

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⵎⴰⵎⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵎⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ

ⵓⵙⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ

ⵓⵙⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ ⵉⵏ ⵓⵙⵓⵔ

Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et Littérature Arabes



جامعة مولود معمري؛ تيزي-وزو

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

رقم الترتيب:

الرقم التسلسلي:

الميدان: اللغة العربية وآدابها.

الفرع: دراسات لغوية.

الطور: ماستر / التخصص: لسانيات تطبيقية.

مذكرة تخرج لاستكمال نيل شهادة الماستر

الموضوع:

تعليمية التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات
السنة الرابعة ابتدائي - نموذج -

إشراف الأستاذة:

فريدة بن فضة.

إعداد الطالبتين:

ورديّة رابية.

أميرة رضاني.

لجنة المناقشة:

كريمة سالمى، أستاذة التعليم العالي، جامعة تيزي وزو.....رئيسة

فريدة بن فضة، أستاذة محاضرة صنف "أ"، جامعة تيزي وزو.....مُشرفة ومُقرّرة

زاهية عثمان، أستاذة مساعدة صنف "أ"، جامعة تيزي وزو.....ممتحنة

السنة الجامعية: 2022/2021م

شكر وعرفان

بعد أن وقّنا الله إلى إنجاز هذه الدّراسة، نتقدّم بالشّكر الجزيل إلى كلّ من كان له أثر علمي واضح في تحسينها وتقويمها، بالإضافة إلى معلوماتها، وهنا أسجّل شكري وتقديري إلى الأستاذة المشرفة "بن فصة فريدة" على هذه الدّراسة التي بذلت معنا جهداً يُذكر ويُشكر، فقد أسدت لنا الرّأي والتّوجيه، فلها منّا جزيل الشّكر والثناء والعطاء، وجميل العرفان.

كما نتقدّم بالشّكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين تقبلوا وتحملوا عناء قراءتها وتفحصها ومناقشتها.

وفي الختام، نشكر كلّ من ساعدنا وساهم في هذا العمل سواءً من قريب أو من بعيد، حتّى لول بكلمة أو ابتسامة عطرة.

إهداء

الحمد لله الذي أوزع بني آدم في تركيبة عقله، فأعطاه بذلك القدرة على جعل وسيلته الكفاح وغايته النجاح.

قال تعالى: ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا﴾.

وعلى ضوء هذه الآية؛ أهدي ثمرة جهدي إلى ملاكي في الحياة، إلى معنى الحب والحنان، إلى بسمه الحياة وسرّ الوجود، إلى من كان دعاؤها سرّاً ناجحي، إلى أمي الغالية أطال الله في عمرها.

إلى من كلّله الله بالهيبه والوقار، إلى من علّمني العطاء دون انتظار، إلى من أحمل اسمه بكلّ افتخار، إلى من أشعل مصباح عقلي، وأطفأ ظلمة جهلي، أبي أطال الله في عمره.

إلى من تقاسمت معهم أجواء المحبة الأسرية، أختي "ميليسا"، وأخي رابح وخالتي نبيلة وأبناؤها "جوليان" و"ميلاني".

إلى كلّ من مدّ لنا يد العون من قريب أو من بعيد.

أميرة.

إهداء

إلى من زرعوا في نفسي المثل العليا والتربية الفاضلة، وحبّ العمل، وتشجيعي في مساري الدّراسي.

إلى من لقّنتني دروس الحياة، إلى من كان دعاؤهما سرّ نجاحي؛ "أمّي وأبي" الغاليان اللذان لا يقدران بثمن.

إلى القلوب الطاهرة ومن تقاسمت معهم معيشة الحياة؛ إخوتي وأخواتي الأعزاء.

إلى كلّ صديقاتي وزميلاتي.

إلى كلّ أستاذ قدّم لي يد العون من قريب أو من بعيد.

ورديّة.

مقدمة

تؤدي اللغة وظيفةً جوهريّةً في حياة الإنسان، فهي أداة التّواصل بين المجتمعات، وبها يتمّ نقل الأفكار وتبادل الآراء، وتعزيز روابط الاتّصال والتّواصل بين أفراد المجتمع، كما أنّ القوالب اللّغويّة التي توضع فيها الأفكار والصّور الكلاميّة التي تُصاغ فيها المشاعر والعواطف لا تنفصل مطلقاً عن مضمونها الفكريّ والعاطفيّ.

وبما أنّ اللّغة العربيّة هي اللّغة الرّسمية في بلادنا الجزائر، وهي وسيلة وأرضية انطلاق العلوم والمعارف، حيث شهدت المنظومة التّربويّة حركة إصلاح تربويّ في السّنوات الأخيرة، وأعيد النّظر في المنهاج التّربويّ بعناصرها المختلفة، حيث أُدرجت بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الطّور الابتدائيّ سنة 2003م.

تعدّ مادّة التّعبير الكتابي من أهمّ التّشاطات التي يقوم بها التّلميذ ويمكن أن يحسّن بها أداءه اللّغويّ، وبناءً على هذا؛ كان بحثنا قائماً على تعليمية التّعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة رابعة ابتدائيّ أنموذجاً. مبرزا مدى مساهمة المقاربة بالكفاءات في تطوير التّعبير والتّواصل بين الأفراد.

وقد انطلق البحث من إشكالية مفادها: ما مدى مساهمة المقاربة بالكفاءات في تطوير تعليم التّعبير الكتابي؟

ومن خلال هذه الإشكاليّة تفرّعت عدّة أسئلة تتّضح من خلالها معالم البحث، وتتمثّل في:

- هل حققت المقاربة بالكفاءات مرادها في التّعبير الكتابي؟
- ما هي المبادئ والأسس التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات نفترض الفرضية الآتية: تساهم المقاربة بالكفاءات في جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية وعنصرا فاعلا وفعالا، وتساهم بشكل فعال في (تحسين) اكتساب مهارة التعبير الكتابي لدى المتعلمين.

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي التحليلي، إذ عمدنا في موضوعنا إلى دراسة هذه المقاربة وتحديد خصائصها وتصنيفها.

أما بالنسبة للأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع هي:

الأسباب الذاتية:

- اهتمامنا الخاص بدراسة كل ما يحيط بالمتعلم في بيئته التعليمية.

رغبنا في الاطلاع على حقيقة التعليم الجديد والتغيير الذي أتت به المقاربة بالكفاءات في مادة التعبير الكتابي.

الأسباب الموضوعية:

- معرفة الجديد الذي أضافته المقاربة بالكفاءات في تحسين مستوى التلاميذ وإبداعاتهم في التعبير الكتابي.

- عدم قدرة التلاميذ على التعبير بالشكل المطلوب وإيصال أفكارهم وكثرة الأخطاء بشتى أنواعها.

ولعلّ الهدف من هذه الدراسة هي:

- معرفة مدى نجاعة التدريس بالكفاءات في عملية التعليم.

- معرفة مدى تطبيق المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلمية.

ولإثراء هذه الدراسة وللإجابة عن التساؤلات المطروحة، جاء بحثنا مفصلاً على النحو الآتي: مقدّمة وفصلين (نظري وتطبيقي) وخاتمة وقائمة المصادر والمراجع.

احتوت المقدمة على طرح الإشكالية، وأسباب اختيار الموضوع، وأهداف البحث والمنهج المتَّبَع، بالإضافة إلى بعض المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها أثناء الدراسة، والصّعوبات التي واجهتنا.

أمّا الفصل الأوّل: فقد خصّصناه للدراسة النظرية، بحيث قسمناه إلى مبحثين، حيث تحدّثنا في المبحث الأوّل على التعليمية، مفهوماً وأنواعها ونشأتها، والأهداف التعليمية وأنواع البيداغوجية. أمّا المبحث الثاني فخصّصناه للتعريف بمفهوم المقاربة بالكفاءات وخصائصها وأهداف التعليم بهذه البيداغوجية.

الفصل الثاني: وقد خصّصناه للدراسة الميدانية وقد اشتمل على منهج الدراسة ومجتمع الدراسة. وقد قمنا بتحليل بعض تعابير التلاميذ وبعض التمارين من كراريس الأنشطة للسنة الرابعة ابتدائي. وفي الأخير عزّزنا الدراسة بخاتمة احتوت على أهمّ النتائج المتوصّل إليها.

وقد اعتمدنا في إنجاز هذا البحث على مجموعة من المصادر والمراجع أهمّها: "أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصّعوبة" لفهد خليل زايد، "الاتجاهات التربويّة المعاصرة في تدريس اللغة العربية" لمحمد رجب عبد الله.

وفي نهاية هذا العمل المتواضع لا يسعنا إلا أن نحمد الله عزّ وجلّ أن وقّقنا إلى إنجاز هذه الدراسة، فالفضل يعود إليه أولاً وأخيراً، ويرجع الفضل بعده إلى الأستاذة المحترمة "فريدة بن فضة" التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها وإرشاداتها التي أعانتنا كثيراً في إخراج هذا العمل، والشكر لكلّ من ساعدنا من قريب أو من بعيد.

الفصل الأول

التعليمية والبيداغوجيا

تمهيد

المبحث الأول: التّعليمية والبيداغوجيا

- 1- نشأة التّعليمية
- 2- مفهوم التّعليمية
- 3- عناصر العمليّة التّعليمية
- 4- فروع التّعليمية
- 5- مفهوم الأهداف التّعليمية
- 6- الأهداف التّعليمية
- 7- المفهوم اللغوي والاصطلاحي للبيداغوجيا
- 8- الفرق بين التّعليمية والبيداغوجية
- 9- أنواع البيداغوجية

المبحث الثّاني: مفهوم المقاربة بالكفاءات واستراتيجيات التّعليم وفروعها

- 1- مفهوم المقاربة بالكفاءات
- 2- الأصول التاريخية للمقاربة بالكفاءات
- 3- مبادئ المقاربة بالكفاءات
- 4- أنواع الكفاءات
- 5- أسس المقاربة بالكفاءات
- 6- مزايا المقاربة بالكفاءات
- 7- مستويات الكفاءة
- 8- استراتيجيات التّعليم بالمقاربة بالكفاءات
- 9- أهداف وأهمية المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

إنّ الطّريقة التّربوية الّتي يستعملها المعلّم لها أهمية كبرى في عمليّة التعلّم، فميول التّلاميذ ورغباتهم لها القيمة في توجيه واختيار المحتويات، وينبغي للمعلم أن يشركه بطريقة ديمقراطية في التّفكير والبحث والتّمحيص ليصل إلى الحقائق بنفسه، ولينقل تدريجيا من عملية التّعليم نحو عملية التعلّم.

لازالت تجربة بيداغوجيّة المقاربة بالكفاءات موضع متابعة وتمحيص على الصّعيد العالميّ منذ سنة 1990، بعد أن أحدثت تغييرا حقيقياً لأنموذج تطوّر المناهج والممارسات الّتي ترافقه.¹

ولهذا شرعت الدّولة الجزائريّة منذ 1998 من خلال اللّجان المختصّة في محاولات بناء وتوفير المحتويات الدّراسيّة لكلّ مراحل التّعليم، لكي تصبح هذه المقاربة طريقة رسميّة في سنة 2003.

تهدف هذه المقاربة إلى إعطاء دفع جديدٍ للعمليّة التّعليميّة من حيث تصميم المناهج وإعداد طرائق التّدريس، كونها تهدف إلى تحقيق الكفاءات لدى المتعلّمين والاعتماد على أنفسهم من خلال التّحليل والتّطبيق والتّقويم، واستجابات التّلميذ في تلقين معارف واستعمال قدراته في وضعيّات يوميّة تنطبق على حياته وتساعده على التّعليم بنفسه. وينبغي أن يُزوّد التّلميذ بالأدوات الملائمة لكي يكون قادرا على حلّ المشكلات الّتي تواجهه في حياته اليوميّة ويتمنّع بالأهليّة لمواجهة المجتمع الّذي لا بدّ له من العيش فيه.

¹ - إكسافي روجيين، التّدريس بالكفاءات، وضعيات الإدماج المكتسبة، تر: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التّربية، المغرب، 2007، ص 07.

المبحث الأول: التعليمية والبيداغوجيا

1- نشأة التعليمية:

لكل علم أصوله ومرجعياته النظرية، كذلك هو الحال مع التعليمية التي لها أصولها ومرجعياتها التي نشأت منها، ففي الربع الأخير من القرن العشرين أخذ مصطلح تعليمية المواد (Didactique des Disciplines) يبرز بقوة في مقابل استخدام مصطلح التربية العامة.

استخدم مصطلح التعليمية لأول مرة سنة 1961م للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، قصد تطوير "المحتويات والطرائق والوسائل وأساليب التقويم للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابةً ومشافهةً. ونجد هنا تعليمية القراءة والتعبير وتعليمية النحو...".¹

فالتعليمية تستهدف تربية الفرد فهي نظرية تخصّ النشاطات المتعلقة بالتعليم في ابتكار طرائق وأساليب تدريسه للتحكم في اللغة والكتابة والتعبير.

ولقد ترافق بروز التعليمية Didactique مع مجموعة تحولات على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التعليمية، وقد تحوّلت النظرة إلى المعارف التي تدور حولها العملية التعليمية، "ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعةً يمتلكها المعلم، ويجتهد في نقلها بفنّ ووضوح إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها، مُثبِتاً أنه تلقنها وتسلّمها وأنه قادر على إعادة تمريرها بدوره".²

هي مجموعة من التحولات التي تنتقل من المعلم إلى المتعلم بهدف توصيل المعارف والأفكار التي يملكها المعلم إلى التلميذ ويجتهد في نقلها وفهمها لإيضاح الفكرة، وعلى

¹ - التعليمية العامة وعلم النفس، منشورات وزارة التربية الوطنية، الجزائر، دط، 1999م، ص12.

² - أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج1، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2006م، ص17.

المتعلم أن يعيد صياغتها مُثبِتاً أنّ الفكرة قد فهمها، واستيعاب المعلومات وهو قادر على إعادة الفكرة بأسلوبه الخاص.

2- مفهوم التعليميّة:

1-2- لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: "عَلَّمْتَهُ الشَّيْءَ، وليس التَّشْدِيدُ هَاهُنَا، لتكثير ويقال أيضا: تعلم في موضوع أعلم وعلمت الشَّيْءَ علما: عرفتُه، وقوله تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ (1) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (2) خَلَقَ الْإِنْسَانَ (3) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (4)﴾ [الرحمن، الآية: 1-2-3-4]. جعله مميزاً أي الإنسان".¹ بمعنى عَلَّمْتَهُ الشَّيْءَ، أي: عَرَفْتَهُ.

2-2- اصطلاحاً:

تُعرَّفُ التَّعليمِيَّةُ على أنّها "الدَّرَاسَةُ العِلْمِيَّةُ لتنظيم مواقف المتعلم لبلوغ هدف تربويّ معرفيّاً كان أم حسيّاً، بمعنى آخر هي تبحث عن فعالية العملية التربوية المواقف التعليميّة".² ويعرّفها روشلاين (Reuchlin) بأنّها: "مجموعة الطرائق والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معيّنة، وهي علم تطبيقيّ موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تسهيل إنجاز مشاريع".³

نلاحظ من خلال التعريفات السابقة لمفهوم التعليميّة أنّها علم من علوم التربية، تنفرد بالقواعد والنظريّات التي تهدف إلى تسهيل المشاريع التعليميّة البيداغوجية وتعتمد على ثلاث أسس وهي: (المعلم، المتعلم، المنهج الدراسي).

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ التعليميّة وسيلة لتوصيل المعارف وتبادلها بين المعلم

والمتعلم لترقية فنّ التعليم.

¹ ابن منظور، لسان العرب، ج1، دار صادر للطباعة والنشر، لبنان، ط1، 1997م، ص870.

² ندير بن يريح، ملفات سيكوتربوية تعليمية، دار هومة، الجزائر، دط، 2010م، ص125.

³ فريدة شنان وآخرون، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، دط، دب، 2008، ص44.

3- عناصر العملية التعليمية:

تعتبر عملية توصيل المعارف للتلاميذ ظاهرة معقدة تستوجب التطرق إلى عناصرها الثلاثة التي اصطلح عليها بالمثلث الديداكتيكي (المعلم، المتعلم، المادة التعليمية) التي تعتبر عناصر مهمة في هذه العملية، ويفضلها نستطيع الحكم على نجاحها أو فشلها، "إنّ تناول مشكلات التّعليم والتّعلّم يعني أن عملية توصيل المعارف إلى التّلاميذ ظاهرة معقدة تتطلّب وسائل عديدة، كما أنّه ينبغي النّظر دائماً إلى الأقطاب الثلاثة: المتعلّم والمتعلّم والمعرفة وهي مجتمعة، دون أن يحصر التحليل في قطب واحد فقط".¹

لكي تتمّ العملية التعليميّة بشكل جيّد يجب أن تقوم باستخدام الوسائل والطّرق المناسبة ويجب أن تتدخّل دائماً الأقطاب الثلاثة وهي: المتعلّم والمتعلّم والمعرفة. فهي أقطاب تكاملية يجب أن تتفاعل وتجتمع لكي تتحقّق أهداف التّعليم، لأنّ حصول أيّ خلل في طرف أو ركن من هذه الأركان سيؤدّي إلى خلل.

3-1 المتعلّم: "هو الذي يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفاً للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كلّ الحرص على التّدعيم المستمرّ لاهتماماته وتعزيزها ليتّم تقدّمه وارتقاؤه الطّبيعي الذي يقتضيه استعداداه للتعلّم".² فالمتعلّم هنا قد اكتسب خبرة ومهارة وقدرة مسبقاً، أمّا المتعلّم فما هو إلّا مرشداً وموجّهاً.

وأهمّ ما يميّز المتعلّم:³

- معرفة قابلية المتعلّم الذاتية في اكتساب المهارات والعادات اللغوية الخاصة بلغة معينة.

¹- أحمد مداني، تعليمية اللغة العربية من منظور اللسانيات الحديثة والطرائق التربوية، مجلة التعليمية، ع10، 04مارس 2014، ص121.

²- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص142.

³- المرجع نفسه، ص42.

- تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلم وتحسين علاقتها بالتحصيل والاكتساب.

- مراعاة الفروق الفردية (العضوية والنفسية والاجتماعية)، ومدى انعكاسها على المردود البيداغوجي.

- تحليل الصعوبات التي تعوق سبيل المتعلم باستعمال الوسائل السمعية، أي أنّ المعلم هو ذلك الشخص الذي ينفرد بصفات عن غيره، فهو يتمتع بمهارات وقدرات وميزات خاصة تجعله دائما ينتبه إلى كلّ ما يدور حوله ويكتشف الثغرات الموجودة في تلاميذه، وينتبه إلى الصعوبات التي يعانون منها، خاصة من يعانون من صعوبات التعلم، ولا ينسى مراعاة خصوصيات الفئة التي يدرسها وكيفية التعامل مع كلّ فئة. فدوره الأساسي يقتصر على تشجيعه المستمرّ لهم وزرع الثقة فيهم وتحسين العلاقة بينه وبين تلامذته.

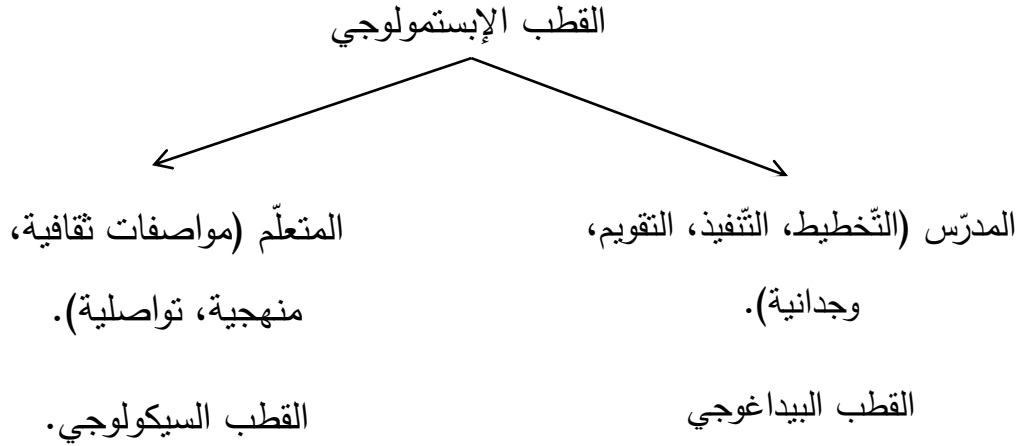
2-3 المادة التعليمية:

وهي المادة اللغوية المستهدفة من عملية التعلم، وهي تلك المحتويات اللغوية المحددة مسبقا في المقررات والبرامج المعدة من طرف الخبراء والمختصين في شؤون التعليم والموزعة على أطوار مراحل التعليم المختلفة.¹ فهي تلك الأجهزة والعناصر المصممة خصيصا بالتدريس، بمعنى آخر إنّها موارد يمكن للمدرس أو المعلم استخدامها من أجل تنفيذ عملية التعلم مع طلابهم.

¹ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر: 1994، ص139.

ونمثل هذه العلاقة بين هذه العناصر من خلال مثلث تعليمي، (Triangle didactique المبيّن في الشكل الآتي¹):

المعرفة (المادة التعليمية المبرمجة).



تشمل مواد التدريس مجموعة من المواد الحية وغير الحية التي يستخدمها المعلم في مواقف التعليم والتعلم للمساعدة في تحقيق أهداف التعلم المطلوبة، بمعنى آخر موارد يمكن للمدرّس استخدامها من أجل تنفيذ عملية التعلم مع التلاميذ، وهذه الوسائل هي التي تُسهّل وتبسّط أنشطة التدريس.

3-3 المعلم (المدرّس):

هو المهيأ للقيام بالعمل الشاق عن طريق التكوين العلمي البيداغوجي الأولي، وعن طريق التحسيس المستمر الذي يجب أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي، بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يقبل على تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار لأنّ

¹ - عبد الكريم قريش، مرتكزات التدريس الجيد، مجلة الأثر، ع05، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، مارس 2006م، ص256.

الأستاذ كما يُقال كالمهندس يجب أن يبذل جهداً إضافياً خاصاً يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضوراً يومياً في الميدان ولا يتحقق ذلك إلا بالتكوين المستمر¹.

المعلم هو الذي يمتلك قدراً من العلم والمعرفة ويقوم بإيصالها إلى التلاميذ فيساعدهم على اكتساب المعرفة أو الكفاءة أو الفضيلة، فالمعلم هو من يقوم بتربية وتعليم المتعلم وذلك بتوجيه الخبرات التي اكتسبها إلى المتعلم، وذلك بطرق ووسائل مبسطة تجعل المتعلم يتقبل ذلك بسهولة، فالمعلم قائد المجتمع بتنشئة أجيال المستقبل.

التعلم:

هو جميع التغيرات الثابتة نسبياً في جميع المظاهر السلوكية العقلية والاجتماعية والانفعالية واللغوية والحركية الناتجة من تفاعل الفرد مع البيئة المادية والاجتماعية².

كما يعرفه "آرثر جيتس" أنه: "تغيير في السلوك عن طريق الخبرة والمران، له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة تُرضي دوافعه وتحقق غاياته"³.

والتعلم أيضاً هو "اكتساب الطرق التي تجعلنا نشبع دوافعنا أو نصل إلى تحقيق أهدافنا"⁴. التعلم هو عملية تغير شبه دائم للفرد في سلوكه، كونها عملية يكتسب الفرد من خلالها سلوكيات جديدة ومهارات تساعد على التكيف مع البيئة التي يتعامل معها.

¹ - ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص142. نقلا عن: Denis Girard, Linguistique appliquée et didactique des langues, p :12.

² - عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2012م، ص82.

³ - سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعليم والتعلم، الأسس النظرية والتطبيقية، ط1، دار المسيرة، عمان، 2006، ص48.

⁴ - أمل يوسف التل، التعلم والتعليم، ط1، دار كنوز المعرفة، عمان، 2009، ص17.

التعلم هي تلك العملية التي تتغير في أداء الفرد وتعديل في سلوكه عن طريق التمرين والخبرة، فهي عملية مسؤولة عن نمو الفرد وتحسينه الذي يمكنه من التكيف مع بيئته.

3-4 التعليم: نجد تعريفات كثيرة للتعليم، ومن بينها نذكر ما يلي:

التعليم كما يعرفه مهدي التميمي بأنه: "العملية التي يتم بها الوصول إلى المعرفة والتبصر، أو تطوير المواقف والمهارات".¹

ويُعرف أيضا بأنه: "التصميم المنظم المقصود الخبرة التي تساعد المتعلم على إنجاز التغيير المرغوب فيه في الأداء، وعموما هو إدارة التعلم التي يقودها المعلم".²

ويعرفه محسن علي عطية بأنه: "نقل المعلومات منسقة إلى المتعلم، أو إنه معلومات تُلقى ومعارف تُكتسب، فهو نقل معارف أو خبرات أو مهارات وإيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة".³

ومن هذه التعريفات نستنتج أن التعليم هو عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي، بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية والخارجية مما يؤكد حصول التعلم.

4- فروع التعليمية:

لقد ميّز أغلب الدارسين بين نوعين متكاملين من الديدانكتيك، هما: الديدانكتيك العام والديدانكتيك الخاص، ومن هنا سنحاول تقديم مفهوم لكل منهما:

¹ - محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ط1، الأردن، ص46.

² - محمد محمود الحبلية، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص81.

³ - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006، ص55.

4-1 الديدانككك العام:

تُعرف على أنها "تهتمّ بكلّ ما يجمع بين مختلف موادّ التدريس أو التكوين، وذلك على مستوى الطرائق المتّبعة، ولعلّ هذا ما يجعل هذا الصنف من الديدانككك يحصر اهتمامه على ما هو عام ومشارك في تدريس جميع المواد إلى القواعد والأسس العامة التي يتعيّن مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار".¹

يعني كلّ ما يهتمّ التدريس والتّعليم، حيث يشير إلى طريقة فنّ التعلّم من حيث تنتقل المعلومة من المعلّم إلى التلميذ، فالديدانككك يضمن فهما لطريقة التدريس، وهي النّظرية والتّطبيق الفعّال للتعلّم والتّعليم، وتهتمّ بتقديم كلّ ما يتحكّم في العملية التّعليمية من مناهج وأساليب تدريسه ووسائل بيداغوجية لاستغلالها أثناء التّخطيط لأيّ عمل تعليمي.

4-2 الديدانككك الخاص:

ويسمّى أيضا "ديدانككك مادة، ويهتمّ بما يخصّ تدريس مادة من مواد التكوين من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها، وهكذا يمكن أن نتحدّث عن ديدانككك اللغة، ونعني بذلك التعلّق بتدريس مكونات اللغة كالقراءة والتّعبير والكتابة وغيرها".²

نستخلص ممّا سبق أنّ التّعليمية الخاصة جزء من التّعليمية العامة، أي علاقة الجزء بالكلّ، فهي تهتمّ بتخطيط عملية التدريس أو التعلّم لمادة دراسية معيّنة.

5- مفهوم الأهداف التعليمية:

تُعرف الأهداف التعليمية بأنّها: "الشّيء الذي يودّ الشّخص تحقيقه أو الغاية التي يسعى لها الفرد ويتطلّع إلى تحقيقها، وفي لغة علماء النفس السلوكيين تُعرف الأهداف بأنّها عبارة

¹ - علي آيت أوشان، اللسانيات والديدانككك، دار الثقافة، ط1، المغرب : 2005، ص21.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

عن سلوكيات ملاحظة وقابلة للقياس، يتوقّع من المتعلّم أن يُظهرها بعد تعلّمه درسًا تعليميًا في حصّة دراسية.

من المفترض أن يبدأ المعلّم عمله بعد تحديده للأهداف التي يرمي إلى تحقيقها من خلال تدريس مادّة معيّنة، أي يجب عليه أن يحدّد مسبقا التغيّرات السلوكية التي يهدف إلى إحداثها عند تلاميذه، ويساهم علم النفس التربوي بطرق عديدة ومتنوّعة في عملية وضع الأهداف، حيث يبحث في مصطلحاتها وطرق صياغتها وآثارها في التّحصيل، كما يبحث في أنواعها وطرق تصنيعها الأمر الذي يُسهّل على المعلّم مهمّة تحديد أهدافه وصياغتها وتقويمها¹. بمعنى أنّ الأهداف التعليمية هي تلك الغاية أو الأشياء التي يسعى الفرد إلى تحقيقها بطريقة ما، فعند علماء النفس تعرف على أنّها طرائق وتقنيّات خاصّة تطبق على فئة معيّنة بشكل أنشطة تحمل هدف مرسوم يمكن وصفها وقياسها بشكل دقيق من خلال ملاحظتنا في فكر التلميذ أو سلوكه أثناء تعلّمه لدرس تعليميّ معيّن. فدور المعلّم لا يقتصر على تقديم الدرس فقط بل يسعى أن يفهم عند المتعلّم، بل عليه أن يضع جملة من الأهداف التي يجب أن يتوصّل إليها وتظهر عند متعلّميه، بمعنى أنّه يخطّط جيّدًا لتلك العملية التي يقوم بها ويحدّد التغيّرات التي يريد أن يحدثها. وهنا نجد علم النفس التربوي اهتمّ بهذا الجانب وساهم بطرق عدّة ومتنوّعة في تحديد هذه الأهداف وبحث فيه وأحاط به من كلّ جوانبه، لهذا ينصح أن يتكوّن المعلّم نفسيًا وتربويًا كي يسهل عليه تحديد أهدافه وصياغتها وتقويمها.

6- الأهداف التعليمية: وهي على نوعين وهما:

6-1 أهداف تربويّة عامة: وتُعرف بأنّها جملة إخبارية تصف على نحو موجز

الإمكانيات التي بوسع المتعلّم أن يُظهرها بعد تعلّمه لوحدة تعليمية أو منهج دراسي في فترة

¹ - عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، الأردن، ط4، 2003، ص23.

زمنية لا تقلّ عن أسبوعين ولا تزيد عن سنة أكاديمية. فالهدف التربويّ هو هدف عام يصف المهارات الكلية النهائية التي يتوقّع من المتعلّم أن يظهرها بعد عملية التعلّم.¹

نستنتج ممّا سبق أنّ الهدف التربوي يختلف حسب التّخصّص، وعندما نطالب من المدرّسين الأهداف التي يرغبون في تحقيقها فنحصل على إجابات عامّة وغير واضحة تختلف من إجابات إلى أخرى.

فخلال حدوث عملية التّعليم يكتسب التّلاميذ الخبرة والمهارات، وبالمقابل يجب أن يتوصّل إلى نتيجة ويكون قادرا على حلّ المشكلات (التّمارين).

2-6 أهداف سلوكية خاصّة: تعرف أنّها عبارة عن جملة إخبارية تصف وصفا مفصّلا بوسع المتعلّم أن يظهره بعد تعلّمه لمفهوم أو مبدأ أو إجراء أو حقيقة تدرس في فترة زمنية قصيرة نسبياً لا تقلّ عن 45 دقيقة ولا تزيد عن 180 دقيقة.

وللأهداف التعليميّة مواصفات وشروط يجب أن تتوافر فيها سواء كانت هذه الأهداف تربوية عامّة، أو سلوكية خاصّة قد يهندي بها المتعلّم أثناء صياغته لهذه المواصفات هي:²

- الفعل أو الأداء المتوقّع من المتعلّم القيام به.

- الشّروط التعليمي الذي يجب توفيره لدى القيام بالعمل.

- هذا المعيار الذي يحدّد جودة العمل في نجاح.

يشير الهدف السلوكي إلى الأداء المتوقّع من الطّالب للعمليّة التّدرسيّة، أي أنّه يركّز على التّغيير الإيجابي المراد حدوثه في سلوك الطّالب بعد مروره بخبرة تعليميّة مصمّمة

¹ - أفنان نظيرة دروزة، أساسيات في علم النفس التربوي، استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم دراسات وبحوث وتطبيقات، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان/الأردن، ط1، 2004، ص207.

² - المرجع نفسه، ص208.

لمعالجة هذا السلوك الذي يعبر عن سلوك التلميذ المراد تحصيله في المهارات القابلة للملاحظة التي يكتسبها بعد فترة دراسية قصيرة.

7- المفهوم اللغوي والاصطلاحي للبيداغوجيا:

7-1 المفهوم اللغوي:

تُعرف البيداغوجيا (Pédagogie) على أنها كلمة يونانية مركبة من مقطعين، المقطع الأول: (ped) أو (paidos)، بمعنى طفل، والمقطع الثاني: (agogie) بمعنى القيادة أو التوجيه (Action de conduire)، فالكلمة تعني إذا توجيه الأطفال وقيادتهم أو تربيتهم¹. فهي تدلّ على التوجيه والتأطير للمتعلم.

7-2 المفهوم الاصطلاحي:

لقد تعددت التعريفات حول البيداغوجية ونذكر منها: "هي مجموعة من الطرائق والتقنيات والخطوات التي تميز تعليم مادة معينة"، فن التعليم فنقول: بيداغوجية القراءة، الحساب، العلوم الطبيعية وغيرها، أو نشاطا تحفيزيا يجب تحفيزه عند المتعلم "بيداغوجيا الاكتشاف"، أو دخولا محددًا في الممارسة التربوية "بيداغوجية الأهداف وبيداغوجية الإيقاظ"، وبالتعارض مع التعليم هي إعداد ونشر المعارف بحيث يصبح التعليم موضع بناء نظري، وعقائدي منتظم وإصاق هذا البناء بعالم بيداغوجي معين إلى الإعداد الفكري للقراءات والمشاريع والأعمال التي تتطلبها التربية². ومن خلال هذا التعريف يظهر لنا أنّ البيداغوجية هي التّصوّر النظري الأمثل والقابل للتطبيق ويكون المتعلم هو المستفيد الأكبر

¹ - شرقي رحيمة وبوساحة نجاة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص53.

² - خالد بصيص، التدريس العلمي والفني والشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004، ص130.

من خلال هذه العملية والاعتماد على مجموعة من الطرق والمنهجيات والوسائط التي توجهه بغية تحقيق الغايات والأهداف المنشودة.

8- الفرق بين التعليمية والبيداغوجية:

تشير القواميس التربوية إلى أنّ البيداغوجية هي مجموعة القواعد والنظريات التي تتخذ موضوعها التربية، بفلسفتها وغايتها، في حين أنّ التعليمية هي التفكير في طرق التعليم ومرتبطة بمحتويات معينة.

"إنّ التعليمية تهتمّ بالتخطيط للأهداف ومراقبتها وتعديلها، كما تهتمّ بالوسائل التي تسمح ببلوغ الأهداف من طرف مجموعة من المتعلمين، أمّا البيداغوجية فإنّها تستخدم المعطيات التي تستقيها من التعليمية لإثارة التّعلم لأحسن عند كلّ المتعلمين، وذلك باستعمال أنسب الوضعيات البيداغوجية الممكنة، وبالمقابل تأخذ التعليمية بعين الاعتبار المعطيات الناتجة عن الممارسة البيداغوجية لإعداد مخطّطات تستجيب بشكل جيّد للحاجات".¹ ينصّ التّقييم في التعليمية على التّخطيط للوضعيات البيداغوجية، وذلك قصد تحديد صلاحياتها وتطويرها عند الضرورة، أما من منظور البيداغوجية فإنّ تحصيل التّلاميذ هو الذي يحظى بالتّقييم، وذلك للوقوف على مستوى نجاحها إمّا بغرض تقييم تكويني أو تقييم تجميعي.

لا يمكن القول بأنّ التعليمية هي مجرد تقنية، ذلك لأنّه لا وجود للتعليمية دون خلفية بيداغوجية، إن مجرد تبرير التعليمية هو في حدّ ذاته عمل بيداغوجي.

¹ - التعليمية العامة وعلم النفس - وحدة اللغة العربية - وزارة التربية - مديرية التكوين - الإرسال 1، الجزائر، 1999، ص 03.

ومن جهة أخرى لا يمكن للبيداغوجية أن تنفصل من التعليمية لأنّ الحديث عن المتعلّم دون التّطرق إلى المحتويات الدّراسية ضرب من الخيال، فالبيداغوجية لا تمثّل شيئاً دون التّعليمية.¹

بينما لا تحتاج البيداغوجيا إلى دراسة وضعيات التعليم والتعلّم من زاوية خصوصية المحتوى، ولا تهتمّ بالعمق والبعد المعرفي للتعلّم بل تهتمّ بأبعاد أخرى نفسية واجتماعية. وبشكل أدقّ يمكن القول أنّه في الوقت الذي تواصل فيه البيداغوجيا التّساؤل حول الغايات؛ تتساءل التعليمية عن الوسائل.

التّعليمية تتناول منطق التّعليم انطلاقاً من منطق المعرفة، أمّا البيداغوجيا فتتناول منطق التعلّم انطلاقاً من منطق القسم.

يتمّ التركيز في التعليمية على شروط الاكتساب من طرف المتعلّم، وتعتبر الوضعيات التعليمية كمساعد على التّفاعل الأقصى بين المعرفة والتعلّم والمعلّم، أمّا في البيداغوجيا على الممارسة المهنية التي تتضمّن التفكير السابق لوضع العلاقة التربوية في مجال محدّد.

فتهتمّ بذلك التعليمية بالتّفاعل القائم بين المعرفة والمعلّم والمتعلّم، (تفاعل، معرفة، معلّم، متعلّم)، بينما تهتمّ البيداغوجيا بكلّ ما يتعلّق بالتنظيم داخل القسم بما في ذلك الفضاء، وضعيات نشاط المتعلّمين فرادى أو مجموعات، وبعبارة أدقّ فهي تهتمّ بجغرافية القسم.

9- أنواع البيداغوجية: لقد تنوّعت بيداغوجية التّدرّس إلى حدّ كبير، وهي في تطوّر مستمرّ ذلك نتيجة لتطوّر فلسفة التّربية، وتعدّد الأهداف، ومن أنواع البيداغوجية نذكر:

¹ - التعليمية العامة وعلم النفس -وحدة اللغة العربية- وزارة التربية -مديرية التكوين- الإرسال1، الجزائر، 1999، ص04.

9-1 بيداغوجية الأهداف:

تتمثل بيداغوجيا الأهداف في تقسيم التعلّات إلى أهداف إجرائية، يتعين على التلاميذ أن يحققوها، إنها تحدو بالمرء للإجابة على السؤال التالي؛ ماذا يجب أن يعرفه التلميذ في نهاية نشاط مفروض؟ فهي تسمح للمعلّم من التأكد من تحقيق الأهداف المسطرة، وذلك من خلال تقنيات صغيرة أثناء النشاط وفي نهايته.¹

تعني بيداغوجية الأهداف تلك الأهداف التي يتوصّل إليها التلميذ من خلال العملية التعليمية، بحيث يكون قد اكتسب المهارات والمعارف والمكتسبات التي تحصل عليها المتعلّم بعد انتهاءه من عملية التّعليم، كما يقوم المعلّم بإجراء اختبارات من حين لآخر من أجل تقويم التلميذ ومعرفة مدى استيعابه وفهمه للدرس.

9-2 بيداغوجية الإدماج:

لقد تعدّدت التعريفات حول بيداغوجية الإدماج، نذكر منها: فلا نسمي إدماجا إلا ما جاء على شكل وضعيات مشكّلة جديدة وهادفة، ولا هي تعجيزية، تتطلب من المتعلّم تجنيد رصيده المعرفي معتمداً على مهاراته واستعداداته لحلّها، على عكس ما كانت التمارين مباشرة نوعاً ما يكفي المتعلّم استدعاء ذاكرته وقليل من الجهد".²

ومنه فيبيداغوجية الإدماج هي عبارة عن مجموعة من المعلومات والبيانات التي يوظّفها المتعلّم في حلّ هذه الوضعيات، وعلى المتعلّم أن يتعلّم كيف يدمج طاقته ومعارفه من خلال استرجاع ذاكرته وبذل القليل من الجهد لكي يقوم بحلّ التمارين داخل المدرسة، ويكون قادراً على مواجهة وضعيات جديدة في حياته اليومية.

¹ - إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تر: ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص16.

² - المرجع نفسه، ص16.

9-3 بيداغوجيا الكفاية:

هي مقارنة تربوية تهدف إلى استظهار واستخراج القدرات والمكتسبات القبلية للمتعلمين بغية مواجهة وحلّ المشاكل أو الوضعيات، والتّكيف أو التّأقلم مع المحيط، بحيث يستغلّ المعلم في ذلك كلّ المعارف والمكتسبات القبلية للمتعلمين. كما يضيف معلومات وخبرات جديدة إلى خبرات التّلاميذ القبلية لأنّ هناك تباين بين خبرات التّلاميذ، فليست كلّ الخبرات متساوية لدى جميع التّلاميذ، وهذا يحول دون بناء منهج دراسي عام دون إدماج المتعلم في العملية التعليمية إدماجا ناجحا، وفي التّعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكوّن من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اكتساب استراتيجيات التّعليم والتّقويم.¹ أي أنّها مقارنة تسعى إلى ترسيخ بعد العلم الذاتي البنائي لدى المتعلم، أي أنّها تجعل المتعلم يعتمد على نفسه في بناء معارفه من خلال استغلال كلّ معارفه ومكتسباته القبلية من خلال وضعه أمام وضعيّة مشكلة يتطلّب استرجاع مكتسباته القبلية، فبحثه عن حلّ لتلك المشكلة يستدعي استرجاع مكتسباته القبلية المشابهة لتلك المشكلة يستدعي استرجاع مكتسباته القبلية المشابهة لتلك المشكلة أثناء بحثه عن الحلّ يكتسب معارف جديدة لم يكن يعرفها من قبل، فهوم ما يثري ويكتسب معلومات جديدة، ولكن تختلف المكتسبات القبلية للمتعلمين، فيمكن أن نجد نسبة المكتسبات لدى المتعلم عالية وكثيرة فمنها عند متعلم آخر قليلة وضعيفة، فهنا على المعلم أن يكون متفطنا لهذه النقطة ويتبع طريقة مناسبة لمراعاة هذه الظروف لكي تنجح العملية التعليمية.

¹ - عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، ط1، دار الريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003، ص147.

المبحث الثاني: مفهوم المقاربة بالكفاءات واستراتيجيات التّعليم وفروعها

أولت هياكل المنظومة التربوية الجزائرية أهمية بالغة لتعليمية اللّغة العربية، حيث حرصت على القيام بجهود معتبرة لتواكب من خلالها التطّور الحاصل في العالم كلّ وفي الميدان التكنولوجي خاصّة، ووقع اختيار وزارة التربية الجزائرية على المقاربة بالكفاءات التي تقوم أساسا على الوضعيات المشكّلة في العملية التّعليمية التّعلمية.

1- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

1-1 تعريف المقاربة:

1-1-1 لغة: جاء في معجم لسان العرب لابن منظور أنّ كلمة "المقاربة" جاءت من

مادة: "قرب: القرب نقيض البعد وقرب الشّيء بالضمّ، يقرب قرب أي دنا، فهو قريب".¹

أمّا في المعجم الوسيط، فإنّ المقاربة هي: "قرب الشّيء قربانا، دنا وقرب؛ دنا، فهو

قريب، ويقال قرب منه، وقرب إليه".²

وبالرّغم من تعدّد المصطلحات اللّغوية للمقاربة؛ إلّا أنّها تدلّ على مفهوم واحد وهو

الاقتراب والدنو من الشّيء.

1-1-2 اصطلاحا:

عرّفها أحد الباحثين على أنّها: "الانطلاق في مشروع ما، أو حلّ مشكلة أو بلوغ غاية

معيّنة، وفي التّعليم تعني القاعدة النّظرية التي تتكوّن من مجموعة من المبادئ التي يقوم

عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التّعليم والتّقويم".³ نستخلص ممّا سبق

¹ - ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ج11، تح: خالد رشيد القافي، دار الصبح للنشر والتوزيع، لبنان، دت، ط1، ص72. (مادة قرب)

² - مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004م، ص723.

³ - عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور حديث، دار ربحانة للنشر والتوزيع، دط، الجزائر، 2003، ص147.

أنّ المقاربة بالكفاءات في العرف الاصطلاحي لا تختلف عن المفهوم اللغويّ، بحيث أنّها تمثّل الطّرق والاستراتيجية لوضع منهاج دراسي مع تخطيطه وتقويمه مسبقاً من أجل تسهيل العمليّة التّعليمية وتقريب المعارف والمفاهيم للمتعلّم، وجعلها قابلة للاستيعاب والممارسة.

يرتبط مصطلح المقاربة بالعديد من المصطلحات التي تجاوره في المعنى، نذكر بعضها

كالآتي:

1- القدرة: هناك من يعرف القدرة على أنّها: "كلّ ما يستطيع الفرد أن يؤدّيه في

الوقت الحاضر من مختلف الأعمال، سواءً أكانت عقلية أم حركية أم وجدانية، أم تكيّفاً مع أوضاع متنوّعة واجهت الفرد في لحظة من اللحظات. فكلّ عمل يستطيع الفرد أن يؤدّيه أو يقوم به أو يتكيّف معه هو نتاج القدرة، ويتمّ ذلك عن طريق تدريب الفرد أو بدون تدريب، فهي صفة فطرية ولكنّها تنمو بالتّدريب والممارسة، وهي نتيجة الاستعداد وليست مقدّمة له".¹

ويتبيّن ممّا سبق أنّ مفهوم القدرة هو أن يكون الفرد يملك القدرة على أداء عمل ما عن طريق تدريب أو بدون تدريب، فهي قدرة فطرية وكلّ عمل يقوم به الفرد ينتج عن القدرة على أداء عمل ما عن طريق تدريب أو بدون تدريب، فهي قدرة فطرية وكلّ عمل يقوم به الفرد ينتج عن القدرة، بحيث تنمو وتتطوّر عن طريق الممارسة والتّدريب.

2- المهارة: المهارة هي "ضرب من الأداء، تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة

ودقّة، مع اقتصاد في الوقت والجهد سواءً كان هذا الأداء عقلياً أو اجتماعياً أو حركياً، مثل مهارة الكتابة، القراءة، التّعبير، التّعليل، التّعليم، التّركيب، إبداء الرّأي، مهارة تطبيق المتعلّمين لما تعلّموا من حقائق ومعلومات ومفاهيم على مواقف وقضايا جديدة".²

¹ - خير الدين هني، مقارنة التدريب بالكفاءات، ط1، الجزائر، 2005، ص98.

² - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التّعليمي والتّدرّيس الفعّال، عمان، 2006، ص26.

وتُعرّف أيضا بأنها: "مجموعة الأفعال المنهجية والحركية التي يتقنها المدرّس أو التلميذ، بالنسبة للمدرّس المهارة التعليمية، مجموعة أفعال ترتبط فيما بينها ومن وظائف التدريس (حوار، إلقاء، ضبط، تشخيص)، بالنسبة للتلميذ المهارة هي مجموعة أفعال يقوم بها لأداء مهام وتمارين معينة".¹

إنّ مصطلح المهارة متداول بكثرة خاصّة في الحياة المهنية، حيث يقوم الفرد بإنجاز العمل بدقّة وسرعة، فالمهارة مرتبطة جدا بالتطبيق والتدريب والتحكّم الخاص في إنجاز أيّ مهمة.

3- الاستعداد: يُعرّف الاستعداد على أنّه "نشاط حيويّ يوظّفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة، ولمواجهة متطلبات عمليّة التعليم والتعلّم والتكوين من جهة أخرى، وله صلة أساسية دائمة بالقدرات، حيث أنّه في النهاية يصير مجموعة الاستعدادات قدرات ومهارات".² والاستعداد يتعلّق بحال المتلقّي أثناء قيامه بعمل ما، أي لديه خبر مسبقا لقيامه بذلك الشّيء، ويكون مهياً له نفسياً للتلقّي من أجل الخبرة أو المهارة المقصودة.

1-2 تعريف الكفاءة:

1-2-1 لغة:

تعني المماثلة، وهي مأخوذة من كلمة "كفاً" يقال كفاك الشّيء يكفيك، وقد كفى كفاية كفاء: الكاف والفاء والهمزة أصلية، يدلّ أحدهما على التساوي والكفء المثل، قال تعالى: ﴿وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ [الإخلاص:04].³

¹ - إرزيل رمضان وحسونات محمد، نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، ج1، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، 2002، ص199.

² - خالد البصيص، التدريب العلمي والفني بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص92.

³ - أبي الحسن بن فارس بن زكريا الرازي، مقاييس اللغة، ج2، دار الكتب العلمية، لبنان، دط، 1999، ص248، 249.

وفي معجم الصّاح: "الكفأ، النّظير، وكذلك الكفاء والكفؤ، على وزن فُعْلٌ وفُعْلٌ، والمصدر الكفاءة بالفتح والمدّ".¹

يمكن القول ممّا سبق ذكره أنّ الكفاءة في المفهوم اللّغوي تعني النّظير والمساوي والقدرة والمهارة.

1-2-2 اصطلاحاً:

بالرّغم من تعدّد التعريفات حول مصطلح "الكفاءة" إلاّ أنّها تتفق فيما بينها وتملّ بعضها البعض، ويعرّفها محمد الدّريج بأنّها: "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معيّن ويتكوّن محتواها من معارف ومهارات واتّجاهات... إلخ مندمجة يشكّل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، وحلّها في وضعية محدّدة".²

أمّا في المجال التربوي فهي: "إمكانية المتعلّم في توظيف جملة من المعارف الفعليّة منها والسلوكية لحلّ وضعية مشكلة ما وحلّها في وضعية محدّدة".³

نستخلص من هذه التّعريفات أنّ الكفاءة هي إعداد المتعلّم وتعوّده على الاعتماد على نفسه في حلّ مشكلته الدّراسية واليوميّة بشكل عام، متجنّداً برصيده المعرفي ومهاراته وقدراته.

1-3 المفهوم الإجرائي للمقاربة بالكفاءات: هي قدرة الفرد أو المؤسسة على الإنتاج،

وكلّما كانت الكفاءة الإنتاجيّة عالية دلّ ذلك على أنّ الإنتاج يتّصف بالوفرة

¹ - إسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، ج1، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، لبنان، ط4، 1990، ص68.

² - محمد الدريج، التّدرّيس الهادف، دار الكتاب الجامعي، ط1، الإمارات، 2004، ص283.

³ - محمد فوزي كنانة، سيرة خميري، بيداغوجية المقاربة في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة أم البواقي، الجزائر، ج2، ع08، ديسمبر 2017، ص198.

وبجهد والتوعية الجيدة، فالطالب ذو الكفاءة العالية يحصل على مقدار أكبر في وقت قصير وبجهد قليل، ويرتبط المفهوم البيداغوجي بالتوعية والمردودية العالية في التحصيل".¹

من خلال هذا التعريف نستنتج أنّ المقاربة بالكفاءات لها علاقة تربط بين الوسط المدرسي والواقع الاجتماعي، حيث أنّها تهدف إلى جعل المتعلم محورا أساسيا في مرحلة التعليم فتدفعه إلى بناء معارفه بنفسه، وتفتح له المجال لإظهار قدراته ومهاراته وحلّ المشكلات اعتمادا على نفسه وإيجاد الحلول، فالمتعلم هنا هو محور فعّال في العملية التعليمية.

تعمل المقاربة بالكفاءات على ربط المعارف مباشرة بالممارسات الاجتماعية ووضعيات متعدّدة ومشكلات ومشاريع لأنّها تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف فضلا على تحصيلها.²

نستنتج ممّا سبق أنّ المقاربة بالكفاءات تركّز على ربط المدرسة بالحياة وتوسّع مجال العمليّة التعليميّة، حيث تُمكن المتعلم من توظيف مكتسباته ومعارفه داخل القسم وخارجه.

2- الأصول التاريخية للمقاربة بالكفاءات:

كانت جلّ الأنظمة التربويّة في العالم قبل ظهور المقاربة بالكفاءات تعتمد على طريقة التدريس بالأهداف السلوكيّة، والتي كانت تعتمد في عمليّة التعليم والتعلم على مبادئ المدرسة السلوكيّة التي كانت تحصر عمليّة التعلّم في مبدأ "المثير" و"الاستجابة" بهدف تعديل سلوك المتعلم وتغييره من خلال الاستجابة الشرطية للمثيرات الخارجيّة. ونظرا للعيوب البيداغوجية التي مسّت مختلف جوانب المدرسة السلوكية، فقد ثارت عليها المدرسة البنائيّة

¹ - العاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم مصطلحات علم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1999، ص 79.

² - قويدر نور، الجودة التعليمية في ظلّ المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة تخصص علم الاجتماع التربوي، الجلفة، 2017، ص 41.

والبرغماتية وذلك من خلال أعمال المربي الأمريكي "جون دي وي" والذي توصل إلى ابتكار طريقة الحوار وأسلوب حلّ المشكلات في عملية التّعليم، وهذا المذهب كان يقيس قيمة التّعلم بما يحقّقه من فائدة ومنفعة، وهذا يعدّ من أهمّ مبادئ التّدريس بالكفاءات حالياً".¹

وقد عمل رواد المدرسة البنائية أمثال "بياجيه" و"بيرونير" على تطوير المبادئ الأولى لهذه المدرسة، حيث ساهم "بياجيه" بنظرية النّمو المعرفي التي كانت سائدة، والقائلة بأنّه لا يوجد هناك تّعلم دون مثير واستجابة، إذ إنّ "بياجيه" فسّر عملية التّعلم على أنّها علاقة تأثير وتأثر الفرد بمحيطه الاجتماعي، وكذلك من خلال الإدماج بين مثيرات البيئة والتّطوّرات السابقة للفرد، وهذا مع سيطرة النّمو العقلي على عملية التّعلم، فتعلّم الفرد يتمّ من خلال المعارف، فعمل البنائيون أمثال "ماتيس" على تطوير أفكار بياجيه باقتراح مفهوم الأزمة الانفعالية الاجتماعية كقاعدة للنّمو والتعلّم بالنسبة لهم، فإنّ الأزمة المعرفية الدّاخلية للفرد غير كافية للتّعلم، إلى جانب أنّه عملية تبادل وتحوار بين المعلّم والمتعلّم في القسم، فإنّها كذلك عملية اجتماعية على اعتبار أنّ المتعلّم لا يتعلّم الأشياء والحقائق بمعزل عن المجتمع، إنّما يتمّ ذلك من خلال محاكاته لعدّة مواقف وسلوكات ونماذج اجتماعية معينة.²

3- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم بيداغوجية الكفاءات على جملة من المبادئ لعلّ أهمّها:

3-1 الإجمالية: "يعتمدها المعلّم في تحليل الكفاءة انطلاقاً من وضعية شاملة، بحيث

يسمح هذا المبدأ بالتأكّد من قدرة المتعلّم على تجميع مكوّنات الكفاءة"³ التي تتمثّل في (السياق والمعرفة والدّلالة). بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقاً من وضعية شاملة.

¹ - المركز الوطني للوثائق التربوية، المقاربة بالكفاءات، سلسلة من القضايا التربوية، ع34، الجزائر، 2002، ص29.

² - الطاهر علي محمد، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، ط1، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2006، ص30.

³ - نصر الدين الشيخ بوهني، العملية التربوية وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع33، 2014، ص364.

2-3 البناء: يُعنى به: "دمج المكتسب السابق بالجديد".¹ أي بمعنى العمل على استرجاع المعلومات السابقة للتلميذ قصد ربطها بمكتسباته الجديدة بهدف حفظها في ذاكرته الطويلة المدى، وبمعنى آخر؛ يقوم التلميذ باسترجاع المعلومات السابقة ثم يقوم بربطها بالمكتسبات الجديدة ويخزنها في ذاكرته.

3-3 التطبيق: يقصد به: "الممارسة والتصرف والإجراء".² أي بمعنى ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها بما أن الكفاءات عند البعض على أنها "القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطاً في تعلمه".³ فالتطبيق معناه التعلم بالتصرف والتعلم بواسطة الفعل قصد التحكم فيها.

4-3 التكرار: وهي تعني "تعميق الاكتساب بهدف التحكم، بحيث يضع المعلم المتعلم أو التلميذ أمام نفس المهام والمحتويات بهدف الوصول به إلى الاكتساب المعمق للمعلومة.

5-3 الإدماج: فهو يسمح بممارسة الكفاءة عندما تقترن بأخرى، كما تتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك ليدرك الغرض من تعلمه".⁴

فمما سبق نستخلص أن مبادئ المقاربة بالكفاءات تعمل على إكساب المتعلم مجموعة من السلوكيات والأداء التي تساعد على مواجهة وحلّ المشاكل التي قد يصطدم بها في واقعه الاجتماعي.

¹ - أحمد محمد نونو، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، شبكة الأكوكة، دط، 2014، ص15.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - شرقي رحيمة، نجاه بوساحة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع04، الجزائر، 2011، ص60.

⁴ - المرجع نفسه، ص59.

3-6 الترابط: يسمح هذا المبدأ للمعلم والمتعلم "بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التقييم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة".¹ بمعنى أن الكفاءة لا يمكن أن تتمي إلا بربط أنشطة التعليم بالتقييم، لأن التعليم وحده دون تقييم غير كامل، فالتقييم يكشف عن مدى استيعاب التلميذ لتلك الأنشطة ومدى فهمه لها، فلا يمكن الحكم عن التلميذ أنه فهم وتمكن من النشاط إن لم يُقَيَّم.

4- أنواع الكفاءات: تعددت أنواع الكفاءات ويمكن حصرها في ما يلي:

4-1- الكفاءة المعرفية: كفاءة تتضمن كل القدرات والمهارات التي تساعد الطالب أو الفرد في الأداء في جلّ الميادين، و"لا تقتصر فقط على المعلومات والحقائق، وإنما تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طريقة استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية".² فهي تشير إلى تلك المعلومات والمهارات والقدرات العقلية التي تسمح للمتعلم بالأداء في شتى المجالات.

4-2- كفاءة الأداء: هو تلك الكفاءة التي تسمح للطالب بإظهار سلوك معين أثناء تواجده في وضعية مشكلة، وتُعرف بأنها "قدرة المتعلم على مواجهة الوضعيات المشكلة، أي أنها تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار الكفاءة هو القدرة على القيام بالسلوك".³

هو قدرة المتعلم على إظهار سلوك أثناء مواجهته لوضعيات معقدة، بمعنى القيام بالسلوك المطلوب منه، فأساس الكفاءات هو الأداء.

4-3- كفاءات الإنجاز: إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه يمتلك القدرة على الأداء، أما امتلاك

¹ - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص74.

² - علي عباس، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب للنشر والتوزيع، ص19.

³ - عبد الكريم وآخرون، نحو قراءة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، الجزائر، ص168.

الكفاءات الأدائية فتعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة لإحداث النتيجة المرغوبة في أداء المتعلمين.¹

بالتالي نستنتج أنّ كفاءات الإنجاز هو سلوك قابل للقياس، فهو التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء ودرجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها.

5- أسس المقاربة بالكفاءات:

تتمثل أسس المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

- يتمثل الجديد الذي أتت به المقاربة بالكفاءات الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية، إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي.

- تحتل المعرفة في هذه المقاربة دور الوسيلة الذي تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية، وهي بذلك تتدرج ضمن وسائل متعددة تعالج في إطار شامل، تركز على الأنشطة وتبرز بينها.

- تسمح المقاربة عن طريق الكفاءات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسّماع، وعلى منهج المواد المدرسية المنفصلة.

- يتفادى هذا الطرح التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي المهتم أساسا بنواتج التعلم لتهمّ بمتابعة العمليّات العقلية المعقدة التي ترافق الفعل باعتباره كماً لا متناهيا من السيرورات المتداخلة والمترابطة والمنسجمة فيما بينها.

¹ - محمد الغريب كريم، البحث العلمي، تصميم ومنهج وإجراءات، دط، مكتبة النهضة، 1982، ص133.

- يمكن اعتماد المقاربة بالكفاءات في التدريس من الاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة سليمة، وتنمية المهارات المختلفة والميول وربط البيئة بمواضيع دراسة التلميذ وحاجاته الضرورية.

- إعطاء دلالة للتعلّات، وذلك بتحديد أبعادها عن طريق جعل المعارف النظرية روافدها مادية تساعد المتعلّم بفاعلية في حياته المدرسية والعائلية، ومستقبلا في حياته بصفته راشدا وعاملا وموطنا.

- جعل أشكال التعلّم أكثر فعالية بتنمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، حيث تكون المكتسبات أكثر ارتباطا فيما بينها، ويكون الاهتمام منصبًا على الأهمّ دون الهام، ولعل هذا ما جعل أحد المربّين يطلق على بيداغوجيا الكفاءات تسمية "بيداغوجيا الأهم وترك الهام".¹

- جعل مختلف مكتسبات التلاميذ في وضعية تناسق تدريجي، وتوظيف متّصل في وضعيات ذات دلالة، فكلّ هذا يجعل هذه المكتسبات تتجاوز إطار القسم البيداغوجي أو العام الدراسي، حيث يبني داخليا لدى المتعلّم نظاما أكثر شمولية وثراء.²

فعند انتقال التلاميذ من سنة إلى أخرى أعلى منها مستوى، يستغلّون معارفهم ومكتسباتهم القبلية المتراكمة في أذهانهم تدريجيا.

6- مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض التالية:

¹ - مدونة التربية والتعليم الجزائرية، كتب ووثائق تعليمية: التربية والتعليم ومبحث المقاربة بالكفاءات، نشر في الموقع: www.edu.infini.dz بتاريخ: 29 ماي 2017، واطلع عليه يوم: 26 أكتوبر 2012، على الساعة 09:50.

² - وثيقة مرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية والتعليم، www.onefed.edu.dz، اطلع عليه يوم: 26 أكتوبر 2022، على الساعة 09:48.

- **تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار:** من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها مثال: إنجاز مشاريع وحلّ المشكلات، وقد يتم ذلك إما على شكل فردي أو جماعي.¹

تسمح المقاربة بالكفاءات بممارسة حلّ المشاريع بالعمل الجماعي وإجباره على إنجاز تلك الأنشطة من أجل القدرة على التصرف والتعود واكتسابه لمهارات تسمح له باستخدامها.

- **تحفيز المتعلمين على العمل:** يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخفّ أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأنّ كلّ واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى مع ميوله واهتمامه.²

على الطالب والمعلم العمل معا لتحقيق هذا العمل، وعلى الطالب أن يكون له ذلك الاهتمام والميول والاستعداد للعمل مع طلاب القسم للتخفيف من التشويش بذلك، لأنّ كلّ طالب يكلف بمهمة معينة على حسب رغبته وقدرته الفكرية على مدى استيعابه.

- **عدم إهمال المحتويات (المضامين):** إنّ المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنّما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز مشروع مثلا.

¹ - أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية والتعليمية، دار الوفاء، 2003، ص40.

² - شرقي رحيمة وبوساحة نجاة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص57.

- اعتبارها معياراً للنجاح المدرسيّ: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أنّ الجهود المبذولة من أجل التّكوين ستأتي بثمارها، وذلك لأخذها الفروق الفرديّة بعين الاعتبار.

وبالتّالي فإنّ المقاربة بالكفاءات تعمل على إثارة التّفاعل بين المتعلّم في إطار العملية التّعليمية التعلّمية، حيث تشرك المتعلّم في القيام بنشاطات فرديّة كانت أو ضمن مجموعات لتنمية مهاراته وقدراته ومكتسباته السّابقة، كما تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين.

7- مستويات الكفاءة:

7-1 الكفاءة القاعدية: هي المستويات الأولى من الكفاءات، والأساسي الذي تبنى عليه بقية الكفاءات وهي: "مستوى خاصّ من المعارف والمهارات المقبولة استناداً إلى معيار أو مجموعة من المعايير تمثّل مجموع نواتج التعلّم الأساسيّة المرتبطة بالوحدات التّعليمية في ظروف محدّدة، ويجب على المتعلّم أن يتحكّم فيها ليتسنى له الدّخول دون مشاكل في تعلّقات جديدة ولاحقة، وهي الأساس الذي يُبنى عليه التعلّم".¹

منه فالكفاءة القاعدية هي مجموع نواتج التعلّم الأساسيّة المرتبطة بالوحدات التّعليمية في ظروف محدّدة، ويجب على المتعلّم أن يتحكّم فيها ليتسنى له الدّخول دون مشاكل في تعلّقات جديدة ولاحقة، وهي الأساس الذي يُبنى عليه التعلّم.

7-2 الكفاءة المرحلية :

هي مجموعة من الكفاءات القاعدية، ولا يمكن للمتعلّم تحقيقها إلاّ إذا امتلك الكفاءة القاعدية، وهي "مجموعة من المهارات المتكاملة تسمح بممارسة نشاط أو مهمة بشكل فعّال في وضعية بيداغوجية محدّدة، وتساعد على اكتساب الكفاءات

¹ ميلود زغلول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسّط، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، 2017، ص29.

وترتبط بفترة تعليمية محدّدة وهي مرحلة دالة¹. فهي إذن وضعية بيداغوجية محدّدة تساعد المتعلّم على اكتساب الكفاءات وترتبط بفترة تعليمية محدّدة، وهي مرحلة دالة.

3-7 الكفاءة العرضية:

هي تلك الكفاءة التي تشترك فيها مختلف المواد الدّراسية، وهي "مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والاتّجاهات تسمح بالتّكيف ضمن مجموعة من المواد الدّراسية أو الوضعيات المشكّلة وتصنّف في الفئات الآتية²:

- كفاءات ذات الطابع الفكري، (يستعمل كلّ المعلومات التي بحوزته ويمارس قدراته).
 - كفاءات ذات الطابع المنهجي (استعمال منهجيات ناجحة يتوصّل من خلالها إلى نتائج إيجابية).
 - كفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي، (يتّخذ قرارات ومواقف ومبادرات شخصية اتجاه شيء ما).
 - كفاءات ذات الطابع التّواصلي، (استعمال وسائل التّعبير العلمي، استعمال وسائل الإعلام والاتّصال...)
- إذا هي تلك الكفاءة التي تسمح للمتعلّم بالتّعامل مع مختلف الوضعيات التي تتطلّب منه كفاءات متنوّعة، وبوضوح أكثر هي تلك المعارف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين كلّ المواد، فهي كفاءة قابلة للتّوظيف في مواد مختلفة.

¹ - محمد الصالح الحثروبي، المدخل إلى التّدرّيس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2002، ص28.

² - ميلود زغلول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص29.

4-7 الكفاءة الختامية: وهي تلك الكفاءة المنتظرة من المتعلم في نهاية فصل أو سنة

دراسية، فهي إذن "تصف ما يمكن أن يكون المتعلم قادرا على القيام به في مجابهة نمط ما من الوضعيات المعقدة، وتظهر في نهاية سنة دراسية معينة".¹

إذن يقصد بها تلك الكفاءات المكتسبة في فصل دراسي أو في نهاية السنة الدراسية، والتي لا تتحقق إلا بالكفاءات المرحلية. فالكفاءة القاعدية إذن تكتسب بعد عدد من الحصص أو نهاية وحدة تعليمية، وهي ترتبط بأهداف يستمر العمل بها طوال السنة الدراسية، أما الكفاءة المرحلية فهي مجموعة من الكفاءات القاعدية تظهر نهاية الفصل، وأخيرا الكفاءة الختامية تظهر نهاية السنة أو المرحلة.

ونظرا لحاجة المتعلم إلى أنشطة تحقيق الكفاءة النهائية، ذهبت المقاربة بالكفاءات إلى تبني إحدى الطرائق الجديدة في تعليم اللغة العربية، والتي تتمثل في المقاربة النصية، فهي تعتبر من الدعائم الأساسية في تدريس اللغة العربية، وتعدّ أحد أهمّ روافد المقاربة بالكفاءات ووسيلة لتحقيق جميع الأهداف التي سطرته و جاءت بها هذه الأخيرة، فهي مهارة تقوم على أساس النصّ ومحورا تدور حوله جميع أنشطة اللغة العربية في بناء الكفاءات اللغوية، إذ تمكن المتعلم من قراءة النصّ وفهمه واستثماره، وبالتالي فإنّها تأخذ بيد المتعلم لاكتساب جملة من الكفاءات مثل كفاءة القراءة وكفاءة التعبير الشفهي والكتابي.

جاءت المقاربة النصية لغرض استغلال النصّ في بناء الكفاءة، وهي تقوم على أساس اتخاذ النصّ محورا تدور حوله جميع نشاطات اللغة، فهو المنطلق في تدريسها وهو الأساس في بناء الكفاءات اللغوية، (فهو المنطوق والمكتوب والتعبير المنطوق والمكتوب)، والنصّ هو البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللغوية (الصوتية، الصرفية، التركيبية، الدلالية) لما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية والثقافية والاجتماعية، ولهذا

¹ - ميلود زغلول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص28.

أصبح النص أساس العملية التعليمية التعلّمية بكلّ أبعادها".¹ فالمقاربة النصّية إذن هي الاختيار البيداغوجي الجديد في تعليم اللّغة العربية الذي انبثق عن المقاربة بالكفاءات، فمن النصّ يُثري المتعلّم رصيده اللّغوي كمورد معرفي يعينه على بناء كفاءة من الكفاءات.

8- استراتيجيات التّعليم بالمقاربة بالكفاءات:

تقوم مهنة التّعليم على الكفايات من نوعين؛ تعليمية وغير تعليمية، أو ما يقال لها مساندة، وهذه الكفايات الأخيرة إن لم تكن عماد التّدرّيس فلا يقوم بدونها، فإذا كان فمحال تصور هذا النّظام من دون بيئة يجري فيها ماديا نفسيا وإنسانيا، وبغير هذه البيئة في أبعادها الثلاثة لا يكون التّعليم.² لكي تتمّ العملية التّعليمية بطريقة جيّدة يجب اتّباع استراتيجية مناسبة وناجحة، ويجب أن يكون في بيئة تتوفّر فيها جميع شروط التّدرّيس وذلك عن طريق الاعتماد على وسائل العمل ومتطلّباته اللّازمة لغرض الوصول إلى أهداف محدّدة ومنشودة ومرتبطة بالمستقبل.

- استخدام وتوظيف الطّرائق والوسائل التي تتسجم مع معطيات التّعليم الجديدة.³ فهي العمليّة التي تكون فيها نواتج التعلّم تمثل أهدافا تعليميّة عامّة محدّدة في المناهج المدرسية في صيغة كفاءات تكوّنها نتائج تعلّقات تترجم في صورة أفعال سلوكيّة، حيث ينتج عن كلّ تعلّم من التعلّقات اكتساب سلوك جديد له تأثير على المتعلّم.

9- أهداف وأهمية المقاربة بالكفاءات:

1-9 الأهداف:

إنّ الهدف من التّدرّيس بالكفاءات هو البحث عن الجودة والفعالية وعقلنة الموارد البشرية رغبة في استثمارها، وتحقيق التكيف السليم للفرد مع محيطه، وهذا الفرد الذي سيكون

¹ الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016، ص06.

² مهدي محمود سالم، التربية الميدانية وأساسيات التدرّيس، مكتبة العبيكان، ط2، 1998، ص103.

³ محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدرّيس بالكفاءات، ص68.

قادرا على حلّ مشاكله اليومية وعلى المشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعّالة، وتكوين شخصيّة مستقلة ومتوازنة ومتفتّحة، وتقوم على معرفة دينها وتاريخ وطنها وتطوّرات مجتمعا قصد تزويد المجتمع بمواطنين مؤهّلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، وذلك من خلال إكساب المتعلّمين الكفاءات الملائمة".¹

- الاستبصار والوعي بدور المعلّم والتعلّم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة".²

- تنمية تفكيرهم ومهاراتهم الفكرية وقدراتهم على حلّ المشاكل من خلال مواجهة المواقف الحقيقية والمحاكاة.

- تحويلهم إلى متعلّمين مستقلّين استقلالا ذاتيا وذلك من خلال تطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة.

أهمّ ما نستخلصه من هذا العنصر أنّ المقاربة بالكفاءات اهتمّت بجعل المتعلّمين يعتمدون على أنفسهم، وهذا ما يوّلّد لديهم القدرة على توظيف المعارف والمهارات المكتسبة مسبقا ضمن وضعية مشكلة قصد إيجاد الحلّ المناسب.

- "الاستبصار والوعي بدور المعلّم والتعلّم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة".³

- القدرة على تكوين نظرة شاملة الأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط بالمتعلّم.

- استخدام أدوات منهجية ومصادر متعدّدة مناسبة للمعرفة التي يدرسها المتعلّم وشروط اكتسابها.

¹ - حاجي فريد، بيداغوجية التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلّبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص22.

² - إلهام حنّوري، مدى فاعلية الاختبارات والتقييم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، بحث شهادة الماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008، ص149.

³ - المرجع نفسه، ص149.

- زيادة قدرة المتعلم على إدراك قدرة المعرفة والتبصر بالتداخل والإدماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

أهم ما نستخلصه من هذا العنصر أنّ المقاربة بالكفاءات اهتمت بجعل المتعلمين داخل قلب العملية التعليمية، ودفعهم إلى بناء تعلّماهم بأنفسهم، وهذا ما يولّد لديهم القدرة على توظيف المعارف والمهارات المكتسبة مسبقا ضمن وضعية مشكلة قصد إيجاد الحلّ المناسب.

9-2 الأهمية:

إنّ المقاربة بالكفاءات تعطي أكثر معنى وحيوية للتعليم وذلك بوصف التعلّم عنصرا مهما في العملية التعليمية التعلّمية، كما أنّها تعمل على استمرارية المعارف وبنائها وكيفية توظيفها واستثمارها، وتنظيمها إضافة إلى أنّها توجّه المتعلم وتدفعه نحو الاستقلال الذاتي والتكوين الشامل من خلال اهتماماتها بمختلف الجوانب الشخصيّة سواء أكانت معرفيّة أو وجدانية أو نفسية حركيّة، كما أنّها تسمح بإعطاء معنى وفائدة بالنسبة للمتعلّم.¹

يتبيّن لنا أنّ المتعلم يبني معارفه بنفسه ويرسخ تلك المعلومات ويحرص على تزويد مقومات لغوية وفكرية، التي تمكّنه من مواصلة مساره الدراسي.

¹ - فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية، دار الخلدونية، الجزائر، 2005، ص11.

الفصل الثاني

دراسة تحليلية للتعبير الكتابية الواردة في كراس نشاطات اللغة العربية

- 1- منهج الدراسة.
- 2- مجتمع الدراسة.
- 3- أدوات الدراسة.
- 4- مراحل تدريس التعبير الكتابي.
- 5- طرق تدريس التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات.
- 6- تصحيح التعبير الكتابي.
- 7- تدريبات وتمارين التعبير الكتابي في كراس نشاطات اللغة العربية.
- 8- أدرّب على التعبير الكتابي.

1- منهج الدراسة:

منهج البحث: هو الطريقة التي يسلكها أو يتبعها الباحث في دراسة مشكلة ما قصد اكتشاف الحقيقة والإجابة عن التساؤلات والاستفسارات التي يثيرها موضوع الدراسة، وهو "خطة معقولة لمعالجة مشكلة ما، وحلها عن طريق استخدام المبادئ العلمية المبنية على الموضوعية والإدراك السليم المدعم بالبرهان والحجة"¹. أي على الطالب أن يختار المنهج الذي يتناسب مع دراسته، أمّا بالنسبة لدراستنا هذه انطلاقاً من أهدافها والمتمثلة في معرفة أثر المقاربة بالكفاءات في تدريس التعبير الكتابي، فمن الواجب علينا التوجّه إلى الميدان؛ فالمنهج الذي اتبعناه في بحثنا هذا هو المنهج الوصفي لأنّه هو الذي يفتح لنا المجال للدراسة في وصف الظاهرة والبحث عن طريق جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة، كما استعملنا المنهج الإحصائي من أجل مساعدتنا في معرفة أنواع الأخطاء التي يقع فيها الطالب وإحصائها واستخلاص النتائج وتفسيرها.

2- مجتمع الدراسة:

شملت هذه الدراسة قسمين من مدرستين "ثماذاغث أزمور" بمعاققة، و"جمعة أعمار" بسيدي علي بوناب، وذلك في الطور الرابع من التعليم الابتدائي: السنة الرابعة ابتدائي، ويشمل كلّ قسم على ثلاثة وثلاثين تلميذاً، حيث تمت معاينتهم من خلال الحضور إلى تلك المدرستين، إضافة إلى مساعدة المعلمة في إعطائنا المعلومات اللازمة بالنسبة للمعاينة.

3- أدوات الدراسة:

تحتاج مختلف الدراسات الميدانية خصوصاً المرتبطة بالمجال التعليمي إلى أدوات البحث العلمي الهامة منها الملاحظات والمقابلة... إلخ. ومادامت دراستي تهدف إلى تعليمية التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية؛ فقد اخترنا الاعتماد على الملاحظة لجميع المعطيات

¹ - محمد علي خان، منهجية البحث العلمي، منشورات مخبر الأبحاث في اللغة والأدب، الجزائر، ط1، 2011، ص14.

والبيانات في الجانب الميداني، وذلك من خلال حضورنا الحصص داخل القسم لملاحظة كيفية تقديم التعبير الكتابي ومدى تفاعل التلاميذ، والحصول على مجموعة من التعبيرات الكتابية للتعرف على مستوى نشاط التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة.

4- مراحل تدريس التعبير الكتابي:

تمرّ حصّة التعبير الكتابي في الطّور الرابع على مرحلتين: "المرحلة الأولى تتمثّل في مرحلة التّحرير، والمرحلة الثانية هي حصّة التّصحیح".¹

1- الحصّة الأولى (حصّة التّحرير): ويتمّ فيها استذكار بعض المعارف السّابقة والقيم

المرتبطة بالوحدة التّعليمية التي لها صلة بالموضوع المدروس من قبل، نصّ القراءة التي تلعب دوراً هاماً، "فتعليم القراءة للتلميذ تعني إمداده بالأفكار والثروة اللفظية وهذا يعينه في التّفكير".² فالقراءة إذن تدرّب التلميذ على التّعبير الجيّد واكتساب معارف جديدة، كما تستدرج المتعلّمين من خلال المسألة الهادفة واستنتاج الفكرة العامّة مرفقاً بالتّعليمية.

5- طرق تدريس التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات:

بعد نهاية كلّ شهر يُخصّص أسبوعٌ للإدماج، وفيها يقوم المعلّم باختيار التّمارين التي لها علاقة بالدروس السّابقة، فمثلاً حصّة التعبير الكتابي عددها 01 والحجم الزّمني لها 45د، ويتمثّل نشاط التعبير مكانة هامة ضمن الوحدة التعليمية في تجسيد مكتسبات المتعلّم، فبواسطة التعبير الكتابي يبرز المتعلّم أفكاره ويعبّر عن أحاسيسه ويظهر معالم شخصيّته ويدمج ما اكتسبه، ففي السنة الرابعة من التعليم الابتدائي يعالج المتعلّم موضوعات متعلّقة بمجالات حياته واهتماماته فينميّ إبداعاته ويوسّع خياله".³ فالّتعبير الكتابي ينميّ الخيال ويساعد على الإبداع ويحافظ على جمال اللّغة وينميّ قدرة المتعلّم لها ووصولاً إلى

¹ - دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، 2020/2019، ص74، 75.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي، ص18.

الأهداف المتوخاة من هذا النشاط، ومن أجل التوضيح أكثر قمنا بمعاينة حصص التعبير الكتابي للسنة الرابعة ابتدائي، وهذا من أجل الكشف عن كيفية سير هذه الحصص، وعن الطرائق المستخدمة في تقديم الدروس وكيفية شرحها، وهذا من أجل إنجاز العملية التعليمية، وقد مرّت هذه المعاينة بمرحلتين هما:

1- المرحلة الأولى: مرحلة الانطلاق:

تقوم هذه المرحلة من خلال تهيئة المعلمة للتلاميذ، ثمّ تبدأ بطرح الأسئلة عن النصّ المدروس سابقاً من أجل استذكار أهمّ الأفكار الواردة في النصّ، فالتلاميذ هنا قد اكتسبوا خبرة حول ذلك الموضوع، "فالخبرة السابقة للحديث عن أيّ موضوع ضرورية ومهمّة، إذ لا يستطيع الطالب أن يتحدّث أو يكتب عن شيء لا معرفة له به"¹، بمعنى ابتعاد عن إقحامه بموضوعات مبهمّة وغير واضحة.² أي يجب على المعلم أن يهيئ التلاميذ مسبقاً قبل وضعه أمام وضعية مشكلة من أجل أن تكون لديه الفكرة والخبرة على ذلك الموضوع، فالتذكير بنصوص القراءة السابقة من أجل الربط بينهما، بين نصّ القراءة والتعبير الكتابي ممّا يساعد المعلمة على تشخيص وتقويم التلاميذ ومعرفة مدى استيعابهم لدرس القراءة السابقة، كما لاحظنا أيضاً اختلاف الإجابات، فبعضها كانت صحيحة وأخرى خاطئة، فهنا تختلف قدرات التلاميذ ومهاراتهم من جيد إلى متوسط وضعيف.

2- المرحلة الثانية: مرحلة بناء التعليمات:

وهي مرحلة تحرير الموضوع، حيث شرعت المعلمة بكتابة السند على السبورة ثمّ التعليمات.

¹ - راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2009، ص127.

² - طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، عمان، ط1، ص137.

السّند: في أحد الأيّام ذهبت رفقة أبيك إلى السّوق، فلاحظت طفلا في عمرك يجلس على حافة الطّريق ويبيع المناديل الورقية.

التّعليمة: اكتب تعبيرا تصف فيه هذا الطّفل وتبيّن سبب انقطاعه عن الدّراسة، وكيف ساعدته؟

تقرأ المعلّمة السّند وبعدها يقرأ تلميذان السّند، لتواصل المعلّمة بمطالبة التّلاميذ استخراج عناصر الموضوع، فكانت بعض الإجابات كالآتي:

- وصف الطّفل الصّغير.

- ذكر سبب انقطاعه عن الدّراسة.

- ما هي المساعدات التي تقدّمها له.

فمن خلال هذه الأسئلة استطاعت المعلّمة بتشخيص معلومات تلاميذها السّابقة والوقوف على نقاط الضّعف والقوّة، ثمّ تطلب منهم المباشرة بالعمل، بحيث يكون عملا فرديّاً، أي كلّ واحد يكتب تعبيرا لوحده من أجل معرفة مستوى التّلاميذ والوقوف على نقاط الضّعف وتصحيحها وتقييمهم.

كما لاحظنا أيضا أنّ المعلّمة تمرّ على كلّ تلميذ من أجل إرشاده والإشارة إلى الأخطاء التي وقعوا فيها، والمطالبة بتحسين الخطّ، ثمّ في النّهاية تجمع أعمالهم للتّصحيح.

6- الحصّة الثّانية: تصحيح التّعبير الكتابي:

تختلف طرق تصحيح التّعبير الكتابي من معلّم لآخر، فلا معيار يعتمدونه أثناء تصحيحهم، وهذا ما صعب عليهم عملية تقويم تعابير تلاميذهم، لهذا جاء منهاج الجيل الثّاني معدّلا لهذا وفق معيار مقسّم أساسا على مجالين (مجال الشّكل والمضمون).

6-1 مجال الشكل:

وذلك بالإشارة إلى كلّ الأخطاء الإملائية الموجودة في التعبير وإعطاء درجة لها في ضوء الدرجة الكلية للتعبير، فهنا التلميذ يتوجب عليه أن يراعي جانبين هما: صحّة رسم الحروف والكفاية التامة في قواعد الإملاء و"الخلوّ من الأخطاء النحوية، ويتمثّل ذلك في الصحّة والكفاية في قواعد النحو والصرف".¹ فالتلميذ يجب عليه أن يراعي القواعد النحوية والصرفية أثناء كتابته للتعبير.

6-2 جودة الخط:

ويتمثّل في رسم الحروف كما يجب وعلى استقامة، والكتابة على السطر، ووضع النقاط في مكانها المناسب لكي لا يؤثر ذلك على شكل الكلمات.

ويجب الالتزام بالمنهجية (مقدمة، عرض، خاتمة)، وتنظيم الورقة والمحافظة على نظافتها، مع توظيف علامات الترقيم.

6-3 مجال المضمون:

هنا المعلم يركّز على المعنى إذا كان يخدم الموضوع أو خارجا عنه، وصحّة ووضوح الأفكار والعبارات والكلمات التي وظّفها إذا كانت مناسبة في محلّها.

¹ - فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، الأردن، دار البارودي للنشر والتوزيع، 2006، ص146.

وللتوضيح أكثر قمنا برسم الجدول:

المؤشرات	المعايير
	الملاءمة
	الانسجام
	سلامة اللغة
	الإتقان والإبداع

وبعد نهاية حصّة التعبير الكتابي حضرت لحصّة تصحيح التعبير، فبعد تهيئة التلاميذ بدأت المعلمة درسها بطرح سؤال من أجل التذكير بالموضوع السابق، ما هو موضوعنا السابق؟

- موضوعنا السابق هو: كتابة فقرة حول الطفل وسبب انقطاعه عن الدراسة، وكيف قمنا بمساعدته.

- وبالاعتماد على ذلك الجدول والذي تبين فيه المعايير التي وضعتها من أجل تصحيح التعبير الكتابي.

حيث تقوم المعلمة بكتابة بعد الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ على السبورة ويقوم بتصحيحها جماعيا، كما تنوّعت الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ من أخطاء إملائية، نحوية وصرفية... إلخ.

ومن خلال هذا الجدول دوننا بعض الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ:

الخطأ	الصّواب
فاقل	فقال لي
انهار	النّهار
في ذات الأيام	في أحد الأيام
ما أجمل هذه النصح	ما أجمل هذه النّصيحة
فقلة له	فقلت له
اتمنى ان	أتمنى أن
لاطمئن على احوالك	لأطمئن على أحوالك
زملأوي	زملائي
لا تتخذ	لا تأخذ
وقة الضيق	وقت الضيق
الحيات	الحياة
تدم	تدوم
كانوا يلعبوا	كانوا يلعبون
يشتروان منه مناديل	يشترؤوا منه المناديل
لماذا لست أنت في مقاعد الدّراسة	لماذا أنت لست في مقاعد الدّراسة
فشئتد آلام الجوع بطني	فاشتد بطني من آلام الجوع
فكانوا وسخا	فكان وسخا
المساعدة لأقدم لك	لأقدم لك المساعدة

نلاحظ من خلال الجدول الخلط بين همزة الوصل وهمزة القطع، فهمة الوصل تتطوق إذا وقعت أول الكلام، وتسقط لفظا فقط عند وصل الكلمة بما قبلها وتكتب ألفا بدون همزة هكذا: (ا)¹

¹ - منقول عن : قواعد اللغة العربية، همزتا الوصل والقطع، فايسبوك، <https://www.sylingo.com>. 2022/11/03

فمثلاً: "نهار" والصّواب هو: "النّهار". فنلاحظ هنا الخلط بين همزة الوصل والقطع. أمّا همزة القطع فهي تنطق في ابتداء الكلام، وفي وصله، وتكتب ألفاً فوقه همزة مفتوحة أو مضمومة، هكذا (أ)، أو ألف تحتها همزة مكسورة (إ).¹

فالأخطاء هنا تمحورت حول أحكام رسم الهمزة، فإذا كانت الهمزة ساكنة في الوسط رسمت على الياء نحو (يئس)، وإذا كانت مضمومة كتبت على الواو، مثال: (قرأوا)، أمّا إذا كانت مفتوحة رُسمت على حرف من جنس حركة ما قبلها، فإذا كان ما قبلها ساكن غير حرف مد رسمت على الألف مثل (سأل)، وإذا كان هذا السّاكن حرف مد رسمت مفردة نحو: (تفاءلت)، أمّا في آخر الكلمة فإذا سُبقت بحركة رسمت على حرف تتجانس لحركة ما قبلها نحو: (بيداً)، وإذا سبقت بحرف ساكن رسمت مفردة نحو: (جزء)، وإذا سبقت بحرف ساكن وكانت منونة في حال النّصب رسمت على النبرة بين ألف التّثوين والحرف السّابق لها، نحو: (شيئاً)، ففي كتابة الهمزة تعتبر الكسرة أقوى الحركات، تليها الضّمة ثمّ الفتحة، ففي حالة اجتماع حركتين على الهمزة وما قبلها رسمت حسب أقوى الحركات.²

2- كما نلاحظ أيضاً الخلط بين النّاء المربوطة والنّاء المفتوحة، وهذا الخطأ يقع فيه غالبية التّلاميذ.

فالنّاء المفتوحة أو الممدودة وهي تاء (ت) المتحرّكة أو الساكنة وتُكتب آخر الكلمة، مثال: (فقلة) والصّواب هو: (فقلت)، جاءت، قلت.

¹- أحمد طاهر حسني وحسن شحاتة، قواعد الإملاء العربية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية، ص20، 35.

²- مصطفى بن زهية، تعلم الإملاء النّاء المفتوحة والنّاء المربوطة، مقال إلكتروني، 2018.

أما التّاء المربوطة هي التي تكتب هاء بنقطتين (ة)، وتُكتب تاء عند الوصل وتُنطق هاء عند الوقف، وتُكتب التّاء المربوطة في نهاية الاسم المفرد المؤنث غير الثلاثي، الساكن الوسط مثل: الدّراسة، شجرة، نهاية...¹.

كما نلاحظ أيضا بعض الأخطاء الصّرفية التي يقع فيها بعض التّلاميذ، مثال: (فكانوا وسِخًا) بدلا من (فكان وسِخًا)، فمعظم التّلاميذ يجهلون أحوال الكلمة إفرادًا وثنائية وجمعا، ويخلطون بين المذكر والمؤنث.

بالإضافة إلى وجود بعض الأخطاء التركيبيّة والتي نتجت عن توظيف بعض العبارات الغامضة مثل: (المساعدة لأقدم لك) عوضا من (لأقدم لك المساعدة)، وكذلك استعمال اللّغة العامية أثناء التّعبير، وهذا راجع إلى ضعف الرّصيد اللّغوي والثّقافي لديهم ونقص المطالعة.

ومن خلال ما سبق تحليله لمختلف الأخطاء الموجودة في أوراق التّلاميذ نستنتج أنّ قواعد اللّغة العربيّة هي قواعد ذات فوائد كبيرة لجميع الطّلاب خاصّة في المراحل المبكرة من التّعليم، فهي تساعد التّلاميذ على كتابة التّعبير الجيد كتابةً صحيحة وتعين القارئ على فهم وقراءة المكتوب.

7- تدريبات وتمارين التّعبير الكتابي في كراس نشاطات اللغة العربية:

أدرجت تمارين هذا النّشاط بالاعتماد على ما درّس في نصوص كتاب اللّغة العربيّة، إذ نجد محتوى تمارين التّعبير الكتابي لا يخرج أبداً عن المتطرّق إليه في الوحدة وقواعد نحوها وصرّفها حتّى إملائها، وتكون على شكل إكمال قصّة أو استخراج عنصر أو وصف صورة أو إملاء مخطّط...، هذا النّشاط عبارة عن قصة يروي لنا عن رجل غنيّ. فهنا التّعليمية نقول لنا اقرأ هذه القصّة ثمّ قم بالمهام، أي بملأ الخانات بالعودة إلى النّص واستخراج شخصيّات القصّة، مكانها وزمانها، بداية القصّة، الأحداث الرّئيسية للقصّة، نهاية القصّة.

¹ - مصطفى بن زهية، تعلم الإملاء التّاء المفتوحة والتّاء المربوطة، مقال إلكتروني، 2018.

أَتَدْرِبُ عَلَى التَّعْبِيرِ الْكِتَابِيِّ

اقْرَأْ هَذِهِ الْقِصَّةَ ثُمَّ قُمْ بِالْمَهَامِ التَّالِيَةِ :

يُحْكِي أَنَّهُ كَانَ يَسْكُنُ فِي أَحَدِ الْأَحْيَاءِ رَجُلٌ غَنِيٌّ وَ كَرِيمٌ يُدْعَى بَشِيرٌ ، وَ كَانَ لَهُ جَارٌ اسْتَدَانَ فَافْتَقَرَ ، فَعَرَضَ بَيْتَهُ لِلْبَيْعِ وَ عَلَقَ إِعْلَانًا عَلَى بَابِهِ كَتَبَ فِيهِ "الْبَيْتُ بِخَمْسِمِائَةِ دِينَارٍ وَ جَوَارُ بَشِيرٍ بِأَلْفِ دِينَارٍ" .

فَلَمَّا وَصَلَ الْخَبْرُ إِلَى بَشِيرٍ أُعْطِيَ الدَّائِنِينَ حَقَّهُمْ ، وَ بَقِيَ جَارُهُ بِجَوَارِهِ .

يُهْتَمُّ كُلُّ الْأَسْبَابِ .

مَكَانُهَا وَ زَمَانُهَا

.....

.....

شَخْصِيَّاتُ الْقِصَّةِ

.....

.....

بَدَايَةُ الْقِصَّةِ

.....

.....

نَهَايَةُ الْقِصَّةِ

.....

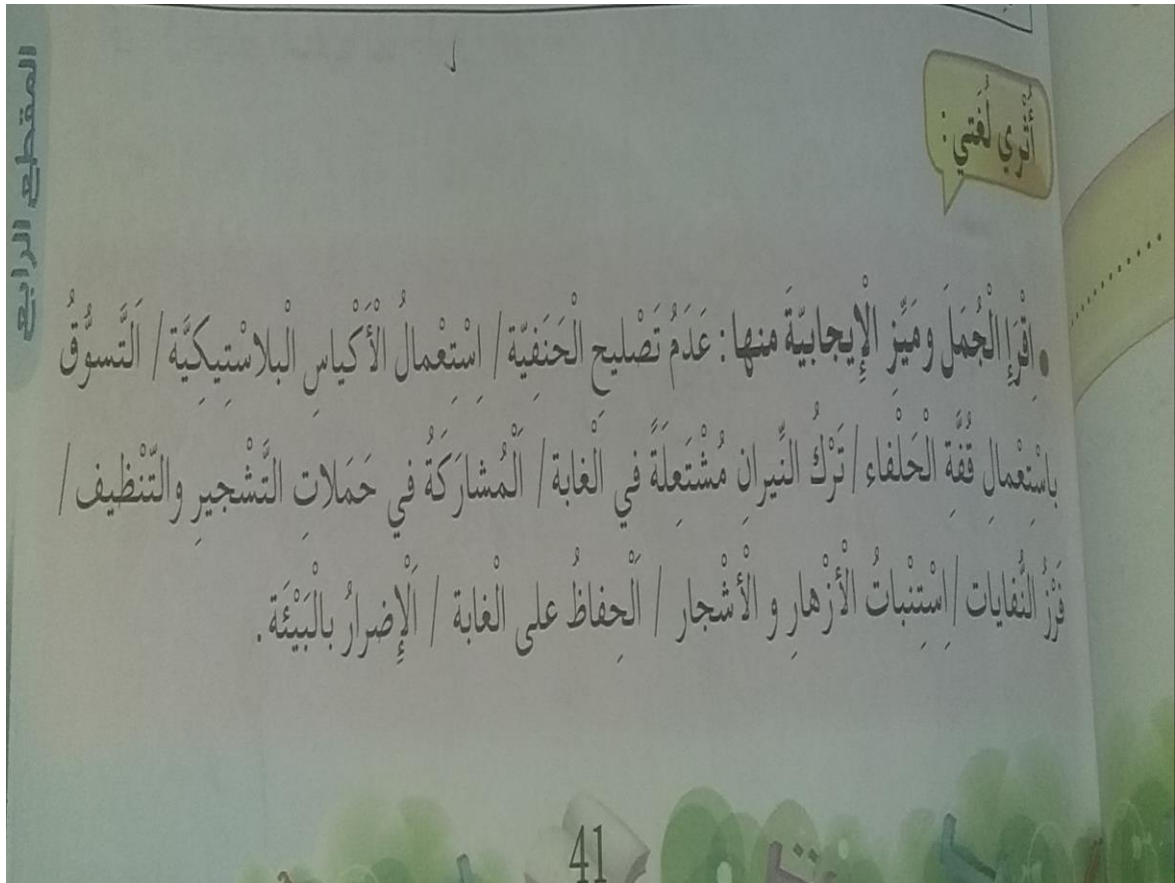
.....

الْأَحْدَاثُ الرَّئِيسِيَّةُ لِلْقِصَّةِ

.....

.....

تمارين إثراء الرصيد اللغوي، هي مجموعة تمارين أدرجت من المواضيع التي يتناول فيها التلميذ، وهي مجموعة من الألفاظ والمفردات والمصطلحات الجديدة الخاصة بعنصر ما يلمسه هذا المتعلم في محيطه، بهدف تنمية رصيده اللغوي وإثرائه وتفتح طاقاته الفكرية، وذلك باستعمال هذه المفردة أو المصطلح في حديثه وإنشائه جمل أو تعابير انطلاقاً من مكتسباته القبلية.



التمارين اللغوية الواردة في كراس نشاطات اللغة العربية ومدى ملاءمتها لأهداف البرنامج:

يرتبط بناء أي منهج أو برنامج تعليمي بمجموعة من العناصر الرئيسية التي يرتبط بعضها ببعض، وتتمثل هذه العناصر في: الأهداف، المحتوى، الأنشطة وطرائق التدريس، التقويم وأساليبه، وتعتبر الأهداف أهم عنصر باعتبارها العنصر الذي يتحكم في باقي عناصر المنهج، ويظهر هذا في أنه:¹

أ- لا يمكن أن تكون عملية التخطيط ناجحة ما لم تستند إلى أهداف محددة، ومن دون ذلك تكون عشوائية لا يمكن أن تؤدي إلى نتائج محددة.

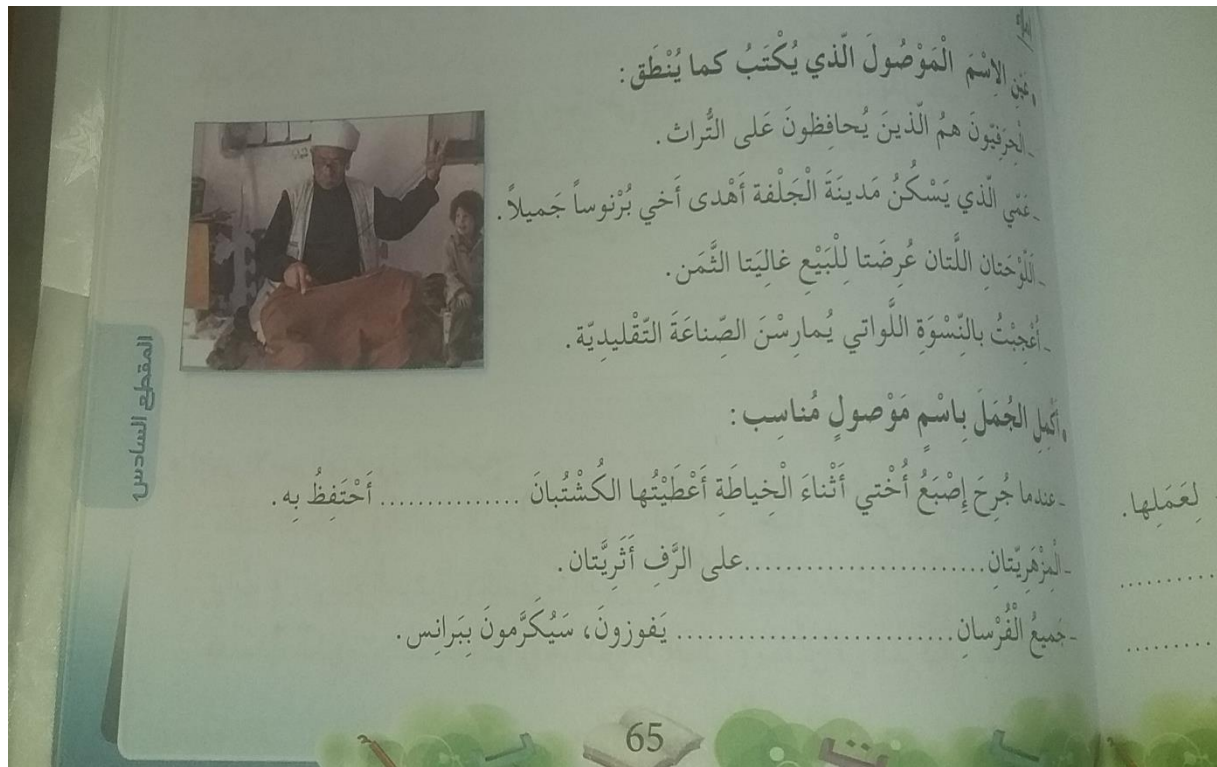
¹ - محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطريقة التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2009، ص66.

ب- بالأهداف يستهدي مصمّم المنهج لاختيار محتوى المنهج وخبراته وأنشطته.

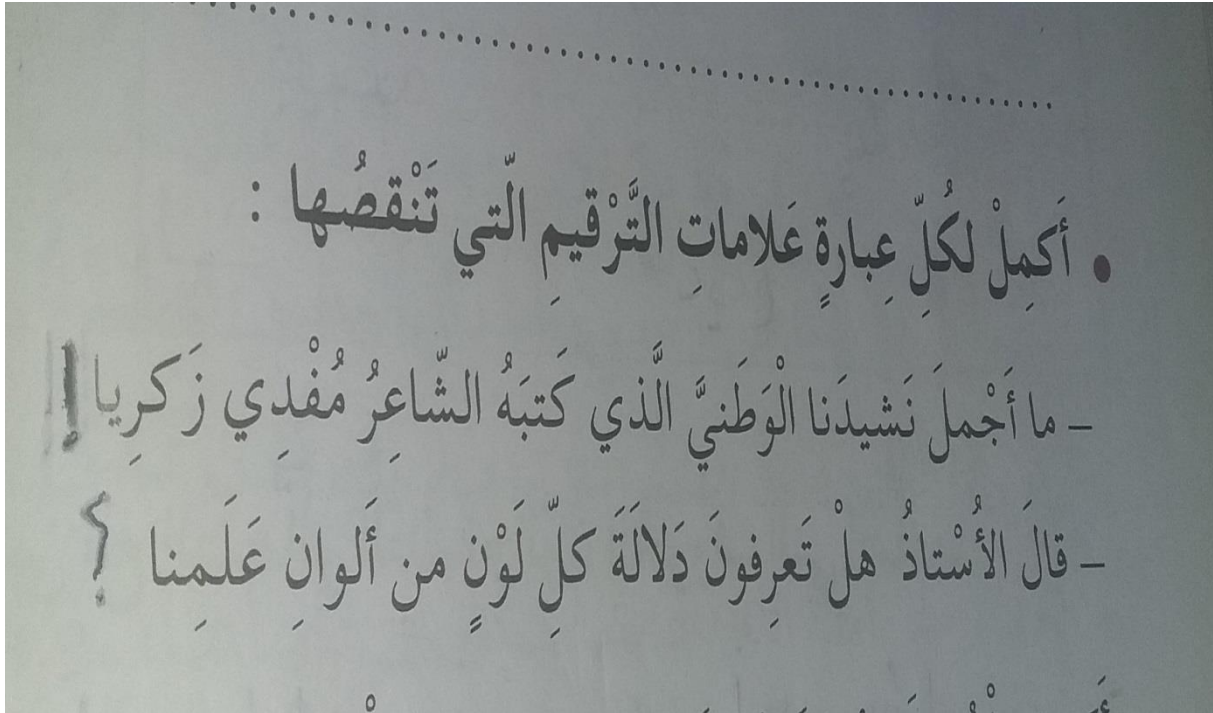
ج- بالأهداف يستعين منفذ المنهج في رسم الخطط واختيار وسائل التعليم، والأنشطة الملائمة وطرائق التدريس القادرة على تحقيق الأهداف بأقل وقت وجهد.

د- بالأهداف يسترشد مقوم المنهاج للحكم على مدى فعاليتها واختيار الأسلوب الملائم.

فهنا نلاحظ نجاح التمارين اللغوية الواردة في كراس نشاطات اللغة العربية في تحسين وملاءمة الأهداف المبرمجة في المنهاج التعليمي المقرّر للجيل الثاني، إذا شملت تمارينه الكفايات اللغوية الأربعة. إلا أنّ الأهداف لم تصنع بعبارات واضحة في الكتاب ولكنها تُستنبط من خلال ملاحظة نصّ التمرين، ومثال على ذلك التمرين التالي:



بالعودة إلى المقطع 3 ص 30 في كراس النشاطات: التمرين هنا يستهدف مهارة الاستماع، إلا أنّ التمرين الموالي يستهدف مهارة القراءة، إذ يعبر فيه المتعلم عن مدى قدرته على وضع علامات الترقيم.



والهدف الأول الأساسي لمنهاج الجيل الثاني هو تحقيق الكفاءة الشاملة التي تعتبر "الهدف الذي تسعى منهاج الجيل الثاني لتحقيقه خلال مرحلة أو طور أو سنة أو يهتم بالعموم".¹ ويتمثل في الوصول بالمتعلم إلى القدرة على التواصل شفاهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي، والقدرة على قراءة نصوص أدبية مشكلة قراءة سليمة ومسترسلة ومعبرة، وإنتاج نصوص طويلة نسبيًا في وضعيات دالة، وهو ما نجده ماثلاً في معظم الأسئلة من تمارين كراس النشاطات.

¹ - بن صيد بورني وبن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 09.



8- أدرّب على التعبير الكتابي:

أستعين بجدار الكلمات وأنشئ جملاً وجبهة لتصف هاتين الصورتين وقل رأيك في كلّ منهما.

أدرّب على التعبير الكتابي

استعن بجدار الكلمات وأنشئ جملاً وجبهة لتصف هاتين الصورتين وقل رأيك في كلّ منهما.

كلمة مركزية	كلمات مرتبطة بها	الجملة	الكلمة المركزية	كلمات مرتبطة بها	الجملة
تغذية صحية	المشروبات الغازية الزيوت السكريات الأكل في أي وقت الإكثار من أكل نوع واحد من الغذاء	التغذية غير الصحية	الحضّر الفواكه الماء الكامل في الوجبة التنوع المضغ جيداً الجلوس الانتظام رأيي: نتائج الأكل الصحي

فما نلاحظ في كراس النشاطات صفحة 55 في المقطع الخامس، أننا نستعين بجدار الكلمات لإنشاء جملة بالرجوع إلى الصورتين، كما نلاحظ في الصورة وجود صورتين مختلفتين، فالصورة الأولى تعبر عن الأكل الصحي، والصورة الثانية تعبر عن الأكل غير الصحي.

فهنا الصورة الأولى تعبر عن التغذية الصحية، يتناول الطفل وجبة متنوعة وصحية ويجلس معتدلاً ويتناول طعامه بنظام ويمضغ أكله منتظماً وجيداً، بينما الطفل في الصورة الثانية يتناول أغذية سريعة غير صحية، فمن هنا سوف نذكر بعض الجمل من خلال هذه

الكلمات الجدارية بالاعتماد على الصّورة الأولى "التّغذية الصّحية" وهي الخضر والفواكه والماء، التّكامل في الوجبة، التّنوّع، المضغ جيّداً، الجلوس، الانتظام.

وبالاعتماد على الصّور والمكتسبات القبليّة يقوم الطّفل بإنشاء جمل بنفسه قادراً على تكوين عبارات وتركيب فقرة لِكِلا من الصّورتين، ويتمّ الرّبط بينهما من خلال الكلمات الموجودة في الجداول ومن خلال الصّورتين يتمّ تصور وربط الكلمات.

يتناول الطّفل وجبة صحية متكاملة ومتنوّعة تتكوّن من مختلف المجموعات الغذائيّة، منها الخضر والفواكه واللّحوم والماء الضروري للجسم، وهو معتدل في جلوسه وهو يمضغ الأكل أو اللّقمة جيّداً وينظّم أوقات أكله بانتظام، وفي الأخير يقدّم نتائج ورأيه من نتائج الأكل الصّحي وهي سلامة الجسم وصحّته. أمّا بالنّسبة للصّورة الثانية إن الطّفل يتناول طعاماً غير صحّي، ويتمثّل في وجبة سريعة ومشروبات غازية تحتوي على الكثير من الزيوت والدّهون والسكريات التي تسبّب السّمنة وهشاشة العظام والسكري. وفي الأخير يقدّم التّلميز أيضاً نتائج الأكل غير الصّحي بتوضيحات وهي: تسبّب الكثير من الأمراض ولا يقدم أي فائدة للجسم.

وفي نهاية هذه الحصّة استنتجنا مجموعة من الملاحظات وهي:

بعد النّظر في مجموعة من التّعبير الكتابية لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي؛ يتّضح لنا أن مستوى التّعبير الكتابي لديهم متوسّط، بسبب عدم قدرة أكثرهم على الرّبط بين أفكارهم كتابياً، فيكتفون فقط بكتابتها وراء بعضها من دون استعمال أدوات الرّبط مثل: نصحه أن يبتعد عن تناول السكريات، الدّهون، وكلّ شيء مضرّ بالصّحة. فهنا نلاحظ عدم استعمال أداة الرّبط "الواو" واستبدالها بالفاصلة، ومنهم من لا يستحسن استعمال أدوات الرّبط فتجده عقب كلّ كلمتين يضع الواو مثل: كان الطّفل يتيماً ويرتدي ملابساً ممزّقة ومتوسّخة وكان وحيداً وانقطع عن الدراسة وليس هناك من يعوله. ومنهم كذلك ممن نجد أنّ الأخطاء

الإملائية طاغية بشكل كبير في كامل التعبير رغم أنّ البعض منها جاء مُشكّلاً بطريقة مقبولة، مثال 1: (وقال لهو ماذ تفعل). فنوع الخطأ إملائي، والصواب: (وقال له ماذا تفعل). مثال 2: (في أحد من الأيام كانت نائمت). نوع الخطأ إملائي نحوي تركيبى صرفي، والصواب: (في أحد الأيام كنت نائمة). مثال 3: (فذهبت مسرعاً إليه أخذة معي بعض الحاجية). نوع الخطأ إملائي نحوي تركيبى، والصواب: (فذهبت إليه مسرعاً وأخذت معي بعض الحاجيات). فهنا نلاحظ أنّ الأخطاء الإملائية عند التلاميذ مختلفة وهي الرسم الخاطئ للكلمة، ورسم الحرف والتشكيل، مثل التاء المربوطة يكتبها مفتوحة، الهمة على الألف يكتبها على الواو مثل: (سؤل) وصوابها (سأل)، أو ينقص حرفاً أو يزيد حرفاً، مثل: (أخذة) صوابها (أخذت). إضافة إلى وجود تعابير كتابية لم تستعن بما ذُكر في المطلوب، بل اكتفوا بالنقل من النص المعطى من دون ربط الأفكار بشكل جيّد، ولا احترام علامات الوقف مثل الفاصلة، النقطة، ولا تكون حتى مفهومة، وهنا يكفي المعلم بتقديم ملاحظات للتقيد بالمطلوب والمطالعة ومحاولة الربط بين الأفكار، ونجد أيضاً أخطاء نحوية قد يخطئ التلميذ في حركات الفاعل وجعلها منصوباً مثل: (فشاهدتُ طفلاً يبيعُ المناديل)، فهنا كلمة "طفلاً" رفعها بدل أن ينصبها، (لم يحسن خطأ) في الحركة، والصواب (لم يحسن). اشترى أبي منديل نوع من الخطأ، خطأ في نصب المرفوع، والصواب (اشترى أبي منديلاً).

ونجد أيضاً أخطاء صرفية مثل خطأ في التذكير والتأنيث: (لها، له) عدم تفريق التلميذ بين التذكير والتأنيث (منه، منها)، (كثير، كثيرة)، وعدم التفريق بين التأنيث والتذكير لأنّ كثيرة تكتب بالتاء.

مثال 2: يذهبون، والصواب: يذهب. فنلاحظ أنّ الأخطاء الصرفية متمثلة في الجمع والتذكير والتأنيث، فمعظم التلاميذ لم يوفّقوا في استعمال هذه الكلمات، وهذا راجع لعدم تمييزهم بين المفرد والجمع رغم أنّهم تطرّقوا إلى هذا الموضوع في كتابهم المدرسي.

مثال 3: إنّ النظفة من الأمم والأوسخو من شيطان، نوع الخطأ إملائي نحوي صرفي، والصواب: (إنّ النظافة من الإيمان والوسخ من الشيطان).

وهنا يكتفي المعلم بتقديم ملاحظات للتقيد بالمطلوب، وما عليه إلا أن يقوم بالتسطير أسفل كلّ خطأ ليعالجه في حصّة التصحيح إذا كان من بين الأخطاء الشائعة، وإن كانت أخطاء طفيفة في التعبير يقوم بتصحيحها فوراً أسفل الخطأ ليذكر المتعلم صوابها، وفيها يقوم كلّ تلميذ بتصحيح أخطائه بنفسه، وذلك بالرجوع إلى النموذج الصحيح، وهي تعدّ أفضل الطرق لأنها تُعوّد التلاميذ على دقّة الملاحظة والثقة بالنفس والاعتماد عليها، ومن الأحسن أثناء تطبيقه لهذه الطريقة أن يتجول المعلم وسط الصفوف ليرشدهم إلى ما قد يستفسرون عنه في التصحيح، ويتأكد من سلامة قيامهم بالتصحيح.

فتبقى هذه الأخطاء متواجدة عند الأغلبية منهم، أحيانا تكون بسبب عدم فهمهم الجيد لموضوع التعبير، وأحيانا لعدم تمكّنهم من المهارات اللغوية كالقراءة والكتابة، إلا أنهم يستطيعون تجاوزها بالمطالعة مثلا لزيادة الثروة اللغوية.

إلا أننا نجد بعضا من التعبير الكتابية استطاع التلاميذ احترام المطلوب والقدرة على الربط بين أفكارهم، إضافة إلى الخلو من الأخطاء واحترام علامات الترقيم، فتعدّ بذلك من التعبير المميزة يُثنى عليها المعلم أحيانا باستخدام تعبيرات شفهية أو كتابية كمثل.

خاتمة

من خلال إنجازنا لهذا البحث توصلنا إلى مجموعة من النتائج، يمكن ذكرها على النحو الآتي:

- حققت المقاربة بالكفاءات نتائج إيجابية إلى حد ما في العملية التعليمية، حيث ركزت على كيفية إيصال الرسالة إلى المتعلم بأنجح الطرق والوسائل، وجعلت منه المسير الأساسي للعملية التربوية، حيث يساهم بالدرجة الأولى في المشاركة في تحضير الدرس وإنجازه، ويكون المعلم مجرد موجه ومرشد للمتعلمين.

- إن هذه البيداغوجيا يمكن لها أن ترفع من قيمة التعليم إذ ما توفرت على شروط تطبيقاتها على أرض الواقع، وذلك بتوفير الوسائل التعليمية المختلفة، وتكثيف الندوات التربوية للمعلمين خاصة الذين ألفوا النظام القديم، وتقليل عدد التلاميذ في القسم.

- تعد المقاربة بالكفاءات مقاربةً بيداغوجية مدرسية لا تكفي باكتساب المتعلم للمعارف والكفاءات؛ بل إن الكفاءة لدى المتعلم تكمن في أن يتعلم كيف يستفيد من معارفه.

- التعبير الكتابي أهم أغراض الدراسة اللغوية، وهو أداة للتواصل بين الأفراد والمجتمعات، وهي عملية ذهنية معقدة لذلك يجب تحضير التلاميذ على الاجتهاد والتغلب الذاتي على الصعوبات اللغوية التي يعانيتها وإبرازها له.

- على المعلم منافسة الصعوبات اللغوية داخل القسم جماعيا لتشخيص الأسباب والبحث عن طرق علاجها.

وهنا وضعنا بعض الحلول والمقترحات للتقليل من المشاكل والصعوبات التي يواجهها المتعلم والمعلم في حجرة الدرس، كذلك محاولة التقليل من الأخطاء اللغوية في الإنتاجات الكتابية لدى التلاميذ، وتمكنهم من اكتساب ملكة لغوية سليمة وذلك بالاستعانة إلى معرفة المهارات اللغوية التي تتمثل في: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة. وهذا ما يساهم في اكتساب لغة سليمة وأسلوب جيد خالٍ من الأخطاء، ويجب توعية التلاميذ بأهمية التعبير

الكتابي والشفهي، وعلى المعلم مساعدة التلميذ على تصويب الخطأ، وتعيده على الكتابة الصحيحة للكلمات والعناية التامة بعلامات الترقيم أثناء الكتابة وتشجيعهم على المطالعة.

قائمة المصادر والمراجع

1- المعاجم:

- 1- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ج11، تح: خالد رشيد القافي، دار الصبح للنشر والتوزيع، لبنان، دت، دط.
- 2- أبي الحسن بن فارس بن زكريا الرازي، مقاييس اللغة، ج2، دار الكتب العلمية، لبنان، دط، 1999.
- 3- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004م.

2- المراجع:

- 1- أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية والتعليمية، دار الوفاء، 2003.
- 2- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر: 1994.
- 3- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 4- أحمد محمد نونو، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، شبكة الأكوكة، دط، 2014.
- 5- أحمد مداني، تعليمية اللغة العربية من منظور اللسانيات الحديثة والطرائق التربوية، مجلة التعليمية، ع10، 04مارس 2014.
- 6- إرزيل رمضان وحسونات محمد، نحو استراتيجيات التعليم بالمقاربة بالكفاءات، ج1، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، 2002.
- 7- إسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، ج1، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، لبنان، ط4، 1990.

- 8- أفنان نظيرة دروزة، أساسيات في علم النفس التربوي، استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم دراسات وبحوث وتطبيقات، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان/الأردن، ط1، 2004.
- 9- إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تر: ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.
- 10- أمل يوسف النل، التعلّم والتّعليم، ط1، دار كنوز المعرفة، عمان، 2009.
- 11- أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج1، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2006م.
- 12- التعليمية العامة وعلم النفس -وحدة اللغة العربية- وزارة التربية -مديرية التكوين- الإرسال1، الجزائر، 1999.
- 13- التعليمية العامة وعلم النفس، منشورات وزارة التربية الوطنية، الجزائر، دط، 1999م.
- 14- حاجي فريد، بيداغوجية التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلّبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.
- 15- خالد بصيص، التدريس العلمي والفني والشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004.
- 16- خير الدين هني، مقارنة التدريب بالكفاءات، ط1، الجزائر، 2005.
- 17- سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعليم والتعلم، الأسس النظرية والتطبيقية، ط1، دار المسيرة، عمان، 2006.
- 18- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التّعليمي والتّدرّيس الفعّال، عمان، 2006.

- 19- الطاهر علي محمد، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، ط1، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2006.
- 20- العاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم مصطلحات علم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطاب للطباعة والنشر، المغرب، 1999.
- 21- عبد الكريم وآخرون، نحو قراءة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، الجزائر.
- 22- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، الأردن، ط4، 2003.
- 23- عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور حديث، دار ربحانة للنشر والتوزيع، دط، الجزائر، 2003.
- 24- علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، ط1، المغرب : 2005.
- 25- علي عباس، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب للنشر والتوزيع.
- 26- عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2012م.
- 27- فريدة شنان وآخرون، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، دط، دب، 2008.
- 28- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، الأردن، دار البارودي للنشر والتوزيع، 2006.
- 29- كسافي روجيين، التدريس بالكفاءات، وضعيات الإدماج المكتسبة، تر: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، المغرب، 2007.

- 30- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006.
- 31- محمد الدريج، التدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، ط1، الإمارات، 2004.
- 32- محمد الصالح الحثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2002.
- 33- محمد الغريب كريم، البحث العلمي، تصميم ومنهج وإجراءات، دط، مكتبة النهضة، 1982.
- 34- محمد علي خان، منهجية البحث العلمي، منشورات مخبر الأبحاث في اللغة والأدب، الجزائر، ط1، 2011.
- 35- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ط1، الأردن.
- 36- مهدي محمود سالم، التربية الميدانية وأساسيات التدريس، مكتبة العبيكان، ط2، 1998.
- 37- ميلود زغلول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، 2017.
- 38- ندير بن يريح، ملفات سيكوتربوية تعليمية، دار هومة، الجزائر، دط، 2010م.
- 39- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.

3- المجلات:

- 1- شرقي رحيمة وبوساحة نجاه، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.
- 2- عبد الكريم قريش، مرتكزات التدريس الجيد، مجلة الأثر، ع05، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، مارس 2006م.
- 3- قويدر نور، الجودة التعليمية في ظلّ المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة تخصص علم الاجتماع التربوي، الجلفة، 2017.
- 4- محمد فوزي كنازة، سيارة خميري، بيداغوجية المقاربة في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة أم البواقي، الجزائر، ج2، ع08، ديسمبر 2017.
- 5- نصر الدين الشيخ بوهني، العملية التربوية وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع33، 2014.

4- الأطروحات والرسائل الجامعية:

- 1- إلهام حنفري، مدى فاعلية الاختبارات والتقويم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، بحث شهادة الماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008.

الوثائق والمستندات:

- 1- دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، 2020/2019.
- 2- المركز الوطني للوثائق التربوية، المقاربة بالكفاءات، سلسلة من القضايا التربوية، ع34، الجزائر، 2002.

3- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016.

4- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة ابتدائي.

المواقع الإلكترونية:

1- قواعد اللغة العربية، همزتا الوصل والقطع، فايسبوك، 2022/11/03.

2- مدونة التربية والتعليم الجزائرية، كتب ووثائق تعليمية: التربية والتعليم ومبحث المقاربة بالكفاءات، نشر في الموقع: www.edu.infini.dz بتاريخ: 29 ماي 2017، واطلع عليه يوم: 26 أكتوبر 2012، على الساعة 09:50.

3- مصطفى بن زهية، تعلم الإملاء التاء المفتوحة والتاء المربوطة، مقال إلكتروني، 2018.

4- وثيقة مرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية والتعليم، www.onefed.edu.dz، اطلع عليه يوم: 26 أكتوبر 2022، على الساعة 09:48.

الفهرس

1.....مقدّمة

الفصل الأوّل

التعليمية والبيداغوجيا

5..... تمهيد

6.....المبحث الأوّل: التّعليمية والبيداغوجيا

6..... 1- نشأة التّعليميّة

7..... 2- مفهوم التّعليميّة

7..... 2-1- لغة

7..... 2-2- اصطلاحا

8..... 3- عناصر العمليّة التّعليمية

8..... 3-1 المتعلّم

9..... 3-2 المادّة التّعليمية

10..... 3-3 المعلم (المدرّس)

12..... 4- فروع التّعليمية

13..... 4-1 الديدانكتيك العام

13..... 4-2 الديدانكتيك الخاص

13..... 5- مفهوم الأهداف التعليمية

14..... 6- الأهداف التّعليمية

14..... 6-1 أهداف تربيّة عامة

15	2-6 أهداف سلوكية خاصّة
16	7- المفهوم اللغوي والاصطلاحي للبيداغوجيا
16	7-1 المفهوم اللغوي
16	7-2 المفهوم الاصطلاحي
17	8- الفرق بين التعليمية والبيداغوجية
18	9- أنواع البيداغوجية
19	9-1 بيداغوجية الأهداف
19	9-2 بيداغوجية الإدماج
20	9-3 بيداغوجيا الكفاية
21	المبحث الثاني: مفهوم المقاربة بالكفاءات واستراتيجيات التّعليم وفروعها
21	1- مفهوم المقاربة بالكفاءات
21	1-1 تعريف المقاربة
23	1-2 تعريف الكفاءة
24	1-3 المفهوم الإجرائي للمقاربة بالكفاءات
25	2- الأصول التاريخية للمقاربة بالكفاءات
26	3- مبادئ المقاربة بالكفاءات
26	3-1 الإجمالية
27	3-2 البناء
27	3-3 التّطبيق

27	4-3 التكرار
27	5-3 الإدماج
28	6-3 التّرابط
28	4- أنواع الكفاءات
28	4-1 الكفاءة المعرفية
28	4-2 كفاءة الأداء
28	4-3 كفاءات الإنجاز
29	5- أسس المقاربة بالكفاءات
30	6- مزايا المقاربة بالكفاءات
32	7- مستويات الكفاءة
32	7-1 الكفاءة القاعدية
32	7-2 الكفاءة المرئية
33	7-3 الكفاءة العرضية
34	7-4 الكفاءة الختامية
35	8- استراتيجيات التّعليم بالمقاربة بالكفاءات
35	9- أهداف وأهمية المقاربة بالكفاءات
35	9-1 الأهداف
37	9-2 الأهمية

الفصل الثاني

دراسة تحليلية للتعبير الكتابية الواردة في كراس نشاطات اللغة العربية

- 1- منهج الدراسة 39
- 2- مجتمع الدراسة 39
- 3- أدوات الدراسة 39
- 4- مراحل تدريس التعبير الكتابي 40
- 5- طرق تدريس التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات 40
- 6- الحصّة الثانية تصحيح التعبير الكتابي 42
- 6-1 مجال الشّكل 43
- 6-2 جودة الخطّ 43
- 6-3 مجال المضمون 43
- 7- تدريبات وتمارين التعبير الكتابي في كراس نشاطات اللغة العربية 47
- 8- أتدرّب على التعبير الكتابي 52
- خاتمة 57
- قائمة المصادر والمراجع 60
- الفهرس 67

الملاحق

ملخص

الملاحق

الاستد: في أحد الأيام ذهبت رافداً
 إليك إلى الشوب، فلا تطب طفلاً في عمرك
 يخلص على حافة الطريق، ويبيح المتاديل
 الورقية.

التعليمة: أكتب تعبيراً سهيفاً
 فيه هذا الطفل وتبين سبب إعطائه
 كن الدراسة، وكيف ساعدته؟
 في أحد الأيام رأيت طفلاً في الشارع
 يبيع المتاديل الورقية، فكان وسخاً
 وبتباه ممزقة، فكان ترجو الناس أن
 تشتروا منه المتاديل، فكانوا يتأفون

مِنْهُ وَلَا يَعْطُونَكَ شَيْئًا.
 فَسَأَلْتَهُ لِمَذَا أَنْتَ لَمْ تَكُنْ فِي مَقَامِ
 الْبِرِّ رَافِعًا؟ وَ لِمَذَا أَنْتَ فِي الشَّارِعِ تَبِيعًا
 أَسْنَا بَدَلُ الْوَرَقِيَّةِ؟ فَقَالَ لِي الْقَدُّ نَوْفِيًا
 وَالْإِدَارِي، وَلَمْ أُجِدْ مَنْ يَحُولِي، فَقَدَّ شَدَّ
 بَطْنِي مِنَ الْآدِيمِ الْجَوْعِ، وَلَمْ أُسْتَجِبْ لِأَيْدِي
 فَسَبَّحْتُ لَهُ مَدَامًا بِسْمًا حَمِيلًا وَ
 قَوْلًا يَطْلُبُ الْعَيْتَمَ وَ
 أَنْطَلَيْتُهُ نَفْسًا كَثِيرًا فَأَهْبَحَ بِنَسْكَدِ
 فِي فَنْدُوقًا. فَأَهْبَحَ النَّاسُ يَعْطُونَكَ بَعْدَ
 النَّفْقِ. فَأَهْبَحَ عَيْنِيًا.
 فَتَمَحَّيْتُ أَنْ (يُعَدَّ) بِسْمًا بَدَامًا

الخميس 106 أكتوبر 2022
 إسراج كيناي
 أَسْتَعِدُّ - لَكَ حَبِيْبٌ نِيْعَابِي مِنْ قَشَابِلِ مِجْبِيَّةٍ .
 فَكَانَ الْكُلُّ يَسْخَرُ مِنْهُ .
 التَّخْلِيمَةُ : أَوْ كَتَبَ قَفْرَةٌ لَا تَقْلُ عَنْ 7 أُسْطُرٍ .
 تَخَذَتْ فِيهَا عَنْ حَبِيْبِكَ نِيْعَابِي مِنْ مُسْكَرٍ .
 فَكَيْفَ كَانَتْ مُعَامَلَتَكَ لَهُ ؟ .
 كَانَتْ لِي حَبِيْبَةً إِسْمُهَا أَسْمَاءُ نِيْعَابِي .
 مِنَ السُّمْنَةِ .

شكراً على
المحاولة .

فَكَانَ الْجَمِيْعُ يَتَسَخَّرُ عَلَيَّهَا لِأَنَّهَا
 سَمِيئَةٌ جَدًّا وَبَشِيْعَةٌ فَكَانَتْ تَأْكُلُ بِسْرَاقَةٍ .

أَفَا نِيْعَاوُ كَانَ الْجَمِيْعُ يَسْخَرُ مِنْهَا .
فَائِقَةٌ
 فَتَمَنَّنْتُهَا أَنْ تَبْتَعِدَا عَنْ تَنَاوُلِ
 السُّكَّرِيَّاتِ وَالذُّهُونِ وَكُلِّ شَيْءٍ مَعْصِيٍّ لِأَهْمِيَّةِ
 وَأَنْ تَمَارِسِي (سَي) الرِّيَّاءَ . وَأَنْ تَتَنَاوَلَ الْقَوْلِيَّ
 وَالْخَطْبِيَّ . فَشَكَرْتُ بِنِي عَلِيٍّ لِنَهْيِهِ الْمُفِيدَةِ
 فَوَعَلَى مَسَامِحَتِي لَهَا وَلَمْ أُسْخَرْ مِنْهَا بِمَنْزِلِ
 الْأَثَرِيْنِ .

السَّيِّدُ: فِي أَحَدِ الْيَوْمِ دَقَبْتُ رُقَّةً

أَبِيكَ إِلَى الشُّوْقِ ، فَلَا تَطْتَ بِفُلَانِي مُمْرِكٌ
يَجْلِسُ عَلَيَّ حَافَةً الطَّرِيقِ ، وَيَبِيحُ الْمَنَادِيلَ
الْوَرَقِيَّةَ .

التَّغْلِيمَةُ: أُكْتَبُ تَعْبِيرًا تَهْمِيًّا

فِيهِ: هَذَا الطِّفْلُ وَتَتَبَّنِ سَتَبَّ إِنْعَاطِيهِ
كَنْ الدِّرَاسَةِ ، وَكَيْفَ سَاعَدْتَهُ ؟

فِي أَحَدِ الْيَوْمِ رَأَيْتُ بِفُلَانِي فِي الشَّارِعِ

يَبِيحُ الْمَنَادِيلَ الْوَرَقِيَّةَ ، فَكَانَ وَسِيخًا
وَبِتِيَابُهُ مَمْرَقَةً ، فَكَانَ يَرْجُو النَّاسَ أَنْ
يَسْتَرُوا مِنَّهُ الْمَنَادِيلَ ، فَكَانُوا يَتَأَفَّفُونَ

مِنْهُ وَدَّ يَعْطُونَكَ شَيْئًا
 فَسَأَلْتَهُ، لِمَذَا أَنتَ لَيْسْتَ فِي مَقَامِ
 الْبِرِّ رَامَةً؟ وَ لِمَذَا أَنتَ فِي السَّارِعِ تَبِيَعِ
 أَسْتَأْذِينَ الْوَرَقِيَّةِ؟ فَقَالَ لِي، لَقَدْ تَوَقَّيْتُ
 وَإِدَائِي، وَلَمْ أُجِدْ مَنْ يَحُولِينِي، فَقَدْ شَدَّتْ
 بَطْنِي مِنْ آلَائِمِ الْجُوعِ، وَلَمْ أَشَقِي لِإِيْتِيَانِ
 قَسِيْرَيْتَ لَهُ مَدًا يَسَا جَمِيلًا وَ
 قَوْلَ أَنْ يَطْلُبَ الْإِعْتِمَ وَ
 نَظْمِيَّةً نَمُوْدًا كَثِيْرًا قَا هُنْبَحَ يَسْكُنُ
 فِي فُنْدُقٍ قَا، قَا هُنْبَحَ النَّاسُ يَعْطُونَهُ بَعْضُ
 النَّقُوْدِ، قَا هُنْبَحَ عَيْنِيَا.
 فَتَهَضَّبَتْهُ أَنْ (يُعْ) يُسَا عِدَا (مَنْ)

الْفُقَرَاءُ وَأَنْ يَهْلِي فَمَرَّةً السَّنَرَانِ
 وَأُهْبَحَ كَبِيْرًا وَتَخْرُجُ مِنْ الْمَدْرَسَةِ
 قَا هُنْبَحَ قَالِمَا مَسْهُوْرًا
 وَأُهْبَحَ

تَهْنِئَةُ الرَّاجِبِ (التَّصْبِيرُ)

فِي أَحَدِ الْأَيَّامِ ذَهَبْتُ مَعَ أَبِي إِلَى السُّوقِ،
 فَشَافْتُ طِفْلاً يَبِيعُ التَّمَارَ بِلِ التَّوَرَقِيَّةِ،
 جَالِسًا عَلَى حَافَةِ الطَّرِيقِ. وَهُوَ فِي حُمْرِي نَعَامًا
 وَحَانَ الطِّغْلِ يَتِيمًا، وَ يَرْتَدِي مَدَابِشًا
 مُمَزَقَةً وَمَتَوَسِدَةً، وَحَانَ وَجِيدًا. وَانْقَطَعَ
 عَنِ الدَّرَاسَةِ لِأَن لَيْسَ مَعَهُ مَنْ يَعُولُهُ،

وَلَمْ يَعِشْ أَحَدًا مِنَ الطُّفُولَةِ، وَلَا حَلَاوَتَهَا، فَشَدَّ
 قَوْلَ التَّمَسُّولِ أَن يَعْتمِدَ عَلَى نَفْسِهِ. فَسَأَلْتُهُ
 بِشِرًّا: أَلَا كُلُّ وَالِدٍ وَالْفَتْرَابِ وَالْمَدَابِشِ، كَمَا نَهَى
 بِطَلَبِ الْعِلْمِ وَالْمَعْرِفَةِ.

فَأَجَبْتُهُ بِالْحَدِيثِ الشَّرِيفِ "طَلَبُ الْعِلْمِ
 قُرْبَانَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ وَمُسْلِمَةٍ،
 وَإِنَّ الْعِلْمَ مِفْتَاحُ النَّجَاحِ

ملخص:

تهدف العملية التعليمية إلى جعل الممارسة اللغوية ممارسةً حيّة، بابتكار طرائق وأساليب تدريس حديثة. تعدّ المقاربة بالكفاءات من الأساليب الحديثة، جاءت نتيجة جهود وأبحاث علمية كبيرة في مجال التعليم، حيث تجعل من المتعلم عنصراً فاعلاً نشطاً، وتسعى هذه المقاربة إلى التعبير عن إمكانية كلّ تلميذ في توظيف مجموعة من المعارف التي اكتسبها لإيجاد حلّ لمختلف الوضعيات.

يُعتبر نشاط التعبير الكتابي مركز ثقل نشاطات اللغة العربية، فيه تظهر الكفاءات وبواسطته يتحقّق الإدماج الفعليّ للمعارف والقدرات، وبه يتحقّق التّواصل.

الكلمات المفتاحية: التعليميّة، المقاربة بالكفاءات، التعبير الكتابي.

Abstract :

The Learning process aims to make language practice a living practice by creating modern teaching methods and methods.

The competency approach is one of the modern methods that came as a result of great scientific efforts and research in the field of education, as it makes the learner an active player.

The activity of written expression is considered the center of gravity of the activities of the Arabic language in which the competencies appear and through which the actual integration of knowledge and abilities is achieved and through it communication is achieved.

Key words: Educational approach, Approach to competencies, written expression.