

تقويم مهارة الكتابة ودعمها: الواقع وآفاق التطوير

Evaluating and Supporting Writing Skills: Reality and Prospects for Development

د. المصطفى والي علمي: دكتوراه في ديدكتيك اللغة العربية، المغرب

Dr. El Mustafa Ouali Alami: PhD in Arabic language didactic, Morocco

Email: mustapha.alaoui.t@gmail.com

<https://doi.org/10.56989/benkj.v4i5.859>

المخلص:

نروم من خلال هذه الدراسة إمطة اللثام عن بعض الممارسات الديقكتيكية التقليدية التي لا تساهم في تنمية مهارة الكتابة من خلال عملية التقويم. ولإبراز هذا الواقع استعنا بأداة الاستمارة التي شملت 256 أستاذة/ة بمديرية طنجة-أصيلة. وللإجابة عن تساؤلات الإشكالية التي شكلت منطلقا توجيهيا لهذه الدراسة، اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي الذي ساعدنا في جمع النتائج وعرضها وتحليلها وتفسيرها وربطها بتلك التساؤلات التي انطلقنا منها. وقد خلصنا في نهاية هذه الدراسة إلى تقديم توصيات تتجلى في لفت الانتباه إلى ضرورة الاهتمام ببعض الجوانب الشكلية المرتبطة بعمليات الإنتاج الكتابي، خاصة ما له علاقة بالاتساق والانسجام والتسلسل في الأفكار وجمالية الخط. كما أشرنا إلى أهمية العناية بعلامات الترقيم وحسن استعمالها وفقا للمعاني المقصودة من الكلام.

الكلمات المفتاحية: التقويم، المهارة، مهارة الكتابة.

Abstract:

Through this study, we aim to uncover some traditional pedagogical practices that do not contribute to the development of writing skills through the assessment process. In order to highlight this reality, we used a questionnaire that included 256 teachers in the Tangier-Assilah district. In order to answer the questions that formed the guiding principle of this study, we adopted the descriptive-analytical method, which helped us collect, present, analyze, interpret, and relate the results to the questions we started from. At the end of this study, we concluded by making recommendations, including drawing attention to the need to pay attention to some formal aspects related to the writing production processes, especially those related to consistency, coherence, sequence of ideas, and the aesthetics of handwriting. We also pointed out the importance of paying attention to punctuation marks and their proper use according to the intended meanings of the speech.

Keywords: Assessment, skill, writing skill.

المقدمة:

يعتبر التقويم من أهم مكونات المنهاج لما له من أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية وفي تجاوز الاختلالات التي تعرفها المنظومة التربوية، وبالتالي تجنبها ظواهر خطيرة على المجتمع، أهمها ظاهرة الانقطاع عن الدراسة والهدر المدرسي الذي بدأت تتقلص في السنين الأخيرة. لذلك أصبحت عملية التقويم جزءا من عملية التعليم والتعلم وليست غاية بذاتها.

وتعد مهارة الكتابة من المهارات الأكثر تعقيدا في المجال التربوي، فهي مهارة مركبة تتداخل فيها قدرات وكفايات ومعارف كثيرة، كما أنها مصب كل التعلّمات المستهدفة في مكونات أخرى، كالنحو والصرف والقراءة والبلاغة وغيرها. حيث تتطلب عملية الكتابة من المتعلم استدعاء مجموعة من الموارد المعرفية والحس-حركية والتواصلية... فعليه أثناءها "أن يخطط لما يريد قوله، وأن يكتب مستخدما معارفه المعجمية والتركيبية والنحوصية، كل ذلك إضافة إلى ضمان ملاءمة خطابه للوضعية التواصلية، واحترامه لقواعد الاستعمال".¹

تعد مهارة الكتابة مهارة عرضانية، تتم من خلالها كل عمليات التعلم والتعليم. لا تخص مادة تعليمية دون غيرها، فهي جزء من الكفاية اللغوية التي بواسطتها يحدث التواصل في الممارسة الصفية، وتنقل المعارف وتكتسب المهارات والقدرات والقيم، ومن خلالها تحصل كل التفاعلات الصفية التي يحظى التواصل الكتابي في إطارها بمكانة مهمة؛ إذ عبر النصوص يتم تقديم المادة التعليمية في كثير من المواد، كما تمارس الكتابة في أشكال مختلفة: على دفاتر المتعلمين/ات وعلى السبورة، وأثناء إعداد الدروس وخلال الفروض والامتحانات المختلفة. لذلك توليها التوجيهات التربوية العناية اللازمة التربوية لتطويرها وتمييزها لدى المتعلمين/ات.

1. مصطلحات الدراسة:

1.1. التقويم:

يعرف ابن منظور التقويم في لسان العرب في مادة (ق.و.م) بقوله: أقمته الشيء وقومته فقام بمعنى استقام، والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه. وقوم دراه: أزال عوجه؛ عن اللحياني، وكذلك أقامه؛ وقوام الأمر بالكسر نظامه وعماده، وقوم السلعة واستقامها: قدرها... والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم. وجاء في "القاموس المحيط للفيروز أبادي: قومت السلعة واستقمته: ثمنته؛ واستقام: اعتدل؛

¹ Moffet, Jean, Denis, «La compétence langagière et le transfert», *Correspondance*, Novembre 2000, Vol 6, N°:2, P.3.

وقومته: عدلته فهو قويم ومستقيم".¹ ومنه فالتقويم في اللغة يعني تعديل الشيء وإزالة اعوجاجه، وجعله مستقيماً؛ وتقدير قيمة السلعة أو الشيء وتثمينها ووضع سعر لها.

واصطلاحاً يعرفه دوكتيل De ketele بأنه "فحص درجة الملاءمة بين مجموعة من المعلومات، والمعايير الملائمة للهدف المحدد، لأجل اتخاذ القرار".² كما يعرفه عطا إبراهيم بأنه "مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو مشروع أو ظاهرة أو مادة علمية معينة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة".³ وعليه، فالتقويم عملية إجرائية منظمة، تتحقق عبر مراحل متتابعة من جمع للمعلومات والنتائج وفحصها وتحليلها وتفسيرها، ومقارنة المعطيات مع المؤشرات والمعايير المحددة لقياس مدى التحكم في المهارة أو تحقق الأهداف التعليمية ودرجة نماء الكفاية، ثم تأويل النتائج واتخاذ القرارات لبناء استراتيجية الدعم.

1.2. المهارة:

المهارة في لسان العرب لابن منظور تعني "الحذق في الشيء، والماهر الحاذق بكل عمل"⁴. وقد نحا أصحاب المعجم الوسيط نفس النحو بقولهم: "مهر في الشيء وبه مهارة، أحكمه وصار به حاذقاً، فهو ماهر. ويقال مهر في العلم وفي الصناعة وغيرها"⁵. وفي المعجم الرائد نجد "مهارة مصدر فعل مهر، الحذق والبراعة"⁶. ومن خلال هذه التعريفات اللغوية، يمكن القول إن المهارة هي الأداء الجيد للشيء والتمكن منه والحذق فيه وإتقانه وإحكامه وإجادته.

واصطلاحاً تعددت وتتنوع تعريف المهارة لعدة أسباب كما أكد ذلك أبو بكر بدوي (1989)، الذي ربطها باللبس الحاصل بين مفهومي المهارة ومستوى الأداء المهاري، وأشار إلى عدم التفرقة بين المهارات النفس-حركية والمهارات العقلية، كما أن مفهومها لا يقبل معنى واحداً بل يتعلق بعدة معايير مترابطة تشمل جوانب متعددة⁷.

¹ الفيروز أبادي، القاموس المحيط. مادة (ق و م).

² عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، 9-10، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1994، ص120.

³ عطا إبراهيم، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1992، ص151.

⁴ ابن منظور، لسان العرب، ج 5، ط1، دار الكتاب العلمية، بيروت، 2003، ص216.

⁵ مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط1، مكتبة الشروق الدولية، 1960، ص896.

⁶ جبران مسعود، معجم الرائد، دار العلم للملايين للتأليف والترجمة والنشر، ط7، بيروت، لبنان، 1992، ص777.

⁷ محمد أبو هاشم، سيكولوجية المهارات، تحقيق فاطمة حلمي حسن، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2004، ص15.

كما تناول رونالد دورون (Renold Doron) مفهوم المهارة، الذي يرى أنها "التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي، ولذلك يتم الحديث عن التمهير، أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية"¹. ويعرفها كود (Good) في قاموسه للتربية بأنها "الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بيسر وبدقة سواء كان هذا الأداء بدنياً أو ذهنياً"². أما معجم علوم التربية فقد عدها "هدفاً من أهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلمين/ات، وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة. ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في أهداف مهارية مثل مهارات القراءة ومهارات حركية"³. ومن هنا يمكن القول إن المهارة هي براعة الفرد في أداء ما وإنجازه بسرعة وسهولة، وبإتقان ودقة.

وهناك من ربط المهارة بالقدرة، كميلود التوري الذي اعتبرها "قدرة إجرائية متمظهرة فيما يقوم به الفرد من أداء يبرهن على إتقان الفعل المعرفي أو الوجداني أو الحس-حركي"⁴. ووجيه بن قاسم الذي تتجلى عنده من خلال "القدرة على القيام بمهمة ما، عقلية أو بدنية، بدرجة معينة من الرغبة والإتقان، مع اقتصاد في الجهد المبذول"⁵. وعليه، فالمهارة عندهما مرتبطة بإمكانات موجودة بالفعل لدى الفرد تجعله قادراً على القيام بإنجاز معين بشكل متقن.

وفي السياق نفسه وأثناء حديثها عن مفهوم المهارة، تؤكد فاطمة حسيني على ضرورة تدريب المتعلم وتمرينه عليها لإتقانها وأدائها بدقة، معتبرة أنها "التمكن من أداء المهام المطلوبة بإتقان وبحذق وبراعة، وتتحصل بواسطة التدريب والتمرين المتواصل، لتحقيق الإجابة في الأداء، الذي يعتبر المؤشر الأساسي على مستوى الحذق والإتقان والتحكم الذي بلغه المتعلم"⁶. كما عدتها "حصيلة تحقق مجموعة من القدرات بالتمكن منها وأدائها وفق معايير التحكم"⁷. وعليه، فحسب فاطمة حسيني فالمهارة يمكن تقويتها إلى قدرات تعتبر مؤشراً حقيقياً على تملك المهارة ويظهر ذلك من خلال إنجازها وأدائها.

¹ Renold Doron et F. l'Arol, Dictionnaire de Psychologie: Larousse Paris Montréal, 1998.

² Caster. V. Good, Dictionary of Education, Editor McGraw-Gill Gork Company, p: 503.

³ عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، 11/10، ص161.

⁴ التوري ميلود، من بيداغوجيا المحتويات إلى بيداغوجيا الكفايات، 2003، ص118.

⁵ ووجيه بن قاسم وآخرون، دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير، وزارة التربية والتعليم، ط2، 2007، ص12.

⁶ فاطمة حسيني، كفايات التدريس وتدريب الكفايات، آليات التحصيل ومعايير التقويم، ط 1، Top Edition، الدار البيضاء، 2005، ص22.

⁷ فاطمة حسيني، كفايات التدريس وتدريب الكفايات، مرجع سابق، ص11.

كما يؤكد أيضا عبد الكريم غريب أن "المهارات تتطلب مجموعة من الأنشطة أجملها في ثلاثة مستويات هي"¹:

- مهارات التقليد والمحاكاة، ويتم تبنيها بواسطة المحاكاة والتكرار.
- مهارات الإتقان والدقة، وتتمى بالتدريب والتمهير.
- مهارات الابتكار والتكيف والإبداع، وتتمى بالعمل الجماعي أو الذاتي الموجهين.

وانطلاقا مما سبق، يمكننا اعتبار المهارة هي التمكن من أداء مهمة بدرجة عالية من الكفاءة والجودة وبدقة متناهية وبإتقان وإحكام ونجاعة، فهي تتكون من مهارات فرعية أو قدرات تتفاعل فيما بينها كشرط لتحقيق أداء بإتقان، ويتجلى ذلك من خلال أدائها وإنجازها. وقد تكون معرفية أو ذهنية أو حركية أو نفس حركية أو حس حركية. كما أنها لا تعلم دفعة واحدة، بل تترسخ بالتكرار والمراس والخبرة والتدريب، وتحتاج إلى المراقبة الدقيقة والمستمرة، وإلى وقت طويل للمواظبة على التدريب والتمرين باستمرار وبدون انقطاع.

وإجرائيا فالمهارة هي عبارة عن سلوك منظم أو مجموعة من القدرات المستهدفة القابلة للملاحظة باستعمال معايير الدقة والإتقان. وتتمظهر فيما ينجزه المتعلمون من مهام وأنشطة وهي أصناف كثيرة. حيث تتسم هذه المهارات بالقابلية للتطور والتنمية من خلال الممارسة والتدريب باستمرار وتقاس بتحديد مستوى أدائها.

3.1. مهارة الكتابة:

وردت لفظة الكتابة في لسان العرب لابن منظور بمعان مختلفة² منها الخط بقوله: كتب الشيء يكتبه كتبا وكتابا وكتابة، وكتبه: خطه. والجمع والضم: بقوله: الكتاب اسم لما كتب مجموعا؛ والكتيبة: ما جمع فلم ينتشر؛ وتكتبت الخيل أي تجمعت... ومن ذلك سميت الكتيبة، لأنها تكتبت فاجتمعت؛ ومنه قيل: كتبت الكتاب، لأنه يجمع حرفا على حرف،... وتكتبوا جمعوا. والصناعة والتعليم بقوله: الكتابة لمن تكون له صناعة، مثل الصياغة والخياطة... ورجل كاتب والجمع كتاب وكتبة، وحرفته الكتابة، وكتب الرجل وأكتبه إكتابا: علمه الكتاب. ورجل مكتب: له أجزاء تكتب من عنده. والمكتب: المعلم؛ وقال اللحياني: هو المكتب الذي يعلم الكتابة. والإملاء: "اكتتبه: استملاه، وكذلك استكتبه... والنسخ بقوله: والكتبة: اكتتابك كتابا تنسخه.

يعرف الرقب سعيد "الكتابة بأنها عملية رسم الحروف أو الكلمات، بالاعتماد على الشكل والصوت، للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية بما فيها من مفاهيم ومعان وتخيلات، إنما هي

¹ غريب عبد الكريم، بيداغوجيا الكفايات، ط 5، منشورات عالم التربية، 2004، ص 72.

² ابن منظور، لسان العرب، المجلد الخامس، دار صادر، بيروت، ص 369-371.

شكل من أشكال التواصل اللغوي، ومهارة لا تقل أهمية عن مهارة القراءة.¹ وفي القاموس الغربي تعني تجسيد الكلام والفكر بواسطة رموز كتابية متواضع عليها، ونوع الحروف الخاصة المعتمدة من أجل هذا التجسيد، والطريقة الخاصة التي نخط بها الحروف وطريقة التعبير الكتابي.²

واصطلاحا فالكتابة هي عملية إنتاج نص-خطاب باعتباره سلسلة من الجمل، تحكمه بنية جميلة تتحكم فيها قواعد النحو.³

2. الإطار المنهجي للدراسة:

1.2. مشكلة الدراسة:

يطرح التقويم البيداغوجي فيما يخص مهارة الكتابة بخاصة وفي النظام التعليمي المغربي عامة إشكالات عديدة، ترجع بالأساس إلى المفارقة الشاسعة بين الواقع والتطبيق. حيث إن هذا التقويم لا يمارس بشكل سليم، يضمن أداء أدواره الأساسية في تطوير هذه المنظومة التعليمية.

إن غياب النظرة العلمية إلى التقويم التربوي يؤدي نتائج وخيمة على تعلمات المتعلمين/ات واكتسابهم القدرات والمهارات المتوخاة، وعلى رأسها مهارة الكتابة. وقد جاءت كل الدراسات حول موضوع تقويم تعلمات المتعلمين/ات المغاربة في هذا المجال مخيبة للآمال. أضف إلى ذلك أنه من خلال تصحيحنا لامتحانات المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية، وما نعاينه باستمرار من ضعف الإنتاج على مستوى الاتساق النصي وغيرها من الاختلالات، دفعنا إلى الاهتمام بالتقويم كمدخل لتنمية مهارة الكتابة، باعتبارها من الكفايات الأساس التي تهدف المدرسة إلى تحقيقها، من جهة، ولأنها من المهارات المستعرضة التي تكتسب عبر المواد الدراسية المختلفة، من جهة ثانية. وعليه يمكننا طرح التساؤلات الآتية:

- ما واقع تقويم مهارة الكتابة؟
- ما الاختلالات التي يعرفها تقويم مهارة الكتابة؟
- ما سبل تطوير عملية تقويم مهارة الكتابة؟

¹ سعيد محمد عبد الرحمن الرقيب، تقويم مهارات الكتابة في اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، عمان، الأردن، 2010، ص2.

² Paul Robert, le petit rebert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Nouvelle édition millésime 2011, p818.

³ عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديكتيك، سلسلة علوم التربية، 9-10، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1994، ص120.

2.2. أهداف الدراسة:

تروم هذه الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

- تشخيص واقع تقويم مهارة الكتابة بالممارسة الصفية.
- إبراز الاختلالات المرتبطة بواقع تقويم مهارة الكتابة.
- لفت الانتباه إلى أهمية التغذية الراجعة في المساعدة على التعلم الذاتي، وتعزيز نقط القوة لدى المتعلمين/ات.
- تقديم مقترحات لتطوير عملية تقويم مهارة الكتابة.

3.2. الفرضية:

عدم التقيد بمنهجية مهارة الكتابة يؤدي إلى عدة اختلالات تعيق اكتسابها مما يساهم في تقادم التعثر الدراسي.

ويمكن تفريع هذه الفرضية إلى الفرضيات الآتية:

- عدم تقيد عدد كبير من الأساتذة/ذات بمنهجية التعبير والإنشاء وضوابطه.
- تركيز تقويم مهارة الكتابة على الاختلالات المرتبطة بالجانب النحوي مقابل إغفال جانب اللسانيات النصية.
- يتم تركيز عدد كبير من الأساتذة/ذات على التقويمات الختامية، مقابل تهميش التقويمات التكوينية يؤدي إلى تراكم التعثرات، ويؤثر سلباً في اكتساب المتعلمين/ات لمهارة الكتابة.

4.2. منهج الدراسة:

يعد المنهج مجموعة من الأدوات والأساليب والتقنيات التي يشتغل عليها الباحث لمقاربة قضايا البحث وأفكاره وتحليل أبعاده واكتشاف مميزات موضوعه. ولما كان هدف دراستنا هو اكتشاف واقع تقويم مهارة الكتابة في الممارسة الصفية وتقديم اقتراحات لتجويدها. وبالنظر إلى الخصائص التي تميزه هذه الدراسة قررنا اعتماد المنهج الوصفي التحليلي القائم على أسلوب تحليل المحتوى باعتباره الأنسب لتغطية عدد كبير من المبحوثين/ات، ولطبيعة البحث المعتمد على مجموعة من القواعد العلمية التي تستهدف الكشف عن تمثلاتهم المرتبطة بعملية تقويم مهارة الكتابة، وجمع المعلومات والمعطيات والحقائق والبيانات الدقيقة ووصفها، وحسن دراستها ومقارنتها وتحليلها وتفسيرها وتركيبها قبل الخروج بخلاصة تتضمن توصيات قد تساعد على تنمية هذه المهارة.

3. الشق الميداني:

1.3. خصائص عينة الدراسة:

تم تحديد خصائص أفراد عينة الدراسة بناء على متغيري الجنس وعدد سنوات العمل ونوع السلك التعليمي والمديرية. وفيما يأتي بالتفصيل خصائص هؤلاء الأفراد.

✓ توزيع العينة حسب الأسلاك التعليمية

الجدول رقم (1): توزيع عينة الأساتذة/ذات حسب الأسلاك التعليمية

النسبة	التكرار	السلك
68.35	175	التعليم الإعدادي
31.64	81	التعليم التأهيلي
100	256	المجموع

من خلال الجدول أعلاه رقم (1) يتبين أن فئة أساتذة التعليم الإعدادي تشكل أغلبية العينة المستهدفة بنسبة تقدر بـ 68.35%، في حين تبلغ فئة أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي 31.64%.

✓ توزيع العينة حسب المديريات

الجدول رقم (2): توزيع عينة الأساتذة/ذات حسب المديريات

التعليم الثانوي التأهيلي		التعليم الثانوي الإعدادي		النسبة	المجموع	
النسبة	الأساتذة	النسبة	الأساتذة			
25.92	21	23.42	41	24.21	62	طنجة-أصيلة
7.40	06	7.42	13	7.42	19	الفحص-أنجرة
16.04	13	20.00	35	18.75	48	تطوان
6.17	05	4.57	08	5.07	13	المضيق-الفنيدق
11.11	09	9.71	17	10.15	26	الحسيمة
17.28	14	12.57	22	14.06	36	شفشاون
8.64	07	12.00	21	10.93	28	العرائش

وزان	24	9.37	18	10.28	06	7.40
المجموع	256	100	175	100	81	100

بعد اطلاعنا على مضمون الجدول رقم (2) يظهر أن عينة الدراسة تتوزع بشكل غير متكافئ بين المدرسيات، فهناك مديرية ممثلة بعدد كبير من الأساتذة/ذات كمديرية طنجة-أصيلة بنسبة 24.21%، ومديرية تطوان بنسبة 18.75%، ومديرية شفشاون بنسبة 14.06%. وهناك مدرسيات ممثلة بنسب ضعيفة كمديرية الفحص-أنجرة بنسبة 7.42%، ومديرية وزان بنسبة 5.07%.

✓ خصائص عينة الدراسة حسب الجنس

الجدول رقم (3): توزيع عينة الأساتذة/ذات حسب الجنس

السك	الجنس	الذكور	النسبة	الإناث	النسبة	المجموع
التعليم الثانوي الإعدادي		103	58.85	72	41.14	175
التعليم الثانوي التأهيلي		45	55.55	36	44.44	81
المجموع		148	57.81	108	42.18	256

تفيد معطيات الجدول أعلاه رقم (3) المتعلقة بتوزيع الذكور والإناث أن نسبة الذكور تبلغ 57.81%، وهي تتوزع بشكل مختلف وغير متوازن بين السلكين الإعدادي والثانوي. في حين لا تتجاوز نسبة الإناث 42.18%.

✓ خصائص عينة الدراسة حسب الأقدمية في العمل

الجدول رقم (4): توزيع عينة الأساتذة/ذات حسب الأقدمية في العمل

الأقدمية السك	1-5	النسبة	6-10	النسبة	11-20	النسبة	21-30	النسبة	31-42	النسبة
التعليم الإعدادي	58	33.14	47	26.85	36	20.57	14	08.00	20	11.42
التعليم التأهيلي	21	25.92	28	34.56	15	18.51	11	13.58	6	7.40
المجموع	79	30.85	75	29.29	51	19.92	25	9.76	26	10.15

من خلال معطيات الجدول رقم (4) يتبين أن الفئتين اللتين يتجاوز عدد سنوات عملها ما بين سنة و5 سنوات وما بين 6 و10 سنوات تشكلان أغلبية أفراد العينة، متبوعتين بالفئة التي تتراوح مدة

عملها ما بين 11 و20 سنة. أما الذين قضوا أزيد من 31 سنة فلا تتجاوز نسبتهم خمس أفراد العينة المستجوبة.

2.3. عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

1.2.3. المحور الأول: تقديم حصص التعبير والإنشاء:

• السؤال الأول: هل تلتزم بتقديم حصص التعبير والإنشاء جميعها؟

الجدول رقم (5): توزيع عينة الأساتذة/ذات حسب مدى الالتزام بتقديم حصص التعبير والإنشاء

النسبة	لا	النسبة	نعم	الحصص
1.17	3	98.82	253	الاكتساب
44.14	113	55.85	143	التطبيق
13.28	34	86.71	222	الإنتاج
69.14	177	30.85	79	التصحيح
31.93	327	68.06	697	المجموع

من خلال نتائج الجدول أعلاه، يتبين أن جل الأساتذة/ذات بنسبة 98.82% يلتزم باستمرار بتقديم حصة الاكتساب، متبوعا بنسبة 86.71% من الذين يوظفون على تمرير حصة الإنتاج، تم الذين يلتزمون بتقديم حصة التطبيق بنسبة تقارب النصف. في حين لا تتجاوز نسبة الاهتمام بحصة التصحيح 30.85%. وهذا يبرز الخلل الحاصل على مستوى التدريب على مهارة الكتابة التي لا تقتصر في الغالب بنسبة كبيرة إلا على حصتي الاكتساب بالدرجة الأولى وبعدها حصة التطبيق. أضف إلى ذلك ضعف الاهتمام بجانب تصحيح الأخطاء وتقويم التعلمات. مما يحرم المتعلمين/ات من تدارك تعثراتهم.

• السؤال الثاني: هل تخصص لها حصة مستقلة؟

الجدول رقم (6): توزيع عينة الأساتذة/ذات حسب مدى تخصيص حصة مستقلة

لحصص التعبير والإنشاء

النسبة	لا	النسبة	نعم	الحصص
7.03	18	92.96	238	الاكتساب

التطبيق	104	40.62	152	59.37
الإنتاج	69	26.95	187	73.05
التصحيح	27	10.57	229	89.45

من خلال النتائج المدرجة في الجدول أعلاه رقم (6) يتبين أنه لا يتم احترام منهجية تدريس مهارة الكتابة، خاصة أثناء حصتي التطبيق والتصحيح، إذ إن ما يقارب عشر العينة هو الذي يخصص لحصة التصحيح الوقت الكافي حسب ما تنص عليه التوجيهات التربوية في هذا الشأن.

• السؤال الثالث: هل تنجز حصص التعبير والإنشاء أثناء أسبوعي التقييم والدعم؟

الجدول رقم (7): توزيع عينة الأساتذة/ذات حسب مدى إنجاز حصص التعبير والإنشاء أثناء أسبوعي التقييم والدعم

الأجوبة	نعم	لا	المجموع
التكرارات	61	195	256
النسبة	23.82	76.17	100.00

يظهر من خلال النتائج المتوصل إليها في الجدول أعلاه رقم (7) أن نسبة ضعيفة لا تتجاوز ربع العينة المبحوثة هي التي تنجز حصص التعبير والإنشاء أثناء أسبوعي التقييم والدعم. وهو ما يوحي بأن حصص هذا المكون لا يتم تقييمها بشكل يحترم التوجيهات التربوية. الشيء الذي يساهم في تراكم التعثرات وعدم اكتساب مهارة الكتابة.

المحور الثاني: تقييم مهارة الكتابة

• السؤال الرابع: هل تسجل التعثرات في مكون التعبير والإنشاء لاستثمارها أثناء حصص الدعم؟

الجدول رقم (8): توزيع عينة الأساتذة/ذات حسب مدى تسجيل التعثرات في دفتر خاص

الأجوبة	نعم	لا	المجموع
التكرارات	32	224	256
النسبة	12.5	87.5	100.00

بناء على النتائج أعلاه التي يتضمنها الجدول رقم (8)، يتبين أن غالبية أفراد العينة بنسبة 87.5% لا تسجل تعثرات المتعلمين/ات أثناء تقديم حصص التعبير والإنشاء، مما يعني مسايرة هذه الفئة فقط للمتمكنين وعدم الاهتمام بالتلاميذ المتعثرين. وهذا يساهم في تراكم التعثرات.

• السؤال الخامس: ماذا تستهدف عند تقويمك لمهارة الكتابة عند المتعلمين/ات؟

الجدول رقم (9): توزيع عينة الأساتذة/ذات حسب موضوعات التقويم المستهدفة

النسبة	التردد	المؤشرات
25.93	209	الأخطاء الإملائية واللغوية
6.57	53	الأخطاء التعبيرية
26.67	215	المضمون والأفكار والمعاني
24.44	197	المهارة
8.56	69	الجانب الشكلي (الخط، علامات الترقيم، بنية النص)
4.21	34	الاتساق والانسجام
3.59	29	تسلسل الأفكار
100.00	806	المجموع

يتضح من معطيات الجدول رقم (9) اهتمام أفراد العينة بالدرجة الأولى أثناء تقويم المتعلمين/ات في مكون الكتابة بالأخطاء المتعلقة بالمضمون والأفكار والمعاني بنسبة كبيرة بلغت 26.67%، ثم بالأخطاء الإملائية واللغوية بنسبة 25.93% والأخطاء المهارية بنسبة 24.44%. في حين نسجل إهمال الجانب الشكلي المتعلق بطريقة الكتابة وعلامات الترقيم وبنية النص التي لا تتجاوز نسبتها 8.56%، ثم مؤشر الاتساق والانسجام الذي لا تتعدى نسبته 4.21%، وتسلسل الأفكار بنسبة 3.59%.

إن تركيز الاهتمام على تقويم المضامين والأفكار المعاني في هذا السياق يزكي هذا النزوع التقليدي لطرائق التدريس التي تعتبر شحن عقول المتعلمين/ات بالمعارف يعد من أولويتها، في الوقت الذي تدعو فيه البيداغوجيات الحديثة إلى التركيز على الجانبين التواصلية والمنهجية، والتشجيع على التعلم الذاتي، والقدرة على الحكم والنقد. كما أنه على الرغم من أهمية الاتساق والانسجام في تحقيق الكفاية التواصلية، فإنه بناء على هذه النتائج يتبين أن الأستاذ لا يزال في الكتابة يركز على نحو الجملة وعلى جمل متفرقة عوض الاهتمام بنحو النص الذي يهدف إلى اتساق الخطاب وانسجامه.

إن هذا الاهتمام من لدن الأساتذة/ذات بتصحيح الأخطاء المتعلقة بنحو الجملة (النحوية والصرفية...) يظهر أن الممارسات الصفية في المؤسسات تهتم بتدريس قواعد اللغة وتضعها هدفا لها، لا اللغة في ذاتها، وبالتالي نكون أهملنا كثيرا البعد الوظيفي للظواهر اللغوية المدروسة - وهو الأساس في تعلمها - ودوره في بناء دلالات النص وتحقيق اتساقه وانسجامه، باعتبارهما العاملين الأساسيين في تحقيق النص لوظيفته التواصلية.

• السؤال السادس: هل تكفي بحصة الإنشاء لتقويم مهارة الكتابة لدى المتعلمين/ات؟

الجدول رقم (10): نسبة الاكتفاء بحصة الإنشاء لتقويم مهارة الكتابة

الأجوبة	نعم	لا	المجموع
التكرارات	104	152	256
النسبة	40.62	59.37	100.00

تشير النتائج المتضمنة في الجدول أعلاه أن نسبة 40.62% من العينة المبحوثة تكتفي بحصة التعبير والإنشاء لتقويم مهارة الكتابة لدى المتعلمين/ات، علما بأن الحصص المخصصة لهذه المادة محدودة وغير كافية للتدريب على مهارة الكتابة بشكل جيد، ولا تتعدى ثماني حصص/ساعات في كل أسدوس، بمعدل أربع ساعات لكل مهارة، موزعة بين أنشطة الاكتساب، وأنشطة التطبيق وأنشطة الإنتاج، وأنشطة التصحيح والتقويم.

إن مهارة الكتابة ممارسة وتقليد: إذ تتم الممارسة من خلال منح المتعلمين/ات الفرصة للإنتاج الكتابي، وتشجيعهم على بناء مشاريع شخصية للكتابة والإبداع، كما يتجلى التقليد في تقليد مقروءاتهم بإنتاج نصوص مشابهة لها، وتشجيعهم على القراءة الحرة. ومن هنا يظهر لنا أن التدريب على مهارة الكتابة لا يقتصر على حصص التعبير والإنشاء فقط، كما عبر عن ذلك عدد من الأساتذة/ات من أفراد العينة، بل إن هناك أنشطة أخرى عديدة يمكن استغلالها لهذا الغرض؛ كأنشطة الإعداد القبلي والمشاريع الشخصية للمتعلمين/ات، وأنشطة التركيب والتقويم نهاية حصص كل درس نصوص.

• السؤال السابع: هل تستحضر الأطر المرجعية عند بناء الفروض؟

الجدول رقم (11): توزيع عينة الأساتذة/ذات حسب نسب استحضار الأطر المرجعية عند بناء الفروض

الأجوبة	نعم	لا	نسبيا	المجموع
الترددات	48	91	117	256
النسبة	18.75	35.54	45.70	100.00

يبدو من خلال النتائج التي توصلنا إليها المدرجة في الجدول أعلاه رقم (11)، أن نسبة تتجاوز ثلث أفراد العينة المبحوثة عبرت عن عدم اعتمادها على الأطر المرجعية أثناء بناء فروض المراقبة المستمرة على الرغم من تأكيد المذكرات الرسمية عليها. وبالمقابل نجد أقل من ثلث أفراد العينة المبحوثة هو الذي يستحضر الأطر المرجعية أثناء بناء التقييمات، و45.70% فقط هي التي تستهدفها نسبيا. مما يعني أن عددا كبيرا من الأساتذة/ذات لا يحترم ضوابط التقييم ومبادئه.

المحور الثالث: التغذية الراجعة

- السؤال الثامن: هل ترفق كتابات المتعلمين المصححة بالملاحظات والتقديرات؟
الجدول رقم (12): توزيع عينة الأساتذة/ذات حسب مدى إرفاق كتابات المتعلمين/ات المصححة بالملاحظات والتقديرات

الأجوبة	نعم	لا	المجموع
الترددات	41	215	256
النسبة	16.01	83.98	100.00

يتبين من خلال معطيات الجدول أعلاه أن نسبة ضعيفة لا تتجاوز 16.01% من الأساتذة/ات المبحوثين الذين يرفقون النقطة العددية أثناء تقييم الإنتاجات الكتابية لمتعلميهم/تهم بملاحظاتهم. في حين تبلغ نسبة الذين لا يرفقون بتقييمهم بالملاحظات المفسرة للاختلافات نهائيا 83.98%. وهو ما يوحي بعدم جدوى عملية التقييم، إذ المفروض أن ترفق كل أوراق المتعلمين/ات المصححة بما يفسر النقط الممنوحة، ويوضح الاختلافات الملاحظة، وإلا فلا فائدة من عملية التقييم، ولا فائدة ترجى من التصحيح والتعديل. ثم إن عدم الاهتمام بنشاط إعادة كتابة المنتج الكتابي للمتعلمين/ات وتحسينه جعل عددا من الأساتذة لا يهتمون بوضع الملاحظات والتوجيهات المساعدة على التصحيح والتعديل، على الرغم من أهميتها القصوى في توفير تغذية راجعة للمتعلمين، تساهم في تعرفهم على نقط قوتهم ومكان ضعفهم.

- السؤال التاسع: هل تستثمر نتائج التقييمات الختامية لتوفير تغذية راجعة في التعبير والإنشاء؟

الجدول رقم (13): توزيع عينة الأساتذة/ذات حسب مدى استثمار نتائج التقييمات الختامية

الأجوبة	نعم	لا	المجموع
الترددات	49	207	256
النسبة	19.14	80.85	100.00

من خلال النتائج المتضمنة في الجدول رقم 13، يتبين أن أقل من خمس العينة المبحوثة هو الذي يستثمر نتائج التقييمات الختامية من أجل توفير تغذية راجعة للمتعلمين/ات في نهاية السنة الدراسية، أو في نهاية الدورة أو الأسدوس. ومنه يظهر أن غالبية أفراد العينة لا تزال تتشبث بالطرائق التقليدية وتعد الهدف من التقييمات هو الحصول على نقطة عددية، والحكم على المتعلمين/ات بالنجاح أو الرسوب فقط دون مناقشة التعثرات المرصودة للاستفادة منها وتجاوزها. مما يساهم في تراكم الفجوات في تعلمات المتعلمين/ات دون التمكن من الانتباه إليها وتعديلها ودعمها. وبالتالي ارتفاع نسب التكرار والتوقف عن الدراسة، والمساهمة في تزايد نسب الهدر المدرسي.

• السؤال العاشر: هل تطلب من المتعلمين/ات إعادة كتابة إنتاجاتهم بعد التصحيح؟

الجدول رقم (13): توزيع عينة الأساتذة/ذات حسب درجة إعادة كتابة الإنتاجات بعد التصحيح

المجموع	لا	نعم	الأجوبة
256	223	33	التكرارات
100.00	87.10	12.89	النسبة

بناء على المعطيات التي يتضمنها الجدول أعلاه، يتبين أن نسبة ضعيفة من الأساتذة/ذات تبلغ %12.89 هي التي تدعو المتعلمين إلى إعادة كتابة إنتاجاتهم بعد كشف التعثرات وتعديلها. في حين أن أغلبية العينة المبحوثة لا تولي اهتماماً إلى هذا الجانب. مما يحرم المتعلمين/ات من الاستفادة من الخطأ لتطوير مكتسباتهم ومهاراتهم الكتابية.

• السؤال الحادي عشر: ماذا تقترحون لتطوير مهارة الكتابة؟

الجدول رقم (14): توزيع عينة الأساتذة/ذات حسب اقتراحاتهم لتطوير مهارة الكتابة

النسبة	التردد	المقترحات
21.15	147	الالتزام بتقديم حصة مستقلة لتصحيح الأخطاء
18.99	132	ضرورة إعادة كتابة الإنتاجات بعد تصحيحها
13.52	94	التركيز على تسلسل الأفكار
12.23	85	إيلاء أهمية كبيرة للاتساق والانسجام في الكتابة
9.92	69	مناقشة الأخطاء مع المتعلمين
7.91	55	تشجيع المتعلمين على الكتابة الحرة

6.76	47	تصحيح أخطاء الكتابة خارج حصص التعبير والإنشاء
5.75	40	تشجيع المتعلمين على المطالعة الحرة
3.30	23	التركيز على الجانب المنهجي
100.00	695	المجموع

الخلاصة:

خلاصة القول إن تقويم مهارة الكتابة لا يؤدي دوره البيداغوجي المتجلي في دعم البعدين التواصلية والمنهجية والوظيفية، ويعكس النهج التقليدي الذي لا يزال يميز الممارسة الصفية في المدارس المغربية، حيث يعرف هذا التقويم اختلالات كثيرة تستدعي تجاوزها لتنمية مهارة الكتابة التي تعتبر أهم مكونات الكفاية التواصلية، وتعتمد استراتيجيات منهجية دقيقة لا بد أن يتمكن منها المتعلم حتى ينجح في اكتسابه وتملكه لهذه المهارة لتجويد التعليمات. ومن أهم هذه الإشكالات الاهتمام بالجانب المعرفي والأخطاء المتعلقة بنحو الجملة، مقابل إهمال الاتساق والانسجام والتسلسل المنطقي للأفكار في النص، وعدم مراعاة بعض الجوانب الشكلية من قبيل توظيف علامات الترقيم. هذا بالإضافة إلى عدم التقيد بإجراءات مكون التعبير والإنشاء فيما يتعلق بإنجاز كل حصة في ساعة مستقلة وإجراء التغذية الراجعة من خلال إهمال الملاحظات المرفقة بأوراق المتعلمين/ات بعد تصحيحها، وإعادة كتابة الإنتاجات بعد تصحيحها.

ولتنمية هذه المهارة لا بد من التقيد بضوابط مكون التعبير والإنشاء وتقويم مهارة الكتابة من خلال تدريب المتعلمين/ات عليها خلال حصص هذا المكون وخارجها، والتشجيع على المطالعة الحرة عبر إنشاء أندية ومحترفات للقراءة والكتابة، واكتساب استراتيجيات الكتابة عن طريق قراءة نصوص أدبية والتعرف على تقنياتها واستراتيجياتها الخاصة وتقليدها. وعليه، فإن الاكتفاء بحصص مادة التعبير والإنشاء لتمهير المتعلمين/ات على الكتابة غير كاف، لا من حيث المدة الزمنية المخصصة له، ولا من حيث المقاربة المعتمدة على بيداغوجيا التمهير. لذلك لا بد من تخصيص حيز زمني أوسع لتعلم هذه المهارة، وتنويع الوسائل والطرائق لتعليمها وتعلمها، مع إعادة الاعتبار للقراءة ودراسة المؤلفات باعتبارهما الوجه الآخر لتعلم الكتابة، فالقراءة والكتابة مهارتان إحداهما تكمل الأخرى وتسندها، كما يتم اكتسابهما بشكل متواز. أضف إلى ذلك أن تعليم الكتابة يهدف إلى مساعدة المتعلمين/ات على تكوين ذخيرة من استراتيجيات الكتابة التي تشبه استراتيجيات القراءة.

قائمة المراجع والمصادر:

أولاً. المراجع العربية:

- ابن منظور، لسان العرب، المجلد الخامس، دار صادر، بيروت.
- ابن منظور، لسان العرب، ج 5، ط1، دار الكتاب العلمية، بيروت، 2003.
- أبو هاشم محمد، سيكولوجية المهارات، تحقيق فاطمة حلمي حسن، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2004.
- بن قاسم وجيه وآخرون، دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير، وزارة التربية والتعليم، ط2، 2007.
- التوري ميلود، من بيداغوجيا المحتويات إلى بيداغوجيا الكفايات، 2003.
- جبران مسعود، معجم الرائد، دار العلم للملايين للتأليف والترجمة والنشر، ط7، بيروت، لبنان، 1992.
- حسيني فاطمة، كفايات التدريس وتدريس الكفايات، آليات التحصيل ومعايير التقييم، ط 1، Top Edition، الدار البيضاء، 2005.
- عطا إبراهيم، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1992.
- غريب عبد الكريم، بيداغوجيا الكفايات، ط 5، منشورات عالم التربية، 2004.
- الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، 9-10، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1994.
- الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، 11/10.
- الفيروز أبادي، القاموس المحيط.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط1، مكتبة الشروق الدولية، 1960.

ثانياً. المراجع الأجنبية:

- Caster. V. Good, Dictionary of Education, Editor McGraw-Gill Gork Company.
- Moffet, Jean, Denis, «**La compétence langagière et le transfert**», *Correspondance*, Novembre 2000, Vol 6.
- Renold Doron et F. l'Arol, Dictionnaire de Psychologie: Larousse Paris Montréal, 1998.