وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⴰⵢⵏⵜⵣⵎ ⵏ ⵜⵓⵙⵏⵜⵉⵡ ⵜⵉⵏⵣⴳⵡ ⴷ ⵜⵙⵡⵜⵜ ⵜⵓⵙⵙ

ⵜⴰⵓⵡⴰⵜⵜ ⵏ ⵙⵏⵜⵉⵡ ⴰⵜ ⵎⵓⵍⵍⵉⵙ ⵏ ⵜⵣⵣⵓⵔⵉ ⵜⵣⵣⵓⵔⵉ

ⵜⴰⵣⵣⴰⵍⵜ ⵏ ⵜⵓⵙⵏⵜⵉⵡ ⵜⵉⵏⵣⴳⵡ ⵏ ⵜⵓⵙⵙ ⵜⵓⵙⵙ

جامعة مولود معمري -تيزي وزو

UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

كلية الآداب واللّغات

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

قسم اللّغة العربيّة وآدابها

DÉPARTEMENT DE LANGUE ET LITTÉRATURE ARABES

رقم الترتيب.....

الرقم التسلسلي.....

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر

الميدان: لغة وأدب عربي.

الفرع: دراسات لغوية

التخصص: لسانيات تطبيقية

تعليمية مادة التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات

–السنة الثالثة من التعليم الابتدائي أنموذجا–

إعداد الطالبتين:

- سميرة يحياوي
- عزيزة كلاي

إشراف الأستاذة:

فضيلة لرول

أعضاء لجنة المناقشة:

د. زاهية راكن، أستاذة محاضرة (أ)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو .....رئيسة

أ. فضيلة لرول، أستاذة مساعدة (أ)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو . ..... مشرفة ومقررة

د. مسعودة سليماني، أستاذة محاضرة (أ)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو .....ممتحنة

السنة الجامعية 2017– 2018

شكر وتقدير

الحمد لله عزّ وجلّ الذي وفقنا في إنجاز هذا العمل، والذي ألهمنا الصحة والعافية والعزيمة، فالحمد لله حمدا كثيرا

نتقدم بجزيل الشكر للأستاذة المشرفة "لرول فضيلة" على كلّ ما قدمته لنا من توجيهات قيمة طيلة البحث، فكانت نعم المشرفة أفادتنا بمعلومات قيمة ساهمت في إثراء هذا البحث.

ونتقدم بجزيل الشكر لأعضاء اللجنة المناقشة وكلّ أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي خاصة أساتذة علوم اللّغة (لسانيات تطبيقية).

كما نشكر كلّ من قدم لنا النصيحة من قريب أو من بعيد، فجزاكم الله جميعا خير جزاء

عزيزة وسميرة

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

«الحمد لله خالق الأنوار وجاعل الليل والنهار...»، ثم الصلاة على من لا نبي بعده، سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

الحمد لله الذي وفقني على هذا، ولم أكن لأصل إليه لولا فضل الله عليّ، أما بعد...

إن لمن دواعي الفخر والاعتزاز أن أهدي ثمرة جهدي هذا، إلى من قال فيهما الله عز وجل: ﴿**ووصينا الإنسان بوالديه**﴾... إلى أمي وأبي العزيزين حفظهما الله ورعاهما

إلى إخوتي وأخواتي، وجميع أفراد عائلتي

إلى كلّ صديقاتي: هجيرة، وفهيمة، ومريم، وثنينة، وليلية، وسيليا، وفهيمة، وليتيسا، وفهيمة ورانيا...

إلى رفقاء وأصدقاء الجامعة دون استثناء

والى كلّ من أنار الطريق في سبيل التحصيل ولو بقدر بسيط من المعرفة، أساتذتي الكرام.

إلى زميلتي سميرة التي ساهمت معي في إتمام هذه المذكرة

إلى كلّ الذين أحبهم ويحبونني في الله واحتفظ بذكراهم في قلبي

إلى كلّ من يقدر العلم ويسعى في طلبه.

عزيزة

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿واخفض لهما جناح الذلّ من الرحمة وقل ربّ ارحمهما كما ربياني صغيرا﴾

(سورة الإسراء، الآية 24)

أهدي هذا العمل إلى التي حملتني وهنا على وهن، وسهرت من اجلي وبكت لغيابي... أمي العزيزة

إلى اعطف الآباء الذي تحمل مشقة تعليمي... بفضل الله ثم بفضله وصلت إلى ما أنا عليه، أبي الغالي.

إلى أخواتي الكريمات: حكيمة وزوجها سمير وابنتهما "فرح".

حفيظة وزوجها سعيد

أختي المدللة والمحبوبة "مروة"

إلى إخوتي الأعزاء: أمين، وحمزة، وزهير، وحسام

راجية المولى أن يمدهم حياة ملؤها السعادة والتألق.

إلى من تقاسمت معها هذا العمل "عزيزة"

إلى كلّ صديقاتي بالأخص سامية ونادية

إلى كلّ من حظيت بفرصة اللّقاء به فكان لي محفزا للمضي إلى الأمام

سميرة.

مقدمة

تعدّ اللّغة المرآة الصّادقة التّي تعكس ثقافة الإنسان، لذلك، تحظى تعليميّة اللّغة العربيّة باهتمام بالغ من قبل الدّارسين والقائمين على شؤونها في قطاع التّعليم. ولمّا كانت اللّغة من الوسائل والأدوات التي تستعين بها العلوم الأخرى على كثرتها وتنوّعها فإنّ التعبير هو أداتها، وهو الثّمرة والمحصلة النّهائيّة لها، إذ بواسطتها يمكن للفرد أن يبلّغ عن حاجاته ورغباته وكذلك عن أفكاره.

وتهدف تعليمة اللّغة العربيّة إلى إكساب المعلّم مهارة التّعبير، باعتباره هو الرّكيزة على ما سواه في الممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي، وبالرّغم من أنّ الكفاءة اللّغويّة تظهر من خلال المهارتين : مهارة شفويّة ومهارة كتابيّة، باعتبار هذه الأخيرة تعول على العادات الكتابيّة للّغة، مما أدى بالباحثين في مجال التّربية والتّعليم، للبحث عن إيجاد الطّرائق النّاجعة التي تهدف إلى تجنيد عمليتي التّعليم والتّعلّم من أجل الرّفع من المردود التّربوي، وكذلك الخروج من دائرة الجمود التّعليمي القائم على التّلقين واستظهار المعلومات واسترجاعها فيما يخصّ بيداغوجيّة المقاربة بالأهداف، واسترجاعها من حيويّة التّعليم النّاتج عن الاستكشاف والبحث والتّعليل، وصولا إلى حلّ المشكلات واكتساب الكفاءات اللّازمة في الحياة اليوميّة وهو ما اعتمدت وركّزت عليه المقاربة بالكفاءات في جعل المتعلّم محورا فعّالا في العمليّة التّعليميّة وكذلك مراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ من حيث القدرات العقليّة.

ولكن هذا لا يتأتّى إلّا بإحداث تطوّر نوعي في مناهج اللّغة العربيّة من حيث المحتويات، أساليب التّدريس، وأيضا مختلف الوسائط وذلك وصولا إلى الإصلاح الشّامل ولذلك سعت المنظومة التّربويّة إلى إدخال بيداغوجيّة جديدة تتلاءم مع الرّكب الحضاري وكذا ما يواجه المدرسة اليوم.

كانت المقاربة بالكفاءات وليدة هذه الأبحاث والتي عمدت وزارة التّربية الوطنيّة إلى تبنّيها، بغية ترقية العمليّة التّعليميّة – التعلُميّة، حيث أنّ هذه البيداغوجيا الحديثة تدعو إلى استخدام وتطوير الوسائل في قواعد النحو والصرف التي تحقّق الوظيفة الأساسيّة للّغة المتمثّلة في وظيفة التّواصل (وظيفة تبادل الأفكار شفويّا، وكتابيّا) بين المتخاطبين. كما أنّها تركّز على فهم المقروء والقدرة على التّعبير الجيّد والسّليم من الأخطاء وهذا ما أدّى بنا إلى التّركيز على جانب الخطاب المكتوب من أجل معرفة مدى فاعليّة وتطبيق هذه المقاربة بالكفاءات في مادّة التّعبير الكتابي وبهذا جاء بحثنا الموسوم بـ: "تعليميّة مادة التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات –السّنة الثالثة من التعليم الابتدائي– " نموذجا" ومن ثمّ انطلقت إشكاليتنا والتي تمثلت في :

- هل طبقت المقاربة بالكفاءات في التعبير الكتابي؟
- ماهي أهداف المقاربة بالكفاءات في تعليميّة مهارة التّعبير الكتابي ؟
- ماهي إيجابيات وسلبيات هذه المقاربة ؟
- هل يكتسب التلاميذ اللغة من خلال التدريبات التي قاموا بها في التعبير الشفهي؟

بعد طرحنا للإشكالية، اقتضت الضرورة العلمية تقديم إجابات مؤقتة والتي تتمثّل في الفرضيات، وهي على النحو التالي:

- فرضنا على أنّ مهارة التّعبير الكتابي حقّقت اكتساب ملكة اللّغة عند تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي، وذلك بدرجات متفاوتة لارتباط تجسيدها ميدانيا ببعض الشروط.
- فرضنا عدم نجاح هذه المقاربة لعدم معرفة المعلّم كيفية تطبيقها والتحكّم فيها.
- فرضنا على أنّ من بين أهداف التعبير الكتابي أنه يستخدم لغرض التواصل وأيضا التعبير عن أحاسيس ومشاعر المتعلم.

- نفرض أن المتعلم يتذوق ويتمكن من ممارسة أدوات تعبيرية بمختلف أنواعها وأنماطها والمتمثلة في (النمط الحواري، النمط السردي، النمط الإخباري، النمط الوصفي)، وكلّ هذا في السنوات الأربعة، أما في السنة الخامسة فإنه يعتمد فيه على كلّ الأنماط.
- فرضنا أنّ من بين إيجابيات المقاربة بالكفاءات أنها جعلت المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية والفاعل الرئيسي في سيرورة الدرس.
- فرضنا أنّ بيداغوجيا الكفايات تقوم على التعلم الذاتي والاستقلالية والحرية والمساواة، كما تقوم على احترام الفوارق الفردية بين المتعلمين.
- المقاربة بالكفاءات تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات، ترمي عملية التعلم إلى حلها. وذلك باستعمال الأدوات الفكرية، وكذلك تسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.
- فرضنا أن من سلبيات المقاربة بالكفاءات صعوبة وطول بعض الأنشطة في بعض المواد، وخاصة في مادة الرياضيات في المستوى الثالث والرابع ابتدائي، ما يجعل التلميذ يعجز عن إنجاز النشاط، مما يحتِّم على الأستاذ التدخل لمساعدة التلاميذ على بناء معارفهم.
- غياب الوسائل حيث لا يتم إنجاز بعض الأنشطة بنجاح يحتاج الأستاذ من التلاميذ بعض الوسائل البسيطة كالحاسبة، والأوراق الميلمترية، ورق شفاف... وفي بعض الأحيان توجد نسبة معينة من التلاميذ الذين لا يملكون هذه الوسائل، وهذا ما يؤدي لفشل المقاربة بالكفاءات.
- اكتظاظ الأقسام يحول دون نجاح هذه المقاربة، حيث يلعب المتعلم الدور الأساسي ويعتمد عليه في إنجاز الدرس، أما دوره المعلِّم فيقتصر فقط على التوجيه.

ومن الدوافع التي أدت بنا إلى اختيار هذا الموضوع، نذكر الأسباب الآتية:

• ضعف التلاميذ في اللّغة العربيّة، وفي مادة التّعبير الكتابي خاصّة؛ إذ لا يملكون قدرة التواصل بهذه اللّغة، وكتابتها بشكل سليم. فمعظم كتاباتهم تتصف بكثرة الأخطاء؛ مما يترتب عنه صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات في مادّة التّعبير الكتابي من جهة، ومما يؤدّي إلى افتقار التّلاميذ لاكتساب الملكة اللّغويّة من جهة أخرى.

وتتمثل أهميّة هذا البحث، في أنه كان لنا فرصة لدراسة ميدانيّة للتّعرّف عن قرب بمجال بحثنا، الذي يهدف إلى البحث عن مدى تطبيق مادّة التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي، وهذا بحضورنا لبعض حصص التّعبير التي تعرّفنا من خلالها على مستوى التّلاميذ، وكيفيّة إعدادها باعتبارها أهمّ حصة، وذلك من أجل الوصول إلى إجابة على إشكالية بحثنا.

ويرمي هذا البحث، إلى الكشف عن مدى تطبيق المقاربة بالكفاءات فيما يخصّ مادّة التّعبير الكتابي عند المتعلّم. وكذا محاولة الكشف عن الصّعوبات التي يواجهها التلاميذ في مادّة التعبير الكتابي والتي تطبّق ضمن المقاربة بالكفاءات. وكذا التعرف على مستوى التّلاميذ في مادة التّعبير الكتابي.

ولإنجاز هذه الدّراسة، اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي لغرض الكشف عن تعليميّة مادّة التعبير الكتابي بالمقاربة الجديدة (الكفاءات)، وكذلك مدى قدرة استيعاب التلميذ لهذه المادّة وفق هذه البيداغوجيّة الجديدة التي تركّز على المتعلّم باعتباره محورا فعّالا في العمليّة التعليميّة التعلميّة.

وقد فرضت طبيعة البحث إتّباع الخطّة التّالية، والتي تمثّلت في ثلاثة فصول:

الفصل الأوّل الموسوم بـ مهارة مادّة التعبير الكتابي في تفعيل واكتساب ملكة اللّغة، عرضنا فيه مفهوم ماهية مهارة التعبير الكتابي وكذلك نوعا التعبير الكتابي (الوظيفي والإبداعي)، إضافة إلى الأسس، بعدها تطرقنا إلى أهدافه وختمناه بأسباب الضعف الكتابي

لدى التلاميذ. وكان الهدف من ذلك، هو معرفة مدى قدرة واستيعاب التلاميذ للتعبير الكتابي.

أما الفصل الثّاني فوسمناه بـ: "المقاربة بالكفاءات"، حيث تناولنا فيه ماهية المقاربة بالكفاءات (لغة واصطلاحا)، كما تطرقنا أيضا إلى كيفية الانتقال من بيداغوجية الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، وأيضا إلى خصائصها، ثم تعرضنا إلى مفهوم الكفاءة الختامية للتعبير الكتابي، وبعدها تطرقنا إلى عرض مخطط إدراج الكفاءة الشاملة للسنة الثالثة ابتدائي، وخلصنا في نهاية الفصل إلى تحليل الكفاءة الختامية، وكان الهدف من ذلك هو معرفة مدى تطبيق المقاربة بالكفاءات في التعبير الكتابي.

أما الفصل الثّالث والأخير، فقد خصصناه للدّراسة الميدانيّة، وقد حوى تحليل الاستبيانات للمعلمتين، وتحليل تعابير التلاميذ المعنية بالدّراسة. وقد أجريت عليها الاختبارات الكتابية لمعرفة أثر ما طرحناه نظريا في تحسين مستوى أداء التلاميذ في إنتاجاتهم الكتابية، ولقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي، فالمنهج الوصفي اعتمدنا فيه على وصف ما جاءت به بيداغوجيا الكفاءات من طرق. أما المنهج التحليلي فقد قمنا بواسطته بتحليل استبيانات وأوراق التلاميذ ثم رصد الأخطاء وتصنيفها. وأنهينا البحث بخاتمة تضمنت مجموعة من النتائج كانت خلاصة توصلنا إليها في البحث.

الفصل الأوّل

مهارة التعبير الكتابي عند المتعلّم في تعلّم اللّغة العربيّة

تمهيد

يعدّ التعبير اللغوي من بين وسائل الاتصال الشفوية والكتابيّة، ومن أهم مظاهر النشاط اللّغوي، إذ يعتبر بمثابة وعاء تصب فيه مختلف مهارات اللّغة من قراءة وكتابة وإملاء...ومن خلاله يمكننا الحكم على شخص ما بأنّه امتلك كفاءة اللّغة أم لا وذلك بواسطة التعبير يمكن للشّخص أن يعبّر عن أحاسيسه ومشاعره وبه ينقل أفكاره إلى غيره وبذلك يعتبر من الأسس الذي تبنى عليها مناهج العلاقة بين النّاس[1].

وعليه فإنّ الهدف من بحثنا هذا هو التّعبير اللّغوي الكتابي الذي يعدّ غاية أساسية ومهمّة في تعليم اللّغة العربية؛ حيث يعرض فيه الأفراد أفكارهم وكذلك مشاعرهم باللّسان والقلم. كما تحقّق اللّغة وظيفتها من خلال عملية تسهيل التّواصل والاتّصال بين أفراد الجماعة الإنسانيّة وبذلك يكون التّلميذ قد استوعب المهارات اللّغويّة التي يقوم عليها التّعبير الكتابي.

1- مفهوم مهارة التّعبير الكتابي :

أ-لغة: ورد في معجم الوسيط " عبّر" عمّا في نفسه، أي بيّن بالكلام عن ما في نفسه.[2] بمعنى أن التعبير والإفصاح والإبانة عمّا يخطر في البال من أحاسيس ومشاعر وأفكار بحيث يفهمه الآخرون[3].

أمّا في معجم لسان العرب لابن منظور: هو التعبير والإفصاح عبر الرؤيا، يعبّرها عبرا، وعبارة، وعبّرها بمعنى فسرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها.[4]

---

[1]- طه علي حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق، ط1، عمّان، 2003، ص 266، بتصرّف.

[2]- مجمّع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط ، دار الدّعوة، 2000، ص 580.

[3]- فيصل حسين طحمير العلي، المرشد الفني لتدريس اللّغة العربيّة، دار الثقافة، ط 1، القاهرة، 2006، ص 269.

[4]- ابن منظور، لسان العرب، م 4، دار لسان العرب، بيروت، 1998، ص 667.

ومن خلال التعريف الأول، والثاني: نستنتج أنّ التّعبير الكتابي هو ترجمة لما يدور في نفس وذهن الشّخص، أي أنّ التّعبير هو مهارة، ووسيلة للإفصاح عن مشاعر الفرد وأحاسيسه. كما ورد في معجم لسان العرب[1] بمعنى التفسير.

ب-اصطلاحا: من الناحية الاصطلاحيّة يقصد بالتعبير الكتابي: " تحويل الأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب ويكون واضحا وجميلا وذلك من خلال الاعتماد على التّرتيب والتّسلسل المنطقي للأفكار وكذلك فيما يتعلّق بالثروة اللّفظيّة دون أن يبتعد ويغفل عن قواعد اللّغة العربيّة"[2].

كما أنّ التعبير الكتابي هو:" أحد أنشطة اللّغة العربيّة، أين يُطلب من المتعلّم التّعبير عن آرائه وأفكاره ومشاعره كتابيّا، أي بتقديم نصّ كتابي قد يكون حواريّا، إخباريّا، سرديّا، أو وصفيّا بحيث يخضع لمنطق التسلسل للأفكار وأيضا تجنّب التناقض.[3]

من خلال هذه التعاريف يتبيّن لنا أنّ التّعبير يعتبر أحد الوسائل والآليات الذي بواسطته يمكننا أن نعبّر عمّا يجول في داخلنا من مشاعر مستعملا لمهارات لغويّة أخرى من ظواهر لغويّة من: صرف، نحو وتركيب.

ج-التّعريف الإجرائي للتّعبير الكتابي:

يعرّف التعبير الكتابي بأنّه قدرة التّلميذ على ترجمة الصّورة بعناصرها المتكاملة من صورة ذهنيّة إلى كلمات في شكل تراكيب وجمل وعبارات، يعبّر من خلالها كلّ تلميذ عن مضمون الصّورة، وفقا لقدراته وتختلف هذه الكتابة من تلميذ لآخر.

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ص669.

[2]- نجوى عبد الرّحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، دار القاهرة، ط 1، القاهرة، 2006، ص 210.

[3]- الفريق لتّربوي، تعليمية نشاط التعبير الكتابي وكيفية تصحيحه للمستوى الخامس ابتدائي، 2013، ص4.

2-أنواع التّعبير الكتابي:

ينقسم التّعبير الكتابي حسب أسلوبه إلى:

- إجرائي عملي ويسمّى " **وظيفي**".
- فنّي ابتكاري ويسمّى " **إبداعي**".

أ-**التّعبير الوظيفي:** هو ذلك التعبير الذي يؤدي وظيفته للإنسان في مواقف حياته، بحث تكون فيه الألفاظ دالّة على المعنى من غير إيماء أو غموض[1]. وهو الذي تقتضيه ضروريات الحياة المختلفة ويستدعيه التّعامل مع النّاس ومن أمثلة ذلك: كتابة الرّسائل، ومحاضر الجلسات، والمذكّرات، والإرشادات وغيرها.

ويعرّف هذا التعبير من حيث جانبه التّعليمي بأنّه التعبير الذي يؤدّي غرضا وظيفيّا (نفعيّا) تقتضيه حياة المتعلّم[2] سواءا داخل المدرسة، كعرض كتاب مثلا، أو في محيط المجتمع. حيث يساعد النّاس في قضاء حاجاتهم العادية الاجتماعيّة، وبالتالي فهو ضروريّ لكلّ إنسان.

ب-التّعبير الإبداعي : يعرّف التّعبير الإبداعي بأنّه " هو ذلك التعبير الذي يهدف إلى ترجمة المشاعر والأفكار الدّاخليّة والأحاسيس، ومن ثمّ نقلها إلى الآخرين وذلك عن طريق أسلوب أدبي رفيع من أجل التّأثير في نفوسهم تأثيرا شديدا. ويعد هذا النّوع من التّعبير ذاتي إبداعي، حيث يعتبر من أرقى وأحسن التعابير، لكونه يؤثّر في نفوس النّاس من خلال

[1]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق، ط 1، عمّان، 2003، ص 267. بتصرف.

[2]- رشيد أيت عبد السّلام، الشريف مربعي، دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التعليم المتوسّط، الجزائر، 2004، ص 43. بتصرف.

تجسيد إمكانيات المتعلّم الخاصّة وقدراته في ابتكار الجديد بأسلوب جميل وجذّاب يجذب الآخرين".[1]

وما يمكننا قوله هو أنّ التعبير الإبداعي يعدّ من أحسن التعابير وأرقاها لأنّ فيه يجسد المتعلّم كلّ قدراته وإمكانياته الكامنة في العمليّة التعليميّة.

3- أسس التعبير الكتابي:

يعد التعبير الكتابي من أهمّ المرتكزات التي تأخذ بيد المتعلّم إلى أن يصل إلى درجة الإتقان، ولا يجب إهمالها وتجاهلها، وإلّا سيتسم تعليم التعبير ببعض الصّعوبات، وعليه فإنّ تعليم التعبير الكتابي يقوم على عدّة أسس والتّي قسّمها عبد العليم إبراهيم إلى ثلاثة أسس رئيسيّة تتمثّل في[2]:

أ-الأسس النّفسيّة: تتمثّل في:

- ميل الأطفال إلى التعبير عمّا في نفوسهم والتحدث مع أهليهم وذويهم.
- ميل الأطفال إلى المحسوسات والابتعاد عن المعنويّات، حيث أنّ مراعاة هذا المبدأ يؤدّي إلى اختيار الموضوعات التي تلائم التلاميذ.
- يقوم الذّهن أثناء التعبير بعدّة عمليات عقلّية: تتمثّل في عمليتي التحليل والتّركيب وتنمو هاتان العمليتان من خلال زيادة المحصول اللّغوي للتّلميذ.
- يُعتمد على تعلّم اللّغة على المحاكاة والتّقليد، لذا يجب على المعلّمين أن تكون لغتهم في المدرسة لغة سليمة جديرة بأن يحاكيها التّلميذ.

ب-الأسس التربويّة: تتمثّل في:

-الحرّية: يُترك للتّلميذ الحرّية في اختيار الموضوع الذي يريد أن يكتب فيه، وأيضا ترك حريّة عرض الأفكار التي يرغب فيها، إضافة إلى ذلك يختار العبارات التي تؤدي إلى

[1]- وزارة التربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة متوسط مادة اللّغة العربيّة، 2004، ص 26 بتصرف.

[2]- عبد العليم إبراهيم، الفني لمدرّسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، ط 14، 1991، ص 149 - 150.

فهم أفكاره والتي لها معانٍ، وليس للتّعبير زمن معيّن، بل هو نشاط مستمرّ يجب انتهازه في كلّ فرصة.

وعليه فإنّ التلميذ لا يمكنه تحديد الموضوع تحديدا دقيقا يبرزه ويوضّح أفكاره أمام كلّ من المدرّس والتّلميذ، فمثلا: الموضوع عن الهواء غير مقبول لأنّه لا تحديد فيه، كما يجب أن تكون الأفكار مكتوبة نابعة من التلميذ ومعبّرة عن رأيه دون إجبار من المعلّم.[1]

-**تخطيط الموضوع:** حيث تقسيمه إلى مقدّمة، وعرض، وخاتمة، بمعنى أنّه قبل الشروع في الكتابة لابد من التلميذ أن يتعرّف جيّدا على الموضوع الذي يكتبه بتتبّع الطريقة التي يعتمدها أثناء تحرير نماذج كتابيّة، وهي كما يَعرفها التلميذ: بداية، وسط، ونهاية.[2]

ج- الأسس اللّغويّة: تتمثّل في:

- لا بد من العمل على زيادة إنتاج التلاميذ من خلال المهارات اللّغويّة المتمثّلة في: مهارة الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة لتحقيق نشاط التعبير الكتابي في مستوياته اللّغوية.
- الاهتمام بالمعنى قبل اللّفظ.

4- أسباب الضعف في التعبير الكتابي :

توجد أسباب كثيرة تؤدي إلى ضعف التلاميذ في الإنتاجات الكتابيّة على سبيل المثال لا الحصر.

أ-أسباب عضويّة:

يعدّ التعبير الكتابي من أكثر المهارات للاتصال، حيث يمكن ملاحظته بشكل مباشر ويعتبر قابل للقياس، والملاحظة وكذلك الحكم الموضوعي.

[1]- فتحي علي يونس، التواصل اللّغوي والتعليم، منشورات ذات السّلاسل، الكويت، 1995، ص 103 .

[2]- حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، ط 2، القاهرة، 1992، ص 244 .

يعتبر التعبير الكتابي عمليّة معقّدة يُعتمد فيها على العديد من المهارات اللّغويّة، وكذلك القدرات المختلفة التي تمكّن التلميذ من التعبير، فالكتابة على سبيل المثال، تتطلّب دقّة الإدراك للأنماط المختلفة، وللرّموز المرسومة والتي لها علاقة بكلّ من المهارات البصريّة وأيضا الحركيّة[1]، وهذه بدورها تعتمد على الوظيفة البصريّة للعين، والتناسق بين حركة العين واليد وضبط إيقاع كلّ من حركات الأصابع، والعضلات الدّقيقة لها، ولذلك أي خلل يصيب عضو من الأعضاء المذكورة يؤدي إلى عسر في الكتابة وعدم قدرة المتعلّم على نقل المدخلات البصرّية إلى مخرجات من الحركات الدّقيقة.[2]

كما أنّه لا تقل سلامة السّمع عن سلامة البصر أهميّةً، بحيث أي خلل أو اضطراب أو ضعف يحدث فيها يؤدي إلى عدم فهم الكلمة وسماعها مشوّهة أو مبدّلة، وكلّ العاهات والتّشوّهات التي تصيب أعضاء التلميذ كتشوّه الأنف، والشّفاه والحول ...كلّها تؤدي إلى ضعف التحصيل المدرسي عند المتعلّم.[3]

ب-أسباب نفسيّة:

إنّ درجة قابليّة التلميذ للتّعلّم واستيعابه وقدراته على اكتساب مهارات لغويّة وتوظيفها في تعابيره المكتوبة لا يمكن أن يتحقّق أو يتجسّد إلّا من خلال التمتّع بالصّحة النّفسيّة الجيّدة، والمقصود هنا أن تكون حياته خالية من المشاكل والصّدمات النّفسيّة وأيضا الاضطرابات، ولذلك لابدّ أن يسودها الأمن والطّمأنينة والهدوء أيضا[4]. وما يساهم ويؤدي به إلى الدافعيّة والتحفيز للعمل الدّراسي، ولذلك فإنّ العامل النّفسي له دور فعّال وكبير في

[1]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006، ص65.

[2]– فتحي الزيّات، صعوبات التعلّم الأسس النّظريّة والتشخيصيّة والعلاجيّة، ط 1، القاهرة، 1991، ص 516 – 517، بتصرّف.

[3]– المرجع نفسه، ص 517.

[4] - فتحي الزّيات، صعوبات التعلّم الأسس النّظريّة والتّشخيصيّة والعلاجيّة، ط 1، القاهرة، 1998، ص517 .

التّحصيل الدّراسي في العمليّة التّعليميّة، ولذلك فإنّ الضغوطات والمشاكل تؤدّي به إلى حدّة وقلّة التعبير والكلام.[1]

ج-أسباب تربويّة:

- **الإدارة المدرسية:**

وتتمثّل في نقص الهياكل والتّوزيع غير العادل للتّلميذ وكذلك اكتظاظ الأقسام، حيث يصل عدد التلاميذ في القسم الواحد إلى واحد وأربعين (41) تلميذا، أضف إلى ذلك سوء التّسيير والتّنظيم وأيضا الحجم الساعي المرهق للمعلّم. وكذلك تحضير الدّروس، وإعداد المذكّرات، وتصحيح الواجبات المنزليّة، ما يؤدي به إلى الإرهاق. والتنقل الذي يؤدي إلى ضعف ونقص مردوده في العمل والاهتمام في القسم بالتلميذ؛ ممّا يحول دون نجاح الفعل التّعليمي التعلمي.

- **المادة الدّراسية :**

كأن تكون المادة التي يُدرّسها المعلّم للتلاميذ تفوق مستواهم أو تكون غامضة بالنّسبة لهم، بحيث يصعب عليهم فهمها واستيعابها بطريقة سهلة، بالإضافة إلى أن تكون مثلا موضوعات المادة ليست مرتبة ترتيبا منطقيّا وسيكولوجيّا. تساهم في اهتمامات التلاميذ وتستثير ذلك دوافعهم، كما يراعي أيضا متطلباتهم وحاجاتهم النّفسيّة.[2]

يمكن أيضا أن تكون الوسائل التعليميّة المستخدمة في التدريس رديئة وغير صالحة للاستعمال ولاسيّما الضروريّة منها: كالأقلام والممحاة وبعض الوسائل البسيطة الأخرى، وهو مشكل عويص تعاني منه المؤسّسات التربويّة، وهذا يمكن أن يكون خصيصا في المناطق المعزولة، وهو ما يؤدّي ويحول دون نجاح ونجاعة العمليّة التّعليميّة.

- **الطّريقة:**

إنّ لطريقة المعلّم في التدريس دورا هاما في العمليّة التعلميّة من أجل نجاحها، فالمعلّم الذي لا ينوّع في طرائق التدريس التي لا تتلاءم ومواضيع النّشاطات الأخرى المختلفة،

[1]– المرجع نفسه، ص 517. بتصرف

[2]– أحمد السيّد، الموجز في طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار العودة، بيروت، ط 1، 1980، ص 78.

ويعتمد دائما على طريقة روتينيّة واحدة؛ تؤدي إلى الملل والشّعور بالنّقص الحيويّة، وهذا ما يؤثّر حتما وبطريقة سلبيّة في مردود التّلاميذ وفي التحصيل الدّراسي. بالإضافة إلى كون المعلّم أيضا، يسيّئ المعاملة معهم بحيث لا يراعي مستوياتهم وظروفهم الاجتماعيّة[1].

د-أسباب اجتماعيّة:

يقصد بها العوامل الاجتماعيّة والظّروف التّي تحيط بالمتعلم سواء في البيت أو في المجتمع، ولذلك فإنّ ضعف المستوى الاقتصادي والثّقافي للأسرة، كذلك الفقر المدقع والحرمان الأسري، كلّها تؤدي إلى تدهور المتعلّم بالإضافة إلى ظهور بعض الأمراض النّفسيّة والجسميّة عليه، وهو ما يؤثّر سلبا في تحصيله الدّراسي[2]. ولهذا فإنّ الأسرة هي المنبت الطّبيعي للطّفل حيث يولد ويترعرع ويعبّر فيها عن ذاته وكيانه، وكذلك يحسّ فيها بالأمن والاستقرار. إلى جانب هذا أنّ المستوى التّعليمي للوالدين له دور فعّال في تحفيز الطّفل على المثابرة والاجتهاد في الدّراسة، وجهل الوالدين يؤدي إلى إهمال الطّفل وعدم تتبّعه ومراقبته، وهو ما يؤدّي حتما إلى تخلّفه في الدّراسة عن بقية زملائه[3].

ه-أسباب عقليّة:

هناك علاقة وطيدة ومباشرة بين التّعبير الكتابي والعقل، لأنّه هو مصدر ومنبع التّفكير والتّدبير، كذلك هو مصدر الذّكاء الإنساني ومن خلاله تبرز مهارة المتعلّم في إنتاج التّعبير والإبداع فيه. [4]

ومن هنا يتبيّن أنّ للقدرة دورا كبيرا ومهمّا في التّعبير والكتابة، وأيّ خلل أو نقص يؤدّي إلى ضعف الكفاءة فيه. بالإضافة إلى الأسباب التي تتعلّق بالتّلميذ، وكذلك بشخصيته وتركيبته البشريّة ومدى استعداده وقابليته للتّعلّم ومدى حضوره للحصص الدّراسيّة، فالتّلميذ هو محور التّنمية التّعليميّة وهذه نقطة مهمّة تركّز عليها مقاربة التدريس بالكفاءات ومن أجله

---

[1]- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللّغة العربية بين النظرية والممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر، عمان، ط1، 2000، ص464.

[2]- أحمد السيد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، ص80.

[3]- المرجع نفسه، ص80، بتصرف.

[4]- محمّد الطّاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر، 2006، ص 31.

تكتب المناهج وتعقد الورشات والنّدوات وتذلّل الصّعاب لتوفير البيئة التّعليميّة المناسبة ليتلقّى تعلمه ضمن ظروف تعليميّة مناسبة.[1]

5-أهداف التعبير الكتابي :

يهدف التدريب على التعبير الكتابي إلى:

- اتقان التلميذ استخدام المهارات اللّغويّة المختلفة التي اكتسبها من خلال تعلّم فروع اللّغة المختلفة.
- تحديد الفكرة واستقصائها من جوانبها المختلفة بتعمّق يتناسب مع مستوى نموّه اللّغوي.
- بناء الجملة والعبارة بشكل سليم.
- ربط الفقرات بعضها ببعض بشكل متساوي يقود إلى البناء الكلّي للفكرة أو الإحساس المعبّر عنه.
- استخدام علامات التّرقيم المختلفة، ممّا ييسّر على القارئ التّفاعل مع الموضوع. [2]
- استخدام التّعبير الكتابي لغرض التواصل.
- التعبير عن الأحاسيس ومشاعر المتعلّم.
- التذوّق وتنمية الخيال وروح الإبداع.
- كتابة الأفكار بشكل وانسجام واضحين.
- تذوق المتعلّم وتمكنه من ممارسة أدوات تعبيريّة، فمثلا في السنة الأولى يعتمد على النمط الحواري، وفي المستوى الثاني على النمط الإخباري، وفي المستوى الرّابع على النمط السّردي والنمط الوصفي، أمّا عن المستوى الخامس، فيعتمد فيه على كلّ الأنماط اللّغويّة.[3]

---

[1]- محمّد الطّاهر وعلي، الأخطاء الشّائعة، الجزائر، د س، ص 85، بتصرف.

[2]- أرشيف الطلبات والبحوث الدّراسية، موقع منتديات ستار تايمز، 2010، ص 10 .

[3]- الفريق التربوي، تعليميّة نشاط التعبير الكتابي وكيفية تصحيحه للمستوى الخامس إبتدائي، المؤسّسة التّربويّة إغيل تقضبين، الجزائر، 2013، ص 404 .

الفصل الثانـي

المقاربـة بالكفاءات

تمهيد:

تعتبر المقاربة بالكفاءات مقاربة تربويّة وتعلّميّة شاملة، وهي نوع من التصوّر الوجودي لقضايا التربية بغض النّظر عن الأطر الرّسميّة المتاحة لها. ما يؤدي إلى الإصرار على تكوين المواطن الصّالح الذي يجيد بكلّ كفاءة برمجة وجُودِهِ الاجتماعي والتّفوّق على أزماته بإيجاد حلول وابتكار وضعيات جديدة، وذلك بتجديد إشكاليات الحياة، وهو ما أطلق عليه تربويّا "وضعية مشكلة" التي يقتضي فيها الأمر بتشكيل أزمات حقيقيّة معرفيّا لدى المتعلّم من قبل المعلّم، في حين يطلب من هذا الأخير التأقلم معها وحلّها، ولذلك ركّزت المقاربة بالكفاءات على تنمية مجموعة من الكفاءات الضّروريّة، حيث أنّ هذه المقاربة تسعى إلى تغيير التصوّرات والمفاهيم، وأولاها تغيير تصوّراتنا ومفاهيمنا عن العمليّة التّربويّة بنقلها من فكرة الحكم إلى فكرة الكفاءة، كون هذه الأخيرة أكثر عمليّة ومعقوليّة من كلّ الجهات.

1-مفهوم المقاربة بالكفاءات:

أ-لغة : إنّ المقاربة لغة تعني الدّنو من الشيء وفي موضوعنا هنا تشير إلى مجموع من الإجراءات التي تُتّخذ والخطوات التي تُتّبع لإعداد المناهج.[1]

ب-اصطلاحا: المقاربة في معناها الاصطلاحي، هي الطّريقة التي يُتناول بها موضوع وتمثّل الإطار النّظري الذي يعالج قضيّة ما.

المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجيّة وظيفيّة تعمل على مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تعقيدات متداخلة في الظّواهر الاجتماعيّة والاقتصاديّة، ومن ثمّ فهي اختبار منهجي يمكّن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بتثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.[2]

[1]- محمّد الطّاهر وعلي، بيداغوجيّة الكفاءات، بيداغوجيات الورسم، الجزائر، 2008، ص 11.

[2]- حاجي فريد، بيداغوجيّة التّدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلّبات، دار الخلدونيّة، الجزائر، د.ط، 2005، ص 11.

2-من بيداغوجية الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات :

جاءت المقاربة بالكفاءات لسدّ الثغرات التي خلّفتها المقاربة بالأهداف، إذ تعتبر المقاربة بالكفاءات المبنيّة على أسس البنيويّة الاجتماعيّة محورا رّئيسيا لهذا المنهاج والتي توفّر للمتعلّم إمكانيّة التّجنيد بشكل ضمني لعدد من الموارد المندمجة في حلّ وضعيات مشكلة، وتفضّل منطق التعلّم الذي يركّز على اكتساب المعارف.[1]

والجدولان المواليان يوضحان بعض الفروق بين المقاربتين.[2]

	المقاربة التّقليديّة (الأهداف)	المقاربة بالكفاءات
الإطار النّفسي البيداغوجي	السّلوكيّة : تركّز على المضامين المعرفيّة، تهدف إلى تثبيت سلوكات بسيطة انطلاقا من التّلقي والحفظ والاسترجاع.	البنيويّة الاجتماعيّة: تتمحور حول نشاطات التعلّم الفردي والجماعي، كما أنّها تفضّل مبدأ التّعلّم.
دور المدرّس	. ناقل للمعرفة. . دور أساسي في دعم التّلميذ الذي يجد صعوبة في التّعلّم.	. دليل للتّلميذ في تعلّمه. . مخترع لوضعيات بيداغوجيّة مثيرة لفضول التّلميذ وحب الاكتشاف والتّفكير.
دور التّلميذ	دور ثانوي . مجرّد متلق للمعارف. . يحفظ ويعيد. . تكديس المعارف.	دور رئيسي: . يبني معارفه بنفسه لاكتساب الكفاءات. . يعالج ويحوّل المعارف العامّة إلى معلومات حيّة. . يدمج المعارف في مخطّطات معرفيّة. . يربط علاقات جديدة. . يحضّر نفسه للحياة العلميّة.
مكانة المعارف	. تكتسب المعارف لذاتها. . اعتماد مبدأ الموسوعيّة.	. تستعمل المعارف كمواد لبناء الكفاءات.

[1]- وزارة التربية الوطنية، الإطار العام لمناهج التّعليم ابتدائي، ملخّص مناهج التّعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018/2017، ص 4. بتصرف.

[2]- الإطار العام لمناهج التّعليم الإبتدائي، المرجع السابق، ص 10.

	. استخدام محدود المعارف.	. أهميّة تجنيد المعارف واستعمالها لحلّ وضعيات مشكلة دالة.
النّشاطات الصّفيّة	. من المعلّم إذ يعدّ هو الأساس في نقل النّشاطات.	. من التّلميذ انطلاقا من وضعيات مشكلة، ومن مشاريع بيداغوجيّة.

جدول رقم 1: جدول مقارن بين المقاربة التّقليديّة والمقاربة بالكفاءات.

3-تعريف الكفاءة :

أ-لغة: نعني بها التّساوي بين الشّيئين، والكفاءة في العمل: القدرة عليه، وحسن تسييره.[1]

ب-اصطلاحا: نعني بها المجموعة التي تضم المعارف والمفاهيم والمهارات والاتّجاهات، التي يكتسبها المتعلّم نتيجة إعداده وفق برنامج تعليمي معيّن، توجّه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن، تسمح له بممارسته مهنته بسهولة ويسر، أو هي نشاط معرفي أو مهاري يمارس على وضعيّات، أو هي إمكانيّة توظيف جملة من المعارف الفعليّة منها والسّلوكيّة لحلّ وضعية مشكل للتّأكد من أنّ المتعلّم قد اكتسب كفاءة.[2]

في حين يعرّفها فريد حاجي على أنّها:" بيداغوجيّة وظيفيّة تعمل على التحكّم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تعقيدات متداخلة في الظواهر الاجتماعية والاقتصادية، ومن ثمّ فهي اختبار منهجي يمكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة."[3]

إذن المقاربة بالكفاءات حسب هذه التّعاريف تمثّل قدرة المعلم والمتعلّم على حلّ الإشكاليات والوضعيات التي تعترضهما خلال العمليّة التّعليميّة في أيّ نشاط من الأنشطة

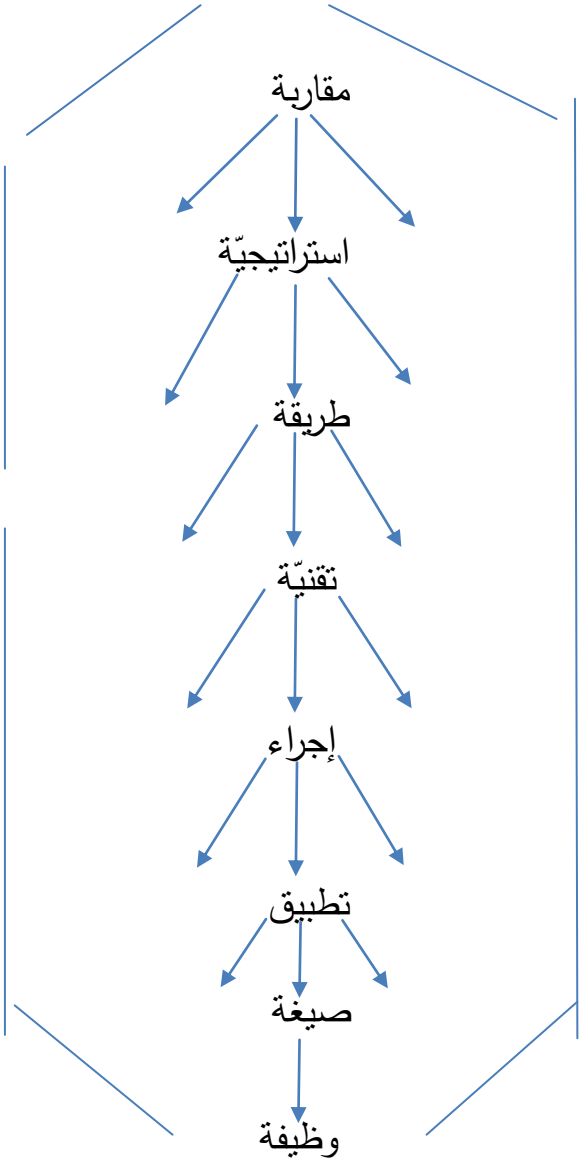
[1]- محمد بن أبي بكر عبد القادر، مختار الصحاح، الفجر الجديد، عمان، ص 272.

[2]- المركز الوطني للوثائق التّربويّة، المعجم التّربوي، الجزائر، 2009، ص 26.

[3]- حاجي فريد، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلّبات، ص 11.

اللّغوية مهما كانت طبيعتها، بحيث يكون كليهما مجنّدين معارفهما ومهارتهما السلوكيّة والإدراكيّة قصد إنجاز مهمّة وموضوع ما بطريقة ناجعة وفعّالة.

تعتمد المقاربة بالكفاءات على كيفيّة معيّنة لدراسة مشكل، أو تناول موضوع ما بغرض الوصول إلى نتائج معيّنة. وترتكز كلّ مقاربة على استراتيجيّة وهي خطّة عمل كما وضّحها " لوجندر " بالرّسم التالي:[1]



ـ مخطط (1) يمثّل جوانب المقاربة ـ

[1]– لخضر زرق، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومه، الجزائر، 2003، ص 59 – 60.

تحليل المخطط:

يتّضح لنا من خلال المخطّط أنّ لكلّ مقاربة ثلاثة جوانب متمثّلة في الجانب التّكتيكي والنّظري والتّطبيقي. وإذا ما رجعنا إلى الجانب التّكتيكي لهذه المقاربة فإنّنا نجده يعبّر عن الأسس والخطوات التي يتبعها والتي يعتمد عليها قصد تحقيق استراتيجيّة معيّنة من أجل بلوغ غايات وأهداف معيّنة، ولذلك يمكننا القول بأنّ التكتيك هي خطوة هامّة من خطوات استراتيجية المقاربة.

أما الجانب النّظري لهذه المقاربة فإنّه يمثل المنظومة الفكريّة والمنطقيّة والعقليّة التي بواسطتها يمكن تحديد الاستراتيجيات التي تقوم على تنفيذ هذه المقاربة وطرقها وتقنياتها[1].

وبذلك نصل إلى نتيجة مفادها أنّ كلّ مقاربة تختصّ وتنفرد باستراتيجيّة، وكلّ استراتيجيّة تستدعي توفّر طريقة معيّنة للعمل بها، وهذه الطّريقة بدورها تحتاج إلى تقنيّة، وكلّ تقنيّة تستدعي إجراء، وهكذا حتى نتوصّل إلى نتيجة.

4- لماذا اعتمدت المقاربة بالكفاءات في المجال التربوي؟:

تشكّل هذه المقاربة على المؤسّسة على النّظريّة المعرفيّة والبنويّة الاجتماعيّة المحور الرّئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، فإذا كانت النّظريّة المعرفيّة تنظر إلى التعلّم على أنّه مسارات معرفيّة داخليّة تمكن المتعلّم من التفاعل مع بيئته، فإنّ البنية الاجتماعيّة تقدّم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أفراد أقرانه. أمّا البنويّة فهي تؤكّد على أهميّة بناء المعارف[2].

[1]- لخضر زرق، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، ص 62.

[2]- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، 2018، ص106.

5-أهمّ خصائص المقاربة بالكفاءات :

إنّ أهم ما يميّز هذا التوجه الجديد المتمثّل في المقاربة بالكفاءات هو إمكانية أن يجنّد المتعلّم مجموعة من الموارد المندمجة لحل مجموعة من الوضعيات المشكّلة المنتمية إلى عائلة واحدة.

فهذه المقاربة ترتكز على كفاءة التلميذ وردود أفعاله، وذلك من خلال الوضعيات المشكّلة التي يواجهها التّلميذ، ويتمثّل ذلك في منطق التّعليم والذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط.

كما يتدرّب المتعلّم في المقاربة بالكفاءات على التّصرّف والمتمثّل في البحث واكتشاف المعلومة، وكذلك تنظيم وضعيات وتحليلها، وأيضا تحضير وإعداد فرضيات، وأخيرا تقويم ذلك بحلول، والتي تتمثّل في وضعيات مشكلة منتقاة كمشكلات تعترضه وتواجهه في الحياة[1]، وبذلك فالوضعيات التعليميّة لا ترتكز على المحتويات والمسارات فحسب، إنّما على تجنيدها.

6-ميدان التّعبير الكتابي:

أ-تعريف كفاءة ختاميّة:

هي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادّة، وتعبّر بصيغة التّصرّف (التحكّم في الموارد، وحسن استعمالها، وإدماجها وتحويلها)، مما هو منتظر من التّلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة لهذه المادّة، في المسعى التّدرّجي للعمليّة التي تربط معنى الغايات بالعملية التّجارية في القسم، فإنّ الكفاءة الختاميّة تعبّر عن جزء من ملامح التّخرّج من المرحلة ومن الطّور، إذ يجب أن تصاغ الكفاءة الختاميّة ومركّباتها بشكل يجعلها قابلة للتّقييم.

[1]- وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة إبتدائي، المرجع السابق، ص 6.

وعليه فالكفاءة الختامية تتناول دراسة أنماط مختلفة وتقنيات تعبيريّة وكذلك يتدرّب عليها كتابيّا بلغة سليمة، ثمّ بعد ذلك ينتج نصوصا يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع عن طريق التعامل مع وضعيات إدماجيّة.[1]

ولذلك فإنّ ميدان التّعبير الكتابي يتمثّل في القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقيّ منسجم واضح، يتمّ من خلال ترجمة وتوضيح الأفكار، وكذا الميول والعواطف، ويعتبر هذا الميدان بمثابة الصّورة النّهائيّة لعمليّة الإدماج، حيث يتمّ من خلاله تجسيد كلّ النّشاطات الكتابيّة والتي تمّت ممارستها من طرف المتعلّمين.[2]

ب-مركّبات الكفاءة الختاميّة : يتعرّف على مختلف أشكال الحروف والضّوابط للكتابة بالعربيّة، حيث يتحكّم في مستويات اللّغة الكتابيّة، ثمّ ينتج نصوصا حسب وضعيات التّواصل[3]، إذ أنّ هذه المركبات هي العناصر المكونة للكفاءة الختاميّة، وتمكّنه من جعلها عمليّة من خلال إظهار الأهداف التعلميّة الآتيّة:

- التحكّم في المعارف واستعمال الموارد.
- تنمية سلوك يتماشى والقيم والكفاءات العرضية، أي توظيف مجموعة من القيم والمواقف والكفاءات العرضيّة (المساعي العقليّة والمنهجيّة المشتركة بين مختلف المواد).[4]

إنّ المقاربة بالكفاءات لا تقتصر على تكديس مسار التّعلم المتمثّل في المعارف من مختلف المواد فحسب، بل تجعل منها أدوات للتّفكير والتّصرّف في المدرسة وأيضا خارجها، بمعنى أنّ هذه المقاربة تجعل المعارف والمعلومات حيّة.

---

[1]- وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي، المرجع السابق، ص 6.

[2]- المرجع نفسه، ص 19.

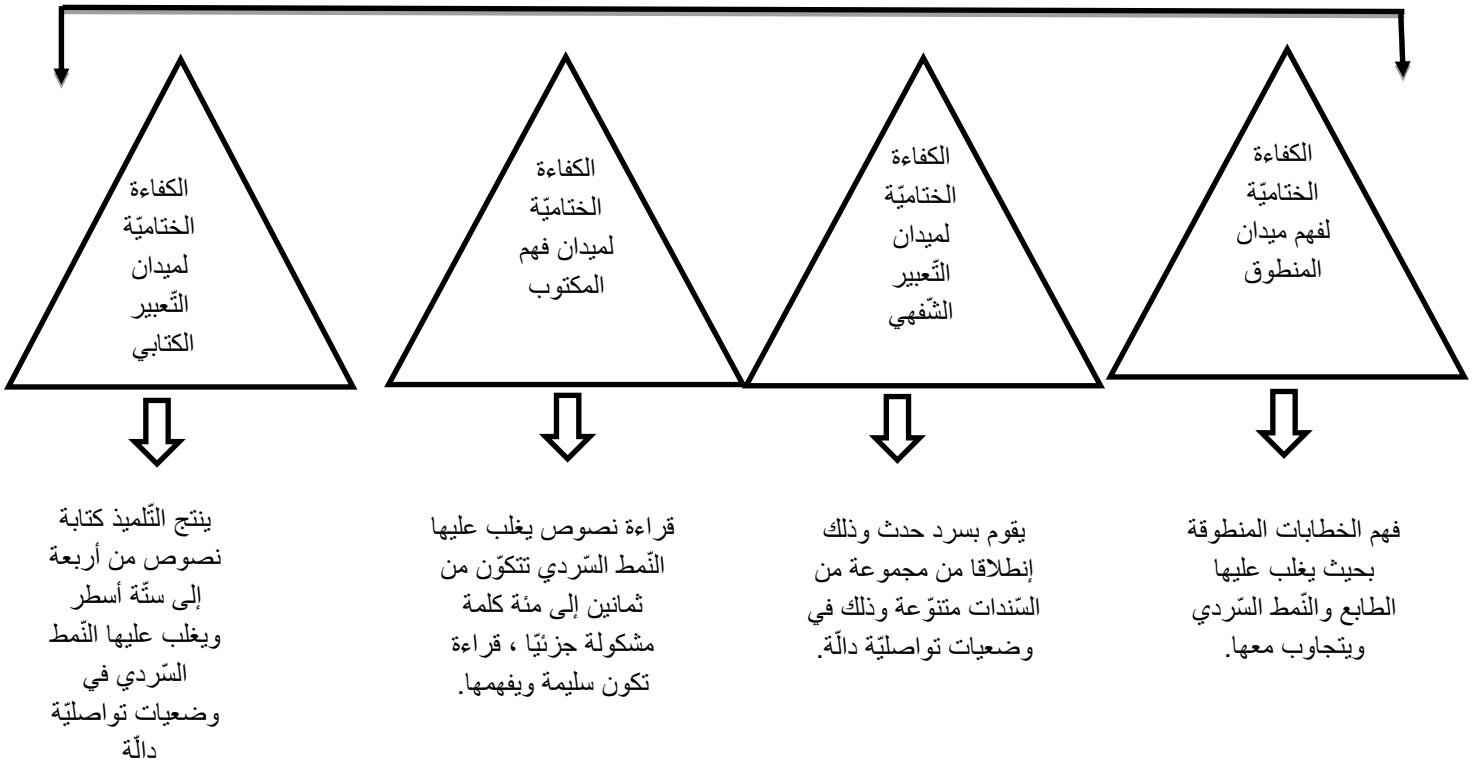
[3]- المرجع نفسه، ص 27 .

[4]- وزارة التربية الوطنية، الإطار العام لمناهج التّعليم ابتدائي، ملخّص مناهج التّعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص. 8-10، بتصرف.

7-مخطّط تدرّج الكفاءة لمادة اللّغة العربيّة :

الكفاءة الشّاملة للسنة الثّالثة ابتدائي :

ويتمثّل من خلال التواصل الذي يتمّ عن طريق المشافهة والكتابة، بحيث يكون بلغة سليمة، كما يقرأ نصوصا مركّبة، بحيث يغلب عليا الطّابع أو النّمط السّردي، ويتكوّن من ثمانين إلى مئة كلمة مشكولة جزئيّا، من خلال قراءة سليمة يفهمها، ينتجها ويحرّرها كتابة في وضعيات تواصليّة دالّة لها معاني. [1]



مخطّط (2) تدرّج الكفاءة لمادّة اللّغة العربيّة .

[1]- وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة إبتدائي، ديوان المطبوعات المدرسيّة، 2017-2018، ص 22.

8-تحليل الكفاءة الختاميّة لميدان التّعبير الكتابي :

"يُنتج التّلميذ ويحرّر نصوصا متوسّطة من حيث القول لكن تكون منسجمة، والإنتاجات التي يقوم بها التلميذ تتكوّن من أربعة إلى ستّة أسطر من مختلف الأنماط، لكن يركّز في ذلك الإنتاج على النّمط السّردي."[1]

كما أنّه "يحاور ويقدّم توجيهات ويسرد قصص وأحداث في موضوعات مختلفة، حيث يعتمد في ذلك على مكتسباته القبليّة."[2]

من خلال هذه التّعاريف نستنتج أنّه: لتحليل أيّ كفاءة ختاميّة خاصّة لمادّة التعبير الكتابي، نعتمد على الإنتاجات التي يحرّرها التّلميذ من عدّة أنماط مركّزة أكثر على النّمط السّردي، كما أنّ التلميذ يحرّر موضوعات بالعودة إلى مكتسباته القبليّة.

[1]- وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام اللّغة العربيّة، السّنة الثالثة إبتدائي، المرجع السابق، ص25.

[2]- المرجع نفسه، ص 23.

الفصل الثالث

دراسة ميدانيّة حول المقاربة بالكفاءات في مادة التعبير الكتابي

تمهيد:

تعتبر الدّراسة الميدانيّة مرحلة مهمّة للطّالب؛ إذ يكتشف فيها ميدان العمل وما يخصّه من أدوات، وكيف يتعامل المعلّم مع التّلميذ وعلى أيّ أساس يقيّم المعلّم التلميذ، وكيف تتمّ المرحلة التعلمية داخل المنظومة التّربويّة.

1-الهدف من الدراسة

لقد سمحت لنا فرصة النزول إلى الميدان لإعداد دراسة ميدانية التعرّف عن قرب بمجال الدّراسة التي هدفت إلى البحث عن مدى تطبيق مادّة التّعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، وهذا بحضورنا بعض حصص التّعبير التي تعرّفنا من خلالها على مستوى التّلاميذ وكيفية صيرورة حصة التّعبير التي تعتبر من أهمّ الحصص للتلميذ في المستوى الابتدائي.

2-تقديم الدّراسة الميدانية:

تمّ إجراء دراسة بحثنا في مدرسة " الإخوة بركاني 1" بالمدينة الجديدة تيزي وزر والتي تستقبل حوالي خمس مائة وخمسة وتسعون (595) تلميذ، تحتوي على أربع عشر (14) قسما، كلّ مستوى يتضمن قسمين من السنة تحضيري إلى السنة الخامسة، بالإضافة إلى المطعم الذي يستوعب مائتي(200) تلميذ، وعدد من المعلّمين والمعلّمات وطبيب نفسي.

تمّ إجراء الدّراسة من الفترة الممتدّة من الثامن عشر (18) أفريل إلى غاية الرّابع عشر (14) من شهر جوان 2018.

1.2-تقديم المدوّنة :

بلغ عدد تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في كلا القسمين بثمانين(80) تلميذا من إناث وذكور، حيث يبلغ عدد الذّكور اثنان وثلاثين (32) أمّا الإناث هو ثمانية وأربعين (48)، من بينهم سبعة (07) تلاميذ يعانون من مشاكل في السّمع والنّطق، ومنهم من يعاني من

التوحّد، وهناك من هو منعزل وكثير الحركة. فأمّا عدد التّلاميذ الّذين يعانون من التوحّد بلغ عددهم اثنان (02)، وتلميذ واحد يعاني من الصّم، وأمّا الذين يعانون من صعوبات في النّطق فبلغ عددهم اثنان (02)، وتلميذ واحد منعزل تماما عن زملائه، وتلميذ آخر مفرط الحركة.

ويتمثل توزيع التلاميذ حسب الأقسام على النحو التالي: ففي القسم (أ) واحد وأربعين (41) تلميذ، والقسم (ب) تسعة وثلاثين(39) تلميذا،

في القسم (أ) هناك أربعة (04) تلاميذ، إثنان لديهما صعوبة في النّطق، واثنان يعانيان من مرض التوحّد.

أمّا في القسم (ب) لدينا تلميذة تعاني من الصّم وتلميذ آخر منعزل ومنطوي، وتلميذ مفرط في الحركة، وهذه الحالات لم تحرّر إنتاجات بل قدّمت أوراق فارغة ممّا استدعى أن نقوم بدراسة شملت ثلاثة وسبعين فقط.

لهذه الأسباب، لم نصحّح أوراق لسبعة (07) تلاميذ، واكتفت عيّنة الدّراسة، على ثلاثة وسبعين (73) تلميذا فقط.

والجدول الموالي يمثّل تقديم التّلاميذ :

الجنس	العدد	النّسبة
الذّكور	32	%40
الإناث	48	%60

جدول رقم 2: تقديم التّلاميذ

2.2-تقديم المعلّمتين:

كما تمّ استجواب المعلمتين اللتين تدرسان في هذه المدرسة.

المعلّمة الأولى: لها خبرة ثلاثة وعشرين(23) سنة، مرسمّة، ومتخرّجة من معهد الجزائر، وتبلغ من العمر ستّين (60) سنة.

المعلّمة الثّانية: لها خبرة ستّة أشهر فقط، متحصّلة على شهادة ليسانس في الأدب العربي، وهي خريجة جامعة مولود معمري تيزي وزو، تبلغ من العمر واحد وثلاثين (31) سنة.

3-المنهج المتبع في الدّراسة:

اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التّحليلي كونه يناسب موضوع بحثنا ويخدم الدّراسة التي قمنا بها في الميدان، والوصف البيداغوجي للمقاربة بالكفاءات التي قدّمتها المنظومة التّربويّة من أجل تطبيقها في قطاع التّربيّة والتّعليم.

ومن بين الأدوات التي اعتمدنا عليها لإجراء هذه الدّراسة الاستبيان، الذي يعتبر وسيلة يستخدمها الباحث من أجل الوصول إلى إجابات تخدم بحثه عن طريق طرح أسئلة وتحليل الإجابات المتحصل عليها.

احتوى هذا الاستبيان على ثمانية (8) أسئلة مغلقة، وتمحورت هذه الأسئلة حول التّلميذ وعمليّة التّعلّم، وأسئلة أخرى حول ماهية المعلّم، وطريقة التّعليم والأدوات المستعملة في العملية التّعليمية التعلميّة. ونعني بالأسئلة المغلقة: تلك الأسئلة التي يضعها الباحث وتكون الإجابة بـ " نعم " أو " لا"، حيث يكون المستجوب مقيّدا ومضطرا لاختيار إجاباته وفق الاختيارات المحددة له. ويسمح هذا النّوع من الأسئلة المغلقة باختصار الجهد والوقت، وورد هذا النّوع من الأسئلة في السؤال الثاني (02)، والثالث (03)، السادس (06) والثامن(08).

4-طريقة تقديم حصّة التّعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات:

ويهدف الجانب الأول من هذه الدّراسة، إلى معرفة كيفية تقديم هذه المادّة، وذلك بإتّباع المنشور الوزاري الذي قرّرته وزارة التربية الوطنيّة في المنهاج المدرسي، بحيث أنّ هذه الحصّة تجري في ظرف ثلاثة (03) حصص تدريبيّة، ومدّة كلّ حصّة خمسة وأربعين(45) دقيقة في ظرف ثلاثة (03)أسابيع فقط، وفق ما ذكره الكتاب المدرسي (أتدرّب)، أمّا الأسبوع الرّابع(04) أو الأسبوع الأخير من الشّهر، فقد خصّص له حصّة واحدة للإدماج وتحرير التّعابير طبقا لما سبق، وتعرف عليه التلميذ في الحصص التّدريبية والمكتسبات القبليّة له.

كما أنّ حصّة التّصحيح تستغرق خمسة وأربعين (45) دقيقة، أمّا في الواقع فإنّ المعلمتان لا تحترمان الوقت المحدّد والمخصّص لإنجاز هذه الحصّة الإدماجيّة، إذ تنجز داخل القسم في الكراريس، وكلّ تلميذ كما سبق وتدرّب عليه في الحصص التّدريبيّة، حيث تتمّ هذه الحصّة بطريقة جماعيّة لتصحيح التّعابير، وتتجاوز مدّة التّصحيح خمسة وأربعين(45) دقيقة، إذ تقوم المعلّمتان بأخذ وقت يقدّر بخمسة عشر(15) دقيقة من الحصّة الموالية، ألا وهي مادة الرّياضيات، وهذا غير مقبول باعتبار أنّ مادة الرّياضيات مادة علميّة جدّ مهمّة في المسار الدّراسي لأيّ تلميذ، لذلك تحتاج إلى إعدادهما وتقديمهما في الوقت المخّصص لهما وفق المنشور الوزاري.

بعد انجاز الحصص التدريبية التي دامت ثلاثة أسابيع من أجل تحرير التعابير الكتابية من قبل التلاميذ، بذلك يكون التلاميذ بفضل مكتسباتهم القبلية على دراية لتحرير انتاجاتهم الكتابية، وذلك يكون في الأسبوع الأخير من الشهر، وفي هذه المرحلة، يكون التلاميذ قد حرّروا إنتاجاتهم الكتابيّة بطريقة فرديّة، والتّصحيح يكون جماعيّا. إذ تقوم المعلّمة الأولى عند تصحيحها لأوراق التّلاميذ بتصحّيح الخطأ مباشرة في الورقة ولا تترك المجال للتّلميذ في استيعاب خطأه بنفسه، ممّا يؤدّي إلى تدنّي مستواه، ويتعلّم بذلك الخمول والكسل.

أمّا المعلّمة الثانية فهي تشير فقط إلى نوع الخطأ المرتكب إملائي كان أو صرفي، أو نحوي أو تركيبي، وتترك المجال للتّلميذ ليصحّحه بنفسه.

ومن الملاحظات الهامّة التي سجّلناها أثناء عمليّة التّصحيح هو أنّ المعلّمة الثّانية تقسّم التلاميذ إلى أفواج حول دائرة، وهنا يقوم كلّ تلميذ بتصحيح خطأه بصفة فردية أولا وإن لم يتمكن من تصحيح الخطأ بنفسه يطلب المساعدة من الزملاء، وفي حالة عجز الزملاء، تتدخّل المعلّمة كآخر مرحلة، ثمّ تنبه التلاميذ بكتابة الخطأ والإشارة إليه، وفي الأخير تكتب التّصحيح وتذكرهم بالقاعدة وسبب كتابته على ذلك الشّكل، وهذا تفاديا للوقوع في نفس الخطأ مرّة أخرى.

أما النموذج الذي تسجله المعلّمة على السبورة، فيتمّ على النحو التالي: في البداية، تطلب المعلّمة من عدد من التلاميذ بقراءة ما كتبوه من التعابير الكتابية، وبعد استماعها لهم، تقوم بانتقاء في كلّ مرة للفقرة الجيدة، وكتابتها على السبورة؛ حيث تبدأ أوّلا بكتابة الفقرة الأولى التي هي بداية الموضوع، ثمّ تواصل بنفس الطّريقة فيما يتعلّق بوسط الفقرة (عرض)، ونهاية (خاتمة) التّعبير الكتابي. وبعد نهاية هذه المرحلة يقوم التّلاميذ بكتابة ونقل نفس الفقرة من السّبورة إلى الكراريس.

والجدول التالي، يمثّل الأخطاء التي وقع فيها التّلاميذ عند تحرير التّعابير الكتابيّة :

الكلمة	نوع الخطأ				الصّواب
	إملائي	نحوي	صرفي	تركيبي	
قصَنْطينَةُ	×				قسنطينَةَ
برُأْيَت	×				لرؤيةِ
فأِندهشْتُها	×				فاندهشْتُ
تِقَزْة		×			تِكَجْدَة
فأَكَلنَ			×		فأكلنَا

شَبِعْنَى			×		شَبِعْنَا
حَيَوَانً		×			حيَوَانٌ
الْلأَبْ		×			الأبُ
السَّماءُ الجميلةِ		×			السّماءُ الجميلةُ
جاأَتِ	×				جاءتِ
خلَبة	×				خلّابة
قصنطنَ	×				قسنطينة
عدِمَ وَصَلْنَ				×	عندما وصلنا
ثُعْبَانٌ		×			ثعباناً
الطَّقصُ	×				الطّقس
وفي طريقِنا عمَلْنا بَعْضُ الصُور لي الطّبيعة				×	وفي طريقنا التقطنا بعض الصّور للطّبيعة
الصَّيارةُ	×				السَّيارة
أُمِي وأَبي وأنِّ أُحبُّكَ				×	أمّي وأبي وأنّني أحبّكما
البحريّة	×				البحر
سئعود	×				سأعود
البيةِ	×				البيت
كانةْ	×				كانتْ
وعندها قلةُ في نَفْسِيْها أجملَ هاذهِ				×	وعندها قلتُ في نفسي ما أجملَ هذه

المدينةَ					المدينة!
إلى مدينةَ			×		إلى مدينةِ
وهرانْ			×		وهرانَ
تَعْجَبْ				×	تَعَجَّبْتُ
أيْضْ	×				أَيْضاً
كَذِكْرَة	×				كَذِكْرَى
رُفْقَتَ	×				رُفقَةَ
الْجَزَائِرُ التِّي تَرَكَتْ فِي قلبِ أحلَمٌ جميلة				×	الجزائر التّي تركتْ في قلبي أحْلاَمًا جميلَةً
بلأوْنْ الخضرِ				×	باللّونِ الأَخضَرِ
ولمْا نُضْنَا				×	ولمّا استيْقظْنَا
أَتَمَنَ	×				أتَمنَّى
الإَيَمَنْ	×				الأيّام
لْكَيا نَعَدْ لألَبَيْتَ ولا كان				×	لكي نعود للبيت ولكِنْ
لِلْقَظَاءِ	×				لقضاءِ
عِمَارَاةٍ	×				عِماراتٍ
عائِلةِ	×				عائلتي
مَأجمَلَ	×				ما أجملَ
ورْسُمانْ	×				ورُسوماتْ

جدول رقم 3: أخطاء التّلاميذ عند تحرير التّعابير الكتابيّة

5- تحليل التّعابير الكتابيّة:

تعدّ مسألة الخطأ في اللّغة العربيّة قضيّة قديمة، تعود أسبابها إلى عدّة عوامل فهي تمثّل مشكلا لغويّا كبيرا أثقل العمليّة التعليميّة في جانبها المكتوب على وجه التحديد. يشتكي معلمو العربية من ضعف التلاميذ في اللّغة العربية في كلّ مستوياتها الأربعة (النّحويّة الصّرفيّة، الإملائيّة والتّركيبيّة. إذ أنّ الوقوع في الخطأ يؤدّي إلى تشويه الكتابة وإساءة فهم الموضوع، وغموض الأفكار وعدم وضوح مضمون العمل الكتابي.

5-1-الأخطاء الصّرفيّة :

يقصد بها الأخطاء المرتكبة عند صياغة الكلمات على غير القياس أو مخالفة ما هو شائع سماعيّا وتكثر فيه صياغة المصادر والنّسب وصياغة المشتقّات لغير الأفعال الثّلاثيّة.

والجدول التّالي يمثّل الأخطاء الصّرفيّة التي سجّلناها لدى التّلاميذ :

عدد التّلاميذ	عدد الأخطاء	النّسبة
73	**13**	%17.80

جدول رقم 04 : الأخطاء الصّرفيّة لدى التّلاميذ

5-2-الأخطاء الإملائية :

هي قصور التّلميذ عن المطابقة الكلّيّة والجزئيّة بين الصّور الصّوتيّة أو الذّهنيّة للحروف والكلمات.

عدد التلاميذ	عدد الأخطاء	النسبة
73	39	%53.42

جدول رقم " 05 " الأخطاء الإملائيّة لدى التّلاميذ

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة الأخطاء الإملائيّة تقدّر بثلاثة وخمسين فاصل إثنا وأربعين بالمئة (53.42%)، والملاحظ أنّ نسبة الأخطاء الإملائيّة طغت على نسب الأخطاء الأخرى، ويرجع هذا الضّعف حسب المعلّمتان يعود إلى نقص التدريب في الإنتاجات الكتابية.

5-3-الأخطاء النّحويّة:

تتعلّق بعدم التقيّد بالوظائف النّحويّة في الكتابة والالتزام بها، ويظهر هذا النّوع في كتابة الكلمات التي تعرب بعلامات إعراب فرعيّة، كنصب، ورفع المنصوب الخ.

عدد التّلاميذ	عدد الأخطاء	النّسبة
73	12	%16.43

جدول رقم " 06" الأخطاء النّحويّة للتّلاميذ.

بلغت نسبة الأخطاء كما يبيّنه الجدول رقم " 05 " ستّة عشر فاصل ثلاثة أربعين بالمئة (16.43%) ويعود هذا الضعف حسب المعلّمتان إلى عدم فهم دروس القواعد وعدم استيعابها والتّركيز عليها، وكذلك نقص التّدرّب على الكتابة الصّحيحة والسّليمة.

5-4-الأخطاء التّركيبيّة:

يقصد بها عدم تركيب الجمل تركيبا سليما مما يؤدي إلى اختلال معناها ومبناها.

عدد التّلاميذ	عدد الأخطاء	النّسبة
73	**14**	**%19.17**

جدول رقم " 07 " الأخطاء التّركيبيّة لدى التّلاميذ .

بلغت نسبة الأخطاء التي وقع فيها التّلاميذ تسع عشر فاصل سبع عشر بالمئة (19.17%) والتي يرجع سببها إلى ضعف الرّصيد اللّغوي لدى التّلاميذ، وعدم معرفتهم لطريقة

استخدام المفردات والتّراكيب التي تعرّض لها سابقا. فهناك من لا يحسن توظيف وتركيب مكتسباته القبليّة في اللّغة مما يؤدّي بهم إلى استعمال بعض التّراكيب التي لا تخدم الموضوع.

وأثناء تحليلنا لأوراق التّلاميذ وتصحيحنا للنماذج التي قاموا بإنتاجها توصّلنا إلى الأخطاء التي يعاني منها التّلاميذ بكثرة، والملاحظ أنّ أغلب الأخطاء عبارة عن أخطاء إملائيّة، وصرفيّة، كما صادفنا سبعة 07 تلاميذ يعانون من صعوبات كثيرة وذلك يعود إلى حالاتهم الصحيّة، فهناك من يعاني من مرض التوحّد، والصّم، والإفراط الحركي، وعند سؤالنا للمعلّمة الأولى عن هذه الفئة وكيفية تعاملها معها، صرّحت: "بأنّها تتعامل معهم بنفس الطّريقة التي تتعامل بها مع زملائهم العاديّين"، وهذا استجابة لطلب المدير والأولياء، بإدماجهم مع زملائهم العاديّين، كما صرّحت المعلّمة كذلك على أنّها تعاني من صعوبات عند تقديمها وإعدادها للدّرس، حيث تجد نفسها مجبرة على تكرار شرح الدّرس عدّة مرّات، ورغم كلّ هذا الجهد إلاّ أنّ هذه الفئة لا تتفاعل معها ولا تستوعب إلا القليل ممّا قدّم لها.

أمّا المعلّمة الثّانية فقد صرّحت أنّ هذه الفئة صحيح أنّها تعيق الدّرس ولكنّها حسب قولها: "أسعى جاهدة إلى إيصال المعلومة لها"، كما أنّها تحاول تشجيعها دائما وتقديم الدّعم لها.

يقع التّلاميذ في الكثير من الأخطاء أثناء تحريرهم للتّعابير الكتابيّة، وهذه الأخطاء تختلف من أخطاء إملائيّة، نحويّة، صرفيّة وتركيبيّة.

الملاحظ هو أنّ أغلب التّلاميذ يقعون في الأخطاء الإملائيّة التي بلغت نسبتها ثلاثة وخمسين فاصل إثنا وأربعين بالمئة (53.42 %)، تليها الأخطاء التّركيبيّة التي بلغت نسبتها تسعة عشر فاصل سبعة عشر بالمئة (19.17%)، ثمّ تأتي الأخطاء الصّرفيّة والتي بلغت نسبتها سبعة عشر فاصل ثمانين بالمئة (17.80%)، أمّا الأخطاء النّحويّة فكانت بنسبة ستّة عشر فاصل ثلاثة وأربعين بالمئة (16.43%).

وهذه الأخطاء شائعة جدّا لدى تلاميذ مستوى السنة الثالثة ابتدائي، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب، منها ما يتعلّق بالمعلّم، والبعض الآخر يرجع إلى التّلميذ كونه مسؤول أيضا في عمليّة اكتساب المهارات اللّغويّة؛ فهو مسؤول عن تطويرها من خلال المتابعة والاستخدام.

6-طريقة تصحيح التّعبير الكتابي:

يواجه المعلّمون الكثير من الصعوبات أثناء عملية تصحيح كراسات الإنشاء الخاصة بالتلاميذ إذ لوحظ انه لا وجود لأثر التحسن. ومع كلّ هذا يبقى المعلم مجبرا على تصحيحها وكتابة الملاحظات إذ لا مفر من ذلك، لكن يجدر بالمعلّم أن يبتعد عن الأسلوب التقليدي أثناء عملية التصحيح. إذ يرى بعض المدرّسين أن تصويب الخطأ في حدّ ذاته يعتبر تصحيح وليس عليهم إعادة الكراريس إلى التلاميذ ليطلعوا ويكتشفوا الخطأ بنفسهم بعدما يطلعون على درجاتهم ويحلّلونها.

لكن ما يجب الإشارة إليه هو أن هذا الأسلوب في التّصحيح يرهق المعلّم ولا يخدم نقاط الضّعف عند التّلميذ، إذ لا يساعده في الاستيعاب كونه لا يكتشف الخطأ في حدّ ذاته، لذا نقترح أن تراعى في عمليّة التصحيح الأمور التّالية:

- أن يصحّح المعلّم الكرّاسات مشيرا إلى الأخطاء، ويرفق بالتّصحيح المرادف لها.
- أن تخصّص حصّة لتصحيح الأخطاء مرفقة بواجبات منزليّة تتضمّن نفس القواعد حتى يتمكن المعلّم من كشف إذا استوعب التّلميذ الخطأ أم لا من خلال تعبيره وإجاباته.

كما نقدم الجدول التالي الذي يمثّل المؤشّرات التي يجب على المعلّم إتّباعها عند تصحيحه للتّعابير الكتابيّة للتّلاميذ[1]:

المعايير	المؤشّرات
الوجاهة (الملائمة)	- حجم المنتوج (عدد الأسطر). - نمط النّص (سردي، وصفي، حواري، إخباري). - الكتابة في صلب الموضوع (المحتوى).
الانسجام	- ترتيب الأفكار(مقدّمة، عرض، خاتمة). - حسن توظيف الظّاهرة اللّغويّة.
سلامة اللّغة	- التركيب السليم للجمل والتّراكيب. - خلو الموضوع من الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة، والإملائيّة، والتّركيبيّة.
الإتقان والإبداع	- تنظيم الورقة والخط الواضح. - قوّة الكلمات المختارة وتوظيف الشّواهد (آيات قرآنيّة، أبيات شعريّة، أحاديث نبويّة، حكم وأقوال).

جدول رقم " 08 " : المؤشّرات التي يتبعها المعلّم في تصحيح التّعبير الكتابي.

7-النّتائج المتوصّل إليها من خلال الدّراسة الميدانية :

هدفت الدّراسة الميدانيّة التي قمنا بها بمدرسة "الإخوة بركاني1" الواقعة بالمدينة الجديدة تيزي وزو للإجابة على عدّة أسئلة تمحورت حول مدى تطبيق المقاربة بالكفاءات لدى تلاميذ مستوى السنة الثالثة ابتدائي وكيف تؤثّر في التّحصيل المعرفي لديهم، كما لاحظنا وجود فروقات تكوينيّة بين المعلّمتين تؤثّر بدورها على تحصيل المتعلّم.

[1] – الفرق التربوي، تعليمية نشاط التعبير الكتابي وكيفية تصحيحه للمستوى الخامس ابتدائي، المؤسسة التربوية، إيغيل تقضبين، الجزائر، 2013، ص07

فالمعلّمة الأولى كانت تشير إلى الخطأ مباشرة وتصحّحه كما أنّ إجاباتها كانت بـ " نعم " أو "لا".

أمّا الثانية فهي كانت أكثر تفهّما للتّلاميذ وأكثر صبرا من نظيرتها، وكانت تقدّم شرحا مبسّطا أكثر، وتستشهد بأمثلة من الواقع عكس المعلّمة الأولى.

كذلك كثافة المناهج التّعليميّة تؤدي إلى عرقلة نجاح تطبيق المقاربة بالكفاءات، ونذكر فيما يلي بعض الأسباب التي تعيق وتحول دون نجاح هذه المقاربة :

- إهمال المعلّمة الأولى لدورها وترك كلّ شيء على التّلميذ بمعنى أنه(يفكر، يحلل، يركب ويجند كل معارفه السابقة).
- نقص التحكّم في طريقة التّدريس لعدم توافق الكفاءة والمستوى التّعليمي.
- وجود مصطلحات غامضة تعرقل فهم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.
- ضيق الوقت المخصّص لمادة التّعبير الكتابي وكثافة البرنامج.
- عدم توفّر الإمكانيات داخل المؤسّسة التّربوية كالكتب والقصص التي تساهم في قدرة التّلميذ على اكتساب ملكة لغويّة سليمة.

أما الجانب الثاني من تحليل المعطيات الميدانية، فسنتعرّض إلى تحليل المعطيات الميدانيّة التي تمّ التّوصّل إليها من خلال توزيع الاستبيان على عيّنة الدّراسة، وسنقوم بمناقشتها حسب ما تمّت الإجابة عنها. والهدف من ذلك هو التوصّل من جهة إلى كشف الحقائق ومحاولة معرفة مدى تطبيق المقاربة بالكفاءات لدى المعلّمتين، وتأثيرها على التّلاميذ من جهة أخرى، وماهي طرق تطبيقها، كلّ هذا سنتطرّق إليه من خلال تحليل أسئلة الاستبيان.

- **المعلّمة الأولى:**

السؤال الأول، والذي شمل "المقاربة التي تفضّل العمل بها في القسم، فيما يخصّ مادّة التّعبير الكتابي". فلقد كانت إجابة هذه المعلّمة بأنّها تفضل العمل بالمقاربتين معا، أي المقاربة بالأهداف وذلك عندما لا يستطيع التّلميذ أن يقدّم أيّ شيء أثناء شرح الدّرس، ذلك ما يجعلها تقوم هي بدور المعلّم؛ حيث تقدّم الدّرس وتشرحه، وكذلك تقوم بالإجابة عن الأسئلة التي تطرح على التّلاميذ إن لم يتمكّنوا من الاستيعاب والإجابة عنها. كما تعتمد أيضا على المقاربة بالكفاءات ولقد علّلت ذلك بقولها: "المتعلّم في الابتدائي يتدرّب من السّنة الأولى على تركيب جمل بسيطة، ليتوصّل في السّنة الثّانية على تركيب فقرة تتكوّن من أربعة (04) جمل، ليصل بالتّدريب على تركيب فقرة تتكوّن من ستّة (06) إلى ثمانية (08) أسطر معتمدا على العناصر المقدّمة في الوضعية الإدماجيّة، ليتمكّن في السّنة الخامسة على تحرير فقرة كاملة فرديّا".

وحسب المعلّمة الأولى، فإنّها ترى أنّ المقاربة بالكفاءات تتحقّق في السّنة الخامسة، وعليه فإنّ إجابة المعلّمة مقنعة أكثر فيما يتعلّق بالمقاربة التي تتعامل معها أثناء الدّرس.

في حين يتمحور السؤال الثّاني، عن ما إذا كان سبب ضعف التّلاميذ في التّعبير الكتابي يعود إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات.

وكانت إجابتها بـ "نعم" رغم تخرّج المعلّمة الأولى من المعهد، وذات خبرة في التّدريس، ومرسّمة.

ويتمثّل السّؤال الثالث، في "معرفة ما إذا كانت المعلّمة تجد صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات في مادّة التّعبير الكتابي".

ولقد كانت إجابة المعلّمة أنّ الصّعوبات التي تعاني منها تكمن في تطبيق المقاربة بالكفاءات في التّعبير الكتابي.

لذا عمدت المعلّمة الأولى التّعامل بالمقاربة بالأهداف، لأنّها يصعب عليها تطبيق المقاربة بالكفاءات لصعوبة استيعاب التّلاميذ للدّروس.

أما السؤال الرابع، فيشمل "أسباب الضّعف الكتابي لدى التّلميذ"

وحسب المعلّمة الأولى، تعود أسباب الضّعف الكتابي للتّلميذ إلى: "عدم المطالعة"، وأنّ: " الضعف في التّعبير الشّفوي يؤدّي حتما إلى الضّعف في التّعبير الكتابي".

إنّ من أسباب الضّعف الكتابي لدى التّلاميذ نذكر حسب ما صرّحت به المعلّمة الأولى بقولها: "نقص الرّصيد اللّغوي لدى التّلاميذ"، وكذلك "كثرة الأخطاء الإملائيّة".

ويتعلّق السؤال الخامس بما يخصّ "إيجاد الحلول والاقتراحات للتّقليل من الضّعف الكتابي في مادّة التّعبير الكتابي خاصّة"، وحسب رأي المعلّمة الأولى فإنّ من طرق معالجة الضّعف الكتابي لدى التّلاميذ "الاهتمام الكبير باللّغة العربيّة " وكذلك "الاستعمال الأوسع للّغة العربيّة والتّعبير بها".

وعليه فحسب إجابة المعلّمة الأولى على السّؤال فإنّها تركّز حول الاهتمام الكبير باللّغة العربيّة واستعمالها بشكل أوسع والتّعبير بها، ولذلك نقول بأنّها النّقطة الأساسيّة والمهمّة بالنّسبة لها.

ويتمثّل السّؤال السادس، في " قدرة ومدى استيعاب التّلميذ للأخطاء أثناء تصحيح مادة التّعبير الكتابي".

ولقد صرّحت المعلّمة الأولى من خلال إجابتها بقولها :"نعم" ولقد علّلت ذلك بقولها: "يتعرّف على الأخطاء ويعيد تصحيحها"، " استعمال الأخطاء الشّائعة في المادة الأخرى

حتّى لا يعيد أن يخطئ فيها مرّة أخرى" وأيضًا "إعادة النّظر في القواعد الإملائيّة والتّركيز عليها".

أما السؤال السابع، فيتمثّل أيضا في الجديد الذي حقّقته المقاربة بالكفاءات في الإصلاح التّربوي.

ولذلك فقد كانت إجابة المعلّمة الأولى عن السّؤال بقولها: "أصبح المتعلّم متمكّنا في التّعبير الكتابي والشّفوي".

ويتعلّق السّؤال الثامن، بمدى اكتساب التّلميذ الملكة اللّغويّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات في إنتاجاتهم الكتابيّة.

ولقد كانت إجابة المعلّمة الأولى بـ :" لا" وصيغت قولها كدليل لإجابتها : "على المتعلّم أن يكسب مهارات لغويّة من بداية المرحلة الابتدائية، أي من السّنة الأولى حتّى يتمكّن من الإنتاج الكتابي".

ولذلك فحسب المعلّمة الأولى فإنّ التّلميذ لا يكتسب ملكة لغويّة في ظل المقاربة بالكفاءات، فالتّلميذ حسبها حتّى يكتسب ملكة لغويّة لا بدّ أن يتعرّف على كلّ المهارات اللّغويّة المتمثّلة في: مهارة الاستماع، والتّحدّث، والقراءة والكتابة، وجهله لهذه المهارات يعيق اكتسابه للملكة اللّغويّة ما يؤدّي به إلى التّدنّي في التّحصيل الدّراسي.

أمّا المعلّمة الثانية، ترى أنّ التّلميذ قادر على اكتساب ملكة لغويّة سليمة في ظل المقاربة بالكفاءات وهذا يظهر من خلال إنتاجاته الكتابيّة، لذى خصّص وقت لهذه المادّة حتّى يتمكّن من إبراز مهارات لغويّة (مهارة الاستماع، القراءة، التعبير، والكتابة) وتوظيف أسلوبه اللّغوي في التّعبير. إذ يعتبر هذا الأخير وجه عاكس لنجاح المقاربة بالكفاءات رغم كلّ الصّعوبات الموجودة في الميدان.

- **المعلّمة الثانيّة:**

يتعلّق السؤال الأول، بالمقاربة التي تفضل تطبيقها فيما يخص نشاط التّعبير الكتابي، وكذلك سبب اختيارها للمقاربة بالكفاءات، وقد علّلت إجابتها بقولها: "لأنّ المتعلّم هو محور فعّال في العمليّة التّعليميّة التعلميّة"، كما أنّ "المتعلّم يعبّر عن الواقع المعيش".

وعليه، انطلاقا من إجابة المعلّمة الثّانية نفهم من أنّ إجابتها سطحيّة وغير مقنعة ناهيك عن الخطأ الفادح الذي ارتكبته عند إجابتها ألا وهو: "الواقع المعاش" ليس كما أجابت هي: "الواقع المعيش".

ويشمل السؤال الثاني "سبب ومدى ضعف التّلاميذ في التّعبير الكتابي نسبة إلى المقاربة بالكفاءات".

وترجع المعلّمة سبب ضعف التّلاميذ في التّعبير الكتابي إلى المقاربة بالكفاءات. ولقد عللت الإجابة بـ : " لا " رغم أنّها تخرّجت من الجامعة وتقوم بتطبيق المقاربة بالكفاءات.

ويتمثّل السؤال الثالث، في "مدى إيجاد صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات في مادّة التّعبير الكتابي".

وتشير المعلّمة إلى أنّها بدأت مباشرة التّدريس بالمقاربة بالكفاءات لأنّها تكوّنت لتدرّس بهذه المقاربة، وذلك ما يدعّم إجابتها بأنّها لم تواجه أيّ صعوبة في العمل بهذه المقاربة أي المقاربة بالكفاءات.

ويتعلّق الأمر في السّؤال الرابع بـ " أسباب الضّعف الكتابي لدى التّلاميذ".

وقد كانت إجابة المعلّمة، أنّ من أسباب الضّعف الكتابي لدى التّلاميذ هو: "الضّعف في اللّغة العربيّة وعدم استعمالها اليومي"، كذلك "عدم المطالعة"، و"عدم تقديم اهتمام كبير للّغة واستعمالها".

ويتمثّل السّؤال الخامس، في " طرق معالجة الضّعف الكتابي في مادّة التّعبير الكتابي خاصّة ".

إنّ من أهم الطّرق المساعدة لمعالجة الضّعف الكتابي لدى التّلاميذ حسب إجابة المعلّمة الثّانية هو قولها: "حثّ التّلاميذ على المطالعة لإثراء الرّصيد اللّغوي"، و"التّركيز على التّعبير الشفوي فهو بمثابة بوّابة للتّعبير الكتابي"، و"التّصحيح المتكرّر للأخطاء"، ومن خلال إجابتها ندرك بأنّها قد ركّزت على حث التّلاميذ على المطالعة من أجل إثراء الرّصيد اللّغوي مع التّركيز على التّصحيح المتكرّر للأخطاء اللّغويّة.

ويتعلّق الأمر في السؤال السادس "بمدى وقدرة استيعاب التّلميذ أثناء التّصحيح لمادّة التّعبير الكتابي".

وهنا يمكن أن نقول أنّ المعلّمة الثّانية من خلال إجابتها تسعى جاهدة للوصول إلى مدى قدرة واستيعاب التّلميذ للأخطاء أثناء عمليّة التّصحيح التي تتمّ في مادّة التّعبير الكتابي، ولقد كانت إجابة المعلّمة الثّانية بـ "نعم" وعلّلت إجابتها بقولها: "لأنّني أركّز على الخطأ المتكرّر مع ذكر القاعدة في كلّ مرّة حتّى تترسّخ الفكرة في أذهانهم"، وكذلك "من خلال شبكة التّقويم أصبح المتعلّم يقيّم عمله بنفسه".

إنه من الصّعب على التّلميذ تقييم عمله بنفسه لأنّه في هذه المرحلة لا يستطيع فعل ذلك، رغم أنّه عنصر فعّال في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، بل المعلّم هو الذي يقيّم عمل التّلميذ وهذا ما تركّز عليه المقاربة بالكفاءات، أي يقيّم التّلميذ انطلاقا من العمل الذي أنتجه، ويكون التّقييم حسب المستوى والقدرة على الاستيعاب، وكذلك الأخطاء الشّائعة في المواد الأخرى قد تساعده على عدم الوقوع في الخطأ مرّة أخرى، إضافة إلى إعادة النّظر في القواعد الإملائيّة مع التّركيز عليها.

ويتمثّل السّؤال السابع، في " الجديد الذي حقّقته المقاربة بالكفاءات في الإصلاح التّربوي".

ولقد كانت إجابة المعلّمة الثانية بقولها: " أصبح المتعلّم هو محور فعّال في العمليّة التّعليميّة التعلميّة"، و"الاعتماد على النّفس في كلّ المراحل: يجسّد، ويعبّر، ويحلّل، ويستنتج، ويدمج ..."، و" تسهّل عمليّة الاستيعاب وتشجّع المتعلّم على التّركيز والاهتمام".

أما السؤال الثامن، فيتعلق "بمدى اكتساب التلميذ للملكة اللّغوية في ظل المقاربة بالكفاءات في الإنتاج الكتابي". وتتمحور إجابة المعلمة الثانية حول قدرة اكتساب الملكة اللّغوية بالكفاءات في الإنتاج الكتابي عكس إجابة المعلمة الأولى، فقد أجابت بـ "نعم"، وذلك لأن المتعلم يكتسب الملكة اللّغوية في ظل المقاربة بالكفاءات فيما يخص إنتاج التعبير الكتابي، لأنه خصص له حجم ساعي كبير، ولأن المتعلم يوظف كلّ مكتسباته اللّغوية.

لقد كانت إجابة المعلّمة الأولى والثّانيّة فيما يخصّ مدى قدرة استيعاب التّلميذ أثناء التّصحيح للأخطاء في مادّة التّعبير الكتابي بـ "نعم"، حيث أنّ الملاحظ هو أنّ إجابة المعلّمتان كانت إيجابيّة وتتمثّل في التّركيز على الخطأ المتكرّر في ذهنه، كما أنّ المتعلّم يستطيع أن يقيّم عمله في شبكة التّقويم المعتمدة، وهذا صعب لأنّ التّلميذ في هذه المرحلة لا يستطيع تقييم عمله بنفسه، رغم أنّه عنصر فعّال في العمليّة التّعليميّة التعلميّة بل المعلّم هو الذي يقيّم عمل التلميذ وهذا ما تركّز عليه المقاربة بالكفاءات.

أما عن "الجديد الذي حقّقته المقاربة بالكفاءات في الإصلاح التّربوي".

فمن خلال إجابة المعلّمتين نصل إلى أنّ المقاربة بالكفاءات قدّمت الجديد في المنظومة التّربويّة وأهمّ ما حقّقته في الإصلاح التّربوي هو أنّ: " المتعلّم أصبح محور فعّال في العمليّة التّعليميّة التعلميّة، إذ تركّز عليه وتهتمّ به، كما أنّه يتعلّم الاعتماد على نفسه في كلّ المراحل التعلّميّة".

ولقد كانت إجابة المعلّمتين نفسها فيما يخصّ السّؤال الرابع عن أسباب الضّعف الكتابي لدى التّلميذ. حيث أنّهما تتفقان خاصّة فيما يتعلّق "بعدم المطالعة"، و"ضعف الرّصيد اللّغوي"، وهذان السّببان يعرقلان التّلميذ ممّا يولّد لديه ضعف في التّعبير الكتابي.

خلاصة الفصل:

من خلال عرض المعلومات ومناقشة النّتائج المتحصّل عليها، تبيّن لنا وجود صعوبة في تطبيق المقاربة بالكفاءات في الميدان خاصّة في مادّة التّعبير الكتابي، وذلك يعود إلى عدّة أسباب منها الفروقات الفرديّة للتّلاميذ وقدرة الاستيعاب لديهم، كذلك بعض المتغيّرات نذكر الحالات الشّاذة التي صادفنها، وحالت دون قدرتنا على تطبيق الدّراسة عليهم، لتعذّر توفّر الشّروط فيهم كونهم يعانون من اضطرابات ولذلك كونهم لم يحرّروا التّعابير.

كما لا يمكن أن نغض النّظر على المشاكل التي يعاني منها المعلّمين سواءً كان المعلّم قديما في الميدان أو جديدا فهو يعاني من عراقيل مهنيّة.

وممّا سبق ذكره استخلصت الدّراسة التغيّرات التي طرأت على الوضعيّة التعلّميّة، ومن هنا وضعنا بعض الحلول المقترحة للتّقليل من المشاكل والصّعوبات التي يواجهها المتعلّم والمعلّم في حجرة الدّرس، كذلك محاولة التّقليل من الأخطاء اللّغويّة في الإنتاجات الكتابيّة لدى التّلاميذ، وتمكنهم من اكتساب ملكة لغويّة سليمة وذلك بالاستعانة إلى معرفته للمهارات اللّغويّة الأربعة والتي تتمثّل في: الاستماع، التحدّث، القراءة والكتابة، وهذا ما يساهم في اكتساب لغة سليمة وأسلوب جيّد خال من الأخطاء.

خاتمة

خاتمة:

إنّ نموذج التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، والذي يخصّ تعليميّة مادّة التّعبير الكتابي يعطي تصوّرا آخر للتّعلّم؛ سواء للمعلّم والمتعلّم في آن واحد، حيث يعتبر المعلّم مسؤولا على اكتساب الكفاءات لا على تراكم المعارف، كما يساهم في تنمية القدرات العقليّة السامية كالتّحليل، والتّركيب، وحلّ المشكلات، ثمّ التّقويم. أمّا التصوّر الآخر الخاص بالمعلّم والمتعلّم يكون المعلّم فيه بالضّرورة مبدعا، ومنشّطا، ومصغي أكثر ممّا هو مبلغ للمعارف أو محاضر، كما أنّه يشارك المتعلّم في تعلّمه ويسهم في تكوينه، ويدفعه لاستغلال كلّ إمكانياته لاكتساب المعرفة. وعليه فإنّ "تعليمية مادّة التّعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات عند المتعلّم " يصعب تطبيقها في هذه المادّة ممّا أدّى إلى ضعف التّلاميذ في اكتساب الملكة اللّغويّة في اللّغة العربية، وعدم تمكنهم من إنتاج تعابير كتابيّة بمفردهم وهو الشيء الذي جعل المعلّمين يعتمدون على التّركيز في هذه المادة على المقاربة بالأهداف لصعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات.

وفي الأخير، نقدّم بعض الاقتراحات وهي:

- ضرورة تقليص عدد التّلاميذ في القسم، بغض النّظر عن المادّة المدرسة.
- تخفيض الحجم السّاعي للتّلميذ وللمعلّم لمنحهما قليلا من الرّاحة.
- العائلة شريك هيئة التّدريس، ويجب أن تستثمر مستواها الثّقافي في مساعدة أبنائها، وفهمهم وعدم الضّغط عليهم.
- يحتاج التّلميذ لمعلّم جيّد التّكوين، فعلى المعلّمين تفعيل تكوينهم الأكاديمي والحرص على تكوينهم المتواصل.

- الوضعيّة الإدماجية مهمّة جدّا في التّعليم بالمقاربة بالكفاءات، ووجب التّركيز عليها من كلّ النّواحي.
- ضرورة إزالة التّناقضات في البيئة التّعليميّة كي يبلغ التّلاميذ مهارات حقيقيّة في التعلّم دون تزييف.

قائمة المصادر والمراجع

المعاجم:

1. ابن منظور، لسان العرب، م 4، دار لسان العرب، بيروت 1998.
2. المركز الوطني للوثائق التّربويّة، المعجم التّربوي، الجزائر، 2009.

المراجع:

1.أحمد السيّد، الموجز في طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار العودة، بيروت، ط 1، 1980.
3. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006.
4. أرشيف الطلبات والبحوث الدّراسيّة، موقع منتديات ستار تايمز، 2010.
5. وزارة التربية الوطنية، الإطار العام لمناهج التّعليم ابتدائي، ملخّص مناهج التّعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018/2017
6. حاجي فريد، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلّبات، دار الخلدونيّة، الجزائر، 2005.
7. حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، ط 2، القاهرة، 1992.
8. رشيد أيت عبد السّلام، الشريف مربعي، دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التعليم المتوسّط، الجزائر، 2004.
9. طه علي حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق، ط1، عمّان، 2003.
10. عبد العليم إبراهيم، الفني لمدرّسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، ط 14، 1991.
11. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللّغة العربية بين النظرية والممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر، عمان، ط1، 2000.
12. فتحي الزّيات، صعوبات التعلّم الأسس النّظريّة والتّشخيصيّة والعلاجيّة، ط 1، القاهرة، 1998.

13. فتحي علي يونس، التواصل اللّغوي والتعليم، منشورات ذات السّلاسل، الكويت، 1995.
14. الفريق التربوي، تعليميّة نشاط التعبير الكتابي وكيفية تصحيحه للمستوى الخامس إبتدائي، المؤسّسة التّربويّة إغيل تقضبين، الجزائر، 2013.
15. فيصل حسين طحمير العلي، المرشد الفني لتدريس اللّغة العربيّة، دار الثقافة، ط1 القاهرة، 2006.
16. لخضر زرق، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر، 2003
17. مجمّع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط ، دار الدّعوة، 2000.
18. محمّد الطّاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر، 2006.
19. محمّد الطّاهر وعلي، بيداغوجيّة الكفاءات، بيداغوجيات الورسم، الجزائر، 2008.
20. محمد بن أبي بكر عبد القادر، مختار الصحاح، الفجر الجديد – عمان. د س.
21. نجوى عبد الرّحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، دار القاهرة، ط 1، القاهرة، 2006.
22. وزارة التربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة متوسط مادة اللّغة العربيّة، الجزائر، 2004.
23. وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة إبتدائي، ديوان المطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2017-2018.
24. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018.

الملاحق

1. الاستبيان.

2. نماذج من أوراق التلاميذ.

الاستبيـــان

هذا الاستبيان موجه إلى معلمتي اللّغة العربية اللتان تدرّسان في المؤسسة التربوية الابتدائية "الإخوة بركاني 1"، وذلك من أجل دراسة ميدانية تحليلية. ويتمثل موضوع البحث المعنون بـ: "تعليمية مادة التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات عند المتعلّم- السنة الثالثة ابتدائي نموذجا-"، والهدف من هذه الدّراسة هو معرفة مدى تطبيق المقاربة بالكفاءات في مادة التعبير الكتابي، وما تقدمه من جديد للمنظومة التربوية. لذلك نرجو منكم الإجابة على كلّ الأسئلة بدقة وصدق.

واعلموا أن نتائج هذا الاستبيان لا تستخدم إلا لغرض علمي.

شكرا على تقبلكم ومساعدتكم لنا

-ضع علامة X في الفراغ المناسب:

1. ماهي المقاربة التي تفضّلين تطبيقها فيما يخص نشاط التّعبير الكتابي؟

المقاربة بالأهداف ☐ المقاربة بالكفاءات ☐ المقاربتين معا ☐

لماذا؟

.....

.....

.....

2. هل يعود ضعف التّلاميذ في التّعبير الكتابي إلى المقاربة بالكفاءات ؟

نعم ☐ لا ☐

3. هل تجدين صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات في مادّة التّعبير الكتابي ؟

نعم ☐ لا ☐

4. ماهي أسباب الضّعف الكتابي لدى التّلميذ ؟

.....

.....

.....

5. – كيف تعالجين الضّعف الكتابي في مادّة التّعبير الكتابي؟

.....

.....

.....

6. هل يستوعب التّلميذ أثناء تصحيحك للأخطاء ؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟:.....

.....

.....

7. ما الجديد الذي حقّقته المقاربة بالكفاءات في الإصلاح التّربوي ؟

.....

.....

.....

8. هل يكتسب التّلميذ الملكة اللّغويّة في ظل المقاربة بالكفاءات في إنتاجاتهم الكتابيّة؟

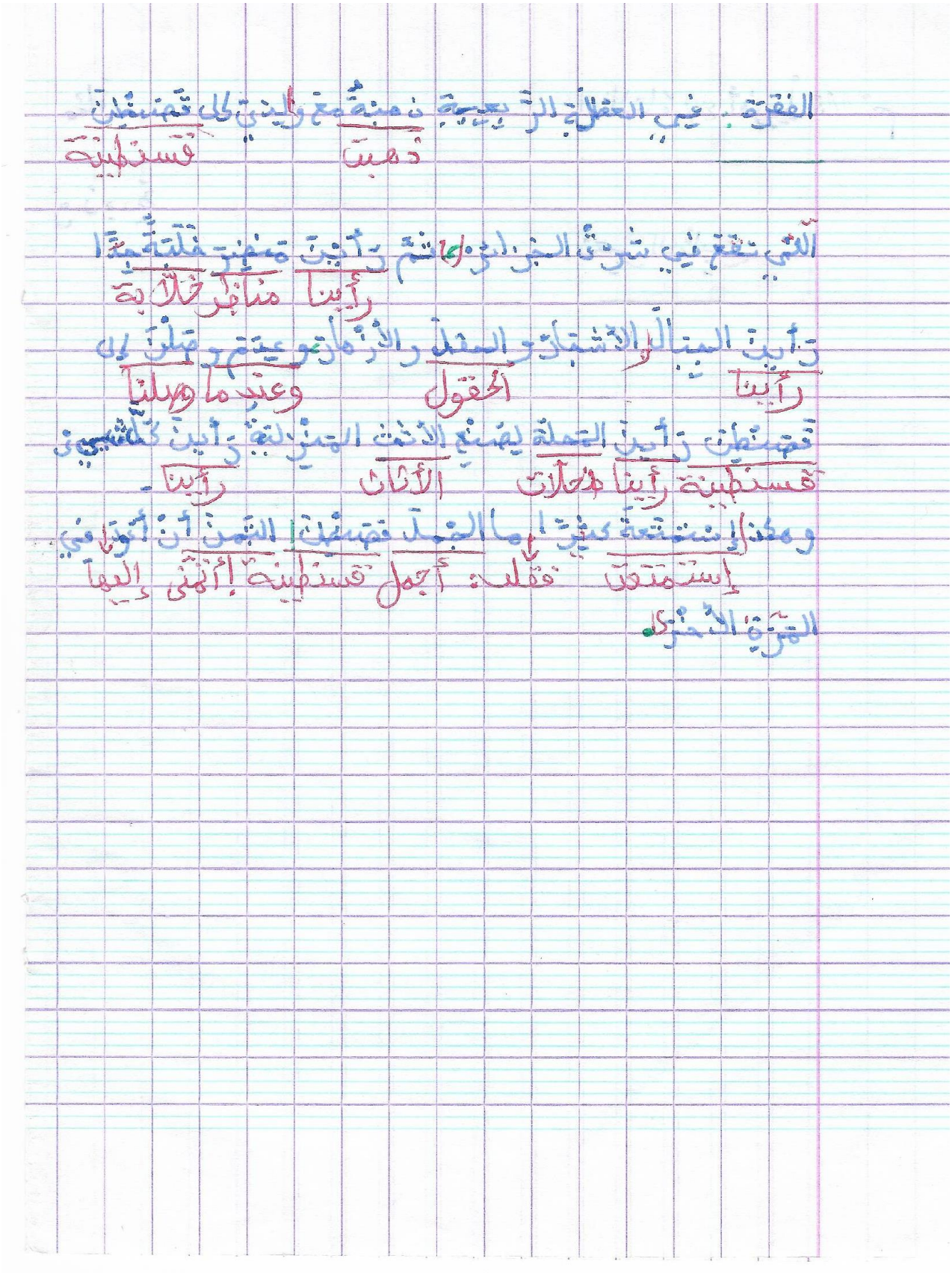
نعم ☐ لا ☐

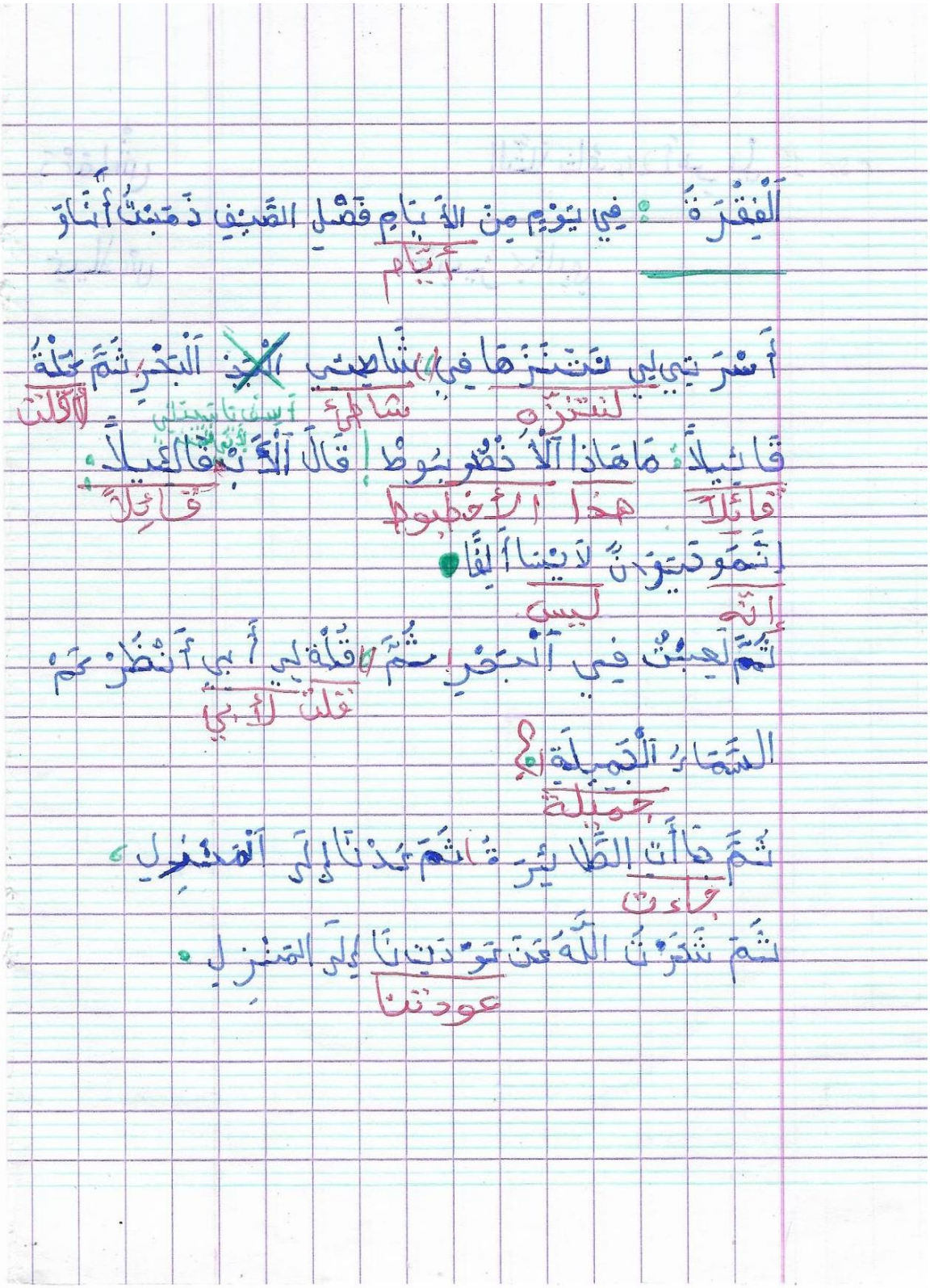
لماذا؟:.....

.....

.....

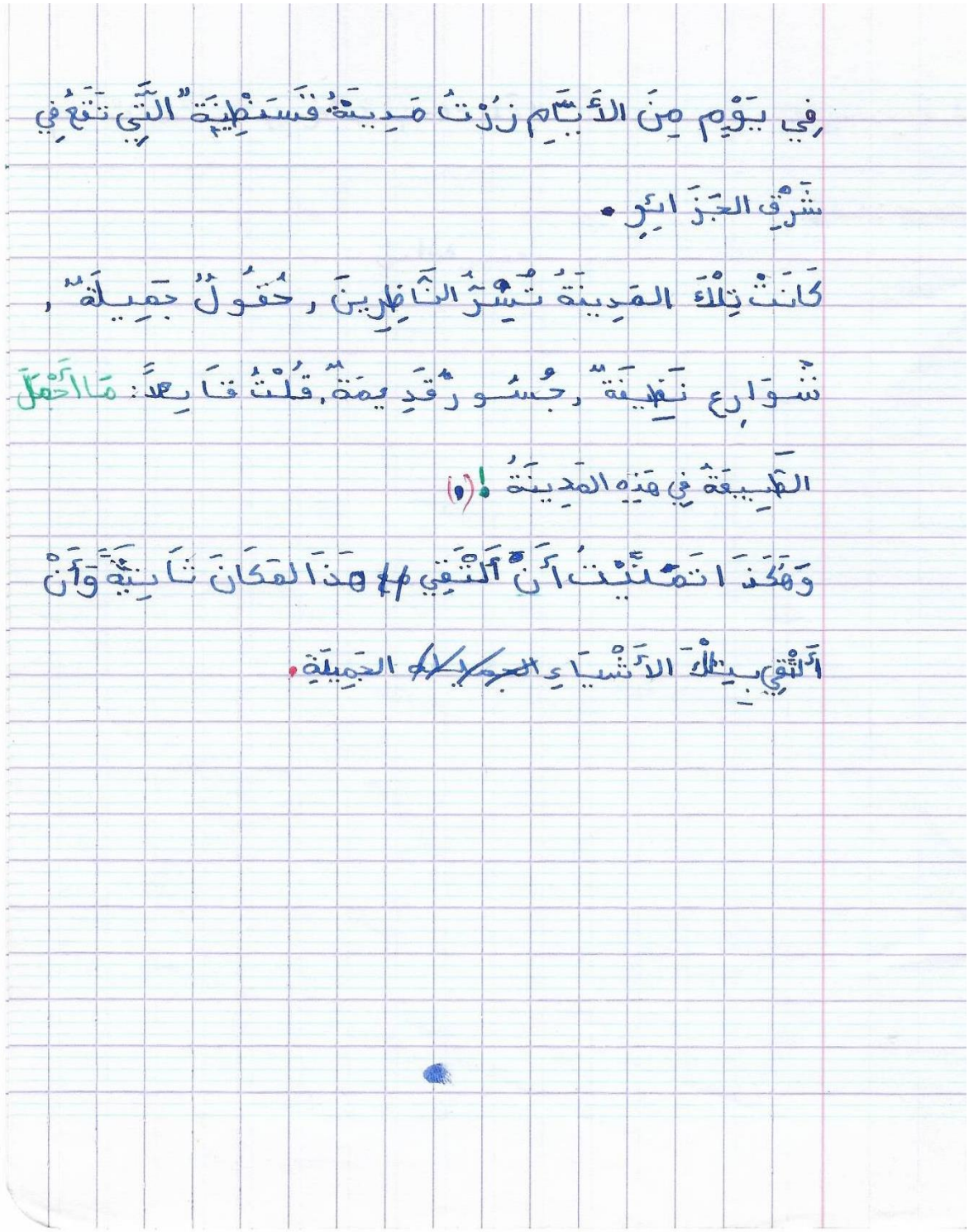
2-أوراق التلاميذ





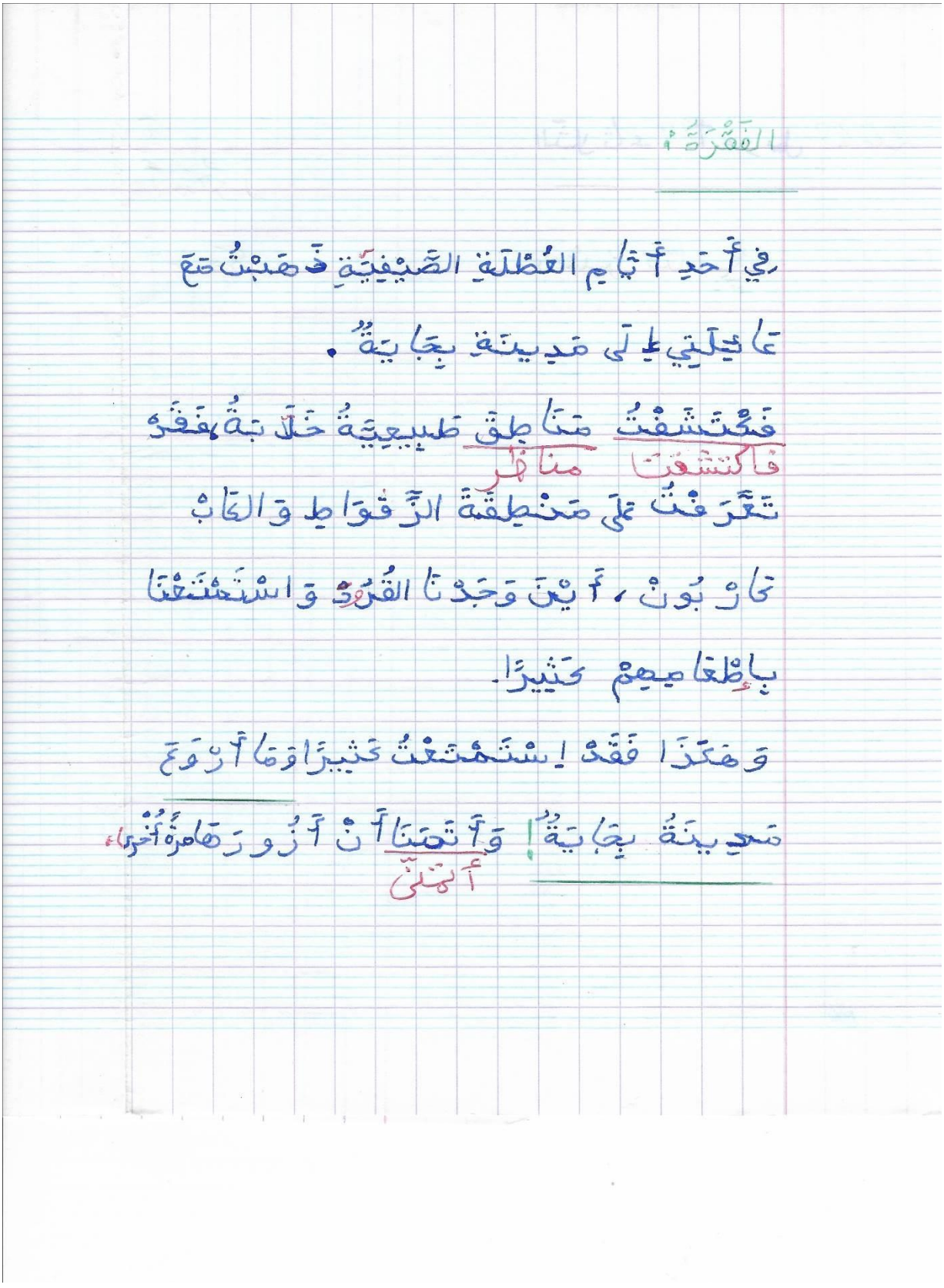
الفقرة : في يوم من الأيام فصل الصيف ذهبت أنا و
أيام

أسرتي إلى نتنزها في شاطئ البحر ثم
لنتنزه شاطئ أكلت
أسفنا تجتلي
قائلا : ماهذا الأخطبوط ! قال له أنه سمك قائلا
قائلا هذا الأخطبوط
إنتموتيون لا يبنا ألفا
إنه ليس
ثم لعبت في البحر ثم قلت لي أبي أنظر كم
قلت لأبي
السماء الجميلة !
جميلة
ثم جاءت الطائرة ثم ذهبنا إلى المنزل .
جاءت
ثم شكرت الله عن تودينا إلى المنزل .
عودتنا


في يوم من الأيام زرت مدينة قسنطينة "التي تقع في شرق الجزائر.

كانت تلك المدينة تبشر الناظرين , حقول جميلة , شوارع نظيفة , جسور قديمة. قلت قائلا: ما أجمل الطبيعة في هذه المدينة !(.)

وهكذا تمنيت أن أتنفس // هذا المكان ثانية وأن أتنفي بتلك الأشياء ~~الجميلة~~ الجميلة.



الفقرة:

في أحد أيام العطلة الصيفية ذهبت مع عائلتي إلى مدينة بجاية.

فاكتشفت مناطق طبيعية خلابة ومناظر فذة

تعرفت على مختلف الزقواط والحاب

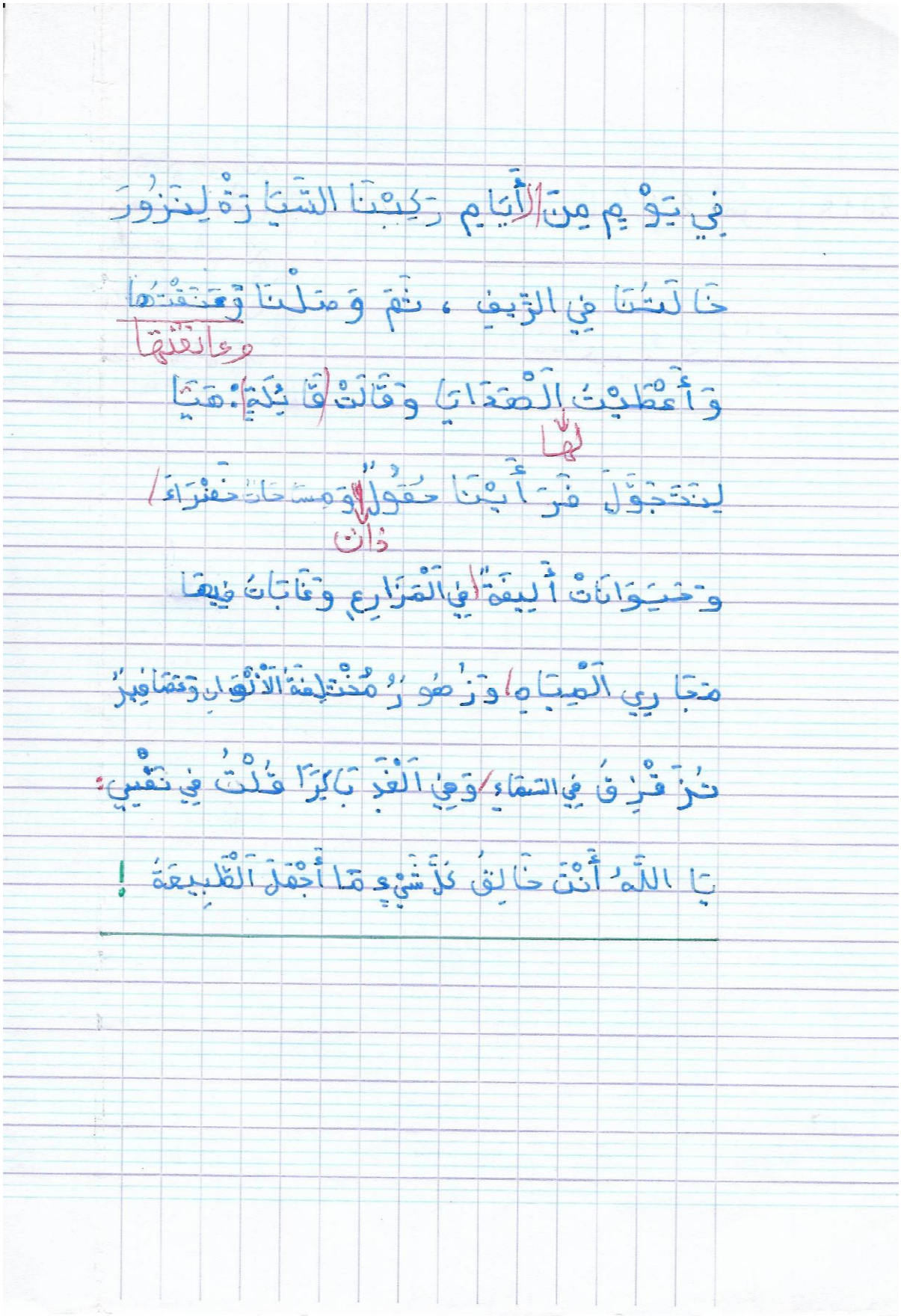
نازبون، أين وجدنا القرود واستمتعنا

بإطعامهم كثيرا.

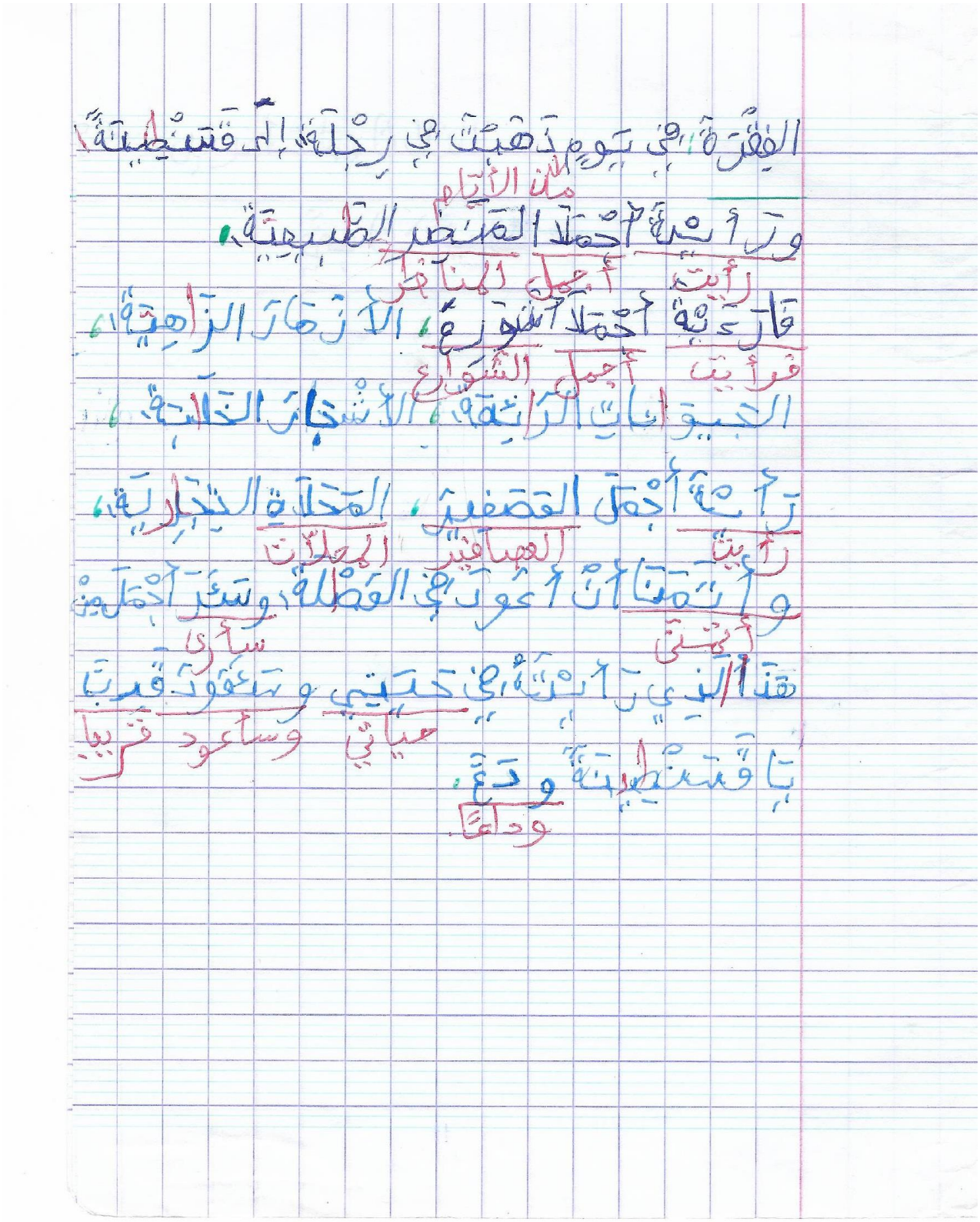
وهكذا فقد إستمتعت كثيرا وما أروع

مدينة بجاية! وأتمنى أن أزورها مرة أخرى.

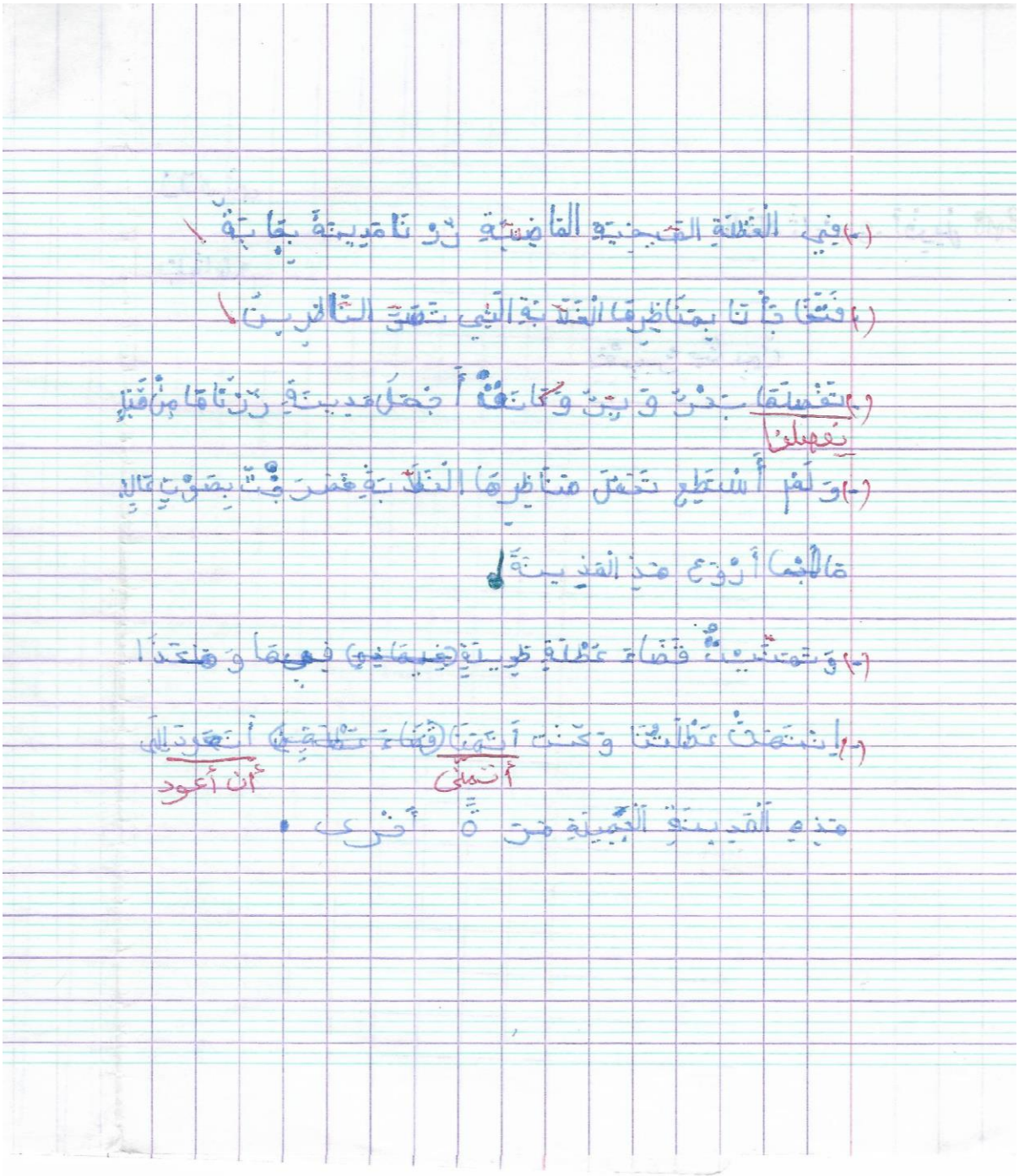
أتمنى



في يوم من الأيام ركبنا السيارة لنزور
خالتنا في الريف ، ثم وصلنا وعانقتها
وأعطيت الهدايا وقالت قائلة: هيا
لها
لنتجول فرأيتنا حقولا ومساحات خضراء
ذات
وحيوانات أليفة في المزارع وغابات فيها
مجاري المياه وزهور مختلفة الألوان وعصافير
تزقزق في السماء وهي الغد باكرا قلت في نفسي:
يا الله أنت خالق كل شيء ما أجمل الطبيعة !



الفقرة: في يوم ذهبت في رحلة إلى قسنطينة
من الأيام
ورأيت أجمل المناظر الطبيعية.
رأيت أجمل
فرأيت أجمل الشوارع، الأزهار الزاهية،
الحيوانات الرائعة، الأشجار الخلابة،
رأيت
رأيت أجمل القصور، المحلات التجارية،
العمارات المحلات
وأتمنى أن أعود في العطلة، وتسر أجمل من
أتمنى سأرى
هذا الذي رأيته في حياتي وسأعود قريبا
حياتي وسأعود قريبا
إلى قسنطينة.
وداعا



(-) في الغداة الجميلة الفاضية زرنا مدينة بجاية.

(-) فتنا جأنا بمناظرها الخلابة التي تسحر الناظرين.

(-) بتفصيلها بدرب درب وكانت أجمل مدينة زرناها من قبل بعدها

(-) ولم أستطع تحمل مناظرها الخلابة فصرخت بصوت عالي عالأقل أروع من المدينة.

(-) وتمتد بمدينة فضاء عظيم طويل فيها وهادئ.

(-) إنتصفت عظمتها وكنت أريد (فضاء عظيم) أن أعود دليل أن أعود أتمشى

هذه المدينة الجميلة من أفرع.

ذات يوم ذهبنا أنا وعائلة إلى مدينة فهلنهيمة استمتعنا
ذهبت عائلتي فستنهيمة
بمناظرها الرائعة بحارها وواحاتها الجميلة و
جبالها وتضاريسها ثم خرجنا من المدينة وهبطنا أوقاتا
جميلة وهبطنا أوقاتا ممتعة جدا ثم ذهبنا إلى البيت
ذهبنا
ثم تناولنا أجمل وجبة عند الساعة ثم رجعنا إلى الهوتيل
كانت عائلة رجعنا
الذي سكنا وهكذا ذهبنا إلى المدرسة.(!)
هكذا ذهبنا

فهرس المحتويات

فرس المحتويات

مقدمة **1**

الفصل الأوّل

مهارة التعبير الكتابي عند المتعلّم في تعلّم اللّغة العربيّة

تمهيد **8**

1- مفهوم مهارة التّعبير الكتابي 8

أ-لغة 8

ب-اصطلاحا 9

ج-التّعريف الإجرائي للتّعبير الكتابي 9

2-أنواع التّعبير الكتابي 10

أ-التّعبير الوظيفي 10

ب-التّعبير الإبداعي 10

3- أسس التعبير الكتابي 11

أ-الأسس النّفسيّة 11

ب-الأسس التربويّة 11

ج- الأسس اللّغويّة 12

4- أسباب الضعف في التعبير الكتابي 12

أ-أسباب عضويّة 12

ب-أسباب نفسيّة 13

ج-أسباب تربويّة 14

د-أسباب اجتماعيّة 15

هـ-أسباب عقليّة 15

5-أهداف التعبير الكتابي 16

الفصل الثاني

المقاربة بالكفاءات

تمهيد 18

1-مفهوم المقاربة بالكفاءات 18

أ-لغة 18

ب-اصطلاحا 18

2-من بيداغوجية الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات 19

3-تعريف الكفاءة 20

أ-لغة 20

ب-اصطلاحا 20

4- لماذا اعتمدت المقاربة بالكفاءات في المجال التربوي؟ 22

5-أهمّ خصائص المقاربة بالكفاءات 23

6-ميدان التّعبير الكتابي 23

أ-تعريف كفاءة ختاميّة 23

ب-مركّبات الكفاءة الختاميّة 24

7-مخطّط تدرّج الكفاءة لمادة اللّغة العربيّة 25

8-تحليل الكفاءة الختاميّة لميدان التّعبير الكتابي 26

الفصل الثالث

دراسة ميدانيّة حول المقاربة بالكفاءات في مادة التعبير الكتابي

تمهيد 28

1-الهدف من الدراسة 28

2-تقديم الدّراسة الميدانية 28

1.2-تقديم المدوّنة 28

2.2-تقديم المعلّمتين 30

3-المنهج المتبع في الدّراسة 30

4-طريقة تقديم حصّة التّعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات 31

5- تحليل التّعابير الكتابيّة 35

5-1-الأخطاء الصّرفيّة 35

5-2-الأخطاء الإملائية 35

5-3-الأخطاء النّحويّة 36

5-4-الأخطاء التّركيبيّة 36

6-طريقة تصحيح التّعبير الكتابي 38

7-النّتائج المتوصّل إليها من خلال الدّراسة الميدانية 39

خلاصة الفصل 47

خاتمة..... 48

قائمة المصادر والمراجع..... 51

الملاحق 54

فهرس المحتويات 66