

جامعة محمد بوضياف .المسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والادب العربي

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل: ط1: 171735093453

رقم التسجيل: ط2: 171735093428

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص لسانيات عامة

بغنوان:

بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات - نشاط تعبير كتابي سنة اولى
متوسط - انموذجا -

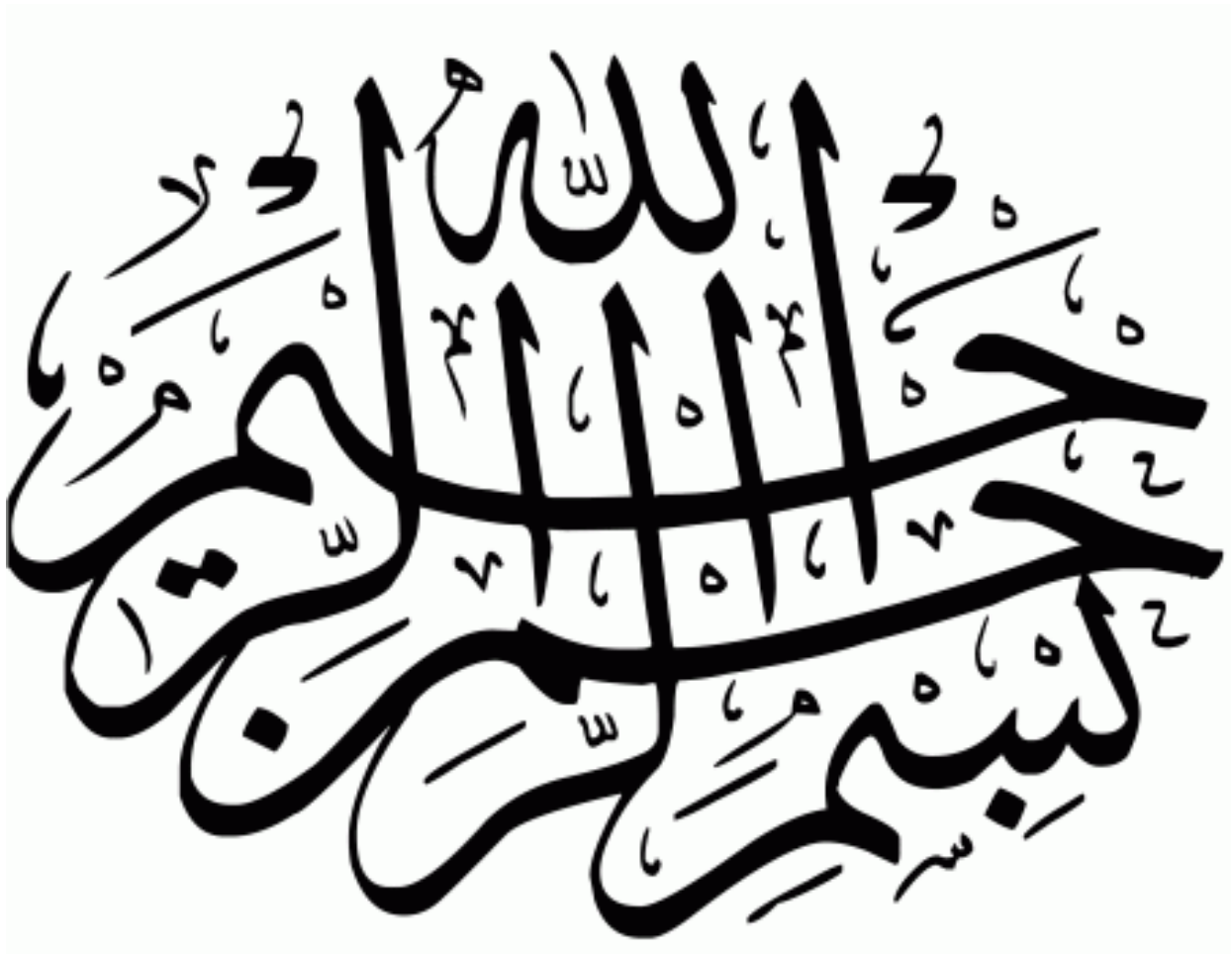
إعداد الطلبة:

- مجدة خرشي
- سهام طاهري

تحت إشراف لجنة المناقشة المكونة من الأساتذة:

الإسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
السعيد حمودي	أستاذ	جامعة محمد بوضياف - المسيلة	رئيساً
بلقاسم جياب	دكتور	جامعة محمد بوضياف - المسيلة	مشرفاً ومقرراً
نعمان سلطاني	أستاذ محاضر - أ	جامعة محمد بوضياف - المسيلة	مناقشاً

السنة الجامعية: 2022/2021 م



شكر وتقدير

إن الحمد والشكر أولاً وأخيراً لله جل وعلا
الذي وفقنا في إنجاز هذا البحث المتواضع وكان لنا أعظم معينا
فله الحمد كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه.
ثم بعد ذلك وفي دواعي العرفان بالجميل،
نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذ الفاضل "جياب بلقاسم"
كما نشكر كل الذين ساعدونا من قريب أو من بعيد



اهداء

إلى من أفاضت عيني بحبها وحنانها ومنحتني القوة بدعواتها إلى التي منحتني الشعور
لها،

بذكر اسمها كيف لا والجنة تحت أقدامها... "أمي"

أطال الله في عمرها.

إلى من بث في نفسي أقوى المعطيات وسهل دربي بكثرة الدعوات

إلى الغالي... "أبي" أطال الله في عمره.

إلى إخوتي وأخواتي الأحبة

مقدمة

مقدمة:

اللغة العربية هي أشرف اللغات وأعلاها منزلة وأعظمها مكانة، لأنها اللغة التي شرفها الله وحفظها بنزول القرآن الكريم قال تعالى: ﴿وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ، نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ، عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ، بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾ (الشعراء، 196، 195) ولذا كان الاهتمام بها وتعلمها وتعليمها من الواجبات التي يحرص المسلم عليها، ليتيسر له فهم القرآن الكريم والسنة النبوية. وانطلاقاً من ذلك حرصت الجزائر على الاهتمام بها، وجعل تعليمها من أولى المهمات التي تسعى إلى تحقيقها في سياستها التعليمية، خاصة في قطاع التعليم. ولما كانت اللغة من الوسائل والأدوات التي تستعين بها العلوم الأخرى على كثرتها وتنوعها، فإنّ التعبير هو أدواتها، إذ عن طريقها يستطيع الفرد تبليغ مقاصده وأفكاره.

وبناءً عليه فقد اهتمت وركزت سياسة التعليم في الجزائر على تنمية مهارات التعبير لدى المتعلمين، وإذا كان التعبير يحظى بهذه الأهمية في قطاع التربية والتعليم، فإنّ واقع تعليمه لا يرقى إلى هذا الاهتمام، إذ أكدت العديد من البحوث والدراسات أنّ هناك ضعفاً كبيراً في قدرة التلاميذ على التعبير وتطبيق مهاراته، وأنّ هذا الضعف أصبح ظاهرة مقلقة لكل العاملين في قطاع التعليم، من هنا انبرى الباحثون في مجال التربية والتعليم يبحثون عن الطرائق الناجعة التي تهدف إلى ترقية وتجويد عمليتي التعليم والتعلم، للرفع من المردود التربوي، وهذا لن يكون إلاّ بإحداث تطور نوعي في مناهج اللغة العربية، من حيث المحتويات، الأهداف، أساليب التدريس، مختلف الوسائط، قصد الوصول إلى الإصلاح الشامل، لذا سعت المنظومة التربوية إلى إيجاد منهج جديد يتلاءم وحجم التّحديات الاقتصادية والحضارية التي تواجه المدرسة اليوم، فكان ما يعرف بمناهج الجيل الثاني الذي عمدت وزارة التربية الوطنية إلى تبنيه، بغية ترقية العملية التعليمية التعلّمية، حيث أنّه يدعو إلى استخدام الوسائل والألوان اللغوية، التي تحقق الوظيفة الأساسية للغة، المتمثلة في وظيفة التّواصل "شفويًا، كتابيًا" بين المتخاطبين، ويركز على فهم المقروء والقدرة على التعبير الجيد

والسليم من الأخطاء، لذلك انصب اهتمامنا على جانب الخطاب المكتوب، لنرى مدى فاعلية هذا المنهاج الجديد في ترقيته، فكان عنوان مذكرتنا "بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات نشاط تعبير كتابي" - سنة أولى متوسط - - نموذجاً -

ولعل دوافع كثيرة قادتنا لاختيار هذا الموضوع نذكر منها:

- كثرة الأخطاء بثتى أنواعها {إملائية، نحوية، صرفية، تركيبية} والضعف الملاحظ على التلاميذ وعدم قدرتهم على التعبير.
- أهمية نشاط التعبير الكتابي في اكتساب المتعلم ملكة اللغة الصحيحة.
- معرفة أثر مناهج الجيل الثاني وفاعلية النصوص الأدبية في تحسين أداء التلاميذ في التعبير الكتابي.

ومن خلال عنوان المذكرة وما تمخض عنه من تصورات وتطلعات تبرز الإشكالية المحورية لموضوع بحثنا التي تطرح كالاتي:

ما الجديد الذي جاء به المنهاج الجديد فيما يخص بيداغوجيا نشاط العبير الكتابي؟ وتندرج تحت هذه الإشكالية الكبرى مجموعة من التساؤلات الفرعية هي:

هل تخلصت مناهج اللغة العربية وفق مناهج الجيل الثاني من الحشو والتلقين الذي كان يسوده؟ وهل وضعيات التعبير الكتابي المقترحة على تلاميذ السنة الأولى متوسط مطابقة للواقع المعاش؟ هل يستطيع التلميذ أن يجد حلاً للمشكلة المطروحة عليه؟ هل يستطيع أن يعبر بسليقة؟ هل يمكن أن ينشئ فقرة صحيحة؟ هل مناهج الجيل الثاني تخدم المنظومة التربوية؟ هل يقلص العقد ويذلل الصعوبات؟ هل سيساهم في الرفع من مستوى التلاميذ في التعبير الكتابي، أو على الأقل إضافة أشياء جديدة، أفكار جديدة؟ هل هذا المنهاج يخدم فئة معينة؟ وهل هو لكل الفئات وكل مستويات التعليم؟

كلها تساؤلات سنحاول الإجابة عنها في هذا الموضوع متدرجين وفق الخطة التالية، حيث قمنا بتقسيم مذكرتنا إلى مدخل وفصلين كما اشتملت على مقدمة وخاتمة.

أما **المدخل** فهو عبارة عن تمهيد، تطرقنا فيه الى اهمية التعلم والتعليم، باعتبار المقاربة بالكفاءات من البحوث المستجدة الرائجة في مجال التربية والتعليم، بعد أن ساد لفترة من الزمن الاهتمام بالمعارف وحشو أذهان النشء بكم هائل منها، أمّا **الفصل الأول**: فقد عنونه نشاط تعبير كتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، وقد ضم ثلاث مباحث، الأول تحت عنوان ماهية البيداغوجيا مفهومها وانواعها والثاني ماهية المقاربة بالكفاءات ويندرج تحته مفهومها، انواعها، خصائصها، أمّا الآخر فكان معنون بنشاط التعبير الكتابي في ضوء البيداغوجيا، تناولنا فيه مفهوم التعبير، أنواعه، مميزاته ومجالاته، ثم تناولنا أهمية التعبير الكتابي في هذه المرحلة وأهدافه. الجديد.

والفصل الثاني والأخير، فقد خصصناه للدراسة الميدانية وقد حوى تحليل استبيانات الأساتذة، باعتباره العينة المقصودة بالدراسة.

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاحصائي، فأما المنهج الوصفي فقد قمنا بوصف ما جاء به المنهاج الجديد وبوصف واقع التعبير الكتابي في ضوءه في المدرسة الجزائرية، أما المنهج التحليلي الاحصائي فوظفناه في تحليل الاستبيانات وأوراق العينة، ثم رصد الأخطاء وتصنيفها.

وفي خدمة موضوع المذكرة سعينا جاهدين إلى تنويع المصادر والمراجع نذكر منها على سبيل المثال: محمد الصالح الحثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، فخر الدين عامر، طرق

التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الاسلامية، محسن علي عطية الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية.

وذيلت الدراسة الميدانية بملحق حوى نماذج من الاستبيانات ونماذج أوراق الاساتذة، وأنهينا المذكرة بخاتمة تضمنت مجموعة من النتائج كانت كخلاصة لها، ولا ننسى قائمة المصادر والمراجع، وفهرس المحتويات.

وقد واجهتنا أثناء مسيرتنا العديد من الصعوبات والعراقيل وهي كالاتي: قلة المراجع التطبيقية في مجال التعبير في ضوء المنهاج الجديد.

تشعب المادة العلمية. ولا يسعنا في الأخير إلا أن نشكر الدكتور المشرف "بلقاسم جياب" ونأمل دراسة المتواضعة أن نساهم ولو بشكل بسيط جدًا في الحد من هذه الظاهرة التي تعيق الاستعمال الجيد للغة القرآن والمشاركة في الرفع من قيمتها.

فإن أصبنا فما توفيقنا إلا بالله، وإن أخطأنا فلنا عبرة.

نسأل الله التوفيق لنا وللجميع.

مدخل:

كان التعليم ولا يزال مصدر عز الأمم والمجتمعات، وأساس سعادتها وتحضرها وتقدمها بقدر ما تتعلم الأمم وتهتم بتعليم أجيالها الصاعدة بقدر ما تحافظ على هويتها ووجودها وبقائها.

فالنظام التعليمي، هو الذي يشكل العصبية التي يستند عليها التعليم غاية ورسالة وسياسة في المجتمعات، فهو المسؤول بالدرجة الأولى عن تحضر المجتمعات وتقدمها وأيضا هو المسؤول عن تخلف المجتمعات وتأخرها، كذلك يسعى هذا الأخير في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال لتنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فعالين، فهذه الحركية تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة على ضرورة الحفاظ على التراث الوطني والقيم الدينية والاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري.¹

والمجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات، فبعد أن مسته رياح التغيير في الاستراتيجيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية، خاصة وهو جزء من العالم المتغير أصبح لزاما عليه تحديد غاياته وأهدافه الكبرى ولا يتأتى ذلك إلا بتغيير منظومتنا التربوية لخلق المسابرة والتوافق مع العالم من جهة والمحافظة على كياننا الجغرافي والثقافي والفكري من جهة أخرى.²

وعليه، فالمدرسة الجزائرية مطالبة بتجديد مناهجها وتغيير طرق عملها، خاصة وأن البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تجديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهذا ما يظهر من خلال الكتب المدرسية التي لم تعرف تعديلا في مضمونها منذ بداية الثمانينات.

اعتمدت المنظومة التربوية سنة (1996)، في بناء المناهج على بيداغوجيا الأهداف كأساس لتوجيه عملية التعلم، إلا أن هذه الأخيرة تعرضت للكثير من الانتقادات، مما أدى

¹ - منشور وزاري لوزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (الجزائر)، د ط، ديسمبر 2003، ص 01 .

² - ينظر، منشور وزاري لوزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (الجزائر)، د ط، أبريل 2003، ص 02.

إلى إعادة النظر فيها كتيار تربوي له خلفياته النظرية التي تُوَطر العمل التربوي، فهو يركز على الجانب الشكلي من التربية بالانطلاق من مواقف سلوكية ترجع كل شيء إلى سلوكيات خارجية قابلة للملاحظة وهي بذلك تستبعد التفكير والابداع، حيث تتحكم في سلوكيات الأفراد منذ نعومة أظافرهم، ولا تأخذ بعين الاعتبار العوامل العاطفية، الباطنية، وبدوافع التعليم.³

فهل نجد البديل الأصح في بيداغوجيا الكفاءات؟

تعتبر المقاربة بالكفاءات من البحوث المستجدة الراجعة في مجال التربية والتعليم، بعد أن ساد لفترة من الزمن الاهتمام بالمعارف وحشو أذهان النشء بكم هائل منها، وفيها ما هو وظيفي وما هو زائد عن الحاجة، ويطالب المتعلم أخيرا بسردها في الامتحانات لنيل شهادات التأهيل، وهو في الحقيقة أخذ دروسا نظرية لا تمكنه من أداء مهامه لكن قد نجد ما هو انبسط في بيداغوجيا الكفاءات على الأقل من الناحية المنطقية مادامت تهتم بالمتعلم من الناحية الفكرية والأدبية فهي بالإضافة إلى اهتمامها به من النواحي الحس حركية، والعقلية الوجدانية، وتجعله محور العملية التعليمية، فيبني تعلماته مسهما، ومشاركا فيها، ومسخر قدراته وطاقاته في حل وضعيات حياتية تعترضه، بذلك تزداد مهاراته وقدراته ومعلوماته.⁴

إضافة إلى ذلك فإن المقاربة بالكفاءات، تنظر إلى المعرفة كوسيلة مهمة في ايقاظ الاستعدادات والقدرات الكامنة ومن ثمة تؤدي إلى تقوية هذه القدرات وذلك بإكسابها مهارات والتي تؤدي كلها في الأخير إلى ظهور كفاءات.⁵

وعليه، فإن بيداغوجيا الكفاءات، ستبقى من الضروريات الأساسية من أجل مسايرة الواقع الراهن في الداخل والخارج، حيث أصبحت من بين أكثر المجالات التربوية رعاية وأهمية بل من أكثرها تأثيرا في الميادين التربوية المتعددة.

³ - محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، الجزائر، 2004، ط1، ص 20

⁴ - ينظر، خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع،

الجزائر، (د ط)، 2004، ص 117 :

⁵ - انظر، المرجع نفسه، ص 01.

الفصل الاول: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات نشاط

تعبير كتابي

المبحث الأول: ماهية البيداغوجيا.

- 1- المفهوم اللغوي والاصطلاحي للبيداغوجيا.
- 2- أنواع البيداغوجيا.

المبحث الثاني: مفهوم الكفاءة.

- 1- المفهوم اللغوي والاصطلاحي للكفاءة.
- 2- مكونات الكفاءة:
- 3- خصائص الكفاءة.
- 4- أنواع الكفاءات:
- 5- تصنيف الكفاءات.
- 6- التقييم بالكفاءات.

المبحث الثالث: ماهية نشاط التعبير الكتابي

- 1- المفهوم اللغوي والاصطلاحي للتعبير وانواعه
- 2- خطوات تدريس التعبير الكتابي
- 3- اهداف التعبير الكتابي
- 4- اهمية التعبير الكتابي
- 5- التعبير الكتابي اهمية ونشاطه
- 6- اقتراحات لتنمية نشاط التعبير الكتابي

الفصل الأول: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات نشاط تعبير كتابي

المبحث الأول: ماهية البيداغوجيا.

لقد ظل الاهتمام بموضوع البيداغوجيا قائما في بحوث كثيرة إلى غاية العشرية الأخيرة، إذن ما مفهوم البيداغوجيا؟ وما هي أنواعها؟

1_ مفهوم البيداغوجيا:

أ- المفهوم اللغوي:

البيداغوجيا "Pédagogie" كلمة يونانية، مركبة من مقطعين، المقطع الأول "Paidos"، أو "Ped" بمعنى طفل، والمقطع الثاني "agogie" بمعنى القيادة والتوجيه فالكلمة تعني إذا توجيه الأطفال وقيادتهم أو تربيتهم.

ب- المفهوم الاصطلاحي:

لقد تعددت تعريفات البيداغوجيا ووصلت إلى حد التضارب، وربما يعود ذلك إلى قربها من علوم أخرى مثل: التربية والتعليم، فقد ذهب كل باحث إلى تعريف البيداغوجيا انطلاقا من قناعاته العلمية والمنهجية الأمر الذي جعلنا أمام عدة تعاريف منها⁶:
يقول **قاليسون وروبيرت**: {البيداغوجيا لفظ عام، يطلق على ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين معلم ومتعلم أو تربية الطفل أو الراشد⁷.

يقول **فولكويه Foulquie**: (هي الأسلوب أو النظام البيداغوجي الذي يتبع في تكوين الفرد، لذا فهي تتضمن إلى جانب العلم بالطفل المعرفة) بالتقنيات التربوية والمهارة في استعمال تلك التقنيات⁸.

⁶ - شرقي رحيمة وبوساحة نجاة، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر، دت، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص 53.

⁷ - GALISSON . R et COSTE . D ,Dictionnaire de Didactique des Langues , Hachette, France , 1976 , p: 404

⁸ - خيرى وناس وبوصنبورة عبد الحميد، مادة التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الجزائرية، ط 1، 2006، ص58.

وقد وافق دويس **Dwis** هذه الفكرة حيث قال: {البيداغوجيا تمثل الجانب الفني للتربية فهي لا تعدو أن تكون مجموعة من الوسائل المستعملة لتحقيق التربية.⁹ وتعرف البيداغوجيا أيضا على أنها: مجموعة الطرائق والتقنيات والخطوات التي تميز تعليم مادة معينة" فن التعلم "فنقول: بيداغوجيا القراءة، الحساب، العلوم الطبيعية، وغيرها، أو نشاطا تحفيزيا يجب تحفيزه عند المتعلم "بيداغوجي الاكتشاف" أو دخولا محددًا في الممارسة التربوية "بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الإيقاظ"، وبالتعارض مع التعليم هي إعداد ونشر المعارف بحيث يصبح التعليم موضوع بناء نظري، وعقائدي منتظم والصاق هذا البناء بعالم بيداغوجي معين إلى الإعداد الفكري للقراراتو المشاريع و الأعمال التي تتطلبها التربية.¹⁰

ومن خلال هذه التعاريف يظهر جليا لنا أن:

البيداغوجيا هي التصور النظري الأمثل والقابل للتطبيق في حقل التربية، يمكن المتعلم من بلوغ الحد الأقصى من الاستفادة وبالتالي هي مجموع الطرائق والوسائط والخطوات التقنية والفنيات والمنهجيات التي تنظم المربي وتوجهه بغية تحقيق الغايات والأهداف المنشودة.

2- أنواع البيداغوجيا:

لقد تنوعت بيداغوجيا التدريس إلى حد كبير، وهي في تطور مستمر، وذلك نتيجة لتطور فلسفة التربية، وتعدد الأهداف، ومن أنواع البيداغوجيا نذكر:

2-1- بيداغوجيا الأهداف:

تتمثل بيداغوجيا الأهداف في تقسيم المتعلمات إلى أهداف إجرائية، يتعين على التلاميذ أن يحققوها، إنها تحدد بالمرء للإجابة على السؤال التالي: ماذا يجب أن يعرفه

⁹- المرجع نفسه، ص 58.

¹⁰- خالد لبصيص ، المرجع السابق ، ص 130 .

التلميذ في نهاية نشاط مفروض؟ فهي تسمح للمعلم من التأكد من تحقيق الأهداف المسطرة، وذلك من خلال تقنيات صغيرة أثناء النشاط وفي نهايته.¹¹

ونظرا لظهور نقائص عدة في إطار بيداغوجيا الأهداف، ذلك أنها تصب جل هدفها على الكم المعرفي لا غير، وذلك ما يجب أن يعرفه المتعلم من خلال هذه الوحدة الدراسية دون ربطها بالممارسة والتطبيق الفعلي لهذه المعرفة في وضعية معرفية.¹²

2-2- بيداغوجيا الإدماج:

إنها تعني أن البيداغوجيا المستعملة، ترمي إلى قيام التلميذ باستجماع مكتسباته وتنظيمها ليوظفها في وضعيات مركبة، تسمى الوضعيات الإدماجية .

فلا نسمي إدماجا إلا ما جاء على شكل وضعيات مشكلة جديدة وهادفة ولا هي تعجيزية، تتطلب من المتعلم تجنيد رصيده المعرفي معتمدا على مهاراته واستعداداته لحلها، على عكس ما كانت التمارين مباشرة نوعا ما يكفي المتعلم استدعاء ذاكرته وقليل من الجهد.¹³

2_3_ بيداغوجيا الكفاءات:

هي تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية نشاط تعليمي، أو مرحلة تعليمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق المحتويات وأساليب التقويم وأدواته.¹⁴

¹¹ - إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة ناصر موسى، بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د ط)، نوفمبر 2006، ص 16

¹² - ينظر، المرجع السابق، إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ص، 02.

¹³ - ينظر، المرجع السابق، إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ص، 02.

¹⁴ - محمد الصالح الحثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة دار الهدى، الجزائر، (د ط)، 2002، ص 12.

فهي تركز على تلقين المعارف النظرية وترسيخها في أذهان المتعلمين من جهة وعلى الانتقادات التي وجهت لحركة الأهداف التي اتضح أنها غير قادرة على الاستجابة لحاجات الإنسان المعاصر أو الواقع المعاصر من جهة أخرى.¹⁵

وأيضاً هي طريقة بيداغوجية تهدف إلى جعل المتعلم قادراً على مواجهة مشاكل الحياة اليومية، وذلك عن طريق الاهتمام بالمعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في أي وقت وفي أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المتعلم من المعارف والمهارات والقيم التي تجعله قادراً على مجابهة مواقف الحياة المعقدة.¹⁶

فالمقاربة بالكفاءات إذاً، لا تهدف إلى تحقيق أعلى مستوى من المعرفة فقط، وإنما إلى كيفية إدماجها مع مختلف المعارف والمهارات والقدرات وتوظيفها.

ولقد تفرعت بيداغوجيا الكفاءات إلى عدة تفرعات، أسهمت بشكل كبير في جعل المعلم ينظر إلى الحياة من منظور علمي بإدماجه للمكتسبات المدرسية وتوظيفها في واقعه المعيشي وجعله قادراً على مجابهة الصعاب التي تعترضه، وذلك عن طريق الربط بين المدرسة والواقع وهذه التفرعات هي:

2-3-1 - سيكولوجيا البيداغوجيا: (Psychopédagogie)

إن ظهور مصطلح سيكولوجيا البيداغوجيا حديث النشأة نسبياً، فالكثير من المؤلفات ذات الصيغة المرجعية لاتزال تجهله، إلا أن هذا المصطلح يقترب من مصطلح "علم النفس البيداغوجي"، وبسببها البعض "البيداغوجيا العلاجية" وهي دراسة الآليات العقلية المستعملة لتعلم مختلف المواد الدراسية، وهو مصطلح اقترحه "ميالاري Mialaret" وهو دراسة "l'action" السلوكات والآليات الظاهرة والمستعملة عند الفعل البيداغوجي

¹⁵- المرجع نفسه، ص 12.

¹⁶- لمرجع نفسه، ص 12.

pédagogique وبصيغة أخرى هو دراسة التفاعلات الكثيرة التي تحدث بين العناصر الموجودة في الموقف التربوي و تأثيرات سلوكات المتعلمين على الوضعية التربوية نفسها.¹⁷ نخلص أن "سيكولوجيا البيداغوجيا" تتبوأ مكانا وسطا بين علم النفس الذي يختص بدراسة التغيرات التي تطرأ على المتعلمين خلال تطورهم وتفسيرها، وكذلك يهتم بالسلوك الذي يقدم أو يؤخر هذا التطور.¹⁸

لكن لا ننس الجوانب الأخرى للمتعلم، فعلى غرار الجانب النفسي هناك الجانب الاجتماعي والبيولوجي والفلسفي، إضافة إلى أن الفرد يتأثر بالجوانب السياسية والاقتصادية للمجتمع الذي يعيش فيه.

2-3-2 - البيداغوجيا التفاعلية: (Pédagogie interactionnelle)

ترتكز البيداغوجيا التفاعلية على مبدأ التفاعل "l'interaction" الذي يوجد بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم، وكونها تهتم بالمجموعة فهي لا تعترف بالنمط التقليدي الذي يعتمد على التلقين والإلقاء حيث يكون المعلم أساس العملية التعليمية فهو يلقي المعارف والتلاميذ يستقبلونها، كما أن البيداغوجيا التفاعلية تأخذ بعين الاعتبار عاملا أساسيا يحدد موقف المعلم أثناء الفعل التربوي، والمتمثل في دور التفاعلات المختلفة الموجودة بين أعضاء المجموعة أنفسهم.¹⁹

إذن فإن البيداغوجيا التفاعلية، تهدف إلى تحقيق التعلم المنشود وبلوغ الأهداف المسطرة.

2-3-3 - بيداغوجيا المشروع: (Pédagogie du projet)

هو مشروع منظم يقوم به المعلم والمتعلمون من أجل تحقيق هدف مرغوب فيه، ينفذ حتى النهاية في خطواته الطبيعية وفي بيئة اجتماعية عادية فالعمل التربوي الناجح هو الذي

¹⁷ - (G.Mialaret) الا غاستون ميالاري علم النفس التربوي ، ترجمة عزيزي عبد السلام ، دار لآفاق ، 2001 ،

الجزائر، ط1، ص104.

¹⁸ - المرجع نفسه، ص 104

¹⁹ - عزيزي عبد السلام ، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث ، دار الريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003، ط1، ص105.

يقوم على التفاعل الإيجابي بين عناصر العملية التعليمية فيما بينها، إلى جانب العمل الجماعي (المشاريع) يكسب المتعلمين الخبرة والمهارات وبعض الصفات النفسية، كالضبط الانفعالي، والرزانة، وحب العمل والقدرة على الاستمرار في العمل حتى النهاية.²⁰ وعليه ينبغي على المربي كمنشط تربوي وموجه أن يعمل على تنمية هذه الصفات وأن يوفر الظروف المناسبة لإثارة الروح العلمية في نفوس المتعلمين والتي تؤدي بدورها إلى الفعالية، والمشروعات البيداغوجية أربعة أصناف:

- المشروعات البنائية أو الإنشائية: كمشروع إنشاء مشتل، بناء منزل بمواد بسيطة.
- المشروعات الاستمتاعية: كغرس الأشجار، جمع أصناف الطوابع، تزيين القسم.
- المشروعات المشاكل: ويهتم ببعض المشكلات المعروفة التي تكون في مستوى المتعلمين على حسب وحداتهم الدراسية.
- مشروعات مهارية: والتي تهتم بالأشغال المهارية اليدوية مثل: تشكيل بالطين، الجبس والأحوال الجوية.²¹

2-3-4- بيداغوجيا الإيقاظ (Pédagogie de l'éveil)

ويقصد بها الأنشطة والعمليات والوسائل التي تنظم الوضعيات الديدانكتيكية لكيفية تمكن من إيقاظ النشاط الذاتي للمتعلم تحريك فضوله لأجل البحث والاكتشاف والتعبير كما أن بيداغوجيا الإيقاظ تواكب وتدعم استمرارية الطفل التي تفصله عن محيطه وأساسها التجريب والبحث والتساؤل حول الظواهر وتحسين قدرات المتعلم الفكرية وجعله متفتحا على محيطه ومن مراحلها نذكر:

- مرحلة تمهيدية: تبدأ بالبحث والإبداع المستقل.
- مرحلة إعداد منظم: يتم فيها تحليل المفهوم وتركيز الإدراك وتدقيق الأداء.
- مرحلة استثمار النتائج المتوصل إليه.²²

²⁰- المرجع نفسه ص 105.

²¹- المرجع السابق عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، الصفحة نفسها، 106.

2-3-5 - بيداغوجيا الخيال (Pédagogie de l'imagination) :

ونقصد بها تلك الأنشطة والعمليات المنظمة التي يقوم بها المتعلم بعد ملاحظة الوقائع الحقيقية الواقعية، ثم يعطيها بناء خاصا في اللاشعور، فهو إذا بناء تخيلي يقوم المتعلم بتكوينه عن الحقيقة المعطاة وهذه البيداغوجيا تتقاطع مع بيداغوجيا الإيقاظ كونهما يشتركان في عنصرين هامين أولهما :أنهما مجالان واسعان للإبداع الأدبي والعلمي، وثانيهما: الأنشطة والمجالات التي تنمو فيها بيداغوجيا الإيقاظ والخيال على السواء المجالات الفكرية، الجمالية، والجسدية.²³

²²- عزيزي عبد السلام، المرجع السابق، ص107.

²³- المرجع نفسه، ص 108.

المبحث الثاني: ماهية الكفاءة

إن فكرة الكفاءة تعني جعل المعارف المدرسية أدوات للتفكير والتصرف في الحالات البسيطة والمعقدة من أجل معرفة التوجه السليم في الشارع كما في الحياة، لهذا أصبحت المناهج التعليمية الحالية تسعى لتطوير الكفاءات بإدماجها كرد فعل على المناهج المستقلة بمعارف غير ضرورية للحياة ولا يسمح لحاملها أن يتدبر أمره في حياته اليومية والعلمية. إذا ما مفهوم الكفاءة؟ وماهي خصائصها؟

1- المفهوم اللغوي والاصطلاحي للكفاءة:

1-1- المفهوم اللغوي:

الكفاءة من الفعل كفاً، كافاه على الشيء مكافأة وكفاء: جازه تقول:

مالي به قبل ولا كفاء أي ما لي به طاقة على أن أكافاه.²⁴

وجاء في الصحاح أن: ك ف أ " الكفى " بالمد النّظير وكذا " الكف ء"، و"الكفؤ" بسكون وضمها بوزن فعلٍ وفعلٍ والمصدر " الكفاءة " بالفتح والمد، وفي حديث العقيقة شاتان مكافئتان بكسر الفاء أي متساويتان والمحدثون يقولون " مكافئتان " بفتح الفاء، وكل شيء ساوى شيئاً فهو مكافئ له.²⁵

1-2- الاصطلاحي:

لقد قدمت للكفاءة تعاريف كثيرة، وعلى الرغم من تعددها فهي لا تتعارض، بل يكمل بعضها البعض وسنورد بعضها فيما يلي:

- الكفاءة حسب " طارديف: Tardif1994" هي نظام من المعارف السردية والشرطية والمنهجية المنظمة بشكل عملي لكي تسمح بحل المشكلات.²⁶

²⁴- محمد مرتضى الحسني الواسطي الزبيدي الحنفي، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الفكر العربي، لبنان، 1994، د ط، مج 1، ص 230 :

²⁵- محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دار الفكر العربي، الأردن، 2007، ط 1، ص 261 .

²⁶- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، بدون دار النشر، الجزائر، 2006، د ط، ص 20 .

- ويعرفها "أوحيد علي **Ouhid Ali**": على أنها مجموعة من المهارات الجسمية الحسية والمهارات العقلية والمهارات الوجدانية.²⁷
- ويعرفها "فليب بيرنود **Birnaud**": بأن الكفاءة هي القدرة على العمل بفعالية ضمن وضعية محدودة معينة، وهي القدرة التي تستند إلى معارف دون الاقتصار عليها.²⁸
- وعرفتها "الفتلاوي **El fatlaoui**": على أنها تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجموعة المهام التي تكون الأداء النهائي المتوقع من المتعلم بإنجازه بمستوى معين من الفاعلية عند التدريس والتي يمكن ملاحظتها وقياسها.²⁹
- وتعرف الكفاءة كذلك على أنها: جملة المعارف والاستعدادات والمؤهلات الموافقة التي يتخذها الفرد من أجل القيام بدور أو بفعل على أكمل وجه.³⁰
- ونستخلص من هذه التعاريف أنها تتفق فيمايلي:
- أن الكفاءة تتميز بالإدماج المنتج أو الإيجابي بين المعارف والمهارات والاستعدادات.
 - أنها قابلة للملاحظة والقياس ولو بعد حين، لأن الكفاءة القاعدية على سبيل المثال قد لا تتحقق في درس واحد أو وحدة واحدة، بل تتطلب عدة وحدات على نحو: قراءة الكلمات الصعبة دون تردد والاسترسال في القراءة، وهذا ما يميزها بشمولية التكوين التربوي.
 - أنها قابلة للتجسيد في موقف من مواقف الحياة سواء كان شخصيا أو اجتماعيا أو مهنيا.
- وبشكل مختصر فإن تعريف الكفاءة هي:
- إعداد المتعلم وتعييده على الاعتماد على نفسه، في حل مشكلاته الدراسية والحياتية بشكل عام متجنبا برصيده المعرفي ومهاراته وقدراته.

²⁷- التدريس - 2 أوحيد علي الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، الجزائر، 2004، د ط، ص 16.

²⁸- خالد لبصيص، المرجع السابق، ص 101

²⁹- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ط 1، ص 30.

³⁰- منشور وزاري لوزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من، التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2003، ص 193.

2- مكونات الكفاءة:

الكفاءة لفظ حديث التداول في مجال التربية يرتبط بتصوير تربوي جديد غايته التحسين من جودة فاعلية المعلمين والمتعلمين، فهي تقترح تعلمًا اندماجيًا لا يمكن أن يجرأ، وتجعل من المعارف المدرسية لدى التلميذ أدوات للتفكير كما تجعله يتعلم الملاحظة والتصور والتواصل والتحليل باستغلال معارفه في حل ما يصادفه من مشكلات وتساعد في إنتاج النصوص وفق أنماط مختلفة، وتكون ممارسة هذه الأنشطة السابقة الذكر في وضعيات مختلفة وفي جميع مناحي حياته لأن هذه المقاربة تعتمد على مبدأ لا يمكن تعلم السباحة خارج حوض السباحة.³¹

وقد ارتبطت عدة مفاهيم بالمفهوم وتداخلت معه بحيث لا يمكن تصور وجود كفاية بمعزل عن هذه المقومات وهي:

أ- **المهارة Habilité**: تنتج المهارة عن حالة من التعلم "وهي ما تهيأ من خلال استعدادات وراثية.³²

فالمهارة إذاً وسيلة تعلم والكفاءات الحركية تعني خصوصاً المعرفة الفعلية مرتبطة باستعمال المجال الحركي والمعرفي والوجداني، وتكتسب المهارة عندما يقوم الإنسان بنشاط يظهر فيه التحكم والبراعة. فهي غاية التعلم لأنها تتضمن عدداً من القدرات تسمح للمتعلم بالإنجاز وفي وقت قصير.

ب- **القدرة Capacité**: هي استعداد مكتسب يسمح للفرد بالنجاح في النشاط الجسماني أو المهني كما يمكن أن تكون فطرية تنمى من خلال الخبرة. فالقدرة استعداد متطور يسمح للفرد بالنجاح في أداء نشاط بدني أو مهني أو فكري، قابلة للنمو لكنها لا تظهر إلا إذا فعل المعلم محتوى التعلم، وهي لا ترى إلا إذا ارتبطت بمحتويات تعليمية

³¹- ينظر مختار مراح كمال رأس العين: مقارنة الكفاءات، 2005، د.ب، ص 14 .

³²- فاطمة الزهراء بوكريمة: الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص 130 .

تعليمية وتدريب عليها المتعلم ويعبر عنها بالأفعال يعرف -يفهم - يحلل - يطبق -
يراسل يرسم.³³

وهكذا تكون القدرة مجموعة من الاستعدادات التي يوظفها المتعلم في مواجهة مختل
الوضعيات، تقيم وتلاحظ بعد ترجمتها إلى سلوك، مع الأخذ بعين الاعتبار أن اكتساب
الكفاية يقوم على اكتساب القدرات المعرفية والحسية، الحركية والاجتماعية، الوجدانية أي أن
الكفايات المرغوب تحقيقها تترجم إلى قدرات وإلى أهداف.

ج- **الاستعداد Aptitude**: هو "القدرة الممكنة أو الأداء المتوقع، والاستعداد كالأداء كامن
وهو نجاح كل نشاط ... يمكن أن يكون للفرد استعداد لغوي جيد كالقدرة على مخاطبة
الجمهور.³⁴

فالاستعداد هو الحالة التي يكون فيها المرء جاهزا للتعلم واكتساب سلوك جديد أو هو
قدرة الإنسان على التعلم والتكيف، الاستعداد وراثي وقابلية فطرية لكنه قابل للتطور.
د- الأداء أو الإنجاز Performance: من أهم المفاهيم التي ارتبطت بالكفاية "يعتبر هدفا
بيداغوجيا يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي ملاحظا، بمعنى أن
الإنجاز هو مؤشر القدرة والاستعداد، إذا كان ما يستطيع الفرد القيام به يعتبر قدرة، وتكون
هذه الأخيرة مشروطة بالاستعداد فإن الإنجاز هو ما يمكن للفرد أن يقوم به آنياً وهكذا يقترن
الإنجاز بمفهوم الاستعداد والقدرة.³⁵

نستخلص أن الكفاءة هي مجموعة المعارف الفعلية والسلوكية التي توظف في أداء
نشاط ما بشكل فعال، وبهذا تكون ذات مستوى أعلى من المهارات والمعارف التي تعد من
أهم مكوناتها، لأنه لا يمكن أن نتصور كفاءة دون مهارة أو معرفة، وتظهر الكفاءة في قدرة
الفرد على القيام بعمل ما نتيجة عملية تعليمية وتظهر في شكل سلوك وإنجاز قابل

³³- المرجع نفسه ص 130 .

³⁴- المرجع نفسه، ص 132 بتصرف.

³⁵- المرجع نفسه، ص 132 بتصرف

للملاحظة والقياس، يخضع هذا السلوك للتقييم، حينها يمكن القول أن هذا الفرد كفي أو لا، لأن الكفاءة تتحقق نتيجة تسخير الموارد والإمكانات التي يمتلكها المتعلم من معارف ومعارف فعلية ومعارف سلوكية. فإذا أخذنا اللغة العربية كمثال، فإن المعارف تتمثل في التحكم في زمام اللغة العربية والقدرة على التحدث بها، وأما المعارف الفعلية فتظهر في صوغ الأسئلة والقدرة على الإجابة وحسن توظيف زمن الأفعال واستعمال علامات الترقيم،³⁶ إلى جانب الاستعمال السليم للتراكيب النحوية والصيغ الصرفية والرسم الصحيح لقواعد الإملاء وغيرها، وأما المعارف السلوكية فتظهر في وضوح الكتابة والخط وحسن التنظيم في عرض الأفكار.

3_ خصائص المقاربة بالكفايات:

المقاربة بالكفاءات مجموعة الممارسات التي تؤخذ كنقطة انطلاق لها وكمحرك للنشاط التربوي حاجات المتعلم ورغباته من أجل بلوغ الهدف، ويرتبط هذا المفهوم في مجال التعليمية والبيداغوجيا بمفاهيم أخرى كالتعليم الوظيفي والكتاب الوظيفي واللغة الوظيفية.³⁷ أي إن المقاربة بالكفاءات تكون قد نقلت المتعلم من دائرة التعليم إلى دائرة التعلم الموجه الذي يكون فيه الاعتماد على الذات وعلى العقل بالدرجة الأولى، فيكتسب المهارات والقدرات لمواجهة الحياة العملية، وتجعل من المعلم موجهًا ومقوماً لهذه الذات المتعلمة . إن هذه المقاربة تتجه أساساً نحو تنمية كفايات التلاميذ وتأهيلهم لمواجهة الحياة العملية وإعطاء الأولوية لبناء المناهج باعتبارها نقطة الانطلاق بدل الاهتمام بتدريس المعرفة وحدها. فكان من أهم خصائص هذه المقاربة " :

1- الكفاءة اجرائية: بما أن الكفاءة تأخذ معناها من العمل والفعل فإنها تسعى دائماً إلى غاية وهدف ما، ولهذا فهي متصلة اتصالاً وثيقاً بالنشاط مما يجعل مهمة المعلم تحفيز

³⁶ - ينظر، المرجع نفسه، ص 100 .

³⁷ - ينظر عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية، ص 149.

المتعلمين للقيام بأنشطة يدركون فائدتها، فالتعلم ليس تخزين المعارف بل القدرة على إعطاء معنى للمعرفة وتفعيلها في الميدان.

2- الكفاءة مكتسبة: متعلمة حيث يصبح الإنسان كفاً عندما يدمج ويولّف بين المتعلّمات سواء كانت نظرية أو تجريبية، وتشومسكي عندما بين أن الإنسان يولد مزوداً بقدرات لغوية فطرية لم يقل أن الكفاءة مجرد فطرة غير قابلة للتهديب.

3- الكفاية مبنية: فهي تتكون من عناصر هي المعارف والمهارات والممارسات وغيرها، لكنها تتحقق بالقدرة على توليف وإعادة بناء هذه العناصر. فالكفاءة تمنح المتعلم مفاتيح لأفعال غير معروفة وبذلك فهي تحد من ظاهرة الفشل المدرسي. لأنها تؤهل الفرد وتعدّه لمواجهة أي مشكلة طارئة تعترض سبيله.

4- الكفاءة افتراضية ومجردة: أي غير قابلة للملاحظة لأن خاصية البنائية تنفي خاصية التجريد فهي معطى ذهني مجرد يمكن ملاحظته وقياسه من خلال الفعل والممارسة والعمل، أي أن الكفاية تلاحظ وتقاس من خلال الأداء.

5- من خصائصها التجنيد والتعبئة: أشار لوبوترف إلى أنه لا يكفي أن نمتلك المعارف والقدرات والمهارات لكي نكون أكفاء لكن نكون كذلك عندما نحسن توظيفها في ظروف محددة.³⁸

6- التحويل: كل كفاءة هي موارد قابلة للتحويل في وضعيات مشابهة.

7- الانتقاء: ليس كل ما يتعلمه المرء يوظفه في جميع المواقف، فالكفاءة إلى جانب خاصية التحويل لا بد من انتقاء العناصر الملائمة للمقام وبالتالي حسن التعامل مع الموقف الذي يجد الإنسان نفسه فيه فجأة وهكذا يتمكن المرء من التكيف مع المواقف فالمتعلم يختار الحلول المناسبة للوضعيات ويدرك أن لكل مقام مقال.³⁹

من الخصائص السابقة نستخلص أن مركز ومحور الكفاية هو المثلث الديدائكتيكي :

³⁸- ينظر العربي اسليماني: الكفايات في التعليم، ص 33-34 .

³⁹- ينظر، المرجع السابق، العربي اسليماني: الكفايات في التعليم، ص 34 وما بعدها.

المتعلم، المعلم، والمادة التعليمية المعرفة على أن تمنح الحرية للمتعلم في إبداء رأيه والتعبير عنه لأن ذلك يشجعه ويغرس في نفسه روح المبادرة والإبداع وانجاز المشاريع لأنه يمتلك القدرة والكفاءة.

4_ أنواع الكفاءات:

تتعدد الكفايات بتعدد حاجة المجتمع إليها وتستمد حركتها من تطور هذا الأخير ونموه وفي مجال التعليم نجد نوعين للكفاءات:

1- الكفاءات الخاصة: وترتبط بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد، خاصة لأنها ترتبط بنوع محدد من المهام التي تتدرج في إطار مواد دراسية ضمن مجال تربوي أو ميادين معينة للتكوين ومنها:⁴⁰

أ. كفاءات تواصلية: تستهدف تحسين القدرات اللغوية المكتسبة وتعميق المعارف اللغوية، وعقلنة علاقة بعضها ببعض بصورة تسهل التواصل وتمكن من اكتشاف الأحاسيس والانفعالات والأفكار الجديدة والإعراب عنها بسهولة ووضوح. ويكتسب هذا النوع من الكفايات غالباً في مرحلة التعليم المتوسط حيث تتجلى القدرة على التواصل الكتابي وعلى التواصل الشفهي والقدرة على الإبداع.

ب. كفاءات منهجية: تستهدف استعمال التقنيات والمهارات المكتسبة ودعمها مع التركيز على التقنيات كما هو الأمر بالنسبة لتمييز أنماط الكتابة ووظائفها وخصوصية الأنواع الأدبية والتدريب على المقاربات اللغوية والأسلوبية واكتساب القدرة على تحديد الإشكاليات وتفكيك الخطاب وتركيبه وتحديد بنيته المنظمة .

ج. الكفاءات المستعرضة: *Compétences transversales* هي التي يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها داخل سياقات جديدة، إذ كلما كانت المجالات والوضعيات التي توظف وتطبق فيها نفس الكفاءة واسعة ومختلفة عن المجال والوضعيات الأصلية كلما كانت درجة امتداد هذه الكفاءة كبيرة.

⁴⁰ - ينظر عبد الكريم غريب: استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، ص 60 وما بعدها.

وتمثل هذه الكفاءات خطوات عقلية ومنهجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية والتي يستهدف تحصيلها وتوظيفها خلال عملية إنشاء المعرفة والمهارات المأمولة .

ومن أمثلة هذه الكفايات:

- القدرة على التحليل والتركيب.
- القدرة على التقويم الذاتي.
- القدرة على الاندماج في مجموعة عمل واكتساب روح العمل الجماعي.
- القدرة على الحوار.

عندما يتقن المتعلم اللغة الأم فهذا يعني أنه امتلك مفتاح التعلم " إذ يعني تعلمها تنمية الرغبة والاستعداد لدى المتعلم للتواصل مع الغير، وولوج الحقل الثقافي، فمن خلال التحكم التدريجي للتلميذ في اللغة الأم سيوجه لاكتساب مجموعة من الكفاءات التفاعلية والمتمثلة في:

- خطوات التفكير Les démarches mentales.
 - طريقة أو كيفية التعلم Manière d'apprendre.
 - المواقف العلائقية Situations relationnelles : التي تستعمل وبكيفية مباشرة في بناء المعرفة ، لدى المتعلم، وتشكل أساس تكوينه المستمر بعد نهاية تكوينه المدرسي.
- الكفايات العامة: ويطلق عليها الكفايات القابلة للتحويل وهي التي تيسر إنجاز عدة مهام.⁴¹

5_ تصنيف الكفاءات "مستوياتها":

لقد تشعبت تصنيفات الكفاءات ومستوياتها وسنكتفي بالشائعة منها، وبالأخص تلك الواردة في مناهجنا وعليه نجد:

⁴¹ - محمد بوعلاق: مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البلدية، الجزائر، 2004 ، ص 100 .

أ _ الكفاءة القاعدية: (Compétence de base)

إنها الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب الكفاءات اللاحقة، مثال ذلك: كفاءة تنشيط ندوة تربوية حول موضوع التقويم البيداغوجي مع فوج من المعلمين المبتدئين فهي كفاءة قاعدية بالنسبة لمن سيكون أشخاصا في مجال التنشيط التربوي كالمفتش مثلا.⁴²

ب- الكفاءة المرحلية: (Compétence intermédiaire)

تحدد الكفاءة المرحلية بواسطة المستويات الوسيطة للمحتويات والأنشطة التي ينبغي ممارستها وبالوضعيات التي في إطارها ستمارس هذه الكفاءة، إن ممارسة مجموعة من الكفاءات المرحلية سوف تعود إلى تحقيق الكفاءة الختامية، مثال ذلك: إن الكفاءات المرحلية لا يمكن اقتراحها لكفاءة التعبير الكتابي والشفوي. تكون الآتي:⁴³

- توظيف المعارف المدروسة في مختلف النصوص في الانتاجات الكتابية.
- انجاز ملخص وتقرير حول زيارة ميدانية.
- كتابة رسالة شكر أو قصة قصيرة.
- تحويل نص بتبديل الشخصيات والراوي والزمن والتسلسل.

ج- الكفاءة الختامية (Compétence intermédiaire) :

هناك من يعبر عنها بالهدف الختامي الإدماجي الذي يعبر عن ملمح التلميذ المنتظر في نهاية تعلم مادة ما أو عائلة من المواد وهو قابل للقياس،⁴⁴ ويشير لفظ الختامي هنا، إلى تحديد حوصلة لسنة دراسية كاملة أو مرحلة تعليمية وعليه لا تتحقق الكفاءة الختامية إلا بتحقيق الكفاءات المرحلية الموافقة لها، مثال ذلك: في نهاية السنة الخامسة من التعليم

⁴²- محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص35.

⁴³- المرجع نفسه، ص37 :

⁴⁴- ينظر، المرجع السابق، محمد الطاهر وعلي، ص38.

الابتدائي يكون التلميذ قادرا على التعبير كتابة ومشاهدة بتوظيف القواعد النحوية والصرفية، وذلك في أية وضعية اتصالية.

فالكفاءة الختامية إذا، مجموعة منظمة ووظيفة من الموارد "مهارات، معارف، سلوكات" التي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل وتنفيذ مشاريع. وبشكل مختص نخلص الى ان الأهداف التعليمية تكون في نهاية الحصة، والكفاية القاعدية تكون في نهاية الوحدة التعليمية "المحور"، والكفاية المرحلية تكون في نهاية شهر أو ثلاثي أو سداسي، والكفاية الختامية تكون في نهاية السنة الدراسية، وأما الكفاية الختامية المندمجة فتكون في نهاية المرحلة 1."

ويمثلها امتحان شهادة التعليم المتوسط أو امتحانات نهاية السنة.

6_ التقييم بالكفاءات:

التقييم التربوي هو عملية تربوية شاملة، مجالها الرئيسي هو إصدار أحكام على مكونات العملية التعليمية سواء ما تعلق منها بالأهداف والغايات والكفاءات المستهدفة أو أداء التلميذ، فهو وسيلة لا غنى عنها لكل منظومة تربوية جادة في اهتماماتها وحريصة على التأكد من تحقيق أهدافها وسلامتها،⁴⁵ لكن في ظل إستراتيجية التعليم الجديدة لم تعد ممارسات التقييم التقليدي تتماشى والمتطلبات الراهنة والمستقبلية للتعليم واحتياجاته المتغيرة فإذا كان التقييم التقليدي يركز غالبا على قدرة المتعلم على إظهار ما اكتسبه من معارف باستخدام اختبارات تعتمد على الورقة والقلم ، فإن التقييم من المنظور الواقعي المتسع يركز على أداء المتعلم وكفاءته، وفهمه وتنظيمه للبنية المعرفية وهو ما يستوجب أساليب وأدوات تقويم متعددة.⁴⁶

⁴⁵ - فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط ، 2005 ، ص1.

⁴⁶ - محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2005، ص8.

مثلا: ملاحظة أداء المتعلم، ونقد مشروعاته ونتائجه وعرضه، وملف أعماله وذلك حتى يتسع نطاق المعلومات التي يتم جمعها عن المتعلم وتوظيف هذه المعلومات في تقويم أساليب تفكيره ونمط أدائه وتوظيف تعلمه، وتعرف جوانب قوته وضعفه.

فالتقييم بالكفاءات هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق المتعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة، أو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء والتطوير والتعديل من خلال أنشطة التعلم المختلفة وهناك مصطلحات أساسية في التقييم بالكفاءات أهمها:

ت- مؤشرات الكفاءة تعبر عن الأداء المعرفي والسلوكي الذي يعرفنا بمدى تحكم المتعلم في الكفاءة المستهدفة.

ث- الوضعية المشكلة التي تمكن من توظيف مكتسباته

ج- مستوى الكفاءة: القاعدية، المرحلية والختامية.⁴⁷

إن التقييم هو نشاط تربوي أكثر من ضروري يتوج كل عمل تربوي سواء كان نهاية في وحدة دراسية أو شهرية أو فصلية، حيث تعد وضعيات تتطلب من المتعلم فك شفراتها بنجاح اعتمادا على رصيده من المعارف ومهاراته واستعداداته ويخدم لتقييم المتعلم والمعلم وذلك ب:

- دفع المتعلم إلى تحسين كفاءاته وتطوير مهاراته.

- تثمين عمل المتعلمين ما يجعلهم يصبون ويطمحون أكثر.

أما بالنسبة للمعلم فيحدد له مواطن العجز عند متعلميه، فيستدرك ذلك في حصص المعالجة التربوية بتنظيم العجز والتي تدعى بالتغذية الراجعة.⁴⁸

⁴⁷- محمد الصالح الحثروبي، المرجع السابق، ص124:

⁴⁸- ينظر، رمضان إزريل ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر

والتوزيع، الجزائر، 2002، ط1، ص265/ 266.

المبحث الثالث: ماهية التعبير الكتابي:

يعرف التعبير بأنه الفن الذي يستطيع من خلاله الإنسان إظهار أفكاره، وعواطفه بلغة سليمة وأساليب رائعة، ويعتبر من أهم فروع مادة اللغة نظرا لدوره الفعّال في عملية التواصل.

1- المفهوم اللغوي والاصلاحي للتعبير وأنواعه:

أولاً: التعبير في اللغة والاصطلاح

أ- لغة ورد في القرآن الكريم:

﴿وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانِي ۖ أَكُلُهُنَّ سَبْعَ عَجَافٍ وَسَبْعَ سُنْبُلَاتٍ خُضِرٍ وَأَخْرَ يَابَسَاتٍ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُؤْيَايَ إِنَّ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ﴾. سورة يوسف الآية: 43.

جاء في معجم العين " عبر يعبر الرؤيا تعبيراً وعبرها يعبرها عبراً وعبارة إذ فسرها، عبرت النهور عبوراً، عبرت النهر نشطة وناقاة عبر أسفار أي لا تزال يسافر عليها".⁴⁹
وجاء في لسان العرب لابن منظور: "أعرب وبين وعبر عن غيره، عبر فأعرب عنه وعبر عن فلان تكلم عنه، واللسان يعبر عما في الضمير"،⁵⁰ وجاء في لسانه أيضاً (مادة عبر): عبر الرؤيا، يعبر عبراً وعبارة وعبراً فسرها وأخيراً بما يؤول إليه أمرها، وفي قوله تعالى: ﴿وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانِي ۖ أَكُلُهُنَّ سَبْعَ عَجَافٍ وَسَبْعَ سُنْبُلَاتٍ خُضِرٍ وَأَخْرَ يَابَسَاتٍ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُؤْيَايَ إِنَّ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ﴾. يوسف 43.

التعبير لفظاً هو: الابانة والإفصاح عما يختلج في نفس الإنسان من أفكار ومشاعر وهذه الأفكار والمشاعر تكون مفهومة لدى الآخرين،⁵¹ ويكون إما بالحديث أو بالكتابة،

⁴⁹ - الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، عبد الحميد هنداوي، ج3، دار الكتاب العلمية، ط1، بيروت، 2003، مادة (ع. ب.ر.)، ص480.

⁵⁰ - ابن منظور: لسان العرب، ص530.

⁵¹ - طه علي الديلمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمار، الأردن، 2005، ص13.

وترجمة تلك المشاعر بأفكار سليمة وهو وسيلة من وسائل التفاهم والاتصال والتواصل والتفاعل بين الناس.

ب- اصطلاحا

يأخذ مفهوم التعبير من اللفظ نفسه، فعبر عن الشيء أي أفصح عنه وبينه ووضحه، ويكون هذا التبيان أو الإيضاح باللفظ أو بالإشارة أو بتعبيرات الوجه بالرسم والحركة بأنواعها التمثيلية والواقعية، أي الاستجابة لمثيرات خارجية كالخوف أو الهروب من الخطر وغير ذلك، كما تكون بالكتابة. الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بإحدى الطرق السابقة وخصوصا باللفظ (المحادثة) أو الكتابة.

فالتعبير يكون بالنسبة للتلميذ لفظا يعبر عما يجول بخاطره وفي نفسه، أو كتابة تقوم بنفس الوظيفة وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله.⁵²

ويعتبر التعبير وسيلة اتصال في المجتمع حيث يمكن الفرد من الإفصاح عما بداخله من أفكار وأحاسيس ويعرف اصطلاحا بأنه " قدرة الإنسان على أداء ما في عقله ونفسه من معان واحاسيس بعبارات واضحة صحيحة، فهو الملكة التي تقدر في ذهن الإنسان ليتمكن من الإفصاح عما يجول في خاطره بمرآة عاكسة للمواقف التي يتعرف إليها في حياته اليومية ".⁵³

ويعرف أيضا بأنه " القدرة الكامنة عند الفرد التي يفصح عنها بعبارات متسلسلة يتمكن القارئ أو المستمع من أن يفهم بيسر إلى المسموع أو المقروء " فنجد أن هذا التعريف يركز على عملية وطريقة الإفصاح: المنطوق والمكتوب.

⁵² - زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، مصر، ط1، 2005م، ص179.

⁵³ - سعد علي زاير وسماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، ط1، عمان، 2015،

ويعرف أيضا بأنه العمل المدرسي المنهجي، الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكن من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته شفاهة وكتابة سليمة وفق نسق فكري معين⁵⁴.

أو هو تدفق الكلام على المتكلم، أو قلم الكتابة، فيصور ما يحس به أو ما يفكر فيه أو ما يريد أن يسأل أو يتوضح عنه... والتعبير إطار حواشيه خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها والمعارف المختلفة، فالتعبير وسيلة من وسائل التفاهم وعرض الأفكار والمشاعر، علاقة بالمقروء خاصة، وباللغة العامة علاقة عضوية بحيث يمكن أن تعد كل أدب تعبير وليس كل تعبير أدبًا.⁵⁵

ثانياً: أنواع التعبير

يقسم التعبير إلى قسمين وذلك بالنظر إلى الشكل أو التأدية والمضمون أو الغرض من الاستعمال فمن جهة الشكل نجد:⁵⁶

أ- التعبير الشفهي: (فهم المنطوق)

تعددت تعريفات الدارسين للتعبير الشفهي فهو "فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين".⁵⁷

وفي تعريف آخر هو: " ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسة أو خاطرة أو ما يجول بخاطره من مشاعر وحساسات، وما يزخر به عقله من رأي

⁵⁴ - سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، 2004، ص77.

⁵⁵ - ينظر: سعدون محمد الساموك، وهدى علي جواد الشعري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن، 2005، ص234.

⁵⁶ - طه الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، ط1، عمان، 2005، ص138.

⁵⁷ - فتحي علي يونس وآخرون: تعليم اللغة العربية أسس وإجراءات، مطابع الطونجي، القاهرة، 1987، ص240.

أو فكر، ما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء" ⁵⁸.

وفي تعريف آخر هو "عملية إدراكية تتضمن دافعا للتكلم ثم مضمونا للحديث، ثم نظاما لغويا بواسطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام". ⁵⁹

ولذلك فإن التعبير الشفهي يتضمن مجموعة من العمليات منها عملية تعرف المعاني والمعارف والمعلومات والآراء والأفكار ووجهات النظر والمفردات والجمل والتراكيب والصياغات اللغوية ومنها عمليات خاصة بتغييرات صوتية وانطباعات بالسرور أو الحزن، واستخدام للهيئة والملاح الى جانب أنه إطناب وإيجاز وإمتاع وفكاهة ومناقشة وجدال وتسلية وإقناع، وعليه فإن التعبير الشفهي يتضمن العمليات التالية:

الكلام عملية عقلية فكري- الكلام عملية صوتية- الكلام عملية لغوية- الكلام عملية ملحية من خلال استخدام الهيئة والملاح والإشارات والحركات التي تساعد على ترجمة المعاني والأفكار والمشاعر وتعميقها وتجسيدها ونقلها للآخرين.

- أهمية التعبير الشفهي:

تبدو أهميته في أنه أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره، والنجاح فيه يحقق كثيرا من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة، ومن مشكلاته في الميدان الدراسي مزاحمة اللغة العامية، وغلبتها على السنة التلاميذ، ⁶⁰ وتكمن أهميته أيضا في كونه أكثر الأنشطة

⁵⁸ - محمد صلاح الدين محاور: دراسات تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية، دار القلم، الكويت 1983، 233.

⁵⁹ - مصطفى رسلان: تعليم العربية لغير الناطقين بها، دار الكتب القومية، القاهرة، 1986، ص127.

⁶⁰ - عبد العليم إبراهيم، الموجه الغني لمدرسي اللغة العربية، ص150.

اللغوية انتشارا بعد الاستماع وأكثرها ممارسة فضلا عن استيعابه للمهارات اللغوية التي يقوم عليها الاتصال اللغوي،⁶¹ وللتعبير الشفوي صور كثيرة نعرض بعضها فيما يلي:

- 1- التعبير الحر.
- 2- التعبير عن الصور التي يجمعها التلاميذ، أو يعرضها عليهم المعلم، أو الصور التي يكتب القراءة.
- 3- التعبير الشفوي عقب القراءة، بالمناقشة والتعليق والتلخيص والإجابة عن الأسئلة.⁶²
- 4- استخدام القصص في التعبير بالصور الآتية:
 - تكميل القصص الناقصة. - تطويل القصص القصيرة.
 - سرد القصص المقروءة أو المسموعة. - التعبير عن القصص المصورة.
 - 5- حديث التلاميذ عن حياتهم ونشاطهم داخل المدرسة وخارجها.
 - 6- مملكة الحيوان والنبات والطيور.
 - 7- الحياة؛ طبيعتها وأعمال الناس فيها، وما يجد فيها من إحداث.
 - 8- الموضوعات الخُلقية والاجتماعية والوطنية والاقتصادية.
 - 9- الخطب والمناظرات.

ب- التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي)

هو امتداد لعملية التواصل إلا أنه يكون كتابيا، وهو أوسع انتشارا وأكثر اهتمام في المدرسة الابتدائية وبعد أصعب من التعبير الشفهي، وما كان ذلك إلا أنه يرتبط بعدد المهارات التي تشكل فيما بينها عملا منسقا متكاملا ومن ثم فهو تدريب عملي على التفكير

⁶¹ - طه الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 260.

⁶² - عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 150-151.

من ناحية وعلى استخدام اللغة نحوها وصرفها وتراكيبها من ناحية أخرى،⁶³ ومن المهارات التي تدخل في التعبير التحريري، ووضوح الصيغة في العبارات والتراكيب وسلامة الكلمات والجمل من الأخطاء الإملائية والنحوية وتسجيل الأفكار والأساليب بطريقة سليمة وسلسة،⁶⁴ ومن صورته:

1- كتابة الإخبار، لاختيار أحسنها، وتقديم إلى صحيفة الفصل، أو مجلة المدرسة.

2- جمع الصور والتعبير الكتابي عنها، وعرضها في الفصل أو في معرض المدرسية.

3- الإجابات التحريرية عن الأسئلة عقب القراءة الصامتة.

4- تلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة.

5- تكملة القصص الناقصة، وتطويل القصص الموجزة.

6- تأليف قصص في غرض معين، أو في غرض يختاره التلميذ.

7- تحويل القصة إلى حوار تمثيلي.

8- كتابة المذكرات واليوميات والتقارير.

9- كتابة الرسائل للاستئذان في زيارة الأماكن المختلفة، أو للدعوة إلى حفلة.⁶⁵

10- الكتابة في الموضوعات الأخرى، الحسية أو المعنوية.

11- إعداد الكلمات لإتقانها في مناسبات مختلفة.

12- نثر الابيات الشعرية.⁶⁶

⁶³ - ينظر محمد رجب فضل الله: عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2002، ص19.

⁶⁴ - ينظر طه الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص189.

⁶⁵ - عبد العليم إبراهيم ك الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص150.

⁶⁶ - المرجع نفسه، ص151.

- أقسام التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي)

ينقسم التعبير بدوره على نوعين وظيفي وإبداعي:

أ- التعبير الوظيفي:

يسمى أيضا التعبير النفعي وهو: "الكلامي المكتوب ذو الغرض الوظيفي الذي يعبر به الإنسان عن حاجاته وله مجالات كثيرة"،⁶⁷ بمعنى أنه تعبير نفعي يستخدمه الإنسان من أجل قضاء حاجاته وتنظيم شؤونه وتأدية وظائفه.

ويعرف أيضا بأنه: "ذلك النوع من التعبير الذي يهدف إلى تحقيق وظيفة اجتماعية للإنسان هي الاتصال يعني لتنظيم حياه وقضاء حاجاته"،⁶⁸ أي أن التعبير يرتبط بالوظيفة الاجتماعية والمتمثلة في الاتصال.

وهو أكثر تحديدا واختصارا في توصيل الأفكار والمعلومات، ويلجأ إلى أساليب التجميل اللغوي واللفظي على أن يكون مفهوماً لأنه يستخدم كلمات محدودة وأساليب معينة.⁶⁹

فمن خلاله يعبر الفرد عن حاجاته ومتطلبات حياته اليومية من تعامل وبيع وشراء، وسؤال وجواب، وإدارة شؤونه وأداة مهنته، فهو يطلق على كل تعبير يؤدي وظيفته في الحياة.⁷⁰

⁶⁷ - محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص162.

⁶⁸ - خليل عبد الفتاح حمادة، خليل محمود نصار: فن التعبير الوظيفي، مكتبة ومطبعة منصور، ط1، غزة، 2002، ص14.

⁶⁹ - مصطفى خليل الكسواني: الميسر في اللغة العربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2005م، ص171.

⁷⁰ - محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2007م، ص228.

فهذا التعبير يؤدي غرض وظيفي في حياة الطلاب ويساعدهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بطريقة صحيحة، وبأسلوب منظم ومحكم دقيق.⁷¹

فمن مجالات التعبير الوظيفي:

- إعداد رسائل المناسبات المختلفة (التهنئة والشكر، التعزية، الدعوة).
- طلبات للدوائر الرسمية كالبنوك والشركات (طلب عمل، رصيف طريق، مدّ منزل بالكهرباء... الخ).
- إعداد تقارير عن مهمّات وظيفية.
- المحادثة والمناقشة والخطابة وإعطاء تعليمات، التعليق، كتابة تعليمات، كتابة الإعلانات.

والملاحظ أن هناك وهذا في استخدام التعبير الوظيفي لدى المعلمين، حيث يحتلّ التعبير الإبداعي الجزء الأكبر في تدريسهم، لذا ينبغي على المعلم العناية بهذا النوع من التعبير، وتأتي أهمية التعبير الوظيفي في أنّ الأساس الذي يقوم عليه تدريب المتعلم هو مرافق الحياة نفسها، فمعاملات التلميذ من كتابة الرسائل، وتعبيره عمّا يحيط به من مظاهر الطبيعة المتصلة بحياته كلّ ذلك ينبغي أن يكون المحور الذي يركز عليه في التدريب على التعبير فإنّ التعليم والتدريب على التعبير الوظيفي يجب أن يحظى بالاهتمام الكافي في جميع المراحل الدراسية لمواجهة الحياة العملية.

وقد احتلّ التعبير الوظيفي مكاناً بارزاً بين ألوان التعبير بعد إهمال وإغفال طويل، وأصبح موضوع اهتمام القائمين على التربية اللغوية من ناحية العناية بمجاله ومن ناحية التدريب على قدراته ومهاراته.

⁷¹ - أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد جمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرائق التدريس، عالم الكتب، القاهرة-مصر، ط2، 2003م، ص199.

ب- التعبير الإبداعي:

قبل الحديث عن التعبير لابد من تعريف الإبداع:

الإبداع لغة:

بدع الشيء ببذعه، وابتدعه، أنشأه وبدأه، والبديع بدع الشيء الذي يكون أولاً، وفلان بدع في هذا الأمر أي أول لم يسبقه أحد، وأبدعت عن الشيء أي اخترعته.⁷²

فالتعبير الإبداعي هو التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية، ونقلها للآخرين بطريقة مشوقة ومثيرة وبأسلوب أدبي جميل، فهو يؤثر في الحياة العامة بأفكاره وأثاره وبصورة الآلام والآمال مثل: كتابة المقالات، تأليف القصص، التراجم، نظم الشعر.

وهو ما كان تعبيراً عن العواطف وخلجات النفس والأحاسيس المختلفة بأسلوب بليغ ونسق ينقل السامع أو القارئ إلى المشاركة الوجدانية للمؤلف ويطلق عليه أحياناً التعبير الأدبي أو الذاتي.⁷³

وهو أيضاً ذلك النوع من التعبير الذي يقصد به إظهار المشاعر والأحاسيس، والعواطف الجياشة، والخيال المجنح بعبارات منتقاة بدقة تتسم بالجمال والسلامة والقدرة على الإثارة، وإحداث الأثر في القارئ أو السامع، وإثارة الرغبة لديه للتعامل مع موضوعه، وعلى هذا الأساس فإن التعبير الإبداعي يتطلب:

- جمال اللغة وسلامتها.

- جمال الفكرة وحدائتها.

- انتقاء الأساليب واختيار التراكيب المؤثرة.

⁷² - ابن منظور (جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري): لسان العرب، (مادة بدع)، دار صادر، بيروت-لبنان، المجلد 01، ج08، ص07.

⁷³ - ميلود أجدو: سبل تطوير المناهج التعليمية، نموذج تدريس الإنشاء، دار الأمان للنشر والتوزيع، المغرب، د. ط، 1933م، ص222.

- مطابقة الكلام مقتضى حال السامع أو القارئ بقصد إحداث الأثر فيه .
- الغرض من التعبير الإبداعي هو التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية والانفعالات وحاجات النفوس، والانطباعات بأسلوب أدبي بهدف التأثير في السامع والقارئ.
- يمتاز هذا النوع من التعبير بالعواطف والعبارات البليغة والسليمة ومن أمثلته:
- القصص بأنواعها، والمقالات، والقصائد الشعرية، والروايات والمنكرات الشخصية والتمثيلات والتراجم.

الآثار الأدبية من نثر وشعر، فمنه الآثار الشعرية الخالدة في وصف النفس الإنسانية كالحب والحزن ووصف الطبيعة، الروايات التي تعالج موضوعات تاريخية أو سياسية أو نفسية، ومن تراجم العظماء التي يكتبها هؤلاء لأنفسهم، أو يكتبها غيرهم فيها.

ويمكن تدريب التلاميذ على هذا النوع من التعبير في أي مرحلة دراسية لنمو شخصياتهم وتكاملها، ومن خلال إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن العواطف والأحاسيس والمشاعر حيث يمكن اكتشاف مواهب التلاميذ الذي يعبرون بوضوح عن مشاعرهم وعواطفهم، مما يؤدي إلى نمو شخصياتهم، وهو أمر مرغوب فيه من الناحية التربوية وللمعلم دور في توجيه التلاميذ عن طريق اختيار الموضوعات التي تتّمي الخيال، وتساعدهم على الابتكار والإبداع.⁷⁴

والتعبير الإبداعي هو التعبير الذي يتسم بالفنية في الغرض والأداء والعبارة المنتقاة، ونلتمس فيه رغبة في تأثير السامع ويعتبر هذا النوع من التعبير من أرقى أنواع التعبير وأعظمها إمتاعاً وأقدرها على التأثير في نفوس السامعين والقارئ لأنّه عبارة عن عملية يمكن للطالب من خلالها أن يعبر عما يدور في عقله من آراء وأفكار وما يدور في قلبه من مشاعر وأحاسيس بلغة تتسم بالجدة والمرونة ودقة التعبير وجمال التركيب وروعة الأداء مع

⁷⁴ - محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، المرجع السابق، ص 229.

المحافظة على الأسلوب الأدبي البليغ، بما يؤدي على التأثير العميق في المتلقي قارئاً أو سامعاً.

يتميز بالذاتية لأنه يختلف من شخص لآخر، يستخدم في عدة أعمال أدبية مثل: "الآثار الإبداعية الراقية من نثر وشعر، ومنه الآثار الخالدة في وصف المشاعر الإنسانية كالحنين والحب، ووصف الطبيعة، والقصص والروايات التي تؤدي شعراً ومنه المقالات الأدبية ذات الأسلوب الخلاب والقصص القصيرة والروايات التي تعالج موضوعات تاريخية أو سياسية أو نفسية، ومنه تراجم حياة العظماء التي يكتبها هؤلاء عن أنفسهم أو يكتبها غيرهم عنهم".⁷⁵

2- خطوات تدريس التعبير:

أ- المقدمة

يعمل المعلم فيها على إثارة تلاميذه وجلب انتباههم وهذا ما يجعلهم يشجعون خبراتهم وذكرياتهم السابقة المتعلقة بالموضوع.

ب- المناقشة:

يقوم المعلم فيها بمناقشة الموضوع المقترح مع طرح بعض الأسئلة على تلاميذه بهدف الحصول على أجوبة عشوائية التي يختار منها بعض الكلمات والجمل الافتتاحية ويسجلها على السبورة وهذا ما يسمى بالملخص السبوري.

ج- النشاط الكتابي: ويتم على النحو التالي:

أولاً: يقوم المعلم بتوجيه انتباه التلاميذ إلى الملخص السبوري الذي تم وضعه من قبل، مشيراً إلى الكلمات والجمل الافتتاحية بهدف أن يوظفها التلاميذ في تعبيراتهم.

⁷⁵ - محسن علي عطية، المرجع السابق، ص16.

ثانياً: كتابة الموضوع حين يطلب المعلم من تلاميذه الكتابة في الموضوع المطروح بالاعتماد على الملخص السبوري وخبراتهم السابقة.

ثالثاً: ينتقل المعلم بين التلاميذ ليقراً بعض ماكتبوه ويجه لهم النصائح ويصحح أخطائهم ويعمل المعلم جاهداً من أجل أن يكمل تلاميذه عملهم داخل القسم لتجنب أن يكلفهم بإتمام العمل في البيت ليتأكد من قدراتهم التعبيرية.⁷⁶

العوامل التي تساعد على كتابة تعبير:

- الرغبة في تحسن الكتابة وهي بالأصل نصف الطريق.
- الاطلاع والقراءة وخصوصا الكتب التي تحص ثروة لغوية كبيرة.
- الثروة اللغوية المكتسبة من الاطلاع والقراءة أو مجالسة من يتحدث باللغة الفصيحة.
- معرفة قواعد النحو والصرف.
- اتقان الرسم الإملائي.
- التجاوب مع الموضوع ويكون كالاتي:
 - فهم الموضوع فهما جيدا.
 - التكيف مع الموضوع.
 - استحضار ماله علاقة بالموضوع.⁷⁷

أنواع الأخطاء اللغوية:

أ- **الأخطاء النحوي:** 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 مجرور في الكلمات التي تتغير كتابتها نتيجة موقعها الإعرابي

⁷⁶- محمد السامعي: مهارات نحو، املاء، أدب، بلاغة، 25 ديسمبر، 2017، ص 19.

⁷⁷- المرجع نفسه، ص 19.

بحذف حروف منها، أو بإبدال كتابتها حيث يظهر الخطأ فيها بشكل أوضح عند إبقاء هذه الحروف، أو عدم إبدالها والضبط غير الصحيح لبعض الكلمات التي لم تشكل، إلى جانب أخطاء أخرى تتصل بالعطف والبدل والإضافة وكتابة الأعداد وغيرها⁷⁸.

باختصار هو "قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة.

ب- **الأخطاء الصرفية:** يقصد بها عدم معرفة التلميذ بالتغيرات التي قد تقع في الكلمة بناء على موقعها في الجمل، أو التغيير في بنية الكلمة الأصلية لعدة من العمل الصرفية المعروفة، كأن يصرف مثلاً صيغة الجمع مع الضمائر المفردة وهكذا...

ج- **الأخطاء الإملائية:** الخطأ الإملائي يعني قصور المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها، كأن تحذف همزة القطع في مواضع رسمها، أو ترسم مكان همزة الوصل، أو عدم التفريق بين ألف المد والألف المقصورة.⁷⁹

د- **الأخطاء التركيبية:** هي عدم تركيب الجمل تركيباً سليماً فيختل معناها ومبناها، حيث تستعمل كلمات إلى جانب بعضها البعض دون الاهتمام بتأدية معانيها أو مدى مناسبتها للفكرة المقصودة، أو عدم الاهتمام بترتيب عناصر الجملة ترتيباً صحيحاً، كأن يقدم المفعول به على الفاعل أو الخبر على المبتدأ أو تركيب جملة ناقصة لا ينضح المقصود منها.

⁷⁸ - محمد رجب: عمليات الكتابة الوظيفية، تعلمها وتقويمها، ص 146.

⁷⁹ - ينظر: فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، د ط، دار البارزوي العلمية، عمان، الأردن، 2013م، ص 71.

هـ - الأخطاء الأسلوبية: تتعلق بالتعبير المستعملة في الجمل والعبارات وبقوالب صياغتها، كسوء اختيار الألفاظ والمفردات وأدوات الربط حيث تصبح غير متجانسة، أو صياغة جمل بألفاظ عامية في قوالب فصيحة يخيل للمتعلم أنها صحيحة وسليمة.

ومن هنا قد يقع المتعلم في مثل هذه الأخطاء للأسباب الآتية:

- عدم الاهتمام بمهارة الاستماع مما أدى إلى التفاوت بين التلاميذ.
- الضعف في القراءة.
- قلة الممارسة.
- الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابية غير كاف.
- الضعف في الكتابة خاصة في الربط والتركيب بين الكلمات.
- الضعف في الإملاء والنحو والصرف.
- عدم تركيز المتعلمين على بعض النقاط المهمة في التعبير الكتابي مثلاً: علامات الترقيم، التداخل اللغوي بين العامية والفصحى.
- الضعف في صياغة الجمل وعدم توضيح الأفكار.
- عدم التفريق بين التذكير والتأنيث.
- قلة التركيز.
- عدم قابلية واستعداد التلميذ للتعلم.
- عدم اهتمام المعلم بالمتعلمين ككل.
- عدم تقيد المعلم باستعمال اللغة العربية الفصيحة داخل القسم واستبدالها بالعامية.
- التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، كتابة الهمزة.
- عدم اهتمام المعلم بالوقت للوقوف على الأخطاء بمختلف أنواعها وتحديدها ورصدها ومعالجتها وتصويبها مع التلاميذ أثناء الحصص التصحيحية.

- اعتماد المعلم على طريقة تدريس روتينية لا تتلاءم مع مواضيع النشاطات المختلفة بما يؤثر فعلا على مردود التلاميذ.⁸⁰

3- أهداف التعبير الكتابي :

لكل نشاط أهداف وطموحات يسعى إلى تحقيقها؛ كذلك التعبير له أهدافه الخاصة والتي نذكر منها ما يلي:⁸¹

- تمكين التلاميذ من كتابة أسمائهم، وأسماء ذويهم، وزملائهم.
- تمكين التلاميذ من استعمال كلمات في جمل مفيدة.
- تمكين التلاميذ من التعبير عما في نفوسهم بجمل قصيرة سليمة التراكيب.
- تمكين التلاميذ من التعبير عن آرائهم في قضية بجمل قصيرة مكتوبة صحيحة⁸²
- توسيع دائرة أفكارهم وقد يظن بعض المدرسين أن هذا الغرض أو الهدف يصعب تحقيقه في حصة التعبير على نطاق واسع، بحجة أن الأفكار دائما ما يكتسبها التلاميذ بالقراءة المتصلة والاطلاع المستمر.
- تزويدهم بما يعوزهم من المفردات والتراكيب، على أن يكون ذلك بطريقة طبيعية.
- توسيعهم التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار وربطها ببعضها البعض.
- إعدادهم للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال⁸³

4- أهمية التعبير الكتابي :

يمتاز التعبير بين فروع العربية بأنه غاية أمّا بقية الفروع فهي وسائل مساعدة معنية عليه، فالقراءة تزود القارئ بالمادة اللغوية، والمحفوظات والنصوص منبع الثروة اللغوية

⁸⁰ - ينظر علي عويّنا: صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 1986، ص79.

⁸¹ - المرجع السابق: ص20

⁸² - فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربي بين المهارة والصعوبة، ص146.

⁸³ - عبد العيم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص147.

والأدبية، والقواعد وسيلة لصون اللسان والقلم من الوقوع في الخطأ، والإملاء وسيلة لرسم الكلمات رسماً صحيحاً، والخط لتجميل الكتابة.

ويعد التعبير أهمّ أغراض الدّراسة الأدبية واللغوية، وهو إن كان أحد فروع اللغة العربية إلا أنه صلة تلك الفروع.

والتعبير وسيلة من وسائل التفاهم بين الناس، وطريقة من طرق عرض أفكارهم، وهو عملية تنفيس عن هذه الأفكار والمشاعر، وعلاقة التعبير باللغة علاقة عضوية، ولا يمكن للإنسان أن يعبر عمّا في نفسه ما لم يتمكن من اللغة، ومالكا ثروة لغوية جيدة.⁸⁴

فالوظيفية الأساسية للغة تتمثل في التواصل، ويتواصل الإنسان مع أفراد مجتمعه إما شفاهة بالتحدّث وهو الأمل وأكثر استعمالاً.

وإمّا كتابة بالتعبير الكتابي، وهو تمثيل للتحدث الذي هو وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ممن تفصل عنهم المسافات الزمنية والمكانية، فالتعبير الكتابي حلقة وصل بين الأفراد في مختلف العصور والأصقاع، ذلك أن الفرد يستطيع الاتصال بالسابقين ومعرفة أفكارهم وآرائهم بالاطلاع على مؤلفاتهم مثلما ستستطيع مجتمعات العصور القادمة الاطلاع على ثقافتنا وعلومنا من خلال كتابتنا، وفي ميدان التعليم يعدّ تعليم التعبير غاية في ذاته.⁸⁵

إذ يعد التعبير غاية من غايات الكتابة لأن مستويات اللغة جميعها تصب في خدمة حصة التعبير، فالتركيب النحوي والبناء الصرفي والمعنى الدلالي وعناصره، تساعد مجتمعه في تجسيد البعد الوظيفي للغة في موضوع التعبير مما يؤدي إلى بناء نسيج لغوي محكم يبرز فكرة الموضوع وعناصره في أبهى حلة وأجمل معنى.

ويستمد التعبير أهميته في عدة نواحي أهمها:

⁸⁴ - زهدي محمد عيد: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، المرجع السابق، ص132.

⁸⁵ - عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة-مصر، ط14، 2017م، ص151.

- أنه أهم الغايات المنشودة في دراسة اللغات لأنه وسيلة الإفهام وهو أحد جانبي عملية التفاهم.
- أنه وسيلة اتصال الفرد بغيره وأداة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد.
- إنَّ للعجز عن التعبير أثرًا كبيرًا في إخفاق الأطفال، وفقد الثقة بالنفس وتأخر نموهم الاجتماعي والفكري.
- أنه يعود الإنسان الترتيب والدقة ويزيد من ثقة المتحدث من نفسه.
- أنه ينمي عن الطلاب التفكير المنطقي السليم ويوسع دائرة أفكارهم.
- وسيلة للتعبير عن المواقف العملية في الحياة، وقضاء الحاجات الضرورية التي تطلب الفصاحة والقدرة في الارتجال.
- تزود التلاميذ بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب إضافة إلى حصيلتهم اللغوية، واستعماله في حديثهم وكتاباتهم.
- التعبير الصحيح أمر ضروري في مختلف المراحل الدراسية وعلى إتقانه تقدم التلاميذ في كسب المعلومات المختلفة.⁸⁶
- فهو يغطي فنين من فنون اللغة (الحديث والكتابة) ويعتمد في الرقي بهما على فني اللغة للآخرين (الاستماع والقراءة).
- وتظهر أهمية التعبير الشفوي والكتابي في الحياة العملية، ولاسيما في عالم الصحافة والفضائيات ونقل الأخبار والتقارير الصحفية والإذاعية.
- وفي عالم السياسة وما يتفرّع عنها من خطابات وتصريحات ومناظرات وندوات تسهم في رفع مستوى الأحزاب والقائمين عليها أو في انخفاض مكانتها.

⁸⁶ - محمد ربيع وآخرون: فنالكتابة والتعبير، المركز القومي، الأردن، ط1، 2000م، ص35.

إذن الغاية الموجودة من تعليم التلاميذ اللغة العربية بكلّ فروعها هو امتلاكهم قدرة على التعبير الشفوي والكتابي بلغة عربية فصحة صحيحة في كلّ المواقف التي يواجهونها في حياتهم ومنه:

فالتعبير غاية وباقي فروع اللغة ووسائل مساعدة عليه فإن كانت المطالعة تزود القارئ بالمادة اللغوية والثقافية، وإن كانت النصوص منبعاً للثروة الأدبية وإن كانت القواعد النحوية وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ وإن كانت الإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً فإن التعبير غاية لهذه الفروع مجتمعه وهو تحقيق هذه الوسائل، فالتعبير بحر وما بقي إلا فروع، إلا إنها أنهار تصب فيه ذلك أن التلميذ لكي ينشئ فقرة فهو بحاجة لتوظيف مكتسباته القبلية في كلّ من الخطأ والإملاء والمفردات والجمل علاوة على أنه يجمع أفكار موضوعه من قراءاته ومطالعاته السابقة لبيدع نصاً جديداً كالتعبير الكتابي نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية المختلفة.

لهذا يعدّ نشاط التعبير الكتابي أخصب مجال للتمرّن والتدرب على تعليمات مادة اللغة العربية، فالموضوع الذي يكتب فيه التلميذ هو أفضل ما يساعده على معرفة المستوى التعليمي الحقيقي التي وصل إليه المتعلم إذ يعتبر التحليل لأعمال التلاميذ الكتابية تحليلاً دقيقاً، نافداً من الوسائل الرئيسية في تقويم تعلم التلاميذ مواد اللغة.⁸⁷

أن تعد الكتابة وعاء لحفظ التراث العالمي على مرّ الأعوام والأيام، يعود إليها الإنسان وقت الحاجة، ويتعرف بواسطتها على العوالم، القديمة وحضارتها عن طريق ما وصلنا من كتاباتهم وعن طريق النقوش والكتابات الموجودة على جدران المعابد القديمة وعن طريق ما يحبه علماء الآثار من كتابات على الأواني والأدوات المكتشفة وتحديد أصحابها والأزمة والأمكنة التي عاشوا فيها.

⁸⁷ - محمد ربيع وآخرون: فن الكتابة والتعبير، المرجع السابق، ص 35.

فهي وسيلة لحفظ المعرفة الإنسانية وفي صفحات الكتب والمراجع كتاباتها كثيرة، ومعارف شتى يعود إليها المعلمون والدارسون ومحبو العلم والمعرفة وهي إحدى وسائل الاتصال بين الناس، وهذه الوسائل هي المحادثة والقراءة والكتابة والاستماع وبالكتابة يستطيع الفرد التعبير عما يجول في خاطره ونفسه من مشاكل وأفكار ويستطيع الوقوف على أفكار الآخرين كما تمكن الفرد من تسجيل ما يركب في تسجله من معارف وحوادث وهذا يتصل الإنسان بغيره بعد الزمان والمكان.⁸⁸

5- التعبير الكتابي (أهمية نشاطاته):

- تعليمية التعبير الكتابي في المتوسط:

تعد مرحلة التعليم المتوسط مرحلة فاصلة بين المتعلمين في المرحلة الابتدائية والثانوية، يكون فيها المتعلم قد بلغ شوطاً من التمرن والتدرب على الكتابة والخط والإملاء، من خلال مراحل تعليمه السابقة والتي تعد بمثابة قواعد أساسية لاكتساب كفاءة التعبير الكتابي.

أ. التعبير الكتابي كنشاط مدرسي: هو نشاط إدماجي توظف وتدمج فيه كل المكتسبات القبلية أو البعدية من جميع النشاطات.⁸⁹

هو حصة أسبوعية تتناول تقنية من تقنيات التعبير بصفة متدرجة خلال المقطع، ويوجه المتعلمون إلى إنتاج كتابات توافق النص المكتوب الذي عاشوا في رحابه طوال الأسبوع التعليمي. بعد كل ثلاثة أسابيع تعليمية، يُخصص أسبوع للإدماج، ينطلق من سنيين أحدهما مسموع والآخر مكتوب، ويقطع مرحلتين متكاملتين هما مرحلة التدريب على توظيف

⁸⁸ - علوي عبد الله طاهر: تدريس اللغة العربية وفقاً لأحداث الطرائق التربوية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عدن- اليمن، ط1، 2010م، ص27.

⁸⁹ - وزارة التربية الوطنية، مناهج سنة أولى متوسط، الجزائر، 2004، ص27.

وإدماج المتعلمات، ومرحلة التقويم النهائي الذي يظهر من خلال إنتاج فردي هو الإنتاج الكتابي النهائي ومن خلال إنتاج جماعي هو إنجاز المشروع.⁹⁰

والتعبير الكتابي في المنهاج الجديد أصبح يدرس وفق المقاربة النصية، وهو الجديد الذي أتت به بيداغوجيا الكفاءات، حيث يوضع المتعلم في وضعية مشكلة وتترك له الفرصة كي يوظف ويجند ويدمج مختلف معارفه، من أجل أن ينشئ نصا كتابي سليما شكلاً ومضموناً

ب. المقاربة النصية في التعبير الكتابي: هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسياً تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، بهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعلمية، ومن خلالها تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة.⁹¹

إن المقاربة النصية مولود جديد أفرزه مخاض المقاربة بالكفاءات بعد فشل الممارسة التقليدية التي كانت تجهل البعد النصي، وتعتبر النص مجرد وعاء من المفردات والألفاظ يتطلب بعضها الشرح والتفسير، من أجل دعم الرصيد لغوي للمتعلم بمفردات جديدة، واعتباره خزاناً لعبارات وصيغ بالإمكان حفظها والنسج على منوالها، أو تحليل النصوص بغية فهمها والتطرق إلى ما فيها من أفكار وقضايا اجتماعية أو سياسية.⁹²

إن حصر التعامل مع النص في مستوى الجملة يؤدي بالمتعلم إلى أن يحدد وظائف الكلمات ويقوم بشرحها ويثري رصيده المعجمي بها، كما يمكنه أن يركب جملاً قصيرة سليمة

⁹⁰ - كتاب لغة عربية سنة أولى من التعليم المتوسط، الاوراس للنشر، الجزائر، 2017، ص02.

⁹¹ - ينظر وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج سنة أولى من التعليم المتوسط، الجزائر، 2003، ص 05

⁹² - ينظر: المرجع نفسه، ص07- 08 .

لغويًا ونحويًا، لكنّه لا يستطيع أن ينتج نصًا كتابيًا يتلاءم ومستواه التعليمي وعليه يرى البيداغوجيون أنه إذا أردنا أن نجعل المتعلم يتحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها، ينبغي اطلاعه على عينة كافية من كل نوع، بما يمكنه من استيعاب خصائصها اللغوية والبنائية، التي من شأنها أن تجعل المتعلمين يطلعون على مميزاتها، إن في تعرضهم لذلك باستمرار يجعلهم يكتسبون الاستعمالات اللغوية، التقنيات، أنماط البناء الخاصة بكل نوع، والتي يستطيعون توظيفها فيما بعد فيما يكفون به من تمارين الكتابة والإنشاء، وبالمران والتمرس المستمرين يتمكنون من التحكم في التقنيات الكتابية المختلفة، وهو ما قد يوصل بعضهم في مرحلة لاحقة إلى الإبداع في إنشاءاتهم، وما يمكن إجراؤه من تمارين ضمن هذا التصور، هو تفكيك نص من النصوص والوقوف على طريقة بنائه ثم إنتاج نص مغاير انطلاقًا منه، وذلك بإجراء بعض التغييرات الأخرى على مستوى الأحداث والأزمنة، وهكذا تتيح الفرصة للقيام بالتعبير انطلاقًا من نص واحد لعمل تحليلي إنتاجي في الوقت ذاته وللتعبير الكتابي أهمية كبيرة في مرحلة المتوسط، باعتبار أن المتعلم يمر بمرحلة المراهقة، وهي من المراحل العمرية التي تعكس قدرًا لا بأس به من النضج العقلي والوجداني والجسمي، الذي يمكنه من التفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه تفاعلًا تتحقق معه الأهداف المنشودة، إذا وجه هذا التفاعل من خلال الممارسات التعليمية الصحيحة التي تأخذ بيده وتوجهه نحو أعمال العقل، كي يفكر ثم يعبر وأخيرًا يُدع بما يعود عليه المجتمع الذي يعيش فيه بالفائدة والنفع.⁹³

نظرًا لأهمية هذه المرحلة وجب ترك الحرية ليعبر عما يحول في خاطره، لذلك نجد المناهج التربوية الحديثة المبنية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات عنت عناية خاصة بالمتعلم في هذه المرحلة، وخاصة بتعليمية التعبير الكتابي بوصفه فضاء صخبًا يستطيع المتعلم من

⁹³ - ينظر: المرجع السابق، ص10.

خلاله أن يعبر عما يدور في فكره ونفسه ووجدانه، لأنه يترك له الفرصة الكافية ليعبر عما يشاء.⁹⁴

- التعبير الكتابي يمكن التلميذ من أن يكتب ويصحح الخطأ، ويعيد تنظيم عمله كما يشاء عكس النشاطات الأخرى التي يكون فيها وجها لوجه أمام أستاذه وزملائه، ممّا يعيقه عن التكلم، ويصعب عليه أن يفصح عما في ذاته خوفاً من الوقوع في الخطأ أو التعليقات التي تأتي من هنا وهناك من زملائه.

- ولا يكون تعلم التعبير الكتابي مثمرا ثمرته المرجوة، إلا إذا تمكن التلميذ في النهاية من القدرة على الكتابة في إسهاب وقوة ووضوح بأسلوب خال من الخطأ وعلى المعلم أن يفكر في إصلاح طريقة تفكيره وتجاربه ووجدانه نحو من يعيش معهم.⁹⁵

- إن التعبير الكتابي يعد وسيلة اتصال بغض النظر عن بُعد الزمان والمكان، يُلجأ إليه لكتابة رسائل، برقيات، بطاقة دعوات، تهاني، تعليق على فكرة، تلخيص بعض الأفكار... ويمثل هذا النشاط مركز الثقل، فيه تظهر الكفاءة وبواسطته يتحقق الإدماج الفعلي، حيث يكون رافد هذه الممارسة هو المكتسبات النظرية التي تلقاها المتعلم وفق منهج واضح ومحدد، وبه يؤدي وظائفه الاجتماعية والثقافية والمهنية، ويرى علماء اللغة أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة، فنمو كل منهما وارتقائه مرتبط بنمو الآخر وارتقائه، وكلاهما مرتبط بتجارب الإنسان وخبراته في الحياة.⁹⁶

وعليه وجب الاهتمام بتعليم التعبير الكتابي بمختلف تقنياته وخطواته، لاسيما في ضوء التدريس بالكفاءات، وهي آخر مرحلة يمكن من خلالها تقويم قدرة المتعلم على القراءة والأداء الصحيح واستيعابه للظواهر اللغوية، لأن التعبير المكتوب يعتبر المرحلة النهائية

⁹⁴- عبد المنعم عبد العالي، طرق تدريس اللغة العربية، د ط، مكتبة غريب، القاهرة، ص124.

⁹⁵- المرجع السابق، مناهج اللغة العربية سنة أولى متوسط، ص 28.

⁹⁶- ينظر : فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص41.

لمختلف أنشطة اللغة العربية السابقة، فالعجز فيه يؤدي إلى الإخفاق وتكرار الإخفاق يؤدي إلى الاضطراب والتأخر الفكري والعلمي، لذلك يجب الحرص على تعليميته.

6- اقتراحات لتنمية نشاط التعبير الكتابي:

من خلال ما سبق نخلص بمجموعة من الاقتراحات التي تساهم وتساعد على تنمية نشاط والتعبير الكتابي والمتمثلة كالآتي:

- التركيز على الفنون اللغوية الأربعة لأنها كل متكامل.
- اختيار مواضيع متماشية مع سن التلاميذ.
- اختيار مواضيع من الواقع.
- اهتمام المعلمين بتعبيرهم حين يكتبون أو يتكلمون فهم نموذج وقدوة.
- تدريب التلاميذ على بعض العبارات الافتتاحية والختامية لتقوية أسلوبهم وإثراء رصيدهم اللغوي.
- يجب أن يكون عدد التلاميذ قليلاً أو محدوداً حتى يتمكنوا من الممارسة الفعلية.
- جلوس التلاميذ على شكل نصف دائرة والمعلم في النصف، لأن طريقة الجلوس تلعب دوراً مهماً في العملية التعليمية.
- التركيز على أغلب قواعد الإملاء وعلى الجانب النحوي والصرفي.
- كثرة الممارسة والتدريب.
- تخصيص حصص معينة لتدريبهم على الإنتاج الكتابي.
- إشراك المتعلمين في تصحيح أخطائهم.
- تخصيص حصص لمعالجة المشاكل التي يقعون فيها أثناء الإنتاج

الفصل الثاني

نشاط تعبير كتابي في ضوء بيداغوجيا الكفاءات

دراسة ميدانية تحليلية

01- مصادر جمع المادة العلمية.

02- مشكلة الدراسة.

03- منهج الدراسة.

04- أهمية الدراسة.

05- تحليل نتائج الاستبيان.

06- نتائج الدراسة الميدانية.

الفصل الثاني: نشاط تعبير كتابي في ضوء بيداغوجيا الكفاءات - دراسة ميدانية تحليلية

01- مصادر جمع المادة الميدانية

للكشف عن الجديد الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات للتعبير الكتابي في مرحلة التعليم المتوسط والثمار التي جناها هذا الأخير في ضوء هذه المقاربة اقتضت دراستنا إجراء ما يلي:

1. الاستبيان:

يعرف الاستبيان بأنه مجموعة مؤشرات يمكن عن طريقها اكتشاف أبعاد موضوع الدراسة عن طريق الاستقصاء التجريبي أي إجراء بحث ميداني على جماعة محددة من الناس، وهي وسيلة اتصال رئيسية بين الباحث والمبحوث وتحتوي على مجموعة من الأسئلة تخص القضايا التي تزيد معلومات عن المبحوث لقد قمنا في دراستنا هذه بوضع استبيان، موجه إلى أساتذة اللغة العربية بالتعليم المتوسط، الموزع على مجموعة من المتوسطات بولاية المسيلة وهي كالاتي: متوسطة المازري دائرة أولاد سيدي ابراهيم، متوسطة مي زيادة دائرة المسيلة، متوسطة سباع الميلودي دائرة بوسعادة، متوسطة بتة السبتي دائرة الشلال، متوسطة ضبابي قويدر دائرة أولاد سيدي ابراهيم، وقد احتوى عمى 29 سؤالاً فأما الجزء الأول من الأسئلة فقد تعمق ببعض المعلومات الشخصية للأساتذة، وأما الجزء الثاني فقد ضم موضوع البحث بكل جوانبه.

1.1- أسئلة مفتوحة:

في هذا النوع من الأسئلة تترك للمستجوب الحرية الكاملة للإدلاء برأيه وتقديم أفكاره

2.1- أسئلة مغلقة:

تتطلب هذه الأسئلة عادة من الأفراد المعنيين إجابة محددة، سواء تمثلت هذه أفكاره والتوسع أكثر في الإجابة هذا الذي ساعدنا في التحميل وجمع المادة الميداني كلمة أو مصطلح أو حقيقة، أو كانت إشارة أو رمز، يوضع أو يختار، كإجابة مناسبة، كأسئلة ملاء الفراغ، والصح والخطأ والاختيار المتعدد.

2. الملاحظة الميدانية:

عادة ما تعتمد الملاحظة المباشرة، كأداة لجمع المعلومات والبيانات عن ظاهرة ما، بوصفها الأكثر صلاحية في الدراسات الاستطلاعية للمشكلة، التي يريد الباحث البحث فيها وجمع المعلومات عنها.

3. العينة

1.3- الأساتذة قد بلغ عدد الأساتذة الذين وجه إليهم الاستبيان 22أستاذًا، يتوزعون بين الذكور والإناث تتراوح أعمارهم بين 23 الى 51 سنة معظمهم يمتلكون الخبرة الميدانية في التعليم كما أن أغلبهم عاش زمن الأهداف والكفاءات، أفادونا كثيرا في موضوع دراستنا. 1.3- طريقة توزيع البيانات: بعد جمع الاستبيانات شرعنا في توزيع البيانات، باستخدام النسب المئوية في تحميل النتائج.

02- مشكلة الدراسة ومنهجها وأهميتها:

أ- مشكلة الدراسة:

تمثل مشكلة الدراسة في تدني مستوى امتلاك المتعلم لمهارة وكفاءة التعبير الكتابي، لدى تلاميذ مرحلة المتوسطة بصفة عامة وتلاميذ السنة الأولى متوسط بصفة خاصة، كما أخذت العينة مثالا يمكن تعميم على باقي المستويات الأخرى في التعليم المتوسط. كما تتمثل مشكلة الدراسة في الجديد الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات لنشاط التعبير الكتابي لدى تلاميذ مرحلة المتوسط، ومدى ملائمة الطرائق التدريسية المعتمدة في المناهج التربوية الحالية مع نشاط التعبير الكتابي.

03- منهج الدراسة

اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي، حيث قمنا بوصف المقاربة الجديدة التي تبنتها وزارة التربية الوطنية في المدارس الجزائرية كما قمنا بوصف طرق وكيفية تدريس التعبير الكتابي، أما المنهج التحليلي فقد اعتمدنا عليه في تحميل الاستبيانات المخصصة للأساتذة وكذلك حساب النسب المئوية لأجوبة الاستبيانات.

04- أهمية الدراسة:

- العمل على تحقيق أهداف تدريس التعبير الكتابي واكتساب المتعلم الكفاءة اللازمة، والقدرة على التعبير والانشاء باستعمال مختلف القواعد النحوية والصرفية.
- السعي الى تطبيق المقاربة بالكفاءات واستخلاص ثمارها في المستقبل.
- التطلع إلى رؤية مستقبلية ونتائج ايجابية تساعد المعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية بالإضافة الى التطلع إلى مدى نجاح الإصلاحات في المدرسة الجزائرية.

05- تحليل نتائج الاستبيانات:

01- تحميل نتائج استبيان الأساتذة: كل سؤال يتضمن نتائج تحول إلى نسب مئوية، وتتبع

نتائج الجدول بالتحميل

1-الجنس:

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

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	4	18,2
أنثى	18	81,8
المجموع	22	100,0

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (22) فرداً، نلاحظ أن حجم الذكور (4) بنسبة 18.2 %، أما الإناث فقد بلغ عددهم (18) أنثى بنسبة قدرت بـ 81.8 % .

2-السن:

الجدول رقم (02): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن

السن	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 25	2	9,1
من 25-30	6	27,3
من 31-35 سنة	7	31,8
36-40 سنة	4	18,2
أكثر من 40	3	13,6
المجموع	22	100,0

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (22) فرداً، نلاحظ أن (2) أستاذ أقل من 25 سنة بنسبة بلغت 9.1 %، وقد بلغ عدد الأساتذة الذين تراوحت أعمارهم بين (25-30 سنة) بـ (6) أفراد بنسبة قدرت بـ 27.3 %، أما من تراوحت أعمارهم بين (31-35 سنة) فقد بلغ عددهم (7) أفراد بنسبة

قدرت ب: 31.8%، ومن تراوحت أعمارهم بين (36-40 سنة) فقد بلغ عددهم (4) أفراداً بنسبة 18.2%، و (49) منهم تجاوزوا ال 40 سنة بنسبة قدرت ب 13.6%.

3-الصفة:

الجدول رقم (03): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير صفة الأستاذ.

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
مستخلف	3	13,6
متربص	1	4,5
مثبت	18	81,8
المجموع	22	100,0

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (22) فرداً، نلاحظ أن أغلب الأساتذة مثبتين حيث بلغ عددهم (18) بنسبة 81.8%، و المستخلفين فبلغ عددهم (3) بنسبة قدرت ب 13.6%، و متربص واحد .
أسئلة الإستبيان :

س6- هل المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (04): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (6)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (6)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	20	90,9	11,0	9,0	1	14,727 ^a	0,000	دال عند مستوى 0.01
لا	2	9,1	11,0	-9,0				
الإجمالي	22	100,0		////////////////////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (6) بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (20) فرداً بنسبة مئوية بلغت 90.9%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا" والبالغ عددهم (2) بنسبة مئوية قدرت بـ: 9.1%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (χ^2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ: $14,727^a$ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة الأولى نعم ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1% .

الاستنتاج: أغلبية أفراد عينة الدراسة أكدوا بأن المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد.

س7: هل المقاربة النصية حل للقضاء على العجز والضعف في التعبير الكتابي؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (17)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (07)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	14	63,6	11,0	3,0	1	$1,636^a$	0,000	دال عند مستوى 0.01
لا	8	36,4	11,0	-3,0				
الإجمالي	22	100,0	////////////////////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (17) بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (14) فرداً بنسبة مئوية بلغت 63.6%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا" والبالغ عددهم (8) بنسبة مئوية قدرت بـ: 36.4%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (K^2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ $1,636^a$.

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

الاستنتاج: أغلبية أفراد عينة الدراسة أكدوا بأن المقاربة النصية حل للقضاء على العجز و الضعف في التعبير الكتابي..

س8- هل تلتسوا تحسننا في التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (06): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (08)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (08)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	18	81,8	11,0	7,0	1	$8,909^a$	0,000	دال عند مستوى 0.01
لا	4	18,2	11,0	-7,0				
الإجمالي	22	100,0	////////////////////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (20) بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (18) فرداً بنسبة مئوية بلغت 81.8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا" والبالغ عددهم (4) بنسبة مئوية قدرت بـ 18.2.3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (χ^2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ $8,909^a$

وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة الأولى نعم ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يلتزمون تحسناً في التعبير الكتابي في ضوء المقارنة بالكفاءات.

س09: - هل يساهم التلاميذ في تفعيل نشاط التعبير الكتابي؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (07): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (09)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (09)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	19	86,4	11,0	8,0	1	$11,636^a$	0,000	دال عند مستوى 0.01
لا	3	13,6	11,0	-8,0				
الإجمالي	22	100,0		////////////////////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (9) بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (19) فرداً بنسبة مئوية بلغت 86.4%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا" والبالغ عددهم (3) بنسبة مئوية قدرت بـ 13.6%، 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: 11,636^a

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

ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون أن التلميذ يساهم في تفعيل نشاط التعبير الكتابي.

س10: ماهي العلاقة الموجودة بين نشاط اللغة العربية والظواهر اللغوية والإملاء والنصوص والتعبير الكتابي وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10)

رقم	البدايل	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	تكاملية	17	77,3	1
2	ارتباطية	3	13,6	2
3	معا	2	9,1	3
	المجموع	22	100	-

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل (تكاملية) وقد بلغ عددهم (17) فرداً بنسبة مئوية بلغت 77.3%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "ارتباطية" والبالغ عددهم (3) بنسبة مئوية قدرت بـ 13.6%، أما في المرتبة الثالثة فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "معا" والبالغ عددهم (2) بنسبة مئوية قدرت بـ: 9.1. في الأخير نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة بأن العلاقة تكاملية

س(11): هل ترون أن التعبير الكتابي يساهم في تكوين الملكة اللغوية للطفل؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (09): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (11)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (11)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	21	95,5	11,0	10,0	1	18,182 ^a	0,000	دال عند مستوى 0.01
لا	1	4,5	11,0	-10,0				
الإجمالي	22	100,0	////////////////////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (11) بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (21) فرداً بنسبة مئوية بلغت 95.5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل

لا" والبالغ عددهم (1) بنسبة مئوية قدرت بـ 4.5%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (K^2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ: $18,182^a$.

وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة الأولى نعم ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة ترى التعبير الكتابي يساهم في تكوين الملكة اللغوية للتلميذ.

س12: هل يلتزم التلميذ في كتابتهم باللغة الفصحى؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (10): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (13)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (13)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
لا	1	4,5	7,3	-6,3	2	$9,909^a$	0,000	دال عند مستوى 0.01
أحيانا	8	36,4	7,3	,7				
نعم	13	59,1	7,3	5,7				
الإجمالي	22	100,0	////////////////////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (13) بالبديل "لا" وقد بلغ عددهم (1) فرداً بنسبة مئوية

بلغت 4.5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "أحياناً" والبالغ عددهم (8) بنسبة مئوية قدرت بـ 36.4%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نعم" والبالغ عددهم (13) بنسبة مئوية قدرت بـ 59.1%، 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: 9,909^a، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الثالثة "نعم" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة ترى التلاميذ يلتزمون في كتابتهم باللغة العربية الفصحى.

س13: هل يحزر التلاميذ تعابيرهم المكتوبة في؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (14)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (14)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
القسم	18	81,8	11,0	7,0	1	8,909 ^a	0,000	دال عند مستوى 0.01
البيت	4	18,2	11,0	-7,0				
الإجمالي	22	100,0	////////////////////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (14) بالبديل "في القسم" وقد بلغ عددهم (18) فرداً بنسبة مئوية بلغت 81.8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "في البيت" والبالغ عددهم (4) بنسبة مئوية قدرت بـ: 18.2%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (K^2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ: $8,909^a$ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة الأولى "القسم" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة من الأساتذة يقرون أن التلاميذ يحرون تعبيرهم الكتابي في القسم.

س14: أي الفرص أنجع وأحسن؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (15)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (14)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
القسم	14	63,6	11,0	3,0	1	$1,636^a$	0,000	دال عند مستوى 0.01
البيت	8	36,4	11,0	-3,0				
الإجمالي	22	100,0	////////////////////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (15) بالبديل "القسم" وقد بلغ عددهم (14) فرداً بنسبة مئوية بلغت 63.6%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "البيت" والبالغ عددهم (8) بنسبة مئوية قدرت بـ: 36.4%، 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: 1,636^a، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة الأولى "القسم" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1% .

ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة من الأساتذة يقرون أن القسم أحسن وأنجع الفرص.

س15: هل يحرص التلميذ على تصميم الموضوع تصميمًا جيدًا مستوفياً للعناصر الأساسية؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (13): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (16)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (16)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية%	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
لا	1	4,5	7,3	-6,3	2	11,545 ^a	0,000	دال عند مستوى 0.01
أحياناً	14	63,6	7,3	6,7				
نعم	7	31,8	7,3	-3				

				////////////////////	100,0	22	الإجمالي
--	--	--	--	----------------------	-------	----	----------

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (16) بالبديل "لا" وقد بلغ عددهم (1) فرداً بنسبة مئوية بلغت 4.5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "أحياناً" والبالغ عددهم (14) بنسبة مئوية قدرت بـ 63.6%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نعم" والبالغ عددهم (7) بنسبة مئوية قدرت بـ 31.8%، 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 $11,545^a$ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الثانية "أحياناً" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة ترى أن التلاميذ أحياناً يكونوا حريصين على تصميم الموضوع تصميم جيداً مستوفياً للعناصر الأساسية.

س16: من خلال كتابات التلاميذ هل يجندون معارفهم ويتمكنون من إدماج مكاسبهم من إنشاء موضوع المستوى؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (17)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (17)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار

دال		0,000	2	-6,3	7,3	4,5	1	لا
مستوى				9,7	7,3	77,3	17	أحيانا
01				-3,3	7,3	18,2	4	نعم
				////////////////////		100,0	22	الإجمالي

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (17) بالبديل "لا" وقد بلغ عددهم (1) فرداً بنسبة مئوية بلغت 4.5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "أحيانا" والبالغ عددهم (17) بنسبة مئوية قدرت بـ 77.3%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نعم" والبالغ عددهم (4) بنسبة مئوية قدرت بـ 18.2%، 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 19,727^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الثانية "أحيانا" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة ترى أن التلاميذ أحيانا يجندون معارفهم ويتمكنون من ادماج مكتسباتهم من إنشا المستوى.

س17: هل الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ بشكل كبير أخطاء؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (15): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (18)

رقم	البدائل	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	إملائية صرفية	18	81.8%	1
2	نحوية	16	72.7%	2
3	معجمية	3	13.6%	5
4	شكلية	2	9.1%	6
5	أسلوبية	9	40.9%	4
6	تركيبية	10	45.5%	3

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى ستة مجموعات، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل (إملائية صرفية) وقد بلغ عددهم (18) فرداً بنسبة مئوية بلغت 81.8%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل " نحوية" والبالغ عددهم (16) بنسبة مئوية قدرت بـ 72.7%، أما البديل "تركيبية" احتل المرتبة الثالثة وقد بلغ عددهم (10) بنسبة مئوية قدرت بـ: 45.5%، والبديل "أسلوبية" احتل المرتبة الرابعة وقد بلغ عددهم (9) بنسبة مئوية قدرت بـ: 40.9% ، و"معجمية" احتل المرتبة الخامسة وقد بلغ عددهم (3) بنسبة مئوية قدرت بـ: 13.6% واحتل المرتبة الأخيرة والسادسة البديل "شكلية" وقد بلغ عددهم (2) بنسبة مئوية قدرت بـ: 9.1%.

ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة أقرروا أن أغلب الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ هي أخطاء إملائية صرفية و نحوية.

س18: هل يعود ضعف بعض التلاميذ في التعبير الكتابي؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (16): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (19)

رقم	البدايل	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	عضوية	3	13.6%	1
2	عقلية	4	18.2%	2
3	اجتماعية	14	63.6%	5
4	نفسية	13	59.1%	6
5	بيئية	10	45.5%	4

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى خمسة مجموعات، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل (اجتماعية) وقد بلغ عددهم (14) فرداً بنسبة مئوية بلغت 63.6%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "نفسية" والبالغ عددهم (13) بنسبة مئوية قدرت بـ: 59.1%، أما البديل "بيئية" احتل المرتبة الثالثة وقد بلغ عددهم (10) بنسبة مئوية قدرت بـ: 45.5%، والبديل "عقلية" احتل المرتبة الرابعة وقد بلغ عددهم (4) بنسبة مئوية قدرت بـ: 18.2% واحتل المرتبة الأخيرة والخامسة البديل "عضوية" و قد بلغ عددهم (3) بنسبة مئوية قدرت بـ: 13.6%.

ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة أقرّو أن السبب يعود إلى عوامل اجتماعية ونفسية.

س19: هل تتقيدون بتدريس المواضيع التي قررها المنهج؟ بعد المعالجة

الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (17): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (20)

القرار	مستوى الدلالة	K ² قيمة	درجة الحرية	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	التكرار المتوقع	النسبة المئوية %	التكرار المشاهد	بدائل الإجابة على السؤال رقم (20)
دال عند	0,000	14,727 ^a	1	9,0	11,0	90,9	20	نعم
مستوى				-9,0	11,0	9,1	2	لا
0.01				////////////////////	100,0	22	الإجمالي	

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (20) بالبديل "نعم" وقد بلغ عددهم (20) فرداً بنسبة مئوية بلغت 90.9%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "لا" والبالغ عددهم (2) بنسبة مئوية قدرت بـ: 9.1%، 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: 14,727^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة الأولى "نعم" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يتقيدون بتدريس المواضيع التي قررتها المناهج.

س20: هل مضامين المقرر تتوافق مع المتعلمين؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (18): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (21)

القرار	مستوى الدلالة	K ² قيمة	درجة الحرية	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	التكرار المتوقع	النسبة المئوية %	التكرار المشاهد	بدائل الإجابة على السؤال رقم (21)
دال عند مستوى 0.01	0,000	9,364 ^a	2	-4,3	7,3	13,6	3	لا
				6,7	7,3	63,6	14	أحيانا
				-2,3	7,3	22,7	5	نعم
				////////////////////		100,0	22	الإجمالي

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (21) بالبديل "لا" وقد بلغ عددهم (3) فرداً بنسبة مئوية بلغت 13.6%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "أحيانا" والبالغ عددهم (14) بنسبة مئوية قدرت بـ: 63.3%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نعم" والبالغ عددهم (5) بنسبة مئوية قدرت بـ: 22.7%، 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: 9,364^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الثانية "أحيانا" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة ترى أن مضامين المقرر تتوافق في بعض من الأحيان مع التلاميذ.

س21: ماهي الاستراتيجيات التي تعتمدها في تعليم التعبير الكتابي؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (19): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (23)

رقم	البدائل	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	حل المشكلات	16	72.7%	1
2	الاستقراء	5	22.7%	2
3	التعينات	2	9.1%	5
4	المشروع	2	9.1%	6
5	العصف الذهني	3	13.6%	4

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى خمسة مجموعات، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل (حل المشكلات) وقد بلغ عددهم (16) فرداً بنسبة مئوية بلغت 72.7%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "الإستقرائية" والبالغ عددهم (5) بنسبة مئوية قدرت بـ: 22.7%، أما البديل "العصف الذهني" احتل المرتبة الثالثة و قد بلغ عددهم (5) بنسبة مئوية قدرت بـ: 13.6%، والبديل "التعينات" و" المشروع احتل المرتبة الرابعة وقد بلغ عددهم (2) بنسبة مئوية قدرت بـ: 9.1%.

ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يستخدمون استراتيجية حل المشكلات.

س22: هل تتبعون في تصحيح التعبير الكتابي على؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (20): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (24)

رقم	البدائل	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	المرمز	9	40,9	2
2	الإشاري	13	59,1	1
-	المجموع	22	22	-

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين، حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل (الإشاري) وقد بلغ عددهم (13) فرداً بنسبة مئوية بلغت 59.1%، أما المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "المرمز" والبالغ عددهم (9) بنسبة مئوية قدرت بـ: 40.9%.

في الأخير نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يعتمدون التصحيح الإشاري.

س23: هل يصح التعبير الكتابي وفق الطريقة؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (21): توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (25)

رقم	البدائل	التكرار المشاهد	النسبة المئوية %	الترتيب
1	الفردية	5	22,7	2
2	الجماعية	17	77,3	1
-	المجموع	22	22	100,0

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى مجموعتين حيث جاء في المرتبة الأولى المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل (الجماعية) وقد بلغ عددهم (17) فرداً بنسبة مئوية بلغت 77.3%، أما

المرتبة الثانية فجاءت المجموعة الذين اجابوا على السؤال بالبديل "الفردية" والبالغ عددهم (5) بنسبة مئوية قدرت ب: 227%.

في الأخير نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يعتمدون تصحيح التعبير الكتابي وفق الطريقة الجماعية.

س24: هل تصحح مواضيع التعبير الكتابي بعناية ودقة؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (22): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (27)

بدائل الإجابة على السؤال رقم (27)	التكرار المشاهد	النسبة المئوية%	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K ² قيمة	مستوى الدلالة	القرار
لا	2	9,1	2	9,1	2	23,273 ^a	0,000	دال عند مستوى 0.01
أحيانا	2	9,1	2	9,1				
نعم	18	81,8	18	81,8				
الإجمالي	22	100,0	22	////////////////////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (21) بالبديل " لا " وقد بلغ عددهم (2) فرداً بنسبة مئوية بلغت 9.1%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل " أحيانا" والبالغ عددهم (2) بنسبة مئوية قدرت ب: 9.1%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نعم" والبالغ عددهم (18) بنسبة مئوية قدرت ب 81.8%، 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 ^a23,273 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الثانية "أحياناً" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة ترى أن مواضيع التعبير الكتابي تصحح بعناية ودقة.

س25: هل تحقق الكفاءة المسطرة من درس التعبير الكتابي في كتابات التلميذ؟ بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (23): يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (28)

القرار	مستوى الدلالة	K ² قيمة	درجة الحرية	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	التكرار المتوقع	النسبة المئوية %	التكرار المشاهد	بدائل الإجابة على السؤال رقم (28)
دال عند مستوى 0.01	0,000	23,273 ^a	2	-5,3	7,3	9,1	2	لا
				10,7	7,3	81,8	18	أحياناً
				-5,3	7,3	9,1	2	نعم
				////////////////////		100,0	22	الإجمالي

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (22) فرداً قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (28) بالبديل "لا" وقد بلغ عددهم (2) فرداً بنسبة مئوية بلغت 9.1%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "أحياناً" والبالغ عددهم (18) بنسبة مئوية قدرت بـ: 81.8%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجاباتهم على هذا السؤال بالبديل "نعم" والبالغ عددهم (2) بنسبة

مئوية قدرت بـ: 9.1%، 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 23.273³ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الثانية "أحياناً" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومنه نستنتج أن أغلبية أفراد عينة الدراسة ترى أن الكفاءة المسطرة من درس التعبير الكتابي أحياناً تتحقق في كتابات التلاميذ.

س26 : كيف يؤثر عدم استعمال الأساتذة للفصحى، وتعويضها بالبديهي الأخرى داخل غرفة الدراسة في تحصيل التعبير الكتابي؟

ومن خلال تقصي إجابات أفراد العينة البالغ عددهم 22 أستاذ نلاحظ تقارباً فيما بينها ويتجلى ذلك من خلال أن الأغلبية اقروا بان عدم استعمال الفصحى وتعويضها بالبديهي يؤدي الى ضعف الملكة اللغوية لدى التلميذ مع ازدياد اللغة الفصحى وهذا يؤثر بالسلب على المرود اللغوي مما يولد الركاكة في التعبير مع كثرة الأخطاء، لذا وجب على الأستاذ ممارسة اللغة الفصحى داخل القسم باعتباره قدوة للمتعلم في التمكن من اللغة وإتقانها.

س27: ما موقفك من منهاج سنة أولى متوسط من حيث: الأنشطة، أساليب التقويم، مصادر التعلم، البيئة الاجتماعية؟

من خلال إجابات الأساتذة اغلبهم اقر بان المنهاج غير مناسب وملائم وقاصر وغير ملم بالحياة والبيئة الاجتماعية إضافة الى النقص الموجودة في الكتاب المدرسي في حين نجد الأقلية ترى أن المنهاج مناسب.

س28: أي الطرق أنجح في رأيكم في عملية تصحيح تعبير كتابي؟ ولماذا تعتمدون طريقة دون الأخرى؟

من خلال إجابة الأساتذة نجد أن معظمهم اجمعوا على طريقة التصحيح الجماعية لأنها تمكن جميع التلاميذ من الاستفادة من الأخطاء وتجنب الوقوع فيها مرة أخرى في حين الأقلية أن عملية التصحيح الفردية هي الأنفع.

س29: كيف تقومون منتوج التلاميذ الكتابي؟

من خلال ما لاحظناه في إجابات الأساتذة اجمعوا دون استثناء على الاعتماد على الملاحظة والتي تكون ملمة بمختلف الجوانب المعرفية واللغوية والمنهجية والتوجيه المستمر حول الخط وعلامات الوقف ويرو أن إنتاجهم عموماً متوسط وفي بعض الأحيان ضعيف ودون المستوى.

06- نتائج الدراسة الميدانية:

ختاماً لدراستنا، يمكننا تقديم أهم النتائج المتعمقة بنشاط التعبير الكتابي في ضوء المقارنة بالكفاءات بعد تحميل نتائج الاستبيانات كالاتي:

أهم الاقتراحات والحلول التي يستعملها الأستاذ كحل لدى التلاميذ لتخلص من العراقيل التي تواجههم، تنوعت الحلول حسب كل أستاذ ووجهة نظره نلخصها فيما يلي:

- يطالبون بوجوب إعادة النظر في الحجم الساعي لحصص التعبير الكتابي.
- إعطاء التلاميذ الحرية في التعبير حتى يعبروا عن أنفسهم لا عما يريده الأستاذ.
- تشجيع التلاميذ على المطالعة وتحفيزهم بالحصول على الجوائز لمن يقوم بتلخيص قصة أو كتاب.
- دعوة الأسر إلى تعويد أبنائهم ولو بشكل بسيط على التكلم بالفصحى.
- حث التلاميذ على المطالعة والقراءة البناءة.

- تخصيص حصص لتعويد التلاميذ على الكتاب.

يعتبر التعبير الكتابي مهارة من مهارات الدراسة اللغوية وفي الوقت نفسه هو الثمرة والمحصلة النهائية لها في الوقت الذي تشكل المهارات الأخرى روافد تشيد بناؤه وتقوم أركانه.

- التعبير الكتابي نوعان إبداعي ووظيفي فأما الأول فيتطلب مهارة في الخلق والإبداع وبلاغة التركيب وأما الثاني فيم عبارة عن قوالب جاهزة تحتاج إلى عبارات بسيطة لتحقيق غرضا وظيفيا.

- يحتل التعبير الكتابي مكانة مرموقة في المناهج التربوية الحالية، وذلك يعود لما قدمته المقاربة بالكفاءات لتدريسه وتصحيحه بوصفه أداة التواصل ووسيمة للتثقيف والتنمية.

- التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات يتحقق بالإدماج الفعلي للمعارف وتظهر فيه الكفاءة وذلك بالممارسة المستمرة والدربة الطويلة

- الأفكار في المقاربة بالكفاءات تأتي انطلاقا من تجارب المتعلمين وكثير اطلاعيه هذا ما يساهم تدريجيا في تنمية الأفكار.

- يعاني بعض المتعلمين من ضعف في الأخطاء النحوية والصرفية ما يؤثر سلبا على كتاباتهم هناك من المتعلمين من يعتمد على طريقة واحدة في تدريس التعبير تبدأ بالعنوان وتنتهي بالتطبيق وهذا غير صائب فالأصل أن ينوع الأستاذ في طرق تقديم هذا النشاط.

- يلعب التوجيه والإرشاد الذي يقدمه المعلم للمتعلم دورا هاما في العملية التعليمية، لأن المتعلم غير قادر على تسيير الدرس بنفسه.

- العديد من الأساتذة يجمعون عمى أن تحرير مواضيع التعبير الكتابي خارج القسم يؤدي إلى إعاقة فكر المتعلم وتوقيفه عن الخلق والإبداع بسبب الاتكالية عمى غيره

المقاربة بالكفاءات فكرة إصلاحية صائبة، تحرز نتائج ايجابية إذا توفرت الظروف المناسبة لتطبيقها.

خاتمة

خاتمة:

لقد حاولنا في هذه الدراسة، أن نفق على كيفية تدريس التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، ونشخص الصعوبات التي تحول دون اكتساب المتعلم لكفاءة التعبير الكتابي، وأسباب ضعف المتعلمين فيه، وما مدى فاعلية العلاج الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات للتعبير الكتابي، تظهر نجاحاتها وفعاليتها في محطة التعبير الكتابي عمى شكل وضعيات إدماجية، فتوصمنا إلى عدة نتائج ومقترحات نجملها فيما يلي:

- المقاربة بالكفاءات لا تكفي بأن يكتسب المتعلم معارف وكفى لنقول عنه من العارفين، بل إن الكفاءة لدى المتعلم، تكمن في أن يتعلم كيف يستفيد من معارفه في الحياة.
- إن المقاربة بالكفاءات يمكن لها أن ترفع من قيمة التعليم، إذا ما توفرت لها شروط تطبيقيا على أرضية الواقع، بتوفير الوسائل التعميمية المختلفة، بتكثيف الندوات التربوية للمعلم وبخاصة للمعلمين الذين ألفوا النظام القديم، تقليل عدد المتعلمين في القسم.
- التعبير الكتابي أهم أغراض الدراسة اللغوية، وهو أداة للتواصل بين الأفراد والمجتمعات، وهو عملية ذهنية معقدة؛ لذلك يجب تحفيز المتعلم على الاجتهاد في التغلب ذاتيا على الصعوبات اللغوية التي يعانيتها.
- يجب الاهتمام بمهارة التعبير الكتابي لأنها تؤثر على مستقبل الفرد الأكاديمي والمهني وربما الاجتماعي، حيث يصعب على الأفراد الذين لديهم صعوبات في التعبير الكتابي، أن يعبروا عن ذواتهم وأفكارهم.
- المتعلمون في هذه المرحلة المقصودة بالدراسة لا يزالون يعانون من الضعف في التعبير الكتابي. ضرورة إتاحة الفرص للمتعلمين للكتابة المتكررة قصد تدريبهم على عملية التعبير يستحسن على واضعي مناهج اللغة العربية والمدرسين، انتقاء موضوعات التي تثير المتعلمين وتزيد من إقبالهم عليها.

-
- تشجيع الكتابات الحرة، لأن ذلك يرفع من معنويات المتعلم ويدفعه إلى الكتابة والإبداع.
 - على الأستاذ أن يوجه تلامذة إلى ضرورة إخضاع ما اكتسبوه من المدرسة، لممارسة في الحياة اليومية.
 - يجب وضع لوائح للصعوبات اللغوية الفردية والجماعية، عمى مستوى القسم، مع تشخيص أسبابه والبحث عن أنسب الطرق لعلاجها.
 - على المعلم أن ينوع في استعمال استراتيجيات وطرائق التدريس في نشاط التعبير الكتابي وكعنصر ختامي يمكننا القول بأن المقاربة بالكفاءات كفيلة بتخريج نشء كفاء بدليل التحسن الذي لاحظناه في انتاجات المتعلمين وسيادة أساتذة اللغة العربية وفي الأخير نأمل أن نكون قد وفقنا ولو قليلا في الإلمام بمخلف عناصر هذه الدراسة، ونرجو أن تكون هناك دراسات مستقبلية حول الموضوع خصوصا في التعميم الابتدائي الذي يشكل قاعدة صمدت لكل مراحل التعليم، ومدى جدوى المقاربة بالكفاءات فيه.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1. رمضان إزريل ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2002، ط1.
2. ابن منظور (جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري): لسان العرب، (مادة بدع)، دار صادر، بيروت-لبنان، المجلد 01، ج08.
3. ابن منظور: لسان العرب
4. أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد جمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرائق التدريس، عالم الكتب، القاهرة-مصر، ط2، 2003م.
5. إكزافي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة ناصر موسى، بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د ط)، نوفمبر 2006 .
6. التدريس - 2 أوحيد علي الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، الجزائر، 2004، د ط.
7. الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، عبد الحميد هندراوي، ج3، دار الكتاب العلمية، ط1، بيروت، 2003، مادة (ع. ب. ر).
8. خليل عبد الفتاح حمادة، خليل محمود نصار: فن التعبير الوظيفي، مكتبة ومطبعة منصور، ط1، غزة، 2002.
9. خيرى وناس وبوصنبورة عبد الحميد، مادة التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الجزائرية، ط1، 2006 .
10. زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، مصر، ط1، 2005م.
11. زهدي محمد عيد: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، المرجع السابق
12. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، 2004.

13. سعد علي زاير وسماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، ط1، عمان، 2015.
14. سعدون محمد الساموك، وهدى علي جواد الشعري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن، 2005.
15. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ط1.
16. شرقي رحيمة وبوساحة نجاة، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر، دت، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.
17. طه علي الديلمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمار، الأردن، 2005.
18. عبد العليم إبراهيم، الموجه الغني لمدرسي اللغة العربية.
19. عبد الكريم غريب: استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها.
20. عبد المنعم عبد العالي، طرق تدريس اللغة العربية، د ط، مكتبة غريب، القاهرة.
21. العربي اسليماني: الكفايات في التعليم.
22. عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار الريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003، ط1،
23. علوي عبد الله طاهر: تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عدن- اليمن، ط1، 2010م.
24. علي عوبنا: صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 1986.
25. فاطمة الزهراء بوكرمة: الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008.

26. فتحي علي يونس وآخرون: تعليم اللغة العربية أسس وإجراءات، مطابع الطونجي، القاهرة، 1987.
27. فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية.
28. فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2005 ،
29. فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربي بين المهارة والصعوبة.
30. محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، ط1، عمان، الأردن، 2008.
31. محمد السامعي: مهارات نحو، املاء، أدب، بلاغة، 25 ديسمبر، 2017.
32. محمد الصالح الحثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة دار الهدى، الجزائر، (د ط)، 2002 .
33. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، بدون دار النشر، الجزائر، 2006، د ط.
34. محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دار الفكر العربي، الأردن، 2007، ط 1.
35. محمد بوعلاق :مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2004.
36. محمد ربيع وآخرون: فن الكتابة والتعبير، المركز القومي، الأردن، ط1، 2000م.
37. محمد رجب فضل الله: عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2002.
38. محمد صلاح الدين محاور: دراسات تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية، دار القلم، الكويت. 1983.
39. محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2005.

40. محمد مرتضى الحسني الواسطي الزيدي الحنفي، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الفكر العربي، لبنان، 1994، د ط، مج 1.
41. مختار مراح كمال رأس العين: مقارنة الكفاءات، 2005، د.ب.
42. مصطفى خليل الكسواني: الميسر في اللغة العربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2005م.
43. مصطفى رسلان: تعليم العربية لغير الناطقين بها، دار الكتب القومية، القاهرة، 1986.
44. ميلود أبدو: سبل تطوير المناهج التعليمية، نموذج تدريس الإنشاء، دار الأمان للنشر والتوزيع، المغرب، د. ط، 1933م.

منشورات وزارية:

1. كتاب لغة عربية سنة اولى من التعليم المتوسط، الاوراس للنشر، الجزائر، 2017
2. منشور وزاري لوزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الاولى من، التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2003،
3. وزارة التربية الوطنية، مناهج سنة اولى متوسط، الجزائر، 2004.

مراجع أجنبية:

1. GALISSON. R et COSTE. D, Dictionnaire de Didactique des Langues, Hachette, France, 1976, p: 404
2. (G.Mialaret) الا غاستون ميالاري علم النفس التربوي , ترجمة عزيزي عبد السلام ,دار لآفاق , 2001, الجزائر, ط1.

فهرس الجداول

فهرس الجداول:

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	55
02	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن	55
03	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير صفة الأستاذ.	56
04	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (6)	56
05	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (17)	57
06	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (08)	58
07	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (09)	59
08	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10)	60
09	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (11)	61
10	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (13)	62
11	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (14)	63
12	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (15)	64
13	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (16)	65
14	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (17)	67
15	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (18)	68
16	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (19)	69
17	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (20)	70
18	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (21)	71
19	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (23)	72
20	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (24)	73
21	توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (25)	73
22	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (27)	74
23	يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (28)	76

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

ا	شكر وتقدير	9
II	اهداء.....	12
ب	مقدمة:	12
9	مدخل:	12
12	الفصل الاول: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات نشاط تعبير كتابي	12
12	المبحث الأول :ماهية البيداغوجيا.	12
12	1_ مفهوم البيداغوجيا:	13
13	2- أنواع البيداغوجيا:	19
19	المبحث الثاني: ماهية الكفاءة	19
19	1- المفهوم اللغوي والاصطلاحي للكفاءة:	21
21	2- مكونات الكفاءة:	23
23	3_ خصائص المقاربة بالكفايات:	25
25	4_ أنواع الكفاءات:	26
26	5_ تصنيف الكفاءات "مستوياتها":	28
28	6_ التقييم بالكفاءات:	30
30	المبحث الثالث: ماهية التعبير الكتابي:	30
30	1- المفهوم اللغوي والاصلاحي للتعبير وأنواعه:	40
40	2- خطوات تدريس التعبير:	

44	3- أهداف التعبير الكتابي :
44	4- أهمية التعبير الكتابي :
48	5- التعبير الكتابي (أهمية نشاطاته):
52	6- اقتراحات لتنمية نشاط التعبير الكتابي:
54	الفصل الثاني: نشاط تعبير كتابي في ضوء بيداغوجيا الكفاءات- دراسة ميدانية تحليلية .
54	01- مصادر جمع المادة الميدانية
56	02- مشكلة الدراسة ومنهجها وأهميتها:
56	03- منهج الدراسة
56	04- أهمية الدراسة:
56	05- تحليل نتائج الاستبيانات:
79	06- نتائج الدراسة الميدانية:
83	خاتمة:
86	قائمة المصادر والمراجع:
91	فهرس الجداول:
93	فهرس المحتويات:
122	ملخص:

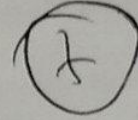
الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي



هذه الاستبانة موجهة للسادة أساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط، لغرض علمي يتمثل في إجراء بحث حول: تعليمية نشاط التعبير في ضوء المقاربة بالكفاءات، حيث تقوم الباحثة بإجراء دراسة مسحية حول هذه المقاربة، والجديد الذي أتت به التعليمية نشاط التعبير الكتابي، لذا أرجو من السادة الأساتذة، الالتزام بالدقة والصراحة في الإجابة عن الأسئلة ما أمكن.

ملاحظة: أرجو وضع علامة (x) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تختارونها والإدلاء بأرائكم في الإجابات التي تتطلب التعديل.

- 1- الجنس: ذكر أنثى:
- 2- السن: 142
- 3- التخصص:
.....
- 4- المتوسطة:
..... بلدية: المسيلة ولاية: المسيلة
- 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 التلاميذ في تفعيل نشاط التعبير الكتابي؟
نعم لا
- 10- ما هي العلاقة الموجودة بين نشاط اللغة العربية: الظواهر اللغوية، الإملاء، النصوص والتعبير الكتابي؟
.....
- 11- هل ترون أن التعبير الكتابي يساهم في تكوين الملكة اللغوية للتلميذ؟
نعم لا
- إذا كانت الإجابة بنعم، كيف؟
.....
- 12- كيف يؤثر عدم استعمال الأستاذ للفصحى، وتعويضها بالبدايل الأخرى داخل غرفة الدراسة في تحصيل التعبير الكتابي؟
.....
- 13- هل يلتزم التلاميذ في كتاباتهم باللغة العربية الفصحى؟
نعم لا أحيانا
- 14- هل يحرر التلاميذ تعابيرهم المكتوبة في: القسم البيت

- 15- في رأيكم أي الفرص أنجع وأحسن: القسم البيت
- 16- هل يحرص التلاميذ على تصميم الموضوع تصميمًا جيدًا مستوفيًا للعناصر الأساسية (مقدمة، عرض، خاتمة)؟ نعم لا أحيانًا
- 17- من خلال كتابات التلاميذ هل يجندون معارفهم ويتمكنون من إدماج مكتسباتهم من إنشاء موضوع المستوى؟ نعم لا أحيانًا
- 18- هل الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في الكتابة بشكل كبير أخطاء؟
إملائية صرفية نحوية معجمية شكلية أسلوبية تركيبية

إلى ماذا يعود السبب في ذلك؟... قلة المراجعة

- 19- هل يعود ضعف بعض التلاميذ في التعبير الكتابي لأسباب:
عضوية عقلية اجتماعية نفسية بيئية ؟
- 20- هل تتقيدون بتدريس المواضيع التي قررها المنهاج؟ نعم لا
- إذا كانت الإجابة بنعم، ألا ترون أن ذلك يحد من حرية التصرف لدى الأستاذ حسب ما تقتضيه الحاجة للموضوع المطروق؟ ... بجهد من المسؤولية المتصرفة لدى الأستاذ
- 21- هل مضامين المقرر توافق المتعلمين؟ نعم لا أحيانًا
- 22- ما موقفك من منهاج السنة الثالثة متوسط من حيث: الأنشطة، أساليب التقويم، مصادر التعلم، البيئة الاجتماعية؟ بجهد من المسؤولية المتصرفة
- 23- ما هي الاستراتيجيات التي تعتمدونها في تعليمية التعبير الكتابي؟ حل المشكلات
الاستقرائية التعيينات المشروع العصف الذهني
- 24- هل تتبعون في تصحيح التعبير الكتابي على التصحيح؟ المرمز الإشاري

أيهما أكثر فعالية في رأيكم؟ ... المرمز

- 25- هل يصحح التعبير الكتابي وفق الطريقة: الفردية الجماعية ؟
- 26- أي الطرق أنجع في رأيكم؟ ولماذا تعتمدون طريقة دون أخرى؟

.....الجماعيسية.....

27- هل تصحح كمواضيع التعبير الكتابي بعناية ودقة؟ نعم لا أحيانا
 إذا كانت الإجابة بلا: لماذا في رأيكم؟

28- هل تتحقق الكفاءة المسطرة من درس التعبير الكتابي في كتابات التلاميذ؟
 نعم لا أحيانا

29- كيف تقومون منتوج التلاميذ الكتابي؟ .. بالملامح ..
 ملاحظة: هناك ورقة مخصصة للسادة الأساتذة للتوسع في الإدلاء بأرائهم، مع تحديد السؤال المراد الإجابة عنه.

شكرا على مساهمتكم.

الجنس

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ذكر	4	18,2	18,2	18,2
أنثى	18	81,8	81,8	100,0
Total	22	100,0	100,0	

السن

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أقل من 25	2	9,1	9,1	9,1
من 25-30	6	27,3	27,3	36,4
من 31-35 سنة	7	31,8	31,8	68,2
36-40 سنة	4	18,2	18,2	86,4
أكثر من 45	3	13,6	13,6	100,0
Total	22	100,0	100,0	

الصفة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 1,00	3	13,6	13,6	13,6
2,00	1	4,5	4,5	18,2
3,00	18	81,8	81,8	100,0
Total	22	100,0	100,0	

بالجدید جاءت بالكفاءات المقاربة هل-6س

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide نعم	20	90,9	90,9	90,9
لا	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

بالجدید جاءت بالكفاءات المقاربة هل-6س

	Effectif observé	N théorique	Résidus
نعم	20	11,0	9,0
لا	2	11,0	-9,0
Total	22		

Tests statistiques

	بالجدید جاءت بالكفاءات المقاربة هل-6س
Khi-deux	14,727 ^a
ddl	1
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 11,0.

FREQUENCIES VARIABLES=7س

/ORDER=ANALYSIS.

Statistiques

س7+ هل المقاربة النصية حل للقضاء على العجز و
الضعف في التعبير الكتابي

N	Valide	22
	Manquant	0

س7+ هل المقاربة النصية حل للقضاء على العجز و الضعف في التعبير الكتابي

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide نعم	14	63,6	63,6	63,6
لا	8	36,4	36,4	100,0
Total	22	100,0	100,0	

س7+ هل المقاربة النصية حل للقضاء على العجز و الضعف في التعبير
الكتابي

	Effectif observé	N théorique	Résidus
نعم	14	11,0	3,0
لا	8	11,0	-3,0
Total	22		

Tests statistiques

	س7+ هل المقاربة النصية حل للقضاء على العجز و الضعف في التعبير الكتابي
Khi-deux	1,636 ^a
ddl	1
Sig. asymptotique	,201

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 11,0.

س8- هل تلمسون تحسن في التعبير الكتابي في ضوء المقارنة بالكفاءات

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide نعم	18	81,8	81,8	81,8
لا	4	18,2	18,2	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Test du khi-deux

س8- هل تلمسون تحسنا في التعبير الكتابي في

ضوء المقارنة بالكفاءات

	Effectif observé	N théorique	Résidus
نعم	18	11,0	7,0
لا	4	11,0	-7,0
Total	22		

Tests statistiques

	س8- هل تلمسون تحسنا في التعبير الكتابي في ضوء المقارنة بالكفاءات
Khi-deux	8,909 ^a
ddl	1
Sig. asymptotique	,003

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 11,0.

س9- هل يساهم التلاميذ في تفعيل نشاط التعبير الكتابي

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide نعم	19	86,4	86,4	86,4
لا	3	13,6	13,6	100,0
Total	22	100,0	100,0	

س9- هل يساهم التلاميذ في تفعيل نشاط التعبير الكتابي

	Effectif observé	N théorique	Résidus
نعم	19	11,0	8,0
لا	3	11,0	-8,0
Total	22		

Tests statistiques

	س9- هل يساهم التلاميذ في تفعيل نشاط التعبير الكتابي
Khi-deux	11,636 ^a
ddl	1
Sig. asymptotique	,001

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 11,0.

العلاقة ما

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide تكاملية	17	77,3	77,3	77,3
ارتباطية	3	13,6	13,6	90,9
معا	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

س11- هل ترون أن التعبير الكتابي يساهم في تكوين الملكة اللغوية للطفل

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide نعم	21	95,5	95,5	95,5
لا	1	4,5	4,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

11- هل ترون أن التعبير الكتابي يساهم في تكوين الملكة اللغوية للطفل

	Effectif observé	N théorique	Résidus
نعم	21	11,0	10,0
لا	1	11,0	-10,0
Total	22		

Tests statistiques

	11- هل ترون أن التعبير الكتابي يساهم في تكوين الملكة اللغوية للطفل
Khi-deux	18,182 ^a
ddl	1
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 11,0.

13 هل يلتزم التلميذ في كتابتهم باللغة الفصحى

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide لا	1	4,5	4,5	4,5
أحيانا	8	36,4	36,4	40,9
نعم	13	59,1	59,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

13 هل يلتزم التلميذ في كتابتهم باللغة الفصحى

	Effectif observé	N théorique	Résidus
لا	1	7,3	-6,3
أحيانا	8	7,3	,7
نعم	13	7,3	5,7
Total	22		

Tests statistiques

	هل يلتزم التلميذ في كتابتهم باللغة الفصحى 13
Khi-deux	9,909 ^a
ddl	2
Sig. asymptotique	,007

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,3.

عل يحرر التلاميذ تعابيرهم المكتوبة في القسم؟

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide في القسم	18	81,8	81,8	81,8
في البيت	4	18,2	18,2	100,0
Total	22	100,0	100,0	

عل يحرر التلاميذ تعابيرهم المكتوبة في القسم؟

	Effectif observé	N théorique	Résidus
في القسم	18	11,0	7,0
في البيت	4	11,0	-7,0
Total	22		

Tests statistiques

	عل يحزر التلاميز تعابيرهم المكتوبة في القسم؟
Khi-deux	8,909 ^a
ddl	1
Sig. asymptotique	,003

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 11,0.

س15

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide في القسم	14	63,6	63,6	63,6
في البيت	8	36,4	36,4	100,0
Total	22	100,0	100,0	

NPAR TESTS

/CHISQUARE=س15

/EXPECTED=EQUAL

/MISSING ANALYSIS.

س15

	Effectif observé	N théorique	Résidus
في القسم	14	11,0	3,0
في البيت	8	11,0	-3,0
Total	22		

Tests statistiques

	س15
Khi-deux	1,636 ^a
ddl	1
Sig. asymptotique	,201

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 11,0.

FREQUENCIES VARIABLES=س16

/ORDER=ANALYSIS.

Fréquences

س16

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide لا	1	4,5	4,5	4,5
أحيانا	14	63,6	63,6	68,2
نعم	7	31,8	31,8	100,0
Total	22	100,0	100,0	

س16

	Effectif observé	N théorique	Résidus
لا	1	7,3	-6,3
أحيانا	14	7,3	6,7
نعم	7	7,3	-,3
Total	22		

Tests statistiques

	س16
Khi-deux	11,545 ^a
ddl	2
Sig. asymptotique	,003

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,3.

س17

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide لا	1	4,5	4,5	4,5
أحيانا	17	77,3	77,3	81,8
نعم	4	18,2	18,2	100,0
Total	22	100,0	100,0	

س17

	Effectif observé	N théorique	Résidus
لا	1	7,3	-6,3
أحيانا	17	7,3	9,7
لا	4	7,3	-3,3
Total	22		

Tests statistiques

	س17
Khi-deux	19,727 ^a
ddl	2
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,3.

	س18ب1	س18ب2	س18ب3	س18ب4	س18ب5	س18ب6
N Valide	18	16	3	2	9	10
Manquant	4	6	19	20	13	12

Table de fréquences

س18ب1

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 1,00	18	81,8	100,0	100,0
Manquant Système	4	18,2		
Total	22	100,0		

س18ب2

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 1,00	1	4,5	6,3	6,3
2,00	15	68,2	93,8	100,0
Total	16	72,7	100,0	
Manquant Système	6	27,3		
Total	22	100,0		

س18ب3

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 3,00	3	13,6	100,0	100,0
Manquant Système	19	86,4		
Total	22	100,0		

س18ب4

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 4,00	2	9,1	100,0	100,0
Manquant Système	20	90,9		
Total	22	100,0		

س18ب5

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 5,00	9	40,9	100,0	100,0
Manquant Système	13	59,1		
Total	22	100,0		

س18ب6

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 6,00	10	45,5	100,0	100,0
Manquant Système	12	54,5		
Total	22	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=س15ب5 س19ب4 00001 VAR2 س19ب4 س19ب1

/ORDER=ANALYSIS.

Statistiques

	س19ب1	س19ب2	VAR00001	س19ب4	س15ب5
N Valide	3	4	14	13	10
Manquant	19	18	8	9	12

Table de fréquences

س19ب1

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 1,00	3	13,6	100,0	100,0
Manquant Système	19	86,4		
Total	22	100,0		

س19ب2

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 2,00	4	18,2	100,0	100,0
Manquant Système	18	81,8		
Total	22	100,0		

VAR00001

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 3,00	14	63,6	100,0	100,0
Manquant Système	8	36,4		
Total	22	100,0		

س19ب4

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 3,00	1	4,5	7,7	7,7
4,00	12	54,5	92,3	100,0
Total	13	59,1	100,0	
Manquant Système	9	40,9		
Total	22	100,0		

س15ب5

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 5,00	10	45,5	100,0	100,0
Manquant Système	12	54,5		
Total	22	100,0		

س20

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide نعم	20	90,9	90,9	90,9
لا	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

س20

	Effectif observé	N théorique	Résidus
نعم	20	11,0	9,0
لا	2	11,0	-9,0
Total	22		

Tests statistiques

	س20
Khi-deux	14,727 ^a
ddl	1
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 11,0.

FREQUENCIES VARIABLES=س21

/ORDER=ANALYSIS.

Fréquences

س21

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide لا	3	13,6	13,6	13,6
أحيانا	14	63,6	63,6	77,3
نعم	5	22,7	22,7	100,0
Total	22	100,0	100,0	

س21

	Effectif observé	N théorique	Résidus
لا	3	7,3	-4,3
أحيانا	14	7,3	6,7
نعم	5	7,3	-2,3
Total	22		

Tests statistiques

	س21
Khi-deux	9,364 ^a
ddl	2
Sig. asymptotique	,009

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,3.

FREQUENCIES VARIABLES=س21

/ORDER=ANALYSIS.

Statistiques

		س23ب1	س23ب2	س23ب3	س23ب4	س23ب5
N	Valide	16	5	2	2	3
	Manquant	6	17	20	20	19

Table de fréquences

س 23 ب 1

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 1,00	16	72,7	100,0	100,0
Manquant Système	6	27,3		
Total	22	100,0		

س 23 ب 2

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 2,00	5	22,7	100,0	100,0
Manquant Système	17	77,3		
Total	22	100,0		

س 23 ب 3

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 3,00	2	9,1	100,0	100,0
Manquant Système	20	90,9		
Total	22	100,0		

س 23 ب 4

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 4,00	2	9,1	100,0	100,0
Manquant Système	20	90,9		
Total	22	100,0		

س23ب5

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 5,00	3	13,6	100,0	100,0
Manquant Système	19	86,4		
Total	22	100,0		

FREQUENCIES VARIABLES=24س

/ORDER=ANALYSIS.

س24

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide المرمز	9	40,9	40,9	40,9
الإشاري	13	59,1	59,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

FREQUENCIES VARIABLES=25س

/ORDER=ANALYSIS.

<<<<<<<<<<<<<<<<	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide الفردية	5	22,7	22,7	22,7
الجماعية	17	77,3	77,3	100,0
Total	22	100,0	100,0	

FREQUENCIES VARIABLES=27س

/ORDER=ANALYSIS.

س27

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide لا	2	9,1	9,1	9,1
أحيانا	2	9,1	9,1	18,2
نعم	18	81,8	81,8	100,0
Total	22	100,0	100,0	

س27

	Effectif observé	N théorique	Résidus
لا	2	2	9,1
أحيانا	2	2	9,1
نعم	18	18	81,8
Total	22		

Tests statistiques

	س27
Khi-deux	23,273 ^a
ddl	2
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,3.

FREQUENCIES VARIABLES=س28

/ORDER=ANALYSIS.

س28

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide نعم	2	9,1	9,1	9,1
أحيانا	18	81,8	81,8	90,9
لا	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

س28

	Effectif observé	N théorique	Résidus
نعم	2	7,3	-5,3
أحيانا	18	7,3	10,7
لا	2	7,3	-5,3
Total	22		

Tests statistiques

	س28
Khi-deux	23,273 ^a
ddl	2
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,3.

ملخص:

عالجت في موضوع بحثي هذا، موضوعا له اهمية كبيرة في مجال التربية والتعليم والموسوم بـ: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات نشاط تعبير كتابي سنة اولى متوسط انموذجا وذلك لمعالجة الاشكالية التالية: ما الجديد الذي جاء به المنهاج الجديد فيما يخص بيداغوجيا نشاط العبير الكتابي؟ وهل تخلصت مناهج اللغة العربية وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من الحشو والتلقين؟ وهل يستطيع التلميذ التعبير؟ وللاجابة على هذه الاشكالية اعتمدنا على خطة البحث التالية: المقدمة، و المدخل، تطرقنا فيه الى اهمية التعلم والتعليم، باعتبار المقاربة بالكفاءات من البحوث المستجدة في مجال التربية والتعليم، والفصل الأول: تحت عنوان نشاط تعبير كتابي في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، والفصل الثاني، فقد خصصناه للدراسة الميدانية وقد حوى تحليل استبيانات الأساتذة، باعتباره العينة المقصودة بالدراسة والخاتمة خالصنا فيها بأن المقاربة بالكفاءات كفيلة بتخريج نشء كفاء بدليل التحسن الذي لاحظناه في انتاجات المتعلمين وأساتذة اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: البيداغوجيا، المقاربة بالكفاءات، نشاط تعبير كتابي، السنة الاولى متوسط

In This Topic Of My Research, I Dealt With A Topic Of Great Importance In The Field Of Education And Which Is Tagged With : The Pedagogy Of The Approach To Competencies, The Activity Of Written Expression, First Year, Intermediate, As A Model, In Order To Address The Following Problem : What Is New With The New Curriculum Regarding The Pedagogy Of The Written Fragrance Activity ? Arabic According To The Pedagogy Of The Competency Approach Of Filling And Indoctrination ? Can The Student Express ? In Order To Answer This Problem, We Relied On The Following Research Plan : The Introduction, And The Entrance, In Which We Touched On The Importance Of Learning And Teaching, Considering The Competency Approach From Emerging Research In The Field Of Education, And The First Chapter : Under The Title Of A Written Expression Activity In The Light Of The Competency Approach Pedagogy, And The Chapter The Second, We Devoted It To The Field Study, And It Contained The Analysis Of The Professors' Questionnaires, Being The Intended Sample Of The Study And The Conclusion In Which We Concluded That The Competency Approach Is Enough To Graduate Qualified Young People, Evidence Of The Improvement That We Noticed In The Productions Of Learners And Teachers Of The Arabic Language

Keywords : Pedagogy, Competency Approach, Written Expression Activity, First Year Average.