الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: ط1: M2000479396

رقم التسجيل: ط2: M20075108929

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص: لسانيات عامة

بعنوان:

تعليمية الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات
السنة الرابعة متوسط "أنموذجا"

إعداد الطالبتين (ة):

أم الخير قعادي

منيرة دخان

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

اسم و لقب الأستاذ	الرتبة	الجامعة	الصفة
.....	.....	جامعة المسيلة	رئيسا
د. وهيبة بوشليق	.....	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
.....	.....	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية : 1440 هـ – 1441هـ / 2019 – 2020

بسم الله الرحمن الرحيم

"وما توفيقي إلا بالله

عليه توكلت وإليه أنيب"

(سورة هود الآية 88)

شكر وعرفان

الحمد لله والشكر له على فضله، وعلى توفيقه لنا في إنجاز هذا العمل المتواضع

نتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذة المشرفة " وهيبة بوشليق " على كل ما قدمته لنا من نصائح وتوجيهات، حرصا منها على إنجاز هذا البحث وتقديمه بالصورة المطلوبة فجزاها الله خيرا وأدامها ذخرا للأمة.

كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذ: " عبد العزيز بوشلالق ."

الذي وجهنا بأفكاره القيمة حفظه الله تعالى

كما لا يفوتنا أن نخص بالشكر والامتنان للأهل الذين قدموا لنا يد المساعدة وساندونا في كل خطوة فتحدينا الصعاب

وكل التحية والاحترام إلى من ساعدنا في إنجاز هذا البحث

سواء من قريب أو بعيد

إهـــــداء:

إلى أبي الغالي

إلى أمي الحبيبة

إلى كل أفراد عائلتي كبيرا وصغيرا

إلى زوجي وأولادي الأعزاء

إلى زميلاتي وزملائي في العمل

وإلى كل أساتذة وطلبة قسم اللغة العربية وآدابها، إليهم أقدم جهدي عرفانا بالجميل و

تقديرا لهم جميعا.

إهداء

قال الله تعالى: "رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأصلح لي في ذريتي إني تبت إليك وإني من المسلمين" سورة الأحقاف، الآية 15.

إلى زوجي وأبنائي، عبد الرحمن، صفية، عبد الله، عبد الصمد

حفظهم الله تعالى

إلى والدي الكريمين، رمز الحب والحنان، والصبر والتضحية من علماني حب الدين والوطن ولغة الضاد، شكرا لكما وفخرا بكما أمي عائشة و أبي عبد الحميد

إلى عائلتي الثانية من تقاسمت معها كل شيء جميل وعلمتني الكثير في الحياة

أهل زوجي وأقاربه

إلى الذين تسعد بهم نفسي سندي في الحياة إخوتي: وسام، وسيلة، رقية، آية، نور الهدى

(بلسم) وأخي الغالي: صلاح الدين

إلى زميلتي في البحث من تقاسمت معها الصعاب والتضحيات، وكانت نعم الأخت الطيبة : قعادي أم الخير

مقدمـــــــــة

مقدمة:

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه ، وله الشكر على نعمه وفـــضله وإحسانه ، وصل اللهم على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعــين.

إن اللغة العربية هي أشرف اللغات وأعظمها مكانة، لأنها اللغة التي شرفهـــا الله تعالى، وحفظها بنزول القرآن الكريم بها. قال سبحانه وتعالى: "وإنه لتنزيل رب العالمين نزل به الروح الأمين على قلبك لتكون من المنذرين بلسان عربي مبين". الشعراء 192-195.

وانطلاقا من ذلك حظيت تعليمية اللغة باهتمام بالغ، من قبل الدارسين والقائمين على شؤونها ذودا على لغة الضاد، ومن جهة أخرى دراسة الطرائق الناجعة للتدريس من خـــلال الحرص على تعلم اللغة من جوانبها المتعددة، بغية الرقي بعمليتي التعليم والتعلم.

ولما كانت اللغة من الوسائل والأدوات التي تستعين بها العلوم الأخرى على كثـرتها وتنوعها، فإن التعبير هو أداتها، إذ عن طريقها يستطيع الفرد تبليغ مقاصده وأفكاره.

ولقد عملت المدرسة الجزائرية على مواكبة التطورات بما يتلائم وحجم التحديات، فركزت سياسة التعليم على إحداث تطور نوعي في مناهج اللغة من حيث المحتويات، والأهـــــداف وأساليب التدريس فعمدت إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات للرفع من المردود التربوي، وخروجا من الجمود التعليمي القائم على التلقين واستظهار المعلومات واسترجاعها إلى حيوية التعليم من خلال استخدام وتطوير الوسائل والألوان اللغوية التي تحقق الوظيفة التواصلية للغة.

وفي ظل هذا الإصلاح تحول التعبير الكتابي إلى مصطلح الإنتاج الكتابي، لكون هذا الخطاب المكتوب يحمل شبكة معقدة من المهارات اللغوية، وللتركيز على المتعلم قصد تجنيد مكتسباته المعرفية وصولا إلى حل المشكلات واكتساب الكفاءات اللازمة في الحياة.

ونظرا لأهمية نشاط الإنتاج الكتابي في المسار الدراسي للتلميذ، من أجل ذلك خصصنا موضوع هذا البحث في تعليمية اللغة العربية وكان العنوان موسوما بـ:

تعليمية الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات- سنة رابعة متوسط أنموذجا.

ولعل الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع تعود إلى ميلنا لاكتشاف أسرار مهنة التعليم والتطلع لاكتشاف العلاقة بين المعلم والمتعلم، ودوافع أخرى ترجع إلى إبراز الأهمية التي يكتسبها نشاط الإنتاج الكتابي، وبيان مدى فاعلية بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في تحسين أداء التلاميذ في الإنتاج الكتابي.

من هذا المنطلق تبادرت إلى الذهن إشكالية تدور حول:تعليمية الإنتاج الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات ومدى أثرها في اكتساب وتقويم نشاط الإنتاج الكتابي ، وإشكالية تفرعت عنها جملة من الأسئلة الجزئية ساهمت في بلورة هذا البحث:

- هل طريقة تدريس الإنتاج الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات تحقق الوصول إلى الغايات؟
- ما هي الأسس التي يقوم عليها نشاط الإنتاج الكتابي وما هي معايير تجويده؟
- ما هي أنواع الأخطاء اللغوية في كتابات التلاميذ؟ وما هي دوافع الوقوع في هاته الأخطاء؟
- بماذا تعنى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟ وهل ستساهم في الرفع من مستوى التلاميذ في الإنتاج الكتابي؟

وللإجابة عن الأسئلة الفرعية اقترحنا مجموعة من الفرضيات مفادها:

- أن نشاط الإنتاج الكتابي يحقق مجموعة من الكفاءات.
- أهمية نشاط الإنتاج الكتابي في إكساب المتعلم ملكة اللغة الصحيحة.
- معرفة أثر المقاربة بالكفاءات في تحسين أداء التلميذ.
- تعتبر تعليمية هذا النشاط غاية تهدف إلى تحقيق مجموعة من الملكات اللغوية (حسن الاصغاء، القراءة، الكتابة، الابداع وأهمية التواصل).

وقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي، فأما المنهج الوصفي فقد قمنا بوصف ما جاءت به بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وبوصف واقع الإنتاج الكتابي في ضوء المدرسة الجزائرية. أما المنهج التحليلي فقد قمنا بواسطته بتحليل الاستبيانات الخاصة بالأساتذة.

مقدمة:

بناء عليه قسمنا بحثنا إلى مقدمة، مدخل، فصلين نظريين وفصل تطبيقي بالإضافة إلى خاتمة عرضنا فيها النتائج والاقتراحات.

المدخل: وحمل عنوان التعليمية، تطرقنا فيه إلى ماهية التعليمية، مفهومها، أقطابها، فروعها ، موضوعاتها ، ثم تعرضنا لمصطلحي التعلم و التعليم.

أما الفصل الأول: فقد وسمناه بالإنتاج الكتابي و قد ضم عدة عناصر تتعلق بماهية الإنتـــاج الكتابي، صوره، أسسه و معايير تجويده، الأخطاء اللغوية في الإنتاج الكتابي ، أسباب ضعف الإنتاج الكتابي، كما عرضنا إلى خطوات الإنتاج الكتابي و بيداغوجيا تقويمه ، كتـاب اللغة العربية لسنة الرابعة متوسط و في العنصر الأخير ذكرنا الإنتاج الكتابي في بيان المقاربة النصية.

الفصل الثاني: عُنون بالمقاربة بالكفاءات وقد تداولنا فيه ماهية المقاربة بالكفاءة ثم حددنا مصطلح المقاربة بالكفاءات وتعرضنا إلى الأصول التاريخية للمقاربة بالكفاءات والانتقادات الموجة إليها، مكونات الكفاءة وأنواعها ثم بيان طرائق تدريسها.

وقد خُصص الفصل الثالث والأخير للدراسة الميدانية وقد حوى عنوان: أثر المقـــــاربة بالكفاءات على الإنتاج الكتابي وشمل: الاستبيان، المنهج، المجال المكاني والزماني ثم عرض وتحليل النتائج.

وقصد إنجاز موضوع المذكرة سعينا جاهدين إلى تنويع المصادر والمراجع نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة لنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2008.

- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس ، قصر الكتاب ، البليدة، ط2، 1991.

– وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019.

وذُيِّلت الدراسة الميدانية بملحق حوى نموذج لمذكرة في الإنتاج الكتابي للسنة الرابعة متوسط، ونماذج من الاستبيانات الموجهة للأساتذة.

وقد واجهتنا أثناء مسيرتنا العديد من الصعوبات والعراقيل منها:

– تشعب الموضوع وارتباطه بالعلوم الأخرى: كعلم الاجتماع، علم التربية وعلم النفس.

– إشكالية المصطلح وندرة المراجع الخاصة بالإنتاج الكتابي.

– إغلاق المؤسسات التعليمية في وقت مبكر استثنائيا بسبب وباء كوفيد تسعة عشر.

و لا يسعنا في الأخير إلا أن نشكر الأستاذة (وهيبة بوشليق) التي تفضلت بالإشراف على هذه المذكرة و تأطيرها و لم تدخر جهدا في تنقيحها و تصحيحها.

ونأمل بهذه الدراسة المتواضعة أن نساهم ولو بشكل بسيط في بيان تعليمية الإنتاج الكتابي على ضوء المقاربة بالكفاءات في طور المتوسط ، والله تعالى نسأل التوفيق والسداد.

مدخل : التعليمية

- أولا: ماهية التعليمية
- ثانيا: أقطابها
- ثالثا: فروعها
- رابعا: موضوعاتها
- خامسا: التعلم والتعليم

تمهيد:

لقد أصبحت التعليمية و تعليمية اللغات بخاصة مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية،[1] كما يعد تعليم اللغات اختصاص بذاته و لا يمثل جوهر اللسانيات التطبيقية، ولكن تداخل محور تعليم اللغات مع كل القضايا المتأتية من التخطيط التربوي و القرارات التعليمية مما يتخذ خارج جدران الفصل يحصد شرعية حضور اللسانيات التطبيقية في قضية تعليم اللغات عامة و العربية خاصة.[2]

[1] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط ،1996، ص130.

[2] ينظر، عبد السلام المسدي : مباحث تأسيسية في اللسانيات دار أمسية ، ص215، 216.

أولا: ماهية التعليمية

1-1-الدلالة اللغوية

هي من الفعل "عَلِمَ يعلمُ عِلما نقيض جهل ورجل علامة و علام عليم ... و أعلمته بكذا أي ..... علمته تعليما."[1]

التعليمة La didactique أو التعليمية " هي ترجمة للكلمة didactique التي اشتقت من الكلمة اليونانية didactikos و التي كانت تطلق على نوع من الشعر يتناول شرح معارف علمية تقنية "الشعر التعليمي".[2]

و يقول **حنفي بن عيسى:** "كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، و هذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على شيء دون إحضاره.[3]

1-2-الدلالة الاصطلاحية

ويعرف **سميث(1936)** على أنها: "فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات و العلاقات بين الوضعيات التربوية و موضوعاتها ووسائطها ووسائلها ، و كل ذلك في اطار وضعية بيداغوجية ، و بعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية و كيفية مراقبتها و تعديلها عند الضرورة."[4]

و يعرفها **ميا لاري(1979)** بأنها: "مجموعة طرق و أساليب و تقنيات التعلم، أما بروسو(1983)، فيرى أن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في

1 الخليل أحمد الفراهيدي: كتاب العين، ترتيب و مراجعة داود سلوم و آخرون، مكتبة لبنان ،ناشرون ،بيروت لبنان، ط1، 2004، ص76.

2 خالد لبصيص: التدريس العلمي و الفني بمقاربة الكفاءات و الأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص131.

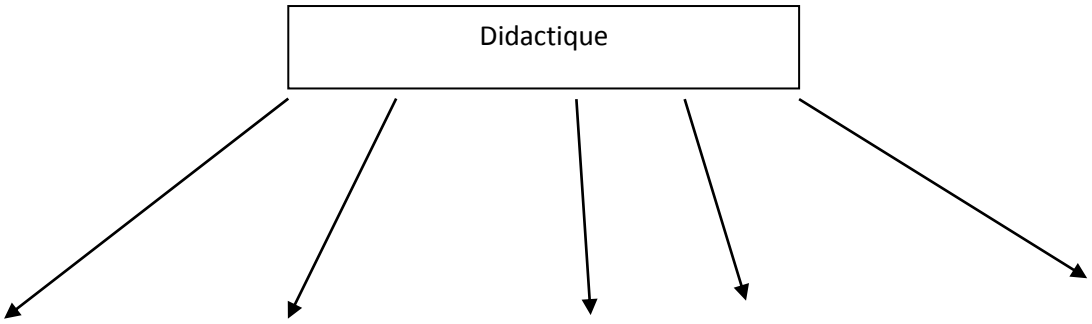
3 محمد الدريح: التدريس الهادف، قصر الكتاب، البليدة، د ط ، 2000، ص21-22.

4 وزارة التربية الوطنية: التعليمية العامة و علم النفس الجزائر، 1999، ص2.

الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية ، أو بفرضها، و يقول أيضا ان التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين."[1]

يعود **بروسو** في سنة 1988 ليقول بأن " التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية و عقلية أو وجدانية أو نفس حركية."[2]

"و تشير الى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي، الواحد و لعل ذلك يرجع الى تعدد مناهل الترجمة، و كذلك الى ظاهرة الترادف في اللغة العربية و حتى في لغة المصطلح الأصلية، فاذا ترجم الى لغة أخرى نقل الترادف إليها، و فيما يلي: نورد أشهر المصطلحات، التي عرف بها هذا العلم كما يوضحه المخطط التالي:[3]



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

ويذهب **محمد الدريج** الى أن المقصود بالديداكتيك أو ما يسميه هو بعلم التدريس بأنه: "الدراسة العلمية لطرق التدريس و تقنياته و لأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها

[1] التعليمية العامة و علم النفس، مرجع سابق، (بتصرف)، ص2.

[2] نفسه، ص2.

[3] ينظر: بشير ابرير، تعلمية النصوص، بين النظرية و التطبيق، ط1، عالم الكتب الحديثة الأردن، 2007، ص8.

التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي الحركي."[1]

من خلال المفاهيم السابقة نستنتج أن "التعليمية" مرتبطة أساسا بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها و كيفية التخطيط لها اعتمادا على الحاجات و الأهداف، و كذا الوسائل المعدة لها و طرق و أساليب تبليغها للمتعلمين ووسائل تقويمها وتعديلها، فهي تضع المبادئ النظرية الضرورية لحل المشكلات الفعلية للمحتوى و الطرق و تنظيم التعلم، أو هي مجموعة الجهود و النشاطات المنظمة و الهادفة الى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته و موارده في العمل على تحميل المعارف و المكتسبات و المهارات و الكفايات على استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة."[2]

ثانيا : أقطابها

"ولا تكتمل العملية التعليمية/ التعلمية إلا باكتمال عناصرها، ما يسمى بالمثلث الديداكتيكي، و المتكون من الأقطاب الثلاثة التالية: المعلم، المتعلم و المادة العلمية."[3]

"حيث إن علاقة المعلم بالمتعلم هو ذلك الالتزام و النظام الذي يربط بين الطرفين للقيام بما يخدم العملية التعلمية و يعمل على تنشيطها، فيحدد مكانة المتعلم و المعلم على حد سواء، و ينظم مختلف أشكال التفاعلات بينهما و بين القطب الثالث ألا و هو المعرفة، و الكيفية التي يوظف بها الفرد معرفته السابقة لمواجهة مشكل معين في وضعية معينة هي علاقة المتعلم بالمعرفة أما علاقة المعلم بالمعرفة: فالمعلم مطالب بتحضيرها و تكييفها مع مستوى المتعلم، ومن هذا المنطلق فهي تخضع الى تصور الأستاذ و طابعه الخاص.[4]

---

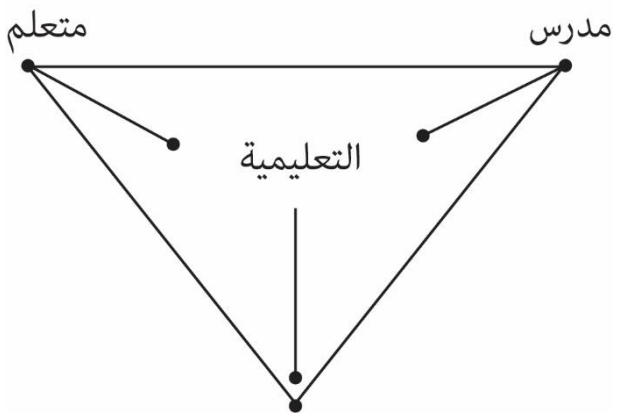
[1] التعليمية العامة و علم النفس، مرجع سابق ذكره، ص3.

[2] أنطوان صباح: تعليمية اللغة العربية الجزء الأول، ط1، النهضة الاوربية، بيروت،2006، ص14.

[3] مناع آمنة: أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، تحديد المصطلح و التعريف بالمفهوم، مجلة الوحدات للبحوث و الدراسات، جامعة غرداية، مج 7 ، ع2، 2014م، ص109.

[4] وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعلم الابتدائي.

إذن تقوم العملية التعليمية التعلمية على تفاعل أقطابها الثلاثة، الأستاذ المتعلم و المعرفة(أي المحتوى أو المادة المعرفية)، فهي تعمل متكاملة الأحداث الفعل التعليمي.
يطلق البعض على مكونات المثلث الديداكتيكي الذي يمثل له بهذا الشكل: [1]



2-1-الأستاذ: "هو الركيزة الأساس في نجاح العملية التعليمية/التعلمية، بصفته مرشدا أو موجها، و مالكا للكفاءة العلمية و المهنية التي تؤهله لتأدية عمله بإتقان، ليؤدي رسالته النبيلة على اكمل وجه، اذ ينبغي أن يتصف بمواصفات تتناسب وحجم، اذ ينبغي أن يتصف بمواصفات تتناسب وحجم المهمة الملقاة على عاتقه، و تتجسم في تلك المهارات كالقدرة على التخطيط و الاعداد الجيد و قابلية تجديد مستواه المعرفي باستمرار و التكيف مع المستجدات، و الاستفادة من المعارف الحديثة و قدرته على استخدام التكنولوجيا، و التحكم في مهارات الاتصال التي يوظفها في استمالة المتعلمين و النفاذ الى قلوبهم."[2]
فهو المحرك الرئيسي للفعل التعلمي، بعد أن كان حاملا و ملقنا للمعارف و المعلومات ، اذ يعتبر بمثابة المهندس و المصمم و البناء المطبق للتصميم في الواقع التعليمي، و الذي يجب أن تتوافر فيه الشروط التالية:[3]

[1] تعليمية اللغة العربية، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص20.

[2] صالح غيلوس: التلقي و الإنتاج في ضوء العرفانية (تنظير و إجراء)، البدر الساطع للطباعة و النشر، الجزائر،ط1، 2017م، ص14-15.

[3] عبد الرحمن حاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، ع4،1973، ص24.

-امتلاك الكفاءة اللغوية التي تحول له استعمال استعمالا صحيحا.

-يجب على معلم اللغة العربية أن يواكب ويساير البحث اللغوي الحاصل في ميدان تعليم اللغة والاطلاع على نتائج الأبحاث الحديثة.

-مهارة تعليم اللغة: وتعتمد على الشرطين السابقين، اضافة الى الممارسة الفعلية للعملية و الاطلاع على النتائج اللاحقة في البحث اللساني و التربوي.

2-2-المتعلم: "المتعلم سبب وجود العملية التعليمية برمتها، فهو المستهدف من ورائها ، اذ تسعى التربية الى توجيه المتعلم و إعداده للمشاركة في الحياة الاجتماعية مشاركة مثمرة، و يوليه المنهاج عناية كبرى فينظر إليه من خلال خصائصه المعرفية و الوجدانية و الفردية، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص من طرف المختصين التربويين في بناء المحتويات التعليمية، و تأليف الكتب و اختيار الوسائل التعليمية و طرائق التعلم."[1]

وقد ركزت النظريات الحديثة في العملية التعليمية التعلمية على المتعلم و جعلته محوره الأساسي، لذا يعتبر عنصرا حيويا و فاعلا فيها ففي مناهج الجيل الثاني نجد أن دور المتعلم تغير، فقد أصبح يشارك في البحث عن الحلول للوضعية المشكلة، أما الأستاذ فيقوم بالتوجيه و التقويم باستعمال الطرق الحديثة في التدريس، و من خلال إشراك المتعلمين في إيجاد الحلول للمشكلات المطروحة في المواد و الأنشطة و ليس الاعتماد على الأستاذ وحده.

2-3-المعرفة:" المعرفة تشمل المحتوى، أي ما يتعلمه المتعلم من معارف و ما يحصل له من مكتسبات، و ما يوظفه من مواد، و ما يمتلكه من مهارات و ما يستثمره من كفاءات في تعلمه."[2]

[1] صالح غيلوس: التلقي و الإنتاج في ضوء العرفانية، ص16.

[2] نفسه، ص16.

"و المعرفة التي يجب تدريسها للمتعلمين: هي المعرفة المدونة في المناهج التربوية و البرامج الرسمية و المتداولة في الكتب المدرسية ، يتم توصيلها بواسطة النقل الديداكتيكي."[1]

فالمعرفة هي المادة اللغوية المطلوب تدريسها للمتعلم، و جملة المعارف المستهدفة من العملية التعليمية، كما أنها تظهر في سياق المحتوى اللغوي المحدد في المقررات و البرامج التعليمية في الأطوار المختلفة، هذه المحتويات اللغوية و التي تتكون في الغالب من المفردات اللغوية و الأداءات و التبني و التراكيب و الصيغ المختلفة، و المعارف اللغوية التي يتعرض إليها بعض الأساتذة في تعليمهم للغة و التي تسمى بالثقافة اللغوية، بغية تحقيق الأهداف المحددة سلفا.

ثالثا: فروعها

يجب التمييز عند تعريف التعليمية بين نوعين هما: التعليمية العامة و التعليمية الخاصة.

3-1-التعليمية العامة:

" هي مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف و لفائدة جميع التلاميذ."[2]، "فهي تهتم بكل ما هو مشترك و عام في تدريس جميع المواد، أي القواعد و الأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار".[3]

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ص54.

[2] محمد الدريج : تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، ، قصر الكتاب، البليدة، ط2، 1991، ص04.

[3] على تعوينات : التعليمية و البيداغوجيا في التعليم العالي، المتلقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، جامعة الجزائر، أفريل ، 2010، ص6.

3-2-التعليمية الخاصة:

"هي التي تهتم بتخطيط العملية التعليمية لمادة معينة، لتحقيق مهارات خاصة بوسائل محددة لمستوى معين من المتعلمين"[1] ،أو هي تعني "الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، و الاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو تلك".[2] و على هذا يمكن أن نستخلص "أن التعليمية العامة تهتم بالاطار التوليدي للمعرفة، لذا يتم توليد القوانين و النظريات و المبادئ و التعميمات العامة لمفهوم التعليمية في شكلها العام. على حين تهتم التعليمية الخاصة بالمجال التطبيقي، لتلك المعارف و المبادئ و النظريات و القوانين مع وجوب النظر إلى خصوصية كل مادة دراسية."[3] مثل: تعليمية نشاط الرياضيات، تعليمية أنشطة اللغة العربية: تعليمية الاملاء، تعليمية النص الادبي...الخ.

رابعا: موضوعها

تطرح موضوعات عديدة، على بساط البحث في التعليمية، إذ يمكن أن يهتم المتخصص فيها بعدة اهتمامات، لا تنحصر في المادة وحدها، و انما تمتد لتشمل كل ما يتعلق بالعملية-التعليمية في مختلف أبعادها و مساراتها ،في ترابط و تناسق و انسجام، بين مختلف عناصرها المكونة لنظام التعلم و التعليم.[4]

بناء على ما سبق يتبين أن مجالات البحث في الديداكتيك اللغات متعددة، ومن ثم فهناك العديد من المواضيع التي يمكن أن تشغل الباحث الديداكتيكي و تشكل أساسا لفرضياته، و هي تشمل عناصر مختلفة منها: الاهداف- المتعلم-المحتويات-الطرق، و يمكن تصنيفها حسب الاسئلة التي يطرحها المهتم بديداكتيكيا اللغات كما يلي:

الأسئلة	الفئات

[1] المرجع نفسه، ص131.

[2] محمد الدريج : تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص04.

[3] خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عدن، ط 1، 2005، ص127.

[4] بشير ابرير : تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص10.

- من تعلم؟ - لماذا تعلم؟ - ماذا تعلم؟ - كيف تعلم؟	– العينات المستهدفة. – الاهداف المتوخاة – المحتويات –النظريات–المنهجيات و البيداغوجيات المتعددة.

خامسا: مفهوم التعلم و التعليم

و العملية التعليمية تقوم على دعامتين: التعلم apprentissage و التعليم Enseignement.

5–1–التعلم: "العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما و يتفاعل معه...يتم بفضلها اكتساب المعلومات و المهارات و تطوير الاتجاهات..." [1]، أي أن التعلم يتم بإرادة المتعلم و اقباله على موضوع ما بصورة ايجابية و الغرض منه اكتساب المهارات و محاوله تطويرها، و بذلك يستمر التعلم من المهد الى اللحد، فهو لا يتقيد بزمان و لا مكان.

ويذكر عطا **الله أحمد** مجموعة من الآراء لقوله:" يعرف الصالح محمد ابو جادو التعلم بأنه تغير في السلوك ثابتا نسبيا، ناجم عن الممارسة والخبرة"، في حين يعرفه ناشف بأنه:" التغير الذي يحدث نتيجة الخبرات التي يمر بها الفرد، وتأثره بالبيئة الاجتماعية والطبيعية والعاطفية التي يتم فيها التعلم". و أما **محمد عوض بسيوني و فيصل ياسين فيريان** أنه :" العملية العصبية الداخلية المفروض حدوثها عند حدوث تغير في الاداء ليس ناتجا عن النمو أو التعب."[2]

[1] محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية :مدخل إلى علم التدريس ، مرجع سابق ، ص13–14.

[2] ينظر عطاء الله أحمد: أساليب و طرائق التدريس في التربية البدنية و الرياضية ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2006، ص21–23.

و يرى **رشيد لبيب** أن عملية التعلم بمعناها الشامل عملية تكيف يكتسب المتعلم من خلالها أساليب جديدة للسلوك تؤدي الى إشباع حاجاته و ميوله، أو تحقيق أهدافه التي يحددها لنفسه نتيجة تفاعله مع البيئة الاجتماعية و المادية".[1]

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

غير أن هذا التغير لا يمكن ملاحظته او قياسه الا من خلال الأداء، و هكذا يكون التعريف الاجرائي للتعلم هو الذي ذكر **هلجار Helgar** :" أن الإستدلال على التعلم يحدث من ملاحظة التغير في الاداء، هذا التغير الذي يعتبر كنتيجة للتدريب و الخبرة."[2]

فالتعلم يحدث أثناء وجود الفرد في موقف تعليمي أو موقف اكتساب مهارة ما، مع الأخذ بعين الإعتبار الحالات الداخلية أو النفسية أو الخارجية التي يكون فيها المتعلم أثناء عملية التعلم، إذ يجب ان يستثني التغير الناتج عن النمو الجسمي و النفسي و التعب، و كذلك الحالات الطارئة التي قد تصيب المتعلم أثناء العملية، كالمرض مثلا أو تناول دواء أو عقاقير ... لأن هذه الطوارئ تؤثر في عملية التغير، يقول **هلجار Helgar** :" التعلم عملية بها ينشأ فعل أو سلوك أو تطور أو تغير، و ذلك بمكافحة ظرف من الظروف أو ممارسته و الاستجابة له، بشرط أن تكون خصائص التطور أو التغير الحاصل غير قابلة للتغيير بفعل ميول فطري أو بلوغ أو حالات طارئة على الكائن الحي كالأعياء أو العقاقير".[3]

فإذا تتبعنا التعريف وجدناه يركز على أن التعلم عملية داخلية – فعالة، يتفاعل فيها الفرد مع محيطه أو بيئته ، و لا يسمى تعلما إلا إذا أدى إلى تغير في سلوك المتعلم و تصرفاته و مواقفه ومهاراته و استطعنا أن نلاحظ ذلك و نقيسه من خلال الأداء ، و هكذا

[1] المرجع نفسه، ص24.

[2] ينظر أحمد عطاءالله : أساليب و طرائق التدريس في التربية البدنية و الرياضية، مرجع سابق، ص25.

[3] محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق ص102.

يكون التعلم هو عملية اكتساب للسلوك و المعرفة، و هو تغير في الأداء نتيجة الممارسة، حيث يكون المتعلم هو مركز الإهتمام ، و بالتالي يلاحظ التعلم و يقاس انطلاقا من الأداء.

5-2- التعليم : هو " التدريس وهو نشاط تواصلي يهدف الى إثارة المتعلم و تحفيزه و تسهيل حصوله، أنه مجموعة من الأفعال التواصلية التي يتم اللجوء اليها بشكل قصدي و منتظم أي يتم استغلالها و توظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص أو الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي."

إن عملية التعليم هي التي تشكل المحور الاساسي لعملية التدريس او الديداكتيك أو مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي او الوجداني و على المستوى الحسي الحركي."[1]

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

جدول يوضح الفرق بين التعليم و التعلم

التعليم	التعلم
- تحصيل معارف. - انتاج سلوكيات. - تراكم معارف. - عملية تذكر. - تفكيك الاهداف. - استهداف السلوك النهائي.	- تنمية مواقف و قيم. - التحكم في مهارات قابلة للتحول. - وضع علاقات و جسور بين عناصر المعرفة. - بناء مستويات متتالية للمفاهيم. - بناء و دمج المعارف.

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

	- ايجاد معنى وضعية تعليمية. - اخذ بعين الاعتبار المكتسبات و النقائص. - يعتبر التقسيم جزءا ضمنيا في التعلم. - استهداف سيرورة التعلم.

الفصل الأول: الإنتاج الكتابي

- تمهيد:
- أولا: ماهية الإنتاج الكتابي
- ثانيا: صوره
- ثالثا: أسسه
- رابعا: الأخطاء اللغوية في الإنتاج الكتابي
- خامسا: أسباب ضعف الإنتاج الكتابي
- سادسا: خطوات الإنتاج وتقويمه.
- سابعا: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط
- ثامنا: الإنتاج الكتابي في سياق المقاربة النصية.
- خاتمة.

تمهيد:

يعد التعبير من بين فروع اللغة العربية غاية في ذاته، بينما فروع اللغة العربية جميعما وسائل تخدم تلك الغاية، فالإملاء مثلا وسيلة لتقويم القلم، و القواعد النحوية وسيلة لتقويم القلم و اللسان، و القراءة وسيلة لفهم تعبير الأخرين و إثراء الفكر و المعجم اللغوي و تنمية الذوق الفني، و كل ذلك ساعد على الفهم و الإفهام، أما التعبير فهو بمثابة وعاء تصب فيه مختلف مهارات اللغة العربية.

والتعبير اللغوي حاجة ملحة في حياة الإنسان عن طريقة يبلغ الإنسان مقاصده و يكشف عن آماله و آلامه، وعن أفكاره وشخصيته، و ما يجول بخاطره، فمن خلال حديثه و كتاباته ، أو عن طريق حواره و مناقشاته يكشف عن فكره و رغباته و عن ذوقه و أخلاقه و ليس هذا فحسب بل إن تفاعل الإنسان باللفظ يتعدى إلى مجالات مختلفة في ساحات القضاء و المؤسسات الحكومية و العلاقات الوظيفية، و كثيرا من المواقف الحياتية، حيث تصنع الألفاظ صنيعها في توجيه الأحداث، كما تلعب دورها في المجال التربوي ، في المنزل و المدرسة.[1]

والتعبير أحد فنون الاتصال اللغوي و فرع من فروع المادة اللغوية و التعبير الواضح السليم غاية أساسية من تدريس اللغة و كل فروع اللغة وسائل لخدمة هذه الغاية و تحقيقها، لذلك فهو جدير بأكبر قدر من عناية المعلم.[2]

فالتعبير الشفهي دور في تنمية الملكة اللغوية للطفل فهو يستخدمه في السنوات الأولى من عمره للتعبير عن حاجاته.

[1] أحمد محمد هريدي : أبو بكر عبد العليم: التعبير اللغوي مفرداته و تراكيبه، مكتبة ابن سينا ،القاهرة،ص9.

[2] زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية،دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2009، ص11.

لتعبير هو "العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره و مشاعره و أحاسيسه و مشاهداته و خبراته شفاها و كتابة بلغة سليمة و على نسق فكري معين.[1]

ويشمل التعابير عن الحالات النفسية كالخجل والخوف...الخ.

ولمواكبة التغيرات الجديدة التي أقرتها مناهج الجيل الثاني في تغيير بعض المصطلحات التربوية في مختلف الميادين التعليمية والتعلمية، وخصوصا المهارات اللغوية التي تمارس داخل الصف المدرسي، كمهارة التعبير الكتابي الذي استبدل في ظل مناهج الجيل الثاني بمصطلح الإنتاج الكتابي.

فالمتعلم بحاجة ماسة إلى التفكير والتواصل مع غيره ولابد له من امتلاك مهارة الكتابة التي تتجلى في إنتاجه الكتابي، والكتابة هي "إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي و على ورق، من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض، بحيث يقابل كل شكل من هذه الأشكال صوت لغوي يدل عليه بغرض نقل أفكار و مشاعر الكاتب إلى الآخرين"[2]

وقد أولى العلامة ابن خلدون عناية لصنعة الكتابة في مقدمته إذ يقول:" أن الخط و الكتابة من عداد الصنائع الإنسانية وهما صناعة شريفة، إذ الكتابة من خواص الإنسان التي تميز بها عن الحيوان، و هي أيضا تطلع على ما في الضمائر و تتأدى بها الأغراض إلى البلاد البعيدة و يقضي بها الحاجيات و خروجها من الإنسان من القوة إلى الفعل إنما يكون بالتعليم".[3]

بعد أن أشرنا إلى مفهوم التعبير باعتباره أحد وسائل الاتصال اللغوي، كما يستند إلى شبكة من المهارات المتداخلة.

---

[1] طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مفاهيمها و طرائق تدريسها، دار الشروق، ط1، الأردن، 2005،ص135.

[2] المرجع نفسه ، ص265.

[3] عبد الرحمان بن خلدون : مقدمة ابن خلدون ، ت عبده محمد الدرويش ، دار يعرب ، دمشق ، ط1 ،2004.

أولا: ماهية الإنتاج الكتابي

" الإنتاج الكتابي القالب الذي يصب فيه المتعلم أفكاره بلغة سليمة، و تصوير جميل، و هو الغاية من تعلم اللغة، و إتقانه يعد دلالة على ثقافته و قدرته التعبيرية عن أفكاره بعبارات سليمة، و لذلك كان الإنتاج الكتابي ذا أهمية بالغة لدى الأستاذ الذي يعمل ما في وسعه على أن يدرب المتعلم على حسن التفكير و تجويد العبارة".[1]

و قد عدته المناهج التربوية و التعليمية في الجزائر نشاطا تربويا و عملا تعليميا خاضعا لمنهجية نابعة من بحوث تربوية و خبرات تعليمية[2]. فهو يهدف إلى تنمية أفكار المتعلمين و تطوير أساليبهم وفق منهجية تربوية من أجل الوصول بهم إلى مستوى يمكنهم من التحكم في آليات الإنتاج الكتابي بنوعيه الوظيفي و الإبداعي في اطار مشكلات حقيقية يعيشها المتعلم، و لا يسعهم إلا أن يجندوا خبراتهم و مكتسباتهم السابقة، ثم يصوغونها في قالب لغوي جذاب يفصحون فيه عن عواطفهم و يترجمون فيه أحاسيسهم بلغة جميلة المبنى و المعنى، وواضحة و بألفاظ متينة و متماسكة، و حينئذ تنمو ملكة الإنتاج بالقراءة و بالاطلاع.[3]

ومصطلح الإنتاج الكتابي مصطلح تربوي يستخدم في الوسط التعليمي، لجأت اليه الأنظمة التربوية الحديثة بعد أن غيرت نظرتها إزاء المتعلم من متلق إلى منتج تأكيدا على فاعلية التعلم.

ويمكن تعريفه على أنه ذلك" التعبير الذي يصدر عن الكائن الحي من سلوك بهدف الإفصاح عن رغبة، أو إشباع حاجة ، أو تحقيق غاية، مع الأخذ في الاعتبار أن سلوك كل كائن يرتبط عادة بطبيعته و يتحدد بخصائصه".[4]

---

[1] صالح غيلوس: الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية طرف تعلمه و تقويمه ،جامعة المسيلة، ص158.

[2] وزارة التربية الوطنية: مجلة المربي، العدد 3 جويلية/أوت 2004، ص26.

[3] زكرياء إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة ،1995،(د ط)، ص15.

[4] فرج عبد القادر طه و آخرون: معجم علم النفس و التحليل النفسي، دار النهضة العربي بيروت، ط1،ص12.

وقد عرفته الوثائق التربوية بأنه "القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم و بأسلوب منطقي، منسجم وواضح تترجم من خلاله الأفكار و العواطف و الميول في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة ، و هو الصورة النهائية لعملية الإدماج و يتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين.[1]

والإنتاج الكتابي المنهل التي تنصهر فيه باقي مهارات اللغة "فهو المحصلة النهائية لدى ما حصل عليه المتعلم من فائدة في الفروع المختلفة، و هو البوتقة التي تصب فيها المهارات الإنسانية كلها، ففيه يتضح حظ الطالب من النحو و البلاغة و محفوظاته من النثر و الشعر و مدى استفادته مما قرأ في دروس المطالعة الحرة أو المقررة.[2]

وبالتالي فالإنتاج الكتابي نشاط مدرسي تبرز فيه معالم شخصية التلميذ من خلال التعبير عن رأيه، و القوة في طرحه و الصواب في فكرة كما" يتمكن من المشاركة الإيجابية في النشاطات المدرسية المختلفة، ومن فهم للحقائق و المعارف المقدمة له.[3]

ويرمي هذا النشاط إلى إعمال الفكر و إثراء الحصيلة اللغوية فهو "ينمي القدرة على توليد الأفكار و تنظيمها، و عرضها في ثقة و ثبات، و يتدرب المتعلمون على الحرية في مناقشة الأفكار و القضايا التي تعترضهم".[4]

كما يكتسي أهمية بالغة، فإلانتاج الكتابي ضرورة من ضروريات الحياة و هو وسيلة إلاتصال بين الفرد و غيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمنية أو المكانية، "و الحاجة اليه ماسة في جميع المهن، و في تبادل المصالح و قضاء الحاجات، فبواسطته يستطيع المتعلم

[1] وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، اللجنة الوطنية للمناهج،2016 ، ص4.

[2] أحمد عبد القادر: طرق تعليم التعبير، مكتبة النهضة العربية، القاهرة 1985، ص34.

[3] وزارة التربية الوطنية: منهاج اللغة العربية، ديوان المطبوعات المدرسية الجزائر 2005،ن ص26.

[4] خير الدين هني: فنيات التدريس، مرجع سابق، 2002،ط2،ص149.

إبراز أفكاره و التعبير عن أحاسيسه و إظهار معالم شخصيته و إدماج مكتسباته و معالجة موضوعات متعلقة بمجالات حياته و اهتماماته ، فينمي إبداعه و يوسع خياله".[1]

ثانيا : صور الإنتاج الكتابي

ينقسم الإنتاج الكتابي بحسب أسلوبه و مجالاته[2] و أغراضه إلى:

-إجرائي عملي ويسمى وظيفي.

-فني ابتكاري و يسمى إبداعي.

2-1-التعبير الوظيفي: هو "التعبير الذي يؤديه الانسان في مواقف حياته مثل: ملء الاستمارات و كتابة الرسائل الرسمية، و في هذا النوع من التعبير لا تظهر شخصية الكاتب و عواطفه و مشاعره، ولا يزخرف كتاباته بالكلمات الموصية و بالجرس الموسيقي و التنوين الصوتي، بل تكون الألفاظ دالة على المعنى من غير ايحاء أو تلوين".[3]

و هو الأكثر استخداما و توظيفا في الحياة العملية و الاجتماعية و المتعارف عليه بين الناس في أمور حياتهم اليومية، و هو "الذي يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حياة المتعلم داخلها و خارجها أي أنه كتابة تتصل بمطلب الحياة مثل: الخطابة الرسمية، التقارير، البرقيات، كتابة بطاقات الدعوة، وطلبات التوظيف".[4]

ومجالاته:

للتعبير الوظيفي عدة مجالات يمكن أن نحصر أهمها فيما يلي:

- الكتابة التفسيرية: تطوير إلافكار و تجديد إلاراء كالمقال.
- الكتابة الجدلية: وتهدف إلى إلاقناع.
- الرسائل العلمية و اليوميات، السجلات، التقارير و الملخصات.

---

[1] وزارة التربية الوطنية :الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ، ص21.

[2] نفسه، ص143.

[3] السيد محمود أحمد: الموجز في طرق التدريس للغة العربية ،دار العودة، بيروت،1980 ، ص68.

[4] محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب للنشر و التوزيع ،ط1، 1998، ص143.

– البرقيات و إلاستمارات، اعداد قوائم المراجع لبطاقات الارشادات، الكلمات الافتتاحية.

2-2- التعبير إلابداعي:

وهو الإنتاج الجميل الصادر عن خبرة و اطلاع و المتميز بإتقان أسلوبه وجودة صياغته وعمق فكرته، و خياله الخصب، و إفادته من جميع فروع اللغة العربية، و يفصح فيه المتعلم عن مشاعره و خلجات نفسه و مكنوناتها فيترجمها بعبارات منتقاة جيدة النسق بليغة اللفظ ، حسنة التأليف، مترابطة الأفكار لتنتقل بيسر من ذهن المتعلم إلى أذهان الأخرين".[1]

فهذا الإنتاج يتجلى في إبداع المتعلم ليشمل كل أسلوب جميل ككتابة الشعر و القصة و المقالة و الخطبة و المسرحية، و كما يعرفه الدارسون بأنه" التعبير الذي يظهر فيه ابداع المتعلم و موهبته، و الجانب الجمالي في كتاباته، فهو الكتابة التي تسعى إلى توظيف اللغة توظيفا جماليا بغرض التعبير عن الفكر و المشاعر النفسية، و نقلها إلى الأخرين بأسلوب أدبي جميل".[2]

وغالبا ما تكون موضوعات الإنتاج الكتابي الإبداعي: نظم الشعر، كتابة المقالات الأدبية، تأليف القصص، التمثيلات، المسرحيات، تدوين المذكرات الشخصية، اليوميات، الخطب و إلقاءها ، المقالات في الصحف و المجلات...الخ.[3]

ولكي يصل المتعلم إلى إمكانية الإنتاج الكتابي بشكليه الوظيفي والإبداعي كان لزاما توافر مجموعة من الأساسيات التي تساعده على جودة ذلك الإنتاج".

[1] محمد صالح سمك: فن تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر 1998، (د ط) ص35.

[2] راتب عاشور: محمد المقداوي: المهارات القرائية و الكتابة، طرق تدريسها و استراتيجيتها،ط2، دار المسيرة، الأردن، 2005، ص204.

[3] محمد الصويركي: التعبير الكتابي التحريري، دار و مكتبة الكندي للنشر و التوزيع، الأردن ،ط1 ، ص21.

ثالثا : أسس الإنتاج الكتابي و معايير تجويده

يتوقف الإنتاج الكتابي على بلورة تلك الأفكار والتصورات وتجسيدها ماديا في شكل حروف وكلمات وعبارات، فالمتعلم أو منتج النص يجب أن يمتلك جملة من العلوم وهي: العلم اللغوي، العلم الموسوعي والعلم التفاعلي.

3-1-العلم اللغوي: لا يحصل الإنتاج الكتابي إلا إذا تمكن المتعلم من إحراز قدر من العلم اللغوي أو الكفاية اللغوية الذي يؤهله لمعرفة القواعد اللغوية، الصوتية التركيبية، الدلالية لتكوين النص.

"وممارسة الحدث اللساني في الواقع لا تغدو أن تكون تجسيدا للجانب العملي للقدرات العقلية التي يمتلكها الإنسان والتي من خلالها يحقق نزاعاته الاجتماعية أي أن الإنسان ميال بطبعه للتواصل مع أفراد مجتمعه".[1]

فمهارات الكتابة تتجلي فيها عدة عناصر كالاستماع، الكلام و القراءة و لإنتاج هذا النص يلزم وجود محتوى من القواعد اللغوية و المعارف عن كيفية إظهار هذه العلاقات بين الوحدات الدلالية في الأقوال.

3-2- العلم الموسوعي: لا ينطلق المتعلم في إنتاجه من عدم و إنما ينبغي أن يكون على قدر من العلم الموسوعي، الذي يشمل تلك المجالات المعرفية التي يمكن أن تسمى العلم الموضوعي...ويكون اكتساب هذا العلم متفاوتا من متعلم إلى آخر، ذلك أن فروقا فردية متمثلة في القدرة على الاستيعاب، و القدرة على التحمل، نسبة الذكاء، الرغبة في التعلم و الإرادة. اضافة إلى البيئة الاجتماعية التي تلعب دورا في بناء المتعلم.[2]

و يظهر هذا جليا عند مقارنة موضوعات الإنتاج الكتابي التي ينجزها التلاميذ في مرحلة تعليمية معينة. "و لكي يكتسب المتعلم هذا العلم الموسوعي، الذي يؤهله لإنتاج

---

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

[2] أسماء زهري و صلاح الدين نصرات: الانتاج الكتابي و دوره في تنمية الحصيلة اللغوية لمتعلمي السنة الرابعة متوسط، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر، جامعة لنيل شهادة الماستر، جامعة الوادي، 2018-2019، ص12-13.

نصوص مختلفة فإنه ينبغي أن يطلع على عدد كبير من النصوص التي تقدم له معرفة كافية حول فنون الكتابة، أنواعها و أساليبها".[1]

و هو ما عمل عليه منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط حيث تخير مجموعة من الأنماط النصية الواجب تناولها تمثلت في: السرد، الوصف، الحوار، الأخبار و الحجاج. [2]

3-3 –العلم التفاعلي: ينبني على الطريقة التعليمية التعلمية وتشمل حسن اختيار الطريقة أثناء ممارسة الإنتاج الكتابي، و يزداد كلما وجد التشجيع و التحفيز كي يزول الخوف و الخجل و التردد.

فالمتعلم ينتج نصا، يرسله إلى المتلقي(المعلم، المتعلمين) ومن خلال هذا النص يتمكن المتلقي من الوصول إلى قصده، فيحدث التفاعل بين الطرفين (المعلم/ المتعلم).[3]

لهذا يقترح منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط "طرائق النشطة لتحقيق أقصى قدر ممكن من الفعالية على ممارسة عملية التعليم الناجحة، وفق منظور المقاربة بالكفاءات، و يتبنى المنهاج الطرائق النشطة لتحقيق الأهداف المتوخاة من خلال جعل المتعلم يمارس نشاطه التعليمي ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرة التي تمكنه من الملاحظة و المعالجة و الابتكار و الاستقلالية في القرار الشخصي، فهذه التعلمات كفيلة بتزويده كفاءات حقيقية يكون الأستاذ فيها المنشط لعملية التعلم.[4]

و المقصود بالأسس مجموعة مبادئ و حقائق التي ترتبط بتعبير المتعلمين وتؤثر فيهم، و هذه المبادئ تساعد الأساتذة في تعليم التعبير و في اختيار الموضوعات الملائمة لمستوى

[1] ينظر: صورية بوصوار: إنتاج النص و أبعاده التعليمية ، مجلة كلية الآداب و اللغات، ع11، ص221، 223.

[2] ينظر وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، جوان،2013، ص11.

[3] ينظر: صورية بوصوار: مرجع سابق ،ص234، 235.

[4] وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص18.

المتعلمين(العقلي و النفسي و العمري...) وهذه الأسس وجب توفيرها لضمان إنتاج كتابي جيد، و تمثلت فيما يلي:

غير أن هناك من وضع تصنيفات أخرى وجب توفيرها لضمان إنتاج كتابي جيد، و تمثلت في الأسس التالية:

3-3-أ/ الأسس النفسية: ينحاز التلاميذ بطبعهم للتعبير عن مكنوناتهم و عن ما يختلج صدورهم، فالمتعلمون في هذا السن يقدرون الأشياء بقدر اتصالهم بها و تأثيرها فيهم، فينبغي اختيار موضوعات قريبة من خبرات التلاميذ مع الاستعانة بالصور و النماذج أثناء التدريس، فكل هذه الحاجات تثيرهم وتدفعهم إلى التفكير و التعبير أكثر من سواها.[1]

فالتعبير مظهر لغوي يصقل ميولات التلاميذ وينمي شخصياتهم من خلال التأثير و الانفعال وصولا لمبدأ التعزيز. فينشط التلاميذ في التعبير إذا وجد لديهم الحافز المثير الخارجي الذي يشبع و الدافع و كانوا في موقف يتوفر فيه التأثير و الانفعال. و على المعلم أن يستعمل هذا المبدأ في مراعاة طبيعة موضوعات التعبير وتعزيز كتابات التلاميذ من خلال الإشادة بها و استعراضها أمام التلاميذ أو نشرها في صفحة المدرسة...الخ.[2]

فالأثر النفسي يتجلى في تعبير التلاميذ سواء عن أرائهم أو تجاربهم "فاللغة هي مرآة عاكسة للعناصر المكونة لشخصية الفرد وتتجلى عن طريق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي ويستخدمونها للتعبير عن أرائهم الخاصة، و بها ينقل خبراته للأخرين و ذلك تأكيدا للشخصية و تثبيتها.[3]

3-3-ب/ الأسس اللغوية:[4] هناك مجموعة من المعطيات اللغوية التي يجب مراعاتها في التعبير نظرا لارتباطها الوثيق بالتلميذ، نذكر منها:

---

[1] ينظر علي أحمد مذكور: فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، 2005، ص206.

[2] أحمد عبد الكريم خولي: التعبير الكتابي و أساليب تدريسه، دار الفلاح، الاردن، ط1، 2006،ص19.

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

[4] أسماء زهري و صلاح الدين نصرات،مرجع سابق، ص 1635.

- تنمية الرصيد اللغوي للتلاميذ من خلال المطالعة و الاستماع و التعبير الشفوي.
- أسبقية التعبير الشفوي على التعبير الكتابي لذا يتطلب الاهتمام بالتعبير الشفوي من خلال تحفيز المناقشة و الحوار و المناظرات.
- تهذيب اللغة التي ينشأ بها التلاميذ إنتاجهم الكتابي فقد يميل البعض منهم إلى استعمال اللهجة العامية. "و على المعلم مساعدة الطالب في تقبل اللغة الفصحى السليمة، ومحاولة التحدث بها، ولا سيما أن الفرق بين اللغة الفصحى و اللهجة الدارجة يمثل أهم الصعوبات التي تواجه الطلاب.[1]

وعليه وجب غرس حب اللغة العربية و تعليمها في النشء منذ نعومة أظافرهم و محاورتهم بها حتى تصبح سليقة على اللسان وطبعا في النفس، بل يتعدى أثرها على الفرد إلى غيره فيصبح التواصل بها مع الآخرين بأسلوب فصيح و بتعبير راقي ينم عن رقي الفرد و مستواه. وكفى بها شرفا أنها لغة القرآن الكريم. فينبغي التنبيه إلى التخلي عن اللهجة الدارجة في التعبير و التأكيد على ذلك.

- تنمية المكتسبات اللغوية واثرائها لدى التلميذ و العمل على الارتقاء بها تدريجيا.

3-3-ج/ الأسس التربوية: تشكل الأسس التربوية محورا أساسيا و قاعدة صلبة للمتعلم، و تتلخص هذه الأسس في الحرية، إذ يستحسن ترك مجال للتلميذ لعرض أفكاره و استعمال التي يؤدي بها الكلمات.

كما يستحسن اختيار الموضوعات التي لها صلة بواقع المتعلمين و مراعاة المنطق في موضوعات التعبير من المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن العام إلى الخاص، كما لابد من مراعاة أعمار التلاميذ في تدرج دروس التعبير وتنوعها.[2]

[1] ينظر علي مذكور و آخرون: تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية، ع2،ج2، ابريل 2016، ص7-12.

[2] أحمد عبد الكريم خولي: التعبير الكتابي، مرجع سابق، ص20.

3-3-د/ الأسس الاجتماعية: اللغة هي الحامل المادي للأفكار و بواسطتها تنتقل الأفكار و الخبرات و الإنجازات من جيل لأخر، فالتعبير وسيلة اتصال بين الفرد و الأخرين و أداة لتقوية الروابط. فيكون حافظا لتراث الأمة وناقلا لمشاعرها.[1]

ومجمل القول أن التعبير هو القدرة[2] على ترجمة تلك الكفاءة اللغوية إلى إنتاج شفوي أو كتابي يتضمن نقل فكرة أو التعبير عن احساس يختلج النفوس، و المعلم الجيد هو الذي يعمل على تحفيز و بلورة ذلك المحصول اللغوي و توظيفه في إنتاج إبداعي لدى المتعلم.

فالكتابة بوصفها مهارات تقوم على الكفاءة و الإنتاج فهي كذلك عملية معقدة يقوم فيها الفرد بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع.

وهي أيضا تركيب للرموز بهدف توصيل الرسالة إلى القارئ، ويتمثل معيار تقويم الكتابة هو الدقة اللغوية و تجنب الأخطاء ومدى القدرة على توصيل الرسالة.

وعند تقويم طريقة الكتابة "يقترح جونسون معيارين لتجويد الإنتاج الكتابي:

* التماسك اللغوي: ويقصد به ترابط الجمل لتكوين بنية لغوية صحيحة ولتشكل وحدات لغوية أو نحوية.

* الترابط المنطقي: ويقصد به طريقة تنظيم هذه الجمل لتشكل وحدات ذات معنى.

إذ تعتبر القدرة على توصيل المعنى و تحقيق هدف معين هو الأساس في توجيه النشاط الكتابي".[3]

[1] صالح غيلوس، مرجع سابق، ص 162.

[2] ينظر طه حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي، و الكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة، ص11.

[3] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها صعوباتها، دار الفكر القاهرة، ط1، 2000، ص190.

رابعا: الأخطاء اللغوية في الإنتاج الكتابي

مسألة الخطأ في اللغة قضية قديمة تعود أسبابها إلى عدة عوامل، سنختصر بعضها من خلال المطالب الآتية:

4-1-الأخطاء النحوية: هي أخطاء تتعلق بعدم التقيد، و الالتزام بالوظائف النحوية في الكتابة و يظهر هذا النوع من الأخطاء في كتابة الكلمات التي تعرف بعلامات اعراب فرعية، كنصب المرفوع ورفع المجرور في الكلمات التي تتغير كتابتها نتيجة موقعها الإعرابي بحذف حروف منها، أو بإبدال كتابتها يظهر الخطأ فيها بشكل واضح عند ابقاء هذه الحروف، أو عدم إبدالها و الضبط غير الصحيح لبعض الكلمات التي لم تشكل، إلى جانب أخطاء أخرى تتصل بالعطف و البدل و الإضافة وكتابة الأعداد و غيرها.[1]

4-2-الأخطاء الصرفية: يقصد بها الأخطاء المرتكبة عند صياغة الكلمات على غير القياس، أو مخالفة ما هو شائع سماعيا، وتكثر تلك الأخطاء في المصادر و النسب و صياغة المشتقات من غير الأفعال الثلاثية.

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

إضافة إلى صعوبة تصريف الأفعال و استعمالها حسب المواقف و الوضعيات المختلفة في الكتابة و الخلط بين الأزمنة التي يصرف فيها الفعل...وصعوبة استخدام المشتقات في التعابير المكتوبة، وكذلك الخلط بين الأفعال المجردة والمزيدة بزيادة حروف وحذف أخرى ، و تعدية الفعل اللازم ، و غيرها من الأخطاء الصرفية الشائعة.[2]

[1] محمد رجب فضل الله : عمليات الكتابة الوظيفية، تطبيقها، تعليمها و تقويمها ،عالم الكتب ،ط1، القاهرة، 2005، ص 145.

[2] المرجع نفسه ، ص 146.

4-3-الأخطاء الإملائية: الخطأ الإملائي يعني قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور أو الذهنية للحروف و الكلمات، كأن لا تحذف همزة القطع في مواضع رسمها، أو ترسم مكان همزة الوصل، أو عدم التفريق بين ألف و الألف المقصورة.[1]

4-4-الأخطاء التركيبية: هي عدم تركيب الجمل تركيبا سليما فيختل معناها و مبناها حيث تستعمل كلمات إلى جانب بعضها البعض دون الاهتمام بتأدية معانيها أو مدى مناسبتها للفكرة المقصودة، أو عدم الاهتمام بترتيب عناصر الجملة ترتيبا صحيحا، كأن يقدم المفعول به على الفاعل ، أو الخبر على المبتدأ أو تركيب جملة ناقصة لا يتضح المقصود منها.[2]

4-5- الأخطاء الأسلوبية: تتعلق بالتعابير المستعملة في الجمل و العبارات و بقوالب صياغتها، كسوء اختيار الألفاظ و المفردات وأدوات الربط حيث تصبح غير متجانسة، أو صياغة جمل بألفاظ عامية في قوالب فصيحة يخيل للمتعلم أنها صحيحة و سليمة.

ويشمل هذا النوع من الأخطاء.

- التعبير الضعيف: هو كل تعبير لا يترجم المعنى المقصود من العبارة أو الفقرة و يعزي إلى سوء اختيار الألفاظ و المفردات و الأدوات الرابطة، فيصبح الأسلوب ركيكا غير منسج لإبراز الفكرة المقصودة بغية تبليغها للغير.
- التعبير العامي المفصح: يقصد به صياغة جمل بألفاظ عامية في قوالب فصيحة يخيل للمتعلم أنها صحيحة و سليمة، و مثال ذلك كأن يقوم التلميذ بصياغة جمل و عبارات يختار كلماتها من العامة لكنه يدخل عليها بعض التعديلات بحيث تصبح صحيحة في نظره و تؤدي المعنى المقصود.[3]

---

[1] فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية و الإملائية، دار اليازوري العلمية ، الأردن 2013 ، ص71.

[2] عمليات الكتابة الوظيفية ، مرجع سابق، ص148.

3 علي تعوينات: صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية و كتاباتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة نيل شهادة الدكتوراه، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر 1986-1987.

4-6- الأخطاء الشكلية: يتعلق هذا النوع من الأخطاء برداءة الخط وطريقة رسم الحروف و غموضها وعدم وضوحها، و الخروج بالكتابة إلى هامش الورقة و الصاق الكلمات ببعضها البعض دون ترك مسافة بينة، و التشطيب و الكتابة بخط صغير أو خط كبير يشوه الجانب الجمالي و الشكلي للورقة، و عدم ترك مسافة عند بداية الكلمة و استعمال أوراق رديئة الصنع و غيرها.

وهذا النوع من الأخطاء يؤدي إلى سوء الفهم و إرهاق أو ملل القارئ أثناء القراءة و عدم الإقبال على العمل الكتابي، و ضعف التفاعل معه و التأثير به.[1]

إن التركيز على الأخطاء المتوقعة أو الفعلية ينبغي أن لا يحجب عن الاهتمام بتعزيز التعبير الصحيح الذي يصدر عن الطالب، قد يتعلم الإنسان من أدائه السليم بشكل أفضل و كذلك من التعزيز لذلك الأداء و التشجيع على مواصلته.[2]

خامسا : أسباب ضعف الإنتاج الكتابي

5-1-أسباب عضوية: الإنتاج الكتابي أو التعبير الكتابي هو عملية معقدة تعتمد على العديد من المهارات و القدرات المختلفة، فالكتابة تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة، التي ترتبط بكل من المهارات البصرية و الحركية...و أي خلل يصيب عضو من الأعضاء يؤدي إلى عسر في الكتابة.[3]

5-2-أسباب نفسية: للصحة النفسية الأثر البالغ في ترجمة مكنونات المتعلم، فيها يحرر إنتاجه الكتابي بسلاسة ويسر، كما أن الخوف و الشعور بالنقص و كذا الاضطرابات النفسية و الصدمات تقلل من الدافعية نحو التحصيل و الإقبال على العملية التعليمية.[4]

---

[1] زوليخة علال: تعليمية نشاط الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، لسنة الثالثة متوسط-انموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير جامعة فرحات عباس سطيف، 2009-2010م، ص74.

[2] نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، عالم المعرفة الكويت 1988، ص108-109.

[3] فتحي الزيات: صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية ،ط1، القاهرة 1998،ط1،ص 516-519.

[4] ينظر، زوليخة علال: مرجع سابق، ص75.

5-3-أسباب تربوية:

-أسباب ترجع إلى الإدارة المدرسية: و تتمثل في سوء التسيير و التنظيم ونقص الهياكل و التوزيع غير العادل للتلاميذ على الأقسام و اكتظاظها حيث يصل معدل التلاميذ في القسم الواحد خمس وثلاثين تلميذا أو أحيانا إلى أربعين تلميذا. أضف إلى ذلك ارتفاع الحجم الساعي للمدرس إذ يصل في بعض الأحيان إلى تسع و عشرين ساعة أسبوعيا.

5-4-أسباب تتعلق بالمادة الدراسية: كأن يفوق المحتوى مستوى التلاميذ أو يتلبسه الغموض فيصعب فهمه، أو أن المواضيع ليست مرتبة بما يتلائم و يراعي سيكولوجيا اهتمامات التلاميذ و يستثير دافعهم، و يرضي حاجتهم و متطالبتهم.[1]

كما أن للمدرس دورا فعالا في هذا النشاط التعليمي، وأسلوبه و طريقته المتبعة في تناول هذا النشاط لها كامل الأثر على نفسية المتعلم.

5-5-أسباب إجتماعية: يقصد بالعوامل الاجتماعية الظروف التي تحيط بالمتعلم في البيت و المجتمع، فلا شك أن ضعف المستوى الاقتصادي و الثقافي للأسرة، و الحرمان العاطفي يؤدي إلى ضعف تحصيل المتعلم و تدني المستوى التعليمي.[2]

5-6-أسباب عقلية: إذا كان العقل هو مصدر الفكر و الإلهام فهو أيضا مصدر الذكاء و الإبداع الذي يتجلى من خلاله إنتاج الخطاب.

بالإضافة إلى أسباب تتمحور حول المتعلم و مدى قابليته للتعلم. "فالتلميذ هو محور العملية التعليمية و هذه نقطة مهمة تركز عليها مقاربة التدريس بالكفاءات ومن أجله تكتب المناهج، وتعقد الورشات و الندوات و تذلل الصعاب لتوفير البيئة التعليمية المناسبة ليتلقى تعلمه ضمن ظروف تعليمية مناسبة، و يسخر الطاقم التربوي للسهر على راحته".[3]

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

[2] المرجع نفسه، ص79.

3 فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الاملائية ،مرجع سابق، ص85.

كما أن ضعف تكوين المعلم و عدم اهتمامه بتحضير الدروس لاسيما الأعمال الكتابية التي تتطلب جهدا أو الوقوف على الأخطاء سيسهم في ضعف السير الحسن لهذا النشاط و الاستفادة منه في تطوير مستوى التلميذ و تنمية قدراته.

سادسا خطوات الإنتاج الكتابي و تقويمه:

6-1- خطوات الإنتاج الكتابي:

انطلاقا من تحديد الأهداف و ضبطها

-توفير الوسائل الضرورية و المناسبة للموضوع.

-استعمال اسلوب تدرج في سرد عناصر الموضوع.

*تمهيد:

أن تكون له علاقة مباشرة بنص المشكل المراد طرحها، و ذلك من خلال تجنيد المكتسبات القبلية و رصد الكفاءة، يمنح سند واضح العبارة و المطلوب. و ذلك قصد بناء تعليمة محدد حجم المنتج كعدد الأسطر أو الكلمات، مع بيان نمطه (سردي، حواري، وصفي، اخباري، خطابي) مع الإشارة إلى توظيف بعض الموارد المتمثلة في استعمال قواعد النحوية و الصرفية المدروسة مسبقا.[1]

*مرحلة بناء التعليمات:

يعمد الأستاذ إلى طرح أسئلة على المتعلمين قصد مشاركتهم في الحوار الذي يبنى على استخراج العناصر الأساسية ومن ثم يتم وضع التصميم المناسب للإنتاج (المقدمة، الموضوع، الخاتمة)

*مرحلة التحرير:

يتم تكليف المتعلمين بتحرير مواضيعهم و ذلك بتجنيد مكتسباتهم القبلية و اثرائها لكتابة إنتاج سليم مستعينين في ذلك بالتصميم المقترح.

[1] صالح غيلوس ، مرجع سابق، ص 164.

ويتم الإنجاز داخل القسم وتحت مراقبة الأستاذ، الذي يقوم بتوجيههم.

*مرحلة تقويم الإنتاج الكتابي:

وهي العملية التي يقوم بها الأستاذ لمعرفة ما يتضمن أداء المتعلم من نقاط القوة و الضعف، بغية تشخيص الأخطاء و رصدها ومحاولة تلافيها.

6-2- الطريقة المتبعة في تقويم الإنتاج الكتابي:

التقويم هو الحكم على مدى نجاح الأعمال و المشروعات ويعد التقويم أساسا من مقومات العملية التعليمية نظرا لما للتقويم من أهمية كبرى في مجال تطوير التعليم.[1]

مفهوم التقويم: "هو العملية التي تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي بأكمله من تخطيط و تنفيذ أساليب ووسائل تعليمية".[2]

ويعرف أيضا أنه "عملية تربوية مصاحبة لتنفيذ المنهج، ولقياس مدى ما تحقق من أهدافه".[3]

و يرصد صالح بلعيد أساسين مهمين لبناء الهدف، فأما الأساس الأول فهو نوع السلوك المتوقع تعلمه من الطفل، و الثاني هو المحتوى الذي يمكن أن يكسب الطفل هذا السلوك.[4]

ولهذا ينبغي على المعلم الحرص على تجسيد الأهداف الواقعية و حتى يتمكن من تقويم الكفاءة وفق البرنامج المدرسي.

6-3- أسلوب تقويم الإنتاج الكتابي:

انطلاقا من طبيعة الإنتاج الكتابي(وظيفيا أو ابداعيا) و تحديد المقاييس التي ينبني عليها الإنتاج الكتابي و تتمثل في:

---

[1] علاء صلاح ، التقويم التربوي المؤسسي، دار الفكر، القاهرة، مصر، 2003، ص10.

[2] المرجع نفسه، ص11.

[3] علي الجمبلاطي و أبو الفتوح التوانسي: الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية و التربية الدينية، ط2، دار نهضة للطبع و النشر، القاهرة، ط2، ص22-23.

[4] صالح بلعيد :دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة،ط3، 2000، ص102.

أ-الوجاهة: و تتمثل في التقيد بالموضوع، و استعمال المعلومات الصحيحة.

ب-الانسجام: و يندرج تحت هذا المقياس عدة مؤشرات:

-صحة الأفكار علميا أو معرفيا أو تاريخيا و خلوها من الأخطاء.

- تسلسل الأفكار و ترابطها. "وضوح الأفكار يتمثل في فهم القارئ للكلام المكتوب، و خلو الموضوع من التناقض و الغموض و تفصيل الأفكار بتفاصيل ملائمة".[1]

-"التدرج في الوصف ابتداء من المقدمة و انتهاء بالخاتمة، و يتمثل ذلك في حسن التمهيد، الذي يشمل مقدمة تثير القارئ، ثم يليها العرض الذي يقدم فيه الكاتب أفكاره و ينظمها".[2]

ج- الإحاطة: الإلمام بعناصر الموضوع.

د-سلامة اللغة: مراعاة قواعد النحو و الصرف و الإملاء (علامات الترقيم).

هـ-الأسلوب: العناية بجماله و أناقته، ويتحقق هذا بعد مراجعة الأوراق و ملاحظتها و تقويم الأخطاء وفق رموز متفق عليها.

الخطأ	نوعه			
	لغوي(ل) نحوي(ن)	صرفي(ص)	املائي(ا)	تركيبي(ت)

وحتى يتمكن المعلم من رصد الأخطاء الشائعة لتلميذه يضع بطاقة يسجل فيها اسم المتعلم قصد مراقبتهم أثناء التصحيح الفردي، ثم يدون الملاحظات التوجيهية الإيجابية التي تجعل المتعلم يدرك قيمة ما أنجز.[3]

و يتم مراعاة الجانب الشكلي و الجمالي للورقة أثناء الكتابة، بحيث يكتب الموضوع بخط واضح و ملائم، مع احترام قواعد الكتابة الصحيحة.[4]

[1] اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها ص 269.

[2] نفسه، ص269.

[3] صالح غيلوس: الانتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية، طرق تعلمه و تقويمه، مرجع سابق، ص165-166.

[4] وزارة التربية الوطنية، محمد حسن عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات، دار المناهج ،ط1، 2002، ص28.

ويعتمد المعلم شبكة تقويم بموجبها يحكم على بناء الكفاءة، و يستعين بسلم تقدير.[1]

المعايير	المؤشرات	العلامة الجزئية
الملائمة مع الوضعية	التقيد بالموضوع	02
	المعلومات صحيحة	02
	ترتيب منطقي للأفكار	01
الانسجام	الأفكار منسجمة	02
	ترتيبها حسب الأهمية	02
	ذكر القضية المعالجة	01
سلامة اللغة	المطة بداية الفقرة	02
	توظيف علامات الوقف	02
	استخدام أسلوب التعجب	01
الإتقان و التمايز	الأسلوب الجميل	02.5
	نظافة الورقة	02.5

وقد وضعت وزارة التربية الوطنية بعض الطرق لتقويم نشاط الإنتاج الكتابي:

*الطريقة الفردية المباشرة: تتم داخل القسم و لذلك يصعب تطبيقها مع كثرة العدد و ضيق الوقت فيضطر إلى تنفيذها خارج القسم و بعد وقت الحصة، فهي تتم بإحضار المدرس للتلميذ صاحب الموضوع و مناقشته في أخطائه و اصلاحها معه.

* طريقة التصحيح الذاتي: و تتمثل في قيام التلميذ بتصحيح أخطائه بنفسه و ذلك بتوجيه من الأستاذ و الغرض من ذلك هو دعوة المتعلم إلى مراجعة تحرير الكتابي و التفكير في محل الخطأ و الاهتداء إلى الصواب.

* الطريقة التبادلية: وتسمى كذلك بطريقة الأقران، و فيها يصحح كل تلميذ لزميله على أن يصحح زميله له مع ارشاده من طرف المدرس إلى مقاييس التصحيح.[2]

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، للسنة الخامسة، ص22.

[2] ينظر : زليخة علال ، مرجع سابق، ص79.

وفيها يشحذ المدرس خبرة تلاميذه من خلال دافعية التعلم كما ينمي ملكة الذوق وقدرة النقد لدى التلاميذ. ولكن يصعب تطبيقها لنقص اللغة و تأثرهم بالعلاقات فيما بينهم و لابد من مراجعة المعلم لهذه التصحيحات مما يتطلب وقت مضاعفا لهم في حاجة إليه للكتابة.[1] وهناك نوع من المدرسين من يكتفي بالإشارة أو بالتسطير تحت الخطأ أو شطبه على الورقة، أو يكتفي بكلمة لوحظ ثم يرجعها إلى التلميذ دون تحديد نوع الخطأ أو تصويبه، و هذا ما يعزى إلى ضعف الإنتاج الكتابي لقلة التحفيز و التقويم.

وهناك من يعتمد الطريقة التعاونية لاستخراج الأخطاء، ثم يعمد المدرس إلى عرض موضوع تكثر فيه الأخطاء على السبورة، و يترك الفرصة للمتعلمين لاستخراجها و تصويبها جماعيا على السبورة و يكتفي بتوجيه التلاميذ إلى أخطائهم في بقية المواضيع عن طريق الترميز المذكور آنفا.[2]

سابعا: كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط

تضمن الكتاب المدرسي ثمانية مقاطع تعلمية لها صلة بحياة المتعلمين و اهتماماتهم وهذا بغية تناول المعارف و التعلمات اللغوية التي ستجند فيها مكتسبات قبلية و كذا القدرات العقلية ، و هذا استنادا للمعارف التي سيقدمها الكتاب. "ففي هذا الكتاب ستتعاملون مع خطابات تستمعون اليها و تعبرون عن فهمكم لها وتتعلمون من خلالها أنماط النصوص و مؤشراتها و العلاقات القائمة بين هذه الأنماط، كما يزودكم بنصوص مكتوبة تتعلمون منها كيفية بناء النصوص و هيكلتها و تنظيمها و ترابط أجزائها، كل هذا تمهيدا لتمكينكم من الإنتاج الشفوي و الكتابي".[3]

و يكتسب المتعلم مهارات الإنتاج الكتابي عن طريق التدرب و المران و الممارسة ويتجنب أخطائه عن طريق التقويم المستمر و الفعال.

---

[1] المرجع السابق ص 91(بتصرف).

[2] زوليخة علال ، مرجع سابق، ص90.

[3] وزارة التربية و التعليم :المخططات السنوية لمادة اللغة من التعليم ، 2018، ص6.

حيث يستهل كل مقطع بوضعية مشكلة انطلاقية (الوضعية إلام) من إنتاج الأستاذ. وهي وضعية لها القدرة على استدعاء كل الموارد الموضحة في مخطط التعليمات الخاصة بالمقطع(المواد المعرفية، المنهجية، القيم و المواقف و الكفاءات العرضية) .

تنتهي بعرض ثلاث مهمات تقضي كل منها في كل أسبوع(تنجز في حصة إنتاج المكتوب).[1]

ثامنا: الإنتاج الكتابي في سياق المقاربة النصية

المقاربة النصية هي اختيار بيداغوجي يقتضي الرابط بين التلقي و الإنتاج، و يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة. ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية، الصوتية، الدلالية، النحوية، الصرفية و الأسلوبية، و بهذا يصبح النص المكتوب محور العملية التعليمية، ومن خلاله تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة.[2]

ويتم تناول النص على مستويين:

أ- المستوى الدلالي: و يتحقق باصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية(المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية...) إذ يعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا و تحمل رسالة هادفة.

ب- المستوى النحوي: و يقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات.[3]

و الأصل في" المقاربة النصية أن يتقيد المعلم بالظواهر التي يوفرها النص حتى تظهر اللغة في سياقها الطبيعي، و يساعد المتعلمين على اكتشافها و تفكيكها و التعرف[4] على

[1] المخططات السنوية لمادة اللغة من التعليم وزارة التربية و التعليم، 2018، ص6.

[2] وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016م، ص8.

[3] المرجع نفسه، ص9.

[4] تعليمية النصوص و الادب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري ص184.

وظائفها و أحكامها وفق مستوى المتعلمين، ثم يعبرون بها عن وضعيات أخرى في شتى الأغراض" .[1]

فتعليم التعبير في سياق المقاربة النصية يهدف إلى مدى توظيف المتعلم لمكتسباته القبلية وتجنيدها لحل المشكلات. "فموضوع التعبير في ظل المقاربة بالكفاءات يصاغ بدلالة جعل المتعلم في وضعية مشكلة زيادة على وضعه في موقف إدماج مكتسباته السابقة".[2]

1 المرجع السابق، ص184.

2 وزارة التربية الوطنية :مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الاولى متوسط، ص15.

خاتمة:

و من هنا يمكننا القول أن الإنتاج الكتابي نشاط معقد تتداخل فيه عدة مهارات (حسن الإصغاء، القراءة، الكتابة ، الإبداع) لهذا يكتسي أهمية بالغة إضافة إلى الوظيفة التواصلية.

إن نشاط الإنتاج الكتابي و من خلال عرضنا لماهيته و طريقة تدريسه و تقويمه تبين أنه جوهر الأنشطة اللغوية، يصقل ميولات التلاميذ و ينمي شخصيتهم في إطار التفاعل القائم بين المعلم و المتعلم، ويحفز لديهم روح الإبداع.

بالنظر إلى أسباب الضعف في الإنتاج الكتابي لدى المتعلمين تبين أن الظروف المحيطة بالمتعلم و كذلك الأثر النفسي للمتعلم و طريقة المعلم في التعليم كلها عوامل من شأنها التأثير على هذا الخطاب المكتوب.

تبنت المقاربة بالكفاءات أسلوب التقويم الفعال لدفع المتعلم نحو تحسين أدائه، وامتلاك الكفاءات اللغوية اللازمة.

الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات

- تمهيد:
- أولا ماهية المقاربة.
- ثانيا: ماهية الكفاءة
- ثالثا: ماهية المقاربة بالكفاءات
- رابعا: الأصول التاريخية للمقاربة بالكفاءات
- خامسا: الانتقادات الموجهة للمقاربة بالكفاءات
- سادسا: مكونات الكفاءة
- سابعا: أنواع الكفاءة
- ثامنا: طرائق التدريس
- خاتمة

مقدمة

تعد المقاربة بالكفاءات منهجا من المناهج الجديدة وحديثة التطبيق في الوسط التربوي في الجزائر، باعتبارها تسعى إلى تقريب الفرد وتكييفه مع محيطه وبيئته ، ليكون عنصرا فعالا و مثاليا و قادرا على بناء و تكوين نفسه بنفسه، و سنحاول التعرف أكثر على هذا المصطلح.

أولا المقاربة:

1-1-لغة: جذر قرب وهو نقيض البعد، فقرب الشيء قربا أي دنا منه[1]،ومنه التنزيل العزيز "لا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين."[2]

و قرب الشيء قرابة و قربا و قربة و مقربة بمعنى دنا فهو قريب، و يقال منه و قرب إليه، و المصدر مقاربة، و هي بذلك مصدر ميمي للفعل قرب بمعنى دنا أو اقترب، فالمقاربة لغة تعني الدنو.[3]

1-2-اصطلاحا: هي مجموعة التصورات و المبادئ و الاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي و تخطيطه و تقييمه.[4] وبمعنى آخر عبارة عن مشروع عمل مضبوط مع توفر كل العوامل(الزمان، المكان، الطريقة، الوسائل) ، لتحقيق الأداء الفعال و النتائج المرغوبة.

و قد جاء بمعجم علوم التربية معنى المقاربة على أنه كيفية دراسة أو معالجة أو بلوغ غاية، و ترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجنده في لحظة معينة ، و ترتكز كل مقاربة على استراتيجية للتعامل مع عناصر تلك الظاهرة أو ذلك الاشكال، نظريا(استراتيجية،

---

[1] ينظر، مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، دط 2003، ص821.

[2] سورة البقرة، الآية 15.

[3] ياسمينة بريحة: التقويم و أنواعه في طريق التدريس بالمقاربة بالكفاءات ،مذكرة تخرج نيل درجة الماستر، في اللغة و الأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر،2014، ص15.

[4] ينظر، بيير دشي: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية المغرب د ط 2000، ص47.

طريقة، تقنية)، تطبيقيا (اجراء، تطبيق، صيغة، وضعية)[1]، و تختلف أشكال المقاربات من مقاربة تحليلية إلى مقاربة بيداغوجية إلى تقنية، إن المقاربة هي التحليل الدقيق للوضعيات قصد معالجة المشكلة التي يتواجد فيها المتعلمون.

و قبل الحديث عن مفهوم الكفاءة لابد من الاشارة إلى أن مصطلح المقاربة تم اقتراحه بديلا عن الطريقة أو الطرائق مادامت المقاربة تترجم "الاهداف و المحتويات و وسائل الدعم، و الخطوط المنهجية المتنوعة حسب تنوع جنسيات المتعلمين أنفسهم و اختلاف عاداتهم التعليمية و نفسياتهم و حياتهم اليومية."[2]

و يفترض بهذه المقاربة أن تتصدى لتعليمية اللغة العربية باعتبارها ذات مكانة خاصة للغاية، سواء في بنيتها أو في وظيفتها، ذلك أن اللغة العربية موضوع و أداة كما جاء وصفها في المنهاج، و مقارنة لأنواع المقاربات العديدة، التي تنتمي كل منها إلى اتجاه بذاته، فان المقاربة الأنسب بواقعنا اللغوي التعليمي، هي المقاربة بالكفاءات التي تعنى بالجانب النفعي الوظيفي الذي يمكن أن يفيد عمليا في الميدان التعليمي، حيث بات على المنظومة التعليمية أن تختار من هذه النظريات ما يفيد المتعلم في تنمية حصيلته اللغوية دون تشبث بنظرية لسانية بعينها.

[1] عبد اللطيف الفاربي و آخرون: معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية دار الخطابي للطباعة و النشر، المغرب دط، 1994، ص21.

2 محمد مكسي: ديداكتيك القراءة مقاربة و تقنيات دار السعادة، الدار البيضاء ط1، 1997، ص42.

ثانيا : الكفاءة:

2-1-لغة: الكفء بضم الكاف القادر على تصريف العمل، و الكفاءة المماثلة في القوة الشرف ومنه الكفاءة في الزواج، أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها و دينها و غير ذلك[1]، و في معاجم أخرى جاء معنى الكفاءة كمصدر للفعل [كفأ]، أي جازى و الكفء النظير، لقول حسان بن ثابت: و روح القدس(جبريل عليه السلام) ليس له كفاء أي نظير[2] ، و قد جاء أصل الكلمة[كفاءة] بمعنى الإكتفاء لقوله صلى الله عليه و سلم[شاتان متكافئتان] أي متساويتان.[3] ولفظة كفاءة ذو أصل لاتيني و تعني الجدارة و القدرة و الأهلية[4]. و قد جاء الاستعمال العربي مؤكدا على ذلك . [5]لقوله تعالى:« ولم يكن له كفؤا أحد.»[6]

جاء في التفسير الميسر أنها تعني لم يكن له مماثلا أو مشابها أحدا من خلقه، و لا في أسماءه ولا في صفاته ولا في أفعاله تبارك و تعالى و تقدس.[7]

2-2-اصطلاحا: هي القدرة العقلية و الفسيولوجية التي تسمح باستغلال مجموعة من المعارف و المهارات و السلوكيات، و بالتالي القيام بمجموعة من المهام في وقت قياسي و أخطاء أقل،

---

[1] ينظر مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ص 891.

[2] ينظر جمال الدين ابن منظور: لسان العرب، دار الجيل، بيروت، لبنان ، دط، 1997.مج 5، ص269.

[3] ينظر محمد بن أبي بكر الرازي: مختار الصحاح، ت يوسف الشيخ محمد الناشر ، مكتبة لبنان 2008 ،ص573.

[4] ينظر محمد صالح حثروبي : المدخل إلى التدريس بالكفاءات دار الهدى لطباعة و النشر، الجزائر، دط 2002، ص42.

[5] ينظر محمد الخولي: قاموس التربية، دار العلم ... بيروت دط، 1980، ص224 و ينظر خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات ، الجزائر ط1، 2003، ص153.

[6] سورة الاخلاص الآية 4

[7] وزارة الشؤون الدينية و الأوقاف و الدعوة و الارشاد :التفسير الميسر،مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف 2011، ص604.

و يعرفها بيرنو Bernou على أنها التنوع الذي تعد به المدرسة المتعلمين، و هي قدرة فاعلة لمواجهة المواقف و التحكم فيها و كذا توظيفها في الوقت المناسب.[1]

ويعرفها **محمد الدريج** بأنها "اجابات عن وضعيات تتألف منها المواد الدراسية، القدرات المعارف و المهارات، التي يتسلح بها التلميذ لمواجهة المشكلات، و إيجاد حلول ناجعة و ملائمة لها".[2]

و يعرفها **لويس دينو Louis D'hainault** " بأنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية و الوجدانية ، ومن المهارات النفسية الحس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما.

و يعرفها **بيار جيلي Pierre Gilet** " بأنها حسن التصرف و التكيف في وضعيات اشكالية فهي إجادة الفعل savoir faire التعليمي بكل تفاصيله و أنواعه و سيستدعي ذلك مجموعة من المعارف و المهارات المدمجة في وضعيات متجانسة، تكون قابلة للملاحظة و القياس بين المخرجات المتوقعة و المستهدفة و النتائج الملاحظة و الكفاءة شرط للفعالية.[3]

ثالثا: المقاربة بالكفاءات:

عموما و بالاستناد على التعريفات السابقة (المقاربة)،(الكفاءة):

يمكن اعتبار المقاربة بالكفاءات و رغم اختلاف التعريفات المقترنة بها إلا أنها تتمحور كلها على فكرة أن المقاربة بالمكافئات هي خطة أو استراتيجية يتم بموجبها بناء مشروع يمكن للمتعلم من خلاله توظيف معارفه، مهاراته و سلوكياته بصورة منظمة و في وقت قياسي من

[1] ينظر سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي و التدريس الفاعل، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن دط، 2006.

[2] محمد الدريج: الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، العدد 16، المغرب دط ،200، ص61.

[3] كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذج و مهارات، عالم الكتب، القاهرة ط2، 2005، ص50.

تطبيق تلك المعارف في المتجمع تطبيقا واعيا[1]، و التصرف باحتكام أمام مسائل أو وضعيات واقعية.[2]

و تحدد مكانة المعارف في الفعل التعليمي، وتنقلها من الحيز النظري إلى التطبيق، بالإضافة إلى أنها تمكن المدرس من اعداد دروسه بشكل فعال فهي تنص على الوصف و التحليل للوضعيات التي يتواجد فيها أو سيتواجد عليها المتعلم، و تجدر الاشارة أن المقاربة بالكفاءات لم تأت لتغيير المهمة الأساسية للمدرسة و المتمثلة في تقديم المعارف للمتعلم، و إنما جاءت لتركز على منهجية التكوين ، و جعل المتعلم القطب الأساس داخل العملية التعليمية، كما تتميز هذه المقاربة عن غيرها بطابعها الإدماجي و بقدرتها على إقامة جسر بين المعرفة و الكفاءات من جهة و بين الكفاءات و السلوكيات من جهة أخرى، و ذلك لإزالة الحدود بين المواد ، فتساهم كل مادة بقسطها في تكوين شخصية سليمة مستقلة و قادرة على التكوين الذاتي في معترك الحياة.

ويمكن القول أن المقاربة الجديدة لا تتعارض مع البيداغوجيات الكلاسيكية بل هي امتداد لها، فالمقاربات الكلاسيكية كانت ترتكز على المعارف فقط في حين أن المقاربة بالكفاءات همها الوحيد ليس تقديم المعرفة للمتعلم فحسب بل تقديم المعرفة و ربطها بالواقع ، و بتعبير مهني كان هدف المقاربة التقليدية تحليل الحاجيات و التعرف على النوعيات و القدرات و المعارف الضرورية عند تقديم المهام، في حين تسعى المقاربة المبنية على الكفاءة إلى التعرف على النتائج التي تبرهن على التنفيذ الفعال للمهام، و هذا يعني أن الهدف الأساسي لهذا المسعى

[1] ينظر: فريد حاجي: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر و التوزيع–الجزائر، د ط ،2005 ،ص8.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة للتعليم العام و التكنولوجي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2003،ص3.

البيداغوجي هو اعداد متعلمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظيفة.[1]

رابعا : الأصول التاريخية للمقاربة بالكفاءات:

قبل ظهور المقاربة بالكفاءات، كانت جل الأنظمة التربوية في العالم تعتمد على طريقة التدريس بالأهداف السلوكية ،و التي كانت تعتمد في عملية التعليم و التعلم على مبادئ المدرسة السلوكية، حيث كانت تحصر عملية التعلم في المبدأ "مثير ،استجابة" بهدف تعديل سلوك المتعلم و تعبيره من خلال الاستجابة الشرطية للمثيرات الخارجية ، و نظرا لعيوب هذه البيداغوجيا ثارت المدرسة البنائية و البراغماتية عليها، و ذلك من خلال أعمال المربي الأمريكي "**جون ديوي**" و الذي توصل إلى ابتكار طريقة الحوار و أسلوب حل مشكلات في عملية التعليم، وهذا المذهب كان يقيس قيمة التعلم بما يحققه من فائدة ومنفعة، و هذا يعتبر مبدأ من أهم مبادئ التدريس بالكفاءات حاليا.[2]

و قد عمل الرواد الأوائل للمدرسة البنائية أمثال "**بياجيه، بيرونير**" على تطوير المبادئ الأولى لهذه المدرسة حيث ساهم "**بياجيه**" بنظرية النمو المعرفي التي كانت سائدة و القائلة بأنه لا يوجد هناك تعلم دون مثير و استجابة، اذ أن "**بياجيه**" فسر عملية التعلم على أنها علاقة تأثير و تأثر الفرد و محيطه الاجتماعي، و كذلك من خلال الإدماج بين مثيرات البيئة و التطورات السابقة للفرد، و هذا مع سيطرة النمو العقلي على عملية التعلم، فتعلم الفرد يتم من خلال مراحل متتابعة مسايرة لمراحل النمو العقلي للفرد حتى تتحقق لديه عملية اكتساب المعارف، و بعدها حاول رواد المدرسة البنائية الجديدة أمثال "**كليرمون**" و "**ماتيس**" تطوير

[1] ينظر محمود عرابي: دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات ،مذكرة لنيل درجة الماجستير ،كلية العلوم الاجتماعية، جامعة السانية ،وهران 2011، ص83.

[2] سلسلة من قضايا التربية، المقاربة بالكفاءات ،المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 34، سنة 2002.

أفكار "**بياجيه**" باقتراح مفهوم الأزمة الانفعالية الاجتماعية كقاعدة للنمو و التعلم بالنسبة لهم فإن الأزمة المعرفية الداخلية للفرد غير كافية للتعلم لأن التعلم إلى جانب أنه عملية تبادل و تحاور بين المعلم و المتعلم في القسم، فإن كذلك عملية اجتماعية على اعتبار أن المتعلم لا يتعلم الأشياء و الحقائق بمعزل عن المجتمع و إنما يتم ذلك من خلال محاكاته لعدة مواقف و سلوكات و نماذج اجتماعية معينة.[1]

و هذه النظرية تؤكد على الدور النشيط الذي يؤديه المتعلم في العملية التعليمية التعلمية اذ تعتبره محور الفعل التعليمي، ومن هذا المنطلق فالمعلم لا يقدم معلومات جاهزة للمتعلم، و لكن يقدم له فقط توجيهات سديدة حيث يقوم المتعلم بدوره إلى تحويلها إلى معلومات و معارف فعلية، و بهذا فالكفاءة حسب هذه النظرية تتحدد على أنها معرفة مهارية تكتسب في سابق الانجاز كما ترتكز هذه المدرسة كذلك على دفع التلميذ إلى مختلف مصادر المعرفة للسماح له بإثراء و بناء واقعه و فهمه بشكل جلي، و يتم السماح له ببناء المعرفة من خلال قيامه هو نفسه ببناء تعلماته بالاستناد إلى معارفه السابقة و بصيغة أخرى فان المكتسبات الجديدة للمتعلم ترتبط ارتباطا وثيقا بما يعرفه من معارف و معلومات سابقة و هذا في إطار المحيط الاجتماعي و التعليمي، ومن هنا يتمثل دور المعلم في الملاحظة و التشخيص و ممارسة التقويم، أشكاله و عدم إعاقة المسار الداخلي لنمو المتعلم. [2]

خامسا: مكونات الكفاءة

إن المقاربة بالكفاءات تكونها جملة من المفاهيم و المصطلحات يمكن توظيفها و تحليلها باختصار مرتبة وفق وظيفتها و أهميتها كما يلي:

[1] الطاهر وعلي محمد: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، ط1، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2006 ص30.

[2] وزارة التربية الوطنية: سلسلة من قضايا التربية، المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية ، مرجع سابق.

5-1-الاستعداد Aptitude : هو نشاط حيوي فطري يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة و لمواجهة متطلبات عملية التعليم و التعلم و التكوين من جهة أخرى، و له صلة أساسية دائمة بالقدرات و المهارات، بحيث أنه في النهاية يصير مجموعة الاستعدادات قدرات و مهارات.[1]

و هو متعلق بالحالة المتلقي أثناء العملية التعليمية، فاذ لم يكن المتعلم مهيأ نفسيا للتلقي من أجل اكتساب الخبرة و المهارة المقصودة فإن التواصل بين المتعلم و المعلم سوف ينعدم، الأمر الذي يجعل الهدف المتوخى من عملية التعليم لا تحقق.[2]

و الاستعدادات هي الطاقة الكاملة للفرد، في مجال معين أو أكثر من مجال ، و عن طريق الاستعداد يصل إلى مستوى معين من الكفاءة ، أي يبلغ الهدف المقصود من عملية التعلم و الاستعدادات طاقات فطرية أو مكتسبة أو معا.[3]

و هي أيضا طاقة داخلية لا يمكن ملاحظتها، و لكنها تظهر على المتعلم من خلال دوافعه و رغباته و حماسه أثناء قيامه بعمل ما أو ممارسته نشاط معين.[4]

5-2-القدرة(capacité): هي تنمية نوع معين من السلوك و بلورة مواقف فكرية ووجدانية معينة. و هي مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة يدل على تنظيم داخلي لدى التلميذ ، يمر عبر عملية التكوين ، ومن خلال التفاعل بين العمليات العقلية و أساليب السلوك و الذي تخلقه الأنشطة التكوينية، انطلاقا من تكوين معارف و مضامين معينة.[5]

و هناك من يعرف القدرة انطلاقا من منظورين إحداهما نفسي باعتبارها نشاط فكري يكون موضوعا "للتعلم و قابلا للتنمية و التطور و الآخر تربوي، بحيث يعتبرها هدف تكويني و

---

[1] خالد لبصيص: الدرس العلمي و الفني المتعلق بمقاربة الكفاءات و الأهداف مرجع سابق، ص 92 (بتصرف).

[2] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 63.

[3] أوحيدة علي: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، الجزائر، 2007، ص12.

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

[5] نفسه ص4.

هي أداة تسمح بالاتصال بين المكون و المتكون، و التخطيط لعملية التعلم ، لا ترتبط بوضعية مهنية خاصة و لا بمادة ما."[1]

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

5-3-المهارة: المهارة هي" موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية، الحسية، الأخلاقية، الحركية والمهارة ثابتة نسبيا لإنجاز فعال لمهمة أو تصرف، و هي أكثر خصوصية من القدرة لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة."[2]

"يمكن القول أن المهارة نشاط ذهني أو أدائي يحصل عليه المتعلم بعد حدوث عملية التعليم، و تساهم المهارة في بناء الكفاءة، و هي فعل ينفذ بشكل آلي ودون أخطاء و بأسلوب محدد، و تنتج المهارة من خلال اعادة التمارين."[3]

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

---

[1] وزارة التربية الوطنية ،مديرية التعليم الأساسي: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة 2 من التعليم المتوسط، الجزائر، 2003، ص78.

[2] فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، مرجع سابق ص11.

[3] لخضر زروق : تقنيات الفعل التربوي و مقاربة الكفاءات، دار هومة –الجزائر 2005، ص71.

و يمكن أن نخلص في الأخير إلى العلاقة التي تربط المفاهيم الثلاثة السابقة في كون أن الاستعداد هو بمثابة قدرة في حالة كمون، و عند انتقال القدرة من حالة الكمون إلى حالة الظهور تسمى مهارة."[1]

سادسا : أنواع الكفاءة

6-1-الكفاءة المستعرضة (Compétence transversales) :

هي الكفايات التي يمكن ممارستها في مختلف المواد و يمتد تطبيقها و توظيفها إلى سياقات جديدة، ومن بين هذه الكفايات نجد: القدرة على التحليل و التركيب و التقويم الذاتي ، و القدرة على التركيز و الانتباه والتفاعل والاندماج.[2]

توظف هذه الكفايات في إطار مواد دراسية متعددة و أنشطة تربوية مختلفة، فهي خطوات عقلية ومنهجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية ويعني التمكن من هذه الكفايات الاكتساب التدريجي لاستقلالية التلاميذ في التعلم.[3]

6-2-الكفاءات المرحلية أو المجالية (Compétence intermediaire) :

تقوم على توضيح الأهداف الختامية أو النهائية وتجعلها أكثر قابلية للتجسيد، ترتبط بالفصل وفيها يصير المتعلم قادرا على مراعاة أدائه بشكل جيد.[4]

6-3-الكفاءة الختامية (Compétence finale) :

[1] المقاربة بالكفايات، مطبوعة التكوين المستمر، مرجع سابق ص4.

[2] ينظر، محمد الدريج: الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء،2003م، ص40.

[3] ينظر: عبد الكريم و آخرون نحو قراءة الميثاق الوطني للتربية و التكوين، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء،2003م، ص169.

[4] ينظر علي العباسي: التربية الإبداعية في ظل المقاربات بالكفاءات ، دار الغرب للنشر و التوزيع، ص19.

هي تلك الكفاءات المكتسبة في كل المجالات في نهاية السنة أو الطور، و تتميز بطابع الشمولية و العموم، فكلما بلغ المتعلم مستوى معين من التعليم كانت استجابته لحاجاته الشخصية و الاجتماعية كاملة.[1]

سابعا: طرائق التدريس

7-1-طريقة حل المشكلات: يقصد بالوضعية المسألة أو المشكلة، كل وضعية تعليمية تعلمية، يتضمن صعوبات لا يمتلك المعلم حلولا جاهزة لها، الشيء الذي يجعله يشعر بالحيرة و الحاجة إلى بذل جهود و تعبئة موارده المعرفية من أجل ايجاد الحلول المناسبة.[2]

و تعد طريقة حل المشكلات هذه من أهم الطرق التي تساهم في تنمية و تطوير قدرات المتعلمين، على التفكير البناء و البحث العلمي، و تبث فيهم روح العمل و النشاط وحب العمل و النشاط وحب البحث والاطلاع و التنقيب و التساؤل و التجريب، الذي يمثل قمه التعلم.

و عليه يصبح الغرض الاساسي من طريقة حل المشكلات هو مساعدة الطلبة على ايجاد بأنفسهم و لأنفسهم، عن طريق القراءة العلمية ، و توجيه الأسئلة و عرض المواقف (المشكلة) و الوصول إلى حلها فالمختصون مقتنعون بنجاح الطلبة في معالجة القضايا و المشكلات، التي تصادفهم في حياتهم اليومية، حيث تركز المناهج الحديثة على اكساب الطلبة و المشكلات التي تصادفهم في حياتهم اليومية، حيث تركز المناهج الحديثة على اكساب الطلبة للمعرفة العلمية بطريقة وظيفية و تقويمها و الاحتفاظ بها.[3]

[1] ينظر علي العباسي ، المرجع نفسه ص19.

[2] الكفايات في التعليم، مرجع سابق، ص63.

[3] عبد اللطيف بن حسن فرج: طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين، دار السيرة،ط1، عمان،2005، ص125.

وطريقة حل المشكلات هذه تضع المتعلم في وضعية مشكلة، مما يستدعي منه تجنيد وإدماج كافة مكتسباته وتوظيفها توظيفا سليما من أجل ايجاد حل المشكلة التي اعترضتهم سواء في ميدان الدراسة أو في حياته اليومية.

وتستند طريقة حل المشكلات إلى بعض المنطلقات السيكو بيداغوجية للتدريس بواسطة الكفايات، و كذلك الشأن بالنسبة إلى خلفياتها النظرية المتمثلة في البنائية التفاعلية الفردية و البنائية التفاعلية الاجتماعية، فكلتاهما ترى أن التعلم ينبغي أن يتمركز حول المتعلم، كما أن المعرفة تبنى ولاتعطى جاهزة، و طريقة حل المشكلات طريقة ناجعة في حالة توفر شروط تطبيقها ، لأنها تمكن المتعلمين من التحصيل الدراسي، و التعلم الذاتي و الجماعي، كما تمكنه من التقويم الذاتي بمعنى الضبط الذاتي الذي يندرج ضمن بيداغوجيا و الكفايات.[1]

7-2-إستراتيجية العصف الذهني Brain storming:

تعود أصول هذه الاستراتيجية إلى ألكس أوزبورن : وهي احدى أساليب المناقشة الجماعية التي يشجع بمقتضاها أفراد مجموعة(5-12) .

فردا بإشراف رئيس لها على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المبتكرة بشكل عفوي، تلقائي حر، في مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من اطلاق هذه الأفكار التي تخص حلولا لمشكلة معينة مختارة سلفا، و من ثمة غربلة هذه الأفكار و اختيار المناسب منها، و يتم ذلك عادة خلال جلسة أو عدة جلسات تستغرق الواحدة منها من 15 إلى 20 دقيقة.[2]

أما في مجال التعليم : فتطبق هذه الطريقة بإشراف من المعلم بحيث يكون مطلعا وله خبرة واسعة بخطوات العصف الذهني بعدها.

[1] الكفايات في التعليم، مرجع سابق، ص63.

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

يقوم بفتح مجال المناقشة أمام المتعلمين، بعد تعريف العصف الذهني للتلاميذ، الذين يجهلون معناه ثم يطرح المشكلة و يترك الجماعة تفكر في توليد أكبر عدد من الافكار، التي يمكن أن يكون بعضها حلا للمشكلة المطروحة ويمكن لأفراد المجموعة ان يستعينوا ببعض الوسائل التعليمية، و عادة فإن هذه الطريقة لا تتطلب وسائل تعليمية كثيرة، سوى بعض الأقلام و الأوراق وسبورة تدون عليها الأفكار المقترحة يقوم المعلم بإثارة المتعلمين بجملة من الاسئلة ، حتى تصب أكبر عدد ممكن من الأفكار، و في الأخير تنتقي وتختار مجموعة من الأفكار كحلول مثلى لهذه المشكلة.

7-2-طريقة التعيينات: إن طريقة التعيينات المنهجية طريقة قديمة جدا، عرفها المعلمون قديما واستخدموها في تدريس الطلاب في الأديرة و المساجد و الكتاتيب و الأروقة، حيث كان المعلم يكلف الطلاب ببعض الواجبات(التعيينات) البيتية لإنجازها كحفظ السور القرآنية و القصائد الشعرية ، و حل بعض أسئلة وتمارين الكتاب المدرسي...عند العودة إلى البيت، ثم مراقبة تلك الاعمال عند العودة إلى المدرسة.[1]

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

إن **هلين باركهرست** تركت الحرية إلى المتعلمين، حيث يختارون المواد الدراسية بأنفسهم، ويستطيعون استبدالها في أي وقت، كما تركت لهم الحرية في أوقات العمل، فهم ليسوا مقيدون بساعات كما يحدث في حجرات الدراسة، كما يمكن للمتعلم أن يتعاون مع غيره وينجز

[1] ثامر ذيب أبو شريخ: استراتيجيات التدريس ، المعتز، ط1، القاهرة،2005 ، ص25.

أعماله بمفرده، و قد راعت **هلين** ضرورة أن يكون الغرض من مدرستها هو تهيئة الفرد للحياة الاجتماعية لا مجرد شحن العقول بشتى المعارف و العلوم وارهاقهم ومطالبتهم باستظهارها، لغرض واحد هو النجاح في الامتحانات.

7-4-طريقة الاستقراء: "يقوم هذا المنهج على البحث انطلاقا من التمهيد بالأمثلة لتنتهي نتائجها باستنباط، أي أنه يعتمد على الانتقال من الجزئيات إلى الكليات، و من مزايا هذا المنهج، أنه يجعل المتعلم يبحث عن الحقيقة من خلال الاعتماد على النظر في حل المشكلات.[1]

فإعطاء المتعلم الامثلة و النماذج ، ليرى المشابهة منها و يعرف المتضادة ثم يعمل فكره و ذهنه و نشاطه في معرفة القانون أو القاعدة أو النظرية أو الحقيقة العامة الجاهزة ، ثم يتركه يطبقها في التطبيقات و التمارين التي تعطى له، ذلك لان القانون او التعريف ، الذي يصل اليه العقل عقب اجهاد و نشاط فاعلية يكسبه حدة و ارهاقا و ميزانا، يمكنه من هضم هذه المعلومات ، و تمثيلها و افادته منها، كما يمثل الجسم و يستفيد من الغذاء الصالح.[2]

7-5-طريقة المشروع : تنطلق هذه الطريقة من أفكار جون ديوي الذي يعد مصدر للفلسفة و البرغماتية النفعية ، فهي من المنادين بضرورة ربط المدرسة بالحياة، و فكرة المشروع هي التي أوحت بفكرة "التدريس بالكفاءات" بمعنى آخر ان الافكار و المعرفة المجردة فعلا ، على أساس ربط وجود الانسان واثبات ذاته بما يحققه من انجازات، وهذا في الحقيقة هو ما تتوج به الدراسات، التي تنطلق من أفكار مجردة أولا، ثم تظهر في شكل اختراعات وابتكارات ، لذا كان هذا لمقال "Je suis ce que je sais faire".[3]

---

[1] علي العباسي: التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق.

[2] اتجاهات جديدة في المناهج و طرق التدريس ،مرجع سابق، ص76.

[3] عبد العزيز عمر: مقاربة التدريس بالكفاءات، تالة، الأبيار، الجزائر،2005، ص79 (بتصرف).

" و تفترض تلك الطريقة وجود مشاكل عملية من الحياة نضعها أمام الطفل، و يشرع في حلها بطريقة علمية، اما التعلم فيأتي عرضا في أثناء حل هذه المشكلة."[1]

إن دخول بيداغوجيا المشروع إلى تعليم اللغة العربية، لم يكن عرضا و إنما تندرج ضمن منظور إضفاء الفاعلية على المادة ، و تحضير المتعلم لتحمل ما ينتظره في الحياة بصفته راشدا وفعالا في مجتمعه، إذن فمن خلال تدريب المعلم على إنشاء مشاريع صغيرة و إنجازها ، يرسخ في تقاليده و يسري في فكره الطموح إلى التخطيط للمشاريع الكبرى مستقبلا.[2]

إن بيداغوجيا المشروع نتيجة عدة تقاليد، يمكن جمعها في مسارين كبيرين متعاقبين زمنا: –السلوكية حيث تعتبر كيفية أولى «العقلنة» و«الترشيد» العمل على مستوى الموضوع و منتوج الفعل وتفادي التبذير و مضاعفة النتائج. و في إطار هذا المنظور يعتبر المتعلم وعاء فارغا تقدم له المعارف وما عليه الا أن يستقبلها أما البنائية فيجعل المتعلم يبحث ويبدع لبناء معرفته الخاصة.[3]

إن ما يجب الإقرار به هو أن المشروع رافد من روافد تفعيل الكفاءات المأهول تحقيقها من خلال المناهج، و باعتبار هذا المبدأ، يجب على المدرس أن يولي إنجاز التلاميذ للمشاريع المقرر عليهم عناية خاصة، و ذلك من حيث التحسيس و من حيث حسن التوجيه ومن حيث استغلال مكتسبات المتعلمين القبلية بما يجعلهم قادرين على حسن توظيف معارفهم الفعلية و السلوكية، في إنجاز المهام التي يتطلبها المشروع[4]، و تزويدهم بالمهمات و التكتيكات اللازمة

[1] صالح عبد العزيز: التربية و طرق التدريس، ج2، دار المعارف، ط2، القاهرة، 1993، ص106.

[2] وزارة التربية الوطنية: مناهج اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، الجزائر، 2004، ص32.

[3] لماذا المقاربة بالكفاءات و بيداغوجي المشروع، مرجع سابق، ص33.

[4] وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، الجزائر، 2004، ص8.

للقيام بعملهم على أكمل وجه و يساهم في تحفيز التلاميذ ، و يبعث فيهم الثقة و يزيل عنهم الخوف و التردد ليساهموا بأفكارهم و قدراتهم لإنجاز مشاريعهم على الوجه المطلوب.

خاتمة:

و خلاصة القول أن التدريس بالكفاءات يعني قابلية تطبيق المبادئ و التقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العلمية أو في المجال التعليمي و تعرف على أنها مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه، أما في التدريس فتعني معرفة التعلم لكل عبارة مفردة يقولها و مالها من أهمية.[1]

و بهذا فإن هذه البيداغوجيا تعتمد على الانتقال من مرحلة التعليم إلى مرحلة التعلم مرورا بحل المشكلات التي تكون مناسبة لقدرات التالي و بالتالي يجد الحلول لنفسه.

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس(المفهوم، التدريس، الأداء)، مرجع سابق، ص28.

الفصل الثالث:

أثر المقاربة بالكفاءات على الإنتاج الكتابي

- دراسة ميدانية تحليلية.
- أولا: الاستبيان
- ثانيا: منهج الدراسة
- ثالثا: المجال المكاني
- رابعا: المجال الزماني
- خامسا: عرض وتحليل النتائج
- سادسا : نتائج الدراسة الميدانية
- ملحق

أولا: الاستبيان

تمثل الاستبيانات واحدة من أهم الدراسات الميدانية، حيث يعتمد الباحث جزئيا على العثور على إجابات ممكنة لأسئلة يحتاج فيها إلى الاستعانة بعنصر أو أكثر من عناصر العينة المفحوصة.

وقد اعتمدنا في هذا الاستبيان على عنصر فاعل في العينة وهو الأستاذ، فوجهنا له عبرها أسئلة متنوعة الشكل والمضمون وقد تضمن الاستبيان نوعان من الأسئلة، فهناك أسئلة مفتوحة حيث تترك حرية للمستجوب لإبداء رأيه وتقديم أفكاره وهذا ما ساعدنا كثيرا في عملية التحليل وجمع المادة الميدانية، وهناك كذلك أسئلة مغلقة حيث أن الأستاذ يجيب إجابة محددة بكلمة أو مصطلح أو حقيقة، ويمكن أن يكون ذلك بوضع رمز أو إشارة.

وقد قمنا في دراستنا هذه بوضع استبيان وتوزيعه على الأساتذة الذين بلغ عددهم **22** أستاذا.

وقد اعتمدنا الاستبيان الالكتروني وزعناه عبر الانترنت في المجموعات التي تضم الأساتذة وذلك للظروف التي تمر بها البلاد حيث أن المدارس قد أغلقت بسبب جائحة كورونا. و هذا ما أدى كذلك إلى عدم توزيع الاستبيان على الطلبة لأنه لم تسمح لنا الفرصة بذلك ..

بالنسبة للأسئلة الموجهة للأساتذة فقد تضمنت 31 سؤالا، تمس موضوع البحث بمختلف جوانبه وقد كان التجاوب ضئيلا حيث تحصلنا على 22 استمارة فقط.

ثانيا: منهج الدراسة

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي، حيث أن المنهج الوصفي يهدف إلى وصف المعلومات التي يقدمها الاستبيان من خلال إجابات الأساتذة المستجوبين أو ما يعرف بتفريغ محتوى الاستبيان.

أما فيما يخص المنهج التحليلي وذلك بصب هذه المعلومات في جداول إحصائية وتحليلها.

ثالثا: المجال المكاني

كما أسلفنا بالذكر فالاستبيان قد وزع في المجموعات الخاصة بالأسئلة وذلك عبر التراب الوطني. ولم يكن التجاوب كما كنا نأمل فلا ندري الأسباب وراء ذلك.

رابعا: المجال الزماني

قمنا بوضع الاستبيان على مواقع والمجموعات في الفترة الممتدة من الفاتح من أوت 2020 إلى 15 أوت 2020.

خامسا: عرض وتحليل النتائج

تحليل استبيان الأساتذة: كل سؤال يتضمن نتائج وإجابات هذه النتائج تحول إلى نسب مئوية.

جدول رقم 01: توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	**التكرار**	**النسبة المئوية %**
أنثى	14	%63.63
ذكر	08	%36.36
المجموع	22	%100

يظهر الجدول المبين أعلاه أن أغلب أفراد عينة البحث من الأساتذة إناث، حيث بلغت نسبتهن 63.63%، في حين بلغت نسبة الذكور 36.36%، ولعل انخفاض نسبة الرجال في قطاع التربية والتعليم يعود إلى اهتمامهم وميولهم إلى مهن أخرى.

جدول رقم 02: توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	التكرار	النسبة المئوية %
30-20	04	%18.18
40-30	10	%45.45
50-40	08	%36.36
المجموع	22	% 100

تبين النتائج السابقة أن الأساتذة تتراوح أعمارهم ما بين 30-40 سنة الذين يملكون خبرة في التعليم، في حين نسبة 18.18 % تمثل الأساتذة الأقل خبرة ونسبة 45 % تمثل نسبة الأساتذة ذوي الخبرة والأقدمية في القطاع.

جدول رقم 03: توزيع أفراد العينة حسب التخصص.

التخصص	التكرار	النسبة المئوية %
لغة عربية	16	%72.72
علوم إسلامية	04	%18.18
حقوق	02	%09.09
المجموع	22	%100

تبين النتائج أن أكبر نسبة من الأساتذة متخصصة في مادة اللغة العربية، يتوزعون بين شعبتي اللسانيات والأدب العربي، وقد مثلت نسبة 18.18%، و09.09% تخصص العلوم الإسلامية والحقوق على الترتيب، وهي الفئة التي مسها الإدماج الذي أعلنته وزارة التربية.

جدول رقم 04: توزيع أفراد العينة حسب صفة الأستاذ

التخصص	التكرار	النسبة المئوية %
مستخلف (ة)	02	% 9.09
متربص (ة)	01	% 4.54
مثبت (ة)	19	% 86.36
المجموع	22	% 100

يظهر الجدول وضعية هؤلاء الأساتذة في القطاع، وقد مثلت 86.36 % المثبتين الذين يشتغلون بصفة دائمة والمتخرجون من المعاهد المتخصصة في تدريس اللغة العربية، أما نسبة 4.54% تمثل الأساتذة الذين توظفوا عن طريق المسابقات و بالنسبة للمستخلفين فيمثلون نسبة 9.09 % و هذا يؤثر نوعا ما على استقرار القطاع حيث أنه قد يشغل منصبا لمدة قصيرة و يغادر .

الجدول رقم 05: جدول يبين الفرق بين مصطلحي الإنتاج الكتابي والتعبير الكتابي.

تشير الاحصائيات إلى أن نسبة 100 % من الأساتذة يؤكدون على أن مصطلحي الإنتاج الكتابي والتعبير الكتابي لا فرق بينهما، إنما هو اختلاف الاسم وفقط، وهذا ما جاءت به المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم 06: يبين جاءت به المقاربة بالكفاءات بالجديد للإنتاج الكتابي.

هل جاءت المقاربة	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
بالكفاءات بالجديد	نعم	19	%86.36
للإنتاج الكتابي	لا	03	%13.63
	المجموع	22	% 100

بما أن فكرة الانتقال من مقاربة لأخرى أي من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات فأمر بديهي يكون هناك تغيير وتجديد وعليه فإن معظم الأساتذة وبنسبة 86.36% على أن هذه المقاربة جاءت بالجديد لنشاط الإنتاج الكتابي، إذ أن هذا النشاط يقدم وفق المقاربة النصية.

الجدول رقم 07: يبين ما إذا كانت المقاربة النصية حل للقضاء على الضعف لدى التلاميذ في الإنتاج الكتابي.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل كانت المقاربة النصية حل للقضاء على الضعف لدى التلاميذ في الإنتاج الكتابي	نعم	19	%86.36
	لا	03	%13.63
	المجموع	22	% 100

تشير الاحصائيات إلى أن نسبة 86.36% من الأساتذة يؤكدون أن المقاربة النصية ساهمت في القضاء على الفجوة بين نشاطات اللغة العربية (القراءة، الظواهر اللغوية والتعبير)، أما بالنسبة للأساتذة الذين نفوا دور المقاربة النصية الذين تقدر نسبتهم 13.63% ويرجع السبب في رأيهم أنه هناك دروس تقدم وأحيانا تحذف.

الجدول رقم 08: يتعلق بالتحسن الملاحظ في الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

يجمع معظم الأساتذة على أنه هناك تحسن ملحوظ في كتابات التلاميذ وهذا حسب طبيعة التلميذ، وقد قدرت نسبتهم 81.81% بينما نجد نسبة 18.18% منهم تؤكد على عدم ملاحظة أي تحسن على منتوج التلاميذ الكتابي في ضوء هذه البيداغوجيا.

الجدول رقم 09: يتعلق بمدى تفاعل التلاميذ في نشاط الإنتاج الكتابي

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يساعد في تفعيل نشاط الإنتاج الكتابي	نعم	18	%81.81
	لا	01	%4.54
	أحيانا	03	%13.63
	المجموع	22	%100

يوضح من خلال الجدول أن نسبة 81.81% يقرون بمساهمة ومشاركة التلاميذ في تفعيل هذا النشاط باعتبارهم العنصر الفاعل في العملية التعليمية التعلمية، في حين سجلنا نسبة 4.54 % يرون أنه لا وجود لأي رغبة وتفعيل يختلف دونه 13.63% يرون أن هذا التفاعل يختلف من درس إلى درس.

الجدول رقم 10: يتعلق بالعلاقة الموجودة بين نشاطات اللغة العربية.

تحصلنا على نسبة 90.90% من الأساتذة يؤكدون على العلاقة الوطيدة بين أنشطة اللغة فهي علاقة تكاملية فالتلميذ يكتسب ويستثمر ثم يوظف في نشاط الإنتاج الكتابي، أما بالنسبة للأساتذة الذين يرون بأنه لا توجد علاقة بين الأنشطة فقدرت نسبتهم بـ 09.09%.

الجدول رقم 11: يتعلق باستعمال الأستاذ للفصحى.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يؤثر عدم استعمال الأستاذ للفصحى داخل القسم	نعم	22	% 100
	لا	/	/
	أحيانا	/	/
	المجموع	22	% 100

في تحصيل الإنتاج الكتابي			

يرى معظم الأساتذة أن التلميذ يقلد أستاذه، فهو يقلده في حركاته وتصرفاته، بل وحتى لغته، حيث نجد أن التلميذ يستعمل الكلمات نفسها التي يستعملها الأستاذ مع تلاميذه في القسم وقدرت النسبة بـ 100%.

الجدول 12: يتعلق باستعمال التلاميذ للفصحى في انجازاتهم

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يلتزم التلاميذ في انجازاتهم باللغة العربية الفصحى؟	نعم	12	%54.54
	لا	02	%9.09
	أحيانا	08	%36.36
	المجموع	22	%100

من خلال الجدول أعلاه، نلاحظ أن نسبة 54.54% من الأساتذة يقرون على استعمال اللغة العربية الفصحى في تعابير التلاميذ وذلك راجع للمقاربة النصية واستفادتهم من النصوص المدروسة أما نسبة 9.09% يبينون أن الطلبة لا يستعملون الفصحى وهذه النسبة قليلة، ونسبة 36.36% يبينون أن الطلبة أحيانا يستعملون اللغة وأحيانا وذلك راجع لنوع الموضوع.

الجدول رقم 13: يتعلق هل يحرر التلاميذ المواضيع متتبعا العناصر الأساسية (مقدمة، عرض خاتمة).

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يحرر التلاميذ الموضوع مستوفيا	نعم	12	%54.54

العناصر الأساسية (مقدمة، عرض، خاتمة).			
	لا	04	%18.18
	أحيانا	06	%27.27

من خلال الجدول أعلاه يبين أن 54.54% من الأساتذة يبينون أن الطلبة يلتزمون بالعناصر الأساسية وذلك لأنهم قد تعودوا على ذلك منذ المرحلة الابتدائية أما نسبة 18.18 من الأساتذة يقرون أن الطلبة لا يلتزمون بهذه العناصر، ونسبة 27.27% من الأساتذة يقرون أنه أحيانا يلتزمون بالعناصر وفي الحين الآخر وذلك راجع للثروة اللغوية التي يمتلكها التلميذ.

الجدول 14: جدول يبين نوع الأخطاء الأكثر ظهورا لدى التلاميذ.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في الكتابة أخطاء	املائية	11	%50
	صرفية	04	%18.18
	نحوية	03	%13.63
	معجمية	01	%4.54
	شكلية	01	%4.54
	أسلوبية	01	%4.54
	تركيبية	01	%4.54
	المجموع	22	

يتضح من خلال النتائج أن أغلب الأساتذة يتفقون على أن كثرة الأخطاء إملائية بنسبة 50%، وذلك راجع لإهمال الجانب الإملائي في النظام الجديد، وتليه الأخطاء الصرفية بنسبة 13.63%، وبعده الأخطاء النحوية والأخطاء المعجمية والشكلية والأسلوبية والتركيبية بنسبة 4.54%.

الجدول رقم 15: جدول يبين أسباب ضعف الإنتاج الكتابي

الملاحظ أن معظم الأساتذة يقرون على أن أسباب ضعف الإنتاج الكتابي اجتماعية أو نفسية أو بيئية، حيث بلغت نسبتها على التوالي 63.63%، 18.18%،13.63% وذلك أن تأثير الظروف الاجتماعية النفسية والبيئية لها تأثير كبير على التحصيل العلمي للطالب، أما الأسباب العقلية فبلغت نسبتها 4.54%.

الجدول 16: جدول يبين يتعلق بمنهاج السنة الرابعة متوسط.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
ما موقفك من منهاج اللغة العربية السنة رابعة متوسط من حيث الأنشطة	ممتاز	15	%68.18
	جيد	05	%22.72
	متوسط	02	%9.09
	المجموع	22	%100

إن النتائج المحصل عليها فيما يخص هذا السؤال، تظهر أن الغالبية العظمى من الأساتذة يبنون أن محتويات المنهاج قيمة، والبعض يرى أنها مقبولة وذلك بنسبة 22.72%، أما نسبة 9.09% يرون أنها مكثفة وغير ملائمة.

الجدول 17: جدول يبين نوع الاستراتيجية المستعملة في تعليمية الإنتاج الكتابي

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
ما هي الاستراتيجية التي يستعملونها في تعليمية الإنتاج الكتابي	حل مشكلات	14	%63.63
	الاستقرائية	2	%9.09
	التعيينات	2	%9.09
	المشروع	3	%13.63
	العصف الذهني	1	%4.54
	المجموع	22	%100

لكل درس تقنيات تقنيات معينة يتبعها الأستاذ لايصال المعلومات ومن خلال الجدول لاحظنا أن 63.63% يتبعون حل مشكلات لها من فائدة على مستوى التلميذ ونسبة 9.09% يتبعون الطريقة الاستقرائية حيث ينطلق الأستاذ من الأمثلة وصولا للقاعدة.

الجدول 18-19: جدول يبين الطريقة المستعملة في التصحيح وأي الطرق أنجع

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يصحح الإنتاج الكتابي وفق الطريقة	الفردية	18	%81.81
	الجماعية	04	%18.18
	المجموع	22	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أغلبية الأساتذة يعتمدون الطريقة الفردية بنسبة 81.81% باعتبار أن الإنتاج الكتابي عمل فردي حيث أن التلميذ يعتمد على نفسه وعلى رصيده اللغوي.

الجدول 20: يتعلق بكيفية تصحيح مواضيع الإنتاج الكتابي

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل تصحيح مواضيع الإنتاج الكتابي بعناية و دقة؟	نعم	20	%90.90
	لا	/	/
	أحيانا	02	%09.09
	المجموع	22	%100

يبين النتائج أن 90.90% يولون عناية تامة لتصحيح مواضيع التعبير الكتابي في المقابل قدرت نسبة الأساتذة الذين لا يتمكنون من التصحيح بالدقة المطلوبة 9.09% وذلك راجع لظروف العمل والوقت المتاح.

الجدول 21: يتعلق بمدى تحقيق الكفاءة في درس الإنتاج الكتابي في كتابات التلاميذ.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل تحقق الكفاءة من درس الإنتاج الكتابي في كتابات التلاميذ؟	نعم	18	%81.81
	لا	2	%9.09
	أحيانا	2	%9.09

يرى أغلب الأساتذة ونسبة 81.81% أنه تتحقق الكفاءة المسطرة من درس التعبير الكتابي، أما بنسبة 9.09% في معظم الأحيان تحقق الكفاءة المرجوة الوصول إليها أما نسبة 9.09% فترى أنه لا تحقق الكفاءة وذلك راجع للبيئة والمحيط حيث أن التلميذ في الريف ليس مثل التلميذ الموجود في المدينة.

الجدول رقم 22: يتعلق بكيفية تقويم الإنتاج الكتابي

وهنا يتعلق الأمر بالطريقة الخاصة بالتقويم وذلك انطلاقا من معايير معينة وهي وجاهة الإنتاج وانسجامه وسلامة اللغة ومعايير الاتقان والابداع بالإضافة إلى المنهجية والتركيب والتحليل ومدى التقيد بالموضوع.

سادسا: نتائج الدراسة الميدانية

ختاما لدراستنا يمكننا تقديم أهم النتائج والملخصات المتعلقة بنشاط الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

-يعتبر الإنتاج الكتابي من أهم مهارات اللغة حيث أنه تجسيد لكل المهارات.

-الإنتاج الكتابي نوعان وظيفي وإبداعي، فالأول يوضع في قوالب جاهزة أما الثاني فيعتمد على التصنع والابداع.

-الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات نشاط إدماجي.

-هناك من الأساتذة يعتمد طريقة واحدة في الإنتاج الكتابي، وهذا خطأ لا بد من التغيير والتنوع.

-المقاربة بالكفاءات تستعمل بكثرة في المدينة عكس الريف وذلك لتوفر الظروف المناسبة.

-إن محتويات منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة قيمة، والذي أدى إلى عدم تحقيق الكفاءة كاملة هو الاكتظاظ الحاصل في المدارس.

-المقاربة بالكفاءات فكرة ونظام تربوي مثمر إذا وجد الأرضية المناسبة.

الخاتمـــــة

خـــاتمة

في ختام بحثنا نخلص إلى جملة من الاستنتاجات:

– أن مهنة التعليم مهنة نبيلة ترقى بالمتعلم وتكسبه القدرات والمهارات وتغرس فيه حب اللغة العربية، وتنمّي فيه جمالية الابداع في انتاجه الشفهي والمكتوب. إن اكتنف هذه المهنة المشكلات و الصعاب، فلا بد من إيجاد الطرائق الناجعة في العملية التعليمية، وكذا التكوين الذاتي للمعلم و إرادته نحو تغيير العادات السلبية للمتعلمين (كالتعبير باللغة الدارجة و التحدث بها في المؤسسة التعليمية).

– أن نشاط الإنتاج الكتابي يكتسي أهمية قصوى من بين فروع اللغة، لكونه المحصلة الختامية لتداخل مهارات مختلفة، تتداخل فيما بينها لتتجلى في هذا الخطاب المكتوب، الذي يتوافر على جملة من الأسس قصد إنتاج كتابي سليم. نذكر منها: امتلاك القواعد اللغوية والعلم بالمجالات المعرفية المدروسة و حدوث تفاعل بين المعلم و المتعلم.

ولتنمية هذه المهارات اللغوية داخل الصف المدرسي عمدت المنظومة التربوية إلى بيداغوجية وظيفية (المقاربة بالكفاءات) تركيزا على استثمار المعطيات المعرفية لإيجاد حلول للمشكلات التي تعترض المتعلم في الحياة.

من هنا تتضح فعالية تعليمية الإنتاج الكتابي في إشراك المتعلم و منحه الحرية في عرض أفكاره وفق منهجية متبعة، وكما نلحظ الجانب المعرفي، اللغوي، الوجداني وحتى الاجتماعي في الإنتاج الكتابي للمتعلمين، التي يجب تقويمها للعدول عن الأخطاء و الابتعاد عن أسباب الوقوع فيها. وسيتطور مستوى التلميذ تدريجيا إن اهتم بالمطالعة والممارسة الإبداعية للكتابة خصوصا مرحلة التعليم المتوسط لاكتساب كفاءة لغوية تمكنه من توظيفها في المواقف الحياتية.

كما يجدر التنبيه إلى محاولة تخفيف المحتوى وملائمته لمستوى التلاميذ حتى يتسنى لهم التعبير والخروج بأهداف واقعية من تقويم الكفاءة في البرنامج الدراسي.

خـــاتمة

– إن أثر بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في نشاط الإنتاج الكتابي جلي للعيان منها: تحقيق مجموعة من الكفاءات والمساهمة في إكساب المتعلم ملكة اللغة الصحيحة والتعبير بلغة سليمة وسلسة.

وكان الجانب الميداني ودراسة نتائج العينة التي استندنا عليها في التحقق من هاته المقاربة، فظهر لنا: التحسن الملحوظ في اكتساب هذه المهارة اللغوية من طرف المتعلم.

– وضوح المقاربة بالكفاءات وفعاليتها في التدريس، فالمعلم هو الموجه والمرشد والمقوم، ويعمل على تحفيز المتعلمين، مما يدفعهم إلى التعلم الواعي وامتلاك الكفاءات المطلوبة لتجنيدها في الحياة.

الملاحق

نموذج لمذكرة في الانتاج الكتابي.

أنتج كتابيا

أستثمر النص لأكتب على منواله

●من أجل كتابة الخطاب المستهدف أوفر ما يلي:

- عناصر الموضوع المستهدف.

-عناصر وصفية عن الموضوع.

-عناصر حجاجية للاقناع.

-مؤشرات النمط التوجيهي.

●أرصد مؤشرات الخطاب التوجيهي[147]

القرائن اللغوية	طبيعة المؤشرات
أيها الأغنياء، أيها السعداء، أيها الرجال و النساء	؟
لست أدعوكم...ولكني أدعوكم...وستجلبون لأنفسكم	؟
هلم الى اغاثة الملهوف.وارحموا من في الأرض	؟
انكم بالاحسان تستلون الضغائن من القلوب، وتذهبون الأحقاد من الصدور، و تستعجلون لأنفسكم سعادة الرضا...ويبدل دونك نفسه	؟

[147] وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019، ص59.

« أيها السادة: لست أدعوكم الى الرحمة، و اغاثة الملهوف، والاحسان الى الفقراء، والبر بالضعفاء، باسم الدين و الانسانية فقط، ولكني أدعوكم أيضا باسم المصلحة العام للوطن، وباسم مصلحتكم الخاصة.

انكم بالاحسان والبر، وتنظيمه على وجه يغيث الملهوف، ويؤسس المشروعات العامة النافعة، تجدون من أبناء الشوارع جيشا جرارا، ينهض بالبلاد، ويعمل على تقديمها، وفي الوقت نفسه تضعون سدا قويا يجول دون طغيان الافكار الخطرة والمبادئ الضارة بسلامة البلاد وأمنها.

انكم بالاحسان والبر تستلون الضغائن من القلوب، وتذهبون الاحقاد من الصدور وتستعجلون لأنفسكم سعادة الرضا، والثقة والمحبة، والتعاون الصادق، والطمأنينة على النفوس والمال.

ان الفقير اذ أحسنت اليه جعل من نفسه عبدا لك ويفديك بروحه، ويبدد دونك نفسه.

أيها الاغنياء، أيها السعداء، أيها الرجال والنساء، هلم الى اغاثة الملهوفين، هلم الى انقاذ المنكوبين، هلم الى التفريج عن المكروبين، هلم الى اجابة داعي الانسانية وداعي الدين للمصلحة الذاتية.

هلم الى جميع هؤلاء. وارحموا من في الارض يرحمكم من في السماء».

محمد شلتون من توجيهات الاسلام ص 328

- بامكانك كتابة محاولات لتوجيه زملائك الى القيام بحملات تضامنية، محاكيا السند.[148]

[148] المرجع السابق، ص59.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف–المسيلة

قسم اللغة العربية وآدابها

هذا الاستبيان موجه لأساتذة مادة اللغة العربية في التعليم المتوسط، لغرض علمي يتمثل في إجراء بحث حول تعليمية الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات. لذا أرجوا من السادة الأساتذة الالتزام بالدقة والصراحة في الإجابة عن الأسئلة.

1–اسم المؤسسة: .....المكان: .....

2–الجنس: ذكر☐ أنثى☐

3–التخصص:

.....

4– الصفة: مستخلف☐ متربص☐ مثبت☐

5– هل هناك فرق بين الإنتاج الكتابي والتعبير الكتابي؟

.....

.....

6– هل جاءت المقاربة بالكفاءات بالجديد للإنتاج الكتابي؟ نعم☐ لا☐

7– هل المقاربة النصية حل للقضاء على الضعف لدى التلاميذ في الإنتاج الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل تلاحظون تحسن لمستوى التلاميذ في الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل يساعد التلاميذ في تفعيل نشاط الإنتاج الكتابي؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

10- ماهي العلاقة الموجودة في نشاطات اللغة العربية: النحو، الإملاء، الصرف والإنتاج الكتابي؟.....

.....

.....

11- هل يؤثر عدم استعمال الأستاذ للفصحى داخل القسم في تحصيل الإنتاج الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐

12- هل يلتزم التلاميذ في انجازاتهم باللغة العبية الفصح؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13- هل يحرر التلاميذ موضوع متوفيا العناصر الأساسية (مقدمة، عرض، خاتمة)

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

14- هل الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في الكتابة أخطاء:

إملائية ☐ صرفية ☐ نحوية ☐ معجمية ☐ شكلية ☐ أسلوبية ☐ تركيب ☐

- إلى ماذا يعود السبب في ذلك؟

.....

15-هل يعود ضعف بعض التلاميذ في الإنتاج الكتابي إلى أسباب:

عضوية ☐ عقلية ☐ اجتماعية ☐ نفسية ☐ بيئية ☐

16- ما موقفك من منهاج السنة الرابعة متوسط؟ ممتاز ☐ جيد ☐ متوسط ☐

17- ما هي الإستراتيجية التي يستعملونها في تعليمية الإنتاج الكتابي؟

حل مشكليات ☐ الاستقرائية ☐ التعيينات ☐ المشروع ☐ العصف الذهني ☐

18- هل يصحح الإنتاج الكتابي وفق الطريقة: الفردية ☐ الجماعية ☐

19- أي الطرق أنجح في رأيكم؟

.....

.....

ولماذا تعتمدون طريقة دون الاخرى؟

.....

.....

20- هل تصحيح المواضيع الانتاج الكتابي بعناية ودقة؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

21- هل تحقق الكفاءة من درس الإنتاج الكتابي في كتابات التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

22-كيف تقومون منتوج التلاميذ الكتابي؟

.....

قائمة المصادر والمراجع

المصادر و المراجع

أولا: القرآن الكريم.

ثانيا:

1- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2000، (د ط).

2- أحمد عبد القادر، طرق تعلم التعبير، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 1985.

3- أحمد عبد الكريم خولي: التعبير الكتابي و أساليب تدريسه، دار الفلاح، الأردن ، ط1، 2006.

4- أحمد عطاء الله : أساليب و طرائق التدريس في التربية البدنية و الرياضية ، ديوان المطبوعات ،الجزائر، 2006.

5- أحمد محمد هريدي، أبو بكر عبد العليم: التعبير اللغوي، مفرداته و تراكيبه ،مكتبة ابن سينا، القاهرة.

6- أنطوان صباح: تعليمية اللغة العربية، النهضة الأوربية، بيروت،ط1، 2006.

7- أوحيدة علي: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، الجزائر،2007.

8- بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديثة للنشر و التوزيع، الجزائر،ط1، 2008.

9- بييردشي: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، المغرب، (د ط) ، 2000.

10- جمال الدين بن منظور: لسان العرب، دار صادر، لبنان،ط1،ج4، 1997.

11- حسين حسني زيتون: مهارات التدريس الصفي، رؤية في التدريس، عالم الكتاب، ط2،القاهرة، 2001.

12- خالد حسين أبو عمشة: التعبير الشفهي و الكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة ، المكتبة الإلكترونية .

13- خالد لبصيص : التدريس العلمي و الفني لمقاربة الكفاءات و الأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2011م.

14- الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، ترتيب و مراجعة داوود سلوم وأخرون، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

15- خير الدين هني: فنيات التدريس، دار مدني، الجزائر، ط2.

16- راتب عاشور: مهارات التعبير الكتابي في كتب القراءة العربية لطلبة صفوف المرحلة الأساسية في الأردن، قسم المناهج و التدريس ،الأردن، 2013.

17- راتب عاشور، محمد المقداوي: المهارات القرئية و الكتابة، طرق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة، الأردن ،ط2، 2005.

18- رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها ، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر، القاهرة،ط1، 2000.

19- رشيد الكمبور: المقاربة بالكفاءات، مطبوعة التكوين المستمر،2003.

20- زكرياء إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة،1995 (د ط).

21- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة،2009.

22- عبد السلام المسدي: مباحث تأسيسية في اللسانيات،دار أمسية ،ط1 ،2010.

23- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي و التدريس الفاعل، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، دط، 2006.

24- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس(المفهوم، التدريس، الأداء)، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان ،ط1، 2008.

25- السيد محمود أحمد: الموجز في طرق التدريس للغة العربية، دار العودة، بيروت، ط1، 1980.

26- صالح عبد العزيز: التربية و طرق التدريس , دار المعارف، القاهرة، ط2، 1993.

27- صالح غيلوس : التلقي و الإنتاج في ضوء العرفانية (تنظير و إجراء)، البدر الساطع للطباعة و النشر، الجزائر،ط1، 2017.

28- الطاهر وعلي محمد: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ط1 ، 2006.

29- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مفاهيمها و طرائق تدريسها، دار الشروق، الأردن، ط1، 2005.

30- عبد الرحمن بن خلدون: مقدمة ابن خلدون، ت عبده محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، ط1، 2004.

31- عبد الرحمن عبد الهاشمي: التعبير وفلسفته وواقعه، دار المناهج، الأردن، ط1، 2005.

-عبد العزيز عمر :مقاربة التدريس بالكفاءات ، تالة الأبيار الجزائر 2009.

32- عبد الفتاح حسن البحة: أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطبع والنشر، ط1، 2000.

33- عبد القادر لوريسي: المرجع في التعليمية، الجسور للنشر و التوزيع، الجزائر،ط1، 2014.

34- عبد اللطيف بن حسن فرج: طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين، دار المسيرة،ط1، عمان، 2005.

35- عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، 1994.

36- عبد اللطيف الفارابي و آخرون: معجم علوم التربية سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة و النشر ، المغرب (د ط) ، 1994.

37- علاء صلاح: التقويم التربوي المؤسسي، دار الفكر، القاهرة، 2003.

38- علي أحمد مذكور، فنون اللغة العربية، دار المسيرة: الأردن، ط1، 2007.

39- علي الجمبلاطي و أبو الفتوح التوانسي: الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية و التربية الدينية، دار نهضة للطبع و النشر، القاهرة، ط2.

40- علي العباسي: التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب للنشر و التوزيع.

41- فتحي الزيات : صعوبات التعلم ،الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، ط 1 ، القاهرة

42- فريد حاجي: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية ، للنشر و التوزيع، الجزائر، (د ط)، 2005.

43-فهد خليل زايد : الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والاملائية ، دار اليازوري العلمية ، الأردن 2013.

44- كمال عبد المجيد زيتون: التدريس نماذج و مهارات ،عالم الكتب ، القاهرة، ط2، 2005.

45- لخضر زروق : تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات ، دار هومة الجزائر 2005.

46- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية ،مصر، (د ط) ، 2003.

47- محمد بن أبي بكر الرازي،مختار الصحاح، تحقيق يوسف الشيخ، محمد الناشر، مكتبة لبنان 2008.

48- محمد حسن عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات، دار المناهج، ط1 ، 2002.

49- محمد الخولي: قاموس التربية، دار العلم، بيروت (دط).

50- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية،مدخل إلى علم التدريس ، قصر الكتاب ، البليدة ، ط2 ،1991 .

51- محمد الدريج: التدريس الهادف قصر الكتاب، البليدة، دط، 2000.

52- محمد الدريج: الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج ،مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، 2003.

53- محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب للنشر و التوزيع، ط2، 1998.

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

55-محمد صالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة و النشر، الجزائر، (دط) ،2006.

56- محمد صلاح سمك: فن تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر 1998، (د ط).

57-محمد الصويريكي: التعبير الكتابي التحريري، دار مكتبة الكندي للنشر والتوزيع ، ط1 ، الأردن .

58- محمد مكسي: ديداكتيك القراءة، مقاربة و تقنيات ،دار السعادة، الدار البيضاء،ط1، 1997.

59- نايف خرما و علي حجاج : اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988.

المناهج التربوية و الوزارية:

60- المركز الوطني للوثائق التربوية: سلسلة من قضايا التربية، المقاربة بالكفاءات، العدد 34، 2002.

61- وزارة التربية الوطنية: التعليمية العامة و علم النفس، الجزائر،1999.

62- وزارة التربية الوطنية : تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري .

63- وزارة التربية الوطنية : كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وازرة التربية ، الجزائر، 2018.

64- وزارة التربية الوطنية :كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط منشورات الشهاب، الجزائر، 2018.

65- وزارة التربية الوطنية: مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر،2003.

66- وزارة التربية الوطنية: منهاج اللغة العربية، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر 2005.

67- وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، جوان، 2013.

68- وزارة التربية الوطنية :الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية 2006، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر 2016.

69- وزارة التربية الوطنية :الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية.

70- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الخامسة.

71- وزارة التربية الوطنية : الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الإبتدائي.

72- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة للتعليم العام و التكنولوجي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائرية ، دط، 2005.

73- وزارة الشؤون الدينية و الأوقاف و الدعوة و الإرشاد: التفسير الميسر، مجمع الملك فهد للطباعة و النشر و التوزيع ، 2011.

المذكرات:

74- أسماء زهري، صلاح الدين نصرات: الإنتاج الكتابي و دوره في تنمية الحصيلة اللغوية لمتعلمي السنة الرابعة متوسط ، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر ، جامعة الوادي، 2018، 2019.

75- زوليخة علال: تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، السنة الثالثة متوسط انموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ، جامعة سطيف 2009، 2010.

76- علي تعوينات :صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتاباتها في الطور الثالث من التعليم المتوسط الأساسي ، رسالة نيل شهادة الدكتوراه ، معهد علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر ،1986. 1987 .

77- محمود عرابي: دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، مذكرة لنيل الماجستير ، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة السانية، وهران، 2011.

78- ياسمينة بريحة :التقويم و أنواعه في طريق التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2014.

المقالات:

79- صالح غيلوس: الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية، طرق تعلمه وتقويمه، جامعة المسيلة.

80- صورية بوصوار: إنتاج النص وأبعاده التعليمية ، مجلة كلية الأداب واللغات , العدد 11.

81- عبد الرحمن حاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، 1973.

82- علي أحمد مذكور وآخرون "تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب الصف الأول ثانوي، مجلة العلوم التربوية، العدد2، الجزء 2، أفريل 2016.

83- علي تعوينات: التعليمية و البيداغوجيا في التعليم العالي، الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، جامعة الجزائر، أفريل، 2010.

84- مجاهد ميمون: تعليمية اللغات من التأسيس إلى الاهتمامات، مجلة صوت، العدد 4، 2010.

85- محمد الدريج: الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، ع16، المغرب، دط، 2000.

86- مناع آمنة: أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، تحديد المصطلح و التعريف بالمفهوم، مجلة الوحدات للبحوث و الدراسات، جامعة غرداية ،مجلة 7،العدد2، 2014.

87- وزارة التربية الوطنية، مجلة المربي ، العدد 3 أوت 2004.

الفهـــــرس

الفهرس

الموضوع	الصفحة
تشكرات	
إهداء	
مقدمة	أ
مدخل	07
أولا: ماهية التعليمية	08
1-1- الدلالة اللغوية	08
1-2- الدلالة الاصطلاحية	08
ثانيا: أقطابها	10
2-1- الأستاذ	11
2-2- المتعلم	12
2-3- المعرفة	12
ثالثا: فروعها	13
3-1- التعليمية العامة	13
3-2- التعليمية الخاصة	13
رابعا: موضوعاتها	14
خامسا: التعلم والتعليم	15
5-1- التعلم	15
5-2- التعليم	16
الفصل الأول: الإنتاج الكتابي	
تمهيد	19
أولا: ماهية الإنتاج الكتابي	21
ثانيا: صور الإنتاج الكتابي	23
2-1- التعبير الوظيفي	23
2-2- التعبير الإبداعي	24

ثالثا: أسس الانتاج الكتابي ومعايير تجويده	25
3-1- العلم اللغوي	25
3-2- العلم الموسوعي	25
3-3- العلم التفاعلي	26
3-3-أ- الأسس النفسية	27
3-3-ب- الأسس اللغوية	27
3-3-ج- الأسس التربوية	28
3-3-د- الأسس الاجتماعية	29
رابعا: الأخطاء اللغوية في الإنتاج الكتابي	30
4-1- الأخطاء النحوية	30
4-2- الأخطاء الصرفية	30
4-3- الأخطاء الإملائية	31
4-4- الأخطاء التركيبية	31
4-5- الأخطاء الأسلوبية	31
4-6- الأخطاء الشكلية	32
خامسا: أسباب الضعف في الإنتاج الكتابي	32
5-1- أسباب عضوية	32
5-2- أسباب نفسية	32
5-3- أسباب تربوية	33
5-4- أسباب تتعلق بالمادة الدراسية	33
5-5- أسباب اجتماعية	33
5-6- أسباب عقلية	33
سادسا: خطوات الإنتاج الكتابي وتقويمه	34
6-1- خطوات الإنتاج الكتابي	34
6-2- الطريقة المتبعة في تقويم الإنتاج الكتابي	35

6-3- أسلوب تقويم الإنتاج الكتابي	35
6-4- الإنتاج الكتابي في حياة المقاربة النصية	
سابعا: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط	38
ثامنا: الإنتاج الكتابي في سياق المقاربة النصية	39
خاتمة الفصل	41
الفصل الثاني : المقاربة بالكفاءات	
مقدمة	43
أولا: المقاربة	43
1-1- المقاربة لغة	43
1-2- المقاربة اصطلاحا	43
ثانيا: الكفاءة	45
2-1- الكفاءة لغة	45
2-2- الكفاءة اصطلاحا	45
ثالثا: المقاربة بالكفاءات	46
رابعا: الأصول التاريخية للمقاربة بالكفاءات	47
خامسا: مكونات الكفاءة	49
5-1- الاستعداد	49
5-2- القدرة	50
5-3- المهارة	51
سادسا: أنواع الكفاءة	52
6-1- الكفاءة المستعرضة	52
6-2- الكفاءة المرحلية أو المجالية	52
6-3- الكفاءة الختامية	52
سابعا: طرائق التدريس	53
7-1- طريقة حل المشكلات	53

7-2- استراتيجية العصف الذهني	54
7-2- طريقة التعيينات	55
7-4- طريقة الاستقراء	55
خاتمة الفصل	58
الفصل الثالث : أثر المقاربة بالكفاءات على الإنتاج الكتابي	
أولا: الاستبيان	60
ثانيا: منهج الدراسة	60
ثالثا: المجال المكاني	61
رابعا: المجال الزماني	61
خامسا: عرض وتحليل النتائج	61
سادسا: نتائج الدراسة الميدانية	71
الخاتمة	72
الملاحق	75
المصادر و المراجع	81
ملخص	

ملخص:

يهدف هذا البحث الموسوم بـ: تعليمية الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، السنة الرابعة متوسط أنموذجا إلى الكشف عن واقع تدريس الإنتاج الكتابي وبيان مدى فاعلية بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في تحسين أداء التلميذ اللغوي من خلال اكتساب المهارات اللغوية وتجنيدها في إيجاد حلول للمشكلات.

فالإنتاج الكتابي يتجلى في القدرة على ترجمة تلك الكفاءة اللغوية إلى انتاج يتسم بالتواصل والابداع.

الكلمات المفتاحية:

التعليمية، الإنتاج الكتابي، المقاربة بالكفاءات، السنة الرابعة متوسط انموذجا.

Abstract:

This thesis entitled by “Didactic of the written products in the light of competency approach” case study 4 MS middle school to the discovery of the reality of teaching written products and showing the level of efficiency approach in improving the linguistic performance of the pupil throughout linguistic skills and using it in finding solutions to problems. So the written products appear in the ability of translation to this linguistic competence in product described by the communication and creativity.

Keywords:

Didactic, Competency approach, 4 middle school (4 MS), case study.