Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (4), Issue (20): 30 May 2020
P: 118 - 135

ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (4)، العدد (20): 30 مايو 2020 م
ص: 118 - 135

Assessment of written skill in morocco -The sixth year of primary education as a model-

Eman Abdullah Jaghdoul

Institute of Arabization || Mohamed 5 University || Rabat || Morocco.

Abstract: The aim of this research is to introduce the skill of written expression, in terms of the criteria adopted in its evaluation in the sixth section of primary education, given the great controversy and debate that this topic presents. We have relied in this study on the descriptive analytical method, which we were able to achieve it through a directed questionnaire by a group of Arabic language teachers. This research has led us to reach a set of results, the most important of which is the possibility of one written production for several different evaluations. The thing that urges us to review the criteria adopted in the evaluation, with a view to codifying and controlling them, so that the evaluation eventually leads to accurate and stable results.

Keywords: Assessment, written, Morocco, the sixth section of primary

تقييم مهارة التعبير الكتابي بالمغرب - السنة السادسة من التعليم الابتدائي أنموذجا-

إيمان عبد الله جغدول

معهد التعريب || جامعة محمد الخامس || الرباط || المغرب

الملخص: هدف البحث إلى التعريف بمهارة التعبير الكتابي، من حيث المعايير المعتمدة في تقييمها في القسم السادس من التعليم الابتدائي، وذلك نظرا لما يطرحه هذا الموضوع من جدل ونقاش كبيرين. وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على منهج الوصف والتحليل الذي أسعفتنا في تحقيقه استمارة موجهة لأساتذة اللغة العربية أساسا. وقد قادنا هذا البحث إلى التوصل إلى مجموعة من النتائج، أهمها احتمالية الإنتاج الكتابي الواحد لعدة تقويمات مختلفة. الشيء الذي يحثنا على ضرورة إعادة النظر في المعايير المعتمدة في التقييم، قصد تقنينها وضبطها، لتفضي في النهاية بالتقويم إلى نتائج دقيقة وثابتة.

الكلمات المفتاحية: التقييم، التعبير الكتابي، المغرب، السنة السادسة.

تمهيد

البحث هو عملية استقصاء دقيقة تهدف إلى وصف مشكلة موجودة بالميدان التربوي. لهذا فالقيام به يستدعي اتباع مجموعة من الخطوات المنهجية، بدءا من تحديد الإشكالية التي سيحاول معالجتها بشقيه النظري كما التطبيقي، وكذا فرضيات الانطلاق. مرورا بإبراز الأسئلة الأساسية والفرعية التي سيعمل على أنْ يجد لها أجوبة دقيقة عن طريق الاستعانة بطبيعة الحال بمجموعة من الدراسات السابقة. وانتهاء ببيان أهمية الدراسة وحدودها وكذا أهم الإضافات التي قد تحققها في مجال البحث العلمي عامة والتربوي خاصة.

1. إشكالية البحث:

يطرح موضوع تقييم مهارة التعبير الكتابي إشكالية كبرى تتعلق بتحديد معايير هذا التقييم والتساؤل عما إذا كانت هذه المعايير محددة في التوجيهات التربوية المقترحة من قبل الوزارة؟ وإذا كانت كذلك، فهل يلتزم بها من طرف المدرسين المشرفين على التقييم؟

كما أنّ مسألة تحديد معايير خاصة بتقييم مهارة التعبير الكتابي يدفعنا بالضرورة إلى طرح سؤال فرعي آخر يتمثل في: هل في حالة عدم التزام المدرسين بالمعايير الواردة في التوجيهات، واعتمادهم لمعايير غير ثابتة سيؤثر على نتائج التقييم ويجعلها متغايرة ومتنوعة وذلك بتنوع معايير التقييم التي قد يعتمدها كل مدرس على حدة؟ فإذا كانت نتائج التقييم في مجال العلوم الحقة، كعلم الرياضيات والفيزياء تتسم بالثبات والموضوعية، فلم لا يتحقق ذلك حتى في مجال تقيم اللغات عامة، وفي تقييم اللغة العربية وتحديدا مهارة التعبير الكتابي خاصة.

هذا وقد اخترنا الاشتغال على تقييم التعبير في السنة السادسة من التعليم الابتدائي ؛لأنَّ قدرة المتعلمين على الإنتاج الكتابي في هذه المرحلة تكون على قدر من النضج والاكتمال فبعد أنْ كان المتعلم في حصص التعبير الكتابي في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي يكتفي بملأ الفراغ ببعض الكلمات أو تكوين جمل بسيطة، أو القيام ببعض الأنشطة الكتابية البسيطة التي تفرضها عليهم كل من دروس النقل والإملاء والتراكيب، أصبح في السنة السادسة مطالبا بإنشاء نص مترابط الجمل ومتماسك الأفكار.

2. أسئلة البحث:

هكذا إذن فالإشكالية التي نحن بصدد دراستها تدفعنا إلى طرح سؤال عام تتفرع عنه مجموعة من الأسئلة الجزئية.

1.2. السؤال العام:

- ما المعايير المعتمدة في تقييم مهارة التعبير الكتابي؟

1.1.2. الأسئلة الفرعية:

1. ما المعايير التي حددتها التوجيهات التربوية في تقييم مهارة التعبير الكتابي؟
2. هل المعايير التي حددتها التوجيهات يتم احترامها من قبل المشرفين على التقييم؟
3. ما المعايير التي لم ترد في التوجيهات ويفرضها سياق وموضوع التقييم؟
4. هل لجوء المدرسين إلى إضافة معايير تقييم أخرى، يؤثر على موضوعية وثبات نتائج التقييم؟

3. فرضيات البحث:

انطلاقا من الإشكالية التي حددناها سلفا ارتأينا أن نحدد مجموعة من الفرضيات التي ستعمل الدراسة على التحقق منها. وتتلخص هذه الفرضيات في ما يلي:

الفرضية 1: نفترض أنَّ المعايير المثبتة بالوثائق الرسمية والمذكرات، لا يتم احترامها أو التقيد بها.

الفرضية2: هنالك معايير أخرى يلجأ المدرسون إلى توظيفها في تقييم مهارة التعبير الكتابي وذلك حسب ما يفرضه سياق وموضوع التقييم.

الفرضية3: ربما المعايير المضافة والغير الموحدة بين المدرسين هي السبب في اختلال نتائج التقويمات.

3. أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الهدف الرئيس والمتمثل في:

تحديد المعايير المعتمدة في تقييم مهارة التعبير الكتابي.

1.1.3. الأهداف الفرعية:

1) التعريف بالمعايير التي حددتها التوجهات التربوية في تقييم مهارة التعبير الكتابي.
2) بيان مدى احترام المشرفين على التقييم للمعايير التي حددتها التوجهات التربوية.
3) تحديد المعايير التي لم ترد في التوجهات ويفرضها سياق وموضوع التقييم.
4) تقييم مدى تأثير لجوء المدرسين إلى إضافة معايير تقييم أخرى، على موضوعية وثبات نتائج التقييم.

4. أهمية البحث:

نظرا للأهمية التي يتميز بها التعبير الكتابي في هذه المرحلة من التعليم، فالتقييم باعتباره عملية ملازمة لتدريس أي مكون من المكونات أو مهارة من المهارات يظل هو الآخر أمر ضروري ؛لأنّ عن طريقه يتمكن المدرس من التحقق من الأهداف التعليمية التي خططها عند بداية الدرس.

لهذا فأهمية دراستنا تتمثل أساسا في الكشف عن أهم المعايير المتدخلة في تقييم التعبير الكتابي والتي قد تختلف باختلاف طبيعة الموضوع الإنشائي: فتقييم نص سردي ليس هو تقييم نص وصفي..، وبالتالي فاختلاف المعايير قد يؤثر على نتائج التقييم حيث يمكن للإنتاج الكتابي الواحد أن تكون له نتائج قياس وتقييم متعددة ومختلفة. بخلاف العلوم الأخرى فالرياضيات مثلا نجد أنَّ نتائج تقييمه تتسم بالدقة والثبات بالإضافة إلى الموضوعية وذلك نظرا ؛لأنَّ معايير التقييم هي الأخرى واضحة ودقيقة. وعليه فأهمية بحثنا تتجلى في محاولة إيجاد حلول لمعالجة هذا المشكل وتجاوزه.

5. منهج البحث

يعد المنهج الطريقة التي يختارها الباحث للإجابة عن تساؤلاته، لهذا نجد أنَّ المناهج تختلف باختلاف طبيعة الموضوع والتساؤلات المراد الإجابة عنها. "فتحديد المنهج في البحث يعتبر خطوة مهمة لتوضيح الطريق الذي سنتبعه في معالجة مسألة ما "(عبة أسماء، 2015: 87).

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على منهجين أساسيين يستلزم بعضهما الآخر:

إنَّ الأمر يتعلق بكل من المنهج الوصفي الذي يسعفنا في وصف الدراسة وجمع المعطيات حولها، والمنهج الإحصائي التحليلي الذي سيحول تلك المعطيات التي حصلنا عليها سلفا إلى أرقام ونسب مئوية يمكن تحليلها ومعالجتها. واختيارنا لهذين المنهجين كان على أساس ملاءمة خصوصيتهما لطبيعة الموضوع، حيث سنحاول أن نقدم وصفا دقيقا للمعايير التي يعتمدها مدرسو السنة السادسة من التعليم الابتدائي بمادة اللغة العربية في تقييم الإنتاجات الكتابية.

6. الدراسات السابقة

تم الاعتماد على مجموعة من الدراسات والأبحاث السابقة التي لها علاقة بالموضوع، في تشكيل التصور النظري للبحث:

1- بدعي، عبد الإله.2013. حيث تناول في بحثه مفهوم التعبير الكتابي، والفرق القائم بينه وبين مفهوم الكتابة. دون أن يغفل أهم الطرائق المعتمدة في تدريسه وكذلك تقييمه.
2- كوسه، عبد الحميد. التقويم التربوي، حيث تحدث في هذا المقال عن مفهوم التقييم مميزا إياه عن التقويم. دون أن ينسى ذكر أهم أنواع التقييم وأدواره.
3- عبة، أسماء.2015. وقد تحدثت عن أهم المهارات الجزئية التي تتكون منها مهارة التعبير الكتابي ودورها في تدريس اللغة العربية.

هذه إذن هي مجمل الدراسات التي وجدناها تنساق وطبيعة موضوع بحثنا، وقد ساعدتنا كثيرا في معرفة ما تم ذكره بصدد موضوع تقييم التعبير الكتابي، وما تم إغفاله. لنجد أن معظمها تناول هذا الموضوع من وجهة نظر عامة، ولم تتخصص في ذكر المعايير المتحكمة في تقييم المهارة المتحدث عنها سلفا بمادة اللغة العربية.

7.أدوات البحث

اعتمدت في الحصول على معطيات حول الدراسة على الاستمارة بوصفها أداة واصفة ستمكنني من التعرف على واقع تقييم مهارة التعبير الكتابي في اللغة العربية بالمستوى السادس من التعليم الأساسي.وقد كانت الاستمارة موجهة بالأساس للمدرسين: كونهم المعنيين بموضوع التقييم بالدرجة الأولى، هذا وقد ضمنتها ثماني أسئلة واصفة: ست منها عبارة عن أسئلة مغلقة، واثنين كانا سؤالين مفتوحين سندعم إجاباته بنماذج من أوراق التلاميذ، حتى تكون النتائج المحصل عليها أكثر دقة.

8. مفهوم التعبير الكتابي:

يعد التعبير الكتابي من بين أهم المهارات اللغوية المساعدة على تحقيق التواصل. لذلك نجده يحظى بأهمية بالغة في التدريس، ولاسيما في المرحلة الابتدائية. حيث تكون الكفاية الكتابية في طور النماء والتشكل.

وانطلاقا من هذه الأهمية التي يختص بها التعبير الكتابي نجد عدة دراسات تناولت هذا المفهوم وقاربت خصائصه. فالتعبير الكتابي" هو استثمار لمعارف لغوية متنوعة في وضعية ما، تقتضي دمج تلك المعارف لتفيد معنى ما". (canazzi michel,2012, p15) وهو بتعبير آخر "عملية معقدة يتم فيها تعبئة مجموعة من العمليات الفكرية والتي تتم بشكل متواز، وتتفاعل فيما بينها.(Group iva,1991, p3)

ومن ثمة فالتعبير الكتابي ليس بعملية بسيطة تقوم على ترجمة لغة منطوقة إلى لغة مكتوبة، وإنما هو حصيلة تمكن المتعلم من مجموعة من المعارف والمهارات اللغوية التي يتم توظيفها بشكل مندمج استجابة للمبدأ النسقي والوظيفي للغة، والذي راهنت عليه مجموعة من الوثائق الرسمية أبرزها: البرامج والتوجيهات التربوية. فالغرض من تدريس اللغة عموما، والتعبير الكتابي خصوصا، هو: أن يستطيع المتعلم توظيف تعلماته (الأصوات، والصرف، والتركيب، والمعجم) التي تلقاها مجزأة، بشكل مندمج يمكنه في النهاية من التواصل بلغة سليمة.

فالتعبير الكتابي إذن، بوصفه عملية معقدة ومتشعبة ينضوي على مجموعة من المهارات الفرعية الصغرى:

- **مهارات تنظيمية:** "وهذه المهارات تضم مهارات ترتبط بكل من مقدمة، وعرض وخاتمة." (شعبان عبد الباري، 2012: 6).
- **مهارات لغوية:** حيث يتعين على المتعلم أن يكون متمكنا من مكونات اللغة: من صرف وتركيب وومعجم...وذلك تفاديا للوقوع في الأخطاء اللغوية.

- **مهارات فكرية:** تتمثل في مدى قدرة المتعلم على صياغة أفكاره وعرضها بشكل منطقي تسلسلي يضفي على أدائه نوعا من التماسك والاتساق.
- **مهارات أسلوبية:** ترتبط بجمالية الأسلوب وحسن اختيار الألفاظ وانسجامها مع المعاني المراد إيصالها.

فإذا ما حرصنا على تضافر هذه المهارات الفرعية قد يكون من السهل على المتعلم أن يصوغ نصا مكتوبا يعالج فيه الموضوع المطلوب بطريقة منظمة وسليمة.

وفي هذا الإطار نستدل بالتعريف الذي قدمه الدكتور (مجاور، 2000) للتعبير الكتابي إذ عرفه على أنه قدرة الإنسان على أن يكتب بوضوح وبدقة عما يجول بفكره وأحاسيسه، كل ذلك في تسلسل وتلاؤم وانسجام وترابط في الفكرة والأسلوب.

فمن خلال هذا التعريف يمكن أن نثبت أهمية المهارات الفرعية المتحدث عنها سلفا في أداء إنتاج كتابي ما.

يمر التعبير الكتابي عموما من مراحل عديدة، كما حددها الدارسون. يقول (murau ,1999): إن التعبير الكتابي عملية فكرية أداتية ذات مراحل متداخلة ومتشابكة وإجراءات بنائية تراكمية، تبدأ قبل الكتابة، وتستمر في أثنائها وتنتهي بعد انتهاء الكتابة.

من خلال التعريف الذي قدمه ميريو، يتبين لنا جليا أن الإنتاج الكتابي يمر من ثلاثة مراحل:

1- مرحلة ما قبل الإنتاج الكتابي: (per-writing)

وهي مرحلة تشمل التخطيط حيث يحاول الكاتب، والمتعلم تحديد مجموعة من العناصر التي ستمكنه من مناقشة الموضوع بشكل يتسم بنوع من الدقة والشمولية، كما أنه يحدد الأسلوب الذي سيكتب به وذلك حسب خصوصيات الموضوع، وصفي، وسردي، وحجاجي....

يرى (Hdge,1993,p52)بأن هذه المرحلة تتضمن إجراءات كأداءات ذهنية تستدعي استمطار الأفكار والحوار والمناقشة واستدعاء اللغة المناسبة وصياغتها في شكل مؤثر وهي إجراءات ينبغي القيام بها قبل الانتقال إلى ما يليها. والنجاح فيها يؤدي إلى جودة المنتج الكتابي.

إذن فهذه المرحلة- التخطيط-: هي مرحلة مهمة وذات تأثير قوي على باقي المراحل الأخرى التي تليها.

2- مرحلة التأليف (composing)

وهي المرحلة التي تكون فيها الرؤية لدى المتعلم أكثر وضوحا، حيث يكون قادرا على انتقاء الألفاظ والأساليب اللغوية التي تخدم موضوعه ومن ثمة يستطيع أن يبدأ في التحرير.

يعرف (عامر، 2000: 5) هذه المرحلة على أنها: ناتج التخطيط، تشتمل على إجراءات متداخلة تعكس قدرات ومهارات الكاتب العقلية واللغوية التي يصبح من خلالها قادرا على انتقاء الألفاظ المناسبة وبناء التراكيب والجمل التي تكشف عن معاني وأفكار موضوع التعبير بوضوح.

وعليه، فمرحلة التأليف هي تنفيذ لمرحلة التخطيط، بتفاصيلها وخطواتها الدقيقة.

3- **مرحلة المراجعة:** هي بمثابة مرحلة تقويمية للمنتج الكتابي حيث يتسنى للمتعلم تدارك أخطائه وتصحيحها. يقول(خوالدة، أكرم صالح، 2012: 5): تهدف هذه المرحلة إلى تمكين الكاتب من إعادة النظر فيما كتب، وتقويم الكتابة تقويما ذاتيا من حيث الشكل والموضوع والأسلوب، وتكون المراجعة شاملة لا تقتصر على تصحيح الأخطاء اللغوية أو الحذف أو الإضافة، بل عملية تقويمية شاملة لقدرات الكاتب (المتعلم) كلها في إنتاج اللغة وكتاباتها.

وعليه، فمرحلة المراجعة هي مرحلة لا تقل أهمية عن باقي المراحل، فبفضلها يستطيع المتعلم أن يقف عند أخطائه ويصححها بشكل ذاتي، إذ كلما كان التقويم ذاتيا كلما تجاوز المتعلم تعثراته.

2. الفرق بين مهارة التعبير الكتابي والكتابة:

شهد مصطلح الكتابة تعاريف عدة متباينة ومختلفة باختلاف وجهات نظر الباحثين. إذ نجد أن هنالك من يجعل الكتابة مرادفا للتعبير الكتابي والتعبير الكتابي مرادفا للكتابة، لذا يعتبر (عبد الباري شعبان، 2012: 5) الكتابة مجرد ترميز للغة المنطوقة في شكل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط ببعضها البعض، ووفق نظام اصطلح عليه أصحاب اللغة في وقت ما، بحيث يعد كل شكل من هذه الأشكال مقابل لصوت لغوي يدل عليه كما يعرفها (بيرني، 1988) بأنها الحدث أو الفعل الذي يشكل الرموز لجعلها ذات معنى. وإذا ما رجعنا إلى الاشتقاق اللغوي لمفهوم الكتابة سنجده مشتق من فعل كتب. "والكتابة مصدر كتب يكتب كتبا وكتابة ومكتبة وكتبة فهو كاتب، ومعناها الجمع(....) ومن ثمة سمي الخط كتابة لجمع الحروف بعضها إلى بعض.

وعليه، وحسب التعريفات السالفة الذكر يتبين لنا أن الكتابة هي بمثابة ترميز للغة الشفوية.

وبعيدا عن هذا التصور الذي يحصر الكتابة في كونها الشكل لخارجي للغة الشفهية حتى يتم توثيق اللغة ويتمكن من قراءتها والتدقيق فيها بشكل خاص، نجد تصورا آخرا يعتبر الكتابة عملية معقدة تتطلب استجماع الأفكار وتنقيحها ومن ثمة تنظيمها وفق أساليب لغوية تمنحها دلالة معينة. يقول (حسني عبد الباري، 1944): "الكتابة عملية معقدة، هي في ذاتها كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفق. ثم في تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرض بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير. وقد عرفها محمود الناقة (2002) بأنها قدرة حركية يدعمها إدراك بصري دقيق وتصور ذهني ثابت للشكل (خط، إملاء)، ثم تصور عقلي للفكرة يدعمه وعاء لغوي سليم وبتآزر هذه المكونات يتعلم الفرد الكتابة، فهذا التعريف هو الآخر ينساق والتوجه القائل بأن الكتابة هي عملية معقدة تشتمل على مجموعة من السيرورات الذهنية والعقلية التي بموجبها يتحقق حدث الكتابة.

وإذا ما أردنا أن نصنف المفاهيم المقدمة حول مصطلح الكتابة، فإننا سنجد ثلاثة أنواع من التوجهات:

4- التوجه الأول: الكتابة مرادف للتعبير الكتابي.
5- التوجه الثاني: الكتابة ترميز للغة المنطوقة.
6- التوجه الثالث: الكتابة سيرورة ذهنية.

وعليه، يمكن أن نخلص إلى أن الكتابة أعمق وأشمل من مفهوم التعبير الكتابي الذي قد يكون إحدى مهاراتها الفرعية. وهي بذلك تشمل حسب (عبد الباري شعبان، 2012: 6):

- المهارة في رسم الحروف وفق الشكل المتواضع عليه في لغة من اللغات.
- المهارة في رسم الحروف وفق قواعد الإملاء المتفق عليها.
- المهارة في وضع تصميم يقارب الموضوع بطريقة شاملة.
- المهارة في تنظيم الأفكار والتنسيق فيما بينها لتفيد معنى ما.
- المهارة في التأليف وإنشاء تراكيب سليمة واختيار أساليب لغوية مناسبة.
- المهارة في التقويم الذاتي للمنتج الكتابي وتصحيحه.

ومن ثمة، فمصطلح الكتابة ليس هو نفسه مصطلح الإنتاج الكتابي، وإن كانا يتداولان على وجه الترادف. فالكتابة هي عملية مركبة من العديد من المهارات التي ذكرناها أنفا، في حين أن الإنتاج الكتابي هو تمكن المتعلمين من إنتاجهم للنصوص، باعتمادهم على قدراتهم اللغوية والفكرية.

9. أهمية التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية:

تحظى مهارة التعبير الكتابي بأهمية بالغة في المرحلة الابتدائية من التعليم، حيث نجد أنَّ الغاية القصوى من تدريس عدة مكونات في هذه المرحلة من مثيل: مكون الإملاء، والصرف، والتراكيب، ... هو تمكين المتعلمين من كفاية تركيبية يتم فيها إدماج هذه المكونات. وتكون هذه الكفاية اللغوية التركيبية عادة، إما كفاية شفوية أو كتابية. فالكفاية الشفوية تنمى منذ السنوات الأولى من التعليم الأساسي، في حين أنَّ الكفاية الكتابية تكتسب في مراحل متأخرة. حيث يتم تدريس التعبير الكتابي بشكل فيه نوع من القصدية، فيطلب من المتعلمين إنتاج نصوص مختلفة، وذلك باستثمارهم لمكتسباتهم السابقة.

ويستمد التعبير الكتابي عموما أهميته انطلاقا من العلاقة التي تجمعه بالمهارات اللغوية الأخرى. فالتمكن من مهارة التعبير الكتابي هو حصيلة التمكن من مجموعة من المهارات: الاستماع، القراءة، المحادثة.

10. التعبير الكتابي في التوجيهات التربوية:

تعد الكفاية الكتابية ثاني كفاية، اهتمت بها التوجيهات التربوية بعد الكفاية الشفوية، والتعبير الكتابي هو جزء لا يكاد يتجزأ من الكفاية الكتابية، إذ نجدها تراهن على تزويد المتعلمين بالموارد اللازمة للإنتاج الكتابي من خلال أنشطة التعبير الكتابي أو التطبيقات الكتابية.

ومن ثمة فتدريس التعبير الكتابي حسب التوجيهات، يخضع لنوع من التدرج والتسلسل المنطقي وذلك حسب تدرج المستويات وتسلسلها. فالغرض من دروس التعبير الكتابي في السنة الأولى والثانية من التعليم الأساسي، حسب ما حددته (التوجيهات التربوية، مديرية المناهج بالرباط، 2011: 38) هو ما يلي:

- نقل كلمات، وجمل وفقرات قصيرة نقلا سليماً، مع استعمال علامات الترقيم.
- الكتابة السليمة لبعض الظواهر البسيطة للرسم الإملائي.
- الإنجاز الكتابي لبعض التمارين البسيطة في الأساليب والتركيب والصرف التحويل.

وعليه، يبدو لنا أنه لا وجود لدرس التعبير الكتابي أساسا ضمن هاتين المرحلتين من التعليم، لذا يتم تصريفه على شكل دروس للإملاء والصرف والتحويل والنقل.

وأما في يخص السنة الثالثة والرابعة فالتعبير الكتابي يتم تدريسه من خلال:

- تدريب المتعلمين على ترتيب جمل لتكوين فقرة.
- ترتيب فقرات لتركيب نص، بالإضافة إلى تكملة فقرة، أو تحويلها حسب الإفراد والتثنية والتذكير والجمع.
- تحويل نص سردي إلى حوار، أو التعليق على صورة.

فبعد أن كانت أنشطة التعبير الكتابي تصرف في السنوات الأولى والثانية على شكل دروس النقل والإملاء وتراكيب أصبح في كل من المستوى الثالث والرابع يتم تشجيع المتعلم على الإنتاج الكتابي بتوظيف معارفه اللغوية التي اكتسبها سلفا في المستويين السابقين. وإن كانوا ليسوا بعد قادرين على صياغة نصوص في هذه المرحلة، لكنهم على الأقل قد تخلصوا من الاكتفاء بنقل صيغ وتراكيب جاهزة إلى استثمار أساليبهم الخاصة في تحويل نص سردي مثلا إلى حوار أو إتمام فقرات النص.

أما فيما يتعلق بالسنتين الخامسة والسادسة من التعليم الأساسي، فأنشطة التعبير الكتابي تقوم على تحرير المتعلمين لنصوص يعالجون من خلالها موضوعا معينا. وتوزع أنشطة التعبير الكتابي في هذه المرحلة وفق برنامج زمني معين، إذ يعالج موضوع إنشائي واحد في كل وحدة دراسية، من خلال حصتين في كل من الأسبوع الأول والثاني.(انظر التوجيهات التربوية، 2011: 51)

ومن ثمة، يمكن أن نستنتج انطلاقا مما سبق: أن البرامج والتوجيهات التربوية تحدد مجموعة من المبادئ والأسس في تدريس مهارة التعبير الكتابي:

- مبدأ النسقية: فالمعارف اللغوية التي يتلقاها المتعلم مجزأة في السنة الأولى والثانية يتم استثمارها بشكل نسقي مدمج في السنة السادسة والخامسة من التعليم الأساسي حيث يكون المتعلم قادرا على صياغة نصوص سليمة.
- مبدأ التدرج في الأنشطة الكتابية بتدرج المستويات.
- مبدأ التوظيف اللغوي: إذ أنَّ الغاية من تدريس مهارة التعبير الكتابي هو تمكن المتعلم من التواصل كتابيا في مواقف وسياقات دالة.

فماهي معايير تقييم مهارة التعبير الكتابي بمادة اللغة العربية وتحديدا بالمستوى السادس من التعليم الابتدائي؟ وما هي استراتيجيات التقييم الأكثر اعتمادا ؟ وأين تكمن أهمية هذا التقييم؟

11. معايير تقييم مهارة التعبير الكتابي

أ- مفهوم التقييم

التقييم لغة كما عرفه (مادي لحسن، 2010: 63): هو إسناد أو إعطاء قيمة لشيء ما. وهي عملية ترتكز أساسا على إصدار حكم قيمة على شيء أو شخص، أو حدث إلخ... ونجد أن هنالك الكثير من البحوث والدراسات التي تخلط بين مصطلح التقييم والتقويم. إلا أنهما في الحقيقة كلمتان مختلفتان من حيث الجذر اللغوي الذي اشتقت منهما. فالتقييم اسم مشتق من فعل قيم، في حين أن التقويم اسم مشتق من فعل قوم. بمعنى إصلاح الشيء بعد اعوجاجه. وعليه فهذين المصطلحين يختلفان مبنى ومعنى. واستعمالهما على وجه الترادف هو أمر لا يستقيم.

أما التقييم في مجال علوم التربية فهو عملية ملازمة للعملية التعليمية التعلمية، فمن خلاله يتعرف المدرس على مدى تحقق الأهداف التي سطرها قبل بداية الدرس. وكذا من مدى تمكن المتعلم من المعلومات التي قدمت له. "التقييم حسب الدراسات الدوسمولوجية يعني كل نشاط يرمي إلى تحليل وتأويل نتائج أو علامات آتية من القياس وذلك من أجل اتخاذ قرارات جيدة. بمعنى آخر: التقييم هو إعطاء قيمة لنتيجة في مقابل معيار أو قانون.(مادي لحسن، 2010: 15)هذا ويعرف كذلك التقييم على أنه إصدار حكم موضوعي يتم استنتاجه انطلاقا من قيمة معينة. ومن هنا يتبين أنّ التقييم التربوي يقوم أساسا على عملية تسبقه تسمى القياس. ويرى جيلفوردJ.P.GUILFORD أن القياس من فعل قاس والذي يعني ربط عدد بشيء، أو بحدث حسب قاعدة مقبولة منطقيا. وعند R.F.Mager في كتابه كيف نقيس نتائج التعليم؟ يقول: تحدد عملية القياس امتداد بعض الخصائص بالنسبة لموضوع ما أو شخص ما. فعندما نحدد مثلا طول غرفة، أو وزن شيء ما فإننا نقوم بالقياس.(مادي الحسن، 2010: 92)

هكذا إذن، فالتقييم هو إصدار حكم يتسم بالموضوعية لأنه ينبني أساسا على نتائج القياس التي تصاغ وفق قواعد منطقية.

ب- طرائق تقييم التعبير الكتابي

يعد التعبير الكتابي من أهم المهارات اللغوية التي يهتم بتدريسها، وليتم التحقق من مدى تمكن المتعلمين منها يجب تقييمها. "فالمهتمين بمجال التعبير الكتابي قد اهتموا بتطوير الأساليب المستخدمة في تقويم التعبير الكتابي،

الشيء الذي أدى إلى ظهور اتجاهات حديثة في عملية التقييم الكتابي...ومن هذه الاتجاهات: استخدام حقيبة الإنجاز التقييمية*(portfolio)، والتقييم الذاتي، والتقييم بالأقران.(خوالدة أكرم صالح، 2012: 151، 152).

بناء على ما تقدم، يتبين لنا أن تقييم التعبير الكتابي يتخذ طرائق واستراتيجيات متنوعة ومختلفة نذكر منها:

أ- **التقييم بواسطةportfolio**

كان مصطلح portfolio، أو ما يسمى بحقيبة الإنجاز في البداية مرتبطا بالمجال المهني قبل ولوجه الميدان التربوي. وخاصة ما يتعلق بمجال الفن، والفوتغراف والصحافة. "فكان البورتفوليوportfolio حسب (Allal linda,2000, p) يستعمل على أساس أنه مجموع إنتاجات الأشخاص التي تشهد على كفاءته بمجال معين وبانتقال هذا المفهوم إلى حقل التربية والتعليم بات يعني مجموع الأنشطة أو التطبيقات التي تتيح للمتعلم تقييم نفسه بنفسه. وقد أشارت ليندا علال في المصدر نفسه إلى أنَّ التقييم بحقيبة الإنجاز قد يكون ذاتيا عبر تقييم المتعلم لإنتاجاته وتعرفه على أخطائه بالاعتماد على نفسه، كما أنه قد يكون تشاركيا عبر تقييم المتعلمين لإنتاجات بعضهم البعض.

ويتجلى تقييم مهارة التعبير الكتابي بواسطة حقيبة الإنجاز من خلال الإنتاجات الكتابية الخاصة التي يطلبها المدرس من متعلميه، والتي يقوم بجمعها ليراقب من خلالها مدى تحسن أدائهم.

ب- **التقييم باستعمال شبكة الملاحظة**

يعد التقييم باستعمال شبكة الملاحظة من بين طرائق التقييم التي يستعملها المدرس ليراقب بشكل مستمر مستوى نمو المهارة عند المتعلمين. فالملاحظة تكشف للمدرس الصعوبات التي يعاني منها المتعلم بشكل دقيق وواضح. فإذا كان لديه مشكل على مستوى توظيف المعجم أو حسن استعمال التراكيب، فسيتم ملاحظة ذلك ومساعدة المتعلم على تجاوز تلك الصعوبات.

ومن أهم مزايا استعمال شبكة الملاحظة في تقييم مهارة التعبير الكتابي نذكر:

1. كونه تغذية فورية راجعة للمتعلم.
2. تتمتع بمرونة عالية بحيث يمكن تكييفها أو تصميمها بما يتناسب مع الإنتاجات الكتابية المختلفة.
3. اكتشاف الصعوبات اللغوية فور ظهورها.
4. لا تتطلب حيزا كبيرا من الوقت.
5. تعطي صورة دقيقة وواضحة عن المستوى الكتابي للمتعلم.
6. تدفع بالمعلم إلى الرغبة في تحسين مستواه ومواجهة صعوباته.

***جدول (1) نموذج شبكة تقييم مهارة التعبير الكتابي عن طريق الملاحظة**

الرقم	معايير التمكن من مهارة التعبير لكتابي	جيد	متوسط	ضعيف
1	استخدام مفردات تنتمي للمعجم العربي الفصيح			
2	تركيب جمل سليمة			
3	جودة الأفكار وتسلسلها المنطقي			
4	احترام علامات الترقيم			

هكذا ويقوم المدرس بوضع العلامة (X) في الخانة التي يراها تصف مستوى المتعلم في كل معيار.

ج- التقييم بواسطة مقال

حيث يطلب من المتعلمين تحرير موضوع إنشائي يعالجون من خلاله قضية ما، وذلك باستثمار كل ما تعلموه. وتعد هذه الطريقة الأكثر استعمالا لأنها تتيح تقييم الكفاية التواصلية بجميع عناصرها، كما أنها لا تتطلب الوقت الكثير مقارنة مع الطرائق الأخرى.

12.أهداف تقييم التعبير الكتابي

إنَّ الهدف من تقييم التعبير الكتابي هو تحسين مستوى الكفاية التواصلية لدى المتعلمين، "وتشخيص مستواهم الحقيقي الذي ستبنى عليه كفايات جديدة" (بدعي عبد الإله، 2013: 43).هذا بالإضافة إلى جعلهم يتجاوزون مختلف الصعوبات التي تعترضهم من مثيل:

- عدم قدرتهم على توظيف المعارف اللغوية بشكل نسقي مندمج.
- وجود قطيعة بين المهارات اللغوية.
- ضعف الرصيد المعجمي.
- عدم التمكن من الآليات والأساليب اللغوية...

كما أنَّ تقييم مهارة التعبير الكتابي هي فرصة للتعرف على أهم الأخطاء المرتكبة في تدريس التعبير الكتابي. فهو يساعد على اتخاذ خمسة أنواع من القرارات (كوسه سوسن، 2013، 65).

1. القرارات الانتقائية: يساعد في اختيار أفضل المدخلات لنظام تدريس التعبير الكتابي بغية تحقيق أفضل المخرجات
2. القرارات البنائية: يساعد في تعديل مسار تدريسية التعبير الكتابي والعمل على معالجة ما قد يعترض هذا المسار من عقبات ومشكلات.
3. القرارات التشخيصية: يساعد في كشف وتحديد نقاط القوة والضعف والقصور في مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تدريس هذه المهارة. ومن ثم تشخيص مواطن الخلل في أي منها لإصلاحها.
4. القرارات التجميعية: يساعد في إصدار الحكم النهائي على مدى قوة الاستراتيجيات المعتمدة في تدريس المهارة ومدى جودة مخرجاتها، ومن ثم اتخاذ قرارات نهائية بشان الإبقاء عليها أو تغييرها.
5. القرارات الإصلاحية: الهدف الأساسي للتقييم هو العلاج والإصلاح والتطوير، ولا يمكن اتخاذ أية قرارات إصلاحية لتطوير طرائق تدريس مهارة التعبير الكتابي ما لم تنبع القرارات من نتائج التقييم.

هكذا يبدو لنا جليا أن التقييم هو عملية ملازمة للتدريس بحيث لا يمكن ملاحظة مدى تحقق الأهداف التعلماتية بعيدا عن التقييم الذي هو بمثابة تغذية راجعة.feed back

13. البحث الميداني

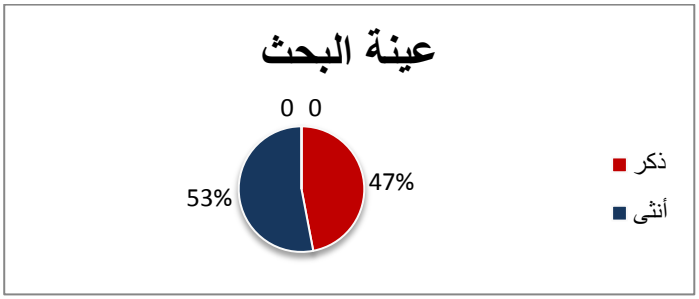
أ- مجتمع البحث

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة اللغة العربية السنة السادسة من التعليم الابتدائي، وقد اخترت هذا المستوى التعليمي تحديد ؛لأنَّ مهارة المتعلمين وقدرتهم على الكتابة تكون أكثر نضجا واكتمالا ضمن هذه المرحلة.

ب- عينة البحث

وضمن مجتمع البحث الواسع المجال، اخترت عينة قصدية تمثل مدينة تيزنيت وتتكون من ثلاثين مدرسا بمادة اللغة العربية في المستوى السادس من التعليم الأساسي. وهي عينة متنوعة من حيث الجنس. إذ تتألف من 47% من الذكور و53% من الإناث كما يوضحه المخطط القطاعي أسفله:

مخطط القطاعي رقم: 1



ج- نتائج البحث الميداني

بعد أن تمت عملية توزيع الاستمارة على العينة المستهدفة توصلنا إلى مجموعة من النتائج والخلاصات التي سنعرض لها فيما سيتقدم.

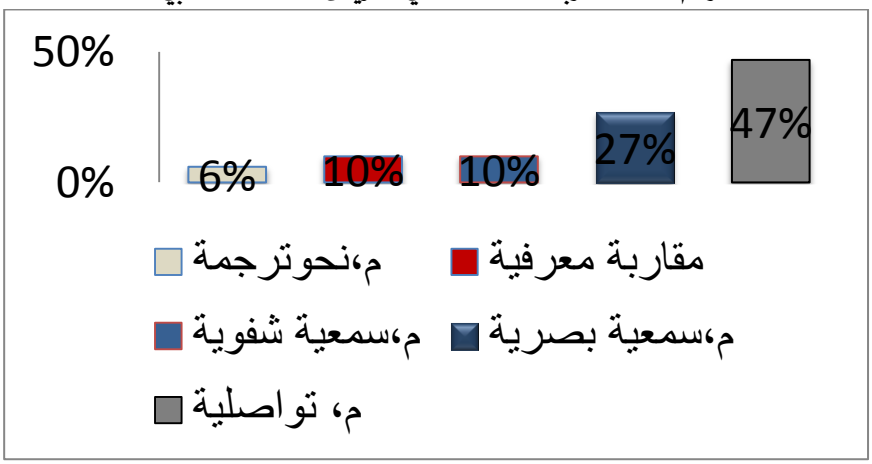
14- عرض نتائج البحث وتحليلها

جدول (2) المقاربات المعتمدة في التعبير الكتابي:

	التردد	النسب المئوية	
مقاربة النحو والترجمة	2	6	
المقاربة السمعية الشفوية	8	27	
المقاربة التواصلية	14	47	
المقاربة المعرفية	3	10.0	
المقاربة السمعية الشفوية	3	10,0	
المجموع	30	100,0	

ويمكن تلخيص هذه النتائج على النحو الآتي

مبيان رقم (1) المقاربات المعتمدة في تدريس التعبير الكتابي



انطلاقا من النتائج المتوصل إليها يبدو لنا أنَّ المقاربة التواصلية هي المقاربات الأكثر اعتمادا في تدريس التعبير الكتابي حيث بلغت نسبة استعمالها 47%، تليها كل من المقاربة السمعية البصرية بنسبة27% والمقاربة السمعية

الشفوية والمعرفية بنسبة غير متفاوتة تقدر ب: 10%. في حين تعد مقاربة النحو الترجمة المقاربة الأقل استعمالا من قبل المدرسين وذلك نظرا للنمط التقليدي الذي تعتمد عليه في التدريس والذي بات متجاوزا.

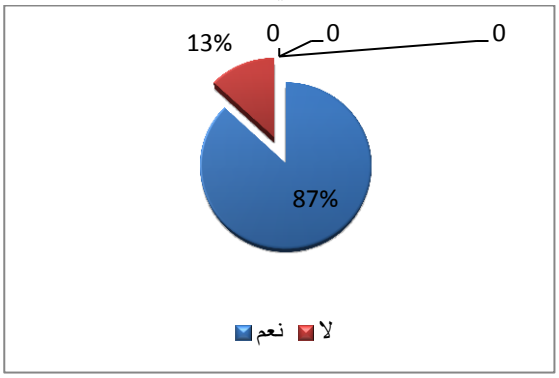
جدول رقم (3) هل يستمد ت. الكتابي أهميته في إطار علاقته بالمهارات اللغوية

الاختيارات	التردد	النسبة المئوية	
لا	4	13	
نعم	26	87	
المجموع	30	100,0	

وعليه يبدو لنا أن 87% من المدرسين يعتبرون أن التعبير الكتابي يستمد أهميته انطلاقا من علاقته بباقي المهارات اللغوية في المرحلة الابتدائية من التعلم. بمعنى أن التعبير الكتابي قادر على كشف أهم الصعوبات والمشاكل التي يعاني منها المتعلم على مستوى المهارات الأخرى والتي تظهر في إنتاجاتهم الكتابية، باعتبار أن التعبير الكتابي هو بمثابة مهارة تحصيلية لباقي المهارات الأخرى. في حين نجد أن 13% فقط منهم من قال بعدم علائقية مهارة التعبير الكتابي بالمهارات الأخرى.

و للتوضيح يمكن استعمال الرسم البياني المبرز أسفله:

المخطط القطاعي رقم (2)

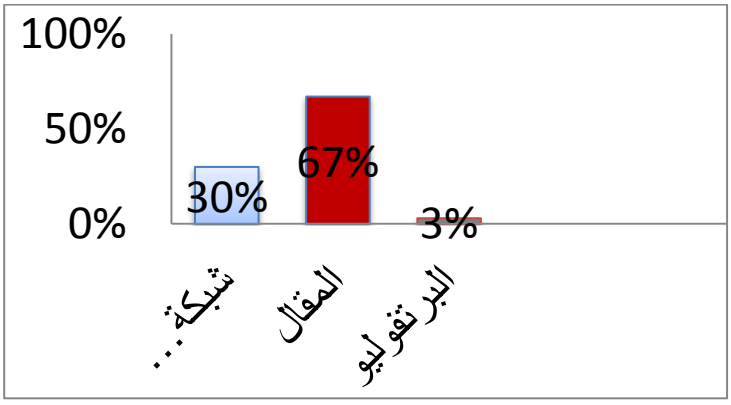


جدول (4) الطرق المعتمدة في تقييم التعبير الكتابي

الاختيارات	التردد	النسبة المئوية	
حقيبة الإنجاز التقييمية	1	3	
شبكة الملاحظة	9	30	
المقال	20	67,0	
المجموع	30	100,0	

ويمكن تلخيص هذه النتائج وفق الرسم البياني الآتي:

مبيان (2) الطرائق المعتمدة في تدرسي التعبير الكتابي.



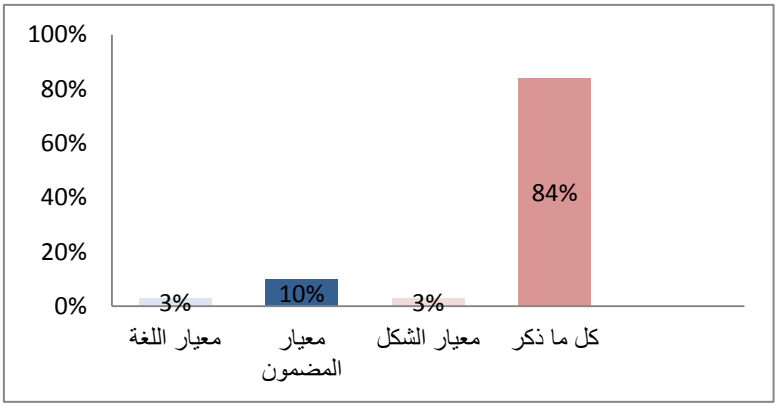
ومن ثمة يبدو لنا أن المقال من أكثر الطرائق التي يعتمدها مدرسو اللغة العربية في تقييم مهارة التعبير الكتابي بالمستوى السادس من التعليم الابتدائي، وذلك بنسبة 67%، تليها شبكة الملاحظة بنسبة30% ، وفي المرتبة الأخيرة تأتي طريقة حقيبة الإنجاز التقييمية بنسبة 3% التي تعتبر من الطرق الأقل اعتمادا في تقييم مهارة التعبير الكتابي بمادة اللغة العربية.

جدول رقم (5) معايير التمكن من مهارة التعبير الكتابي

المعايير	التردد	النسبة المئوية	
اللغة	1	3	
المضمون	3	10,0	
الشكل	1	3	
كل ما ذكر	25	84	
المجموع	30	100,0	

انطلاقا من النتائج المحصل عليه يتبين لنا أن 84% من الأساتذة المستجوبين يعتمدون المعايير الثلاثة في تقييم مهارة التعبير الكتابي بمادة اللغة العربية في السنة السادسة من التعليم الابتدائي. في حين نجد أن 10 % منهم من يعتمد معيار المضمون و3% فقط ممن يعتمد معيار اللغة، و3% ممن يكتفي بمعيار الشكل الذي يقصد به الطريقة التي يقدم بها المتعلم إنتاجه الكتابي، بالإضافة إلى احترام علامات الترقيم، وجودة الخط...

مبيان رقم (3) معايير التمكن من مهارة التعبير الكتابي

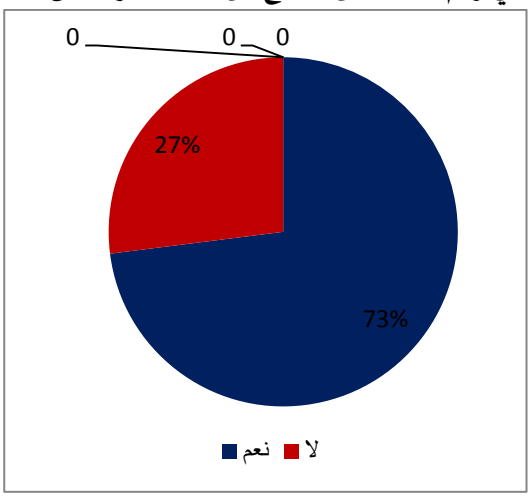


جدول رقم (6) هل تضاف معايير غير موجودة في التوجيهات في تقييم مهارة التعبير الكتابي:

الاختيارات	التردد	النسبة المئوية
لا	8	27
نعم	22	73
المجموع	30	100,0

للمزيد من التوضيح يمكن الاستعانة بالمخطط القطاعي، الآتي:

المخطط القطاعي رقم3: الخاص بنتائج س: 6 (انظر ملحق الاستمارة)



فمن خلال النتائج المحصل عليها يبدو لنا أن 73% من الأساتذة المستجوبين يضطرون إلى إضافة مجموعة من المعايير الغير الواردة في التوجيهات لتقييم التعبير الكتابي. في حين أن 27% منهم يكتفون بما هو وارد في التوجيهات، وهو ما يوضحه الرسم البياني أعلاه.

جدول رقم (6) هل المعايير المضافة تؤثر على نتائج التقييم

الاختيارات	التردد	النسبة المئوية
لا	1	3
نعم	21	70
المعفيون من الإجابة	8	27
المجموع	30	10

انطلاقا من المعطيات الواردة أعلاه نستنتج أن 70% من العينة المستجوبة تقول بأن المعايير الغير الواردة في التوجيهات والمضافة من قبلهم لأجل تقييم التعبير تقييم التعبير الكتابي تؤثر على نتائج التقييم في حين نجد أن 3% منهم فقط من يقول أنه لا يوجد أي تأثير لتلك المعايير المضافة على نتائج التقييم. ففي نظرهم إذا كان هنالك احتمال إنتاج كتابي واحد لنتائج تقييم متعددة فهذا لا علاقة له بمعايير التقييم المختلفة بين المدرسين.

ونقصد في الجدول الإحصائي ب: المعفيين من الإجابة أولئك الذين أجابوا في السؤال رقم 6 من الاستمارة ب: "لا".(انظر الملحق ص).إذ بلغت نسبتهم 27% على العموم. كان هذا إذن فيما يتعلق باستخلاص وتحليل النتائج الخاصة بالأسئلة المغلقة في الاستمارة. أما فيما يخص السؤالين المفتوحين 5، 7، فسنعرض نتائجهما فيما سيأتي.

س: 5 "كيف ورد تقييم مهارة التعبير الكتابي في البرامج والتوجيهات التربوية، انطلاقا من المكونات الآتية: المكون التركيبي، المكون الصرفي، والمكون المعجمي، والمكون التداولي ".

كانت معظم الإجابات التي قدمها المدرسون بصدد هذا السؤال متشابهة، ويمكن تلخيصها على الشكل الآتي:

وبناء على هذه النتائج يبدو لنا: أن فئة كبيرة من العينة المستجوبة على اطلاع على التوجيهات التربوية، خصوصا ما يتعلق منها بتقييم مهارة التعبير الكتابي بمادة اللغة العربية، في السنة السادسة من التعليم الابتدائي.

س7: المعايير المضافة من قبل المدرسين لتقييم مهارة التعبير الكتابي

من خلال الإجابات التي قدمها المدرسون استطعنا أن نتوصل إلى أن معظم المعايير الغير الواردة في التوجيهات والمضافة من قبل المدرسين لأجل تقييم مهارة التعبير الكتابي هي كالتالي:

- تحقق الانسجام بين العناصر الثلاثة للموضوع: مقدمة، عرض، خاتمة.
- التسلسل المنطقي في عرض الأفكار والانتقال بين الفقرات.
- احترام علامات الترقيم.
- معيار الإبداعية واللمسة الخاصة للمتعلم فيما يكتب.
- نظافة الورقة.

وكما أوضحنا في السابق فهذه المعايير التي يضطر المدرسون إلى إضافتها، على حد قولهم، تؤثر على نتائج التقييم. حيث إن الإنتاج الكتابي الواحد قد يحتمل نتائج تقييم مختلفة باختلاف معايير التقييم بين المدرسين.

15. مناقشة نتائج البحث

1. التأكد من الفرضيات

بعد القيام بالبحث الميداني، وعرض نتائجه وتحليلها تأتي مرحلة التأكد من الفرضيات. والتي لا بأس في أن نذكر بها:

- الفرضية 1: حيث افترضنا أن معايير تقييم مهارة التعبير الكتابي والمحددة في التوجيهات لا يلتزم بها من طرف المدرسين.

وهي الفرضية التي استطعنا إثبات صحتها من خلال الإجابات التي حصلنا عليها في السؤال رقم 6، من الاستمارة. حيث أكد 73% من المدرسين المستجوبين أنهم لا يلتزمون بالمعايير المحددة في التوجيهات لأجل تقييم مهارة التعبير الكتابي بمادة اللغة العربية، السنة السادسة من التعليم الابتدائي بل يضطرون إلى إضافة معايير أخرى.

- الفرضية 2: هناك معايير أخرى يلجأ المدرسون إلى توظيفها لأجل تقييم مهارة التعبير الكتابي حسب ما يفرضه موضوع وسياق التقييم.

وقد تم التأكد من صحة هذه الفرضية هي الأخرى، من خلال إجابة الأساتذة المستجوبون على السؤال المفتوح رقم "7" في الاستمارة. حيث تحدثوا عن معايير أخرى تتحكم في تقييم مهارة التعبير الكتابي، غير تلك الواردة في التوجيهات التربوية.

- الفرضية 3: المعايير التي يضيفها المدرسون لتقييم مهارة التعبير الكتابي تنعكس على نتائج التقييم.

اعتمدنا في التأكد من صحة هذه الفرضية على النتائج المحصل عليها في السؤال رقم 8 الوارد في الاستمارة. إذ وجدنا وكما سلف ذكره أن 70% من العينة المستجوبة أن المعايير التي يضطرون إلى إضافتها تؤثر على نتائج التقييم. وقد تجعل الإنتاج الكتابي الواحد محتملا لنتائج تقييم مختلفة.

ولنتأكد بشكل دقيق من هذه المسألة قمنا بإجراء اختبار بسيط يقوم على أخذ إنتاج كتابي واحد وعرضه على مدرسين كثر قصد تقييمه، مع وضع المعايير التي اعتمدها في التقييم. وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (7) المعايير التي يضيفها المدرسون لتقييم مهارة التعبير الكتابي تنعكس على نتائج التقييم

	المدرس	معايير التقييم	نتائج التقييم	نتائج القياس
الإنتاج الكتابي " أ"	رقم "1"	معايير لغوية: ص+ م+ ت+ إ	ناقص	4/10
	رقم "2"	الخط أساليب سليمة تجنب الأخطاء.إ نظافة الورقة.	متوسط	5/10
	رقم "3"	اللغة الحجم المضمون الخط	ضعيف	3/10
الإنتاج الكتابي" ب "	رقم "1"	معايير لغوية	متوسط	5/10
	رقم"2"	الخط أساليب سليمة تجنب الأخطاء.إ نظافة الورقة.	ضعيف	10/3
	رقم"3"	اللغة الحجم المضمون الخط	ناقص	4/10
الإنتاج الكتابي "ج"	رقم "1"	معايير لغوية	حسن	8/10
	رقم "2"	الخط أساليب سليمة تجنب الأخطاء.إ نظافة الورقة.	حسن جدا	9/10
	رقم"3"	اللغة + المضمون الحجم +الخط	مستحسن	7/10

من خلال النتائج المتوصل إليها، يتبين لنا أن المعيار اللغوي الذي هو وارد في البرامج والتوجهات التربوية يستحضره جميع الأساتذة في تقييم مهارة التعبير الكتابي ضمن هذا المستوى. إلا أنهم يضيفون إليه معايير أخرى تختلف من مدرس إلى آخر، وهو ما يؤثر على نتائج التقييم ويجعلها هي الأخرى متباينة. كما هو مبين في شبكة الملاحظة أعلاه. فنجد على سبيل المثال أن الإنتاج الكتابي "أ" احتمل نتائج تقييم وقياس مختلفة، وذلك باختلاف معايير التقييم التي كان يخضع لها من قبل كل مدرس على حدة. وعليه فقد تراوحت نتائج تقييمه بين ناقص وضعيف ومتوسط. والملاحظة نفسه تسري على باقي الإنتاجات "ب" و"ج".

16. استنتاج عام

انطلاقا من عمليتي جمع معطيات البحث الميداني وتحليلها، استطعنا أن نتوصل إلى مجموعة من الخلاصات والاستنتاجات. وهي كالتالي:

1. المقاربة التواصلية هي أكثر المقاربات اعتمادا في تدريس مهارة التعبير الكتابي بمادة اللغة العربية، السنة السادسة من التعليم الابتدائي.
2. المقال هو أكثر الطرائق استعمالا لتقييم مهارة التعبير الكتابي ضمن هذا المستوى التعليمي.(السنة السادسة من التعليم الابتدائي)
3. إنَّ أغلب المدرسين لا يلتزمون بما ما حددته التوجهات التربوية لتقييم مهارة التعبير الكتابي، وإنما يضطرون لإضافة معايير أخرى يفرضها سياق وموضوع التقييم.
4. إن احتمالية الإنتاج الكتابي الواحد لنتائج تقييم مختلفة راجع لاختلاف المدرسين في معايير التقييم التي يضطرون إلى إضافتها.

17.توصيات البحث

بعد أن تم الوقوف عند أهم الإشكاليات التي يطرحها موضوع: معايير تقييم مهارة التعبير الكتابي في اللغة العربية، وتحديدا في المستوى السادس من التعليم الابتدائي، ارتأينا أن نتدخل بمجموعة من الحلول التي قد تساعد على تجاوز تلك الإشكاليات التي تحدثنا عنها أنفا. ومن بين الحلول المقترحة نذكر:

1- تحديد الوثائق الرسمية لمعايير ثابتة لتقييم مهارة التعبير الكتابي بمادة اللغة العربية خاصة المعايير الشكلية والمضمونية التي يختلف في استعمالها. فمثلا على مستوى المعيار الشكلي هناك من المدرسين من يضيف معيار نظافة الورقة، وهنالك من يستبدله بمعيار شكلي مغاير مثل الخط، أو احترام علامات الترقيم والعكس صحيح. وهذه الأمور في حد ذاتها تخلق مشكلا على مستوى التقييم والنتائج المسفرة عنها.

لهذا فمن الأفضل أن يتم تحديد المعايير التي يجب أن تعتمد في كل مستوى على حدة: اللغة، المضمون، الشكل.

2- كما يجب أن يحدد لتلك المعايير سلم تنقيط واضح حتى نتجاوز إشكالية احتمال الإنتاج الكتابي الواحد لعدة نتائج قياس. كانت هذه إذا بعض المقترحات التي توخينا من خلالها أن يحقق تقييم مهارة التعبير الكتابي الضوابط الأساسية للتقييم بشكل عام. والتي تتمثل في كل من الصدق والثبات والموضوعية. وفي غياب اعتماد معايير موحدة بين المدرسين في تقييم الإنتاجات الكتابية، نعتقد أن تحقق تلك الضوابط سيظل نسبيا.

خاتمة عامة

بناء على هذه الأهمية التي تتميز بها مهارة التعبير الكتابي، فعملية تقييمها يجب أن تتم بطريقة دقيقة وواضحة. إذ يجب أن يخضع تقييمها إلى مجموعة من المعايير الثابتة والمنسجمة مع ما يتم تدريسه للمتعلمين داخل حجرة الدرس. حتى يتسنى لنا الحصول على نتائج تقييم دقيقة وثابتة تعبر بدورها عن مستوى الكتابة عند كل تلميذ.

وقد اعتمدنا في مقاربة هذا الموضوع على إطار مرجعي أسعفنا كثيرا في الإطلاع على أهم الأفكار المتطرق إليها في مجال تقييم مهارة التعبير الكتابي، والمعايير الواجب الأخذ بها أثناء عملية التقييم. ثم قمنا بعدها بإجراء مقارنة بسيطة بين هذه المعايير وتلك المذكورة في التوجهات التربوية. فاكتشفنا أن التوجهات التربوية الخاصة باللغة العربية، أثناء حديثها عن تقييم مهارة التعبير الكتابي في المستوى السادس من التعليم الأساسي، أولت أهمية كبيرة

للمعايير اللغوية في حين أغفلت مجموعة من المعايير الشكلية والمضمونية التي أثبتت الدراسات الإحصائية التي قمنا بها، أنها تُعتمد في تقييم التعبير الكتابي بالإضافة إلى معيار اللغة.

إنَّ ما تجدر الإشارة إليه هنا أنَّ اقتصار البرامج والتوجيهات التربوية على معيار اللغة لتقييم مهارة التعبير الكتابي بمادة اللغة العربية، ضمن المستوى السادس من التعليم الابتدائي، جعل المدرسين يضطرون إلى إضافة مجموعة من المعايير التي قد يُختلف عليها فيما بينهم. وهو ما أثر بطبيعة الحال على نتائج التقييم كما أوضحنا ذلك في الشق التطبيقي من البحث من خلال ذلك الاختبار البسيط الذي أجريناه على أوراق التلاميذ.

لائحة المراجع

أولاً- المراجع بالعربية:

- بدعي، عبد الإله.2013. تدريس التعبير الكتابي وعلاقته بضعف التلاميذ في الكتابة، كلية علوم التربية، الرباط.
- التومي، عبد الرحمن.2015.الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط
- خوالدة، أكرم صالح محمود.2012.التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ط1، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن.
- عبة، أسماء.2015.مهارات التعبير الكتابي ودوره في تدريس اللغة العربية، جامعة محمد خضر، الجزائر.
- عبد الباري، ماهر شعبان.2010.المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، دار المسيرة، الأردن.
- القلقشندي، أحمد بن علي.2004.صبح الأعشى في صناعة الإنشاءات. يوسف علي الطويل، دار الكتب العلمية، بيروت.
- كوسه، عبد الحميد. التقويم التربوي، كلية التربية، م. منشور لكلية علوم التربية، أم القرى، القاهرة.
- مديرية المناهج 2011.البرامج والتوجيهات الخاصة بالسلك الابتدائي، الرباط.
- الناقة، محمود كامل. 2002. مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، الجمعية المصرية للمناهج، مصر.

ثانيا- المراجع بالفرنسية:

- Allal, Linda.2000.Acquisition et évaluation des compétences,université de Genève
- Canazzi, Michel. 2012, l'évaluation des production écrites, mémoire de recherche, université d'Orléans.
- GRIFED, 2000. L'évaluation des compétences chez l'apprenant,Anne-Mariehauyen, Louvain la neuve.
- Group IVA, 1991.Évaluer les écrits à l école primaire, hachette éducation.
- Mereau, philippe. Situation problème, Cahiers pédagogiques, n°263, AVRIL, Paris.