الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد بوضياف
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

الرقم التسلسلي: ...../ .....
رقم التسجيل: 095069536

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص: دراسات لغوية

بعنوان:

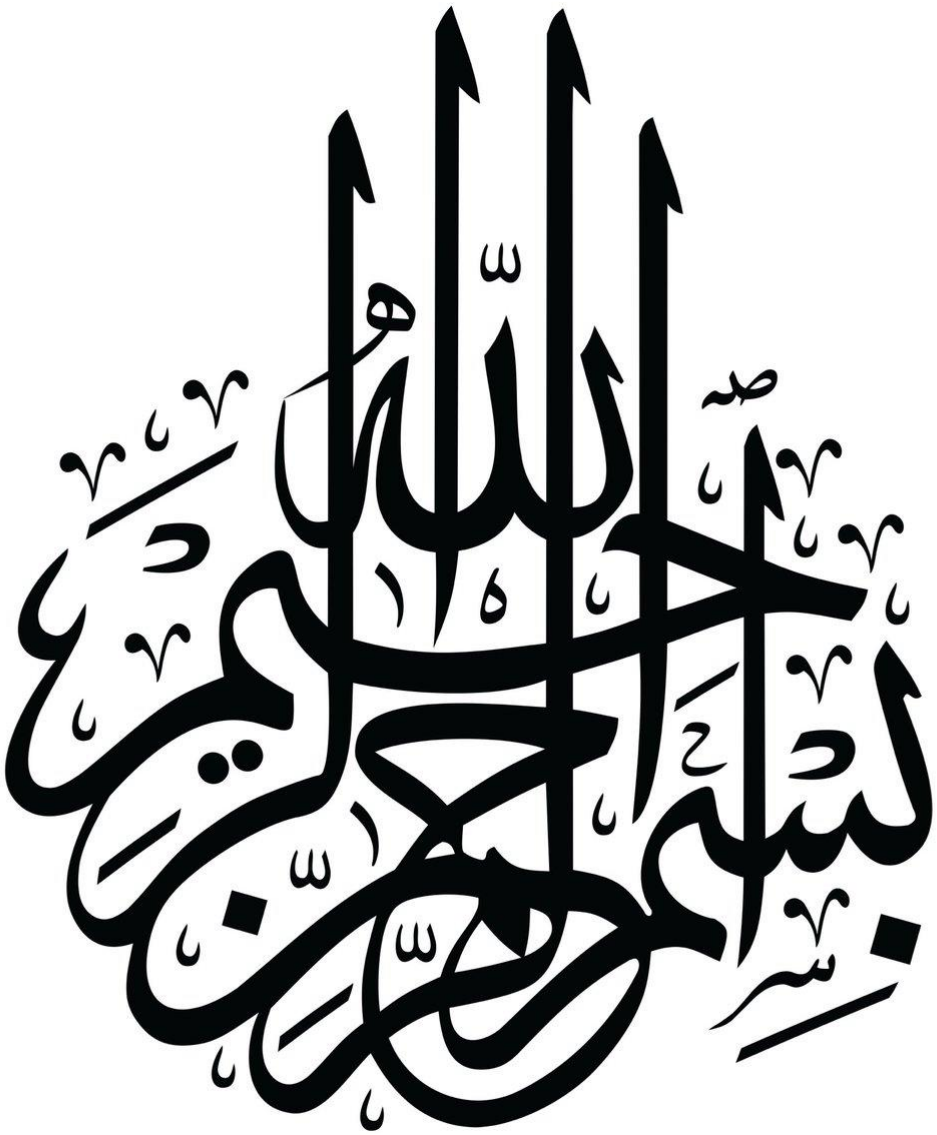
آليات التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات في السنة أولى من التعليم المتوسط

إعداد الطالبة:
سعاد عقون

أمام اللجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة

د.عثمان مقيرش	الرتبة: أ.م.ب	جامعة محمد بوضياف المسيلة	رئيسا
د.عبد العزيز بوشلالق	الرتبة: أ.م.أ	جامعة محمد بوضياف المسيلة	مشرفا ومقرار
د.قاني مولود	الرتبة:أ.مساعد.أ	جامعة محمد بوضياف المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية 1439/1438هـ
2018/2017م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان :

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك ولا تطيب الآخرة الا بعفوك ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة نور العالمين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والسلام .

أتقدم بجزيل الشكر وخالص التقدير عرفانا بالجميل إلى الأستاذ المشرف الدكتور " عبد العزيز بوشلالق "

الذي لم يبخل عني بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كانت لي عونا في إتمام هذا البحث وفي تذليل ما واجهته من صعوبات .

وأتوجه بجزيل الشكر و الامتنان إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد على انجاز هذه المذكرة خاصة السادة الأساتذة والأستاذات معي في العمل .

كما أتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير للجنة المناقشة واقفة إجلالا واحتراما لتصويباتهم وملاحظاتهم القيمة لكي يجعلوا بحثي عملا متكاملا بإذن الله .

إهداء

إلى قرة العين ... إلى من جعلت الجنة تحت قدميها ... إلى التي حرمت نفسها وأعطتني ، ومن نبع حنانها سقتني ... إلى من وهبتني الحياة ، ومنحتني الحب والحنان ، ربتني بلطف وعلمتني كلمة الشرف والحياة ... الى تلك المرأة العظيمة " أمي الحنونة " .

إلى أعظم الرجال صبرا ورمز الحب والعطاء ... إلى الذي تعب كثيرا من أجل راحتي .

وأفنى حياته من أجل تعليمي . وتوسم في درجات العلي والسمو ... إلى ذلك الرجل الكريم " أبي العزيز " .

إلى الذي ساندني و دعمني منذ أن كان هذا العمل فكرة مجردة الى أن أصبح حقيقة ملموسة ، إلى رفيق دربي وشريك حياتي إلى زوجي العزيز " نبيل " .

فشكرا وألف شكر حلمك ورحابة صدرك وسعة صبرك .

إلى من جمعتهم معي ظلمة الرحم ... إلى من يعيش في ظل وجودهم أملي .. إخوتي . وأخي ، ولا أنسى أولادي وقرة عيني شهاب الدين وآلاء الرحمان و الكتاكيت إياد وأسيل ، وإلى كل الأهل والأقارب ومن تربطني بهم مودة .

وكل الأصدقاء والأحبة الذين شاركني طعم الحياة حلوها ومرها ، زملائي في العمل وصديقتي هبة وإلى كل من وسعتهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي .

مقدمة

مقدمة:

بسم الله الذي خلق الإنسان، علمه البيان، ووهبه التميز والحكمة وكرمه على سائر مخلوقاته بالعقل. وأصلي وأسلم وأبارك على خير البرية محمد بن عبد الله أما بعد:

تحظى تعليمية اللغة العربية اليوم باهتمام بالغ، من قبل الدارسين و القائمين على شؤونها خاصة في قطاع التعليم، بعده القاعدة الأولى ينطلق منها الحفاظ على اللغة العربية وصونها من كل عجمة أو تحريف و لما كانت اللغة من الوسائل و الأدوات التي تستعين بها العلوم الأخرى على كثرتها وتنوعها، فإن التعبير هو أداتها، وهو الثمرة و المحصلة النهائية لها، إذ عن طريقه يستطيع الفرد تبليغ مقاصده وأفكاره.

وبما أن تعليمية اللغة العربية تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير لأنه هو الطاغي على سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وأن الكفاءة اللغوية تتبدى في مهارتين اثنتين: مهارة شفوية تقوم أساسا على الأداء الملفوظ و أخرى كتابيه تقوم على العادات الكتابية للغة، انبرى الباحثون في مجال التربية و التعليم و التعلم، للرفع من المردود التربوي، و الخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين واستظهار المعلومات واسترجاعها، إلى حيوية التعليم الناتج عن الاستكشاف و البحث و التعليل، وصولا إلى حل المشكلات، واكتساب الكفاءات اللازمة للحياة.

وهذا لن يكون إلا بإحداث تطور نوعي في منهاج اللغة العربية، من حيث المحتويات، الأهداف ،أساليب التدريس، و مختلف الوسائط قصد الوصول إلى الإصلاح الشامل، لذا سعت المنظومة التربوية إلى إدخال بيداغوجيا جديدة تتلاءم حجم التحديات الاقتصادية و الحضارية التي تواجه المدرسة اليوم، و كانت المقاربة بالكفاءات وليدة هذه الأبحاث التي عمدت وزارة التربية الوطنية إلى تبنيها بغية ترقية العملية التعليمية – التعلمية، حيث أن هذه البيداغوجيا الحديثة تدعوا إلى استخدام وتطوير الوسائل و الألوان اللغوية التي تحقق الوظيفة الأساسية للغة، و المتمثلة في وظيفة التواصل، أي وظيفة تبادل الأفكار (شفويا، كتابيا) بين المتخاطبين، وتركز على فهم المقروء و القدره على التعبير الجيد و السليم من الأخطاء.

و لما كان التعبير هو المحصلة الختامية لكل النشطة التربوية، فهو الوعاء الذي تصب فيه كل المكتسبات القبلية التي تسهم في بناء شخصية المتعلم اللغوية بما في ذلك النشاطات

التعليمية الأخرى، وعليه يعتبر التعبير النشاط التقييمي للفعل التعليمي – التعلمي، فقدرة التلميذ على التعبير الجيد و توظيف مكتسباته المعرفية التي جمعها من إتقانه لباقي الأنشطة تترجم قدرته على التحصيل وتجسيد هذه المكتسبات في فعل إجرائي قابل للملاحظة والقياس و قابل للتقييم و التقويم في الوقت نفسه.

من أجل ذلك خصصت موضوع هذا البحث في تعليمية اللغة العربية واخترت له عنوان أعتقد أنه عنصرا أساسي في العملية التعليمية فكان:

آليات التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات، السنة أولى متوسط – أنموذجا –

وقبل الولوج في هذا البحث لا بد أن أشير إلى الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع دون غيره، و الإشكالية المراد معالجتها، ثم الفرضيات التي يسعى البحث إلى معالجتها، إلى جانب الحديث عن المنهج المتبع، وصولا إلى بنية البحث التي تمثل مكونات هذه الدراسة.

مبررات اختيار الموضوع:

تولي التعليمية أهمية بالغة لتطوير التدريس و التفكير في حل مشكلاته، وذلك منذ السبعينيات، ومن بين التعليميات التي اهتمت بها الجزائر تعليمية اللغة العربية بمختلف أنشطتها، الأمر الذي يجعلنا نتساءل عن الآفاق المستقبلية لتدريس هذه المادة و خاصة نشاط التعبير الكتابي، وعليه تمحورت مبررات اختيار موضوع هذه الدراسة في:

1- بالنظر إلى مكانة مادة التعبير الكتابي في العملية التعليمية – التعليمية والدور الذي تؤديه في فسح المجال أمام التلاميذ للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بلغة سليمة واضحة.

2- انشغالي بمهنة التدريس، و ممارستي لهذا النشاط أسبوعيا، و نظرا لكثرة الأخطاء بشتى أنواعها (إملائية، صرفية، نحوية، تركيبية)، و الضغط على تلامذتنا في المستوى المتوسط، وعدم قدرتهم على التعبير، وعجز أغلبية التلاميذ عن التعبير عن أفكارهم وإيصال مقاصدهم، وحضور اللهجات و اللغات الأجنبية في خطاباتهم المكتوبة، ارتأيت كدارسة وباحثة أن أعالج هذه المعضلة وأشخص أسبابها، و أحاول اقتراح حلول لها.

3- افتقار مناهج اللغة العربية إلى ما يحتاج إليه النشء في حياته العلمية و العملية فأغلب هذه المناهج بعيدة عن واقع التلاميذ، فما يدرسه التلاميذ شيء و ما يمارسونه شيء

آخر، مما يؤدي إلى إيجاد فجوة بين ما يتعلمه التلميذ داخل جدران المدرسة و ما يتعرض له من مواقف و خبرات خارجها.

4- أهمية نشاط التعبير الكتابي في اكتساب المتعلم ملكة اللغة الصحيحة، بوصفه البوتقة التي تنصهر فيها باقي مهارات اللغة.

5- قناعتي بأن نشاط التعبير الكتابي هو المحور الأساسي للعملية التعليمية – التعلمية، و محك التقييم والتقويم، رأيت أن أتناوله بالدراسة و التحليل و الإجابة عن مجموعة من التساؤلات التي تطرح ضمن إشكالية الموضوع التي تتمحور حول قضية جوهرية مفادها:

هل استطاع التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط اكتساب وتوظيف المهارات اللغوية، و التعبير عن أفكاره والإفادة من الأنشطة التعليمية الأخرى، وتوظيفها في مادة التعبير الكتابي؟

و تتمثل فرضيات البحث فيما يلي:

– هل موضوعات التعبير المقترحة على تلاميذ السنة الأولى متوسط مطابقة للواقع المعاش؟

– هل يستطيع التلميذ في هذه المرحلة أن يجد حلا للمشكلة المطروحة عليه؟

– هل يستطيع أ، يعبر بسليقة بدون الرجوع إلى الكتب و المجلات؟

– هل يمكن أن ينشئ فقرة صحيحة؟

– هل عزوف التلاميذ عن المطالعة ستكون له انعكاسات سلبية على نشاط التعبير واكتساب الملكة اللغوية؟ هل تخلصت مناهج اللغة العربية من الحشو و التلقين الذي كان يسودها؟

– ما هو الاقتراح النموذجي المفروض إتباعه لرفع تحصيل نشاط التعبير؟

و كان من أهداف البحث:

– الوقوف عند الصعوبات التي تواجه أساتذة اللغة العربية وآدابها في تطبيق هذا النشاط.

– الوقوف على اكتساب وتوظيف تلاميذ هذه المرحلة للمهارات اللغوية.

– إبراز أهمية التعبير الكتابي باعتباره أهم فروع مادة اللغة العربية و غاية جميع الدراسات اللغوية.

وقد تطلب هذا البحث المنهج الوصفي سعيا من خلاله الوصول إلى إجابات مقنعة للأسئلة المطروحة و المنبعثة من إشكالية و فرضيات هذا البحث، و هو منهج الذي يناسب هذا النوع من الدراسات و الذي يقوم على وصف الظاهرة و تحليلها، وذلك لأن الوصف هو عماد الدراسات الحديثة و الذي يعني بوصف البنية اللغوية وبيان وظيفتها الإبلاغية في الوقت نفسه .

كما قسمت بحثي هذا إلى:

مقدمة: تحتوي شرح إشكالية الموضوع و المنهج المتبع للتساؤلات و الفرضيات التي يطرحها البحث، كما تضم مبررات اختيار الموضوع، والأهداف المنتظرة.

ثم اتبعتها **بمدخل:** استعرضت فيه أهم مصطلحات و مفاهيم البحث مثل: التعليمية، البيداغوجيا، العملية التعليمية: التعلم ، التعليم، التعبير ..... وأردفت ذلك بثلاثة فصول وهي كالآتي:

الفصل الأول: عنونته: بالتعبير في ظل المقاربة بالكفاءات تناولت فيه مبحثين فالأول كان بعنوان علاقة المقاربة بالكفاءات بتعليمية التعبير، حيث عرض مفهومي المقاربة، و الكفاءة لغة واصطلاحا، ثم مفهوم الكفاءة اللسانية، الكفاءة التعليمية، بعدها تطرقت إلى مكونات الكفاءة و ختمتها بمستويات الكفاءة.

أما المبحث الثاني فكان بعنوان الفرق بين البيداغوجيا الكفاءات وبيداغوجيا المحتويات، حيث تناولت فيه نشاط الإدماج في بيداغوجيا الكفاءات ولعدها تطرقت إلى استراتيجيات التدريس، انطلاقا من مفهومها إلى مناهج اللغة العربية في ضوء الكفاءات و ختمتها بالحديث عن طرائق التدريس.

الفصل الثاني: فقد وسمته ب: تعليمية التعبير وبيداغوجيا التقويم، وتناولت فيه أيضا مبحثين فالأول بعنوان: ماهية التعبير الكتابي: حيث تطرقت فيه إلى مفهوم التعبير الكتابي لغة واصطلاحا وبينت فيه أنواع التعبير الكتابي انطلاقا من التعبير الوظيفي وصولا إلى التعبير

الإبداعي و مجالات كل منهم وختمت المبحث بمجالات التعبير الكتابي، أما المبحث الثاني فكان بعنوان التعبير الكتابي (الأخطاء، الأسباب) . تناولت فيه الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي ثم انتقلت إلى الحديث عم أسباب الضعف في التعبير الكتابي وانتهى المبحث بتصحيح التعبير الكتابي.

الفصل الثالث: خصصته للدراسة الميدانية وهي دراسة تقف على مدى تطبيق ما أردناه في القسم النظري، وذلك بتقديم مجموعة الاستبيانات موزعة على أساتذة اللغة العربية. تثمن العمل وتقف عند النتائج المستخلصة كما خصصت تعبير كتابي أنجزه التلاميذ داخل القسم لمعرفة مدى تحسن التلاميذ في التعبير الكتابي. ثم أنهيت هذا البحث بخاتمة ذكرت فيها مجموعة من العناصر و النتائج التي توصلت إليها بعون الله و توفيقه، إلى جانب الإشارة إلى مجموعة من النقاط و تقديم بعض المقترحات و التوصيات، رأيت من الضروري العمل بها لمعالجة الكثير من النقائض لبتي تعيق العملية التعليمية في المدرسة الجزائرية. وقد كان زادي في كل هذا مجموعة من المصادر و المراجع نذكر من بينها:

- أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية ط1 ، النهضة العربية، بيروت 2006 .
- خالد لصيص، التدريس العلمي والفني بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر 2006.
- محمد لحسن بوبكري وآخرون، المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم الجزائر 2006 ، 2007 .
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفاءات التدريس، دار الشرق ط1 : 2003 م .
- رشيد الكمبور، المقاربة بالكفاءات، مصوغة التكوين المستمر 2003 م
- لخضر زروق تقنيات الفصل التربوي و مقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر 2003م.

ومن طبيعة الأمور أن كل بحث لا يخلو من صعوبات وهذه الصعوبات يمكن أن يتلقاها أي باحث ، وبخاصة تلك المتعلقة بالمراجع و الاتصال بأهل الاختصاص، بالإضافة إلى كثرة وتشتت الآراء حول هذا الموضوع، إضافة إلى تشعب الموضوع وارتباطه بالعلوم الأخرى لعلم الاجتماع، وعلم التربية، وعلم النفس خصوصا.

وآمل بهذه الدراسة المتواضعة أن أسهم ولو بشكل بسيط جدا في الحد من هذه الظاهرة التي تعيق الاستعمال الجيد للغة القرآن الكريم، وفي شتى مجالات الحياة العصرية، فإن أصبت فما توفيقي إلا بالله، وإن أخطأت فمن نفسي.

ولا يسعني في الأخير إلا أن أشكر الأستاذ المشرف عبد العزيز بوشلالق الذي تفضل بالإشراف على هذه الدراسة،و تأطيرها، ولم يدخر جهدا في تنقيحها و تصحيحها، ولم يبخل علي بتوجيهاته و إرشاداته التي أعانتني كثيرا في إخراج هذا العمل إلى النور، كما أتقدم بجزيل الشكر لأعضاء اللجنة المناقشة على قراءة و إثراء هذه الرسالة.

أسأل الله أن يجعل عملي هذا متقبلا خالصا له.

مدخل: تحديد مصطلحات ومفاهيم البحث

تمهيد

1- التعليمة

2- العملية التعليمية

3- البيداغوجيا

4- التعبير

5- التربية

تمهيد:

إن تحديد المفاهيم و المصطلحات أولى خطوات البحث العلمي، ولهذا يعتقد المتخصصون أن المناهج وطرق التدريس من المجالات التي كثر فيها التباين في استخدام المصطلحات، ويقول عزيزي عبد السلام في كتابه " مفاهيم تربوية": " يقال لدى علماء الفكر والفلسفة أنه ليس هناك ما هو أصعب من قضية تحديد المفاهيم لغويا وتصويريا، سواء أكانت علمية أو أدبية أو فلسفية أو تربوية، ذلك أن هذه المفاهيم كثيرا ما تتحكم فيها وتطغى عليها تصورات ومنطلقات تجعلها في غالب الأحيان ذات طابع إيديولوجي يزيد من حصرها وتحديدها داخل بوتقة مفهوماتية ذاتية مما يجعلها تنفصل عن أصلها الطبيعي الذي انبثقت منه"[1].

لذلك نجد أن المصطلحات يختلف تعريفها من باحث إلى آخر ليس انطلاقا من ايدولوجية فحسب بل ومن المصادر والمراجع التي أخذ منها مادته.

أضف إلى ذلك رؤيته الخاصة وفهمه لهذه المصطلحات وبخاصة في العلوم الإنسانية لأنها وبحكم مادتها وطبيعة موضوعاتها لا تحكمها التجربة العلمية الدقيقة، ومن هنا تتباين الفلسفات و الرؤى وتتناقض أحيانا[2].

وعلى الرغم من ذلك نجد أن هناك قاسما مشتركا يربط بين هذه المفاهيم و التعريفات مادامت تصب في قالب واحد وتخدم موضوعا واحدا[3].

ومن بين المفاهيم التي سنتناولها بالدراسة في هذا البحث: التعليمية، العملية التعليمية، البيداغوجيا، التعبير، التربية.

1- عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003، ص2.

2- ينظر: خالد لبصيص: التدريس العملي و الفني بمقارنة الكفاءات و الأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص128.

3- نفس المرجع، ص128.

1- مفهوم التعليمة: la didactique

التعليمة la didactique أو التعليمية " هي ترجمة للكلمة didactique التي اشتقت من الكلمة اليونانية didactikos والتي كانت تطلق على نوع من الشعر يتناول شرح معارف علمية تقنية " الشعر التعليمي[1].

ويعرف سميث (1936) على أنها: " فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات و العلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها ووسائلها، وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة"[2].

ويعرفها ميالاري (1970) بأنها: " مجموعة طرق و أساليب وتقنيات التعلم"، أما بروسو (1983) فيرى أن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية، أو بفرضها، ويقول أيضا إن التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين[3].

يعود بروسو في سنة 1988 ليقول أن " التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يتدرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية وعقلية أو وجدانية أو نفس حركية"[4].

ونشير إلا أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية وحتى في لغة المصطلح الأصلية، فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها، وفيما يلي نورد أشهر المصطلحات التي عرف بها هذا العلم كما يوضحه المخطط التالي:[5]

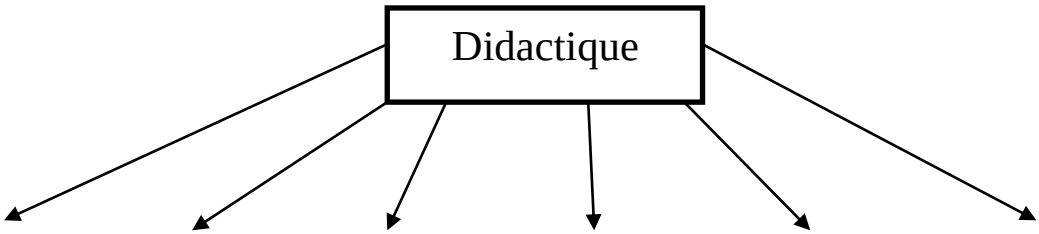
1- خالد لبصيص: التدريب العلمي والفني بمقاربة الكفاءات و الأهداف، مرجع سابق، ص131.

2- وزارة التربية الوطنية: التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999، ص2.

3- المرجع نفسه (بتصرف).

4- المرجع نفسه، ص2.

5- بشير أبرز: تعليمية النصوص، علم الكتب الحديث، ط1، الجزائر، 2008، ص8.



تعليمية تعليمات علن التدريب علم التعليم التدريسية الديداكتيك

فكل هذه المصطلحات تتعارف من حيث الاستعمال، غير أن المصطلح الطاغي في الاستعمال هو علم التدريس، وفغي الآونة الأخيرة يشيع استعمال كلمة تعليمية، والبعض يفضل الترجمة الحرفية للمصطلح أي ديداكتيا تجنبا لأي لبس أو غموض.

وقد عارف جان كلود غانبون (j.C.Gagnon) التعليمية في كتابه سنة 1973 بأنها:[1]

إشكالية إجمالية وديناميةتتضمن:

– تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها وإعدادها لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة و المتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع....إلخ.

– دراسة نظرية و تطبيقية للفصل البيداغوجي المتعلق بتدريسها[2].

ويذهب محمد الدريج إلى أن المقصود بالديداكتيك أو ما يسميه هو بعلم التدريس بأنه: " الدراسة العلمية لطرق التدريس و تقنياته و لأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني او الحسي الحركي"[4].

من خلال المفاهيم السابقة نستنتج ان " التعليمية" مرتبطة أساسا بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها اعتمادا على الحاجات و الأهداف، وكذا الوسائل المعدة لها وطرق و أساليب تبليغها للمتعلمين ووسائل تقويمها وتعديلها، فهي تضع المبادئ النظرية

1– محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين، 2003، ص15.
2– وزارة التربية الوطنية: التعليمية العامة وعلم النفس، مرجع سابق، ص3.
4- المرجع نفسه

الضرورية لحل المشكلات الفعلية للمحتوى و الطرق و تنظيم التعلم أو هي مجموعة الجهود و النشاطات المنظمة و الهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحميل المعارف و المكتسبات و المهارات و الكفايات على استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة"[1].

2- العملية التعليمية: يرى كل من هوك ودونكانHough et Duncan أن العملية التعليمية كنشاط تتضمن أربع مراحل هي:

1- مرحلة تنظيمية: يتم فيها تحديد الغايات و الأهداف الخاصة كما يتم فيها اختبار الوسائل الملائمة.

2- مرحلة التدخل: أي تطبق استراتيجيات وإنجاز تقنيات تربوية داخل القسم.

3- مرحلة تحديد وسائل القياس: لقياس النتائج وتحليل البيانات.

4- مرحلة التقويم: تقويم المراحل كلها وذلك بامتحان مدى انسجام الأهداف وفعالية النشاط التعليمي.

والعملية التعليمية تقوم على دعامتين: التعلم Apprentissage و التعليم Enseignement ويقصد بالتعلم: " العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه...عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات..."[2]، أي ان التعلم يتم بإرادة المتعلم وإقباله على موضوع ما بصورة ايجابية والغرض منه اكتساب المهارات ومحاولة تطويرها، وبذلك يستمر التعلم من المهد إلى اللحد، فهو لا يتقيد بزمان ولا مكان.

1- انطوان صباح : تعليمية اللغة العربية ، الجزء الأول ، ط1، النهضة الاوروبية ، بيروت ، 2006 ص 14

2- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الرباط، 2000، ص 13-14.

ويتذكر عطاءالله أحمد مجموعة من الآراء بقوله: " يعرف الصالح محمد أبو جادو التعلم بأنه تغير في السلوك ثابت نسبيا، ناجم عن الممارسة والخبرة"، في حينن تعرفه هدى ناشف بأنه:

" التغير الذي يحدث نتيجة الخبرات التي يمر بها الفرد، وتأثره بالبيئة الاجتماعية و الطبيعية والعاطفية التي يتم فيها التعلم"، وأما محمد عوض بيسوني وفيصل ياسين الشاطبي فيريان أنه : " العملية العصبية الداخلية المفروض حدوثها عند حدوث تغير في الأداء ليس ناتجا عن النمو أو التعب"[1].

ويرى رشيد لبيب أن عملية التعلم بمعناها الشامل عملية تكيف يكتسب المتعلم من خلالها أساليب جديدة للسلوك تأدي إلى إشباع حاجاته وميوله، أو تحقيق أهدافه التي يحددها لنفسه نتيجة تفاعله مع البيئة الاجتماعية والمادية"[2].

تتفق التعريفات السابقة في أن التلع هو تغيير في السلوك سواء ارتبط هذا التغير بالبيئة الاجتماعية أو بالبناء المعرفي للفرد، حيث تدخل متغيرات جديدة في سلوكه وذلك طول مدة العملية التعليمية.

غير أن هذا التغير لا يمكن ملاحظته أو قياسه إلا من خلال الأداء، وهكذا يكون التعريف الإجرائي للتعلم هو الذي ذكر هلجارHilgar: " أن الاستدلال على التعلم يحدث من ملاحظة التغير في الأداء، هذا التغير الذي يعتبر كنتيجة للتدريب و الخبرة"[3].

فالتعلم يحدث أثناء وجود الفرد في موقف تعليمي أو موقف اكتساب مهارة ما، مع الأخذ بعين الاعتبار الحالات الداخلية أو النفسية أو الخارجية التي يكون فيها المتعلم أثناء عملية التعلم، إذ يجب أن يستثنى التغير الناتج عن النمو الجسمي والنفسي والتعب، وكذلك

1- ينظر: عطاء الله أحمد: أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006، ص 21-23.

2- المرجع نفسه، ص24.

3- المرجع نفسه، ص25.

الحالات الطارئة التي قد تصيب المتعلم أثناء العملية، كالمرض مثلا أو تناول دواء أو عقاقير... لأن هذه الطوارئ تؤثر في عملية التغير، يقول هلجارHilgar: " التعلم عملية بها ينشئ فعل أو سلوك أو تطور أو تغير، وذلك بمكافحة ظرف من الظروف أو ممارسته و الاستجابة له، بشرط أن تكون خصائص التطور أو التغير الحاصل غير قابلة للتغيير بفعل ميول فطري أو بلوغ أو حالات طارئة على الكائن الحي كالإعياء أو العقاقير"[1].

فإذا تتبعنا التعريف وجدناه يركز على أن التعلم عملية داخلية فعالة، يتفاعل فيها الفرد مع محيطه أو بيئته، ولا يسمى تعلما إلا إذا أدى إلى تغير في سلوك المتعلم وتصرفاته ومواقفه ومهاراته واستطعنا أن نلاحظ ذلك ونقيسه من خلال الأداء، وهكذا يكون التعلم هو عملية اكتساب للسلوك والمعرفة، وهو تغير في الأداء نتيجة الممارس، حيث يكون المتعلم هو مركز الاهتمام، وبالتالي يلاحظ التعلم ويقاس انطلاقا من الأداء.

أما التعليم فهو:" التدريس وهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة المتعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة من الأفعال التواصلية التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص أو الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي".

يختلف التعليم عن التعلم في كون الأول عملية لنقل المعارف من المعلم إلى المتعلم فهو نشاط تواصلي يفترض فيه وجود مرسل = معلم ومرسل إليه= المتعلم من جهة، كما يمثل العملية المساعدة على التحصيل أو التعلم من جهة أخرى، يقوم على أسس وقواعد تحكمه قوانين، أي يفترض وجود مؤسسة تعليمية بغض النظر عن نوعها (مدرسة،مسجد،كتاب ...) ومناهج و أهداف مسطرة مسبقا.

إن عملية التعليم هي التي " تشكل المحور الأساسي لعملية التدريس أي الديداكتيك أو مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى

1- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص102.

العقلي أو الوجداني، وعلى المستوى الحسي الحركي"[1].

جدول رقم:01

يوضح الفرق بين التعليم والتعلم.

التعليم	التعلم
– تحصيل معارف – انتاج سلوكيات – تراكم معرفة – عملية تذكر – تفكيك الأهداف – استهداف السلوك النهائي	– تنمية مواقف وقيم – التحكم في مهارات قابلة للتحول – وضع علاقات وجسور بين عناصر المعرفة – بناء مستويات متتالية للمفاهيم – بناء ودمج للمعارف – إيجاد معنى في وضعية تعليمية – أخذ بعين الاعتبار المكتسبات والنقائص – يعتبر التقييم جزءا ضمنيا في التعلم – استهداف سيرورة التعلم[2]

3– البيداغوجيا:

مصطلح يتكون من péd وتعليم الطفل، Agogie التي تعني القيادة والتوجيه، أي توجيه الأطفال وقيادتهم وتربيتهم.

وهنا تلتقي كلمة بيداغوجيا مع كلمة التربية، حيث الأولى شائعة الاستعمال في المغرب العربي لتؤثرهم بالثقافة اللاتينية (من كثرة استعمالهم للغة الفرنسية) ، و الثانية تستعمل في المشرق العربي لتأثرهم بالثقافة الأنجلو سكسونية (واستخدامهم الكبير للغة الإنجليزية)

1– محمد الدريج: المرجع السابق، ص13.

2– عبد العزيز عميمر: مقاربة التدريس بالكفاءات، منشورات تالة، الجزائر، 2005، ص35.

فالكلمة تتضمن معنى التعليم والتدريس.

يرى جون بيارجيG.Berjerأنها مجموعة من الطرائق والوسائل التي تمكننا أن نعين التلاميذ على الانتقال من طور الطفولة إلى مرحلة الكهولة، أما لابريتLabret فيرى أنها علم من العلوم الإنسانية التطبيقية تمكن المدرس من مساعدة المتربي على تطوير شخصيته وتفتحها[1].

والفكرة ذاتها نجدها في موسوعة علم النفس، حيث جاء فيها أن البيداغوجيا مجموعة الطرائق والتقنيات والخطوات التي تميز تعليم الحساب وبيداغوجية التعبير... أو تميز نشاطا أساسيا يجب تحفيزه عند المتعلم (بيداغوجيا الاكتشاف)، أو تمثل دخولا محددا في ممارسة خاصة المدرسة التي تدعو من خلال فهم الواقع إلى الإعداد الفكري في القراءات والمشاريع و الأعمال التي تتطلبها التربية".

فالبيداغوجيا من هذا المنظور هي كل ما يهتم به المعلم سواء كانت وضعيات أو وسائل أو أدوات لإيصال المعلومات وتبليغها إلى المتعلم، فالعمل البيداغوجي يرتكز على ثلاثة عناصر تنظم الطريقة البيداغوجية وهي: المتعلم، المعلم، المعرفة.وهي ما يعرف بالمثلث الديداكتيكي[2].

4- التعبير:

هو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره و أحاسيسه وحاجاته وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون.

وهو نقل الأفكار للناس عن طريق التحدث أو الكتابة.

وهو الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخرون.

1- خالد لبصيص: التدريب العلمي والفني بمقاربة الكفاءات و الأهداف، مرجع سابق، ص130.

2- عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، مرجع سابق ص 103-105.

وهو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاها وكتابة بلغة سليمة، وفق مستوى فكري معين، وينقسم إلى تعبير وظيفي، وتعبير إبداعي، ويكون كتابيا (تحريريا) أو شفهيا[1].

5- التربية: معنى التربية في اللغة والاصطلاح.

5-1 لغة:

جاء في لسان العرب مادة رَبَّ: رَبَّ ولده ورب الصبي يَرُبُهُ رباً وربه تربيباً وتربه، عن اللحياني بمعنى رباه وفي الحديث " لك نعمة تَرُبهَا" أي تحفضها وتراعيها وتربيها كما يربى الرجل ولده، وابن الأعرابي: رَبيتُ في مجره ورَبَوْتُ و رَبيتُ أرْبى ربًا ورَبْوًا، وفي المعجم الوسيط: تربا: تغذى، ورباه: جعل قواه الجسدية والعقلية والخلقية تنمو، فالكلمة إذا بمعناها اللغوي هي النمو و الزيادة و التنشئة[2].

كما يعود أصل كلمة التربية في اللغة إلى الفعل (ربا، يربو) أي زاد ونما، وهو ما يدل عليه قوله تعالى: "**وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاء اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ**"**(سورة الحج(5))**.كما أن كلمة تربية مصدر للفعل (ربّى) أي نشأ ونمّى، وقد ورد هذا المعنى في قوله تعالى:

" **وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا** " **(سورة الاسراء 24)**، وهذا يعنيأن كلمة التربية لا تخرج في معناها اللغوي عن دائرة النمو والتنشئة، وفي ذلك يقول الشاعر العربي القديم:

فمن يك سائلا عني فإني بمكة منزلي وبها ربيتُ[3].

1- تفعيل حصة التعبير و أساليب تدريسها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 26(9)، 2012، ص3-4.

2- عبد العزيز القومي: أولادنا بين التعليم والتعلم " مجموعة أحاديث"، دار الشباب للطباعة، مصر، 1985، ص9.

3- دليل الأستاذ، التربية الإسلامية، السنة الأولى متوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص24.

2-5 اصطلاحا:

هي ذلك العمل الذي يقوم به الراشدون قصد تعليم الأطفال جملة من المعارف والقيم إلا أن التربية أعم وأشمل من التعليم " ومعروف أن التربية اعم من التعليم، و أن التعليم نمط أو نوع من أنواع التربية و للتربية أشكالها الكثيرة..."[1].

ويعرفها جون ستيوارت ميل G.steourtmill بقوله: " هي انتقال تأثير شخص إلى شخص آخر وأن هذا التأثير هو دائما متجه من عقل إلى عقل أو من طبع إلى طبع وبصفة عامة من شخصية إلى شخصية أخرى,..."، وأما دوركايمdorkiem فيرى ان التربية هي العمل الذي تقوم به الأجيال الناضجة نحو الأجيال التي لم تنضج ولم تتهيأ بعد للانخراط في سلك الحياة الاجتماعية، وهي تهدف إلى أن تثير وتنمي لدى الأطفال حالات جسمية وعقلية وذهنية يتطلبها منه مجتمعه السياسي أو المحلي [2].

ويرى كثير من رجال التربية والتعليم أن مصطلح (التربية) لا يخضع لتعريف محدد بسبب تعقد العملية التربوية من جانب، وتأثرها بالعادات والتقاليد والاعراف والقيم والأديان والأهداف من جانب آخر، بالإضافة إلا أنها عملية متطورة متغيرة بتغير الزمان و المكان ويمكن القول أن التربية تدخل في عداد المسائل الحية لأنها تتسم بخاصية النمو، وعلى الرغم من ذلك إلا أنه يمكن القول: " أن المعنى الإصلاحي للتربية – عموما – لا يخرج عن كونها تنمية الجوانب المختلفة غرض إعداد الإنسان الصالح لعمارة الأرض وتحقيق معنى الاستخلاف فيها[3].

1- عبد العزيز القومي، أولادنا بين التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص9.

2- خالد لبصيص: التدريس العلمي و الفني بمقاربة الكفاءات و الأهداف، مرجع سابق، ص129.

3- وزارة التربية الوطنية: دليل الأستاذ، مرجع سابق، ص ص 24-25.

الفصل الأول

التعبير في ظل المقاربة بالكفاءات

تمهيد

المبحث الأول: علاقة المقاربة بالكفاءات بتعليمية التعبير

1 – مفهوم المقاربة

2 – مفهوم الكفاءة

3 – مكونات الكفاءة

4 – مستويات الكفاءة

المبحث الثاني: الفرق بين بيداغوجيا الكفاءات وبيداغوجيا المحتويات

1 – نشاط الادماج في بيداغوجيا الكفاءات

2 – استراتجيات التدريس بالكفاءات

3 – طرائق التدريس

تمهيد :

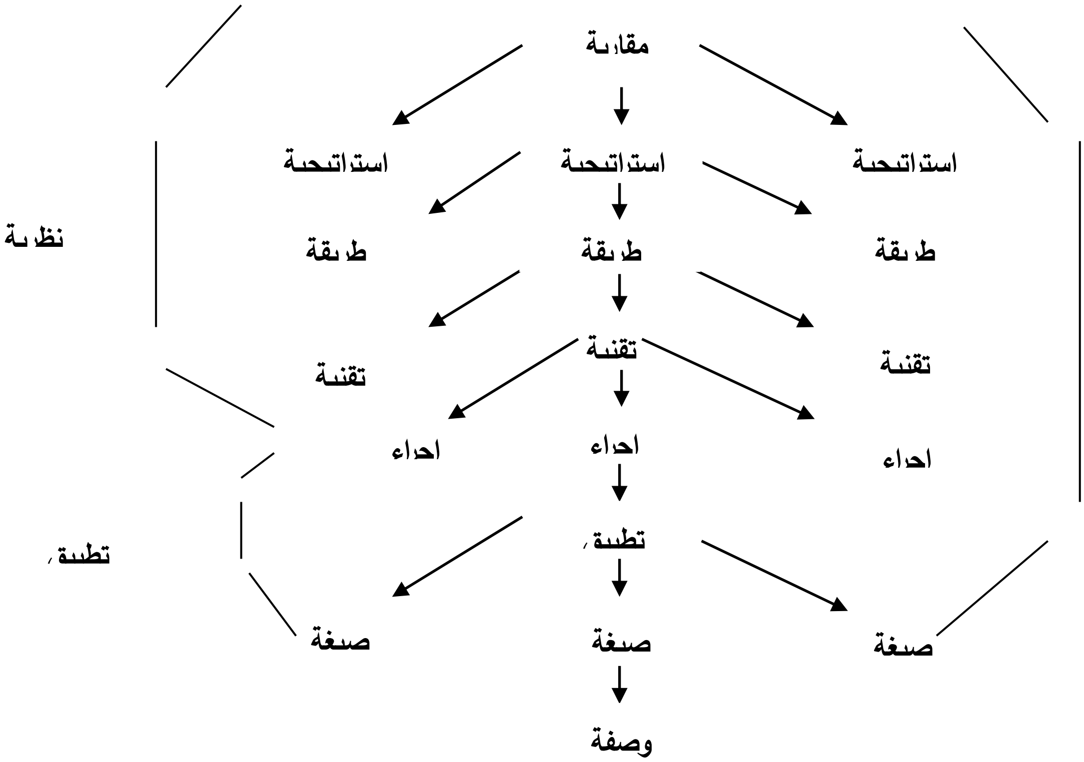
صارت الأهداف التربوية مجالا واسعا للتنظير الفلسفي بعد أن تطورت المجتمعات بتطور الحياة ، وأصبح حق التربية أرضا خصبا للباحثين والمفكرين وتشعبت فلسفاتهم لكنهم لم يخرجوا عن غايات التربية وأهدافها ورسم اتجاهاتها . وكثر الحديث عن مشروع المدرسة وكيفية بناؤه ورأى العديد من هؤلاء الباحثين أنه لا يمكن الحديث عن انتاجية المجتمع في غياب برنامج تربوي تكويني يرعى تربية القدرات والكفايات التي لا بد ان توفرها انتاجية الافراد ، والذي يحدد هذه الانتاجية هي المنظومة التربوية التعليمية وذلك عن طريق تعهد الخبرات والقدرات التي اكتسبها الفرد خلال التكوين الهادف والساعي الى بناء ذات قادرة على مواجهة التحدي وصقل مواهبها

1- تعريف المقاربة:

1-1 لغة: هي مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة)، فعله (قارب)، على وزن (فاعل) المضارع منه (يقارب)، ومثله قاتل يقاتل (مقاتلة)، ياسر يياسر (مياسرة)، وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى أدناه وحادثة بكلام حسن، فهو (قربان)، وهي (قربى)، ومنها (تقارب) ضد (تباعد).[1]

1-2 اصطلاحا: المقاربة في معناها الاصطلاحي، هي الطريقة التي يتناول بها موضوع ما وتمثل الاطار النظري الذي يعالج قضية ما.

وهي أيضا كيفية معينة لدراسة مشكل، أو تناول موضوع ما، بغرض الوصول إلى نتائج معينة، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية عمل وضحها (لوجندر) بالرسم التالي:[2]



1- محمد لحسن بوبكري وأخرون: المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006-2007، ص7.

2 - لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر، 2003، ص 59- 60.

1-2-1 تحليل المخطط: نلاحظ على المخطط أن " كل مقاربة تتطلب استراتيجية، وكل استراتيجية تتطلب طريقة عمل معينة، وكل طريقة تتطلب تقنية والتقنية تتطلب اجراء وهكذا حتى نتوصل إلى الوصفة "[1].

1-3 مفهوم المقاربة من منظور تعليمي: هي الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما ترتبط بأهداف معينة، والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما".[2]

وهي القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة مبادئ، يقوم عليها اعداد برنامج تعليمي دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتعلم، التي يجب اتباعها في العملية-التعليمية-التعلمية.

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

وعموما فان المقاربة هي:" تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو استراتيجية، تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة، وسائل، مكان، ومان، وخصائص المتعلم والوسط، والنظريات البيداغوجية".[4]

وهي في هذا الصدد، ترتبط بمنظور التدريس بالكفاءات، الذي يقصد من وراءه تسخر وتجنيد كافة القدرات والمهارات وتوظيفها فعليا، حتى يقال أننا أكفاء، وليس مجرد الحصول على المعرفة وتخزينها.

---

[1] – لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي، المرجع السابق، ص 61 (بتصرف).

[2] – محمد لحسن بوبكري وأخرون المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، المرجع السابق، ص 7.

[3] – المرجع نفسه.

[4] فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2005، ص11.

2-مفهوم الكفاءة:

2-1 لغة:" يقال كفاك الشيء يكفيك وقد كفى كفاية كفء : الكاف والفاء والهمزة اصلان يدل احدهما على التساوي والكفء المثيل قال تعالى: **ولم يكن له كفؤا أحد** (سورة الاخلاص).

كفا: كافاه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه يقول مالي به قبل ولا كفاء، أي مالي به طاقة على أن أكافئه[1].

" وفي الحديث: فنظر إليهم فقال: من يكافئ هؤلاء، وفي حديث الأحنف (لا أقاوم من لا كفاءة له) يعني الشيطان، ويروي لا أقاول، والكفء النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح وتكافا الشيئان: تماثلا وكفاه مكافأة وكفاء: ماثله ومن كلامهم الحمد لله كفاء الواجب، أي قدر ما يكون مكافئا له والاسم الكفاءة ".[2]

" والكفء على وزن فعل وفعل، والمصدر الكفاءة بالفتح والمد، ويقال لا كفاء له بمعنى لا نظير له والكفء: النظير والمساوي ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وغير ذلك.[3]

" ويوضح المعجم الوسيط أن الكفاية تعني الاستغناء عن الغير (كفاه) الشيء، كفاية: استغنى به عن غيره، فهو كاف، ويقال كفاه مؤونته وحفظه شر فلان، بينما الكفاءة تعني المماثلة في القوة والشرف وفي حالة العمل يقصد بها القدرة عليه وحسن تصريفه".[4]

"

[1]- أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا الرازي: مقياس اللغة، الجزء الثاني باب كفا، دار الكتب العلمية، بيروت، 1420ه/1999م، ص 248-249.

[2]- ابن المنظور لسان العرب المحيط :المجلد الخامس، دار لسان العرب، باب كفا، بيروت، لبنان، 1998، ص 269.

[3] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، دار الشروق، ط1، 2003، ص26.

[4]- المرجع نفسه، ص 27.

أما في قواميس اللغة الأجنبية (المورد) يتضح أن (efficiency) ترجمتها فعالية أو كفاية، بينما (sufficiency) ترجمتها كفاءة، كفاية، قدرة".[1]

" أما الكفاية فأخذت من فعل كفى، الذي يدل على كفاية الشيء يكفيه كفاية أي سد حاجته وجعله في غنى عن غيره، فيقال كفاني هذا المال أي لا أحتاج إلى غيره ويقال كفى فلان، أو كفى به عالما أي أنه بلغ مبلغ الكفاية في العلم، وقد ورد كفى في قوله تعالى << أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد>>. فصلت 53.

والكفاءة أصلها لاتيني (competence) ، وهي من الكلام الدخيل على اللغة العربية ويقابلها في اللغة الانجليزية والفرنسية مصطلح (competence) و (competence) على التوالي، وهناك من يستعمل مصطلح الكفاية، وأخرون يستعملون الكفاءة، لكنها يؤديان المعنى نفسه[2].

2-2 اصطلاحا:

لقد ورد مصطلح الكفاءة تعاريف كثيرة ومتعددة، يذهب البعض إلى أنها تفوق 100 تعريف، وعلى الرغم من تعددها، إلا أنها تتفق فيما بينها وتكمل بعضها البعض، نورد بعضها فيما يلي:

" يعرفها ليفلي لوبوايي (Levy loboyer 1996) بأنها :" الرصيد السلوكي للفرد والذي يجعله فعالا في وضعية معينة"، أما جيلي (gillet 1991) فيرى أنها " نظام من المعارف المفاهمية والمنهجية المنظمة في شكل مخطط عملياتي تسمح في اطار عائلة من الوضعيات بتحديد مهمة، مشكلة وحلها بكيفية).[3]

---

[1] - المجلة التربوية: العدد التاسع عشر، المجلد الخامس، جامعة الكويت، 1989، ص 90.

[2] - كفايات التدريس: المرجع السابق، ص 27.

[3] - محمد الطاهر واعلى: بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر، 2006، ص 20-21.

يعرفها محمد الدريج بأنها " قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات... مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بآثارها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، وحلها في وضعية محددة".[1]

الكفاءة هي القدرة على الفعل المناسب لمواجهة مجموعة من الوضعيات والتحكم فيها بفصل المعارف اللازمة التي نجدها في الوقت المناسب للتعرف على المشاكل الحقيقة وحله.[2]

وتعرفها علال (Allal) على أنها " شبكة مدمجة وظيفية تتشكل من:

-مكونات عقلية، تتضمن المعارف السردية والمنهجية والشرطية.

-مكونات وجدانية، وتحتوي على الاتجاهات والميول والدافعية.

-مكونات اجتماعية، وتدرج فيها صور للتفاعل الاجتماعي، مثل قبول الرأي والرأي المخالف.

-مكونات حس حركية وتشمل التآزر الحركي.

-يمكن تجنيدها في عمليات ذات غاية وفي اطار عائلة من الوضعيات.

-تتأسس على قاعدة امتلاك طرق التفاعل والوسائل الثقافية والاجتماعية.[3]

ويرى برينو (perrenoud 1999) إن الكفاءة تجند وتدمج ونظم الموارد المعرفية والوجدانية لمواجهة عائلة من الوضعيات وتكون هاته المجابهة دوما في وضعية واقعية وذات مغزى من أجل النشاط ذي فعالية.[4]

والكفاءة مفهوم شامل لاستعداد والقدرة والمهارة على تصريف العمل، باستعمال المهارات والقدرات والمعارف في وضعيات جديدة ضمن حقل مهني معين، فالكفاءة تعني التنظيم،

---

[1] – محمد الدريج: التدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين، 2004، ص283.

[2] – رشيدة آيت عبد السلام: لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، منشورات الشهاب، الجزائر، 2005، ص11.

[3] – محمد الطاهر وعلي: المرجع السابق، ص 21.

[4] – نفس المرجع.

التخطيط للعمل، التجديد، التحول التطور والقدرة على التكيف الإيجابي مع نشاطات مستجدة".[1]

فالكفاءة إذن هي مجموعة معارف والقدرات والسلوكات، ناتجة عن معلومات متعددة يدمجها الفرد نحو الوضعيات المهنية المراية أو ميادين محددة المهام.

2-3- مفهوم الكفاءة اللسانية:

لقد ظهر هذا المصطلح عند الأمريكي تشومسكي (Naom Chomsky) الذي أعاد النظر في الدراسات اللغوية، وبخاصة منها التي تتبنى المنهج السلوكي في علم النفس الذي جعل من اللغة مجرد عادات سلوكية تلقائية خاضعة للثنائية مثيرة استجابة، ومجردة من أية قدرة على الخلق والابداع عند متكلميها، لذلك حاول تشومسكي إعادة النظر في هذه القضية، وفي ميادينها ومفاهيمها من أجل أن يعيد للغة مكانها وخاصيتها الانسانية.

ويعني مصطلح الكفاءة اللسانية (LingusticsCompetence)، في نحو القواعد التحويلية التوليدية، " الاستبطان الكامن عند الفرد أو (جر أماتيكا) لغة ما، أي قدرة الفرد على تكوين جملة وفهمها بما في ذلك الجمل التي سميت من قبل، وهي تشمل أيضا القدرة على التفرقة بين التركيب الذي يشمل جملة مفهومة في لغة ما وغيره من التراكيب المقبولة نظما، فمثلا يستطيع المتكلم باللغة العربية قبول جملة مثل: (أريد مقابلة مدير الشركة) باعتبارها جملة عربية سليمة، ولكنه لا يستطيع قبول عبارة مثل: (مقابلة أريد الشركة مدير)، مع أن جميع كلماتها عربية، وكثيرا ما يشار إلى أن الكفاءة اللسانية، هي تكمن المتكلم المستمع المثالي من معرفة لغة ما معرفة كاملة" [2]، فتشومسكي يرى أن الكفاءة هي قدرات داخلية كامنة في

---

[1] – خالد لبصص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص 99.

[2] -ينظر– karim hosam ad-din, naguib reis, samihanni, dictionary of modern linguistics, english : arabic, libhrairie du liban publishers, p75.

ذهن الفرد، وهي شيء فطري غريزي لا يمكن ملاحظته ولكنها تتجسد وتظهر في الكلام (Performance) عند أداء الفرد.

فهي حسب تصوره " معرفة–فعل فطرية، إذ أن جميع الأفراد يمتلكون إمكانات تجعلهم قادرين على فهم اللغة وإنتاجها، وتتكون هذه الإمكانات من استعدادات وراثية عامة وقواعد فطرية مستدخلة، لكنها لا تتحرك تلقائيا وبشكل مباشر، بقدر ما تقتضي التدريب والتطوير والقدح بواسطة التربية".[1]

" وهو يرفض منذ البدء الوصف القائم على الملاحظة الشكلية للظاهرة اللغوية والذي اعتمده السلوكيون في تفسيراتهم للغة، لأن التحليل العلمي للحدث اللغوي ليس بوصف خارجي اما كان قد تلفظ به المتكلم فحسب، أنما هو تعليل العمليات الذهنية التي بواسطتها يمكن الانسان أن يتكلم بجمل جديدة".[2]

ويرى الكثير من العقلانيين وأصحاب الاتجاه المعرفي، أنه من الضروري أن نفتح العلبة السوداء، لنكشف عن العمليات العقلية وراء السلوك، وهكذا فعلى العكس من الذين ينظرون إلى الكفايات على أنها سلوكيات، فان هؤلاء يتصورونها بشكل يجعل منها أثرا داخليا وغير مرئي، لذلك يمكن ادراج تصورهم كما اسلفنا، في اطار المدرسة المعرفية في السيكولوجيا، ذلك التصور الذي سيمنح توجها خاصا لنموذج التدريس الهادف، حيث سيجعله يبتعد عن الانغلاق في النظرة السلوكية، ويتجنب بالتالي الانتقادات التي تتهمه بالنزوع نحو التجزيء والدلالية والسطحية.[3]

وبذلك تمكنت اللسانيات التحويلية التوليدية، من تحويل البحث اللساني من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكي، إلى منهج عقلي غايته استكشاف الكفاءة التي يمتلكها الفرد.

---

[1]– العربي سليماني: الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، دار كوم، ط1، 2006، ص 18.

[2]– ينظر : أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص25، نقلا عن مازن الوعر، النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التوليدية والتحويلية، مجلة اللسانيات، العدد 6، 1982.

[3]– محمد الدريج: الكفايات في التعليم، منشورات رامسيس، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 16، 2000، ص 2.

2-4 مفهوم الكفاءة من منظور وظيفي تداولي:

اذا كان التوليديون يميزون، ضمن الكفاية اللغوية، بين قدرة نحوية صرفة وقدرة تداولية فان الوظيفيين والتداولين بوجه عام، يذهبون إلى أن الكفاية اللغوية كفاية واحدة تجمع بين النحو والتداول، ويسمونها بالكفاية التواصلية (Competence Communicative) أنها ما تمكن مستعملي اللغة الطبيعية من التواصل فيما بينهم بواسطة العبارات اللغوية، أي ما يمكنهم من التفاهم والتأثير في مدخرهم المعلوماتي، والتأثير حسن في سلوكهم العقلي عن طريق اللغة.[1]

2-5 مفهوم الكفاءة التعليمية:

حظيت الكفاءة في الآونة الأخيرة، بعد إدخالها في قطاع التربية والتعليم، باهتمام واسع من قبل العلماء، خاصة القائمين منهم على الشؤون التعليم والتعلم.

وفيما يلي نورد أهم المقاربات البيداغوجية لمفهومها، بدء بقواميس ومعاجم علوم التربية والبيداغوجيا، وصولا إلى مختلف الأبعاد والمفاهيم التي أعطيت للكفاءة في هذا المجال.

-" يعرفها لفرانسواز وريني في معجم المفاهيم الاساسية في البيداغوجيا بأنها (مجموعة من السلوكيات الكامنة، الوجدانية والمعرفية. والسيكوحركية التي تمكن الشخص من أداء نشاط معقد بطريقة فعالة"[2].

-ويعرفها أبو بكر بن بوزيد وزير التربية الوطنية بالجزائر، بشكل مبسط وقريب إلى ذهن القارئ بأنها " القدرة على انجاز عمل بشكل سليم، فالمعلمة التي تقوم بعملها جيدا كفاة لإعطاء درس، والشرطي الذي يحرس في الصباح على أن تمر السيارات في مفترق الطرق كفء في تنظيم المرور، والكفاءة هي أن يستطيع كل واحد القيام بما يجب أن يعمله بشكل

---

[1]- الكفايات في التعليم من اجل مقاربة شمولية ، مرجع سابق، ص 20

FranoiseRoynal et Alain Biunier, pedagogie, dictionnaire des conceptcle, p76-78. [2]-

ملائم وبالمثل، يسعى المدير اليوم في المدرسة، لتنمية كفاءات التلميذ حتى يتمكن من أن ينشط بفاعلية في دراسته وفي وسطه وفيما بعد، في حياته المهنية".[1]

-يعرفها الفرابي فيقول: " في نطاق التربية والتعليم، فان للمفهوم دلالة عامة مؤداها أن الكفاءة جملة قدرات تتيح للمتعلم، أن يؤدي مهاما أو أنشطة معينة في وضعيات مختلفة، ومثال ذلك: إذا قلنا أن للمتعلم الأسلوب المناسب للمقام واحترام أعراف التواصل وعدم اللحن، أما الشيء الثاني فيعني أنه يقوم بأداءات وانجازات تؤشر على أنه يمتلك تلك الكفاية".[2]

والكفاءة التعليمية هي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات، التي يكتسبها المتعلم، نتيجة اعداده في برنامج تعليمي معين توجه سلوكه وترتقي بأدائه غلى مستوى من التمكن، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر ومن دون عناء".[3]

ويمكن القول بأن الكفاءة في مجال التعليم، هي جملة من الأهداف التعليمية المندمجة التي يمكن تحقيقها في نهاية مجال دراسي أو فترة تعليمية معينة، تظهر على شكل وضعيات تواصلية ذات معنى، ولها علاقة بحياة التلميذ.

حيث يوظف مختلف المعارف المكتسبة في العملية التعليمية، قصد التعريف على مشكلة ما واتخاذ المواقف المناسبة لحلها عقليا ومنطقيا في حينها في مختلف جوانب الحياة.

والكفاءة بالمفهوم المدرسي " لا تكتف بأن يكتسب المتعلم معارف وكفى، لنقول عنه بأنه من العارفين، بل أن الكفاءة لدى المتعلم تكمن في ان يتعلم كيف يستفيد من المعارف في الحياة، كأن يوظف معارفه في انتاج نصوص من مختلف أشكال التعبير، تكون لها دلالة معنوية بالنسبة إليه، فلا يكتف المتعلم مثلا باكتساب عدد من قواعد رسم الكتابة، بل يوظف تلك

---

[1]- أبو بكر بن بوزيد: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الجزائر، 2006، ص17-18.

[2]- الفرابي عبد اللطيف: دورة تكوينية، مراكش، 2003.

[3]- وزارة التربية الوطنية: دليل أستاذ اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، الجزائر، ص4.

المعارف، ليكتسب كتابة سليمة، فالكفاءة مفهوم ادماجي يأخذ في الحسبان معا المحتويات المعرفية والأنشطة التعليمية والوضعيات، التي تمارس فيها الأنشطة فالكفاءة بالنسبة للمتعلم ينبغي أن تشكل مكسبا كامنا فيه، بحيث يلجأ إلى البرهنة عليها بالممارسة الفعلية عند الحاجة إليها، وقد قال أحدهم: (أنا كفء إذا كنت استطيع في كل وقت أن ابرهن على أنني كفئ).[1]

ويمكن القول أن يعطي بصفة عامة مفهوما إدماجيا للكفاءة من منظور تعليمي في التعريف التالي:[2]

-الكفاءة هي قدرة المتعلم على تجنيد موارده لحل وضعية معقدة.

-فالقدرة تعني أن المتعلم يستطيع أن يتصرف إزاء المواقف، وخاصة الجديدة منها بفعالية وعن رغبة وميل وبدافع.

-**التجنيد:** معناه تسخيره لمكتسباته المعرفية، المعرفية الفعلية والمعرفية السلوكية، بشكل مدمج لمواجهة المواقف والتصرف إزاءها بعقلانية.

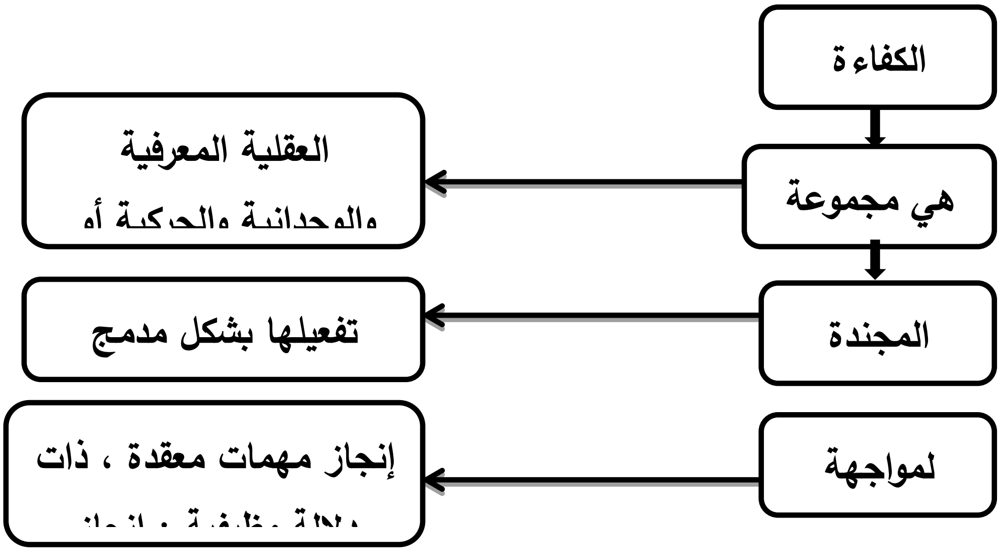
-**الوضعية المعقدة:** تمثل المشكل أو العائق، الذي يتعرض الفرد والذي يتطلب منه استخدام كل اشكال المعرف لبلوغ الحل.

-ويمكن تمثيل ذلك في المخطط التالي:[3]

1- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج السنة الأولى ابتدائي: اللغة العربية، الجزائر، 2003، ص 8 (بتصرف).

2- محمد الطاهر وعلي: بيداغوجيا الكفاءات، المرجع السابق، ص23.

3- المرجع السابق، ص24.



فالمتعلم هو المعني بالدرجة الأولى إلى تجنيد معارفه، وتسخير مختلف الوسائل والإمكانات لمجابهة المشكلات وحلها بمهاراته وقدراته ومنها نستطيع أن نقول أنه كفء والمعلم هو مجرد مساعد وموجه له في الفعل التعلمي–التعليمي حسب تغير الأدوار.

وإذا كانت كفاءة المتعلم هي ما تركز عليه مقاربة التدريس بالكفاءات، فان كفاءة المعلم لا تقل أهمية بل هي الأهم، لأنه هو الذي يجيب على الأسئلة الموجهة إليه وهو الذي يوزع الأدوار على المتعلمين ويساعدهم على كيفية إدماج مكتسباتهم وتوظيفها، كما ينبغي أن يكون أكثر كفاءة واطلاعا من المتعلم.

وتعرف في هذا الصدد بأنها: " قدرة المتعلم وتمكنه من أداء سلوك معين، يرتبط بما يقوم به من مهام تربوية وتعليمية في التدريس، بحيث تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالتدريس، وتؤدي بمستوى كامل ينعكس أثره على سلوك التلاميذ بشكل يمكن ملاحظته في سلوك أو أداء المعلم".[1]

وعموما فان الكفاءة التي تعنينا في الحقل التربوي، هي تلك الكفاءة التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من الاستعدادات والقدرات والمعارف والمهارات والخبرات لمواجهة وضعية إشكالية جديدة غير مألوفة لدى المتعلم والتكيف معها

---

[1]– المجلة التربوية: العدد 75، المجلد 19، جامعة الكويت، 2005، ص61.

بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة ويسر، متغلبين على العقبات التي تعترض سبيلهم، وكذا حل مختف المشكلات وانجاز المشاريع المتنوعة، التي تختم بها محاور التدريس.

3- مكونات الكفاءة:

إن المقاربة بالكفاءة تكونها جملة من المفاهيم والمصطلحات، يمكن شرحها وتحليلها باختصار مرتبة وفق وظيفتها وأهميتها كما يلي:

1-3 الاستعداد (Aptitude):

" هو نشاط حيوي فطري، يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة، ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى، وله صلة أساسية دائمة بالقدرات بحيث أنه في النهاية يصير مجموعة الاستعدادات قدرات ومهارات".[1]

وهو " متعلق بحالة المتلقي أثناء العملية التعليمية، فاذا لم يكن المتعلم مهيأ نفسيا للتلقي من أجل اكتساب الخبرة أو المهارة المقصودة، فان التواصل بين المتعلم والمعلم سوف يندم، الأمر الذي يجعل الهدف المتوخى من عملية التعلم لا يتحقق".[2]

والاستعدادات هي الطاقة الكامنة للفرد، في مجال معين أو أكثر من مجال، وعن طريق الاستعداد يصل إلى مستوى معين من الكفاءة، أي يبلغ الهدف المقصود من عملية التعلم والاستعدادات طاقات فطرية أو مكتسبة أو هما معا.[3]

وهي أيضا (طاقة داخلية لا يمكن ملاحظتها، ولكنها تظهر على المتعلم من خلال دوافعه ورغباته وحماسه أثناء قيامه بعمل ما، أو ممارسته لنشاط معين).[4]

---

[1]-خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني بمقاربة الكفاءات والأهداف، المرجع السابق، ص92 (بتصرف).

[2]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، المرجع السابق، ص63.

[3]- أوحيدة علي: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، الجزائر، 2007، ص 12.

[4]- رشيد الكمبور: المقاربة بالكفاءات، مصوغة، التكوين المستمر، 2003، ص4.

3-2 القدرة (Capacite):

هي تنمية نوع من السلوك وبلورة مواقف فكرية ووجدانية معينة، وهي مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة، يدل على تنظيم داخلي لدى التلميذ، يمر عبر عملية التكوين، ومن خلال التفاعل بين العمليات العقلية وأساليب السلوك والذي تخلقه الأنشطة التكوينية، انطلاقا من توظيف معارف ومضامين معينة.[1]

" والقدرة بنية ذهنية مستقرة وتنظيم ثابت بالنسبة لفئة من الوضعيات تنصب على محتوى محدد بوضوح، وتجدد ببعد خاص من أبعاد معرفة علمية معينة، قابلة للاستعمال في عدد متنوع ومتغير من الوضعيات المنتمية لفئة معينة من الوضعيات، فهي بهذا المعنى عرضانية، وتتضمن القدرة المعايير التي تتيح التحقق من مدى استعمالها بنجاح في وضعية معطاة ولا تتخذ قدرة ما دلالتها التامة إلا عندما تستعمل من أجل تشغيل كفاية ما، ومن ثمة لا يكون لها معنى إلا بسبب كونها مكونا لكفاية من الكفايات".[2]

وتعرف أيضا بأنها " نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي، وهي هيكلة معينة مثبتة، قام ببنائها المتعلم سابقا، وهي قائمة في سجله المعرفي، ويمكن تطوير القدرة إلى مهارة من خلال نشاط خاص، كان (يشخص، يقارن، يلاحظ، يخزن، يستنتج، يضبط، يجرد....).[3]

ويمكن أن تكون القدرات فطرية أو مكتسبة شأنها شأن الاستعداد، وهذه القدرات يمكنها أن تكون عقلية أو وجدانية أو جسمية أو اجتماعية، وهي متطورة ودينامية، وأفضل طريقة تعليمية هي أن يتدرب ويتمرس التلميذ عليها، انطلاقا من محتويات المواد المقررة في المناهج التربوية المدرسية.

---

[1]- رشيد الكمبور ،المقاربة بالكفاءات ، المرجع السابق، ص 4.

[2]- فيليب جونيير : الكفايات والسوسيوبنائية، ترجمة حسين سبحان، المدارس، ط1، الدرا البيضاء، 2005، ص69-70-71-72. (بتصرف).

[3]- فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، المرجع السابق، ص 11.

وهناك من يعرف القدرة، انطلاقا من منظورين أحدهما، نفسي باعتبارها نشط فكري يكون موضوعا " للتعلم وقابلا للتنمية والتطور، والأخر تربوي، حيث يعتبرها هدف تكويني وهي أداة تسمح بالاتصال ما بين المكون والمتكون، والتخطيط لعملية التعلم، لا ترتبط بوضعية مهنية خاصة ولا بمادة ما ".[1]

ومما سبق يتبين أن مفهوم القدرة لا يخرج في مدلوله عن ذلك الاستعداد الذاتي المشحون بالطاقة والقوة المعرفية لإنجاز عمل ما، أو القيام بنشاط مهما كان نوعه، وهدفه فهي بهذا تصير وسيلة لا غاية.

3-3 المهارة :

المهارة هي "موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للصيرورة المعرفية الحسية، الأخلاقية، الحركية، والمهارة ثابتة نسبيا لإنجاز فعال لمهمة أو تصرف، وهي أكثر خصوصية

من القدرة، لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة ".[2]

" وهي ضرب من الاداء، تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة، مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا، مثل مهارة الكتابة، القراءة، التعبير، التعليل، التعميم، التركيب، ابداء الرأي، مهارة تطبيق المتعلمين، لما تعلموا من حقائق ومعلومات ومفاهيم على مواقف وقضايا جديدة ".[3]

إن الحكم على الكفاءة متعلم ما تظهر في براعته واتقانه للإنجازات وفي تحويل معارفه ومكتسباته إلى سلوكيات قابلة للملاحظة، والتحكم في توظيفها بشكل دقيق وجيد وهو الامر الذي يعكس كفاءته.

[1]– وزارة التربية الوطنية: مديرية التعليم الاساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، 2003، ص78.

– فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، المرجع السابق، ص 11.[2]

– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، المرجع السابق، ص26 (بتصرف).[3]

" يمكن القول أن المهارة نشاط ذهني أو ادائي، يحصل عليه بعد حدوث عملية التعلم في بناء الكفاءة، وهي فعل ينفذ بشكل إلى ودون اخطار وبأسلوب محدد، وتنتج المهارة من خلال إعادة التمارين ".[1]

ولعل مصطلح المهارة مصطلح متداول، يكثر استعماله في الوسط المهني وعالم الشغل، أكثر من سائر الأوساط، ويستعمل في اتقان العمل أو في انجاز المهام التي توكل الشخص بتفاني وبدقة وبسرعة متناهية.

وأخيرا يمكن أن نشير إلى أن المهارة ليست غاية، بل هي وسيلة كالقدرة على التعلم، وتكون مرتبطة بالاستعمال الفعال للمجال المعرفي، والحركي، والوجداني، وهي قدرة جزئية مكتسبة من حيث القيام بنشاط ملؤه الحذق والتحكم والذكاء، فالمهارة مرتبطة جدا بالتطبيق والتدريب والاجراءات العلمية التي تصل أحيانا إلى درجة الاتقان، والتحكم الخاص في انجاز أي مهمة.

ويمكن أن نلخص في الأخير إلى العلاقة التي تربط المفاهيم الثلاثة السابقة " في كون أن الاستعداد هو بمثابة قدرة في حالة كمون، وعند انتقال القدرة من حالة الكمون إلى حالة الظهور تسمى مهارة ".[2]

4- مستويات الكفاءة:

4-1 تحديد المفهوم:

الكفاءة مفهوم تطوري دينامي، يندرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، يمتلكه المتعلم خلال مراحل التعليمية بالتدرج من مرحلة تعليمية إلى أخرى " فالكفاءة بهذا المفهوم

---

[1]- لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، المرجع السابق، ص 71.

[2]- رشيد الكمبور: المقاربة بالكفاءات، مصوغة التكوين المستمر، المرجع السابق، ص4.

تشكل مسارا بنائيا اندماجيا لمعارف وسلوكيات، تتأزر فيه الكفاءات ضمن نسق بنائي، وليست في شكل تكديس تراكمي محفوظاتي استظهاري ".[1]

كل مستوى من هذه الكفاءات يتكون من جملة من المؤشرات التي تظهر على المتعلم، والتي يمكن من خلالها الحكم على أنه امتلك هذه الكفاءة أم لا، " فالمؤشر يرتبط بالعلامات الدالة على بلوغ الهدف، باعتبار أن الهدف يعبر عنها بمؤشرات تترجم تحققه لدى المتعلم، ومن هذا فان المؤشر علامة تخبر عن شيء مستتر ".[2]

وفيما يلي ندرج سيرورة مستويات الكفاءة حسب مراحل التعلم:

4-2 الكفاءة القاعدية (Compétence de Base):

هي القاعدة الأساسية الأولى التي ينطلق منها المتعلم، لتحقيق الكفاءات اللاحقة، وقد تستهدف وحدة تعليمية أو ملفا، أو مجالا تعليميا.

إذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة، فانه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءة اللاحقة (المرحلية)، ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية، ويؤدي ذلك إلى العجز الكلي في التعامل مع الوضعيات المختلفة ويترتب عليه فشل في التعلم[3]،فمثلا في السنة الثالثة متوسط- بما أننا سنأخذها كنموذج للتطبيق في الفصل اللاحق، يكون المتعلم قادرا على كتابة نصوص متنوعة، بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة، هي كفاءة قاعدية لكتابة نصوص حجاجيه، وصفية وسردية، فيما بعد أي في المراحل اللاحقة.

---

[1]- محمد لحسن بوبكري وآخرون: المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، المرجع السابق، ص 24.

[2]- المدخل إلى الكفايات: ملتقى تكويني لفائدة مفتشي التعليم الاكمالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2003-2004،

[3]- رشيد الكمبور: المقاربة بالكفاءات: المرجع السابق، ص 25.

4-3 الكفاءة المرحلية (Compétence de Base):

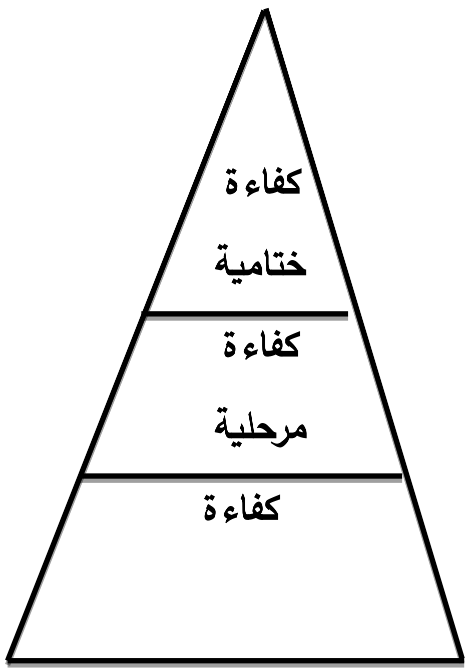
هي مجموعة من الكفاءات القاعدية تسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، كان يقرأ المتعلم جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ، وهي تتعلق بشهر أو فصل، أو مجال معين[1]، ويتم بناؤها بالشكل التالي: كف1+كف2+كف3+...= كم حيث كف: كفاءة قاعدية، كم: كفاءة مرحلية.

4-4 الكفاءة الختامية (Compétence finale):

تعد ختامية كونها نصف عملا كليا منتهيا، وتتميز بطابع شامل وعام عن مفهوم ادماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناءها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور، ففي نهاية الطور المتوسط مثلا، يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه ويتعامل معها[2]، ويمكن تمثيلها بالمعادلة التالية:

كم1+كم2+كم3+....= ككم حيث كم كفاءة ختامية.

ويمكن تمثيل مستويات الكفاءة حسب تدريجها في الشكل الهرمي الموالي، تبدأ قاعدته من الأسفل وتنتهي عند القمة:

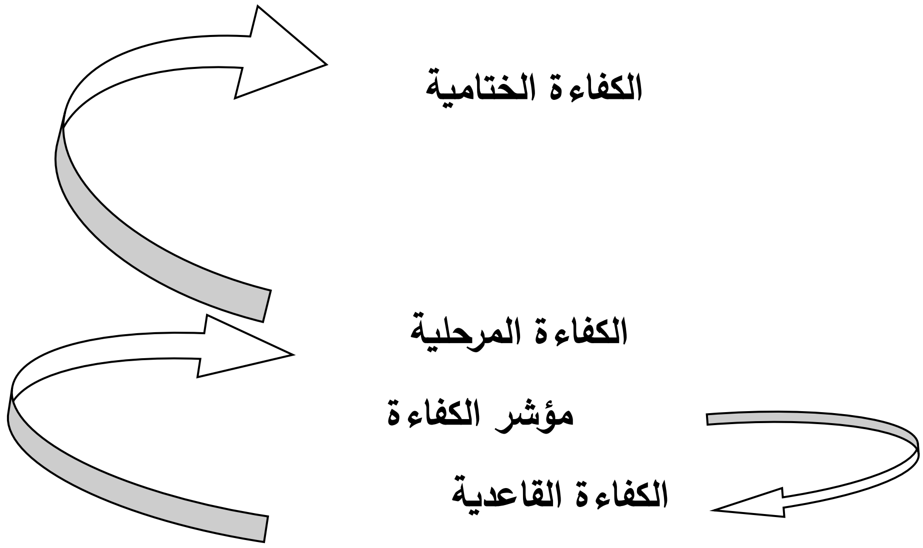


---

[1] – فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس، مرجع السابق، ص 3.

[2] – المرجع نفسه، ص13.

أما دور الكفاءة فيمكن تمثيلها بالشكل التالي:[1]



[1]– لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، المرجع السابق، ص 73.

المبحث الثاني: الفرق بين بيداغوجيا الكفاءات وبيداغوجيا المحتويات

المطلب الأول: نشاط الإدماج في بيداغوجيا الكفاءات

1- نشاط الإدماج في بيداغوجيا الكفاءات

" يفيد الإدماج بيداغوجيا، توظيف التلميذ في مختلف مكتسباته المدرسية وتجنيدها، بشكل مترابط وفي إطار وضعية ذات دلالة، وللإشارة فإن المتعلم هو الفاعل في إدماج المكتسبات، وليس المعلم، ولا أي تلميذ عوض آخر، يعني ذلك أن إدماج مكتسبات عملية شخصية في أساسها، كما لا يمكن إدماج إلا ما هو مكتسب بصورة جيدة، ومعنى ذلك أن على المعلم أن يمكن المتعلم من كل الأدوات التي تسمح له باستثمار مكتسباته"[1].

ففي السنة الثالثة متوسط مثلا، يمكن للمتعلم أنم ينتج نصوصا مختلفة الأشكال و الأحجام، انطلاقا مما تعلمه من النصوص السابق، قد يكون الإدماج داخل المادة الواحدة أو عبر مواد مختلفة.

1-2 مميزات نشاط الادماج

يمتاز نشاط الادماج أنه[2] :

-نشاط يكون فيه الفاعل هو التلميذ :نشاط الادماج هو الذي يكون محوره التلميذ بحيث يجند فيه كل مكتسباته لانجازه

-نشاط تجند فيه مجموعة من المكتسبات : ينبغي الحرص على ان يسخر التلميذ في هذا النشاط ، مكتسبات من كل الأنواع (معارف، اتجاهات ، مهارات ....) ، مذلك بشكل مترابط.

1- محمد الطاهر واعلي، نشاط الإدماج بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2003.

2- المرجع نفسه،(بتصرف).

- نشاط موجه نحو كفاءة أو هدف ختامي ادماجي : بحيث يرمي الى حل وضعية تماثل الوضعية التي سيكون التلميذ مدعوا فيها الى ممارسة كفاءته.

نشاط يتصف بالطبع الدلالي : الوضعية الدلالية ، هي وضعية قريبة قدر المستطاع من محيط التلميذ، وتجعله يلعب دورا فيها ، وتوجه نحو تحقيق هدف ما، اها وضعية يكون فيها لتجنيد المكتسبات، من طرف التلميذ معنى ودلالة سواءا ما تعلق منها بالبحث عن معلومة او تبليغ رسالة او حل مشكلة .

نشاط مرتبط بوضعية جديدة : ينبغي ان لا تكون الوضعية المنتقاة ، قد حلت من قبل جماعيا أو فرديا ، لئلا يكون النشاط مجرد إعادة أو تكرار، فالتكرار يسخر اساسا القدرة على التذكر ، ويهمل القدرة على التمييز والمقارنة، والتحليل[1].

1-3 أهمية نشاط الادماج:

لنشاط الإدماج أهمية كبيرة فهو[2]:

يقود المتعلم نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية ، وربط هذه المواد بخبراته وقيمه وكفاءاته وواقع مجتمعه من ناحية أخرى وبعبارة أوضح جعل المتعلم :

- يعطي معنى للتعلمات التي ينبغي ان تكون في سياق ذا دلالة وفائدة بالنسبة له ، وذات علاقة بوضعيات ملموسة ، قد يصادفها فعلا .
- يتمكن من التمييز بينما هو ثانوي وما هو أساسي والالحاح على هذا الاخير ، لكونه ذا فائدة في حياته اليومية أو لأنه يشكل أسسا للتعلمات التي سيقدم عليها.
- يتمرس على استعمال وتوظيف معارفه وعدم حشو ذهنه بمعارف كثيرة .
- يركز على تأسيس روابط بين معارفه والقيم ،وبين غايات التعلمات ، كأن يكون مثلا مواطنا مسؤولا ، عاملا كفؤا ، شخصا مستقلا.

---

[1]- محمد الطاهر واعلي: نشاط الادماج في المقاربة بالكفاءات، المرجع السابق.

[2]- فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، مرجع سابق ، ص 26.

المطلب الثاني: استراتيجيات التدريس بالكفاءات

1- مفهوم استراتيجية التدريس: تحددها المعاجم العربية وترجع أصولها الى العلوم العسكرية ، وتعني فن تخطيط العمليات في الحرب ، لاسيما ما يتعلق منها بحركة الجيش وفقا لأحسن الاوضاع المناسبة للحرب، ترتبط بكلمة الاستراتيجية كلمة <<تكتيك>> التي تؤدي المعنى نفسه ، والاستراتيجية بمعناها العام تعني استخدام الوسائل أو الطرق للوصول الى الهدف[1] في التربية"يستخدم مصطلح الاستراتيجية، استخداما مرادفا مع الطريقة او الإجراء ومن التعريفات الأخرى للإستراتيجية في ميدان التربية و التعليم توجيه تسلسل الأحداث و الأخذ و العطاء بين المعلم و المتعلم، وقد تعني أيضا مجموعة الاجراءات الموجهة التي يقصد من ورائها تحقيق نتائج تعليمية مرغوبة"[2].

فلتحقيق كفاءة مرجوة، لابد أن تسخر لها كامل الإمكانيات، وانتقاء البرامج و المقررات الدراسية الحديثة مع اعتماد استراتيجيات فعالة ودقيقة في التدريس، " تقوم على مقاربة منهجية تؤدي في النهاية إلى بلوغ الغاية التي تستهدفها، وهي جعل المتعلم يمتلك القدرة على بناء كفاءات معينة، واستثمارها ضمن وضعيات (إشكاليات) تواجهه، والمخطط التالي يوضح الاستراتيجية التي يقوم عليها التدريس بالكفاءات.

1- محمد منير مرسي، الاصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث، علم الكتب، القاهرة، 1999، ص263،(بتصرف).

2- المرجع نفسه .

مخطط استراتيجية التدريس بالكفاءات[1]:

[1]- رشيد كمبور: المقاربة بالكفاءات مصوغة التكوين المستمر، مرجع سابق، ص35.

تعليق على المخطط:

يبين المخطط، أن تحقيق كفاءة ختامية معينة، يتوجب تجنيد وتسخير كافة المعطيات وإدماجها من أجل الوصول إلى الهدف المتوخى، بدءا بتحديد الكفاءات التي ننطلق منها، ثم اختيار البرامج و المحتويات المعرفية الملائمة لكل نشاط تعليمي، واعتماد الطرائق البيداغوجية النشطة التي سنتطرق إلى ذكرها لاحقا، مع استعمال الأدوات و الوسائل التعليمية، التي تساعدنا على تحقيقها، ثم تقويم الأداء وصولا إلى الكفاءة الختامية التي حددناها سلفا.

2- مناهج اللغة العربية في ضوء الكفاءات:

لقد ازداد في الآونة الأخيرة الاهتمام بالمناهج التعليمية، بعدها لب وجوهر المنظومة التربوية، لذلك كرس النظام التربوي كل الجهود الرامية، إلى إعادة بناء المناهج وتصميمها، وفق أحدث الطرق و الأساليب التي تهدف إلى تنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية، تجعل منهم مواطنين فعالين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية على أكمل وجه.

ونظرا لأن المناهج المعمول بها في المدرسة الجزائرية، ظلت عقودا من الزمن (حوالي 23 سنة)، كما هي عليه، مطبقة بنفس الريتم، وجب تغييرها و التطلع إلى الجديد الذي يواكب التطور العلمي و التكنولوجي " لأن المجتمع يتغير ويتطور تبعا لتغيرات في البيئة الثقافية، العلم و الحياة، لذلك وجب تغيير المنهج، حسب ما تقتضيه الضرورة، وذلك من أجل أن يكون باستمرار صورة واضحة، تعكس حالة المجتمع وثقافته وحاجته، فهو مرآة عاكسة لثقافة أي مجتمع"[1].

فالمنهاج التعليمي، بمفهومه الحديث و المبني وفق المقاربة بالكفاءات هو إذن: " مخطط تربوي، يتضمن عناصر متكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم، مشتقة

---

[1]- فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء ط1، الاسكندرية، 2003، ص70.

من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبط بالمتعلم ومجتمعه ومطبقة من مواقف تعليمية بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية و الجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم"[1].

إن اعتماد المقاربة بالكفاءات، في إعداد مناهج اللغة العربية، للسنة الثالثة متوسط يقوم على المسعى البنيوي، الذي يجعل من المتعلم الفاعل الرئيسي في مسار الفعل التعليمي- التعلمي، وتقدم المضامين المبرمجة سندا معرفيا لتنفيذ النشاطات، التي يمارس التلميذ من خلالها قدراته الذهنية والفكرية، ويربط العلاقة بين منتوجات التعلم للنشاطات المبرمجة سيبني تدريجيا المفاهيم التي تهيكل المنهاج، تؤدي هذه النشاطات لبناء المفاهيم، حول مشكلات ورهانات ذات دلالة، لدى المتعلم إلى إعداد نظام مفاهيمي خاص باللغة العربية، و إلى تطوير نظام الكفاءات في الوقت نفسه[2].

وأخيرا فإن الجدير بالتنويه، أن المناهج التعليمية مهما كانت لها من أهداف، فإنها لن تجد ضالتها المنشودة ما لم تهيئ لها الأرضية الخصبة لتطبيقها في مؤسساتنا التربوية وفي مدارسنا التي تستلزم تظافر جملة من الجهود سواء أكانت على مستوى مديرية التربية، أو على مستوى المقاطعة أو المؤسسات التعليمية على حد سواء.

المطلب الثالث: طرائق التدريس

1 - طريقة حل المشكلات: يقصد بالوضعية المسألة أو المشكلة، كل وضعية تعليمية- تعلمية، تتضمن صعوبات، لا يمتلك المتعلم حلولا جاهزة لها، الشيء الذي يجعله يشعر بالحيرة و الحاجة، إلى بذل جهود وتعبئة موارده المعرفية من أجل ايجاد الحلول المناسبة[3].

---

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، الشروق ط1، عمان، 2006، ص39.

[2]- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الطبيعية، الجزائر، 2003، ص31.

[3]- العربي سليماني: الكفايات في التعليم، من أجل مقاربة شمولية، دار لوم، ط1، 2006، ص63.

وتعد طريقة حل المشكلة هذه, من أهم الطرق التي تساهم في تنمية و طوير قدرا المعلمين ’على التفكير البناء و البحث العلمي ,و بث فيهم روح العمل و النشاط ,و حب البحث و الاطلاع و النقيب و التسائل و الجريب , الذي يمثل قمة العمل .

و عليه يصبح الغرض الاساسي من طريقة حل المشكلة ,هو مساعدة الطلبة على إجاد الاشياء بأنفسهم و لأنفسهم ,ن طريق القراءة العلمية ,و توجيه الاسئلة و عرض المواقف (المشكلة) و الوصول إلى حلها وفالمختصون مقتنعون بنجاح الطلبة في معالجة القضايا و المشكلات ,التي تصادفهم في حياتهم اليومية ,حيث تركز المناهج الحديثة على اكتساب الطلبة للمعرفة العلمية بطريقة وظيفية و تقويمها و الاحتفاظ بها"[1].

وطريقة حل المشكلات هذه تضع المتعلم في و ضعية مشكلة ومما يستدعي منه تجنيد وادماج كافة مكتسباته ووتوضيفها توظيفا سليما من أجل ايجاد حل المشكلة ,التي اعترضته سواء في ميدان الدراسة أو في حياته اليومية.

وتستند طريقة حل المشكلات إلى بعض المنطلقات السيكوبيداغوجية للتدريس بواسطة الكفايات، وكذلك الشأن بالنسبة إلى خلفيتها النظرية المتمثلة في البنائية التفاعلية الفردية و البنائية التفاعلية الاجتماعية، فكلتاهما ترى أن التعلم ينبغي أن يتمركز حول المتعلم، كما أن المعرفة تبنى ولا تعطى جاهزة، وطريقة حل المشكلات طريقة ناجعة في حالة توفر شروط تطبيقها لانها تمكن المتعلمين من التحصيل الدراسي ، والتعلم الذاتي والجماعي كما تمكنه من التقويم الذاتي ، بمعنى الضبط الذاتي الذي يندرج ضمن بيداغوجيا الادماج والكفايات"[2].

---

[1] – عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين ، دار السيرة ، ط1، عمان، 2005،ص125.

[2] – العربي سليماني: الكفايات في التعليم، مرجع سابق، ص63.

2-إستراتجية العصف الذهني (Brain Storming) :

1- تعود أصول هذه الاستراتجية والى ألكس ازبورن و هي "احدى اساليب المناقشة الجماعي التي تشجع بمقتضاها افراد المجموعة (5-12) فردا بإشراف رئس لها أكبر عدد ممكن من الافكار المتنوعة المبتكرة بشكل عفوي ,تلقائي حر ,في مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من اطلاق هذه الافكار والتي تخص حلولا لمشكلة معينة مختارة سلفا,ومنثة غربلة هذه الافكار و اختيار المناسب لها ,ويتم ذلك عادة خلال جلسة أو عدة جلسات تستغرق الواحدة منها من 15 إلى 20 دقيقة"[1] .

اما في مجال التعليم ,فتطبق هذه الطريقة بإشراف من المعلم , بحيث يكون مطلعا وله خبرة واسعة بخطوات العصف الذهني للتلاميذ ,الذين يجهلون معناه ثم يطرح المشكلة و يترك الجماعة تفكر في توليد أكبر عدد من الافكار ,التي يمكن بعضها حلا للمشكلة المطروحة ,ويمكن لأفراد المجموعة أن يستعينوا ببعض الوسائل التعليمية ,وعادة فإن هذه الطريقة لا تتطلب و سائل تعليمية كثيرة ,سوى بعض الاقلام و الاوراق و سبورة تدون عليها الافكار المقترحة يقوم المعلم بإثارة المتعلمين بجملة من الاسئلة ,حتى تصب أكبر عدد ممكن من الافكار و في الاخير تنتقى و ختار مجموعة من الافكار كحلول مثلى لهذه المشكلة .

3- طريقة التعيينات :

ان طريقة التعيينات المنهجية طريقة قديمة جدا ,عرفها المعلمون قديما و استخدموها في تدريس الطلاب في الاديرة و المساجد و الكتاتيب و الاروقة ,حيث كان المعلم يكلف الطلاب ببعض الواجبات (التعيينات) البيتية ، لإنجازها كحفظ السور القرأنية و القصائد الشعرية ,وحل بعض أسئلة و تمارين الكتاب المدرسي .. عند العودة إلى البيت ثم مراقبة تلك الاعمال عند العودة إلى المدرسة"[2] .

---

[1] - حسين حسني زيتون : مهارات التدريس الصفي رؤية في التدريس، عالم الكتاب، ط1، القاهرة ، 2001،ص575.

[2] - شاهر ذيب أبو شريخ : ايتراتيجيات التدريس ، المعتز ، ط1، القاهرة ،2005،ص25.

لكن التربويون فيما بعد ,و نظرا للعيوب التي لاحظوحا على هذه الاستراتجية كعدم المراقبة المستمرة للمعلم,سهولة غش الطلبة ,تسرب الطلبة من المدرسة خشية العقاب لعدم حل الواجبات المنزلية,أعادوا النظر فيها و حاولوا تطويرها ,ومن الذين سعوا إلى ذلك المربية الامريكية هيلن باركهرست ,التي أقامت معملا وقامت بتعيين مجموعات من التلاميذ داخله ، وأوكلت لهم مهاما معينة وقيدتهم بمدة معينة ، بعد انقضائها يجرى لهم اختبار.

2- ان هيلن باركهرست تركت الحرية للمتعلمين ، حيث يختارون المواد الدراسية بأنفسهم، ويستطعون استبدالها في أي وقت ، كما تركت لهم الحرية في اوقات العمل ، فهم ليسوامقيدون بساعات كما يحدث في حجرات الدراسة ، كما يمكتن للمتعلم أن يتعاون مع غيره وينجز أعماله بمفرده، وقد راعت هلين ضرورة أن يكون الغرض من مدرستها هو تهيئة الفرد للحياة الاجتماعية ، لا مجرد شحن العقول بشتى المعارف والعلوم وارهاقهم ومطالبتهم باستظهارها ، لغرض واحد وهو النجاح في الامتحان.

4 - طريقة الاستقراء :

" يقوم هذا المنهج على البحث، انطلاقا من التمهيد بالأمثلة لتنتهي نتائجها باستنباط، أي أنه يعتمد على الانتقال من الجزئيات إلى الكليات، ومن مزايا هذا المنهج، انه يجعل المتعلم يبحث عن الحقيقة من خلال الاعتماد على النظر في حل المشكلات"[1]

فإعطاء المتعلم الأمثلة و النماذج، ليرى المتشابهة منها ويعرف المتضاد، ثم يعمل فكره وذهنه ونشاطه في معرفة القانون أو القاعدة أو النظرية أو الحقيقة العامة الجاهزة، ثم يتركه يطبقها في التطبيقات و التمارين التي تعطى له[2].

والجدير بالتنويه أن هذه الطريقة معتمدة بشكل كبير في تعليمية انشطة اللغة العربية، في نشاطي الظواهر اللغوية و التعبير الكتابي.

---

[1]- عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار غريب الجزائر، ص20.

[2]- فايز مراد دندش: اتجاهات جديدة في المنهاج وطرائق التدريس، مرجع سابق، ص20.

5- طريقة المشروع:

تنطلق هذه الطريقة من أفكار جون ديوي الذي يعد مصدر الفلسفة البرغماتية النفعية، فهو من الميادين بضرورة ربط المدرسة بالحياة، وفكرة المشروع هي التي أوحت بفكرة " التدريس بالكفاءات" بمعنى آخر أن الأفكار و المعرفة المجردة ينبغي تحويلها إلى مشاريع لها صبغة نفعية اجتماعية، وهنا يثبت الشخص بأنه موجود فعلا، على أساس ربط وجود الإنسان و إثبات ذاته بما يحققه من إنجازات، وهذا في الحقيقة هو ما تتوج به الدراسات، التي تنطلق من أفكار مجردة أو لا، ثم تظهر في شكل اختراعات و ابتكارات، لذا كان هذا لمقال:

(je suis ce que je sais faire)"[1].

"وتفترض تلك الطريقة وجود مشاكل عملية من الحياة نضعها أمام الطفل، ويشرع في حلها بطريقة علمي، أما التعلم فيأتي عرضا في أثناء حل هذه المشكلة"[2].

ان دخول بيداغوجيا المشروع الى تعليم اللغة العربية ، لم يكن عرضيا ، وانما تندرج ضمن منظور اضفاء الفاعلية على المادة ، وتحضير المتعلم ، لتحمل ما ينتظره في الحياة بصفته راشدا وفاعلا في مجتمعه ، إذن فمن خلال تدرب المتعلم على انشاء مشاريع صغيرة وانجازها ، يرسخ في تقاليده ويسري في فكره الطموح الى التخطيط للمشاريع الكبرى مستقبلا.

"ان بيداغوجيا المشروع نتيجة عدة تقاليد ، يمكن جمعها في تيارين كبيرين متعاقبين زمنا: السلوكية حيث تعتبر كيفية أولى <<العقلنة>>و<<ترشيد>> العمل على مستوى الموضوع ومنتوج الفعل وتفادي التبذير ومضاعفة النتائج ، وفي اطار هذا المنظور يعتبر المتعلم وعاء فارغا تقدم له المعارف وما عليه الا أن يستقبلها ، أما البنائية فتجعل المتعلم يبحث ويبدع لبناء معرفته الخاصة"[3]

1- عبد العزيز عميمر : مقاربة التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص79، (بتصرف).

2- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، دار المعارف، ط2، القاهرة، 1993، ص106.

3- رشيدة آيت عبد السلام: لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، مرجع سابق،ص33.

الفصل الثاني

تعليمية التعبير وبيداغوجيا التقويم

تمهيد

المبحث الأول: ماهية التعبير الكتابي

1 – مفهوم التعبير الكتابي

2 – أنواع التعبير الكتابي

3 – مجالات التعبير الكتابي

المبحث الثاني: التعبير الكتابي (الأخطاء، والأسباب)

1 – الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي

2 – أسباب الضعف في التعبير الكتابي

3 – تصحيح التعبير الكتابي

تمهيد:

يعد التعبير وسيلة من وسائل الاتصال شفويا وكتابيا، وهو من اهم مظاهر النشاط اللغوي، فهو بمثابة وعاء تصب فيه مختلف مهارات اللغة العربية الأخرى، ومن خلاله يمكن الحكم على شخص ما بأنه امتلك كفاءة اللغة أم لا.

وبواسطته يعبر الانسان عن أحاسيسه ومشاعره، وعن طريقه ينقل أفكاره إلى غيره، وهو أحد الأسس التي نبني عليها مناهج العلاقة بين الناس.

والتعبير اللغوي حاجة ملحة في حياة الانسان، إذ عن طريقه يبلغ الانسان مقاصده ويكشف عن آماله وآلامه، وعن أفكاره وشخصيته، وما يجول بخاطره، فمن خلال حديثه وكتاباته، أو طريقة حواره ومناقشته، يكشف عن فكره وشخصيته وميولاته ورغباته وعن ذوقه و أخلاقه، حيث تصنع الألفاظ صنيعها في توجيه الأحداث، كما تلعب دورها في المجال التربوي في المنزل و المدرسة.

المبحث الأول: ماهية التعبير الكتابي

المطلب الأول: مفهوم التعبير الكتابي

1- لغة: " ورد في معجم لسان العرب لابن منظور: عبر الرؤيا يعبرها عبرا، وعبارة وعبرها بمعنى فسرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها"[1].

" أما في المعجم الوسيط عبر: عما في نفسه، أي بين بالكلام عما في نفسه"[2].

فالتعبير إذن هو " الإبانة و الإفصاح، عما في الخاطر، من أفكار ومشاعر، بحيث يفهمه الآخرون"[3].

" ويأخذ مفهوم التعبير صفاته من اللفظ نفسه، فعبر عن الشيء أي: أفصح عنه وبينه ووضحه. ويكون هذا التبيان أو الإيضاح، بالفظ أو بالإشارة أو بتعبيرات الوجه بأنواعها التمثيلية أو الواقعية، كما يكون بالكتابة"[4].

وهناك من يطلق على هذا اللون من التعبير الإنشاء، و" الإنشاء مصدر أنشأ ينشئ و الاسم النشأة، وهو بمعنى إيجاد الشيء وترتيبه، وقد ورد المعنى في آيات كثيرة من القرآن الكريم منها قوله تعالى: " **قُلْ هُوَ الَّذِي أَنشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّاتَشْكُرُونَ** "•والإنشاء في معنى الآية هو الخلق من العدم،وهي خاصية إلاهية، يتفرد بها عز وجل وحده فقط.

أما المعاني فلا تخلق من العدم، وإنما ينشئها الكاتب، بمعنى أنه يقوم بعملية الإبداع أثناء التعبير، مستعملا في ذلك الملكة والموهبة، التي خصه الله بهما دون غيره من سائر

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب المحيط ، المجلد الرابع ،جزء (ط .ق)، دار لسان العرب ، بيروت، 1408 هـ-1998م،ص667.

[2]- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، ص580.

[3]- فيصل حسين :طحمير العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة طبعة1 ص269.

[4]- زكريا ابراهيم: طرق تدريس اللغة العربية دار المعرفة الجامعية، القاهرة ص178.

• - سورة الملك، الآية 23.

المخلوقات، و " قد يأتي الانشاء بمعنى الوضع. فنقول أنشأ فلان الكلام أو الحديث بمعنى وضعه، و الانشاء كعلم يتناول صناعة الكتابة، ينطوي على هذه المعاني الأساسية كلها من إيجاد أفكار وترتيبها، والشروع في التعبير عنها، ووضع الألفاظ في مواضعها، وما إلى ذلك[1].

" أما الكتابة فهي مأخوذة من الفعل كتب، وهو فعل ثلاثي صحيح سالم على وزن فعل، ويقال كتب الشيء يكتبه كتبا وكتابا وكتابة، وكتبه: خطه، قال أبو النجم: أقبلت من عند زياد كالخزف، تخط رجلاي مختلف تكتبان في الطريق لام ألف. والكتاب: اسم لما كتب مجموعا، والكتاب مصدر، و الكتابة لمن تكون له صناعة، مثل الصياغة و الخياطة، وقيل كتبه خطه، واكتتبه استملاه"[2].

أما ابن فارس فيرى في " كثب أنها جمع شيء إلى شيئ، ومن ذلك الكتاب و الكتابة"[3].

2- اصطلاحا: التعبير الكتابي، من الناحية الاصطلاحية هو " تحويل الأفكار و الخبرات إلى عمل مكتوب واضح وجميل، بالاعتماد على ترتيب الأفكار و الثروة اللفظية ومراعاة قواعد اللغة"[4].

ويعرف أيضا بأنه نقل للأفكار و الأحاسيس، وكل ما يدور في النفس البشرية إلى الآخرين عن طريق الكتابة، باستخدام مهارات لغوية أخرى، من ظواهر لغوية، نحوية وصرفية وتركيبية، باستعمال علامات الترقيم وقواعد الكتابة، كالخط والرسم الإملائي الصحيح.

---

[1]- الشريف قصار: تقنيات التعبير الكتابي و الشفوي- الانشاء المؤسسة الوطنية للكتاب- الجزء الثاني، الجزائر، الجزائر، 1990 (بتصرف).

[2]- ابن منظور: لسان العرب المحيط، مرجع سابق، ص 216-217.

[3]- ابي الحسين احمد ابن فارس ، مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1999، ص434.

[4]- نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات و تطبيقات علم المناهج ، دار القاهرة، ط1، القاهرة، 2006، ص210.

وأما الإنشاء في معناه الاصطلاحي فهو " استنباط المعاني و التعبير، وفي عرف بعض المحدثين، الإنشاء هو الكتابة الجيدة"[1]، وأما الكتابة في معناها الاصطلاحي فهي " ترجمة للفكر ونقل للمشاعر ووصف للتجارب وتسجيل للأحداث وفق رموز مكتوبة متعارف عليها بين أبناء الأمة المتكلمين و القارئين و الكاتبين، ولها قواعد ثابتة و أسس علمية تراعي الذات و الحدث و الأداة، حتى تكون في الإطار الفكري والعلمي، ليتم تداولها وفق نظام معين متعارف عليه لتحمل إنجازات الأمة من علوم ومعارف وخبرات وشعور وغير ذلك"[2].

وعموما فإن " التعبير الكتابي في أصله أسلوب للتفكير، من خلاله نميز بين التفكير الغامض و التفكير الناضج، فهو ليس تعبيرا عن الفكرة و الشعور بقدر ما هو طريقة تفكير"[3].

المطلب الثاني: أنواع التعبير الكتابي

ينقسم التعبير الكتابي حسب أسلوبه ومجالاته إلى:

1- إجرائي عملي ويسمى وظيفي.

2- فني ابتكاري ويسمى ابداعي.

1- التعبير الوظيفي:

هو ذلك التعبير، الذي يؤدي وظيفة للإنسان في مواقف حياته، وفيه تكون الألفاظ دالة على المعنى من غير إيماء أو تلوين، وهو الذي تقتضيه ضروريات الحياة المختلفة ويستدعيه التعامل مه الناس، يمثل كتابة الرسائل، ومحاضر الجلسات، والمذكرات و التعليمات و الإرشادات وغيرها"[4].

---

[1]- مجلة علوم اللغة، دار غريب، العدد الثاني، القاهرة 2006، ص91-92.

[2]- فخري خليل النجار:الأسس الفنية للكتابة و التعبير، دار صفاء، ط1، عمان، 2007، ص69.

[3]- محمد رجب فضل الله: عمليات الكتابة الوظيفية تطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2003، ص52-53.

[4]- طه على حسين الديلمي: سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، ط1، عمان، 2003 ص267.

ويعرف من جانبه التعليمي بأنه " التعبير الذي يؤدي غرضا وظيفيا (نفعيا) تقتضيه حياة المتعلم، سواء داخل المدرسة، كعرض كتاب مثلا، أو في محيط المجتمع، يساعد الناس في قضاء حوائجهم العادية و الاجتماعية، وتنظيم حياتهم وعلاقاتهم بالآخرين، ومن ثمة فهو ضروري لكل إنسان"[1].

ويعرف التعبير الوظيفي أيضا بالكتابة الوظيفية، " تلك الرسمية، ذات القواعد المحددة و الأصول المقننة المتعارف عليها بين الموظفين وزملائهم، أو فيما بينهم، أو بينهم وبين المترددين لقضاء مصالحهم في الإرادات المختلفة"[2].

ويعرف أيضا بأنه التعبير، الذي يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حياة المتعلم في محيط تعلمه، كعرض فصل من كتاب، أو تقديم عرض حال أو تقرير أو تحرير رسالة إدارية، إعلانات، عقود استدعاءات بأنواعها، مثل ملء الاستمارة، محاضر الجلسات التلاخيص"[3].

1-1 ميزاته: يتميز التعبير الوظيفي، بجملة من السمات و الخصائص:

وما يمكن قوله أن التعبير الوظيفي أصبح يحظى باهتمام كبير في مقرراتنا المدرسية الحالية، بعد موجة الاصلاح الشامل الذي تبنته المنظومة التربوية، بعدما كان هذا النوع من التعبير الكتابي، يعاني إهمالا كبيرا، حيث نجد الطالب في مراحل التعليم قبل الجامعي وحتى بعده، يتخرج من الجامعة وهو لا يعرف كيف يكتب طلبا خطيا أو رسالة إدارية يقضي بها مصلحة ما.

1-2 مجالاته:

للتعبير الوظيفي عدة مجالات يمكن أن نحصر أهمها فيما يلي[4]:

- الكتابة التفسيرية: تطوير الأفكار وتجديد الآراء كالمقال.

---

[1]- رشيد آيت عبد السلام: الشريف مربعي، دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2004، ص43.

[2]- محمد رجب فضل الله: عمليات الكتابة الوظيفية، مرجع سابق، ص62.

[3]- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة متوسط مادة اللغة العربية، يوليو 2004.

[4]- نجوى عبد الرحيم شاهين: أساسيات وتطبيقات علم المناهج، مرجع سابق، ص211.

- الكتابة الجدلية: وتهدف إلى الإقناع.
- الرسائل العلمية و اليوميات، السجلات، التقارير، و الملخصات.
- البرقيات و الاستمارات، إعداد قوائم المراجع لبطاقات الإرشادات، الكلمات الافتتاحية.
- كتابة رسائل الشكوى و النصح و التعزية.

بالإضافة إلى النقاط السابقة الذكر هناك كتابة الإعلانات و الإرشادات، وإلقاء التعليمات، و الرسائل الإدارية وعرض تقارير لحالة الأقسام وغيرها من الحالات.

2- التعبير الإبداعي:

هو ذلك التعبير، الذي يهدف إلى ترجمة الأفكار و المشاعر الداخلية و الأحاسيس ونقلها إلى الآخرين، بأسلوب أدبي بغية التأثير في نفوسهم، تأثيرا بالكاد يقترب من أفعال أصحاب هذه الأعمال، ومن ثمة فهو تعبير ذاتي إبداعي، وهو يمثل أرقى أنواع التعبير لكونه يؤثر في النفوس، وتتجسد فيه إمكانية المتعلم الخاصة، وقدراته في ابتكار الجديد، و الابانة عما في النفس بصراحة، وبمشاعر صادقة و بأسلوب جميل وجذاب"[1].

والتعبير الإبداعي على عكس التعبير الوظيفي، يتطلب موهبة وذوقا أدبيا راقيا، وهو متعلق بقدرات الفرد ومهاراته اللغوية ورصيده المعجمي و اللغوي، وأسلوبه الذي يعكس براعته و إبداعه في التعبير، فالموهبة و الأسلوب شرطان ضروريان في الإبداع.

فالتعبير الإبداعي إذن يحتاج إلى ابتكار وموهبة و تأليف وهذه الكتابة تختلف من شخص لآخر حسب مهارته الخاصة وخبراته السابقة و قاموسه اللغوي ومواهبه الأدبية التي تنشأ فطرية ثم تنمى بالدربة و الممارسة و المران وكثرة الاطلاع.

وعندما يكتب الانسان سطورا يكشف بها عن مشاعره، ويعبر عن عواطفه الانسانية وخلجات نفسه الوجدانية ويترجم أحاسيسه بعبارات منتقاة ذات لغة صحيحة وبأسلوب مثير فإن كتابته هذه تسمى تعبيرا إيداعيا.

[1]- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة متوسط، مرجع سابق، ص26.

وعندما يبتكر فكرة ويسوغها كتابة ويتخيل معاني معبرا عن ملكة فطرية، وموهبة أدبية، وقدرة لغوية يطرح ما استقر في وجدانه وما ارتكز في نفسه، فإنه يقبل على الكتابة الإبداعية.

وخلاصة القول " إن التعبير الإبداعي تعبير عن الرؤى الشخصية وما تحتويه من انفعالات وما تكشف عنه من حساسية خاصة تجاه التجارب الإنسانية"[1].

2-1 ميزاته: يمتاز التعبير الإبداعي عن التعبير الوظيفي بالخصائص التالية[2]:

- إنه تعبير يغلب عليه الأسلوب الأدبي، وهو تعبير تطغى فيه الحرية للمتعلم، وهو غير مقيد بعبارات وألفاظ معينة، على عكس التعبير الوظيفي الذي يتفرد باستعمال عبارات و ألفاظ خاصة.

- يتميز التعبير الإبداعي باستعمال المجاز و التصوير الفني و العبارات المسجوعة و المتجانسة و المتشابهة بمختلف أنواعها و الكناية، وغيرها من الأساليب الأدبية و البلاغية التي تزيد من روعة الأسلوب وجمال المعنى و المبنى.

- توظيف الأدلة و الشواهد (قرآن كريم، أحاديث نبوية، نصوص شعرية...).

2-2 مجالاته: للتعبير الإبداعي مجالات نحصرها فيما يلي:

- نظم الشعر، كتابة الخواطر، تأليف القصص و المسرحيات و التمثيليات، وإعداد الخطب في مختلف المناسبات، وتحليلي الأدبية و الشعرية ونقدها بالإضافة إلى[3]:

- ✓ كتابة مقالات أو قصص لمجلة الحائط المدرسية أو كتابة مذكرات يومية.
- ✓ كتابة القصص أو تلخيصها، أو إكمال الناقص فيها أو تحويلها إلى حوار تمثيلي، أو كتابة كلمات أدبية و قراءتها في الإذاعة المدرسية.
- ✓ كتابة موضوعات أدبية ووصفية تصف الطبيعة ومظاهر الحياة بصفة عامة، وتشجيع المتعلمين على كتابة كل ما يتصل بحياتهم في المدرسة أو في حياتهم اليومية.

---

[1]- محمد رجب فضل الله: عمليات الكتابة الوظيفية، مرجع سابق، ص63.

[2]- وزارة التربية الوطنية، كتاب القراءة، السنة الثالثة متوسط، ط1، الجزائر، 2005، ص107(بتصرف).

[3]- نجوى عبد الرحيم شاهين: أساسيات وتطبيقات علم المناهج، مرجع سابق، ص212 (بتصرف).

- ✓ الكتابة حول العلوم، و المخترعات ومشكلات التقدم و ألوان النشاط الديني، الثقافي، الصحي الاقتصادي و السياسي.
- ✓ تكليف المتعلمين بإعداد تحقيقات صحفية متنوعة وتكليفهم فرادى وجماعات بكتابة الحكايات والمناسبات المدرسية إن لكل من التعبيرين الإبداعي و الوظيفي اهمية بالغة لكل فرد من المجتمع، لاسيما المتعلم (التلميذ) بعده اللبنة الأساسية التي يعول عليها في بناء المجتمع، لذلك نجد المدرسة وفي ضوء الدراسات الحديثة أعطت عناية خاصة بهما، بخاصة التعبير الوظيفي الذي كان يعاني تهميشا كبيرا في المنهج التقليدي.

المطلب الثالث: مجالات التعبير الكتابي

لا تختلف صور التعبير التحريري عن صور التعبير الشفهي سوى أن الطالب يعبر كتابيا عن تلك الصور، فهو يستفيد من الصور التي تعرض عليه لتدوين المعلومات، أو الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه، أو كتابة الأخبار و تقديمها إلى النشرة المدرسية، ويجب على المعلم هنا تعويد تلاميذه على الربط بين ما يتلقونه من معلومات و الكتابة بلغة سليمة ومن صوره ما يلي:[1]

1- التعبير الكتابي عن الصور: وهذا غالبا ما يكون في المرحلة الابتدائية و الاعدادية وعلى الأخص الابتدائية لحاجة التلميذ أن يشغل أكثر من حاسة في سبيل تكوين جمل انشائية مفيدة.

2- الاجابات التحريرية عن الأسئلة المطروحة على التلاميذ: قد تدون الأسئلة على السبورة ويجيب عليها التلميذ أو تلقى عليهم الأسئلة ويجيب عليها التلاميذ كتابة على دفاترهم وذلك في كلا الحالتين في جمل تعبيرية سليمة.

3- كتابة الأخبار وتقديمها إلى مجلة الحائط المدرسية، أو إرسالها إلى الصحف أو الإذاعة المدرسية، وفي ذلك تعويد التلاميذ على الربط بين التلقي و الكتابة بلغة سليمة وبجمل مفيدة وواضحة المعنى تفي بالمطلوب من نشر الخبر.

[1]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص140.

4- تلخيص القصص و المواضع المقروءة أو المسموعة أو المشاهدة، أو تكملة القصص الناقصة، أو تطويل القصص المختصرة، أو تأليف قصص ذات أغراض معينة وهادفة، وهذا النوع يزيد من قدرة التلاميذ الكتابية و الانشائية.

5- تحويل القصة إلى حوار تمثيلي كتابي قد يكون ذلك في دراس تاريخي أو ديني حيث يطلب من التلاميذ أن يحولوا قصة معينة إلى حوار تمثيلي مكتوب، وبعد الانتهاء ينتخب الأجود من كتابتهم.

6- كتابة الرسائل للمناسبات المختلفة: تشكر، تهنئة، تعزية، دعوة، استفسار...

7- اختيار الكتابة في المواضيع الخلقية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو الدينية أو غير ذلك.

8- إعداد الكلمات الخطابية لإلقائها في المناسبات المختلفة كالأعياد و غيرها.

9- نشر الأبيات الشعرية بأسلوب أدبي جيد.

ويأخذ التعبير التحريري في المرحلة الأساسية العليا شكل موضوعات محدودة يختارها التلميذ أو المعلم، ومه ذلك يستطيع أن يجمع بين التعبيرين ثم يطلب المعلم من تلاميذه كتابة هذا الموضوع فيما بعد[1].

المبحث الثاني: التعبير الكتابي (الأخطاء الأسباب)

مسألة الخطأ في اللغة قضية قديمة تعود أسبابها إلى عدة عوامل، سنحصر بعضها من خلال هذه المطالب.

المطلب الأول: الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي

1- الأخطاء النحوية: هي أخطاء تتعلق بعدم التقيد، والالتزام بالوظائف النحوية في الكتابة ويظهر هذا النوع من الأخطاء في كتابة الكلمات التي تعرب بعلامات إعراب فرعية، كنصب المرفوع ورفع المجرور، في الكلمات التي تتغير كتابتها نتيجة موقعها الإعرابي بحذف حروف منها، أو بإبدال كتابتها يظهر الخطأ فيها بشكل أوضح عند إبقاء هذه

[1]- مصطفى خليل الكسواني : الميسر في اللغة العربية، دار صفاء للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2008، ص171.

الحروف، أو عدم إبدالها و الضبط غير الصحيح لبعض الكلمات التي لم تشكل، إلى جانب أخطاء أخرى تتصل بالعطف و البدل و الإضافة وكتابة الأعداد وغيرها[1].

2- الأخطاء الصرفية: " يقصد بها الأخطاء المرتكبة عند صياغة الكلمات على غير القياس، أو مخالفة ما هو شائع سماعيا، وتكثر تلك الأخطاء في المصادر و النسب وصياغة المشتقات من غير الأفعال الثلاثية"[2].

كما يقصد بها " عدم معرفة التلميذ التغيرات التي قد تقع في الكلمة بناء على موقعها في الجملة، أو لتغيرات في بنية الكلمة الأصلية لعلة من العلل الصرفية المعروفة"[3].

ويندرج ضمن هذا النوع صعوبة تصريف الأفعال و استعماله حسب المواقف و الوضعيات المختلفة في الكتابة، والخلط بين مختلف الأزمنة التي يصرف فيها الفعل، وفي تصريف الفعل مع مختلف الضمائر، كأن يصرف بصيغة الجمع مع الضمائر المفردة وهكذا..، وصعوبة استخدام المشتقات في التعابير المكتوبة مما يخل بالمعنى المراد تأديته في الجملة أو الفقرة.

إضافة إلى الخلط بين الأفعال المجردة و المزيد بزيادة حروف وحذف أخرى، وتعديه الفعل اللازم، وغيرها من الأخطاء الصرفية الشائعة.

3- الأخطاء الإملائية: وعادة ما يكون الخطأ الإملائي في كتابة الهمزة، كأن تحذف همزة القطع في مواضع رسمه أو ترسم مكان همزة الوصل، أو أن تبدل همزة الوصل بهمزة قطع، أو أن تكتب خطأ في وسط الكلمة أو أولها أو آخرها، أو أن ترسم في غير مواضعها، أن تكتب في أول الكلمة بدلا من وسطها أو آخرها أو أن ترسم على السطر بدلا من الألف أو على النبرة بدلا من السطر وغير ذلك، وعدم التفريق بين ألف المد و الألف المقصورة كما يقع الخطأ الإملائي أيضا في رسم التاء، حيث إن المتعلم لا يفرق بين التاء المفتوحة

---

[1]- محمد رجب فضل الله: عمليات الكتابة الوظيفية، مرجع سابق، ص146.

[2]- مرجع نفسه.

[3]- فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، مرجع سابق، ص71.

والتاء المربوطة، أو بين التاء المربوطة وهاء الغيبة وعدم التمييز بين الأصوات المتقاربة عند الكتابة.

" والأخطاء الإملائية كثيرة – أيضا– في الكلمات المنونة، خاصة عند تنوين الأسماء المختومة بهمزة متطرفة على السطر، أو على الألف تنوين نصب، ويحدث الخطأ الإملائي أحيانا في رسم حرف ينطق ولا يرسم، وعدم كتابة حرف لا ينطق و المفروظ أن يرسم وكذلك عدم التفريق بين واو الجماعة(وا) وواو الجمع(و) عند الكتابة، إلى جانب أخطاء أخرى تتصل بالمد و(الـ) بنوعيها وبكتابة بعض المصطلحات"[1].

" كما يمس هذا النوع من الأخطاء جانب علامات الترقيم وكيفية استخدامها، فغالبا ما تهمل علامات الترقيم، كأن توضع النقطة مكان الفاصلة أو علامة التعجب مكان الاستفهام وغيرها"[2].

4- الأخطاء التركيبية: يقصد بها عدم تركيب الجمل تركيبا سليما، فيختل معناها ومبناها، بحيث تستعمل كلمات إلى جانب بعضها البعض دون الاهتمام بتأدية معانيها أو مدى مناسبتها للفكرة المقصودة، أو عدم الاهتمام بترتيب عناصر الجملة ترتيبا صحيحا، كان يقدم المفعول به على الفاعل أو الخبر على المبتدأ، أو الفاعل على الفعل في موضع لا يصح فيه ذلك، أو تركيب جملة ناقصة لا يتضح المقصود منها، بالإضافة إلى التطويل و التكرار و الحشو الذي لا ترجى منه فائدة.

5- الأخطاء الأسلوبية: تتعلق هذه الأخطاء، بالتعابير المستعملة في الجمل و العبارات وبقوالب صياغتها، ويشمل هذا النوع من الأخطاء:

5-1 التعبير الضعيف: وهو كل تعبير لا يترجم المعنى المقصود من العبارة، أو الفقرة بسبب سوء اختيار الألفاظ و المفردات و الأدوات الرابطة، تصبح غير متجانسة، لتأدية الفكرة و تبليغها إلى الغير.

---

[1]– محمد رجب فضل الله : عمليات الكتابة الوظيفية، مرجع سابق، ص140.

[2]– عبد الرحمان الهاشمي: تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج، ط2، 2008،ص231.

5- 2 التعبير العامي المفصح: يقصد به " صياغة جمل بألفاظ عامية في قوالب فصيحة يخيل للمتعلم أنها صحيحة وسليمة، ومثال ذلك، كأن يقوم التلميذ بصياغة جمل وعبارات يختار كلماتها من العامية لكنه يدخل عليها بعض التحويرات و التعديلات، بحيث تصبح صحيحة في نظره وتؤدي المعنى المقصود"[1].

6- الأخطاء الشكلية: يتعلق هذا النوع من الأخطاء برداءة الخط وطريقة رسم الحروف وغموضها وعدم وضوحها، و الخروج بالكتابة إلى هامش الورقة و إلصاق الكلمات ببعضها البعض دون ترك مسافة بينه، و التشطيب و الكتابة بخط صغير، أو خط كبير يشوه الجانب الشكلي و الجمالي للورقة، وعدم ترك مسافة عند بداية الكتابة و استعمال أوراق رديئة الصنع، وغيرها، من الأخطاء التي تنتشر انتشارا كبيرا سواء في الكتابة الوظيفية أو الإبداعية وهذا النوع من الأخطاء يؤدي إلى سوء الفهم و إرهاق أو ملل القارئ أثناء القراءة وعدم الإقبال على العمل الكتابي، وضعف التفاعل معه و التأثير به.

المطلب الثاني: أسباب الضعف في التعبير الكتابي

1- أسباب عضوية: يعد التعبير الكتابي من أكثر مهارات الاتصال محسوسية، حيث يمكن ملاحظتها بشكل مباشر قابل للقياس و الملاحظة و الحكم الموضوعي.

و" التعبير الكتابي عملية معقدة، تعتمد على العديد من المهارات و القدرات المختلفة، فالكتابة تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة، التي ترتبط بكل من المهارات البصرية و الحركية، وهذه بدورها تعتمد على الوظيفة البصرية للعين، و التناسق بين حركة العين و اليد، وضبط إيقاع كل من حركات الأصابع و العضلات الدقيقة لها، كما تتطلب الكتابة دقة الذاكرة البصرية، و الذاكرة الحس حركية للحروف والكلمات وأي خلل يصيب عضو من الأعضاء المذكورة آنفا يؤدي إلى عسر في الكتابة، وعدم قدرة المتعلم على نقل المدخلات البصرية إلى مخرجات من الحركات الدقيقة"[2].

---

[1]- علي تعوينات: صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة لنيل شهادة دكتوراه، الحلقة الثالثة، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 1986،1987.

[2]- فتحي الزيات، صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية، ط1، القاهرة 1998، ص 516-517،(بتصرف).

" ولا تقل سلامة السمع عن سلامة البصر أهمية، حيث إن إي اضطراب أو ضعف فيها يؤدي إلى سماع الكلمة مشوهة أو مبدلة"[1] وعموما فإن الضعف العام للجسم و العاهات الجسدية كتشوهات الأنف و الأسنان و الشفاه و الحول و العمى، كلها تؤدي إلى ضعف التحصيل عند المتعلم.

2- أسباب نفسية: إن درجة قابلية التلميذ للتعلم واستيعابه وقدراته على اكتساب مهارات لغوية وتوظيفها في تعابيره المكتوبة لا يتحقق، إلا إذا كان يتمتع بالصحة النفسية وكانت حياته خالية من الصدمات و الاضطرابات النفسية، ويسودها الهدوء و الأمن و الطمأنينة، مما يبعث فيه الدافعية و الإقبال على العمل و الدراسة، فالعامل النفسي يلعب دورا كبيرا في التحصيل و الإقبال على العملية التعليمية، لأن الضغوطات النفسية تحد من قدرته على الكلام و التعبير.

فالخوف وعدم الاحساس بالأمان و الخجل، يجعله يكتب كل ما في خاطره وذهنه وبمرور الزمن يعجز عن التفكير و التعبير، وبالتدريج يفقد حتى اللغة التي اكتسبها في مرحلة معينة من عمره، ويصاب فيما بعد بأمراض عدة كاللجلجة والتأتأة والحبسة وغيرها من الأمراض التي تصيب اللغة، وللوالدين حظهما الكبير في سلامة الطفل لغويا ووجدانيا، كما أن الشعور بالنقص وفقدان الثقة بالنفس و القلق، كل هذه الأمور تؤثر في نفسيته وتقلل من قدرته على التحصيل بصفة عامة، و التعبير الكتابي بصفة خاصة.

3- أسباب تربوية:

3- 1 أسباب ترجع إلى الإدارة المدرسية: تتمثل في سوء التسيير والتنظيم ونقص الهياكل و التوزيع غير العادل للتلاميذ على الأقسام و اكتظاظها حيث يصل معدل التلاميذ في القسم الواحد إلى 40 تلميذا وأحيانا 50 تلميذا، أضف إلى ذلك الحجم الساعي المرهق للأستاذ إذ يصل في بعض الأحيان إلى 29 ساعة أسبوعيا، ناهيك عن تحضير الدروس وإعداد المذكرات وتصحيح الواجبات، وبالتالي يرهق ويثقل كاهله ويضعف مردوده في العمل و الاهتمام بالتلميذ مما يحول دون نجاح الفعل التعليمي- التعلمي.

[1]- المرجع نفسه ص517.

3-2 أسباب تتعلق بالمادة الدراسية: " كأن تكون تفوق مستوى التلاميذ، أو غامضة يصعب فهمها، أو أن موضوعاتها ليست مرتبة ترتيبا سيكولوجيا يراعي اهتمامات التلاميذ ويستثير دوافعهم، ويرضي حاجاتهم ومتطلباتهم"[1].

أو أن الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس رديئة وغير صالحة للاستعمال، لا سيما الضرورية منها، كالأفلام و الماسحات وبعض الوسائل البسيطة الأخرى، وهذا مشكل عويص نعاني منه في مؤسساتنا التربوية، لا سيما في المناطق المعزولة، فقلما تجد قلما تكتب به ولا وسيلة تعليمية تستعملها في درس ما، وخاصة منها المواد التي تتطلب استعمال هذه الوسائل الضرورية وهذا نابع من تجربة شخصية أعيشها في الميدان، الأمر الذي يحول دون نجاعة العملية التعليمية- التعلمية.

3-3 أسباب تتعلق بالطريقة: إن لطريقة المعلم دورا هاما في العملية التدريسية، فالمعلم الذي لا ينوع في طرائق التدريس التي تتلائم ومواضيع النشاطات المختلفة، ويعتمد طريقة روتينية واحدة تتسم بالملل ونقص الحيوية، تؤثر حتما على مردود التلاميذ، أو كأن يكون المعلم سيئ المعاملة معهم، لا يراعي ظروفهم ومستوياتهم الاجتماعية.

وقد" يكون المعلم سريع النطق او خافت الصوت، أو غير مهتم بمراعات الفروق الفردية ومعالجة الضعاف قرائيا وكتابيا، أو يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحا يحتاج إليه التلميذ، وبخاصة الحروف المتقاربة في أصواتها أو مخارجها، وعدم تركيزه على تنمية قدرة الاستماع الدقيق، أو التسامح في تمرين عضلات اليد عند الكتابة مع السرعة الملائمة، أضف إلى تساهل بعض المعلمين حول الأخطاء الإملائية وعدم التشدد في المحاسبة عند وقوع الخطأ"[2].

ومن جهة أخرى" فإن بعض المدرسين يعتقدون بأن عدم التقيد بالقواعد في التعبير الكتابي يعطي للتلميذ حرية، ويمكنه من الاعتماد على نفسه، وقد يأتي التحسن مع مرور الزمن وكثرة التمارين، إلا أن هذا الاعتقاد لا يستند إلى أسس علمية أو عوامل تربوية بل

---

[1]- أحمد السيد: الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، دار العودة، بيروت، ط1، 1980، ص78.

[2]- فهد خليل زايد :الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية نقلا عن كتاب الإملاء و الترقيم في الكتابة، ص23.

يوحي بانعدام الخبرة، لأن المهارات لا تكتسب إلا عن طريق الجهد، و الإتقان في العمل و التقيد بالشروط الضرورية لهذا النشاط التربوي الهادف"[1].

3- 4 أسباب عقلية: للتعبير الكتابي علاقة وطيدة بالعقل، لأن العقل هو مصدر التفكير و التخمين و التدبير، وهو مصدر الذكاء الإنساني الذي من خلاله تبرز مهارة المتعلم في إنتاج الخطاب و الإبداع فيه.

" ويذهب ابن الجوزي في تحليله بعيدا في دراسته للذكاء اللفظي، كالإدراك السريع لمعاني المفردات، وإدراك الفروق الدقيقة بين الكلمات و العبارات و القدرة على التلاعب بالألفاظ، وهذا التعريف يصف الذكي ذاك الشخص الذي يتوفر على إمكانيات ذهنية في الفهم و القدرة على التعبير، والتفاوت بين الناس، يكون في جودة الفهم و التعبير وفي سرعتها، وهما مقياسان أساسيان لتحديد الذكاء في نظريات الذكاء الأحادي الحديثة"[2].

- بالإضافة إلى " الأسباب التي تتعلق بالتلميذ وشخصيته وتركيبته البشرية ومدى استعداده وقابليته للتعلم ومدى حضوره للحصص الدراسية، " فالتلميذ هو محور التنمية التعليمية وهذه نقطة مهمة تركز عليها مقاربة التدريس بالكفاءات ومن أجله تكتب المناهج، وتعقد الورشات و الندوات وتذلل الصعاب، لتوفير البيئة التعليمية المناسبة ليتلقى تعلمه ضمن ظروف تعليمية مناسبة، ويسخر الطاقم التربوي للسهر على راحته"[3].

المطلب الثالث:

1- تصحيح التعبير الكتابي

لقد أجمع المربون على أن تصحيح التعبير من الأمور المرهقة كمعلمي اللغة العربية وعلى الرغم من أهميته إلا أن الكثير من المعلمين لا يولونه اهتماما كبيرا.

ومهما يكن من أمر فإن المعروف أن معلمي المرحلة الأساسية يصححون دفاتر التعبير بأحد النمطين الآتيين او بكليهما معا هما: التصحيح داخل الصف، أو التصحيح خارج الصف، وبأسلوب واحد هو الأسلوب العلاجي القائم على تنبيه التلميذ على الخطأ الذي

---

[1]- وحيدة علي : الموجه التربوي للمعلمين للغة العربية، ط2، ص94، (بتصرف).

[2]- محمد الراجي: بيداغوجيا الكفاءات من أجل الجودة في التربية والتعليم، الرباط، 2007، (د.ط)، ص31.

[3]- فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الاملائية، مرجع سابق، ص85، (بتصرف).

وقف فيه، سواء أكان ذلك الخطأ لغويا أم نحويا أو فكريا أم أسلوبيا، ويعد هذا الأسلوب بمثابة تغذية راجعة للتلميذ ليقف على خطأه، ويعمد إلى تصويبه بشكل فوري.

إن على المعلم وهو يصحح التعبير في المرحلة الأساسية أن يراعي الأمور الآتية:

1- أن يكون التصحيح بكتابات التلاميذ واضحا شاملا، أي لا يكثر المعلم من تعيين الأخطاء في الموضوع الواحد مرة واحدة، لكي لا يسبب الإحباط للتلميذ.

2- ينبغي أن يتزاوج المعلم بعض القصور في العبارات لأن الجودة في الأسلوب تأتي بعد التدريب والمران.

3- يدون المعلم الأخطاء الشائعة لدى القسم الأكبر من التلاميذ، ويطلعهم عليها بدروس التعبير تباعا لكي لا يتجاوزوها في كتاباتهم اللاحقة.

4- يجب على المعلم أن لا يضع تقديرا أو درجة نهائية لموضوع التعبير، وإنما يكتب بعض الملاحظات المهمة حول معالجات التلميذ وأسلوبه، لأن ذلك مدعاة ليتجاوز التلميذ الكثير من أخطائه.

5- يجب على المعلم أن ينتبه إلى تقسيم الدرجة بوضع معيار خاص للتصحيح يشتمل على الناحية اللغوية و الناحية الفكرية والأسلوبية، وغير ذلك مما يتطلبه موضوع التعبير، وهنا تكون الدرجة واقعية إلى حد ما.

6- يجب على المعلم أن يعرف أخيرا أن جودة التعبير لا يمكن أن يحصل عليها في درس التعبير لأن التعبير عملية دائبة تعالج داخل الصف وخارجه، وفي دروس العربية مختلفة وليست في حصة التعبير فقط[1].

[1]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 142-143.

2- نموذج لمذكرة في التعبير الكتابي

المقطع التعليمي السادس : الأعياد

المستوى : الأولى متوسط **الميدان : انتاج المكتوب (تعبير كتابي)**

المحتوى المعرفي : تحرير فقرة في 8 أسطر يعلق فيها على فكرة أو مشهد مرتبط بالأعياد

المدة : ساعة واحدة

الموارد المستهدفة : - يميز النمط السردي عن غيره من الأنماط

- إدراك أهمية السرد وتوظيفه
- معرفة بعض تقنيات السرد
- توظيف التشبيه

المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	- الوضعية التعليمية: مرت بك نصوص تتحدث عن الأعياد بمختلف والعيد مناسبة سارة لما تأثيرها في الناس وفي علاقاتهم - اكتب موضوعا منسجما بلغة سليمة وفي 8 أسطر تتكلم فيه عما يبرز علاقات الناس في مناسبة العيد مبرزا بعض القيم الأخلاق والاجتماعية و الاجتماعية موظفا الوصف والسرد وبعض الأسماء الموصولة ، وأسماء الاشارة ، والتشبيه .	تقويمي تشخيصي
وضعية بناء التعليمات	درست الوصف بنوعيه إضافة للسرد **المقدمة** : معنى العيد **العرض** : تعلق على فكرة تبرز علاقات الناس في مناسبة العيد مبرزا بعض القيم الأخلاقية أو مشهد تذكر الأعياد بمختلف أنواعها **الخاتمة** : - انطباعك حول العيد - التدريب انتاج المكتوب من طرف التلاميذ	تقويم تكويني

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية

تمهيد

المبحث الأول: الدراسة التحليلية

1 – مجالات الدراسة

2 – منهج الدراسة

3 – أدوات جمع البيانات

المبحث الثاني: عرض البيانات وتحليل نتائج الدراسة

1 – عينة الدراسة

2 – عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها

3 – نتائج الدراسة الميدانية في ضوء التساؤلات وال فرضيات

خاتمة

تمهيد :

إن العملية التعليمية عملية معقدة ، عناصرها متداخلة وكثيرة منها :

المتعلم(التلميذ) والمعلم (الأستاذ) والمنهاج وطريقة التدريس والمدرسة والبيت والشارع والعلاقة التي تربط بين هذه العناصر جميعا ، متفاعلة فيما بينها ، ويحتاج قياسها إلى عدة تخصصات .

فإذا نظرنا إلى مناهجنا ومقرراتنا ألفيناها تحتاج إلى دراسات معمقة وجادة ، تبين لنا كيفية تقديم اللغة العربية إلى النشأ بطريقة مدروسة ، بعيدة عن الارتجال ، تضمن من خلالها إقبال المتعلمين على دراسة اللغة العربية بكل أنشطتها إقبالا إيجابيا.

ومن هنا تأتي الدراسة الميدانية في البحوث العلمية لتكشف عن مدى صدق وصحة الفرضيات أو لتثبت عكس ذلك ، فهي بمثابة المحك لاختبارها وتعطي للباحث صورة واضحة عن النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة ومن أجل الوصول إلى هذه الحقائق لابد من الاهتمام بالجانب الميداني لإثبات موضوعية النتائج وسط الحقائق ، إذ الهدف من هذه الدراسة هو معرفة " آليات التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات " والوصول إلى كشف واقع تدريس هذا النشاط.

ويشمل الفصل الميداني مجال الدراسة ، والمنهج المناسب لها وتحديد نوع العينة وأدوات جمع البيانات ، ليصل البحث إلى النتائج ومناقشتها في ضوء الجانب النظري استنادا إلى الفرضيات ، وعرض أهم النتائج بعد تفريغ البيانات وتحليل الجداول وفي الأخير توصيات الدراسة.

المبحث الأول: دراسة ميدانية تحليلية

1- مجالات الدراسة :

- **المجال الجغرافي** : يتمثل المجال الجغرافي لهذه الدراسة في مجموع متوسطات التي تنتمي إليها مقاطعنا التفتيشية بولاية المسيلة وعددها عشرة متوسطات (10) وهي : متوسطة الحسن ابن الهيثم ، ومتوسطة أبو ذر الغفاري ، ومتوسطة عمر بن الخطاب ، ومتوسطة لكحل أحمد ، متوسطة بوساق مبارك ، متوسطة دامخي لخضر، متوسطة بشيري محمد ، متوسطة يحياوي محمد الطاهر ، متوسطة ابن هاني الأندلسي ، متوسطة ناجي السعيد .

- **المجال الزمني** : يحدد هذا المجال الفترة الزمنية التي نزلت فيها إلى ميدان الدراسة وامتدت هذه الفترة من أواخر شهر فيفري 2018 إلى أواخر شهر مارس 2018 تم خلالها توزيع استمارة الاستبيان على عينة البحث من الأساتذة ثم جمعها.

- **المجال البشري** : شملت الدراسة الميدانية مجالا بشريا تمثل في عينة من أساتذة اللغة العربية وآدابها وخصصت بالتحديد أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط وقد بلغ عددهم (30) أستاذا .

2 – منهج الدراسة : المنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة مشكلة ما قصد اكتشاف الحقيقة والإجابة عن التساؤلات والاستفسارات التي يثيرها موضوع الدراسة وهو " الطريقة التي يدرس الواقع أو الظاهرة تعبيرا كيفيا وكميا ، بحيث يصف التعبير الكيفي الظاهرة ويوضح خصائصها ، بينما التعبير الكمي يعطيها وصفا قيما ، أي مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى ".[1]

[1]- عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات : مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1995 ص 129.

يقول عمار بوحوش أن المنهج :" هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة".[1]

فالمنهج إذا يستجيب لطبيعة موضوع الدراسة التي تحتاج إلى خطة ميدانية يتم وفقها تحديد الفرضيات ثم اختبارها بناء على معطيات البحث ، وعلى المعالجة الإحصائية التي تسمح بالتحليل والتغيير لتلك المعطيات ، والتعليق عليها للخروج بالنتائج النهائية للبحث مع جملة من الاقتراحات.

وأما المنهج العلمي فهو أسلوب من التفكير والعمل الذي يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها

و بالتالي الوصول إلى حقائق ونتائج معقولة حول الظاهرة المدروسة.[2]

و انطلاقا من أهداف هذه الدراسة والمتمثلة في آليات التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات ، وبناء على الفرضيات التي تمت صياغتها وتفرض الضرورة العلمية للتأكد منها النزول إلى ميدان الدراسة وذلك بإتباع منهج محدد من شأنه الوصول بنا إلى الحقيقة ، وقد فرصت مشكلة البحث تفويض المنهج الوصفي وما يشمله من خطوات علمية منهجية د،ب، فان دالين D. B VANDALAN

1- فحص الموقف الإشكالي.

2 – تحديد المشكلة ووضع الفروض.

3 – اختيار المفحوصين .

4 – اختيار أساليب جمع البيانات وإعدادها.

5 – تقنين أساليب جمع البيانات.

---

[1]– عمار بوحوش : دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ط3 ، 1990 ، ص20.

[2] – ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم : مناهج وأساليب البحث العلمي – النظرية والتطبيق ، دار الصفاء، عمان ، الأردن ،ط1 ، 2000م ، 1420هـ ، ص44.

6- وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها."[1]

3- أدوات جمع البيانات :

إن نجاح أي بحث علمي يتوقف عل الاستخدام الصحيح للأدوات والتقنيات المنهجية ويقصد بأدوات البحث العلمي " مجموع الوسائل والطرق والأساليب والإجراءات المختلفة التي يعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات الخاصة بالبحث العلمي وتحليلها وهي متنوعة ويتحدد استخدامها على مدى احتياجات البحث العلمي ، وبراعة الباحث وكفاءته في حسن استخدام الوسيلة أو الأداة".[2]

وكانت الأداة التي تتماشى وطبيعة موضوع البحث وخصوصياته هي الاستبيان والمتمثل في استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة التي شملت المحاورة الرئيسة للبحث.

1- **3-1 استمارة البحث :**

2- هي الوسيلة العلمية ولأداة المنهجية التي من خلالها يمكن التعرف على آراء وأفكار واتجاهات المبحوثين حول موضوع الدراسة ، وتعد الاستمارة من بين أهم وسائل البحث ، حيث توفر الجهد والوقت للباحث والمبحوث على حد سواء ، وتنبع أهميتها من طبيعة النتائج التي يتوصل إليها الباحث من خلالها ،وتتوقف مصداقية النتائج على مدى نجاعة الاستمارة.

3- الاستمارة " هي مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على

4- معلومات وآداء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين ، وهي من أكثر الأدوات

5- استخداما في جميع البيانات".[3]

فالاستمارة وسيلة تفرض على الباحث التقيد بموضوع البحث وعدم الخروج عن المسار الذي رسمه سواء على الصعيد النظري أو التطبيقي ، وتركز الاستمارة على خطوات هي :

1- D. B VANDALAN : مناهج البحث في التربية وعلم النفس . ترجمة محمد نبيل نوفل ، مكتبة الأنجلو مصرية ، 1996 ، ص292.

2- صلاح الدين شروخ : منهجية البحث العلمي ، (د ، ط) ، دار العلوم ، عنابة ، الجزائر ، 2003 ، ص24.

3- محمد عبيدات وآخرون : منهجية البحث العلمي – القواعد والمراحل والتطبيقات ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 1999 ، ص 63

1- تحديد نوع المعلومات التي يرغب الباحث في الحصول عليها.

2- تحديد شكل الأسئلة والاستجابات والصياغة وتسلسلها.

3- اختبار الاستمارة قبل تعميم تطبيقها على أفراد العينة.

4- تنسيق الاستمارة وإعدادها في صورتها النهائية.[1]

وقد قمت في دراستي في دراستي هذه ، يوضع استبيان وجهته الى أساتذة اللغة العربية بالتعليم المتوسط ، وقد تضمن صفحة تمهيدية للتعريف بموضوع البحث ، وعلاقة الاستبيان به والصفحات الموالية احتوت على 28 سؤالا على 28 سؤالا ، الجزء الأول من الأسئلة تعلق ببعض المعلومات الشخصية للأساتذة ، والجزء الثاني منها مس موضوع البحث بمختلف جوانبه .

ولقد تضمن الاستبيان نوعان من الأسئلة :

أ- أسئلة مفتوحة : OPEN QUESTION :

حيث أن هذا النوع من الأسئلة يترك الحرية للمستجوب للإدلاء برأيه وتقديم أفكاره ، والتوسع أكثر في الإجابة ، وهو الأمر الذي ساعدني أكثر في التحليل وجمع المادة الميدانية .

ب- أسئلة مغلقة : CLOSE-D QUESTION :

تطلب هذه الأسئلة عادة من الأفراد المعنيين إجابة محددة ، سواء تمثلت هذه بكلمة أو مصطلح أو حقيقة ، أو كانت إشارة أو رمز ، يوضع أو يختار كإجابة مناسبة ، كأسئلة ملأ الفراغ ، والصح والخطأ والإختيار المتعدد.[2]

1 - ناصر ثابت : أضواء على الدراسة الميدانية ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، 1992 ، ص314.

2 - نموذج الاستبيان مدرج في الملاحق.

3- 2 - أوراق التلاميذ :

تعد التعابير الكتابية التي أنجزها التلاميذ ، بمثابة الدليل الواضح ، الذي من خلاله يمكن معرفة مدى تحسن التلاميذ في التعبير الكتابي ، وذلك من خلال حصة التعبير الكتابي ، وذلك من خلال حصة التعبير الكتابي التي كانت مبرمجة وأجريت لأحد أقسام السنة أولى متوسط بالتعاون مع أساتذة اللغة العربية في متوسطة ابن الهيثم . وقد خصصت تقريبا ساعة من الزمن لإجراء التعبير الكتابي ، ثم جمعت التعابير للتصحيح.

المبحث الثاني : عرض البيانات مع التحليل ونتائج الدراسة .

1- عينة الدراسة :

تعتبر مرحلة اختيار عينة البحث من أصعب وأهم مراحل البحث العلمي ، ومن خلالها يمكن للباحث الحصول على البيانات والمعلومات المقصودة ، ولضمان الموضوعية لابد أن تستوفي العينة المأخوذة للدراسة شرطا أساسيا يتمثل في:"أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي بمعنى أن تعكس الصفات والحقائق التي يتميز بها هذا الأخير، كما ينبغي أن تختار بطريقة موضوعية".[1]

وقد شملت الدراسة كل أساتذة اللغة العربية آدابها التابعة لمقاطعتنا التفتيشية (04) بولاية المسيلة ويتوزعون بين الذكور والإناث تتراوح أعمارهم بين 25 و52 سنة ، وقد بلغ عدد الأساتذة الذين وجه إليهم الاستبيان 30 أستاذا وأستاذة علما أني وزعت 30 استمارة وأخذت جميع الاستمارات بعين الاعتبار وعن كيفية توزيع الاستمارات على الأساتذة والمتوسطات فبحكم أنني في الميدان وأعمل في (متوسطة الحسن بن الهيثم) ، لم أواجه أية صعوبات ، وقد ساعدني زملائي من الأساتذة والأستاذات .

الأسئلة : لقد وزعت جملة الأسئلة الموجهة للأساتذة إلى 10 بنود كما يلي :

1- د نكن ميتشل : معجم علم الاجتماع ، ترجمة : محمد احسان الحسن ، دار الطليعة ، لبنان ، 1996. ص179.

البند الأول : (يضم الأسئلة من 1 إلى 4) :

يتعلق بالبيات الشخصية للأساتذة ، بحيث أن فحواها يهدف إلى معرفة الملامح العامة للمستجوبين ، وتضم الأسئلة : الجنس ، السن ، التخصص ، الصفة.

البند الثاني :(يضم الأسئلة من 5 إلى 7) :

تهدف هذه الأسئلة إلى معرفة الجديد ، والذي جاءت به المقاربة بالكفاءات للتعبير الكتابي ، ومدى استفادته من الطريقة الجديدة ، وهل المقاربة النصية حل للتخفيف من تدني مستوى التلاميذ في نشاط التعبير الكتابي ، ومامدى التحسس الذي لمس في ضوء هذه المقاربة .

البند الثالث :(يضم السؤال 8) :

يهدف هذا السؤال إلى معرفة مدى مساهمة التلاميذ في تنشيط وتسيير حصص التعبير الكتابي .

البند الرابع :(الأسئلة من 9 إلى 10) :

يهدف إلى معرفة العلاقة الموجودة بين أنشطة اللغة و كذا أهمية التعبير الكتابي في تكوين الملكة اللغوية للتلميذ.

البند الخامس :(السؤال 11) :

يهدف إلى معرفة اللغة التي يتعامل بها الأستاذ داخل غرفة الدراسة ، والانعكاس السلبي لتعويض اللغة الفصحى بالعامية ، واللهجات الأخرى في تحصيل التعبير الكتابي .

البند السادس :(الأسئلة من 12 إلى 14) :

يتعلق بمكان تحرير التعابير الكتابية وأي الأماكن أنسب للتلميذ ، كما تمكنت من معرفة الزمن المخصص لتعليمية وتعليمية التعبير، وهل هو كاف أم لا؟.

البند السابع :(الأسئلة من 15 إلى 17) :

يهدف إلى معرفة الطرق التي تصمم بها المواضيع الإنشائية ، وبفاعلية نشاط الإدماج ومدى تحققه في كتابات التلاميذ ، لتكوين نص إبداعي أو وظيفي وفق ما تقتضيه بيداغوجيا الكفاءات.

البند الثامن : (الأسئلة من 18 إلى 19) :

يهدف إلى معرفة نوع الأخطاء ، التي يقع فيها التلاميذ أثناء تحرير التعابير الكتابية ، وكذا عوامل ضعف التلاميذ في نشاط التعبير.

البند التاسع :(الأسئلة من 20 إلى 23) :

يتعلق بالمنهاج التعليمي ، ويهدف الى معرفة مدى ملائمة المضامين المقررة لسن المتعلمين ، الطرق الاستراتيجيات المتبعة في تعليم التعبير الكتابي في بيداغوجيا الكفاءات ، وكذا الفرق بينها وبين البيداغوجيا التقليدية.

البند العاشر :(الأسئلة من 24 إلى 28) :

بواسطة هذه الأسئلة نتعرف على طرق تصحيح التعبير الكتابي ، وعلى حصص التصحيح ، وكيفية تقييمه في ظل الكفاءات ، وبمدى تحقق الكفاءة المسطرة لدرس التعبير من خلال الوضعيات الإدماجية والتطبيقات ، التي تعطى للتلميذ وفي نهاية النشاط .

2- عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها :

ان الكيفية التي تعالج بها البيانات في الدراسة الميدانية من أهم مراحل البحث العلمي لأن الدراسة تعتمد على جميع الحقائق وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالتها ، وبالتالي فإن الطريقة التي يتم بها عرض البيانات الميدانية وكيفية استغلالها كما يفترض أن تخدم البحث العلمي حتى تكون أهداف البحث مفهومة ، واضحة عند القارئ.

وبعد تطبيق الاستمارة تجمعت لدينا بيانات مختلفة ومتشعبة ، منها ماهو كمي يستند إلى أرقام نتيجة الإجابة على الأسئلة المختلفة ، ومنها ماهو كيفي هو محصلة الإجابة على الأسئلة التي تتطلب من المبحوث تقديم تبرير لإجابته ، ومن المعروف أنه لايمكن فهم

وتفسير البيانات الكمية إلا بعد تلخيصها بواحدة من الطرق الإحصائية الوصفية المستخدمة في جدولة وتنظيم وعرض البيانات الكمية.[1]

وقد اتبعت في عملية تفريغ وتحليل البيانات التقنية الإحصائية المعتمدة كثيرا في الدراسات الميدانية وهي حسب التكرارات وتحديد النسبة المئوية باستخدام القانون :

ن م : ت × 100 ÷ ع .

ن م : تمثل النسبة المئوية.

ت : تمثل عدد التكرارات.

ع : يمثل حجم العينة

أما من حيث تركيبة الجداول فقد جاء بعضها بسيطا لكون الأسئلة كانت مباشرة أو مغلقة وأخرى جاءت مركبة لكونها تربط بين المتغييرات .

أما الأسئلة فقد كان بعضها معلق والبعض الآخر مفتوحا حسب متطلبات الموضوع .

---

1 موسى النبهان : أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية ، ط2 ،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت ، 2005 ، ص 45 .

2-1- التحليل النتائج

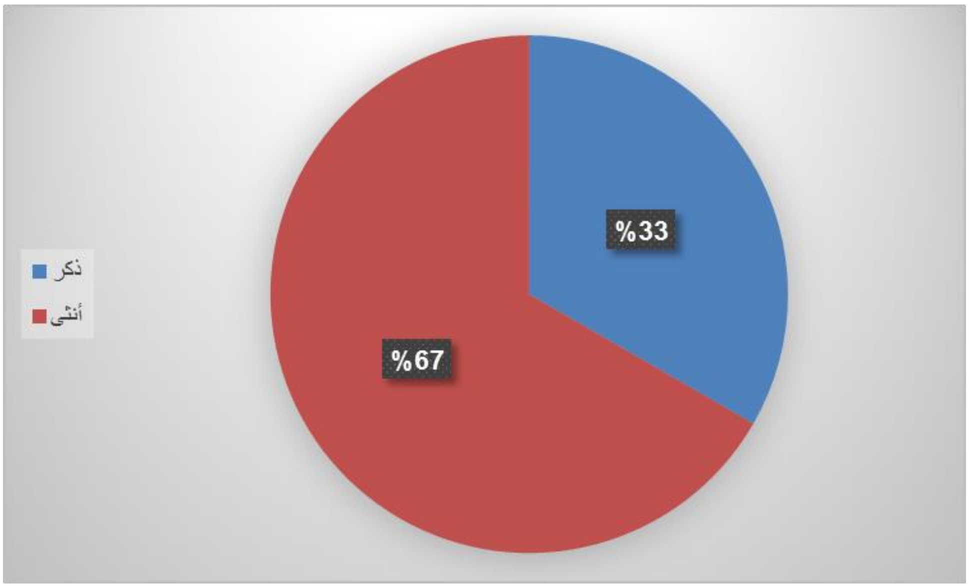
المحور الأول: البيانات الشخصية:

1- الجنس:

الجدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	10	33,3
أنثى	20	66,7
المجموع	30	%100,0

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا **(30)** فردا، نلاحظ أن (10) ذكر بنسبة مئوية بلغت **%33.3**، أما الاناث فقد بلغ عددهن **(20)** أنثى بنسبة قدرت بـ %66.7 ، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:

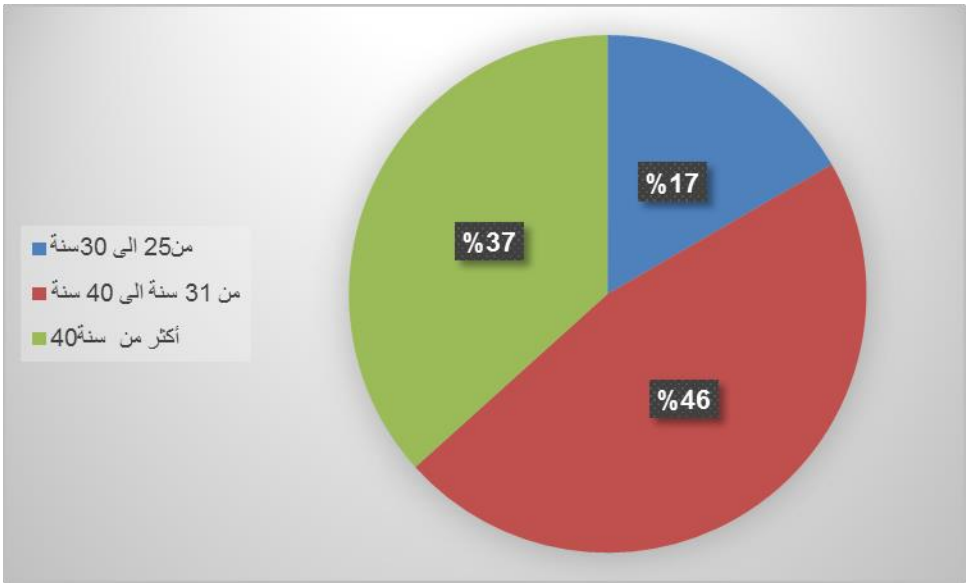


الشكل رقم (01) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

1-2-السن:

السن	التكرارات	النسبة المئوية
من25 الى 30سنة	5	16,7
من 31 سنة الى 40 سنة	14	46,7
أكثر من 40 سنة	11	36,7
المجموع	**30**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (30) فردا، نلاحظ أن (5) أفراد أقل من 25 سنة الى 30 سنة بنسبة بلغت **16,7**%، أما من تتراوح أعمارهم من 31 سنة الى 40 سنة فقد بلغ عددهم **(14)** فرد بنسبة قدرت بـ 46,7%، في حين تمثل فئة أكثر من 40 سنة (11) أفراد بنسبة مئوية قدرت بـ (36,7**%**)، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



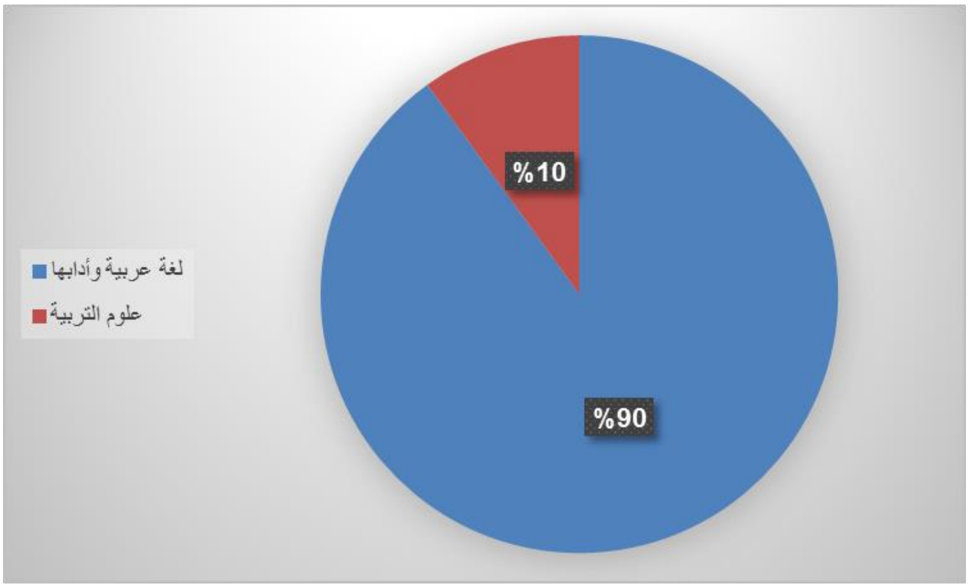
الشكل رقم (02) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن

التخصص:

الجدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
لغة عربية وآدابها	27	90
علوم التربية	3	10
المجموع	30	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا **(30)** فردا، نلاحظ أن (27) فرد لديهم تحصص لغة عربية وآدابها بنسبة مئوية بلغت **%90**، أما من لديهم تخصص علوم التربية فقد بلغ عددهن **(3)** بنسبة قدرت بـ 10%، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



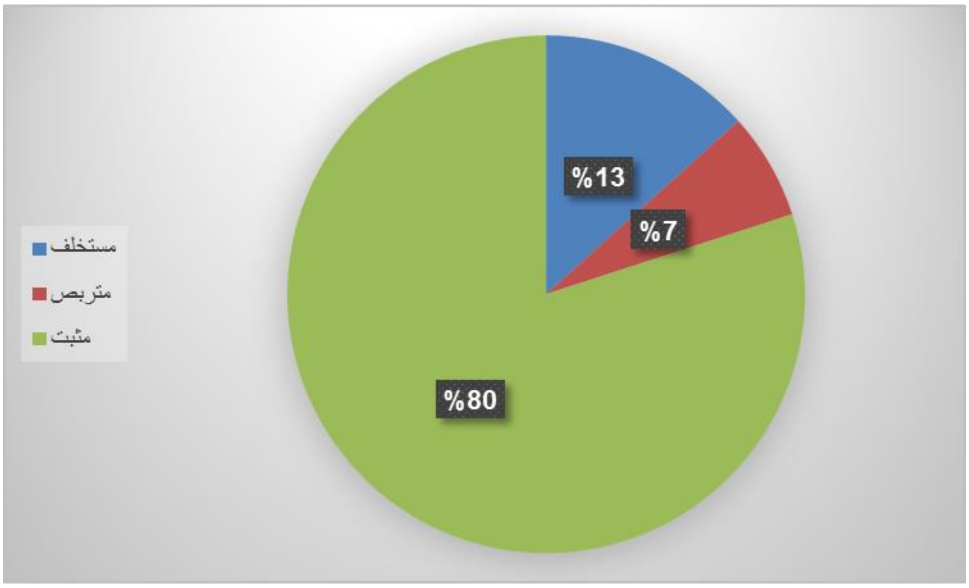
الشكل رقم (03) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

- الصفة:

الجدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الصفة

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
مستخلف	4	13,3
متربص	2	6,7
مثبت	24	80,0
المجموع	**30**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (30) فردا، نلاحظ أن (4) أفراد مستخلفين بنسبة بلغت **13,3 %**، أما المتربصين فقد بلغ عددهم **(2)** فرد بنسبة قدرت بـ 6,7 %، في حين بلغ عدد المثبتين (24) أفراد بنسبة مئوية قدرت بـ (80%)، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الصفة

5- هل المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد للتعبير الكتابي؟ **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (05) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (5)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
نعم	26	86,7	15,0	11,0	1	16,133[a]	0,000	دال عند مستوى 0.01
لا	4	13,3	15,0	-11,0				
المجموع	30	%100	/////					

خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (1) بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (26) فردا بنسبة مئوية بلغت 86.7 % ، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا** " والبالغ عددهم (4) بنسبة مئوية قدرت بـ 13.3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا^2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ 16,133[a] وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة الاولى (**نعم**)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع

في الخطأ بنسبة 1%بمعنى أن اغلبية أفراد العينة أكدوا ان المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد للتعبير الكتابي.

6-هل المقاربة النصية حل للقضاء على العجز والضعف في التعبير الكتابي؟ **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (06) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (6)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K²	مستوى الدلالة	القرار
نعم	24	80,0	15,0	9,0	1	**10,800ᵃ**	**0,000**	**دال عند مستوى 0.01**
لا	6	20,0	15,0	-9,0				
المجموع	30	%100	/////					

خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (1) بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (24) فردا بنسبة مئوية بلغت 80% ، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا** " والبالغ عددهم (6) بنسبة مئوية قدرت بـ 20%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ $10,800^{a}$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين لصالح

المجموعة الاولى **(نعم)**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن اغلبية أفراد العينة أكدوا ان المقاربة النصية حل للقضاء على العجز والضعف في التعبير الكتابي

7-هل تلمسون تحسنا لمستوى التلاميذ في التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات؟
وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (7)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K²	مستوى الدلالة	القرار
نعم	26	86,7			1	16,133a	0,000	دال عند مستوى 0.01
لا	4	13,3						
المجموع	30	%100	/////					

خلال الجدول أعلاه رقم (07) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (1) بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (26) فردا بنسبة مئوية بلغت 86,7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا** " والبالغ عددهم (4) بنسبة مئوية قدرت بـ 13,3%، وللتأكد من دلالة

هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا^2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ $16,133^a$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة الاولى (**نعم**)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن اغلبية أفراد العينة أكدوا انهم لمسو تحسنا لمستوى التلاميذ في التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

8-هل يساهم التلميذ في تفعيل نشاط التعبير الكتابي؟ **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (08) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (8)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
نعم	18	60,0	10,0	8,0	2	**$14,600^a$**	**0,000**	**دال عند مستوى 0.01**
لا	1	3,3	10,0	-9,0				
أحيانا	11	36,7	10,0	1,0				
المجموع	30	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (18) فردا بنسبة مئوية بلغت 60%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (1) بنسبة مئوية قدرت بـ 3,3%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "احيانا " والبالغ عددهم **(11)** بنسبة مئوية قدرت بـ 36,7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ **14,600[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الأولى (نعم)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن اغلبية افراد العينة أكدوا بأن التلميذ يساهم في تفعيل نشاط التعبير الكتابي.

9-ماهي العلاقة الموجودة بين نشاط اللغة العربية: الظواهر اللغوية، الإملاء، النصوص والتعبير الكتابي؟

-حيث تراوحت اجابات العينة التالية على السؤال المفتوح أنها ترابط وتكامل فيما بينها

10-هل ترون ان التعبير الكتابي يسهم في تكوين الملكة اللغوية للتلميذ؟ **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (09) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
نعم	27	90,0	10,0	17,0	**2**	**43,800[a]**	**0,000**	**دال عند مستوى 0.01**
لا	00	00	10,0	-10,0				
أحيانا	3	10,0	10,0	-7,0				
المجموع	30	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (27) فردا بنسبة مئوية بلغت 90%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (00) بنسبة مئوية قدرت بـ 00%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "احيانا " والبالغ عددهم **(3)** بنسبة مئوية قدرت بـ 10 %، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ**43,800[a]**

وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الأولى (نعم)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن اغلبية افراد العينة أكدوا ان التعبير الكتابي يسهم في تكوين الملكة اللغوية للتلميذ.

11-هل يلتزم التلاميذ في منتوجهم الكتابي بضوابط الاملاء والقواعد؟ **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (10) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (11)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K²	مستوى الدلالة	القرار
نعم	5	16,7	10,0	-5,0	2	25,800ª	0,000	دال عند مستوى 0.01
لا	2	6,7	10,0	-8,0				
أحيانا	23	76,7	10,0	13,0				
المجموع	30	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (5) فردا بنسبة مئوية بلغت 16,7%،

أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (2) بنسبة مئوية قدرت بـ 6,7%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "احيانا " والبالغ عددهم **(23)** بنسبة مئوية قدرت بـ 76,7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ **25,800ª** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الثالثة (أحيانا)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن اغلبية افراد العينة أكدوا بأنه أحيانا ما يلتزم التلاميذ في منتوجهم الكتابي بضوابط الاملاء والقواعد.

12هل يحرر التلاميذ تعابيرهم المكتوبة وبعد **المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (11) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (12)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K²	مستوى الدلالة	القرار
في القسم	29	96,7	15,0	14,0	1	**26,133[a]**	**0,000**	**دال عند مستوى 0.01**
في البيت	1	3,3	15,0	-14,0				
المجموع	30	%100	/////					

خلال الجدول أعلاه رقم (11) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (1) بالبديل " **في القسم** " وقد بلغ عددهم (29) فردا بنسبة مئوية بلغت 96.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **في البيت** " والبالغ عددهم (1) بنسبة مئوية قدرت بـ 3.3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ **26,133[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة الاولى **(في القسم)**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن اغلبية افراد العينة أكدوا بأن التلاميذ يحررون تعابيرهم المكتوبة **في القسم.**

13-في رأيكم أي الفرص أنجع وأحسن ؟ **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (12) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (13)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
في القسم	28	93,3	15,0	13,0	**1**	**$22,533^a$**	**0,000**	**دال عند مستوى 0.01**
في البيت	2	6,7	15,0	-13,0				
المجموع	30	%100	/////					

خلال الجدول أعلاه رقم (12) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (15) بالبديل " **في القسم** " وقد بلغ عددهم (28) فردا بنسبة مئوية بلغت 93.3 % ، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **في البيت** " والبالغ عددهم (2) بنسبة مئوية قدرت بـ 6.7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ **$22,533^a$** وهي

قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة الاولى **(في القسم)**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن اغلبية افراد العينة أكدوا بأن أنجع وأحسن الفرص في القسم.

14-هل يحرص التلاميذ على تصميم الموضوع تصميما جيدا مستوفيا للعناصر الأساسية (المقدمة، عرض، خاتمة)؟ **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (13) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (14)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	9	30,0	10,0	-1,0	2	14,600[a]	0,000	دال عند مستوى 0.01
لا	2	6,7	10,0	-8,0				
أحيانا	19	63,3	10,0	9,0				
المجموع	30	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (9) فردا بنسبة مئوية بلغت 30% ، أما

المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (2) بنسبة مئوية قدرت بـ 6,7%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "احيانا " والبالغ عددهم **(19)** بنسبة مئوية قدرت بـ 63,3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا^2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ **14,600**[a] وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الثالثة (احيانا)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن اغلبية افراد العينة أكدوا بأنه أحيانا ما يحرص التلاميذ على تصميم الموضوع تصميما جيدا مستوفيا للعناصر الأساسية (المقدمة، عرض، خاتمة).

15-من خلال كتابات التلاميذ هل يجندون معارفهم ويتمكنون من ادماج مكتسباتهم؟ **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (14) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (15)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
نعم	6	20,0	10,0	-4,0	2	31,200[a]	0,000	دال عند مستوى 0.01
لا	00	00	10,0	-10,0				
أحيانا	24	80,0	10,0	14,0				
المجموع	30	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (6) فردا بنسبة مئوية بلغت 20%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (00) بنسبة مئوية قدرت بـ 00%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "احيانا " والبالغ عددهم **(24)** بنسبة مئوية قدرت بـ 80%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ**31,200[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الثالثة (أحيانا)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن اغلبية افراد العينة أكدوا بأن التلاميذ من كتاباتهم أحيانا ما يجندون معارفهم ويتمكنون من ادماج مكتسباتهم.

16-هل الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ: **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (15) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (16)

الأخطاء	التكرارات	النسبة المئوية%	الرتبة
املائية	29	96,7	1
صرفية	12	40,0	4
نحوية	20	66,7	3
تركيبية	26	86,7	2

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر الى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم (30) فرد نلاحظ ان استجاباتهم على السؤال رقم (16): **هل الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ ؟** حيث جاء في المرتبة الأولى البديل **(الاملائية)** بـ **29** تكرار ونسبة مئوية قدرت بـ 96,7%، وفي الرتبة الثانية جاء البديل **(التركيبية)** بمجموع تكرار بلغ **26** وبنسبة مئوية قدرت بـ (86.7%)، وفي المرتبة الثالثة جاء البديل **(النحوية)** بمجموع تكرار بلغ (20) وبنسبة مئوية قدرت بـ 66,7%. وفي المرتبة الرابعة جاء البديل **(الصرفية)** بمجموع تكرار بلغ (12) وبنسبة مئوية قدرت بـ 40%.

وعليه نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال ان أكثر الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ هي الاملائية.

إلى ماذا يعود السبب في ذلك ؟ –حيث تؤاوحت اجابات العينة التالية على السؤال المفتوح انها تعود الى مكتسبات قبلية .

17–هل يعود ضعف بعض التلاميذ في التعبير الكتابي أسباب: **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (16) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (17)

أسباب الضعف	التكرارات	النسبة المئوية%	الرتبة
المكتسبات القبلية	23	76,7	1
صعوبات المعارف المقدمة	8	26,7	2
طريقة العرض	5	16,7	3

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر الى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم (30) فرد نلاحظ ان استجاباتهم على السؤال رقم (17): **هل يعود ضعف بعض التلاميذ في التعبير الكتابي أسباب ؟** حيث جاء في المرتبة الأولى البديل **(المكتسبات القبلية)** بـ **23** تكرار ونسبة مئوية قدرت بـ 76,7%، وفي الرتبة الثانية جاء البديل **(صعوبات المعارف المقدمة)** بمجموع تكرار بلغ **8** وبنسبة مئوية قدرت بـ (26.7%)، وفي المرتبة الثالثة جاء البديل **(طريقة العرض)** بمجموع تكرار بلغ (5) وبنسبة مئوية قدرت بـ 16,7%.

وعليه نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم(19) أن **السبب الرئيسي لضعف بعض التلاميذ في التعبير الكتابي** يعود الى المكتسبات القبلية.

18-هل تتقيدون بتدريس المواضيع التي قررها المنهاج؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (18)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
نعم	30	100,0	15,0	15,0	1	$30,000^a$	0,000	دال عند مستوى 0.01
لا	00	00	15,0	-15,0				
المجموع	30	%100	/////					

خلال الجدول أعلاه رقم (17) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (1) بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (30) فردا بنسبة مئوية بلغت 100 % ، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا** " والبالغ عددهم (00) بنسبة مئوية قدرت بـ 00%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ $\mathbf{30,000^a}$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة الاولى (**نعم**)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 100%.

بمعنى أن جل افراد العينة أكدوا بأنهم يتقيدون بتدريس المواضيع التي قررها المنهاج.

اذا كانت الإجابة نعم، الا ترون ان ذلك يحد من حرية التصرف لدى الأستاذ حسب ما تقتضيه لحاجة للموضوع المطروح؟ حيث تراوحت اجابات العينة على السؤال المفتوح أغلبيتها بنعم حسب الحاجة.

19-هل مضامين المقرر توافق مدارك المتعلمين؟ **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (18) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (19)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K²	مستوى الدلالة	القرار
نعم	9	30	10	-1,0	2	11,400a	0,003	دال عند مستوى 0.01
لا	3	10	10	-7,0				
أحيانا	18	60	10	8,0				
المجموع	30	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (9) فردا بنسبة مئوية بلغت

30%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (3) بنسبة مئوية قدرت بـ 10%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "احيانا " والبالغ عددهم **(18)** بنسبة مئوية قدرت بـ 60 %، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت **11,400ª** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الثالثة (احيانا)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن اغلبية افراد العينة أكدوا بأن مضامين المقرر أحيانا ما توافق مدارك المتعلمين.

20-ماهي الاستراتيجية التي تعتمدونها في آليات التعبير الكتابي؟ **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (19) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (20)

أآليات التعبير الكتابي	التكرارات	النسبة المئوية%	الرتبة
حل المشكلات	17	56,7	1
نشاط الادماج	13	43,3	3
التقنيات	14	46,7	2

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر الى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم (49) فرد نلاحظ ان استجاباتهم على السؤال رقم (20): **ماهي الاستراتيجية التي تعتمدونها في آليات التعبير الكتابي؟** حيث جاء في المرتبة الأولى البديل **(حل المشكلات)** بـ **17** تكرار ونسبة مئوية قدرت بـ 56,7%، وفي الرتبة الثانية جاء البديل **(التقنيات)** بمجموع تكرار بلغ **14** وبنسبة مئوية قدرت بـ (46.7%)، وفي المرتبة الثالثة جاء **(نشاط الادماج)** بمجموع تكرار بلغ **13** وبنسبة مئوية قدرت بـ (43.3%)، وعليه نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم(23) **أن الاستراتيجية التي تعتمدها عينة الدراسة في آليات التعبير الكتابي يأتي على راسها حل المشكلات في المرتبة الأولى.**

21-هل تتبعون في تصحيح التعبير الكتابي على التصحيح؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (20) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (21)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
المرمز	13	43,3	15,0	-2,0	1	0,533	0,465	غير دالة
الاشاري	17	56,7	15,0	2,0				
المجموع	30	%100	/////					

خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (1) بالبديل " **المرمز** " وقد بلغ عددهم (13) فردا بنسبة مئوية بلغت 43.3 %

، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **الاشاري** " والبالغ عددهم (17) بنسبة مئوية قدرت بـ 56.7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية ($كا^2$) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ **$0,533^a$** وهي قيمة غير دالة إحصائيا وبالتالي فإنه لا يوجد هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين.بمعنى ان افراد العينة يتبعون في **تصحيح التعبير الكتابي على كلتا الطريقتين (المرمز/ الاشاري).**

ايهما الأكثر فعالية في رايكم؟ حيث تراوحت اجابات العينة التالية حسب السؤال المفتوح على التصحيح – الاشاري عند البعض

المرمز عند البعض الآخر

22-هل يصحح التعبير الكتابي وفق الطريقة؟ **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (21) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (22)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
الفردية	13	43,3	15,0	-2,0	1	$0,533^a$	0,465	غير دالة
الجماعية	17	56,7	15,0	2,0				
المجموع	30	%100	/////					

خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (1) بالبديل " **الفردية** " وقد بلغ عددهم (13) فردا بنسبة مئوية بلغت 43.3 % ، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **الجماعية** " والبالغ عددهم (17) بنسبة مئوية قدرت بـ 56.7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ **0,533ᵃ** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي لا يوجد هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين.

بمعنى ان افراد العينة يتبعون في يصححون التعبير الكتابي وفق **الطريقتين (الفردية/ الجماعية) معا.**

23-هل تصحح مواضيع التعبير الكتابي بعناية ودقة؟ **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (22) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (23)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
نعم	19	63,3	10,0	9,0	2	**$18,200^a$**	**0,000**	**دال عند مستوى 0.01**
لا	00	00	10,0	-10,0				
أحيانا	11	36,7	10,0	1,0				
المجموع	30	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (19) فردا بنسبة مئوية بلغت 63,3%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (00) بنسبة مئوية قدرت بـ 00%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "احيانا " والبالغ عددهم **(11)** بنسبة مئوية قدرت بـ 36,7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية ($كا^2$) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت **$18,200^a$** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الأولى (نعم)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن اغلبية افراد العينة أكدوا بأنه يصححون مواضيع التعبير الكتابي بعناية ودقة.

24-هل تتحقق الكفاءة المسطرة من درس التعبير الكتابي في كتابات التلاميذ؟ **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (23) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (24)

بدائل الإجابة	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
نعم	8	26,7	10,0	-2,0	2	24,800[a]	0,000	دال عند مستوى 0.01
لا	00	00	10,0	-10,0				
أحيانا	22	73,3	10,0	12,0				
المجموع	30	%100	/////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (8) فردا بنسبة مئوية بلغت %26,7، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (00) بنسبة مئوية قدرت بـ 00%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "احيانا " والبالغ عددهم **(22)** بنسبة مئوية قدرت بـ %73,3، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة

الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت **28,800**[a] وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الثالثة (أحيانا)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمعنى أن اغلبية افراد العينة أكدوا بأنه احيانا ما تتحقق الكفاءة المسطرة من درس التعبير الكتابي في كتابات التلاميذ

3- نتائج الدراسة الميدانية في ضوء التساؤلات و الفرضيات :

ختاما لما سبق لدراستي يمكنني تقديم اهم النتائج و الملخصات المتعلقة بآليات التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط ومدى اكتساب تلاميذ السنة اولي متوسط الكفاية اللغوية وتوظيفها ومن النتائج المتوصل اليها:

1- - ان محتويات منهاج اللغة العربية السنة اولي متوسط قيمة وفيها كثير من الجدة والحداثة وهي تعكس ما يجب ان يكون عليه التلاميذ من وعي وفعالية في هذه المرحلة من عمره في ضل الظروف المحيطة والعولمة ومحاولة مسايرة ركب المدارس العالمية .

- التعبير الكتابي اهم اغراض الدراسة اللغوية . وهو ان كان مهارة من مهاراته الا انه الثمرة المحصلة النهائية لها .في الوقت الذي تشكل المهارات الاخرى (قراءة .كلام .استماع) روافد تشيد بناءه وتقوم اركانه .فالقراءة مادة التعبير والقواعد ضابطة له والنصوص مصدر اثرائه والاملاء مقوم رسم كلماته والخط جمال هذا الرسم وبهاؤه

للتعبير مكانة في مناهجنا التربوية الحالية بوصفه اداة للتواصل بين الافراد والمجتمعات ووسيلة للتثقيف والتنمية .

-ضعف كفاية التلاميذ في مهارات الاتصال الشفهي خاصة مثل الحوار والمناقشة وطرح الاسئلة باللغة الفصحى، جعل التفاعل مع الدرس يكاد ينعدم .

-هناك من المعلمين من يتبع طريقة واحدة في الدرس التعبير وتبدأ بالعنوان وتنتهي بالتطبيق وهذا خطأ فعلى الاستاذ ان ينوع في طرق تقديمه لهذا النشاط حسب ما تقتضيه الحاجة

-يعاني بعض التلاميذ من شلل في القواعد النحوية والصرفيه .هذا ما يؤثر سلب علي كتاباتهم .

–اسناد دور الارشاد والتوجيه للاستاذ يقلل كثيرا من شان العملية التعليمية .لان التلميذ وحده غير قادر علي تسيير الدرس بنفسه . خاصة في البيئة التي تفتقر للامكانيات ومع كثرة عدد التلاميذ .

–يجمع اغلب الاساتذة ان تحرير موضوعات التعبير الكتابي خارج القسم يؤدي الي اعاقة فكر التلميذ وتوقيفه عن الابداع بسبب الاتكالية الدائمة علي غيره وهذا لدى اغلب التلاميذ.

–وجود التلاميذ بين لغة يتعلم بها ولهجات يتداولونها قد تشوه لغتهم الفصحى .فانعكس سلبا على اكتساب الملكة اللغوية وتوظيفها في مادة التعبير .

–ضعف الرصيد اللغوي والمعرفي اثر سلبا على نشاطات اللغة العربية عامة وخاصة على نشاط التعبير .

ما زال نشاط التعبير عند اغلب الاساتذة يقدم وفق المقارنة بالاهداف والمضامين وليس وفق المقارنة بالكفاءات

– اغلب التلاميذ يواجهون صعوبة كبيرة في توظيف مكتسباتهم القبلية رغم فهمهم للدروس .

– عزوف التلاميذ عن المطالعة اثر سلبا علي رصيدهم المعرفي واللغوي .

– لا يختلف تدريس مادة التعبير عن الوضعيات الادماجية والمستهدفة .ولايوجد اختلاف في صوغ الاسئلة .

– ان اللغة العربية لها خصوصيات .فهي ليست مثل الفرنسية او الانجليزية فأي تطوير او تحديث لا بد ان يكون مدروسا حتى لا نجد انفسنا بين لغة للتدريس و لغة لقراءة القران واقامة الشعائر الدينية .

خاتمة

خاتمـة :

نظرا لأهمية مادة التعبير الكتابي ومساهمته في توظيف التلاميذ للمهارات اللغوية في هذه المرحلة من مراحل التعليم (المتوسط) ، يفترض أن يكون التلميذ قادرا على فهم ومناقشة و إنتاج نصوص تنتمي الى أنماط مختلفة مثل : السرد ، الوصف ، الحوار ...

قراءة نصوص متنوعة قراءة صحيحة بأداء معبر ،مدركا ما تشتمل عليه من معطيات . ومطالعة وثائق متنوعة ، واستغلال المعلومات الواردة فيها .

فهم الخطاب المنطوق بمختلف أنواعه ، والإسهام في المناقشة بتجنيد الموارد اللغوية المناسبة مع الالتزام بآداب الحوار .

وقد أماط البحث اللثام عن تقنيات التعبير الكتابي في متوسطات مدينة المسيلة ، والتي تمثل نموذجا لباقي متوسطات الوطن ، وما ارتبط بهذا الواقع من ظواهر أعاقت اكتساب التلاميذ لكل المهارات اللغوية وتوظيفها ، ومحاولة النهوض بمستواها اللغوي والمعرفي .

كما عكس من جهة أخرى حقيقة الخطاب التعليمي للغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط ، حيث أصبح مألوفا لدى تلاميذ هذه المرحلة توظيف العاميات ، وامتد هذا السلوك داخل الأقسام ، وبهذا يبتعد التلميذ تدريجيا عن توظيف اللغة الفصحى ، وهذا ما يستدعي معالجة الداء التي ما فتئ ينخر جسد العربية ، قبل استفحاله ، لأن قلة الاهتمام بالعربية يؤدي الى هجر مفرداتها وعباراتها وقد يصل إلى هجر القرآن الكريم بحجة صعوبة ألفاظه وعباراته .

إلى ذلك لابد من توضيح الرؤية لعملية استخدام اللغة في التلقي والإنتاج حتى يتمكن التلاميذ من تحقيق العملية التواصلية بلغة امتازت بالفهم و الإفهام.

إزاء ذلك لابد من الشعور بالقلق الايجابي نحو هذه اللغة التي باتت محاصرة من جميع الجوانب ، و أ صبح أبناؤها يشعرون بالنقص ، وللقضاء على هذا لابد من شحذ الهمم وتقوية العزائم من أجل النهوض بلغة القرآن لأن النهوض بها رسالة وأمانة .

التوصيات :

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة . رأيت أن هناك مجموعة من التوصيات لابد من ذكرها علها تجد آذانا صاغية ، وقلوبا واعية بضرورة اعادة النظر في بعض النقائص منها:

1- يستحسن على واضعي مناهج اللغة العربية والمدرسين ، انتقاء موضوعات التعبير التي تثير المتعلمين وتزيد من إقبالهم عليها ، مع مراعاة توافقها مع سن المتعلمين ، ومستواهما المعرفي ، العقلي و الوجداني ،كي يسهل عليه استيعابها والاستفادة منها في حياته ،وهذا ما تنص عليه بيداغوجيا الكفاءات .

2- يجب الاهتمام بمهارة التعبير الكتابي ، لأنها تؤثر على مستقبل الفرد الأكاديمي والمهني وربما الإجتماعي ،حيث يصعب على الأفراد الذين لديهم صعوبات في التعبير الكتابي ، أن يعبروا عن ذواتهم وأفكارهم ،فينبغي الاهتمام به ، وتحسين هذه المهارة ، والتأكيد على عمليات اكتسابها في مدى عمري مبكر ، وخلال قابلية قدرات التلميذ العقلية وعملياته المعرفية للتطور والنمو .

3- ضرورة تزويد المؤسسات التربوية بالمكتبات المدرسية ، مقاهي الانترنت ، قاعات المطالعة من أجل الأداء الجيد للمعلم والمتعلم معا .

4- تشجيع الكتابات الحرة ، لأن ذلك يرفع من معنويات التلميذ ويدفعه الى الكتابة و الابداع ، وتشجيعه على المشاركة في اعداد المجلات الحائطية المدرسية ، والانخراط في النوادي الأدبية والمكتبات البلدية .

5- تخفيض عدد التلاميذ في الاقسام حتى تحقق الكفاءة المطلوبة لدى كل تلميذ أو أغلبهم .

6- ترك فسحة لأستاذ اللغة العربية كي يبدع في اختيار ما يناسب التلاميذ في هذه المرحلة .

7- تخصيص وقت أكبر لعملية تصحيح التعبير الكتابي ، لأنها تلقى اهمالا واضحا بسبب عدم إتاحة الوقت الكافي لذلك ، فالتلاميذ يكلفون أسبوعيا بالكتابة ، لكن التصحيح يكون مرة في الشهر وباختيار موضوع واحد من بين مجموعة المواضيع التي كلفوا بالكتابة فيها ، وبالتالي لا تلقى كل المواضيع المدروسة العناية اللازمة .

8- يجب وضع لوائح للصعوبات اللغوية الفردية والجماعية ، على مستوى القسم مع تشخيص أسبابه والبحث عن أنسب الطرق لعلاجها ، وانتقاء الأسبقيات التعليمة على ضوء نتائج تحليل الأخطاء .

9- على المعلم أن يوجه تلامذته الى ضرورة اخضاع ما اكتسبوه من المدرسة لطابع الوظيفة والنفعية ، بممارسته في حياته اليومية ، كأن يتعلم التلميذ كيف يكتب طلبا خطيا أو تقريرا ، فيتوجه الى الادارة المدرسية عند الحاجة .

10- مثلا مصحوبا بطلب اخراج شهادة مدرسية من تحريره ، ونحن نعلم الضعف الذي أصابنا يوما بتخرج الطالب من الجامعة ، ولا يعرف كيف يكتب طلبا خطيا يتقدم به لطلب منصب عمل مثلا .

11- تشجيع التلاميذ على البحث في المعاجم والقواميس المتخصصة باللغة العربية لأن القدرة المعجمية تعتبر من الأسس القاعدية في تحقيق اكتساب لغوي وثقافي منسجم كما أن تنميتها تمثل دعامة أساسية لنمو تعلم اللغة ، ذلك أن الوحدات المعجمية تبقى دائما الحجر الأساس لقيام أي عملية تواصلية .

12- لابد من اختيار نصوص القراءة التي تلبي غرض كل الأنشطة الموالية ، والتركيز عليها لما تلعبه هذه مهارة صقل الملكة التعبيرية ، وتحسين مستواها الإنتاجي و الإبداعي

وعلى المعلم أن يعود تلامذته على ضرورة الوعي بقيمة تلك النصوص التي تقدم له واكتشاف ميزاتها وربطها بالنمط المدروس ، مع تحويل هذه الميزات الى قواعد الكتابة خاصة والالتزام بها عند محاولة كتابة نصوص أخرى من النمط نفسه ، وصولا الى كتابة نص يقترب قدر الامكان من النصوص الأساسية التي تم الانطلاق منها .

13- مراعاة التراث الفكري العربي الاسلامي عمومي ، والبيئة الجزائرية خصوصا عند القيام باصلاح المناهج .

14- إن عملية الكلام أو التحدث (التعبير الشفوي) ، ليست حركة بسيطة تحدث فجأة ، وانما هي عملية معقدة ، وبالرغم من مظهرها الفجائي إلا أنها تحدث في عدت خطوات هي: الاستثارة ، والتفكير ، والصياغة ، والنطق ، وكل هذه الخطوات تستلزم تعليم التلميذ وتدريبه عليها بطريقة مخططة ومقصودة .

15- إدراج نصوص من القرآن الكريم والحديث الشريف لأن ذلك ينمي رصيد التلميذ اللغوي ، ويجعله يطلع على أسرار هذه اللغة المعجزة .

16- إن الأمر الذي يجب الإقرار به هو أن التلميذ في هذه المرحلة المقصودة بالدراسة (المتوسط) ، لا يزال يعاني ضعفا املائيا ونحويا ، والسبب في ذلك راجع الى ضعف القاعدة من التعليم الابتدائي ، لذلك يجب اصلاح هذا الخلل قبل تفشي هذه الظاهرة ، بتدخل من المعلم أو الوالدين بإظافة حصص داعمة أو إيجاد حلول أخرى .

17- كما يجد ربي أن أنوه إلى الدور ، الذي تلعبه الأسرة في صقل ملكة التعبير الكتابي ، وامتلاك ناصية اللغة ، وذلك بإحياء الفصحى وتشجيع الآباء لأبنائهم بالتعامل بها في البيت واستعمالها ، وحثهم على المشاهدة والاستماع للبرامج العربية ، التي تكسبهم القاموس المناسب وتؤهلهم للتعبير لصحيح .

وفي الختام أقول أن الحديث عن اللغة العربية ذو شجون ، وأن البحث فيها خصب لمن يروم ذلك ، فالعربية لسان ومن تكلم العربية فهو عربي كما جاء في الحديث الشريف .

وأخيرا أشير إلى أن كل بحث لا يخلو من هفوات وأخطاء ، فكل من يعمل يخطئ وهذا من طبيعة البشر ، وبعد هذا كله أقول إن كنت وفقت ولو بفكرة موجزة حول البحث فذلك من الله العزيز الحكيم – وهذا مرادنا – أما إن كنت قد أخفقت فذلك من نفسي ، وأسأل الله السداد فيما هو مستقبل من الأعمال بإذنه تعالى ، وأصلي وأسلم وأبارك على سيدنا أعلم الناس أجمعين وعلى آله وصحبه ، وقد فاز من سلك مسلكهم وانتهج نهجهم واستنار بعلمهم ، والحمد لله رب العالمين .

الملاحق

1- نماذج من الاستبيان

2- نماذج من أوراق التلاميذ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استبيان حول :

آليات التعبير الكتابي – السنة الأولى متوسط أنموذجا–

هذا الاستبيان موجه للسادة أساتذة اللغة العربية، في التعليم المتوسط لغرض علمي يتمثل في اجراء بحث حول: آليات التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات، حيث تقوم الباحثة بإجراء دراسة مسحية حول هذه المقاربة والجديد الذي أتت به لنشاط التعبير الكتابي لذا ارجو من السادة الأساتذة، الالتزام بالدقة والصراحة في الإجابة عن الأسئلة ما امكن.

ملاحظة: أرجو وضع (X) داخل الاطار المقابل للإجابة التي تختارونها والإدلاء بآرائكم في الإجابات التي تتطلب التعديل.

2- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3- السن: ☐

4- التخصص: .....

5- الصفة: مستخلف ☐ متربص ☐ مثبت ☐

6- هل المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد للتعبير الكتابي؟ نعم ☐ لا ☐

7- هل المقاربة النصية حل للقضاء على العجز والضعف في التعبير الكتابي؟ نعم ☐ لا ☐

8- هل تلمسون تحسنا لمستوى التلاميذ في التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل يساهم التلميذ في تفعيل نشاط التعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

10- ماهي العلاقة الموجودة بين نشاط اللغة العربية: الظواهر اللغوية، الإملاء، النصوص والتعبير الكتابي؟....

11- هل ترون ان التعبير الكتابي يسهم في تكوين الملكة اللغوية للتلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12- هل يلتزم التلاميذ في منتوجهم الكتابي بضوابط الاملاء والقواعد؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13- هل يحرر التلاميذ تعابيرهم المكتوبة في القسم ☐ البيت ☐

14- في رأيكم أي الفرص أنجع وأحسن القسم ☐ البيت ☐

15- هل يحرص التلاميذ على تصميم الموضوع تصميما جيدا مستوفيا للعناصر الأساسية (المقدمة، عرض، خاتمة)؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16- من خلال كتابات التلاميذ هل يجندون معارفهم ويتمكنون من ادماج مكتسباتهم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17- هل الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ:

إملائية ☐ صرفية ☐ نحوية ☐ تركيبية ☐

إلى ماذا يعود السبب في ذلك ؟.....

18- هل يعود ضعف بعض التلاميذ في التعبير الكتابي أسباب:

مكتسبات قبلية ☐ صعوبات المعارف المقدمة ☐ طريقة العرض ☐

19- هل تتقيدون بتدريس المواضيع التي قررها المنهاج؟ نعم ☐ لا ☐

اذا كانت الإجابة نعم، الا ترون ان ذلك يحد من حرية التصرف لدى الأستاذ حسب ما تقتضيه لحاجة للموضوع المطروح؟.....

20- هل مضامين المقرر توافق مدارك المتعلمين؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

21- ماهي الاستراتيجية التي تعتمدونها في آليات التعبير الكتابي

.....

حل المشكلات ☐ نشاط الإدماج ☐ التقنيات ☐

22- هل تتبعون في تصحيح التعبير الكتابي على التصحيح؟

المرمز ☐ الاشاري ☐

ايهما الأكثر فعالية في رايكم؟.....

23- هل يصحح التعبير الكتابي وفق الطريقة؟

الفردية ☐ الجماعية ☐

24- هل تصحح مواضيع التعبير الكتابي بعناية ودقة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

اذا كانت الإجابة بـ لا: لماذا في رايكم؟

25- هل تتحقق الكفاءة المسطرة من درس التعبير الكتابي في كتابات التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

شكرا على مساهمتكم

مريم
عمرون
4م1

كان أبي غاضبًا على جدًا لأنني كنت
مع هذين الفتيان عشرة أيام
ولا لين لما عدت إلى البيت كنت خجولة
جدًا لأني كنت مع أشخاص مشتبها
فيهم وعندما سردت له كل شيء
قال: "أنا لا أريد أن أنفذه وجهوه
مشتبها فيهم وقال لي من الآن لن
تجلسي معهم بعد الآن ووعدته وعدًا
أبديًا لن أحيد أبدًا ما أبي.

- موضوع متوسط.
- انتبهي لأخطائك الكثيرة.
- وقفي علامات الوقف.

أميرة
قديش
6م1

في ذات الأيام كنت واقفة مع
أشخاص مشتبهين فيهم هو الذي
وعدني على سماع عبارة "الساحب
ساحب" ولما عدت إلى البيت
حدث ما حدث وقال لي أبي تعالي
وحالته لا تعجب وكان غاضبا كثيرا
في نفسه لماذا أبي كسرخ عني
قلت له لماذا اعطيت تهديد الطريقة
سامحني أبي وسأفتح صفحة جديدة
بأبي ولا أعد مرة الخاطئة مع
الأشخاص المشتبه فيهم.

- موضوع فيه المطلوب لكن ناقصه
الانسجام و ترتيب الأفكار.

حوسبي آية
ع م 1

- وجدني أبي مع أشخاص غرباء. لما عدت إلى المنزل كان أبي شديد الغضب بدا على الوجه فسرخ لي صرخة عالية فوبخ فأنبت له وأنا خائفة فقال لي وهو يتنفس: «لمن كنتي؟» قلت: «كنت مع صديقاتي» فقال: «لقد أخطأت في اختيار الصديقات يجب أن تتعرفي على أحسن الصديقات وأحسن الصداقة» فقلت له وأنا متنفسة: «آسفة إسمحلي و سأتراجع عن اختيار الصديقات» وبعد ذلك الوقت أصبح أبي ينتقي لي ثم بدأت في اختيار الصديقات.

- موضوع حسن
- أتمنى لو حظاك الإملائية
(خاصة كتابة الهمزة)

وضعية الاستماع

س سيرين
آية
ع م 1

- كنت في إحدى الأيام أمشي برفقة أمي فقابلنا جدة لا أعرفهم منذ زمن طويل فرأيت أبي معهم وناداني وذهبنا إلى منزل مما فكان غامضا من كثيرا قال لي ألم أقل لكم أن لا ترافقي أصحاب السوء فأجبته قائلة إنهم هم الذين قالوا لي لتلعبي معها وهذا وعد مني أن لا أعيدها قال فقد نبه الله لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم صاحب سوء كنا فخ الكير وصاحب كير كبائع المسك ريحه طيبة

- موضوع فيه الكثير من الأخطاء الإملائية
(كتابة الهمزة قطع و بداية الكلمة)

لطرش
لينة
1 م 4

يوم من الأيام قبل مع صديقي بسبب [illegible] قال أبي
منزعج مني كثيرا كثيرا ولما انتهيت عدت إلى البيت
فتشاجرت مع أبي وصرخ في وجهي وصار يصرخ و
يصرخ حتى سألته إنهم صديقي وذلك إزداده قلقا و
ضربني وضربني حتى صار ينزف من أنفي
الدم فصار يضربني وأنا أبكي وضربني كثيرا وأنا أبكي
كثيرا كثيرا حتى تبقيني في الأرض وتحت النافذة في
ذلك البرد ونمت وأنا حزينة جدا جدا ودموعي على
خدي وبعدما في الصباح طلبت منه السماح وسامحني
وهو يقول طلب مني السماح ولوينا السفينة من جديد
فقال لي: هذه ساعة غضب.
فقلت لا عليك فإني سامحتك، فسار الغضب في.

موضوع حسن - لكنه
منه أخطاء كثيرة.
- وظفي علامات الوقف

فرح
محمدي
1 م 4

الانجار

* في إحدى الأيام كنت أنا مع مجموعة من البنات
المشتبه فيهم وكما رأيتني حاولت الإختباء وكما
عدت الى المنزل وجدته ينتظرني فقال: أين كنت
رددت بتوتر وخوف: كنت مع رفيقاتي نتسلى
فقال: وهل تسمين اللواتي رفيقات ألا
تعرفين أنهم خلف سيئ وغير حميد جدا و
غضب وبدأ يصرخ ويوبخني وأمي تهدئه و
بدأت بالبكاء وقلت: لم أكن أعرف فسامحني
رد قائلا: أنت معاقبة حتى يوم الثلاثاء ومضت
الأيام الى غاية الثلاثاء حتى عاد أبي الى المنزل
فجهزت له القهوة وقال: إني سامحتك ولا أقبل
تصرفا آخرا مثل هذا أتفهمين قلت: أمرك يا أبي
فأنت أغلى شيء عندي.

- موضوع جيد.
- انتبهي إلى كتابة الهمزة.
- يجب وضع نقاط القول.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش

المصادر والمراجع

1. ابن المنظور لسان العرب المحيط :المجلد الخامس، دار لسان العرب، باب كفا، بيروت، لبنان

2. ابن منظور: لسان العرب المحيط ، المجلد الرابع ،جزء (ط .ق)، دار لسان العرب ، بيروت

3. أبو بكر بن بوزيد: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الجزائر، 2006

4. أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا الرازي: مقياس اللغة، الجزء الثاني باب كفا، دار الكتب العلمية، بيروت، 1420ه/1999م،

5. ابي الحسين احمد ابن فارس ، مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1999

6. أحمد السيد: الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، دار العودة، بيروت، ط1، 1980،

7. أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ، نقلا عن مازن الوعر، النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التوليدية والتحويلية، مجلة اللسانيات، العدد 6، 1982.

8. أنطوان صباح : تعليمية اللغة العربية ، الجزء الأول ، ط1، النهضة الاوروبية ، بيروت ، 2006

9. أوحيدة علي: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، الجزائر، 2007،

10. بشير أبرز: تعليمية النصوص، علم الكتب الحديث، ط1، الجزائر، 2008،

11. حسين حسني زيتون : مهارات التدريس الصفي رؤية في التدريس، عالم الكتاب، ط1، القاهرة ، 2001.

12. خالد لبصص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004،

13. خالد لبصيص: التدريس العملي و الفني بمقارنة الكفاءات و الأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004،

14. ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم : مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق ، دار الصفاء، عمان ، الأردن ،ط1 ، 2000م ، 1420هـ.

15. رشيد الكمبور: المقاربة بالكفاءات، مصوغة، التكوين المستمر، 2003.

16. رشيد آيت عبد السلام: الشريف مربعي، دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2004.

17. زكريا ابراهيم: طرق تدريس اللغة العربية دار المعرفة الجامعية، القاهرة .

18. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، دار الشروق، ط1، 2003.

19. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، الشروق ط1، عمان، 2006.

20. شاهر ذيب أبو شريخ : ايتراتيجيات التدريس ، المعتز ، ط1، القاهرة ،2005.

21. صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، دار المعارف، ط2، القاهرة، 1993.

22. صلاح الدين شروخ : منهجية البحث العلمي ، (د ، ط) ، دار العلوم ، عنابة ، الجزائر ، 2003 .

23. طه على حسين الديلمي: سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، ط1، عمان، 2003.

24. عبد الرحمان الهاشمي: تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج، ط2، 2008،

25. عبد العزيز القومي: أولادنا بين التعليم والتعلم " مجموعة أحاديث"، دار الشباب للطباعة، مصر، 1985.

26. عبد العزيز عميمر: مقاربة التدريس بالكفاءات، منشورات تالة، الجزائر، 2005.

27. عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003.

28. عطاء الله أحمد: أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006.

29. علي تعوينات: صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة لنيل شهادة دكتوراه، الحلقة الثالثة، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 1987،1986.

30. عمار بوحوش : دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ط3 ، 1990 .

31. عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات : مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1995 .

32. عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار غريب الجزائر،

33. فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء ط1، الاسكندرية، 2003.

34. فتحي الزيات، صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية، ط1، القاهرة 1998.

35. فخري خليل النجار:الأسس الفنية للكتابة و التعبير، دار صفاء، ط1، عمان، 2007.

36. فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2005.

37. فهد خليل زايد :الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية نقلا عن كتاب الإملاء و الترقيم في الكتابة.

38. فيصل حسين :طحمير العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة طبعة1

39. لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر، 2003.

40. العربي سليماني: الكفايات في التعليم، من أجل مقاربة شمولية، دار لوم، ط1، 2006،

41. الشريف قصار: تقنيات التعبير الكتابي و الشفوي- الانشاء المؤسسة الوطنية للكتاب- الجزء الثاني، الجزائر، الجزائر، 1990

42.

43. محمد الدريج: التدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين، 2004،

44. محمد الدريج: الكفايات في التعليم، منشورات رامسيس، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 16، 2000.

45. محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الرباط، 2000.

46. محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين، 2003،

47. محمد الراجي: بيداغوجيا الكفاءات من أجل الجودة في التربية والتعليم، الرباط، 2007.

48. محمد الطاهر واعلى: بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر، .

49. محمد الطاهر واعلي، نشاط الإدماج بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2003.

50. محمد رجب فضل الله: عمليات الكتابة الوظيفية تطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2003.

51. محمد عبيدات وآخرون : منهجية البحث العلمي – القواعد والمراحل والتطبيقات ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 1999.

52. محمد لحسن بوبكري وأخرون: المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006-2007.

53. محمد منير مرسي، الاصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث، علم الكتب، القاهرة، 1999.

54. مصطفى خليل الكسواني : الميسر في اللغة العربية، دار صفاء للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2008.

55. موسى النبهان : أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية ، ط2 ،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت ، 2005 .

56. ناصر ثابت : أضواء على الدراسة الميدانية ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، 1992 .

57. نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات و تطبيقات علم المناهج ، دار القاهرة، ط1، القاهرة، 2006.

58. وحيدة علي : الموجه التربوي للمعلمين للغة العربية، ط2.

المصادر باللغة الفرنسية:

59. karim hosam ad-din, naguib reis, sami hanni, dictionary of modern linguistics, English arabic, librairie du Liban Publisher.

60. Françoise Roynal et Alain Biunier, pédagogie, dictionnaire des conceptacles.

المنشورات المجلات والرسائل الجامعية :

61. الفرابي عبد اللطيف: دورة تكوينية، مراكش، 2003.

62. المجلة التربوية: العدد 75، المجلد 19، جامعة الكويت، 2005، ص61.

63. المجلة التربوية: العدد التاسع عشر، المجلد الخامس، جامعة الكويت، 1989.

64. المدخل إلى الكفايات: ملتقى تكويني لفائدة مفتشي التعليم الاكمالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2003-2004.

65. تفعيل حصة التعبير و أساليب تدريسها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 26(9)، 2012.

66. رشيدة آيت عبد السلام: لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، منشورات الشهاب، الجزائر، 2005.

67. مجلة علوم اللغة، دار غريب، العدد الثاني، القاهرة 2006.

68. وزارة التربية الوطنية: التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999.

69. وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة متوسط مادة اللغة العربية، يوليو 2004.

70. وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج السنة الأولى ابتدائي: اللغة العربية، الجزائر، 2003.

71. وزارة التربية الوطنية: دليل أستاذ اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، الجزائر.

72. وزارة التربية الوطنية: مديرية التعليم الاساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، 2003.

73. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الطبيعية، الجزائر، 2003.

74. وزارة التربية الوطنية، كتاب القراءة، السنة الثالثة متوسط، ط1، الجزائر، 2005.

75. وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، التربية الإسلامية، السنة الأولى متوسط، الجزائر،

المعاجم والقواميس:

76- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، دار الدعوة.

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات

شكر وعرفان .....

إهداء .....

مقدمة..... أ–و

مدخل تحديد مصطلحات ومفاهيم البحث 9

الفصل الأول التعبير في ظل المقاربات بالكفاءات

تمهيد: 20

المبحث الأول: علاقة المقاربة بالكفاءات بتعليمية التعبير

1 – تعريف المقاربة 21

1–1 لغة..... 21

2–1 اصطلاحا 21

1–2–1 تحليل المخطط..... 22

3–1 مفهوم المقاربة من منظور تعليمي..... 22

2 – مفهوم الكفاءة..... 23

1–2 لغة..... 23

2–2 اصطلاحا..... 24

3–2 مفهوم الكفاءة اللسانية 26

4–2 مفهوم الكفاءة من منضور وظيفي تداولي..... 28

5–2 مفهوم الكفاءة التعليمية 28

3 – مكونات الكفاءة 32

1–3 الاستعداد..... 32

2–3 القدرة..... 33

3–3 المهارة 34

4 – مستويات الكفاءة..... 35

1–4 تحديد المفهوم..... 35

2–4 الكفاءة القاعدية..... 36

3-4 الكفاءة المرحلية 37
4-4 الكفاءة الختامية..... 37
المبحث الثاني: الفرق بين بيداغوجيا الكفاءات وبيداغوجيا المحتويات..... 39
1 – نشاط الادماج في بيداغوجيا الكفاءات 39
1- 1 مميزات نشاط الادماج..... 39
1-2 اهمية نشاط الادماج..... 40
المطلب الثاني استراتجيات التدريس بالكفاءات..... 41
1 – مفهوم استراتيجية التدريس..... 41
2- مناهج اللغة العربية في ضوء الكفاءات..... 43
المطلب الثالث طرائق التدريس..... 44
1- طريقة حل المشكلات 44
2- إستراتجية العصف الذهني..... 46
3- طريقة التعيينات 46
4- طريقة الاسقراء..... 47
5- طريقة المشروع..... 48
الفصل الثاني تعليمية التعبير وبيداغوجيا التقويم
تمهيد..... 50
المبحث الأول: ماهية التعبير الكتابي 51
المطلب الاول: ماهية التعبير الكتابي..... 51
1- لغة..... 51
2- اصطلاحا..... 52
المطلب الثاني انواع التعبير الكتابي..... 53
1- التعبير الوظيفي..... 53
1-1 ميزاته..... 54
1-2 مجالاته..... 54
2- التعبير الابداعي..... 55
2-1 ميزاته..... 56

2-2 مجالاته..... 56
المطلب الثالث مجالات التعبير الكتابي..... 57
المبحث الثاني: التعبير الكتابي (الأخطاء، والأسباب)..... 58
المطلب الاول الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي 58
1- الاخطاء النحوية 58
2- الاخطاء الصرفية..... 59
3- الاخطاء الاملائية..... 59
4- الاخطاء التركيبية..... 60
5- الاخطاء الاسلوبية..... 60
5-1 التعبير الضعيف..... 60
5-2 التعبير العامي المفصح..... 60
6- الاخطاء الشكلية..... 61
المطلب الثاني أسباب الضعف في التعبير الكتابي..... 61
1- اسباب عضوية 61
2- أسباب نفسية..... 62
3- أسباب تربوية..... 62
3-1 أسباب ترجع الى الادارة المدرسية..... 62
3-2 اسباب تتعلق بالمادة الدراسية..... 62
3-3 اسباب تتعلق بالطريقة..... 63
3-4 اسباب عقلية..... 63
المطلب الثالث تصحيح التعبير الكتابي..... 64
نموذج لمذكرة التعبير الكتابي..... 66

الفصل الثالث الدراسة الميدانية

تمهيد 68

المبحث الأول: دراسة ميدانية تحليلية..... 69

1- مجالات الدراسة 69

2- منهج الدراسة..... 69

3- أدوات جمع البيانات 71

المبحث الثاني : عرض البيانات مع التحليل ونتائج الدراسة 73

1- عينة الدراسة 73

2- عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها 75

2-1- التحليل النتائج 77

3- نتائج الدراسة الميدانية في ضوء التساؤلات و الفرضيات 105

خاتمة..... 108

التوصيات..... 109

الملاحق..... 114

قائمة المصادر والمراجع..... 121

ملخص

يشكل نشاط التعبير الكتابي مركز ثقل نشاطات اللغة العربية ,فيه تظهر الكفاءات ,وبواسطته يتحقق الإدماج الفعلي للمعارف والقدرات, وبه تتحقق وظيفة التواصل ,لكن بعض التلاميذ يعانون من ضعفا كبيرا فيه, بسبب قلة التحكم في قواعد النحو والصرف ,القواعد الإملائية ,ضعف القدرة المعجمية ... لذا أولته المناهج التربوية الحديثة ,والمبنية وفق المقاربة بالكفاءات , عناية كبيرة , بإحداث تغيير نوعي في مناهج اللغة العربية ,من حيث طرق وأساليب تدريسه ,كما غيرت كيفية تقديمه ,بتبني المقارنة النصية التي تهدف إلى اعتماد النصوص الأدبية ,كمنطق أساسي لتنمية مهارات التعبير الكتابي

الكلمات المفتاحية : التعبير الكتابي –الكفاءات –المقاربة .

Résumé :

L'activité d'écriture constitue le centre d'intérêt des activités de la langue arabe. Elle illustre les compétences et permet l'intégration efficace des connaissances et des capacités, comme elle réalise la fonction de communication.Quelque élèves souffrent dune mauvaise maitrise de cette activité en raison de l'absence de contrôle des règles de grammaire, d'orthographe .....Par conséquent, les programmes éducatifs moderne, construit selon l'approche par compétence, lui ont attribue le plus grand soin en effectuant un changement qualitatif dans les programmes de la langue une approche textuelle qui vise a prendre le texte littéraire comme point de départ pour le développement des compétences de base de l'expression écrite.

Les Mots clés : Expression écrit – Compétence– Approche