الجُمْهُورية الجَزَائِرية الدِيمقراطية الشَعْبِية

وِزَارَة التَعْلِيم العَالِي والبَحْث العِلْمِي

جَامِعَة يَحْيَى فَارَس بالمدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

صعوبات التقويم في التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات

السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب أنموذجاً

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبتين:

*بوجمعة حدة

*راشدي زينب

إشراف الأستاذ:

*عبابسي ميلود

السنة الدراسية 2021م/2022م 1443هـ/1444هـ


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم وبه نستعين وعليه نتوكل، والصلاة والسلام على من بُعث رحمة للعالمين وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد

ها نحن اليوم نخطو آخر خطواتنا في مشوارنا الجامعي،

دخلنا بأحلام وتخرجنا اليوم بتحقيقها وكل الفضل يعود إلى ما رزقنا الله من نعم،

فالحمد والشكر لله.

نتقدم بجزيل الشكر، وعظيم الامتنان والتقدير إلى الأستاذ الفاضل

"ميلود عبابسي" لتفضله بالإشراف على إنجاز هذا البحث، وإخراجه الى حيز الوجود بعدما كان مجرد فكرة، فجزاه الله عنا خير الجزاء وجعله الله نبراس علم تستضيء به الأجيال.
وأخيرا لا نملك إلا الدعاء بالخير لكل من مد لناٌ يد العون وساعدنا في إنجاز هذا البحث.

حدة و زينب

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا:

إلى من رآني قلبُها قبل عينيها، إلى من كانت الجنة تحت قدميها،

إلى من أحبت دون مقابل، هذه الكلمات أكتبها إليك بمداد قلبي وأبعثها إليك مع عبير الورود، "أمي الغالية أدامك الله ورعاك منارة دائمة في حياتي.

إلى من زرع الشجاعة والطمأنينة منذ الصغر، الذي تخطى الصعاب ومشاق الحياة من أجل راحتي أبي العزيز "محمد" حفظك الله ورعاك. ولا أوفيهما حقهما غير أن أدعو الله أن يمنحهما الصحة وطول العمر.

إلى رفيق الدرب وسندي وصديق الأيام بحلوها ومرّها زوجي الغالي "خالد".

إلى عزوتي وضحكتي أخي الغالي " عبد الرحمان." وأختيّ الصغيرتين "سرين وماريا".

إلى صديقتي ورفيقتي التي لم تدّخر جهداً في هذا البحث: "بوجمعة حدة."

إلى كل من ذكرهم القلب ونسيهم القلم.

وفي الأخير أرجو من الله عّز وجل أن يجعل عملنا هذا

في الدنيا نافعاً وفي الآخرة شافعا.

زينب

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا:

إلى من لا يضاهيهما أحد في الكون، إلى من أمرنا الله ببرّهما، إلى من بذلا الكثير، وقدّما ما لا يمكن أن يردّ، إليكما تلك الكلمات أمي وأبي الغاليين، أهدي لكما هذا البحث؛

فقد كنتما خير داعم لي طوال مسيرتي الدراسية.

إلى رفيق روحي من أخذ بيدي نحو ما أريد، وأعاد إليّ ثقتي بقدرتي على التقدّم:

إليك زوجي العزيز "منير."

إلى من حلّت بركة وجودهم في حياتي، وملأت ضحكاتهم الجميلة عمري، بناتي:

"لجين"،"ملاك"،"جنان."

إلى أختي الغالية وابنتيها: "سرين"، "هديل".

إلى إخوتي وكل أولادهم.

إلى صديقتي ورفيقتي في هذا البحث " راشدي زينب."

حدة

مقدمة

الحمد لله الذي خلق الإنسان وميزه عن كل المخلوقات بالعقل وجعل له البيان، والصلاة والسلام على خير الأنام؛ الذي أوتي الحكمة وفصاحة الكلام سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام.

تعد اللغة العربية من أهم الوسائل التي تمكّن المتعلم من التواصل مع غيره، ولهذا حظيت بمكانة مرموقة في المجال التعليمي بكل فروعه ، كما يُعد التعبير الكتابي من أهم أنشطة اللغة التعلُّمية، ذلك لأنه متداخل ومتشابك من حيث أهدافه مع فروعها الأخرى؛ فالتعبير الكتابي هو المجال المناسب لاستثمار كل التعلّمات المحصلة في مجال اللّغة العربية ، فمكانته من هذه الناحية تتجلى في كونه استثمارا لمعارف المتعلم اللغوية : نحوية وصرفية وبلاغية وغيرها من معلومات في مختلف الأنشطة؛ فكلها تؤدي إلى تطوير مهارة المتعلم الكتابية، فيكتب بطريقة سليمة، ويُكوّن قاموسا لغويا ثريا.

أولى المنهاج ـ في ظل المقاربة بالكفاءات ـ أهمية كبيرة للتعبير الكتابي باعتباره نشاطا يدرب المتعلم على استخدام اللغة في كل المواقف، وتوظيفها بشكل سليم، وهذا ما ينمي عنده الكفاءة اللغوية ويمكنه من التعبير بشكل سلس وصحيح، لأن علاقة التعبير الكتابي بغيره من الأنشطة الأخرى، هي علاقة ترابط وتكامل، فهو النتيجة الختامية للفعل التربوي، ولذلك جاء هذا التسلسل في تدريس أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، نهاية كل وحدة تعليمية حتى يوظف المتعلم مكتسبات الوحدة، ويكتب الموضوع المطلوب منه انطلاقا من النص المبرمج في بداية الوحدة "النص الأدبي" بكل روافده مع مراعاة السلامة اللغوية والجمالية والإبداعية.

ولكي يستطيع الأستاذ الحكم على منتوج المتعلمين الكتابي من حيث السلامة اللغوية والجمالية الإبداعية لابد من تقويم هذا المنتوج بتصحيح مواضيع المتعلمين ، والوقوف على الأخطاء وتصحيحها وتوجيه المتعلمين إلى تفاديها، ومنه فتقويم التعبير الكتابي يعتبر تقويما لجل النشاطات الأخرى، باعتباره محك التقويم والتقييم في ظل المقاربة بالكفاءات، إلا أن الأساتذة يجدون صعوبات كثيرة أثناء عملية التقويم، وذلك راجع ـ في تقديرنا ـ لعدم اهتمام

واضعي المنهاج بعملية التقويم بوضع تعليمات ظاهرة تحكمها من جهة، وعدم التزام المتعلمين بالتعليمة التي يحددها الأستاذ من جهة أخرى. لهذا رأينا أن يكون موضوع بحثنا "صعوبات تقويم التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، "كما اخترنا السنة الأولى ثانوي جذع.مشترك.آداب، أُنموذجا. باعتبارها تمهيداً للمرحلة الثانوية، والتي تليها مراحل أخرى مهمة.

أسباب اختيار الموضوع: هناك عدة أسباب تدفعنا لاختيار هذا الموضوع، منها: الموضوعية والذاتية.

الأسباب الموضوعية:

ـ إهمال الوثائق التربوية لتقنيات تقويم هذا النشاط المهم.

ـ افتقار جل التلاميذ للمهارات الأساسية التي تمكنهم من كتابة موضوع ذي مستوى.

ـ التعبير الكتابي لم يعطى حقه ولم يكن له الاهتمام الكافي كنشاط لغوي وظيفي يستمد طاقته من النشاطات الأخرى من بلاغة و نحو وصرف ...

ـ غياب شبكات التقويم التي تهدف الى ضبط تصحيح منتوج التلاميذ الكتابي.

الأسباب الذاتية:

ـ ممارستنا للتدريس في المرحلة الثانوية والوقوف على صعوبات كثيرة أثناء عملية تقويم منتوج التلاميذ الكتابي.

ـ حضورنا ملتقى تربويا حول التعبير الكتابي ومكانته المهمة في ضوء المقاربة بالكفاءات، وطرح الأساتذة انشغالاتهم على المفتش التربوي بشأن عملية التقويم، مع تسجيلنا لهوة كبيرة بين ما يعانيه الأساتذة من صعوبات في تقويم نشاط التعبير الكتابي، وما يراه رئيس الندوة التربوية "المفتش التربوي".

كل هذه الأسباب دفعتنا للبحث في هذا الموضوع، ومن أجل معالجته طرحنا الإشكالية الرئيسية التي مفادها:

ما طبيعة الصعوبات التي يواجهها أساتذة المرحلة الثانوية في تطبيق التقويم في نشاط التعبير الكتابي باعتباره المحصلة النهائية لعملية التعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

وتتفرع هذه الإشكالية إلى مجموعة من التساؤلات:

ـ ما هي الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في السنة الأولى ثانوي في تطبيق تقويم نشاط التعبير الكتابي؟ ـ هل يتوافق التقويم في التعبير الكتابي مع طريقة التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات؟ وما علاقة التقويم بكل من التقييم والقياس؟ ـ هل تغيرت طريقة تدريس نشاط التعبير الكتابي بتغير المنهاج التربوي؟ وهل أثر هذا التغير في عملية التقويم؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات طرحنا الفرضيات الآتية:

الفرضيات

- يواجه أساتذة المرحلة الثانوية صعوبات في تطبيق التقويم في نشاط التعبير الكتابي، وذلك راجع لعدم اهتمام بعض الأساتذة بهذا النشاط، بالإضافة إلى إهمال المتعلمين ونقص الحجم الساعي.
- لا يتوافق التقويم مع طريقة التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات.
- تغيرت طريقة التدريس بتغير المنهج التربوي لأن التعبير الكتابي أصبح كفاءة ختامية.
- عدم اهتمام الأساتذة بهذا النشاط إلى درجة إلغاء بعضهم له.

ومن هذا المنطلق قسمنا بحثنا إلى مقدمة وفصلين وخاتمة، الفصل الأول نظري والثاني تطبيقي؛ عرضنا في المقدمة لمحة عن التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات وعلاقته بالأنشطة الأخرى، بالإضافة إلى أسباب اختيار البحث وإشكالياته وفرضياته، والمنهج المتبع فيه، والدراسات السابقة له، وكذا الصعوبات التي واجهتنا في إنجازه .

أما الفصل الأول ـ وهو القسم النظري في بحثنا ـ فعنوانه: تقويم التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات وقسمناه إلى ثلاثة مباحث، المبحث الأول بعنوان: التقويم مفاهيم وتعريفات وتناولنا فيه مفهوم التقويم ومفهوم التقييم والعلاقة بينها، وكذلك مفهوم القياس والعلاقة بين القياس والتقييم والفرق بين التقويم والتقييم والقياس ووظائف التقويم وأنواعه، بالإضافة لسلالم التقويم، وذلك للتفريق بين التقويم ومرادفاته.

بينما وسمنا المبحث الثاني بـ: مفاهيم التعبير الكتابي، وتناولنا فيه مفهوم التعبير وأنواعه بشكل عام، وأهمية التعبير الكتابي وأنواعه، بالإضافة إلى مهارات التعبير.

وتناولنا في المبحث الثالث الذي عنوناه بـ: المقاربة بالكفاءات مفهوم المقاربة بالكفاءات في الحقل التعليمي من حيث: مبادؤها وأسسُها وخصائصُها وأهدافُها، وذلك لمعرفة ما أضافه هذا المنهج للحقل التربوي.

أما الفصل الثاني ـ والذي يمثل القسم التطبيقي من البحث ـ فهو بعنوان: دراسة ميدانية تحليلية لصعوبات تقويم التعبير الكتابي في السنة الأولى ثانوي، وهو مقسم بدوره إلى ثلاثة مباحث، المبحث الأول بعنوان: التعبير الكتابي في الوثائق التربوية الجزائرية؛ وتناولنا فيه تعريف التعبير الكتابي في الوثائق التربوية، وتصورات المنهاج لتدريس نشاط التعبير الكتابي، وكذلك تصورات الوثيقة المرافقة لتدريس هذا النشاط، كما تطرقنا إلى الأسس المعتمدة في تقويم التعبير الكتابي.

وجاء المبحث الثاني بعنوان: دراسة لعينات من مواضيع التعبير الكتابي المصححة، وفيه قمنا بدراسة مجموعة من أعمال المتعلمين مصححة من قبل الأساتذة، وقمنا بمقارنة طريقة تصحيحهم بما جاء في المنهاج عن التقييم.

أما المبحث الثالث فقد خصصناه لتحليل نتائج الاستبيان، وذكرنا أهم النتائج التي توصلنا إليها، وأنهينا بحثنا بخاتمة عرضنا فيها نتائج العامة التي توصلنا إليها، وتضمنت: الصعوبات التي يواجهها الأستاذ في تقويمه للتعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، و أهم الأسباب التي تقف وراءها، مع اقتراح الحلول المناسبة، بالإضافة إلى الملاحق التي وضعنا فيها نسخة من الاستبيان وعينات من الأوراق المصححة، و بعض المصطلحات البيداغوجية التي ذكرناها في البحث، و قائمة المصادر والمراجع وفهرس الموضوعات مع ملخص البحث باللغتين الإنجليزية والفرنسية.

منهج البحث:

اتبعنا في بحثنا هذا المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي، وقد سعينا من خلاله للوصول إلى إجابات للأسئلة المطروحة في بحثنا وهو منهج يناسب بحثنا، حيث استعملنا المنهج الوصفي في الفصل الأول، وذلك لوصف الظاهرة المدروسة "صعوبات تقويم التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات" فوصفنا كل ظاهرة على حده، ثم انتقلنا إلى المنهج التحليلي الإحصائي في الفصل الثاني فقمنا بإحصاء العينات والاستمارات ثم تحليلها واستخلاص النتائج.

الدراسات السابقة:

هناك عدة دراسات سبقت هذا البحث منها ما وجدناه في مكتبة الجامعة، وهي دراسات تخص شهادة الماستر وبلغت حوالي عشرين مذكرة، تناولت في مجملها الصعوبات

التي تواجه التلاميذ أثناء تحرير مواضيع التعبير الكتابي، وقد ركزت جُلها على التلاميذ وأهملت الأستاذ الذي هو جزء مهم من عملية التعليم. ومن الدراسات السابقة التي اعتمدناها في إنجاز بحثنا:

شهادة ماجستير في علوم التربية بعنوان :"تقويم أهداف أسئلة الامتحانات لنيل شهادة التعليم الأساسي في ضوء تصنيف بلوم"، وهي دراسة لحريزي موسى إبراهيم تحت إشراف الطيب بالعربي، جامعة الجزائر، 1994، استعمل فيها المنهج الوصفي التحليلي وركز على الجانب التطبيقي سعيا منه لوضع آليات إجرائية تمكن الأستاذ من التحكم في أساليب التقويم وكيفياته، أما نحن فعالجنا في بحثنا هذا جانب آخر وهو صعوبات التقويم في التعبير الكتابي.

صعوبات البحث

أكثر الصعوبات التي واجهتنا كانت في القسم التطبيقي وتمثلت في:

ـ إلغاء معظم الأساتذة نشاط التعبير الكتابي وتعويضه بحصة النص {الأدبي /التواصلي}

وهذا ما أدى إلى شح في العينات المدروسة، بالإضافة إلى رفض بعض الأساتذة إمدادنا بالمواضيع المصححة لدراستها وهذا يعود ـ ربما ـ لأسباب بيداغوجية. ومن بين الصعوبات أيضا تحديد إدارة الجامعة لعدد صفحات البحث، وهذا ما دفعنا إلى التخلي عن كثير من المعلومات.

آفاق البحث:

ركزنا في بحثنا على الصعوبات التي تواجه الأستاذ في تقويمه لمواضيع التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، وأثناء ذلك صادفتنا عدة مواضيع لها علاقة ببحثنا لم نشأ التطرق إليها منها: ـ ضعف مستوى الاستعمال الكتابي للغة العربية في الوسط التعليمي، التعبير الكتابي بين الوثائق التربوية والواقع التعليمي .

وإذ نذكرها هنا فإن هدفنا من ذلك توجيه عناية الباحثين ـ من بعدنا ـ للخوض فيها ومعالجتها، ومن ثم الإسهام في رقي مستوى استعمال اللغة العربية كتابة ومشافهة .

وفي الأخير نتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف "عبابسي ميلود" الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته، ولم يدخر جهدا في مساعدتنا حتى يخرج هذا العمل الذي إلى النور، كما نتقدم بالشكر إلى السادة الأساتذة أعضاء لجنة القراءة والتقييم.

والله من وراء القصد

المدية في جوان 2022

حدة بوجمعة و زينب راشدي

القسم النظري

الفصل الأول

تقويم التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات

الفصل الأول تقويم التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: التقويم مفاهيم وتعريفات.

أولا: التقويم (لغة و اصطلاحا).

ثانيا: ـ التقييم (لغة و اصطلاحا).

ـ العلاقة بين التقييم و التقويم.

ثالثا: ـ القياس (لغة و اصطلاحا).

ـ العلاقة بين القياس والتقويم.

ـ الفرق بين التقويم و التقييم و القياس.

رابعا: وظائف التقويم.

خامسا: أنواع التقويم.

سادسا: سلالم التقويم

تمهيد:

إن تحديد المفاهيم والمصطلحات أولى خطوات البحث العلمي يقول **(عزيزي عبد السلام)** " يقال لدى علماء الفكر والفلسفة أنه ليس هناك أصعب من قضية تحديد المفاهيم لغوياً وتصويرياً سواء أكانت علمية أو أدبية أو فلسفية أو تربوية. ذلك أن هذه المفاهيم كثيراً ما تتحكم فيها وتطغى عليها تصورات ومنطلقات تجعلها ذات طابع أيديولوجي يزيد من حصرها وتحديدها".[1]

لذلك نجد أن المصطلحات يختلف تعريفها من باحث إلى آخر ليس انطلاقا من الأيديولوجية فحسب بل من المصادر والمراجع التي أُخَذت منها المادة.

ومن المفاهيم التي سنتناولها بالدراسة: التقويم، التقييم، القياس، وذلك لأن بعض الدارسين يرون أن التقويم مرادف للتقييم والقياس، في حين يرى البعض الآخر أن لكل مصطلح مفهوماً خاص به يختلف عن المصطلح الآخر.

يمثل التقويم أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية، فهو يمكننا من معرفة ما تحقق من الأهداف المسطرة قبل بداية الفعل التعليمي، بالإضافة إلى أنه عمل منظم وهادف يقوم على أسس ومعايير نهدف من خلاله إلى تقويم العملية التعليمية والتربوية.

[1]-عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة، دط، الجزائر، 2003، ص2 .

المبحث الأول: ماهية التقويم.

أولا: مفهوم التقويم

لغة: جاء في لسان العرب: "قَوَّمَ الأمر أزال اعوجاجه وأقامه والقِيمة ثمن الشيء بالتَّقويم نقول: تقاوموه فيما بينهم ويقال كم قامت ناقتك أي كم بلغت وقد قامت الأَمَةُ مائة دينار أي بلغت قيمتها مائة دينار، وقامت الدَّابة وقفت والقِوَامُ العدل وقوام الأمر بالكسر نظامه وعماده". [1]وهو بهذا يتضمن التعديل والتصحيح وذلك بعد بيان قيمة الشيء.

وورد في القاموس المحيط: "إنَّ التَّقويم من قَوَّمَ يقَوِّم تقويما قوّم الشيء أزال اعوجاجه، وقَوَّمَ المَتاع جعل له قيمة معلومة، وقوّمه أي عدَّله فهو تقويم. [2]

أمّا في المنجد في اللّغة والأعلام، فقد جاءت كلمة "قَوَّم الشيء وقوَّم دَرْأَهُ، بمعنى أزال اعوجاجه وإقامة المائل والمعوج أي عدله ويقال في التعجب: ما أَقْوَمَهُ! أي ما أكثر اعتداله، أي مستقيم، وفلان أَقْوَمُ كلاماً من فلان أي أعدل(...).[3]

ومن خلال استعراضنا لمختلف معاني كلمة "قَوَّمَ" نلاحظ أنها تشير كلها إلى معنى الاستقامة والاعتدال وهي تشير إلى ما هو مضاد للاعوجاج .

اصطلاحا: "هو عملية استخدام البيانات أو المعلومات المتوفرة حول قضية أو مسألة تربوية ما بهدف إصدار أحكام حولها إيجاباً أو سلباً أو بهدف التحقق من مدى التطابق بين الأداء والأهداف[4]".

أي هو تشخيص يهدف إلى إصدار الحكم المناسب واتخاذ أفضل القرارات أو إعطاء حكم بناء على وصف كمي أو كيفي؛ وهناك تعاريف أخرى تهدف إلى مقارنة الأهداف المسطرة مع النتائج المحققة وهي كالتالي :

---

[1]ابن منظور جمال الدين ، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وأخرون دار الصادر، لبنان، د.ط، ج12، د.ت، ص225.

[2]الفيروزأبادي، القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، ط1، 1955، ص168 .

[3]لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، دار الشروق، لبنان، ط40، 2003، ص664.

[4]النشواتي عبد المجيد ، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، د.ط، 2003، ص600.

ـ تعريف بلوم"BLOOM.B.S:التقويم هو اصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار وأنه يتضمن استخدام معايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون كميا أو كيفيا."[1]

ـ تعريف ديكا تال"DEKETELE.S.M: :التقويم هو مجموعة معلومات وجيهة صالحة وكافية لبحث درجة المطابقة بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة مقاييس مطابقة للأهداف المحددة من البداية أو معدلة خلال العملية من أجل أخذ القرار ويعرفه جرو لند : "GRONLUND.N.E:هو عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية وهي تتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة إلى حكم على القيمة.[2]

ـ تعريف الدمرداش سرحان: "التقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية التعلمية ورفع مستواها وتحقيق أهدافه."[3]

ـ تعريف محمد خليفة بركات: «التقويم قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية ومعرفة مدى القرب أو البعد من تحقيق هذه الأهداف[4]".

إذا تأملنا هذه التعاريف نجد أن السمة أو الخاصية المشتركة بينها هي قياس مدى بلوغ الأهداف المسطرة مسبقا وإصدار الأحكام بالتقويم، وتقدير مدى التحسن والتقدم، والحكم على كل ذلك بالمقارنة بين الأهداف والنتائج المحصلة؛ وعلى أساس ذلك الحكم يكون العلاج من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية.

---

[1]بنجامين بلوم، تقييم الطالب الجامعي والتكويني، تر: محمد أمين مفتي، دار المريخ، الرياض 1983، إبراهيم حزيري تقويم أهداف أسئلة الامتحانات لنيل شهادة ماجستير ،1993، جامعة الجزائر، ص24.

[2]نفس المرجع ص14.

[3]الدمرداش سرحان، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، د.ط، الكويت،1979،ص115.

[4]بركات محمد خليفة ،مناهج البحث العلمي في التربية و علم النفس، دار القلم،ط2،الكويت،1984،ص17.

إن التعاريف السابقة الذكر كلها متأثرة بفكرة العالم الأمريكي رالف تايلر " TAYLOR.Rلأنه هو من أدخل فكرة تحديد الأهداف أثناء بناء البرامج التربوية حتى تسهل عملية المقارنة في الأخير مقارنة النتائج المرجوة من العملية التعليمية التعلمية".[1]

وإذا ربطنا هذه التعاريف بموضوع بحثنا "التقويم في التعبير الكتابي "، فإن هذه التعريفات تصب في موضوع بحثنا لأن نشاط التعبير الكتابي له أهداف مسطرة منذ البداية (بداية البرنامج الدراسي) للوصول إلى هدف ختامي أو نتيجة ختامية مفادها: مدى قدرة التلميذ على محاكاة النصوص المختلفة التي يدرسها طوال السنة، وإنتاج نصوص جديدة على منوالها، وبهذا يكون التقويم بالمقارنة من بين الأهداف المسطرة والنتائج المحققة.

ثانيا: مفهوم التقييم:

يدور نقاش كبير حول هذا المصطلح في القواميس التربوية واللغوية، فهناك اختلاف بخصوص مدى صحة لفظ التقييم؟ لذلك نحاول تناول هذا المفهوم.

ما هو شائع عن تعريف التقييم أنه إعطاء قيمة للسلوكات دون تجاوز لإصدار الأحكام، وهذا ما يتوافق مع التعريف الذي اقترحه الأستاذ أرزقي بركان الذي يرى أنه "عملية سلوكية تهدف إلى إصدار حكم حول ظاهرة معينة كما هي ملاحظة دون القيام بردود أفعال ممكنة لإصلاح الاعوجاج".[2]

أو بمعنى أدق: التقييم هو إصدار حكم وكفى (كالنجاح والرسوب)؛ ويعرفه جرو لاند " GROULANDأنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ".[3]

ومما سبق نستخلص أن التقييم عملية إصدار حكم على قيمة الشيء أو مدى تحقيقه للأهداف التربوية، دون محاولة معالجة نقاط الضعف وتصحيحها، فهو مجرد إصدار حكم قيمي على المنتوج الذي يقدمه التلميذ .

---

[1] الديلمي وآخرون، المناهج بين التقليد والتجديد تخطيطا وتقويما وتطويرا، دار الأسامة للنشر، أردن د.ط،2007،ص162 .

[2] سمارة عزيز وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، عمان، ط1، 1998، ص13.

[3] سبع محمد أبولبدة، مبادئ القياس النفسي و التربوي، دار الحلزونية،عمان،ط1، 2008، ص59

3.2العلاقة بين التقويم والتقييم :

يأخذ التقويم والتقييم عند الباحثين والدارسين المعنى ذاته–كما ذكرنا سابقا–إلا أنّ كلمة تقويم هي الأكثر استعمالا، فهي تعنى بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء تعديله أو تصحيح ما اعوج منه، فهناك فرق بين التقويم والتقييم:

أ) –من حيث الغرض: فالتقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية، أما كلمة التقييم فتدل فقط على إعطاء قيمة لذلك الشيء، ومن هنا فالتقييم جزء من التقويم، فمثلا نحن نقيم المتعلم لنقومه، أي نثمن ما لديه من معلومات ونبيّن قيمتها ثم نخلّصه من نقاط الضعف.[1]

ب) –من حيث التوقيت: يختلف التقويم عن التقييم من ناحية توقيت القيام بهما، فالتقويم عملية تتسم بالاستمرارية أي من بداية العام الدراسي إلى نهايته، أما التقييم فهو منحصر من ناحية الزمن أي متعلق بفترة زمنية محددة مثل تقييم المتعلم في امتحان فصلي محدد. من هذا نستنتج أن التقييم عملية جزئية من عملية أكبر وهي التقويم.

ثالثا: مفهوم القياس:

1.3لغة: قَاسَ الشيء يقيسه قِيساً وقِيَاساً واقْتاسه وقيسّه "إذا قدر على مثله" وقال: يقال: قايسْت بين شيئين إذا قادرت بينهما".[2]

وفي تعريف ثان قُسْتُ الشيء بالشيء قَدَرْتُه على مِثَاله ويُقَالُ بَيْنَهُمَا قِيسَ رمح وقَاسُ رمح أي قَدر رمح.[3]

2.3اصطلاحا: "يشار به عادة الى القيمة الرقمية (الكمية) التي يحصل عليها الفرد في اختبار ما ولا يلحق بأحكام حسب رأي "ستيفنز"، عكس ما يراه "كرو نباخ" الذي يعتبره طريقة منظمة للمقارنة بين سلوك شخصين أو أكثر انطلاقا من وحدة أو معيار معين".[4]

---

[1] المرجع السابق،ص87

[2] ابن منظور جمال الدين ، لسان العرب، مصدر سابق، ج6،ص186.

[3] الجوهري أبو نصر إسماعيل، تاج اللغة وصحاح العربية، دار الحديث، القاهرة، د.ط، 2009/1430، ص979 .

[4] الحيلة صالح محمد محمود ، التصميم التعليمي نظرية و ممارسة، دار الميسرة، عمان،ط1، 1999، ص401.

ونستخلص من التعريف أن القياس عبارة عن عملية تُعنى بالوصف الكمي لشيء ما، أي هو جمع المعلومات من أجل تقدير هذه الأشياء تقديرا كميا مقارنة بقواعد محددة.

3.3خصائص القياس:

للقياس خصائص عدة نذكر منها:

-عند القيام بعملية القياس لشيء محدد يتم قياس كل خاصية على حده، فالقياس التربوي يتسم بثبات متغير.

-لقياس سمة محددة أو كمية محددة يتم عزل السمات عن بعضها، ثم تتم عملية القياس.

-عملية القياس لا تحكم على المتعلم في كل مادة يتم تدريسها.

-أدوات القياس غير مقننة (....) أي ليس لها قانون يحكمها.

-عملية القياس غير مباشرة، فمثلا نحن لا نقيس التحصيل بعينه وإنما نستدل عليه من أداء التلاميذ.[1]

4.3العلاقة بين القياس والتقويم:

هناك كثير من الدارسين من يعتبر القياس مرادفا للتقويم، وفي الحقيقة إن "التقويم أعم من القياس." [2] القياس جزء أساسي من عملية التقويم، ففي حين ينتهي القياس برصد الدرجات فإن عملية التقويم هي إصدار حكم حول هذه الدرجات، ولا يكتفي بإصدار الحكم فقط، بل يقوم ـ كما ذكرنا سابقاـ بالتصحيح والتعديل. إذا فالقياس هو جزء مهم لا يمكن الاستغناء عنه في عملية التقويم.

ويمكن أن نحصر أهم الفروق بين التقويم والقياس فيما يلي:[3]

-يهتم القياس بوصف الصور والسلوكيات، أما التقويم فإنه يحكم على قيمة هذا السلوك ويسعى إلى تعديله وتصحيحه إن كان خاطئا.

---

[1]قاسم علي الصراف، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، الإمارات ، د.ط، 2002،ص14.

[2]نفس المرجع ، ونفس الصفحة.

[3]راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط1، 2009، ص413.

-يستفيد التقويم من عملية القياس ولكنه ليس قاصرا عليها، فالقياس وسيلة من وسائل التقويم وهو أسبق منه.

-يركز التقويم على مجموعة من الأسس والتي لا غنى عنها مثل الشمول والاستمرارية والتنوع (...) بينما يركز القياس على الدقة الرقمية فقط.

5.3الفرق بين التقويم والتقييم والقياس:

جدول رقم(01) [1] يبين لنا الفرق بين التقويم والتقييم والقياس:

المصطلح	التعريف	المفهوم المرادف	النقاط المرجعية
التقويم	هو العملية التي يتم بواسطتها تحديد جودة الشيء.	حكم قيمي	أهداف تربوية. .غايات تربوية أغراض تربوية.
التقييم	هو استخدام القياس في جمع المعلومات والبيانات وهو يميل إلى أداء الطالب التعليمي.	حكم قيمي	أهداف تربوية. غايات تربوية. أغراض تربوية.
القياس	هو العملية التي يتم بواسطتها إعطاء أرقام للأشياء تبعا للقواعد.	تمثيل رمزي(بالأرقام).	سمات، خصائص، سلوك.

رابعا: وظائف لتقويم

للتقويم وظائف عدة، ويمكن بسط هذه الوظائف كما يلي :[2]

أ) -وظيفة التوجيه: تتلاءم هذه الوظيفة مع التقويم القبلي ويقصد بها: توجيه التلميذ نحو أنشطة تعليمية معينة، وينجز هذا النوع من التقويم في بداية التعلّمات للوقوف على مدى

[1] المرجع السابق، ص 31.

[2] سعد بن عبد الله الحميد، شبكة الألوكة، .www.alukah.net،2006، 23أفريل 2022، 13:45.

تمكن التلاميذ من المكتسبات السابقة، ويمكن أن يعتمد هذا التقويم على وضعية إدراج تتعلق بالكفايات التي اكتسبها المتعلم سابقا، أو أدوات اختبارية أخرى يتم استثمارها لتحقيق هدفين أساسيين:

- تحديد مؤهلات التلميذ لمواصلة تعلم جديد.
- تقدير المخاطر التي قد تعيق السير العادي للتلميذ .

ب) –وظيفة التعديل: يقصد بها تدارك مظاهر النقص أو التعثر التي تحول دون بلوغ الكفايات المنشودة، ولتحقيق هذه الوظيفة، ينجز التقويم خلال مختلف أنشطة التعلم (تعلم عادي، تعلم الإدماج)، وتستعمل لهذا الغرض الوسائل المعتادة في مجال التقويم التكويني، ويتمثل الهدف من هذه العملية في تشخيص أخطاء التلاميذ واستثمارها في وضع خطة للعلاج، وفي هذا الصدد يمكن اتباع المراحل الآتية لإنجاز تشخيص فعال :

- جمع المعلومات والمعطيات المرتبطة بصعوبات التعلم؛ أي: تصنيف الأخطاء، وتحديداً الشائعة منها.
- تحليل هذه الأصناف لتحديد أسبابها.
- وضع خطة علاجية لتدارك الأخطاء.

ج) –وظيفة المصادقة: إن هذه الوظيفة وظيفة نهائية للتقويم، وتتجلى في المصادقة على امتلاك التلميذ التعلمات الأساسية، وقدرته على إدماجها في حل الوضعية المشكلة، وينجز التقويم الخاص بهذه الوظيفة للمصادقة في نهاية التعلم على النجاح أو تعثر المتعلم، ويعتمد على وضعية مكافئة للوضعية التي اعتمدت لإدماج التعلمات، شريطة أن تكون جديدة بالنسبة للتلاميذ، وتقتضي المصادقة ضرورة الاهتمام بالإنجازات الصحيحة دون اعتبار الأخطاء، فالمقاربة بالكفايات تندرج ضمن بيداغوجيا النجاح.

ونشير إلى أن وظيفة التقويم في المقاربة بالكفايات تتغير من تقويم يقارن مستوى المتعلم مع مستوى باقي أفراد مجموعة القسم، إلى تقويم يحدد مستوى المتعلم بالنظر إلى القدرات والكفايات المستهدفة انطلاقا من امكانيته وخصوصياته.

ويمكن تحديد بعض وظائف عملية التقويم عموما سواء للتلميذ أو للأستاذ كما يلي:[1]

- يساعد الأستاذ على التماس نقاط القوة والضعف في تعلمه، وتحسين دافعيته للتعلم، وزيادة مستوى انتقال أثر التعلم.
- يساعد الأستاذ على الحكم على مدى كفاية استراتيجيات التدريس وطرقه وأساليبه التي يمارسها، وتصنيف تلاميذه حسب قدراتهم ومستوياتهم المعرفية، وميولهم واستعدادهم، ومن ثمَّ اتخاذه للقرارات الملائمة صوب تحسين عملية التدريس.
- يساعد على معرفة دافعية التلاميذ وحسن توجيههم.
- له دور في تطوير مدخلات العملية التعليمية، ومدى كفاءة البرامج المستخدمة.

خامسا: أنواع التقويم

تختلف أنواع التقويم باختلاف المناهج المستعملة فيه، وباختلاف الفئات المستهدفة في التقويم، وبالرغم من ذلك فقد حدد له الدارسون ثلاثة أنواع وهي :

التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التحصيلي.

1.5ـ التقويم التشخيصي: يسمى أيضا التقويم التمهيدي أو القبلي أو الأولي، ويكون في بداية الفعل التعليمي للحصول على مجموعة من المعطيات الخاصة بالمتعلم، والتي تمكننا من معرفة مدى استعداداته وقدراته لقبول تعلم جديد. ويعرفه بعض المربين بأنه محضر لاكتشاف نقائص التلميذ أو أنه واسطة تربط السابق باللاحق، فهو اختبار مبدئي يجريه الأستاذ للتأكد من وجود معلومات ومعارف لدى التلميذ تمكنه من بناء تعلمات جديدة.

أو بطريقة أخرى هو مدى امتلاك التلميذ للمكتسبات الضرورية التي تسمح بمواصلة التعلم في مستوى معين.[2]

إن التقويم التشخيصي يشمل على بعض جوانب سلوك المتعلم من بداية الفعل التعليمي وذلك لمعرفة مكتسباته القبلية وكيفية استثمارها في بناء معارف جديدة، وكذلك تمكن الأستاذ

[1] المرجع السابق، سعد بن عبد الله الحميد، شبكة الألوكة،.

[2] منصف عبد الحق ، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية،ط1، افريقيا الشرقس ، المغرب،2007،ص121.

من اختيار الوسائل المساعدة الصحيحة لتنمية هذه المكتسبات إن وجدت أو تقديمها في شكل مختصر إن لم توجد.

1.1.5) ـ أهداف التقويم التشخيصي وكيفية إنجازه :

للتقويم التشخيصي أهداف أساسية يمكن إجمالها فيما يلي:

- معرفة ما حصله التلميذ في المراحل التعليمية السابقة للمساعدة في بناء تعلمات جديدة.
- يُعطي الفرصة للأستاذ لتخطيط الأهداف الواجب تحقيقها وتغيير هذه الأهداف إن لم تكن ملائمة للمستوى العام للفصل الدراسي المسند الى الأستاذ.
- دفع التلميذ إلى بذل جهد إضافي لتدارك النقص ولتحسين القدرات التي يمتلكها مما يسهل مهمة الأستاذ.[1]

كيفية إنجاز التقويم التشخيصي:

تتم هذه العملية في بداية المرحلة الدراسية لأنها اختبار للمكتسبات القبلية التي يمتلكها المتعلم وعليه يلجأ الأستاذ إلى الطرق الآتية:

- الواجبات المنزلية.
- أسئلة محددة ودقيقة في بداية الدرس.
- عرض صور ووثائق تخدم المادة الدراسية ومطالبة التلاميذ بالتعليق عليها.
- إنجاز تمارين ذات علاقة بالرصيد المعرفي للتلاميذ.[2]

نلاحظ أن هذه الطرق تحتاج إلى أستاذ يملك مهارة عالية في توظيفها وإفادة التلاميذ منها، خاصة إن كانوا لا يملكون المهارة المطلوبة، وبهذا يلجأ إلى تدارك هذا الضعف في مهاراتهم بتكثيف الأنشطة داخل القسم وبهذا ينمون مهاراتهم تحت إشراف الأستاذ.

[1] المرجع السابق، ص122.

[2] الدريج محمد, تحليل العملية التعليمية، المرجع السابق، ص99.

2.5) ـ التقويم التكويني:

له عدة مسميات منها التقويم البنائي لأنه يتضمن بناء تعلمات جديدة وسمي بالتقويم المرحلي أو جزئي لأنه يتم أثناء الفعل التعليمي "وقد استعمله أحد المربين للتأكيد على أن هذا النوع من التقويم يساعد على تصحيح المناهج وتعديلها عند تجربتها بعدما كان يصعب ذلك في وقت مضى؛ كما أنه وسيلة أساسية تضبط مسار التعلم الجديد وتصححه لأنه يعطينا فكرة كاملة عن الصعوبات التي تواجه المتعلم، وذلك عن طريق التكرار مما يدعو المختصين إلى التعديل والتغيير المستمر في المناهج وتطويرها".

يتميز هذا النوع بأنه يعطي لكل من الأستاذ والتلميذ مسافة بين الهدف وكيفية تحقيقه والصعوبات التي تعترض الأهداف وطريقة تحقيقها وفي هذا السياق يقدم "هاملين HAMLINE" تعريفا دقيقا للتقويم التكويني فيقول [يكون التقويم تكوينياً إذا كان هدفه تقديم وبسرعة للمتعلم معلومات عن تطوره أو فشله وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف.][1]

ويرى "بارلو "PARLOU "أن التقويم التكويني يقيس مستوى التلميذ والصعوبات التي تواجه أثناء الفعل التعليمي فهو إجراء علمي يمكن الأستاذ والتلميذ من التدخل لتصحيح مسار هذا الفعل".[2]

ومن التعاريف السابقة نستنتج أن التقويم التكويني عملية تمارس أثناء الفعل التعليمي على امتداد مراحله فهو ذو طبيعة إخبارية تعطينا معلومات دقيقة عن مدى مواكبة المتعلمين للدروس المقدمة لهم، كما أنه يشخص لنا الصعوبات المعترضة للعملية التعليمية التعلمية وهذا يُمكن الأستاذ من البحث عن حلول لهذه الصعوبات ومعالجتها.

1.2.5ـ أهداف التقويم التكويني:

بما أن التقويم التكويني يسمح لنا بمعرفة مدى قدرات المتعلمين وكيفية تعديل مسارهم الدراسي وإعادة النظر في استراتيجيات التعلم عن طريق الاستدراك والدعم، فأهدافه ستكون كالآتي :[3]

[1] مادي لحسن، التقييم الدراسي، بابل للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، 1991، ص108.

[2] نفس المرجع، نفس الصفحة.

[3] الدريج محمد، تحليل العملية التعليمية، المرجع السابق، ص125.

أ) –بالنسبة للمتعلم:

–يعطي فكرة عن مدى مواكبته للدروس التي يتلقاها في القسم.

–يبين له الصعوبات التي تعترضه مما يعطيه فرصة البحث عنها ومحاولة تداركها.

–يجعل المتعلم قادرا على تقويم ذاته وتصحيح مساره عن طريق اجراء مجموعة التمارين والأنشطة المساعدة على تدارك الضعف بالاعتماد على إمكانياته الذاتية وتنظيم جهده الفردي، كما أن هذا التقويم يخلق لديه القدرة على المنافسة مع غيره من الزملاء.

ب) –بالنسبة للأستاذ:

–يمكن الأستاذ من تحديد درجة المحتوى المقدم للتلاميذ ومدى ملائمته لمستواهم الدراسي ومدى نجاعته.

–يساعد على تحديد وقياس مستوى المتعلمين وقدراتهم، ومدى فعالية الطرائق والاستراتيجيات المرسومة في تقديم الأنشطة التربوية.

ـ يُمكن الأستاذ من مراجعة ذاته وضبط فعله التعليمي مع التلاميذ ولا ينتقل من مرحلة الى أخرى الا بعد التأكد من الفهم وحصول نتائج إيجابية في المرحلة الأولى".

–يساعد الأستاذ على معرفة الفروق الفردية بين المتعلمين وميولاتهم الشخصية.

2.2.5) ـ كيفية انجاز التقويم التكويني:

"إن التقويم التكويني ينجز بطرائق متعددة، ويختلف من نشاط إلى آخر. لكن الأهم هو عدم الانتقال من مرحلة لأخرى قبل التأكد من استيعاب المتعلم لما قُدّم له من معلومات

ومعارف ومهارات بطريقة إجرائية مرحلية داخل النشاط الواحد، ويكون ذلك عن طريق التمارين البنوية التي من صورها".[1]

_ملء الفراغات.

_اختيار الخطأ والصواب.

[1]منصف عبد الحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، مرجع السابق، ص123.

_تمارين بسيطة عن كل درس مقدم.

_خلاصات يضعها المتعلم ذاته لما تلقاه من دروس.

_أسئلة شفوية أو توظيف كلمات في جمل أو البحث عن صيغ جمالية في نص أدبي معين.

ولكل أستاذ الحق في البحث عن الصيغ التي تنسجم مع النشاط المقدم للتلاميذ حتى يكتشف طبيعة ومهارة كل تلميذ وكذلك الصعوبات التي تواجهه.

3.5) ـ التقويم التحصيلي:

له كذلك مجموعة من التسميات مثل: الكلي، التحصيلي، الإجمالي باعتباره شاملاً لكل ما قُدّم أثناء عملية التدريس الشاملة لمجموعة من الدروس أو المنهاج الدراسي في نشاط من الأنشطة التربوية، ويمكن تعريفه على النحو التالي:" هو عملية يقوم بها الأستاذ أو الهيئة المكلفة في نهاية تعلم معين على التلميذ".[1]

إنّ هذا النوع من التقويم يعتبر نتيجة نهائية أي لا يكون له اعتبار إلّا إذا سبقه التقويمان السابقان (التشخيصي والتكويني) حيث إنَّ الوظيفة النهائية لهذا التقويم لا تكون إلّا في نهاية التعليم، ولذا وجب أن يسبقها التقويمان السابقان.

1.3.5) ـ أهداف التقويم التحصيلي:

يمكن إجمال أهداف التقويم التحصيلي فيما يلي:[2]

_قياس المستوى العام للمتعلمين والنتائج المحققة في نهاية السنة، أو نهاية مرحلة دراسية معينة مثل: شهادة البكالوريا.

_يُمكن من معرفة مدى تناسق وانسجام العناصر المؤلفة للموقف التعليمي من: طرائق ووسائل وأهداف موسومة سلفا.

[1] بدوي أحمد زكي ، معجم مصطلحات التربية و التعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1980، ص119 .

[2] الدريج محمد ، تحليل العملية التعليمية, المرجع السابق، ص100

_يعطي الفرصة للأستاذ لمعرفة ما حققه من أهداف موسومة سابقاً، وما لم يحقق منها والذي يجب تداركه.

_بإمكانه الكشف عن الاختلالات الملاحظة في النظام التربوي والتفكير في إيجاد الحلول الملائمة لها من قبل القائمين على وضع وتسطير المناهج التربوية.

_يعطي الفرصة للمعلمين لِتَدارك النقائص مع فئة معينة من التلاميذ وكشف الفروقات الفردية بينهم.[1]

ملاحظة:

يعتبر التقويم بكل أنواعه أداة مهمة جدا في العملية التعليمية، لأنه يحدد مواطن الضعف والقوة ومدى اكتساب المتعلم للغة، كما يُحدد بفضله الأساليب والإجراءات التي ترافق العملية التعليمية التعلمية في جميع مراحلها. كما يهدف إلى التأكد من مدى تحقيق النتائج والأهداف المسطرة سلفا والتي تشكل مدخلات العملية التعليمة التعلمية مع المخرجات أو نتائج التعلم.

خلاصة:

التقويم ليس عملاً جديداً في العملية التعليمية التعلمية، فقد مورس عبر التاريخ في أشكال متعددة، أما في الوقت الحالي فقد أصبحت عملية التقويم شاملة، فهي لا تقتصر على التقويم بل امتدت لتشمل أيضا تقويم الأستاذ والوسائل والطرائق والمحتويات والأنشطة التربوية المختلفة؛ فهو جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، وركن من أركانها الأساسية. فالتقويم إذن عملية معقدة تنطلق من ملاحظة المعطيات الفعلية وقياسها، وهو لا يقف عند حدود نتائج هذا القياس بل ينتقل إلى تأويل هذه النتائج لتغيير سلوك معين أو منهج ما واتخاذ قرارات جديدة، أي إعطاء قيمة للنتائج المحصلة ومحاولة التغير بما يخدم العملية التعليمية التعلمية.

بعبارة أخرى ليس التقويم إلا جزءا من البرنامج البيداغوجي الذي يعتبر إطاراً مرجعياً أساسيا منظما لكل عمليات التعليم.

[1] منصف عبد الحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، المرجع السابق، ص125.

سادسا: سلالم التقويم

كل تقويم يعتمد على وحدات قياسية محددة بشكل منطقي أو تواضعي هذه الوحدات تنتظم داخل سلالم متنوعة، تتخذ كأساس للقياس والخروج بنتائج غالبا ما تأخذ شكل نقط وبيانات إحصائية في مجال التدريس، غير أنّ النقطة في السلم لا تحدد بالإنجاز الشخصي للمتعلم فقط، بل تتدخل عوامل أخرى في صياغتها ترتبط

"فالنقطة التي يتحصل عليها المتعلم تتحدد حسب هنري بيرون "HONRI PIRON" بإنجازه الخاص من جهة وباستجابة تقديرية يولدها هذا الإنجاز لدى الممتحن من جهة أخرى، فمن جهة الممتحن يتنوع الإنجاز بتنوع المادة التي فيها الامتحان، وهذا أمر طبيعي جداً، لكنه يتنوع أيضا بتنوع الموضوع الذي سيتم معالجته أو بالسؤال المطروح؟

كما يتنوع الإنجاز كذلك بحسب الشروط التي يتم فيها والتي قد تكون ملائمة أو غير ملائمة وهذا عامل صدفة، أما من جهة المصحح فإن التنقيط سيرتبط ببعض خاصيات السلم الذي يستعمله، ومدى سعته وتركيزه كما يرتبط أكثر بنوعية فعله الذاتي الذي يترجمه إلى رمز عددي".[1]

إذن يتدخل دائما عامل الصدفة والذاتية لدى المصحح وعلى حد سواء في انجاز الامتحان أو تقويمه لكن هذا التدخل جزء من الامتحان ومع ذلك فنوعية المادة أو النشاط المدرسي وصيغ موضوعاتها وحتى نوعية السؤال المطروح والظروف الخاصة، وطرق الاستجابة التلميذ كلها قد تحمل صدفة تتدخل في عملية التقويم، يقول هنري "ولقد جعلت الدراسات الدوسيمولوجية مبدأين من أجل تدخل هذه العوامل:

المبدأ الأول: يخص ضرورة عقلنة فعل التقويم وترشيده بتنظيمه داخل برنامج دقيق للتكوين والتدريس، له أهدافه وطرقه ووسائله.(...)

المبدأ الثاني: يخص ضرورة الحد من تدخل الذاتية "ذاتية المصحح والممتحن" بإخضاع عمليات التصحيح لشبكات وسلالم منظمة للقياس والتنشيط(...)

[1] المرجع السابق، ص134.

ويظهر أن الأبحاث الدوستيمولجية اقترحت ضرورة اعتماد سلالم التنقيط والتقويم الخاصة بكل وحدة دراسية، فلا يوجد سلم واحد لكل وضعيات التقويم بل داخل كل وضعية امتحان يمكن اعتماد سلالم عديدة".[1]

ويرى دولانشير " أن سلم التقويم يأخذ شكل مجموعة متصلة من الوحدات تنطلق من الحد الأدنى المطلق وتنتهي إلى حد أعلى مطلق".[2]

قد تكون السلالم عددية أو لفظية.

فيجب الوعي عند تبني سلالم التقويم أياً كان شكلها عدديا او كيفيا يبقى قياساً بيداغوجياً كما هو الشأن بالنسبة لكل قياس في مجال التربوي.[3]

من خلال عرضنا لرأي "هنري" و "دولا نشير" نلاحظ أن هنري أخضع عملية التقويم لمبادئ تتحكم فيها الصدفة والذاتية بالنسبة للمصحح والممتحن، ورأى ضرورة اعتماد سلالم التنقيط التي تكون خاصة بكل نشاط دراسي. أما دولا نشير فعزل التقويم عن العوامل الخارجية التي ذكرها هنري وحصرها في التقويم العددي والكيفي.

ومع وجود قوانين لاستعمال هذه السلالم تبقى هناك صعوبات في استعمالها كما أن هناك سلبيات تؤثر على تقدير إنجازات التلاميذ والحكم عليها، غير أنها تبقى الوسيلة الوحيدة التي تتوفر لأجل تشخيص منتوجات التلميذ.

إنّ الهدف من التقويم ليس النقطة بل تأويل النقطة داخل نسق مرجعي من الأهداف والممارسات فالهدف من القياس والتنقيط هو ربط النتائج العددية ببرنامج مسبق للعمل التربوي، ومن هذا فإنّ الصعوبة الحقيقية بالنسبة للمعلم ليس خلق نسق للتنقيط يكون ملائما، إنما هو اتخاذ قرار حول دلالة تلك النقط وحول قيمتها ومن هذا يكون التقويم وسيلة لإدراك المعطيات لأنه لا يوجد تقويم دون تأويل المعطيات وربط النتائج بالبرامج والمناهج والأهداف ومدى تحقيقها. فالتقويم خاتمة لعمليات التكوين والتدريس بكاملها.

[1] المرجع السابق، ص136.

[2] نفس المرجع ، نفس الصفحة .

[3] نفس المرجع ، نفس الصفحة.

المبحث الثاني

مفاهيم أولية حول التعبير

أولا: التعبير (لغة واصطلاحا).

ثانيا: أنواع التعبير.

ثالثا: التعبير الكتابي.

رابعا: أهمية التعبير الكتابي.

خامسا: أنواع التعبير الكتابي.

سادسا: أهداف التعبير الكتابي وأغراضه.

سابعا: مهارات التعبير الكتابي.

التعبير: مفاهيم أولية

أولا: التعبير

1.1لغة :

جاء في كتاب العين عَبَّرَ، يُعَبِّرُ، تَعْبِيراً، وعبرها يعبرها عبراً وعبارة أي فسرها، وعَبَرَتْ النَّهر عبوراً وعبرنا النهر شطه وناقة عبر أسفاراً أي لا يزال يسافر عليه. [1] وورد في محكم التنزيل {إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ} سورة يوسف43 أي تفسرون.

وعند ابن منظور عَبَرَ عن مما في نفسه أعرب وبَيَّنَ وعَبَر عنه، فأعرب عنه الاسم، وعّبر عن فلان تكلم عنه واللسان يعبر عما في الضمير.[2]

كقولنا عبر الشخص عما في نفسه بمعنى أعرب وبين عما كان في داخله من مشاعر وأحاسيس بالكلام فالتعبير في اللغة هو الإفصاح والإعراب عما في النفس.[3]

فالتعبير عند الخليل هو التفسير، وعند ابن منظور هو الإبانة، وكذلك الأمر في المعجم الوسيط، إذ نسجّل أن كل معاني التعبير اللغوية تصب في معنى واحد وهو الابانة والإفصاح عما في النفس.

1.2اصطلاحا:

اختلفت وتعددت المفاهيم التي قدمها الدارسون لتحديد مفهوم التعبير ومن بينها نجد:" التعبير هو الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله".[4]

[1]الفراهيدي الخليل بن أحمد, كتاب العين، دار الكتاب العلمية، بيروت، تح :عبد الحميد الهنداوي، ط1، 2003، ص48.

[2]ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، المرجع السابق، ص243

[3]المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، المرجع السابق، ص500

[4]راتب قاسم عاشور، المرجع السابق، ص197.

"هو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول إلى مستوى يمكن الفرد من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه... شفاهةً أو كتابة بلغة سليمة وفق نسق فكري معين.[1]

من التعريفات الاصطلاحية نستنتج أن التعبير هو القالب الذي يصب فيه الانسان أفكاره بلغة سليمة لا تخلو من الابداع الشخصي وذلك لإبراز أحاسيسه وعواطفه ومكنوناته، كما يعتبر وسيلة للتواصل مع بني جنسه.

ثانيا: أنواع التعبير

سبق وأن عَرّفنا التعبير بأنه عامل مهم في عملية الاتصال والتواصل مع الآخرين، والانسان بحاجة ماسة للتعبير عن أفكاره وحاجاته ومشاعره ليفهمها الآخرون، وعليه فإن التعبير ينقسم إلى نوعين: التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، كما ينقسم التعبير الكتابي هو أيضا إلى نوعين: التعبير الإبداعي، التعبير الوظيفي.

1.2التعبير الشفوي: هو المحادثة أو انشاء الشفوي (وهو أداة الإتصال السريع بين الفرد وغيره ونجاح فيه يحقق الكثير من أغراض الحيوية في الميادين المختلفة.)[2]

وتعقيبا على هذا التعريف نجد عبد البارئ حسني قد فرّق...بين التعبير الشفوي والمحادثة: «التعبير الشفهي أو المحادثة لغة منطوقة تُعبر فيها المعاني الداخلية، من داخل الطفل بعد اختيار الأصوات المناسبة لها إلى الخارج على شكلين، أولهما شكل متصل في التعبير الشفهي، والثاني مجزأ في المحادثة التي يتبادلها اثنان كحد أدنى".[3]

_أي أن التعبير الشفوي يقتصر على الفرد الواحد، حيث يكون هو المرسل والمستقبل معاً، أما المحادثة فتشمل على فردين أو أكثر أحدهما مرسل والآخر مستقبل أو العكس .

[1] الوائلي سعاد عبد الكريم ، تدريس الأدب والبلاغة والتعبير طرائق تدريس الأدب و البلاغة والتعبير، دار الشروق، عمان، ط1، 2004، ص77.

[2] الركابي جودة، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، ط1، 1973، ص125.

[3] حسني عبد البارئ عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، د.ط، 2005، ص183.

على ضوء ما سبق نستنتج أن التعبير الشفوي هو كلام منطوق تتحرك به الشفة لهذا سمي: الشفهي، وله قيمة جليلة في الحياة التعليمية، فهو عماد الثروة اللغوية، والغاية من تعلُمه تمكين الفرد من تبليغ رسالة، أو التعبير عن الرأي أو المشاعر أو الأحاسيس مستعينا باللغة التي قد تَتَكَوَنُ في عقل التلميذ لمروره بموقف حياتي أو مدرسي مشافهة.

2.2التعبير الكتابي:

إن التعبير الكتابي هو «عملية التعبير عن المشاعر والأحاسيس والآراء والحاجات، وفعل المعلومات بكلام مكتوب كتابة صحيحة، نراعي فيها قواعد الرسم الصحيح واللغة، وحسن التركيب والتنظيم وترابط الأفكار ووضوحها".[1]

وهناك من يرى أن التعبير الكتابي "عبارة عن اتصال الفرد بغيره بشكل كتابي وهو النوع السائد والمألوف في المدارس بشكل عام."[2] أي أنه ذلك النوع الذي يتواصل به التلميذ أو الطالب كتابيا مع أستاذه، فهو بذلك نشاط مدرسي مكتوب يعبر عن أفكار الطالب وأحاسيسه بطريقة منظمة تتم بدقة في التعبير وسلامة في الأداء وقوة في التأثير.

ومنه نستطيع القول ان التعبير الكتابي هو قدرة التلميذ على ترجمة الصورة الذهنية إلى كلمات في شكل تراكيب وجمل وعبارات، يُعَبِّرُ من خلالها كل تلميذ عما طُلبَ منه وفقا لقدراته، وتختلف تلك الكتابة من تلميذ إلى آخر.

لماّ كان التعبير وسيلة التفاهم بين الناس لتنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم، والهدف الذي ترمي إليه فروع اللغة العربية جميعها، أدركنا أهمية هذه المادة التعليمية، وتعليم اللغة يهدف إلى جعل المتعلم قادرا على التعبير السليم محادثة وكتابة، فالتعبير الشفهي هو النافذة التي نتصل من خلالها بالعالم الخارجي بواسطة اللسان، والتعبير الكتابي هو النافذة التي نتصل بواسطتها بالعالم عن طريق القلم والكتابة".[3]

---

[1]محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار المشرق، الأردن، ط1، 2006، ص204.

[2]طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، عمان، ط1، 2005، ص139.

[3]السفاسفة عبد الرحمان إبراهيم ، طرائق تدريس اللغة العربية، الكرك يزيد للنشر والتوزيع، الأردن، ط3، 2004، ص178.

ثالثا: التعبير الكتابي

1.3 تعريفه:

يعتبر التعبير الكتابي من أهم فروع اللغة العربية نظراً لدوره الفعال في عملية التواصل، فهو الفن الذي يستطيع الإنسان من خلاله إظهار أفكاره ومشاعره والإفصاح عما يجول في داخله بلغة سليمة.

يعتبر عقلية تقوم على التحليل والتركيب تصب في رموز مكتوبة تصور الألفاظ الدالة على الانسان".[1]

"أو امتلاك القدرة على نقل أفكار ومشاعر إلى الآخرين كتابة مستخدماً مهارات لغوية أخرى كفنون ...وقواعد اللغة".[2]

ويُعرّف أيضا بأنه: "إقدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة من الأخطاء بقدر تلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة وجمع الأفكار وتبويبها".[3]

من خلال التعاريف السابقة يتبين لنا أن التعبير الكتابي هو: التعبير عن الأفكار والأحاسيس بطريقة كتابية وبلغة سليمة تحترم قواعد اللغة.

ويُعرّف أيضا: «هو ما يدونه الطلبة في دفاتر التعبير من موضوعات، ويأتي بعد التعبير الشفهي ويبدأ في تعلُمه في الصف الرابع ابتدائي، عندما يكون التلميذ قد اشتد عوده وتكاملت مهاراته اليدوية في الإمساك بالقلم والتعبير عما في نفسه".[4]

التعبير الكتابي هو وسيلة لترجمة الأفكار كتابياً وايصالها إلى الآخرين بعدة طرق.

---

[1] راتب قاسم عاشور، الرجع السابق، ص197.

[2] الصويكري محمد ، التعبير الكتابي التحرير، دار مكتبة الكندي، ط1،عمان، 2014، ص09.

[3] البصيص علي حاتم ، تنمية مهارات القراءة و الكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، دط، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب دمشق.

[4] النعيمي علي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار المنامة، الأردن ط1، 2004، ص47.

2.3ـ أهمية التعبير الكتابي [1]

للتعبير منزلة كبيرة في حياة الانسان المتعلم، فهو ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها لأنه وسيلة للاتصال بين الأفراد، وهو الذي يعمل على تقوية الروابط الفكرية والاجتماعية ويتكيف به الفرد مع مجتمعه وبه يتم الاتصال بالمجتمعات الأخرى.

وهو الغاية والحصيلة النهائية لعملية التعلُم، فكل فنون اللغة وفروعها تصب في التعبير شفهيا أو كتابيا ويعد تقدم التلميذ ونموه في المهارات أو الفنون اللغوية وسيلة لغاية هي القدرة على التعبير، فلا يمكن الحكم على شخص ما أنه تعلم لغة ما إلا إذا كان تمكن من التعبير بها في مواقف الحياة المختلفة. كما تظهر أهمية التعبير الكتابي في تنمية الأمور الآتية :

- قدرة المتعلم على تحديد أفكاره ومراعاة ترتيبها وتكاملها.
- قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره ومشاعره في أية مناسبة تأثر بها.
- القدرة على الكتابة السليمة رسما وتركيبا للجملة وبناء العبارة، مع الدقة في توظيف علامات الترقيم في مواضعها المناسبة.
- تنمية مهارة التعليم في ارتياد المكتبة والاستعانة ببعض المراجع للكتابة في موضوع يهمه.
- تنمية مهارة التواصل مع الأفراد والجماعات ومؤسسات المجتمع من خلال التعبير الكتابي....
- القدرة على الاقناع في التعبير تأييدا لرأي أو دعما لوجهة نظر، وتوظيف الأمثلة والشواهد المناسبة للموضوع.

رابعا: أنواع التعبير الكتابي

1.4ـ التعبير الوظيفي: وهو الذي يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد أو الجماعة

[1] الوائلي وسعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب و البلاغة والتعبير، ط1، دار المشرق، رام الله، 2004، ص94/93.

ومجالات استعماله كثيرة كالمحادثة بين الناس، والمناقشة والجدال، وكتابة الرسائل والبرقيات والاستعدادات المختلفة وكتابة الملاحظات والتقارير والمذكرات وكتابة الإعلانات التعليمية المختلفة التي توجه إلى الناس لأغراض محددة، وقد يؤدى التعبير الوظيفي بطريقة المشافهة أو الكتابة، ومن أمثلة هذا التعبير، كتابة السيرة الذاتية، أو الحديث عن نفسك وخبراتك أمام لجنة خاصة لاختيار الموظفين....[1]

وليس بعيدا عن هذا التعريف نجد تعريفا آخر "التعبير الوظيفي يقصد به ذلك النوع من التعبير الذي يهدف إلى تحقيق وظيفة اجتماعية للإنسان، هي الاتصال بغيره لتنظيم حياته وقضاء حاجاته.[2]

ويقصد بالتعبير الوظيفي ذلك التعبير الذي يسعى الى قضاء حاجات الأفراد وشؤونهم العامة ويتجلى هذا التعبير في مجالات مختلفة كالاتصالات الهاتفية، أيضا البرقيات مواقف التعارف والترحيب مع الآخرين، كتابة المذكرات، وذلك يتم بطريقة الكتابة أو المحادثة.

وما يمكن قوله إن التعبير الوظيفي أصبح يحظى باهتمام كبير في مقرراتنا المدرسية الحالية بعد موجات الإصلاح الشامل الذي تبنته المنظومة التربوية، بعدما كان هذا النوع من التعبير يعاني اهمالا كبيرا، حيث نجد الطالب في مراحل التعليم قبل الجامعي وحتى بعده لا يعرف كيف يكتب طلبا خطيا أو رسالة إدارية يقضي بها مصلحة ما.

مجالات التعبير الوظيفي:

للتعبير الوظيفي مجالات عدة يمكن أن نحصر أهمها فيما يلي:[3]

_الكتابة التفسيرية: تطوير الأفكار وتجديد الآراء كالمقال.

_الكتابة الجدلية: وتهدف إلى الإقناع.

_الرسائل العلمية واليوميات، السجلات، التقارير، والملخصات.

---

[1] المرجع السابق، ص38/39.

[2] خليل عبد الفتاح حماد. خليل محمود نصار، فن التعبير الوظيفي، مطبعة ومكتبة منظور، غزة فلسطين، ط1، 2002، ص14.

[3] شاهين نجوى عبد الرحيم، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، دار القاهرة، مصر، دط، 2006، ص211.

_البرقيات والاستمارات، اعداد قوائم المراجع لبطاقات الإرشادات، الكلمات الافتتاحية.

_كتابة رسائل الشكوى والنصح والتعزية.

_بالإضافة إلى النقاط السابقة الذكر هناك كتابة الإعلانات والارشادات والقاء التعليمات والرسائل الإدارية وعرض التقارير لحالة الأقسام وغيرها من الحالات.

2.4-التعبير الإبداعي:

هو الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين، بأسلوب أدبي عالٍ، بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار، وإذا كان التعبير الوظيفي يفي بمتطلبات الحياة وشؤونها المادية والاجتماعية، فإن التعبير الإبداعي يعيين الطالب على التعبير عن نفسه ومشاعره تعبيرا يعكس ذاته ويبرز شخصيته.[1]

أي إنه التعبير الذي يُسْمَحُ فيه للمتعلم بالإفصاح عن عواطفه وخلجات نفسه وترجمة أحاسيسه بعبارات لغوية منتقاة، بلغة بليغة صحيحة في اللغة والنحو، تنقل هذه العبارات إلى القارئ أو السامع في قالب لغوي مميز ومتميز.

ويسعى هذا النوع إلى الإفصاح عن الخواطر النفسية والمشاعر ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعية مشوقة ومثيرة، والتأثير في الحياة العامة سواء في نفوس القارئين والسامعين أو بأفكارهم الشخصية. [2]هذا يدل على أن التعبير الإبداعي يُعَّدُ مجالا للخلق والإبداع والابتكار، وأيضا من الوسائل الفعالة لتحبيب اللغة إلى نفوس المتحدثين بها والمستخدمين لها في التواصل من خلال أساليب المحادثة والكتابة المختلفة.

فوائد التعبير الإبداعي:[3]

للتعبير الإبداعي عدة فوائد باعتباره يقوم على الانفعال والعاطفة والإبداع فهو يتميز بالذاتية لأنه يختلف من شخص لآخر، ومن بين هذه الفوائد نذكر:

[1]المرجع السابق، ص130.

[2]مدكور علي أحمد ، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2009، ص109.

[3]نفس المرجع، ص268.

- نمو شخصيات التلاميذ وتكاملها.

- اتاحة الفرصة للتعبير عن العواطف والأحاسيس والمشاعر، وهو أمر مرغوب فيه من الناحية التربوية والتأثير في الحياة العامة.

- تدريب التلاميذ على استغلال المواد الأخرى في التعبير، فمدرس اللغة العربية النابه هو الذي يحيل التلاميذ إلى موضوعات في كتب الأدب والقراءة والمواد الاجتماعية ففيها الكثير مما يمكن مناقشته، أو التعليق عليه أو تلخيصه، وفيها أيضا ما يعين التلميذ على الكتابة الإبداعية.

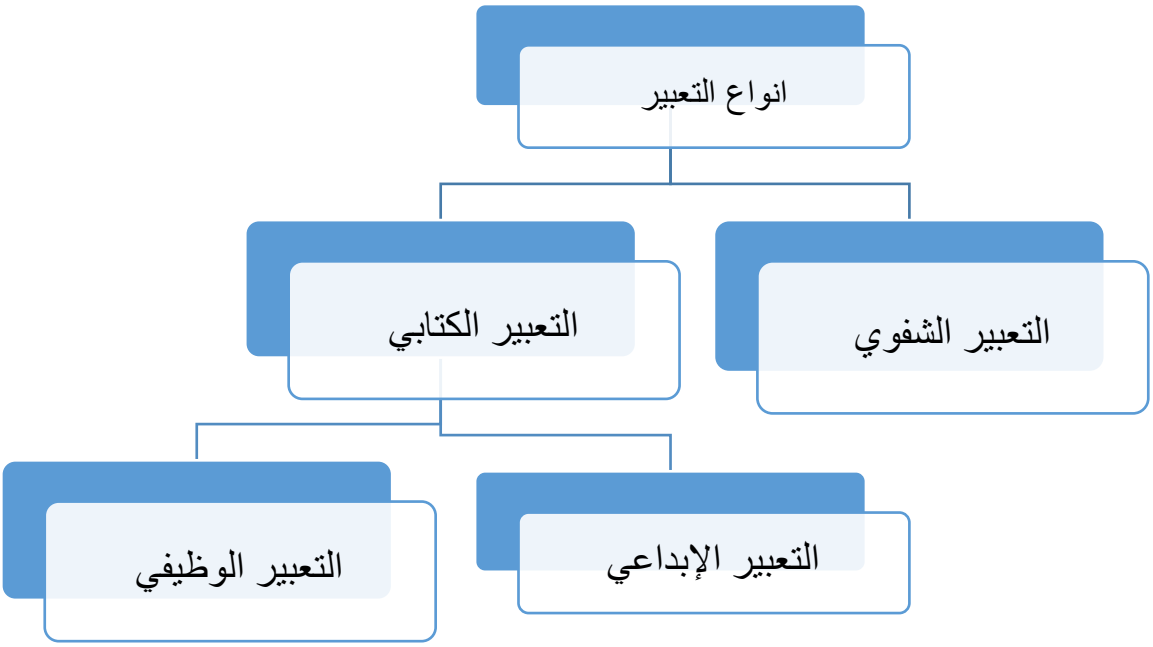
مجالاته: للتعبير الإبداعي مجالات نحصرها فيما يلي :

_نظم الشعر وكتابة الخواطر، تأليف القصص والمسرحيات والتمثيليات، اعداد الخطب في مختلف المناسبات، بالإضافة إلى كتابة مقالات أو قصص لمجلة حائط المدرسية أو كتابة مذكرات يومية.

_تحويل القصص إلى حوار تمثيلي، أو كتابة كلمات أدبية وقراءتها في الإذاعة المدرسية.

_تكليف المتعلمين بإعداد تحقيقات صحفية متنوعة وتكليفهم فرادى وجماعات بكتابة الحكايات والمناسبات المدرسية.[1]

[1] شاهين نجوى عبد الرحيم، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، المرجع السابق، ص212.



مخطط رقم 01 يوضح أنواع التعبير (من إنشاء الباحثتين)

5ـ أهداف التعبير الكتابي:

تتعدد أهداف التعبير الكتابي تبعا للمرحلة و(المتعلم) وخليفته الدراسية، لكننّا سنحاول أن نبلور ما يمكن أن يشترك فيه كل هؤلاء، ولعل من أبرز أهداف التعبير:[1]

1. تمكين الطلبة من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بعبارة سليمة صحيحة.

2. تزويد الطلبة بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية واستعماله في حديثهم وكتابتهم.

3. يعمل التعبير على اكتساب الطالبة مجموعة من القيم والمعارف والأفكار والاتجاهات السليمة.

4. تعويد الطلبة على ترتيب الأفكار، والتسلسل في طرحها والربط بينها بما يضفي عليها جمالا وقوة تأثير في السامع والقارئ.

5. تهيئة الطلبة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال، للعيش في المجتمع بفعالية.

[1] عاشور راتب قاسم والحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص197.

6. تقوية لغة المتعلم وتنميتها وتمكينه من التعبير السليم عن خواطر نفسية وحاجاتها شفهيا وكتابيا.

7.تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تغذية خيال التلميذ بعناصر النمو والابتكار.

6ـ مهارات التعبير الكتابي :

إن معرفة مهارات التعبير الكتابي يعد اللبنة الأولى في فهم المهارة ومن ثمة إتقانها فمعرفتها تعين الأهل والمعلمين على اكساب المتعلمين تلك المهارات وهي:

1.اختيار الكلمة المناسبة للمعنى.

أي انه يقوم بانتقاء المفردات بدقة ثم يقوم بتشكيل جمل وكتابة بأسلوب جيد.

2.قدرة المتعلم على تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها مع مراعاة تركيبها وتكاملها.[1]

استخدام أدوات الربط بدقة واكتمال أركان الجملة، وسلامة التراكيب النحوية وصحة الأساليب المستخدمة.

3.خلو التعبير من الأخطاء النحوية والصرفية والدقة في وضع علامات الترقيم.

اختيار الكلمات الفصيحة والكلمات المناسبة والرسم الاملائي الصحيح والصياغة الصرفية السليمة.

4.قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب موضحا فيها هدفه وأسلوبه.

اتباع منهجية في الكتابة مع تحرير بأسلوبه الخاص.

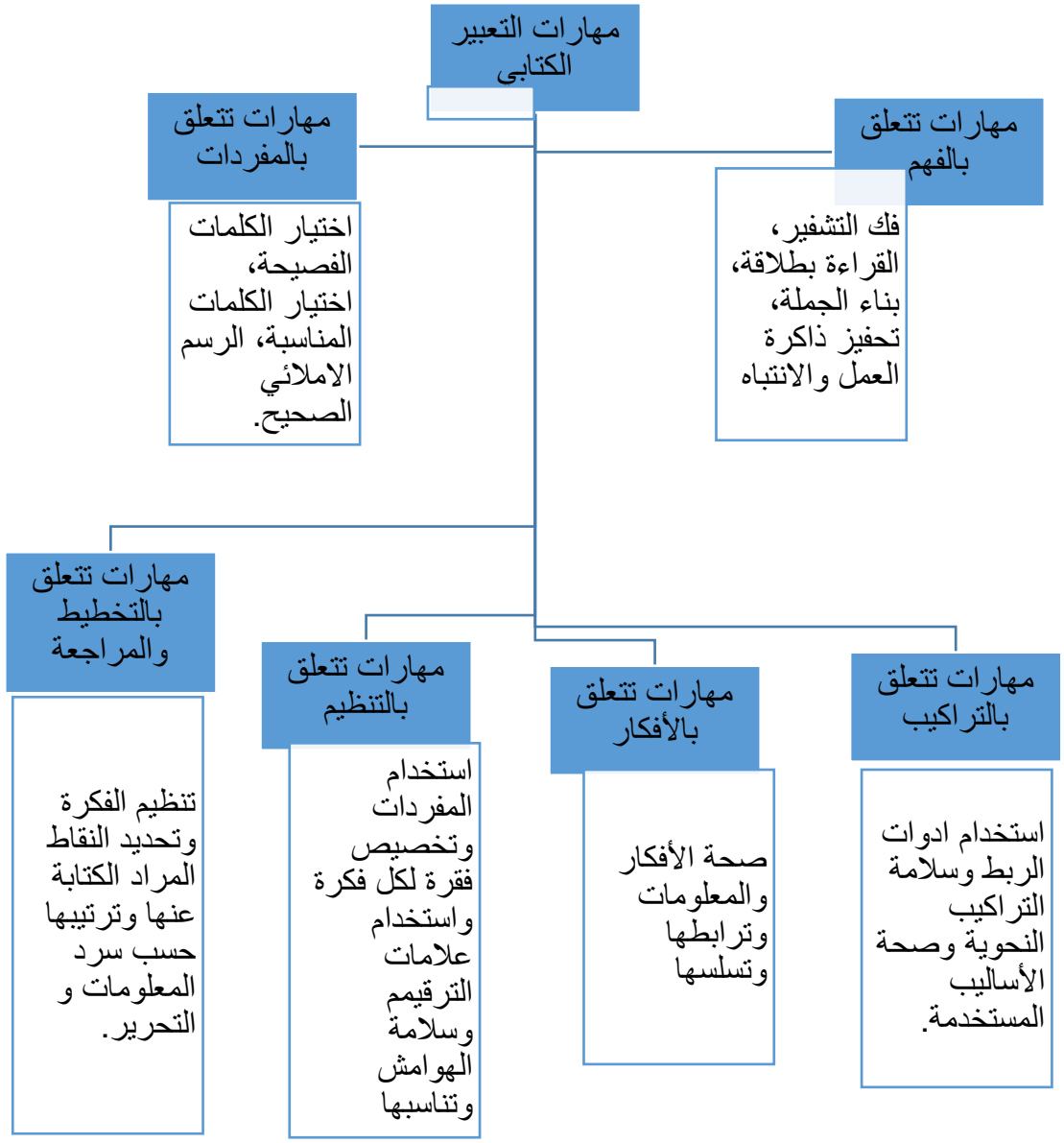
5.المهارة في اخضاع منهج تعبيره لمطالب الموقف وغايته، (أي مناسبة الكلام للمقام)

6. القدرة على استحضار الأمثلة والشواهد للموضوع، ووضعها في مواطن الملائمة في التعبير[2]. ذلك يعني توظيف المتعلم للاستشهادات بدقة والاعتماد على الأمثلة عند عرض الفكرة.

---

[1]عبد الرحمان كامل.عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة القاهرة، مصر، 2005/2004، ص246.

[2]الوائلي.سعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص93



مخطط رقم 02 يوضح مهارات التعبير الكتابي (من إنشاء الباحثتين)

هذا المخطط يبين المهارات التي يجب أن يكون المتعلم ملماً بها حتى يستطيع تحرير موضوع النشاط الكتابي بكل سلاسة، سليماً من الأخطاء اللغوية.

المبحث الثالث

المقاربة بالكفاءات

تمهيد

أولا: المقاربة بالكفاءات.

ـ مفهوم المقاربة.

ـ مفهوم الكفاءة.

ثانيا: مفهوم المقاربة بالكفاءات.

المقاربة بالكفاءات في الحقل التعليمي.

ثالثا: مبادئ المقاربة بالكفاءات.

رابعا: أسس المقاربة بالكفاءات.

خامسا: خصائص التدريس بالكفاءات.

سادسا: أهداف المقاربة بالكفاءات.

تمهيد:

من النقائص التي كان يعاني منها الفعل التربوي الجزائري في ضوء بيداغوجيا المحتويات تجزئة المعارف، التي ميزت المناهج السابقة، حيث كانت تضم في ثناياها مجموعة من المفاهيم يطالب المتعلم بالإلمام بها. وقد ترتب عن هذه الرؤية التجزيئية تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بين تلك المفاهيم والمتعلم، مما حال دون امتلاك المتعلم لفعل الإنجاز والاكتشاف حيث وجد نفسه خزانا للمعارف، وبعبارة أخرى وجد نفسه يتعلم من أجل أن يتعلم وليس من أجل أن يساعده هذا التعلم على فهم محيطه المعيش بكل مركباته.[1]

وضمن مسعى علاج النقائص التي يعاني منها الفعل التربوي تَّم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي* يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم من منطلق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات المنظمة والأداءات التي تتاح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية تعلمية.

وعليه تصبح المقاربة بالكفاءات وظيفية تجعل المتعلم يتحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية.

تبنت الجزائر على غرار كثير من الأنظمة التربوية في العالم المقاربة بالكفاءات بغرض:

1.تجاوز الواقع المعتمد فيه على الحفظ والاسترجاع وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.

2. تفادي التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي.

3.الاهتمام بالخبرة التربوية لتنمية المهارات المختلفة.

المقاربة بالكفاءات: إن موضوع المقاربة بالكفاءات طرح جديد، وهو موضوع الساعة والمعتمد حاليا في اعداد دروس وبرامج التكوين، كما أن هذا الموضوع يفضي إلى تبني بيداغوجيا تنشيطية وابداعات مركزة على تحصيل المعارف، وكذلك على تنمية المهارات

[1] العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا التعليم القواعد، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، نقلا عن أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية والتعليمية، دار الوفاء، الإسكندرية، دط، 2003، ص12.

*بداية المقاربة بالكفاءات في الجزائر موسم2004/2003.

وتبنى مواقف وتصرفات جديدة، ويشكل هذا الأخير عامل قوي لتحفيز المشاركين في نشاطات التكوين.

1. المقاربة بالكفاءات:

أ-لغة: جاء في لسان العرب المقاربة من جذر قَرَبَ لقُربِ نقيض البعد، قُربَ الشيء بالضم يقرب قرباً أي دنا." فهي مصدر غير ثلاثي على وزن مفاعلة، فعله قارب على وزن فاعل، المضارع منه يقارب، وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى أدناه وحادثة بكلام الحسن، فهو قربان وهي قربى، ومنها التقارب ضد التباعد.[1]

وفي تعريف آخر "قَرُبَ منه وقَرِبَه قُرْباً وقُرْباناً وقِرْباناً: دَنَا، فهو قَريبٌ".[2]

ب_ اصطلاحا :

ويقصد بها الكيفية العامة، أو الخاصة المستعلمة لنشاط مرتبط بأهداف معينة، والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، أو «الانطلاق في مشروع ما، وقد استعملت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلمية التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية، لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية، وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة.[3]

من خلال هذا التعريف يتضح لنا أن المقاربة هي عبارة عن خطة محكمة يتم فيها استعمال جملة من الوسائل لبلوغ هدف معين.

2.1.مفهوم الكفاءة:

أ_لغة: ورد في معجم العين في مادة (ك ف ء) هذا كُفْءٌ له، أي مثله في الحَسَب والمَال والحَرْب. وفي التزويج: الرجل كُفْءٌ للمرأة. والجمع الأَكِفَاءُ. والْكَافَاَةُ: مجازاة النعم.

كَافَأْتُه، أُكَافِئُه مُكَافَأَةً. فلانٌ كفاءٌ لك، أي مُطِيقٌ في المضادّة والمناوأة قال حسان:

---

[1] ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، المرجع السابق، ص82

[2] الزاوي أحمد الطاهر ، ترتيب قاموس المحيط على طريقة المنهاج وأساس البلاغة، دار المعرفة، ط1،ج3، بيروت، 1979، ص579.

[3] هني خير الدين، مقاربة التدريس بالكفايات، مطبعة ع/بن، دب، ط1، 2005، ص96 .

وَجِبْرِيلٌ أَمِينُ الله فِينَا ورُوحُ القُدْسِ لَيْسَ لَه كِفَاءُ

يعني أنَّ جبريل عليه السّلام (ليس له نظير ولا مثيل).

وفلان كَفِيئُكَ وكفيءٌ لك وكُفْءٌ لك، والمصدر الكفاءة والكفاء.[1]

فالكفاءة في اللغة القدرة والمماثلة والنظير، والكفاءة في الزواج أن يكون الرجل مماثلاً للمرأة أي يناسبها، وكذلك مكافأة الأجير بإعطائه أجره.

ب_ اصطلاحا :

الكفاءة هي تحقيق مستوى الجدارة أو الحد الأقصى وليس الأدنى المقبول كما يحدث في الكفاية، والكفاءة في شكلها الظاهر أداء فعلي للعمل.[2]

وعليه فإنّ الكفاءة تنتمي إلى حقل مهني يشمل القدرة في استعمال المهارات والمعارف الشخصية، والقدرة على تنظيم والتخطيط للأداء الفعلي للعمل.

2.مفهوم المقاربة بالكفاءات: انتشرت في فترة تسعينات القرن الماضي وبداية القرن العشرين بشكل كبير اعتماد المقاربة بالكفاءات في الكثير من الأنظمة التربوية عبر العالم، اشتركت فيه دول العالم المتطورة ودول العالم الثالث وتعرف المقاربة بالكفاءات كالآتي :

هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية وذلك من خلال التحليل الدقيق للوضعيات التي يوجد فيها المتعلم أو التي سوف يتواجد فيها، وتحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.[3]

نستنتج أنّ المقاربة بالكفاءات منهج منظم يهدف الى تنمية قدرات المتعلم العقلية والوجدانية ليصبح قادراً على مسايرة الحياة الاجتماعية، وكذا تثمين المعارف المدرسية في بناء شخصيته.

---

[1] الفراهيدي الخليل ابن أحمد ، المرجع السابق، ص414.

[2] سعدون محمود الساموك هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، ط1، دت، ص144.

[3] تومي عبد الرحمان ، منهجية تدريس وفق المقاربة بالكفايات، دط، 2008، ص302.

وفي تعريف آخر هي "الأسلوب التربوي والتعليمي الناتج عن تطور الحاصل في مجال التربية والتعليم وفي عصرنا له أصول ومصادر فكرية وفلسفية واجتماعية ويتحدد بمجموعة من المبادئ والقيم والمناهج كما يتطلب وسائل وأدوات متطورة كما يفرز أثاراً ونتائج على الفرد والمجتمع كل هذا في إطار الأسس التي تقوم عليها التربية المعاصرة وفلسفتها".

من خلال هاته التعريفات نستنتج أن المقاربة بالكفاءات هي مقاربة بيداغوجية جديدة وليدة فلسفات مختلفة ونظريات شتى لها مبادئها وقيمها، تنفرد بأدواتها ووسائلها الخاصة، جاءت لتحقيق ما عجزت عن تقديمه المناهج التربوية السابقة لتخلق ذلك التوافق بين كل من الفرد والمجتمع، ولكي تعزز . أيضا . مكانة المتعلم داخل المنظومة التربوية .

المقاربة بالكفاءات في الحقل التربوي: «هي مقاربة بداغوجيا* اعتُمدت في بناء المنهاج من منطلق الإدماج حيث لا مكان للتعلمات المجزأة التي كثيرا ما أضرت بتكوين المتعلمين، إذ جعلت منهم مستوعبين للمنهاج عاجزين عن توظيف مضامينه في حياتهم العملية. فالمناهج التربوية السابقة مبنية على المحتويات، وقد انطلقت من كون عقل المتعلم مستودعاً فارغا ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة بصرف النظر عن جدوى حاجاته إلى هذه المعرفة. في حين أن المقاربة بالكفاءات تقوم على أساس هو: إن قليل العلم يستعمله العقل خير من كثير يحفظه القلب، حيث إن العناية موجهة إلى فاعلية التعلمات وعمليتها على صعيد حياة المتعلم، وجدوى ما يتعلمه مرهون بما قدر على فعله لا بما يقدر على خزنه".[1]

انطلاقا مما سبق فإن المقاربة بالكفاءات تصور يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين وذلك بالتركيز على المتعلم جاعلةً منه هدف العملية التربوية ومحورها، وتسعى أيضا إلى تنمية قدراته واكسابه مهارات جديدة دون اغفال مكتسباته السابقة.

[1] الوثيقة المرافقة للمنهاج، السنة أولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، اللجنة الوطنية للمنهاج، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، دط، دت، ص1.

*وردت خاطئة (بيداغوجيا) وقمنا بتصحيحها (هي مقاربة بيداغوجية)، وهي خطأ مطبعي في الوثيقة التربوية.

3.مبادؤها:[1]

تقوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها:

مبدأ البناء: أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته.

مبدأ التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها. بما أن الكفاءات تُعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطاً في تعلمه.

مبدأ التكرار: أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.

مبدأ الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تُقرن بأخرى. كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه.

مبدأ الترابط: يسمح هذا المبدأ لكل من الأستاذ والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

4. أسسها: تتمثل أسس المقاربة بالكفاءات فيما يلي:[2]

-يتمثل الجديد الذي أتت به المقاربة بالكفاءات في الانتقال من منطلق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطلق التَعَلُم، الذي يركز على دوره محوريا في الفعل الفعل التربوي.

-يتمثل الجديد الذي أتت به المقاربة بالكفاءات في الانتقال من منطلق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطلق التَعَلُم، الذي يركز على دوره محوريا في الفعل التربوي.

[1]شرقي رحيمة وبوساحة نجاة، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر، دط، دت، ص 59.

*وردت خاطئة (بيداغوجيا) وقمنا بتصحيحها (هي مقاربة بيداغوجية)، وهي خطأ مطبعي في الوثيقة التربوية.

[2]مدونة التربية و التعليم الجزائرية، كتب ووثائق تعليمية: التربية والتعليم ومبحث المقاربة بالكفاءات، نشر في الموقع www.edu.infi.dzبتاريخ 29 ماي 2017، اطلع عليه يوم 29 أفريل 2022، على الساعة 17:28.

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

-تسمح المقاربة بالكفاءات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسماع وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.

-يتفادى هذا الطرح التجزئة الحالية التي تقع عل الفعل التعليمي التعلمي المهتم أساسا بنواتج التعلم، لتهتم بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق الفعل باعتباره كمًا لا متناهيا من السيرورات المتداخلة والمترابطة والمنسجمة فيما بينها.

إعطاء دلالة للتعلمات وذلك بتحديد أبعادها، عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم بفاعلية في حياته المدرسية ومستقبلا في حياته.

-جعل أشكال التعلم أكثر فعالية بتثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، حيث تكون المكتسبات أكثر ارتباطا فيما بينها، ويكون الاهتمام منصبا على الأهم دون الهام، ولعل هذا ما جعل أحد المربين يطلق على بيداغوجيا الكفاءات تسمية بيداغوجيا الأهم وترك الهام

5ـ خصائص المقاربة بالكفاءات:

تتميز المقاربة بالكفاءات بخصائص عدة نذكر منها ما يلي:

1ـ تفريد التعلم : وهو ما يدور حول المتعلم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين كما يشجع عل استقلالية المتعلم، ويفسح المجال أمام مبادرته وآرائه وأفكاره.

2ـ حرية الأستاذ واستقلاليته : أي أنها تحرره من الروتين وتشجعه على اختبار الوضعيات والنشاطات التعليمية التي تحقق كفاءة.

3ـ عدم اهمال المحتويات والمضامين.

4ـ تولد الدافع للعمل لدى المتعلم.

5ـ تحقيق التكامل بين المواد : وذلك أنها تقدم في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة.

6ـ تنمية مهارات واكساب الاتجاهات والميولات الجديدة. تعمل المقاربة بالكفاءات على تسمية قدرات المعرفية والانفعالية والنفسية والحركية وقد تتحقق مفردة أو مجتمع.[1]

7ـ التقويم البنائي: أي أن التقويم وفق هذه البيداغوجيا لا يقتصر على فترة معينة وإنما يساير العملية التعليمية، والمهم في العملية التقويمية هنا هو الكفاءة وليس مجرد معرفة.

_8تعتبر معيارا للنجاح المدرسي تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار.[2]

من خلال هذه المجموعة من الخصائص نستنتج أن المقاربة بالكفاءات تقوم على تفعيل المضامين والمحتويات في المدرسة والحياة، أيضا تقوم بدمج محتويات المواد والأنشطة الدراسية، وكما أنها تحوّل المعرفة النظرية الى معرفة نفعية تنمّي معارف المتعلم وتدفعه للعمل.

6.أهداف المقاربة بالكفاءات : [3]

تسعى المقاربة بالكفاءات لتحقيق جملة من أهداف نذكر منها :

–أنها تقوم بإفساح المجال أمام المتعلم من طاقات كاملة وقدرات لتظهر وتنفتح وتعبر عن ذاتها .

–استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها المتعلم وشروط اكتسابها.

–تهدف كذلك الى سير الحقائق ودقة وجودة البحث وحجة الاستنتاج.

– تمرن المتعلم على كفاءات التفكير المتشعب، كالربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة.

---

[1] رمضان أرزيل محمد حسنات، استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، دار الأمل، ط2، الجزائر، 2002، ص11.

[2] نفس المرجع، ص20.

[3] حثروبي محمد الصالح ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، دط، عين الميلة، الجزائر، 2002، ص57.

خلاصة:

لقد أحدثت المقاربة بالكفاءات ثورة في مجال تصميم المناهج الدراسية، وأصبحت من أكثر المجالات جلبا للاهتمام والبحث في الميدان التربوي، وذلك نظرا لما ارتكزت عليها من نظريات متعددة، ولما أحدثته من تغييرات جوهرية في الحكم على مخرجات التعليم.

القسم التطبيقي

الفصل الثاني

دراسة ميدانية تحليلية لصعوبات تقويم التعبير الكتابي للسنة الأولى من المرحلة الثانوية

أولا: تعريف التعبير الكتابي وأنواعه في المنهاج :

التعبير الكتابي نشاط إدماجي مهم جداً لأن المتعلم يقوم بتوظيف موارده ومكتسباته المختلفة فيه باعتباره الهدف النهائي من تعليم اللغة العربية وله العديد من التعريفات وقد عرفته الوثائق البيداغوجية بأنه:

"ضرب من تقييم قدرة المتعلم على إدماج مكتسباته القبلية، من وجهة نظر المقاربة بالكفاءات." [1]من هنا نستنتج أن التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات هو محل تقويم للمتعلم وتثمين لمعلوماته القبلية، حيث يوجه المتعلم إلى استغلال مكتسباته القبلية المتعلقة بالكفاءة المرسومة، أضف إلى ذلك أن موضوع التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات يصاغ بدلالة حقل المتعلم في موقف إدماج مكتسباته.

وقد ذكر المنهاج ثلاثة أنواع للتعبير الكتابي:[2]

أ_ التعبير التدريبي :

تلخيص النصوص المتنوعة.

شرح النصوص المتنوعة.

إتمام قصة قصيرة.

ب_ التعبير الفكري.

ج_ التعبير الأدبي.

ثانيا: تصورات المنهاج لتدريس نشاط التعبير الكتابي :

لقد أسست المناهج التربوية على المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي التي جاءت لتثري الإطار المنهجي والعلمي لمبدأ الإدماج في التعليم، وتُترجم المقاربة بالكفاءات أهمية العناية بمنطق التعليم المركز وردود أفعاله، ولذلك كانت للتعبير الكتابي مكانة مهمة فأصبح موضع التقويم. فالتعبير الكتابي " هو ضرب من تقييم قدرة المتعلم على إدماج مكتسباته القبلية من

[1]منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، اللغة العربية وآدابها مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمنهاج، وزارة التربية الوطنية ،الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ، دت، ص20.

[2]نفس المرجع، ص32.

وجهة نظر المقاربة بالكفاءات."[1]ومع ازدياد اهتمام وميول وحاجات المتعلم المختلفة في هذا المستوى (المستوى الثانوي) فهو بحاجة للتعبير والتنفيس عنها كتابيا، ولذلك رسم المنهاج عدة تصورات لهذا الطور وهي:

_تحدد الكفاءة أو الكفاءات الواردة في المنهاج من خلال نشاط التعبير الكتابي باعتباره محك التقييم والتقويم. "موضوع التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات يصاغ بدلالة جعل المتعلم في وضعية مشكلة زيادة على وضعه في موقف إدماج مكتسباته السابقة."[2]

_يصب التعبير الكتابي في نشاط الادماج لأنه نشاط كتابي توظف فيه المكتسبات المختلفة، لذلك يتعين على الأستاذ أن يحرص عليه لتحقيق الهدف من التعبير.

_التعبير الكتابي وفقا لما يرسمه المنهاج في الجزء الخاص بالتعبير الكتابي. [3] هو(حل المشكلة +إدماج مكتسباته السابقة) وهكذا يتدرب المتعلم على الإنتاج تتويجاً وتجسيداً للكفاءة المستهدفة. حيث إنّ تعليم اللّغة العربية في هذا الطور يتم بتقديم ما يلي:

_حرص المعلم على ربط مكتسبات المتعلم القبلية بالمكتسبات الجديدة.

_البحث والاستكشاف والتفكير في العلاقات التي تربط عناصر المادة التعليمية بعضها ببعض عن طريق الموازنة.

_توفير الوسائل والروافد التي تساعد على الفهم والاستيعاب.

_إثارة حب المعرفة لدى المتعلمين وإكسابهم خبرة عن طرائق التفكير التي تهديهم إلى الكشف عن الحقائق بأنفسهم والوصول إلى المعرفة الصحيحة.

_حسن تنشيط المناقشة بين المتعلمين تفعيلا لمعارفهم وحثاً لهم على البحث والاطلاع وتعويداً لهم على التعبير عن رأيهم وصواب عرضهم لوجهة نظرهم ولتبادل وجهات النظر واحترام رأي الآخرين.

---

[1]منهاج السنة أولى من التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص20.

[2]نفس المرجع، نفس الصفحة.

[3]نفس المرجع، ص33.

_تبني وضعيات تدفع المتعلمين إلى استخدام طرق التفكير المختلفة والمعارف المتنوعة، لتنمو قدرتهم على التفكير العلمي وتفسير الظواهر بطريقة منطقية صحيحة استجابة لمتطلبات الوضعيات المستهدفة (situations–cibles) فتزداد ثقتهم بأنفسهم، وتنمو لديهم الجرأة على مواجهة وضعيات غير مألوفة، والتي يتعرضون لها داخل المؤسسة التعليمة وخارجها.

_تشجيعهم على التفكير الحر والحكم المستقل.

التوزيع الزمني في المنهاج:

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام (جذع مشترك آداب) هو ستة(06) ساعات موزعة أسبوعيا على نشاطات الجذع كالآتي:

جدول رقم) 02:[1] **يبين الحجم الساعي لمادة اللغة العربية**

النشاطات	الحجم الساعي	المستوى	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	4سا	ج. م. آ	نشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيها دراسة نص بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلق بالمسائل المقرر في النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد.
التعبير الشفوي والمطالعة الموجهة	1سا	ج. م. آ	تتم بالتداول على أن تؤخر حصة التعبير الشفوي إذا كانت مرتبطة بموضوع المطالعة الموجهة

[1]منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص3.

التعبير الكتابي	1سا	ج. م .آ	تتوج نهاية الأسبوع بحصة التعبير الكتابي حيث يحرص الأستاذ على استغلالها لجعل المتعلمين يسخرون مكتسباتهم القبلية لعلاج وضعيات التعبير المقترحة عليهم.

بعد دراستنا لهذا الجدول الذي يمثل التوزيع الزمني المذكور في منهاج السنة أولى ثانوي، لاحظنا أنه أعطى الأولية لأنشطة الأدب والنصوص ب(4سا) في حين أعطى التعبير الكتابي حصة واحدة ب(1سا). مما يجعل انتاج المتعلم دون المستوى المطلوب، وخاصة أننا نعلم أن التعبير الكتابي هو الحوصلة التي تصب فيها جميع أنشطة المواد الأخرى، ولذا كان من المفروض أن تُعطى حصة نشاط التعبير الكتابي أهمية أكثر، حتى يتسنى للمتعلم إدماج ما تعلمه خلال حصص النشاطات الأخرى في حصة نشاط التعبير الكتابي، فحصة واحدة لا تكفي في نظرنا للمتعلم حتى يكون متحكما في استخدام اللغة استخداما سليما في نهاية السنة الدراسية ككفاءة ختامية. وذلك باعتباره اللبنة الأولى التي ينبني عليها ملمح الخروج والذي ينبغي فيه على المتعلم أن يكون قادرا في نهاية السنة على إنتاج نصوص كتابية متنوعة الأنماط. (حجاجي، تفسيري.... إلخ) وتوظيفه للمكتسبات القبلية.

ملمح الخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:[1]

_تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم.

_كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال.

_الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص.

ومما سبق يمكننا القول إنّ منهاج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي قدم تصوراً لا يتناسب مع ما جاء في الوثيقة المرافقة من حيث الحجم الساعي إذ نصت على

[1] المرجع السابق، ص6.

أن الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابي هو ثلاث ساعات موزعة كالآتي: حصة لتقديم وتصميم الموضوع وحصة للتحرير و حصة للتصحيح، مع أنه المرجع الذي يتبنى مواقف التدريس اليومية، كما أنه همزة وصل بين وزارة التربية الوطنية والأستاذ؛ لقد قدّم المنهاج التعبير الكتابي –نظريا–كوسيلة هامة تؤدي إلى بناء فكر المتعلم ونسيجه الوجداني، وتشكيل كفاءاته وسلوكه. إلا أننا لاحظنا هوة بين ما يقرره المنهاج وما جاء في الوثيقة المرافقة، فمن المفترض أن تقدم هذه الأخيرة شرحاً وافياً لما جاء في المنهاج فتقدم التعليمات المذكورة فيه مع التفصيل حتى يتسنى للأستاذ فهم التعليمات وتطبيقها، ولكن ما وجدناه أن الوثيقة المرافقة قد أسقطت ثلاث ساعات من الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابي، وهنا وقع التناقض.

3.تصورات الوثيقة المرافقة لتقديم نشاط التعبير الكتابي:

تشتمل الوثيقة المرافقة على توزيع يتم من خلاله تقديم أنشطة اللغة العربية وفق حصص على مدى الأسبوع، منتهجة في ذلك التعليم وقف المقاربة النصية التي يوصي بها المنهاج، وذلك بجعل النص محور العملية التعليمية التعلمية، أي استغلال النّص لتقديم باقي التعلمات للمتعلمين، وانطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى بما فيها التعبير الكتابي." وقد أوضحنا أهمية هذه المقاربة بالنسبة إلى المقاربة بالكفاءات في كونها رافداً قويا يُمكّن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته، حيث إن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص. فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى التِّلميذ".[1]

ومعنى هذا أن كل النشاطات المتعلقة بالنص هي خادمة للتعبير الكتابي، فهي أداة فعالة وعميقة تساعد المتعلم على التعبير عن ميولاته وحاجاته بطريقة سليمة تمكنه في النهاية من امتلاك الملكة النصية، أي القدرة على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة.

وتنشيط حصص التعبير الكتابي وفق ما يلي:

[1]الوثيقة المرافقة للمنهاج، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية،اللجنة الوطنية للمناهج،وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الدمقراطية الشعبية، د. ط، د. ت، ص1.

الحصة الأولى: تخصص لتقديم الموضوع ومناقشته.

الحصة الثانية: تحرير الموضوع داخل القسم بعدما يستلم الأستاذ المواضيع لتصحيحها.

الحصة الثالثة: يقوم الأستاذ بإجراء تصحيح جماعي للأخطاء مع المتعلمين داخل القسم، ثم يوزع الأوراق المصححة ويساعد المتعلمين على تصحيح أخطائهم فرادى".[1]

وللتعبير الكتابي عدة صيغ منها:

المشروع: الذي يتم تحت إشراف الأستاذ الذي يسعى في هذه الحصة إلى جعل المتعلمين يتمكنون من فنيات العمل، وتزويدهم بالمهارات اللازمة للقيام بالعمل المطلوب منهم على أحسن وجه، وللمشروع عدة أهداف منها:[2]

_تنمية معلومات التلاميذ ومهاراتهم الفعلية ومدركاتهم الحسية بشكل شامل متكامل تتضح معه المفاهيم والمعاني وكيفية تطبيق معارفهم على نواحي حياتهم.

_إتاحة الفرصة للمتعلمين لمعالجة الموضوعات والمشكلات بأسلوب علمي فتنمو فيهم عادة التفكير الموضوعي والنقدي والقدرة على حل المشكلات؛ بحيث يكون المتعلم هو العنصر الإيجابي الفعال في كسب المعرفة والخبرة.

_تعويد المتعلمين وتشجيعهم على اكتساب المعارف بأنفسهم من المراجع والمصادر الأصلية.

نلاحظ أن الوثيقة المرافقة للمنهاج تقدم تصورا شاملا للتعبير الكتابي، وقد ركّزت على المشروع خاصة لما فيه من أهداف تخدم المتعلم، حيث تضعه في مشكلة وتدعوه إلى حلها باستعمال مكتسباته القبلية مع ما قدم له الأستاذ، وذلك ليتم تقييم منتوجه.

1.3ـ وضعية التقييم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

التقييم هو جزء من عملية التعلم يستخدم لتشخيص الصعوبات ومحاولة تعديلها بالإضافة إلى كشف الفوارق الفردية بين المتعلمين. وقد رُبط التقييم في المنهاج بالوضعية المعقدة ويعني بها أحد نشاطات الإدماج التي يوضع المتعلم في إطارها لتقديم انتاج معين."

[1] الوثيقة المرافقة للمنهاج، المرجع السابق، ص20.

[2] نفس المرجع، ص23

عندما يتعلق الأمر بتقييم الكفاءات فالاهتمام لا ينصب على صوغ أسئلة تتمحور حول المعارف ولكن يجب أن ينصب الاهتمام على وضع المتعلمين في وضعية معقدة بحيث يدعو حلها إلى تسخير الموارد والإمكانيات التي يَتوافر عليها هؤلاء المتعلمين".[1]

بالنظر إلى أهمية التقييم من منظور المقاربة بالكفاءات فقد خصص المنهاج حصة بعد نهاية كل وحدة تعليمية لإجراء نشاط يُدمج فيه الأستاذ كل المكتسبات، حيث يُمكن التلميذ من إدماج مكتسباته والتعرف على حجم الكفاءة التي حققها، وهذا بعد حل التلميذ المشكلة أو الوضعية المعقدة الذي وُضع فيها والأنشطة المستهدفة.

نلاحظ من خلال ما ذكرناه في تصورات الوثيقة المرافقة للمنهاج في نشاط التعبير الكتابي تباينا واختلافا ظاهرين حيث تنص الوثيقة المرافقة للمنهاج على تقديم نشاط التعبير الكتابي في ثلاث حصص ذات ساعة واحدة لكل حصة. بينما في الواقع، وفي التدرج الزمني نجد أن التحرير (تحرير الموضوع) نشاط لا صفي. وبهذا تسقط ساعتان لتبقى ساعة واحدة يتم فيها عرض الموضوع، أما التحرير فيكون كما سبق وأشرنا في البيت، وهذا التناقض هو من الصعوبات التي تواجه الأستاذ.



مخطط رقم (03): جدول يبين الكفاءة المستهدفة من التعبير الكتابي.[2]

نلاحظ من خلال الجدول أن الكفاءة المستهدفة من نشاط التعبير الكتابي هي نفسها الكفاءة المستهدفة من تعليم اللغة العربية؛ وهي القدرة على إنتاج النصوص التي يبرز من خلالها

[1] الوثيقة المرافقة للمنهاج، المرجع السابق، ص25.

[2] الوثيقة المرافقة للمنهاج، المرجع السابق، ص26.

حسن التفكير وصواب التعبير بعبارات سليمة ولغة صحيحة، مع الحرص على أن يدعم التلميذ مواقفه بالأدلة والشواهد، وكذلك الحرص على انسجام الأفكار وتسلسلها.

4. الأسس المعتمدة في تقويم التعبير الكتابي:

4.1دراسة نص المطلوب في التعبير الكتابي:

يُعد التقويم والتصحيح العملية التي تلي تقديم التعبير الكتابي في حصة خلال أيام الأسبوع، وهذه الحصة تكون نهاية الأسبوع الثاني من كل وحدة تعليمية في المدرسة الجزائرية، حيث يقوم المتعلمون بكتابة موضوع (التعبير الكتابي) في المنزل باعتبار التحرير نشاطا لا صفيا ثم يقدم للأستاذ ليُصححه، وهي مرحلة ثانية تسبقها مرحلة أولى وهي مرحلة تقديم الموضوع؛ حيث يصوغ الأستاذ موضوع التعبير الكتابي بطريقته الخاصة، وهذا وفقا لما جاء في المنهاج، "ولكن مع هذا فإن المنهاج قد حدد ملامح صوغ موضوع التعبير الكتابي وفق معالم بيداغوجيا الكفاءات وذلك بأن:

_يكون الصوغ يخدم الكفاءة في المجال الكتابي.

_يدعو المتعلم إلى استغلال مكتسباته القبلية المتعلقة بالوحدة التعليمية.

_يتوافر الصوغ على خاصية الإدماج.

_يوضع المتعلم في وضعية مشكلة".[1]

بعد تقديم تصميم الموضوع يأتي سؤال التعبير الكتابي، ويكون السؤال في هذه المرحلة عبارة عن تعليمة تُلزم المتعلمين بالمطلوب فيها، وتكون التعليمة مقيدة بمجموعة من المطالب، التي تخدم الوحدة التعليمية المدروسة، وذلك لتوظيف المكتسبات التي تم أخذها من خلال هذه الوحدة من: قواعد وبلاغة .... الخ، كما يُلزمهم السؤال بتوظيف السند المقترح في تصميم الموضوع، ويكون السند عبارة عن (أمثال، حكم، آيات قرآنية، أحاديث نبوية شريفة، أقوال مأثورة....).

[1]دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي والتكنولوجي، جذع مشترك علوم وتكنلوجيا، والمشوق في الأدب ونصوص والمطالعة الموجهة، حسين شلوف، محمد خيط، وزارة التربية الوطنية، د.ط، د.ت، ص24 .

-نستنتج مما سبق أن :

1- محور موضوع التعبير الكتابي يحدده المنهاج وليس الأستاذ، أما صياغة الموضوع فمتروكة للأستاذ، ومع ذلك فإن محور الموضوع يحدد ملامحه المنهاج كذلك، وهذا مالا يتوافق مع ما جاء في المقاربة بالكفاءات التي تنص على احترام حق المبادرة الخاصة بالأستاذ. «إذا كان المنهاج يحدد محور التعبير الكتابي فإنه بالمقابل لا يقترح صوغاً له ومعنى هذا أن الصوغ متروك للأستاذ، وهذا التصرف ناتج عن احترام حق المبادرة الخاصة بالأستاذ التي تقررها المقاربة بالكفاءات، ولكن مع هذا فإن المنهاج قد حدد ملامح صوغ موضوع التعبير الكتابي".[1]

2- التعليمة المطروحة في التعبير الكتابي تُلزم المتعلمين بمجموعة من المطالب الواجب اتباعها، فلا يكون المتعلم حراً في تعبيره لا من حيث المبنى ولا من حيث المضمون، ومثال ذلك موضوع التعبير الوارد في دليل الأستاذ "معلقة امرئ القيس في وصف الليل والفرس." فقد تم إلزام المتعلم بعدة مطالب منها شرح الأبيات شرحاً أدبيا منسجما ثم الموازنة واستخراج الخصائص".[2] ففي هذه الحالة لا يوجد فسحة للمتعلم للإبداع وإخراج طاقاته وإنما يستنزف كل جهده في شرح الأبيات وبما أن الأبيات تنتمي للشعر الجاهلي فهي صعبة الفهم تحتاج لاستخدام القاموس، بعد ذلك ينتقل للموازنة بينها وبين أبيات شعرية أخرى، هذا من حيث المبنى وإتباع خطوات الموازنة، أما من حيث المضمون فلا مجال للإبداع الجمالي الذي من المفترض أن يكون متنفس له.

3- إن التعليمة التي تُطرح تكون ملمة بمختلف الجوانب سواء من ناحية الشكل أو من ناحية المضمون، فلا تركز على شيء وتهمل الآخر، وهذا مفيد للمتعلم حيث يعبر عن أحاسيسه وأفكاره بشكل ممنهج (مقدمة، عرض، خاتمة) مع احترام علامات الترقيم وفق نمط معين، وهذا ما ترمي إليه المقاربة بالكفاءات، حيث يكون التعبير "مجالا للتقييم ومجالا لإدماج المتعلم مكتسباته، مع مراعاة الهدف الوسيطي* المندمج والكفاءة المحددة

[1] المرجع السابق، ص17.

[2] نفس المرجع ، ص25/24.

*الهدف الوسيطي: هو مجموع الكفايات المستهدفة في نهاية كل سنة دراسية .

للمجال الكتابي ولتناول موضوعاً يتعلق بالتعبير الخاص بالمجال الأدبي".[1] تم التركيز في التعليمة على التعبير الأدبي بصفة خاصة باعتباره مجالا لاستخراج طاقات التلاميذ الإبداعية وتسخير مكتسباتهم لإنتاج نصوص متنوعة تنمي ملكة التذوق الفني عندهم مع مراعاة هدف كل مرحلة تعليمية.

2.4شبكة تقييم منتوج التلاميذ :

أقرَّت وزارة التربية الوطنية مجموعة من المعايير والمقاييس والمؤشرات التي يعتمدها الأساتذة في تقويم منتوج التلاميذ، لأن من مبادئ المقاربة بالكفاءات " محاربة النجاح غير المستحق والفشل المجحف؛ ولتحقيق هذا المبدأ تظهر أهمية معايير التصحيح، ولا سيما أن الأساتذة –في غالب الأحيان–يقدرون سلبا منتوج التلميذ الذي ارتكب بعض الأخطاء في أداء عمله، فتترك هذه الأخطاء انطباعا سيئا في المصحح وهذه الأخطاء قد تكون أحيانا سطحية وليست ذات أهمية، غير أنها تؤثر بشكل مجحف على مردود التلاميذ.... هذا ونشير إلى أن بناء المعايير يخضع من حيث النوع والعدد إلى طبيعة المادة، غير أنه يجب التمييز بين نوعين من المعايير: معايير الحد الأدنى، معايير الإتقان".[2]

على العموم يمكن اخضاع منتوج التلاميذ الكتابي الى المعايير الآتية.

جدول رقم (04): شبكة تقييم منتوج التلاميذ:[3]

معايير الحد الأدنى	المدلول
مع 1: الملائمة* مع الوضعية.	–استجابة المنتوج للتعليمة وتوافقه معها. –استجابة المنتوج لنمط الكتابة المطلوب. –استعمال رصيد معجمي فصيح، مناسب. –توافر الاتساق والانسجام في المنتوج.
مع 2: سلامة اللغة.	–بناء الجمل بناء سليما. –حسن توظيف قواعد النحو والصرف.

[1]الوثيقة المرافقة للمنهاج، المرجع السابق ص23.

[2]دليل أستاذ اللغة العربية، المرجع السابق، ص30 .

[3]الوثيقة المرافقة للمنهاج، المرجع السابق ،ص 31.

*قد وردت كلمة الملائمة خاطئة فقمنا بتصحيحها (الملاءمة) وهو خطأ إملائي ورد في وثيقة تربوية.

	-صحة توظيف أزمنة الأفعال. -استعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال.
مع 3: سلامة الرسم.	-مراعاة قواعد الكتابة. -الرسم الصحيح لما هو متصل بالرسم والإملاء.
مع4: مصداقية التعبير وجمالية العرض.	-ثراء الأفكار. -تعليل الرأي. -ثراء الرصيد المعجمي المستعمل. -توافر الأسلوب على الجمال الفني. -وضوح الكتابة وحسن الخط. -التنظيم.

علما بأن هذه المعايير توافق مستوى التلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وهي موضوعة من باب الاستئناس، ويمكن للأستاذ أن يجتهد في إثرائها، وفي ضوء هذه المعايير يوكن الاجتهاد في اعداد مقياس التصحيح.

يتضح من الجدول أعلاه أن تقويم التعبير الكتابي يقوم على عدة أسس يعتمدها المعلم في تصحيح منتوج التلاميذ الكتابي قررتها وزارة التربية الوطنية في ظل تبني المقاربة بالكفاءات.

-إن جل الأساتذة يعتمدون نفس الأسس والمعايير المذكورة في الجدول السابق، إلا أن هناك تباينا ملحوظا في استعمال هذه الأسس، فهي موضوعة من باب الاستئناس ويمكن للأساتذة الاجتهاد في إثرائها.

-نلاحظ كذلك أن هذا الجدول ينقصه معيار "التصرف في نمط الكتابة" الذي مدلوله (الإغناء بالوصف، الإغناء بالحوار، إحداث مفارقة سردية.... الخ) وهذا راجع ربما- إلى المرحلة المنتقل إليها (المرحلة الثانوية)، لأنه معمول به في المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

ومن المفترض أن التلميذ في هذه المرحلة ملم بهذا المعيار فاستغنى المنهاج عن ذكره

ولكنه معيار مهم لأنه يفتح المجال للإبداع الشخصي للمتعلمين ولا يحصرهم في توظيف المكتسبات دون تقديم إبداعهم الشخصي.

جدول يبين معايير الحد الأدنى ومعايير الاتقان:[1]

المعايير	معايير التنقيط	التحكم الأدنى	التحكم الأقصى	الإتقان
معايير الحد الأدنى	-الملاءمة مع الوضعية.	04	02	03
	-سلامة اللغة.	03	01.5	01
	-سلامة الرسم.	03	01.5	01
معايير الإتقان	مصداقية التعبير	10	05	05

أما الجدول الثاني فيوضح لنا أن لكل معيار من معايير تقييم التعبير الكتابي المذكورة في الجدول السابقة علامة خاصة به أثناء التصحيح، حيث إنه تخصّص نقطة أو علامة لكل معيار.

فبعد إنجاز الموضوع تأتي الخطوة التالية والمتمثلة في تحديد معايير التقييم التي تمكن الأستاذ من الحكم على إنتاج المتعلم، ومن خلالها يتأكد من مدى اكتساب المتعلمين للكفاءة المستهدفة والمعايير هي:

أ_ معايير الحد الأدنى: تتمثل في:

1.الملاءمة : يتحقق عندما يحترم المتعلم المطلوب منه، وهو أمر ضروري فيجب أن يتأكد الأستاذ أن المتعلم فهم المطلوب منه.

2.سلامة اللغة : أي الاستعمال الصحيح للغة من: نحو وصرف وإملاء.

3.سلامة الرسم : وهو مراعاة الاستعمال الصحيح لرسم الكلمات إلى جانب التسلسل المنطقي (مقدمة، عرض، خاتمة).

[1] الوثيقة المرافقة للمنهاج، المرجع السابق، ص32.

ب_ معايير الاتقان: وهي نوع من الإضافة، فإن وجدت ستضيف علامات للمتعلم، وتتمثل هذه المعايير في:

1.معيار التقديم : أي تقديم ورقة التعبير مثلاً أن تكون الورقة نظيفة خالية من التشطيب، التسطير، ترقيم العناصر، وضوح الكتابة وحسن الخط.

2.معيار الابتكار : وهو أن يتوفر أسلوب المتعلم على الجمال الفني.

جدول تقييم نتائج التلاميذ:[1]

رقم	الاسم واللقب	معايير الحد الأدنى			المجموع	معايير الإتقان	المجموع
		مع01	مع02	مع03		مع04	
01							
02							
03 . . .							

بعد أن تكتمل عملية التقييم، يقوم الأستاذ بصب العلامات المتحصل عليها في جدول التقييم الذي يتكون من عدة خانات، كل خانة مخصصة لمعيار معين، بالإضافة إلى اسم ولقب المتعلم.

-يصب الأستاذ علامة كل معيار من معايير الحد الأدنى، ثم يقوم بالجمع بعد ذلك: يصب علامة معيار الاتقان، ويقوم بالجمع النهائي، ويحصل كل متعلم على تقييم لعمله ممثلا في نقطة معينة.

[1] المرجع السابق، ص33.

دراسة العينات

تمهيد

من أجل بلوغ الأهداف وتحقيق بعض المصداقية، لا بد للباحث من أن يتجه إلى الدراسة الميدانية للكشف عن مدى صدق وصحة الفرضيات أو إثبات عكس ذلك، ولضمان الموضوعية لابد أن تستوفي العينة المأخوذة للدراسة شرطاَ أساسيا يتمثل في {أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي بمعنى أن تعكس الصفات والحقائق التي يتميز بها هذا الأخير، كما ينبغي أن تختار بطريقة موضوعية} [1]

مجالات الدراسة

المجال المكاني: تمت الدراسة بولاية المدية حيث قمنا بإجراء الدراسة بأربع مؤسسات هي:

مؤسسة الشهيد: بوشريط زروق للبنات بالمدية.

مؤسسة الشهيد: زرواق نور الدين للذكور بالمدية .

مؤسسة الشهيد: أحمد عروة للبنات بالمدية.

مؤسسة الشهيد: حنيني عاشور المختلطة بوزرة.

المجال الزماني: تمت الدراسة بالفترة الزمنية الممتدة من17 أفريل إلى غاية 17ماي وذلك خلال السنة الدراسية 2022/2021

مصادر جمع المادة:

للكشف عن الصعوبات التي تواجه الأساتذة في تقويم التعبير الكتابي اقتضت الدراسة ما يلي:

أ: عينة من أوراق المتعلمين المصححة:

قمنا باختيار مجموعة من مواضيع التعبير الكتابي المصححة من قبل الأساتذة للسنة

الأولى ثانوي جذع مشترك آداب لدراستها وكشف المعايير التي اتبعها الأساتذة أثناء عملية التصحيح ومن ثم المقارنة بين المعايير المستخدمة وبين ما جاء في الوثائق التربوية.

[1] دانكن ميتشل، معجم علم الاجتماع، تح: محمد إحسان الحسن، دار الطليعة، لبنان، د ط، 1996، ص179.

ب: الاستبانة:

قمنا في دراستنا هذه بوضع استبيان مُوجه لأساتذة اللغة العربية من خلال طرح مجموعة من الأسئلة، وقد بلغ عدد الاستمارات الموزعة ثمانية عشر استمارة، وكان العائد منها خمسة عشر استمارة، وقد قسمنا الأسئلة إلى محورين:

محور المعلومات الشخصية:

وتمثل في أربعة أسئلة وهي الجنس، المؤهل العلمي، الصفة والأقدمية في المهنة.

وكان الغرض منها معرفة الملامح العامة للمبحوثين.

محور المعلومات المعرفية: وجاء في سبعة عشر سؤالا، والغرض منها التعرف على الصعوبات والعراقيل التي تواجه الأستاذ في تقويمه للتعبير الكتابي، وكذا الوقوف على الحلول المقترحة لتفادي هذه الصعوبات.

محور المعلومات المعرفية: وجاء في سبعة عشر سؤالا، والغرض منها التعرف على الصعوبات والعراقيل التي تواجه الأستاذ في تقويمه للتعبير الكتابي، وكذا الوقوف على الحلول المقترحة لتفادي هذه الصعوبات.

بعد أن اطلعنا على المواضيع لاحظنا تفاوتاً في استخدام معايير التصحيح في التعبير الكتابي ولهذا عرضنا النتائج في جداول ليسهل علينا المقارنة بينها، تناولنا فيها آليات تقييم التعبير الكتابي مقسمة على معايير متعددة تمثلت في: الأفكار، التنظيم، اختيار الكلمات، القواعد طلاقة الجمل، توظيف المكتسبات.

دراسة العينة "01": الأستاذة "أ":

من خلال دراستنا للعينة أ: وهي مجموعة من الأعمال لتلاميذ قامت الأستاذة بتصحيحها لاحظنا ما يلي:

المعايير	الملاحظة
الأفكار	اعتمدت الأستاذة في تصحيحها على معيار الأفكار ترابطها بعضها ببعض. كما اعتمدت على معيار توظيف الحجج والبراهين، التي دعم بها التلميذ موضوعه. كما ركزت على تطرق التلاميذ للأفكار التي سبق وأشارت إليها في نص الموضوع. وأهم ما نبهت إليه في تصحيح الأوراق هو الربط بين الأفكار.
الهيكل	من خلال الهيكل لاحظنا ما يلي: أعطت أهمية كبيرة للتنظيم بشكل عام والتسلسل المنطقي بشكل خاص(مقدمة، عرض، خاتمة) وقد أشارت إلى ذلك أثناء التصحيح الفردي للتلاميذ في هامش الورقة، كما اهتمت بجمال الخط ووضعت ملاحظة لأصحاب الخط الجميل. وضعت ملاحظة للتلاميذ الذين لم يتقيدوا بالمنهجية المطلوبة مثل: خاتمة، عرض وخاصة للمقدمة التي كانت أطول من

	العرض نفسه، فإجمالا شكل عنصر التنظيم أهمية كبيرة عندها.
اختيار الكلمات	لم تركز كثيرا على اختيار الكلمات، بل أشارت إلى الكلمات الغريبة التي لا علاقة لها بالموضوع، مثل: "في مجتمعنا العراقي". وضعت علامة استفهام تحت الكلمة موضع التصحيح وهذا يدل على أنها تشير إلى أن الموضوع منقول حرفيا. عدا ذلك لم نجد ما يشير إلى أنها تهتم بهذا العنصر.
القواعد	ملاحظاتها في هذا العنصر كانت عامة، وهناك إشارات طفيفة إلى بعض الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية...إلخ فكان تصحيحها عاماً دون التركيز على عنصر معين. ومن الأخطاء التي تجاوزتها نذكر: الإملائية: دعى والصواب دعا لأن مضارعه يدعو ينتهي بواو. كتابة الواو في نهاية السطر لأنه لا يجوز فصل الواو عن كلمة لاحقة لها. النحوية : إن تنوعاً عرفياً و دينياً وثقافياً والصواب إن التنوع العرفي والديني و الثقافي لأن اسم إنّ يكون منصوب.

	أوصانا عليه والصواب أوصانا به. التعبيرية: بأن هو قيمة والصواب بأنه قيمة. الضمير هنا يكون متصلا غير منفصل المعرفية : قال تعالى: {رحم الله عبدا سمحاً إذا باع، سمحا إذا اشترى سمحاً إذا اقتضى} رواه البخاري. والصواب قال رسول الله صلى الله عليه وسلم لأن القول حديث نبوي شريف، وهو خطأ خطير لم تنتبه له الأستاذة ولم تصوبه وهذا يدل على إهمالها، فكان الأحرى أن تصحح القول وتنبه التلميذة لأن تتأكد من الشاهد قبل الاستشهاد به، فلا مجال للخطأ في كلام الله تعالى والأحاديث الشريفة.
طلاقة الجمل	لم تهتم كثيراً بهذا المعيار، فلم تتطرق له أثناء تصحيحها، للأوراق إذ لم نجد أي ملاحظة تدل على تنبيهها للتلاميذ بالابتعاد عن الجمل ذات الصياغة المرتبكة.
توظيف المكتسبات	لاحظنا عدم اهتمام الأساتذة بهذا المعيار، مع أنه الغاية من التعبير في نهاية الوحدة التعليمية، فلم تقدم أي ملاحظات تدل على توظيف القواعد: الأدوات التي تجزم الفعل المضارع أو توظيف البلاغة: التشبيه وأركانه أو التركيز على النمط الحجاجي.

دراسة العينة 02: للأستاذ "ب":

المعايير	الملاحظة
الأفكار	اهتم الأستاذ "ب" بالأفكار أكثر من غيرها، حيث ركز في تصحيحه على توظيف التلميذ لمختلف الأفكار التي أتى بها التلميذ وربطها بالفكرة المطروحة في نص الموضوع، أو بالأحرى علاقتها بالموضوع المطروح. كما ركز أيضا على تدعيم التلاميذ لأفكارهم بالحجج والبراهين والشواهد، خاصة الشواهد القرآنية، فكان حريصاً أشد الحرص. دعا إلى التعامل بحذر مع الآيات القرآنية في كل ملاحظاته. واعتمد أيضا على حسن توظيف الآيات القرآنية في مواضعها الصحيحة. شددّ في ملاحظاته على الشواهد القرآنية وتشكيلها تشكيلاً صحيحاً.
الهيكل	أولى الأستاذ(ب) أهمية كبيرة لما يخص التنظيم باعتباره أساس متابعة الموضوع بشكل جيد، حيث نجد من خلال ملاحظاته تلميحات أو إشارات إلى تحسين تنظيم الموضوع من خلال الربط بين الأفكار وشددّ أيضا على طريقة الانتقال من فكرة إلى أخرى. كما طالب التلاميذ بالتقيد بالتسلسل المنطقي(مقدمة، عرض، خاتمة) والرجوع

	إلى عناصر الموضوع. لأن الملاحظ أن هناك مشكلاً لدى التلاميذ في الفصل بين المقدمة والعرض والخاتمة.
اختيار الكلمات	طالب بأن تكون الكلمات واضحة وذات معنى خالية من الإبهام ونبه التلاميذ في شكل منفرد إلى إمكانية تحسين صياغة الكلمات بشكل أفضل ومحدد أكثر، وقد لاحظنا في العينات تفاوتاً بين مستوى التلاميذ من حيث اختيار الكلمات، فهناك من استعمل كلمات واضحة ومشوقة وهناك من استعمل كلمات بسيطة كما شجع أصحاب المواضيع الجيدة على مزيد من الإبداع في اختيار كلماتهم المشوقة وبالتالي نرى أن هذا المعيار شكل أهمية قصوى بالنسبة للأستاذ "ب".
القواعد	اهتم كثيراً بهذا المعيار، لأنه كلما كان هناك خطأ إملائي أو نحوي أو صرفي نبه إليه فردياً مع ذكر التعليل على هامش الورقة، كما صحح الأخطاء، جماعيا على السبورة مع ذكر الصواب لكل خطأ والتعليل مرفقاً بالقاعدة. بالنسبة لعلامات الوقف، لم يركز عليها ولم يذكرها في ملاحظاته. دعا إلى تحسين الخط إذا لزم الأمر في الجمل غير المفهومة حتى يسهل عليه فهمها، كما وضع سطراً تحت الكلمات

	الغامضة والتي يصعب فهمها، كما أكد على عنصر الكتابة بحروف واضحة.
طلاقة الجمل	شكل هذا العنصر عند الأستاذ "ب" أهمية كبيرة، حيث قدم ملاحظات ترمي إلى التقيد بعناصر الموضوع وتفادي التكرار حتى تكون الجمل سلسلة مفهومة تدل على فهم التلاميذ للموضوع المطلوب كتابتهُ. كما جاء في ملاحظاته التأكيد على شكل الموضوع ومضمونه وشجع التلاميذ على العمل وأنهم يستطيعون أفضل من هذا.
توظيف المكتسبات	لاحظنا عدم اهتمام الأستاذ بهذا المعيار، فقد ركز على خلو المواضيع من الأخطاء والتقيد التام بالمنهجية، مع ترك حرية الأفكار والإبداع دون الخروج عن الموضوع، مع استعمال كلمات راقية تخدم الموضوع، دون ذكر المكتسبات القبلية مثل: الأفعال المضارعة المجزومة. ـ التشبيه وأركانه، أما النمط الحجاجي فكان من العناصر التي أكد عليها وعلى توظيفها.

نتائج تحليل دراسة مواضيع التعبير الكتابي المصححة:

1)ـ الأفكار :

وجدنا أنها تمثل أهمية كبيرة لدى جميع الأستاذة حيث يكون التركيز عليها أكثر من غيرها، كما شددّ الأساتذة على أهمية التقيد بالفكرة الأساسية وعدم الخروج عن الموضوع.

2)ـ التنظيم:

يشكل هذا المعيار صعوبة بالنسبة للأساتذة بصفة عامة عند القيام بعملية التصحيح، ذلك لأن التلاميذ لا يحسنون الانتقال من فكرة إلى أخرى، ومن فقرة إلى أخرى، وهذا راجع لإهمال الأساتذة لحصص التعبير الكتابي، والتقليل من أهميتها من حيث التحضير لها وهذا ما يؤدي إلى ضعف التلاميذ من حيث المنهجية وكذا الربط بين الأفكار.

3)ـ اختيار الكلمات:

من جهة الكلمات لاحظنا اختياراً عشوائيا من قبل التلاميذ، أما الأساتذة فكانت ملاحظاتهم عامة، وسطروا تحت الكلمات الخارجة عن الموضوع فقط.

4)ـ طلاقة الجمل:

استعمل معظم التلاميذ الجمل نفسها المطروحة في تصميم الموضوع أثناء الحصة دون الخروج عنها، ولكن الأساتذة لم يكن لهم أي ملاحظة عليها، وبالتالي نقول أن هذا المعيار غير معمول به.

5)ـ القواعد:

هو أهم معيار عمل عليه الأساتذة وأشاروا إليه خاصة العينة (ب) إذ نجد أنه أشار إلى جل الأخطاء مع ذكر التصويب، فرديا وجماعيا ورافقه بالقاعدة.

كما ذكرنا أن جل الأخطاء كانت في القواعد إضافة إلى علامات الترقيم التي يتجاهلها معظم التلاميذ، وهذا سبب من الأسباب ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي وتجاهل الأساتذة لهذا النشاط المهم.

6)ـ توظيف المكتسبات:

لاحظنا عدم اهتمام الأساتذة بهذا العنصر، فقد ركزوا على الأفكار والقواعد ومدى تطابق الجمل مع المادة المعروضة (نص المطلوب) وأهملوا توظيف المكتسبات الذي هو غاية التعبير الكتابي من (بلاغة، قواعد ... إلخ)، كما ركزوا على النمط المتبع في الكتابة.

وعلى العموم لاحظنا غياباً شبه كلي للنظرة الشمولية لتعليمية اللغة العربية عند الأساتذة من خلال إهمال معيار توظيف المكتسبات، الذي مجاله التعبير الكتابي والوضعية الإدماجية (ملمح مؤقت/ مرحلي) وهذا يؤدي بدوره إلى إهمال ما بُنيت عليه المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية وهو ملمح التخرج أو الكفاءة الختامية وهي:

-اكتساب المتعلم كفاءة تمكنه من تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص شفوية.

-كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال.

خلاصة:

من خلال اطلاعنا على مواضيع التعبير الكتابي المصححة سنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب لاحظنا أن الصعوبة لا تكمن في تصحيح الموضوع وإنما في كيفية استخدام المعايير الموجودة في شبكات التقييم، كما أن معظم الأساتذة لا يستعملون تلك المعايير وإنما يعتمدون في عملية التصحيح خبراتهم الشخصية دون تكليف أنفسهم عناية الرجوع إلى المعايير السابق ذكرها في المنهاج.وبهذا تكون الصيغة المعتمدة في تقييم منتوج التلاميذ الكتابي عبارة عن ملاحظة.

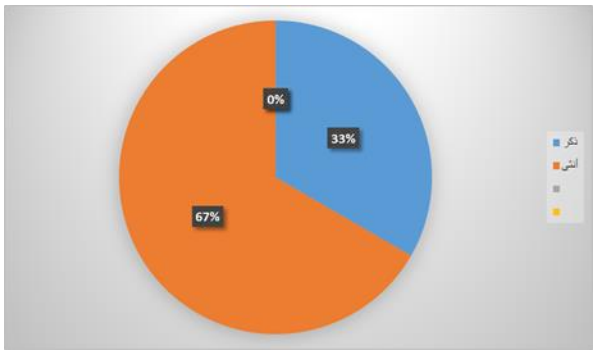
وتختلف الملاحظة -كما رأينا- من أستاذ إلى آخر، فهناك من يعطي ملاحظة عميقة تحتوي قاعدة إملائية أو صرفية أو خطة يستفيد منها التلميذ وهناك من يكتفي بملاحظة "جيد" و"ممتاز" وهو ليس من الامتياز في شيء، هذا من جهة، وكثرة الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ والتي تصعب عملية التصحيح، خاصة عدم تقيد التلاميذ بما يطلبه الأستاذ من الناحية الفكرية (نص المطلوب) ومن الناحية المنهجية (مقدمة/ عرض/ خاتمة)،وهذه الصعوبة أدت بالكثير من الأساتذة إلى الهروب من نشاط التعبير الكتابي وتجاوزه نهائيا، أو القيام به دون تصحيح دقيق يظهر الأخطاء ويثري رصيد التلميذ اللغوي.

المبحث الثالث: تحليل الاستبيان

محور المعلومات الشخصية:

جدول رقم 01: يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة
ذكر	05	%33.33
أنثى	10	%66.66
المجموع	15	%100

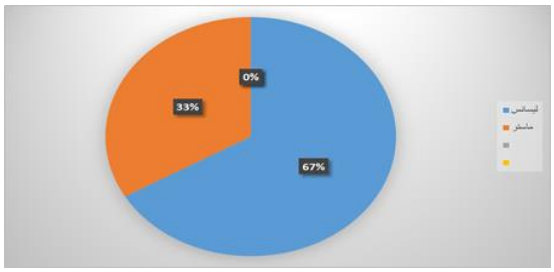


شكل "01" يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أنّ نسبة الإناث قدرت بـ: 66.66% وهي نسبة عالية مقارنة بنسبة الذكور التي قدرت بـ: 33.33% وهذا راجع للظروف الاجتماعية حيث نجد نسبة الإناث في المؤسسات التربوية في المدن أكبر بكثير مما نجدها في الأرياف والقرى.

جدول رقم 02:يبين لنا توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	**التكرارات**	**النسبة**
ليسانس	10	%66.60
ماستر	05	%33.33
ماجستير	00	%00
المجموع	15	%100

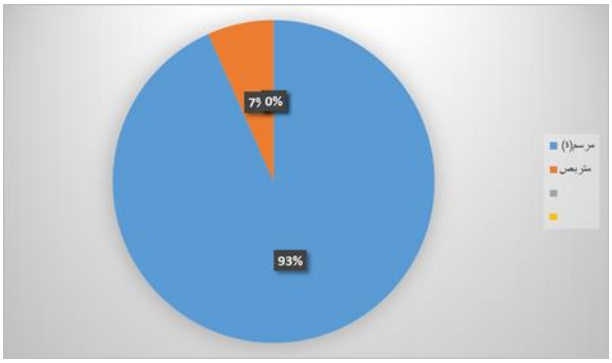


شكل 02 يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي.

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتبين لنا أن 66.60% من الأساتذة متحصلون على شهادة ليسانس، و33.33% مؤهلهم العلمي ماستر، أما بالنسبة لحاملي شهادة ماجستير ، فلا وجود لهم في التعليم الثانوي حسب العينة الموجودة أمامنا، وهذا راجع للمرحلة المدرسية (التعليم الثانوي)، حيث يتوجه حاملو شهادة الماستر والليسانس إلى التدريس في هذه المرحلة بينما يتوجه حاملو شهادة الدكتوراه وشهادة الماجستير إلى التعليم الجامعي.

جدول رقم 03: يبين لنا توزيع أفراد العينة حسب الصفة.

الصفة	التكرارات	النسبة
مرسم(ة)	14	%93.33
متربص	01	%6.66
متعاقد(ة)	00	%00
متدرب(ة)	00	%00
المجموع	15	%100



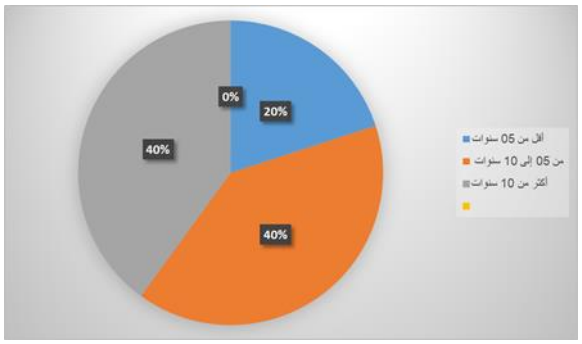
شكل رقم 03

نلاحظ من خلال نتائج الجدول المبينة أعلاه أنّ نسبة الأساتذة المرسمين أعلى حيث قدرت بـ: 93.33%، أما بالنسبة للمتربصين فقدرت النسبة بـ: 6.66% ولا وجود للمتعاقدين والمتدربات.

جدول رقم04: يبين لنا توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في المهنة.

الأقدمية	التكرارات	النسبة
أقل من 05 سنوات	03	%20
من 05 إلى 10 سنوات	06	%40

أكثر من 10 سنوات	06	%40
المجموع	15	%100



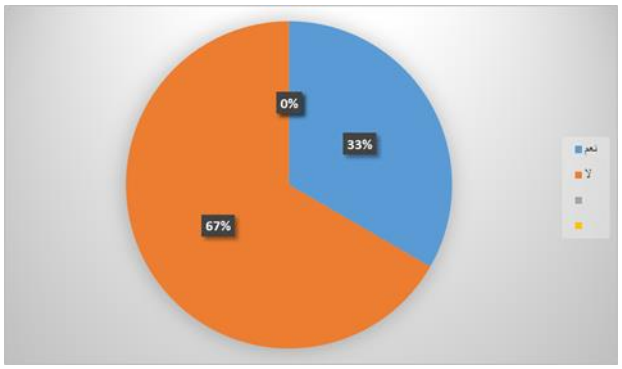
شكل رقم 04 يبين لنا توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في المهنة.

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه نلاحظ أن 20% من الأساتذة يمتلكون خبرة أقل من 05 سنوات وهي نسبة معتبرة بها في قطاع التربية في المرحلة الثانوية، و40%بالنسبة لمن تتراوح أقدميتهم من 05 سنوات إلى 10 سنوات، ونفس النسبة لمن تتراوح أقدميتهم أكثر من 10 سنوات وهي شيء جيد ليستفيد منه أصحاب النسبة الأولى من خبرتهم وطريقة تدريسهم.

المعلومات المعرفية:

جدول رقم 01: هل تلمسون تحسنّاً في مستوى المتعلم في التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

الاجابات	التكرارات	النسبة
نعم	05	%33.33
لا	10	%66.66
المجموع	15	%100

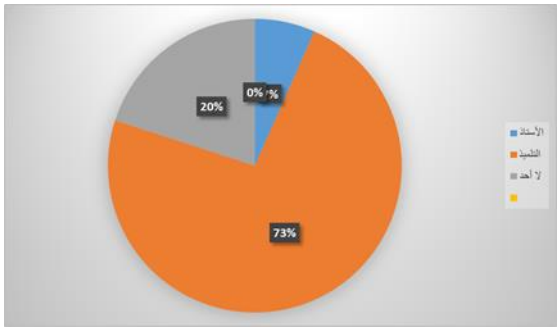


شكل رقم 01

من خلال نتائج المبينة في الجدول أعلاه نلاحظ أن 33.33% وهي النسبة الأقل يرون تحسنا في مستوى المتعلم في التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات في حين نجد 66.66% من الأساتذة لا يوافقونهم الرأي أي أنهم لم يلمسوا أي تحسن في مستوى المتعلمين.

جدول رقم 02: يبين من المستفيد الأكبر من التعليم وفق المقاربة بالكفاءات.

الإجابات	التكرارات	النسبة
الأستاذ	01	%6.66
المتعلم	11	%73.33
لا أحد	03	%20
المجموع	15	%100



شكل رقم 02

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أنّ 6.66% من إجابات الأساتذة كانت الأستاذ

يعني أنَّ الأستاذ هو المستفيد من التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات، وهي نسبة ضئيلة جداً بالنسبة للأجوبة التي جاءت بنسبة 73.33 %والتي رأى فيها الأساتذة أن المستفيد هو المتعلم وكان تعليلهم في ذلك:

_أن يتعلم حلول المشكلات بنفسه.

_جعلته محور العملية التعليمية التعلمية.

_توظيف مكتسباته اللغوية والمعرفية وخلق حالة تنافسية بينه وبين زملائه ورأت فئة ثالثة أنه لا أحد مستفيد، مع أننا لم ندرج خانة لهذا الاقتراح وذلك بنسبة 20 %وكان تعليلهم في ذلك :

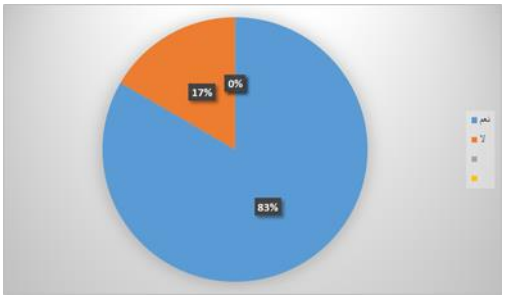
_تعداد التلاميذ والاكتظاظ لا يتيح العمل وفق المقاربة بالكفاءات.

_البرنامج مكثف والتوقيت غير ملائم.

_من خلال دراسة هذه النسب وتعليل الأساتذة نرى أن المستفيد الأكبر من الدراسة وفق المقاربة بالكفاءات هو المتعلم.

جدول رقم 03: يبين مساهمة المتعلم في تفعيل نشاط التعبير الكتابي.

الإجابات	التكرارات	النسبة
نعم	13	%83
لا	02	%16.66
المجموع	15	%100



شكل رقم 03 يبين مساهمة المتعلم في تفعيل نشاط التعبير الكتابي

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 83% من الأساتذة أجابوا بـ: نعم أي أن المتعلمين يساهمون في تفعيل نشاط التعبير الكتابي وكان تعليلهم في ذلك:

_ذكر شواهد كثيرة من القرآن والسنة أثناء الحصة.

_المساهمة في وضع الخطة.

_في الأفكار.

_تصحيح بعض التلاميذ أفكار زملائهم في الحصة المخصصة للتصحيح.

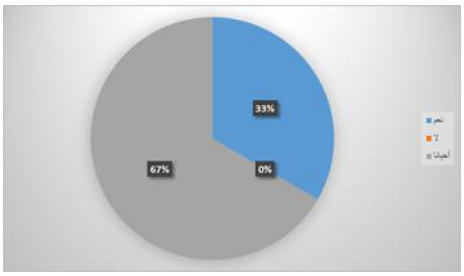
في حين أجاب آخرون بنسبة 16.66% بـ: لا

ومن هذه النسب نلاحظ أن التلميذ يساهم في تفعيل حصة التعبير الكتابي من خلال الأفكار التي يشارك بها، وكذلك من خلال تصحيحه لزملائه مختلف الأخطاء (إملائية، نحوية، صرفية) وهذا يدل على أن حصة التعبير الكتابي تجلب انتباه التلاميذ، فهي متنفس لهم من ضغوط الأنشطة الأخرى.

جدول رقم 04: بين مساهمة التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات في تكوين الملكة اللغوية لدى المتعلم.

الإجابات	التكرارات	النسبة
نعم	05	%33.33

لا	00	%00
أحيانا	10	%66.66
المجموع	15	%100



شكل رقم 04 يبين مساهمة التعبير الكتابي في تكوين الملكة اللغوية

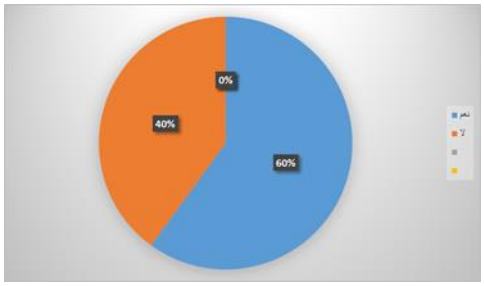
من خلال نتائج الجدول المبينة أعلاه نلاحظ 66.66 %من الأساتذة بـ: أحيانا وهي النسبة الأكبر وكان تعليلهم في ذلك كما يلي:

بالبحث في الموضوع المطروح بعدة طرق مطالعة الكتب، الشبكة العنكبوتية من خلال مقارنة النسب والإجابات نلاحظ أن التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات يساهم –فعلا– في تنمية وتكوين الملكة اللغوية لدى المتعلم، وذلك من خلال الاحتكاك بأقرانه والمقارنة بين عمله وعمل زملائه، وكل ذلك يؤدي إلى دعم الملكة اللغوية وتحسينها، واستدراك الأخطاء وتجنبها.

كما نلاحظ أن 33.33%من الأساتذة كانت إجابتهم بـ: نعم أي أن هذه النسبة ترى أن للتعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات دوراً في تنمية الملكة اللغوية و00%قالوا لا أي أن الأساتذة لا يعترفون بالدور الذي يقوم به التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم05: يبين التزام المتعلم باللغة العربية الفصحى في كتاباته أم العامية.

الإجابات	**التكرارات**	**النسبة**
نعم	09	%60
لا	06	%40
المجموع	15	%100



شكل رقم 05 يبين مدى التزام المتعلم باللغة العربية الفصحى في كتاباته

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن 60% من الأساتذة وهي النسبة الأعلى أجابت بـ: نعم وهذا يعني أن التلاميذ يلتزمون بالكتابة باللغة العربية الفصحى وهذا شيء مفيد لهم.

في حين 40 من الأساتذة أجابوا بـ: لا وهي كذلك نسبة كبيرة مع أنها الأقل لأن التلاميذ في المرحلة الثانوية يفترض أنهم تخلصوا من الكتابة بالعامية وقد أرجع الأساتذة ذلك إلى عدة أسباب منها:

_عدم المطالعة.

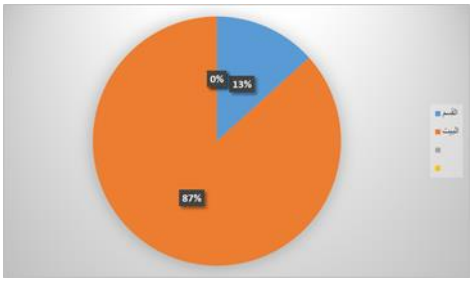
_ عدم التمكن من القواعد النحوية والصرفية والبلاغية.

_ركاكة اللغة والأسلوب بسبب استعمال العامية في الحياة اليومية.

في حين أرجع بعضهم هذا إلى ضعف التعلمات القاعدية وهي من الأسباب الأكثر إقناعا، فضعف مهارات الاتصال اللغوي تبدأ من الصغر (الابتدائي، المتوسط) وتبقى مع التلميذ حتى السنوات الأخيرة من دراسته، وهذا ما يؤدي إلى لجوء التلميذ إلى الكتابة بالعامية بدلا من اللغة العربية الفصحى.

جدول رقم 06: يبين مكان تحرير المواضيع التعبيرية.

الإجابات	التكرارات	النسبة
القسم	02	%13.33
البيت	13	%86.66
المجموع	15	%100



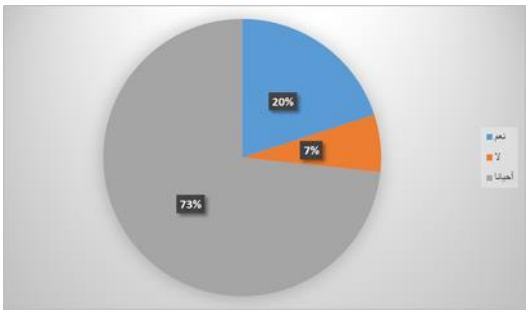
شكل رقم 06 يبين مكان تحرير المواضيع التعبيرية.

نلاحظ من خلال النتائج المبنية في الجدول أعلاه أن التلاميذ يحررون مواضيعهم التعبيرية بنسبة 86.66 %في البيت، وذلك راجع للتعليمة الوزارية التي جاءت في المنهاج باعتبار التحرير نشاطاً لا صفياً عكس السنوات الماضية، ومع ذلك نلاحظ أن بعض الأساتذة يطلبون من التلاميذ ولو بنسبة قليلة بلغت 13.33% تحرير المواضيع في القسم، لأنه أفضل للتلميذ.

جدول رقم 07: من خلال كتابات المتعلمين هل يجندون معارفهم ويتمكنون من إدماج مكتسباتهم لإنشاء موضوع ذي مستوى؟

الإجابات	التكرارات	النسبة

نعم	03	%20
لا	01	%6.66
أحيانا	11	%73.33
المجموع	15	%100



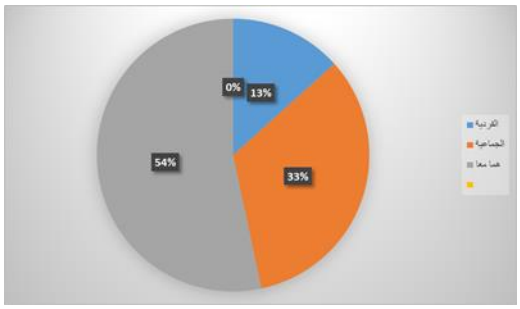
شكل رقم 07

من خلال نتائج الجدول المبينة أعلاه نلاحظ أما المجموعة الأكبر من الأساتذة بنسبة 73.33%أجابوا بـ: أحيانا وهذا يدل على تذبذب مستوى التلاميذ فأحيانا يستطيعون تجنيد معارفهم ويتمكنون من كتابة مواضيع ذات مستوى أما أحيانا أخرى فلا.

أما 20% من الأساتذة أجابوا بـ: نعم أي أن المتعلمين يجندون معارفهم ويمكنون من إدماج مكتسباتهم لإنشاء مواضيع ذات مستوى، في حين أجاب 06.66% من الأساتذة بـ: لا. أي أن المتعلمين لا يجندون هذه المعارف أو بالأحرى يفشلون في إدماج مكتسباتهم في إنشاء المواضيع الكتابية،

جدول رقم 08: يبين طريقة تصحيح التعبير الكتابي.

الإجابات	**التكرارات**	**النسبة**
الفردية	02	%13.33
الجماعية	05	%33.33
هما معا	08	%53.33
المجموع	15	%100



شكل رقم 08 يبين طريقة تصحيح التعبير الكتابي.

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه نلاحظ أن الأساتذة بنسبة قدرها

أمّا 53.33% من الأساتذة ففضلوا الطريقتين وهما الإشارة إلى الخطأ في الورقة المصححة ثم جمع الأخطاء وتصحيحها على السبورة، وهي أعلى نسبة لنجاعتها مع التلاميذ ولهذه الطريقة عدة فوائد منها:

تعلم التلاميذ من أخطاء زملائهم وتجنب الوقوع فيها.

و33.33% من الأساتذة يتبعون في التصحيح الطريقة الجماعية وذلك:

_لتعميم الفائدة.

_تقديم نماذج تعابير راقية وسليمة.

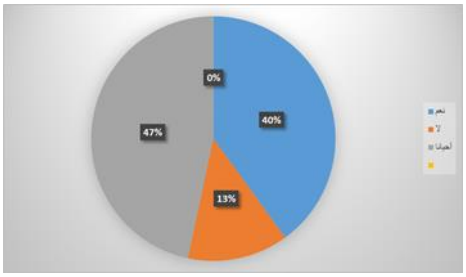
_فضح الخطأ أمام الجميع يرسخ المعلومة في الذهن.

_تحديد الفوارق الشخصية من خلال التصحيح.

13.33% يتبعون الطريقة الفردية في تصحيح التعبير الكتابي وتعليلهم في ذلك تجنيب المتعلم الإحراج أمام زملائه،

جدول رقم 09: يبين إلغاء حصة التعبير الكتابي من أجل حصص أخرى.

الإجابات	التكرارات	النسبة
نعم	06	%40
لا	02	%13.33
أحيانا	07	%46.66
المجموع	15	%100



شكل رقم 09

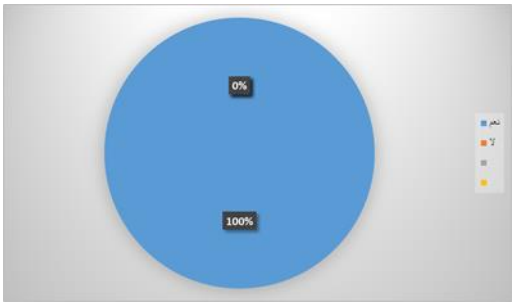
من خلال نتائج الجدول المبينة أعلاه نلاحظ وأجاب أساتذة آخرون بنسبة 46.66% وهي النسبة الأكبر بـ: أحيانا وذلك حسب ظروفهم العملية من تأخر، واضطرابات، وظروف صحية أجبرتهم على إلغاء حصة التعبير الكتابي مثل الكورونا.

40% من الأساتذة فهم يلغون حصة التعبير الكتابي لتعويض أنشطة أخرى، لأنها في نظرهم أهم من نشاط التعبير الكتابي حسب أولوية نشاطات المقاربة النصية، وأرجع بعض الأساتذة السبب إلى عدم تطابق مفاهيم الوحدة التعليمية مع موضوع التعبير الكتابي.

أن 13.33% من الأساتذة لا يلغون حصة التعبير الكتابي فهي مهمة بالنسبة لهم كأي نشاط آخر يتعلق باللغة العربية.

جدول رقم 10: يبين هل تصحح مواضيع التعبير الكتابي بعناية ودقة.

الإجابات	التكرارات	النسبة
نعم	15	%100
لا	00	%00
المجموع	15	%100

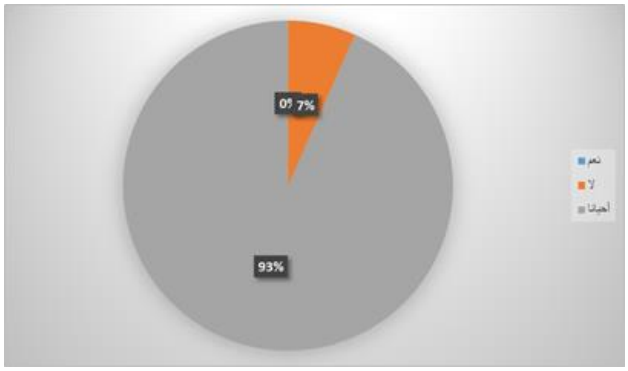


شكل رقم 10

من خلال نتائج الجدول المبينة أعلاه نلاحظ أن الأساتذة بنسبة 100% أجابوا بـ: نعم أي تصحح مواضيع التعبير الكتابي بدقة وعناية. وهي نتيجة مناقضة تماما لما وجدناه أثناء دراسة العينات. حيث توجد أخطاء بالجملة وفي شتى النواحي إملائية، صرفية، نحوية، معرفية...الخ.

جدول رقم 11: تحقيق الكفاءة المسطرة في درس التعبير الكتابي في كتابات المتعلمين.

الإجابات	التكرارات	النسبة
نعم	00	%00
لا	01	%6.66
أحيانا	14	%93.33
المجموع	15	%100



شكل رقم 11 يبين مدى تحقيق الكفاءة المقررة في درس التعبير الكتابي في كتابات المتعلمين.

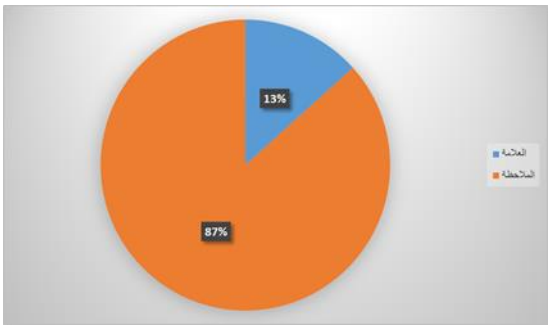
من خلال نتائج الجدول المبينة أعلاه نلاحظ: النسبة الأكبر من إجابات الأساتذة بـ: أحيانا وهي بنسبة 93.33% أي لا يعرفون هل تحقق فعلا وذلك راجع لتحرير التعبير خارج القسم كما ذكرنا سابقا. فيلجأ التلميذ إلى المساعدات الخارجية في إنجاز التعبير الكتابي كوسائل التواصل الاجتماعي أو النماذج المحلولة.

وكذلك عدم التوافق بين المواضيع والبرنامج المقرر وذلك يؤدي إلى صعوبة الحكم على الموضوع. وأحيانا الخروج عن الموضوع تماما لأن الوحدة المعرفية في واد وموضوع التعبير في واد وهذا ما يؤدي إلى التشتت الفكري عند المتعلم.

وبلغت نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـ: لا 6.66%، وهي نسبة معتبرة ونتيجة غير متوقعة من الأساتذة، أي أن المتعلمين لا يحققون الكفاءة المقررة في نشاط التعبير الكتابي ولا تظهر هذه الكفاءة في كتاباتهم أي لا يستطيعون كتابة موضوع حسب المعايير التي أقرها المنهاج. نسبة 00%كانت الإجابة بـ: نعم وهذا يدل على أن اتفاق الأساتذة (عينة البحث) على أنّ التلاميذ لا يحققون الكفاءة المقررة في درس التعبير الكتابي،

جدول رقم 12: يبين الصيغة المعتمدة في تقويم منتوج المتعلمين الكتابي.

الإجابات	التكرارات	النسبة
العلامة	02	%13.33
الملاحظة	13	%86.66
المجموع	15	%100



شكل رقم 12 يبين الصيغة المعتمدة في تقويم منتوج المتعلمين.

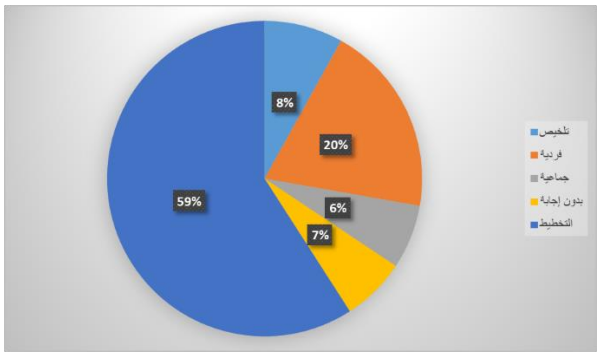
من خلال نتائج الجدول المبينة أعلاه نلاحظ ما يلي: بنسبة تقدر بـ 86.66% أن الصيغة المعتمدة في تقويم منتوج المتعلمين الكتابي هي الملاحظة وهي النسبة الأكبر، فتقويم منتوج المتعلمين الكتابي يكون بإعطاء ملاحظة بعد تصحيح الورقة، والإشارة إلى أهم ما جاء فيها من أخطاء؛ وتختلف صيغة الملاحظة من أستاذ إلى آخر. فهناك من يعطي قيمة للعمل كأن يكتب (ممتاز، جيد، حسن، متوسط، ضعيف)، بعد تطبيق معايير التصحيح المشار إليها سابقا، وهناك من يكتفي بـ: "لوحظ" و"شوهد."

-أجاب الأساتذة بنسبة تقدر 13.33% بأن الصيغة المعتمدة في تقويم منتوج المتعلمين هي العلامة وهي نسبة ضئيلة مقارنة بإجابات الأساتذة الآخرين.

جدول رقم 13: يبين الاستراتيجيات المعتمدة في وحدة التعبير الكتابي.

الإجابات	التكرارات	النسبة

تلخيص	01	%6.66
فردية	03	%20
جماعية	01	%6.66
بدون إجابة	01	%6.66
التخطيط	09	%60
المجموع	15	%100



شكل رقم 13 يبين الاستراتيجيات المعتمدة في وحدة التعبير الكتابي

من خلال نتائج الجدول المبينة أعلاه نلاحظ ما يلي:

1-60% من أجوبة الأساتذة كانت استراتيجية التخطيط أي وضع التلميذ في جو الدرس بعدها تخطيط أو تصميم الموضوع وعرضه على السبورة (مقدمة/ عرض/ خاتمة) حتى

يستطيع جميع التلاميذ المشاركة في وضع خطة معتمدة لتقديم الموضوع تكون مأخوذة من الخطة الأولى، التي وضعها الأستاذ بتصرف التلاميذ ومشاركاتهم وأفكارهم وابداعاتهم الفردية والجماعية، وبهذا نكون تقيماً فعلياً لمجهودهم وتشجيعهم على التخطيط لمواضيعهم بصفة فردية لوحدهم، وجماعية مع زملائهم. وهي أحسن الاستراتيجيات المعتمدة وأحسن الاقتراحات.

- 20%من أجوبة الأساتذة كانت الاستراتيجية الفردية.

-6.66% من أجوبة الأساتذة كانت استراتيجية التلخيص.

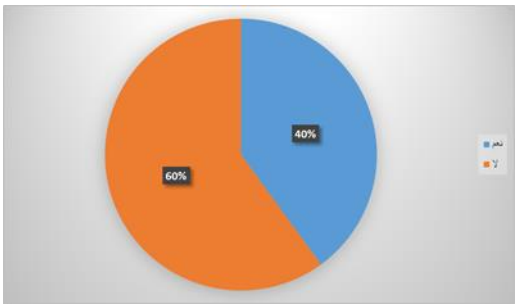
-6.66% من أجوبة الأساتذة كانت الاستراتيجية الجماعية.

-6.66% من الأساتذة وهو ما يقدر بأستاذ واحد في عينة بحثنا لم يجب عن السؤال.

جدول رقم 14: هل جاءت المقاربة بالكفاءات بالجديد للتعبير الكتابي؟

الإجابات	التكرارات	النسبة

نعم	06	%40
لا	09	%60
المجموع	15	%100

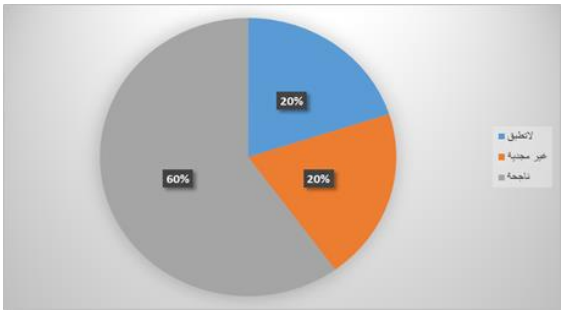


شكل رقم 14

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن 60% وهي النسبة الأكبر أجابوا بـ: لا وهي أن المقاربة بالكفاءات لم تضف أي جديد لنشاط التعبير الكتابي وهذا دليل على أن المقاربة بالكفاءات كانت فاشلة في نشاط التعبير الكتابي، الذي يعتبر نتيجة نهائية لباقي النشاطات، في حين أن 40% من الأساتذة أجابوا بـ: نعم أي أنّ المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد لنشاط التعبير الكتابي.

جدول رقم 15: يبين لنا تقييم الأساتذة لمسار التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات.

الإجابات	**التكرارات**	**النسبة**
ناجحة بشروط	09	%60
غير مجدية	03	%20
لا تطبق	03	%20
المجموع	15	%100



شكل رقم 15 يبين تقييم الأساتذة لمسار التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات.

من خلال نتائج الجدول المبينة أعلاه نلاحظ:

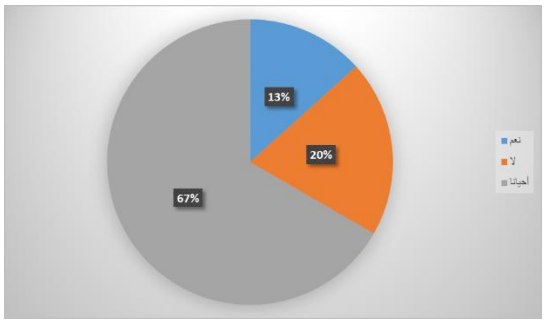
في حين رأى أكثر الأساتذة بنسبة 60% أنها طريقة ناجحة حتى وإن لم تؤت ثمارها في الجزائر، لأن المقاربة بالكفاءات تمكن من تحصيل علمي أكثر وتحسين المستوى اللغوي للتلاميذ فهي مبنية على تجميع المعارف وتوظيفها في مختلف الأنشطة.

20% من الأساتذة كان تقييمهم لمسار التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات بأن المقاربة بالكفاءات لا تطبق أصلا بالنسبة لهم، فهم يطبقون المقاربة النصية فقط ويعتمدون على خبرتهم في سير التدريس.

20% من الأساتذة كان تقييمهم لمسار التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات أنه فاشل أو غير مجد وذلك بسبب عدم تحسن مستوى التلاميذ بالإضافة إلى عدم توفر الأسس المعتمدة لتطبيق هذه المقاربة مثل عدد التلاميذ في القسم وكثرة الضغوط من واضعي المنهاج وكذلك عدم كفاية الحجم الساعي المخصص لبعض الأنشطة.

جدول رقم 16: يبين صعوبات تقويم مواضيع التعبير الكتابي.

الإجابات	التكرارات	النسبة
نعم	02	%13.33
لا	03	%20
أحيانا	10	%66.66
المجموع	15	%100



شكل رقم 16 يبين صعوبات تقويم مواضيع التعبير الكتابي.

من خلال نتائج الجدول المبينة أعلاه نلاحظ ما يلي:

أن 66.66% من الأساتذة وهي النسبة الأكبر أجابوا بـ: أحيانا وهي تدل على تذبذب مستوى التلاميذ فتارة تكون مواضيع جيدة لا يجد صعوبة في تصحيحها وتارة أخرى تكون دون المستوى فتكون صعوبة كبيرة في تصحيحها. ونلاحظ أن نسبة 20% من الأساتذة لا يجدون صعوبات في تقويم مواضيع التعبير الكتابي.

13.33% من أجوبة الأساتذة كانت بـ: نعم أي يواجهون صعوبات في تقويم مواضيع التعبير الكتابي وقد تجلت الصعوبات فيما يلي:

-العدد الكبير للتلاميذ داخل القسم.

-الاعتماد الكلي على النقل من الأنترنيت فتكون جل المعلومات مغلوطة.

-ضعف الجانب اللغوي والفنّي لمعظم التلاميذ وعدم تحكمهم في اللغة.

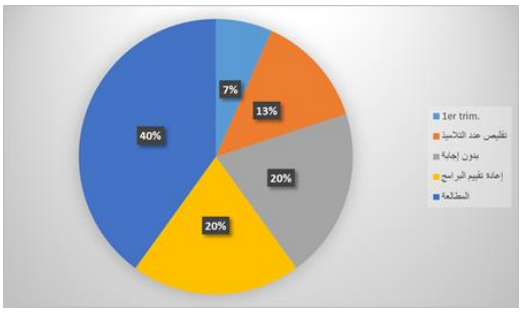
-اللجوء إلى العامية في التعبير لخلو رصيده اللغوي.

-أخطاء إملائية وتعبيرية كثيرة تحول دون فهم الأستاذ للموضوع المكتوب.

-رداءة الخط.

جدول رقم 17: يبين الحلول المقترحة لتفادي هذه الصعوبات.

الإجابات	التكرارات	النسبة
المطالعة	06	%40
إعادة تقييم البرامج التربوية	03	%20
بدون إجابة	03	%20
تقليص عدد التلاميذ	02	%13.33
تدعيم التلاميذ	01	%6.66
المجموع	15	%100



شكل رقم 17

من خلال نتائج الجدول المبينة أعلاه نلاحظ ما يلي:

-أجاب الأساتذة بنسبة 40% وهي النسبة الأكبر أن الحلول المقترحة لتفادي الصعوبات هي المطالعة لما فيه من فوائد تحسن مستوى التلميذ اللغوي وإثراء رصيده بمختلف المفردات ومرادفاتها وأضدادها. ومن ثم توظيفها في موضوع التعبير الذي هو بصدد كتابته وبهذا يطور ذاته ويقوي ملكته اللغوية.

-وأجاب بنسبة 20% من الأساتذة أن الحلول هي إعادة تقييم البرامج والمناهج جذريا لجعلها تتلاءم مع متغيرات ومواكبة الأجيال في ظل التكنولوجيا الحديثة وذلك بصياغة منهاج جديد وكذلك تجديد المحتويات وتكوين المؤطرين.

-واقترح مجموعة من الأساتذة بنسبة 13.33% تقليص عدد التلاميذ كحل للصعوبات التي تواجههم وهذا ما يتماشى مع إستراتيجية المقاربة بالكفاءات.

-في حين اقترح أساتذة آخرون بنسبة 06.66% إضافة حصص لتدعيم التلاميذ خاصة في مجال القواعد لتفادي الأخطاء النحوية والإملائية التي تحول دون كتابة التلاميذ مواضيع ذات مستوى.

وفضل بعض الأساتذة بنسبة20% عدم الإجابة وهم نفسهم الأساتذة الذين أجابوا بـ: لا عن السؤال السابق أي لا يجدون أي صعوبة في تصحيح مواضيع التعبير الكتابي فلم يقترحوا أي حلول.

استنتاج:

بعد تحليلنا لنتائج الاستبيان ومقارنتها مع ما جاء في الوثائق التربوية وكذلك بعد الزيارات الميدانية التي قمنا بها للمؤسسات المعينة ببحثنا هذا يمكننا استنتاج الصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء تقويم لمواضيع التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات بحيث تعتبر عملية التقويم من أصعب المهام التي يقوم بها أستاذة اللغة العربية وذلك راجع لعدة عوامل صنفناها كالآتي :

1ـ صعوبات بيداغوجية:

وهي صعوبات تفيد الأستاذ من ناحية البرامج والمنهاج ونذكر منها:

أ_ الحجم الساعي: «يتوج نهاية الأسبوع بحصة التعبير الكتابي ذات الساعة الواحدة حيث يحرص الأستاذ عل استغلالها لجعل المتعلمين يسخرون مكتسباتهم القبلية المرتبطة خاصة بالنشاطات السابقة وذلك لعلاج وضعيات التعبير المقترحة عليهم، أو لمناقشة المشاريع".[1]

لنشاط التعبير الكتابي ثلاث ساعات أسقط منها المنهاج ساعتين لتصبح ساعة واحدة، يقدم فيها الأستاذ الموضوع والتصميم (مقدمة، عرض، خاتمة). ويكلف المتعلمين بتحرير الموضوع في البيت بعد شرحه ومناقشة أفكاره.

اعتبار تحرير الموضوع نشاطاً لا صفياً: [2]هذا ما جاء في البند التاسع من توجهات التدرجات السنوية حيث ينجز الموضوع المطلوب كتابته خارج القسم أي في البيت، وهذا ما يصعب عملية التقويم لأن الأستاذ لا يستطيع الحكم على المنتوج الكتابي للمتعلم، خاصة وأن كل المواضيع التعبيرية مطروحة على شبكة الإنترنيت والأصعب من ذلك أن معظم الأحيان تكون المعلومات مغلوطة وبهذا لا يستطيع الأستاذ التعرف على المستوى اللغوي للمتعلم ولا طريقة تقويمه.

لم يعط المنهاج نشاط التعبير الكتابي حقه من الشرح والتطبيق ففي بداية كل وحدة تعليمة فنجد أن الكفاءة المستهدفة هي: انتاج نصوص تحاكي النص المقترح أي نمط النص

[1]منهاج السنة الأولى ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي، مرجع سابق،ص03.

[2]التدرجات السنوية وآليات تنفيذها، وزارة التربية الوطنية، دط، 2012، ص16.

المقترح (حجاجي...)، واعتبار التعبير الكتابي المحصلة النهائية لكل التعلمات، إلا أنه لم يعطه حقه من الشرح والتفسير، وحق التطبيق وذلك لنقص المواضيع المقترحة.

_كثرة محتويات المنهاج: يحتوي المنهاج على عدد كبير من المعلومات الذي أتى على تفصيلها وشرحها وكيفية تطبيقها صوريا ولكن في الحقيقة لا تطبق مثل المنهج التربوي المختار (المقاربة بالكفاءات)، حيث أجاب بعض الأساتذة عن مدى نجاع هذا المنهج بأنهم لا يطبقونه أصلا.

_سوء اختيار المواضيع: ففي الكثير من الأحيان تفرض المناهج موضوعات قديمة لا صلة لها بالوحدة التعليمية المدرسة وفي هذا الصدد يقول أحد الباحثين {حسن اختيار الموضوع الذي يتماشى وميول الطلبة ورغباتهم، سيؤدي دون شك إلى إقبال الطلبة عليه ورغبتهم في التعبير عنه.}[3]

_إلغاء نشاط التعبير الكتابي من قبل الأساتذة: وقد أرجع بعضهم ذلك إلى وجود أنشطة أخرى مثل (النص الأدبي، النص التواصلي) وهذا مخالف لما جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج "إن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص، فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى (المتعلم)".[4]

ولعل السبب الحقيقي لهذا الإلغاء هو مشقة التصحيح وعدم تمكن بعض الأساتذة من أساليب تدريس المتعلمين على التعبير لأنها مهارة مهمة لها ارتباط بالمهارات اللغوية الأخرى.

_صعوبة التخلي عن الممارسات المعتادة والتحلي بالاجتهاد والإبداع في طريقة عرض الموضوع حتى يحبب إلى المتعلمين ويبدعون في انجاز مواضيع ذات مستوى تنمي ملكتهم اللغوية.

_عدم التقيد بما جاء في المنهاج في منهجية التصحيح والقياس وهذا يعود لجهل معظم الأساتذة لتقنيات التصحيح الخاضعة لشبكات التقييم وعدم العمل بها .

[3] الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، طه حسين الديلمي، عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص204.

[4] الوثيقة المرافقة للمنهاج، المرجع السابق، ص01.

غياب الحديث عن التصحيح والتقييم بشكل منهجي في الوثائق المرافقة للأستاذ (دليل الأستاذ)، والتركيز فقط على التقييم بشكل نظري مبهم وكنا نرى أنه من اللائق القيام بتدريبات تطبيقية لعمليات التقييم (مؤطرين).

2ـ الصعوبات المنهجية :

_ونقصد بها عدم احترام المتعلم للنص المطلوب منه واهمال المنهجية المحددة من قبل الأستاذ وهذا ما يصعب عملية تصحيح الموضوع الموضوعات التعبيرية التي كتبها التلاميذ، ومن الأخطاء المنهجية نذكر:

-ضعف الأسلوب وتشوش الأفكار واللغة الركيكة.

وهذا يعود إلى ضعف المستوى اللغوي للمتعلمين بسبب غياب المطالعة الخارجية وقلة تمرنهم على الكتابة الذاتية، واللجوء إلى النقل الحرفي من الإنترنيت بكل أخطائه وهذا ما رأيناه في دراسة العينات.

-عدم فهم الموضوع المكتوب أو المطلوب كتابته.

وهذا راجع إلى عدم التركيز أثناء طرح الأستاذ الموضوع في الحصة وإغفال تصميم الأستاذ للموضوع.

-عدم احترام علامات الوقف والتقيد بالتسلسل المنطقي للفقرات (المقدمة، العرض، الخاتمة).

وهذا يعود إلى عدم المراقبة المستمرة في الأنشطة التعليمية المختلفة لأن جل الأنشطة تحتوي على وضعيات إدماجية، فبعض الأساتذة لا يولون اهتماماً لعلامات الوقف والوقوف عليها كخطأ منهجي يجب تصحيح مواضيع استعماله.

-إهمال الشواهد والأمثلة المدعمة لأفكار المتعلم.

وهذا يعود إلى ضعف الملكة اللغوية والاعتماد على النقل الخارجي دون تركيز.

الخلط بين العامية والفصحى: وهذا راجع على تعود التلاميذ على العامية في الحياة اليومية من جهة وشرح الأستاذ للدرس بالعامية من جهة أخرى.

خاتمة

وفي الأخير ومن خلال الدراسة التي أجريناها حول موضوع :صعوبات التقويم في التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الأولى تعليم ثانوي جذع مشترك آداب أنموذجا توصلنا إلى النتائج الآتية:

ـ يعتبر التعبير الكتابي مهارة من المهارات الأساسية للغة فهذا النشاط هو الثمرة والمحصلة النهائية لها بينما تشكل الأنشطة الأخرى فهي روافدٌ تُشَيد بناءه وتُقومُ أركانه.

ـ التعبير الكتابي نوعان إبداعي ووظيفي فأما الأول فيتطلب مهارة في الإبداع وبلاغة التركيب، والثاني فيتطلب عبارات بسيطة تحقق غرضاً وظيفياً.

ـ التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات ينبثق من مكتسبات المتعلمين السابقة ودمجها بالمكتسبات اللاحقة وهذا ما يساهم في تنمية ملكتهم اللغوية تدريجياً.

ـ أجمع معظم الأساتذة على أن تحرير الموضوع الكتابي خارج القسم يؤدي إلى إعاقة فكر المتعلمين وإبعادهم عن الخلق والإبداع بسبب الاتكالية.

ـ إن المقاربة بالكفاءات من شانها أن ترفع من قيمة التعبير الكتابي إذا ما توفرت شروط تحقيقها على أرض الواقع.

ـ جل المواضيع التعبيرية المبرمجة في المنهاج قديمة تحتاج إلى تجديد لتجلب اهتمام التلاميذ.

ـ الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابي غير كاف، ولا يعكس أهمية هذا النشاط.

ـ عملية تقويم التعبير الكتابي تحتاج وقتا أكثر لتعطي ثمارها فالوقت المخصص لها غير كافٍ، فالمتعلمين مكلفون بكتابة المواضيع التعبيرية نهاية كل وحدة تعليمية بينما يكون التقويم نهاية كل شهر.

ـ بتتبعنا للوثائق التربوية لم نجد منهجية واضحة تتحكم في تقويم التعبير الكتابي، أما ما جاء فيها من تعليمات فهي قليلة لا تفي بالغرض.

ـ جهل معظم الأساتذة للاستراتيجيات الحديثة التي تستعمل في نشاط التعبير الكتابي.
ـ إلغاء نشاط التعبير الكتابي هو الحل عند كثير من الأساتذة لتدارك الأنشطة الأخرى رغم أهميته.

ـ اعتماد التلاميذ على النقل الحرفي من الانترنيت يشكل صعوبة كبيرة للأساتذة أثناء عملية التقويم.

ـ يعاني بعض التلاميذ من الخلط بين العامية والفصحى وهذا ما يؤثر سلبا على كتاباتهم .
ـ إهمال التلاميذ المطالعة بنوعيها{الموجهة/الخارجية} أثر سلبا على منتوج التلاميذ الكتابي.

الحلول المقترحة:

هناك عدة طرق وأساليب تستعمل من أجل تفادي الصعوبات التي تواجه الأساتذة وتعيق عملهم من جهة وترفع مستوى المتعلمين اللغوي وتقوي ملتهم اللغوية من جهة أخرى ومن الحلول المقترحة نذكر :

أولا: إعادة النظر في المناهج التربوية بصفة عامة والمقاربة بالكفاءات بصفة خاصة وذلك بتوفير شروط تمكن الأساتذة من تطبيقها فعليا على أرض الواقع. وذلك بتكثيف الندوات العلمية التربوية للأساتذة خاصة الذين ألفوا النظام القديم.

ثانيا: الاهتمام بنشاط التعبير الكتابي فعليا في الواقع وليس بوصفة المحصلة النهائية لكل متعلمات اللغة العربية صوريا ولا يطبق في الحقيقة.

ثالثا: إعادة النظر في الحجم الساعي المبرمج لنشاط التعبير الكتابي، بتفعيل ما قررته الوثيقة المرافقة.

رابعا: إعادة النظر في المواضيع المختارة، (مواضيع التعبير الكتابي) وادراج مواضيع جديدة تخدم المقرر، وتواكب العصر وتجلب اهتمام المتعلمين.

خامسا: اجتهاد الأساتذة في طرائق التدريس الحديثة لتقديم المواضيع كطريقة العصف الذهني المعمول بها عالميا في نشاط التعبير الكتابي، والتي يجهلها معظم الأساتذة لتمسكهم بالعادات القديمة في التدريس.

سادسا: تكوين مؤطرين متخصصين (المفتشون التربويون) يلحقون كل ما هو جديد بهذا النشاط وبهذا يكون الأساتذة على علم بكل ما هو جديد من خلال الملتقيات والندوات.

سابعا: حث المتعلمين على المطالعة وتخصيص حصة لها، وتفعيل دور المكتبة مع مطالبتهم بتخليص بعض الكتب والروايات التي يقرؤونها.

ثامنا: اعتماد الأساتذة أثناء تدريب المتعلمين على الكثير من الأمثلة والشواهد لإثراء رصيدهم اللغوي وتنمية الملكة اللغوية، فالمحاكاة والقياس خير ما يعين المتعلم على فهم مضمون المواضيع التعبيرية، وتطبق كل ذلك في القسم حتى يتسنى للأستاذ معرفة مستوى كل متعلم وتقويم وتقييم عمله.

تاسعا: تصحيح الأخطاء مع ذكر القاعدة حتى يتسنى للتلميذ فهم الخطأ وتصويبه وعدم الوقوع فيه مرة أخرى.

عاشرا: حث التلاميذ على ممارسة أنماط الأنشطة التعبيرية بأشكالها كافة " تلخيص قصة، إقامة مشروع، تعبير ابداعي. "وتوفير السبل والجو المناسب لتنمية هذه المهارة عند التلاميذ.

احدى عشر: اعتماد شبكة التقويم المدرجة في الوثيقة المرافقة للمنهاج، والعناية أكثر بأوراق التعبير أثناء تصحيحها، والرجوع إلى دليل الأستاذ عند الحاجة في التطبيق خاصة مع الأساتذة الأقل خبرة في مجال التدريس.

بالإضافة إلى كل ما ذكرناه، نحن نرى أنّ مراعاة ميول المتعلم واختياراته له دور كبير في انتاج المتعلم الكتابي، فربط موضوع التعبير باختيار المتعلم يخدم الموضوع. ويدفع المتعلم إلى مزيد من الإبداع وحب الكتابة، فعلى الأستاذ أن يشجع المتعلمين ويجتهد في طريقة الطرح حتى يتمكنوا من دمج كل معارفهم ومكتسباتهم الشخصية في انتاج المواضيع التعبيرية.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

قائمة المصادر والمراجع:

المعاجم:

ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، دار الصادر، بيروت، ط1، 1997.

بدوي أحمد زكي، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1980.

الجوهري أبو نصر إسماعيل، تاج اللغة وصحاح العربية، دار الحديث، القاهرة، د.ط، 2009/1430.

الزاوي أحمد الطاهر، ترتيب قاموس المحيط على طريقة المنهاج وأساس البلاغة، دار المعرفة، ط1، ج3، بيروت، 1979.

الفراهيدي الخليل ابن أحمد، معجم العين، تح: الدكتور مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، دط، 2008، ج5.

الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، ط1، 1955.

لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، دار الشروق، لبنان، ط40، 2003.

المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية.

الكتب:

- أرزيل رمضان محمد حسنات، استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، دار الأمل، ط2، الجزائر، 2002.

- الحيلة صالح محمد محمود ،التصميم التعليمي نظرية و ممارسة، ، دار الميسرة، عمان، ط1، 1999.

- الدريج محمد، تحليل العملية التعليمية،

ـ أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية والتعليمية، دار الوفاء، الإسكندرية، دط، 2003.

ـ البصيص علي حاتم، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، دط، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب دمشق.

ـ الحثروبي محمد الصالح،المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، دط، عين الميلة، الجزائر، 2002.

ـ الدمرداش سرحان، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، د.ط، الكويت،1979.

ـ الديلمي وآخرون، المناهج بين التقليد والتجديد تخطيطا وتقويما وتطويرا، دار الأسامة للنشر، أردن د.ط،2007.

ـ السفاسفة عبد الرحمان إبراهيم،طرائق تدريس اللغة العربية، الكرك يزيد للنشر والتوزيع، الأردن، ط3، 2004.

ـ الصراف قاسم علي، القياس والتقويم في التربية والتعليم، ، دار الكتاب الحديث، الإمارات، د.ط، 2002.

ـ الصويكري محمد، التعبير الكتابي التحرير، دار مكتبة الكندي، ط1، عمان، 2014.

ـ المحاسنة محمد إبراهيم، القياس والتقويم الصفي، دار الجرير، عمان، ط1، 2009، ص28

ـ النشواتي عبد المجيد، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، د.ط، 2003.

ـ النعيمي علي،الشامل في تدريس اللغة العربية، دار المنامة، الأردن ط1، 2004.

ـ الوائلي سعاد عبد الكريم، تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق، عمان، ط1، 2004.

ـ الوائلي وسعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ط1، دار المشرق، رام الله، 2004.

ـ بركات محمد خليفة، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، دارالقلم، ط2، الكويت،1984.

ـ تومي عبد الرحمان، منهجية تدريس وفق المقاربة بالكفايات، دط، دب، 2008.

ـ حسني عبد البارئ عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، د.ط، 2005.

ـ خليل عبد الفتاح حماد. خليل محمود نصار، فن التعبير الوظيفي، مطبعة ومكتبة منظور، غزة فلسطين، ط1، 2002.

ـ راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، دط، 2007.

ـ راتب قاسم عاشور، فنون تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، محمد فؤاد الحوامدة، دار عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط1، 2009.

ـ سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، هدى علي جواد الشمري، دار وائل، ط1، دت.

ـ شاهين نجوى عبد الرحيم ، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، دار القاهرة، مصر، دط، 2006.

ـ عبد الرحمان كامل. عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، ، جامعة القاهرة، مصر، 2005/2004.

ـ عزيز سمارة وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، عمان، ط1، 1998.

ـ عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة، دط، الجزائر، 2003.

ـ مادي لحسن، التقييم الدراسي، ، بابل للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، 1991.

ـ مجاور محمد صلاح الدين، دراسة تجريبية لتحديد مهارات اللغة العربية، دارالقلم، الكويت، دط، 1974.

ـ محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار المشرق، الأردن، ط1، 2006.

ـ مدكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2009.

ـ منصف عبد الحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية، ط1، افريقيا الشرقس، المغرب،2007.

ـ هني خير الدين، مقاربة التدريس بالكفايات، مطبعة ع/بن، دب، ط1، 2005.

ـ أبو لبدة سبع محمد، مبادئ القياس النفسي والتربوي، دار الحلزونية، عمان، ط1، 2008.

ـ الديلمي طه علي حسين وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، عمان، ط1، 2005.

الوثائق التربوية :

ـ الوثيقة المرافقة للمنهاج، السنة أولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، اللجنة الوطنية للمنهاج، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، دط، دت، ص1.

ـ دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي والتكنولوجي، جذع مشترك علوم وتكنلوجيا، المشوق في الأدب ونصوص والمطالعة الموجهة، حسين شلوف، محمد خيط، وزارة التربية الوطنية، د.ط، د.ت.

ـ منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، اللغة العربية وآدابها مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمنهاج، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ، دت.

رسائل دكتوراه:

ـ بنجامين بلوم، تقييم الطالب الجامعي والتكويني، تر: محمد أمين مفتي، دار المريخ، الرياض 1983، إبراهيم حريري تقويم أهداف أسئلة الامتحانات لنيل شهادة ماجستير ،1993، جامعة الجزائر.

المجلات:

ـ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، شرقي رحيمة وبوساحة نجاة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر، ع04، 2011.

المواقع الإلكترونية :

ـ شبكة الألوكة، سعد بن عبد الله الحميد، .www.alukah.net،2006، 23أفريل 2022، 13:45.

مدونة التربية والتعليم الجزائرية، كتب ووثائق تعليمية: التربية والتعليم ومبحث المقاربة بالكفاءات، نشر في الموقع www.edu.infi.dzبتاريخ 29 ماي 2017، اطلع عليه يوم 29 أفريل 2022، على الساعة 17:28.

الفهرس

الفهرس

مقدمة	(أ-ز)
الفصل الأول: تقويم التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات	(11-47)
المبحث الأول: مفاهيم وتعريفات	(12-28)
أولا: مفهوم التقويم (لغة واصلاحا)	12
ثانيا: مفهوم التقييم (لغة واصطلاحا)	14
العلاقة بين التقويم والتقييم	15
ثالثا: مفهوم القياس	15
خصائص القياس	16
العلاقة بين القياس والتقويم	16
رابعا: وظائف التقويم	17
خامسا: أنواع التقويم	19
سادسا: سلالم التقويم	25
المبحث الثاني: مفاهيم أولية حول	(29-39)
أولا: التعبير (لغة واصطلاحا)	29
ثانيا: أنواع التعبير	30
ثالثا: التعبير الكتابي	32
أهمية التعبير الكتابي	33
رابعا: أنواع التعبير الكتابي	33
خامسا: أهداف التعبير الكتابي	37
سادسا: مهارات التعبير الكتابي	38
المبحث الثالث: المقاربة بالكفاءات	(41-47)
أولا: المقاربة بالكفاءات	42
ثانيا: مفهوم المقاربة بالكفاءات	43
المقاربة بالكفاءات في الحقل التربوي	43
ثالثا: مبادئ المقاربة بالكفاءات	45
رابعا: أسس المقاربة بالكفاءات	45
خامسا: خصائص المقاربة بالكفاءات	46

سادسا: أهداف المقاربة بالكفاءات	47
الفصل الثاني: دراسة ميدانية تحليلية لصعوبات تقويم التعبير الكتابي للسنة الأولى من المرحلة الثانوية	(50-90)
المبحث الأول: التعبير الكتابي في الوثائق التربوية الجزائرية	50
أولا: تعريف التعبير الكتابي وأنواعه في المنهاج	50
ثانيا: تصورات المنهاج لتدريس نشاط التعبير الكتابي	50
ثالثا: تصورات الوثيقة المرافقة لتقييم نشاط التعبير الكتابي	56
رابعا: الأسس المعتمدة في تقويم التعبير الكتابي	59
دراسة نص المطلوب	59
شبكة تقويم منتوج التلاميذ	61
المبحث الثاني: دراسة العينات	(66-73)
المبحث الثالث: تحليل الإستبيان	(75-90)
خاتمة	(94-96)
المصادر والمراجع	(98-100)
الفهرس	(103-104)
الملاحق	
الملخص	

الملاحق

الملحق الأول : العينات المنتقات.

الاربعاء 13 اكتوبر 2021

كتابة موضوع عن مزايا التسامح

اسم

اللقب

القسم: ج.م.أ1
الفوج الأول

النقطة	الملاحظة

أحمد الله الرؤف الله "، وقوله: " وما زاد الله عبدًا بعفو إلا عزًا ". وكذلك قال عليه الصلاة والسلام: « رحم الله عبدًا سمحًا إذا وقى وسمحًا إذا اقتضى ». وكما قال الطبيبي: ان السهولة والتسامح في التعامل سبب لاستحقاق محبة الله ولتكون أهلاً للرحمة، وقيد وفضل المسامحة في الاقتصاد وعدم احتقار شيء من أعمال الخير فلعلها تكون سببًا لمحبة الله تعالى التي هي سبب للسعادة الأبدية لذا فإن للتسامح دور كبير في بناء المجتمعات وارتقائها، وهو ينشر المحبة ويقرب المسلمين أي بعضهم البعض وينشأ جيل مسامح "خلوق" يتوارث هذه الصفات من أب إلى ابن، فالتسامح يدفعنا للقيام بالأعمال الصالحة والإحسان ويزيد الإيمان في قلوبنا ويجعلنا نتصف بصفات جيدة اقتداءً بالرسول الكريم - صلى الله عليه وسلم - وقد أنس بن مالك قال: [كنت أمشي مع رسول الله صلى الله عليه وسلم وعليه برد نجراني غليظ الحاشية، فأدركه أعرابي فجبذه جبذة [أي جذب جذبة قوية] حتى رأيت صفحة عنق الرسول وقد أثرت بها حاشية البرد من شدة جبذته [تركت الجذبة علامة على عنق الرسول]، وقال: يا محمد احملي من مال الله الذي عندك، فالتفت إليه وضحك ثم أمر له بعطاء ...] فقد كان محمد صلى الله عليه وسلم أحسن الورى لم يكن منتقمًا بل كان عفوًا مسامحًا كما نعت القرآن، وهذا ما جعل محبوبًا عند الكثيرين وكل المسلمين

حسنة وجه يتبعث لطفولته بالذكرى

وحتى خالقنا الله هو يعفو ويسامح عباده، فمن نكون نحن! من نكون لكي لا نسامح وننتقم ؟! ارتأينا نحن المسلمين وكوننا بعباد ورحمة والمحبة بين أن نسودها لنبني ونرتقي وأن نسامح وكم منا من أحسن إلينا فأهنا و نذوقهم لنعيدها فتلين القلوب بعد قساوتها، وتطفئ نار الحروب بعد اشتعالها. لنعكس شيئًا بعد الفساد وحياة الإنسان بعيدها لحياة الورود التي نزهو بفعلها العالم وعفوها وبعدها نستمر ونتحمل جفاءنا لم نرتوي بسخاء لنزهو من جديد ونثمر وردها، نعم هذه هي حياة الإنسان يجب أن يكون فيها مبوزا ومسامحًا كريمًا.

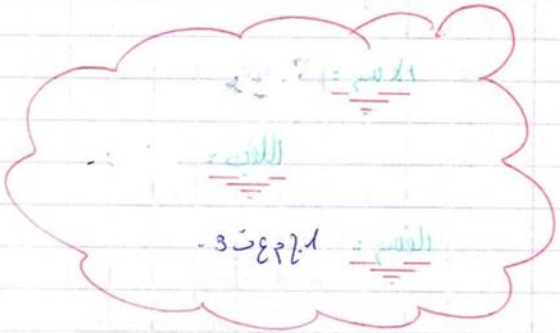
أما حكام ما سأكتب بعدي هذا، في يومي هذا، زميلتي لكم أخواتي وأخوتي المسلمين سامحوا من ظلمكم واحقدوا وفاة الدنيا إلا شجرة جذورها الأمل وفروعها الوفاء وأوراقها التسامح وثمارها طمأنينة النفس.

والآن أغلق رسالتي هو فراشات الزمن، لنسمات تزيدها عبقًا. فلعلها تحظى ببعض الاهتمام.

الأربعاء 10 ماي 2023 م

النشاط : تعبير كتابي.

الموضوع : مزايا التسامح في بناء المجتمعات ورقيها.



الملاحظة	الملاحظة
على جيد لكن جاءت عليه بعض الأخطاء في كتابة بعض الكلمات.	

مزايا التسامح في بناء المجتمعات ورقيها

"ألف"، "لون"، "تاء"، "قاف"، "ميم". حروف اجتمعت في كلمة تتشابكها الأبدان، تزوقها الروح والوجدان، عزز أدمغة الإنسان، لتقتل من الإجرام، وتبعده عن الاحتساب. أما خالها فيأبى حق كان، ينشرها ويبددها بالتفاهات، فبدل التسامح والرحمة وفضلوا الانتقام. فلم يبقى أمامنا الا وقوف حد لهذا الفوضى والجفاء.

التسامح كلمة قليل من يعرف معانيها، فأن نتسامح شخصا لا يعني أن تتنازل من كرامتك كما يظن البعض إنما التسامح يعلو على وحوش الذي سيترد دوما مستقبلا، نعم، أن نتسامح شخصا ظلمك وقهرك ليس بالشيء السهل لكن الدنيا بطبيعتها راحلة لا محالة وما يبقى؟ يبقى الأعمال، والأفعال، وما كانت تفعليه صدورنا من نيات. الحياة الدنيا لا تستحق الانتقام بل زرع المحبة، التسامح والعفو والأفضل هو التعلم. وديننا الحنيف ودين تسامح، فقد قال الله - سبحانه وتعالى - : « ودّ كثير من أهل الكتاب لو يردونكم من بعد إيمانكم كفارا حسدا من عند أنفسهم من بعد ما تبين لهم الحق فاعفوا واصفحوا حتى يأتي الله بأمره إن الله على كل شيء قدير » كما دعى نبينا كذلك بالتسامح فعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - قال: " ما نقصت صدقة من مال وما زاد الله عبدا بعفو إلا عزا وما تواضع

الملحق رقم 01

الملاحق

• إن التّسامح هو صفة نبيلة وقيمة من قيم الدين الإسلامي السمحاء، يكون فيها الإنسان ذو قلب أبيض، وأخلاق رفيعة، ونفس محبة للخير والفضيلة.

• وهذه الصفة هي التي تحقق السلام والأمان، وما يراز المحبة والمودة بين النّاس، والبعد عن العنف، والتّسامح يعطينا الزهد والرقي في المجتمع، وخلق التّحضر في سلوكيات الأفراد وهو الذي يعمل على تحسين التحاور فيما بيننا، حيث أن التّسامح أوصانا عليه الرسول صلى الله عليه وسلم بأن هو قيمة نبيلة وشريفة يجب التّحلي بها.

• وفي الأخير التّسامح هو قيمة من قيم الدين الإسلامي ويجب على كل مسلم أن يتحلى به، قال تعالى: "رَحِمَ اللَّهُ عَبْدًا سَمْحًا إِذَا بَاعَ، سَمْحًا إِذَا اشْتَرَى، سَمْحًا إِذَا اقْتَضَى" رواه البخاري.

الملحق رقم 01

الملاحق

الأربعاء 13 أكتوبر 2021
الموافق لـ 07 ربيع الأول 1443

- تعبير كتابي:

- الاسم:

- اللقب:

- القسم: جذع مشترك آداب 01
الفوج: 01

- الملاحظة:

تركيب
خط جميل واضح

الملحق رقم 01

الملاحق

مزايا التسامح في بناء المجتمعات ورقيها

يعتبر التسامح من أهم الصفات التي يمكن أن يتحلى بها #إنسان، والتي أمرنا الله عزوجل ورسوله أن نتمتع بها ونبتعد عنه المقترة، فنجد أن العديد من #مزايا التي قد تترتب على عدم التسامح، يمكن لها أن تصل بالإنسان إلى حد العنف والكراهية للنفس وللمجتمع مما يؤدي إلى تفاقم مشكلة التي تقع على المجتمع موقع جزء، فما هي مزايا التسامح في بناء المجتمعات ورقيها؟

التسامح هو من السلم و#أخلاق التي يتسم بها العرب أجمعين، بل إنه من أعظم #أخلاق التي دعى لها ديننا #إسلامي الحنيف ومن أعظم ما قال النبي صلى الله عليه وسلم وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن نبينا الحبيب محمد صلى الله عليه وسلم قال: «ليس الشديد بالصرعة، إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب» وهذا حث واضح من النبي الكريم صلى الله عليه وسلم بأن قوة #إنسان ليست في التغلب على الخصم بالقتال، بل قوة #إنسان تكمن في تسامحه مع خصمه وامتلاكه لنفسه في لحظة الغضب، وهذه دعوة صريحة للتسامح وذلك لما له من أهمية عظيمة وآثار إيجابية على الفرد والمجتمع فهو يمنح السرور من النفس #إنسانية ويقوم بها بعيدا عن الغضب وتلبيها من الشر، وينشر الود والمحبة بين الناس مما يخلق مجتمع قوي متحضر أساسه الود والتسامح. نحن في مجتمع من أسرة موحدة وأعضاء في #أسرة، إذا كانت لدينا #أخلاق الحميدة التي يدنا بها رب العزة ودعونا بها، والله تعالى يحثنا عليها، ويملأنا بالرحمة والمحبة والرعاية، فإن أعظم ميزان فيها هو التسامح، وهنا نذكر التسامح في بناء المجتمع وتطوره. المزايا وقيد التقدم = النظام #اجتماعي سليم والجميع لن يتركوا ما سهم روا على إهانتهم وانتقامهم، ونشر المحبة والمودة بين الناس. توسيع التسامح في المجتمع يوفق بين كل العلاقات #اجتماعية بين الناس في المجتمع.

يؤدي التسامح لمجتمع نقي وناضج يسوده الحب و#أخلاق الودية ونبذ العنف و#إرهاب، إن التسامح مع غير المسلمين يقوي العلاقات بين أفراد المجتمع من مختلف #أديان. كما أنه يعزز التسامح للتبادلات بين الدول في كل النواحي، ويزيد من #أنشطة بين الدول على كل مستويات التبادل والسياحة، مما يعود بالفائدة على كل الدول، وسوف تزدهر الدولة اقتصاديا وثقافيا.

الملحق رقم 01

الملاحق

#أجريت ١١ مايو 2022م

النشاط = تعبير كتابي

الموضوع = مزايا الشامح في بناء المجتمعات ورقيها.

سم:

اللقب:

التنسم = 1ج م ع ت 3

الدلالة	الملاحظة
	عمل متكامل مقبول موضوعيا متوسط المحتوى يستدعي بعض المعلومات الموضوع. يحتاج إلى تعميق التقييم بعلامة

إن الشامح أحد أهم مفاتيح النجاح لأي فرد ولأي كان نشأتها ووجودها، فإذا لم يتقبل أفراد المجتمع بصفة الشامح أو وقتا العمل على إبادتها، سوف يؤدي بهم # إلى سقوط مجتمعهم والعيش وسط أجواء مليئة بالصفات السيئة و# وفاع المدينة. لذلك يجب علينا جميعا النظر لما يحمله الشامح من فوائد على الفرد والمجتمع، مثل: (صحة النفس والبعد عن الكراهية والعنف ...)، مما يترتب عليه رقي المجتمعات ونموها.

ضفاع نحوي ضبط صوت العلة في الجزم وإذا ناقص الفعل

الملحق رقم 02: الاستبيان

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الدكتور يحيى فارس كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

استبيان موجه لأساتذة مادة اللغة العربية

مرحلة التعليم الثانوي

الأساتذة الأفاضل: السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

يسعدنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان (الاستبانة) الذي يضم مجموعة من الأسئلة التي ستكون أداة من أدوات البحث العلمي في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغة العربية، تتعلق الأسئلة المشار إليها سالفا بموضوع لا يمكن لمشتغل بالعملية التعليمية الاستغناء عنه، لأنّه يكتسي أهمية بالغة في تحقيق النتائج المرجوة من التعليم بكل تخصصاته وفي جميع مراحله وأطواره، إنه موضوع: "**صعوبات التقويم في التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات**".وإذ نضع هذه التساؤلات بين أيديكم فنحن نتمنى منكم أن تأخذوها بعين الاعتبار وتتفاعلوا معها بكل موضوعية وعلمية، لأننا نعلم أنَّ خبرتكم الميدانية الواسعة عون لنا في بحثنا، ونحن مدينون لكم بالشكر والوفاء لأنّكم من علّمنا بإخلاص وجد وعملنا هذا ختام لمسيرة تعليمية كان لكم الفضل في بدايتها وها نحن نعود إليكم في نهايتها.

شكر الله عونكم والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

ملاحظة: ضع (ي) العلامة (X) في الخانة التي تعبر عن رأيك.

السنة الدراسية 2021م/2022م.

محور المعلومات الشخصية:

الجنس:

ذكر ☐

أنثى ☐

المؤهل العلمي:

ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

الصفة:

مُرَسَم (ة) ☐ مُتَرَبص ☐ مُتَعَاقد (ة) ☐ متدرب(ة) ☐

الأقدمية في المهنة:

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

محور المعلومات المعرفية:

1-هل تلمسون تحسنا في مستوى المتعلم في التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

2-من المستفيد الأكبر من التعليم وفق المقاربة بالكفاءات؟ ولماذا؟

الأستاذ ☐ المتعلم ☐

.....

.....

.....

.....

3-هل يساهم المتعلم في تفعيل نشاط التعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ: نعم، أين تظهر هذه المساهمة؟

.....

.....

.....

4-هل ترون أن التعبير الكتابي وفق المقاربة المعتمدة يسهم في تكوين الملكة اللغوية لدى المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت الإجابة ب: نعم: كيف؟

.....

.....

.....

5-هل يلتزم المتعلم باللغة العربية الفصحى في كتاباته؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ: لا، ماهي الأسباب؟

.....

.....

.....

6-هل يحرر المتعلمون تعابيرهم المكتوبة في:

القسم ☐ البيت ☐

7-من خلال كتابات المتعلمين هل يجندون معارفهم ويتمكنون من إدماج مكتسباتهم لإنشاء موضوع ذي مستوى؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8-هل تصححون التعبير الكتابي وفق الطريقة:

الفردي ☐ الجماعي ☐ هما معا ☐

أي الطرق أنجع في رأيك؟ ولماذا تعتمد هذه الطريقة دون الأخرى؟

.....

.....

....-هل تلغون حصص التعبير الكتابي من أجل حصص أخرى؟

.....

.....

.....

10-هل تصححون مواضيع التعبير الكتابي بعناية ودقة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ: لا لماذا في رأيكم؟

.....

.....

.....

11-هل تُحقق الكفاءة المسطرة لدرس التعبير الكتابي في كتابات المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

مع التبرير في كل الحالات؟

.....

.....

.....

12-ماهي الصيغة المعتمدة في تقويم منتوج التلاميذ الكتابي؟

العلامة ☐ الملاحظة ☐

13-ما هي الاستراتيجيات المعتمدة في وحدة التعبير الكتابي؟

.....

.....

.... 14-هل جاءت المقاربة بالكفاءات بالجديد للتعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐

15-ما تقييمكم لمسار التدريس في ضوء هذه المقاربة (المقاربة بالكفاءات)؟

.....

.....

.....

16-هل تجدون صعوبات في تقويم مواضيع التعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

في حالة الإجابة بـ: نعم، ما هي أهم الصعوبات التي تواجهكم؟

.....

.....

.....

17-حسب رأيكم ما هي الحلول المقترحة لتفادي هذه الصعوبات؟

.....

.....

.....

الملحق رقم 03: ثبت المصطلحات البيداغوجية

الاستبانة: هي مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على معلومات حول ظاهرة معينة وهي من أكثر الأدوات استخداما في جمع المعلومات.

البرنامج: هو جزء من المنهاج يلتقي معه في كونه يتضمن أهداف خاصة بمادة معينة أو سنة دراسية معين

الوثيقة المرافقة للمنهاج: هي وسيلة معززة للمنهاج تساعد الأساتذة على تنفيذ المنهاج تنفيذا علميا واعيا

تعلم إدماج: هو إدماج المتعلم الأنشطة ذات الصلة الواحدة، كأن يدمج المتعلم روافد اللغة العربية في كتابة موضوع التعبير الكتابي، وهو مختلف عن الوضعية الإدماجية فهي جمع مختلف التعلمات الخاصة باللغة العربية و غيرها، كأن يدمج المتعلم مكتسباته في اللغة العربية و التاريخ أو الجغرافيا وينجز المطلوب منه.

التقويم التحصيلي: هو معرفة مدى الاستيعاب خلال فصل دراسي معين أو سنة دراسية أو مرحلة دراسية معينة.

التقويم التشخيصي: هو ضبط المكتسبات السابقة للمتعلمين.

التقويم التكويني: هو معرفة مستوى الاستيعاب لمرحلة دراسية معينة.

التقويم التمهيدي: ويسمى التمهيد القبلي وهو يهدف إلى التعرف على كمية المعلومات لدى المتعلم فبل الشروع في العملية التعليمية.

التقويم: هو عملية تربوية هدفها تصحيح ومعالجة نقاط الضعف وأداة استدلال تبرز مستوى المتعلمين.

التلخيص: هو موجز واضح في تعبير مترابط يحوي مادة تقرير مطول أو هو ضرب من الإيجاز يراعى فيه الحجم المطلوب.

سلامة اللغة: هي صحة التركيب النحوية والصرفية وتوظيف أزمنة الأفعال توظيفا صحيحا واستعمال علامات الترقيم حسب مقتضيات المقام.

العينة: هي جزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة. وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا.

الفقرة: جملة من الكلام أو جزء من موضوع أو جملة من أبيات شعرية تشتمل فكرة واحدة

الكفاءة الختامية: هي الكفاءة التي يتحكم فيها المتعلم عند نهاية مرحلة تكوينية معينة.

الكفاءة القاعدية: هي كفاءة تلزم المتعلم التحكم في التعلمات الأولية ليتمكن من الدخول بيُسر في تعلمات جديدة.

الكفاءة المرحلية: هي كفاءة وسيطية، حيث يتوجب على المتعلم التحكم فيها لتحقيق كفاءات أخرى مرتبطة بها.

الكفاءة: هي إدماج جملة من إمكانات المتعلم بصورة متناسقة ومنسجمة من أجل تسخيرها بشكل جلي واضح لتحقيق غرض معين،

مدخلات العملية التعليمية: وتشمل جميع العناصر التي تدخل في نظام التعليم سواء كانت بشرية أم مادية أم معنوية من أجل تحقيق أهداف النظام التعليمي المحددة.

المقاربة بالكفاءات: هي إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003

المقاربة: هي قاعدة نظرية مؤلفة من مجموعة من المبادئ التي ترتكز عليها إعداد برنامج دراسات ما.

الملاءمة: هي استجابة المنتوج للمطلوب وانسجام المعاني وغياب التناقض.

الملكة اللغوية: هي مهارة معرفية مميزة تسمح للمتعلم باكتساب اللغة تدريجا، وهي القدرة على فهم اللغة وإنشائها وكتابتها قراءتها.

ملمح الخروج: ويسمى الملمح البعدي، وهو ما يكتسبه المتعلم عند انتهاء السنة الدراسية

ملمح الدخول: ويسمى الملمح القبلي، وهو ما يملك المتعلم من معارف قبل دخول السنة الدراسية

المنهاج: وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية معينة في طور من أطوار التعليم وتشتمل على جملة من العناصر هي: المحتويات، الطرائق المقترحة، نشاطات التعليم و التعلم، التقييم.

الموازنة: هي بيان خصائص كل من الأثرين محل موازنة للوصول إلى إثبات وجودهما.

النشاطات اللا صفية: هي نشاطات يقوم بها المتعلم خارج القسم من خلال ممارسة مختلف المكتسبات، وهي امتداد طبيعي للنشاطات الصفية.

الهدف الختامي: هو الكفاءة المبكرة، تحدث في وضعية إدماجيه أما ختامي فهي تدل الفترة الزمنية لمرحلة ما.

الوحدة التعليمية: هي سلسلة من الموضوعات تمتاز بالشمولية بحيث تكون المواد التعليمية وحدة كاملة لا أجزاء فيها.

الهدف الوسيطي: هو مجموع الكفايات المستهدفة.

الملخص

الملخص: بالعربية:

يعتبر التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات نشاطا بالغ الأهمية، لأنه البوتقة التي تصب فيها جميع نشاطات اللغة العربية، فبواسطته بتحقق الإدماج الفعلي لكل المعارف السابقة للمتعلمين مع المعارف الجديدة، كما أنه يحقق وظيفة التواصل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم، لكن الأساتذة يواجهون صعوبات كثيرة أثناء تقويم منتوج المتعلمين الكتابي , وذلك راجع لعدة عوامل بيداغوجية ومنهجية، بالإضافة إلى عدم وجود تعليمات واضحة تحكم عملية التقويم، ولذا وجب على واضعي المناهج إعادة النظر في تقويم هذا النشاط المهم وطريقة تقويمه والعناية به أكثر لتتحقق الغاية من نشاط التعبير الكتابي وهي معرفة مستوى المتعلمين ومعرفة مدى تحقيق الأهداف المقررة في المناهج.

بالإنجلزية:

The written expression is the light of the approach of the activity by the effectiveness is very important because it is the flowing crucible of all the activities of the Arabic language by him verifies the actual integration of all the previous knowledge of the learners of new knowledge as he realizes the communication between the teacher and the learner However, teachers face difficulties when assessing learners produced in writing, due to pedagogical and methodological factors, in addition to the lack of clear instructions governing the assessment process.Therefore, the developer of the program should review the evaluation of this activity and to take care of more to achieve the goal of the activity of writing, which is to know the level of learners and the extent to which targets set in the program are achieved.

بالفرنسية:

L'expression écrite est la lumière de l'approche de l'activité par l'efficacité est très importante car elle est le creuset coulant de toutes les activités de la langue arabe par lui vérifie l'intégration réelle de toutes les connaissances antérieures des apprenants de nouvelles connaissances au fur et à mesure qu'il réalise la communication entre l'enseignant et l'apprenant,Cependant, les enseignants sont confrontés à des difficultés lors de l'évaluation des apprenants produit par écrit, en raison de facteurs pédagogiques et méthodologiques, en plus de l'absence d'instructions claires régissant le processus d'évaluation. Par conséquent, le développeur du programme doit revoir l'évaluation de cette activité et de prendre soin de plus pour atteindre l'objectif de l'activité d'expression écrite, ce qui est de connaître le niveau des apprenants et la mesure dans laquelle les objectifs fixés dans les programmes sont atteints.