

أشكال وصور التّقييم في تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط

Forms and Images of Assessment in Teaching Arabic in Middle Education

1 لونيس آيت عباس*

l.aitabbas@univ-bouira.dz، (الجزائر)، جامعة البويرة، كلّية الآداب واللّغات،

مخبر علوم اللّسان والدراسات الأدبيّة والنّقديّة، كلّية الآداب واللّغات، جامعة البويرة، (الجزائر)

2 رشيدة بودالية

r.boudalia@univ-bouira.dz، (الجزائر)، جامعة البويرة، كلّية الآداب واللّغات،

مخبر علوم اللّسان والدراسات الأدبيّة والنّقديّة، كلّية الآداب واللّغات، جامعة البويرة، (الجزائر)

تاريخ الارسال 2024/07/06 تاريخ القبول 2024/09/07 تاريخ النشر 2024/11/01

ملخص:

اعتمدت المنظومة التربوية في الجزائر المقاربة بالكفاءات والتي أحدثت ثورة في المناهج التربوية وطرائق التدريس ومنظومة التّقييم، فجعلته عملية مستمرة لتحقيق الأهداف المرسومة، وفي تدريس اللغة العربية في التّعليم المتوسّط، ضمّ التّقييم مختلف الأنشطة وتنوّعت أشكاله لينتهي في نهاية الطّور بامتحان وطني رسمي غايته مدى تحقيق الهدف الأساسي المتمثل في الكفاءة اللغوية والكفاءة التّواصلية.

تقوم الدّراسة بتقصّي الميدان وتقف على حقائقه للوقوف على هذا التّقييم ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة في الوثائق المرجعية لمناهج اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط.

الكلمات المفتاحيّة: التّقييم، التّعليم المتوسّط، التّعبير والإنتاج، الكفاءة اللغوية، الكفاءة التّواصلية.

Abstract

The educational system in Algeria has adopted the competency-based approach, which has revolutionized educational curricula, teaching methods, and assessment systems, making it a continuous process to achieve the set objectives.

In teaching Arabic in middle education, assessment encompasses various activities and forms, culminating in a national examination at the end of the stage to assess the achievement of the primary objectives represented by language competence and communicative competence.

Our study investigates the field and examines its realities to assess this assessment and the extent to which it achieves the objectives outlined in the reference documents for Arabic language curricula in middle education.

Keywords: Middle Education Assessment, Expression and Production, Language Competence, Communicative Competence.

. مقدّمة:

تقوم المنظومة التّعليميّة في مختلف البلدان على عنصر التّقيّم، ويُعدّ العمود الفقريّ فيها، فهو المرجع لتدارك النّقص وإصلاح الخلل في المقرّرات الدّراسيّة وطرائق التّدريس وتكوين مؤطّري التّربية، وقد يصل إلى إعادة النّظر في السّياسة التّربويّة للبلاد، وبالنّسبة إلى المعلّم، فهو المرآة العاكسة لمدى نجاحه أو فشله في الصّفّ من حيث المقرّر، وطريقته في التّدريس واستعماله للوسائل، وتمسّ المتعلّم أيضا من خلال التّقيّم الذاتيّ.

وكوننا نعيش الميدان في ظلّ المقاربة بالكفاءات، فقد لقي التّقيّم مكانته اللاّزمة، حيث يُسائر المنهاج في الصّفّ، ويمتدّ إلى التّقيّم المستمرّ الذي يمسّ حتّى السّلوك، وانضباط المتعلّم لينتهي في مرحلة التّعليم المتوسّط بالتّقيّم الإلهاديّ في شهادة التّعليم المتوسّط كامتحان وطنيّ: فما هي صورة هذا التّقيّم في تدريس اللّغة العربيّة في هذا الطّور؟ وهل يحقّق التّقيّم في تعليم اللّغة العربيّة في الطّور المتوسّط أهدافه التي وُضع من أجلها؟ وهل يجسّد التّقيّم في شهادة التّعليم المتوسّط الكفاءات الختاميّة كالكفاءة اللّغويّة والتّواصلية بالخصوص؟

2. مكانة التّقيّم في التّربية:

تقوم العمليّة التّربويّة على ثلاثة دعائم: المعلّم والمتعلّم والمنهاج، ويشكّل المتعلّم محور العمليّة التّربويّة، فهو الوسيلة لتنميّة شخصيّة المتعلّم تنميّة متوازنة، ولا يتحقّق هذا الهدف إلّا بوجود المرافقة والتّقيّم الذي تُتّوجّ به العمليّة، والذي يُحدّد مدى تحقيق الفعل التّعلّميّ لمعالجة مواطن النّقص لدى المتعلّم، والمعلّم، والمقرّر الدّراسي، فإنّ « التّقيّم التّربويّ يعتبر مكوّنا هاما من مكوّنات العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وأحد المرتكزات التي ينهض عليها الفعل التّربويّ، وفي ظلّ ممارسته؛ يتبيّن مدى استيعاب للمتعلمين لمقرّرات المنهاج.¹ » فهو عمليّة مستمرة تلازم كلّ نشاط تربويّ، يراهن عليه المعلّم في الصّفّ، ويقوم عليه عمله ليعطي للفعل التّعلّميّ حقيقته ونجاعته.

3. تعريف التّقيّم:

أخذ التّقيّم في الحقل التّربويّ نقاشا كبيرا، ولا يكاد يستقرّ أمره إلى اليوم، ووصل حتّى إلى المفهوم، حيث اختلاف الطّرح باختلاف المرجعيّات، وهناك من يسوّي بين التّقيّم والتّقييم، وقد يتّضح الأمر بالعودة إلى مختلف التعاريف التي وردت حول هاتين اللفظتين، فنجد في لسان العرب «قَوِّمَ دَرَاهُ: اَلْعَوَجَاجُ، وَقَوَّامُ الْأَمْرِ: نِظَامُهُ وَعِمَادُهُ، وَقَوِّمَ السِّلْعَةَ، وَاسْتَقَامَهَا وَقَدَّرَهَا، وَالْقِيَمَةُ ثَمَنُ الشَّيْءِ.»² ويمكن القول: إنّ التّقيّم أشمل من التّقييم، ويعني التّحسين والتّعديل والتّطوير. لقد وردت للتّقيّم في المجال التّربويّ عدّة تعاريف نجد منها:

3. 1. تعريف رونالد لوجندر: «حُدِّمَ كَيْفِيٌّ أَوْ كَمِّيٌّ عَلَى قِيَمَةِ شَخْصٍ أَوْ شَيْءٍ أَوْ سِيرورةٍ أَوْ حَالَةٍ أَوْ وَضْعِيَّةٍ، وَذَلِكَ بِمُقَارَنَةِ الْخَصَائِصِ الْقَابِلَةِ لِلْمُلَاحَظَةِ مَعَ قَوَاعِدَ مَعْرُوفَةٍ، انْطِلَاقًا مِنْ مَعَايِيرٍ مُعْلَنَةٍ، وَذَلِكَ مِنْ أَجْلِ إعْطَاءِ مَعْطِيَّاتٍ صَالِحَةٍ مِنْ أَجْلِ اتِّخَاذِ الْقَرَارَاتِ.»³

3. 2. تعريف ثورندايك: «التّقيّم عمليّة مُتكاملة، يتمّ فيها تحديد أهداف التّعلّم، وتقدير الدّرجة التي يتمّ فيها تحديد تلك الأهداف.»⁴

3. 3. تعريف بلوم: «التقويم التربوي هو إصدار حكم على الأفكار، والحلول، وطرق التدريس، والمواد الأساسية، وذلك باستخدام أدوات القياس والمحكّمات والمعايير، وتكون الأحكام إما كمياً أو نوعياً»⁵. تقوم التعاريف السالفة على مسعى الإجراء والتقصّي لمجموعة من الأحكام باستعمال أدوات القياس، لاتخاذ القرارات كأحكام معيارية على شكل علامة مُرَقّمة، أو ملاحظة كحوصلة على العمل المنجز، ونسبة الأهداف المحقّقة، والوقوف على مواطن النقص لغرض المعالجة والتطعيم بما يكفي للحصول على الحد الأدنى من الكفاءة المستهدفة، وتغيير سلوك المتعلّم إيجابياً.

4. خصائص التقويم التربوي:

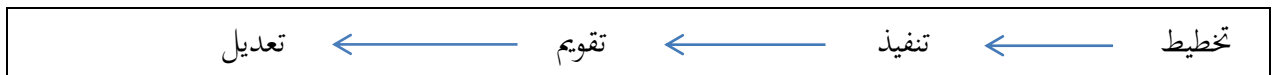
يعني التقويم التربوي النتيجة الحقيقية من التعلّم والموضوعية في الطّرح، ولكي يتحقّق الأمر فلا بدّ أن يرتبط هذا التقويم بمجموعة من الخصائص وأبرزها، «إنّ اشتراك المعلّمين في عملية التقويم؛ يكون شاملاً بداية من التخطيط للدرس لتنفيذ التدريس في التقويم نفسه، ويُقصد به تقويم الأدوات التي يستخدمها مع المتعلّمين في التقويم من الأسئلة الموضوعية أو المقالية أو بطاقة الملاحظة، ويكون التقويم شاملاً لكلّ جوانب التعلّم المعرفية والمهارية والوجدانية، وضع الأهداف الأساسية لعملية التدريس، واستخدام أدوات مُتنوّعة في التدريس من الأسئلة، وبطاقات الملاحظة والاستبيانات الموجهة للطلّاب عن عملية التدريس نفسها»⁶ والتي نستخلص منها الخصائص التالية:

4. 1. الارتباط بالأهداف الواضحة: والتي تمسّ شخصية المتعلّم في كلّ مكوّناتها المعرفية والسلوكية، والانفعالية، والمهارية، وتُحدّد تحديداً دقيقاً لا غموض فيها.

4. 2. الشمولية: يكون شاملاً لكلّ الأهداف التي تضمّنتها العملية التعليمية، وقد تكون سلوكية أو معرفية أو جدانية.

4. 3. تسهيل عملية التقويم الذاتي: إذ تتيح الفرصة للمتعلم تقييم ذاته باستخدام الموضوعية، واكتساب الثقة بالنفس.

وعليه فالتقويم تصوّر يحتاج إلى تفكير واستراتيجية لاستيفاء هذه الخصائص، والاضطلاع بمختلف جوانبها للتمكّن من التقويم الناجع، ويمكن تمثيل مساره كالتالي:



إنّ التقويم عملية مُنظمة ومُستمرّة في مختلف أنشطة الصّفّ لمعرفة نسبة تحقيق الأهداف التربوية، وقياس نجاحات المتعلّمين للقيام بالتعديل المناسب في الوقت المناسب.

5. أنواع التقويم :

يُعتبر التقويم صمّام الأمان لضمان نجاح عملية التدريس، ويقوم في مختلف الوضعيات وأهمّها:

5. 1. التّقيّم التّشخيصيّ:

هي عمليّة جسّ النبض، وتكون في بداية السّنة الدّراسيّة، أو الوحدة التّعلّميّة، أو نشاط الدّرس، وهو بمثابة لوح القيادة للمعلّم، وغايته التّشخيص، والوقوف على العوائق التّعليمية، وهو «تحديد ما يُتقنه المتعلّم في الصّف بدقّة للمحتوى الدّراسيّ، إذ تبنى الكفاءة القاعدية المراد بلوغها، كما يُمكن أن يكون في بداية الدّرس، أو الوحدة، وغايته الوقوف على مدى استعداد المتعلّم المتابعة الجيّدة للمقرّر الجديد، ومعالجة العوائق التّعلّميّة، وبناء كفاءة قاعدية متينة كمنطلق جديد لتعلّم جديد دون عراقيل.⁷ فهي حصص علاجية تهدف إلى تحقيق «الكفاءات القاعدية؛ هي مجموعة القدرات المندمجة المتعلقة بالمعارف والمهارات الدّهنيّة والحركيّة الموظّفة في وضعيات ذات دلالة، وهي الحد الأدنى المطلوب لمواصلة التّعلّم المقصود واكتساب كفاءات جديدة، فإنّ نجاح التّعلّم الجديد؛ يبقى مرتبطا بتشخيص المستوى الضّروريّ للدّرس الجديد،⁸ أساسه مُعينة المكتسبات القبليّة، وبناء كفاءة قاعدية لتكوين خبرات مستقبلية، وتمسّ مختلف المهارات، وتكون شفاهية أو كتابية لتقدم تطعيم فوريّ، يظهر في التّغذية الرّاجعة لدى المتعلّمين، لا يُقيّم بدرجة، أو بنقطة، بل يكون بالمعينة لأوجه النّقص لمعالجتها في حينها، وتحقّق بالمران والممارسة.

5. 2. التّقيّم التّكوينيّ:

يسمّى أيضا التّقيّم البنائيّ، أو المرحليّ، أو الوسيط، ويكون خلال مراحل الدّرس، أو خلال السّنة، أو الطّور، «تعتبر المقاربة بالكفاءات التّقيّم جزءا لا يتجزّأ من مسار التّعلّم، أمّا وظيفته الرئيسيّة فإنّها لا تقتصر على تحديد النّجاح، أو الرّسوب، فحسب بل هي دعم لمسعى تعلّم المتعلّمين، وتوجيه أعمال المدرّس من خلال المعالجة البيداغوجيّة ويهدف إلى «التّعرّف من جهة على الصّعوبات التي يُمكن أن تشكّل عائقا جوهريّا، أمام التلاميذ في مُتابعة الدّرس والإسهام في بناء عناصره، والعمل على تدارك الصّعوبات وتذليلها،⁹ ويشمل تقويم المعارف، والمسامحي، والسلوكات لغرض التعديل، والتّوجيه، وتسهيل التّقدّم في الاكتساب المعرفيّ والمهاريّ.

يقتصر التّقيّم التّكوينيّ في منظومتنا التّربويّة خلال أنشطة الدّروس على أسئلة جزئية سطحيّة بسيطة، لا تفي بالغرض، ولا تعكس أهميّته، نظرا لواجب التّقيّد بعامل الوقت، وضرورة استكمال المقرّرات الدّراسيّة الطّويلة على حساب الاكتساب، والفهم، وفي تدريس اللّغة العربيّة، يقتصر فقط على نشاط الظّواهر اللّغويّة (نحو وصرف)، ويُمكن اعتبار الفروض والاختبارات الفصلية كتقويم تكوينيّ.

5. 3. التّقيّم التّحصيليّ:

وهو ما يُطلق عليه التّقيّم النّهائيّ في درس، أو وحدة تعلّميّة، أو مقرّر دراسيّ، وتحديد ما تحقّق من أهداف، وكفاءات ختامية لتحضير المتعلّم لتعلّم جديد في المرحلة، أو الطّور، ويُتّوّم بملاحظات لتوجيه التّعلّم، فهو شامل يمتدّ لأكثر من فكرة، أو عنصر، فهو يُبرز التّواتج التّعلّميّة، والأهداف السلوكيّة، ونسبة تحقيق الأهداف والكفاءات في نهاية المرحلة، أو الطّور أو الدّرس.

5.4. التّقيّم الشّامِل:

يسمى بالتّقيّم الختاميّ أو النّهائيّ، يتمثّل في اختبار نهاية السّنة، وهو شامل لمقرّر الفصل الدّراسيّ أو السّنة، يعتمد على نقطة مرّقمة، «ويهدف إلى تحضير قرار إداريّ، ورسميّ تتّخذه الإدارة المدرسيّة تجاه التّلميذ».¹⁰ وهو الفاصل في نتائج المتعلّم، ومدى اكتسابه للحدّ الأدنى من الأهداف والكفاءات، التي تؤهّله لمتابعة التّعلّم بنجاح، وما يُلاحظ أنّ هذا التّقيّم في الميدان؛ يفتقد إلى المصدقيّة، ولا يعكس حقيقته، حيث يظلّ تقويمًا للفصل الثّالث والأخير، وهو أقصر فصول السّنة، ولا تتعدّى أيّام الدّراسة فيه الشّهر الكامل، ما جعله يفقد وزنه كتقويم شامل وختاميّ، لتمرّكز التّقيّم فيها على دروس الفصل فقط.

5.5. التّقيّم الإشهاديّ:

يكون في نهاية الطّور أو التّكوين «يهدف إلى تقديم حصيلة تطوّر الكفاءات الختاميّة المحدّدة في منهاج السّنة، أو الطّور من جهة، ويهتمّ من جهة أخرى بتقويم المسار، والاستراتيجيّة المستعملة لبلوغ الهدف المنشود، فإنّه ينظر إلى ما حقّقه التّلميذ في الفترة المخصّصة للتّعلّم من جهة»،¹¹ ويسمّى امتحاناً، ويُتّوج بشهادة مُعترف بها؛ تجسّد تحقيق النّواتج التّعليميّة ككفاءات شاملة، وكفاءات تأهيل في نهاية الطّور، ويكون أوسع وأشمل من التّقويمات السّالفة، تُمكن المتعلّم من متابعة التّكوين الجديد.

وفي مرحلة التّعليم المتوسّط، حيث «يهدف التّعليم الأساسيّ إلى جعل كلّ تلميذ يتحكّم في مجموعة من الكفاءات غير قابلة للتّقليص، وثقافة وتأهيل تمكّنه من مواصلة دراسته، أو متابعة تكوين، أو الاندماج في الحياة المهنيّة».¹² ويُتّوج المتعلّم بشهادة التّعليم المتوسّط، والتي تُعدّ الحدّ الفاصل للانتقال إلى التّعليم الثّانويّ، أو إعادة السّنة بعد اجتياز فترة تعلّميّة؛ دامت أربع سنوات، وتأخذ شهادة التّعليم المتوسّط الحصّة الأكبر في قياس نتائج المتعلّم.

وفي طريقة تقويمها، فهي تُعوّض تقويمات السّنة كاملة، فيكفي التّحاج فيها للمرور إلى التّعليم الثّانويّ دون حساب نتائج فصول السّنة، وفي حالة الرّسوب يحسب معدّل القبول كالتّالي: **معدّل السّنة الدّراسيّة + معدّل الشهادة/2**.

تشير المعادلة السّابقة إلى قيمة مُعدّل الشهادة لكونها تقويمًا شاملاً للطّور، مقارنة بالمعدّل السنوي للاختبارات الفصليّة، فهي نسبيّة من وجهة نظر الموضوعيّة، بالإضافة إلى اختلافها من مؤسّسة إلى أخرى الذي لا يحقّق تكافؤ الفرص بين المتعلّمين، كما تُبرز المعادلة ذاتها قيمة الشهادة لدى المتعلّم، فهي الغاية التي ينال منها الشّرف، ووسيلة تحفيز للاجتهاد، والعمل الدّؤوب، ووقفه استدرائيّة للمتكاسلين خلال فصول السّنة، وهو ما عشناه في الميدان إذ نجح بعض المتعلّمين في الشهادة بعد تدنيّ معدّلاتهم خلال الاختبارات الفصليّة للسّنة.

تشير المعادلة السّابقة إلى قيمة مُعدّل الشهادة لكونها تقويمًا شاملاً للطّور، مقارنة بالمعدّل السنوي للاختبارات الفصليّة، فهي نسبيّة من وجهة نظر الموضوعيّة، بالإضافة إلى اختلافها من مؤسّسة إلى أخرى الذي لا

يحقّق تكافؤ الفرص بين المتعلّمين، كما تُبرز المعادلة ذاتها قيمة الشّهادة لدى المتعلّم، فهي الغاية التي ينال منها الشّرف، ووسيلة تحفيز للاجتهاد، والعمل الدّؤوب، ووقفه استدرائيّة للمتكاسلين خلال فصول السّنة، وهو ما عشناه في الميدان إذ نجح بعض المتعلّمين في الشّهادة بعد تديّي معدّلاتهم خلال الاختبارات الفصليّة للسّنة.

6. عناصر التّقيّم:

عند ذكر التّقيّم تتبادر إلى الدّهن فكرة الموضوعيّة، وحتّى يكون التّقيّم كذلك لا بدّ أن يستند إلى مجموعة من العناصر؛ تُبرز قيمة التّقيّم، وهو ما يُطلق عليه شبكة التّقيّم التي تعتمد العناصر التّالية من حيث مضمونها:

6. 1. **الوجهة:** ويعني التّقديم السّليم للموضوع من حيث الموضوع والمعارف المناسبة، وتسلسل الأفكار، وتفسير ظواهرها بالاستعمال الصّحيح للمادّة، وحسن استغلال المعطيات والرموز.

6. 2. **الانسجام:** وهو الطّرح المناسب للموضوع من حيث التسلسل المنطقيّ للأفكار، وصواب الطّرح العلميّ بالشّواهد الحيّة لما يعالج الموضوع.

6. 3. **الإتقان:** حُسن التّنظيم والجودة في العمل المقدّم دون أغلاط، أو شطّاب أو وسخ، فاللّغة الجيدة إتقان، والرّسم الممتاز إتقان، والورقة النظيفة إتقان.

6. 4. **الإبداع:** وهو عنصر هامّ في الشّبكة، إذ يُبيّن مدى نُضج المتعلّم، واتّساع مداركه العقليّة، وتصرفه تصرفاً ذكياً، حيث يصنع التّفرد والتميّز في الصّفّ، ومن خلاله يأتي المتعلّم بشيء جديد لم يخطر على بال المعلّم المصحّح من حيث هي فكرة، أو معلومة جديدة، أو شاهد، أو حلّ لمشكلة، وهي النّقطة التي يُعوّل عليها أكثر المصحّحين.

7. أهميّة التّقيّم:

أولت المقاربة بالكفاءات التّقيّم أهميّة بالغة أكثر من ذي قبلها من المقاربات السّابقة، حيث ورد في إحدى الوثائق المرجعيّة، تعتبر المقاربة بالكفاءات التّقيّم جزءاً لا يتجزّأ من مسار التّعلّم، وليست وظيفته الأساسيّة الحكم بالنّجاح والفشل، بل تدعّم المسعى التّعلّميّ للمتعلّمين، وتوجيه، أو إعادة توجيه الممارسات البيداغوجيّة للمدرّس عن طريق المعالجة البيداغوجيّة، وهي تقتضي بطبيعة الحال تمايزاً بيداغوجيّاً، أيّ القدرة على استخدام وسائل التّعليم والتّعلّم متنوّعة، تأخذ في الحسبان تنوّع التّلاميذ، وتمكّنهم من السّير نحو النّجاح التّربويّ عبر مسالك مختلفة.^{xiii} هو الأمر الغائب غالباً في التّقيّم في منظومتنا التّربويّة حالياً، حيث هو غاية، وليس وسيلة بدل أن يكون تصحيحاً وتوجيهاً لعناصر العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة (المعلّم - المتعلّم - المنهاج) بتقديم وصفات علاجيّة، غايتها تسديد الخطي، وتصحيح المسارات لضمان النّجاعة التّعليميّة، والنّجاح المدرسيّ، وليس الإقصاء والحكم بالفشل على المتعلّم وحده، وقلّما نجد مفهوم التّقيّم بمعناه التّربويّ الصّحيح الذي تتحقّق منه الغايات التّالية:

7. 1. **التّقيّم:** مدى تحكّم المتعلّمين في مختلف الأهداف والكفاءات المندمجة المسطّرة من قبل.

7. 2. **التّشخيص:** الوقوف على العراقيل التّعلّميّة، والصّعوبات التي تقف في وجه المتعلّم وتفاعله مع المادّة.

7.3. العلاج: ويعني البحث عن مواطن العلل لتقديم العلاج المناسب السريع، لتخطّي المرحلة، والقدرة على مواصلة التعلّيمات اللاحقة دون تعثر، وقد تمسّ نشاط الدّرس، أو الوسائل المستعملة، أو طرائق التدريس، وحتى مقرّرات المنهاج أحياناً.

8. التّقييم في التّعليم المتوسّط:

قام التّقييم في المنظومة التّربويّة الجزائريّة خلال المقاربات السّابقة؛ على المعارف التّصريحيّة، والحفظ، والاسترجاع، والمعلومات النّظريّة خاصّة في تعليميّة اللّغات، دون اعتبارها موارد؛ يمكن تجنيدها، ثمّ إدماجها لحلّ مشكلة، فنجد الوقفات التّقويميّة مُجرّاة مُنفصلة ليس بينها صلة، بدل أن يكون التّقييم شاملاً.

تغيّرت النظرة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، وصار يسعى إلى إدماج المكتسبات بعد استقائها من الموارد، إذ كلّما كانت الموارد مدججة كان التّحكّم في المفاهيم أفضل، وصار يشمل المعارف، والمهارات، والسلوك لتحقيق الإنتاج، وضبط التّعليم.

وفي تدريس اللّغة العربيّة، يركّز التّقييم على إنتاج التّعبير، وما يُطلق عليه الوضعيّة الإدماجيّة في الوقفات كغاية فُصوى وأعطيت له ثماني (08 نقاط) من عشرين، وهو أمر مُستحسن.

9. أشكال التّقييم في التّعليم المتوسّط:

سعت وزارة التّربية الوطنيّة إلى ضبط، وتنظيم التّقييم، والوقفات التّقويميّة من خلال النّصوص، والمناشير الوزارية، والتنظيميّة، ولا يكاد الأمر يستقرّ، فتارة بالزيادة، وتارة بالحذف، والتّقصان باعتبار الموادّ الأساسيّة، والموادّ الثّانويّة، والتّغيير في مُعاملات الموادّ، الأمر الذي جعل المتعلّمين يمايزون بين الموادّ حسب قوّة مُعاملها، فنجد المعاملات كالآتي:

- اللّغة العربيّة: المعامل 5. - الرياضيات: المعامل 4. - الاجتماعيات: المعامل 2. - اللّغة الفرنسيّة: المعامل 3. - العلوم الطّبيعيّة والحياة: المعامل 2. - التّربية الإسلاميّة: المعامل 1. - اللّغة الإنجليزيّة: المعامل 2. - العلوم الفيزيائيّة: المعامل 2. - التّربية الفنيّة: المعامل 1.

يُمكن حصر التّقييم في التّعليم المتوسّط في هذه الأشكال التّالية:

- 9.1. الوقفات التّقويميّة: ما يسمّى سابقاً بالفروض والاختبارات، تُجرى خلال الفصول على مدار العامّ الدّراسيّ وهي كالآتي:

9.1.1. الفروض:

تُجرى في الصّفّ، وهي فروض محروسة تحت أعين معلّم المادّة، ومدّتها الزّمنيّة ساعة واحدة، تُجرى مرّة واحدة في كلّ فصل، لتقييم مكتسبات الفصل الدّراسيّ، وتسعى إلى الشّموليّة، واحتواء مقرّر الفصل، في تدريس اللّغة العربيّة، كان عددها اثنين في الفصل سابقاً، ومثلها مثل الموادّ الأساسيّة الأخرى.

يستند التّقيّم فيها على سند النّصّ باعتبار المقاربة النّصيّة، ويقف غالبا على وضعيتين: الوضعية الأولى تمسّ فهم النّصّ، والوضعية الثّانية تركز أكثر على النّحو كالإعراب، وتشكيل الكلمات، وتعليل بعض الوضعيات الإعرابية، كما تتناول جانبا يسيرا من البلاغة، وقد تكتفي بسؤال بسيط فيها. أمّا الوضعية الإدماجية (موضوع التعبير والإنشاء سابقا)، وهي الهدف والتي تركز على الإنتاج الكتابي، كهدف تدريس هذه المادّة، فيتمّ الاستغناء عنها تماما، نظرا للحجم السّاعي الضّئيل المخصّص لهذه الفروض.

ما نلاحظه ميدانيا في هذه الوضعيات أنّها لا تجسّد التّقيّم الحقيقي نظرا لضيق الوقت، كما تتّصف بالتّكرار والروتينية، والبعد عن الشّموليّة، فلا تكاد تختلف عن فروض منهاج المقاربة بالأهداف، حيث نفس نمط الأسئلة، وقلة اهتمام المعلّمين به، من حيث قيمته كوقفة تقويمية أساسية؛ يستند عليها المعلّم في معرفة مواطن الضّعف والقوّة لتقديم العلاج، وتوجيه التّعليم في الصّفّ، ويُسّتحسن الإكثار منها في كلّ فصل للوقوف على حقيقة أكثر في مدى تحقيق الأهداف.

9. 1. 2. الاختبارات:

هي محطّات تقويمية فصلية أساسية للمعلّم وللمتعلّمين، بمعدّل اختبار فصلي واحد، تُجرى في ساعتين، هي أوسع من الفرض وأشمل منه، حيث يحاول المعلّم الإحاطة بكلّ مقرر الفصل لتحديد نسبة تحقيق أهدافه المسطّرة من قبل، وتُجرى في ظروف خاصّة على نمط الامتحانات الرسميّة، في مادّة اللّغة العربيّة، يعمل الاختبار على المقاربة النّصيّة، والمقاربة بالكفاءات، يتمّ تحضيره جماعيا في الخلية من قبل معلّمي المادّة.

في تدريس اللّغة العربيّة تُجرى الاختبارات الفصلية وفق المقاربة النّصيّة، حيث يُعتمد النّصّ كسند، ثمّ تأتي الأسئلة على شكل وضعيات، فتأتي أسئلة الوضعية الأولى (البناء الفكريّ) لغرض الفهم العامّ للنّصّ، والوضعية الثّانية (البناء اللّغويّ)، و(البناء الفنيّ)، والتي تمسّ الجانب الوظيفيّ كالإعراب والجوانب البلاغية البسيطة، والأوجه الفنيّة.

تبقى الاختبارات الفصلية من أهمّ المحطّات التّقويمية لدى المتعلّم والمعلّم، وحتى الأولياء، بما يُعطى لها من اهتمام، ورغم هذا تحتاج إلى مُعينة، ومُتابعة من قبل المشرفين، من باب التّحسين، والإضافة والتّجديد، ولتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص للمتعلّمين؛ يُستحسن توحيدها على مستوى مقاطعة التّفتيش على الأقلّ، وإجراء التّصحيح وفق شروط شهادة التّعليم المتوسّط في مراكز خاصّة في سرّيّة تامّة، لإعطاء التّقيّم وجه الموضوعيّة، وإنصاف المتعلّمين، ولكسر التّمطيّة المعهودة في تحضير الاختبارات؛ وجب الاطّلاع ما تجود به الدّراسات الحديثة في لسانيات النّصّ، وعلى بعض النّماذج للدّول العربيّة الشّقيقة للاستئناس، والتّجديد، واستعمال الشّبكة التّقويمية، كما تنصّ عليه وثائق وزارة التّربية الوطنيّة، مع التّركيز أكثر على الملاحظة، ثمّ العلاج بدل النّقطة المرقّمة، التي أصبحت تهمّ المتعلّم، والأولياء، على حساب التّعلّم، واكتساب الكفاءة.

9.1.3. التّقييم المُستمرّ:

تمّ استحداث ما يسمّى بالتّقييم المُستمرّ في السّنوات الأخيرة، الذي يمتدّ إلى خارج الصّف، ويمسّ المشاركة، والغياب، والسلوك، والكُراس، والواجبات المنزليّة، وهو أمر سلبّي إذ ساهم بقدر كبير في إبعاد الموضوعيّة، واستعماله كأداة تعسّفيّة، وقهر في يد المعلّم، مما أظهر أحيانا الرّيف، والدّاتيّة، والتّضخيم في النّقاط، فينجرّ عنه سوء التّوجيه، وتدنيّ مستوى المتعلّمين، وعدم قدرتهم على المتابعة الجيّدة للمسار الجديد، وعلى سبيل المثال لا الحصر؛ نجد فوارق كبيرة تتعدّى ثلاث درجات بين معدلات شهادة التّعليم المتوسّط، ومعدّل الفصول الثّلاثة للسّنة في بعض المؤسّسات التّربويّة.

9.1.4. التّقييم بالاستدراك:

تمّ استحداث دورة تقويّة في نهاية السّنة الدّراسيّة، وتُسمّى بالاستدراك، وهي خاصّة بالمتعلّمين المتحصّلين على معدّل أقرب إلى المتوسّط (20/09) إلى (09.99)، ويُمْتَحَنُ المتعلّم في الموادّ التي تُقَطِّعُها أقلّ من عشرة، وما يُعاب على العمليّة أنّها غير شاملة لمقرّر السّنة، بل تكتفي بدرسينّ إلى ثلاثة دروس من الفصل الأخير، أمّا العلامة النّهائيّة، فتؤخذ العلامة الكبيرة منها، موازنة بين علامة الاستدراك، وعلامة المعدّل العامّ للمادّة، ممّا جعله ملاذ المُتَهاوِنِينَ والمُتَوَاكِلِينَ، فتعوقهم عن مواصلة مساهمهم الدّراسيّ باستحقاق، وتخلق لديهم العوائق والصّعوبة في التّأقلم مع المسارات الجديدة في الصّف الأعلى.

يظنّ التّقييم المُستمرّ، والاستدراك نقطة سوداء في منظومتنا التّربويّة، من حيث أنّه شكل من أشكال التّقويم، وهو من الأسباب الرّئيسيّة لتدنيّ المستوى، والفشل الدّراسيّ يحتاج إلى إعادة النّظر فيه، وتوضيح أساليبه.

9.1.5. الإنقاذ:

خلال السّنوات الأخيرة؛ لجأت وزارة التّربيّة الوطنيّة إلى إنزال مُعدّل القبول في شهادة التّعليم المتوسّط إلى (09.5)، لرفع نسبة النّجاح نظرا لتراجع مستوى المتعلّمين، والشّيء نفسه بالنّسبة للقبول في السّنة الأولى ثانويّ، ما ولّد ظاهرة تضخيم النّقاط، والتّقويم المزيف، فهو حلّ سلبّي؛ يدفع إلى الإهمال، وظهور نتائج السّلبية في الطّور الثّانويّ، وفي شهادة البكالوريا بالخصوص يحتاج إلى دراسة، وإعادة النّظر من طرف الوزارة الوصيّة، ومن طرف الخبراء، وأهل الاختصاص.

10. التّقويم خلال أنشطة الدّروس في تدريس اللّغة العربيّة:

تقوم أنشطة الدّروس على العمليّة البنائيّة للمعارف والكفاءات، وتمرّ بثلاث مراحل أساسيّة معروفة (تمهيد، عرض، خاتمة)، وكلّ مرحلة تسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف والكفاءات، فلا تخلو هذه المراحل المذكورة من الوقفات التّقويّة لتوجيه التّعليم، وتحقيق نسبة النّجاح في نشاط الدّرس، ويتجسّد التّقويم خلال مراحل الدّرس في:

10. 1. التّقويم التّشخيصيّ:

بمثابة التّمهيد سابقا، ويكون قبل الدّرس بالوقوف على الحدّ الأدنى من المكتسبات السّابقة، الّتي يمتلكها المتعلّم، والّتي تمكّنه من الانطلاق في الدّرس الجديد بنجاح، وفي تدريس اللّغة العربيّة يصلح فقط في نشاط النّحو، أمّا في بقيّة الأنشطة اللّغويّة، فيأتي سؤالاً تمهيدياً عامّاً لا يحقّق الغرض الّذي وُجد من أجله، ولا يمكن اعتماده معياراً للاكتساب القبليّ.

10. 2. التّقويم التّكوينيّ:

يكون في مرحلة عرض الدّرس في كلّ عناصره، وأفكاره للنّظر في مدى تحقيق الأهداف المسطّرة، ونسبتها لوضع العلاج الفوريّ الّذي يجب تقديمه، وفي أنشطة اللّغة العربيّة، فإنّ مردود التّقويم التّكوينيّ ضئيل نظراً لطبيعة المادّة الّتي تتركّز على النّصوص.

10. 3. التّقويم التّحصيليّ:

هو تقويم نهائيّ، يُختتم به الدّرس والحصّة، للوقوف على نواتج التّعلّم، ويكون على شكل إدماج للمكتسبات القبليّة في الدّرس، ويكون أشمل وأوسع من التّقويمات السّابقة، «ومن منظور بيداغوجيّا الكفاءات، فإنّ هذا النوع من التّقويم؛ يستعمل لتقييم الكفاءة الختاميّة المندمجة»، لغرض سدّ الثّغرات، وتصحيح الأخطاء، ويمكن تحقيقه في اللّغة العربيّة في الوضعية الإدماجيّة، وأدوات إنتاج المكتوب، فهي المقياس في اللّغة «فإنّ تقويم الكفاءة لا يمكن أن يكون إلّا داخل وضعية إدماجيّة، تربط مجموع مكوّنات الكفاءة». ¹⁴ والّتي يظهر في الواقع محدوداً ومُغيّياً.

وفي تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط، لا يعكس التّقويم التّحصيليّ حقيقته ميدانيّاً، ففي الدّرس يُكتفى بأسئلة جزئيّة مُبسّطة، لا تغطّي جوانب الدّرس على شكل تمارين بنائيّة، لا تخدم الوظيفة التّواصلية، ولا تُعطي للمتعلّم فرص التّعبير.

11. التّقويم في شهادة التّعليم المتوسّط:

هي شهادة وطنيّة رسميّة؛ تتولاها وزارة التّربية الوطنيّة، وترعاها من حيث التّحضير، وتوفير كلّ الشّروط لإعطائها صفة التّقويم الإشهاديّ، ويتمّ التّحضير لها على المستوى المركزيّ للوزارة، حيث يتمّ اختيار لجنة خاصّة من معلّمين، ومفتّشين لتحضير المواضيع في سرّيّة تامّة، واللّجوء إلى الحجز للحفاظ على سرّيّة الامتحان لمُدّة شهر و«تهدف إلى تقديم حصيلة تطوّر الكفاءات الختاميّة المحدّدة في منهاج السّنة أو المرحلة من جهة، ويهتمّ من جهة أخرى بتقويم المسار والاستراتيجيّة المستعملة لبلوغ الهدف المنشود، فإنّه ينظر إلى ما حقّقه المتعلّم في الفترة المخصّصة للتّعلّم». ¹⁵ هي ختام مرحلة التّعليم المتوسّط، وتجسيد الكفاءات المكتسبة، وجعلها كفاءة قاعدية للدّخول في مرحلة التّعليم الثّانويّ.

اللغة العربية أول امتحان تُفتتح به الدورة، يُجرى في ظرف ساعتين تحت أعين مراقبين في القاعة، أين يكون المترشح منفردا في طاولة لمدة زمنية تقدّر بساعتين، ويأتي موضوع امتحان اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصّية للإلمام، والإحاطة بالمقرّر الدراسّي لتحقيق¹⁶:

- قياس درجة التحكّم في الموارد أو المفاهيم والتّرتيبات.
- تقويم المساعي والطرائق والمسارات المتّبعة.
- تقويم السلوك (مواقف وتصرفات).

12. شكل الامتحان:

يتشكّل موضوع الامتحان من النصّ كسند ومنطلق تحقيق المقاربة النصّية، ومن شروطه أن يكون في متناول المتعلّم، ومن علمه واهتماماته، ويدخل في المحاور التي مرّت عليه خلال السنة، ويكون تعليميًا أكثر، «كان لزاما على صنّاع المناهج الدراسيّة مراعاة طبيعة المتعلّم، وقدراته، واستعداداته، وميوله، من منطلق أنّ الإحاطة بهذه الخصائص الفيزيولوجيّة، والانفعاليّة من شأنها أن تُسهّم بالقدر الكافي في تصميم المنهاج، وتنفيذه»¹⁷ يراعي شخصيّة المتعلّم وخصائصه النفسيّة، لا يتجاوز (120) كلمة كحدّ أقصى، لتسهيل الفهم، والتلقّي، والتعامل مع النصّ بليونة ويُسّر.

ومن الملاحظ أنّ ما نراه في الواقع؛ لا يتوافق مع الشّروط المطلوبة، فمن حيث الحجم يختلف من سنة إلى أخرى، ويكون فيه الإفراط أحيانا بين الطّول والقصر، وغالبا ما تأتي النّصوص على شكل مقال من مجلّة، ولنا أن نتساءل عن بقيّة الأجناس الأدبيّة الأخرى بالخصوص القصّة بالنّسبة لهذا المستوى العُمري، بالإضافة إلى غياب النّصوص الأدبيّة الشعريّة التي هي مصدر الأدب، وإعمال الخيال، والتّدوّق.

13. هيكلّة الوضعيات التقويمية:

تأتي الأسئلة مقسّمة إلى جزأين، وكلّ جزء يحوي وضعيات كالتّالي:

13. 1. الجزء الأوّل:

ويشمل الوضعيّة الأولى باثنتي عشر نقطة مقسّمة كالتّالي:

- الوضعيّة الأولى: (البناء الفكريّ)، وتخصّ أسئلة فهم النصّ (04 نقاط).
- الوضعيّة الثّانية: (البناء اللّغويّ) و (البناء الفنيّ)، وتمسّ الجانب الوظيفيّ في مقرّرات النّحو، وفنون البلاغة (08 نقاط).

ما يلاحظ على الأسئلة أنّها نمطيّة، يعوزها التّجديد، وتفتقر إلى مجالات التّعبير، أو التّحليل، أو المناقشة، لأنّ الغاية من اللغة التّعبير، والتّواصل، واكتساب الكفاءة اللّغويّة، وعن أسئلة التّحو فهي مُنحصرة في إعراب الكلمات، ومحلّ الجمل، وهي قليلة جدّاً بالنّسبة إلى المقرّر، ولا تعكس حقيقة مستوى المتعلّم، وكفاءاته اللّغويّة، ولا تحقّق ما ورد في الوثيقة المرجعيّة للمناهج، والتي تنصّ على أنّ «الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربيّة، فهو تزويد المتعلّمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التّواصل الشّفهيّ، والكتّابيّ، ولم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربيّة يقتصر على معرفة بعض التّماذج الأدبيّة، وبلاغتها (مهما كان المستوى والتّوع)، ولا معرفة القواعد التّحويّة والصّرفيّة فحسب، بل جعل المتعلّم يبلغ أعلى مستوى من الفهم، والإدراك، واستعمال المعرفة، سواء على مستوى الشّفهيّ أو الكتّابيّ»¹⁸ وفي باب البلاغة فكثيراً ما يكتفي بسؤال بسيط يدور حول المحسنات اللفظيّة والبديعيّة المنحصرة في التّشبيه، والاستعارة، والطّباق، ونوع النّصّ، ونمطه، والتي تأتي مُباشرة بصيغة الأمر (أعرب، استخرج، ما نوع)، غير أنّ «الوظيفة هي أهمّ بكثير من علامات الإعراب، والمعرفة الإعرابيّة والصّرفيّة تبقى معرفة لا صلة لها بالوظيفة»¹⁹ فيمكن استخدام أنواع كثيرة في أشكال الوظيفة كالترط، وملء الفراغ، والتّصنيف في الجدول والتّشكيل، والتّعيين في عبارة، أو في التّأليف أين يكون العمل في مضمار المقاربة النّصّيّة.

وفي باب الفهم؛ يُمكن إدراج محطّات مختلفة للنّصّ السّنّد كإبداء رأيي، أو نقد فكرة، أو تقديم نصيحة، أو استخراج مغزى، أو إجابة عن تساؤل طرح في النّصّ، كما يمكن إدراج صُور ومشاهد لها علاقة بالموضوع للاستعانة بها. كم أنّ محلّ الجمل لا تناسب هذا المستوى، ومن الأحسن التّركيز على عناصر الجملة الفعلية والاسميّة، وبعض التّوابع لتثبيتها وترسيخها، لأنّها لبنات اللغة والكفاءة اللّغويّة، والأكثر استعمالاً في التّعبير الشّفويّة والكتّابيّة.

13. 2. الجزء الثاني:

ويشمل وضعيّة واحدة، وهي الوضعيّة الإدماجيّة التي هي الغاية والهدف من المقاربة بالكفاءات، والمرآة العاكسة في مدى اكتساب المتعلّم للكفاءات، والمهارات وحسن تنظيمها واستغلالها لحلّ مشكلة. «إنّ الكفاءة ترتكز على المعرفة الفعلية، والمعرفة السلوكيّة، وعليه في نصّ الكفاءة لا يُطلب من المتعلّم أن يكون قادراً على إنجاز نشاط ما، بل يُطلب منه إنجاز النّشاط»²⁰ هي تروم الإنتاج في التّعبير والإنشاء، بعد وضعه أمام وضعيّة مشكلة «لا يمكن أن نحكم على شخص بأنّه كفء، أو غير كفء إلاّ من خلال مواجهته لوضع مشكل بعفويّة وفاعليّة ونجاح»²¹ بعد وضع مختلف التّرتيبات كوسائل توجيه وتحفيز لهذه الوضعيّات.

1.4. عناصر الوضعية الإدماجية:

تغيّر نمط سؤال التعبير والإنشاء وصار «موقفاً يكتسب منه المتعلّم معلومات انطلاقاً من المشروع الذي يُعدّه، وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق أن تحكّم فيها، والتي تسمح له باكتساب أخرى، وتُعرف كذلك على أنّها مجموعة من الشّروط، والظّروف التي يحتمل أن تقود المتعلّم إلى إنماء كفاءته،»²² والتي تقف على مجموعة من المعطيات؛ يبنى عليها المتعلّم إنتاجه الكتابي، وهي:

14. 1. السّياق: وهو النصّ الذي ينطلق من الواقع، ويخاطب المتعلّم، ويضعه في الموقف الدّالّ المستوحى من حياته اليوميّة.

14. 2. السّند: أو السّنّدات، وهي مجموعة الوسائل المعينة، والموجّهة كالشّواهد المختلفة، والصّور والنّصوص الدّينيّة التي ترتبط بالسّياق مباشرة.

14. 3. التّعليميّة: وتأتي بصيغة الأمر المفرد المخاطب (أنت)، لتخاطب المتعلّم مباشرة، وتوجّهه نحو المهمّة التي سيقوم بها بكيفيّتها وشروطها.

الوضعية الإدماجية غاية نهائية بالخصوص في امتحان شهادة التّعليم المتوسّط، هي المحطّة الأساسيّة التي تُمثّل المرجع في التّقويم، غير أنّها مُقيّدة للمتعلّمين من حيث عدد الأسطر، بدل ترك حرّيته في التّحرير، ما يدفعه إلى عدّها والتّشويش عليه في الأفكار، كذلك السّنّدات التي تقيّده، فلا يستطيع البحث عن أخرى في كثير من الأحيان، كما تأتي مواضيع الوضعية سردية في الغالب، وغير موافقة للأنماط المقرّرة في المنهاج.

15. التّصحيح والتّقويم في شهادة التّعليم المتوسّط:

يُجرى التّصحيح تحت مسؤوليّة لجنة خاصّة، غايتها تحقيق الموضوعيّة، ومبدأ تكافؤ الفرص، وتسعى بصراحة إلى الإنصاف وإعطاء التّقويم وجهه الحقيقي، فيبدأ العمل الإداري منذ استلام أوراق الإجابات، إلى غاية تسليم النّقاط النّهائيّة إلى المراكز الجهويّة.

16. التّصحيح في اللغة العربيّة:

يقسّم المصحّحون إلى مجموعات، وتأتي المواضيع مُغلّفة برقم سريّ، ثمّ تُسلّم إلى المعلّم المصحّح، فيُجرى التّصحيح الأوّل، ثمّ الثّاني من معلّمين مختلفين، وتُدوّن العلامات على فُصاصات خاصّة بعدد الوضعيّات، ويُعاد التّصحيح الثّالث في حال وُجود فارق يزيد عن ثلاث نقاط.

الجانب السّلبي في عملية التّصحيح، هو عامل الوقت الوجيز الذي يدفع إلى التّسرّع في العمليّة لارتباطات إداريّة، وإلى ملل المصحّحين بسبب كثرة الأوراق، وعدم التّركيز بسبب الإرهاق، كذلك ضياع أوراق الاختبارات المنفصلة، وضياع حقّ المتعلّم معها، مع تّسرّع البعض في التّصحيح، وقلة الاهتمام بها بسبب النظرة الماديّة إليها.

17. عمليّة تصحيح الأوراق:

قبل البدء في عمليّة التّصحيح، تُعرض الإجابة النموذجيّة المعتمدة من الوزارة، ومعها سُلم التّنقيط على المصحّحين، ثم تُناقش للإثراء من حيث إجابات المتعلّمين الممكنة، مع إمكانيّة تغيير سُلم التّنقيط داخل نفس الوضعيّة دون المساس بالنقطة المخصّصة للوضعيّة نفسها، ثمّ يبدأ التّصحيح لوضع نقطة كلّ وضعيّة على حده، ثمّ المجموع على الفصاصة المشقّرة بنفس الرّقم مع الإجابة.

يعتمد التّصحيح على اختيار المعلّمين القدامى ذوي الخبرة، المسندة إليهم أقسام الامتحان في الغالب، غير أنّ الجانب السّلبيّ في العمليّة، هو فرضها على المعلّمين مقابل تهمين ماديّ ضئيل، ممّا يدفع إلى قلة الاهتمام بالعمليّة على حساب مجهودات المتعلّمين، وظهور نتائج لا تعكس حقيقة التّقويم التّهائيّ، وهذا يعود إلى عدم العمل بشبكة التّقويم واحترام معاييرها، بالإضافة إلى التّضخيم في عمليّة الوضعيّة الإدماجيّة، وقلّما تأتي العلامة أدنى من المعدّل، كذلك الاهتمام أكثر بمحتوى الموضوع، وإهمال الجوانب الأخرى كالنحو والصّرف والخطّ والأسلوب.

إذا كانت الوضعيّة الإدماجيّة غاية اللّغة ومحطّتها الأخيرة، «فإنّ ملكة التّعبير بنوعيه الكتابيّ والشفاهيّ، يُعتبر أهمّ وسيلة وأداة لاكتساب المعارف في شتى ميادين العلم، فالتحكم في اللّغة ووظيفتيها (التّعبيريّة والتّبليغيّة)، هو مفتاح باب العلم والمعرفة.»²³ والتي تعكس الوجه الحقيقيّ للكفاءة التّواصلية واللّغويّة لدى المتعلّم، وعلى المنهاج والمقرّرات الدّراسيّة أن تُعيد النظر فيها، سعياً لتطوير ملكة التّعبير لدى المتعلّم شفاهة وكتابة، وتكون الانطلاقة منذ السّنة الأولى، بأن يتدرّب على التّعبير بنوعيه بالإكثار والممارسة، حيث التّشجيع والتّحفيز في مواضيع حرّة، وأفكار عفويّة من اختياره لغرس حبّ التّعبير والكتابة، واعتماد القدر الدّهنيّ فيها. «فالكتابة في حدّ ذاتها هي حركة فكريّة، ونشاط عفويّ، وضرب من الوثبة الحيّة التي لا تستطيع الظّهور بشكل جليّ إلّا ضمن شروط بقائها عفويّة، والعالم المحسوس يزيد من عفويّة التّعبير وانسيابه.»²⁴ والذي يتسّير على المطالعة الحرّة والموجّهة، لإثراء اللّغة، وتوسيع الفكر، مع التّوجيه والإرشاد، وبعث الثّقة بالنّفس.

- التّدجّج في عمليّة التّصحيح، والاهتمام بالنّظرة الشموليّة في البداية للانطلاق في التّعبير والاسترسال، ثمّ التّدجّج والاهتمام بالشكل والمضمون معاً، لتكون عمليّة التّدقيق في المراحل التّهائيّة.

- الاهتمام بالتّعبيرين مع الشّفويّ والكتابيّ، بالإكثار والممارسة، وعدم حصره في الحصّة المخصّصة له، فكلّ حصّة تعبير.

- تقديم العلاج، وخلق جوّ المنافسة بإعطاء مواضيع نموذجيّة للمُحاكاة، والإثراء الأسلوبيّ واللّغويّ.

- التّدريب على مختلف الأنماط التّعبيريّة، وعدم الاكتفاء بالوصف والسرد.

- رعاية الكتابات المبدعة، والأفلام الصّاعدة بتوفير مساحات الكتابة، والتّعبير كالمجلّات المدرسيّة والحائطيّة، والمشاركة في النوادي الأدبيّة والمسابقات المختلفة.

18 . خاتمة

يعدّ التّقييم أهمّ محطة في العملية التّعليميّة التّعلّميّة، وعمودها الفقريّ، به تُقاس التّائج، وتُحقّق الأهداف والغايات، وتُقوّم المناهج والمقرّرات، وتُعَوّل عليه السّياسات التّربويّة والإصلاحات، وفي منظومتنا التّربويّة أخذ وزنا ثقيلا من خلال الوثائق المرجعيّة لوزارة التّربية الوطنيّة كالقانون التّوجيهيّ، والدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج والوثائق المرافقة، غير أنّ الميدان يطرح لنا نتائج عكسيّة، حيث نقص المستوى، والتّراجع في اللّغة العربيّة بالخصوص الإنتاج والتّعبير بنوعيّه، وهو ما يطرح الإشكال الكبير، ويدفع القائمين على التّربية، وأهل الاختصاص، والميدان إلى ضرورة إعادة النّظر في هذا التّقييم، وسبله وطرق تطبيقه بصفة عاجلة لإنقاذ الموقف.

19 . قائمة المراجع:

- بن يريح نذير، ملفّات سيكو-تعليميّة تربويّة، د ط، دار هومة، الجزائر، د ت.
- جامعة المدينة العالميّة، طرق تدريس مواد اللّغة العربيّة، ط1، كوالالمبور، ماليزيا، 2011م.
- خيري وناس، تربيّة وعلم النّفس، د ط، الدّيون الوطنيّ للتّعليم عن بعد، الجزائر، 2007م.
- وزارة التّربية الوطنيّة، الإطار العامّ للوثيقة المرافقة لمنهاج التّعليم الابتدائيّ، د ط، دار الأوراس، الجزائر، 2016م.
- وزارة التّربية الوطنيّة، الدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج، د ط، الدّيون الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2016م.
- وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانية متوسّط، د ط، الدّيون الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2003م.
- وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة السّنة الأولى متوسّط، د ط، الدّيون الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2003م.
- وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، د ط، دار أوراس للنّشر، الجزائر، د ت.

المجلات والدّوريات:

- رضا جوامع، أسس صناعة المناهج التّربويّة الجزائريّة، منتدى الأستاذ، العدد: 04، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، 2008م.
- موهوب حروش، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة كلغة حيّة، مجلّة المريّ، العدد: 19، المعهد الوطنيّ للوثائق التّربويّة، الجزائر، 2003م.

- 1 - وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة السّنة الثّانية، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، د ط، 2003م، ص: 22.
- 2 - خيري وناس، تربيّة وعلم التّفنّس، لدّيوان الوطنيّ للتّعليم عن بعد، الجزائر، د ط، 2007م، ص: 183.
- 3 - المرجع نفسه، ص: 184.
- 4 - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.
- 5 - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.
- 6 - جامعة المدينة العالميّة، طرق تدريس مواد اللّغة العربيّة، كوالالمبور، ماليزيا، ط1، 2011م، ص: 20.
- 7 - وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة السّنة الأولى متوسّط، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2003م، ص: 23.
- 8 - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.
- 9 - المرجع نفسه، ص: 24.
- 10 - المرجع نفسه، ص: 82.
- 11 - وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة السّنة الأولى متوسّط، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2003م، ص: 23.
- 12 - وزارة التّربية الوطنيّة، الدّلّيل المنهجيّ لإعداد المناهج، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2016م، ص: 53 .
- 13 - وزارة التّربية الوطنيّة، الدّلّيل المنهجيّ لإعداد المناهج، ص: 82.
- 14 - وزارة التّربية الوطنيّة، الدّلّيل المنهجيّ لإعداد المناهج، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2016م، ص: 85.
- 15 - وزارة التّربية الوطنيّة، الإطار العامّ للوثيقة المرافقة لمنهاج التّعليم الابتدائيّ، دار الأوراس، الجزائر، 2016م، ص: 23.
- 16 - ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، الدّلّيل المنهجيّ لإعداد المناهج، ص: 85..
- 17 - رضا جوامع، أسس صناعة المناهج التّعليميّة في المنظومة التربويّة الجزائريّة، منتدى الأستاذ، العدد: 04، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، 2008م، ص: 13.
- 18 - وزارة التّربية الوطنيّة، الدّلّيل المنهجيّ لإعداد المناهج، ص: 45.
- 19 - موهوب حروش، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة كلغة حيّة، مجلّة المربيّ، العدد: 19، المركز الوطنيّ للوثائق التربويّة، الجزائر، 2003م، ص: 64.
- 20 - وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، د ط، دار أوراس للنّشر، الجزائر، د ت، ص: 30.
- 21 - وزارة التّربية الوطنيّة، دليل الأستاذ خاصّ بكتاب اللّغة العربيّة -السّنة الأولى متوسّط-، د ط، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2004م، ص: 29.
- 22 - وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة -السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص: 30.
- 23 - بن يريغ نذير، ملفّات سيكو- تربويّة تعليميّة، دار هومة، الجزائر، د ط، د ت، ص: 69.
- 24 - المرجع نفسه، ص: 63 - 64.