وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة فرحات عباس- سطيف-(الجزائر)

مذكـــــرة

مقدمة بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم اللغة العربية وآدابها

لنيل شهادة: الماجستير

من إعداد الطالبة

زوليخة علال

الموضوع:

تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات
السنة الثالثة متوسط ـ أنموذجا ـ

بتاريخ.....أمام اللجنة المتكونة من:

- الدكتور عيسى بن سديرة أستاذ محاضر جامعة سطيف رئيسا.
- الدكتور النواري سعودي أستاذ محاضر جامعة سطيف مشرفا ومقررا.
- الدكتور صلاح الدين زرال أستاذ محاضر جامعة سطيف عضوا مناقشا.
- الدكتور محمد زهار أستاذ محاضر جامعة المسيلة عضوا مناقشا.

السنة الجامعية 2009ـ 2010م

مقدمـــــة

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

وبما أن تعليمية اللغة العربية، تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير، لأنه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وأن الكفاءة اللغوية تتبدى في مهارتين اثنتين :مهارة شفوية تقوم أساسا على الأداء الملفوظ، و أخرى كتابية تعول على العادات الكتابية للغة،انبرى الباحثون في مجال التربية والتعليم، يبحثون في إيجاد الطرائق الناجعة،التي تهدف إلى تجويد عمليتي التعليم والتعلم، للرفع من المردود التربوي ، والخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين ،واستظهار المعلومات واسترجاعها إلى حيوية التعلم الناتج عن الاستكشاف والبحث والتعليل ، وصولا إلى حل المشكلات ،واكتساب الكفاءات اللازمة للحياة.

وهذا لن يكون إلا بإحداث تطور نوعي في مناهج اللغة العربية ،من حيث المحتويات، الأهداف، أساليب التدريس، مختلف الوسائط؛قصد الوصول إلى الإصلاح الشامل، لذا سعت المنظومة التربوية إلى إدخال بيداغوجيا جديدة، تتلاءم وحجم التحديات الاقتصادية والحضارية ، التي تواجه المدرسة اليوم؛ فكانت المقاربة بالكفاءات وليدة هذه الأبحاث، التي عمدت وزارة التربية الوطنية إلى تبنيها ، بغية ترقية العملية التعليمية – التعلمية، حيث إن هذه البيداغوجيا الحديثة ، تدعوا إلى استخدام وتطوير الوسائل والألوان اللغوية، التي تحقق الوظيفة الأساسية للغة ، المتمثلة في وظيفة التواصل ، أي وظيفة تبادل الأفكار(شفويا – كتابيا) بين المتخاطبين ، وتركز على فهم المقروء والقدرة على التعبير الجيد والسليم من الأخطاء ،لذلك انصب اهتمامي على جانب الخطاب المكتوب، لأرى مدى فاعلية هذه البيداغوجيا في ترقيته، فكان عنوان بحثي :

تعلمته نشاط التعبير الكتابي في ضوءالمقاربة بالكفاءات السنة الثالثة متوسط –أنموذجا-

ولعل دوافع كثيرة قادتني لاختيار هذا الموضوع منها:

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

– أهمية نشاط التعبير الكتابي في إكساب المتعلم ملكة اللغة الصحيحة، بوصفه البوتقة التي تنصهر فيها باقي مهارات اللغة .

–معرفة أثر المقاربة بالكفاءات،وفاعلية النصوص الأدبية في تحسين أداء التلاميذ في التعبير الكتابي .

–افتقار مناهج اللغة العربية إلى ما يحتاج إليه النشئ في حياته العلمية و العملية،فأغلب هذه المناهج بعيدة عن واقع التلاميذ، فما يدرسه التلاميذ شيء،و ما يمارسونه شيء آخر، مما يؤدي إلى إيجاد فجوة بين ما يتعلمه التلميذ داخل جدران المدرسة،وما يتعرض له من مواقف وخبرات خارجها .

ولقد استعنت في إنجاز هذا الموضوع بعدة دراسات سابقة، أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ،دراسة المصطفى بن عبد الله بوشوك في كتابه، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها وإعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، لهدى محمود الناشف، والتربية اللغوية للطفل تأليف سيرجيو سبيني، وكتاب صعوبات التعلم ــ الأسس النظرية التشخيصية والعلاجية لفتحي مصطفى الزيات،والدراسة التي قامت بها سلوى عزازي في رسالتها منهج قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الأدبي ؛

وانطلاقا من كل هذا ارتأيت أن أخوض في هذا الجانب، مركزة جهودي على الجانب التطبيقي للغة الخطاب المكتوب(التعبير الكتابي)في ضوء هذه المقاربة الجديدة ،التي تبنتها وزارة التربية الوطنية،مواكبة لجملة الاصلاحات، التي شرعت في تطبيقها المنظومة التربوية، بغية النهوض بالقطاع التربوي وتجويد عمليتي التعليم والتعلم، فهل تخلصت مناهج اللغة العربية المبنية، وفق بيداغوجيا الكفاءات من الحشو والتلقين الذي كان يسودها؟ وهل اكتسبت طابع الوظيفية ؟هل مواضيع التعبير الكتابي المقترحة على تلاميذ السنة الثالثة مطابقة للواقع المعيش؟ هل يستطيع التلميذ أن يجد حلا للمشكلة المطروحة عليه؟ هل يستطيع

أن يعبر بسليقة و بدون الرجوع إلى الكتب والمجلات ؟،هل يمكن أن ينشئ فقرة صحيحة ؟ هل المقاربة بالكفاءات تخدم المنظومة التربوية ؟،هل تقلص العقد وتذلل الصعوبات؟، هل تساهم في الرفع من مستوى التلاميذ في التعبير الكتابي ، أوعلى الأقل إضافة أشياء جديدة، أفكار جديدة ، معلومات أخرى ؟هل هذه المقاربة تخدم فئة معينة ؟ هل هي لكل الفئات وكل مستويات التعليم ؟

وقد قسمت بحثي هذا إلى مدخل وثلاثة فصول، واشتمل البحث على مقدمة وخاتمة.

أما المدخل: فحمل عنوان التعليمة ،مفهومها ، وظروف نشأتها وتطورها، تطرقت فيه إلى المفهوم، ثم النشأة والتطور،بعدها أقطاب التعليمية، وأهم المواضيع التي تعالجها، ثم أوردت فروعها وعلاقاتها بالعلوم الأخرى،كاللسانيات وعلم النفس والاجتماع، كان آخر ما ختم به مدخل البحث.

أما **الفصل الأول:** فقد عنونته بالمقاربة بالكفاءات ، حيث عرضت مفهومي المقاربة ، والكفاءة لغة واصطلاحا ، ثم مفهوم الكفاءة اللسانية ، الكفاءة التعليمية ، بعدها تطرقت إلى مكونات الكفاءة وخصائصها وأنواعها، ثم أدرجت مستوياتها ،جذورها وكيفية ظهورها الفرق بينها وبين بيداغوجيا الأهداف ، نشاط الإدماج في ضوئها ، بعدها عرجت على استراتيجياتها(المنهاج، الطرائق،الأدوارالتعليمية للمعلم والمتعلم)وختمتها بكيفية تقويم الكفاءة.

أما **الفصل الثاني:** فقد وسمته بـ " نشاط التعبير الكتابي في ضوء بيداغوجيا الكفاءات"، تناولت فيه مفهوم التعبير الكتابي لغة واصطلاحا، ونوعا التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي، ميزاتهما ومجالاتهما، ثم تعرضت إلى مفهوم الخطأ وأنواع الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الكتابي وأسباب الضعف في التعبير الكتابي ،بعدها تطرقت إلى الكيفية التي يدرس بها العبير الكتابي في مرحلة المتوسط في ضوء بيداغوجيا الكفاءات ، ثم تناولت أهمية التعبير الكتابي في هذه المرحلة من عمر المتعلم، أهدافه وطريقة تناوله كنشاط أسبوعي مدرسي، وخلصت في نهاية الفصل إلى كيفية وطرق تصحيحه في ظل المقاربة بالكفاءات .

أما **الفصل الثالث** والأخير:فقد خصصته للدراسة الميدانية، وقد حوى تحليل استبيانات التلاميذ والأساتذة ،ثم تحليل تعابير تلاميذ العينة المقصودة بالدراسة، والتي أجريت عليها الاختبارات الكتابية القبلية والبعدية، لمعرفة أثرما طرحناه نظريا، في تحسين مستوى آداء

التلاميذ في التعبير الكتابي، وقد اعتمدت في دراستي على المنهج الوصفي التحليلي؛ أما المنهج الوصفي فقد قمت بوصف ما جاء ت به بيداغوجيا الكفاءات، من طرق وأساليب وبوصف واقع التعبير الكتابي في ضوئها في المدرسة الجزائرية، كما قمت بتجريبها على مجموعة من أفراد عينة الدراسية، وتقنية الوصف أنموذجيا،بعد إجراء سلسلة من الدروس،في إطار المقاربة النصية ؛ وأما المنهج التحليلي، فقد قمت بوساطته بتحليل الاستبيانات وأوراق تلاميذ العينة، ثم رصد الأخطاء وتصنيفها ومقارنة نتائج الامتحانين القبلي الذي أجري وفق الطرح التقليدي،والبعدي الذي تم وفق الطرح الجديد (الكفاءات)، لأتوصل إلى النتائج المرضية التي حققتها بيداغوجيا الكفاءات لتعليمية التعبير، وذيلت الدراسة الميدانية، بملحق حوى نماذج من الاستبيانات، ونماذج أوراق التلاميذ، وأنهيت الدراسة بخاتمة تضمنت مجموعة من النتائج، كانت كخلاصة للبحث، قائمة المصادر والمراجع ، فهرس المحتويات.

ولا يسعني في الأخير إلا أن أشكر الأستاذ المشرف سعودي النواري، الذي تفضل بالإشراف على هذه الدراسة، وتأطيرها ،ولم يدخر جهدا في تنقيحها وتصحيحها، ولم يبخل علي بتوجيهاته وإرشاداته، التي أعانتني كثيرا في إخراج هذا العمل إلى النور.

وآمل بهذه الدراسة المتواضعة أن أساهم، ولو بشكل بسيط جدا في الحد من هذه الظاهرة التي تعيق الاستعمال الجيد للغة القرآن الكريم، والمشاركة في الرفع من قيمتها ، خاصة ونحن في عصر اتحدت فيه أيادي كثيرة تسعى إلى موت هذه اللغة واندثارها؛ فإن أصبت فما توفيقي إلا بالله ، وإن أخطأت فلي عبرة فيما قاله العماد الأصفهاني:« إني رأيت أنه لا يكتب إنسان كتابا في يومه ، إلا قال في غده لو غير هذا لكان أحسن ، ولو زيد هذا لكان يستحسن، ولو قدم هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر».

أسأل الله أن يجعل عملي هذا متقبلا خالصا له.

مـــــــــــــد خل

التعليمية، مفهومها، ظروف نشأتها وتطورها.

1ـ نشأة التعليمية وتطورها.

2ـ مفهوم التعليمية.

2ـ1ـ أقطابها.

2ـ2ـ موضوعها.

2ـ3ـ فروعها.

3ـ علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى.

1 - نشأة التعليمة وتطورها:

من البديهي أنه لأي علم أصوله ومرجعيته النظرية ،كذلك فإن لتعليمية اللغة أصولها وجذورها، التي نشأت منها .

"ففي الربع الأخير من القرن العشرين أخذ مصطلح " تعليمية المـــواد(Didactique des disciplines) يبرز بقوة،في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربيـــة العامـــة (Pédagogie générale)، قبل هذه المرحلة كان يتم التركيز في إعداد المعلمين مثلا، علـــى تمكن المعلم من المادة التي يعلمها، ومن معرفته بمحتوى منهج هذه المـــادة، وكـــان تعلـــيم المادة يستند إلى الموهبة الشخصية، الفن في قيادة الصف وإدارته،تأمينا للنظام والانضباط."[1]

"لقد استخدم مصطلح تعليمية اللغات لأول مرة سنة 1961 للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات ،وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة وشفاهة، ونجد هنا تعليمية القراءة وتعليمية التعبير وتعليمة النحو..." [2]

" وإذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف،التي ظهر فيها مصطلح التعليمية (Didactique) في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر، نجد ذلك يعود إلى (M.F.Makey) الذي بعث من جديد المصطلح القديم (Didactique) للحديث عن المنوال التعليمي؛ وهنا يتساءل أحد الدارسين قائلا :(لماذا لا نتحدث نحن أيضا عـــن تعليمية اللغات(Didactique des langues) بدلا من اللسانيات التطبيقية(Linguistique appliquée)، فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللبس، ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها) "[3].

"لقد ترافق بروز مصطلح(تعليمية: Didactique) مع مجموعة تحولات، على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التعليمية، وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم،ويجتهد في نقلها بفن ووضوح، إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتا أنه تلقنها وتسلمها،وأنه قادر على إعادة تمريرها بدوره "[4]

---

[1]. أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، الجزء الأول، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2006، ص17.
[2]. وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999، ص12.
[3]. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص130-131.
[4]. تعلميه اللغة العربية، ج 1،مرجع سابق، ص17. (بتصرف).

لابد، لفهم هذا التحول العميق، من إدراك التغير الذي طرأ على نظريات التعلم؛ لقد جاءت البنائية(Constructivisme) تكشف لنا أن التلميذ لا يتعلم المعارف، إلا إذا أعاد بناءها بنفسه في تفاعل مع رفاقه ومعلمه،وأن المعرفة ليست بضاعة جاهزة، تلقن وتمرر من مرسل هو المعلم إلى متلق هو التلميذ، استنادا إلى التكرار والتدريب والترويض، كما في النظرية السلوكية،وهذا ما أوحى بفكرة التدريس بالكفاءات المعتمدة حاليا، والتي تعتمد فكرة بناء المعارف،وليس تكديسها وحفظها واستظهارها وقت الحاجة؛ ففكرة التدريس بالكفاءات تهدف إلى تكوين جيل متعلم، وقادر على مجابهة كل الصعوبات التي تعترضه في حياته اليومية أو العملية.

وفي هذا الصدد نورد "العرض الذي قدمه أحمد شبشوب، لهذا التحول في كتابه (تعلمية المواد)،ولعله أول من اقترح مصطلح تعليمية،ليعرب Didactique،إذ يقول (.. يمكن اعتبار الفيلسوف الفرنسي غاستون باشلار أحسن ممثل للبنائية اللا بستمولوجية، فقد كتب يقول في كتابه نشأة الروح العلمية (1970):" تمثل كل معرفة بالنسبة للعالم جوابا عن سؤال مطروح، ولولا وجود المشاكل والأسئلة، لما وجدت المعرفة العلمية، ويمكن أن نقول هنا أنه لا وجود لشيء معطى أو لمعرفة مجانية وبديهية، لأن كل المعارف تبنى "[1] ومنه "يمكن تلخيص البنائية التعليمية في عبارة واحدة: إن المعارف لا تمرر وذلك خلافا للاعتقاد السائد، بل يجب بنائها بصفة دائمة من طرف المتعلم، والمتعلم وحده "[2].

"ونجد المؤرخون للتعليمية والمهتمون بها" يطرحون تساؤلا حول ما إن كانت هناك تعليمية واحدة عامـــة، تشكل علما شاملا للمواد والمجالات كلها، أم هناك تعليمات متعددة بتعدد المواد وتنوعها "[3].

"لقد نشأت تعلمية الرياضيات من التفكير والممارسة في مجال تعلـــيم مـــادة الرياضـــيات وتحليل محتوى مناهجها، و بدأت تتكون تعليميات المواد الأخرى ،كالعلوم الدقيقة والعلـــوم الاجتماعية والإنسانية وعلوم اللغة والأدب، و من الواضح أن نشأة كـــل تعلميتـــة ارتبطـــت بمجال تعليمي محدد، أو بمفاهيم متنوعة ضمن المجال الواحد،كما أشرنا إلى ذلك، في مجال الرياضيات، وكما سنشير إلى ذلك، في مجال اللغة والأدب، حيث لكل نوع أو نمط من أنواع

[1] . المرجع نفسه، ص17-18.
[2] . المرجع نفسه، ص18، نقلا عن شبشوب أحمد، تعليمية المواد.
[3] ينظر: Cornu et Vergnioux , A., la didactique en questions,Hachette, Paris,1992,P.9

النصوص وأنماطها تعلميته، وللقراءة تعلميتها، وللتعبيرين الشفهي والكتابي ولكل تقنية من تقنياتهما تعلميته، ولكل من القواعد والإملاء والأثر الكامل تعلميته" [1] .

لقد كان الاهتمام بتعلمية اللغة العربية وآدابها مقتصرا على مراكز الأبحاث، من خلال بعض الأطاريح التي تستوحي توجهات البحث في الغرب وفي إطار طرائق تعليم اللغة العربية للأجانب، كالتي اعتمدت من المحيط إلى الخليج ، ثم توظيف بعض مفاهيم تعلمية اللغة، أما تعلمية العربية، لغة أما، فقد عرفت بعض المبادرات الريادية في بعض المدارس الخاصة،حيث كان تعلم العربية يستوحي بعض الطرائق المطبقة في تعليم الانجليزية والفرنسية "و قد أسهم التعدد اللغوي في لبنان في دفع المهتمين باللغة العربية إلى التجديد وتطوير أساليب التعلم، و يمكن اعتبار خطة النهوض التربوي، والمناهج الجديدة التي ترجمتها، المنعطف الحاسم في اتجاه الإفادة من مكتسبات تعلمية اللغة والأدب، تجلى ذلك في نص المنهج، وفي إعداد المعلمين وتدريبهم على تطبيق المناهج الجديدة، وفي كثير من الندوات والمؤتمرات حول المناهج الجديدة، أوفي موضوع إعداد المعلمين للقرن الحادي و العشرين" [2].

وما يلاحظ أن هذا العلم في البداية،كان مجرد موضوع ضمن مقرر" التربية العامة،أونجده مشتتا تقتسمه مختلف التخصصات ومختلف الفروع ،وعادة ما يتم اختزاله إما في(طرق التدريس)أو في(أصوله)أو في(مناهجه)" [3].

ثم بدأ هذا العلم أي الديداكتيك يحظى بالكثير من الدراسات لدى العلماء العرب، " حيث أصبحت التعليمية مركز الثقل في بناء وإعداد المعلمين في كلية التربية في الجامعة اللبنانية، و في غيرها من الكليات والمعاهد التي تعد المعلمين" [4].

[1] . تعليمية اللغة العربية، الجزء 2 ،مرجع سابق، ص19.
[2] . المرجع السابق
[3] . محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي،ط1،العين،2003،ص26.
[4] . تعلمية اللغة العربية، ج1، مرجع سابق ، ص25.

2- مفهوم التعليمية: La didactique

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

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

"ويعرفها ميالاري(1979)بأنها مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعلم ، أما بروسو (1983)، فيرى أن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية، أو بفرضها، ويقول أيضا إن التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين"[3].

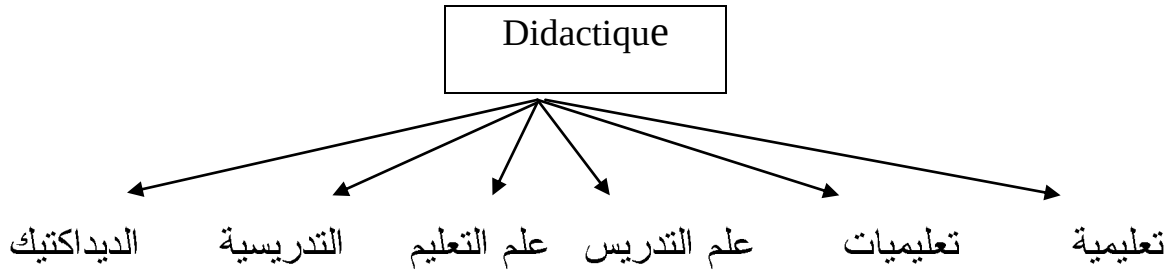
يعود بروسو في سنة 1988 ليقول بأن " التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية وعقلية أو وجدانية أو نفس حركية "[4] على التعليم والتعلم، فيقال الوسائل التعليمية غير أن مفهومها قد تطور وتغير في العصر الحديث، فلم يعد يدل على النظم الفنية بل أصبح علما من علوم التربية له قواعده وأسسه.

" ونشير إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي، الواحد ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية وحتى في لغة المصطلح الأصلية، فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها، وفيما يلي

---

[1] . خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004،ص131.
[2] . التعليمية العامة وعلم النفس، مرجع سابق، ص2.
[3] . المرجع نفسه.(بتصرف).
[4] . المرجع نفسه، ص2.

نورد أشهر المصطلحات، التي عرف بها هذا العلم كما يوضحه المخطط التالي" [1] :



فكل هذه المصطلحات تتعارف من حيث الاستعمال، غيرأن المصطلح الطاغي في الاستعمال هو علم التدريس، وفي الآونة الأخيرة يشيع استعمال كلمة تعليمية،والبعض يفضل الترجمة الحرفية للمصطلح أي ديداكتيك، تجنبا لأي لبس أوغموض.

وقد عرف جان كلود غانيون (J.C.Gagnon) التعليمية، في كتابه ديداكتيك مادة (La didactique d'une discipline)سنة1973 بأنها" [2]:

إشكالية إجمالية وديناميكية، تتضمن:

– تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تدريسهاوإعدادا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع ... الخ.

– دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.

ويذهب محمد الدريج، إلى أن المقصود بالديداكتيك أو ما يسميه هو بعلم التدريس، بأنه " الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم،التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أوالحسي حركي" [3].

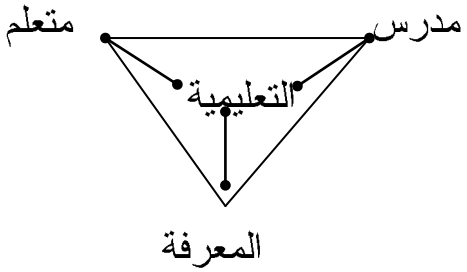
من خلال المفاهيم السابقة نستنتج أن " التعليمية " مرتبطة أساسا بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها اعتقادا على الحاجات والأهداف، وكذا الوسائل المعدة لها وطرق وأساليب تبليغها للمتعلمين ووسائل تقويمها وتعديلها،فهي تضع المبادئ النظرية الضرورية لحل المشكلات الفعلية للمحتوى والطرق وتنظيم التعلم"[4]؛وهي مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على

[1] . بشير ابرير تعليمية النصوص، عالم الكتب الحديث، ط1، الجزائر 2008،ص8.
[2] . مدخل إلى علم التدريس، مرجع سابق،ص15.
[3] التعليمية العامة وعلم النفس مرجع سبق ذكره، ص3.

تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة"[1] .

2 - 1 أقطابها: "إن تناول مشكلات التعليم والتعلم يعني أن عملية توصيل المعارف إلى التلاميذ ظاهرة معقدة تتطلب وسائل عديدة، كما أنه ينبغي النظر دائما إلى الأقطاب الثلاثة المعلم والمتعلم والمعرفة وهي مجتمعة دون أن يحصر التحليل في قطب واحد فقط"[2]

يطلق البعض على مكونات التعليمية المثلث الديداكتيكي الذي يمثل له بهذا الشكل"[3]



فالتعليمية تهتم بالبحث في هذه الأقطاب مجتمعة لإعطاء تعلم جيد، ولكل عنصر من هذه العناصر المذكورة خصائصه وميزاته.

2 - 1 - 1 - المتعلم: يعد المتعلم محور وأساس العملية التعليمية – التعلمية، لذا وجب معرفة قدراته وخصوصياته واستعداداته، حيث أن نجاح المدرس في مهنته، يتوقف على معرفة هذه الخصوصيات نظرا لارتباطها بالتحصيل الدراسي إذا استغلت استغلالا تربويا حسنا، "فالمتعلم كائن حي نامي، متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية، كما له موقفه من العلم، من الوجود ومن العالم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وله تصوراته لما يتعلمه وله ما يحفزه وما يمنعه عن الإقبال على التعلم، إن له مشروعا تعليميا يحصل له بخلاصة خبرته في العائلة والمدرسة، وفي من عاش معهم ومن رافقهم ومن تعلم على أيديهم، ومن تعلم منهم وما تعلمه من كل هذا، والمتعلم هو الذي يبني معرفته متعمدا في ذلك على نشاطه الذاتي (نحاس جورج، 1998، ص372 ـ411) هذا هو الركن الأول من التعليمية وهو ركن تقام التعليمية لأجله وتوضع في خدمته"[4] .

---

[1] . تعلمية اللغة العربية، الجزء الأول، مرجع سابق، ص14

[2] . التعليمية العامة وعلم النفس، مرجع سابق،5.

[3] . تعليمية اللغة العربيةج1، مرجع سابق، ص14.

[4] تعلمية اللغة العربية، الجزء الثاني، مرجع سابق،ص20.

2 - 1 - 2 - المعرفة: "تشمل كل ما يتعلمه المتعلم من المعارف وما يحصله من مكتسبات وما يوظفه من موارد وما يمتلكه من مهارات وما يستثمره من قدرات وكفايات في عملية تعلمه التي يقوم فيها ببناء معرفته وباستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة"[1].

"ينبغي أن تتميز المعرفة بالتدرج في مفاهيمها"[2]،فالمناهج تختار من المعارف الأكاديمية ما يلائم عمر المتعلم العقلي وتقيم التدرج المتنامي بين هذه المعارف، وتبني الوضع التعليمي للأفعال لتحصيل المعارف تحصيلا ناشطا، لأن المعرفة تبنى، ولكل مضمون معرفي طرائف خاصة لبنائه، فلسرد طرائقه الخاصة، وللبرهان والإقناع طرائقهما الخاصة.

"ومن هذا المنطلق، لم يعد ممكنا الاكتفاء بالتربية العامة (بيداغوجيا)، وهي تهتم بالطرائق العامة في إدارة الصف ومعالجة المعلومات.. لذا اقتضت الحاجة إلى الطرائق الخاصة في تعلم المواد (ديداكتيك) مراعاة لخصوصية المحتوى التعلمي، ولفرادة المتعلم والوضع التعلمي أيضا، فعلى سبيل المثال، لم يعد يكفي أن نعلم الإنشاء عموما، فلتعليم إنتاج نص سردي، طرائف خاصة، ولتعليم كتابة رسالة طلب طرائق خاصة.."[3]

والجدير بالتنويه أن "فكرة العلاقة بين المتعلم والمعرفة، نشأت انطلاقا من فشل التربية التقليدية، التي تجعل المتعلم فردا محايدا في العملية التربوية، وكرفض لذلك جاءت التعليمية، لكي لا تعتبر عقول التلاميذ علبا فارغة، ينبغي حشوها بالمعرفة، بل هم أفراد فعالون ويشاركون في بناء تعلمهم، بالاعتماد على معارفهم السابقة أو بناء على ما اكتسبوه خارج المدرسة"[4]

2 - 1 - 3 - المعلم: هو الكائن الوسيط بين المتعلم والمعرفة، له معرفته وخبرته وتقديره، إنه ليس وعاءا يحمل معرفة، إنما هو ميسر لنقل المعرفة في العملية التي يقوم بها المتعلم، إذ يشكل فيها الوساطة فقط، إنه مهندس التعلم ومبرمج ومعدل العمل فيه، إنهاا لركن الثاني من التعليمية وهو الركن الذي لا قوام للتعليمية من دونه، وإن كان همه في تعليمه أن يستغني المتعلم عنه في مساره التعلمي"[5].

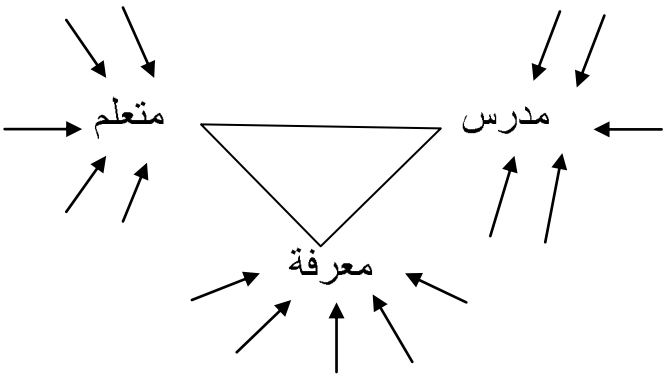
---

[1] . المرجع السابق.
[2] . علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، ص1، الدار البيضاء، 2005، ص212.
[3] . تعلمية اللغة العربية، الجزء الأول، مرجع سابق، ص15،14.
[4] . التعليمية العامة وعلم النفس، مرجع سابق، ص6.
[5] . تعلمية اللغة العربية،ج 2 ، مرجع سابق ،ص20..

ينبغي أن تكون للمدرس القدرة على التخطيط والاستفادة من نظريات التعلم، ويكون كفءا في أداء رسالته، وفق تقديم مادته، ونقل خبرته إلى تلاميذه على ضوء تجربته وكفاءته ومدى فعاليته في تحسين مستوى المتعلمين.

" إن العلاقة بين المعلم والمتعلمين علاقات مركبة، معقدة تحكمها الوساطة الناجعة التي ينشطها المعلم بين المتعلمين والمعارف، وبين المتعلمين أنفسهم، في مرافقة لمسارات تفكيرهم، ومنهجهم وتلمسهم المعرفي، فقد تحول موقع المعلم في البيداغوجيا الحديثة، أي بيداغوجيا الكفاءات من العارف السباق المسيطر والمتفوق إلى العارف المجرب الذي يقبل أن يعيد التعلم مع تلاميذه، انطلاقا من الخط الذي يقفون عليه، وانسجاما مع الإيقاعات المختلفة التي يسيرون بها نحو المعرفة"[1]

" إن هذا الثالوث ليس إلا هيكلا عاما لوضعية جد معقدة يمكن التمثيل لها كما يلي:



حيث تشير الأسهم إلى تعدد التداخلات في كل قطب من الأقطاب الثلاثة،لأنها تشتغل كليا وبشكل مرتبط، فلا يمكن الفصل بينها كيفما كانت الوضعية الديداكتيكية موضوع التحليل، فإذا أخذنا المعرفة كمثال فلا يمكن عزلها دون أن نأخذ بعين الاعتبار القطبين الآخرين ، أي معرفة المدرس ومعرفة المتعلم"[2].

"هذه الوضعيات الثلاثة تشكل في مجموعها مجال الدراسة التي يعالجها الديداكتيك حيث يهتم بدراسة الظروف التي يتم في سياقها نقل واكتساب المعارف الخاصة بمجال معرفي معين،ويحدد طبيعة العلاقة القائمة، بين مختلف الأقطاب،المشكلة للوضعية التعليمية - التعلمية"[3].

[1] . تعليمية اللغة العربية، الجزء الأول، مرجع سابق،ص16.(بتصرف).
[2] . اللسانيات والديداكتيك، مرجع سابق،ص22،23.
[3] . المرجع السابق،ص23.

2 - 2 - موضوعها:

"تطرح موضوعات عديدة،على بساط البحث في التعليمية،إذ يمكن أن يهتم المتخصص فيها بعدة اهتمامات،لا تنحصر في المادة وحدها،وإنما تمتد لتشمل كل ما يتعلق بالعملية–التعليمية في مختلف أبعادها ومساراتها،في ترابط وتناسق وانسجام، بين مختلف عناصرها المكونة لنظام التعلم والتعليم" [1]

بناء على ما سبق يتبين أن مجالات البحث في ديداكتيكا اللغات متعددة، ومن ثمة فهناك العديد من المواضيع ،التي يمكن أن تشغل الباحث الديداكتيكي وتشكل أساسا لفرضياته، وهي تشمل عناصر مختلفة منها: الأهداف ــ المتعلم ــ المحتويات ــ الطرق، ويمكن تصنيفها حسب الأسئلة التي يطرحها المهتم بديداكتيكا اللغات كما يلي:

الأسئلة	الفئات
ــ من نعلم ؟. ــلماذا نعلم ؟. ــ ماذا نعلم ؟. ــ كيف نعلم ؟.	ــ العينات المستهدفة ــ الأهداف المتوخاة ــ المحتويات ــ النظريات ــ المنهجيات والبيداغوجيا المتعددة .

3-2 فروعها:

تنقسم التعليمية إلى فرعين أساسين، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبيرهما:

1-3-2 التعليمية العامة (Didactique générale):تسمى أيضا التعليمية الأفقية، وهي التي تكون مبادئها وممارساتها قابلة للتطبيق مع كل المحتويات وكل المهارات، وفي كل مستويات التعليم،تقدم المعطيات الأساسية والضرورية للتخطيط لكل موضوع، ولكل وسائل التعليم، لمجموع عناصر الوضعية البيداغوجية" [2].

" إن الديداكتيك العام، يهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس، وذلك على مستوى الطرائق المتبعة، فهو يقصر اهتمامه على ماهو عام ومشترك في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة، التي ينبغي مراعاتها من غير اخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار" [3]

فالتعليمية العامة إذن، تهتم بتقديم المبادئ الأساسية، القوانين العامة والمعطيات النظرية، التي تتحكم في العملية التربوية من مناهج وطرائق تدريس ووسائل بيداغوجية وأساليب

[1] . تعليمية النصوص،ص10.
[2] . التعليمية العامة وعلم النفس، مرجع سابق، ص9.
[3] . اللسانيات والديداكتيك، مرجع سابق،ص21. (بتصرف).

تقويم، واستغلالها أثناء التخطيط ،لأي عمل تربوي بغض النظر عن المحتويات الدراسية وطبيعة المادة المدروسة.

ويتلخص موضوعها حاليا، في تفاعل نشاطي التعليم والتعلم في إطار قواعد العملية التعليمية، وكانت في السبعينات والثمانينات، تركز على النشاط التعلمي، أما في الستينات فكان الاهتمام منصبا إلى النشاط التعليمي(التلقين)،وهذا ما يدل على التطور الذي أصابها.

2-3-2- التعليمية الخاصة:(Didactique spéciale)أو ما يسمى " بديداكتيك مادة، فيهتم بتدريس مادة من مواد التكوين، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها وبالتالي يمكن أن نتحدث عن ديداكتيك اللغة، ونعني بذلك كل ما يتعلق بتدريس مهارات اللغة كالقراءة والتعبير والكتابة،وفي هذا الصدد؛ يرىP.Jounaeri أن هناك قواسم مشتركة بين ديداكتيك المواد"[1].

"إن التعليمية الخاصة تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية العامة، إذ تهتم بأنجع السبل أو الوسائل للتحقيق الأهداف وتلبية حاجات المتعلمين، وتهتم بمراقبة العملية التربوية وتقويمها وتعديلها،"وهي تهتم بتخطيط العملية التعلمية ــ التعليمية لمادة خاصة، ولتحقيق مهارات خاصة وبوسائل خاصة، ولمجموعة خاصة من التلاميذ"[2]، وبالتالي فهي على نطاق أضيق من التعليمية العامة،لأنها تتعلق بمادة دراسية واحدة،وتهتم بعينة تربوية خاصة.

3- علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى:

" تتداخل التعليمية مع عدة تخصصات علمية أخرى،إلى درجة يصعب التفريق بينها في بعض الأحيان، فهي في ايطاليا ترادف علم النفس اللغوي، وعلم النفس التربوي ويتداخل مفهومها إلى حد الالتباس في بلجيكا، مع البيداغوجيا، بينما يرتبط في فرنسا باللسانيات التطبيقية، دون أن ننسى اللسانيات العامة والصوتيات وعلم النفس العام وخصوصا ما تعلق منه بنظريات التعلم، وعلوم أخرى اهتمت بالمجال الاجتماعي الثقافي"[3] .

3-1 اللسانيات التطبيقية :

"لقد استفادة تعليمية اللغات من اللسانيات، استفادة كبيرة على تعاقب مدارسها و نظرياتها، فقد قدمت المدارس اللسانية و نظرياتها، التي انبثقت عنها للتعليمية إمكانية التفكير والتأمل

---

[1] . ينظر Philipe Jounaeri: Conflits de savoirs et didactique , De docc,(5) Bruscelles, 1988, $P_{12,30}$

[2] . التعليمية العامة وعلم النفس، مرجع سابق،ص9.

[3] . تعيمية النصوص، مرجع سابقص16.

في المادة اللغوية وبنياتها،وذلك انطلاقا مما قدمه سوسير F.Soussure في المدرسة البنيوية،وبلومفيلد L .Bloomfield في المدرسة التوزيعية، ومدرسة شومسكي N.Chomsky التوليدية التحويلية، وما قدمته المدرسة الانجليزية مع فيرث Furth ، وقد نتج عن كل هذه المدارس عدة مفاهيم ،كان لها بالغ الأثر في تعليمية اللغات، أهمها مفهوم النظام عند سوسير، ففي رأيه أن اللغة نظام محكم، يتكون من مستويات للتحليل هي:المستوى الصوتي، الصرفي، النحوي، المعجمي والدلالي"[1].

ومن ثمة فإن تحديد تلك الأبنية ووحداتها، وما يربط بينهما من علائق متنوعة من شأنه، أن يعين على معالجة المواد اللغوية،المدرسة معالجة بيداغوجية مخصوصة، يراعى فيها التدرج من البسيط إلى المقعد، والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له، وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين،و تسيير عملية استحضارها من قبلهم، كلما شعروا بالحاجة إلى ذلك" [2].

ومن بين أهم المفاهيم اللسانية، التي كان لها تأثير واسع في تعليمية اللغة، مفهوم الكفاءة اللغوية (Linguistique competence)، ويقابلها مفهوم الانجاز (La performance) وهما مفهومان أساسيان،في المدرسة التوليدية التحويلية،فالكفاءة اللغوية تمثل جملة الاستعدادات،التي تمكن الفرد من إنجاز اللغة بعد ذلك،بمعنى أن الإنجاز هو استثمار للكفاءة"[3].

"إن ما جاء به تشومسكي في هذا الإطار، على قدر كبير جدا من الأهمية في تعلمية اللغات، غير أنه يظل غير كافي في نظر أصحاب المدرسة الفيرثية، نسبة إلى فرث Furth صاحب نظرية سياق الحال في بداية الأربعينات، ولهذا أضاف ديل هايمس مصطلحا آخر، هو الملكة التبليغية التواصلية(La competence communicative) "[4].

هذا فيما يخص اللسانيات العامة، و ما قدمته للتعليمية، أما اللسانيات التطبيقية (Linguistique appliquée)، فقدمت الكثير للتعليمية،لدرجة أنه يصعب الفصل بينهما، فعلم اللغة التطبيقي، يبحث في تقنيات تعلم اللغات البشرية وتعليمها، سعيا وراء إيجاد أفضل التقنيات والمناهج اللسانية،لتطوير العملية التعليمية للغات، المنطوق بها، ومن هنا يعمل علم

[1] . محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية؟، بحث في إشكاليات المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، تونس،ط1. 1998، ص16.
[2] . المرجع نفسه.
[3] صالح بالعيد، علم اللغة النفسي، دار هوهة للطباعة والنشر، الجزائر، 2008، ص143.
[4] المرجع السابق،ص68.

اللغة التطبيقي، على إيجاد الحلول التربوية الملائمة، لتدريس اللغات، فبعد تحليل الصعوبات، نجده يعتمد الوسائط الفعالة، التي لا تجعل المادة اللغوية رهن نظرية لا ينزاح عنها، فهو يعمل بنفعية و انتقائية وحسب المواقف، ويركز على الكفاءة اللغوية للمعلم، الذي علية أن يتصرف في طبيعة المادة، باستعمال الآليات الأساسية، التي يراها قابلة لتبليغ الدروس، و كل درس يستدعي آليات تختلف عن الدرس الآخر، وهكذا فإن علم اللغة التطبيقي ميدانه الاستعمال "[1].

وعموما فإن" اللسانيات التطبيقية،قد أثبتت وجودها بالخدمات التي تقدمها، فهي مجال تلتقي فيه تخصصات عديدة، ذلك أنها تتعاطى للبحث اللغوي الخالص، بحكم أن اللسانيات تقدم لها الأسس النظرية،ولا تنزع نحو الاستهلاك، لأن الميتودولوجيا تقدم للقسم الدراسي المواد التي يختارها، أنها خط ضروري وواصل بين النظرية والتطبيق، إلا أن وضعها الابستمولوجي لا يزال يثير الشك، وإمكانية قيامها استكشافيا وتأويليا وإجرائيا نتيجة سوء الفهم والخلط، خاصة عند من يظن أن التطبيق يعني الممارسة والابتعاد عن التنظير"[2].

"إن التطبيق ليس إلا الوجه الأخر للنظرية اللسانية العامة، ونظريات أخرى مساعدة إذا أو السعي وراء حلول للأمراض الكلامية .. الخ، تلك كلها مشاكل تأخذ من جهة بأسس التنظير للمشكل في جانبه اللغوي، وأسس التنظير للمشكل في جوانبه الأخرى"[3].

"فإذا كان اللساني يهتم بدراسة اللغة كنظام بغض النظر عن المنهج الذي تتبعه والاتجاه اللساني الذي يتبناه،فإن الباحث في اللسانيات التطبيقية المرتبطة بالمجال البيداغوجي، يحصر عمله في الإجابة على سؤالين أساسيين: ماذا نعلم ؟ و كيف نعلم"[4]؛

وهكذا تتبين لنا العلاقة الوطيدة، التي تربط تعليمية اللغة باللسانيات التطبيقية، حيث تعد فرعا من فروعها، والسؤالين السابقين هما صلب موضوع البحث في ديداكتيك اللغات ويسعى دوما للإجابة عنهما،وتهيئة الأرضية الخصبة،للاهتمام بالمدرسة وأقطاب العملية – التعليمية.

---

[1] . الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال، الدار البيضاء ط ــ 1985،ص32.

[2] . المرجع السابق،

[3] . المرجع السابق، ص80، نقلا عن مصطفى بن عبد الله بوشوك: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها،ص42.(بتصرف)

[4] . ينظر. Galisson. R / D. Coste:Dictionnaire de didactique des langues Hachette, 1972,p35 .

3-2- علم النفس :

"أما علم النفس بأنواعه، بما فيه علوم التربية وعلم النفس العام وعلم النفس اللغوي،فقد شكل خلفية نظرية للكثير من النظريات والمقاربات(Les approches) التي تشكل مجالا لاهتمامات الباحث في تعليمية اللغات.

"إن علم النفس يجيب عن كثير من التساؤلات المتعلقة بالحياة التعليمية– التعلمية ويقدم معلومات ثمينة عن الحاجات اللغوية والدوافع نحو التعلم واستراتيجياته،ويحاول أن يجيب عن أسئلة مثل: كيف يتلقى التلميذ خطابا؟ وما هي أهم الصعوبات والعقبات التي تواجهه؟وما هي مجمل العلاقات بين تعلم لغة من اللغات وبين عناصرها مثل: الشخصية والذاكرة والإدراك والفهم" [1]،"وبما أن العلمية التعليمية، تقوم على التفاعل بين أطراف عديدة، يعتبر التلميذ (أوالمتعلم) عنصرها المركزي، فإن مباحث سيكولوجيا التعلم، تقدم للباحث الديداكتيكي العديد من النظريات والمقاربات،التي يمكن الاستفادة منهاوتوظيفها،لتنمية آليات الاكتساب والاستعمال اللغوي"[2].

ولقد قدم علم النفس" خدمات جليلة للمدرسين، بتسليطه الأضواء على مراحل النمو النفسي والعقلي للتلميذ،وكذلك بدراساته لقضايا الادراك والذاكرة، والقدرة التجريدية والتعميمية والإبداعية لدى المتعلم، كما أفادت المدرس في معرفة أهمية الدوافع والحوافز، وتنمية المهارات والميول ، ودور التدعيم والأنشطة السيكوحركية في نمو المتعلم وتقدمه، بالإضافة إلى دراسة قضايا أخرى .. مثل الحالات المرضية والمعيقات النفسية،و دور السن في تعلم اللغة، ونمو القدرة التأملية والإبداعية"[3]

3- 3- علم الاجتماع :

لقد استفادت التعليمية أيضا من حصاد آخر هو علم الاجتماع ،لأن "كل لغة تستمد وجودها وخصائصها، من خلال ارتباطها ببيئة اجتماعية معينة، ومنه لا يمكن عزل الظاهرة اللغوية بكل ميزاتها و خصائصها عن ظروفها الاجتماعية"[2]، لهذا فإن علم الاجتماع يجيب عن العديد من الأسئلة،المتعلقة بالتعليمية، مثل الاستعمالات اللغوية المختلفة، من يستعملها ومع من يستعملها ؟ و كيف يستعملها؟ وعم يستعملها؟ وما هي جملة القواعد الاجتماعية المتحكمة في

---

[1] . عبد اللطيف الغاربي، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات، مجلة ديداكتيكا، العدد 1،ص9.

[2] . اللسانيات و الديداكتيك، مرجع سابق، ص80،79.

[3] . ينظر: Marcellesi. G. B et Gardin. B. Intraduction à la socio – linguistique, la linguistique sociale collection (langue et langage, Paris.1974. p1

ذلك؟ وما هي الاستعمالات اللغوية الممكن استثمارها في المؤسسة التعليمية؟ وما هي الأوضاع اللغوية وغير اللغوية،وأنماط التواصل الشفوي والمكتوب، وما تؤديه الحركات والإيماءات، وأنظمة التبليغ غير اللغوي وعلاقة ذلك بطرائق التعليم، وما هي المظاهر الثقافية والحضارية، لمجتمع لغوي معين مثل الازدواجية اللغوية والتعددية ..، وأنساق القيم والعادات والتقاليد والأعراف، المعبر عنها في محتوى لغوي مقرر على التلاميذ في مرحلة دراسية معينة"[1].

[1] . تعليمية النصوص، ص20،21.

الفصل الأول:

المقاربـــــة بالكفـــــاءات.

1ـ مفهوم المقاربة.

2ـ مفهوم الكفاءة

3ـ مكونات الكفاءة.

4ـ مستويات الكفاءة.

5ـ جذور الكفاءات.

6ـ ظهور الكفاءات.

7ـ الفرق بين بيداغوجيا الكفاءات وبيداغوجيا الأهداف.

8ـ نشاط الإدماج في بيداغوجيا الكفاءات.

9ـ استراتيجيات التدريس بالكفاءات.

10ـ منهاج اللغة العربية في ضوء الكفاءات.

11ـ طرائق التدريس.

12ـ دور المعلم في ضوء الكفاءات.

13ـ دور المتعلم في ضوء الكفاءات.

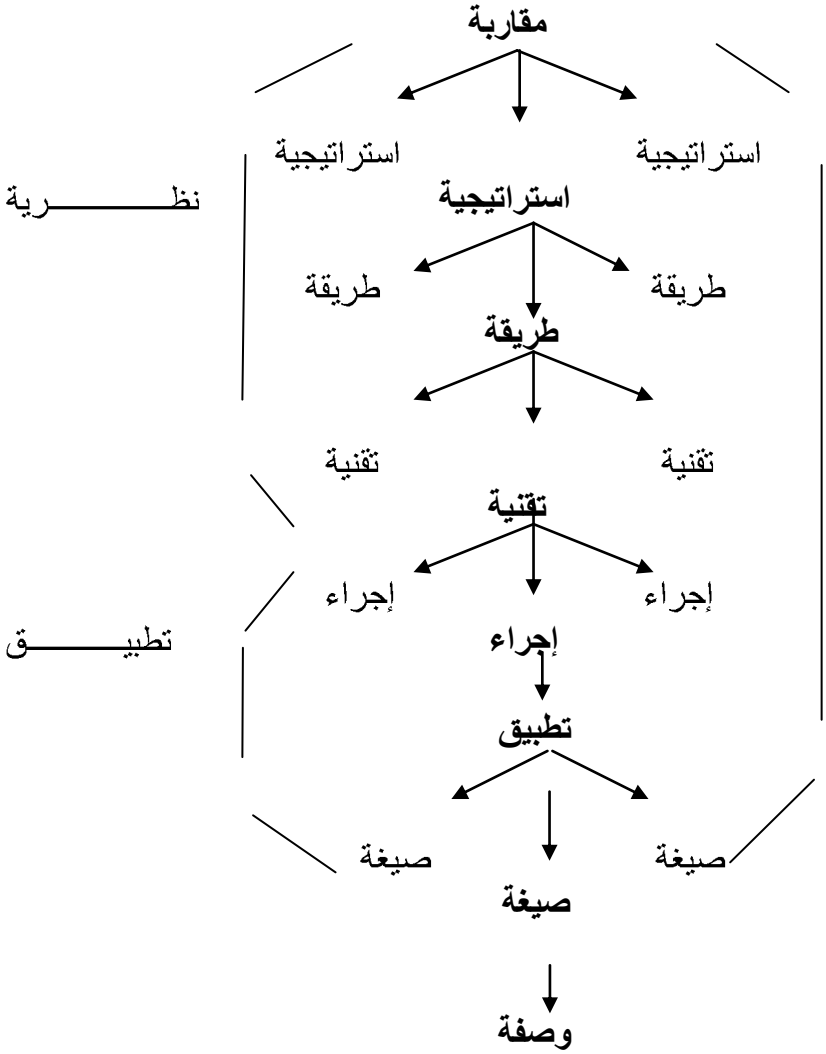
14ـ تقويم الكفاءة.

1- تعريف المقاربة (Approche)

1-1-لغة:هي" مصدر غير ثلاثي على وزن(مفاعلة)، فعله(قارب)، على وزن (فاعل) المصارع منه(يقارب)، ومثله، قاتل يقاتل(مقاتلة)، ياسر ييسر(مياسرة)، وهي تعني في دلالتها الغوية المعنى داناه وحادثه بكلام حسن، فهو(قربان)،وهي(قربى)،ومنها (تقارب) ضد(تباعد) " [1] .

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

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



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

[2] . لخضر زروق ، تقنيات الفعل التربوي و مقاربة الكفاءات ، دار هومة ، الجزائر 2003،ص59،60.

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

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

وهي القاعدة النظرية،التي تتكون من مجموعة مبادئ، يقوم عليها إعداد برنامج تعليمي دراسي، و كذا اختيار استراتيجيات التعليم و التعلم، التي يجب اتباعها في العملية –التعليمية– التعلمية.

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

وعموما فإن المقاربة هي" تصور و بناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو استراتيجية، تأخذ في الحسابان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، و المردود المناسب من طريقة،وسائل،مكان، زمان،وخصائص المتعلم والوسط،والنظريات البيداغوجية"[4]

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

2 - تعريف الكفاءة :

2-1- لغة: "يقال كفاك الشيء يكفيك، و قد كفى كفاية كفء: الكاف و الفاء و الهمزة أصلان يدل احدهما على التساوي و الكفء المثيل قال تعالى: ولم يكن له كفؤا أحد"(الإخلاص 4) "[5]

---

[1] . المرجع السابق ص61 (بتصرف).
[2] . المقاربة بالكفاءات وصف و تحليل ، مرجع سابق ص7.
[3] . المرجع نفسه .
[4] . فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، الأبعاد و المتطلبات ، دارا لخلدونية ، الجزائر 2005،ص11.
[5] . أبي الحسين احمد بن فارس بن زكريا الرازي، مقاييس اللغة، الجزء الثاني، باب كفا، دار الكتب العلمية، بيروت 1420هـ / 1999م، ص 248–249 .

كفأ: كافاه على الشيء، مكافأة و كفاء: جازاه يقول مالي به قبل و لا كفاء، أي مالي به طاقة على أن أكافئه.

"و في الحديث: فنظر إليهم فقال: من يكافئ هؤلاء،و في حديث الأحنف(لا أقاوم من لا كفاء له) يعني الشيطان، و يروى لا أقاول. و الكفء النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، و تكافأ الشيئان: تماثلا،وكفاه مكافأة وكفاء: ماثله: ومن كلامهم الحمد لله كفاء الواجب، أي قدر ما يكون مكافئا له و الاسم الكفاءة "[1]

"والكفء على وزن فعل و فعل، والمصدر الكفاءة بالفتح والمد، ويقال لا كفاء له بمعنى لا نظير له، والكفء:النظير والمساوي،ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها و دينها و نسبها و غير ذلك "[2].

و"يوضح المعجم الوسيط أن الكفاية تعني الاستغناء عن الغير (كفاه) الشيء، كفاية: استغنى به عن غيره، فهو كاف، و يقال كفاه مؤونته،و حفظه شر فلان، بينما الكفاءة تعني المماثلة في القوة و الشرف، و في حالة العمل يقصد بها القدرة عليه و حسن تصريفه "[3] .

" أما في قواميس اللغة الأجنبية (المورد) يتضح أن (efficiency)ترجمتها فعالية، أو كفاية، بينما (sufficiency) ترجمها كفاءة ، كفاية ، قدرة"[4] .

"أما الكفاية فأخذت من فعل كفى ،الذي يدل على كفاية الشيء يكفيه كفاية ،أي: سد حاجاته و جعله في غنى عن غيره. فيقال كفاني هذا المال أي لا احتاج إلى غيره و يقال كفى فلان، أو كفى به عالما أي أنه بلغ مبلغ الكفاية في العلم، و قد ورد كفى في قوله تعالى « أو لم يكف بربك انه على كل شيء شهيد» فصلت 53 "[5]

والكفاءة أصلها لا تيني (competence) ، و هي من الكلام الدخيل على اللغة العربية ويقابلها في اللغة الانجليزية والفرنسية مصطلح(competence)و(competence) على التوالي، وهناك من يستعمل مصطلح الكفاية، وآخرون يستعملون الكفاءة، لكنها يؤديان المعنى نفسه.

2-2-اصطلاحا : لقد ورد المصطلح الكفاءة تعار يف كثيرة ومتعددة، يذهب البعض إلى أنها تفوق 100 تعريف، وعلى الرغم من تعددها، إلا أنها تتفق فيما بينها و تكمل بعضها البعض، نورد بعضها فيما يلي :

---

[1] . ابن المنظور، لسان العرب المحيط، المجلد الخامس، دار لسان العرب، باب كفأ، بيروت لبنان 1998، ص 269 .
[2] . سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق ط1: 2003، ص26.
[3] . المرجع نفسه، ص27.
[4] . المجلة التربوية، العدد التاسع عشر، المجلد الخامس، جامعة الكويت ، 1989،ص90.
[5] . كفايات التدريس، مرجع سابق،ص27.

"يعرفها ليفي لوبوايي (levy loboyer 1996) بأنها (الرصيد السلوكي للفرد والذي يجعله فعالا في وضعية معينة) ؛ أما جيلي(gillet 1991) فيرى أنها(نظام من المعارف المفاهيمية والمنهجية المنظمة في شكل مخطط عملياتي تسمح في إطار عائلة من الوضعيات بتحديد مهمة، مشكلة و حلها بكيفية فعالة) "[1] .

أما جود (good) فيرى أن "الكفاءة هي قابلية تصنيف المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية "[2] .

يعرفها محمد الدريج بأنها" قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف و مهارات و قدرات و اتجاهات.. مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها و تجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، و حلها في وضعية محددة"[3].

الكفاءة هي القدرة على الفعل المناسب لمواجهة مجموعة من الوضعيات والتحكم فيها بفصل المعارف اللازمة التي نجدها في الوقت المناسب للتعرف على المشاكل الحقيقية وحلها "[4] .

و تعرفها علال(ALLAL) على أنها " شبكة مدمجة ووظيفية تتشكل من:

- مكونات عقلية، تتضمن المعارف السردية والمنهجية والشرطية.
- مكونات وجدانية ،و تحتوي على الاتجاهات والميول والدافعية.
- مكونات اجتماعية، وتدرج فيها صورا لتفاعل الاجتماعي، مثل قبول الرأي والرأي المخالف.
- مكونات حس حركية وتشمل التآزر الحركي.
- يمكن تجنيدها في عمليات ذات غاية وفي إطار عائلة من الوضعيات .
- تتأسس على قاعدة امتلاك طرق التفاعل والوسائل الثقافية، الاجتماعية"[5] .

ويرى برينو (perrenoud 1999) أن" الكفاءات تجند و تدمج و تنظم الموارد المعرفية والوجدانية، لمواجهة عائلة من الوضعيات ، وتكون هذه المجابهة دوما في وضعية واقعية و ذات مغزى من أجل النشاط ذي فعالية "[1]

---

[1] . محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجيا الكفاءات ، الجزائر ، 2006- ص: 20 -21.
[2] . Good, C,V ,dictionary of education . 3rd new York mc gorow Hill,1973,p111 .
[3] . محمد الدريج، التدريس الهادف،دار الكتاب الجامعي،ط1،العين،2004،ص283.
[4] . رشيدة آيت عبد السلام،لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع،منشورات الشهاب،الجزائر،2005،ص11 .
[5] . بيداغوجيا الكفاءات،مرجع سابق،ص21.

"والكفاءة مفهوم شامل للاستعداد و القدرة و المهارة على تصريف العمل، باستعمال المهارات و القدرات والمعارف في وضعيات جديدة ضمن حقل مهني معين، فالكفاءة تعني التنظيم، التخطيط للعمل، التجديد، التحول التطور والقدرة على التكيف الايجابي مع نشاطات مستجدة" [2]

فالكفاءة إذن، هي مجموعة معارف و قدرات و سلوكات، ناتجة عن تعلمات متعددة يدمجها الفرد نحو الوضعيات المهنية المرئية، أو ميادين محددة المهام.

2-3- مفهوم الكفاءة اللسانية:

لقد ظهر هذا المصطلح عند الأمريكي نعوم تشومسكي (Naom Chomsky)، الذي أعاد النظر في الدراسات اللغوية، و بخاصة منها التي كانت تتبنى المنهج السلوكي في علم النفس، الذي جعل من اللغة مجرد عادات سلوكية تلقائية خاضعة للثنائية مثير- استجابة ، ومجردة من أية قدرة على الخلق والإبداع عند متكلميها ، لذلك حاول تشو مسكي إعادة النظر في هذه القضية، و في ميادينها ومفاهيمها،من أجل أن يعيد للغة مكانها وخاصيتها الإنسانية.

ويعني مصطلح الكفاءة اللسانية (lingustics competence)، في نحو القواعد التحويلية التوليدية،"الاستبطان الكامن عند الفرد أو(جراماتيكا) لغة ما ،أي قدرة الفرد على تكوين جملة و فهمها بما في ذلك الجمل التي يسمعها من قبل ، و هي تشمل أيضا القدرة على التفرقة بين التركيب الذي يشمل جملة مفهومة في لغة ما و غيره من التراكيب المقبولة نظما، فمثلا يستطيع المتكلم باللغة العربية قبول جملة مثل : (أريد مقابلة مدير الشركة)باعتبارها جملة عربية سليمة ، ولكنه لا يستطيع قبول عبارة مثل:(مقابلة أريد الشركة مدير) مع أن جميع كلماتها عربية . وكثيرا ما يشار إلى أن الكفاءة اللسانية، هي تمكن المتكلم المستمع المثالي من معرفة لغة ما معرفة كاملة " [3] ؛ فتشومسكي يرى بأن الكفاءة هي قدرات داخلية كامنة في ذهن الفرد، وهي شيء فطري غريزي لا يمكن ملاحظته ، ولكنها تتجسد وتظهر في الكلام (Performance) عند أداء الفرد .

فهي حسب تصوره "معرفة – فعل فطرية ؛ إذ أن جميع الأفراد يمتلكون إمكانات تجعلهم قادرين على فهم اللغة وإنتاجها ؛ وتتكون هذه الإمكانات من استعدادات وراثية عامة وقواعد

---

[1] . المرجعالسابق.

[2] . خالد لبصص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف دار التنويرء الجزائر 2004، ص 99.

[3] . ينظر Karim Hosam ad-din, Naguib reis, sami Hanna, Dictionary of modern linguistics, English-Arabic, librairie du Liban Publishers, P 75.

فطرية مستدخلة، لكنها لا تتحرك تلقائيا وبشكل مباشر، بقدر ما تقتضي التدريب والتطوير والقدح بواسطة التربية" [1] .

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

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

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

2-4- مفهوم الكفاءة من منظور وظيفي تداولي:

"إذا كان التوليديون يميزون، ضمن الكفاية اللغويـــة، بين قدرة نحويـــة صرفة وقدرة تداولية فان الوظيفيين والتداوليين بوجـــه عام، يذهبون إلى أن الكفاية اللغوية كفايتة واحدة تجمع بين النحو والتداول، ويسمونها بالكفاية التواصلية (Compétence Communicative) أنها ما تمكن مستعملي اللغة الطبيعية من التواصل فيما بينهم ،بواسطة العبارات اللغوية، أي ما يمكنهم من التفاهم والتأثير في مدخرهم المعلوماتي، والتأثير حسن في سلوكهم العقلي عن طريق اللغة" [4]

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

[2] . ينظر ، أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 25 ، نقلا عن مازن الوعر، النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التوليدية والتحويلية مجلة اللسانيات ، العدد 6،1982.

[3] . محمد الدريج، الكفايات في التعليم ،منشورات رامسيس ،سلسلة المعرفة للجميع، العدد 16،اكتوبر،2000، ص2.

[4] . الكفايات في التعليم من اجل مقاربة شمولية ،مرجع سابق،ص 20.

2-5- مفهوم الكفاءة التعليمية: حظيت الكفاءة في الآونة الأخيرة، بعد إدخالها في قطاع التربية والتعليم، باهتمام واسع من قبل العلماء، خاصة القائمين منهم على شؤون التعليم والتعلم

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

– "يعرفها لفرانسواز وريني في معجم المفاهيم الأساسية في البيداغوجيا بأنها " مجموعة من السلوكات الكامنة، الوجدانية والمعرفية و السيكوحركية، التي تمكن الشخص من أداء نشاط معقد بطريقة فعالة" [1]

– ويعرفها أبو بكر بن بوزيد وزير التربية الوطنية بالجزائر، بشكل مبسط وقريب إلى ذهن القارئ بأنها " القدرة على إنجاز عمل بشكل سليم ، فالمعلمة التي تقوم بعملها جيدا كفأة لإعطاء درس ، والشرطيُ الذي يحرص في الصباح على أن تمر السيارات في مفترق الطرق كفء في تنظيم حركة المرور ، والكفاءة هي أن يستطيع كل واحد القيام بما يجب أن يعمله بشكل ملائم. وبالمثل، يسعى المدير اليوم في المدرسة، لتنمية كفاءات التلميذ حتى يتمكن من أن ينشط بفعالية في دراسته وفي وسطه وفيما بعد،في حياته المهنية " [2]

ويعرفها الفارابي فيقول: " في نطاق التربية والتعليم، فإن للمفهوم دلالة عامة مؤداها إن الكفاية جملة قدرات تتيح للمتعلم، أن يؤدي مهاما وأنشطة معينة في وضعيات مختلفة، ومثال ذلك:إذا قلنا أن للمتعلم كفاية تواصلية شفهية، فهذا يعني شيئين متلازمين: الشيء الأول، هو أنه يمتلك قدرات من قبيل اختيار الأسلوب المناسب للمقام واحترام أعراف التواصل وعدم اللحن، أما الشيء الثاني،فيعني أنه يقوم بأداءات وإنجازات تؤشر على أنه يمتلك تلك الكفاية " [3].

والكفاءة التعليمية هي مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات، التي يكتسبها المتعلم،نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن ، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر ومن دون عناء "[4].

---

[1] . francoise Roynal et Alain Biunier, pédagogie, dictionnaire des comcepts clé, p76-78

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

[3] . الفارابي عبد اللطيف، دورة تكوينية، مراكش، 2003.

[4] . وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، الجزائر، ص 4.

ويمكن القول بأن الكفاءة في مجال التعلم، هي جملة من الأهداف التعليمية المندمجة التي يمكن تحقيقها في نهاية مجال دراسي أو فترة تعليمية معينة، تظهر على شكل وضعيات تواصلية ذات معنى، ولها علاقة بحياة التلميذ، حيث يوظف مختلف المعارف المكتسبة في العملية التعليمية، قصد التعرف على مشكلة ما واتخاذ المواقف المناسبة لحلها عقليا ومنطقيا في حينها في مختلف جوانب الحياة.

والكفاءة بالمفهوم المدرسي" لا تكتف بأن يكتسب المتعلم معارف وكفى،لنقول عنه بأنه من العارفين؛ بل إن الكفاءة لدى المتعلم تكمن في أن يتعلم كيف يستفيد من المعارف في الحياة،كأن يوظف معارفه في إنتاج نصوص من مختلف أشكال التعبير، تكون لها دلالة معنوية بالنسبة إليه. فلا يكتف المتعلم مثلا باكتساب عدد من قواعد رسم الكتابة، بل يوظف تلك المعارف، ليكتسب كتابة سليمة، فالكفاءة مفهوم إدماجي، يأخذ في الحسبان معا المحتويات المعرفية والأنشطة التعليمية والوضعيات، التي تمارس فيها هذه الأنشطة. فالكفاءة بالنسبة للمتعلم ينبغي أن تشكل مكسبا كامنا فيه، بحيث يلجأ إلى البرهنة عليها بالممارسة الفعلية عند الحاجة إليها، وقد قال أحدهم:(أنا كفء إذا كنت أستطيع في كل وقت أن أبرهن على أنني كفء)" [1].

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

– الكفاءة هي قدرة المتعلم على تجنيد موارده لحل وضعية معقدة:

– فالقدرة: تعني أن المتعلم يستطيع أن يتصرف إزاء المواقف، وخاصته الجديدة منها بفعالية وعن رغبة وميل وبدافع.

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

– الوضعية المعقدة: تمثل المشكل أو العائق، الذي يعترض الفرد والذي يتطلب منه استخدام كل أشكال المعرف لبلوغ الحل.

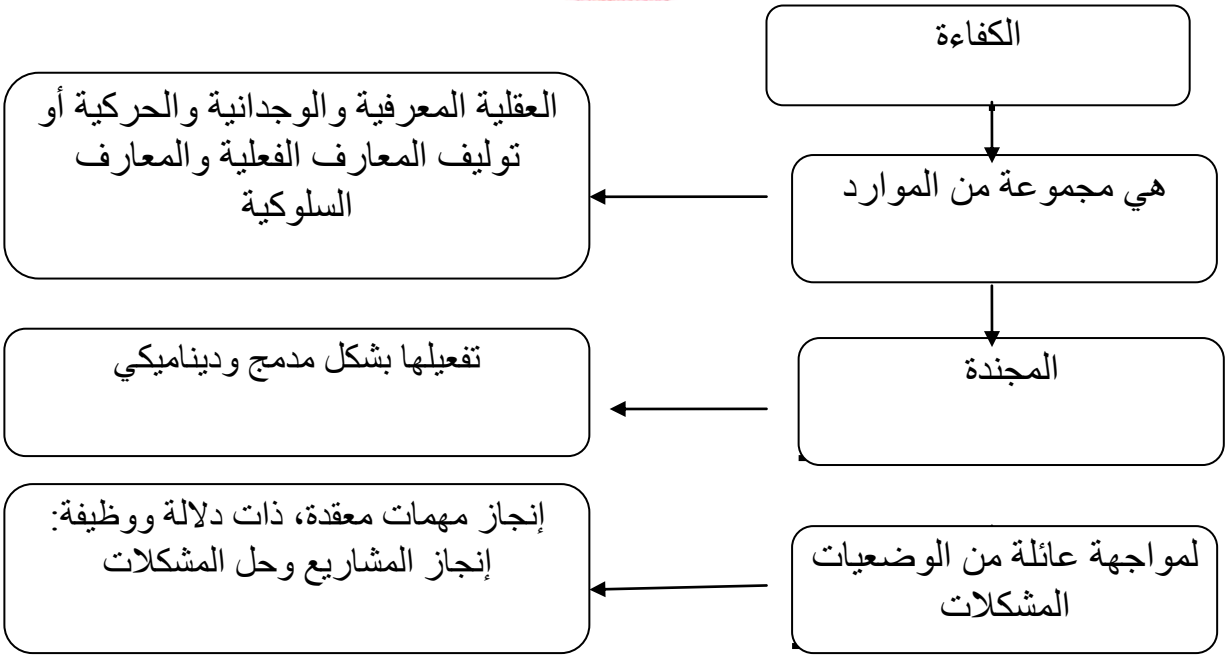
ويمكن تمثيل ذلك في المخطط التالي [3]:

---

[1] . وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى ابتدائي، اللغة العربية الجزائر، 2003، ص 8. (بتصرف).

[2] . بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، ص 23.

[3] . المرجع نفسه,24 .



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

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

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

وعموما فإن الكفاءة التي تعنينا في الحقل التربوي، هي تلك الكفاءة التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من الاستعدادات والقدرات والمعارف والمهارات والخبرات، لمواجهة وضعية إشكالية جديدة غير مألوفة لدى المتعلم والتكيف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة ويسر، متغلبين على العقبات التي تعترض

[1] . المجلة التربوية،العدد75،المجلد19،جامعة الكويت،2005،ص61.

سبيلهم، وكذا حل مختلف المشكلات وانجاز المشاريع المتنوعة،التي تختم بها محاور التدريس.

2- 6 - مكونات الكفاءة

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

2- 6- 1- الاستعداد(Aptitude):هو نشاط حيوي فطري،يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهةولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرىوله صلة أساسية دائمة بالقدرات والمهارات،بحيث انه في النهاية يصير مجموعة الاستعدادات قدرات ومهارات" [1] وهو"متعلق بحالة المتلقي أثناء العملية التعليمية، فإذا لم يكن المتعلم مهيأ نفسيا للتلقي من اجل اكتساب الخبرة أو المهارة المقصودة ،فإن التواصل بين المتعلم والمعلم سوف ينعدم، الأمر الذي يجعل الهدف المتوخى من عملية التعلم لا يتحقق" [2].

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

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

2-6-2- القدرة (Capacité): "هي تنمية نوع معين من السلوك وبلورة مواقف فكرية ووجدانية معينة، وهي مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة، يدل على تنظيم داخلي لدى التلميذ ، يمر عبر عملية التكوين، ومن خلال التفاعل بين العمليات العقلية وأساليب السلوك والذي تخلقه الأنشطة التكوينية، انطلاقا من توظيف معارف ومضامين معينة" [5] .

"والقدرة بنية ذهنية مستقرة، وتنظيم ثابت بالنسبة لفئة من الوضعيات تنصب على محتوى محدد بوضوح، وتجدد ببعد خاص من أبعاد معرفة علمية معينة، قابلة للاستعمال في عدد متنوع ومتغير من الوضعيات المنتمية لفئة معينة من الوضعيات، فهي بهذا المعنى، عرضانية، وتتضمن القدرة المعايير التي تتيح التحقق من مدى استعمالها بنجاح في وضعية

---

[1] . التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، مرجع سابق، ص 92.(بتصرف)
[2] . دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات ،مرجع سابق، ص 63.
[3] . أوحيدة علي، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، الجزائر، 2007، ص 12..
[4] . المقاربة بالكفاءات، رشيد الكمبور، مصوغة، التكوين المستمر، 2003، ص 4.
[5] . المرجع نفسه.

معطاة، ولا تتخذ قدرة ما دلالتها التامة إلا عندما تستعمل من اجل تشغيل كفاية ما، ومن ثمة لا يكون لها معنى إلا بسبب، كونها مكونا لكفاية من الكفايات" [1] .

وتعرف أيضا بأنها "نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي، وهي هيكلة معرفية مثبتة ،قام ببنائها المتعلم سابقا، وهي قائمة في سجله المعرفي، ويمكن تطوير القدرة إلى مهارة من خلال نشاط خاص ،كأن(يشخص،يقارن،يحلل، يلاحظ، يخزن،يستنتج،يضبط، يجرد.. الخ)" [2]

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

وهناك من يُعرف القدرة، انطلاقا من منظورين احدهما، نفسي باعتبارها نشاط فكري يكون موضوعا ً للتعلم وقابلا للتنمية والتطور، والآخر تربوي، حيث يعتبرها هدف تكويني وهي أداة تسمح بالاتصال مابين المكون والمتكون، والتخطيط لعملية التعلم، لا ترتبط بوضعية مهنية خاصة ولا بمادة ما" [3].

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

2-6-3- المهارة:

المهارة هي"موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للصيرورة المعرفية، الحسية، الأخلاقية، الحركية؛ والمهارة ثابتة نسبيا لإنجاز فعَال لمهمة أو تصرف، وهي أكثر خصوصية من القدرة، لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة" [4].

"وهي ضرب من الأداء، تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة ،مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا، مثل مهارة الكتابة، القراءة،

[1] . فيليب جونيير ،الكفايات و السوسيوبنائية،ترجمة الحسين سبحان،المدارس،ط1،الدار البيضاء،2005،ص69-70-71-72.(بتصرف) .
[2] . بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 11.
[3] . وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، 2003، ص 78.
[4] . بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 11.

التعبير، التعليل، التعميم، التركيب، إبداء الرأي، مهارة تطبيق المتعلمين، لما تعلموا من حقائق ومعلومات ومفاهيم على مواقف وقضايا جديدة "[1].

إن الحكم على كفاءة متعلم ما تظهر في براعته وإتقانه للانجازات ،وفي تحويل معارفه ومكتسباته إلى سلوكات قابلة للملاحظة، والتحكم في توظيفها بشكل دقيق وجيد، وهو الأمر الذي يعكس كفاءته.

" يمكن القول أن المهارة نشاط ذهني أو أدائي، يحصل عليه المتعلم بعد حدوث عملية التعلم، وتساهم المهارة في بناء الكفاءة، وهي فعل ينفذ بشكل ألي ودون أخطار وبأسلوب محدد، وتنتج المهارة من خلال إعادة التمارين" [2].

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

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

ويمكن أن نخلص في الأخير إلى العلاقة التي تربط المفاهيم الثلاثة السابقة،"في كون أن الاستعداد هو بمثابة قدرة في حالة كمون، وعند انتقال القدرة من حالة الكمون إلى حالة الظهور تسمى مهارة" [3].

2-7- خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بجملة من الخصائص والمميزات، يمكن حصرها في النقاط التالية:

2-7-1- تجنيد وتسخير جملة من الموارد: فهي" تجمع عدة معارف وقدرات ومهارات تجند مع بعضها قصد الإنجاز وتجسيد أشياء واقعية" [4].

---

[1] . كفايات التدريس، مرجع سابق، ص 26 (بتصرف).
[2] . تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، مرجع سابق، ص71.
[3] . المقاربة بالكفايات، مصوغة التكوين المستمر، مرجع سابق ،ص4 .
[4] . مقاربة التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 18.

ويقصد بالتجنيد تسخير كل الموارد سواء أكانت داخلية أم خارجية من معلومات، قدرات، خبرات، سلوكات، أدوات، ووسائل يدمجها ويستثمرها المتعلم لتحقيق كفاءة ما، تعود عليه بالمنفعة والفائدة والتجنيد يعني بالإضافة إلى الاستعمال والتطبيق، التكيف والتميز والإدماج والتخصيص والتعميم والتوليف والتنسيق، وبشكل عام القيام بمجموعة من العمليات العقلية والمعقدة يربطها بوضعيات ستعمل على تحويل المعارف، بدل نقلها من مكان لأخر. فالتحويل إذا، هو عملية إعادة استثمار المكتسبات في وضعية أخرى،هي في نفس الوقت مشابهة ومغايرة للأولى التي تم خلالها اكتساب المعرفة، أو الاتجاه أو المهارة" [1].

"إن فكرة التحويل تشير إلى نقل المعرفة من مكان بنائها إلى مكان استعمالها، أما تجنيد الموارد، فيركز على نشاط المتعلم" [2]؛ ويمكن أن تتحقق هذه الخاصية بعد وحدة تعليمية، أو فصل دراسي ...

2-7-2- الغائية والنهائية: إذ هي "عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية، معنى ذلك أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للتلميذ، الذي يوظف جملة من التعليمات، لغاية إنتاج شيء أو لغرض القيام بعمل أو لحل مشكلة مطروحة في عمله المدرسي، أو في حياته اليومية " [3].

وبما أن الكفاية" تستمد معناها من العمل والفعل، فهي دائما كفاية من أجل الفعل ومن أجل غاية وهدف ما؛ إذ لا يمكن أن نتصور عملا أو نشاطا بدون هدف، و بالتالي إن الكفاية غير قابلة للفصل عن النشاط الذي تتجلى من خلاله، وما دامت الكفاية فعلا له غاية ومقصدية، فإنه من واجب المدرس أن يحفز التلاميذ للقيام بأنشطة صالحة للاستعمال، أي أنشطة يدركون فائدتها بأنفسهم ،إذ أن التعلم الحقيقي ليس هو التخزين، ولكنه قدرة المتعلم على إعطاء معنى للمعرفة وقدرته على استعمالها " [4].

فالكفاءة إذن لها صلة وثيقة لما تحققه من منفعة و فائدة سواء داخل المدرسة أو خارجها على المستوى الشخصي، الاجتماعي، المهني أو غيرها.

أما الباحث الفرنسي إدغار موران(Edgar Morin) فقد نظر إلى العلاقة بين الكفاية والممارسة من خلال ثلاثة أبعاد هي: " [5]

---

[1] . بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، ص 25.
[2] . المرجع نفسه.
[3] . وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، الشهاب، الجزائر 2004، ص 7؛ 8.
[4] . الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ن مرجع سابق، ص: 33 (بتصرف).
[5] . المرجع نفسه ،ص34.

أ- **البعد الوظيفي للكفاية:** بمعنى الوظيفة التي تؤديها الكفاية في البحث عن حلول المشكلات التي نواجهها أثناء أداء مهامنا التربوية وأنشطتها المختلفة.

ب- **البعد الاستراتيجي للكفاية:**ويقصد به أن الكفاية ترمي إلى بلوغ الأهداف عن طريق التنسيق بين مجموعة من القرارات والإجراءات.

ج- **"البعد التجسيدي التشخيصي للكفاية:** ويقصد به القدرة الكافية على إبداع تنسيقات وتوليفات جديدة عندما نؤدي مهامنا المهنية" [1].

2-7-3-الكفاءة المرتبطة دوما بعائلة من الوضعيات ذات المجال الواحد :" إذ لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلا من خلال الوضعيات،التي توظف فيها هذه الكفاءة،وعلى الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى مواد مختلفة،أي من مادة إلى أخرى، تبقى الكفاءات متميزة عن بعضها البعض" [2]، فقد يكون المتعلم كفئا في حل مسائل رياضية، غير أنه لا يتحكم في حل مسائل فيزيائية،وبعبارة أخرى من أجل تطوير كفاءة ما لدى المتعلم،يتوجب حصرالوضعيات التي يستدعي فيها إلى تفعيل الكفاءة المتوخاة وتنميتها،"إلا إذا كانت الوضعية في المجالين السابقين(رياضيات، فيزياء) هي من نفس فئة وضعيات، بمعنى أنها تتضمن قواسم مشتركة" [3] .

2-7-4 الكفاءة مبنية وليست تكديسية تراكمية استظهارية : تتميز الكفاءة بطابعها البنائي للمعارف والمعلومات... المكتسبة ، فهي" تتحقق بالقدرة على توليف وإعادة بناء مختلف هذه العناصر، بطريقة دينامية،من أجل الاستجابة لضرورات التكيف المطلوبة لتحقيق هدف ما" [4]، فالتعلم من وجهة نظر التدريس بالكفاءات، هو بناء للمعارف والمكتسبات من أجل تحقيق هدف أو الوصول إلى غاية ما ذات دلالة ومنفعة، وليس مجرد حفظ وتخزين واستظهار للمعارف، للنجاح في الامتحان.

"إن الكفاية تمنح المتعلم والشخص بصفة عامة مفاتيح لأقفال غير معروفة، وتحد من ظاهرة الفشل الدراسي؛ وفي هذا السياق يقول بيرنو:"« بأن الكفايات تبنى على أساس خطاطات

---

[1] . المرجع السابق.
[2] . بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات– مرجع سابق، ص 21.
[3] . المرجع نفسه.
[4] . الكفايات في التعليم مرجع سابق ، ص34.

ذهنية قياسية واستكشافية، تساعد على كشف المشكلة، وتحديد طبيعتها ثم حلها، وتتكون هذه الخطاطات بفضل التدرب على تجارب عدة ومبنية »" [1]

2-7-5- الكفاءة تتعلق بالمواد الدراسة:حيث "ترتبط هذه الميزة بسابقها، التي ترتبط بفئة من الوضعيات ذات المجال الواحد، وهي ناتجة عن كون الكفاءة لا تعرف، إلا في إطار عائلة من الوضعيات المتعلقة بمشكلات خاصة، ومرتبطة بالمادة الدراسية" [2].

توظف الكفاءة في هذه الخاصية، وفي غالب الأحيان، معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة ، وقد تتعلق بعدة مواد،حيث أنها يمكن أن تتقاطع أفقيا فيما بينها، بمجموعة من القواسم المشتركة، في إطار ما يسمى بالكفاءات الأفقية أو المستعرضة.

2-7-6 -الكفاءة مفهوم افتراضي مجرد:"إن الكفايات داخلية،لا يمكن ملاحظتها،إلا من خلال نتائجها وتجلياتها،أي من خلال ما ينجزه الفرد المالك لها " [3]، لأن الكفاءة شيء ذهني مجرد غير ملموس، مما يضفي عليه طابع التجريد، ولا نراه إلا من خلال الإنجازات والممارسات التي يقوم بها المتعلم أو الشخص بصفة عامة.

2-7-7-الكفاءة المكتسبة (Apprise et Acquise): من خصائص الكفاءة أنها تكتسب بالتعلم والدربة والمران، في المدرسة أو في أماكن العمل، أو في معاهد التكوين وغيرها .

ولعل جين لوبلاط تؤكد ذلك، حيث تقول في هذا الصدد: (نحن لسنا أكفاء بشكل طبيعي تلقائيا، فحتى تشومسكي يرى بان الكفاءة ليست فطرية فقط، لأنها قابلة للصقل عن طريق التجربة والخبرة)، فنحن نصبح أكفاء من خلال بناء شخصي واجتماعي، يدمج بين التعليمات النظرية والتعليمات التجريبية " [4].

2-7-8-الكفاءة قابلة للتجريب والمرونة والانفتاح والإبداع:"فالتجريب يعنى أن بيداغوجيا الكفايات تجريبية وليست مجرد نظرية، والتجربة هنا تشير إلى نشاط المتعلم من أجل تطوير كفايات معينة، أما المرونة، فتعني أن بيداغوجيا الكفايات لا تفرض برنامج عمل موضوع بطريقة قبلية،غير قابل للتعديل والتفاوض،بل إنها تدعوا إلى البناء التشاركي والتخطيط الجماعي ،ومراجعة ما ينبغي مراجعته، وتعديل ما ينبغي تعديله " [5]

---

[1] . المرجع نفسه.
[2] . بيداغوجيا الكفاءات ، مرجع سابق ، ص22.
[3] . التدريس الهادف ، مرجع سابق، ص289.
[4] . الكفايات في التعلم ، مرجع سابق،ص35.
[5] . المرجع نفسه ،ص 35-36.

أما عنصر الإبداع فيظهر في براعة المتعلم في تعامله مع المعارف،و المعلومات وقدرته على الابتكار والاختراع والتنسيق،وفي طريقة العمل والإدماج،من أجل إنجاز مشروع أو حل مشكل أو ابتكار شيء جديد.

2-7-9- قابلية التقويم:" الكفاية يمكن حصرها وتقييمها،انطلاقا من سلوكات قابلة للملاحظة في وضعية ما، وذلك من خلال المؤشرات ومعايير التقويم،أي من خلال ما يقوم به الفرد من إنجازات، والتي تصير مؤشرا على حصول الكفاية وتحققها، وتصلح في نفس الوقت كمعيار للحكم عليه" [1]

فالكفاءة إذن، قابلة للتقويم والقياس،لأنها سلوك يمكن ملاحظته أثناء الحديث والكتابة والعمل، ومن ثمة يمكن تقويمها، انطلاقا من النتيجة المحققة، والإنجاز الذي بلغه المتعلم ومردوديته ونوعيته، والسرعة في الانجاز، ومدى اعتماد المعلم على نفسه أو التعاون مع غيره، كل هذه عبارة عن مؤشرات يمكن أن نحكم من خلالها على أن المتعلم امتلك كفاءة ما أم لا.

ومن خصائص المقاربة بالكفاءات أيضا، أنها تنظر إلى المعارف من منظور برغماتي نفعي، وذلك بتوظيفها وجعلها صالحة للاستعمال، وإعطائها دلالة ومعنى قريبة للواقع المعاش في كل مواقف الحياة (كتحرير رسالة، تقديم تهنئة، ..).

وبناء على خصائص الكفاءة، نستخلص "أن مفهوم هذه الأخيرة أوسع بكثير من الهدف لأن الكفاءة تستوجب تحويل المعارف المكتسبة؛ إذ لا يكف أن ينفذ المتعلم عملية تمرن عليها أو يسترجع معلومات مخزنة في ذاكرته، بل الكفاءة بمعناها الحقيقي، تظهر بادئ ذي بدء في قدرة المتعلم، على أن يختار بنفسه من بين ما يمتلكه من موارد وما يناسب وضعيته هو بصددها أي؛ أن كفاءته تبرز حينما يقوم بتجنيد (تعبئة) معارف، حسن الأداء، والتكيف مع وضعيات جديدة وواقعية لم يصادفها من قبل " [2]

[1] . التدريس الهادف ، مرجع سابق ص298. .
[2] . بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 22.

2-8-أنواع الكفاءات:

2-8-1- الكفاءات العمودية (Compétence Disciplinaires):"وتسمى أيضا بكفاءات المادة والتي تتمثل في المعارف الخاصة بكل مادة مثل المفاهيم والوقائع والتعاريف والقواعد والنظريات والقوانين والاستراتيجيات والمبادئ، حيث تعتبر الكفاءات القاعدية لمادة ما والتي سنعرفها لاحقا كفاءات مادة" [1] هي كفاءات ترتبط بمجال تربوي، واحد أو بمادة دراسية، أو بنشاط من نشاطات مادة تعليمية معينة،مثلا في نشاط التعبير الكتابي، يعرف التلميذ الوصف في السنة الأولى متوسط، وفي السنة الثالثة من المرحلة نفسها يعرف أنواعه ويحرر فقرات فيه وفي السنة الرابعة يكتب نصوصا أكثر توسع وهكذا، فهذه تسمى كفاءات عمودية لنشاط التعبير الكتابي

ومن أمثلة هذا النوع من الكفاءات ما قدمه محمد الدريج عن بعض الكفاءات الخاصة أو النوعية في مادة اللغة العربية، حيث يقسمها حسب الأطوار التعليمية كالتالي[2]:

– في التعليم الابتدائي يتوجب على التلميذ أن يكون قادرا على قراءة رسالة؛ كتابة رسالة؛ الاشتراك في المنافسة؛ فهم الكلمات في سياقها اللغوي والإلمام بمبادئ الخط؛

– في التعليم الإعدادي: أن يكون قادرا على تسجيل خلاصة حديث أثناء الاستماع إليه، كتابة قصة؛ كتابة تقرير؛ تذوق أعمال في مقطوعة شعرية،وقادرا على استيعاب القواعد الأساسية؛

– في التعليم التأهيلي (الثانوي): أن يكون الطالب قادرا على: تحليل نصوص؛ النقد وإبداء الرأي؛ القدرة على التعبير عن النفس أمام جمع من المستمعين.

2-3 - الكفاءات الأفقية (المستعرضة): (Compétence Transversales)

هي مجموعة المواقف والمعارف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد،وتعرف أيضا بالكفاءات الممتدة في بعض الدول، كتونس والمغرب ودول الخليج، حيث يعرفها الدكتور مساعدي بأنها مجموعة منظمة من الدرايات المعرفية والميتامعرفية، التي تمكن التلميذ من حل المشكلات،وإنجاز المشاريع ومن التكيف داخل فئة من الوضعيات" [3]

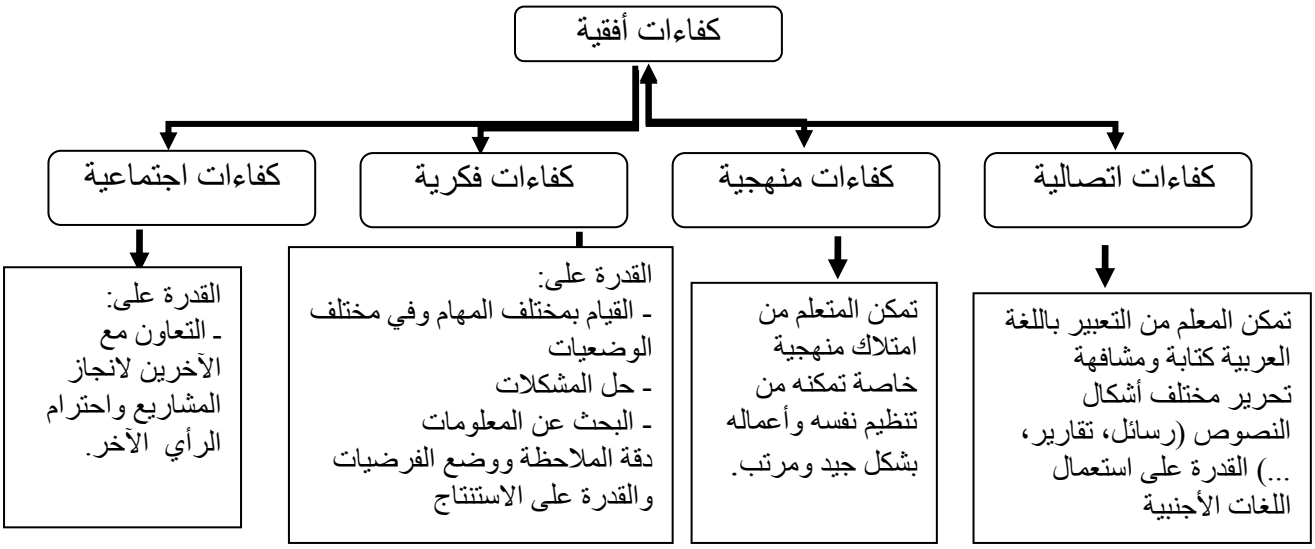
---

[1] . بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، ص 39.

[2] . لكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مرجع سابق، ص 4 (بتصرف).

. مساعدي، استراتيجيات التعلم واكتساب الكفاية الواصلية، د ورة تكوينية لفائدة طلبة الماجستير، تخصص تعليمة اللغة العربية، سطيف 2008.

ويمكن تقسيمها كما هو مبين في الشكل أدناه*



وهناك من يقسم الكفاءات إلى أنواع أخرى بالإضافة إلى النوعين السابقين، فمنها كفاءة التحول، الإنتاج، التجريد، الأداء ... وغيرها.

2-9- مستويات الكفاءة

2-9-1-تحديد المفهوم: الكفاءة مفهوم تطوري دينامي، يتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، يمتلكه المتعلم خلال مراحل التعليمية بالتدرج من مرحلة تعليمية إلى أخرى "فالكفاءة بهذا المفهوم"تشكل مسارا بنائيا اندماجيا لمعارف وسلوكات، تتآزر فيه الكفاءات ضمن نسق بنائي،وليست في شكل تكديس تراكمي محفوظاتي استظهاري" [1].

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

وفيما يلي ندرج سيرورة مستويات الكفاية حسب مراحل التعلم:

2-9-2- الكفاءة القاعدية: (Compétence de base): هي القاعدة الأساسية الأولى التي ينطلق منها المتعلم،لتحقيق الكفاءات اللاحقة،وقد تستهدف وحدة تعليمية أو ملفا،أو مجالا تعليميا.

* الشكل من تصور الباحثة.

[1] . المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، مرجع سابق، ص 24.

[2] . المدخل إلى الكفايات، ملتقى تكويني لفائدة مفتشي التعليم الإكمالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمين التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2003 – 2004.

إذا اخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة، فانه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءة اللاحقة (المرحلية)، ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية ، ويؤدي به ذلك إلى العجز الكلي في التعامل مع الوضعيات المختلفة ويترتب عليه فشل في التعلم "[1]؛ فمثلا في السنة الثالثة متوسط – بما أننا سنأخذها كنموذج للتطبيق في الفصل اللاحق،يكون المتعلم قادرا على كتابة نصوص متنوعة ،بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة،هي كفاءة قاعدية لكتابة نصوص حجاجية،وصفية وسردية فيما بعد أي في المراحل اللاحقة.

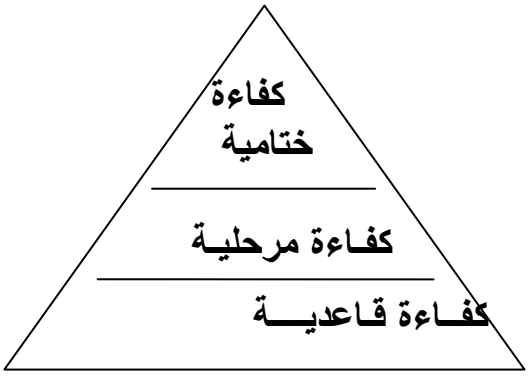
2-9-2-الكفاءة المرحلية(Compétence de base) :هي"مجموعة من الكفاءات القاعدية، تسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، كأن يقرأ المتعلم جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ، وهي تتعلق بشهر أو فصل، أو مجال معين" [2] ويتم بناؤها بالشكل التالي: كف$_1$ +كف$_2$ +.....= كم [*]

2-9-3- الكفاءة الختامية (Compétence Finale):"تعد ختامية كونها تصف عملا كليا منتهيا، وتتميز بطابع شامل وعام، وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور، ففي نهاية الطور المتوسط مثلا، يقرا المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه ويتعامل معها" [3] ،ويمكن تمثيلها بالمعادلة التالية :

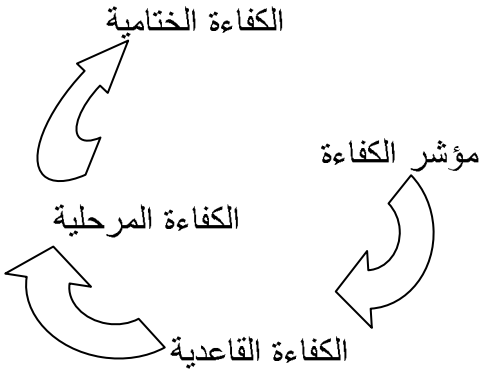
كم$_1$ + كم$_2$ + ...= كخ [**]

[1] . المقاربة بالكفاءات ، مرجع سابق، ص25.
[2] . بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، مرجع سابق، ص 3.
[*] يرمز إلى الكفاءة القاعدية بـــ كف، والكفاءة المرحلية بـــ كم.
[3] . المرجع السابق ،ص13.
[**] يرمز بـــ كخ : للكفاءة الختامية.

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



أما دورة الكفاءة فيمكن تمثيلها بالشكل التالي [1]:



3-جذور الكفاءات:

تعود الجذور الأولى للكفاءات، إلى المذهب البرغماتي (النفعي)،الذي تزعمه"المربي الأمريكي جون ديوي* مبتكر طريقة المشروع وأسلوب حل المشكلات في التعليم؛ إن قيمة المعرفة حسب هذا المذهب تحدد بمقدار ما تحقق من فائدة ونفع،وهي من مبادئ بيداغوجيا الكفاءات" [2].

وعلى ذكر المذهب النفعي يتبادر إلى أذهاننا ما ذهب إليه علم النفس المعرفي، وما جسدته أعمال جون بياجيه في سويسرا" وهي من الأعمال المبكرة التي اهتمت بفهم النمو المعرفي لدى الطفل، لذا سميت بنظرية بياجي ومنهجها المعتمد بعلم النفس التكويني، لأن موضوعها هو تتبع تكوين بنية الأطر العقلية،وتسمى أيضا النظرية البنائية، لأنها ترى أن المعرفة العقلية تبنى ولا تعطى مباشرة" [3]

---

[1]. تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، مرجع سابق،ص73.

* جون ديوي (1859-1982)أحد كبار الفلاسفة والتربويون في القرن العشرين.

[2]. محمد الطاهر واعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ردمك، الجزائر، 2006، ص 7.

[3]. محمد الراجي بيداغوجيا الكفاءات، من أجل الجودة في التربية ؛ الرباط ، 2007، ص48.

"ينطلق بياجي من المسلمة القائلة بوجود أساس وراثي من خلاله تبنى المعرفة،وتتكون الأطر العقلية، بتفاعل الذات مع المحيط، وذلك لغاية ضرورية بيولوجيا، وهي التكيف مع البيئة وتحقيق التوازن بين الذات والمحيط، أي أن هذه العلاقة التبادلية هي التي تنمي الأسس الوراثية، وهي بدورها تنظم الواقع وتبنيه حسب حاجة الذات ،وحسب حاجة الواقع في آن واحد" [1].

فبياجي شأنه، شأن ديوي يرى أن قيمة المعارف، تكمن فيما تحققه من منفعة، وهو ما يتفق مع مقاربة التدريس بالكفاءات، على عكس الاتجاه السلوكي في علم النفس،الذي يحصر التعلم في الثنائية مثير ــ استجابة، ويعتبرون أن سلوكاته هي مجرد استجابة لعادات معينة وأن "التعلم يحدث نتيجة بين مثير ما واستجابة معينة، بحيث إذا ظهر هذا المثير مرة أخرى فإن الاستجابة، التي ارتبطت به سوف تظهر هي الأخرى، والتعلم هو عملية تكوين عادات، وتتشكل العادات الحسية والحركية أو اللغوية أو الفكرية أو الانفعالية وغيرها، من سلسلة من الارتباطات الأولية بين المثيرات والاستجابات خاصة المعززة منها" [2].

وبذلك يكون السلوكيون، قد جردوا الإنسان من كل عقل يميزه وحصلت التنشئة- بتكافؤ الفرص ــ بين الإنسان والحيوان، وظل التعلم زمنا طويلا قائما على هذه الفكرة، التي تبنتها المدرسة السلوكية بزعامة واطسن وبلوم فيلد وغيرهم ممن تبنوا هذا التيار، الذي جسدته بيداغوجيا الأهداف، وهذا خطأ كبير لأن الإنسان له عقل وبفضله يفكر ويبني المعارف ويحل المشكلات، فكان ذلك منطلقا لإدخال بيداغوجيا الكفاءات في التدريس.

4-ظهور الكفاءات:

"لقد بدأت تطبيقاتها الأولى في مجال التكوين المهني، ذلك لأن هذا التكوين ينظر إلى المعرفة من جانبها النفعي، أي مايكتسب منه في المدرسة ينبغي أن يكون قابلا للتوظيف والتحويل من طرف المتعلم، لحل المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، ومساعدته على الاندماج اجتماعيا ومهنيا" [3].

"إن تبني المقاربة بالكفاءات لايعني وضع الفائدة من المعارف في المقام الأول،إنما التنبيه إلى تجنب حشو أذهان التلاميذ بها،مع الاعتقاد بأنها ستفيده في يوم ما ،وبعبارة أخري الابتعاد عن المعرفة غير الوظيفية، أي تلك التي لا يمكن تسخيرها واستثمارها بشكل مجدي

[1] . المرجع السا بق.
[2] . محمد الدريج، التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفاءات، دار الكتاب الجامعي، ط 1، 2004، ص 275.
[3] . بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق،ص7.

لحل وضعيات مشكلات" [1] ،ثم انتقلت إلى عالم الشغل، وبعد النجاح الذي شهدته في القطاعين السابقين (التكوين المهني،عالم الشغل) ،أدخلت في قطاع التعليم .

5-بيداغوجيا الإدماج في المقاربة بالكفاءات(Intégration) :

"يفيد الإدماج بيداغوجيا ، توظيف التلميذ في مختلف مكتسباته المدرسية وتجنيدها، بشكل مترابط وفي إطار وضعية ذات دلالة ، وللإشارة فإن المتعلم هو الفاعل في إدماج المكتسبات ، وليس المعلم،ولا أي تلميذ عوض آخر؛ يعني ذلك أن إدماج مكتسبات عملية شخصية في أساسها ، كما لا يمكن إدماج إلا ما هو مكتسب بصورة جيدة، ومعنى ذلك أن على المعلم أن يمكن المتعلم من كل الأدوات التي تسمح له باستثمار مكتسباته"[2]

ففي السنة الثالثة متوسط مثلا،يمكن للمتعلم أن ينتج نصوصا مختلفة الأشكال والأحجام،انطلاقا مما تعلمه من النصوص السابقة؛ قد يكون الإدماج داخل المادة الواحدة أوعبر مواد مختلفة.

5-1-مميزات نشاط الإدماج:

يمتاز نشاط الإدماج أنه [3]:

– نشاط يكون فيه الفاعل هو التلميذ :نشاط الإدماج هو الذي يكون محوره التلميذ، بحيث يجند فيه كل مكتسباته لإنجازه.

– نشاط تجند فيه مجموعة من المكتسبات: ينبغي الحرس على أن يسخر التلميذ في هذا النشاط، مكتسبات من كل الأنواع(معارف، اتجاهات، مهارات،...)، وذلك بشكل مترابط.

– نشاط موجه نحو كفاءة أو هدف ختامي إدماجي: بحيث يرمي إلى حل وضعية تماثل الوضعية التي سيكون التلميذ مدعوا فيها إلى ممارسة كفاءته .

– نشاط يتصف بالطابع الدلالي : الوضعية الدلالية ،هي وضعية قريبة قدر المستطاع من محيط التلميذ ،وتجعله يلعب دورا فيها ، وتوجه نحو تحقيق هدف ما؛ إنها وضعية يكون فيها،لتجنيد المكتسبات من طرف التلميذ معنى ودلالة ،سواء ماتعلق منها بالبحث عن معلومة أو تبليغ رسالة أو حل مشكلة.

---

[1] . المرجع السابق.

[2] . محمد الطاهر واعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر ،2003.

[3] . المرجع نفسه (بتصرف).

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

5-2-أهمية نشاط الإدماج:

لنشاط الإدماج أهمية كبيرة فهو "[2]:

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

-يعطي معنى للتعلمات التي ينبغي،أن تكون في سياق ذا دلالة وفائدة بالنسبة له ، وذات علاقة بوضعيات ملموسة قد يصادفها فعلا .

-يتمكن من التمييز بين ما هو ثانوي وما هو أساسي والاحاح على هذا الأخير ، لكونه ذا فائدة في حياته اليومية أو لأنه يشكل أسسا للتعلمات التي سيقدم عليها.

-يتمرس على استعمال وتوظيف معارفه في الوضيات المختلفة،وعدم حشو ذهنه بمعارف كثيرة .

-يركز على تأسيس روابط بين معارفه والقيم ، وبين غايات التعلمات، كأن يكون مثلا ، مواطنا مسؤولا، عاملا كفؤا،شخصا ، شخصا مستقلا...

6-الفرق بين بيداغوجيا الكفاءات وبيداغوجيا الأهداف:

"في علاقة بيداغوجيا الأهداف ببداغوجيا الكفاءات، نرى أن(الهدف) إذا كان مدلوله هو النجاح في المدرسة بغض النظر عما بعدها،فإن (الكفاية)هي أن يكون للهدف المتحقق امتداد خارج المدرسة،بأن يكون المتعلم قادرا على توظيف مكتسباته وخبراته في وضعيات معقدة وطارئة ،فمعيار (الهد ف)،هو مدى إمكانية اكتساب الآني و فهمه،أما معيار(الكفاية) فهو مدى قابلية المكتسب والمفهوم للتحويل والاستثمار ،في الوضعيات المعقدة والطارئة" [3].

إن" بيداغوجيا الأهداف ساهمت كثيرا في التعثر الدراسي،لأنها تجعل من المتعلم آلة تخزين يحفظ، يستظهر ويدرس من أجل هدف واحد ، هوا لنجاح في الامتحان،وهذا أمر كارثي،فما فائدة أن يتخرج الطالب من الجامعة مهندسا أو معلما أو طبيبا،ولكن لا يستطيع أن يقرأ فاتورة كهرباء أو غاز سلمها له أبوه الذي لا يحسن حتى القراءة أو الكتابة، وما فائدة

---

[1] . المرجع السابق.

[2] . بيداغوجيا التدريس بالكفاءات،مرجع سابق ،ص26.

[3] . بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم،مرجع سابق،ص98.

أن نحشو أذهان المتعلمين بشتى المعارف دون توظيف، وربما يمل المتعلم من الحفظ والتخزين لأنه ربما لم يفهم الشيء الذي هو بصدد حفظه، مما يصعب من عملية الحفظ، أو لأنه لا يعرف فائدته، وبالتالي ينتج عن ذلك التسرب المدرسي والهروب والتعثر الدراسي" [1] وانطلاقا من ذلك كان التفكير في بيداغوجيا الكفاءات،التي تهتم "بالتغيرات الداخلية التي يحدثها الإنجاز وأثره في نفسية المتعلم،مما يصعب امتداد تحقق الهدف إلى ما بعد الحصة الدراسية" [2] ،كما تهتم بتوظيف المعارف التي اكتسبها المتعلم في حياته العلمية واليومية، وهو الأمر الجدير بالتحقيق.

7- استراتيجية التدريس بالكفاءات:

7- 1 - مفهوم استراتيجية التدريس:" تحددها المعاجم العربية، وترجع أصولها إلى العلوم العسكرية، وتعني فن تخطيط العمليات في الحرب، لاسيما ما يتعلق منها بحركة الجيش، وفقا لأحسن الأوضاع المناسبة للحرب،وترتبط بكلمة الاستراتيجية كلمة«تكتيك»،التي تؤدي المعنى نفسه،والاستراتيجية بمعناها العام تعني استخدام الوسائل أو الطرق للوصول إلى الهدف" [3].

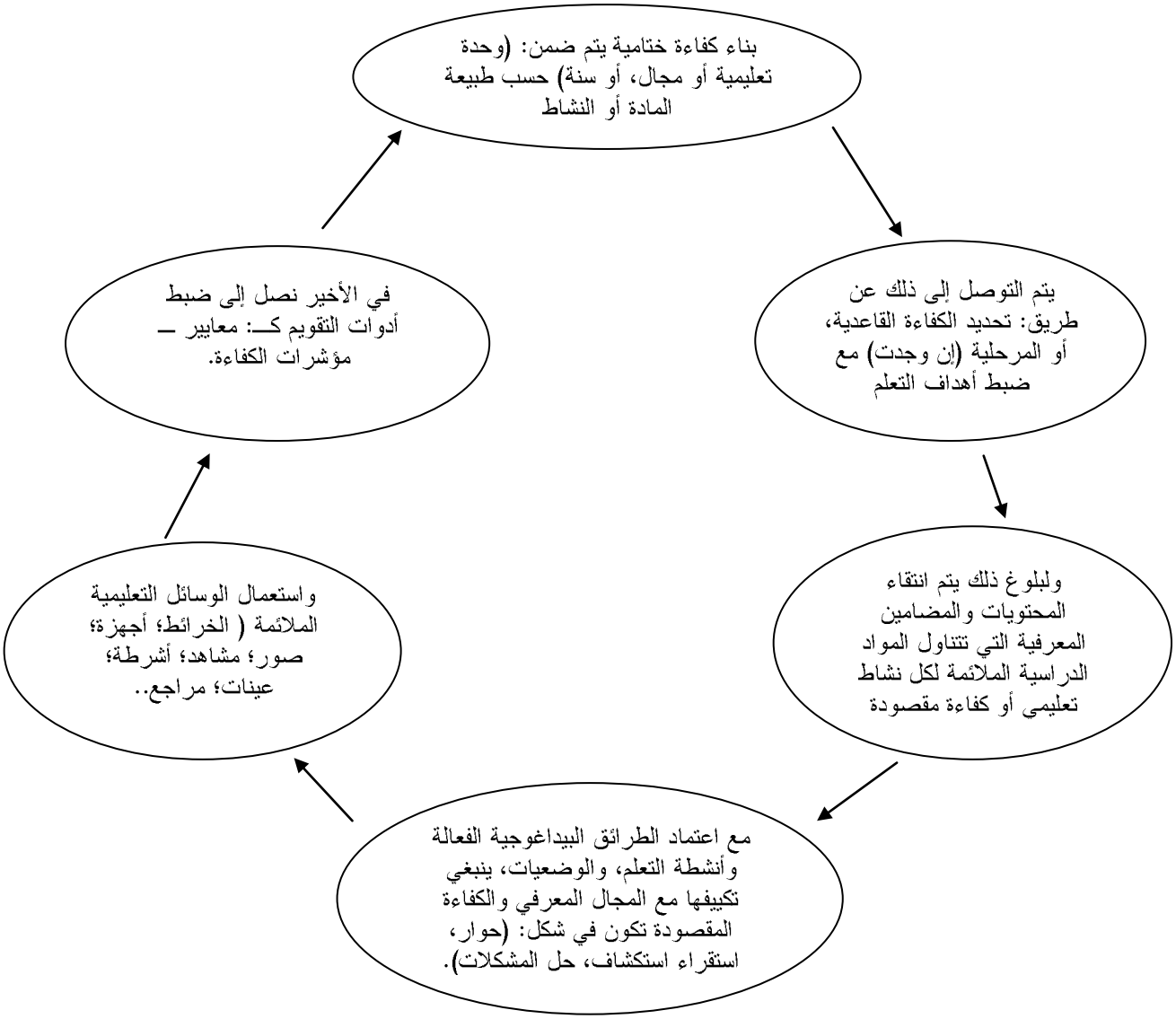
وفي "التربية يستخدم مصطلح الاستراتيجية،استخداما مرادفا مع الطريقة أو الإجراء ومن التعريفات الأخرى للإستراتيجية في ميدان التربية والتعليم توجيه تسلسل الأحداث والأخذ والعطاء بين المعلم والمتعلم، وقد تعني أيضا مجموعة الإجراءات الموجهة التي يقص من ورائها تحقيق نتائج تعليمية مرغوبة" [4].

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

---

[1] . الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مرجع سابق ،ص70.
[2] . المرجع نفسه ،ص98.
[3] . محمد منير مرسي، الاصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، علم الكتب، القاهرة، 1999، ص 263. (بتصرف).
[4] . المرجع نفسه.

مخطط استراتيجية التدريس بالكفـــاءات"[1]:



[1] . المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق ص 35.

تعليق على المخطط:

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

7-2-منهاج اللغة العربية في ضوء الكفاءات (Curriculum):

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

ونظرا لأن المناهج المعمول بها في المدرسة الجزائرية، ظلت عقودا من الزمن(حوالي23 سنة)، كما هي عليه، مطبقة بنفس الريتم، وجب تغييرها والتطلع إلى الجديد الذي يواكب التطور العلمي والتكنولوجي"لأن المجتمع يتغير ويتطور تبعا لتغيرات في البيئة الثقافة، العلم والحياة، لذلك وجب تغيير المنهج،حسب ما تقتضيه الضرورة،حتى يساير التغيرات الاجتماعية والثقافية، وذلك من اجل أن يكون باستمرار صورة واضحة، تعكس حالة المجتمع وثقافته وحاجته، فهو مرآة عاكسة لثقافة أي مجتمع"[1].

فالمنهاج التعليمي، بمفهومه الحديث والمبني وفق المقاربة بالكفاءات هو إذن: "مخطط تربوي، يتضمن عناصر متكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية،مرتبط بالمتعلم ومجتمعه،ومطبقة من مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها، وتحت إشراف منها،بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية،وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم"[2]؛ في حين نرى بان المفهوم التقليدي للمنهاج في ظل المقاربة بالأهداف

[1] . فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء ط 1، الإسكندرية، 2003، ص 70.
[2] . سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، الشروق ط 1، عمان، 2006، ص 39.

هوعبارة عن" مجموعة من المواد الدراسية المقررة على صف من صفوف المدرسة، أو مرحلة من مراحل الدراسة [1].

وعليه فإن سيرورة التعليم والتعلم، تهدف إلى ممارسة التعلم، ليس كتكديس للمعارف التي ينبغي حفظها، بل كبناء مفاهيمي، يعين التلاميذ على البناء الجيد والوعي أكثر بأدوارهم الفكرية.

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

إن المنهاج هو الأساس في المنظومة التربوية، لذا وجب أن يشرف على تصميمه وإخراجه أخصائيون في علم النفس وعلوم التربية وخبراء في ميدان التعليم وفي المادة المشكلة للمنهاج.

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

[1] . فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، منشاة المعارف، الإسكندرية 1996، ص 5.
[2] . وزارة التربية الوطنية،الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الطبيعية،الجزائر،2003،ص31.

7-3- طرائق التدريس:

7-3-1-طريقة حل المشكلات:" يقصد بالوضعية المسألة أو المشكلة(Situation Problème) كل وضعية تعليمية ــ تعليمية، تتضمن صعوبات،لا يمتلك المتعلم حلولا جاهزة لها، الشيء الذي يجعله يشعر بالحيرة والحاجة، إلى بذل جهود وتعبئة موارده المعرفية من أجل إيجاد الحلول المناسبة" [1].

وتعد طريقة حل المشكلات هذه، من أهم الطرق التي تساهم في تنمية وتطوير قدرات المتعلمين، على التفكير البناء والبحث العلمي، وتبث فيهم روح العمل والنشاط، وحب البحث والاطلاع والتنقيب والتساؤل والتجريب، الذي يمثل قمة التعلم.

وعليه يصبح الغرض الأساسي من طريقة حل المشكلات، هو مساعدة الطلبة على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم،عن طريق القراءة العلمية،وتوجيه الأسئلة وعرض المواقف (المشكلة) والوصول إلى حلها، فالمختصون مقتنعون بنجاح الطلبة في معالجة القضايا والمشكلات، التي تصادفهم في حياتهم اليومية،حيث تركز المناهج الحديثة على إكساب الطلبة للمعرفة العلمية بطريقة وظيفية وتقويمها والاحتفاظ بها" [2] .

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

وتستند طريقة حل المشكلات إلى بعض المنطلقات السيكوبيداغوجية للتدريس بواسطة الكفايات، وكذلك الشأن بالنسبة إلى خلفيتها النظرية المتمثلة في البنائية التفاعلية الفردية والبنائية التفاعلية الاجتماعية، فكلتاهما ترى أن التعلم ينبغي أن يتمركز حول المتعلم، كما أن المعرفة تبنى ولا تعطى جاهزة، وطريقة حل المشكلات طريقة ناجعة في حالة توافر شروط تطبيقها،لأنها تمكن المتعلمين من التحصيل الدراسي، والتعلم الذاتي والجماعي، كما تمكنه من التقويم الذاتي، بمعنى الضبط الذاتي الذي يندرج ضمن بيداغوجيا الإدماج والكافايات" [3].

---

[1] . الكفايات في التعليم، مرجع سابق، ص 63.

[2] . عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار السيرة، ط 1، عمان، 2005، ص 125.

[3] . الكفايات في التعليم، مرجع سابق، ص 63.

7-3-2-استراتيجية العصف الذهني (Brain Storming):

تعود أصول هذه الاستراتيجية،إلى ألكس اوزبورن،وهي" إحدى 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 إطلاق هذه الأفكار، التي تخص حلولا لمشكلة معينة مختارة سلفا، ومن ثمة غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها، ويتم ذلك عادة خلال جلسة أو عدة جلسات تستغرق الواحدة منها من 15 إلى 20 دقيقة" [1]

أما في مجال التعليم، فتطبق هذه الطريقة بإشراف من المعلم ،بحيث يكون مطلعا وله خبرة واسعة بخطوات العصف الذهني، بعدها يقوم بفتح مجال المناقشة أمام المتعلمين ، بعد تعريف العصف الذهني للتلاميذ، الذين يجهلون معناه ثم يطرح المشكلة ويترك الجماعة تفكر في توليد أكبر عدد من الأفكار، التي يمكن أن يكون بعضها حلا للمشكلة المطروحة، ويمكن لأفراد المجموعة أن يستعينوا ببعض الوسائل التعليمية، وعادة فإن هذه الطريقة لا تتطلب وسائل تعليمية كثيرة، سوى بعض الأقلام والأوراق وسبورة تدون عليها الأفكار المقترحة يقوم المعلم بإثارة المتعلمين بجملة من الأسئلة،حتى تصب أكبر عدد ممكن ممن الأفكار، وفي الأخير تنتقى وتختار مجموعة من الأفكار كحلول مثلى لهذه المشكلة.

7-3-3-طريقة التعيينات:

"إن طريقة التعيينات المنهجية طريقة قديمة جدا،عرفها المعلمون قديما واستخدموها في تدريس الطلاب في الأديرة والمساجد والكتاتيب والأروقة، حيث كان المعلم يكلف الطلاب ببعض الواجبات (التعيينات) البيتية، لإنجازها كحفظ السور القرآنية والقصائد الشعرية، وحل بعض أسئلة وتمارين الكتاب المدرسي ..عند العودة إلى البيت، ثم مراقبة تلك الأعمال عند العودة إلى المدرسة" [2].

لكن التربويون فيما بعد، ونظرا 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

[1] . حسين حسني زيتون، مهارات التدريس الصفي رؤية في التدريس، عالم الكتاب، ط 1، القاهرة، 2001، ص 575.
[2] . شاهر ذيب أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، المعتز، ط 1، القاهرة، 2005، ص 25 .

المربية الأمريكية هلين باركهرست، التي أقامت معملا وقامت بتعيين مجموعات من التلاميذ داخله، وأوكلت لهم مهاما معينة وقيدتهم بمدة معينة، بعد انقضائها يجرى لهم اختبار.

إن هلين باركهرست تركت الحرية للمتعلمين، 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 أعماله بمفرده، و قد راعت هليـــن ضرورة أن يكون الغرض من مدرستها هو تهيئة الفرد للحياة الاجتماعية،لا مجرد شحن العقول بشتى المعارف والعلوم وإرهاقهم ومطالبتهم باستظهارها، لغرض واحد هو النجاح في الامتحان.

7-3-4-طريقة الاستقراء:

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

فإعطاء المتعلم الأمثلة والنماذج، ليرى المتشابهة منها ويعرف المتضاد،ثم يعمل فكره وذهنه ونشاطه في معرفة القانون أو القاعدة أو النظرية أو الحقيقة العامة الجاهزة، ثم يتركه يطبقها في التطبيقات والتمارين التي تعطى له، ذلك لأن القانون أو التعريف، الذي يصل إليه العقل عقب إجهاد ونشاط وفاعلية يكسبه حدة وإرهاقا و ميزانا، يمكنه من هضم هذه المعلومات، وتمثيلها وإفادته منها، كما يمثل الجسم ويستفيد من الغذاء الصالح" [2]

والجدير بالتنويه أن هذه الطريقة معتمدة بشكل كبير في تعليمية أنشطة اللغة العربية، في نشاطي الظواهر اللغوية والتعبير الكتابي، فالمتعلم في هذين النشاطين ينطلق من الأمثلة ليصل إلى قاعدة أو تعريف ما، ثم تطبق على باقي الأمثلة في التمارين والتطبيقات الموجهة إليه.وتمر هذه الطريقة بخمس مراحل هي: التمهيد،العرض،المناقشة،الاستخلاص وأخيرا التطبيق.

[1] . عيسى العباسي ، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار غريب الجزائر، ص 20.
[2] . اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، مرجع سابق، ص 76.

7- 3-5- طريقة المشروع(Projet):

تنطلق هذه الطريقة من أفكار جون ديوي الذي يعد مصدر الفلسفة البرغماتية النفعية، فهو من المنادين بضرورة ربط المدرسة بالحياة، وفكرة المشروع هي التي أوحت بفكرة " التدريس بالكفاءات " بمعنى آخر أن الأفكار والمعرفة المجردة ينبغي تحويلها إلى مشاريع لها صبغة نفعية اجتماعية، وهنا يُثبت الشخص بأنه موجود فعلا، على أساس ربط وجود الإنسان وإثبات ذاته بما يحققه من إنجازات، 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)" [1]

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

إن دخول بيداغوجيا المشروع إلى تعليم اللغة العربية، لم يكن عرضا، وإنما تتدرج ضمن منظور إضفاء الفاعليةعلى المادة، وتحضير المتعلم،لتحمل ما ينتظره في الحياة بصفته راشدا وفاعلا في مجتمعه؛إذن فمن خلال تدرب المتعلم على إنشاء مشاريع صغيرة وإنجازها،يرسخ في تقاليده ويسري في فكره الطموح إلى التخطيط للمشاريع الكبرى مستقبلا" [3].

" إن بيداغوجيا المشروع نتيجة عدة تقاليد، يمكن جمعها في تيارين كبيرين متعاقبين زمنا:

–السلوكية حيث تعتبر كيفية أولى«العقلنة» و« ترشيد» العمل على مستوى الموضوع ومنتوج الفعل وتفادي التبذير ومضاعفة النتائج. وفي إطار هذا المنظور يعتبر المتعلم وعاء فارغا تقدم له المعارف وما عليه إلا أن يستقبلها، أما البنائية فتجعل المتعلم يبحث ويبدع لبناء معرفته الخاصة" [4].

إن ما يجب الإقرار به هو أن المشروع رافد من روافد تفعيل الكفاءات المأمول تحقيقها من خلال المنهاج، وباعتبار هذا المبدإ، يجب على المدرس أن يولي إنجاز التلاميذ للمشاريع المقررة عليهم عناية خاصة، وذلك من حيث التحسيس ومن حيث حسن التوجيه، ومن حيث استغلال مكتسبات المتعلمين القبلية بما يجعلهم قادرين على حسن توظيف معارفهم الفعلية

[1] . مقاربة التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 79. (بتصرف).
[2] . صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج 2، دار المعارف، ط 2، القاهرة، 1993، ص 106.
[3] . وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط،الجزائر،2004، ص 32.
[4] . لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، مرجع سابق، ص 33.

والسلوكية، في إنجاز المهام،التي يتطلبها المشروع" [1] ،وتزويدهم بالمهارات والتكتيكات اللازمة للقيام بعملهم على أكمل وجه، ويساهم في تحفيز التلاميذ، ويبعث فيهم الثقة، ويزيل عنهم الخوف والتردد ليساهموا بأفكارهم وقدراتهم، لانجاز مشاريعهم على الوجه المطلوب.

والوسيلة التعليمية قديمة قدم التعليم، ولكنها الآن أصبحت أكثر أهمية لارتباطها الوثيق .

8-الوسائل التعليمية:

تعد الوسائل التعليمية، بكل أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق المنـــــاهج يستعين بها المعلم في تقديم درسه، وهي تشكل للمتعلم مصدرا أساسيا لتعلماته.

باستراتيجية التدريس بالكفاءات، ونجاحها يتوقف بشكل كبير على استعمالها والاستعانة بها إضافة إلى العناصر الفاعلة الأخرى في الفعل التعليمي ــ التعليمي.

يقصد بالوسيلة التعلمية جميع "الوسائل السمعية والبصرية،التي تستخدم في العملية التعلمية، لتوصيل المعلومات والمهارات والميول والاتجاهات والقيم،إلى المتعلمين بطريقة علمية يمكن قياسها،إضافة إلى الموارد والأدوات والأجهزة، التي تسهم في إيضاح مفهوم غامض بهدف تعديل سلوك المتعلم" [2].

ونشير إلى أن الوسائل التعلمية لا تقتصر فقط على الأقلام، والكتاب المدرسي، بل تشمل جميع أنواع وسائل الإيضاح،والتي يمكنها أن تزيد من دافعية المتعلم واستيعابه وتفعيله، وإثراء فكره داخل حجرة الدراسة.

وللوسيلة التعلمية فوائد جمة يمكن حصر بعضها فيما يلي:

ــ تجعل المعلومات حسية ذات قيمة، يستطيع المتعلم أن يترجمها في المواقف اليومية.

ــ تثبت المعلومات وتسهل استحضارها وقت الحاجة.

ــ تنمي الملاحظة ،وتزيد من استيعاب المتعلم لدروسه.

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

[2] . أساسيات وتطبيقات علم المناهج.ص150.

9- دور المعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

لقد تغير دور الأستاذ الذي كان في الماضي يزود التلاميذ بالمعارف،فأصبح اليوم يعلم التلاميذ كيف يتعلمون، ويميزون بين المعارف والمعتقدات الخاطئة، ويقترح عليهم وسائل البحث وسبل العثور على معارف جديدة وكيفية تنظيمها.

"فأهم ما ينبغي أن يتحكم فيه الأستاذ، يتمثل في مسار التعلم والاستراتيجيات، التي يستعملها التلاميذ من أجل ذلك،حيث يجعل التلاميذ يفكرون في تصرفاتهم ويبين لهم فوائد هذا الفعل" [1].

ولابد للمعلم أن يكون كفئا في جميع الجوانب،التي تحيط بالعملية التعليمية- التعلمية وأن يكون له اطلاع واسع، لكي يكون مستعدا لأداء عمله بفعالية وكفاءة تامة.

إن المعلم الكفء،هو الذي يسخر مجموعة معتبرة من القدرات في عمله،ليطور نفسه أولا ويطور قدرات التلاميذ وينشطهم من أجل توظيف وتفعيل تعلماتهم" [2].

"كما يطلب من المدرس أن يعتمد البيداغوجيا الفارقية والطرق،المتمركزة حول المتعلم، يقوم فيها بدور المنشط والوسيط ،الذي يحفز ويشعل فتيل التواصل بالطرح الجيد للأسئلة والربط بين الأفكار والمواقف والوضعيات" [3]

" من المقدمات الأساسية، لكل تعلم أن يكون المتعلم راغبا ومتحمسا لموضوع التعلم فالإرادة هي التي تجعله ينخرط بشكل ايجابي في العملية التعليمية -التعلمية، وبدونها تفشل جميع المجهودات مهما بلغت من الاتقان والإعداد. ومن وسائل التحفيز،إيقاظ همة المتعلم عن طريق لغز معرفي،يستفز شعوره ويثير شهوته، ويشترط في هذا اللغز (وضعية مشكل) أن يكون مفهوما وقابلا للتجاوز، وكذا استحضار تمثلاته حول موضوع التعلم، وكل وسيلة مادية أو سمعية أو بصرية تثير فضوله وانتباهه، وتشده إلى الموضوع" [4].

ويتصف المعلم الكفء بجملة من الصفات هي [5]:

- الوضوح من حيث الصرامة ، والفعالية في التخطيط للتعلمات .
- يختار أنشطة تعليمية فعالة، وفق ما ينص عليه المنهاج ، ويكيفها ومستوى المتعلمين.
- يعلن عن الأهداف التعليمية وصيرورة النشاط.

---

[1] . لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، مرجع سابق، ص 16.
[2] . تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، مرجع سابق، ص74.
[3] . بيداغوجيا الكفايات ، من أجل الجودة والتربية والتعليم، مرجع سابق،ص108.
[4] . المرجع السابق.
[5] . وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي ،الجزء الثاني، الجزائر، 2005, ص133-134.(بتصرف).

- ينظم سيرورة النشاط بطريقة بيداغوجية معقولة.
- يتوقع الأخطاء والصعوبات مسبقا.
- الإثارة والتنويع في النشاط.
- مراقبة جدية الحوار.
- يعبر بطريقة حيوية ويستغل جدية التعابير اللا شفهية (الحركات، الإيقاعات الجسمية..)
- مراقبة انضباط المتعلمين داخل الحجرات الدراسية.
- البحث على تطوير الاستقلالية.
- التعرف على المتعلمين واحترامهم.
- توضيح الانشغالات التربوية

10-دور المتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات :

لقد اهتمت بيداغوجيا الكفاءات كثيرا بالمتعلم،حيث جعلته محورا للعملية التعليمية-التعلمية والفاعل الرئيسي في سيرورة الدرس .

" إن بيداغوجيا الكفايات، تقوم على التعليم الذاتي والاستقلالية والحرية والمساواة كما أنها تقوم على احترام الفوارق الفردية بين المتعلمين ،وجعلهم يبادرون ويحسون بالمسؤولية من خلال طرائق الاكتشاف والمشاريع والوضعيات، والمشكلات التي تحدثنا عنها سابقا.

إنها تركز على المتعلم، من حيث ضبط أو تصحيح مساواته التعلمية وسيروراته المعرفية والميتامعرفية" [1]

فهي تجعل منه محورا أساسيا لها،وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات، ترمي عملية التعلم إلى حلها، باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك" [2] .

وبما أن المتعلم هو محور العملية التعلمية وعنصر نشيط فيها، فهو" [3]:

ـــ مسؤول على التقدم الذي يحرزه.

[1] . الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مرجع سابق، ص 122.
[2] . وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة ابتدائي، الجزائر، 2008, ص 5.
[3] . المرجع نفسه.

ـــ يبادر ويساهم في تجديد المسار التعلمي.

ـــ يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني.

ـــ يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها.

وينتظر من المتعلم في المقاربة بالكفاءات القيام بجملة من المهام لإتمام الكفاءات المرصودة، ومن هذه المهام ما يأتي [1]:

ـــ إنجاز مهمات معقدة لغرض محدد بوضوح.

ـــ اتخاذ قرارات في ما يتعلق بطريقة عمله لتأدية المهمة أو النشاط أو المشروع وحل المشكلات التي تتضمنها.

"–الرجوع إلى عدد معتبر من الموارد.

ـــ معالجة عدد كبير من المعلومات.

ـــ التفاعل مع متعلمين آخرين.

ـــ التفكير في العمليات والموارد التي جندها.

ـــ تبليغ المعارف وتقاسمها مع آخرين.

ـــ المشاركة في تقويم إنتاجاته (كفاءاته)" [2]

11- تقويم الكفاءة :

"لابد من ملاحظة أساسية، وهي أن مقاربات الكفاية متعددة ومختلفة، الشيء الذي أفرز تعددا واختلافا في طرائق التقييم، فالبعض يرى أن تقييم الكفاءات ينبغي أن ينطلق من خصائص الذات قبل الوصول إلى المحيط الذي يجب على هذه الذات أن تتكيف معه، وذلك لأن الكفايات ملكات فطرية وخصائص بيولوجية للمتعضي البشري، وهي مستقلة عن كل سياق ملموس (تشومسكي والاتجاه المعرفي)" [3].

أما البعض الآخر، فيرى أن" تقييم الكفايات ينبغي أن ينطلق من السياق والمحيط الخارجي الذي يجب اعتماده في قياسها، إذ أننا ننطلق من تحليل المهام، والأنشطة الجماعية ويقيم فاعلية وملائمة منجزات الأفراد المكلفين بهذه المهام ثم نستخلص الكفايات اللازمة بالنسبة إليهم لكي تكون الإنجازات مرضية أكثر" [4].

---

[1] . بيداغوجيا الكفاءات, مرجع سابق، ص 14–15.

[2] . المرجع السابق.

[3] . الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية،مرجع سابق،ص92.

[4] . المرجع نفسه،ص128.

يعني التقييم، البحث عن العنصر الأكثر تمثيلا للكل، فلا يمكننا أن نقيم إلا الإنتاج عندما نريد أن نقيم كفاءة صاحبه، فالنص المكتوب يخلو من أي قيمة دون المعلومات، التي يقدمها عن صاحبه وظروف إنجازه ولهذا السبب، لو نقل تلميذ مقالا ممتازا من كتاب ما سيحصل على علامة 20/0،أو لن يحصل على أي علامة، فلا قيمة للنص إلا إذا كان يمثل صاحبه"[1].

"يعتمد التقييم على الأداء، أي الإنتاجات أو الخدمات،ولكن المستهدف من وراء الغرض الكتابي أو الاستجواب الشفوي هو ما تنتجه الكفاءة،ومن جهة أخرى،لا يمكن أن يترجم الأداء إلا جزءا مما بشكل الكفاءة، فلو أردنا مساءلة التلاميذ عن كل ما يعرفونه أو ما يجب أن يعرفوه عن ميدان عالجوه في القسم،لتطلب ذلك ضعف ساعات التدريس،بالنسبة لكل تلميذ"[2]

"فعملية التقييم إذن، تنصب على قياس الفارق بين وضعية الانطلاق ووضعية الوصول أي الفارق بين الكفايات المطلوبة والكفايات المتحققة" [3].

وفي مجال الكفاءات تتيح المؤشرات تقويم العملية التربوية من خلال قابليتها للملاحظة والقياس ولتحقيق ذلك يجب أن ننظر إلى التقويم من خلال مفهومين اثنين[4]:

1- مفهوم الشمولية: ومعناه أن التقويم يتناول كل عناصر الدرس من أهداف ووسائل وطرائق، ويتناول كذلك تقويم الأطراف الفاعلة في الدرس (المدرس والمتعلمين).

2- مفهوم الاستمرارية: والمقصود به أن التقييم مستمر ينطلق من بداية الدرس إلى آخره، لضبط وتصحيح سيرورة الفعل التعليمي ــ التعلمي.

إن اعتماد تطوير الكفايات، كمدخل لمناهج وبرامج دراسية يخلف أثرا كبيرا على عملية التقييم، إذ لاينبغي أن تقيم مكتسبات المتعلمين من خلال العناصر المكونة للكفاية(مبدأ التقنيت)،ولكن من خلال تقويم الكفايات في حد ذاتها(هل التلميذ قدر أم غير قادر؟)،إن وظيفة التقويم أو التقييم تكوينية ، سواء قبل التشخيص أو خلال التكوين ، كما ينبغي أن يكون تقويم الكفايات نوعيا ،يعتمد الملاحظات والأداء والانطباعات، حول نتائج التعلم ونجاعة المتعلم،وكذلك قائما على معايير ومحكاة محددة " [5] .

---

[1] . لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، مرجع سابق، ص 64.
2 . المرجع نفسه.
[3] . الكفايات في التعليم، مرجع سابق، ص130-131.
[4] . رشيد الكمبور، المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص 20، 21.
[5] . الكفايات في التعليم، مرجع سابق، ص129.

1-11-معايير التقويم [1]: يتجلى تقويم الكفايات في وضع التلميذ أمام وضعية مسالة،ثم الحكم على أدائه (تقويم ذاتي أو خارجي) مدروس من خلال مجموعة من المعايير منها:

-معيار النوعية: أي ما ينتظر من أداء وإنتاج معين.

-معيار التصحيح: أي درجة التمكن من كفاية معينة.

"إن التقييم الناجع للكفايات يقتضي مؤازرة المتعلم عندما يجيب، أو يشتغل، ومساعدته على تقييم التعلم المنجز وإعطاءه فرصة التعبير بطريقة ذهنية وانفعالية، شريطة أن يشارك في مختلف أنشطة التعلم، ويدركها حتى يتسنى له أن يكتشف أهمية التجربة عن طريق الانخراط فيها، ولا ننس الدور الذي يجب أن يلعبه المدرس من حضور دائم ومتيقظ أمام المتمظهرات الفكرية والانفعالية للمتعلم، وذلك بتفهمه للنتائج المحصل عليها، مع الأخذ بعين الاعتبار أهمية وخصوصية التجربة عند المتعلم" [2]

[1] . المرجع نفسه، ص131

[2] . منهاج اللغة العربية ، السنة الثالثة متوسط،مرجع سابق، ص34، (بتصرف)

2-11-أنواع التقويم:يبين الجدول الموالي أنواع التقويم وكيفية سيرها.

التقويم الختامي (تحصيلي)	التقويم التكويني	التقويم المبدئي (التشخيصي)
هو تقدير نهائي التمديد مستوى التقويم ا والتحصيل النهائي في نهاية موقف تعليمي محدد ليقدر مدى ما يقوم ا ويحصل عليه التلاميذ أو كافيتهم في نهاية عملية التعلم. ـــ يكشف عن مدى التحكم في الكفاءات القاعدية المحددة. ـــ يسمح بالانتقال إلى الدرس أو مستوى أو مقرر آخر.	يستخدمه المعلم بين فترة وأخرى مع استمرارية عملية التعليم ويساعد المعلم في: ـــ تشخيص محدد لنواحي القوة والضعف في مراحل الدرس. ـــ تقديرات مؤقتة عند تقويم المتعلم. ـــ توفير تغذية راجعة منظمة ومستمرة لكل من المعلم والمتعلم.	هو إجراء عملي يقوم به الأستاذ في بداية الدرس كي يحصل على بيانات ومعلومات عن قدرات المتعلم السابقة ومعارفه ومهاراته وموافقته الضرورية لتحقيق الأهداف، وذلك بنية الكشف عن: ـــ المكتسبات المعرفية والمنهجية للمتعلمين قبل الدرس. ـــ خلق جو التحفيز على التعلم لدى المتعلمين وجعلهم يسهمون في بناء عناصر الدرس

"وعلى العموم فإن عملية التقييم تكتسي أهمية حاسمة في بناء الدرس –مفهوم التدريس بالكفاءات–انطلاقا من مبدإ التقييم الشامل والمستمر؛فهي –إذن– عملية توجه عمل الاستاذ وتمييز الفروقات وتشخيص مواطن النقص واتخاذ قرارات صائبة بخوص سيرورة الفعل التعليمي– التعلمي– ونجاعته ونتائجه" [1].

[1] . المرجع نفسه.

الفصل الثاني:

نشاط التعبير الكتابي في ضوء بيداغوجي الكفاءات.

1ـ مدخل إلى التعبير اللغوي.

2ـ مفهوم التعبير الكتابي.

3ـ أنواع التعبير الكتابي.

4ـ الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي.

5ـ أسباب الضعف في التعبير الكتابي.

6ـ تعليمية التعبير الكتابي في المتوسط ضوء الكفاءات.

7ـ المقاربة النصية في التعبير الكتابي.

8ـ أهمية تعليمية التعبير الكتابي في المتوسط في ضوء الكفاءات.

9ـ أهداف تدريس التعبير الكتابي.

10ـ طريقة تناول نشاط التعبير الكتابي.

11ـ أهم الأهداف التعليمية المتو خاة من نشاط التعبير الكتابي ـالسنة الثالثة متوسط أنموذجا ـ

11ـ طريقة تصحيح التعبير الكتابي.

1- مدخل إلى التعبير اللغوي:

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

وبواسطته يعبر الإنسان عن أحاسيسه و مشاعره،وعن طريقه ينقل أفكاره إلى غيره، وهو أحد الأسس، التي تبنى عليها مناهج العلاقة بين الناس.

والتعبير اللغوي حاجة ملحة في حياة الإنسان، إذ عن طريقه يبلغ الإنسان مقاصده ويكشف عن آماله وآلامه، وعن أفكاره وشخصيته، وما يجول بخاطره، فمن خلال حديثه وكتاباته، أو طريقة حواره ومناقشاته ،يكشف عن فكره وشخصيته وميولا ته ورغباته وعن ذوقه وأخلاقه،" وليس هذا فحسب، بل إن تفاعل الإنسان باللفظ، يتعدى إلى مجالات مختلفة في ساحات القضاء، والمؤسسات الحكومية والعلاقات الوظيفية ، وكثيرا من المواقف الحياتية، حيث تصنع الألفاظ صنيعها في توجيه الأحداث، كما تلعب دورها في المجال التربوي، في المنزل والمدرسة "[1].

فكم من علاقات ناجحة، كان مردها إلى حسن اختيار اللفظ وانتقائه،وسلاسة الخطاب وكم من فتنة نشبت، وعداء ساء بين الناس، كان سببه سوء اختيار الألفاظ والتعبير الخاطئ.

ولعل ديننا الإسلامي الحنيف، يحثنا على حسن اختيار الخطاب، و تهذيب الالفاظ والقول السديد في أكثر من آية ؛من ذلك قوله عز وجل: "يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله و قولوا قولا سديدا .."[*]

"والتعبير هو قدرة الإنسان،على أن يتحدث بطلاقة ووضوح،وأن يكتب بدقة وحسن عرض، وأن يعبر عما في نفسه من موضوعات،أو عندما يحس بالحاجة للحديث، استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطبيعة "[2]

وقد يكون التعبير، بحركات الجسد والرموز والإشارات والرسم والموسيقى والتمثيل وغيرها، مما يستعين به الإنسان، للإعراب عما في نفسه. فلكل الوسائل المذكورة مجالاتها ودراساتها وعلومها الخاصة بها ، وهي وسيلة من وسائل التعبير غير اللفظي، والمقصود في

---

[1] . أحمد محمد هريدي، أبو بكر عبد العليم، التعبير اللغوي مفرداته وتراكيبه، مكتبة ابن سينا، القاهرة، ص 9.

[*] سورة النحل 125.

[2] . طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق، ط1، عمان، 2003، ص 266

بحثنا هذا، هو التعبير اللغوي اللفظي، الذي هو" غاية أساسية في تعليم اللغة العربية، ففيه يعرض الأفراد أفكارهم و مشاعرهم باللسان و القلم، وفيه تحقق اللغة وظيفتها في تسهيل عمليات الاتصال بين الجماعة الإنسانية، فهو يستوعب المهارات اللغوية، التي يقوم عليها الاتصال اللغوي"[1]

وانطلاقا من هذه المكانة، التي يحتلها التعبير، وحاجتنا المستمرة إليه في خطاباتنا اليومية الحياتية، وجب الاهتمام به، لاسيما بتعليميته بوصفها القاعدة الأساسية لتنمية مهاراته، واكساب المتعلم الكفاءة اللازمة لامتلاكه، وأن نعطيه حقه في التعليم والتدريب وخاصة في قاعات الدراسة، لأن المدرسة بالدرجة الأولى، هي المسؤولة على إكساب المتعلم القدرات والمهارات والكفاءات، التي تمكنه من إجادة التعبير اللغوي.

فالأستاذ هو المشرف, على تعليم هذه المهارة من اللغة العربية والتلميذ أو المتعلم, هو المحور الأساسي في تعلمه، لذا وجب عليهما أن يبذلا كل ما في وسعهما، من أجل تجويد عملية تعليمية التعبير اللغوي و الرفع من مردودها.

ولعل الاصلاحات الحديثة، وبناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات، في التعليم بصفة عامة وفي التعليم المتوسط بصفة خاصة، أكدت وألحت على تعليمية التعبير بشقيه وأولته عناية خاصة واعتبرته "أهم أغراض الدراسة اللغوية، و إلقاؤه يعد غاية في حد ذاته ،و هو إن كان فرعا من فروع اللغة، إلا أنه الثمرة و المحصلة النهائية له، في الوقت الذي تشكل الفروع الأخرى روافد تشيد بناءه ، و تقوم أركانه، فهي كالشرايين للجسد ترفده بالدم ليبقى سليما غير معتل، فالقراءة مادة التعبير و القواعد ضابطة،والنصوص مصدر إثرائه، والإملاء مقوم رسم إملائه، والخط جمال هذا الرسم وبهائه" [2]، لذا وجب على القائمين على شؤون التربية والتعليم ، وخاصة مدرس اللغة العربية ، لما له من احتكاك مباشر بالمتعلم ، أن يولي خاصة بهذه العملية، وأن يركز كل جهوده على إنجاحها، من تحضير للدروس، واعتماد طرق التدريس الفعالة،والوقوف على أخطاء المتعلمين وتصويبها، واستعمال الوسائل التعليمية والتوضيحية، للنهوض بهذا الجانب قدما من أجل الحفاظ على سلامة اللغة العربية ولعل بيداغوجيا الكفاءات، سخرت كل الظروف الملائمة لذلك، إذا ما أحسن استغلالها من قبل المعلم والمتعلم معا.

---

[1] . المرجع السابق ، ص266

[2] . وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، يوليو 2004 ص 26.

"إن للتعبير بعد هذا كله، ميزة ملموسة بين نشاطات اللغة الأخرى، فهو يمثل خلاصة ما تعلمه الطالب في حياته المدرسية، ويعكس انتقال أثر التدريب بممارسته الحياتية" [1]، لهذا وجهت اهتمامي، وانصبت دراستي على جانب التعبير المكتوب، لما له من أهمية في حفظ لغة القرآن الكريم، وصونها من كل عجمة أو لحن أو خطأ، بعده وسيلة لحفظ اللغة من الاندثار والزوال، و تراث تتوارثه الأمم جيلا بعد جيل، وسنتعرض في العناصر المقبلة وبالتدريج، إلى ماهية التعبير الكتابي وأنواعه وأهداف تدريسه وأهميته،وغيرها من العناصر المتعلقة بتعليمية هذه المهارة اللغوية للغة العربيَة.

وقبل الخوض في مجال التعبير الكتابي، لابد أن نعرج – ولو بشكل جد موجز– على التعبير الشفهي، بوصف المتعلم في التعبير الكتابي، يستعمل المشافهة والكتابة ، فهو يعبرعن أفكاره وأحاسيسه، وما يدور في ذهنه شفهيا قبل أن يكتبه، أو أن يستعملهما معا في الوقت نفسه مشافهة وكتابة؛ إنه من البديهي أن مرحلة التعبير بالكتابة ،لابد أن تسبقها مرحلة تهيؤ واستعداد عن طريق تعلم التعبير بالشفاه.

"إن التحدث هو النشاط اللغوي الأول، الذي يعتمده الطفل في قضاء حاجاته، وتسيير أمور حياته، لأنه غير قادر على استخدام الكتابة، كوسيلة من وسائل الاتصال اللغوي، وهذه السنوات, التي يتكلم فيها الطفل قبل أن يكتب، يجب أن لا نقلل من شأنها في تعلم اللغة،وندرك أهميتها في تقدم الطفل ونموه لغويا، فكثيرٌ من المختصين في علم نفس الطفل وعلوم التربية، وممن لهم اهتمام بتعليم اللغة، يرون أن الأنشطة الشفهية، تمثل مصدرا مهما لكثير من ألوان التعبير التحريري أو الكتابي" [*].

2- مفهوم التعبير الكتابي:

2-1-لغة: "ورد في معجم لسان العرب لابن منظور: عبر الرؤيا يعبرها عبرا، وعبارة وعبرها بمعني فسرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها " [2].

---

[1] . اللغة العربية مناهجها، وطرائق تدريسها مرجع سابق، ص266.

[*] نقلا عن كتاب طرائق تعليم اللغة العربية للدكتور محمد بن إبراهيم الخطيب، ص 142. (بتصرف).

[2] . بن منظور لسان العرب المحيط،المجلد الرابع،جزء(ط.ق) ، دار لسان العرب، بيروت،1408 هـ–1998مـ ،ص667.

"أما في المعجم الوسيط عبر : عبر عما في نفسه، أي بين بالكلام عما في نفسه" [1] .

فالتعبير إذن هو" الإبانة والإفصاح، عما في الخاطر، من أفكار ومشاعر، بحيث يفهمه الآخرون " [2].

"ويأخذ مفهوم التعبير صفاته من اللفظ نفسه، فعبر عن الشيء أي: أفصح عنه وبينه ووضحه. ويكون هذا التبيان أو الإيضاح، باللفظ أو بالإشارة أو بتعبيرات الوجه بأنواعها التمثيلية أو الواقعية ، كما يكون بالكتابة" [3].

وهناك من يطلق على هذا اللون من التعبير الإنشاء، و"الإنشاء مصدر أنشأ ينشئ والاسم النشأة، وهو بمعنى إيجاد الشيء وترتيبه، وقد ورد المعني في آيات كثيرة من القرآن الكريم منها قوله تعالى:"قل هو الذي أنشأكم وجعل لكم السمع والأبصاروالأفئدة لعلكم تشكرون " [*]، والإنشاء في معني الآية هو الخلق من العدم ، وهي خاصية إلهية، يتفرد بها عز وجل وحده فقط.

أما المعاني فلا تخلق من العدم ، وإنما ينشئها الكاتب ، بمعني أنه يقوم بعملية الإبداع أثناء التعبير، مستعملا في ذلك الملكة والموهبة، التي خصه الله بهما دون غيـــره من سائر المخلوقـــات ، و " قد يأتي الإنشاء بمعنى الوضع . فنقول أنشأ فلان الكلام أو الحديثت بمعنى وضعه،والإنشاء كعلم يتناول صناعة الكتابة ، ينطوي على هذه المعاني الأساسية كلها من إيجاد أفكار وترتيبها، والشروع في التعبير عنها، ووضع الألفاظ في مواضعها، وما إلى ذلك" [4].

"أما الكتابة فهي مأخوذة من الفعل كتب ، وهـــو فعل ثلاثي صحيح سالـــم على وزن فعل، ويقال كتب الشيء يكتبه كتبا وكتابا وكتابة ، وكتبه: خطه، قال أبو النجم : أقبلت من عند زياد كالخرف ، تخط رجلاي مختلف تكتبان في الطريق لام ألف.والكتاب:اسم لما كتب مجموعا ، والكتاب مصدر، والكتابة لمن تكون له صناعة،مثل الصياغة والخياطة ، وقيل كتبه خطه ، واكتتبه استملاه " [5].

---

[1] . المعجم الوسيط,مجمع اللغة العربية , دار الدعوة, ص580.
[2] . فيصل حسين طحمير العلي, المرشد الفني لتدريس اللغة العربية , دار الثقافة طبعة 1ص269.
[3] . زكريا ابراهيم طرق تدريس اللغة العربية دار المعرفة الجامعية , القاهرة ص178.
[*] سورة الملك , الآية 23.
[4] . الشريف قصار, تقنيات التعبير الكتابي والشفوي- الإنشاء المؤسسة الوطنية للكتاب , الجزء الثاني, الجزائر ,1990 (بتصرف)
[5] . لسان العرب مرجع سابق ،ص216-217.

أما ابن فارس فيرى في" كتب أنها جمع شيء إلى شيء ، ومن ذلك الكتاب والكتابة " [1].

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

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

وأما الإنشاء في معناه الاصطلاحي فهو " استنباط المعاني والتعبير، وفي عرف بعض المحدثين، الإنشاء هو الكتابة الجيدة "[3]. وأما الكتابة في معناها الاصطلاحي فهي"ترجمة للفكر ونقل للمشاعر ووصف للتجارب وتسجيل للأحداث ,وفق رموز مكتوبة متعارف عليها بين أبناء الأمة المتكلمين والقارئين والكاتبين ، ولها قواعد ثابتة وأسس علمية تراعي الذات والحدث والأداة، حتى تكون في الإطار الفكري والعلمي، ليتم تداولها وفق نظام معين متعارف عليه لتحمل إنجازات الأمة من علوم ومعارف وخبرات وشعور وغير ذلك" [4].

وعموما فإن" التعبير الكتابي في أصله أسلوب للتفكير، من خلاله نميز بين التفكير الغامض والتفكير الناضج، فهو ليس تعبيرا عن الفكرة والشعور بقدر ما هو طريقة تفكير " [5]

3-أنواع التعبير الكتابي:

ينقسم التعبير الكتابي حسب أسلوبه ومجالاته إلى:

3-1-إجرائي عملي و يسمى وظيفي .

3-2- فني ابتكاري يسمى إبداعي .

---

[1] . أبي الحسين أحمد ابن فارس ابن زكريا الرازي،مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، ط1،بيروت،1999،ص434.

[2] . نجوى عبد الرحيم شاهين ، أساسيات وتطبيقات علم المناهج ،دار القاهرة ،ط1 ،القاهرة،2006،ص210 .

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

[4] . فخري خليل النجار ، الأسس الفنية للكتابة والتعبير ،دار صفاء ،ط1،عمان،2007،ص69.

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

3-1-التعبير الوظيفي:

هو ذلك التعبير، الذي يؤدي وظيفة للإنسان في مواقف حياته، وفيه تكون الألفاظ دالة على المعنى من غير إيماء أو تلوين، وهو الذي تقتضيه ضروريات الحياة المختلفة ويستدعيه التعامل مع الناس، مثل كتابة الرسائل، ومحاضر الجلسات، والمذكرات والتعليمات والإرشادات وغيرها"[1].

ويعرف من جانبه التعليمي بأنه" التعبير الذي يؤدي غرضا وظيفيا (نفعيا) تقتضيه حياة المتعلم، سواء داخل المدرسة ، كعرض كتاب مثلا، أو في محيط المجتمع، يساعد الناس في قضاء حوائجهم العادية والاجتماعية، وتنظيم حياتهم وعلاقاتهم بالآخرين، ومن ثمة فهو ضروري لكل إنسان"[2].

ويعرف التعبير الوظيفي أيضا بالكتابة الوظيفية ، "تلك الكتابة الرسمية، ذات القواعد المحددة والأصول المقننة المتعارف عليها بين الموظفين وزملائهم، أو بين الموظفين فيما بينهم، أو بينهم وبين المترددين لقضاء مصالحهم في الإدارات المختلفة"[3]

ويعرف أيضا بأنه التعبير، الذي يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حياة المتعلم في محيط تعلمه، كعرض فصل من كتاب، أو تقديم عرض حال أو تقرير أو تحرير رسالة إدارية، إعلانات،عقود استدعاءات بأنواعها، مثل ملء الاستمارة، محاضر الجلسات التلاخيص"[4]

3-1-1- ميزاته: يتميز التعبير الوظيفي، بجملة من السمات والخصائص، لا تتوفر في غيره من التعابير، وبدونها لا نستطيع أن نقول إن هذا التعبير وظيفيا، فهو كتابة مباشرة لا تحتمل أي تأويل، ألفاظه محددة، وأسلوبه يخلو من الإيحاء والتصوير الفني والتعابير المجازية ومدلولاته جمله واضحة،كما أن لها قوالب لغوية محددة ومنضبطة لا تخرج عنها ويجب التقيد بها.

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

---

[1] . اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص267.
[2] . رشيد أبت عبد السلام،الشريف مربعي،دليل الأستاذ للغة العربية،السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،الجزائر،2004،ص43.
[3] . عمليات الكتابة الوظيفية، مرجع سابق، ص62.
[4] . وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط مادة اللغة العربية، يوليو2004.

إدارية يقضي بها مصلحة ما، لأن مواقف الاتصال التي يمر بها الإنسان في حياته كثيرة،وتتطلب كتابات رسمية، لذا وجب الاعتناء بهذا النوع من التعبير،لأنه يجعل المتعلم كفء في كتابة الطلبات الإدارية، التقارير الرسمية، ملء الاستثمارات، في المواقف المختلفة، وتسجيل أحداث الاجتماعات، وغيرها من المواقف التي تتطلب كتابات رسمية.

3-1-2- مجالاته:

للتعبير الوظيفي عدة مجالات يمكن أن نحصر أهمها فيما يلي [1]:

- الكتابة التفسيرية: تطوير الأفكار وتجديد الآراء كالمقال
- الكتابة الجدلية: وتهدف إلى الإقناع.
- الرسائل العلمية واليوميات، السجلات، التقارير، والملخصات.
- البرقيات والاستمارات، إعداد قوائم المراجع لبطاقات الإرشادات، الكلمات الافتتاحية.
- والختامية، الاستبيانات، كتابة المذكرات.
- كتابة رسائل الشكوى والنصح والتعزية

بالإضافة إلى النقاط السابقة الذكر هناك كتابة الإعلانات والإرشادات، وإلقاء التعليمات، والرسائل الإدارية وعرض تقارير لحالة لأقسام وغيرها من الحالات؛وكتابة المذكرات الشخصية واليومية، والأخبار والنشرات.

3-2- التعبير الإبداعي:

هو ذلك التعبير، الذي يهدف إلى ترجمة الأفكار والمشاعر الداخلية والأحاسيس ونقلها إلى الآخرين، بأسلوب أدبي رفيع بغية التأثير في نفوسهم،تأثيرا بالكاد يقترب من أفعال أصحاب هذه الأعمال، ومن ثمة فهو تعبير ذاتي إبداعي، وهو يمثل أرقى أنواع التعبير لكونه يؤثر في النفوس، وتتجسد فيه إمكانيات المتعلم الخاصة، وقدراته في ابتكار الجديد، والإبانة عما في النفس بصراحة، وبمشاعر صادقة وبأسلوب جميل وجذاب" [2].

[1] . أساسيات وتطبيقات علم المناهج، مرجع سابق، ص 211.
[2] . وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط، مرجع سابق،ص26.

ويعرف كذلك بأنـــه، التعبير الجميـــل المنبثق عن الاطلاع والخبرة والمتميز، بعمق الفكرة وخصب الخيال وإتقان الأسلوب وجودة الصياغة ، ويتميز بعنصرين مهمين هما: الأصالة والعاطفة" [1].

والتعبير الإبداعي، على عكس التعبير الوظيفي، يتطلب موهبة وذوقا أدبيا راقيا، وهو متعلق بقدرات الفرد ومهارته اللغوية ورصيده المعجمي واللغوي، وأسلوبه الذي يعكس براعته وإبداعه في التعبير، فالموهبة والأسلوب شرطان ضروريان في الإبداع.

فالتعبير الإبداعي إذن يحتاج إلى ابتكار وموهبة وتأليف وهذه الكتابة تختلف من شخص لآخر حسب مهارته الخاصة وخبراته السابقةوقاموسه اللغوي ومواهبه الأدبية التي تنشأ فطرية ثم تنمى بالدربة والممارسة والمران وكثرة الاطلاع.

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

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

وخلاصة القول "إن التعبير الإبداعي تعبير عن الرؤى الشخصية وما تحتويه من انفعالات وما تكتشف عنه من حساسية خاصة تجاه التجارب الإنسانية" [2]

3-2-1- ميزاته: يمتاز التعبير الإبداعي عن التعبير الوظيفي بالخصائص التالية [3]:

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

– يتميز التعبير الإبداعي أيضا باستعمال المجاز والتصوير الفني والعبارات المسجوعة والمتجانسة والمتشابهة بمختلف أنواعها والكناية ، وغيرها من الأساليب الأدبية والبلاغية التي تزيد من روعة الأسلوب وجمال المعنى والمبنى.

---

[1] . اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق،ص267 .

[2] . عمليات الكتابة الوظيفية، مرجع سابق، ص63.

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

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

3-2-2- مجالاته: للتعبير الإبداعي مجالات نحصرها فيما يلي :

- نظم الشعر، كتابة الخواطر، تأليف القصص والمسرحيات والتمثيليات، وإعداد الخطب في مختلف المناسبات، وتحليل النصوص الأدبية والشعرية ونقدها

بالإضافة إلى "[1]:

- كتابة مقالات أو قصص لمجلة الحائط المدرسية أو كتابة مذكرات يومية.

- كتابة القصص أو تلخيصها، أو إكمال الناقص فيها أو تحويلها إلى حوار تمثيلي، أو كتابة -كلمات أدبية وقراءتها في الإذاعة المدرسية.

- كتابة موضوعات أدبية ووصفية تصف الطبيعة ومظاهر الحياة بصفة عامة، وتشجيع المتعلمين على كتابة كل ما يتصل بحياتهم في المدرسة أو في حياتهم اليومية .

-الكتابة حول العلوم، والمخترعات ومشكلات التقدم وألوان النشاط الديني، الثقافي ،الصحي الاقتصادي والسياسي.

- تكليف المتعلمين بإعداد تحقيقات صحفية متنوعة وتكليفهم فرادى وجماعات بكتابة الحكايات

والمناسبات المدرسية إن لكل من التعبيرين الإبداعي والوظيفي أهمية بالغة لكل فرد من المجتمع، لا سيما المتعلم (التلميذ) بعده اللبنة الأساسية التي يعول عليها في بناء المجتمع، لذلك نجد المدرسة وفي ضوء الدراسات الحديثة أعطت عناية خاصة بهما، بخاصة التعبير الوظيفي الذي كان يعاني تهميشا كبيرا في المنهج التقليدي ،إذ كان الاهتمام منصـــبا على جانب التعبير الإبداعـــي فالكتابة الوظيفيـــة لم تكن بالكـــاد تذكر، وأغلب الطلبة لا يعرفونها إلا في بعض الحالات النادرة؛ في حين أنها ضرورية في حياتهم العامة،ولكن مع التطور التكنولوجي وإعادة النظر في المناهج والمقررات المدرسية أعطي لها نصيبها الكافي من الرعاية والاهتمام،ونحن هنا لا ننكر أهمية الكتابة الإبداعية لأن لكل منهما مجالاته واحتياجاته الخاصة، لذا ينبغي تدريب الطالب عليهما، وعلى المدرس أن يهتم بالنوعين(الوظيفي، الإبداعي) دون تمييز، لأن لكل واحد منهما مكانته ودوره في الحياة اليومية للإنسان.

[1] . أساسيات وتطبيقات علم المناهج ،مرجع سابق ،ص212(بتصرف) .

4- الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي:

مسألة الخطأ في اللغة قضية قديمة تعــود أسبابها إلى عدة عوامل، سنحصر بعضها في العناصر اللاحقة، وتمثل مسألة الخطأ هماً لغويا كبيــرًا أثقل كاهــل المدرسين والعمليــة التعليمية– التعلميــة في جانبهــا المكتوب على وجه التحديد، فمعلمو العربية يشتكــون من ضعف التلاميذ في اللغة العربية في كل مستوياتها، النحوية و الصرفية والإملائية والتركيبية فالوقوع في الخطأ، يؤدي إلى تشويه الكتابة، وإساءة فهــم الموضوع، وغموض الأفكــار وعدم وضوح فحوى العمل الكتابي.

4-1-مفهوم الخطأ:

" الخطأ مرادف اللحن قديما،وهو مواز للقول فيما كانت تَلحَنْ فيه العامة والخاصة""[1]

وهو كل ما يخرج عن قواعد اللغة العربية السليمة و المتعارف عليها، حيث يؤدي لى تغييرها شكلا و مضمونا.

4-1-1-أنواع الأخطاء اللغوية

4-1-1-1- الأخطاء النحوية: هي أخطاء تتعلق بعدم التقيد، والالتزام بالوظائف النحوية في الكتابة،ويظهر هذا النوع من الأخطاء في كتابة الكلمات التي تعرب بعلامات إعراب فرعية،كنصب المرفوع ورفع المجرور، في الكلمات التي تتغير كتابتها نتيجة موقعها لإعرابي بحذف حروف منها، أو بإبدال كتابتها يظهر الخطأ فيها بشكل أوضح عند إبقاء هذه الحروف، أو عدم إبدالها والضبط غير لصحيح لبعض الكلمات التي لم تشكل ، إلى جانب أخطاء أخرى تتصل بالعطف والبدل والإضافة وكتابة الأعداد وغيرها" [2] .

ويندرج تحت هذا النوع من الأخطاء كل ما يتعلق بالوظائف والقواعد النحوية خاصة فيما يتعلق بالخلط في استعمال الوظائف المتقاربة، وصعوبة فهم وظيفة وإدراك المصطلح النحوي.

4-1-1-2–الأخطاء الصرفية: "يقصد بها الأخطاء المرتكبة عند صياغة الكلمات على غير القياس، أو مخالفة ما هو شائع سماعيا، وتكثر تلك الأخطاء في المصادر والنسب وصياغة المشتقات من غير الأفعال الثلاثية" [3]

---

[1] . فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، النحوية والصرفية والإملائية عند تلاميذ الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن 2006 ص 71.

[2] . عمليات الكتابة الوظيفية، مرجع سابق ص 146.

[3] . المرجع السابق ص 145.

كما يقصد بها"عدم معرفة التلميذ التغيرات التي قد تقع في الكلمة بناء على موقعها في الجملة، أو لتغيرات في بنية الكلمة الأصلية لعلة من العلل الصرفية المعروفة" [1] .

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

إضافة إلى الخلط بين الأفعال المجردة والمزيدة بزيادة حروف وحذف أخرى، وتعدية الفعل اللازم، وغيرها من الأخطاء الصرفية الشائعة.

4-1-1-3- الأخطاء الإملائية: يعني" الخطأ الإملائي قصور التلميذ عن المطابقة الكلية والجزئية بين الصور الصوتية،أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها،وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها" [2] .

وعادة ما يكون الخطأ الإملائي في كتابة الهمزة ،كأن تحذف همزة القطع في مواضع رسمها أو ترسم مكان همزة الوصل، أو أن تبدل همزة الوصل بهمزة قطع، أو أن تكتب خطأ في وسط الكلمة أو أولها أو آخرها، أو أن ترسم في غير مواضعها ،أن تكتب في أول الكلمة بدلا من وسطها أو آخرها أو أن ترسم على السطر بدلا من الألف أو على النبرة بدلا من السطر وغير ذلك، وعدم التفريق بين ألف المد والألف المقصورة كما يقع الخطأ الإملائي أيضا في رسم التاء، حيث إن المتعلم لا يفرق بين التاء المفتوحة(المبسوطة)والتاء المربوطة، أو بين التاء المربوطة وهاء الغيبة وعدم التمييز بين الأصوات المتقاربة عند الكتابة.

"والأخطاء الكتابية كثيرة -أيضا- في الكلمات المنونة، خاصة عند تنوين الأسماء المختومة بهمزة متطرفة على السطر، أو على الألف تنوين نصب، ويحدث الخطأ الإملائي أحيانا في رسم حرف ينطق ولا يرسم ،و عدم كتابة حرف لا ينطق والمفروض أن يرسم وكذلك عدم التفريق بين واو الجماعة (وا) وواو الجمع (و) عند الكتابة؛ إلى جانب أخطاء أخرى تتصل

[1] . الأخطاء الشائعة ،مرجع سابق ،ص71.
[2] . المرجع نفسه،ص71.

بالمد و (الـــ) بنوعيها وبكتابة بعض المصطلحات"[1]، أو الاهتمام بكتابة الحروف المنطوقة وإهمال الإشباع أو العكس ،كإشباع كل حركة دون الحاجة إلى ذلك.

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

" فعلامات الترقيم تساعد على الفهم والإفهام أكثر، حيث تقوم هذه العلامات بتحديد مواضع الوقف، الفصل، والوصل، والابتداء وتنويع النبرات الصوتية للقارئ وفقا لأغراض الكاتب، فتساعده على إدراك المعنى ،وعلى فهم العلاقات بين الجمل. وهي في الوقت نفسه بعض البدائل التي يستخدمها الكاتب لكثير من الإمكانات المتوفرة لديه لو كان متحدثا؛ من حركة اليدين، الرأس، ونبرات الصوت وغيرها"[3].

4-1-1-4-الأخطاء التركيبية: يقصد بها عدم تركيب الجمل تركيبا سليما، فيختل معناها ومبناها، بحيث تستعمل كلمات إلى جانب بعضها البعض دون الاهتمام بتأدية معانيها أو مدى مناسبتها للفكرة المقصودة، أو عدم الاهتمام بترتيب عناصر الجملة ترتيبا صحيحا، كأن يقدم المفعول به على الفاعل أو الخبر على المبتدأ، أو الفاعل على الفعل في موضع لا يصح فيه ذلك، أو تركيب جملة ناقصة لا يتضح المقصود منها ، بالإضافة إلى التطويل والتكرار والحشو الذي لا ترجى منه فائدة ، فكثيرا ما تُحشى العبارات بمفردات ومرادفات وتكرر الكلمة أو العبارة في عدة مرات، فيختل توازن الجمل ، أو أن يستعمل الأدوات استعمالا خاطئا، كالاستثناء ، الإضافة، الاستفهام، أدوات الربط والشرط وغيرها؛ فيؤدي إلى تحطيم بنية الجملة .

4-1-1-5- الأخطاء الأسلوبية: تتعلق هذه الأخطاء، بالتعابير المستعملة في الجمل والعبارات وبقوالب صياغتها،ويشمل هذا النوع من الأخطاء:

4-1-1-5-1-التعبير الضعيف:وهو كل تعبير لا يترجم المعنى المقصود من العبارة،أو الفقرة بسبب سوء اختيار الألفاظ والمفردات والأدوات الرابطة، بحيث تصبح غير متجانسة، لتأدية الفكرة وتبليغها إلى الغير.

---

[1] . عمليات الكتابة الوظيفية، مرجع سابق ص 140.
[2] . عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج، ط 2، 2008، ص 231.
[3] . المرجع نفسه، ص231 .

4-1-1-5-2- التعبير العامي المفصح: يقصد به "صياغة جمل بألفاظ عامية في قوالب فصيحة يُخيل للمتعلم أنها صحيحة وسليمة،ومثال ذلك ،كأن يقوم التلميذ بصياغة جمل وعبارات يختار كلماتها من العامية لكنه يُدخل عليها بعض التحويرات والتعديلات، بحيث تصبح صحيحة في نظره وتؤدي المعنى المقصود" [1].

4-1-1-6-الأخطاء الشكلية: يتعلق هذا النوع من الأخطاء برداءة الخط وطريقة رسم الحروف وغموضها وعدم وضوحها، والخروج بالكتابة إلى هامش الورقة وإلصاق الكلمات ببعضها البعض دون ترك مسافة بينه،والتشطيب والكتابة بخط صغير،أوخط كبير يشوه الجانب الشكلي والجمالي للورقة،وعدم ترك مسافة عند بداية الكتابة واستعمال أوراق رديئة الصنع،وغيرها، ومن الأخطاء التي تنتشر انتشارا كبيرا سواء في الكتابة الوظيفية أو الإبداعية وهذا النوع من الأخطاء يؤدي إلى سوء الفهم وإرهاق أو ملل القارئ أثناء القراءة وعدم الإقبال على العمل الكتابي ، وضعف التفاعل معه والتأثير به.

5- أسباب الضعف في التعبير الكتابي:

5-1- أسباب عضوية: يعد التعبير الكتابي من أكثر مهارات الاتصال محسوسية، حيث يمكن يمكن ملاحظتها بشكل مباشر قابل للقياس والملاحظة والحكم الموضوعي.

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

" ولا تقل سلامة السمع عن سلامة البصر أهمية، حيث إن أي اضطراب أو ضعف فيها يؤدي إلى سماع الكلمة مشوهة أو مبدلة" [3] وعموما فان الضعف العام للجسم والعاهات

---

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

[2] . فتحي الزيات، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط 1، القاهرة 1998، ص 516، 517. (بتصرف).

[3] . المرجع نفسه، ص517 .

الجسدية كتشوهات الأنف والأسنان والشفاه والحَول والعمى، كلها تؤدي إلى ضعف التحصيل عند المتعلم.

5-2- أسباب نفسية: إن درجة قابلية التلميذ للتعلم واستيعابه وقدراته على اكتساب مهارات لغوية وتوظيفها في تعابيره المكتوبة لا يتحقق، إلا إذا كان يتمتع بالصحة النفسية وكانت حياته خالية من الصدمات والاضطرابات النفسية،ويسودها الهدوء والأمن والطمأنينة، مما يبعث فيه الدافعية والإقبال على العمل والدراسة، فالعامل النفسي يلعب دورا كبيرا في التحصيل والإقبال على العملية التعليمية، لأن الضغوطات النفسية تحد من قدرته على الكلام والتعبير.

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

5-3-أسباب تربوية:

5-3-1-أسباب ترجع إلى الإدارة المدرسية:تتمثل في سوء التسيير والتنظيم ونقص الهياكل والتوزيع غير العادل للتلاميذ على الأقسام واكتظاظها حيث يصل معدل التلاميذ في القسم الواحد إلى 40 تلميذا وأحيانا 50 تلميذا ، أضف إلى ذلك الحجم الساعي المرهق للأستاذ إذ يصل في بعض الأحيان إلى 29 ساعة أسبوعيا ، ناهيك عن تحضير الدروس وإعداد المذكرات وتصحيح الواجبات، وبالتالي يرهق ويثقل كاهله ويضعف مردوده في العمل والاهتمام بالتلميذ مما يحول دون نجاح الفعل التعليمي– التعلمي.

5-3-2- أسباب تتعلق بالمادة الدراسية : "كأن تكون تفوق مستوى التلاميذ، أو غامضة يصعب فهمها،أوأن موضوعاتها ليست مرتبة ترتيبا سيكولوجيا يراعي اهتمامات التلاميذ ويستثير دوافعهم، ويرضي حاجاتهم ومتطلباتهم"[1].

[1] . احمد السيد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، دار العودة، بيروت، ط 1، 1980 ص 78.

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

3-3-5 أسباب تتعلق بالطريقة: إن لطريقة المعلم دورا هاما في العملية التدريسية،فالمعلم الذي لا ينوع في طرائق التدريس التي تتلاءم ومواضيع النشاطات المختلفة، ويعتمد طريقة روتينية واحدة تتسم بالملل ونقص الحيوية ،تؤثر حتما على مردود التلاميذ، أو كأن يكون المعلم سيء المعاملة معهم،لا يراعي ظروفهم ومستوياتهم الاجتماعية.

وقد" يكون المعلم سريع النطق أو خافت الصوت، أوغير مهتم بمراعاة الفروق الفردية ومعالجة الضعاف قرائيا وكتابيا، أو يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحا يحتاج إليه التلميذ، وبخاصة الحروف المتقاربة في أصواتها أو مخارجها، وعدم تركيزه على تنمية قدرة الاستماع الدقيق، أو التسامح في تمرين عضلات اليد عند الكتابة مع السرعة الملائمة، أضف إلى ذلك تساهل بعض المعلمين حول الأخطاء الإملائية وعدم التشدد في المحاسبة عند وقوع الخطأ" [1]

ومن جهة أخرى،" فإن بعض المدرسين يعتقدون بأن عدم التقيد بالقواعد في التعبير الكتابي يعطي للتلميذ حرية، ويمكنه من الاعتماد على نفسه، وقد يأتي التحسن مع مرور الزمن وكثرة التمارين؛ إلا أن هذا الاعتقاد لا يستند إلى أسس علمية أو عوامل تربوية بل يوحي بانعدام الخبرة،لأن المهارات لا تكتسب إلا عن طريق الجهد، و الإتقان في العمل والتقيد بالشروط الضرورية لهذا النشاط التربوي الهادف" [2]

كما نشير إلى عامل آخر مهم جدا هو تأثير البيئة الفيزيقية المحيطة بالمتعلم ، فعدم نظافة الأقسام ونقص الإضاءة والتدفئة والتهوية، وعدم صلاحية المناضد و المقاعد للجلوس، وبُعد المسافة بين التلميذ والسبورة، وعدم وضوح خط الأستاذ نظرا لرداءة السبورة أو نوعية الحبر المستخدم، تؤثر تأثيرا كبيرا على تحصيل التلميذ الكتابي.

[1] . الأخطاء الشائعة، النحوية ، الصرفية ، والإملائية نقلا عن كتاب الإملاء والترقيم في الكتابة، ص 23.
[2] . أوحيدة علي، الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية، ط 2، ص 94 (بتصرف).

5-4-أسباب اجتماعية : يقصد بالعوامل الاجتماعية الظروف التي تحيط بالمتعلم في البيت والمجتمع، فضعف المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة والفقر والحرمان الأسري والظروف المادية، كلها تؤدي إلى تشتت المتعلم،وظهور بعض الأمراض النفسية والجسمية عليه مما يؤثر على المستوى الدراسي له، فالأسرة هي المنبت الطبيعي للطفل حيث يولد ويترعرع ويعبر فيها عن ذاته وكيانه ويحس فيها بالأمن والاستقرار ؛كما أن المستوى التعليمي للوالدين له دور في تحفيز الطفل على الدراسة والمثابرة والاجتهاد ، وجهل الوالدين يؤدي إلى إهمال الطفل وعدم تتبعه ومراقبته مما يؤدي إلى تخلفه في الدراسة .

5-5- أسباب عقلية: للتعبير الكتابي علاقة وطيدة بالعقل، لأن العقل هو مصدر التفكير والتخمين والتدبير، وهو مصدر الذكاء الإنساني الذي من خلاله تبرز مهارة المتعلم في إنتاج الخطاب والإبداع فيه.

"ويذهب ابن الجوزي في تحليله بعيدا في دراسته للذكاء اللفظي،كالإدراك السريع لمعاني المفردات،و إدراك الفروق الدقيقة بين الكلمات،والعبارات والقدرة على التلاعب بالألفاظ ..وهذا التعريف يصف الذكي ذلك الشخص الذي يتوفر على إمكانات ذهنية في الفهم والقدرة على التعبير،والتفاوت بين الناس ،يكون في جودة الفهم والتعبير وفي سرعتها، وهما مقياسان أساسيان لتحديد الذكاء في نظريات الذكاء الأحادي الحديثة " [1] .

ومن هنا يتبين أن للقدرة العقلية دورا كبيرا في التعبير والكتابة ، وأي خلل أو نقص يؤدي إلى ضعف الكفاءة فيه .

– بالإضافة إلى "الأسباب التي تتعلق بالتلميذ وشخصيته وتركيبته البشرية ومدى استعداده وقابليته للتعلم ومدى حضوره للحصص الدراسية ، "فالتلميذ هو محور التنمية التعليمية وهذه نقطة مهمة تركز عليها مقاربة التدريس بالكفاءات ومن أجله تكتب المناهج، وتعقد الورشات والندوات وتذلل الصعاب، لتوفير البيئة التعليمية المناسبة ليتلقى تعلمه ضمن ظروف تعليمية مناسبة، ويسخر كامل الطاقم التربوي للسهر على راحته " [2]

– أضف إلى ذلك ضعف تكوين المعلم في اللغة العربية، وعدم اهتمامه بتحضير الدروس لاسيما الأعمال الكتابية التي تتطلب جهدا، ووقتا في التصحيح والوقوف على الأخطاء

[1] . بيداغوجيا الكفاءات من أجل الجودة في التربية والتعليم ،مرجع سابق،ص31.
[2] . الأخطاء الشائعة، مرجع سابق، ص85(بتصرف).

بمختلف أنواعها وتحديدها ورصدها ومعالجتها، وتصويبها مع التلاميذ أثناء حصص التصحيح.

"وهناك من المعلمين من يتساهل بمجمل العملية التعليمية،فلا يقيم وزنا للأعمال الكتابية ويقوم بفصل النشاطات اللغوية عن بعضها، واتباع الطرائق التقليدية، وإهمال الجمل التي ترتبط بمهارة الإعراب بقصد أو بدون قصد ، فضلا عن قلة الاهتمام بالحركات في أثناء كتابتهم ،وعدم محاسبتهم عليها يؤدي إلى إهمالها "[1].

ناهيك عن عدم التقيد باستعمال اللغة العربية الفصيحة داخل القسم، واستبدالها بالعامية أو غيرها من اللهجات واللغات الأجنبية، مما يتسبب في عجز التلميذ عن اكتساب ملكة اللغة وإحجامه عن لغة القرآن الكريم، وتعويضها بالبدائل الأخرى ، الأمر الذي يضعف قدرته على التعبير السليم وامتلاك مهارته.

6- تعليمية التعبير الكتابي في المتوسط في ضوء الكفاءات:

تعد مرحلة التعليم المتوسط مرحلة فاصلة بين التعليميين الابتدائي والثانوي، يكون فيها المتعلم قد بلغ شوطا من التمرن والتدرب على الكتابة والخط والإملاء من خلال مراحل تعليمه السابقة، والتي تعد بمثابة قواعد أساسية لاكتساب كفاءة التعبير الكتابي، كما أن المتعلم أصبح اكبر سنا وأكثر نضجا.

6-1- التعبير الكتابي كنشاط مدرسي وفي ضوء المقاربة بالكفاءات : "هو نشاط تربوي هام، وعمل تعليمي خاضع لمنهجية نابعة من بحوث تربوية، و خبرات تعليمية أفرزتها بيداغوجيا الكفاءات بهدف الوصول بالمتعلمين إلى مستوى يمكنهم من إجادة التعبير الوظيفي والإبداعي" [2] ؛ وهو نشاط إدماجي، توظف وتدمج فيه كل المكتسبات القبلية أو البعدية من جميع النشاطات، وقد تحدثنا عن هذه الخاصية بالتفصيل في الفصل السابق.

ونشير في هذا الصدد إلى أن التعبير الكتابي اليوم أصبح يدرس وفق المقاربة النصية وهو الجديد الذي أتت به بيداغوجيا الكفاءات التي سنقوم بشرحها لاحقا، حيث يوضع المتعلم في وضعية مشكلة، وتترك له الفرصة، كي يوظف و يجند ويدمج مختلف معارفه من أجل أن ينشئ نصا كتابيا سليما شكلا ومضمونا.

---

[1] . المرجع السابق، ص81 .

[2] . وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة متوسط،مرجع سابق،ص27.

والتعبير الكتابي في ضوء التدريس بالكفاءات، هو"ممارسة ذات طابع اجتماعي تتمثل في إنتاج معنى ما وتبليغه، عندما تتزود معرفة القراءة ومعرفة الكتابة، وتأخذ عن بعضها البعض في وضعيات تواصلية متنوعة ، فإن المتعلم يشعر مبكرا بالرغبة، والإدلاء كتابة ً بأفكاره بنية التواصل مع الغير، فالتحكم في الكتابة يمنحه فرصًا ثمينة للتعلم، فيحصل على المعارف ويبلغ المعلومات إلى غيره كيفما كان مجال هذه المعارف والمعلومات" [1].

"والتعبير الكتابي هو ضرب من تقييم قدرة المتعلم على إدماج مكتسباته القبلية، من وجهة نظر المقاربة بالكفاءات، ومن هنا قد يسال سائل ما الفرق بين التعبير الكتابي في ظل البيداغوجيا التلقينية، والتعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات؟، إجابة عن هذا السؤال المشروع،جدير بالذكر القول،إن الفرق يظهر في صوغ الموضوع، حيث أنه في البيداغوجيا التلقينية لا يصاغ الموضوع بدلالة دفع المتعلم إلى استغلال مكتسباته القبلية المتعلقة بالكفاءة المرسومة،كما هو الحال في المقاربة بالكفاءات بقدر ما يطالب بالتعبير عن المطلوب والإيفاء به . أضف إلى ذلك أن موضوع التعبير في ظل المقاربة بالكفاءات يصاغ بدلالة جعل المتعلم في وضعية – مشكلة زيادة على وضعه في موقف إدماج مكتسباته السابقة " [2].

وبعد إعادة النظر في بناء المناهج خصص القائمون على شؤون التربية في ضوء الدراسات الحديثة زمنا اكبر لتعليمية هذا النشاط ، وأعادوا الاعتبار اللازم لتدريسه ،فلقد أفردت له حصة للإلقاء، وهي حصة ذات ساعة واحدة أسبوعيا تخصص لمعالجة تقنية من التقنيات، وحصة للتصحيح ، وهذا مايدل على أهميته ،لذلك وجب على المدرس بعده مشرفا على هذا النشاط أن يبذل كل طاقته، وان يكرس نفسه لإنجاح الفعل التعليمي–التعلمي لهذا النشاط .

6-2- المقاربة النصية في التعبير الكتابي:

لقد أثبتت الدراسات اللسانية المعاصرة ،أن الجملة التي ضل التحليل اللساني متوقف عندها منذ زمن طويل، سواء في الدراسات الغربية أو العربية ،لم تعد كافية لكل مسائل الوصف اللغوي ،"ومن ثمة حان التمرد على نحو الجملة والاتجاه إلى نحو النص أمرا متوقعا واتجاها أكثر اتساقا مع الطبيعة العلمية للدرس اللساني الحديث " [3]، "إن دراسة النصوص هي دراسة للمادة الطبيعية التي توصلنا إلى فهم أمثل لظاهرة اللغة ،لأن الناس لا تنطق حين

[1] . فخر الدين عامر،طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية،عالم الكتب،ط2004،2،ص41.
[2] . وزارة التربية الوطنية ، منهاج مادة اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مارس 2005، ص 25.
[3] . سعد مصلوح ، العربية من نحو الجملة إلى نحو النص،جامعة الكويت ،1991،ص413.

تنطق، ولا تكتب حين تكتب– جملا أو تتابعا من الجمل –ولكنها تعبر في الموقف اللغوي الحي من خلال حوار معقد متعدد الأطراف مع الآخرين، ويكثر في هذا المجال تضارب الاستراتجيات والمصالح وتعقد المقامات(...)وتتشابك العلاقات في نسيج بين الشكل والمضمون على نحو يصبح فيه الأمر كله إلى الجمل ،أو نماذج الجمل تجاهلا للظاهرة المدروسة "[1] ؛ أي" أنه لدراسة جملة ما نحتاج إلى جمل أخرى قبلها أو بعدها في ضوء السياق اللغوي أو المقامي ،فجملة أزرق اللون مثلا,مبهمة لا يتضح معناها ،إلا إذا سبقت بجملة قبلها مثل "[2] :

–مثل اشتريت قلما ، كان أزرق اللون.

"إن جملة (كان أزرق اللون) ،ووصفها دلاليا يتوقف على واحدة من الجمل التي سبقتها وهذا يعني تحليلا يتجاوزها ويؤدي إلى المطالبة بعلم اللغة النصي" [3] ومعني هذا أنه حان الوقت لتجاوز نظرة أغلب اللغويين البنيويين القائلة ،بأن الجملة هي الوحدة القاعدية للنظام اللغوي إلى النص كوحدة قاعدية للخطاب اللغوي " [4]ومنه ارتأى "التربويون أن يكون نشاط استعمال النصوص ومركز مشروعه، ذلك أن إنتاج واستقبال النصوص،ذات الكفاءة والتأثير والمناسبة،يتطلبان كل القدرات العقلية الإحدى والعشرين التي ذكرتها؛ ومن هنا تمنحنا العلوم المبنية على اللغة مجالا محوريا، يمكن به للنمو العقلي أن ينسق من خلال منهاج الدراسة "[5]

فهؤلاء التربويون يرون بأن " النص هو البنية الكبرى الذي تظهر فيه بوضوح كل الموسويات اللغوية ،النحوية ، الصرفية،التركيبية ، الدلالية والصوتية؛كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية، الاجتماعية ،الثقافية والمقامية، وبهذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية– التعلمية بكل أبعادها " [6]

إن البيداغوجيون العرب شأنهم، شأن التربويون الغرب ،عمدوا إلى تبني منطق النصوص بجعل" النص محورا تدور حوله جميع أنشطة اللغة العربية ، فهو المنطلق في تدريسها، وهو الأساس في تحقيق الكفاءات" [7]

---

[1] . المرجع نفسه.

[2] . برنارد شبليرز ، علم اللغة والدراسات الأدبية:دراسة الأسلوب البلاغي ،علم اللغة النصي ،ترجمة محمود جاد الرب،الدارالفنية للنشر والتوزيع، القاهرة،ط1991،1،ص184.

[3] . المرجع نفسه.

[4] . خولة طالب الإبراهيمي،مبادئ في اللسانيات ،دار القصبة للنشر،ط2،الجزائر،2006 ،ص167.

[5] . روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء،ترجمة تمام حسان،عالم الكتب،ط2،القاهرة2007.

[6] . وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط،الجزائر،2003،ص8.

[7] . المرجع نفسه.

"إن المقاربة النصية مولود جديد أفرزه مخاض المقاربة بالكفاءات ، بعد فشل الممارسة التقليدية ،التي كانت تجهل البعد النصي ،وتعتبر النص مجرد وعاء من المفردات والألفاظ ،يتطلب بعضها الشرح والتفسير من أجل دعم الرصيد اللغوي للمتعلم،بمفردات جديدة ،واعتباره خزانا لعبارات وصيغ،بالإمكان حفظها والنسج على منوالها، أو تحليل النصوص بغية فهمها، والتطرق لإلى مافيها من أفكار وقضايا اجتماعية أو سياسية.. "[1]

"إن لكل العمليات السابقة فوائدها، ولكنها تهمل البعد النصي ، وتحصر التعامل مع النص في مستوى الجملة،وهو ما يؤدي بالمتعلم إلى أن يحدد وظائف الكلمات ويقوم بشرحها، ويثري رصيده المعجمي بها، كما يمكنه أن يركب جملا قصيرة سليمة لغويا ونحويا لكنه لاستطيع أن ينتج نصا كتابيا يتلاءم ومستواه التعليمي"[2]

"وعليه يرى البيداغوجيون، أنه إذا أردنا أن نجعل المتعلم، يتحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها ينبغي إطلاعها على عينة كافية من كل نوع، بما يمكنه من استيعاب خصائصها اللغوية والبنائية التي من شأنها، أن تجعل المتعلمين يطلعون على مميزاتها ،إن في تعرضهم لذلك باستمرار،يجعلهم يكتسبون الاستعمالات اللغوية التقنيات، أنماط البناء الخاصة بكل نوع، والتي يستطيعون توظيفها فيما بعد،فيما يكلفون به من تمارين الكتابة والإنشـــــــاء، وبالمران ، والتمرس المستمرين يتمكنون من التحكم في التقنيات الكتابية المختلفة،وهو ما قد يوصل بعضهم- في مرحلة لاحقة – إلى الإبداع في إنشاءاتهم؛ وما يمكن إجراؤه من تمارين ضمن هذا التصور؛ تفكيك نص من النصوص،والوقوف على طريقة بنائه ثم إنتاج نص مغير انطلاقا منه؛وذلك بإجراء بعض التغيرات الأخرى على مستوى الأحداث والأزمنة؛ وهكذا تتيح الفرصة للقيام، انطلاقا من نص واحد لعمل تحليلي إنتاجي في الوقت ذاته"[3]

6-3-أهمية تعليمته التعبير الكتابي في مرحلة المتوسط:

يكتسي التعبير الكتابي أهمية كبيرة في مرحلة المتوسط ،باعتبار أن المتعلم يمر بمرحلة المراهقة،وهي" من المراحل العمرية التي تعكس قدرا لابأس به من النضج العقلي،والوجداني،والجسمي الذي يمكنه من التفاعل مع المجتمع، الذي يعيش فيه تفاعلا تتحقق معه الأهداف المنشودة؛ إذا وجه هذا التفاعل من خلال الممارسات التعليمية الصحيحة

[1] . وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط،مرجع سابق،ص7(بتصرف)
[2] . المرجع نفسه.
[3] . المرجع السابق ، ص9-10(بتصرف).

التي تأخذ بيده، وتوجهه نحو إعمال العقل، كي يفكر ثم يعبر، وأخيرا يبدع بما يعود عليه، وعلى المجتمع الذي يعيش فيه بالفائدة والنفع" [1] ، كما أن المتعلم في مثل هذا السن يزداد شغفه بالإنتاج و يعجب أكثر بما ينجزه .

ونظرا لأهمية هذه المرحلة، وجب ترك الحرية له ليعبر عما يحول في خاطره ، لذلك نجد المناهج التربوية الحديثة المبنية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات عنت عناية خاصة بالمتعلم في هذه المرحلة، و خاصة بتعليمية التعبير الكتابي، بوصفه فضاء خصبا يستطيع المتعلم من خلاله، أن يعبر عما يدور في فكره و نفسه ووجدانه، لأنه يترك له الفرصة الكافية ليعبر عما يشاء .

فبالتعبير الكتابي يمكن للتلميذ أن يكتب و يصلح الخطأ، و يعيد تنظيم عملة كما يشاء، عكس النشاطات الأخرى التي يكون فيها وجها لوجه أمام أستاذه و زملائه ، مما يعيقه عن التكلم، و يصعب عليه أن يفصح عما في ذاته خوفا من الوقوع في الخطأ، أو التعليقات التي تأتي من هنا و هناك من زملائه.

ولا يكون تعلم التعبير الكتابي مثمرا، ثمرته المرجوة، إلا إذا تمكن التلميذ في النهاية من القدرة على الكتابة في إسهاب و قوة ووضوح بأسلوب خال من الخطأ؛و على المدرس أن لا يفكر في قدرة التلميذ على حسن التعبير وحده، بل يجب أن يفكر في إصلاح طريقة تفكيره، و تجاربه ووجدانه و عواطفه نحو من يعيش معهم" [2].

" إن التعبير الكتابي يعد وسيلة اتصال بغض النظر عن بعد الزمان و المكان ، يلجأ إليه لكتابة رسائل ، برقيات، بطاقة دعوات، تهاني ، تعليق على فكرة أو موقف أو رأي، أو حادثة، أو تلخيص بعض الأفكار، أو تحرير موضوع مقترح ... ويمثل هذا النشاط مركز الثقل، ففيه تظهر الكفاءة وبوساطته يتحقق الإدماج الفعلي ، حيث يكون رافد هذه الممارسة هو المكتسبات النظرية التي تلقاها المتعلم وفق منهج واضح و محدد " [3]، وبه "يؤدي الإنسان وظائفه الاجتماعية والثقافية والمهنية ، ويرى علماء اللغة أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة ، فنمو كل منهما وارتقاؤه، مرتبط بنمو الأخر وارتقائه، وكلاهما مرتبط بتجارب الإنسان و خبراته في الحياة، فالتعبير لا يكون حيا إلا بقدر ما يثير في النفس من

[1] . سلوى محمد أحمد عزازي: تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية،رسالة دكتراه (منشورة):كلية التربية بدمياط ،جامعة المنصورة،مصر،2004،ص أ.

[2] . عبد المنعم عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة. ص 124.

[3] . وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية،السنة الثالثة متوسط،الجزائر ،2004،ص27.

أحاسيس و مشاعر و ذكريات،والتعبير الذي يستعمله الطالب لا يقابل في ذهنه معنى مستمدا من تجاربه الشخصية، هو صيغة ميتة بالنسبة له، مهما تكن قيمة البلاغة في حد ذاته"[1].

لذلك وجب الاهتمام بتعليم التعبير الكتابي، بمختلف تقنياته و خطواته ،لا سيما في ضوء التدريس بالكفاءات، التي ينشد من ورائها تخريج طلاب أكفاء يقرؤون، يعبرون بالنطق ثم بالكتابة، والتي هي آخر مرحلة يمكن من خلالها تقويم قدرة المتعلم على القراءة والأداء الصحيح، واستيعابه للظواهر اللغوية ،لأن التعبير المكتوب يعتبر المرحلة النهائية لمختلف أنشطة اللغة العربية السابقة، والمقررة عليه سلفا، و العجز فيه يؤدي إلى الإخفاق، و تكرار الإخفاق يؤدي إلى الاضطراب وفقد الثقة بالنفس، والتأخير في النمو للتلاميذ،الاجتماعي والفكري والعلمي،وانطلاقا من هذه الأهمية،وجب الحرص عليه والاهتمام بتعليميته.

6-4-أهداف تدريس التعبير الكتابي:

للتعبير الكتابي أهداف جمة يمكن حصرها فيما يلي:

-التعبير الكتابي فضاء رحب، يتيح الفرصة للتلاميذ للتعبير عما في نفوسهم،أو مشاهداتهم بعبارات سلمية ومعبرة.

-"الحرص على توظيف لغة القرآن،والحفاظ عليها في شتى خطابات المتعلم الكتابية متحريا استعمال اللغة العربية الفصيحة، وتوظيف قواعدها اللغوية توظيفا سلميا، وأن يعرف التلميذ خصائص الجمال في أساليبها فيما يقرأ أو يكتب"[2]

- يمرن التلميذ على محاكاة الأساليب الأدبية، و تقليد المبدعين و توظيف الصور البيانية والمحسنات البديعية، و الخيال في الكتابة، باستخدام بعض المبادئ الأدبية الأولية .

-يحمل المتعلمين على تجنيد معارفهم ومهاراتهم، ودمجها في وضعيات جديدة دالة .

-يمكن التلميذ من إنشاء مقطوعات و فقرات يتوفر فيها خصائص الأسلوب الأدبي الراقي في التعبير الإبداعي، نظرا لتوفر الوقت الكافي لذلك ،و تحفيزه على المطالعة و البحث لتتسع معارفه و ثقافته.

-"يكسب التلميذ عادات النظافة والنظام في الكتابة،و السرعة ما أمكن،وذالك ومن خلال تلقين أسس الكتابة الصحية، والسرعة التي يكتسبها، نتيجة المران والتكرار اللازمين

[1] . فخر الدين عامر ،طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب،ط2،عمان 41،2000.

[2] . المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مرجع سبق ذكره ص271.

لتقوية العادة"[1] .

– يتيح هذا النوع من التعبير للمتعلم، القدرة على طرح الفكرة من جميع جوانبها، بعمق يناسب مستوى نموه، في الوقت الذي لا يتيحه التعبير الشفوي،نظرا لطبيعة هذا الأخير التي تستلزم السرعة، وبالتالي يسمح له التعبير الكتابي بالخلود لنفسه، وتصحيح أخطائه، لأنه يمتلك نفسه ووقته" [2] .

– يعطي للتلميذ الفرصة الكافية، لاختيار الأساليب اللغوية الراقية وتنقيحها وتهذيبها، واختيار ما يناسبها من ألفاظ ومفردات، وهذا الأمر لا يوفره التعبير الشفوي.

– يمكن التلميذ من استخدام علامات الترقيم في الكتابة ، واستخدامها استخداما سليما في أماكنها المناسبة.

–"تدريب المتعلمون على وضع قواعد النحو واللغة والرسم، موضع التطبيق في الكتابة" [3]

– أن" يستعمل الدارسون الكلمة المكتوبة في التعبير عن حاجات أعمالهم المهنية، من خلال كتاباتهم للرسائل والتقارير والمذكرات والطلبات ومحاضر الاجتماع، ويكتسبوا المهارات النوعية الخاصة بمجالات الكتابة الوظيفية، يتمكنوا من مهارات النقد، و اكتشاف لأخطاء اللغوية الفنية والفكرية في الأعمال الكتابية المختلفة، وأن يكتشفوا أن من اعتادوا عليه من أخطاء إملائية ونحوية وأسلوبية ،ويعالجونها بوعي وفهم" [4]

– يتعرف التلميذ على مختلف تقنيات التعبير الكتابي (تلخيص ، توسيع فكرة، تقليص نص) التي برمجت له حسب مستوياته الدراسية.

–تعويد التلميذ على التفكير السليم والنطق الصحيح والكتابة جيدة، بمختلف أنواعها سواء كانت إملائية أو لغوية أو تركيبية أو نحوية، وتدريبه على اكتشاف أخطائه وتصويبها.

7- طريقة تناول نشاط التعبير الكتابي: إن أحسن الطرائق وأنجعها لتنفيذ نشاط التعبير الكتابي، هي تلك الطرائق التي تكون مرتبطة بما يلي [5]:

–الكفاءة المستهدفة من النشاط.

– مراحل التدريس (محتوى التعلم).

–قدرات التلاميذ و استعداداتهم و خبراتهم السابقة.

---

[1] . طرق التدريس اللغة العربية،مرجع سابق، ص158 (بتصرف)

[2] . عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر ط 1، عمان ،2000،ص464

[3] . محسن علي عطية ،تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية،ط1،عمان،2008،ص230

[4] . أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، مرجع سبق ص464.

[5] . تعليمية أنشطة اللغة العربية،ملتقى تكويني لفائدة الأساتذة المتربصين في التعليم المتوسط،برج بوعريريج أيام 21-22-23 أفريل،2008.

-الرسائل التعليمية.

-الوقت المخصص للنشاط و الظروف لمحيطة.

-شخصية الأستاذ (الأداء، الأسلوب، النظام، العدل، المساعدة، القدرة، سعة العمل المساعدة، حب العمل، الجاذبية)

ويمكن أن نجمل أهم الخطوات التي يمر بها التعبير الكتابي فيما يلي:

7-1-التمهيد (وضعية الانطلاق):

وهو" محطة مشتركة بين جميع الأنشطة، لإثارة اهتمام المتعلمين ومشاركتهم في النشاط، مع أهمية الإشارة إلى الكفاءة المستهدفة من خلال تنفيذه"[1] «يتم فيه استثارة انتباه التلاميذ ،وجذبهم إلى الموضوع وتشويقهم ،ويستلزم ذلك استدعاء خبراتهم السابقة، وهذا يعني أن يقوم المعلم بوضع التلاميذ في جو نفسي يؤدي الموضوع الدرس,ويهدئ أذهانهم"[2]، وقد تكون عبارة عن وسيلة وتعليمية(صور،أشرطة..الخ)يختارها في بداية لدرسه،لما لها من أهمية لوضع المتعلم في جو الدرس.

7-2- بسط الموضوع:(وضعية بناء المتعلم):

يقوم المدرس مع تلاميذه بالعودة إلى نص القراءة، في إطار يسمى بالمقاربة النصية، باستخراج الأمثلة التي تمس التقنية التعبيرية المستهدفة من الدراسة، حيث يكلف تلميذ بقراءة النص قراءة سريعة،ثم تستخرج الأمثلة التي تضمنت التقنية، بعدها تدون على اللوح ، ثم يكلف المدرس تلميذين أو ثلاثة بقراءتها.

7-3- تحليل التقنية:

تحلل التقنية باعتماد الطريقة الاستقرائية، مع اعتماد المناقشة والحوار والحرص على إشراك فئة واسعة من المتعلمين بتوجيه من المدرس قصد تحديد خصائصها (التقنية) .

[1] . المرجع السابق.

[2] . حسن عبد الهادي عصر،الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ،المكتب العربي الحديث ،الإسكندرية ، ص464.

7-4- النسج على منوال التقنية.

"بإتاحة الفرصة لأكبر عدد من المتعلمين، مع إثراء الموضوع بآليات مختلفة، ويراعى تقويم أداء المتعلمين في حينه مع كتابة أحسن الإضافات والمقترحات من إنتاج وبناء المتعلمين، وتغرس إثناء ذلك الممارسات الشفهية ونثمنها كثقافة القسم، تليها بدايات كتابية في القسم ثم تكتمل في البيت،ونشجع من خلال ذلك تواصل المتعلمين داخل الفصل وخارجه (تعلم فردي ، تعاوني ، حسن تواصل" [1] .

وقد تكون هذه الطريقة مناسبة، لما توفره من جهد ووقت أكثر لتنظيم العمل الكتابي بشكل أحسن، إلا أن هناك من المدرسين من يرى بأن تحرير المواضيع خارج الصف يخلو من المصداقية، بسبب اعتماد بعض التلاميذ على غيرهم في الكتابة والنقل، فتسود الاتكالية وتنعدم روح المسؤولية واللامبالاة.

7-5- التطبيق الكتابي :

هو آخر خطوة في تدريس نشاط التعبير الكتابي، وفيها يطلب المدرس من المتعلمين تدوين الدرس وتوظيف التقنية كتابيا"بالتزام الخصائص القيمية المستخلصة، وإدماج المعارف والمهارات المكتسبة" [2]في وضعيات مختلفة دالة، من خلال نص السؤال الذي يوجهه للتلاميذ، قصد القيام بتحرير موضوع ما متعلق بالتقنية المدروسة بعدها يقوم بجمع المواضع قصد الاطلاع عليها وتقويمها ورصد ما فيها من أخطاء .

ولكي تتضح الطريقة أكثر نقدم درسا أنموذجيا لتقنية الوصف لاحدى تقنيات التعبير الكتابي وفق التدريس بالكفاءات والتي سنطبقها على العينة المستهدفة من الدراسة في الفصل الميداني اللاحق.

[1] . تعليمية أنشطة اللغة العربية،مرجع سابق.
[2] . وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الثانية متوسط ، مرجع سابق،ص22.

الوحدة التعليمية رقم 15: الطبيعة	**المستوى :الثالثة متوسط**
النشاط : تعبير كتابي	**الوسائل : الكتاب المدرسي**
الموضوع : الوصف في حال سكون	**السبورة،مراجع أخرى، صور للتقنية**
	الزمن : ساعة واحدة

الكفاءة المستهدفة: أن يكون التلميذ قادرا على التعبير الكتابي بوساطة الوصف في حال سكون .

مؤشر الكفاءة:– معرفة الوصف في حال سكون.

–معرفة أساليب وأركان الوصف الساكن.

– يتمكن من إبداء رأيه فيما يعجبه ولايعجبه ،بألفاظ وعبارات محددة.

– التعبير عن كل فكرة في فقرة .

– التطبيق على التقنية .

سير الحصة	وضعية التعلم	التقويم
وضعية الانطلاق	**تمهيد :**– قد يكون بتصحيح فقرة سابقة . إخبارهم بالتقنية المراد دراستها..(الوصف في حال سكون)	**تقويم مبدئي:** تصحيح بعض الأخطاء الشائعة
سير الحصة	تدريب عرض الأمثلة إقرأ النص الآتي، ثم أجب على الأسئلة التي تليه:أردت ذات صباح،أن أختلي بنفسي... وجلست على صخرة متأملا...حركة الموج وحركة الغيم".(فقرة ص83 من كتاب التلميذ). قراءة الأمثلة: يقرأ الأستاذ الأمثلة ويقرأها تلميذان أو ثلاثة. الأسئلة : ماهي العبارات التي وصف بها الكاتب أشعة الشمس وأمواج البحر. ماهو نمط النص (سرد،وصف،حوار)؟ ما الموقع الذي شاهذ من خلاله الكاتب البحر. اذكر الكلمات والعبارات الدالة على ذلك؟ ما هي عناصر الوصف.؟ 6–كيف نصمم موضوعا وصفيا ؟	**تقويم تكويني:** تعريف الوصف في حال سكون: هو وصف تعبيري عن أشياء يشاهدها المعبر وهو ساكن ،والوصف يشبه عمل آلة التصوير التي تنقل صورة أمينة عن موضوع الوصف سواء أكان شخصا أم حيوانا. –الموقع. – الحجم. –الصيغة. لابد من : 1–مقدمة: تصف الشيء وصفا عاما. 2–صلب الموضوع:يتناول جوانبه المختلفة، مع مراعاة ترتيب منطقي للأفكار. 3–خاتمة : تعبر عن الانطباع الذي تركه الشيء الموصوف في النفس. **تقويم تحصيلي :** –إنجاز التطبيق.

	تطبيق:ص84(من الكتاب المدرسي للتلميذ). أثناء انتظارك الحافلة، تلاحظ كل مايوجد من حولك : البنايات ،الطرقات ،الناس... وتفكر في ضرورة تغيير بعض الأشياء في المحيط. -أكتب نصا لايتجاوز عشرة أسطر تصف فيه ما شاهدت،والانطباع الذي حصل لك والأشياء التي تقترح تغييرها. - **شبكة التقييم الذاتي:** -طول النص المكتوب عشرة أسطر:نعم/لا. -موضوع النص:وصف موقف الحافلات،المباني ،الطرقات... -ذكر الأماكن التي أعجبتك أو لم تعجبك. -ترتيب الأفكار:جلست،شاهدت... -التعبير عن كل فكرة في فقرة.	– ملء شبكة التقييم الذاتي .

7-6- أهم الأهداف التعليمية المتوخاة من نشاط التعبير الكتابي – السنة 3 متوسط –.

يمكن تلخيص بعض الأهداف التعليمية،أوما يسمى بمؤشرات الكفاءة، التي ينبغي للمتعلم،أن يبلغها في هذه المرحلة التعليمية،والتي يسطرها المنهاج،أو يحددها الأستاذ،والتي يراها ضرورية لتحقيق كفاءة ما فيما يلي [1] :

"– يكتب نصوصا وفقرات سردية،وصفية،حوارية ،حجاجية وإخبارية.

– يحرر رسائل إدارية،ويكتب عروضا حال وتقارير،ومذكرات إعلامية، ويحترم معايير كتابتها.

- يلخص نصوصا وفق قواعد التلخيص .

– يعلل آراءه ويستدل بالشواهد .

–يوسع أفكاره بالاعتماد على مكتسباته، ورصيده المعجمي واللغوي، وعلى ثقافته ومدى مطالعته.

– يضبط وينجز مشاريع كتابية بمفرده أو بمعية زملائه" .

[1] . وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية،السنة الثالثة متوسط، مرجع سابق،ص22 .

-" يعرض ما يكتب عرضا منسقا يبرز فيه الفقرات والعناوين الأساسية والعناوين الفرعية ويستعمل علامات الترقيم"[1]

8- طريقة تصحيح التعبير الكتابي :

هناك صور متنوعة لتصحيح التعبير،" وبعض المعلمون يحددون الأخطاء، التي يقع فيها الطالب في مهارات التعبير،ويصوبون هذه الأخطاء، ثم يردون دفاتر التعبير إلى الطلاب،لإعادة هذه الجمل أو العبارات، التي وقع فيها الخطأ بشكل سليم،وهذا النوع من التصحيح يسمى(التصحيح العلاجي) ، وربما يناقش بعض المعلمين طلبتهم في أخطائهم حتى يهتدوا إلى سبب وقوعهم في الخطأ،ويتجنبون في الموضوعات التالية،لأنه لا خير في إصلاح، لا يدرك الطالب أساسه، ولا في صواب لا يكتسبه الطالب بنفسه" [2] وهناك قسم من المعلمين،يكتفون بوضع خطوط تحت مواطن الخطأ،وهو ما يسمى (بالتصحيح الإشاري)، والطالب في هذه الحالة يبحث عن الخطأ بنفسه، ويقوم بإصلاحه، لأنه تنبه إلى هذا الخطأ ،نتيجة وجود هذه الإشارة؛ و هناك قسم آخر من المعلمين يضعون رمزا فوق الخطأ، يشير إلى نوع الخطأ ومجموعة الرموز التي يستخدمها المعلم، هي في الواقع متفق عليها مع الطلبة ، كأن يضع(ن) للخطأ النحوي،(ت) للخطأ التركيبي(ش) للخطأ الشكلي (م) للخطأ الإملائي،(ف) للخطأ الفكري و(س) للخطأ الأسلوبي، ويسمى هذا النوع من التصحيح (بالتصحيح المرمز) " [3] .

أما " الطريقة الفردية المباشرة،فتتم داخل القسم"[4] ،" وهي طريقة مثلى، كما أنها أكثر فائدة ونفعا للمتعلم،ومن خلالها يستطيع تقويم اعوجاج خطئه بنفسه ، حيث تتم هذه الطريقة داخل القسم ومن خلالها يقوم المعلم، بتصحيح الأخطاء مع التلاميذ كل على حدة،ومن ثمة يقف التلميذ على خطئه ويصححه مع مدرسه،لكن هذه الطريقة يصعب تطبيقها نظرا لكثرة عدد التلاميذ و اكتظاظ الأقسام ، ناهيك عن الحجم الساعي للمعلم، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتقه، فيضطر إلى تنفيذ عملية التصحيح خارج القسم، وبعد وقت الحصة " [5] .

---

[1] . وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط،مرجع سابق،ص27(بتصرف).
[2] . اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق،ص269.
[3] . المرجع نفسه ،ص270.
[4] . وزارة التربية الوطنية،دليل الأستاذ باللغة العربية ،السنة الرابعة من التعليم المتوسط،الجزائر،2006،ص44.
[5] . المرجع السابق

وهناك طريقتان جديرتان بالتنويه هما: "طريقة التصحيح الذاتي، التي يتعلم فيها التلميذ عن طريق المحاولة والخطأ وبتكرار المحاولة يقل الخطأ؛والطريقة التبادلية ،التي يستفيد فيها الأستاذ من خبرة الأتراب، إثارة دافعية التلاميذ للتعلم، حيث يكلف كل تلميذ بالتصحيح لزميله على أن يصحح زميله له ، مع إرشادهم إلى مقاييس التصحيح" [1]

وهناك من المعلمين من يكتفي بالإشارة أوبالتسطير تحت الخطأ، أو شطبه على الأوراق،أو يكتفي بكلمة لوحظ ثم يرجعها إلى التلميذ دون تحديد نوع الخطأ أو تصويبه ، وهذه الطريقة نستطيع أن نقول أنها جامدة لتؤتى أكلها، ولا تحقق نتائج ايجابية،ولا تحسن الإنتاج الكتابي، لأن المتعلم لا يعرف أين وقع الخطأ، ولا نوعه ولا تصويبه.

وهناك من يعتمد الطريقة التعاونية في استخراج الأخطاء، حيث يعمد المدرس إلى عرض موضوع، تكثر فيه الأخطاء على السبورة، ويترك الفرصة للمتعلمين لاستخراجها وتصويبها جماعيا على السبورة ويكتفي بتوجيه التلاميذ إلى أخطائهم في بقية المواضيع عن طريق الترميز المذكور سابقـــاً.

ونشير إلى أن هناك معايير يعتمد عليها المدرس في تصحيح التعبير الكتابي، وهذه المعايير تظهر في جملة من المؤشرات المكونة للكفاءة، نحاول حصرها فيما يلي :

1°– الملاءمة:" ملاءمة فحوى التعبير للسؤال المطروح والتقيد به، بحيث لاتخرج أفكاره عن مضمون نص السؤال المطلوب الكتابة فيه" [2] ، "وخلو الموضوع الاستطراد المخل بوحدته ، والابتعاد عن الحشو واللغو الذي لا فائدة ولا طائل من وراءه" [3] ، إضافة إلى استعمال الرصيد اللغوي الملائم ، حيث توظف الألفاظ والمفردات المكتسبة قبليا أو بعديا من أجل إثراء الموضوع المحرر بشتى الألفاظ، شرط أن تكون ملائمة للموضوع .

2°_ الانسجام: ويندرج ضمن هذا المعيار عدة مؤشرات منها :

- صحة الأفكار،بحيث يجب أن تكون أفكار التعبير صحيحة علميا أو معرفيا أو تاريخيا، ويخلو من الأفكار الخاطئة.
- تسلسل الأفكار وترابطها،بحيث لا يصح تقديم فكرة،أوتأخيرها في غير موضعها اللائق.

---

[1] . المرجع نفسه.
[2] . الوضعية الإدماجية ،ملتقى تكويني لفائدة أساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط، 22نوفمبر،2009.
[3] . اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق،ص269.

"وضوح الأفكار ، ويتمثل في ذلك في فهم القارئ للكلام المكتوب، وخلو الموضوع من التناقض والغموض ، وتفصيل الافكار بتفاصيل ملائمة " [1] .

- "التدرج في الوصف ابتداء من المقدمة، وانتهاء بالخاتمة،ويتمثل ذلك في حسن التمهيد، الذي يمثل مقدمة تثير القارئ، ثم يليها العرض الذي يقدم فيه الكاتب أفكاره وينظمها،ثم الخاتمة التي هي عبارة عن خلاصة يوجز فيها أهم الأشياء التي أراد أن يصل إليها" [2] .

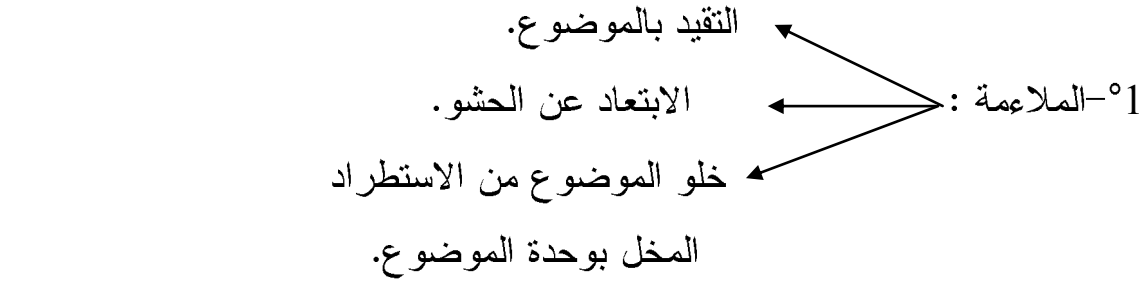
3°- سلامة اللغة والرسم :

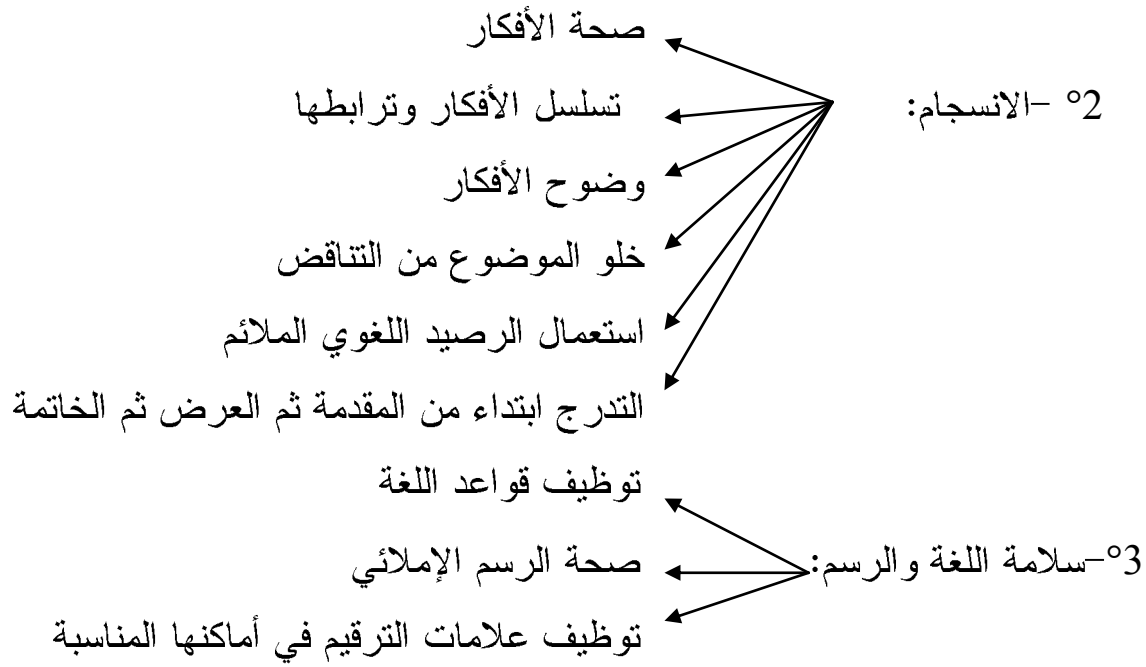
- توظيف الأساليب البلاغية كالبيان والبديع والمعاني ..
- "إضافات عامة خادمة للموضوع كالاستشهاد و الاستدلال، ببعض الشواهد القرآنية أو السنية، والموروث الأدبي كالشعر والنثر من أقوال مأثورة وحكم وغيرها " [3].
- استعمال اللغة الراقية،والتقيد باللغة العربية، الفصيحة وعدم استعمال العامية،والألفاظ الضعيفة ، أضف إلى ذلك جمال الأسلوب، الذي يضفي طابعا مميزا ً على التعبير .
- مراعاة الجانب الشكلي والجمالي للورقة أثناء الكتابة ، بحيث يكتب الموضوع بخط واضح وملائم، مع احترام قواعد الكتابة الصحيحة" [4] .

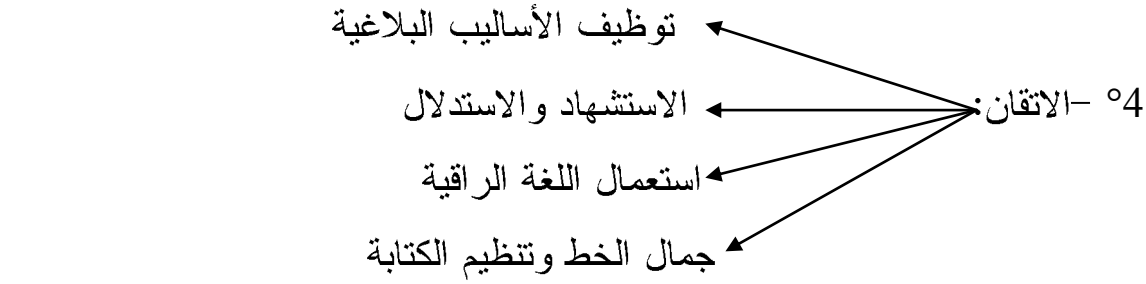
---

[1] . المرجع السابق.
[2] . المرجع نفسه .(بتصرف).
[3] . تعليمية أنشطة اللغة العربية ،مرجع سابق.
[4] . محمد حسن عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات،دار المناهج، ط1،القاهرة 2002،ص208 .(بتصرف)

ويمكن أن نمثل بهذه المعايير، بجميع مؤشراتها، في الأشكال الموضحة أسفله [*]:







[*] الأشكال من تصور الباحثة .

الفصل الثالث:

أثر بيداغوجيا الكفاءات في التعبير الكتابي.

ــ دراسة ميدا نية تحليليةــ

1ــ مصادر جمع المادة الميدانية.

2ــ مشكلة الدراسة .

3ــ حدود الدراسة .

4ــ أهمية الدراسة .

5ــ منهج الدراسة .

6ــ تحليل النتائج.

7ــ نتائج الدراسة الميدانية.

الملحق

1- مصادر جمع المادة الميدانية:

للكشف عن الجديد الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات، للتعبير الكتابي في التعليم المتوسط و الثمار التي جناها في ضوء هذه البيداغوجيا، اقتضت الدراسة إجراء ما يلي:

1-1-الاستبيان(الاستطلاع) Questionnaire:

يعرف الاستطلاع بأنه مجموعة من الأسئلة والعبارات، التي تكون معا سلوكا أو ظاهرة تدريسية، تشير لخصائصها ومواصفاتها، و يقوم المعنيون بأمر التدريس عادة، من معلمين و مشرفين و متعلمين و أولى الأمر من أسر التلاميذ ، وقادة المجتمع المحلي، بالإطلاع و الإجابة عليها،حسب معرفتهم أو مشاهدتهم للموضوع التدريسي الذي تجسده،و هو يستوضح عموما آراء الآخرين و مرئياتهم بخصوص العملية أو الظاهرة، التي يجسدها و يستفسر عنها[1].

لقد قمت في دراستي هذه، بوضع استبيانين:الأول وجهه إلى أساتذة اللغة العربية ومفتشيها بالتعليم المتوسط، و قد تضمن صفحة تمهيدية للتعريف بموضوع البحث،و علاقة الاستبيان به،والصفحات الموالية احتوت على 28 سؤالا، الجزء الأول من الأسئلة تعلق ببعض المعلومات الشخصية للأساتذة، و الجزء الثاني منها مس موضوع البحث بمختلف جوانبه؛ و أما الثاني فوجه إلى تلاميذ السنة الثالثة من الطور نفسه، المذكور آنفا و حوى 26 سؤال، وزعت أجزاء أسئلة كما في استبيان الأساتذة، و قد حاولت أن أضع أسئلة الاستبيانين وفقا لمقاييس بناء الاستطلاعات وحسب ما تقتضيه الدراسة حول الموضوع.

و لقد تضمن الاستبيانان نوعان من الأسئلة:

أ-أسئلة مفتوحة Open Question :حيث أن هذا النوع من الأسئلة يترك الحرية للمستجوب للإدلاء بآرائه و تقديم أفكاره،و التوسع أكثر في الإجابة، وهو الأمر الذي يساعدني كثيرا في التحليل و جمع المادة الميدانية.

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

1. محمد زياد حمدان، قياس كفاية التدريس، دار التربية الحديثة للنشر و التوزيع ، الفيحاء، 2000، ص 29.
2. نماذج الاستبانين مدرجة في الملاحق.

[2] المرجع السابق، ص 32.

1-2-أوراق التلاميذ:

تعد التعابير الكتابية التي أنجزها التلاميذ، بمثابة الدليل الواضح ،الذي من خلاله يمكن معرفة مدى تحسين التلاميذ في التعبير الكتابي، في ضوء بيداغوجيا الكفاءات، ذلك من خلال الاختبارات الكتابية،التي أجريت على عينة الدراسة ،و التي انقسمت إلى فئتين هما: العينة الضابطة و العينة التجريبية.

1-2-1-العينة الضابطة:

أجريت الاختبارات الكتابية على تلاميذ هذه العينة، في ضوء المقاربة التلقينية (الأهداف) بالتنسيق، و التعاون مع أساتذة مادة اللغة العربية في المؤسسات التربوية الأخرى، و قد خصصت ساعة من الزمن لإجراء الإختبار، تحت المراقبة المستمرة، ثم جمعت التعابير لتصحح فيما بعد، و للإشارة فإن تلاميذ هذه العينة طبق عليهم الإختبار القبلي فقط، من أجل قياس الفرق فيما بعد.

1-2-2- العينة التجريبية:

طبقت الاختبارات الكتابية على هذه العينة على فئتين، فترة الاختبار القبلي بنفس الخطوات المذكورة سابقا، و فترة الإختبار البعدي، الذي طبق بعد تدريس وحدة تعليمية بطريقة الكفاءات؛الطريقة المعتمدة حاليا في التدريس، نفس الاختبار بنفس سؤال الامتحان القبلي، وبعد الانتهاء من الاختبار جمعت الأوراق لتصحح.

1-2-3- التصحيح:

بعد الإجراء جمعت الاختبارات الكتابية مباشرة، لتصحح حيث مررت على أستاذين بعدها رصدت الأخطاء،وصنفت ولوحظ الفرق بين أوراق العينتين الضابطة والتجريبية؛ كما سيظهر لاحقا في الجزء الخاص تحليل الأوراق.

1-3-الملاحظة الميدانية:

"عادة ما تعتمد الملاحظة المباشرة،كأداة لجمع المعلومات و البيانات عن ظاهرة ما، بوصفها"الأكثر صلاحية في الدراسات الاستطلاعية للمشكلة ،التي يريد الباحث البحث فيها، و جمع المعلومات عنها"[1].

1-4-العينة:

1-4-1-الأساتذة:

لقد بلغ عدد الأساتذة، الذين وجه إليهم الاستبيان 30 أستاذا، يتوزعون بين الذكور والإناث تتراوح، أعمارهم بين 28 و 50 سنة، معظمهم من ذوي الخبرة الميدانية في التعلم، يشتغلون في المدن و الأرياف بولاية برج بوعريريج، و معظمهم عاشوا زمن الأهداف والكفاءات، أفادونني و بشكل كبير في الدراسة.

1-4-2-التلاميذ:

تراوح عدد التلاميذ الذين شملتهم الدراسة 109، تلميذ يدرسون بالسنة الثالثة متوسط، منهم الذكور و الإناث، توزعوا على أربع متوسطات، بين الريف و المدينة، ثلاث إكماليات من وسط مدينة برج بوعريريج، و هي إكمالية محمد زيوي، إكمالية عبد الحميد بن باديس (الشرقية)، و إكمالية وشاح صالح (ابن باديس الغربية سابقا)؛ أما الريف فشملت الدراسة مؤسسة واحدة،هي إكمالية محمد بونقاب ببن داود، إحدى بلديات ولاية برج بوعريريج الواقعة في الجهة الغربية للولاية، و التي تبعد عنها بحوالي 60 كلم.

أما عينة الاختبارات الكتابية، فقد أختيرت من متوسطتين هما: إكمالية ابن باديس الشرقية ووشاح صالح، اللتين أخذت منهما العينة الضابطة، و إكمالية محمد بونقاب، التي أخذت منها العينة التجريبية، و هذه الاختيارات لا لسبب يذكر،سوى أنني وجدت بعض المساعدات و التسهيلات،وكم كنت آمل أن تشمل الدراسة أكبر عدد ممكن من المؤسسات التربوية، كي يكون المسح شاملا،ولكي تظهر النتائج بشكل أدق،لكن وجود صعوبات كثيرة حالت دون ذلك.

1. سعيد ناصف، محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية و تنفيذها، مكتبة الزمر، الشرق، مصر ، 1977، ص 79.

1-4-3-طريقة توزيع البيانات:

بعد جمع الاستبيانات، و كذلك التعابير الكتابية،التي قام بانجازها التلاميذ شرعت في توزيع البيانات، باستخدام النسب المئوية في تحليل النتائج كما يلي:

عدد الإجابات X 100 = النسبة المئوية %

عدد أفراد العينة

1-5-الأسئلة:

1-5-1-الأسئلة الخاصة بالأساتذة:

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

البند الأول: (يضم الأسئلة من 1 إلى4) يتعلق بالبيانات الشخصية للأساتذة، بحيث أن فحواها يهدف إلى معرفة الملامح العامة للمستجوبين، و تضم هذه الأسئلة السن الجنس ، الشهادة ، التخصص، الصفة، و الخبرة في مجال التعليم.

البند الثاني:(الأسئلة من5إلى7) : تهدف هذه الأسئلة إلى معرفة الجديد، الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات للتعبير الكتابي، و مدى استفادته من الطريقة الجديدة، و هل المقاربة النصية حل للتخفيف من تدني مستوى التلاميذ في نشاط التعبير الكتابي،وما مدى التحسس الذي لمس في ضوء هذه المقاربة.

البند الثالث:(يضم السؤال8):يهدف هذا السؤال إلى معرفة مدى مساهمة التلاميذ في تنشيط وتسيير حصص التعبير الكتابي.

البند الرابع:(الأسئلة من 9 إلى 10):يهدف إلى معرفة العلاقة الموجودة بين أنشطة اللغة ، وكذا أهمية التعبير الكتابي في تكوين الملكة اللغوية للتلميذ.

البند الخامس:(السؤال11):السؤال تمكنت من معرفة اللغة،التي يتعامل بها الأستاذ داخل غرفة الدرس، والانعكاس السلبي لتعويض اللغة الفصحى بالعامية، واللهجات الأخرى في تحصيل التعبير الكتابي.

البند السادس:(الأسئلة12إلى14):يتعلق بمكان تحرير التعابير الكتابية،وأي الأماكن أنسب للتلميذ،كما تمكنت من معرفة الزمن المخصص لتعلمية و تعلمية التعبير،وهل هو كاف أم لا؟

البند السابع:(الأسئلة من 15إلى17): يهدف إلى معرفة الطرق التي تصمم بها المواضيع الإنشائية،وبفاعلية نشاط الإدماج ومدى تحققه في كتابات التلاميذلتكوين نص إبداعي أووظيفي وفق ماتقتضيه بيداغوجيا الكفاءات.

البند الثامن:(الأسئلة من 18 إلى 19): يهدف إلى معرفة نوع الأخطاء، التي يقع فيها التلاميذ أثناء تحرير التعابير الكتابية؛وكذا عوامل ضعف التلاميذ في نشاط التعبير.

البند التاسع:(الأسئلة من20إلى23): يتعلق بالمنهاج التعليمي، و يهدف إلى معرفة مدى ملائمة المضامين المقررة لسن المتعلمين، الطرق والاستراتجيات المتبعة في تعليم التعبير الكتابي في بيداغوجيا الكفاءات،وكذا الفرق بينها وبين البيداغوجيا التقليدية.

البند العاشر:(الأسئلة من24إلى28):بوساطة هذه الأسئلة نتعرف على طرق تصحيح التعبير الكتابي،و على حصص التصحيح، وكيفية تقييمه في ظل الكفاءات،و بمدى تحقق الكفاءة المسطرة لدرس التعبير من خلال الوضعيات الإدماجية والتطبيقات، التي تعطى للتلميذ في نهاية النشاط.

1-5-2-الأسئلة المتعلقة بالتلميذ: لقد صنفت بدورها إلى 7 بنود كالتالي:

البند الأول: يتعلق بالبيانات الشخصية للتلميذ، و يضم الجنس اللغة المتعامل بها في البيت، مقر السكن، و كذا مكان الدراسة و يضم الأسئلة من(1 إلى 3).

البند الثاني(يضم الأسئلة من 4 إلى 9): يتعلق بفهم التلميذ لنشاط التعبير، و مدى تحضيره لدروسه والاهتمام بها، إضافة إلى طريقة الأستاذ أثناء الحصص الدراسية، و فاعليتها في توصيل المعلومات إلى التلاميذ، اللغة التي يستعملها داخل القسم، و كيفية تقديمه لحصص التعبير الكتابي.

البند الثالث:(الأسئلة من 10 إلى 11): يهدف إلى معرفة كيفية و طرق تحرير المواضيع الإنشائية، و كذا الوقت المخصص للكتابة.

البند الرابع:(الأسئلة من 12 إلى14): يهدف إلى معرفة ما إذا كان التلميذ يهتم بجمع البيانات عن الموضوع، و يحرص على الاستعانة بتجاربه وخبراته في الحياة، وما مدى اهتمام التلميذ بمراجعة منتوجه الكتابي وتنقيحه، وتصحيح ما ورد فيه من أخطاء.

البند الخامس:(السؤال 15): يهدف إلى تبيان ما إذا كان التلميذ يعاني من صعوبات في التعبير الكتابي،وأي أنواع التعبير الكتابي أكثر صعوبة الوظيفي أم الإبداعي.

البند السادس:(الأسئلة من 16 إلى18): يهدف إلى معرفة ما إذا كان التلميذ،يهتم بالمطالعة وهل يعتمد على نفسه في تحرير موضوعه، أم أنه ينسخ من الأنترنت و الكتب دون تنقيح أو تمحيص ومدى تأثير التلفزيون على ملكته اللغويه.

البند السابع:(السؤال19): يهدف إلى بيان الطريق المفضلة لدى التلميذ في تصحيح التعبير الكتابي، وما مدى استفاد ته من حصص التصحيح.

6- مشكلة الدراسة:

تتحد مشكلة الدراسة في تدني مستوى امتلاك التلميذ لمهارة و كفاءة التعبير الكتابي، لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بصفة عامة، و تلاميذ السنة الثالثة متوسط بصفة خاصة، حيث أخذت هذه العينة مثالا، يمكن تعميمه على باقي المستويات الأخرى في التعلم المتوسط.

-تتحد مشكلة الدراسة في الجديد، الذي قدمته المقاربة بالكفاءات لتعلمية التعبير الكتابي، لدى تلاميذ مرحلة المتوسط، بعد تدني المستوى الذي لاحظناه في بيداغوجية الأهداف (الطريقة التقليدية)، و هل بإمكان التلميذ في خصم هذه البيداغوجية الجديدة، أن يمتلك الكفاءات اللازمة لتحرير مواضيع إنشائية سليمة خالية من شتى الأخطاء، أو على الأقل هل خففت هذه البيداغوجية من حدتها، و هل الطرائق التدريسية المعتمدة في المناهج التربوية الحالية وفي حجرة الدرس، تتلاءم مع تعليم نشاط التعبير الكتابي.

7-حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على جانب التعبير الإبداعي،و بالتحديد موضوع الوصف في حال سكون،إحدى تقنيات التعبير الكتابي المقررة على تلاميذ السنة الثالثة متوسط، يقوم فيه التلميذ بوصف مكان ما و هو جالس، أو واقف المهم أن يكون ساكنا لا يتحرك.

8- أهمية الدراسة:

-العمل على تحقيق أهداف تدريس التعبير الكتابي،و اكتساب التلميذ الكفاءة اللازمة، و القدرة على التعبير و الإنشاء، باستعمال القواعد النحوية و الصرفية، و التمكن من الرسم الإملائي و إمتلاك الثروة اللغوية الكافية لتحرير مختلف المواضيع.

-تجريب بيداغوجيا الكفاءات و استخلاص ثمارها في المستقبل،و تطبيق المناهج الحديثة في التربية و التعليم.

– التطلع إلى مدى نجاح الإصلاحات في المدرسة الجزائرية،و التطلع إلى رؤية مستقبلية و نتائج إيجابية، قد تساعد معلم لغة القرآن على تحقيق الأهداف التعلمية المتوخاة بفاعلية.

–فسح مجال آخر للتجريب من خلال دراستنا هذه علها تفضي إلى نتائج أكثر ايجابية، يمكن اعتمادها و تطبيقها في مراحل التعليم.

9- منهج الدراسة:

اعتمدت في دراستي هذه على المنهج الوصفي التحليلي،حيث قمت بوصف البيداغوجيا الجديدة،التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية في المدارس الجزائرية ، و قمت أيضا بوصف طرق و كيفية تدريس،و تصحيح نشاط التعبير الكتابي.

أما المنهج التحليلي،فقد اعتمد ته في تحليل الاستبيانات المخصصة للتلاميذ والأساتذة، كما اعتمدته في تحليل أوراق التلاميذ،و رصد الأخطاء المرتكبة في تعبيراتهم المكتوبة، ثم حساب النسب المئوية لجملة الأخطاء المرتكبة.

أما فيما يخص المنهج التجريبي،فقد قمت بتجريب بيداغوجيا الكفاءات،و استراتيجياتها على نشاط التعبير الكتابي، لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط من خلال الاختبارات، التي أجريت على تلاميذ العينتين الضابطة و التجريبية.

10- تحليل النتائج:

10-1- تحليل الاستبيانات:

10-1-1- تحليل استبيان الأساتذة: كل سؤال يتضمن نتائج وإجابات، هذه النتائج تحول إلى نسب مؤية، وتتبع نتائج الجدول بالتحليل.

جدول رقم 1: توزيع أفراد العينة حسب خاصية الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
ذكر	13	%43.33
أنثى	17	% 56.66
المجموع	**30**	**% 100**

يظهر الجدول المبين،أعلاه أن أغلب أفراد عينة البحث من الأساتذة إناث،حيث بلغت نسبتهن 66.66%؛ في حين بلغت نسبة الذكور 43.33% ،ولعل انخفاض نسبة الرجل في قطاع التعليم، يعود إلى انصرافه إلى مهن أخرى،لأسباب قد تكون مادية بالدرجة الأولى، خاصة مع غلاء المعيشة ومسؤوليته في العائلة، وقد تكون هذه الأسباب نفسية وغيرها.

أما ارتفاع نسبة المرأة في القطاع، فيعود ربما إلى ما يوفره القطاع من عطل سنوية وتوزيع فترات العمل،التي هي في الغالب مناسبة لها، إضافة إلى ما يوفره هذا القطاع من تقدير واحترام للمرأة.

جدول رقم 2: توزيع أفراد العينة حسب السن:

السن	التكرار	النسبة المئوية %
30-20	8	%26.66
40-30	5	%16.66
50-40	17	%56.66
المجموع	**30**	**%100**

تبين النتائج السابقة،أن معظم الأساتذة تتراوح أعمارهم ما بين 40 إلى 50 سنة، وهم من ذوي الخبرة والأقدمية في قطاع التربية والتعليم، وقد مثلت نسبتهم 56.66%؛ في حين نجد نسبة 26.66% من الأساتذة البالغين من العمر 20 إلى 30 سنة وهي الفئة الشبانية والتي تمثل الجيل الصاعد الذي تخرج للتو من المعاهد والجامعات.

أما الفئة المتبقية فقد قدرت نسبتهم 16.66%،وهي الفئة التي جمعت بين الشباب والخبرة.

جدول رقم 3: توزيع أفراد العينة حسب التخصص في المادة:

التخصيص	التكرار	النسبة المئوية %
لغة عربية	26	% 86.66
حقوق	1	% 3.33
علوم إسلامية	3	% 10.33
المجموع	**30**	**% 100**

تبين النتائج أن أكبر نسبة من الأساتذة متخصصة في مادة اللغة العربية، يتوزعون بين شعبتي اللسانيات والأدب العربي، وقد مثلت نسبتهم 86.66%؛ في حين مثلت نسبتي 3.33% و10.33%، تخصص الحقوق والعلوم الإسلامية على الترتيب،وهي الفئة التي مسها الإدماج التربوي، الذي أعلنته وزارة التربية،بهدف القضاء على الاستخلاف والأماكن الشاغرة.

جدول رقم 4: توزيع أفراد العينة حسب صفة الأستاذ في قطاع التعليم.

الصفة	التكرار	النسبة المئوية %
أستاذ مثبت (ة)	28	% 93.33
أستاذ متربص (ة)	0	% 00
أستاذ مستخلف(ة)	**2**	**% 6.66**

يظهر الجدول وضعية هؤلاء الأساتذة في القطاع، وقد مثلت نسبة 93.38% الأساتذة المثبتين الذين يشتغلون بصفة دائمة،وهم من ذوي الخبرة والأقدمية في التعليم ،المتخرجون من المعاهد المتخصصة في تدريس اللغة العربية ،إذ يمثلون الأغلبية؛ أما النسبة الأخرى منهم فيحملون رتبة أستاذ مجاز، وهم خريجو الجامعات، ممن توظفوا عن طريق المسابقات التي تنظمها مديرية التربية على مستوى الولاية؛ أما نسبة 6.60% فمثلتها نسبة الأساتذة المستخلفين، ولا يخفي ما لهذه النسب من تأثير على استقرار القطاع، وعلى نفسية التلاميذ، وتحصيلهم،لأن الأستاذ المثبت في عمله يكون مستقرا و ملما بالبرامج، كما أنه في تحضير دائم، أما الأستاذ المستخلف فلا ، وهذا ليس تقليلا من شأنه أو شكا في كفاءته، وإنما ذلك راجع للظروف التي تحكمه، لأنه قد يشغل المنصب لمدة شهر ويغادر، فهذا التذبذب يؤثر على تحصيل التلميذ كثيرا.

جدول رقم 5: يبين ما إذا جاءت المقاربة بالكفاءات للتعبير الكتابي بالجديد أم لا.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل ترون أن المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد للتعبير الكتابي؟	نعم	25	% 83.33
	لا	5	% 16.66
	المجموع	**30**	**% 100**

إن فكرة الإصلاح التربوي الشامل، وبناء المناهج وفق مقاربة التدريس بالكفاءات،لا بد أن تحدث تغيير في تقديم المواد، وهو أمر طبيعي وبديهي،لأن فكرة الانتقال من مقاربة لأخرى، لا بد لها من تجديد وتغيير.

وعليه يجمع معظم الأساتذة، وبنسبة 83.33% على أن هذه البيداغوجيا جاءت بالجديد لنشاط التعبير الكتابي، إذ أن هذا النشاط أصبح يقدم وفق المقاربة النصية، على عكس ما كان يعمل به سابقا، حيث كانت النشاطات تقدم منفصلة عن بعضها البعض، وهذا ما يحدث فجوة بينها، ونحن نعلم التكامل الذي يجمع بين نشاطات اللغة العربية (القراءة، الظواهر اللغوية والتعبير)

جدول رقم6: يبين أثر المقاربة النصية في التعبير الكتابي.

تشير الاحصائيات إلى أن نسبة 76.66% من الأساتذة، يؤكدون على أن المقاربة النصية ساهمت،وبشكل كبير في التخفيف من ضعف وعجز التلميذ في الإنشاء الكتابي، فهناك من يرى بأن استثمار النص يساعد ويسهل عملية الكتابة لدى التلاميذ،لأن التلميذ يحاكي النص انطلاقا من الإطلاع على كيفية الاستعمال، ليطبق وينتج نصوصا فيما بعد بتوظيف المكتسبات والمهارات والمعارف بطريقة أكثر فاعلية، وهناك من يرى بأن المقاربة النصية جعلت التلميذ يفهم يقارن ويوظف المكتسبات، وقد قننت وضبطت المطلوب في أطر محددة، كما أنها تمكن المتعلم من العيش في كنف الموضوع من مختلف جهاته، وبوساطتها يستفيد التلميذ من مختلف الأنشطة، بتوظيف ما اكتسبه منها في الوضعية الإدماجية.

أما نسبة الأساتذة الذين نفو دور وأثر المقاربة النصية في التعبير الكتابي، فقد قدرت نسبتهم بـــ 20%، ويرجع السبب في رأيهم إلى أن كثيرا من الدروس تم تغيير ترتيبها،وهذا في إطار تخفيف البرامج، الذي يحدث كل عام من أجل الإصلاح أكثر، فلم يعد للمقاربة النصية معنى، كما أنه لا يمكن تحقيق أهداف المقاربة ما دامت شروط تطبيقها غير متوفرة لأن المقاربة بالكفاءات لا بد لها من بيئة معينة،عدد قليل من التلاميذ، ووسائل تعليمية وغيرها من الشروط التي تنجح في ظلها هذه المقاربة.

جدول رقم 7: يتعلق بالتحسن الملاحظ في التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

يجمع معظم الأساتذة،على أنه هناك تحسن ملحوظ لمستوى التلاميذ في نشاط التعبير، وذلك من خلال كتاباتهم التي يقومون بإنجازها، وهذا حسب طبيعة التلميذ وقابليته للتحصيل العلمي، وقد بلغت نسبتهم 66.66%؛ بينما نجد نسبة 33.33% منهم تؤكد على عدم ملاحظة أي تحسن على منتوج التلاميذ الكتابي في ضوء هذه البيداغوجيا.

وعموما ما يمكن قوله وحسب الملاحظة الميدانية والاختبارات الكتابية، التي أجريت على عينة البحث، إنه هناك تحسنا في أداء التعبير، ولقد أكدته نتيجة الاختبارين القبلي والبعدي الذي طبق على فئة من التلاميذ في مؤسستين تربويتين.

جدول رقم 8: يرتبط بمدى مساهمة التلاميذ في تفعيل نشاط التعبير الكتابي:

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يساهم التلاميذ في تفعيل نشاط التعبير الكتابي؟	نعم	14	% 46.66
	لا	1	% 3.33
	أحيانا	15	% 50
	المجموع	**30**	**% 100**

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 46.66% من الأساتذة، يقرون بمشاركة ومساهمة التلاميذ في تنشيط حصة التعبير الكتابي، وأنه هناك من التلاميذ من ينافس الأستاذ في البحث وتحضير الدروس، وتسيرها على أكمل وجه، كما يساهم في إنجاز التمارين الموجهة له؛ في حين سجلنا أعلى نسبة 50% من الأساتذة،الذين يرون بأن هذه المشاركة تكون بين الحين والآخر، أي أن مشاركة التلميذ وتفعيله للدرس تتباين من درس لآخر،حسب نفسية التلميذ ومدى تحضيره للدروس، وقابليته للموضوع وغيرها.

أما الفئة الثالثة فقد قدرت نسبتها بـــ 3.33%، وهم الأساتذة الذين يرون، بأنه لا يوجد أي إقبال، أو مساهمة للتلميذ في تفعيل هذا النشاط .

جدول رقم 9: يرتبط نص السؤال بالعلاقة الموجودة بين نشاطات اللغة العربية (الظواهر اللغوية، الإملاء، النصوص، والتعبير الكتابي).

لقد بينت النتائج المرصودة أن نسبة 86.66% من الأساتذة، يؤكدون على العلاقة الوطيدة التي تجمع بين أنشطة اللغة، فهم يرون بأن العلاقة القائمة بينها هي علاقة تكاملية وظيفية،لأن التلميذ يكتسب ألفاظ وعبارات من النشاطات الأخرى، ويوظفها ويستعمل قواعد اللغة لضبط وسلامة التعبير من أي انحراف، فالتعبير الكتابي من هنا يعتبر وعاء تصب فيه باقي النشاطات الأخرى، وهو" البوتقة التي تجمع فيها ثمار القراءة،وعيون والنصوص ويحفظ النحو التراكيب من الخلل المؤدي إلى فساد المعنى، وتساعد الإملاء في رسم الكلمات رسما صحيحا خاليا من الأخطاء"[1]؛

أما الأساتذة الذين يرون بأنه لا توجد علاقة بين الأنشطة اللغوية، وأن العلاقة الموجودة بينها هي علاقة واهية، لأن الكثير من النصوص المقررة، ليس لها صلة وثيقة بالقراءة والنصوص وباقي الظواهر، فقد مثلت نسبتهم 3.33% وهي نسبة جد ضئيلة.

[1] فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية ، عالم الكتب، ط2، عمان 2000، ص 42.

جدول رقم 10: يبين مدى مساهمة التعبير الكتابي في تكوين الملكة اللغوية للتلميذ.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل ترون أن التعبير الكتابي يسهم في تكوين الملكة اللغوية للتلميذ؟	نعم	25	% 83.33
	لا	00	% 00
	أحيانا	5	% 16.66
	المجموع	30	% 100

تظهر نتائج الجدول المساهمة الكبيرة للتعبير الكتابي في تكوين الملكة اللغوية، لأن الاكتشاف، والاستعمال الناجح للغة والتحفيز على الإنتاج الأفضل، يعالج الاختلالات اللغوية لدى التلميذ، كما أن الممارسة المستمرة للكتابة من قبل التلميذ، يكسبه ملكة لغوية من خلال جملة العبارات، والألفاظ التي يكتسبها من تلك الممارسة، بالإضافة إلى التحضير والبحث الذي يقوم به، هكذا يرى الأساتذة الذين أكدوا على أن التعبير الكتابي، يكسب ملكة لغوية للمتعلم، وقد بلغت نسبتهم 83.33%.

وما يلاحظ على النتائج أنه ولا أستاذ نفى إسهامه في ذلك، وهذا ما يدل على أن الإنشاء الكتابي يسهم فعلا في تكوين ذخيرة لغوية لا بأس بها، وهو مادة مساعدة على النمو اللغوي لأنه ينمي قدرات التلاميذ العقلية، التي تعين على ممارسة العملية التعبيرية من تخيل وتذكر واستدلال، كما يدربهم على جمع الثروة الفكرية واللغوية؛ ولقد شكلت المجموعة الثالثة نسبة 6.66%، وهم الأساتذة الذين يرون بأنه يكسب ملكة لغوية ولكن ليس دائما.

جدول رقم 11: يرتبط بتأثير استعمال الأستاذ للهجات على تحصيل التعبير الكتابي:

يرى معظم الأساتذة أن التلميذ نسخة من أستاذه، لأن الأستاذ قدوة لتلميذه، فهو يقلده في حركاته وسكناته وكل تصرفاته، الأمر نفسه ينطبق على اللغة التي يستعملها الأستاذ، ففي معظم الأوقات نجد التلميذ يستعمل المصطلحات والكلمات نفسها التي يتعامل بها الأستاذ مع التلميذ داخل القسم، ومنه فالتأثير يكون سلبيا ويجعل التلميذ غير متحمس للحديث بالفصحى واستعمالها، كما يؤثر عليه من الناحية الفكرية، وبدرجة أكبر من الناحية اللغوية، إضافة إلى اضطراب وتذبذب التلميذ بين العامة والفصحى، ومن ثم لن يستقيم لسانه على الملكة اللغوية الصحيحة، وقد أقر جميع الأساتذة بذلك،أي بالتأثير السلبي لعدم استعمال الأستاذ للفصحى على تحصيل التعبير الكتابي بصفة خاصة، وعلى اكتساب ملكة اللغة بصفة عامة، وقد قدرت نسبتهم ب 100%، وهي أعلى نسبة سجلناها إلى حد الآن.

جدول رقم 12: يتعلق بالحجم الساعي المخصص لتعليمية التعبير الكتابي.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل ترون بأن الحجم الساعي المخصص لتعليمية التعبير كاف؟	نعم	13	% 43.33
	لا	15	% 50
	أحيانا	2	% 6.66
	المجموع	**30**	**% 100**

ألاحظ من خلال الجدول، تضارب أراء الأساتذة حول ما إذا كانت الحصص المخصصة لتعليمية تقنيات التعبير الكتابي للسنة الثالثة متوسط كافية أم لا.

ولقد قدرت نسبة الأساتذة الذين يرون،أن الزمن المخصص لتعليميتة كاف 43.33% ويحبذون فقط، لو كانت هناك ساعة حرة يقرأ فيها التلاميذ الإبداعات الحرة الذاتية؛ بينما نجد نسبة 50% منهم، تشتكي من قلة الساعات المخصصة لذلك، لأن حصة في الأسبوع لا تكفي لكي يتعلم ويتمرن التلميذ فيها على تقنيات التعبير الكتابي، وهناك من يرجع السبب إلى عدد التلاميذ في القسم، خاصة وأنه أصبح مرشدا وموجها، فلا يتسنى له توجيه وإفهام كل تلميذ على حدة نظرا كثرتهم؛أما نسبة الأساتذة القائلين بأن الحجم الساعي كاف، ولكن ليس دائما، فقد شكلت نسبتهم 6.66% وذلك حسب طبيعة الموضوع المطروق ومتطلباته.

وختاما لتحليل معطيات الجدول، وحسب رأي كوني طرفا في العملية التعليمية، يمكنني القول إن الوقت المخصص لتعليمية التعبير الكتابي كاف في أغلب الأوقات، وخاصة أن جميع الدروس تقدم في إطار المقاربة النصية،بحيث أن النص سبق التطرق إليه، إما في حصة القراءة، أو المطالعة،وما على المعلم في حصة التعبير إلى أن يعود بالمتعلمين إليه لاستخراج أمثلة التقنية المراد دراستها، ثم تعريفها وذكر خطواتها إن وجدت، ثم تترك لهم الفرصة للتطبيق عليها انطلاقا من المكتسبات السابقة، وهذا لا يأخذ وقتا كبيرا؛ أما عملية التصحيح فتحتاج فعلا وقتا طويلا، لاستخراج الأخطاء وتصنيفها ثم تصويبيها،وما إلى ذلك من الخطوات التي تتم أثناء حصة التصحيح، كما أن التحكم في الوقت يعود إلى خبرة كل أستاذ وتجربته وكيفية تنظيمه لوقته.

جدول رقم 13: يتعلق بالمكان الذي تحرر فيه مواضيع التعبير.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يحرر التلاميذ تعابيرهم المكتوبة في القسم أم خارجه؟	القسم	21	% 76.66
	خارجه	7	% 23.33
	المجموع	**30**	**% 100**

تبين النتائج أن معظم الأساتذة، يفضلون أن يقوم التلاميذ بتحرير التعابير في القسم، وقد شكلت نسبتهم 76.66%، في المقابل تفضل نسبة 23.33% منهم ،أن يحرر التلميذ موضوعه في البيت، وسنأتي إلى تفصيل الأسباب لاحقا من خلال الإجابة على السؤال الموالي.

جدول رقم14:يرتبط بمدى تأثير مكان التحرير على المردود الكتابي:

إن نسبة 80% من الأساتذة يرون بأن تحرير التعابير، يكون في القسم أنجح، كما أن ثماره تكون حقيقية، لأن التلميذ في القسم يكون مراقبا من قبل أستاذه، ولا يتسنى له إحضار إنتاج غيره، فهو بذلك لا يستطيع أن يفلت من مرآى أستاذه وديمومة مراقبته له، ومن ثمة ينجز واجبة بمفرده مستعملا لغته وأسلوبه، وهناك من يرى أن إنجاز التعابير في القسم يبعد المتعلم عن السرقة الأدبية، والنقل المباشر من الكتب والمجلات وغيرها، التي تعدم شخصية وتغيب حضوره،إضافة إلى أن التلميذ يكون مع أستاذه الذي يذلل له الصعوبات، ويعينه على الفهم أكثر،والأهم في كل هذه التحليلات ، هو أن المتعلم يكون في إطار وضعية مشكلة توجب عليه التحدي، وتوظيف جل مكتسباته من أجل التصدي لها في فترة معينة، ومكان معين من أجل معرفة كفاءته وقدرته على التعبير.

أما الفئة الثانية من الأساتذة والتي قدرت نسبتها 20%، فترى بأنه من المستحسن ترك فرصة للتلميذ ليحرر موضوعه في البيت حتى يتسنى له التركيز أكثر في كتابه موضوعه ، وكذلك لتوفر الوقت الكافي للتفكير، والمراجعة والتصحيح والتنظيم الشكلي، ولتعويده على البحث والمواجهة والتفتح ولتوسيع مداركته أيضا، وهناك من يرى بأن تحرير الأعمال الكتابية في القسم أو البيت، يتوقف على طبيعة الموضوع من حيث طولة،أو قصره، وكذا الهدف المسطر له.

جدول رقم 15: يتعلق بمدى محافظة التلاميذ على التصميم:

يبين رصد النتائج أن نسبة 66.66%، من مجموع أفراد عينة البحث، يجمعون على أن التلاميذ أحيانا يصممون مواضيع إنشائية كتابية في المستوى، مستوفية لجميع عناصرها من مقدمة وعرض وخاتمة، وأحيانا لا تتوفر هذه العناصر على الإطلاق،وبالكاد يجدون عنصرا من هذه العناصر؛ في مقابل ذلك نجد نسبة 33.33% من الأساتذة، يؤكدون على أن التلاميذ يلتزمون دوما بإدراج العناصر السابقة مرتبة ومنظمة.

وخلاصة القول أنه "لا بد للمقال التعبيري من مقدمة، تكون بدايته المعرفة به والممهدة لأفكاره،عرض هو متنه وصلب موضوعه، تتاح فيه الفرصة للكاتب، أن يكتب بالطريقة التي يراها، وفيه تظهر ثقافته ويتميز أسلوبه وقدرته على التحليل والبسط والإقناع، وأخير الخاتمة التي هي ثمرته والنتيجة الطبيعية للمقدمة والعرض، فيها يقدم الكاتب خلاصة الأفكار الرئيسية التي يريد توصيلها للقارئ"[1].

جدول رقم(16):يبين مدى تحكم التلميذ في النصوص المدروسة،واستثمارها في إنتاج نص آخر.

يبين هذا الجدول أثر المقاربة النصية في التعبير الكتابي، حيث سجلنا نسبة 33.83% من الأساتذة، يؤكدون بأن التلاميذ يستعينون بالمفردات والألفاظ، التي اكتسوها من خلال دراستهم للنصوص السابقة، أما نسبة 66.66% منهم، فيصرحون بأن التلاميذ أحيانا يوظفون رصيدهم اللغوي المكتسب وأحيانا لا، حيث يفضل التلميذ توظيف ألفاظ ومفردات أخرى اكتسبها من خلال مسيرته العلمية أو طالعها في كتب أو تعلمها من خلال وسيلة تعلمية ما، وهذا دون أن ننكر الدور الكبير، الذي تلعبه المقاربة النصية في إفادة التلميذ سواء من ناحية إثراء قاموسه اللغوي، أو من ناحية المنهجية التي ينتهجها التلميذ في كتابة تعبيره، و النسج على منوالها، وهذا دليل قاطع على فائدة وفاعلية المقاربة النصية وليدة المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم17:يتعلق بتجنيد المعارف وإدماج المكتسبات(نشاط الإدماج وفاعلية المقاربة بالكفاءات).

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
من خلال كتابات التلاميذ هل يجندون معارفهم و يتمكنون من إدماج مكتسباتهم من أجل إنشاء موضوع في المستوى	يتمكن	3	% 10
	لا يتمكن	2	% 6.66
	أحيانا	25	% 83.33
	المجموع	**30**	**% 100**

[1] مجلة علوم اللغة، العدد الثاني، دار غريب، القاهرة 2006، ص 102-103-104.

يتضح من خلال النتائج أن أغلب الأساتذة وبنسبة 83.33%، يتفقون على أن معظم التلاميذ أحيانا يتمكنون من إدماج وتجنيد مكتسباتهم، وأحيانا لا يتمكنون من ذلك ، فهناك من يوظف جل مكتسباته المناسبة للموضوع، ويتمكن من إدماجها إدماجا حقيقيا، وهناك من لا ينتبه لذلك إطلاقا ويعبر عشوائيا ؛ في حين سجلنا نسبة 10% من الأساتذة القائلين بتمكن التلاميذ من تجنيد وإدماج مكتسباتهم، لوعيهم بخاصية الإدماج التي ينبه إليها الأستاذ دوما، أما النسبة المتبقية، فقد مثلت 6.66% من مجموع الأساتذة الذين ينكرون قدرة التلاميذ على تسخر وإدماج معارفهم ومكتسباتهم،ومما سبق نستنتج أن قدرة إدماج المكتسبات تتوقف على مهارة وكفاءة كل تلميذ ومدى استيعابه وفهمه للدروس.

جدول رقم 18: يبين نوعية الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ.

يتضح من خلال النتائج الاحصائية أن أغلب الأساتذة، يتفقون على كثرة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ أثناء الكتابة، ولقد بلغت نسبتهم 90%، ويرون أن السبب في ذلك هو إهمال الجانب الإملائي في النظام الجديد، وقلة الفرص المتاحة للتلاميذ للكتابة والتعبير وعزوف المتعلمين عن المطالعة الذاتية، وقراءة الكتب وغيرها،وتلي النوع السابق من الأخطاء،الأخطاء النحوية والمعجمية بنفس النسبة 40%، ويرجع الأساتذة المستجوبون السبب في ذلك، إلى عدم فهم دروس القواعد اللغوية، وعدم التركيز عليها، إضافة إلى قلة مراجعتها،ونقص التدرب على الكتابة الصحيحة، هذا بالنسبة للجانب النحوي أما الأخطاء المعجمية، فيعود سببها إلى ضعف القاموس اللغوي للتلميذ،وقله إطلاعه على المصادر الثقافية، وسوء استخدامه للألفاظ والمفردات التي بحوزته، حيث إن الكثير من التلاميذ لا يحسنون توظيف ثروتهم اللغوية، هذا إن وجدت،ويستعملون مفردات، وألفاظ في غير موضعها اللائق بها.

أما نسبة الأخطاء الصرفية، فقد بلغت 20% للسبب المذكور آنفا في الضعف النحوي، في المقابل قدرت نسبتي الأخطاء التركيبية والأسلوبية 86.36%و20%على الترتيب، ويعود السبب في ذلك إلى إهمال هذه الجوانب أثناء التخاطب، والقلة القليلة من المجتمع الجزائري من يهتم بأسلوبه أثناء التعامل مع غيره،مما ينعكس بالسلب على الطفل والمدرسة بصفة خاصة.

وفي الأخير سجلنا أدنى نسبة للأخطاء الشكلية، التي غالبا ما تشوه الجانب الجمالي للكتابة وتحول دون تمكن الأستاذ من تصحيح الموضوع تصحيحا دقيقا نظرا لكثرة التشطيب، تصغير الكتابة أو تضخيمها وغيرها.

وعلى العموم فإن هذه الأخطاء حسب آراء الأساتذة،و بالإضافة إلى ما سبق يعود سببها إلى قلة إطلاعهم، وقلة التحصيل العلمي،وعدم الجدية و اللامبالاة أثناء الكتابة،وعدم مراقبة ومراجعة الأعمال نتيجة السرعة في غالب الأحيان،وربما يعود السبب في ذلك أيضا إلى نوعية الدروس والنصوص المقدمة،فبعضها مقالات صحفية بسيطة أو مترجمة ترتيبها غير متبين،أو منقولة عن الأنترنت، إضافة إلى نقص الحصص المخصصة للمعالجةوالتقويم، ولعله العامل أكثر أهمية في كل ذلك.

جدول رقم 19: سبب ضعف التلاميذ في نشاط التعبير الكتابي:

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يعود ضعف بعض التلاميذ في التعبير الكتابي إلى أسباب؟:	عضوية	00	% 00
	عقلية	7	% 14.28
	اجتماعية	15	% 30.61
	نفسية	13	% 26.53
	بيئية	14	% 28.57
	المجموع	**30**	**% 100**

الملاحظ أن معظم الأساتذة، يجمعون على أن هذه الأسباب،إما اجتماعية أو نفسية أو ببيئته، وذلك لتقارب النسب بينها،حيث بلغت نسبها 50%، 43.33%، 46.66% على التوالي، ذلك أن تأثير البيئة والمجتمع كبيرين على التحصيل العلمي للتلميذ، لأن التلميذ الذي يعاني من الحرمان، الفقر، عدم وفرة الوسائل، عدم ملائمة البيئة الفيزيقية للدراسة.. لا يمكنه أن يتعليم ويحصل، إلا في بعض الحالات النادرة، هذا هو الأمرالذي يقف حجر عثرة دون نجاح المقاربة بالكفاءات بنسبة كبيرة، هذا ما أدلى به أساتذة القرى والمناطق النائية.

أما فيما يخص أساتذة المدينة، فيحصرون الأسباب الاجتماعية في انغماس التلميذ في آفات اجتماعية خطيرة، كالمخدرات والتدخين وانحلال الأخلاق؛كل هذه الأسباب تنعكس سلبا على نفسية التلميذ، وتقلل من تحصيله العلمي؛أما الفئة المتبقية وهي فئة الأساتذة الذين يرجعون

ضعف مستوى التلاميذ إلى عوامل عقلية، فقد مثلت نسبتهم 23.33%، ويرجع سببها إلى نقص الذكاء والتركيز.

جدول رقم 20: يظهر مدى تقيد الأستاذ بالمواضيع التي قررها المنهاج التربوي.

يجمع أغلب الأساتذة وبنسبة 100%، أنهم يتقيدون بتدريس المضامين التي قررها المنهاج، وعند استفسارهم عما إذا كان هذا التقيد يحد من حرية تصرف الأستاذ، حسب ما تقتضيه الحاجة للموضوع المطروق، أجاب بعضهم أنه يجب أن تكون للأستاذ استراتيجية في تنفيذ أعماله، خاصة أن المواضيع المقترحة ترتبط كثيرا بالواقع، كما أن التقيد يفيد من ناحية الالتزام وتوحيد العمل لدى جميع تلاميذ المستوى، ثم إن أي اختيار أخر يعتبر حدا للحرية.

وهناك من يرى عكس ذلك، فهي فعلا تحد من حرية الأستاذ والتلميذ معا، وتحول دون الإبداع واكتشاف المواهب،ومنهم من يرى أنه يمكن التصرف مع المستويات الثلاثة الأولى، ولكن مع أقسام الامتحان الرسمي(BEM)غير ممكن تماما، والتقيد بما قرره المنهاج أمر لا جدال فيه،وهو مسؤولية كبيرة.

جدول رقم 21: يبين مدى توافق المضامين المقررة مع سن المتعلمين.

يوضح الجدول أن كل أفراد العينة وبنسبة 100%، يؤكدون على أن المواضيع المقترحة على تلاميذ السنة الثالثة متوسط مناسبة جدا لسن المتعلمين، لأن فيها من المواضيع ما يمس الجوانب العاطفية والوجدانية، وفيها ما يتعلق بوصف الطبيعة ومناظر الجمال، وهو ما يستهوي التلميذ في هذه المرحلة.

جدول رقم 22: يبين موقف الأساتذة من منهاج السنة الثالثة متوسط:

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
ما موقفك من منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط من حيث الأنشطة، أساليب التقويم مصادر التعلم، البيئة الاجتماعية	مناسبة	23	% 76.66
	غير مناسبة	03	% 10
	دون جواب	04	% 13.33
	المجموع	**30**	**% 100**

إن النتائج المحصل عليها فيما يخص هذا السؤال، تظهر أن الغالبية العظمى من الأساتذة وبنسبة 76.66%، يرون أن محتويات مناهج السنة الثالثة قيمة،وهي تعكس ما يجب أن يكون عليه التلميذ من وعي ،وفعالية في هذه المرحلة من عمره، وفي ظل الظروف المحيطة والعولمة ومحاولة مسايرة ركب المدارس العالمية، كما يلمس فيها تدرج في المعرفة وكثير

من الحداثة، ويذهب بعض الأساتذة إلى أنها مقبولة،ولكن يشتكون من مشكلة النصوص العشوائية التي تأخذ من هنا وهناك دون توثيقا؛ وفي مقابل ذلك نرى نسبة 10% منهم ينكرون مناسبة المنهاج للتلاميذ، حيث يرون أن محتوياته صعبة بعض الشيء، وفيه دروس تفوق مستواهم وقدراتهم، وأخرى فارغة، كما أنها مكثفة ومحشوة بالمعلومات إضافة إلى أن أساليب التقويم غير كافية وغير مناسبة.

وما يمكن قوله هذا، ومن خلال اطلاعي على المنهاج ومقارنته بالمنهاج القديم،أرى أن محتويات المنهاج الحالي يغلب عليها طابع الجدة والانتقاء،وتعالج مختلف المواضيع؛أما الفئة الأخيرة فقد امتنعت عن الإجابة، دون سبب يذكر وفضلت الصمت، وقد شكلت نسبتها 13.33%، وعند استفساري عن صمتهم أجابوا بأنهم لم يطلعوا على المنهاج، لأنهم لا يدرسون أقسام الثالثة متوسط.

جدول رقم 23: يتعلق بالاستراتيجية المعتمدة في تعليمية التعبير الكتابي.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
ما هي الاستراتيجية التي تعتمدونها في تعليمية التعبير الكتابي؟	حل المشكلات	18	% 54.54
	الاستقرائية	5	% 15.15
	التعيينات	1	% 3.03
	المشروع	8	% 24.24
	العصف الذهني	1	% 13.03
	المجموع	**30**	**% 100**

لكل درس تكتيك معين ينتهجه الأستاذ، لإيصال المعلومات إلى المتعلمين، والجدول المبين أعلاه يوضح الطريقة المعتمدة في تعليم وتعلم التعبير الكتابي.

إن الطريقة الطاغية، هي طريقة حل المشكلات،إذ أن معظم الأساتذة اتفقوا عليها، وقد مثلت نسبتهم 60%،والجميع يعترف أنها الطريقة المثلى التي تتماشى وبيداغوجيا التدريس بالكفاءات، باعتبار أن المتعلم يوضع في وضعية تواصلية مشكلة تدعوه لأن تجند و يدمج كافة مكتسباته لحلها،وهذه الاستراتيجية تعتمد خاصة في الوضعية الإدماجية في التعبير الكتابي، أما بالنسبة للدرس فيعمد الأستاذ فيه أيضا إلى الطريقة الاستقرائية التي ينطلق فيها من الأمثلة، وصولا إلى تعريف التقنية خطواتها عناصرها إن وجدت، ثم التطبيق، ولقد شكلت نسبة الأساتذة الذين يعتمدونها 16.66، في حين يفضل بعض الأساتذة استعمال طريقة

المشروع بنسبة 26.66%،بحيث يعطي للتلميذ الواجب يبحث فيه إما بمفرده أو بمعية زملائه، ثم يعاد إلى الأستاذ لتصحيحه من شتى الأخطاء، وهذه الطريقة تستعمل بشكل كبير في المشاريع الكبرى التي يتطلب إنتاجها وقتا طويلا؛أما بالنسبة لطريقة التعينات والعصف الذهني، فقد قدرت نسبتهما 3.33%، أي بمعدل أستاذ واحد يعمل بهاتين الطريقتين، وهي في الحقيقة طرق، لا يمكن اعتمادها نظرا لجملة من الظروف، وربما لعدم ملاءمتها للنشاط.

جدول رقم24: يتعلق بكيفية تصحيح التعبير الكتابي:

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل تعتمدون في تصحيح التعبير الكتابي على التصحيح المرمز أو الاشاري و أيهما أكثر فاعلية؟	المرمز	18	% 60
	الإشاري	9	% 30
	دون جواب	3	% 10
	المجموع	**00**	**% 100**

الملاحظ من خلال النسب المحصل عليها في الجدول أن معظم الأساتذة يميلون إلى اتباع الترميز في تصحيح مواضيع التلاميذ، حيث بلغت نسبتهم 60%، ولعل سبب اتباعهم لهذا النمط من التصحيح حسب أرائهم، في كونه يجعل التلميذ ينتبه إلى نوع الخطأ الذي ارتكبه مما يساعده على تداركه وتصوبيه، إضافة إلى الملاحظة التربوية التي يدونها الأستاذ أسفل الورقة؛ في المقابل قدرت نسبة الأساتذة الذين يعتمدون الإشارة إلى الخطأ فقط،بـــ 30%، وهم يرون في ذلك تعويد التلميذ على التخمين في نوع الخطأ، واكتشاف موطنه ثم تصحيحه.

أما نسبة 10% فقد امتنعت عن الإجابة، ربما لعدم تفريقهم بين النوعين السابقين(عدم فهم معنى الإشاري والمرمز)،أو أنهم أو يكتفون بالتشطيب،و فيما يخص فاعلية كل منهما، فهناك من يرى أن الرمز فيه إقتصادا و ربحا للوقت، خاصة وأن الأستاذ يشتكي حجما ساعيا ضخما، و هناك من يرى وجوب تعويد التلاميذ على كلا النوعين.

جدول رقم25:يرتبط بطرق تصحيح التعبير الكتابي:

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
هل يصحح التعبير الكتابي وفق الطريقة الفردية أم الجماعية؟	الفردية	14	% 46.66
	الجماعية	11	% 36.66
	اجتماع الطريقتين	5	% 16.66
	المجموع	**30**	**% 100**

لكي تكون طريقة التصحيح مجدية و مفيدة، يتوجب على معلم العربية أن يتبع أحسن الطرق والأساليب، ليجني ثمار جهده وتعبه، والجدول المبين أعلاه يوضح نسب الطرق المتبعة في التصحيح،إذ سجلنا نسبة 46.66% من الأساتذة الذين يلجؤون إلى الطريقة الفردية في تصحيح التعبير الكتابي، ولعل السبب في تبنيها هو تدريب التلميذ على عنصري النقد والتقويم الذاتيين،وكي يتسنى لكل تلميذ الوصول إلى الأخطاء التي وقع فيها، فيقف على نقائصه ويعالجها بمفرده مع أستاذه؛ في المقابل نجد نسبة 36.66 % منهم يفضلون الطريقة الجماعية، لأنها تجعل التلميذ فعالا ومشاركا،كما أن التصحيح الجماعي يجنب تكرار الخطأ والوقوع فيه؛أما الفئة الثالثة فتفضل استعمال الطريقتين، لأنه هناك أخطاء جماعية يشير إليها الأستاذ في القسم، بالإضافة إلى أخطاء كل تلميذ ولقد مثلت نسبتهم 13.33% .

وما تجدر الإشارة إليه أن معظم الأساتذة يفضلون الطريقة الجماعية،لأنها الأنسب سواء من حيث الزمن، أو من حيث عدد التلاميذ، أما الطريقة الفردية فيهربون منها لأسباب عدة منها ضيق الوقت و كثرة عدد التلاميذ، إذ لا يمكن للمعلم أن يجلس مع كل تلميذ على حدىو يبين له أخطاءه و كيفية تصويبها و على الرغم من فائدتها الجليلة، إلا أنها صعبة التطبيق في مثل هكذا ظروف.

وكخلاصة لما سبق يمكن القول، أنه يستحسن للأستاذ أن يكيف بين الطريقتين حسب ما تقتضيه الظروف التعليمية السائدة في وسط المؤسسة التربوية، ولا يجبر نفسه على اتباع طريقة معينة، يمكن أن لا تكون في صالحه أو صالح التلميذ. **جدول رقم 26: يتعلق بمدى عناية الأستاذ بتصحيح مواضع التعبير الكتابي:**

تبين النتائج أن نسبة 46.66% من الأساتذة، يولون عناية تامة لتصحيح مواضيع التعبير الكتابي؛ في المقابل قدرت نسبة الأساتذة، الذين لا يتمكنون من تصحيح مواضيع التعبير

بالدقة المطلوبة 20%، ويعود السبب في ذلك حسب تصريحاتهم إلى اكتظاظ الأقسام،ضخامة الحجم الساعي للأستاذ مع التحضير اليومي للدروس والمذكرات،بالإضافة إلى الفروض والاختبارات، فكل هذه الأسباب تحول دون التصحيح الدقيق للمواضيع؛أما الفئة الأخيرة والتي بلغت نسبتها 33.33%، فهي الفئة التي ترجع دقة التصحيح إلى ظروف العمل والوقت المتاح .

جدول رقم 27: يتعلق بمدى تحقق الكفاءة المتوخاة من النشاط.

يرى أغلب الأساتذة وبنسبة 63.33% أنه في معظم الأحيان تحقق الكفاءة المسطرة من درس التعبير الكتابي، أما النسبة المتبقية والمقدرة بـــ 36.66%، فتأكد تأكيدا كبيرا على تحقق الكفاءة المرجى الوصول إليها، لأن التلاميذ في كل الوضعيات يتمكنون من استهداف المطلوب منهم؛أما الفئة الأخرى فهي عبارة عن خليط من الأساتذة، الذين يعملون في الريف والمناطق التي تقترب قليلا من المدينة،فترى أن تحقق ذالك ليس دائما،هذا ما قادني للاستنتاج، بأن تحقق أهداف المقاربة يتطلب إمكانيات ووسائل وبيئة مواتية للعمل،وغيرها من الظروف المحيطة بالتلميذ والأستاذ معا.

جدول رقم 28: خاص بكيفية تقويم الكتابي:

يتعلق الأمر هنا بكيفية تقويم إجابات التلاميذ، حيث يقول السادة الأساتذة في هذا الصدد، أنه هناك شبكة تقويم خاصة تنص عليها طريقة بنائية التعلم(الكفاءات)،وهي عبارة عن معايير معينة يتم التقويم من خلالها، وهي وجاهة الإنتاج وانسجامه وسلامة اللغة ومعيار الإتقان والإبداع، بالإضافة إلى المنهجية، طريقة التقويم، الاهتمام بالأسلوب واستغلال حصص الفروض زد على ذلك التركيب والتحليل، مدى التقيد بالموضوع والأساليب المدروسة.

10-1-2- النتائج الخاصة باستبيان التلميذ:

تضمن استبيان التلميذ بدوره جملة من الأسئلة المتعلقة بالتعبير الكتابي، بحيث أنني حاولت أن ألم بجميع الجوانب التي تتعلق بالتعبير من حيث المفهوم، التحضير،الوقت، طريقة الكتابة،طريقة التصحيح وغيرها من الجوانب،التي سأتطرق إليها بالتدريج فيما يلي:

الجدولين رقم (2،1):توزيع التلاميذ حسب خاصية الجنس.

الاقتراح	التكرار	النسبة المئوية %
أنثى	65	% 59,63
ذكر	44	% 40.95
المجموع	**109**	**% 100**

نلاحظ من خلال النتائج المرصودة إرتفاع نسبة المتعلمات،وانخفاض نسبة المتعلمين حيث قدرت الأولى بـــ 53.63% بينما بلغت النسبة الثانية 40.95%،ويعود السبب في ذلك إلى غلبة العنصر النسوي في المجتمع الجزائري؛

وما تجدر الإشارة إليه هنا أن معظم أفراد العينة يقطنون في المدينة، وقد قدرت نسبتهم بـــ 65.19%، ويرجع السبب في ذالك لكون أنني أخذت مؤسستين تربويتين من المدينة، بمعدل 71 تلميذ،أما الفئة المتبقية فقد أخذت من الريف بمعدل 38 تلميذا،وقد شكلت نسبتهم 34.26% وهذا الاختبار كان عشوائيا، ولم يكن من وراءه أي خلفيات،ولا يفوتني هنا أن أنوه بالظروف القاسية التي يعانيها التلاميذ الذين يتمدرسون في الريف من بعد المسافة بين مقرالمتوسطة و مكان الإقامة، إضافة إلى قساوة الظروف الطبيعية،بخاصة في فصل الشتاء، ونقص الوسائل التعليمية والتثقيفية،كل هذا يؤدي حتما إلى ضعف مردود التلميذ وتدني مستواه التعليمي.

جدول رقم (3):خاص باللغة المستعملة في البيت.

تبين النتائج أن أغلب أفراد العينة المستجوبين، ونسبة 99.08% يتعاملون في البيت بالعامية

(الدارجة)، بما فيها بعض اللهجات الأخرى كالأمازيغية التي تمثلها فئة قليلة جدا؛ في المقابل نجد الأفراد الذين يتعاملون بالفصحى يمثلون نسبة قليلة جدا،إن لم نقل منعدمة، حيث بلغت نسبتهم0.91%،أي بمعدل تلميذ من مجموع 109 تلاميذ،وهذا ما يحول دون اكتساب

اللغة العربية الفصحى،لأن قلة التعامل والتمرن عليها، واستعمالها في المدرسة أثناء الحص الدراسية فقط غير كاف، ويساهم بشكل كبير في ضعف الكفاءة اللغوية للتلاميذ في التعبير الكتابي،فلو كان التلاميذ يستعملون الفصحى في المحيط الأسري و المدرسة، لن يجدوا أي صعوبة في التعبير عن ذواتهم و أفكارهم، كما يمكنهم إنجاز الواجبات التي تعطى لهم بكل يسر وسهولة،أما اللغات الأجنبية فلا نسجل أي استعمال لها في المحيط الأسري.

جدول رقم (4):يتعلق بفهم نشاط التعبير الكتابي.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية%
هل تتمكنون من استيعاب و فهم دروس التعبير الكتابي؟	نعم	51	% 46.78
	لا	1	% 0.91
	أحيانا	57	% 52.29
	المجموع	**109**	**% 100**

تظهر النتائج أن نسبة46.78%،تتمكن من فهم واستيعاب دروس التعبير الكتابي المقررة عليهم،في حين نجد نسبة0.91%،أي بمعدل تلميذ واحد لا يتمكن من استيعاب درس التعبير؛ أما النسبة المتبقية المقدرة بـــ52.29 %،فهي تتأرجح بين الفهم وعدمه، إذ أنها تتمكن من فهم الدروس،ولكن بصورة غير منتظمة ،وهذا حسب طبيعة الدرس وميولهم اتجاهه وقابليتهم لاستيعابه،وفقا لما يرضي ذوقهم ،ويناسب سنهم، بخاصة أن التلميذ يمر بمرحلة المراهقة،فما يثيره بالدرجة الأولى هي المواضيع التي تحرك العاطفة وتخاطب الوجدان.

جدول رقم(5):تبين مدى تحضير التلميذ للدرس و مساهمته في حصة التعبير الكتابي :

توضح النتائج المتعلقة بمساهمة التلاميذ في تنشيط درس التعبير الكتابي،أن الفئة الأولى من التلاميذ، تسعى دوما لتحضير دروسها،وتشارك بشكل فعال في الدرس، و ما على الأستاذ إلا أن يوجهها ويرشدها إلى غاية نهاية الدرس،ولقد مثلت نسبتهم2.20%؛ أما الفئة الثانية فقد مثلت نسبتها 52.29%،وهي أعلى نسبة مسجلة في الجدول، وهم أفراد عينة البحث الذين يشاركون أستاذهم الدرس ولكن بشكل غير منتظم؛ وأما الفئة الثالثة فيتضح أنها لا تحضر دروسها ولا تهتم بالنشاط إطلاقا،وقد مثلت نسبتهم 5.50%.

جدول رقم (6): يتعلق بطريقة الأستاذ المستعملة في الدرس.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية%
هل تعجبك طريق أستاذك أثناء تقديم درس التعبير الكتابي؟	نعم	87	% 79.84
	لا	22	% 210.18
	المجموع	**109**	**% 100**

تظهر نتائج الجدول تباين آراء التلاميذ حول طريقة الأستاذ، فهناك من تعجبه وتستهويه طريقة الأستاذ في تقديم درسه،وقد مثلت نسبتهم 79.88%،وهذا يدل على أن معظم المستجوبين يتمكنون من فهم النشاط؛ في حين نجد نسبة 20.18 % يتذمرون من طريقة الأستاذ ، فهم لا يتمكنون من فهمه جيدا، و لا يستوعبون ما هو بصدد إيصاله لهم.

إن نجاح الفعل التعليمي ــ التعلمي يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة،و" تستطيع الطريقة الجيدة أن تعالج الكثير من صعوبة المحتوى التعليمي و ضعف المتعلم، و إذا كان المعلمون يتفاوتون بشخصياتهم وقدراتهم،فإن هذا التفاوت من حيث الطريقة لكونه أبعد أثرا، و من هنا أركان عملية التدريس،لا يمكن أن تكتمل إلا بمعلم كفء، يؤدي طريقة تدريس ناجحة ،عملية تدريس فاعلة، يحقق تعليما وتعلما هادفا ذا معنى"[1]، ومن هنا يستوجب على الأستاذ أن ينوع في استراتيجيات و طرائق التدريس، ليس بين النشاطات فقط، بل حتى في الحصة الواحدة التي قد تبدأ بطريقة وتنتهي بأخرى

جدول رقم (7):اللغة المستعملة من قبل الأستاذ داخل القسم.

نص السؤال	الاقتراح	التكرار	النسبة المئوية%
ما هي اللغة التي يستعملها أستاذك داخل القسم؟	الفصحى	99	% 90.82
	العامية	10	% 09.17
	لهجات أخرى	00	% 00
	المجموع	**109**	**% 100**

[1] المنهاج التعليمي و التدريسي الفاعل، مرجع سابق، ص 5.

يتبين من خلال رصد النتائج،أن أغلب أفراد عينة البحث المستجوبين،ونسبة 90.82% يقرون بأن اللغة التي يتعامل بها أستاذهم داخل القسم هي اللغة العربية الفصيحة، وهو أمر جد إيجابي ويساعد التلاميذ كثيرا على اكتساب ناصية اللغة؛في حين نسجل نسبة 09.17% وهي نسبة جد ضئيلة مقارنة بالنسبة السابقة من الأساتذة الذين يتعاملون بالعامية، وربما هنا أخذ التلميذ على أستاذه الأحيان التي يستعمل فيها بعض المفردات والمصطلحات العامية من أجل التوضيح و الافهام.

وما نشير إليه هنا أنه يتوجب على معلم العربية، أن لا يستعمل أي لهجة أو أي لغة أخرى داخل غرفة الدراسة مهما كانت، حتى و لو بنية تقريب الفهم إلى التلميذ، لأنها تؤثر بالسلب حتما على قاموسه اللغوي،و ما دامت اللغة العربية ثرية بالترادف والتضاد والاشتقاق، فعليه أن يلجأ لذلك، أو يستعمل لغة الإشارة، و البدائل التي يمكن لها أن تحقق للأستاذ ما كان يريد إيصاله، وأن يتخلى تماما عن استعمال اللغة العامية.

جدول رقم (8):يبين كيفية عرض الأستاذ لأمثلة درس التعبير الكتابي.

الاقتراح	التكرار	النسبة المئوية%
نصوص	77	% 70.64
جمل	32	% 29.35
المجموع	**109**	**% 100**

يبين هذا السؤال ما إذا كان الأستاذ متمسكا بالطريقة التقليدية، أم أنه يتبع الطريقة الحديثة في تعلمية التعبير الكتابي(المقاربة النصية)، ويتضح لنا من خلال النتائج التي رصدت أن نسبة 70.64% من التلاميذ المستجوبين، يصرحون بأن الأمثلة المقدمة لهم في درس التعبيرالكتابي، تكون على شكل نصوص غالبا ما تكون مقتبسة من درس، القراءة، أو التعبير الشفوي(المطالعة)؛في حين تصرح الفئة المتبقية من أفراد عينة البحث والمقدرة بنسبة29.35%،بأن الأستاذ يعرض لهم أمثلة على شكل جمل،و أحيانا يقدم لهم الدرس مباشرة دون استعمال أمثلة، فيتلقون تعريف التقنية، ثم يليها التطبيق المباشر.

و الجدير بالتنويه،هو أن الدروس الحالية تقدم وفق المقاربة النصية، فعلى الأستاذ أن يتقيد بذلك، لكي تتحقق أهداف المقاربة، لما للنصوص من أهمية كبيرة في تنمية الوعي الكتابي

لدى التلاميذ،لأن "النص يختلف عن الجملة اختلافات أساسية، تفسر عدم كفاية استيعاب مقومات بناء الجملة، لخلق النصوص في الكتابات الإنشائية"[1].

ومن هنا تظهر أهمية استعمال النصوص في التدريس،خاصة إذا استعملت بطريقة وظيفية تجعل النص أكثر بناء،لأن التلميذ يستثمر،يحاكي،ينتج نصوصا أخرى ذات معنى ودلالة.

جدول (9): يرتبط بدور المعلم في العملية التعليمية في ضوء الكفاءات.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية%
هل يقوم الأستاذ بتوجيهكم و إرشادكم إلى طرق و أساليب و كيفية الكتابة أثناء تحرير المواضيع	نعم	91	% 83.48
	لا	05	% 4.58
	أحيانا	13	% 11.92
	المجموع	**109**	**% 100**

يتفق أغلب أفراد العينة من خلال نتائج الجدول أعلاه،بأن الأستاذ دوما حريص على توجيه التلاميذ، و إرشادهم إلى الطرق التي يحررون بها إنشاءاتهم المكتوبة،كما يساعدهم على كيفية الكتابة،ولقد مثلت نسبتهم 83.48%؛ في حين تصرح نسبة 4.48% منهم، بأن الأستاذ يقوم بإلقاء الدرس فقط،و في نهاية الحصة الدراسية يأمرهم بإنجاز التطبيق،وهي فئة قليلة جدا إذا ما قارناها بسابقتها؛أما الفئة المتبقية والتي قدرت نسبتها بـــ 11.92 %، تقر بأن الأستاذ يرشدهم و يوجههم إلى سبيل الكتابة، و لكنه غير مداوم على ذلك.

يتبين من خلال النسب السابقة،أن الأستاذ يقوم بالدور الذي كلف به في البيداغوجيا الجديدة التي تجعل منه مرشدا موجها في العملية التعليمية،وليس ملقنا مالكا للمعرفة،كما في السابق إلا أنه يجب أن أنوه بأن هذه الطريقة تصلح مع نخبة التلاميذ المجتهدون والأكفاء فقط، لأنه لا يمكن لكل التلاميذ إدارة الدروس بمفردهم، فهم ليسوا بالمستوى الذي يمكنهم من ذلك.

[1] روبرت ديبوغراند و آخرون، مدخل إلى علم لغة النص ، دار الكتاب، القدس 1992، ص 11.

جدول رقم (10): خاص بالوقت الذي يخصصه الأستاذ للكتابة داخل القسم.

هناك من التلاميذ من يرى، بأن الوقت الذي يخصص لهم للتطبيق الكتابي كاف، ولا يجدون أي صعوبة تحتاج إلى وقت أكبر من أجل حلها و التصدي لها،فهم يفهمون الدرس، السؤال، وبالتالي لا يجدون أي عائق،و قد مثلت نسبتهم 45.87 % ؛ في المقابل نجد النسبة المتبقية من التلاميذ و التي قدرت بـــ 54.12 % ، يصرحون بأن الوقت لا يكفيهم في معظم الأحيان، لأن الوضعية الإدماجية التي يقوم التلميذ بإنجازها،لابد لها من تفكير، تأمل، مرحلة الكتابة على المسودة، ثم مراجعة الأعمال الكتابية قبل نقلها على الأوراق التي ستسلم للأستاذ، و هذا ما يستدعي تخصيص وقت أكبر لذلك.

جدول رقم (11):يتعلق بالمكان الذي يفضل التلميذ إنجاز تعبيره فيه.

يلاحظ من خلال المعطيات الاحصائية، تضارب آراء التلاميذ حول الأماكن التي يفضلون الكتابة فيها، ولكل منهم سببه في اختيار المكان الذي يناسبه، و يساعده على إتقان وتجويد تعبيره، ولقد سجلنا أعلى نسبة من التلاميذ الذين يؤيدون الإنجاز المنزلي، إذ بلغت نسبتهم 68.80%، لأن فيه متسعا من الوقت يجعل التلميذ يفكر بهدوء ويركز أكثر، ويكون مرتاحا في استعادة أفكاره وترتيبها، كما يتمكن من الاستعانة بالقواميس والوسائل التعليمية الأخرى؛ أما الفئة الأخرى، فقد بلغت نسبتها 31.19 %، وهي الفئة التي تفضل تحرير إنشاءاتها في القسم، ذلك أنهم يفضلون البقاء في جو الدراسة مما يساعدهم أكثر على الفهم، إضافة إلى أنهم يبقون تحت رقابة الأستاذ الذي يعينهم بدوره على كيفية الكتابة و أساليبها.

جدول رقم (12): يتعلق بمدى حرص التلميذ على جمع المعلومات قبل تحرير الموضوع.

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	47	% 43.11
لا	14	% 12.84
أحيانا	48	% 44.03
المجموع	**109**	**% 100**

قبل الشروع في أي عمل كتابي لابد من جمع المعلومات عليه،وهذا ما يسمى بمرحلة التخطيط للكتابة و" يتم بإتباع إجراءات عدة معظمها ذهنية تتمثل في الإحساس بالمشكلة وتحديد الموضوع، وتحديد الهدف، و التفكير في المحتوى،و توليد المعلومات، وبعضها عملية فقد يحتاج الإعداد للكتابة جمع المعلومات من مصادر مختلفة و تنظيمها، وأحيانا يتطلب العمل رسم مخطط له(هيكل مفرغ)"[1].

وانطلاقا من النتائج السابقة، يتضح أن نسبة 43.11% من أفراد عينة البحث، يجمعون المعلومات قبل البدء في الكتابة الفعلية؛في حين قدرت نسبة التلاميذ الذين لا يبدون اهتماما بذلك بـــ 12.84%، و هذا يؤثر على مردودهم في إنتاج نصوص كتابية جيدة.

أما الفئة الثالثة فقد شكلت نسبتها 44.03%، وهي فئة التلاميذ الذين يجمعون المعلومات المتعلقة بالموضوع،و يبحثون في مختلف المراجع و لكن بصورة غير منتظمة.

جدول (13): يتعلق بمدى استيعانة التلاميذ بتجاربهم وخبراتهم في الحياة أثناء الكتابة.

لقد أكدت المعطيات الاحصائية للاستبيان أن نسبة 75.22% من التلاميذ،يستفيدون من تجاربهم وخبرتهم في الحياة، وهي إحدى الأهداف التي تسعى المقاربة الجديد لتجسيدها،لأن الطالب الكفء حسب نظر البيداغوجيين في هذه المقاربة هو الذي يعرف كيف يحسن استغلال،و توظيف مكتسباته وتجاربه في حياته العلمية و العملية؛ أما التلاميذ الذين إذا ما قارناها بسابقها، و ربما يرجع السبب في هذا إلى عدم وعيهم بأهمية ذلك.

وأما فيما يتعلق بالفئة الأخيرة، فقد قدرت نسبتهم 21.10 % فهي تعتمد هـــذا المبـــدأ، ولكن بصورة غير مستقرة، ذلك حسب ما يتطلبه الموضوع ،أو لأنها أحيانا لا تعرف كيـــف تستغل هذه الخبرات،وهذا حسب ما أدلى به بعض التلاميذ في المقابلات الشخصية.

جدول (14): يتعلق بمراجعة العمل الكتابي.

"لابد للمراجعة أن تكون شاملة للغة بمعناها الكلي المطلق نحوا صرفا، معنى، بيانا، بديعا، فصاحة، عروضا، قافية وكل ما تكون به اللغة لغة"[2].

[1] عمليات الكتابة الوظيفية و تطبيقاتها تعليمها و تقويمها ، ص 80.
[2] محجوب محمد مرسي ، فن المراجعة، دار الأعيان، الاسكندرية، 2003 ، ص 14.

ومن خلال النتائج الاحصائية المتعلقة بهذا السؤال، والذي يبين مدى مراجعة التلميذ لمنتوجه الكتابي،يتضح أن نسبة 45.87% من المتعلمين،يحرصون على مراجعة ما كتبوه للتأكد من صحة أفكارهم،و من سلامة الجمل وترابطهاو تماسكها، بإعادة التأكد من استخدام علامات الربط بين الجمل والعبارات،لما تلعبه من دور في تحقيق تماسك المكتوب وتلاحمه وتيسيره، وتجعل معناه مفهوما،وكذلك بالتأكد من نظام بناء الفقرات بناءا سليما، كما أنهم يحاولون مراجعة أعمالهم، لتحديد الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية على قدر معرفتهم بقواعدها،كما أنهم يعيدون قراءة تعابيرهم لتعديل الصياغات الضعيفة والأساليب الهشة،وحذق الجمل العامية، التي لا تؤدي معنى في الكتابة؛في المقابل سجلنا نسبة 22.93 % منهم يهملون جانب المراجعة النهائية لأعمالهم الكتابية،لأنهم حسب تصريحاتهم لا يميزون بين أنواع الأخطاء، خاصة بين الأخطاء الصرفية والنحوية، فكثيرا ما تختلط عليهم الأمور فيها، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن التلميذ ضعيف جدا في مادة القواعد.

أما بقية التلاميذ فيؤكدون على مراجعة أعمالهم،ولكنهم لا يواظبون على ذلك دوما، ربما للأسباب نفسها المذكورة سالفا، وقد قدرت نسبتهم بـــ 31.19 %.

جدول (15): يبين أي أنواع التعبير الكتابي أكثر صعوبة .

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية%
الوظيفي	25	% 22.93
الابداعي	96	% 69.72
المجموع	**109**	**% 100**

من خلال الجدول يتبين أن أغلب التلاميذ، يجدون صعوبات في التعبير الكتابي الإبداعي وقد قدرت نسبته بـــ 69.72 %؛ في المقابل نجد نسبة 22.93 % من أفراد العينة، تصرح بأنها تواجه صعوبات في التعبير الكتابي الوظيفي.

ولعل الأسباب في ذلك واضحة، فارتفاع نسبة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعبير الإبداعي، يعود إلى أن التلميذ في هذا الصنف من التعبير يبدع، ويسخر كل جهوده وطاقته في توليد العبارات، و المعاني التي توحي بالغرض،كما يشترط عليه أن يوظف كل مهاراته و قدراته في إبداعه و إخراجه في أحسن حلة؛ بينما تقل نسبة الذين يجدون عراقيل في التعبير الوظيفي، لكون هذا الأخير عبارة عن قوالب جاهزة لا تتطلب إبداعا كثيرا،و ما على التلميذ إلا النسج على هيئتها و منوالها.

جدول (16): خاص بالوسائل التعليمية المستعان بها أثناء التعبير.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية%
اعتمد في التعبير على:	نفسي	80	%73.39
	النسخ من الانترنت	7	% 64.22
	النسخ من الكتب و المجلات	12	% 11.00
	الاستعانة بالوسائل السابقة	13	% 11.92
	المجموع	**109**	**% 100**

لاشك أن للاقتراحات السابقة دورا كبيرا في قيمة التعبير، فالتعبير الذي ينجزه المتعلم بمفرده، و اعتمادا على نفسه ليس كباقي التعابير،خاصة إذا كان نسخا و تصويرا من وسيلة تعليمية معينة،وهذا دون أن ننكر دور تلك الوسائل في التثقيف والتعلم، شرط أن يعرف التلميذ كيف يستغلها ويستفيد منها،خاصة الحواسيب والانترنت التـــي باتت ضرورة العصر، والتي يستحسن ألا يخلو أي منزل منها، لما توفره من وقت وراحة لمرتاديها ، ومن الحصول على المعلومة في ظرف وجيز.

ويتضح من خلال النتائج أن نسبة 70.64 % من التلاميذ، ينجزون تعابيرهم بالاعتماد على أنفسهم، أما نسبة التلاميذ الذين يعتمدون على غيرهم في تعابيرهم، سواء من الأنترنت، أو الكتب، فقد بلغت نسبتهم 6.42 % و11.06% على الترتيب، و هذه التعابير لا معنى لها، لأنها لا تظهر شخصية التلميذ و لا مستواه، و بالتالي لا يمكن تقييم التلميذ من خلالها.

جدول (17): يبين مدى اهتمام التلاميذ بالمطالعة و البحث.

يتضح من خلال النتائج،أن نسبة قليلة من التلاميذ يهتمون بالمطالعة و القراءة، و قد بلغت نسبتهم 13.76% ، وهذا ما يؤثر سلبا في قدرة التلاميذ على الكتابة والإبداع، إذن فالمطالعةتلعب دورا كبيرا في التثقيف، و في اكتساب الملكة اللغوية الكافية للتعبير،فهي غذاء كامل للفكر؛ في حين بلغت نسبة التلاميذ الذين لا يولون اهتماما بالمطالعة 35.77 %، ولعل السبب يرجع في ذلك بالدرجة الأولى إلى نفورهم من المطالعة، و مللهم من القراءة والدراسة، أو ربما لعدم توفر مكتبات مدرسية و غيرها من الوسائل التعليمية، التي تساعد التلميذ على المطالعة،"وهذا ما يتسبب في ضعف القدرات التعبيرية لدى الطلبة، و لا يمكن أن تبنى قدرات الطالب على التعبير خارج إطار القراءات الخارجية و الاستعانة بمطالعـــــة

مصادر أدبية يتعرف من خلالها على أساليب التعبير، و جمال الأفكار و طريقة عرضها"[1].

أما نسبة التلاميذ الذين يطالعون، و لكن بصورة غير منتظمة،فقد بلغت نسبة45.87 % وهذا حسب ملاءمة الظروف و توفر الجو المناسب لذلك.

جدول رقم (18): يبين هذا السؤال أثر التلفزيون في اكتساب اللغة العربية.

نص السؤال	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية%
ما هي البرامج التلفزيونية التي تفضل مشاهدتها و الاستماع إليها؟	العربية	44	% 39.44
	الأجنبية	24	% 22.01
	المدبلجة	16	% 14.67
	كل البرامج	26	% 23.15
	المجموع	**109**	**% 100**

تظهر نتائج الجدول أن أعلى نسبة من المتعلمين تفضل مشاهدة البرامج العربية،إذ بلغت نسبتهم39.44%، وهذا ما يساعدهم كثيرا على تعلم اللغة العربية، و اكتسابها؛ في حين بلغت نسبة المتعلمين الذين يميلون إلى مشاهدة البرامج الأجنبية22.01 %،و هو الأمر الذي يجعل التلميذ يكثر من استعمال المصطلحات، و المفردات الأجنبية أثناء حديثة و في تعامله، و هذا ما يؤثر على لغته العربية الأولى، فيصبح عاجزا على الإنشاء حديثا و كتابة، و يقل رصيده اللغوي؛ أما الفئة الثالثة من أفراد العينة، فقد بلغت نسبتها14.67%،و هي الفئة التي تفضل مشاهدة البرامج المدبلجة،و قد بلغت نسبة المتعلمين الذين يمزجون بين مختلف البرامج العربية والأجنبية و المدبلجة نسبة23.85%،و هذا له تأثير سلبي كبير على تمكن المتعلم من اللغة العربية،لأن الخلط في مشاهدة هذه البرامج يؤدي إلى تداخل اللغات، فيصبح المتعلم يملك أكثر من لغة، وبالتالي يضعف رصيده في اللغة العربية.

جدول (19): يبين هذا السؤال طريقة تصحيح التعبير الكتابي المفضلة لدى التلاميذ.

أما عند استجواب التلاميذ عن أي الطرق المفضلة لديهم في التصحيح،وتحصل لهم الاستفادة فيها أكثر،أجابت نسبة65.31%منهم، أنهم يفضلون طريقة التصحيح الجماعية، لأنهم يتناقشون و يتعرفون على أخطاء بعضهم و يحاولون تجنبها؛ في المقابل نجد نسبة 32.11 % يحبذون الطريقة الفردية، لأن التلميذ في هذه الطريقة يكون مع أستاذه الذي يكشف له كل أخطائه بالتدرج،حيث يقوم بقراءة الموضوع معه،و يبين له أخطائه مـــــع كيفية تصويبهـــا

[1] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية،دار المناهج ط1، عمان 2008،ص 240.

فتحصل الاستفادة أكثر من العملية،وهذه الطريقة مهمة جدا، خاصة من الناحية السيكولوجية، حيث لا يجد التلميذ نفسه محرجا أمام زملائه بكشف أخطاءه.

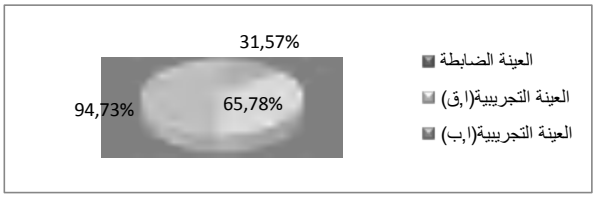
أما نسبة 0.91 % فترى أن كلتا الطريقتين مفيدة، و لا فرق بينهما؛ في حين تفضل فئة أخرى من التلاميذ عدم الإجابة عن السؤال، إما لأنها لا ترى أي فرق بين الطريقتين وتستفيد من كلتاهما، أوأن الاستفادة من عملية التصحيح لا تحصل مع الطريقتين الجماعية أو الفردية.

10-2-تحليل أوراق التلاميذ:

10-2-1-معيار الملائمة:

10-2-1-1-مؤشر التقيد بالموضوع:

الاقتراح	التقيد بالموضوع		التكرار	النسبة %	المجموع
العينات	العينة الضابطة		12	%31.57	38
	العينة التجريبية	الامتحان القبلي	25	% 65.78	38
		الامتحان البعدي	36	% 94.73	38



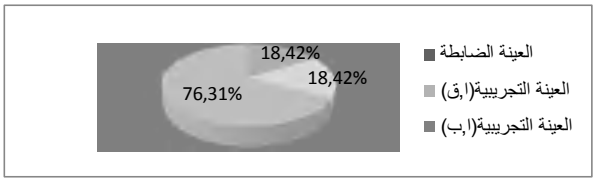
تظهر النتائج المبينة أعلاه، أن أعلى نسبة من النتائج المرضية و الايجابية، سجلت في الامتحان البعدي من إيجاد أفكار وترتيبها، والشروع في التعبير عنها، ووضع الألفاظ في مواضعها، إذ بلغت 94.73 % ، و هم فئة التلاميذ الذين تقيدوا بالموضوع، و تحكموا فيه من خلال حديثهم عما هو مطلوب منهم، و فهموا نص السؤال فهما جيدا؛ في حين سجلنا في الامتحانين الباقيين، أي الامتحان القبلي الذي مس تلاميذ العينة التجريبية، و الامتحان الذي أجري على العينة الضابطة نسبة 65.78 % و 31.57 % على التوالي.

يتبين مما سبق أن أحسن النتائج لاحظناها في الامتحان الذي أجري في ضوء المقاربة بالكفاءات؛ في حين لاحظنا تناقص في الامتحانات الأخرى بنسب أقل من الامتحان البعدي، هذا ما يقودنا إلى الاستنتاج، بأن الدروس التي قدمت بالطريقة الثانية، التي أجري بعدها مباشرة الامتحان البعدي، كانت أ نفع و أحسن بديل تحسن نتائجه فيه.

و من أمثلة ما أورده التلاميذ في هذا الصدد نذكر تعبير إحدى التلميذات التي خرجت كليا عن الموضوع، فبدلا أن تتقيد بما هو مطلوب، قامت بوصف السمك في قولها: «في يوم من الأيام كنت جالسة فوق حجرة أمام البحر رأيت حوتة زرقاء تسبح في الماء ورأيت عدة سمكات صغيرة تسبح وتهرب من قرش كبير الحجم كل مرة يأكل سمكة من تلك السمكات»

10-2-1-2-مؤشر استعمال الرصيد اللغوي الملائم و الابتعاد عن الحشو:

الاقتراح	الرصيد اللغوي الملائم و الابتعاد عن الحشو		التكرار	النسبة %	المجموع
العينات	العينة الضابطة		7	%18.42	38
	العينة التجريبية	الامتحان القبلي	7	% 18.42	38
		الامتحان البعدي	29	% 76.31	38



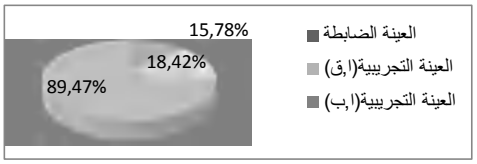
تبين النتائج السابقة أن أكبر نسبة من التلاميذ،الذين استعملوا رصيدا لغويا ملائما، وابتعدوا عن الحشو، هم الأفراد الذين طبق عليهم الامتحان البعدي من أفراد العينة التجريبية، حيث بلغت نسبتهم 76.31 % ،إذ أن أغلب المواضيع التي قاموا بتحريرها،تمكنوا فيها من اختيار اللفظ الملائم،والمفردات المناسبة التي أثروا بها تعبيرهم،حتى أنهم أتوا بمفردات في قمة الفصاحة و الانتقاء؛ في المقابل نجد تدني النسبة و بدرجة كبيرة، لدى أفراد العينة التجريبية في الامتحان القبلي و أفراد العينة الضابطة، حيث قدرت بـــ 18.42 % لكل منهما، فمن خلال رصد الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ، وجدت أخطاء معجمية كثيرة، و ألفاظ مستعملة في غير محلها مثل: وضع قوانين جائرة ضد المعتدين فهنا كلمة جائرة استعملت في غير موضعها، و كان من الأكفأ أن يستعمل بدلها كلمة صارمة ، منظر خلاب يقطع الأنفاس بدل يريح النفس،و نظرت البنايات الشاهقة بدل شاهدت،وغيرها. و ما يغلب أيضا على كتابات التلاميذ في هذا المستوى، هو اعتمادهم التكرار للكلمات و العبارات التي سبق و أن دونوها في كتاباتهم، فتكرر اللفظة في عدة أسطر، و قد تكون حتى في العبارة الواحدة، و هذا ما يفسد المعنى و يجعله ركيكا، و يبعث الملل في نفس القارئ، و نذكر على سبيل المثال ما ورد من تكرار في مواضيع التلاميذ:« كنت واقفة في موقف الحافلات أنتظر

الحافلة بينما كنت أنتظر الحافلة.. »، و« في يوم من الأيام كنت جالسة أنتظر الحافلة فجلست، في أحد الأيام ذهبت إلى البحر وكان الناس يأتون من كل مكان إلى البحر و في البحر مياه..»والكثير من الدراسات تؤكد على ضعف التلاميذ في القدرة المعجمية،نذ كرمنها الدراسة التي قام بها المصطفى بوشوك على تعابير التلاميذ الكتابية،حيث يقول:"كما بلغ تبرير الاساتذة لصعوبات التعبير الكتابي بضعف في القدرة المعجمية نسبة76.58 %، ولا يخفي على أحد ما للقدرة المعجمية من أدوار هامة في قيام مهارة التعبير الكتابي و نموها"[1].

يتبين من خلال ما سبق أن المقاربة النصية لعبت دورها،في الامتحان البعدي، الذي تم إجراءه بعد عدة نشاطات، والتي أخرها محطة نشاط التعبير الكتابي، الذي يقوم فيه التلميذ و بالضبط في الوضعية الإدماجية،بإدماج معارفة،و بتوظيف الرصيد اللغوي الملائم، الذي اكتسبه من جملة النصوص التي درسها في الوحدة، أو الوحدات التعليمية السابقة مع نسج الوضعية على منوال ما درسه من نصوص، سواء في نص القراءة أو التعبير الشفوي، أو النموذج الذي يعطي له في درس التعبير الكتابي.

10-2-1-3- مؤشر خلو الموضوع من الاستطراد المخل بوحدته:

الاقتراح	الوحدة العضوية و الموضوعية		التكرار	النسبة %	المجموع
الجنان	العينة الضابطة		6	%15.78	38
	العينة التجريبية	الامتحان القبلي	7	%18.42	38
		الامتحان البعدي	34	%89.47	38



" تعني الوحدة المعلومات المكتملة لعناصر الموضوع واستبعاد الأمور التي تخل بالموضوع، مثل وجوده مواد شائبة لا علاقة لها بالموضوع"[2]، وبناءا على ذلك، فإنه يتضح من خلال النتائج المدونة أعلاه، تفوق نسبة أفراد العينة التجريبية في الامتحان البعدي بنسبة 89.47 ، إذ أن جل أفراد العينة في هذا الاختبار،تمسكوا بوحدة الموضوع، و لم يخرجوا عما هو مطلوب، كما أن كتاباتهم كانت منظمة و دقيقة، لا يلاحظ فيها استطراد يخل بالبنية

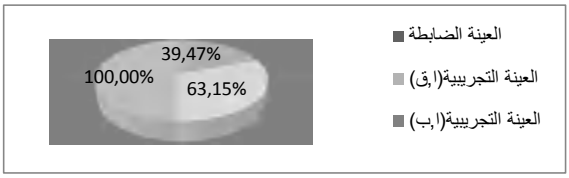
[1] مصطفى بن عبد الله، تعليم و تعلم اللغة العربية و ثقافتها، الهلال العربية، ط2،الرباط، 1994،ص 289.
[2] الأسس الفنية للكتابة، فخري خليل النجار، دار صفاء، ط1،عمان 2007،ص 131.

وموضوع التعبير؛ في حين نجد أن أفراد هذه العينة في الامتحان القبلي، ليسوا في المستوى الذي هم عليه في الامتحان البعدي، و لوحظ انخفاض كبير في عدد الأفراد الذين تحكموا في وحدة الموضوع ، بحيث قدرت نسبتهم بـــ18.42%، و من ذلك بعض المواضيع رقم (1) الذي يستظهر في الملاحق، بحيث لا يتسنى لي أن أكتبه كاملا، فبدل أن تصف التلميذة محطة الحافلات، قامت بسرد أحداث بسيطة، وقعت أثناء صعود الأشخاص إلى الحافلة ، وهناك أيضا تلميذة، بدل أن تصف البحر قامت بإخبارنا عن السمك بعد مقدمة تحوي حوالي سطر تتحدث فيها عن البحر؛أما أفراد العينة الضابطة فسجلنا أيضا انخفاض كبير في نسبتهم وبدرجة أقل من أفراد الامتحان القبلي ، بحيث بلغت نسبتهم 15.78%، فمعظم التلاميذ لم يحافظوا على وحدة الموضوع، و أكثروا من الخلط أثناء التعبير، يتحدث التلميذ في البداية عن المطلوب بنسبة قليلة،ثم يكثير من الكلام الذي لا علاقة له بالموضوع ثم يعود،و في أغلب الأحيان لا يعود لصلب الموضوع نهائيا ، و يشرع في وصف شيء موجود في البحر ويكثر الكلام عنه حتى يفقد الموضوع مصداقيته، كما سيعرض في الملاحق و نماذج من تعابير التلاميذ.

10-2-2- معيار الانسجام:

10-2-2-1-مؤشر صحة الأفكار:

الاقتراح	صحة الأفكار		التكرار	النسبة %	المجموع
العينة	العينة الضابطة		15	%39.47	38
	العينة التجريبية	الامتحان القبلي	24	%63.15	38
		الامتحان البعدي	38	%100	38



يقصد بصحة الأفكار" خلو التعبير من الحقائق غير الصحيحة تاريخيا و علميا"[1]،ومن خلال النتائج يتضح أن أغلب أفراد العينة التجريبية في الامتحان البعدي،يحملون أفكارا صحيحة

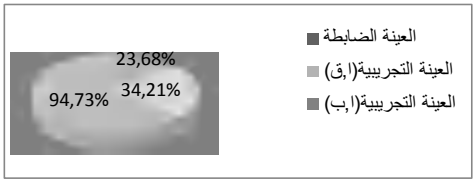
[1] اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 269.

عن الموضوع،وقد بلغت نسبتهم100%؛في حين بلغت نسبة صحة الأفكار في الاختبار القبلي للعينة نفسهاوالمذكورة آنفا63.15%،وتلتها بدرجة أقل العينة الضابطة بنسبة 39.47 %

وفيما يلي نورد بعض الأخطاء التي تدل على أن التلميذ يحمل أفكارا خاطئة عن الموضوع،مثل ما جاء في تعبير إحدى التلميذات في قولها: « وقع نظري سمكة متوسطة الحجم تبكي وتصرخ فذهبت إليها الحوتة الزرقاء و قالت لها إنني أبكي لأنني فقدت بيتي».

10-2-2-2- مؤشر تسلسل الأفكار و ترابطها:

الاقتراح	تسلسل الأفكار و ترابطها		التكرار	النسبة %	المجموع
العينات	العينة الضابطة		9	%23.68	38
	العينة التجريبية	الامتحان القبلي	13	%34.21	38
		الامتحان البعدي	36	%94.73	38



هذا المؤشر جد مهم في بناء موضوع سليم، و لكي يوقف التلاميذ في استعمال فقرة جيدة في تعبيرهم،ينبغي أن ينبه إلى الفقرة،وضرورة تسلسل جملها وترابطها،و تشجيعهم على التنظيم في كتابة التعبير، ومحاولة الإفادة منه بقدر الإمكان، لأن تسلسل الأفكار وترابط الجمل وتجانسها يعني" إشاعة جو من الدقة و ذلك بتسلسل المعاني وترابطها وإعطاء المعلومة بتدرج جزئياتها ووفاء معانيها،و ألا تطغى فكرة على فكرة،و لا يتجاوز الكاتب الفكرة إلا بعد استكمال الفكرة الجزئية،و أن يحسن التخلص من فكرة إلى أخرى ، وأن تكون عناصر الموضوع وأجزاؤه تعمل بانسجام، وتواؤم لتحقق غرض الكاتب من حيث الأفكار والمعاني، وهذا كله يعني نمطا من الدقة بين الألفاظ والمعاني في تكاملية و انسجام وعلاقة وثيقة كعلاقة الروح بالجسد كما قال الجاحظ"[1].

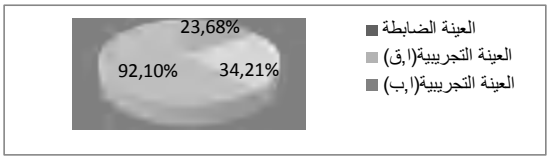
فمن خلال هذا المؤشر يظهر أن أعلى النتائج، كانت لصالح تلاميذ العينة التجريبية في الامتحان البعدي بنسبة 94.73 %،وهذا يدل على أن التلاميذ في هذا الامتحان استطاعوا أن ينظموا أفكارهم و يحافظوا على تسلسلها و ترابطها، و كيفية نسجها فيصلون بذلك إلى

[1] الأسس الفنية للكتابة و التعبير، مرجع سابق، ص 129.

المطلوب،وتحقيق الغاية المنشودة من التعبير؛في المقابل سجلنا نسبة قليلة من التلاميذ الذين حافظوا على هذا المؤشر لدى فئة العيينة الضابطة و العينة التجريبية(الامتحان القبلي)،بحيث بلغت النسب فيهما 23.86 % و 34.21 % على الترتيب،فمعظم التلاميذ في هذا العنصر لم يحسنوا الربط بين الأفكار، و الكثير منهم يتطرق إلى فكرة يشرحها قليلا، ثم ينتقل إلى الأخرى ثم يعود إلى الأولى، فيحدث اضطراب في تسلسل الأفكار، ناهيك عن الاستعمال غير الصحيح،لأدوات الربط و تكرارها من غير أحكام و تدقيق، و من ذلك نذكر بعض الأمثلة التي وردت في تعابير التلاميذ منها ما أوردته إحدى التلميذات في قولها: « إن البحر أعجوبة من الأعاجيب الدنياوية و هو كذلك ّ هو سحر و جمال و ثروة طبيعية»، «في يوم من أيام الصيف الحار و بعد مشاق و تعب ذلك اليوم قمت بزيارة إلى البحر للترويح عن نفسي فجلست على الكرسي و أنظر إلى البحر فكانت أمواج البحر تتصادم فيما بعضها»و منها ما أورده تلميذ في قوله : « أتأمل بما يدور حولي» و كذلك عبارة و في يوم من الأيام بعد جهد و عناء من الدراسة فأردت .. » و الأمثلة كثيرة لا يسعني أن أذكرها كلها.

10-2-2- 3-مؤشر وضوح الأفكار.

الاقتراح	وضوح الأفكار		التكرار	النسبة %	المجموع
العينات	العينة الضابطة		9	%23.68	38
	العينة التجريبية	الامتحان القبلي	13	%34.21	38
		الامتحان البعدي	35	%92.10	38

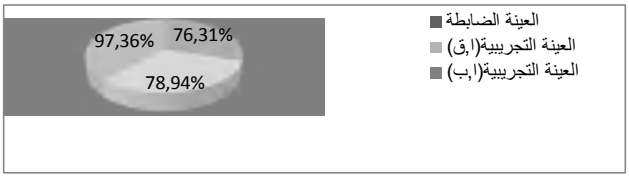


تبين النتائج المدونة في الدائرة أعلاه أن أعلى نسبة سجلت في الامتحان البعدي،حيث بلغت 92.10%؛ في المقابل سجلنا تضاؤل النسب في الامتحانات الأخرى، إذ بلغت النسبة في الامتحان القبلي34.21%؛أما امتحان العينة الضابطة، فقد مثلت النسبة فيه 23.68%،إن النتيجتين الأخريتين اللتين سجلناهما تدلان على ضعف،وعجز التلميذ عن التعبير عن أفكاره بوضوح،وعدم قدرته على بناء هيكل واضح متكامل للجملة، فالجملة غير الدقيقة إن دلت

على شيء، فإنما تدل على غموض و تشوه أفكار صاحبها ، و العكس بالنسبة للجملة الجيدة التي تدل على تفكير صاحبها الجيد والدقيق،و من هنا نقر بوجود دلالة الفقرة أو الجملة على معنى معين فلا بد أن يتعود التلميذ على تأليف جمل ذات دلالات واضحة و دقيقة و بعيدة عن الغموض و الإبهام، و كي يتحقق ذلك ينبغي أن يحرص المعلم على عرض جمل تصور المعنى في تكامل،وتشجيعهم على الإجابة عن الأسئلة التفكيرية،لإكتشاف خبراتهم و قدراتهم الذهنية و من أمثلة ذلك ما أوردته تلميذة في قولها : «أنا واقفة أنتظر الحافلة و إذا بي ألاحظ محيط طبيعي ملوث بنايات مهدمة و حياة الناس كالجحيم كأنهم يحورون أوجههم الحزينة ورسومهم الكئيبة و ديارهم المقفرة تعمرها الأوابد ذلك لاضطرابات عيشهم و شدة تنقلهم إلى الأماكن المريحة و يجب تغيير هذا المحيط بتغير البيوت... »

10-2-2-4-مؤشر خلو الموضوع من التناقض:

الاقتراح	خلو الموضوع من التناقض		التكرار	النسبة %	المجموع
العينات	العينة الضابطة		29	%76.31	38
	العينة التجريبية	الامتحان القبلي	30	%78.94	38
		الامتحان البعدي	37	%97.36	38



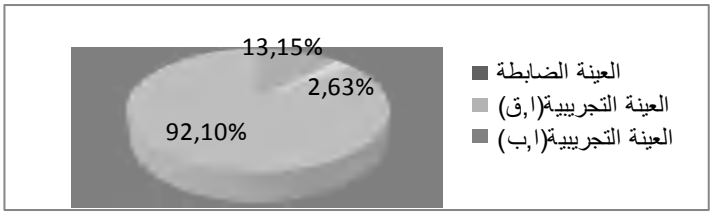
تبين نتائج تحليل أوراق التلاميذ أن النسب، تكاد تكون متساوية في جميع الامتحانات، إذ بلغت أعلى نسبة 97.36% في الاختبار البعدي، تلتها نسبة 78.94% في الاختبار القبلي، ثم نسبة 76.31% بالنسبة لاختبار العينة الضابطة، و بالرغم من هذه النسب إلا أن الفارق بينهما قليل جدا.

إن النتائج المحصل عليها تدل على أن أفكار التلاميذ من خلال تعابيرهم واضحة، خالية من أي تناقض، باستثناء القلة القليلة من التلاميذ،وهذا ما يدل على فهم،واستيعاب التلميذ لموضوعه و الشيء المطلوب منه

10-2-2-5- مؤشر الإلمام بعناصر الموضوع الأساسية:

الاقتراح	التدرج ابتداء من المقدمة ثم العرض ثم الخاتمة	التكرار	النسبة %	المجموع

العينات				
العينة الضابطة		5	%13.15	38
العينة التجريبية	الامتحان القبلي	1	%2.63	38
	الامتحان البعدي	35	%92.10	38



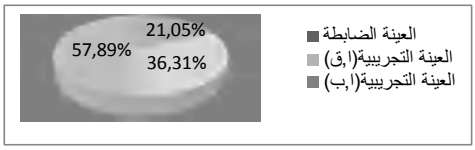
من المتعارف عليه أن عملية كتابة نص تشبه عمليه بناء منزل، و قبل المباشرة ببناء منزل علينا وضع خريطة له، تبين لنا ما نحن عازمون على بنائه" و الحال عينها في كتابة نص، فوضع تصميم له يبين لنا ما نحن مزمعون عليه في ملامحه الأساسية، علما أنه لا مفر في أي نص من الابتداء"[1]، " بمقدمة للتعريف به عموما، ثم يليه عرض لفحواه بالتفصيل، وينتهي في الأخير بخاتمة تكون كخلاصة لما تحدث عنه سابقا"[2]، و الجدول السابق يظهر مدى اهتمام التلاميذ بهذا المؤشر؛ لقد تبين أن معظم التلاميذ في الاختبار البعدي، تمكنوا من تصميم موضوع مستوفي لعناصره الأساسية من مقدمة وعرض و خاتمة، و قد مثلت نسبتهم 92.10 %؛ في حين كادت النسبة تنعدم في الاختبار القبلي، حيث قدرت بـــ 2.63 %، و ذلك لأن أغلب أفراد العينة التجريبية في هذا الامتحان، لم يبدوا أي اهتمام بهذه العناصر لاسيما المقدمة و الخاتمة، اللتين لا وجود لهما أصلا في التعبير، فغالبا ما يلجأ التلميذ إلى التعبير العشوائي دون فصل للعناصر، لذا على المعلم أن يفهم تلاميذته، بأنه لا بد من توفر العناصر المذكورة سابقا،لكي يكون موضوعا في المستوى المطلوب؛أما نسبته النتائج في امتحان العينة الضابطة، فقد بلغت 19.15 %،وهي نسبة منخفضة جدا، كما في نتائج الامتحان القبلي،و تعود الأسباب في ذلك إلى أن أغلب التلاميذ لا يفرقون بين المفاهيم السابقة،وأنهم يعجزون عن تصميمها،وهذا ما تظهره إجابات الأساتذة في الاستبيان الموجه لهم،بحيث أنهم يقرون بأن التلاميذ نادرا ما يهتمون بالمقدمة والعرض و الخاتمة في تعابيرهم.

10-2-3- معيار سلامة اللغة و الرسم:

10-2-3-1-مؤشر صحة الرسم الإملائي:

[1] تعليمية اللغة العربية ،ج1،مرجع سابق،ص167-168.
[2] ينظر :مجلة علوم اللغة، العدد الثاني،مرجع سابق،ص102-103-104(بتصرف).

الاقتراح	صحة الرسم الإملائي		التكرار	النسبة %	المجموع
العينات	العينة الضابطة		08	%21.05	38
	العينة التجريبية	الامتحان القبلي	10	%36.31	38
		الامتحان البعدي	22	%57.89	38



إن ما لاحظناه على تعابير التلاميذ،أنها لا تخلو من الأخطاء الإملائية في كل الامتحانات– مع بعض التحسن الطفيف في الامتحان البعدي– و من هذه الأخطاء مثلا زيادة حرف وإنقاصه، الخلط بين همزة الوصل و همزة القطع، فتح التاء في مواضع ربطها، وربطها في مواضع فتحها،عدم التفريق بين الضاء و الظاء وغيرها من أخطاء الرسم الإملائي،ونذكر على سبيل المثال بعض الأخطاء،التي وقع فيها التلاميذ على الشطيء،بدأة،أحد الأيم، يعظ...

"و الكثير من الدراسات تؤكد على أن الكثير من المشكلات اللغوية في الرسم الإملائي ليست خفية،و الشكوى منها كثيرة، و لعل الأسباب في ذلك متعددة منها ارتباط الإملاء بكثير من قواعد النحو الصرف،حيث بنيت غالبية قواعد الرسم الإملائي على أصول نحوية وصرفية مختلفة،من حيث إفرادها وكثرة ما فيها من مستثنيات،كما في قواعد كتابة الهمزة،والألف اللينة،وبين التاء المفتوحة والهاء المربوطة"[1] ،فكثيرا ما نجد التلميذ يفتقر لكفاءة في الإملاء،تمكنه من إنشاء موضوعا سليما خاليا من التشويه الإملائي،و هذا ما تؤكده النتائج المدونة في الجدول أعلاه،حيث تعبر أغلب النسب على تدني مستوى التلميذ في هذا الجانب، باستثناء الامتحان البعدي و بدرجة أقل ضرر،كما أشرنا إليه سابقا،والذي مثلت نسبته 57.89 %، أما الامتحانين الأخريين،أي امتحان العينة الضابطة و الامتحان القبلي، فقد شكلت النسبة فيهما 21.05 % و 36.31 % على الترتيب.

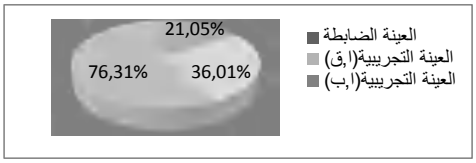
وكخلاصة لما سبق، يجب أن نشير إلى أن الخطأ الكتابي في الإملاء،يؤدي إلى تحريف المعنى وغموض الفكرة،وقد يعيق فهم الجملة، إذ يعد الإملاء منهما في العملية التعليمية التعلمية، فهو عنصر أساسي من عناصر الثقافة،وضرورة اجتماعية لنقل الفكر،

[1] محمد رجب فضل الله،صعوبات الكتابة الإملائية،عالم الكتب،ط1995،1،ص31(بتصرف).

والتعبير عنه و الاطلاع على أفكار الآخرين،لذاوجب على المتعلم، أن يولي عناية خاصة بقواعد الإملاء بالتدريس و كثرة الاطلاع،وإعادة قراءة ما كتبه قبل تسليمه إلى المدرس،الذي سيقوم بقراءته،وتصحيحه،إذا كان الأمر متعلقا بامتحان،أوبحث،أو مشروع أو أي واجب من الواجبات.

10-2-3-2- مؤشر توظيف قواعد اللغة:

الاقتراح	النحو و الصرف		التكرار	النسبة %	المجموع
العينات	العينة الضابطة		08	%21.05	38
	العينة التجريبية	الامتحان القبلي	10	%36.01	38
		الامتحان البعدي	29	%76.31	38



إن الشيء الذي عهد ناه دوما في الأوساط التربوية،هو ضعف التلاميذ في قواعد النحو والصرف بشكل يثير الانتباه و التساؤل حول هذه الظاهرة التي تفشت بين أبنائها التلاميذ.

إن ما ذكرناه سابقا ربما يعتبر كلام عامي متداول،ولكن قد أثبته الاستبيان الذي وجه من للأستاذ، والمقابلات الشخصية للتلاميذ، حيث أنهم يقرون بوجود صعوبات،وعجز كبير في القواعد النحوية والصرفية،وهذا أيضا ما أكده تحليل أوراق التلاميذ، باستثناء الامتحان البعدي الذي لاحظنا فيه بعض التحسن،إذ مثلت النسبة التي سجلناها في الجدول أعلاه 76.31% من مجموع 38 تلميذ،ولكن رغم ذلك وجدت بعض الأخطاء،أما امتحان العينة الضابطة و الامتحان القبلي الذين بلغت نسبتها 21.05% و36.31%،فلقد سجلنا فيهما عجزا واضحا و أخطاء كبيرة،نذكر منها بعض المقتطفات من التعابير التي أنجزها التلاميذ كشواهد لاثبات صحة ما قيل سابقا.

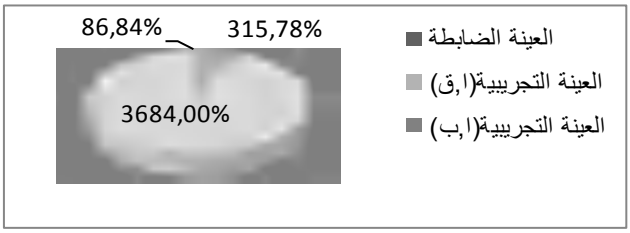
-الأخطاء الصرفية:كالتذكير والتأنيث:(منظر جميلة):الخلط بين الضمائر مثل:«الناس يضحكون و يمرحن،و كان هناك رجل يتزلجون فوق أمواج، فذهبا أنا و عائلتي»،«وكانت الناس في كل مكان يسبحون، و كانوا الأطفال يلعبون و يسبحون»، «إن الرمل صفراء كالذهب و الناس يلبسن ثياب بألوان مختلف».

-الأخطاء النحوية:كاستعمال أدواة الجر في غير محلها،ومن أمثلة ذلك كثيرا ما ورد في وصف محطة الحافلة: «عمارات للناس و إصلاح الطرقات و بذلك يجب الناس التأقلم معه بالراحة"،« بشواطئه المليئة بالرمال الذهبية لساطعة في ألوان الشم»والأمثلة كثيرة .

وإضافة إلى ما سبق ذكره،نذكر بعض الدراسات التي تطرقت إلى وجود مثل هذه الأخطاء،و كثرتها في تعابير التلاميذ، منها ما قام به الباحث المصطفى بن عبد الله بوشوك حيث يقول أن " العلاقة التي تربط بين التعبير الكتابي،وقواعد الصرف و النحو جد واضحة، و قد تأكدت علاقة التفاعل هذه من خلال تعليل صعوبات التعبير الكتابي، بأغلاط نحوية و صرفية، حيث بلغت النسب 82.88 % و 84.08 % و كلها نسب مرتفعة و دالة"[1].

10-2-3-3-مؤشر سلاسة الأسلوب و تركيب الجمل:

الاقتراح	سلاسة الأسلوب و تركيب الجمل		التكرار	النسبة %	المجموع
العينات	العينة الضابطة		6	%15.78	38
	العينة التجريبية	الامتحان القبلي	14	%36.84	38
		الامتحان البعدي	33	%86.84	38



بفضل هذا المؤشر نستطيع أن نمير كل تلميذ عن الآخر،لأن الأسلوب هو اللمسة الشخصية التي نميزها عن الآخرين، ويعرف الأسلوب بأنه " ذلك الشكل المنطوق أو المكتوب الذي يعبر عن الفكر و الثقافة، حيث يتضمن اختيار وانتقاء الكلمات وترتيب الجمل، إذ أن الأسلوب هو الذي يمد الخطاب بميزات خاصة،تجعل فكر كل متكلم أو كاتب متميز بطابع خاص و منفرد، كما تجعل أسلوبه معروفا من بين الأساليب الأخرى، رغم أن الأفكار التي يحتوي عليها خطابه يمكنها أن تكون في متناول الجميع، وإن كانت ميكانيزمات التعبير التي اعتمدها يستعملها و يتداولها كل الناس"[2].

[1] تعليم وتعلم اللغة العربية،مرجع سابق،ص289،(بتصرف).

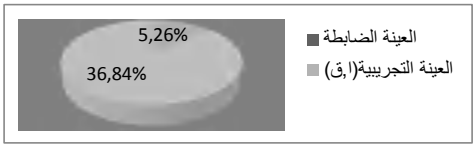
[2] ierre guiraud &pierre kuentz,la stylistique edit klinc ksieck Linguistique,paris,1975,p7.

وبعد هذا التعريف الموجز للأسلوب نعود إلى تحليل النتائج المدونة في الجدول،و التي بلغت أعلى نسبة فيها في الامتحان البعدي بـــ 86.84 %، حيث لاحظنا على التعبير سيولة في الألفاظ و تدفقا في المعاني،و تميز الأسلوب بالحدة و الرفعة، كما لاحظنا استرسالا في العبارات،و إحكاما لبناء الجمل، كما سيظهر في الملاحق؛في المقابل سجلنا نسبة 36.84 % في الامتحان القبلي.أما امتحان العينة الضابطة، فقد شكلت النسبة فيه5.78%،إذ لاحظنا على كتابات التلاميذ في هذين الامتحانين ركاكة في الأسلوب،وغموضا في المعاني، إضافة إلى التركيب العشوائي للجمل، و استعمال الكلمات العامية، والأمثلة كثيرة في هذا الجانب نذكر منها على سبيل المثال في وصف محطة الحافلات ما أوره تلميذ بقوله: « أتى بعمال لا يسرقون في البلاد و يشاركون الهلال الأحمر... »، و أيضا« كنت أنتظر الحافلة فكنت أنظر حولي فرأيت الظروف الطريق تكون طريق الحافلة... »

وأيضا ما أوردته إحدى التلميذات في وصف البحر في قولها«.. هناك ناس يتصورون على الحجر و الأطفال يعومون و يضحكون»، فغالبا ما يستعمل التلاميذ الأساليب القاسية لاعتقادهم أنها صحيحة.

10-2-3-4-مؤشر توظيف علامات الترقيم

الاقتراح	توظيف علامات الترقيم		التكرار	النسبة %	المجموع
العينات	العينة الضابطة		2	%5.26	38
	العينة التجريبية	الامتحان القبلي	00	%00	38
		الامتحان البعدي	14	%36.84	38



تظهر النتائج الموضحة في الدائرة النسبية،أن الإهتمام بعلامات الترقيم من قبل التلاميذ قليل جدا، إذ يلاحظ أن معظم التلاميذ يهملون هذا الجانب،وربما يعود السبب في ذلك لعدم وعيهم بالأهمية البالغة لهذه العلامات،فغالبا ما ينظرون إليها على أنها شيء زائد لا فائدة منه وهي مهمة جدا،إذ توضع بين الجمل و العبارات و في نهاية الفقرات،لتساعد على تحقيق الإفهام والفهم، حيث تقوم هذه العلامات بتحديد مواضع الوقف، الفصل، و الوصل و الابتداء

و تنويع النبرات الصوتية"[1]،" فيصح البناء الكتابي و هي عشر علامات: الفصلة، الفصلة المنقوطة، النقطة، الوقفة،النقطتان،علامة الاستفهام، علامة التأثر(التعجب)،القوسان، علامة التنصيص،الشرطة، علامة الحذف، و لكل علامة منها مواضع معينة يجب الالتزام بها عند الكتابة، لأنها تساعد في توصيل المعنى إلى القارئ"[2]

لقد سبق أن أشرنا إلى الاهمال الواضح لعلامات الترقيم من قبل التلاميذ استنادا إلى تحليل أوراق العينات،و النتائج المدونة في الجدول،إذ بلغت نسب الاختبار البعدي36.84 % و هي أعلى نسبة سجلناها، ولاحظنا على تعابيرهم بعض الإهتمام ثم تلاها اختبار العينة الضابطة بـــ 5.26 %؛ إن عدم اهتمام التلاميذ بهذه العلامات و لا مبالاتهم بها، يعود إما لعدم إدراكهم لفائدتها، أو إلى عدم قدرتهم على توظيفها في أماكنها المناسبة.

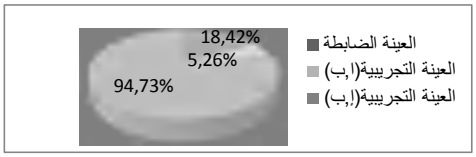
وانتهاء نقول إنه كما" يستخدم المتحدث أثناء كلامه بعض الحركات اليدوية، أو يعمد إلى تغيير قسمات وجهه، أو يلجأ إلى التنويع في نبرات صوته، ليضيف إلى كلامه قدرة على التعبير وصدق الدلالة وإجادة الترجمة،كما يريد بيانه للناس، كذلك يحتاج الكاتب إلى استخدام علامات الترقيم لتكون بمثابة هذه الحركات اليدوية،وتلك النبرات الصوتية في تحقيق الغايات المرتبطة بها[3].

[1] عبد الرحمان الهاشمي، تعلم النحو و الإملاء و الترقيم ، دار المناهج ،ط2،عمان 2008، ص 231(بتصرف).
[2] محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة ، الأخطاء اللغوية الشائعة، لغة الإعلانات الصحفية ، دار المعرفة الجامعية، الكويت 2005، ص ..
[3] ، تعلم النحو و الإملاء و الترقيم ، مرجع سابق، ص 332.

10-2-4- معيار الاتقان:

10-2-4-1- مؤشر استعمال اللغة الفصحى و توظيف الأساليب البلاغية.

الاقتراح	استعمال اللغة الفصحى وتوظيف الأساليب البلاغية		التكرار	النسبة %	المجموع
العينات	العينة الضابطة		7	%18.42	38
	العينة التجريبية	الامتحان القبلي	2	%5.26	38
		الامتحان البعدي	36	%94.73	38



اللغة هي الوسيلة السامية، التي يوصل بها الإنسان أفكاره، و يبلغ بها مقاصده، لذلك لابد على الفرد من اختيار الألفاظ اللائقة والمفردات و الفصيحة،لتوصيل ما يجول بخاطره لغيره، ولابد له من استعمال اللغة العربية الفصحى الواضحة بمعانيها و مبانيها،و بخاصة إذا كان يريد أن يبلغ ذلك كتابة،لأنه في الكتابة يكون بعيدا عن القارئ، فهو يرسل له كل ما يود إيصاله كتابة، لذلك لابد له أن يتحرى الدقة و السلامة اللغوية والصرفية و التركيبية، وأن يستعمل الألفاظ الملائمة،والبعيدة عن العامية واللغة المفهومة،لكي يتمكن من تحقيق أغراضه.

فمن خلال نتائج الجدول يظهر أن الفئة التي اهتمت بسلامة اللغة،وباستعمال اللغة الفصيحة،هم أفراد العينة التجريبية في الإمتحان البعدي،إذ مثلت نسبتهم94.73%و هي أعلى نسبة سجلناها بأغلبية ساحقة؛في حين بلغت نسبة أفراد العينة الضابطة الذين تقيدوا باستعمال اللغة الفصحى 10.52% ؛أما أفراد العينة التجريبية في الامتحان القبلي، فلم يتمكن أحد منهم من اللغة المطلوبة.

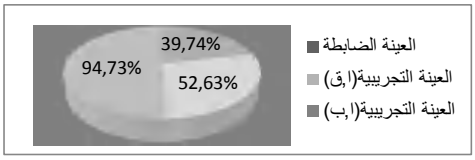
أما بالنسبة للتلاميذ الذين اعتنو بالبلاغة في تعابيرهم،هم أفراد العيينة التجريبية في الامتحان البعدي،ومن الأمثلة البلاغية التي أوردها التلاميذ في تعابيرهم قول إحدى التلميذات، و هي تشبه مياه البحر بنور الشمس الساطع «.. فشاهدت مياه البحر الزرقاء تغشى سطحها نجوم متلألئة ساطعة كنور الشمس المتلون.. » وغيرها من الأساليب البليغة التي تدل على إبداع التلاميذ و إتقانهم للموضوع،و نشير إلى أن التلاميذ في هذا المؤشر

استفادوا كثيرا مما درسوه، و قاموا بمحاكاته بأسلوب جيد يظهر كفاءتهم؛ أما في الامتحانين الباقيين،نسجل أن أغلب التلاميذ استعملوا أساليب هزيلة وضعيفة لا نلمس فيها أي وجود للبيان أو البديع، و القليل منهم و بمعدل تلميذا إلى ثلاثة تلاميذ اهتموا بهذا الجانب.

وما يمكن قوله في هذا الصدد؛أن استعمال المحسنات البديعة و الصور البيانية وغنى التعبير بالأخيلة السجية والدلالات الموحية المتراقصة ضرورة لابد منها في التعابير الإبداعية،و هي عنصر الجمال و الإتقان فيها،كما أنها تدل على كفاءة صاحبها خصوصا، إذا أحسن استخدامها و توظيفها في تعبيره

10-2-4 -2- مؤشرجمال الخط و تنظيم الكتابة:

الاقتراح	جمال الخط و تنظيم الكتابة		التكرار	النسبة %	المجموع
العينات	العينة الضابطة		15	%39.47	38
	العينة التجريبية	الامتحان القبلي	20	%52.63	38
		الامتحان البعدي	36	%94.73	38



توضح النتائج المبينة أن نسبة94.73% من أفراد العينة التجريبية في الامتحان البعدي اهتموا بتنظيم الكتابة،واعتنوا بتوضيح خطهم؛في المقابل بلغت نسبة أفراد العينة نفسها في الامتحان القبلي52.63%،وغالبا ما لوحظ على تعابيرهم شطب باستمرار،خروج عن الهامش، تصغير الكتابة، أو تكبيرها لدرجة تشوه الجانب الجمالي للتعبير؛ أما أفراد العينة المتبقية، أي الضابطة فقد بلغت39.47% مع رصد أخطاء كثيرة أيضا في الجوانب التي ذكرناها سابقا.

ومما لاشك فيه أنه لا يخفى على أحد ما يتركه الخط الجميل الواضح،والكتابة المنظمة من أثر طيب في نفسية القارئ بصفة عامة،وفي نفسية الأستاذ بصفة خاصة،لأنه هو الذي يصحح التعابير و يصوب الأخطاء، و هو في النهاية يقوم العمل الكتابي،وفي هذا الجانب يقول عابد توفيق الهاشمي:" للخط صلة وطيدة بالإملاء فالإملاء هو الكتابة الصحيحة للحروف،و الخط جمالها،ولا يخفى ما للخط الجميل من أثر واضح على نفسية القارئ"[1]، كما يعتبر

[1] عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1983،ص 366.

المؤلف نفسه بأن" الخط وسيلة مهمة من وسائل التعبير إذ به تنقل الفكرة للآخرين، كما انتقل به التراث عبر الأجيال"[1].

ونظرا لهذه الأهمية التي يكتسيها،الخط يجدر بنا أن ننبة أبناءنا التلاميذ إلى الإعتناء بوضوح الخط و جماله و إلى رسم كتابتهم العربية رسما صحيحا سليما خاليا من الأخطاء ومسايرا للقواعد الإملائية المتعارف عليها،و ولكي يوفق التلميذ في ذلك لابد أن يسبق المرحلة النهائية للكتابة، بفترة المسودة التي "ينبغي أن يحرص فيها التلميذ على الوقت، فكل ما يتبادر إلى الذهن يتم تسجيله فورا،ليعاد استعماله بدراية بعد ذلك"[2] و أن يعمد التلميذ إلى مراجعة ما يكتب، لتصحيح ما قد يقع فيه من أخطاء سهوا، لكي يسهل على أستاذه مهمة القراءة والتصحيح، و على حد قول محمد أحمد السيد" فإن لكتابة الكلمة الصحيحة أثرا في فهم المعنى و في إفهام الآخرين،كما أن الكتابة السليمة الخالية من الأخطاء ترفع من قيمة صاحبها في نظر القارئ"[3].

[1] المرجع السابق.
[2] محمد أولحاج ، ديداكتيك التعبير ،تقنيات ومناهج، دار الثقافة،ط1، الدار البيضاء،2001،ص174.
[3] محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية و آدابها ، دار العودة، بيروت 1980، ص 107.

11- نتائج الدراسة الميدانية:

ختاما لدراستي، يمكنني تقديم أهم النتائج والملخصات، المتعلقة بتعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات،بعد تحليل تعابيرالتلاميذ ،وفرز وتحليل نتائج الاستبيانات كالتالي:

ــ التعبير الكتابي أهم أغراض الدراسة اللغوية،وهو وإن كان مهارة من مهاراتها، إلا أنه الثمرة والمحصلة النهائية لها، في الوقت الذي تشكل المهارات الأخرى (قراءة، كلام،استماع) روافد تشيد بناؤه وتقوم أركانه؛ فالقراءة مادة التعبير، والقواعد ضابطة، والنصوص مصدر إثرائه ،والإملاء مقوم رسم كلماته، والخط جمال هذا الرسم وبهاؤه.

–التعبير الكتابي نوعان وظيفي وإبداعي، أما الأول فهو عبارة عن قوالب جاهزة،تحتاج إلى عبارات بسيطة،لتحقق غرضا وظيفيا، فهو لا يحتاج إلى التصنع والتزييف، عكس الثاني الذي ينشد الجمال،ويتطلب مهارة في الخلق و الإبداع وبلاغة التركيب.

–للتعبير الكتابي مكانة كبيرة في مناهجها التربوية الحالية،نظرا لما قدمته بيداغوجيا الكفاءات لتدريسه وتصحيحه،بوصفه أداة للتواصل بين الأفراد والمجتمعات ووسيلة للتثقيف والتنمية.

–التعبير الكتابي في ضوء الكفاءات نشاط إدماجي، فيه تظهر الكفاءة وبوساطته يتحقق الإدماج الفعلي للمعارف والقدرات، ومن ثمة فإن اكتسابه يحتاج إلى الممارسة المستمرة، والدربة الطويلة.

–وجود فروق دالة بين العينتين التجريبية والضابطة لصالح العينة التجريبية في الامتحان البعدي، وهذا من خلال النتائج التي رصد ت أثناء تحليل منتوج التلاميذ الكتابي.

–للمقاربة النصية أثر كبيرفي التعبير الكتابي ،حيث أن التلميذ يستفيد كثيرا من النصوص التي درسها،سواء في القراءة أو المطالعة ، فيثري بها زاده اللغوي، ويحاكي على منوالها وضعيات إدماجية جديدة ذات معنى ، تستوحى من النصوص السابقة الذكر.

–تتقارب نسبة الأخطاء الإملائية،وإهمال جانب الترقيم لدى تلاميذ العينتين الضابطة والتجريبية ، في المقابل نسجل فروقا واضحة ودالة في باقي المؤشرات المعتمدة في الشبكة التقويمية لصالح الامتحان البعدي،هذا مايقودنا للاستنتاج بأن المقاربة بالكفاءات في التعليم المتوسط ،يمكنها أن تصلح أشياء، ولا تستطيع إصلاح أشياء أخرى، نظرا لأن تحقيق ذلك يبدأ من القاعدة(التعليم الابتدائي).

-إن الأفكار في بيداغوجيا الكفاءات،تأتي من تجارب التلاميذ،وكثرة إطلاعهم ومشاهداتهم فكلما اطلع واستفاد من تجارب حياته، كلما تولدت لديه أفكار جديدة تتسم بالحداثة وجمال الأسلوب،شرط أن يبنيها بناءا هرميا بدأ من البسط إلى المركب.

-يعاني بعض التلاميذ من شلل في القواعد النحوية والصرفية،هذا ما يؤثر سلبا على كتاباتهم.

-هناك من المعلمين من يتبع طريقة واحدة في درس التعبير، تبدأ بالعنوان وتنتهي بالتطبيق، وهذا خطأ، فعلى الأستاذ أن ينوع في طرق تقديمه لهذا النشاط، حسب ما تقتضيه الحاجة.

-إسناد دور الإرشاد والتوجيه فقط للأستاذ يقلل كثيرا من شأن العملية التعليمية، لأن التلميذ وحده غير قادر على تسيير الدرس بنفسه، بخاصة في البيئة التي تفتقر للإمكانيات ومع كثرة عدد التلاميذ.

-إن احتكاكي الدائم بالأساتذة، جعلني ألاحظ،أن الأساتذة الذين يدرسون في المدينة يؤكدون كثيرا على فاعلية المقاربة بالكفاءات في تعليمية التعبير بصفة خاصة، وفي التعليم بصفة عامة،خصوصا الأساتذة ذوي الخبرة ، الذين عاشوا الزمنين(الأهداف والكفاءات).

-إن محتويات منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط قيمة، وفيها كثير من الجدة والحداثة،وهي تعكس ما يجب أن يكون عليه التلميذ،من وعي وفاعلية في هذه المرحلة من عمره،في ظل الظروف المحيطة والعولمة، ومحاولة مسايرة ركب المدارس العالمية.

-يجمع أغلب الأساتذة أن تحرير مواضيع التعبير الكتابي خارج القسم يؤدي إلى إعاقة فكر التلميذ وتوقيفه عن الخلق والإبداع بسبب الاتكالية الدائمة على غيره، وهذا لدى أغلب التلاميذ.

-المقاربة بالكفاءات فكرة إصلاحية صائبة، تحرز نتائجا إيجابية، إذا توفرت لها الأرضية الخصبة لتطبيقها.

خاتمـــــــــة:

لقد حاولت في هذه الدراسة، أن أقف على كيفية تعليمية التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات ، وأشخص الصعوبات التي تحول دون اكتساب المتعلم لكفاءة التعبير الكتابي ، وأسباب ضعف التلاميذ فيه، وما مدى فاعلية العلاج الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات للتعبير الكتابي، باعتمادها النصوص الأدبية كمنطلق لكل النشاطات ؛ تظهر نجاعتها وفاعليتها في محطة التعبير الكتابي على شكل وضعيات إدماجية؛فتوصلت إلى عدة نتائج ومقترحات أجملها في مايلي:

– المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا مدرسية، لا تكتفي بأن يكتسب المتعلم معارف وكفى لنقول عنه من العارفين ، بل إن الكفاءة لدى المتعلم، تكمن في أن يتعلم كيف يستفيد من معارفه في الحياة ؛ كأن يوصفها في إنتاج نصوص من مختلف أشكال التعبير، تكون لها دلالة معنونة بالنسبة إليه ، مثلا في مجال التعبير الكتابي ،وهي على عكس بيداغوجيا الأهداف التي تجعل من المتعلم مجرد وعاء تصب، وتحشى فيه المعلومات من قبل المعلم،وعليه أن يسترجعها في الفروض والامتحانات.

– إن هذه البيداغوجيا يمكن لها أن ترفع من قيمة التعليم، إذ ما توفرت لها شروط تطبيقها على أرضية الواقع، بتوفير الوسائل التعليمية المختلفة ، بتكثيف الندوات التربوية للمعلم بخاصة للمعلمين الذين ألفوا النظام القديم، تقليل عدد التلاميذ في الأقسام، بحيث لا يتجاوز عدد التلاميذ في القسم الواحد عشرون تلميذا، خصوصا وأنها تجعل من المعلم مرشدا وموجها فقط.

–التعبير الكتابي أهم أغراض الدراسة اللغوية ،وهو أداة للتواصل بين الأفراد والمجتمعات، وهو عملية ذهنية معقدة ؛ لذلك وجب تحفيز التلميذ على الاجتهاد في التغلب ذاتيا على الصعوبات اللغوية التي يعانيها ، بتوضيحها وإبرازها له، وتدريبه على التصحيح والتقويم الذاتي ، ودفعه إلى المثابرة وبذل المزيد من الجهود والطاقات، كي ينمي مهاراته وقدراته اللغوية ، باعتماد النصوص الأدبية كمنطلق لتنمية هذه الطاقات، والوعي بقيمتها في اكتساب الملكة اللغوية التواصلية.

– يجب الاهتمام بمهارة التعبير الكتابي ، لأنها تؤثر على على مستقبل الفرد الأكاديمي والمهني وربما الاجتماعي ، حيث يصعب على الأفراد الذين لديهم صعوبات في التعبير

الكتابي، أن يعبروا عن ذواتهم وأفكارهم ، فينبغي الاهتمام به ،وتحسين هذه المهارة، والتأكيد على عمليات اكتسابها في مدى عمري مبكر ، وخلال قابلية قدرات التلميذ العقلية وعملياته المعرفية للتطور والنمو.

– إن الأمر الذي يجب الإقرار به ،هو أن التلميذ في هذه المرحلة المقصودة بالدراسة (المتوسط)، لا يزال يعاني ضعفا إملائيا ونحويا ، رغم فاعلية المقاربة النصية في كثير من الجوانب الأخرى (التقيد بالموضوع،ترتيب الأفكار وتسلسلها ،استعمال الرصيد اللغوي الملائم..)،التي أثبتتها الدراسة الميدانية ، والسبب في ذلك يرجع إلى ضعف القاعدة من التعليم الابتدائي، لذلك يجب إصلاح هذا الخلل قبل تفشي هذه الظاهرة ، بتدخل من المعلم أو الوالدين بإضافة حصص داعمة أو إيجاد حلول أخرى.

– ضرورة إتاحة الفرص للمتعلمين للكتابة المتكررة ، قصد تدريبهم على عملية التعبير الكتابي ،وتخصيص وقت كاف لهم للتفكير والتأمل والتروي، ومراجعة المنتوج الكتابي، ويستحسن ترك فرصة للتلاميذ كي يختاروا بأنفسهم موضوعات التعبير الكتابي، والعديد من الدراسات تنص على أن مشروعات الكتابة ، والتعبير الكتابي ،تصبح مؤكدة إذا كانت استجابة للاختيارات الذاتية للتلاميذ ،وتعبيرا عن ميولاتهم واهتماماتهم ودوافعهم ، بتوفير المواد القرائية المساعدة ،كالمعلومات ،والكتب والمصادر المتباينة الرؤى والتوجيهات والمستويات.

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

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

ــ تشجيع الكتابات الحرة، لأن ذلك يرفع من معنويات التلميذ ويدفعه إلى الكتابة والإبداع، وتشجيعه على المشاركة في إعداد المجلات الحائطية المدرسية، والانخراط في النوادي الأدبية والمكتبات البلدية.

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

ــ لابد من اختيار نصوص القراءة ، التي تلبي غرض كل الأنشطة الموالية،والتركيز عليها ،لما تلعبه هذه المهارة في صقل الملكة التعبيرية،وتحسين مستواها الإنتاجي والإبداعي،وعلى المعلم أن يعود تلامذته إلى ضرورة الوعي بقيمة تلك النصوص التي تقدم له ، واكتشاف ميزاتها وربطها بالنمط المدروس، مع تحويل هذه الميزات إلى قواعد كتابة خاصة،والالتزام بها عند محاولة كتابة نصوص أخرى من النمط نفسه،وصولا إلى كتابة نص يقترب قدر الامكان من النصوص الأساسية التي تم الانطلاق منها .

ــ على الأستاذ أن يوجه تلامذته إلى ضرورة إخضاع ما اكتسبوه من المدرسة، لطابع الوظيفة والنفعية ، بممارسته في حياته اليومية ، كأن يتعلم التلميذ كيف يكتب طلبا خطيا أو تقريرا،فيتوجه إلى الإدارة المدرسية –عند الحاجة–مثلا مصحوبا بطلب إخراج شهادة مدرسية من تحريره، ونحن نعلم الضعف الذي أصابنا يوما، يتخرج الطالب من الجامعة ، ولا يعرف كيف يكتب طلبا خطيا يتقدم به لطلب منصب عمل مثلا.

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

–على المعلم أن ينوع في استعمال استراتجيات، وطرائق التدريس، فقد نجد الدرس الواحد يبدأ بطريقة وينتهي بأخرى ، وعدم تبني استيراتيجية الوضعية المشكلة قالبا يسير عليه في كل الدروس ، حتى ولو لم تتناسب معها ،كما يتوجب عليه أن يتقيد باستعمال اللغة العربية الفصيحة مشافهة وكتابة داخل القسم ،ولا يترك الفرصة للتلاميذ للتعامل بالدارجة (العامية) أو أية لهجة أخرى.

لابد أن نسير إلى نقطة مهمة في هذا الصدد،وهي أن معلم اللغة العربية يعاني ضعفا في التأهيل والإعداد، على الرغم من أنه يمثل عنصرا رئيسيا من عناصر العملية التربوية ، يمنعه من ممارسة مهنته على الوجه المطلوب، فهو ضحية لما تعلمه وتلاميذ ته يكونون

ضحية لتعليمهم وهكذا دواليك ، لذا يجب إعادة النظر في تكوينه وإعادة تأهيله بالتكثيف من الأيام الدراسية التي تتعلق بالدروس المبرمجة على التلاميذ، لأن تخريج جيل كفء لا يتحقق إلا على أيادي كفأة.

ــ تخفيف الحجم الساعي للأستاذ،ودعم مطالبته بحصص إضافية ،حتى لا يثقل كاهله ،بعيدا عما هو مطلوب منه أداءه بالفعل لكي يلتفت إلى ممارسة مهنته على على الوجه الأكمل .

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

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

وما يمكن قوله كعنصر ختامي للبحث هو أن بيداغوجيا الكفاءات، كفيلة بتخريج نشء كفء بدليل التحسن الذي لاحظناه،في إنتاجيات التلاميذ المكتوبة،والنص الوصفي كأنموذج،باعتمادها المقاربة النصية إحدى مبادئ المقاربة بالكفاءات،وغيرها من المبادئ التي نصت عليها، إذا ما أحسن استغلالها، وتوفير المناخ الملائم لها ،مع الاهتمام بكل أقطاب العملية التعليمية– التعلمية(–المعلم– المتعلم– المادة الدراسية)

وفي الأخير أمل أني وفقت ولو قليلا في الإلمام بمختلف عناصر هذه الدراسة ، وأرجو أن تكون هناك دراسات مستقبلية حول الموضوع،خصوصا في التعليم الابتدائي الذي يشكل قاعدة صلدة لكل مراحل التعليم ، ومدى جدوى المقاربة بالكفاءات فيه

قائمة المصادر والمراجع :

القرءان الكريم ,برواية حفص

المراجع باللغة العربية

01- إبراهيم خليل ،امتنان الصمادي ،فن الكتابة والتعبير ،دار المسرة ،ط1،عمان 2008

02- ابن خلدون,المقدمة ،ط1،دار الكتب العلمية ،بيروت، 2000.

03- ابن منظور ،لسان العرب المحيط ،المجلد الرابع ،جراء ط-ق،دار لسان العرب ، بيروت، 1408هـ ،1988م .

04- أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي ،مقاييس اللغة ،دار الكتب العلمية ,ط1،بيروت ،1999.

05- أحمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر 2006.

06- أحمد خيري كاظم ،جابر عبد الحميد جابر ،الوسائل التعليمية والمنهج ،دار النهضة العربية ، ط2 ،القاهرة ،.1986

07- أحمد طاهر حسين ،حسن شهادة ،عبد العزيز بنوفي ،الأساس في التحرير الكتابي دار الفكر العربي ،أميرة للطباعة ،القاهرة 1999.

08- أحمد محمد هريدي ،أبو بكر علي عبد العليم ،التعبير اللغوي ،مفرداته وتراكيبه،مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع ،القاهرة.

09- الشريف قصار ،تقنيات التعبير الكتابي والشفوي ،ح2 ،المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ،1990.

10- العربي سليمان ،الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ،مطبعة النجاح الجديدة ط1،,الرباط .2006

11- المصطفى بن عبد الله بوشوك ،تعليم وتعلم ،اللغة العربية وثقافتها ،مؤسسة الهلال العربية للطباعة والنشر ،ط2,الرباط، 1994.

12-أيمن أبو الروس ،دليل المعلم الذكي في فن التدريس ومعاملة الطلاب ،دار الطلائع للنشر والتوزيع ، القاهرة، 1996.

13- أوحيدة علي ،الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية ،ط2.

14- بشير إبرير،تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ،عالم الكتب ط1،الجزائر 2008.

15-أ بوبكر بن بوزيد ،المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ،الجزائر ،2006.

16- جابر عبد الحميد جابر ،مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال – المهارات والتنمية المهنية ،دار الفكر العربي .

17- حسن حسين زيتون ،مهارات التدريس رؤية في التدريس ،عالم الكتب ،ط1 ،القاهرة 2001 .

18- حسن عبد الهادي عصر ،الإتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ،المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية .

19- خالد البصيص ،التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ،دار التنوير ،الجزائر 2004.

20- خالد بن سليمان بن مهن الكندي، العربية للحياة العلمية ،نحو كتابة وضيفة جديدة ، دار المسرة ،ط1،عمان ،2007.

21- رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج اللغة العربية ،إعدادها ،تطويرها ،تقويمها ، دار الفكر العربي ،ط2 ،2000.

22- زكريا ابراهيم ،طرق تدريس اللغة العربية ،دار المعرفة الجامعية .1999

23- سعيد ناصف ،محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها ،مكتبة زهراء الشرق،مصر،1977.

24- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ،كفايات التدريس ،المفهوم التدريب ،دار الشروق ط1، القاهرة 2008.

25- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ،المناهج التعليمي والتدريس الفاعل ،دار الشروق ،ط1، القاهرة ،.2006

26- شاهر ذيب أبو شريخ ،إستراتجيات التدريس ،المعتز ،ط1،القاهرة ،2005.

27- صالح بلعيد ،علم اللغة النفسي ،دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ،الجزائر ،2008.

28- طه علي حسن الديمي، سعاد عبد الكريم الوائلي،اللغة العربية، مناهجها ، وطرائق تدريسها، الشروق ، ط1، عمان، 2003.

29- ظبية سعيد السليطي ، تدريس النحو العربي في ضـــوء الإتجاهـــات الحديثـــة ،الـــدار المصرية اللبنانية ،ط1 ،القاهرة 2002.

30- عبد الرحمن الهاشمي ،تعلم النحو والإملاء والترقيم ،دار المناهج ،ط2،2008.

31- عبد العاطي سبي ،فن الكتابة ،ط1،الإسكندرية ،2001.

32- عبد الفتاح حسن البجة ،أصول تدريس العربية بين النظريـــة والممارســـة ،المرحلـــة الأساسية الدنيا،ط1،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان، 2000.

33- عبد القادر الفاسي الفهري ،اللسانيات واللغة العربية ،دارتوبقال ،ط1،الدار البيضاء

34- عبد المنعم سيد عبد العال ،طرق تدريس اللغة العربية ،مكتبة غريـــب القـــاهرة، ط1، 1985.

35- علي أحمد علام ،الكتابة العربية الصحيحة ،دار الوفاء للطباعة والنشر ،الإسكندرية.

36- علي أوحيدة ،التدريس الفعال بواسطة الكفاءات ،مطبعة الشهاب الجزائر ،2007.

37- علي أيت أوشان ،اللسانيات والبداغوجيا ،نموذج النحو الوظيفي ،دار الثقافة ،ط1،الدار البيضاء، 2006.

38- علي أيت اوشان ،اللسانيات والديداكتيك ،نموذج النحو الوظيفي ،من المعرفة العلميـــة إلى المعرفة المدرسية ، دار الثقافة ، ط1 ، (مطبعة النجاح الجديدة)، الدار البيضاء 2005.

39- عيسى العباسي،التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات ،دار العرب الجزائر.

40- فتحي الزيات ،صعوبات التعلم الأسس النظرية ،الشخصـــية والعلاجيـــة ،دار النشـــر للجامعات ،ط1،القاهرة ،1998.

41- فحري خليل النجار ، الأسس الفنية للكتابة والتعبير ، دار صفاء ،ط1،عمان 2007.

42- فخر الدين عامر ،طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربيـــة الإســـلامية ،عـــالم الكتب ،ط2 ،2000.

43- فريد حاجي ،بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعـــاد والمتطلبـــات ،دار الخلدونيـــة ، الجزائر، 2006.

44- فهد خليل زايد ،الأخطاء الشائعة،النحوية والصرفية ،والإملائية عند تلاميذ الصـــفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها ، دار اليازوري العلمية ،عمان ،2006.

45- فيصل حسين طحمير العلي ،المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،ط1 ،1998.

46- لخضر زروق ،تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات ،دار هومة ،الجزائر، 2003.

47- محجوب محمد مرسي ،فن المراجعة ،دار الإيمان ،الإسكندرية ،2003.

48- محسن علي عطية ،تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ،دار المناهج ، ط1، عمان ، 2008.

49- محمد ،محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث ،دار غريب ،القاهرة 2001.

50- محمد الدريج ، التدريس الهادف،دار الكتاب الجامعي ،ط1،2004.

51- محمد الدريج ،مدخل إلى علم التدريس ،ط1,دار الكتاب الجامعي ،العين 2003.

52- محمد الطاهر واعلي ,بيداغوجيا الكفاءات ،ردمك ،الجزائر ،2006.

53- محمد أولحاج ،ديداكتيك التعبير،تقنيات مناهج ،دار الثقافة ،ط1،الدار البيضاء ،2001.

54- محمد بن ابراهيم الخطيب ،طرائف تعليم اللغة العربية ،مكتبة التوبة ط1،الرياض 2003.

55- محمد حسن عطية ،تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ،دار المناهج للنشر والتوزيع ،ط1 ،عمان 2007.

56- محمد رجب فضل الله ،عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها وتقويمها ،ط1،عالم الكتب ، القاهرة ،2003.

57- محمد زياد حمدان ،قياس كفاية التدريس،طرقه ووسائله الحديثة ،ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1984.

58- محمد زياد حمدان ،قياس كفاية التدريس ،دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع الفيحاء 2000.

59- محمد سعد زغلول ،تكنولوجيا إعداد وتأهيل معلم التربية الرياضية ،دار الوفاء ط2، الإسكندرية، 2004.

60- محمد صالح بن عمر،كيف نعلم العربية لغة حية بحث في إشكاليات المنهج ،دار الخدمات العامة للنشر ، ط1، تونس ، 1998.

61- محمد عزيز الحبابي، تأملات فن اللغو واللغة ، الدار العربية للكتاب ، تونس، 1980.

62- محمد علي كامل ،مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم ،ابن سينا للنشر والتوزيع، القاهرة ،2005.

63- محمد محمود الحلية ،مهارات التدريس الصفي ،دار المسرة ط1،عمان، 2002.

64- محمد منير مرسي ،الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث عالم الكتب ،القاهرة 1999.

65- محمود سليمان ياقوت ،فن الكتابة الصحيحة ،دار المعرفة الجامعية الكويت ،2001.

66- نجوى عبد الرحيم شاهين ،أساسيات وتطبيقات علم المناهج ،دار القاهرة ،ط1،القاهرة 2006.

67- عبد العزيز عمر،مقاربة التدريس بالكفاءات ،ثالة ،الأبيار الجزائر ،.2005

68- عبد اللطيف بن حسين فرج ،طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين ،دار المسرة ط1، عمان ، 2005.

69- عبده الراجحي ،علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية ،دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، 1995.

70- قارعة محمد سليمان ،أحمد حسن اللقاني ،التدريب الفعال ،عالم الكتب ،القاهرة ،1995.

71- محمد الدريج ,الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي المناهج المندمج .

72-محمد محمود بندق، الكتابة العربية والقواعد الإملائية،دار النشر ،زهراء الشرق، 1995.

المراجع المترجمة:

73- أنطوان صياح ،تعليمية اللغة العربية،الجزء1,ط1،دار النهضة العربية بيروت ،2006.

74- أنطوان صياح،تعليمية اللغة العربية،الجزء2،دار النهضة العربية ،ط1,بيروت ،2008.

75- برنار شليز ،علم اللغة والدراسات الأدبية،دراسة الأسلوب البلاغي ،علم اللغة النصي ,ترجمة محمود جاد الرب ،الدار الفنية للنشر والتوزيع ،ط1،القاهرة ،1991.

76- روبرت دي بو جراند ،النص والخطاب والإجراء ،ترجمة عام حسان ،عالم الكتب ط2, القاهرة،2007.

77- فليب جونير ،الكفايات و السوسيو بنائية ،ترجمة الحسن سبحان ، المدارس للنشر والتوزيع ، ط1 ، الدار البيضاء ، 2005.

- المجلات والرسائل الجامعية :

1- المجلات والدوريات :

78- أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ،سلسلة كتب ثقافية شهرية،

79- المجلة التربوية العدد 75،المجلد 19،جامعة الكويت،2005.

80- حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية ,مجلة محكمة تصدر عن جامعة قالمة 8ماى45، العدد رقم1، 2007

81- رشيد الكمبور , المقاربة بالكفاءات ,مصوغة التكوين المستمر 2007.

82- عبد اللطيف الفارابي ,مدخل إلى ديداكتيكا اللغات ,مجلة ديداكتيكا العدد.1

83- مجلة علوم اللغة ،العدد22،المجلد السادس ،دار غريب القاهرة 2003.

84- مجلة علوم اللغة ،العدد2 ،دار غريب ،القاهرة ،2006.

85- ميشال دول هاي ،التعليمية والبيداغوجيا ،مجلة معالم ،العدد الأول ،دار مارينور الجزائر ،1979.الكويت ،العدد9.1990.

2- الرسائل الجامعية:

86- سلوى أحمد محمد عزازي ،تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ,رسالة دكتوراه منشورة ,كلية التربية للمياط ،جامعة المنصورة ،2004.

87- على تعوينات ،صعوبات قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي ,رسالة لنيل شهادة دكتوراه ،الحلقة الثالثة ، معهد علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر ، 1986،1987.

3- المنشورات الوزارية والكتب المدرسية :

88- دليل الأستاذ للغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط .2004

89- دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط 2004.

90- دليل المعلم للغة العربية ،السنة الأولى من التعليم الإبتدائى 2004.

91- كتاب اللغة العربية ،السنة الثالثة متوسط،ط1،الجزائر،2005.

92- وزارة التربية الوطنية ،التعليمية العامة ،تكوين خاص بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت ،جويلية ،1993.

93- وزارة التربية الوطنية ،التعليمية العامة وعلم النفس ،تكوين خاص بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت ،جويلية 1993.

94- وزارة التربية الوطنية ،المقاربة بالكفاءات ،المركز الوطني للوثائق التربوية ،العدد 34،الجزائر ، 2003.

95- وزارة التربية الوطنية ،الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة متوسط ،يوليو ،2004.

96- وزارة التربية الوطنية ،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط ،

97- وزارة التربية الوطنية ،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة إبتدائي، جويلية ،

98- وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى إبتدائي ، أفريل 2003.

99- وزارة التربية الوطنية ،منهاج السنة الثالثة إبتدائي ،2008.

100- وزارة التربية الوطنية ،منهاج السنة الثالثة متوسط ،اللغة العربية يوليو2004.

101- وزارة التربية الوطنية ،منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،2005.

2006، ديسمبر ، 2003.

4- الملتقيات والأيام التكوينية :

102- المدخل بالكفايات ,ملتقي تكويني ،لفائدة مفتشي التعليم الإكمالي ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،2004.

103- المقاربة بالكفاءات ،ملتقى تكويني لفائدة أساتذة التعليم المتوسط ،برج بوعريريج ,في 22 نوفمبر .2008

104- أيام دراسية حول المقاربة بالكفاءات ،لفائدة طلبة الماجستير ،تخصص تعليمية اللغة العربية ،إعداد الدكتور مساعدي ،سطيف (الجزائر)،2008.

105- تعليمية أنشطة اللغة العربية ،ملتقى تكويني لفائدة الأساتذة المتربصين في التعليم المتوسط ,برج بوعريريج ،أيام 23،22،21,أفريل، 2008.

106- نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات ،ملتقي تكويني لفائدة مفتشي ومدراء التعليم الإكمالي ،المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،2003،2004.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Cornuet Vergncoux ,A.la didactique en questions Hachette 071 Paris ,1992.
- Philipe Jouneri , conflits de savoirs et didactique , des bocc ,(5) 081 Bruxelles,1988.
- Galisson ;R .D ,coste, dictionnaire de didactique des 091 langues,Hachatte,1976.
- Marcellesi,G B et Gardin,B : Introduction à la socio-linguistique,la 101 linguistique sociale collection(langue et langage)Paris,1974.

الملاحق

1- نماذج من الاستبيانات.

2- نماذج من أوراق التلاميذ.

1- نماذج من الاستبيانات:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة فرحات عباس – سطيف-
قسم اللغة العربية وآدابها.

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

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

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- السـن ☐

3- التخصص : .....

4- الصفة : مستخلف ☐ متربص ☐ مثبت ☐

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

6- هل المقاربة النصية حل للقضاء على العجز والضعف في التعبير الكتابي؟:

نعم ☐ لا ☐

7- هل تلمسون تحسنا لمستوى التلاميذ في التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات؟: نعم ☐ لا ☐

8- هل يساهم التلاميذ في تفعيل نشاط التعبير الكتابي؟:نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

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

10ــ هل ترون أن التعبير الكتابي يسهم في تكوين الملكة اللغوية للتلميذ؟:

نعم : ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم ، كيف؟ .....

11-كيف يؤثر عدم استعمال الأستاذ للفصحى، وتعويضها بالبدائل الأخرى داخل غرفة الدراسة في تحصيل التعبير الكتابي؟.....

12- هل يلتزم التلاميذ في كتاباتهم باللغة العربية الفصحى؟: نعم☐ لا ☐ أحيانا ☐

13- هل يحرر التلاميذ تعابيرهم المكتوبة في : القسم ☐ البيت ☐ ؟.

14- في رأيكم أي الفرص أنجع وأحسن: القسم ☐ البيت ☐ ؟.

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

16- من خلال كتابات التلاميذ هل يجندون معارفهم ويتمكنون من إدماج مكتسباتهم من إنشاء موضوع المستوى ؟: نعم☐ لا☐ أحيانا☐

17- هل الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في الكتابة بشكل كبير أخطاء؟

إملائية صرفية☐ نحوية☐ معجمية ☐ شكلية☐ أسلوبية☐ تركيبية ☐

إلى ماذا يعود السبب في ذلك ؟ .....

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

عضوية ☐ عقلية ☐ اجتماعية ☐ نفسية ☐ بيئية ☐ ؟.

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

إذا كانت الإجابة بنعم، ألا ترون أن ذلك يحد من حرية التصرف لدى الأستاذ حسب ما تقتضيه الحاجة للموضوع المطروق؟.....

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

21- ما موقفك من منهاج السنة الثالثة متوسط من حيث : الأنشطة ، أساليب التقويم ،مصادر التعلم، البيئة الاجتماعية؟.....

22-ما هي الاستراتيجية التي تعتمدونها في تعليمية التعبير الكتابي؟:

حل المشكلات☐ الاستقرائية ☐ التعيينات ☐ المشروع☐ العصف الذهني ☐

23-هل تتبعون في تصحيح التعبير الكتابي على التصحيح ؟: المرمز ☐ الإشاري ☐ أيهما أكثر فعالية في رأيكم؟.....

24- هل يصحح التعبير الكتابي وفق الطريقة: الفردية ☐ الجماعية ☐ ؟.

25- أي الطرق أنجع في رأيكم ؟ ولماذا تعتمدون طريقة دون الأخرى؟.....

.....

26- هل تصحح مواضيع التعبير الكتابي بعناية ودقة ؟: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت الإجابة بلا : لماذا في رأيكم؟.....

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

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

28-كيف تقومون منتوج التلاميذ الكتابي؟.....

ملاحظة : هناك ورقة مخصصة للسادة الأساتذة للتوسع في الإدلاء بآرائهم ، مع تحديد رقم السؤال المراد الإجابة عنه.

شكرا على مساهمتكم.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة فرحات عباس – سطيف-
قسم اللغة العربية وآدابها.

استبيان موجه لتلاميذ السنة الثالثة متوسط بمتوسطة.....

ولاية برج بوعريريج.

عزيزي التلميذ إن هدا الاستبيان موجه إليك خصيصا، لتساهم في إبداء رأيك بكل حرية ،لذا أرجو منك الالتزام بالصراحة والدقة في الإجابة عن الأسئلة ما أمكن .

أرجو وضع علامة(x) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تريدها :

1- الجنس : ذكر ☐، أنثي ☐

2- مكان السكن :الريف ☐ ،المدينة ☐ .

3- اللغة المستعملة في البيت :العربية الفصحى ☐ ،العامية ☐ ، الأجنبية☐ .

4- هل تتمكنون من فهم واستيعاب دروس التعبير الكتابي ؟: نعم☐ ،لا☐ أحيانا ☐

5- أحضر دروسي وأساهم في تنشيط حصص التعبير الكتابي :نعم☐ ،لا ☐ ،أحيانا ☐

6- هل تعجبك طريقة أستاذك أثناء تقديم درس التعبير الكتابي؟:نعم ☐ ،لا ☐ ،أحيانا ☐

7ـــ ما هي اللغة التي يستعملها أستاذك داخل القسم؟: اللغة الفصحى☐ العامية ☐ اللهجات☐

8- كيف يعرض لكم الأستاذ أمثلة درس التعبير الكتابي؟: نصوص☐ ،جمل ☐

9- هل يقوم الأستاذ بتوجيهكم وإرشادكم إلى طرق وأساليب وكيفية الكتابة أثناء تحرير المواضيع نعم ☐ ،لا ☐ ،أحيانا ☐

10- هل الوقت الذي يخصصه لكم الأستاذ للكتابة داخل القسم كاف؟: نعم☐ ،لا ☐

11- هل تفضل إنجاز تعبيرك داخل القسم أم خارجه ؟ ولماذا ؟ :القسم ☐ خارجه ☐

12-هل تجمعون المعلومات عن الموضوع قبل الكتابة ؟: نعم ☐ ، لا ☐ ،أحيانا☐

13- هل تستعينون بتجاربكم في الحياة وخبراتكم السابقة أثناء الكتابة ؟

نعم ☐ ، لا ☐ ، أحيانا ☐

14- هل تراجعون العمل الكتابي للتأكد من سلامته نحويا صرفيا ومن مختلف جوانبه؟

15- هل تجدون صعوبات في التعبير الكتابي ؟: الوظيفي☐، الإبداعي☐ .

16-أعتمد في التعبير على : نفسي ☐ ،النسخ من الانترنت☐ ،النسخ من الكتب و المجلات☐ الاستعانة بالوسائل التعليمية السابقة ☐

17- أطالع الكتب وأبحث في القواميس المكتوبة باللغة العربية من أجل تزويد ذخيرتي اللغوية :نعم ☐ ،لا ☐ ،أحيانا ☐ .

18- ما هي البرامج التلفزيونية التي تفضل مشاهدتها والاستماع إليها :

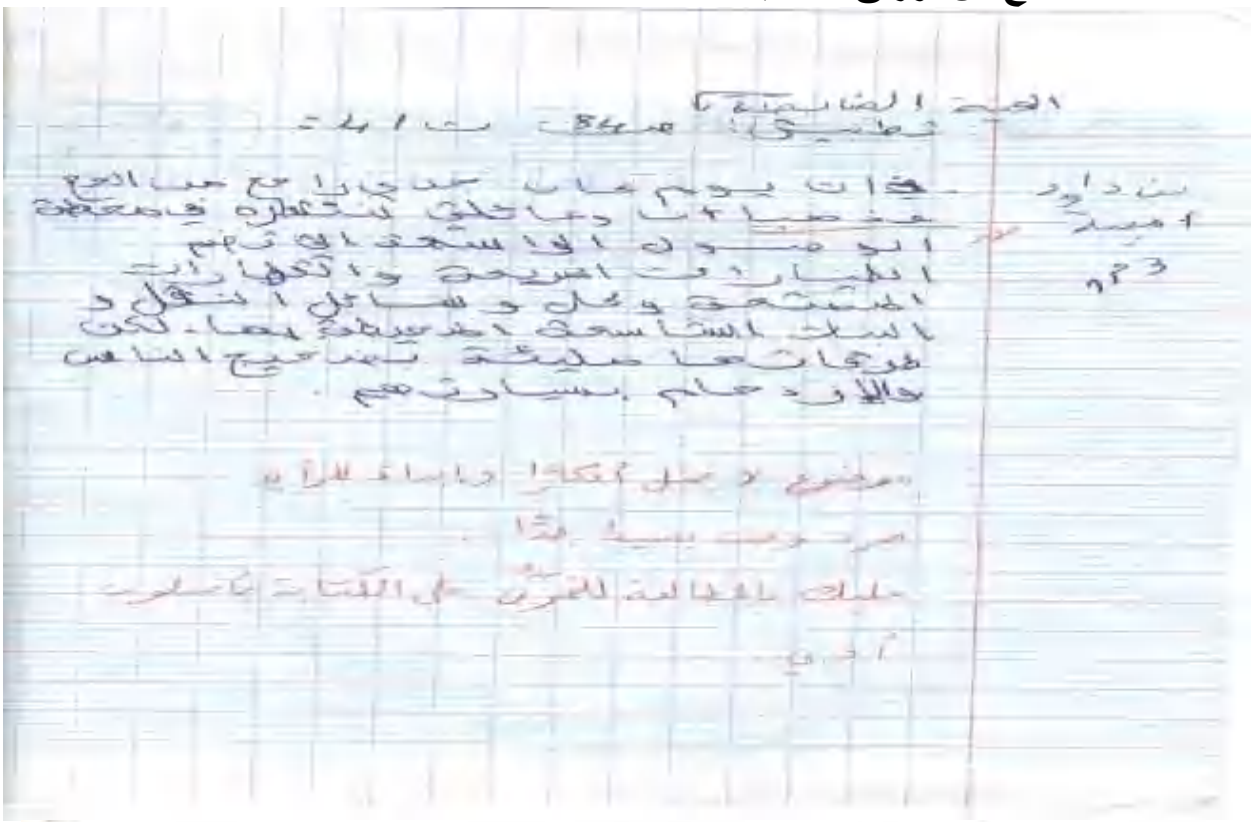
العربية☐ ، الأجنبية ☐ المد بلجة ☐ ؟.

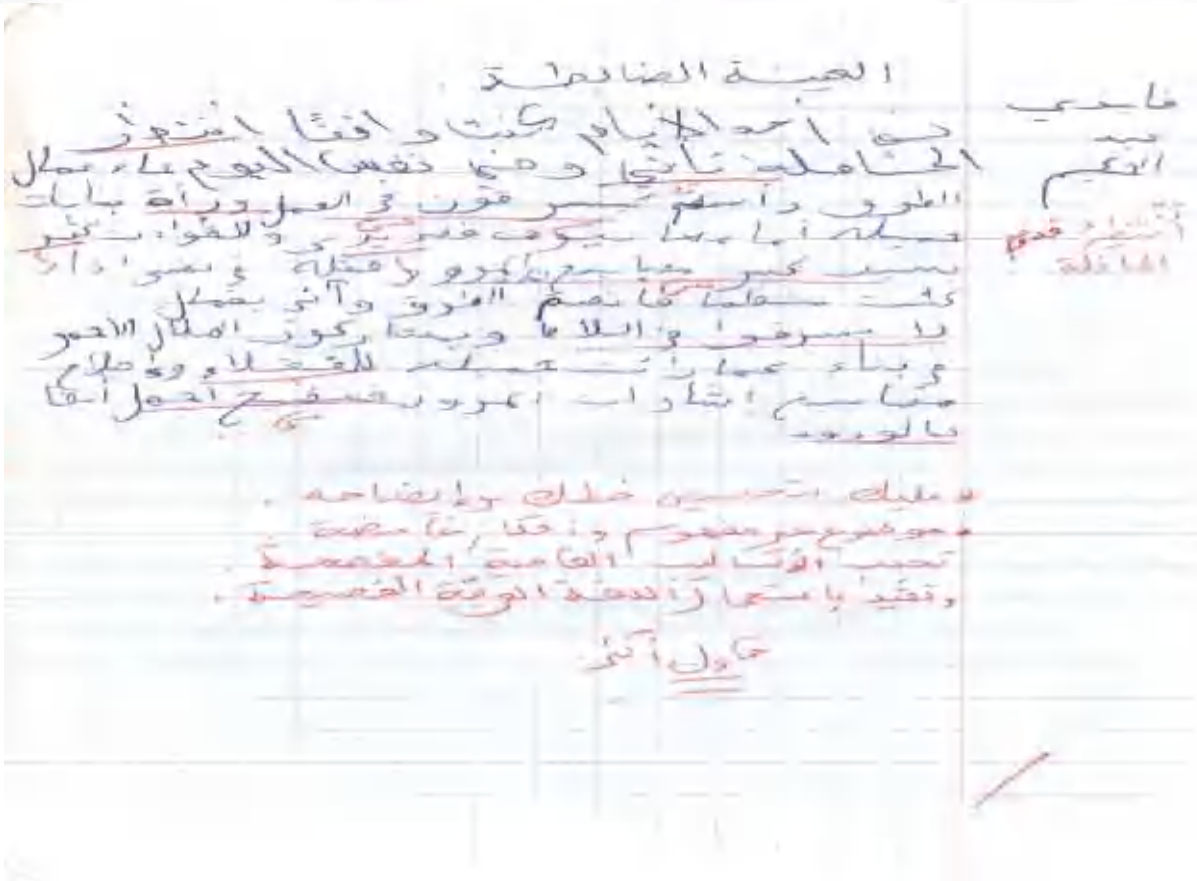
19- هل تحبذون طريقة التصحيح ؟ الجماعية ☐ ، الفردية ☐ ،لماذا؟.....

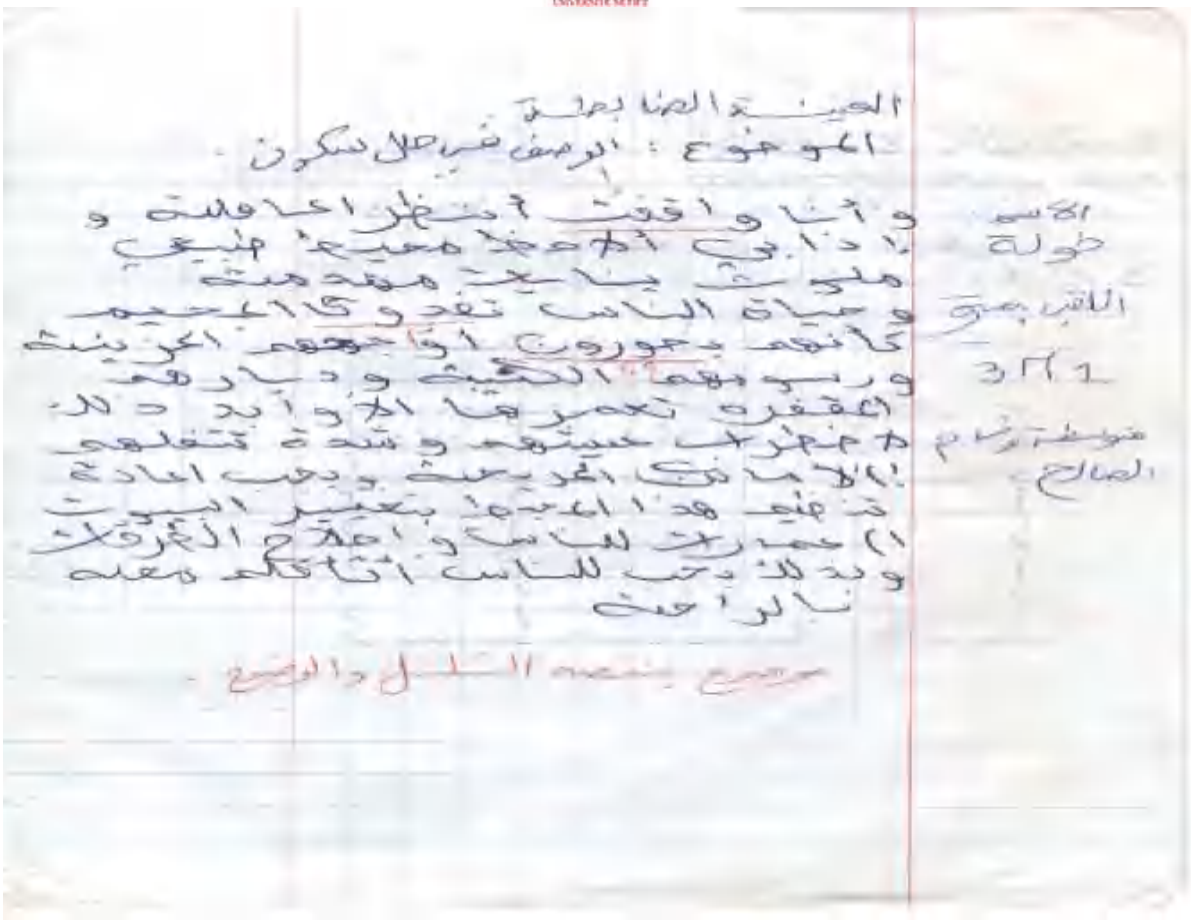
.....

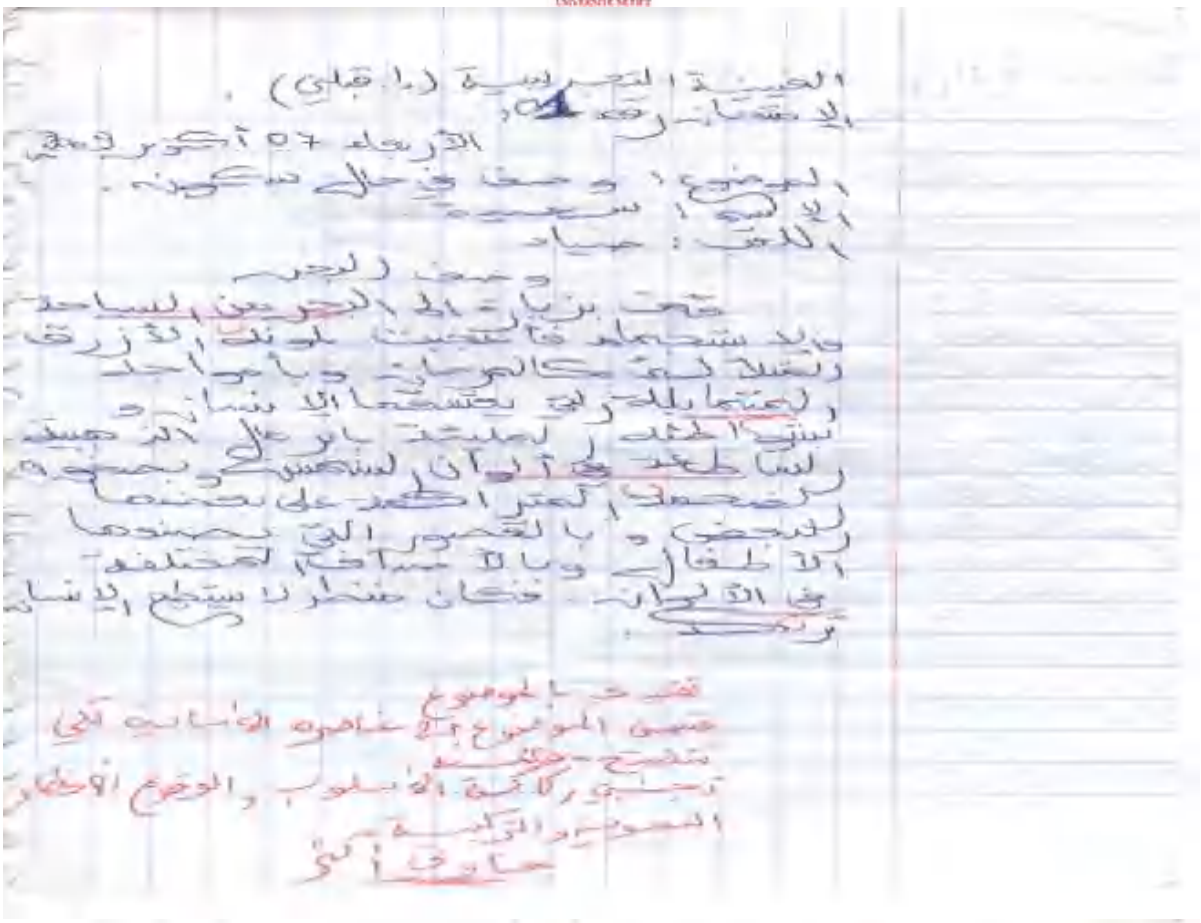
شكرا.

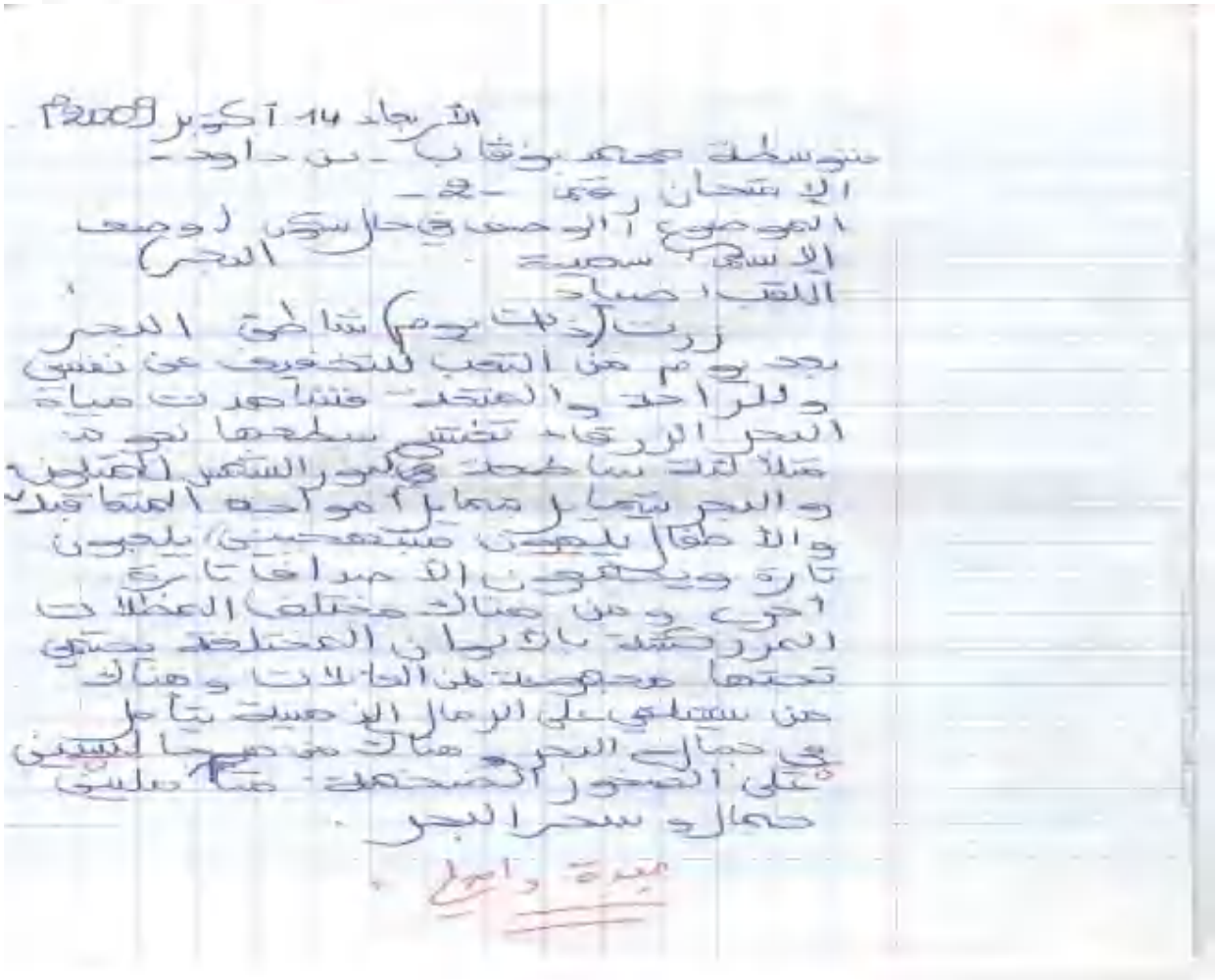
2-نماذج من أوراق التلاميذ:

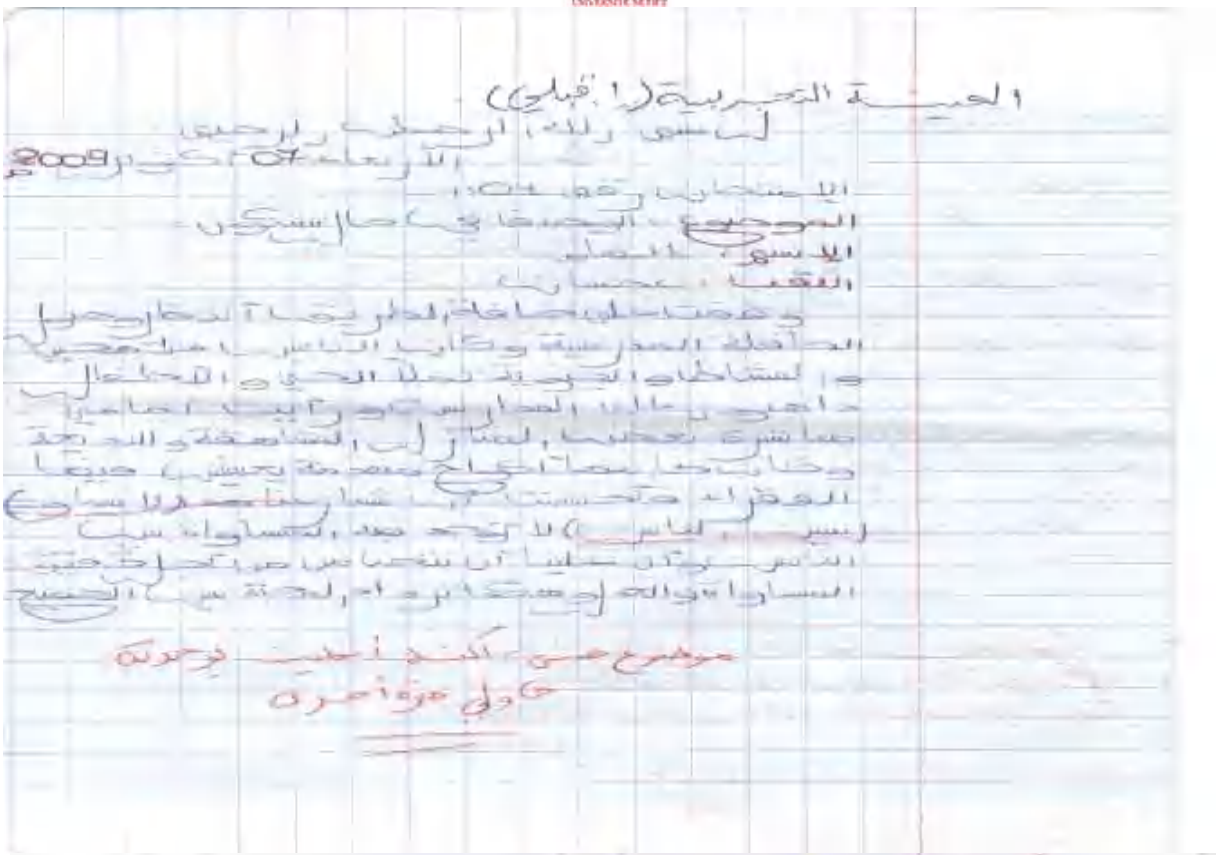












العينة التجريبية (1 قبلي)

الاسم واللقب: الرحيمي زليخة

الأربعاء 07 أكتوبر 2009م

الامتحان رقم: 04

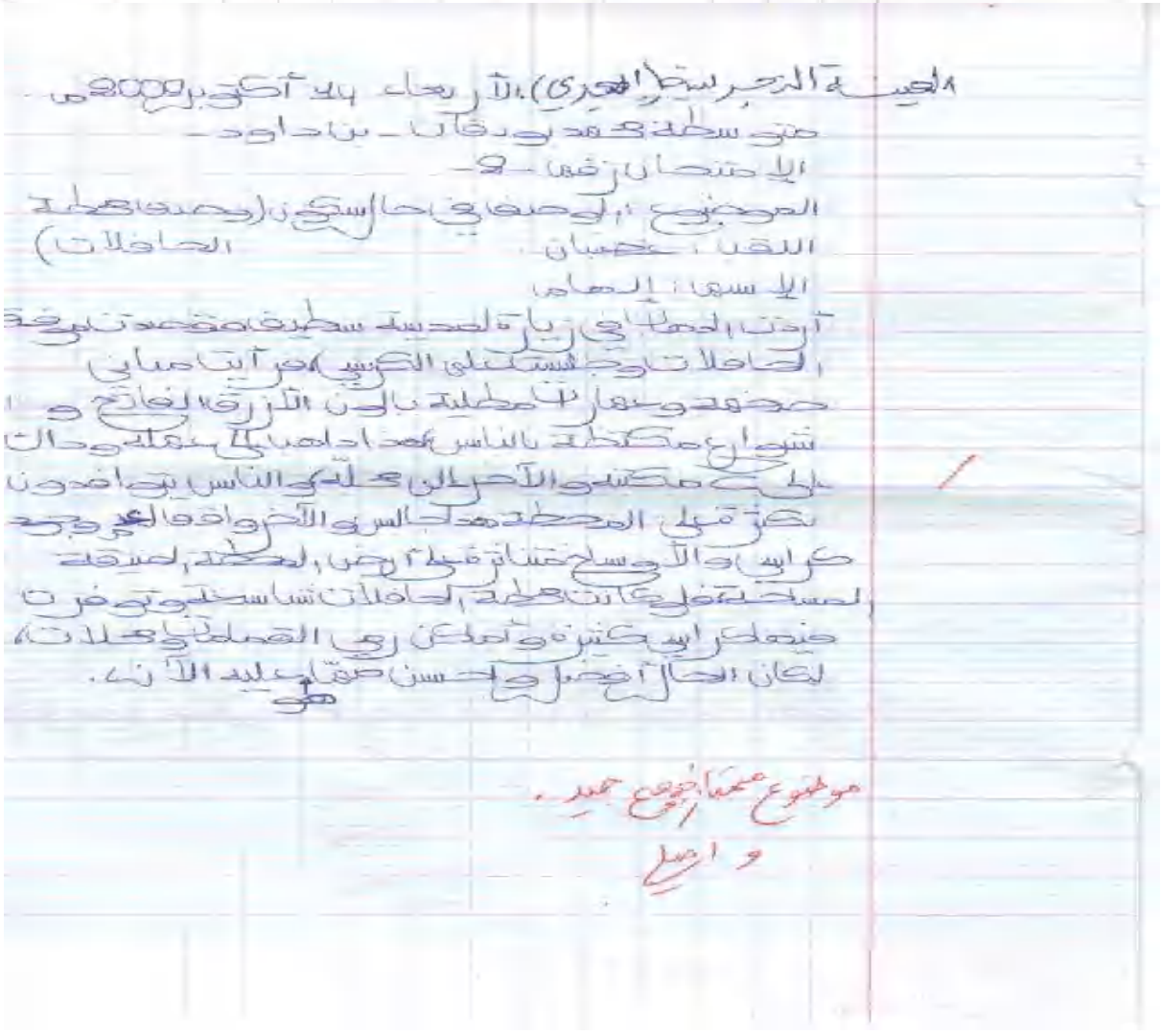
الموضوع: الوصف في حارسي ن

الأستاذ: العماري

اللقب: عصاني

وقفت على ضفاف الطريق أنتظر وصول الحافلة المدرسية وكان الناس [illegible] في استظار الوقت لملأ الحي والحافلة [illegible] حالات الصباح [illegible] صباحية تحتاج [illegible] الشاسعة والبعيدة وكانت حالة الطقس [illegible] الجو [illegible] الناس [illegible] لا تجد [illegible] الناس [illegible] حتى أن بعضهم [illegible] المساواة بين [illegible]

موضوع جيد، كنت أحب قراءته
حاول مرة أخرى



العينة التجريبية (البعدي) الأربعاء 14 أكتوبر 2009م

متوسطة محمد بوقرة - بني داود -

الامتحان رقم: 8

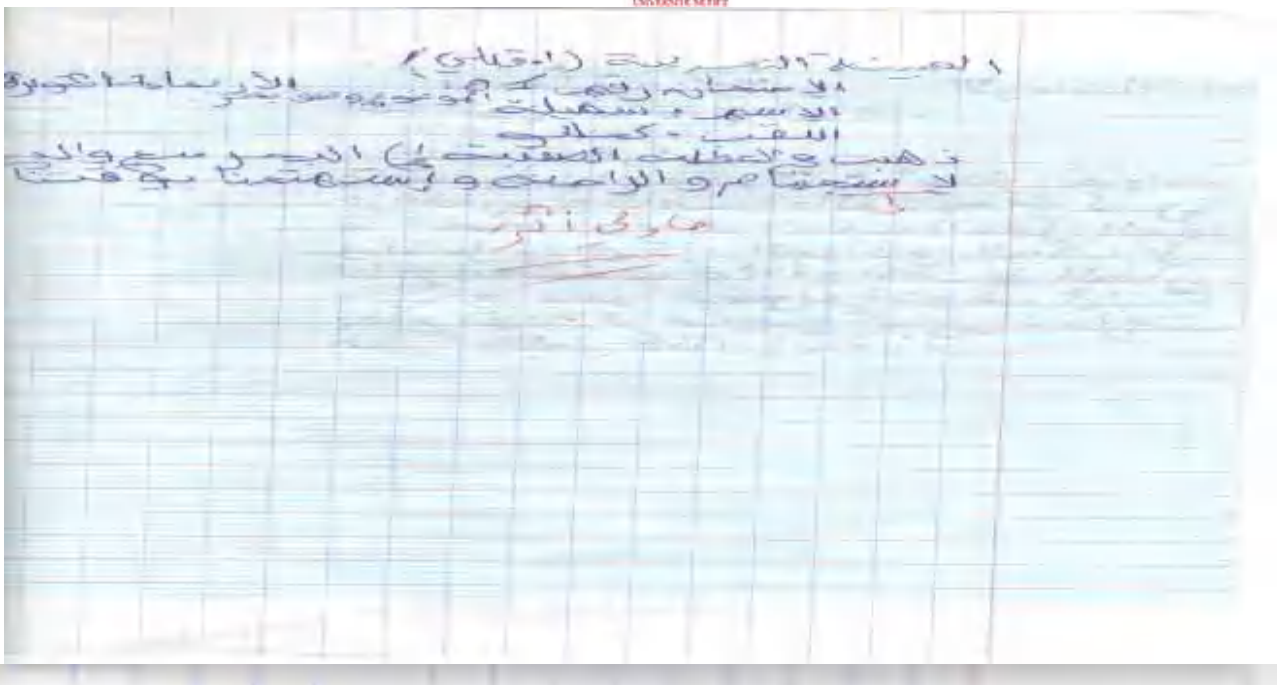
الموضوع: الوصف في حارسي ن (وصف محطة الحافلات)

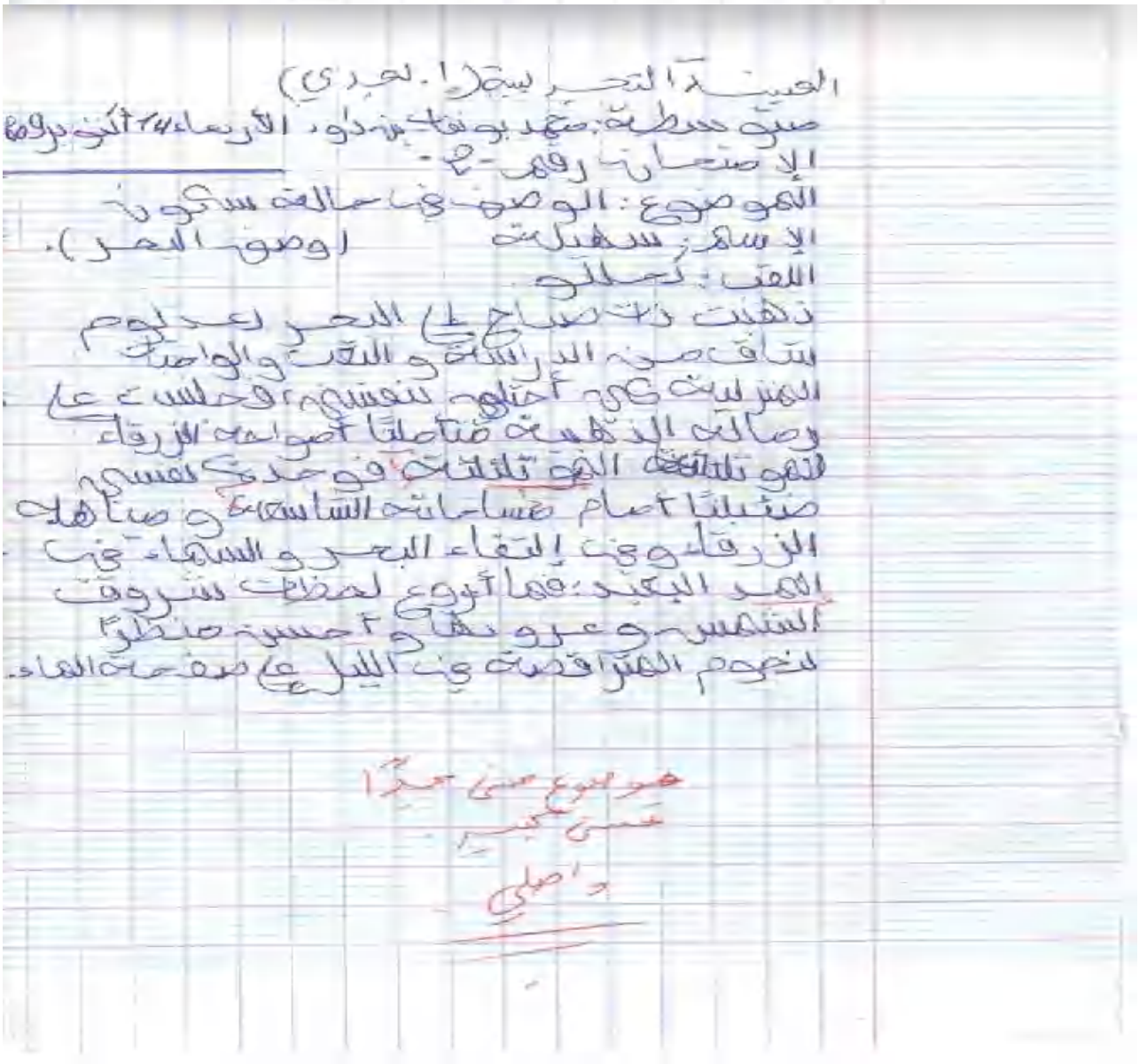
اللقب: عصاني

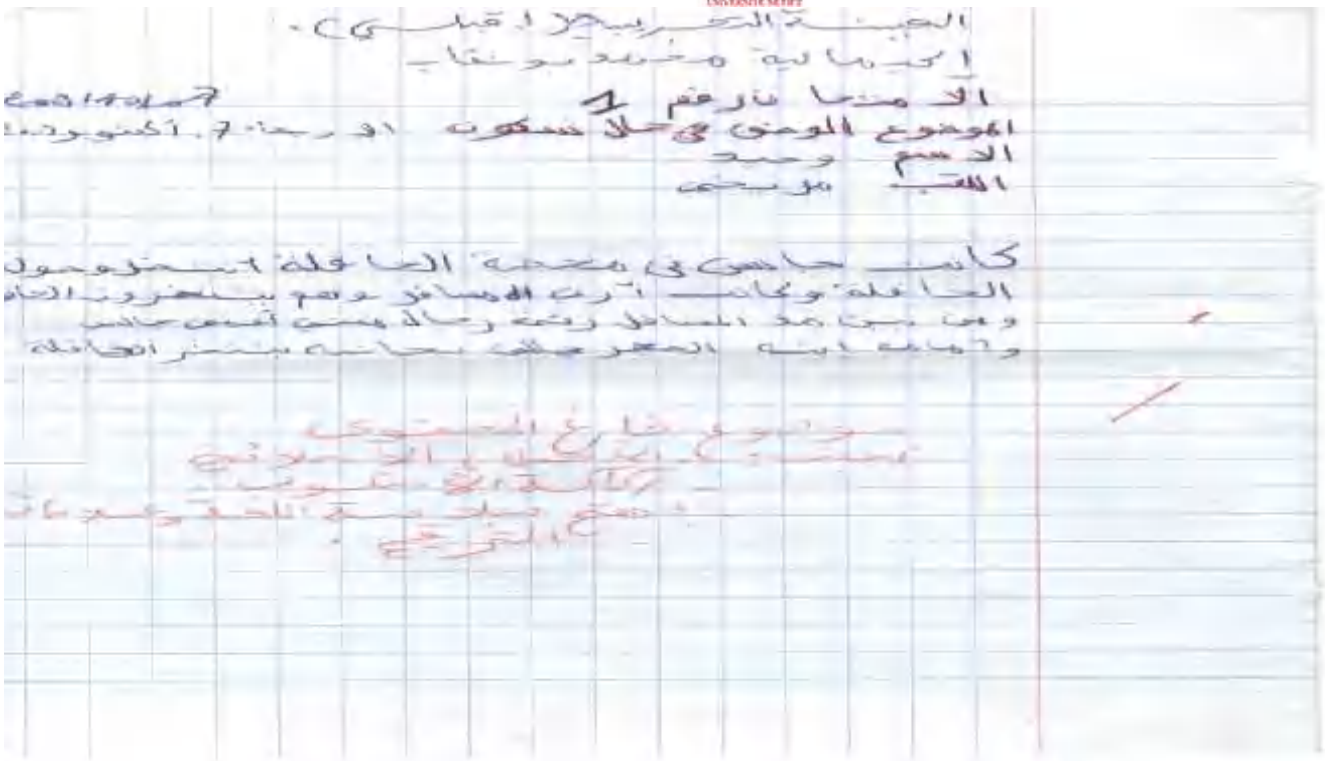
الاسم: العماري

أوقات الصباح في زيارة المدينة سطيف محطة توقف الحافلات وجلست على الكرسي أمراقب الناس حولي محطة وسط المدينة بالون الأزرق الفاتح و [illegible] شوارع مكتظة بالناس [illegible] على مكتب الأحرار على الناس يتوافدون بكثرة قبل المحطة جالس والأخر واقف والبعض [illegible] والأوساخ متناثرة في أرض المحطة لصقة [illegible] كانت محطة الحافلات شاسعة وتوفر فيها [illegible] وأماكن راي الصلاة والحمامات لكان الحال أفضل وأحسن صقل عليه الآن.

موضوع عصاني جيد.
واصل

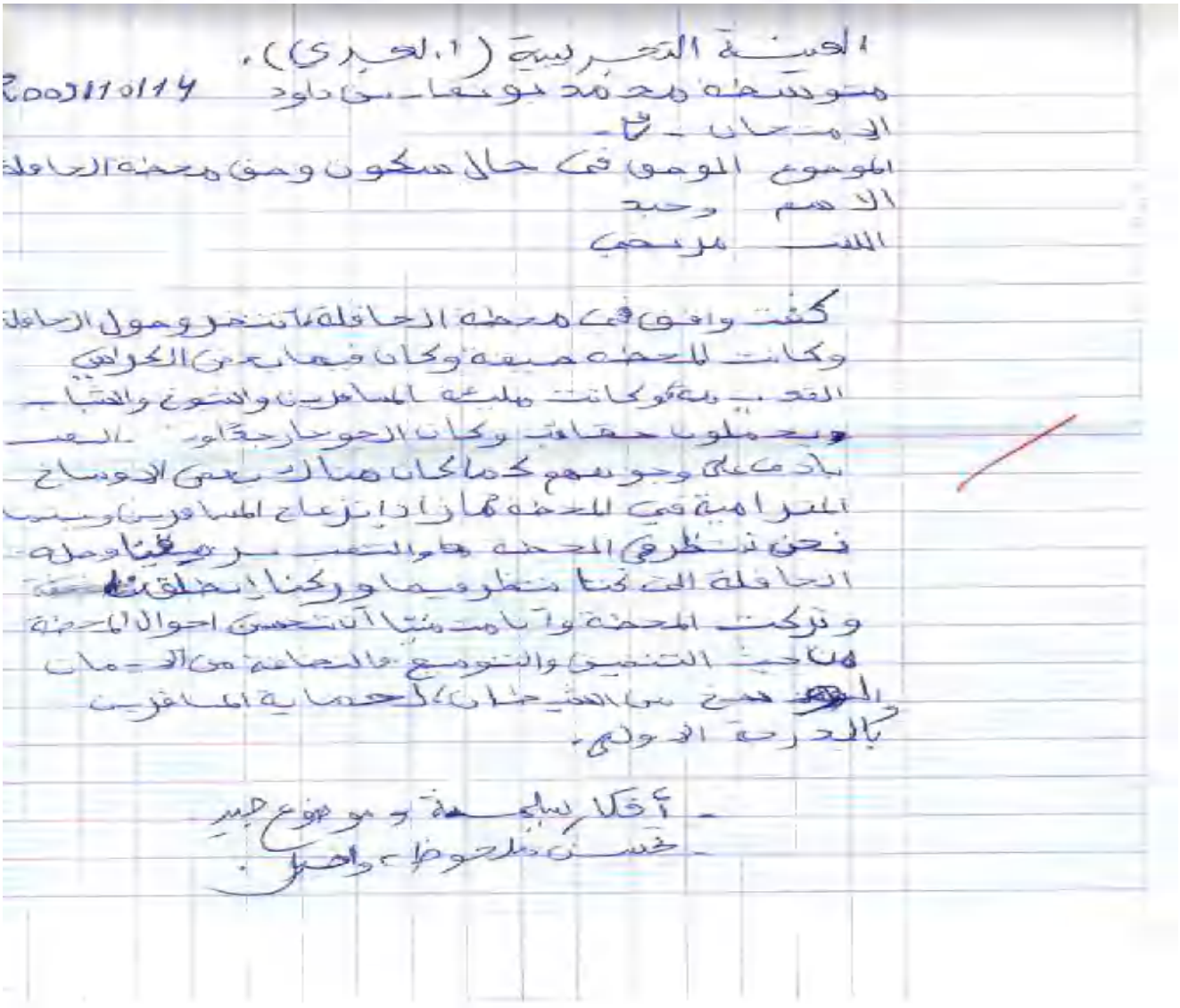






العينة التجريبية (1 القبلي).
الاسم: محمد بوسنا
الامتحان رقم 1
الموضوع الوحيد في حالة سكون
الاسم وحيد
اللقب مريض

كانت حاضرة في محطة الحافلة استقبال وصول الحافلة وكانت تأتي المسافرون وهم ينتظرون الحافلة وبين هذا المسافر واقف وحالة مستقبل حاضر وأمامه أبناء المهجر صافحه بحرارة استقبال الحافلة



العينة التجريبية (1 البعدي).
موضوعه محمد بوسنا بن داود
الامتحان رقم 1
الموضوع الوحيد في حالة سكون وهو في محطة الحافلة
الاسم وحيد
اللقب مريض

كنت واقف في محطة الحافلة كانت تنتظر وصول الحافلة وكانت المحطة مليئة وكان فيها بعض الكراسي القديمة وكانت مليئة المسافرين والشوق والحنين ويحملون حقائب وكان الجو حارجدا والعرق يتصبب على وجوههم كما كان هناك بعض الأوساخ الملقاة في المحطة فجأة بدأ زحام المسافرين وسمعت نحن ننتظر في المحطة هو الشيء الوحيد الحافلة التي كنا ننتظرها وركبنا انطلقت وتركت المحطة وأنا مت منها أتحسن أحوال المحطة من ناحية التنظيف والتوسع والنظافة من الأوساخ الموجودة في المحطة لحماية المسافرين بالدرجة الأولى.

- أفكار بسيطة وموضوع جيد
- تحسن ملحوظ واصل.

الفهرس

الموضوع الصفحة

مقدمة.....أ د

مدخل:التعليمية،مفهومها،ظروف نشأتها وتطورها.....2

الفصل الأول: المقاربة بالكفاءات

1مفهوم المقاربة.....17

2تعريف الكفاءة.....18

32 مفهوم الكفاءة اللسانية.....21

42 مفهوم الكفاءة من منظور وظيفي تداولي.....23

52 مفهوم الكفاءة التعليمية.....23

62 مكونات الكفاءة.....26

162الاستعداد.....26

262 القدرة.....27

362 المهارة.....28

72 خصائص الكفاءة. 29

172الكفاءة تسخر وتجند جملة من الموارد.....29

272 الغائية والنهائية.....30

372الكفاءة مرتبطة بعائلة من الوضعيات.....31

4742 الكفاءة مبنية وليست تكد يسية تراكمية.....31

572الكفاءة تتعلق بالمواد الدراسية.....32

672الكفاءة مفهوم افتراضي مجرد.....32

772الكفاءة مكتسبة.....32

872الكفاءة قابلة للتجريب والمرونة والانفتاح.....32

972الكفاءة قابلة للتقويم.....33

82أنواع الكفاءات.....33

182 الكفاءات العمودية.....33
282 الكفاءات الأفقية.....34
92 مستويات الكفاءة.....35
192الكفاءة القاعدية.....36
292الكفاءة المرحلية.....36
392الكفاءة الختامية.....36
3 جذور الكفاءات.....37
4 ظهور الكفاءات.....38
5 نشاط الإدماج في بيداغوجيا الكفاءات.....39
15 مميزات نشاط الإدماج.....39
25أهمية نشاط الإدماج.....40
6 الفرق بين بيداغوجيا الأهداف.....40
7 استراتيجيات التدريس بالكفاءات.....41
17 مفهوم استراتيجية التدريس.....41
27 منهاج اللغة العربية في ضوء الكفاءات.....43
37 3 طرائق التدريس.....44
137 طريقة حل المشكلات.....44
237 طريقة العصف الذهني.....46
337طريقة التعيينات.....47
437 طريقة الاستقراء.....47
537 طريقة المشروع.....48
8 الوسائل التعليمية.....49
9دورالمعلم في ضوء الكفاءات.....50
10 دور المتعلم في ضوء الكفاءات.....51
11 تقويم الكفاءة.....53
111 معايير التقويم.....54
211 أنواع التقويم.....55

الفصل الثاني: نشاط التعبير الكتابي في ضوء الكفاءات

1 مدخل إلى التعبير اللغوي.....57
2 مفهوم التعبير الكتابي.....60
3أنواع التعبير الكتابي.....62
13 التعبير الوظيفي.....62
23 التعبير الإبداعي.....63
4 الأخطاء الغوية في التعبير الكتابي.....66
14 مفهوم الخطأ.....66
24 أنواع الأخطاء الغوية.....66
124الأخطاء النحوية.....66
224الأخطاءالصرفية.....67
324الأخطاء الإملائية.....67
424الأخطاء التركيبية.....68
524الأخطاءالأسلوبية.....68
624الأخطاء الشكلية.....69
5 أسباب الضعف في التعبير الكتابي.....69
15 أسباب عضوية.....69
25أسباب نفسية.....70
35 أسباب تربوية.....71
5 4أسباب اجتماعية.....72
55 أسباب عقلية.....72
6 تعليمية التعبير الكتابي في المتوسط ضوء الكفاءات.....74
16 التعبير الكتابي كنشاط مدرسي في ضوء المقاربةبالكفاءات.....74
26المقاربة النصية في التعبير الكتابي.....75
36 أهمية تعليمية التعبير الكتابي في المتوسط ضوء الكفاءات.....78
46 أهداف تدريس التعبير الكتابي.....79
7 طريقة تناول نشاط التعبير الكتابي.....81
67أهم الأهداف التعليمية المتوخاة من نشاط التعبير الكتابيالسنة الثالثة متوسط...85
8 طريقة تصحيح التعبير الكتابي.....86.

الفصل الثالث: أثر بيداغوجيا الكفاءات في التعبير الكتابي ــ دراسة ميدا نية تحليلية

1 مصادر جمع المادة الميدانية.....91
11 الاستبيان.....91
21أوراق التلاميذ.....92
31 الملاحظة.....92
41 العينة.....93
51 الأسئلة.....94
151الأسئلة الخاصة بالأستاذ.....94
251 الأسئلة المتعلقة بالتلميذ.....95
6مشكة الدراسة 96
7 حدود الدراسة 97
8أهمية الدراسة.....97
9 منهج الدراسة 97
10 تحليل النتائج.....97
110تحليل الاستبيانات.....98
1110 تحليل استبيان الأساتذة.....98
2110النتائج الخاصة باستبيان التلاميذ.....114
210 تحليل أوراق التلاميذ.....129
11 نتائج الدراسة الميدانية.....146
الخاتمة.....149
قائمة المصادر والمراجع.....154
الملحق.....166
1 نماذج من الاستبيانات 161
2 نماذج من عيينات الاختبارات الكتابية.....166
فهرس الموضوعات.....169

ملخص :

– تهدف تعليمية اللغة إلى جعل الممارسة اللغوية ممارسة حية، بابتكار طرائق وأساليب تدريسية حديثة، ووضع المقررات وتصميميها واعداد البرامج، ووضع الخطط الدراسية، وكل ما يتعلق بالمعلم والمتعلم على حد سواء.

– المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا جديدة ،كانت نتيجة لجملة من الأبحاث في مجال التعليمية ،تركز على المتعلم بشكل كبير ،وتعتبره محورا للفعل التعليمي– التعليمي ، وتسعي إلى إكسابه كيفية توظيف معارفه ومكتسباته، واستثمارها بشكل وظيفي نفعي، وفق نسق بنائي، وليست في شكل تكدسي، تراكمي محفوظلتي، استظهاري ،لمجابهة مختلف الصعوبات،التي تعترضه في حياته ،كي يؤهله تعليمه للملاءمة مع احتياجات سوق العمل.

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

Le résumé :

L’enseignement des langues vise à rendre la pratique de la langue vivante par la mise au point de méthodes d’enseignement modernes; de préparation de programmes ; d’elaboration de plans d’étude; de tout ce qui touche l’enseignant et l’enseigné.

L’approche par compétence, nouvelle pédagogie, résultant d’un certain nombre de recharchesb dans le domaine de l’éducation, est centrée surtout sur l’apprenant et le considére comme l’axe de l’opération d’enseignement-apprentissage, elle tend à lui faire apprendre la maniére de gérer ses connaissances et ses acquis ; de les invertir d’une façon fonctionnelle et utilitaire non cumulative, pour faire face à diverses difficultés rencontrées dans sa vie et répendre aux besoins du marché de travail.

L’activité d’écriture constitue le centre d’intérêt des activités de la langue arabe. Elle illustre les competences et permet l’intégration éfficace des connaissances et des capacités, comme elle réalise la fonction de communication.

Quelque éléves sauffrent d’une mauvaise maitrise de cette activité en raison de l’absence de contrôle des règle de grammaire, d’orthographe … par conséquent, les programmes éducatys moderne, construit selon l’approche par compétence, lui ont attribué le plus grand soin en effectuant un changement qualitatif dans les programmes de la langue arabe, en terme de méthode d’enseignement et de présentation, en adoptant une approche textuelle qui vise à prendre le texte litteraire comme point de départ pour le développement des compétences de base de l’expression ecrite.