

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف



كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

فنيات التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات

السنة الرابعة متوسط - نموذجًا -

مذكرة مكّلة لنيل شهادة الماستر أكاديمي

الميدان: لغة وأدب عربي

الشعبة: لغوية

التخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبة: مليكة مزريقي إشراف الأستاذ: د/ محمد رضا بركاني

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
د/ زكرياء مخلوفي	محاضر أ	رئيساً
د/ محمد رضا بركاني	محاضر أ	مشرفاً ومقرراً
أ / رشيد قادم	أستاذ مساعد أ	ممتحنًا

السنة الجامعية: 2019/2018

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إهداء

إلى من مهد لي طريق النجاح ورسخ في عقلي معاني الكفاح...
إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم...
إلى القلب الكبير... أبي الغالي أطل الله في عمره.

إلى من لم يعرف دعائها حدود ولا عطائها قيود...
إلى من أرضعتني الحبّ والحنان...
إلى من علمتني كلمة الشرف والحياة...
إلى تلك المرأة العظيمة... أمي حفظها الله

إلى رفيق الدّرب وشريك الحياة... زوجي "حفظه الله"
إلى من جمعتهم معي ظلمة الرّحم...
ويعيش في ظلّ وجودهم أملي... إخوتي الأعزاء

إلى صديقات العمر ورفيقات الدّرب...
إلى كلّ الأهل والأقارب، ومن تربطني بهم مودّة
إلى من جعلهم الله إخوتي بالله...
ومن أحببتهم بالله... أساتذة وطلّاب
قسم اللغة العربية
إلى كلّ محبّ وغيور على اللغة العربية

شكر وعرفان

إن الشكر لله رب العالمين الذي خلق وهدى، أقندي بقوله عز وجل:

﴿وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ﴾ سورة لقمان/13

بشعور غامر بالتقدير والوفاء، أتقدم بشكري الخالص العميق مقرونا
بجزيل العرفان والإمتنان إلى الأستاذ المشرف، الدكتور "محمد رضا بركاني"،
الذي بفضل مجهوداته وتوجيهاته القيمة خرج هذا البحث إلى حيز الوجود.

كما لا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الدكتور "مخلوفي
زكرياء"، الذي لم يبخل عليا بنصائحه وتوجيهاته، ومد لي يد العون في إتمام
هذا البحث، فجزاه الله عني خير الجزاء.

وأنا في هذا المقام أتقدم أيضا بالشكر والتقدير للجنة المناقشة، واقفة
إجلالا واحتراما لتصويباتهم وملاحظاتهم القيمة لكي يجعلوا بحثي هذا عملا
متكاملا بإذن الله.

وأخيرا أشكر كل من تعاون معي من قريب أو بعيد في إتمام هذا
البحث، وكذلك أساطيل الأدب وفرسان اللغة في قسم اللغة
العربية وآدابها فلكم مني أخلص معاني الاحترام،
وأدامكم الله ذخرا للعلم.

مقدمة

مقدمة:

بسم الله الذي خلق الإنسان، علّمه البيان، ووهبه التمييز والحكمة، وكرّمه على سائر مخلوقاته بالعقل، والصّلاة والسلام على سيّدنا محمد أفصح الخلق لسانًا وأبلغهم بيانًا وعلى آله وصحبه أكرم بهم أنصارًا أمّا بعد:

إن اللغة العربية هي اللغة التي اختارها الله تعالى لكتابه العزيز لعلّ شأنها ومنزلتها، ولأنّها أثري اللّغات الإنسانية وهي لغة القرآن الكريم، كما أنّها تعتبر أسمى اللّغات وأجلّها وأجملها، فهي روح الأمّة وسرّ وجودها، لأنّها تمثل لغة الشعب العربي المختار ولغة الفكر.

وللّغة العربية أهميّة قصوى في حياة الإنسان، لأنّها وسيلة تواصل بين بني البشر، وحمّالة للفكر وحاملة للهوية، ومعبرة عن العواطف وناقلة للعلوم والمعارف، لذلك نالت اهتماما كبيرا من الدّراسة في القديم والحديث، وتعدّ أيضا من أهم وسائل التقاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع في جميع ميادين الحياة الاجتماعية والحضارية وحتى الإنسانية.

وقد جاء تعلّم اللّغة مطلبا ضروريًا وملحًا، يستدعي من القائمين عليها تعليمها تعليمًا يغطي جوانبها وفروعها المتعدّدة من نحو وصرف وبلاغة وتعبير وإملاء، حيث أن كل فرع يقدّم بطريقة مناسبة له. يعدّ التعبير من أهم فروع اللّغة، ذلك أنّه متشابك ومتداخل في مهاراته اللّغوية مع فروع اللغة الأخرى إلى حدّ كبير، ومعنى ذلك أن تقدّم المتعلّم في أحد فروع اللغة يعدّ تقدما في بعض مهارات التعبير، وبالتالي فتعلّم فنون اللّغة كلّها تهدف في النهاية إلى بناء القدرة التعبيرية الواضحة لدى المتعلّم لأنّه الثمرة والمحصلة النهائية للّغة، إذ عن طريقه يستطيع الفرد تبليغ أفكاره ومقاصده.

ونجد أن تعليمية اللغة العربية تهدف إلى إكساب المتعلّم في مهارة التعبير، لأنّه هو الطّاعى على سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وعليه فالكفاءة اللغوية تتبدى في مهارتين اثنتين: مهارة شفوية تقوم أساسا على الأداء الملفوظ، وأخرى كتابية تقوم على العادات الكتابية للغة، وقد انبرى الباحثون في مجال التربية والتعليم والتعلّم، يبحثون عن الطرائق الناجعة التي تهدف إلى تجويد عمليتي التعليم والتعلّم، للرفع من المردود التربوي، والخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين واستظهار المعلومات واسترجاعها، إلى حيوية التعلّم الناتج عن الاستكشاف والبحث والتعليل، وصولا إلى حلّ المشكلات واكتساب الكفاءات اللازمة للحياة.

وهذا لن يكون إلّا بإحداث تطوّر نوعي في مناهج اللغة العربية من حيث المحتويات، الأهداف،

أساليب التدريس ومختلف الوسائط قصد الوصول إلى الإصلاح الشامل، وقد شهدت المنظومة التربوية في الجزائر ألوانا شتى من البيداغوجيات حيث أن كل واحدة منها تطرح على أساس أنها تصحيح لسابقتها، أو أنها الأفضل، في حين تداخلت هذه البيداغوجيات الجديدة التي تتلائم 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 تدعو إلى تحقيق التواصل بين المتخاطبين، كما تركز أيضا على فهم المقروء والقدرة على التعبير الجيد والسليم من الأخطاء.

لقد ردت المقاربة بالكفاءات الاعتبار للمتعلم واعتبرته محور العملية التعليمية، كما أنها دعت إلى استخدام وتطوير الوسائل والألوان اللغوية التي تحقق الوظيفة الأساسية للغة والمتمثلة في وظيفة التواصل، وقد انصب بحثي على جانب الخطاب المكتوب، فكان موسوما بـ " فنيات التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الرابعة متوسط - أنموذجا -".

ولعلّ هناك دوافع كثيرة قادتني لاختيار هذا الموضوع منها:

- للتعليمية أهمية بالغة في تطوير التدريس والتفكير في حلّ المشكلات، ومن بين التعليميات التي اهتمت بها الجزائر، تعليمية اللغة العربية بمختلف أنشطتها، الأمر الذي يجعلنا نتساءل عن الآفاق المستقبلية لتدريس هذه المادة وخاصة نشاط التعبير منها.
- مكانة التعبير في العملية التعليمية، والدور الذي يؤديه في فصح المجال أمام التلاميذ للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.
- استيعاب نشاط التعبير للمهارات اللغوية التي يقوم عليها الاتصال اللغوي، كالاستماع، الحديث، القراءة، والكتابة.
- 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.
- من خلال استقراء الواقع المدرسي، تبين لي أن نشاط التعبير لم يعط حقه، ولم يحظى بالاهتمام الكافي كنشاط لغوي وظيفي يستمد طاقته من (النحو، الصرف، النصوص الأدبية، المطالعة الموجهة، البلاغة...).
- النهوض باللغة العربية باعتبارها لغة القرآن الكريم.

ولقد استعنت في بحثي بعدة دراسات عالجت هذا الموضوع أذكر منها:

- فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي، إشراف عز الدين صحراوي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، السنة الجامعية: 2008 - 2009.
 - شتوح بن عليّة، نشاط التعبير الكتابي في ضوء بيداغوجيا الإدماج، السنة الأولى متوسط أنموذجا، مذكرة ماستر، جامعة الجلفة، الجزائر، 2015.
- وقد ارتأيت أن أتناول هذا الموضوع بالدراسة والتحليل انطلاقا من الإشكالية التالية:
- هل استطاع التلميذ في مرحلة التعليم للسنة الرابعة متوسط، من اكتساب وتوظيف المهارات اللغوية، والتعبير عن أفكاره والإفادة من الأنشطة التعليمية الأخرى، وتوظيفها في مادة التعبير الكتابي في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟**

وتتفرع عن هذه الإشكالية مجموعة تساؤلات نذكر منها:

- هل مواضيع التعبير الكتابي المقترحة على تلاميذ السنة الرابعة متوسط مطابقة للواقع المعيش؟
- هل يستطيع التلميذ أن يجد حلاً للمشكلة المطروحة عليه؟
- هل تغيرت طريقة تدريس التعبير بتغير المناهج؟
- هل يستطيع التلميذ أن يعبر بسليقة دون الرجوع إلى الكتب والمجلات؟
- هل تمكّن تلميذ الرابعة متوسط من التوظيف الجيد للمهارات اللغوية التي يقوم عليها الاتصال اللغوي: الاستماع، الحديث، القراءة، والكتابة؟
- هل تخلصت مناهج اللغة العربية من الحشو والتلقين؟
- ما هو الاقتراح النموذجي المفروض إتباعه لرفع تحصيل التعبير؟
- ويروم البحث للوصول إلى الأهداف التالية:
- مشاركة التلميذ الفعالة في مادة اللغة العربية وآدابها.
- إبراز أهمية التعبير باعتباره من أهم فروع مادة اللغة العربية، وغاية جميع الدراسات اللغوية.
- معرفة العلاقة بين التعبير، والوضعية الإدماجية والوضعية المستهدفة.
- الوقوف عند الصعوبات التي تواجه أساتذة اللغة العربية وآدابها في تطبيق المقاربة بالكفاءات.
- وقد اعتمدت في دراستي على المنهج الوصفي مع آليتي الإحصاء والتحليل، لكونه الأنسب في مثل

هذه الدراسة وأجدرها في التحليل الميداني، ذلك أنه يقوم على وصف الظاهرة وتحليلها، كما أنه عماد الدراسات الحديثة.

وجاءت بنية البحث مقسمة إلى فصلين تتقدمها مقدمة وتليهما خاتمة:

- مقدمة: حيث فسرت فيها إشكالية الموضوع، وجملة التساؤلات المطروحة وأهم الأهداف المرجوة، كما تطرقت فيها إلى المنهج المتبع، وأهم الصعوبات التي واجهتني خلال بحثي.
 - الفصل الأول: يمثل الجناح النظري والموسوم بـ: مفاهيم البحث، الماهية والحدود، حيث يدرج ضمنه ثلاثة مباحث وهي:
 - المبحث الأول: عنوانه بـ: ماهية المقاربة بالكفاءات.
 - المبحث الثاني: جاء بعنوان: ماهية التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات.
 - المبحث الثالث: فقد جاء موسوما بـ: ماهية الخطأ، الصعوبات والحلول.
 - أما الفصل الثاني: فقد عنوانه بـ: الدراسة الميدانية، حيث تناولت فيه مبحثين:
 - المبحث الأول: وسمته بـ: الدراسة التحليلية.
 - المبحث الثاني: عنوان بـ: عرض البيانات وتحليل نتائج الدراسة.
- وقد جاء هذا الفصل لتطبيق ما أردناه في القسم النظري لأن الجانب النظري لا يكتمل إلا إذا كُمل وتوج بالممارسة التطبيقية، كذلك قمنا بالإجابة عن مختلف التساؤلات التي طرحت في البحث، فكانت متوسطات مدينة الطارف أنموذجا لهذه الدراسة، وذلك بتقديم مجموعة الاستبيانات على أساتذة اللغة العربية وتلاميذ أقسام الرابعة متوسط حتى تكون النتائج مصداقية، كما خصصت تعبير كتابي أنجزه التلاميذ داخل القسم لمعرفة مدى تحسنهم في الإنتاج الكتابي، ليتم الخلوص إلى نتائج أثبتت صحة الفرضيات القائمة بالدراسة، لنصل إلى الخاتمة حيث تضمنت مجموعة من العناصر والنتائج التي توصلت إليها بعون الله وتوفيقه، وتليها الملاحق، وقائمة المصادر والمراجع، وأخيرا فهرس المحتويات.
- وقد كان زادي في كل هذا مجموعة من المصادر والمراجع أذكر منها:
- التدريس نماذج ومهاراته لكمال عبد الحميد زيتون، عالم الكتب، للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 2005.
 - كفايات التدريس: المفهوم، التدريب، والآداء، لسهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003.

- طرق تدريس اللغة العربية، زكريا اسماعيل، دار المعرفة الجامعية، قنال السويس الشاطبي، مصر، د.ط، 2005.

ومن طبيعة الأمور أن كل بحث لا يخلو من صعوبات، وهذه الصعوبات يمكن أن يتلقاها أي باحث، وبخاصة تلك المتعلقة بالمراجع والاتصال بأهل الاختصاص، بالإضافة إلى كثرة وتشتت الآراء حول هذا الموضوع، وكذا ضيق الوقت، إلا أنني تمكنت من تجاوزها بالصبر والعزم لبلوغ الهدف المنشود وتقديم ما يخدم اللغة العربية، كما أنني أحمد الله حمدا كثيرا بأن وفقني في إتمام هذا البحث، وأتقدم بجزيل الشكر للأستاذ المشرف الدكتور: محمد رضا بركاني، الذي تقصّل بالإشراف على هذه الدراسة وتأطيرها، وكذا تتبعه لانجاز هذا العمل عبر مراحلها، كما أنه لم يبخل عليا بتوجيهاته ونصائحه التي أعاننتي كثيرا لإخراج هذا العمل إلى النور، كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة على إثراء وقراءة هذه الرسالة، وإسداء التوجيهات. وختاما أمل أن ينفع من بحثي هذا طالب العلم، ويجد فيه فكرة تفتح له باب البحث والتتقيب المتجدّد، هذا فإن أصبت فما توفيقني إلا بالله، وإن أخطأت فمن نفسي التي تبتغي الاعتذار مسبقا عن كل خطأ قد يقع سهوا أو غفلة، ولي عبرة في مقولة القائل: " إني رأيت أنه ما يكتب أحدهم في يومه كتابا، إلا قال في غده لو غيّر هذا لكان أحسن، ولو زُيد ذاك لكان يستحسن، ولو قُدّم هذا لكان أفضل، ولو تُرك ذاك لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر".

أسأل الله الحليم الكريم أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه

الفصل الأول: مفاهيم البحث الماهية والحدود

- المبحث الأول: في ماهية المقاربة بالكفاءات.
- المبحث الثاني: في ماهية التعبير الكتابي.
- المبحث الثالث: في ماهية الخطأ.

1- المبحث الأول: في ماهية المقاربة بالكفاءات.

1- مفهوم المقاربة (Approche):

1-1 - لغة:

من القرب، وقارب، واقترب من، بمعنى وصل إلى مستوى معين أو محدّد، والمقاربة هي ما يقارب بين فكرتين، قطبين، أو اتجاهين، والمقاربة في التعليم هي كل ما يقرب التلميذ من النتيجة. (1)

يتضح لنا من خلال هذا التعريف بأن المقاربة، تتجسّد في كونها ميزة تشمل الاقتراب أو القرب بغية الوصول إلى هدف معين، أو تقريب فكرتين أو اتجاهين من بعضهما البعض، أمّا فيما يخص التعليم، فالمقاربة هي التي توجّه المتعلم أو تقرّبه إلى نتيجة أو غاية تربويّة معينة.

وفي تعريف لغوي آخر عرفت المقاربة بأنها: "مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة)، فعله (قارب) على وزن (فاعل) المضارع منه (يقارب)، ومثله قاتل، يقاتل، مقاتلة، كذلك يأسر، يياسر، مياسرة، وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى أدناه، وحادثه بكلام حسن، فهو (قربان)، وهي (قربى) ومنها تقارب ضدّ (تباعد)". (2)

1-2 - اصطلاحا:

تعتبر المقاربة في معناها الاصطلاحي: الطريقة أو الأسلوب الذي يتناول موضوع معين، وتمثّل هذه المقاربة الجانب والإطار النظري الذي يعالج مشكلة ما. (3)

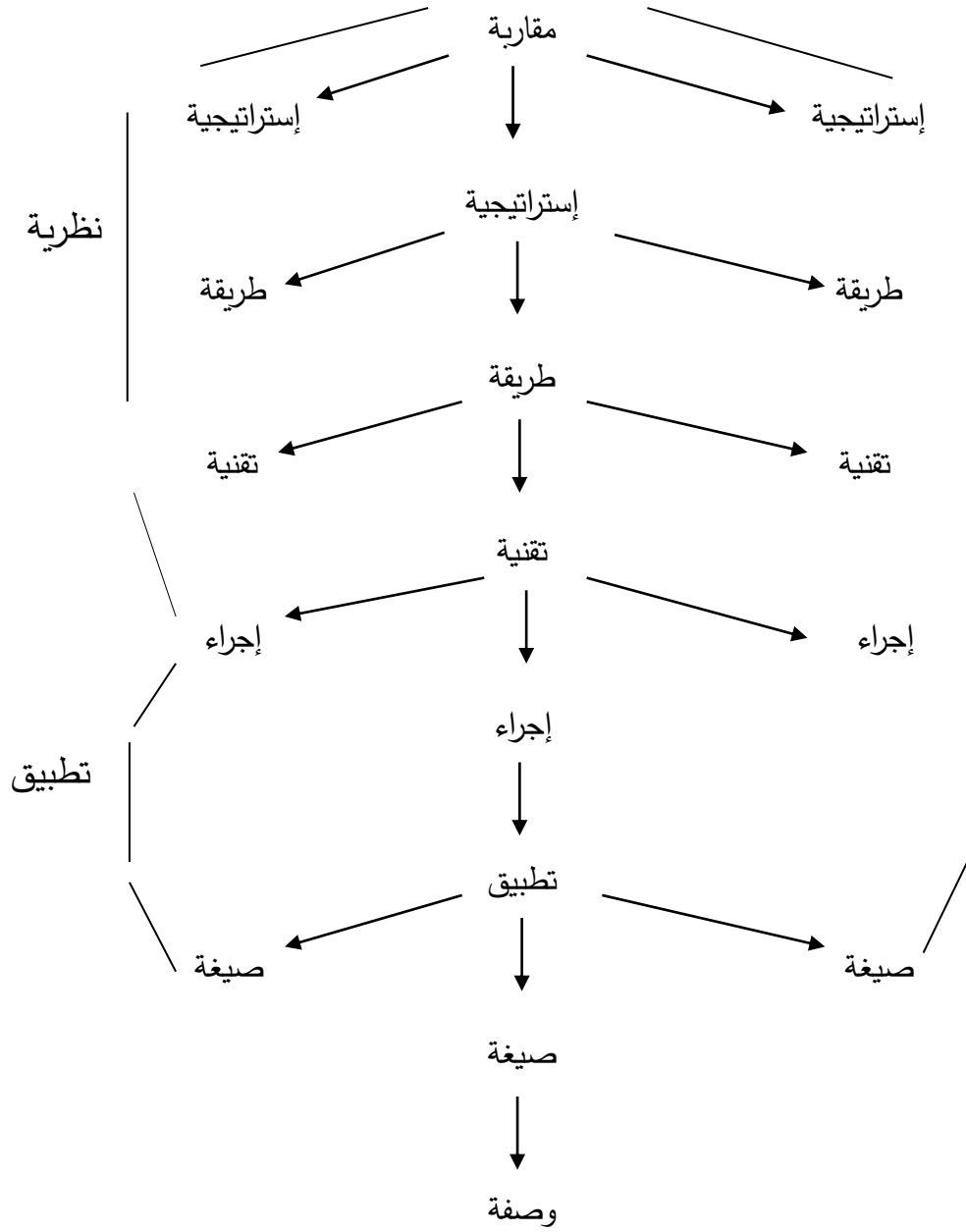
وهي أيضا كيفية معينة لدراسة مشكل، أو تناول موضوع ما، بغرض الوصول إلى نتائج معينة،

1- نقلا عن: قرارية وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2010، ص: 21.

2- محمد لحسن بوبكري وآخرون، المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006-2007، ص: 7.

3- سعاد عقون، آليات التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات في السنة الأولى من التعليم المتوسط، أطروحة ماستر، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، 2017، ص: 21.

وترتكز كل مقارنة على إستراتيجية عمل، حيث وضحها "لوجندر" من خلال الرسم أو الشكل الآتي: (1)



تحليل المخطط:

يقدم لنا المخطط أعلاه تعريفا واضحا ومختصرا للمقاربة، وقد تبين لنا أن كل مقارنة تتطلب إستراتيجية، وكل إستراتيجية تتطلب طريقة، وكل طريقة لا بد لها من تقنية، وبالتالي التقنية تتطلب إجراء، وهكذا حتى نتوصل إلى الوصفة.

1-3- مفهوم المقاربة من منظور تعليمي:

تعتبر المقاربة من منظور تعليمي "الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما، ترتبط بأهداف معينة والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما". (1)

ومن خلال هذا التعريف يتّضح لنا أن المقاربة من الناحية التعليمية تتمثل في الخطة المستعملة، أو القاعدة النظرية لدراسة وضعية معينة أو حل مشكلة ما بغية الوصول إلى هدف محدّد.

"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 لتتأزّر فيما بينها، من أجل تحقيق غاية تعليمية، وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة". (2)

وعموما فإن المقاربة هي: "تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو إستراتيجية، تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من: طريقة، وسائل، مكان، زمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية". (3)

وعليه يتّضح لنا أن المقاربة من الناحية التعليمية، ترتبط بمنظور التدريس بالكفاءات للتوصّل إلى الأداء الفعّال في تحقيق العملية التعليمية.

2- مفهوم الكفاءة:

1-2- لغة:

يقال كفاك الشيء يكفيك وقد كفى كفاية كفاء: فالكاف والفاء والهمزة أصلان يدلّ أحدهما على التساوي والكفاء المثل، يقول الله تعالى: ﴿لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾. (4)

1- محمد لحسن بوبكري وآخرون، المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، مرجع سابق، ص: 7.

2- المرجع نفسه، ص: 7.

3- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، د.ط، 2005، ص: 11.

4- الإخلاص / 3-4.

يقال: "إن أصل الكلمة من الاكتفاء والكفاءة، لقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "شأتان متكافئتان" أي متساويتان، وكل شيء ساوى، فهو (مكافئ) له، والكفيء هو النظير، ومنها الكفاء، والكفو، والمصدر كفاءة (بالفتح والمد). (1)

ويقال أيضاً: الكفاء: المماثل، ولا كفاء له: لا نظير له، ومنه (الكفاءة) والمماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج: ومعناها أن يكون الرجل مساوياً للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك. (2)

يكشف لنا صاحب هذا القول أن الكفاءة هي المماثلة والمثابهة.

وفي تعريف آخر للكفاءة نجد: "وكفاء: على الشيء مكافأة: أي جازه، ويقال: مالي به قيل ولا كفاء أي: مالي به طاقة على أن أكافئه، وفي الحديث فنظر إليهم فقال: من يكافئ هؤلاء، وفي حديث الأحنف لا أقوم من لا كفاء له، يعني الشيطان". (3)

والكفو النظير، وكذلك الكفاء والكفوء، على وزن فُعْل وفُعْل والمصدر الكفاءة بالفتح والمد، ويقال: لا كفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، والكفاء: النظير والمساوي وتكافأ الشئان: تماثلا: وكافأه مكافأة وكفاء: ماثله وفي كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب: أي قدر ما يكون مكافئاً له، والاسم الكفاءة والكفاء، ويقال: هذا كفاء، وهذا كفاءة، وكفيئة وكفوءة، أي مثله في كل شيء، وكفاء الرجل قدره ومنزلته والكفو: هو الكفاء بقلب الهمزة إلى واو للتخفيف. (4)

ونجد أن الكفاية قد اتخذت من الفعل كفى، الذي يدل على كفاية الشيء أي سد حاجته وجعله في غنى عن غيره، فيقال كفاني هذا المال: أي لا أحتاج إلى غيره، وقد وردت لفظة "كفى" في قول الله عز وجل ﴿أَوْ لَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾. (5)

والكفاءة تشير إلى معاني المناظرة والمماثلة والتساوي، وكل شيء يساوي شيئاً حتى صار مثله إذاً فهو مكافئ له.

1- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب للنشر والتوزيع ط2، القاهرة، 2005، ص: 49.

2- المرجع نفسه، ص: 49.

3- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003، ص: 26.

4- المرجع نفسه، ص: 26.

5- فصلت/ 53.

"ومن المفيد جدًا الإشارة إلى أن كلمة (Compétence)، قد وردت في بعض الكتابات بمعنى كفاءة أو مقدرة أو أهلية، وفي كتابات أخرى تعني المهارة أو القدرة على فعل أو أداء ما تريد، أمّا الفعل منها (compète) فهو يعني محاولة اكتساب بعض الأشياء بالمنافسة". (1)

وعليه يمكننا القول بأن الكفاءة في معناها اللّغوي يقصد بها (المناظرة، المشابهة، المماثلة، التساوي،...).

2-2- اصطلاحا:

لقد تعدّدت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة من حيث المعنى من بينها:

"هي التعبير عن المعنى التعليمي البيداغوجي الذي ينطلق أساسا من الكفاءة المستهدفة في نهاية أي نشاط أو مرحلة تعليمية، لتحديد إستراتيجية التكوين في المدرسة، والتي تتعلق بمقاربة التدريس، وأهداف التعليم، وغرلة المحتويات، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم". (2)

وقد تعدّدت تعريفات الكفاءة وتوّعت، إذ نجد أن الشئ الذي يحدّد معناها هو السياق الذي ترد فيه، ومن بين هذه التعريفات نذكر: (3)

✓ يرى جود: "أن الكفاءة هي القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية".

وعلى حسب جود هنا فالكفاءة عنده هي تنفيذ القواعد الخاصة بمعنى علمي معين، للتوصل إلى نتائج جوهرية.

✓ في حين يرى فنشر: "أن الكفاءة يمكن أن تعرّف بمفاهيم اقتصادية أو تنظيمية أو هندسية، وهي مفهوم هندسي أساسي، ويسمح هذا التعريف المحدد بمعنى النسبة بين المدخلات والمخرجات، أما اقتصاديا: فالاستهلاك، وأما تنظيميا: فقد بذلت محاولات لتعريف المفهوم- لا تخرج عن مقدرة

1- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج ومهاراته، مرجع سابق، ص: 50.

2- ضياء الدين بن فردية وعبد القادر البار، فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات- السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 25 جوان 2016، ص: 175.

3- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، مرجع سابق، ص: 28.

المنظمة في الحفاظ على نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم....". (1)

ومن خلال التعريف الذي قدمه فنشر، نستخلص أن الكفاءة من وجهة النظر الاقتصادية هي الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل تكلفة وجهد، أما في المجال التعليمي، فهي قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه.

✓ "والكفاءة أيضا مصطلح يشير إلى التمكن من حاسة معينة أو مهارة ما، توضع كوسيلة معيارية

للنجاح في جانب معين مثل، القراءة والسباحة والتكيف الاجتماعي....". (2)

ونجد أن سهيلة محسن كاظم الفتلاوي قد لخصت الكفاءة في مجالين: (3)

أ- **المجال التعليمي:** الكفاءة هي مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه.

ب- **المجال التدريسي:** الكفاءة هي معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها وما لها من أهمية.

في حين هناك وجهة نظر أخرى من طرف الباحثين حيث ترى أن مصطلح الكفاءة يتضمن: (4)

- الأدوار المستهدفة للمتعلم، ومطالب كل دور.
- قدرة المتعلم على أداء هذه المهام.
- الأداء الذي ينبغي أن يقوم به المتعلم، وما يرتبط بهذا الأداء من معارف ومفاهيم ومهارات واتجاهات.
- المعايير التي يقاس بها الأداء الفعلي.

ومن خلال التعريفات التي قدّمت حول مفهوم الكفاءة نخلص إلى القول بأنها، تلك الفاعلية التي تظهر في سلوك المعلم داخل الصف المدرسي، أو هي مجموعة المعارف والقدرات الناتجة عن مختلف المعلومات، حيث يدمجها الفرد نحو وضعيات مهنية، ومن ثمة الوصول إلى الهدف أو الغاية المنشودة.

3- المقاربة بالكفاءات:

لقد اعتمدت المناهج الجزائرية الحديثة في مجال البيداغوجيا، على طريقة التعليم وفق المقاربة بالكفاءات، كونها طريقة جيّدة في إعداد الدّروس والبرامج التعليمية، والتي تهدف بدورها إلى جعل المتعلم

1- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج ومهاراته، مرجع سابق، ص: 50.

2- المرجع نفسه، ص: 50.

3- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، مرجع سابق، ص: 28 (بتصرف).

4- المرجع السابق، ص: 51.

يكتسب الكفاءات والخبرات العلمية المتنوعة، كما أنها تستلزم توظيف المتعلم للمهارات المنهجية والذهنية واللغوية، وكذلك استحضاره للمعارف السابقة وربطها بالمكتسبات الجديدة.

وسنحاول التعرف على هذا المصطلح أكثر، من خلال جملة التعريفات التالية:

"هي مجموعة قدرات نتاج مسار تكويني، تتمفصل في إطارها معارف ومهارات ومنهجية واتجاهات، وتقوم على عنصرين: أولهما القدرة على الفعل بنجاعة في وضعية معينة، وثانيهما القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات جديدة". (1)

وفي تعريف آخر نجد أنها تعني: "إملاك المعرفة وإيجاد ممارسة ذات نوعية معترف بها في مجال محدد، بحيث تعني القدرة على أداء فعل معين في وضعية معينة بإتقان". (2)

والمقاربة بالكفاءات تعني أيضا: "دفع المتعلم إلى أن يشترك مشاركة فعالة وتامة في بناء المعرفة التي تتضمنها المناهج الدراسية، وأن يستخدم إستراتيجية حل المشكلات في تحصيل ذلك كما أن المعلم مضطر لأن يخفض من هيمنته على حصة الدرس، ويتركها للمتعلمين، رغم أن العدد الذي يتكون منه القسم الدراسي لا يسمح بذلك في كل وقت". (3)

هذا يعني أن المقاربة تسهم بشكل فعال في بناء المعرفة وتنمية قدرات المتعلم، إذ نجد أن المعلم يضحى بحصصه من أجل تحقيق نتائج جيدة لدى المتعلمين.

وعرفت المقاربة بالكفاءات بأنها: "نوع من طرائق التدريس، وهي تعبير عما ينبغي أن يقوم به المتعلم من خلال تعلمه في المدرسة في سياق معين، ويتكون محتواه من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم المتعلم الذي يكتسبها بإثارتها وتجنيدها، وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها

1- جيلالي بوبكر، المقاربة التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، مقال منشور، جامعة الشلف، الجزائر، 2016، ص: 6. www.univ-chlef.dz

2- فاتح لعزيلي، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة علمية محكمة، جامعة لبويرة، العدد 14، الجزائر، السنة الثامنة، أكتوبر 2013، ص: 69.

3- كمال فرحاوي، نظام التعليم بالكفاءات، ماهيته ومكوناته في المدرسة الجزائرية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة الجزائر 2، عدد 6 جوان 2011، الجزائر، ص: 14.

في وضعية محددة ". (1)

يكشف لنا التعريف أن المقاربة بالكفاءات أحد أدوات التدريس الحديثة، التي تجعل المتعلم قادرا على تنفيذ عملية التعلم واستغلالها في حل المشكلات التي تعترضه، داخل أو خارج الصف المدرسي كما أنها تعطي للعملية التعليمية بعدها الوظيفي.

والمقاربة بالكفاءات تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية: (2)

- أ- ما ينبغي على التلميذ أن يتحكم فيه مع نهاية كل طور دراسي.
 - ب- إعطاء معنى للتعلم لدى التلميذ، من خلال تنمية الدافعية لديه.
 - ج- التركيز على إكساب المتعلمين القدرة على التصرف حيال الوضعيات المركبة.
- وعليه تصبح الكفاءات تعبر عن إمكانية كل تلميذ لتجديد جميع المعارف التي اكتسبها وإيجاد حل لمختلف الوضعيات المشكلة، ذات الصلة بما يسمى الوضعية العائلة.

وفي المقاربة بالكفاءات نميز بين نوعين من المعارف: (3)

- المعارف التصريحية الخالصة: وهي المعرفة التي يعرفها التلميذ من قبل (معارف قبلية).
- المعارف الإجرائية: وهي المعرفة التي يقوم بها التلميذ، أي أنها متعلقة بالإنجاز والممارسة.

4- الكفاءة التعليمية:

لقد حظيت الكفاءة باهتمام كبير من طرف العلماء والباحثين، ذلك جزاء إدخالها في قطاع التربية والتعليم وفيما يلي نورد أهم المقاربات البيداغوجية لمفهومها بدءا بالمعاجم، وصولا إلى مختلف المفاهيم الأخرى:

"هي مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات، يكتسبها الطالب نتيجة إعدادة وفق برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة

1- العيزوزي ربيع ويحي جمال، متطلبات التدريس بمقاربة الكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البليدة 02، العدد 17- جانفي 2017، الجزائر، ص: 74.

2- فاتح لعزيلي، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مرجع سابق، ص: 69.

3- المرجع نفسه، ص: 69 (بتصرف).

ويسر". (1)

ويعرفها أيضا لفرانسواز وريني في معجم المفاهيم الأساسية في البيداغوجيا بأنها: "مجموعة من السلوكيات الكامنة، الوجدانية والمعرفية والسيكوحركية التي تمكن الشخص من أداء نشاط معقد بطريقة فعالة". (2)

هذا يعني أن لفرانسواز وريني اعتبر الكفاءة التعليمية جملة من النشاطات والمجهودات التي يؤديها المتعلم بطريقة سلسلة تمكنه من الوصول إلى الأهداف.

وقد اعتبر أبو بكر بن بوزيد وزير التربية الوطنية بالجزائر سابقا، أن الكفاءة البيداغوجية هي: "القدرة على إنجاز عمل بشكل سليم: فالمعلمة التي تقوم بعملها جيّدا كفؤة لإعطاء درس، والشرطي الذي يحرص في الصباح على أن تمر السيارات بسرعة في مفترق الطرق، كفاء في تنظيم حركة مرور، والكفاءة هي أن يستطيع كل واحد، القيام بما يجب أن يعمل به بشكل ملائم، وبالمثل يسعى المربون اليوم في المدرسة، لتنمية كفاءات التلميذ حتى يتمكن من أن ينشط بفاعلية في دراسته وفي وسطه، وفيما بعد في حياته المهنية". (3)

هذا يعني أن كل واحد منا يستطيع أن يكون كفؤا بدون أن يهدد الآخرين، إذ أن كفاءات الجميع إن اتحدت ستخلق قوة في أوساطهم المدرسية، أو في القرية، أو الحي.

وعليه يمكن القول بإعطاء مفهوما إدماجيا للكفاءة بصفة عامة، وذلك من منظور تعليمي من خلال التعريف التالي: (4)

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

❖ **فالقدره:** تعني أن المتعلم يستطيع أن يتصرف إزاء المواقف، وخاصة الجديدة منها بفاعلية وعن رغبة وميل وبدافع.

1- سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009، ص: 28.

2- نقلا عن: زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات سنة ثالثة متوسط- أنموذج- مذكرة ماجستير، جامعة سطيف- الجزائر، 2009- 2010، ص: 29.

3- أبو بكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الجزائر، 2006، ص: 17، 18.

4- سعاد عقون، آليات التعبير الكتابي، مرجع سابق، ص: 30.

❖ **التجديد:** معناه تسخير 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 المعرفة لبلوغ الحل.

هذا يعني أن المتعلم هو المعني بالدرجة الأولى، إلى تجنيد معارفه، وتسخير مختلف الوسائل لحل المشكلات وذلك بواسطة مهاراته وقدراته الخاصة.

وعليه نستنتج بأن الكفاءة التي تساعدنا في العملية التعليمية، هي تلك التي تجعل المتعلمين يجتهدون قدراتهم ومعارفهم في استخدام ناجح، كما تساعدهم على مواجهة المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها، والتغلب على العقبات التي تعترضهم بكل سهولة ويسر.

5- أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها: (1)

- ✓ إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات، لتظهر وتعبّر عن ذاتها.
- ✓ توجيه استعداداته في الاتجاهات التي تتناسب معه وما تيسره له الفطرة.
- ✓ تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة، أو مناقشة قضية.
- ✓ تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقية.
- ✓ سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث.
- ✓ استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة.
- ✓ النظرة إلى الحياة من منظور عملي.
- ✓ ربط التعليم بالواقع والحياة، والاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.
- ✓ العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

1- السعيد مزروع، التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، قسم التربية البدنية والرياضية، جامعة بسكرة، العدد 03 سبتمبر 2012، الجزائر، ص: 204، 205.

✓ الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

ومن أهدافها أيضا نجد: (1)

- التفوق الدراسي يبدأ من الأسرة والمعلم ومن المنهاج المقرر.
- التفوق يجب أن يعتمد على الوصول إلى الإبداع، وأن نتجاوز التعليم للامتحانات إلى الحياة.
- المدرسة الحديثة تعتمد تعليم أسس الاتصال ومهارات حل المشكلات.
- هدف المقاربة بالكفاءات هو دمج المعارف والطرق والمواد لتجنيدها وتوظيفها في الحياة، كما توظف لحل المشكلات.
- هذه المقاربة تحدّد إستراتيجية العمل داخل المدرسة، وتحدّد أيضا علاقة المعلم بالمعرفة وبالمتعلم، وتجعل المعلم هو المسؤول على تنفيذ المنهاج في الميدان.
- المنهاج في ظل العولمة، واعتماد المقاربة الكفائية في الجزائر، هو تأسيس لإستراتيجية شاملة للتصور، والتخطيط ورسم الأهداف في مختلف المستويات، فالمعلم موجه ومحفز ووسيط، والمتعلم عنصر فاعل.

6- مستويات الكفاءة:

تعتبر الكفاءة مفهوم تطوري، كونها تتميز بالتدرج البنائي، ونجد أن تلك المستويات متدرجة حسب مبادئ التعلم، ذلك أنها تظهر في تعلمات التلاميذ حسب مراحلهم التعليمية المتسلسلة، كما نجد أن كل مستوى يتحقق في عملية تعليمية معينة، ومن بين المستويات الأساسية للكفاءة نذكر:

6-1- تحديد المفهوم:

الكفاءة مفهوم تطور دينامي، يندرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، يمتلكه المعلم خلال مراحل التعليمية بالتدرج، من مرحلة تعليمية إلى أخرى، فالكفاءة بهذا المفهوم، تشكل مسارا بنائيا اندماجيا لمعارف وسلوكيات، حيث تتحدد فيه الكفاءات ضمن نسق، بنائي وليست في شكل تكديس تراكمي

1- أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا للتكوين بالعربية، الجزائر، 2014، ص: 13، 14 (بتصرف).

محفوظاتي استظهاري. (1)

هذا يعني أن كل مستوى من الكفاءات يتحدد من خلال جملة من المؤشرات التي تظهر على المتعلم، وبالتالي الحكم على هذا العنصر أو الشخص على أنه امتلاك كفاءة أم لا.

6-2- الكفاءة القاعدية:

هي اتصال مباشر بالوحدة التعليمية، فهي بمثابة الأساس الذي تبني عليه بقية الكفاءات، فعلى المعلم أن يعمل جاهدا في هذا المستوى، حتى يمكن كل متعلم من اكتساب هذه الكفاءة بمؤشرات المحددة، تقاديا لظاهرة الإخفاق التي تؤثر سلبا على شخصية هذا الأخير (المتعلم)، وتؤدي به إلى العجز الكلي للتعامل مع الوضعيات المختلفة، ويترتب عليه فشل في التعلم. (2)

وبالتالي في هذه الكفاءة يكون المتعلم قادرا على كتابة نصوص متنوعة، ذلك بالاستعانة بعدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة، حتى تتحقق الكفاءة القاعدية.

6-3- الكفاءة المرحلية:

ويتم بناء الكفاءة المرحلية بالشكل التالي: (3)

كفاءة قاعدية 1 + كفاءة قاعدية 2 + كفاءة قاعدية 3 = كفاءة مرحلية.

6-4- الكفاءة الختامية:

هي تعبير عن جزء من ملامح التخرج في كل مرحلة أو طور، وتتميز بالعموم والتركيز في صياغتها، كما أنها ترتبط بميدان من الميادين المهيكل للمادة، وتعبّر بشكل حسن التصرف عما هو منتظر من التلميذ في نهاية كل فترة دراسية، ويجب أن تصاغ الكفاءة الختامية ومركباتها بشكل يجعلها قابلة

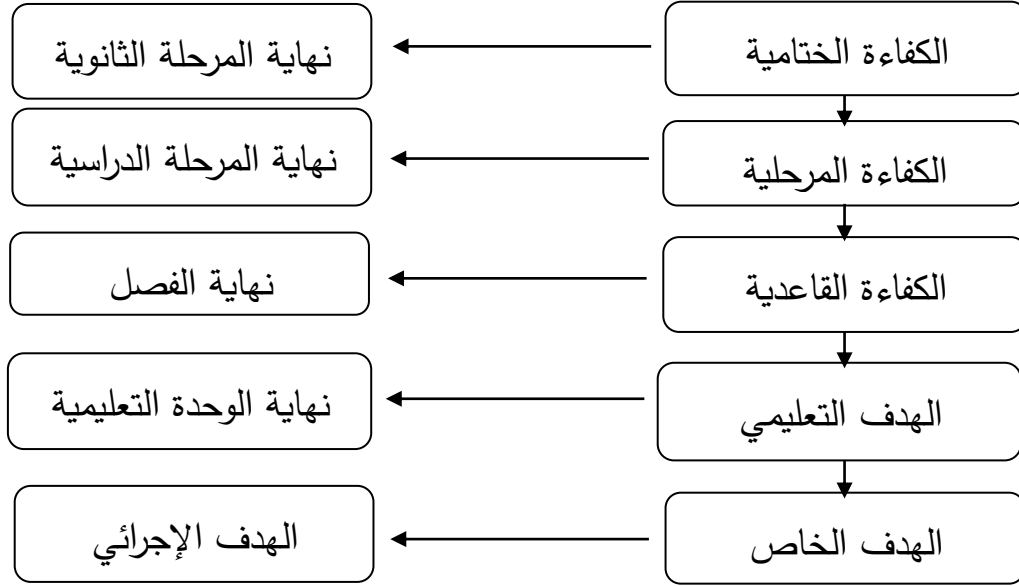
1- زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص: 40.

2- بوجمية مصطفى، اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، 2008-2009، ص: 79.

3- المرجع نفسه، ص: 79.

للتقييم. (1)

ويمكن التمثيل لمستويات الكفاءة من خلال المخطط التالي: (2)



5-6 - الكفاءة المستعرضة:

وهي الكفاءات التي تستمد من خلالها الكفاءات الختامية، وهي كفاءات عامة جدا تنطبق على عدة مواد: "البحث عن المعلومة"، "معالجة المعلومة"، إنها تشكل معالم هامة بالنسبة إلى التعلّات، غير أنها قليلة الاستغلال في القسم نظرا لصعوبة تقييمها، ولهذا نقيمها من خلال الكفاءات الختامية. (3)

وتتفرع الكفاءة المستعرضة إلى: (4)

- ✓ كفاءة ذات طابع اتصالي، مثل: أن يحزر المتعلم نصوصا مختلفة الأنماط.
- ✓ كفاءة ذات طابع منهجي، مثل: تطبيق طرق فعالة.
- ✓ كفاءة ذات طابع فكري، مثل: استغلال المعلومة.

- 1- وزارة التربية الوطنية، الإطار العام للوثيقة المرافقة، مناهج التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016، ص: 8 (بتصرف).
- 2- بوجمية مصطفى، اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية، مرجع سابق، ص: 80.
- 3- أبو بكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، مرجع سابق، ص: 19.
- 4- سهيلة عيشاوي، المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية، مجلة جامعة الأمير عبد القادر، جامعة قسنطينة، العدد 2، الجزائر، المجلد 32، 13 ديسمبر 2018، ص: 418.

✓ كفاءة ذات طابع اجتماعي وشخصي، مثل: ربط علاقة حسنة مع الآخرين.

7- مكونات الكفاءة:

إن المقاربة بالكفاءات، تكونها جملة من المفاهيم والمصطلحات، إذ يمكن شرحها وتحليلها كما يلي:

7-1- المهارة:

تعرف المهارة على أنها جملة منظمة وشاملة لنواتج تعلمية، تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية (مدرسية ومهنية)، وتتطلب تدخل قدرة واحدة أو عدة قدرات مختلفة ومعارف في مجال معرفي محدد. (1)

وتعتبر أيضا بأنها القيام بعمل معين بسهولة ودقة، وهناك مهارات عقلية مثل جمع البيانات، الملاحظة، الوصف، التفسير، الاستقراء، الاستنتاج، التمييز، التصنيف...، وكذا مهارات حركية مثل مهارات الوضوء، الصلاة، استخدام المواد والأجهزة. (2)

وعليه يمكن أن نشير إلى أن المهارة ليست غاية، بل هي وسيلة كالقدرة على التعلم، إذ ترتبط بالاستعمال الجيد للمجال المعرفي.

7-2- الاستعداد:

يعتبر الاستعداد نشاط فطري حيوي، يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة، ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى، وله صلة أساسية دائمة بالقدرات والمهارات وذو ارتباط أكثر بهما، وفي النهاية تصير مجموعة من الاستعدادات والقدرات والمهارات، وهذه الأخيرة تكون الكفاءات، وإن الاستعداد يتضمن قدرة كامنة لها دور في تعزيز القدرات المكتسبة بشئ من الاستقلالية. (3)

1- فاتح لعزيلي، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مرجع سابق، ص: 70.

2- صباح ساعد، الكفاية والمفاهيم المرتبطة بها (تحليل مفاهيمي)، مخبر المسألة التربوية في الجزائر، جامعة بسكرة، فيفري 2018، ص: 167.

3- نقلا عن: بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية بولاية ميله، مذكرة ماجستير، جامعة قسنطينة، 2007-2008، ص: 52.

7-3- القدرة:

تدلّ القدرة على إمكانية أداء نشاط معين، وهي بهذا ترتبط بالمعنى الفلسفي الدال على الوجود بالفعل، كما تشير إلى القوة على أداء فعل ما، جسدياً كان أو عقلياً، وسواء كان هذا الفعل فطرياً أو مكتسباً بالتعليم والتدريب، وتعتبر أيضاً استدعاء معلومات معينة لتطبيقها بمهارة، واستخدامها في المواقف الجديدة أو المشكلات التي تواجه الفرد، أي أنها أنشطة متكاملة ومتداخلة تظهر عند توافر الظروف اللازمة. (1)

ومما سبق يتبين لنا، أن مفهوم القدرة، لا يخرج في مدلوله عن الاستعداد الذاتي الذي يحمل في طياته الطاقة والقوة لإنجاز عمل ما.

7-4- الأداء أو الإنجاز:

وهو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنياً من سلوك محدد يعبر عن كفاءة معينة، وإذا كانت الكفاءة مرتبطة بمجموعة وضعيات متجانسة، فإن الإنجاز أو الأداء يظهر في وضعية مفردة تنتمي إلى هذه الوضعيات. (2)

في حين هناك تعريف آخر يكشف لنا معنى الأداء أو الإنجاز، وهو أن الأداء يشير إلى ترجمة التعلم إلى سلوك مدعم بدافعية المتعلم، بحيث يعبر عن الصيغة الإجرائية أو التنفيذية للتعلم، ويعتبر الأداء أو ما يسمى بالإنجاز هدفاً بيداغوجياً يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي الملاحظ، كما يعتبر الأداة التي تبرهن على تحقيق الهدف من خلال إستراتيجية التقويم، ويقصد بالأداء أو الإنجاز هو ما يتوقعه المعلم من المتعلم عند الانتهاء من تقديم المادة التعليمية. (3)

هذا يعني أن كفاءات الأداء تشمل على قدرة المتعلم في إظهار سلوكاته لمواجهة وضعيات معينة، ذلك أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته.

7-5- الهدف:

يعرف أحد الباحثين الهدف على أنه: "عبارة تصف مجموعة السلوكيات أو التي تصف قدرة التلميذ

1- صباح ساعد، الكفاية والمفاهيم المرتبطة بها (تحليل مفاهيمي)، مرجع سابق، ص: 166.

2- بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص: 54.

3- فاتح لعزيلي، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مرجع سابق، ص: 71.

على إنجازها.... وعليه يتعين أن يكون الهدف أو الأهداف الموضوعية أو المحددة للمتعلم، مناسبة لإمكاناته وميوله، ونظرا لأن تحقيق أهداف التعلم يكون تدريجيا فإنه ينبغي أن تكون متلائمة مع مستوى نضج وخبرات التلاميذ عموما، وعليه فإن الهدف التعليمي هو ممارسة القدرة على محتوى معين وبالتالي يعتبر موضوع تعلم، إذ يتم تحويل الأهداف الخاصة إلى معارف ومهارات ومواقف تبعا لطبيعة القدرة ". (1)

ومما سبق يتّضح لنا أنه بالرغم من تداخل المفاهيم مع بعضها البعض، إلا أن هناك فوارق جوهرية تحدّد كل مفهوم على حدى، ونستنتج في الأخير أن هناك علاقات وطيدة تربط بين الكفاءة وهذه المفاهيم التي تكونها: (المهارة، الاستعداد، القدرة، الأداء والإنجاز، الهدف...).

ويمكن أن نلخص مكونات الكفاءة من خلال المخطط التالي: (2)



1- المرجع السابق، ص: 71.

2- محمد بن يحيى زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، د.ط، الجزائر، 2006، ص: 90.

8- أنواع الكفاءات:

يمكن التمييز بين أربعة أنواع من الكفاءات وهي كالتالي: (1)

1- الكفاءات المعرفية	وتتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد مهمة معينة.
2- الكفاءات الأدائية	وتمثل المهارات النفسحركية، خاصة في حقل المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات، إذ تعتمد على ما حصله الفرد من كفاءات معرفية.
3- الكفاءات الوجدانية	وتشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة منها: • اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها. • تقبله لنفسه. • ميوله نحو المادة التعليمية.
4- الكفاءات الإنتاجية	ويتعلق الأمر في هذه الكفايات بالإثراء ونجاحاته في الميدان، أي نجاح المختص في أداء عمله (ليس ما يؤديه لكن ما يترتب عن ما يؤديه).

9- بداية تطبيق المقاربة بالكفاءات في الجزائر:

لقد جعلت الدولة الجزائرية من تربية أبنائها مركزا لاهتماماتها، وسخرت حصصا معتبرة من إمكانياتها وثرواتها الوطنية للمنظومة التربوية، حيث انصبت مجهودات هذه الأخيرة في البداية حول توفير مقعد بيداغوجي لكل طفل في سن التمدرس، وتنمية قطاع التربية بما يتيسر والتطلعات الجديدة للدولة الفتية.

1- المرجع السابق، ص: 94 (بتصرف).

"لكنها سرعان ما واجهت صعوبات أثرت على نوعية التعليم الممنوح"، فبات من الضروري التحول من سياسة الكم هذه إلى سياسة النوع، حيث بات الإصلاح الجذري للرفع من فعالية وجودة مخرجاتها، في ظل التطور الذي بلغه العالم، والذي تميز دور المدرسة فيه عما قبل، فأصبح حتمية لا مفر منها. (1)

وتعتبر الجزائر أيضا واحدة من هذه الدول التي تصدر الكفاءات لأمريكا، الممتدة على هذه المنهجية الجديدة في إطار إصلاح المنظومة رسميا في الموسم الدراسي 2003-2004، بناءً على برنامج الحكومة في المنشور رقم 489 و.ت.و المؤرخ في 05-03-2003، وبناءً على المنشور الوزاري رقم 2003/245 الموجه إلى مديري التربية ومفتشي الطور الأول والثاني، ومديري الإكماليات والمدارس الابتدائية، حيث تم الشروع في تنفيذ المنهجية الجديدة ابتداء من 2003-2004، أما في التعليم الثانوي فقد بدأ العمل رسميا بالمنهجية الجديدة جزئيا، ابتداء من الموسم الدراسي 2005-2006، فيما يخص أقسام السنة الأولى ثانوي. (2)

10- لماذا اعتمدت المقاربة بالكفاءات؟

قصد سدّ الثغرات التي خلفتها المقاربة بالأهداف، تعتبر المقاربة بالكفاءات (المبنية على أسس البنوية الاجتماعية) المحور الرئيسي لهذا المنهاج والتي: (3)

- توفر للمتعلم إمكانية التجنيد بشكل ضمني، لعدد من الموارد المندمجة في حل وضعيات مشكلة.
- تفضل منطق التعلم الذي يركز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة الوضعيات المشكلة، عن منطق التعليم الذي يركز على اكتساب المعارف.
- تجنبنا لتجزئة المعارف وتفتيتها.

في حين نجد أن المقاربة بالكفاءات والمؤسسة على النظرية المعرفية والبنوية الاجتماعية، تشكل المحور الرئيسي للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكّن المتعلم من التفاعل مع بيئته، فإن البنوية

1- محمد ياسين بن جاية، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية أي نسق تربوي، مؤتمر، جامعة الجزائر 2، الخميس 10 ماي 2018، <https://diae.net/59505/amp/>

2- سهيلة عيشاوي، المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية، مرجع سابق، ص: 423.

3- وزارة التربية الوطنية، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص: 3، 4.

الاجتماعية تقدم الإستراتيجيات التي تمكّن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، أما البنوية، فهي تؤكد على أهمية بناء المعارف. (1)

11- جدول المقارنة بين المقاربة التقليدية (الأهداف) والمقاربة بالكفاءات: (2)

المقاربة التقليدية	المقاربة بالكفاءات
الإطار النفسي البيداغوجي	البنوية الاجتماعية: تتمحور حول نشاطات التعلم الفردي والجماعي، تفضل مبدأ التعلم. السلوكية: تركز على المضامين المعرفية، تهدف إلى تثبيت سلوكات بسيطة انطلاقاً من التلقي والحفظ والاسترجاع.
دور المدرّس	• ناقل للمعرفة. • دور أساسي في دعم التلميذ الذي يجد صعوبة في التعلم. • دليل للتلميذ في تعلّمه. • مخترع لوضعيات بيداغوجية مثيرة لفضول التلميذ وحب الاكتشاف والتفكير.
دور التلميذ	دور ثانوي: • مجرد متلقي للمعرفة. • يحفظ ويعيد. • تكديس المعارف. دور رئيسي: • يبني معارفه بنفسه لاكتساب الكفاءات. • يعالج ويحول المعارف العامة إلى معلومات حية. • يدمج المعارف في مخططات معرفية. • يربط علاقات جديدة. • يحضر نفسه للحياة العملية.

1- بن الصّيد بورني سراب وحلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، سنة ثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017-2018، ص: 10.

2- وزارة التربية الوطنية، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص: 4.

النشاطات الصفية	من المعلم: كعامل رئيس.	من التلميذ: انطلاقاً من وضعيات مشكلة ومن مشاريع بيداغوجية.
مكانة المعارف	- تكتسب المعارف لذاتها. - اعتماد مبدأ الموضوعية. - استخدام محدود للمعارف. - تشرذم المعارف.	- تستعمل المعارف كموارد لبناء الكفاءات. - أهمية تجنيد المعارف واستعمالها لحل وضعيات مشكلة دالة.
التقويم	دلائل النجاح: - كمية المعلومات المخزنة في الذاكرة والمعارف المكتسبة. - المرجعية هي المعارف. - مكانة سلبية للخطأ. - غياب التقويم الذاتي.	دلائل النجاح: - التحكم في المعارف والكفاءات العرضية المكتسبة وتجنيدها. - نوعية المعارف المكتسبة. - قابلية نقل التعلّات وتحويلها. - النظرة الإيجابية للخطأ المؤدي إلى المعالجة البيداغوجية. - دفتر المتابعة.
ملح التخرج	استنساخ مضامين المكتسبة من المادة.	التحكم في حل المشكلات.

II- المبحث الثاني: في ماهية التعبير الكتابي.

1- مدخل إلى التعبير اللغوي:

التعبير 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 وكتابات أو طريقة حوار ومناقشاته، يكشف عن فكره وشخصيته وميولاته ورغباته وعن ذوقه وأخلاقه، وليس هذا فحسب بل إن تفاعل الإنسان باللفظ، يتعدى إلى مجالات مختلفة في ساحات القضاء، والمؤسسات الحكومية والعلاقات الوظيفية، وكثيراً من المواقف الحياتية، حيث تصنع الألفاظ صنيعها في توجيه الأحداث، كما تلعب دورها في المجال التربوي في المنزل والمدرسة. (1)

وبواسطة التعبير يفصح الإنسان عن مشاعره وأحاسيسه المختلفة، كما أنه يعرب عما يجول في نفسه بواسطة اللسان والقلم.

2- مفهوم التعبير:

1-2- لغة:

ورد مفهوم التعبير في المعاجم العربية كمايلي: "عَبَّرَ يُعَبِّرُ الرؤيا تَعْبِيرًا. وَعَبَّرَهَا يَعْبُرُهَا عَبْرًا وَعِبَارَةً. إِذَا فَسَّرَهَا... وَعَبَّرْتُ عَنْهُ تَعْبِيرًا إِذَا عَيَّ مِنْ حُجَّتِهِ فَتَكَلَّمْتُ بِهَا عَنْهُ". (2)

أما في لسان العرب فقد جاء تعريف التعبير بأنه: "عَبَّرَ الرُّؤْيَا يَعْبُرُهَا عَبْرًا وَعِبَارَةً وَعَبَّرَهَا فَسَّرَهَا وَأَخْبَرَ بِمَا يُؤُولُ إِلَيْهِ أَمْرُهَا... وَعَبَّرَ عَمَّا فِي نَفْسِهِ أَعْرَبَ وَبَيَّنَّ وَعَبَّرَ عَنْهُ غَيْرُهُ عَيَّ فَأَعْرَبَ عَنْهُ وَالْأَسْمُ الْعِبْرَةُ وَالْأَسْمُ الْعِبْرَةُ هَكَذَا ضَبَطَ فِي الْأَصْلِ وَعِبَارَةٌ الْقَامُوسُ وَشَرْحُهُ وَالْأَسْمُ الْعِبْرَةُ بِالْفَتْحِ كَمَا هُوَ مُضْبُوطٌ فِي بَعْضِ النُّسخ وفي بعضها بالكسر والعِبَارَةُ وَالْعِبْرَةُ وَعَبَّرَ عَنْ فُلَانٍ تَكَلَّمَ عَنْهُ وَاللِّسَانُ يُعَبَّرُ عَمَّا فِي الضَّمِيرِ". (3)

1- زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي، مرجع سابق، ص: 62.

2- الخليل ابن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 2003، ج3، مادة (ع ب ر).

3- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1993، ج4، مادة (ع ب ر).

وهذا التعريف الذي وضعه ابن منظور حول مفهوم التعبير، نجد أنه يقصد به الإبانة والوضوح والتفسير.

وفي المعجم الوسيط نجد المعنى لمادة عبر هو: "...عبر الرؤيا عبراً، وعبرة: فسرها... عبر عما في نفسه وعن فلان: أعرب وبيّن بالكلام، وعبر الرؤيا: فسرها، واستعبر فلاناً الرؤيا: سألته أن يفسرها، والعبرة: الكلام الذي يبيّن به ما في النفس من معان..." (1)

هذا يعني أن كل التعريفات اللغوية للتعبير، قد اتفقت على تعريف واحد لمادة (عبر) بمعنى التبيين والإيضاح والإفصاح عما في النفس.

2-2- اصطلاحاً:

أما في الاصطلاح التربوي فهو النشاط المدرسي المنهجي الذي يمكن المتعلم من القدرة على الكلام أو الكتابة في موضوع معين انطلاقاً من وضعية معينة وتحقيقاً لكفاءة محددة؛ فالتعبير "نشاط تربوي أساسه نقل أفكار أو مشاعر أو مواقف بوسائل معينة قد تكون هي الجسم أو اللون أو اللغة، وهو نشاط متصل بالإبداعية والابتكار، يكون أصيلاً وفردياً؛ لأنه يقوم على تواصل بين مرسل ومتلق، وموضوعه الأفكار في مجال المعارف، والمشاعر في مجال الوجدان، ووسائله هي الجسد والحركة كما هو الأمر في التعبير الجسدي... أما القصد بالإبداعية فتقيد كل إنتاج خضع لصيرورة الابتكار، وتتميز بأصالته وابتكاريته وترجمته للذات". (2)

ولكن مفهومنا للتعبير في ضوء طرق التدريس هو: "الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بإحدى الطرق السابقة، وخصوصاً بلفظ المحادثة أو الكتابة، فالتعبير يكون بالنسبة للتلميذ لفظاً يعبر عما يجول بخاطرته وفي نفسه، أو كتابة تقوم بنفس الوظيفة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله". (3)

- 1- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004، مادة (عبر)، ص: 580.
- 2- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، نقلاً عن: محمد رضا بركاني، تأثير النص المقروء في تنمية الكفاءة الثقافية للمتعلم بالمرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه العلوم، جامعة باتنة، 2016، ص: 93.
- 3- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، قنال السويس الشاطبي، مصر، د.ط، 2005، ص: 179.

"كما أن التعبير هو إفصاح المرء بالحديث أو الكتابة عن أحاسيسه الداخلية، ومشاعره وأفكاره ومعانيه، بعبارات سليمة تتوافق مع مستويات الطلاب المختلفة". (1)

هذا يعني أن التعبير يعتمد إمّا على اللسان (الكلام) أو القلم (الكتابة) للتعبير عما يجول في ذهن من أفكار ومعاني.

والتعبير هو: "العمل المدرسي المنهجي الذي يسير على وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية، شفاهاً وكتابة بلغة سليمة على وفق نسق فكري معين". (2)

والمقصود من هذا التعريف، أن التعبير متعلق بالعملية التعليمية، حيث نجد المتعلم يهتدي إلى وسيلتين لترجمة أفكاره، إمّا اللسان أو القلم.

والتعبير هو: "تدفق الكلام على المتكلم أو قلم الكاتب، فيصوّر ما يحس به، أو ما يفكر به، أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه، والتعبير إطار يكتنف خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها والمعارف المختلفة". (3)

فأساس تعليمية التعبير هو اكتساب المهارة التي تمكن المتعلم من المحادثة أو الكتابة في الموضوع المعين بكل طوعية ومرونة، ولهذا فهو نشاط ذاتي يقوم به المتعلم انطلاقاً من تفاعله الإيجابي مع المعلم كونه الوجه والمرشد لهذا النشاط.

وعليه " فدور المعلم أساسي وضروري؛ إذ لا بد أن يتدخل وفق منهجية مضبوطة تكون مستندة إلى ما قدمه المتعلم فيتدخل بأن يعمل على توسيع استجابات المتعلم اللغوية؛ وقد يتم هذا التوسيع بالشرح

1- عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط4، 2016، ص: 47.

2- سعدون محمود الساموك وهدي علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص: 234.

3- المرجع نفسه، ص: 234.

والتفسير والمناقشة والإضافة، وقد يتحقق بتقديم الشواهد والأمثلة والحجج". (1)

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج أن التعبير هو إفصاح الإنسان عما يجول بخاطره، وما يختلج نفسه من أفكار أو مشاعر وأحاسيس، ويكون ذلك بلغة سليمة وبتصوير بياني ودقيق، والتعبير إما يكون شفهيًا أو تحريريًا، في حين يرتبط بمجال من مجالات الحياة اليومية المختلفة حيث يلعب الدور الأساسي في أداء العملية التواصلية بين الأفراد.

3- مفهوم الكتابة:

تعتبر الكتابة مفخرة العقل الإنساني ونتاجه الفكري، وقد ابتكرها الإنسان منذ القدم، حيث كان يستخدمها من خلال نقوشاته على الأحجار، أما الآن فقد تطورت بتطور أدواتها كالكتابة في الصحف، والمجلات، الطباعة...، فنجد أن المتعلم يستعملها لتحقيق مطالب حياته اليومية، لأنها فتحت له أبواب المعرفة وساعدته على نقل الأفكار والتعبير عن مختلف الاحتياجات (المدرسية والاجتماعية).

3-1- لغة:

لقد وردت كلمة "الكتابة" في القرآن الكريم كمايلي: ﴿وَقَالُوا أَأَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ اكْتَتَبَهَا فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا﴾. (2)

وقوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يَبْتَغُونَ الْكِتَابَ مِمَّا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ فَكَاتِبُوهُمْ إِنْ عَلِمْتُمْ فِيهِمْ خَيْرًا﴾. (3)

أما في المعاجم العربية، فقد ورد في لسان العرب مايلي: كتب الشيء يكتبه كُتِبَ وكتَّابًا وكتابةً وكتَّبه: خطَّه الكتاب، اسم لما كتب مجموعًا والكتاب مصدر، والكتابة لمن تكون له صناعة مثل الصياغة والخياطة، والكتبة: اكتتابك كتابا تنسخه، ويقال: "اكتتب فلان فلانًا، أي سأله أن يكتب كتابًا في حاجة، واستكتبه الشيء، أي سأله أن يكتبه له ابن سيده، اكتتبه ككتبه، وقيل كتبه خطَّه، واكتتبه: استملاه، وكذلك استكتبه، واكتتبه: كتبه واكتتبه، ويقال: اكتتب الرجل إذا كتب نفسه في ديوان السلطان، وفي الحديث: قال له رجل إن امرأتي خرجت حاجة، وإني اكتتبت في غزوة كذا وكذا، أي كتبت اسمي في جملة الغزاة، وتقول: اكتبني هذه

1- علي آيت أوشان، ديداكتيك التعبير والتواصل واستراتيجيات التعلم، دار أبي رقرق، للطباعة والنشر، الرباط، 2011، ص: 68.

2- الفرقان/ 05.

3- النور/ 33.

القصيدة أي أملها عليّ. (1)

ومن خلال هذه التعاريف اللغوية، نستنتج أن الكتابة هي مرتبط الفرس للمعلومات والأفكار، كما أنها جامعة للعلم الذي هو بمثابة الصيد وهي مُلمة له.

3-2- اصطلاحا:

إذا كانت القراءة عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة مجهزة أو صامتة فإن الكتابة هي: "عملية تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة في حالة الإملاء الاختباري، أو نقل الرموز كما هو في حالة التقليد والإملاء المنظور، وتختلف أهداف الكتابة من صف دراسي لآخر...". (2)

هذا يعني أن الكتابة هي عبارة عن ترجمة للأفكار والمشاعر التي تختلج النفس، إذ تكون بواسطة القلم، كما أنها تختلف حسب المراحل الدراسية.

"وتتنمي الكتابة، في إطار العائلة الكبرى للأنساق العلامية، إلى طبقة التوسيم الخطي، وهي طبقة تجمع أنساق العلامات ذات السمة الدائمة والتي لها دعم بصري ومكاني... وتكمن الشارة المميزة للكتابة إزاء التوسيمات الخطية الأخرى في كونها تشير إلى وحدات لسانية". (3)

وعرفها أحمد سعدي أيضا في قوله: "الكتابة المخطوطة فعل يوجه العقل وتتأزر فيه اليد والعين لتصوير أصوات اللغة المنطوقة تصويرا حسيا بواسطة الرموز والحروف المكتوبة التي ترى بالعين، والكتابة نمط من التعبير، حديث العهد نسبيا في تاريخ البشرية ولم يظهر إلا بعد زمن مديد لاحق على ظهور التعبير المنطوق". (4)

إذن فهي فن يجب إتقانه من خلال ما يحتوي عليه من شروط الكتابة السليمة ووسيلة من وسائل التبليغ فإن أحسنها التلميذ أحسن التبليغ؛ ولهذا فالتعبير عمل لغوي يتميز بالدقة مشافهة أو كتابة يراعى فيه المقام وفقا لمقتضيات الحال؛ بمعنى التحكم في اللغة وتطويعها وجعلها جسرا تمر من خلاله الأفكار والكلمات، وعليه فالتعبير أنواع من أهمها في المرحلة الابتدائية التعبير الوظيفي للأغراض التي يحققها

1- ابن منظور، لسان العرب، دار الأبحاث، الجزائر، ط1، 2008، ج12، مادة (ك ت ب).

2- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 151.

3- أحمد سعدي، اللسانيات التطبيقية والملكات اللغوية، حدود الواقع وآفاق التوقع، دار الراية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2017، ص: 125، 126.

4- المرجع نفسه، ص 128.

ويتضمن: (1)

- إدراك نوعية الموضوع وحدوده، وهل هو مناسب أو غير مناسب له.

- سلامة النطق في التعبير الشفوي ومهارات التحرير العربي.

- سلامة الأسلوب صرفياً ونحوياً.

- سلامة المعاني والحقائق والمعلومات.

- تكامل المعاني.

- جمال المبنى والمعنى.

هذا يعني أن ملكة الكتابة خاصية إنسانية، إذ يترجم فيها أفكاره عن طريق اليد والقلم.

وعرفت الكتابة أيضاً بأنها: "الطريقة التي تساعد الطالب على العملية التعبيرية، وكما تسهل عليه ورود الأفكار، وتنبيه العواطف، بمعنى أنها لا تلقي عليه الأشياء من الخارج، وتستثير فيه تجاربه الخاصة وتشجعه على استثمار هذه التجارب". (2)

فالكتابة إذا ليست مجرد حشو للكلمات والجمل والعبارات لتشكيل فقرة أو نص، إنما هي عملية إبداع ونسج وتفكير.

4- التعبير الكتابي:

"وهو ما يدونه الطلبة في دفاترهم من موضوعات مختلفة إذ يأتي بعد التعبير الشفهي، ويبدأ الطالب بممارسة هذا النوع من التعبير عندما يشتد عوده، وتتكامل مهارته اليدوية على التعبير عما في نفسه، ويبدأ التعبير مع الطالب بالتدرج، فهو قد يبدأ بإكمال جمل ناقصة أو تدوين أفكار يعرفها في أناشيده أو تكملة قصة سبق أن اطلع عليها أو تأليف قصة من خياله". (3)

1- عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس، نقلاً عن: محمد رضا بركاني، تأثير النص المقروء في تنمية الكفاءة الثقافية للمتعلم بالمرحلة الابتدائية، مرجع سابق، ص: 100 (بتصرف).

2- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، ط2، بيروت- لبنان، 1984، ص: 45 (بتصرف).

3- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص: 236.

هذا يعني أن التعبير الكتابي يعتمد على القلم، ذلك أن الطالب يقوم بتدوين الأفكار والمعلومات على دفتره، بدل الإلقاء، وهذا الأخير خاص بالتعبير الشفوي.

وفي تعريف آخر للتعبير الكتابي نجد بأنه: "الكلام المكتوب الذي يصدره المرسل كتابة، ويستقبله المستقبل قراءة، ويستخدم غالبا في مواقف الشاعر بين المرسل والمستقبل زمانا ومكانا وعندما ينأى المستقبل عن الكاتب زمانا ومكانا يتم التواصل من خلال التعبير المكتوب". (1)

فالتعبير الكتابي هنا على حسب محسن علي عطية هو ذلك القول الذي يدونه المرسل في شكل رسائل أو مقالات، ويستقبله أو يتلقاه المتلقي بواسطة القراءة، حيث تتحقق عملية الاتصال والتواصل بينهما ويحدث التفاهم ويتم التعبير على أكمل وجه.

"والتعبير التحريري يطلق عليه بعض التربويين لفظ التعبير الكتابي، وهو كذلك حقا، إذ أن التلميذ يعبر عما يدور في ذهنه من أفكار ومشاعر وآراء كتابة، وتعكس هذه الكتابة غالبا شخصية الكاتب إذ يستشف منها أشياء كثيرة كالقوة اللغوية، والقوة البلاغية، والتمكّن العلمي، وتسلسل الأفكار، وصحة المعلومات المكتوبة وغيرها". (2)

يكشف لنا التعريف أن العملية الكتابية، هي ترجمة للأفكار من مشاعر وأحاسيس أو مطالب مختلفة، وذلك باستعانة الكاتب برموز كتابية لإيصال ما في نفسه وفكره للمتلقي بطريقة مؤثرة ولغة مناسبة للمقام. وفي تعريف آخر للتعبير على حسب زكريا إسماعيل فقد قال فيه: "يختلف التعبير الكتابي من مرحلة تعليمية إلى أخرى وذلك باختلاف الأهداف، ففي المرحلة الابتدائية ينصب الاهتمام على تعليم التلميذ كيف يركب الجمل المفيدة، وكيف يضع الكلمات التي حفظها، والعبارات التي اكتسبها من أماكنها الصحيحة في النص أو المقال، أما في الصفوف الأخرى من الرابع إلى السادس ابتدائي، فيدرب التلميذ على كتابة الرسائل وتلخيص القصص القصيرة، وفي المرحلة المتوسطة يميل التلميذ إلى كتابة الموضوعات المطولة، ووصف مظاهر الطبيعة وظواهرها، كذلك كتابة الرسائل الودية إلى الأصدقاء والأهل في المناسبات، أما في المرحلة الثانوية فيميل التلاميذ إلى كتابة القصص القصيرة والتلخيص، وكتابة الموضوعات التي تتعلق بالمشاكل

1- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، (د.ط)، عمان، 2006 م، ص: 227.

2- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 184.

الاجتماعية كمضار التدخين والعادات الاجتماعية الحسنة والسيئة، وغيرها من الموضوعات التي يتوق التلميذ التعبير عنها بلغته وأسلوبه، ويفرغ خلالها طاقاته وما يثقل تفكيره". (1)

والملاحظ هنا أن صاحب الحديث قد بين لنا، أن التعبير الكتابي يختلف لدى التلاميذ، حسب اختلاف مراحلهم الدراسية.

5- أقسام التعبير:

التعبير بصفة عامة، هو ترجمة الأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد، وتكون تلك الترجمة إما شفهايا أو كتابيا، ويستخدم التعبير بطريقة منظمة ومنطقية، مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تؤيد أفكاره. ينقسم التعبير باعتبار الأداء إلى:

5-1- التعبير الشفوي:

"وهو التعبير الذي يعكس التلقائية والطلاقة من غير تكلف، فالتعبير عن النفس مثلا أمر ذاتي عند الطفل، يحبه ويميل إليه، وعلى المعلم أن يشجع عليه ويدفع التلامذة إلى الكلام، والتعبير عما تجيش به أنفسهم من الطفولة، وحتى يتم للطالب ذلك بصورة واضحة وطلاقة طبيعية حين يكبر وينمو". (2)

يتبين لنا من خلال هذا التعريف، أن التعبير الشفوي ينقل المعنى إلى الطرف الآخر، أي (المتلقي) مشافهة، ويكون هذا النوع من التعبير بواسطة المحادثة والمناقشة، إذ أن الإنسان يعبر عن احتياجاته بجملة تلقائية وبدون كتابة، وهو أداة الاتصال السريعة بين الفرد وغيره.

وفي تعريف آخر للتعبير: "هو أن يتكلم طالب إلى طلبة صفه في موضوع يقترح عليه أو يقترحه هو، مبينا آرائه وشعوره، بلغة سليمة، يشترط فيها، حسن الأداء إلى ضبط القواعد وحسن تركيب الجمل". (3)

والتعبير الشفوي أيضا هو: "الكلام المنطوق الذي صدره المرسل مشافهة ويتقبله المستقبل استماعا، ويستخدم في مواقف المواجهة أو من خلال وسائل الاتصال الصوتي كالهاتف والتلفاز والانترنت وغيرها". (4)

1- المرجع السابق، ص: 184، 185 (بتصرف).

2- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص: 236.

3- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 53.

4- أسماء محمد أبو شرح، فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، 1437 هـ - 2016، ص: 53.

5-1-1- أهداف التعبير الشفوي:

يهدف التعبير الشفوي إلى: (1)

- تطوير وعي الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية.
- إثراء ثروته اللفظية والشفوية.
- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.
- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.
- تحسين هجائه ونطقه.
- استخدامه للتعبير القصصي المسلي.

وعندما ينمو الطفل أكثر وأكثر فإن أهداف التعبير الشفوية تتغير لتصبح:

- تنمية آداب المحادثة.
- التحضير لعقد ندوة وإدارتها.
- القدرة على أن يخطب أو يتحدث أمام زملائه.
- القدرة على قصّ القصص والحكايات.
- القدرة على إعطاء التعليمات والتوجيهات.
- القدرة على عرض التقارير عن أعمال قام بها.
- القدرة على مجالسة الناس ومجاملتهم.
- القدرة على عرض الأفكار بطريقة منطقية.

5-2- خصائص التعبير الكتابي:

إن التعبير الكتابي هو ما تستخدم فيه أداة كتابة وقيّد، لحفظه وسهولة استرجاعه، فالتعبير الكتابي هو وسيلة للاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان، ممن تفصله عنه المسافات الزمانية أو المكانية. (2)

1- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص: 236.

2- خالد حسين أبو عشمّة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، كتاب منشور في شبكة الألوكة، ص: 13.

والتعبير بنوعيه (الشفهي والكتابي)، هو وسيلة إرسال إذ يحقق، بواسطتها التلميذ أو المرسل متكلمًا كان، أو كاتبًا المحصلة النهائية لما تعلمه، فالقراءة والاستماع للنصوص بنوعيتها: الأدبية والوظيفية، إذ يزيدان التلميذ بالأفكار والألفاظ والتعابير، أما فهم مركبات المعرفة اللغوية، من صرف ونحو، وإملاء وغير ذلك، فيساعد التلميذ على التكلم والكتابة بلغة سليمة، ويقيه من الخطأ والالتباس. (1)

وبالتالي نخلص إلى القول بأن كلا التعبيرين، الشفهي والكتابي يرتبطان ببعضهما ارتباطًا وثيقًا، فالتعبير الشفهي طريقة للسان، والتعبير الكتابي طريقة للبيان.

5-3- أنواع التعبير الكتابي:

لقد رصد الأدب التربوي عدة تصنيفات للتعبير الكتابي، إذ تختلف باختلاف الأساس الذي يبنى عليه التصنيف وينقسم التعبير باعتبار الموضوع إلى قسمين رئيسيين وهما: التعبير الوظيفي / التعبير الإبداعي.

5-3-1- التعبير الوظيفي:

"وهو الذي يستعمل للأغراض الوظيفية والحاجات اليومية كتعبير الإرشادات والتعليمات والنشرات، وكذلك في كتابة الاستمارات والرسائل الرسمية كطلبات التعيين أو الطلبات الوظيفية الأخرى، وكذلك الإعلانات". (2)

ويعرف أيضا بأنه: "ذلك النوع من التعبير الذي يؤدي وظيفة للإنسان في مواقف حياته، مثل: ملء الاستمارات، إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة، قراءة محاضر الجلسات، كتابة الرسائل الرسمية... الخ". (3)

1- نقلا عن: أمغار كهينة وآيت وارت حياة، الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي، الطور المتوسط أنموذجا، مذكرة ماستر، جامعة بجاية، الجزائر، 2016، ص: 11.

2- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص: 235، 236.

3- أسماء محمد أبو شرخ، فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، مرجع سابق، ص: 50.

وقد عرفه (زقوت 1999) بأنه: "هو الذي يعبر فيه الشخص عن المواقف الحيوية المختلفة بما فيه من مشكلات وقضايا، فهو يخدم وظيفة خاصة في الحياة ويحتاجه الإنسان في حياته العامة". (1)

هذا يعني أن الإنسان يوظفه لخدمة حياته اليومية في مختلف المجالات سواء على شكل رسالة أو برقية، أو شكوى... إلى غير ذلك.

"والتعبير الوظيفي هو الذي يؤدي غرضاً وظيفياً تقتضيه حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، أي أنه كتابة تتصل بمطالب الحياة مثل كتابة الخطابات الرسمية أو التقارير أو البرقيات". (2)

هذا يعني أن التعبير الوظيفي لا يمكن للإنسان أن يستغني عنه، لأنه مرتبط بانشغالاته الحياتية، إذ أنه يعبر عن مختلف مطالبه العامة، كما أنه ينظم شؤون حياته.

5-3-2- مجالاته:

ومن أبرز مجالات التعبير الوظيفي نجد: (3)

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

5-4- التعبير الإبداعي:

"وهو ذلك النوع من التعبير الذي يراد منه إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف والخيال، بعبارة مننقة بدقة، تتسم بالجمال والسلامة والقدرة على الإثارة وإحداث الأثر في القارئ وإثارة الرغبة لديه، للتفاعل

1- المرجع السابق، ص: 50.

2- أمغار كهينة وآيت وارت حياة، الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي، مرجع سابق، ص: 11.

3- زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي، مرجع سابق، ص: 68.

مع موضعها". (1)

ويعرف محمود الساموك أيضا التعبير الإبداعي في قوله: "هو التعبير الذي يعبر فيه الكاتب عن أفكاره ومشاعره وآرائه وخواطره النفسية، ويرى ذلك في القصص والمسرحيات والتمثيلات، وكذلك في كتابات السير الشخصية والمقالات التي نراها في الصحف والمجلات، أو في كتب ومقالات النقد أو ما شابه ذلك". (2)

هذا يعني أن التعبير الإبداعي هو ذلك التعبير الذي يكتبه الفرد ليعبر فيه عن عواطفه وأحاسيسه الوجدانية، حيث يترجمها في عبارات وسطور وبلغة صحيحة، وأسلوب شيق ومثير.

وفي تعريف آخر للتعبير، فهو "الذي يعبر فيه كاتبه عما يجيش في نفسه من أفكار ومشاعر أو آراء أو خواطر نفسية، ومن الأمثلة على ذلك كتابة القصة والمسرحية والتمثيلات والتراجم الشخصية والتعليقات، والمقالات في الصحف والمجلات والنقد الأدبي للشعر والقصة وما شابه ذلك". (3)

فالتعبير الإبداعي إذاً يحتاج إلى ابتكار وموهبة، إذ يختلف من شخص لآخر حسب اختلاف مهاراته وخبراته الخاصة، حيث يبدع الفرد فيه ويتقن حسب الحالة التي يريد التعبير عنها، وإبصال رسالته إلى الطرف الآخر على أكمل وجه.

5-4-1- مجالاته:

للتعبير الإبداعي مجالات نحصرها فيما يلي: (4)

- ❖ نظم الشعر، كتابة الخواطر، تأليف القصص والمسرحيات والتمثيلات، وإعداد الخطب في مختلف المناسبات، وتحليل النصوص الأدبية والشعرية ونقدها.
- ❖ كتابة مقالات أو قصص لمجلة الحائط المدرسية أو كتابة مذكرات يومية.
- ❖ كتابة موضوعات أدبية ووصفية تصف الطبيعة ومظاهر الحياة بصفة عامة.

- 1- أمغار كهينة وآيت وارت حياة، الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي، مرجع سابق، ص: 12.
- 2- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص: 236.
- 3- فؤاد حسن أبو الهيجاء، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط3، عمان- الأردن، ص: 113.
- 4- زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي، مرجع سابق، ص: 70.

❖ الكتابة حول العلوم، والمخترعات ومشكلات التقدم ولأوان النشاط الديني، الثقافي، الصحي، الاقتصادي والسياسي.

❖ تكليف المتعلمين بإعداد تحقيقات صحفية متنوعة، وتكليفهم فرادى وجماعات بكتابة الحكايات.

6- أهداف تدريس التعبير الكتابي:

للتعبير الكتابي أهداف جمة يمكن حصرها فيما يلي: (1)

- ❖ تدريب الطلبة على الكتابة بوضوح وتركيز وسيطرة.
- ❖ وسيلة اتصال بين الفرد وغيره، وكذلك مجتمعه ممن تفصله عنهم مسافات كبيرة.
- ❖ تحقيق آدابه الكتابية، وترتيب الموضوع، والاهتمام بالخط وعلامات الترقيم.
- ❖ تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي.
- ❖ تنمية قدرة المتعلم على التعبير الإبداعي. (2)
- ❖ تنمية القدرة على التعبير السليم من مشاعر وأفكار وحاجات.
- ❖ اكتساب القدرة على التفكير المنظم من حيث العناصر، وحسن عرضها، وربط بعضها ببعض.
- ❖ حسن الاقتباس وجمع المعلومات ووضعها في سياقها المناسب.
- ❖ الحرص على خلو التعبير من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- ❖ إتقان مهارات الكتابة، من وضوح الخط، وإتباع نظام الفقرة، ومراعاة الهوامش، وعلامات الترقيم.
- ❖ تنمية القدرة على بناء الموضوع، واختيار العنوان، وانتقاء المفردات، وتسلسل الأفكار، وحسن الابتداء والختام.
- ❖ إبراز المواهب والقدرات التعبيرية. (3)
- ❖ التعبير الكتابي فضاء رحب يتيح الفرصة للتلاميذ، للتعبير عما في نفوسهم أو مشاهداتهم بعبارات سليمة ومعبرة.

1- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص: 237.

2- صالح عبد الله الهزاع، مهارات التعبير والكتابة، ردمك، ط1، الرياض، 1429 - 2008، ص: 02.

www.ABUZIAD.NET

3- زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي، مرجع سابق، ص: 83.

- ❖ الحرص على توظيف لغة القرآن الكريم، والحفاظ عليها في شتى خطابات المتعلم الكتابية، متحريرا استعمال اللغة العربية الفصيحة وتوظيف قواعدها اللغوية توظيفا سليما، وأن يعرف التلميذ خصائص الجمال في أساليبها فيما يقرأ أو يكتب.
- ❖ يَمْرَن التلميذ على محاكاة الأساليب الأدبية، وتقليد المبدعين، وتوظيف الصور البيانية والمحسنات البديعية، والخيال في الكتابة باستخدام بعض المبادئ الأدبية.
- ❖ يكسب التلميذ عادات النظافة والنظام في الكتابة، والسرعة ما أمكن، وذلك من خلال تلقين أسس الكتابة الصحيحة، والسرعة التي يكتسبها نتيجة المرن والتكرار اللازمين لتقوية العادة.

7- مهارات اللغة عموما:

مهارات اللغة عموما وهي مجموعة من الأنشطة اللغوية التي يمارسها الفرد استماعًا وكلامًا وقراءة وكتابة، ممارسة صحيحة، وفي يسر وسهولة ولأقل وقت ممكن. (1)

فالمهارات متعدّدة وتتمثل في:

7-1- مهارة الاستماع:

وتعتبر المهارة الأكثر أهمية، إذ لا يناسب الطالب تعلّم اللغة إلاّ بعرضها على سمعه وهي بذلك نتيج: (2)

- ❖ التعرف إلى الأصوات العربية والتمييز بينها.
- ❖ معرفة الحركات القصيرة والطويلة.
- ❖ التمييز بين الأصوات المتجاورة في المخرج والمتشابهة في النطق.
- ❖ إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة ومسمياتها المنطوقة.
- ❖ فهم الظواهر الصوتية المختلفة كالتنوين والتشديد.
- ❖ التقاط الأفكار الرئيسية وتمييزها عن الأفكار الثانوية.

1- بلوفة حليلة، التدريب على استثمار بعض الأنشطة قصد التجنيد والإدماج في نشاط التعبير الكتابي، ندوة تربوية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التربية لولاية بشار، الجزائر، 2017-2018، ص: 8 (بتصرف).

2- المرجع نفسه، ص: 8،9.

❖ تخمين بعض معاني المفردات من خلال السياق وإيقاع المتحدث.

❖ محاولة إيجاد رابط معنوي بين أجزاء النص المستمع إليه.

7-2- مهارة الكلام:

الكلام هو المظهر الرئيسي للغة، إذ عرف الإنسان الكلام قبل معرفته للكتابة، والطفل يجيد استخدام اللغة في التواصل مشافهة قبل أن يدخل المدرسة، هذا يعني أن اعتناءنا بتدريس الجانب الشفهي للغة على النحو الأمثل، يعتبر أحد مفاتيح تحسين استعمال اللغة بطريقة ناجحة. (1)

7-3- مهارة القراءة:

القراءة بأنواعها هي النافذة المفتوحة على المحيط المحلي للفرد والعالم الخارجي، وهي وسيلة اكتساب المعارف والمعلومات، والخبرات المتنوعة، كما أنها عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ما تدل عليه من معانٍ وأفكار عن طريق النطق، وليس بالضرورة أن يكون النطق مسموعاً، بل ربما يكون مهموساً في حالة القراءة الصامتة، ولكن في كلتا الحالتين يستخدم القارئ أسلوب تحليل هذه الرموز إلى معانيها الذهنية لذلك فإن عناصر القراءة الأساسية هي:

1- الرمز المكتوب.

2- المعنى المكتوب.

3- اللفظ في حالة القراءة الجهرية والوصول إلى المعنى مباشرة في حالة القراءة الصامتة. (2)

7-4- مهارة الكتابة:

يأتي دور مهارة الكتابة متأخراً في تدريس مهارات اللغة، لأنها تمثل المحصلة النهائية لما استوعبه الطالب واخترنه من العناصر اللغوية، فهو سيخط بقلمه إلى ما استمع إليه، وتحدث عنه بالتدريب على رسم الحروف العربية مفردة أو موصلة في مواضعها المختلفة من الكلمة، ووضع الحركات، ومعرفة كيفية التهجئة، ووظائف علامات الترقيم، وبقية القواعد المتعلقة بالجانب الشكلي لعملية الكتابة، والذي قد يتسبب إسقاطه أحيانا في حدوث لبس في المعنى، أما الجانب العقلي للكتابة، فهو يختص بالمعرفة الجيدة بالألفاظ ومعانيها، وقواعد النحو والتراكيب. (3)

1- المرجع السابق، ص: 9.

2- زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 103، 104.

3- بلوفة حليلة، التدريب على استثمار بعض الأنشطة قصد التجنيد والإدماج في نشاط التعبير الكتابي، مرجع سابق، ص: 9.

8- أهمية التعبير الكتابي:

القدرة على الكتابة السليمة رسماً وتركيباً للجملة، وبناء العبارة مع الدقة في توظيف علامات الترقيم في مواضعها المناسبة.

❖ وللتعبير الكتابي صور شتى منها: (1)

- 1- كتابة الأخبار السياسية، والرياضية، والاجتماعية، وغيرها.
- 2- الإجابة الكتابية عن الأسئلة بعد القراءة الصامتة.
- 3- التعبير الكتابي عن الصور.
- 4- تلخيص القصص كتابة.
- 5- إعداد الكلمات لإلقائها في مناسبات معينة.
- 6- كتابة الرسائل بأنواعها.
- 7- نشر الأبيات الشعرية وكتابتها.
- 8- تأليف قصص في غرض معين أو تكملة قصص ناقصة أو تطويل قصص قصيرة.

9- الأسس التي يستند إليها التعبير:

إن التعبير الكتابي يستند إلى أسس هامة، تتمثل في مجموعة من الطرق، التي تساعد في إنجاح العملية التعبيرية، وهذه الأسس هي: (أسس نفسية- أسس تربوية- أسس لغوية).

9-1- الأسس النفسية:

- 1- ميل الطالب للحديث والتعبير عما في نفسه، ويمكن للمعلم أن يستثمر ذلك الوضع لتشجيع الطالب عليه. (2)
- 2- يميل الطالب للتعبير عن الأشياء الملموسة، لذلك فإن المعلم يتمكن من الاستعانة بالمحسوسات من النماذج كالصور.

1- شتوح بن علي، نشاط التعبير الكتابي في ضوء بيداغوجيا الإدماج، السنة الأولى متوسط أنموذجا، مذكرة ماستر، جامعة الجلفة، الجزائر، 2015، ص: 42.

2- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص: 238.

3- يحتاج الطالب إلى تحفيز عقله والتأثير في الانفعالات والحركات لتبيان ما في نفوسهم فيقوم المعلم بذلك التحفيز والتأثير.

4- ويحتاج الطالب كذلك إلى المراعاة بسنّه وعقله، فهذا يعبر تعبيراً غير الذي يعبر عنه ذلك، فعلى المعلم أن يراعي ذلك، بمحاولة التقرب إلى التعبيرات التي تتسجم مع أعمارهم ليكون قدوة لهم، على أن يكلمهم بلغة عربية سليمة. (1)

5- تشجيع المتعلمين الذين يغلب عليهم الخجل والتهيب وأخذهم بالصبر واللين.

6- اختيار الموضوعات الملائمة للمتعلمين في مراحل نموهم المختلفة.

7- أن يحرص الأساتذة على أن تكون لغتهم في القسم لغة سليمة جديرة بأن يحاكيها المتعلم ويقلدها، فتعلم اللغة يعتمد على المحاكاة والتقليد.

2-9- الأسس التربوية:

1- التعبير نشاط لغوي مستمر، فلا يكون مقصوراً على حصّة، أو حصص معينة من حصص اللغة العربية، فعلى الأستاذ أن يهيئ الفرص من كل حصّة من حصص اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى. (2)

2- أن تكون المواضيع متصلة بأذهان المتعلمين، لأنه يصعب عليهم التعبير عن أشياء ليس لهم بها علم سابق، فيضيقون بها، ولهذا يجب أن تكون المواضيع ذات صلة وثيقة بحياة المتعلم، ولها مساس بمشاعره وأفكاره.

3- توفير الحرية الكاملة للتلميذ، لاختيار الموضوع الذي يعرض فيه أفكاره ويبين فيه عباراته. (3)

3-9- الأسس اللغوية:

ويتعلّق الأساس اللغوي بمفردات اللغة التي يعرفها التلميذ، في حين نجد أن التعبير بقسميه يتأثر باللهجة المحلية التي يتكلمها التلميذ لذلك: (4)

1- على المعلم أن يزود الطلبة بالقصص والقصائد والأناشيد التي تزيد من ثروتهم اللغوية، لأن

1- شتوح بن عليّة، نشاط التعبير الكتابي في ضوء بيداغوجيا الإدماج، مرجع سابق، ص: 38.

2- المرجع نفسه، ص: 38.

3- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص: 239.

4- المرجع السابق، ص: 39.

التعبير يمنحهم فرصة التغلب على اللهجات العامية.

2- على المعلم أن يبذل جهداً واسعاً في المجال اللغوي، لأن الطالب يمثل صفحة بيضاء يلتقط الجديد

من الألفاظ ويخزن معانيها في ذهنه. (1)

3- العمل على إنماء الثروة اللغوية لدى المتعلمين عن طريق القراءة والاستماع، لأنهم يعانون من قلة

المحصول اللغوي.

4- مزاحمة العامية للغة الفصيحة، فعلى الأستاذ أن يعالج هذه المشكلة بالطرق الصحيحة نستنتج ممّا

سبق أن الأسس التي يستند إليها التعبير تتفاعل معه، في رسم منطلقاته وتعليمه، لأن تلك

المنطلقات تترايط مع بعضها البعض في تحديد الأهداف وتوسيع دائرة المعرفة لدى التلميذ، وربطها

بالقدرات والمهارات التي يحتاجها المتعلم، لتحسين عملية التعبير لديه.

10- طرائق تدريس التعبير الكتابي في المتوسط:

يكون التلميذ قد ارتفع مستواه قليلاً، وأصبح يعي الكثير من الأمور، ويقوى على التفكير والخيال، وقد

صارت له ثروة لغوية لا بأس بها، وهنا يجب تدريبه على المهارات الكتابية، وعلى المعلم أن يضع خططاً

لدرس التعبير، حيث يختار فيها موضوعات ملائمة لميولهم في سنهم هذا وملائمة لفهمهم، حيث لا بد أن

يشعر التلميذ أنه حرّ في التعبير عما يوافقه من الأمور. (2)

ونجد أن خطوات السير في حصة التعبير الكتابي مرتبطة بحصة التعبير الشفوي، ويمكن للمعلم أن

يسير وفق الخطوات التالية: (3)

1- التمهيد: حيث يذكر المعلم عنوان الموضوع ويدونه على السبورة، ثم يوجه حوله بعض الأسئلة التي

تستثير اهتمام الطلاب وتجذب انتباههم.

2- يراجع المعلم الطلاب في عناصر الموضوع التي اتفقوا عليها في حصة التعبير الشفوي، ثم يدونها على

جانب السبورة، ويتم مراجعة هذه العناصر مع الطلاب بصورة سريعة ومناقشتها.

3- كتابة الموضوع: حيث يطلب المعلم من الطلاب البدء في كتابة موضوعهم، مع مراعاة أسس كتابة

موضوع التعبير الكتابي، بعد ذلك يجمع المعلم الدفاتر التي دونوا فيها تعبيرهم، ثم يبدأ في عملية

1- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص: 239.

2- المرجع نفسه، ص: 242.

3- مشهور اسبيتان، تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، كلية فلسطين التقنية، رام الله،

المجلد 26، فلسطين، 2012، ص: 2114، 2115. Mashhoor2007@yahoo.com

التصحيح وفقاً للأسس التصحيح السليمة والتربوية.

• تعويد الطالب ارتياد المكتبة وجمع المعلومات.

• زيادة ثقافة الطالب ونمو معلوماته وثروته اللغوية.

4- التقويم: يقوم المدرس بتقويم مواضيع الطلاب وفقاً لمجموعة من المعايير، ويفضل أن يتفق المعلم مع التلاميذ عليها قبل الكتابة، بحيث تكون مناسبة لنوعية الموضوعات المقترحة ولأهداف التعبير عموماً ولا بد من مراعاة المعايير الآتية:

• سلامة التحرير اللغوي (مهارات الهجاء وعلامات الترقيم والخط).

• سلامة الأسلوب (خلوه من الأخطاء النحوية والصرفية).

• سلامة المعاني وتوظيف الشواهد.

• تكامل الموضوع.

• منطقية العرض.

• جمال المبنى والمعنى.

• اتساق الأفكار مع البنية والواقع.

ومن المهارات التي تفيد الطلاب أثناء التعبير الكتابي:

▪ جمع الأخبار وكتابتها.

▪ التعبير عن الصور والتعليق عليها.

▪ الإجابة عن الأسئلة وكتابتها.

▪ كتابة أو تلخيص قصة.

▪ كتابة المذكرات، اليوميات، التقارير والرسائل...

▪ ملء الفراغ.

ونخلص إلى القول بأن: "التعبير الكتابي في السنة الرابعة متوسط، يرمي إلى تحقيق كتابة أنماط

نصية (سرد، وصف، حوار، إخبار، حجاج)، ذلك باستعمال السندات المختلفة في التعبير (رسالة، خطبة،

قصة، مسرحية)". (1)

11- فنيات التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات:

تعد مرحلة التعليم المتوسط، مرحلة فاصلة بين التعليميين الابتدائي والثانوي، حيث يكون فيها المتعلم قد بلغ شوطاً من التمرّن والتدرب على الكتابة والخط والإملاء، من خلال مراحل تعليمه السابقة، والتي تعد بمثابة قواعد أساسية لاكتساب كفاءة التعبير الكتابي، كما أن المتعلم نجده قد أصبح أكبر سنّاً وأكثر نضجاً.

11-1- التعبير الكتابي كنشاط مدرسي وفي ضوء المقاربة بالكفاءات:

هو نشاط تربوي هام، وعمل تعليمي خاضع لمنهجية نابعة من بحوث تربوية، وخبرات تعليمية، أفرزتها بيداغوجيا الكفاءات بهدف الوصول بالمتعلمين إلى مستوى يمكنهم من إجادة التعبير الوظيفي والإبداعي، وهو نشاط إدماجي، حيث توظف وتدمج فيه كل المكتسبات القبلية أو البعيدة من جميع النشاطات. (1)

ونشير في هذا الصدد إلى أن التعبير الكتابي اليوم أصبح يدرس وفق المقاربة النصية وهو الجديد الذي أتت به بيداغوجيا* المقاربة بالكفاءات، حيث يوضع المتعلم في وضعية مشكلة، وتترك له الفرصة كي يوظف، ويجند ويدمج مختلف معارفه من أجل أن ينشئ نصّاً كتابيّاً سليماً شكلاً ومضموناً. (2)

والتعبير الكتابي في ضوء التدريس بالكفاءات، هو ممارسة ذات طابع اجتماعي، تتمثل في إنتاج معنى ما وتبليغه عندما تزود معرفة القراءة ومعرفة الكتابة، وتأخذ عن بعضها البعض في وضعيات تواصلية متنوعة، فإن المتعلم يشعر مبكراً بالرغبة والإدلاء كتابة بأفكاره، بنية التواصل مع الغير، وتبليغ المعلومات كيفما كان مجال هذه المعارف والمعلومات. (3)

11-2- المقاربة النصية في التعبير الكتابي:

لقد أثبتت الدراسات اللسانية المعاصرة، أن الجملة التي ظل التحليل اللساني متوقف عندها منذ زمن طويل، سواء في الدراسات الغربية أو العربية لم تعد كافية لكل مسائل الوصف اللغوي، ومن ثمة حان التمرّد

1- زوليخة علّال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي، مرجع سابق، ص: 79.

(*) مجموعة الوسائل المستعملة لتحقيق التربية، أو هي طرق التدريس والأسلوب أو النظام، الذي يتبع في تكوين الفرد.

2- المرجع نفسه، ص: 79 (بتصرف) .

3- المرجع نفسه، ص: 79.

على نحو الجملة والاتجاه إلى نحو النص أمرا متوقعا، واتجاها أكثر اتساقا مع الطبيعة العلمية للدرس اللساني الحديث. (1)

ودراسة النصوص أيضا هي دراسة للمادة الطبيعية التي توصلنا إلى فهم أمثال لظاهرة اللغة، لأن الناس لا تنطق حين تنطق، ولا تكتب حين تكتب - جملا أو تتابعا من الجمل - ولكنها تعبر في الموقف اللغوي من خلال حوار متعدد الأطراف مع الآخرين. (2)

ويرى التربويون أيضا أن: "النص هو البنية الكبرى الذي تظهر فيه بوضوح كل المستويات اللغوية، النحوية، الصرفية التركيبية، الدلالية والصوتية كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية، الاجتماعية، الثقافية، والمقامية وبهذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية - التعليمية بكل أبعادها. (3)

11-3- أهمية نشاط التعبير الكتابي في المتوسط:

يكتسي التعبير الكتابي أهمية كبيرة بالنسبة للتلميذ في مراحل التعليم المختلفة، وبخاصة تلميذ المرحلة الإعدادية (المتوسطة)، باعتبارها من المراحل العمرية التي تعكس قدرا لا بأس به من النضج العقلي والوجداني والجسمي، الذي يمكّنه من التفاعل مع المجتمع، الذي يعيش فيه تفاعلا، تتحقق معه الأهداف المنشودة، إذا وجّه هذا التفاعل من خلال الممارسات التعليمية الصحيحة التي تأخذ به، وتوجّهه نحو إعمال العقل، كي يفكر ويعبر، ويدع بما يعود عليه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه بالفائدة والنفع. (4)

ونجد أن المتعلم في هذا المجال يزداد حبه وميله للإنتاج ويعجب بما ينجزه.

1- زوليخة علّال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي، مرجع سابق، ص: 79.

2- المرجع نفسه، ص: 79، 80.

3- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، 2003، ص: 8.

4- سلوى محمد أحمد عزازي، تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه (منشورة)، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، مصر، 2004، ص: 9، 10.

III- المبحث الثالث: في ماهية الخطأ:

1- الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي:

يعاني التعبير الكتابي والشفوي من أخطاء، سواء على مستوى النطق بهما، أو على مستوى كتابتهما، وأما الأخطاء الأكثر شيوعاً فهي تظهر جلياً في التعبير الكتابي، الذي يعاني من صعوبات ألفاظه وتراكيبه، سواء عند التلاميذ أو النخبة، ونجد أن معلّمو اللغة العربية، يشكون من ضعف التلاميذ في اللغة العربية في كلّ مستوياتها النحوية، والصرفية، والإملائية، والتركييبية، فالوقوع في الخطأ يؤدي إلى تشوّه الكتابة، وإساءة فهم الموضوع، وغموض الأفكار، في حين نجد أن درجة الأخطاء تتفاوت، وهذه المسألة تطرق إليها كلّ من اللغويون والاصطلاحيون، فما هو تعريف الخطأ من الناحية اللغوية والاصطلاحية؟.

1-1- مفهوم الخطأ:

1-1-1- لغة:

يعرّف ابن منظور الخطأ في (لسان العرب) بقوله (خطأ) الخطأ والخطأ ضد الصواب وقد أخطأ وفي التنزيل: ﴿وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ﴾ عذاه بالباء، لأنه في معنى عَنَزْتُمْ أو غَلِطْتُمْ وقول رؤبة. يا رَبِّ إِنِّ أَخْطَأْتُ أو نَسِيتُ ... فَأَنْتَ لَا تَنْسَى وَلَا تَمُوتُ

فإنه اكْتَفَى بذكر الكمال والفضل وهو السبب من العفو وهو المُسَبَّب وذلك أن من حقيقة الشرط وجوابه أن يكون الثاني مُسَبِّباً عن الأول نحو قولك إِن زُرْتَنِي أَكْرَمْتُكَ فالكرامة مُسَبِّبَةٌ عن الزيارة وليس كَوْنُ الله سبحانه غير ناسٍ ولا مُخْطِئٍ أمراً مُسَبِّباً عن خَطَأٍ رُؤْبَةٍ ولا عن إصابته إنما تلك صفة له عَرَّ اسمه من صفات نفسه لكنه كلام محمول على معناه أي إِن أَخْطَأْتُ أو نَسِيتُ فَاغْفُ عني لِنَقْصِي وَفَضْلِكَ وقد يُمدُّ الخطأ وقرئ بهما قوله تعالى وَمَنْ قَتَلَ مُؤْمِناً خَطَأً وَآخِطَأً وَتَخَطَأً بمعنى ولا تقل أَخْطِئْتُ وبعضهم يقوله وَأَخْطَأَهُ... (1)

وفي تعريف لغوي آخر للخطأ نجد: "مخالفة قاعدة أو نظام كان من الواجب احترامه، ويتضمن اللفظ

في ذهن من يستعمله ثبوت قيمة المعيار الذي لم يحترم صوابه". (2)

1- ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، مادة (خطأ).

2- سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، مرجع سابق، ص: 60.

1-1-2- اصطلاحاً:

يقال إنه: "بالأضداد تعرف الأشياء، فالخطأ (l'erreur)، هو مقابل الصدق والصواب والحق والعلم واليقين... والخطأ عائق ابستمولوجي، يحول دون تقدّم المعرفة العلمية، وبناء اليقين المنطقي الصحيح، ولا سيما إذا بني الخطأ على الظنّ، والوهم، والافتراض، والاحتمال، والاعتقاد والرأي الشخصي، دون الاحتكام إلى مقاييس التجربة العلمية الصحيحة". (1)

أضف إلى ذلك، فالخطأ هو: "عدم مطابقة الحكم من الواقع، أو عدم انسجام الفكر مع ذاته ومع الواقع على حدّ سواء، ويعني هذا عدم تطابق أحكام العقل أو الفكر أو الذهن وتصوراته مع ما يقابلها من الأشياء الخارجية، فالخطأ فعل فكري وذهني يحكم على ما هو كاذب بأنه صادق أو العكس، وقد يكون الخطأ هوى وميلاً ومنزغاً فكرياً غير سليم، إذ يعدّ الباطل حقاً، أو الحقّ باطلاً فهو بذلك إقرار كاذب، وفاسد، وزائف". (2)

وغالباً ما يعني الخطأ (l'erreur)، في المجال التربوي، إجابة المتعلّم المتعثرة عن سؤال أو تعليمة ما، أو هو ذلك السلوك الذي يقوم به التلميذ أو المتدرّب، ويكون غير متلائم مع المطلوب أو تعليمات الوضعية السياقية، بمعنى أن الخطأ هو ذلك الجواب الذي لا يتطابق ولا يتناسب مع التعليمات أو الأسئلة التي تذيلت بها وضعية ما. (3)

2- أنواع الأخطاء اللغوية:

1-2- الأخطاء النحوية:

هي عبارة عن: " قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة". (4)

1- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، مكتبة المثقف، ط1، المغرب، 2015، ص: 9.

2- المرجع نفسه، ص: 9.

3- المرجع نفسه، ص: 10.

4- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص: 71.

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

ونجد أن الأخطاء النحوية مختلفة ومتنوعة، في مجال المرفوعات والمنصوبات والمجرورات، والمجزومات، ومجال الأفعال والأخطاء في علامات الإعراب الأصلية وكذلك الفرعية وحتى أخطاء التوابع والعدد... إلى غير ذلك.

2-2- الأخطاء الصرفية:

ويقصد بها: "عدم معرفة التلميذ بالتغيرات التي قد تقع في الكلمة بناءً على موقعها في الجمل، أو التغيير في بنية الكلمة الأصلية لعلّة من العلل الصرفية المعروفة". (2)

والصرف هو: "التغيير في أحوال بنية الكلمة وما بها من زيادة وحذف وإعلال وإبدال وإفراد وتنثية وجمع، وتغيير المصدر إلى الفعل والوصف المشتق منه كاسم الفاعل واسم المفعول، وصيغة المبالغة وغيرها والصرف في اللغة يقسم الكلام إلى (اسم، فعل، حرف)". (3)

ونجد أن الأخطاء الصرفية قد حيرت العقول، على الرغم من معالجتها، فهي لا تزال فارضة عيوبها على كتابات التلاميذ، وهذا ما دفع بالكثير من الباحثين إلى إجراء دراسات دقيقة عليهم يتوصلون إلى نتائج ايجابية تقضي على هذه الأخطاء.

"فقد أجريت دراسة في المرحلة الإعدادية وخاصة في الصف التاسع حول الموضوعات التي تكون فيها أخطاء التلاميذ بكثرة، فوجدوا أن هذه الأخطاء تتمثل في الأفعال التي تنصب مفعولين: النعت، الجمع، المذكر السالم، الجمع المؤنث السالم، الأسماء الخمسة، الجملة الاسمية، صور الخبر المقصور والممدود

1- زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي، مرجع سابق، ص: 71.

2- المرجع نفسه، ص: 71.

3- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، مرجع سابق، ص: 176.

والمنقوص، الأفعال الخمسة وإعرابها، إسناد الفعل إلى الضمائر، الجملة الفعلية... (1)

ومما سبق يتبين لنا أن الأخطاء الصرفية قد انحصرت في الموضوعات التي يصعب على التلميذ فهمها والتفريق بينها، لأنها جافة، إذ لا بدّ من إتباع القواعد فيها من أجل استيعابها.

2-3- الأخطاء الإملائية:

وهي: "الأخطاء التي تكون في كتابة الكلمة بشكل غير صحيح أو مضبوط، كزيادة حرف أو حذفه، أو إبداله أو وضعه في غير موضعه من الكلمة، إليكم المثال التالي: "دعا زيادَ النبطي غلامه ثلاثاً فلما أجابه قال: فَمِنْ لَدُنْ دَأَوْتُكَ إِلَى أَنْ قُلْتَ لَبِّي مَا كُنْتَ تَصْنَأُ"، يريد من لدن دَعَوْتُكَ إِلَى أَنْ أَجَبْتَنِي مَا كُنْتَ تَصْنَعُ، أبدل العين همزة". (2)

ونجد أن الأخطاء الإملائية متنوعة لدى طلبة الصفوف في المراحل الدراسية المختلفة، ومن بين هذه الأخطاء نجد: حذف بعض الحروف، أو زيادة حروف أخرى، والخلط بين الحروف المتشابهة، وضعف التفريق بين اللامين الشمسية والقمرية، كذلك الخطأ في كتابة الهمزة في أول الكلمة أو في وسطها، أو نهايتها، واللبس في كتابة الصاد والظاء.

و تعود الأخطاء الإملائية إلى أسباب عدة منها: الأسباب العضوية والتي تتمثل في ضعف قدرة التلاميذ على الإبصار، حيث يؤدي هذا الضعف إلى التقاط التلميذ لصورة الكلمة التقاطاً مشوّهاً، فتكتب كما شوهت بتقديم بعض الحروف أو تأخيرها، وأمّا ضعف السمع فقد يؤدي إلى سماع الكلمة بصورة ناقصة أو مشوّهة أو مبدّلة، وأكثر ما يقع ذلك بين الحروف المتشابهة في أصواتها. (3)

2-4- الأخطاء الأسلوبية:

وتتعلق هذه الأخطاء بالتعابير المستعملة في الجمل والعبارات وبقوالب صياغتها، وهي الأخطاء التي تتناول وضع الكلمات في سياق غير صحيح، أو أن تستعمل الكلمة في الجملة بشكل خاطئ: انظر إلى

1- المرجع السابق، ص: 329 (بتصرف).

2- جاسم علي جاسم، الجاحظ رائد عالم اللغة التطبيقي في التراث العربي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، العدد 27 / 28، الجزائر، نوفمبر 2012، ص: 414.

3- المرجع السابق، ص: 74، 75.

المثال التالي: "أوفدَ زيادُ عبيد الله بن زياد إلى معاوية، فكتب إليه معاوية: إنَّ ابنك كما وصفت لي يعني يلحن"، ولكن قوم من لسانه"، وكانت في عبيد الله لُكْنَةً، لأنه كان نشأً بالأساورة مع أمّه "مرجانة"، وكان زياد قد زوّجها من شيرويه الأسواري، وكان قال مرّة: "افتحوا سيوفكم"، حيث نجده استعمل الكلمة في سياق غير صحيح. (1)

ونجد أن هذا النوع من الأخطاء يشمل: (2)

2-4-1- 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.

2-4-2- التعبير العامي المفصح:

وهو الذي يقصد به صياغة جمل بألفاظ عامية في قوالب فصيحة، يخيل للمتعلّم أنها صحيحة وسليمة، ومثال ذلك: كأن يقوم التلميذ بصياغة جمل وعبارات يختار كلماتها من العامية، لكنه يدخل عليها بعض التعديلات، بحيث تصبح صحيحة في نظره وتؤدي المعنى المقصود.

ومن الأخطاء الأسلوبية نجد قولهم: "أقرئ فلاناً السّلام، قال أبو بكر: الصواب: اقرأ عليه السّلام، فأما أقرئ السّلام، فمعناه: اجعله أن يقرأ السّلام، كما يقال: أقرأته السّورة، (استعمال الكلمة في غير موضعها المناسب).

وأيضاً قولهم: "فلانٌ يستأهل الإكرام وهو مستأهل للإنعام، ولم تسمع هاتان اللَّفظتان في كلام العرب ولا صوبتهما أحد من أعلام الأدب، ووجه الكلام أن يقال: فلانٌ يستحقّ المكرمة وهو أهل لإسداء المَكْرَمَةِ (أبدل كلمة مكان أخرى خطأ)". (3)

1- جاسم علي جاسم، الجاحظ رائد عالم اللغة التطبيقي في التراث العربي، مرجع سابق، ص: 414.

2- زوليخة علّال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي، مرجع سابق، ص: 74.

3- جاسم علي جاسم، العربية للناطقين بغيرها، مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، العدد الثامن، السودان، يونيو 2009، ص: 106، 107.

5-2- الأخطاء التركيبية:

ويقصد بها: "عدم تركيب الجمل تركيباً سليماً، 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 ترتيباً صحيحاً، 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". (1)

6-2- الأخطاء الشكلية:

يتعلق هذا النوع من الأخطاء برداءة الخطّ، وطريقة رسم الحروف وغموضها وعدم وضوحها، والخروج بالكتابة إلى هامش الورقة وإصاق الكلمات ببعضها البعض دون ترك مسافة بينها، وكذلك التشطّيب والكتابة بخطّ صغير، أو خطّ كبير يشوّ الجانب الشكلي والجمالي للورقة، وكذلك عدم ترك مسافة عند بداية الكتابة، واستعمال أوراق رديئة الصنع وغيرها من الأخطاء التي تنتشر انتشاراً كبيراً، سواء في الكتابة الوظيفية أو الإبداعية، وهذا النوع من الأخطاء يؤدي إلى سوء الفهم والإرهاق، أو ملل القارئ أثناء عملية القراءة، وكذلك عدم الإقبال على العمل الكتابي، وضعف التفاعل معه والتأثير به. (2)

3- صعوبات التعبير الكتابي:

يعتمد التعبير الكتابي باعتباره من أعلى أشكال التواصل، على تطور القدرات والمهارات في جميع جوانب اللّغة الأخرى، بما في ذلك التكلّم والقراءة والخط اليدوي، والتهجئة واستخدام علامات الترقيم، والاستخدام السليم للمفردات، وإتقان القواعد، وفي ضوء هذه التعقيدات، ليس من الغريب أن يواجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلّم، صعوبة في التعبير الكتابي كوسيلة فاعلة للتواصل. (3)

1- سعاد عقون، آليات التعبير الكتابي، مرجع سابق، ص: 60.

2- المرجع نفسه، ص: 61.

3- فكري لطيف متولي، مشكلات التعلّم النمائية - الأكاديمية، مكتبة الرشد، ط1، 2015م، ص: 246.

ونجد أن صعوبات التعبير الكتابي نوعان: (1)

- الأول متعلق بغياب كفاءة استخدام قواعد الكتابة من إملاء ونحو وصرف استخدامًا صحيحًا.
- الثاني يتعلق بعدم القدرة على تذكر شكل الكلمة وترتيب الحروف التي تتشكل منها.

وتعرف صعوبات التعبير الكتابي أيضًا بأنها: "عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ، حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة كلمة من الذاكرة، وهذه الكتابة تتطلب من الطفل أن يفرّق ويميّز بصريًا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، فالأطفال الذين يعانون من عدم تمييز الحروف والكلمات بصريًا، نجد أنهم يعانون أيضًا من صعوبات في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة". (2)

ويرى "هارسيون" أن الاضطرابات التي تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات الكتابة يمكن تصنيفها

إلى: (3)

- 1- مشكلات في الإدراك البصري (معرفة الأشكال والصور)، التمييز البصري.
- 2- مشكلات في إدراك العلاقات المكانية البصرية، تتضمن اضطرابات إدراك الوضع بالفراغ.
- 3- اضطرابات القدرة الحركية البصرية، وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية.
- 4- اضطراب التناسق الحركي البصري، مثل: رسم أو إعادة إنتاج ما تم معرفته وإدراكه.

ونخلص إلى القول بأن صعوبة التعبير الكتابي، يمكن أن يصاحبها اضطرابات تعلم أخرى مثل: اضطراب القراءة أو اللغة، كذلك صعوبة في تطبيق قواعد اللغة العربية، مما ينجم عن ذلك الكتابات المشوّهة والحاملة للكثير من الأخطاء النحوية، التي تشوّه المعنى الحقيقي للجملة.

4- أسباب ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي:

يعاني المتعلمين ضعفًا في التعبير في مختلف المراحل الدراسية، حيث أثبتت الكثير من الدراسات أن

- 1- علي تعوينات، المهارات التحريرية في التعبير الكتابي وصعوباته عند تلاميذ الابتدائي، 2016، ص: 02 (بتصرف).
- 2- المرجع نفسه، ص: 02 (بتصرف).
- 3- المرجع نفسه، ص 02.

هناك قصوراً شديداً في هذا التعبير، ولعلّ هناك أسباب كثيرة وراء هذا الضعف البين في التعبير، إذ يمكن أن ندرجها إلى محورين أساسيين وهما أسباب متعلقة بالتلميذ وأخرى متعلقة بالمعلم.

1-4- أسباب تتعلق بالتلميذ:

من الأسباب التي أدت إلى ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابي نجد: (1)

- 1- عدم مداومة التلاميذ على الكتابة، والقراءة، وبالتالي ضعف الثروة الفكرية واللغوية.
- 2- ضعف القاموس اللغوي لدى التلميذ، من مفردات وتراكيب، وندرة وسائل تنمية الذخيرة اللغوية لديهم.
- 3- انصرافهم عن القراءة الحرة، فبالرغم من أثر القراءة الحرة العميق في جودة التعبير، إلا أن التلاميذ لا يأبهون بها وينصرفون عنها، ممّا ينجم عنه فقر مفرداتهم اللغوية، وضحالة تفكيرهم، وتدني أساليبهم.
- 4- عدم اهتمام التلاميذ بمادة التعبير، وإهمالهم لحصّتها، حيث يعتبرونها مادة سهلة وبسيطة ولا تحتاج إلى دراسة.
- 5- عدم مشاركة التلاميذ في ألوان الأنشطة اللغوية المختلفة داخل الفصل، واقتصار هذا النشاط على أقلية من التلاميذ، وبخاصة أولئك التلاميذ المتميّزون في الدراسة.
- 6- الاضطراب عندما يوضع التلميذ في موقف الإلقاء. (2)
- 7- الضّمور في خبرات التلاميذ وعجزهم عن الكتابة.
- 8- عدم الاستماع الجيّد للآخرين.
- 9- الخجل والخوف من مواجهة الآخرين والتحدّث معهم.
- 10- ضعف كفاية الإملاء عند التلاميذ، وما يترتب عليها من ضعف في الكتابة.
- 11- قلة إجابات التلاميذ عن الأسئلة التي توجّه إليهم.
- 12- النواحي النفسية (الخجل، التردّد، الخوف، الانطواء). (3)
- 13- تذبذب الاستقرار الانفعالي.
- 14- انخفاض مستوى الذكاء، فقدان الاتساق الحركي، وكذا العيوب الجسدية (ضعف البصر، ضعف النطق، ضعف السمع).

1- أسماء محمد أبو شرح، فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة، مرجع سابق، ص: 70.

2- أسباب ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي وكيفية علاجه، الموقع التربوي. www.Mou3alimi.blogspot.com

3- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، مرجع سابق، ص: 85، 86 (بتصرف).

4-2- أسباب تتعلق بالمعلم:

- 1- إن بعض المعلمين في المدارس لا ينمّون حصيلة الطلاب اللغوية الفصيحة بعزل التعبير عن باقي فروع اللغة، ولا يستثمرون دروس اللغة من أنماط لغوية راقية لتدريب تلاميذهم على استعمالها في مواقف حياتية جديدة.
- 2- عدم تدريبهم للتلاميذ على المحادثة باللغة السليمة، وعدم الإكثار من التحدث عن خبراتهم ومشاهداتهم باللغة الصحيحة، وكثيراً ما يلجأ بعض المعلمين إلى التركيز عن موضوعات وصفية بعيدة عن محيط الطلبة وأذهانهم.
- 3- عدم متابعة المعلمين لأعمال الطلبة التعبيرية، وبخاصة إهمالهم لتقويم الموضوعات الكتابية، والاكتفاء بالنظر إليها، أو وضع إشارة معينة على الموضوعات، كأن يلجأ المعلم إلى كثرة الشطب والتصويب، لأن ذلك يؤدي إلى ضعف ثقة الطالب بنفسه وكرهه للمادة، وعدم الاهتمام بخلق الحافز على القول أو الكتابة.
- 4- هناك من المعلمين من يلزم التلاميذ بالحديث أو الكتابة في موضوع واحد، يحدده له سلفاً، ويفرضه عليهم، حيث لا يترك لهم الحرية في اختيار الموضوع الذي يميلون إليه. (2)
- 5- فرض المعلم الموضوعات التقليدية، التي لا تمثل تفكير الطالب أو اختياره، فيفتقر الطالب إلى الخبرة الشخصية في تلك الموضوعات.
- 6- قلة المحفّزات والفرص التي تمنح للطلبة، لإظهار قدراتهم التعبيرية، وتطويرها كالخطابة، والمسابقات الأدبية، والمهرجانات، والمناظرات الشعرية، وكتابة البحوث العلمية.
- 7- قلة اعتماد المعلمين على الأسس والمعايير السليمة عند اختيارهم لموضوعات التعبير الكتابي، فسوء اختيار الموضوع، يؤدي إلى عدم إقبال الطلبة عليه أو ربّما يتهربون منه.
- 8- تحدّث المعلمين أمام الطلبة باللهجة العامية، فالطالب يقتدي بمعلمه ويحاكيه وخصوصاً في المرحلة الابتدائية.
- 9- ومن أسباب ضعف التعبير أيضاً عدم تخصيص حصص كافية للتعبير الكتابي، وازدحام الفصول الدراسية للتلاميذ، وكبر حجم المنهاج، والتزام الخطوط الزمنية المعدة من قبل الجهات المختصة.

1- خالد حسين أبو عشمّة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، مرجع سابق، ص: 34، 35.

2- أسماء محمد أبو شرح، فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة، مرجع سابق، ص: 69، 70.

- 10- كثير من الأساتذة يتركون التلاميذ يكتبون في المنزل وهذا خطأ كبير، لأن التلميذ غالباً ما يعتمد على غيره عند إنجاز تعبيره وتدوينه. (1)
- 11- إتباع طرق غير سليمة عند تصحيح كراسات التلاميذ، وبالتالي يؤدي إلى عدم تصحيح أخطائهم بأنفسهم.
- 12- هناك من المعلمين من يتهاون بمجمل العملية التعليمية، فلا يقيم وزناً للأعمال الكتابية، ويقوم بتجزئة المادة اللغوية، وإتباع الطرائق التقليدية، وإهمال الجمل التي ترتبط بمهارة الإعراب بقصد، أو بدون قصد، فضلاً عن قلة الاهتمام بالحركات في أثناء كتابة التلاميذ، وعدم محاسبتهم عليها، مما يؤدي ذلك إلى إهمالها. (2)
- 3-4- أسباب عامة:
- إضافة إلى ما سبق، هناك أسباب أخرى يكون لها أثر مباشر أو غير مباشر، على هذا الضعف نجملها فيما يلي: (3)
- 1- عدد الطلبة الكبير في الصف، وعدد الحصص الكثيرة، الملقى على عاتق المعلم يحذان من قدرة المعلم على القيام بواجبه في دروس التعبير وغيرها.
- 2- عجز الأسر عن توفير كتب مناسبة، وقصص هادفة لأطفالهم، وبالتالي قلة الذخيرة اللغوية لديهم.
- 3- ما يسود الجو الأسري من أحاديث عامية بعيدة عن أصول اللغة. (4)
- 4- قلة الزمن المخصص للتعبير في الخطّة الدراسية، فهو لا يتجاوز حصة واحدة في الأسبوع.
- 5- من أبرز الأسباب التي تساهم في ضعف التعبير، هو أننا نجد معظم القائمين على العملية التعليمية (المشرف، المدير، المعلم)، يفتقرون إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي والكتابي. (5)
- 6- تزامن اللهجات العامية مع الصور الصوتية الفصيحة للكلمات، تزامناً يؤدي إلى الخطأ في رسم

1- أسباب ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي، مرجع سابق. www.Mou3alimi.blogspot.com

2- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، مرجع سابق، ص: 81، 82.

3- خالد حسين أبو عشمه، التعبير الشفهي والكتابي، مرجع سابق، ص: 35 (بتصرف).

4- أسماء محمد أبو شرخ، فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة، مرجع سابق، ص: 71.

5- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، مرجع سابق، ص: 86.

الصورة الصوتية للحروف والكلمات، فضلاً عن عدم اكتراث أفراد المجتمع بالخطأ الكتابي. (1)

7- ازدواجية اللغة، وسائل الاتصال والإعلام، وضحالة الزّاد اللّغوي والفكري. (2)

8- عدم وجود محتوى واضح لتعليم التعبير، ومتدرّج يهتدي به المعلم أثناء تعليم التعبير بجميع أنواعه.

5- كيفية علاج الضّعف في التعبير الكتابي:

بعد أن رصدنا ملامح الضّعف في التعبير الكتابي، ووقفنا على أهم الأسباب المؤدية له، سنتطرق

لمجموعة من الحلول التي ترفع هذا الضعف عن التلاميذ، ومن بين هذه الحلول مايلي: (3)

1- إعطاء الحرية للتلاميذ في اختيار الموضوعات عند الكتابة، وخلق الدافع للتعبير، والمناسبات

الطبيعية التي تدفع التلميذ إلى الكتابة أو التحدّث.

2- ربط موضوعات التعبير بفروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى، وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة

في ذلك.

3- تعويد التلاميذ على الاطلاع والقراءة، حتى تتسع دائرة ثقافتهم، وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار

والألفاظ التي تعينهم على الكتابة والتحدّث.

4- الابتعاد عن استخدام العامية في التدريس وينبغي ألا يقتصر ذلك على مدرّسي العربية فقط.

5- كثرة التدريب على التحدّث والكتابة، وإزالة الخوف والتردد من نفوس الطلبة بشتى الطرائق الممكنة.

6- تصحيح الأخطاء وتقويم الأسلوب والارتقاء به، وتكوين الثروة اللغوية وإغناؤها.

7- تستطيع الأسرة متابعة أبنائها من خلال مراجعتها لهم، في الدروس التي تعلّموها في المدرسة، ففي

دروس اللغة العربية يستطيع الأب أو الأم أن يدرّبوا أبنائهم على قراءة الدّروس، مع طرح مختلف

الأسئلة، وتعويدهم على تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بلغة سليمة، ممّا يزيد من معرفتهم اللغوية.

9- تشجيع المتعلّمين على المناقشة والحوار في المدرسة وحتى في الأسرة، فهذا يقضي على الكثير من

المشاكل التي يعاني منها البعض، كالخوف والقلق والخجل، وتعويد المتعلّمين على المواجهة

والتعبير، في مختلف مراحل حياتهم، نظراً لأهمية الحوار من الناحية الاجتماعية، وكونه لسان

التخاطب بين الناس في مختلف أقطارهم. (4)

1- المرجع السابق، ص: 80.

2- بلوفة حليلة، التدريب على استثمار بعض الأنشطة، مرجع سابق، ص: 14، 15 (بتصرف).

3- خالد حسين أبو عشمه، التعبير الشفهي والكتابي، مرجع سابق، ص: 35، 36.

4- أمغار كهينة، الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي، مرجع سابق، ص: 18.

9- إن الطّفل يتأثر بما حوله، ولذلك على المعلّم أن يكون داخل القسم منتبهاً إلى اللّغة التي يتحدّث بها داخل الصف.

10- الاستعانة بالوسائل التكنولوجية، نظراً للإيجابيات التي تتميّز بها، ومن أجل تطوير المدرسة وتحقيق نتائج إيجابية للحدّ من ظاهرة تدني المستوى الفكري واللّغوي للمتعلم.

11- إعادة النظر في صياغة البرامج اللّغوية، بوضع طرائق مميّزة ومناسبة لتلائم المستوى اللّغوي والفكري للمتعلم، مع ربط مواضيع التعبير بمختلف المناسبات: كعيد الأم، يوم العلم، عيد الشجرة...، أضف إلى ذلك مساعدة المعلّم بدليل تحدّد فيه مختلف التقنيات وطبيعة المواضيع المقترحة، حتى لا يكون اختيار المواضيع عشوائياً، ولا يناسب طبيعة المتعلم.

6- تصحيح التعبير الكتابي:

إن عملية التقويم في التعبير أو التّصحيح أمر مرهق، لكنه مهم جدّاً ويجب أن يولي الاهتمام به من طرف المعلمين، وأن لا يكتفي المعلم فيه بالتصحيح التقليدي الذي ينبه فيه على الخطأ اللّغوي أو النحوي أو الفكري. (1)

وعلى المعلّم أن يراعي مجموعة من الأمور والتي يمكن حصرها فيما يلي: (2)

- ❖ الوضوح الشامل للتصحيح، لا إكثار التصحيح للأخطاء لأن ذلك يسبّب الإحباط عند الطّلاب.
- ❖ يجب أن يهتم المعلّم بتدريب الطّلاب ويمرّنهم على التعبير، وأن يتجاوز بعض الأخطاء في العبارات، لأن الجودة في التمرين.
- ❖ أن يجمع أخطاء الطلبة (عموماً) في ورقة مدوّنة، يطلعهم عليها ليقوموا بالتصحيح الذاتي بعد أن يقارنوا ورقة المعلّم بأوراقهم.
- ❖ أن يترك المعلّم وضع (العلامات) للطّلاب في التعبير، وأن يترك الدرجة النهائية إلى فترة متأخرة لتشجيع الطلبة على تحسين أساليبهم ومعالجة أخطائهم.
- ❖ يقوم المعلّم بتوزيع الدّرجة أو (العلامة) على الناحية اللّغوية والأسلوب، والناحية الفكرية، لأن التعبير يتكوّن منها جميعاً وعدم الاقتصاد على الناحية اللّغوية، لأن التعبير عملية دائمة تكمن في

1- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص: 243.

2- المرجع نفسه، ص: 243، 244.

دروس اللغة العربية كلها.

7- منهجية تصحيح التعبير الكتابي:

يذهب معلّموا اللغة العربية إلى وضع منهجية معينة، يتّبعونها أثناء عملية تصحيح التعبير الكتابي والتي تتمثل في: (1)

- تصحّ أعمال التلاميذ الكتابية خارج الحصّة، إمّا في البيت أو في المؤسسة في حصّة فراغ.
- توزيع كراسات التعبير على التلاميذ وتركها مغلقة. (2)
- سؤال تذكيري عن موضوع التعبير ومحتواه... إجابات شفوية مختلفة من التلاميذ.
- فتح الكراسات وملاحظة سريعة من التلاميذ لملاحظات وتقييم المعلّم وما نبّه عليه من أخطاء.
- كتابة التاريخ وعنوان الحصّة من طرف التلاميذ على كراساتهم.
- يكون المعلّم قد وضع سطرًا تحت الأخطاء، ويرمز لها بأحرف. (3)

(م: إملائي، ن: نحوي، ص: صرفي، س: أسلوب، ت: تركيبى وهكذا...)

مثل: اشتريت كتابان ← ن

يبدؤ الدرس بعد قليل ← م

ثم يسجّل أكثرها شيوعًا مع ذكر أسماء التلاميذ على مذكرته، وتصنف في جدول كما هو مبين في الأسفل.

- يكون المعلّم أثناء تصحيحه للكراسات، قد أعدّ ورقة مثلاً، ويسجّل عليها أخطاء التلاميذ الكتابية المختلفة ويحضرها. (4)
- أثناء حصّة التصحيح يرسم المعلّم جدول مكوّن من أربع خانات، الخانة الأولى للخطأ، والثانية لنوع الخطأ، والثالثة للتصحيح، والرابعة للتذكير بالقاعدة إذا كان الخطأ شائعًا ومكرّرًا، وهذا الجدول يكون

1- محفظة الأستاذ خليفة، تصحيح التعبير الكتابي. <https://sites.google.com/site/mihfadha>

2- فرحات بشير، منهجية تصحيح التعبير الكتابي للسنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

<https://www.dzexams.com>

3- المرجع السابق.

4- فرحات بشير، مرجع سابق.

كالتالي: (1)

الجملة التي فيها الخطأ	نوع الخطأ	تصحيح الخطأ	التذكير بالقاعدة
القضات في المحكمة	إملائي	القضاة في المحكمة	تكتب التاء مربوطة في جمع التكسير الذي ينتهي مفردة بتاء.

- يبدأ المعلم التصحيح فردياً على الألواح، وهو ما يعرف بطريقة "لامارتينيار"، أي استعمال اللوحة والطبشور. (2)
- عند كل تصحيح يطالب المعلم التلاميذ ببيان سبب الخطأ، ونوعه ثم قاعدة تصويبه.
- يشارك التلاميذ في التصحيح، تحت مراقبة وتوجيه المعلم كما يقوم التلميذ بتصحيح خطأه، مع المقارنة بين الإجابات. (3)
- التصحيح الفردي، حيث يصحح كل تلميذ خطأه على الكراس، كما يمكن أن يصحح ورقة غيره.
- بعد الانتهاء من التصحيح الجماعي على السبورة، ينقل التلاميذ التصحيح على كراساتهم. (4)
- يراقب المعلم التلاميذ أثناء نقلهم للتصحيح على كراساتهم.
- بعد هذا يتم اختيار أحسن موضوعين أو ثلاثة، ويكلف أصحابها بقراءتها بتشجيع من المعلم. (5)
- أثناء عملية التصحيح، يذكر المعلم بتوجيهات وملاحظات من أجل تحسين المنتج الكتابي مثل: تحسين الخط، عدم التكرار، احترام علامات الوقف، توظيف الشواهد، ترتيب الأفكار ... (6)
- إذا كان الوقت كافياً يكتب أحسن موضوع على السبورة، لينقله التلاميذ على كراساتهم. (7)

1- محفظة الأستاذ خليفة، تصحيح التعبير الكتابي، مرجع سابق. <https://sites.google.com/site/mihfadha>

2- فرحات بشير، منهجية تصحيح التعبير الكتابي للسنة الرابعة والخامسة ابتدائي، مرجع سابق.

<https://www.dzexams.com>

3- المرجع السابق.

4- فرحات بشير، مرجع سابق.

5- محفظة الأستاذ خليفة مرجع سابق.

6- فرحات بشير، مرجع سابق.

7- المرجع السابق.

8- طرق تصحيح التعبير الكتابي:

يتمّ علاج الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي، عبر طرق مختلفة فنجد منها: (1)

8-1- التصحيح الثنائي:

ويتمّ بتقسيم المعلمين مثنى مثنى، بمراعاة التفاوت في المستوى، ونجد التلميذ الجيد يصحّح أخطاء التلميذ الضعيف، في حين لا يستطيع أن يصحّح خطأه.

8-2- التصحيح الفوجي:

ويتمّ تفويج المتعلمين، حسب المقاييس التي أخفقوا فيها، قصد التعاون في ضبط الإجابة الصحيحة.

8-3- التصحيح الجماعي:

وهو الذي يخصّصه المعلم بين الفينة والفينة لعلاج الأخطاء الشائعة، باستدراك الظواهر اللغوية المدروسة.

ومن خلال ما سبق نلاحظ أن: (2)

المعلمون يصحّحون التعبير الكتابي ميدانيًا، بطريقة التصحيح الجماعي، وهي طريقة تقليدية، أمّا طريقتي التصحيح (الثنائي والفوجي) فلوعورتها يعزف عنهما المعلمون، ولا نذيع سرًا، إن قلنا أنّ التصحيح الفوجي هو أنجع الطرق الثلاثة، ذلك أنّه يعالج المعايير المخفق فيها بطريقة التفويج، وإن كانت أفضل طريقة في المقاربة بالكفاءات، هي التنويع بين الطرائق.

ولكي يكون التصحيح مثمرًا ومفيدًا يفضّل أن يراعي فيه: (3)

- وضع خطوط تحت الكلمات والعبارات التي بها خطأ، على أن يوضع في الهامش رمز يشير إلى نوع الخطأ، ويقوم التلميذ نفسه بإصلاحه.

1- منير بدوي وأبو بكر حسيني، ضعف الإنتاج الكتابي عند الطلبة في مرحلة التعليم التربوي، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، العدد 26 سبتمبر 2016، الجزائر، ص: 110.

2- المرجع نفسه، ص: 110 (بتصرف).

3- منتديات بوابة النشر، كيفية تقديم نشاط التعبير الكتابي، الجزائر. <https://www.ouarsenis.com>

- عدم اكتفاء المعلم أثناء التصحيح، ليغيروا من ذلك، ويتجنبوا تلك الأخطاء في كتاباتهم، بل يجب الرجوع دومًا إلى القاعدة المدروسة لتطبيقها.
- عدم اكتفاء المعلم بتقدير موضوع التلميذ بدرجة معينة، بل يجب أن يضيف إلى ذلك ملاحظات كتابية تشير إلى النقائص أو عبارات تشجيعية.

9- أساليب تصحيح التعبير الكتابي:

لقد شاعت في الميدان التربوي أساليب عديدة في تصحيح التعبير الكتابي ولعل أهمها: (1)

9-1- أسلوب التصحيح المفصل:

وفيه يكتب المعلم الصواب، فوق الخطأ الذي وقع فيه الطالب، ومن مزايا هذا الأسلوب أنه يقدم للطالب تصحيحًا واضحًا لأخطائه.

9-2- أسلوب التصحيح المرمز:

وفيه يضع المعلم خطأً تحت الخطأ، ويكتب فوقه رمزًا يدل على نوعية الخطأ، ليقوم الطالب بتصحيحه بنفسه، فيرمز مثلاً للخطأ النحوي بالحرف (ن)، وللخطأ الإملائي بالحرف (م)، وللخطأ الأسلوبى بالحرف (س)، وللخطأ في علامات الترقيم بالحرف (ق)، وهكذا... وهذا يجري بالاتفاق بين المعلم وتلاميذه، منذ بدء العام الدراسي، ويحث هذا الأسلوب التلميذ على التذكر والاهتمام إلى الصواب.

9-3- الأسلوب الإشاري:

وفيه يشير المعلم إلى الأخطاء بوضع خط تحتها من دون تصحيحها كتابة أو رمزًا.

9-4- التصحيح الفردي المباشر:

وهو أن يقوم المعلم بالتصحيح لكل طالب، ويناقشه فيه، ويوضح له تصويب الأخطاء، وهذه الطريقة يتعذر القيام بها غالبًا، بسبب ازدحام الفصول بالتلاميذ وضيق الوقت. (2)

9-5- التصحيح العلاجي:

يقوم المعلمون بتحديد الأخطاء، التي وقع فيها التلاميذ في مهارات التعبير، ويصوبون هذه الأخطاء، ثم يعيدون كراسات التعبير للتلاميذ، ذلك لإعادة هذه الجمل والعبارات التي وقع فيها الخطأ وكتابتها بشكل

1- أديب ذياب حمادنة، أثر أسلوب تصحيح التعبير التحريري في تحسين الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية قسبة المفرق، مجلة جامعة دمشق، العدد الثالث 2010، المجلد 26، ص: 286.

2- أسماء محمد أبو شرخ، فاعلية إستراتيجية مقترحة، مرجع سابق، ص: 65.

صحيح. (1)

وتفضّل الباحثة أسماء محمد أبو شرح أسلوب التصحيح الإشاري، لأنّ ذلك التصحيح يتمّ بوضع خطوط تحت الخطأ، حتّى يتمّ الطالب من تصحيح أخطائه بنفسه، وكما تفضّل الباحثة أيضًا التصحيح العلاجي في كراسات التعبير، وذلك بتحديد الأخطاء وتصويبها من قبل التلاميذ، وإرشادهم نحو الصواب. ونظرًا للضرورة الملحة في وضع معيار أو أسلوب للتصحيح فقد قام الهاشمي (1994) بإعداد أطروحته للدكتوراه حول أساليب تصحيح مهارة التعبير الكتابي مضمّنًا لدراسته وضع ذلك المعيار بالاستناد إلى الدراسات النظرية والميدانية وقد قسّمه إلى قسمين، واحد للشكل وآخر للمضمون: (2)

❖ مجال الشكل: ويحتوي على:

- الخلوّ من الأخطاء الإملائية والأخطاء القواعدية (النحوية والصرفية)، جودة الخطّ، وتنظيم الصفحة.

❖ مجال المضمون: ويشتمل ما يلي:

- فنيّة التعبير، وضوح الأفكار وصحتها، الالتزام بالموضوع، الاستشهاد، دقة اختيار الألفاظ، وكذا التدرّج في بناء الموضوع.

ومن خلال ما تقدم نستنتج بأنّ أساليب تصحيح التعبير الكتابي مختلفة، وعلى المعلم أن يختار الأسلوب الذي يشعر بمناسبته للموقف التعليمي، ولأعداد التلاميذ داخل الصف المدرسي، وكذا طبيعة الموضوع المراد تصحيحه.

1- المرجع السابق، ص: 65 (بتصرف).

2- خالد حسين أبو عشمّة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التدريسي، مرجع سابق، ص: 33 (بتصرف).

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية

المبحث الأول: الدراسة التحليلية.

المبحث الثاني: عرض البيانات وتحليل نتائج
الدراسة.

1-المبحث الأول: الدراسة التحليلية.

1- مجالات الدراسة:

1-1- المجال الجغرافي:

يتمثل المجال الجغرافي لهذه الدراسة، في المجتمع الذي ستجرى عليه الدراسة العلمية، ذلك من أجل التوصل إلى النتائج المرغوب فيها، وقد شمل هذا المجال متوسطات تابعة لولاية الطارف وهي: متوسطة لبرق موسى و عباس أحمد بولاية الطارف، وكذا متوسطة لعبيدي مجيد بقرية المطروحة ولاية الطارف.

1-2- المجال الزمني:

ويتعلق الأمر في هذا المجال بالفترة الزمنية، التي استغرقتها دراستي الميدانية، حيث نزلت إلى ساحة الميدان ابتداءً من 18 أفريل 2019 إلى غاية 02 ماي 2019، حيث تمّ خلالها توزيع استمارة الاستبيان على عينة البحث من الأساتذة وتلاميذ السنة الرابعة متوسط، وبعدها قمت بجمعها حيث تحصلت على مختلف المعلومات التي أرموا إليها.

1-3- المجال البشري:

يقصد به: "مجموعة الأفراد، أو الجماعات، التي ستجرى عليهم الدراسة"⁽¹⁾، وقد شملت دراستي التطبيقية، مجموعة من الأساتذة والتلاميذ، حيث وصل عدد الأساتذة "15" أستاذًا من أهل التخصص، في حين كان عدد التلاميذ المستجوبون "110" تلميذ، يدرسون في مختلف المتوسطات التي ذكرت سابقًا.

2- منهج الدراسة:

المنهج في معناه: "مجموعة من القواعد العامة، التي يتمّ وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، وهو الطريقة التي يتبناها الباحث في دراسة للمشكلة، لاكتشاف الحقيقة".⁽²⁾

فالمنهج إذاً يستجيب لطبيعة موضوع الدراسة، التي تحتاج إلى خطة ميدانية محكمة، وبما أن

1- نسيبة فاطمة الزهراء، منهجية وتقنيات البحث الاجتماعي، سلسلة المحاضرات العلمية، جامعة الجليلي بونعامة- خميس مليانة، الجزائر، يونيو 2015، ص: 11.

2- عمّار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، ص: 19.

موضوع دراستي يتمحور حول الجديد الذي جاءت به بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لنشاط التعبير الكتابي، فقد اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي - الإحصائي، وذلك من خلال وصف طرق وكيفية تدريس وتصحيح التعبير الكتابي، أما المنهج التحليلي فقد اعتمدته في تحليل الاستبيانات المخصصة للأساتذة والتلاميذ، وكما اعتمدته أيضًا في تحليل أوراق التلاميذ ورصد الأخطاء المرتكبة في تعبيراتهم، والمنهج الإحصائي كان له الدور الفعال في رصد نسب العينات المستجوبة من خلال الاستبيانات، حيث وظّف لحساب نتائج الجداول الإحصائية من خلال إتباع القانون الإحصائي التالي:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

3- مصادر جمع المادة الميدانية:

هي الوسائل التي تمكّن الباحث من الحصول على البيانات، من مجتمع البحث وتصنيفها، وجدولتها. (1)

وقد استخدمت في دراستي الميدانية، مجموعة من المصادر التي ساعدتني على الوصول إلى نتيجة معينة، وإعطاء وصف دقيق للموضوع المدروس، وقد اقتضت دراستي حول التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات إجراء ما يلي:

3-1- الاستبيان:

3-1-1- لغة:

الاستبيان يعني طلب الإبانة عمّا في الذات، وهو من فعل استبان، ويجرّد إلى أبان. (2)

وقد وردت لفظة الاستبيان في القرآن الكريم لقول المولى عز وجل: ﴿وَكَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ

1- نسيبة فاطمة الزهراء، منهجية وتقنيات البحث الاجتماعي، مرجع سابق، ص: 14.

2- زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مدونة عبدوا، فلسطين، 2010، ص: 14، 15 (بتصرف).

(*) نماذج الاستبيان مدرجة في الملاحق.

وَلْتَسْتَبِينَ سَبِيلَ الْمُجْرِمِينَ ﴿١﴾ (1)

3-1-2- اصطلاحاً:

كلمة استبيان ترجمة للمصطلح الانجليزي Questionnaire، وهو مأخوذ من الاستطلاع، ويتفق التربويون على أنه أداة لجمع البيانات، من أفراد أو جماعات كبيرة الحجم، ذات كثافة سكانية عالية، وعن طريق عمل استمارة، تضم مجموعة من الأسئلة أو العبارات بغية الوصول إلى معلومات كمية وكيفية. (2)

وهو أيضاً: وسيلة الاتصال الأساسية للباحث والمبحوث، إذ يحتوي على عدة أسئلة تدور حول الموضوع المراد الإجابة عليه من طرف المبحوث. (3)

من أجل تحقيق أهداف دراستي الميدانية، قمت بوضع استبيانين، الأول منهما وجه إلى أساتذة اللغة العربية بالتعليم المتوسط، والثاني إلى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، أما الاستبيان الأول فقد تضمن صفحة تمهيدية عن موضوع الدراسة، والصفحات الموالية منه شملت 28 سؤالاً، جزء منها يتمحور حول المعلومات الشخصية للأساتذة، والجزء الآخر متعلق بموضوع البحث، كما خصصت في هذا الاستبيان ورقة إضافية وذلك للتوسع في الإدلاء بأراء الأساتذة حول الموضوع.

في حين وجهت الاستبيان الثاني للمتعلّمين، والذي اشتمل على 20 سؤالاً، وقد تضمن نوعان من الأسئلة: أسئلة مغلقة Closed question، وأسئلة مفتوحة Open question.

أ- السؤال المغلق: هو السؤال الذي ينحصر جوابه ضمن مجال محدد من الإجابات المتوقعة، كأسئلة "نعم" أو "لا"، وأسئلة المعدّل التقييمية. (4)

ب- السؤال المفتوح: يشجع الأشخاص الذين سيجيبون على الاستبيان على إضافة آرائهم الخاصة، ومشاعرهم، ومواقفهم، حيث يمكن الباحث من استخدامها في جمع المعطيات النوعية. (5)

1- الأنعام/55.

2- زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مرجع سابق، ص: 16.

3- فراس العزة، دراسة حول الاستبيان، مقالة منشورة. <http://www.zuj.edu.com>

4- وليد عبد الرحمن خالد الفراء، تحليل بيانات الاستبيان باستخدام البرنامج الإحصائي spss الندوة العالمية للشباب الإسلامي، دون بيانات نشر، 1430هـ، ص: 06.

5- المرجع نفسه، ص: 06.

3-2- أوراق التلاميذ:

أُجريت دراستي الميدانية على تلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث قاموا بإنجاز تعابير كتابية، والتي تعدّ بمثابة الدليل الواضح الذي من خلاله يمكن معرفة مدى تحسين التلاميذ في مادة التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، وقد أُجريت الاختبار لسنوات الرابعة متوسط من مختلف المتوسطات بتعاون مع أستاذة اللغة العربية، وقد خصّصت تقريباً ساعة من الزمن لإجراء الامتحان، وبعد الانتهاء جمعت الأوراق لتصحّح.

3-3- الملاحظة:

تستعمل الملاحظة في حالات معيّنة، وخاصة بالنسبة للمواضيع السلوكية، أو المواضيع التي تحتاج إلى المعالجة والحصول على المعلومات اللازمة في المواقف الطبيعية. (1)

ولكي تكون الملاحظة وسيلة فعّالة لجميع المعلومات، فلا بدّ أن تتوفّر الشروط الآتية: (2)

1- الحصول على معلومات واضحة مسبقاً، قبل القيام بالملاحظة.

2- تحديد أهداف الملاحظة.

3- وسائل تسجيل الملاحظة جاهزة مقدّماً.

4- اليقظة والاستعداد الكامل لاستكمال المعلومات الناقصة.

5- الأسئلة مصنفة ومرتبطة ترتيباً جيّداً.

6- إظهار اللياقة والمهارة الفائقة عند طرح الأسئلة.

وقد اعتمدت على هذه الملاحظة خلال الفترة الميدانية، وفي بعض المتوسطات من ولاية الطارف، حيث جمعت كافة المعلومات اللازمة، والتي تخدم الموضوع.

3-4- العينة:

وهي "المجموعة الجزئية التي تسحب من المجتمع لإجراء الدراسة" (3)، وقد شملت دراستي التطبيقية

على عيّنتين هامّتين وهما:

3-4-1- الأساتذة: والذي بلغ عددهم 15 أستاذاً، تخصّص لغة عربية في المرحلة المتوسطة، يتوزعون

1- عمّار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية، مرجع سابق، ص: 40.

2- المرجع نفسه، ص: 41.

3- فايز جمعة النجار، أساليب البحث العلمي، منظور تطبيقي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2010،

ص: 37.

بين الذكور والإناث، وتتراوح أعمارهم بين 26 و50 سنة، حيث أفادوني كثيرًا في دراستي.

3-4-2- التلاميذ: خصّصت في دراستي تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وقد تراوح عددهم 110 تلميذًا منهم الذكور والإناث، توزّعوا على ثلاث متوسطات (ذكرت سابقًا)، بين الرّيف والمدينة، وقد تعاونوا معي كثيرًا، من خلال مصداقية إجابتهم في الاستبانة.

3-5- الأسئلة:

3-5-1- الأسئلة الخاصة بالأساتذة:

لقد قمت بتوزيع مجموعة من الأسئلة على عيّنة الأساتذة، والتي احتوت على 11 بندًا وهي كما يلي:

البند الأول (الأسئلة من 1- 6): يتعلّق بالبيانات الشخصية للأساتذة وتضم هذه الأسئلة: الجنس، السن، التخصص، الصفة، الشهادة المحصّل عليها والخبرة في مجال التعليم.

البند الثاني (الأسئلة من 7- 8): وتمثّل في الجديد الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات، لنشاط التعبير الكتابي، ومعرفة ما إذا كانت المقاربة النصّية حلّ للقضاء على الضعف والعجز في التعبير الكتابي.

البند الثالث (ويضمّ الأسئلة من 9- 12): ويهدف هذا البند الذي يضمّ الأسئلة من 10 إلى 13، إلى معرفة مدى تقييم التلميذ لمادة التعبير، ومساهمته في تنمية الرّصيد اللّغوي، ومدى تفاعله مع نشاط التعبير الكتابي.

البند الرابع (يضمّ السؤال 13): ويتمحور حول العلاقة الموجودة بين نشاطات اللّغة ومدى مساهمة التلميذ في تنشيطها وتسيير حصص التعبير الكتابي.

البند الخامس (يضمّ السؤال 14- 15): يتمحور حول معرفة اللغة التي يتعامل بها الأستاذ داخل الصّف المدرسي، والانعكاس السلبي في تعويضها بلغات أخرى، ومدى التزام التلاميذ في كتاباتهم باللغة العربية.

البند السادس (ويضمّ الأسئلة من 16- 17): يتعلّق بمكان تحرير التعابير الكتابية، وأيّ الأماكن أنسب للتلميذ لتحرير تعبير جيّد.

البند السابع (يضمّ السؤال 18): ويتعلّق بنوعية الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء التحرير الكتابية، والسبب في ذلك.

البند الثامن (يضمّ الأسئلة من 19- 22): ويتعلّق بالمنهاج التعليمي، ومعرفة الطرق والاستراتيجيات المتّبعة في تعليم التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

البند التاسع (يضمّ الأسئلة من 23- 26): يهدف إلى معرفة الطّرق والأساليب التي يصحّح وفقها التعبير

الكتابي، ومعرفة ما إذا كانت مواضيع التعبير تصحّ بعناية ودقة أم لا؟

البند العاشر (يضمّ السؤال 27): يهدف السؤال إلى معرفة ما إذا كانت الكفاءة تحقق في نشاط التعبير الكتابي أم لا؟

البند الحادي عشر (يضمّ السؤال 28): يهدف إلى كيفية تقويم المنتج الكتابي لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

3-5-2- الأسئلة الخاصة بالتلاميذ:

لقد صنّفت هذه الأسئلة إلى 8 بنود وهي كالتالي:

البند الأوّل (يضمّ الأسئلة من 1 - 3): ويتعلق بالبيانات الشخصية للتلميذ ويضمّ هذا البند الجنس، مكان السكن، واللغة المستعملة في البيت.

البند الثاني (يضمّ الأسئلة من 4 - 9): يتعلق بحبّ التلميذ لحصة التعبير الكتابي، ومعرفة ما إذا كانت حصة التعبير وقت راحة في نظر التلميذ أم لا، ومدى استيعابه لدروس التعبير، إضافة إلى طريقة الأستاذ أثناء تقديم درس التعبير، واللغة التي يستعملها داخل الصفّ المدرسي.

البند الثالث (يضمّ الأسئلة من 10 - 12): يهدف إلى الدور الذي يلعبه الأستاذ في توجيه التلميذ، وإرشادهم إلى طرق الكتابة الصحيحة أثناء التحرير، ومعرفة ما إذا كان الوقت المخصّص للكتابة داخل القسم كافي أم لا؟، إضافة إلى معرفة أفضل الأماكن أثناء الإنجاز.

البند الرابع (يضمّ الأسئلة من 13 - 15): يهدف إلى تبيان ما إذا كان التلميذ يعاني من صعوبات في التعبير الكتابي، وأي أنواع التعبير أكثر صعوبة أهو الوظيفي أم الإبداعي؟، وما هي أكثر الأخطاء المرتكبة في التحرير الكتابي صرفية، نحوية، أسلوبية...

البند الخامس (يضمّ الأسئلة من 16 - 17): يهدف إلى معرفة ما إذا كان التلميذ يعتمد على نفسه أثناء تحرير موضوعه، ومدى اهتمامه بمطالعة الكتب والقواميس.

البند السادس (يضمّ الأسئلة من 18 - 19): تبيان الطريقة المفضّلة لدى التلميذ في التصحيح أهي الفردية أم الجماعية، وما مدى استفادته من حصص تصحيح التعبير.

البند السابع (يضمّ السؤال 20): هذا البند يهدف إلى معرفة ما إذا كانت حصة التعبير الكتابي تساهم في الرفع من مستوى التلاميذ في اللغة العربية أم لا؟.

II- المبحث الثاني: عرض البيانات وتحليل نتائج الدراسة:

1- تحليل الاستبيانات:

1-1- تحليل الاستبيان الموجّه للأساتذة:

بعد جمعي للمعلومات الخاصة بعينة الدراسة (الأساتذة) قمت بترتيبها وإحصائها وفق الجداول التالية:

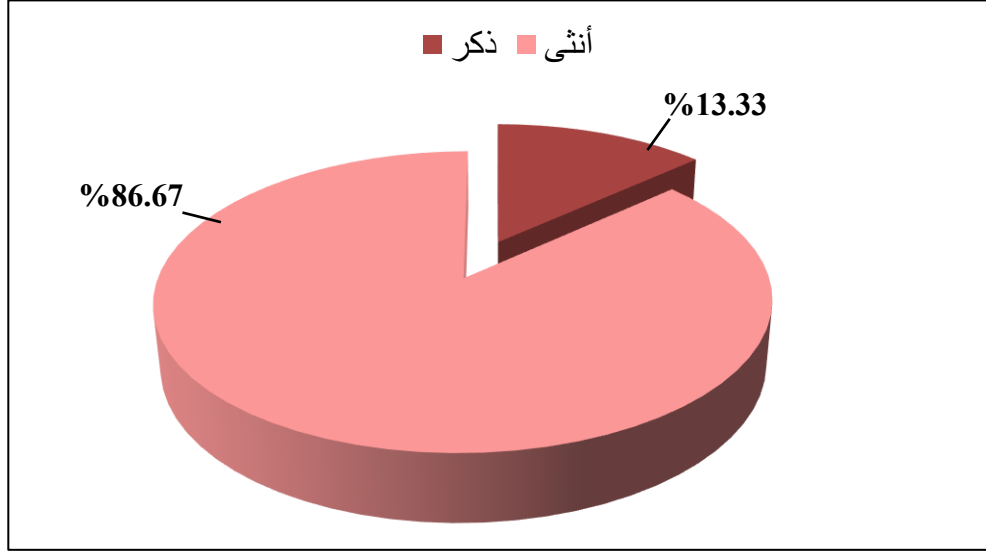
السؤال رقم 01:

الجدول 01: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	02	13.33%
أنثى	13	86.67%
المجموع	15	100%

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن عدد الأساتذة الذكور هو 02، وقد قدّرت نسبتهم بـ 13.33%، وعدد الأساتذة الإناث هو 13 أي بنسبة 86.67% كما هو موضح في الشكل رقم 01، والسبب في ارتفاع نسبة عينة الإناث على الذكور، يعود إلى انصراف الرجل إلى مهن أخرى لأسباب نفسية أو مادية خاصة في غلاء المعيشة ومسؤوليته في العائلة، ويعود السبب في غلبة العنصر الأنثوي في طاقم التدريس إلى قدرة المرأة على التعامل مع أبنائها التلاميذ، وما تستفيد من تعويضات وعطل مختلفة كعطلة الأمومة والإجازة المرضية وغيرها، ضف إلى ذلك فالمرأة تؤدي دورًا كبيرًا في قطاع التربية والتعليم في الجزائر.



الشكل رقم 01: يمثل توزيع نسب الأساتذة حسب متغير الجنس.

السؤال رقم 02:

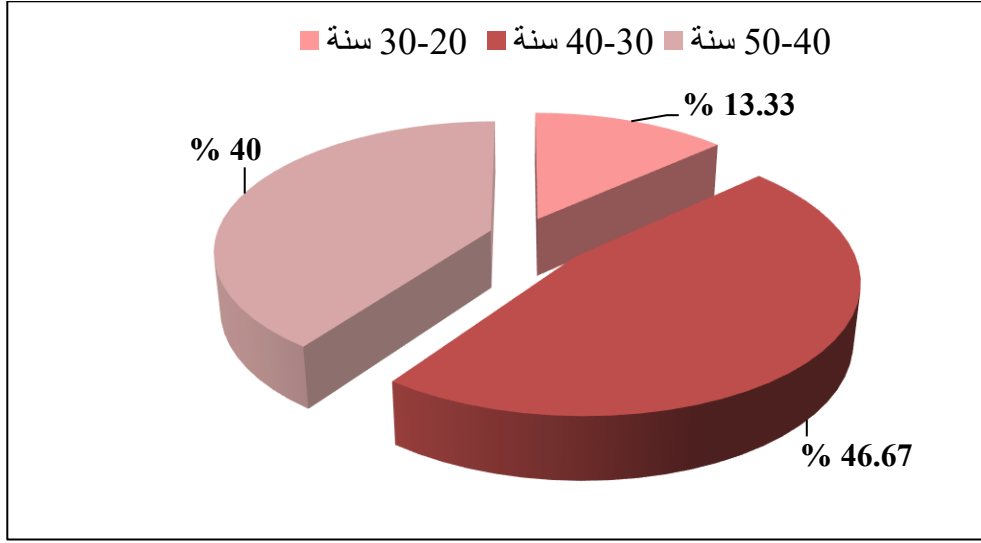
الجدول 02: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السن.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
20 - 30 سنة	02	13.33%
30 - 40 سنة	07	46.67%
40 - 50 سنة	06	40%
المجموع	15	100%

التعليق:

يبين لنا الجدول أعلاه، أن أعمار الأساتذة الذين خصصتهم لدراسي الميدانية، تأرجحت من 20 إلى 50 سنة، حيث يتوزعون حسب النسب التالية: (من 20 إلى 30 سنة) قدرت بنسبة 13.33%، (من 30 إلى 40 سنة) قدرت بـ 46.67%، في حين مثلت أعمار الأساتذة (من 40 إلى 50 سنة) بنسبة 40% وهذا ما يوضحه الشكل رقم 02، وعليه نخلص إلى القول بأن أكبر نسبة تمثل أصحاب الخبرة والأقدمية، والتمكّن في مجال التربية والتعليم، وهم الأساتذة الذين زودوني بمختلف الإجابات الواقعية كونهم أصحاب

خبرة في المجال.



الشكل رقم 02: يمثل توزيع نسب العينات حسب متغير العمر.

السؤال رقم 03: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص.

من خلال تحليلنا للاستبيانات، تبين لنا أن جلّ الأساتذة الذين خصّصتهم في دراستي الميدانية هم من أهل تخصص لغة عربية.

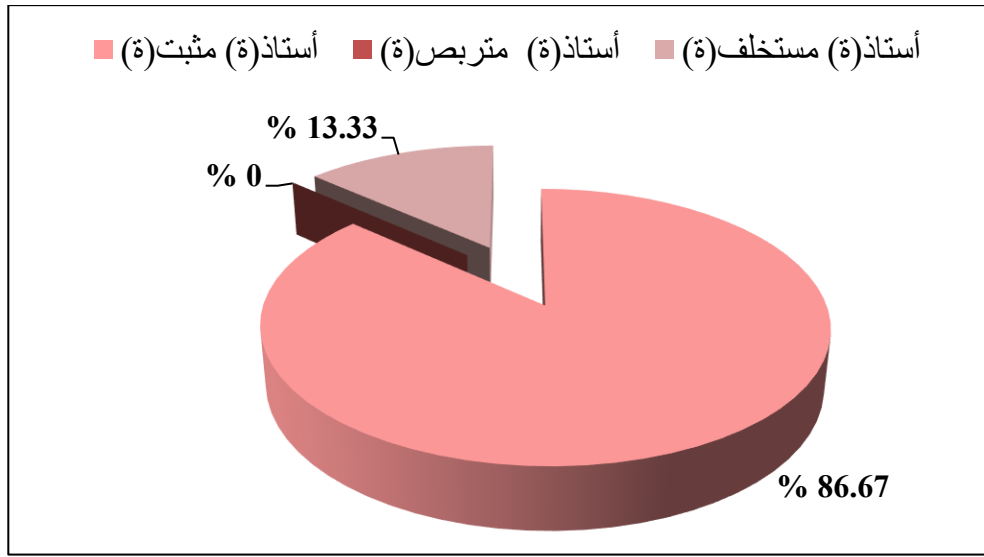
السؤال رقم 04:

الجدول 03: توزيع أفراد العينة حسب الصّفة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ(ة) مثبت(ة)	13	86.67%
أستاذ(ة) متربص(ة)	0	00%
أستاذ(ة) مستخلف(ة)	02	13.33%
المجموع	15	100%

التعليق:

يبين لنا الجدول أعلاه، أن الأساتذة المثبتين قد بلغ عددهم 13 أستاذ(ة) من 15، أي ما يقابل نسبة 86.67 %، وهم الأساتذة الذين يشتغلون بصفة دائمة في المجال، ويمثلون أصحاب الخبرة والأقدمية فيه، في حين بلغ عدد الأساتذة المستخلفين 02 بما نسبته 13.33 %، وهم الذين يعوّضون الأساتذة المثبتين خلال تغيبهم في إجازات مختلفة التبرير، أما الأساتذة المتربصين فهم منعدمين تمامًا في المتوسطات التي شملتها دراستي، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم 03: يمثل توزيع نسب الأساتذة حسب صفتهم في قطاع التعليم.

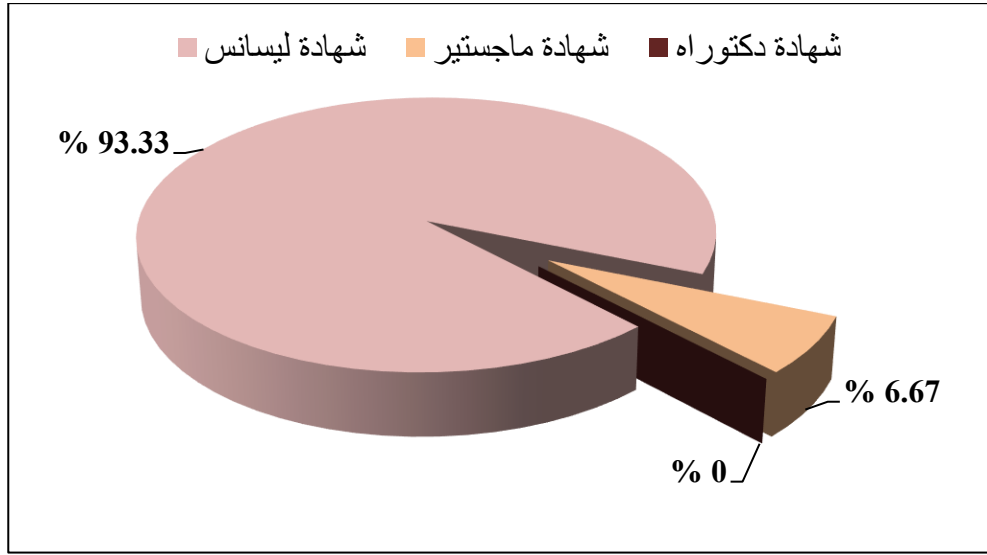
السؤال رقم 05:

الجدول 04: خاص بالشهادات المحصل عليها للسادة الأساتذة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
شهادة ليسانس	14	93.33 %
شهادة ماجستير	01	6.67 %
شهادة دكتوراه	00	00 %
المجموع	15	100 %

التعليق:

من خلال السؤال الذي وجهته للأساتذة حول الشهادة المتحصّل عليها، توصّلت إلى النتائج التالية: 14 أستاذًا تحصّلوا على شهادة ليسانس، أي بنسبة 93.33 %، وأستاذ(ة) واحد(ة) متحصّل(ة) على شهادة الماجستير بنسبة 6.67 %، ولعل هذا ما يوضحه الشكل رقم 04، وعليه نخلص إلى القول بأن الحائزون على شهادة ليسانس هم المعنيّون بالتدريس في الطور المتوسّط، ذلك لأهمية المؤهل العلمي في العملية التعليمية، أمّا أصحاب شهادة الدكتوراه فنجدهم ينصرفون إلى الدراسات العليا.



الشكل رقم 04: يمثل توزيع الأساتذة حسب الشهادات المتحصّل عليها.

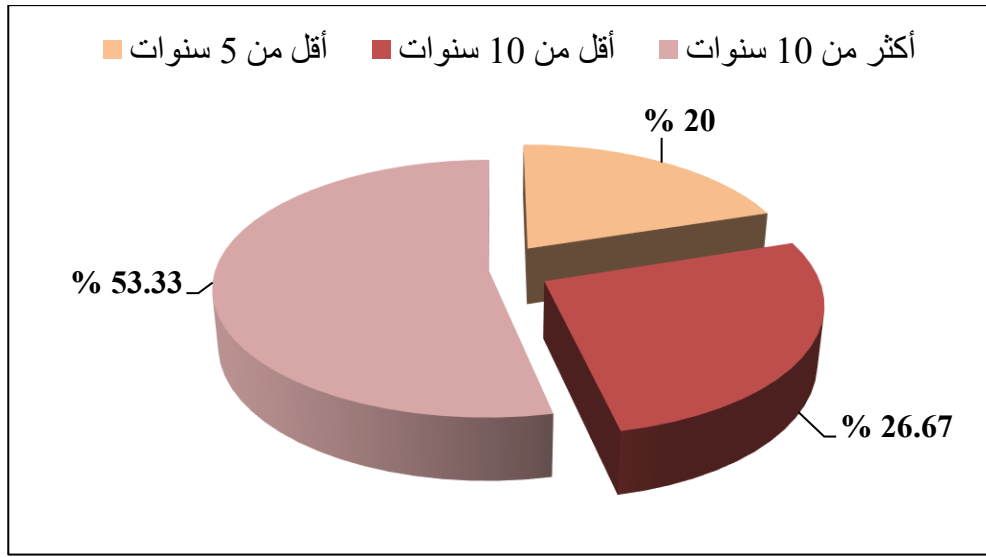
السؤال رقم 06:

الجدول 05: خاص بخبرة الأساتذة في مجال التعليم المتوسّط.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	03	20 %
أقل من 10 سنوات	04	26.67 %
أكثر من 10 سنوات	08	53.33 %
المجموع	15	100 %

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن الأساتذة أصحاب الخبرة لأقل من 5 سنوات قد بلغ عددهم 03 أي بنسبة 20 %، والأساتذة ذوي الخبرة لأقل من 10 سنوات عددهم 04 أي بنسبة 26.67 %، في حين نجد أن 08 أساتذة يمتلكون الخبرة في التعليم لأكثر من 10 سنوات يمثلون نسبة 53.33 %، كما يوضحه الشكل رقم 05، والملاحظ من هذا كله هو مدى أهمية الخبرة والأقدمية عندما يمتلكها الأستاذ، لما لها من دور كبير في إفادة المعلمين الجدد، وكذلك تحسين المردود التعليمي والمعرفي للمتعلمين.



الشكل رقم 05: يمثل توزيع نسب الأساتذة حسب الخبرة الدراسية.

السؤال رقم 07: يتمحور حول الجديد الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات لنشاط التعبير الكتابي.

من خلال النتائج المتحصل عليها حول هذا السؤال، توصلنا إلى أن غالبية الأساتذة يجمعون على أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد للتعبير الكتابي، ذلك أنها تركز على المتعلم بصفة خاصة، وتسعى إلى إكسابه كيفية توظيف معارفه ومكاسبه وكذا استثمارها بشكل نفعي، وعليه نخلص إلى القول بأن التعبير تظهر فيه الكفاءات، ويتحقق الاستعمال الفعلي للمعارف والقدرات، كما يحقق فيه المتعلم التواصل، في حين نجد أن المناهج التربوية الحديثة قد عملت على تطوير طرق وأساليب التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وتغيير نشاط كيفية التقديم من خلال المقاربة النصية، التي تهدف إلى استخدام النصوص كمنطلق أساسي ليبنى عليها المتعلم تعبيره.

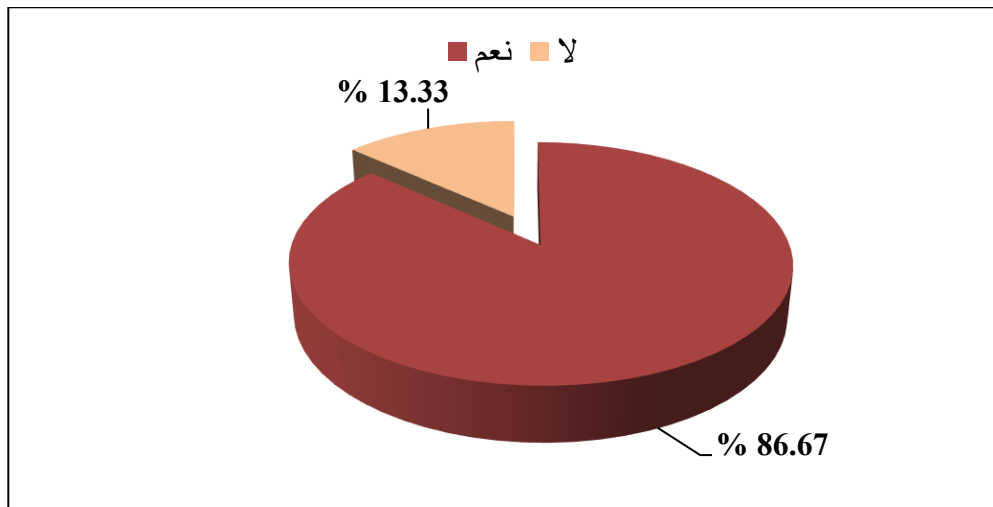
السؤال رقم 08:

الجدول 06: يبين أثر المقاربة النصية في التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	% 86.67
لا	02	% 13.33
المجموع	15	% 100

التعليق:

من خلال النتائج الإحصائية التي توصلنا إليها، يتضح لنا أن نسبة 86.67 % من الأساتذة، الذين أقرّوا بأن المقاربة النصية حلّ للقضاء على الضعف والعجز في التعبير الكتابي، في حين نجد أنّ نسبة 13.33 % من المستجوبون الذين قالوا بأن المقاربة النصية لن تقضي على الضعف المتواجد في التعبير الكتابي، وهي نسبة ضئيلة مقارنة بسابقتها، وهذا ما يوضحه الشكل رقم 06، وعليه نخلص إلى القول بأن المقاربة النصية هي المصّاد للضعف والتراجع في المنتج الكتابي لدى المتعلّمين، وذلك من خلال مساهمتها في استثمار النصوص لتسهيل الكتابة لدى التلاميذ، وبالتالي تمنحهم أفكار وتصوّرات حول الموضوع الذي سيكتبون عنه.



الشكل رقم 06: يمثل توزيع نسب عينة الدراسة حول أثر المقاربة النصية.

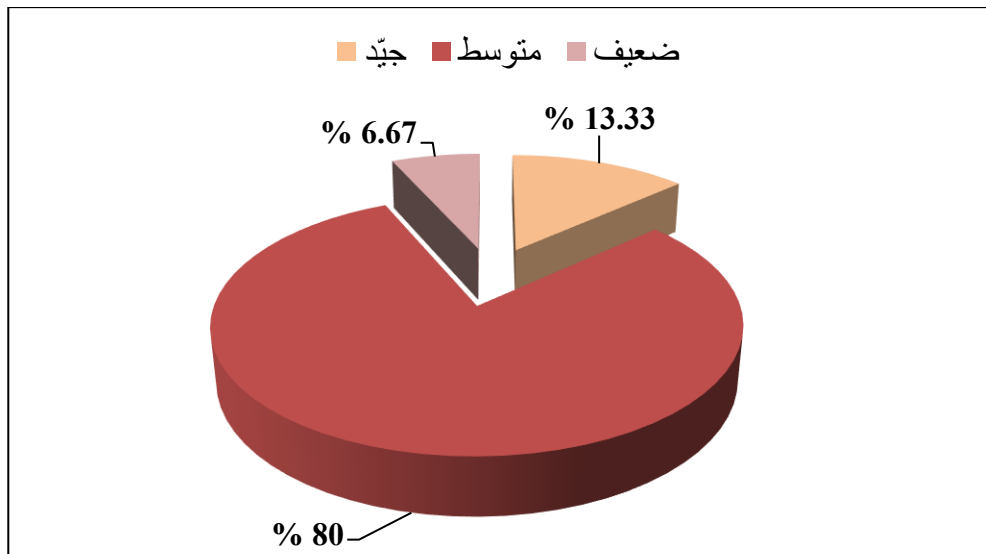
السؤال رقم 09:

الجدول 07: خاص بتقييم الأساتذة للتلاميذ في موضوع التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
جيد	02	% 13.33
متوسط	12	% 80
ضعيف	01	% 6.67
المجموع	15	% 100

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن الأساتذة يختلفون في تقويم المتعلمين في التعبير الكتابي، فنجد أن نسبة 13.33 % تقر بأن مستوى التلميذ جيد، في حين نجد أن نسبة 80 % تقر بمتوسطة التلميذ، أما نسبة 6.67 % فقد قالت بأن مستوى التلميذ ضعيف وهذا ما يوضحه الشكل رقم 07. ومنه نستنتج أن المتعلم يستوعب أحياناً وأحياناً أخرى لا يستطيع أثناء ممارسة نشاط التعبير الكتابي، وأيضاً قد يغفل عن توظيف مكتسباته المعرفية وذلك راجع لعدة أسباب مختلفة، إما نفسية، أو عدم تقبله للموضوع المقترح عليه.



الشكل رقم 07: يوضح تقييم الأساتذة للتلاميذ في المنتج الكتابي.

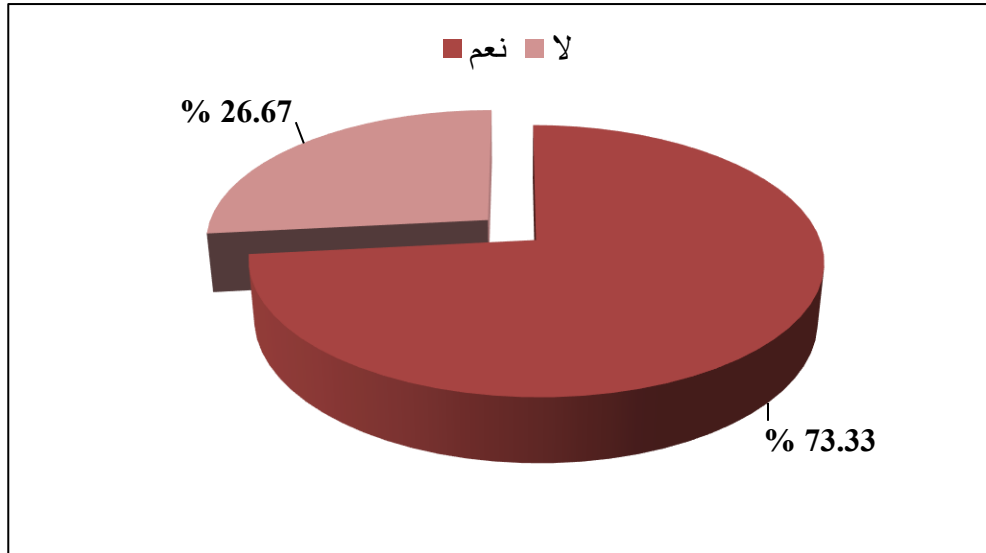
السؤال رقم 10:

الجدول 08: خاص بالتحسن الملموس للتلاميذ في نشاط التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	% 73.33
لا	04	% 26.67
المجموع	15	% 100

التعليق:

تظهر نتائج الجدول أعلاه، أن نسبة 73.33 % من الأساتذة يجمعون على أن هناك تحسن ملحوظ لمستوى التلاميذ في نشاط التعبير الكتابي، وذلك من خلال كتاباتهم التي يقومون بإنجازها، بينما نجد نسبة 26.67 % منهم يؤكدون على عدم ملاحظة أي تحسن على منتج التلاميذ الكتابي في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وهذا ما يوضحه الشكل رقم 08. وعموما يمكننا القول أن كل ذلك يرجع إلى طبيعة التلميذ وقدرته في الاستيعاب ومدى توظيفه لمكتسباته المعرفية.



الشكل رقم 08: يمثل التحسن الملموس للتلاميذ في التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

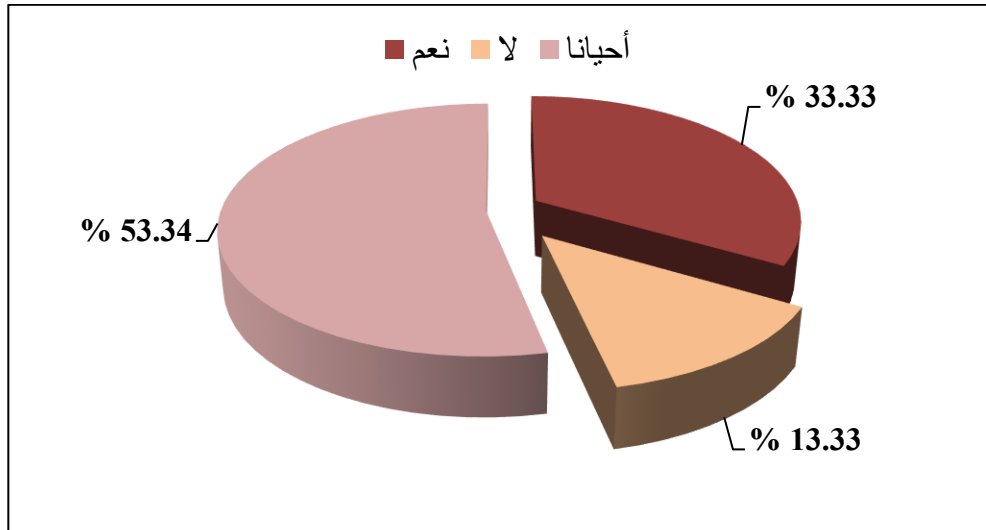
السؤال رقم 11:

الجدول 09: خاص بمساهمة التلاميذ في تفعيل التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	05	% 33.33
لا	02	% 13.33
أحياناً	08	% 53.34
المجموع	15	% 100

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن نسبة 33.33 % من الأساتذة يقرّون بمشاركة ومساهمة التلاميذ في تفعيل نشاط التعبير الكتابي، حتى أن هناك منهم من ينافس أستاذه في البحث وتحضير الدروس، في حين قدّرت نسبة الأساتذة الذين يرون بأنه لا يوجد أي إقبال أو مساهمة للتلميذ في تفعيل هذا النشاط بـ 13.33 %، وقد سجّلنا أعلى نسبة وهي 53.34 % من الأساتذة الذين يرون بأن هذه المشاركة تكون بين الحين والآخر وهذا ما يدل على أن مشاركة التلميذ وتفعيله للدرس، تتباين من درس لآخر حسب نفسية التلميذ ومدى تحضيره للدروس وقابليته للموضوع، ولعل هذا ما يوضحه الشكل أدناه:



الشكل رقم 09: يمثل مساهمة التلاميذ في تفعيل نشاط التعبير.

السؤال رقم 12: يتمحور حول مدى مساهمة التعبير الكتابي في تنمية الرّصيد اللّغوي لدى التلميذ.

يجمع الأساتذة على أن التعبير الكتابي يسهم بشكل كبير في تنمية الرّصيد اللّغوي لدى التلميذ، والسبب في ذلك أن التعبير يمنح التلميذ القدرة اللّغوية، التي يكتسبها من خلال مطالعته، وأبحاثه كما نجده أيضا يزوّده على تنمية الذخيرة اللغوية، من خلال اكتساب معارف جديدة، وتوظيف مختلف المكتسبات في الفروض والاختبارات، وكذا استعمالها وإدماجها بشكل فعّال، ضف إلى ذلك، فالتعبير الكتابي يسهم في تنمية الكفاءة التواصلية لدى التلميذ، بحيث أنه يمكنه من اكتساب الكفاءة اللّغوية والتي تتمثل في معرفة قواعد اللّغة وقوانينها.

السؤال رقم 13: خاص بالعلاقة الموجودة بين نشاطات اللّغة العربية.

يتفق الأساتذة بأن العلاقة الموجودة بين نشاطات اللغة العربية من ظواهر لغوية، وإملاء، ونصوص وكذا التعبير الكتابي، هي علاقة تكاملية وظيفية، حيث أن كل واحد منهم مكمل للآخر، لأن التلميذ يكتسب ألفاظ وعبارات من النشاطات الأخرى، ويقوم بتوظيفها كما أنه يستعمل قواعد اللغة لضبط وسلامة التعبير من أي انحراف، فالتعبير الكتابي من هنا يعتبر وعاء تصب فيه باقي النشاطات الأخرى.

السؤال رقم 14: خاص بتأثير استعمال الأستاذ لغير الفصحى في تحصيل التعبير الكتابي.

من خلال رصد إجابات الأساتذة حول هذا السؤال توصلنا إلى أن الأستاذ حينما يستغني عن اللغة الفصحى، ويدرج لغة أخرى أو لهجات مختلفة لتحصيل التعبير داخل الصّف المدرسي، يؤثر بالسلب على مستوى التلميذ، كما أنه يجعله غير متحمس للحديث بالفصحى، ومن ثمة لن يستقيم لسانه على الملكة اللغوية وكذا اضطرابه وتذبذبه بين العامية والفصحى، كما تفقد اللغة قواعدها وعباراتها وبالتالي يضعف المردود اللغوي لدى التلميذ.

وقد أقر جميع الأساتذة بأن الاستغناء عن الفصحى يعود بالسلب في تحصيل التعبير الكتابي بصفة خاصة، لأن الأستاذ قدوة التلميذ وما صلاح التلميذ إلا بصلاح معلمه.

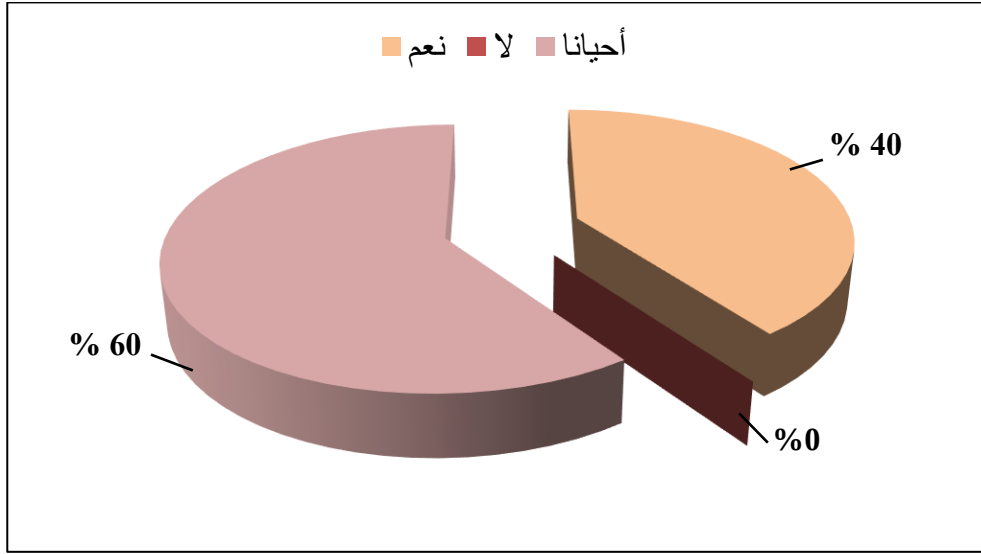
السؤال رقم 15:

الجدول 10: مدى التزام التلاميذ باللغة العربية الفصحى في كتاباتهم.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	06	40 %
لا	00	00 %
أحياناً	09	60 %
المجموع	15	100 %

التعليق:

تراوحت إجابة الأساتذة حول استعمال التلاميذ للفصحى أثناء الكتابة بين نعم وأحياناً وانعدمت في لا، حيث بلغت نسبة المجيبين بنعم 40 % وعددهم 06، في حين بلغت نسبة المجيبين بأحياناً 60 % وعددهم 09 كما هو موضح في الشكل رقم 10، أما الذين أجابوا بنعم فيعود السبب في ذلك إلى استعمال الأستاذ للغة الفصحى بشكل كبير داخل الصف المدرسي، مما يؤثر إيجاباً على التلميذ، كذلك القيام بإنجاز النشاطات التحريرية داخل الصف حتى يكونوا تحت رقابة الأستاذ فيصوب لهم أخطائهم، أما بالنسبة للأساتذة الذين أجابوا بأحياناً، فذلك قد يعود إلى إغفال المتعلمين عن قواعد اللغة الصحيحة، وإعادة كتابة أخطائهم ثانية حتى بعدما صحّحوها، وقلة انتباههم وقد يرجع السبب أيضاً إلى إنجاز واجباتهم خارج الصف وبالتالي الوقوع في الأخطاء دون تصحيحها.



الشكل رقم 10: يمثل التزام التلاميذ باللغة العربية الفصحى أثناء التحرير.

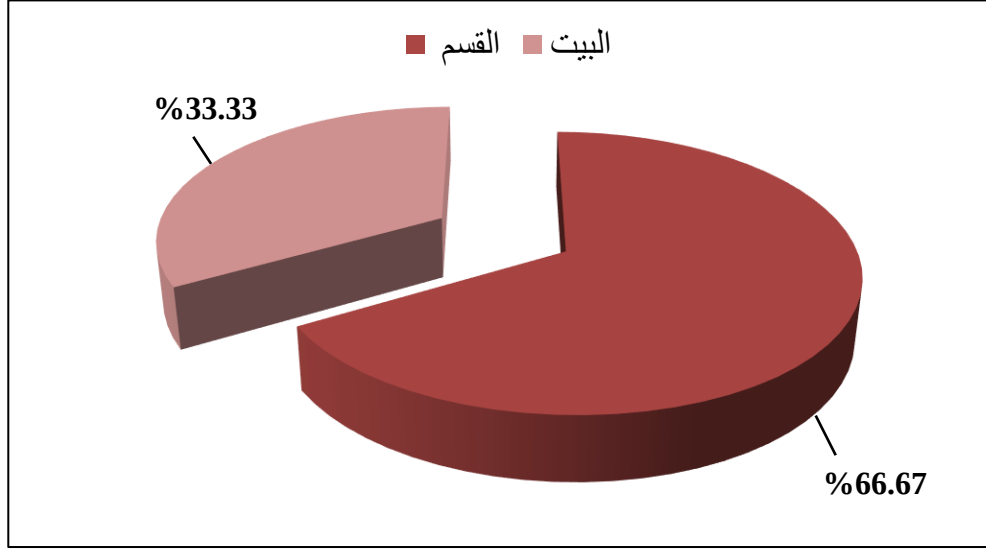
السؤال رقم 16:

الجدول 11: خاص بالمكان الذي تحرّر فيه مواضيع التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
القسم	10	66.67 %
البيت	05	33.33 %
المجموع	15	100 %

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عدد الأساتذة الذين فضّلوا إنجاز التعبير في القسم هو 10 وقدّرت نسبته بـ 66.67 %، في حين نجد أن عدد الأساتذة الذين فضّلوا البيت على القسم هو 05، وبلغت نسبته بـ 33.33 %، وهذا ما يمثله الشكل التالي:



الشكل رقم 11: يمثل أفضل مكان للتلميذ لانجاز موضوعاته.

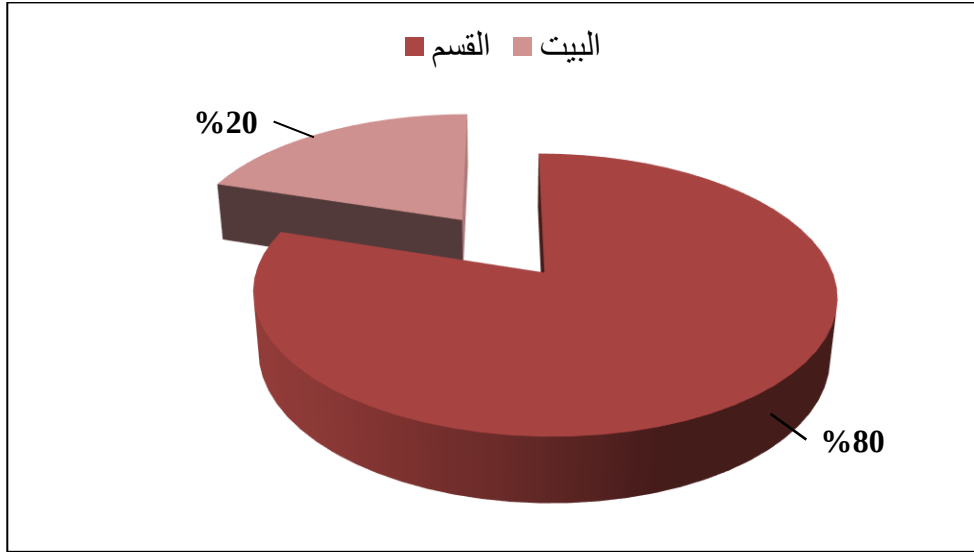
السؤال رقم 17:

الجدول 12: يرتبط بمدى تأثير مكان التحرير على المردود الكتابي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
القسم	12	80 %
البيت	03	20 %
المجموع	15	100 %

التعليق:

من خلال ما سبق يتضح لنا أن عدد الأساتذة الذين يفضلون انجاز التلاميذ لتعبيراتهم الكتابية هو 12 أستاذًا، أي ما يعادل نسبة 80 %، في حين نجد أن 03 أساتذة يفضلون انجاز التلاميذ لتعبيراتهم في البيت، أي ما يقارب نسبة 20 %، كما يوضحه الشكل أدناه:



الشكل رقم 12: يتمثل في تأثير مكان التحرير على الإنتاج الكتابي.

التعليق على السؤالين 16 و 17:

من خلال ما تقدم نستنتج أن التلميذ، ينتج تعابيره في القسم أو في البيت إن اقتضت الحاجة، لكن الأفضل له هو إنجازها في القسم حتى لا يقوم بها غيره في البيت، ففي القسم يكون التلميذ مراقبا من قبل أستاذه، ويقوم بانجاز واجبه بمفرده مستعملا لغته وأسلوبه الخاص، كما لا يسعه إحضار إنتاج غيره وبالتالي يتعرف على الأخطاء التي يرتكبها ويقوم بتصحيحها والتصدي لها، وعليه نخلص إلى القول بأن أفضل وأنجع فرصة للتلميذ أثناء الإنجاز هو القسم لأن إنتاجه يكون حقيقيا.

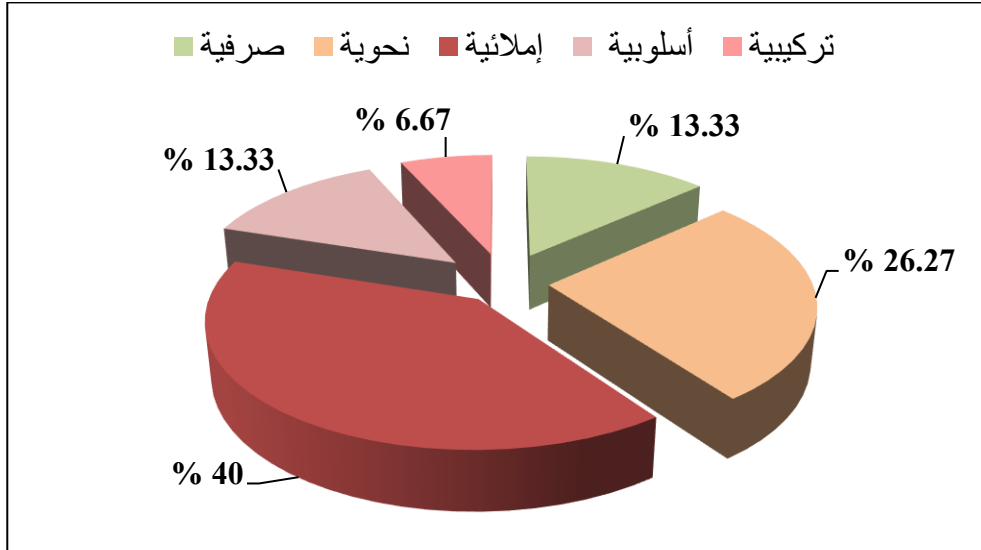
السؤال 18:

الجدول 13: خاص بأنواع الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
صرفية	02	13.33 %
نحوية	04	26.67 %
إملائية	06	40 %
أسلوبية	02	13.33 %
تركيبية	01	6.67 %
المجموع	15	100 %

التعليق:

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه، اختلاف نسب الأخطاء حسب عينة البحث، إذ يتضح لنا أن نسبة الأخطاء الصرفية قد بلغت 13.33 %، والسبب في ذلك يعود إلى عدم فهم دروس القواعد اللغوية وعدم التركيز عليها وقلة مراجعتها، في حين قدرت نسبة الأخطاء النحوية بـ 26.67 % والسبب نفسه ذكر سابقاً، أما الأخطاء الإملائية فقد احتلت النسبة الأكبر والتي قدرت بـ 40 %، ولعل السبب في ذلك هو إهمال الجانب الإملائي في النظام الجديد وقلة الفرص المتاحة للتلميذ للكتابة والتعبير، في المقابل بلغت نسبتي الأخطاء الأسلوبية والتركيبية بـ 13.33 % و 6.67 % على الترتيب، والسبب في ذلك إهمال جانب التخاطب كون الشعب الجزائري لا يستعمل أسلوباً مناسباً أثناء التحوار مما ينعكس بالسلب على الطفل والمدرسة بصفة خاصة، كما هو مبين في الشكل أسفله:



الشكل رقم 13: يمثل نوعية الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون.

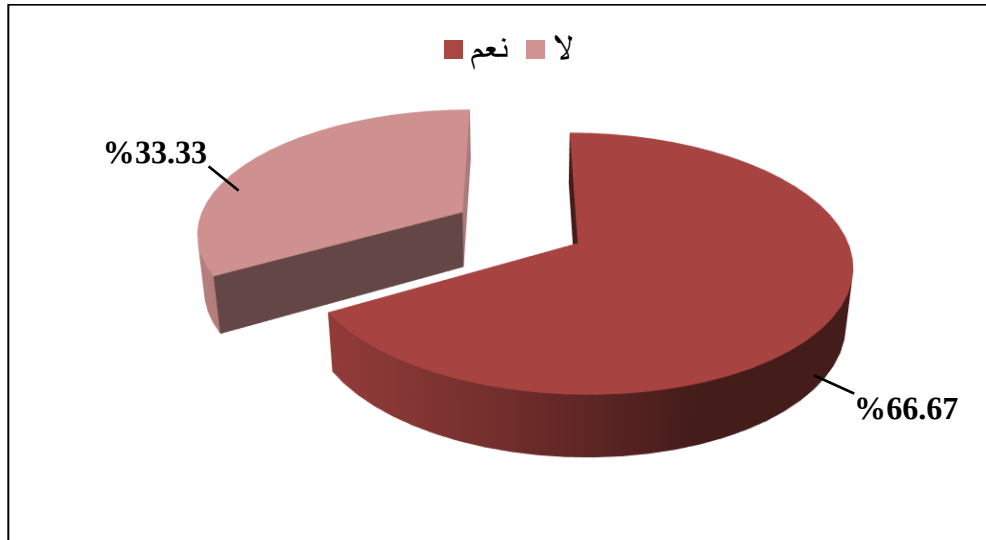
السؤال رقم 19:

الجدول 14: خاص بفاعلية البرنامج المقرر حالياً.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	66.67 %
لا	05	33.33 %
المجموع	15	100 %

التعليق:

يبين الجدول أعلاه، اختلاف أجوبة الأساتذة حول مدى مساهمة البرنامج الجديد في تحسين مستوى التلاميذ، فوجد 10 منهم كان جوابهم نعم وقدرت نسبتهم بـ 66.67 %، هذا يعني أن البرنامج يساعدهم على كيفية إنجاز تعابيرهم الكتابية والرفع من مستواهم الفكري، كما أن محتوياته مناسبة لعمر التلميذ وما يحتاجه من وعي وفعالية في هذه المرحلة، وفي ظل ما يحيط به من تطورات في كل المجالات، كما أنه يهتم بجميع الجوانب اللغوية والأدبية، في حين نجد أن 05 أساتذة أجابوا بالنفي، أي أن البرنامج المقرر لا يساهم في تحسين المستوى، وبلغت نسبتهم بـ 33.33 %، والدليل على ذلك أن البرنامج لا يتماشى أحياناً مع مستواهم الدراسي، حيث يتسم بالكثافة والحشو وعدم توافق الحجم الزمني وحجم الدرس، خاصة بعد صدور الجيل الثاني وكذلك مشكلة النصوص العشوائية في البرنامج التي تؤخذ من هنا وهناك دون توثيق، كما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم 14: يمثل مدى قدرة البرنامج الجديد في تحسين مستوى التلاميذ.

السؤال رقم 20:

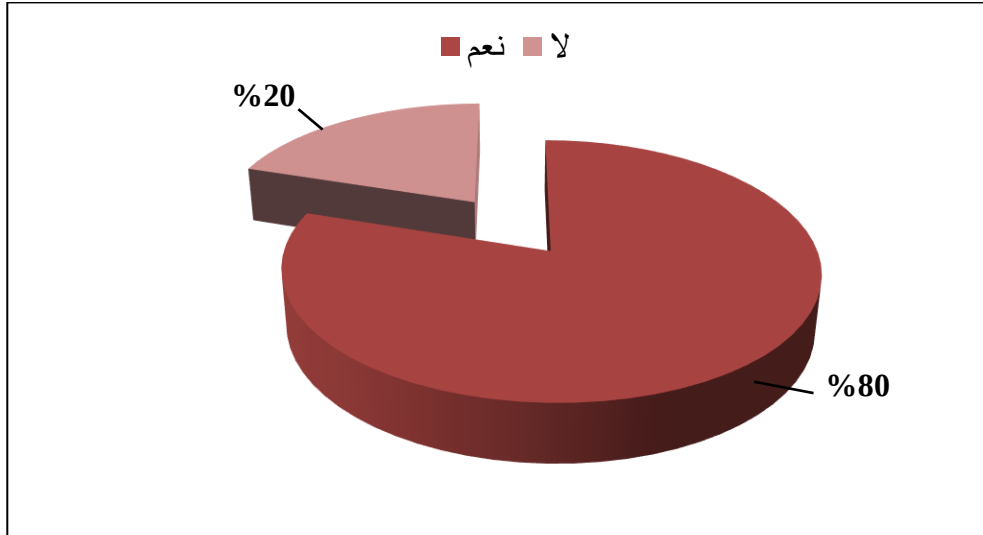
الجدول 15: يظهر مدى تقيد الأستاذ بالمواضيع التي قررها المنهاج.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	80 %
لا	03	20 %
المجموع	15	100 %

التعليق:

من خلال رصدنا للنتائج الإحصائية، تبين لنا أن 12 أستاذًا أجابوا بتقيد الأستاذ بمواضيع المنهاج وقدرت نسبتهم بـ 80 %، في حين نجد أن 3 أساتذة أجابوا بعدم التقيد أي بنسبة 20 % وهذا ما يوضحه الشكل رقم 15.

وعند استفسارنا عما إذا كان البرنامج يحد من حرية تصرف الأستاذ، حسب ما تقتضيه الحاجة للموضوع المطروح كانت الإجابة، أن الأستاذ يجب أن تكون لديه إستراتيجية في تنفيذ أعماله، كما أنه قد يقترح مواضيع تتماشى والبرنامج الدراسي، وهذا التقيد يفيد من ناحية الالتزام وتوحيد العمل لدى جميع تلاميذ المستوى، ثم أي اختيار آخر يعتبر حدا للحرية، في حين هناك من يرى أن البرنامج يحد من حرية الأستاذ لأنها تحول دون إبداع أو اكتشاف للمواهب.



الشكل رقم 15: يمثل تقيد الأستاذ بالمواضيع المقررة من المنهاج التربوي.

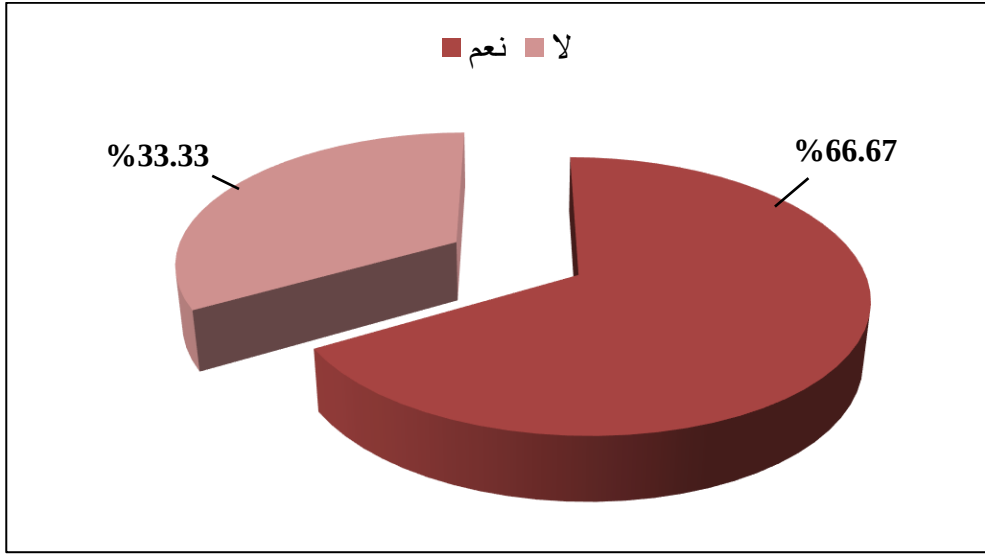
السؤال رقم 21:

الجدول 16: يظهر مدى مواكبة المواضيع المقررة لسن المتعلمين.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	66.67 %
لا	05	33.33 %
المجموع	15	100 %

التعليق:

من خلال النتائج الإحصائية الموضّحة في الجدول أعلاه، نلاحظ أن نسبة 66.67 % من الأساتذة أجابوا بأن المواضيع المقرّرة في المنهاج توافق سنّ المتعلّمين، ذلك أن فيها ما يمسّ جوانبهم العاطفية والوجدانية خاصّة وأنهم يمرّون بفترة المراهقة، كما يميلون إلى المواضيع التي تحرك عواطفهم ورغباتهم، في حين نجد أن نسبة 33.33 % من الأساتذة صرّحوا بأن هذه المواضيع المقرّرة لا توافق سنّهم، أي أنها مواضيع جامدة لا تحرّك مشاعرهم ولا تخدم تجاربهم الحياتية، كما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم 16: يمثل توزيع المواضيع حسب سن المتعلمين.

السؤال 22: خاص بموقف الأساتذة من منهاج السنة الرابعة متوسط:

يجمع أغلب الأساتذة على أن منهاج السنة الرابعة متوسط من حيث: الأنشطة، أساليب التقويم، مصادر التعليم، البيئة الاجتماعية متوافقة مع مستوى التلاميذ، وهو يعكس ما يجب أن يكون عليه التلميذ من وعي وفعالية، ومنهاج السنة الرابعة متوسط قيّم، وفيه كمّ هائل من الدّروس التي تخدم التلميذ والأسّاذ معاً، ويلتمس في هذا المنهاج تدرّج في المعرفة وكثير من الحداثّة، ويذهب البعض إلى أن المنهاج غير مناسب للتلاميذ، ذلك أن بعض المواضيع المقترحة، تفوق إدراكهم ومستواهم وقدراتهم، كما أن هذا المنهاج يمتاز بالكثافة والحشو، هذا ويزيد عليه عدم كفاية أساليب التقويم وعدم مناسبتها.

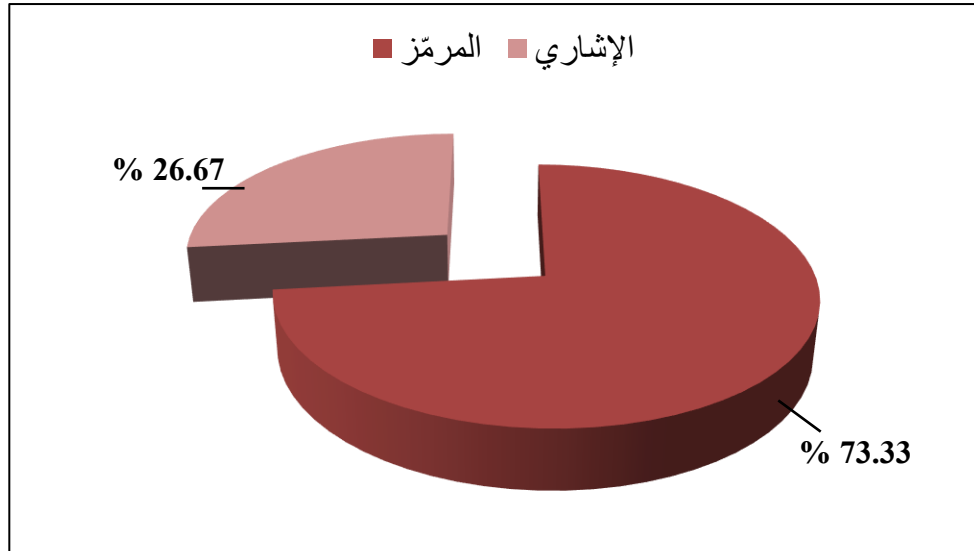
السؤال رقم 23:

الجدول 17: يتعلق بكيفية تصحيح التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
المرمّز	11	% 73.33
الإشاري	04	% 26.67
المجموع	15	% 100

التعليق:

انطلاقاً من النتائج التي تحصلنا عليها حول أساليب تصحيح التعبير الكتابي، نلاحظ أن الأساتذة الذين يعتمدون على التصحيح المرمّز عددهم 11، أي بنسبة 73.33 %، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى كون الترميز يجعل التلميذ ينتبه إلى نوع الخطأ الذي ارتكبه، ويساعده على تصحيحه، بالإضافة إلى الملاحظة التي يكتبها الأستاذ أسفل الورقة، وفي مقابل ذلك نلاحظ أن عدد الأساتذة الذين فضّلوا الأسلوب الإشاري على المرمّز هو 04 أساتذة أي بنسبة 26.67 %، وذلك يجعل التلميذ يعتمد على نفسه في تخمين ومعرفة الخطأ وبالتالي تصحيحه، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم 17: يمثل أساليب تصحيح التعبير الكتابي.

السؤال رقم 24:

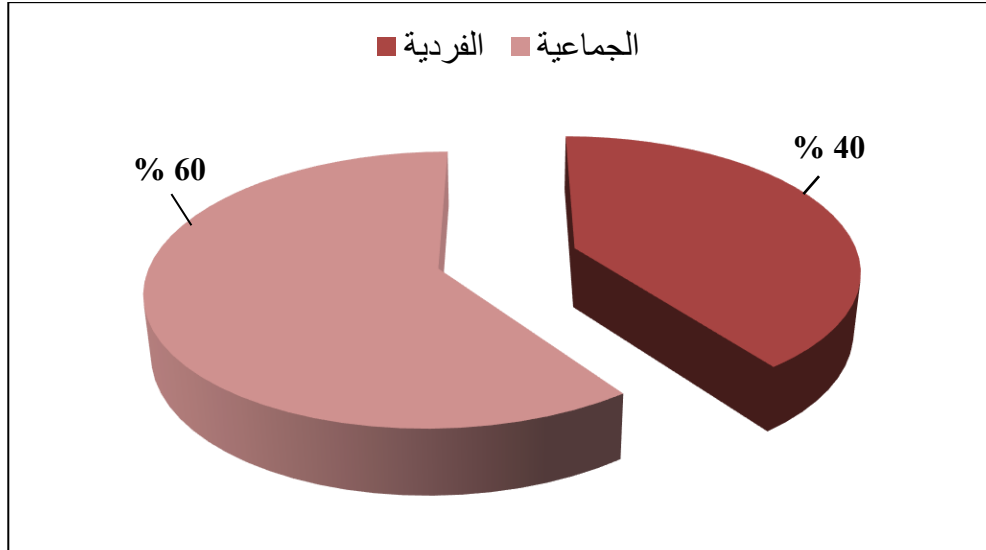
الجدول 18: خاص بطرق تصحيح التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الفردية	06	% 40
الجماعية	09	% 60
المجموع	15	% 100

التعليق:

من خلال تحليلنا لهذا السؤال توصلنا إلى:

40 % من المستجوبون يستعملون الطريقة الفردية أثناء التصحيح، ولعلّ السبب وراء ذلك هو تدريب المتعلّم بالوقوف على أخطائه ومعالجتها وتقويمها مع أستاذه، في مقابل ذلك نجد أن نسبة 60 % من الأساتذة يفضلون الطريقة الجماعية أثناء التصحيح، لأنها تجنب التلميذ تكرار الخطأ والوقوع فيه، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم 18: يمثل توزيع نسب الأساتذة حسب الطرق التي يستعملونها أثناء التصحيح.

السؤال 25: خاص بأفضل طرق تصحيح التعبير.

من خلال ما سبق نلاحظ أن أغلب الأساتذة يجمعون على استعمال الطريقة الجماعية أثناء التصحيح الكتابي، ذلك أن التلميذ يتعلّم من أخطاء غيره ويستفيد منها، كما أنّها تجعل من المتعلّم عنصراً

فعّالاً ومشاركاً، ضف إلى ذلك فالطريقة الجماعية توفّر الزمن بالنظر إلى عدد التلاميذ، وهي أنسب من الفردية لأن هذه الأخيرة تستلزم الوقت الكثير، إذ لا يمكن للمعلّم أن يجلس مع كلّ تلميذ ويبين له أخطاءه وكيفية تصويبها، في مقابل ذلك نجد أن لها فائدة جليّة تعود على المتعلم، ومنه نستنتج أنه على كل أستاذ أن يجمع بين الطريقتين حسب ما تقتضيه الحاجة.

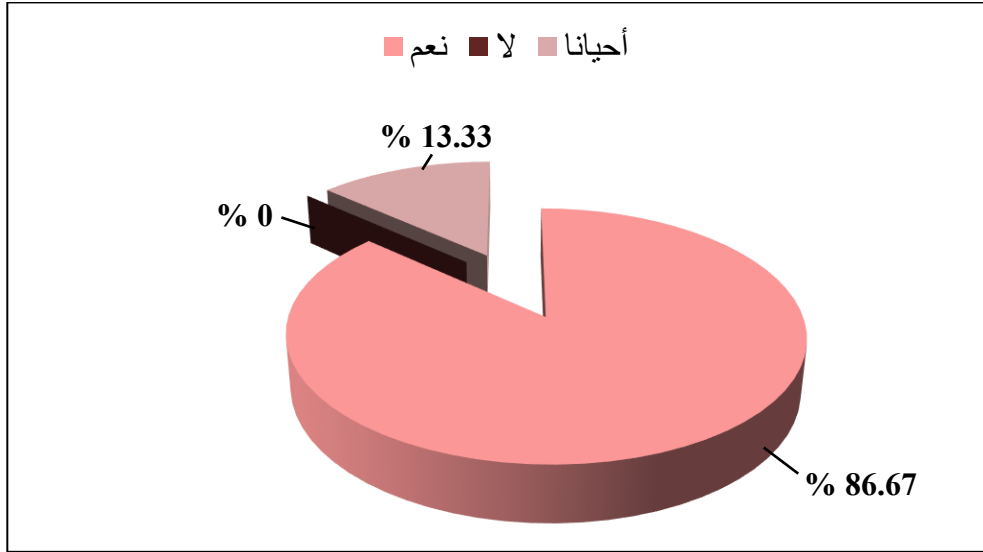
السؤال رقم 26:

الجدول 19: يتعلق بمدى عناية الأستاذ بتصحيح مواضيع التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	86.67 %
لا	00	00 %
أحياناً	02	13.33 %
المجموع	15	100 %

التعليق:

تبين النتائج الإحصائية المحصل عليها من خلال هذا السؤال أن 86.67 % من الأساتذة، يولّون عناية تامّة وفائقة أثناء تصحيح المنتج الكتابي، حتى يظهرون مواطن الضعف لدى المتعلّم، ويقوم هو الآخر باستدراكها، في حين نجد نسبة 13.33 % من الأساتذة الذين كانت إجاباتهم أحياناً أي أنهم أحياناً يصحّحون بدقة، وأحياناً أخرى لا، ولعلّ هذا الجواب يخفي وراءه أسباب أهمها اكتظاظ الأقسام، ضخامة الحجم الساعي للأستاذ، وكذا التحضير اليومي للمذكرات وإعداد الفروض والاختبارات، وهذا ما يجعل الأستاذ لا يدقّق كثيراً أثناء التصحيح، وكثرة انشغالاته، ولعلّ هذا ما يوضّحه الشكل التالي:



الشكل رقم 19: يمثل عناية الأستاذ بتصحيح مواضيع التعبير الكتابي.

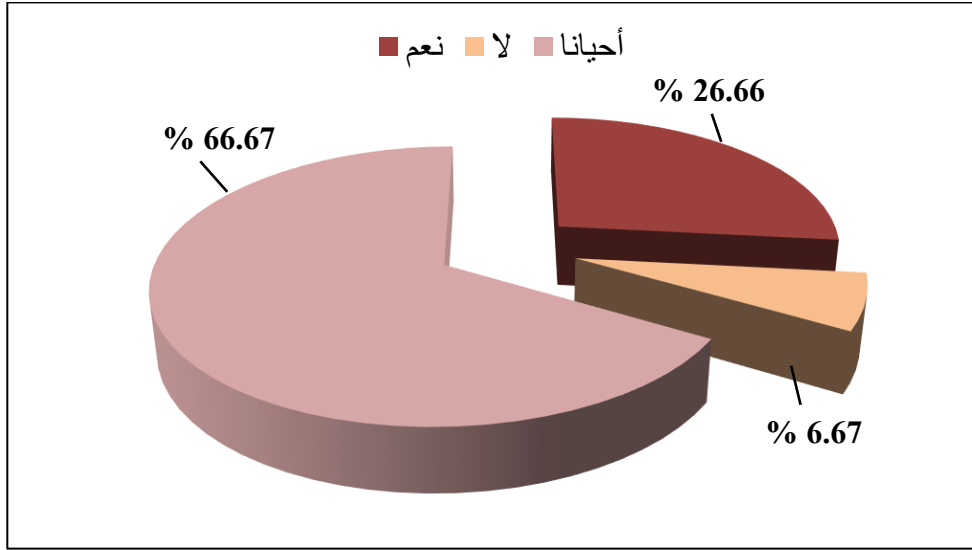
السؤال رقم 27:

الجدول 20: يتعلّق بمدى تحقق الكفاءة من نشاط التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	% 26.66
لا	01	% 6.67
أحياناً	10	% 66.67
المجموع	15	% 100

التعليق:

الملاحظ من خلال النتائج المتحصّل عليها، أن نسبة 26.66 % من الأساتذة أجابوا بأن الكفاءة المرجى الوصول إليها تتحقق، ذلك من خلال أن التلاميذ يتمكّنون من استهداف ما يطلب منهم، في حين نجد أن نسبة 6.67 % من عينة البحث ترى بأن الكفاءة لا تتحقق، ولعل هذا راجع إلى اختلاف مستويات التلاميذ، وقلة الإمكانيات المناسبة إضافة إلى الظروف المحيطة لكل من المعلم والمتعلّم، أمّا النسبة المتبقية فقد قدرّت بـ 66.67 % وهذه النسبة الأكبر حيث ترى أن الكفاءة تتحقق في معظم الأحيان من درس التعبير الكتابي، وهذا ما يوضحه الشكل أسفله:



الشكل رقم 20: يمثل الكفاءة المتوخاة من نشاط التعبير الكتابي.

السؤال 28: خاص بكيفية تقويم المنتج الكتابي لدى التلاميذ.

يتعلق السؤال الأخير من الاستبانة الموجّه للسادة الأساتذة بكيفية تقويم المنتج الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث كانت إيجابية الأساتذة بأنهم يقومونه من جميع الجوانب منها: أسلوب الكتابة ومنهج كتابة وضعية، ومدى الالتزام بالمطلوب، سواء من خلال الموضوع، النمط، الحجم، كذلك توظيف المعارف والمكتسبات القبلية، وحتى طريقة التقويم واستغلال حصص الفروض والاختبارات، ووجاهة الإنتاج وانسجامه وسلامة اللغة، ومعيار الملائمة فيه، وقد أضاف الأساتذة أيضاً تصويب الأخطاء المرتكبة بأنواعها الصرفية، النحوية، الأسلوبية، التركيبية فهي أيضاً تساعد على تقويم المنتج الكتابي.

1-2- تحليل الاستبيان الخاص بالتلاميذ:

بعد جمعي لأجوبة التلاميذ من خلال الاستبيانات الموجهة لهم، قمت بتدوينها وتنظيمها وفق

الجدول التالي:

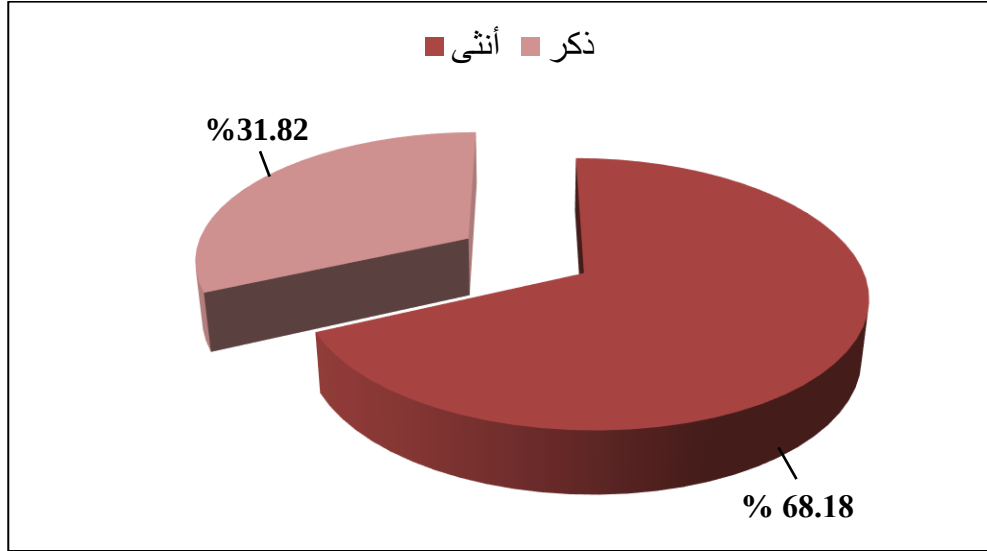
1- السؤال رقم 01:

الجدول رقم 01: توزيع التلاميذ حسب متغير الجنس.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	75	% 68.18
ذكر	35	% 31.82
المجموع	110	% 100

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن النتائج المرصودة توضح لنا ارتفاع عدد الإناث مقارنة بعدد الذكور، فقد بلغت نسبة الإناث 68.18 % بالنسبة لـ 75 أنثى، في حين قدرت نسبة الذكور بـ 31.82 %، بالنسبة لـ 35 ذكرًا، ويعود السبب في ذلك إلى غلبة العنصر الأنثوي في المجتمع الجزائري، ونفور الذكور من الدراسة عكس الإناث، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم 01: توضيح نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

2- السؤال رقم 02:

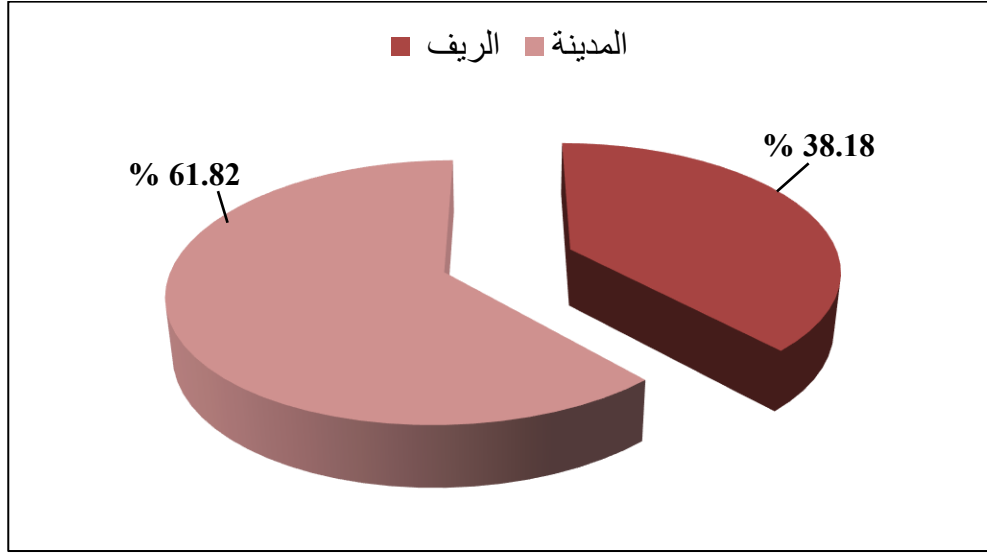
الجدول رقم 02: يوضح مكان السكن للتلاميذ.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الريف	42	38.18 %
المدينة	68	61.82 %
المجموع	15	100 %

التعليق:

يوضح لنا الجدول أعلاه، أن أغلب التلاميذ يقيمون في المدينة، وقد قدرت نسبتهم بـ 61.82 % بمعدل 68 تلميذ، أما الفئة الثانية فقد قدرت نسبتها بـ 38.18 % بمعدل 42 تلميذ، وهذا راجع إلى كوني نزلت إلى متوسطتين في المدينة حتى أخذ معلوماتهم، وبالتالي كانت نسبة المدينة أعلى من الريف، ولعل

هذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم 02: توزيع التلاميذ حسب مكان إقامتهم.

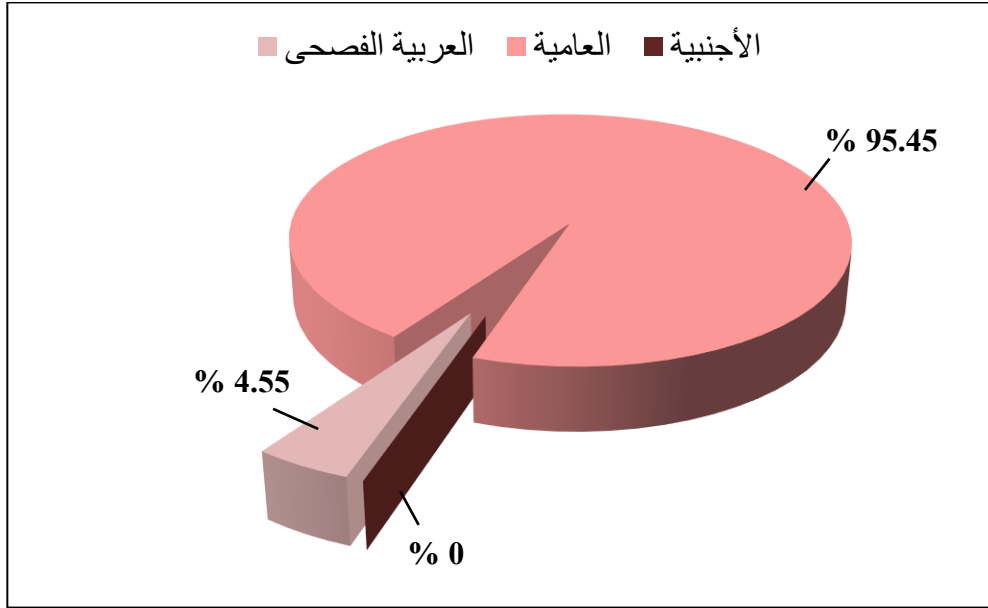
3- السؤال رقم 03:

الجدول رقم 03: خاص باللغة المستعملة داخل البيت.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
العربية الفصحى	05	% 4.55
العامية	105	% 95.45
الأجنبية	00	% 00
المجموع	15	% 100

التعليق:

تبين النتائج الإحصائية أن أغلب أفراد العينة يستعملون اللغة العامية (الدارجة)، وقد قدرت بنسبة 95.45 % أي بمعدل 105 تلميذ، في حين نجد أن مستعملي اللغة العربية الفصحى قدرت نسبتهم بـ 4.55 % أي بمعدل 05 تلاميذ، ولعل هذا راجع إلى عدم التعامل بها في جميع المواقف، مما ينتج عن ذلك ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي، وقلة ذخيرتهم اللغوية، وفي مقابل ذلك انعدمت اللغة الأجنبية بنسبة 0 %، كوننا مسلمين، وأهل فصاحة، كما يوضحه الشكل أدناه:



الشكل رقم 03: يمثل اللغة المستعملة في البيت.

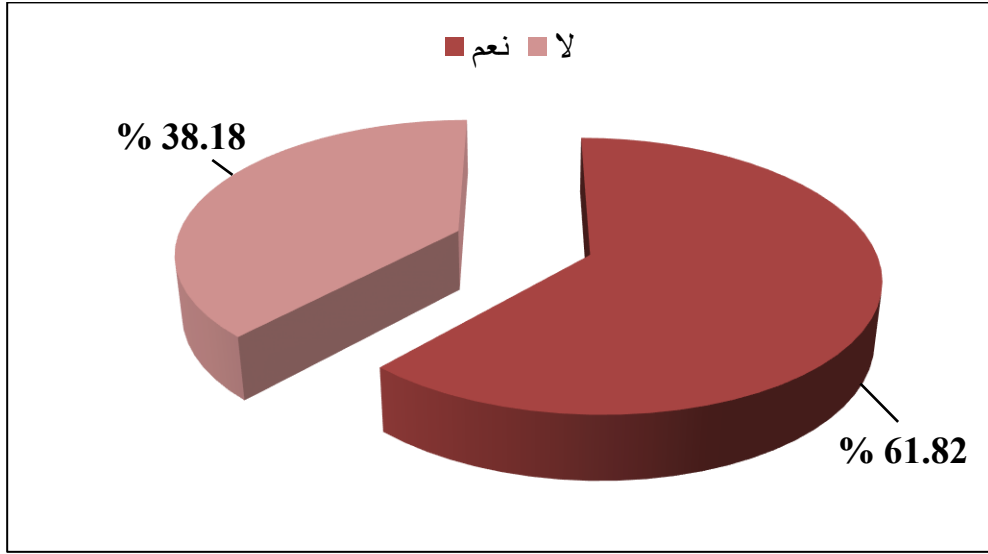
4- السؤال رقم 04:

الجدول رقم 04: خاص بمدى حب التلاميذ لحصص التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	68	61.82 %
لا	42	38.18 %
المجموع	110	100 %

التعليق:

تظهر النتائج أن نسبة 61.82 % من عدد التلاميذ أقرّروا بحبهم لحصة التعبير الكتابي لأنه يتيح لهم فرصة الإبداع والتعبير عما تجيش به صدورهم من مشاعر وأحاسيس، في حين نجد أن نسبة 38.18 % من أفراد العينة الذين أقرّروا بكرههم لحصة التعبير، والسبب في ذلك يعود إلى انشغال التلاميذ بنشاطات أخرى، وعدم ميلهم إلى حب الكتابة والإبداع، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم 04: يمثل مدى حب التلاميذ لحصص التعبير الكتابي.

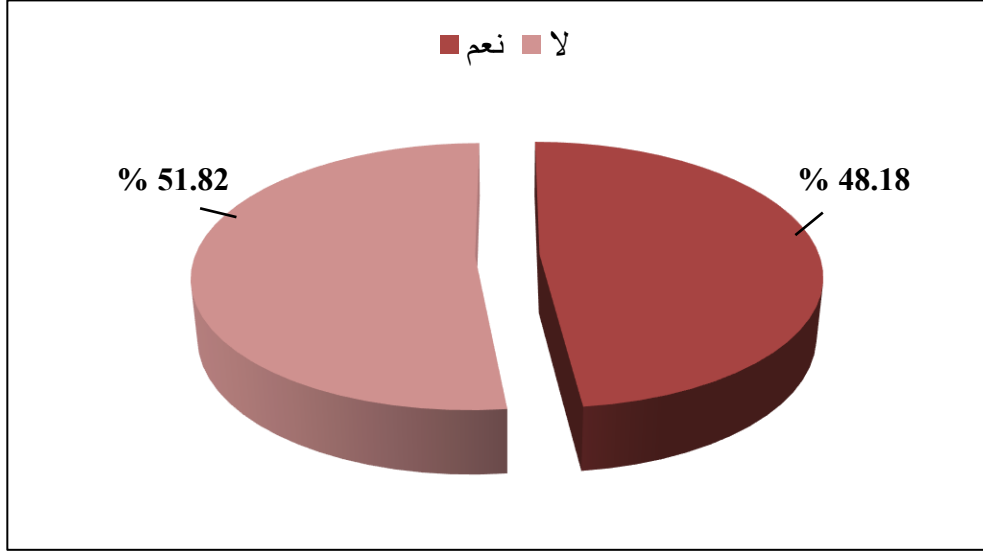
5- السؤال رقم 05:

الجدول رقم 05: خاص بنظرة التلاميذ لحصص التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	53	48.18 %
لا	57	51.82 %
المجموع	110	100 %

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن نسبة التلاميذ الذين يعتبرون حصّة التعبير الكتابي وقت راحة قد بلغت 48.18 % أي ما يعادل 53 تلميذاً، في حين نجد أن نسبة التلاميذ الذين يتخذون حصّة التعبير بجديّة هي 51.82 % أي ما يعادل 57 تلميذاً، كما يوضحه الشكل رقم 06، هذا يعني أن الفئة الثانية تفوق الفئة الأولى التي تعتبر الحصّة وقت لهو ولعب، ولا تبالي بأهميتها، والسبب الرئيسي يرجع إلى إعطاء الأستاذ وقتاً كثيراً لانجاز التعبير، دون أن يلاحظهم، وبالتالي يستغلّ التلميذ ذلك الوقت في اللعب وعدم الاهتمام، خاصة وأنه يمرّ بمرحلة المراهقة، ولا يبالي بالمواضيع التي لا تشغل وجدانه وتحرك عاطفته.



الشكل رقم 05: يوضح توزيع نسب التلاميذ حسب نظرتهم لحصة التعبير الكتابي.

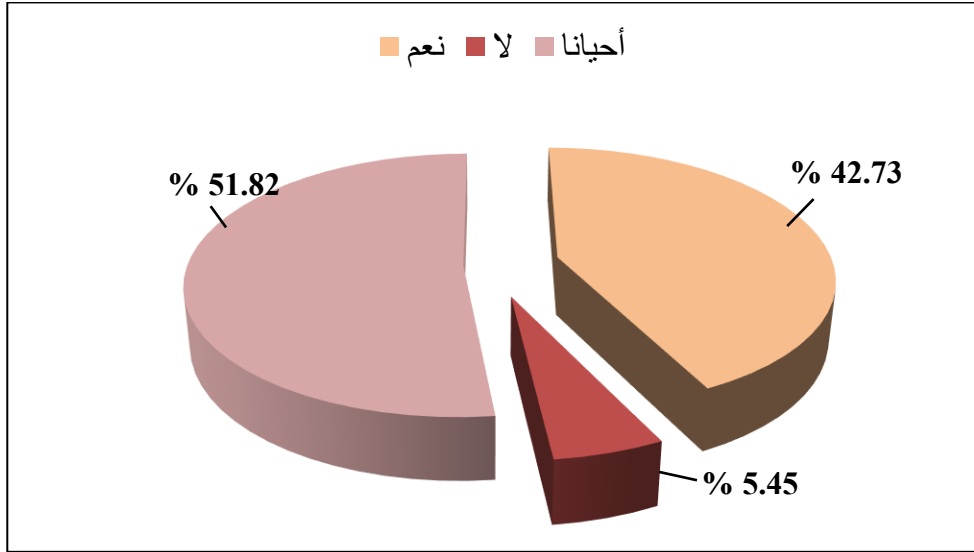
السؤال رقم 06:

الجدول رقم 06: يتعلق بفهم واستيعاب نشاط التعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	47	42.73 %
لا	06	5.45 %
أحياناً	57	51.82 %
المجموع	110	100 %

التعليق:

تظهر نتائج الجدول أن نسبة 42.73 % تتمكن من فهم واستيعاب حصص التعبير الكتابي، في حين نجد نسبة 5.45 % من التلاميذ لا يتمكنون من فهم واستيعاب حصص التعبير الكتابي، أما النسبة المتبقية والتي قدرت بـ 51.82 % فقد تأرجحت بين الفهم وعدمه، إذ أنها تتمكن من فهم الدروس ولكن بصورة غير منتظمة، وهذا بحسب طبيعة الموضوع ومدى تقبل التلاميذ له، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم 06: يمثل مدى فهم واستيعاب التلميذ لحصص التعبير الكتابي.

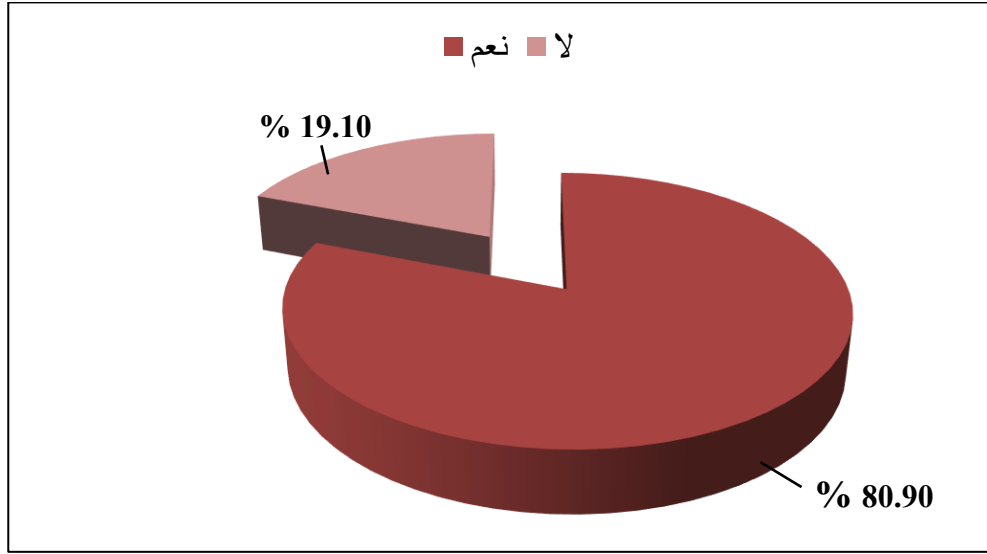
السؤال رقم 07:

الجدول رقم 07: خاص بطريقة الأستاذ المستعملة أثناء الإلقاء.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	89	% 80.90
لا	21	% 19.10
المجموع	110	% 100

التعليق:

بيّنت النتائج الإحصائية في الجدول أعلاه، أن التلاميذ الذين أقرّوا بإعجابهم لطريقة أستاذهم أثناء التقديم قد بلغ عددهم 89 تلميذاً، وقدّرت نسبتهم بـ % 80.90، أمّا التلاميذ الذين لا يحبّذون طريقة الأستاذ ويتذمرون منها فقد بلغ عددهم 21 تلميذاً، أي بنسبة % 19.10 وهذا ما يوضحه الشكل رقم 07، وربما يعود السبب في هذا إلى قلة انتباههم للأستاذ أثناء الشروحات، أو أنهم لا يفهمون طريقته، وبما أن النسبة الأولى كانت أعلى من الثانية، فهذا يعني أن الأستاذ يتبع خطوات سحرية حتى يوقع التلاميذ في فهم مادّته واستيعابها بشكل تام.



الشكل رقم 07: يمثل طريقة الأستاذ المستعملة داخل الصف المدرسي.

السؤال رقم 08:

الجدول رقم 08: خاص باللغة التي يستعملها الأستاذ داخل القسم.

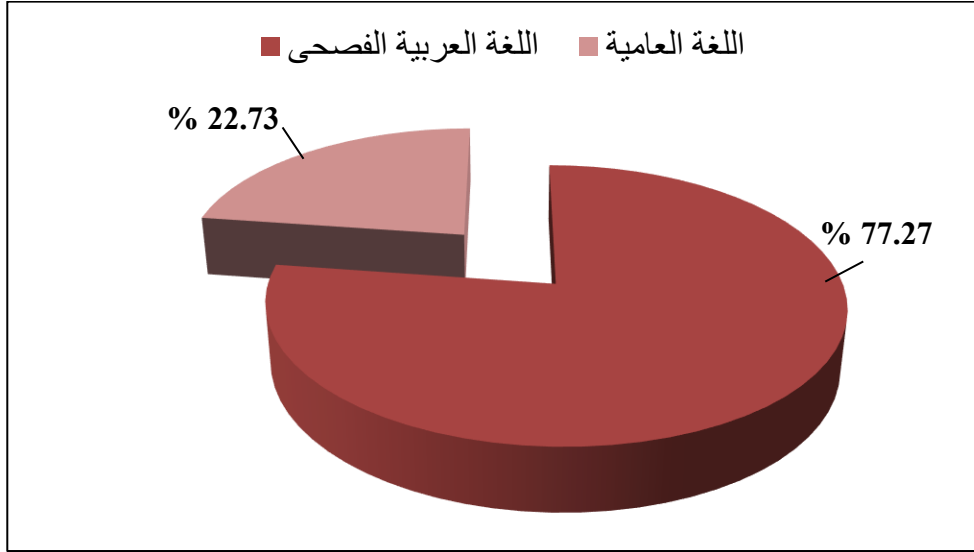
الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
اللغة العربية الفصحى	85	77.27 %
اللغة العامية	25	22.73 %
المجموع	110	100 %

التعليق:

يتبين لنا من خلال رصد النتائج، أن أغلب أفراد عينة البحث والتي بلغت نسبتهم 77.27 % قد أقرّوا باستعمال الأستاذ للغة العربية الفصحى داخل الصف المدرسي، وهذا أمر جد إيجابي، في المقابل سجلت نسبة المستجوبين باستعمال الأستاذ للغة العامية داخل الصف بـ 22.73 %، وهي نسبة ضئيلة مقارنة بسابقتها، فقد يستعمل الأستاذ العامية لتبسيط الفكرة لدى التلميذ لكن عليه أن يحرص دائماً على عدم التعمق فيها، وهذا ما يوضحه الشكل رقم 08.

وما نشير إليه هنا أنه يتوجب على معلم اللغة العربية أن يستعمل اللغة الفصحى لأن التلميذ ينظر إليه على أنه قدوته ومثاله الأعلى، فالمعلم إذا استخدم العامية قد يدخل بعض الألفاظ لا أصول لها ولا جذور في لغتنا العربية، وبالتالي فاستعمال اللغة الفصحى يرفع من مكانة اللغة ويحافظ على مستواها الأدبي

ويجب أن لا ننسى دائماً أن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم.



الشكل رقم 08: يوضح لغة الأستاذ المستعملة داخل القسم.

السؤال رقم 09:

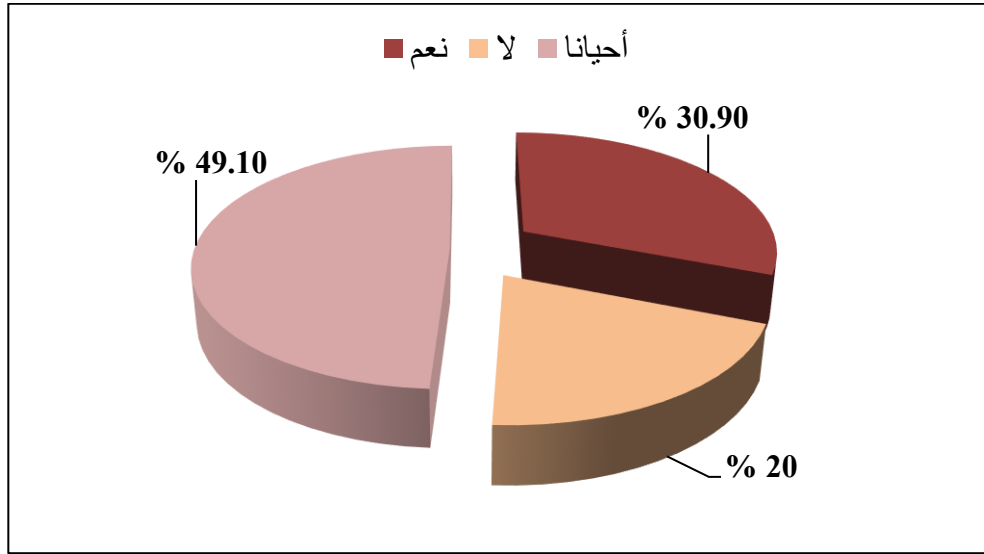
الجدول رقم 09: خاص بمدى ميل التلميذ إلى اقتراح موضوعاتٍ للتعبير الكتابي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	34	30.90 %
لا	22	20 %
أحياناً	54	49.10 %
المجموع	110	100 %

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن عدد التلاميذ الذين يميلون إلى اقتراح موضوعات تعبيرية هو 34 تلميذاً أي ما يعادل نسبة 30.90 %، أمّا التلاميذ الذين يرفضون ذلك فعددهم 22 تلميذاً، أي بنسبة 20 % من المستوى الإجمالي، والفئة المتبقية تمثلت في 54 تلميذاً كانت إجاباتهم متأرجحة بين نعم ولا، حيث بلغت نسبتهم 49.10 %، وهي النسبة الأكثر مقارنة مع النسب الأخرى، وهذا ما يبينه الشكل رقم 09.

ومنه نستنتج أن التلميذ يميل أحيانا إلى اقتراح موضوعات كتابية، بغية التعبير عما يجيش في صدره، وكذا التعبير عن مواضيعه المفضلة دون التقيد دوما بموضوعات محدّدة.



الشكل رقم 09: يمثل نسب التلاميذ الذين يفضلون اقتراح موضوعات تعبيرية على أساتذتهم.

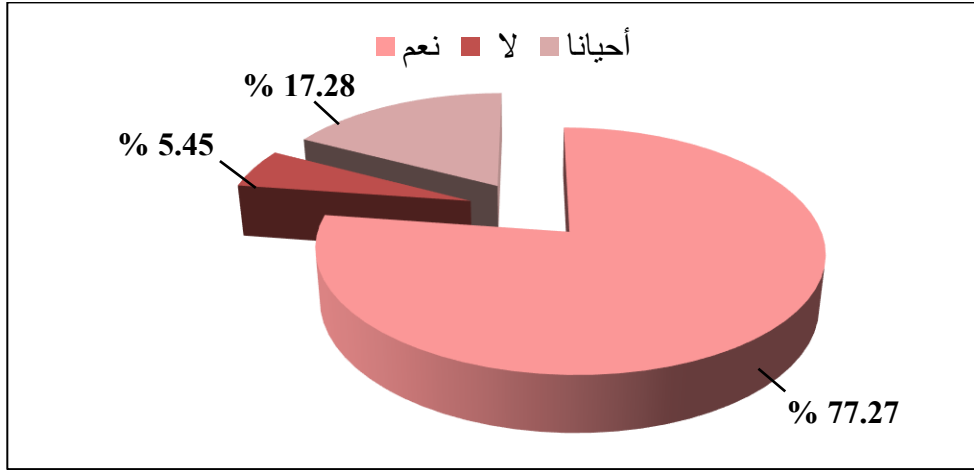
السؤال رقم 10:

الجدول رقم 10: خاص بدور المعلم في توجيه تلاميذه أثناء العملية التعليمية.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	85	77.27 %
لا	06	5.45 %
أحيانا	19	17.28 %
المجموع	110	100 %

التعليق:

سجّلت النتائج الإحصائية في الجدول أعلاه، أن نسبة 77.27 % من المستجوبين صرّحوا بأن الأستاذ حريص دوما على توجيههم وإرشادهم إلى طرق وأساليب الكتابة الصحيحة، في حين صرحت نسبة 5.45 % بأن الأستاذ لا يوجههم، معنى ذلك أنه يقوم بإلقاء الدرس فقط وفي نهاية الحصة يكلفهم بانجاز التطبيق، هذا ونجد أن نسبة 17.28 % تقرّ بأن الأستاذ مرشدا وموجها في العملية التعليمية، ولكنه غير مداوم على ذلك، ولعل هذا ما يوضحه الشكل الآتي:



الشكل رقم 10: يمثل الدور الذي يلعبه الأستاذ في توجيه تلاميذه.

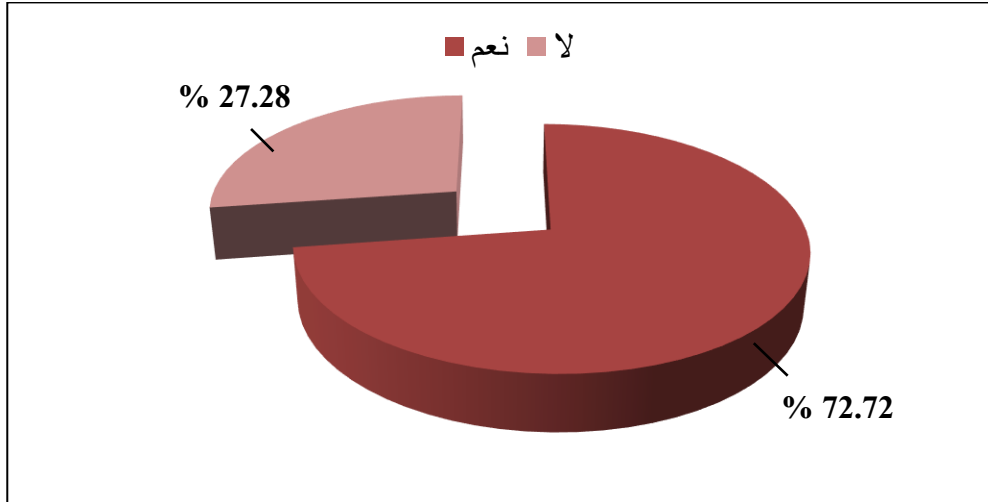
السؤال رقم 11:

الجدول رقم 11: خاص بكفاية الوقت الذي يحدده الأستاذ للكتابة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	80	72.72 %
لا	30	27.28 %
المجموع	110	100 %

التعليق:

يوضح لنا الجدول أعلاه اختلاف إجابات التلاميذ حول هذا السؤال، فنجد أن نسبة 72.72 % من التلاميذ أجابوا بأن الوقت المخصص لهم للكتابة كاف، ولا يجدون أية صعوبة تحتاج إلى وقت أكبر من أجل حل الموضوع والتصدي له، إذ أنهم يفهمون الدرس والسؤال دون أي عائق، في حين قدّرت النسبة المئوية بـ 27.28 % وهي الفئة التي صرحت بأن الوقت غير كاف لتحرير موضوعاتهم والتخمين فيها، مما يستدعي وقتاً أكبر من ذلك لإنشاء موضوع جيد، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم 11: يمثل الوقت الممنوح لإنشاء التعبيرات الكتابية.

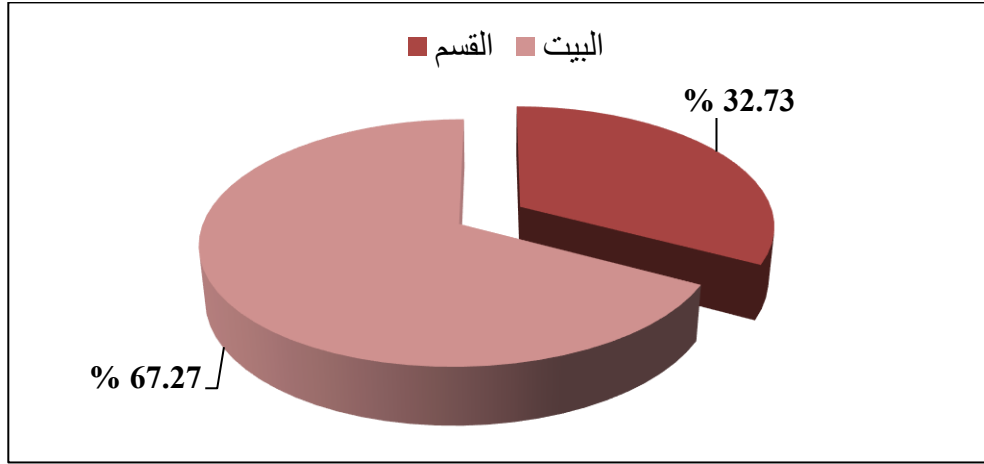
السؤال رقم 12:

الجدول رقم 12: يتمحور حول المكان الذي يفضلهُ التلاميذ لإنجاز موضوعاتهم.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
القسم	36	32.73 %
البيت	74	67.27 %
المجموع	110	100 %

التعليق:

من خلال المعطيات المتحصل عليها، نلاحظ اختلاف آراء التلاميذ حول هذا السؤال فنجد: أن نسبة 32.73 % من التلاميذ يفضلون إنجاز تعبيراتهم في القسم، في حين قدرت نسبة التلاميذ الذين يفضلون البيت لتحرير تعابيرهم بـ 67.27 %، وهذا ما يوضحه الشكل رقم 12، من هنا يتّضح لنا أن العينة المبحوثة تفضل إنجاز المنتج الكتابي في البيت بدل القسم، وهذا راجع إلى عدة أسباب نذكر منها: حصوله على مختلف المعلومات التي تخدم موضوعه من أطراف أخرى (كالوالدين، الانترنت، النقل الحرفي من الكتب والقواميس...)، الحصول على متسع من الوقت دون التقيد بزمان محدّد، إحساسه بالحرية والراحة دون رقابة من الأستاذ.



الشكل رقم 12: يمثل المكان الذي يميل إليه التلميذ لانجاز تعبيره.

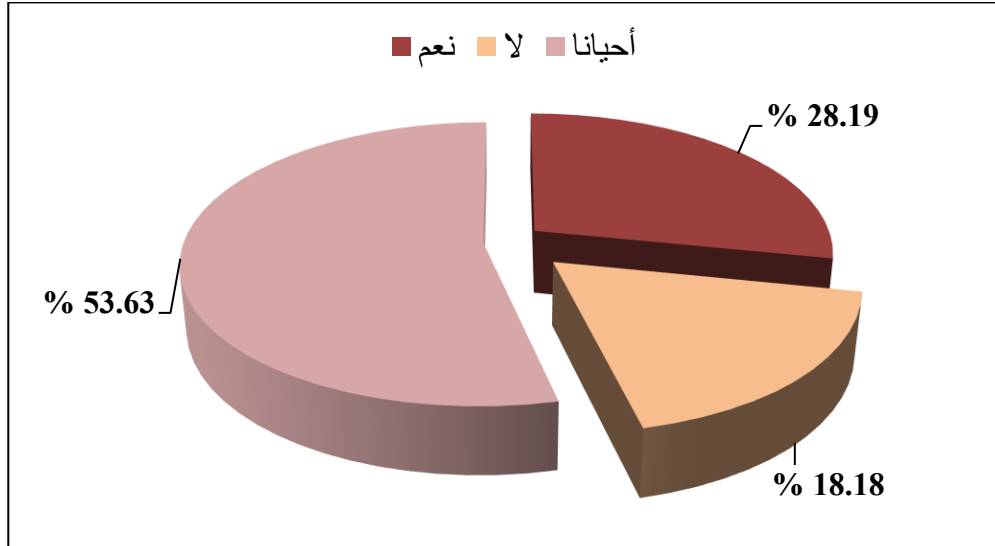
السؤال رقم 13:

الجدول رقم 13: خاص بالصعوبات التي يواجهها التلميذ أثناء الكتابة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	31	28.19 %
لا	20	18.18 %
أحياناً	59	53.63 %
المجموع	110	100 %

التعليق:

تظهر نتائج الجدول أعلاه أن عدد التلاميذ الذين يواجهون صعوبة أثناء التحرير الكتابي، بلغ عددهم 31 تلميذاً أي ما يقابل 28.19 %، في حين نجد أن التلاميذ الذين لا يعانون من أية صعوبة بلغ عددهم 20 تلميذاً أي بنسبة 18.18 %، وفي مقابل ذلك نجد أن 59 تلميذاً صرّحوا في إجاباتهم بأنهم أحياناً يتعرضون لصعوبات تعرقلهم وأحياناً أخرى لا، ومثلت نسبتهم بـ 53.63 %، فمثلاً قد يمتلكون الفكرة لكنهم لا يعرفون كيف يدمجونها في الموضوع، ممّا يستدعي تحفيزهم على المطالعة والبحث في أجواف الكتب حتى تزداد ذخيرتهم اللغوية، والتغلب على كل الصعوبات التي تتمثل في الأخطاء التي يرتكبونها أثناء الكتابة، وهذا ما يوضحه الشكل أدناه:



الشكل رقم 13: يمثل الصعوبات التي تعوق التلاميذ أثناء التحرير الكتابي.

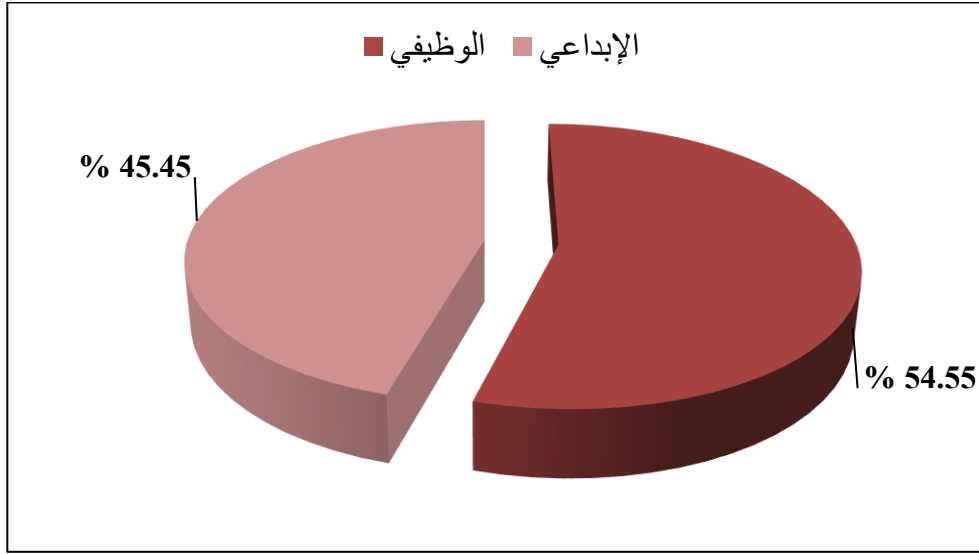
السؤال رقم 14:

الجدول رقم 14: يتمحور حول أنواع التعبير الكتابي أكثر صعوبة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الوظيفي	30	27.28 %
الإبداعي	80	72.72 %
المجموع	110	100 %

التعليق:

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا، أن نسبة 27.28 % من التلاميذ يجدون صعوبة في التعبير الوظيفي، في حين نجد أن نسبة 72.72 % يواجهون صعوبة في التعبير الإبداعي، وهذا دليل على أن التلميذ يجد صعوبة في التعبير الإبداعي أكثر، كونه يسخر كل جهوده وطاقاته في توليد العبارات، مما يشترط عليه تنظيمها وترتيبها وفق قدراته وإبداعاته الشخصية، أمّا التعبير الوظيفي فهو عبارة عن قوالب جاهزة لا تتطلب جهداً كثيراً من التلميذ، إذ أن كلّ ما عليه هو تنظيمها وترتيبها، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم 14: يمثل أنواع التعبير الكتابي الأكثر صعوبة.

السؤال رقم 15:

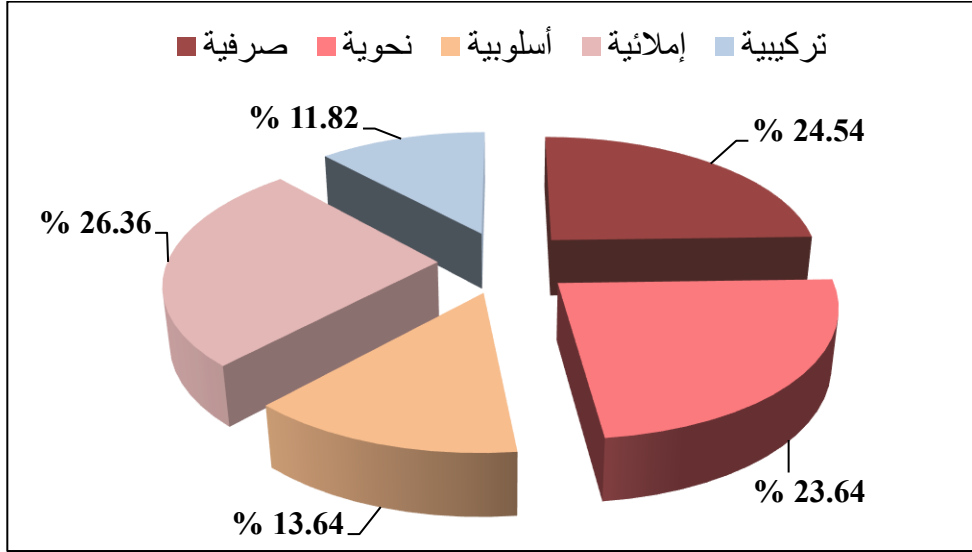
الجدول رقم 15: خاص بأكثر الأخطاء المرتكبة في التعبير.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
صرفية	27	24.54 %
نحوية	26	23.64 %
أسلوبية	15	13.64 %
إملائية	29	26.36 %
تركيبية	13	11.82 %
المجموع	110	100 %

التعليق:

تظهر النتائج المتحصل عليها تبين نسب التلاميذ حسب وقوعهم في الأخطاء فنجد: نسبة 24.54 % من التلاميذ يرتكبون الأخطاء الصرفية، و 23.64 % يقعون في الأخطاء النحوية، أما التلاميذ الذين يرتكبون الأخطاء الأسلوبية أثناء الكتابة فنسبتهم المئوية قدرت بـ 13.64 %، في حين احتلت الأخطاء الإملائية نسبة 26.36 %، أما الحديث عن الأخطاء التركيبية فقد سجلت بنسبة 11.82 %، وهذا ما يفسر لنا أن غالبية التلاميذ يقعون في الأخطاء الإملائية والصرفية والنحوية، ولعل هذا راجع إلى ضعف

التلميذ في الجوانب الصرفية والنحوية وعدم الدّراية بقواعد اللغة العربية، وهذا ما يوضحه الشكل أسفله:



الشكل رقم 15: يمثل أنواع الأخطاء التي يقع فيها تلاميذ الرابعة متوسط.

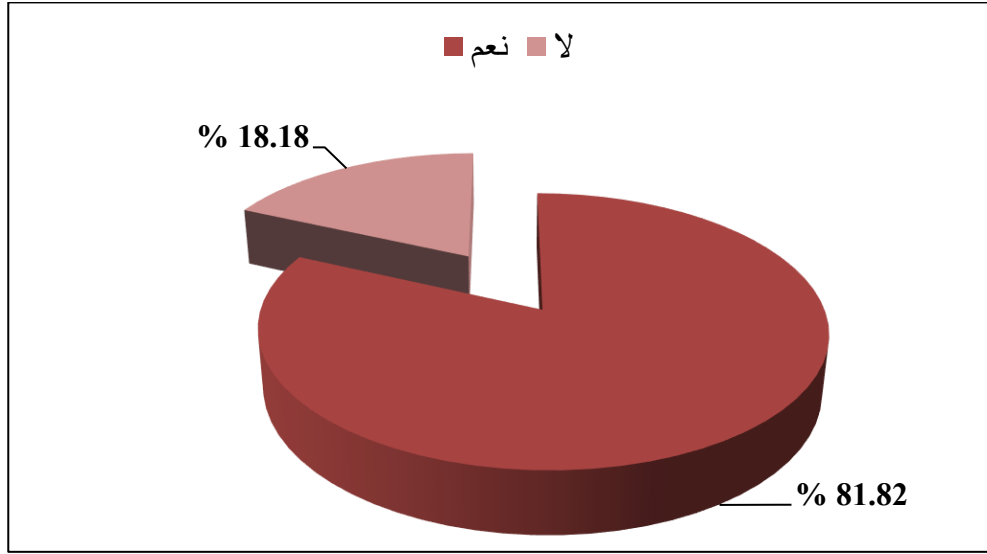
السؤال رقم 16:

الجدول رقم 16: يتمحور حول حرص التلميذ على جمع المعلومات قبل الكتابة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	90	81.82 %
لا	20	18.18 %
المجموع	110	100 %

التعليق:

انطلاقاً من النتائج السابقة يتبين لنا أن نسبة 81.82 % من أفراد عينة البحث، يجمعون المعلومات قبل البدء في الكتابة، وهذا أمر محمود يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار، وأن يثمن ويشجع أصحابه على ذلك، لأن هذا التعبير يساعدهم على شحذ ونسج أفكار مرتبة ومنظمة وحسنة الصياغة، في حين قدرت نسبة التلاميذ الذين لا يبدون أي اهتمام بذلك بـ 18.18 %، ولعل هذا ما يؤثر على مردودهم في إنتاج نصوص كتابية جديدة، وهذا ما يمثله الشكل التالي:



الشكل رقم 16: يمثل توزيع نسب التلاميذ الذين يعتمدون على ذاكرتهم قبل الإنشاء.

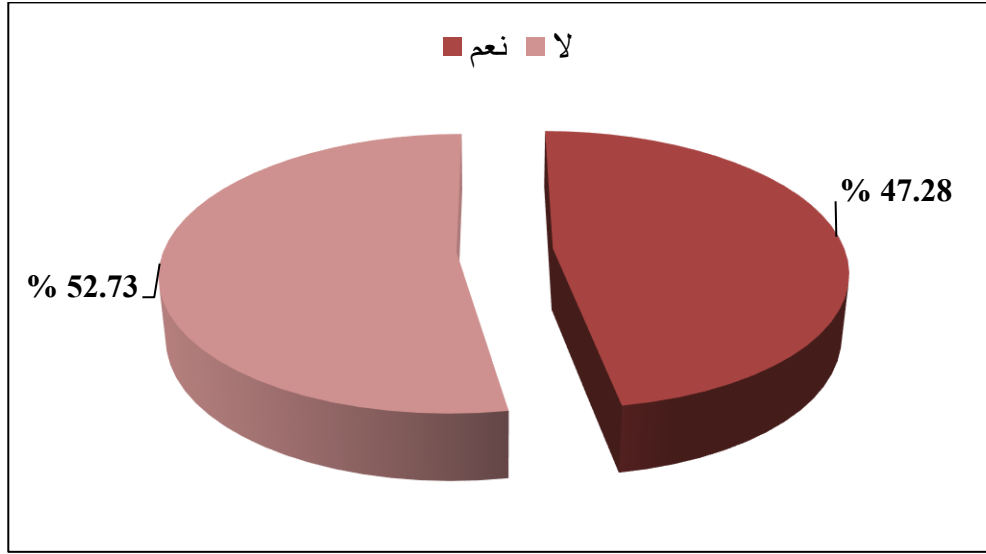
السؤال رقم 17:

الجدول رقم 17: خاص باستعانة التلميذ على وسائل تعليمية تنمي ذاكرته اللغوية.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	52	47.28 %
لا	58	52.73 %
المجموع	110	100 %

التعليق:

من خلال ما سبق يتضح لنا أن نسبة التلاميذ الذين يهتمون بالمطالعة والقراءة قدرت بـ 47.28 %، أي ما يقابل 52 تلميذاً، في حين سجلت نسبة التلاميذ الذين ينفرون من المطالعة بـ 52.73 % أي ما يعادل 58 تلميذاً، وهذا ما يمثله الشكل رقم 17، وهذا يدل على أن نسبة التلاميذ الذين هجروا الكتب والمطالعة كانت نسبتهم أكبر، والسبب في ذلك يعود إلى ضعفهم في القراءة وعدم فهمهم لها، كذلك شعورهم بالملل أثناء المطالعة والبحث، ومن الأسباب المنتشرة أيضاً طغيان وسائل الإعلام التي أثرت كثيراً عليهم، وبخاصة هذه الفئة كونها تمرّ بفترة المراهقة، وهذا التأثير تمثل في عكوفهم أمام شاشات التلفاز لمتابعة مختلف الأفلام والمسلسلات، وانكبابهم على هواتفهم النقاله وغيرها، وهذا ما يوضحه الشكل أدناه:



الشكل رقم 17: يمثل توزيع نسب التلاميذ الذين يميلون إلى المطالعة والقراءة.

السؤال رقم 18:

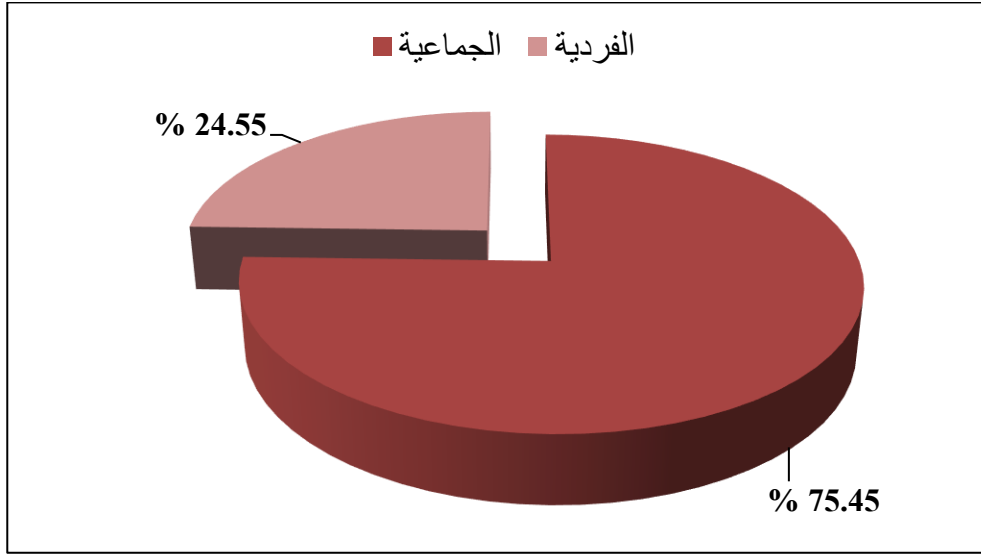
الجدول رقم 18: خاص بأفضل طرق تصحيح التعبير الكتابي لدى التلميذ.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الجماعية	83	% 75.45
الفردية	27	% 24.55
المجموع	110	% 100

التعليق:

من خلال النتائج المتحصل عليها يتبين لنا، أن نسبة 75.45 % من المتعلمين أجابوا بأن أفضل الطرق لديهم لتصحيح التعبير هي الطريقة الجماعية، ذلك أنهم يتناقشون ويتعرفون على أخطاء بعضهم البعض ويحاولون تجنبها، في مقابل ذلك قدرت نسبة التلاميذ الذين يفضلون الطريقة الفردية بـ 24.55 %، لأن المتعلم بهذه الطريقة يكون مع أستاذه الذي يكشف له كل أخطائه بالتدرج، كما يبين له كيفية تصويبها، وهذا ما يوضحه الشكل رقم 18.

ومنه نخلص إلى القول بأن الطريقة التي فضلها المستجوبون، تخدمهم كثيرا حتى من الناحية النفسية، حيث يتغلب التلميذ على خجله أمام غيره ويستفيد من أخطائه، وبالتالي يكون الإنتاج أوفر.



الشكل رقم 18: يمثل توزيع نسب التلاميذ حسب الطرق المفضلة لديهم لتصحيح التعبير الكتابي.

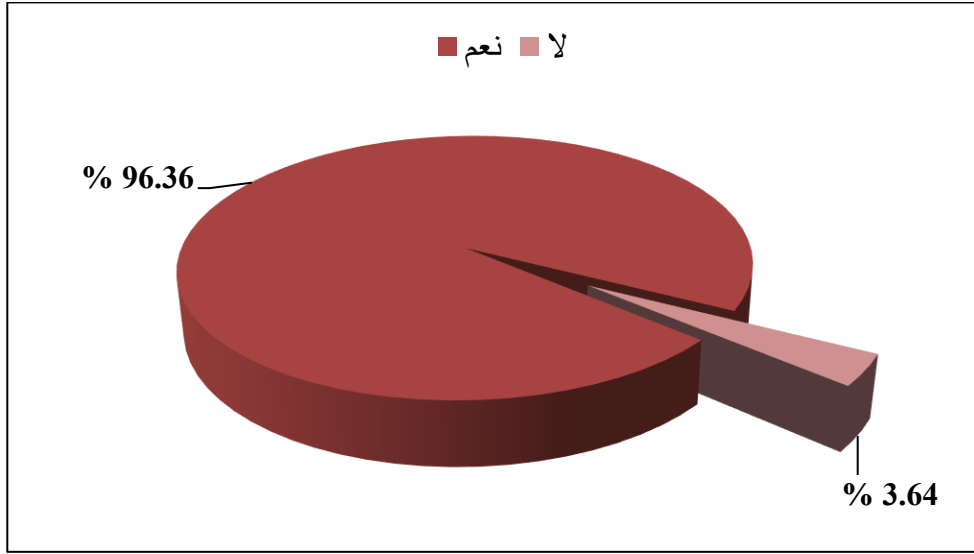
السؤال رقم 19:

الجدول رقم 19: خاص باستفادة التلميذ من تصحيح أستاذه للأخطاء التي يقع فيها.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	106	% 96.36
لا	4	% 3.64
المجموع	110	% 100

التعليق:

الملاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن عدد التلاميذ الذين يستفيدون من تصحيح الأستاذ لأخطائهم هو 106 تلميذ، أي ما يعادل 96.36 %، في حين هناك 4 تلاميذ صرّحوا في إجاباتهم بعدم استفادتهم من حصص التصحيح، وقد قدرت نسبتهم بـ 3.64 %، وهي نسبة ضئيلة جداً مقارنة بسابقتها، وهذا دليل على أن التلميذ في اهتمام دائم لحصص التصحيح، حيث يتقيد بنصائح أستاذه ويركز معه، من أجل التعرف على الأخطاء وتفاديها، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم 19: يمثل توزيع نسب التلاميذ حسب الاستفادة من حصص التصحيح.

السؤال رقم 20:

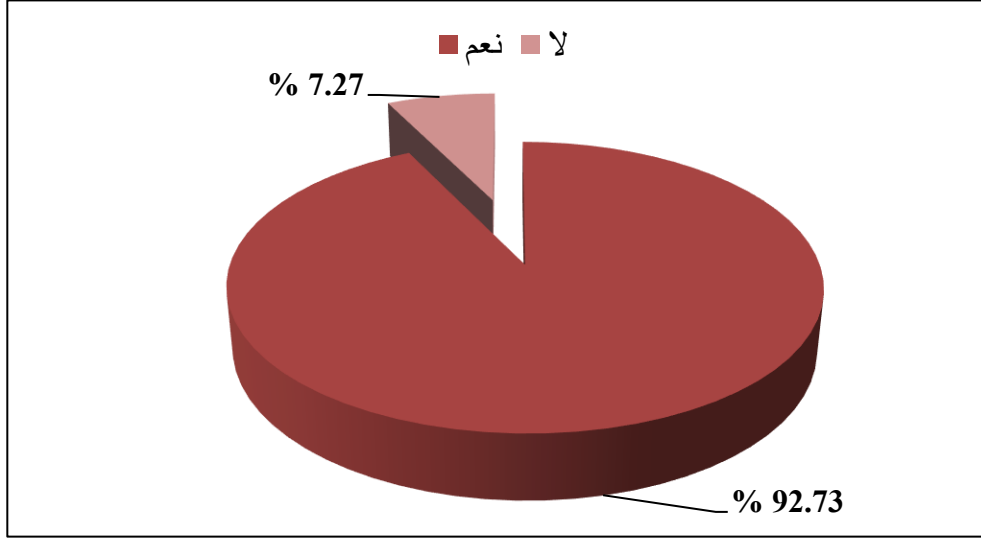
الجدول رقم 20: خاص بدور التعبير في الرفع من مستوى التلميذ.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	102	% 92.73
لا	08	% 7.27
المجموع	110	% 100

التعليق:

تظهر نتائج الجدول أعلاه، تباين آراء التلاميذ حول هذا السؤال فنجد أن نسبة 92.73 % يقرّون بدور التعبير في الرفع من مستوى التلميذ في اللغة العربية، في حين سجّلت نسبة التلاميذ الذين لا يرون أية إفادة من هذا الجانب بـ 7.27 %، وهذا ما يوضحه الشكل رقم 20.

وتفسير ذلك يعود إلى: عدم إدراك التلميذ لأهمية التعبير إذ يحسبه بعضهم جهداً لا فائدة منه، قلة المحصول اللغوي، صعوبة تطبيق القواعد النحوية والصرفية، النقل الحرفي لموضوعات أو نصوص أخرى وبالتالي عدم الإبداع بأفكار جديدة، إذ لا بد للمتعلم من اتخاذ حصة التعبير الكتابي بجدية حتى يعلي من مستواه في اللغة العربية.



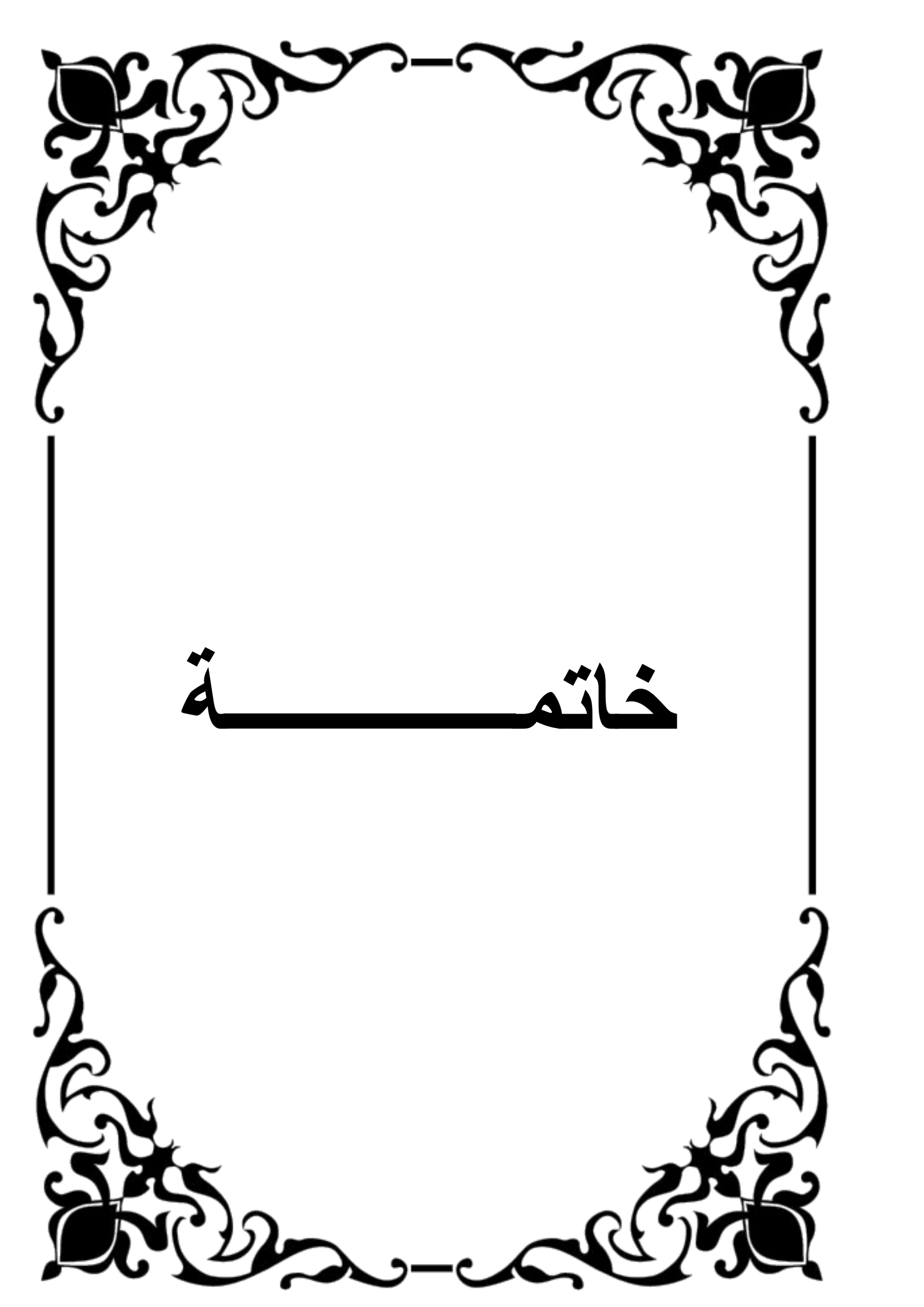
الشكل رقم 20: يمثل توزيع نسب التلاميذ حسب إفادة حصص التعبير الكتابي في اللغة العربية.

2- تصنيف الأخطاء اللغوية المرتكبة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط خلال كتاباتهم التعبيرية:

الجملة التي فيها الخطأ	نوع الخطأ	تصحيح الخطأ	التذكير بالقاعدة
إنّ وطني الجزائر التي هي دوحة وارفة الظلال	تركيبية (ت)	الجزائر دوحة وارفة الظلال	استخدام الحرف المناسب والترتيب الجيد للجملة.
أخرج رجال ضحّى	صرفي (ص)	رجال ضحّوا	تصريف الفعل الماضي مع الضمير "هم".
يأديه	صرفي (ص)	يؤديه	تكتب الهمزة على الواو، لأنها مفتوحة وما قبلها مضموم
وأبناء جيلٍ ممتازًا	إملائي	جيلٍ ممتازٍ	الصفة تتبع الموصوف في التأنيث والتذكير
لا يؤتي الوقت	إملائي	لا يأتي الوقت	تكتب الهمزة على الألف لأنها ساكنة وما قبلها مفتوح.
تتصف الجزائر بصحراء واسعة شاسعة ذو رمال تشبه الذهب	إملائي	ذات رمال تشبه الذهب	التعبير هنا مؤنث لذلك نستخدم لفظة "ذات" للمؤنث بمعنى "صاحبة"، و"ذو" للمذكر.

تكتب الألف المقصورة في الأفعال المضارعة، التي انتهت بألف ولم يسبقها ياء.	تبقى	صرفي	تبقا
تكتب التاء مفتوحة لأنها جمع مؤنث سالم.	المسيرات	إملائي (م)	المسيرة
تجنّب التكرار حتى لا يختل المعنى.	يجب المحافظة عليه، وجعله يتقدم أو (السعي إلى تقدمه).	إملائي (م)	يجب المحافظة عليه وحبّه، والمحافظة عليه وجعله يتقدم.
ما النافية تنفي ما قبلها.	وأغلى ما عندي	نحوي (ن)	وما أغلى ما عندي
الاستخدام الصحيح للكلمات.	أداء كلّ شخص واجبه	أسلوبي (س)	أداء كلّ واجبه اليومي
استخدام الحرف المناسب في المكان المناسب.	بلد ضحّى في سبيله	نحوي (ن)	بلد ضحّى فيه سبيله
استخدام (ال) التعريف في المكان المناسب.	إنّ حبّ الوطن	إملائي (م)	إنّ الحبّ الوطن
تاء التأنيث	دولة عربية إسلامية	إملائي (م)	دولة عربي إسلامية
الاستخدام الصحيح للحروف.	علينا التمسك بهذه المقومات	أسلوبي (س)	وعلينا التمسك في هذه المقومات
لأن أصل الألف ياء.	أبى الشعب	نحوي (ن)	ولهذا أبى الشعب
تصريف الفعل المضارع مع الضمير "نحن".	إنّ الوطن نفديه بحياتنا	نحوي (ن)	ان الوطن نفدي بحياتنا
"هما" تدل على المثني، و"هم" تدل على الجمع.	بين بعضهم البعض	صرفي (ص)	الشعب بين بعضهما البعض

ويحبّوا وطنهم	نحوي (ن)	ويحبّون وطنهم	يرفع الفعل المضارع بثبوت النون.
لذلك يجب علينا أن أحبّ وطننا	صرفي (ص)	لذلك يجب علينا أن نحبّ وطننا	تصريف الفعل الماضي مع الضمير "نحن" وليس "أنا".
للحفاظ على سلامة الأمة وسلامة بلادك، لأن بلادك بحاجة إليك	ت + إملائي	للحفاظ على سلامة الأمة والبلاد	عدم التكرار المفرط
ونأكل على خيراته	نحوي (ن)	نأكل من خيراته	استعمال الحرف المناسب، للمعنى السليم.
الثّورة	إملائي (م)	الثّورة	الاستخدام الصحيح للكلمة
الجزائر وما عليه من خيرات	صرفي (ص)	الجزائر وما عليها من خيرات	استخدام ضمير المؤنث للدلالة على المؤنث.
أبيات قصديرية	إملائي (م)	بيوت قصديرية	لأن جمع بيت هو بيوت
كل أبناء الجزائر لهما حقوق على وطنهما وعليهما واجبات	صرفي (ص)	كل أبناء الجزائر، لهم حقوق وعليهم واجبات	استخدام الضمير "هم" لأنه يقصد الجمع من خلال العبارة وليس المتن.
يجب على كلّ نفس، أن لا يبيع وطنه والسّهر عليه من كلّ آفة ونصح الأمم من كلّ مشاكل	تركيب (ت)	يجب على كل إنسان أن لا يبيع وطنه، والسهر على حمايته من كلّ المشاكل.	الالتزام بالترتيب الصحيح وحسن اختيار الجمل أثناء الكتابة.
فوطن نعمة من الله	نحوي (ن)	فالوطن نعمة من الله	(ال) التعريف تدخل على النكرات فتزيل الإبهام ويتضح المعنى.



خاتمة

خاتمة:

لقد حاولت في هذه الدراسة الكشف عن نشاط التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات، ومدى مساهمته في توظيف التلاميذ للمهارات اللغوية في مرحلة التعليم المتوسط، كما حاولت أيضا تشخيص الصعوبات التي تحول دون اكتساب المتعلم لكفاءة التعبير الكتابي، وأهم مواطن الضعف التي قد يقع فيها التلميذ أثناء الإنتاج، وأيضا مدى فاعلية العلاج الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات للتعبير الكتابي، باعتمادها المقاربة النصية كمنطلق لكل النشاطات.

وآمل أن يكون هذا البحث قد أزاح بعض الأستار عن فنيات التعبير الكتابي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات، ومن النتائج التي تم الوقوف عندها في هذا البحث مايلي:

- المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد، فيما يخص التعبير الكتابي، كما يمكنها أن تقدم الأحسن للمدرسة الجزائرية، ذلك لو وفّرت لها شروط التطبيق، ووسائله وكثفت الندوات ذات الفاعلية للمعلمين، لاستعاب هذه البيداغوجيا.
- 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 يوظفها في إنتاج نصوص من مختلف أشكال التعبير، تكون لها دلالة معنونة بالنسبة إليه، مثلاً في مجال التعبير الكتابي وهي على عكس بيداغوجيا الأهداف، التي تجعل من المتعلم مجرد وعاء تصب وتحشى فيه المعلومات من قبل المعلم، والتي تفرض عليه أن يسترجعها في الفروض والامتحانات.
- يساهم التعبير عامة، والتعبير الكتابي خاصة، مساهمة فعالة في اكتساب التلاميذ للرصيد اللغوي، وفي تحصيل المعارف والخبرات والمهارات وله دور في تنمية الكفاية التواصلية لدى التلميذ، بحيث أنه يمكنه من اكتساب الكفاءة اللغوية، والتي تتمثل في معرفة قواعد اللغة وقوانينها، إضافة إلى استعمالها واستغلالها حسب المواقف التي تصادفه.
- إن العملية التعليمية في مجملها قائمة من خلال تفاعل العناصر الثلاث مع بعضها البعض، وهذه العناصر هي: المعلم، المتعلم، المادة الدراسية، فلا يمكن أن تتجح عملية التدريس إذا اختل عنصر من هذه العناصر الثلاث.

- يفترض أن يكون التلميذ قادرًا على فهم ومناقشة وإنتاج نصوص تنتمي إلى أنماط مختلفة مثل: السرد، الوصف، الحوار...
- لابد من الاستخدام الصحيح للغة أثناء التلقي والإنتاج، حتى يتمكن التلاميذ من تحقيق العملية التواصلية بلغة ممتازة بالفهم والإفهام.
- يمثل التعبير الكتابي، نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية المختلفة ومؤشرًا دالًا على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف، بتوظيفها في وضعيات جديدة، وهو بذلك يعتبر تجنيذًا للكفاءة المستهدفة.
- إن الأمر الذي يجب الإقرار به، هو أن التلميذ في هذه المرحلة المقصودة بالدراسة (الرابعة متوسط)، لا يزال يعاني ضعفًا إملائيًا ونحويًا رغم فاعلية المقاربة النصية في كثير من الجوانب الأخرى، والسبب في ذلك يرجع إلى ضعف القاعدة من التعليم الابتدائي، إذ لا بد من تدخل المعلم أو الوالدين بإضافة حصص داعمة، أو وجود حلول أخرى.
- ضرورة إتاحة الفرص للمتعلمين على الكتابة المتكررة قصد تدريبهم على عملية التعبير الكتابي، وتجنب الأخطاء الإملائية وغيرها.
- تخفيض عدد التلاميذ في الأقسام، حتى تتحقق الكفاءة المطلوبة لدى كل تلميذ أو أغلبهم، كما يجب تخفيف الحجم الساعي للأستاذ، ودعم مطالبته بحصص إضافية حتى لا يثقل كاهله.
- المقاربة بالكفاءات مقارنة حديثة ومكملة لإستراتيجية المقاربة بالأهداف، كما أنها عملت على تطويرها للوصول إلى تلميذ كفء، من أجل أن يتخطى العقبات والصعوبات التي تواجهه سواء في الحياة أم المدرسة.
- لا بد من تخصيص وقت أكبر لعملية تصحيح التعبير الكتابي، حتى يتسنى للتلميذ استدراك أخطائه، فهو يكلف أسبوعيًا بكتابة تعبير، لكن التصحيح يكون مرة في الشهر وباختيار موضوع واحد، وهذا ما يولد الإهمال وعدم التعلم من الخطأ.
- يجب الإحاطة بجميع ما يخدم التعبير والعمل على تنمية مهارة الفرد اللغوية، لأنها تؤثر على مستقبل الفرد الأكاديمي والمهني وحتى الاجتماعي.
- ضرورة تزويد المؤسسات التربوية بالمكتبات المدرسية وقاعات المطالعة، من أجل الأداء الجيد للمعلم والمتعلم معًا.

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

وفي ختام هذا البحث، أمل أن ينير هذا العمل درب البحث والتأليف في تعليم التعبير الكتابي للغة العربية، وأن يكون لبنة في مسار الإصلاح والتوجيه، وأن يساهم في إثراء البحوث اللغوية والتطبيقية الهادفة إلى تيسير اللغة العربية وأرجوا أن تكون هناك دراسات مستقبلية حول الموضوع، وأتمنى أن يكلل جهدي هذا بالتقدير والنجاح، كما أنني ألتمس العذر إذا كان هناك خطأ أو نقص في ثناياه، فكلّ بحث لا يخلو من هفوات وأخطاء، فكلّ من يعمل يخطئ، وهذا من طبيعة البشر، وبعد هذا كلّ أقول إن كنت قد وقّعت ولو بفكرة موجزة حول البحث، فذلك من الله تعالى - وهذا مرادنا-، وإن كنت قد أخفقت فمن نفسي، وأسأل الله السّداد فيما هو مستقبل من الأعمال بإذنه تعالى، وأصليّ وأسلم وأبارك على سيّدنا أعلم النّاس أجمعين وعلى آله وصحبه، وقد فاز من سلك مسلكهم وانتهج نهجهم، واستنار بعلمهم، والحمد لله ربّ العالمين.

ملاحق

- 1- نماذج من الاستبيانات.
- 2- موضوع التعبير الموجّه للتلاميذ.
- 3- نماذج من عينات الاختبارات الكتابية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشاذلي بن جديد – الطارف-
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

استبيان

استبيان موجّه إلى أساتذة التعليم المتوسط في اللغة العربية.

تقوم الباحثة بإجراء دراسة لنيل درجة الماستر في ميدان اللغة العربية وآدابها، تخصص لسانيات تطبيقية.

تحت عنوان:

"فنيات التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، سنة رابعة متوسط - أنموذجاً -"

وقد أعدت الباحثة هذا الاستبيان، لغرض الدراسة حول المقاربة بالكفاءات، والجديد الذي أنت به لنشاط التعبير الكتابي، وبما أنّكم الطرف الفعّال في مساعدتنا على استكمال الدراسة، نرجو من سيادتكم التفضل بالإجابة عن الأسئلة المطروحة في الاستبيان بكلّ صدق وموضوعية.

ونحيطكم علمًا بأنّ المعلومات، التي ستدّلون بها، ستبقى في كنف السريّة، ولن تشغل إلّا لأغراض علميّة بحثيّة، ولكم منّا فائق الاحترام والتقدير.

ملاحظة:

الرجاء الإجابة بوضع علامة (X) أمام العبارة، والإدلاء بأرائكم في الإجابة التي تتطلب التعديل.

إعداد الطالبة:

❖ مليكة مزريقي

إشراف الدكتور:

❖ محمّد رضا بركاني

السنة الجامعية: 2018 / 2019

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن: سنة

3- التخصص:

4- الصّفة: مستخلف ☐ متربّص ☐ مثبت ☐

5- الشهادة المحصّل عليها:

ليسانس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

6- الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

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

8- هل المقاربة النصّية حل للقضاء على العجز والضعف في التعبير الكتابي؟ نعم ☐ لا ☐

9- ما تقييمك للتّلميز في مادة التعبير؟ جيّد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

10- هل تلمسون تحسّناً لمستوى التّلاميز في التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات؟:

نعم ☐ لا ☐

11- هل يساهم التّلاميز في تفعيل نشاط التعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

12- هل يساهم نشاط التعبير الكتابي في تنمية الرّصيد اللّغوي لدى التّلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

-إذا كانت إجابتك بنعم، كيف ذلك؟.....

.....

13- ما هي العلاقة الموجودة بين نشاطات اللّغة العربية:

الظواهر اللّغوية، الإملاء، النصوص، والتعبير الكتابي؟

.....

14- كيف يؤثر عدم استعمال الأستاذ للفصحى، وتعويضها بالبدايل الأخرى، داخل الصّف المدرسي

في تحصيل التعبير؟

.....

15- هل يلتزم التلاميذ في كتاباتهم باللغة العربية الفصحى؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

16- هل تحرّر التلاميذ تعابيرهم المكتوبة في: القسم ☐ البيت ☐

17- في رأيكم أي الفرص أنجع وأحسن؟ القسم ☐ البيت ☐

- إذا كانت إجابتك في القسم، لماذا؟

18- هل الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في الكتابة بشكل كبير أخطاء؟:

صرفية ☐ نحوية ☐ املائية ☐ أسلوبية ☐ تركيبية ☐

- في رأيك، إلى ما يعود السبب؟

19- هل يساعد البرنامج الدراسي المقرّر حالياً في تحسين مستوى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت إجابتك بنعم، كيف ذلك؟

- إذا كانت إجابتك بلا ، لماذا؟

20- هل تتقيدون بتدريس المواضيع التي قرّرها المنهاج؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت إجابتك بنعم، ألا ترون أن ذلك يحدّ من حرية التصرف لدى الأستاذ حسب ما تقتضيه

الحاجة للموضوع المطروق؟

21- هل المواضيع المقرّرة توافق سنّ المتعلمين؟ نعم ☐ لا ☐

22- ما موقفكم من منهاج السنة الرابعة متوسط من حيث:

الأنشطة، أساليب التقويم، مصادر التعليم، البيئة الاجتماعية؟

23- هل تعتمدون في تصحيح التعبير الكتابي على التصحيح:

المرمّز ☐ الإشاري ☐

24- هل يصحّ التعبير الكتابي وفق الطريقة: ☐ الفردية ☐ الجماعية

25- أيّ الطرق أنجح في رأيكم؟ ولماذا؟

.....

26- هل تصحّ مواضيع التعبير الكتابي بعناية ودقة؟

☐ نعم ☐ لا ☐ أحياناً

- إذا كانت الإجابة بلا لماذا في رأيكم؟

.....

27- هل تتحقّق الكفاءة المسطرة من درس التعبير الكتابي في كتابات التلاميذ؟

☐ نعم ☐ لا ☐ أحياناً

28- كيف تقوّمون منتوج التلاميذ الكتابي؟

جزيل الشكر على المساهمة الفعّالة.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشاذلي بن جديد – الطارف-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

استبيان موجّه إلى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

عزيزي التلميذ، إنّ هذا الاستبيان موجّه إليك خصيصاً كي تسهم في إبداء رأيك بكلّ حريّة وصراحة، ونرجوا أن تكون مساهمتك جادة وإجابتك دقيقة، وذلك بوضع علامة (x) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تريدها، ولك الشكر المسبق:

- 1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- 2- مكان السكن: الريف ☐ المدينة ☐
- 3- اللغة المستعملة في البيت: العربية الفصحى ☐ العامية ☐ الأجنبية ☐
- 4- هل تحبّ حصّة التعبير الكتابي؟ نعم ☐ لا ☐
- إذا كانت الإجابة بلا، فما السبب في ذلك؟

- 5- هل تعتبر حصّة التعبير الكتابي وقت راحة في نظرك؟ نعم ☐ لا ☐
- 6- هل تتمكّنون من فهم واستيعاب دروس التعبير الكتابي؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐
- 7- هل تعجبك طريقة أستاذك أثناء تقديم درس التعبير الكتابي؟ نعم ☐ لا ☐
- 8- ما هي اللغة التي يستعملها أستاذك داخل القسم؟ اللغة العربية الفصحى ☐ اللغة العامية ☐
- 9- هل تحبّ أن تقترح على أستاذك موضوعاتٍ للتعبير الكتابي؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

10- هل يقوم الأستاذ بتوجيهكم وإرشادكم إلى طرق وأساليب وكيفية الكتابة أثناء تحرير

المواضيع؟

☐ أحياناً

☐ لا

☐ نعم

11- هل الوقت الذي يخصّسه الأستاذ للكتابة داخل القسم كافٍ؟ نعم ☐ لا ☐

12- هل تفضّل إنجاز تعبيرك داخل القسم أم في البيت؟ القسم ☐ البيت ☐

- إذا كانت إجابتك في البيت لماذا؟

.....

13- هل تواجه صعوبة أثناء التعبير عن أفكارك بالكتابة؟

☐ أحياناً

☐ لا

☐ نعم

- إذا كانت إجابتك بنعم، ففيم تتمثّل هذه الصعوبة؟

.....

14- هل تجد صعوبة في التعبير الكتابي؟

☐ الإبداعي

☐ الوظيفي

15- ما هي أكثر الأخطاء التي ترتكبها في تعبيرك؟

صرفية ☐ نحوية ☐ أسلوبية ☐ إملائية ☐ تركيبية ☐

16- هل تعتمد على ذاكرتك أثناء التعبير؟ نعم ☐ لا ☐

17- هل تطالع الكتب وتبحث في القواميس من أجل تزويد ذخيرتك اللغوية؟

☐ لا

☐ نعم

18- هل تحبّون طريقة التصحيح؟

☐ الفردية

☐ الجماعية

- لماذا؟

.....

19- هل تستفيدون من تصحيح الأستاذ لأخطائكم؟ نعم ☐ لا ☐

20- هل ترى أن حصّة التعبير الكتابي مفيدة للتلاميذ في الرّفْع من مستواهم في اللّغة العربية؟

☐ لا

☐ نعم

- إذا كانت إجابتك بلا ففيم تفسّر ذلك؟

شكراً لكم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشاذلي بن جديد -الطارف-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

السياق:

الجزائر دوحة وارفة الظلال، أصلها ثابت وفرعها في السماء، سقتها دماء الشهداء وفداها الأحرار بالمهج والنفوس.

السند 01:

قال الشاعر ابن الرومي:

ولي وطن آليت ألا أبيعـه وحبّ أوطان الرجال إليهم

إذا ذكرو أوطانهم ذكرتهم وألا أرى غيري له الدهر مالكا

آليت = أقسمت / ألا أبيعـه = لا أخونه

السند 02:

قال أحمد شوقي:

وطني لو شغلت بالخلد عنه شهد الله لم يغب عن جفوني

نازعتني إليه في الخلد نفسي شخصه ساعه ولم يغب حسي

التعليمة:

أكتب نصّا لا يتجاوز أربعة عشر سطرا، تدعوا فيه أبناء جيلك لضرورة الحفاظ على وحدة وسلامة الأمة والتمسك بمقوماتها، مدعّمًا موضوعك بما تحفظ من شواهد .

حياتى
بلعيدى
١٥

وَمَا يَكْفُرُ اللَّهُ إِلَّا قَلِيلًا
وَمَا يَكْفُرُ إِلَّا قَلِيلًا

هو صواع حسن اوله استقام

عليه السلام

رحا
عبد
4

۱- عمل خیر
 ۲- افکار خیر
 ۳- روی تفادیت التکبر

٤٠
حبيب
٥٠

١- إن حب الوطن يقاد يكون طبعاً لكل إنسان ، حتى
لنرى بعض الحيوانات تنتمي إلى أوطانها ، كما تنتمي الطيور إلى
أوطانها .

٢- ويكون حب الوطن عند أكثر الناس في حالة كونه
إلى أن يذوقوا وطنهم ضيقاً ، أو توجد دواعي تنبذهم ، فتنبذ
منازلهم وينقلون حقبتهم لوطنهم إلى حلي ملاءمة ، ويدعوهم
للعمل إلى بلد غنى ، فيبدلون توابعهم وأموالهم في سبيل وطنهم
وكل إنسان يستطيع بعمله أن يخدم وطنه ،
فإذا عجز لا بد منها لتيسر الدفعة إلى الأمام ، وكل مؤيد
إذا أدوا أعمالهم باقتدار ولم يراعوا فيها مصلحتهم الشخصية
فحسب ، بل راعوا فيها خيرهم وخير الناس منهم ووطنهم
فما دقون ، يفتخر بهم الوطن ويسترهم بعملهم وقد يتصف
الشعب بالبراذن في القناعة واليسامحة والراقة والعدل
الحكم والسلوك الطيب وهي صفات تشرف فيها جميع الأمم .

قال الشاعر

هو أوطانكم يا قوم أم كريمة ؟؟؟ تدركهم منها مدى العز والبان
ففي ضيقها مدد لكم ديانة ؟؟؟ دغيا قلبها دغيا عليكم وتنان
غما بالكم لا تحسون وواجب ؟؟؟ على اليف باللائم الكريمة إحصانكم .

موضوع فيه

أفكار متسلسلة

١- حاول تفادي الأخطاء الإملائية .

١- حب الوطن شعور قوي لا يفتقر إلى
موت ، فكل ما تفرقه في سبيله من تحديات
صعبة وكسرة للدود غن محمودة وحريته
تعتبر حياض عذ حبلك له أن الوطن عبارة
عن تولقة تلمع حودوراً وهو الذي يتقوى
عن زلته واستحلال بخله في شهادة
أحفم العالم استجابت الثورة الجزائرية
التي تهاجم على فريسيان تفقد التسمير
توازنه وأن توفقه وعن البلدان المستعمر
وسخما على رفعت الذل والعبودية .

كما قال الشاعر معروف الرخاوي :

إذا القوم محبتهم أمور الحقة *** لسان وأوطان والله نال
فأني اجتفاد ما نفع من أحوه *** بما قال الخليل كما قال
الحزبي والوطني خير أن حديد تترك حتما
السرور والخان وأك شجار والماء العذب
والعدي منه : كما قال الله تعالى : وتعاونوا على
البر والتقوى ولا تعاونوا على الإفساد والعدوان
حدي الله الوطن

٢- الجزائري دوحه وارقة الظلال أجملها
ثابت وفرحها في السماء سعتا دماء الشهداء
وقلها النحر بالهوى والنفوس .

٣- موضوع حسن اللفظ والتراكيب .

٤- حاول وضع علامات الوقف .

آية
الوحد

الوطن هو الصورة الشخصية التي من أجلها حارب
الشعب للحصول عليها من أجل سلامتها ووحدة
استقلالها وعروبته.
يقول أحد الأدباء الوطن أغلى من اللؤلؤ والذهب
ولكننا قد أصبحنا في حبلى لا يرعى قيمته وأهميته
فإن نحن الآن لا نملك إلا نساء لا يدرك معنى وفجأة
اسم الوطن إذا فقدت وقد يكون في ذلك الوقت
قد فات الأوان إن أدعو هذا الجبل إلى
التحريك برحمة الوطنية والحفاظ عليها بالأمن
سيادتها ودينها وعروبته والحفاظ على وحدة
شعبها ليستعيد أديانها من الغياب الذئب لهم والوطن
فإننا نرى الشعب وأصبح أمة واحدة فلم توجد في
قوة في هذا العالم تستطيع أن تغلب عليها فنحن
لا نرى شعباً قاتلاً قاتلاً بل نرى شعباً
قاتلاً قاتلاً. هذا يعني الدول هناك شعباً
يتخذ الشوارع لومل هوته وهمجية بعد
الحرقة ولكن إذا جاء وقت الفعل وجدناهم
في يومهم قارعون ونحن لا نرى أن نكون من
هذا الشعب الجبان إلى أن دعواكم إلى العالم
على وحدة الوطن وسلامته والتضامن بقومائه
لكي لا يوفي الوقت الذي فقدت حسروته فيه

عمل جدير

- موضوع جدي ونفسي
- خلاصة الوقت
- الترتيب الجديد للبرامج التي تم نشرها في الجريدة

جودة
تقني
4

الوطن هو الذي حارب من أجل
سكينة مليون ونصف مليون شهيد
إن الوطن نفدي بجاننا وروشنا لأنه
محبته إننا فقط عليه وعلى شرفته والتضامن
به لأنه هو الذي نحيا من كل شيء والذي
يعيشنا أراضيه التي هي أصلنا وأبنا
فيها في السماء وأما وعدت بأن لا نكون
وطنياً ولا أمة. لأن حبنا أن أمة ترواني
في أمة الأجداد القديم، وحبنا على كل مواطن
الدفاع عنه، ونعمل من أجله ليعيش فيه لأنه
وفي لنا صفة من استنادنا وعادتنا وتقاليدنا
إننا يجب علينا الاهتمام به والحفاظ على
شرايته وممتلكاته العامة، كالمناطق والمساحات
والمعالم السياحية والأثرية.

- موضوع حبس
- حركي تنظيم الأفكار وتنسيقها
- تصنيف الأفكار إلى ملخص



قائمة المراجع

قائمة المراجع:

القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع.

1- الكتب:

- 1- أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا للتكوين بالعربية، الجزائر، 2014.
- 2- أحمد سعدي، اللسانيات التطبيقية والملكات اللغوية، حدود الواقع وآفاق التوقع، دار الذاكرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2017.
- 3- أبو بكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الجزائر، 2006.
- 4- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، مكتبة المنقذ، ط1، المغرب، 2015.
- 5- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، قنال السويس الشاطبي، مصر، د.ط، 2005م.
- 6- زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مدونة عبدوا، فلسطين، 2010.
- 7- سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.
- 8- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003.
- 9- عبد العليم إبراهيم، طريق التدريس - الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط5.
- 10- عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط4، 2016.
- 11- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، الدار البيضاء، المغرب، 2006.
- 12- علي آيت أوشان، ديكتيك التعبير والتواصل واستراتيجيات التعلم، دار أبي رقرق، للطباعة والنشر، الرباط، 2011.
- 13- علي تعوينات، المهارات التحريرية في التعبير الكتابي وصعوباته عند تلاميذ الابتدائي، 2016.
- 14- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، ط2، بيروت - لبنان، 1984.

- 15- عمّار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2.
- 16- فايز جمعة النجار، أساليب البحث العلمي، منظور تطبيقي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2010.
- 17- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، د.ط، 2005.
- 18- فكري لطيف متولي، مشكلات التعلّم النمائية- الأكاديمية، مكتبة الرشد ط1، 2015م.
- 19- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
- 20- فؤاد حسن أبو الهيجاء، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط3، عمان- الأردن.
- 21- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب للنشر والتوزيع ط2، القاهرة، 2005.
- 22- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، (د.ط)، عمان، 2006 م.
- 23- محمد بن يحيى زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، د.ط، الجزائر، 2006.
- 24- محمد لحسن بوبكري وآخرون، المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006- 2007.

2- المعاجم:

- 25- الخليل ابن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 2003.
- 26- سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009.
- 27- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004.
- 28- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1993.

3- الرسائل الجامعية:

- 29- أسماء محمد أبو شرح، فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، 1437 هـ - 2016.
- 30- أمغار كهينة وآيت وارت حياة، الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي، الطور المتوسط أنموذجا، مذكرة ماستر، جامعة بجاية، الجزائر، 2016.
- 31- بوجمية مصطفى، اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، 2008-2009.
- 32- زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات سنة ثالثة متوسط- أنموذجا- مذكرة ماجستير، جامعة سطيف- الجزائر، 2009-2010.
- 33- سعاد عقون، آليات التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات في السنة الأولى من التعليم المتوسط، أطروحة ماستر، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، 2017.
- 34- سلوى محمد أحمد عزازي، تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه (منشورة)، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، مصر، 2004.
- 35- بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية بولاية ميلة، مذكرة ماجستير، جامعة قسنطينة، 2007-2008.
- 36- شتوح بن علي، نشاط التعبير الكتابي في ضوء بيداغوجيا الإدماج، السنة الأولى متوسط أنموذجا، مذكرة ماستر، جامعة الجلفة، الجزائر، 2015.
- 37- قرابرية وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2010.
- 38- محمد رضا بركاني، تأثير النص المقروء في تنمية الكفاءة الثقافية للمتعلم بالمرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه العلوم، جامعة باتنة، 2016.

4- المجلات:

- 39- أديب ذياب حمادنة، أثر أسلوب تصحيح التعبير التحريري في تحسين الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية قسبة المفرق، مجلة جامعة دمشق، العدد الثالث، 2010.
- 40- جاسم علي جاسم، الجاحظ رائد عالم اللغة التطبيقي في التراث العربي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، العدد 27 / 28، الجزائر، نوفمبر 2012.
- 41- جاسم علي جاسم، العربية للناطقين بغيرها، مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، العدد الثامن، السودان، يونيو 2009.
- 42- السعيد مزروع، التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، قسم التربية البدنية والرياضية، جامعة بسكرة، العدد 03 سبتمبر 2012، الجزائر.
- 43- سهيلة عيشاوي، المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية، مجلة جامعة الأمير عبد القادر، جامعة قسنطينة، العدد 2، الجزائر، المجلد 32، 13 ديسمبر 2018.
- 44- صباح ساعد، الكفاية والمفاهيم المرتبطة بها (تحليل مفاهيمي)، مخبر المسألة التربوية في الجزائر، جامعة بسكرة، فيفري 2018.
- 45- ضياء الدين بن فردية وعبد القادر البار، فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات- السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 25 جوان 2016.
- 46- العيزوزي ربيع ويحي جمال، متطلبات التدريس بمقاربة الكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البليدة 02، العدد 17- جانفي 2017، الجزائر.
- 47- فاتح لعزيلي، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة علمية محكمة، جامعة لبويرة، العدد 14، الجزائر، السنة الثامنة، أكتوبر 2013.
- 48- كمال فرحاوي، نظام التعليم بالكفاءات، ماهيته ومكوناته في المدرسة الجزائرية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة الجزائر 2، عدد 6 جوان 2011، الجزائر.
- 49- منير بدوي وأبو بكر حسيني، ضعف الإنتاج الكتابي عند الطلبة في مرحلة التعليم التربوي، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، العدد 26 سبتمبر 2016، الجزائر.
- 50- نسيصة فاطمة الزهراء، منهجية وتقنيات البحث الاجتماعي، سلسلة المحاضرات العلمية، جامعة الجيلالي بونعامة- خميس مليانة، الجزائر، يونيو 2015.

5- المنشورات الوزارية والكتب المدرسية:

- 51- بن الصّيد بورني سراب وحلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، سنة ثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017-2018.
- 52- وزارة التربية الوطنية، الإطار العام للوثيقة المرافقة، مناهج التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016.
- 53- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، 2003.
- 54- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، جوان 2013.

6- الندوات والملتقيات:

- 55- بلوفة حليلة، التدريب على استثمار بعض الأنشطة قصد التجنيد والإدماج في نشاط التعبير الكتابي، ندوة تربوية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التربية لولاية بشار، الجزائر، 2017-2018.
- 56- محمد ياسين بن جاية، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية أي نسق تربوي، الملتقى الجزائري الأول، جامعة الجزائر 2، الخميس 10 ماي 2018.
- 57- وليد عبد الرّحمان خالد الفراء، تحليل بيانات الاستبيان باستخدام البرنامج الإحصائي spss الندوة العالمية للشباب الإسلامي، دون بيانات نشر، 1430هـ.

7- المواقع الإلكترونية:

- 58- أسباب ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي وكيفية علاجه، الموقع التربوي.
www.Mou3alimi.blogspot.com
- 59- جيلالي بوبكر، المقاربة التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، مقال منشور، جامعة الشلف، الجزائر، 2016. www.univ-chlef.dz
- 60- خالد حسين أبو عشمّة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، كتاب منشور في شبكة الألوكة. www.alukah.com
- 61- صالح عبد الله الهزاع، مهارات التعبير والكتابة، ردمك، ط1، الرياض، 1429، 2008.
www.ABUZIAD.NET
- 62- فراس العزّة، دراسة حول الاستبيان، مقالة منشورة. <http://www.zuj.edu.com>

63- فرحات بشير، منهجية تصحيح التعبير الكتابي للسنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

<https://www.dzexams.com>

64- محفظة الأستاذ خليفة، تصحيح التعبير الكتابي. <https://sites.google.com/site/mihfadha>

65- مشهور اسبيتان، تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، كلية فلسطين

التقنية، رام الله، المجلد 26، فلسطين، 2012. Mashhoor2007@yahoo.com

66- منتديات بوابة الونشريس، كيفية تقديم نشاط التعبير الكتابي، الجزائر.

<https://www.ouarsenis.com>

فهرس الموضوعات:

الصفحة	العناوين
	إهداء.....
	شكر.....
2	مقدمة.....
الفصل الأول: مفاهيم البحث الماهية والحدود	
I- المبحث الأول: في ماهية المقاربة بالكفاءات	
08	1- مفهوم المقاربة.....
08	1-1- لغة.....
08	1-2- اصطلاحا.....
10	1-3- مفهوم المقاربة من منظور تعليمي.....
10	2- مفهوم الكفاءة.....
10	2-1- لغة.....
12	2-2- اصطلاحا.....
13	3- المقاربة بالكفاءات.....
15	4- الكفاءة التعليمية.....
17	5- أهداف المقاربة بالكفاءات.....
18	6- مستويات الكفاءة.....
18	6-1- تحديد المفهوم.....
19	6-2- الكفاءة القاعدية.....
19	6-3- الكفاءة المرحلية.....
19	6-4- الكفاءة الختامية.....
20	6-5- الكفاءة المستعرضة.....
21	7- مكونات الكفاءة.....
21	7-1- المهارة.....
21	7-2- الاستعداد.....
22	7-3- القدرة.....
22	7-4- الأداء أو الإنجاز.....
22	7-5- الهدف.....
24	8- أنواع الكفاءات.....
24	9- بداية تطبيق المقاربة بالكفاءات في الجزائر.....

25	10- لماذا اعتمدت المقاربة بالكفاءات ؟.....
26	11- جدول المقارنة بين المقاربة التقليدية (الأهداف) والمقاربة بالكفاءات.....
II- المبحث الثاني: في ماهية التعبير الكتابي	
28	1- مدخل إلى التعبير اللغوي.....
28	2- مفهوم التعبير.....
28	2-1- لغة.....
29	2-2- اصطلاحا.....
31	3- مفهوم الكتابة.....
31	3-1- لغة.....
32	3-2- اصطلاحا.....
33	4- التعبير الكتابي.....
35	5- أقسام التعبير.....
35	5-1- التعبير الشفوي.....
36	5-1-1- أهداف التعبير الشفوي.....
36	5-2- خصائص التعبير الكتابي.....
37	5-3- أنواع التعبير الكتابي.....
37	5-3-1- التعبير الوظيفي.....
38	5-3-2- مجالاته.....
38	5-4- التعبير الإبداعي.....
39	5-4-1- مجالاته.....
40	6- أهداف تدريس التعبير الكتابي.....
41	7- مهارات اللغة عموما.....
41	7-1- مهارة الاستماع.....
42	7-2- مهارة الكلام.....
42	7-3- مهارة القراءة.....
42	7-4- مهارة الكتابة.....
43	8- أهمية التعبير الكتابي.....
43	9- الأسس التي يستند إليها التعبير.....
43	9-1- الأسس النفسية.....
44	9-2- الأسس التربوية.....
44	9-3- الأسس اللغوية.....

45	10- طرائق تدريس التعبير الكتابي في المتوسط.....
47	11- فتيات التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات.....
47	11-1- التعبير الكتابي كنشاط مدرسي وفي ضوء المقاربة بالكفاءات.....
47	11-2- المقاربة النصية في التعبير الكتابي.....
48	11-3- أهمية نشاط التعبير الكتابي في المتوسط.....
III- المبحث الثالث: في ماهية الخطأ	
49	1- الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي.....
49	1-1- مفهوم الخطأ.....
49	1-1-1- لغة.....
50	1-1-2- اصطلاحاً.....
50	2- أنواع الأخطاء اللغوية.....
50	2-1- الأخطاء النحوية.....
51	2-2- الأخطاء الصرفية.....
52	2-3- الأخطاء الإملائية.....
52	2-4- الأخطاء الأسلوبية.....
53	2-4-1- التعبير الضعيف.....
53	2-4-2- التعبير العامي المفصح.....
54	2-5- الأخطاء التركيبية.....
54	2-6- الأخطاء الشكلية.....
54	3- صعوبات التعبير الكتابي.....
55	4- أسباب ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي.....
56	4-1- أسباب تتعلق بالتلميذ.....
57	4-2- أسباب تتعلق بالمعلم.....
58	4-3- أسباب عامة.....
59	5- كيفية علاج الضعف في التعبير الكتابي.....
60	6- تصحيح التعبير الكتابي.....
61	7- منهجية تصحيح التعبير الكتابي.....
63	8- طرق تصحيح التعبير الكتابي.....
63	8-1- التصحيح الثنائي.....
63	8-2- التصحيح الفوجي.....
63	8-3- التصحيح الجماعي.....

64	9- أساليب تصحيح التعبير الكتابي.....
64	9-1- أسلوب التصحيح المفصل.....
64	9-2- أسلوب التصحيح المرمز.....
64	9-3- الأسلوب الإشاري.....
64	9-4- التصحيح الفردي المباشر.....
64	9-5- التصحيح العلاجي.....
الفصل الثاني: الدراسة الميدانية	
I- المبحث الأول: الدراسة التحليلية	
67	1- مجالات الدراسة.....
67	1-1- المجال الجغرافي.....
67	1-2- المجال الزمني.....
67	1-3- المجال البشري.....
67	2- منهج الدراسة.....
68	3- مصادر جمع المادة الميدانية.....
68	3-1- الاستبيان.....
68	3-1-1- لغة.....
69	3-1-2- اصطلاحا.....
70	3-2- أوراق التلاميذ.....
70	3-3- الملاحظة.....
70	3-4- العينة.....
70	3-4-1- الأساتذة.....
71	3-4-2- التلاميذ.....
71	3-5- الأسئلة.....
71	3-5-1- الأسئلة الخاصة بالأساتذة.....
72	3-5-2- الأسئلة الخاصة بالتلاميذ.....
II- المبحث الثاني: عرض البيانات وتحليل نتائج الدراسة	
73	1- تحليل الاستبيانات.....
73	1-1- تحليل الاستبيان الموجّه للأساتذة.....
96	1-2- تحليل الاستبيان الخاص بالتلاميذ.....
116	2- تصنيف الأخطاء اللغوية المرتكبة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط خلال كتاباتهم التعبيرية.....

120	خاتمة.....
	ملاحق.....
124	1- نماذج من الاستبيانات.....
130	2- موضوع التعبير الذي وجه للتلاميذ.....
131	3- نماذج من عينات الاختبارات الكتابية.....
135	قائمة المراجع.....
	فهرس الموضوعات.....
	ملخص.....

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الجديد الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات لنشاط التعبير الكتابي، ومن هذا المنطلق جاء بحثي الموسوم بـ: " فنيات التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات للسنة الرابعة متوسط - أنموذجاً -".

وكان تركيز هذا البحث على كيفية تدريس التعبير الكتابي في ظلّ المقاربة بالكفاءات، والتي سعت في مجملها إلى إحداث تغيير نوعي في مناهج اللغة العربية، ذلك من حيث طرق وأساليب تدريس هذا النشاط وكيفية تقديمه، وقد استعرضنا في ذلك دراسة ميدانية لتحليل واقع تدريس التعبير الكتابي في ظلّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، في مرحلة الرابعة من التعليم المتوسط، وكانت المقاربة النصية هي الحل الأنسب في ذلك، كونها تهدف في مجملها إلى اعتماد النصوص الأدبية كمنطلق أساسي لتنمية مهارات التعبير الكتابي.

الكلمات المفتاحية: المقاربة، الكفاءة، التعبير الكتابي.

Résumé:

Le but de cette étude était de révéler la nouvelle approche associée aux compétences pour l'activité d'expression écrite. En ce sens, ma recherche s'intitulait : "**Les techniques de l'expression écrite à la lumière de l'approche des compétences, modèle moyen pour la quatrième année**".

Cette recherche portait principalement sur la manière d'enseigner l'expression écrite dans le contexte de l'approche par compétences, qui visait dans son ensemble à apporter un changement qualitatif dans les programmes de la langue arabe en termes de méthodes et méthodes d'enseignement de cette activité et comment la soumettre. Dans le cadre de l'approche pédagogique, les compétences du quatrième cycle de l'enseignement moyen ont été résolues par l'approche du texte, dans la mesure où elle vise dans son ensemble à adopter les textes littéraires comme plate-forme de base pour le développement des compétences en expression écrite.

Mots clés : approche, compétence, expression.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ