وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية

كلية الآداب واللغات

التقويم التربوي ودوره في تطوير كفاءة المكتوب لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية(دراسة وصفية تحليلية)

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه

تخصص: اللسانيات وتعليمية اللغة العربية

إعداد الطالب:

سليمان لراشي.

إشراف: الأستاذ الدكتور

يوسف مقران .

لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة العلمية	الصفة	المؤسسة
تريكي مبارك	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة المدية
مقران يوسف	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة المدية
الهيصاك مختار	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	جامعة المدية
مداني محمد	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة المدية
جلول سليم حمريط	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	المركز الجامعي تيبازة
بوتوشنت العصفورة	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة البليدة 2

السنة الجامعية:2024/2023

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

التقويم التربوي ودوره في تطوير كفاءة المكتوب لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية(دراسة وصفية تحليلية)

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه

تخصص: اللسانيات وتعليمية اللغة العربية

إعداد الطالب:

سليمان لراشي.

إشراف: الأستاذ الدكتور

يوسف مقران .

لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة العلمية	الصفة	المؤسسة
تريكي مبارك	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة المدية
مقران يوسف	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة المدية
الهيصاك مختار	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	جامعة المدية
مداني محمد	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة المدية
جلول سليم حمريط	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	المركز الجامعي تيبازة
بوتوشنت العصفورة	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة البليدة 2

السنة الجامعية:2024/2023

بسم الله الرحمن الرحيم

اقرأ باسم ربّك الذي خلق ﴿١﴾

خلق الإنسان من علق ﴿٢﴾ اقرأ وربّك الأكرم ﴿٣﴾

الذي علّم بالقلم ﴿٤﴾ علّم الإنسان ما لم يعلم ﴿٥﴾

سورة العلق.

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله عز وجل على توفيقه لي في إكمال هذا البحث وتيسيره لمختلف العقبات حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه.

أتقدم بشكري الجزيل إلى أستاذي الفاضل الذي شرّفني بقبوله الإشراف على هذا العمل، وعلى رحابة صدره وصبره : الأستاذ الدكتور **يوسف مقران**. وإلى كل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي، و إلى السادة أساتذة ومعلمي ومديري مدارس مقاطعة السواقي والمفتش الإداري والمفتشين التربويين على دعمهم والتسهيلات التي قدّموها لإنجاز الدراسة الميدانية.

وإلى كل أفراد العائلة الذين كانوا نعم السند والدعم المعنوي.

وإلى زملاء العمل بمتوسطة زوالي محمد بالسواقي على تحفيزهم ودعمهم المتواصل.

وإلى كل من أعانني على إتمام هذا العمل من أساتذة وزملاء وأصدقاء. متمنّيا من الله أن يجزيّهم جميعا ويتولّى مكافأتهم، ويجعلني وإياهم في خدمة الأمّة والوطن.

سليمان

مقدمة

مقـدمـــــة:

الحمد لله رب العالمين المتفضل على عباده بالنعم حمدا كثيرا، والصلاة والسلام على النبي المصطفى صلى الله عليه وعلى آله وسلم. أمّا بعد:

لقد أدت الدراسات اللسانية عامة، وما تعلق منها بتعليمية اللغة خاصة إلى تطوير المناهج التربوية ومراجعة مفاهيم عدة، حيث أصبحت التربية الحديثة تركّز الاهتمام على تمكين المتعلم من المهارات الأساسية الأربع للغة (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) وهذا بعدما أثبتت التجربة الطويلة أنّ الفرد الذي لا يكتسب خبرة بنفسه ولا يتملّك مهارة اعتمادا على نشاطه الذاتي، وتفاعله المستمر، لا يستطيع أن يحصّلها من غيره، ممّا دفع بالقائمين على المنظومة التربوية في الجزائر إلى تبني الإصلاحات، وانتقل الاهتمام والتركيز في تعليم اللغة وتعلّمها إلى مدى استعمال وتوظيف المتعلم لما تعلّمه في حياته اليومية، بما يحقّق له التواصل السليم سواء كان متلقيا أو مرسلا.

ويعدّ تعليم مهارات التعبير الكتابي مجالا خصبا؛ كونه يتيح للمتعلم توظيف ما اكتسبه من مهارات مختلفة.

وأمام هذا التوجه للعملية التعليمية والمتمثّل أساسا في إكساب وتمكين المتعلم من المهارات الأساسية للغة، تستدعي الحاجة الماسة إلى تفعيل عملية التقويم المرافقة لمراحل التعلّمات، خاصة إذا كان المتعلم في مراحله الأولى من التعليم(الابتدائي)، وذلك بغية التوجيه الدائم والمتابعة المستمرة لنشاط (أداء) المتعلم حتى يتمكّن من إتقان المهارة المطلوبة.

غير أن الملاحظ والمتتبع لواقع التعلم والتعليم في المدرسة الجزائرية يكتشف حقيقة لا يطمئن لها بال، وهي تدنّي وضعف مستوى المتعلمين في استعمالهم للغة، سواء كان ذلك مشافهة أو كتابة.

والحقيقة أنّ عناصر كثيرة ساهمت في خلق هذه المشكلة، نرى في مقدمتها طبيعة المناهج المطبقة، والطرائق الجافة الموظفة في التعليم، وعدم تفعيل عملية التقويم بالطريقة السليمة التي تسمح بالتحسين الدائم لأداء المهارة لدى المتعلم. هذا الانشغال دفعنا إلى صياغة الموضوع كالآتي:

"**التقويم التربوي ودوره في تطوير كفاءة المكتوب لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية**"

دراسة وصفية تحليلية

أمّا عن سبب اختيار مستوى التعليم الابتدائي دون غيره، فلأنّه يمثّل في نظرنا اللبنة الأولى وحجر الأساس الذي يبنى عليه في مستقبل المراحل اللاحقة، وأيّ خلل في بناء الأساس ينعكس سلبا على ما سيبنى عليه. وإيمانا منّا بضرورة التوجيه الدائم والمستمر للمتعلم أثناء أدائه للمهارة اللغوية منذ البداية كي يتسنّى له اكتساب المهارة المطلوبة وأدائها بطريقة سليمة. أمّا اختيارنا **كفاءة المكتوب (التعبير الكتابي)** بالتحديد فلأهميتها الوظيفية في العصر الحالي، وأنّها تمثّل حوصلة لما تصبو إليه عملية التعليم والتعلم من تعليم اللغة، فهي تضم إدماج وتوظيف مختلف المهارات الأخرى. بالإضافة إلى الملاحظات المتكررة المنطلقة من الواقع التعليمي التي تثبت أنّ:

- مستوى التلاميذ في نهاية المرحلة الابتدائية لا يعكس حجم التعلمات المبذولة، فالكثير من التلاميذ يعاني ضعفا كبيرا في التحكم في كفاءة التعبير الكتابي.
- انعكاسات ضعف التلاميذ في المهارات الكتابية على مستقبلهم التعليمي، حيث إن الكثير من المتعلمين يخفق في تجاوز امتحانات نهاية المراحل التعليمية بسبب رداءة الخط، وسوء التعبير لديه.

فالدراسة تتمحور حول عنصر مهم في العملية التعليمية/التعلّمية، ألا وهو عنصر التقويم التربوي، الذي يمارسه المعلم والمتعلم على حدّ سواء في سبيل بناء وتنمية مختلف

الكفاءات اللغوية بشكل سليم. وقد تطوّر مفهومه وأساليبه ودوره ضمن المقاربة الجديدة المعتمدة في المدرسة الجزائرية _ المقاربة بالكفاءات_ التي تسعى إلى تحقيق الجودة والنوعية في التعلّمات، حيث لم يعد التقويم مجرّد اختبارات تحصيلية يغلب عليها الطابع الذاتي والانطباعي، بل صار عنصرا مهما يساير مراحل العملية التعليمية/التعلمية من بدايتها إلى نهايتها.

وتحقيق الغايات والأهداف_التي من أجلها تبنّت المدرسة الجزائرية المقاربات الجديدة_مرهون بمدى تفعيل عملية التقويم بالمفهوم الجديد، وبالطريقة الصحيحة، واختيار الوسيلة والأداة المناسبة.

فالإشكالية الرئيسية التي تحاول الدراسة الإجابة عنها : **هل ساهم التقويم بمفهومه الجديد في تطوير كفاءة المكتوب لدى متعلمي المرحلة الابتدائية؟** وتتفرّع عنها مجموعة من الأسئلة: هل فهم وتلقّي المعلم للمصطلحات والإجراءات الجديدة المتعلّقة بالتقويم سليم وصحيح؟ ما مدى تأثير غموض المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالتقويم في ممارسات المعلم اليومية؟

- **خطة الدراسة:**

من أجل الإجابة عن الإشكالية، والتساؤلات المطروحة قسّمنا الدراسة إلى أربعة فصول.

تطرقنا في الفصل الأول إلى التقويم والمفاهيم المرتبطة به، وأنواعه، وأدواته، وعلاقته بالأهداف. أمّا الفصل الثاني فخصّصناه للتقويم ضمن المقاربة بالكفاءات، عرضنا فيه للدوافع والأسباب وراء اعتماد المقاربات الجديدة في التدريس، والأسس النظرية لهذه المقاربات، وتم الإحاطة بالمفاهيم المتعلقة بالكفاءة من حيث التعريف والنوع والخصائص وصولا إلى أهم الاستراتيجيات المعتمدة في المقاربة بالكفاءة. بينما الفصل الثالث تم تخصيصه لتقويم كفاءة المكتوب، حاولنا فيه الإحاطة بالمفاهيم والمصطلحات المرتبطة

بالكتابة وروافدها من خط ورسم إملائي وصولا إلى التعبير الكتابي/ الإنشاء، وتطرّقنا إلى خصائص نظام الكتابة العربي، وأهم صعوبات تعلّمه، وعلاقة تعليم المكتوب بفروع اللغة، وأساليب تقييمه وتقويمه ضمن المقاربة الجديدة.

أمّا الفصل الرابع فقد خصّصناه للدراسة الميدانية التي تعلقت بجانبين، الأول خاص باستبان استهدف عينة من معلمي مقاطعة السواقي غايته معرفة مدى الفهم الصحيح والسليم لمصطلح التقويم وإجراءاته وأدواته ودوره في عملية التعليم/والتعلم، وأثر ذلك على ممارساته اليومية. وأهم الصعوبات التي يتلقاها في تطبيق إجراءاته ميدانيا. بينما الجانب الثاني فيتعلّق بتطبيق وضعية إدماجية تقويمية، استهدفت عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، للتعرّف على مدى تمكّنهم من تحقيق كفاءة التعبير الكتابي، ودرجة ومستوى التحكّم فيها.

ولتحقيق ذلك رأينا أنّ أنسب منهج لدراستنا هو **المنهج الوصفي التحليلي** المناسب للوصف والتفسير في الآن نفسه. وذلك من خلال وصف وتحليل واقع تدريس مهارات التعبير الكتابي في المدرسة الجزائرية، بغية اكتشاف جوانب القصو ر، واقتراح آليات فعّالة لتعليمية مهارات اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بعامة. وكفاءة التعبير الكتابي بخاصة. وتوضيح دور عملية التقويم في سبيل ذلك.

أمّا عن الدراسات السابقة التي تتقاطع مع دراستنا والتي تم مطالعتها نذكر:

الدراسة التي قامت بها حفيظة تزورتي بعنوان "كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم " حيث عمدت الباحثة إلى محاولة الكشف عن فاعلية تطبيق مناهج الإصلاح الجديد في تحقيق كفاءة المكتوب لدى التلاميذ الذين ينتمون إلى النظام الجديد، مقارنة بـالتلاميذ الذين ينتمون إلى النظام التعليمي القديم، متّبعة بذلك المنهج الوصفي التحليلي لإنتاجات العينتين من التلاميذ، مقارنة بين نتائج كل مجموعة، وأسفرت الدراسة عن نتائج التقييم والتحليل على النحو الذي ذهبت إليه الباحثة إلى تمكّن عينة الإصلاح

من تحقيق كفاء المكتوب بنسبة فاق ت الثمانين بالمئة مقارنة بعينة النظام القديم التي تعثّرت وكانت نسبة تحقيقها للكفاءة ضئيلة جداً، ممّا يدلّ على الأثر الايجابي لتطبيق المناهج الجديدة في تحقيق الأهداف على ح د قولها، غير أنّها اعتمدت على شبكة بمعايير ومؤشرات كثيرة ومبالغ فيها ؛ إذ يصعب مراعاتها لتصحيح إنتاجات كل تلميذ على حدة بفرض أنّنا نوجه الوظيفة للمعلم الذي يدرّس عددا كبيرا من التلاميذ، إذ يتطلّب منه جهداً ووقتاً مضاعفاً. فتشترك هذه الدراسة مع دراستنا في محاولة الكشف عن فاعلية المقاربات التعليمية المتبناة في تحقيق كفاءة التواصل الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد استقينا منها شبكة التقويم وآليات تنفيذها بعد تعديلها وتبسيطها، وتختلف عنها في الأدوات البحثية المعتمدة وعينة البحث.

الدراسة التي قام بها البلحث "صالح غيلوس" بعنوان بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلم في ضوء المقاربة النصية" حيث حاولت الدراسة الكشف عن كيفية بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلم في ضوء المقاربة النصية من خلال اعتماد أدوات البحث الآتية: الاستبيان وكذا الوضعية الإدماجية المدعومة بشبكة التقييم، وقد أظهرت نتائج الدراسة المتوصل إليها إلى أنّ تطبيق المقاربة النصية كمنهج تعليمي كان ذا أثر ايجابي في بناء كفاءة الإنتاج الكتابي لدى المتعلمين، حيث اعتبر صاحب الدراسة أن النص المنتج من طرف المتعلم يحقق الغاية المرجوة، ويعود الفضل في ذلك إلى تغيّر أدوار المعلم والمتعلم في العملية التعليمية/التعلّمية، وانتقاء الموضوعات في نشاط الكتابة وبناء الوضعيات التعل يمية، وممارسة التقويم بأنواعه. فتتقاطع هذه الدراسة مع دراستنا في اهتمامها بكفاءة المكتوب وتختلف عنها في عينة الدراسة والمنهج المتبع في التحليل.

وكذلك الدراسة التي قام بها كل من لخضر صيفي وسليمان لراشي _شهادة ماستر _ بعنوان "التقويم التربوي ودوره في اكتساب مهارات القراءة والتعبير لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي"، حيث حاولت الدراسة تسليط الضو ء على أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين

في تطبيق الإجراءات التقويمية في الميدان بمفهومه الجديد، وسبل علاجه١، بالإضافة إلى دراسة طبيعة التقويمات المرفقة بالكتاب المدرسي للتلميذ، وخلصت الدراسة إلى نتائج تمثلت أساسا في: أنّ التقويم بمفهومه الجديد أصبح عملية منظّمة ويرافق عناصر العملية التعلمية، كما أنّ الكثير من المعلمين لا يزالون يمارسون التقويم بمفهومه التقليدي ويعانون من صعوبات في تلقّي وفهم المصطلحات القريبة منه ؛ ممّا انعكس سلبا على ممارستهم اليومية. كما أنّ المتعلم يعاني الكثير من الصعوبات في سبيل اكتساب مهارات القراءة والتعبير في مقدمتها مزاحمة العامية وتراجع نسبة المطالعة وعجز هعن توظيف المكتسبات، بالإضافة إلى أنّ التدريبات المرفقة بكتاب التلميذ في اللغة العربية لا تتعدّى مستوى الفهم من المجال المعرفي. فهذه الدراسة تشترك مع دراستنا في اهتمامها بالمكتوب وتختلف عنها في المنهج وعينة الدراسة.

الفصل الأول:التقويم (مفهومه، أنواعه، أدواته)

- المبحث الأول: مفهوم التقويم والمصطلحات القريبة منه.
- المبحث الثاني: علاقة التقويم بالأهداف التعليمية
- المبحث الثالث: أنواع التقويم
- المبحث الرابع: أدوات التقويم

توطئة

تسعى الجزائر إلى تطوير وتحسين منظومتها التربوية، نظرا للأهمية التي يكتسيها هذا القطاع في تطوّر الأمة ورقيها، حيث يعدّ قطاع التربية والتعليم الدعامة الأساسية لبقية القطاعات الأخرى، حتى أضحى يمثّل أحد أهم المعايير التي يقاس بها مدى تقدّم الدول وتخلّفها، فالمنظومة التربوية تتبني وتتأسّس انطلاقا من الغايات والأهداف المرجوّ تحقيقها من جهة، وعلاقتها بالقطاعات الأخرى من جهة ثانية، فهي بهذا في ديناميكية دائمة؛ ممّا يتطلّب تقويما مستمرا، وإعادة النظر لمختلف أسسها وعناصرها، بما يتماشى مع تطلّعات الأمة وتوجّهاتها.

فالتقويم أساسي في جميع جوانب الحياة، فما من عمل إلاّ ويصاحبه تقويم ومجالاته في الحقل التربوي عديدة، تضمّ جميع العناصر الفاعلة في العملية التعليمية/التعلّمية: (الأهداف، المناهج، الطرائق، الأساليب، الوسائل، التعلّمات).

سنركّز الاهتمام في بحثنا على العنصر الأخير، المتمثّل في تقويم تعلّمات التلاميذ، والذي يشرف على تطبيقه وممارسته المعلم والمتعلم داخل حجرة الصف، والذي يسعى أساسا إلى تثمين عناصر القوة وتعزّيزها، واكتشاف نقاط الضعف، والعمل على معالجتها أثناء مراحل بنائها. ولن يتمكّن المعلم من ذلك، ما لم يُحِط بأهمّ المفاهيم المتعلّقة بعملية التقويم، من تحديد للأهداف، وصياغتها بدقّة، ومعرفة الوسائل والأساليب المتنوّعة، التي يستعملها في عملية التقويم، واختيار الأنسب منها، وهذا ما سنعمل على توضيحه في الصفحات الآتية.

المبحث الأول: مفهوم التقويم والمصطلحات القريبة منه.

1.مفهوم التقويم:

أ.–لغة:

من مادة "ق و م " ورد في لسان العرب : " قوَّم السلعة واستقامها: قدَّرها واستقمت المتاع أي : قوَّمته ، والقيمة ثمن الشيئي بالتَّقويم، وقوَّم درأه : أزال عِوجه".[1]

وذُكر في المنجد:" قوَّم الشيء:عدَّله، والتّقويم مصدر (قَوَّمَ)، وقوَّم المتاع: جعل له قيمة معلومة"ومنه" تقويم البلدان: لبيان طولها وعرضها...والجمع تقاويم"[2].

مما سبق ذكره يتَّضح لنا جليّا أن التقويم في اللغة يراد به معان متعددة:

- التقدير وإعطاء قيمة للشيء.
- التّعديل وإزالة الاعوجاج.
- يراد به القياس:تقويم البلدان، تقويم الزمن.

والملاحظ في هذه المعاني، هو اقتران تثمين الشيء وتقديره، بإصلاح الاعوجاج وتعديله، وهذا التعدّد للمعنى اللغوي، امتدّ إلى المعنى الاصطلاحي، وجعل مفهومه يتداخل ومفاهيم أخرى قريبة.

ب. **اصطلاحا:**

تعدّدت تعريفات التقويم في الاصطلاح التربوي، من قبل الباحثين والمختصّين بحسب زاويا النظر، ومجال تخصّص كل باحث، ونقتصر في الأتي على ذكر أهم التعريفات التي ترتبط بمجال تعلّمات التلميذ :

- التقويم"هو عملية إصدار أحكام، واتخاذ قرارات، وتنفيذ الإجراءات اللازمة، لمعرفة مدى تحقيق المتعلم للأهداف التربوية المخطّط لها، والتي كشفت القياسات المسبقة عنها"[1].

1– جمال الدين بن مكرم بن منظور، **لسان العرب**، المجلد12، دار صادر للطباعة والنشر بيروت، لبنان، ط1، 2000:ص225.

2– بطرس البستاني، **محيط المحيط**، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، 1998: ص763.

يذكر (بلوم) بأنّ التقويم "مجموعة منظّمة من الأدلة، التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيُّرات على مجموعة المتعلمين، مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغيُّر على التلميذ بمفرده"[٢].

- التقويم هو"إصدار حكم لغرض ما، على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطريقة المواد، (...) يتضمّن استخدام المحكّات والمستويات والمعايير، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقّتها وفعاليّتها، ويكون التقويم، إمّا كميّا، أو كيفيّا "[٣].
- التقويم هو "تبيين قيمة، ومقدار ما تمّ إنجازه بالعملية التربوية، بالمقارنة مع أهدافها المخطّطة، إصلاحا، وعلاجا، وسبيل تحسين"[٤].
- التقويم هو "تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقُّق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونا لنا لتحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات، بقصد تحسين العملية التعليمية، ورفع مستواها، ومساعدتها على تحقيق أهدافها"[٥].

يتّضح من خلال عرض هذه التعريفات أنّ التقويم عملية ممنهجة، تتضمّن مجموعة من الإجراءات العملية، تبدأ بجمع معلومات وبيانات من مصادر مختلفة عن الشيء المراد تقويمه، باستعمال أدوات ووسائل قياس متنوعة ومناسبة، بغرض التوصّل إلى تقديرات كمية وكيفية، تساعد على إصدار أحكام عن الشيء المقوَّم، واتخاذ قرارات مناسبة بشأنه، وتنتهي بعرض خطّة عمل كفيلة بتدارك النقائص ونقاط الضعف، وتحسين

١-شكري حامد نزال، **مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2003: ص246.

٢- محمد الصالح حثروبي، **نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته**، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، د. ط ، 1999: ص91.

3- وجيه الفرح، **أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي**، مؤسسة الوراق للنشر، عمان الأردن، ط1، 2007: ص ٢٢٣.

4- صلاح الدين شروخ، **علم النفس التربوي للكبار**، دار العلوم، عنابة الجزائر، 2008 : ص173.

٥- رشيد أحمد طعيمة، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه، أسسه، استخداماته**، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2008: ص64.

المردود. وهذا العمل كلّه يحدث في ضوء الأهداف– التي سيأتي التفصيل فيها لاحقا– والتي تمثّل المعيار للمقارنة.

أما عن مفهوم التقويم على مستوى حجرة الدرس – والذي يخصُّ ممارسات المعلم فهو "عمليات منظّمة، الهدف منها جمع المعلومات وتحليلها؛ لتحديد مدى تحقُّق الأهداف التدريسية من قبل المتعلمين، واتخاذ قرارات بشأنها" [1].كما أنّه "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم من أجل تحديد مدى قرب التلاميذ، أو بعدهم عن أهداف (الدرس الوحدة ، المنهاج ،...) ، وتوظيف ذلك في اتخاذ القرارات اللازمة في الدعم والعلاج"[2].

فالتقويم في حجرة الدرس عمليات منظّمة ومقصودة ترافق الأنشطة والأعمال الممارسة، من بدايتها إلى نهايتها، يستعين المعلم فيها بوسائل قياس متنوعة – يختار الأنسب منها – مثل: الملاحظة المتكرّرة والمقصودة للتلاميذ وهم ينجزون الأعمال ، الأسئلة الشفهية، التطبيقات الكتابية... –للحصول على معلومات تخصّ نتيجة تعلّمات التلاميذ مقارنة بالأهداف المرجوّة، ما تحقّق منها وما لم يتحقّق، وعلى هَديها يقترح التعديلات، لمعالجة القصور سواء بتغيير أسلوب التدريس، أو الطريقة أو الموقف(...) بما يعمل على التوجيه الصحيح والسليم للتلاميذ في تنمية معارفهم ومهاراتهم.

فالتقويم بالنسبة للمعلّم يعدُّ بمثابة المرشد الذي يخبره عن ناتج العملية التعليمية/ التعلّيمة لمرحلة من مراحل الدرس، أو مجموعة دروس (محور أو أكثر)، والموجِّه في سير التعلّمات اللاحقة.

١– نبيل عبد الهادي، **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي**، دار وائل للنشر، عمان الأردن، ط2، 2001: ص68

٢– محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، د. ط، 2012: ص292

2. العلاقة بين المفاهيم والمصطلحات المتداخلة مع التقويم: (التقييم، القياس، الاختبار...).

هناك تداخل وخلط كبير في استعمال مفاهيم هذه المصطلحات لدى المختصين: التقويم، التقييم، القياس، الاختبار، فالكثير يعدُّ التقويم هو التقييم، ومنهم من يفهم التقويم على أنّه القياس أو الاختبار، وفريق أخر يستعمل مصطلح التقييم ويقصد به مفهوم التقويم. فما مدى مصداقية ذلك في المجال التربوي؟.

للوقوف على حقيقة الأمر، وإيضاح طبيعة العلاقة بين المصطلحات المذكورة تستوقفنا الضرورة عند المفاهيم الاصطلاحية لكلّ مصطلح على حدة؛ حتى تسهل عملية المقارنة بينها:

أمّا التقييم: فهو العملية التي تهدف إلى "تثمين تحصيل المتعلم وإنجازه، ثم الحكم عليه بالنّجاح أو الفشل، في ضوء معايير صادقة، وموضوعية"[1]، دون السّعي إلى إصلاح، ومعالجة جوانب الفشل.

فالتقييم عملية منظّمة تهدف إلى وصف ما تم تحقيقه بالفعل في **نهاية** درس، مجموعة دروس وصفا كميا (درجات، ترتيب...) أو كيفيا (إصدار الحكم بالنجاح أو الفشل) مستخدما وسائل القياس المتنوعة في جمع البيانات والمعلومات (منها الاختبارات بأنواعها) وتتوقّف العملية التقييمية عند حد إصدار الحكم واتخاذ القرار. بينما التقويم يشمل مراحل عملية التقييم، **ويضيف إليها مرحلة اقتراح التعديل المناسب لتحسين النتائج،** "فتقييم نتائج الاختبارات الشهرية للمتعلمين في أثناء عملية التدريس–على سبيل المثال – يهدف إلى التعرّف على المهمّات التي أتقنوها والمهمّات التي لم يتقنوها بعد، والعمل على دعم مواطن القوّة، وعلاج مواطن الضعف لهيّ عملية تقويم. في حين ينظر إلى تقدير المتعلمين في نهاية العام الدراسي وإعطائهم درجة تحدِّد مدى نجاحهم أو فشلهم

١– أفنان نظير دروزة، **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2005: ص29.

واتخاذ القرار الذي يقضي بترقيتهم أو ترسيبهم لهيّ عملية تقييم" [١].إذا، فالتقييم هو مرحلة من مراحل عملية التقويم.

بينما **القياس** فهو"العملية التي تحدَّدُ بواسطتها كميّة ما يوجد بالشيء من خاصية أو سمة نريد قياسها بدلالة وحدة قياس مناسبة، ويعني القياس في التربية، معرفة درجة تعلّم الطالب معرفة رقمية، إذ يمكننا أن نقيس مستوى تحصيل طالب بإعطائه اختبارا تحصيليا وتصحيحه لمعرفة مستواه. فالخاصية هنا هي التعلم"[٢].

يتَّضح من خلال التعريف أن القياس هو وصف كمّي (ترجمة ما يوجد من الخاصية إلى أرقام، تقديرات) للتغيُّر الحاصل في سلوك المتعلم، ويستعين في ذلك بأهمّ وسيلة قياس ألا وهي الاختبار. وعليه **فالاختبار** هو **وسيلة من وسائل القياس،** وهذه الوسيلة تعرَّف على أنها "عملية منظّمة لقياس عينة من السلوك، وتحتوي هذه العملية على مجموعة من الأسئلة، أو الفقرات، تتوجّه نحو قياس مفهوم أو مجال، أو أداء معين"[٣]، وتتجسَّد عن طريق "موقف يطلب في أثنائه أن يظهر المتعلم معارفه، أو مهاراته، أو اتّجاهاته أو ميوله، أو جوانب تتّصل بموضوع أو عدّة موضوعات علمية، ويطلب إليه أن يقوم بأداءات معينة يمكن اعتبارها دليلا على تعلّم (التلميذ) الطالب" [٤]. فالاختبار بهذا يقتصر على جانب من جوانب نمو شخصية المتعلم (المعرفي، المهاري، الوجداني) ممّا يجعل الأحكام الصادرة عن نتائج الاختبار الواحد جزئية، فالضرورة تدعو إلى التنويع في الاختبارات، وأساليب القياس الأخرى، بما يتلاءم وطبيعة الجانب المراد قياسه.

١- المرجع السابق: ص29.

2- إيمان"محمد شاكر" أبو غربية، **القياس والتقويم التربوي**، دار البداية، عمان الأردن، ط١، 2009: ص18.

3-يوسف محمود قطّامي، **مبادئ في علم النفس التربوي**، دار الفكر، عمان الأردن، ط١، 2009: ص354.

٤-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المدخل إلى التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط١،2003 : ص295.

وبعد ضبط المفاهيم السابقة الذكر، نودّ الرجوع إلى البداية ونشير إلى الاستعمالات غير السليمة لمصطلح التقويم، حيث يرد في المعاجم اللغوية (تقويم البلدان تقويم الزمن) والأصح في ضوء ما تم توضيحه فيما يخصّ المفهوم (تقييم البلدان، تقييم الزمن، التقييم الميلادي). كذلك فيما سيأتي ذكره من أنواع القويم (التقويم الختامي) فالتقويم يكون في بداية العملية، وأثناءها، ولا يكون في نهايتها، فالأنسب (التقييم الختامي).لأنّ عملية التقويم تكتمل بتعديل الاعوجاج في التعلّمات بتطبيق خطّة عملية وهذا ما لا نجده في التقييم الختامي، كونه يتوقف عند حد إعطاء قيمة لما تم تحقيقه.

المبحث الثاني:علاقة التقويم بالأهداف التعليمية

1.الأهداف التعليمية:

تتدرّج الأهداف في العملية التعليمية/التعلّمية في عموميتها، وشموليتها من العام الواسع التّحديد إلى الخاص الأكثر تحديدا، فالإجرائي القابل للملاحظة والقياس، حيث تصنّف وفقا لذلك. "فأعمّ الأهداف التعليمية وأشملها وأبعدها هي ما يسمّى عند التربويين بالأهداف البعيدة أو الأهداف العامة أو الغايات، وأكثرها ضيقا وتحديدا هي الأهداف التي تسمّى بالخاصة أو التوقعات أو الأغراض، ثم تضِيق أكثر وتصبح أكثرَ تحديدا وتخصيصا وقربا هي الأهداف قريبة المدى، والتي تشير إلى نتائج التعلم والتعليم، وتسمّى بالأهداف التعليمية في التدريس (الأهداف التدريسية) أو النتائج أو السلوكية أو الأهداف الإجرائية"[1]. ونظرا للتداخل في استعمال مستويات الأهداف وعدم الاتفاق على تسميّتها بين المختصّين والتربويين حسب ما تتطلّبه من وقت ومحتوى لتحقيقها، سنقتصر بالحديث على أضيقها وأكثرها تحديدا، ونعني بذلك الأهداف التعليمية(تتضمن مجموعة من الأهداف الإجرائية)، تلك التي لها علاقة مباشرة بالنشاط الصفّي، ويعمل المدرس على تحقيقها رفقة تلاميذه. فماذا نقصد بالأهداف الإجرائية؟ وما هي شروط تحديدها؟ وما مكانتها وعلاقتها بالعملية التعليمية/التعليمة، وعملية التقويم؟.

- **مفهوم الهدف التعليمي (السلوكي، الإجرائي، التدريسي، النتائج) :**

اختلفت التسميّات للمفهوم الواحد، ممّا أدّى إلى الغموض والفوضى في العمل لدى المشتغلين في المجال التربوي، فهناك فريق من الباحثين والمختصّين يَسِمُها بالسلوكية وأخر بالإجرائية أو التدريسية، وفريق ثالث يسِمُها بنتائج التعلم. وحتى لا ننساق وراء متاهات التسميّات، وتعدُّدها ممّا لا فائدة منه كونه يمثّل واقعا، نؤثر التوجُّه مباشرة إلى

١- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المدخل إلى التدريس**، مرجع سابق: ص159 .

الذات المسمّاة لنتعرّف عليها عن قرب، من خلال عرض مجموعة من التعريفات تبيّن خصائصها :

- تُعرّف الأهداف التعليمية على أنّها "عبارات تصف نوع السلوك، أو المهارة، أو الاتجاه أو المعرفة التي سيخرج بها المتعلم بعد عملية التدريس، وفي ضوئها تبنى عملية التدريس محتوى، وتطبيقا، وتقييما"[1]. كما أنّها تعني "ما ينبغي أن يعرفه التلميذ، أو يكون قادرا على فعله، أو تفضيله أو اعتقاده عند نهاية تعليم معين. إنّه التغيير الذي يريد المدرس إحداثه لدى المتعلم، والذي يعبّر عنه بسلوك قابل للقياس"[2].

يتّضح من التعريفات بأنّ الأهداف التعليمية(الإجرائية) هي تلك العبارات المصاغة من قبل المعلم بدقّة ووضوح، تتوجّه إلى وصف ناتج تعلّمات التلاميذ المرغوبة، ويمَسُّ جانبا من جوانب شخصية المتعلم (معرفي، وجداني، مهاري) وليس إلى وصف ما يقوم به المعلم والتلاميذ من أعمال، والتي يلزم تحقيقها المرور بنشاط تعليمي (درس... أو جزء منه). ولن يتمّ ذلك للمعلّم ما لم يكن مطّلعا على الأهداف التعليمية العامة للمرحلة التعليمية التي يتكفل بتدريسها؛ لأنّ الأهداف التعليمية (الإجرائية) وثيقة الصلة بالأهداف العامة، وتحقيق هذه الأخيرة مرهون بتحقيق الأهداف التعليمية الخاصة للنشاط الواحد داخل حجرة الصف. والشيء الملاحظ أنّ الأهداف التعليمية الخاصة تتضمّن مجموعة من الأهداف الإجرائية ولا ترادفها، إلا في حالة تضمّنها لهدف إجرائي واحد، وفضّلنا استعمالهما مترادفين؛ لأنّهما يسيران معا في الإجراء العملي أثناء العمل.

وتجدر الإشارة إلى أنّ في الآونة الأخيرة و"نتيجة لتطوّر الأبحاث التربوية الساعية إلى تطوير التعليم وجعله أكثر فاعلية تمّ الاستعاضة عن مفهوم الأهداف بمفهوم المستويات أو المعايير القياسية (...) يُسترشَد بهذه المستويات، أو المعايير في تصميم

١- المرجع السابق : ص56.

٢- عيسى بودة، **دليل المدرس الهادف**، دار تلانتقيت للنشر والتوزيع، بجاية الجزائر، د.ط، 1997: ص28 .

وبناء المناهج الدراسية، وتخطيط العملية التدريسية، وإعداد أدوات التقويم (...) ويوجد نوعان من هذه المستويات: **مستوى المحتوى :** تشير إلى ماذا تعلّم الطالب، و **مستوى الأداء:** تشير إلى مدى جودة الأداء"[1]. حيث يتجاوز هذا المستوى تحقيق الهدف، إلى مقدار ودرجة تحقيقه، فصار التعلم ينحُو منحى نوعيا. وهذا المبدأُ هو الأساس المعتمد في الحكم على تحقيق الكفاءة، ممّا جعل عبارة الهدف التعليمي (الإجرائي) تتّصف بأكثر دقة وتحديد.

- **أهمية تحديد الأهداف التعليمية:**

تمثّل الأهداف التعليمية العنصر الأول من عناصر المنهاج التعليمي، والمنطلقات الأولى والضرورية التي تتأسّس عليها مختلف الأنشطة، سواء التعليمية/التعليمة، أو التقويمية؛ "ذلك أنّ تقويم التعلّم يكمن بالضّبط في التأكّد من مدى تحقّق الأهداف" [2]المحدَّدة في بداية العملية. فهي أوّل ما يقوم به المعلم عند التأهُّب لتعليم نشاط ما. و"عليه يجب أن يكون المعلم على تصوّر شامل لأهداف درسه، فتحديد الأهداف يساعد على اختيار الوسيلة التعليمية وتوظيفها، وترشد المعلم للطريقة المناسبة التي يجب إتّباعها وتوضيح طرق التقويم"[3]. بالإضافة إلى ذلك فهي تمثّل الطريق الواضح المعالم الذي يسترشد به ويسير وَفقه المعلم والمتعلم على حد سواء في سير التعلّمات، وعلى ضوئه يتم اختيار محتوى المادة التعليمية، والترتيب المناسب لأجزائها، والوسائل والطرائق المناسبة وفي المقابل يتعذّر على المعلم "القيام بعملية التقويم ما لم تُوضّح الأهداف، ممّا يؤدي إلى الحيلولة دون التعرّف على مصير الجهد المبذول في عملية التعليم (والتعلم)، سواء كان هذا الجهد

١- صلاح الدين محمود علاّم، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2006: ص71.

٢- محمد الدريج، **التدريس الهادف**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004: ص85 .

٣- زكي بن عبد العزيز بودي ومحمد سلمان الخزاعلة، **استراتيجية التدريس**، الخوارزمي للنشر والتوزيع، الدمّام السعودية، ط1، 2012: ص59.

من جانب المعلم أو المتعلم"[1].إضافة إلى مرور الوقت سدى، دون تحقيق نتيجة واضحة، ومن ثمّ يُحكَم على العملية بالفشل من بدايتها.

- **شروط صياغة الأهداف التعليمية:**

نتيجة للأبحاث الساعية إلى تحسين نوعية التعليم و رفع مردوده، تم تضيق مجال الهدف التعليمي، بحيث يمكن الاستدلال على درجة ومقدار تحقُّقه، وصارت صياغة عبارته تخضع لمجموعة من الإجراءات والشروط منها:[2]

- قراءة المادة التعليمية المراد تدريسها والمتضمَّنة في الكتاب المدرسي بإمعان لأجل صياغة أهدافها بشكل واضح ودقيق.
- الاطِّلاع على دليل المنهاج التعليمي المعد للمادة المراد تدريسها، للتعرُّف على أهداف المادة ومحتواها.
- تحليل محتوى المادة إلى مكوناتها المعرفية من حقائق_ مفاهيم _ مبادئ وقواعد وتعميمات _ واتجاهات_ وإجراءات.
- تصنيف هذه المكونات إلى تلك التي ستُنمِّي القدرات العقلية من تذكر_ فهم_تطبيق _ تحليل _ تركيب _ تقويم". وبعد تدرُّج المعلّم في هذه الإجراءات، يأتي إلى صياغة عبارة الهدف التعليمي/التعلُّمي للمادة التعليمية المراد تدريسها على أن تتضمّن الصياغة الشروط الآتية[3]:
- الأداء المتوقَّع أن يظهره المتعلم.
- الشرط التعليمي الذي سيتحقّق الهدف التعليمي في ضوئه.
- معيار جودة وكفاية الأداء بمستوى مَرضيٍّ.

١- محمد عثمان، **أساليب التقويم التربوي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، د.ط، 2010: ص81 .

٢- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006: ص76.

٣- المرجع نفسه : ص77.

- تحديد وقت إنجاز الهدف الواحد، ثم تحديد المدة الزمنية اللازمة لإنجاز جميع الأهداف خلال السنة الدراسية.
- أن يراعي في الأهداف إمكانية التحقيق، ومعقولية العدد، وأنّها لا تحتاج إلى تكلفة باهظة لإنجازها.
- مراعاة صياغة أهداف تعليمية متنوعة وشاملة في المجالات(المعرفية، الوجدانية،المهارية) ومستوياتها المختلفة.
- أن تكون الأهداف مناسبة لخصائص المتعلمين ومنها القدرات العقلية.

د. مستويات الأهداف التعليمية:

تم تصنيف الأهداف التعليمية تصنيفات متنوعة "في ضوء معايير متنوعة بعضها يتعلّق باحتياجات المجتمع، والأخرى باحتياجات المتعلمين وبأنماط السلوك، ومحتوى المادة الدراسية"[1]، غير أنّ أكثرها شيوعا هي تلك التي تصنّفها وفق نوع السلوك إلى مجالات ثلاث وهي:

- أهداف المجال المعرفي.
- أهداف المجال الوجداني.
- أهداف المجال المهاري.

أولاً : مستويات الأهداف في المجال المعرفي (العقلي):

المجال المعرفي_ ويطلق عليه المجال العقلي، إشارة إلى العمليات العقلية_ وهو بدوره ينقسم إلى مستويات متدرِّجة في الصعوبة. ورغم تعدُّد التصنيفات لهذا المجال إلا أنّ أكثرها تداولا هو: تصنيف (بنجامين بلوم) وعرف باسمه "تصنيف بلوم للمجال المعرفي"، حيث صنَّفه إلى ستّ مستويات متدرِّجة في الصعوبة على شكل هرم، قاعدته مستوى المعرفة والتذكر، وقمَّته مستوى التقويم (التقييم) وهذا بيانها:

١- المرجع السابق: ص67.

1. **مستوى الحفظ أو التذكر أو المعرفة:** وهو أدنى مستويات المجال المعرفي، ويركّز هذا المستوى على تنمية قدرة المتعلم على استرجاع المعارف والمفاهيم التي لُقِّنها في الأنشطة التعليمية السابقة، ويشمل "استرجاع معلومات كثيرة تتدرَّج من الحقائق الدقيقة والمفاهيم العديدة إلى التعميمات والنظريات الكاملة" [1]. ومن أمثلة الأفعال التي توظّف في صياغة هدف تعليمي من مستوى الحفظ والتذكر: يذكر– يعدِّد– يحدِّد– يعرِّف– يسمِّي...الخ.

مثال: أن يعدِّد التلميذ جوازم الفعل المضارع عقب درس الجوازم، في مدة زمنية لا تتجاوز دقيقة واحدة.

2. **مستوى الفهم، أو الاستيعاب** : ويتعلق هذا المستوى بقدرة التلميذ على إدراك معنى المادة التعليمية التي درسها، وتقديمه عرضا وتعريفا لها بأسلوبه الخاص، وإمكانية توظيفها في تعلّماته اللاحقة. ومن أمثلة الأفعال التي يمكن توظيفها في صياغة هدف تعليمي من مستوى الفهم، أو الاستيعاب: يترجم (فهمه للعبارة) – يستنتج– يلخِّص– يكتب (بلغته الخاصة) – يشرح ...الخ.

مثال: أن يلخِّص التلميذ (شفهيا، أو كتابيا) قصة قرأها.

2. **مستوى التطبيق:** ويعتني هذا المستوى بقدرة التلميذ على تطبيق وتوظيف ما تمَّ معرفته واستيعابه في المستوى الأول والثاني من المجال المعرفي السابقين، وذلك من خلال "مواقف تعلُّميّة جديدة، وداخل الصف، أو في الحياة العملية " [2]. ومن أشهر الأفعال التي يمكن توظيفها في صياغة هدف تعليمي من مستوى التطبيق: (يوظِّف – يستخدم – يبرهن – يطبِّق – يحسب – يعرب «جملة»).

مثال: أن ينجز التلميذ تدريبات الوقفة التقييمية في كتاب القراءة دون مواجهة أدنى صعوبة.

١– نزال شكري حامد، **مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها**، مرجع سابق: ص142.

٢– المرجع نفسه : ص143.

3. **مستوى التحليل:** يسعى هذا المستوى إلى معرفة مدى قدرة التلميذ على تجزئة المحتوى إلى عناصره، أو أجزائه التي يتألف منها، وتحليل العلاقات القائمة بين مكوناته (حقائق– مفاهيم – تعميمات – نظريات)، وهذا المستوى يتطلب تدرّج التلميذ بالمستويات الأولى لبلوغه المستوى المطلوب. ومن أبرز الأفعال التي يمكن استخدامها في صياغة هدف تعليمي من مستوى التحليل: (يحلّل– يقارن – يوازن – يستخرج – يشطِّب – يصنِّف – يفرِّق ...الخ).

مثال: أن يستخرج التلميذ من نص قرائي: الجمل الفعلية جميعها.

4. **مستوى التركيب:** يتوجّه هذا المستوى بالمتعلم، إلى تركيب وتشكيل تلك العناصر والأجزاء التي تم تفكيك المحتوى إليها، وفق أسلوبه وبطريقته الخاصة. ومن أبرز الأفعال التي يمكن استعمالها في صياغة هدف تعليمي من مستوى التركيب: (يُشكِّل – يُركِّب – يُكوِّن– يُرتِّب– يصوغ...الخ).

مثال: أن يوظّف التلميذ "كلمة" في جملة مفيدة./ أن يُرتِّب التلميذ جملا ليشكِّل فقرة.

5. **مستوى التقويم:** ويمثل هذا المستوى أعلى مستويات المجال المعرفي، ولا يَبلُغه التلميذ إلا من خلال مروره بالمستويات السابقة؛ "ليحكم على قيمة المواد التعليمية في ضوء معايير داخلية خاصة بالتنظيم، وأخرى خارجية تتعلق بالهدف من التقويم. وقد يحدِّد المتعلم بنفسه هذه المعايير، أو قد تُعطي له جاهزة من الآخرين" [1]، ففي هذا المستوى يصبح المتعلم قادرا على الحكم على جودة النصوص، وانسجام معانيها، وترابط أفكارها، أي : يمارس المتعلم نقدا للنص.

ثانيًا : مستويات الأهداف في المجال الوجداني (العاطفي، الانفعالي):

إذا كان المجال المعرفي بمستوياته يهدف إلى تنمية القدرة العقلية للتلميذ، من تذكر وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب، وصولا إلى إصدار الحكم على قيمة المادة المعرفية

١– نزال شكري حامد، **مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها**، مرجع سابق: ص144.

فإن المجال الوجداني يهدف إلى تنمية القدرات النفسية (المشاعر والأحاسيس) التي تتحكم في صقل شخصية التلميذ، من اتجاهات، وميول، وقيم، ومشاعر. وقد تعدّدت تصنيفات المجال الوجداني – مثلما حدث مع المجال المعرفي– لذا نقتصر على ذكر أبرز هذه التصنيفات، وأكثرها تداولا، ألا وهو: (تصنيف كراثول وزملائه) الذي حذا حذو "بلوم" في تصنيفه عندما "قام سنة (1964م) بإعداد نظام تصنيفي هرمي للأهداف الوجدانية بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس، والمبدأ التنظيمي المستخدم في هذا التصنيف هو **التضمين الداخلي** ويقصد بذلك تبنّي وتشرُّب الطالب (التلميذ) سلوكَ ومعاييرَ وقِيّمَ فردٍ أخر أو جماعة أو مجتمع"[1]. حيث يتم الانتقال في هذا التصنيف للمجال الوجداني من مستوى الإحساس بالشيء والوعي به، إلى مستوى الاستجابة (قد تكون سلبية، أو إيجابية) إلى مستوى الاتِّصاف بالقيمة، أو تركيبة من القيم وتبنِّيها أين يتم التطبُّع بها وتظهر في أفعال التلميذ لاحقا، كالنُّفور من الظلم والتسلُّط، واحتقارهما، وحبُّ الخير والتعاون. وتتمثّل هذه المستويات حسب ترتيبها من البسيط إلى المعقَّد في:

- الاستقبال.
- الاستجابة.
- إعطاء قيمة.
- التنظيم.
- الاتّصاف بالقيمة

والذي لاشكَّ فيه أن معرفة تحقيق مستويات الأهداف الوجدانية، يتم عن طريق ملاحظة أفعال وأقوال المتعلم، وأنّ هذه المستويات لا تُحدَّد بمادَّة معيَّنة، وإنّما تكون مُضمَّنة في محتويات المواد كلِّها. ممّا يجعل عملية تقييمها أكثر صعوبة، وأقلَّ موضوعية. لذلك قبل

١– صلاح الدين محمود علاّم، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، مرجع سابق : ص179/178.

عرض أمثلة لأهداف من مستويات المجال الوجداني، تدعو الضرورة إلى معرفة بعض الخصائص الوجدانية لكي نتمكَّن من رصدها عن طريق الملاحظة.

- **من الخصائص الوجدانية**[1]:

الميول: وهي أنماط من الانتباه الانتقائي، نحو بدائل من الأنشطة والاختيار فيما بينها دون تعرض لضغوط خارجية.

التذوُّق: هو الوعي الانفعالي بأهمية شيء ما، ويتضمَّن الاهتمام بقيمة هذا الشيء.

الاتجاهات: هي مشاعر إيجابية أو سلبية، موجَّهة نحو كينونة اجتماعية معينة، أو مواقف أو مؤسسات، أو أشخاص، أو جماعات، أو أفكار.

القيم: هي"تصوُّر فكري لما هو مرغوب فيه. أو ما يجب أن يكون مرغوبا فيه، ويؤثّر في انتقاء السلوك المناسب"[2]. كما أنها اعتزاز بأشياء، أو أفكار، تستمدُّ قيمتها التربوية من دورها في توجيه الميول والاتجاهات والالتزامات.

أمثلة لأهداف من مستويات وجدانية:

1. **مستوى الاستقبال،أو التقبّل:** أن يصغي التلميذ لإجابة زميله، أو شرح المعلم باهتمام يركِّز الهدف الوجداني من مستوى الاستقبال، على مدى استعداد التلميذ لتقبُّل التعلّمات وكذا ميله للنَّشاط).
2. **مستوى الاستجابة:** يشارك التلميذ في حملة تنظيف محيط المدرسة بسرور.(ينتقل هذا المستوى بالتلميذ من الرغبة والاستعداد، في ذلك الشيء أو السلوك، إلى تجسيده فعلا).
3. **مستوى التقييم والتثمين :** أن يشيد التلميذ بدور شرطي المرور في خدمة الوطن. (يشير هذا المستوى إلى القيمة التي يعطيها التلميذ لشيء ما، أو ظاهرة معينة، أو سلوك معيّن ويتم ذلك بالعمل على غرس مجموعة من القيم التي نرغب أن تُبنى شخصيته وفقها).

١- المرجع السابق: ص177/176.

٢- المرجع نفسه: ص177.

4.**مستوى التنظيم :** أن يدرك التلميذ دوره في إنجاز مشروع ضمن فوج من التلاميذ.(يتمّ الاهتمام في هذا المستوى بتشكيل مجموعة من القيم، والمقارنة والربط فيما بينها؛ لبناء نظام داخلي متماسك).

5.**مستوى تشكيل الذات(الوسم بالقيمة):** أن يحافظ التلميذ على نظافته باستمرار. (يتقمّص التلميذ في هذا المستوى تلك القيم، لتصبح جزءًا منه، وتتحكّم في سلوكه).

ثالثًا : مستويات الأهداف في المجال المهاري (النفس حركي):

والجدير بالتنويه، أنّ ما يقصد به في المجال المهاري في هذا المستوى– "ليس المهارات العقلية كالتحليل والتقويم (...)، بل المقصود به هنا المهارات الحركية لأطراف الجسم الإنساني مثل حركة اليدين، أو القدمين، أو الجسم كلّه "[1].

ويتم التركيز من خلال مستويات المجال المهاري على تنمية الجانب الخارجي لشخصية التلميذ، والمتمثلة في حركة أطراف الجسم والارتقاء بها إلى مرتبة الدقّة والخفّة ومع تعدد التصنيفات للأهداف التعليمية في المجال المهاري إلاّ أنّ أفضلها،"وأكثرها شيوعا بين المربين هو تصنيف (إليزابيث سيمبسون) نظرا لسهولته وإمكانية تطبيقه في مختلف المواد الدراسية تقريبا" [2]. كما أنّ مستوياته تتدرَّج في الصعوبة من البسيط إلى المعقَّد وبيان هذه المستويات كالأتي:

1.**مستوى الإدراك الحسي :** يتعلّق هذا المستوى بتوجيه ملاحظة التلميذ وإدراكه للحركات التي يقوم بها المعلم والتي تفضي إلى أداء المهارة الحركية من مثل مسك القلم – الاستماع والإنصات إلى نطق الحرف، أو الكلمة، أو قراءة الجملة– ووضعية الوقوف أمام السبورة أثناء الكتابة – كتابة المعلم على السبورة وتنظيمها. وهذا المستوى موجه إلى المستويات الأولى من المرحلة الابتدائية، ولكنّه قد يستمر إلى نهايتها إذا لم يتم الارتقاء

١– نزال شكري حامد، **مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها**، مرجع سابق: ص149.

٢– المرجع نفسه : ص149.

بالتلميذ إلى مستوى أعلى، وأفضل طريقة للتعلم في هذا المقام، هي القدوة في التصرفات من قبل المعلم، وأفضل وسيلة للتقييم والتقويم هي ملاحظة أداء المهارة المطلوبة سواء كانت قراءة ، أو كتابة.

2. **مستوى الميل أو الاستعداد :** وهذا المستوى من مستويات المجال المهاري كما يلاحظ يتداخل مع مستويات المجال الوجداني– كما سبق ذكره– وحتى مع المجال المعرفي وذلك يرجع إلى أنّ "استعداد المتعلم للقيام بنوع من **العمل،** يشمل كلا من الميل الجسمي أو استعداد الجسم للعمل، والميل العقلي أو استعداد العقل للعمل، والميل العاطفي أو الرغبة في العمل. ويؤثِّر كل نوع من أنواع الميول في النوعين الآخرين" [1].أي: ضرورة توفّر (الإحساس والرغبة والقدرة) عند المتعلم للقيام بالمهارة المطلوبة وإتقانها، ولن يتمكن من إتقانها ما لم يكن يمتلك القابلية والقدرة، لأن إتقان المهارة يتطلب اهتماما وتركيزا كبيرين (وهما جوهر الميل). ونتيجة لهذا التكامل بين المجالين وجدنا الكثير من التربويين والمؤلفين يطلقون على المجال المهاري "النفسي الحركي" إشارة إلى ذلك الاقتران والتكامل، كما لا يخفى علينا أن حركة أطراف الجسم تعمل بتنبيه عصبي قادم من العقل.

فأداء المهارة يتطلّب وجود قناعة في ضوء معرفة، وهما شرطان أساسيّان لاكتسابها، وإتقان أدائها. ممّا يحتِّم على المعلم مراعاة جانب النمو العقلي(الاستعداد العقلي) في تدرُّجه مع تلاميذه خاصة في المستويات الدنيا، والتحلِّي بالصبر لإكسابهم الأداء الصحيح والمتقن (كتابة /قراءة جهرية).

3. **مستوى الاستجابة الموجهة(التقليد):** في هذا المستوى يبدأ المتعلم أداء للمهارة تقليد ا لمعلّمه، سواء في النطق، أو في كتابة الحروف والكلمات، وقبل ذلك في مسك القلم ووضعية الجلوس أثناء الكتابة.

١- المرجع السابق: ص150.

4. **مستوى الآلية أو التعويد:** يتّجه هذا المستوى بالمتعلم إلى تخفيف الجهد والعناء؛ نتيجة لتمرّنه على أداء المهارة باستمرار، **برعاية وتوجيه** المعلم، حيث يصبح أداؤه عادة جارية يقوم بها بطريقة آلية، دون إمعان تفكير، فالمتعلم الذي سبق له وأن قام بنطق الحروف والكلمات اقتداء بمعلمه، وبكتابة الحروف على السبورة أو الكراس في المراحل الأولى لتعلّمه، يمكنه في المراحل اللاحقة من كتابة وقراءة جمل وفقرات مختلفة الأحجام بأقلّ جهد مبذول، وفي مدة زمنية قيّاسية.

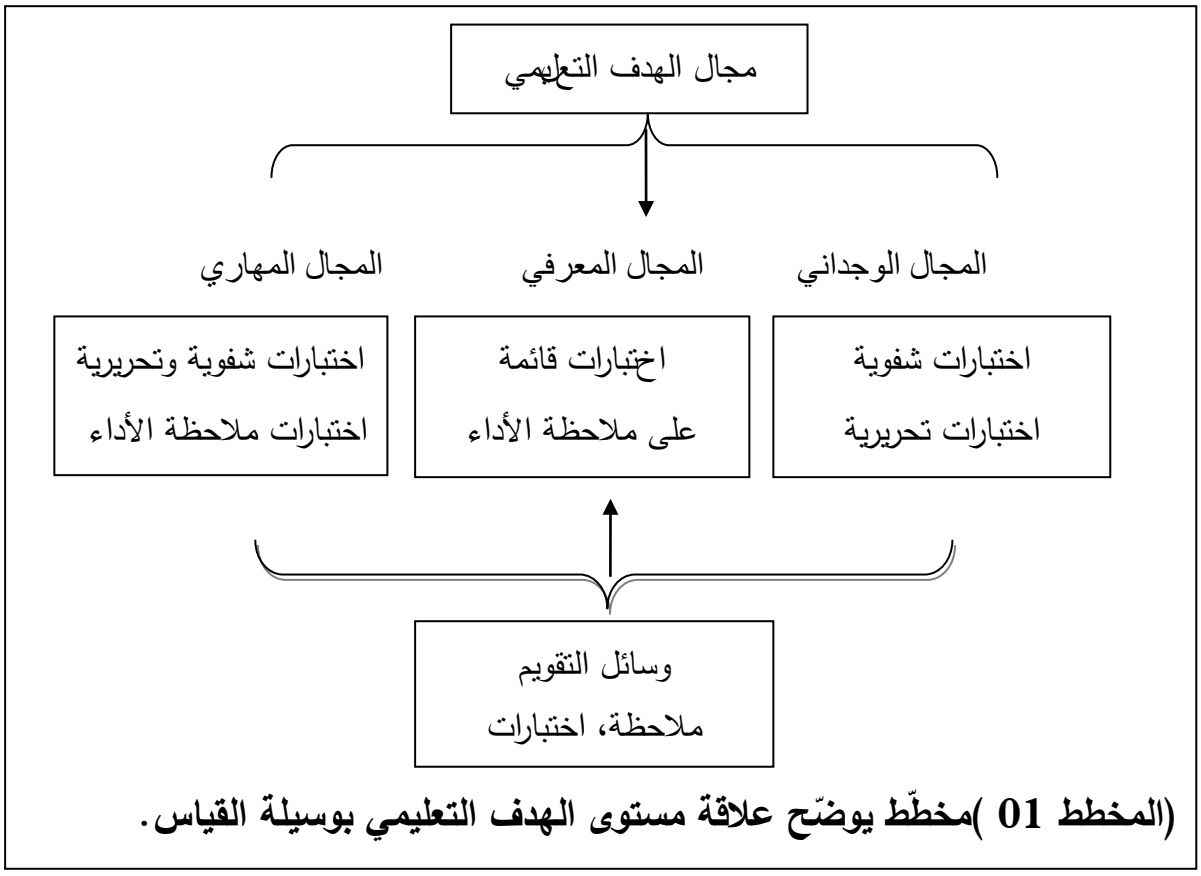
5. **مستوى الاستجابة الظاهرية المعقّدة:** أمّا في هذا المستوى من المستويات المهارية، فيتّجه الاهتمام والتركيز إلى "الأداء الماهر للحركات، والتي تتضمّن أنماطا من الحركات المختلفة والمعقدة. وتقاس الكفاءة هنا بالسرعة والدقة والمهارة في الأداء، وبأقلّ درجة ممكنة من بذل الجهد" [1]. فتحكّم التلميذ في المهارة على هذا المستوى، يقاس بمدى **دقّة أدائه مع السرعة في الإنجاز** . ومثال على هدف تعليمي من المجال المهاري، وفي مستوى الاستجابة المعقدة، يكون لدى التلميذ من الاستعدادات والتعوُّد في الكتابة مثلا، ما يؤهّله لكتابة فقرة من خمسة أسطر، تُملى عليه، بخطٍّ سليم، وخالٍ من الأخطاء، وفي مدة زمنية لا تتجاوز أربع دقائق.

6. **مستوي التكيُّف، أو التعديل:** بعد ما يتوصَّل التلميذ إلى مرحلة الأداء المتقن للمهارة بالشروط اللازمة، يمكِّنه ذلك للانتقال إلى مرحلة التعديل لأنماط الحركة بما يتماشى مع الأداء المتقن للمهارة، وذلك بفضل تحكّمه في شروط الأداء المتقن التي تمثّل معايير الحكم لديه، كأن يصدر حكما على أداء غيره للمهارة، أو يصحّحه بما يتوافق مع الأداء السليم المهارة.(أن يتمكن التلميذ من تصحيح الخطإ الكتابي لزميله بعد اكتشافه).

١- المرجع السابق: ص152.

7.مستوى الأصالة أو الإبداع: يمثل هذا المستوى قمة المستويات في المجال المهاري يتجّه فيه أداء التلميذ للمهارة إلى التميُّز والإبداع بما صار يمتلكه من خبرة طويلة وأداء دقيق لها.

بعد هذا العرض لمستويات المجالات الثلاثة لأنماط السلوك(التفكير، الإحساس ، الحركة) التي تسعى الأهداف التعليمية لقياسها. يبرز للعيان أن أهمّ وأنسب وسيلة لقياس أهداف من مستويات المجال الوجداني والمهاري، هي الملاحظة المنظمة لأداء المتعلم بينما أفضل وسيلة لقياس أهداف من مستويات المجال المعرفي هي الاختبارات بنوعيها الكتابي والشفهي. فمجال الهدف التعليمي يفرض الوسيلة المناسبة لقياس مدى تحقّقه والمخطط الموالي يوضح ذلك: (المخطط 01):



(المخطط 01)مخطّط يوضّح علاقة مستوى الهدف التعليمي بوسيلة القياس.

المبحث الثالث:أنواع التقويم

اختلفت التصنيفات لأنواع التقويم، وتعدّدت لدى المهتمين بالتقويم التربوي؛ تبعًا للمعايير والمبادئ المعتمدة في التصنيف. فهناك من يقسِّمه حسب زمن إجرائه (تشخيصي، تكويني، ختامي)، وهناك من يقسِّمه حسب الجهة القائمة به، أو شموليته ...الخ.

وسنقتصر في ما يأتي على التقسيم الشائع، والذي يعتمد على زمن إجراء التقويم أساسا ومعيارا للتصنيف – والذي تعدّ تعلّمات التلاميذ مجالاً له –مركِّزين اهتمامنا على (التقويم التكويني) الذي نراه الأهم، وأساس بناء التعلّمات في جانب تحصيل المعارف و اكتساب المهارات في مرحلة التعليم الابتدائي.

1. **التقويم التشخيصي: (القبلي) :**

يطلق على هذا النوع من التقويم الذي يقوم المعلم بإجرائه في بداية النشاط التعليمي تسميات مختلفة (القبلي، التمهيدي، الأوَّلي)، ويعرّف في الاصطلاح التربوي بأنّه"جملة الإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف قبل بدئه بتعليم مهمة، أو مهارة، أو معلومة جديدة، ليتعرّف على مستويات (التلاميذ)المعرفية، ويستثير دافعيتهم للتعلم، ومن ثمَّ تصنيفهم، للتعرّف على مواطن القوة والضعف، وعلى الجوانب المهارية لديهم(...)ومن خلال هذه الإجراءات، يتّبع المعلم استراتيجيات تعليمية، تتناسب مع قدرات التلاميذ المعرفية، ومستوياتهم نحو الإلمام بالموضوع المطروح" [1]. إذا،غاية هذه الإجراءات الأوّلية هي "تمكين المعلم من تحديد نقطة البدء، والانطلاق على مستوى الأهداف والمحتويات والطرائق والوسائل"[2]، بما يتلاءم مع قدراتهم العقلية والمهارية، فالتأكّد من امتلاك التلاميذ

١- إيمان"محمد شاكر" أبو غربيَّة، **القياس والتقويم التربوي**، مرجع سابق : ص47.

٢- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، **دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي**، الجزائر، ط3 معدّلة، 2009 : ص10.

لهذه القدرات ضرورة هامة؛ كون "التعلم عملية متتابعة ومتواصلة، حيث يُعدُّ التعلم السابق أساسا للتعلُّم الحالي واللاحق" [1]. ويمكن في ضوء ما ذُكر تلخيص أهمية التقويم التشخيصي بالنّسبة للمعلّم في النقاط التالية:

- التعرّف على مستوى التلاميذ، ومدى اكتسابهم للمعارف والمهارات من التعلّم السابق (قد يكون التعلم السابق درس، وحدة تعليمية، فصل، سنة سابقة).
- تحديد نقطة البدء في مواصلة التعليم، استنادا إلى النتائج المسجلة.
- اختيار الأساليب والوسائل التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ، وكذلك المحتوى.

أمّا عن أشكال أدائه في مراحل التعليم الابتدائي، فيتمثّل أولاً في الأسبوع الأول في بداية الموسم الدراسي المخصّص للتّشخيص، وثانياً في تلك الأسئلة المتنوعة، والسابرة التي يوجّهها المعلم للتلاميذ، وملاحظة ردَّة فعلهم وتجاوبهم، أو اقتراح وضعية مشكلة مشابهة لتلك التي مر بها التلاميذ في التعلّمات السابقة، وملاحظة كيفية تصرّفهم لمعالجتها.

والملاحظ في هذا النوع أنّه مهمّ بالنسبة للمعلم في التخطيط للتعلّمات واختيار الأساليب

2. التقويم التكويني (البنائي ، المرحلي) :

يعدُّ هذا النوع من أفضل أنواع التقاويم الأخرى في دعم وتعزيز تعلّمات التلاميذ لاكتساب المعارف والمهارات معًا، حيث " يُمارس داخل الصف الدراسي بالمشاركة بين المعلمين والطلاب/التلاميذ، ليس بهدف قياس نواتج التعلم،أو وضع علامات أو تقديرات للطلاب للتمييز بينهم كما في التقويم (التقييم) الختامي، وإنّما بهدف **المراقبة المنتظمة** لأداء الطلبة/التلاميذ (...) أي: يعدُّ تقويما تراكميا **متتابعا**(مستمرا)، من أجل التعلّم ورفع مستوى أداء جميع الطلاب/التلاميذ، وإخبارهم بتقدُّمهم الدراسي بصفة مستمرة **أثناء عملية**

١- صلاح الدين محمود علاَّم، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، مرجع سابق، ص35.

التعلم"[1]، وبفضل تفعيل هذا النوع من التقويم "بشكل منتظم ومستمر يصل كلّ من المعلم والتلميذ إلى **تغذية راجعة** * (فورية)، من خلال ما يتعرّفون عليه من أخطائهم" [2]،ممّا "يضمن تطورا مستمرا للتعلّمات بواسطة أنشطة التعلّم التّصحيحية، أو الإثرائيّة"[3] الملائمة لسدّ الاختلالات المسجّلة أثناء سير التعلّمات لحظة وقوعها، فهو يساير التعلّمات ولا ينفصل عنها، ويتكفّل بالإجابة عن السؤال: هل التعلّمات تسير وفق ما خُطِّط لها لحدِّ هذه المرحلة من مراحل التعلمات؟ وما الاقتراحات المناسبة والفورية إن كانت مجانبة للمسار الصحيح ؟.

أما عن أهمّ الوسائل التي يمكن توظيفها لإجراء هذا التقويم لمرحلة التعليم الابتدائي فتتمثّل أساسا في الملاحظة المنظّمة لأداءات المتعلمين القرائية والكتابية، والأسئلة الشفوية (خاصة للصفوف الأولى التي لم يتمكّن فيها التلميذ من مهارات الكتابة بعد) والكتابية القصيرة، التي تجرى بين الفينة والأخرى أثناء سير التعلّمات. ويمكن إيجاز أهمية التقويم التكويني في النقاط الموالية:[4]

- يسعى إلى الكشف عن درجة تقدّم التلميذ في تعلّمه بشكل مستمرّ، وكذا مقدار تحكّمه في المعلومات والمعارف، والمهارات.
- يرمي إلى التعرّف على الصعوبات التي تعترض تعلم التلميذ، للعمل على تجاوزها .
- يساعد على اقتراح الاستراتيجيات اللازم إتباعها في عملية التعلم.

١- المرجع السابق: ص292.

٢- إيمان"محمد شاكر" أبوغربية"، **القياس والتقويم التربوي**، مرجع سابق: ص48.

*- يقصد بـ(التغذية الراجعة) إعلام التلميذ بنتيجة تعلّماته صحيحة كانت أم خاطئة، وتمكينه من معرفة ما إذا كان جوابه عن سؤال صحيحا أو خاطئا، مع توضيح جانب ومدى الصحة والخطإ. لتفاصيل أكثر ينظر: **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**، ص115.

٣- محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، 2002:ص125.

٤- سعاد جخراب، رسالة ماجستير،**التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية** السنة الخامسة ابتدائي عيينة ، منشورة ، جامعة قاصدي مرباح بورقلة الجزائر، 2010/2009 : ص14.

- يقدّم تغذية راجعة، تفيد على حدّ سواء كلا من المعلم، والمتعلم.
- يساعد على تكييف الأنشطة التعليمية/التعليمة وفق نتائج المتعلم.
- يخاطب التلميذ، فهو الذي يعنيه بالدرجة الأولى.

3. التقييم الختامي (النهائي، التجميعي، الإجمالي):

يتم إجراؤه عقب الانتهاء من نشاطات تعليميّة/تعلّمية (نهاية درس، وحدة تعليمية محور، فصل دراسي، نهاية سنة دراسية، نهاية مرحلة تعليمية)،من "قِبل المدرِّس أو جهاز خاصٍّ مكلّف، على التلاميذ في نهاية تعليم معين، قصد الحكم على نتائجه، أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية، من حيث تحقيقها للأهداف المحدّدة بمقرّر دراسي،أو جزء منه خلال فترة دراسية" [1]. كما "يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقُّق التعلّمات المقصودة في المنهاج أو جزء منه، أو أيضا لجملة من التعلّمات المطلوبة للانتقال إلى قسم دراسي أعلى أو لاختتام الدّراسة" [2]. فالمعلومات المُحصَّل عليها من التقويم النهائي "تُستخدَم لأغراض إدارية، تساعد في اتخاذ قرار بما يتعلق بتعديل خطة البرنامج ، أو إجازة الطالب (التلميذ) إلى صف أعلى،أو مرحلة تعليمية لاحقة"[3].

يتضّح من خلال ما سبق أن التقويم النهائي يتم من خلاله الحكم على مدى فعالية العملية التعليمية بجميع عناصرها، سواء الطريقة، أو الوسيلة، أو البرنامج، أو تحصيل التلاميذ، وإجراءاته تفيد الطاقم الإداري أكثر مما تفيد التلميذ في زيادة تعلّماته، وتصحيح المعوجَّ منها، كونها تتمّ في نهاية التعلّمات، ولا مجال للوقت لعرض برنامج وأنشطة علاجية تمسّ تعلّمات التلميذ، فالأحرى كما ذكرنا في المبحث الأول أن نطلق على هذا النوع (تقييم) بدل (تقويم).

١- نور الدين خالدي و محمد شارف سرير، **التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم**، دون دار نشر، معسكر الجزائر، ط2 ، أفريل 1995: ص102.

٢- محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق : ص128.

٣- إيمان محمد شاكر" أبوغربية، **القياس والتقويم التربوي**، مرجع سابق: ص30.

وتُتوَّج إجراءات التقييم النهائي بما يلي :

- الحكم على فعالية العملية التعليمية/التعليمة في تحقيق الأهداف المسطرة.
- الحكم النهائي على تحصيل وكفاءة التلاميذ، بمنحهم درجات يتم تصنيفهم على أساسها وتحدّد في ضوئها معايير الانتقال إلى صف أعلى، أو مرحلة تعليمية لاحقة.

وتجدر الإشارة إلى وجود نوع آخر مهمّ من أنواع التقويم، نجده موظَّفا في مرحلة التعليم الابتدائي، يتعلق الأمر بالتقويم الذاتي.

- **التقويم الذاتي:**

وهو تلك الإجراءات التي يجريها المتعلم على تعلّماته وتدرّجه فيها؛حتى يتمكّن من التعرّف على موقعه في مساره التعلّمي، يلجأ إليه عادة أثناء التحضير للامتحانات – أين يتم طرح أسئلة متنوعة من قبل المتعلم على نفسه، ويسعى للإجابة عنها – ومراجعة الواجبات المنزلية والمشاريع الكتابية قبل تقديمها للمعلم.

ويكتسي هذا النوع من التقويم أهمية قصوى في بناء تعلّمات المتعلم، فهو يكسبه الثقة والاعتماد على نفسه، ويدفعه إلى بذل الجهد، خاصة في ظل اعتماد المقاربة بالكفاءات، التي تركّز الاهتمام على نشاط المتعلم. لذلك تدعو الضرورة إلى العمل على ترسيخ مبدإ التقويم الذاتي لدى المتعلم منذ المراحل الأولى لتعلّمه. فعملية التقويم الذاتي تتعلّق بأدوات يستغلّها المتعلّم بمفرده، وأبرز أشكاله شبكة التقويم الذاتي، التي يزوَّد بها المتعلم– يحتكم إليها في غياب المعلم – لتقويم مشروعه الكتابي الذي أنجزه، ومثاله من كتاب التلميذ:

- كلّفك مدير مدرستك بكتابة إعلان للقيام بغرس الأشجار في محيط المدرسة.
- اكتب إعلانا واقرأه على زملائك.

فبعد أن ينجز المتعلم مشروعه الكتابي (كتابة إعلان)، يراجع ما كتبه باعتماد شبكة التقويم التالية:[1]

- اقرأ جيّدا ما كتبتَ وضَع (+) في الخانة المناسبة :

الخطوات	نعم	لا
- ذكرتُ صاحب الإعلان. - ذكرت المناسبة . - ذكرت مكان المناسبة . - كتبتُ بعض الكلمات الهامة بخط كبير . - ذكرتُ بعض المعلومات الإضافية . - كتبتُ بدون أخطاء .		

* إذا حصلتَ على ستَّ مراتٍ على **نعم**، فقد كتبتَ جيدا. أُنقل في كراسك.

* إذا حصلتَ على أربع مراتٍ على **لا**، انتبه راجع ما كتبت وصحِّح أخطاءك.

ويمكن تلخيص ما تم ذكره عن أنواع التقويم وأهدافه، ومقتضيات إنجازه في الجدول التالي:[2]

نوع التقويم	أهداف التقويم	مقتضيات الإنجاز
تقويم تشخيصي	تحديد مستوى التلاميذ والفروقات بينهم.	قبل الدرس(فروض وواجبات) . في بداية الدرس (أسئلة وأنشطة)

1- وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، إشراف وتأليف شريفة غطاس، **كتابي في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، السنة الدراسية 2014/2013: ص 153.

2-عيسى بودة، **دليل المدرس الهادف**، دار تلانتقيت للنشر والتوزيع، بجاية الجزائر، د. ط ، 1997 : ص 118 .

	تحديد نقطة انطلاق الدرس الجديد. الكشف عن العلاقات والمواقف والتفاعلات . تقديم حلول لمعالجة النقص.	في بداية دورة أو سنة أو مقرّر.
تقويم تكويني	الكشف عن الصعوبات والعوائق. التعرّف على مدى مواكبة التلاميذ للدرس. تصحيح المسار التعليمي. التحكّم في عناصر الفعل التعّلمي	عند الانتقال من مقطع إلى آخر. ومن هدف لآخر تستعمل أسئلة عاجلة وجزئية ملائمة للأهداف الإجرائية.
تقويم تحصيلي	قياس الأهداف المتوخّاة والمحققة. قياس العلاقات بين الفعل التعلّمي. قياس مستوى التلميذ ونتائج التعلم.	عند نهاية درس أو فصل أو سنة أو مقرر (أسئلة تركيبية شاملة تتلاءم والأهداف العامة للتدريس.

- **خصائص التقويم الجيد :**

إنّ الهدف الأساسي من التقويم في العملية التعليمية/التعليمة، هو الحصول على معلومات يستند إليها المعلم في اتخاذ قرارات، وإجراءات تعلّمية مختلفة، تساهم في إثراء و توجيه وتعديل سيرورة التعلم، لبلوغ الغاية القصوى، وهي رفع مردود المتعلمين المعرفي والمهاري، لذلك وجب أن تتّصف العملية التقويمية بمجموعة من الصفات والخصائص الضرورية منها:

1. **الشمولية:** والمقصود بها ألاّ يقتصر التقويم على جانب واحد من جوانب نمو التلاميذ (المعرفي، الوجداني، المهاري) ، ممّا يتطلّب تنوّع الأساليب المستخدمة في عملية القياس
2. **تنوّع الأساليب والأدوات :** مما يلاحظ في إجراءات التقويم التقليدي أنّه يعتمد في الغالب على أسلوب واحد وهو اختبارات الورقة والقلم، التي تقيس المستويات الدنيا من المجال المعرفي، فالتقويم بمفهومه الشامل لا يقتصر على أسلوب واحد، ولا يركّز على جانب واحد من العملية التعليمية/التعليمة، وإنّما التقويم الجيّد والموضوعي يتطلّب أساليب وأدوات متنوعة (ملاحظة، أسئلة شفهية، أسئلة كتابية،...)، ويمسّ مختلف جوانب العملية التعليمية/التعليمة.
3. **الآلية (الدينامية، الاستمرارية):** والمقصود بالدينامية أنّ كلاّ من عملية التقويم، و العملية التعليمية/التعلّمية يشتغلان معا و في الوقت نفسه ولا ينفصلان، و" ذلك أن التقويم يجب أن يكون عملية مستمرة، ولا تقتصر على نهاية الفصل أو العام الدراسي، بل ينبغي أن يجرى في أوقات معينة أثناء سير التعلّمات، وذلك للاستفادة من نتائج التقويم في عمليات التعديل و التطوير المستمر" [1]، فالتقويم الناجع، هو الذي يرافق سيرورة عملية التعليم و التعلّم من البداية إلى النهاية.
4. **الموضوعية:** وتتحقّق موضوعية التقويم بمدى "استقلالية نتائجه عن الأحكام الذاتية للقائم بالتقويم (المعلم)، غير أنّ استبعاد الأحكام الشخصية للمعلم في تحديد قدرة الطالب(التلميذ) وتقدمّه الدراسي صعب، ففي كثير من المواقف تكون الأحكام المسترشدة بخبرة المعلم، وما يجمعه من معلومات عن الطالب (التلميذ) ضرورية وذات قيمة كبيرة" [2].

كما أنّ موضوعية التقويم ترتبط بالأداة والأسلوب المتبع في إجرائه؛ فالاختبارات التحريرية الموضوعية، تكون موضوعيّتها عالية بالمقارنة مع الاختبارات المقالية، التي تتدخّل ذاتية

١- صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، مرجع سابق : ص42.

٢- المرجع نفسه : ص43.

المعلم في نتائجها بنسبة كبيرة. بالإضافة إلى مراعاة ومناسبة محتوى التقويم لمستوى التلاميذ.

5. **المواءمة (الملاءمة):** وذلك بأن يكون الهدف من التقويم محدّدا سلفا، ومادّته مرتبطة بذلك الهدف دون سواه.

6. **الإجرائية:** ويقصد "بالإجرائية ما يتعلق بظروف التقويم ومتطلباته، من حيث الوقت والإمكانات والكلفة ،...كما أنّ الأدوات والأجهزة اللازمة لبناء وتطبيق بعض المهام التقويمية مثل: المهام الأدائية، والعملية، والشفوية ينبغي أن تكون متوفّرة حتّى تكون هذه المهام واقعية"[١].

١- المرجع السابق: ص 44.

المبحث الرابع: أدوات (أساليب) التقويم

لقد هيمنت الاختبارات الكتابية على عمليات التقويم ردحا من الزمن، وبفضل الأبحاث المستمرّة الساعية إلى تطوير التعليم، وتحسين نوعيّته، ظهرت عدّة أساليب فعالة تستخدم في عمليات التقييم والتقويم، وأهم هذه الأساليب التي نراها تناسب تقييم وتقويم تعلّمات تلاميذ المرحلة الابتدائية هيّ:

1 -الملاحظة:

تعدّ الملاحظة من أهمّ الوسائل التي تمكّن المعلم من جمع معلومات صادقة وموضوعية، وأخذ صورة واضحة عن نتائج سير العملية، وانعكاساتها على التلاميذ من حيث تحقيق الأهداف، من خلال ملاحظته المباشرة للأعمال، و الأنشطة التي يقومون بها داخل الصف، وتكتسي الملاحظة أهمية بالغة بالنسبة لتقويم تلاميذ المراحل التعليمية الأولى(التي يتعذّر عليه تقويمها بالتدريبات الكتابية، أين يكون التلاميذ لم يتمكّنوا بعد من إتقان مهارات التواصل الكتابية)، والملاحظ أنّ الكثير من المعلمين يغفل أهميتها، حيث لا تتوقّف أهمية الملاحظة عند حد معرفة مدى ما حقّقه التلاميذ من المعارف، ودرجة إتقانهم للمهارات، بل تتعدّى ذلك إلى اكتشاف بعض الأمراض الخفيّة لدى التلاميذ كنقص البصر، والشلل الجزئي لحركة اليدين ...الخ، وخاصّة الأمراض النفسية (الخجل الانطواء، الخوف). كما تكمن أهميّتها في سرعة التوصّل إلى النتيجة، واكتشاف الخلل والاعوجاج زمن حدوثه، ممّا يمكّن المعلم من معالجته في أوانه.

أمّا عن أهمّ مجالات توظيفها من قبل المعلم، فتتمثّل في تلك النشاطات التي تهدف إلى إتقان مهارات الكتابة (إملاء، خط) إذ تمكّن المعلم من ملاحظة التلاميذ من حيث:

- تنظيم الورقة والحفاظ على نظافتها.
- ترك الفراغات اللازمة بين الحروف، و الكلمات أثناء الكتابة.

- كتابة الحروف المختلفة الأوضاع، بطريقة صحيحة مع مراعاة استقامة الخط.

فالملاحظة بهذا، أكثر صدقا و موضوعية، إذا ما أُحسن استخدامها، كما أنّها الوسيلة الوحيدة لتقويم أداء التلاميذ القرائي من خلال ما يظهرونه من نطق للحروف، والكلمات واحترام علامات الترقيم، وللأسف الشديد أنّ هناك الكثير من المعلمين يؤثرون الجلوس بالمكتب، وحركتهم لا تتجاوز المصطبة، وينسون المرور بين الصفوف، وأنّ هناك من التلاميذ من هو بأمسّ الحاجة إلى تصويبه في كتابة كلمة، أو توجيهه في كيفية كتابة رقم قد اعتاد على كتابته بالمقلوب.

2. **الاختبارات:**

يعتبر الاختبار من أشهر الوسائل المعتمدة، والموظفة في قياس نتائج التعلم، حظيت ولا تزال باهتمام المختصين، والباحثين السّاعين إلى تطوير التعليم، وتحسين نتائجه وبفضل هذه الأبحاث ظهرت عدّة أنواع من الاختبارات منها:

أ. **الاختبارات التحريرية:**

وهي أكثر الوسائل استعمالا في تقييم تعلّمات التلاميذ، وأكثر ما تركّز عليه هو مستويات الجانب المعرفي لتحصيل التلاميذ، وتنقسم إلى نوعين:

1. **الاختبارات المقالية:**

وهي تلك الاختبارات التي تتطلّب إجاباتها نتاجات حرة من (التلميذ) "يبدأ سؤالها عادة بتكلّم،أو تحدّث، ويذيّل بالمطلوب توسّعا، أو مقارنة، أو تحليلا، وقد يكون السؤال فيها طويلا نوعا ما ومترابطا (فقرة) متوسطة الطول، تتضمّن مصطلحات، ومفاهيم تعدّ عناصر مهمة، ومفاتيح للإجابة، وتستدعي هذه الأخيرة من الطالب/التلميذ الفهم والاستيعاب والقدرة والربط"[1]، ومن أبرز مجالاتها التي تستخدم فيها:[1]

١- إيمان"محمد شاكر" أبو غربية، **القياس والتقويم التربوي**، مرجع سابق: ص77.

- قياس القدرة التعبيرية لدى الطالب/التلميذ، من خلال استخدامه للأسلوب الإنشائي في المقالة.
- قياس الأهداف التربوية (التعليمية) التي يكون التعبير الكتابي فيها مهمّا، كإجراء المقارنة بين شيئين، أو تكوين رأي والدفاع عنه، أو تلخيص، أو التحليل.
- قياس القدرة على انتقاء الأفكار، وربطها وتنظيمها .
- تشخيص القدرة الإبداعية عند الطالب /التلميذ، والتعرّف على اتجاهاته، ومستوى قدرته على استخدام لغته الخاصة.

فالاختبارات المقالية، تركّز أساسا على قياس المستويات العليا للجانب المعرفي (التطبيق التحليل، التركيب، الإبداع)، التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الموضوعية، بالإضافة إلى الجانب الوجداني وهي مناسبة لتقييم تلاميذ المستويات المتقدمة من المرحلة الابتدائية (الرابعة، الخامسة)، ولكن في صورتها القصيرة، ونجدها ممثّلة في الوضعية الإدماجية.

2. الاختبارات الموضوعية:

وهي تلك الاختبارات الأكثر استعمالا، وتداولا خاصة في المستويات الدنيا من المراحل التعليمية (الابتدائي والمتوسط)، وقد استحدث"اسمها من موضوعيتها،سواء في التصميم حيث يفترض فيها وجود إجابة واحدة ومحدّدة، أو في التصحيح، حيث لا يكون أيّ أثر لذاتية المصحح فيها"[٢]، وتأخذ أشكالا متنوعة منها:

- **أسئلة الاختيار من متعدّد:** وهي من أفضل الاختبارات الموضوعية تقيس أهدافا عقلية عليا يصعب قياسها بالاختبارات الموضوعية الأخرى، وتتألّف فقرة اختبار الاختيار من متعدد من جزأين رئيسيين، يسمّى الأول منها بالأصل أو الأرومة، الذي يكون إمّا

١- المرجع السابق: ص78.

٢- المرجع نفسه : ص 80.

على شكل عبارة ناقصة، أو قضية تحتاج إلى إجابة، بينما يسمّى الجزء الثاني بالبدائل والتي هي عبارة عن حلول، أو إجابات محتملة للقضية، أو السؤال الوارد في الأرومة"[1].

- **اختبارات المزاوجة أو المقابلة:**

وتأخذ عدّة تسميات منها المطابقة، التوفيق، الرّبط، ويقصد بها تلك التي "يتألّف السؤال فيها من قائمتين، أو عمودين من العبارات، أو الكلمات، على أن تكون القائمة الأولى لها علاقة بمحتويات القائمة الثانية، ويُطلب من الطالب/التلميذ المزاوجة بينها، لقياس قدرته على إدراك العلاقات، والتعرّف على المصطلحات وربط المعاني والاستنتاج"[2].

- **اختبارات التكميل:**

وهي تلك الاختبارات التي تأتي في شكل فقرة أو عبارة، تتخلّلها فراغات يطلب من المتعلم ملؤها بوضع حرف، كلمة، ...كي يتمّ المعنى، وهذه الكلمات أو الحروف التي يضعها المتعلم في الفراغات، قد تكون محدّدة ومعطاة في نص السؤال، أو غير محدّدة.

- **أسئلة الصواب و الخطأ:** وتتضمّن فقراتها مجموعة من العبارات، بعضها يكون صحيحا،وبعضها الآخر يكون خاطئا، ويطلب من المتعلم وضع كلمة (صح) أو (خطأ) أو اختصارهما (ص) أو (خ) في نهاية العبارة.

ب. الاختبارات الشفوية:

إذا كانت الاختبارات التحريرية (المقالي/الموضوعية) أكثر ما تركّز عليه قياس الجوانب المعرفية التي حصّلها التلميذ، وتظهر أثناء إجابته التحريرية، فإنّها تصبح أمام قياس مهارات القراءة محدودة القيمة، بل قاصرة عن قياسها، إذ تتكفّل بقياسها نوع آخر من الاختبارات، وهي الاختبارات الشفوية التي تناسب قياس المهارات التواصلية المباشرة من مثل القراءة الجهرية، وتمثيل الأدوار، وإدارة الحوار، ومخاطبة جماعة من المستمعين.

١- المرجع السابق: ص87.

٢- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المدخل إلى التدريس**، مرجع سابق: ص301.

وتعدّ الاختبارات الشفوية من أنجع الوسائل التقييمية التي تمكّن المعلم من قياس القدرة التواصلية لدى التلاميذ، ومن ثمّ تقويمها، وتكون نتائجها أكثر صدقا وموضوعية خاصة بالنسبة للمستويات الدنيا لمرحلة التعليم الابتدائي، أين يكون التلاميذ لم يتمكّنوا من مهارات الكتابة بعد، واستخدامها في مجال تقييم وتقويم التعلمات مفيد جدا؛ كونها تعمل على تعويد التلاميذ الحديث باللغة العربية الفصحى، وتُذهب عنهم عقدة الخجل والصمت السلبيين بمجابهة الجمهور بالحديث، وتُكسبهم أدبيات الحوار التي نحن بأمسَّ الحاجة إليها، ليس داخل الصف الدراسي فحسب، بل وفي الأسرة، والمجتمع عامة بالإضافة إلى فوائد ومميزات أخرى يتضمّنها توظيف الاختبار الشفوي منها :[1]

- أنّها تناسب الأطفال في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، وذلك لعدم قدرتهم على القراءة و الكتابة.
- أنّها تساعد المعلم على سرعة تصحيح الأخطاء، و معالجة الخطأ فور وقوعه.
- أنّها تكشف عن قدرة التلاميذ على المناقشة والحوار وسرعة الإجابة و التفكير السليم.
- أنّها تتيح للمعلم توجيه أكبر قدر من الأسئلة إلى التلاميذ.

غير أنّ تطبيقها يتطلّب وقتا طويلا، و جهدا مضاعفا، ولعلّ هذا ما جعل استخدامها بين المعلمين محدودا.

ج. اختبارات الأداء:

يتمّ استخدام اختبارات الأداء في تقييم وتقويم المهارات العملية، "التي لا يمكن الكشف عن مدى إتقانها عن طريق الاختبارات الشفوية، أو التحريرية مثل...مهارات قيادة السيارة بعد

١- محمد عطية أحمد عفانة، **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة** ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية بالجامعة الإسلامية غزة ، فلسطين 2011/2010: ص39.

إتمام برنامج التدريب، وتجويد القرءان، والخياطة، ومهارات الاتصال" [1]. وتعدُّ هذه الاختبارات ذات أهمية لقياس المهارات، وتستخدم في بعض المدارس المهنية كما يكون الاهتمام فيها معتمدا على الأداء في قياس مهارة العمل، حيث يعرَّف الاختبار الأدائي على أنه "اختبار تكون أسئلته على شكل قائمة، تتضمن مجموعة من المهارات والاتجاهات أو الأعمال أو الأدوات، وأنّ الطالب (التلميذ) يستجيب فعليا وعمليا لأداء المهارة المراد القيام بها"[2]. كما يُعرَّف على أنّه "موقف يطلب في أثنائه أن يظهر(التلميذ) معارفه، أو مهاراته، أو اتجاهاته أو ميوله، أو جوانب تتّصل بموضوع، أو عدة موضوعات علمية، ويطلب إليه أن يقوم بأداءات معينة، يمكن اعتبارها دليلا (مؤشرا) على تعلم الطالب" [3]، فالهدف منها هو التعرّف على قدرة المتعلم على تطبيق، وتوظيف معارفه في مهمة أدائية، أو موقف أدائي يعكس فهمه لها، والمعيار المعتمد في تفسير نتائجها ليست كميّة المعارف الموظفة فحسب، وإنّما نوعية الإنجاز المحقق وجودته أي: اعتماد كيفية الأداء مع الناتج معًا، وهذه الاختبارات أقرب ما تكون من التقييم المعتمد في المقاربة بالكفاءات التي لا تتمّ عملية التقييم فيها إلا في إطار وضعية أو موقف، تُؤخذ فيه كلّ من العناصر(فهم الوضعية، توظيف المعارف المناسبة، درجة الأداء العملي) مؤشرات لاكتساب وامتلاك الكفاءة، ويطلق على عملية التقويم التي تعتمد اختبار الأداء وسيلة للقياس بـ(**التقويم البديل**)، أو(**التقويم القائم على الأداء**)، وهو يركّز على "قياس مدى قدرة الطلاب/التلاميذ على استخدام/توظيف ما تعلّموه في مواقف الحياة المدرسية التي تقترب كثيرا من مواقف الحياة الفعلية، وإذا ما كانوا قادرين على الابتكار في المواقف

١- أحمد يعقوب النور، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، د.ط، 2007: ص157.

٢- إيمان"محمد شاكر" أبو غربية، **القياس و التقويم التربوي**، مرجع سابق: ص73.

٣- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المدخل إلى التدريس**، مرجع سابق : ص195.

الجديدة"[1]،وقد تم استحداث هذا النوع كردّ فعل، وبديل عن التقويم التقليدي الذي هيمن طويلا، وكان يركّز على مستويات المجال المعرفي.

أما بالنسبة لاستخدامها في تقييم وتقويم أداء المتعلمين، للمهارات اللغوية المختلفة فتمثّل كل من مهارات القراءة، و الكتابة مجالا خصبا لها، وجوهر أهميّتها يكمن في ربط تعلّمات التلميذ داخل حجرة الصف بالمواقف الحياتية التي يعيشها المتعلم في بيئته، إذ تعوّده على كيفية الاستفادة من تعلّماته وتطبيقها في حياته اليومية بالإضافة إلى الاعتماد على النفس والسعي إلى التعلم الواعي القائم على إدراك فائدة التعلّمات. كما تعدّ الوسيلة الفعالة في محاربة ظاهرة الغش التي تفاقمت في أروقة الأسرة التربوية.

رغم هذه الفوائد لاختبارات الأداء إلّا أنّ تطبيقها يبقى ضئيلا في المجال التربوي، ولعل سبب ذلك يعود إلى أنّها تتطلب زمنا طويلا لتطبيقها، وتأطيرا مضاعفا.

- **خصائص الاختبار الجيد:**

تتوقف صلاحية الاختبار في الاستخدام وقياس الخاصة أو السّمة المناسبة، على مدى توفره على مجموعة من الخصائص والصفات الأساسية تتمثل في الصدق، الثبات، الموضوعية.

- **الصّدق:** ويقصد به ارتباط الاختبار بقياس الهدف الذي وضع له دون سواه، وأن يكون مناسبا للعينة المختبرة.
- **الثّبات:** والاختبار الثابت هو الذي يعطي نتائج متقاربة أو النتائج نفسها إذا طبّق أكثر من مرة في ظروف مماثلة (...) وأن مركز الطالب لا يتغيّر إذا كُرِّر الاختبار على المجموعة نفسها"[2]. ويمكن التأكّد من ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد فترة وجيزة، أو تجزئته نصفين،أو بناء اختبار مكافئ لاختبار تم التأكد من ثباته

١- محمد عطية أحمد عفانة، **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة**، مرجع سابق: ص51.

٢- إيمان"محمد شاكر" أبو غربية، **القياس والتقويم التربوي**، مرجع سابق : ص99.

من طرف مختصين وخبراء، ويتأثّر ثبات الاختبار بطول فقرته، ودقّة صياغتها، والمدّة الزمنية المحددة لإجرائه، بالإضافة إلى الحالة النفسية، والصّحية للتلاميذ لحظة تطبيقه.

- **الموضوعية:** الاختبار الموضوعي هو ذلك الاختبار الذي "يعطي نتيجة معيّنة لطالب ما مهما اختلف عدد المصحّحين" [1]، ويتضمّن أسئلة واضحة محدّدة الإجابة، فالموضوعية تعني تجنّب العوامل الشخصية والذاتية، أو الخارجية في التّأثير على نتائج الاختبار.

3. المقابلة:

تعدّ المقابلة" أسلوبا علميا منظّما لجمع المعلومات عن السلوك أو الظاهرة موضوع القياس، فهي مواجهة مباشرة" [2]، قد تكون شخصيّة، مع بعض التلاميذ الذين يجدون صعوبة في التكيّف، والتّحصيل" [3]، فهي أسلوب من أساليب التقويم، يلجأ إليها المعلم في الحالات الخاصة للتلاميذ الذين يعانون من محدوديّة الفهم، أو التذكّر، أو حالات نفسيّة معقّدة كالخجل، والانطواء الزائدين؛ ليكتشف أسبابها عن قرب، حيث تزوّدنا بمعلومات تختلف عما تزودنا به أساليب ملاحظة السلوك، ففي المقابلة يتحدّث الفرد عن نفسه بينما في الملاحظة يتم تقدير سلوكه فقط، كما أنّها تناسب تقييم وتقويم الجانب الوجداني.

ونكتفي بهذا القدر عن أسلوب المقابلة، باعتبارها وسيلة تقويمية يوظّفها المعلم لأنّ الحقيقة التي يثبتها الواقع، هي أنّ المعلم والتلاميذ في مقابلة دائمة، ومستمرة، وأنّ أسلوب المقابلة من مهام الأخصّائي النفساني.

---

١ – المرجع السابق : ص106.

٢– إبراهيم محمد المحاسنة وآخرون، **القياس والتقويم الصفي**، دار جرير للنشر والتوزيع مملكة البحرين،ط١ ،2009 : ص187.

٣– وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، **منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي**،2012/2011: ص44.

الفصل الثاني: التقويم ضمن المقاربة بالكفاءات.

- **المبحث الأول: الدواعي والأسباب لاعتماد المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**
- **المبحث الثاني: الأسس النظرية لاعتماد المقاربة بالكفاءات .**
- **المبحث الثالث: الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها.**
- **المبحث الرابع: الاستراتيجيات المعتمدة في المقاربة بالكفاءات.**

المبحث الأول: الدواعي والأسباب لاعتماد المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

نظراً إلى التطور السريع الذي يشهده العالم في عصرنا وجب وضع خطة تربوية تتوافق مع مكاسب الحضارة الآنية تساعد على الإسهام في تحقيق تنمية تتماشى مع حاجات المجتمع المستقبلية ومن أهم الأسباب التي دعت إلى إعادة النظر في التوجه السائد في التربية والتعليم والتوجه إلى المقاربة بالكفاءات نذكر:

1- عدم مطابقة التعلمات المدرسية مع مواقف الحياة اليومية أي ما يتم تعليمه في المدرسة لا يتطابق مع مقتضيات الحياة العصرية، فالمدرسة ساهمت في إعداد أشخاص اكتسبوا المعارف لكنهم عاجزون عن إدراك مدلولها، وبالتالي التصرّف فيما هو مطلوب منهم، وهم يستطيعون إنجاز العمليات الحسابية، لكن عندما تطرح عليهم مشكلة من مشاكل الحياة اليومية يتردّدون في عملية الجمع والطرح، وهم يعرفون جيداً، بل يحفظون قاعدة رياضية عن ظهر قلب، لكنهم عاجزون عن استعمالها بصورة وجيهة في وضعية من الوضعيات.

وهذا ما أدّى بمسؤولي النظم التربوية تكييف برامج التعليم. في صورة المقاربة بالكفاءات حيث "يتعلم التلاميذ القراءة والكتابة والحساب بطريقة غير مدرسية، لمواجهة وضعيات من الحياة اليومية: القدرة على تحرير وصل فاتورة، رسالة شكر وتعزية والقدرة على الدفاع عن حقوقهم، القدرة على الوزن والقياس وجعل قطعة أرض ما خصبة"[1] ...الخ.

أمّا في المقاربة بالكفاءات فانعكست الرؤية تماماً إذ أن المشكلة هي نقطة الانطلاق والمتمثلة في جعل المتعلم يواجه عقبة تشكل تحديا، عليه رفعه عن طريق التعلم ومنه يحقق توازنه من خلال مواجهة المشكلات وإيجاد حل مناسب لهذه المشكلات.

١- اكزافي روجرس، **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية** ، تقديم أبو بكر بن بوزيد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، نوفمبر،2006: ص14.

وفي هذا السياق يرى روجرس أنّ أحد الأهداف الرئيسة للمقاربة بالكفاءات هي التركيز على الكفاءات التي ينبغي على التلميذ التحكّم فيها في نهاية سنة دراسية أو في نهاية التعليم الإلزامي عوض التركيز على ما يجب أن يعلمه المعلّم، فدور هذا الأخير هو تنظيم التعلّمات بأحسن طريقة ممكنة لبلوغ هؤلاء التلاميذ المستوى المنتظر.

ولعل من أسباب "اعتماد المناهج الجديدة المقاربة بالكفاءات هي عملية التقويم، فهي ترفض نماذج وأدوات التقييم و التقويم التقليدية التي تركز على أسئلة حول المعارف؛ لأن الرهان يتعلق بمعرفة ما إذا كانت المعارف المعنية تصلح في سياقات أخرى، وخاصة إذا تعلق الأمر لحل مشكل أو اتخاذ قرار" [1]، فالمقاربة بالكفاءات تهتم بمدى تحقيق الكفاءة المستهدفة وليس بمدى حفظ المتعلمين الدروس وقياس مكتسابتهم لأن عملية التقييم والتقويم تنطلق من بداية الموسم الدراسي من خلال تشخيص المكتسبات القبلية التي يمتلكها المتعلم؛ قصد البناء عليها والشروع في التعلمات اللاحقة، فعملية التقويم ضمن المقاربة بالكفاءات عملية ملازمة للفعل التعلّمي التعليمي من بدايته إلى نهايته، لذلك تعددت أنواعه من تشخيصي الذي يكون في بداية التعلم قصد تشخيص النقائص، إلى تكويني الذي يكون مرافقاً للتعلّمات بنية التكوين والعلاج، وصولا إلى التحصيلي الذي يكون نهاية مرحلة تعليمية بهدف إجراء حصيلة للتعلّمات.

فبالنظر إلى المناهج السابقة التي كانت تعتمد على بداغوجيا التعليم بالمحتويات، والذي يكرس مفهوم التراكم المعرفي في ذهن المتعلم، في حين المقاربة بالكفاءات اعتبرت المتعلم محوراً أساسياً في العملية التعليمية التعلّمية، فهو شريك فعال ضمن أية إستراتجية لتنفيذ عملية التعلم (انتقال المنهاج من مفهوم التعليم إلى مفهوم التعلّم).

١- فيليب بيرنو، **تقويم الكفايات**، ترجمة محمد صادقي، **في التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم** ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2007: ص122.

وبهذا يصبح المعلم ضمن هذه المقاربة وسيطاً بين المعرفة والمتعلم ليسهل عملية التعلم، ويحثّ المتعلم مع التفاعل معها ويقوّم سيرورة التعلم.

من خلال هذا الإطار التعلّمي تخلق فرص التعلم لبناء المعارف والكفاءات، فبدلاً من التركيز على تكديس المعارف وتراكمها في الذهن يتم استظهارها عند الحاجة في الاختبارات والامتحانات، أي بمعنى آخر المقاربة بالكفاءات غيّرت وضع ودور كل من المعلم والمتعلم، فقد صار لهذا الأخير دور في سيرورة التعلم، ولم يعد مستقبلاً سلبياً للمعرفة حافظاً لها، بل صار محوراً للعملية التعليمية التعلّمية وعنصراً فاعلاً فيها، ويتطلب هذا من المعلمين أن يصبحوا منشطين ومدربين والتعرف على حاجات تلاميذهم وتحديد أهداف تعلم فردية، أي أصبح المعلم من ناقل للمعرفة إلى موجه يرافق التلميذ في بناء معارفه من خلال توجيهه لتوظيف معارفه في حل المشكلات ضمن وضعيات ملائمة. فالمناهج والمقاربات القديمة كانت تنظر إلى المشكلة على أنّها تمرين مخصّص لتعليم المعارف وتثمين النماذج والحلول النمطية في الذاكرة.

- **من أجل تعلّم ناجع، وتقويم موضوعي:**

إنّ التقويم الممارس في مدارسنا قبل الإصلاحات– ولا يزال موظّفًا– لم يكن يؤدّي الدور المنتظر منه، ذلك أنّه كان مرادفا للعلامة عند أغلب المشتغلين في الحقل التربوي، فقد كانوا يعتبرون أنّ التلميذ الممتاز هو ذلك الذي يجيد الحفظ، ويعيد إلى معلّمه ما تم تلقينه إياه يوم الاختبار، ناسين أو متناسين الدور الحقيقي للتقويم ، الذي يصحّح مسار التعلم والمتعلّم، من خلال وضع الخطط التي تعمل على تصحيح الاعوجاج الذي أصاب تعلمات التلميذ خلال العملية التعليمية/التعلّمية.

وقد اقتصر التقويم خلال هذه الفترة على أداء الأدوار التالية:

1.– عُدّ من طرف المعلمين مجرّد قياس للمعارف ال تي تمّ تقديمها، مع إغفالهم للعلاقة الوطيدة بينه وبين الأهداف التي يتوخّون تحقيقها من خلال الأنشطة التي يقترحونها أثناء عملية التعليم.

2.– استعمال التقويم لأغراض إدارية بحتة (انتقال، إعادة توجيه، إجازات) وذلك بالاعتماد على النقطة التي أصبحت هي التقويم وعلى أساسها يقيّم التلميذ ومن خلاله المعلم والمدرسة دون مراعاة الوظيفة الأساسية للتقويم.

3.– اعتماد المعلمين على ملاحظات (ممتاز، جيد، حسن، متوسط، دون الوسط، ضعيف) في الحكم على مدى تحصيل التلاميذ للمعارف والمهارات التي تدرسهم إياها، فغابت الملاحظات النوعية التي تعبّر حقيقة عن الاكتساب للمعارف والمهارات أو عدم اكتسابها.

4.– أغلب المعلمين إن لم نقل كلهم يعتبرون التقويم، عملية مراقبة لأعمال التلاميذ ويغفلون وظيفته في تعديل مسار العملية التعليمية، وغالبا ما تكون هذه الرقابة غير مقترنة بالتّصحيح الفوري (التغذية الراج ع الفورية) التي تجعل التلميذ يقف على أخطائه فيصحّحها ومن ثم يعدّل من مساره التعليمي نحو الإيجابية.

5.– اعتبار التقويم شهادة تعطى للتلميذ عند نهاية مرحلة تعليمية، ومن هنا تولّدت عند المعلمين والتلاميذ قناعة مفادها (التقويم يساوي الشهادة) فراح المعلمون يبذلون جهودا مضنية من أجل أن يقال أن هذا المعلم قد نجح مع تلاميذه كما جعل هذا الوضع التلاميذ يبحثون عن كل الطرق والأساليب من أجل النّجاح، ولو كان ذلك عن طريق الغشّ والاحتيال، واستعمال الأساليب التي لا تطرأ على بال.

كل هذه النقائص التي تمّ تحديدها في العملية التقويمية المتبناة في المدرسة الجزائرية دفعت بالقائمين على الشأن التربوي في بلادنا ، إلى التفكّير في حلول تخرج المدرسة ممّا هي فيه من تدهور وتقهقر على مستوى الأداء والنتائج ، فكانت الإصلاحات التي شرعت

فيها وزارة التربية، ابتداء من الموسم الدراسي 1999/1998. وتكفّلت المناشير الوزارية– التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية– بعرض وتوضيح المبادئ الأساسية التي سيعتمد عليها التقويم في النظام التربوي القائم على المقاربة بالكفاءات، والتي يمكن حصرها في النقاط التالية:

1. جعل التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية/التعلّمية، وعدم فصله عنها.

2. إخضاع وسائل التقويم (فروض اختبارات، استجوابات) إلى الموضوعية ، بعيدا عن الذاتية عند تقديمها للتلاميذ.

3. العمل بالنّتائج التي توصّل إليها التقويم في التوجيه والتعديل ، وتحقيق أهداف العملية التعليمية/التعلّمية.

4. أن يعتمد أعضاء الفريق التربوي عند وضع المواضيع التي تقدّم إلى التلاميذ على المعايير العلمية في هذا الشأن وهي:

- بناء الاختبارات على أسس علمية دقيقة.
- وضع سلّم التنقيط، وتوزيع النقاط على فقرات الاختبار.
- التّصحيح النّموذجي في القسم؛ حتى يقف التلاميذ على موطن الضعف فيهم فيعملون على تجنّبها في المستقبل.

5. أن تكون العلامة التي تعطى للتلميذ تعبّر تعبيرا موضوعيا عن مكتسباته الحقيقية وألاّ تكون خاضعة لأهواء المعلم ، كما أشار المنشور الوزاري إلى كيفية الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى. كما حثّ نص المنشور الوزاري 250 و 251 على المبادئ التنظيمية والإجراءات التطبيقية الخاصة بضرورة عقلنة ، واستعمال الزمن المخصّص للدراسة والقضاء على هدره.

أمّا المنشور 253 فإنّه يحدّد كيفية إنجاز التقويم المستمر ، واقترح مجموعة من الإجراءات المتعلّقة بكيفية تقويم أعمال التلاميذ ، والتي سيتمّ تطبيقها خلال الموسم الدراسي 2001/2000.

لكنّ الملاحظ والمسجّل في واقع الممارسة، يبيّن حجم اللغط الذي أحدثته الإصلاحات، القائمة على مبدأ اعتماد المقاربة بالكفاءات في التعليم والتعلّم، بين الرافض لها، والمهلّل لها، والمشكّك في جدواها، وانعكس ذلك سلبا على الممارسات العملية لدى المشتغلين بالتعليم، وولّد عداء ورفضا اعتباطيا لهذه الإصلاحات، دون إدراك أهمية وفائدة اعتمادها، بالنسبة للمتعلّم التي تسعى لتحسين تعلّماته، وجعلها ذات فائدة، ومنفعة بالنسبة إليه، وإلى مجتمعه، أو بالنسبة إلى المعلّم، حيث توفّر له هذه المقاربة آليات تساعده على أداء مهامه على أكمل وجه، وبأقلّ جهد يبذله.

المبحث الثاني: الأسس النظرية لاعتماد المقاربة بالكفاءات.

اعتمدت المناهج الجديدة المقاربة النصية التي تنظر إلى "اللغة باعتبارها نظاماً تتداخل عناصره، ويجب على المتعلم أن يدرك بنيته والقوانين التي تسيره" [1] فأصبح نص القراءة في إطار هذه المقاربة على أنه" منتج مترابط وليس تتابعاً عشوائياً لألفاظ وجمل تتراصف كيفما شاء، كما صارت الوظيفة الأساسية للقراءة أن تكون في خدمة الإنتاج " [2] ذلك أنه لإنتاج نص، لابد من توافر كفاءة نصية تكتسب من خلال الاحتكاك والتفاعل معها بتمثلها واستبطان بنيتها الشكلية واكتشاف قوانينها ومحاكاتها، فيتكون لدى المتعلم مخزون يساعده على الإنتاج" وعلى هذا الأساس تبرز العلاقة بين التلقي والإنتاج، فهي تحقق وظائف تربوية ثلاثاً. تتعلق الأولى منها بالتلقي والفهم، فبواسطة التحليل النصي نقف على محتويات النصوص وقصد أصحابها. وفي مستوى أكثر تجريداً ندرك الآليات المتحكمة في تعالق البنيات النصية، وتتعلق الثانية بالإنتاج فبمجرد فهم الكيفيات التي تشتغل بها النصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة من حيث الانسجام والتماسك، وتتعلق الثالثة بالتقويم، وذلك بحثّ القارئ المتعلم على تبني موقف نقدي من هذه النصوص عن طريق التمييز بين تلك التي تتوفر على شروط التماسك النصي وتلك التي تفتقر إليها"[3].

وساهمت في بلورة هذا التوجه عدة نظريات، خاصة مع ما بلغته البحوث العلمية في شتى المجالات اللسانية والاجتماعية والنفسية...الخ. وأبرز النظريات التي ساهمت في اعتماد المقاربة بالكفاءات كمنهجية في التعليم الحديث، هي النظرية المعرفية، والنظرية اللغوية.

---

١ _حفيظة تزروتي، **كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د.ط)، 2014: ص133.

٢ _ المرجع نفسه: ص133.

٣- محمد البرهمي ، **ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق** ، دار الثقافة، المغرب، 1998: ص71.

1. النظرية المعرفية.

تتعلق هذه النظرية بالأفكار التي جاء بها "بياجيه" في مجال تفسير تعلم اللغة عند الطفل- وتجدر الإشارة أن هناك من يسميها بالنظرية البنائية- فنمو المعرفة لدى الطفل تحدث نتيجة تمكّنه من التكيّف والتلاؤم مع البيئة. فهي نظرية قائمة على مبدإ الذكاء.

أ/ تعريف المعرفة : "هي مجموعة آثار الخبرات المترسّبة والمتراكمة في العقل، نتيجة للرّبط بين المعلومات البصرية وغير البصرية، ومكان المعرفة هو الذاكرة الطويلة المدى"[1]، التي هي بمثابة المخزن الدائم لمعلوماتنا المتصلة بالعالم والبيئة التي نحيا فيها.

ب/مرتكزات النظرية المعرفية:

ترتكز النظرية المعرفية باعتبارها نظرية في التعلم المعرفي على مجموعة من التصورات الأساسية أبرزها:

1. يتضمن التعلم إعادة ترتيب الأفكار والخبرات السابقة وتكوين أفكار جديدة.

2. يحدث التعلم عندما يقوم المتعلم بمعالجة المعلومات.

3. لكي يحدث التعلم يتوجب على الفرد تمثّل المعرفة الجديدة في صورة بنيات معرفية"[2].

4. بدون الاستعداد الكافي ربما لا يحدث التعلم، آو يكون غير فعال.

5. ما يتعلمه الفرد يعتمد بدرجة كبيرة على تنظيمه الإدراكي للموقف الذي يوجد فيه.

6. يستطيع المتعلم أن يجعل التعلم ذا معنى وفائدة، إذا انتبه إلى الخبرات الجديدة وربطها بالخبرات السابقة.

7. تتغير معرفة المتعلم عندما يكون أحسن ألفة مع الموضوع الذي يقدمه.

8. التركيز في التدريب على التغذية الراجعة المتعلقة بمعرفة المتعلم وأدائه.

١_ حسن حسين زيتون وكمال عبد المجيد زيتون، **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية** ، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2006: ص138.

٢_ المرجع نفسه: ص133.

9. تحدد درجة الاستعداد القبلي للمتعلم من خلال توافر الأبنية المعرفية اللازمة، التي توفر استعدادا ذهنيا للتفاعل مع الخبرات الجديدة؛ بغية تعديل البنية المعرفية أو توسيعها أو إثرائها"[١].

وقد أكد "بياجيه" على ما يأتي:

1. أنّ التطوّر العقلي يكون نتيجة تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية.

2.أنّ عملية التعلم والنمو منفصلتان كل منهما عن الأخرى، فالتعليم يستخدم التطوّر العقلي، ولكن لا يشكّله.

3. أنّ النضج يسبق التعلّم ولذلك أكد على مبدإ الاستعداد، بمعنى أنّ البيانات والمعلومات المدخلة لابد أن تكون عند المستوى الفعلي لتطوّر الطالب"[٢].

وفي ظل نظرية التطور عند بياجيه هناك عمليتان معرفيتان أساسيتان في التقدم من مرحلة لأخرى هما: التمثّل والتكيّف"[٣]. وتوضيح ذلك:

1.التمثل: من خلال تعديل الخبرات الجديدة بما يتناسب مع الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد، فهي عملية تغيير في هذه الخبرات لتصبح مألوفة لديه" [٤]. فهو آلية تقتضي إدخال معارف جديدة في مخطط داخل بنى معرفية متوفرة.

2. التكيّف: يرى "بياجيه" أنّ تكيّف الإنسان مع البيئة لا يشمل قيامه بمجموعة من الأفعال البيولوجية فقط بل يشمل أيضا قيامه بمجموعة من الأفعال العقلية، وأنّ تكيّف الإنسان مع البيئة ليس تكيّفا بيولوجيا بحت، ولكنّه عقلي أيضا على سبيل المثال: إذا أخذت أحد الأطفال إلى بيت الفيل في حديقة الحيوان، فان هذا الطفل قد يجد نفسه أمام كائن غريب لأوّل مرة، ومن ثم فإنّه يتساءل عن اسم هذا الكائن الغريب. وقد يستمر في تأمله لبعض

١_ المرجع السابق: ص134.

٢_ المرجع نفسه: ص136.

٣_ المرجع نفسه: ص136.

٤_ عماد زغلول، **نظريات التعلّم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003: ص219.

الوقت، وربما يحاول الاقتراب ولمسه...الخ. إن هذا الكائن الغريب يعدّ أحد المثيرات البيئية، وقيام الطفل بالتساؤل والتأمّل والاقتراب واللمس تعدّ أنواعا من الأفعال أو العمليات العقلية التي يقوم بها الكائن الحي للتكيّف مع هذا المثير البيئي، وهذه الأفعال العقلية هي التي تؤدّي إلى نمو معارف الطفل عن هذا المثير"[١]. وبذلك فالكفاية اللغوية لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية ذهنية ثم يعاد تنظيمها على أساس تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية" [٢]. هذا ولا يفوتنا التنويه باسهامات البقيّة من المفكرين في بلورة تصورات هذه النظرية ومنهم: "ادوارد تولمان"، و"جيروم برونر" الذي طوّر التعلم بالاكتشاف"[٣]، و"ديفيد أوزبل" الذي اقترح استراتيجية المنظّم المتقدّم(الخرائط الذهنية) التي تسمح للمتعلم باسترجاع وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة المقدمة.

2. النظرية اللغوية:

ظهرت على يد العالم اللساني تشومسكي، وترى أن اللغة الإنسانية أكبر نشاط ينهض به الإنسان، وهي "الخصيصة" الأولى للإنسان، ومن ثم يجب الوصول إلى طبيعة هذه اللغة لا عن طريق المادة الملموسة الظاهرة أمامنا وإنّما عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على السطح، ومن ثم كان التوجّه إلى دراسة "الفطرة" اللغوية"[٤]. باعتبار أنّ عند كل فرد قدرة على اللغة، وهي قدرة فطرية تولد مع الإنسان، وهذه القدرة لابد أن تكون واحدة عند الناس جميعا بطبيعة الحال، ومن هنا فإنّ اللغات تتشابه في أشياء كثيرة أساسية مما يعرف ألآن ب"الكليات اللغوية"، وهذه القدرة على اللغة تؤكد أن اللغة

١_ حسن حسين كمال عبد المجيد زيتون، مرجع سابق: ص87/86.

٢_ أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات** ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر: ص96.

٣- **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، مرجع سابق: ص134.

٤_عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية** ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر، د ط، 2002: ص19.

الإنسانية لا يمكن أن تكون استجابة لمثير وإلا كانت نشاطا ألليا، وإنّما اللغة إبداعية تتكوّن من عناصر محدودة يمكن حصرها؛ لكنّها تنتج جملا لا حصر لها. فالإنسان ينتج يوميا مئات من الجمل لم ينتجها من قبل"[1].ويمكن تلخيص مرتكزات النظرية اللغوية حسب تشومسكي في النقاط الآتية:

1. **فكرة الفطرية اللغوية:** تمثل حجرا أساسا يعتمد عليه المبنى كله.
2. **الكلية الشمولية العالمية** : التي تقوم بضبط الجمل المنتجة وتنظيمها بقواعد وقوانين لغوية عامة، تخضع لها الجمل التي ينتجها المتكلم، تتساوى عند البشر وتولد مع الإنسان ثم يقوم بملئها بالتعابير اللغوية من المجتمع الذي يعيش فيه"[2].

وقد ترتب على هاتين الفرضيتين فرضية أخرى تظهر من خلال المصطلحين:

_ الكفاية والأداء: فالكفاية تكون في امتلاك المتكلم–السامع– القدرة على إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود من الفونيمات الصوتية، والقدرة على الحكم بصحة الجمل التي يسمعها من وجهة نظر نحوية تركيبية...ذلك كله يتم بعمليات ذهنية داخلية. بينما الأداء فهو الكلام أو الجمل المنتجة التي تبدو في فونيمات ومورفيمات تنتظم في تراكيب جملية خاضعة للقواعد والقوانين اللغوية... فالأداء هو الوجه الظاهر المنطوق للمعرفة الضّمنية الكامنة باللغة، ولكن هذا الوجه قد لا يحصل بينه وبين الكفاية تطابق تام"[3].وقد تفرع عن هاتين الفرضيتين فرضيتان هما:

1. **البنية العميقة:** وهي الأساس الذهني المجرد لمعنى معين، يوجد في الذهن ويرتبط بتركيب جملي أصولي، يكون هذا التركيب رمزا لهذا المعنى وتجسيدا له.

١_ المرجع السابق : ص20.

٢– ينظر: خليل أحمد عمايرة، **في نحو اللغة وتراكيبها(منهج وتطبيق)** ، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، جدة السعودية، ط1، 1984:ص56.

٣– المرجع نفسه: ص58/57.

2. **البنية السطحية:** هي تجسيد للبنية العميقة بكلمات متتابعة منطوقة" [1]. وتبرز هنا فرضية حدس الباحث للوصول إلى نية المتكلم القادر على إنتاج الجمل من جهة وعلى الحكم بصحة أو خطا ما يسمع من جهة أخرى، ليتوصل إلى استنتاج قواعد اللغة وقوانينها. ويمكن تلخيص وإجمال خصائص النظرية اللغوية فيما يأتي:

- يرى تشومسكي أنّ هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك .
- يخفي كل أداء فعلي للكلام وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة.
- اللغة الإنسانية في نظر هذا الاتجاه هي تنظيم عقلي فريد من نوعه، فهي مظهر عقلي يستمد حقيقته الواقعية من حيث اعتبار اللغة أداة للتعبير والتفكير.
- يستطيع الطفل عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأم أن يظهر نوعا من الإبداع في استعمال تراكيب جديدة لم يسمعها من قبل، وفي فهم التراكيب التي يستخدمها الآخرون حتى وان كانت جديدة وغير مألوفة في محيطه.
- إنّ اللغة مهارة مفتوحة غير مغلقة، كل من يكتسب هذه المهارة يكون بإمكانه إنتاج جمل لم يسبق له استخدامها وسماعها وفهمها فهما جيدا.
- نظرية المثير والاستجابة نظرية قاصرة في نظر تشومسكي؛ لأنها دائرة مغلقة ولا يمكنها أن تقدّم التفسير الكافي للاستعمال الفعلي للغة"[2].

إنّ اقتصارنا على ذكر هاتين النظريتين لا يعني إقصاء بقية النظريات الأخرى ومساهمتها في تطوير التوجّه التعليمي بهدف بلوغ الجودة، فالنظرية السلوكية رغم عراقتها إلّا أن المبادئ المستمدة منها في التعليم لازالت مهمة وفعالة مثل "التعزيز" والمكافأة، وكذلك النظرية الجشطلتية"[3]، والبنائية ....

١- المرجع السابق: ص59/58.

٢- أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، مرجع سابق: ص95/95.

٣- يوسف مقران، **مدخل في اللسانيات التعليمية**، مؤسسة كنوز الحكمة، الأبيار الجزائر، 2013: ص108/105.

المبحث الثالث: الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها:

1_ مفهوم الكفاءة:

يعتبر مفهوم الكفاءة من المفاهيم التي اهتم بها الكثير من الباحثين في حقول معرفية مختلفة، فقدموا بشأنه تعاريف اختلفت باختلاف مرجعياتهم النظرية والفكرية ، وما يهمّنا هو حقل التربية والتعليم، فقاموس البيداغوجيا يعرّف الكفاءة على أنّها مجموعة من السلوكات الكامنة (**الوجدانية والمعرفية، الحس حركية)** التي تسمح لشخص بالممارسة الفعالة لنشاط يعتبر مركبا عموما، وهي تشمل المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية المرتبطة ارتباطا وثيقا وبمصطلحات بنائية، فإنّ الكفاءة تتضمن معا معار ف تصريحية ومعارف إجرائية ومواقف.[1]

والكفاءة أو الكفاءات "مجموعة المعارف والسلوكات الاجتماعية (**قيم)** والمهارات التي تسمح للمتعلم أمام جملة من الوضعيات بممارسة أو إنجاز مهام أو نشاط، بشكل منسجم ومتوافق، وعادة ترتبط الكفاءة بالأهداف الخاصة والإجرائية، بحيث تصاغ هذه الأهداف انطلاقا من عناصر الكفاءة ومعايير الأداء والسياق العام".[2]

الكفاءة "عبارة عن مجموعة المعارف والمهارات التي تمكّن الشخص من تنفيذ عمل ما أو مجموعة أعمال بأسلوب منسجم ومتوازن بشروط ومتطلبات".[3]

ومنه يمكن القول إنّ الكفاءة التي تعنينا في الحقل التربوي هي الكفاءة التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات والسلوكات، لمواجهة وضعية جديدة (**إشكالية)** غير مألوفة والتكيّف

١_حفيظة تزروتي، **كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم**، مرجع سابق: ص107، 108.

٢_ محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002: ص36.

٣_ خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط3، 2011: ص55.

معها وكذا حل المشكلات المختلفة وإنجاز المشاريع المتنوعة التي تختم بها محاور الدروس".[1]

2_ المفاهيم المرتبطة بالكفاءة:

1.2/ مفهوم القدرة: هي مجموعة من الاستعدادات التي يوظّفها الفرد في مواجهة مختلف الوضعيات، وبتعبير آخر هي استعداد مكتسب أو متطوّر يسمح للفرد بالنجاح في أداء نشاط بدني أو فكري أو مهني وعادة ما يعبّر عنها بفعل: يحلّل، يعبّر، يحضّر، يشخّص ...إلخ".[2]

وتعرّف أيضا على أنها "مقدرة المرء الفعلية على إنجاز عمل ما أو التكيّف في العمل بنجاح وتتحقق بأفعال حسيّة كانت أو ذهنية، وقد تكون فطرية أو مكتسبة ومنه فإنّ القدرة هي ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء يرغب فيه أو يسند إليه وه ي بذلك لا ترتبط بمحتويات معرفية وإنّما تتجلّى في شتى المواد المختلفة، فهي تعبر عن معرفة فعلية عامة أي في سلوك عملي ذي أثر ظاهر مثل: إنجاز تمارين، قراءة نصوص، تلخيص قصص ...إلخ".[3]

وخلاصة القول إنّ القدرة تقوم على معارف فعلية عامة ، أي تتعلق بأيّة إشكالية تواجه الفرد تجعله يقدر على فعل أي شيء يسند إليه، من غير تخصّص بمجال أو مادة معينة، في حين ترتبط الكفاءة بمعارف خاصة تدرّب الفرد على استعمالها في وضعيات مختلفة، فتتكوّن لديه كفاءة معينة في مجال مخصوص كقولنا القدرة على حل مسألة حسابية موظّفا المعارف الحسابية والآليات الفكرية وجميع المهارات التي اكتسبها من قبل .

١_ المرجع السابق: ص56.

٢_محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق: ص47.

٣_ خير الدين هني، مرجع سابق: ص95، 96.

فتجنيد هذه المعارف السابقة هي المقصود بالمعارف الخاصة، وعليه فإن القدرة أساس أمّا الكفاءة فهي بناء؛ أي تبنى بواسطة اشتقاقها من القدرات."[1]

2.2/ المهارة:

تعرّف على أنّها "القدرة على أداء عمل معيّن بدقة وإتقان كما تعرّف على أنّها سلسلة من الخطوات أو الحركات أو الإجراءات، التي تكون قابلة للملاحظة المباشرة وغير المباشرة، وللقياس والإعادة والتكرار عند الحاجة وهي ضرب من الأداء تعلّم الفرد أن يقوم به بسهولة ودقة مع اقتصاد الوقت والجهد سواء أكان الأداء عقليا أو اجتماعيا.[2]

فالمهارة هي ما اكتسبه الفرد من حذق وبراعة وإتقان في العمل والتكيّف والتأقلم مع الأوضاع المختلفة. فهي نتيجة لتدريب شاق ومتواصل ومثال ذلك القفز والجري على الحواجز، مهارة الكتابة ...إلخ.[3]

ونلخّص العلاقة بين مفهوم الكفاءة والمهارة في ما يأتي:

– تعدّ المهارة أحد عناصر الكفاءة وبالتالي فإن نطاق الكفاءة أشمل من المهارة.

– تتطلّب المهارة شروط السرعة والدقة والتكيّف ومستوى التمكّن وفق معايير معينة للوصول إلى الهدف ، في حين تتطلّب الكفاءة أقل تكاليف من حيث الجهد والوقت والنفقات.

– إذا تحقّقت المهارة في إنجاز أو أداء شيء ما فهذا يعني تحقق الكفاءة في حين إذا تحققت الكفاءة لشيء ما لا يعني بالضرورة تحقق المهارة.

– ترتبط الكفاءة بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والإدارية، في حين ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية وحسية.

١_المرجع السابق: ص98، 99.

٢_محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق: ص51.

٣_ خير الدين هني، مرجع سابق: ص99.

3.2/ الأداء (الإنجاز):

يعرّف على أنّه: "النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز ، والتي تكون محدّدة في شكل سلوكات، أداءات قابلة للملاحظة والقياس".[1]

فالأداء بهذا مرتبط بالسلوك الظاهر، وهو الصورة العملية للكفاءة باعتبار الكفاءة تتضمن كل ما يتعلق بالمعرفة الضمنية، فالكفاءة تتيح للفرد الذي لا يمتلك معرفة واعيّة بالقواعد، والشروط التي تخضع لها عملية الأداء السلوكي أن يلمّ بصورة كافية بنواحي استخدام تلك المهارة في عملية الأداء، دون أن يقع في الأخطاء.[2]

وتكمن العلاقة بين الكفاءة والأداء بأن الأداء يعتبر ركنا أساسيا لوجود الكفاءة، فلا يمكن تحقق الكفاءة إلا من خلال سلسلة من الأفعال والسلوكات التي يظهرها الفرد في سياقات معينة ولكي يكون الأداء فعّالا يجب أن يكون ذا كفاءة عالية.[3]

4.2/ الاكتساب اللغوي:

الاكتساب هو "عملية لا واعية(ضمنية)، موجهة نحو المعنى أكثر من المفاهيم التي تقود هذه الأخيرة، كما أن الاكتساب عملية تتطوّر في سياق طبيعي أو تعلّمي من خلال التفاعلات الكلامية المختلفة، فالاكتساب عملية لا شعورية تكسب المتعلم معرفة حسية بقواعد اللغة التي يتكلّمها".[4]

يتضح من خلال التعريفات السابقة أن الاكتساب عملية حرة غير مرتبطة بمكان معين ولا زمان معين، فالإنسان طوال حياته وهو يكتسب، فالاكتساب يرتبط بالجانب الذي

١_المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات**، 2006: ص77.

٢_المرجع نفسه: ص88

٣_كريمة أوشيش حماش، **كفاءة التواصل الإداري لدى تلاميذ التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات** ، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، 2013: ص69.

٤_ دوغلاس براون، ترجمة عبد هالراجحي وعلي أحمد شعبان، **أسس تعلّم اللغة وتعليمها**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د ط، 1994: ص39.

يعكس فهم ومعرفة المتعلم لما يقوم به في تفاعل التعليم والتعلم الذي يرتبط بالقدرة اللغوية، فهو مرتبط بالممارسة مثل الكفاءة تبنى وتتطور بالتدريب والممارسة في وضعيات مختلفة فنقول المتعلم اكتسب كفاءة ولا نقول تعلم كفاءة.

3/ خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بجملة من الخصائص ، وحسب روجرس هناك أربع مميزات أساسية وهي:

أ/ توظيف وتجنيد مجموعة من الموارد: فالكفاءة تتطلّب تجنيد مجموعة من الموارد المختلفة والإمكانات المتعددة كالمعارف العلمية والخبرات الشخصية والقدرات والمهارات المختلفة.[1]

كما تكون مخططات أو معارف مستمدة من تجارب ما أو معارف فعلية مختلفة أو معارف سلوكية وهي كثيرة إلى درجة يصعب معها تحليل مجموع الموارد المجنّدة أثناء ممارستها.[2]

ب/ الارتباط بعائلة من الوضعيات: تتميز الكفاءة بارتباطها بصنف من الوضعيات التي تمارس في إطارها، وتسمح للمتعلم بتجنيد مختلف مكتسباته السابقة لإنتاج تعلّمات جديدة، فتنمو بذلك كفاءته، أي من خلال الدروس التي يتم تقديمها له فلكي يبني المتعلم كفاءة ما يجب أن تكون الوضعيات متجانسة في مادتها وعناصرها.

وتكمن أهمية الوضعية المشكلة في التعلم فيما يلي:

- تمكّن المتعلم من تعبئة مكتسباته القبلية لمواجهة الإشكالية الجديدة.
- تمنح الثقة الكاملة للمتعلم كي يجند قدراته ومكتسباته في التعلم.

---

١ _خير الدين هني، مرجع سابق: ص59.

٢ _ حفيظة تزروتي، **كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم**، مرجع سابق: ص113.

– تؤدي إلى إنتاج فردي للمتعلم بالاعتماد على إمكاناته الذاتية في معالجة المشكلات المطروحة بالإضافة إلى الإنتاج الجماعي.

جـ/ الارتباط في الغالب بالمادة الدراسية:

ترتبط الكفاءة بالمادة الدراسية، أي بنوع من الوضعيات المتناسبة مع مشكلات لها علاقة بالمادة فهي تبنى من خلال إدماج الموارد (**معارف، قدرات، مهارات)** التي لها ارتباط مباشر بالمادة الدراسية.[1]

فمثلا في حالة إنجاز وضعية إدماجية في اللغة العربية لابد من تجنيد لكل المعارف والمهارات والقدرات من أجل الوصول إلى إنتاج فقرة متكاملة من جميع النواحي، كما يمكن تجنيد بعض المعارف خارج المادة كالاستشهاد بآية قرآنية أو حديث نبوي شريف.

د/ الكفاءة قابلة للتقييم: أي إمكانية تقسيمها انطلاقا من أفعال أو سلوكات قابلة للملاحظة في وضعية ما ، وذلك من خلال المؤشرات ومعايير التقييم ، أي من خلال ما يقوم به الفرد من إنجازات.[2]

ويكون الحكم على اكتساب الكفاءة من عدمه وفق معيارين هما:

– نوعية الإنجاز في العمل.

– نوعية النتيجة المتحصل عليها في نهاية الإنجاز.[3]

١_كريمة أوشيش حماش، **كفاءة التواصل الإداري لدى تلاميذ التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات** ، مرجع سابق: ص72.

٢_المرجع نفسه: ص73.

٣_ خير الدين هني، مرجع سابق: ص36.

4/أنواع الكفاءة:

تصنّف الكفاءات في مجال التربية والتعلم إلى كفاءات قاعدية في مقابل كفاءات الإتقان وكفاءات نوعية في مقابل كفاءات مستعرضة.

1.4/ الكفاءات القاعدية: وتسمى أيضا بالكفاءات الأساسية أو الجوهرية وتشكل الأسس الضرورية التي لابد من اعتبارها في بناء تعلمات لاحقة ، والتي لا يحدث التعلم في غيابها."[1]

وهي المستوى الأول في الكفاءات تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية أو المقطع أو الميدان، وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، إذا ما أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة فإنه سيواجه صعوبات في بناء الكفاءات اللاحقة.[2]

ومثال ذلك كفاءة الإخبار كفاءة قاعدية لتحرير عروض الحال والتقارير، فلا يمكن للمتعلم أن يحرّر عرض حال أو تقرير دون أن يتقن كفاءة الإخبار.

2.4/ الكفاءات النوعية أو كفاءة المادة: وهي الكفاءات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي أو مهني معين، ولذلك فهي أقل شمولية من الكفاءات المستعرضة.[3]

3.4/ الكفاءات الأفقية أو الممتدّة أو المستعرضة:

ويعرّفها محمد الدرّيج بأنّها هي التي يمتد مجال تطبيقها أو توظيفها إلى سياقات جديدة[4]، بحيث يكون باستطاعة الفرد تحويل مجال الاستفادة منها من سياقها الذي اكتسب فيها إلى سياقات جديدة.

١_حفيظة تزروتي، مرجع سابق: ص117.

٢_ محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق: ص76.

٣_ حفيظة تزروتي، مرجع سابق: ص118.

٤_ محمد الدريج، مرجع سابق: ص325.

وكمثال ذلك الفرد يكتسب قدرة حل المسائل الحسابية مثل الجمع والطرح في دروس الرياضيات يستطيع نقل هذه القدرة من الإطار الضيّق إلى إطار أوسع، فيستعمل هذه القدرة في السوق، فمثلا في محاسبة البائعين.

فالكفاءة المستعرضة تتكون من مركبات تسهم مواد كثيرة في إحداثها، ويتطلب ذلك وقتا ومن أمثلة الكفاءات المستعرضة:

- امتلاك آليات التفكير.
- امتلاك منهجية حل وضعيات مشكلة.
- تنمية القدرات التواصلية.[1]

4.4/ كفاءات الإتقان: وهي كفاءات غير ضرورية في سياق وزمن معينين من التكوين وعلى الرغم من أنها مفيدة في التكوين إلا أن عدم إتقان المتعلم لها لا يؤدي إلى فشله في الدراسة، ومن أمثلة كفاءات الإتقان تحرير رسالة بخط نسخي في التعليم الابتدائي.[2]

بالإضافة إلى هذه الكفاءات نجد الكفاءة المرحلية والكفاءة الختامية ، حيث يتم بناء هذه الكفاءات بالتدرّج خلال مراحل مختلفة من سيرورة التعلّم.

أ/ الكفاءة المرحلية (المجالية): وتتشكل من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية ، ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا أو مجالا معينا ، ويتم بناؤها بالشكل التالي: كفاءة قاعدية **1**+ كفاءة قاعدية **2**+ كفاءة قاعدية **3**= كفاءة مرحلية.[3]

ومثال ذلك: يقرأ المتعلم ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ.

١_حفيظة تزروتي، مرجع سابق: ص118.

٢_المرجع نفسه: ص117.

٣_ محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق: ص77.

ب/ الكفاءة الختامية: وهي مجموع الكفاءات المرحلية خلال مجالات مختلفة في نهاية طور تعليمي (مثال ذلك قراءة المتعلم نصوصا تلائم مستواه حيث تستجيب لحاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية.[1]

المبحث الرابع: الاستراتيجيات المعتمدة في المقاربة بالكفاءات:

تعرف المقاربة بالكفاءات على أنّها اختيار بيداغوجي ومنهجي للتعلم وليس طريقة للتعليم، يجعل من المعلّم فاعلا نشطا يعمل على تكوين القدرات والمهارات والاتجاهات ولا يبقى منحصرا في مد المتعلم بالمعارف الجزئية والسلوكات ال مبتورة، والتي تضيع إذا لم تتبلور في كفاءات تكون بمثابة روابط أو قوالب تجمع الجزئي، وتنظم ال مشتت، وتمنح بالتالي المعنى لكل مدركاته ومكتسباته.[2]

فالمقاربة بالكفاءات تسعى إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف الوضعيات التواصلية التي تعترض المتعلم في المدرسة، فهي تمكّن المتعلم من تعلم كيفية الاستفادة من معارفه ومهاراته وقدراته في وضعيات مختلفة لحلّ الإشكالات التي تطرح عليه، ومن مميزات المقاربة بالكفاءات:

- النظر إلى الحياة من منظور عملي تطبيقي.
- إعطاء معنى للتعلّمات، أي أن يكون للتعلم هدف في حياة التلاميذ.
- ربط التعليم بالواقع المعيشي والحياة اليومية.
- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم بحسن التوجيه.
- الاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.[3]

وتقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها:

١_ خير الدين هني، مرجع سابق: ص85.

٢_محمد الدريج، **التدريس الهادف**، مرجع سابق: ص326.

٣_ لخضر زروق، **طرائق التدريس الحية ومقاربة الكفاءات**، دار هومة،الجزائر،2005: ص 68، 69.

- **مبدأ البناء:** أي ربط المتعلم المعارف السابقة بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته.

- **مبدأ الإدماج:** وهو توظيف المتعلم مختلف مكتسباته بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة.[1]

- **مبدأ التطبيق:** ويعني ممارسة الكفاءة ممارسة فعلية بغرض التحكّم فيها.

- **مبدأ التكرار:** أي قيام المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات من أجل الوصول به إلى الاكتساب المعمّق للكفاءات.

- **مبدأ الترابط** : ويعني الربط بين أنشطة التعليم والتعلم وأنشطة التقويم التي ترمي إلى تنمية الكفاءة وبنائها.[2]

ويمكن تلخيص أهم استراتيجيات المقاربة بالكفاءة في النقاط الآتية:

1/ اعتماد الوضعيات التعليمية التعلمية:

يقصد بالوضعية في التعليم موقف يكتسب منه المتعلم مجموعة من المعارف المختلفة التي توظف لإنجاز عمل محدد، [3] وتأخذ الوضعية التعليمية في المقاربة بالكفاءات عدة أنماط حسب الأهداف المرجوة من عملية التعليم ومن هذه الوضعيات:

أ/ الوضعية المشكلة: تعد الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال ويقصد بها "مجموعة المعارف المختلفة ذات سياق محدد والتي توظف من طرف شخص أو مجموعة من الأشخاص لإنجاز عمل معين" [4]، وذلك من خلال "استعمال الأدوات الفكرية وتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك".[5]

١_اسماعيل إلمان، **تعاريف تربوية**، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ملف العدد، الكتاب المدرسي، 2005: ص18.

٢_كريمة أوشيش، **كفاءة التواصل الإداري لدى تلاميذ التعليم المتوسط**، مرجع سابق: ص80.

٣_Xavier roegers , des situations pour intégrer les acquis scolaires ; des boeck ; bruxelles ; 2003, p64.

٤_المرجع نفسه: ص15.

٥_**منهاج مادة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط:** ص05.

ومنه فهي وضعية تعليمية ذات أهداف تعليمية تطرح مشكلا يشبه المشكلات التي يصادفها المتعلم في حياته وقد تفوقها في التعقيد بغرض التعلم وتحقيق الهدف وعلى المتعلم التفكير والتدبر لتخطي الصعوبة وإيجاد الحل.

ولنجاح بناء وضعية مشكلة لابد من شروط يجب مراعاتها لنجاح بنائها وهي كالآتي:

– أن تكون المشكلة ذات معنى بالنسبة للمتعلم، فعلى المتعلم الحرص على عدم تبسيطها لدرجة الابتذال حتى يدرك المتعلم أنّه بالفعل أمام شكل يتطلب إيجاد الحلول له.

– أن تكون الوضعية جادة ومشوقة وتثير تساؤلات المتعلم.

– أن تشكّل عائقا قابلا للتجاوز وبالتالي أن تكون في مستواه.

– أن ترتبط بما هو ملموس مثل النصوص الصورة.

– إن تلامس واقع المتعلم ليحس المتعلم أنها قريبة من اهتماماته ويسعى إلى حلها.

– أن يتم صياغتها في طابع إشكال أي عن طريق التساؤل المثمر لبناء المعرفة وحسن تحويلها وفق معايير ومبادئ وخطوات.[1]

وعلى سبيل المثال:

- **الوضعيات المشكلات الأهداف:**

وهي وضعيات مشكلات ذات أهداف معينة ينتظر من المتعلم تحقيقها وقد تكون هذه الأهداف إدماجية من أجل تعلم الإدماج، أو تقييمه من أجل التقييم ويلجأ إلى هذا النوع من الوضعيات في ختام مجموعة من التعلمات وغالبا ما تصلح نفس الدعامة للوضعيتين لإدماج مختلف المكتسبات وتقييم درجة استيعابها والتمكّن منها.[2]

فوضعيات الإدماج تقترح على المتعلم عند نهاية عدد معين من التعلمات وتهدف إلى توظيف المكتسبات من أجل مواجهة مشكل أو إنجاز معه، فهي تسمح للمتعلم

١_**الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:** ص11.

٢_ **Xavier Roegiers**، مرجع سابق: ص46،38.

بإظهار قدرته على توظيف المكتسبات بطريقة فعالة وعملية وتهدف بهذا إلى إعطاء معنى للتعلمات".[1]

فهي إذن تتطلب تجنيد عدد معارف ومكتسبات ، وذلك من أجل تعليمه إدماج مكتسباته، أمّا وضعيات التقييم فهي تقيس مدى استيعاب المتعلم للتعلمات الجديدة ومدى قدرته على الإدماج تهدف إلى معرفة ما حققه المتعلم من معارف وما اكتسبه من الكفاءة المستهدفة التي تتطلب الإدماج.

2.اعتماد بيداغوجيا الإدماج:

لتحقيق الكفاءات المستهدفة تعتمد المقاربة النصية على عنصرين هما: الشمولية وإدماج المكتسبات، وذلك بوضع المتعلم في إطار الوضعية المعقّدة لتقديم إنتاج معين يبرهن من خلاله على مدى تحويل تعلماته، أي قدرته على توظيفها في وضعيات جديدة"[2] وتعتبر استراتيجية تعلّمية تسمح للمتعلم من استرجاع المعارف السابقة وتوظيفها في الوضعية التعلّمية التي يوجد فيها ومنه حل المشكلة التي تطرحها الوضعية.

3. اعتماد بيداغوجيا الفروق:

تنطلق المسلّمة القائلة أنّ المتعلمين يختلفون من حيث المكتسبات والسلوك وإيقاع العمل والمصالح، فلا وجود لمتعلمين يتقدمان بنفس السرعة، ولا وجود لمتعلمين على أهبة للتعلم في نفس الوقت ، ولا لمتعلمين يستعملان نفس تقنيات الدراسة ، ولا لمتعلمين يحلان نفس المشاكل بنفس الطريقة ، ولا لمتعلمين يمتلكان نفس قائمة السلوكات، ولا لمتعلمين لهما نفس المصالح ، ولا لمتعلمين يمكنهما أن يحفّزا لبلوغ نفس الهدف وبذلك فإنّ المعلم

١_المرجع السابق: ص64، 65.

٢_**منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي:** ص21.

مدعو لتنويع طرقه وأدواته ودعاماته وأنشطة المتعلمين واختيار الطرق البيداغوجية المناسبة."[1]

فبيداغوجيا الفروق تعتبر المتعلم شخص له تمثّلاته الخاصة والمتنوعة وتقترح مجموعة من المسارات التعليمية التي تراعي قدرات المتعلمين لتتيح الفرصة لكل متعلم أن يتعلم ما يناسب حاجات ويتماشي مع ميولاته واهتماماته.

4/ اعتماد المقاربة النصية:

تهتم المقاربة النصية بدراسة بنية النص ونظامه ، ينقل من خلاله المتعلم من مستوى الجمل المنفردة إلى مستوى النسق العام الذي تنتظم فيه ، ومنه العناية بالاتساق والانسجام اللذان يجعلان النص مترابطا ومتسلسلا تسلسلا دلاليا وتركيبيا.

فالمقاربة النصية "تبحث عن الاستراتيجيات والتقنيات والقواعد التي تحكم عملية إنتاج النصوص وفهمها، وليؤخذ بعين الاعتبار في دراسة الأنواع النصية جوانب نحوية ودلالية وأسلوبية وتداولية واتصالية بصورة حتمية."[2]

وعليه فتعرّف المتعلم على مختلف أنماط النصوص تمكّنه من الاستعمالات اللغوية والتقنيات التعبيرية الخاصة بكل نمط والتحكم في عملية إنتاج نصوص مشابهة.

5/ بيداغوجيا المشروع:

المشروع هو سلسلة من النشاطات الميدانية التي يقوم بها المتعلم وزملاؤه تحت إشراف المعلم لتحقيق أغراض محددة، وذلك باستغلال ما تعلّموه انطلاقا من طرح الإشكال.

أما بيداغوجيا المشروع فهي استراتيجية تعليمية لتكوين الكفاءات التواصلية وتنميتها"[1]، وتقوم على تقديم مشروعات للمتعلمين في صيغة وضعيات تعلمية، تدور حول

١_ رمضان إرزيل و محمد حسونات، **نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات**، تيزي وزو، الجزائر، دار الأمل للطباعة والنشر، ج1، 2002: ص87، 88.

٢_ سعيد حسن بحيري، **علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006: ص13- 46.

مشكلة اجتماعية تجعل المتعلمين يبحثون على حلها حسب قدرات كل واحد منهم وتكون بإشراف المعلم وتوجيهاته.

وتمر عملية تنفيذ المشروعات بخطوات وهي:

- **اختيار المشروع:** أي تحديد الموضوع وصياغته في شكل سؤال محدد والذي ينبغي أن يكون الموضوع قابلا للتنفيذ وله علاقة بالمقررات التعليمية وبقية المواد الدراسية الأخرى.
- **وضع خطة المشروع:** بمشاركة المتعلمين يضع المتعلم مخطط وللمشروع وتنظيمه من خلال تحديد الأهداف التي على المتعلم تحقيقها من خلاله ، ويكون ذلك بتقسيمه إلى مراحل وخطوات واضحة والمدة اللازمة لكل مرحلة. كما يبين المعلم وسائل تنفيذ المشروع ومصادر المعلومات ثم يحدّد كيفية العمل في حالة المشروع جماعي بتسجيل دور كل متعلم في العمل ومنه تقسيم المتعلمين إلى مجموعات حيث كل مجموعة تنتج عملا وفق خطة.
- **تنفيذ خطة المشروع:** وهنا يتم توزيع الأدوار والأنشطة على أعضاء المجموعة ويشرع المتعلمون في تنفيذ جوانب المشروع بمساعدة المعلم وفقا لمخطط المشروع ومنه تسجيل المتعلمون مختلف النتائج التي توصلوا إليها.
- **تقييم المشروع:** في هذه المرحلة تعرض نتائج المشروع بصورة فردية أو جماعية وذلك من أجل معرفة ما يتم تحقيقه من أهداف بالإضافة إلى تصحيح الأخطاء ومنه تنظيم النتائج في صورة منظمة تعبّر عن موضوع المشروع."[٢]

وتهدف بيداغوجيا المشروع إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمّها:

- ربط التعلم بمواقف الحياة الاجتماعية.

١_ رشيدة آيت عبد السلام، **لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع؟** كتاب موجه إلى المدرسين، الجزائر، منشورات الشهاب، 2005: ص52.

٢_**الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي:** ص06.

- تأسيس التعلم على النشاط الذاتي للمتعلمين.
- تكوين مواقف التعاون والعمل الجماعي الهادف وتحمل المسؤولية.
- التدريب على التخطيط والتنظيم وعلى القدرة على جمع المعلومات والبيانات وتوظيفها.
- تعويد المتعلمين على اتّباع الأسلوب العلمي في التفكير في حل المشكلات التي تعترضهم."[1]

نستخلص مما سبق أن المقاربة بالكفاءات تهدف إلى بناء مشروع تربوي كونها تهتم بالمتعلم وتعمل على ارتقاءه وجعله يوظف ما اكتسبه من معارف ومهارات وكفاءات في محيطه المدرسي والاجتماعي ، ويستثمرها في سياقات جديدة مما تتطلبه الحياة اليومية.

١_محمد العماراتي، **نعم للمقاربة بالكفايات لكن كيف يمكن تحقيقها؟ التدريس بالكفا يات رهان جودة التعليم**، مجلة علوم التربية، ع9، الدار البيضاء، المغرب، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2007، : ص53.

الفصل الثالث: تقويم كفاءة المكتوب

المبحث الأول: ماهية الكتابة وأهم روافدها

المبحث الثاني: طريقة تدريس التعبير الكتابي وتقويمه.

المبحث الثالث: خصائص نظام الكتابة العربي وأهم صعوبات تعلمه.

المبحث الرابع: علاقة التعبير الكتابي ببقية فروع اللغة

المبحث الأول: ماهية الكتابة وروافدها

1/مفهوم الكتابة:

تعدّ الكتابة من أهم النشاطات اللغوية التي يتم تعليمها في المدرسة وقد اختلفت مفاهيم الكتابة شكلا لا مضمونا ويرجع ذلك إلى تعدّد وجهات نظر الدارسين ومن بين هذه المفاهيم "هي نظام سيميائي مرئي، مكاني أي يرى بالعين ويحتل حيزا في المكان"[١]

وتعرّف أيضا بأنّها نقوش ذات أصول بها تعرف الكتابة بالصحة، ويقال لها فن الحروف وقد أطلق على فن الحروف مصطلح الخط القياسي أو الاصطلاحي ويعني الخط المتعارف عليه في الكتابة عندنا" [٢] ويقول العالم اللغوي تشومسكي "إنّ الكتابة هدف محدد ومحسوس أكثر من القراءة، فهي تتطلب من التلميذ أن يحوّل الكلمة المنطوقة التي يعرفها إلى شكل مكتوب"[٣] وهي وسيلة اتصال بين الفرد وغيره، ممن تفصله عنه المسافات الزمانية والمكانية، والحاجة إليه ماسة، وصوره عديدة منها كتابة الرسائل والمقالات والأخبار، وتلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة، وتأليف القصص، وكتابة المذكرات، والتقارير، واليوميات وغير ذلك".[٤]

١_ بشير حورية، **المكتوب في المدرسة الاساسية الجزائرية**، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 2002: ص 28.

٢_ محسن علي عطية، **اللغة العربية مستوياتها وتطبيقاتها** ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د. ط)، 2009: ص 277.

٣_ علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، (د. ط)، 1997: ص 301.

٤_ جودت الركابي، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار الفكر، دمشق، ط12، 2009: ص 116.

نستنتج من التعريفات السابقة أنّ الكتابة هي عملية فكرية وأدائية أي قدرة الإنسان على التعبير عن مجموعة أفكاره بطريقة منظمة وبلغة صحيحة وأسلوب سليم. وهو الغاية من تعليم اللغة ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والكتابي، لذلك على معلم اللغة أن يهتم بالتعبير فغرضه يتمثل في تعويد المتعلمين على حسن التفكير وجودته.

ومنه يمكن القول أن الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال، لذلك أصبحت ذات أهمية كبيرة في حياة الفرد والجماعات.

2/ روافد الكتابة:

الكتابة كنشاط تعليمي تتّصل بثلاثة فروع أساسية، فمهارة الكتابة إحدى المهارات اللغوية المهمّة لأنّ تدريب التلاميذ عليها يرتكز على العناية بثلاثة أنواع من القدرات الآتية:

أ- الكتابة بمعنى التجويد الخطي:

فالكتابة تعتمد على المهارات الآلية الخاصة برسم حروف اللغة العربية ومعرفة التهجئة والترقيم في العربية بمعنى النواحي الشكلية الثانية في اللغة العربية كرسم الحروف وأشكالها ورسم الحركات فوق الحرف وتحته أو في نهايته ورسم همزات القطع والوصل، فكل

هذه الجوانب مهمة في بناء الشكل العام للحرف العربي [1]، فكلّما كان قادرا على رسم الحروف رسما صحيحا كلّما كانت قدرته على التبليغ أسهل.

ب- الكتابة بمعنى الرسم الإملائي:

بمعنى رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا يتوافق مع قواعد الإملاء الصحيحة وإلا تعذّرت ترجمتها إلى مدلولاتها، فيجب الإلمام الجيد بقواعد النحو والصرف والإعجام وغيرها ممّا يساهم في بناء الكتابة العربية بشكل صحيح.

جـ- الكتابة بمعنى التعبير الكتابي (التحريري):

وهي الحصيلة النهائية لتعليم اللغة وذلك بتحويل الأفكار والمعلومات الموجودة في الذهن إلى عمل مكتوب يترجم الأفكار ويعكس المعلومات في صورة مكتوبة، فهو يأتي تتويجا لما تم اكتسابه من موارد لغوية (قواعد النحو، الصرف، الإملاء..) وحسن توظيفها وتجنيدها، فهو "المرتع الخصب الذي يدمج فيه المتعلم ما اكتسبه في الحصص الماضية" [2]

وتتوقف جودة التعبير الكتابي على مدى تمكن المتعلم من تلك المهارات المتصلة بها اتصالا وثيقا وبشكل متناسق ولا يحدث ذلك إلا إذا حدث "تناسق بين جهاز البصر وجهاز

١_ رشدي أحمد طعمية ومحمد السيد مناع، **تدريس العربية في التعليم العام – نظريات وتجارب** –، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة، ط1، م1، 2000: ص 162.

٢_ مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي:** ص 14.

النطق وجهاز آخر هو الجهاز الحركي الدقيق الذي يتمثل في القبض على القلم وتحريكه لتحقيق رسم معين يتمثل في الحروف والكلمات"[1]

فالتعبير الكتابي هو "العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالمتعلم إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاهة وكتابة بلغة سليمة على وفق نسق فكري معين"[2]

أنواعه: للكتابة أهمية كبيرة في عملية التواصل وبيان الرأي ووجهة النظر ويصنف التعبير إلى نوعين:

1- التعبير الوظيفي: وهو النوع الذي يؤدي غرضا وظيفيا يكون "الغرض منه اتصال الناس بعضهم ببعض"[3] وهو الذي يستخدمه الفرد في حياته العامة ومعاملاته الرسمية وتنظيم شؤون حياته فالمتعلم لا يستغني عنه في المدرسة أو خارجها. ومن أمثلة ذلك كتابة التقارير، البرقيات، الدعوات، ملء الاستمارات وغيرها.

2- التعبير الإبداعي: يدور هذا النوع من التعبير حول إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف بعبارات تتسم بالأسلوب الأدبي حيث ينقل المتعلم ما يدور في ذهنه إلى أذهان

١_ صالح أحمد زكي، **علم النفس التربوي**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط10 (د. ت): ص 168.

٢_ طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، **الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية** ، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003: ص 38.

٣_ جودت الركابي، مرجع سابق: ص 115.

الآخرين من أفكار ومشاعر وخواطر نفسية بأسلوب أدبي متميز"[1] وينمي هذا النوع من الكتابة الخيال لدى المتعلم ويساعده على الإبداع في التعبير عن أحاسيسه.

المبحث الثاني: طريقة تدريس التعبير الكتابي وتقويمه.

التعبير الكتابي تدريب عملي على التفكير من ناحية وعلى استخدام اللغة من ناحية أخرى وللقيام بعملية التعبير وجب إعمال الذهن وحسن اختيار الألفاظ المناسبة وبالتالي حسن تناول الموضوع ولابد من اتباع مراحل أساسية لابد من مراعاتها في إنجاز أي تعبير كتابي أهمها مرحلة العرض ومرحلة التصحيح التي تشمل كل درس التعبير الكتابي.

1- مرحلة العرض: وتكون هذه المرحلة بداية من التخطيط واختيار الموضوع وصولا إلى إنجازه وتحريره ويكون ذلك من خلال:

أ- **اختيار الموضوع:** فاختيار الموضوع عنصر من أهم عناصر التعبير "لذا يجب أن يكون الموضوع المختار يوفر فسحة للطالب في التعبير وإطلاق خياله، وإثارة أحاسيسه وأن يكون من الموضوعات التي تمس مشاعره، ويثير في نفسه حاجة إلى التعبير"[2]

١_ سامي الحلاق، **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها** ، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010: ص 180.

٢_ محسن علي عطية، **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006: ص 23.

ويكون اختيار الموضوع بطرح المعلم موضوع مرتبط بحدث يومي أو ظاهرة أو مشكلة يحس بها المتعلم، ويطرح أكثر من موضوع وذلك بكتابتها على السبورة مشيرا إلى الجمل المفتاحية وإعطاء الحرية لكل متعلم في اختيار الموضوع الذي يريد الكتابة فيه.

ب- المقدمة للموضوع : بعد تحديد الموضوع يقدم المعلم فكرة عنه. وتهيئة ذهن المتعلم باستثارة انتباهه وجذبه إلى الموضوع وتشويقه، هذا يعني أن يقوم المعلم بوضع المتعلم في جو نفسي يؤدي إلى موضوع الدرس ويهيئ أذهانهم.[١]

ج- تحديد عناصر الموضوع: ويكون ذلك عن طريق مناقشة الموضوع بأسئلة تؤدي إلى توجيه أفكار المتعلمين إلى الموضوع المقترح "والقصد بتحديد العناصر ليس هو التجزئة بل تنظيم الأفكار"[٢]

د- الحديث عن الموضوع والتوجيهات : حيث يقوم المتعلم بتوجيه انتباه المتعلمين من خلال كتابة الأفكار الواردة في الموضوع على السبورة وإعطاء المتعلمين الفرصة للتعبير عن الموضوع من أجل الإلمام به كما يركز المعلم على إعطاء توجيهات للمتعلمين حول الكتابة في الموضوع[٣] ومن أهمها:

- ترابط الأفكار وتسلسلها.

١_ عبد الرحمان السفاسفة، **طرائق تدريس اللغة العربية**، الأردن، الكرك يزيد للنشر، ط3، 2004: ص 260.

٢_ محسن علي عطية، **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، مرجع سابق: ص 23.

٣_ المرجع نفسه: ص 24.

- ❖ استخدام علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.
- ❖ تقسيم الموضوع إلى فقرات.
- ❖ الالتزام بالقواعد اللغوية والنحوية والصرفية.
- ❖ الصدق في التعبير والابتعاد عن التكلف.

هـ- الكتابة في الموضوع: وتكون هذه الخطوة إمّا داخل القسم في حالة كان الموضوع قصيرا وإما خارج القسم إذا كان الموضوع طويلا حيث "تقتضي الكتابة داخل القسم الإيجاز في الخطوات والغاية منها اختبارية تمكن المدرس من معرفة القدرات التعبيرية لدى الطلبة" [1] في حين الكتابة خارج القسم يمكن المتعلم من التفكير بتمعن والعناية بكتابة الموضوع واستكمال كل المراحل اللازمة والإلمام بجميع أطراف الموضوع.

2- مرحلة التصحيح: وهي مرحلة تقويمية من خلالها يوجه المتعلم ويعاد إلى مساره الصحيح وعلى المعلم في هذه المرحلة تحديد معيار يصحح بموجبه ويلتزم به وذلك من أجل الموضوعية لأن عنصر الاعتماد على معيار محدد من شأنه أن يحيد التصحيح عن الهدف المسطر له[2]. ويجب أن يحتوي المعيار على مجموعة عناصر من أهمها:

- فهم الموضوع بشكل عام وتنظيم عناصر الموضوع.

١_ المرجع السابق : ص 221.

٢_ محسن علي عطية، **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، مرجع سابق: ص 219.

– خلو الكتابة من الأغلاط النحوية والإملائية والصرفية.

– القدرة على استخدام الشواهد من القرآن الكريم والحديث النبوي أو الشعر أو النثر في المكان المناسب.

– جودة الخط وحسن تنظيم الكتابة والنظافة.

– تسلسل الأفكار تسلسلا منطقيا وزمنيا.

ويوجد صور مختلفة لتصحيح التعبير الكتابي يمكن تلخيصها في ما يلي:

أ –**الأسلوب العلاجي:** ويكون بوضع المتعلم خطا تحت الخطأ ويكتب فوقه الصواب. "يعالج الأخطاء مباشرة، إلا أنه غير محفز للتفكير في الخطأ ونوعه وسببه"[١]

ب –**الأسلوب الإشاري:** في هذه الحالة يضع المعلم خطا تحت الخطأ ويدعه للمتعلم للتفكير فيه ثم يصححه بنفسه "محفز لاكتشاف الخطأ وتصحيحه إلا أن البعض قد لا يتوصل إلى ذلك"[٢]. فهذا النوع لا ينطبق على جميع المتعلمين فهو يصلح على البعض منهم فقط.

جـ– الأسلوب المرمّز: ويكون بوضع المعلم خطا تحت الخطأ ووضع رمز فوق الخطأ يبين نوع الخطأ (نحوي، إملائي، صرفي...) وفي هذه الحالة وجب معرفة المتعلمين هذه الرموز

١_ المرجع السابق: ص 219.

٢_المرجع نفسه: ص 219.

مسبقا. "ويعد هذا النوع حلا وسطا بين النوعين السابقين" [1]. فهذا النوع يساعد المتعلمين على حصر أخطائهم وتصحيحها.

ومنه هذه أهم الأساليب التي يمكن للمعلم اعتمادها في تصحيحه تعابير متعلميه بدقة ووضع عبارات التوجيه ومنه تمكنه من وضع العلامات.

3- اعتماد شبكات التقويم:

من المهم قبل تحديد طريقة تقييم انتاجات المتعلمين الكتابية أن نضبط المقصود بالإنتاج الكتابي لما لذلك من أهمية في فهم مكونات شبكة التقييم وأسس بنائها، فإنتاج نص مكتوب يعني القدرة على إنجاز وحدة إنجاز لفظية، تتضمن رسالة لغوية منظمة، تهدف إلى إنتاج أثر منسجم لدى المتلقي.[2]

ولإنجاح عملية التقييم التي يمارسها المتعلم والمعلم على حد سواء، يستحسن استعمال شبكة تضم مجموعة من المقاييس والمؤشرات وتكون مرنة بحيث يستطيع المستعمل إضافة أو إلغاء ما يراه مناسبا حسب الحاجة، وللتوضيح نعرف المقياس أو المؤشر كما يلي:

المقياس (المعيار): هو صفة تعبر عن النوعية وتتخذ لإصدار حكم أو ملاحظة في إطار عملية التقييم. ويعرف على أنّه "خاصية، نموذج يستعمل لأجل المقارنة الكيفية التي لا تعتمد على القياس، وهو مبدأ نرجع إليه للحكم والاستحسان...وعادة ما يتكون المعيار من حزمة

١ _محسن علي عطية، **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، مرجع سابق: ص 219.

٢_ حفيظة تروتي، مرجع سابق: ص 163-164.

من المؤشرات ، وفي بعض الحالات التي يكون فيها المؤشر الواحد كافيا لاتخاذ القرار، مما يجعل المعيار في هذه الحالة يختلط مع المؤشر"[١]

المؤشر: هو علامة قابلة للملاحظة يضفي صفة الإجرائية على المقياس.[٢]

ويطلق على المقياس أيضا اسم المعيار فصياغته تتم بعدة طرق منها:

– استعمال مصدر ذي دلالة إيجابية: مطابقة، انسجام، دقة، جدة أو طرافة سرعة...الخ.

– استعمال مصدر تضاف إليه صفة ذات دلالة إيجابية: استعمال وجيه، تفسير صحيح، انتاج شخص...

– استعمال جملة: وقد تأتي مثبتة (التحليل الكامل، عمل المتعلم نظيف...) أو في شكل سؤال (هل التحليل كامل؟ هل عمل المتعلم نظيف؟...)[٣]

ويمكن تقدير المعيار أيضا بقيمة إما كمية (1، 2) أو قيمية (–، +، ±) أو نوعية (جيد، حسن، متوسط، رديء) ويلجأ إليه في الغالب لتحديد مدى احترام المعيار، خاصة إذا كان من الصعب ملاحظته.[٤]

---

١ _ عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي**، عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة– الدار البيضاء، ج1، ط1، 2006: ص229.

٢_ **الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية**: ص 23.

٣ _ المرجع نفسه: ص 24.

٤_ حفيظة تروتي، مرجع سابق: ص 168.

إذا تمثّل المعايير الخاصيات أو السمات التي ينتظر أن تحقق في منتج أو إنجاز ما.

وقدم روجرس مثالا لمعايير التصحيح باللغة الأم على النحو الآتي:

م1- الملاءمة مع الوضعية المقترحة في السند.

م2- الانسجام الدلالي (الوحدة الدلالية، غياب التناقض).

م3- الانسجام التركيبي (ترابط مكونات الجملة ترابطا سليما).

م4- طرافة المعجم والابتكار.

م5- النطق والتنغيم.[1]

فاعتماد المعايير أثناء تقييم المتعلمين يحقق الكثير من الإيجابيات التي أهمها:

- يمنح علامة أكثر دقة للمتعلم من تلك التي كانت تعطى له في إطار المقاربة التقليدية.
- تثمين العناصر الإيجابية الموجودة في إنتاج المتعلم.
- يقدم تشخيصا جيدا، فهو يقدم للمتعلم تشخيصا للصعوبات التي يعاني منها بطريقة أكثر فعالية، مما يمكن من ضبط سبل المعالجة لديه.[2]

ولا تكفي المعايير وحدها عند تقييم مدى اكتساب الكفاءة، فلابد من المؤشرات التي تجعل هذه المعايير إجرائية.

١_ المرجع السابق: ص 166-167.

٢_ المرجع نفسه: ص 167.

مثال: "طلبت منك جدتك أن تأتيها بكأس ماء، فتأففت متحججا بالتعب وخرجت من غرفتها وانزويت في غرفة الاستقبال طالبا الراحة والهدوء، فاصطدم بصرك بآية قرآنية في لوح مذهّب تحث على بر الوالدين وخفض الجناح لهما"

أكتب موضوعا في حدود اثني عشر سطرا تضمنه المشاعر التي انتابتك في تلك اللحظة ودرجة ندمك على خطيئتك واستعدادك لتصحيح سلوكك مستعملا ما يأتي:

- الفاعل ونائب الفاعل.
- المفعول المطلق.
- الصفة والحال.

ثم عينها تسطيرا أو تسمية. [1]

وفيما يلي نورد مجموعة المقاييس والمؤشرات التي قد يحددها المعلم لتقييم انتاج المتعلم.

- هل الخطاب الذي بناه المتعلم وجيه، أي مناسب لما طلب؟

١_ **الوثيقة المرافقة**، مرجع سابق: ص 23.

شبكة التصحيح [1]

المقاييس	المؤشرات	نعم	لا
الأفكار مناسبة	– تناول الأفكار المتعلقة بموضوع بر الوالدين. – وصف الندم. – ذكر السلوك الإيجابي لتصحيح الخطأ.		
النص منسجم	– تركيب الأفكار حسب تعاقبها: الخطيئة، الندم، تصحيح السلوك. – استعمال الروابط المناسبة.		
اللغة سليمة	– توظيف مرة واحدة للعناصر المطلوبة: – الفاعل ونائب الفاعل. – المفعول المطلق. – الصفة والحال. – مراعاة التركيب السليم للجملة. – احترام قواعد الإملاء. – تعيين العناصر المطلوبة وتسميتها.		

وخلاصة القول ينبغي لتقييم وتقويم انتاجات المتعلمين استخدام شبكة تقييمية تتضمن مقاييس (معايير) تعكس خصائص المكتوب المطلوب إنتاجه.

١_ المرجع السابق: ص 25.

كيفية اختيار المعايير وترتيبها:

غالبا ما يواجه المقيم صعوبات تخص كيفية إعداد واختيار المعايير والمؤشرات وكذلك طريقة تنظيمها وترتيبها لتحقق الأهداف المنتظرة من التقييم، فنجد روجرس أكد على ضرورة تجنب الاعتماد على عدد قليل من المعايير وذلك للحصول على تشخيص لكتابات التلاميذ فكل معيار أو مؤشر يمثل في الواقع زاوية مختلفة ننظر من خلالها إلى هذه الكتابات.[1]

وشبكة إيفا (**EVA**) تحتوي عدد كبير من المعايير أو المؤشرات التي تم وضعها من مجموعة إيفا التي تضم مدرسي وأساتذة مدارس عليا والملاحظ عليها تكرار جزئيات معطياتها من مؤشر إلى آخر مما ينجم عنه إقصاء مضاعف أو مكافأة مضاعفة للمتعلم أثناء التقييم بالإضافة إلى مسألة مضاعفة الزمن المخصص للتصحيح.[2]

وتم بناء معالم شبكة إيفا وفق أسس ومبادئ تعكس الأهداف العلمية، فالمبدأ الأول هو الأخذ بعين الاعتبار نوعية وحدة التحليل، فإذا كان الكل من النص والجملة لا يشكلان صعوبات أثناء التقييم فإن الأمر ليس كذلك بالنسبة للعلاقات بين الجمل.

أما المبدأ الثاني فيتعلق بجوانب التحليل ومستوياته وهي:

١_ حفيظة تورويتي، مرجع سابق: ص 173.

٢_ المرجع نفسه: ص 174.

❖ **الجانب التداولي :** ويختص بالعلاقة بين الرسالة (النص ومتلقيها) أي تقييم المكتوب بالنظر إلى الوضعية التي ينبغي أن يوظف في إطارها.

❖ **الجانب الدلالي :** ويهتم بالعلاقة بين الوحدات ومرجعها، فلا يتعلق هذا الجانب على معرفة دلالة الكلمات فحسب، بل أيضا بانسجام مجمل مضمون النص.[١]

❖ **الجانب الصرفي التركيبي :** ويخص العلاقة بين الوحدات ومثاله المطابقة بين الصفة والموصوف.

❖ **الجانب المادي:** أي تشكيل المعنى، علامات الوقف بالإضافة إلى تنظيم الورقة وتقسيم النص إلى فقرات.[٢]

وفي ما يلي شبكة إيفا المعدلة:[٣]

مستويات التحليل جوانب التحليل (المعايير)	**مؤشرات التقييم**		
	النص في مجمله (البنية الكبرى)	**العلاقة بين الجمل**	**الجمل (البنية الصغرى)**

١_ المرجع السابق: ص 176.

٢_ المرجع نفسه: ص 177.

٣_ المرجع نفسه: ص 178-179.

1- الجانب التداولي (الملائمة أو الوجاهة)	1- هل يستجيب نص التلميذ لوضعية التواصل (من يتكلم لمن يوجه الخطاب ما الغرض) 2- هل اختار النمط المناسب؟	3- هل الوحدات المنظمة للنص والخاصة بالزمان والمكان كفيلة بتوجيه القارئ؟ 4- هل تقسيم النص المنتج بوحدة الموضوع (تنامي الأفكار، تتابعها وغياب التناقض)	5- هل وظف التلميذ في نصه جملا متنوعة تتلاءم مع نمط النص؟
2- الجانب الدلالي (الانسجام)	1- هل المعجم المستعمل ثري وملائم لموضوع النص المنتج؟ 2- هل تمكن التلميذ من كتابة نص طويل (مقبول حجما)؟	3- هل يتصف النص بالانسجام الدلالي؟(غياب التناقضات من جملة إلى أخرى، الاستعمال المناسب للحالات) 4- هل الروابط المستعملة كفيلة بربط الجمل بينها؟	5- هل المفردات المستعملة ملائمة (استعمال كلمة في غير محلها، كلمة مبهمة، عامية؟
الجانب الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)	1- هل تتلاءم بنية النص المنتج مع النمط المطلوب؟ 2- هل تتناسب أزمنة الفعل الموظفة في النص مع النمط المطلوب؟	3- هل هناك انسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل؟	4- هل بنية الجملة سليمة نحويا ؟ 5- هل تحترم القواعد الصرفية ؟ 6- هل تلتزم بالقواعد الإملائية ؟

الجانب المادي (جودة العرض)	1- هل الخط المستعمل واضح؟ 2- هل نظم التلميذ نصه في شكل فقرات؟	3- هل وظف التلميذ علامات الوقف بين الجمل توظيفا سليما؟	4- هل وظف التلميذ علامات الوقف في الجملة توظيفا سليما؟

ويتّضح مما سبق أن " اللجوء في تقييم كفاءات التلاميذ إلى معايير ومؤشرات لتحديد مدى موافقة منتج المتعلم المنتج المرتقب من الكفاءة ولا يمكن تحقيق هذا إلا بالاعتماد على القياس أي منح التلميذ درجة وقد تكون عبارة عن ألفاظ (ضعيف متوسط، جيد) أو حروف (أ، ب، ج) أو إشارات (+، -، ±) أو ملاحظات نوعية (تحكم، تحكم جزئي، عدم تحكم) أو أعداد (1، 2، 3) ويعتبر التقدير الأخير الأكثر شيوعا"[1] أي التقدير بواسطة العلامات.

المبحث الثالث: خصائص نظام الكتابة العربية وأهم صعوبات تعلمه.

ينفرد نظام الكتابة للغة العربية بمجموعة من الخصائص أهمّها:

1 -**يمينيّة الاتجاه:** وهذه ميزة تميز الكتابة العربية عن باقي كتابات اللغات الأخرى فهي تكتب من اليمين إلى اليسار، وهذا يعود إلى استخدام الفينيقيين الأوائل فهم من وضعوا الأبجديات، ويقول قيطش خالد عن هذا الأمر "ميزة حسنة في الخط العربي إذ أن الخطاط في هذه الحالة يشاهد بكل دقة سطر الورقة، وكيفية توجيهه لقلمه عليها فيكون بالتالي كمن

١_ حفيظة تورويتي، مرجع سابق: ص 187.

يقود سيارته نحو الأمام، بينما يلاقي الكاتب من اليسار نحو اليمين صعوبات في رؤية السطر والتحكم في القلم، فيكون بالتالي كمن يقود سيارته نحو الخلف"[1]

ومن هنا تظهر الصعوبات التي يعترض لها الكتاب في اتجاههم من اليسار إلى اليمين في حين تغيب هذه الصعوبات في الكتابة العربية باتجاهها اليميني.

2 -**انفراد العربية ببعض الحروف** : "في اللغة العربية حروف تنعدم في اللغات الأخرى كحرف الخاء والهاء والذال والقاف فمثلا غير موجودة في اللغة الفرنسية بالإضافة إلى الشدة، المد الطويل، التنوين، السكون".[2]

ولا نغفل أنها لغة الضاد فصوت الضاد تنفرد وتتميز به اللغة العربية عن باقي اللغات.

3 -**غياب التركيب الحرفي في النظام الكتابي** : ويعني ذلك أن كل حرف خطي يعبر عن صوت واحد وله علامة خطية مميّزة خاصة به، وهذا ما جعل اللغة العربية من اللغات القليلة التي يكون فيها التطابق أحاديا بين الخط والصوت [3]. وهذا ما يؤكد عليه عبده الراجحي فهو

١_ خالد قيطش، **الخط العربي وآفاق تطوره**، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، (د. ط)، (د. ت): ص 31.

٢_ بلعيد صالح، **الخط والخطاطة العربية**، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 09: ص 199.

٣_ مصطفى حركات، **الكتابة والقراءة وقضايا الخط**، دار الآفاق، الجزائر، (د. ط)، (د. ت): ص 27.

يقول" التقابل بين الصوت والحرف الكتابي في العربية أقوى بكثير منه في الإنجليزية والفرنسية".[1]

4 –**الشكل:** النظام العربي مجموعة من الأشكال التي ترافق الصوت، فهي كما في علامات شكلية، وهي الفتحة والضمة والكسرة والتنوين والمرفوع والتنوين المنصوب والتنوين المجرور، إضافة إلى الشدة والسكون، وهذا يخص اللغة العربية وحدها لأن الشكل فيها يكون مستقلا عن رسم الحرف الكتابي".

5 –مرونة الرسم الإملائي للحرف العربي وقابليته للتفنن: وهذا ما أدى إلى ابتكار عدة أنواع من الخطوط العربية ولكل منها ميزاته كالخط الديواني وخط الرقعة وخط النسخ وغيرها من الخطوط التي تفنن الخطاطون في رسمها وزخرفتها وذلك من خلال تناسق بين شكل الحرف ودقة رسمها وشدة انسجامها وفي هذا يقول اميل بديع يعقوب "إن حروف العربية مرنة سهلة، لها في النفوس ما للصور من الجمال الفني، ولا سيما حين تنقش على مداخل المباني أو الأضرحة، سواء كانت ثلثا أو كوفيا أو نسخا"[2]

6 –**التصاق الحروف ببعضها البعض لصياغة الكلمة ووحدانية الحرف:** ويكون ذلك سواء في الكتابة اليدوية أو المطبعية مما يسهّل مهمّة القارئ والمتعلم، فهو يستوعب شكلا واحدا

١_ عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د. ط)، 2002: ص 98.

٢_ يعقوب إميل بديع، **فقه اللغة العربية وخصائصها**، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1996: ص 231.

عوض شكلان احداهن للكتابة اليدوية المتصلة والآخر للكتابة المطبعية المنفصلة كما هو الحال في الكتابات اللاتينية التي تتعدد فيها أشكال الحروف.[1]

7 -**يمثل النظام الكتابي العربي كثيرا من التغيرات الصوتية التي تحدث داخل الكلمة:**

ويظهر هذا في الإبدال والإدغام ومثال ذلك في الكلمات الآتية:

اصتفى ← اصطفى

اطتلع ← اطّلع

اطترد ← اطّرد

ولما أبدلت التاء في هذه الكلمات طاء لم يعد شيء مسوّغ لكتابة التاء فتكتب طاء، غير أنّهم في الكلمتين الأخيرتين لم يجدوا لها مسوّغا منطقيا ولا جماليا لكتابة الطاء مرتين فكتبوها مرة واحدة في كل كلمة، وعوضوا الطاء الثانية بشدة"[2]

- **صعوبات نظام الكتابة العربية:**

رغم أن اللغة العربية سائدة في مجتمعنا وهي لغتنا الأساسية التي نعتمد عليها في تعاملنا وبالرغم من ارتباطها بديننا الإسلامي إلا أننا نواجه صعوبات كثيرة نذكر منها:

1 -**جانب الشكل:** ونعني بالشكل أصوات المد القصيرة أو الحركات التي توضع على الحروف فهي ليست من كلب الكتابة وإنما تلحق بالرسم الإملائي وهي "الفتحة ولها رمز

١_ مهدية بن عنان، **النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثانوي**، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، 2006: ص 11.

٢_ أستيتية سمير شريف، **علم اللغة التعليمي**، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، (د ط)،(د ت): ص 123.

خاص وهو عبارة عن ألف صغيرة مضطجعة فوق الحرف والكسرة لها رمز آخر عبارة عن خط صغير مائل تحت الحرف والضمة ويرمز لها بواو صغيرة توضع فوق الحرف".[1]

2 –وفي الحقيقة لا يستطيع أحدنا أن يقرأ نصا عربيا قراءة صحيحة ويشكل جميع الحروف شكلا صحيحا إلا إذا كان ملمّا بقواعد اللغة، وكان فاهما من قبل معنى ما يقرؤه".[2]

ففي بعض الأحيان يتعذّر النطق بكلمة معزولة عن سياقها لكن سرعان ما يتيسر ذلك بعد الإلمام بالسياق العام للنص.

2– جانب القواعد الإملائية:

أ –**الاختلاف في قواعد الإملاء:** ويكمن ذلك في عدم إجماع العلماء حول بعض القواعد واختلافهم فيها ومن أمثلة ذلك الفعل المهموز الآخر الذي يكتب بثلاثة صور نحو: يقرأون، يقرؤون، يقرءون، كل منها صحيحة وليس هناك قانون يصحح صوره ويخطئ الأخرى. لذلك فهي جميعها صائبة.

ب –**افتراق رسم الحرف عن صوته** : فمن المفروض أن رسم الحرف يكون مطابقا لصوته فكل ما ينطق يكتب وكل ما لا ينطق به لا يكتب إلا أنه في اللغة العربية يوجد ما يخالف ذلك فهناك زيادات أو حذف في بعض الكلمات يؤديان إلى مخالفة المنطوق للمكتوب ومن أمثلة ذلك "ذهبوا" التي زيدت فيها الألف والتي تسمى الألف الفارقة، وأما بالنسبة للحذف

١_ يعقوب إميل بديع، **الخط العربي نشأته، تطوره، مشكلاته، دعوات إصلاحه**، لبنان، ط1، 1986: ص 46.

٢_ وافي علي عبد الواحد، **فقه اللغة**، دار النهضة، مصر للطباعة والنشر، القاهرة، ط 07 (د. ت): ص 258.

فمثلا (ذلك، هذا...) ويقول في هذا خليفة الجنيدي "أنها ألفاظ تنطق بالإشباع وترسم... بالإجاعة إن صح التعبير وذلك دونما ذنب ارتكبته إلاّ أن تكون قد عانت من بطانة في سالف الأيام".[1]

ج- صعوبة بعض قواعد الإملاء وكثرة الإنشاء فيها:

القواعد الإملائية كثيرة فأحيانا معرفة القاعدة الإملائية وحدها لا تكفي بل يتوجب معرفة المسائل الإملائية التي تخرج عن تلك القاعدة ومثال ذلك الألف المتطرفة فهي حالات تكتب ألفا وحالات أخرى ياء فإذا كانت الألف زائدة على ثلاثة أحرف كتبت ياء، نحو "انتهى" إلا إذا سبقت بالياء، فتكتب ألفا كما في (دنيا) ويستثنى من ذلك الاسم (يحيى) فيكتب على القاعدة".[2]

د- اعتماد بعض قواعد الإملاء على قواعد النحو والصرف: وهذا يشكل مشكلة أمام المتعلم أثناء الكتابة فيجب عليه الإلمام بقواعد النحو والصرف قبل ممارسة الكتابة ووجب عليه معرفة الموقع الإعرابي للكلمات وأصل الاشتقاق لها، وما إلى ذلك من القواعد.

3 -**جانب الإعراب:** فالكلمة المعربة تتغير باختلاف العوامل الداخلة عليها ويكون الإعراب بالحركة وفي حالات أخرى بالحرف كما يكون في حالات أخرى بالإثبات وفي غيرها بالحذف ففي هذه الحالات يجد المتعلم صعوبات تؤدي إلى ارتباكهم ومنه تؤثر على كتابتهم.

١_ خليفة الجنيدي، **نحو عربية أفضل**، دار هومة، الجزائر، (د. ت): ص 32.

٢_ شحاتة حسن، **أساسيات في تعليم الإملاء**، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، ط2، 1986: ص 104.

4 – جانب تعدد صور الحرف الواحد: فشكل الحرف يتغير حسب موقعه في الكلمة وتتغير صورته إذا كان في أول الكلمة أو في وسطها أو آخرها.[1]

فهذه المشكلة تعيق المتعلم في التعرف على الكلمات والجمل وتعرقله في عمليات القراءة والفهم والكتابة وإضاعة الوقت في استخلاص القيمة الصوتية للحرف من صوره المتعددة.[2]

5 –**جانب الإعجام:** يوجد تقارب صور الحروف العربية في الرسم ولا يمكن تمييز بعضها عن بعض إلا بالإعجام أو الإهمال أو عدد النقط. والجدير بالملاحظة أن نصف عدد حروف الهجاء معجم والنصف الآخر مهمل فالمعجمة مثل الباء، التاء، والثاء، والجيم والخاء.

"وعند وضع النقط كثيرا ما يزل القلم في تدوينها، فيغفل بعضها أو ينقص منها أو يزيد/ أو ينحرف بعضها عن موضعها، عند ذلك تصبح الكلمة عرضة للقراءة على وجوه متعددة".[3]

١_ بن مالك آمنة، **الحروف العربية ومشكلة الخط العربي** (دبلوم الدراسات المعمقة)، جامعة الجزائر، معهد اللغة العربية وآدابها، 1979: ص 100.

٢_ الإدارة التربوية ، **تطوير مناهج الكتابة والإملاء في مراحل التعليم العام في الوطن العربي** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1983: ص 07.

٣_ بلعيد صالح، **الخط والخطاطة العربية**، مرجع سابق: ص 201.

6 -**جانب اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي :** فاختلاف الرسم القرآني عن الرسم العادي يشكل صعوبة للمتعلم حين يرى الرسم القرآني في بعض المواضع غير ما يتعلمه من قواعد أثناء دراسته.

من خلال ما سبق يتّضح أن هناك صعوبات ومشاكل تواجه متعلم الكتابة العربية إلاّ أن هذا الأمر طبيعيّ لا يخص اللغة العربية دون غيرها من اللغات.

المبحث الرابع: علاقة التعبير الكتابي ببقية فروع اللغة

هناك علاقة وطيدة بين التعبير الكتابي وبقية فروع اللغة(الاستماع، التحدث، القواعد النحوية،.....)؛ لأنّ التعبير الكتابي بمثابة البوتقة التي تنصهر فيها جميع تلك الفروع، كما أنّه هو الغاية من تعليم وتعلّم مختلف الفروع. ولتوضيح ذلك نبرز العلاقة بينه وبين أهم هذه الفروع:

1. قواعد الكتابة (قواعد الإملاء):

يستعين المتعلم في تعبيره الكتابي بوسائل لغوية كثيرة فإذا قلنا عنها قواعد كتابة. فهذا يعني أنّها مرتبطة بالكاتب وحده، وهذا ما يؤدي إلى سلامة لغوية على مستوى معين وهو مستوى الكتابة أمّا إذا أطلقنا عليها اسم قواعد الإملاء، فهذا يعني السلامة على مستويين مستوى النطق ومستوى الكتابة لأن الإملاء يقتضي ثلاثة جهات المملي والمملى عليه والموضوع فعلى المملي أن يكون نطقه سليما ويكون ذلك بإخراج الحروف من مخارجها

واحترام التنغيم عند الإملاء وهذا يساعد الكاتب من الرسم الإملائي الموافق للمعنى، في حين يجب على المملي عليه أيضا أن يكون ملما بقواعد الرسم الإملائي وذلك "من خلال القدرة على رسم الحروف وكتابة الكلمات مفردة أو في جمل، واستخراجها من الذاكرة كما حفظت بصورتها الصحيحة".[١]

أما الموضوع فهو حصيلة الثقافة الإملائية لدى المملي والمملى عليه.[٢]

من هنا نجد العلاقة الوطيدة بين التعبير الكتابي والإملاء فاستعمال مصطلح قواعد الإملاء أقرب للدراسة من مصطلح قواعد الكتابة.

ومن أهم القواعد نجد أيضا:

2. **القواعد النحوية والصرفية:** فمجرد تغيير الحركة مثلا للكلمة (نحوا أو صرفا) يتغير شكلها ويتغير معناها، ومنه يتغير معنى الجملة المرجوة فيها. فالقواعد لها أهمية وجب على المتعلم الإحاطة بها للوصول إلى التعبير المتميز، "فالنحو والصرف ضروريان لمعرفة بناء اللغة، فعندما يدرس التلميذ هذه القواعد يتعلم العناصر الأساسية التي منها تتركب اللغة، ويحلل تحليلا منظما العلاقات القائمة بين هذه العناصر".[٣]

١_ محسن علي عطية، **الكافي في أساليب التدريس**، مرجع سابق: ص 227.

٢_ أحمد محمد هريدي، وأبو بكر علي عبد العليم، **الإملاء بين النظرية والتطبيق**، مكتبة ابن سينا، القاهرة، 1998: ص 11.

٣_ حنا غالب، **مواد وطرائق التعليم في التربية المتجدّدة**، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط2، 1980: ص 431.

والهدف من تدريس هذه القواعد هو مساعدة المتعلم على اكتشاف عملية الخلق اللغوي من خلال تطبيق هذه القواعد، بالإضافة إلى اكساب المتعلم سرعة الاستيعاب والفهم لنشاطات اكتشاف المعنى من خلال ممارسة هذه القواعد في أنشطة القراءة والتعبير.

من هنا نجد أن اكتساب القواعد النحوية والصرفية تساهم في تحقيق سلامة التركيب وصحة الأسلوب والاختيار الأمثل للعبارات والألفاظ ومنه اتقان المتعلم التعبير الكتابي.

3. **البلاغة:** "وتعد البلاغة رافدا هاما للتعبير الكتابي، إذ تزود المتعلم بأساليب وتراكيب فنية رائعة تزيد من أسلوبه رونقا وجمالا، واستخدامه للصور البيانية يزيد من تعبيره حسنا وبهاء واستعماله لألوان البديع المختلفة تزيد التعبير دقة ووضوحا وتشويقا، فيكتسب بذلك تعابير جديدة، ويحسن من أسلوبه التعبيري".[١]

فالبلاغة "تدعم الأدب من حيث جمال القول (شعرا أو نثرا)، وتقوي الأفكار وتزيدها ارتباطا فيما بينها، وتبعث الإعجاب بمعاني الأفكار التي تحمل في طياتها... وبهذا تكون البلاغة الصورية لفهم الأدب وتذوقه كما تنمي لدينا التذوق الفني للأدب الذي يمكننا من الغوص وراء الصياغة ما تنثره في النفس من مشاعر وأحاسيس...".[٢]

١_ المرجع السابق: ص 433.

٢_ محسن علي عطية، **الكافي في أساليب التدريس**، مرجع سابق: ص 351.

والهدف من تدريس البلاغة هي إظهار جوانب الجمال في النص الأدبي وتنمية الذوق الفني لدى المتعلم وتمكينه من الاستمتاع بما يقرأه ويكتبه، بالإضافة إلى فهم ومعرفة الخصائص الفنية للنص الأدبي ومحاكاة الأنماط البلاغية التي تثير الإعجاب.

ومنه البلاغة جزء أساسي في التعبير الكتابي، لأنها تحسن الأسلوب وتعطيه طابعا مميزا وتزيده جمالا.

من خلال ما سبق يتّضح أن مختلف أنشطة اللغة العربية مرتبطة ببعضها فهي وحدة متماسكة، كل وحدة تخدم الأخرى، ومنه تخدم التعبير.

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية

- أولا: عرض وتحليل نتائج استبانة االمعلمين .
- ثانيا:عرض وتحليل نتائج الوضعية الإدماجية.
- ثالثا: نتائج الدراسة الميدانية.

إن قيمة البحث العلمي وأهميته في العصر الحالي، أضحت تقاس بمدى تطبيق جانبه النظري على أرض الواقع، والاستفادة منه في مجالات الحياة المختلفة. وإدراكا منّا لأهمية ذلك فبعد استيفائنا للجانب النظري، استدعتنا الضرورة بالنزول إلى أرض الواقع، وإجراء دراسة ميدانية– تعضد النتائج المتوصل إليها – كون الواقع هو الكفيل والضامن للتحقّق من النتائج. هذا ما دفعنا إلى الانطلاق من الواقع الحالي لت عليم اللغة العربية، والأساليب المتّبعة في عملية التقويم، ومعرفة المشكلات التي يواجهها المعلّمون في ذلك من جهة– كون المعلم هو الذي سيقوم بعملية التقويم داخل حجرة الصف– والجوانب التي يتعثّر فيها المتعلمون أثناء سيرورة تعلّمهم في اكتساب كفاءة التعبير الكتابي.

وسعيا لتحقيق ذلك، قمنا ببناء استبانة موجهة للمعلمين(معلمو الرابعة والخامسة ابتدائي)، وبناء وضعية إدماجية وتطبيقها على متعلمي السنة الخامسة ابتدائي.

- **أولا: عرض وتحليل نتائج استبان المعلمين الخاص بموضوع التقويم.**

هدف الاستبان إلى معرفة مدى إلمام المعلمين بالتقويم، والأساليب التي يتبعونها في تقويم المتعلمين داخل حجرة الصف، وأثر ذلك على تطوير كفاءة التعبير الكتابي لدى متعلميهم.

تضمّنت استمارة الاستبانة عشرة أسئلة– بعد التنقيح والتعديل من خلال الاستشارات المتكررة للأستاذ المشرف (ينظر الملحق)، بالإضافة إلى أسئلة عامة لها ارتباط بالموضوع.

وقد تم توزيع استمارات الاستبانة على معلمي مدارس مقاطعة السواقي– تم التركيز على معلمي الرابعة والخامسة– وبلغ عدد الاستمارات الموزعة مئة وعشرين نسخة(120) غير أنّنا لم نسترجع منها سوى ثمانين نسخة(80) وكان ذلك خلال الموسم الدراسي: 2017/2016م.

- **طريقة معالجة معلومات الاستبان**

بعد القراءة المتأنية والمتكررة لجميع الأجوبة الواردة، تم تفريغ بياناتها ضمن جداول تسهيلا لعملية الإحصاء وتحديد التكرارات، والنسب المئوية، وتحليل النتائج المتحصل عليها تحليلا إحصائيا، واستخلاص النتائج.

1. المعلومات الشخصية والمهنية للمعلم:

1.1 -المعلومات الشخصية

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكور	36	%40
إناث	44	%60

نلاحظ من خلال الجدول، أنّ نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور، حيث بلغت نسبة الإناث **(60%)** وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالسنوات التي سبقتها نظرا لعدة أسباب منها :

- سياسة الدولة الرامية إلى إشراك العنصر النّسوي في التنمية الشاملة.
- تحسّن الوضعية الأمنية والاجتماعية، خاصة في المناطق الريفية، وكذا تحسّن المستوى الثقافي للمرأة الجزائرية، بعد تعميم التعليم وجعله إلزاميًا.
- وجهة التعليم هي الوجهة الأنسب بالنّسبة لعمل المرأة، كونها أمّا قبل كلّ شيء، والأم لها من فنيّات التّعامل مع أبنائها، ما لا يوجد عند الخبير النفساني.
- تغيّر نظرة المجتمع بالنسبة لعمل المرأة، ومكانتها، بفضل ما أحرزته من حقوق.

2.1- المؤهل أو الشهادة العلمية (التخصص)

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية %
معهد تكنولوجي	28	%35
ليسانس لغة عربية	31	%45
ليسانس تخصصات أخرى	21	% 20

إنّ الملاحظ لنتائج الجدول يطمئنّ إلى نسبة (45%) من المشتغلين في القطاع هم في التخصّص (لغة عربية)، وهذا تطبيقا للتّوصيات التي صدرت من طرف الجهات الوصيّة الملزمة بضرورة توفّر شرط التخصّص عند التقدّم لإجراء مسابقات التوظيف. وهذا بعد أن لاحظت الانعكاسات السّلبية الناجمة عن التوظيف خارج التخصّص، وفي المقابل يبيّن الجدول أنّ نسبة (35%) من العيّنة، تمّ توظيفهم بصفة مباشرة، وهم من خريجي المعاهد التكنولوجية سابقا لتكوين الأساتذة– تم تعويض المعاهد بالمدارس العليا لتكوين الأساتذة–، الذين تلقّوا تكوينا بيداغوجيا كاملا، يجمع بين التكوين الأكاديمي العلمي، والتكوين النّفسي (السوسيولوجي)، وهذا الأخير يفتقر إليه الكثير من خرّيجي الجامعات، الذين يتمّ توظيفهم عن طريق المسابقة، فالتكوين النّفسي ذو أهمية بالغة، كونه يزوّد المعلّم المبتدئ بآليات وطرق فهم المتعلمين، وبالتالي في معاملتهم بحكمة، فيحصل بذلك اندماجه في العمل بسهولة.

بينما التخصّصات الأخرى– ومعظمها قريبة من تخصّص اللغة العربية: علوم شرعية، علوم التربية، تاريخ، فلسفة، علوم التسيير– أخذت نسبة (**20%**) وهي نسبة معتبرة تعكس الضغط الذي تعانيه المؤسسات التربوية لتوفير مناصب العمل، وامتصاص البطالة.

3.1– عدد سنوات العمل

عدد سنوات العمل	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 05 سنوات	**36**	**%40**
من05 إلى10 سنوات	**20**	**%25**
أكثر من 10 سنوات	**14**	**%10**
أكثر من 20 سنة	**20**	**%25**

تبيّن نتائج الجدول أن نسبة العاملين بالقطاع الذين لا تتجاوز خبرتهم خمس سنوات بلغت **(40%)**، في مقابل نسبة (**10%**) ممّن تتجاوز خبرتهم (10 سنوات) ومعظمهم تلقوا تكوينا بالمعهد التكنولوجي (**25%**) منهم مقبلون على التقاعد، وهذا يعكس التجديد الكمي

والنوعي في التأطير الذي تشهده المؤسسة التربوية بمختلف أطوارها، وكذلك استفادة المعلمين الجدد من كفاءة وخبرة المعلمين أصحاب الخبرة. أمّا الذين تتراوح خبرتهم من خمس سنوات إلى عشر سنوات، فقد بلغت نسبتهم (**25%**) وهي تمثّل الواصلة واللحمة التي تصل بين جيل مقبل على العمل، وجيل مقبل على التقاعد.

3.1- طابع المدرسة.

	العدد	النسبة المئوية %
مدرسة حضرية	35	%44
مدرسة ريفية	45	%56

من خلال الجدول يتضح أن عدد المدارس بالمقاطعة أغلبها ذات طابع ريفي بنسبة (56%)، وهذا يعكس المجهودات المبذولة في الميدان والإمكانيات المسخرة للقطاع، حيث تم إعادة فتحها وترميمها وتجهيزها، بعدما تمّ حرق وتخريب معظمها أثناء العَشرية السوداء التي ذاق مرارتها الشعب الجزائري ابتداء من 1991م. غير أنها لا تزال تعاني من نقص في عدد التلاميذ. في المقابل نجد أن نسبة المداس الحضرية تقدر بـ: (44%)، وهي نسبة ضئيلة إذا ما تم مقارنتها بعدد التلاميذ المتزايد بوتيرة متسارعة، الذي أدى إلى اكتظاظ أقسامها وانعكس سلبا على نسبة الاستيعاب.

4.1- عدد التلاميذ بالقسم.

عدد التلاميذ بالقسم	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 20 تلميذ	32	%40
من20 إلى25 تلميذ	25	%31
أكثر من 25 تلميذ	23	%29

يلاحظ أن مدارس المقاطعة تعيش استقرارا وارتياحا فيما يخص عدد التلاميذ بالقسم، باستثناء بعض المدارس الحضرية[1] والتي بدورها لا يتعدى عدد التلاميذ بالقسم 32 تلميذا بالقسم. وهذا عامل مهم للتّحصيل الجيد ومنح أهمية للفروق الفردية، وتفعيل التعلّم

١- هذا بالنسبة للسنة الرابعة والخامسة ، أمّا البقية فيتجاوز ذلك العدد ويصل إلى 45 متعلما بحجرة الدراسة.

التّعاوني. فنجاح المقاربة الجديدة في التعليم مرهون بالتحكم في تعداد التلاميذ داخل حجرة الدراسة .

2. **أسئلة الموضوع.**

1.2- **هل تجد صعوبة في التمييز بين هذه المصطلحات ؟**

(الهدف التعليمي / الكفاءة القاعدية / المؤشر / المعيار).

	العدد	النسبة المئوية %
نعم	26	%32
لا	40	%50
دون إجابة	14	%18

نلاحظ من نتائج الجدول أن نسبة الذين لا يجدون صعوبة في التمييز بين المصطلحات في ممارساتهم التعليمية تقدر بـ: (**50%**)، وهم ممّن تلقوا تكوينا متخصّصا ويتابعون المستجدات باهتمام، تكوينا وممارسة. بينما (**32%**) من العينة تجد صعوبة في التفريق بين هذه المصطلحات، ممّا يطرح عدة تساؤلات في كيفية تطبيق الممارسات التقويمية لديهم، ومدى فعاليتها، ولعل سبب ذلك يعود إلى التسارع الكبير الذي تشهده المنظومة التربوية، وما رافقه من تغيّر في المفاهيم والمصطلحات ما جعلها تتداخل مع المفاهيم السابقة، وهذا ما تؤكده نسبة(**18%**) من العينة لم تجب عن السؤال، وأغلب هؤلاء حديثي العهد بالعمل، وخارج التخصّص.

2.2- **كيف يتمّ تصحيح الخطإ الذي يقع فيه التلميذ في التعبير الكتابي؟**

تصحيح فردي : اتفق معظم المعلمين في التصحيح الفردي للخطإ الكتابي على ترك الفرصة للمتعلم للتصحيح الذاتي باستعمال الألواح، وفي حال أخفق المتعلم في تصحيح خطئه يكلف أحد زملائه بتصحيحه، ويكتفون بالتسطير على الخطإ والتذكير والشرح للقاعدة، وهي طريقة فعّالة تترك للمتعلم تقويم نفسه بنفسه، وتكسبه الثقة بالنفس وترفع من دافعيته للتعلم. من خلال ما يتلقاه من تغذية راجعة وتعزيز من طرف معلمه.

تصحيح جماعي: يتّفق أغلب المعلمين على اعتماد جدول التصحيح على السبورة الذي يدون فيه المعلم أشهر الأخطاء وأكثرها تداولا بين التلاميذ المستخرجة من إنتاجاتهم الكتابية ويتضمن تحديد الخطإ و نوعه وتصويبه، من قبل التلاميذ على الألواح، ثم على السبورة، وفي مرحلة ختامية يصحح التلاميذ أخطائهم على الكراسة. وهذه أشهر الطرق العلاجية التي يستفيد منها المتعلم وتساهم في تحسين مردود تعلّمه.

3.2- هل تجد صعوبة في تطبيق عملية التقويم وفق البيداغوجيا الجديدة ؟

	العدد	النسبة المئوية %
نعم	31	%39
لا	42	%52
دون إجابة	17	%21

يلاحظ من نتائج الجدول أن نسبة كبيرة من العينة تجد صعوبة في فهم وتطبيق عملية التقويم بمفهومه الجديد، بينما نسبة (**21%**) امتنعت عن الإجابة، وعليه فنصف العينة بالتقريب تجد صعوبة، وقد يرجع ذلك إلى إيثارهم للنمطية التي ألفوها، أو ضعف البرامج التكوينية وعدم جدّيتها التي تلقوها مع بداية الإصلاحات. بينما نسبة (**52%**) من العينة لا تجد صعوبة في ذلك، نتيجة لاهتمامها واطلاعها على مستجدات ميدانها وممّن توظفوا حديثا، أين تلقوا تكوينا لمختلف جوانب عناصر المقاربة الجديدة.

إذا كنت تجد صعوبة، أين تكمن هذه الصعوبة ؟ حدد إجابتك.

الصعوبات	العدد	النسبة المئوية %
غياب "دليل للتقويم" شبيه بالوثيقة المرافقة، يشرح ويوضح تطبيق إجراءات عملية التقويم ، ويبين شروط بناء الاختبارات	65	%81
صعوبة تقويم كل تلميذ على حدة؛ في ظل كثرة عدد التلاميذ بالصف	53	%66
إدراج حصص الدعم والمعالجة يحول دون إتمام الدروس في كل فصل.	13	%10
صعوبات أخرى	19	%16

من خلال نتائج الجدول يتضح أن نسبة كبيرة جدا من العينة تقدر بـ **(81%)**[٢*] لازالت تعاني من غموض وضبابية في آليات تطبيق التقويم وفق المقاربة الجديدة ، وهذا ينعكس على ممارساتهم والنتائج المحققة

بينما نسبة **(66%)** من العينة ترجع الصعوبة إلى الاكتظاظ الموجود في عدد المتعلمين داخل حجرة التعليم ، فمن غير المعقول في حصة مدتها نصف ساعة كافية للقيام بذلك إذا أخذنا الفروق الفردية بعين الاعتبار أثناء العملية، بالفعل نجاح عملية التقويم يتطلب عددا معينا ومحدودا. أمّا نسبة **(10%)** من العينة ترى أن إضافة حصص الدعم والمعالجة يعيق إتمام الدروس، ممّا يدلّ على أنها بعيدة عن الفهم الصحيح للعملية نظريا وتطبيقيا، فهي تتناسى أن التعلّمات اللاحقة تبنى على أساس السابقة، وان الغاية هي إنماء وإكساب المتعلمين كفاءة وليس إتمام البرامج. وترجع نسبة **(16%)** من السبب إلى صعوبات أخرى تتمثل أساسا في: تقييم وتقويم المتعلمين وفق الشبكة المتفق عليها بالمعايير والمؤشرات يتطلب جهدا ووقتا – كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية لدى المتعلمين– إهمال الجانب الوجداني في العملية – ضعف البرامج التكوينية التطبيقية للمعلمين في الموضوع . ونرى أنها أسباب وجيهة تؤثر وتعيق الممارسة الفعّالة لعملية التقويم وضرورة الانتباه إليها لدى القائمين بشؤون التربية والتعليم.

4.2- ما هي المراحل و الخطوات التي تتّبعها لإنجاز حصة التعبير الكتابي؟

اتفق معظم أفراد العينة في أهم الخطوات المتبعة في إنجاز حصة التعبير الكتابي والمتمثلة في:

1. **اختيار/ تحديد الموضوع :** ويكون ذلك بالنظر إلى التعلمات السابقة التي تلقوها والأهداف المرجوة من الحصة، وهناك فئة قليلة استعملت مصطلح الكفاءة المستهدفة وتحضير المذكرة، والتمهيد للموضوع بأسئلة تخص التعلمات السابقة التي سيوظفونها

(*) يلاحظ زيادة عدد العينة من المعلمين بتعدّد الإجابات .

وبناء الوضعية التي تكون من واقع المتعلم أو قريبة منه أو من اهتماماته وتثير دافعيته .

2. **عرض / تدوين/ كتابة الموضوع على السبورة :** نصف عدد العينة ترك الموضوع مبهما، أمّا النصف الأخر حدّد /وضّح بقوله كتابة الوضعية / السند و التعليمات / المطلوب على السبورة.
3. **شرح ومناقشة الموضوع واستخراج المطلوب/ الكلمات المفتاحية :** وذلك من خلال قراءة الموضوع قراءة متأنية ، وأسئلة هادفة إلى تحديد عناصر الموضوع ، وترى عينة ضرورة المحاولة في عناصر الموضوع مشافهة قبل التحرير مع تدوين بعض العناصر على السبورة تكون مساعدة للتلميذ أثناء التحرير.
4. **تحرير التلاميذ للموضوع :** من خلال حثهم على ضرورة احترام العناصر المطلوبة والانتباه إلى الأخطاء المختلفة، ودور المعلم في هذه الخطوة المراقبة والمتابعة لما يحرره التلاميذ وتصحيح الأخطاء. هذا بالنسبة للذين قالوا بضرورة تحرير التلميذ للتعبير في الحصة. أما الفئة الأخرى من العينة تفضل تحرير التلميذ للموضوع في البيت وفي الحصة المقبلة يتم تصحيحه باكتشاف الأخطاء ونوعها وتدوينها في جدول على السبورة. ونسبة معتبرة من العينة ذكرت اعتماد الشبكة بالمعايير والمؤشرات أثناء التحرير والتصحيح.

من خلال ما تم عرضه من إجابات أفراد العينة يتّضح التوافق في الخطوات والاختلاف في الممارسات والتطبيق وحتى استعمال المصطلحات، وهذا التباين في الممارسات لاشك له تأثير في مردود العملية. فالضرورة تدعو إلى توحيد الإجراءات والممارسات من خلال التحضير والتخطيط للنشاط ببناء وضعية هادفة– تراعي مستوى المتعلم وتهدف إلى تحقيق كفاءة– تتوفر فيها عناصر الوضعية (السياق/السند / التعليمة) وترفق بشبكة التقويم المناسبة. كما أنّه من المفيد تعويد المتعلم على تلك الشبكة حتى يكون عمله عن وعي ودراية، ويمارس عملية النقد والتقويم الذاتي.

5.2- ما هي الجوانب التي يتعثر فيها التلاميذ عند انتاجهم لنص في التعبير الكتابي؟

الأمور التي يتعثر فيها التلاميذ في إنتاج نص	العدد	النسبة المئوية %
التقيد في الكتابة بالتعليمة والوضعية السند	13	%16
استدعاء المعارف والموارد اللازمة لتوظيفها في كتابة النص المطلوب	27	%34
استعمال أدوات الربط المناسبة بين الجمل والفقرات	47	%59
مقروئية الخط، ونظافة الورقة	69	%86
احترام قواعد الرسم الإملائي، واستعمال علامات الترقيم.	77	%96
انتقاء المفردات المناسبة لنمط (نوع) النص المطلوب	17	%21
جوانب أخرى يتعثّر فيها التلاميذ	19	%24

من خلال نتائج الجدول يتبين أن المؤشرات التي يتعثر فيها المتعلمون في الإنتاج الكتابي تتعلق بمعايير الجودة والإتقان، والسلامة اللغوية والانسجام، وبالتحديد مؤشر سلامة اللغة حيت إن نسبة (**96%**) تقرّ بذلك، ثم يأتي في المرتبة الثانية مؤشر الإتقان المتمثل في وضوح الخط ونظافة الورقة بنسبة (**86%**)[٣]*، ويأتي مؤشر استعمال الروابط النصية بين الجمل والعبارات في المرتبة الثالثة بنسبة (**59%**) مما يدل على أن التلميذ لا يتحكم في هذه المؤشرات أو يكون تحكمه جزئيا. بينما الجوانب الأخرى يبدو أن التلميذ فيها يحقق عتبة النجاح بتحكم أدنى أو تحكم أقصى من خلال النسب الضئيلة المسجلة .أمّا الجوانب الأخرى التي يتعثر فيها المتعلم، فيمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

كثرة التكرار للكلمات والعبارات – ضعف الرصيد اللغوي للمتعلم- تشويش في الأفكار وعدم تسلسلها- الاستشهاد والتوظيف غير السليم للآيات والأحاديث- استعمال اللغة الدارجة، وعدم التقيد بعدد الأسطر والتشطيب.وهذا ما يحتّم على المعلم ضرورة تعويد المتعلمين على معايير الشبكة أثناء التحرير والتصحيح حتى يعالج الكثير من هذه الأخطاء.

(*) يلاحظ زيادة عدد العينة بتعدد الإجابات.

6.2- عند تصحيحك لمواضيع التعبير الكتابي ترفقها بـــ:

ما يسجّله المعلم على ورقة المتعلم	العدد	سبة المئوية %
وضع علامة مع عبارات توجيهية	38	%47
وضع عبارات توجيهية فقط	55	%69
وضع علامة فقط	07	%09

من خلال نتائج الجدول يتضح أن أغلب المعلمين يدونون ملاحظات نوعية على المواضيع الكتابية، من خلال تنبيه المتعلم لأهم أخطائه وجوانب تعثره ليحرص على تفاديها في المرات اللاحقة، وهذا الذي يوصي به خبراء التربية، بالإضافة إلى وضع علامة التي تعتبر تحفيزية لأن الهدف هنا اكتساب مهارات الكتابة والتحكم فيها.

7.2- العبارات التوجيهية التي تقدمها عند التصحيح هل هي من النوع :

العبارات التوجيهية التي تقدمها من النوع	العدد	النسبة المئوية %
/ جيد جدا / حسن / لا بأس / متوسط / ضعيف	13	%16
أصبت في النقطة.....تجد صعوبة في ..... / استوعبت درس.....،ينقصك التركيز فيما يخص...../ موضوعك قيم، اعتن بخطّك فقط./أسلوبك جيد، حاول التخلّص من الأخطاء الإملائية/ خطّك جميل، شوّهته الأخطاء الإملائية.....	67	%84

يتّضح من نتائج الجدول أن المعلمين يدركون أهمية الملاحظات النوعية التي تحدّد بدقة مواطن التحكم وعدم التحكم لدى المتعلم، لذلك نجد أن نسبة كبيرة من العينة تعمل على تقديم ملاحظات نوعية (أسلوبك جيد،حاول التخلّص من الأخطاء الإملائية)، فالمتعلم في إنتاجه القادم سوف يسعى ويعمل للحصول على ملاحظة الثناء فقط، فتقلّ أخطاؤه وعثراته. أمّا نسبة (**16%**) فتقدّم ملاحظات عامة لا تفيد المتعلم ولا تخبره بنقاط القوة والتعثر في إنتاجه.

8.2- ما هي الإجراءات التي تتّخذها بعد عملية التصحيح؟

الإجراءات التي تتخذها	العدد	النسبة المئوية %
إعادة شرح بعض العناصر في الدروس بناء على أخطاء التلاميذ.	**63**	**%79**
إضافة تدريبات أخرى للتدعيم	**57**	**%71**
الانتقال إلى الدرس الموالي	**07**	**%09**

تبيّن نتائج الجدول أن أغلب المعلمين يعملون على إكساب متعلميهم المهارات الأساسية ويهتمون بالمتابعة الدقيقة لذلك ويسعون لتصحيح الأخطاء التي يقعون فيها، وهذا جوهر عملية التقويم التكويني، بينما نسبة (**09%**) تنتقل إلى الدرس الموالى دون معالجة الأخطاء ودعم المتعلمين في جوانب التعثّر، لأنّ جلّ اهتمامهم في إكمال الدروس.

9.2- ما نوع التقويم الذي تراه يساهم بنسبة كبيرة في تحسين و تطوير كفاءة المكتوب لدى التلاميذ؟

التقويم الذي يساهم بنسبة كبيرة في تحسين كفاءة المكتوب	العدد	نسبة المئوية %
التقويم في بداية النّشاط	**26**	**%32**
التقويم الذي يرافق النّشاط	**64**	**%80**
التقويم الذي يعقب النّشاط	**12**	**%15**

نلاحظ من نتائج الجدول أن نسبة (**80%**) من العينة ترى أن أنسب نوع من أنواع التقويم، والذي يساهم في زيادة تعلّمات التلميذ هو التقويم التكويني، وهو بالفعل كذلك، لأنه يرافق مراحل التعلّمات ويمنح تغذية راجعة للتلميذ، تمكّنه من تعديل وتصحيح أخطائه لحظة وقوعها أثناء بناء تعلّماته، بينما نسبة (**32%**) **من العينة ترى أن التقويم** التشخيصي هو الأنسب لأن من نتائجه نحدّد الأهداف ونخطّط للتعلمات، وتكمن أهميته أساسا في مساعدة المعلم على ربط التعلّمات بعضها ببعض، وجعلها متدرّجة، يبنى اللاحق منها الأكثر تعقيدا على السابق الأقل تعقيدا. أمّا نسبة (**15%**) ترى أن التقييم

الختامي هو الأنسب، وهذا يؤكّد عدم فهم ومعرفة هذه العينة لدور كل نوع من أنواع التقويم، وتعتبره جزءا منفصلا عن التعلّمات. فهذا الأخير تكمن أهميته في ترتيب المتعلمين وانتقالهم أو رسوبهم فقط، فهو أبعد الأنواع في زيادة التعلّمات.

10.2- ما هي البدائل والنصائح التي تودّ/ ين تقديمها لتحسين كفاءة التعبير الكتابي عند التلاميذ؟

هدفنا من خلال هذا السؤال إلى إعطاء الحرية للمعلم لاقتراح الحلول الناجعة لتحسين كفاءة التعبير الكتابي لدى المتعلمين، بالإضافة إلى سبر المعاناة والمشاكل التي تؤرقه وتحول دون تحقيق الأهداف التي يصبو إليها في هذا النشاط، حيث نصف عدد العينة منهم دوّنوا آراءهم، وكانت قيّمة تعكس مدى الحرص والاهتمام والمتابعة المستمرة لمتعلميهم، ويمكن تلخيص هذه الآراء وترتيبها حسب الأهمية في نظرهم في النقاط الآتية:

- مضاعفة الحصص المخصصة للإنتاج الكتابي ومدتها، لكي تسمح للمتعلم من التدريب أكثر على الكتابة، وتمكن المعلم من متابعة وتصحيح مختلف أخطاء المتعلمين.
- تفعيل دور المكتبة المدرسية، وتشجيع المتعلمين على المطالعة لاكتساب الرصيد اللغوي من جهة، وتوسيع خيالهم وتفكيرهم من جهة أخرى.
- استثمار المشاريع لفائدة الإنتاج الكتابي، وتشجيع العمل ألفوجي.
- إيلاء المعلمين اهتماما أكبر بهذا النشاط، بالتحضير والتخطيط الجيد، واختيار أو بناء وضعيات قريبة من محيط المتعلم تشد انتباهه وتفكيره.
- التركيز على حصص التعبير الشفهي التي تدفع المتعلم إلى التفكير والبناء لجمل وعبارات سليمة، مع الحرص على تصحيح الأخطاء.
- التركيز في حصص الظواهر النحوية والإملائية والصرفية على جانب التوظيف.
- استعمال الوسائل التعليمية كالصور المكبرة والمشاهد المسجّلة، يستعين بها المتعلم في إنتاجه الكتابي.

- تشجيع المتعلمين وتحفيزهم بنشر أفضل المواضيع في مجلتهم المدرسية، بالإضافة إلى مدحهم والثناء عليهم أثناء التصحيح .

ثانيا: عرض وتحليل نتائج الوضعية الإدماجية المطبقة على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

للوقوف على مدى تحقيق الكفاءة المستهدفة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في ميدان الإنتاج الكتابي، ومستوى التحكم لديهم، فرضت علينا الضرورة بناء وضعية إدماجية تقويمية، لأن تقويم الكفاءة يستدعي الوضعية التي تجعل التلميذ يجنّد ويختار من مكتسباته ويوظّف في إنجاز المهمة المطلوبة.

❖ **شرح منهجية الدراسة والتحليل للمدونة الكتابية:**

بعد الحصول على ترخيص من مديرية التربية لولاية المدية لإجراء الدراسة الميدانية بمدارس مقاطعة السواقي– الملحق– وبالتنسيق مع السادة : المفتش البيداغوجي والإداري والمعلمين، تم تسليم وضعيتين إدماجيتين المعدتان سلفا لتطبيقهما مع التلاميذ– يختار التلميذ واحدة فقط– وكان ذلك في نهاية الموسم الدراسي: 2016/2015م، وقبل إجراء اختبارات الفصل الثالث.

❖ **سند الوضعية الإدماجية المطبقة:**

اختبار تجريبي في التعبير الكتابي.

السؤال : اختر وضعية واحدة من بين الوضعيتين واجب عنها.

الوضعيــة الإدمــاجيــة الأولــى:

- الوضعيــة السنــد:

ذهبت في رحلة سياحية نظّمتها مدرستك، وعند عودتك طلب منك أحد أقاربك أو أصدقائك ممّن لم يذهب في الرحلة أن تصف له المشاهد التي رأيتها، والأماكن التي زرتها.

- التعليــمة :

اكتب فقرة لا تتجاوز 12 سطرا، تصف فيها الأماكن التي زرتها والمشاهد التي رأيتها، موظّفا الصفة والحال.

الوضعيــة الإدمــاجيــة الثــانية:

- الوضعيــة السنــد:

تعيش الجزائر فترة جفاف منذ سنوات، أدى ذلك إلى انخفاض مستوى السدود وقلة المياه الصالحة للشرب.

التعليــمة:

اكتب فقرة لا تتجاوز 12 سطرا تذكّر فيها المواطنين بأهميّة الماء وتقدّم لهم نصائح للمحافظة عليه وعدم تبذيره، مستشهدا بما تحفظ من القرآن الكريم أو الحديث الشريف.

تم جمع الإنتاجات الكتابية التي شملت (290) تلميذا، من مجموع (580) تلميذا بالمقاطعة يدرسون السنة الخامسة ابتدائي.

شرعنا في دراستها وتحليلها بالاعتماد على شبكة بمعايير ومؤشرات تم إعدادها وتبسيطها وقبل ذلك قمنا بتفريغ النتائج وفق جداول تسهيلا للتحليل وما تمليه علينا الضرورة لإبراز جوانب التحكم والتعثر.

كما قمنا بترقيم أوراق التلاميذ من (01) إلى (290) تسهيلا للرجوع إليها وتم ترقيمها بالشكل: (01/290).

- **بناء شبكة لتقييم وتقويم إنتاجات التلاميذ**

فضّلنا الاعتماد على الشبكة المعمول بها لدى المعلمين في تقيم وتقويم الإنتاجات الكتابية، والتي تتضمّن أربعة معايير(الوجاهة أو الملاءمة، الانسجام، السلامة اللغوية، الإتقان)؛ تسهيلا وتفاديا للتعقيد والغموض، وخصّصنا لكل معيار من المعايير الثلاثة الأولى ثلاثة مؤشرات للاستدلال على مدى التحكم والتملّك للمعيار ودرجة التحكّم فيه، أمّا المعيار الرابع فقد خصصنا له مؤشرين فقط، وكانت الشبكة المعتمدة كالأتي:

المعيار	المؤشرات
المعيار الأول الوجاهة	المؤشر1: يصف ويسرد أحداث رحلة سياحية/ الإخبار عن أهمية الماء وفوائده
	المؤشر2: استعمال عناصر السرد والوصف/ ذكر أهمية الماء، الحث على عدم تبذيره
	المؤشر3: احترام عدد الأسطر المطلوبة 12سطرا
المعيار الثاني الانسجام	المؤشر1: مناسبة الأفكار للموضوع وتسلسلها
	المؤشر2: استعمال أدوات الربط المناسبة (الحروف، الضمائر، الأسماء الموصولة.....
	المؤشر3: توظيف قرائن النمط الوصفي أو الإخباري
المعيار الثالث السلامة اللغوية	المؤشر1: السلامة من الأخطاء التركيبية والنحوية
	المؤشر2: السلامة من الأخطاء الإملائية والصرفية
	المؤشر3: سلامة التوظيف (الصفة والحال/ الاستشهاد بأية أو حديث)
المعيار الرابع الإتقان	المؤشر1: توظيف علامات الوقف المناسبة
	المؤشر2: وضوح الكتابة وعدم التشطيب

❖ **وضع سلم التنقيط لمعايير ومؤشرات شبكة التقويم:**

أبقينا على العلامة الإجمالية المعمول بها في التعليم الابتدائي والمقدرة بعشر نقاط(10) حيث خصصنا ثلاث نقاط لكل معيار من المعايير الثلاثة الأولى، وتخصيص نقطة لكل مؤشر، أما المعيار الرابع فخصّصنا له نقطة واحدة بنصف نقطة لكل مؤشر. مثلما هو موضح في الجدول:

المعيار	رقم المؤشر	تقديره	المجموع
معيار الملاءمة	1	0←1	03 نقاط
	2	0←1	
	3	0←1	
معيار الانسجام	1	0←1	03 نقاط
	2	0←1	
	3	0←1	
معيار السلامة اللغوية	1	0←1	03 نقاط
	2	0←1	
	3	0←1	
معيار الإتقان	1	0←0.5	01 نقطة
	2	0←0.5	

❖ **طريقة تحديد مستوى التحكم في معايير التقويم ومؤشراته:**

اعتمدنا في تحديد مستوى التحكم على قيمة العلامة المتحصل عليها في كل مؤشر ومعيار، وتم تصنيف درجة التحكم تبعا لذلك إلى ثلاثة مستويات:

مستوى التحكم الأقصى: يضم التلاميذ الذين حصلوا العلامة الكاملة في المؤشر والمعيار أو على **(75%)** من العلامة المخصصة للمؤشر أو المعيار.

مستوى التحكم الجزئي:يشمل التلاميذ الذين تحصلوا على نصف العلامة في المؤشر أو المعيار، أي الذين تحصلوا على **(50%)** من العلامة.

مستوى عدم التحكم: ويضم التلاميذ الذين لم يحصلوا على عتبة التحكم، كما هو موضح في الجدول الآتي:

مستوى التحكم / المعيار والمؤشر	مستوى التحكم الأقصى	مستوى التحكم الجزئي	مستوى انعدام التحكم
المؤشر	01←0.75	0.75←0.5	اقل من0.5
المعيار	03←02	02←01.5	أقل من02
	تحكم حاصل		انعدام التحكم

عرض النتائج الإجمالية الخاصة بالكفاءة المستهدفة من خلال تطبيق الوضعية الإدماجية:

1. نسبة النجاح في تحقيق كفاءة المكتوب باعتبار عتبة النجاح 05 من 10:

الناجحون	النسبة	المتعثرون	النسبة
248	%86	42	%14

الملاحظ للنتائج الإجمالية الموضّحة في الجدول يطمئنّ إلى نسبة النجاح المحقّقة والمقدّرة بـ: **(86%)**. وهي نسبة معتبرة، غير أنّه بعد التعمّق في تحليل هذه النتائج سيكتشف الجوانب غير المطمئنة، والتي ترتبط بمستوى التحكم في كفاءة التعبير الكتابي كما يوضحه الجدول الأتي:

2. درجة تحكم التلاميذ الناجحين في كفاءة المكتوب:

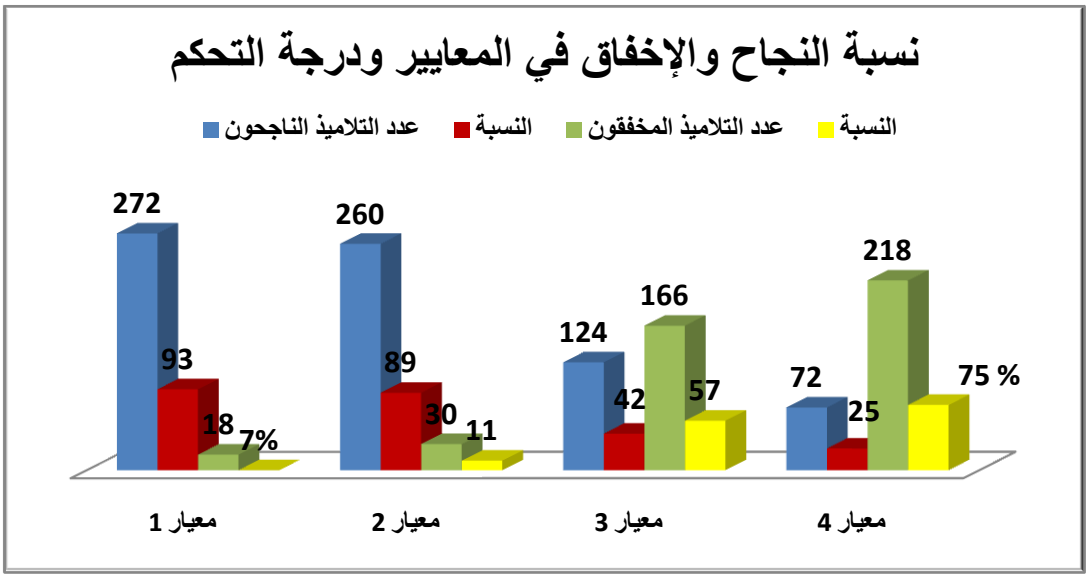
عدد التلاميذ / درجة التحكم	الناجحون	
	العدد	النسبة
تحكم أقصى	140	%56
تحكم جزئي	108	%44

ممّا يلفت الانتباه في نتائج الجدول أعلاه أن نسبة (44%) من الناجحين كان تحكمهم في الكفاءة جزئيا. فالنجاح الذي حققته هذه العينة من التلاميذ يرتبط بمؤشرات ومعايير ولا يشملها كلها. ولمعرفة جوانب القوة والإخفاق لدى التلاميذ المتعلقة بالمعايير كانت النتائج موضحة في الجدول:

3. نسبة النجاح والإخفاق الإجمالية في المعايير ودرجة التحكم:

التلاميذ / المعايير	عدد التلاميذ الناجحون	النسبة	عدد التلاميذ المخفقون	النسبة
معيار 1	272	% 93	18	%07
معيار 2	260	%89	30	%11
معيار 3	124	%42	166	%57
معيار 4	72	%25	218	%75

توضح نتائج الجدول أن التلاميذ قد وفقوا في المعيار الأول المتمثّل في الملاءمة، حيث بلغت نسبة النجاح في تحقيق هذا المعيار(**93%**)، وكذلك حققوا نجاحا في المعيار الثاني المتعلق بالانسجام بنسبة (**89%**)، بينما حدث تعثر في المعيار الثالث والرابع المتعلقين بالسلامة اللغوية، وجودة العرض على الترتيب، حيث بلغت نسبة الإخفاق والتعثر في معيار السلامة اللغوية بـ: (**57%**)، بينما نسبة التعثر في معيار الجودة قدرت بـ: **(75%)**. هي نسب تثير القلق تدفع إلى البحث عن الخلل . ويمكن توضيح نتائج الجدول أكثر من خلال التمثيل البياني:

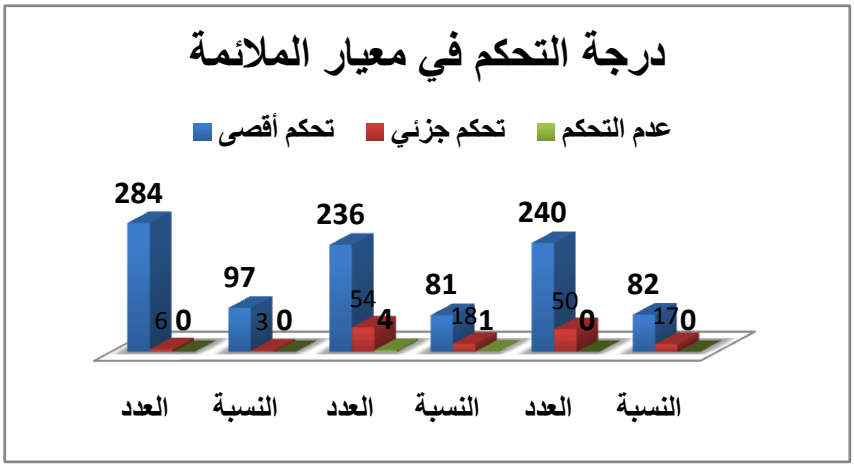


وللوقوف على أسباب وجوانب التعثر لدى التلاميذ في المعايير الأربعة ومؤشراتها حاولنا عرض النتائج المتعلقة بكل معيار على حدة:

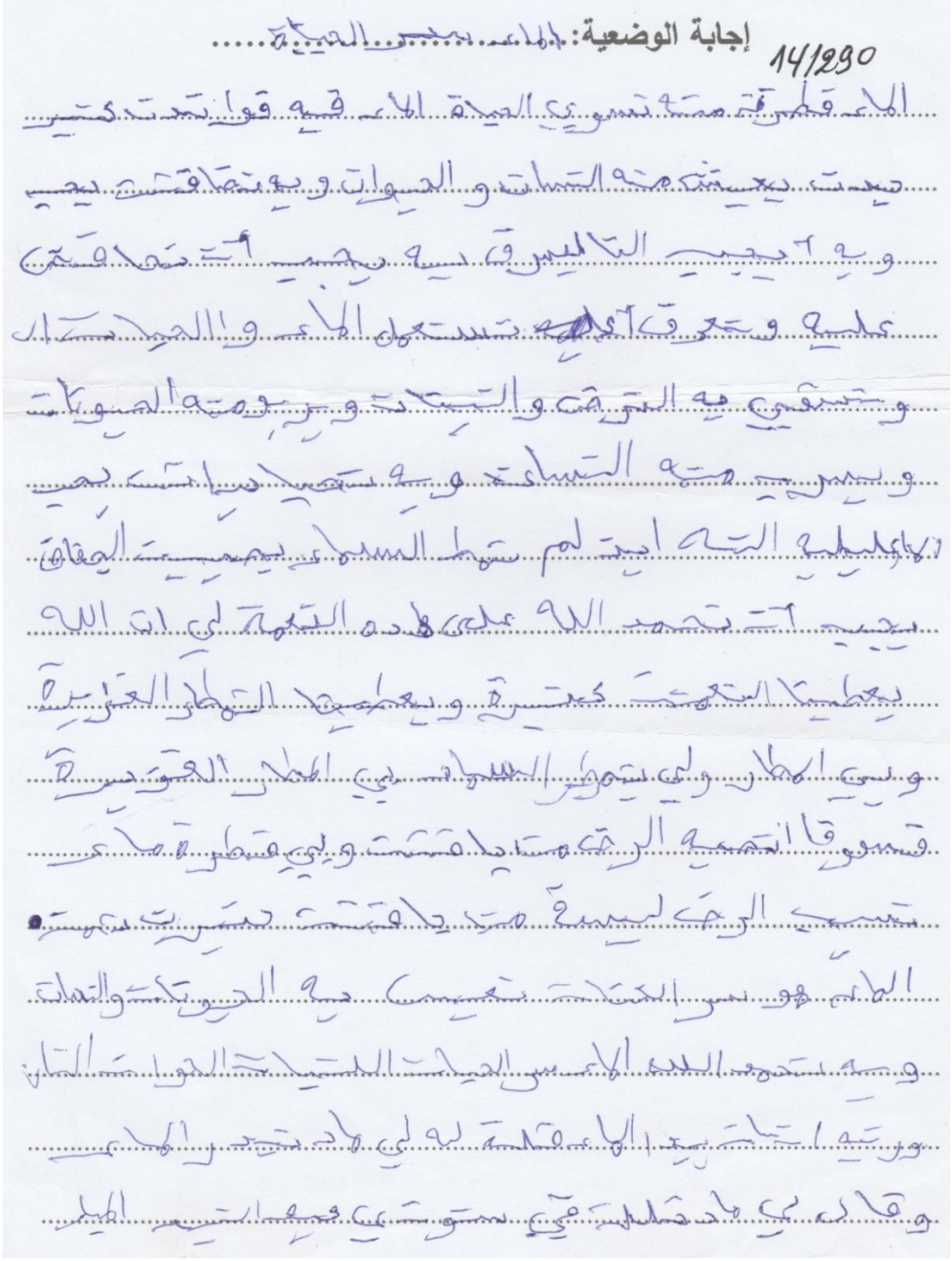
1. درجة التحكم في معيار الوجاهة/ الملاءمة:

المؤشرات / درجة التحكم	المؤشر 01		المؤشر 02		المؤشر 03	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
تحكم أقصى	284	%97	236	%81	240	%82
تحكم جزئي	06	%03	54	%18	50	%17
عدم التحكم	00	%00	04	%01	00	%00

توضح نتائج الجدول أن جونب تعثر التلاميذ في معيار الملاءمة قليلة وبنسب ضئيلة وتتعلق أساسا بالمؤشر الثاني والثالث من خلال تسجيل نسبة:(**18%**) و (**17%**) على التوالي كما هو موضح في التمثيل البياني:

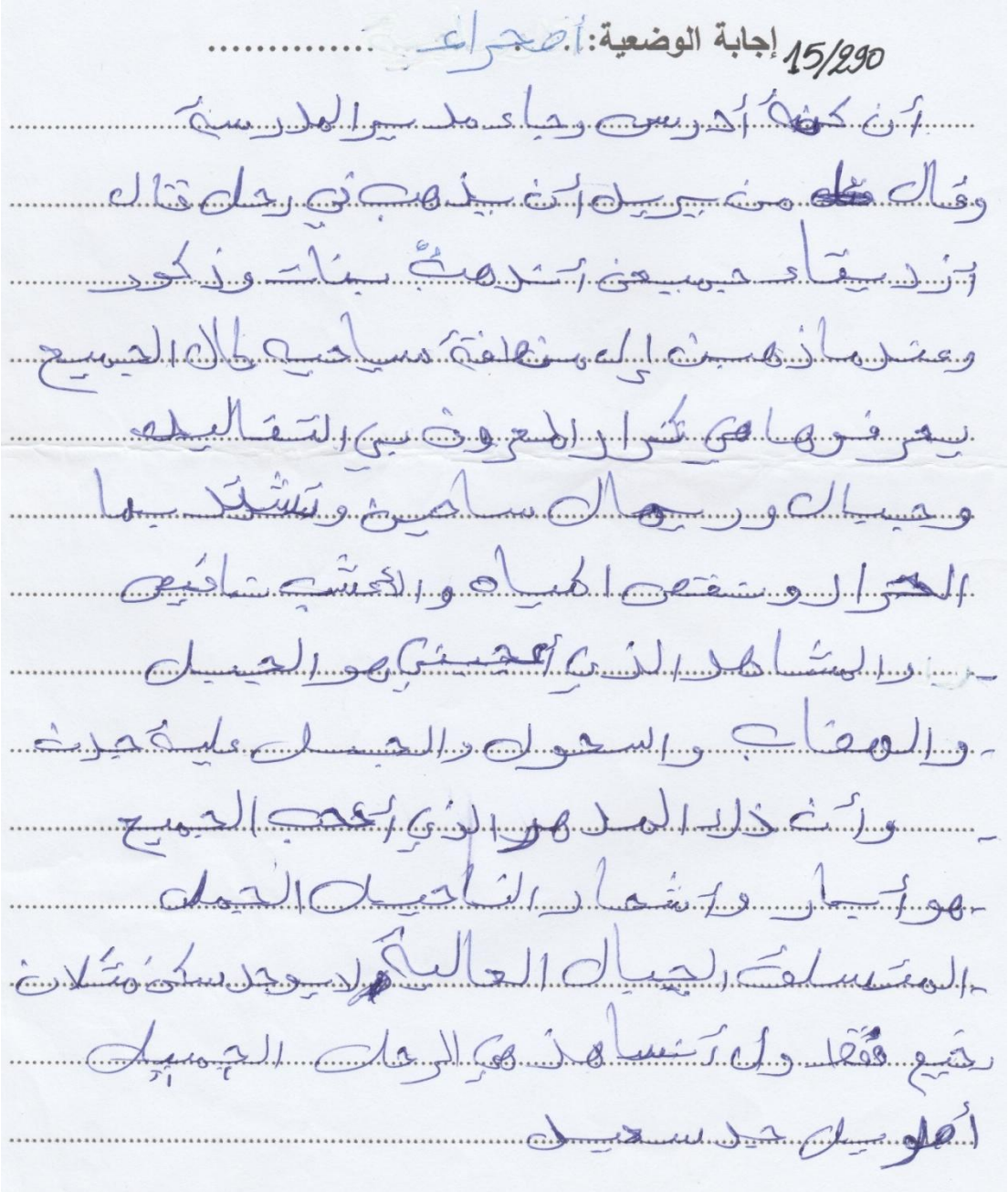


ويتعلق الأمر بجوانب التعثر في مؤشرات معيار الملاءمة بعدم احترام التلاميذ لعدد الأسطر المطلوب، أو عدم مناسبة الأفكار للوضعية، وفيما يأتي بعض النماذج التي توضح ذلك:



يتّضح من خلال هذا النموذج عدم احترام عدد الأسطر، ورداءة الكتابة إذ يصعب قراءة الكلمات وفهم مدلولاتها، فالتلميذ غير متمكن من كتابة الحروف وفق مقاييسها :فالشين واللام والنون والياء في نهاية الكلمة قد كتبها مع السطر وليس تحت السطر، فالصعوبة التي يعاني منها تعود إلى الخط وكتابة الحروف والكلمات بشكل صحيح، فعدم تمكنه من ذلك يعود إلى المراحل الأولى من تعلمه، فعلاجه في هذه المرحلة يتطلب جهدا مضاعفا

من طرف المعلم والأولياء. والملاحظ أن الذين يعانون في هذا الجانب يخفقون في أغلب مؤشرات المعايير الأخرى. والنموذج الأتي ينطبق عليه التحليل نفسه:

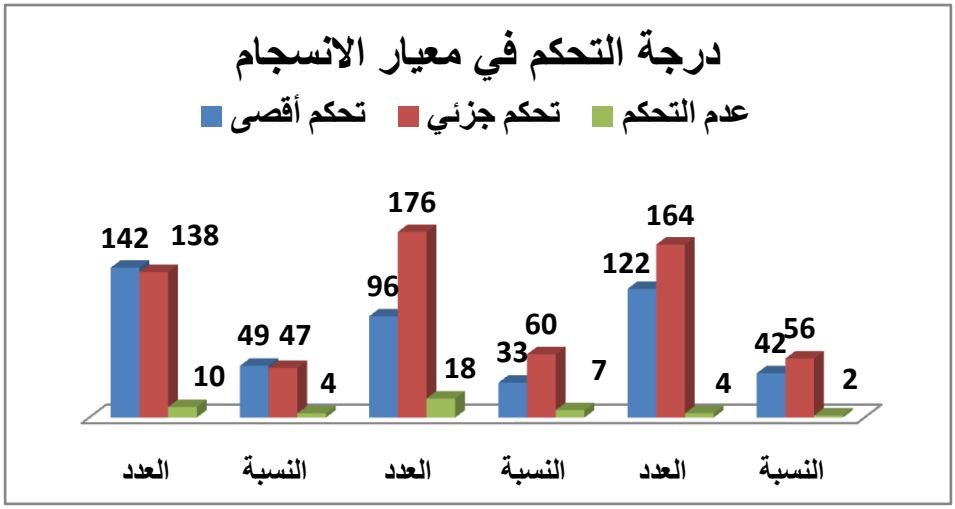

إجابة الوضعية: أجراء 15/290

أن كنت أدرس وجاء مدير المدرسة
وقال لي من غير أن يذهب إلى رحلة قال
لي بقاء جميع التلاميذ بناء وذكر
وعندما ذهبت إلى نظافة سيارة قال الجميع
يعرفونها هي كثرة المرور في التقاليد
وجبال ورمال ساحرة وتشتهر بها
الجزائر وشفق المياه والعشب نادر
والمشاهد التي أعجبتني هو الجبل
والوقاية والسهول والجبل عليه جرت
وأن ذلك المدهور الذي يعجب الجميع
هو أبيار وشجار تأكيل الجبل
المتسلقة لجبال العالية لا يوجد سكن مثلان
شيء فقط ولا تساهم في الرحلة الجميل
أهلا وسهلا جد سعيد

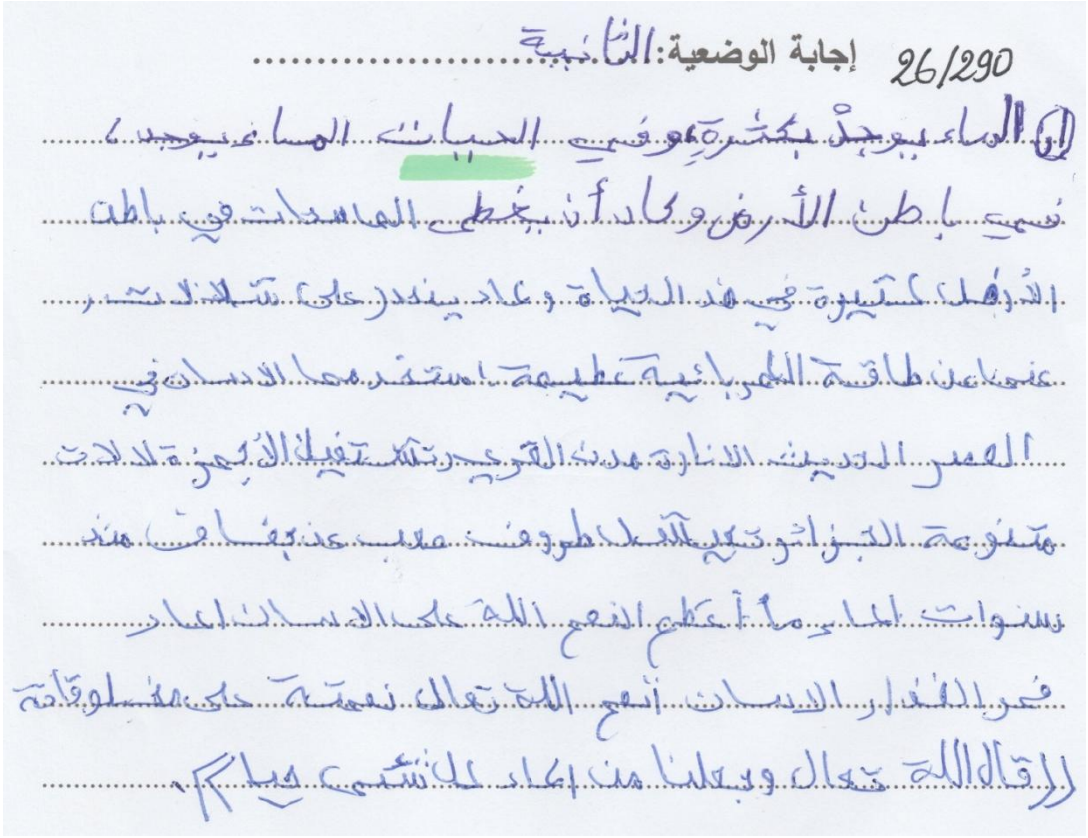
2. درجة التحكم في معيار الانسجام:

مؤشرات المعيار / درجة التحكم	مؤشر 1		مؤشر 2		مؤشر 3	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
تحكم أقصى	142	%49	96	%33	122	%42
تحكم جزئي	138	%47	176	%60	164	%56
عدم التحكم	10	%04	18	%07	04	%02

توضح نتائج الجدول أن مواطن التعثر في معيار الانسجام تتعلق بجميع مؤشراته الثلاثة وبنسب متفاوتة من خلال تسجيل نسب التحكم الجزئي وعدم التحكم التي فاقت (**50%**)، بينما لم تتجاوز نسبة التحكم الأقصى (**50%**). ويمكن تلخيص نتائج الجدول السابق في التمثيل البياني:



ومن النماذج التي توضح ذلك:


26/290 إجابة الوضعية: الثانية

(1) الماء يوجد بكثرة هو في النبات الماء يوجد في باطن الأرض وهناك أنابيب الماء تحت في باطن الأرض فهذه كثيرة في هذه الحياة وهذا يندرج على شلالات عن طاقة الكهربائية عظيمة استخدمها الإنسان في العصر الحديث الإنارة مدن القرى تستقبل الأجهزة الكهربائية متنوعة التي تعمل الطرق عجب عن بقاء هذه السنوات الماء من أعظم النعم الله على الإنسان الماء في الغذاء الإنسان أنعم الله تعالى نعمة على مخلوقاته قال الله تعالى وجعلنا من الماء كل شيء حي.

إذ الملاحظ من خلال هذا النموذج بالإضافة إلى الأخطاء، وسوء تركيب الجمل، انعدام الروابط النصية وغياب تسلسل الأفكار. كما أن الكثير من النماذج يستعملون رابطا واحدا يتكرّر في النص، ويكررون كلمات وجمل في كل سطر، وهذا مرده إلى فقر الرصيد اللغوي لديهم مثلما يتّضح في هذا النموذج:

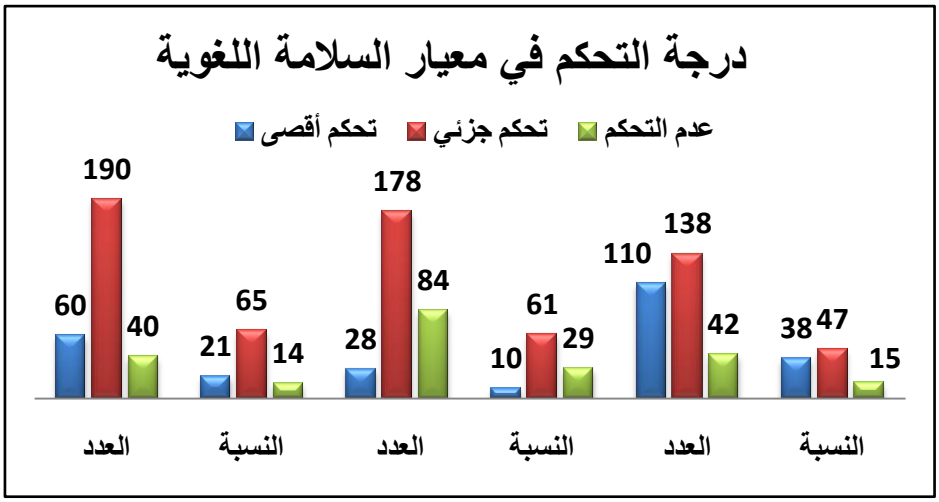
21/290 إجابة الوضعية: الأولى.....

في السنة الماضية نظمت مدرستنا رحلة إلى مدينة الجزائر العاصمة وعندما كنا في طريقنا إلى مدينة الجزائر العاصمة مررنا بمدينة البليدة ورأينا شوارعها الكبيرة وعمارتها الشاسعة وعندما وصلنا إلى مدينة شفة استرحنا قليلا وأخذنا صورا تذكارية وتركنا الحافلة عبر مدينة الجزائر وذهبنا إلى مقام الشهيد ورأينا بعض الأسلحة التي كانوا يستعملونها الشهداء وقت الحرب ومنها إلى حديقة الحيوانات ومنها إلى مدينة الألعاب ورأينا أشخاصا يبيعون الألعاب وفي طريقنا رأينا الناس يقدمون الموز للقرود وطلب مني أن أصف له ماذا رأيت وصفت له مدينة الجزائر وأنها شاسعة في عمرانها وشوارعها كبيرة ورأينا مقام الشهيد ورأينا الأسلحة القديمة وحديقة الحيوانات ورأينا حيوانات مترحشة وذهبنا إلى مدينة الألعاب ورأينا الناس يتسلون ورأينا مدينة البليدة ومدينة شفة والقرود على أطراف الطريق ورأينا محطة الطوفان ورأينا البحر فيه السفن الكبيرة.

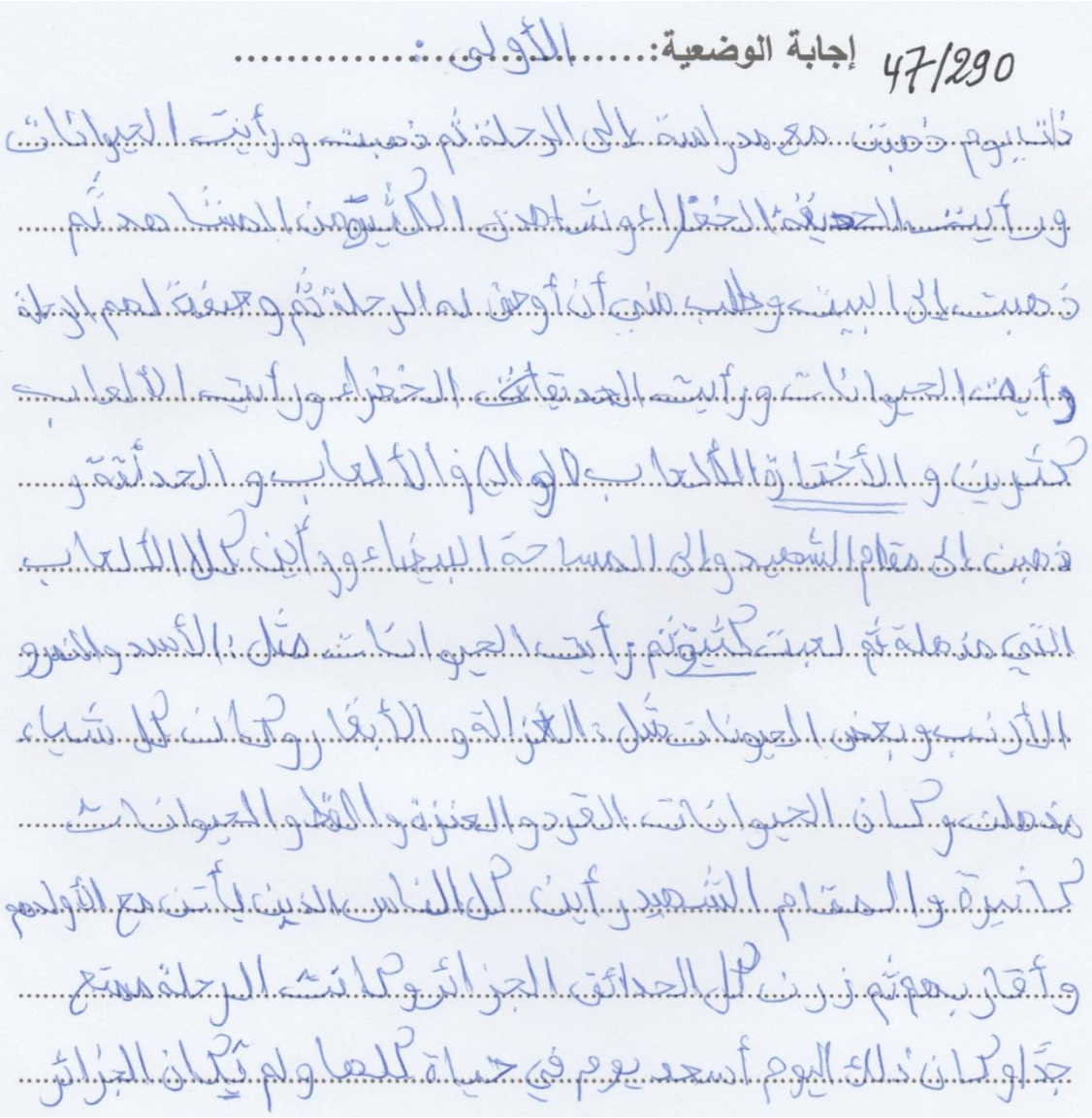
3. درجة التحكم في معيار السلامة اللغوية:

مؤشرات المعيار / درجة التحكم	مؤشر 1		مؤشر 2		مؤشر 3	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
تحكم أقصى	60	% 21	28	% 10	110	% 38
تحكم جزئي	190	% 65	178	% 61	138	% 47
عدم التحكم	40	% 14	84	% 29	42	% 15

تبيّن نتائج الجدول أن نسبة التلاميذ الذين حققوا مؤشرات معيار السلامة اللغوية بتحكم أقصى لم تتجاوز (**21%**) في المؤشرين الأول والثاني، ولم تتعدّ نسبة (**40%**) في المؤشر الثالث، مما يبين الصعوبات التي يتلقاها التلاميذ في التحكم في هذه المؤشرات التي تعد أساسية في الإنتاج الكتابي، وتتمثل هذه الصعوبات في كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية والمعجمية والصرفية والتركيبية. فنجد نسبة (**50%**) إلى (**60%**)من العينة تحكّمها جزئي في هذه المؤشرات، أمّا نسبة (**15%**) إلى (**30%**) من العينة ينعدم التحكم لديهم في هذه المؤشرات. ويمكن توضيح ذلك أكثر في التمثيل البياني الأتي:

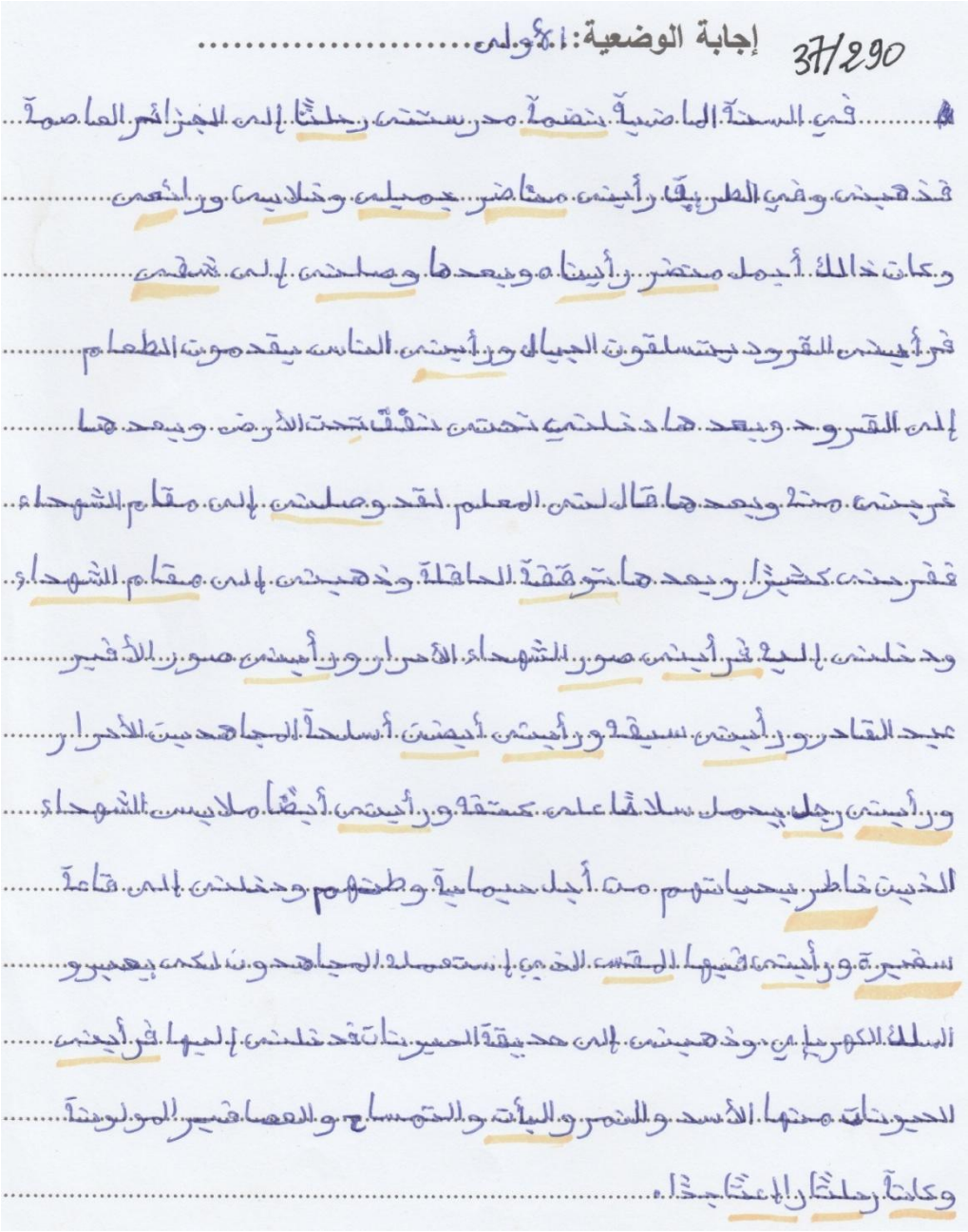


وتتلخّص الأخطاء الإملائية الواردة في إنتاجات التلاميذ الكتابية في كتابة التاء والهمزة والمد القصير والطويل، وكتابة التنوين، وحذف الحروف من الكلمة أو إبدالها. فمن النماذج التي تجسد ذلك:


إجابة الوضعية:.....الأولى.....47/290

ذات يوم ذهبت مع مدرسة على الرحلة ثم ذهبت ورأيت الحيوانات ورأيت الحديقة الخضراء وتأثرت من الكثير من المشاهد ثم ذهبت إلى البيت وطلب مني أن أوصف له الرحلة ثم وصفة لهم الرحلة ورأيت الحيوانات ورأيت الحديقة الخضراء ورأيت الألعاب كثيرين والأختارة الألعاب الوان والألعاب والحديقة ذهبت إلى مقام الشهيد وإلى المساحة البيضاء ورأين كل الألعاب التي هناك لعبت كثيرة ثم رأيت الحيوانات مثل: الأسد والنمر والأرنب وبعض الحيوانات مثل: الغزال والقرد والأبقار وكان كل شيء مذهلة وكان الحيوانات القرد والعنزة والقط والحيوانات كثيرة والمقام الشهيد رأيت كل الناس الذين يأتون مع أولادهم وأقاربهم زرت كل الحدائق الجزائر وكانت الرحلة ممتع جدا وكان ذلك اليوم أسعد يوم في حياة كل هاولم تكن الجزائر

يتّضح جليّا ما يعانيه هذا المتعلم فيما يخص جانب السلامة اللغوية – بالإضافة إلى الإخفاق في المعايير الأخرى– حيث نجده كرّر (رأيت) سبع مرات، وكرر(ذهبت) أربع مرات، وورد الخطأ في كتابة المد الطويل والقصير في:(رأين الحيوانات، رأين كل الناس، رأين كل الألعاب)، كما ورد الخطأ في كتابة التاء (وصفة لهم الرحلة)، والخطأ في كتابة الهمزة والتنوين (كان كل شياء مذهلن)، وفي تعريف المضاف(والمقام الشهيد، كل الحدائق الجزائر). والكلام نفسه ينطبق على النموذج الأتي في رسم التاء وكتابة المد:


إجابة الوضعية: الأولى 37/290

في السنة الماضية ننضم مدرستنا رحلتنا إلى الجزائر العاصمة
فذهبنا وفي الطريق رأينا مناظر جميلة وخلابة ورائعة
وعلى ذلك أيضا منظر رأيناه وبعدها وصلنا إلى شفة
فرأينا القرود يتسلقون الجبال ورأينا الناس يقدمون الطعام
إلى القرود وبعدها دخلنا تحتنا نفق تحت الأرض وبعدها
خرجنا منه وبعدها قال لنا المعلم لقد وصلنا إلى مقام الشهداء
فقرأنا كثيرا وبعدها توقفة الحافلة وذهبنا إلى مقام الشهداء
ودخلنا إليه فرأينا صور الشهداء الأحرار ورأينا صور الأمير
عبد القادر ورأينا سيفه ورأينا أيضا أسلحة المجاهدين الأحرار
ورأينا رجل يحمل سلاحا على عنقه ورأينا أيضا ملابس الشهداء
الذين ضاعوا بحياتهم من أجل حماية وطنهم ودخلنا إلى قاعة
كبيرة ورأينا فيها المقعد الذي استعمله المجاهد بن بلة يعبر
السلك الكهربائي وذهبنا إلى حديقة الحيوانات فدخلنا إليها فرأينا
الحيوانات منها الأسد والنمر والببغاء والتمساح والعصافير الملونة
وعلقنا رحلتنا هذا.

أمّا بالنسبة لطبيعة الأخطاء النحوية والتركيبية التي كثرت في إنتاجات المتعلمين فيمكن تلخيصها في:

-عدم تطابق العائد على من يعود عليه، فنجد التلميذ يستعمل ضمير المفرد المذكر ثم ضمير الجمع أو العكس.

- عدم إعمال النواسخ فيما بعدها.

- جعل فاعلين للفعل الواحد.

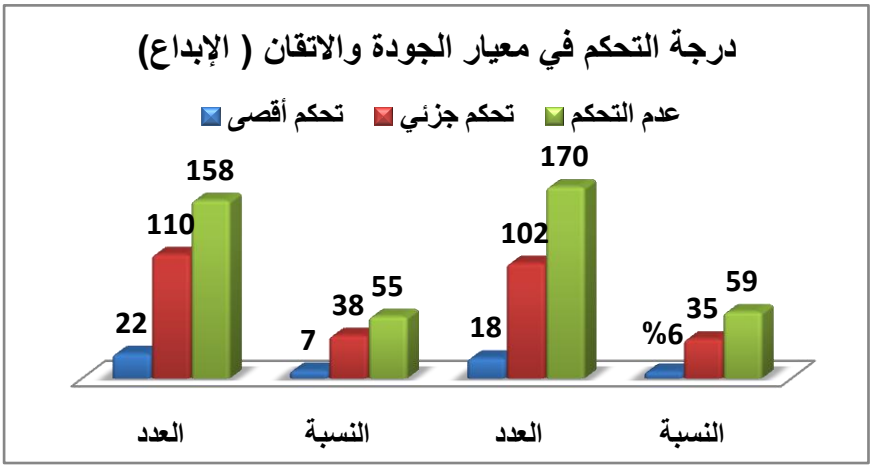
_ التراكيب الركيكة ومزاحمة العامية. ومن الأمثلة التي توضح ذلك:

- وكان ذالك اليوم جميل جدا جدا– وكان ذالك اليوم ممتع ورائع .....(50/290).
- فقالي أكمل –فقالي أبي يا ليتني كنت معكم.....(09/290).
- لكل شيء سوا حيوان وبشر.....(23/290).
- ذهبنا أنا وأصدقائي – شاركت أنا وأصدقائي .....(01/290).
- إن بلادنا الجزائر جميلة وفيها مناظر جميلة...ويوجد فيها....(35/290).

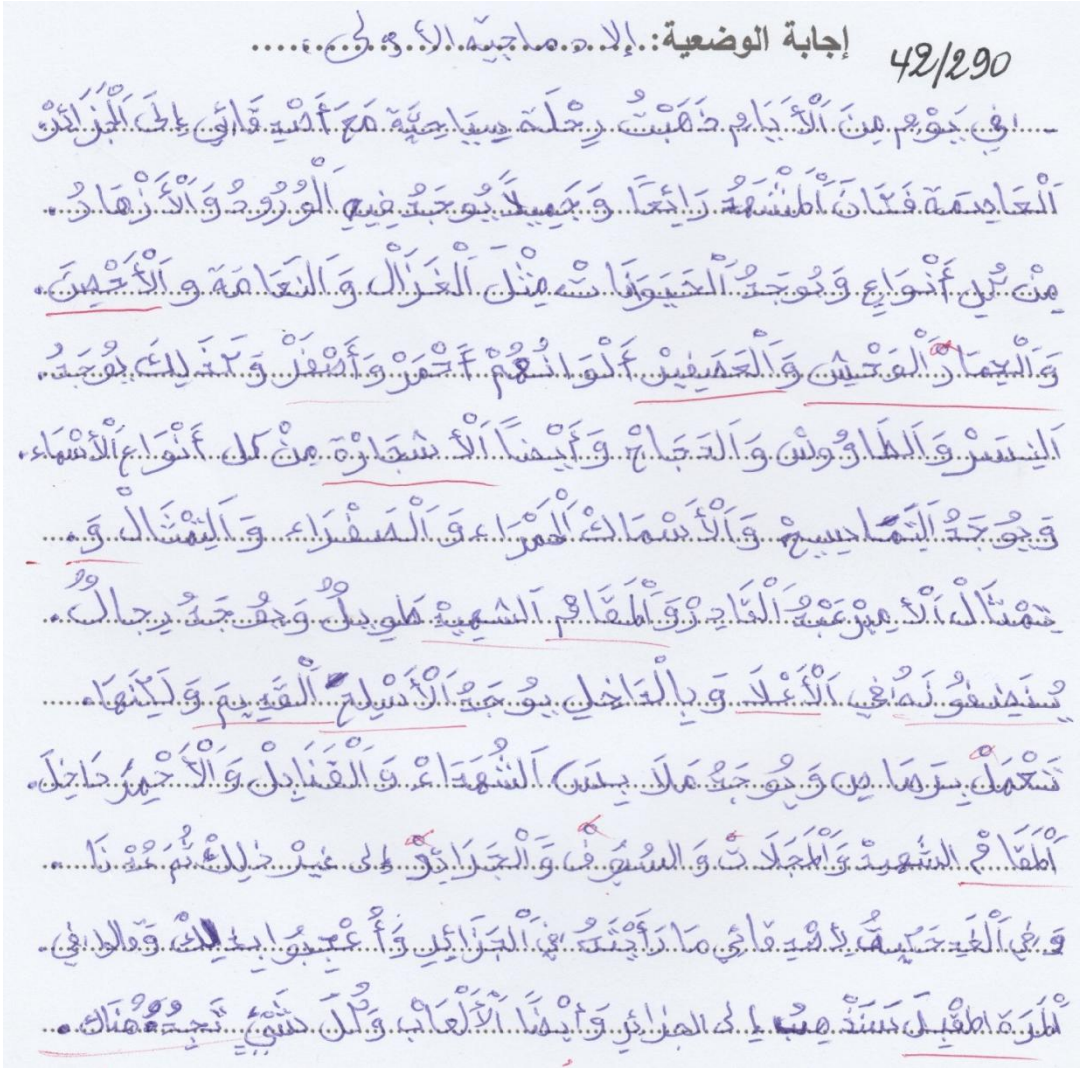
4. درجة التحكم في معيار الجودة والإتقان (الإبداع):

مؤشرات المعيار / درجة التحكم	المؤشر 01		المؤشر 02	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
تحكم أقصى	22	% 07	18	% 06
تحكم جزئي	110	% 38	102	% 35
عدم التحكم	158	% 55	170	% 59

تبيّن نتائج الجدول أن نسبة ضئيلة من العينة تتحكم في معيار الجودة والإتقان تحكما أقصى تقدر ب(07%)، بينما بقية تلاميذ العينة أغلبهم يتعثرون في ذلك، أو يتحكمون تحكما جزئيا، ويتعلق الأمر بالكتابة بخط واضح ومقروء، وتجنب التشطيب، واحترام التصميم وعلامات الوقف المناسبة. ونلخص نتائج الجدول في التمثيل البياني:

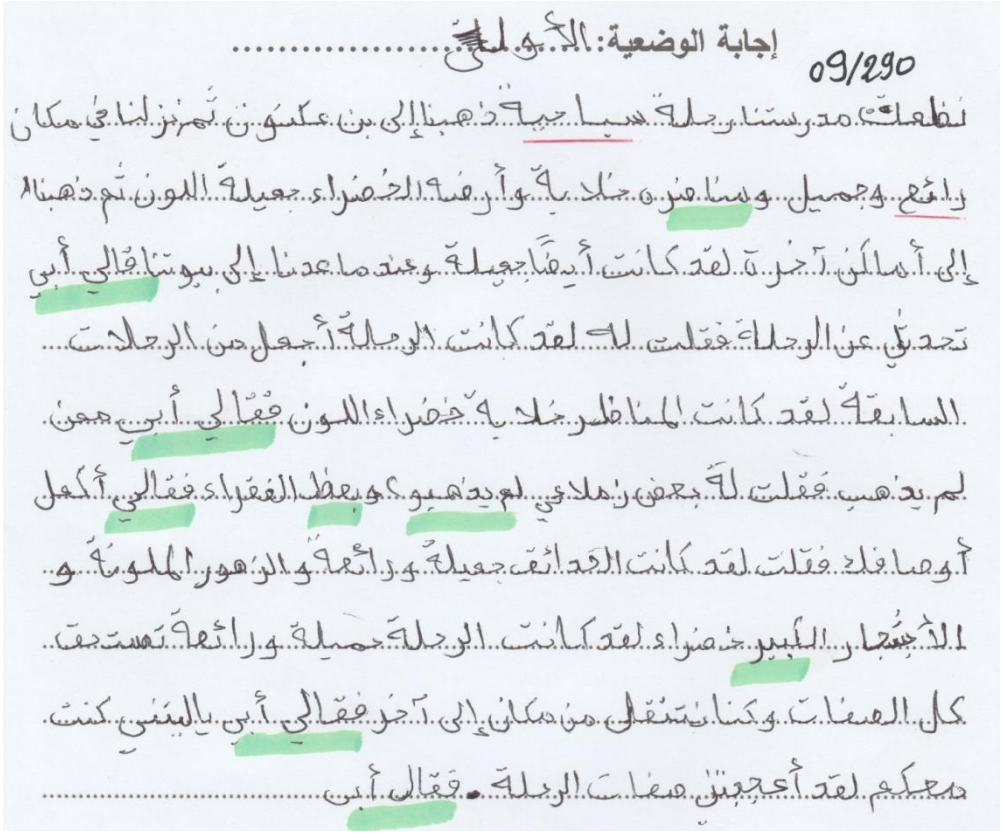


لقد واجهنا صعوبة في قراءة وفهم بعض النماذج لرداءة الكتابة، إضافة إلى انعدام علامات الوقف أو استعمالها استعمالا عشوائيا، والنموذج الأتي يوضح ذلك:


إجابة الوضعية: إلا.ه.ماجية الأ.ولى..... 42/290

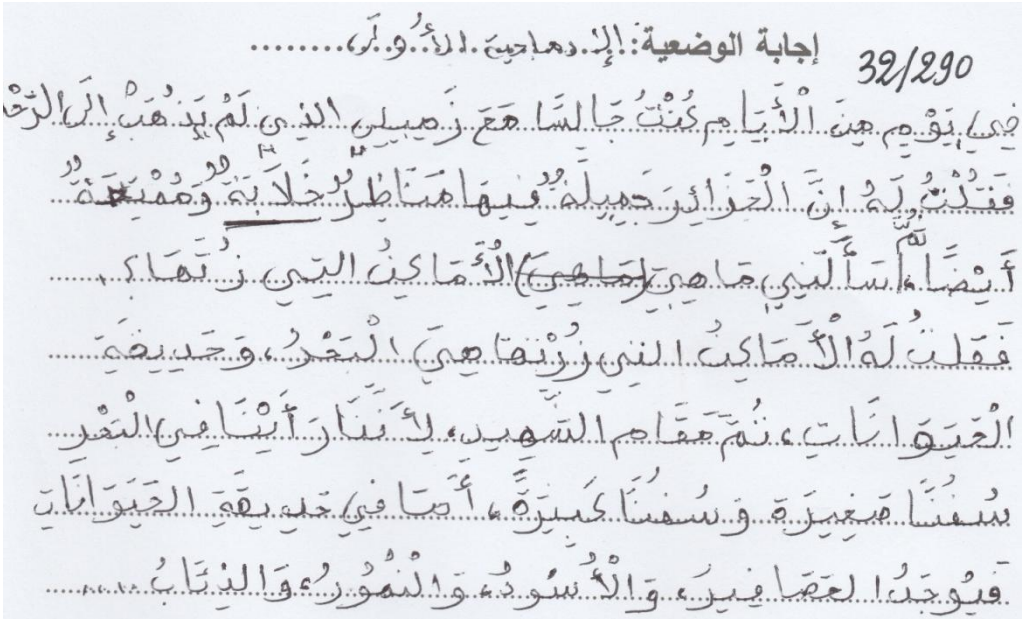
في يوم من الأيام ذهبت رحلة سياحية مع أسرتي قاصدين إلى الجزائر العاصمة فكان المشهد رائعا وجميلا يوجد فيه الورود والأزهار من بين أنواع ويوجد الحيوانات مثل الغزال والنعامة والأحصنة والبيغاء الوحش والخفيفين أنواعهم أحمر وأصفر وذلك يوجد النسر والطاووس والدجاج وأيضا الأشجار من كل أنواع الأشياء ويوجد التماسيح والأسماك الحمراء الصفراء والبيضاء وهناك الأبراج والمقاهي الشهيرة هاديل ويوجد رجال يتسلقون نحو الأعلى والداخل يوجد الأشياء القديمة ولكنها تشمل بزمامين ويوجد ملابس الشهداء والقنابل والأحجار داخل المقاهي الشهيرة والمحلات والسوق والجزائر على غير ذلك ثم عدنا وهي الغابة لأشد فأي ما رأيته في الجزائر أعجبوا بذلك وقالوا في الأخير الطفل سنذهب إلى الجزائر وأيضا الألعاب وكل شيء نجده هناك.

النموذج يوضّح الشكل العشوائي والخاطئ للكلمات، والاستعمال الاعتباطي لعلامات الوقف، وقد اقتصر على استعمال النقطة وفي أخر كل سطر. أما النموذج الأتي فتنعدم فيه علامات الوقف تماما.

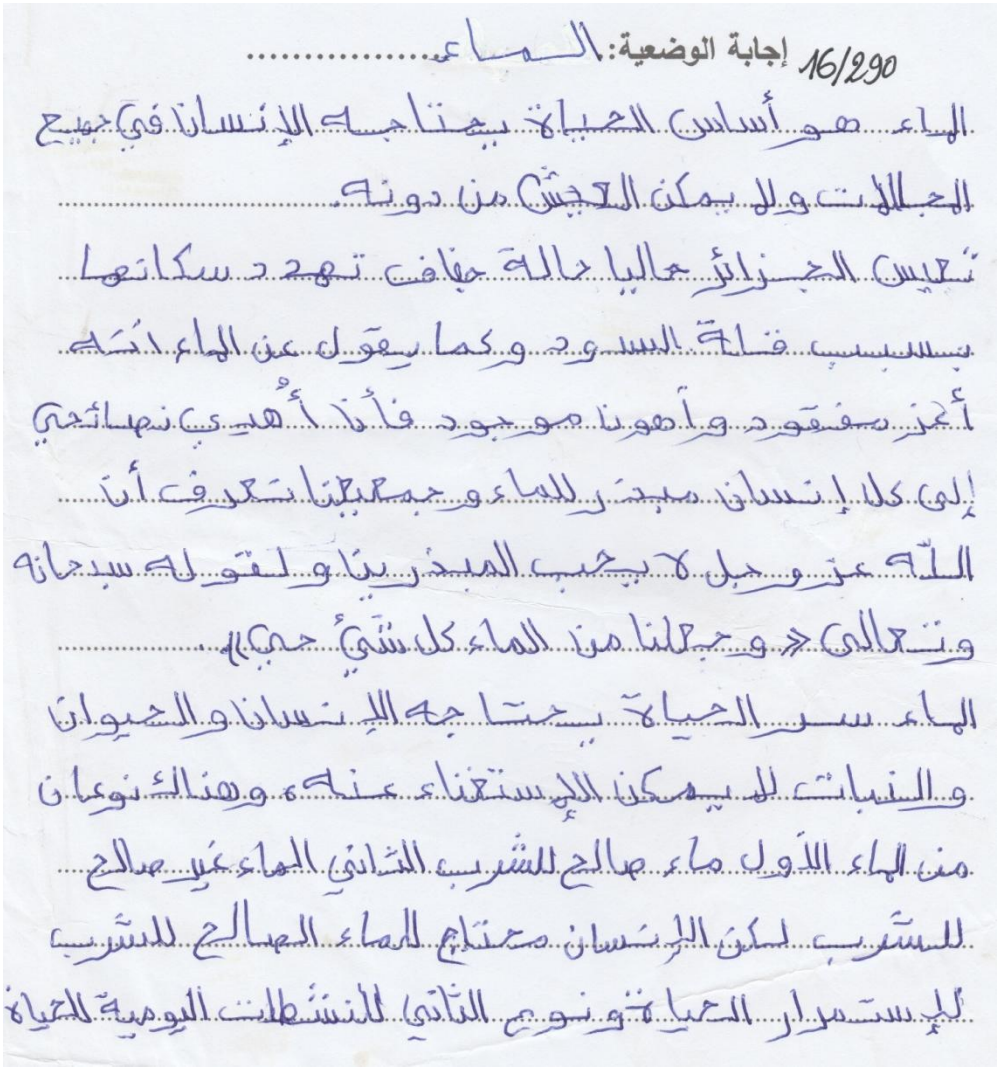

إجابة الوضعية: الأولى 09/290

تطلعت مدرستنا رحلة سياحية ذهبنا إلى بن عكنون ثم نزلنا في مكان رائع وجميل وسط من حلة وأرضه الخضراء جميلة اللون ثم ذهبنا إلى أماكن أخرى لقد كانت أيضا جميلة وعندما عدنا إلى بيوتنا قال أبي تحدثوا عن الرحلة فقلت له لقد كانت الرحلة أجمل من الرحلات السابقة لقد كانت المناظر خلابة خضراء اللون فقال أبي من لم يذهب فقلت له بعض زملائي لم يذهبوا وبعض الفقراء فقال أكمل أو ما فلا فقلت لقد كانت الحدائق جميلة ورائعة والزهور الملونة والأشجار الكبيرة خضراء لقد كانت الرحلة جميلة ورائعة تستحق كل الصفات وكنا نتنقل من مكان إلى آخر فقال أبي يا ليتني كنت معكم لقد أعجبتني صفات الرحلة فقال أبي .....

واقتصارنا على ذكر هذه النماذج التي تتضمّن مواطن التعثر لا يعني غياب نماذج حققت تحكّما في أغلب المعايير، ممّا يعكس مدى مثابرة أصحابها واجتهادهم ومنها :


إجابة الوضعية: الإدماجية الأولى 32/290

في يوم من الأيام كنت جالسا مع زميلي الذي لم يذهب إلى الرحلة فتلت له إن الجزائر جميلة فيها مناظر خلابة وممتعة أيضا، سألني ما هي أماكن التي زرتها، فقلت له الأماكن التي زرتها هي البحر، وحديقة الحيوانات، ثم مقام الشهيد، لأنار أيضا في البحر سفنا صغيرة وسفنا كبيرة، أما في حديقة الحيوانات فيوجد العصافير، والأسود والنمور، والذئاب .....



16/290 إجابة الوضعية: الماء.....

الماء هو أساس الحياة يحتاجه الإنسان في جميع المجالات ولا يمكن العيش من دونه.....

تعيش الجزائر حاليا حالة جفاف تهدد سكانها بسبب قلة السدود وكما يقول عن الماء أنه أعز مفقود وأهون موجود فأنا أهيب نصائحي إلى كل إنسان مبذر للماء وجميعنا نعرف أن الله عز وجل لا يحب المبذرين ولقوله سبحانه وتعالى ﴿وجعلنا من الماء كل شيء حي﴾.....

الماء سر الحياة يحتاجه الإنسان والحيوان والنبات لا يمكن الإستغناء عنه وهناك نوعان من الماء الأول ماء صالح للشرب الثاني الماء غير صالح للشرب لكن الإنسان يحتاج الماء الصالح للشرب لإستمرار الحياة ونموه الذاتي للنشاطات اليومية الحياة

ثالثا: نتائج الدراسة الميدانية.

هدفت الدراسة الميدانية من خلال استبانة المعلمين، وتحليل الإنتاجات الكتابية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي إلى الكشف عن التساؤلات والفرضيات المطروحة في بداية البحث، والمتمثلة أساسا في طبيعة العلاقة بين التقويم بمفهومه الجديد وبناء كفاءة المكتوب لدى المتعلمين، والكشف عن أهم الصعوبات التي يواجهها المعلم في تلقي وفهم مختلف المستجدات بعد تبني المقاربة بالكفاءات كمنهجية في التعليم، وفي مقدمتها إجراءات التقويم. وكذلك الكشف عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ وتحول دون تمكّنهم من تحقيق الكفاءات المختلفة، وكفاءة المكتوب بخاصة. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي:

- نسبة كبيرة من المعلمين لازالت تجد صعوبة وغموضا في فهم وتلقي المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالمقاربات الجديدة، وآلية تطبيقها في الواقع، وفي مقدمتها التقويم.
- الغموض والتداخل للمصطلحات المتعلقة بالتقويم، انعكس سلبا على ممارسات المعلم اليومية، وكان من بين الأسباب وراء تعثر التلاميذ في تحقيق كفاءة المكتوب.
- نسبة كبيرة من المعلمين لازالت تفضل وتمارس التقويم التقليدي الذي يغلب عليه الجانب الذاتي والاعتباطية في إصدار الأحكام.
- الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية وتبني المقاربات الحديثة في التعليم بدأت تظهر ثمارها من خلال تحقيق نسبة أكثر من (**80%**) من تلاميذ العينة النجاح في كفاءة المكتوب. ولكن بتحكم جزئي.
- يعاني المتعلم من صعوبات كثيرة في سبيل تحقيق كفاءة المكتوب أهمها ضعف الرصيد اللغوي وصعوبة توظيف المكتسبات.
- أهم الجوانب التي يتعثر فيها التلاميذ أثناء الإنتاج الكتابي تتمثّل أساسا في الأخطاء اللغوية والإملائية والصرفية.

- ضعف المطالعة ومزاحمة العامية لدى التلاميذ، وتضاعف عدد تلاميذ الفوج من الأسباب التي تعيق تحقيق كفاءة المكتوب.

خاتمة

خاتمة

في هذا البحث الموسوم بـ: " التقويم التربوي ودوره في تطوير كفاءة المكتوب لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية" حاولنا من خلاله الكشف عن واقع تطبيق المقاربات الجديدة في التعليم التي رافقت الإصلاحات المعمول حاليا في المدرسة الجزائرية، وبالخصوص عنصر التقويم وإجراءاته العملية في سبيل بناء كفاءة المكتوب عند المتعلمين.

فالتقويم بمفهومه الجديد صار يمثل عنصرا مهما، وبوصلة يستهدي بها جميع العناصر الفاعلة في المنظومة التربوية بصفة عامة، والمعلم والمتعلم بصفة خاصة من أجل التحقق من بلوغ الغايات والأهداف المنشودة، واكتشاف مواطن الخلل والتعثر بدقة واقتراح البدائل الناجعة. وتزداد أهميته ودوره عندما يتعلق الأمر باكتساب كفاءة التعبير الكتابي، هذا الأخير تتقاطع فيه جميع الأنشطة باعتباره الحوصلة والمصب الذي تجتمع فيه جميع الروافد الأخرى، فالتمكّن من كفاءة المكتوب هي الغاية المنشودة من تعلم مختلف الأنشطة الأخرى.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1. بعد مرور أكثر من عشر سنوات من تبني الإصلاحات واعتماد المقاربات الحديثة في التعليم في المرحلة الابتدائية لم تتوصل المدرسة إلى تحقيق الغاية وهي الجودة والنوعية، فلا يزال التحكم جزئيا في كفاءة المكتوب.
2. اعتماد المقاربة بالكفاءات كمنهجية في التعليم دون تفعيل عملية التقييم والتقويم بالطريقة الصحيحة لا يؤدي إلى النتائج المرغوبة.
3. القصور في تطبيق إجراءات التقييم والتقويم من طرف المعلمين داخل حجرة الدراسة بسبب صعوبة اعتماد الشبكات بعدد كبير من المعايير والمؤشرات، وارتفاع عدد التلاميذ. جعله من أهم الأسباب المعيقة لتحقيق الكفاءة المنشودة.
4. وجود التداخل والخلط في الاستعمال للمصطلحات القريبة من مصطلح التقويم في مفهومها، ينعكس سلبا على ممارسات المشتغلين بالمنظومة التربوية، والقائمين بعملية التقييم/والتقويم.

5. الاختبار وسيلة من وسائل القياس، وليست الوسيلة الوحيدة، يستخدمها المقيّم لجمع المعلومات عن الموضوع محل التقييم.
6. التقييم عملية منظّمة تستند إلى مجموعة متنوّعة من وسائل القياس، لجمع معلومات كافية وتحليلها لإصدار أحكام، واتخاذ قرارات صادقة وموضوعية على الظاهرة، أو السلوك محلّ التقييم.
7. التقويم بمفهومه الجديد عملية منظّمة وهادفة، تشمل مرحلة التقييم، وتضيف عليها مرحلة اقتراح الحلول ومعالجة النّقائص، في ضوء نتائج عملية التقييم. وهو يرافق العملية التعليمية/التعلمية من بدايتها إلى نهايتها.
8. تتوقّف فائدة عملية التقويم على مدى استخدام نتائج مرحلة التقييم في خدمة تعلّمات التلاميذ وإثرائها.
9. التقويم عملية مندمجة مع عملية التعليم والتعلّم، وهي المصدر الأساس للتغذية الراجعة للمتعلم والتلاميذ على حد سواء.
10. التقويم عملية شاملة، لا تقتصر على المعارف التي حصّلها التلميذ فقط ، بل تتعدّى ذلك إلى مدى اكتساب المتعلم للمهارات التي تتشكل عن طريق الأداء العاكس لمعرفة، والتي تساعده على نقل تعلّماته، والاستفادة منها في مجابهة ما قد يعترضه في حياته اليومية
11. يتوقّف نجاح عملية التقييم/والتقويم على مدى وضوح الهدف المراد تحقيقه من عمليتي التعليم والتقويم، وقابليته للملاحظة والقياس، ومدى مناسبة الوسيلة المستعملة في القياس.
12. يواجه متعلم المرحلة الابتدائية الكثير من الصعوبات في سبيل تحقيق كفاءة التعبير الكتابي أهمها ضعف الرصيد اللغوي،ومزاحمة العامية.
13. من أبرز الأخطاء التي يقع فيها المتعلم في إنتاجه لنص مكتوب تتعلق بالأخطاء النحوية والصرفية والإملائية وتركيب الجمل، وكذلك استعمال علامات الترقيم.

وأمام هذه الصعوبات المسجّلة التي خلصت إليها الدراسة، نقترح جملة من التوصيات والاقتراحات التي يمكن أن نعالج بها جوانب القصور باعتمادها وتطبيقها في الميدان نذكر منها:

- ضرورة وضع دليل أو معجم يضم مختلف أنواع التقويم وأساليبه يكون مرشدا للمعلمين ويختارون منه ما يناسب في عملية التقويم التي يقومون بها، حسب وقت الإجراء والكفاءة المستهدفة في التقويم.
- الغموض والفهم غير السليم لمصطلحات وإجراءات المقاربات الجديدة المنتهجة في التعليم يحتم على المسؤولين إعداد معجم متخصص يضم مختلف المصطلحات والمفاهيم التربوية المستجدّة ، ويحيّن دوريا كلّما دعت الضرورة، ويكون موجها بالأساس لفئة المعلمين والأساتذة.
- اعتماد وتبني أيّ خيار أو مقاربة منهجية في المجال التربوي يتطلب التخطيط الجيّد والمحكم قبل التطبيق، ويكون مبنيا بالأساس على تكوين الأطر الفاعلة تكوينا متخصّصا وفعّالا، وعلى رأسهم المعلمين والأساتذة الذين يترجمون ذلك على أرض الواقع.
- صعوبة تقييم وتقويم كفاءة المكتوب لدى التلاميذ من خلال المقاربات الجديدة؛ إذ تتطلب وقتا وجهدا مضاعفا نتيجة استعمال الشبكات بمعايير عديدة. يمكن معالجتها بإعداد شبكات بمعايير مبسطة ودقيقة تراعي مستوى التلميذ في كل مرحلة تعليمية تعمّم على جميع مدارس ومؤسسات الوطن، ويتم اعتمادها وتطبيقها.
- تقييم وتقويم الإنتاج الكتابي مرتبط بجوانب(معايير) كثيرة، فعلى المعلم ألا يحاول الإلمام بها في حصة واحدة، بل يركز في كل مرة على جانب من الجوانب بالتدرج وحسب ما يراه من تعثر لدى تلاميذه.

- صعوبة تعلم بعض القواعد النحوية والصرفية والإملائية في اللغة العربية، يمكن التقليل من حدتها بإعادة النظر في توزيعها على المراحل التعليمية مع مراعاة التدرج في الصعوبة ومستوى التلاميذ.
- التركيز على حصص المطالعة وتفعيل دور المكتبة المدرسية كفيل برفع الرصيد اللغوي الذي يحتاجه المتعلم في حصص الإنتاج الكتابي.
- إعادة الاعتبار لحصص الإنتاج الكتابي، من حيث عدد الحصص والمدة الزمنية المخصصة لها، وتخصيص حصة لتصحيح التعبير والمشروع.
- تفعيل دفتر المتابعة الذي يمثل سجلا يتضمن مختلف عمليات التعلم والتقويم التي مرّ بها المتعلم، ويوضح حصيلة كفاءاته في ذلك ودرجة تحكمه فيها، فيستنير به كل من يتولى تعليمه ، فيسهل عليه معرفة كفاءاته ومواطن تعثره، ممّا يجعله يقترح ما يتناسب مع خصوصيته لمساعدته ودعمه.
- التعليم والتقويم في المقاربات الجديدة يتطلب إشراك المتعلم، لذلك على المعلم إشراك متعلميه في عملية التقييم والتقويم ويعودهم على التقويم الذاتي باستعمال مختلف الشبكات حتى يصير سلوك وعادة لديهم، فتسهل المهمة عليه بعد ذلك.
- المعلم الناجح هو الذي يحضر ويخطط لعمله جيدا، ولا يتحقق ذلك إلا باطلاعه على مختلف المستجدات في مجاله من مصطلحات ومفاهيم واستراتيجيات ،وانتقاء الأفضل منها لمساعدته على أداء مهامه على أكمل وجه.
- تقليص عدد التلاميذ في حجرة الدراسة إلى 25 تلميذ كحد أقصى، حتى يتمكن المعلم من متابعتهم وتقويمهم بشكل فعال، ويراعي الفروق الفردية في ذلك.
- إعادة النظر في تدريس الإنتاج الكتابي بإيلائه الاهتمام الكافي من المعلمين بالتحضير الجيد والمبني على مراحل هادفة وموضوعية، وبناء وضعيات تراعي خصوصيات المتعلمين في كل مرحلة ، والاستعانة بالوسائل السمعية البصرية، كالصور والمشاهد التي تحفّز المتعلمين على التعبير.

- التركيز في تدريس القواعد المختلفة على جانب التوظيف لتلك القواعد، وتفادى بالجانب التجريدي لها من خلال التعريف وذكر الخصائص...حتى يتمكن المتعلم على توظيفها إذا دعت الضرورة، إي تدريس القواعد في شكل أساليب.
- إقامة شراكة دائمة بين قطاع التربية وقطاع التعليم العالي؛ بغية إيجاد الحلول الناجعة لمختلف الصعوبات المطروحة عن طريق مشاريع البحث العلمي.
- ضرورة إدراج مختلف المستجدات في المنظومة التربوية كمحاور أو مقاييس تدّرس في المدارس العليا للأساتذة مثل: تعليمية التقويم، تعليمية الخط والإملاء.

الملاحق

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الدكتور يحيى فارس بالمدية
كلية الآداب و اللغات

استبـــــــان موجـــــــه للسّـــــــــادة أســـــاتـــذة التعليـــــــم الابتدائـــــــي (السنة الرابعة والخامسة)

أستاذي الفاضل/ أستاذتي الفاضلة

تحيـة طيبـــة وبعـد ...

تسعى المدرسة الجزائرية من خلال تبنّيها للإصلاحات الجديدة،إلى رفع مستوي التعليم وجعله تعليما ناجعا فعّالاً؛ وذلك من خلال تمكين المتعلم من نقل وتحويل معارفه المدرسية إلى واقعه المعيش وتوظيفها واستغلالها أحسن استغلال.

فحدث الانتقال من مرحلة تلقين المعارف، إلى مرحلة بناء الكفاءات التي تتطلب مزيجا من المعارف والمهارات تنصهر في بوتقة الوضعية التعليمية لبنائها.ولن يتأت بناء الكفاءة ما لم تفعّل عميلة التقويم تفعيلا دائما ومستمرا.

في هذا السياق نقوم بدراسة تتناول عملية التقويم وأثرها على تطوير كفاءة التعبير الكتابي لدى التلاميذ.

نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تتضمن مجموعة أسئلة في الموضوع.نهدف من خلالها إلى تشخيص واقع عملية التقويم بالمدرسة الجزائرية (مدارس المقاطعة عينة)، وأثر ذلك على تطوير كفاءة التعبير الكتابي لدى التلاميذ.بالإضافة إلى معرفة الصعوبات التي تواجهكم في ممارساتكم التعليمية بصفة عامة والتقويمية بصفة خاصة.

نرجو منكم التكّرم بالإجابة عن جميع الأسئلة ، مع توخّي الدقّة والموضوعية ما أمكن .وذلك بوضع علامة(×) في الخانة التي ترونها مناسبة ومعبرة عن رأيكم، وبتحرير إجابة مختصرة للأسئلة التي تتطلب ذلك.

مـلاحـظــة: معلومات هذه الاستمارة لا تستخدم إلا لأغراض علمية بحتة ، وتبقى في سرية تامة، وتعدّ مساهمة في إنجاز هذا البحث العلمي .

لكم منا جزيل الشكر والامتنان على تعاونكم .

❖ **معلومات خاصة الأستاذ/الأستاذة:**

- **الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐**
- **المؤهل أو الشهادة العلمية: .....**
- **عدد سنوات العمل بالقطاع.....**
- **طابع المدرسة : ريفية ☐ حضرية ☐**
- **عدد التلاميذ بالقسم :.....**

---

1. **هل تجد صعوبة في التمييز بين هذه المصطلحات ؟**
   (الهدف التعليمي / الكفاءة القاعدية / المؤشر / المعيار). نعم ☐ لا ☐
2. **كيف يتمّ تصحيح الخطإ الذي يقع فيه التلميذ،في التعبير الكتابي؟**

تصحيح فردي: من خلال.....

.....

.....

تصحيح جماعي:من خلال.....

.....

.....

.....

3. **هل تجد صعوبة في تطبيق عملية التقويم وفق البيداغوجيا الجديدة ؟ نعم ☐ لا ☐**
   – إذا كنت تجد صعوبة، أين تكمن هذه الصعوبة ؟ حدد إجابتك.

- **غياب "دليل للتقويم" شبيه بالوثيقة المرافقة، يشرح ويوضح تطبيق إجراءات عملية التقويم ، ويبين شروط بناء الاختبارات.** ☐
- **صعوبة تقويم كل تلميذ على حدة؛ في ظل كثرة عدد التلاميذ بالصف.** ☐
- **إدراج حصص الدعم والمعالجة يحول دون إتمام الدروس في كل فصل.** ☐
- **صعوبات أخرى**.....

.....

.....

4. ما هي المراحل و الخطوات التي تتّبعها لإنجاز حصة التعبير الكتابي؟

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

5. ما هي الجوانب التي يتعثر فيها التلاميذ عند انتاجهم لنص في التعبير الكتابي؟

- **التقيد في الكتابة بالتعليمة والوضعية السند.** ☐
- **استدعاء المعارف والموارد اللازمة لتوظيفها في كتابة النص المطلوب.** ☐
- **استعمال أدوات الربط المناسبة بين الجمل والفقرات.** ☐
- **مقروئية الخط، ونظافة الورقة.** ☐
- **احترام قواعد الرسم الإملائي، واستعمال علامات الترقيم.** ☐
- **انتقاء المفردات المناسبة لنمط (نوع) النص المطلوب.** ☐

جوانب أخرى يتعثّر فيها التلاميذ.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. عند تصحيحك لمواضيع التعبير الكتابي ترفقها بـــ:

وضع علامة مع عبارات توجيهية ☐ وضع علامة فقط ☐

عبارات توجيهية فقط ☐

7. العبارات التوجيهية التي تقدمها عند التصحيح هل هي من النوع :

1 – جيد / جيد جدا / حسن / لا بأس / متوسط / ضعيف ☐

أم من النوع:

2– أصبت في النقطة.....تجد صعوبة في ..... / استوعبت درس.....،ينقصك التركيز فيما يخص...../ موضوعك قيم،اعتن بخطّك فقط./أسلوبك جيد، حاول التخلّص من الأخطاء الإملائية/ خطّك جميل، شوّهته الأخطاء الإملائية..... ☐

8. ما هي الإجراءات التي تتّخذها بعد عملية التصحيح:

– إعادة شرح بعض العناصر في الدروس بناء على أخطاء التلاميذ. ☐

– إضافة تدريبات أخرى للتدعيم. ☐

– الانتقال إلى الدرس الموالي. ☐

9. ما نوع التقويم الذي تراه يساهم بنسبة كبيرة في تحسين و تطوير كفاءة المكتوب لدى التلاميذ؟

التقويم في بداية النّشاط ☐ التقويم الذي يرافق النّشاط ☐

التقويم الذي يعقب النّشاط ☐

10. ما هي البدائل والنصائح التي تودّ/ين تقديمها لتحسين كفاءة التعبير الكتابي عند التلاميذ؟

–.....

–.....

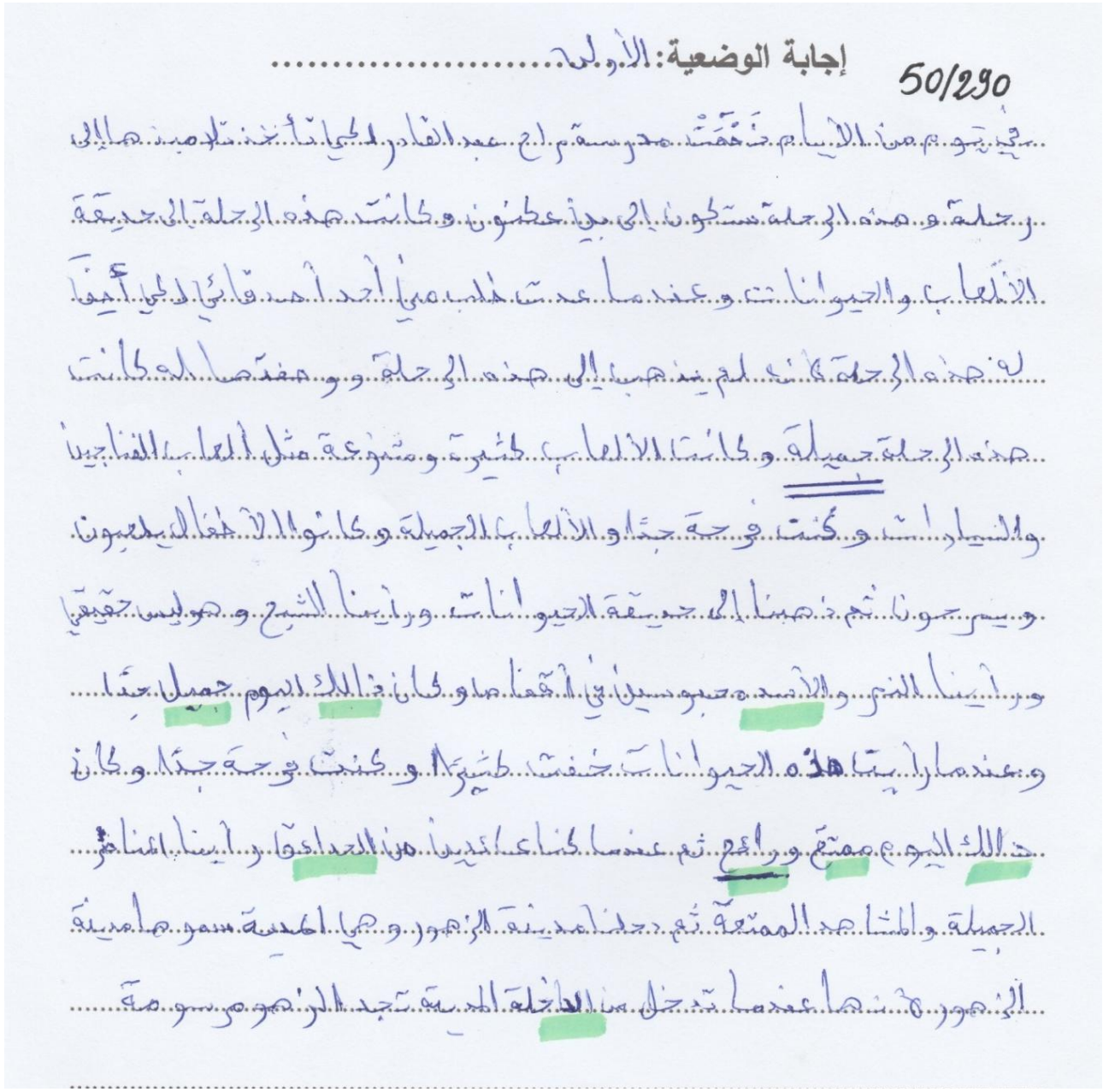
–.....

–.....

–.....

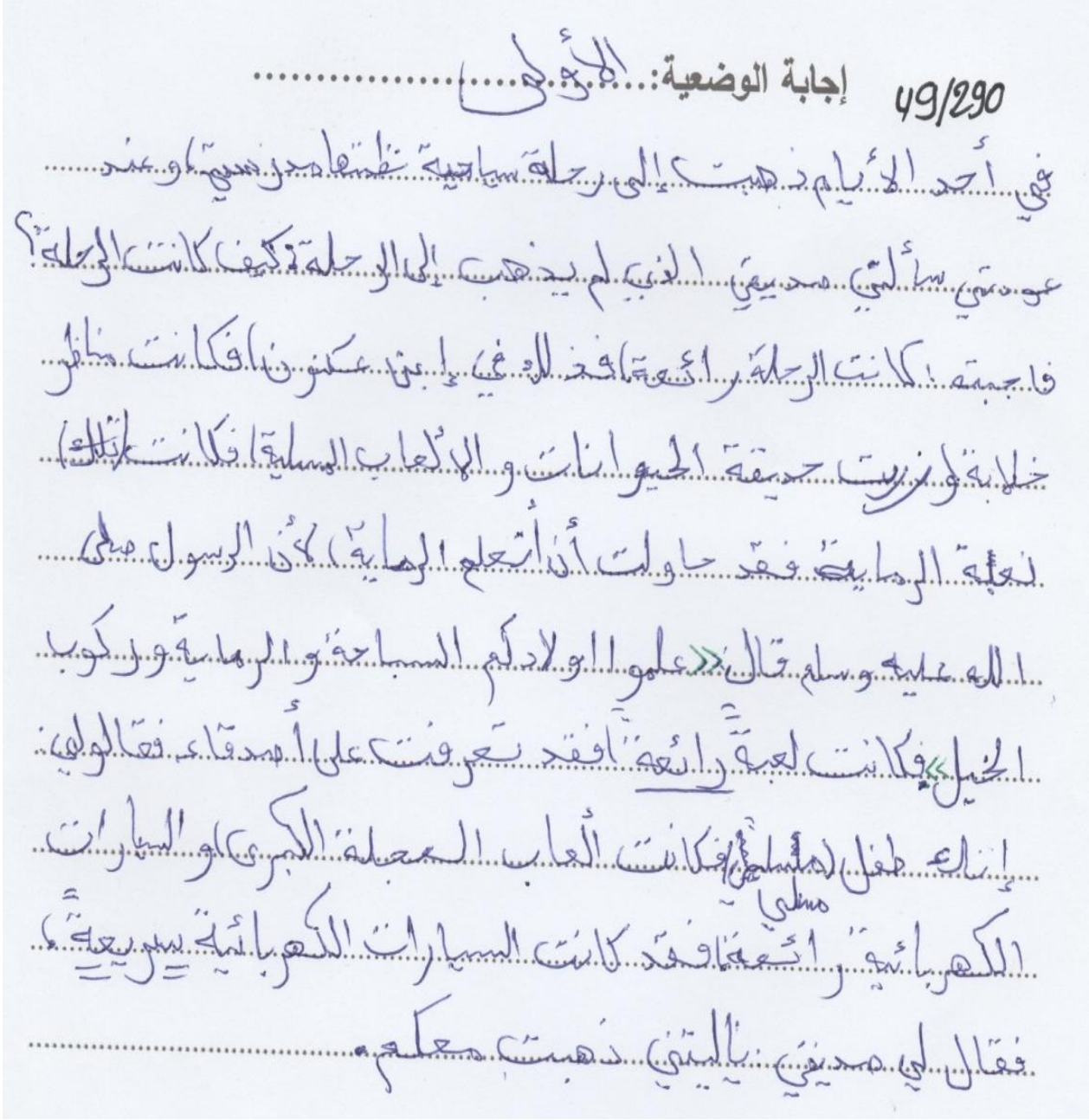
–.....

–.....



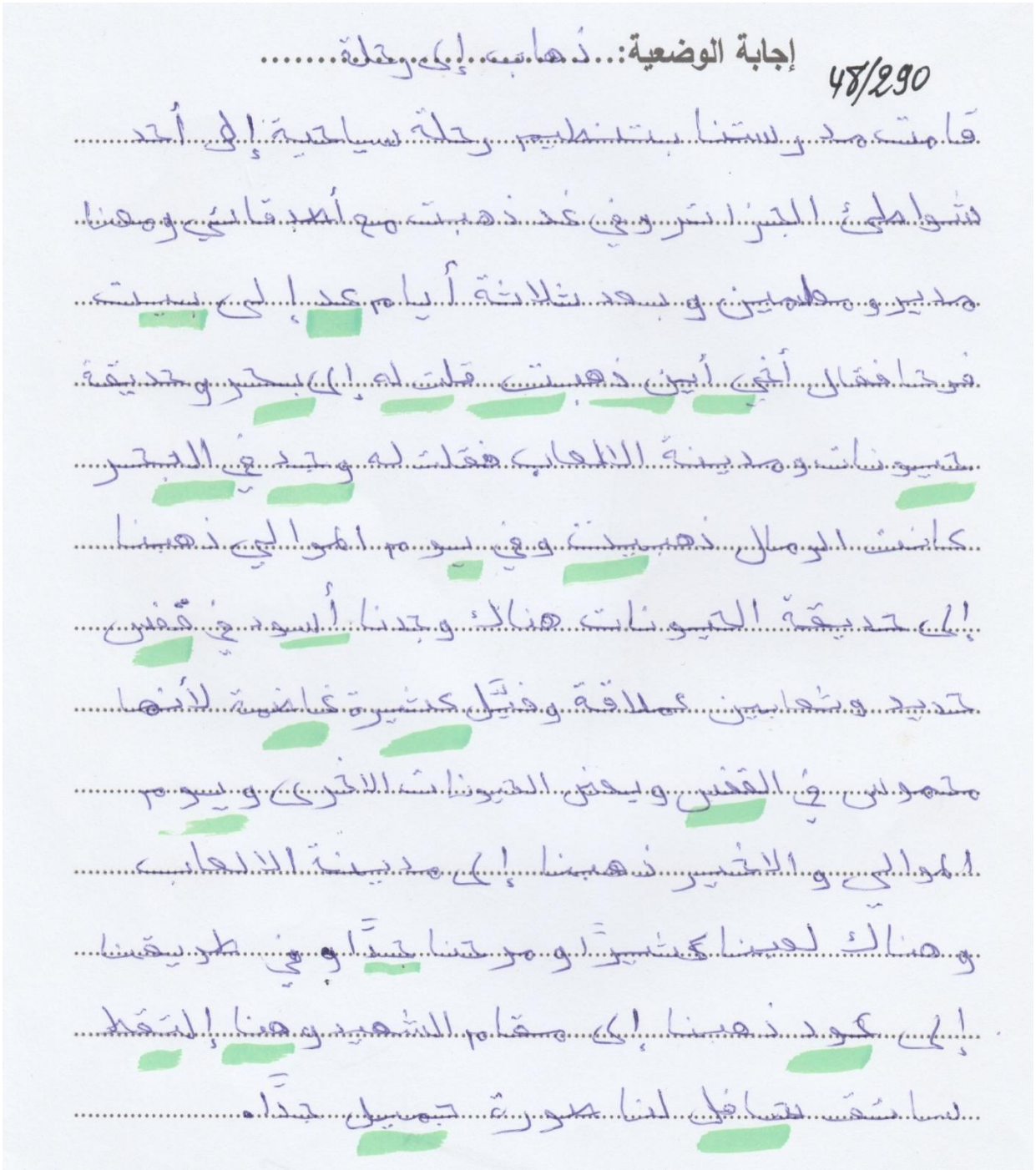
إجابة الوضعية: الأولى..... 50/290

في يوم من الأيام نظمت مدرسة مراج عبد القادر الجيلاني رحلة لتلاميذها إلى حديقة الحيوانات. وعندما علمت بهذا الخبر أحد أصدقائي أمنا لهذه الرحلة لم يذهب إلى هذه الرحلة. وعندما ذهبت كانت هذه الرحلة جميلة. وكانت الألعاب كثيرة ومتنوعة مثل ألعاب المتاجيل والسيارات. وكنت فرحة جدا والألعاب الجميلة. وكانوا الأطفال يلعبون ويمرحون ثم ذهبنا إلى حديقة الحيوانات. ورأينا الشيخ وهو ليس حقيقيا ورأينا النمر والأسد حبوسين في أقفاص. وكان ذلك اليوم جميل جدا. وعندما رأيت هذه الحيوانات خفت كثيرا. وكنت فرحة جدا. وكان ذلك اليوم ممتع ورائع. ثم عندما كنا عائدين من الحديقة رأينا المناظر الجميلة والمشاهد الممتعة. ثم دخلنا مدينة الزهور. وهي أحسن وأجمل مدينة الزهور. وعندما دخلنا دخل من الباب الذهبي تجد الزهور موسومة.....



49/290 إجابة الوضعية: الأولى .....

في أحد الأيام ذهبت إلى رحلة سياحية نظمها مدرستي و عند عودتي سألني صديقي الذي لم يذهب إلى الرحلة: كيف كانت الرحلة؟ فأجبته: كانت الرحلة رائعة فأخذ الولد يا بن عكنون فكانت مناظر خلابة و زرت حديقة الحيوانات و الألعاب السلية فكانت (تلك) نعمة الرحمة فقد حاولت أن أتعلم الرماية لأن الرسول صلى الله عليه وسلم قال «علموا أولادكم السباحة و الرماية و ركوب الخيل» فكانت لعبة رائعة أيضا تعرفت على أصدقاء فقال لي: إنك طفل (مسلي) فكانت ألعاب السحبة الكبرى و السيارات الكهربائية رائعة أيضا فقد كانت السيارات الكهربائية سريعة فقال لي صديقي: ياليتني ذهبت معكم .....

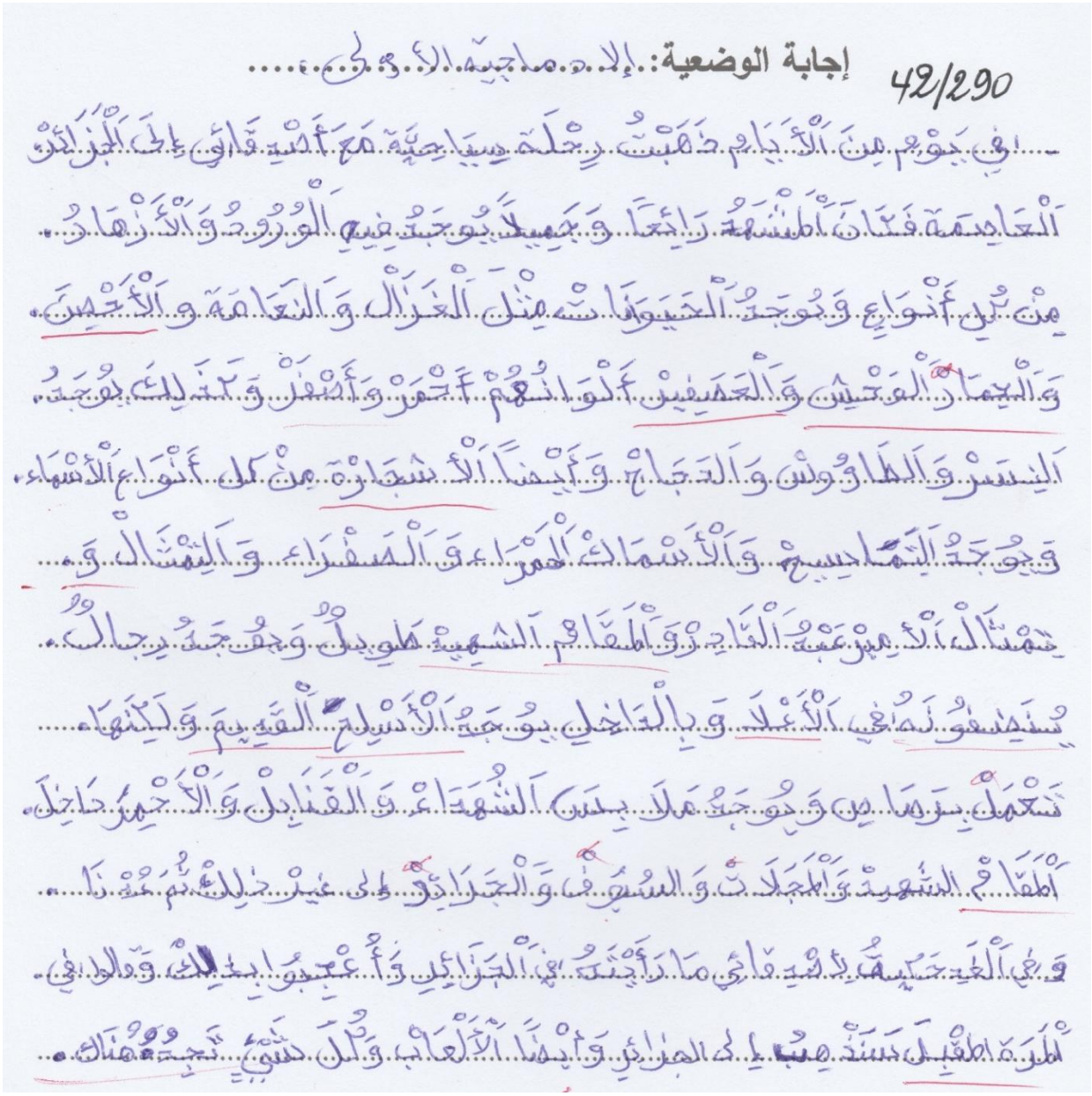


إجابة الوضعية:...ذهاب إلى رحلة..... 48/290

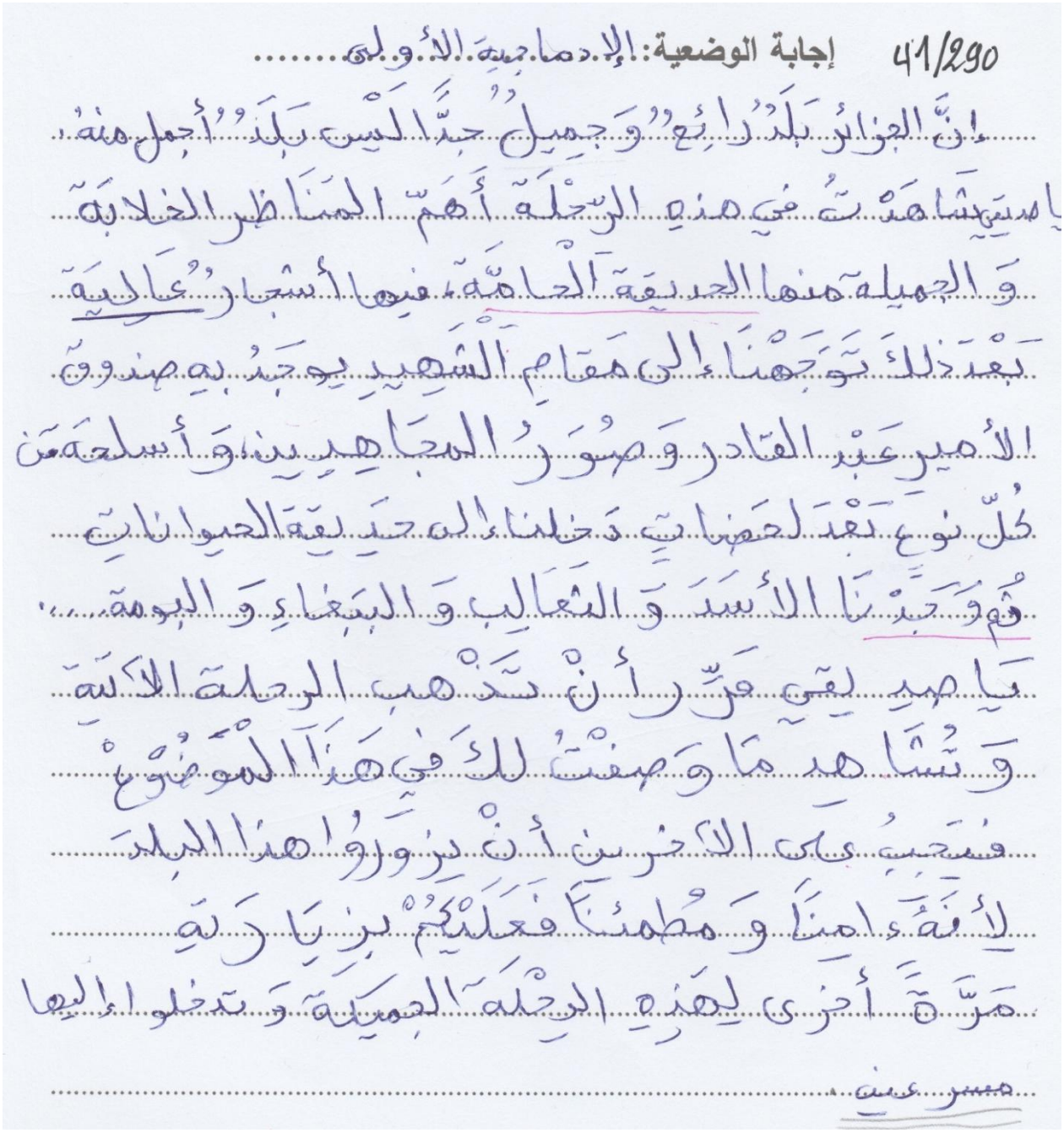
قامت مدرستنا بتنظيم رحلة سياحية إلى أحد شواطئ الجزائر وفي غد ذهبت مع أبي وأمي وعمتي مديرة مطمئنين وبعد ثلاثة أيام عدنا إلى بيت فرحا فقال أخي أين ذهبت قلت له إلى بحر وحديقة حيوانات ومدينة الألعاب فقلت له وجدت في البحر كانت الرمال ذهبية وفي يوم الموالي ذهبنا إلى حديقة الحيوانات هناك وجدنا أسود في قفص حديد وثعابين معلقة وفيل كبيرة غاضبة لأنها محبوس في القفص ويعني الحيوانات الأخرى وفي يوم الموالي والأخير ذهبنا إلى مدينة الألعاب وهناك لعبنا كثيرا ومرحنا جدا وفي طريقنا إلى عود ذهبنا إلى مقام الشهيد وهنا انتهت رحلتي ساشتاق لتلك الرحلة الجميلة جدا.

47/290 إجابة الوضعية:.....الأولى.....

ذات يوم ذهبت مع عائلتي إلى الرحلة ثم ذهبت ورأيت الحيوانات ورأيت الحديقة الخضراء وتنزهت الكثير من المشاهد ثم ذهبت إلى البيت وطلب مني أن أوصف له الرحلة ثم وصفت لهم الرحلة ورأيت الحيوانات ورأيت الحديقة الخضراء ورأيت الألعاب كثيرين والأختاة الألعاب الأولى والألعاب والحدائق ذهبت إلى مقام الشهيد وإلى المساحة البيضاء وأين كل الألعاب التي هناك ثم لعبت كثيرا ثم رأيت الحيوانات مثل الأسد والنمر الأرنب وبعض الحيوانات مثل الأرانب والأبقار وكان كل شيء هناك وكان الحيوانات القرد والحنزير والقط الحيوانات كثيرة والمقام الشهيد رأيت كل الناس الذين يأتون مع أولادهم وأقاربهم يتنزهون في كل الحدائق الجزائر كانت الرحلة ممتعة جدا وكان ذلك اليوم أسعد يوم في حياة كل العائلة وكان الجزائر بالدقة.


42/290 إجابة الوضعية: الإدماجية الأولى.....

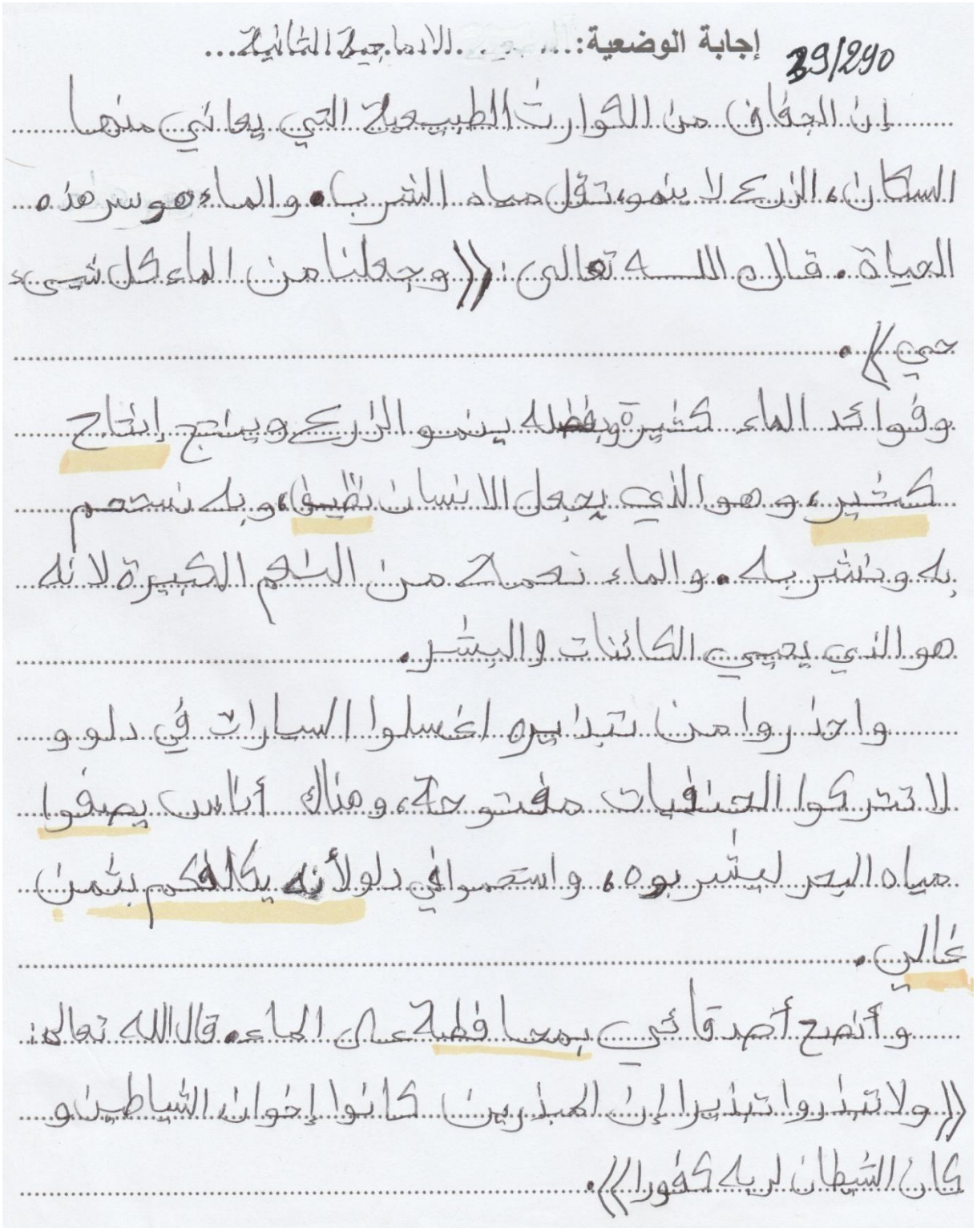
في يوم من الأيام ذهبت رحلة سياحية مع أصدقائي إلى الجزائر العاصمة فكان المشهد رائعا وجميلا يوجد فيه الورود والأزهار من بين أنواع ويوجد الحيوانات مثل الغزال والنعامة والأحصنة والبيغاء الوحشي والحديقين أما أنهم أحمر وأصفر ويوجد أيضا النسر والطاووس والدجاج وأيضا الأشجار من كل أنواع الأشجار ويوجد التماسيح والأسماك الحمراء والصفراء والبيضاء وهناك الأبراج والقاعة والمقاهي الشهيرة طويلة ويوجد رجال يستخدمون المغلى والباخل يوجد الأسلحة القديمة ولكنها تستعمل بزمان ويوجد ملايين الشهداء والفنادق والأحياء حاجز أطفال الشهيرة والمجلات والسفن والجزائر وعلى غير ذلك ثم ذهبنا في الغد جميعا لكي نرى أجمل ما رأيته في الجزائر وأعجبوا بذلك والوالدي المرة الطفيل سنذهب إلى الجزائر وأيضا الألعاب وكل شيء نجده هناك.



41/290 إجابة الوضعية: الإدماجية الأولى .....

إنّ الجزائر بلد رائع وجميل جدًا ليس بلد أجمل منه.
يا سيتشاهدت في هذه الرحلة أهمّ المناظر الخلابة
والجميلة منها الحديقة الحامة فيها أشجار عالية
بعد ذلك توجهنا إلى مقام الشهيد يوجد به ضريح
الأمير عبد القادر وصور المجاهدين وأسلحة من
كلّ نوع بعد لحظات دخلنا الحديقة الحيوانات
فيها وجدنا الأسد والثعالب والنعام والبومة...
يا صديقي عزّ رأيك ستذهب الرحلة الآتية
وتشاهد ما وصفت لك في هذا الموضوع
فنحب على الآخرين أن يزوروا هذا البلد
لأنه آمنا ومطمئنا فعليكم بزيارته
مرّة أخرى لهذه الرحلة الجميلة وتدخلوا إليها

مسرعين.....



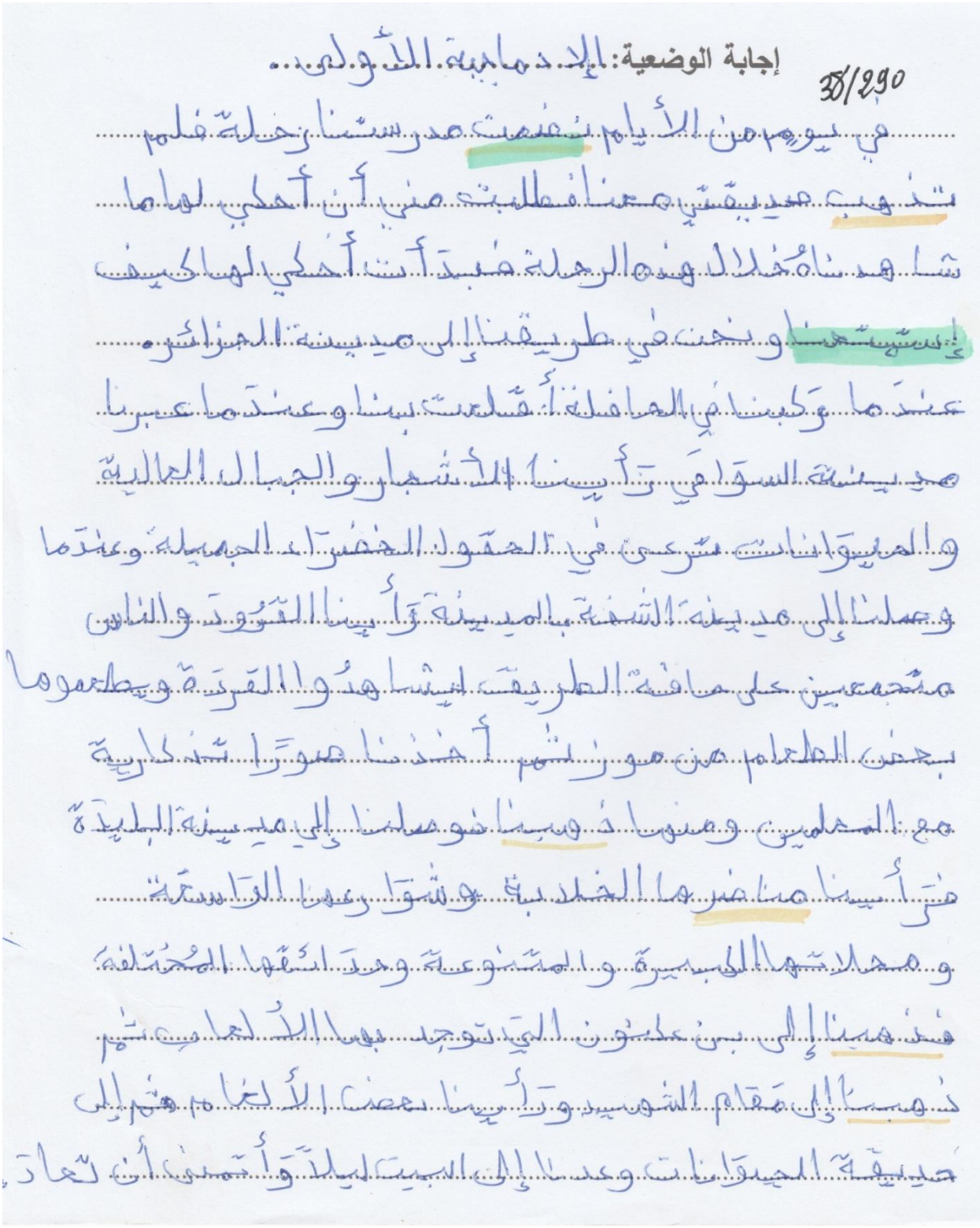
إجابة الوضعية: ... الاماجية الثانية ... 29/290

إن الجفاف من الكوارث الطبيعية التي يعاني منها السكان، الزرع لا ينمو بدون ماء الشرب. والماء هو سر هذه الحياة. قال الله تعالى: ﴿وجعلنا من الماء كل شيء حي﴾.

وفوائد الماء كثيرة وفضله ينمو الزرع ويساعد إنتاج كثير، وهو الذي يجعل الإنسان نظيفا وبه نستحم به ونشرب به. والماء نحصل من البحر الكبيرة لأنه هو الذي يحيي الكائنات والبشر.

واحذروا من تبذير الماء غسلوا السيارات في دلو لا تتركوا الحنفيات مفتوحة، وهناك أناس يصفون مياه البحر ليشربوه، واسقوا في دلو لأنه يكلفكم بثمن غالي.

وأنصح أصدقائي بمحافظة على الماء. قال الله تعالى: ﴿ولا تبذر تبذيرا إن المبذرين كانوا إخوان الشياطين وكان الشيطان لربه كفورا﴾.



إجابة الوضعية: الإدماجية الأولى..

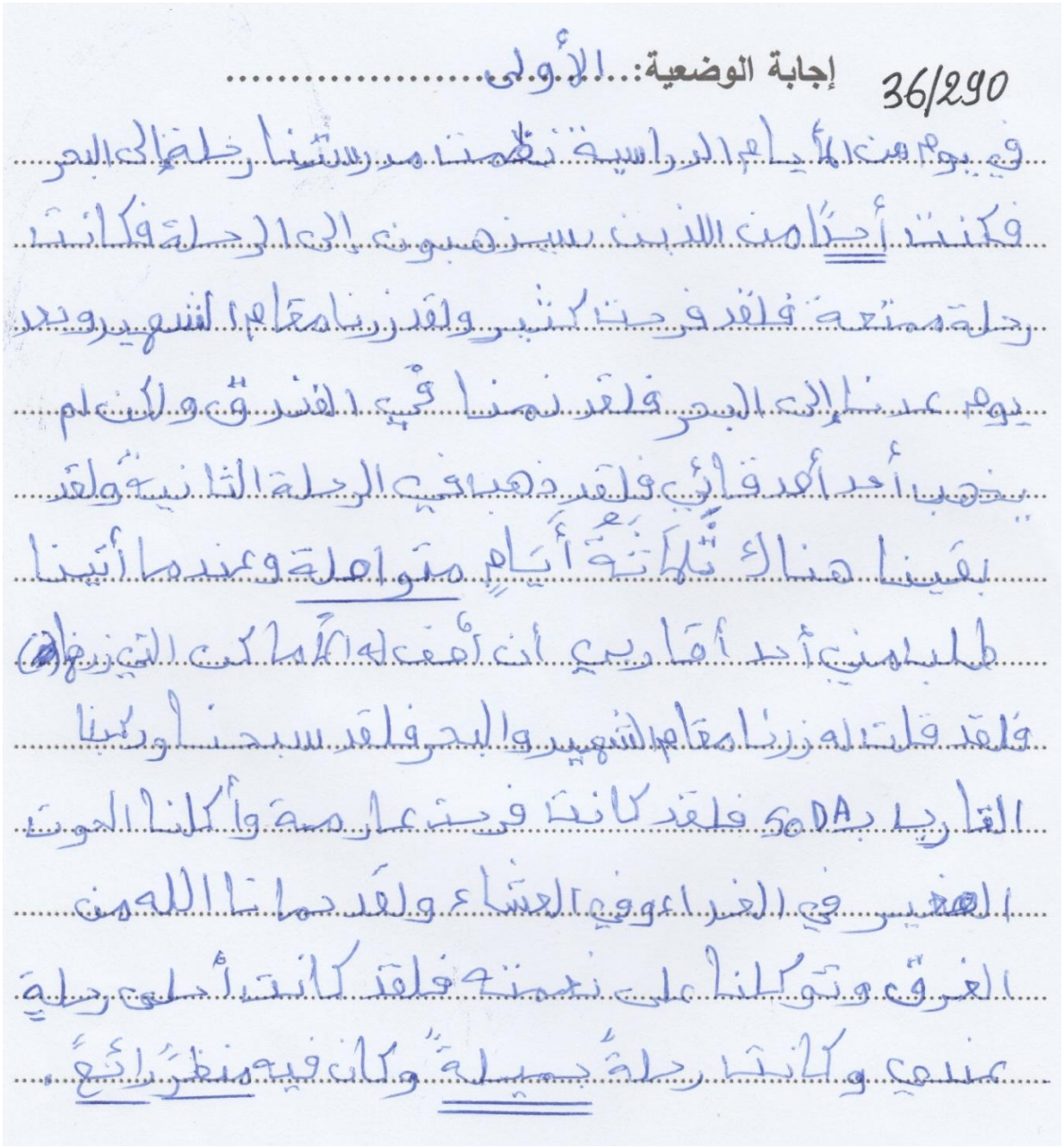
38/290

في يوم من الأيام نظمت مدرستنا رحلة فلم تذهب حديقتي معنا فطلبت مني أن أحكي لها ما شاهدناه خلال هذه الرحلة فبدأت أحكي لها كيف استيقظنا ونحن في طريقنا إلى مدينة الجزائر عندما ركبنا في الحافلة أقلعت بنا وعندما عبرنا مدينة السوامي رأينا الأشجار والجبال العالية والحيوانات ترعى في الحقول الخضراء الجميلة وعندما وصلنا إلى مدينة الشمة بالمدينة رأينا القرود والناس متجمعين على حافة الطريق ليشاهدوا القردة ويطعموها بحفن الطعام من موز ثم أخذنا صورا تذكارية مع المعلمين وعدنا ذهبنا فوصلنا إلى مدينة البليدة ثم رأينا مناظر ما الخلدية وشوارعها الواسعة ومحلاتها الكبيرة والمتنوعة وحدائقها المختلفة فذهبنا إلى بن علنون التي توجد بها الأعلام ثم ذهبنا إلى مقام الشهيد ورأينا بعض الأعلام هم إلى حديقة الحيوانات وعدنا إلى البيت ليلا وأتمنى أن نعاد

37/290

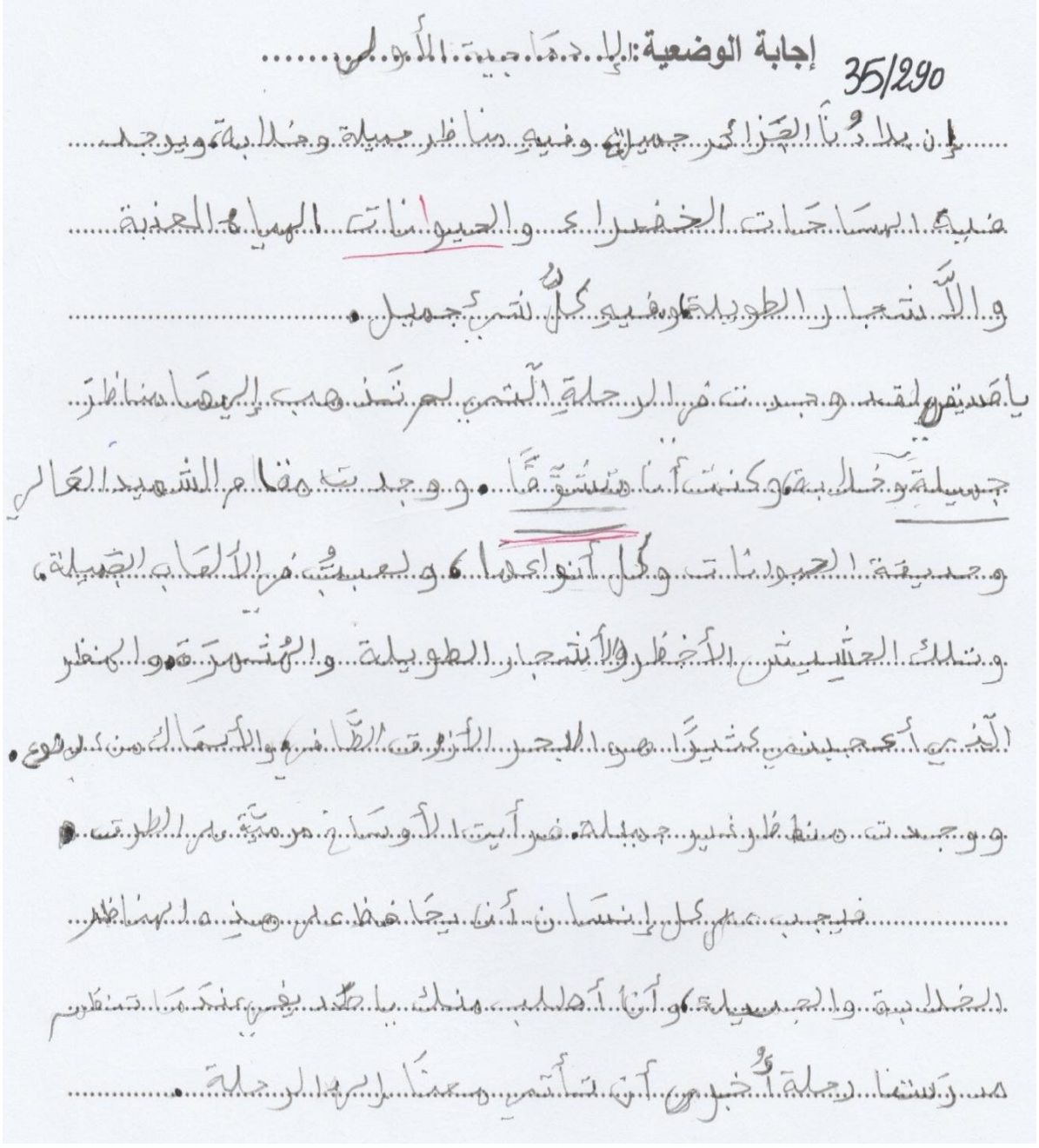
إجابة الوضعية: الأولى .....

في السنة الماضية انضمنا مدرستنا رحلتنا إلى الجزائر العاصمة ذهبنا وفي الطريق رأينا مناظر جميلة وخلابة ورائعة وكان ذلك أيضا منظر رأيناه وبعدها وصلنا إلى شفى فرأينا القرود يتسلقون الجبال ورأينا الناس يقدمون الطعام إلى القرود وبعدها دخلنا نحن نفق تحت الأرض وبعدها خرجنا منه وبعدها قال لنا المعلم لقد وصلنا إلى مقام الشهداء فقرأنا كثيرا وبعدها توقفة الحافلة وذهبنا إلى مقام الشهداء ودخلنا إليه فرأينا صور الشهداء الأحرار ورأينا صور الأمير عبد القادر ورأينا سيفه ورأينا أيضا أسلحة المجاهدين الأحرار ورأينا رجل يحمل سلاحا على عنقه ورأينا أيضا ملابس الشهداء الذين خاطروا بحياتهم من أجل حماية وطنهم ودخلنا إلى قاعة صغيرة ورأينا فيها القرآن الذي استعمله المجاهدون لكي يهربوا السلك الكهربائي وذهبنا إلى حديقة الحيوانات فدخلنا إليها فرأينا الحيوانات منها الأسد والنمر والبقر والتمساح والعصافير الملونة وكانت رحلتنا ممتعة جدا .....



إجابة الوضعية: الأولى 36/290

في يوم من أيام الدراسية نظمت مدرستنا رحلة إلى البحر
فكنت أحد من الذين سيذهبون إلى الرحلة وكانت
رحلة ممتعة فلقد وجدت أنني ولقد زرنا مقام الشهيد وبعد
يوم عدنا إلى البحر فلقد نمنا في الفندق ولكن لم
يذهب أحد أصدقائي فلقد ذهبت في الرحلة الثانية ولقد
بقينا هناك ثلاثة أيام متواصلة وعندما أتينا
طلبت من أحد أقاربي أن أمتطي الأحصنة التي هناك
ولقد قلت له زرنا مقام الشهيد والبحر ولقد سبحنا وبقينا
القاربي بـ SDA ولقد كانت فترة عارمة وأكلنا الحوت
المشوي في الغداء وفي العشاء ولقد حمانا الله من
الغرق وتوكلنا على نعمته ولقد كانت أحلى رحلة
عندي وكانت رحلة جميلة وكان فيها منظر رائع



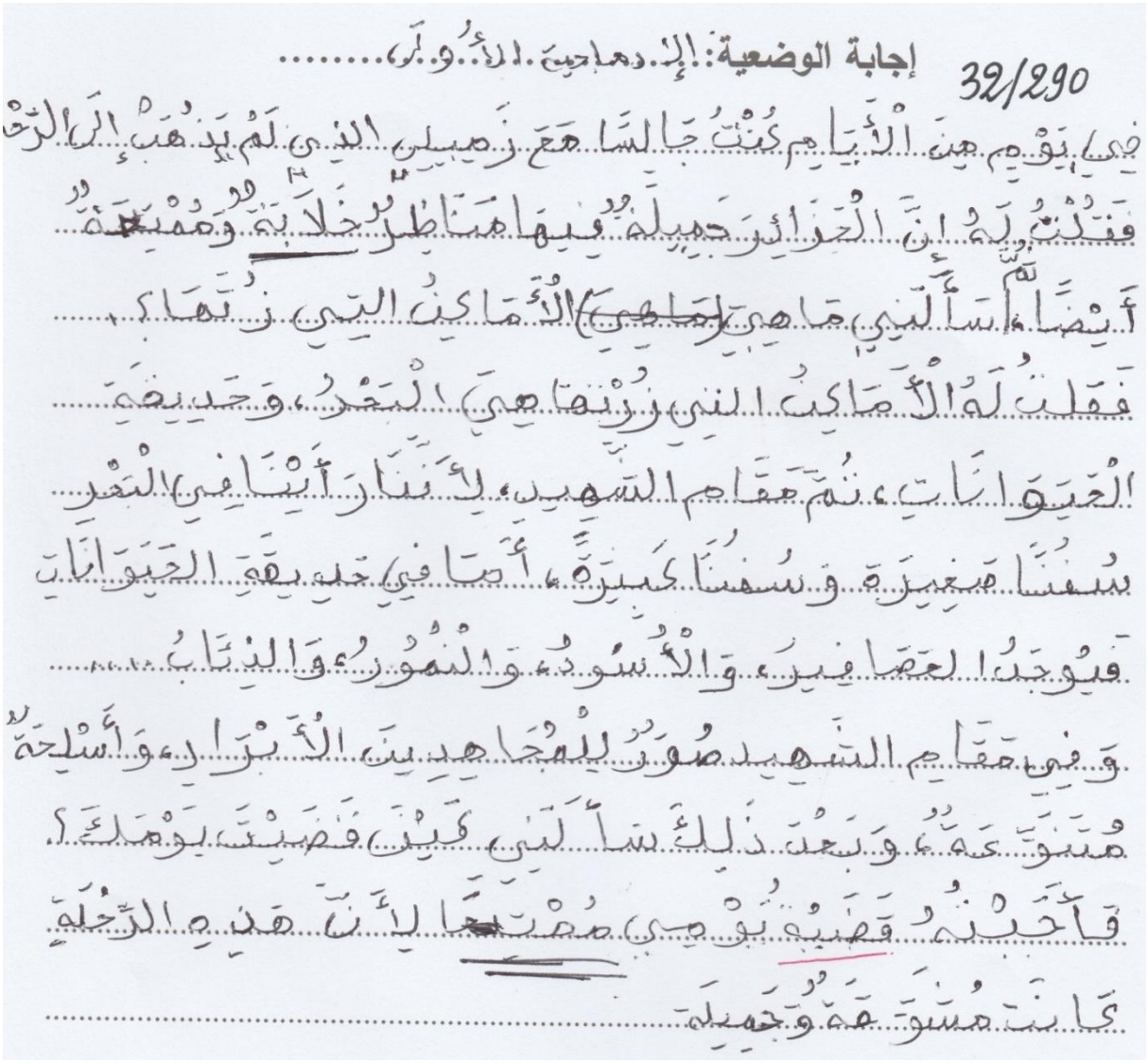
إجابة الوضعية: الإدماجية الأولى..... 35/290

إن بلادنا الجزائر جميلة وفيها مناظر جميلة وخلابة ويوجد فيها البساتين الخضراء والحيوانات المهيأة الجذابة والأشجار الطويلة وفيها كل شيء جميل.

يا صديقي لقد وجدت في الرحلة التي لم تذهب إليها مناظر جميلة وخلابة وكنت أنا منشرحًا. ووجدت مقام الشهيد العالي وحديقة الحيوانات وكل أنواعها ولعبت في الألعاب الجميلة وتلك الحديقة فيها الأخضر والأشجار الطويلة والمشروب والهواء النقي الذي أعجبني كثيرًا هو البحر الأزرق الصافي والأسماك من كل نوع.

ووجدت مناظر غير جميلة فرأيت الأوساخ مرمية في الطرقات.

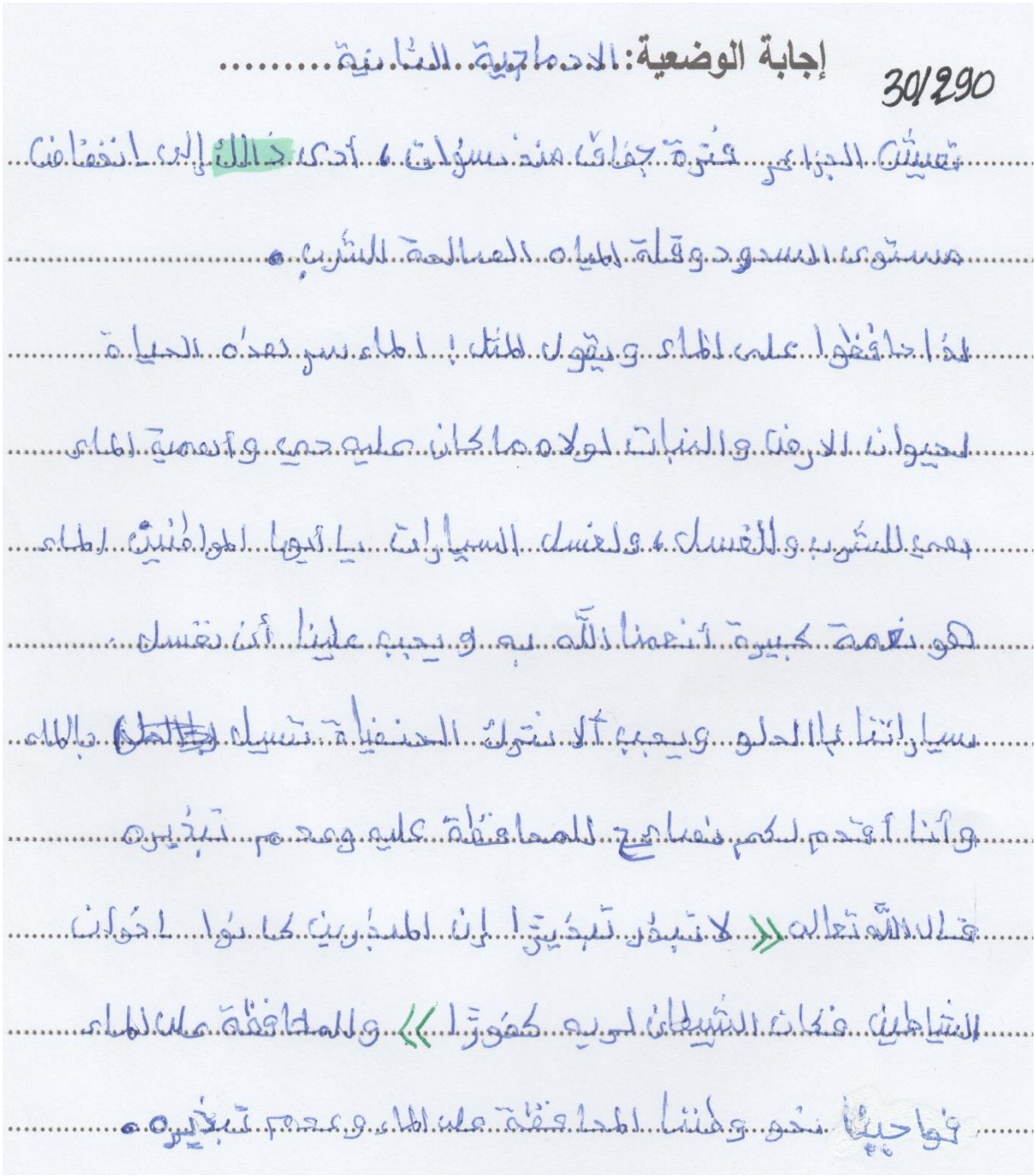
فيجب على كل إنسان أن يحافظ على هذه المناظر الخلابة والجميلة وأنا أطلب منك يا صديقي عندما تذهب وتشاهد رحلة أخرى أن تأتي معنا إلى هذه الرحلة.



إجابة الوضعية: إلى دماجية الأولى.....

32/290

في يوم من الأيام كنت جالسا مع زميلي الذي لم يذهب إلى الرحلة فقلت له إن الجزائر جميلة وفيها مناظر خلابة وممتعة أيضا، سألني ما هي الأماكن التي زرتها؟ فقلت له الأماكن التي زرتها هي البحر، وحديقة الحيوانات، ثم مقام الشهيد، الأنار أيضا في البحر سفنا صغيرة وسفنا كبيرة، أما في حديقة الحيوانات فيوجد العصافير، والأسود والنمور والذئاب..... وفي مقام الشهيد صور للمجاهدين الأبرياء وأسلحة متنوعة، وبعد ذلك سألني كيف قضيت يومك؟ فأجبته قضيت يومي ممتعا لأن هذه الرحلة كانت مسلية وجميلة.....

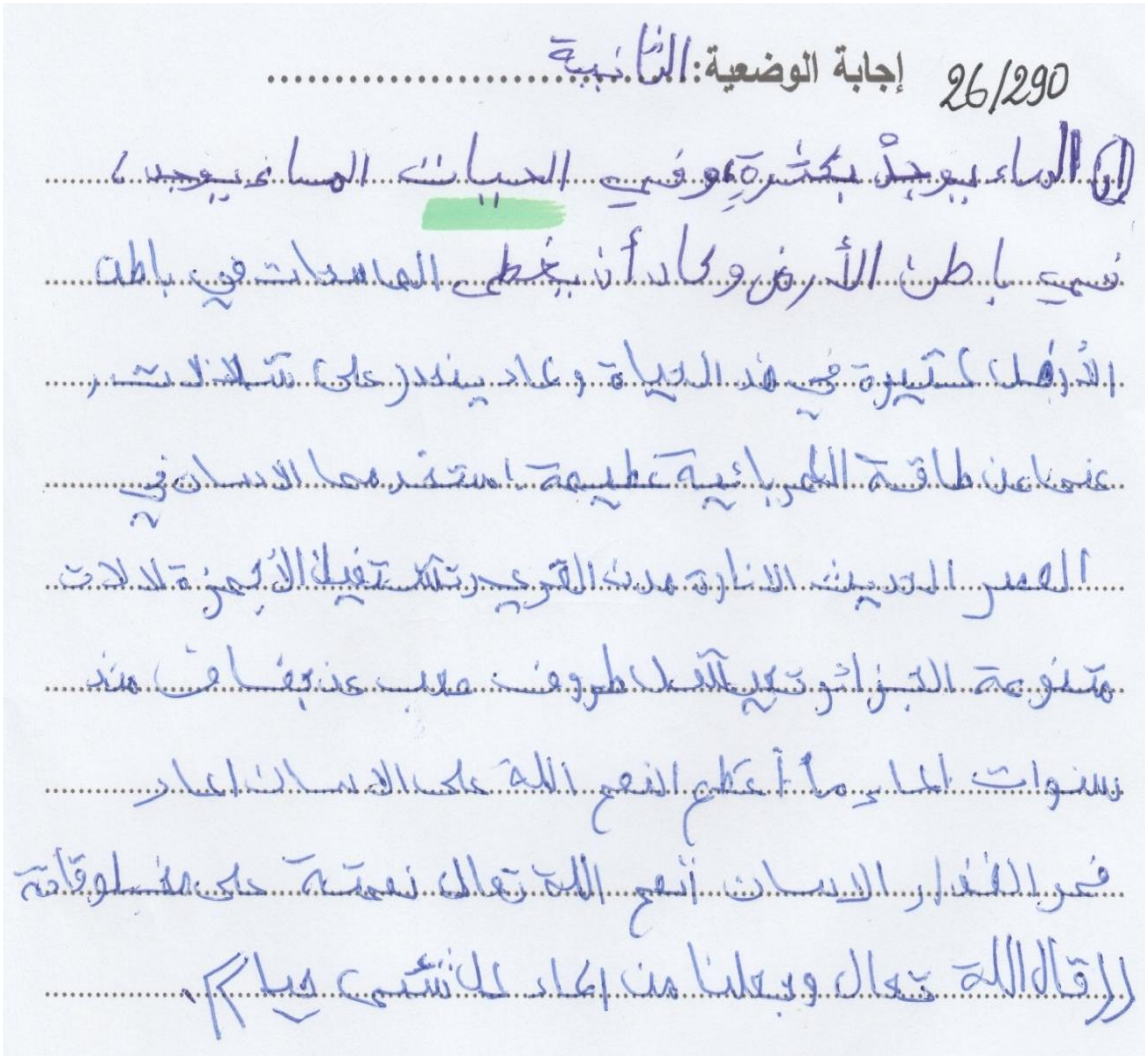


إجابة الوضعية: الأدماجية الثانية..... 30/290

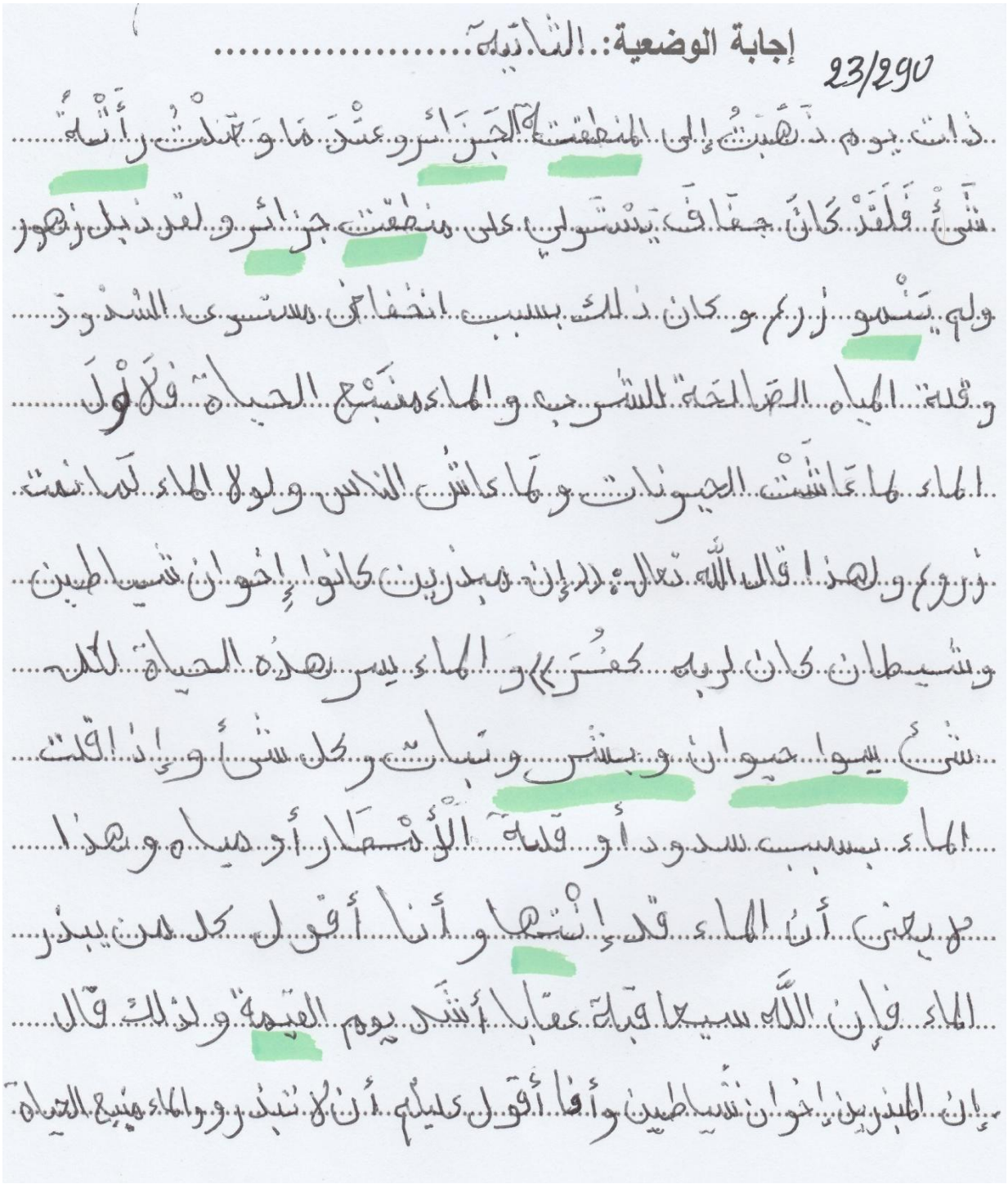
تعيش الجزائر فترة جفاف منذ سنوات، أدى ذلك إلى انخفاض مستوى السدود وقلة المياه الصالحة للشرب.

لذا حافظوا على الماء ويقول لك: الماء سر حياة لحيوان الأرض والنبات لولاه ما كان عليه حي وأمنية الماء هي للشرب والغسل، وغسل السيارات يا أيها المؤمنين الماء هو نعمة كبيرة أنعمنا الله به ويجب علينا أن نغسل سياراتنا بالماء الحلو ويجب ألا نترك الحنفية تسيل الماء.

وأنا أقدم لكم نصائح للمحافظة عليه وعدم تبذيره قال الله تعالى: ﴿ لا تبذر تبذيرا إن المبذرين كانوا إخوان الشياطين فكان الشيطان لربه كفورا ﴾ والمحافظة على الماء واجبنا نحو وطننا المحافظة على الماء وعدم تبذيره.

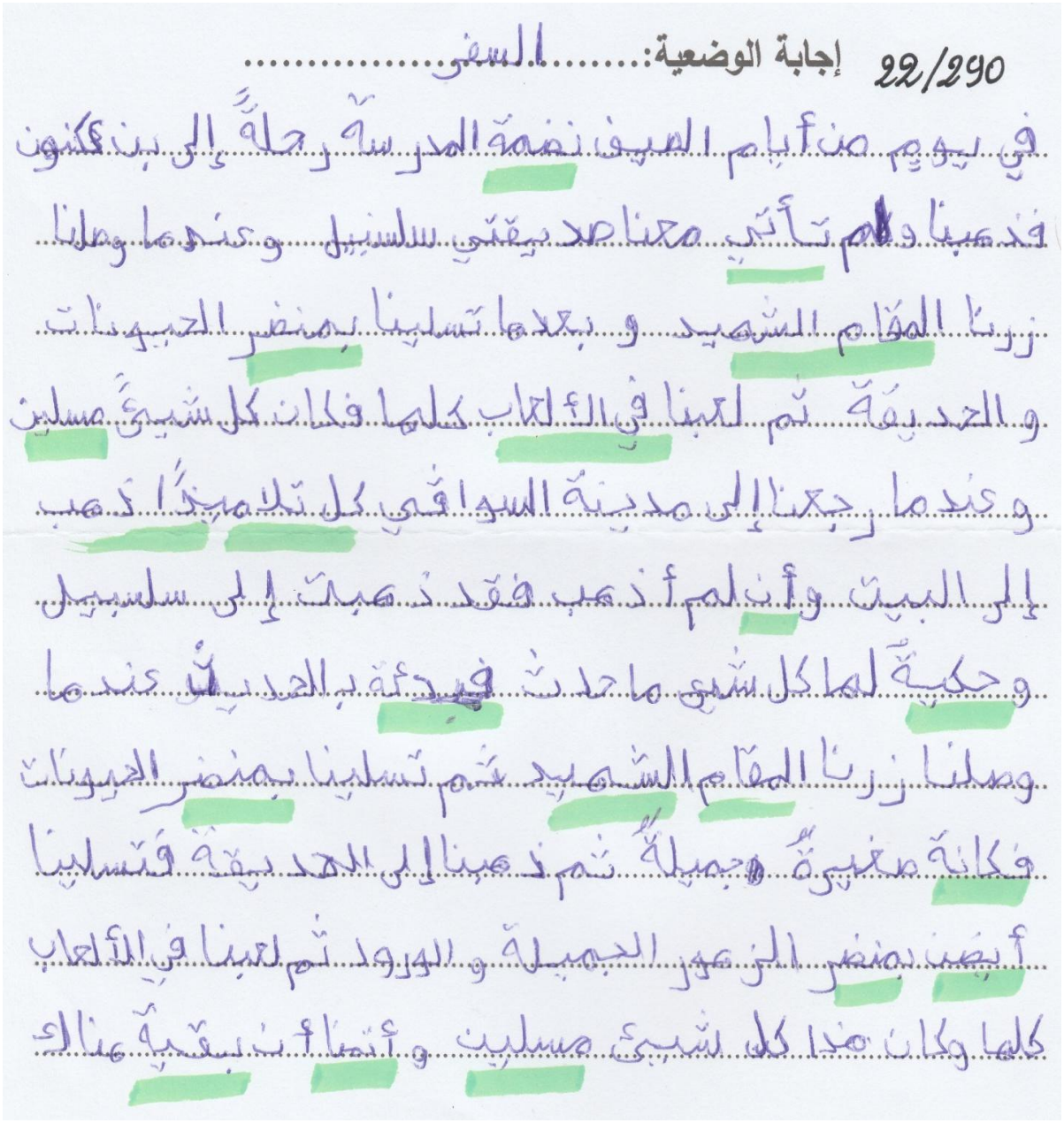

إجابة الوضعية: الثانية 26/290

إن الماء يوجد بكثرة في الطبيعة في المحيطات الماء يوجد تحت باطن الأرض ويمكن أن يغطي العاصمات في باطن الأرض كثيرة في هذه الحياة وعادة يعتمد على ثلاثة عناصر من طاقة الكهربائية عظيمة استخدمها الإنسان في العصر الحديث الإنارة مدن القرى تشغيل الآلات متنوعة التي أثرت على الإنسان طوال فترة عبر عن بقاء منذ سنوات الماء من أعظم النعم الله على الإنسان الماء في الفطار الإنسان أنعم الله تعالى نعمة على مخلوقاته إذا قال الله تعالى وجعلنا من الماء كل شيء حي أكر



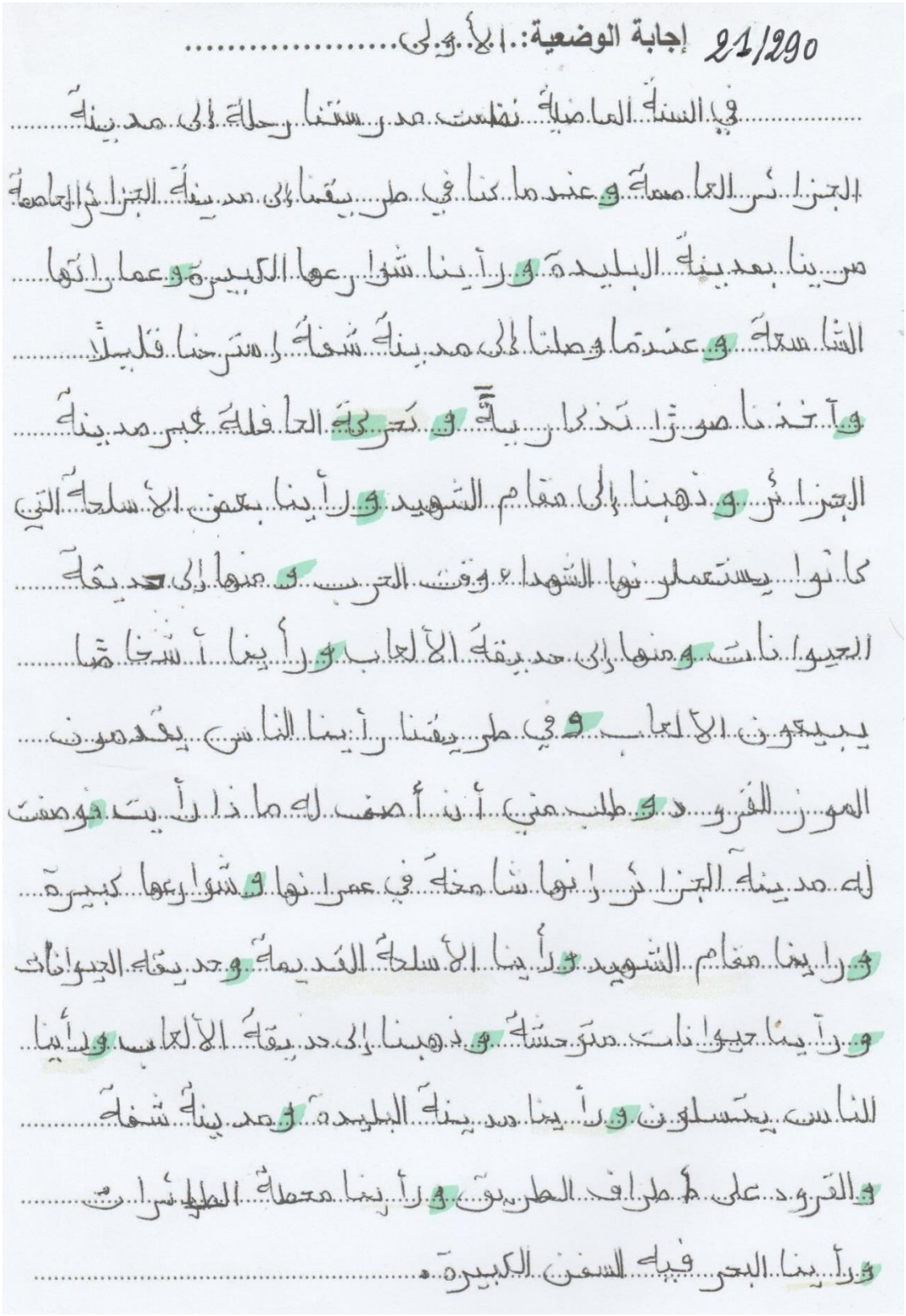
إجابة الوضعية: الثانية..... 23/290

ذات يوم ذهبت إلى المنطقة الجزائرية وعندما وصلت رأيته
شيئ فلقد كان جفاف يتشولي على منطقة جزائر ولقد ظل زهور
ولم ينمو زرع وكان ذلك بسبب انخفاض منسوب السدود
وقلة المياه الصالحة للشرب والماء منبع الحياة فالأول
الماء ما عاشت الحيوانات وما عاش الناس ولولا الماء لما نبت
زرع وهذا قال الله تعالى: ﴿إن مبذرين كانوا إخوان شياطين
وشيطان كان لربه كفورا﴾ والماء يسر هذه الحياة لكل
شيئ يسوا حيوان وبشر ونبات وكل شيئ وإذا قلت
الماء بسبب سدود أو قلة الأمطار أو دياما وهذا
يعني أن الماء قد إنتهى وأنا أقول كل من يبذر
الماء فإن الله سيعاقبه عقابا أشد يوم القيمة ولذلك قال
إن المبذرين إخوان شياطين وأنا أقول عليكم أن لا تبذروا الماء منبع الحياة



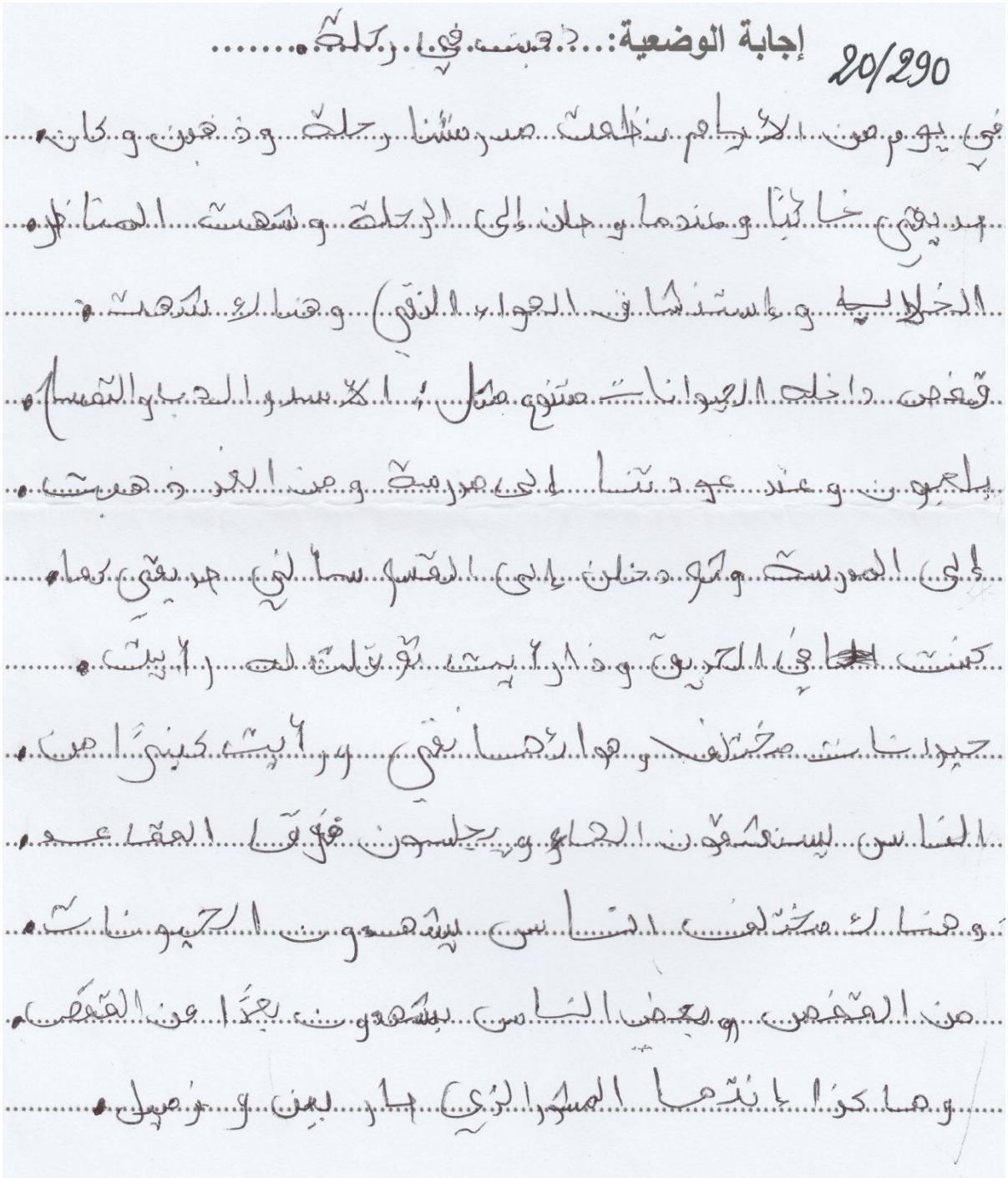
22/290 إجابة الوضعية:.....السفر.....

في يوم من أيام الصيف نظمة المدرسة رحلة إلى بن عكنون
فذهبنا ولم تأتي معنا صديقتي سلسبيل وعندما وصلنا
زرنا المقام الشهيد وبعدما تسلينا بمنظر الحيوانات
والحديقة ثم لعبنا في الألعاب كلها فكان كل شيء مسلين
وعندما رجعنا إلى مدينة السواقي كل تلميذ ذهب
إلى البيت وأنا لم أذهب فقد ذهبت إلى سلسبيل
وحكيت لها كل شيء ما حدث فيه بدءة بالحديقة عندما
وصلنا زرنا المقام الشهيد ثم تسلينا بمنظر الحيوانات
وكانة مغيرة وجميلة ثم ذهبنا إلى الحديقة وتسلينا
أيضا بمنظر الزهور الجميلة والورود ثم لعبنا في الألعاب
كلها وكان هذا كل شيء مسلي وأنها أنا بقية هناك



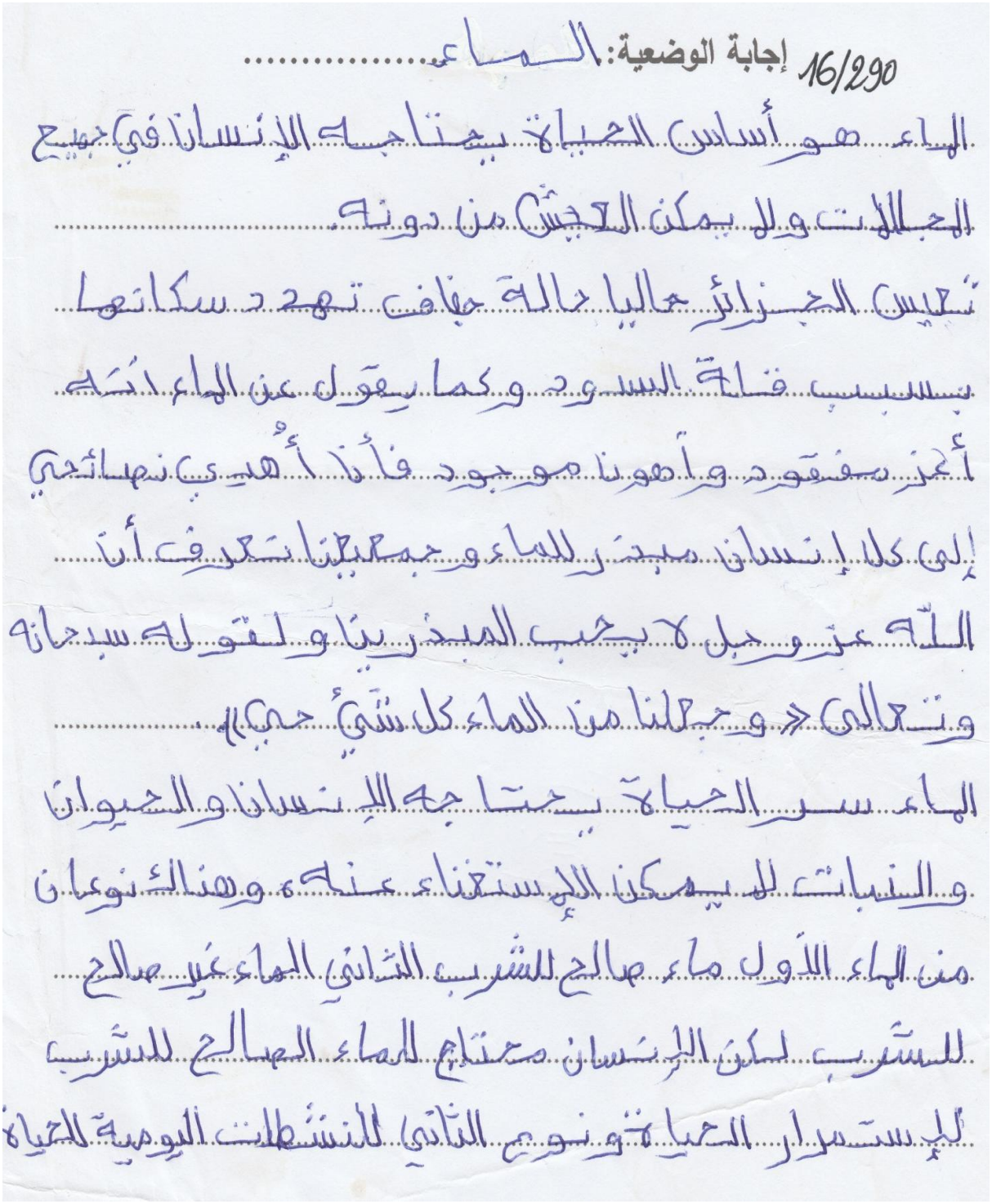
إجابة الوضعية: الأولى 21/290

في السنة الماضية نظمت مدرستنا رحلة إلى مدينة الجزائر العاصمة وعندما كنا في طريقنا إلى مدينة الجزائر العاصمة مررنا بمدينة البليدة ورأينا شوارعها الكبيرة وعمارتها الشاسعة وعندما وصلنا إلى مدينة شفة استرحنا قليلا وأخذنا صورا تذكارية وتركنا الحافلة عبر مدينة الجزائر وذهبنا إلى مقام الشهيد ورأينا بعض الأسلحة التي كانوا يستعملونها الشهداء وقت الحرب ومنها إلى حديقة الحيوانات ومنها إلى حديقة الألعاب ورأينا أشخاصا يبيعون الألعاب وفي طريقنا رأينا الناس يقدمون الموز للقرود وطلب مني أن أصف له ما رأيت فوصفت له مدينة الجزائر وأنها شاسعة في عمرانها وشوارعها كبيرة ورأينا مقام الشهيد ورأينا الأسلحة القديمة وحديقة الحيوانات ورأينا حيوانات متوحشة وذهبنا إلى حديقة الألعاب ورأينا الناس يتسلون ورأينا مدينة البليدة ومدينة شفة والقرود على طول الطريق ورأينا محطة الطاكسيات ورأينا البحر فيه السفن الكبيرة.



إجابة الوضعية: ...حسن في رحلة..... 20/290

في يوم من الأيام ذهبت صديقنا رحلة وذهبن وكان
هو يبقى خائفا وعندما وصلن إلى الرحلة وشاهدت المناظر
الجميلة واستنشاق الهواء النقي وهنا يشاهدت
قفص داخله الحيوانات متنوعة مثل: الأسد والدب والقرد
والببون وعندما عدنا إلى مدرسة ومن البعد شاهدت
إلى المدرسة وكره خلن إلى القسم سألني هو يقي معاه
كنت أحاول الجري وذاك بيت قولت له رأيت
حيوانات مختلفة وهاذا صانعي وراي بيت كبيرا من
الناس يستشقون الهواء ويجلسون فوق العقاعد
وهناك مختلف الناس يشاهدون الحيوانات
من القفص وبعض الناس يشاهدون بعدا عن القفص
وهاكذا انتهى المشوار الذي جاء بين وزميل

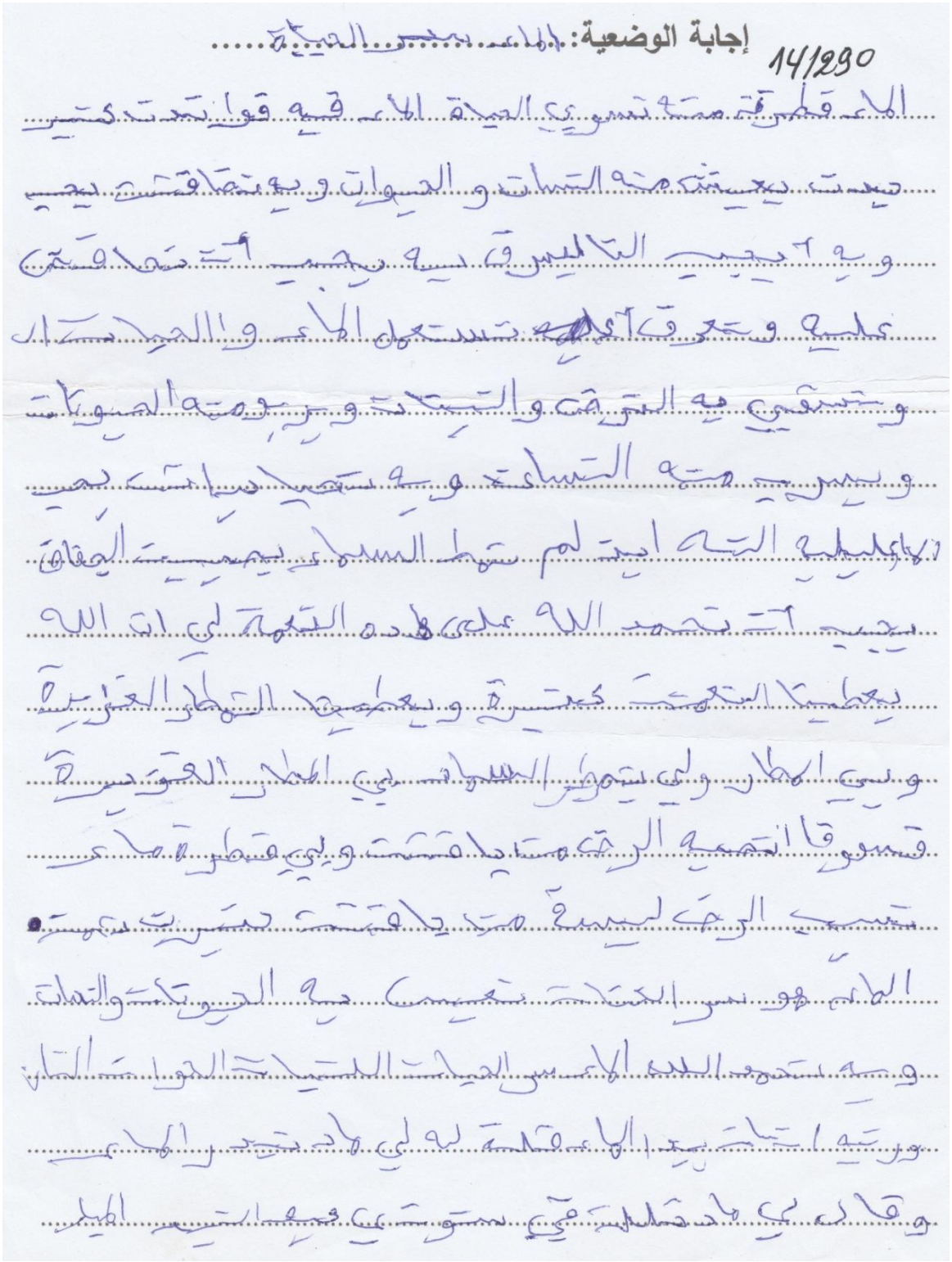


16/290 إجابة الوضعية: الماء.....

الماء هو أساس الحياة يحتاجه الإنسان في جميع المجالات ولا يمكن العيش من دونه.....

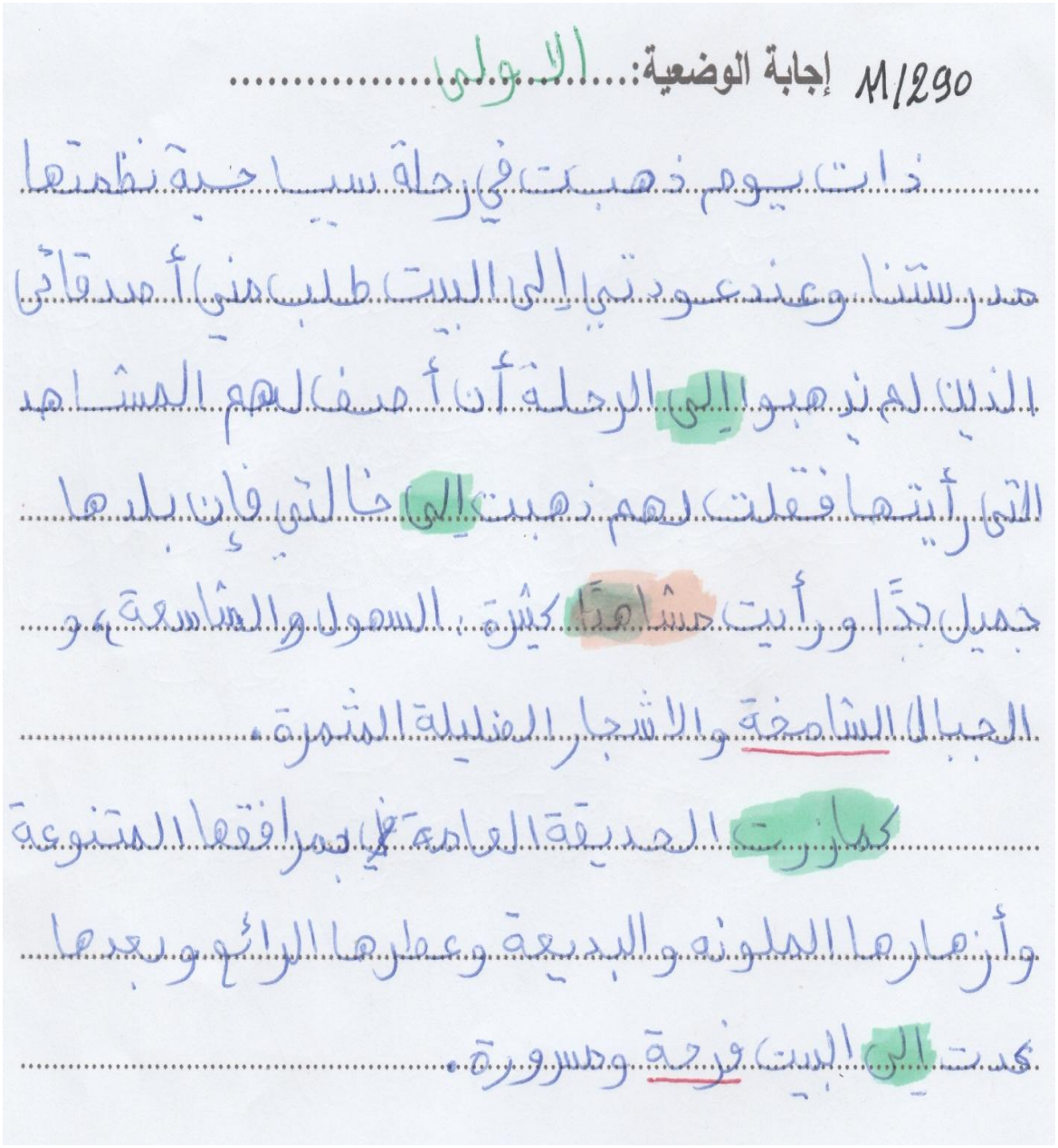
تعيش الجزائر حاليا حالة جفاف تهدد سكانها بسبب فقدان السدود وكما يقول عن الماء أنه أعز مفقود وأهوننا موجود فأنا أهيب نهائي إلى كل إنسان مبذر للماء وجميعنا نعرف أن الله عز وجل لا يحب المبذرين ولقوله سبحانه وتعالى ﴿وجعلنا من الماء كل شيء حي﴾.....

الماء سر الحياة يحتاجه الإنسان والحيوان والنبات لا يمكن الإستغناء عنه، وهناك نوعان من الماء الأول ماء صالح للشرب الثاني الماء غير صالح للشرب لكن الإنسان محتاج الماء الصالح للشرب لإستمرار الحياة ونوعي الثاني للنشاطات اليومية الحياة



إجابة الوضعية: الماء سبب الحياة..... 14/1290

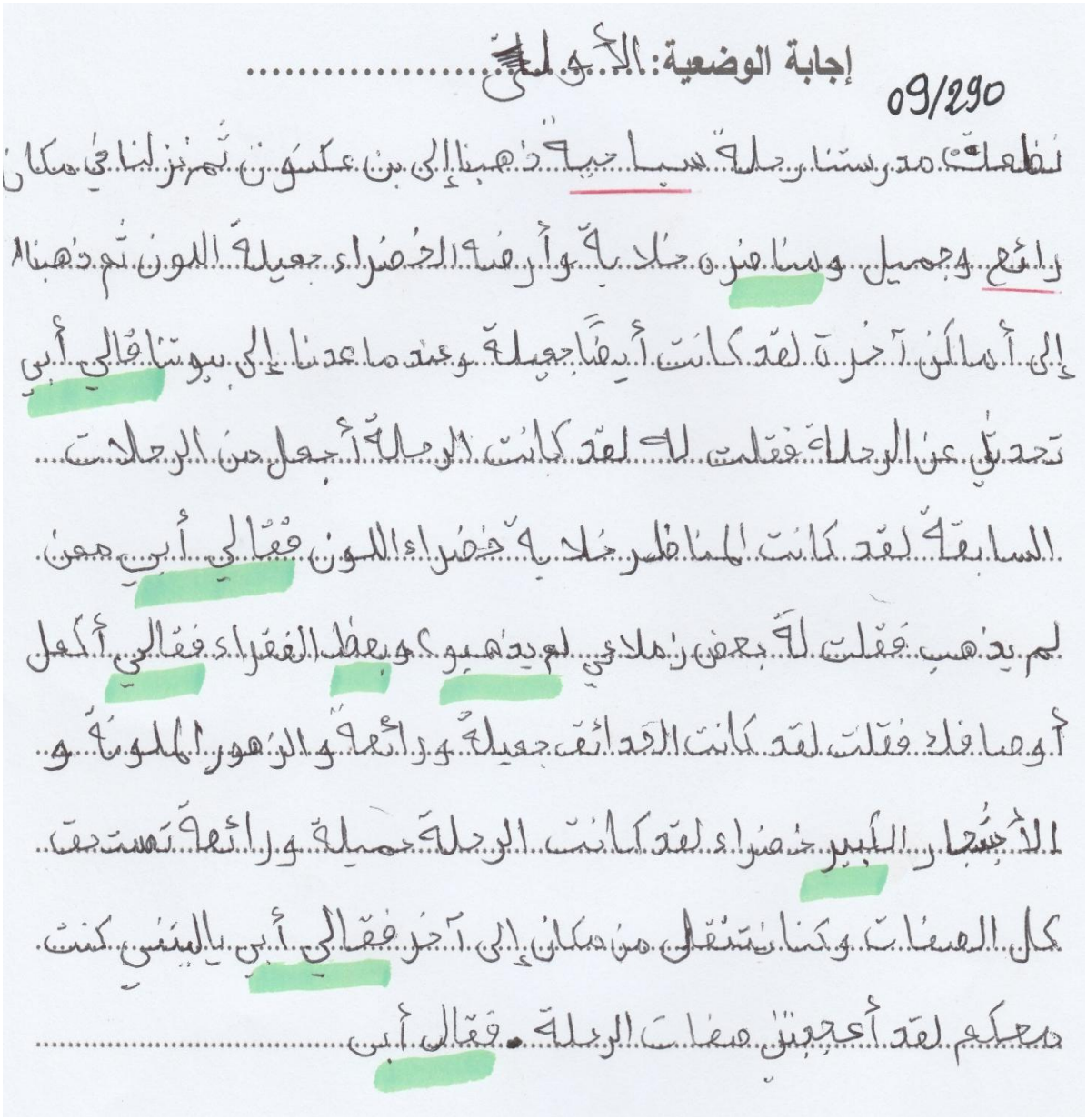
الماء قطرة مهمة تسري الحياة الأرض فيه قوائد كثيرة
يعيش بعيشة من النباتات و الحيوانات و يوفر طاقة يجب
و يجب التأليس قبل يجب أن نحافظ
عليه و نعرف أن يستعمل الماء و الحيوانات
و نسقي به الزرع و النباتات و نربي به الحيوانات
و يسير مهمة النباتات و يعيش بها بعض
الأحياء التي أبت لم تجد السماء يجب الوقاية
يجب أن نحمد الله على هذه النعمة لي ان الله
يعطينا النعمة كثيرة و يعطينا الشعاع العزيزة
و بين الأمطار و لي يتوفر السماء بين الأمطار الغزيرة
فسوف ما انتهى الزرع مياه كثيرة و لي قطر ما
تشرب الزرع ليس مياه كثيرة تشرب بعيدة
الماء هو سر الحياة نحس به الحيوانات والنبات
و به يتوجه الله الأساس الحياة الحيوانات التي
ورثها ما تجد الماء قليلة لي ما تجد الماء
و قال لي ما حافظ في سوف يعيش الطير



M/290 إجابة الوضعية:.....الأولى.....

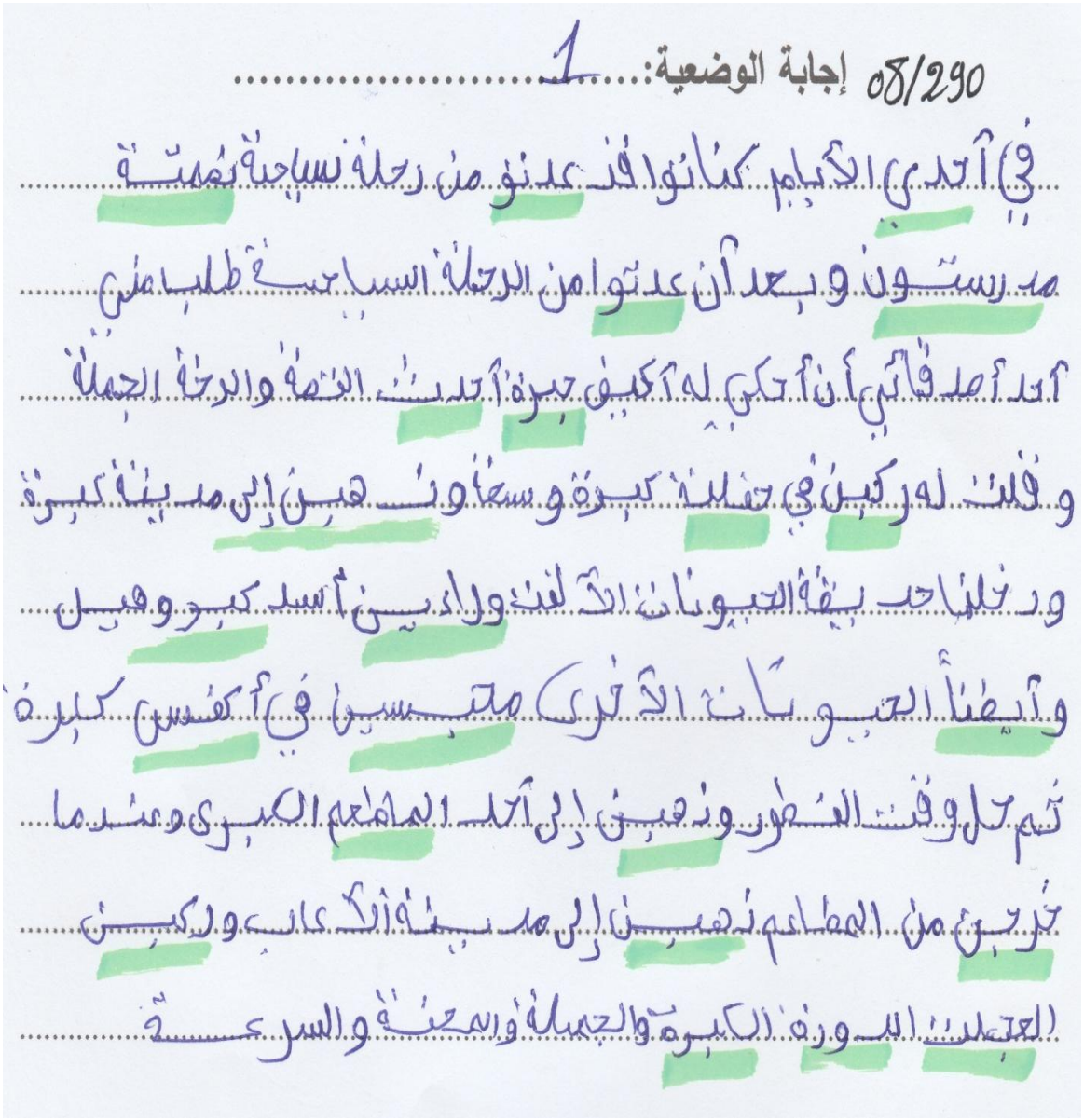
ذات يوم ذهبت في رحلة سياحية نظمتها مدرستنا وعند عودتي إلى البيت طلب مني أصدقائي الذين لم يذهبوا إلى الرحلة أن أصف لهم المشاهد التي رأيتها فقلت لهم ذهبت إلى خالتي في بلدها جميل جدًا ورأيت مشاهدًا كثيرة، السهول والمناسعة، و الجبال الشامخة والأشجار الظليلة المثمرة.

كما زرت الحديقة العامة في بمرافقها المتنوعة وأزهارها الملونة والبديعة وعطرها الرائع وبعدها عدت إلى البيت فرحة ومسرورة.



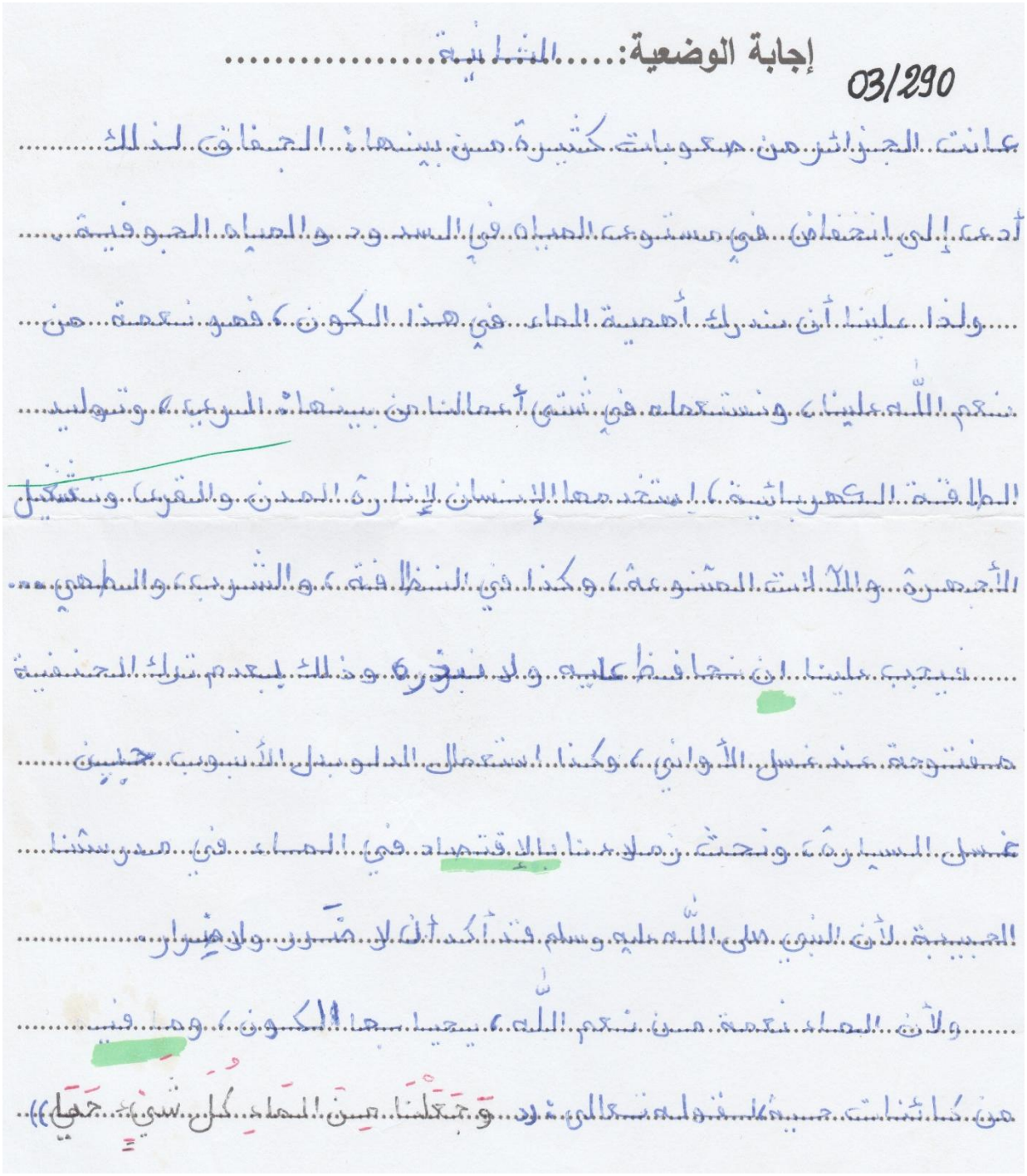
إجابة الوضعية: الأولى 09/290

نظمت مدرستنا رحلة سياحية ذهبنا إلى بن عكنون ثم نزلنا في مكان رائع وجميل وسط من رحلة وأرض خضراء جميلة اللون ثم ذهبنا إلى أماكن آخرى لقد كانت أيضا جميلة وبعد ما عدنا إلى بيوتنا قالي أبي تحدثي عن الرحلة فقلت له لقد كانت الرحلة أجمل من الرحلات السابقة لقد كانت المناظر خلابة خضراء اللون فقالي أبي من لم يذهب فقلت له بعض زملائي لم يذهبوا وبعظ الفقراء فقالي أكمل أو صافك فقلت لقد كانت الحدائق جميلة ورائعة والزهور الملونة و الأشجار الكبير خضراء لقد كانت الرحلة جميلة ورائعة تستحق كل الصفات وكنا نتنقل من مكان إلى آخر فقالي أبي الذي كنت رحكم لقد أعجبتني صفات الرحلة. فقال أبي .....



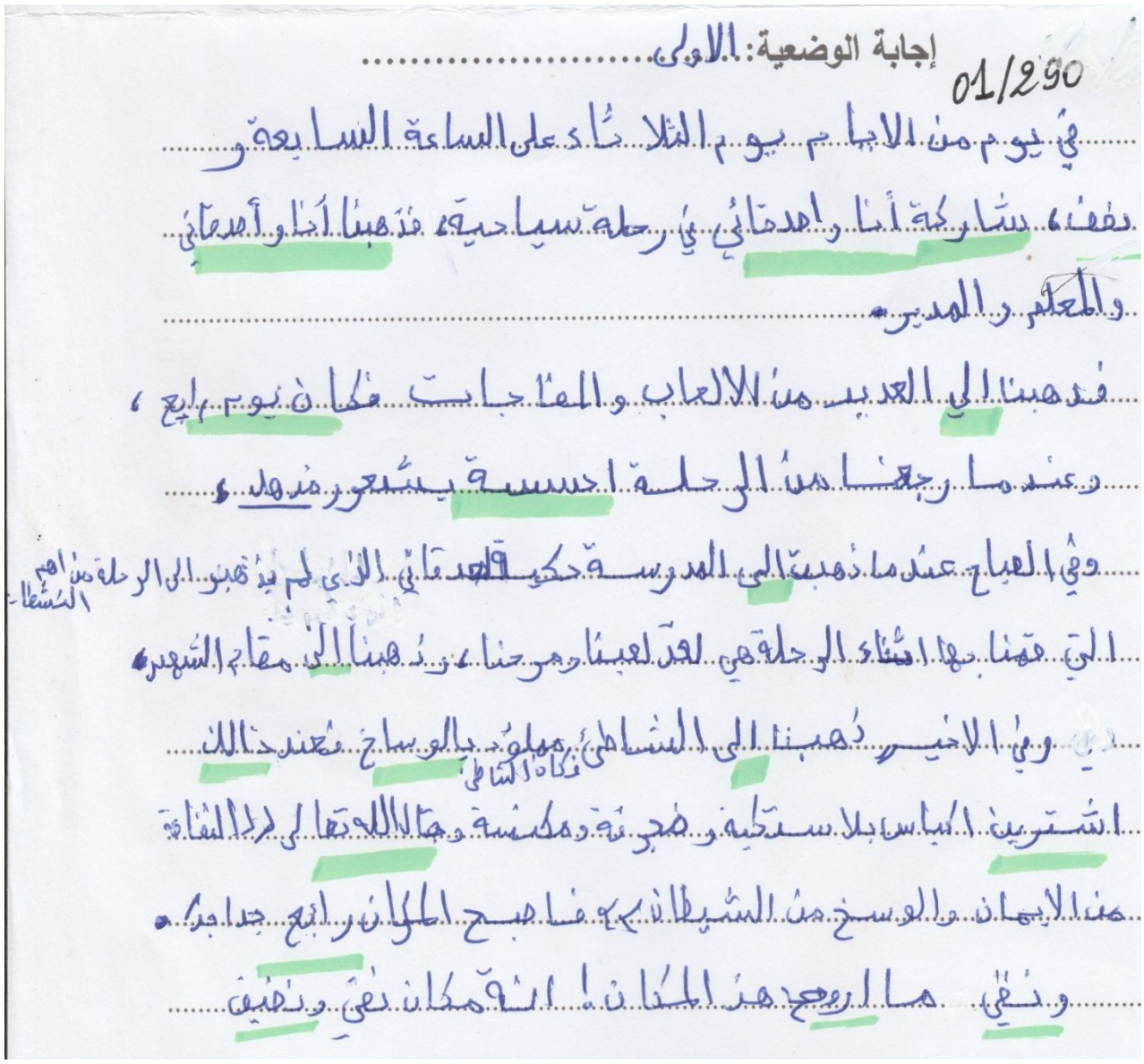
08/290 إجابة الوضعية: 1

في أحدى الأيام كنا نوافق عدنو من رحلة نسياحية تمتة مدرستون وبعد أن عدتوا من الرحلة السياحية طلبا مني أحد أصدقائي أن أحكي له أكيف جرة أحداث القصة والرحلة الجميلة وقلت لهم ركبين في حفلة كبيرة وسافرنا هبن إلى مدينة كبيرة وخلينا حديقة الحيوانات الأكلت وراينا أسد كبير وفيل وأيضا الحيوانات الأخرى متبسين في أكفاس كبيرة ثم حل وقت العشور وذهبنا إلى أحد المطاعم الكبرى ومشينا نخرجوا من المطاعم ذهبنا إلى مدينة الألعاب وركبنا العجلة الدورة الكبيرة والجميلة وممتعة والسرعة



إجابة الوضعية:.....المثانية..... 03/290

عانت الجزائر من صعوبات كثيرة من بينها: الجفاف لذلك
أدى إلى انخفاض في مستوى المياه في السدود والمياه الجوفية
ولذا علينا أن ندرك أهمية الماء في هذا الكون، فهو نعمة من
نعم الله علينا، ونستعمله في شتى أعمالنا من بينها: الشرب، وتوليد
الطاقة الكهربائية، استخدمها الإنسان لإنارة المدن والقرى، وتشغيل
الأجهزة والآلات المتنوعة، وكذا في النظافة، الشرب، والطهي
فيجب علينا أن نحافظ عليه ولا نبذره وذلك بعدم ترك الحنفية
مفتوحة عند غسل الأواني، وكذا استعمال الدلو بدل الأنبوب خلال
غسل السيارة، ونحث زملاءنا بالاقتصاد في الماء في مدرستنا
الحبيبة لأن النبي صلى الله عليه وسلم قد أكد أن لا ضرر ولا ضرار
ولأن الماء نعمة من نعم الله، يجب علينا الكون، وما فيه
من كائنات حية لقوله تعالى: ﴿وجعلنا من الماء كل شيء حي﴾



إجابة الوضعية: الاولى..... 01/290

في يوم من الايام يوم الثلاثاء على الساعة السابعة و
دقيقة شاركة أنا واصدقائي في رحلة سياحية فذهبنا أنا وأصدقائي
والمعلم والمدير.
فذهبنا الى العديد من الالعاب والعاجبات فكان يوم رائع ،
وعندما رجعنا من الرحلة احسست بشعور مذهل .
وفي الصباح عندما ذهبت الى المدرسة حكيت لاصدقائي الذي لم يذهبوا الى الرحلة من اهم النشاطات
التي قمنا بها اثناء الرحلة هي لعبنا وحرسنا ، ذهبنا الى مقام الشهيد
وفي الاخير ذهبنا الى الشاطئ مملوء بالوساخ فعندما
اشترينا الماء بلاستيكية وضعنا في مكنسة وحاولنا ازالة النفاية
من الايمان والوسخ من الشيطان فاصبح المكان رائع جدا .
ونقي ما اروع هذا المكان انه مكان نقي ونظيف

المستوى: السنة الخامسة ابتدائي.

المدة الزمنية: 30 دقيقة.

اختبار تجريبي في التعبير الكتابي.

السؤال: اختر وضعية واحدة من بين الوضعيتين وأجب عنها.

الوضعيـــة الإدمـاجيـــة الأولـــى:

- **الوضعيـــة السنـــد:**

ذهبت في رحلة سياحية نظّمتها مدرستك، وعند عودتك طلب منك أحد أقاربك أو أصدقائك ممّن لم يذهب في الرحلة أن تصف له المشاهد التي رأيتها، والأماكن التي زرتها.

- **التعليـــمة :**

اكتب فقرة لا تتجاوز 12سطرا، تصف فيها الأماكن التي زرتها والمشاهد التي رأيتها، موظّفا الصفة والحال.

الوضعيـــة الإدمـاجيـــة الثـــانية:

- **الوضعيـــة السنـــد:**

تعيش الجزائر فترة جفاف منذ سنوات، أدى ذلك إلى انخفاض مستوى السدود وقلّة المياه الصالحة للشرب.

التعليـــمة:

اكتب فقرة لا تتجاوز 12 سطرا تذكّر فيها المواطنين بأهميّة الماء وتقدّم لهم نصائح للمحافظة عليه وعدم تبذيره، مستشهدا بما تحفظ من القرآن الكريم أو الحديث الشريف.

بالتوفيق.

يوم

.....

الاســـــــم: .....

اللـــــقب:.....

اسم المدرسة:.....

إجابة الوضعية:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم بالرسم العثماني، برواية ورش عن نافع.**

أ – مصادر وزارة التربية الوطنية (الوثائق والسندات الرسمية).

1. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي ، الجزائر، ط3 معدّلة، 2009.

2. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية. للسنة الخامسة ابتدائي.

3. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، 2006.

4. منهاج مادة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

5. الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011.

6.الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط.

7. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

8. وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، إشراف وتأليف شريفة غطاس، كتابي في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، السنة الدراسية 2014/2013.

9. وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

10. وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي،2012/2011.

ب –**المراجع**

1. إبراهيم محمد المحاسنة وآخرون، القياس والتقويم الصفي، دار جرير للنشر والتوزيع مملكة البحرين، ط$_1$،2009.

2. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

3. أحمد محمد هريدي، وأبو بكر علي عبد العليم، الإملاء بين النظرية والتطبيق، مكتبة ابن سينا، القاهرة، 1998.

4. أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان الأردن ، د.ط، 2007.

5. الإدارة التربوية، تطوير مناهج الكتابة والإملاء في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،تونس، .1983

6. أستيتية سمير شريف، علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، (د ط)،(د ت

7. أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2005.

8. إيمان"محمد شاكر" أبو غربية، القياس والتقويمالتربوي، دار البداية، عمان الأردن، ط$_1$،2009.

9. بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، 1998.

10. جمال الدين بن مكرم بن منظو ر، لسان العرب، المجلد 12، دار صادر للطباعة والنشر بيروت، لبنان، ط1 .2000.

11. جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، ط12، 2009.

12. حسن حسين زيتون وكمال عبد المجيد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2006.

13. حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د.ط)، 2014.

14. حنا غالب، مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط2، 1980.

15. خالد قيطش، الخط العربي وآفاق تطوره، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، (د.ط)، (د. ت).

16. خليفة الجنيدي، نحو عربية أفضل، دار هومة، الجزائر، (د.ت).

17. خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها(منهج وتطبيق)، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، جدة السعودية، ط1، 1984.

18. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط 3، 2011.

19. رشدي أحمد طعمية ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام – نظريات وتجارب–، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة، ط1، م1، 2000.

20. رشيد أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه، أسسه، استخداماته، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2008

21. رشيدة آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع؟ كتاب موجه إلى المدرسين، الجزائر، منشورات الشهاب، 2005.

22. رمضان إرزيل ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، تيزي وزو، الجزائر، دار الأمل للطباعة والنشر، ج1، 2002.

23. زكي بن عبد العزيز بودي ومحمد سلمان الخزاعلة، استراتيجية التدريس، الخوارزمي للنشر والتوزيع، الدمّام السعودية، ط$_1$، 2012.

24. سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010.

25. سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006.

26. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط$_1$، 2003.

27. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1، 2006.

28. شحاتة حسن، أساسيات في تعليم الإملاء، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، ط2، 1986.

29. شكري حامد نزال، مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2003.

30. صالح أحمد زكي ، علم النفس التربوي ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط 10 (د.ت).

31. صلاح الدين شروخ، علم النفس التربوي للكبار، دار العلوم، عنابة الجزائر، 2008.

32. صلاح الدين محمود علاّم، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2006.

33. طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003.

34. عبد الرحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، الأردن، الكرك يزيد للنشر، ط 3، 2004.

35. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة– الدار البيضاء، ج1، ط1، 2006.

36. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د. ط)، 2002.

37. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د. ط)، 1997.

38. عماد زغلول، نظريات التعلّم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003.

39. عيسى بودة، دليل المدرس الهادف، دار تلانتقيت للنشر والتوزيع، بجاية الجزائر، د. ط ، 1997.

40. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.

41. محسن علي عطية، اللغة العربية مستوياتها وتطبيقاتها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د. ط)، 2009.

42. محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق، دار الثقافة، المغرب، 1998.

43. محمد الدريج، التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004.

44. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، د.ط، 2012.

45. محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، 2002

46. محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، د. ط ، 1999.

47. محمد عثمان،أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، د.ط، 2010.

48. مصطفى حركات، الكتابة والقراءة وقضايا الخط، دار الآفاق، الجزائر، (د. ط)، (د. ت).

49. نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، دار وائل للنشر، عمان الأردن، ط$_2$، 2001.

50. نور الدين خالدي و محمد شارف سرير، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، دون دار نشر، معسكر الجزائر، ط$_2$ ، أفريل 1995.

51. وافي علي عبد الواحد، فقه اللغة، دار النهضة، مصر للطباعة والنشر، القاهرة، ط 07 د.ت.

52. وجيه الفرح، أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي، مؤسسة الوراق للنشر، عمان الأردن، ط1، 2007.

53. يعقوب إميل بديع، الخط العربي نشأته، تطوره، مشكلاته، دعوات إصلاحه، لبنان، ط1، 1986.

54. يعقوب إميل بديع، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، ط 2، 1996.

55. يوسف محمود قطّامي، مبادئ في علم النفس التربوي، دار الفكر، عمان الأردن، ط 1 ، 2009.

56. يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة، الأبيار الجزائر، 2013.

ت –**المراجع المترجمة**

1. Xavier roegers, des situations pour intégrer les acquis scolaires_; des boeck bruxelles ; 2003

2. دوغلاس براون، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د ط، 1994.

3. فيليب بيرنو، تقويم الكفايات، ترجمة محمد صادقي، في التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2007.

د. المجلاتوالرسائل الجامعية:

1. اسماعيل إلمان، تعاريف تربوية، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ملف العدد، الكتاب المدرسي، 2005.

2. اكزافيروجرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تقديم أبو بكر بن بوزيد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، نوفمبر ،2006

3. بشير حورية، المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 2002

4. بلعيد صالح، الخط والخطاطة العربية، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 09.

5. بن مالك آمنة، الحروف العربية ومشكلة الخط العربي (دبلوم الدراسات المعمقة)، جامعة الجزائر، معهد اللغة العربية وآدابها، 1979.

6. سعاد جخراب، رسالة ماجستير، التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية السنة الخامسة ابتدائي عيينة، منشورة ، جامعة قاصدي مرباح بورقلة الجزائر، 2010/2009.

7. كريمة أوشيش حماش، كفاءة التواصل الإداري لدى تلاميذ التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، 2013

8. محمد العماراتي، نعم للمقاربة بالكفايات لكن كيف يمكن تحقيقها؟ التدريس بالكفايات رهان جودة التعليم، مجلة علوم التربية، ع 9، الدار البيضاء، المغرب، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2007.

9. محمد عطية أحمد عفانة، واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية بالجامعة الإسلامية غزة ، فلسطين 2011/2010.

10. مهدية بن عنان، النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثانوي، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، 2006.

الفهرس

المقدمة	01
الفصل الأول: التقويم (مفهومه، أنواعه، أدواته)	07
المبحث الأول: مفهوم التقويم والمصطلحات القريبة منه.	09
مفهوم التقويم:	09
العلاقة بين المفاهيم والمصطلحات المتداخلة مع التقويم: (التقييم، القياس، الاختبار...).	12
المبحث الثاني: علاقة التقويم بالأهداف التعليمية	15
الأهداف التعليمية	15
مفهوم الهدف التعليمي (السلوكي، الإجرائي، التدريسي، النتائج)	15
أهمية تحديد الأهداف التعليمية	17
شروط صياغة الأهداف التعليمية	18
مستويات الأهداف التعليمية	19
المبحث الثالث: أنواع التقويم	28
التقويم التشخيصي (القبلي)	28
التقويم التكويني (البنائي، المرحلي)	29
التقييم الختامي (النهائي، التجميعي، الإجمالي)	31
التقويم الذاتي	32
خصائص التقويم الجيد	34
المبحث الرابع: أدوات (أساليب) التقويم	37
الملاحظة	37
الاختبارات	38
خصائص الاختبار الجيد	43
الفصل الثاني: التقويم ضمن المقاربة بالكفاءات	45
المبحث الأول: الدواعي والأسباب لاعتماد المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية	45
من أجل تعلّم ناجع، وتقويم موضوعي	48
المبحث الثاني:الأسس النظرية لاعتماد المقاربة بالكفاءات	52
النظرية المعرفية	53
النظرية اللغوية	55
المبحث الثالث : الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها	58
مفهومالكفاءة	58
المفاهيم المرتبطة بالكفاءة	59
خصائص الكفاءة	62
أنواع الكفاءة	64
المبحث الرابع: الاستراتيجيات المعتمدة في المقاربة بالكفاءات	66
اعتماد الوضعيات التعليمية التعلمية	67
اعتماد بيداغوجيا الإدماج	70
اعتماد بيداغوجيا الفروق	69
اعتماد المقاربة النصية	71
بيداغوجيا المشروع	70

الفصل الثالث: تقويم كفاءة المكتوب	73
المبحث الأول: ماهية الكتابة وأهم روافدها	74
مفهوم الكتابة	74
روافد الكتابة	75
الكتابة بمعنى التجويد الخطي	75
الكتابة بمعنى الرسم الإملائي	76
الكتابة بمعنى التعبير الكتابي (التحريري)	76
المبحث الثاني: طريقة تدريس التعبير الكتابي وتقويمه	78
مرحلة العرض	78
مرحلة التصحيح	80
اعتماد شبكات التقويم	82
كيفية اختيار المعايير وترتيبها	87
المبحث الثالث: خصائص نظام الكتابة العربية وأهم صعوبات تعلمه	90
خصائص نظام الكتابة العربية	90
صعوبات نظام الكتابة العربية	93
المبحث الرابع: علاقة التعبير الكتابي ببقية فروع اللغة	97
قواعد الكتابة (قواعد الإملاء)	97
القواعد النحوية والصرفية	99
الفصل الرابع: الدراسة الميدانية	101
أولا: عرض وتحليل نتائج استبانة المعلمين	102
طريقة معالجة معلومات الاستبان	103
أسئلة الموضوع	106
ثانيا: عرض وتحليل نتائج الوضعية الإدماجية المطبقة على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي	114
شرح منهجية الدراسة والتحليل للمدونة الكتابية	114
بناء شبكة لتقييم وتقويم إنتاجات التلاميذ	115
وضع سلم التنقيط لمعايير ومؤشرات شبكة التقويم	116
طريقة تحديد مستوى التحكم في معايير التقويم ومؤشراته	117
عرض النتائج الإجمالية الخاصة بالكفاءة المستهدفة من خلال تطبيق الوضعية الإدماجية	118
ثالثا: نتائج الدراسة الميدانية	133
الخاتمة	135
ملحق1: استبان المعلمين	141
ملحق2: نماذج من انتاجات التلاميذ الكتابية	146
ملحق3: اختبار تجريبي(وضعية إدماجيه)	171
المصادر والمراجع	173
الفهرس	181