

نحو تفعيل أسئلة التّقويم الذاتي في تعليميّة الإنتاج الكتابي وتقويمه في التّعليم المتوسّط.

Towards activation the self-question in teaching and evaluating of written production in middle school.

أ/د: كمال مجيدي *

جامعة العقيد أحمد درايعة-أدرار- (الجزائر)

kamelmajidi@yahoo00.fr

تاريخ الإرسال: 2025/11/21	تاريخ القبول: 2026/02/07
---------------------------	--------------------------

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن منهجية تعليمية وتقويم مادة الإنتاج الكتابي في التعليم المتوسّط، انطلاقاً من شبكة التقويم الذاتي التي برمجتها الجهات الوصية في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسّط، وهذه الشبكة مبنية على مجموعة من التساؤلات يطرحها المتعلّم بعد إنجاز عمله المطلوب، والتركيز على هذه المادة يعود إلى أهميتها في بناء الوضعيات الإدماجية: لحل المشكلات وتنمية مهارة التفكير الناقد؛ وذلك باستثمار المكتسبات القبلية. ويصل البحث إلى أهم نتيجة وهي أنّ شبكة التقويم الذاتي بحاجة إلى إغنائها منهجياً ومعرفياً؛ ليكون المتعلّم أكثر استقلالية في التفكير، وإنتاجاً للأسئلة الجديدة التي تدفعه إلى مراجعة إنتاجه الكتابي في مراحله الثلاث؛ أي قبل الإنتاج الكتابي وفي أثنائه وبعده.

الكلمات المفتاحية:

الإنتاج الكتابي، تعليميته، تقويمه، شبكة التقويم الذاتي، التساؤل الذاتي، التعليم المتوسّط.

Abstract: this research aims to examine the importance of teaching and evaluating of written production in middle school. This research is based on the self-questioning strategy found in textbooks. And teaching students how to prepare self-question in written production. The results of the study revealed that the students need to learn self-questioning strategies in order to ask more questions.

Keywords: written production. Teaching. evaluating. self-evaluation table. self-questioning strategy. middle school.

1-مقدمة:

لما كانت اللغة ذات أهمية في التفكير والتواصل بين بني البشر عن طريق المحادثة أو الكتابة، إهتمت الشعوب في أنظمتها التربوية بنشاطيّ الإنتاجين الشفهي والكتابي، وكان لهماذين النشاطين حضور متميز في المقاربة الجديدة التي تبنتها المنظومة التربوية في الجزائر مع بداية الألفية الثانية؛ لأنّ المتعلّم في هذه المقاربة البيداغوجية الجديدة من مخرجاته أن يكون قادراً على تسخير مكتسباته

* المؤلف المرسل: كمال مجيدي

القبلية في إنتاج نصوص في وضعيات تواصلية مختلفة شفوية كانت أم كتابية؛ أي أن يمتلك قدرة تواصلية تجعله ينتج خطابا مسئولا وواضحا يفهمه هو نفسه وغيره، محترما فيه السياق والأعراف والعادات الكلامية في مجتمعه؛ لأن خبراء التعليم اليوم يتوجهون نحو تصوّر جديد لتعليم اللغات مبني على أساس المعطيات الاجتماعية؛ أي ربط اللغة بالحياة الاجتماعية.

والذي دفعنا إلى البحث في المسألة ذاتها هو الواقع الذي يعيشه المعلمون والمتعلمون داخل المؤسسات التربوية في تعليم وتعلّم ميداني: إنتاج المنطوق وإنتاج المكتوب؛ لأن المخرجات تشير إلى وجود ضعف شديد لدى المتعلمين؛ إستماعا وفهما وتحديثا ومناقشة وكتابة ممّا جعل الصّحاحات تتعالى مشيرة إلى أسباب هذا الضعف؛ مرة تشير إلى المنهاج، ومرة أخرى إلى الكتاب المدرسي، وثالثة إلى طريقة التعليم، ومرة كثيرة إلى المتعلّم نفسه. إذا أين يتجلى الخلل، هل في طريقة تعليمية نشاط الإنتاج الكتابي أم في طريقة تقويمه؟

أدرج مؤلفو الكتب المدرسية في السنوات الأخيرة شبكة لتقويم الإنتاج الكتابي؛ رومًا منهم إلى إشراك المتعلّم في تقويم إنتاجه الكتابي بنفسه، إنطلاقا من أسئلة رآها مؤلفو الكتب كافية ليتدرّب ويتدرّج المتعلمون في إنتاج كتابات ذات قيمة معرفية وجمالية ووجدانية، تُحترّم فيها أنماط النصوص المدروسة ومؤشراتهما. إذا ما قيمة هذه الشبكة في تعليم وتعلّم الإنتاج الكتابي؟ وإلى أي مدى تساهم في تقويم الاختلالات المنهجية والمعرفية لدى متعلّمي هذه المرحلة؟ وهل بناء أسئلة الشبكة على نمط واحد في الكتاب المدرسي ستدفع المتعلّم إلى تنمية تفكيره الإبداعي، وتجديد أسئلته وتنويعها؟ وإذا كانت هذه الشبكة لا تُستغل داخل الصّفّ إلا بعد الإنتاج الكتابي، فهل يمكن لنا أن نُغنمها منهجيا ومعرفيا في ضوء إستراتيجية التّساؤل الدّاتي التي دعت إليها إستراتيجيات ما فوق المعرفة؟

2. في الخلفية المعرفية للبحث ومصطلحاته:

1.2 في الخلفية المعرفية للبحث:

يستمدّ هذا البحث أنظاره من مستجدّات علم النفس المعرفي في مباحث التفكير في أعلى مستوياته؛ أي التفكير ما وراء المعرفي هذا التفكير الذي لاقى اهتماما بالغ الأهمية بين الباحثين التربويين في العالم العربيّ خلال السنوات الأخيرة؛ نظرا لأهميته في جعل المتعلّم أكثر إستقلالية عن غيره، وتنظيما لتعلّماته، وتوظيفها لمكتسباته القبلية، وتفكيريا في طريق إكتساب كفاءة ما، وتحديدًا للمهمة المطلوب إنجازها، وبحثا للحلول المناسبة لحلّ مشكلاته المطروحة في الوضعيات التعليمية.

ينطلق هذا البحث من استثمار إحدى إستراتيجيات هذا التفكير، المتمثلة في إستراتيجية التّساؤل الدّاتي، محاولا تطبيق أنظارها في تعليمية وتقويم الإنتاج الكتابي، ويتخذ مادّة الإنتاج الكتابي وشبكة تقويمه أنموذجا، والتركيز على هذه المادّة له ما يبرّره متى علمنا أنّ الجهات الوصية إهتمّت بما يسعى ببيداغوجيا الإدماج؛ أي القدرة على دمج المكتسبات القبلية وتحريكها؛ لحلّ المشكلات في الوضعيات

الشّفهيّة والكتّابيّة، زيادة على أنّ هذه المادّة هي المكان المناسب لتقييم الكفاءات، والكفاءة لا تقيّم إلّا تحت رحمة بناء الوضعيّات، كما يرى فليب بيرنو¹.

2.2 في مصطلحاته:

البحث يركّز على أربعة مصطلحات، سنقارِبها؛ نظرا لعلاقتها بأصل البحث:

أ-ما وراء المعرفة: من المصطلحات المهمّة والواجب استثمارها في ميدان التّربيّة والتّعليم؛ نظرا لأهميّة هذا التّفكير في تنمية مهارات التّفكير ما وراء المعرفة، وفي تحسين طريقة تفكير المتعلّمين؛ ليكونوا أكثر وعيًا لما يدرسون، وأحسن تنظيما للمعارف التي يتلقونها، وأسرع توظيفًا واستفادة منها في حلّ المشكلات، زيادة على تنمية التّفكير النّاقِد والإبداعي لدى هؤلاء المتعلّمين، وهذا المصطلح من المفاهيم التي ظهرت في السّبعينات من القرن الماضي على يد عالم النّفس الإمبريكي فلافل (flafell)، وكان «لظهور هذا المصطلح أهميّة كبرى في ميدان التّربيّة من وجهة نظر التّربويّين؛ لأنّه وجّههم إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التّفكير ما وراء المعرفة، وعدم الإقتصار على المعرفة ذاتها»².

وعَدَّ الباحثُ العتّوم عدنان يوسف: «هذا النّمط من التّفكير من أعلى مستويات التّفكير، حيث يتطلّب من الفرد أن يمارس عمليّات التّخطيط والمراقبة والتّقويم لتفكيره بصورة مستمرة، كما يعدّ من أنماط التّفكير الذاتيّ المتطوّر، والذي يتعلّق بمراقبة الفرد لذاته وكيفيّة استخدامه لتفكيره؛ أي أنّه التّفكير في التّفكير»³. إذاً هذا النّمط من التّفكير يشير «إلى التّفكير حول التّفكير، تحديد ما تعرف وما لا تعرف»⁴؛ أي يعرف الفرد: متى يفكر وكيف يفكر وبِمَ يفكر وفيَمَ يفكر؟ فهي مراقبة ذاتيّة واعيّة ومستمرّة لما يتعلّمه الفرد.

ب-التّساؤل الذاتيّ: عرّفه عدس بأنّه: «أسئلة يضعها الطّلاب تتناول المادّة الدّراسيّة التي يدرسونها قبل التّعلّم وأثنائه وبعده»⁵، فالطّالب يسأل نفسه مجموعة من الأسئلة قبل أن يبدأ التّعلّم، وفي أثنائه، وبعد نهايته، فهو حوار داخليّ جادّ ومنظّم بين المتعلّم وذاته، فهو استجواب ذاتيّ مبنيّ على مجموعة من التّساؤلات المتواصلة والموصّلة إلى اكتشاف الحقائق، فهذه الإستراتيجيّة توقّر «فرصا للمناقشة والتّفاعل مع المادّة، وتحقّق في الوقت نفسه تعلّمًا إيجابيًا من خلال قدرة الطّالب على تحمّل مسؤوليّة التّعلّم»⁶. وهي تسهّل الفهم وتشجّع على التّفكير في المسائل المهمّة في الدّرس، يقول كوستا وآخرون: إنّها «الأسئلة التي يوجّهها المتعلّم إلى ذاته قبل التّعلّم، وأثنائه؛ لتيسير الفهم، والتّشجيع على التفكير في العناصر المهمّة في المادّة التي يدرسها المتعلّم»⁷.

ج-الإنتاج الكتّابي أو التّعبير الكتّابي (التّحريري): التّعبير من حيث الموضوع نوعان: وظيفيّ وإبداعيّ، ومن حيث الأداء نوعان: شفهيّ وكتّابيّ، وهذا هو المتداول والمشهور بين الباحثين، وتركيزنا سيكون على هذا الأخير؛ نظرا لعلاقته بأصل البحث، ويقصد به: «العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطّة

متكاملة للوصول على مستوى يمكن الفرد من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته مشافهة وكتابة بلغة سليمة وفق نسق فكريّ معيّن»⁸.

وآثر واضعو المناهج ومؤلفو الكتب مصطلح الإنتاج الكتابي؛ لارتباط مفهوم الجودة في التعليم بالكفاءة، «وتتجلى الجودة التعليمية-التعليمية كمردودية أو منتج من خلال إنجازات المتعلم»⁹؛ أي المتعلم ينتج أعمالاً قابلة للملاحظة والتقييم، ولهذا أضحي ملمح المتعلم في هذا النشاط هو أن ينتج: «كتابةً نصوصاً من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان التفسيري والحجائي، بلغة سليمة لا تقلّ على 14 سطراً في وضعيات تواصلية دالة»¹⁰؛ أي أن يكون قادراً على «إستعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم، وبأسلوب منطقيّ منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة). وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج، ويتجسد من خلال كلّ النشاطات كلّ النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين»¹¹.

د-شبكة التقييم الذاتي: اقترح مؤلفو الكتب المدرسية شبكة تساعد المتعلم على أن يراقب ويقوم إنتاجه بنفسه، ويحكم عليه، إنطلاقاً من معايير ومؤشرات في السنوات الثلاث الأولى، ومن مواصفات للمنتج في السنة الرابعة، روما منهم إلى تدريب المتعلم في هذه المرحلة على ضبط إنتاجه وتقييمه، وإبتدأت هذه الشبكة بعبارة: ابن شبكة لتقويم إنتاجك في السنة الأولى¹²، وبعبارة: أقوم إنتاجي وفق شبكة التصحيح الآتية في السنتين الثانية والثالثة¹³، وبعبارة: شبكة لضبط الإنتاج الكتابي في السنة الرابعة¹⁴.

3- في طريقة بناء شبكة تقويم الإنتاج الكتابي في الكتب المدرسية:

3-1 - في كتب السنوات الثلاث الأولى من التعليم المتوسط: بنيت هذه الشبكة في هذه

السنوات كما يلي:

المعايير	المؤشرات	التحكم نعم / لا
الوجاهة	-توظيف السرد -توظيف النعت الحقيقي -توظيف الأفعال -توظيف الضمائر -إحترام علامات الوقف	
سلامة اللغة	إحترام قواعد النحو والصرف والإملاء	
الإنسجام	-تسلسل الأفكار -ملاءمتها للموضوع	
الإتقان	-حسن عرض النصّ -مقروئية الكتابة	

الجدول رقم: (01) شبكة تقويم الإنتاج الكتابي في السنوات الثلاث الأولى.

2-3- في كتاب السّنة الرّابعة متوسّط: بنيت في هذه السّنة على هذا النّمط:

مواصفات المنتج	نعم	لا
هل كتبت نصّاً قصصيّاً؟		
هل كتبتُ في الموضوع المناسب؟		
هل حمل نصّي رسالة إجتماعيّة أخلاقيّة؟		
هل إعتمدتُ على السّرد في بناء اللّغة القصصيّة بمؤشّراته؟		
هل إستعملتُ مؤشّرات الوصف في النّص القصصي؟		
هل إستعملتُ مؤشّرات الحوار في النّص القصصي؟		
هل وتيرة الأحداث كانت مرتّبة ترتيباً زمنياً ووجهاً؟		
هل تأثّرت الشّخصيّة بالأحداث وأثّرت فيها؟		
هل إعتمدتُ على المخطّط السّردي بوضعيّاته الثّلاث؟		
هل بنيتُ شخصيّة القصّة بناء متطوّراً من البداية إلى النّهاية؟		
هل كانت الأنماط الثّلاثة متناسبة الحجم وذات علاقة بعضها ببعض؟		
هل إحترمتُ التّركيب النّحويّ للجمل؟		
هل إحترمتُ الضّوابط اللّغويّة؟		
هل إحترمتُ علامات الوقف؟		
هل إحترمتُ معايير الكتابة والعرض؟		

الجدول رقم: (02) شبكة تقويم الإنتاج الكتابي في السّنة الرّابعة.

3-3- في تحليل الجدولين:

وإذا تتبّعنا بناء شبكات تقويم الإنتاج الكتابي في الكتب المدرسيّة الأربعة وضعنا أيدينا على بعض الاختلالات المنهجية والمعرفية، وهذه الاختلالات منحتنا مشروعية مناقشة الجدولين في النّقاط الآتية:

أ- شبكات تقويم الإنتاج الكتابي في السّنات الأربع تأتي بعد نهاية العمليّة التعليميّة التّعلّميّة؛ أي بعد الإنتاج الكتابي.

ب-شبكات كتب السنوات الثلاث الأولى بنيت على نمط واحدٍ عدا الواجهة التي يتغيّر سؤالها الأول والثاني؛ وذلك حسب نمط النصّ المراد إنتاجه، والظاهرة اللغوية التي سيتمّ توظيفها، وأمّا باقي العناصر فتتكرّر بالعبارات نفسها في المقاطع التعلّمية الثمانية، نحو: احترام علامات الوقف، احترام قواعد النحو والصّرف والإملاء، تسلسل الأفكار ومدى ملاءمتها للموضوع، حسن العرض ومقروئية الكتابة.

ج-الأسئلة الأربعة الأخيرة تعاد بالصياغة نفسها في شبكات التّقييم للسّنوات الثلاث الأولى.

د-التّدرّج في تقويم المكتسبات القبليّة واستحضارها في بناء الوضعيّات وحلّ المشكلات ضروريّ، فما المقصود باحترام قواعد النحو والصّرف والإملاء؟ وأيّة قاعدة نحويّة أو إملائيّة أو صرفيّة تعلّمها المتعلّم في هذا المقطع التّعلّمي أو ذاك؛ لنتحقّق من توظيفها واستثمارها في هذا الإنتاج بالذّات؟

هـ-الأسئلة في كتاب السّنة الرّابعة متوسّط جاءت مغلقة يُجيب عليها المتعلّم بنعم أو لا، وهي مبدوءة بعبارة: هل...؟

و-الأسئلة الأربعة الأخيرة في كتاب السّنة الرّابعة غامضة وعامّة لا يعرف المتعلّم ما المراد تقويمه؛ ما المقصود بالضّوابط اللّغويّة؟ ألا يمكن إدراج التّراكيب النّحويّة واحترام علامات الوقف تحت الضّوابط اللّغويّة؟ وأيّ تركيبٍ نحويّ للجملة نريد التّركيز عليه في هذا المقطع أو ذاك؟ ما معايير الكتابة والعرض المراد التّركيز عليها بالضّبط في هذا الإنتاج أو غيره؟

ز-هذه الأسئلة تحتاج إلى إعادة ضبطها وإغنائها معرفيّاً ومنهجيّاً ووجدانيّاً؛ أي: ما له علاقة بوجدان المتعلّم؛ كقيم الخير والسّلم والتّعاون.

ك-كمّ معرفيّ ومنهجيّ هائل يجب على المتعلّم أن ينجزه، نحو: هل اعتمدتُ على السّرد في بناء اللّغة القصصيّة بمؤشّراته؟ هل استعملتُ مؤشّرات الوصف في النصّ القصصي؟ هل استعملتُ مؤشّرات الحوار في النصّ القصصي؟ هذه الأسئلة تطلب من المتعلّم أن يتحقّق من توظيف السّرد والوصف والحوار في إنتاج كتابيّ واحد، وهذا النّوع من الأسئلة يدفعنا إلى البحث في مكّونات الوضعيّات الإدماجيّة من: السّياق والسّند والمهمّة والتّعليمات؛ أي المطلوب، وسنركز على هذا الأخير، نظراً لأهمّيته في الإنتاج الكتابيّ، وتركيز المتعلّم نفسه عليه، ويجب أن يكون المطلوب صريحاً، وواضحاً، وغير قابلة للتّأويل، قال كزافييه روجيرس: المطلوب هو: « ترجمة لمهمّة يراد من التّلميذ إنجازها(...) فالمطلوب يجعل المهمّة محدّدة بدقّة، ويميّزها ويرسم حدودها، ويحدّد خصائص الإنتاج المنتظر»¹⁵.

ل- إنّ مؤلّفي الكتب المدرسيّة اقترحوا شبكة تقويم بأسئلة للإستئناس فقط، وهذا الإستئناس لا يرفعها لأن تكون أنموذجاً يحتذى به في المقاطع التّعلّميّة الثمانية؛ لأنّ من حقّ المتعلّم، في ظلّ المقاربة بالكفاءات، أن ينتج الأسئلة بنفسه ويثرىها معرفيّاً ومنهجيّاً ووجدانيّاً؛ لأنّ المواضيع تختلف والتّقنيّات المراد تعلّمها تتنوّع وتتغيّر من مقطع تعلّميّ إلى آخر.

4- إستراتيجية التساؤل الذاتي: أهميتها، مراحلها، تطبيقاتها في الإنتاج الكتابي:

4-1- في أهميتها: هذه الإستراتيجية تدفع المتعلم إلى تنظيم تعلّماته وأسئلته وتقسيمها إلى مراحل ثلاث، وتزرع فيه الثقة في النفس والاستقلالية عن المعلم، وتتيح له الفرصة في التعلّم الذاتي، وتوليد الأفكار الجديدة من خلال الأسئلة التي يطرحها، وتدفعه إلى التفكير في إنتاجه ومراجعته وتقويمه بنفسه، والدعوة إلى تفعيل هذه الإستراتيجية داخل المؤسسات التربوية نابع من الواقع الذي يعيشه المتعلم في هذه المرحلة وما بعدها من المراحل التعليمية، حيث يغيب لديه التفكير الناقد، وبناء الأسئلة التي تساعد على فهم واكتشاف الحقائق والمعارف وإعادة بنائها من جديد؛ ولهذا نرجو، كما يقول عدس: « أن يأتي الوقت الذي يصوغ فيه الطالب أسئلته وي طرحونها، ويقومون بعرض مشاكلهم وقضاياهم بأنفسهم، بدلا من أن يقوم المعلم بذلك، ونتوق إلى اليوم الذي يغيّر فيه الطالب من نماذج أسئلته فتكون أكثر تحديدا ي، وأدعى إلى التفكير »¹⁶. ونجاح هذه الإستراتيجية مرهون بما يلي¹⁷:

- معرفة الطلبة بكيفية مساءلة الذات.

- تدريب الطلبة على صوغ الأسئلة بمستويات مختلفة.

- تدريب الطلبة على توظيف الأسئلة لخدمة العملية التعليمية وأهدافها.

- منطقيّة الأسئلة المطروحة وإمكانية الإجابة عنها.

- تدريب الطلبة على مراقبة عمليّات تعلّمهم ذاتيا.

4-2- في مراحلها: إستراتيجية التساؤل الذاتي تمرّ بثلاث مراحل؛ ما قبل التعلّم، وفي أثناءه، وبعده، والنّاظر في شبكة تقويم الإنتاج الكتابي من حيث أسئلتها وطريقة بنائها وكيفية استثمارها داخل الصّفّ يمكن أن يدرجها في المرحلة الثالثة. وتبقى المرحلتان الأولىان غائبتين ومجهولتين في التدرّج البيداغوجي المنهجي والمعرفي للتعلّمات، فما الملمح التربوي المنتظر من متعلّم يفاجئ معلّمه بموضوع دون أن يعرف هذا الأخير المراحل التي مرّ بها؟ أي: متى وكيف حضّره وأنتجّه؟ وهذه الأسئلة وغيرها كثير يدفعنا إلى التفكير في تدريب المتعلّم على المراحل الثلاث في إنتاج موضوعه.

4-3- في تطبيقاتها على الإنتاج الكتابي:

تعدّ تعليميّة الإنتاج الكتابي في ظلّ المقاربة بالكفاءات المبنية على الإشتغال بالهدف الختاميّ الرامي إلى دمج المكتسبات القبليّة، أكثر ميدانا تقيّم فيه الكفاءات، ومكانا يكتشف فيه المتعلّم قيمة ما علّمه ومدى قدرة المتعلّم على إعادة بناء تعلّماته من جديد، واستثمارها في حلّ مشكلاته؛ ولهذا أضحيّ التركيز على هذا الميدان بنوعيه الشّفهيّ والكتابي ضرورة ملحّة.

ولا أكون في هذا البحث باسطا القول في السنوات الأربع من حيث تعليمية هذا الميدان وتقويمه، وإنما سنركز على السنة الأولى من التعليم المتوسط؛ لأنها الركيزة الأساسية للسنوات الأربع، حيث تحلّ فيها الكثير من مشكلات تعليمية هذا الميدان وتقويمه من أساسها.

بُني منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط على ثمانية مقاطع تعليمية، وكلّ مقطع يدوم ثلاثة أسابيع، ويحتوي على ثلاثة ميادين؛ ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب، ويشمل: القراءة المشروحة، ودراسة النصّ الأدبي، وقواعد اللغة، وميدان الإنتاج الكتابي. وخصّص لميدان الإنتاج الكتابي ثلاث حصص؛ تقديم التقنية، تطبيقها، تصحيحها. وإذا كانت الحصّة الأولى تركز في تعلّمها على المعلم والمتعلّم معا، والثالثة؛ أي التصحيح على المتعلّم من خلال شبكة تقويم الإنتاج الكتابي فإنّ مشروعية التّساؤل حول طريقة تطبيق المتعلّمين للتّقنية في الحصّة الثانية صار ملحا.

الناظر اليوم في مخرجات متعلّمي هذه المرحلة وما قبلها وما بعدها يضع يده على تلك الاختلالات والمفارقات بين توجهات المتعلّمين وأنظارتهم وتطبيقات المتعلّمين الكتابية؛ نظرا لغياب إستراتيجية تربوية تعين المتعلّم على تجاوز هذه الاختلالات والصّعوبات لإنتاج كتابات سليمة ذات دلالات ومعاني واضحة، وإنطلاقا من هذا الواقع نقترح لتعليمية الحصّة الثانية ما يلي:

أ-مرحلة ما قبل الإنتاج الكتابي: على المتعلّم أن يتعلّم أنّ ما يكتبه هو رسالة موجّهة منه إلى غيره؛ ولهذا يجب أن يضبطها شكلا ومضمونا، إنطلاقا من أسئلة يطرحها على نفسه:

-في البدء: ماذا أفعل؟ لمعرفة المهمة التي سيقوم بها، وهذا السّؤال يدفعه إلى التّفكير فيما يلي:

-في تحديد السّياق؛ أي البيئة التي تتمّ فيها الوضعية، كالسّياق الأسري، أو السّياق المدرسي، أو السّياق الاجتماعي، وتحديد السّياق من أهمّ مكوّنات الوضعية الإدماجية.

-في تحديد السّند: هل إنتاجي يحتاج إلى سندات أستعين بها؛ كتب، صوّر، وسائل رقمية، أين أجدها وكيف أستفيد منها؟

-في تحديد المهمة: إذا كانت المهمة في هذا الميدان هو تحقيق إنتاج متميّز ، فما نوع هذا الإنتاج، هل يندرج تحت التعبير الوظيفي؛ رسالة إدارية أم كتابة تقرير أو تلخيص أو تقليص أم تحت التعبير الإبداعي؛ كتابة قصّة، مسرحيّة، نظم شعر، إنشاء خطبة؟ وهذا التّحديد يدفعه إلى تحضير الوسيلة المناسبة للكتابة.

-في تحديد التّعليمات أو المطلوب: أي تلك التّعليمات التي أسداها المعلم للمتعلّم؛ لأنها تجعل المهمة محدّدة بدقّة ويميّزها عن غيرها، ويدرك خصائص الإنتاج الكتابي المنتظر إنتاجه، فإذا كان الإنتاج الكتابي رسالة إدارية مثلا، فما نوع الورقة التي سأحضّرها لأكتب عليها؟ ما موضوع الرّسالة، أهو طلب أم ردّ على رسالة إدارية؟ أين أدون ما يلي: المرجع (تاريخ الرّسالة ورقمها إن وجد)؟ اسم المرسل وعنوانه

والمرسل إليه وعنوانه؟ كيف أضبط موضوع الرسالة وأحدده بدقة؟ كيف أصوغ محتوى الرسالة، مبتعدا ما أمكن عن المشاعر والعواطف؟ كيف أنهيها؟ أي ماذا أكتب في آخرها؟ وهذه الأسئلة تجعل المتعلم يميز بين أنواع الإنتاجات المطلوب إنجازها، ويدرك أن لكل إنتاج نمط وخصائص خاصة به.

- هل إنتاجي هذا له علاقة بما تعلمته من قبل؟ أي كيف أربط إنتاجي هذا بما تعلمته وأستثمره في حلّ الوضعيات الجديدة؟ متى وأين وكيف تعلمناه؟

ب- مرحلة الإنتاج الكتابي: المتعلم، وهو ينتج كتاباته في مسودات قبل تبليغها يطرح على نفسه عددا من التساؤلات التي تجعله ينظم، يراجع، يصحح، يعدل، يضيف.

- كيف أحضر الوسيلة وأنظمها؟ أي الورقة التي أنجز عليها عملي؟ ماذا أكتب في الواجهة؟ كيف أحترم فضاء الورقة؟ كيف أجعل أسطر إنتاجي مهوأة؟ وذلك باحترام عدد الكلمات في الأسطر، واحترام نظام الفقرات.

- هل خطة إنتاجي المقترحة ستوصلني إلى هدي؟ - هل أفكاري متفقة مع خطتي، وهل هي متسلسلة؟ - هل احترمت التعليمات التي قدمها المعلم؟ احترام فضاء الورقة، علامات الوقف، نظام الفقرات، رسم الهزمة المنتظمة، توظيف الجمل الفعلية، رسم الحروف رسما صحيحا؛ ليمكن المعلم من فهم إنتاجي.

ج- مرحلة ما بعد الإنتاج الكتابي: أولى مؤلفو الكتب المدرسية هذه المرحلة أهمية من خلال إحداث شبكة لتقويم الإنتاج الكتابي، وما يلاحظ على هذه الشبكة المقترحة للإستئناس أن أسئلتها على نسق واحد، لا تدفع المتعلم إلى التفكير في أسئلة جديدة وتنويعها؛ لتتناسب والموضوع المقترح في المقطع التعليمي الواحد وغيره من المقاطع، فالأسئلة التي يطرحها المتعلم على تقنية السرد أو الوصف أو التلخيص أو التقليل أو التوسيع أو الحوار لا تحقق الكفاءات المراد إشتهاها إذا كانت أسئلتها على نمط واحد.

إن طبيعة التقنية تفرض على المتعلم مجموعة من الأسئلة تختلف عن غيرها من التقنيات، والنّاظر في المواضيع المقترحة في الكتب الأربع، ومقارنتها بالتدرجات السنوية المقترحة في المؤسسات التربوية لبناء التعلّمات يتحقق من أن التفكير في دفع المتعلم إلى طرح أسئلته الذاتية وتنويعها من خلال تكوين شبكة تقويم ذاتية تتناسب والموضوع المقترح من المسائل البيداغوجية المهمة لتحقيق الجودة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، وحتى نتمكن من وضع أيدينا على المواضيع المقترحة، إرتأينا أن نوضّحها في النقاط الآتية:

المستوى	المواضيع المقترحة في الإنتاج الكتابي.
السنة الأولى	1-السرد وخطاطة نمطه. 2-الوصفي وخطاطة نمطه. 3- الوصفي وخطاطة نمطه. 4- تقنية التلخيص. 5-أدوات الربط. 6- الوصف من العام إلى الخاص. 7- ما يفيد التوكيد. 8- ما

يفيد التفاضل.	
1-منهجية تصميم الموضوع. 2-الروابط النصية. 3-الحوار وروابطه. 4-عناصر التوجيه. 5-آداب الحوار. 6-الحوار: أنواعه وتصميمه. 7-الموازنة بين الحوار والتوجيه. 8-روابط المقدمة والخاتمة.	السنة الثانية
1-فنيات التحرير الكتابي. 2-خطاطة النمط التفسيري. 3-فنيات التقليل والتلخيص. 4-فنيات التوسع. 5-خطاطة النمط الحجاجي. 6-الروابط النصية. 7-التعبير عن الرأي: الإقناع، الدحض، التفنيد. 8-كيفية بناء نص تفسيري حجاجي.	السنة الثالثة
1-مكونات القصة وخصائص النمط السردى. 2-النمط الحجاجي ومؤثراته. 3-التفسير مع التوجيه ومؤثراتهما. 4-التفسير مع الوصف. 5-التفسير مع الحجاج والتوجيه. 6-التفسير مع الوصف. 7-الوصف مع التفسير والسرد. 8-تحرير خطبة.	السنة الرابعة

الجدول رقم: (03) المواضيع المقترحة للسنوات الأربع في الإنتاج الكتابي.

ونستنتج من هذه المواضيع المقترحة ما يلي:

-الإنتاج الكتابي في السنوات الأربع يتنوع بين الإنتاج الوظيفي: التقليل، التلخيص، التوسع، والإبداع: كتابة قصة، تحرير خطبة.

-المواضيع المقترحة تحتاج إلى ضبطها والتركيز على تقنية محدّدة؛ ليسهل إنتاجها وتقويمها.

-تنوع أنماط النصوص: السردى، الوصفى، التفسيري، الإيعازي، الحوارى، الحجاجي، وهذه الأنماط تتكرّر في السنوات الأربع جميعها.

-التركيز على أدوات الربط والتماسك النصي؛ ليكون إنتاج المتعلّم متسقاً ومنسجماً، وهذه التقنية تتكرّر في السنوات الثلاث الأولى.

-القدرة على توظيف أسلوبى التوكيد والتفاضل بين شيئين أو أكثر.

- فنيات تصميم الموضوع في السنة الثانية وفنيات التحرير الكتابي في السنة الثالثة من الأحسن أن تدرجا في السنة الأولى مع التركيز على التقنيات الآتية: تحضير الوسيلة الخاصة بنوعية الإنتاج، تنظيم الوسيلة واحترام فضائها. احترام قواعد الكتابة. إقترح خطة أولية للإنتاج الكتابي. منهجية كتابة المقدمة والعرض والخاتمة،

5-خاتمة:

-الإنتاج الشفهي والكتابي هما الميدانان الوحيدان اللذان يتمّ فيهما تقييم الكفاءات، والتحقّق من اكتسابها. ففهما تدمج المكتسبات القبلية وتستثمر في بناء الوضعيات وحلّ المشكلات.

-شبكة التّقويم الذاتي التي إقترحها مؤلفو الكتب المدرسيّة مهمّة جدا في العمليّة التّعليميّة؛ ولكنّها بحاجة إلى إغنائها معرفيّا ومنهجيّا؛ وذلك بتدريب المتعلّمين على المراحل الثلاث التي إقترحها إستراتيجيّة التّساؤل الذاتي: ما قبل الإنتاج وفي أثناءه وبعده.

-المواضيع والتّقنيّات المقترحة في الكتب المدرسيّة متنوّعة وكثيرة تحمل كمّا معرفيّا ومنهجيّا لا يتوافق والحجم السّاعي المخصّص لهذه الحصّة؛ ولهذا فهي بحاجة إلى إعادة ترتيبها والتّفكير في تدرّجها من مستوى إلى مستوى أعلى مع التّركيز على مطلوب واحد ومحدّد.

-التدرّج في تدريب المتعلّم على بناء نصوص وصفيّة وسرديّة وحواريّة وإيعازيّة وحجاجيّة خلال السّنّوات الأربع؛ أي توزيعها على هذه السّنّوات.

-تنوع المواضيع المقترحة في السّنّوات الأربع ليشمل التّعبيرين الوظيفي والإبداعي.

-التّركيز على توظيف أدوات الاتّساق لتحقيق التّرباط النّصي وتماسكه في الإنتاج الكتابيّ للمتعلّم.

-ضرورة إعادة النّظر من جديد في طريقة تعليميّة الحصّة الثّانيّة التي يتمّ فيها تطبيق التّقنيّة والإنتاج الكتابيّ؛ وذلك باستثمار إستراتيجيّة التّساؤل الذاتي التي تدفع المتعلّم إلى التّفكير في تقسيم عمله إلى مراحل ثلاث.

-تفعيل وتنمية مهارة إنتاج الأسئلة الدّاتيّة التي تجعل المتعلّم أكثر إستقلالا عن المعلّم، وأحسن إنتاجا، وتدريبه على الحوار الدّاتي المستمر.

-تدريب المعلّمين وتنظيم ندوات تربويّة من أجل الإطّلاع على مستجدات بحوث علوم التّربيّة وعلم النّفس؛ ليستثمروها في حلّ مشكلاتهم داخل الصّف وخارجه.

الإحالات:

- ¹ -فيليب، بيرنو، 2004، بناء الكفايات إنطلاقا من المدرسة، منشورات عالم التّربيّة، الدّار البيضاء، المغرب، ص 39.
- ² -أبو لطيفة، لؤي حسن محمّد، أبريل 2015، مستوى التّفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كليّة التّربيّة في جامعة الباحة بالمملكة العربيّة السّعوديّة، مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التّربويّة والنّفسيّة، عمادة الدّراسات العليا والبحث العلمي، المجلّد 03، العدد 10، الصّفحات 72-109، ص 74.
- ³ -العنوم، عدنان يوسف، 2012، علم النّفس المعرفي والنّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، ص 221.
- ⁴ -قطّامي، يوسف، 2013، النّظريّة المعرفيّة في التّعلّم، دار الميسر للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، ص 577.
- ⁵ -عدس، محمد عبد الرحيم، 1996، المدرسة وتعليم التّفكير، دار الفكر، عمان، ص: 144.
- ⁶ -الهباهبة، بسمة عبد الله عودة، مايو 2020، أثر إستراتيجيّة التّساؤل الذاتي في تنمية مهارات التّفكير التأملي في مادّة التّربيّة الإسلاميّة لدى طالبات الصّف الثّاني ثانوي بمحافظة العقبة بالأردن، مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة، المؤسّسة العربيّة للعلوم ونشر الأبحاث، المجلّد 04، العدد 19، الصّفحات 1-19، ص 2.
- ⁷ -كوستا، أرثر، وآخرون، 1998، تعليم من أجل تنمية التّفكير، دار قباء، القاهرة، ص: 69.
- ⁸ -الوالثي، سعاد عبد الكريم، 2004، طرائق تدريس الأدب، البلاغة والتّعبير، دار الشّروق، عمّان، الأردن، ص: 77.

- 9 - غريب، عبد الكريم، نقلا عن: أجبار، حمد الله، 2009، مؤشّر كفايات المدرّس من صياغات الكفايات إلى وضعيّة المطابقة، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ص 55، 56.
- غرمول، ميلود وآخرون، 2017، دليل إستخدام كتاب " اللّغة العربيّة "السّنة الثّالثة من التّعليل المتوسّط، أوراس للنّشر، 10 - الجزائر، ص 54.
- 11- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، 2016، الوثيقة المرافقة لمناهج اللّغة العربيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، ص 4
- ¹²- ينظر: كحوال، محفوظ وآخرون، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، 2024، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، ص: 29، 49، 69، 89، 109، 129، 148، 170.
- ¹³- ينظر: غرمول، ميلود وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، 2017، أوراس للنّشر، الجزائر، ص: 28، 48، 68، 88، 108، 128، 148، 168.
- ينظر: غرمول، ميلود وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، 2017، أوراس للنّشر، الجزائر، ص: 28، 48، 68، 88، 108، 128، 148، 168.
- ¹⁴ -ينظر: شلّوف، حسين وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، 2019، منشورات الشّهاب، الجزائر، ص: 25، 45، 65، 85، 105، 125، 145، 165.
- 15 - كزافييه ، روجيرس، 2007، الإشتغال بالكفايات تقنيات بناء الوضعيّات لإدماج التّعلّمات، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، ص: 79.
- ¹⁶ - عدس، محمد عبد الرحيم، 1996، المدرسة وتعليم التّفكير، ص: 97.
- 17 - ينظر: عطية، محسن علي، 2014، إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، ص: 192.
- ### المراجع:
- أجبار، حمد الله، 2009، مؤشّر كفايات المدرّس من صياغات الكفايات إلى وضعيّة المطابقة، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب.
- شلّوف، حسين وآخرون، 2019، اللّغة العربيّة السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، الجزائر.
- العنوم، عدنان يوسف. 2012. علم النّفس المعرفي النظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان.
- عدس، محمد عبد الرحيم، 1996، المدرسة وتعليم التّفكير، دار الفكر، عمان.
- عطية، محسن علي، 2014، إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان.
- غرمول، ميلود وآخرون، 2017، اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر، الجزائر.
- غرمول، ميلود وآخرون، 2017، اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر، الجزائر.
- غرمول، ميلود وآخرون، 2017، دليل إستخدام كتاب " اللّغة العربيّة "السّنة الثّالثة من التّعليل المتوسّط، أوراس للنّشر، الجزائر.
- فيليب، بيرنو، 2004، بناء الكفايات إنطلاقا من المدرسة، منشورات عالم التّربية، الدّار البيضاء، المغرب.
- قطامي، يوسف، 2013، النّظريّة المعرفيّة في التّعلّم، دار الميسر للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان.
- كحوال، محفوظ وآخرون، 2024، كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر.
- كزافييه ، روجيرس، 2007، الإشتغال بالكفايات تقنيات بناء الوضعيّات لإدماج التّعلّمات، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، المغرب.
- كوستا، أرثر، وآخرون، 1998، تعليم من أجل تنمية التّفكير، دار قباء، القاهرة.
- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، 2016، الوثيقة المرافقة لمناهج اللّغة العربيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر.
- أبو لطيفة، لؤي حسن محمّد، أبريل 2015، مستوى التّفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كليّة التّربية في جامعة الباحة بالمملكة العربيّة السّعودية، مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التّربويّة والنّفسيّة، عمادة الدّراسات العليا والبحث العلمي، المجلّد 03، العدد 10.
- الهبابية، بسمة عبد الله عودة، مايو 2020، أثر إستراتيجيّة التّساؤل الدّاتي في تنمية مهارات التّفكير التّأملي في مادّة التّربية الإسلاميّة لدى طالبات الصّفّ الثّاني ثانوي بمحافظة العقبة بالأردن، مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة، المؤسّسة العربيّة للعلوم ونشر الأبحاث، المجلّد 04، العدد 19.
- الوائلي، سعاد عبد الكريم، 2004، طرائق تدريس الأدب، البلاغة والتّعبير، دار الشّروق، عمّان، الأردن.