وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الرحمان ميرة - بجاية-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

عنوان المذكرة:

الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي
الطور المتوسط أنموذجا

مذكرة تخرج لاستكمال شهادة الماستر في اللغة العربيّة وآدابها

تخصص: علوم اللسان

إعداد الطالبتين:

- أمغار كهينة
- أيت وارت حياة

إشراف الأستاذ:

- أرزقي شمون

السنة الجامعية 2016/2015

﴿ وَمَا تَوۡفِيقِيٓ إِلَّا بِٱللَّهِۚ عَلَيۡهِ تَوَكَّلۡتُ وَإِلَيۡهِ أُنِيبُ ﴾

صدق الله العظيم

(سورة هود: الآية 88)

كلمة شكر وتقدير

الحمد لله في الأول والآخر على ما أنعم به ومنّ علينا بإتمام هذا البحث، واعترافا لأهل الفضل بفضلهم، وانطلاقا من قوله تعالى:" ومن شكر فإنّما يشكر لنفسه " النمل(40).

ومن الهدي النبوي في شكر الناس: " من لا يشكر الناس لا يشكر الله " فإنّنا نتوجه بالشكر الجزيل والامتنان العظيم لفَضيلة الأستاذ "شمون أرزقي" الذي تفضّل بقبول الإشراف على هذا البحث، وأعاننا بتوجيهاته وإرشاداته الصّائبة، ولم يبخل علينا بأية ملاحظة تصب في هذا السبيل، فجزاه الله عنا خير الجزاء.

كما لا يسعنا في هذا المقام إلّا أن نتوجه بالشّكر الجزيل إلى الأستاذ الكريم "موساوي عبد القادر" الذي مدّ لنا يد العون في إتمام هذا البحث ونسأل له الله الشّفاء العاجل.

كما نتقدم بالشّكر الجزيل إلى كافة العاملين بجامعة عبد الرّحمان ميرة – بجاية– من إداريين وبيداغوجيين .

وشكرًا

إهـــــداء

أهدي ثمرة جهدي وتعبي إلى أغلى من أملك:

أهدي هذا العمل المتواضع إلمن رباني على الفضيلة والأخلاق

أبي العزيز

إلى حنان قلبي ونور دربي، إلى التي جُعلت الجنة تحت أقدامها، إلى التي غمرتني بعطفها وحبها، العزيزة الغالية قرة عيني، حفظها الله وأطال في عمرها أمي الحبيبة.

إلى

من دمعت عيني دماً، واحترق قلبي ألماً لفراقه، أخي "كريم" رحمه الله وجعل مثواه الجنة.

إلى

أختي الوحيدة لامية.

خالتي رشيدة وزوجها كمال وأشباله الصغار.

كل أساتذتي من الابتدائي إلى الجامعة، وبالخصوص الأستاذ الكريم

"شمون أرزقي" و"موساوي عبد القادر" .

صديقي الوحيد " يوفار" وكل عائلته صغيراً وكبيراً.

رفيقات دربي صديقاتي العزيزات حسيبة، طاوس، وردة، حياة، صونية، فيروز ياسمين، سعاد، ديدة، كهينة.

إلى كل من سعتهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي من دون أن أنسى زملائي في دفعة السنة ثانية ماستر .....إليكم جميعا أهدي عملي هذا.

كهينة

إهـــــداء

أهدي ثمرة جهدي وتعبي هذا إلى أغلى من أملك:

إلى من أوصاني بهما الله وجعل رضاه في رضاهما وسخطه في سخطهما "أمي وأبي" أدامهما الله تاجا فوق رأسي في الدنيا والآخرة.

إلى شمعة احترقت لتضيء لي الطريق إلى الجامعة، إلى من تجرّع كأسا فارغا ليسقيني قطرة حب، إلى كل من ساعده ليقدم لي السعادة، إلى من أزاح الشوك عن طريقي ليبسط لي بساط الراحة لأكمل درب العلم وأنال أعلى المراتب، إلى صاحب القلب الحنون، قرة عيني، والدي أطال الله في عمره وأدامه سندا لي وأسال الله له الشفاء العاجل.

إلى أول من نطق لساني باسمها، أمي الحبيبة التي غمرتني بالحب والحنان، ومن بفضل دعواتها بلغت مبلغي، أمي الغالية الحنونة قرة عيني.

إلى من اختاره الله لي شريكا، وجعل بيننا موجة ورحمة، نصفي الثاني الذي سأواصل معه درب الحياة بإذن الله، "غيلاس"، وإلى كل عائلته الكريمة كبيراً وصغيراً.

إلى تلك الشموع الست التي احترقت بدورها بعد والدي العزيز ليسهلوا لي الطريق، إخوتي الست "جلول، بوبكر، عبد الرزاق، عبد الغاني، سليم نسيم".

وإلى أخواتي الثلاث "نورية، فاطمة، نعيمة" وكناتنا "ليلة، سليمة، مريم" وأشبالهن الصغار.

إلى كل صديقاتي اللواتي قضيت معهن المشوار الدراسي " زوينة، حسيبة، وردة، كهينة، فيروز، لامية، سعاد، أسيا، ليدية، نورة، خليصة".صونية ، تاكليت..

حياة

مقدمـــة

لقد اكتسب النظام التربوي في العقود الأخيرة أهمية قصوى في المجتمعات الحديثة. إذ لم يعد يعمل بمعزل عن بقية قطاعات المجتمع الأخرى، الاقتصادية السياسية والبيداغوجية، بل أصبح أحد مستلزمات التنمية وهو ليس مستقلا عن تاريخ المجتمع الذي يوجد فيه وبالتالي فهو ناتج عن الظروف والمؤثرات.

ومع تطور المناهج التربوية والدراسات الخاصة بالأنظمة التربوية المقارنة، ومع التطور الذي شهدته المجتمعات المعاصرة، أصبح لزاما على كل مجتمع أن يعيد النظر في محتويات ومناهج الأنظمة التربوية حتى تتوافق وتتكيف مع التطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية التي يستدعيها العالم في العقود الأخيرة، والتي جسدتها العولمة بخطابها القوي. ومن هنا بدأ كثير من الدول يُعيد النظر في أنظمتها التربوية ولم يقتصر الأمر على الدول المتقدمة فقط، بل حتى الدول النامية الساعية من خلال نظامها التربوي أن تجد لها مكاناً في حضارة هذا القرن الجديد.

لقد أدركت الدول العربية بصفة عامة والجزائر على وجه الخصوص حقيقة أهمية النظام التربوي في خلق المواطن الصالح والثقافة السليمة و العلم الفعال، وهكذا أصبح من الضروري إصلاح منظومتنا التربوية وفق أهداف ومنطلقات فكرية محددة، ويقف موضوع إصلاح المناهج التربوية على رأس هذه الأولويات، إذ لا يمكن التفكير في إصلاح المنظومة التربوية بدون تفكير في إصلاح مناهج في حد ذاتها.

فقد شهدت المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة حركة نشيطة في إصلاح منظومتها التربوية، أفضت إلى مراجعة المناهج الدراسية وتحديثها من حيث التطور والبناء ودعمها بوثائق مرفقة، وكذا تجديد الكتب المدرسية من حيث الشكل والمحتوى على حد سواء.

إذ تولي الأنظمة التربوية الحديثة اهتماما متزايد لتطوير نفسها وتحسين مستوى تحصيلها، وعليه فقد عرفت المنظومة التربويّة في الجزائر إلى يومنا هذا العديد من

الإصلاحات التي شملت جوانب متعددة ولعل أبرز إصلاح عرفه التعليم في الجزائر هو ظهور المدرسة الأساسية في بداية الثمانينيات للتخلص نهائيا من أثار الاستعمار الفرنسي.

تعتبر المدرسة الأساسية أهم إصلاح أخل على المنظومة التربوية في الجزائر حيث تبنت استراتيجيات تعليمية جديدة تهدف إلى تجويد التعليم وتوسيع مجالاته، وذلك بإعادة النظر في طرائق التدريس القديمة واستبدالها بطرائق النشاط الحديثة، وتبني أسلوب التدريس بواسطة الأهداف وإدخال تعديلات على محتويات المناهج الدراسية. فلقد تمّ بناء برامج تعليمية جزائرية جديدة كل الجدة سواء من حيث التوجيهات أو الأهداف أو المضامين أو الوسائل أو الطرائق، والغرض من هذه الإصلاحات بطبيعة الحال هو النهوض بالمستوى الدراسي أولا ثم تحقيق التطور العلمي كغاية كبرى يسعى إلى تحقيقها كل مجتمع من المجتمعات.

ومن المعلوم أن أي إصلاح تعليمي ينبغي أن يتناول كلا من المعلم والمتعلّم على حد سواء، ذلك أنّ المدرس يعد عنصراً من عناصر العملية التعليميّة وركناً من أركانها الأساسية، ومن ثم فإن أي إصلاح لا يأخذ بعين الاعتبار وضع المدرس، لا يمكن أن يحقق أهدافه المنشودة، و إنّ أي تحديث في نظم التعليم لا يأخذ في الحسبان ظروف المدرس فإنّه لا يكتب له النجاح لأنّ عملية إعداد المعلم من القضايا المهمة.

كما يضم أي إصلاح تربوي في طياته التلميذ المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، لذلك وجب السعي إلى تمكين المتعلمين من القيام بإنجازات تتميز بالجودة والإتقان كما أسندت لهم مهمة من المهام أو دور من الأدوار، غير أنّ ذلك لا يمكن تأتّيه إلاّ عن طريق تحديث المناهج التعليمية، بحيث تنمي الكفاءات وتسمح بالإدماج والتلاؤم مع الواقع الاجتماعي بمختلف فصوله ونواحيه، ولهذا تعد المقاربة بالكفاءات من جملة ما استحدث في مجال التعليم.

إذ تبنى هذه الأخيرة على منطق التعلّم المتمركز على نشاطات واستجابات التلميذ الذي يواجه وضعيات إشكالية. فالمهم ليس في تلقين التلميذ معارف فحسب، بل أيضا وبالخصوص في استعمال قدراته في وضعيات يومية تنطبق على حياته وتساعده على التعلّم بنفسه، وهكذا ينبغي أن يزود التلميذ بالأدوات الملائمة حتى يتسنى له بها مشكلات مرحلة بمرحلة، ويصير بذلك قادرا على النجاح ويتمتع بالأهلية لمواجهة المجتمع الذي لابد من العيش فيه.

يتناول هذا البحث موضوع "الأخطاء اللغويّة في التعبير الكتابي"، إذ تنظر المقاربة بالكفاءات إلى الخطأ على أنّه جانب إيجابي يساهم في السيرورة التعليميّة، وتجعل المتعلم يمتلك القدرات التي تساعده على اجتناب الأخطاء، ومعرفة كيفية علاجها.

يحتل موضوع التعبير الكتابي والشفوي مكانة هامة في مختلف الدراسات نظرا لأهميته في حياة الفرد، لكونه أداة التواصل والتفاهم بين الناس، ووسيلة لترجمة الأفكار المخزنة في ذهن الفرد.

إنّ الهدف النهائي في تعليم اللغات حسب المختصين هو تنمية الكفاءات والمهارات والقدرات الفكرية للفرد اجتناب الوقوع في الأخطاء والقدرة على إيجاد الحلول المناسبة التي يصادفها في حياته والإشكاليات المطروحة تتمثل فيما يلي:

- ما مدى تأثير الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي؟ وهل يساعد الخطأ في تنمية قدرات المتعلم اللغوية؟.
- هل يدرس التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات ؟.
- ما هي الأسباب والعوامل التي أدت إلى ضعف التلميذ في التعبير الكتابي ؟.

وللإجابة عن هذه التساؤلات تم طرح الفرضيات التالية:

- ابتعاد التلاميذ عن المطالعة والقراءة، مما أدى بهم إلى الوقوع في الخطأ.
- غياب الاهتمام والاستماع الجيد لدى المتعلمين.

- إهمامهم للتعبير الكتابي.

وتسعى هذه الدراسة إلى الأهداف التالية:

- بيان ومساهمة المقاربة بالكفاءات في فسح المجال أمام المتعلم للتعبير عن أفكاره وتنمية قدراته.
- دور الخطأ في تطوير القدرات الفكرية واللغوية للمتعلم.
- التعرف على عوامل ضعف المتعلم.
- الكشف عن المعيقات التي يواجهها المعلم في تعليم التعبير الكتابي.

وفي هذا البحث تم الاعتماد في معالجة الإشكالية الأساسية على الإحصاء والوصف والتحليل، وبالتالي فالمنهج المتبع وصفي تحليلي، بوصف المقاربة بالكفاءات ووصف ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي، والإحصاء من أجل تحليل نتائج الاستبيان للأساتذة والتلاميذ.

لقد تمّ تقسيم هذا البحث إلى فصلين، فصل نظري و فصل تطبيقي، الفصل الأول بعنوان "التعبير الكتابي الماهية والأهمية والمقاربة بالكفاءات"، وينقسم بدوره إلى ثلاثة مباحث المبحث الأول بعنوان" التعبير الكتابي"، تمّ التطرق فيه إلى مفهوم التعبير لغة واصطلاحا وتعريف الكتابة، ثم الحديث عن التعبير الكتابي وأنواعه، وطرائق تدريسه وأهدافه، وأهميته، وأهدافه، ثم التطرق إلى أسباب ضعف المتعلّمين، وكيفية علاجها ومظاهرها.

أما المبحث الثاني، "بعنوان المقاربة بالكفاءات" تم التطرق فيه إلى مفهوم المقاربة لغة واصطلاحا، ثم إلى مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا، ثم التطرق إلى خصائصها وأهدافها ومكوّناتها، وأنواع الكفاءات، ومبادئها، ومستوياتها، ثم المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج.

أما المبحث الثالث، بعنوان "مراحل سيرورة التعبير الكتابي"، تمّ التطرق فيه إلى حصّة التحرير، وحصّة التصحيح.

أما الفصل الثاني بعنوان "الدراسة الميدانية"، تمّ الحديث فيه عن مفهوم الخطأ لغة واصطلاحا، أسباب الوقوع في الخطأ، وأهميته، ثم أهم الأخطاء الواردة ،وتحليل بعض الأخطاء من خلال تصحيح موضوعات من إنجاز المتعلمين، ثم التعليق عنها، كما التطرق إلى مفهوم المنهج والاستبيان و طريقة إحصاء نتائجه، ووصف الاستبيانات وتحليلها.

وفي الخاتمة تمّ التطرق إلى أهم النتائج التي تمّ التوصل إليها من الدراسة، ثم يليها قائمة المصادر والمراجع و الفهرس.

أما الصعوبات التي واجهتني في هذه الدراسة هي:

- غموض الإجابة في بعض استبيانات التلاميذ، كما تمّ تضييع البعض منها.
- عدم استرجاع بعض الاستبيانات عند بعض الأساتذة.

الفصل الأوّل

التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول

التعبير الكتابي

يعد التعبير بصفة عامة من أهم فروع اللغة باعتبار الثمرة المحصلة النهائية بينما تمثل بقية الفروع اللغة الأخرى روافد تخدمه، وتساعد على إثرائه وضبطه.

والتعبير في حد ذاته ينقسم إلى قسمين: الأول هو التعبير الشفهي: ويوصف مع أغلب المواد المقررة لأنه يساهم في ترقية الفعل التربويوتطوير المتعلم اللّغوية، كما يستخدم في الحياة اليومية. أما الثاني التعبير الكتابي- فهو موضوع درسنا- إذ يعتبر حصة ما الثاني التعبير الكتابي- فهو موضوع درسنا- إذ يعتبر حصة إدماجية لأنشطة الوحدة التعليمة و المكتسبات القبلية بإنجازات كتابية متنوعة، كما له أهمية في حياة المتعلم لكنه أداة تواصل إبداع في كل المواقف، إذ يتجلى التعبير الكتابي كذالك من خلال قدرات الفرد على وصف أفكاره ومشاعره وبتوظيف اللغة المناسبة من المفردات وجمل واسعة الخيال ورهافة، الحس وعمق التفكير والتصوير لكتابة مقال أو نضم قصيدة.

1-التعبير :

قبل عرض مفهوم التعبير الكتابي، لا بد من الإشارة إلى المفهوم اللغوي للتعبير والكتابة.

1-1- لغة:عبّر عما في نفسه أعرب وبيّن وعبّر عنه، فأعرب عنه الاسم العبرة، وعبّر عن فلان تكلّم عنه واللّسان يعبّر عما في الضمير[1].كقولنا عبر الشخص عما في نفسه، بمعنى أعرب وبيّن عما في داخله من مشاعر وأحاسيس بالكلام. فالتعبير في اللغة هو الإفصاح والإعراب عما في النفس بالكلام.

1-2- اصطلاحا:

يوجد العديد من التعريفات للتعبير ومن بينهما نجد:

هو ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد تحدثا وكتابة بطريقة منظمة ومنطقية، مصحوبة بالأدلة والبراهين، التي تؤدي أفكاره وآراءه اتجاه موضوع معين أو مشكلة معينة[2]. ومن هنا نستنتج أن التّعبير هو الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية.

1-3- الكتابة: فكما ورد في المعجم العربي الحديث، كلمة كتب تكتيب الكتاب بمعنى خطه، فهي اصطلاحا عبارة عن مهارة وجدانية تتصل بتكوين الأفكار عن موضوع أو قضية أو مهارة عقلية يدوية تتصل بوضع الأفكار على الصفحة البيضاء[3]. فهو عمل وجداني عقليويدوي يتم من خلالها عرض الأفكار والمشاعر والأحاسيس وخطها على ورقة وفق قواعد لغوية منظمة ومنطقية.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مج(04)، مادة (عبر)، دار صادر، بيروت، ط1997،1، ص243.

[2]- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس، ص84.

[3]- علي مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر ، ط 2007،1م-1427هـ، ص229.

2 - التعبير الكتابي :

2-1- مفهومه: يعتبر عقلية تقوم على التحليل والتركيب يصب في رموز مكتوبة تصور الألفاظ الدالة على الإنسان[1] أو امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكار ومشاعر إلى الآخرين كتابة مستخدما مهارات لغوية أخرى كفنون الكتاب وقواعد اللّغة.[2]

التعبير الكتابي نشاط لغوي تربوي يتخذه التلميذ كطريقة يدفن بها أفكاره ومشاعره وأحاسيسه بلغة سليمة وخط واضح ومفهوم، ويسير وفق خطة ويعد النتيجة النهائية في دراسة اللغة، حيث تسهم جميع فنون اللّغة العربية في تطوير قدرات الطلبة لكتابة مواضيع في المستوى من ترجمة أفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم.

فالتعبير الكتابي كلام مكتوب، يصدره المرسل كتابة ويستقبله المرسل إليه قراءة ويستخدم هذا النوع من التعبير لوجود فارق زماني ومكاني بينهما، وينقسم إلى نوعين وضيفي وإبداعي، ولا يستغني نوع مهما عن الأخر لأنهما ضروريان في الحياة الإنسانية فبلهما يعبر عن أحاسيسه ومشاعره.

2-2- أنواع التعبير الكتابي:

ينقسم التعبير الكتابي إلى قسمين: التعبير الشفهي والتعبير الكتابي (التحريري).

2-2-1- التعبير الشفهي: إذ ارتبط التعبير بالحدين فيسمى المحادثة أو التعبير الشفوي، ويعرف بأنه إفصاح المرء عن أفكاره ومشاعره وما يجول في خاطره من خلال استخدام اللّسان وإيصال مايريد إلى الآخرين، وهذا النوع يعوّد المرء على الطلاقة في الحديث والتخلص من الخجل، والجرأة في إبداء الرأي، ضبط اللّغة إتقان استعمالها[3].

---

[1]- عاشور، راتب قاسم الحوامة، محمد فؤاد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ،2007، ص197.

[2]- محمد الصويريكي، التعبير الكتابي التحرير، دار مكتبة الكندي، ط1، 2014،ص09.

[3]- المرجع نفسه، ص 14.

2-2-2- التعبير الكتابي: هو عمل عقلي شعوري لفضي يتصل بتكوين الأفكار إيداعها ووضعها على الصفحة البيضاء، وفق القواعد السلامة وجمال الخط، وهو تعبير جميل عن تجربة شعورية أو واقعية صادقة[1].

و من هنا يمكن القول التعبير وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة، وهو تعبير عما تحتويه النفس من مشاعر وأحاسيس أفكار.

التعبير بنوعيه، الشفهي/التكلم، والكتابي/ الكتابة هو وسيلة إرسال يحقق بواسطتها التلميذ أو المرسل متكلما أو كاتبا ذاته، هو المحصلة النهائية لما تعلّمه، فالقراءة والاستماع للنصوص بنوعيها: الأدبية والوظيفية، يزيدان التلميذ بالأفكار والألفاظ والتعابير.

أما فهم مركبات المعرفة اللّغوية، من صرف ونحو وإملاء وغير ذلك فيساعد التلميذ على التكلم والكتابة بلغة سليمة ويقينه من الخطأ والالتباس لذا يجب على أستاذ اللّغة العربية التحدث باللّغة العربية الفصحى، ويلزموا تلميذهم على ذالك، إذا كان هذا الإلزامضروريا لكل المدرسين اختلاف موادهم، فإن مدرس اللّغة العربية إلى بهم في جميع ما يدرسونه.

وينقسم التعبير الكتابي بدوره إلى نوعين وظيفي و إبداعي:

2-1 التعبير الوظيفي: هو الذي يؤدي غرضا وظيفيها تقضيه حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، أي أنه كتابة تتصل بمطالب الحياة مثل كتابة الخطابات الرسمية أو التقارير أو البرقيات[2]. وهذا النوع من التعبير الكتابي لا يمكن لاستغناء عنه لأنه مرتبط باحتياجات حياته يومية.

---

[1]- محمد بلعيد، تقنيات التعبير الكتابي، دار النشر و التوزيع الجزائر، 2003، ص17.

[2]- محمد رحب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب و التوزيع و المطالعة، ط1 1998، ص 143.

2-2 التعبير الإبداعي: هو ذلك النوع من التعبير الذي يراد منه إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف والخيال، بعبارة منتقاة بدقة تتسم بالجمال والسلامة والقدرة على الإثارة وإحداث الأثر في القارئ وإثارة الرغبة لديه التفاعل مع موضعها[1]. ومن هدا التعريف يمكن لنا أن نستخلص أهمية هذا النوع وهي تكمن:

- أنه يوفر فرصة أكبر للتعبير عن المشاعر والأحاسيس.
- ينمي القدرة على صياغة الأفكار وسبل عرضها بطرائق مؤثرة.
- يعد مجالا للخلق والإبداع والابتكار من خلال أساليب الكتابة المختلفة كالمقالة الأدبية و القصص والخواطر.
- يعد من الوسائل الفعالة لحبيبالعربية إلى نفوس المتحدين بها والمستخدمين لها في التواصل.

3- طرائق تدريس التعبير الكتابي في المرحلة المتوسطة:

لا يوجد اختلاف في الخطوات المتبعة في تدريس التعبير الكتابي في المرحلة المتوسطة عنها في نهاية المرحلة الابتدائية، ويقوم المدرس بسلوك الخطوات التالية :

- التمهيد للموضوع عبر المحادثة أو عبر التذكير بما مر مناسب للموضوع في قراءات أو محادثات سابقة.
- تدريس الموضوع المختار على السبورة.
- قراءة الموضوع مع وضع خطوط تحت الكلمات التي تشير إلى الأفكار الأساسية التي اشتمل عليها الموضوع بتوجيه من المدرس وبمشاركة الطلاب.
- يتم تنسيق الأفكار المدونة على اللوحة لتشكل تصميما لجميع الأفكار الرئيسية، مما يساعد على كتابة الموضوع.

[1]- محمد علي عطية، مهارات الإيصال اللّغوي وتعليمها، ص 164.

- يمكن أن يتم وضع أكثر من موضوع ليختار الطالب الموضوع المناسب مع ميوله ورغبته[1].
- التفكير في الموضوع بعد قراءته مابين خمس إلى عشر دقائق.
- يوجه المدرس إلى الطلبة شرح الموضوع والبحث عن أفكار الرئيسية ويتم تدوين عناصر الرئيسية.[2]

ومن كل هذا نستخلص عن طرائق تدريس التعبير الكتابي أنه على الأستاذ أن يمهد ويختار الموضوع بما يشوق الطلبة على الدرس ويهيئ أذهانهم (اختيار الموضوع إما أن يكون من طرف ٱلأستاذ أو الطلبة)، وعلى الأستاذ أن يساعدهم بأن يذكر لهم الميادين التي يختارون منها الموضوعات، ثم يعرض الموضوع على الصبورة مع عناصره الأساسية،كما يجب عليه أن ينتبه إلى ضرورة العناية بالفكر من تسلسلها وترابط أجزائها التزام الترابط المنطقي والانسجام التام بين العبارات من غير تناقص ولا حشو ولا تكرار وبمعنى آخر يؤكد المدرس على أن تكون جمل الطالب مناسبة تحتوي على المعنى المطلوب. كما يجب أن يركز على ضرورة إفصاح الطالب عن رأيه الشخصي، وأن يتجنب قدرا الإمكان الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية.

4- أهداف تدريس التعبير الكتابي:

للتعبير الكتابي أهداف عامة لا تختلف كثيرا عن التعبير الشفهي وتتمثل في[3]:

- تمكين المتعلمين من التعبير عما في نفوسهم بلغةسليمة وكتابةصحيحة.
- اكتساب المتعلمين القدرةعلىسلسلةالأفكار وبناء بعضها على بعض جمل مترابطة ترابطا منطقيا.

---

[1]- محمد الصويريكي، المرجع السابق، ص129.

[2]- المرجع نفسه، ص129.

[3]- محسن علي عطية، أساليب تدريس اللّغة العربية، الشروق 2006، ص218.

- زيادة الثورة اللغوية لدى المتّعلمين التي تساعدهم على التعبير الواضح السليم.
- تأهيل المتّعلم لمواجهة مواقف حياتية تتطلب الفصاحة وسلامة التعبير.
- تدريب المتّعلم على حسن تنظيم مايكتبون.
- تدريب المتّعلم على حسن الخط والنظافة في الكتابة.
- تنميه القدرة على ممارسه النقد والمناقشة.
- إطلاع المتّعلم على أفكارالآخرين واحترامها.
- حفز المتّعلّمين على المطالعاتالخارجية والاطلاع على أساليب التعبير المختلفة.
- تدريب المتّعلّمين على حسن الاستشهاد وسوق الأفكار والدفاع عنها[1].

5 – أهميه التعبير الكتابي :

يعتبر التعبير الكتابي العصب الذي لا تقوم به بقيه الأنشطة التعليمية الأخرى فهو:

✓ ينظم خبرات المتعلمين ويبرز قيامهم بها وسموهم إلى المستوى العلمي.

✓ يرفع التلاميذ إلى الانتقال من مجال استهلاك المعارف إلى مجال استعمالها بفعالية ونجاعة في نشاطهم اللّغوية مشافهة، وكتابة،ويجعل التلميذ يكشف فائدة كل عمليه تعليمية يمارسها.

✓ يمنح فرصة كيفية التعامل مع المشاكل في وضعيات ذات دلالة (مستمده من الواقع) متضمنة قيّم تربويّة واجتماعية إيجابية.

✓ يجعل التلميذ يكشف الصعوبات والعوائق التي تعترضه في تجسيد تعليميّة وفق المعايير والشروط.

✓ إنّه نشاطيتمحور حول المتعلم ويمارس في كل وحده.

✓ إنّه نشاط أملته بيداغوجية الكفاءات التي تسمي بيداغوجية الإدماج[2].

---

[1]– محسن علي عطية، المرجع السابق، ص 218.

[2]– بحث في نشاط التعبير الكتابي من إعداد الأستاذ لقويرح أمحمد، ولاية بسكرة، ص02.www.elbassair.com

ومن هنا نستخلص أنّ أهمية التعبير الكتابي كبيرة بالنسبة إلى المتّعلم، إذ تساعده في تنميه خبراتهم وتطوير معارفه.

6- أسباب ضعف التلاميذ في التعبير:

إنّ الضعف في التعبير، ظاهرة عويصة يعاني منها المتّعلم، نذكر من بين هذه الأسباب:

6-1 أسباب تعود إلى المعلّم:

هناك أسباب عديدة يساهم فيها المعلم في ظهور عجز المتّعلمين في التعبير نذكر من بينها[1]:

1- في الغالب يقوم المعلم باختيار الموضوع دون الاهتمام برغبات وميولات المتّعلمين، كما أنها لا تكون مرتبطة بتجاربهم ومواقعهم الشخصية زيادة على ذلك تكون تفوق قدراتهم العقلية، وهذا ما يؤدي إلى عجزهم في التعبير وفي بعض الأحيان ينفرون من الكتابة، ولو كانت الموضوعات المختارة من اختيار المتّعلمين، يكون الإقبال على التعبير أفضل.

2- عدم اهتمام المعلمين بإعداد المواضيع وتقصيرهم في تعريف المتّعلمين بمكونات وعناصر كتابة التعبير، وعدم تقديم الإرشادات حول ضرورة تنظيم الأفكار، وتسلسلها وانسجامها.

3- عدم مراعاة بعض المعلمين للغة التي يتحدث بها، فالكثير منهم يتحدث بالعامية أو الدارجة أمام المتّعلمين، وهذا يؤثر سلبا عليهم، وهذا يؤدي إلى عدم اكتسابهم للغة الفصيحة.

[1]- ينظر، عمر عيسات، تدريس التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية بين الإقبال و النفور، ص95،96.

4- فرض النمط التفكير على المتّعلمين من قبل المعلم مما يؤدي إلى تقييدهم، وعدم فسح المجال أمامهم للإفصاح عما يجول في ذهنهم وخاطرهم.[1]

5- من الأمور التي تقف عقبة في طريق تنمية لغة المتّعلم، الأسرة والمدرسة لأنهما لا تشجعان المتّعلمين على المطالعة، والقراءة نظرا لأهميتها إذ تساعدهم على اكتشاف ميولهم واستعداداتهم، كما تساعد المتعلم على ابتكار أفكار جديدة، أو تعبير جديد، كما أنها تمكن على معرفة قدرة المتعلم على استخلاص المعلومات والتلخيص ومدى قدرته على المناقشة.[2]

6- غياب الحوار في المدرسة والأسرة مع المتعلمين ، وهذا يؤدي بهم إلى عدم القدرة في قدراتهم، وعدم تعلم أسلوب الحوار والمناقشة، التعبير والإفصاح عن أرائهم، وهذا يؤثر سلبا على رصيدهم اللغوي.[3]

6-2 أسباب تعود إلى المتّعلّم:

1- يساهم المتّعلم مساهمة فعالة في توفير الأسباب التي تؤدي إلى ضعفه في التعبير الكتابي لنفوره عن القراءة والمطالعة، وانصرافه عن المشاركة في النشاطات والمنافسات العلميّة التي تقام في المؤسسات المدرسية، وهذا يؤدي به إلى عدم تنمية القاموس اللغوي له والخجل من مواجهة الآخرين، وعدم تعوده على الحوار والمناقشة وبالتالي ضعف الثروة اللّغوية مما يؤدي إلى عجزه في التعبير والإفصاح عن أفكاره وأحاسيسه وميولاته بوضوح وسلاسة.[4]

---

[1]- ينظر، عمر عيسات مرجع السابق، ص95-96.

[2]- ينظر، فهم مصطفى، مهارات القراءة، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، 1999، ص146،145.

[3]- ينظر، سعاد عبد الكريم، المرجع السابق، ص84.

[4]- ينظر ، عمر عيسات، المرجع السابق،ص96.

2- إنّ العصر الذي نعيش فيه هو عصر التطورات في جميع الميادين وخاصة ميدان السمعي والبصري، وتستغل هذه الوسائل استغلالا سلبيا من قبل المتعلمين، كونهم يعتمدون على المعلومات الجاهزة والسريعة خاصة من شبكة الانترنت بالتالي عزوفهم عن الكتابة والتعبير بأسلوبهم الخاص كما هناك من المتعلمين من يعتمدون أثناء الكتابة على الآخرين وهذا ما أدى بهم إلى الكسل الفكري واللغوي.

3- انشغال بعض المتعلمين باللهو، وعدم الاستماع الجيد للآخرين وهذا يؤثر سلبا عليهم.

4- عزوف المتّعلمين عن التعبير الكتابي بسبب كثرة الأخطاء خاصة الإملائية منها.[1]

7- كيفية علاج الضعف في التعبير:

بعد ما قمنا بتحديد الأسباب التي أثرت سلبا على المردود اللغوي والفكري للمتعلمين من طرف الجهات المختصة بشؤون الدراسة تم الخروج بمجموعة من الاقتراحات التي تخفف من ضعف المتعلمين أثناء الكتابي، ومن بين هذه الاقتراحات نجد:

1- إعطاء الحرية للتلاميذ في اختيار موضوعات التعبير حسب ميولاتهم ورغباتهم، هذا يدفعهم إلى الإبداع الفكري واللغوي أثناء الكتابة وخاصة إذا كانت الموضوعات مرتبطة بتجاربهم الخاصة أو البيئة التي يعيشون فيها فهذا يحفزهم على الكتابة والتعبير.[2]

2- تشجيع المتعلم على القراءة والمطالعة لأهميتها في تنمية القدرات اللغويّة والفكرية له ولا شك الاستمرار في القراءة يكسبه ثقافة وعلما، كما يعينه على فهم واستيعاب قواعد اللغة و أصول نحوها و صرفيها و بالتالي يعينه على توظيف هذه القواعد والأصول على الوجه الصحيح في التعبير عن أفكاره وأحاسيسه.

---

[1]- ينظر، عمر عيسات المرجع السابق، ص 96.

[2]- ينظر ، سعاد عبد الكريم، المرجع السابق، ص 87، 88.

3- إنّ الطفل دائما يتأثر بما حوله ولذلك على المعلم أن يكون داخل القسم منتبها للغة التي يتحدث بها وأن يبتعد كليا عن استخدام اللغة العامية أثناء تقديم الدرس.

4- تشجيع المتعلمين على المناقشة والحوار في المدرسة وحتى في الأسرة فهذا يقضي على الكثير من المشاكل التي يعاني منها البعض، كالخوف والقلق والخجل وتَعوُد المتعلمين على المواجهة والتعبير في مختلف مراحل حياتهم وفي مختلف مواقف نظرا لأهمية الحوار من الناحية الاجتماعية كونه لسان التخاطب بين الناس في مختلف أصقاعهم وأقطارهم.[1]

5- تصحيح الأخطاء التي يرتكبها المتّعلمون، ودون إشعارهم بذلك، وأنّ التصحيح موجه للجميع وليس لفئة معينة حتى لا يكون هناك نفور للمتّعلمين من مادة التعبير الكتابي.

6- كثرة التدريب على التحدث والكتابة، وإزالة الخوف والتردّد من نفوس المتّعلمين بشتى الطرق الممكنة.[2]

7- الاستعانة بالوسائل التكنولوجية، نظرا للإيجابيات التي تتميز بها

ومنأجل تطوير المدرسة وتحقيق نتائج إيجابية للحد من ظاهرة تدني مستوى الفكري واللغوي للمتعلم.

8- إعادة النظر في صياغة البرامج اللغوية بوضع طرائق مميزة ومناسبة تلائم المستوى اللغوي والفكري للمتعلم، مع ربط مواضيع التعبير بمختلف المناسبات كعيد الأم يوم العلم، عيد الشجرة... أضف إلى ذلك مساعدة المعلم بدليل تحدد فيه مختلف التقنيات

[1]- ينظر، يوسف أبو العدوس، المهارات اللغوية وفن الإلقاء، ط2، دار النشر والتوزيع للطباعة، مان،2009،ص153.

[2]- ينظر، سعاد عبد الكريم، المرجع نفسه، ص88.

وطبيعة المواضيع المقترحة، حتى لا يكون اختيار المواضيع عشوائيا ولا يناسب طبيعة المتّعلم.[1]

8- مظاهر الضعف المتّعلمين في التعبير:

هناك مظاهر عديدة لضعف المتّعلمين في مادة التعبير الكتابي وهي كالآتي[2]:

- عدم ترتيب الأفكار والجمل ويظهر ذلك في اضطراب المعنى العام للموضوع، إضافة إلى العجز في استخدام أدوات الربط بين الجمل وينتج عن ذلك غياب الانسجام والاتساق بين الجمل والأفكار.
- استعمال بعض الألفاظ العامية في الكتابة، وهناك في بعض الأحيان
- يستعمل مفردات باللهجة القبائلية.
- كثرة الأخطاء اللغوية خاصة النحويّة والإملائية.
- سوء استخدام علامات الترقيم، وفي بعض الأحيان إلغاؤها كليا.
- إهمال الجانب التنظيمي عند الكتابة وعدم التقيد بالنظام العام أثناء الكتابة وتحديده بالمقدمة والعرض والخاتمة.
- عدم التركيز على الفكرة الأساسية أثناء التعبير والخروج عن الموضوع.
- رداءة الخط وعدم وضوح الخط.

[1]- عمر عيسات، المرجع السابق، ص100.

[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص98-99

المبحث الثاني

المقاربة بالكفاءات

تعتبر بيداغوجية المقاربة بالكفاءات تصويرا بيداغوجيا حديثا للمنظومة التربوية الجزائرية، وقد جاء هذا المسعى البيداغوجي بعد فشل المقاربة بالأهداف لمسايرة مختلف التطورات الحاصلة في جميع الميادين، فالتعليم في ظل هذا النموذج لم يعود مجرد تلقين معارف ومفاهيم، بل أصبح إجراء يهدف إلى جعل الفعل التربوي منتوجا، من خلال وضع المتعلم في جوهر العملية التعليمية التعلمية.

لقد أحدثت المقاربة في الكفاءات ثورة في تصميم المناهج الدراسية وأصبحت من أكثر المجالات جلبا للاهتمام والبحث في الميدان التربوي وذلك نظرا لما ارتكزت عليه من نظريات متعددة في علم النفس و علوم التربية وإن التحكم في نجاح أو فشل تطبيق هذه المقاربة، وذلك في حالة توفر كل متطلبات هذا التطبيق لا يزال سابقا لأوانه، خاصة في الأنظمة التربوية التي تبنت هذه المقاربة دون أن تكيفها تكييفا تاما بحسب الدافع بكل مكوناته.

أول ما نتطرق إليه هو تعريف المقاربة بالكفاءات لغة واصطلاحا:

1-1 لغة: يقول ابن منظور في مادة قرب "القرب نقيض البعد قرُب الشيء بالضم يقرب قُربا قربانا أي دنا فهو قريب الواحد و الاثنان و الجميع في ذلك سواء"، و قوله تعالى :"ولو ترى إذ فزعوا فلا فوت و أخذوا من مكان قريب."جاء في التفسير أخذوا من تحت أقدامهم."[1].

1-2 اصطلاحا: هي الكيفية العامة لإدراك مسألة ما أو هي "تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز .في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مج(1)، مادة قرب، دار صادر بيروت، ط1،،ص662

تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب في طريقة ووسائل ومكان وزمان، وخصائص المتّعلم والوسط والنظريات البيداغوجية"[1].

انطلاقا من هذا تكون المقاربة عبارة عن قاعدة أو نظرية تتكون من مجموعة من المبادئ والأسس واستراتيجيات التعلّيم التي يعتمد عليها في تقديم البرنامج الدراسي. وذلك لتحبيب أو تقريب المادة المعرفيّة من التلميذ مما يساعد على تسهيل طرائق الحصول عليها. وفي الأخير نتوصل إلى تحقيق العلاقة بين التعريفين اللّغوي والاصطلاحي.

وثاني شيء نتطرق إليه وتعريف الكفاءة لغة واصطلاحا .

2- مفهوم الكفاءة:

2-1 لغة: ورد في لسان العرب "كافأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه والكفيء بمعنى النظير، وكذلك الكفء المصدر الكفاءة والكفء =النظير والمساوي [2].

ويقول غزّ وجلّ: "لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفواً أحد".

2-2 اصطلاحا: تعددت التعاريف التي ذكرها علماء التربية حول مصطلح الكفاءة.

الكفاءة: "هي تعبير عن المعنى التربوي البيداغوجي الذي ينطلق من الكفاءة المستهدفة في نهاية نشاط أو مرحلة التعليميّة، لتحديد استراتيجية التكوين في المدرسة والتي تتعلق بمقارنة التدريس وأهداف التعلّيم وغربلة المحتويات والوسائل التعلّيميّة وأساليب التقويم[3]."

من خلال التعاريف نستخلص أنّ الكفاءة تعني قدرة الفرد على أداء فعل أو مهارة، وذلك بالتزامه لشروط و قواعد وخطوات معينة تجعله فعالاً في حل إشكالية معينة، ولهذا فالكفاءة هي تلك الاستعدادات والمؤهلات والمعارف التي يملكها الفرد والتي يتخذها من أجل القيام بالعمل على أحسن وجه.

---

[1]- فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، العدد17، ص02.

[2]- ابن منظور، المرجع السابق، ص 20.

[3]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع، ط1، 2005، ص31.

3- خصائص المقاربة بالكفاءات:

من بين أهم خصائص المقاربة ما جاء في الوثيقة لمنهاج اللّغة العربية والتي ركزت في معظمها على جعل المتّعلم في قلب العمليّة التعلّيمية والسعي إلى تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة، وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف عند اكتسابها وحفظها،فكل النشطات اعتمدت عليه أساسا، فالمقاربة بالكفاءات جاءت لإنقاض المتّعلم من جانبه السلبي الذي كانت عليه المقاربات التقليدية أي تخزين المعارف والمعلومات وحفظها بشكل آلي ثم استظهارها في الوقت الذي يطلب منه إلى الجانب الايجابي أي المعارف والمعلومات ينتجها المتّعلم وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية والتي تتمثل في:

- النظر إلى الحياة بمنظور عملي.
- الاقتصار على الجانب العملي من محتويات المادة الدراسية.
- محاولة استثمار محتويات المادة الدراسية في الجانب الحياتي.
- السعي إلى تثمين المعارف الدراسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- جعل المتّعلم في قلب العمليّة التعلّيميّة .
- إنّ الكفاءة تؤدي في إطار وضعي إدماجية ذات دلالة، إنّ هذه الوضعية الإدماجية تسمح للتلميذ بتسخير مختلف معارفه ومكتسباته بصورة فعالة وإجرائية.[1]

[1]- وزارة التربية الوطنية الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، الجزائر، مارس2006، ص04.

4- أهداف المقاربة بالكفاءات:

تحرص المقاربة بالكفاءات إلى الوصول إلى مجموعة من الأهداف توضحها بشيرة بدر الدين فيما يلي:

- فسح المجال للمتّعلم من أجل إبراز طاقته وقدراته وتسخيرها في العمليّة التعليمية التعلّمية.
- ربط التّعليم بالواقع المعيشي .
- العمل على تحويل النظرية المعرفية إلى معرفة نفعية.
- تحقيق أعلى نسبة ممكنة من النجاح لدى التلميذ .
- تنمية روح الاعتماد على النفس لدى التلميذ.[1]

من خلال ما سبق يتضح أنّ المقاربة بالكفاءات أعطت المتّعلم الكثير من اهتماماتها من أجل الوصول إلى أهداف إجرائية تظهر من خلالها معرفة المتعلم للمواد المعرفية المقدمة له، وهذه الأهداف كلّها تتمحور حول المتّعلم حتى تقدم له الحرية في استثمار طاقته واستغلالها في مختلف المواقف.

[1]- بشيرة بدر الدين، القراءة في المدرسة الجزائرية في ظل المقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، ديسمبر 2004، ص72.

5- المكونات الكفاءة:

يقول محمد بن يحي زكريا معلقا على المخطط أعلاه: يلاحظ من المكونات الأساسية للكفاءة الخصائص الآتية:[1]

[1]- محمد بن يحيى زكريا، تدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات و المقاربة بالأهداف، الجزائر، ص 70

1- تعبئة مجوعة من الموارد: (معارف، معلومات حقائق، مهارات، قوانين ...). وتكون هذه الموارد غالب الأحيان مدمجة، و تتشكل في قالب واحد.

2- الكفاءة عبارة محدد مضبوطة: و معنى هذا أن الكفاءة لا تحدث عن طريق العشوائية والاعتباطية، ولا تنفصل عن إمكانية الفعل إذ لا فائدة من نشاط إذ لم يتمظهر في وضعيات مشابهة لتلك التي تم تعلمها أو في وضعيات جديدة. أي في إمكانية تطبيقها في سياقات مختلفة سواء كان سياقا شخصيا أم اجتماعيا أم مهنيا.

6- أنواع الكفاءات:

يميز محمد بن يحي زكريا بين أربعة أنواع من الكفاءات الأساسية التالية:

- **الكفاءات المعرفية:**وتشتمل على مجموعة من المعارف والمعلومات والمهارات والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد مهمة معينة.
- **الكفاءات الأدائية** : وتمثل المهارات الحركية(الفعل الإرادي)، خاصة في حقل خاصة في حقل المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني و الحركي، وأداء هذه المهارات بالاعتماد على ما حصله الفرد من كفاءات معرفية.
- **الكفاءات الوجدانية** : وتشير إلى آراء واتجاهاته وميولاته ومعتقداته وسلوكه الوجداني، و تغطي جوانب كثيرة منها:

1- اتجاهاته نحو المهارة التي يتقنها.

2- تقبله لنفسه.

3- ميوله نحو المادة المعرفية.

- **الكفاءة الإنتاجية:** وتهدف هذه الكفاءات إلى النتائج التي توصل إليها المختص، أي نجاح المختص في أداء عمله،(ليس مايؤديه لكن ما يترتب عما يؤديه)[1].

[1]- محمد بن يحيى زكريا، المرجع السابق، ص 94.

7- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

وتقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ منها:

1- مبدأ البناء:

أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته وحفظها في ذاكرته الطويلة.

2- مبدأ التطبيق:

يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها.

3- مبدأ التكرار:

أي تكليف المتّعلم بالمهام الإدماجية نفسها عدّة مرات قصد الوصول إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات .

4- مبدأ الإدماج:

يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى كما تتيح للمتّعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك ليدرك الغرض من تعلمه.

5- مبدأ الترابط:

يسمح هذا المبدأ لكلّ من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلّم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.[1]

[1]- بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التّعليم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بولاية ميلة-، رسالة ماجستير، ص83.

8- مستويات الكفاءة:

تنقسم مستويات الكفاءة حسب فترات التّعلم إلى ما يلي:

1. الكفاءة القاعدية: compétence de base

إنّها نهاية تصف عملا منتهياً، تتميز بطابع شامل وعام تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية ويتم بناؤهاوتنميتها خلال سنة دراسية أو طور.

2. الكفاءة المرحلية: compétence d'étape

إنّها مرحلية دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية بجعلها أكثر قابلية للتجسيد تتعلق بشهر أو بفصل أو مجال، وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية.

3.الكفاءة الختامية: compétence finale

هي مجموعة نواتج التّعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليميّة، وتوضح بدقة ما سيفعله المتّعلم أو ما سيكون قادرا على القيام به في ظروف محددة لذا يجب على المتّعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلّم.

4.الكفاءة العرضية أو الأفقية:compétence transversale

هي مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف الموارد التي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف[1]، ذلك أن التحكم في الكفاءات العرضية تهدف إلى رفع المتّعلمين نحو التمكن من التعلم في الاستقلالية متزايدة والاهتمام بتطوير الكفاءات العرضية ويأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاثة تحولات أساسية في التعلّيم وهي:

- المرور من التعليم الذي يركز على والمواد إلى تعلم يركز على المتّعلم.

[1]- بن سي مسعود لبنى، المرجع السابق، ص 49.

- المرور من التّعلم الذي يركز على مكتسبات يمكن تجنيدها نحو تعلم يركز على القدرة وعلى الفعل وإمكانيات الفعل في سياق محدد.
- الانتقال من تعلم المعارف إلى تعلم حسن الفعل.[1]

9- المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا الإدماج:

تعد المقاربة بالكفاءات مفهوما إدماجيا من منطق أن الكفاءة هي قدرة المتّعلم على تجنيد وإدماج القدرات والمعارف والمواد بطريقة فعّالة \ عملية بهدف إعطاء معنى للمتّعلمات، ولما كانت الكفاءة تتطلب عملية التجنيد والإدماج لما تم ذكره، فذلك بغرض الاستغلال في وضعيات ذات معنى.

إن إدماج (محتويات، نشاطات ....) وتجنيد قدرات ومعارف... يمّكن المتّعلم من اكتساب كفاءة هي نتاج تعامله مع هذه الوضعية أو تلك.

- ومن ثمّ، فالمقاربة بالكفاءات باعتباره بيداغوجيا إدماجية نجدها مؤسسة على:
- إقامة تمفصل بين التكوين النظري والتطبيق.
- وضع نشاطات من أجل هيكلة مكتسبات من قبل المتّعلم، مع منح المتّعلم نقاط ترسيخ تسمح له بإقامة جسور معرفية تعطى معنى للتعليمات الجديدة.
- إعداد شبكة للمكتسبات المعرفية المختلفة، بدلا من فصلها عن البناء المعرفي للمتعلم.
- العمل على ضوء مداخل عدّة (اجتماعية، اقتصادية، فلسفية، نفسية...) لمواجهة وضعية ما.
- تجنيد قدرات مثل: التوثيق، تحليل وضعية، التقويم الذاتي، الاتصال.... من مختلف المواد من أجل تحكم أوسع وأعمق في هذه القدرات.[2]

---

[1]- بن سي مسعود لبنى، المرجع السابق، ص 49.

[2]- فريد حاجي سلسلة موعدك التربوي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، العدد 17 ، ص12

المبحث الثالث

مراحل سيرورة التعبير الكتابي

يدرس التعبير الكتابي في مرحلة الطور المتوسط في حصتين:

1- الأولى : حصة التحرير.

2- الثانية : حصة التصحيح .

أ-حصة التحرير :

وهي الحصة التي يثار فيها موضوع التعبير الكتابي، ويدعى التلاميذ إلى استخلاص عناصره، وتهدف الحصة إلى تدريب التلاميذ على أساليب التعبير الكتابي من خلال تحرير موضوع له علاقة بالوحدة اللّغوية وتطبق هذه الحصة وفق الخطوات التالية:

أ- تقديم الموضوع.

ب- مناقشة الموضوع.

ج- استخراج العناصر الأساسية.

لقد وضّح لنا بعض الأساتذة بأنهم يساعدون التلاميذ على استخلاص عناصر الموضوع أو يكتبونها على السبورة مباشرة، دون مناقشة حتى يفسحوا لهم مجال تحرير إنشاءاتهم، في حين أكد أغلبهم أنّ المدّة الزمنية المخصصة للتعبير الكتابي غير كافية ولذلك فهم يخصصون الحصة برمتها لاستنتاج العناصر ويكلفون التلاميذ بالتحرير في منازلهم. ومهما تكن الطريقة المتبعة فإن التلاميذ يكتبون بعيدا عن المعلم ودون مساعدته نتيجة اعتقاد هذا الأخير أنّ مهمته تنتهي بكتابة عناصر الموضوع على السبورة متجاهلا أنّ التعليمة قد تكون واضحة ووجيهة في بعض الأحيان، ولكن تلاميذه قد يستغرقون وقتا طويلا في مناقشتها وقد تعترضهم صعوبات أثناء محاولات الإجابة عنها،وهي صعوبات لا تعود في الواقع إلى المهمة المطلوبة نفسها، بل إلى الطريقة التي يفهم بها التلاميذ وإلى كيفية التعامل معها.

إنّ المساعدة التي يقدمها المعلم للتلاميذ أثناء تحريرهم لمواضيعهم الإنشائية لها أهمية بالغة ، فهي تلعب دورا فعالًا في دفعهم إلى الكتابة و تذليل صعوباتها، وهي تتخذ أشكالا مختلفة لعلّ أهمها تحرير موضوع نموذجي يبين فيها المعلّم لتلاميذه كيفية بناء نصّ إلّا أنّ المعاينة الميدانية قد أكدت قلة حدوث هذا الأمر، إذ نادرا ما نجد معلّما يوضح للتلاميذ أثناء إعدادهم لمرحلة الكتابة وبشكل ملموس. كيفية بنائهم لنصوصهم الكتابية، وبالتالي إنجاز المهمة المطلوبة منهم، فمعالجة مسألة البحث عن الأفكار على السبورة، وكذا تحليل المحاولة الكتابية الأولى التي يميزها الشطب والتردد والإضافة وتذليل صعوباتها، تمثل في الواقع عرضا أو مشهدا عن موضوع في طريق الإنجاز، وهو ما يستفيد منه التلاميذ أيما استفادة هذا، وقد أكدت الطرائق الحديثة على ضرورة مرافقة المعلم لتلاميذه أثناء التحرير، بغية مساعدتهم على تجاوز عقباته والأخذ بيدهم، كما أوضحت مشروعية لجوئه إلى الكتابة لهم إن اقتضى الأمر ذلك، كأن يكتب مقدمة الموضوع للتلاميذ الذين يجدون صعوبة في بداية التحرير، إذ تمثل المقدمة في الواقع أصعب ما يمكن أن يتخيله التلميذ أو يبتكره، تقع الكثير من الأمور في مستهل الكتابة ويظهر أثر تدخلات المعلم في الأوقات الحرجة، عندما يتعثر التلميذ أو يتردد، مما يؤكد أهمية الكتابة المشتركة التي لا يكتفي فيها المعلم بالنصائح، بل يمارس الكتابة، وقد يخلق التلميذ أحيانا ليكتب لنفسه مقطعا أو فقرة... فالمهم أن لا يختفي الكاتب (التلميذ وراء ما يملي المعلم، لكن عليه أن يستعين به حتى التناوب تدريجيا[1].

وما يمكن استخلاصه من طريقة تعليم التعبير الكتابي في مدارسنا أنّها طريقة ترتكز على التلميذ، وتتم العمليات الفكرية والمعرفية الأساسية لبناء النّص عند غياب الأستاذ وهكذا تكون التعليمات الخاصة بالكتابة معروفة لدى التلميذ، فهو يكشفها دوما بمفرده

[1] – Jean-Charles channe ،Dominique Boucheton ،aider les élever de (ZEP)à développer des pratique d'écriture proprement «scolaire » in dossier centre national de recherche pédagogique، Bilalec S.A Nancy، p5.

وهو يرى نتيجة الكتابة لا أعمال الكتابة[1]. وكل هذا راجع إلى عدم مساعدة المعلم للتلميذ أثناء الكتابة، فهو لا يستطيع اكتشاف الصعوبات التي تعترضهم، لذلك لا يقدّم العون المناسب لهم، وبذلك يمكن القول إنّ كلا من المعلم والمتعلم يجد نفسه معزولا عن الآخر خلال كل مراحل إنجاز النّص المكتوب، فالمعلم عاجز عن تقديم توضيح يتعلق بكيفية بناء نّص مكتوب، و كيفية جعل التلميذ في وضعية تعلميّة، والتلميذ بدوره لا يعرف كيف يكشف للمعلم عن الصعوبات التي تعترضه.[2]

ب- حصة التصحيح:

ينبغي أن يكون التصحيح عامل تقييم و تقويم في الوقت نفسه، عامل تقييم بمعنى أنّ المعلم يقف من خلاله على مدى تحقيق الأهداف المسطرة في

المناهج، عامل تقويم يتم بهدف ترقية حالة من التصّور والتفكير لرفع مستوى الأداء، إلا أنّه ربط في مناهجنا بتصحيح أخطاء المتعلّم والوقوف عنها[3]، ويقوم المعلم بعملية تقييم كتابات المتعلمين خارج القسم وفق شبكة تقييم يمكن أن تتضمن المعايير و المؤشرات الآتية:

- **الوجاهة:** التقيد بالموضوع، استعمال المعلومات الصحيحة.
- **الانسجام:** ترتيب الأفكار و ترابطها.
- **الإحاطة:** وهي الإلمام بعناصر الموضوع.
- **سلامة اللغة:** الاستعمال السليم للغة ، (النحو، الصرف، الإملاء [4].

---

[1]– Jacques Daurypené ، Apprendre، édité par le centre départemental de documentation pédagogique de Charente maritime،1990

[2]– المرجع نفسه، ص 20.

[3]– ينظر، مديرية التعليم الأساسي، مناهج التعليم الأساسي التطور الثاني، ص96.

[4]– مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج الوثيقة المراقبة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، ص18.

إذ يعتبر هذا التقييم جزءاً من عملية الكتابة مهما يكن نوعها ووظيفتها فإن ابتعدنا عن إطار التعلمات المدرسية، فإننا سنلاحظ أن للكاتب أو منتج النّص المكتوب يقيم إنتاجه بدءاً بالقراءة السريعة له، إلى نقده نقدا ذاتيا فالتقييم يسمح لمن يكتب بمراقبة إنتاجه بناء على الأهداف التي حددها والتي لا تأخذ في الاعتبار فيه الكاتب فحسب، بل التحكم المؤكد فيها، من هنا يمكن القول أن تقييم كتابات التلاميذ يتطلب نوعا ما نسخ هذه الممارسة الاجتماعية في القسم يجعلها ممارسة مدرسية، فيقيم المعلم في إطار المقاربة بالكفاءات إنتاجات التلاميذ الكتابية انطلاقا من تصوراته عما يجب أن يعرف التلميذ فعله في وضعية معينة وفي مادة مقصودة وكذا في فترة مساره التعليمي وتجسيد هذه التصورات في شبكة تقييميّة تتضمن المعايير والمؤشرات (المشار إليها سابقا)، وأقل ما يمكن أن يقال عن هذا التقييم أنّه حدسي وسريع وذاتي.

مرحلة التقويم: يتم تقويم التعبير الكتابي بطرائق مختلفة:

- **التصحيح الثنائي:** ويتمبتقسيم المتعلمين مثنى مثنى بمراعاة التفاوت في المستوى.
- **التصحيح الفوجي:** ويتم فيه تفويج المتعلّمين حسب المقاييس التي أخفقوا فيها قصد التعاون في ضبط الإجابة الصحيحة.
- **التصحيح الجماعي:** وهو الذي يخصصه المعلم بين الفئة والفئة لعلاج الأخطاء الشائعة باستدراك الظاهرة اللغوية[1].

إنّ خير وسيلة للتصحيح، ما جاءت فيه مناقشة الأخطاء فردية إذا كانت الأخطاء فردية، وجماعيا إذا كان الخطأ عند معظم التلاميذ، أو عدد منهمولكي نحقق الغاية من إراحة المدرس في عمليات التصحيح واستفادة التلميذ منها[2]. إرشاد الطلاب إلى مواطن أخطائهم في موضوعات التعبير الكتابي وإلى طريقة تصحيح تلك الأخطاء النحوية أو

[1]– مديرية التعليم الأساسي، المرجع السابق، ص 18.

[2]–رشدي أحمد طعيمة، محمد سيد مناع، تدريس اللغة في التعليم العام نظريات و تجارب، دار الفكر العربي،ص188.

الصرفية أو الإملائية. يعتبر ذلك في واقعة مشكلة من المشكلات التربوية التي يحتاج التغلب عليها إلى شيء واحد، وهو قدرة المدرس ومهاراته في اختيار الوقت، وتحين الفرصة الملائمة التي تساعده على إصلاح أخطاء تلاميذه أثناء الحصة أو خارجها.

الفصل الثاني

واقع تدريس التعبير في المنظومة التربوية الجزائرية

1- الخطأ :

إنّ في التدريس وفق الطريقة التقليدية،الدراسة بالأهداف إذا ارتكب المتعلم الخطأ يعتبر جانبا سلبيا، فيتعرض للعنف سواء كان لفظيا أو جسديا، ولما جاءت الدراسات الجديدة على أساس المقاربة بالكفاءات، أصبحت تنظر إلى الخطأ من الجانب الإيجابي من أجل تحسين مستوى المتعلمين بالبحث عن الأسباب التي أدت إلى وقوعهم في الخطأ، وكيفية معالجتها وتفادي الوقوع فيها مستقبلا.

1-1-مفهوم الخطأ : ضد الصواب ففي قوله تعالى: "وليس عليكم جناح فيما أخطأتم به."، عداه بالباء لأنّه في معنى عثرتم،أو غلطتم.[1]

الخطأ قديما مرادفا للحن وهو مواز للقول فيما كانت تلحن فيه العامة والخاصة.[2]

1-2-أسباب الوقوع في الخطأ :

هناك العديد من الأسباب التي تؤدي بالمتعلم إلى الوقوع في الخطأ ومن بين هذه الأسباب ما يلي:

1- عدم الدراية بالعادات المدرسية :

يتصرف المتعلم تصرفات غريبة داخل القسم عند طرح الأسئلة من قبل المعلم حيث يتظاهر بعض المتعلمين بمعرفة الإجابة ويرفع يده للإجابة والمشاركة، رغم عدم الدراية بالإجابة الصحيحة، ومثل هذه التصرف يشعر المتعلم بالخوف من المعلم، وهناك من يختبئ وراء زملائهم هروبا من المعلم وعدم النظر إليه حتى لا يوجه إليهم الأسئلة، وكل هذه التصرفات تؤدي بالمتّعلم إلى تدني مستواه الدراسي، وعدم القدرة على التعبير والحوار والمناقشة، وقد أثبتت الدراسات أن من بين العوامل التي تؤدي إلى نجاح العملية التعليميّة التعلميّة، الاهتمام النفسي للمتعلم، وعلى المعلم أن يسعى جاهدا لكسب ثقة المتّعلمين

[1]- سورة الأحزاب الآية (5).

[2]- فهد خليل زيد، الأخطاء الشائعة النحوية الصرفية و الإملائية، دار اليازوري ، دط،2009 ص71.

حتى يشعروا بالطمأنينة، ومحاولة إيجاد علاج لها حتى يخفف من انتشار هذه الظاهرة بهدف تجنيب المتعلمين الوقوع في الأخطاء سواء الإملائية أو النحوية أو الصرفية أو اللغوية[1]

1. صعوبات مرتبطة بالاستخدام الفعال للكفاءات في الوضعيات المركبة :

لتوظيف الإستراتيجيات الذاتيّة للمتّعلم هناك أمور يجب أخذها بعين الاعتبار وهي:

العلاقة الاجتماعية بالمعرفة :

إن المستوى المعيشي والمستوى اللغوي للأسرة يلعب دورا مهما في مكتسبات الفرد إذ عاش وترعرع الطفل في أسرة مثقفة يكون رصيده اللغوي أحسن من الذي عاش في أسرة غير مثقفة، هذا من الناحية اللغوية، أما من الناحية الاجتماعية[2]، ومن المعلوم أن تربية الأطفال متباينة لأسباب ترجع إلى الواقع الاجتماعي لكل أسرة، وهذا الواقع تعكسه العلاقات بين الأفراد، وعدد الإخوة، والعادات والتقاليد التي يؤمن بها الأبوان ويريدان تجسيدها في تصرفات أبنائهما[3].

- التجارب العاطفية مع موضوع التعلم :

إن علاقة كل متعلم مع مادة معينة مرتبطة بتجربة عاطفية معقدة، حيث نجد من المتعلمين من يميل إلى مادة وينفر من مادة أخرى، فالكثير منهم تكونت لديهم عقد مادة ما، خاصة إذا تعرض المتعلم للضرب أو للإهانة داخل القسم من طرف المدرس، نجده ينفر ويكره المادة والمعلم معا، ولذلك على المدرس أن يكون منتبها لتصرفاته وأقواله أمام المتّعلمين، حتى لا يعود بالسلب عليهم،والعلاقة بين المعلم والمتّعلم والمادة الدراسية

[1]– ينظر، محمد الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية، ط2، الورسم، الجزائر، 2013، ص83.

[2]– المرجع نفسه، ص84.

[3]– أوحيد علي، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، ص189.

علاقة ترابط فيما بينهم لأنّ المعلم غير المقتنع بالمادة التي يدرسها يقدم معلومات ناقصة غير واضحة للمتعلمين، وهذا يشعرهم بأنّ المادة صعبة وبالتالي العزوف عن دراستها.[1]

أهمية الخطأ في التعلّم :

للخطأ أهمية كبيرة في التعلم إذ أنّه :

1- جزء لا يتجزأ من التمشي العلمي :

يبنى التمشي العلمي اعتمادا على الفرضيات، يقوم البحث العلمي على مجموعة من الشروط والأسس من بينها الفرضية التي يقدمها الباحث كبدائل الحل بعد تحديد المشكلة وعن طريق البحث يتم التواصل إلى إثبات صحة أو نفي الفرضيات، ولا يوجد بحث علمي دون وجود أخطاء، فالخطأ فرصة أساسية وجسر عبور من أجل التقدّم في العلوم التي تتطور بمجموعة من الفرضيات.

من المفيد أن يستفيد التمشي البيداغوجي من التمشي العلمي في ما يتعلق بالفرضيات غير ما يمكن تنميته في الواقع هو خيال المتعلم، إذ استفادت البيداغوجية كثيرا من البحوث العلمية وذلك فيما يتعلق بالفرضيات كما سبق الذكر في العنصر الذي قبله، إلا ما يمكن تنميته في الواقع هو الخيال، والإنسان بطبيعته يميل إلى الخيال كثيرا والمتّعلم يذهب بعيدا في خياله، وعلى المعلم أن يقوم بتنمية هذا الخيال في الواقع، وذلك بتقديم النصائح والإرشادات وتشجيع المتعلم على تخيل الحلول أيّا كان نوعها وذلك دون تدخل المعلم للمتعلم حتى لا يقع في الأخطاء.

[1]- محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص 84.

1-4- أهم الأخطاء الوردة في التصحيح التعبير الكتابي لمتعلّمين الطور المتّوسّط :

الخطأ	نوعه	صوابه	القاعدة
فالمطر عليها و البرد عليها	تعبيري	فهي معرضة للمطر	
حادث مرور خطيرة و مؤلم	إملائي	حادث مرور خطير و مؤلم	الصفة تتبع الموصوف في التذكير والتأنيث.
من اجراء الكارثة	إملائي	من جراء الكارثة.	
صارفيضان بعنف	تركيبي	حدث فيضان عنيف	
البراكان	إملائي	البركان	
فنساب المياه في النهار	إملائي	فتصب المياه في النهار	
ضرب زلزال اليابان	لغوي	وقع /حدث زلزال عنيف	
المساءلة	إملائي	المسألة	
الخطأ	نوعه	صوابه	القاعدة
ان اثر التدخين على صحة الفرد يعرضه لاسباب كثيرة ومشاكل خطيرة .	تركيبي ولغوي	إن اثر التدخين على صحة الفرد كبير جدا بحيث يسبب له الكثير من المشاكل الصحية.	
تلقى الاسعافات و بمجرد وصوله الى القرية	إملائي وتركيبي	تلقى الإسعاف بمجرد وصوله إلى القرية	الواو لا تكتب في آخر السطر .
وهي صديقة المفضلة لدي	تركيبي	وهي الصديقة المفضلة عندي	

الخطأ	نوعه	صوابه	القاعدة
نيابة عن كافة زملائي بالوضع الذي آلة اليه الحجرة.	إملائي	نيابة عن كافة زملائي بالوضع الذي آلت إليه الحجرة.	تاء الفعل مفتوحة وهمزة مد آلت.
فقد كسر الباب	تعبيري	فقد تكسر الباب	
منذ العام الماضي و الى اليوم لم يعوض الباب المكسور وبقاء الحجرة دون باب ...	إملائي	.....وإلى هذا اليوم لم يعوض.	
وإلى اعطاء المباشر الاصلاحات الازمة .	إملائي	وإلى إعطاء المباشر الإصلاحات اللازمة	
فاطمة نسومرمن بطلات الجزائر اللاتي سجلت بنضالهن .	تعبيري وصرفي	فاطمة نسومر من بطلات الجزائر اللواتي سجلن بناضلهن.	
ونظرا المكانة التي احتلتها.	تركيبي	ونظرا للمكانة التي احتلتها.	

الخطأ	نوعه	صوابه	القاعدة
ضدا،إلى، ان آيدي	إملائي	ضد، إلى ،أنّ ، أيدي	
للغابة الجزائرية طابعا خاصا و هاما	نحوي	للغابة الجزائرية طابع خاص و هام.	تقديم الخبر على المبتدأ و المبتدأ مرفوع.
و تكون عنصر أساسيا لتوازن الطبيعي .	تعبيري و إملائي	وهي عنصر أساسي للتوازن الطبيعي .	
في الايام من الشتاء	إملائي	في يوم من أيام الشتاء	
الخطأ	**نوعه**	**صوابه**	**القاعدة**
وسقوط كميات ضخمة من الثلوج.	تعبيري	وسقوط كميات كبيرة من الثلوج.	
إرتكب جريمة بحق أمه بعد أن طعن امه	تركيبي	ارتكب جريمة بحق أمه إن طعنها .	
ولعب النادي	تركيبي	ولعب في النادي	

الخطأ	نوعه	صوابه	القاعدة
وقرأ إلى السنة الرابعة	لغوي	ودرس حتى السنة الرابعة	
وعند أكبر و ذهب إلى بشار	تركيبي و لغوي	وعندما كبر سافر إلى بشار لأداء الخدمة العسكرية	
الرسول يعلم القرآن	لغوي	عند عودته درس عامين	
وهي قاضت	إملائي	وهي قضت	
تلميذا منظبطا في هندامه طرحت له سؤالا موجها له	إملائي	تلميذا منضبطا في سلوكه وجهت له سؤالا	
أهل القرية لم أرى ناسا مثلهم	نحوي	أهل القرية لم أر أناسا مثلهم	يحذف حرف العلة غي الفعل الناقص المضارع المجزوم.
كانوا كل اهل القرية يشتغلون مع بعضهم البعض.	صرفي	كان كل أهل القرية يشتغلون مع بعضهم البعض.	
استقبلوا في احسن استقبال	صرفي	استقبلوني أحسن استقبال	همزة الوصل هي همزة تزاد في أوّل الكلمة و تكتب في بداية و في فعل الأمر الثلاثي و الماضي

			والمزيد بحرفين أو ثلاثة أحرف و أمرها و مصدرها .
هاذا يسمح للمراهقين التصرف بحرية في تلبية حاجاته.	صرفي وإملائي	هذا يسمح للمراهقين التصرف بحرية في تلبية حاجاتهم.	الألف بعد الهاء تقرأ و لا تكتب . الضمير ضمير الغائب .
يمكن ان يشرب الخمر وتعاطي المخدرات .	تركيبي	يمكن أن يشرب الخمر و يتعاطى المخدرات	عطف فعل على فعل و مصدر على مصدره .
هذ من شان الاب	إملائي	هذا من شأني الأب.	
الانسان عليه لا بد الاعتناء به.	تركيبي	لابد الإنسان من الاعتناء به	
وشعرها بني و طويل و لكنها متحجبة تلبس لباسا يسطرها و هي جميلة.	تعبيري وإملائي	وشعرها طويل وهي محتجبة ، تلبس لباسا محترما يسترها و هي جميلة.	

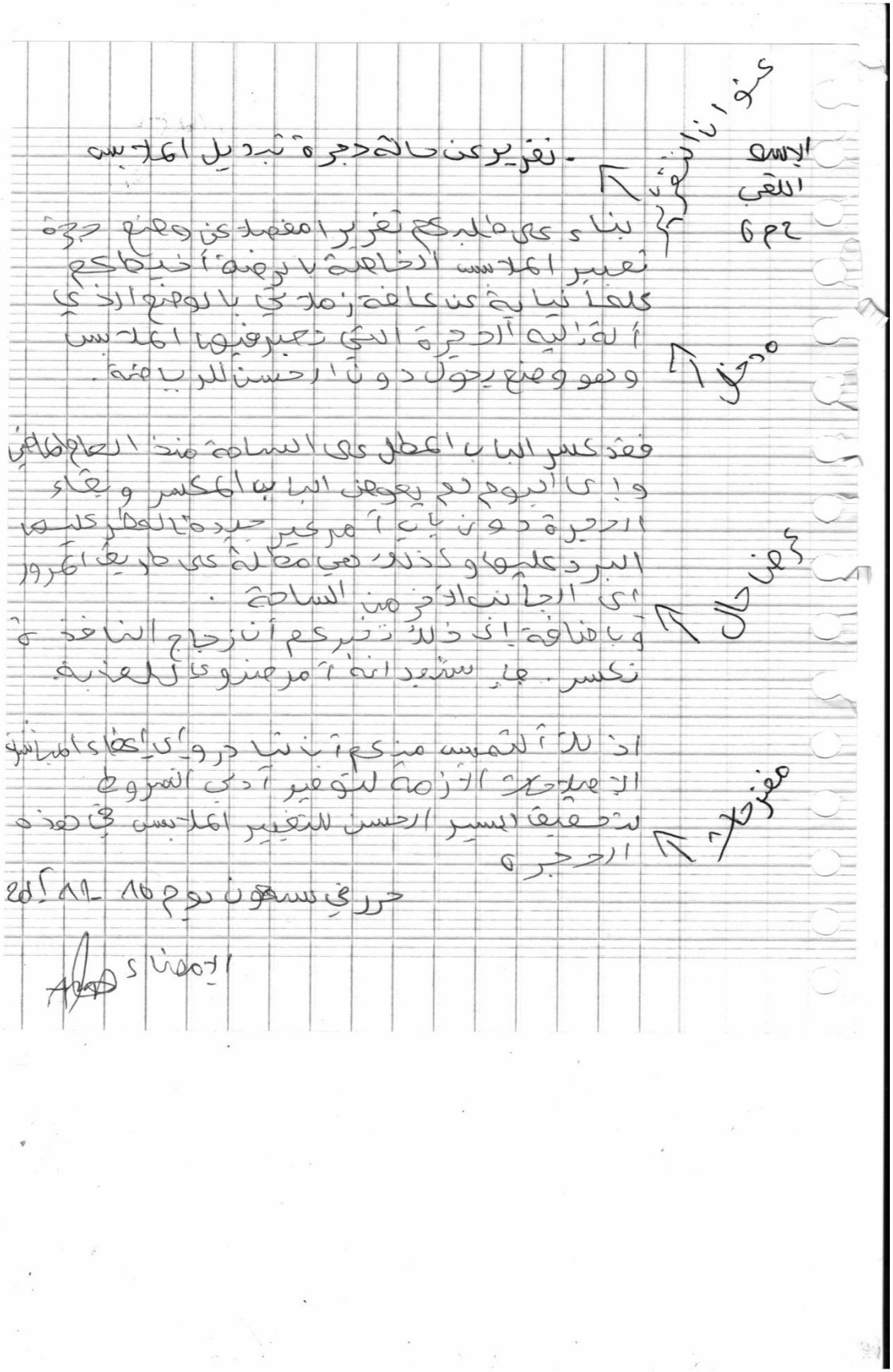
- تعبير: امرأة تجلس وترخف عليها -
- الإفاعي -

عندما كنت أتفرج على الأخبار شاهدت في برنامج يقدم عجائب وغرائب امرأة تجلس وترخف عليها الأفاعي لقد قدم موضوعا وكانت تلك الأفاعي مثل الهدية.

هذه الأفاعي كانت ترخف على اتجاه جسمها أما الأراكو ندا كانت ترخف على عنقها كالذي يريد أن يخنق أحداً وهي كانت مرتاحة.

أما أنا عندما أنا يغمى علي مع أنني تفرجت عليه فحسب كان أمر مدهل حقا! بأن الممثل تقدم في برنامج عجائب وغرائب أشهر من عندما من أساليب لديسيا الإفاعي.

تكل راضع



عنوان التقرير

الاسم اللقب

القسم

تقرير عن حالة حجرة تبديل الملابس

موضوع التقرير

بناء على طلبكم تقريرا مفصلا عن وضع حجرة تغيير الملابس الخاصة بالرفقة أخيطكم علما بأنها في حالة زمنية سيئة بالرغم أنها الحجرة الوحيدة التي نغير فيها الملابس وهو وضع يحول دون أحسن للرياضة.

عرض حال

فقد كسر الباب المطل على الساحة منذ الحادثة وإلى اليوم لم يعوض الباب المكسر وبقاء الحجرة دون باب أمر غير جيد حيث تتعرض للبرد عليها وكذلك هي معرضة على طريق المرور أي الجانب الأخر من الساحة.

وبإضافة إلى ذلك تخبركم أن زجاج النافذة مكسر. هي بعيدة أمر هندوي للغاية.

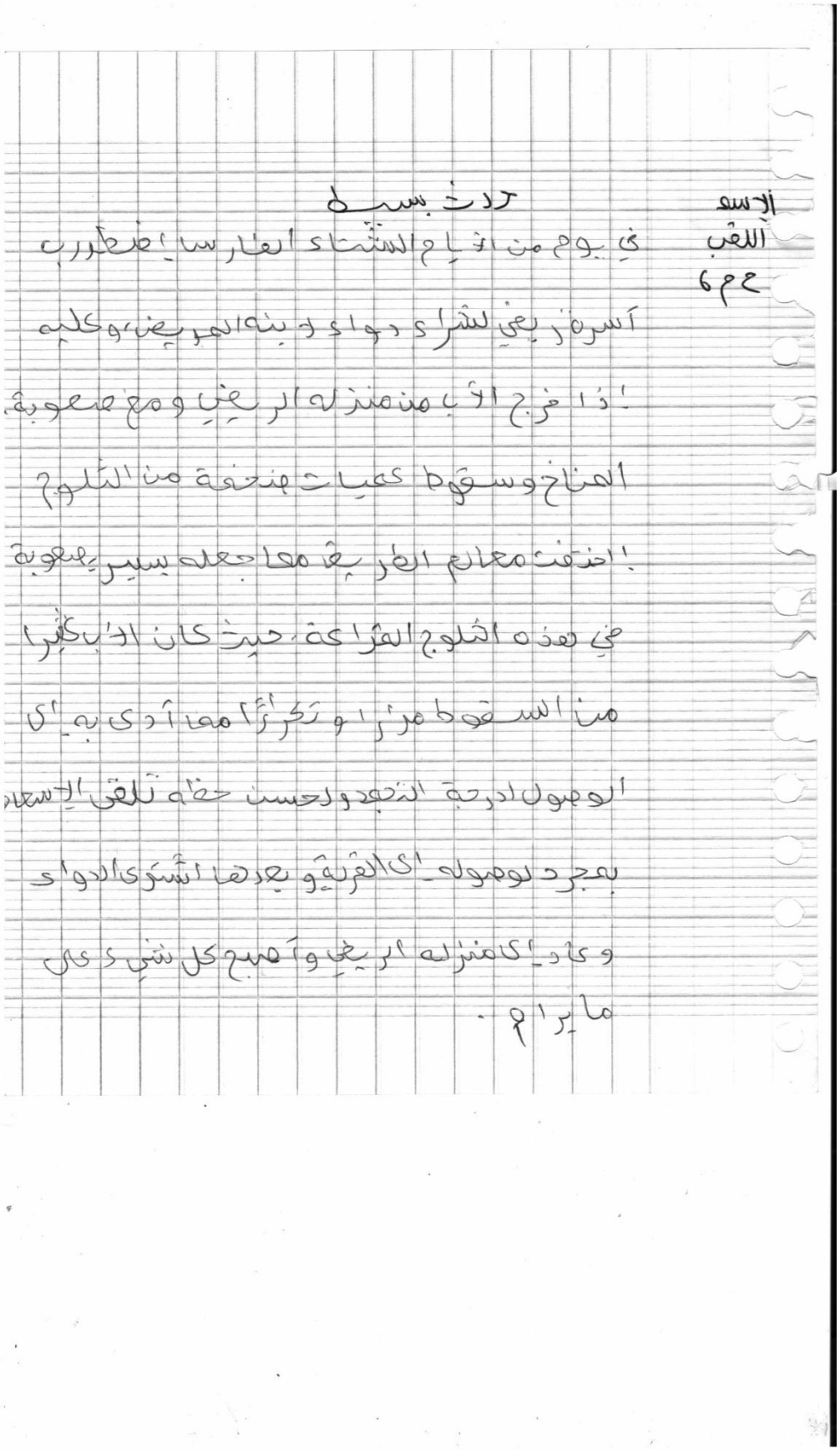
عرض حال

إذ لا تلتمس منكم إلا تبادر وإلى إحضار الإصلاحات اللازمة لتوفير أدنى الشروط لتحقيق تسيير أحسن للتغيير الملابس في هذه الحجرة.

حرر في تسعون يوم 16-11-2018

الإمضاء

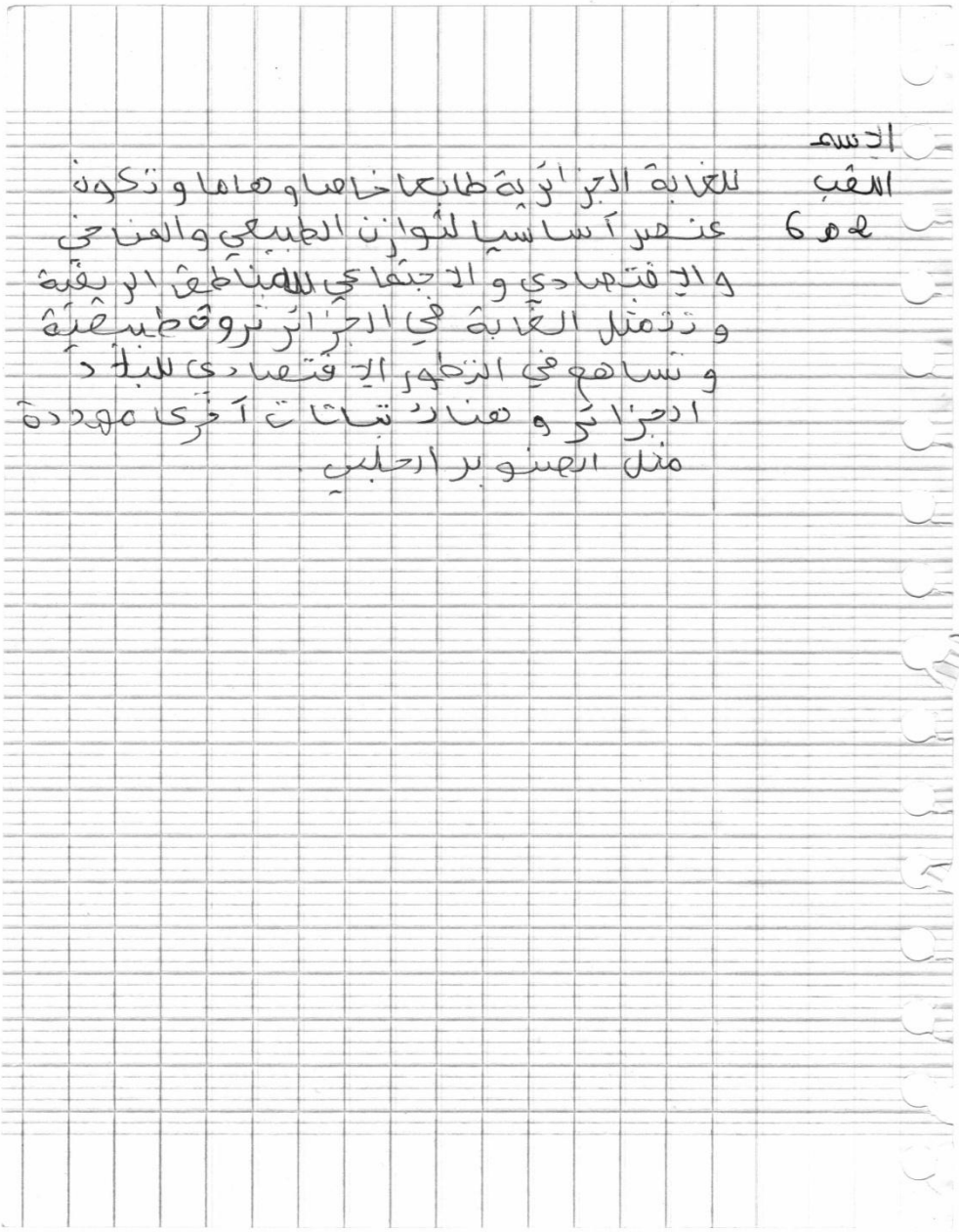
موضوع التقرير



الاسم
اللقب
عمر

تدرب بسيط

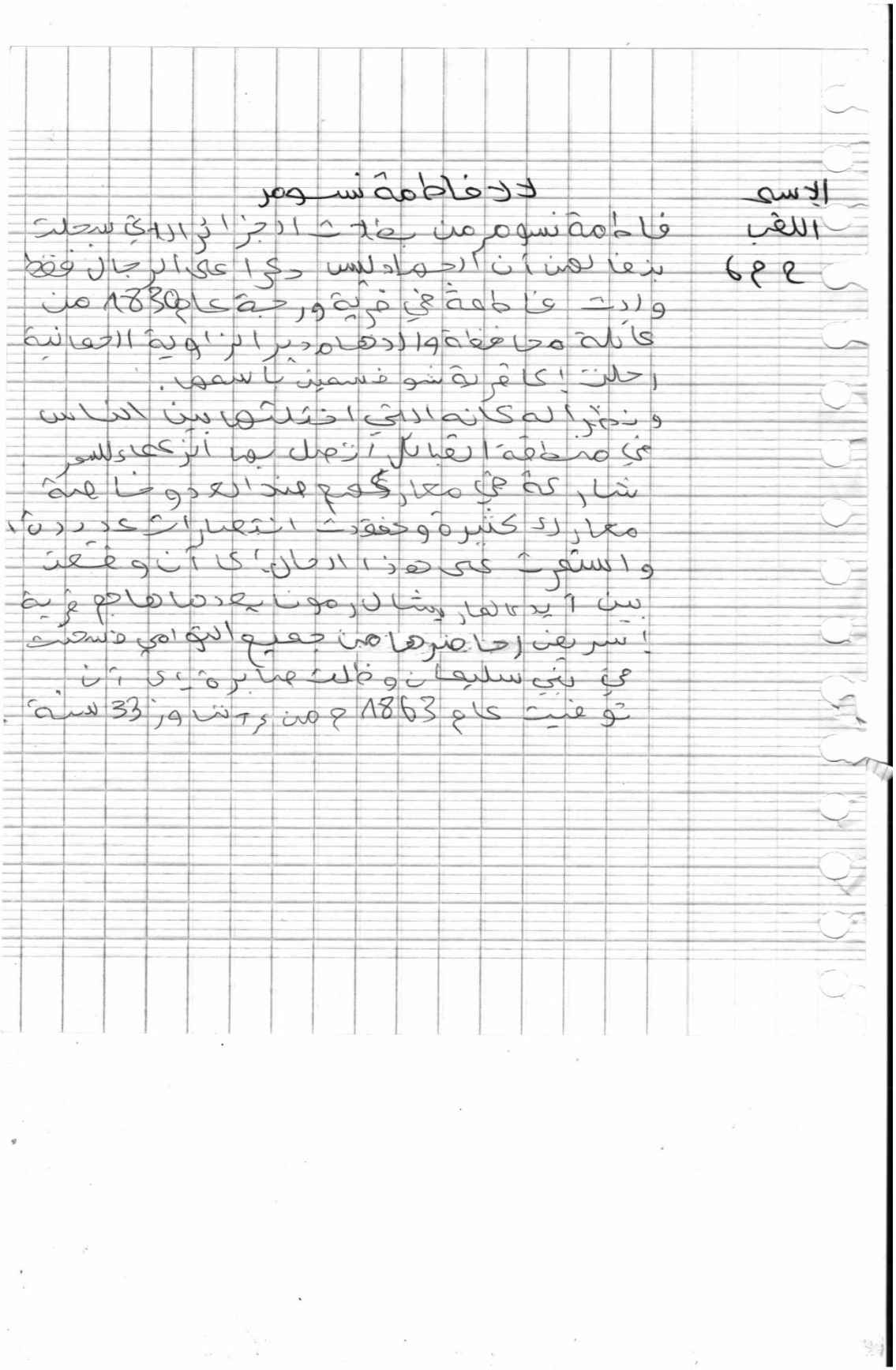
في يوم من أيام الشتاء القارس اضطرب أسرة زيغي لشراء دواء لابنه المريض، وكلفه أن يذهب إلى منزل الزيغي ومع صعوبة المناخ وسقوط كميات هائلة من الثلوج اختفت معالم الطريق مما جعله يسير بصعوبة في هذه الثلوج الكثيفة، حيث كان الأب كثيرا من السقوط مرارا وتكرارا مما أدى به إلى الوصول إلى درجة التجمد ولحسن حظه تلقى الإسعاف بمجرد وصوله إلى القرية وبعدها اشترى الدواء وعاد إلى منزله الزيغي وأصبح كل شيء على ما يرام.


الدرس
الثقب
6 ه ه

للغابة الجزائرية طابعا خاصا و هاما و تكون
عنصرا أساسيا لتوازن الطبيعي والمناخي
والاقتصادي والاجتماعي للمناطق الرطبة
و تشمل الغابة في الجزائر نوعا طبيعية
و تساهم في التطور الاقتصادي للبلاد
الجزائر و هناك نباتات أخرى موجودة
مثل الصنوبر الحلبي.

الإسم
اللقب
6ae

في يوم الإثنين 12 جانفي 2015 ع شهد الطريق
(721) الرابط بين بجاية وسطيف وذلك في منطقة
برباشة قرب متوسطة ابن خلدون حادث مرور
خطيرة ومؤلم، حيث اصطدمت شاحنة بثلاث سيارة الأفراد في السرعة والتجاوز الخطير الذي
قام به سائق الشاحنة، وفي الحال تجمع
التلاميذ والمواطنون، فقام أحدهم بإسعافهم
ونقلهم إلى المستشفى ابن وهنحد أحدهما
في الكنابة المركزة أما التلميذة الأخرى
فقد توفي لها إسعاف الأولية وخرجت
وحجز رجال الأمن وشركوا في تنظيم حركة
السيارات والبحث عن أسباب الحادث

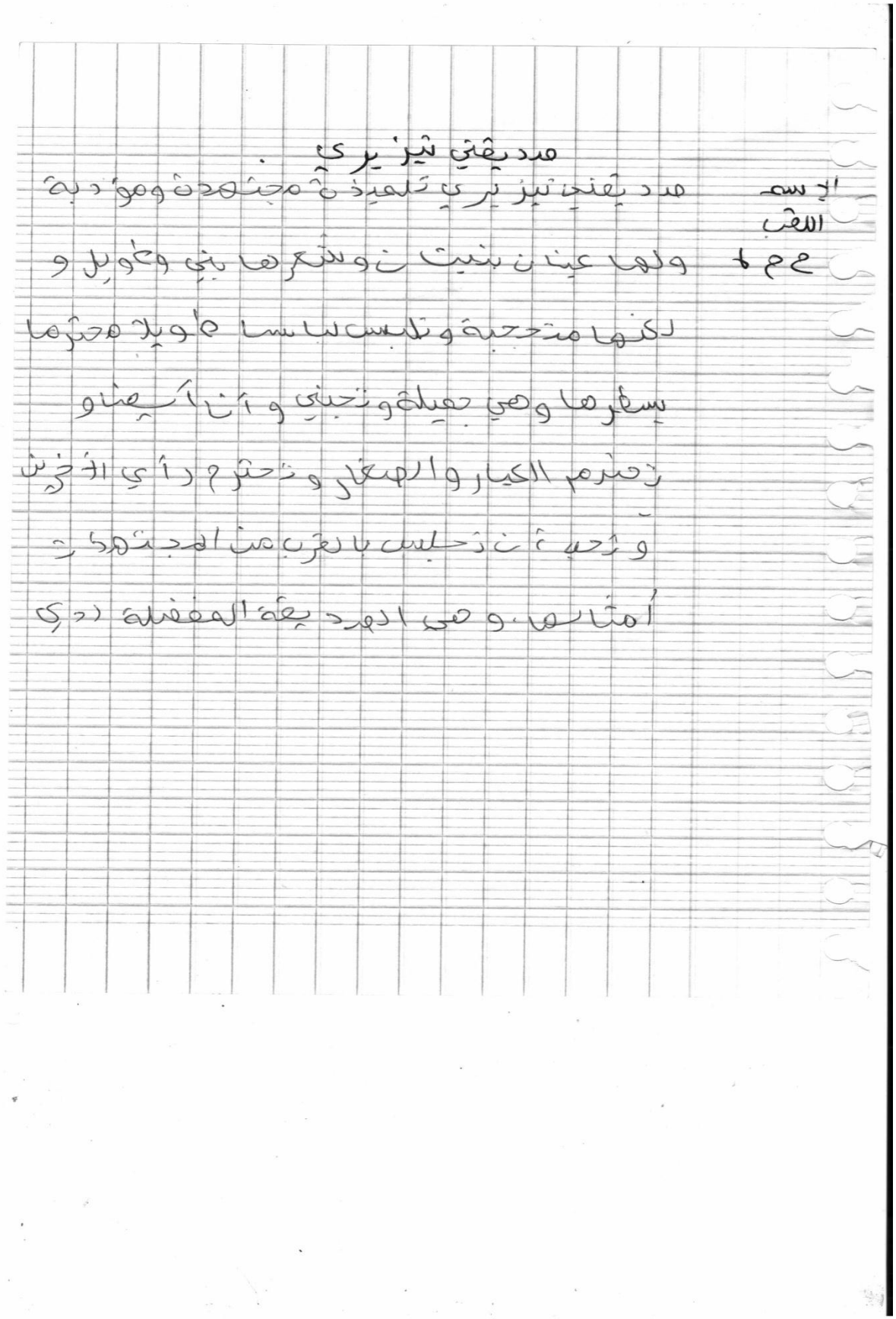


الإسم
اللقب
ع م ف

لالة فاطمة نسومر

فاطمة نسومر من بطلات الجزائر الأبية سجلت بزغا لهن أن الجهاد ليس حكرا على الرجال فقط ولدت فاطمة في قرية ورجة عام 1830 من عائلة محافظة والدها مدبر الزاوية الرحمانية أطلق عليها اسم فاطمة نسومر.

وتظهر أنه كانت التي اختلطت بين الناس في منطقة القبائل أن تصل بما أنها عاشت شاركت في معارك كثيرة وحققت انتصارات عديدة واستمرت على هذا الحال كما أنها وقعت بين أيدي الفارين شارلومونا بعد ما هاجم قرية أسرير فقد أحاصرها من جميع النواحي فاستسلمت في بني سليمان وظلت هناك إلى أن توفيت عام 1863 م عن عمر ناهز 33 سنة.



صديقتي نيزيري

الاسم: صديقتي نيزيري تلميذة مجتهدة وموهوبة

اللقب:

ع م: ولها عينان بنيتان وشعرها بني وطويل و

لكنها منحنية وتلبس لباسا طويلا محترما

يسترها وهي جميلة وذكية وأنا أحبها و

أحترم الكبار والصغار وأحترم رأي الآخرين

وأحب أن أجلس بالقرب من المجتهدات

أمثالها. وهي الوحيدة بالمقعدة دوري

1-5- التعليق عن الأخطاء الواردة:

إنّ أهم ما تسعى إليه المنظومة التربوية هو الوصول إلى مستوى يسمح للتلميذ بتحرير أي موضوع مع مراعاة الخطوات اللاّزمة، بتوظيف مكتسباته اللغويّة المختلفة وهذا عند كل من المعلم والمتعلم، باعتبار الأول هو المعلم القدوة والثاني المتعلم المقتدي ومن خلال اطلاعنا على تعابير التلاميذ في المستويات الأربعة، عرجنا على اكتشاف أخطاء مشتركة عند جميع التلاميذ، خاصة الأخطاء الإملائية والتركيبية، واستخلصنا من خلال إجابات الأساتذة عن هذا المشكل أنه راجع إلى قلة اطلاع التلاميذ، قلة الحصص المقررة لهم،ضعف الرصيد اللغوي عدم الاهتمام بالنشاط : تأثير اللغة الدارجة على الفصحى .

ونذكر على سبيل المثال لا الحصر بعض الأخطاء الواردة في تعابيرهم :

-" البراكان " والصواب كالتالي : " البركان "

- " الى " والصواب كالتالي : " إلى "

- و عندما انتهى البيتري من علاج الطائر خرج العصفور من الطبيب " .

والصواب: " عند انتهاء الطبيب البيطري من علاج الطائر أخرجه صاحبه..... "

وفي العبارة أعلاه نموذج عن الأخطاء اللّغوية والتركيبية، مع أخذ الأخطاء الأخرى بعين الاعتبار.

وفيما يخص طريقة الأساتذة في تقديم هذا النشاط لاحظنا في التربّص الميداني بعض الهفوات، ومن شأنها أن تنقص من المستوى التحصيلي للتلاميذ، فنجد البعض منهم لا يولون أهمية لهذا النشاط، ومنهم من يلغيه نهائيا، وهذا كلّه يؤثر سلبا على تعابير التلاميذ، الكتابية والشفوية على حد سواء.

يتمثل الجانب التطبيقي الخاص بموضوع بحثنا "الأخطاء اللّغوية في التعبير الكتابي " في خمسة وسبعون استبيان ،ستون منها موجهة للتلاميذ تضم سبعة عشر سؤالاً وتمّ

توزيعها في بعض متوسطات بجاية، كان هدفنا من وراء تلك الأسئلة معرفة مدى عناية أساتذة اللغة العربيّة في المرحلة المتّوسطّة بالتعبير الكتابي ومعرفة الرصيد اللّغوي لدى التلاميذ.

2- منهجية الدراسة الميدانية :

إنّ موضوع بحثنا " الأخطاء اللّغوية في التعبير الكتابي " لا بدّ له إلى جانب الدراسة النظرية من دراسة ميدانية تطبيقيّة نستخلص من خلالها مدى عناية أساتذة اللغة العربية في المرحلة المتّوسطّة بالتعبير الكتابي وكذلك مدى قدرة المتعلّمين على التعامل معه. من خلال أجوبة الأساتذة والتلاميذ على أسئلة الاستبانة لذلك قمنا بجمع بعض المعلومات والبيانات من الأساتذة والتلاميذ وعملنا على تحليلها وتفسيرها متبعين في بحثنا المنهج الوصفي.

2-1- أدوات البحث :

استخدمنا في دراستنا التطبيقية الاستبيان أداة من أدوات القياس وهو عبارة عن مجموعة عن الأسئلة صممت للوصول إلى أهداف البحث وقد تنوعت أسئلة الاستبانة ما بين أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة، حاولنا من خلالها معرفة العلاقة بين التعبير الكتابي وأنشطة اللغة العربية الأخرى وكذا علاقتها بالمقاربة بالكفاءات.

2-3- مجتمع الدراسة :

يتمثّل مجتمع الدراسة في أساتذة اللغة العربية وتلاميذ للطور المتوسط.

2-4- عينة الدراسة :

تمثّلت في أساتذة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، بلغ عددهم خمسة عشر أستاذاً وتلاميذ المرحلة المتوسطة بلغ عددهم ستين تلميذاً، وتمّ اختيارهم بطريقة عشوائية دون قيد أو شرط، وهم موزعون على متوسطتين : بجاية (بزتوت) وسمعون .

و الجدول التالي يوضح ذلك :

اسم المتّوسّطة	المكان	عدد الأساتذة
بزتوت	بجاية	07
سمعون300/800	سمعون	08

2-5- مكان البحث و زمانه :

تمّت الدراسة الميدانية في المؤسسات التربوية السالفة الذّكر خلال فترة التربّص الميداني الممتدّة ما بين (06 أفريل 2016) إلى (21 أفريل 2016)

3- أداة المعالجة الإحصائية :

اعتمدنا في داستنا على النسبة المئويّة باعتبارها أداة لمعالجة البيانات وذلك بضرب عدد الإجابات المقدّمة لكل سؤال في مائة (100)و الحاصل مقسوم على عدد أفراد العيّنة.

3-1- تحليل الاستبيان الموجه للأستاذة :

السؤال الأول : خصصناه لمعرفة الجنس.

الجدول (1) :

	التكرار	**النسبة المئوية**
ذكر	04	%26.66
أنثى	11	%73.33
المجوع	15	%100

التحليل والتعليق:

نلاحظه من خلال النتائج في الجدول أن عدد الأساتذة الإناث يفوق عدد الذكور حيث إنّ عدد الإناث11بنسبة تقدر73.33%، بينما عدد الذكور عددهم 04 بنسبه تقدّر26.66% من أفراد العينّةّ، وما نستخلصه من هذه النتائج أنّ الإناث يملن لمهنة التعلّيم وخاصة في السنوات الأخيرة أين تؤدي المرأة دوراً كبيراً في قطاع التربيّة والتعليم.

السؤال الثاني: خصصناه لمعرفة الشهادة المحصل عليها.

الجدول (2) :

	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	15	%100
ماجيستر	0	%0
دوكتورا	0	%0
المجموع	15	%100

التحليل والتعليق:

يبين الجدول أعلاه أن المؤهل العلمي لمعلمي اللّغة العربيّة، تقدّر نسبة المعلمين الحائزين على شهادة الليسانس 100% وأما فئة المعلمين ذوي (0%) بالنسبة للشهادات العليا المتمثلة في الماجستير الدكتوراه الأمر الذي يجعلنا نفترض أهمية المؤهل العلمي في نجاح العملية التعليميّة.

السؤال الثالث:

خصصناه لمعرفة صفة الأستاذ (مستخلف أو مرسم أو متربص)

الجدول (03) :

	التكرار	النسبة المئوية
مستخلف	0	%0
مرسم	11	%73.33
متربص	04	%26.66
المجموع	15	%100

التحليل والتعليق:

يبين الجدول أعلاه أنّ نسبه الأساتذة المرسمين 73.33% ويقدّر عددهم بـ 11 أستاذاً أمّا بالنسبة إلي الأساتذة المتربّصين فعددهم 04 بالنسبة 26.66%، بينما الأساتذة المستخلفون تقدّر نسبتهم 0%. وهذا ما يؤكد أن نسبة الأساتذة المرسمين ذوو خبرة وكفاءة عاليه في العملية التعليمية.

السؤال الرابعّ : خصصناه لمعرفة الخبرة.

الجدول (4) :

	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	05	% 0
أقل من 10 سنوات	04	% 26.66
أكثر من 10 سنوات	06	% 40
المجموع	15	% 100

التحليل والتعليق :

نلاحظ من خلال الجدول أن ذوي الأقدمية من أساتذة العينّة بلغت نسبته 40% في حين لم تتعدى نسبة الأساتذة الأقل الأقدمية 66،26%، وهذا ما يؤكد دور الأقدمية والخبرة في التعليم، أن يكتسب المعلّم تفوق ودراية على زملائه الجددّ مما يسهم في رفع المردود التعليمي للتلاميذ.

1/ السؤال الخامس : هل يحب التلاميذ حصة التعبير الكتابي ؟

الجدول (5):

	نعم	لا
التكرار	12	03
النسبة المئوية	%80	%20

.

التحليل والتعليق : نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة الأساتذة الذين يجدون حبا من طرف التلاميذ للتعبير الكتابي تبلغ (80%)، بينما نسبة (20%) لا يحبون حصة التعبير الكتابي والسبب في ذلك راجع إلى:

الأستاذ الأول: ضعفهم في اللغة.

الأستاذ الثاني: عدم المطالعة.

الأستاذ الثالث: الرصيد اللغوي غير كافٍ.

السؤال السادس :هل يهتم التلاميذ بموضوعات التعبير الكتابي ؟

الجدول (06) :

	نعم	لا
التكرار	11	04
النسبة المئوية	%73.33	%26.66

التحليل والتعليق : يتبيّن من خلال الجدول أعلاه: أنّ نسبة التلاميذ الذين يهتمون بموضوعات التعبير الكتابي تبلغ 73.33%، بينما نسبة الذين لا يهتمون بها تبلغ 26.66%.

السؤال السابع :هل هناك اختلاف بين تعبيرات التلاميذ في السنوات الأربع؟

الجدول (07) :

	نعم	لا
التكرار	13	02
النسبة المئوية	%86.66	%13.33

التحليل والتعليق : يتبّن من خلال الجدول و من خلال إجابات الأساتذة أنّ نسبة الذين أجابوا بأنّ هناك اختلاف بين تعبيرات التلاميذ في السنوات الأربع تبلغ 86.66%، والذين أجابوا ب (لا) تقدّر نسبتهم ب 13.33%.

أما بالنسبة للأساتذة الذين يجدون اختلاف في تعبيرات التلاميذ في السنوات الأربع فيبلغ عددهم ثلاثة عشر أستاذا من أصل خمسة عشر أستاذ و سنعرض إجابة كل أستاذ على حدى كالتالي :

الأستاذ الأول : يعزى ذلك إلى أنه في كل سنة دراسية جديدة يكتسب التلميذ منهجية وكلمات جديدة.

الأستاذ الثاني: يعزى ذلك إلى مستوى كل تلميذ من ناحية الأفكار والرصيد اللغوي.

الأستاذ الثاني : يعزى ذلك إلى أنّه يكمن ذلك في الاختلاف في مستو كل تلميذ.

الأستاذ الرابع: يعزى ذلك إلى الأفكار التي يمتلكها كل تلميذ وطريقة عرضها إياها.

الأستاذ الخامس : يعزى غلى إن التلميذ في كل سنة دراسية جديدة له قدرة استيعابية مختلفة.

الأستاذ السادس : يعزى ذلك إلى مستوى المتعلم ومكتسباته القبلية.

الأستاذ السابع : يعزى ذلك إلى القدرات التعبيرية لدى كل تلميذ.

الأستاذ الثامن : لا يوجد تعليق.(الإجابة فقط بنعم).

الأستاذ التاسع: يعزى ذلك إلى المستوى الدراسي، ففي كل سنة جديدة يكتسب المتعلم معاني جديدة.

الأستاذ العاشر: يعزى ذلك إلى اختلاف كيفية التخطيط للوضعية المقدّمة.

الأستاذ الحادي عشر: يعزى ذلك إلى أنّ المتعلم يستطيع أن يوظّف كلمات ومعان جديدة اكتسبها.

الأستاذ الثاني عشر: لا يوجد تعليق.

الأستاذ الثالث عشر : يعزى ذلك إلى قدرات التلميذ و مكتسباته القبلية .

السؤال الثامن: هل يستغل التلميذ كل الوقت الممنوح في التعبير؟.

الجدول (08):

	نعم	لا
التكرار	06	09
النسبة المئوية	%40	%60

التحليل والتعليق : يبيّن الجدول أعلاه إجابات الأساتذة حول م إذا كان يستغل التلميذ كل الوقت الممنوح له في التعبير الكتابي، حيث أجاب 40% منهم بأنه يستغل كل الوقت ن بينما 60% أجابوا بأنهم لا يستغلون وقتهم.

السؤال التاسع : ما تقييمك في مادة التعبير الكتابي ؟

الجدول (09):

	جيّد	متوسّط	ضعيف
التكرار	01	12	01
النسبة المئوية	%6.66	%80	%6.66

التحليل والتعليق: يبين هذا الجدول أراء الأساتذة – عينة الدراسة – حول تقييم مستوى المتعلمين في نشاط التعبير الكتابي، يرى 80% من هؤلاء الأساتذة أن مستوى المتعلمين متوسط في التعبير الكتابي، بينما سجل كل من **الاحتمالين** جيد وضعيف نسبة 66،6% إذا جمعنا هذه النسب سنحصل على 32،93%، وذلك لأن أحد الأساتذة أجاب عن هذا السؤال بأن مستوى تلاميذه متوسط وضعيف آن واحد، لذلك لم نستطيع إدراج إجابته

ضمن الإجابات ، لأننا لو فعلنا ذلك سيحدث خلل في حساب النسبة المئوية ثم إن الإجابة غير منطقية.

السؤال العاشر: هل تجد تكرار لأخطاء سبق تصحيحها في القسم؟

الجدول (10) :

	نعم	لا
التكرار	12	03
النسبة المئوية	%80	%20

التحليل والتعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة الأساتذة الذين لا يجدون تكرارً لأخطاء سبق تصحيحها في القسم تبلغ 20%، بينما تجد نسبة 80% تكراراً لأخطاء تمّ تصحيحها، أما الذين أجابوا بنعم وعددهم اثني عشر كما ذكرنا سابقا. فقد تباينت إجابتهم عن هذا السؤال كما يلي :

الأستاذ الأوّل: "يعزى ذلك إلى عدم تركيز المتعلّم لا يسمع لتوجيهات الأستاذ."

الأستاذ الثاني: "يعزى ذلك إلى ضعف مستوى التلاميذ، أو عدم مبالاتهم وعدم تركيزهم."

الأستاذ الثالث: "يعزى ذلك إلى عدم الاهتمام، الذي ينتج بالدرجة الأولى عن اكتظاظ الأقسام."

الأستاذ الرابع : "يعزى ذلك إلى عدم اهتمام التلاميذ بتصحيح أخطائهم."

الأستاذ الخامس:" يعزى ذلك إلى أن المتعلّم لا يسمع لتوجيهات الأستاذ، وعدم التركيز."

الأستاذ السادس: "يعزى ذلك إلى عدم الانتباه من طرف المتعلّم وعدم الاستيعاب.'

الأستاذ السابع: "يعزى ذلك إلى عدم تطبيق التلاميذ ما قدّم لهم في القاعدة والاهتمام السطحي بها، والتعود على الخطأ بحجة القاعدة الإملائية مثلا مسبقا."

الأستاذ الثامن:" يعزى ذلك إلى عدم تركيز المتعلّم."

الأستاذ التاسع :" يعزى ذلك إلى عدم تركيز واهتمام المتعلم."

الأستاذ العاشر : لا يوجد تعليق .

الأستاذ الحادي عشر : "يعزى ذلك إلى عدم الانتباه ".

الأستاذ الثاني عشر : لا يوجد تعليق .

السؤال الحادي عشر : ماهي الأخطاء الأكثر انتشاراً؟

الجدول (11) :

	إملائية	نحوية	إملائية صرفية	إملائية نحوية	نحوية، صرفية، إملائية
التكرار	05	03	01	03	03

التحليل والتعليق : يبيّن الجدول أعلاه إجابات الأساتذة حول الأخطاء الأكثر انتشارا لدى التلاميذ، من خلال إجاباتهم نلاحظ أنّ هناك من الأساتذة من أجابوا بأنّ الأخطاء الأكثر انتشاراً هي الأخطاء الإملائية وعددهم (05) وهناك من يقول بأنها النحويّة و عددهم (03)، وهناك من أجاب بالإملائية الصرفية وعددهم (01)، وهناك من أجاب بالإملائية والنحويّة وعددهم (03)، كما أنّ هناك من أجاب بالنحويّة والصرفية والإملائية وعددهم(03).

السؤال الثاني عشر: هل تعتقد أنّ عدد الحصص المبرمجة لنشاط التعبير الكتابي كافٍ حتى يتحصل التلميذ من خلالها على المعاني و المفردات و التراكيب؟.

الجدول (12) :

	نعم	لا
التكرار	05	10
النسبة المئوية	%33،33	%66،66

التحليل والتعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أراء الأساتذة حول سؤالنا الذي كان حول ما إذا كان عدد الحصص المبرمجة لنشاط التعبير الكتابي كافيا حتى يتحصل التلميذ على المعاني والمفردات والتراكيب، فرأت نسبة 33.33% منهم أن عدد الحصص يكفي لتحصيل المعاني والمفردات، بينما رأت نسبة 66.66% أنها لا تكفي لتحصيل المعاني

السؤال الثالث عشر: هل تلغي حصة التعبير الكتابي من أجل انجاز حصص أخرى؟

الجدول (13) :

	نعم	لا
التكرار	02	13
النسبة المئوية	%33،13	%66،86

التحليل والتعليق: يرى أغلب الأساتذة وتقدّر نسبتهم بـ 66،86% عدم إلغاء حصة التعبير الكتابي لإنجاز حصص أخرى، بينما يرى 33،13% أنّه يتم إلغاء هذه الحصة والسبب يعود إلى ما يلي:

الأستاذ الأول: عدم إنهاء البرنامج خاصة المستوى الرابع المتوسط.

الأستاذ الثاني: إذا كان القسم متأخرا في البرنامج خصوصا مع مستوى السنة الرابعة متوسطة.

السؤال الرابع عشر: هل يساعد التعبير الكتابي في تنمية وتطوير الحصيلة اللغوية للتلاميذ؟

الجدول (14) :

	نعم	لا
التكرار	15	00
النسبة المئوية	%100	%0

التحليل والتعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن جميع الأساتذة أجابوا عن هذا السؤال، بأن التعبير الكتابي يساعد على تنمية و تطوير الحصيلة اللّغوية للتلاميذ بنسبة %100.

السؤال الخامس عشر: هل يوظف التلميذ كلمات جديدة اكتسبها في حصّة التعبير الكتابي؟

الجدول (15) :

	نعم	لا
التكرار	12	03
النسبة المئوية	%80	%20

التحليل والتعليق: يوضح الجدول أعلاه إجابة الأساتذة بنسبة 80% على قدرة التلاميذ على توظيف كلمات جديدة اكتسبوها في حصة التعبير الكتابي، بينما نسبة 20 % لا يوجد توظيف التلاميذ لكلمات جديدة اكتسبوها.

السؤال السادس عشر: هل موضوعات التعبير الكتابي مكملة لأنشطة اللغة العربية؟

الجدول (16) :

	نعم	لا
التكرار	15	00
النسبة المئوية	%100	%0

التحليل أو التعليق : يبيّن الجدول أعلاه إجابات الأساتذة حول ما إذا كانت موضوعات التعبير الكتابي مكملّة لأنشطة اللغة العربيّة الأخرى، فأجاب جميع الأساتذة –عينة الدراسة – بنسبة 100% بأنّ موضوعات التعبير الكتابي مكملّة لأنشطة اللغة العربيّة، كما حددوا سبب ذلك في ما يلي:

الأستاذ الأوّل: " كل نشاط يحتاج إلى لغة عربية سليمة."

الأستاذ الثاني: " أجد أنّ التلميذ يستخدم مكتسباته في مختلف الأنشطة الأخرى في مادة التعبير الكتابي فتعتبر مادة تطبيقية لها."

الأستاذ الثالث: "لا يمكن للتلميذ أن ينمي رصيده اللغوي ما لم يأخذ حصة التعبير الكتابي محمل الجدّ."

الأستاذ الرابع: " أكيد أنّ موضوعاته مكملّة لأنشطة اللغة العربيّة، لأنّ التلميذ عند تحرير موضوعه سيوظف جملاً صحيحة نحويًّا ويثريه بقاموس لغوي جديد تعلّمه."

الأستاذ الخامس : لم يذكر السبب.

الأستاذ السادس : " يجعل التلميذ يتمكّن من الكلام والتعبير والمحادثة بالفصحى."

الأستاذ السابع : " يوظف المتعلّم ما اكتسبه في الأنشطة اللغوية العربية الأخرى في هذا النشاط."

الأستاذ الثامن : " لأنّ هذه الحصّة إدماجية لكلّ المعارف الأدبية واللغوية التي يكتسبها التلميذ ثم يوظفها في وضعية إدماجية."

الأستاذ التاسع :" في بعض الأحيان لا يكون هناك توافق بين الأنشطة المقدمة و حصة التعبير وفي هذه الحالة على الأستاذ أن يكيّف موضوعه."

الأستاذ العاشر : " لأنّ هذه الحصة إدماجية لكل المعارف اللغوية التي يكتسبها التلميذ ثم يوظفها في وضعية إدماجية."

الأستاذ الحادي عشر : " باعتبار أنّ كل وحدة تشمل أنشطة متسلسلة، فالتعبير الكتابي من ضمن هذه الوحدة فبالتالي يكون مضمونه متعلقاً بما سبق وبما سيدرس."

الأستاذ الثاني عشر: " نشاط التعبير الكتابي جزء من الوحدة التعليميّة لذلك فهو مكمل."

الأستاذ الثالث عشر: " لم يذكر السبب.

الأستاذ الرابع عشر: " لأنّ هذه الحصة إدماجية لباقي الأنشطة الأخرى."

الأستاذ الخامس عشر: لم يذكر السبب.

السؤال السّابع عشر: في أيّ مرتبة تضع حصة التعبير الكتابي من هذه الأنشطة ؟.

الجدول (17) :

قواعد	تعبير كتابي	نصوص
02	03	01

التحليل والتعليق: لم نستطيع في هذا السؤال تحديد النسبة المئويّة، ويقصد في هذا السؤال تحديد مرتبة التعبير الكتابي وهي المرتبة الثالثة، حسب إجابات أغلبية الأساتذة وعددهم (10) أساتذة في مجموع العينّة التي تقدّر بخمسة أستاذا، بينما يرى البعض الآخر وعددهم (05) أستاذة أنّها المرتبة الثانية، ويتمثل تعليق الأساتذة على ذلك في مايلي:

الأستاذ الأول :" التعبير الكتابي أساس جميع الأنشطة بل قّل أساس جميع المواد، إذ لا يمكن للمتعلّم أن يجيب عن الأسئلة ما لم يكن له رصيد لغوي."

الأستاذ الثاني :" التعبير الكتابي المرتبة الثالثة بعد القراءة والقواعد، لأنّ التلميذ فيه ينتج موضوعا يوظف فيه مكتسباته التي درسها في نشاطي القراءة والقواعد."

الأستاذ الثالث:" التعبير الكتابي إنتاج ذاتي للمتعلّم، بينما نشاطا النصوص والظواهر اللغويّة فيها يكتسب المتعلّم معارف جديدة قد يستعين بها مستقبلا."

الأستاذ الرابع:" المرتبة الثالثة لأنّ القواعد والنصوص حصص يعبّر فيها التلميذ بأسلوبه."

الأستاذ الخامس: "حصّة التعبير إدماجية للمعارف السّابقة يوظف فيها التلميذ كلّ مكتسباته اللغوية السابقة."

الأستاذ السادس: " منحت المرتبة الثالثة لأنّ التعبير الكتابي هو العمود الفقري لجميع الحصص، فإن لم تنجز الحصص(1) و (2) فلا يستطيع الأستاذ أن ينجز حصة التعبير، فهو إذن حصّة ندمج فيها جميع الأنشطة السابقة."

الأستاذ السابع: "حصّة التعبير الكتابي حصّة إدماجية الأنشطة الأخرى يوظف فيها التلميذ كل مكتسباته اللغوية السابقة."

الأستاذ الثامن:" تحديد هذه المرتبة ليس عشوائيا، لأنّ التعبير الكتابي عبارة عن امتداد لنّص ما وتطبيق لقاعدة نحويّة وإملائية وصرفية إذ كثيراً ما يطلب من التلميذ تطبيق عملي (كتابي) لهذه الظاهرة اللغويّة لمعرفة مدى فهمه واستيعابه لها."

الأستاذ التاسع:" التعبير الكتابي أساس جميع الأنشطة، إذ لا يمكن للمتعلّم أن يجيب عن الأسئلة ما لم يكن له رصيد لغوي."

الأستاذ العاشر:" حددت المرتبة الثالثة فيه تكون حوصلة ما جمعه التلميذ خلال الأنشطة المأخوذة."

نتائج الاستبيان :

بناءً على تحليلنا لأجوبة الأساتذة على الاستبيان خلّصنا إلى النتائج التالية:

- أغلب الأساتذة يجدون ميلاً ورغبة من طرف التلاميذ للتعبير الكتابي.
- أغلب الأساتذة يرون عدم استغلال كل الوقت الممنوح للتلاميذ في حصّة التعبير.
- أغلب الأساتذة يجدون تكراراً لأخطاء المتعلّمين التي سبق تصحيحها.
- أغلب الأساتذة يرون أنّ الأخطاء الأكثر انتشاراً لدى التلاميذ هي الأخطاء الإملائية والنحويّة.
- أغلبية الأساتذة يرونّ أنّ عدد الحصص المبرمجة لنشاط التعبير الكتابي غير كافٍ ليتحصل التلاميذ من خلالها على المعاني والمفردات والتراكيب.
- أغلبية الأساتذة يصرحون على عدم إلغاء حصّة التعبير الكتابي من أجل إنجاز حصّص أخرى.
- أغلبية الأساتذة يرونّ أنّ التعبير الكتابي يساعد على تنمية وتطوير الحصيلة اللغوية للتلاميذ.

- يرى أغلب الأساتذة – عينة الدراسة– أنّ موضوعات التعبير الكتابي مكملّة لأنشطة اللغة العربية الأخرى.
- يرى أغلب الأساتذة يوظفون كلمات جديدة اكتسبوها في حصّة التعبير الكتابي.
- يرى أغلبية الأساتذة أنّ المرتبة المحددة للتعبير الكتابي هي المرتبة الثالثة بعد النصوص والقواعد.

تحليل استبيان التلاميذ :

السؤال الأول : الجنس

الجدول رقم 01 :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	20	%35.08
أنثى	37	%64.91
المجوع	57	%100

التحليل و التعليق :

يبّين الجدول أعلاه أن عدد الذكور الذين ما اشتملت عليها هذه العين هو20 ذكرًا أي يعادل 35.08%، كما اشتملت العينة على 37 أنثى ما يعادل64.91%.

فالملاحظ من الملاحظة من خلال هذا الجدول أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور وهذا ما يدل على نفور الذكور من الدراسة عكس الإناث، وهذا راجع لأسباب عديدة منها البطالة لخريجي الجامعة إلى جانب حالة الفقر التي تعاني منها العائلات الجزائرية.

السؤال الثاني: المستوى الدراسي

الجدل رقم (02) :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الأولى	10	%17.54
الثانية	14	%24.56
الثالثة	10	%17.54
الرابعة	23	%40.35
الخامسة	57	%100

التحليل والتعليق:

يتضح لنا من خلال الجدول أنّ نسبة مستوى السنة الرابعة اللّذي يقدر بـ 40.35%، أكثر من المستويات الأخرى، بحيث نسبة السنة بـ 24.56%، ونسبة السنة الأولى والثانية تقدر 17.54%.

السؤال الثالث: هل تحب المطالعة؟

الجدول رقم (03) :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	52	%91.22
لا	5	%8.77
المجوع	57	%100

التحليل والتعليق :

لقد تبين لنا من خلال الجدول أن التلاميذ الذين يحبون المطالعة بلغ عددهم 52 تلميذ بنسبة 91.22% أما تلاميذ كانت إجابتهم بلا فبلغ عددهم 5 تلميذ بنسبة 8.77 % ونلاحظ من خلال الإحصائيات أنّ عدد التلاميذ الذين يحبون المطالعة كان أكثر بالنسبة إلى اللذين لا يحبون المطالعة.

يمكن القول إن النتائج أثبت أن نسبة التلاميذ الذين يحبون المطالعة أكثر من نسبة التلاميذ الذين ينفرون منها، إلا أن الواقع يثبت عكس ذلك، وذلك من خلال ما حضرناه من الحصص في مادة اللغة العربية وأسلوب أغلبية التلاميذ يتميز بالركاكة، والتحدث أكثر باللغة من الفصحى كما يعتبرون الحصة حصة لهو و مرح.

السؤال الرابع : هل تحب حصة التعبير؟

الجدول رقم (04):

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	53	%92.98
لا	04	%7.01
المجوع	57	%100

التحليل و التعليق :

هذا السؤال خصصناه لمعرفة مدى ميل التلاميذ لحصة التعبير الكتابي يوضح الجدل أعلاه أن عدد التلاميذ الذين أجابوا بنعم عن حب حصة التعبير الكتابي هو 53 ما يعادل نسبة 92.98 %، أما بالنسبة إلى الذين أجابوا بلا فكانوا 04 تلميذ أي ما يعادل 7.01% فالملاحظة على إقبال التلاميذ على حصة التعبير الكتابي كان أكبر من عدد التلاميذ الذين ينفرون منها.

السؤال الخامس: هل تحب كتابة المقالات.

الجدل رقم(05) :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	42	%68،73
لا	15	%31،6
المجوع	57	%100

التحليل والتعليق :

انطلاقا من هذا الجدول فإن عدد الذين يكتبون المقالات في هذه العينة هو 31 تلميذ، أي ما يعادل نسبة 68،73 %، أما الذين لا يكتبون المقالات فعددهم 15 تلميذ ما يعادل نسبة 31،26، وهذا ما يدل على اهتمام التلميذ بكتابة المقالات.

السؤال السادس :هل توظف الكلمات الجديدة التي تعلمتها عن الأستاذ في كتابتك:

الجدول رقم (06):

الاحتمالات	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	50	%71،87
لا	07	%28،12
المجوع	57	%100

التحليل والتعليق :

نستنتج من خلال هذا الجدول أن عدد التلاميذ الذين يوظفون كلمات جديدة هو 50 تلميذ وتقدّر نسبتهم 71،87%، أما الذين لا يوظفون كلمات جديدة فهم 07 تلميذ

وتقدر نسبتهم ب 12.28 % وهذا يدل على مدى استيعاب التلميذ إلى ما يقوله الأستاذ والتركيز معه.

السؤال الرابع: هل تستغل الوقت الممنوح لك في نشاط التعبير الكتابي؟

الجدول رقم (07):

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	39	%68.42
لا	18	%31.57
المجوع	57	%100

التحليل و التعليق :

إن التلاميذ اللذين يستغلون وقتهم في حصة التعبير الكتابي هو 39 تلميذ أي ما يعادل 42،68%، أما الذين لا يستغلون الوقت كله فعددهم 18 تلميذ أي ما يعادل 57،31%.

الملاحظة أن الكثير من التلاميذ من هذه العينة يستغلون الوقت الممنوح لهم كله في حصة التعبير الكتابي، والواقع يبين عكس ذلك، وهذا إن دل على شيء، إنما يدل على عدم اهتمام التلاميذ بنشاط التعبير كتابي أنشطة اللغة العربية.

السؤال الثاني : هل الوقت الممنوح في حصة التعبير كافي لك؟

الجدول رقم (08) :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	41	%92،71
لا	16	%07،28
المجوع	57	%100

التحليل والتعليق :

يبين لنا من خلال هذا الجدول أن عدد التلاميذ الذين أجابوا بنعم هو 41 تلميذا أي نسبة 92،71%، أما بالنسبة إلى الذين أجابوا بلا فعددهم 16 تلميذا أي ما يعادل 07،28% مما يوضح أن الوقت الممنوح للتلاميذ في حصة التعبير الكتابي حسب هذه العينة يكفي، لأن أكثرهم أجابوا بنعم.

السؤال التاسع: هل تعتبر حصة التعبير الكتابي وقت راحة في نظرك ؟

الجدول رقم (09) :

الاحتمالات	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	32	%14،56
لا	25	%85،43
المجوع	57	%100

التحليل والتعليق :

نستنتج من خلال الجدول أن عدد التلاميذ اللذين يعتبرون حصة التعبير الكتابي وقت راحة هو 32 تلميذا أي ما يعادل 14،56%، أما التلاميذ الذين أجابوا بلا فعددهم 25 تلميذا أي ما يعادل 85،43%. وهذا ما يوضح لنا أن أغلبية التلاميذ في هذه العينة يعتبرون حصة التعبير الكتابي وقت راحة، وهذا دليل على عدم اهتمام التلاميذ بهذا النشاط وإهمالهم له، وهذا يظهر على مستواهم الضعيف من خلال اطلاعنا على بعض تعابيرهم .

السؤال العاشر : هل هناك موضوعات تحب أن تعبر عنها ؟

الجدول رقم(10) :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	50	%71،87
لا	07	%28،12
المجوع	57	%100

التحليل والتعليق :

يوضح لنا هذا الجدول عدد التلاميذ الذين أجابو بنعم هو 50 تلميذا إذ تقدر نسبتهم بـ 71،87%، أما الذين بلا فعددهم 07 تلاميذ إذ تقدر نسبتهم ب 28،12%.

ومن خلال هذه النتائج نستنتج إن أغلبية التلاميذ يملكون رغبات وميولات إلى مواضيع التعبير الكتابي، وفيها يستغلون فرصهم في إبداء رأيهم و تكون لهم حرية في التعبير الكتابي عن مواضيعهم المفضلة.

السؤال الحادي عشر : هل تحب أن تقترح على أستاذك موضوعات التعبير الكتابي؟

الجدول رقم(11) :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	40	%17،70
لا	17	%82،29
المجوع	57	%100

التعليق والتحليل :

من خلال الجدل أعلاه نستنتج أنّ عدد التلاميذ الذين يحبون اقتراح المواضيع بلغ عددهم 40 تلميذا بنسبة 17،70%، أما الذين كانت إجابتهم بلا (عدم اقترح المواضيع) فكان عددهم 17تلميذا بنسبة 82،29%، والملاحظة أن نسبة التلاميذ الذين يحبون اقتراح المواضيع أكثر بكثير بالنسبة إلى الذين لا يقترحون المواضيع، ويرجع السبب فذلك إلى عدم امتلاكهم المعلومات الكافية في ذلك الموضوع.

السؤال الثاني عشر : ما هي أكثر الأخطاء التي ترتكبها في تعابيرك ؟

الجدول رقم(12) :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
إملائية	14	%56،24
صرفية	14	%56،24
تركيبية	29	%87،50
المجوع	57	%100

التحليل والتعليق :

إن عدد التلاميذ الذين يقعون في الأخطاء الإملائية هو 14 تلميذا ما يعادل نسبة 56،24%، أما عدد التلاميذ الذين يقعون في الأخطاء الصرفية 14 بنسبة 56،24% أما عدد التلاميذ الذين يقعون في الأخطاء التركيبية فهو 29 ما يعادل 87،50%، وهذا ما يبين لنا أن أغلبية التلاميذ يقعون في الخطاء الإملائية و الصرفية فهي متساوية النسبة، وهذا يدل على ضعف التلاميذ في الجانب النحوي (التركيبي) وهذا راجع إلى عدم معرفة قواعد اللغة.

السؤال الثالث عشر: هل تحاول أن لا تكرر الأخطاء التي ارتكبتها من قبل في تعابيرك ؟

الجدول رقم (13) :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	54	%73،94
لا	03	%26،5
المجوع	57	%100

التحليل و التعليق :

يبين الجذل أن عدد التلاميذ الذين يحاولون تفادي تكرار الأخطاء التي ارتكبوها في تعبيرهم 3 تلاميذ أي ما يعادل 26،5%، أما عدد التلاميذ الذين لا يحاولون تفادي تكرار الأخطاء فهو 54 تلميذا أي ما يعادل 73،94%.

نستنتج أن أغلبية التلاميذ في هذه العينة لا يحاولون عدم تكرار أخطائهم، و هذا دليل على عدم تركيز التلاميذ عند التصحيح الخطاء أو أنّ الأستاذ لا يقوم بحصّة لتصحيح الأخطاء فالتصحيح له دور ايجابي يعود بالفائدة على التلميذ.

السؤال الرابع عشر : هل تواجه صعوبات أثناء التعبير عن أفكارك أثناء الكتابة؟.

الجدول رقم(14) :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	%59،38
لا	35	%40،61
المجوع	57	%100

التحليل و التعليق :

من خلال الجدول أعلاه نستنتج أن عدد التلاميذ يواجهون صعوبات أثناء التعبير عن أفكارهم هو 22 تلميذا بنسبة 59.38%، أما بالنسبة إلى الذين لا يعانون صعوبة فعددهم 35 تلميذا بنسبة 40،61%.

يبين لنا هذا الجدول أن عدد التلاميذ الذين يعانون صعوبة أقل من اللذين لا يعانونها.

و تتمثل هذه الصعوبات في ما يلي:

- عدم إيجاد الأفكار المناسبة و كيفية توضيفها في التعبير.
- الصعوبة في أنشاء الجمل السليمة (النحوية، الصرفية، التركيبية، الدلالية)
- الصعوبات في بداية الموضوع من خلال التدرج من المقدمة إلى العرض ومن العرض إلى الخاتمة
- الصعوبة في تنظيم الأفكار و فكار و تسلسلها.
- قلة الرصيد اللغوي (من ألفاظ ومعاني)
- الصعوبة في التعبير باللغة العربية الفصحى

السؤال الخامس عشر : هل تعتقد على ذاكرتك أثناء التعبير؟

الجدول رقم (15) :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	56	%24،98
لا	1	%75،1
المجوع	57	%100

التحليل و التعليق :

يبين الجدول أعلاه أن عدد التلاميذ الذين يوظفون ذاكرتهم أثناء كتاباتهم 56 تلميذا أي ما يعادل نسبة 24،98%، أما بالنسبة إلى عدد التلاميذ الذين لا يوصفون ذاكرتهم أثناء الكتابة تلميذ واحد ما يعادل نسبة 75،01% .الملاحظ من خلال الجدل أعلاه أن نسبة الذين يشغلون ذاكرتهم أثناء كتابتهم أكثر بكثير من نسبة الذين لا يشغلونها في هذه العينة.

السؤال السادس عشر: هل تستفيد من تصحيح الأستاذ لأخطائك؟.

الجدول رقم(16) :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	57	%100
لا	0	%0
المجوع	57	%100

التحليل و التعليق :

الملاحظ من خلال الجدول أن عدد التلاميذ الذين يستفيدون من تصحيح الأستاذ من أخطائهم هو 57 تلميذا مجموع العينة كلّها، وهذا دليل على حسب الإحصاءات أن التلاميذ في اهتمام دائم لحصة التعبير، والواقع يثبت عكس ذلك كما نستنتج من هذه الإحصاءات أنّ إجابات التلاميذ كان عشوائية.

السؤال السابع عشر : هل ترى أن حصة التعبير مفيدة لتلاميذ في رفع من مستواهم ؟

الجدل رقم(17) :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	55	%49،96
لا	02	%50،03
المجوع	57	%100

التحليل والتعليق :

يوضح الجدول أعلاه أن عدد التلاميذ الذين يرون أن للتعبير الكتابي إفادة في الرفع من مستواهم هو 55 تلميذا، أي ما يعادل 49،96%، أما الذين أجابوا بلا فعددهم تلميذان أي ما يعادل 50،03%، وكل هذا يبن لنا مدا حصة التعبير الكتابي على التلاميذ مكانته في تحصيل الرصيد اللغوي.

نتائج تحليل الاستبيان الموجه إلى تلاميذ الطور المتوسّط :

- ❖ تفوق جنس الإناث على جنس الذكور.
- ❖ حب التلاميذ للمطالعة باعتبارها وسيلة لتنمية الرصيد اللغوي.
- ❖ حب التلاميذ لحصة التعبير الكتابي لكونها حصة راحة.
- ❖ كتابة المقالات من طرف التلاميذ لأنها ضرورة تعليميّة، وأمر من الأستاذ لا غير ذالك.
- ❖ توظيف التلاميذ لكلمات جديدة تعلموها من الأستاذ.
- ❖ استغلال التلاميذ للوقت المنوح لهم في حصة التعبير.
- ❖ عدم بذل المجهود أثناء الكتابة في مواضيع التعبير.
- ❖ اقتراح التلاميذ لمواضيع التعبير الكتابي.
- ❖ الأخطاء الأكثر انتشارا لدى التلاميذ هي الأخطاء التركيبية.
- ❖ تكرار التلاميذ للأخطاء التي سبق تصحيحها.
- ❖ عدم مواجهة التلاميذ للصعوبات أثناء التعبير عن أفكارهم بالكتابة.
- ❖ التلاميذ يستفيدون من تصحيح الأستاذ لأخطائهم.
- ❖ التعبير الكتابي يكسب التلاميذ رصيدا لغويا (أساليب، تراكيب لغوية، أفكار....).

خـــاتمة

بعد هذا العرض المفصل لبحثنا الذي تحت عنوان "الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي ما بقي لنا الأن، وقد أشرف بحثنا هذا على النهاية إلاّ أن نختمه بمجموعة من الملاحظات والنتائج التي توصلنا إليها بعد هذه الرحلة المعرفية وأيضا الإجابة عن الإشكاليات التي طرحناها في مقدمة البحث والتي نحسب أن نكون وفينا رصدها والوصول إليها بصورة جيدة والتي تتمثل في:

- ميول المتعلمين إلى التعبير الكتابي.
- كثرة الأخطاء وتكرارها وعدم الاهتمام أثناء التصحيح خاصة الأخطاء الإملائية والتركيبية.
- عدم الاعتماد على النفس، بمعنى النقل الحرفي بين المتعلمين لموضوعات التعبير الكتابي.
- اعتماد المتعلمين على الغير في إنجاز موضوعات التعبير، وهذا ما أدى إلى ضعف القدرة التعبيرية عندهم.
- عدم تسلسل الأفكار لدى المتعلمين.
- كتابة جمل أو فقرة عند متعلمي السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط، وهذا يدل على عدم فهم المتعلمين لخطوات كتابة التعبير الكتابي وعدم وضعهم علامات الترقيم.
- نفور بعض المعلمين من نشاط التعبير الكتابي، مما أدى إلى تدني مستوى المتعلمين سواء الفكري أو اللغوي.
- ممارسة بعض المعلمين أسلوب العنف، مما أدى إلى الأثر السلبي على نفسية المتّعلم والشعور بالخوف الدائم من المعلم، وهذا ما أدى إلى عدم مشاركة المتّعلمين أو المناقشة داخل القسم.

من خلال هذه الدراسة تم الخروج ببعض الحلول والتوجيهات التي يمكن لها أن تساهم في تخفيف نسبة انتشار الأخطاء لدى المتعلمين من بينها نجد:

- ضرورة الاهتمام بالمتعلم و مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- استمرار المتعلمين في القراءة والمطالعة لتوسيع المعارف في أذهانهم.
- فسح المجال أمام المتّعلمين للتحديد أفكار الموضوع حسب ميولاتهم ورغباتهم.
- ضرورة الاهتمام بالتعبير الكتابي والشفوي لدى المتعلمين لغرض تنمية رصيدهم اللغوي.
- استخدام اللغة العربية الفصحى من قبل المعلمين والمتعلمين لغرض اكتساب المتعلمين القدرة على استخدامها استخداما صحيحا.
- استخدام البرامج و صياغتها بطرق تساعد في تنمية القدرات الفكرية وميولات المتعلمين.
- ضرورة تصحيح المعلم الأخطاء المتعلمين للتخفيف من هذه الظاهرة.

ملاحق

استبيان موجه إلى أساتذة التّعليم المتوسط في مادة اللّغة العربية

سعيا منا لتبيان الأخطاء اللّغوية في التعبير الكتابي في العمليّة التّعليمية، خاصة في مرحلة التّعليم المتوسط، قمنا بإعداد هذا الاستبيان وقدّمناه لسيادتكم المحترمة باعتباركم طرفا فعّالا لمساعدتنا على استكمال بحثنا، وذلك بتفضلكم بالإجابة عن الأسئلة المطروحة في الاستبيان، بوضع علامة(×)أمام الإجابة المختارة، ولكم الشكر الجزيل مسبقا على هذا الجميل.

1-الجنس

ذكر ☐ أنثى ☐

2-الشهادة المحصل عليها.

ليسانس ☐ ماجستير ☐ دكتورا ☐

3-الصفة.

مستخلف ☐ مرسم ☐ متربص ☐

4-الخبرة .

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

5-هل يحب التلاميذ حصة التعبير الكتابي؟.

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بلا فلماذا في اعتقادك؟.....

6- هل يهتم التلميذ بموضوعات التعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐

7-هل هناك اختلاف بين تعبيرات التلاميذ في السنوات الأربع؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم ففيم يتمثل ذلك.....

8-هل يستغل التلميذ كل الوقت الممنوح له في التعبير؟.

نعم ☐ لا ☐

9-ما تقييمك للتلميذ في مادة التعبير الكتابي؟.

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

10-هل تجد تكراراً للأخطاء سبق تصحيحها في القسم؟.

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فما السبب في ذلك؟.....

11-ماهي الأخطاء الأكثر انتشارا لدى التلاميذ؟.

إملائية ☐ صرفية ☐ نحوية ☐

12-هل تعتقد أن عدد الحصص المبرمجة لنشاط التعبير الكتابي كاف حتى يتحصل التلميذ من خلالها على المعاني و المفردات والتراكيب؟.

نعم ☐ لا ☐

13-هل تلغي حصة التعبير الكتابي من أجل إنجاز حصص اخرى؟.

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فلماذا؟.....

14-هل يساعد التعبير الكتابي في تنمية و تطوير الحصيلة اللّغوية للتلاميذ؟.

نعم ☐ لا ☐

اذا كانت الإجابة بلا فما السبب في رأيك؟.....

15-هل يوظف التلميذ كلمات جديدة اكتسبها في حصة التعبير الكتابي ؟.

نعم ☐ لا ☐

16-هل موضوعات التعبير الكتابي مكملة لأنشطة اللّغة العربية الأخرى ؟.

نعم ☐ لا ☐

ما رأيك في ذلك ؟.....

17-في أي مرتبة تضع حصة التعبير الكتابي من هذه الأنشطة ؟.

قواعد ☐ تعبير كتابي ☐ نصوص ☐

ما تعليقك على المرتبة التي حدّدتها؟.....

استبيان موجه إلى تلاميذ الطور المتوسط.

عزيزي التلميذ هذا الاستبيان موجه لك,كي تسهم في إبداء رأيك بكل حرية وصراحة ,ونرجو أن تكون مساهمتك جادة وإجابتك دقيقة، وذلكبوضع علامة (×)داخل الإطار المقابل للإجابة التي تريدها، ولك الشكر المسبق.

1- الجنس.

ذكر ☐ أنثى ☐

2-المستوى الدراسي.

السنة الأولى ☐ الثانية ☐ الثالثة ☐ الرابعة ☐

3-هل تحب المطالعة؟.

نعم ☐ لا ☐

4-هل تحب حصة التعبير الكتابي؟.

نعم ☐ لا ☐

إذا الإجابة بلا فما السبب في ذلك.....

5-هل تحب كتابة المقالات؟.

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بلا فما السبب في ذلك.....

6-هل توظف الكلمات الجديدة التي تعلمتها عن الأستاذ في كتابتك؟.

نعم ☐ لا ☐

7-هل تستغل كل الوقت الممنوح لك في نشاط التعبير الكتابي؟.

نعم ☐ لا ☐

8- هل الوقت الممنوح في حصة التعبير كاف لك؟.

نعم ☐ لا ☐

9 -هل تعتبر حصة التعبير الكتابي وقت راحة في نظرك؟.

نعم ☐ لا ☐

10-هل هناك موضوعات تحب أن تعبر فيها؟.

نعم ☐ لا ☐

11-هل تحب أن تقترح على أستاذك موضوعات التعبير الكتابي؟.

نعم ☐ لا ☐

12-ماهي أكثر الأخطاء التي ترتكبها في تعابيرك؟.

إملائية ☐ صرفية ☐ تركيبية ☐

13-هل تحاول أن لا تكرر الأخطاء التي ارتكبتها من قبل في تعابيرك؟.

نعم ☐ لا ☐

14-هل تواجه صعوبة أثناء التعبير عن أفكارك بالكتابة؟.

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، ففيم تتمثل هذه الصعوبات ؟.....

15-هل تعتمد على ذاكرتك أثناء تعبيرك؟.

نعم ☐ لا ☐

16-هل تستفيد من تصحيح الأستاذ لأخطائك؟.

نعم ☐ لا ☐

17-هل ترى أن حصة التعبير الكتابي مفيدة للتلاميذ في الرفع من مستواهم في اللغة العربية؟.

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بلا فيم تفسر ذلك.....

المصادر والمراجع

أولا- المصادر:

القرآن الكريم

ثانيا- المراجع:

أ- الكتب

- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية،ط1،مركز الكتاب للنشرو التوزيع، القاهرة، 2005.

- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس،ط2، عالم الكتب، القاهرة 1999.

- أوحيد علي، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، د ط، مطبعة الشهاب- عمار قرفي – باتنة.

- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة، ع، ط1، 2005.

- سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن، 2004.

- عاشور راتب قاسم الحوامدة، محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظير و التطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، 2007.

- علي مذكور، طرق التدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر، ط1، 2007م-1427هـ.

- فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، العدد17.

- فهد خليل زيد، الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية، دار اليازوري، دط، 2009.

- فهم مصطفى، مهارات القراءة، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، 1999.
- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1،2006.
- محمد بن يحيى زكريا، التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف، الجزائر.
- محمد بلعيدي، تقنيات التعبير الكتابي، دار النشر والتوزيع، الجزائر 2003.
- محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب والتوزيع و الطباعة، ط1، 1998.
- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، ط2، الورسم1،الجزائر، 2013.
- محمد علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها.
- يوسف أبو العدوس، المهارات اللغوية وفن الإلقاء، ط2، دار النشر والتوزيع للطباعة، عمان، 2009.

ب- المعاجم:

- ابن منظور، لسان العرب، دار الصادر، بيروت، ط1، 1997.

ج- المجالات:

- عمر عيسات، تدريس التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية بين الإقبال والنفور، مجلة الممارسات اللغوية، العدد(05)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، مخبر الممارسات اللغوية 2011.

د- المناهج و الوثائق التربوية:

- مديرية التعليم الأساسي، مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني.
- مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربيّة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

- وزارة التربية الوطنية الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، الجزائر، مارس 2006.

هـ- الرسائل:

- بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية بولاية ميلة، رسالة ماجستير.

- بشيرة بدر الدين، القراءة في المدرسة الجزائرية في ظل المقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، ديسمبر 2004.

و- مواقع الإنترنت:

- بحث في نشاط التعبير الكتابي من إعداد الأستاذ لقويرح أمحمد، ولاية بسكرة.www.elassair.com

ثالثا- المراجع باللغة الأجنبية:

I- Ouvrage

1. Jean- charles channe, Dominique buchons, aider les élever de (ZEP) à développer les pratiques d'écriture proprement «scolaire » in dossier centre national de recherche pédagogique .bilalecs. Anancy .
2. Jacques daurypené , apprendre édité par le centre departementental de documentation pédagogique de Charente maritime 1990 .

فهـــرس

مقدمة.....02
الفصل الأول: التعبير في ظل المقاربة بالكفاءات.....07
المبحث الأول: التعبير الكتابي.....08
1-تعريف التعبير.....09
1-1- لغة.....09
1-2- اصطلاحا.....09
1-3- الكتابة.....09
2-التعبير الكتابي.....10
2-1- مفهومه.....10
2-2- أنواع التعبير الكتابي.....10
2-2-1- التعبير الشفوي.....10
2-2-2- التعبير الكتابي.....11
2-2-2-1- التعبير الوظيفي.....11
2-2-2-2- التعبير الإبداعي.....12
3-طرائق تدريس التعبير الكتابي في المرحلة المتوسطة.....12
4-أهداف تدريس التعبير الكتابي.....13
5-أهمية التعبير الكتابي.....14
6-أسباب ضعف المتعلمين في التعبير 15
6-1- أسباب تعود إلى المعلم.....15

6-2- أسباب تعود إلى المتعلم.....16

7-كيفية علاج الضعف في التعبير.....17

8-مظاهر الضعف.....19

المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات.....20

1-تعريف المقاربة.....20

1-2-1- لغة.....20

1-2-2- اصطلاحا.....20

2- تعريف الكفاءة.....21

2-1-1- لغة.....21

2-1-2- اصطلاحا.....21

3- خصائص المقاربة بالكفاءات.....22

4- أهداف المقاربة بالكفاءات.....23

5- مكوّنات الكفاءة.....24

6- أنواع الكفاءات.....25

7- مبادئ المقاربة بالكفاءات.....26

8- مستويات الكفاءة.....27

9- المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج.....28

المبحث الثالث: مراحل سيرورة التعبير الكتابي.....29

1- حصة التحرير.....29

2- حصة التصحيح.....31

الفصل الثاني: واقع تدريس التعبير في المنظومة التربوية الجزائرية.....34

1- مفهوم الخطأ.....35

1-1- أسباب الوقوع في الخطأ.....35

1-2 -أهمية الخطأ.....37

1-3- أهم الأخطاء الواردة في تصحيح التعبير الكتابي لمتعلمي الطور المتوسط...38

1-4- التعليق عن الأخطاء الواردة.....50

2- منهجية الدراسة الميدانية.....50

3- 2-1- أدوات البحث و إجراءاته.....51

2- 3- مجتمع الدراسة.....51

2-4- عينة الدراسة.....51

3- أداة المعالجة الإحصائية.....52

3-1- دراسة تحليلية للاستبيان الموجه للأساتذة.....52

3-2- نتائج الدراسة.....73

3-3- دراسة تحليلية للاستبيان الموجه للمتعلمين.....75

3-4- نتائج الدراسة.....66

خاتمة.....81

ملاحق.....83

قائمة المصادر و المراجع.....85

الفهرس.....89