الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Lettres et des Langues

جامعة البويرة

قسم اللّغة والأدب العربيّ

التخصّص: لسانيّات تطبيقيّة

توظيف السّندات في الإنتاج الكتابيّ لدى تلاميذ السنة الأولى متوسّط –دراسة تحليليّة وصفيّة–

مذكّرة مقدّمة لاستكمال متطلّبات الحصول على شهادة الماستر

إعداد الطالبتين:

- حنان يقاش
- مرية شلالي

إشراف الأستاذ:

– رشيد عزي

لجنة المناقشة:

1– د. حفيظة يحياوي	أستاذة محاضرة أ	جامعة البويرة	رئيسا
2– أ. رشيد عزي	أستاذ مساعد أ	جامعة البويرة	مشرفا ومقررا
3– أ. نفيسة طيب	أستاذة مساعدة أ	جامعة البويرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021م

شكر عرفان

الحمد لله والصلاة والسلام على سيّدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلّم، نحمد الله ونشكره على توفيقه لنا على إنجاز هذه المذكّرة.

يسرّنا أن نتقدّم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والامتنان لأستاذنا المشرف رشيد عزي على توجيهاته ونصائحه القيّمة، ومتابعته للبحث منذ بدايته إلى نهايته ولم يبخل علينا بآرائه السديدة التي ساعدتنا في إنجاز هذا العمل وإنهائه.

كما نتقدّم بالشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة الموقّرة على تكبّدهم عناء القراءة والتصحيح .

كما نشكر كلّ من قدّم لنا يد العون .. ودعّمنا من بعيد أو من قريب على إنجاز هذا البحث .. بجهده .. ووقته .. ودعائه .. ودام ودُهنا معه أوفياء.

" والله الموفّق وبه نستعين".

إهداء

إلى التي قيل عنها إنّ الجنّة تحت أقدامها

إلى البسمة التي أنارت دربي

إلى من تعبت وعانت من أجلي

إلى منبع الحنان "الحنونة أُمّي". حفظها الله ورعاها .

إلى من علّمني مواجهة الصعاب

إلى سندي في الحياة

إلى من علّمني أن ارتقي سلّم الحياة بحكمة وصبر

إلى الذي أحمل اسمه بكل افتخار "نور عيوني أبي" حفظه الله ورعاه.

أهدي ثمرة جهدي هذا

إلى من يذكرهم القلب قبل أن يكتب القلم

إلى من حبّهم يسير في عروقي "إخوتي".

إلى كافة الأصدقاء والزملاء.

حنان

إهداء

إلى من سألته التوفيق والسداد فلم يردني خائبة

إلى الله الذي له الشكر والثناء

إلى من وصّى فيهما الرحمن وخصّهما في القرآن

إلى من وعد البار بهما الفوز بالجنان

إلى أُمّي وأبي حفظهما الله ورعاهما

إلى من أعتبرهم سندا لي في هذه الحياة

إلى إخوتي "محفوظ – بوجمعة – محمد"

إلى رفيقة دربي ومؤنستي أختي "أحلام"

إلى صديقتي وزميلتي التي رافقتني طيلة مشواري الدراسي "حنان"

إلى التي ساعدتني ودعّمتني في إنجاز هذا العمل صديقتي "سهام"

هرية.

مقدّمة

مقدّمة:

إن ممارسة مهارة التعبير الكتابي تتطلب من التلميذ استحضار المكتسبات القبلية من مختلف الأنشطة الخادمة للموضوع، كما يعبّر عما يجول في خاطره من ميولات ورغبات ومشاعر وأفكار ويبدي آراءه في الموضوع، وهنا تظهر شخصية التلميذ وإبداعيته في التعبير فينتقي كلمات وعبارات مناسبة.

وعليه استغلال الرصيد من قواعد وإملاء وصرف ...، ليكتب بلغة صحيحة وسليمة فإذا أراد المتعلّم اكتساب هذه المهارة عليه ترتيب الأفكار ذهنيا ترتيبا تسلسليا، ثم تثبيتها كتابيا في عبارات متناسقة ومنسجمة، وذلك بالاعتماد على السّندات التي تقدم في الوضعيات الادماجية، فالسّندات تعتبر الركيزة التي يعتمدها التلميذ في التعبير لما لها من دور في الكشف عن محتوى الموضوع والتمهيد له، وتساعده أيضا في ربط المعارف الجديدة بما تعلمه مسبقا، فالاستعانة بالسّندات وفهمها، وحسن استعمالها يؤدي بالتلميذ إلى التمكّن من نشاط الإنتاج الكتابيّ والإبداع فيه.

ومن هنا ارتأينا أن نطرح الإشكالية التالية وهي: ما مدى توظيف السّندات في الإنتاج الكتابيّ لدى تلاميذ السّنة الأولى متوسّط ؟

وقد تفرّعت عن الإشكالية جملة من الأسئلة الفرعيّة وهي كالآتي:

- ما هي السّندات؟ وهل لعبت دورا في الإنتاج الكتابيّ ؟
- هل يُواجه تلاميذ السنة الأولى متوسّط صعوبات في الإنتاج الكتابيّ؟ وما هي هاته الصعوبات؟

- ما هي أسباب ضعف تلاميذ السنة الأولى متوسّط في الإنتاج الكتابيّ ؟

ولكي نجيب على الإشكالية المطروحة استندنا على مجموعة من الفرضيات وعرضناها كالآتي:

- الفرضية الأولى: قد يعود ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ إلى المتعلّم.
- الفرضية الثانية: قد يعود ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ إلى طريقة المعلّم في تناوله لموضوع الإنتاج الكتابيّ.
- الفرضية الثالثة: قد يعود ضعف التلاميذ إلى عدم وضوح كيفية استثمار السند في مناهج اللغة العربية .

ومن هنا جاء بحثنا موسوما بعنوان "توظيف السندات في الإنتاج الكتابيّ لدى تلاميذ السنة الأولى متوسّط –دراسة تحليلية وصفية".

أما عن أسباب اختيارنا للموضوع فهناك أسباب موضوعيّة حيث تتمثّل في قلّة وندرة الدراسات في موضوع السّندات والإنتاج الكتابيّ وكذلك معرفة جوانب ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ وأخيرا محاولة إيجاد الحلول المناسبة لمعالجة هذا الضعف. وأخرى ذاتية تتمثّل في رغبتنا الملحّة لخوض التجربة الميدانية لاكتشاف مستوى تلاميذ السنة الأولى متوسّط فيما يخص حصة الإنتاج الكتابيّ.

أما عن أهميّة هذا البحث فتتمثّل في التّعريف بنشاط الإنتاج الكتابيّ ومدى توظيف السندات في الإنتاج الكتابيّ وكذلك معرفة مستوى تلميذ السنة الأولى متوسّط في الإنتاج الكتابيّ واقتراح الحلول المناسبة لجعله قادرا على هذا النشاط.

وخلال جمعنا للمادة البيبليوغرافيّة لهذا الموضوع استندنا على بعض الدّراسات التي لها صلة بموضوع بحثنا، وهي:

- الإنتاج الكتابيّ في مرحلة التعليم الابتدائي قراءة تحليلية في الاختيارات البيداغوجيّة ومعوّقات الممارسة.
- الدراسات الوصفيّة التّحليليّة التّقويميّة للمستندات التربويّة في مختلف الأطوار التعليميّة في ضوء مقاربة الكفاءات.

كما اعتمدنا في بحثنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على الوصف والتحليل حيث قمنا بوصف الظاهرة وصفا دقيقا، وذلك من خلال تحديد المفاهيم، واعتمدنا على التحليل في قراءة نتائج الاستبيان.

وقُمنا بتقسيم بحثنا إلى فصلين: فصل نظري وآخر تطبيقي مع مقدّمة وعرضنا فيها أسباب اختيارنا للموضوع والأهداف التي توصلنا إليها من خلاله، وخاتمة في نهاية البحث رصدنا فيها أهمّ النتائج التي توصلنا إليها في الدراسة.

تناولنا في الفصل الأوّل أهم المفاهيم والأساسية للمقاربة بالكفاءات حيث قسّمناه إلى مبحثين، تطرّقنا في المبحث الأوّل إلى المفاهيم والأسس التي تخصّ المقاربة بالكفاءات، أما في المبحث الثاني تناولنا فيه السّندات في الإنتاج الكتابيّ.

شمل الفصل الثاني الدراسة الميدانية والتي تمثّلت في تحليل أسئلة الاستبيان وكانت أسئلته تدور حول نشاط الإنتاج الكتابيّ وتبيان الدور الذي تلعبه السّندات فيه، حيث تمّ توزيع الاستبيان على فئة الأساتذة والتلاميذ في التعليم المتوسّط، وقمنا بتحليل أسئلته وإحصاء الإجابات ثم رصد النتائج المتوصّل إليها.

كما هو معروف أنّ كل بحث لا يكاد يخلو من الصعوبات والعقبات، ومن أهمّ الصعوبات التي واجهناها أثناء إنجازنا لهذا البحث تمثّلت في:

- قلّة المصادر والمراجع في هذا الموضوع؛
- لم يكن الوقت كافيا لجمع المعلومات الكافية؛
- واجهنا أيضا صعوبات في توزيع الاستبيان على المؤسّسات التربوية نظرا لبعد المسافة بين المؤسّسات.

الفصل الأوّل:

المقاربة بالكفاءات مفاهيم أساسيّة.

المبحث الأوّل: تحديد المفاهيم والأسس.

المطلب الأوّل: مفهوم المقاربة بالكفاءات.

المطلب الثاني: نشأة المقاربة بالكفاءات وجذورها.

المطلب الثالث: مبادئها.

المطلب الرابع: أنواع الكفاءات وخصائصها.

المطلب الخامس: مكوّنات المقاربة بالكفاءات ومزاياها.

المطلب السادس: أهداف المقاربة بالكفاءات

المبحث الثاني: الإنتاج الكتابيّ.

المطلب الأوّل: مفهوم التعبير لغة واصطلاحا.

المطلب الثاني: مفهوم الكتابة لغة واصطلاحا.

المطلب الثالث: الإنتاج الكتابيّ.

المطلب الرابع: أسباب ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ.

المطلب الخامس: أساليب علاج ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ.

المطلب السادس: مفهوم السّندات وأنواعها.

الفصل الأوّل: المقاربة بالكفاءات مفاهيم أساسيّة.

المبحث الأوّل: تحديد المفاهيم والأسس.

المطلب الأوّل: مفهوم المقاربة بالكفاءات.

1- المقاربة:

1-1- لغة:

أُخذت من جذع "قَرَبَ"، "القرب نقيض البعد"[1]. قرُب الشيءُ؛ بالضم، يَقْرُبُ قُربا وقُرباناً وقِرْبَاناَ أي دنا، فهو قَريبُ، الواحد والاثنان والجميع في ذلك سواء. وجاء في القاموس المحيط: قرب منه وقربه قُرْباً وقُربانا وقِرَبْاناَ دنا، فهو قريب، للواحد والجمع. مَقْرِبَةُ ومَقْرُبَةُ وقُربةُ وقُرِبَى: القرابة.

وقارب الخطر: دناه، وتقرب" وضع قُربه وقاربه، ناغاه بكلام حسن وفي الأمر: ترك الغلوّ وقصد السداد[2].

ومن خلال التعاريف السابقة يتّضح لنا أنّ المقاربة تعني الدنوّ والقرابة والكلام الحسن والبعيد عن الغلو.

2-2- المقاربة "L'approche": اصطلاحا

يُقصد بها الكيفية العامة، أو الخطة المستعملة لنشاط ما المرتبطة بأهداف معينة، والتي يُراد منها دراسة وضعيّة، أو مسألة، أو حلّ مشكلة أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما، وقد

[1] ابن منظور لسان العرب، ج 5، مادة "قرب"، ص 777.

[2] مجد الدين محمد يعقوب، الفيروز أبادي، قاموس المحيط، دار الكتب العلمية، ط 1، 2004م، ص 150-151.

استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية، لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعلمية، وفق استراتيجية تربوية، وبيداغوجية واضحة[1].

من خلال التعاريف السابقة فإنّ معنى المقاربة لغة واصطلاحا هو التقارب.

2- الكفاءة:

2-1- لغة:

كفأ، كفأ: كَافَأَهُ على الشّيءِ مُكَافَأَةً وكِفَاءًا: جَازَاهُ. نَقُولُ: مَالِي بِهِ قِبَلُ وَلاَ كِفَاءُ أي مَالِي به طَاقَةُ عَلَى أنْ أُكَافِئَهُ. وقول حَسّانٍ بنُ ثَابِت، وَرُوحُ اَلْقُدُسِ ليس لَهُ كِفَاءُ، أي جِبْرِيْلُ عليه السّلاَمُ، ليس لُهُ نَظِيْرُ ولاَ مَثْيلُ.

وفي الحديث: فَنَظَرَ إليهم فقال: مَنْ يُكَافِئْ هَؤُلاَءِ[2].

الكَفَاءَةُ: المماَثَلَةُ فِي القُوَّةِ والشَّرف ومِنْهُ الكَفَاءَةُ في الزّواج، أن يَكُونَ الرّجُلُ مُسَاوِيا للمَرأَة فِي حَسبها ودينها وَغَير ذَلِك ولِلعمل القُدرَة عَلَيه وحسن تصرفه[3].

قال تعالى: ﴿ **وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ** ﴾ [سورة الإخلاص- الآية 4]. بمعنى أنّ الله لا مكافئاً ولا مماثلاً له.

يتّضح لنا إذا من التّعاريف السّابقة أن الكفاءة في اللّغة تعني المناظرة والمماثلة والقوة والمجازاة.

---

[1] هني خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع ابن، ط 1، د ب، 2005م، ص 101.

[2] ابن منظور لسان العرب، ج 13، باب الكاف، ص 81.

[3] مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، ج 2، باب الكاف، القاهرة، 1379هـ/1960م، ص 791.

ونجد أنّ الكفاءة تعني: الجدارة والأهلية[1].

2-2- اصطلاحا:

الكفاءة "La compétence": للكفاءة عدّة تعاريف نعرضها كالآتي:

يعرّفها "**رومان فيل M. Romanville**" بأنها: "الإدماج الوظيفي للدّرايات، والإتقان، وحسن التواجد مع الغير، وحسن التخطيط للمستقبل، بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاية تمكنه من التكيف وحل المشاكل، كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي تنوي تحقيقها في المستقبل"[2].

وعند **"فرانسواز وآلان Françoise.R et Alain":** "مجموعة من السلوكات الممكنة (الوجدانيّة، المعرفيّة، والحسحركيّة)، الّتي تسمح لفرد ما بالممارسة النّاجعة لنشاط معين"[3].

ويعرّفها "**محمد الدّريج**" على أنّها: "نظام من المعارف المفاهمية الذهنية والمهاراتية العملية، التي تنظّم في خطاطات إجرائية تمكّن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف على المهمة الإشكالية وحلّها بنشاط وفعالية"[4].

---

[1] سهيل إدريس وجبور عبد النور، قاموس المنهل فرنسي عربي، دار الآداب، بيروت، لبنان، 1999، ص 276.

[2] غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكيولوجية، منشورات عالم التربية، الجزء الأول، 2006، ص 163. نقلا عن: لكحل لخضر، المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق، عدد خاص ، ملتقى التكوين للكفايات في التربية، الجزائر، ص77.

[3] غريب عبد الكريم، المرجع نفسه، ص 163-167.

[4] غريب عبد الكريم، المرجع نفسه، ص 163-167. نقلا عن: لكحل لخضر، المرجع السابق، ص 77.

ونجدها معرفة بكونها "مجموعة من القدرات المدمجة التي تسمح –بكيفية تلقائية– بإدراك وضعية معينة وفهمها، والاستجابة لها بشكل أقل أو أكثر ملاءمة"[1].

وفي تعريف آخر لـ **ليندا علال**: نجد مفهوم الكفاءة يرتبط بنفس المجالات الموجودة في تصنيف الأهداف البيداغوجية، بحيث تعرفها على أنها: "شبكة المكونات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والحسحركية، وتطبيقها داخل فئة من الوضعيات وتوجيهها نحو غاية محددة"[2].

وتعرف أيضا "الكفاءة تعني القدرة على التعلم والتوافق وحل المشكلات، وانجاز المشاريع وكذلك القدرة على التحويل، أي تكييف التصرف مع وضعية، والتعامل مع الصعوبات التي تواجهها"[3]، فهي إذن مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكات التي يسعى المعلّم تحقيقها لدى المتعلّم.

من خلال اطّلاعنا على جملة من التّعاريف المعطاة لمفهوم الكفاءة تبيّن لنا أنّ لها مفهوما عاما وممتدا يشمل القدرة على أداء المهارات والقدرة على استثمار وتوظيف المعارف، في وضعيات جديدة، فهي بذلك مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات الناتجة عن تعلّمات ومكتسبات متعدّدة يحصلها المتعلّم ويتمكّن منها.

---

[1] بوسمان كريستان، وماري، فرانسواز وجرافيي روجي وآخرون، أيّ مستقبل للكفايات، تر: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص 09–10.

[2] جواكيم دولز، إدمي أولانيي، فيليب بيرينو وآخرون، ترجمة: عزالدين الخطابي عبد الكريم غريب، لغز الكفايات في التربية، الطبعة الأولى، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص 11–12.

[3] ربيعة عطاوي، عبد الحفيظ تحريشي، بناء وضعية تعليمية وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات، المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الأدب واللغات، جامعة طاهري محمد بشار، الجزائر، العدد 20، جوان 2018، ص 51، 58.

مفهوم المقاربة بالكفاءات L'approche par compétence:

يُعدّ مفهوم المقاربة بالكفاءات من المفاهيم الجديدة التي برزت في الساحة التربويّة، وذلك من خلال محاولة تغيير المنظور التّربوي وفق أسس جديدة قصد خلق فضاء تعليمي ذو مستويات عالية، يترجم المعارف والخبرات باعتبار المتعلم محور أساسي ونشط في عملية التعلم، ويعرّفها**"أحمد رشدي طعيمة"** على أنّها: "مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تُسيّر العملية التعلمية لتحقيق أهدافها الوجدانية والنفس حركية"[1].

من خلال هذا التّعريف يتبيّن لنا أنّ المقاربة بالكفاءات تُركّز بصورة عامة على أنشطة التعلّم المختلفة وعلى البرامج التي تُقدّم للمتعلّم على شكل وضعيّات تعلّمية بحاجة إلى حلول، وتضع بذلك المتعلم الفرد النشط والفاعل في العملية التعليمية، ويكون للمعلّم دور الإرشاد والتوجيه وتنمية مهارات وقدرات المتعلّم.

إذن فالكفاءة وفق هذه المقاربة هي المُحرّك المنتج للمعارف، والتي تعمل على بناء المهارات وصقلها وإبراز قدرات المتعلّم وإظهارها لبلوغ هدف العمليّة التعليميّة–التعلّمية.

المطلب الثاني: نشأة المقاربة بالكفاءات وجذورها.

1– نشأتها:

يتّفق أغلب الباحثين على أنّ بيداغوجيا الكفاءات نشأت نتيجة الصّراع بين نظريتين في التعلّم هما: النّظريّة التي يتزعّمها العالم السويسري "بياجيه"، والنّظريّة السلوكيّة التي يتزعّمها العالم "واطسون" والعالم الروسي "بافلوف".

[1] سمير جوهاري، طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 47، الجزائر، ص 61.

إنّ أنصار النظريّة الأولى ينطلقون من: أنّ التعلّم يحدث على أساس مبدأ التّفاعل بين الذّات والموضوع، أي أنّه يحدث من خلال العلاقة المتبادلة بين الذّات العارفة وموضوع المعرفة، بينما نجد أنصار النّظريّة الثانية يحصرون التّعلم في مبدأ (مثير – استجابة) أمّا النظرية البنائية تنطلق من مُسلّمة مفادها: أنّ الفرد الذي يتعلّم نادرا ما يُوظّف كل طاقاته وقدرته أثناء التعلّم، ومن ثمة فإن تطوير القدرات إلى أعلى مستوى يمكن أن يتمّ من خلال تبنّي طرائق وأساليب بيداغوجيّة ومعرفيّة.

إن الهدف الأسمى لهذه النظرية ليس تزويد المتعلّم بمعارف ومعلومات جاهزة، بقدر ما هو تطوير وتكييف نشاطه العقليّ والوجدانيّ والنفسيّ والحركيّ، لكي يصبح قادرا على استثمار طاقاته وقدراته بشكل فعال، فالهدف إذا هو مساعدة المتعلّم أثناء مواجهة المواقف والمهام[1].

2- جذور المقاربة بالكفاءات:

إنّ الجديد في هذه المقاربة هو إسنادها على الاتّجاه البنائي والمعرفي القائم على الانطلاق من ذاتية المتعلّم، وما يتوفّر عليه من قدرات معرفيّة ذاتيّة، وكذلك العوامل الاجتماعية في التعليم، ونشير في هذا المجال إلى أربعة نماذج بارزة هي[2]:

1-1- النموذج البنائي: Modèle constructiviste:

يعود هذا النموذج إلى أبحاث **جون بياجيه**، حيث ركّز على تفاعل الطفل مع بيئته واعتبر البيئة شرطا أساسيّا لكي يتمكّن الطفل من الاستمرار في نموّه، وذاك من خلال إدماج المثيرات الجديدة مع ما هو موجود عنده، من مخطّطات معرفيّة سابقة، و لكن البنائية لا تعني إمكانية

[1] زمام نور الدين، المقاربة بالكفاءات (النشأة والتطور)، مخبر المسألة التربوية في الجزائر، جامعة بسكرة، دت، ص 146.

[2] لكحل لخضر، المرجع السابق، ص 73-76.

دخل العوامل البيئية في تسريع النمو العقلي إلاّ في إطار محدود، بحيث يرى **جون بياجيه** بأنّ النمو العقلي هو الذي يتحكّم في التعليم وليس العكس، ومن هنا فإنّ التعليم لا ينبغي أن يكون قائما على تبليغ المعلومات، وإنّما على تسهيل بناء المعلومات لكلّ طفل بمفرده.

1-2- البنائيّة الجديدة Modèle néo- constructiviste:

من أقطاب هذا الاتّجاه نجد كلا من دواز و مونيي (Doise et Mugny) وهما تلميذا البنائية، وفي هذا النموذج نجد محاولة تجاوزت النظر القائم على المتعلّم، والفكرة الأساسيّة لهذا الطرح تقوم على أنّ الصراع المعرفي يكون أكبر إذا صاحبه صراع اجتماعي، ويأخذ الصراع هنا، معنى التحدّيات التي يواجهها المعلّم، وهي تحديات خارجية تثير قدراته التعليمية، فيكون بالتالي أكثر قدرة على اكتساب معارف جيّدة وعلى تدعيم قدرته على التعلّم، فهذه التحديات تمنح فرصا أكثر لمسار مواءمة البُني المعرفيّة الموجودة سلفا وهو ما يُحقّق التوافق الذي يفرضه الاحتكاك مع البيئة، خاصة منها ما يتعلّق بالجانب التعليمي.

وعلى حسب رأي **لكحل لخضر** يتّضح أنّ النظرية البنائيّة تجعل من المتعلّم ومن خلال هذا النموذج المحور الأساس للصراع المعرفيّ الاجتماعيّ، بحيث يُساهم في نموّ تعلّمه واكتسابه لمعارف جديدة وتدعيمه لقدرته على التعلّم.

1-3- النموذج السّوسيوبنائي التفاعلي Modèle socio-constructiviste interactif:

يقوم هذا النموذج على التفاعل الموجود بين الفرد وما يوجد لديه من قدرات ومعارف قبلية وبيئته المدرسية والاجتماعية وما تفرضه من تكيفات مستمرة معها. إن بناء المعرفة في

المنظور البنائي يتضمن أربعة محاور أساسية وهي النشاط الذهني، نشاط الفرد، رابط بين العمليات المنجزة ونتائجها وأخيرا جدل فكري (Dialectique réflexive)، بين معارفه السابقة والعمليات المنجزة في وضعية ما. وضمن هذا السياق فان نشاط الفرد لا يرتكز على الأشياء المحسوسة وإنما على معارفه المتفاعلة مع الواقع الطبيعي والاجتماعي، حيث يواجه موضوع التعلم في وضعية تحدي، إن النشاط المعرفي للفرد في هذه الحالة يهدف إلى تحليل النتائج بوضعية ما، ومن خلال تحليل العلاقة بين نشاط الفرد ونتائج هذا النشاط والعناصر المؤثرة يستطيع الفرد الوصول الى بناء علا قات سببية بين هذه المكونات للمرفق.

فحسب النموذج السوسيوبنائي التفاعلي فإن بناء المعرفة يكون على أربعة محاور أساسية وهي النشاط الذهني، نشاط الفرد، و رابط العمليات المنجزة وأخيرا جدل فكري بين المعارف السابقة، فنشاط الفرد يرتكز على المعارف المتفاعلة مع الواقع الطبيعي و الاجتماعي.

1-4- النموذج المعرفي Modèle cognitiviste:

يعود هذا النموذج في أصوله إلى جهود كل من **بياجيه وفيغوتسكي** (Piaget et Vygotsky) رغم وجود من يرى بحد ذاته نشأته مثل **ج.تارديف (J.Tardif)**، الذي يرى بأن هذا النموذج تأسس سنة 1979 بفعل الاهتمام المشترك لعدة علوم ذات صلة بالنشاط المعرفي للإنسان مثل الفلسفة واللسانيات والذكاء الاصطناعي وعلم النفس المعرفي ...

وينطلق هذا النموذج من العمليات الذهنية التي يقوم بها الدماغ و تأتي في مقدمة تلك العمليات الذاكرة بنوعيها قصيرة المدى أو ما يُعرف بالذاكرة العمليّة أو الذاكرة طويلة المدى التي تقوم بوظيفة التخزين. فالعمليّة المعرفيّة تعني عمليّة الذاكرة بالدرجة الأولى فهي تُخزّن المعلومات بعد ترميزها و تسترجعها عند الحاجة إليها.

وتواصلت الأبحاث بعد ذلك بشكل سريع لتقتحم ميدان التعلم، باعتباره الميدان الرئيسي التي تبرز فيه العمليات المعرفية من معالجة المعلومة والتذكر والتفكير والإدراك... وتتضمن معالجة المعلومات باعتبارها العنصر الذي تتداخل فيه بقية العمليات الذهنية الكثير من الأنشطة الذهنية المعرفية مثل التفسير والاستدلال وأخذ القرار وحل المشكلات، أو ما وراء المعرفية مثل الوعي بخطوات التفكير والمراقبة والتنظيم، وفي مجال التعلم فإن هذا النموذج يُميّز بين نوعين من المعارف الصريحة (Connaissances déclaratives) المتعلّقة بحدث مثل، خصائص ظاهرة معيّنة وقوانينها(...) والمعارف الإجرائيّة (Connaissances procédurales)، وهي ترتبط بإجراء ما أو استعمال قواعد منهجيّة من أجل مشكلة ما وهنا نجد نقطة الالتقاء بين هذا النموذج والمقاربة بالكفاءات التي تقوم على تجنيد الموارد في التعامل مع وضعيّة مشكلة.

من خلال كلّ ما سبق فإنّ النظريّات والنماذج التي بُنيت عليها المقاربة بالكفاءات كلّها تعطي وتولي الأهميّة الكبرى للمتعلّم، وما لديه من قدرات ومهارات في بناء المعرفة.

المطلب الثالث: مبادئها.

تقوم المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المبادئ تتمثّل في[1]:

- **مبدأ البناء:** أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة؛

[1] شرقي رحيمة، بوسماحة نجاة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص 59.

- **مبدأ التطبيق:** يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكّم فيها، بما أنّ الكفاءات تُعرّف عند البعض على أنّها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلّمه، وبالتالي توظيف الكفاءة وتطبيقها من أجل التمكّن منها؛
- **مبدأ التكرار:** أي تكليف المتعلّم بنفس المهام الإدماجية عدّة مرّات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمّق للكفاءات والمحتويات؛[1]
- **مبدأ الإدماج:** يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى، كما يتيح للمتعلّم التمييز بين مكوّنات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلّمه؛
- **مبدأ الترابط:** يسمح هذا المبدأ لكلّ من المعلّم والمتعلّم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلّم وأنشطة التقويم والتي ترمي كلّها إلى تنمية الكفاءة.[2]

ومن خلال ما تمّ ذكره سابقا فإنّ مبدأ البناء، التّطبيق، التّكرار، التّرابط، والإدماج من بين أهمّ المبادئ التي تقوم وترتكز عليها المقاربة بالكفاءات وهي تسمح بتنمية الكفاءة لدى المتعلّم والتمكّن منها وتمدّه الفاعلية والتصرّف الفعلي في الوضعيّات التي يتطلّب منه حلّها.

[1] نقل من الموقع الإلكتروني: https://www.djelfa.info، تصفح يوم 2022/04/05.

[2] لامية حمزة، البعد الإدماجي في السندات التعليمية وأثره في أسلوب المتعلّم، السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر 2، 2008/09/10، ص 1095.

المطلب الرابع: أنواع الكفاءات وخصائصها.

1- أنواع الكفاءات:

لقد تعدّدت أنواع الكفاءات وتشعّبت، وسنتناول الشائعة منها والمذكورة والواردة في مناهجنا وهي كالآتي[1]:

1-1- الكفاءة القاعدية "Compétence de base":

إنّها الكفاءة التي من الضّروري أن يتحكّم فيها المتعلّم لاكتساب الكفاءات اللاّحقة مثلا: كفاءة تنشيط ندوة تربوية حول موضوع التقويم البيداغوجي مع فوج من المعلّمين المبتدئين، هي كفاءة قاعدية بالنسبة لمن سيكون أشخاصا في مجال التنشيط التربوي(المفتش مثلا)[2]. أي أنّ الكفاءة القاعديّة تُركّز على ما يُعدّ ضروريا من أجل اكتساب الكفاءات اللاحقة.

1-2- الكفاءة المرحلية (طبقة الكفاءة) " Compétence de Intermédiaire palier":

تتحدّد الكفاءة المرحلية بواسطة المستويات الوسطية للمحتويات والأنشطة التي ينبغي ممارستها بالوضعيات التي في إطارها ستمارس هذه الكفاءة "إن ممارسة مجموعة من الكفاءات المرحلية سوف تقود إلى تحقيق الكفاءة الختامية"[3].

الكفاءات المرحليّة تُؤدّي إلى الكفاءة الختاميّة.

---

[1] محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، الجزائر، 2006، ص 35-37.

[2] تامر الداودي، المقاربة بالكفاءات، المكتبة الرياضية الشاملة، موقع: www.sport.ta4a.us، أطلع عليه يوم: 25 أكتوبر 2014.

[3] محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، ص 37.

1-3- كفاءات المادة "Compétence de programme":

تتمثّل في المعارف الخاصّة بكل مادّة مثل المفاهيم والوقائع والتعارف والقواعد والنظريّات والقوانين والاستراتيجيّات والمبادئ، تعتبر الكفاءات القاعدية المذكورة أنّها كفاءات مادة[1].

وعليه فإنّ كفاءة المادة تُشكّل العناصر الأساسيّة للمادة ويتعيّن على المتعلّم أن يتحكّم فيها.

1-4- الكفاءة المستعرضة (العرضية):

إنّها لا ترتبط بمعارف مادة معيّنة بل يمكن أن تشترك فيها مختلف المواد الدراسية وفي سياقات متنوعة، إنّها تسمح للمتعلم بالتصرف الفعّال في وضعيات تتطلب كفاءات.

"لضمان إنهاء الكفاءات المستعرضة ينبغي اللّجوء إلى سياقات خاصة مرتبطة بمجالات الخبرة الحياتية وبمجالات التعلم"[2].

1-5- الكفاءة الوجدانيّة "Affective":

الكفاءة الوجدانية ترتبط بأداء الفرد "وهي عبارة عن أداء الفرد واستعداداته، فهي متّصلة باتّجاهاته وقيمها الأخلاقية وهي تعطي جوانب كثيرة مثل حساسية الفرد وتقبله لنفسه واتّجاهاته نحو المهنة"[3].

وهنا ينطبق مفهوم هذه الكفاءة بنفسيّة الفرد وتقبله لنفسه، واتجاهاته نحو الواقع.

---

[1] محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، ص 35-37.

[2] المرجع نفسه، ص 39-40.

[3] مصطفى السايح، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، مكتبة الإشعاع الفنية، ط 1، الإسكندرية، 2001، ص 91.

1-6- الكفاءة الختاميّة "Compétence terminale":

الكفاءة الختامية وهي الكفاءة المنتظرة من المتعلم في نهاية فصل أو سنة دراسية فهي إذا "تصف ما يمكن أن يكون المتعلم قادرا على القيام به في مجابهة نمط من الوضعيات المعقدة وتظهر في نهاية سنة دراسية معينة"[1].

الكفاءة الختاميّة عبارة عن حوصلة أو خلاصة لما تمّ تناوله خلال سنة أو مرحلة تعليميّة، مثلا في مادة التربيّة البدنيّة في نهاية التعليم المتوسّط: "يتمكن المتعلم من التواصل حركيا وشفويا والقيام بأدوار بناءة فرديا وجماعيا لإعداد وتنفيذ مشاريع معتمدا على مناهج عملية ومتبنيا قواعد صحية وأمنية تضمن السلامة والفعالية"[2].

ونستخلص ممّا تمّ عرضه سابقا أنّ للكفاءة ثلاثة مستويات وهي:

الكفاءة القاعديّة التي تحقّقها الوحدات الدراسيّة المشكلة للمحاور الكبرى، والكفاءات المرحليّة تحقّقها المحاور الدراسيّة ضمن الفصل الدراسيّ، والكفاءة الختاميّة تتحقّق في نهاية الموسم الدراسيّ من الكفاءات القاعديّة ومن المرحلية والختامية تتكون الكفاءة العرضية من طرق حصص الإدماج بين الأنشطة الدراسيّة والمشاريع الدراسية وتنمية الكفاءات باستمرار عبر الوحدات والمحاور والفصول والسّنوات الدراسيّة[3].

---

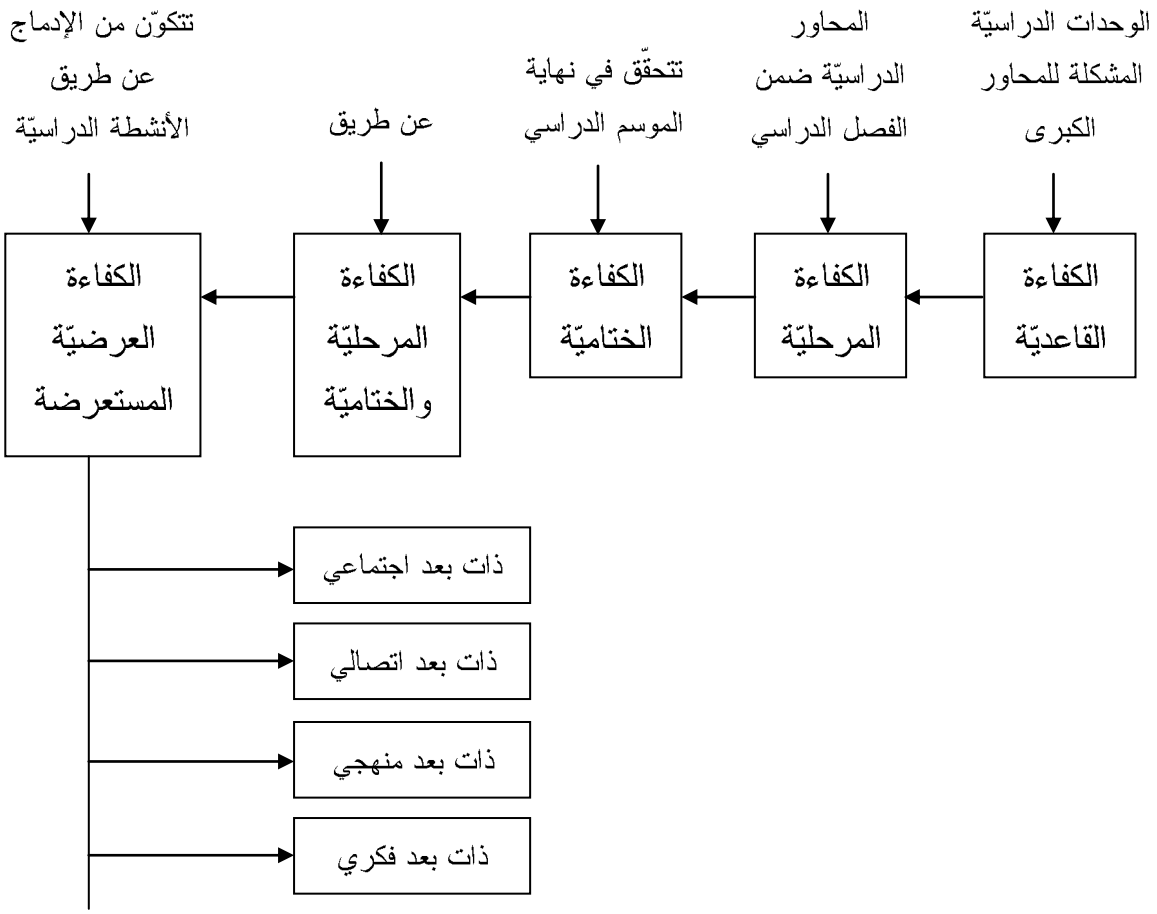
[1] ميلود زغلول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، سبتمبر 2017، ص 28. نقلا عن: أسيا حربان، الوضعية المشكلة حسب المقاربة التواصلية كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط أنموذجا، مشروع مذكرة تخرج سنة ثانية ماستر، ص 08.

[2] اللجة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنيّة والرياضية، وزارة التربية الوطنية، مرحلة التعليم المتوسّط، 2016، ص 09.

[3] خير الدين هني، تأسيس المقاربة بالكفاءات، مجلة الشروق العربي، نقل عن موقع: www.Echoroukonline.com، تم نشره يوم: 2022/01/31، تاريخ الإطلاع: 24 مارس 2022، على الساعة: 15:26.

فالكفاءة القاعدية هي التي تساعد المتعلم لاكتساب الكفاءات اللاحقة، والكفاءة المرحلية تحدد بواسطة الأنشطة الدراسية ضمن فترة دراسية محددة، والكفاءة الختامية تتحقق نهاية الفصل الدراسي.

يمكن توضيح مستويات الكفاءة في المخطط الآتي:



2- خصائص نص الكفاءات:

تنفرد الكفاءات بخصائص أساسيّة هي:

أنّها توظّف جملة من الموارد "Mobilisation de ressources": والمقصود بالموارد المعلومات، الخبرات المعرفية، السلوكيّات، حسن الأداء والمعرفة السلوكية، القدرة، المكتسبات القبلية)، إذ

التمكّن من الكفاءة يعني امتلاك معارف ومهارات وخبرات وتقنيات، وقدرات تتفاعل فيما بينها ضمن مجموعة مدمجة، ولا تعتبر توفر التلميذ عل كل الموارد الخاصة بكفاية ما ضروريا[1].

وهذه الموارد والمكتسبات قد تكون عبارة عن معارف علمية كما قد تكون تجارب شخصية.

الغائيّة النهائيّة (الواقعيّة) "Caractère final": أي أنّ الكفاءة ترمي إلى أهداف وغايات، فيعترض أن تكون لهذه الكفاءة دلالة ومعنى بالنسبة للمتعلم وعند تحقيقها تصبح من المكتسبات النهائية لديه[2].

فمن خصائص الكفاءة أن لديها أهداف وغايات لابد أن تكون ذات معنى لدى المتعلم فبمجرد تحقيقها تصبح من المكتسبات النهائية لديه.

ترتبط بجملة من الوضعيّات ذات المجال الواحد "Famille de Situation": الارتباط أو العلاقة بوضعيات ذات مجال واحد بحيث أن ممارسة كفاءة لا يتم إلاّ في إطار حل فئة من الوضعيات المتكافئة[3].

ومنه تصبح ممارسة الكفاءة بمثابة اختيار للموارد، أو المكتسبات الملائمة للوضعية وترتيبها واستثمارها في اقتراح حل أو حلول متعددة للمشكلة، ويتعين حصر الوضعيات ذات المجال الواحد من طرف المتعلم كي يتسنى له تفعيل الكفاءة[4].

---

[1] عمراوي فاطمة، المقاربة بالكفاءات (بيداغوجيا الإدماج)، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر، 2006، ص05.

[2] المرجع نفسه، ص 06.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف،ع 14، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البويرة، أكتوبر 2013، ص 73.

الكفاءة ترتبط أو لها علاقة بعدة وضعيات هذه الوضعيات تشتغل وتحصر في مجال واحد من طرف المتعلم.

قابلة للتقييم "Evaluable": يعني ذلك أنّ من أهمّ مميّزات الكفاءة أن تتجسّد في نتائج يمكن ملاحظتها ومن ثم تقييمها[1].

تخضع الكفاءة للتقييم وذلك من خلال قياس مستوى التلميذ في حله لوضعية أو مشكلة ما، "وتتمثل قابلية الكفاءة للتقويم قيّاس جودة إنجاز التلميذ لحل وضعية مشكلة إنجاز مشروع ويتم تقويم الكفاءة من خلال معايير تحدد سابقا وقد تتعلق المعايير بنتيجة مهمة"[2].

المطلب الخامس: مكوّنات المقاربة بالكفاءات ومزاياها.

أولا: مكوّنات الكفاءة.

تتكوّن الكفاءة من ثلاثة مكوّنات أساسيّة وتتمثل هذه المكوّنات فيما يلي[3]:

1- المحتوى: ويقصد به الأشياء التي يتناولها التعلّم، لأنّ فعل التعلّم يخصّ هذه الأشياء بالضرورة، وتُصنّف عموما محتويات التعلّم في ثلاثة أنماط وهي المعارف المحضة، المعارف الفعليّة، المعارف السلوكيّة، وهذه المعارف الضرورية التي يستند إليها التعلّم لاكتساب كفاءة من الكفاءات[4]:

---

[1] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص 21.

[2] عمراوي فاطمة، المقاربة بالكفاءات (بيداغوجيا الإدماج)،، ص 73.

[3] بن فردية ضياء الدين، فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مذكرة لنيل شاهدة الماجستير، تخصص دراسات لسانية تطبيقية، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة غرداية، الجزائر، 2015/2014، 24.

[4] بن فردية ضياء الدين، فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، 24.

- **المعارف المحضة (الصرفية)** : مثل: معرفة قاعدة نحوية (معرفة صرفية).
- **المعارف الفعلية (المهارات):** مثل تحديد الحكم الإعرابي – الذي تعلمه سابقا – في معالجة وضعية نحوية.
- **المعارف المحضة (الصرفية):** التركيز على سلوك من أجل تجاوز صعوبات الاستعمال ويقصد بها قدرة الشخص على تجاوز الصعوبات وتخطي العقبات عن استرجاع المكتسبات القبلية لتوظيفها في الوضعيات[1].

2- القدرة (Capacité): تعتبر القدرة استعدادا مكتسبا يسمح للفرد بالنجاح الجسماني، أو المهني وتترجم القدرة من خلال القيام بنشاط، ولا يمكنها أن تكون فعالة إلاّ إذا عبر عنها خلال الخبرة ومن خلال التعلّمات الخاصة[2].

تُعرّف القدرة بأنّها كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما أو مؤهّلا للقيام به ويعبّر عنها بالقدرة الفعلية العامة بحيث لا تتجسد بدون تفعيل لمحتوى التّعلم، لا يمكن ملاحظتها إلاّ خلال محتويات تعليمية[3].

فالقدرة تتمثّل في قدرة المتّعلم على استثمار ما يمتلكه من استعدادات سواء أكانت مكتسبة أم متطورة حيث تُمكّنه من مواجهة مختلف الوضعيات المطروحة أمامه، وتُمكّنه من إنجاز أيّ نشاط مهما كان نوع هذا النشاط.

---

[1] حمدان محمد زايد، قياس كفاية التدريس وطرقه وفق وسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، د ط، الجزائر، 1986، ص 160.

[2] لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقويمها ، ص 72.

[3] أزريل وحسونات محمد، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل، الجزائر، 2002، ص 215.

3- الوضعية:

تعتبر الوضعية بمثابة الإشكالية التي يجب على المتعلم حلها بتجنيد مكتسباته المختلفة "ويقصد بها الإشكالية التي تطرح أمام التّلميذ، فتكون مادّة لنشاطه، وتعلماته والتي من خلالها تظهر مهاراته وقدراته"[1].

تتكون المقاربة بالكفاءات من خلال المخطط[2]:

فهذه المكوّنات تحوي ترصيص مجموعة من الموارد المختلفة بشريّة، ماديّة، ومعنويّة، وتجنيد القدرات كلها ذات طابع منفعيّ في أشكال ومحتوى وضعيات تعلّمية تراعي الفروق بين المتعلّمين ويشترك فيها أن تكون قابلة للتقويم بكل مراحله التشخيصي والتكويني والتحصيلي.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، ادبارة الجامعة الخريفية حول المقاربة بالكفاءات في مختلف المواد التعليمية، مصلحة التكوين والتفتيش، مديرية التربية لولاية ورقلة، 2001، ص 16-17.

[2] أمال سنقوقة ومصطفى عوفي، المنظومة التربوية من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي في ظل التطورات التكنولوجية، 2006، ص 134-135.

ثانيا: مزايا المقاربة بالكفاءات.

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية[1]:

1- تبنّي الطرق البيداغوجيّة النّشطة والابتكار:

من المعروف أنّ أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التّي تجعل المتعلّم محور العمليّة-التعلّميّة، والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك. إذ إنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه على سبيل المثال: إنجاز المشاريع وحلّ المشكلات.

2- تحفيز المتعلّمين على العمل:

يترتّب عن تبنّي الطرق البيداغوجية النشطة تُولّد الدافع للعمل لدى المتعلّم، فتخفّف أو تزيل كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم.

تؤدّي إلى تولّد الرغبة والدافعيّة للتعلم[2].

3- تنمية المهارات واكتساب الاتّجاهات الميول والسّلوكات الجديدة:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلّم العقليّة (المعرفيّة)، العاطفيّة (الانفعاليّة)، والنفسيّة الحركيّة، وقد تتحقّق منفردة أو متجمعة.

---

[1] أشرقي رحيمة، بوساحة نجاة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص 57.

[2] أحمد محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، مكتبة الألوكة، www.alukah.net، تم تصفحه يوم: 2022/04/07، على الساعة: 13:14، ص 17.

4- عدم إهمال المحتويات (المضامين):

إنّ المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنّما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلّم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا.

5- اعتبارها معيار للنجاح المدرسي:

تُعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أنّ الجهود المبذولة من أجل التكوين تُؤتي ثمارها وذلك لأخذها بعين الاعتبار الفروق الفرديّة.

المطلب السادس: أهداف المقاربة بالكفاءات

إنّ هدف المقاربة بالكفاءات هو دمج المعارف والطرق والمواد لتجنيدها وتوظيفها في الحياة وتوظف لحلّ المشكلات.

وهذه المقاربة تحدّد استراتيجية العمل داخل المدرسة وتحدّد علاقة المعلّم بالمعرفة وبالمتعلّم وتجعل المعلّم هو المسؤول على تنفيذ وأجرأة المنهاج "منهاج نظري"، والمعلّم هو "المنهاج التنفيذي"[1].

فالمقاربة بالكفاءات تقدم طريقة توضح كيفية العمل داخل المدرسة وتجعل المتعلم هو المنشط للدرس والمعلم بمثابة الموجه.

[1] أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، مكتبة الألوكة: www.alukal.net، تم تصفحه يوم: 2022/04/07، على الساعة: 14:31، ص 14.

وتساعد طريقة المقاربة بالكفاءات المتعلّمين على[1]:

- ✓ تنمية تفكيرهم ومهارتهم الفكرية وقدراتهم على حل مشكلة؛
- ✓ تعليمهم أدوار الكبار من خلال مواجهة المواقف الحقيقية والمحاكاة؛
- ✓ اكتساب المتعلّمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة؛
- ✓ تغيير علاقة المتعلمين بالمعرفة بعد تحويل موقفهم السلبي منها إلى موقف إيجابي يحفّز على طلب المعرفة واكتسابها؛
- ✓ تشجيع عمل الفرد مع الجماعة ثم إعداده للحياة المهنية وإدماجه في المجتمع[2]؛
- ✓ الارتقاء بالمتعلّم إلى أسمى درجات التفكير والتربية والتكوين[3].

فأهداف المقاربة بالكفاءات تركز على المتعلّم بالدرجة الأولى وذلك بجعله المحور الأساس للعملية التعليميّة–التعلّميّة، والعمل على تحسين وتطوير كفاءاته وذلك بتزويده بالمعارف والمعلومات.

---

[1] عبد العزيز سمية، التدريس المقاربة بالكفاءات السنة أولى متوسّط (الجيل الثاني)، مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر، تخصص لسانيات عامة، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف، الجزائر، 2018/2017، ص 31.

[2] مدونة التربية والتعليم الجزائرية edu.info.dz، 29 مايو 2017. تم تصفحه يوم: 2022/04/10، علي الساعة: 15:01.

[3] أمال سنوقة ومصطفى، المنظومة التربوية من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي في ظل التطورات التكنولوجية، ص 137.

المبحث الثاني: الإنتاج الكتابيّ.

المطلب الأوّل: مفهوم التعبير لغة واصطلاحا.

لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور مادة (عبر): عَبَر الرؤيا يعبر ما عبر وعبارة وعبرة فسرها. وأخبر بما يؤول إليه أمرها وفي التعزيز الكريم ﴿إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ﴾ سورة يوسف، الآية:4. ولم يخرج آخرون عن هذا المعنى[1].

فالتعبير لفظا "هو الإبانة والإفصاح عما يختلج في نفس الإنسان من أفكار ومشاعر وهذه الأفكار والمشاعر تكون مفهومة لدى الآخرين"[2].

ورد تعريف التعبير في المعجم الوسيط: "عبَّر عمّا في نفسه وعن فلان: اعرب وبين بالكلام وبه الأمر: اشتدّ عليه وبفلان شَقَّ عليه وأهلكه والرؤيا: فسرها وفلانا: أبكاه: ويقال عبَّر عينه: أبكاها[3].

ومن هذا نصل إلى أنّ التّعبير هو طريقة للتواصل بين الناس والتفاعل فيما بينهم.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج 5، مادة (ع–ب–ر)، ص 184.

[2] علي الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية منهاجها طرق تدريسها، دار الشروق والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص 13.

[3] المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، باب العين، ص 580.

اصطلاحا:

عرف التعبير على أنه: "هو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطّة متكاملة للوصول بالطّالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفهيا وكتابته بلغة سليمة على وفق نسق فكري معيّن"[1].

هو الإفصاح عما في النفس من أحاسيس ومشاعر عن طريق الكتابة أو مشافهة، فبفضل التعبير يمكن التوصل إلى شخصية المتكلم وعن قدراته ورغباته وميوله.

كما عرّفه خالد حسين أبو عمشة التعبير على أنه " نشاط أدبيّ واجتماعيّ، فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة، وتصوير جميل، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون. وهو الغاية من تعليم اللّغة"[2].

التعبير هو ذلك النشاط الذي يعتمده الشخص وسيلة لإيصال أفكاره وأحاسيسه وقضاء حاجاته بلغة واضحة وسليمة وبلغة تمكّن المستمع فهمها والتفاعل معها بأسلوب يتناسب مع المضمون وغاية التعبير.

من خلال هذا التعريف يتّضح لنا أنّ التعبير هو تلك القدرة التي يملكها الفرد لإيصال والإفصاح عما في ذهنه من أفكار وأحاسيس إلى السامع وهو على نوعين شفوي أو كتابي وذلك حسب الموقف المناسب.

---

[1] خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، د ط، 1438هـ-2017م، ص7.

[2] المرجع نفسه، ص 7.

المطلب الثاني: مفهوم الكتابة لغة واصطلاحا.

2- الكتابة:

لغة:

جاء في معجم لسان العرب لابن منظور "كَتَبَ: اَلْكِتابُ. مَعْروُف، واَلْجَمْعُ كُتُبُ. وكُتْبُ. كَتَبَ الشيء. يَكْتُبُهُ كَتْباً وكِتَاباً وكتابةً وكَتَبَهُ: خَطَّهُ"[1].

من خلال هذا التّعريف يتّضح لنا أنّ المفهوم اللّغوي للكتابة يتمثل في تحويل الأفكار والمعاني إلى رموز وخطوط مدوّنة ومسجّلة.

اصطلاحا:

تعددت تعاريف الكتابة وهي كالآتي:

عُرّفت الكتابة على أنّها "ترجمة للفكر ونقل للمشاعر ووصف للتجارب وتسجيل للأحداث وفق رموز مكتوبة متعارف عليها بين أبناء الأمة المتكلمين والقارئين والكاتبين، ولها قواعد ثابتة وأسس علمية تراعي الذات والحدث والأداة حتى تكون في الإطار الفكري والعلمي ليتم تداولها وفق نظام معين متعارف عليه لتحمل إنجازات الأمة من علوم ومعارف وخبرات وشعور وغير ذلك"[2].

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج 13، مادة "كتب"، ص 698.

[2] فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء، ط 1، الأردن، 1430هـ/2009م، ص69.

إذن الكتابة هي مهارة من مهارات اللغة العربية تقوم بترميز اللغة المنطوقة من أفكار ومشاعر وتجارب على شكل حروف وكلمات وتراكيب متفق عليها، وهي تعمل على حفظ تراث الأمم من علوم وإنجازات من الضياع ونقله عبر العصور والأجيال.

الكتابة هي: "عملية تبدأ برسم الحروف وكتابة الكلمات بالطريقة التي تيسر على القارئ ترجمتها إلى مدلولات، وتكوين الجمل والعبارات بالطريقة التي تُمكّن الكاتب من التعبير عن نفسه"[1].

تتمّ عملية الكتابة من خلال رسم حروف وكتابة كلمات تمكن القارئ من فهم واستيعاب ما تحمله من معاني ومدلولات، وبناء جمل وعبارات تسمح للكاتب التعبير عما في نفسه.

ويمكن تعريفها أيضا بأنها "تصوير خطي لأصوات منطوقة أو فكرة تجول في النفس أو رأي مقترح أو تأثر بحادثة أو نقل لمفاهيم وأفكار وعلوم ومعارف وفق نظام من الرسم والترميز متعارف على قواعده وأصوله وأشكاله"[2].

بمعنى أنّ الكتابة تجسيد للأصوات المنطوقة والأفكار التي تدور في نفس المتكلم أو رأيه أو المواقف التي تحدث أو نقل مختلف العلوم والمعارف حسب نظام الترميز محكم بقواعد وأصول.

[1] أحمد علي الكردي، محمود جلال، سمير عبد الوهاب، تعليم القراءة والكتابة في مرحلة الابتدائية، الدالية للطباعة والنشر، ط 2، 2004، ص 109.

[2] فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، ص 69.

المطلب الثالث: الإنتاج الكتابيّ.

1- تعريف الإنتاج لغة واصطلاحا:

لغة:

جاء في المعجم الوسيط "نَتَج النَّاقَةَ. نَتْجاً. ونِتَاجاً: أولدوها فهو نَاتِجٌ. والناقة مْنتُوجَةٌ. والولد نِتَاجٌ. ونَتِيجَةٌ والشيء: تَوَلاَّهُ حَتَّى أَتَى نِتَاجَهُ وَالمُنْتِجُ وَقْتَ الإنْتَاج (ج) مَنَاتِجٌ وَالمنتُوجة: الأشياء المستثمرة (ج) منْتُوجات. والنتاجُ: ثمرة الشيءِ. والمنَّتُوج: المُثْمِرُ. يقال: شَجَرَةٌ نَتُوجٌ. ونَاقَةٌ نَتُوجٌ"[1].

اصطلاحا:

التعبير هو: "الحالة الذّهنيّة التي يوظّف فيها المتعلم مجموعة خبراته المخزونة في أبنيته المعرفية في موقف ما عرض له بطريقة رسمية أو غير رسمية بهدف معالجة عناصره ومتغيراته لكي يحل موقفاً أو مشكلة أو تنظيم الخبرة بهدف تقديم صورة تعكس استيعابه وتمثله لتلك الخبرة"[2].

الإنتاج الكتابيّ عبارة عن نشاط ذهني يوظف فيه المتعلّم خبراته ومكتسباته القبليّة ليعكس صورة فهمه واستيعابه.

كما أنّ مصطلح الإنتاج مؤسس على نتائج بحوث علم النفس المعرفي التي تجاوزت في اهتمامها جملة العمليات البسيطة متحكمة في الكتابة إلى جملة الإستراتجيات الذهنيّة والعمليّات

[1] مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، دار المعارف، مصر، 1392هـ/1972م، ص 899.
[2] محمود محمد غانم، مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة، ط 1، عمان، 2009، ص 288.

العقلية التي يقوم بها الكاتب في سبيل بناء المنتج اللّغوي إلى جانب الفرضيات التي أفادت بها لسانيات النّص حقل التعليم[1].

2- الإنتاج الكتابيّ:

قبل أن نخوض في مفهوم الإنتاج الكتابيّ يجب علينا في البداية أن نشير إلى تقاطع المفهوم مع مفهوم التعبير والإنشاء بأنهما شيء واحد مع وجود فروقات بسيطة، فالتعبير والإنشاء لهما خصائصها وضوابطها الإنتاجية أما بالنسبة للإنتاج فهو عام وغير محدد "فإن الإنتاج الكتابيّ يبقى عام وغير محدد بدقة تبقى فيه الكتابة والإنتاج هما الأساس فقد يكون في النصوص القرآنية والدروس اللّغوية كما يمكن أن يكون مجسدا في التعبير والإنشاء ويحتل هذا المكوّن مكانة هامة في مادة اللّغة العربية وتكمن هذه الأهمية البالغة في كونه منتهى الأنشطة ومقصدها"[2].

فالإنتاج يُعطي المتعلّم فرصة لاستغلال واستثمار مهاراته وقدراته والتعبير عن أفكاره.

3- الفرق بين التعبير الكتابيّ والإنتاج الكتابيّ:

يُعدّ التعبير الكتابيّ "مادة تربويّة تتميّز بالشمولية والحرية في التعبير، بحيث لا يكون التلميذ مقيدا ولا ملتزما بالموضوعات بل تطرح أمامه موضوعات متعدّدة، ليختار كل تلميذ منها

[1] أم هاني رحماني، الإنتاج الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي قراءة تحليلية في الاختبارات البيداغوجية ومعوقات الممارسة، مجلة جسور المعرفة، المجلد 06، العدد 04، جامعة يحي فارس، المدية، الجزائر، ديسمبر 2020، ص80.

[2] حسن كشاف، ضعف الإنتاج الكتابي عند متعلمي السلك الثانوي والإعدادي، شبكة الألوكة: www.aloukah.net، تم تصفحه يوم: 2022/04/21، على الساعة: 10:21، ص 6-7.

الموضوع الذي يستهويه، فلا ينبغي على المعلم وضع التعليم أمام مواضع مفروضة عليه، وإنما يتيح له الفرصة في إيصال ما يدور في ذهنه من أفكار وأحاسيس بشكل عفوي"[1].

من هنا نصل إلى أنّ التعبير الكتابيّ شامل ويعطي الحرية للمتعلّم في التعبير، فالمتعلّم يجد راحته أثناء التعبير ويختار الموضوع الذي يرغب فيه ويناسبه حيث يمكن له أن يوظّف كل ما يتبادر في ذهنه لا يكون تحت أي نوع من الإلزام أو التقييد بموضوع معيّن، فالمُعلّم لابدّ له أن لا يفرض أيّ موضوع على المتعلّم، بالعكس يمنح له الحرية في الاختيار وهذا من أجل التعبير عن مشاعره بكل عفوية على عكس الإنتاج الكتابيّ الذي يكون فيه التلميذ مقيدا بالموضوع الذي يطلب منه، كذلك نجد أنّ التعبير واسع وشامل مقارنة بالإنتاج الذي يُعدّ ضيّقا.

المطلب الرابع: أسباب ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ.

يعدّ ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ من بين الظواهر الشائعة في المؤسسات التعليمية حيث يواجه التلاميذ عدة صعوبات تسبب لهم تدني وتراجع في مستوى الإنتاج الكتابيّ لديهم، أما عن سبب ضعفهم في الإنتاج الكتابي فيمكن إرجاعه إلى سببين: السبب الأول يعود للمُعلم أما السبب الثاني فيعود للمُتعلّم.

1- ما يعود للمعلّم:

من بين الأسباب التي تعود للمُعلم نذكر:

[1] الخوري أنطوان، طالب الكفاءة التربوية، ط 3، دار الكتاب، الدار البيضاء، 1967، ص 171.

- ✓ عدم توفيقهم في اختيّار الموضوع وتهيئة الجوّ له وخلق الحافزية لخوض غماره وإقدار التلاميذ على التعبير عنه، والربط بين الإنشاء والفروع الأخرى، والربط بين الإنشاء والحياة المدرسية والحياة العامة"[1].

لذلك نجد من المهم أن يركز المعلّم على الانتقاء الحسن للموضوع الذي يثير في المتعلّم حب التعبير ويخلق لديه رغبة شديدة للخوض في أعماقه وتقديم أحسن ما لديه كما يجب ألاّ يغفل المعلّم على ربط تلك المواضيع بفروع أخرى وحياة المتعلّم ليجد ما يُقدّمه ويفتح الأفاق لديه لاكتشاف ما حوله والتعبير عنه.

2- ما يعود للمُتعلّم:

إنّ من أهم الظواهر الشّائعة في الوسط التربوي بين المتعلّمين هي ضعفهم في الإنتاج الكتابيّ ونفورهم منه، ويعود ذلك لعدّة أسباب نذكر منها: قلّة الاطّلاع واتّساع مفاهيمهم الثقافية وهذا ما ذكره حسن كشاف سابقا.

ومن أسباب ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ: "قلة القراءة، فمن الحقائق المقررة التي يختلف حولها اثنان أنّ الصلة وثيقة بين القراءة والتعبير، وأنّ التعبير لا يجود إلاّ بكثرة القراءة"[2].

فالقراءة تكسب الفرد زاد لغوي وثقافي يمكن من التعبير السليم والفصيح وتطلعه عن مختلف الثّقافات والأساليب التي تجعل من التعبير وحدة متكاملة في معناها وأسلوبها وذوقها الفني، فالقراءة هي التي تتحكّم في مستوى التعبيّر.

---

[1] حسن كشاف، ضعف الإنتاج الكتابي عند متعلمي السلك الثانوي والإعدادي، ص 20.

[2] حسن كشاف، المرجع نفسه، ص 20.

من الأسباب التي تعود للمتعلم كذلك نجد:

"قلة الكتابة وتلك في نظرنا أقوى الأسباب في ضعف التلاميذ، وعدم قدرتهم على إنتاج نصوص جيدة، ولن نبالغ إذا قلنا إن أكثر التلاميذ يمر عليهم العام الدراسي ولم يكتبوا إلاّ بصفة موضوعات يحتملون عليها حملا، وقد لا يكون لهم فيها أو في أكثرها جهد مذكور"[1].

تعد الكتابة أهم عامل للمتعلم في إنتاج نصوص واستغلال طاقاتهم في إنتاجها فهي من بين أقوى أسباب ضعف التلاميذ فمعظم التلاميذ يجدون صعوبة في تحرير بضعة أسطر قليلة، ولا يكون لهم أي جهد ذهني أ ومعرفي في الكتابة.

المطلب الخامس: أساليب علاج ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ.

لعلاج ظاهرة ضعف الإنتاج الكتابيّ لدى المتعلّم لابد من اقتراح حلول مناسبة لها وتبدو ناجعة للحد من هذا الضعف والتمكن من علاجه.

من بين هذه الطرق والأساليب نذكر ما يلي: "تنظيم في إطار الأنشطة المدمجة مناظرات فكرية حيث يتم اختيار موضوع للنقاش وتقسيم المتعلمين لمجموعتين كل واحدة تدافع عن رأيها بالحجج والبراهين، والهدف هو إنماء قدرة المتعلم على التعامل مع التعبيرين الكتابيّ والشفهي، وكذا الاحتكاك مع باقي الأفكار"[2].

من خلال ما سبق ذكره يتبيّن لنا أنّه من بين الطرق التي تؤدي لتفادي الضعف في الإنتاج الكتابيّ هو القيام بمناظرات فكرية عن طريق اختيار موضوع يتم النقاش حوله، وهذا بتقسيم

[1] حسن كشاف، ضعف الإنتاج الكتابي عند متعلمي السلك الثانوي والإعدادي، ص 21.
[2] حسن كشاف، المرجع نفسه، ص 26.

المتعلمين إلى قسمين حيث كل مجموعة تدعم رأيها بالأدلة والبراهين وكل هذا من أجل تطوير قدرة المتعلم وإمكانيته على التواصل والتعبير الشفهي الكتابيّ إضافة إلى الأفكار الأخرى.

إضافة إلى ذلك نجد أيضا: "اهتمام المُدرّس بتعابيره وأساليبه حين يقرأ أو يكتب أو يشرح فهو نموذج للتعبير الواضح البسيط، الذي يقتدي به المُتعلّم، وبالتالي يتحتم عليه ألاّ يتحدث بالعامية وبأسلوب ركيك غير واضح أو غير مفهوم"[1].

أي أنّ المدرس هو بمثابة قدوة المُتعلّم لذا عليه أن يهتمّ بأسلوبه وتعبيره أثناء القراءة والشرح، حيث يعتبر نموذج للتعبير البسيط الذي يتبعه المُتعلّم، لذلك لابدّ ألاّ يتكلم بالعامية أو بأسلوب غير مفهوم ومُعقّد.

ومن طرق العلاج المهمّة والفعّالة أيضا: "إعادة الاعتبار للوضعية الاجتماعية للمُدرّس والرفع من مستواه ماديا ومعنويا، فإكراهات المُدرّس تساهم في التأثير على العملية التعليميّة- التعلّميّة وعلى عطائه في القسم"[2].

بمعنى رفع المستوى المادي والمعنوي للمعلّم، فإذا لم تتوفر هذه الأمور يحدث تأثير على العملية التعليميّة- التعلّميّة وعلى مدى عطاء وتقديم المُعلّم في القسم مع تلاميذه.

أمّا الأساليب المناسبة للحدّ من ضعف الإنتاج الكتابيّ لدى التلاميذ نجد: "إبراز أهمية اللغة العربية على مستوى الفرد والمجتمع بشتى الوسائل وتحبيبها للمتعلمين منذ الطفولة، وذلك بإعطاء القيمة للغة العربية، ويفتح فرص الشغل أمام خريجي اللغة العربية من الجامعات. دون

[1] حسن كشاف، ضعف الإنتاج الكتابي عند متعلمي السلك الثانوي والإعدادي، ص 26.
[2] حسن كشاف، المرجع نفسه، ص 27.

أن يتخلفوا عن نظرائهم في المجالات الأخرى، وتكذيب بعض التصوّرات الخاطئة حول اللّغة العربيّة كونها ليست لغة للشّغل والفرص"[1].

فإن ترسيخ مبادئ اللغة العربية وإرساء قواعدها عند المتعلّمين بمختلف الوسائل المناسبة منذ الطفولة، وهذا يكون بمنح الأهميّة والقيمة للّغة العربيّة وتوفير مناصب العمل للمتخرّجين من الجامعات في هذا المجال دون تهميشهم مقارنة عن باقي المجالات الأخرى.

ونجد كذلك "القيام بجملة إعلامية عن أهمية اللغة العربية للمتكلمين بها، الدور الحضاري الذي تقوم به عبر وسائل الإعلام المكتوب والمسموع والمرئي"[2].

حيث أنّ للعمل الإعلامي الأثر الكبير في خدمة اللغة العربية ونشرها والرفع من مستوى استعمالها وتعميمها والتأكيد على أهميتها من قبل المتكلّمين بها، ودورها في بناء الحضارة وتطويرها عبر الوسائل الإعلامية لتكون لغة حضارة تعتمد على العلم والفكر والأدب وغيرها...

المطلب السادس: مفهوم السّندات وأنواعها.

1- مفهوم السّندات:

لغة:

جاء في المعجم الوسيط "سَنَد إِلَيْهَ سُنوداً. رَكَنَ إليه واعتْمَدَ عَليه واتّكأ"[3].

---

[1] حسن كشاف، ضعف الإنتاج الكتابي عند متعلمي السلك الثانوي والإعدادي، ص 27.

[2] حسن كشاف، المرجع نفسه، ص 27.

[3] معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط 4، 2004، مادة (سند)، ص 453.

ورد في لسان العرب: "سَنَدَ: السَّنَدَ: مَا اِرْتفع مِنْ الأَرْضِ في قُبَّلِ الجَبَل أَو الوادي، والجَمْعُ أَسْنَادُ. لا يُكَسَّرُ على غير ذَلِكَ. وَكول شيء أَسْنَدْتُ إليه شيئاً، فهوَّ مُسْنَدْ. وَقَدْ سَنَدَ إلى الشيء يُسْنَدُ سواءاً واِسْتَنَدَ وتَسَانَدَ وَأَسْنَدَ غَيْرَهُ. ويقال سَانْدتهُ إلى الشيء فهُوَّ يَتَسَانَدُ إليه، أيْ أَسْنَدْتُهُ إليه"[1].

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن السّندات هي جمع الفعل الثلاثي (سَنَدَ) والذي يشير في معظم المعاجم اللغوية إلى السمو والرفعة ومناط الاعتماد الذي تستند إليه الأشياء أو تعتمد وتتكأ عليه.

اصطلاحا:

لقد عُرّفت السّندات تعاريف مختلفة عرّفها كل باحث حسب رأيه.

عرفتها كل من "**الجنيدي وأحمد**" على أنّها: "استراتيجية تطبيقية تربوية للنظريات البنائية التي تفرض أنّ التعلم العميق يحدث من خلال إتاحة الفرصة للتلاميذ لربط المعرفة الجديدة بما تعلموه مسبقا"[2].

وعرّفها "**عفيفي**" بأنّها: "شكل من أشكال المساعدة التي تقدّم للمتعلم من قبل معلّم قادر حيث يساعد المتعلم على أن يجري المهمة والتي عادة يكون غير قادر على إنجازها بشكل مستقل حيث تقدم السقالات المساعدة الوقتية التي يحتاجها المتعلم بقصد إكسابه بعض المهارات والقدرات التي تُمكّنه وتؤهله بأن يواصل بقية تعلمه منفردا"[3].

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (سند).

[2] نقلا عن: وجيه المرسي أبو لب، أستاذ بجامعة الأزهر جمهورية مصر العربية: https://kenanaonlina.com، تم تصفح يوم: 2022/05/24.

[3] المرجع نفسه.

ويعرفها "كيويسر وثوميسون" بأنها: "العملية التي تمكن الطلاب من حل المشكلات وتنفيذ المهمات الموكلة إليهم من خلال الاعتماد على جهود وعدم الاعتماد على مساعدة"[1].

رغم الاختلاف الموجود في هذه التعاريف إلاّ أنّها تَتفق في معنى واحد ألا وهو المتكأ الذي يعتمده المتعلّم وذلك بهدف تنمية مهاراته وقدراته التعليمية والتعلمية والاعتماد على جهود دون المساعدة.

2- أنواع السّندات:

تنقسم السّندات إلى نوعين: سندات تربوية رسمية وسّندات تربوية خاصة.

2-1- سندات تربوية رسمية:

تعرف بأنها: "السّندات التربوية الصادرة عن وزارة التربية والتي تعهد إلى لجان متخصصة تتولى إعدادها وتأليفها ومراجعتها وتتكفل الوزارة نفسها عبر مديرياتها الولائية بتوزيعها على المؤسسات التربوية وإيصالها إلى عناصر الفعل التربوي جاهزة"[2].

بمعنى أن السّندات تتميز بطابع الإلزام وهي عامة وموحّدة حيث يجب على أصحاب العملية التعليمية تطبيقها كما صدرت دون أي زيادة أو نقصان.

---

[1] نقلا عن: وجيه المرسي أبو لب، أستاذ بجامعة الأزهر جمهورية مصر العربية: https://kenanaonlina.com، تم تصفح يوم: 2022/05/24.

[2] مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ملتقى وطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية – في ضوء مقاربة الكفاءات–، الجزء الأول، منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللّغات، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، ديسمبر 2013، ص 26.

2-2- السّندات التربويّة الخاصّة:

تعد السندات التربوية الخاصة "سندات غير موحّدة، إذ تختلف من مُعلّم إلى آخر، ومن مؤسسة تربوية أخرى، ومن متعلّم إلى آخر والاختلاف يكون بحسب الاجتهادات الشخصية والمبادرات الجماعية لعناصر الفعل التربوي"[1].

أي أنّ السّندات التربويّة الخاصّة معظمها ليست جاهزة حيث أنّ المُدرّس هو من يقوم بإعدادها وذلك عن طريق الاعتماد على الاجتهاد الشخصي.

[1] مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ص 26.

الفصل الثاني:

دراسة تحليليّة وصفيّة لتوظيف السندات في الإنتاج الكتابيّ.

المبحث الأول: آليّات العمل الميدانيّ

1- أداة الدراسة:

2- العيّنة التي أُجريت عليها الدراسة:

3- مجال الدراسة:

4- المنهج المتّبع في الدراسة:

المبحث الثاني: تحليل ودراسة نتائج الاستبيان

تمهيد

تحليل ودراسة نتائج الاستبيان المُوجّه للأساتذة:

المحور الأوّل: البيانات العامة.

المحور الثاني: الإنتاج الكتابيّ

المحور الثالث: السندات.

تحليل ودراسة نتائج الاستبيان الموجّه للتلاميذ.

المحور الثاني: أسئلة اختيارية.

المبحث الأول: آليّات العمل الميدانيّ.

1- أداة الدراسة:

اعتمدنا على الاستبانة كتقنية مناسبة لتحليل المضمون، بحيث تحتوي على اثنين وعشرين (22) سؤالا موجها للأساتذة، وعشرة (10) أسئلة خاصة بالتلاميذ، وقد قمنا بتوجيه التلاميذ، وشرح الأسئلة التي استعصى عليهم فهمها ليتمكّنوا من الإجابة عليها بدقّة وبصفة فرديّة.

والاستبانة "Questionnaire" هي من أكثر أدوات جمع البيانات شيوعا في البحوث الميدانية، ويُعرّفها فاخر عاقل بأنّها: "أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي، وهي مستعملة على نطاق واسع للحصول على الحقائق والتوصل إلى الوقائع والتعرف على الظروف والأحوال ودراسة المواقف والاتجاهات والآراء"[1].

2- العيّنة التي أُجريت عليها الدراسة:

تعرف العيّنة على أنها: "مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختبارها بطريقة مناسبة، وإجراء الدراسة عليها، ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي"[2].

حيث بلغ عدد الأساتذة الذين قُدّم لهم الاستبيان عشرون (20) أستاذا وأستاذة، وثمانية وسبعون (78) نسخة مقدمة للتلاميذ الذين يُدرسّون السنة الأولى متوسّط منهم فئة الذكور والإناث تم توزيعهم عشوائيا.

---

[1] فاخر عاقل، أسس البحث العلمي، دار العلم للملايين، بيروت، 1979، ص 225.

[2] محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، الجمهورية اليمنية صنعاء، ط 2، 1441هـ/2019م، ص 160.

3- مجال الدراسة:

وُزّعت استمارة الاستبيان على أربعة متوسطات وهي كالآتي: متوسّطة أحمد بن صالح عيادي ومتوسّطة محمد حطاب بلدية قرومة، درموش رابح الأخضرية، مخازني يونس الأخضرية ولاية البويرة

4- المنهج المتّبع في الدراسة:

كما هو شائع ومعروف فإنّ المنهج في مفهومه العام هو ذلك الطريق الذي يسلكه الباحث ويرشده للوصول إلى النتائج المبتغاة.

وحسب تعريف بعض الباحثين فإن المنهج العمي هو: "جملة المبادئ والقواعد والإرشادات التي يجب على الباحث اتّباعها من بداية البحث إلى نهايته بغية الكشف عن العلاقات العامة والجوهرية الضرورية التي تخضع لها ظواهر موضوع الدراسة"[1].

وكون موضوعنا يتطلّب الشرح والتفسير والتحليل اتّبعنا المنهج المناسب والموافق للدراسة للحصول على نتائج دقيقة وهو المنهج الوصفيّ التحليليّ الذي يقوم بوصف الظاهرة وتحليلها تحليلا دقيقا.

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على التحليل الإحصائي وذلك بتعداد الإجابات وتكرارات وتحويلها إلى نسب مئوية باتباع قانون:

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

[1] فؤاد البهي السيد و عبد الرحمن سعد، علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص 300.

المبحث الثاني: تحليل ودراسة نتائج الاستبيان

تمهيد:

يُعدّ الجانب التطبيقيّ محطّة مُهمّة يُعبّر بها البحث العلميّ، حيث يُساعد الباحث في صيّاغته للإشكاليّة التي تطرّق إليها في بحثه صيّاغة علميّة محكّمة بدقّة، تُمكّنه من تحديد خطّة معيّنة لبحثه، وفيها يلجأ لاستعمال أدوات تُعينه من وضع فرضيّات لشرح وتحليل المفاهيم والأفكار المرتبطة بالموضوع وهذه الطريقة يلجأ إليها أيّ باحث في إنجازه لبحثه فهو يحتاج إلى استعمال هذه التقنيات.

1- تحليل ودراسة نتائج الاستبيان المُوجّه للأساتذة:

المحور الأوّل: البيانات العامة.

قُمنا بتوزيع عشرين (20) استبيانا على أساتذة التعليم المتوسّط وهذه المؤسّسات هي موزّعة في الجدول كالآتي:

المؤسّسة	البلديّة	الولاية	عدد الأساتذة
أحمد بن صالح عيادي	قرومة	البويرة	5
محمد حطاب	قرومة	البويرة	4
درموش رابح	الأخضرية	البويرة	5
مخازني يونس	الأخضرية	البويرة	5

الجدول رقم (01)

استلمنا اثنتا عشرة (12) نسخة من مجموع عشرين (20) نسخة من الاستبيان الموزّعة على الأساتذة وواجهنا بعض الصعوبات وهذا بسبب بُعد المسافة وضيق الوقت.

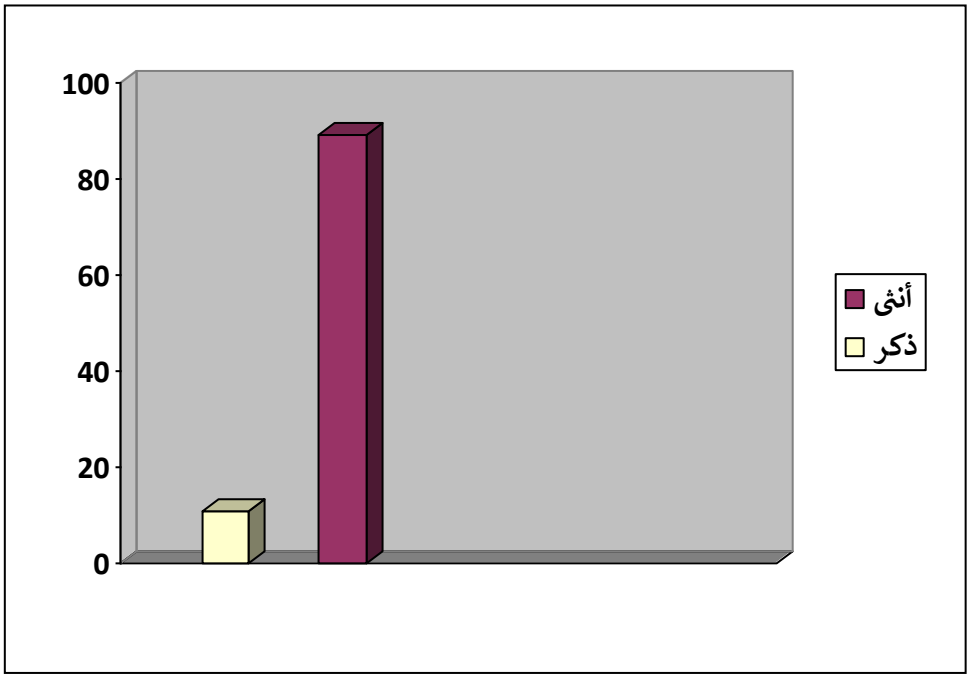
1- مُتغيّر الجنس (توزيع الأساتذة حسب الجنس).

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	2	%11
أنثى	17	%89
المجموع	19	%100

الجدول رقم (02)

من خلال الجدول والأعمدة أعلاه والخاص بتوزيع عيّنة الدراسة حسب مُتغيّر الجنس نلاحظ أنّ نسبة الإناث تجاوزت نسبة الذكور حيث بلغت تسعة وثمانين بالمئة، أي سبع عشرة أستاذة ومقاربة بنسبة الذكور التي كانت منخفضة جدا قدّرت نسبتها بإحدى عشر بالمئة أي أستاذين اثنين (02).

الشكل الموالي يوضّح نسبة توزيع العيّنة حسب مُتغيّر الجنس.



الشكل رقم (01)

2- سنوات الخبرة في التعليم:

الجدول الموالي يوضّح لنا توزيع الأساتذة حسب سنوات الخبرة في التعليم المتوسّط.

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	13	%68
أقل من 15 سنة	5	%26
أكثر من 15 سنة	1	%6
المجموع	19	%100

الجدول رقم (03)

يتبيّن لنا من خلال الجدول أعلاه حول مُتغيّر سنوات الخبرة لعيّنة الدراسة أنّ نسبة الخبرة لأساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسّط أقل من خمس (05) سنوات، ثم تليها فئة أقلّ من خمس عشرة (15) سنة أي سنوات الخبرة محصورة من سنة (01) إلى عشر (10) سنوات، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين لا تتجاوز خبرتهم خمس (05) سنوات بثمانية وستين بالمئة، والأساتذة الذين تقلّ خبرتهم عن خمس عشرة (15) سنة بنسبة ستة وعشرين بالمئة، أمّا بالنسبة للأساتذة الذين تفوق خبرتهم خمس عشرة (15) سنة فنسبتهم ضئيلة جدّا وهي ستة(6) بالمئة، وهذا يدلّ على أنّ أغلبية الأساتذة الذين يُدرّسون السنة الأولى متوسّط ليس لديهم خبرة كبيرة بعد، لأنّهم خريجون جدد، ولم يكتسبوا الخبرة الكافية بعد.

3- خرّيجو الجامعة أو المدرسة العليا:

الجدول التالي يوضّح توزيع الأساتذة حسب تخرّجهم.

خرّيجو الجامعة أو المدرسة العليا	التكرار	النسبة المئوية
خرّيجو الجامعة	11	%58
خرّيجو المدرسة العليا للأساتذة	8	%42
المجموع	19	%100

الجدول رقم (04)

من خلال المعطيات التي أحصيناها في الجدول نستنتج أنّ الأساتذة خريجو الجامعة هم الأعلى نسبة مقارنة بالأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة، وقد بلغت نسبتهم ثمانية وخمسون(58) بالمئة، واثنان وأربعون(42) بالمئة ذكور وإناث.

4- تلقّي التكوين:

يوضّح لنا الجدول أدناه عدد الأساتذة الذين تلقّوا تكوينا والذين لم يتلقوا تكوينا.

متلقّو التكوين	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	17	%89
لا	2	%11
المجموع	19	%100

الجدول رقم (05)

بعد تحليل وإحصاء النتائج الواردة في الجدول تبيّن لنا أنّ نسبة تسعة وثمانون بالمئة من الأساتذة تلقوا تكوينا، بينما بلغت نسبة الأساتذة الذين لم يخضعوا للتكوين إحدى عشر بالمئة .

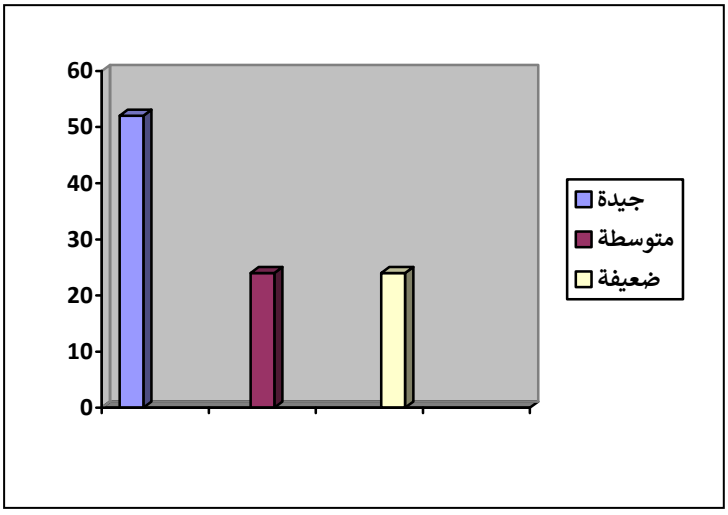
5- كيف كانت طبيعة التكوين؟

طبيعة التكوين	التكرارات	النسبة المئوية
جيدة	9	%52
متوسطة	4	%24
ضعيف	4	%24
المجموع	19	%100

الجدول رقم (06)

أمّا عن رأي الأساتذة في طبيعة التكوين الذي تلقوه فإنّ نسبة اثنان وخمسون بالمئة أقرّت بأنّ التّكوين الّذي خضعت له كان جيّدا، أمّا نسبة أربعة وعشرون بالمئة قالت بأنّ طبيعة التكوين كانت متوسّطة وضعيفة، وتُفسّر هذا ربّما بضيق الوقت وعدم الاستيعاب كون المعلّم يقوم به لأوّل مرة.

الشكل الموالي يوضّح نسبة طبيعة التكوين:



الشكل رقم (02)

المحور الثاني: الإنتاج الكتابيّ

1- دراسة وتحليل الإجابة على السؤال الأول.

معظم الأساتذة يشكون من ضعف الإنتاج الكتابيّ لتلاميذهم، هل هذا الضّعف يشمل عامة التلاميذ أو أنّه خاص بفئة معيّنة، والجدول التّالي يوضّح ذلك:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
عام	11	%58
خاص بفئة معيّنة	8	%42
المجموع	19	%100

الجدول رقم (07)

من خلال ما تمّ عرضه في الجدول السابق اتّضح لنا أنّ نسبة معظم التلاميذ يعانون أو لديهم ضعف في الإنتاج الكتابيّ، ويرجع ذلك لأسباب كثيرة سنوضّحها ونحصيها في إجابات السؤال الثّاني، أمّا الذين أقرّوا بأنّه خاص بفئة معينة فقط فنسبتهم بلغت اثنين وأربعين بالمئة وعلى حسب رأيهم فإن هناك اختلافا في القدرات والمهارات الإبداعية لدى التلاميذ لأنّ هناك من يجيدون الكتابة ويستمتعون بها ويعدّون التعبير نشاط شيّقا، في حين هناك فئة مستواها ضعيف وفئة مستواها متوسّط، ربّما تُجيد الكتابة لكن لا تّحسن توظيف المطلوب في الوضعيّة الإدماجية لهذا رأت بأنّه لا يمكن التعميم.

- **دراسة وتحليل السؤال الثاني:**

- هل يّواجه التلاميذ صعوبات في الإنتاج الكتابيّ ؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	9	%47
نوعا ما	10	%53
لا	0	%00
المجموع	19	%100

الجدول رقم (08)

من خلال إجابات الأساتذة حول الصعوبات التي يمكن أن يواجهها التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ اتّضح أنّ نسبة ثلاثة وخمسون بالمئة أجابوا بـــ "**نوعا ما**" لأنّه لا يمكن التعميم على جميع التلاميذ بأنّهم يواجهون مشكلا في الإنتاج الكتابيّ، لأنّ هناك فئات تبدع في الكتابة وهناك فئات مستواها متوسّط، وهذا استنتجناه من خلال حوارنا مع الأساتذة وصل المر إلى تباين الآراء حول ذلك، أما الذين كانت إجابتهم بـــ "نعم"فبلغت نسبتهم سبعة وأربعين بالمئة، وأما فئة التلاميذ الذين كانت إجاباتهم بـــ "لا" فكانت منعدمة، أي أنّ هناك صعوبات تعترض التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ.

- أما التلاميذ الذين كانت إجابتهم بـ "**نعم**" فالسبب وراء هذه الصعوبات راجع إلى:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
غيّاب المطالعة	3	%33
نقص المعارف المعلومات	4	%45
رداءة الخط	2	%22
المجموع	9	%100

الجدول رقم (09)

ومن خلال الجدول السابق اتّضح لنا أنّ السبب وراء الصعوبات التي تعتري التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ وتُنقص من مستواهم راجع إلى قلّة ونقص في اكتساب المعارف والمعلومات، حيث بلغت نسبتهم خمسة وأربعين بالمئة، بسبب نقص وغياب المطالعة بنسبة بلغت ثلاثة وثلاثين بالمئة، أما بالنسبة لفئة التلاميذ الذين يرجع السبب إلى رداءة الخط فهي بنسبة أقل حيث بلغت اثنان وعشرون بالمئة.

- **تحليل ودراسة السؤال الثّالث:**

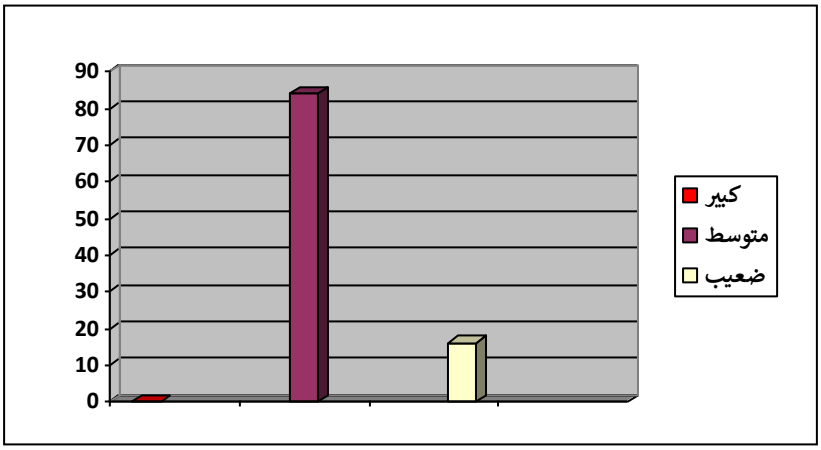
- كيف تجد ميل التلاميذ تُجاه الإنتاج الكتابيّ ؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
كبير	0	%00
متوسط	16	%84
ضعيف	3	%16
المجموع	19	%100

الجدول رقم (10)

من خلال الإحصاءات الموضّحة في الجدول حول ميل التلاميذ تُجاه نشاط الإنتاج الكتابيّ، حيث إنّ معظم الأساتذة يرون بأنّ ميل التلاميذ للإنتاج الكتابيّ "متوسّط" حيث بلغت نسبتهم أربعة وثمانين بالمئة وهي نسبة كبيرة، في حين أنّ النسبة التي ترى بأنّ الميل "كبير" فهي منعدمة، أمّا النسبة التي ترى بأنّ إنتاج التلاميذ "ضعيف" فقُدّرت نسبتهم بـــ ستة عشر بالمئة، فميل التلاميذ تُجاه الإنتاج الكتابي متوسّط حسب رأي الأساتذة.

الشكل الموالي يُوضّح تفاعل التلاميذ تُجاه الإنتاج الكتابيّ



الشكل رقم (03)

- **تحليل ودراسة السؤال الرّابع:**

- بناء على خبرتك كيف ترى مستوى تلميذ السنة الأولى متوسط في الإنتاج الكتابيّ ؟

يوضّح النتيجة المتوصّل إليها بعد عمليّة الإحصاء.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
جيد	0	%00
متوسط	13	%68
ضعيف	6	%32
المجموع	19	%100

الجدول رقم (11)

من خلال الجدول السابق نستنتج أنّ معظم الأساتذة يرون بأنّ مستوى تلاميذ السنة الأولى متوسّط في الإنتاج الكتابيّ "**متوسّط**"، حيث بلغت نسبة الإجابات ثمانية وستين بالمئة، أمّا نسبة الأساتذة الذين يرون بأنّ مستوى تلاميذ السنة الأولى متوسّط "ضعيف"فبلغت نسبتهم اثنين وثلاثين بالمئة. في حين أنّ نسبة الأساتذة الذين يرون بأنّ مستوى التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ "جيّد" فهي منعدمة وهذا ما يؤكّد لنا أنّ تلاميذ السنة الأولى متوسّط لديهم ضعف في الإنتاج الكتابيّ.

- **تحليل ودراسة السؤال الخامس:**

- أيّ الأنشطة تجدها أكثر ميلا عند تلاميذك ؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نشاط الإنتاج الكتابيّ	12	%63
نشاط الإنتاج الشفهي	7	%37
المجموع	19	%100

الجدول رقم (12)

عبّرت النتائج التي في الجدول أعلاه على أنّ التلاميذ يميلون أكثر إلى نشاط الإنتاج الكتابيّ وذلك حسب رأي أغلب الأساتذة حيث بلغت نسبتهم ثلاثة وستين بالمئة، كما أجابت فئة أخرى من الأساتذة على أنّ التلاميذ الذين يميلون إلى نشاط الإنتاج الشفهي قُدّرت نسبتهم بـــسبعة وثلاثين بالمئة.

أمّا عن سبب ميل التلاميذ إلى الإنتاج الكتابيّ حسب الأساتذة فهو يرجع إلى أنّه يمنح فرصة كافية للتفكير بحيث يجدون راحتهم في الكتابة ويمكنهم التعبير في الورقة دون خوف وخجل وتكون قدرتهم على الاسترسال أكثر.

أمّا سبب ميل التلاميذ للإنتاج الشفهي فإنّ البعض يرجعون السبب إلى أنّ التلميذ يكون قد سمع الخطاب، وبالتالي يكون قد كوّن فكرة عن الموضوع، والبعض الآخر يرى بأنّ المعلّم يكون له دور في جعل حصة الإنتاج الشفهي مفعمة بالحيوية.

- **دراسة وتحليل السؤال السّادس.**

- هل يُحسن التلاميذ تنفيذ الوضعيّات الإدماجية المطلوبة منهم ؟

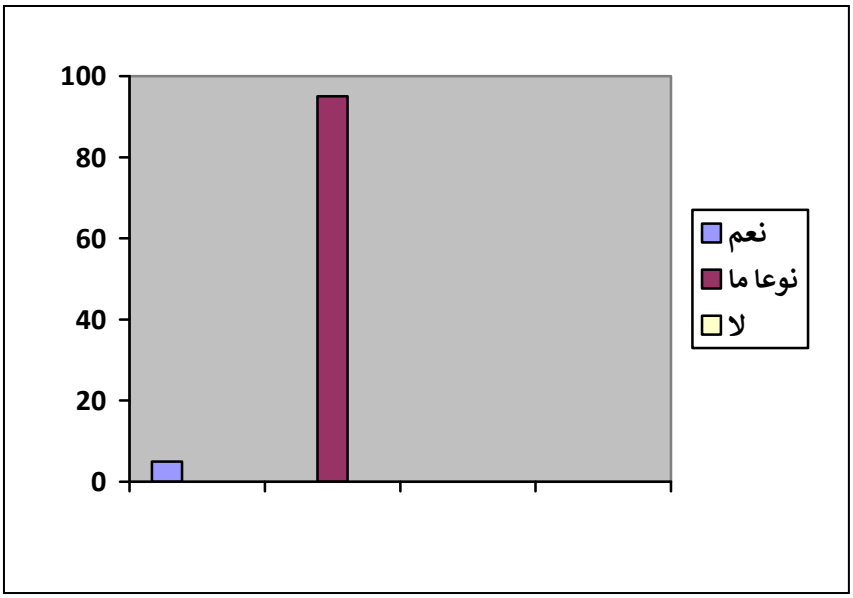
الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	1	%5
نوعا ما	18	%95
لا	0	%00
المجموع	19	%100

الجدول رقم (13)

نستنتج من خلال النتائج الواردة في الجدول أنّ إجابات أغلبية الأساتذة تُقرّ على أنّ نسبة خمسة وتسعون بالمئة من التلاميذ يُحسنون تنفيذ الوضعيّات الإدماجية (نوعا ما)، ونسبة خمسة بالمئة فقط يرون بأنّ التلاميذ لا يُحسنون تنفيذ الوضعيّات الإدماجية فإنّ الإجابة بـــ "لا" فهي منعدمة.

إنّ إنجاز أغلب التلاميذ للإنتاج الكتابي هو كونهم مكلّفين به فقط، وهناك من يتقيّد بالمطلوب ويعرف كيف يستغلّ مكتسباته فعليّا، وهناك فئة تتقيّد ببعض من المطلوب، بينما هناك فئة أخرى تعبّر فقط دون توظيف المطلوب.

الشكل الموالي يوضّح لنا نسبة التلاميذ الّذين يُحسنون تنفيذ الوضعيّات الإدماجية المطلوبة منهم.



الشكل رقم (04)

- **دراسة وتحليل السؤال السّابع.**

- يتضمّن نصّ السؤال مساهمة التلاميذ في تفعيل حصص الإنتاج الكتابيّ.

الجدول التالي يوضّح ذلك:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	14	%74
لا	5	%26
المجموع	19	%100

الجدول رقم (14)

من خلال الإحصائيات التي في الجدول اتّضح لنا أنّ الأساتذة الذين يرون بأنّ للتلاميذ دور في تفعيل حصص الإنتاج الكتابيّ هم أربعة وسبعون بالمئة، لأن التلميذ يبقى هو مُحرّك العمليّة التعليمية والعنصر الفعّال فيها، فهو يقوم بالمشاركة في توضيح المفاهيم وإنتاج المطلوب وإلقائه على زملائه فيُؤثّر فيهم خاصة عندما يكون إنتاجه جيّد وإلقاء مُسترسل فيكتسبون منه تلك المهارات في التعبير من تركيب ومن توظيف للمطلوب.

- **دراسة وتحليل السؤال الثّامن.**

- دراسة مدى تفاعل التلاميذ مع نشاط الإنتاج الكتابيّ هل كان تفاعلهم كبيرا أو متوسطا أو ضعيفا:

يُوضّح لنا الجدول التالي النتائج المتحصّل عليها من السؤال الثامن.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
كبير	0	%00
متوسط	17	%89
ضعيف	2	%1َ
المجموع	19	%100

الجدول رقم (15)

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ نسبة تسعة وثمانين بالمئة من الأساتذة ترى أنّ تفاعل التلاميذ مع نشاط الإنتاج الكتابيّ متوسّط، وهذا راجع لوجود تلاميذ يجيدون التعبير، ويبدعون فيه، ويُوظّفون المطلوب بينما يوجد بعض التلاميذ يُنتجون تعابير لكنّها خارجة عن الموضوع، وأحيانا تكون عبارات عشوائية، لهذا يرى معظم الأساتذة أنّ تفاعل التلاميذ مع الإنتاج الكتابيّ متوسّط.

أمّا نسبة بعض من الأساتذة ترى أنّ تفاعل التلاميذ مع نشاط الإنتاج الكتابيّ يكون بشكل ضعيف، وقدّرت نسبتهم بإحدى عشر بالمئة، وربما يعود هذا إلى أنّ التلاميذ ليس لهم رغبة في

التعبير أو يفتقرون إلى الرصيد اللغوي والمعرفي لهذا لا يجيدون التعبير ويكون مستواهم فيه ضعيفا.

- **دراسة وتحليل السؤال التّاسع.**

- هل ينفر التلاميذ من الإنتاج الكتابيّ ؟

يوضّح الجدول نتائج الإجابة على السؤال التّاسع.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	11	%58
لا	08	%42
المجموع	19	%100

الجدول رقم (16)

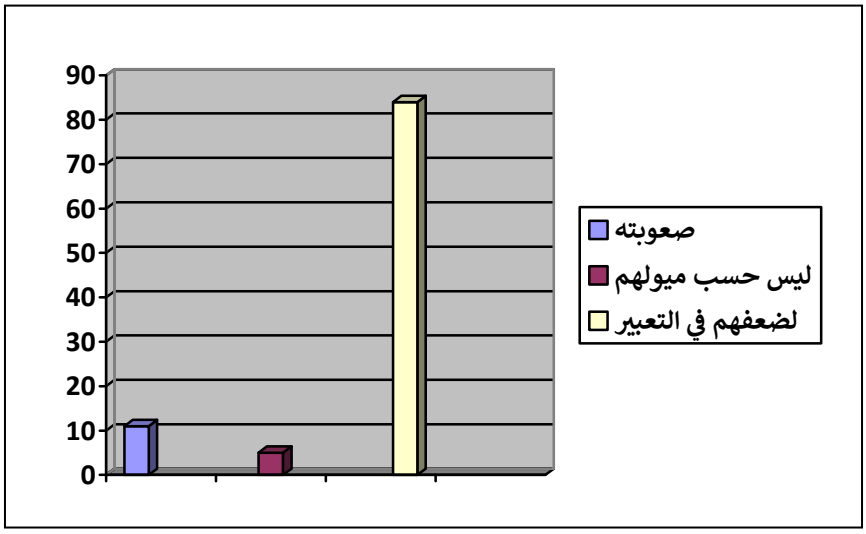
نستنتج من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة نفور التلاميذ من الإنتاج الكتابيّ بلغت ثمانية وخمسين بالمئة حسب رأي الأساتذة، ونسبة اثنان وأربعون بالمئة ترى بأنّ التلاميذ لا ينفرون من الإنتاج الكتابيّ وهذا ما يؤكّد إجابة السؤال السابق حول ميل التلاميذ نحو الإنتاج الكتابيّ وكانت النسبة التي ترى بأنّه متوسّط هي أكبر نسبة. وأمّا بالنسبة للذين أجابوا بـــ "نعم" فالسبب راجع إلى ما يوضّحه الجدول أدناه حسب آرائهم.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
صعوبته	2	%11
ليس حسب ميولهم	1	%5
لضعفهم في التعبير	16	%84
المجموع	19	%100

الجدول رقم (17)

وحسب إحصائيات الجدول فإن سبب نفور التلاميذ من الإنتاج الكتابيّ راجع لضعفهم في التعبير وذلك بسبب قلّة الرصيد اللغوي والنقص في التركيب حيث بلغت نسبتهم أربعة ثمانين بالمئة، أمّا نسبة الأساتذة الذين يرجعون السبب لصعوبته فقد بلغت نسبتهم إحدى عشر بالمئة، أما النسبة التي تُرجع نفور التلاميذ من الإنتاج الكتابيّ لكونه "ليس حسب ميولهم" فهي نسبة ضئيلة جدا قدرت بخمسة بالمئة.

الشكل الموالي يوضّح سبب نفور التلاميذ من الإنتاج الكتابيّ.



الشكل رقم (05)

دراسة وتحليل السؤال العاشر.

- ما هي أسباب ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ ؟

أمّا بالنسبة لهذا السؤال فتركناه مفتوحا لنرى الإجابات التي يقدّمها الأساتذة حيث يمكن تلخيص إجابتهم كالآتي:

- الابتعاد عن المطالعة.
- عدم امتلاك القواعد النحويّة والإملائيّة.
- ضعف أغلبية التلاميذ في اللّغة العربيّة (الرصيد اللغوي).
- عدم فهم الموضوع بسبب غموض المطلوب.

- **دراسة وتحليل السؤال الحادي عشر:**

- إن كان الوقت المخصّص للإنتاج الكتابيّ كاف للتلميذ ؟

يوضّح الجدول التالي نتائج إجابة الساتذة على السؤال الحادي عشر.

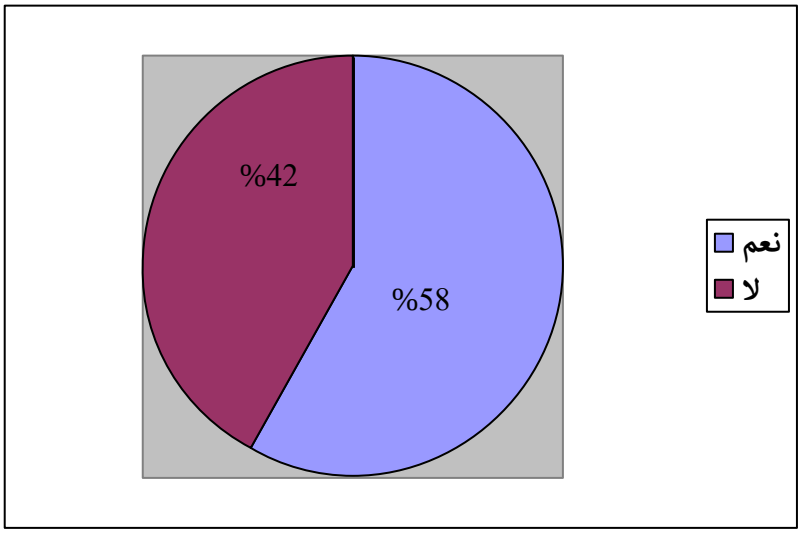
الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	11	%58
لا	8	%42
المجموع	19	%100

الجدول رقم (18)

لاحظنا من خلال الجدول أنّ الوقت المخصص للإنتاج الكتابيّ يلعب دورا كبيرا في إنتاج التلميذ فهو مُقيّد أن يكتب في الموضوع المطلوب وأيضا يجد نفسه مُقيّد بوقت محدّد، فيجب أن يكون الوقت المخصص للإنتاج الكتابيّ كاف حتى يتمكّن التلميذ من تنفيذ ما يُطلب منه، وبالتالي فالوقت ينعكس على مستوى أداء التلميذ في التعبير فكلّما كان الوقت كاف كلّما كان الأداء جيّدا كلّما كان الوقت ضيقا أثّر ذلك سلبا على مردود التلميذ.

وبعد إحصاء إجابات الأساتذة تبيّن لنا أنّ نسبة ثمانية وخمسين بالمئة أجابت بأنّ الوقت المخصّص للإنتاج الكتابيّ كاف، في حين أنّ نسبة اثنين وأربعين بالمئة ترى بأنّ الوقت المخصّص للإنتاج الكتابيّ غير كاف.

الشكل الموالي يوضّح نسبة إجابات الأساتذة حول إن كان الوقت المخصّص للإنتاج الكتابيّ كافٍ.



الشكل رقم (06)

- **دراسة وتحليل السؤال الثاني عشر.**

- يدور نص السؤال حول التقيّد بتدريس المواضيع المقرّرة في المنهاج.

يوضّح الجدول التالي إجابة الأساتذة حول تقيّدهم بتدريس المواضيع المقرّرة في المنهاج.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	14	%74
نوعا ما	4	%21
لا	1	%5
المجموع	19	%100

الجدول رقم (19)

نستنتج من خلال الجدول أعلاه أنّ فئة الأساتذة التي أجابت (بنعم) بلغت نسبتها واحدا وسبعين بالمائة حيث أنّها تقيّدت بتدريس المواضيع المقرّرة في المنهاج وهذا أمر طبيعيّ لأنّ المنهاج هو الذي يُحدد الأهداف والمحتوى وأساليب التدريس والتقويم، والتقيّد بما ورد فيه هو الذي يضمن جودة التعليم في حين أنّ فئة من الأساتذة التي أجابت بـ (نوعا ما) بلغت نسبتهم واحدا وعشرين بالمائة حيث إنّها تقيّدت بتدريس المواضيع المقرّرة في المنهاج، أمّا الفئة التي تلتزم بتدريس المواضيع المقرّرة في المنهاج فهي فئة قليلة جدا قدّرت بخمس بالمائة، وعلى حسب رأينا فهذه الفئة تبالغ قليلا في عدم اللجوء إلى المنهاج لأنه وثيقة رسميّة لا يمكن للأستاذ تجاهلها مهما كان مستواه، لأنّ المنهاج يساعد الأستاذ مهما كان هدفه ومحتواه.

- **دراسة وتحليل السؤال الثالث عشر:**

يتضمّن نص السؤال طرق علاج ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ.

من أهمّ طرق علاج ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ التي أشار إليها معظم الأساتذة نجد:

- تعويدهم على التدريس والممارسة وذلك عن طريق تكليفهم بكتابة وضعيّات كثيرة مختلفة في المواضيع.
- برمجة حصص رسميّة للمطالعة في مكتبة المتوسّطة.
- حثّهم على المطالعة المستمرّة لتنمية قدراتهم ومعارفهم، وذلك باختيار مواضيع تجلُب ميولهم مع إعادة النظر في المناهج المسطّرة للمتعلّمين بتخفيف بعضها والتركيز على ما يُناسب المتعلّم من حيث بيئته الدينيّة والقوميّة والاجتماعيّة والميولات الشخصيّة.
- تثمين جوانب القوّة في المواضيع التي يُنتجها التلميذ وتصويب الهفوات.

- **دراسة وتحليل السؤال الرابع عشر:**

يتضمّن نصّ السؤال إن كان الأستاذ يقوم بمتابعة وتقويم الإنتاجات الكتابيّة للتلاميذ بدقّة كما هو مُوضّح في الجدول التالي:

الجدول الموالي يُوضّح ذلك.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئويّة
دائما	16	%84
أحيانا	3	%16
أبدا	0	%0
المجموع	19	%100

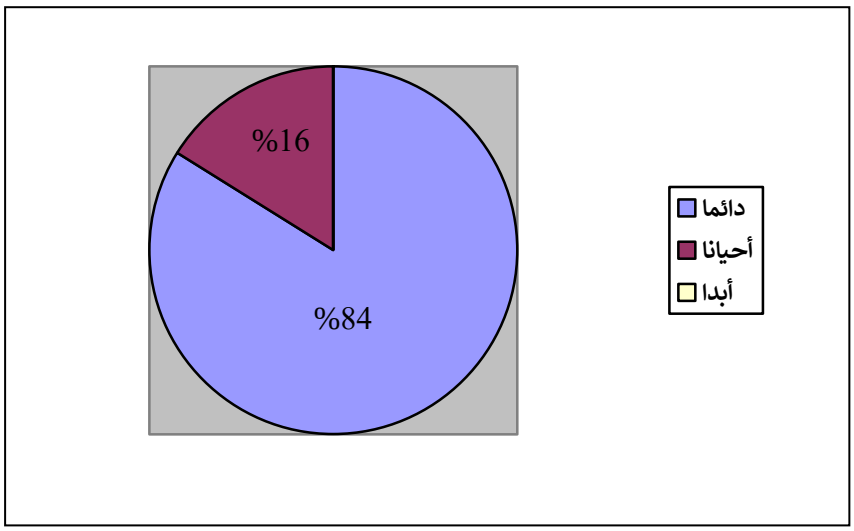
الجدول رقم (20)

يُعدّ تقويم الأستاذ لإنتاجات التلاميذ الكتابيّة ومتابعتها أمر في غاية الأهميّة، فتكليفهم بإنجاز الوضعيّات الإدماجية ومن ثم تصحيحها، وكشف الأخطاء النّحوية والإملائية والتركيبيّة التي يقع فيها التلميذ حيث تُساهم في إيجاد جوانب النقص والضعف عنده، ومن ثمّة معالجتها أوّلا بالإشارة والتنبيه إليها، وثانيا كيفية تصحيحها وتفاديها، وهذا ما يُؤدّي إلى نموّ ملكة الإبداع لدى التلميذ في الكتابة بترتيب مُحكم ومُناسب ودون أخطاء إملائيّة، وكذلك تحفيزه على الكتابة دائما.

ومن خلال الجدول السابق وبعد إحصاء إجابات الأساتذة وجدنا أنّ أغلبية الأساتذة يهتمّون بتقويم ومتابعة أعمال تلاميذهم وبلغت نسبة المجيبين بـــ "دائما" أربعة وثمانين بالمائة، أمّا نسبة المجيبين بـــ "أحيانا" فهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بالفئة الأولى حيث قُدّرت بستة عشر بالمائة،

وبالنسبة للأساتذة الذين أجابوا بأنّهم لا يُقيّمون أعمال التلاميذ بـــ "أبدا" فنسبتهم منعدمة تماما وهذا يعني أنّ كلّ الأساتذة يهتمون بمتابعة وتقويم إنتاجات تلاميذهم الكتابيّة.

الشكل الموالي يوضّح نسبة متابعة وتقييم الأساتذة للإنتاجات الكتابيّة للتلاميذ.



الشكل رقم (07)

المحور الثالث: السندات.

- دراسة وتحليل السؤال الخامس عشر:

هل تلعب السندات دورا في الإنتاج الكتابيّ:

كما هو مُوضّح في هذا الجدول الموالي.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	16	%84
لا	3	%16
المجموع	19	%100

الجدول رقم (21)

ترى فئة من الأساتذة أنّ للسّندات دورا في الإنتاج الكتابيّ باعتبار أنّ السند ركيزة يستند عليها التلميذ أثناء التّعبير حيث بلغت نسبتها أربعا وثمانين بالمائة فهي تكشف وتُحدّد له الموضوع، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة والتي بلغت نسبة ستة عشر بالمائة من العيّنة أنّ السّندات ليس لها دور في الإنتاج الكتابيّ.

وبالنسبة للذين أجابوا بـــ "نعم" كانت إجابتهم حول الدور الذي تلعبه السّندات في الإنتاج الكتابيّ كالآتي:

- تحديد وتوضيح فحوى الموضوع.
- تنمية الرصيد اللغوي والمعرفي.
- التوطئة وجعل المتعلّم يتقيّد بالمطلوب ولا يخرج عن الموضوع.

- تسهل على التلميذ التعبير.
- تساعد التلميذ في بلورة تصوّره حول ما يكتبه.

- **دراسة وتحليل السؤال السادس عشر:**

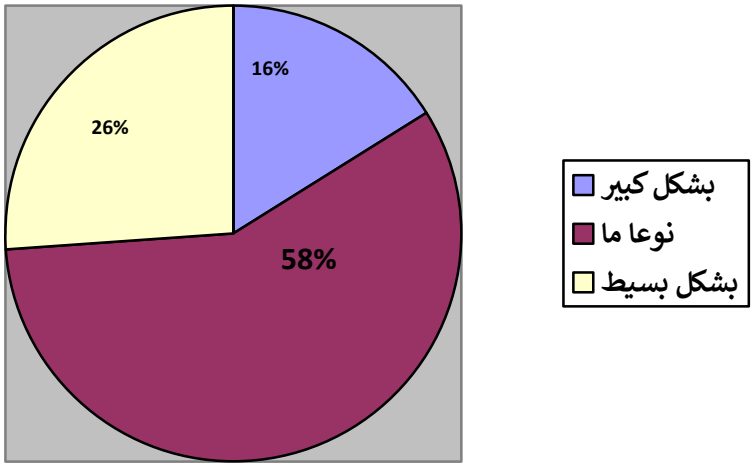
- حول مساهمة السندات في تنمية مهارات وقدرات التلميذ في الإنتاج الكتابيّ وهذا ما نجده في الجدول التالي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
بشكل كبير	3	%16
نوعا ما	11	%58
بشكل بسيط	5	%26
المجموع	19	%100

الجدول رقم (22)

إنّ من بين أهداف السندات في الإنتاج الكتابيّ المساهمة في تنمية مهارات وقدرات التلميذ فيه، ومن خلال الجدول أعلاه اتّضح أنّ نسبة ثمانية وخمسون بالمائة من الأساتذة تؤكد على أنّ السّندات تساهم "نوعا ما" في تنمية مهارات التلميذ في الإنتاج الكتابيّ. وأمّا النسبة التي أجابت بأنّ السّندات تساهم في تنمية الإنتاج الكتابيّ للتلميذ بشكل "بسيط" فبلغت ستة وعشرون بالمائة، وبالنسبة للفئة التي أجابت بأنّها تساهم "بشكل كبير" في تنمية قدرات ومهارات التلميذ في الإنتاج الكتابيّ فهي نسبة قليلة جدا بلغت ستة عشر بالمئة.

الشكل الموالي يوضّح نسبة مساهمة السّندات في تنمية ومهارات وقدرات التلميذ في الإنتاج الكتابيّ.



الشكل رقم (08)

- **دراسة وتحليل السؤال السابع عشر:**

- الذي يتمحور حول إن كانت السّندات تخدم المحتوى المقرّر في الإنتاج الكتابيّ.

هو ما يأتي توضيحه في الجدول التالي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	10	%53
أحيانا	9	%47
أبدا	0	%00
المجموع	19	%100

الجدول رقم (23)

من خلال البيانات والنتائج المتّحصل عليها في الجدول توصّلنا إلى أنّ نسبة ثلاثة وخمسون بالمائة من الأساتذة ترى بأنّ السّندات تخدم المحتوى المقرّر في الإنتاج الكتابيّ "دائما"، ونسبة سبعة وأربعون بالمائة تُقر بأنّ السّندات "أحيانا" تخدم الموضوع المقرّر في الإنتاج الكتابيّ، ولا توجد أيّة نسبة تنفي بأنّ السّندات لا تخدم "أبدا" المحتوى المقرّر في الإنتاج الكتابيّ.

- **دراسة وتحليل السؤال الثامن عشر:**

- الذي يتمحور حول: مدى تمكّن التلاميذ من استثمار هذه السّندات في إنتاجهم الكتابيّ.

الجدول الموالي يوضّح نتائج استثمار السّندات في الإنتاج الكتابيّ.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	10	%53
نوعا ما	9	%47
لا	0	%00
المجموع	19	%100

الجدول رقم (24)

من خلال المعطيات الموجودة في الجدول تبيّن لنا أنّ الأساتذة الذين يرون بأنّ التلاميذ تمكّنوا من استثمار هذه السّندات في إنتاجهم الكتابيّ، وتمثّلت نسبتهم في ثلاثة وخمسين بالمائة فالتلميذ لكثرة حصص الإنتاج وتنوّعها يكون قد تدرّب على كيفية استغلال السند والاعتماد عليه، لأنّه وكما أشرنا سابقا بأنّ السند يُحدّد له الموضوع الذي يكتب فيه ولا يخرج عنه، ويُمهّده ويمدّه بالأفكار، كما أنّ هناك نسبة سبعة وأربعون بالمائة من الأساتذة أجابوا بأنّ التلاميذ "نوعا ما" يتمكّنون من استثمار السّندات في إنتاجهم وهذا راجع لعدم معرفة التلميذ لدور السّند وأهميته في الوضعية الإدماجية، كما يُعدّ استغلال السند أمر ضروريّ في إنتاجه الكتابيّ فالكثير من التلاميذ لا يُحسنون استغلال السّندات لأنّهم لا يعتبرونها شيئا أساسيّا في تعبيرهم.

وأمّا الأساتذة الذين أجابوا بـــ "لا" فكانت النسبة منعدمة وهذا يدلّ على أنّ السند له دور فعّال في الإنتاج الكتابيّ لأنّه يوضّح المطلوب ويقود المتعلّم إلى الأفكار التي تخدم موضوعه.

- **دراسة وتحليل السؤال التاسع عشر:**

- يتمحور حول الحلول التي يراها الأستاذ مناسبة بصفته مُلق ومُنفّذ للعملية التعليمية وذلك للتخلص من هذا الضعف لدى التلاميذ وتنمية قدراتهم ومهاراتهم الكتابيّة.

كانت إجابتهم كالتالي:

- الاهتمام بالمطالعة وقراءة الكتب النافعة.
- الإكثار من الإنتاج الكتابيّ مع تنويع المواضيع قصد تحسين مهاراتهم الكتابيّة.
- العملية التعليميّة عمليّة تقوم على التراكمات المعرفية ومفتاحها القراءة ثم تأتي الكتابة كمرحلة ثانية، فإذا أراد التلميذ اكتساب مهارة استحضار الأفكار وترتيبها ذهنيّا ثم تثبيتها في نص مترابط ومنسجم، عليه أن يُنمّي رصيده المعرفيّ واللغويّ من خلال المطالعة فهي غذاء للعقل، ثم يبحر بخياله في جنبات الموضوع ويختار ما يناسب المطلوب، فالكتابة مهارة يمكن اكتسابها وتحسينها إذا ما تم تجنيد مجموعة من العمليّات التي تسبق هذه المرحلة.

2- تحليل ودراسة نتائج الاستبيان الموجّه للتلاميذ.

المحور الثاني: أسئلة اختيارية.

- **دراسة وتحليل السؤال الأوّل:**

- هل تُحب حصّة الإنتاج الكتابيّ ؟

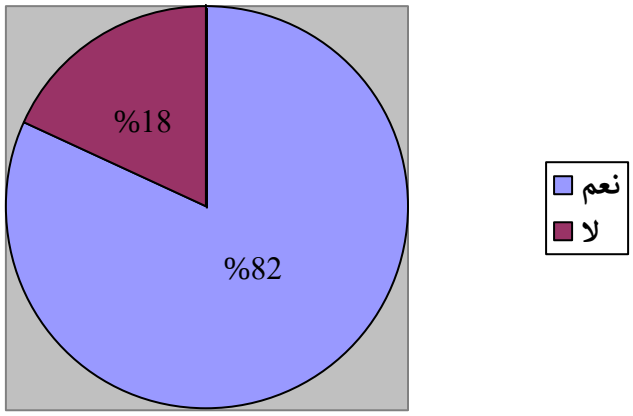
الجدول الموالي يوضّح نتائج السؤال الأوّل.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	65	%82
لا	14	%18
المجموع	78	%100

الجدول رقم (25)

من خلال الإحصائيات الواردة في الجدول اتّضح لنا أنّ أفراد عيّنة الدّراسة الذين بلغ عددهم إجمالا ثمانية وسبعون تلميذا فكانت إجاباتهم على السؤال الأوّل بـــ "نعم" أي بنسبة قُدّرت بأربعة وثمانين بالمائة أي أنّ أغلبيّة التلاميذ من ذكور وإناث يحبّون حصة الإنتاج الكتابيّ، أمّا الذين كانت إجابتهم بـــ "لا" فبلغت نسبتهم ثمانية عشر بالمائة.

الشكل الموالي يُمثّل نسبة إجابات التلاميذ حول مدى حُبّهم لحصّة الإنتاج الكتابيّ.



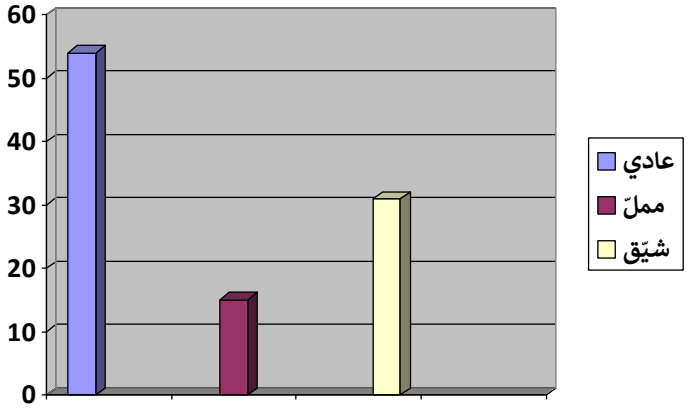
الشكل رقم (09)

- **دراسة وتحليل السؤال الثّاني:**

- كيف ترى نشاط الإنتاج الكتابيّ ؟

بلغت نسبة التلاميذ الذين يرون بأنّ نشاط الإنتاج الكتابيّ "شيّق" واحدا وثلاثين بالمائة وهذه الفئة حسب رأينا هي الفئة التي لديها ميول ورغبة في الإنتاج الكتابيّ، في حين أنّ نسبة أربعة وخمسين بالمائة ترى بأنّ نشاط الإنتاج الكتابيّ "عادي"، وترى فئة قليلة بأن نشاط الإنتاج الكتابيّ "مملّ"، وهذه الفئة التي مستواها منحصر بين الجيّد والمتوسّط بلغت نسبتها خمس عشرة بالمائة وهذه الفئة لضعفها في الإنتاج، ومواجهتها للصعوبات لهذا ترى بأن الإنتاج الكتابيّ "ممل".

والشكل الموالي يوضّح ذلك.



الشكل رقم (10)

- **دراسة وتحليل السؤال الثالث:**

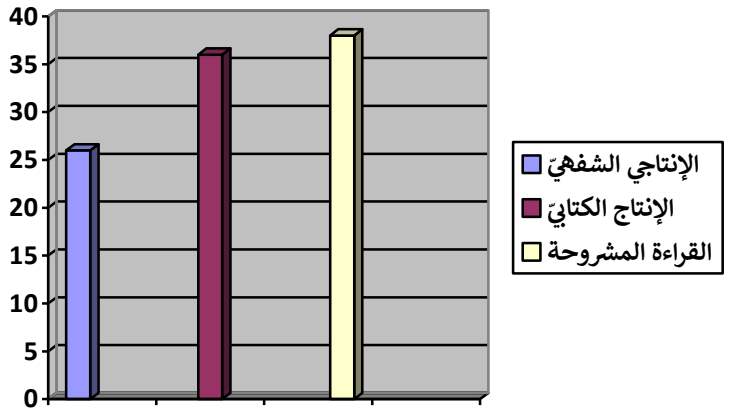
الجدول الموالي يُبيّن نتائج الأنشطة التي يُفضّلها التلاميذ.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
الإنتاج الشفهي	20	%26
الإنتاج الكتابيّ	28	%36
القراءة المشروحة	30	%38
المجموع	78	%100

الجدول رقم (26)

من خلال الجدول نلاحظ أنّ النّشاط الذي يُفضّله التلاميذ هو نشاط القراءة المشروحة حيث قدّرت نسبته بثمانية وثلاثين بالمائة، ثم بعده وبنسبة منخفضة نشاط التعبير الشفهي بلغت نسبته ستة وعشرين بالمائة، فأغلبية التلاميذ يميلون إلى نشاط القراءة المشروحة وهذا راجع لسهولة هذا النشاط وتمكّن التلاميذ منه.

الشكل الموالي يوضّح الأنشطة التي يُفضّلها التلاميذ.



الشكل رقم (11)

- **دراسة وتحليل السؤال الرابع:**

الجدول الموالي يُوضّح نتائج السؤال الرابع حول مواجهة التلاميذ للصعوبات في الإنتاج الكتابيّ.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	55	%72
لا	19	%24
دون إجابة	3	%4
المجموع	78	%100

الجدول رقم (27)

نلاحظ من خلال الجدول السابق الذي قمنا من خلاله بإحصاء نتائج الإجابات عن هذا السؤال حيث إنّ عدد الإجابات بـــ "نعم" هي خمس وخمسون إجابة من ثمان وسبعين تلميذ قُدّرت بنسبة اثنين وسبعين بالمائة، فأغلبية التلاميذ يواجهون صعوبات في الإنتاج الكتابيّ، أما الذين أجابوا بـــ "لا" بلغ عددها تسع عشرة إجابة بنسبة قُدّرت بـــ أربعة وعشرين بالمائة وهي الفئة التي ليس لها الرغبة في الإنتاج الكتابي كما أشرنا سابقا. أمّا بالنسبة للحالات التي تمّت فيها الإجابة ب "نعم" فتتمثّل هاته الصعوبات في:

الصعوبات	التكرارات	النسبة المئوية
صعوبات في التركيب	20	%26
صعوبات في قواعد اللغة	28	%36
صعوبة في استرجاع وتوظيف المكتسبات القبلية	30	%38
المجموع	78	%100

الجدول رقم (28)

يتّضح من خلال الجدول أنّ نسبة ستة وعشرون بالمئة يواجهون صعوبات في ضبط التراكيب، ونسبة ستة وثلاثون بالمئة يواجهون صعوبات في القواعد النحوية وهي نسبة عالية، وهذا بدل على أنّ التلاميذ يواجهون صعوبات في قواعد اللغة وفي توظيفها ونسبة ثمانية وثلاثون بالمئة يواجهون صعوبات في استرجاع وتوظيف المكتسبات القبلية وهذا راجع إلى عدم قدرتهم على استغلال المكتسبات القبلية وكيفية توظيفها في الموضوع.

- **دراسة وتحليل السؤال الخّامس:**

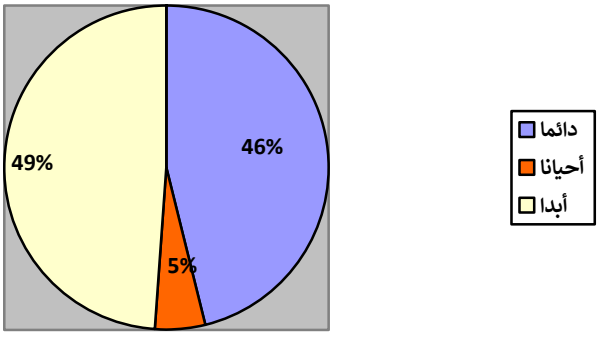
هل تلتزم بما يطلب منك في الإنتاج الكتابيّ ؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	36	%46
أحيانا	4	%5
أبدا	38	%49
المجموع	78	%100

الجدول رقم (29)

من خلال الجدول السابق تبيّن لنا أنّ التلاميذ الذين يلتزمون (دائما) بما يُطلب منهم في الإنتاج الكتابيّ قد بلغت نسبتهم ستة وأربعين بالمائة، ثم وبنسبة أكبر بقليل يلتزمون (أحيانا) بما يُطلب منهم في الإنتاج الكتابيّ والذين بلغت نسبتهم تسعة وأربعين بالمائة، في حين أجابت نسبة ضئيلة جدا بأنّها لا تلتزم (أبدا) بما يُطلب منهم في الإنتاج الكتابيّ، وهذا ما يدلّ على عدم اهتمام هذه العيّنة بنشاط الإنتاج الكتابيّ ونفورهم منه.

الشكل الموالي يُوضّح نسبة التزام التلاميذ بما يُطلب منهم في الإنتاج الكتابيّ.



الشكل رقم (12)

- **دراسة وتحليل السؤال السادس:**

- هل ترى أنّ مستواك في الإنتاج الكتابيّ يتحسّن مع مرور الوقت؟

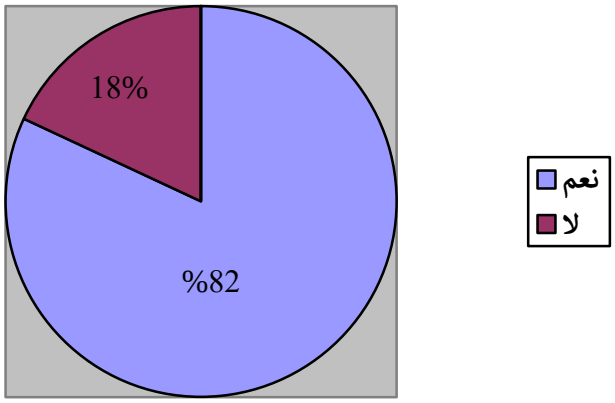
بعد الإحصاء توصّلنا إلى النتيجة المُوضّحة في الجدول التالي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	64	%82
لا	14	%18
المجموع	78	%100

الجدول رقم (30)

بلغت نسبة التلاميذ الذين يرون بأنّ مستواهم في الإنتاج الكتابيّ يتحسّن مع مرور الوقت وهذا لثقتهم في أنفسهم وتقويمهم لإنتاجهم، حيث قدرت نسبة الإجابة بـــ "نعم"اثنان وثمانون بالمائة وربّما يدلّ هذا على تنويع الأنشطة والحصص التي تُساهم في تنمية وتغذية عقل التلميذ بالموارد المعرفيّة، بينما الفئة التي أجابت بـــ "لا" فقُدّرت نسبتها بثمانية عشر بالمائة وقد يرجع الأمر إلى عدم استيعابهم للأنشطة الكثيرة والمتنوّعة.

الشكل الموالي يوضّح إن كان هناك تحسّن في مستوى الإنتاج الكتابيّ لدى التلاميذ مع مرور الوقت.



الشكل رقم (13)

- **دراسة وتحليل السؤال السابع:**

الجدول يوضّح نتائج السؤال السابع.

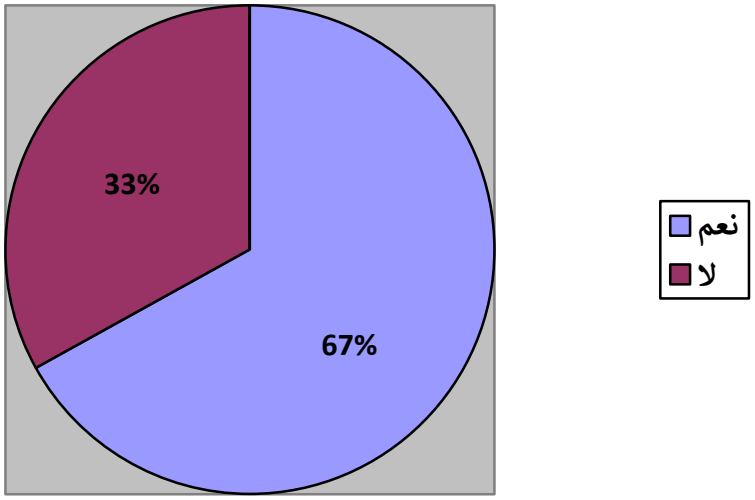
الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	52	%67
لا	26	%33
المجموع	78	%100

الجدول رقم (31)

يُعدّ تقييم الأستاذ لإنتاجات التلاميذ وتصحيح الأخطاء الإملائيّة والإشارة إليها يُساهم بشكل كبير في تحسين مستوى التلميذ وتنمية مهاراتهم وقدراته الإبداعيّة في الكتابة وحتّى في الأنشطة الأخرى.

ومن خلال دراسة وإحصاء نتائج الجدول توصّلنا إلى أنّ التلاميذ أكدوا على قيام الأستاذ بتصحيح وتقويم أعمال التلاميذ حيث بلغت نسبتهم سبعة وستين بالمائة ، وهذا ما يدلّ على أنّ الأستاذ يولي اهتماما كبيرا للتقويم، والذي يعتمده في الكشف عن مستوى التلميذ، ومعرفته لجوانب القوّة والضعف ومن ثمّة إصدار القرارات المناسبة لإصلاح ومعالجة الضعف، أمّا نسبة التلاميذ الذين نفوا تقييم الأستاذ لأعمالهم فبلغت نسبتهم ثلاثة وثلاثين بالمائة.

الشكل الموالي يُوضّح إن كان الأستاذ يُقيّم التلاميذ في إنتاجهم الكتابيّ.



الشكل رقم (14)

- **تحليل ودراسة السؤال الثامن:**

- لمعرفة إن كان السند المُقدّم خادما للموضوع.

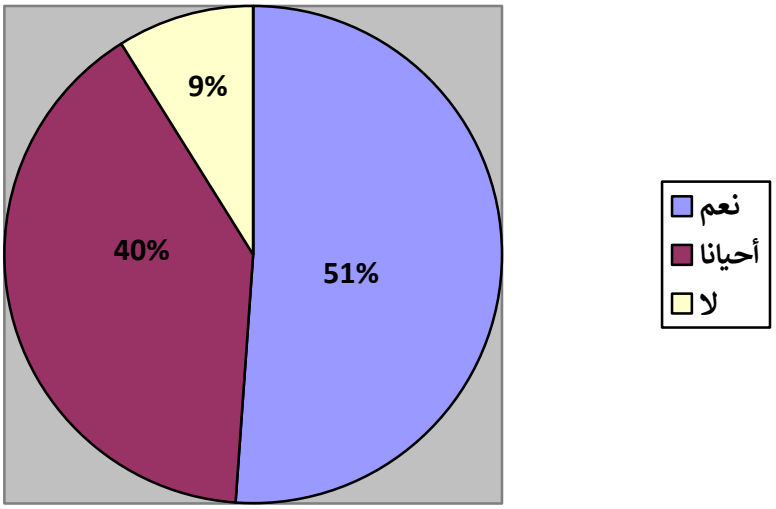
الجدول التالي يوضّح ذلك.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	40	%51
أحيانا	31	%40
لا	7	%9
المجموع	78	%100

الجدول رقم (32)

بلغ عدد الإجابات بـــ "نعم" أربعين (40) تلميذا أي بنسبة واحد وخمسين بالمائة، وهذا ما يؤكّد أنّ السّندات خادمة للموضوع وبما أنّها خادمة للموضوع فيُعتبر ركيزة لا يمكن للتلميذ الاستغناء عنها أثناء التعبير ثم تليه الإجابة بـــ "أحيانا" بنسبة أربعين بالمائة، بينما التلاميذ الذين ينفون اعتبار السند خادم للموضوع فهي ضئيلة قُدّرت نسبتهم تسعة بالمائة وهذه الفئة هي التي لا تفهم ولا تستوعب مواضيع الإنتاج الكتابيّ.

الشكل الموالي يُوضّح رأي التلاميذ حول السند المُقدّم إن كان خادما للموضوع أم لا.



الشكل رقم (15)

- **دراسة وتحليل السؤال التاسع:**

- هل تَعتبر السند ركيزة لا يمكنك الاستغناء عنها في إنتاجك الكتابيّ ؟

الجدول يُمثل نتائج السؤال العاشر.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	63	%81
لا	15	%19
المجموع	78	%100

الجدول رقم (33)

بعد عملية إحصاء وانتقاء إجابات التلاميذ اتّضح لنا أنّ نسبة واحد وثمانين بالمائة تعتبر السند ركيزة لا يمكن للتلميذ الاستغناء عنه في الإنتاج الكتابيّ لأنّ التلميذ يرتكز عليه ويعتمده أثناء التعبير، فهو يمدّه بالأفكار والمعلومات التي تخدم الموضوع، في حين أن نسبة تسعة عشر بالمائة تنفي اعتمادها على السند ولا تعدّه ركيزة لا يمكن الاستغناء عنه لأنّ هذه الفئة لا تعتمد عليه ربما لأنّها لا تفهمه.

تحليل ودراسة السؤال العاشر:

هل ساهمت السندات في إثراء معلوماتك وتحسّن إنتاجك الكتابيّ ؟

الجدول يوضّح نتائج الجدول العاشر.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	61	%78
لا	17	%22
المجموع	78	%100

الجدول رقم (34)

من خلال الجدول أعلاه وبعد عملية الإحصاء نستنتج أنّ نسبة ثمانية وسبعين بالمائة ترى بأنّ السّندات ساهمت في إثراء معلوماتهم وتحسين إنتاجهم الكتابيّ وهذا يُثبت صحّة السؤال السابق أنّ السّندات المقدّمة خادمة للموضوع، لأنّها تساعد التلاميذ على الكتابة في صلب الموضوع وعدم الخروج عنه، كما تمدّه بالأفكار والمعلومات التي تخدم موضوعه كما تساعده أيضا على استرجاع مكتسباته القبلية في حين ترى نسبة اثنان وعشرون بالمائة أنّ السّندات لم تساهم في إثراء معلوماتهم وتحسين إنتاجاتهم الكتابيّة وعلى حسب رأينا فإن السبب ربّما يرجع إلى عدم فهم واستيعاب هذه الفئة للسندات وعدم معرفة فائدتها.

خاتمة

خاتمة:

وختاما نحمد الله الذي وفقنا على إنجاز هذا العمل المتواضع الذي مكّننا من دراسة ظاهرة من بين الظّواهر التعليمية الشّائعة عند المتعلّمين.

وكخلاصة لما توصلنا إليه نتائج نعرضها كالآتي:

المقاربة بالكفاءات تركز بصورة عامة على الأنشطة التعليمية المختلفة، وتضع المتعلم العنصر النشط والفعال الذي تدور حوله العملية التعليمية التعلمية، كما تهدف إلى الكشف عن مدى تمكن التلميذ من اكتساب المعارف وتنمية مهاراته وقدراته في بلوغ الأهداف التي يسعى إليها.

- الكفاءة القاعدية هي التي تساعد المتعلم لاكتساب الكفاءات اللاحقة، والكفاءة المرحلية تحدد بواسطة الأنشطة الدراسية ضمن فترة دراسية محددة، والكفاءة الختامية تتحقق مع نهاية الفصل الدراسي.
- الإنتاج الكتابيّ عبارة عن نشاط ينتج من طرف المتعلم بهدف الفهم والتعبير عن الأحاسيس والمشاعر التي تدور في نفسه حيث يوظف فيه قدراته وخبراته.
- الفرق بين الإنتاج الكتابي والتعبير الكتابي هو أن التعبير الكتابي شامل ويعطي الحرية للمتعلم في التعبير، أما الإنتاج الكتابي فلا يمنح الحرية للمتعلم في التعبير عن مشاعره بكل عفوية، فيكون مقيدا بالموضوع الذي يطلب منه.
- التعبير واسع وشامل أما الإنتاج فهو ضيق ومحدود.

- ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابي يعود لسببين: السبب الأول راجع للمعلم والسبب الثاني راجع للمتعلم نفسه.

من بين طرق علاج الضعف في الإنتاج الكتابي ما يلي:

- إعادة الاعتبار للوضعية الاجتماعية للمدرس والرفع من مستواه ماديا ومعنويا.
- ابراز أهمية اللغة العربية على مستوى الفرد والمجتمع بشتى الوسائل وتحبيبها للمتعلمين منذ الطفولة.
- القراءة تعد عامل مهم يساهم في اكساب المتعلم زاد لغوي يمكنه من التعبير السليم.
- الكتابة تعتبر مصدرا هاما لدى المتعلم في إنتاج النصوص واستغلال مهاراتهم في إنتاجها.
- التوفيق في اختيار المواضيع من طرف المعلمين واهتمامهم بأساليبهم يعد عاملا أساسيا يساعد في تحسين مستوى الإنتاج الكتابيّ.
- تساعد السندات على بلورة تصور المتعلم حول ما سيكتسبه في موضوع معين.
- تنقسم السندات إلى رسمية وخاصة.
- إن مستوى تلميذ السنة الأولى متوسط في الإنتاج الكتابي متوسط.
- تلعب السندات دورا فعالا في الإنتاج الكتابي لأنها توضح المطلوب وتقود المتعلم إلى الأفكار التي تخدم موضوعه، وتساهم أيضا في تنمية الرصيد المعرفي واللغوي.
- ساهمة السّندات في إثراء معلومات التلاميذ وتحسن مستواهم في الإنتاج الكتابيّ.

نظرا لأهمية الإنتاج الكتابي وقيمته البالغة للمساهمة في تنمية المعارف اللغوية لدى المتعلمين إلا أن هذا لا يمنع من وجود صعوبات متعددة يواجهونها والتي نذكر من بينها صعوبات في اللغة وصعوبات في استرجاع وتوظيف المتكسبات القبلية وصعوبات في التراتيب.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- **القرآن الكريم:**

المعاجم:

1- ابن منظور جمال الدين الأنصاري، لسان العرب، دار صادر بيروت، ط 3، ج 5، مادة (ع-ب-ر)، لبنان، 1994.

2- سهيل إدريس وجبور عبد النور، قاموس المنهل فرنسي عربي، دار الآداب، بيروت، لبنان، 1999.

3- مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، القاهرة، ج 2، 1379هـ/1960م، باب الكاف.

4- مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، دار المعارف، مصر، 1392هـ/1972م.

5- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط 4، 2004، مادة (سند).

6- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكيولوجية، منشورات عالم التربية، الجزء الأول، 2006.

أولا: الكتب.

1- أحمد علي الكردي، محمود جلال، سمير عبد الوهاب، تعليم القراءة والكتابة في مرحلة الابتدائية، الدالية للطباعة والنشر، ط 2، 2004.

2- أزريل وحسونات محمد، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل، الجزائر، 2002.

3- أمال سنقوقة ومصطفى عوفي، المنظومة التربوية من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي في ظل التطورات التكنولوجية، 2006.

4- بوسمان كريستان، وماري، فرانسواز وجرافيي روحي وآخرون، أيّ مستقبل للكفايات، تر: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

5- جواكيم دولز، إدمي أولانيي، فيليب بيرينو وآخرون، لغز الكفايات في التربية، الطبعة الأولى، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

6- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.

7- حمدان محمد زايد، قياس كفاية التدريس وطرقه وفق وسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، د ط، الجزائر، 1986.

8- خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، د ط، 1438هـ-2017م.

9- الخوري أنطوان، طالب الكفاءة التربوية، دار الكتاب، الدار البيضاء، ط 3، 1967.

10- د. محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، ط 2، الجمهورية اليمنية صنعاء، 1441هـ/2019م.

11- زمام نور الدين، المقاربة بالكفاءات (النشأة والتطور)، مخبر المسألة التربوية في الجزائر، جامعة بسكرة، بدون سنة نشر.

12- علي الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية منهاجها طرق تدريسها، دار الشروق والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

13- عمراوي فاطمة، المقاربة بالكفاءات (بيداغوجيا الادماج)، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر، 2006.

14- فاخر عاقل، أسس البحث العلمي، دار العلم للملايين، بيروت، 1979.

15- فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء، ط 1، الأردن، 1430هـ/2009م.

16- فؤاد البهي السيد، عبد الرحمن سعد، علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.

17- مجد الدين محمد يعقوب، الفيروز أبادي، قاموس المحيط، دار الكتب العلمية، ط 1، 2004.

18- محمد الصويركي، التعبير الكتابي التحريري، دار مكتبة الكندي للنشر والتوزيع، ط 1، 2014.

19- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، الجائر، 2006.

20- محمود محمد غانم، مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة، ط 1، عمان، 2009.

21- مصطفى السايح، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، مكتبة الإشعاع الفنية، ط 1، الإسكندرية، 2001.

22- ميلود زغلول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، سبتمبر 2017.

23- هني خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع ابن، ط 1، د ب، 2005.

الرسائل الجامعية:

1- أسيا حربان، الوضعية المشكلة حسب المقاربة التواصلية كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط أنموذجا، مشروع مذكرة تخرج سنة ثانية ماستر.

2- بن فردية ضياء الدين، فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مذكرة لنيل شاهدة الماجستير، تخصص دراسات لسانية تطبيقية، 2015/2014.

3- شرقي رحيمة، بوسماحة نجاة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

4- عبد العزيز سمية، التدريس المقاربة بالكفاءات السنة أولى متوسط (الجيل الثاني)، مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر، تخصص لسانيات عامة، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف، الجزائر، 2018/2017.

5- لامية حمزة، البعد الادماجي في السّندات التعليمية وأثره في أسلوب المتعلم، السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر 2، 2008/09/10.

المجلات والملتقيات:

1- أشرقي رحيمة، بوساحة نجاة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

2- أم هاني رحماني، الإنتاج الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي قراءة تحليلية في الاختبارات البيداغوجية ومعوقات الممارسة، مجلة نسور المعرفة، المجلد 06، العدد 04، جامعة يحي فارس، المدية، الجزائر، ديسمبر 2020.

3- ربيعة عطاوي، عبد الحفيظ تحريشي، بناء وضعية تعليمية وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات، المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الأدب اللغات، جامعة طاهري محمد بشار، الجزائر، العدد 20، جوان 2018.

4- سمير جوهاري، طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 47، الجزائر.

5- اللجة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنية والرياضية، وزارة التربية الوطنية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016.

6- لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة المعارف، العدد 14، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البويرة، أكتوبر 2013.

7- مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ملتقى وطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية –في ضوء مقاربة الكفاءات–، الجزء الأول، منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللّغات، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، ديسمبر 2013.

8- وزارة التربية الوطنية، ادبارة الجامعة الخريفية حول المقاربة بالكفاءات في مختلف المواد التعليمية، مصلحة التكوين والتفتيش، مديرية التربية لولاية ورقلة، 2001.

9- لكحل لخضر، المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق، عدد خاص بملتقى التكوين للكفايات في التربية.

المواقع الإلكترونية:

1- أحمد محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، مكتبة الألوكة، www.alukah.net، 07/04/2022.

2- تامر الداودي، المقاربة بالكفاءات، المكتبة الرياضية الشاملة، موقع: www.sport.ta4a.us، أطلع عليه يوم: 25 أكتوبر 2014.

3- حسن كشاف، ضعف الإنتاج الكتابي عند متعلمي السلك الثانوي والإعدادي، شبكة الألوكة: www.aloukah.net، د.ط.

4- خير الدين هني، تأسيس المقاربة بالكفاءات، مجلة الشروق العربي، نقل عن موقع: www.Echoroukonline.com، تم نشره يوم: 2022/01/31، تاريخ الإطلاع: 24 مارس 2022، على الساعة: 15:26.

5- مدونة التربية الجزائرية edu.info.dz، 29 مايو 2017.

6- نقل من الموقع الإلكتروني: https://www.djelfa.info، تصفح يوم 2022/04/05.

7- وجيه المرسي أبو لب، أستاذ بجامعة الأزهر جمهورية مصر العربية: https://kenanaonlina.com، اطلع عليه يوم: 03 نوفمبر 2015.

ملاحق

الملحق رقم 01:

جامعة آكلي محند أولحاج

البويرة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

استمارة استبيان توظيف السّندات في الإنتاج الكتابيّ لدى تلاميذ السنة الأولى متوسّط دراسة تحليليّة وصفيّة.

إعداد الطالبتين : – حنان يقاش.

– مرية شلالي.

أساتذتنا الأفاضل:

في إطار إعداد مذكرة تخرج ماستر تخصّص لسانيّات تطبيقية بعنوان: "توظيف السّندات في الإنتاج الكتابيّ لدى تلاميذ السنة الأولى متوسّط دراسة تحليليّة وصفيّة"، نرجو من سيّادتكم المحترمة الإجابة على الأسئلة بوضع علامة (×) في الخانة التي تُعبّر عن وجهة نظركم بكلّ صدق وموضوعيّة ونحيطكم علما أنّ هذه المعلومات لا تستخدم إلاّ لغرض البحث العلمي.

ولكم جزيل الشكر.

1

استبيان خاصّ بأساتذة اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التعليم المتوسّط.

المحور الأول: بيانات عامّة.

- البلدية : .....
- الولاية : .....
- الإكمالية: .....

1/الجنس : - ذكر ☐ - أنثى ☐

2/ خريج الجامعة ☐

- المدرسة العليا للأساتذة ☐

3/ سنوات الخبرة في التعليم المتوسّط :

- أقلّ من 05 سنوات ☐
- أقلّ من 15 سنة ☐
- أكثر من 15 سنة ☐

4/ هل تلقّيت تكويناً: نعم ☐ لا ☐

5/ كيف كانت طبيعة التكوين : - جيّدة ☐

- متوسّطة ☐
- ضعيفة ☐

المحور الثاني: الإنتاج الكتابيّ.

1/ يشكو معظم الأساتذة من ضعف إنتاجات تلاميذهم الكتابيّة في رأيك هل الضّعف:

- عامّ ☐ - خاصّ بفئة معيّنة ☐

2/ هل يواجه التلاميذ صعوبات في الإنتاج الكتابي: نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

- إن كانت إجابتك بـــ "نعم " ما السبب وراء هاته الصعوبات : .....

.....

2

3/ كيف تجد ميل التلاميذ تُجاه الإنتاج الكتابيّ: كبير ☐ متوسّط ☐ ضعيف ☐

4/ بناء على خبرتك كيف ترى مستوى تلميذ السنة الأولى متوسّط في الإنتاج الكتابيّ:

جيّد ☐ متوسّط ☐ ضعيف ☐

5/ أيّ الانشطة تجدها أكثر ميلا عند تلاميذك : نشاط الإنتاج الكتابي ☐ نشاط التعبير الشفهي ☐

– اُذكر سبب ميلهم: .....

6/ هل يُحسن التلاميذ تنفيذ الوضعيات الإدماجيّة المطلوبة منهم: نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

7/ هل يّساهم التلاميذ في تفعيل حصص الإنتاج الكتابيّ: نعم ☐ لا ☐

8/ كيف تجد تفاعل التلاميذ مع نشاط الإنتاج الكتابيّ: كبير ☐ متوسّط ☐ ضعيف ☐

9/ هل ينفر التلاميذ من نشاط الإنتاج الكتابيّ: نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـــ "نعم". ما هي أسباب نفور بعض التلاميذ من نشاط الإنتاج الكتابي هل السبب راجع إلى:

صعوبته ☐ ليس حسب ميولهم ☐ لضعفهم في التعبير ☐

10/ ما هي أسباب ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ: .....

.....

11/ في رأيك هل الوقت المخصّص للإنتاج الكتابيّ كاف للتلميذ: نعم ☐ لا ☐

12/ هل تتقيّد بتدريس المواضيع المقرّرة في المنهاج: نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

13/ ما هي طرق علاج ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ: .....

.....

.....

.....

.....

3

14/ هل تقوم بمتابعة وتقويم الإنتاجات الكتابيّة للتلاميذ بدقّة: دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

المحور الثالث: السندات

15/ هل تلعب السندات دورا في الإنتاج الكتابيّ: نعم ☐ لا ☐

- إن كانت الإجابة بـــ "نعم" ما هو الدور الذي تلعبه السندات في الإنتاج الكتابيّ: .....

.....

.....

16/ هل ترى بأنّ السندات قد ساهمت في تنمية مهارات وقدرات التلميذ في الإنتاج الكتابيّ:

بشكل كبير ☐ نوع ما ☐ بشكل بسيط ☐

17/ هل تخدم السندات المحتوى المقرّر في الإنتاج الكتابيّ: دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

18/ هل تمكّن التلاميذ من استثمار هذه السّندات في إنتاجهم الكتابيّ: نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

19/ ما هي الحلول المناسبة بالنسبة لك كأستاذ ملق ومنفّذ للعمليّة التعليّمية للتخلّص من هذا الضعف لدى التلاميذ وتنمية قدراتهم ومهاراتهم الكتابيّة .....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم 02:

جامعة أكلي محند أولحاج

-البويرة-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

استبيان:

خاص بتلاميذ السنة الأولى متوسط.

من إعداد الطالبتين: – حنان يقاش.

– مرية شلالي.

عزيزي التلميذ هذا الاستبيان موجّه لك في إطار إنجاز مذكرة ماستر في تخصّص لسانيات تطبيقية، يرجى منك وضع علامة (×) أمام الجواب الذي تراه مناسبا بحيث تكون الإجابة مقنعة ودقيقة تبدي فيها رأيك بكل حريّة ودون أي انحياز.

ولك منّا جزيل الشكر.

المحور الأول: البيانات الشخصيّة.

البلدية: .....

الولاية: .....

المؤسّسة: .....

1)**الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

2)**مُعيد السنة:** نعم ☐ لا ☐

1

المحور الثاني: أسئلة اختيارية.

1)هل تُحبّ حصة الإنتاج الكتّابي: نعم ☐ لا ☐

2)كيف ترى نشاط الإنتاج الكتابي: شيّق ☐ عادي ☐ مملّ ☐

3)أيّ من الأنشطةُ تُفضّل:

الإنتاج الكتابيّ ☐ الإنتاج الشّفهيّ ☐

القراءة المشروحة ☐

4)هل تُواجه صعوبات في الإنتاج الكتابيّ: نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بـــ "نعم"، ما هي هاته الصعوبات ؟

✓ صعوبات في التّركيب ☐

✓ صعوبات في توظيف قواعد اللّغة ☐

✓ صعوبة في استرجاع وتوظيف المكتسبات القبليّة. ☐

5)هل تلتزم بما يطلب منك في الإنتاج الكتابي:

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

6)هل ترى أنّ مستواك في الإنتاج الكتابي يتحسّن مع مرور الوقت:

نعم ☐ لا ☐

7)هل يقيّم أستاذك إنتاجك الكتابيّ وينبّهك إلى الأخطاء الإملائيّة ويصحّحها:

نعم ☐ لا ☐

8)هل يكون السّند المُقدّم لك خادم للموضوع:

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

2

9)هل تَعتبر السّند ركيزة لا يمكنك الاستغناء عنها في إنتاجك الكتابيّ:

نعم ☐ لا ☐

10) هل ساهمت السّندات في إثراء معلوماتك وتحسين إنتاجك الكتابيّ:

نعم ☐ لا ☐

3

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

شكر وتقدير .....

إهداء .....

مقدمة: 1

الفصل الأول: المقاربة بالكفاءات مفاهيم أساسية. 5

المبحث الأول: تحديد المفاهيم والأسس. 6

المطل بالأول: مفهوم المقاربة بالكفاءات. 6

1- المقاربة..... 6

1-1- لغة 6

2-2- اصطلاحا "المقاربة L'approche"..... 6

2- الكفاءة 7

2-1- لغة 7

المطلب الثاني: نشأة المقاربة بالكفاءات وجذورها. 10

1- نشأتها..... 10

2- جذور المقاربة بالكفاءات 11

1-1- النموذج البنائي: model constanctiviste 11

1-2- البنائية الجديدة Modèle néo construdivisites 12

1-3- النموذج السوسيوبنائي التفاعلي Modèle socioconstructiviste interactif.
12 .....
1-4- النموذج المعرفي Modèle cognitiviste..... 13
المطلب الثالث: مبادئها..... 14
المطلب الرابع: أنواع الكفاءات وخصائصها. 16
1- أنواع الكفاءات..... 16
1-1- الكفاءات القاعدية "Compétence de nase"..... 16
1-2- الكفاءات الختامية "Compétence torminale" 18
1-4- كفاءات المادة "Compétence de porgarmance"..... 17
1-5- الكفاءة المستعرضة (العرضية):..... 17
1-6- الكفاءة الوجدانية "affective" 17
2- خصائص نص الكفاءات..... 19
المطلب الخامس: مكونات المقاربة بالكفاءات ومزاياها..... 21
أولا: مكونات الكفاءة. 21
3- الوضعية 23
ثانيا: مزايا المقارنة بالكفاءات..... 24
1- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار 24
2- تحفيز المتعلمين على العمل..... 24

3- تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات الميول والسلوكات الجديدة..... 24

4- عدم إهمال المحتويات (المضامين)..... 25

5- اعتبارها معيار للنجاح المدرسي..... 25

المطلب السادس: أهداف المقاربة بالكفاءات..... 25

المبحث الثاني: الإنتاج الكتابيّ. 27

المطلب الأول: مفهوم التعبير لغة واصطلاحا. 27

المطلب الثاني: مفهوم الكتابة لغة واصطلاحا..... 29

2- الكتابة..... 29

المطلب الثالث: الإنتاج الكتابيّ 31

1- تعريف الإنتاج لغة واصطلاحا..... 31

2- الانتاج الكتابيّ 32

3- الفرق بين التعبير الكتابيّ والإنتاج الكتابيّ..... 32

المطلب الرابع: أسباب ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ. 33

1- ما يعود للمعلم..... 33

2- ما يعود للمتعلم..... 34

المطلب الخامس: أساليب علاج ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابيّ. 35

المطلب السادس: مفهوم السّندات وأنواعها. 37

1- مفهوم السّندات 37

2- أنواع السّندات..... 39

2-1- سندات تربوية رسمية..... 39

2-2- السّندات التربوية الخاصة 40

المبحث الأول: آليات العمل الميداني..... 41

1- أداة الدراسة 42

2- العينة التي أجريت عليها الدراسة..... 42

3- مجال الدراسة..... 43

المبحث الثاني: تحليل ودراسة نتائج الاستبيان 44

تمهيد 43

1- تحليل ودراسة نتائج الاستبيان الموجه للأساتذة..... 45

2- تحليل ودراسة نتائج الاستبيان الموجه للتلاميذ. 75

خاتمة 90

ملاحق 99

فهرس المحتويات..... 109