تعليم المكتوب وتعلّمه في مرحلة التعليم المتوسط.

Teaching and Learning Writing at the Level of Middle School

*د.كريمة أوشيش.

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، (الجزائر) behalima@yahoo.fr

تاريخ الاستلام:04 /2019/12 تاريخ القبول: 2020/08/13 تاريخ النشر: /2020/12

ملخص: في ضوء الخيار البيداغوجي والمنهجي المتبنى في النظام التعليمي الجزائري لإرساء كفاءة التواصل الكتابي لدى التلاميذ، تسعى هذه الدراسة إلى تبيان التوجه البيداغوجي الذي أخذه تعليم المكتوب وتعلمه في مرحلة التعليم المتوسط من خلال قراءتنا للمناهج التعليمية المخصصة لهذا المستوى التعليمي والسندات المرافقة لها، وبالتالي استكشاف مدى مواكبة هذا التوجّه للحركة التربوية الحديثة التي شهدها مجال تعليم المكتوب في المنهجيات الغربية.

كلمات مفتاحية: الخيار البيداغوجي، تعليم المكتوب، مناهج الإصلاح، مرحلة التعليم المتوسط، كفاءة التواصل.

Abstract: The present research paper attempts to reveal the pedagogical approach adopted in the Algerian educational system for the teaching and learning of writing competency in the middle school. For this purpose, we have studied the curricula and the accompanying documents in order to explore the extent at which it copes with the modern educational movement used in the Western methodologies concerning the field of teaching and learning the writing process.

Keywords: New pedagogical approach, teaching writing, educational reform, college, communication competence**.**

***المؤلف المرسل**: كريمة أوشيش، **الإيميل**: behalima@yahoo.fr

1. مقدمة:

لقد تغيرت بيداغوجيا تعليم المكتوب في المناهج الحديثة وأصبح الهدف من تعليمه لا يتعلق بتعليم نظام اللغة فحسب، بل توظيف هذا النظام في التبليغ والتواصل حسب مقتضيات أحوال الخطاب، ومن المبرّرات التي دعت إلى مراجعة التوجه السائد عدم مطابقة التعلّمات المدرسية مع المواقف التي تطرأ في الحياة اليومية؛ أي أنّ ما تقدّمه المدرسة للمتعلم لم يعد يستجيب لمقتضيات الحياة العصرية؛ إذ "نجد نسبة لا بأس بها من المتعلمين يتمكنون من المعارف إلاّ أنهم يعجزون في أغلب الأحيان عن تسخير هذه المكتسبات لحلّ مشكل رياضي أو إنتاج نص أو كتابة رسالة أو التواصل مع الغير شفاهيا"[1]، تقوم على تجزئة المعارف وتفتيت الموضوعات رغم الترابط المنطقي الموجود بينها مما أدى إلى تراكم المعارف لدى المتعلم دون امتلاكه لمنطق توظيف ما تعلمه لفعل شيء.كل هذه المعطيات أدت إلى ضرورة تكييف برامج التعليم وتناولها في صورة جديدة هي المقاربة بالكفاءات باعتبارها مقاربة منهجية تساعد على تطوير قدرات المتعلم الفكرية وتهتم بإكسابه كفاءات تواصلية يُظهرها وقت الحاجة، حيث رأى مسؤولو النظم التربوية أنه ينبغي أن يتعلم التلاميذ القراءة والكتابة والحساب بطريقة غير مدرسية، لمواجهة وضعيات الحياة اليومية التي تقتضي منهم القدرة على الفهم والحساب والتحرير.

وفي هذا الإطار نحاول في هذه الدراسة أن نتناول التوجه الجديد الذي أخذه تعليم المكتوب وتعلمه في مرحلة التعليم المتوسط من خلال قراءتنا للمناهج التعليمية المخصصة لهذا المستوى التعليمي التي تم تحديثها من حيث التصوّر والبناء، وسنداتها

المرافقة؛ وذلك بإبراز الاستراتيجيات البيداغوجية المعتمدة في تعليمه وتقويمه، وبالتالي استكشاف مدى مواكبة هذا التوجّه للحركة التربوية الحديثة التي شهدها مجال تعليم المكتوب في المنهجيات الغربية.

2. مفهوم المكتوب:

يعرّف نشاط التحرير بأنه نشاط لغوي، تربوي يهدف إلى تدريب المتعلمين على استخدام اللغة في التعبير عن حاجاتهم، وإحساساتهم، ويتم ذلك عبر تعلم تقنيات التعبير وأشكالها ثم توظيفها في نتاج تواصلي. أما في المناهج التعليمية فيعرف نشاط التحرير على أنه "نشاط تعلّمي يمارس فيه المتعلم مجموعة من العمليات الذهنية وغير الذهنية يوظف فيها معارفه الفعلية والمهارات الوظيفية كنسق متكامل يرتبط بمجال من مجالات الحياة اليومية في وضعيات تواصلية أو وضعيات حل مشكلات وفق استراتيجية شخصية تُظْهِر تصوره للموقف أو للمشكلة والحل المناسب (...)، ومن ثمّ فإنّ هذا النشاط الإنتاجي يتم عبر روافد ينهل منها عوامل الكفاءة القاعدية وهي المعلومات والمعارف الفعلية، المهارات الوظيفية، العمليات التي يقوم بها"[2]. فهو نشاط إدماجي يقوم المتعلّم من خلاله بتحويل مختلف المعارف التي اكتسبها وتوظيفها لإنتاج شكل من أشكال الكتابة في وضعيات تواصلية جديدة.

3. أهداف تعليم المكتوب:

تتلخص الأهداف التعلّمية التي تسعى مناهج الإصلاح إلى تحقيقها من خلال نشاط التحرير في جملة النقاط الآتية:

-يكتب عروض حال وتقارير ومذكرات إعلامية.

-يحرر رسائل إدارية ويحترم معايير كتابتها.

-يكتب نصوصا إخبارية ووصفية وسردية وحوارية وحجاجية.

-يلخص نصوصا وفق قواعد التلخيص.

-يوظف الرصيد المكتسب أثناء العام الدراسي.

-يوظف القواعد اللغوية المدروسة ويدمجها أثناء التحرير.

-يحترم قواعد الإملاء في التحرير.

-يشرح المسائل ويفسّر الظواهر ويعلّل آراءَه ووجهات نظره بلغة سليمة.

-ينجز بطاقات مطالعة.

-يستعمل مستويات لغوية مختلفة مراعاة لمقام التواصل وأحوال المستقبل.

-يعرض ما يكتب عرضا منسقا يبرز فيه الفقرات والعناوين الأساسية والعناوين الفرعية، ويستعمل علامات الترقيم.

- ينجز مشاريع كتابية بمفرده وبمعية زملائه.

- يسجل رؤوس أقلام انطلاقا من سندات كتابية وشفوية[3].

يتبيّن لنا من خلال هذه النقاط أنّ الهدف الذي يسعى إليه نشاط التحرير في مناهج الإصلاح هو استخدام اللغة في التواصل الكتابي فهو"ليس تصحيح الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون في إنتاجاتهم الكتابية مثلما كان سائدا في السابق، وإنما هو فسح المجال أمامهم للإخبار عن أفكارهم والتعبير عن وجهات نظرهم بغرض التواصل مع الآخرين في وضعيات محددة؛ وذلك

بالتدريب المستمر على كيفية تكوين الجمل ثم الانتقال إلى الفقرات، فتحرير مختلف أنماط النصوص"[4]. وله، أي نشاط التحرير، في ظل الخيار البيداغوجي والمنهجي المتبنى (المقاربة بالكفاءات) دوران مهمان لا قوام لها بدونهما:

- دور تعلّمي: يتمثل في تعلم كفاءة معينة في مجال تقنيات التعبير وإدماجها في مكتسباته السابقة، ثم استثمار كل ذلك في وضعية دالة تهدف إلى حل مشكلة وضع فيها المتعلّم أو من أجل التواصل عن طريق الكتابة.
- دور تقييمي: يبيّن ما تم اكتسابه، وما هو في طريق الاكتساب ويحتاج إلى تعزيز وتثبيت، وما لم يتم اكتسابه ويحتاج إلى العودة إليه من جديد بطريقة صريحة.

4. مكانة المكتوب في المناهج التعليمية:

يعدّ نشاط التحرير في المنهاج التعليمي العصب الذي لا تقوم بدونه بقية الأنشطة التعلّمية؛ لأنّه ينظم خبرات المتعلّمين، ويفسح المجال أمامهم لكي ينقلوا ما اكتسبوه إلى ميدان التجربة والتطبيق وفق الوضعيات التواصلية المتعلقة بحياتهم اليومية. ويتيح نشاط التحرير بالإضافة إلى اكتساب قدرات شتى، إدماج المعارف المكتسبة خلال كل النشاطات اللغوية التي لم تعد وحدات منفصلة، بل أصبحت تشكل كيانا واحدا يخدم بعضها البعض، واستغلال المتعلّم لمعارفه المكتسبة خلال كل نشاط يؤدي إلى إنجاح المشاريع البيداغوجية.

لقد حظي نشاط التحرير في المرحلة المتوسطة بأهمية قصوى؛ لأنه يمنح المتعلم كفاءة التواصل في المدرسة وخارجها، فهو يمثل "مركز الثقل؛ ففيه تظهر الكفاءة وبوساطته يتحقق الإدماج الفعلي للمعارف والقدرات، ومن ثم فإنّ اكتسابه يحتاج إلى الممارسة المستمرة، والدّربة الطويلة، كما جاء في منهاجي السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط، وروافد هذه الممارسة هي المكتسبات النظرية التي تلقاها المتعلم وفق منهج واضح ومحدّد"[5]. ولهذا السبب تقترح مناهج التعليم المتوسط جملة من التقنيات التحريرية التي ترشد المتعلمين إلى طريقة الممارسة بشكل سليم من أجل الإفضاء بهم إلى تَمَلُّك زمام الكتابة قليلا قليلا، ويبقى على المعلم إيجاد الوضعيات التواصلية الملائمة التي تُمكِّن المتعلمين من تفعيل هذه التقنيات على الوجه الصحيح وفي مختلف المواقف. وتكمن أهمية هذه التقنيات في أنها تعيد اللغة إلى صميم وظيفتها التواصلية، وتخرجها من القوقعة التي حبستها فيها الطرائق التقليدية.

5. أسس تعليم المكتوب:

1.5 الانطلاق من النص:

يوصي المنهاج التعليمي باعتماد المقاربة النصية التي تقوم على جعل النص الوحدة الأساسية في التعلم؛ فهو يشكل دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى، فالمتعلم يدرس نصا ويتعرف على كيفية بنائه كما يلتمس من خلاله القواعد اللغوية ليتوصل إلى إنتاج نص على منواله....؛ فبفهم الكيفية التي تشتغل بها النصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها يستطيع استثمار ذلك في إنتاج نصوص على شاكلتها من حيث الانسجام والتماسك، وبهذا تتحقق الكفاءة المستهدفة من المقاربة النصية (للنص) وهي إنتاج نص شبيه بالنص المدروس.

نظرا لدور النص في التعلم يحث المنهاج التعليمي المعلّم بتدريب متعلّميه على دراسته وفهمه ومعرفة نمطه وخصائصه، ثم التعامل مع أدواته، وهكذا تبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة؛ "ذلك أنه لإنتاج نص، لابدّ من توافر كفاءة نصية تكتسب من خلال الاحتكاك والتفاعل معها بتمثّلها واستبطان بنيتها الشكلية واكتشاف قوانينها ومحاكاتها، فيتكون لدى المتعلم مخزون

يساعده على الإنتاج"[6]. وعليه يرى البيداغوجيون أنه إذا أردنا أن نجعل المتعلم يتحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها، يجب إطلاعه على عينة كافية من كل نوع من الأنواع النصية وأنماط الخطاب الذي تحمله هذه النصوص والأدوات اللغوية والتعبيرية الموظّفة فيها بما يُمَكِّنه من تمثّل واستيعاب الخصائص اللغوية والبنائية لكل نوع؛ لأن القاعدة البيداغوجية التي يمكن جنيها من معرفة خصائص كل نوع من أنواع النصوص، مثلما تعرضها الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، هي "أنّ المتعلم إذا استوعب ميكانيزمات نوع معين من خلال تعامله مع نماذج عديدة منه، فإنه يكتسب كفاءة أو مهارة نصية تيسر له التعامل مع أي نص آخر، بحيث يصبح بإمكانه أن يتكهّن أو يتوقع أشياء في النص قبل الوصول إليها"[7]. فبهذه الطريقة تتكون لدى المتعلم قدرتان هما:

- قدرة التلقي: وتتعلق بفهم محتويات النصوص وإدراك مقاصدها وكيفيات بنائها.
- قدرة الإنتاج: وتتعلق بإنتاج نصوص شبيهة بمحتويات النصوص التي تلقاها.

2.5 ممارسة الكفاءة في وضعيات تعلّمية دالّة:

ينبغي أن تكون الوضعية التي تمارس فيها كفاءة التحرير دالة لها معنى في حياة المتعلمين، فلقد ثبت أنّ الوضعيات التعلمية الأكثر نجاعة لاكتساب الكفاءات هي تلك التي يصوغها المعلم ويخططها انطلاقا من الحياة اليومية للمتعلم، بحيث تجعله في علاقة مع الكفاءات والمحتويات المقررة؛ لذلك يوصي المنهاج التعليمي المعلم بالانطلاق في نشاط التحرير والإدماج من وضعيات حقيقية مستمدة من الأحداث التي يواجهها المتعلمون في المدرسة وخارجها أو شبه حقيقية[8]؛ لأنها تتيح للمتعلم توظيف مجموعة من القدرات والمهارات والتعلّمات للوصول إلى حل الإشكال المطروح في الوضعية التعلّمية التي يوضع فيها؛ وذلك بمساعدة الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها له، ومن الوضعيات التي ينبغي أن ينشط فيها المتعلم الوضعيات المشكلة وهي الوضعيات التي تستدعي من المعلم تحويل المعرفة إلى لغز يجب حله، ومن المتعلم الكثير من البحث والتأمل والتفكير من أجل تجاوز الصعوبات والوصول إلى حل المشكلة المطروحة في العمل المطلوب، وبالتالي تحقيق الهدف المنشود. ومن أجل ذلك "ينبغي أن يستخدم المتعلمون معرفتهم استخداما ذا معنى، ولن يتأتى ذلك إلا إذا عرفناهم بمفهوم حل المشكلة وكيفية تنفيذها في وضعيات متنوعة، من خلال وصف أحد المواقف أو المشكلات الحياتية التي قد تواجه أي فرد في المجتمع"[9].

3.5 إدماج التعلّمات:

يعتبر نشاط التحرير، كما ذكرنا سابقا، نشاطا إدماجيا يسمح للمتعلم بمواجهة وضعيات تواصلية تتيح له إدماج مكتسباته بشكل تلقائي وغير مصطنع؛ ولهذا تحث المناهج التعليمية المعلّم على خلق فترات تعلّمية يدمج من خلالها المتعلّم معارفه ومكتسباته لإنجاز عمل محدد؛ حيث يقوم المتعلّم بـ"ضم معرفة جديدة إلى معارفه السابقة، وإعادة هيكلة عالمه الداخلي، وتطبيق المعارف المكتسبة في وضعيات جديدة ملموسة"[10]. ويكون ذلك ببناء وضعية إدماجية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم تأتي أثناء النشاط التعلّمي، أو في نهاية الوحدة التعلّمية، أو أثناء التقييم. ويكون الإدماج في مستويين متكاملين من التعليم: المستوى الأول هو مستوى الأهداف المميزة؛ وفيه يحصل المتعلّم على معرفة جديدة أثناء الدرس قد تكون هذه المعرفة عبارة عن قاعدة نحوية، أو قاعدة إملائية، أو تقنية من تقنيات التعبير. أما المستوى الثاني فهو مستوى الكفاءات أو الإدماج؛ وفيه تدمج المعرفة الجديدة في المعارف السابقة، وتوظف في حل وضعيات في صيغة مشكلات أو وضعيات تواصل[11].

في إدماج التعلّمات يعتبر نشاط التحرير النشاط الوحيد الذي تُدمج فيه معارف كل النشاطات، فتحرير عرض حال مثلا عبارة عن كفاءة تدمج من خلالها المعارف التي اكتسبها المتعلم في النشاطات اللغوية الأخرى وهي (المفردات والمصطلحات، قواعد هيكلة الفقرات، سلامة اللغة، سلامة الرسم الإملائي، قواعد الترقيم، تقنيات التعبير المتعلقة بالإخبار والسرد والوصف). أما عن كيفية حدوث هذا الإدماج، فيتم مثلا إدماج ما تعلمه في نشاط القراءة من المفردات والتعابير المتعلقة بحقل دلالي معين عن طريق تكليف المتعلمين بتحرير فقرة في موضوع له علاقة بهذا الحقل. وتبقى القدرة على تجنيد الموارد المختلفة، وفي آن واحد لمواجهة مشكل ما يدل على وقوع إدماج المعارف، والعجز عن ذلك، مع توافر المعارف، يدل على عدم وقوع الإدماج.

6. طريقة تعليم المكتوب:

ترتكز طريقة تعليم المكتوب مثلما تنص عليه المناهج التعليمية الجديدة على مسار التعلّم المؤدي إلى الأهداف المندمجة المسطرة لنهاية السنة، وهذه الأهداف عبارة عن إنتاجات كتابية يدمج من خلالها المتعلّم كل ما تعلّمه في كل مرحلة من مراحل الدراسة. فالهدف الختامي المندمج الذي يجب التوصل إليه مثلا في نهاية السنة الثانية من التعليم المتوسط حسب ما ورد في المنهاج الدراسي هو: الوصول بالمتعلّم إلى تحرير نصوص ووثائق إدارية في وضعيات تواصلية مختلفة ودالة بالاعتماد على السندات الكتابية. ولذلك حصر منهاج السنة الثانية بالنسبة لنشاط التحرير أهدافا كثيرة ومتعددة تصب كلها في كفاءة تحرير نصوص متنوعة هدفها التواصل بتجنيد عدد من المفردات والعبارات المكتسبة مع احترام نظام اللغة، ولعل أهم هذه الأهداف تكمن فيما يأتي:

- بعث آليات اللجوء إلى الكتابة بشكل تلقائي في وضعيات الحياة اليومية.
- الكتابة من أجل التواصل.
- تحرير الوثائق الإدارية[12].

أما بالنسبة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، فتتلخص أهداف نشاط التحرير في دعم مكتسبات السنة الثانية وتعميقها قصد الوصول بالمتعلم إلى القدرة على التحرير المنظم والمنسجم في مواضيع متنوعة بالتركيز على:

- صحة الأفكار وتماسكها في التحرير.
- استثمار رصيد الألفاظ والمعارف المكتسبة.
- الإنتاج الكتابي في مختلف أشكال التواصل والتعبير مثل (الحوار، الرسالة، إلخ)[13].

ولتحقيق هذه الأهداف يقترح منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط دراسة خصائص بعض أنماط النصوص وبعض التقنيات المساعدة على الكتابة الجيدة. والأمر نفسه بالنسبة للسنة الرابعة خاتمة هذه المرحلة حيث "إنّ الغاية المنشودة من أنشطة اللغة في هذه السنة هي تنمية كفاءة التواصل لدى المتعلم بما يضمن له حسن التعامل والتفاعل الإيجابي مع غيره"[14] تحقيقا للكفاءة الختامية المسطرة في نهاية المرحلة المتوسطة، وهي أن يكون المتعلم قادرا على الإنتاج الشفاهي والكتابي لكلّ أنواع النصوص وأنماطها[15]؛ ولهذا يمكن التمييز بين ثلاثة أنماط من التحرير في هذه المناهج:

أ) نشاط التحرير الذي يهدف إلى إنتاج نصوص أو سندات تواصلية وفق تعليمات محددة تندرج ضمن التدرب على أنماط النصوص وأنواع السندات التواصلية.

ب) نشاط التحرير الذي يستهدف إدماج المكتسبات السابقة، فهو نشاط إدماج.

ج) نشاط التحرير الذي يستهدف إنجاز المشاريع الكتابية الذي يَرْقَى بخبرات المتعلم ويسمح له ببناء معارفه ومن ثم يتيح له ما يأتي:

- إدماج المكتسبات المعرفية، والمكتسبات المتعلقة بتقنيات التعبير المختلفة.
- العمل الجماعي والتبادل ضمن الفوج.
- الاعتماد على وضعيات حقيقية تُهيِّئ لمواجهة الحياة الاجتماعية وتحدياتها.
- مواجهة وضعيات مشكلة.
- التحفز ووجود المتعة في الإنجاز[16].

وما يميز هذا النشاط في السنة الثانية والثالثة والرابعة من التعليم المتوسط هو العودة إلى المكتسبات السابقة في مجال التحرير والتواصل للتذكير بها ولترسيخها في الممارسات من جهة، وللاستزادة عليها من جهة أخرى؛ فتقنيات التعبير لا تقدم في شكل قاعدة يدرسها المتعلم ويحللها، وإنما تقدم في شكل مشكلة يدعى إلى دراستها وتحليلها بمساعدة المعلم، من أجل الإفضاء إلى استنباط خصائص النمط والتقنيات التي يؤخذ بها عند تحريره. "والأمر هنا لا يتعلق بإنتاج نصوص ملائمة للوضعية التواصلية التي يوضع فيها المتعلمون فقط، بل بتعليمهم الكيفية التي تُحرّر بها هذه النصوص، والتي تمكنهم من تسخير وتجنيد كفاءاتهم بصفة ذاتية ومستقلة، وكذا إمكانية توظيفها في وضعيات جديدة، فالمعلم لا يُعلِّم المتعلم كيف يحرر، بل يساعده على ذلك، ويعمل على إشراكه في العملية التعليمة في إطار مسار تعلمي يسمح له في النهاية باكتساب كفاءات ذاتية"[17].

لما كانت المقاربة المعتمدة هي المقاربة بالكفاءات، فإنّ ذلك يقتضي من المتعلم الممارسة الفعلية؛ أي الإنتاج شفويا وكتابيا. ونظرا لأنّ تحرير الكثير من السندات التواصلية يخضع لقواعد معيارية، فإنّ التدريب على تحرير هذه السندات واحترام المعايير الخاصة بها من الأمور التي يضطلع بها تدريس العربية في المرحلة المتوسطة، حيث يشمل نشاط التحرير نوعين من تقنيات التعبير:

- تقنيات تتعلق بالتواصل الوظيفي الاجتماعي منه والإداري.
- تقنيات تتعلق بالتعبير ببعديه التعبيري والفني؛ حيث يُقْبِل المتعلم طوال السنة على التدريب على أنماط شتى من التقنيات التي تحبب له الكتابة من جهة، وتجعله قادرا على التحرير بطلاقة وثبات من جهة أخرى[18].

والجديد في هذه التقنيات أنها معروضة في معظمها وفق منهجية تتيح بناء الكفاءات؛ فدور المتعلم فيها لا يقتصر على التلقي ثم المحاولة، وإنما على التحليل والبحث عن الخصائص وإصدار الفرضيات، ثم الإفضاء إلى التركيب أي التحرير والكتابة.

1.6 مسعى تعليم المكتوب:

يتم تعليم المكتوب مثلما سطرته المناهج التعليمية في حصتين: حصة التحرير وحصة التقويم.

أ. حصة التحرير:

حصة التحرير حسب ما هو منصوص عليه هي حصة ذات ساعة واحدة أسبوعيا تقدم في نهاية كل وحدة تعليمية تخصص لمعالجة تقنية من تقنيات التعبير المقررة والتدريب عليها (20 إلى 25 دقيقة) ، وتسيير مشروع من المشاريع المقترحة، وإثر الانتهاء من مناقشة التقنية، والتثبت من تحصيلها يكلف المتعلمون بتدريبات كتابية تتعلق بتوظيف التقنية أو النمط النصي

توظيفا سليما في وضعيات مختلفة ودالة داخل القسم، تحت إشراف المعلم وتوجيهه. وفي نهاية الحصة يطالب المتعلمون بالكتابة في موضوع معين مع الالتزام بخصائص التقنية المدروسة على أن تسلم الأعمال الكتابية للمعلم في حصة التحرير الموالية التي ستتناول تقنية أخرى أو نمطا نصيا آخر. وهنا لا بد أن يعرف المتعلمون بشكل جيد وواضح ما يطلب منهم وما ينبغي إدماجه من المعارف و ينبغي إخبارهم بمعايير تقييم الإنجاز.

ب. حصة التقويم:

تأتي حصة التصحيح أو التقويم حسب ما هو منصوص عليه في المناهج الدراسية والوثائق المرافقة مرة واحدة بعد كل ثلاث وحدات تدريسية؛ أي بعد أن يحرّر التلاميذ ثلاثة نصوص مختلفة يوظف فيها ثلاث تقنيات مدروسة، وعلى المعلم اختيار الموضوع المراد تقويمه بمعية التلاميذ، وقد تشترك مع التقييم النهائي للمشروع[19]. وعلى المعلم:

- اختيار الموضوع الذي ينبغي تصحيحه.
- تخصيص الوقت اللازم لتقييمه وتقويمه.
- إشراك المتعلّمين في تقويم أعمالهم تقويما ذاتيا؛ داخل القسم بناء على ملاحظات المعلم.
- تحليل الصعوبات التي تعترض المتعلّمين وتشخيصها.
- علاجها بتخصيص حصص استدراكية.

وللإشارة فإنّ المنهاج التعليمي لم يأخذ بعين الاعتبار هذه الحصة التقويمية بدليل أنه لم يخصص لها حيزا في الحجم الساعي الأسبوعي؛ الأمر الذي قد يجعل المعلم يغفل هذه الساعة التصحيحية؛ لأنها ستحول دون إكماله للمقرر السنوي.

2.6 أسلوب تقييم المكتوب:

لتقييم كفاءة التواصل المكتوب في إطار التوجّه البيداغوجي الحديث "لا يطرح المعلم سؤالا عن معرفة ما، بل يكلف المتعلم بإنجاز عمل معقد نسبيا (بما يناسب مستواه) أو وضعية مشكلة قصد تفعيلها، ويراقبه أثناء الإنجاز والممارسة، ويقدّر مدى تمثّله لما طلب منه ونجاحه في تجنيد معارفه ومهاراته وقدراته، فيصدر المعلم حكما على تملك المتعلم للكفاءات المطلوبة في شكل ملاحظات دقيقة بعيدة عن الأحكام العامة"[20]. ونظرا لأنّ الكفاءة التواصلية الواحدة عبارة عن مجموعة مندمجة من القدرات المختلفة، ولأنها لا تتجلى إلاّ من خلال الممارسة والأداء (أي في الإنتاج الملموس)، فإنّ تقييمها يمكن أن يتخذ شكلين اثنين:

- تقييم الكفاءة مباشرة من خلال أنشطة التقييم التحصيلي.
- تقييم الكفاءة بتقييم مؤشراتها من خلال أسئلة وأنشطة التقييم التكويني.

ولذلك ينبغي لبناء أسئلة ذات إشكال أو وضعيات مشكلة:

- تحديد الكفاءة أو مؤشرات الكفاءة التي يراد تقييمها.
- تحديد الوضع المشكل أو الوضعية المشكلة.
- صياغة أسئلة غير مباشرة تخلو من الإشارة إلى الكفاءة أو مؤشرات الكفاءة التي نود تقييمها على هذا النحو[21]:

أ) بناء أسئلة لتقييم الكفاءة التواصلية:

الكفاءة المراد تقييمها	الوضعية المشكلة	صياغة السؤال
تحرير تقرير عن حادث مرور سليم من حيث التراكيب، واحترام قواعد اللغة والترقيم	نقل الأحداث نقلا صحيحا وأمينا	كنت شاهدا على حادث مرور مروع ذهب ضحيته قتلى وجرحى، أنقل بأمانة كيف جرى الحادث؟

ب) بناء أسئلة لتقييم مؤشرات الكفاءة التواصلية:

مؤشر الكفاءة الذي يراد تقييمه	الكفاءة التي يتعلق بها المؤشر	صياغة السؤال
استعمال أدوات الربط	تحرير فقرة إخبارية سليمة البناء	– أُكتب جملا تقدم فيها نفسك، ثم اربط بين هذه الجمل لتكون فقرة

أما بالنسبة لطريقة تقييم أعمال المتعلمين وتقويمها، فتتم مثلما تنص عليه المناهج التعليمية وفق شبكة تقييمية تتضمن جملة من المقاييس والمؤشرات التي تشكل في مجموعها المعيار الذي يؤخذ بعين الاعتبار في تقييم منتوجات المتعلمين الكتابية[22]. وينبغي على المعلم في عمليّة التقويم أن يتخير عددا من الجمل الخاطئة، ويكتب هذه الجمل على السبورة ومناقشتها مناقشة جماعية، وفي الأخير يسجّل المقترحات الصحيحة التي تعوض الجملة الخاطئة، ولا بأس أن يتخير الكتابات الجيدة أو جزءا منها ويقرأها على المتعلمين[23]. وبعدها يقوم المتعلم بتقويم عمله داخل القسم بناء على ملاحظات المعلم؛ وذلك بتصحيح وتعديل الأخطاء التي وقع فيها تصحيحا ذاتيا حتى لا يقع فيها مرة ثانية.

7. نتائج الدراسة:

بناء على قراءتنا وتحليلنا لأهم المعطيات التي وردت بشأن تعليم المكتوب في المناهج التعليمية الحديثة المخصّصة لمرحلة التعليم المتوسط ووثائقها المرافقة نسجل ما يأتي:

- إنّ مناهج الإصلاح، رغم المكانة التي أولتها لتعليم المكتوب باعتباره الهدف النهائي الذي نسعى إليه في تدريسنا للغة والمهارات اللغوية الأخرى كلها، تعتبر وسائل تخدم هذه الغاية، إلاّ أنها من جهة أخرى لم تشرح للمعلم كيف ينشط حصة التحرير، وكيف يجمع بين عرض التقنية والتدريب عليها ومتابعة المشروع البيداغوجي في الوقت نفسه خلال ساعة من الزمن، وما هي الاستراتيجية التي ينبغي أن ينتهجها في تدريس هذا النشاط، وما هي الخطوات الحقيقية التي ينبغي الوقوف

عندها لتعليم المتعلم كيفية بناء نصه وتحريره استجابة لوضعية تعلمية معينة ليظل الأمر متروكا لاجتهادات شخصية عشوائية جعلت المعلم ينتهج الأسلوب الذي يركز على الناتج النهائي للنص المكتوب ومن خلاله يقوّم مستوى أداء المتعلم الكتابي دون اهتمام يذكر بالعمليات التي أدت إلى تحرير هذا النص كالتخطيط والتنظيم والإنتاج والمراجعة.

إنّ معدّي هذه المناهج:

- لم يعوا بالحركة التربوية الحديثة التي تسعى إلى الاهتمام بالطريقة التي يفكر بها التلاميذ والعمليات الذهنية التي تتم أثناء الكتابة بدلا من الاهتمام بالنتاج النهائي فقط؛ لأنّ "الصورة النهائية للنص المكتوب لا تظهر من أول محاولة للكتابة، ولكن بعد عدد من المحاولات والمراحل على خلاف الاتجاه الذي يركز على الكتابة كمنتج نهائي؛ حيث تظهر الصورة النهائية للنص المكتوب من أول محاولة للكتابة مما يجعل التلاميذ يتعجلون فيها دون قدر كاف من التفكير"[24].
- لم يتفطنوا إلى أنّ تعليم المكتوب قد تغير في السنوات الأخيرة بصورة متسارعة، وشهد تطورا ملحوظا في المنهجيات الغربية؛ حيث أصبح يركز حاليا على تعليمه كعملية إجرائية ذات مراحل وخطوات ويستند إلى ما يسمى بنموذج مراحل الكتابة الخمس[25] وهي المراحل التي يدخل فيها المتعلم في سيرورة الكتابة ويتدرج فيها بهدف تحقيق مكتوب دقيق وصحيح ومترابط، وتتضمن كل مرحلة عمليات وأنشطة متنوعة، وهي كما يأتي:

1- مرحلة ما قبل الكتابة: (Pré-écriture)

وتتضمن هذه المرحلة تخطيط النص بتحديد الموضوع والغرض من كتابته وجمع الأفكار الرئيسية المرتبطة بالموضوع على شكل نقاط، مراجعتها باختيار المناسب منها، ثم ترتيبها وتنظيمها حسب البنود الآتية: (المقدمة، صلب الموضوع، الخاتمة)، بالإضافة إلى تحديد خصائص المرسل إليه وتحديد شكل الكتابة.

2- مرحلة الكتابة الأولية: (Mise en texte)

وفيها يقوم المتعلم بمحاولة كتابة نصه على المسودة بناء على ما دونه من أفكار ومعلومات يراعي فيها التسلسل المنطقي السليم، بانتقاء الألفاظ الدالة وبناء التراكيب والجمل للتعبير عن المقصود، ويركز المتعلم هنا على كتابة مقدمة، وخاتمة لموضوعه، ولا يلتفت كثيرا إلى الدقة اللغوية، أو إلى صحة الكتابة الإملائية والخط.

3- مرحلة التدقيق والمراجعة: (Révision)

وفيها يقوم المتعلم بقراءة المسودة قراءة متأنية ومتمعنة ومراجعة ما كتبه مراجعة بغية اكتشاف الأخطاء وتبيّن الخلل في ترتيب الأفكار والجمل، وحجم النص وحسن البداية والنهاية، وعما إذا كانت المعلومات المقدمة كافية، وهل حقق الغرض من كتابته، وعما إذا كان الموضوع يلائم مستوى القارئ[26]، وبعدها تجرى التعديلات اللازمة بالإضافة أو الحذف أو التقديم أو التأخير، ويعاد كتابة المسودة.

4- مرحلة التصحيح: (Correction)

وتسمى أيضا مرحلة التدقيق الختامي فبعد إجراء التعديلات السابقة يدقق المتعلم النظر والتفكير في نصه قبل كتابته على شكله النهائي؛ بالتركيز على تصحيح الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية، وعلامات الترقيم.

5- مرحلة الإخراج والنشر: (Publication)

وفيها يحاول المتعلمون إعادة كتابة النص وإخراجه في شكله النهائي بعد التأكد من سلامته؛ وذلك بمراعاة ترتيب الفقرات والمسافات بين السطور والهوامش، ونشره حسب الغرض من كتابته. ويكون النشر بتبليغه إلى المرسل إليه إما بقراءته على المتعلمين أو في الإذاعة المدرسية أو بنشره في مجلة مدرسية[27].

فبتطبيق المعلم لهذا النموذج يكون قد وجه اهتمامه إلى الطريقة التي يفكّر بها المتعلم، والعمليات العقلية التي تمر بها عملية الكتابة بدلا من الاهتمام بالنتاج النهائي للمتعلم، وهذا ما يساعد المتعلم على بناء كفاءة التحرير والكتابة[28].

8. خاتمة

حاولنا في هذه الدراسة تسليط الضوء على المنهج البيداغوجي المتّخذ في تعليم المكتوب وتعلّمه وأساليب تقييمه وتقويمه في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء المناهج التعليمية المخصصة لهذا المستوى؛ وقد أظهرت لنا نتائج الدراسة أنّ القائمين على التربية والتعليم ومعدّي مناهج الإصلاح التربوي لم يتفطنوا إلى المسعى الجديد الذي أصبح يتبع في تعليم المكتوب وتعلّمه في المنهجيات الغربية وهو مدخل الخطوات الخمس لتعليم الكتابة هذا الأسلوب الذي أثبتت العديد من البحوث والدراسات فعاليته، وأكدت على وجود أثر إيجابي لاستخدامه في تنمية القدرة على التعبير والكتابة لدى المتعلمين، وعليه فلا بأس من تبنّي هذا المدخل في تعليم المكتوب لتلاميذنا باعتباره أسلوبا يركّز على العمليات التي تؤدي إلى الناتج النهائي الذي يحقق به المتعلم غرض التواصل، بعد المرور ، بطبيعة الحال، بعدة محاولات ومراحل تتخللها صعوبات وأخطاء؛ لأنّ النجاح يكمن في معرفة المتعلم لأخطائه والعمل على تصحيحها وتقويمها تقويما ذاتيا أو باسترشاد المعلّم.

9. قائمة الإحالات:

1 – وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، كفاءات، خمسة أسئلة لفهم المقاربة بالكفاءات، الممارسات البيداغوجية قبل إدخال المقاربة بالكفاءات حيز التطبيق وبعده، نشرية دورية خاصة بالمقاربة بالكفاءات تنشر بالتعاون مع اليونيسيف، جانفي 2002. (بتصرف).

2 - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، أفريل 2003، ص 22.

3 – ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ديسمبر 2003، ص 27، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، يوليو 2004، ص 22، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، جويلية 2005، ص 23.

4 -Christine Tagliante, Techniques de classe : la classe de langue, France : Clé international, 2002, p. 138.

5– مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 27.

6 – حفيظة تازروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) –نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا–، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص لسانيات تعليمية، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية اللغات والآداب، جامعة الجزائر2، 2011-2012، ص 134.

7- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يوليو 2004، ص 9.

8 – ينظر: مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 39، ومناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 33.

9 – وزارة التربية الوطنية، بدر الدين بن تريدي ورشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص 23.

10- وزارة التربية الوطنية، بن تريدي بدر الدين وآيت عبد السلام رشيدة، دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004-2005، ص 21. (بتصرف).

11 – وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية، أفريل 2003، ص 8.

12– مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 31.

13 – مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 27.

14- مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 19.

15 – المرجع نفسه، ص 20.

16- مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 32. (بتصرف).

17 -Josette Jolibert (Coordination). « Pédagogie pratique : former des enfants producteurs de textes », Groupe de recherche d'Écouen, Collection Nº 13, Edition Nº 2, France : Hachette éducation, 2007, p. 30.

18– وزارة التربية الوطنية، بدر الدين بن تريدي ورشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص9، 10.

19 – وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يوليو 2004، ص 24.

20- وزارة التربية الوطنية، رشيدة آيت عبد السلام، إشراف الشريف مريبعي، دليل الأستاذ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (د ت)، ص 34. (بتصرف بسيط).

21 - دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 76. (بتصرف بسيط).

22 - Claudine Garcia- Debanc. L'élève et la production écrite, collection didactique des textes, centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz, 1990, p. 177-180).

23– وزارة التربية الوطنية، رشيدة آيت عبد السلام، إشراف الشريف مريبعي، دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005-2006، ص 43. (بتصرف بسيط).

24– صالح بن عبد العزيز النصار وعبد الكريم بن روضان الروضان، "أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط"، بحث مشترك، منشور في: مجلة رسالة الخليج العربي، السعودية، 2007، العدد 104، ص 15.

25– يعتبر هايس وفلاور Hayes et Flower (1980-1986) أول من اقترح نموذج لفعل الكتابة يتضمن ثلاث مراحل أو عمليات أساسية هي: عملية التخطيط (تحديد الأفكار ترتيبها وتنظيمها، تحديد أغراض التواصل)، عملية الكتابة (إنتاج النص باختيار مفرداته وصياغة جمله)، عملية المراجعة (قراءة النص وتصحيح الأخطاء على مستوى المفردات، البنى التركيبية، الفقرات، ترتيب الفقرات..)، وقد لقي هذا النموذج رواجا كبيرا في ميدان تعليم المكتوب بحيث أعيد استعماله واستغلاله من قبل عدة لسانيين من المحدثين أمثال قارسيا دبون Garcia Debanc (1986) وموريس ماسMaurice Mass (1991).

ينظر:

J.R. Hayes et L.S. Flower, «Identifying the organization of writing processes», in L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds), Ognitive processes in writing, Hillsdale, N.J. : L.E.A, 1980.

نقلا عن:

Claudine Garcia –Debanc et Michel Fayol, Pratiques, décembre 2002, N0 115/116, p. 40.

26 - ينظر: يوسف عثمان جبريل مناصرة، معايير التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، (د ت)، ص 209.

27 – ينظر: صالح بن عبد العزيز النصار وعبد الكريم بن روضان الروضان، "أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط"، ص 15-17.

28 - صالح بن عبد العزيز النصار وعبد الكريم بن روضان الروضان، المرجع السابق، ص 15. (بتصرف).