار عدد من الامور عندما يضع الأهداف الخاصة في الحصة ومن أهمها:

- ماهي المعارف التي سأضيفها الى بنية الطلبة المعرفية.؟

- ما هي التغيرات السلوكية التي ينبغي ان تظهر على الطلبة.

أ- شروط الهدف السلوكي:

أن يشرك جميع المعنيين بالأهداف في تحديدها و الاقتناع بها (الشعوان 1990.641)

- ان يعبر عن السلوك النهائي للمتعلم وليس المعلم.

- ان يحتوي على فعل مضارع قابل للملاحظة والقياس.

- ان يعبر عن سلوك واحد فقط وليس أكثر

مثال صحيح: ان يعدد الطالب المكونات المادية للحاسبة.

مثال خاطئ: ان يعدد الطالب المكونات المادية للحاسبة ولغات البرمجة.

■ إن يصاغ بشكل عبارة محددة وليس بصيغه سؤال صياغة الهدف السلوكي: وتتم صياغة الهدف وفق الصيغة

الآتية:

أن+ فعل مضارع + المتعلم + محتوى السلوك المطلوب

مثال: أن يعدد الطالب ثلاث من مكونات للحاسبة.

أن يعرف الطالب مفهوم (الفيجول بيسك)

ب- تصنيف الاهداف السلوكية:

تصنف الأهداف السلوكية الى ثلاث مجالات رئيسة وهي:

- المجال المعرفي:

- المجال الوجداني:

- المجال المهاري:

اولا: المجال المعرفي:

ويتضمن اهدافا تخص المعرفة بمستوياتها المختلفة وأشهر تصنيف للمجال المعرفي هو (تصنيف بلوم) اذ صنفها الى ست مجالات مرتبة تصاعديا من السهل الى الصعب وهي:

1-مستوى التذكر: ويتضمن تذكر المعلومات التي سبق للطلاب ان تعلمها، وهي تقيس مدى حفظه للمادة الدراسية، ولصياغة الأهداف السلوكية ضمن هذا المستوى، تستخدم مجموعة من الافعال التي تدل على الحفظ والتذكر منها: يعدد، يعرف، أمثلة:

-ان يعرف الطالب لوحة المفاتيح.

-ان يعدد الطالب لغات البرمجة.

-ان يذكر الطالب قانون نيوتن.

2-مستوى الفهم (الاستيعاب): وقيس هذا المستوى فهم الطالب واستيعابه للمادة الدراسية ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى (يوضح، يشرح، يصف، يعلل، يفسر) أمثلة:

-ان يشرح الطالب كيفية فرمتة الحاسبة.

-ان يعلل الطالب سبب انتشار نظام الويندوز.

أ-3- مستوى التطبيق أن يطبق الطالب القواعد الإملائية ان يطبق قواعد كتابة موضوع رسالة ... ان يطبق القاعدة الرياضية

لحل تمارين

- ان يطبق قواعد السلامة المرورية

-ان يحلل الطالب سبب انتشار نظام الويندوز.

-أن يفسر الطالب عملية الفرمتة.

4-مستوى التحليل: وقيس قدره الطالب في تحليل المادة العلمية الى مكوناتها واجزائها وتوضيح العلاقات بينها ومن الافعال

التي تقيسه (يقارن، يميز، يحلل، يفرق).

أمثلة:

-ان يقارن الطالب بين لغتين للبرمجة.

-أن يميز الطالب بين لغات البرمجة.

-أن يربط الطالب العناصر المشتركة بين لغتي....

-أن يحدد الطالب أوجه التشابه بين...و....

3-مستوى التركيب: و يقيس قدرة الطالب على دمج وتركيب المادة العلمية لتكوين كل جديد ومن الافعال التي تقيسه (يركب،

يقترح، ان يقترح حلا لمعضلة حسابية على الحاسبة.

أمثلة:

-أن يصمم الطالب برنامج لإدارة....

-أن يركب الطالب.....

-أن يتكرر الطالب.....

أمثلة:

-ان ينقد الطالب سبب بطئ الحاسبة.

-أن يقيم الطالب كفاءة برنامج

5- مستوى التقويم: و يقيس قدرة الطالب على اصدار حكم او رأي معين اتجاه موضوع ما، والافعال التي تقيسه (يصدر

حكما، يعطي رأيا، ينقد)

ثانيا: المجال الوجداني: يعرف "بلوم" (1985) الأهداف الوجدانية بك ونها: " الأهداف المؤكدة على وتر المشاعر أو

التي تضرب على وتر بعض الانفعالات الخارجة من الفرد، أو درجة من الرفض أو التقبل، وتتفاوت الأهداف العاطفية بين

الاهتمامات المجردة البسيطة ببعض الظاهرة المختارة وبين الصفات للخلق والضمير المعقدة لكنها تكون متناسقة داخليا. (حميد،

2017، 16).

ان مصدر كلمة الوجدان هو الفعل وَجَدَ، ويقصد بوجدان المرء نفسه وقواه الباطنية، أي ما يجده الإنسان في نفسه من المشاعر والأحاسيس والانفعالات و العواطف والاتجاهات و الميول التي يتفاعل معها أو يتأثر بها، من حب وكرهية وتعاطف ولذة أو ألم وميل ونفور، إلى آخره من الأحاسيس الإنسانية المختلفة.

ولا شك أن توجيه الوجدان الوجهة الصحيحة من أهم مهام وواجبات التربية ومؤسساتها، لذلك تعد الأهداف الوجدانية من أهم الأهداف السلوكية في العملية التربوية ومع ذلك فهناك إهمال للتعليم الوجداني يرجع إلى عدة أسباب أهمها:

- 1- ينظر البعض إلى اتجاهات الشخص وقيمه على أنها مسائل شخصية.
- 2- صعوبة قياس الأهداف الوجدانية مقارنة بالمعرفية والمهارية.
- 3- اعتقاد أغلب المربين أن الأهداف الوجدانية تحتاج لزمان طويل نسبياً للقياس.
- 4- اعتقاد البعض أن تحقق الأهداف المعرفية يؤدي إلى تغيرات في المجال الوجداني.

أ - أثر الجانب الوجداني

- تأثير المجال الوجداني في المجتمع: -

ان للجانب الوجداني دور مهم في حياة الفرد والجماعة، بسبب تأثيره البالغ في الفكر، وفي السلوك إذ يدفع الإنسان نحو بعض المواقف ويمنع من بعض، ويقرر بعض الافكار، ويحول دون بعضها الآخر، وله تأثيره في القيم التي تحكم الحياة وتوجهها، وتتطلع المدرسة الحديثة إلى بناء شخصية الطفل من جميع جوانبها، فهي تعلمه التفكير لتحديث تغييراً مرغوباً فيه في سلوكه وفي طرائق تفكيره.

- القيم والاتجاهات الأسس التربوية والفكرية لتدريس:

تستند عملية تدريس القيم على مجموعة من الأسس والقواعد الراسخة التي يتم بعضها بعضاً، وأبرز هذه القواعد ما يأتي:

- تعريف المتعلم بدوره في بناء وطنه وتطويره وفق منهجية علمية وعلى أسس سليمة وراسخة.
- بناء شخصيته بناءً متكاملًا من جميع جوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، بحيث تتكاتف المعارف والقيم لديه، فتمكنه من أداء رسالته على أفضل وجه.

-تزويده بالقدرات والمهارات التي تؤهله لمحاربة مواطن الفساد، وطرح البدائل الصالحة.

-تخطيط الأنشطة اللازمة لتزويد المتعلمين بالقيم التي يحتاجون إليها وتدريبهم على ممارستها عملياً.

- الاتجاهات: يقصد بالاتجاهات استجابة الفرد للمواقف ذات الصبغة الاجتماعية إما بالتأييد والمعارضة والاتجاه فكرة مشبعة بالعاطفة تميل إلى تحريك سلوك الفرد تجاه الأفراد، والمواقف، والأشياء المحيطة به، والتي يتفاعل معها في حياته اليومية، وهي أحد أهم أهداف التعلم في المجال الوجداني (الانفعالي)، ومن أهم مخرجاته أو نواتجه، ومن الاتجاهات التي تخرص التربية الحديثة أن يكتسبها الطلبة الميول وهو الشعور الذي يدفع الفرد الى الاهتمام بشيء ما، أو يدفعه الى تفضيل شيء عن شيء آخر وعادة يكون الميل مصحوب بالارتياح ويتضمن الميل نشاط المتعلم الذاتي وانفعالاته، والفرق بين الاتجاه والميل أن الميل تعبير بالحب أو الكراهية ، وله قوة دافعة نحو الشيء أو الابتعاد عنه بينما نجد أن الاتجاه تعبير بالرأي أو العقيدة ويمثل وجهة نظر الفرد، ومن الميول التي تهتم التربية بغرسها لدى الطلبة.

- الميول العلمية كالاهتمام بالأنشطة المختلفة او قراءة القصص عن حياة العلماء وسيرهم الشخصية وقصص الاختراعات والاكتشافات العلمية او مشاهدة البرامج العلمية والمعارض العلمية او القيام بالرحلات العلمية.

- الدوافع وهي حالة داخلية تثير السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف، وتعبير آخر: هي حالة من التوتر النفسي أو الجسدي تُنشط سلوك الإنسان وتوجهه إلى هدف محدد ولا ينخفض هذا التوتر حتى يشبع الدافع ويحقق الفرد التوازن كما يلاحظ أن الدوافع حالة لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكن يستدل عليها.

-الحاجات: هي القوة التي تدفع وتحرك الفرد في اتجاه هدف محدد، ويرد هذا المصطلح غالباً في سياق عبارات مثل " الحاجات التعليمية "، ولا تفهم هذه الحاجات إلا عندما يتحدد الهدف التعليمي، ويمكن تعريف الحاجة بأنها الفجوة بين ما هو واقع فعلاً وبين ما أن يفترض يكون.

ب- خطوات لتدليل صعوبات صياغة الأهداف الوجدانية بدقة:

- صياغة الهدف الوجداني بشكل عام في البداية أو بشكل غير سلوكي (مثل: يقدر الطالب العمل الجاد.)

- وصف السلوك الذي يحتمل أن يسلكه التلميذ الذي تحقق لديه ذلك الهدف (مثل: يحیی العمال ويثني عليهم في جميع

مواقف الحياة.)

- وصف السلوك الذي يحتمل أن يسلكه الطالب الذي لم يتحقق لديه ذلك الهدف، (مثل: يرفض التحدث عن العمل وأهميته وشروطه.)

- وصف السلوك الذي يحتمل أن يسلكه الطالب الذي لم يتحقق لديه ذلك الهدف، (مثل: يرفض التحدث عن العمل وأهميته وشروطه.)

- وصف السلوك الذي يستجيب له كلا الطالبين ذوي الاتجاهين الإيجابي والسلبي مثل: انتقاء المواقف التي تتوقع أن يستجيب لها كل طالب استجابة مختلفة وتعبر عن نواتج وجدانية مطلوبة مثل: يقدم هدية في الأعياد لعمال النظافة؛ تقديرًا لجهودهم. (جلس، 2016، 10)

ثالثًا: المجال المهاري:

ويهتم هذا المجال بالأهداف التي تقيس مهارات الطالب الحركية و العقلية والاجتماعية والأكاديمية (التخصصية).

1- المهارة: الأداء المنظم للأعمال (عيساني، 2011، 106) المطلوبة هي القدرة على القيام بعمل من الأعمال بدقة وعلى أكمل وجه في أقصر وقت، وتقترب المهارة من العمل الآلي إذا تكررت في ظل ظروف مشابهة.

والمهارة لها الأهمية الكبيرة في عالم اليوم المتغير، الذي يقوده التطور التكنولوجي، لذلك ينبغي تزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة للنجاح في مجتمعاتهم وعملهم والحذر من أن يقتصر التعليم على الجانب النظري، فالمهارات التي يتعلمها الطلبة تساعد في حياتهم العملية والاجتماعية.

2- أنواع المهارات:

2-1- المهارات الشخصية: ومنها مهارات الاتصال مع الناس والتعامل معهم، والاستماع والإنصات مع التركيز، والتكلم والخطابة، ومهارات استخدام التكنولوجيا وتعلم كل ما هو جديد، وحل المشكلات والتوفيق بين الناس، ومهارة التخطيط والتنظيم واستشراف المستقبل.

2-2- المهارات العملية: ومنها مهارات التواصل، وتحديد المشاكل وتحليلها، وإيجاد حل متميز لها، والرغبة بالتعلم، والمرونة والقدرة على إدارة الأولويات، ومهارات القيادة، والتخطيط والتنظيم، والتمتع بالمعرفة حول مختلف الثقافات، والتمتع بمهارات إبداعية والقدرة على حل المشاكل، والعمل بفعالية ضمن فريق المهارات العقلية: مثل: (التذكر، التخيل، الذكاء، التقييم،

التخطيط، اتخاذ القرار، الإقناع) ويتضمن معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الفكرة من النص، والتمييز بين الثانوي والرئيس من الفكر، وربط الرموز بالفكرة التي تدلّ عليها، وتلخيص الفكرة من النص (البصيص، 2011، 18).

2-3- مهارات اجتماعية: مثل الإنصات بتمعن وتقديم التحية للآخرين والترحيب بهم، وحسن الاعتراض والاختلاف في الرأي بشكل لائق، وتقديم الاعتذار، والتواصل وخلق ويتضمن التمييز بين الحقيقة والخيال والرأي، وتقييم دوافع الشخصية وأفعالها، وتقدير قيمة الكتابة استناداً إلى الميول الشخصية، والاستفهام عن المعلومات الواقعية (البصيص، 2011، 64) روابط اجتماعية.

2-4- المهارات اليدوية: مثل مهارة استخدام الأدوات والأجهزة المختلفة، ومهارة القيام بعمليات الفحص والقياس، والرسم.

رابعاً: شروط صياغة الأهداف السلوكية:

اقترح "ماجرا" (Mager) وهو من بين أهم المشتغلين بموضوع الأهداف السلوكية أسلوباً يتضمن ثلاث مكونات شرطية هي:

للمهمة التي على الطالب -

1- أن يتضمن الهدف وصفاً يقوم بها بحيث يكون ذلك بشكل سلوكي (يكتب، يحل، يضع في القائمة ...).

2- أن يتضمن الهدف الشروط أو الظروف التي يجب أن يتم الأداء بواجبها (أن- يستطيع الطالب حل عشر مسائل على جمع

الكسور خلال عشر دقائق)...

3- أن يتضمن الهدف المعيار أو مستوى الأداء المتوقع، والذي يمكن استخدامه- للحكم على النجاح في الأداء أو الإنتاج

(عدس، 1999: 407). -ارتباط الوسيلة بالمنهج وطرق التعليم وعلم النفس

4- الأخذ بخصائص المتعلمين من العمر الزمني والعقلي وميوله ورغباته وخبراته وبيئته

5- توفير المناخ المناسب لاستعمال الوسيلة من مراعاة الظروف الطبيعية المحيطة باستخدامها

2-2- المحتويات ويقصد بها المادة العلمية التي يتعلمها التلميذ في مؤسسه التعليم وهي معارف افكار اساليب تفكير قيم

معتقدات مهارات عقلية واجتماعيه ومهنيه تسع مؤسسات التعليم ان يكتسبها المتعلمين وهي محتويات تختلف في طبيعتها وشكلها

وبسبب ذلك الاختلاف تباينت الآراء في بنيتها وفي الطرق الناجعة لتعلمها وتعليمها في مراحل التعليم المختلف وهو الترجمة

الواقعية للأهداف وهو مجموع الخبرات المعارف -المهارات والقيم والاتجاهات - المراد تعلمها وتعليمها ضمن فترة زمنية محددة ويقصد به كل ما يصفه المخطط من خبرات سواء كانت معرفية أو مركبة أو انفعالية بهدف تحقيق النم والشامل (الربيعي، 2011، 65)

إذا محتويات التعلم هي كل المعلومات التي يسعى المعلم والمدرسة المختصون في التربية والتعليم لإيصالها المتعلم لذلك تعتبر وسيلة تساعد على نمو الطالب نمو متكامل ويجب ان نحكي اعمار التلاميذ ونوعي الظروف التي تحيط بهم وكما و تحمل في طياتها المعرفة التربوية الشاملة التي تواكب التطورات المستقبلية وتعمل على تطويرهم وفق نظرية التربية الحديثة ومعايير اختيار المحتويات التعليمية. وهي كافة الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية التي تُهيئ للمتعلم و تُنمي لديه، وتعمل المؤسسة التربوية من أجل ان يكتسبها لتحقيق الاهداف التربوية وعليه فان المحتوى لا يقتصر على الجانب المعرفي وانما يتمثل بكل ما سبق، ويتم اكتساب تلك الخبرات نتيجة تفاعل المتعلم مع الظروف المختلفة التي يمر بها والتي تجعل السلوك سلوكا فعالا ونشطا، وهذا التفاعل والنشاط يؤدي الى التعلم.

2-2-1- قواعد اختيار المحتوى:

1- ان يرتبط بالأهداف.

2-تحديد الخبرة المناسبة من معلومات ومفاهيم وقيم واتجاهات ومهارات وقيم بطريقة علمية منظمة. (الربيعي، 2011، 66)

اختيار الموضوعات ثم اختيار الأفكار الرئيسة داخل الموضوعات.

3-ان يرتبط بواقع الطالب وبيئته.

4-ان يراعي التوازن بين المجالات المعرفية المختلفة.

5-ان يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

2-2-3- تنظيم محتوى المنهاج

ان عمليه تنظيم محتوى المنهج تعني وضع الخبرات والأنشطة التعليمية التي تم اختيارها والتي تمثل المحتوى المنهج في صوره منظمه تحقق الترابط والتكامل بينها ويدعم بعضها البعض سواء كان هذا المحتوى الافقي بين الخبرات والأنشطة في المنهج على مستوى الصف الدراسي ام على مستوى راسي بين المحتويات المتعددة.

ان التنظيم لا يقتصر على تنظيم محتوى مادة دراسية واحدة في الصف معين بل يشتمل على محتوى المادة الدراسية في كل الصفوف من ناحية وعلاقته هذه المادة بغيرها من المواد الاخرى من ناحية ثانية.

ان بناء المنهج على اساس علمي واهداف موضوعيه هو الاساس الذي يتم من خلال اختيار المحتوى المناسب ومن الافضل دمج الاساليب بعضها ببعض لإنتاج محتوى جيد ويمكن اجمالها فيما يلي الاسلوب المنطقي والذي يتناسب مع خصائص نمو المتعلمين الاسلوب النفسي والذي يراعي حاجات وقدرات المتعلمين واستعداداتهم.

التنظيم الراسي والذي ينظم محتوى المنهج على امتداد الاعوام الدراسية المختلفة التنظيم الافقي الذي يتم بالترابط والتماسك بين وحدات المنهج ويرى (محمد صابر واخرون 2004 114) ان هناك نوعين من تنظيمات محتوى المنهاج.

التنظيم المنطقي وهو من أقدم التنظيمات وأقدمها شيوعا ويقصد به ان لكل مادة من المواد الرئيسية تنظيم منطقي خاص بها وهذا التنظيم الغالب يركز على المبادئ والقواعد الأساسية التي تشتملها كل مادة ويجعل مركز اهتمام المادة الدراسية ويعرضها بشكل منظم ومستمر بحيث يرتبط كل جزء منها بجزء الذي يليه في شكل سلسلة متصلة الحلقات.

اذا كان التنظيم المنطقي يهتم بالمادة الدراسية ويجعلها مركز اهتمام العملية التعليمية فان التنظيم السيكلوجي ينقل المركز الاهتمام من العملية التعليمية الى المتعلم ويجعله المحور او المركز الذي تدور حوله جميع عناصر العملية التعليمية وتوضع المادة الدراسية وفق ميول وحاجات المتعلم وقدراته واستعداداته لا ان تفرض عليه من الاخرين اي ان المتعلم والعمل على نحوه هو الهدف الاساسي للعملية التعليمية والمواد الدراسية وسيله من وسائل الاتصال فيه تحقيق ذلك لذا يجب ان نأخذ المنهاج عند تنظيم محتوياتها بهذين التنظيمين او محاوله تحقيق التوازن بينهما المعايير التي يجب ان تراعى في التنظيم الجيد للمحتوى.

– الاستمرار ويقصد بها ترابط الخبرات رأسيا.

– التابع ويقصد به تعميق المعلومات والمفاهيم والقواعد والقوانين لدى الطلبة حاما

بعد عام ليكتسبوا الخبرات تدريجيا وفق قدراتهم العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية وكذلك

وفق ميولهم واهتماماتهم.

2-2-4- مبادئ تنظيم المحتوى

الانتقال من المعلوم الى المجهول

الانتقال من البسيط الى المركب

الانتقال من الماضي الى الحاضر

الانتقال من المحسوس الى المجرد

الانتقال من السهل الى الصعب

الانتقال من الجزء الى الكل

2-2-5- عناصر المحتوى: -

عند اختيار محتوى منهج ما في حقل ما، فإن هذا المحتوى يتضمن العناصر التالية: -

(أ) الجوانب المعرفية.

(ب) المهارات العقلية والعلمية.

(ج) النشاط الإبداعي / وهو النشاط الذي يساعد في البحث عن حل للمشكلات الجديدة، وأن يستخدم المتعلم الجوانب

المعرفية والقدرات التي استوعبها في البحث عن حل لها.

2-2-6- أسس اختيار المحتوى: -

(أ) أهداف المنهاج: -

إذا كانت وظيفة المحتوى هي تحقيق الغايات والأهداف التربوية لذا ينبغي أن نختار المحتوى المناسب الذي يستطيع أن يوصلنا إلى

هذه الأهداف لذا يجب أن ننظر إلى المحتوى على أنه أداة لتحقيق أهداف معينة، وليس غاية بذاته، وعليه فإن أي تغيير أو تعديل

أو إضافة أو حذف يجب أن يتم في ضوء الأهداف المحددة.

(ب) حاجات المتعلم: -

إن اختيار المحتوى بخبراته وأنشطته ومهاراته لا بد أن يتم في ضوء حاجات المتعلم وقدراته ودرجة نضجه وطبيعة تعلمه.

(ج) حاجات المجتمع: -

ان التربية عملية اجتماعية وجدت من أجل تقدم المجتمع وتطوره لذا فعند اختيار المحتوى لابد من مراعاة هذه الحاجات والمتطلبات والقيم التي يؤمن بها المجتمع وتحديد آماله وتطلعاته لتمكين العملية التربوية من تلبية تلك التطلعات، وتحقيق المستقبل المنشود، والسيطرة على المشكلات والمعوقات وتلبية تلك الحاجات.

(د) التطور العلمي والتكنولوجي: -

يتميز العصر الذي نعيش فيه بالانفجار المعرفي، لذا أصبح من المؤكد عند عملية اختيار المحتوى التركيز على المبادئ والمفاهيم الأساسية للعلم وطرائق البحث الخاصة، وأن يتناسب مع درجة التقدم العلمي والتكنولوجي.

هـ- قابلية المحتوى للتعليم يتوقع النجاح والفشل في اختيار المحتوى التعليمي وفي تنظيمه للتعليم الى درجه كبيره على مدى ملائمته للمتعلمين اذ ان التفاعل المنتج لا يحتمل حدوثه الا اذا اخذت بعين الاعتبار عند اختيار محتويات المنهج وتنظيمها القدرات العقلية والوجدانية للمتعلمين واختيار المحتوى يعد من أكثر المشكلات التي تواجه القائمين على وضع المقاربات الدراسية لأنهم مطالبون باختيار من بين الكثير من البدائل التي يوفرها التراث العلمي والثقافي والانفجار المعرفي ومع ان الكتاب المدرسي يعتبر احدى الوسائل الأساسية في اختيار المحتوى المعرفي الا انه قد لا يوفق كثيرا في تلبية حاجات التلاميذ المختلفة في مختلف بيئات التعلم خاصة وبلادنا متنوعه ثقافيا ولغويا.

ج- قابلية المحتوى لخيارات المتعلمين

ومعنى ذلك ان يكون المحتوى في إطار ما يمكن ان يجربه المتعلم بنفسه ذلك ان المعرفة الحقيقية هي المعرفة التي تفرزها خبرة المتعلم اذ ان التربية الحقه نموذج داخل مكنون يعتمد في ان واحد على الخبرة وفي ذات الوقت ينمي خبره المتعلمين طولا وعرضا عمقا وحيوية و كذلك ان يراعي المحتوى ميول وحاجات وقدرات المتعلمين فارتباطه بالقدرات والاستعدادات النفسية للمتعلم تجعله قادر على فهم واستيعاب ما يحمل هذا المحتوى من المعلومات وافكار وحقائق كما ان ارتباط المحتوى بالميول ورغبات وحاجات المتعلم يزيد من دافعيه التعلم لديه ويجعله مقبل على دراسته بنشاط وحيوية.

د- اتساق محتويات المنهج مع السياق الثقافي ان محتويات مناهج التعليم يجب ان تتسق مع الثوابت الثقافية للمجتمع في سائر وحداته الجغرافية المختلفة وان تكون وسيلة للتجديد متغيرات هذه الثقافية وتحديثها فالمتعلم يتفاعل مع المنهاج ومع المحيط

الخارجي ولا يجب ان يواجه تضارب وتناقض بين بينهما بحيث يهدم المنهاج الدراسي قيم المجتمع او العكس مما يعطينا شخصيه رافضه لقيام المجتمع تشعر بالاقتراب في بيئتها وغير منتجه وبالتالي فشل المنظومة التربوية بأكملها.

هـ- صدق المحتوى واساسيته

يعني ان يكون صادقا بمقياس التقدم العلمي الحادث في مؤسسات البحث العلمي وفي مراكز البحوث المتخصصة عالميا ومن اجل هذا فان محتويات المنهاج يجب ان تتم مراجعتها وتحديثها في فترات زمنية متقاربة لضمان انها لا تزال علميا صادقه وتتيح للمتعلم التواصل العلمي المفيد مع المتعلمين والباحثين في العالم كله.

والشق الثاني في هذا المعيار هو الاختيار من بين المعارف الأساسية من افكار وافتراضات وتعميمات ثم توليدها من خلال تحليل بنيه العلم ويمكن ان تدور البنية الكلية للعلم حوله ويستمد المحتوى صدقه إذا كانت المعلومات الدقيقة وخاليه من الاخطاء العلمية. و- توازن المحتويات وذلك بان يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى وهو تعرضه لمجموعه من المجالات المرتبطة بمادة المحتوى بحيث يتناول اي مجال من هذه المجالات بالقدر الكافي وذلك عن طريق تناول المبادئ والمفاهيم والافكار والتطبيقات المرتبطة بالمجال

2-3- الأنشطة التعليمية: يمكن تعريفها بانها نشاط يقوم به المعلم أو التلميذ أو هما معا وذلك لتحقيق الاهداف التربوية والتعليمية وتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم سواء داخل الفصل او خارجي داخل المدرسة او خارجها طالما انه يتم تحت اشراف المدرسة (ابراهيم بسيوي؛ 1979)

إذا تعرف الأنشطة التعليمية بانها الجهد العقلي او البدني الذي يبذله المتعلم او المعلم من اجل بلوغ هدف ما فالنشاط التعليمي وهو وسيله للنشاط التعلم ولا يجوز لنا ان نتعامل مع الأنشطة التعليمية والأنشطة التعليمية انشطه منفردة بل انشطه تعليميه تعليميه مجتمعه مع بعضها مشكله خطوات في طرق تعليم واساليب تعليم او انماط تعليم او استراتيجيات تعليم وتختار الأنشطة في ضوء الاهداف وفي ضوء المحتوى.

الوظائف الأساسية للأنشطة التعليمية

تنمية مهارات معرفيه لدى المتعلم

تنمية ميول واتجاهات وقيم لدى المتعلم

١-لربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في الكثير مما يدرسه الطالب داخل غرفه الصف يبقى دون دلالة او معنى حتى يثبت له صحته او خطأه والسبيل الى ذلك ان يشاهد التلميذ ما يدل على ما قدمه من معارف واثباتها بشكل علم.

-تنمية مهارات الاتصال والتواصل مع أطراف العملية التعليمية العلمية والمادة التعليمية اذ يوفر نشاط المدرسي بمختلف اشكاله للمتعلم فرصه ممارسه الاتصال والتواصل.

-تعلم التخطيط والعمل ضمن فريق اذ يحتاج النشاط دائما للتخطيط والعمل المتعاون فهناك مشروعات يقوم بها المتعلمون وهناك زيارات ومقابلات وورشات عمل يقوم بها المتعلمون ولا يتم ذلك الا من خلال التخطيط والعمل ضمن فريق (عاشور وراتب؛2004).

2-4- طرق التدريس

وهي الاجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الاهداف التعليمية وقد تكون تلك الاجراءات مناقشات او اثاره مشكله او محاوله لاكتشاف الحقائق وهناك نوعان من الطرق الكلاسيكية والحديث حيث ان اهم الطرق الكلاسيكية تتمثل في طريقه اللقاء وطريقه الحوار والمناقشة والعروض العلمية اما الطرق الحديثة فتتمثل في حل المشكلات المشروع الاستكشاف العصف الذهني.

وأهم هذه الطرق هي يعتمد منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي الطرائق النشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية، ليتحقق التفاعل والفاعلية بين طرفي هذه العملية (المعلم والمتعلم)، ويكون المعلم فيها موجها، ومرشدا، ومشجعا على البحث والاكتشاف والممارسة، ومثيرا لدافعية المتعلم، كل ذلك من أجل أن يصبح هذا الأخير عنصرا فاعلا، وقادرا على بناء معرفته معتمدا على نفسه.

وتحقيقا للكفاءات المستهدفة تعتمد المقاربة النصية التي تضمن عنصرين هما:

الشمولية وإدماج المكتسبات، ناهيك عن بيداغوجيا المشروع التي تعزز هذا المنحى باعتبارها ممارسة عملية لكل هذه المبادئ البيداغوجية.

ويتجسد الإدماج كذلك في صورة وضعيات تعليمية ووضعية مشكلية ذات دلالة مستوحاة من واقع المتعلم المعيش تشعره بأهمية

العمل، وتحرك حوافزه (العقلية والنفسية) وأهم الطرق النشطة هي:

2-4-1- طريقة المناقشة: المناقشة هي لون من الحوار الشفوي بين المدرس والطلبة أو بين المعلم والتلاميذ على صورة أسئلة وأجوبة، شرط أن يؤدي الحوار إلى الوصول إلى المعلومات والمفاهيم الرئيسة لموضوع المناقشة ولكي تكون طريقة المناقشة أكثر فاعلية، بإمكان المدرس مراعاة ما يأتي:

- تشجيع الطلبة على القراءة مع توضيح أهمية الفهم والتركيز والتدقيق أثناء القراءة.
- مناقشة جميع الطلبة - بدون استثناء- بما يقرأون، وتكون المناقشة بطريقة منظمة وهادفة.
- على المدرس تكليف الطلبة المبرزين بقراءة موضوعات إضافية شرط مناقشتهم فيها بجدية فيستفيد بقية زملائهم.
- وضع الضمانات الكفيلة بحفظ النظام أثناء المناقشة.
- إجراء المناقشة بشكل يتناسب ومستوى الطلبة.
- صياغة الأسئلة بطريقة جيدة و واضحة، ومتدرجة الصعوبة، ومناسبة للهدف ومستوى الطلبة والزمن، ومثيرة للتفكير وليست صعبة أو تافهة، وخالية من الأخطاء اللغوية والعلمية.
- التأكد من سماع جميع الطلبة للحوار الذي يدور خلال المناقشة.
- إتاحة الفرصة لجميع الطلبة للتفكير في إجابة أسئلة المناقشة وتشجيعهم على تقديم إجابات صحيحة.
- ألا ينفرد بالمناقشة زمرة معينة من الطلبة دون غيرها.
- عدم ترك أية أسئلة يطرحها الطلبة دون الإجابة عنها.

2-4-2- التعلم بالاكشاف:

تؤكد الدراسات التربوية الحديثة على ضرورة استخدام طريقة الاكشاف في التدريس، لأنها تتيح للطلبة اشتراكاً فعالاً في عملية تعلمهم وينظر إلى الاكشاف على أنه العملية التي يصل بها المتعلم إلى الحل، أو الناتج أو الوصول لمعلومة بعينها وقد يحصل الاكشاف عند مواجهة الطالب للمشكلة، فيبحث عن طرق الحل أو إعادة الحل، مما يزيد قدرته على التفكير، والاكشاف يساعد الطالب على تخزين المعلومات بطريقة تجعله يستطيع استرجاعها بسهولة وقتما يشاء ويكون دور المعلم فيها موجهاً ومثيراً

للدافعية التعلم وتهيئتها للنشاطات التي تنمي حجات مختلفة لطلابه. وبذلك يتحرر من الروتين والملل مما يعني به الاهتمام بمصادر التعلم والإبداع في انتاجها بالتعاون مع طلاب (قطامي وآخرون، 1998، 18) وتمر هذه الطريقة بأربعة مراحل وهي:

-عرض الوضعية: حيث تعرض الوضعية أمام التلاميذ أمام بصورة واضحة بواسطة الوسائل الحسية المباشر مع التمثيل والشرح والتفصيل ووضوح التعليم.

-مرحلة البحث والاكتشاف وفيها يفسح المجال امام التلاميذ فرادى المجموعات للوصول الى الحل وإيجاد المخرج من للوضعية.

-المناقشة والتبادل وفيها تعرض كل النواتج البحث وتناقش وتنقد وتبرر وتوجه على ان تقبل كل الحلول الصحيح منها والخطأ.

-المصادقة والتأسيس وفيها يتم الوصول الى الحل الصحيح والمفهوم الجديد والتالي يكون المتعلمين هم من أسسوا لهذا التعلم والمعلم يصادق عليه (دليل المعلم للرياضيات، 2016، 23).

2-4-3- طريقة حل المشكلات

وهي طريقة قريبة من التعلم بالاكتشاف، إذ نضع المسألة او الموضوع في صورة مشكلة أو سؤال، ثم يُطلب من المتعلم الوصول إلى الحل المناسب، بمعنى وضع الطالب أمام مشكلة ثم نطلب منه اكتشاف الحل والطريق الى الحل هو التفكير، فإذا عرف الطريق أصبح الحل مضموناً، ويتأتى ذلك بالمران والتجربة، و عندها فالحالة لا تكون

مشكلة، بل تصبح مهارة أو معلومة تضاف لخبرات الطالب يستخدمها في حل المواقف المشابهة الجديدة.

-خطوات طريقة حل المشكلة:

الشعور بالمشكلة سواء كانت مشكلة حياتية أو سؤالاً يحتاج الى إجابة.

تحديد المشكلة تحديداً تاماً، ثم جمع المعلومات ذات العلاقة بها.

وضع الفروض المختلفة، ثم اختيار أنسب الفروض التي قد تؤدي إلى حل المشكلة.

التحقق من صحة الفروض التي سبق اختيارها.

الوصول إلى النتائج أو القواعد أو القوانين التي يمكن استخدامها في مواقف مشابهة.

وعليه يمكن اعتبار التعلم حلاً للمشاكل عن طريق التفكير ونجاح هذه الطريقة يتوقف على:

- مدى استعداد المدرس لبذل مزيد من الجهد في عمله، إذ أن هذه الطريقة تتطلب أن يضحى بكل جهده ووقته عن طيب خاطر.

- وضع كل مسألة أو تمرين في صورة مشكلة ثم يطلب من الطلبة الاشتراك في حلها.
- يكسبه المهارة في حل المشكلات.

2-4-4- طريقة العصف الذهني: وهي عملية استمطار الأفكار وتوليدها، وهي مهارة ضرورية ولازمة لممارسة بقية مهارات التفكير، تساعد على حل المشكلات بشكل إبداعي، وإتاحة الفرصة للطلبة لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار بشكل تلقائي وسريع، ثم غربلة الأفكار واختيار الحل المناسب لها.

2-4-5- استراتيجية المشروع التعليم القائم على المشروع هو “طريقة التدريس التي يكتسب من خلال الطلاب المعارف والمهارات عن طريق العمل لفترة زمنية ممتدة للتقصي والرد على سؤال محفز أو مشكلة أو تحدٍ”، كما يعرف التعلم القائم على المشروع على أنه “طريقة تدريس مرتبطة ارتباط وثيق بأهداف المنهج ويكتسب الطلاب المفاهيم اللازمة من خلال انخراطهم في المشروع وتقوم هذه الطريقة أساسًا على التعلم الذاتي والتعاوني استراتيجيه المشروع وتعرف بالتعلم القائم على المشروع على انها نموذج تعليمي يتضمن مشكله ما وينتهي بمنتج اصيل ويتحدى الدور الطالب هنا على اساس انه عنصر فعال في حل المشكلات كما يمكن له ان يصبح باحثا ومشاركا في اتخاذ القرارات (Castaneda، 2014 ، 160) وعرفه ابو الهيجان (2016) استراتيجيه التعلم والقائم على المشروع بانها سرجيه تقوم على فكره رئيسيه التعلم بالعمل والتعلم حسب رغبة الطالب وحاجته من اجل الحياه وينبغي ان يأتي التعلم ذاتيا واستقلالا اي ان الطالب مسؤول عن تعلمه ودور المعلم في هذه الطريقة ارشادي وعند الضرورة (الخريشة، 2010، 9) وتجسد طريقة المشروع مبدأ الممارسة داخل الصف وخارجه بهدف ربط النظري بالتطبيقي فضلا عن تنمية قدرات المتعلمين العقلية والنفسية والاجتماعية وللمشاريع عدة تصنيفات منها الجماعية والفردية (القارحي، 2010، 3).

أ- خصائص التعليم القائم على المشروع:

ذكر بعض الباحثين مجموعة من الخصائص التي تميز التعليم القائم على المشروع عن غيره من طرق التدريس الأخرى وهي:

- المركزية: المشاريع هي الطريقة التي يتم من خلالها التعلم وليست ملحقة بالمنهج، ويعني ذلك أن تعلم المفاهيم الأساسية والمركزية يتم من خلال المشروع، فما يطلبه المعلم من مشاريع بعد تدريسه للوحدة الدراسية بطريقة اعتيادية يسمى مشروع إثرائي وليس تعلمًا قائمًا على المشاريع.

- سؤال أو مشكلة موجهة: المشاريع تركز على سؤال محفز أو مسألة تقود الطلاب نحو المفاهيم الأساسية.

- استقصاء بنائي: الاستقصاء هو عملية محددة بهدف يتوقع تحقيقه بهدف يتوقع تحقيقه لبناء معرفة جديدة أو حل لمشكلة قائمة يتم العمل عليها، ويمكن أن يتضمن البحث أو الاستقصاء تصميمًا أو بناء نموذج وغيره، وبذلك يجب أن تساعد المشاريع التي يقوم بها الطلاب على تطوير المفاهيم والمبادئ التي لديهم ثم بناء مفاهيم ومبادئ ومهارات جديدة.

- التقدير الذاتي للوصول للحل: يعني ذلك أن المشاريع موجهة من قِبَل الطلاب ومن طبيعة المشكلة التي يتعاملون معها، فطبيعة المشكلات التي يواجهونها تجعلهم يغيرون من خططهم للوصول إلى الهدف المحدد.

ب- المبادئ الأساسية للتعليم القائم على المشروع:

التعليم القائم على المشروع يعتمد على عدد من المبادئ الرئيسية التي تجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية وتأثيرًا على الطلاب: التركيز على الطالب: يتحول دور المدرس من ملقي إلى ميسر، مما يسمح للطلاب بأخذ المبادرة والمشاركة الفاعلة في العملية التعليمية.

التعلم من خلال العمل: كلما شارك التلميذ في العمل كلما كان التعلم أكثر رسوخا.

استكشاف واستنتاج مدفوع بالأسئلة: يتم تشجيع الطلاب على طرح أسئلة وتوجيه التحقيقات حول موضوع المشروع.

التعاون بين الطلاب: العمل الجماعي، يعزز مهارات التواصل والتعاون بين الطلاب.

2-4- الوسائل التعليمية فهي تتمثل في الأداة التي يستخدمها المعلم في توصيل المعلومات والتفاعل مع التلميذ فالاتصال عن

طريق الكلام وحده لا يساعد التلميذ على الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف الا إذا تم تعزيز المتعلم باستخدام حواس وهذا ما يمكن تحقيقه من خلال بعض الوسائل التعليمية وبأن استخدام الكتب المدرسية فقط في التدريس مملاً للمعلم والطالب فاستخدام وسائل تعليمية لمسية أو بصرية لشرح المفاهيم طريقة لتقسيم الحصص الدراسية، وتعزيز استيعاب المعلومات، وزيادة

التفاعل الوسائل التعليمية هي مواد يستخدمها المعلم لمساعدة الطلاب على فهم المفاهيم التي يقدمها تعرّف الوسائل التعليمية ا: "مجموعة من المواد تُعدّ إعداداً حسناً لتستثمر في توضيح المادة التعليمية وتثبت أثرها في أذهان المتعلمين، وهي تستخدم في جميع الموضوعات الدراسية التي يتلقاها المتعلمون في مختلف المراحل الدراسية (جابر 2005: 36) ويعرّفها زيتون بقوله: "مجموعة المواقف والمواد والأجهزة التعليمية والأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات إستراتيجية التدريس، بغية تسهيل عمليتي التعلّم والتعليم، مما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة (جابر، 2006، 362) الوسائل التعليمية هي: كل أداة أو مادة يستعملها المعلم لكي يحقق للعملية التعليمية جوّاً مناسباً يساعد على الوصول بتلاميذه إلى العلم والمعرفة الصحيحة

أ- مكونات الوسائل التعليمية وهي:

- المواقف التعليمية: تتمثل في مجموعة الأحداث الواقعية التي يعيشها المتعلّمون داخل أو خارج المدرسة وتسهم في عمليتي التعلّم والتعليم.
 - مواد التعليمية: عبارة عن مادة خام تتضمن محتوى دراسياً معيناً، مثل الكتب الدراسية المقرّرة.
 - الأجهزة التعليمية: هي المكوّنات المادّية التي تستخدم لعرض محتوى المواد التعليمية، مثل: الحاسوب -السمّيرة
 - الأشخاص: هم الأفراد الذين يؤثرون في الموقف التدريسي بغية مساعدة المتعلمين على التعلّم.
- ومنه نستطيع القول إنّ الوسائل التعليمية هي كل أداة يستعين بها المعلم في العملية التعليمية لجعل دروسه أكثر حيوية وفائدة لمتعلّمين، ويمكن أن تتعدى كوسيلة توضيحية إلى أشمل من ذلك وأعمّ مثل المواقف والمواد التعليمية والأشخاص.
- وحقّق تأتي الوسيلة بنتائجها المضمونة لا بد من اتباع الخطوات التّالية:
- تحديد الأهداف التعليمية التي تحقّقها الوسيلة بدقة..
- وهذا يتطلب معرفة جيدة بطريقة صياغة الأهداف بشكل دقيق قابل للقياس ومعرفة أيضاً:
- بمستويات الأهداف: العقلي، الحركي، الانفعالي، وقدرة المستخدم على تحديد هذه الأهداف يساعده على الاختيار السليم للوسيلة التي تحقّق هذا الهدف أو ذلك.

- معرفة خصائص الفئة المستهدفة ومراعاتها ونقصها بالفئة المستهدفة التلاميذ، والمستخدم للوسائل التعليمية عليه أن يكون عارفاً للمستوى العمري والذكائي والمعرفي وحاجات المتعلمين حتى يضمن الاستخدام الفعال للوسيلة.

- معرفة بالمنهج المدرسي ومدى ارتباط هذه الوسيلة وتكاملها من المنهج..

ب- أهمية الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية أهمية كبيرة في تقريب المفاهيم الى أذهان المتعلمين (المعلم، المتعلم، المادة التعليمية)، وفيما يلي نتطرق لكل عنصر من هذه العناصر:

- أهميتها لنسبة للمعلم:

إن استخدام الوسائل التعليمية التعليمية في عملية التعليم تساعد المعلم في تحسين أدائه في إدارة الموقف التعليمي، وذلك من خلال ما يلي:

- تساعد على رفع درجة كفاياته المهنية.

- تُعَيِّر دوره كناقل للمعلومات، وملقن إلى دور المنفذ والمقوم للتعلم.

- تساعد على في العرض الحسن للمادة وتقلل من الصعوبات المعترضة.

- تساعد باستغلال الوقت بشكل أفضل.

- تساعد المعلم إثارة دافعية المتعلمين، وذلك من خلال القيام لنشاطات التعليمية لحل المشكلات واكتشاف الحقائق. (الحيلة،

1998، 69).

وما يبدو لنا أن الوسائل التعليمية إذا أحسن المعلم استخدامها وتحديد الهدف منها وتوضيحها في ذهن المتعلم تؤدي إلى زيادة مشاركة الإيجابية في اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة ويؤدي هذا الأسلوب إلى تحسين نوعية التعلم ورفع مستوى الأداء عند المتعلمين.

- أهميتها لنسبة للمتعلم: تعود الوسائل التعليمية لفائدة على المتعلم وتثري تعلمه، وذلك من خلال

الآتي:

- تزيد من اهتمام المتعلمين ودفعهم نحو استخدام كافة الحواس في البحث والاكتشاف.

- تنشيط الذاكرة المتعلمين باعتبارها احد الروابط الذهنية. (مركزنون، 2011، 202)

- تنمية الملاحظة العلمية لديهم وذلك عندما تتيح لهم الوسيلة ملاحظة الفروق بين الأشياء والأشخاص من حيث الحجم

والعدد والنوع.... الخ.

- تعالج اللفظية والتجريد، وتزيد من ثروته اللغوية. (الحيلة، 1998، 117)

فالوسيلة التعليمية عامل أساسي في تحقيق الاستعداد للتعلم وإقبال عليه.

- أهميتها لنسبة للمادة التعليمية:

تكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية التعليمية في غرفة الصف للمادة التعليمية في النقاط الآتية:

-تساعد على إيصال المعلومات أو المواقف والاتجاهات، والمهارات المتضمنة في المادة التعليمية إلى المتعلمين.

- وتساعدهم في تثبيت هذه المعلومات وإن اختلفت المستويات.

-تساعد على إبقاء المعلومات حية وذات صورة واضحة في ذهن المتعلم.

-تبسيط المعلومات والأفكار وتوضيحها وتساعد الطلبة على القيام داء المهارات كما هو مطلوب منهم. (الحيلة، 1998،

115 116).

-تعمل على تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت السلوك المرغوب فيه (الطوخي 1987، 41)

تساعد من تحقيق تفليص الفروق الفردية في القدرة عل التحصيل. (جابر، 1998، 362، 362)

وما نستنتجه من خلال عرضنا لأبرز النقاط الدالة على أهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية التعليمية،

أن هذه الوسائل تحقق أغراضا متنوعة على صعيد تنمية مهارات وقدرات المتعلم وحب الاستطلاع لديه، فيشجذ ذهنه ويتابع

شرح معلمه ويستوعب الدرس أكثر، وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

2-6- التقييم: والتقييم هو اعتدال الشيء واستواء شأنه، وهو العملية التي يحكم بها على نجاح العملية التربوية في تحقيق الاهداف المنشودة ويؤدي التقييم دور فعال ومثرا في توجيه عمليه التعليم والتعلم فعملية التقييم ترتبط بماتين العمليتين وتؤثر فيهما وتتأثر بهما في إطار المنظومة التعليمية المتكامل (عفاف واخرون، 2004):

2-6-1 اهداف التقييم

- 1- يعد التقييم اساسا لوضع التخطيط السليم للمستقبل.
- 2- اعد التقييم مؤشر لتحديد بعد ملائمه وحدات التعليم مع امكانيه الطلبة.
- 3- يعد التقييم مؤشر للطرق التدريس كافة ومدام مناسبتها لتحقيق الاهداف المرجوة.
- 4- التقييم مؤشرا المتعلم لتعديل وتطوير الخطة التعليمية وفق الواقعة التنفيذي.
- 5- يساعد في معرفه المستوى الحقيقي للطلبة.
- 6- حدد الصعوبات التي تواجه العملية التربوية.
- 7- يكشف الحاجات وقدرات الطلبة كما يساعد في توجيههم للنشاط المناسب.
- 8 تقدير امكانيه الطالب وتحديد الواجبات المناسبة له.

2-6-2 مجالات التقييم:

أ- تقوم الاهداف التربوية

- علاقة مستوى الهدف مستوى التلميذ وطبيعة المادة.
- مدى إجرائية الاهداف السلوكي ومدى امكانيه التحقيق.
- ماذا تصنيف الاهداف التربوية وترتيبها وشمولها لأنواع ومستويات والسلوك المختلفة.
- مدى وضوح الأهداف التربوية لتسلسلها ومراعاتها المستوى نمو المتعلم.

ب- تقويم المحتويات

يعتبر تقويم المحتوى التعليمي أو ما يسمى تقييم المقرر الدراسي من أكثر الجوانب ارتباطاً بالأهداف وتنظيم المعلومات والمعارف ويشمل تقويم أهداف المقرر من حيث ارتباطها بفلسفة المجتمع والأهداف العامة وتقويم أساليب وإجراءات التقويم المستخدمة. تقويم ما مدى مراعاة المحتوى المقترح في الفروق الفردية بين المتعلمين وخصائصهم النمائية واستعداداتهم وقدراتهم العقلية وما مدى شمول الخبرات التعليمية لجوانب السلوك في المجالات الإدراكية والانفعالية والنفس حركية.

ج- تقويم التعليم (تقويم عمل المعلم)

ويشمل جميع الجوانب الخاصة بالمعلم كفايته قدرته تفاعله وإلمامه بالمادة العلمية، طريقه تسييره لخصته التعليمية ويشمل جميع الجوانب الخاصة بالمعلم مثل كفايته التعليمية نحو مهنة التعليم والطريقة التي يعتمد عليها في التدريس، حيث يقيم سلوك المعلم بالنسبة لبعض المستويات من الانجاز أو بالعمل التعليمي الفعال، وطريقته في تنفيذ وتقديم الدرس وما مدى تقبل التلاميذ لنوعية الاستجابة بينهم وبين المعلم وهذا الاتجاه يعتبر أن التفاعل بين المدرس والتلميذ هو أساس التعلم وهو مؤشر جيد لكفاءة لتدريس. والبحث عن خصائص المعلمين كمعيار لكفاءة أداء الأستاذ سواء كانت هذه الخصائص شخصية أو ثقافية أو مهنية، ومنه اهتم التقويم التربوي بالبحث عن تلك الصفات أو الخصائص التي لها علاقة قوية بالتدريس الجيد، ومن بينها المظهر الخارجي والمستوى الاجتماعي، وأيضاً الكفاءة الاجتماعية والوجدانية للمعلم والقدرات العالية في مادة التخصص وتقدير النجاح من خلالها، فإذا كان تحصيل التلاميذ جيد فان ذلك يدل على جودة عملية التدريس وكفاءة المعلم، ويتركز هذا الاتجاه على العائد والنتائج من العملية التعليمية، وتحتل اختبارات التحصيل المرتبة الأولى كأدوات للتقويم التربوي.

د- تقويم مدى تقدم المتعلمين في التعليم:

ويقصد به تقويم مدى تقدم المتعلم نحو تحقيق الأهداف المرجوة منه في مختلف المجالات من معرفية ووجدانية واجتماعية ونفس حركية، وتقويم هذا الجانب يعد من أهم الأمور التي يجب أن تهتم بها عملية التقويم نظراً للفوائد التي تترتب عنها ومن أبرزها:

- تقدير مدى فاعلية التعلم والمساعدة في اتخاذ قرارات مناسبة حول ملاءمة وكفاية العمل التربوي والعملية التربوية.
- التعرف على كثير من نواحي القوة والضعف في المناهج التربوية من خلال التعرف على نوع الأدلة والأدوات التي يمكن استخدامها على نحو أدق وأوضح في وضع الدرجات والتقييمات وكتابة تقارير عن مدى تحقيق المتعلم للأهداف التعليمية المنتظرة منه.

- التعرف على المشكلات التي يعاني منها التلاميذ مما يساعد في إيجاد الحلول المناسبة لها مع تحديد مستويات التلاميذ في القدرات والاستعدادات، مما يساعد على تسهيل عملية التوجيه والإرشاد وعملية التعليم والتعلم

هـ- أدوات تقييم النمو المعرفي للمتعلم

يتم اختيار أدوات التقييم حسب طبيعة الهدف التعليمي والأغراض المختلفة لاستخدامها كما يجب أن تتوفر في أدوات قياس التحصيل الدراسي الصدق والثبات والموضوعية والتسلسل في مستويات السهولة والصعوبة، وأن تكون قادرة على التمييز وإظهار الفروق الفردية بين التلاميذ ويتم تقييم الجانب التحصيلي للمتعلم عن طريق مختلف الاختبارات التحصيلية ومن بينها اختبارات المقال، ومن خلالها يكتب التلميذ مقالاً كاستجابة لموضوع السؤال أو المشكلة التي يطرحها السؤال.

والاختبارات العملية التي تقيس الأداء العملي للتلميذ كاختبارات الترجمة واختبارات التجارب المخبرية العلمية والتدريبات الرياضية والفنون والرسم والموسيقى، وغيرها من المهارات النفس حركية.

والاختبارات الموضوعية وتشمل مثلاً أسئلة الخطأ والصواب والاختبار من متعدد، والترتيب والمزاوجة. واختبارات الذكاء والقدرات العقلية والاستعدادات النفسية التي تساعد المتعلمين على اكتساب الخبرات والمهارات والمعارف أما الاختبارات الشفهية فهي تستخدم عادة لبلوغ أهداف معينة مثل تقييم المهارات الشفهية، كالقدرة على القراءة والقدرة على المحادثة، وكذا الحكم على مدى فهم التلميذ للحقائق ومدى قدراتهم على معالجة المواقف المستجدة وينبغي أن تكون هذه الأنواع من الاختبارات واضحة من حيث الهدف ومناسبة لمستويات التلميذ ومثيرة للتفكير.

3- التعبير الكتابي في المنهاج

يعتبر التعبير الكتابي الهدف النهائي من تعليم اللغة في مختلف فروعها ويقصد به القدرة على الكتابة المعبرة عن الأفكار والاحاسيس بعبارات صحيحة وخالية من الأخطاء بدرجة تتناسب مع مستوى التلميذ اللغوي وهو أي التعبير الكتابي يرتبط كذلك بالقدرة على التحكم في الخط وقواعد اللغة النحوية والصرفية والإملائية واستخدام علامات الوقف وغيرها، وهو كذلك يعبر عن مدى قدره التلميذ على التعبير عما يدور في نفسه من احاسيس وافكار ولذلك فالتعبير يعبر عن قدره التلميذ عن الافصاح عن افكاره وعن شعوره للآخرين كتابه واضحة مقروءة ولذلك فالتعبير يعتبر من المواد الجامعة التي تجتمع فيها قدرات مختلفة فالكتابة والاملاء والصرف والنحو كلها تجتمع لتعبر عن هذه القدرة المتقدمة للتلميذ ولذلك في المنهاج اولى عنايه كبيره بهذه

المادة لما لها من اهمية في تنميه قدره التلميذ برازي شخصيته وقدرته على اىصال في فكرته للأخرين فهو بذلك يظهر البعد النفسي والاجتماعي لدى المتعلم فمن خلال تعابير التلاميذ ان ندرك مدى قدرتهم على التواصل مع محيطهم واستخدامهم اللغة كوسيلة مهمه في هذا الميدان اللغة والتمكن من فروعها ومجالاتها كالخط والاملاء والقراءة والاستماع ولقد لخص المنهاج هذه الكفاءة الختامية في هذا الميدان بالمفهوم الاتي وهو القدرة على انتاج نصوص ذات دلالة تتكون من 120 كلمة يغلب عليها الطابع التفسيري والحجاجي.

يعكس هذا الملصق القدرة التي يُفترض أن يكون المتعلم قد امتلكها في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وهي القدرة على إنتاج نصوص من أنماط وأنواع مختلفة، والتواصل مع غيره بتوظيف مكتسباته، بالإضافة إلى الوصول به إلى مرحلة الإبداع في الكتابة.

أما فيما يخص طريقة تقديم نشاط التعبير الكتابي، فنجد أن المنهاج قد سكت عن تقديم طريقة واضحة يتم وفقها تعليم هذا النشاط، ما يعني أن الأمر يبقى بيد الأستاذ ليتصرف وفق مقتضيات الموقف التعليمي، كذلك نفس الشيء لم يبين المنهاج طريقة واضحة في التصحيح بل ترك وهذا من بين الثغرات التي وقعت فيها المناهج التعليمية الجديدة كما لاحظت ذلك الباحثة (حفيظة ترزوتي، 2003، 73، 72) مما دعي الوزارة المعنية الى توضيح ذلك في مذكرات توجيهية لمساعدة الأساتذة في ذلك والتي تناولت عدة طرق بيداغوجية لتدريب التلاميذ على انتاج نصوص تعبيرية ومما جاء في المذكرة الوزارية الاتي (حتى يتمكن المتعلم من التعبير لابد ان يمتلك القدرة على الاستيعاب الذي لا يتأتى له الا بامتلاكه القدرة على فهم المنطوق من جهة وعلى فهم مكتوب واكتساب ما يتصل به من موارد لغوية مختلف رصيد لغوي قواعد نحويه صرفيه وإملائية من جهة اخرى فالمهارات اللغوية جميعها في خدمه التعبير والتعبير هو الهدف النهائي للغة والمهارات اللغوية الاخرى وسائل مساعده لتحقيق تلك الغاية فاللغة بهذا المفهوم وسيله للتعبير والتعبير هو اللغة في شكلها المنطوق او المكتوب لذلك فان المناهج المعاد كتابتها قد اولت التعبير اهمية قصوه تعبر عنه الفقرة الموالية من المنهاج (في ميدان الانتاج الكتابي تسعى المادة الى اكساب التلاميذ فنيات كتابه نص منسجم معنى وبنية والوصول به الى جعل اللغة العربية اداة طبعه لديه ووسيله التفكير وتعبير يومي ولتحقيق هذا المسعى تم احكام الربط بين انماط النصوص المعتمدة في ميدان المنطوق والمكتوب والتدريبات الخاصة بالتعبير الكتابي من خلال العمليات والمحكات الدائمة لها (المنهاج 2016)

وتجسيدا لما ورد في هذه الفقرة تم تناول التعبير الكتابي في المقاطع التعليمية بشكل جعل للتدريب اهمية كبيرة فخصص حصة لتعلم المهارات المرتبطة بقواعد الكتاب وأفرد حصة لتدريب المتعلمين على استعمال هذه الموارد في شكل مدمج جاء تحت عنوان التدريب على التعبير الكتابي في كل اسبوع وهذا ما ينسجم مع الفقرة الثالثة السالفة الذكر.

ميدانيا تم تسجيل صعوبات الأساتذة في تسيير حصة التدريب على تعود اساسا لغياب منهجية لديهم تخص مبدأ التدريب على التعبير الكتابي مما ادى ذلك الى تبني منهجيات مخالفة لما تنص عليه مناهج فتكثير منهم فضل العودة للممارسات الغير البيداغوجية المتمثلة في مطالبه المتعلمين كل اسبوع بتحليل موضوع ينجز في المنزل غالبا ثم تصحيحه في القسم في حصة تعبير الكتابي الامر الذي ادى الى فشل غالبية المتعلمين في اكتساب القدرة على التعبير الكتابي رغم امتلاكهم الموارد اللغوية المختلفة.

وبناء على هذه الملاحظات الميدانية وحرصا على الاستجابة لمتطلبات المناهج من جهة وعلى تحقيق تدريب ناجح قادر على احداث الطفرة في تعبير المتعلمين من جهة أخرى تستجيب هذه المذكرة الى التساؤلات الواردة من الميدان، فالمفتشية العامة للبيداغوجيا وافت الأساتذة بهذه المذكرة، التي تتضمن أربعة أساليب للتعبير هي:

أ- **الأسلوب التعويضي** يركز الاسلوب التعويضي على التعامل مع النص وحيد من خلال اعتماد مقومات وتسلسل احداثي وافكاره وكذا الروابط اللغوية المختلفة لوحده الموضوع لتحقيق المراد نحتاج الى منهجية لدراسة النص المراد محاكاة.

القراءة الحرفية التي تمكن متعلمين من استجلاء المعلومات الظاهرة في النص.

القراءة المعمقة والاستنتاجية التي تمكن المتعلم من فهم النص ضمنيا والتعرف على بنيته وشخصيته واستخراج الصيغ والاساليب والمفردات الموجودة في النص وكل هذه المعلومات ستمكن المتعلم من انتاج كتابي يرتكز على الحفاظ على القالب الذي ولد فيه احداث النص تعويضا المفردات الواردة في النص بالرصيد اللغوي المكتسب سابقا في إطار المقطع او الوحدة (المذكرة المنهجية، 2019، 3).

ب- **الاسلوب التركيبي** يعتمد الاسلوب التركيبي على نصين او أكثر يكون التعامل مع النصوص انطلاقا من ضبط طريقه بناء النصوص واستخراج ادوات الربط المناسبة للنمط تحديد الفكر الأساسية تحديد الافكار الفرعية استخراج الصيغة المختلفة والتراكيب اللغوية المستعملة في التعبير عن الفكرة الواحدة وتسجيلها والمقارنة بين بينها من حيث البناء وجمال التركيب وحنهم على استعمال الانسب وضبط هيكله الموضوع الجديد (المذكرة المنهجية، 2019، 8).

ج- **الاسلوب البنائي**: على شاكلة الاسلوب التعويضي والتركيبى فان النموذج البنائي يعتمد ايضا على النص انطلاقا من تناول بعض الافكار الرئيسية التي وردت في نص او عدة نصوص والتي ستشكل محاور كتابه الموضوع الجديد فتتم صياغة سلسله الأسئلة المعمقة -أسئلة وصفية -ماذا- اين -متى -ما هو والأسئلة التحليلية -كيف- لماذا- في النص تقود المتعلمين عن الإجابة عليها الى انتاج موضوع التعبير (المذكرة المنهجية، 2019، 5).

د- **الاسلوب التطويري او الإثرائي**: يرتكز الاسلوب التطوير على بناء وتطويل الفضاء الخاص بالأقسام الثلاثة للنص المنتج خاصه في النمط السردى وهي الوضعية البداية وضعيه الحب كوضعيه النهاية قد يكون ذلك بالاعتماد على نص من خلال اعاده البناء يأخذ الاسلوب بتطوير اشكال مختلف منها التطوير في جزء من فضائل النص كان يكون وضعيه الحبكة حيث يعطى المتعلم وضعيه البداية ووضعيه النهاية ويطلب منه انتهاء انتاج الجزء الوسط الحكم يمكن تسجيل متعلم بحقيبة ادوات مساعده على انتاج وضعيه الحب قد يأخذ تطوير في النص في عارض النص في اجزائه الثلاث منقوصا من جملة من جملة بعض متممات الجملة الحالي او النعت او غيره من الظواهر اللغوية الأساسية حيث يطلب من المتعلم اثراء النص بالمتممات او التراكيب الناقصة بما هو مناسب لسياق الجمل ونص (المذكرة المنهجية، 2019، 9).

ولقد خصص له ميدانا كاملا من ميادين اللغة العربية والتي تنقسم الى اربعة ميادين هي:

أ- **ميدان فهم المسموع والتعبير الشفوي** في هذا الميدان يدرّب التلميذ على سماع النصوص واعاده صياغته وفهم محتواها والإجابة عن الأسئلة حول مضمونها حيث يتم تسميعهم بنصوص قصيره ثم يتم مسألتهم حول فحواها حسب الخطوات التالية:

المعنى العام للنص واهم الاحداث الواردة فيه والشخصيات الموجودة في النص -

قراءه الاحداث حيث يتم ترتيب الاحداث الواردة في النص واعاده صياغته.

-مسرحة الاحداث حيث يؤدي التلاميذ احداث النص على شكل مسرحيه يقومون بأداء دورها امام زملائهم.

استخراج القيمة والاتجاه الموجود في النص والتركيز عليه وتدوينه (دليل اللغة العربية)-

التعبير الشفوي والذي يمثل أحد اهم ركائز التعبير الكتابي حيث يعرض امام التلميذ سند بصري ويطلب من التلميذ التعبير عن

احداث هذا النص بكل حريه اعتمادا على هذا السند البصري وكذلك النص المنطوق.

الصيغ والتركيب وهي عبارة عن صيغ روابط لغوية تستعمل في التعبير يتم التركيز عنها وذلك بالتدريب التلميذ على توظيفها في جمل مفيدة.

ب - فهم المكتوب وهو ميدان يعني بتمكين التلميذ من قراءة نصوص قراءة مسترسلة حسنة وفهم معاني النصوص والتعامل مع الظواهر اللغوية المختلفة

ج - الإنتاج الكتابي حيث تكون هذه الحصه في نهاية الاسبوع بحيث يتم تدريب التلاميذ على انتاج نصوص قصيره مستنبطه من نصوص القراءة ومعتمده وتعتمد معتمده على مواضيع التعبير الشفوي هذا في الوضعيات الجزئية اما في نهاية المقطع فيتم تدريب التلميذ على انتاج بشكل وضعيه ادماجيه يتم تقويمها من طرف الاستاذ بعده طرق.

4- المهارات التي تضمنها منهاج اللغة العربية في التعبير الكتابي

- يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد - الموضوع - المستقبل)
- ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب.
- يسخر معارفه وتجاربه ومطالعاته لتوليد الأفكار.
- يصوغ نصا يستجيب لنية التواصل.
- يستعمل الكتابة وسيلة - للتواصل رسائل - بطاقات تهنئة - بطاقات دعوة - برنامج عمل....
- يستعمل نصا أو عدة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب.
- بدون مذكراته.
- يحرر عرض حال بسيط عن زيارة أو تجربة أو مطالعة.
- يعبر كتابة عن رأيه ومشاعره وأحاسيسه.
- ينقل خبرا.
- يحرر ملخصا عن حدث وييدي رأيه في شأنه.

- يحرر حكاية، أو يتم حكاية.

- يصف لعبة ويكتب قواعدها.

- يحرر كيفية استعمال دواء أو جهاز أو آلة.

- يكتب الملاحظات المستسقة أثناء مشاهدة أو حصة ملاحظة.

- ينجز مشاريع كتابية.

5- الكتاب المدرسي

تعريف الكتاب المدرسي تعدد التعاريف للكتاب المدرسي لما له من دور في تحقيق اهداف المنهاج ومن التعاريف.

بينما يعرفه نواف سميرة و العديلي عبد السلام بأنه: هو المواد التعليمية التي تشتمل على شئى الكتب والأدوات المصاحبة التي

يستقي منها التي يستقي منها التلميذ العلوم، ويقوم المعلم بتوظيفها في البرنامج ال تعليمي،

ويمكننا اعتباره الدليل المرفق أو وثيقة الأستاذ ضمن حدود الكتاب المدرسي. (نواف، والعديلي، 2008، 103) الكتاب

المدرسي هو الوعاء الذي يحوي المادة التعليمية التي تعتبر وسيله من الوسائل المهمة لتحقيق اهداف المنهاج الكتاب جوهر عمليه

التعليم فهو الذي يحتوي على اساسيات المقررة الدراسة ويعرف الطلب بما ينبغي تعلمه.

الكتاب اداة تعليميه غنيه بالمعلومات والحقائق والمفاهيم... ويراد به ايضا نظام كلي تناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشمل

عده عناصر.

نصوص قراءة تعتبر النصوص القراءة الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها استاذ اللغة العربية في تدريس انشطه اللغة العربية

المختلفة.

أنشطة عبر وأتحدث هذه الأنشطة التي تعتبر انطلاقه اساسيه في نشاط التعبير حيث تمكن التلميذ من التعبير بمساعدته سندات

بصريه تمكنه من جلب الافكار والمشاعر والاحاسيس وتحويلها الى قوالب لغويه مفهومه على ان يكون دور الاستاذ في هذا الجانب

مساعدا وموجها ومشجع في توليد الافكار وتصحيح مسار التعلم.

الظواهر اللغوية مختلف هذه الظواهر تنقسم الى قسمين ظواهر نحوية وظواهر صرفية ويتم تناولها عن طريق المقاربات النصية التي تعتمد على النص القرائي الذي يعتبر منطلق لكل الأنشطة اللغوية.

5-1- المهارات التي تضمنها الكتاب المدرسي

1-مهارة كتابه رسالة

تعتبر الرسالة وسيلة تواصل بين الافراد والجماعات حيث من خلالها يتم التعبير عن الافكار والمشاعر والاحاسيس تجاه الاخرين وتظهر فيها عواطف المرسل وشخصيته وابداعه وعناصرها هي:

المرسل، المرسل اليه، موضوع الرسالة.

ولقد تطرق المنهاج الدراسي لهذه في هذه المهارة في المقطع الاول حيث تناولت كل التدريبات كيفية كتابتها الطريقة الصحيحة وفق قواعدها المعروفة.

2-الوصف يعتبر اسلوب الوصف من اهم اساليب التعبير الكتابي ما الذي يعتني بذكر خصائص ومميزات الموصوف من الناحية

المورفولوجية والمعنوية والفوائد والايجابيات والسلبيات بطريقه فيها على الاسلوب السردى الوصفى الذي يمثل احد الاساليب التي يركز عليها المنهاج ولقد جاء جاءت هذه المهارة في المقطع الثاني حيث وضعت عدة تدريبات الوضعيات الجزئية الثلاثة لتمكين التلميذ من وصف موضوع معين واقناع القارئ بأهميته وفوائده بأسلوب متدرج ينطلق فيه من علاقته بالموصوف وذكر محاسنه وإيجابيات ثم اتطرق الى بعض السلبيات والتي يقلل منها في حاله الاقتناع وربما يؤكد عليها في حاله الوصف التحذيري.

3-التقرير يعتبر التقرير احدى مهارات التعبير الوظيفي الذي يركز على نقل الاحداث والوقائع كما هي بحيث يتمكن القارئ

من معرفه من معرفتها والحكم عليه ويستخدم التقرير خاصه في نقل الاحداث والوقائع كما هي حتى يتم التبين من ملابساتها والعلاقة الاشخاص بما التقرير عن حادثه او وصف وقائع ليتم اصدار الاحكام عليها.

4-المقابلة من اهم مهارات التعبير الكتابي حيث يغلب غليه الأسلوب الحوارى الذي يعتمد قيها على صياغة الأسئلة مباشرة

تتناول قيها مواضيع معينة يتم طرحها على الشخصية المقابلة بحيث تكون الأسئلة واضحة لا تقبل التأويل وقدتم بناء هذه المهارة بواسطة عدة وضعيات تدريبية من بينها بناء أسئلة لأجوبة والعكس بناء أجوبة لأسئلة.

5-المقال العلمي يعتبر المقال من اهم مواضيع التعبير الوظيفي حيث كيف يتم فيه التعبير عن حقائق علميه بالحجة والبراهين والدلائل ويعتمد فيه على الاسلوب التفسيري الحجاجي البعيد عن العواطف والذاتية وقد لامس المنهاج هذه المهارة في المقطع الثالث حيث تم في حيث تم فيه ادراج عدة تدريبات في هذا المجال بدء تحليل مقال علمي والتعرف على خطواته ثم التدرب على كتابه المقال.

6-التلخيص اعتبر مهاره التلخيص من اهم المهارات التي يتضمنها التعبير الابداعي حيث يتم اعاده صياغة النص بأسلوب التلميذ ويعتمد هذا على الفهم للمعاني واعتماد على اهم الافكار الواردة في النص وتلخيصها بأسلوب جديد وبعبارات مفهوم ويعتمد التلخيص على:

تحديد الافكار الموجودة في النص.

ترتيب الافكار واعاده صياغتها بعبارات والفاظ تمكن من قولبتها بشكل مختصر ودقيق.

7-القصة من اهم مجالات التعبير الكتابي حيث يفسح فيه المجال للخيال والابداع التعبيري عن احداث وفق خطوات محدد:

تحديد موضوع القصة.

الشخصيات الموجودة في القصة.

مقدمه القصة الحب الحبكة ثم الحل او نهاية القصة وقد أدرج المنهاج هذا هذه المهارة في المقطع السابع حيث كثف التدريبات حول تحليل القصة وتحديد عناصرها ثم تقويم التلاميذ في كتابه قصه من خلال مساعدتهم بواسطة سندات مصوره او وضعيات حسيه مباشر.

8-الاعلان الشهري هل تمثل الاعلان الاشهاري أحد مهارات التعبير الوظيفي اذ يهدف الى ابراز موضوع معين بشكل يرغب

القارئ في موضوع معين ويعتمد على الصور والعبارات الدالة وقد تناول المقطع السابع هذا المهارة بتدريبات متعددة.

انشطه تدريبيه وتقويميه وتعتمد هذه الأنشطة على انجازات لغويه يقوم بها المتعلم بعد كل نشاط لغوي

تلخيص ذلك وفق الجدول الآتي:

جدول رقم 2 يمثل توزيع أنشطة التعبير الكتابي في الكتاب المدرسي

المقطع	المحور	الكفاءة المستهدفة في التعبير الكتابي
الأول	القيم الإنسانية	يكتب رسالة
الثاني	الحياة الاجتماعية	كتابة موضوع وصفي
الثالث	الهوية الوطنية	كتابة تقرير
الرابع	التنمية المستدامة	نجاز مقابلة
الخامس	التغذية والصحة	كتابة مقال علمي
السادس	عالم العلوم والاكتشافات	تلخيص نص
السابع	قصص وحكايات	كتابة قصة
الثامن	الأسفار والرحلات	كتابة إعلان شهاري

خلاصة الفصل

تم التطرق في هذا الفصل إلى المفاهيم الأساسية للمنهاج و ما يمثلته من دور أساسي في المجال التربوي وتحديد جميع مكوناته من أهداف ومستوياتها ومجالاتها، ثم التطرق إلى الأهداف والمحتويات من معارف ومفاهيم أساسية لبناء قدرات المتعلم، ثم تحديد الأنشطة التعليمية و طرق تدريسها المختلفة، وتم التطرق كذلك إلى الوسائل التعليمية و ما تمثله من أهمية العملية التعليمية، وصولاً إلى التقويم الذي يعتبر المحك الأساسي لتصحيح مسار التعلم، وتم التطرق كذلك إلى أهمية التعبير بالنسبة للمنهاج و مهارات التعليم التي تضمنها المنهاج، وصولاً أخيراً إلى أهمية الكتاب المدرسي و ما يمثلته من دور فعال في بناء قدرات المتعلم.

الفصل الرابع: الأبعاد المعرفية والوجدانية

تمهيد

- 1- صنافه بلوم للأبعاد المعرفية
- 2- المستويات الستة لتصنيف بلوم
- 3- تصنيف أبعاد بلوم تصنيف ثنائيا
- 4- الجانب الوجداني
- 5- مشكلات القياس في الجانب الوجداني
- 6- خطوات تدليل صعوبات صياغة الأهداف للجانب الوجداني
- 7- عوائق استخدام الأهداف للجانب الوجداني

خلاصة الفصل

تمهيد

تتضح أهمية نشاطات التعلم للطلبة لذا ينبغي أن تمثل تلك النشاطات مختلف الأنماط والمستويات لأصناف الخبرات التعليمية، وأن تراعي مستويات التفكير المختلفة لدى الطلبة فغياب التوازن والشمول في نشاطات التعلم من شأنه أن يعمل على تدني مستويات التفكير لدى الطلبة (الذياني، 2014) وهذا ما تؤكدته الاتجاهات الحديثة في التربية على أهمية تنمية قدرات الطلبة وإمكانياتهم العقلية بأنماط متعددة، ويعد تصنيف مستويات المعرفية التي وضعه عالم النفس التربوي بنجامين بلوم عام 1956م، والذي قام بتطويره لورين أندرسون وزملاؤه عام 1996م من أبرز جهود علماء التربية وعلم النفس في تقديم المعارف المتنوعة للطلبة بأنماط ومستويات مختلفة ومتدرجة إذا كان الهدف منه وضع قائمة لأنواع المعرفة التي تهدف إليها عملية التعلم، وبخاصة في المجال المعرفي بما يساهم في توجيه عملية التعليم والتعلم وتخطيط الخبرات والمعارف في الكتب الدراسية؛ ويرجع ذلك إلى تحديد أبعاده ومستوياته ووضوحها وسهولة تطبيقها، وتناولها العمليات العقلية التي تتصل بالمعرفة من حقائق ومفاهيم وقوانين وقواعد التي تؤثر في عمليتي التدريس والتعلم (الخالدي، 2020).

1- صنافه بلوم للأبعاد المعرفية

اعتمد الباحث في تحديده للإبعاد المعرفي عن صنافه بلوم او ما يطلق عليه هرم بلوم أو تصنيف "بلوم" الهرمي للأهداف المعرفية الذي وضعه عام 1956، أو ما يعرف: Revised Bloom's Taxonomy وهو من أشهر التصنيفات التربوية التي ابتكرت في المجال المعرفي (دروزة:1995، 25) وهو مقسم الى ستة مستويات وكلمة مستويات تعني الانتقال من البسيط الى المعقد فهو ترتيباً هرمياً قاعدته التفكير أبسط ورأسه التفكير الأكثر تعقيداً (علام 2007) وتم تطوير تصنيف بلوم من قبل لجنة من المعلمين من خلال سلسلة من المؤتمرات التي عقدت بين عامي 1949 و1953، وقد نُشر في "تصنيف الأهداف التعليمية: تصنيف الأهداف التعليمية" وتُسمى على اسم بنيامين بلوم، عالم النفس التربوي الذي ترأس اللجنة وحرر الكتاب، (1956 Bloom) وفي عام 2001، نُفّحت مجموعة من منظري التعليم، وباحثي المناهج، وعلماء النفس المعرفي، تصنيف بلوم الأصلي، وكان الهدف هو الابتعاد عن الأهداف الثابتة التي وصفها بلوم، والاستفادة من أعمال عملية تُجسّد عملية التعلم الديناميكية والنشطة بشكل أفضل،

2- المستويات الستة لتصنيف بلوم المُنقّح _ (Longmans2001)

حيث مكّن فهم واستخدام تصنيف بلوم المعلمين ومصممي البرامج التعليمية من ابتكار أنشطة وتقييمات تُشجّع الطلاب على التطوّر عبر مستويات التعلّم،

تُمكن هذه الأنشطة الطلاب من الانتقال من اكتساب المعرفة الأساسية والعمل على شقّ طريقهم عبر مستويات التعلّم إلى المرحلة التي يُصبحون فيها قادرين على التفكير النقدي والإبداعي،

يُعدّ التطوّر المعرفي أمراً بالغ الأهمية لأن كل مستوى يُبنى على ما سبقه، بمعنى آخر، من المهم تدكّر ضرورة أن يمتلك الطلاب أساساً متيناً قبل مواصلة بناء مهارات التفكير العليا،

تُتيح لهم المعرفة الأساسية التي يكتسبونها في بداية العملية التفكير في هذه المعرفة بطرق أكثر تعقيداً تدريجياً،

يُوضّح مارنيكس بروير، المؤسس المشارك والرئيس التنفيذي لشركة Studocu: "لاستخدام تصنيف بلوم بنجاح، من الضروري اتباع الخطوات بالترتيب الصحيح، لأن خطوات التصنيف تُطوّر التعلم بشكل طبيعي وتُعزّزه في كل مستوى"، في حين تُوفّر المراحل

الأساسية للتعلم قاعدةً متينة، من الضروري مواصلة البناء على هذه المهارات، تحدي نفسك للتعلم بطرق جديدة وصقل تلك المهارات رفيعة المستوى التي تعتبر بالغة الأهمية للمرونة المعرفية والتفكير النقدي.

ولقد أكد كثير من الباحثين ان تصنيف بلوم المجال المعرفي اعتمدت عليه كل التصنيفات التي ظهرت بعده كتصنيف جيل فورد لقدرات العقلية وتصنيف السنجر وكلاجر 1966 ومن بين المميزات التي يمتاز بها هذا التصنيف هي: -

- 1- تصنيف وصفي يعطي وصفا لكل مستوى ولا يقلل من اهمية مستوى على اخر
- 2- تصنيف هرمي قسمت فيه المستويات في ترتيب هرمي تبدأ من البسيط الى المركب ومن المحسوس الى المجرد الهويدي 2004
- 3- تصنيف استمراريه حيث كل هدفا يؤدي الى الهدف الاخر وكل مستوى هو ارضيه للمستوى الذي بعده تصنيف شامل لكل الاهداف

من المعروف أن تصنيف بلوم الهرمي للأهداف المعرفية الذي يتضمن مقترحا لتسلسل العمليات العقلية من البسيط إلى المعقد والتي يجب أن يعتبرها المعلم بالدرجة الأولى لدى تخطيطه للعملية التعليمية وتدريسه للمنهاج المدرسي، هذه العمليات كما افترض بلوم تتسلسل وفق هرم مكون من ستة مستويات وكما ذكر (Kimpston,1985) فقد قام بلوم Bloom ورقاقة بتصنيف الأهداف في المجال المعرفي على الوجه الاتي:

- 1) التذكر: وتعلق باسترجاع الجزئيات المتعلمة، والكليات، والعمليات، والأنماط، وكافة العمليات التي تتعلق الحفظ والاستظهار.
- 2) الفهم والاستيعاب: وتعلق باستيعاب الأفكار من خلال إعطاء المعاني والتفسيرات والترجمة والتوضيح ووصف الأفكار الرئيسية والعموميات.
- 3) التطبيق: ويتعلق باستخدام المعرفة المكتسبة في سياقات ومواقف جديدة من أجل حل المشكلات.
- 4) التحليل: ويتعلق بتجزئة المعلومات والمادة التعليمية إلى الأفكار والمعلومات التي تتكون منها من أجل معرفة التفاصيل والعلاقات التي تربط الأجزاء بعضها مع بعض.
- 5) التركيب: ويتعلق بتجميع الأجزاء والعناصر وبناء هيكلية جديدة تؤدي إلى نمط متكامل أو بناء جديد.
- 6) التقويم: ويتعلق بالقدرة على الحكم على الأشياء وتقييمها وتثمينها وفقاً للمعايير ومحددات مسبقة.

وسنحاول شرح كل مستوى من هذه المستويات:

2- التذكر (Recognition and Recall) وهو قدره المتعلم على فهم جوانب المعرفة المختلفة والمعارف والقوانين والنظريات والمبادئ العامة والخاصة بموضوع معين الهويدي (2004) ويتضمن مستويين هما الترجمة وتحويل الافكار من صوره الى اخرى مع المحافظة على المعنى الاصلي والتفسير وهو القدرة على شرح او اعطاء معنى نص او الفكرة او ترخيص المعلومات وادراك العلاقات الموجودة بين الافكار والموضوعات لتكوين نظره كلييه ماء عما تتضمنه من المعاني (الحريي 2008) ومن الافعال التي تستخدم في صياغه هذا النوع يشرح يعلل يفسر يترجم يقارن...الخ.

تشمل تذكر المصطلحات والحقائق والمبادئ العامة، وينقسم إلى ذاكرة التفاصيل النوعية أو الخاصة، وهي استدعاء وحدة المعلومة في صورة فرعية ومنفصلة، و ذاكرة الطرق والوسائل، وهي معرفة طرق جميع المعلومات التفصيلية وتنظيمها، وذاكرة العموميات التجريدات (دروزة، 2001)، وهو معرفة كذلك الأفكار الرئيسة التي تنتظم حولها الظواهر، تتمثل أيضا في القدرة على استرجاع المعلومات والمعارف عن طريق استدعائها من الذاكرة، إن أول مستويات التفكير وأدناه هو التذكر أو المعرفة، ويقتضي السؤال من هذا النوع من التلميذ أن يتعرف على المعلومات أو يستدعيها، وينبغي على التلميذ لكي يجيب على سؤال في مستوى التذكر، أن يتذكر كل حقائق والملاحظات والتعريفات والتعليمات التي تعلمها من قبل، تذكر المادة التعليمية أمر لابد منه، فالتذكر ضروري لأي مستوى آخر من مستويات التفكير وكلما كانت المعلومات التي يتذكرها التلميذ أكثر أهمية زادت فرصة نجاحه في مستويات التفكير الأخرى (درويش، أبو شقير، 311) وجاء في كتاب "طرائق تدريس" أن مستوى التذكر يقوم على تذكر المادة التي يتعلمها التلميذ واستحضارها من الذهن، ويتطلب هذا المستوى استحضار العقل و شحن الذهن وتدريب الذاكرة لاسترجاع المعلومات المطلوبة،

يمثل هذا المستوى أدنى مستويات القدرة العقلية، بمعنى أن المعرفة على هذا المستوى تعتبر أدنى النواتج التعليمية في المجال المعرفي ومع ذلك فإنها درجة أساسية ولازمة لباقي درجات المعرفة التي تعلوها، فليس معنى أنها درجة دنيا أن يغفلها المدرس في أهدافه ولكن المهم ألا تتوقف عندها (الوائي، 2004، 151) أن أسئلة التذكر تكاد تنحصر في المستويات الدنيا للتفكير، فإن تذكر أمر لابد منه، فالمعارف المتذكّرة وبخاصة إذا كانت على قدر من الأهمية تعد مادة للتفكير، وتكوين العلاقات والاستنتاجات وإثبات صحتها، وفيما يلي أمثلة للكلمات التي تستخدم بكثرة في أسئلة التذكر (عرف، استرجع، اذكر، عدد، من، أين، متى (المرعي، الحيلة، 2009، 67) ولا يتطلب التذكر أكثر من استرجاع المعلومات أو التعرف عليها كما تم تدريسها أو عرضها في

الكتاب بنقس الكيفية (ابوزينة، 1992) وهو تذكر المواضيع المتعلمة مسبقاً، وهذا يتضمن استذكار فئة واسعة من المواضيع، من حقائق محددة إلى نظريات مكتملة،

كل ما يستلزم هو استذكار المعلومات المناسبة، فالمعرفة تمثل أدنى مستوى من نتائج التعلم في المجال المعرفي، وهذه أمثلة من أهداف التعلم في هذا المستوى:

1، معرفة مصطلحات عامة،

2، معرفة حقائق محددة،

3، معرفة طرق وإجراءات،

4، معرفة مفاهيم أساسية،

5، معرفة مبادئ،

2-2 الفهم والاستيعاب (Comprehension) الفهم هو إدراك معنى المادة التي يتعلمها التلميذ بحيث يفسر ما تعلمه، وقدرته على الشرح بإيجاز، << تنمي أسئلة هذا المستوى قدرة الطالب على فهم المعلومات الواردة في النص التعليمي عن طريق إعادة صياغتها وتنظيمها وترتيبها بأسلوبه الخاص ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي: الترجمة والتفسير والاستكمال (الهاشمي، 2014، 296) وقد ورد أيضاً في "محاضرات في مهارة التدريس": << تتطلب الأسئلة في مستوى الفهم من التلميذ أن يبرهن أن لديه فهماً كافياً لكي ينظم المادة عقلياً، ومتى يجيب عن سؤال في هذا المستوى لابد أن يذهب إلى أبعد من استرجاع المعلومات، ويبرهن على تمكنه منها من خلال قدرته على إعادة صياغتها في عبارته وكلماته هو، وعلى أن يربط بين الحقائق والتعريفات والتعميمات باكتشاف العلاقات بينها.

كذلك كثيراً ما تتطلب أسئلة الفهم من التلاميذ أن يفسروا المادة التي تعرض عليهم في جداول أو رسوم بيانية أو خرائط وغير ذلك، وأن يترجموا معناها وأن يكتشفوا العلاقة بين فكرتين أو أكثر، كأن يعطي المعلم التلميذ فكرتين ويطلب منه تحديد العلاقة بينهما.

ومن أمثلة الكلمات التي ترد في أسئلة الفهم (صف، قارن، اشرح، فسر، ميز) (حلس، أبو شقير، 134) وهي القدرة على تفسير وصياغة المعارف بأشكال جديدة مثل الترجمة، وتتألف من ثلاثة جوانب، الأول: تحويل معلومات معينة من صيغة إلى

أخرى، مع إدراك العلاقات والاهتمام بالدقة والمطابقة، والثاني: التفسير وهو القدرة على الشرح وتلخيص المعلومات وبين وحدات المعرفة والتعرف على الأفكار الرئيسية، والثالث: وهو الاستكمال وهو التعميم الذي يتضمن الوصول إلى تقديرات وتنبؤات تعتمد على فهم الاتجاهات التي يصفها المحتوى وهو كذلك القدرة على شرح الأفكار أو إعطاء معنى للنص أو الفكرة أو تلخيص معلومات الموجودة بين الأفكار و الموضوعات لتكوين نظرة كلية عما تتضمنه من معاني (الحري، 2008) ويتطلب هذا المستوى من المتعلم إدراك معاني الأشياء والمواد ويكون له القدرة على الصياغة بلغته الخاصة ويتضمن عدة عمليات فرعية (الترجمة، التفسير، الاستدلال، إعطاء أمثلة) ومن الأفعال التي تقيس الفهم (وضح، فسر، ترجم، أعد صياغة، صنف، ، ، ،) يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على استقبال المعلومات وفهمها والاستفادة منها دون التركيز على ربطها بغيرها من المعلومات الأخرى، ويستدل على هذه القدرة من خلال ثلاث عمليات؛ الأولى الترجمة، وتتمثل في قدرة المتعلم على تحويل المعلومات من صيغة إلى أخرى والثانية التفسير، وتشير إلى قدرة المتعلم على عرض وشرح وتلخيص مادة دراسية معينة؛ والثالثة الاستكمال ويعني قدرة المتعلم على تجاوز المعلومات المعطاة والوصول إلى تقديرات وتنبؤات واستنتاجات يعرضها المحتوى (نشواتي، 76-78، 1993) للفهم والاستيعاب (Comprehension) بلغة المتعلم الخاصة وتلخيصها وتوضيحها وتكوين فكرة القدرة على تكوين معنى للمعلومات المدروسة من خلال فهمها وشرحها وتفسيرها وإعادة صياغتها عنها، ، الخ من العمليات التي تدل على فهم المتعلم واستيعابه، (Anderson and Krathwohl 2001; Bloom et al) ، 1956; Darwazeh, 2007, 2011) وهو المقدرة على إدراك معنى الموضوع، ويمكن أن يظهر هذا بعملية ترجمة الموضوع من صفة لأخرى (كلمات إلى أرقام)، وبتفسير الموضوع (شرحه أو تلخيصه)، وتخمين الاتجاهات المستقبلية (التنبؤ بالنتائج والتأثيرات)، تأتي نتيجة هذا التعلم بعد خطوة واحدة من التذكر البسيط للموضوع وتمثل المستوى الأدنى للفهم.

وهذه أمثلة من أهداف التعلم في هذا المستوى: فهم الحقائق والمبادئ، تفسير مادة كلامية، شرح مادة كلامية من خلال صيغ رياضية، تفسير المخططات والرسوم البيانية، تبرير الطرق والإجراءات، وكثيرا ما تكون وضعيات التعبير ندور حول المعنى خاصة في الأسلوب التفسيري أو الحجاجي مثل وضح فسر بين، الخ.

2-3 التطبيق (Application) وهو القدرة على استخدام المعارف والأفكار في مواقف جديدة مثل حل المشكلة، ويشمل استخدام القواعد والقوانين والطرق والمفاهيم والنظريات، يقصد به تطبيق المعارف والمفاهيم في مواقف جديدة التي تواجهه (المرعي،

الحيلة، 68) ومن هنا فإن في أسئلة التطبيق تعود الطالب ما سبق أن تعلمه من مفاهيم، وتعميمات، ومهارات، ونظريات، في حل المشكلات غير المألوفة لديه، والطالب في هذه الأسئلة لا يزود بالتعريف، أو المهارة، أو التعميم الذي سيطبق وإنما عليه أن يختار بنفسه منها ما يمكنه تطبيقه على المواقف الجديدة التي تواجهه، ومن هنا فإن أسئلة التطبيق تدرب الطالب على الاستخدام المستقل للمعلومات والمهارات في حل المشكلات (المرعي 68، 2009) ويراد بها أيضا >> أسئلة التطبيق أساسية في العملية التعليمية فهي من ناحية تتيح فرصة لكي يواجه التلاميذ مشكلات قريبة من تلك التي يمكن أن تواجههم في الحياة العملية، وهي من ناحية أخرى، تصمم وتوجه لكي تعطي التلاميذ ممارسة فعلية لانتقال أثر التعلم وتتميز أسئلة التطبيق بثلاث خصائص رئيسة: قدرتها على الكشف عن خاصية حل المشكلات، تتعلق بالأفكار والمهارات، أما الخاصية الثالثة لأسئلة التطبيق، فهي أنها تتضمن حدا أدنى من التعليمات أو التوجيهات، ذلك لأن الأسئلة تبني على التعلم السابق ومن هنا فإن أسئلة التطبيق تدرب التلميذ على الاستخدام المستقبلي لأمثل للمعلومات والمهارات في حل المشكلات ومن الكلمات المفتاحية التي يشجع استخدامها في أسئلة التطبيق (احسب، طبق، استخدم، استعمل) لكي نستطيع تطبيق قانون أو نظرية يجب أولا تحقيق عملية الفهم، ويتجلى الفرق بينهما فيكون عملية التطبيق تتطلب أكثر من مجرد معرفة وفهم قانون معين، أي أن يطبق القانون وهو يواجه بذلك مشكلة جديدة لم يتعرف من قبل على طرق حلها، ولكن فهمه الأولي هو المساعد على ترجمته العملية، فالتعلم إذن يظهر الفهم إذا ما كان قادرا على اللجوء إلى التجريد ويظهر القدرة على التطبيق إذا ما أثبت أنه بإمكانه تطبيق التجريد تطبيقا (درويش حلس، ابو شقير، ص، 134).

2-4- التحليل يعني القدرة على تحليل المعرفة إلى عناصرها أو أجزائها، << وتنمي أسئلة هذا المستوى قدرة الطالب على تجزئة نص المحتوى التعليمي وتفكيكه.

ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي: تحليل العناصر، تحليل العلاقات، تحليل المبادئ (الهاشمي، عطية 97) كما ذكر عبد الرحمن الهاشمي عن مستوى تحليل أنه يتطلب هذا المستوى أن يتمكن التلميذ من تعرف مكونات وأجزاء موقف معين، من أجل فهم بنائه التنظيمي التركيبي، وهذا يتضمن تحديد وتعريف الأجزاء وتحليل العلاقات بين الأجزاء، وتمييز الأسس المنظمة للكيان المتكامل، هذه القدرة العقلية أعلى من الفهم والتطبيق، لأنها تتطلب معرفة وفهما بكل من المحتوى المعرفي والبنائي (الوائلي، 153، 2010)، وقد ورد عن أسئلة التحليل أنها << تتطلب تفكيراً ناقداً عميقاً، فالخاصية المميزة لهذا المستوى من الأسئلة هو

قيام الطالب بتحليل المعلومات وتحديد الأسباب والوصول إلى الاستنتاجات أو أن يحدد عناصر المشكلة أو الفكرة وما بينها من علاقات.

إن أسئلة التحليل تحتمل إجابات عدة، أما الكلمات التي يمكن استخدامها في مستوى أسئلة التحليل هي: (علل، حلل، ادم، استشهد بالشواهد والأدلة، حدد النتائج أو الأسباب (الفتلاوي، 2010، 274).

2-5- التركيب: هو ترتيب وتجميع المعلومات في كل متكامل، << إن أسئلة التركيب تحتاج إلى فهم عميق للمادة الدراسية إذ تتطلب من الطلبة تفكيراً ابتكارياً أصيلاً كي يؤلف بين الأفكار والخيارات، وكي يكون شيئاً جديداً، إن أسئلة التركيب تتيح للطلبة حرية كبيرة في البحث عن حلول لها وتتيح مراحل متعددة للإجابة عليها، وهناك كلمات يشجع استخدامها في أسئلة التركيب تذكر منها: (اقتراح حلاً، أكتب، صمم، ألف، أنتج، ما حل، هل يمكن أن تبتكر، ماذا يمكن أن يحدث إذا؟) (الفتلاوي، 171) يراى بهذا المستوى أنه يتطلب هذا المستوى القدرة على تجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل، أو تأليف شيء جديد من عناصر أو جزئيات وهذه القدرة العقلية تتضمن إنتاجاً فكرياً ابتكارياً فيه حدة وفيه حداثة، ويتم ذلك عن طريق إيجاد علاقات جديدة، أو تكوينات مبتكرة، أو اتصال فريد أو تخطيط لعملية أو لتجربة، تركز النتائج التعليمية على تنمية وتعديل السلوك وتنظيمه في بناء أو نموذج، لم يكن واضحاً أو معروفاً من قبل ويعتبر هذا المستوى من التفكير هو المحك للقدرة (الواللي، 159) كما ورد عن كتاب "طرائق التدريس العامة وتقويمها" << "وهو يدل على قدرة المتعلم على تجميع الأجزاء لتكون كلاً جديداً مثل إعداد مشروع بحث أو مقاله أو كتابة موضوع ما.

ومن الصيغ السلوكية على ذلك يؤلف، يجمع، يصمم، يربط بين، يكتب (رسالة و موضوعاً)، يضع خطة (لحصة دراسية)، يقترح (عنواناً أو خطة)، يركب، يبني، يستخلص، ينشئ، يطور (الصبحي، القاسيمة، 153، 2011).

2-6- التقويم Evaluation: يشكل التقويم قمة هرم بلوم للمجال المعرفي حيث يتطلب من المتعلم أن يحكم على قيمة المواد التعليمية وعلى الأحداث والوضعيات وكل ما يواجهه من مواقف في حياته، في ضوء معايير خاصة بالتنظيم ومعايير خارجية تتعلق بالهدف من التقويم، وقد يحدد المتعلم بنفسه هذه المعايير أو يقوم بتطويرها، كما قد تعطى له من جانب المعلم أو من غيره، وتمثل النتائج التعليمية في هذا المستوى أعلى درجة في التنظيم الهيكلي المعرفي، لأنها تتضمن في الغالب عناصر من جميع المستويات السابقة بالإضافة إلى أحكام بالقيمة معتمدة على معايير واضحة ومحددة يشكل التقويم قمة هرم بلوم للمجال المعرفي حيث

المطلوب من المتعلم أن يحكم على قيمة وهو إبداء الرأي على الأحداث والوضعيات وكل ما يواجهه من موقف في حياته، في ضوء معايير خاصة بالتنظيم ومعايير خارجية تتعلق بالهدف من التقويم، وقد يحدد المتعلم بنفسه هذه المعايير أو يقوم بتطويرها، كما قد تعطى له من جانب المعلم أو من غيره، وتمثل النتائج التعليمية في هذا المستوى أعلى درجة في التنظيم الهيكلي المعرفي، لأنها تتضمن في الغالب عناصر من جميع المستويات السابقة بالإضافة إلى أحكام بالقيمة معتمدة على معايير واضحة ومحددة ومن الأمثلة في يلي:

- أن يقيم المتعلم أداء زميله في المهارة من حيث نقاط الضعف والقوة.

- أن ينتقد المتعلم إنتاج زميله الكتابي من حيث الأفكار الترابط الأسلوب... الخ.

- أن يبدي المتعلم رأيه بالخطة الموضوع (الحايك، 2017، ص 25).

فهو يهتم بالمقدرة على الحكم على أهمية مادة ما (عبارة، رواية، شعر) وذلك بالنسبة لهدف ما معطى، وينبغي تأسيس الأحكام على معيار محدد، وقد يكون معيارا داخليا (منظمة) أو معيارا خارجيا (متعلق بغاية)، وقد يقوم التلميذ نفسه بتحديد المعيار أو قد يعطي له المعيار سلفاً.

إن النتائج التعليمية في هذا المستوى هي الأعلى في المجال المعرفي، لأنها تتضمن عناصر من كل المستويات الأخرى، بالإضافة لأحكام واعية ذات أهمية ومستندة على معيار واضح ومحدد.

وهذه أمثلة من أهداف التعلم في هذا المستوى: الحكم على التماسك المنطقي لمادة مكتوبة، الحكم على الكفاية (أي مدى مساندة المعلومات للاستنتاجات) وهي الأسئلة التي يطلب فيها من التلاميذ توظيف كل أشكالاً لسلوك المستعملة في مستويات السابقة، وتقيس هذه الأسئلة قدرة التلميذ على تقدير قيمة فكرة أو مشكلة أو مادة أو إصدار حكم حولها باستعمال محك معين يقترحه التلميذ أو يعطيه المعلم (سعيد، البلوشي، 2009، 407).

كما ورد عن أسئلة "التقويم في طرائق التدريس العامة" أنها >> يتطلب هذا النوع من الأسئلة من الطلبة إصدار أحكام على قيمة الأشياء والسلوك والاختبارات والأعمال والأفكار، فالحكم الجيد هو الذي تتوفر فيه الشروط التالية: أن يكون واضحاً، أن يدعم بالأسباب، ألا يدعم بألفاظ عاطفية، أن يتضمن المقدمات أو الأسس التي يقوم عليها، أن يقوم على الفهم الصحيح للأفكار الرئيسية، أن لا تظهر فيه علامات التأكيد النهائية (المرعي، الحيلة 69) ويراد به أيضاً << المطلوب من المتعلم في هذا المستوى، أن يحكم على قيمة المواد التعليمية في ضوء معايير داخلية خاصة بالتنظيم وأخرى خارجية تتعلق بالهدف من التقويم، وقد

يحدد المتعلم بنفسه هذه المعايير، أو قد تعطي له جاهزة من الآخرين، وتمثل النتائج التعليمية في هذا المستوى أعلى درجة التنظيم الهيكلي المعرفي، لأنها تتضمن في الغالب عناصر من جميع المستويات الخمسة للمجال المعرفي، بالإضافة إلى أحكام بالقيمة معتمدة على معايير واضحة ومحددة وتمثل أهم الأفعال المستخدمة في هذا المستوى في الآتي: أن يحكم، أن يختار موضحا الأسباب، أن يفند ادعاءات، أن يبدي رأياً، أن ينقد، أن يعبر عن رأيه، أن يقرر، أن يدافع، أن يدحض، أن يعطي رتبة، أن يجادل، أن يناظر (أحمد سعادة، محمد ابراهيم، 2014، 234).

ومع أن التقويم يمثل رأس المجال المعرفي لكنه ليس بالضرورة أن يكون المرحلة الأخيرة فيمكن أن تكون عملية التقويم تشخيصية أو تكوينية بصيغ جديدة.

الابتكار في قمة تصنيف بلوم يوجد مستوى "الابتكار"، حيث يستعرض المتعلمون قدرتهم على تجميع المعلومات أو الأفكار أو المفاهيم لإنتاج شيء جديد تماماً، وقد يتضمن ذلك إيجاد حلولاً إبداعية، أو تصميم مشاريع مبتكرة، أو صياغة فرضيات جديدة، يؤكد مستوى الإنشاء على الابتكار ويشجع المتعلمين على أن يصبحوا مساهمين في المعرفة بدلاً من أن يكونوا متلقين سلبيين، ويتطلب هذا المستوى حس الابتكار والأصالة، ويظهر مستوى الابتكار في تأليف موسيقى مبتكرة، أو تطوير تجربة علمية، أو صياغة قطعة كتابية فريدة.

وفي بحث العلاقة بين تصنيف بلوم والكفاءات فلقد توصل بيير ديشي **Pierre Deshaaies et all** ومن معه إلى تحديد العلاقة التالية:

-يشكل البعدان الأول والثاني من صنافه بلوم (المعرفة والفهم) المرجعية أو إطار المنسجم مع بيداغوجيا الأهداف باعتبارها أن المتعلم يكتسب معارف وسلوكيات.

-أما الأبعاد الأخرى (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) فهي مستويات راقية من التفكير وهي بذلك تجعل المتعلم يبني معرفته ويبتكرها يجعلها تشكل المرجعية الموازية لبيداغوجيا الكفاءات.

وفي دراسة حول طرق وتقنيات التعليم للباحث المغربي عبد الكريم غريب ومن معه حدد العلاقة بين مستويات بلوم للمجال المعرفي وبين بيداغوجيا الكفاءات على النحو التالي:

3- تصنف أبعاد بلوم تصنيفاً ثنائياً

-أبعاد المعرفة: الفهم والتطبيق تنطبق على إنجازات المتعلم ذات أهداف معرفية مدمجة، هي تعتمد في وظيفتها على تبليغ المعرفة المرسومة ضمن استراتيجية تحقق عملية إدماجها من طرف المتعلم وفق المستويات الثلاثة الأولى لصناعة بلوم على اعتبارها تقف عند حدود دمج المعرفة من طرف المتعلم في إطار نظام مبني بشكل مسبق، وذلك عن طريق تكثيف التدريبات على عادات فكرية محددة أو محاكاة نماذج متعارف عليها في مادة ما أو ضمن برنامج معين.

-أبعاد: التحليل، التركيب والتقييم تفيد ممارسات ذات أهداف إنتاجية، بمعنى القدرة ابتكار عمل أو إنجاز فكري أو مادي تجعل منه إنتاجاً جديداً نوعياً وهذا معناه قدرة المتعلم على القيام بعمل يغلب عليه الطابع الشخصي ويحمل سمات مختلفة، تجعل منه عملاً إنتاجياً، والممارسة الانتاجية لا تقف عند حدود إدماج المعرفة، بل تتجاوزها إلى مستوى خلقها وإبداعها، وهي بذلك تشكل الممارسة البيداغوجية المنسجمة مع مقاصد بيداغوجيا الكفاءات وانطلاقاً مما سبق تبقى صناعة بلوم في المجال المعرفي ذات أهمية كبرى ومرجعية لدى علماء التربية في أعدادهم لمختلف المناهج التربوية.

ان النظر للكفاءة كوظيفة يعطي أهمية بالغة للمتعليم وللعمليات العقلية التي تمثل جوهر المجال المعرفي الذي توصل إليه بلوم وزملاؤه في صورة أفعال يمكن للمتعليم القيام بها إجرائياً، أي في صورة أو سلوك قابل للملاحظة والقياس ناتج عن المثيرات الخارجية للمحيط التي تعتبر محركاً أساسياً للعمليات العقلية التي تمكن الفرد من تحقيق الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه ولذا فهو يختار المفاهيم التي تساعده على القيام بالفعل قصد إيجاد حل للمشكل ويحاول أن يتحكم في ردود الأفعال التي ليس لها علاقة بالموقف، لهذا لا يمكن اعتبار الفرد المتعلم على أنه كفاء إلا إذا كانت لديه القدرة على تحقيق عدد من الأفعال (1998، ص35)، وظيفة سوسيو تقنية والقدرة على عدم التراجع حتى يتحقق المقصود (Bernard, 1998 p35) وفي هذا المجال، نجد المرجعية العامة للمنهج تؤكد على اكتساب المتعلم القدرة على حل المشكلات من خلال تدريبه البحث عن الحلول الممكنة، بناء الفرضيات، تحديد المفاهيم العلمية بالإضافة إلى تطوير القدرات المهارية والقدرات الوجدانية واكتساب المتعلم المعارف المنهجية (بوكرمة، 2008، 26).

ومما سبق فان تصور الكفاءة كوظيفة هي تلك السلوك الناتج عن مختلف الوظائف العقلية التي يوظفها الطالب في موقف معين أو مجموعة من المواقف لحل مشكل ما

-جدول رقم 3 يوضح مستويات الأهداف وفق صنافه أبلوم

مستوى الهدف	معناه ومجاله	أمثلة
التذكر	وهي قدرة التلميذ على التذكر (استرجاع معارف ومعلومات تم أخذها مسبقا يتعلق بالمعرفة المفاهيمية أو الإجرائية كما قدمت لها أثناء عملية التعلم والتعليم، ويجدر الإشارة أن مستوى التذكر لا يعني الفهم بل مجرد استدعاء معرفة من الذاكرة كما قُدمت له)	يسترجع تعريف يحفظ قانون. يذكر الطالب شروط تطابق مفهومين. يذكر أسباب تخلف المجتمع.
الفهم	وهو قدرة الطالب على صياغة المعارف بأشكال جديدة ويأخذ عدة أشكال: الترجمة: إعادة صياغة مفهوم علمي معين بلغة أخرى مثل الترميز، أو صياغة لفظية أو استخدام أشكال توضيحية) كترجمة النماذج اللغوية في الرياضيات. التفسير: بقسر معاني ضمنية واردة في النص ومكوناتها، تفسير أشكال ورسومات بيانية، تفسير جداول رياضية. الاستكمال: تقديم استنتاجات بسيطة وتنبؤا تبعد استقراء المعلومات المتوفرة	استخرج من النص أفعال ماضية. يوضح الفرق بين مفهومي التطابق والتشابه. يفرق بين معنى الحسد والغبطة
التطبيق	يقصد به المقدرة على التوظيف واستخدام المعرفة في حل مواقف جديدة أو توظيف عدة معارف أخذت بصورة منعزلة في موقف معين	تطبيق خطوات التلخيص. اتباع القواعد العلمية الصحيحة في حل مسائل. اتخاذ المنهجية الصحيحة في كتابة مقال علمي.
التحليل	يتضمن المقدرة على القياس (الاستنتاج) والاستقراء تجزئة تركيب رياضي إلى مكوناته، المقدرة على حل المسألة يتطلب التحليل وذلك من خلال تحليل المعطيات والمطلوب والربط بينهما مناقشة الأساس المنطقي لكل عبارة أو خطوة في تحليل برهان نظري.	يوضح العلاقة بين تطبيق معطى وتطبيقه. يحلل النص الى أفكار جزئية. يستخرج معلومات ضمنية وغير صريحة في النص.
التركيب	إنتاج كليات من جزئيات متفرقة. حل مشكلة رياضية بخطوات متكاملة، الجمع بين عدة معطيات لتشكيل معطى جديد او مفهوم مستقل.	يبرهن صحة نظرية ذات الحدين، يكون من جمل مبعثرة فقره يدمج نصين ليشكل نصا واحدا

دمج عدة أفكار لتوليد فكرة.	متكاملا حل مشكلة رياضية بخطوات متكاملة.	
مقدرة الطالب على الحكم على قيمة معينة أو فكرة في ضوء دقتها واتساقها واكتمالها، أو الحكم عليها وفق معايير، يثمن نواتج أو طرائق أو استراتيجيات حل مشكلات ويقدم أدلة مقنعة لهذا الحكم، وهذا يحتاج إلى مهارات التفكير الناقد، ويعتبر مستوى التقويم حلقة الوصل بين الأهداف المعرفية والأهداف الوجدانية	بين وجهة نظره تجاه حرية الفكر. يقيم رأي الكاتب في قضية ما يحدد نظريته تجاه التعاون والتنافس. يقيم انتاجه أو انتاج زميله	التقويم

4- الجانب الوجداني

عرف الوجدان بأنه «إحساس دافعي نفسي مرتبط بالانفعالات والعواطف ويؤثر في عمليات التصور والتفكير، (المشهوراي،

2004، 769)

ويقصد بالأهداف الوجدانية: «الأهداف المرتبطة بالقيم المستمدة من العقائد والتقاليد والتي تجعل المتعلم يسلك سلوكا وجدانيا

اتجاه الأشخاص والموضوعات من خلال ما يتعلمه من معلومات ومعارف،» (سالم، 2011، 77)

4-1- مفهوم الأهداف الوجدانية:

يعرف بلوم (1985) الأهداف الوجدانية بكونها "الأهداف المؤكدة على وتر المشاعر أو التي تضرب على وتر بعض

الانفعالات الخارجة من الفرد، أو درجة من الرفض أو التقبل، و تتفاوت الأهداف العاطفية بين الاهتمامات المجردة البسيطة ببعض

الظاهرة المختارة و بين الصفات للخلق و الضمير المعقدة لكنها تكون متناسقة داخليا (حميد، 2001، 16).

اقترح كراثول تصنيفا للأهداف التربوية في المجال الوجداني سنة 1964م، كما يوضحه الشكل السابق.

4-2- مستويات الأهداف الوجدانية:

أ- التقبل :يعرف جرونلند التقبل بأنه " يشير إلى استعداد المتعلم للاهتمام بظاهرة معينة أو مثير معين مثل (نشاط تعليمي في

الفصل . وسيلة تعليمية . الكتاب المقرر).

ومن الناحية التدريسية يختص التقبل أدنى مستويات نواتج التعلم في المجال العاطفي، (جرونلند، 57)، شمل هذا الجانب الأهداف التي يتوجب لتحقيقها أن يسلك المتعلم سلوك مثل إبداء مشاعر الحب وتقدير العلماء والتسامح وعدم التعجب والانفعالي تقبل والاستجابة، كما يشمل تنمية مشاعر المتعلم وتطويرها وأساليب التكيف مع الآخرين، كما تتصل الأهداف في هذا المجال بدرجة قبول المتعلم أو رفضه لأشياء معينة، كما أن السلوك في هذا المجال يتصف بالثبات إلى درجة كبيرة مثل الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير:

المستوى الأول:

ويكون الشخص عند هذا المستوى حساساً لوجود ظواهر معينة ويتضمن هذا المستوى ثلاث فئات فرعية هي:

- 1- الوعي، ويعني إدراك المثيرات ووجودها في السياق الذي يتألف منها.
- 2- الرغبة في الاستقبال، وتعني التمييز بين المثير وغيره من المثيرات مع وجود الرغبة في الانتباه إليه
- 3- ضبط الانتباه واختيار الموضوع "الانتباه الانتقائي"، ومن الأمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى "التقبل: ينتبه - يسأل - يصغي - يتابع - يتعرف - يبدي - يختار - يجيب" (عایل، 1998: 49).

ومن الأمثلة أيضاً على الأهداف السلوكية المتعلقة بهذه الفئة ما يلي:

- أن يصغي الطالب بانتباه إلى شرح المعلم،
- أن يحسّ الطالب بما يعانيه ضحايا التمييز العرقي،
- أن يتعرف الطالب على أثر العلم و العلماء في الحياة،
- أن يصف الطالب أهمية تعلم الرياضيات،
- أن يهتم الطالب بحدوء ونظام الصف،

المستوى الثاني

الاستجابة يظهر الطالب عند هذا المستوى سلوكاً متوافقاً مع المثير الذي تعرض له و يطلق على الأهداف عند هذا المستوى أهداف الميول، يذكر الخطيب أن هذا المستوى تتضح فيه المشاركة الإيجابية والحسية والتفاعل مع الموقف التعليمي تفاعلاً لا تتضمن من خلاله الميول والاهتمامات والبحث عن الأنشطة المشبعة لحاجات المتعلم (الخطيب: 1987، 165) وتندرج تحت هذا المستوى ثلاث فئات فرعية تتمثل فيما يلي:

1- قبول الاستجابة، وفي هذا المستوى تصاغ الأهداف التي تعالج درجة منخفضة من المشاركة الإيجابية وتبدأ الأهداف بأفعال مثل (يطيع - ينفذ - يساير)

2- الرغبة في الاستجابة، وفي هذا المستوى تصاغ الأهداف بدرجة متوسطة من المشاركة الإيجابية والتفاعل مع الموقف التعليمي وتبدأ الأهداف بأفعال مثل (يشارك).

3- الرضا عن الاستجابة وفي هذا المستوى تصاغ الأهداف التي تدل على أعلى درجة من المشاركة الإيجابية وهي الأهداف التي تعترف بميول واهتمامات المتعلم بوضوح تام، ومن أمثلة الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى الاستجابة: "يجيب - يساير - يشعر - يقرر - يعاون - يناقش - يؤدي - يبدي - يسمع - يشترك طوعية - يشارك - يساعد يناقش - يعاون - يتدرب - يعرض - يقرأ - يختار - يروي - يتشوق - يشاطر - يوافق - يتابع (عايل 1998: 50) (شكري: 2000 535) - (جرونلند، 58)، ومن الأمثلة على الأهداف في هذا المستوى:

- أن يميل الطالب للتقيد بقواعد السلامة عند تشغيل جهاز الكمبيوتر،
- أن يسلم الطالب الواجب المنزلي في الوقت المحدد،
- أن يشارك الطالب في نشاطات المدرسة،
- أن يتشوق الطالب إلى الجهاد في سبيل الله،
- أن يقرأ الطالب ساعتين دون ضجر.

المستوى الثالث:

الحكم القيمي "التقييم" يذكر جرونلند أن التقويم يشير إلى "القيمة التي يعطيها المتعلم لشيء معين أو ظاهرة معينة أو سلوك معين وهذا يتفاوت من مجرد التقبل البسيط للقيمة مثل (الرغبة في تحسين مهارات العمل مع الجماعة) إلى المستويات الأكثر تعقيداً أو الأكثر التزاماً (يفترض المسؤولية للعمل الفعال للجماعة)... (جرونلند، 59) ونواتج التعلم عند هذا المستوى يعيد الطالب تقييمه للمثيرات التي تعرض لها فينتقي بعضها ويترك بعضها الآخر ويمكن القول إن الطلاب أصبحوا ملتزمين بالقيمة التي انتقوها، وتسمى الأهداف هنا بأهداف الاتجاهات والتذوق التقدير، ي هذه الفئة ترتبط بالسلوك الذي يتصف بالانساق والثبات وتكفي للتعرف على القيمة والاتجاهات والتذوق والتقدير.

وينقسم هذا المستوى إلى ثلاثة مستويات فرعية:

1- تقبل قيمة معينة، مثل الرغبة في الرفقة التي تنمي قيمة التعاون.

2- تفضيل قيمة معينة، وفيها يتم تفضيل قيمة على قيمة أخرى مثل الشخص الذي يسعى في عمل جماعي معين حينما يثبت له بالدليل العلمي القاطع أن ما يسعى إليه أفضل مما هو موجود.

3- الاعتقاد الراسخ بقيمة معينة، وهو أن يظهر الولاء لجماعة معينة أو الإخلاص لمثل وقيم بعينها، (الخطيب، 1987، 167: -)

ومن الأمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى التقويم نجد: "يبادر - يبرز - يعمل - يقترح - يمارس - يتابع - يقدر - يشارك يساهم - يدعو - ينضم إلى - يحتج - يحافظ - يكره - يتجنب - يعترف - يثمن - يدعم - يجادل، (عايل: 1998: 51). (شكري، 535، 1999).

ومن الأمثلة في هذا المستوى:

- أن يشجع الطالب زملاءه على الالتزام بالهدوء في الصف،

- أن يظهر الطالب الولاء للمدرسة،

- أن يركز الطالب في قراءته بحيث لا ينتبه لما يجري حوله،

- أن يفضل تعلم الرياضيات،

- أن يلتزم الطالب بدراسة الرياضيات،

المستوى الرابع:

التنظيم القيمي : يعرف " بلوم " هذا المستوى بأنه (تأسيس القيم على مفاهيم واستخدام هذه المفاهيم لتحديد العلاقات الداخلية بين القيم) ويعني ذلك تجميع القيم المختلفة وإعادة تنظيمها واتساقها الداخلي فيما يتعلق بظاهرة أو سلوك معين وهذا التنظيم قابل للتعديل والتغيير مع كل قيمة جديدة تدخل هذا البناء ويمكن أن يشتمل التنظيم القيمي على مقارنة القيم مع بعضها بالإضافة إلى تحليلها إلى مكوناتها من أجل إعادة ترتيبها (عايل 1998: 52) ويذكر الخطيب أن التنظيم القيمي يتمثل في عملية الجمع بين أكثر من قيمة ومحاولة حل التناقضات بينهما، ثم بناء نظام قيمي ثابت ودقيق، بحث يكون متصفاً بالاتساق الداخلي، (الخطيب: 1998، 167).

وينقسم هذا المستوى إلى مستويين فرعيين:

1- تكوين مفهوم لقيمة معينة، بحيث يمكن للمتعلم في هذا المستوى أن يميز المسلمات أو الافتراضات أو يكتشف خصائص قيمة معينة.

2- تكوين نظام للقيم، وفي هذا المستوى يمكن للمتعلم أن يتقبل تقبلاً واقعياً وأن يتوافق بدرجة كبيرة مع نواحي القصور الشخصي والضوابط والانفعالات ولا بد أن يكون هذا التقبل أو التوافق بطرق مقبولة ثقافياً.

ومن الأمثلة للأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى "التنظيم القيمي": ينظم - يصوغ - يفاضل - يصحح - يجمع بين - يرتب

أهمية ظاهرة معينة - يتمسك بـ - يغير يعمم - يدعم - يتحمل - يلتزم - يتقبل - يوازن

المستوى الخامس

التمييز: يعتبر هذا المستوى أرقى مستويات المجال الانفعالي ويتضمن قدرة المتعلم على إيجاد نظام معين يضبط السلوكيات ويهدف إلى الأنماط العامة لتكييف المتعلم شخصي "اجتماعياً وعاطفياً" وتتكامل في هذا المستوى الاتجاهات والقيم والميول، ونجد أن هذا المستوى يشمل مجموعة من نواتج التعلم والأنماط السلوكية العامة لتكييف الفرد شخصياً (عايل، 1999، 53) و يذكر الخطيب أن هذا المستوى تندرج تحته الفئات التالية:

أ- تميؤ عام: ويتضح ذلك مثلاً في قيمة "احترام الكرامة الإنسانية"،

ب- تجسيد القيم: ويكون ذلك عندما يضع المتعلم لنفسه فلسفه كاملة للحياة.)

(الخطيب، 1987: 168).

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى "التمييز": يميز - يؤدي - يستخدم - يؤمن - يستحي - يقترح - يساهم - يظهر - يعدل - يغير - يحل - يضبط - يتحقق - يسأل - يؤثر - ينقح - يقاوم - يدير - يتجنب - يثابر (عايل: 1998، 53)، 56 (1999: شكري

وتعتبر المدارس أكثر الأماكن تطبيقاً لهذا المستوى، ومن الأمثلة علماً أن المدارس تأخذ على عاتقها بناء شخصية الطالب و تطويرها و تخريجها في نهاية دراسته عضواً نافعاً صالحاً للمجتمع فإن من المهم جداً تقويم المنهج و فاعليته في تحقيق هذه الأهداف.

إن صياغة الأهداف الوجدانية في صيغة نواتج سلوكية تمثل اللبنة الأولى في مجال تقييمها.

إن تقويم الأهداف الوجدانية لا يتم عن طريق الاختبارات التقليدية ويتم الاعتماد في تقويم الأهداف الوجدانية على الملاحظة و المقابلة و السجل التراكمي للطالب، كما يجب الاعتماد على جميع المدرسين و الأخصائي الاجتماعي و المدير وكل من يتعامل

مع الطالب في المدرسة في إصدار تقويم وجداني للطالب، ويجب عدم تخويف الطالب عند تقويمه وجدانيا حتى يقوم بأفعال تعبر بصدق عن المخرجات الوجدانية و يفضل استخدام التقويم الشامل للأهداف الوجدانية، مع إمكانية استخدام أسلوب التقويم التكويني، ويجب التعامل مع تقويم الأهداف الوجدانية بحرص و دقة حتى لا يتم إصدار أحكام خاطئة قد تضر بالطالب و العملية التي هذا المستوى:

جدول رقم 4 يوضح عرض الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف في المجال الوجداني

التصنيف	معناه ومجالاته	أمثلة
التقبل	استعداد المتعلم للاهتمام بظاهرة معينة أو مثير معين مثل (نشاط تعليمي في الفصل وسيلة تعليمية الكتاب المقرر) ومن الناحية التدريسية الاهتمام الانتقائي.	يبتبه، يسأل، يصغي يتابع يتعرف بيدي يختار يجيب
الاستجابة	المشاركة الإيجابية من جانب التلميذ والتفاعل مع الموقف التعليمي والدخول في صلب الموضوع.	يجيب، يساير، يساعد، يناقش يعاون، يتدرب يعرض، يقرأ يختار، يروي يتشوق يشاطر يوافق يتابع
التقييم	إعطاء القيمة لظاهرة معينة أو سلوك معين بيدي رأيه ثم يعطي أحكام ويدافع عنها.	يبادر يبرز يعمل يقترح يمارس يتابع يقدر يشارك
التنظيم	تجميع القيمة المختلفة وإعادة تنظيمها واتساقها لداخلي فيما يتعلق بظاهرة أو سلوك معين	ينظم يصوغ يفاضل يصحح، يجمع، بين، يرتب، أهمية ظاهرة معينة، يتمسك، يغير
التمييز	ويتضمن قدرة المتعلم على إيجاد نظام معين يضبط السلوكيات.	يميز يؤدي يستخدم يؤمن يستحي، يقترح، يساهم، يظهر، يعدل، يغير، يحل

5- مشكلات القياس في المجال (الانفعالي) الوجداني

تعتبر صياغة الهدف الوجداني عملية صعبة لأن السلوك المتوقع غالبا ما يكون غير ظاهر فليس من السهل على المدرس أن يعرف كيف يحس طلابه به من خلال ملاحظات سلوكياتهم فغالبا ما يتصرف الفرد معبرا عن حقيقة شعورية، ومن أخرى بعض

الأفراد لا يظهرون حقيقة مشاعرهم واتجاهاتهم؛ ومن ناحية ثالثة في صعوبة صياغة الأهداف الوجدانية فتعود إلى أن الاتجاهات والقيم والتقدير تحتاج إلى زمن طويل كي تتشكل وتبلور بشكل واضح، قد يستغرق سنوات.

والملاحظ أن الاهتمام بالجانب الانفعالي قليل مقارنة بالجانب المعرفي:

1- صعوبة تحديد القيمة أو السمة فمجالها مفتوح ومعقد

2- ندرة مقاييس لقياس السمات وصعوبة التحقق من السلوك الدال على وجودها

3- صعوبة تحليل وتفسير النتائج، أو الوثوق بما كما هي الحال في المجال المعرفي، وذلك لتعدد مصادر الخطأ،

4- تأثر مقاييس السمات الانفعالية في الأخطاء الشخصية مثل نوع الاستجابة Response Set or Style ، والتصنع

Faking، والرغبة الاجتماعية Social Desirability ، ورغم هذا، إلا أنه لا يمكن إهمال هذا الجانب لأنه لا يمكن فصل نواتج التعلم عن بعضها، وربما نجد ذلك واضحاً في الاختبارات، (عودة، 2004، 3).

6- خطوات لتذليل صعوبات صياغة الأهداف الوجدانية بدقة

أ- أن يصاغ الهدف الوجداني بشكل غير سلوكي (مثلاً: يحترم الطالب العقد التعليمي).

ب- أن نصف السلوك الذي يحتمل أن يتقمصه التلميذ الذي يحقق له الهدف مثل يحبي) مثل: يحبي

أساتذته ويثني عليهم في شتى مواقف الحياة،)

ت- أن نصف السلوك الذي يحتمل أن يسلكه الطالب الذي لم يتحقق لديه ذلك الهدف) مثل:

يرفض التحدث عن العمل وأهميته وشروطه،)

ث- وأن نصف السلوك الذي يستجيب له كلا الطالبين ذوي الاتجاهين المتعاكسين مثل: انتقاء

المواقف التي تتوقع أن يستجيب لها كل طالب استجابة مختلفة وتعبر عن نواتج وجدانية مطلوبة، مثل:

أن يقدم هدية في الأعياد لعمال النظافة؛ تقديراً لجهودهم، (جلس، 2016، 1)

7- عوائق استخدام الأهداف الوجدانية

اختلفت الآراء حول معوقات التي تواجه المعلمين وتحول دون استخدامهم للأهداف الوجدانية، وقد أشار "بلوم ورفاقه" إلى

الأسباب التي تؤدي بالمعلم إلى إهمال الأهداف الوجدانية فذكروا منها:

أن السلوك الوجداني قد يتعرض للتحويل المفاجئ أكثر من التحولات التي يعترضها السلوك المعرفي، ما يتعلق بفورية النتائج:

بسبب بطء نمو السلوك الوجداني، "فريدريك بل" في العناصر التالية:

النظر إلى اتجاهات الشخص و معتقداته وقيمه على أنها مسائل شخصية، بينما.

- ينظر التحصيل على أنه شيء عام.

- قلة المقاييس التي تقيس أوجه التقدير في الأهداف الوجدانية، قد تحتاج الأهداف الوجدانية إلى

فترة زمنية طويلة نسبياً لتحقيقها.

- صياغة الأهداف الوجدانية بصورة عامة يصعب تفسيرها بأسلوب يصلح للقياس.

- أما "الشافعي" فيرى أن أسباب تجاهل المعلم لتدريس الأهداف الوجدانية.

وتحقيقها في أذهان التلاميذ و سلوكياتهم يعزى إلى:

التدرج في بناء مستويات الأهداف الوجدانية، حيث أنها متدرجة من عمليات بسيطة إلى عمليات معقدة فأبسطها و أولها هو

الاستقبال، واعقدتها تنظيم القيم، و ما بينهما يتوسط فيعتقد، و إن المرء لا يعيش هذه العمليات الوجدانية بنفس النمط أو

الترتيب السابق، و إنما يعيشها بطريقة دينامية لا بشكل آلي مرتب، كلما فرغ من واحدة بدأ في التي تليها وهكذا فقد يبدأ المتعلم

بتقويم الموقف الوجداني أولاً ثم يستجيب له، وقد يبني بعض القيم ويستجيب لها دون أن يمر بالتقويم وهكذا، وذلك لأن الإنسان

ينشط بطريقة دينامية آلية، (القحطاني، 2006 : 27، 29).

ومن أهم الوسائل المعينة لدعم تحقيق الأهداف الوجدانية في حجرة الصف:

قراءة الأهداف العامة للمادة التعليمية بتمعن ثم تدوينها واستخراج الأهداف الوجدانية منها وتصنيف الدروس بناء عليها:

• جمع النصوص في المادة ومحاولة فهمها ومعرفة تفسيرها مع ربطها بالواقع؛ لدعم الهدف الوجداني

المراد شرحه، ولا يمنع أن يقتبس المعلم نصوصاً أخرى بالمرجع المدرس ي لدعم بها الأهداف الوجدانية مع

مراعاة المرحلة التي يدرسها المعلم، ولا يتأتى ذلك إلا بالقراءة والاطلاع.

- ضرورة الاهتمام بالأهداف الوجدانية كيف لا كما بل يكتفي بمهدفين أو ثلاثة، كي يتمكن المعلم من إعدادها ذهنيا من ثم دعمها مع الإشارة إليها داخل حجرة الصف، الاستعانة بالوسائل التعليمية المختلفة.
- عمل بنوك معلومات وتجميع المادة العلمية من جميع المصادر لتستخدم في دعم الأهداف الوجدانية.
- تشجيع الطلاب على قراءة الكتب حسب المرحلة التي هم فيها مع التركيز على الجوانب الوجدانية فيها.
- التنوع في طرق عرض الدروس واستخدام التشويق باعتماد الأساليب التي تدعم الأهداف الوجدانية (جلس، 2016: 64).

خلاصة الفصل

تم التطرق في هذا الفصل الى التعرف على مجالات الأهداف المعرفية والتي تتركز على سنة مستويات تنطلق من مستويات الحد الأدنى متمثلة في التذكر والفهم ومستويات الحد الأعلى (التطبيق والتحليل والتركيب-التقويم) وكذلك مستويات مجال الوجداني التي اضيفناها الى هذا الفصل إثراء له وتوسعا في المفاهيم

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- 1- الدراسة الاستطلاعية
- 2- الدراسة الأساسية
- 3- منهج الدراسة
- 4- مجتمع وعينة الدراسة
- 5- أداة تحليل المحتوى
- 6- الخصائص السيكومترية للأداة
- 7- إجراءات التحليل
- 8- أساليب التحليل الإحصائي

تمهيد

سنستعرض في هذا الفصل الإجراءات المتبعة في الدراسة الميدانية تحت عنوانين بارزين هما الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية فسندرج الدراسة الاستطلاعية وتحدد مجالها الزمني والمكاني والأداة التي استعملها الباحث لجمع المعلومات الدراسة الاستطلاعية ونذكر في الختام أهم النتائج المتحصلة عليهما العنوان الثاني الدراسة الأساسية فسنتناول في هذا الفصل عرضاً مفصلاً لما سيتم استخدامه في الدراسة من دراسة استطلاعية، ودراسة أساسية وإجراءات منهجية والمتمثلة في منهج الدراسة، عينة الدراسة الأدوات المستخدمة في الدراسة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة. والأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل بيانات الدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية

تساعد الدراسة الاستطلاعية الباحث على الإحاطة بجانب المشكلة، التي يريد دراستها، الاحتكاك المباشر بأفراد مجتمع بحثه من أجل اخذ المعلومات الضرورية حول الموضوع، وتهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تعميق المعرفة بالموضوع المقترح للبحث كتجميع الملاحظات مجموع الظواهر الخاصة بالبحث الخاصة وتهدف أيضا إلى ضبط إشكالية البحث وتحديد فروضه ويمكن ان نلخص اهداف الدراسة الاستطلاعية في::

التعرف عن قرب على ميدان الدراسة وأخ\ صورة شاملة عنه

تحديد مشكلة البحث وصياغتها صياغة عملية دقيقة

التدرب على خطوات البحث

الكشف على الصعوبات التي قد تعترض الباحث عند تطبيق أدوات التدرب على خطوات البحث

الكشف عن الصعوبات التي قد تعترض الباحث عند تطبيق من أجل التقليل من حدتها في الدراسة الأساسية

اختيار وبناء الأداة الدراسة وتحديد خصائصها السيكمترية وتجهيزها للتطبيق في الدراسة الأساسية

مجالاتها

1-1 مجال الزمني للدراسة الاستطلاعية

تمت الدراسة الاستطلاعية خلال السنة الدراسية 2023 2024 حيث تم الاطلاع على الوثائق التربوية المهمة من منهاج وكتاب المدرسي والوثائق المرافقة وغيرها من الوثائق الاخرى والاتصال ببعض الاتصال ببعض الأساتذة ومفتشين ومختصين في المجال التربوي بولاية الوادي

1-2 أداه الدراسة الاستطلاعية

استخدم الباحث الأداة المعتمدة وهي عبارته عن استمارتين وهي اداه الدراسة الأساسية في شكلها الأولي سنترك الحديث عنهما في الدراسة الأساسية

المقابلة مع المفتشين حيث أجرى الباحث مقابله مع بعض المفتشين للإحاطة بموضوع الدراسة والاستكمال والمعلومات حول فئات التحليل المتعلقة باداه الدراسة

1-3 نتائج الدراسة الاستطلاعية

تمكن الباحث من خلال الدراسة الاستطلاعية من ضبط المشكلة بدقه وتحديد الأداة وفئات وحدات التحليل لعينه الدراسة مما سمح ببناء اداه البحث في شكلها الاولى لذلك تكون الدراسة الاستطلاعية اهدافها كما مكنت الباحث ايضا من التعرف على الصعوبات التي تعترض تحديد طريقه تحليل المحتوى العينة عند تطبيق خلال الدرس

2-الدراسة الأساسية م انجاز الدراسة الأساسية في نتائج الدراسة الاستطلاعية وبعد تحضير اداه التطبيق واستكمال

الاجراءات العلمية اللازمة وسنعرض فيما يلي اجراءات الدراسة الأساسية بدءا بتوضيح المنهج المستخدم واهداف الدراسة ثم المجال المكاني والزمان الذي تم فيه التطبيق وصف عينه البحث وانتهاء الطرق لاداه جمع البيانات وكذلك مختلفة ادوات التحليل الاحصائي المستعملة في التعامل مع بيانات الدراسة الأساسية في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية وبعد تحضير اداه التطبيق واستكمال الاجراءات العلمية اللازمة وسنستعرض في مبلي اجراءات الدراسة الأساسية بدءا بتوضيح المنهج المستخدم واهداف الدراسة ثم بيان المجال المكاني والزمان الذي تم تطبيق وصف عينه البحث وانتهاء بالتطرق لاداه جمع البيانات وكذلك مختلف ادوات التحليل الاحصائي المستعمل في التعامل مع بيانات

3- منهج الدراسة

عرف المنهج بانه اسلوب منظم لمراحل المتدرجة تقود للكسر على الحقائق مجهولة من تتبع وفحص الاشياء العبيدي 197
10 قد عرف المنهج بانه مجموعه منظمه من العمليات تسعى للبلوغ هدف وبغض النظر عن ورده من اختلافات في تعريف فان قيمه المعاد في اي موضوع هي قيمه هي من قيمه المنهج المستخدم وبما ان موضوع هذه الدراسة يدخل ضمن العلوم التربوية فهو يتناول مشكله التربوية تعليميه تتمثل في معرفه مدى مراعاة منهاج اللغة العربية السنه الخامسة ابتدائي بالجزائر للأبعاد المعرفية والمهارية ويهدف الى وصفها كما هي في الواقع فان المنهج لهذا الدراسة والمنهج الوصفي التحليلي استخدام تحليل المحتوى الذي يعرفه الدكتور عساف بانه عباره عن طريقه بحث يتم تطبيقها من اجل الوصول الى وصف كمي هادف ومنظف لمحتوى اسلوب الاتصال .

4-أهداف الدراسة الأساسية

تتمثل وأهداف الدراسة الأساسية في التعرف

مدى مراعاة المنهاج السنه الخامسة ابتدائي في الجزائر للأبعاد المعرفية والمهارية ويمكن تحديد الاهداف كمايلي

ماذا تضمنين منهاج السنه الخامسة ابتدائي الجزائر للأبعاد المهارية المتضمنة في المنهج

هل هناك اختلاف في مدى تضمنين المنهاج للأبعاد المعرفية

هل هناك اختلاف

5-محددات الدراسة الأساسية: تنفرد كل دراسة بمحددات تخص اجراءاتها وادوات جمع البيانات بها وكذلك نتائجها والتي

تؤخذ بها في حدود ما وضعه البعث من محددات وهذه الدراسة يمكن الاخذ بها وبنائجها وفق المحددة التأليه

5-1-المحدد الزمني امتدت هذه الدراسة من بداية السنة الدراسية 2023 2024 الى غاية نهاية السنة وذلك استغلال

عملية التحليل التي شملت محتويات الثلاث وثائق كتاب النصوص وكتاب الأنشطة ومذكره الاستاذ

المحدد الموضوعي اختصرت الدراسة على تحليل ت مضمون وضعيات تعبير الكتابي الموجودة في كتاب الأنشطة وكتاب

النصوص السنة الخامسة ابتدائي

6 -مجتمع وعينة البحث

مجتمع البحث: إن تحديد مجتمع الأصل يعتبر من النقاط الأساسية التي ينبغي أن يراعيها الباحث ويوليها اهتماما كبيرا، فبدون

تحديد المجتمع الأصل ومعرفة العناصر الداخلية فيه لا يستطيع الباحث التحكم في كافة المتغيرات المرتبطة البحث (بوداود و عطا

الله، 2009 ، ص 69 وتكون مجتمع البحث من: جميع الوضعيات التعليمية الموجودة في كتاب القراءة للسنة الخامسة وكتاب

الأنشطة وكذلك جميع وضعيات التعلم الخاصة بالتعبير الكتابي الموجودة في المذكرات الوزارية في منهاج ,اللغة العربية لنشاط التعبير

الكتابي

عينة البحث: قام الباحث بختيار عينة بطريقة قصدية وقد تكونت عينة الدراسة من جميع الوضعيات التدريبية المتضمنة في كتاب الأنشطة وعددها (33) ووضعيات إدماجية في كتاب النصوص وعددها (8) وفي المجموع (41) وضعية انظر الملحق

وجميع المذكرات الوزارية الخاصة بالتعبير الكتابي وعددها (32) مذكرة موزعة كالآتي: (4) مذكرات لكل مقطع تعليمي من المقاطع الثمانية (3) مذكرات للوضعيات الجزئية ومذكرة للوضعية الإدماجية أي في المجموع (32) مذكرة والجدول الآتي يمثل وصفا لمحتوى التعبير الكتابي في الكتاب المدرسي (كتاب النصوص وكتاب الأنشطة) والمذكرات الوزارية

جدول رقم (5) وضعيات التعبير الكتابي في كل من الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية

المقطع	وضعيات كتاب القراءة	وضعيات كتاب الأنشطة	وضعيات المذكرات
القيم الانسانية	01	06	04
الحياة الاجتماعية	01	05	04
الهوية الوطنية	01	03	04
التنمية المستدامة	01	03	04
الصحة والتغذية	01	07	04
العلوم والاكتشافات	01	04	04
قصص وحكايات	01	03	04
الاسفار والرحلات	01	02	04
المجموع	08	33	28

يتضح من الجدول أعلاه وصفا لمحتوى التعبير الكتابي الموجود في كتاب الأنشطة وكتاب القراءة والمذكرات الوزارية ويرجع سبب الاختلاف في عد الوضعيات بين كتاب التلميذ وكتاب الأنشطة الى :

في كتاب التلميذ توجد وضعية واحدة في نهاية كل مقطع تعليمي تعتبر وضعية إدماجية اما في كتاب الأنشطة فتتعدد الوضعيات التدريبية حسب كل مقطع وتدرج من حيث المستوى

اما المذكرات الوزارية فقد خصصت في كل مقطع ثلاث وضعيات تدريبية ووضعية إدماجية في المجموع اربع وضعيات

7- أداة تحليل المحتوى

تم بناء استمارتين للتحليل والتي قام الباحث ببنائها واعتمادا على الإطار النظري

أ-الاستمارة الأولى خاصة بالأبعاد المعرفية للتحليل وفق صنافه بلوم للأبعاد المعرفية مستوياتها الستة كما هو موضح

في الجدول

الفئات الرئيسية	الفئات الثانوية	
الكفاءات المعرفية وفق صنافه بلوم	المعرفة	أن يعدد، أن يذكر، أن يحدد أن يعرف أن يسمي، أن يسترجع، أن يكمل.
	الفهم	أن يعلل، أن يفسر، أن يترجم، أن يلخص أن يشتق، أن يستخلص، أن يستخرج، أن يستنتج.
	التطبيق	أن يطبق، أن يوظف، أن يبرهن، أن يستخدم، أن يكتشف، أن يوجد ناتجا، أن يحل مسألة.
	التحليل	أن يحلل، أن يقارن، أن يفرق، أن يغير، أن يجزئ، أن يوازن
	التركيب	أن يركب، أن يربط، أن يقترح، أن يخطط، أن يرتب أن ينظم، أن يصمم، أن يشكل، أن يعيد بناء أو ترتيب، أن يضم.
	التقويم	أن يحكم على، أن يختار بناء على، أن يؤكد، أن يبيد رأيه، أن يقرر، أن يدافع، أن يصادق، أن يجادل، أن يناظر.

الجدول رقم (6) يوضح بطاقة تحليل المحتوى للمستويات المعرفية

ب-الاستمارة الثانية: خاصة بالأبعاد المهريّة وقد تم الاعتماد فيها عن المهارات الموجودة في المنهاج وقد تم فصل المركب منها وقد

تم إحصاء حوالي (17) مهارة كما في الجدول

الرقم	المهارات
01	يحدد معطيات مشروع الكتابة
02	ينظم أفكاره حسب ترتيب مناسب
03	يسخر معارفه وتجاربه ز مطالعته لتوليد الأفكار
04	يصوغ نصا يستجيب لنية التواصل
05	يستعمل الكتابة وسيلة للتواصل
06	يستعمل نصا او عدة نصوص للقيام بمحاضرة وتركيب
07	يدون مذكراته
08	يحرر عرض حال بسيط

09	يعبر عن رأيه ومشاعره وأحاسيسه
10	ينقل خبرا
11	يجرر ملخصا عن حدث
12	ييدي رأيه
13	يجرر حكاية
14	أو يتمم حكاية
15	. يصف لعبة
16	يكتب قواعد لعبة
17	يجرر كيفية استعمال.

الجدول رقم (7) بطاقة التحليل لمهارات التعبير الكتابي المتضمنة في منهاج اللغة العربية

7-1- فئات التحليل: يقصد بفئات التحليل مجموعة من الكلمات ذات معنى متشابه أو تضمينات مشتركة، وتعرف أيضا

بأنها العناصر الرئيسية أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها (طعيمة، 2004، ص 272)

وفيما يتعلق بالدراسة الحالية فشملت فئة رئيسة هي: الكفاءات المعرفية، أما الفئات الثانوية فيقصد بها مستويات بلوم وهي

المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم

أ- اما في يخص المهارات فقد شملت الفئة الرئيسة الكفاءات المهارية اما الفئة الثانوية فقد فيقصد بها

المهارات المحددة في المنهاج الدراسي ص

وحدة التسجيل (العد): وهي أصغر جزء من المحتوى يختاره الباحث ويخضعه للعد والقياس ويعبر ظهوره أو غيابه

وتكراره عن دلالة معينة في رسم نتائج التحليل وفي إطار هذه الوحدة يمكن أن نجد الفكرة أو الموضوع، المفردة، الشخصية،

الفقرة وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على الجملة أو الفكرة والتي تتضمن مطلوبا يهدف على تنفيذ التعبير أو انتاج كتابي

بالنسبة للمهارة.

أما بالنسبة للجانب المعرفي تم استخدام وحدة الكلمة باعتبارها أبسط وحدات التسجيل أسهلها استخداما في عملية الترميز، " ومثل هذه الوحدة تستخدم في تحليل المقررات الدراسية من أجل تحديد مدى سهولة فهمها واستيعابها " (طربية، 2014، ص 130)

وعليه فإن تحليل المحتوى يعتمد بالدرجة الأولى على تجزئة مضمون مركبات الكفاءة وتحليله بناء على إحصاء أهم الوحدات التي يشتمل عليها ثم تفسيرها وفق السياق التي وجدت فيه لتحديد مفهومها واتجاهها ودرجة ارتباطها بالسياق الكلي للموضوع، فمثلا إذا كان لدينا وحدة التسجيل كلمة " يوظف " التي تنتمي إلى مستوى التطبيق كأحد مستويات البعد المعرفي لصنافة بلوم.

8- الخصائص السيكو مترية لأدوات التحليل

الصدق: يعد صدق الأداة البحث أحد الشروط الأساسية التي يجب توفرها لتكون قادرة على قياس ما وضعت لقياسه (عودة، 2002، 132)، ولأن تحليل المحتوى بمثابة قياس وتقييم للمحتوى المقصود بالتحليل. وعادة ما يلجأ الباحث الى هذا النوع من الصدق باتباع الصدق الظاهري (صدق المحكمين) المتمثل في عرض الوحدات الرئيسة وفئات التحليل التي يدور حولها التحليل على المحكمين (الريحاوي، 2010، 79)) بما أننا سنقوم بنقد المنهاج نقدا داخليا حيث سنرى مدى توافق المحتوى مع الأهداف المحددة بالمنهاج ذاته، فلا حاجة لعرض الأداة للتأكد من صدق المحتوى، حيث أن ذلك سيكون ضروريا لو كان النقد وفقا لمعيار خارجي.

الثبات: تم احساب الثبات بطريقتين

الطريقة الأولى لاستعانة بباحث ثاني في المجال التربوي وتم الاتفاق على إجراءات البحث وقواعد التحليل وقتم اختيار مقطعين تعليمين أي ما يفوق 10% من العينة وتحليل وضعياته التعليمية للتعبير الكتابي في كل من الكتاب المدرسي بشقيه كتاب الأنشطة وكتاب النصوص والمذكرات الوزارية وبعد قيام كلا الباحثين بالتحليل بشكل منفصل تم حساب معامل الثبات وذلك من خلال حساب درجة الاتفاق بين نتائج الباحثين بالاعتماد على معادلة هولستي

Holisty

$$R = \frac{2(C1. C2)}{C1 + C2}$$

R: معامل الثبات

C1 مجموع التكرارات في تحليل الباحث

C2 مجموع التكرارات في تحليل الباحث الثانية .

جدول رقم(8) يمثل حساب الثبات اداة تحليل الأبعاد المعرفية للكتاب المدرسي والمذكرات

الوثيقة	معامل الثبات
الكتاب المدرسي	%83
المذكرات الوزارية	%86

من خلال النتائج الموضّحة في الجدول (8) نجد أن درجة معامل الثبات للأداة الأولى لوضعيات الكتاب المدرسي (%83) وهو ما يمثل نسبة قدرها جيدة تمثل ثبات التحليل في الكتاب الأول، أمّا المذكرات الوزارية فقد قدر ثبات التحليل ب (%86) وهو ما يمثل يؤكد ثبات التحليل لكل للمذكرات الوزارية

جدول رقم (9) يمثل حساب الثبات للأبعاد المهارية في الكتاب المدرسي والمذكرات

الوثيقة	معامل الثبات
الكتاب المدرسي	%94
المذكرات الوزارية	%93

من خلال النتائج الموضّحة في الجدول (9) نجد أن درجة معامل الثبات للأداة الأولى لوضعيات الكتاب المدرسي (%94) أمّا المذكرات الوزارية فقد قدر ثبات التحليل ب (%93) وهو ما يمثل يؤكد ثبات التحليل للأداة لكلا الوثيقتين

الطريقة الثانية: لحساب الثبات وفيها يتم إعادة التحليل من طرف الباحث لكلا الوثيقتين باستخدام نفس الأداة (بطاقة التحليل

الأولى والثانية)

جدول رقم (10) حساب الثبات للبطاقة التحليل الأولى (الأبعاد المعرفية) بإعادة التحليل من طرف الباحث.

الوثيقة	معامل الثبات
الكتاب المدرسي	93%
المذكرات الوزارية	90%

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (10) نجد أن درجة معامل الثبات للأداة الأولى لوضعيات الكتاب المدرسي (93%)

أما المذكرات الوزارية فقد قدر ثبات التحليل ب (90%) وهو ما يمثل يؤكد ثبات التحليل الأداة لكلا الوثيقتين

جدول رقم (11) حساب الثبات للبطاقة الثانية (المهارات) بإعادة الحساب من طرف الباحث

الوثيقة	معامل الثبات
الكتاب المدرسي	94%
المذكرات الوزارية	95%

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (11) نجد أن درجة معامل الثبات للأداة الأولى لوضعيات الكتاب المدرسي (94%)،

أما المذكرات الوزارية فقد قدر ثبات التحليل ب (95%) وهو ما يمثل يؤكد ثبات التحليل للأداة في كلا الوثيقتين

9- إجراءات التحليل

سعيًا لتحقيق أهداف الدراسة وتساؤلًا تم اتباع الخطوات التالية:

أولاً: تحليل الأبعاد المهارية:

- تم تحديد المهارات الموجودة في المنهاج ص () وفصل المركب منها

تم إعداد أداة تحليل المحتوى والتي تناسب الأهداف المراد دراستها والمتمثلة في فئات التحليل.

تم تحديد الوضعيات التعليمية للتعبير الكتابي في كل من الكتاب المدرسي بشقيه (كتاب النصوص وكتاب الأنشطة) والموجودة

تحت أيقونة (أنتج كتابيا) و(أدرب على الإنتاج الكتابي)

-تم التعامل مع المذكرات الوزارية الخاصة بالتعبير الكتابي وتحليل الأهداف التعليمية المحددة بما لمعرفة مدى توافقه مع المهارات المحددة بالمنهاج.

تحليل الوضعيات الموجودة في كتاب النصوص وكتاب الأنشطة واعتماد الفكرة المتضمنة في الوضعية (التعليمية) كوحدة التحليل لوجود المهارة .

10- أساليب التحليل الإحصائي

قام الباحث بالمعالجة الإحصائية من خلال استخلاص مجموع التكرارات لكل فئة ثانوية وحساب النسبة المئوية خطوات اجراء الدراسة:

سعيًا لتحقيق أهداف الدراسة وتساؤلاتها تم اتباع الخطوات التالية

- تم تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

. - تم الاطلاع على الأدب التربوي الدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة

- تم تحديد المنهج المراد استخدامه حيث اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى)

- تم تحديد المهارات الموجودة في المنهاج ص (2016) وفصل المركب منها

تم إعداد أداة تحليل المحتوى والتي تناسب الأهداف المراد دراستها والمتمثلة في فئات التحليل.

تم تحديد الوضعيات التعليمية للتعبير الكتابي في كل من الكتاب المدرسي بشقيه (كتاب النصوص وكتاب الأنشطة) والموجودة

تحت أيقونة (أنتج كتابيا) و (أندرب على الإنتاج الكتابي)

-تم تحديد المذكرات الوزارية الخاصة بالتعبير الكتابي

تحليل الوضعيات الموجودة في كتاب النصوص وكتاب الأنشطة واعتماد الفكرة المتضمنة في الوضعية (التعليمية) كوحدة التحليل

لوجود المهارة

تحليل المذكرات الوزارية بالاعتماد على الهدف التعليمي في مذكرة الأستاذ كمعيار لتحقيق المهارة

- تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة التحليل وذلك ب:

- التأكد من صدق الأداة و ذلك من خلال صدق المحكمين.

- قياس ثبات التحليل بالاتفاق مع محلل ثاني وذلك من أجل التأكد من ثبات التحليل، وباستخدام

معادلة هولستي.

$$R = \frac{2(C1.C2)}{C1 + C2}$$

- تم حساب التكرارات من كلا الكتابين وتحويلها الى نسب مئوية.

- تم جمع كل البيانات وتحليلها و التي يمكن من خلالها إيجاد أجوبة لأسئلة الدراسة وفي الأخير تم عرض النتائج وتحليلها

وتفسيرها.

- كيفية التعرف على نتائج التساؤلات

التساؤل الأول: يتم اعتماد نسبة مجموع تكرارات الابعاد على عدد الابعاد بمعنى حساب $\frac{106}{6} = 18.16$ فكل بعد حقق

هذه النسبة يعتبر محقق.

التساؤل الثاني: يتم حساب نسبة بين مجموع التكرارات على عدد المهارات الكلي أي $\frac{109}{44} = 2.9$ فكل مهارة حفت

هذه النسبة تعتبر محققة

التساؤل الثالث والرابع اعتمادنا فيها اختبار (K^2)

خلاصة الفصل

تناولنا في هذا الفصل الجوانب المتعلقة بالتطبيق الميداني للبحث حيث تحدثنا عن أهداف الدراسة الاستطلاعية ومجالاتها، كما شرحنا أداتي جمع البيانات وذكرنا النتائج التي أسفرت عنها الدراسة.

أما إجراءات التطبيق الساسي فقد بيناها بالتفصيل تحت عنوان (الدراسة الأساسية) حيث شرحنا نوع المنهج المستخدم والأهداف التي نسعى لتحقيقها من خلال التطبيق الميداني ثم بينا مجال الدراسة وحددنا مختلف الخصائص المتعلقة بعينة البحث.

وتحدثنا عن شكل الاستمارة وإجراءات قياس الصدق، كما ذكرنا طريقة حساب الثبات التي استخدمناه بطريقتين: طريقة إعادة الاختبار من طرف الباحث والطريقة الثانية استعانة بباحث آخر.

وفي آخر الفصل تحدثنا عن الوسائل الإحصائية التي تم استخدامها مع البيانات التي تم جمعها، ومجال استعمال كل منها، ثم بينا في الأخير إجراءات الدراسة وشرحنا كيفية التعامل مع المحتوى الوضعية الموجودة في الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية أثناء عملية التحليل.

الفصل السادس: عرض وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

- 1- عرض نتائج التساؤل الأول
- 2- عرض نتائج التساؤل الثاني
- 3- عرض نتائج التساؤل الثالث
- 4- عرض نتائج التساؤل الرابع
- 5- مناقشة وتفسير التساؤل الأول
- 6- مناقشة وتفسير التساؤل الثاني
- 7- مناقشة وتفسير التساؤل الثالث
- 8- مناقشة وتفسير التساؤل الرابع
- 9- مناقشة وتفسير التساؤل العام

تمهيد

سنتعرف في هذا الفصل لنتائج البيانات التي تم تجمعها خلال الدراسة الأساسية فنقوم بعرضها وتحليلها وفق تساؤلات الدراسة التي تم تحديدها في الفصل الاول حيث سنتناول بالعرض والتحليل نتائج كل تساؤل على حده يناقش في الاخير هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة والخلفية النظرية لهذه الدراسة

وقد اسفرت عملية تفريغ البيانات وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل من الابعاد المعرفية والمهارات المحددة في المنهاج في الوضعيات التعليمية لنشاط التعبير الكتابي

وسنخضع هذه النتائج الى التحليل الإحصائي ونقوم بعرضها مفصلة حسب كل التساؤل ونتناول الابعاد المعرفية وفق صنفه أبلوم والمهارات حددها المنهاج وحساب تكراراتها ونسبها المئوية ودرجه تضمينها في وضعيات التعبير الكتابي المتضمنة في الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية ونجيب عن تساؤلات الدراسة وسنحاول في الاخير مستوى دلالة الفروق في درجة التضمن بين الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية وسنقوم بتحليل وتفسير النتائج على الخلفية النظرية والدراسات السابقة

1- عرض التساؤل الأول

الفرضية الجزئية الأولى هل يراعي محتوى الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي الأهداف المحدد بالمنهاج لنشاط التعبير الكتابي في الأبعاد المعرفية؟

لاختبار الفرضية قمنا بجمع تكرارات الأبعاد المعرفية في الكتاب المدرسي وحساب نسبها المئوية والتي كانت كالتالي:

الأبعاد المعرفية	المجموع	النسبة المئوية
التذكر	13	11%
الفهم	18	16%
التطبيق	22	20%
التحليل	21	19%
التركيب	20	18%
التقويم	15	13%
المجموع العام	109	100%

الجدول رقم (12): يمثل النسبة المئوية لتوزيع الأبعاد المعرفية في وضعيات التعبير للكتاب المدرسي

يظهر الجدول توزيع الأبعاد المعرفية وفق تصنيف بلوم على مجموع كلي قدره (109) وحدة، موزعة على ستة أبعاد معرفية بنسب متفاوتة. وقد تمثل بعد التذكر في عدد قدره (13)، بنسبة مئوية بلغت (11%) من إجمالي التكرارات. في حين بلغ عدد التكرارات المرتبطة ببعد الفهم (18)، بنسبة مئوية قدرت بـ (16%).

كما سجل بعد التطبيق عددًا قدره (22) تكرارًا، بما يعادل (20%) من المجموع العام، في حين بلغ عدد تكرارات بعد التحليل (21)، بنسبة مئوية وصلت إلى (19%). أما بعد التركيب فقد قُدِّر عدد تكراراته بـ (20)، بنسبة مئوية بلغت (18%).

وسجل بعد التقويم عددًا قدره (15) تكرارًا، بنسبة مئوية تساوي (13%) من مجموع التكرارات. ويلاحظ أن المجموع العام للأبعاد المعرفية الستة بلغ (109)، بنسبة مئوية كلية قدرها (100%).

استنادًا إلى نتائج توزيع الأبعاد المعرفية وفق تصنيف بلوم، يمكن الحكم بأن المنهاج يراعي الأبعاد المعرفية في الكتاب المدرسي بدرجة مرتفعة نسبيًا. ويُستدل على ذلك من خلال حضور جميع المستويات المعرفية الستة، وتوزعها بنسب متفاوتة، بما يعكس شمولية في بناء المحتوى التعليمي وعدم اقتصره على بعد معرفي واحد.

كما يُلاحظ أن المستويات المعرفية العليا، والمتمثلة في التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم، تغطي بحضور بارز مقارنة بالمستويات الدنيا، وهو ما يشير إلى توجه المنهاج نحو تنمية قدرات المتعلم العقلية العليا، وتعزيز توظيف المعارف، وتنمية مهارات التفكير المختلفة.

وعليه، يمكن القول إن الكتاب المدرسي ممثلاً في كتاب النصوص و دفتر الأنشطة ويراعي الأبعاد المعرفية وفق تصنيف بلوم المعرفي بدرجة مقبولة إلى جيدة، مع بقاء الحاجة إلى تحقيق توازن أدق بين مختلف الأبعاد المعرفية، بما يضمن التكامل بين بناء المعرفة الأساسية وتنمية مهارات التفكير العليا.

2- عرض نتائج التساؤل الثاني

الفرضية الجزئية الثانية هل يراعي محتوى الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي الأهداف المحدد بالمنهاج لنشاط التعبير الكتابي في الأبعاد المهارية؟

بعد اختبار الفرضية قمنا بجمع تكرارات الأبعاد المهارية في الكتاب المدرسي وحساب نسبها المئوية والتي كانت كالآتي:

الرقم	المهارات	تكرارات الكتاب المدرسي	الرتبة
01	يحدد معطيات مشروع الكتابة	08	7%
02	ينظم أفكاره حسب ترتيب مناسب	10	9%
03	يسخر معارفه لتوليد الأفكار	09	8%
04	يصوغ نصا يستجيب لنية التواصل	08	7%
05	يستعمل الكتابة وسيلة للتواصل	07	6%
06	يستعمل نصا او عدة نصوص للقيام بحصيلة	03	2%
07	يدون مذكراته	00	00%
08	يحرر عرض حال بسيط	02	1%
09	يعبر عن مشاعره وأحاسيسه	05	4%
10	ينقل خبرا	03	2%
11	يحرر ملخصا عن حدث	02	1%
12	ييدي رأيه	02	1%
13	يحرر حكاية	03	2%
14	يتمم حكاية	00	00%
15	يصف شيء	02	1%
16	يحرر كيفية استعمال.	00	00%

17	ترتيب أفكار معطاة	00	%00
18	ملء فراغات في فقرة	03	%2
19	يحدد عبارات دالة في نص	03	%2
20	يحدد أجوبة لأسئلة في مقابلة	01	%0.9
21	تحديد أسئلة لأجوبة في مقابلة	01	%0.9
22	ينشئ نصا حواريا	01	%0.9
23	يتقيد بعلامات الترميز في الحوار	01	%0.9
24	يكتب نص مقابلة مع شخصية ثورية	01	%0.9
25	كتابة مقابلة من خلال نص	01	%0.9
26	اختيار مقدمة لموضوع	01	%0.9
27	يكتب تقريرا	01	%0.9
28	يتعرف على عناصر التقرير	01	%0.9
29	يلخص جملا	01	%0.9
30	يتعرف على قواعد التلخيص	02	%1
31	يتعرف على خصائص المقال العلمي	01	%0.9
32	يستخرج معلومات من مقال علمي	01	%0.9
33	يكتب مقالا علميا	01	%0.9
34	يكتب ورقة بحثية عن فكرة	00	%00
35	يكتب اعلان إشهاري	01	%0.9
36	التحكم في منهجية الكتابة الاشهارية	00	%00
37	يتعرف على عناصر الإعلان الإشهاري	00	%00
38	كتابة رسالة	01	%0.9
39	يكتب بخط مقروء	00	%00
40	يقوم منتوجه وفق شبكة معايير واضحة	00	%00
41	يراجع اخطائه ويعيد تصحيحها	00	%00
42	يكتب نصا حجاجيا يقدم فيه وجه نظره	02	%1
43	يكتب نصا سرديا يعبر فيه عن فكرة ما	02	%1
44	يكتب نصا سردا في سياق زمني ومكاني للأحداث	00	% 00
المجموع	101	100 %	

الجدول رقم (13): يمثل التكرارات والنسبة المئوية لتوزيع الأبعاد المهارية في وضعيات التعبير للكتاب المدرسي

يبين الجدول توزيع المهارات الكتابية في الكتاب المدرسي، حيث بلغ المجموع العام (101) تكراراً بنسبة مئوية كلية قدرها (100%). وقد توزعت هذه المهارات بنسب متفاوتة، أمكن تصنيفها إلى مهارات ذات حضور مرتفع، وأخرى متوسطة، وأخرى منخفضة أو منعدمة.

ففيما يتعلق بالمهارات ذات الحضور المرتفع، برزت مهارة تنظيم الأفكار حسب ترتيب مناسب بنسبة (9%)، تليها مهارة تسخير المعارف لتوليد الأفكار بنسبة (8%)، ثم مهارتا تحديد معطيات مشروع الكتابة وصياغة نص يستجيب لنية التواصل بنسبة (7%) لكل منهما، إضافة إلى مهارة استعمال الكتابة وسيلة للتواصل بنسبة (6%). أما المهارات ذات الحضور المتوسط، فقد تمثلت في مهارة التعبير عن المشاعر والأحاسيس بنسبة (4%)، إلى جانب عدد من المهارات التي تراوحت نسبها بين (2%) و(1%)، من بينها: استعمال نص أو عدة نصوص للقيام بمصيلة، نقل خبر، تحرير حكاية، ملء فراغات في فقرة، تحديد عبارات دالة في نص، التعرف على قواعد في حين سجلت المهارات ذات الحضور المنخفض جداً أو المنعدم نسباً ضعيفة لم تتجاوز (0.9%) في بعض المهارات، مثل كتابة التقارير، المقابلات، المقالات العلمية، الإعلانات الإشهارية، الرسائل، الحوار. كما سُجل غياب كلي لبعض المهارات بنسبة (0%)، من بينها: تدوين المذكرات، إتمام الحكاية، تحرير التلخيص، وكتابة نصوص حجاجية أو سردية بسيطة. كيفية استعمال، ترتيب أفكار معطاة، كتابة ورقة بحثية، التحكم في منهجية الكتابة الإشهارية، مراجعة الأخطاء وتصحيحها، تقويم المنتج وفق شبكة معايير، والكتابة السردية في سياق زمني ومكاني محدد.

الحكم على الفرضية

استناداً إلى القراءة الوصفية لتوزيع المهارات الكتابية في الكتاب المدرسي، يمكن الحكم بأن الفرضية القائلة بأن المنهاج يستجيب للأبعاد المهارية قد تحققت بدرجة متوسطة، إذ يظهر حضور متفاوت للمهارات، مع تركيز أوضح على بعض المهارات الأساسية المرتبطة بعملية الكتابة، مقابل حضور ضعيف أو غياب لمهارات أخرى ذات طابع تقويمي وتنظيمي متقدم.

3- عرض نتائج التساؤل الثالث

4- هل هناك اختلاف بين كتاب اللغة العربية ومذكرات الأستاذ للسنة الخامسة ابتدائي، في درجة الاستجابة لمتطلبات التعبير الكتابي في الأبعاد المعرفية؟
بعد حساب الدلالة الإحصائية للفروق بين تكرارات الأبعاد المعرفية في الكتاب المدرسي وفي المذكرات الوزارية كانت النتائج موضحة في الجدول الآتي:

(المجموع (Total)	(النوع (TYPE)				
	مذكرة (MODAK)	كتاب (BOOK)			
24	11	13	التكرار (Count)	التذكر	الأبعاد المعرفية
24	12.2	11.8	التكرار المتوقع (Expected Count)		
40	22	18	التكرار (Count)	الفهم	
40	20.3	19.7	التكرار المتوقع (Expected Count)		
40	18	22	التكرار (Count)	التطبيق	
40	20.3	19.7	التكرار المتوقع (Expected Count)		
45	24	21	التكرار (Count)	التحليل	
45	22.8	22.2	التكرار المتوقع (Expected Count)		
41	21	20	التكرار (Count)	التركيب	
41	20.8	20.2	التكرار المتوقع (Expected Count)		
31	16	15	التكرار (Count)	التقويم	
31	15.7	15.3	التكرار المتوقع (Expected Count)		
221	112	109	التكرار (Count)	المجموع الكلي (Total)	
221	112	109	التكرار المتوقع		

الختبارات كـا تربيع (Chi-Square Tests)			
القيمة (Value)	دج (df)	الدلالة الإحصائية التقريبية (ثانية الطرف)	
1.183 ^a	5	947.	اختبار كـا تربيع لبيرسون (Pearson Chi-Square)

أ. تعبر هذه القيمة عن توزيع كـا تربيع للمتغيرات محل الدراسة وفقاً لعدد خلايا الجدول الإحصائي.

الجدول رقم (14): جدول يبين الدلالة الإحصائية للفروق بين التكرارات الأبعاد المعرفية بين الكتاب المدرسي والمذكرات بين نتائج الجدول توزيع الأبعاد المعرفية حسب نوع الوسيلة التعليمية (الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية)، حيث بلغ العدد الإجمالي للتكرارات 221، توزعت إلى 112 للمذكرة و 109 للكتاب المدرسي، بما يدل على تقارب عددي واضح بين الوسيلتين.

أظهرت النتائج أن مستوى التذكر سجل تكرارات متقاربة بين الكتاب (13) والمذكرات (11) كما لوحظ في مستوى الفهم ارتفاع نسبي لتكرارات المذكرة (22) مقارنة بالكتاب (18).

أما مستوى التطبيق، فقد سجل الكتاب المدرسي تكراراً أعلى (22) مقارنة بالمذكرة (18) وفيما يتعلق بمستوى التحليل، أظهرت النتائج تفوقاً طفيفاً للمذكرة (24) مقابل (21) للكتاب.

كما بينت النتائج تقارباً كبيراً في مستوى التركيب، حيث بلغ عدد التكرارات في المذكرة (21) وفي الكتاب (20) وسجل مستوى التقويم أقل التكرارات مقارنة ببقية المستويات، حيث بلغت (16) في المذكرة و (15) في الكتاب.

وبصفة عامة، توضح النتائج أن توزيع الأهداف المعرفية بين الكتاب المدرسي والمذكرة يتسم بتقارب عددي عام، مع فروق طفيفة بين الوسيلتين في بعض المستويات المعرفية، دون تسجيل تباينات حادة في التوزيع.

نجد أن قيمة اختبار كاي تربيع تساوي 1.18 وهي غير دالة احصائياً وعليه يمكن القول إنه لا توجد اختلافات بين الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية في مدى مراعاة الأبعاد المعرفية

5- عرض نتائج التساؤل الرابع

هل هناك اختلاف بين مدى مراعاة الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية في الأبعاد المهارية

بعد حساب الدلالة الإحصائية للفروق بين تكرارات الأبعاد المعرفية في الكتاب المدرسي وفي المذكرات الوزارية كانت النتائج موضحة في الجدول الآتي:

اختبارات كاي تربيع (Chi-Square Tests)			
القيمة (Value)	دج (df)	الدالة الإحصائية التقريبية (ثنائية الطرف)	
22.731 ^a	40	987.	اختبار كاي تربيع لبيرسون (Pearson Chi-Square)

اختبارات كاي تربيع (Chi-Square Tests)				
القيمة (Value)	دج (df)	الدالة التقريبية (2-sided)	الدالة الدقيقة (2-sided)	
22.731 ^a	40	987.	997.	اختبار كاي تربيع لبيرسون (Pearson Chi-Square)
31.065 ^b	40	843.		نسبة الاحتمالية (Likelihood Ratio)
25.924			989.	اختبار فيشر الدقيق (Fisher's Exact Test)

a. يوجد عدد معين من الخلايا لديها تكرار متوقع أقل من 5.
b. لا يمكن حساب الدالة الدقيقة لنسبة الاحتمالية في هذا السياق.

الجدول رقم (15): جدول يبين الدلالة الإحصائية للفروق بين التكرارات للمهارات بين الكتاب المدرسي والمذكرات

تُظهر النتائج المستخلصة من اختبار كاي مربع لبيرسون (Pearson Chi-Square) أن قيمة الإحصاء بلغت 22.731 عند درجة حرية قدرها 40، في حين بلغ مستوى الدلالة الإحصائية 0.987. وبما أن قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة تفوق مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، فإن الفروق بين المتغيرين المدروسين غير دالة إحصائياً. وتدل هذه النتيجة على غياب علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، مما يعني أن الاختلافات المسجلة في التكرارات لا تعكس فروقاً حقيقية يمكن تعميمها إحصائياً، وإنما تُعزى إلى التباين العشوائي. وبناءً على ذلك، تُقبل فرضية العدم التي تنص على استقلالية المتغيرين، ويُستنتج أن أحدهما لا يؤثر إحصائياً في الآخر ضمن حدود العينة المدروسة. قيمة فيشر تساوي 25.92 وهي غير دالة، لأنه في هذه الحالة نعلم على قيمة اختبار فيشر لأنه هو البديل لاختبار كاي تربيع عندما تكون تكرارات المتوقعة للخلايا تقل عن 5 أكثر من 20 % وعليه نستطيع القول انه لا توجد اختلافات في مدى مراعاة الكتاب المدرسي والمكرات الوزارية في الاستجابة لمتطلبات المنهاج في الأبعاد المهارية

6- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الاول

الفرضية الجزئية الأولى مدى مراعاة الكتاب المدرسي (كتاب الأنشطة وكتاب النصوص) للأبعاد المعرفية احتل بعد التطبيق المرتبة الأولى بنسبة (20%) من مجموع التكرارات، وهو ما يعكس حضوراً معتبراً للمهارات التي تستهدف توظيف المعارف المكتسبة في مواقف تعليمية عملية. ويتوافق هذا التوجه مع ما أكدته عديد الدراسات التربوية التي شددت على أهمية الانتقال من التركيز على المعرفة النظرية إلى تفعيلها في وضعيات ذات معنى. فقد أشار بلوم (Bloom, 1956) في تصنيفه للمجال المعرفي إلى أن مستوى التطبيق يمثل مرحلة مفصلية ينتقل فيها المتعلم من الفهم المجرد إلى الاستعمال الوظيفي للمعرفة في حل المشكلات ومواجهة المواقف الجديدة. كما بين أندرسون وكروثول (Anderson & Krathwohl, 2001) في مراجعتهم لتصنيف بلوم أن إعطاء الأولوية لمستوى التطبيق يساهم في ترسيخ التعلم وجعلها أكثر ثباتاً وقابلية للنقل. وهذا ما يؤكد أن المنهاج ركز على هذا المستوى مما جعل من الوزارة ممثلة في مديرية البيداغوجيا تدعم الأساتذة بالملزمة الوزارية (2019) بتوضيح عدة تدريبات في التعبير الكتابي الذي يمكن التلاميذ من التدرب على عدة نماذج وقواعد وإجراءات ومفاهيم التي تم تناولها خلال التدريبات في كراس الأنشطة تمكن المتعلم من تطبيق قواعد التعبير الابداعي والوظيفي وتوظيفها في وضعيات دالة توصلت دراسة زيتون (2003) حول التعليم القائم على الكفاءات إلى أن المناهج التي تركز على توظيف المعرفة في أنشطة تطبيقية تساعد المتعلم على بناء تعلماته بصورة أعمق، وتجعل المتعلم أكثر قدرة على استعمال ما تعلمه في سياقات مختلفة. كما أكدت دراسة عبد الرحمن (2010) أن الاهتمام بمهارات التطبيق في تعليم اللغة يساهم في تنمية الكفاءة التواصلية، ويجعل المتعلم قادراً على إنتاج نصوص وظيفية مرتبطة بواقعه.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة تحليلية تقييمية لبوالقمح، حيواني، ودمان ديبح (2022) حول تحليل محتوى الكتب المدرسية في ضوء تصنيف بلوم، حيث أظهرت الدراسة أن هيمنة بعد التطبيق تعكس انسجامًا مع المقاربة بالكفاءات التي تجعل من توظيف الموارد المعرفية محورًا أساسيًا في العملية التعليمية. وعليه، فإن تصدر بعد التطبيق في الكتاب المدرسي محل الدراسة ينسجم مع نتائج الدراسات السابقة، ويؤكد اتفاق التوجه البيداغوجي للمنهج مع التصورات النظرية والتطبيقية الحديثة التي ترى أن فعالية التعلم تقاس بمدى قدرة المتعلم على تحويل المعرفة إلى ممارسة عملية ذات دلالة.

بعدا التحليل والتركيب في ضوء النتائج والدراسات التربوية

أظهرت نتائج التحليل أن بعد التحليل جاء في المرتبة الثانية بنسبة (19%)، مسجلًا (21) تكرارًا، وهو ما يعكس حضورًا معتبرًا للمهارات التي تستهدف تفكيك المحتوى، والمقارنة بين الأفكار، واستخلاص العلاقات بين المفاهيم والمعاني. ويُعد هذا التوجه مؤشرًا على اهتمام المنهج بتنمية مهارات التفكير العليا، ولا سيما التفكير التحليلي الذي يُعد أساسًا لتنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين، ويتوافق هذا المعطى مع ما أشار إليه بلوم (Bloom, 1956)، حيث اعتبر التحليل مستوى معرفيًا متقدمًا يتجاوز الاستيعاب والتطبيق، ويُمكن المتعلم من فهم البنية الداخلية للمعرفة. كما أكدت مراجعة تصنيف بلوم لدى أندرسون وكروثول (Anderson & Krathwohl, 2001) أن مهارات التحليل تُعد شرطًا أساسيًا لتنمية التعلم العميق، خاصة في المواد اللغوية التي تعتمد على الفهم الدلالي وبناء المعنى.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة زيتون (2003) التي خلصت إلى أن المناهج المبنية على المقاربة بالكفاءات تُولي اهتمامًا متزايدًا لمهارات التحليل، لما لها من دور في تنمية قدرة المتعلم على التعامل النقدي مع النصوص، وفهم العلاقات المنطقية بينها، بدل الاكتفاء بالتلقي السلبي. وهذه النتيجة تتفق أيضًا مع دراسات سابقة (فخر، 2005) و(التوايهة، 2012)، ويرى الباحث أن نسبة ارتفاع المستويات العقلية العليا ينسجم مع صلب أهداف مناهج اللغة العربية وسعيها في تنمية الاتجاهات العلمية للتلاميذ وتحفيزهم على مهارات التفكير وهذا ما يؤكد أن المنهج ركز على هذا المستوى مما جعل من الوزارة ممثلة في مديرية البيداغوجيا تدعم الأساتذة بالمذكرة الوزارية (2019) بتوضيح عدة تدريبات في التعبير الكتابي الذي يمكن التلاميذ من التدرب على عدة نماذج وقواعد وإجراءات ومفاهيم التي تم تناولها خلال التدريبات في كراس الأنشطة تمكن المتعلم من تطبيق قواعد التعبير الإبداعي والوظيفي وتوظيفها في وضعيات دالة

أما بعد التركيب، فقد سجل نسبة (18%) بما يعادل (20) تكرارًا، وهي نسبة قريبة من بعد التحليل، ما يدل على حضور ملحوظ للمهارات التي تستهدف إعادة تنظيم المعارف، وبناء أفكار جديدة، وصياغة إنتاجات كتابية ذات طابع إبداعي. ويُفهم هذا الحضور في إطار التوجه الحديث للمناهج التعليمية التي تسعى إلى جعل المتعلم منتجًا للمعرفة لا مجرد مستهلك لها.

وقد أشار أندرسون وكروثول (2001) إلى أن التركيب (أو الإبداع في التصنيف المنقح) يمثل أعلى مستويات الأداء المعرفي، حيث يُظهر المتعلم قدرته على دمج المعارف وتوظيفها في بناء منتج جديد. كما بيّنت دراسة عبد الرحمن (2010) في مجال تعليم اللغة العربية أن التركيز على مهارات التركيب يساهم في تنمية الكفاءة الكتابية، ويُساعد المتعلم على إنتاج نصوص مترابطة تعبر عن أفكاره الخاصة.

وتتفق هذه النتائج كذلك مع دراسة تحليلية تقييمية لبوالقمح، حيواني، ودمان ديبج (2022)، التي أكدت أن ارتفاع نسب التحليل والتركيب في الكتب المدرسية يُعد مؤشرًا إيجابيًا على انسجامها مع أهداف تنمية التفكير الإبداعي والنقدي، كما تنص عليه التوجهات البيداغوجية الحديثة. وعليه، فإن التقارب في نسب بعدي التحليل والتركيب يعكس انسجامًا واضحًا بين المنهاج والمرجعيات النظرية والتربوية، ويؤكد أن الكتاب المدرسي يسعى إلى تنمية قدرات عقلية عليا لدى المتعلمين، من خلال الانتقال من فهم النصوص إلى تحليلها، ثم إعادة بنائها في إنتاجات جديدة ذات معنى.

غت نسبة بعد الفهم (16%) بما يعادل (18) تكرارًا، وهي نسبة تُعد متوسطة مقارنة ببقية الأبعاد المعرفية، لا سيما المستويات العليا منها. ويعكس هذا المعطى حضورًا مقبولا للأنشطة التي تستهدف الاستيعاب، والتفسير، وإعادة الصياغة، واستخلاص المعنى، وهي مهارات أساسية تشكل حلقة وصل بين التذكر من جهة، والتطبيق والتحليل من جهة أخرى.

ويُفهم هذا المستوى من الحضور في ضوء التوجه الذي أقره منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، والذي ينص على أن الفهم ليس غاية في حد ذاته، بل يُعد وسيلة وظيفية تمهد لتوظيف اللغة في مواقف تواصلية ذات معنى. فقد أكدت الوثيقة الرافقة للمنهاج أن أنشطة الفهم تُدمج ضمنيًا في مختلف الوضعيات التعليمية، خاصة من خلال القراءة الموجهة، وتحليل النصوص، وبناء المشاريع الكتابية، دون الحاجة إلى تخصيص أنشطة مستقلة لها في كل مرة.

كما تشير الوثيقة الرافقة إلى أن المتعلم في هذه المرحلة يُفترض فيه امتلاك حدٍ أدنى من مهارات الفهم الأساسية، يتم تفعيلها باستمرار أثناء إنجاز مهام أكثر تعقيدًا، وهو ما قد يفسر عدم تصدر بعد الفهم لبقية الأبعاد، مقابل بروز المستويات العليا التي تعتمد عليه ضمنيًا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه بلوم (Bloom, 1956)، حيث اعتبر الفهم مستوى انتقاليًا لا يُقاس فقط من خلال أنشطة مستقلة، وإنما من خلال قدرة المتعلم على توظيف ما فهمه في مستويات معرفية أعلى. كما أكدت مراجعة التصنيف لدى أندرسون وكروثول (2001) أن الفهم يُعد شرطًا لازمًا للأداء في مستويات التطبيق والتحليل والتركيب، وغالبًا ما يظهر أثره ضمن هذه المستويات بدل أن يُقاس بمعزل عنها.

خلصت دراسة براهيمية (2017) إلى أن أسئلة كتاب الثقافة العامة للصف الثاني عشر تركز بشكل أساسي على مستويات التذكر والفهم، بينما تكاد المستويات العليا من التفكير (التطبيق، التحليل، التركيب، والتقييم) تكاد تكون غائبة، مما يعكس غلبة المنهج التقليدي في تقويم المعرفة. كما أظهرت دراسة السبيبه (2019) حول تحليل أسئلة كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في الأردن أن نسبة أسئلة الفهم بلغت نحو 36% من إجمالي الأسئلة، مع وجود تباين في توزيع باقي المستويات المعرفية، وهو ما يؤكد أن انخفاض نسبة الفهم لا يعني إهماله، بل يُظهر إدماجه غالبًا داخل أنشطة تعليمية أكثر تعقيدًا تتطلب التفكير التحليلي والتقييمي. من جهة أخرى، أشارت الدراسات النقدية حول المقاربة بالكفاءات في المناهج الحديثة (جقاوة، 2023) إلى أن التركيز على الأنشطة المركبة في التعليم يجعل مهارات الفهم ضمنيًا ضمن هذه الأنشطة العليا، بدل تقديمها كمهارة صريحة مستقلة، وهو ما يعزز قدرة المتعلم على الاستيعاب العميق والتفكير النقدي..

وعليه، فإن نسبة الفهم المسجلة في الكتاب المدرسي يمكن تفسيرها على أنها حضور وظيفي مدمج، يتماشى مع التوجهات الرسمية للمناهج والوثيقة الرافقة، ومع التصورات التربوية الحديثة التي تعتبر الفهم قاعدة يبنى عليها الأداء المعرفي الأعلى، لا هدفاً مستقلاً في حد ذاته. لغت نسبة بعد الفهم 16% ما يعادل 18 تكراراً، وهي نسبة متوسطة تُظهر حضوراً مقبولاً للأنشطة التعليمية التي تستهدف استيعاب المعلومات، تفسير النصوص، وإعادة صياغة الأفكار. ويُشير هذا المستوى إلى أن الكتاب المدرسي يولي اهتماماً بالمهارات التي تمكن المتعلم من استيعاب المعارف اللغوية وفهم العلاقات بين مفاهيم النصوص، إلا أن هذا الحضور أقل مقارنة بالمستويات العليا مثل التطبيق والتحليل والتركيب، ولا يمكن أن يكشف التلميذ المعاني والأفكار الكامنة في النص المقروء إلا من خلال امتلاك القارئ ثروة لغوية هامة تعينه على فك شفرات النص ومنه يجب أن يملك القارئ حصيلة لغوية لا بأس بها حتى يفهم ويستوعب ما يقرأ ويعوض ما يعنيه (قعيد، 2012، 45).

مما قد يدل على أن المنهج يفترض تحقيق هذا البعد ضمناً عبر الأنشطة التي تركز على تطبيق المعرفة أو تحليلها ولأن مستوى الفهم يعتبر المستوى الأساسي الذي يركز عليه نشاط التعبير ويمكن الرجوع ذلك إلى أن نشاط التعبير يحتاج إلى إطلاع ودراية بجوانب الموضوع المختلفة من جميع النواحي حتى يتمكن المتعلم من ربط العلاقات الموجودة بين جوانب الموضوع، فالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات معرفية في ماهية الموضوع لا يستطيعون أن يعبروا عنه بطلاقة لعدم توفر المادة المعرفية لهم وعليه كان لزاماً على الأساتذة إثارة العمليات العقلية المعرفية، وتثبيت المعلومات في ذهن الطالب وذاكرته، يضاف لذلك اعتبار السؤال التعليمي مفتاحاً للمعرفة (دروزة، 2001). وعليه كان لزاماً على الأساتذة اختيار مواضيع مشتقات من حياة التلميذ وواقعه المعاش فالمستوى القرائي للتلميذ يلعب دوراً مهماً في هذا الجانب إذ أن الصعوبات التعبيرية تكمن في قلة الزاد اللغوي بحيث الفكرة حاضرة والوعاء اللغوي غير موجودها ما تتفق مع ودراسة ناكبوجلو ويلدير _ Nakiboglo & Yildirir, 2011 وهذا ما يستدعي من الأساتذة تنمية الجانب القرائي والمطالعة الموجهة الصفية ولاصفية، فهي وسيلة من وسائل التمتع والتسلية، إذ هي عملية يخلو فيها القارئ في أوقات فراغه ويشبع هوايته ويرضي ميوله ويسد حاجته الذهنية لتطوير قدراته العقلية ولأنماط تفكيره، كما تعتبر مرحلة أعلى من القراءة لأنها تشترط قارئاً ملماً بقواعد اللغة متجاوزاً مرحلة القراءة. (جرس، 2005، 459)

ويعكس هذا التوجه ما جاء في الوثيقة الرافقة للمناهج، حيث نصت على أن أهداف التعليم الابتدائي في مادة اللغة العربية تشمل تمكين المتعلم من فهم النصوص وتفسيرها وإعادة صياغتها، مع التركيز على توظيف الفهم ضمن مهارات عليا مثل التطبيق والتحليل، بدل اعتباره هدفاً مستقلاً في كل نشاط (الوثيقة الرافقة لمناهج اللغة العربية - التعليم الابتدائي، الجزائر).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته بلوم (Bloom, 1956)، الذي صنف الفهم كمرحلة أساسية بين التذكر والتطبيق، حيث يُعتبر شرطاً ضرورياً للانتقال إلى مستويات معرفية أعلى مثل التطبيق، التحليل، والتركيب. وأكدت مراجعة التصنيف المعدل لدى أندرسون وكروثوول (Anderson & Krathwohl, 2001) أن الفهم غالباً ما يظهر أثره ضمن الأنشطة العليا، خاصة تلك التي تتطلب تحليل النصوص أو حل المشكلات.

ظهرت دراسة زيتون (2003) أن المناهج المبنية على المقاربة بالكفاءات تميل إلى دمج مهارات الفهم ضمن أنشطة تطبيقية أو تحليلية، مما يجعل الحضور الكمي للفهم المباشر متوسطاً، لكنه فعال وظيفياً. وأكدت دراسة تحليلية تقييمية لبوالقمح، حيواني، ودمان ديب (2022) أن إدماج الفهم في الأنشطة التطبيقية والتحليلية يعزز قدرة المتعلم على توظيف المعرفة المكتسبة في

سياقات متعددة، وبحقق أهداف المنهاج في تطوير التفكير النقدي والقدرة على الإنتاج الكتابي. وهذا ما أشارت إليه أيضًا دراسات عربية سابقة مثل المقدادي (1999) والعالم (2001)، والتي أكدت أن الأنشطة التعليمية تمكّن التلميذ من فهم الأحداث والتعبير عنها بأسلوبه الخاص، مما يتيح له إدراك المواضيع والعلاقات بين عناصرها والأفكار المتضمنة في الوضعيات التعليمية المختلفة، ليكون نظرتة الكلية عن ما درس سابقًا. تتضمن هذه المعاني بحيث يستطيع الطالب التوصل الى المعلومة واستنتاجها وهذا ما اشارت اليه (دراسة الجعافرة 2009) (مطاوعة 2000).

وعليه، يمكن القول إن نسبة بعد الفهم متوسطة لكنها فعالة وظيفيًا، وتشير إلى اعتماد المنهاج على الاستيعاب كمرحلة أساسية مدججة ضمن مستويات معرفية عليا، بما يتماشى مع التوجهات البيداغوجية الحديثة في تعليم اللغة العربية. إن الاعتماد على عمليه الفهم في مواضيع التعبير الكتابي تستوجب الانطلاق من حوادث واقعيه مستنبطه من واقع التلميذ تمكنه من التعامل معها بكل سهوله والذي يسهم في نجاح خطته هو اختيار موضوع ملائم يتجاوز معه التلميذ ويعالج مشكلاته الحياتية من واقعه لان الموضوعات التي لا تلامس حياة التلميذ لا يعيرها اهتماما ولذلك نجد المنهاج ركز على ضرورة الاعتماد على المقاربات النصية التي تنطلق من نصوص القراءة قربه من واقع المتعلم واي اعتماد على مواضيع بعيدة عن حياتهم اليومية يؤخر نموهم التعبيري (زاير وعازير، 2011، 398) لان تمكين التلميذ من الفهم الحوادث وربط العلاقة بين اجزائها والتعبير عنها كتابيا

لغت نسبة بعد التقييم 13% بما يعادل 15 تكرارًا، وهي نسبة متوسطة تميل إلى الانخفاض مقارنة ببقية الأبعاد العليا مثل التطبيق والتحليل والتركيب. ويشير هذا الحضور المحدود إلى أن الأنشطة المدرجة في الكتاب المدرسي تركز بشكل أقل على تنمية مهارات إصدار الأحكام، وتقييم الأعمال الكتابية، واتخاذ القرار وفق معايير محددة، وهي مهارات تعتبر جوهرية في بناء التفكير النقدي لدى المتعلمين. وأهم ما يساعد التلميذ على تنميته معارفه هي التمارين الإثرائية و تنوع الوضعيات والتعلمية وتعددتها حسب حاجات التلميذ من حيث البيئة او السن او المجتمع (الجبوري، 1985، 161) ومن اهم اساسيتها موضوعات أكثر حدائه -التنوع والتوسع-تشجيع التلاميذ على البحث والاستقصاء (الجاسم، 98، 35).

ويُفهم هذا المستوى من الحضور في سياق التوجهات التي أقرها منهاج اللغة العربية في التعليم الابتدائي، حيث يوضح المنهاج والوثيقة الرافقة أن أنشطة التقييم غالبًا ما تدمج ضمنياً في مستويات عليا مثل التطبيق والتحليل والتركيب، بدلاً من تخصيص أنشطة مستقلة لها في كل درس. فحسب الوثيقة الرافقة للمنهاج، يُفترض أن يكون التقييم مستمرًا ومرتبطةً بالمنتوجات الكتابية للمتعلّمين، بحيث يقيس قدرتهم على الاستفادة من معارفهم ومهاراتهم في إصدار أحكام موضوعية حول النصوص المنتجة (الوثيقة الرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي).

وتتوافق هذه النتيجة مع ما ورد في تصنيف بلوم الأصلي (Bloom, 1956)، الذي اعتبر التقييم أعلى مستويات المجال المعرفي، ويستلزم قدرة المتعلم على تحديد معايير، ومقارنة النتائج بالمعايير، وإصدار حكم موضوعي. كما أشار أندرسون وكروثول (2001) إلى أن ضعف التكرار المباشر لأنشطة التقييم في الكتب المدرسية لا يعني إهماله، بل يُحتمل أن يظهر أثره ضمن أنشطة عليا أخرى مثل التركيب والتحليل، حيث يتم تقييم أداء المتعلم ضمنياً.

وفي الدراسات العربية، خلصت دراسة زيتون (2003) إلى أن المناهج المبنية على المقاربة بالكفاءات غالبًا ما تُعطي الأولوية للتطبيق والتحليل والتركيب، بينما يُدرج التقويم بشكل ضمني ضمن هذه المستويات. كما أظهرت دراسة بن زروق (2016) حول تحليل محتوى الكتب المدرسية أن انخفاض نسبة بعد التقويم لا يدل على غياب اهتمام المنهاج به، بل يعكس إدماجه في أنشطة مركبة أكثر تعقيدًا، بما يتيح تنمية مهارات الحكم واتخاذ القرار لدى المتعلمين.

وعليه، يمكن القول إن حضور بعد التقويم بنسبة 13% يعكس اهتمامًا محدودًا نسبيًا ولكنه متوافق مع التوجه الرسمي للمنهاج، ويشير إلى أن تطوير مهارات التقويم يعتمد على التفاعل ضمن مستويات عليا أخرى، وليس على أنشطة مستقلة مخصصة لهذا البعد فقط. لغت نسبة بعد التذكر بـ 11% ما يعادل 13 تكرارًا، وهي النسبة الأدنى بين الأبعاد الستة، ما يعكس حضورًا محدودًا للأنشطة التي تستهدف استدعاء المعلومات والمعارف المكتسبة، وتذكر الحقائق والمفاهيم الأساسية. ويشير هذا الحضور المنخفض نسبيًا إلى أن المنهاج المدرسي يضع أولوية أكبر للمستويات العليا من التفكير مثل التطبيق والتحليل والتركيب، مع اعتبار التذكر أساسًا ضروريًا لكنه يُفترض ضمنيًا في مختلف الوضعيات التعليمية دون تخصيص أنشطة مكثفة له.

ويعكس هذا التوجه ما جاء في الوثيقة الرافقة للمنهاج، حيث نصت على أن مرحلة التعليم الابتدائي تهدف إلى تنمية الكفاءات اللغوية الشاملة لدى المتعلم، بما يشمل القراءة والكتابة والتعبير الشفوي والكتابي، مع التركيز على تمكين المتعلم من توظيف معارفه بدل الاقتصار على حفظها. وبذلك، يظهر بعد التذكر كقاعدة معرفية تُستغل في مستويات عليا أكثر تعقيدًا، مثل التطبيق والتحليل، دون أن يكون هدفًا مستقلًا في حد ذاته.

ويتفق هذا المعطى مع ما أكدته بلوم (Bloom, 1956) الذي وضع التذكر في أدنى مستويات المجال المعرفي، موضّحًا أنه يمثل مرحلة تمهيدية ضرورية قبل الانتقال إلى مستويات أعلى من الفهم والتطبيق والتحليل. كما أشارت مراجعة التصنيف المعدّل لدى أندرسون وكروثول (Anderson & Krathwohl, 2001) إلى أن التذكر غالبًا ما يظهر أثره ضمن سياقات التطبيق والتحليل، حيث يُقاس مدى قدرة المتعلم على استدعاء المعرفة عند الحاجة وليس بشكل مستقل فقط.

فالكثافة مهاره يحتاج اليها الانسان في شتى مراحل حياته، في قضاء حاجته اليومية. وهي مرتبطة بخبراته السابقة وعليه فتتوزع المواضيع وارتباطها ببيئات واطقات معينه تؤخذ مره من البيت ومره من الشارع ومره من الحوادث العالميه ومره من الطبيعة ومن ذات التلميذ وماضيه او حاضره او مستقبله وكل ما يثير ويدفع التلميذ الى التعبير لان انعدام الاحساس بالمشكل المطروح لا يمكن من وجود الدافعية للتعبير (صموئيل، جيمس 2017، 42)

7- مناقشة وتفسير التساؤل الأول

مدى مراعاة الكتاب المدرسي للإبعاد المهارية المتضمنة في المنهاج

يبين الجدول توزيع المهارات الكتابية في الكتاب المدرسي، حيث بلغ المجموع العام (101 تكرارًا بنسبة كلية 100 %) وتوزعت المهارات وفق درجات متفاوتة من الحضور، ما يعكس تنوع التركيز على مستويات مختلفة من المهارات الكتابية.

1-المهارات ذات النسب المرتفعة

تتصدر المهارات التي سجلت أعلى نسب جدول توزيع المهارات الكتابية ما يرتبط بتنظيم الأفكار وتوليد المحتوى، مثل:

• تنظيم الأفكار حسب ترتيب مناسب (9%)

- تسخير المعارف لتوليد الأفكار (8%)

- تحديد معطيات مشروع الكتابة (7%)

- صياغة نص يستجيب لنية التواصل (7%)

- استعمال الكتابة وسيلة للتواصل (6%)

وتدل هذه النسب المرتفعة على أن المنهاج الجزائري يولي أهمية كبيرة للمهارات الأساسية التي تمكن المتعلم من التعبير عن نفسه بوضوح وبناء النصوص المنظمة. وقد أكدت الوثيقة الرافقة للمنهاج أن تعليم اللغة العربية يهدف إلى تنمية القدرة على إنتاج نصوص مكتوبة منظمة، مرتبطة بسياق تواصل محدد، ومرتبطة بالمعارف المكتسبة (الوثيقة الرافقة لمنهاج اللغة العربية - التعليم الابتدائي، الجزائر). التلميذ قبل أن يشرع كتابه موضوع لا بد أن يحدد عناصره الأساسية ويرتبها ترتيبا تسلسليا منهجيا معتمدا على ترابط الأفكار و ترتيبها ترتيبا منطقيا فاللغة أساس التفكير والتواصل فالوظيفة التواصلية من أهم وظائفها شيوعا فعن طريقها تتحقق الأغراض (رانيا شاكر، 2004)، فجمع الأفكار والأحاسيس والمشاعر وضعها في فقرات لغوية واضحة تعتبر مهارة شاملة تتطلبها جميع الوضعيات التعبيرية خاصة الإبداعية منها وقد أثبتت كثير من الدراسات ضعف المتعلمين في هذه المهارة (نوري، 1990، 37)، فقدرة التلميذ على التعبير لا يمكن أن تتطور وتحسن إلا بتحسين روافد اللغة الأخرى (الاستماع الحديث القراءة الكتابة) وبالتالي فالتلميذ يسخر هذه المعارف لتوليد الأفكار ووضعها في جمل وعبارات داله ولان التعبير يعتبر مصبا لجميع روافد اللغة الأخرى فان أي اخفاق في رافد من الروافد يؤدي الى ضعف مهاره التعبير الكتابي (راغدة العيسوي، 2013، 15) فالكتابة تمثل الصدارة في قائمة فنون اللغة التواصلية تعتب حوصلة المهارات الأخرى (الاستماع -التحدث - القراءة) (محمد الزيني، 2010، 48)،

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة، مثل دراسة عبد الرحمن (2010)، التي أوضحت أن تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي يركز على تنمية القدرة على تنظيم الأفكار وتسخير المعارف لإنتاج نصوص متماسكة ووظيفية. كما أكدت دراسة زيتون (2003) أن المهارات المرتبطة بالتطبيق العملي للمعرفة—مثل إنتاج نصوص تتسم بالترتيب والوضوح—تخطى بأولوية في الكتب المدرسية مقارنة بالمهارات النظرية البحتة.

2.- المهارات ذات النسب المتوسطة

تشمل المهارات التي جاءت بنسبة متوسطة ما يتعلق بـ:

• التعبير عن المشاعر والأحاسيس (4%)

• استعمال نص أو عدة نصوص للقيام بمحاضرة (2%)

• نقل الخبر (2%)

• تحرير حكاية (2%)

• ملء فراغات في فقرة (2%)

• تحديد عبارات دالة في نص (2%)

• التعرف على قواعد التلخيص وكتابة نص حجاجي أو سردي بسيط (1-2%)

ويشير هذا الحضور المتوسط إلى أن المنهاج يولي اهتمامًا متوازنًا لهذه المهارات، إذ تُعتبر جسرًا تربط بين التنظيم الأساسي للأفكار والمهارات العليا، لكنها لا تحظى بنفس التركيز الكمي مقارنة بالمهارات المرتفعة. وتؤكد الدراسات، مثل بن زروق (2016)، أن دمج هذه المهارات ضمن الممارسات الصفية يساهم في تنمية مهارات التعبير الكتابي المتعدد الأبعاد، ويتيح للمتعلمين التدرج من المهارات البسيطة نحو المهارات المركبة.

3. المهارات ذات النسب المنخفضة أو المنعدمة

أما المهارات التي سجلت حضورًا ضئيلاً أو منعدماً، مثل:

• كتابة التقارير، كتابة المقابلات، المقال العلمي، الإعلان الإشهاري، الرسائل، الحوار، التلخيص الجزئي (1-0.9%)

• تدوين المذكرات، إتمام الحكاية، تحرير كيفية استعمال، ترتيب أفكار معطاة، كتابة ورقة بحثية، التحكم في منهجية الكتابة الإشهارية، مراجعة الأخطاء وتصحيحها، تقويم المنتج وفق شبكة معايير، والكتابة في سياق زمني ومكاني مضبوط (0%)

فإن هذا الضعف يعكس قصر المنهاج على تقديم المهارات الكتابية الأكثر استخدامًا في الحياة المدرسية المباشرة، مع إهمال أو دمج المهارات الأكثر تعقيدًا أو ذات الطابع المتقدم ضمن أنشطة مركبة. وتؤكد الوثيقة الرافقة للمنهاج أن بعض المهارات الكتابية العليا تُدرج ضمنًا في أنشطة التركيب والتحليل، وبالتالي لا تظهر كنشاط مستقل في التكرار العددي.

وتدعم الدراسات السابقة هذا الطرح، فوفقًا لدراسة عبد الرحمن (2010)، فإن المناهج الحديثة تميل إلى التركيز على إنتاج نصوص وظيفية قابلة للتطبيق مباشرة، بينما تُدرج المهارات الأكثر تعقيدًا مثل كتابة التقارير أو المقال العلمي ضمن أنشطة تطبيقية أو مشاريع صفية. كما أظهرت دراسة زيتون (2003) أن غياب بعض المهارات أو انخفاض حضورها لا يعني تجاهلها، بل يعكس استراتيجية تعليمية قائمة على التدرج في صعوبة المهارات وتمكين المتعلم من اكتساب مهارات عليا بعد امتلاك الأساسيات.

استنتاج تحليلي

يمكن القول إن توزيع المهارات الكتابية في الكتاب المدرسي يعكس تدرجًا واضحًا من المهارات الأساسية المرتفعة نحو المهارات المتوسطة والضعيفة، وهو ما يتوافق مع التوجه الرسمي للمنهاج الجزائري في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث يتم التركيز على

تنمية القدرة على تنظيم الأفكار والتعبير عن المعارف والقيام بمهام كتابية أساسية، مع دمج المهارات الأكثر تعقيداً ضمن أنشطة مركبة تستدعي مستويات عليا من التفكير والتحليل. كما أن هذا التوزيع ينسجم مع نتائج الدراسات التربوية العربية والدولية حول أولوية المهارات العملية في الكتب المدرسية مقابل المهارات المتقدمة التي تحتاج إلى سياقات تعليمية أكثر دعمًا.

8- مناقشة وتفسير التساؤل الثالث

هل هناك اختلاف بن الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية في مراعاة الأبعاد المعرفية

من خلال ملاحظتنا الجدول الذي يبين قيمه كاف تربيع حيث تساوي 1.18 وهي غير داله احصائيا وعليه يمكننا ان نقول لا توجد فروق ضد الدلالة إحصائية بين المذكرات الوزارية والكتاب المدرسي في درجة الاستجابة للأبعاد المعرفية.

وهذا رغم أن الكتاب المدرسي ركز عن أنشطة تدريبية في تنمية مهارات التعبير الكتابي في كل الوحدات الجزئية المقاطع التعليمية على أن تحتم هذا التدريبات بوضعية إدماجية نهاية المقطع التعليمي مما يمكن المتعلم من تنمية القدرات العقلية في التذكر والفهم والتطبيق في الوضعيات الجزئية وتنمية مهارة التحليل والتركيب والتقييم في الوضعية الاندماجية التي تعتبر المحك الحقيقي لإبراز قدرة المتعلم في الإنتاج الكتابي

تشير نتائج تحليل الجدول إلى أن التوزيع الكمي لل تكرارات المرتبطة بالأبعاد المعرفية في الكتاب المدرسي والمذكرات متقارب بشكل ملحوظ، حيث بلغ المجموع الكلي لل تكرارات 109 تكرارات في الكتاب المدرسي مقابل 112 في المذكرات، مع فروق بسيطة جدًا في التكرارات لكل بعد معرفي على حدة. فعلى سبيل المثال، جاء بعد التذكر 13 مقابل 11 تكرارًا، بعد الفهم 18 مقابل 22، بعد التطبيق 22 مقابل 18، بعد التحليل 21 مقابل 24، بعد التركيب 20 مقابل 21، وبعد التقييم 15 مقابل 16. وتشير هذه النتائج إلى غياب الفروقات الجوهرية بين الكتاب المدرسي والمذكرات في مدى مراعاة الأبعاد المعرفية الستة، وهو ما يعكس التزام المذكرات الصفية بتوزيع الأنشطة وفق توجيهات المنهاج.

يمكن تفسير هذا التشابه على أنه دليل على انسجام المنهاج مع التطبيق الفعلي داخل الصفوف، حيث تعكس المذكرات توزيع الأبعاد المعرفية المقررة في الكتاب المدرسي دون تحيز نحو بعد معين، مما يضمن للمتعلمين تنمية متوازنة لجميع مستويات المجال المعرفي، من التذكر والفهم وصولاً إلى التركيب والتقييم. كما يشير ذلك إلى فعالية المذكرات كأداة دعم للتعليم، إذ تعمل على تعزيز نفس المهارات المعرفية التي يسعى المنهاج إلى تطويرها، بما يحقق التوافق بين التخطيط والواقع العملي للتعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدت عليه الوثيقة الرافقة للمنهاج، التي شددت على ضرورة توافق الكتاب المدرسي مع الممارسات الصفية لضمان تحقيق أهداف التعلم المرتبطة بجميع الأبعاد المعرفية (الوثيقة الرافقة لمنهاج اللغة العربية - التعليم الابتدائي، الجزائر). كما تدعمها الدراسات السابقة، فوفقاً لدراسة بن زروق (2016)، فإن التشابه بين محتوى الكتب المدرسية والممارسات الصفية يعزز الاستمرارية في تنمية الكفاءات المعرفية للمتعلمين، بينما أشارت دراسة عبد الرحمن (2010) إلى أن الالتزام بتوزيع متوازن للأنشطة المعرفية يتيح للمتعلمين تطوير مهارات التفكير العليا دون الإخلال بالمهارات الأساسية.

وعليه، يمكن الاستنتاج أن الكتاب المدرسي والمذكرات متوافقان في مدى مراعاة الأبعاد المعرفية، مما يشير إلى نجاح المنهاج في تقديم توزيع متوازن للأنشطة التعليمية يغطي جميع مستويات المجال المعرفي من التذكر إلى التقويم، ويحقق أهدافه في تنمية الكفاءات المعرفية بشكل متكامل لدى المتعلمين.

اذ ان الكفاءة كسلوك في المجال المعرفي ويقصد بها قدره التلميذ على إبراز قدراته في المجال المعرفي المتمثل في القدرات التي صنفها بلوم حيث اعتبر ان الكفاءة كسلوك يمكن قياسه وذلك حول تحديد المعلم لما ينتظره من المتعلم في نهاية كل نشاط او حصه تعليميه وعلى هذا الاساس نجد نشاط المتعلم المتمثل للكفاءة من استرجاع معلومات ما خوزه سابقا او استخدام مفردات لغويه معبره عن ما يدور في شعور التلميذ وكذلك فهم وتحليل معطيات وصياغتها بأسلوبه الخاص وبما ان اعتمدنا على تصنيف بلوم للقدرات العقلية فهو يتصدر التصنيفات الشائعة حيث اعتبر ان عمليه التفكير والاحساس تطور عده مهارات وقدرات عقلية تمكن الفرد من مواجهه مشكلاته وحده وهذا في نظر بلوم يشكل علامه نضج واكتمال شخصيته حيث انها تهدي بالدرجة الاولى الى رفع قدرة المتعلم على حل المشكلات وتأهيله للتكيف مع محيطه المدرسي والاجتماعي.

ولو لحظنا أن الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية قد اعتمدت على تنمية الجوانب المتعلقة بالمعرفة والاستيعاب واحتلت في الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية على التوالي (11 % و 9 %) وهي نسب متقاربة حيث ركزت كال من الكتب الوضعيات الموجودة في الكتب لمدرسة والمذكرات الوزارية على جانب الاسترجاع والتذكر التي تلعب فيها الذاكرة دورا مهما بحيث تعرف المتعلم على المادة و الافكار والظواهر والسلوك المترقب عند استرجاع المعارف يكون جدا شبيه والسلوك الذي كان لدى المتعلم في بدايه اكتسابه للمعارف ولهذا اعتمدت جل مواضيع التعبير الكتابي على المقاربات النصية التي تنطلق من نصوص القراءة التي تعتبر رافدا اساسيا لتنمية قدرات التعبير الكتابي في المجال المعرفي. بحيث يحصل التلميذ على رصيد لغوي يوظفه في تعابيره ورغم ان المذكرات الوزارية قد كتفت من التدريبات في الوضعيات الجزئية واعتمدت عنها في توظيف المتعلم لقواعد التعبير الإبداعي والوظيفي ولأن معظم الصعوبات التي يعانيتها المتعلمين مرده الى ضعف الرصيد اللغوي (.....) الناجم عن الضعف في القدرات القاعدية الأخرى (الاستماع-التحدث - القراءة- الكتابة) ولهذا كان من الواجب على المدرسين التركيز على هذه القدرات حت يتمكن المتعلم من توظيف رصيده اللغوي في التعبير لأن الأفكار الأحاسيس إن لم تجد قالبا لغويا توضع فيه تبقى حبيسة في الأذهان

أما مجال الفهم فقد حصل كل منهما على التوالي 16% و 19% على التوالي وذلك أن المذكرات الوزارية والكتاب المدرسي كلاهما ركز على تحليل الوضعية التعليمية للتعبير انطلاقا من تحديد عناصرها حيث ان الفهم يتمثل في سلوكيات واستجابات تتطابق مع ما كان ينتظره المعلم من التلميذ فعندما يبلغ المتعلم هذا المستوى من الاداء يكون بإمكانه تحويل المطلوب منه اما ذهنيا او بالفعل الى صيغ مماثلة يمكن كذلك تقديم إجابات موسعة متضمنة المتوقع وتلخيصه في شكل آخر كما يمكن له الخروج بفكره عامه تعميمها على وضعيات مماثلة من الأمثلة التي جاءت في جل المقاطع التعليمية بصيغ مختلفة كلها تدور حول محور الفهم الذي يعتبر محورا أساسيا في تنمية قدرات التلميذ المعرفية قد جاءت الوضعيات الكتاب المدرسي في معظم المقاطع مركزة على هذه القدرة في مواضيع التعبير الوظيفي المتعددة من كتابة رسالة و تلخيص الذي يكون فيه الفهم أساسيا في تقليص المحتوى والاحتفاظ بالفكرة و نقلها في كلمات أخرى (المرجع.....)

أما التطبيق فقد حاز على نسبة 20% و 16% على التوالي فقد لامست الوضعيات التدريبية في كتاب الأنشطة بصورة واضحة حيث نجد أن معظم الأنشطة التدريبية هي تطبيق القواعد معينة في مواضيع التعبير المختلفة فعملية التطبيق تتطلب أكثر من مجرد معرفة أو فهم فهو يواجه مشكلة جديدة لم يتعرف عليها من قبل أشار بلوم إلى أنه عند هذا المستوى يظهر مدى انتقال أثر التعلم والتدريب (ميخائيل، 1995، 192، 191)

أي تتحول المعلومة من معرفة إلى تطبيق عملي. فهو يقوم بتطبيق القواعد والمفاهيم في تجاوز مشكلات جديدة وباعتبار أن وضعيات التعبير كلها تتمحور حول انتاج نصوص كتابية وفق خطوات معينة فقد شملت جل أنشطة التعبير في المقاطع الثمانية على تنمية هذه القدرة كتابة رسالة ومقال علمي تقرير... الخ ولأن التطبيق هو قدرة المتعلم على تطبيق ما تعلمه وما فهمه من قواعد وقوانين ونظريات في مواقف جديدة، (Gronland، 1990)،

أما بالنسبة لقدرة التحليل فقد حصلت على نسبة 19% و 21% أعلى التوالي فهو تفكيك عناصر لموضوع وتحديد الأفكار المطروحة فيه وتسلسلها والعلاقات التي تربطها ببعضها ولذلك تتمثل نواتج التعلم في إبراز هذه القدرة والتي لامستها المذكرات الوزارية والكتاب المدرسي على حد سواء ولقد جاءت في شكل تحليل مواضيع وتحديد الأفكار الأساسية الفكرة العامة تحليل رسالة وتحليل موضوع واستخرج أهم ما تضمنه ثم إعادة صياغتها بشكل جديد على ولأن التحليل هو قدرة المتعلم على اكتشاف البدائل وواجه الاختلاف والقيام بتفكيك فكرة أو مشكلة إلى عناصرها الأساسية (الزبيد وعليان، 2002)

أما قدرة التقويم والتي حازت على نسبة 13% و 14% على التوالي فتعتبر من أبرز القدرات التي ركزت وضعيات الكتاب المدرسي ممثلة في الوضعيات الإدماجية حيث يشكل التقويمية هذه القدرات حيث يطلب من المتعلم أن يحكم فيه عن قيمة وموقف من المواقف الحياتية المختلفة في ضوء معايير خاصة بالتنظيم ومعايير خارجية بالهدف من التقويم (إسماعيل ومحمود، 2003) وتمثل النتائج التعليمية في هذا أعلى درجات التنظيم الهيكلي المعرفي لأنها تتضمن عناصر من جميع المستويات السابقة بالإضافة إلى أحكام القيمة المعتمدة في معاني واضحة ومحددة

وكذلك الأمر بالنسبة المذكرات الوزارية حيث اعتمدت على تحليل الوضعيات الجزئية إلى أنشطة تدريبية تعتمد على تمكين المتعلم من إنجاز أنشطة متعددة حول مهارات التعبير الكتابي المختلفة و خاصة الوظيفية منها وإنجازها بصورة معزولة مركزة على القدرات الدنيا في الابعاد المعرفية من تذكر وفهم وتطبيق وتصحيح مساره التعليمي فيها وللتعرف على مواطن الضعف وتقويمها ثم يتم إنجاز وضعية إدماجية تشمل كل الوضعيات التدريبية المأخوذة في الحصص السابقة في المقطع التعليمي وهذه الوضعية تستجيب للأبعاد المعرفية العليا من تحليل وتركيب وتقويم حيث يبرز فيها التلميذ مهاراته وقدراته المختلفة مما يمكنه من انتاج نص كتابي خالي من الأخطاء كما نص عليه المنهاج في تحديده للكفاءة الختامية لنشاط التعبير الكتابي .

وفي الخير يمكننا القول انه لا يوجد اختلاف بين الكتاب المدرسي ممثلا في كتاب النصوص وكتاب الأنشطة في مدى مراعاة الأبعاد المعرفية وهذا متوقع لأن المذكرات الوزارية التي تم إنجازها من طرف نخبة من المفتشين والأساتذة من ذوي الخبرة تحت إشراف المركز الوطني للوثائق اعتمدت اعتمادا كلياً على الوضعيات الموجودة في كتاب الأنشطة كع شيء من التفصيل وتكثيف التدريبات في وضعيات بسيطة (انظر للملاحق)

هذه الوضعيات في مضمونها جيد لكن يغلب عليها الطول مما يسبب عائقا في تطبيقها وهذا ما يلاحظ في الميدان حيث يعجز كثير من الأساتذة عن تنفيذها هذا التفصيل والطول .

9- مناقشة وتفسير التساؤل الرابع

هل هناك اختلاف في درجة تضمين الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية للأبعاد المهارية المتضمنة في المنهاج

اعتمدنا على اختبار فاشر بدل كاي تربيع وهذا عندما تكون تكرارات العينة اقل من 5 تكرارا أكثر من 20%.

نلاحظ ان قيمه فاشر تساوي 25.92 وغير داله حيث يمكنني القول ان لا توجد فروق ذات الدلالة إحصائية بين الكتاب المدرسي مثلا في كتاب النصوص والمذكرات الوزارية ،وهذا راجع الى ان كلا الوثيقتين قد اعتمدت على المهارات الموجودة في المنهاج بحيث يمكننا أن ندرك أن الكتاب المدرسي تطرق للمهارات الاساسية التي اعتمد عليها المنهاج وأضيفت مهارات اخرى ا لم يتم التطرق إليها في المقاطع الثمانية ،ومن المؤكد أن التعبير يرمي توظيف جميع المهارات اللغوية الكتابية من قواعد وتركيب وكتابة والحرص عل استقامة المعاني والأفكار المكتسبة وإنتاج نصوص حرة تستوحي الأفكار والمشاعر والأحاسيس ورواية احداث مشاهدة ومسموعة ومتخيلة ،هذا في للتعبير الإبداعي ولقد اولى المنهاج أهمية بالغة للتعبير الوظيفي من خلال تركيزه على مجالات التعبير المختلفة ؛اكتشاف أكثر الطرق كفاية في تنظيم الموارد و تقديمها كيفية توجيه التعلم واستثارته نحو اهداف محددة .(أبو جادوا،2005).

انطلاقا من الكتابة عملية مفرطة التعقد فهي تتطلب تظافر عدة عوامل كالانتباه والتصور الذهني والذاكرة والخلفية المعرفية وما وراء المعرفة والقراءة وحل المشكلات

والتفكير والتعليل والتساؤل وصنع القرار (Ev, Bearne, 1978، 79).

ففي المطع الأول تم التدريب على مهارة كتابة الرسالة حيث اولتها المذكرات الوزارية والكتاب المدرسي اهتماما بالغا في الوضعيات التدريبية والوضعية الإندماجية التي تعتبر تقويميا ثنائيا للوحد انطلاقا من تحليلها بالتعرف على عناصرها وإعادة صياغة رسائل وكتابتها من طرف التلاميذ ،بحيث تشغل الرسالة مهما كانت طبيعتها مكانا مهما في حياة الأفراد والجماعات فهي أداة تواصل مستعملة بكثرة ولها خمس خصائص هي البساطة بعيدة عن التكلف والتصنع، والوضوح والجلاء والخلوة من الإبهام والغموض والإيجاز والبعد عن الحشو والتكرار والملاءمة وهي تناسب الكلمات والمعاني مع قدر الكاتب والمرسل وجودة العبارات وسلامة اللفظ وضبط الكلام (مارون 2009، 56).

اما المقطع الثاني فقد شملت عدة مهارات أساسية تمثل في انتاج نص تفسيري حول مهنة الطب بحث بنيت المهارة عل تأسيس فكرة وتوضيحها بأدلة وبراهين واضحة ينطلق فيها من تقيل هذه الفكرة والبحث ان نقاط القوة فيها للإقناع بالحجة والبراهين ويفسح المجال امام التلميذ للتعبير عن احساسه وما يطبعه في نفسه من انعكاسات تولد العواطف والاحاسيس وللوصف

ثلاث وظائف وظيفية تفسيرية وهي التي ركز عليها المقطع الثاني وهي التعريف والتعليل بالدليل والحجة ووظيفة انفعالية وهي التي تهدف الى تحريك المشاعر و العواطف والاحاسيس ووظيفة جمالية تهتم بمهندسة الشكل وجمال التعبير (مارون، 2009، 188) ويختتم حديثه بفقرة شاملة تلخص أفكاره السابقة حيث كانت التدريبات في الوضعيات الجزئية كافة التدريبات المتعلقة بأهمية بقدرة التلميذ على طرح فكرته وتقديم الحجج والبراهين لإقناع القارئ .

أما المهارات التي المتضمنة في المقطع الثالث فهي مهارات تعلق بالمقابلة وذلك بإنتاج نصوص حوارية مع شخصيات مختلفة تتضمن فنية طرح الأسئلة واعتماد الأجوبة عنها فكانت التدريبات تتمحور حول بناء هذه المهارة ممثلة في بناء مقدمة لمقابلة ثم أجوبة لأسئلة والعكس وفي الاخير ينشئ نصا حواريا مكتوبا في شكل مقابلة.

وفي المقطع الثالث تم التركيز على مهارة كتابة التقرير الذي شمل عدة مهارات من اهمها التعرف على عناصر التقرير ثم كتابة تقرير عن موضوع معين

ثم مهارة عرض الحال وهي أحد المهارات التعبير الوصفي حيث يتم وصف حادثة معينة بطريقة علمية صحيحة يحترم فيها عناصر التقرير

أما في المقطع الخامس فقد تم تناول فيه مهارة التلخيص حيث تعتبر هذه المهارة من أهم المهارات التي يستفيد منها المتعلم في دراسته حيث نجد هذا العجز منتشر حتى في المراحل المتقدمة ذلك لأنهم لم يتمرنوا على هذا العمل من قبل ولم يرشدها إلى طريقته التي تحقق لهم فوائد في حياتهم المدرسية وبعدها (سمك. 56 1998) حيث تضمنت المهارات التعرف قواعد التلخيص يقوم بتلخيص جمل طويلة إلى جمل قصيرة تقنية استبدال جمل بكلمات

ثم تلخيص نصوص بأسلوبه الخاص ومراجعة كتابته وتصحيحها.

وتبدو أهمية التلخيص في

وسيلة جيدة للتمرن على فهم تعابير وافكار الآخرين

وسيلة جيدة للتدريب على التعبير الكتابي

وسيلة للتدريب على الإنجاز وعلى تحسين الأسلوب الشخصي

وسيلة لتنمية روح التأليف والتركيب

وتتطلب هذه المهارة

القدرة على التجرد من الذاتية لفهم الآخرين

القدرة على تفكيك وتركيب لمختلف جوانب الموضوع

روح النقد والاضافة والتعليق عند الحاجة

وحتى يكون التلخيص بكيف مرضيه يجب ان تتبع الخطوات التالية: -

الاشتغال على نصب الغوص في أعماقه لحصي الأفكار المكونة له بوضوح وتحديد

الفهم الجيد للأفكار لأفكار نص ومعانيه خاصة المخفية منها:

تحديد المعاني والأفكار الأساسية التي يتضمنها النص.

صياغة هذه الأفكار والمعاني بأسلوب شخصي موجز بالاعتماد على اللفظ المناسبة الوفية لأداء المعنى والعبارة الواضحة.

أما المقطع السادس في كلا الوثيقتين ركزت كل منها على مهارة كتابة المقال العلمي انطلاقاً من التعرف على خصائصه وكتابة مقالا علميا مدعما بالتغيير والحجج والبراهين علمية محترما القواعد اللغوية ومن أبرز عناصر المقال العلمي هو:

الدقة والإيجاز في العبارات والألفاظ والبعد عن الغموض والعبارات الغريبة واختصار للفكرة في عبارة لا تحمل التأويل.

الموضوعية حيث أن المقال العلمي لا تؤثر فيه ذاتية الكاتب وعواطفه.

الأمانة العلمية بحيث ينسب كل معلومة علمية صحيحة إلى مصدرها.

وقد اعتمدت كافة التدريبات على تقنية جمع المعلومات من مصادر مختلفة.

تضمن النص حقائق وتفاصيل لدعم الفكرة.

كتابة مقالا علميا حول ظاهرة أو آلة واحترام منهجية المقال العلمي.

سرد حقائق ومعلومات مختلفة محققا التماسك والتتابع المنطقي.

وفي المقطع السابع تم التطرق إلى مهارة كتابة القصة هذه القصة التي يعتمد فيها الأسلوب السردى الوصفى وهي عبارة سرد لأحداث معينة تنطلق من مقدمة وشخصيات رئيسية وثنائية واحداث تنتج عنها حبكة وعقدة للقصة ثم تنتهي في الاخير إلى حل لهذه الحبكة وقد ركزت الوثيقتين على جملة من المهارات:

كتابة نصا سرديا موجزا يصف فيه خبرة.

يكتب نصوصا سردية يربط بين الأفكار ويقدم سباقا زمنيا ومكانيا للأحداث بحيث يساعد القارئ على تخيل عالم النص ويصف قصة من عنده.

اما المقطع الثامن ففي كلا الوثيقتين قدر ركزت على مهارة كتابة الإعلان الإشهاري والذي يعتبر من اهم مواضيع التعبير الوظيفي والذي يركز على جذب القارئ واقناعه بموضوع ما ومن مميزات الاعلان الإشهاري

العبارات الموجزة والموجية مع أن الاخراج والشكل يعتبر عنصرا أساسيا في جذب القارئ وقد تضمنت التدريبات في الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية على

التعرف على عناصر النص الإشهاري

كتابة اعلان إشهاري مماثلا الهدف منه إقناع القارئ بموضوع معين رحلة منتج... الخ وعليه يمكننا ان نؤكد لا توجد هناك اختلافات ذات دلالة بين درجه تضمين المهارات المتضمنة في المنهاج في الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية وهذا يدل على ان المذكرات الوزارية اخذت واعتمدت على الكتاب المدرسي، غير ان وضعياتها كانت أكثر شمولية وتفصيلا من الكتاب المدرسي، ففي المذكرات الوزارية نجد تكتيف التدريبات نحو تنمية قدرات التلاميذ في الجوانب المهارية المذكورة في المنهاج في الحين أن كتاب المدرسي اعتمد على تدريبات مباشرة لبناء هذه المهارات وذلك بوضع عدة أنشطة وتمرينات تصب في بناء هذه المهارات اما المذكرات فقد اعتمدت على تدريبات والتمرينات أكثر تفصيلا وربما جزأت المهارة الكلية الى مهارات جزئية بسيطة معزولة حت يتم ترسيخها بطريقة منهجية صحيحة

10- مناقشة وتفسير التساؤل العام

هل يستجيب منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي بالجزائر لمتطلبات التعبير الكتابي في الأبعاد المهارية والمعرفية المناسبة للتلميذ الجزائري؟

مما لا شك فيه ان تملك تلميذ السنة الخامسة للكفاءات المعرفية و المهارية في التعبير الكتابي يمكنه من تحسين وتطوير تحصيله الاكاديمي ولذلك التعبير الكتابي دورا مهما في هذا الجانب فالتفوق فيه حتما يؤدي الى التفوق في المواد الدراسية الاخرى والضعف فيه يشكل خطرا على التحصيل الدراسي يعتبر التعبير غاية تعلم اللغة فبواسطته يتمكن التلميذ من اظهار قدراته وامكانياته الأكاديمية والعقلية والاجتماعية وعليه فان المناهج تركز دائما على بناء هذه القدرة وتحسينها لذلك فالمنهاج الجزائري قد وضع اهدافا وكفاءات ختامية وشامله لتحقيق ذلك ومما جاء في المنهاج نص الكفاءة الختامية للتعبير الكتابي كالآتي:

يهدف التعليم الابتدائي الى تنمية كفاءات قاعديه لدى التلميذ في مبادئ التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم والتربية المدنية والإسلامية ويمكن التعليم الابتدائي التلميذ من تربيته ملائمة من ادراك للزمان والمكان والتوسيع وعيه باسمه وبالأشياء الموجودة في محوته وتنمية ذكائه واحساسه وقدراته اليدوية والجسمية والفنية ومن الاكتساب التدريج للمعارف المنهج كما يحذره ايضا لمواصلة دراسته في ظروف افضل لذا تعتبر مرحلة التعليم دائما مرحلة اساسية في المسار الدراسي للمتعلم عليه يتوقف نجاحه ونجاح المدرسة اذ فيها توضع اس تكوين المستقبل المتعلم او بالأحرى التكوين لمواجهة صعوبات الحياة.

من الكفاءات التواصلية التي نص عليها المنهاج في نهاية التعليم الابتدائي يكون في مقدور التلميذ وفق مستواه وسنه ان يتواصل بصفه سليمة في مختلف وضعيه التواصل ومن بين وضعيات التواصل الكتابي الذي بواسطته يستطيع التلميذ نقل افكاره واحاسيسه ورغباته الى الغير وجاء في وجاء في ملمح تخرج التلميذ في المنهاج صفحه 34 في نهاية الطور الاول يتواصل مشافهة وكتابه بلغه سليمة ويقرا قراءه سليمة نصوص بسيطة مع التركيز على النمطين الحوار والتوجيهي تتكون من 60 الى 80 كلمه مشكوله شكلا تاما وينتجها كتابه في وضعيات تواصلية دالة.

وضع لتحقيق هذه الكفاءة اهدافا تعليمية شاملة ولذلك جاءت دراستنا على مدى مراعاة المنهاج لهذه الكفاءات في الوثائق الرسمية الكتاب المدرسي ومذكرات الاستاذ ولقد تساؤلنا الرئيس في هذه الدراسة الى مدى استجابة المنهاج للأبعاد المعرفية والمهارية فكانت من خلال النتائج تبين أنه و على الرغم من احتواء منهاج السنة الخامسة ابتدائي باللغة العربية وفي التعبير الكتابي

لمعظم الكفاءات المعرفية وفق صنافه بلوم، إلا أن نسب توزيعها لم تكن متوازنة فقد سيطرت. مستوى الفهم. تليها التحليل والتركيب وهذا ما يمكن الطالب من فهم جوانب الموضوع وقدرته على إدراك العلاقة الموجودة بين عناصرها والأفكار المتضمنة في الوضعيات التعليمية ليكون له نظره كلياً عما تتضمنه هذه المعاني بحيث يستطيع الطالب التوصل إلى المعلومة واستنتاجها وهذا ما أشارت إليه (دراسة الجعافرة 2009) (مطاوعة 2000).

ولأن مستوى الفهم يعتبر المستوى الأساسي الذي يركز عليه نشاط التعبير ويمكن الرجوع ذلك إلى أن نشاط التعبير يحتاج إلى إطلاع ودراية بجوانب الموضوع المختلفة من جميع النواحي حتى يتمكن المتعلم من ربط العلاقات الموجودة بين جوانب الموضوع، فالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات معرفية في ماهية الموضوع لا يستطيعون أن يعبروا عنه بطلاقة لعدم توفر المادة المعرفية لهم وعليه كان لزاماً على الأساتذة إثارة العمليات العقلية المعرفية، وتثبيت المعلومات في ذهن الطالب وذاكرته، يضاف لذلك اعتبار السؤال التعليمي مفتاحاً للمعرفة (دروزة، 2001) أما بعد تقويم فهذا يعتبر من المستويات المتقدمة لأنه يعبر عن مدى قدره التلميذ على إبداء رأيه تجاه موضوع معين فالتقويم هو القدرة التي تصب فيها كل القدرات الأخرى من تذكر وفهم وتحليل وتركيب الأنشطة تساعد المتعلم على إبراز إمكانياته وقدراته وتمييزه في هذا الإبداع حيث يستطيع أن يوظف مختلف موارده السابقة في إنتاج موضوع معين وهذا ما تنص عليه الكفاءة الختامية للتعبير الكتابي.

أما البعد المهاري فقد توزعت على شكل مهارات رئيسية جزئت إلى مهارات جزئية

موزعة في الجدول الآتي:

جدول رقم (16) يوضح توزيع المهارات في المقاطع التعليمية.

الرقم	المهارة	الأهداف
	يختار الأفكار وينظمها	يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد - الموضوع - المستقبل). ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب. يسخر معارفه وتجارب ومطالعته لتوليد الأفكار
	مهارة كتابة رسالة	يعبر عن فكرته. يحترم عناصر الرسالة يراجع أخطائه يراعي عناصر الرسالة يكتب بخط واضح ومقروء. يكتب رسالة إلى صديق.
	مهارة نص تفسيري حجاجي	يؤسس فكرة إيجابية. يستخدم الأدلة والبراهين. يستخدم مقاطع انتقائية. يكتب بخط مقروء.

ينتج نصا حجاجيا.		
يكتب مقدمة لمقابلة. يحدد أسئلة للمقابلة. يحدد أجوبة لمقابلة. يكتب خاتمة لمقابلة. يكتب نصا يصف فيه شخصية بارزة	مهارة المقابلة	
يحدد عناصر التقرير يتحكم في منهجية كتابة تقرير يكتب عرض حال يكتب مقدمة لعرض حال يكتب تقريراً	مهارة كتابة التقرير	
يتعرف على قواعد التلخيص يقدم تلخيصا بأسلوبه الخاص يراجع ما كتبه يستخدم بنى واضحة في التلخيص يقيم عمله وفق شبكة تقييم	مهارة التلخيص	
يتعرف على خصائص المقال العلمي يجمع معلومات حول موضوع المقال من مصادر مختلفة. يكتب مقالا علميا يحترم ترابط الأفكار. يقيم عمله وفق شبكة تقييم.	مهارة كتابة المقال العلمي	
يحدد شخصيات قصة يكتب مقدمة لقصة يتمم حكاية يحدد الحبكة في القصة يكتب قصة	مهارة كتابة قصة	
يحدد عناصر الإعلان الإشهاري ينتقي عبارة دقيقة يكتب اعلان اشهاري	مهارة كتابة الإعلان الإشهاري	

الخاتمة والتوصيات

مما لا شك فيه أن التمكن من المهارات اللغوية المختلفة، يضيف عمقاً وتنوعاً لنمو الشخصية والذات لدى الإنسان، وضعف التمكن من مهاراته له خطره على المستقبل العلمي والعملية، كما أن اكتساب المزيد من المهارات في فنون التواصل البشري إنما هو نقطة جوهرية في سياق النمو العقلي والمعرفي لدى الإنسان. ويؤدي التعبير الكتابي دوراً مهماً في إتقان التحصيل والاستيعاب الفهم للمعارف والمواد؛ فالتفوق في التعبير الكتابي يصحبه تفوق في المواد الدراسية للتلميذ التعبير الكتابي اهم فرع من فروع اللغة العربية بكونه جامع لها وهو حصيلتها النهائية لكن تلاميذنا الاعزاء لا يزالون متعثرين في هذه المادة لكونها معقدة وتطلب الكثير من الجهد المعرفي والمهاري على حد سواء ولأنها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بفروع اللغة الأخرى من قراءه وكتابه واجتماع ف هي تعتبر حملاً على التلميذ كما انه لا يوجد الوقت الكافي من اجل استدراك جميع الكفاءات المعرفية والمهارية حتى يتمكن تلميذنا من تجاوز هذه العقبة بحب مراجعة شاملة للمناهج ومختلف اللوائح التربوية حتى تتماشى والرغبات الحقيقية للتعليم وتحقيق ربط وثيق من الحياة المدرسية والواقع الذي يعيشه التلميذ.

في ضوء ما توصلنا اليه يمكن تقديم التوصيات والملاحظات التالية:

1-زيادة الاهتمام بالوضعيات التعليمية للتعبير الكتابي والاهتمام بالمستويات العليا خاصة التقويم بحيث تكون التعليم واضحة ولا تحمل التأويل وان تثير المتعلم وتدفعه للتأثر والانتباه حيث تثير رغبة التلميذ وتحفزه وتدعوه للتعبير والبحث والكتابة وإيجاد الدافعية للتعبير، يجب ان تكون المواضيع من واقع التلميذ وحياته اليومية وواقعه المعاش لان استقبال القيمة من ثم الاستجابة والقبول لها يفرض علينا ايجاد الرغبة في ابراز المشاعر تجاه هذه القيمة، ومنه على المعلم ان يمتلك القدرة على اثاره عواطف التلميذ وانفعالاته.

2-مراعاة المستويات المعرفية بشكل يحقق التدرج والتوازن ويراعي قدرات التلاميذ يميل الطلبة الصغار إلى التعبير عن خبراتهم ومشاهداتهم، ويحسن بالمعلم أن يستثمر هذا الميل وينظمه عند تلاميذه، ويستطيع بواسطته أن يشجع الطلبة الخجولين ليعبروا عن احساسهم والأطفال يميلون إلى المحسوسات وينفرون من المعنويات، فينبغي على المعلم أن يفسح لهم المجال للحديث عن الأشياء المحسوسة في الصف والمدرسة وأن يوفر له إذا وجد الموضوعات التي تدفعهم الى التأثير والانفعال بها.

3-تنمية مهارات التعبير الابداعي الذي يعتبر قمة القدرة في الكتابة لأنه يمثل مستوى متقدم من الكفاءة التي سطلتها المناهج

4- ضرورة اهتمام القائمين على البرامج الى اعطاء اهمية بالغه لنشاط التعبير الكتابي وتمكين الأساتذة من التعرف على طرق تدريسه وكيفية تنمية كفاءات المتعلمين فيه.

5- ضرورة اصدار دليل يوضع مهارات التعبير الكتابي التي اشتملت عليها كتب لغتنا العربية وكتب مهارات الاتصال للصفوف المرحلة الابتدائية ضرورة التركيز كتب اللغة العربية على تدريبات وانشطه ذات دلالة وهادفه من واقع التلميذ لكي يتعامل معها بكل يسر.

6- ترك المجال للتلميذ في اختيار مواضيع التعبير التي يرغبون فيها وتحفيزهم وزيادة رغبتهم في هذا النشاط وفق مخطط مدروس ويشير الخبير الدولي فيليب برينو في هذا الصدد، " أن بناء المعارف اليوم ينبثق من مشكلة يعيشها التلميذ في واقعه اليومي بدل اخذ معلومات صماء من كتابه المدرسي

7- حصة واحدة للتعبير الكتابي الاسبوع غير كافيه ولا بد من التكثيف من حس التعبير لأهميته الكبرى

8- ربط موضوعات التعبير بفروع اللغة الاخرى وتوظيف الموضوعات التي تجذب رغبة المتعلم

9- ضروره متابعه الاسر لأبنائهم والتواصل مع معلمهم لإنجاز خطط مشتركة لتنمية هذه القدرة وتحفيز التلاميذ على انتاج الكتابي الجيد

10- افساح المجال أمام الباحثين في هذا الميدان لتناول الموضوع من جوانب أخرى، كالتناسق بين الكتاب المدرسي والكفاءات المحددة في المنهاج.

قائمة المراجع

1- المراجع بالعربية

- أحمد جودت سعادة، عبد الله محمد إبراهيم (2014) المنهج المدرسي المعاصر ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.
- إبراهيم محمد عطاء، (2005) المرجع في تدريس اللغة العربية، ط1، مركز الكتاب للنشر والتوزيع. القاهرة مصر.
- ابو القاسم سعيد، (2021) الكتاب المدرسي أهميته ركائزه ووظائفه، المجلة الدولية للدراسات في الدكتوراة.
- أحمد محمود المتوق، (1996) الحصيلة اللغوية أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، ط1، دار عالم المعرفة، الكويت.
- أسامة محمد البطانية، مالك أحمد الرشدان، كعبيد عبد الكريم السبيبة، عبد المجيد حمد الخطاطة، (2005)، صعوبات التعلم، النظرية والممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.
- إسماعيل محمود، ومحمود محب (2003) التقويم التربوي أسسه وإجراءاته ط3 مكتبة الرشد الرياض السعودية.
- أنجود محمد محمود لخوالدة (2001) فاعلية استخدام مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى الصف العاشر الأساسي في الأردن كلية الدراسات العليا دراسة غير منشورة، الأردن.
- إيمان عطية محمد قمر الدولة (2018) كلية التربية جامعة عين شمس القاهرة رابط المقال
- https://mercj.journals.ekb.eg/article_37957.html: ديوان العرب 1+مجلة بحوث الشرق الأوسط
- بشير معمري، (2007) بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، ط1، منشورات الحبر، الجزائر.
- بلوم وآخرون (1984) تقويم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون، دار ماكروهيل للنشر، القاهرة
- بن زروق، محمد. (2016). تحليل محتوى الكتب المدرسية في ضوء تصنيف بلوم (رسالة /دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر، الجزائر.
- بن عبد العزيز، أحمد. (2018). تقييم مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المملكة العربية السعودية . رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود.

- بن عيسى، فريدة، وبن شدة، محمد. (2022). ضعف مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. مجلة البحوث التربوية، 9(1)، 101-120.
- تزروني حفيظة (2003) تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح نهاية المرحلة الابتدائية أمودجا - رسالة دكتورا غير منشورة تخصص لسانيات جامعة الجزائر السنة الدراسية 2011/2012.
- توفيق احمد مرعي ومحمد محمود الحيلة (2008) المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها واسسها وعملياتها ط6 جابر، وليد أحمد، (2002)، تدريس اللغة العربية، ط 1، دار الفكر. عمان.
- الجبوري رشيد مهدي (2011) بناء الاختبار تحصيلي لمادة الغدارة العامة و الإشراف التربوي لطلبة معاهد إعداد المعلمين وفق مظرية السمات رسالة ماجستير غير منشور كلية بن رشد بغداد.
- جرس ميشال (2005) معجم مصطلحات التربية والتعليم ط1 دار النهضة العربية لبنان.
- الجعفر عبد السلام يوسف، (2011) مناهج اللغة العربية وطرق تدريسه بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن.
- جعافره، خضراء. (2009). دراسة تحليلية لأسئلة كتاب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع في الأردن. مجلة العلوم تربوية والتفسيية لكلية جامعة البحرين. 10 (4)، 86 – 6.
- الجعافره، أحمد. (2023). أثر الأنشطة المركبة في تعليم اللغة العربية على تنمية التفكير النقدي وفق المقاربة بالكفاءات. مجلة البحوث التربوية المعاصرة. 62-45، (2) 5،
- جورج مارون، (2009) تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة، ط1 المؤسسة الحديثة. للكتاب، لبنان.
- حاتم حسن البصيص (2011) تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقييم ط1، منشورات الهامة السورية دمشق سوريا .

- الحداد، عبد الكريم سليم. (2005). استخدام طلبة الصف العاشر الأساسي لعمليات التعبير الكتابي في كتاباتهم وأثر متغير الجنس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أردنية.
- الحري، خالد. (2022). تأثير الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة السعودية للتربية، 14(1)، 55-78.
- حسن عائل أحمد يحيى وسعيد جابر المنوفي (1998) المدخل إلى التدريس الفعال ط2 هـ الدار الصوتية للتربية الرياض.
- حلس، داود درويش (2016) لأهداف الوجدانية الأقل حظا وعناية في حجرات الدراسة. استرجعت في تاريخ 22 جانفي 2018 من <https://www.alfaseeh.com/vb/showthread.php?t=92530>.
- حلس، داود درويش. (2016) الأهداف الوجدانية الأقل حظا وعناية في حجرات الدراسة. استرجعت في تاريخ 22 جانفي 2023 من <https://www.alfaseeh.com/vb/showthread.php?t=92530>.
- حماد خليل عبد الفتاح. و خليل نصار.، (2002) فن التعبير الوظيفي ط1، مطبعة منصور، غزة.
- حميد، علاء عيادة (2017): مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، عمان.
- حميد، علاء عيادة (2017): مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، عمان.
- خالد عبد السلام دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى (2014)، رسالة لنيل شهادة الدكتوراة غير منشورة قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر.
- خالد علي سمامرة (2015) تحليل تقويم أسئلة الإختبار الوطني في لغتنا الجميلة للصف السادس في ضوء تصنيف بلوم ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة القدس.
- خالد، حسن أبو عمشة، (2017)، التعبير الشفهي والكتابي في علم اللغة التدريسي، ط1، دار الألوكة الرياض.

- الخريشة سمير فلاح (2020) أثر تدريس التربية المهنية باستخدام التعلم القائم على المشروع في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر رسالة ماجستير جامعة الشرق الأوسط.
- خزرجي، ماجدة عبد الإله رسول، (1995)، صعوبات تدريس العروض من وجهة نظر التدريسيين والطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد العراق.
- خليفة قعيد (2012) المطالعة قواعد وطرائق ط1 مطبعة صخري الوادي الجزائر.
- الخولي احمد عبد الكريم، (2008). التعبير الكتابي وأساليب تدريسه. ط1. عمان: دار الفلاح. دار المسيرة للنشر الأردن.
- دار الكتب الحديث القاهرة .
- دروزة أفنان، (2014) علم النفس التربوي، ط 1، دار الفاروق ، نابلس:.
- ديدة، صفاء، والمباركي، العطر. (2019). تقنيات التعبير الكتابي وأثرها على إنتاج التلاميذ في المرحلة الابتدائية. المجلة العربية للتربية، 10(4)، 202-219.
- راتب قاسم عاشور (2004) المنهج بين النظرية والتطبيق ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر عمان الاردن .
- راتب قاسم عاشور(2009)، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث الأردن
- الرحاوي فمر محمد خير (2010)تقييم محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع أساسي قي ضوء تدريس الأهداف --،رسالة ماجستير غير منشورة جامعة القاهرة.
- رشدي أحمد طعيمة. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الانسانية. دار الفكر العربي، القاهرة.
- رغدة العيسوي (2013): تدريس الكتابة رؤية ومنهج، ط1 دار السلام للنشر والتوزيع والترجمة. سوريا
- رنيا شاكرا السيد أحمد (2004): برنامج مقترح لتنمية مهارت التعبير الشف لدى الطالبات الملمات بقسم اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات جامعة عين شمس.

زغاش، ساعد (1984). انحراف السلوك اللغوي لدى تلاميذ الثانوية، دبلوم الدراسات المعمقة. معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

زقوت، محمد شحادة (1999). المرشد في تدريس اللغة العربية. ط1. مكتبة الملك مصر.

زهدي محمد عيد، (2009) فن الكتابة والتعبير، ط1 دار اليازوري، الأردن.

زيتون، حسن حسين. (2003). التدريس: نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.

الزيود نادر فهمي وعليان هشام عامر (2002) مبادئ القياس والتقويم في التربية دار الفكر عمان

سالم، مهدي محمد. (2001) الأهداف السلوكية تحديدها مصادرها صياغتها تطبيقاتها، ط3، مكتبة العبيكان. الرياض:

سعاد عبد الكريم الوائلي (2004) طرائق التدريس الأدب والبلاغة والتعبير، بين التنظير والتطبيق، ط1 دار الشروق، عمان، الأردن، .

سعاد، عبد الكريم الوائلي، (2004)، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ط1، دار الشروق النشر والتوزيع، عمان، الأردن

السعد، عمر. وفاطمة، السعدي. (1989) اللغة العربية بين المنهج والتطبيق. ط1، دار العطاء. عمان.

السعدي، قيس مغشش، (1987) أسباب ضعف تلاميذ الصف الأول الابتدائي في القراءة، مجلة المعلم الجديد، الجزء الرابع، المجلد الرابع والأربعون، كانون الأول، بغداد.

سمك محمد (1979) فن التدريس التربية اللغوية انماطها العلمية ط1، مكتبة الانجلو مصرية القاهرة.

سهام العايب - استراتيجيات تشخيص صعوبات التعبير الكتابي وعلاجها تلاميذ المرحلة الابتدائية"، الجزائر **Alger**

سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،(2010) المدخل إلى التدريس د ط2 ار الشروق، عمان، الأردن.

سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،(2006) المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار النشر والتوزيع، د.ط، عمان.

- السيبي، سعد لوين. (2019). تحليل أسئلة كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في الأردن في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية. مجلة العلوم التربوية والنفسية 3(31), 134–149. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.S040419>
- السيد، محمود أحمد، (1980) الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، دار العودة بيروت.
- شكري نزال (1999) درجة التزام معلمي ومعلمات التاريخ للمرحلة الإعدادية بمنطقة دبي التعليمية بخصائص ومعايير الأهداف السلوكية - مجلة دراسات قسم العلوم التربوية المجلد 02 العدد، 26 ص (529-549) جامعة الأردنية.
- الشمري، زينب. (2021). تحليل الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والتعبير، 8(2)، 134-149.
- صادق خالد الحايك. (2017). مناهج واستراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الرياضية. الأردن: المكتبة الوطنية .
- صموئيل، كيرك، وجيمس كالفت، ترجمة زيدان، أحمد السرطاوي و عبدالعزيز مصطفى، السرطاوي، (2017)، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، دار الكتاب الجامعي، ط1، الجمهورية اللبنانية.
- ضوء معايير بناء الأسئلة: رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة العراقية، بغداد. ا
- طابا بن عيسى سفيان، بن شدة مليكة (2022) مجلة افاق فكرية مهارات التعبير الكتابي دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ الخامسة ابتدائي المجلد (10) العدد (2) أكتوبر 2022 ص (154-174).
- عالم الدين عبد الرحمن الخطيب (1987): الأهداف التربوية تصنيفها وتحديد السلوكي ط 1 مكتبة الفلاح الكويت.
- العالم، م. (2001). أساليب تعليم اللغة العربية وتنمية التفكير اللغوي. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- عباس محمد فاضل (2002) دراسة تحليلية لعمتحات المركزية لكتب التاريخ في ضوء معايير الأسئلة الجيدة، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية للبنات جامعة بغداد
- عبد المحي أحمد السبحي، محمد بن عبد الله القسامية (2011) طرائق تدريس العامة وتقويمها، ط1 دار الخوارزم العلمية الرياض.
- عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية (2006) تحليل مضمون المناهج المدرسية، ط2، دار صفاء، عمان، الأردن،

- عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، (2006) أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ط1 ومشكلاته، دار المناهج، الأردن.
- عبد الرحمن، فاطمة. (2010). تعليم اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات. القاهرة: (يُستكمل اسم دار النشر).
- عبد الله طاهر علوي، (2010) تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، ط1 دار.، الميسرة، الأردن.
- عبد المجيد عيساني (2011) نظريات التعلم وتطبيقاتها في تعلم اللغة اكتساب مهارات اللغوية الأساسية ط1
- عبد اليمين بوداود، وأحمد عطا الله. (2009). المرشد في البحث العلمي لطلبة التربية البدنية والرياضية ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر..
- عدس عبد الرحمن (1999) علم النفس التربوي: نظرة معاصرة، ط2، دار الفكر عمان.
- العزاوي، ليلي. (2019). أثر استخدام التكنولوجيا في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية الحديثة، 11(3)، 156-173.
- عزة سعاد محمد صبري (1993) الإمتحانية الوزارية للمرحلة الإعدادية في التاريخ ، رسالة دكتورا غير منشورة ، كلية التربية جامعة بن رشد بغداد
- عمران جاسم الجبوري (1985) المنهاج وطرق تدريس اللغة العربية دار الصفاء للنشر والتوزيع ط1 عمان الأردن.
- العنكي، رشا (2013) تحليل أسئلة المتحانات العامة لمادة اللغة العربية لمراحل التعليم العام في العراق في ضوء تصنيف بلوم. الع راق: جامعة ديالى.
- عودة أحمد (2002) القياس والتقويم في العملية التربوية ط3 جامعة اليرموك اربد الأردن
- عودة أحمد. (2014) مجالات الأهداف ومداخل تصنيفها وعلاقتها بالنواتج التعليمية:
- <https://www.ut.edu.sa/.../520d00e4-a7->
- عوين، محمد، وعواريب، محمد. (2018). صعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. مجلة العلوم التربوية، 7(2)، 112-130.

- فاطمة الزهراء بوكرمة. (2008). الكفاءة مفاهيم ونظريات. دار هومة الجزائر.
- فخري خليل النجار(2011)،الأسس الفنية للكتابة والتعبير ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الاردن
- فهد خليل ا زيد، (2011) لمستوى الكتابي) المستوى السادس ط 1، دار الصفوة، الأردن، ،
- القارحي بن عبد الرزاق (2010) واقع تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة نظر المعلمين ومشرقي اللغة الإنجليزية رسالة ماجستير جامعة ام القرى المملكة العربية السعودية.
- قاسم عاشور (2014) مهارات التعبير الكتابي في كتب القراءة للصفوف المرحلة الأساسية في الأردن مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات المجلد (1) العدد(33)ص (73-104).
- قصير بن سالم.(2015). دلالة الفروق في المهارات اللغوية المرتبطة بالقراءة والتعبير الكتابي حسب السن والجنس .مجلة التنمية البشرية، العدد 5، بتاريخ 15 نوفمبر 2015 ، الجزائر.
- قطامي وآخرون (1998) نماذج التدريس الصفي ط1،دار الشروق عمان الأردن .
- قلادة فؤاد سليمان: (1982) الأهداف التربوية والتقويم، ط1،دار المعارف، مصر .
- القيسي ماجد أيوب، (2018) المناهج وطرائق التدريس، ط 1، الأردن: دار أمجد للمشر والتوزيع.
- كروم، العائزة، وبوعيشة، نورة. (2022). صعوبات التعبير الكتابي لدى التلاميذ في مادة اللغة العربية وطرق علاجها .مجلة التربية والتعليم، 15(3)، 66-85.
- كوجك، كوثر حسين، (2006) دراسات في المناهج وطرق التدريس، ط1، جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس القاهرة.
- كيرك، ك.، & كالفتن، ج. (1997) صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. : دار الكتاب الجامعي لإمارات العربية المتحد
- لدياني، ليلي جمعة، (2014) تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات الفهم القرآني اللازمة لتلميذات الصف
- لأولى متوسط. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية .

- الخالدي جمال خليل (2014) تحليل الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتاب مواد العلوم الدينية في المملكة العربية السعودية و دولة الكويت وقف ولتصنيف بلوم المطور للنتائج المعرفية. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية 31 (1). 39.23.
- ماجد أيوب، القيسي (2017). المناهج وطرائق التدريس، ط1، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان.
- مارون، يوسف 2008 :طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس،
- مأمون طرية. (2014). تقنيات البحث الخاصة في علم النفس الاجتماعي دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع. بيروت.
- ماهر شعبان عبد الباري، (2011) مهارات التحدث العلمية والأداء، دار المسيرة، ط 2
- ماهر، شعبان الباري (2010). المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس. ط1. عمان الاردن: دار المسيرة.
- محاضرات في مهارات التدريس، داود درويش حلس، محمد ابو شقير
- file:///C:/Users/LAPTA/Desktop/Downloads/22.pdf، ص 134
- محسن علي عطية (2013) المناهج الحديثة طرائق التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، ط 1 .
- محمد البشير بن طبة. تحليل المحتوى في بحوث الاتصال. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية (14 ديسمبر، 2015). العدد 13، ص 316-330.
- محمد السيد الزيني (2010): تكنولوجيا تعلم اللغة العربية والتربية الإسلامية في عصر المعلوماتية، قسم المناهج وطرق لتدريس، كلية التربية جامعة المنصورة.
- محمد السيد علي الكسبان (2010) المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، مؤسسة حور الدولية للنشر والتوزيع مصر .
- محمد الصويركي (2018)، التعبير الكتابي التحريري، ط 1 دار الكندي، الأردن.
- محمد صابر وآخرون (2004) بناء المناهج وتخصيصها دار الفكر عمان
- محمد عبد الرحمن الشعوان (1999) : نحو صياغة سلوكية لأهداف الدراسات الاجتماعية مجلة جامعة الملك سعود قسم العلوم التربوية المجلد الثاني.

محمد محمود الحيلة: (1998) تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،

محمد، صويركي، (2014)، التعبير الكتابي "التحريري"، ط 1 دار مكتبة الكندي.

محمد، طيبة. (2018) تقويم أسئلة الكتاب لمادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية للصف السادس الإعدادي في

محمود داود الربيعي (2016) المناهج التربوية المعاصرة دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان الأردن.

محمود، صلاح الدين عرفة. (2006) تفكير بلا حدود ط 1، عالم الكتب، الأردن .

المذكرة المنهجية (2019) وزارة التربية الوطنية.

مرجانة رشيد (1990) تقويم المستوى اللغوي لتلاميذ السنة التاسعة أساسي في الجزائر .دراسة غير منشورة.

الموسي، محمد حسين، سمير عبد الوهاب، (2005)، قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية، ط 1، مكتبة نانسي، عمان، الاردن.

مركز نون للتأليف والترجمة: (2011) التدريس طرائق واستراتيجيات، ط 1 جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت. لبنان، حسين حمدي الطوبجي: (1987) وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط 8، دار القلم، الكويت.

مشرفو اللغة العربية (2019) دليل المعلم في التعبير والانشاء ط 1 -، دار الاشراف التربوي مكة .

المشهوراي، إبراهيم. (2004) واقع الأهداف الوجدانية المتضمنة في كتاب الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي في فلسطين. قدم إلى مؤتمر التربية في فلسطين وتغيرات العصر. كلية التربية في الجامعة الإسلامية فلسطين. -

المطاوعة فاطمة محمد (2000) أسئلة القراءة وإمتحانها في المرحلة الابتدائية لدولة قطر دراسة المنظمة العربية للتربية والعلوم، الكتاب المدرسي وحدة البحوث التربوية المظم العربية للثقافة والتربية ولعلوم، تونس .

المقدادي محمد (1999) تحليل أسئلة كتب اللغة العربية للصف الثامن والاياع والعاشر في الأردن ،مجلة اليرموك المجلد 15 العدد 2 ص (77-99).

المقدادي، أ. (1999). طرائق تدريس اللغة العربية: الأسس النظرية والتطبيقية. عمان: دار الفكر العربي.

- المنهاج (2016)، منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- الموسوي، محمد، وسعدون، سامي. (2010). أسباب ضعف تحصيل التلاميذ في مادة التعبير من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية، 12(3)، 145-168.
- الموسوي، نجم عبد الله غالي وعباس عودة شنيور، (2009) أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي المادة، مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية، المجلد السابع، العدد الرابع عشر كلية التربية الأساسية - جامعة ميسان.
- ميخائيل، امطانيوس، (1995) التقويم التربوي، ط1 لحديث، سبها: منشورات جامعة سبها.
- نايلي، حمزة. صعوبات تعليمية في الإنتاج الكتابي وطرائق تجاوزها. مجلة افانين الخطاب - كلية الآداب والفنون جامعة الشلف المجلد 02 العدد 01 الصفحات 85-98
- نبيلي، بشرى. (2019). أثر مهارة القراءة في تنمية مهارة التعبير الكتابي: الثالثة ابتدائي نموذجًا. مجلة دراسات تربوية، 5(1)، 88-104.
- نسيمة ربيعة، الجعفري (2003) الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشاكل وحلول ديوان المطبوعات الجامعية، ط1 الجزائر
- نواف سميرة أحمد، ا ولعديلي عبد السلام موسى (2008)، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط 1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع الأردن.
- نورمان جرونلند (2000) الأهداف التعليمية تحديدها السلوكي وتطبيقاته ط1، ترجمة د. أحمد خيرى كاظم دار النهضة العربية مصر.
- نوري جعفر (1990): الإبداع ومقوماته ومثبطاته، مجلة المنهل العدد 48* فن تدريس اللغة العربية، قسم العلوم الإنسانية، كلية رياض الأطفال، جامعة إسكندرية.
- الهويدي زيد ا، (2004) لقياس والتقويم التربوي دار الكتاب الجامعي العين الإمارات .

- والقمح، م.، حيواني، ص.، & دمان ديبج، ن. ه. (2022). دراسة تحليلية تقييمية للأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية، الرياضيات، والفرنسية للسنة الخامسة ابتدائي حسب نوعها ومستوى الأهداف التربوية التي تقيسها وفق المجال المعرفي لبلوم .
Revue des Sciences Humaines, 33(4), 653–664. <https://asjp.cerist.dz/en/article/207625>
- الوثيقة الرافقة(2016)، لمنهاج اللغة العربية – التعليم الابتدائي وزارة التربية الوطنية-الجزائر.
- ولد ديددي، د.، باي الحاج عمر، جيار، ف. م & .زوجيه، غ. (2005). دراسة حول إدخال المقاربة بالكفاءات وأثرها على نتائج التلاميذ الموريتانيين. وزارة التربية الموريتانية.
- وليام ن بيندر (2011) صعوبات التعلم الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس عالم الكتب القاهرة: عالم الكتب.
- وليد أحمد جابر: (2005 م- 1425 هـ)، طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقها التربوية، ط 2، دار الفكر، عمان.
- يوسف، محمد.(2020). فاعلية الأساليب التعليمية الحديثة في تعزيز مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. مجلة البحوث التربوية، 6(2)، 75-98.

2- المراجع باللغة الأجنبية

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (Complete Ed.). Longman.
- Aubert, J., Blanchard, C., & Sontag, J. C. (2006). Évaluer les compétences et l'échec des collégiens en 5ème et 6ème année. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Berne, E. (1998). Makung Progress in English. Routledge.
- Bernard, R. (1998). Les compétences transversales en question. Paris: ESF Éditions.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York, NY: Longmans, Green.

- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York, NY: David McKay Company, Inc.
- Bonilla, A. M. (1988). *A comparative analysis of comprehension questions in three California state-adopted Spanish and English basal readers* (Doctoral dissertation, University of California). *Dissertation Abstracts International*, 49(07-A), 1718.
- Booth, D., Elliot, S., & Bruce, F. J. (2003). *Ontario Ministry of Education literacy report*. Ontario: Centre for Literacy Studies.
- Castaneda, R. J. P. (2014). English teaching through project-based learning method, in rural area. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 23, 151–170. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n23/n23a09.pdf>
- Chopin, A. (1992). *Manuels scolaires, histoire et actualités: pédagogie pour demain*. Paris: Hachette.
- Cooke, D. A. (1970). *An analysis of reading comprehension question in basal reading series according to Barrette taxonomy* (Doctoral dissertation). *Dissertation Abstracts International*, 31(12-A), 64.
- Delacour, J. (1998). *Introduction aux neurosciences cognitives*. Paris: De Boeck Université.
- Foertsch, M. A. (1990). *An evaluation of reading comprehension questions in a basal series* (Doctoral dissertation). *Dissertation Abstracts International*, 51(07-A), 2263.
- Gronlund, N. W. (1990). *Evaluation in education*. New York, NY: Macmillan Publishing.
- Habecker, J. A. (1976). *An analysis of reading questions in basal reading series based on Bloom's taxonomy* (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania).

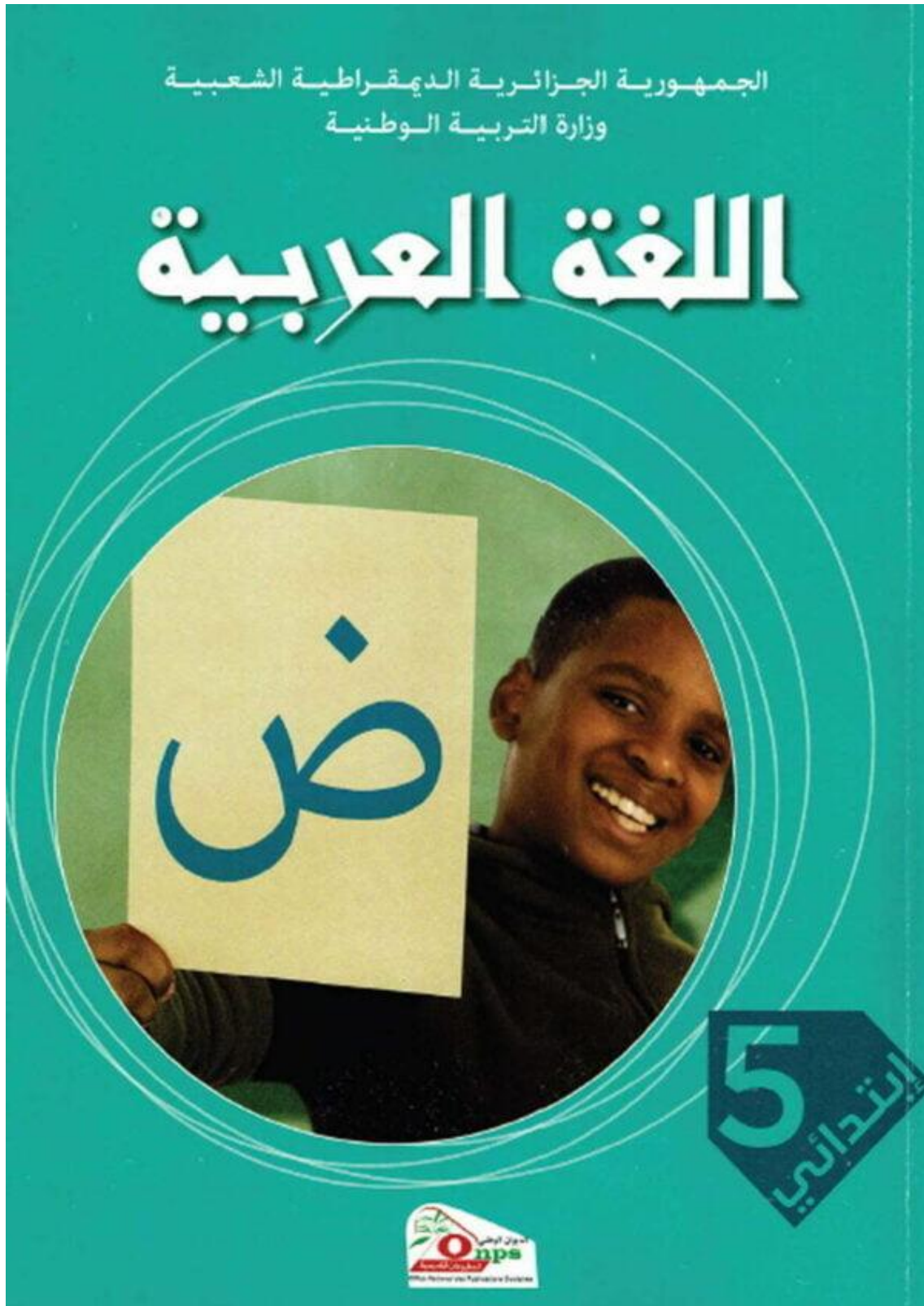
Kempston, R. D. (1985). Curriculum fidelity and the implementation tasks employed by teachers: A research study. *Curriculum Studies*, 7(2), 30–45.

Lee, S. J. (1994). An analysis of comprehension questions in the grade one Korean national reading textbook and selected grade one reading programs of the United States (First grade) (Doctoral dissertation). *Dissertation Abstracts International*, 55(09-A), 2710.

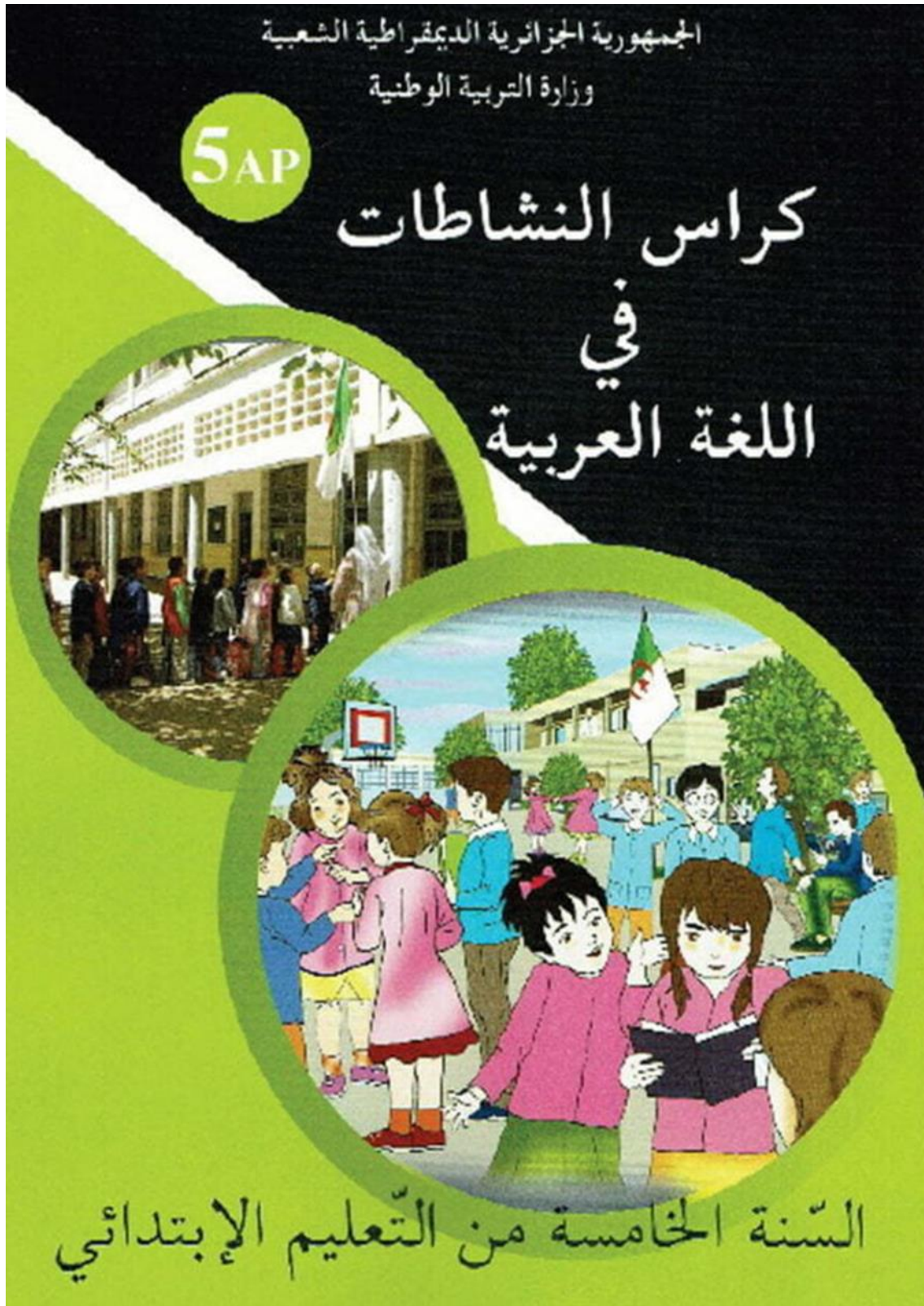
Lindsay, Y. G., & Cockrell, J. (2002). Meeting the needs of children with speech and communication needs: A critical perspective. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(2), 123–145.

Perrenoud, P. (2000). *L'approche par compétences*. Montréal: Association du Collège de Montréal.

الملاحق



كراس النشاطات



المذكرات الوزارية



جدول يمثل توزيع تكرارات الأبعاد المعرفية للمقاطع التعليمية

المقاطع	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
المقطع 01	2	1	3	3	1	1
المقطع 02	1	2	3	2	2	1
المقطع 03	2	3	3	2	2	2
المقطع 04	2	2	3	3	3	1
المقطع 05	0	2	2	3	3	2
المقطع 06	2	3	2	2	3	2
المقطع 07	2	3	3	3	3	3
المقطع 08	2	3	3	3	3	3
المجموع	13	18	22	21	20	15

جدول يمثل التكرارات والنسب المئوية للأبعاد المعرفية والمهارات في الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية

الأبعاد المعرفية	تكرارات الكتاب المدرسي	النسبة المئوية	التكرارات المذكرات	النسبة المئوية
التذكر	13	%11	11	%9
الفهم	18	%16	22	%19
التطبيق	22	%20	18	%16
التحليل	21	%19	24	%21
التركيب	20	%18	21	%18
التقويم	15	%13	16	%14
المجموع العام	109	%100	112	%100

جدول يمثل توزيع تكرارات المهارات في الكتاب المدرسي والمذكرات الوزارية

الرقم	المهارات	تكرارات الكتاب المدرسي	ت/المذكرات	الرتبة
01	يحدد معطيات مشروع الكتابة	08	12	
02	ينظم أفكاره حسب ترتيب مناسب	10	12	
03	يسخر معارفه لتوليد الأفكار	09	14	
04	يصوغ نصا يستجيب لنية التواصل	08	13	
05	يستعمل الكتابة وسيلة للتواصل	07	12	
06	يستعمل نصا او عدة نصوص للقيام بحصيلة	03	03	
07	يدون مذكراته	00	00	
08	يحرر عرض حال بسيط	02	04	
09	يعبر عن مشاعره وأحاسيسه	05	04	
10	ينقل خبرا	03	03	
11	يحرر ملخصا عن حدث	02	02	
12	يبيدي رأيه	02	02	
13	يحرر حكاية	03	03	
14	يتمم حكاية	00	01	
15	يصف شي	02	02	
16	يحرر كيفية استعمال .	00	00	
17	ترتيب أفكار معطاة	00	00	
18	ملء فراغات في فقرة	03	02	
19	يحدد عبارات دالة في نص	03	03	
20	يحدد أجوبة لأسئلة في مقابلة	01	01	
21	تحديد أسئلة لأجوبة في مقابلة	01	00	
22	ينشئ نصا حواريا	01	01	
23	يتقيد بعلامات الترميز في الحوار	01	01	
24	يكتب نص مقابلة مع شخصية ثورية	01	01	
25	كتابة مقابلة من خلال نص	01	01	
26	اختيار مقدمة لموضوع	01	00	
27	يكتب تقريرا	01	01	
28	يتعرف على عناصر التقرير	01	01	
29	يلخص جملا	01	01	
30	يتعرف على قواعد التلخيص	02	03	
31	يتعرف على خصائص المقال العلمي	01	02	
32	يستخرج معلومات من مقال علمي	01	01	
33	يكتب مقالا علميا	01	01	
34	يكتب ورقة بحثية عن فكرة	00	01	
35	يكتب اعلان إشهاري	01	01	
36	التحكم في منهجية الكتابة الاشهارية	00	01	

37	يتعرف على عناصر الإعلان الإشهاري	00	02
38	كتابة رسالة	01	01
39	يكتب بخط مقروء	00	03
40	يقوم منتوجه وفق شبكة معايير واضحة	00	06
41	يراجع اخطائه ويعيد تصحيحها	00	06
42	يكتب نصا حجاجيا يقدم فيه وجه نظره	02	04
43	يكتب نصا سرديا يعبر فيه عن فكرة ما	02	04
44	يكتب نصا سردا في سياق زمني ومكاني للأحداث	00	02
	المجموع	101	138

جدول يمثل حساب الدلالة الإحصائية للفروق بين تكرارات البعاد المعرفية في الكتاب المدرسي والمذكرات

الوزارية وفق نظام SPSS

ABAAD_FAHM * TYPE Crosstabulation

			TYPE		Total
			BOOK	MODAK	
ABAAD_FAHM	TQDQKOR	Count	13	11	24
		Expected Count	11.8	12.2	24.0
	FAHM	Count	18	22	40
		Expected Count	19.7	20.3	40.0
	TATBIK	Count	22	18	40
		Expected Count	19.7	20.3	40.0
	TAHLIL	Count	21	24	45
		Expected Count	22.2	22.8	45.0
	TARKIB	Count	20	21	41
		Expected Count	20.2	20.8	41.0
	TAKWIM	Count	15	16	31
		Expected Count	15.3	15.7	31.0
	Total	Count	109	112	221
		Expected Count	109.0	112.0	221.0

جدول يمثل حساب الدلالة الإحصائية للفروق بين تكرارات البعاد المهارية في الكتاب المدرسي والمذكرات
الوزارية وفق نظام SPSS

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22.731 ^a	40	.987
Likelihood Ratio	31.065	40	.843
Linear-by-Linear Association	3.907	1	.048
N of Valid Cases	229		

a. 71 cells (86.6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .40.

Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	22.731 ^a	40	.987	.997		
Likelihood Ratio	31.065	40	.843	^b		
Fisher's Exact Test	25.924			.989		
Linear-by-Linear Association	3.907 ^c	1	.048	.048	.024	.001
N of Valid Cases	229					

a. 71 cells (86.6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .40.

b. Cannot be computed because there is insufficient memory.

c. The standardized statistic is 1.977.