الاستراتيجيات التربوية واللغوية في تقويم مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها

د.البشير مناعي

كلية الآداب واللغات - جامعة الوادي – الجزائر

Stratégies éducatives et linguistiques dans l'évaluation des compétences en écriture des locuteurs non-natifs de l'arabe

Dr Mennai Bachir
Université d'Eloued

ملخص :

التقويم مدخل أساسي لأي عملية إصلاح تعليمي ؛ إذ به يتم الحكم على مدى تناسب المناهج المسطرة والكتب المدرسية، وعلى استراتيجيات التدريس المستخدمة وتلاؤمها مع كل الأنشطة التربوية التي يمارسها المتعلم وفق المقاربات التربوية الـتي أقرها المهتمون بهذا المجال، بالإضافة إلى قياس فاعلية المعلم وقدرته على تحقيق الأهداف المتوخاة، وكذا مستوى أداء الطالب وتفاعله لغاية واحدة هي نجاح العملية التعليمية التعلمية .

وورقتي البحثية هذه تتناول مـهارة الكتابة التي نعتبرها النشاط المتوج لكل المهارات التربوية الأخرى لمتعلمي اللغة العربية؛ من السماع إلى القراءة وأخيرا الكتابة ، وهي تكتسي أهمية من حيث كونها تتصل بفئة تتطلب عناية أكبر واهتماما أوفى، وهم غير الناطقين باللغة العربية.

وقد حصرنا المعالجة في محاور أساسية هي كالآتي :

- ✓ **مهارة الكتابة المفهوم والإشكالات.**
- ✓ **مراحل تعلم مهارة الكتابة.**
- ✓ **أسباب ضعف مهارة الكتابة عند المتعلمين.**
- ✓ **أهمية التقويم في العملية التعليمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.**
- ✓ **إستراتيجيات تقويم مهارة الكتابة لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها.**

الكلمات المفتاحية :

مهارة – الكتابة – استراتيجيات - التقويم – تعليم اللغة العربية – الناطقون بغير اللغة العربية.

Email : ***bachir---71@hotmail.com***

Résumé

L'évaluation est une étape très élémentaire pour toute réforme éducatif, car elle permet de juger de l'adéquation entre les programmes et les manuels scolaires et la manière dont les stratégies utilisées correspondent aux activités pratiquées selon les différentes approches pédagogiques. L'évaluation est un moyen de mesurer l'efficacité de l'enseignant et sa capacité à atteindre les objectifs souhaités. C'est aussi un moyen d'évaluer la performance de l'élève et sa réaction face au processus d'apprentissage.
Cet article traite de la compétence écrite qui est considérée comme la compétence la plus importante pour les apprenants de l'arabe langue étrangère , car elle nécessite plus d'attention en particulier pour les locuteurs non-natifs.
Les axes les plus importants de cette étude sont:

- ✓ *Compétence en écriture: définition et difficultés*
- ✓ *Les étapes de l'apprentissage de l'écriture*
- ✓ *Causes de faiblesse de l'écriture chez les apprenants*
- ✓ *Importance de l'évaluation pour les apprenants de l'arabe comme langue seconde*
- ✓ *Les bases de la correction des compétences en écriture*

Mots clés: compétence, écriture, évaluation, enseignement de l'arabe, locuteurs non natifs.

توطئة :

يكاد يتفق الدارسون على أن الاهتمام باللغة العربية تعليما وتعلما هو من صميم الاهتمام بكتاب الله عز وجل وسنة نبيه الكريم عليه أفضل الصلاة وأزكى السلام ، وهو أساس المحافظة على هوية الأمة العربية الإسلامية من الاندثار والذوبان، ولا ريب أن أي تخطيط في الأمة لن يكون له جدوى ولا نفع ما لم يضع في الحسبان تخطيطا للغتها يكون معوا على فكرها هادفا إلى الارتفاع بحضارتها والسمو بها.

واللغة العربية من أكثر اللغات في العالم التي لاقت اهتماما بهذا الجانب؛ أي وضع تخطيط يساير طبيعتها في بناء منهج تعليمي مناسب، وتطوير طرق تدريسها وتعليمها، والذي يعد مطلبا ملحا من المهتمين بالميدان التربوي والتعليمي، وذلك لغرض التخفيف من وطأة الأزمة التربوية الـ تي تؤكد التدني الفاضح لكفاءة مخرجات التعليم على جميع المستويات ولكل المراحل.

وأهم تلك المخرجات المخرج اللغوي للناطقين بغير اللغة العربية والتي تستدعي خصوصية أكبر واهتماما أبلغ في بناء منهج تعليمي استراتيجي تنعكس نتائجه على تدريس اللغة العربية كلغة ثانية لهذه الفئة بعيدا عن كل أشكال العشوائية والارتجال..

وهذه المخرجات تدفعنا بالضرورة إلى الوقوف عند ما يسمى بالمهارات اللغوية، والتي نعتبرها أساس تحكم المتعلم لنواصي اللغة المستهدفة بال تعلم ، والتي قسمها علماء اللغة الحديثة إلى قسمين رئيسيين : مهارة الاستقبال ومهارة الإنتاج[1]، ولكل مهارة أسسها وأهدافها ، إن كنا نحبذ تصنيفها إلى تصنيف تقليدي بناء على أنواعها المعروفة لدى اللغويين : مهارة الاستماع ومهارة الكلام ومهارة القراءة ومهارة الكتابة.

والذي يهمنا منها بالبحث والدراسة هي المهارة الأخيرة؛مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، وحين نستهدف بالدراسة هذه الفئة فإنا ملزمون باختيار فئة منها دون غيرها وهم أصحاب الصفوف الأولى ؛ لأن خصوصية الدراسة تكون أوكد وأكثر صعوبة حين تمس هذه الفئات بخلاف ما نجده في المرحلة الجامعية وما قبلها مباشرة التي تستدعي نمطا آخر من الخصوصية والمعالجة .

أولا - مهارة الكتابة مفهومها وإشكالاتها :

تعد الكتابة من أهم وسائل التواصل الإنساني، ويمكن القول أنها النتاج الرئيسي الذي نسعى إلى تحقيقه من خلال تعليم اللغة العربية. وقد عدها الدارسون ضمن المهارات التي يخدم بها الإنسان نفسه، فإذا كان الإنسان يستخدم في حياته العادية اللغة العامية في تواصله مع الآخر، فهو بحاجة إلى اللغة الفصيحة المكتوبة في مقال بمجلة أو صحيفة[2].

فمهارة الكتابة شكل من أشكال التواصل اللغوي، لا تقل أهمية عن مهارة القراءة. وهي عملية تعتمد على الشكل والصوت آليتها الرسم بالحروف والكلمات ليعبر من خلالها الطالب عن تلك المفاهيم والمعاني والتخيلات التي تختلج الذات الإنسانية[3].

والمتعلم يعتمد في اكتسابه رسم الحروف والكلمات، بدرجة أساسية على النمذجة التي يتلقاها من معلمه، هذا الأخير الذي يجب أن يدرك أنه النموذج الذي يحتذي به متعلم اللغة العربية لغة ثانية خاصة في مرحلة حساسة كهذه تستدعي خصوصية في التعامل حتى مع الناطقين بها فما بالك من غير الناطقين بها، وذلك لما للمعلم من تأثير كبير في الطفل في تشكيل الحروف والكلمات ،وإننا إذ نؤكد على أهمية الاعتناء بمتعلم اللغة العربية من هذه الفئة في هذه المرحلة لأن بناء المهارات الرئيسية يتم في هذه المرحلة بدرجة أساسية، وبالأخص مهارة الكتابة التي يعتبر نجاحها تتويجا لنجاح المهارات الأخرى[4].

وحين اعتبرنا أن التعبير الكتابي هو تتويج لباقي المهارات فذلك لكونه يعطي الطالب فرصة للتدبر والتفكير، ومن ثم اختيار الأفكار المناسبة، وانتقاء الألفاظ والتراكيب ليبرز الطالب ما لديه من مفاهيم ومشاعر، وتسجيل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع، إضافة إلى تنسيق الأسلوب، وجودة الصياغة. وكثيرا ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء أو في عرض الفكرة سببا في قلب المعنى وتشويه الكتابة ويحول دون فهمها فهما صائبا ومن ثم فإن الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها والوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها، ومن ثمة فالكتابة تعد أحد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفي[5].

والمتتبع لأداء مهارة الكتابة عند الطلبة بصورة عامة والفئة المستهدفة بالدراسة بصورة أخص، يلحظ أن فئة واسعة منهم تعاني من مشاكل عديدة في الكتابة لازالت تؤرق التربويين عامة، والمعلمين خاصة، وتتجلى تلك الإشكالات في الشكل ناهيك عن المضمون؛ فمن تلك التي تتجلى في الشكل: عدم

الترتيب في رصف الكلمات، وتسلسلها على خط واحد، والصعود والنزول عن الخط المخصص للكتابة، بالإضافة إلى الصعوبة في رسم الحروف، والافتقار إلى سمة الإتقان في الحجم والشكل، وقد يكون مرد ذلك في أحايين كثيرة عدم تذكر شكل الحرف، أو الزيادة أو النقصان في شكله ؛كإضافة نقطة مثلا أو حذفها، وترك مسافات متباعدة أو غير متساوية بين الكلمات وحتى داخل الكلمة الواحدة .

وتكاد تكون هذه الإشكالات مشتركة بين كل متعلمي اللغة العربية في المراحل التعليمية الأولى، ولكنها تكون أكثر استفحالا حين توجه الأنظار إلى فئة الناطقين بغيرها لما للغة المتداولة من تأثير عليهم في الكتابة وما تستدعيه العملية من جهد مضاعف يجعلهم يستغرقون وقتا أطول أثناء الكتابة بالنظر إلى أقرانهم من الناطقين بها، هذا عدا عن بعض الصعوبات ذات الصلة بالشكل كترك بعض الحروف، أو عدم التمييز بين بعضها البعض؛ كما هو الحال بين التاء المفتوحة والمربوطة، أو بين الألف الممدودة والمقصورة، وبين همزة القطع والوصل، ورسم الهمزة المتوسطة أو المتطرفة، وكتابة واو الجماعة واقترانها بألف التفريق من عدمه، أو بين الظاء والضاد والتاء والهاء.... وغيرها من الإشكالات التي تؤرق معلمي اللغة العربية حتى لدى الفئات الكبيرة ذات المستوى ناهيك عن هذه الفئات المبتدئة أو التي تعاني إشكالات تربوية تعليمية خاصة من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

وقبل الوقوف عند تلك الإشكالات وتشخيصها ومن ثمة علاجها وفق أسس تربوية وعلمية صحيحة لابد من تحديد مراحل تعلم مهارة الكتابة التي نعتبرها ضرورية لوضع الأنامل على أسباب الضعف الموصوف للطلبة في مهارة الكتابة.

ثانيا: مراحل تعلم مهارة الكتابة :

تختلف مراحل تعليم الطلبة مهارة الكتابة بحسب الفئة المستهدفة بالدراسة ، وإن كانت عينتنا المقصودة بالدراسة هي الفئة الأولى؛ أي المبتدئون من المتعلمين للغة العربية لغة ثانية... وإنا إذ نؤكد هنا على أمر هام لا يمكن أن نغفله ، وهو ذلك التباين الواضح بين مستويات المتعلمين للغة العربية من غير الناطقين بها حتى بين ذوي العمر الواحد في الصف الواحد ، ولعل مرد ذلك أسباب عديدة منها :

- التكوين القاعدي للمتعلم، والذي يختلف من طالب لآخر حتى على مستوى البيئة الواحد.
- الاستعدادات الفطرية لاكتساب المهارات التي قد تتوافر عند بعضهم وتضعف عند الآخرين.
- تأثير البيئة والمحيط الاجتماعي للمتعلم الذي يؤكد التباين من متعلم إلى آخر؛ فأبناء المهاجرين مثلا يختلفون فيما بينهم بحسب استخدامهم للغة العربية؛ فالذين يتداولونها في حياتهم اليومية وخاصة في البيت نجدهم أكثر اكتسابا للمهارات – وخاصة الكتابة – بخلاف ما نلمسه عند الفئات الأخرى ممن لا يتداولونها بسبب تأثير المحيط الخارجي أو بسبب ثقافة أحد الوالدين وغيرها ...

لذلك نحاول تحديد أهم المراحل مستعينين بآراء التربويين وتجارب المهتمين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مع التركيز على المراحل الأولى لهذه الفئة، والتي يمكن تلخيصها في التالي :[6]

1– مرحلة الاستعداد للكتابة :

وهي مرحلة ابتدائية يتم فيها تدريب المتعلم على بعض التمرينات ذات الطابع المادي الحسي العضلي والتي من خلالها يكتسب المرونة المطلوبة في الكتابة. بالإضافة إلى تنمية التآزر البصري الحركي للطالب.

كما نؤكد على ضرورة توفير الأدوات المساعدة على الكتابة والتدرج المرحلي في استخدامها.

ويمكن أن يستخدم المعلم تدريبات لتهيئة الطالب للكتابة من خلال تدريبهم على الطريقة السليمة في الإمساك بالقلم وكيفية استخدام الألوان بمختلف أنواعها، وتدريبهم على التنقيط داخل المساحات المغلقة، وتوصيل النقط ببعضها البعض، ورسم الخطوط بأنماطها المختلفة وغير ذلك من المهارات ذات الصلة بالكتابة والتي أحوج ما يكون إليها المتعلم للغة العربية.

2 – مرحلة الرسم الكتابي :

وهي مرحلة الكتابة الفعلية التي تتضمن رسم الرموز، أو الأشكال المكتوبة للألفاظ ذات الدلالة على المعاني؛ إذ بعد مرحلة الاستعداد الأولى تبدأ مرحلة النمذجة، أو ما تعرف بالمحاكاة في الكتابة ، وقد أكد الدارسون على جملة من المهارات التي نعتبرها مظاهر نجاح لمهارة الكتابة الكبرى، ويمكن تلخيصها في جملة من المهارات، كتمكين الطلبة من :[7]

- كتابة الحروف الهجائية.
- كتابة وتركيب بعض الكلمات.
- كتابة أسمائهم، وأسماء ذويهم، وزملائهم.
- استعمال كلمات في جمل مفيدة.
- كتابة كلمة قصيرة.

أو تدريبهم على جملة مهارات ، ومنها :

- فن الإلقاء لما يكتبونه.
- كتابة ملخص للدروس والمواد التي يقرؤونها.
- ترتيب أفكارهم التي يكتبونها.
- حسن الخط، واستخدام علامات الترقيم، وصحة الرسم.

و مما يميز هذه المرحلة تحفيز المتعلم على محاولة التعبير عن أفكاره ولو باستخدام وسائل تعبيرية بسيطة كالجمل القصيرة ذات المعاني، ووصف المشاهدات الحية بعبارات دالة وقصيرة..

3 – مرحلة التعبير الكتابي :

وهي مرحلة الكلام المكتوب الذي يعبر به الطالب عن حاجاته ومشاعره وانطباعاته وردود أفعاله مع التزام قواعد الرسم وعلامات الترقيم، وما يقتضيه المقام وسياق الكلام من أساليب التعبير[8]، وللتعبير الكتابي أغراض تحددها مقاصد المتعلمين وأهدافهم ، والتي على أساسها يصف التعبير الكتابي إلى صنفين اثنين :[9]

❖ **تعبير وظيفي: Expression fonctionnelle**

وهو الذي يتضمن كل الخطابات ذات الصلة بالحياة اليومية ؛ كأن يكتب المتعلم اسمه كاملا ، أو جملا يعبر بها عن مواقف في يومياته، من مثل قوله : السلام عليكم ورحمة الله - أنا احترم والدي – أنا ولد أحب النظافة لأن النظافة من الإيمان، أو كأن يوجه دعوة إلى صديقه لحضور صلاة الجماعة، أو الالتزام بالنظام في المدرسة... وغير ذلك .

❖ **تعبير إبداعي: Expression créative**

وهذا النوع من الكتابة يعبر فيه الطالب عن مشاعره وأحاسيسه وعواطفه وأخيلته بعبارات تتسم بالجمال والقدرة على الإثارة. ككتابة الطالب لقصة أو خاطرة، أو حتى محاولة شعرية أو غيرها...

فهو تعبير إبداعي يقتضيه موقف يحاول فيه المتعلم ترجمة أحاسيسه ومشاعره إلى عمل فني .

ثالثا - أسباب ضعف مهارة الكتابة المتعلقة بالمتعلمين :

من أهم الأسباب التي وقف عندها التربويون ورأوا أنها أسباب مباشرة لضعف المتعلم للغة العربية من الناطقين بغيرها وفي جوانب أخرى تمس حتى الناطقين بها ، وأنها جديرة بالبحث واقتراح الحلول :

1. ضعف الدافعية للتعلم :

يعتبر هذا السبب من أهم الأسباب التي قد يغفلها التربويون أو يهملونها، وهي سمة تكاد تغلب على متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المراحل الأولى وبالأخص بين أبناء المهاجرين* ، وتفشي هذه الظاهرة السلبية لا يمس مهارة الكتابة فحسب بل كل الجوانب الأكاديمية التعليمية ، ولعل مردها لا يرتبط بالمتعلم لوحده بل له أسباب عديدة، قد يكون للوالدين الحظ الأوفر في هذا الضعف بسبب الوضع الاجتماعي لهما كمستواهما الثقافي والعلمي، وانشغالهما – أو أحدهما – عن الاهتمام بمتابعة الأولاد، بالإضافة إلى تأثير المحيط الأجنبي بصورة عامة والذي يرى أن تعلم اللغة العربية أولوية ثانية .

كما لا يمكن أن نغفل العامل النفسي لدى المتعلم الذي لا يلقى اهتماما كافيا لترغيبه في هذه اللغة، أو أنه يتلقى نقدا وتجريحا بسبب ضعفه في الدراسة وتعلمه واكتسابه لتلك المهارات، وهو ما سيؤدي به – حتما – إلى انطوائه وعزوفه عن التعلم واكتساب المهارات سواء أكان ذلك في الصف أم في غيره.

2. فاعلية المعلم في التدريس :

للمعلم دوره المحوري الذي لا يمكن بأي حال إغفاله في العملية التعليمية بصورة عامة، وفي اكتساب المهارات وتقويمها بصورة أخص، وإننا إذ نركز على المعلم وفاعليته وذلك لكونه ركنا هاما من أركان العملية التعليمية لا يمكن تحقيق النجاعة فيها ما لم ينظر إليه من هذا المنظور ، وهو ما أكد عليه

التربويون في أبحاثهم ودراساتهم وتجاربهم العملية في عملية التعليم وخاصة في تطبيقاتهم على فئة متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها[10].

وقد أفرزت لنا معاهد تعليم العربية للناطقين بغيرها المنتشرة في شتى أصقاع العالم تصورها الخاص بمواصفات معلم العربية لهذه الفئة والذي به تتحقق تلك الفاعلية، مما أدى إلى الوقوف عند هذه الظاهرة لما يشكله المعلم من مركزية في عملية التعليم تتجاوز أهميتها بل وخطورتها المكانة التي يحتلها معلم اللغة العربية للناطقين بها. ومن خلال عديد التجارب في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تم رصد جملة من المواصفات والخبرات والمميزات التي من الضرورة أن يتصف بها معلم العربية للناطقين بغيرها، وقد أخذت أبعادا ثلاثة: أولها: "المعايير اللغوية" وثانيها : "المعايير المهنية"، وثالثها : "المعايير الثقافية "[11].

أما فيما يتعلق بالمعايير اللغوية، فليس مشروطا أن يكون مدرس العربية للناطقين بغيرها خريج أقسام اللغة العربية وآدابها، بل المطلوب منه إتقان الجوانب اللغوية المهمة التي يحتاجها في عملية التعليم من معرفة بالنظم الصوتية، والتركيبية (النحوية والصرفية) ، والدلالية، فضلا عن إتقان مهارات العربية: الاستماع والمحادثة، والقراءة والكتابة، إتقانا جيدا فضلا عن إجادة مهارات التعرف والتحليل والتفسير والتقويم إجادة متميزة[12].

كما أن الإلمام بعلوم اللغة الحديثة : كعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة التطبيقي وتطبيقاته في تعليم العربية للناطقين بغيرها يعد من أبجديات تعليم اللغات الحية. وقد بين الأستاذ محمد صالح بن عمر أهمية معرفة العلوم اللغوية الحديثة في كتابه (كيف نعلم العربية لغة حية) بقوله : " إن إلمام مدرس اللغة الحية بأسس علم النفس اللغوي أبعد ما يكون عن الترف أو الثقافة التكميلية، إنما هو ضرورة ملحة اعتبارا لما يقدمه من حلول عملية للكثير من المشكلات البيداغوجية، التي يواجهها المعلم "[13].

وقد أكد هذه المعرفة اللغوية إلى حد معرفة العلوم اللسانية إذ يقول : إن مدرس اللغة الحية لا يكفيه أن يكون له تكوين في اللسانيات العامة، بل ينبغي أن يلم بخصائص اللغة التي يدرسها صوتيا وصرفيا وتركيبيا وأسلوبيا[14].

أما المعايير المهنية، فإنه من الضروري أن يدرك مدرس العربية للناطقين بغيرها طبيعة العمل الذي انخرط فيه، والمبادئ والأسس التي تحكمه، والعلاقات التي تربط مجتمعه، فالإلمام بالفروق الثقافية لمجموعة الطلبة الملتحقين ببرامج تعليم العربية يعد من أبجديات تعليم اللغات الحية، فضلا عن قدرته على إتقان مهارات التخطيط والمشاركة والتنفيذ والتقويم والتطوير، عدا عن الضرورة الملحة لمعرفة طرائق وأساليب التعلم والتعليم الفعالة نظريا وعمليا ، ولا شك في أن كل ذلك يعين المدرس على إدراك طبيعة المهنة التي ينتمي إليها، وكيفية أدائها على أفضل وجه، وبعبارة أخرى تساعد الثقافة المهنية للمدرس على إدراك نوعين من العلاقات الإنسانية، هي :

-علاقة المدرس بزملائه من مدرسين ومشرفين وفنيين.

- علاقة المدرس بطلابه من حيث فهمهم، وفهم عملية التعلم، ليتمكن من مساعدة طلابه على الوجه الأمثل[15].

أما فيما يتعلق بالمعايير الثقافية، فلا بد من توافر قاعدة ثقافية صلبة لدى مدرس العربية للناطقين بغيرها، انبثاقا من المقولة الشائعة بأن (الثقافة لا تنفصل في أي حال من الأحوال عن تعليم اللغة)، ولتكن نقطة الانطلاق الفهم الدقيق والعميق للحضارة العربية الإسلامية باعتبارها جزءا لا يتجزأ من عناصر تعليم العربية، فضلا عن عادات العرب وأعرافهم وتقاليدهم، ويدخل في هذا الباب تقديم بعض من الروائع الأدبية والأعلام البارزين في المجال الأدبي، ناهيك عن تغطية الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية للمجتمع العربي.

خلاصة القول ـ يجب على مدرس العربية للناطقين بغيرها، أن يكون محترفا لا هاويا، ملتزما بتعليم العربية، تعليما حضاريا، قائما على أسس علمية تربوية سليمة، وليس تعليم ارتزاق أو اجتهاد تتحكم فيه المشاعر والأهواء، أو القناعات الفكرية الفردية ،والمنهجية الضيقة[16]... ولن تتأتى تلك المواصفات إلا بتطوير القدرات الخاصة بالمعلم، وذلك بعقد دورات ذات أهداف تربوية ومنهجية وحتى سلوكية، منطلقها الملاحظة الاستقرائية لاحتياجاته خلال الموسم الدراسي، والسعي إلى تقديم الحلول لتلك الإشكالات التعليمية والبيداغوجية وخاصة ذات الصلة بالمهارات – والكتابة إحداها - التي تعترضه وتعوقه دون تحقيق الفاعلية والنجاعة في تعليمه لفئة متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

3. إشكالات تتعلق بالمنهج :

إن عملية التدريس أيا كان محتواها أو نوعها أو مادتها فهي تعتمد أساسا على الكتاب المنهجي، والذي يعد ركنا هاما من أركان عملية التعليم وعنصرا من عناصرها، وركيزة من ركائزها، ولذلك تعد نوعية الكتاب وجودته أبرز الأمور التي تشغل بال المهتمين بحقل تعليم العربية للناطقين بغيرها[17].

ولعل حاجتنا لمثل هذا الكتاب الممنهج تعتبر أكثر من ضرورية في ظل اعتراف أغلب الهيئات والمراكز المهتمة بتعليم العربية للناطقين بغيرها بضعف فاعلية المعلم وعدم توفر المدرس الكفء المتخصص في تعليم العربية للناطقين بغيرها، والذي قد يغطي وجوده جوانب النقص الذي قد نلمسه في الكتب الموجهة إلى هذه الفئة .

ولا بد أن يؤلف هذا الكتاب في ضوء خطة تعليمية محكمة، تحدد أهدافها، ويربط محتواها بتلك الأهداف، ولا بد أن يكون الكتاب انعكاسا لهذه الأهداف وساعيا إلى تحقيقها، ولا شك في أن أي عمل جاد يبدأ بتحديد الأهداف بوضوح تام، ثم اختيار الوسائل التي تحقق هذه الأهداف[18].

ولا ريب أن التطورات العلمية الهائلة والتي مست علوم اللغة التطبيقية جعلت العديد من تلك الكتب لم تعد مسايرة للحاجات التربوية والنفسية وحتى الاجتماعية لفئة المتعلمين للغة العربية لغة ثانية لكون العديد من الأسس التي بنيت عليها عفا عنها الزمن وأصبحت خِلقة بالية غير قادرة على تلبية أهداف الطلبة الراغبين في تعلم اللغة العربية.

ورغم تلك الجهود المبذولة في سبيل تطوير المناهج التعليمية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها ، إلا أنه لا يمكن أن نغفل وجود بعض الإشكالات التي قد تعترضنا في تطبيقها وفي التعامل معها، ومن أهمها :[19]

-الأهداف المرجوة من الكتاب، ومدى مناسبة التدريبات لتحقيقها.

-ملاءمة الكتاب لمستويات الطلبة.

-الخلط في وضع المناهج للناطقين بالعربية وبغيرها.

-عدم استنادها في الغالب إلى أسس لغوية ونفسية واجتماعية مدروسة.

-قيام بها على خبرات المدرسين ومجهوداتهم الشخصية

– طبيعة المادة المقدمة وطرائق إخراجها.

-اختيار المفردات والتراكيب اللغوية وأساليب معالجتها.

- محتويات الكتب اللغوية والثقافية والدينية.

-الوسائل التعليمية المرافقة للكتاب.

هذا على مستوى المنهج وأهميته بصورة أشمل ، أما إذا نظرنا إلى المهارات اللغوية فإنا نؤكد على أن منهج تعليم اللغة لن يكون أكثر فاعلية ونجاعة إلا إذا تناول مهارات اللغة على أنها وسائل هدفها تحقيق غايات واسعة وتواصل أرحب ، ومن ثمة فتعليم اللغة العربية لمتعلميها من غير الناطقين بها يجب أن يستند إلى ما يسمى بالتخطيط اللغوي والمعتمد أساسا على ما يسمى بالاتجاه التكاملي في تعليم اللغة، والتوجه نحو تمهير تعليمها[20]، والنظر إلى اللغة على أنها مهارات أكثر منها محتوى، فالتشابه بين التكامل والتمهير كبير جدا، لا يمكن تجاهله؛ حيث إن إحدى صور التكامل تتحقق في التكامل بين مهارات اللغة، على مستوى النظرية والتطبيق، الأمر الذي يعني أنه لا يمكن أن يستقيم حال تعليم اللغة العربية بعيدا عن إدارته في ضوئهما. لذا فإن البرنامج التعليمي الذي يأخذ بالاتجاه التكاملي المهاري في تعليم اللغة يعمد إلى وضع المهارات اللغوية النوعية، لكل مهارة لغوية من مهاراتها الأربع الرئيسة، في تسلسل هرمي متدرج[21]؛ لينطلق منها نحو تحديد أهداف تعليم اللغة العربية لغة ثانية، في علاقة ترابطية امتدادية ليتحقق على أساسها نجاح مهارة الكتابة بناء على نجاح المهارات الأولية.

4. إشكالات مهارية بحته :

ولعل أهم تلك الإشكالات التي تعترض سبيل المتعلمين للغة العربية لغة ثانية ذات صلة بمهارة الكتابة ذاتها ، والتي قد تتجلى في بعض الظواهر، وعلى رأسها اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة؛ إذ قد تتعدد صور بعض الحروف في الكلمة، فهناك حروف تبقى على صورة واحدة، وحروف أخرى لها أكثر من صورة، وهذا التغير يؤدي إلى إجهاد ذهن الطالب خلال تعلم الكتابة وإرباكه؛ هذا الطالب الذي لا يتعامل مع هذه اللغة كأولوية أولى، ذلك أنه في محاولته تعلم الكتابة، يربط صورة المدرك والصوت الذي يدل عليه، والرمز المكتوب، فإذا جعلنا للحرف الواحد عدة صور، زدنا هذه العملية تعقيدا، وصار تقدم المتعلم في اكتساب مهارة الكتابة بطيئا[22].

لذلك فالطالب ملزم بتعلم الطريقة التي يبدأ بها كتابة الحرف وكيفية ربط الحرف مع الآخر، وأن يخصص المعلم وقتا كافيا لتعليم هذه المهارة، مع اعتماد التدرج في تعليم الصور المختلفة للأحرف التي لها أكثر من شكل في ا لكتابة، فيتم اختيار الكلمات التي تتضمن صورة معينة للحرف؛ ليتدرب الطالب على كتابتها، وعند التأكد من إتقان الصورة يتم الانتقال للصورة الأخرى للحرف... وهكذا .

فمهارة الكتابة في صورتها المادية تلقى بصورة أس اسية على المعلم ، الذي عليه أن يتأكد من الكتابة الصحيحة للحروف ضمن ما يعرف بالمهارة التأسيسية ، ومن ثمة الكلمة التي ترصف في جمل متناسقة ومنسجمة بشكل سليم صحيح تستسيغه لغتنا العربية الفصيحة .

رابعا - أهمية التقويم في العملية التعليمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية :

يؤكد علماء التربية على أن التقويم هو المدخل الأساسي لأي عملية إصلاح تعليمي ؛ إذ به يتم الحكم على مدى تناسب المـ ناهج المسطرة والكتب المدرسية، وعلى استراتيجيات التدريس المستخدمة وتلاؤمها مع كل الأنشطة التربوية التي يمارسها المتعلم وفق المقاربات التربوية الـ تي أقرها المهتمون بهذا المجال، بالإضافة إلى قياس فاعلية المعلم وقدرته على تحقيق أهداف المتوخاة، وكذا مستوى أداء الطالب وتفاعله لغاية واحدة هي نجاح العملية التعليمية التعلمية.

ولا ريب أن تعليم اللغات بشكل عام وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص يتطلب توافرا لأساليب مناسبة لتقويم الطلاب، تلازم جميع مراحل العملية التعليمية. فالتقويم اللغوي عملية قياس مستمرة، ومتنوعة الأشكال؛ تبدأ بالتدريبات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي تدريبات مصاحبة لجميع الدروس، هدفها معرف الطالب بجزء من المهارة، وتنتهي باختبارات الكفاءة اللغوية التي تقيس الكفاءة اللغوية العامة لدى الطلاب[23].

وإنا في هذه الورقة البحثية قد انصب تركيزنا على مهارة الكتابة تحديدا ، لأن التدريب اللغوي يبقى محصورا في قياس مهارة محددة بخلاف اختبارات الكفاءة اللغوية التي لا تستهدف المهارة فحسب بل تقيس المعرفة العامة للطالب باللغة العربية من خلال اختبار كافة المهارات : السماع والحديث والقراءة والكتابة.

خامسا - استراتيجيات تقويم مهارة الكتابة :

إن عملية تقويم مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في المراحل التعليمية الأولى تتشكل إستراتيجيتها بناء على تظافر محاور أساسية نرى أنه لا غنى للدارسين عن الوقوف عندها وتوضيح الرؤية فيه، وهي:

- بناء مخطط تقييم محكم في قياس مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
- تفعيل دور المعلم في تقويم مهارة الكتابة .
- الإلمام بأنماط التقويم لمهارة الكتابة .

1 – بناء مخطط تقييم محكم في قياس مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية :

عملية التقويم تعد عملية منهجية تتطلب جمع جملة من البيانات الموضوعية والمستمرة وباستخدام استراتيجيات وأدوات مختلفة متنوعة في ضوء نتاجات محددة بغرض اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالاستمرار في عملية التدريس وفق الخطة المعدة، أو تغيرها إذا شعر المعلم من خلال عملية التقويم بأن ما خطط له لم يتحقق على نحو كلي أو لم يتحقق على نحو جزئي، ومما لا شك فيه أن لعملية التقويم أثرا كبيرا في تقدم مستوى أداء الطالب نحو تحقيق النتاجات المرجوة[24].

فمهارة التقويم تبنى أساسا في ضوء النتاجات والمعطيات التي يحددها المعلم بناء على مرحلة التقييم المسبقة، والتي نرى أهمية الوقوف عند أنماطها؛ إذ لا غنى له على هذه المعرفة التربوية المنهجية في معرفة مواطن الخلل لدى هذه الفئة المستهدفة بالدراسة. وقد فصل الأستاذ رشدي أحمد طعيمة في كتابه" تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها : مناهجه وأساليبه" في أنماط اختبارات مهارة الكتابة :[25]

1. اختبار النسخ (test de copie):

فيعرض على التلميذ قطعة من النص المكتوب أو فقرة معينة منه ثم يطلب منه نسخ القطعة أو الفقرة بخط يده.

2. اختبارات الهجاء (test d'orthographe) :

في هذا الاختبار يقرأ المدرس الكلمات أو العبارات ثم يطلب من التلاميذ أن يكتبوها.

3. اختبار بناء الجملة(test de la construction de phrase) :

وفي هذا الاختبار يطلب من التلميذ بناء جملة من عدة أجزاء مثل الفعل، والفاعل، والضمير، والصفة، والظرف.

4. اختبار ربط الجمل(test de cordination des phrases):

في هذا الاختبار يعطى التلميذ جملتين أو أكثر ثم يطلب منه ربط هذه الجمل مستخدما حروف العطف والأسماء الموصولة.

5. التعبير التحريري المقيد (composition contrôlée):

في هذا الاختبار يطلب من التلميذ أن يكتب حولا أو فقرات كاملة وفقا لإرشادات أو تعليمات محددة، مثل: استخدام مفردات معينة، أو تراكيب معينة.

6. التعبير التحريري الموجه (composition guidée)

في هذا الاختبار يطلب من التلميذ كتابة النصوص وفقا للأشكال المحددة مثل: الحوار، أو المذكرات، أو الخطابات الشخصية، أو خطابات الطلب.

7. التعبير التحريري الحر (composition libre):

في هذا الاختبار يطلب من التلميذ كتابة حول أي موضوع يثير اهتمامه. والمدرس في هذا النوع من الاختبارات يقدم التوجيه للتلميذ أثناء الاختيار للتعبير عن نفسه وليس نحو ما سوف يكتبه.

هذا على مستوى أنماط الاختبارات المعتمدة في تقييم مهارة الكتابة، وهي تتناسب في مجملها مع مراحل التعليم المختلفة لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها ، ولعل الأستاذ طعيمة قد اعتمد فيها التدرج في المراحل التعليمية والعمرية لتتلاءم مع جميع الفئات . وهذه الاختبارات يتوقف تحقيق نتاجاتها باعتماد تقويم فردي لكل طالب على نحو مستمر، ومتابعة مدى تقدم مستوى أدائه حسب الزمن، مع ضرورة عدم وضعه في مقارنة مع زملائه ، ليقوم المعلم بتشخيص مواطن الخلل ومن ثمة وضع خطط تصحيحية علاجية لتقويم تلك الثغرات والنقائص وبالتالي الوصول بالطالب إلى درجة أحسن في إتقان هذه المهارة.

2 – تفعيل دور المعلم في عملية التقويم :

إن الدور الموكل للمعلم ذو أهمية كبيرة، يكمن في إدراكه أن التقويم هو جزء هام في العملية التعليمية التعلمية، هذه العملية التي تحتاج إلى تحضير مسبق في إط ار مخطط وبرنامج يتسم بالمرونة. كما يجب عليه معرفة أن التقويم لمهارة الكتابة لا بد أن يستند إلى المنهاج الذي يحتم على المعلم – وفق هذه العملية – متابعة مدخلات التكوين التي ستصبح مخرجات من خلال أداء المتعلم. كما أن على المعلم معرفة البيئة التربوية والاجتماعية وحتى النفسية للطالب، وخاصة لهذه الفئة التي تتطلب خصوصية أوفى لاعتبارات عدة ؛ فهم يتعلمون لغة ثانية لا تملك في أغلب الأحوال لغة التحاور والتخاطب، وهم يعيشون في وسط تختلف خصائصه عن الوسط الاجتماعي والأخلاقي عن البيئة الأصلية التي تتداول فيه اللغة العربية (وأقصد بهم أبناء المهاجرين تحديدا)، بالإضافة إلى ازدواجية التكوين بين الصفي والموازي الذي نجده في الجمعيات والمساجد والهيئات التي عادة ما تفتقر إلى الأسس التربوية الصحيحة، مما يجعل تعليم اللغة العربية للفئة المستهدفة بالدراسة بعيدا عن الأهداف المسطرة لها.

دون أن نغفل عاملا هاما يتمثل في الهشاشة الـ قاعدية للفئات الأولى لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية والتي – كما أسلفنا – يتضاعف جهد التعامل معها بخلاف الفئات العمرية الأكبر والمستويات الأعلى التي تستدعي نمطا مغايرا في التعامل معها، هو في عمومه أقل صعوبة وأكثر يسرا لتحقيق الأهداف المنشودة.

وعلى المعلم أن يدرك - بالإضافة إلى ما ذكرنا - أن نجاح عملية التقويم لمهارة الكتابة لمتعلمي اللغة العربية مرهونة بخضوعه إلى جملة من الأسس ، نذكر أهمها :[26]

- ❖ أن يكون التقويم ملائما لطلبة الصفوف الدنيا.
- ❖ اتصافه بالمرونة والبعد عن كل أشكال التعقيد.
- ❖ أن يكون معدا من قبل معلم متمكن باستراتيجيات التدريس والتقويم.
- ❖ أن يكون المعلم متحكما في القواعد والأسس التربوية والنفسية في التعامل مع متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
- ❖ التزام المعلم بالموضوعية التامة عند تقويم الطلبة.

- ❖ أن يراعي المعلم الفروق الفردية بين قدرات الطلبة وأنماط تعلمهم، وذلك بتوفير العديد من نشاطات التقويم التي يتم من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كل طالب.
- ❖ اختيار الإستراتيجية التقويمية الملائمة لكل طالب بحسب مستواه وبحسب الموقف التعلمي المراد تقويمه.

3 - الإلمام بأنماط التقويم لمهارة الكتابة:

كي يقوم المعلم بمهمته بصورة واعية ودقيقة على أسس علمية ومنهجية يجب عليه أن يكون ملما ومدركا لأنواع التقويم ذات الصلة بهذه المهارة – أي الكتابة -- والتي أقرها التربويون في دراساتهم الأكاديمية، وهذه الأنواع هي :[27]

أ - التقويم المبدئي évaluation primaire :

يتم في بداية العام الدراسي لأن الأطفال يأتون من خلفيات اجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة، فالمعلم يحتاج إلى أن يتعرف على ملف كل طفل بعناية وتدقيق، ومقابلة أهله لمعرفة خلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ليتمكن من التعامل معه على نحو خاص وفق ما تم معرفته.

ب - التقويم التشخيصي évaluation diagnostique :

يتم في بداية العام الدراسي بهدف التعرف على حاجات الطلبة التعليمية لمساعدة المعلم على تقديم الخدمة التعليمية المتميزة، ووضع الحلول المناسبة للطلبة الذين يعانون من مشكلات معينة في التحصيل.

ج - التقويم المستمر (التكويني) évaluation continue:

عملية تقويمية منهجية (منظمة) تجري وقائعها أثناء التدريس. والغرض منها تزويد المعلم والطالب بتغذية راجعة من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية ومعرفة مدى تقدم الطالب. وللتأكد من سلامة سير العملية التدريسية لابد من إجراء تقويم على نحو دوري ومستمر خلال المدة الزمنية التي حددت لتدريس الوحدة. فالتقويم الذي يجري في هذه المرحلة هو التقويم التكويني، فإذا كانت المعلومات التي يتم جمعها بأدوات التقويم تشير إلى أن التقدم غير مرض فلا بد من تحديد جوانب الضعف وإجراء تدريس علاجي. أما إذا كان التقدم مرضيا فإن عملية التدريس تستمر حسب ما خطط لها. فالتقويم التكويني يسير جنبا إلى جنب مع عملية التدريس ؛ فهو يزود المعلم والطالب بالتغذية الراجعة، والهدف الأساسي منه توجيه تنفيذ عملية التعلم.

د - التقويم الختامي évaluation finale:

يعد التقويم الختامي أحد الطرق الرسمية في التقويم الذي يبنى على معايير واضحة، ويبدأ من جمع المعلومات عن الطفل ويستمر بالتقويم المتواصل، وينتهي بإرسال بطاقة التقويم الصفي إلى ولي أمر الطالب في نهاية كل فصل دراسي .

على المعلم أن يدرك أن عملية التعلم عملية مستمرة تحتاج إلى الإعداد والتحضير ضمن برنامج مرن مخطط ومعد مسبقا، إضافة إلى أهمية التعاون مع الأهل والإدارة في المدرسة. إن دور المعلم يكمن في معرفته بأن التقويم جزء مهم في العملية التعليمية التعلمية، كما أنه أحد عناصر المنهاج، فهو

جزء مهم لمتابعة مدخلات المدرسة التي ستصبح على شكل مخرجات من خلال أداء الطالب، و يمكن الكشف عنها بوسائل التقويم المختلفة .

تلك هي أنماط التقييم الواجب معرفتها من قبل معلم اللغة العربية كأطر تربوية منهجية ، وعلى المعلم الاستفادة من كل نوع حسب ما يفيده في عملية التقويم المستهدفة في مهارة التعبير الكتابي ، والتي نعتبرها مدخلا هاما للوقوف عند استراتيجيات التقويم لتلك المهارة ، وهي استراتيجيات تعتمد أسسا ذات منحيين : لغوي وتربوي ، ولعل ما ذكرناه من أنماط للتقويم وأسسه تشكل في مجملها دعامات لتلك الاستراتيجيات المستهدفة بالدراسة .ويمكن الوقوف عند الاستراتيجيات التالية في عملية التقويم .[28]

1- إستراتيجية الملاحظة :

تعتمد هذه الإستراتيجية في التقويم بالملاحظة على جمع المعلومات عن سلوك المتعلم ووصفه وصفا لفظيا وهو من أنواع التقويم النوعي؛ إذ تدون فيه سلوكات المتعلم من قبل المعلم أو المرشد التربوي، أو ولي أمر المتعلم. وهذا النوع من التقويم يعتمد أساسا على تكرار الملاحظة خلال مدة زمنية تحدد من قبل المعلم، وذلك بهدف التعرف على اهتمامات المتعلمين واتجاهاتهم وميولاتهم وكذا تفاعلهم مع زملائهم في وسطهم الاجتماعي.[29]

والأكيد أن إستراتيجية الملاحظة تعطي دلائل مباشرة عن تعلم المتعلمين، وتشمل ما يعملون وما يستطيعون عمله وما لا يستطيعون عمله؛ حيث توفر هذه المعلومات الفرصة للمعلم لوضع خطة لاستثمار قدرات المتعلمين والبدء بتعزيز نقاط القوة لديهم. فالعملية هاته يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في مواقفه النشطة، وذلك من أجل الحصول على معلومات ذات فائدة لاستصدار حكم عليه، لغرض تقويم مهاراته وسلوكاته وطرق تفكيره، وخاصة في نمط تقويم يتطلب الكثير من الخصوصية لفئة المتعلمين للغة العربية من غير الناطقين بها، هذا من جهة ومن جهة ثانية كونه موجها لتلك الفئات المبتدئة والتي تستدعي العناية الأكبر.

ولـ توثيق العملية واتسامها بالدقة الأكثر على المعلم الاستعانة بسجل يومي يدون فيه ملاحظاته حول الطلبة والتي تسترعي انتباهه، هذه الملاحظات ذات الصلة بمهارات الكتابة وفق معايير تربوية متفق عليها ، هدفها الوقوف عند مدى إتقان الطلبة للمهارة الملاحظة، ثم يقدم لهم التوجيهات الملائمة ومن ثمة يصوب أخطاءهم ويعدلها . وتصميم الملاحظة يستدعي الوقوف عند جملة من الخطوات يمكن تلخيصها في التالي :[30]

- ضبط الغرض من الملاحظة .
- تحديد النتاجات التعلمية المتعلقة بالأداء اللغوي وحتى التربوية المراد ملاحظتها تمهيدا لإنجاح عملية التقويم .
- تحديد معايير الأداء ومؤشراتها والمتعلقة بالممارسات والمهمات المطلوبة لتحقيق نتاجات التعلم.
- ترتيب معايير الأداء في جدول دقيق وفق تسلسل منطقي.
- تحديد مستويات الأداء.
- تصميم أداة لتسجيل تلك الممارسات والمؤشرات، كاستخدام قائمة أو سلم تقديري وغيره ...

وللوقوف عند عملية التقويم المستهدفة بالدراسة أرتئي ضرب هذا المثال التطبيقي حول إستراتيجية الملاحظة :

بطاقة تقييم :

الصف : الأول المعلم : .....

النشاط : كتابة المبحث : اللغة العربية

الموقف التعليمي : رسم حرف الباء والتاء والثاء الإستراتيجية : الملاحظة

المعيار	يمسك القلم بصورة صحيحة		ينسخ الحرف وفق اتجاهه الصحيح		يكتب الحرف من الأعلى إلى الأسفل	
اسم الطالب	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
أحمد						
خالد						
علي						
طارق						
وليد						
فريد						

من خلال نتائج التقويم يمكن للمعلم أن يحدد نقاط الضعف لدى الطلبة المستهدفين بالعملية ، ومن ثمة معالجة مواطن الضعف للوصول إلى النتائج المرجوة .

وإذا تكررت نقاط الضعف بين أغلب الطلبة فذاك يعني أن الخطة المرسومة للتقييم لم تكن سليمة ، وبالتالي فالمعلم مدفوع إلى ضرورة مراجعتها لغاية الوصول إلى تجسيد الغايات المطلوبة .

2 - إستراتيجية التقويم الأدائي : [31]

ويمكن تقويم مهارة الكتابة من خلال استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ، حين يتطلب إظهار المتعلم لتعلمه من خلال عمل يقدم مؤشرات دالة على اكتسابه تلك المهارات . مع التأكيد على أن المتعلم يستعين بجملة من المواد الحسية لتدريبه على مهارات الكتابة كاستخدام الألوان في الكتابة وغيرها .

وإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء تمر عادة بجملة من الخطوات :[32]

- ❖ تحديد الهدف من التقويم.
- ❖ ضبط وقت الإنجاز.
- ❖ تحديد النتاجات الخاصة المراد تقويمها.
- ❖ تحديد معايير الأداء ذات الصلة بالمهارات المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية، والأدائية).
- ❖ ترتيب معايير الأداء في جدول حسب تسلسل منطقي.
- ❖ تحديد مستويات الأداء.
- ❖ تحضير وسائل لتسجيل مؤشرات التقويم: كالسجل الخاص بالمعلم والمتعلم، وسلم التقدير وغيره...

ونضرب مثالا على إستراتيجية التقويم الأدائي :

بطاقة تقييم

الصف : الأول **المعلم : .....**

النشاط : كتابة **المبحث : اللغة العربية**

الموقف التعليمي : كتابة حروف الباء والتاء والثاء على نحو صحيح **الإستراتيجية : الأداء**

وقت الإنجاز : ساعة واحدة

اسم الطالب	معايير الإنجاز	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول
أحمد	يمسك القلم على نحو صحيح				
خالد	يستخدم اليد اليمنى عند كتابة الأحرف				
علي	يكتب أحرف الباء، والتاء، والثاء، بشكل صحيح				
طارق	يكتب في المكان المحدد بخط واضح				
وليد	يحافظ على النظافة والترتيب				
فريد	يراعي الزمن المحدد له في الكتابة				

3 - إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة .[33]

وتعد هذه الإستراتيجية من أكثرها شيوعا وانتشارا بل وأهمية ، وذلك لكونها تعتمد على استراتيجية القلم والورقة ، أي الاختبارات بأنواعها ، فهذه الإستراتيجية تكتسي أهمية كبرى لأنها تهدف إلى قياس مستوى امتلاك المتعلمين للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لموضوع أو مبحث معين باستخدام أدوات معدة بعناية وإحكام . وهذه الإستراتيجية التقويمية تعتمد على فقرات اختبارية ، والتي بدورها تقسم إلى نوعين :[34]

1- الفقرات ذات الإجابة المنتقاة وتضم : فقرات الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد، والمطابقة.

2- الفقرات ذات الإجابة الموجهة وتضم : فقرات التكميل، والإجابة القصيرة، والفقرات الإنشائية المحددة ....

ويمكن للمعلم أن يستخدم في الصفوف الدنيا إستراتيجية القلم والورقة حيث يطلب منهم على سبيل المثال أن يكتبوا كلمات ضمن ضوابط معينة من حيث النوع والعدد ؛ كأن تكون كلمات تنتهي بالتاء المفتوحة أو المربوطة أو بالهاء أو بالهمزة ...أو بغيرها .

وقد يعمد المعلم إلى استراتيجية الورقة و القلم في كتابة جمل مركبة كما في هذا المثال :[35]

- اكتب خمس جمل بعد الجملة الآتية؛ بحيث تبين في هذه الجمل بعض الأعمال التي تقوم بها كل يوم:

✓ أصحو باكرا من نومي (مثال).

✓ .....

✓ .....

✓ .....

✓ .....

ثم يعمد إلى تقويم الإجابات بناء على مدة الإنجاز ونوع المنجز :

المنجـــــــــــــــز	الزمن	العلامة
أن يكتب جملتين مقروءتين مع أخطاء إملائية، أو يكتب جملة واحدة دون أخطاء	5 د	1
أن يكتب ثلاث جمل مقروءة مع أخطاء الإملائية، أو يكتب جملتين دون أخطاء إملائية	5 د	2
أن يكتب أربع جمل مقروءة مع أخطاء الإملائية، أو يكتب ثلاث جمل دون أخطاء إملائية	5 د	3
أن يكتب خمس جمل فيها بعض الأخطاء الإملائية، أو كتب أربعا من غير أخطاء إملائية	5 د	4
أن يكتب خمس جمل خالية من الأخطاء الإملائية	5 د	5

4 - استراتيجية مراجعة الذات :

تعتبر استراتيجية مراجعة الذات مؤشرا على تحقق مرحلة مهمة من مراحل النمو المعرفي للمتعلم، وهي التي تعطيه فرصة لتطوير المهارات الأخرى فوق المعرفية؛ كمهارة حل المشكلات، والتفكير الناقد، و هي التي تحدد حاجات المتعلمين واتجاهاتهم ، وكذا نقاط قوتهم وضعفهم لغاية تقويمهم وفق أسس تربوية صحيحة . وتعتمد هذه الاستراتيجية على ما يسمى بملف أعمال الطالب كأداة للتقييم ومن ثمة التقويم .

وملف أعمال الطالب يضم إنجازاته وأفضل أعماله أو ما يعرف بدفتر المراقبة المستمرة ، والذي من خلاله تتم مراقبة أعماله من قبل أوليائه ومعلميه ، فالملف يوضح نقاط القوة والضعف في إنجازاته وهو يركز على قياس القدرات العقلية العليا له ، ومدى تطور تلك المعارف والقدرات والمهارات ومتابعتها في الفصل وخارج الفصل .

فهو بصورة أبسط تجميع لأعماله وتنظيمها في مجال دراسي معين ، تظهر مدى تقدم المتعلم في مهارات الكتابة وفق حيز زمني معين لغرض تقويم أدائه .

وهذا الملف عادة ما يقوم على العناصر التالية :

✓ غلاف الملف : ويضم المعلومات التالية : المؤسسة – اسم الطالب – صفه – المعلم – بالإضافة إلى تصميم خارجي (يختاره عادة الطالب) .....

- ✓ تعريف بملف إنجاز المتعلم : يعد الطالب فكرة عن نفسه واهتماماته، وكذلك عن ملفه توضع بعد صفحة الغلاف : أنا اسمي..... وفي الصف.....، أحب..... أرجو أن تعجبكم الأعمال التي يتضمنها ملفي.....
- ✓ مهام التعليم المسطرة من قبل المشرف التربوي والمعلم ...
- ✓ نتائج الاختبارات ...
- ✓ أفضل الأعمال المقدمة من الطالب : الإملاء والخط والتعبير ...
- ✓ نتائج الأعمال التحريرية ...
- ✓ تعليقات المعلم الموضحة لتدرج نمو المهارات وخاصة مهارة التعبير الكتابي ...
- ✓ كما يضم الملف صورا لزيارات ورحلات الطالب ورسوماته ...

ويجب تدوين تاريخ اليوم على كل صفحة من صفحات الملف ....

وتتم تجسيد استراتيجية التقويم لجملة الأعمال المنجزة من قبل الطالب باعتماد الأسس التربوية واللغوية في الكشف عن مواطن القوة والضعف في اكتساب تلك المهارات . مع التركيز على مهارة الكتابة المستهدفة بالدراسة .

<u>خلاصة القول :</u>

إن عملية التقويم لمهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها عملية معقدة تتطلب إحاطة شاملة بكل الأسس التربوية واللغوية في بناء استراتيجية منهجية لتحقيق النجاعة في العملية الـ تعليمية التعلمية، بعيدا عن كل أشكال العشوائية والتخبط. ولعل تعقيدها منشؤه تظافر عوامل عديدة لا يمكن بأي حال من الأحوال الاستغناء عن ركن أو تغليب أحدها على الآخر . منها ما يتعلق بالمتعلم ومنها ما يتعلق بالمعلم وأخرى ذات صلة بالمنهج .

وختاما لهذه الو رقة البحثية أرى لزاما على كل المهتمين بإشكالات التقويم لمختلف المهارات اللغوية – والكتابة منها بالخصوص – ضرورة مراعاة هذه التوصيات لغاية الوصول إلى تجسيد الغايات المطلوبة :

- ✓ تفعيل عمليات التعلم النشط، والتأكيد على تحقيق التفاعل بين المعلم والطالب.
- ✓ تطوير دور المعلم وعدم اقتصاره على التلقين ليكون هو المصمم للمواقف التعليمية.
- ✓ جعل التقويم عملية إنتاجية تشاركيه بين المعلم والطالب وأولياء الأمور.
- ✓ اعتماد أنشطة داعمة للطلبة المتفوقين،وأخرى هدفها تقويمي علاجي للطلبة ضعيفي المستوى .
- ✓ وضع معايير ذات جودة عالية لمحتوى البرامج التي توجه لتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها مع الحرص على إخراجها إخراجا فنيا بديعا.
- ✓ الاهتمام بوضع برامج تدريب عالية المستوى للمعلمين والمشرفين التربويين في مجال تعليم اللغة العربية بصورة عامة، وتعليم القراءة والكتابة بشكل أخص، تستفيد من النظريات الحديثة ذات الصلة بالتخصص وبهذه الفئة المستهدفة بالدراسة.

- ✓ يستحسن اعتماد بطاقات تقييمية تقويمية يتم فيها تسجيل مدى إتقان الطالب للمهارات أساسية بصورة عامة والكتابة منها خصوصا لغرض المتابعة للطلبة محل الدراسة .
- ✓ ضرورة الإكثار من التدريبات الكتابية عند تعليم الكتابة، سواء أكانت في الفصل أم بشكل واجبات تنجز في البيت.. إذ يلاحظ تلك الصلة القوية بين نسبة التكرار لهذه المهارة – مهارة الكتابة – وبين تحسن أدائهم وإتقانهم لها.
- ✓ ضرورة اعتماد الباحثين والمهتمين بتعليم اللغة العربية لغة ثانية وتحديدا لفنيات الكتابة بأنماطها المختلفة على الدراسات التطبيقية ؛ لأن أغلب الدراسات في هذا المجال قد أجريت وفق المناهج الوصفية التحليلية، والنزر اليسير منها اعتمد المناهج التجريبية والتطبيقية.

الهوامش :

1 فتحى علي يونس و محمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب "من النظرية إلى التطبيق" ، مكتبة وهبية ، القاهرة ، 2003 ، ص57 .

2 محمد علي الخولي ، أساليب تدريس اللغة العربية. دار الفلاح ، عمان ، 2000 ، ص 23 .

3 حاتم حسين البصيص ، تنمية مهارات القراءة والكتابة ، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم ، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب ، وزارة الثقافة ، دمشق ، 2011 ، ص 76 .

4 نفسه .

5 محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن ، 2008 ، ص222 .

6 للتفصيل ينظر : محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، في الفصل الرابع ، وينظر : حاتم حسين البصيص ، تنمية مهارات القراءة والكتابة ، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم ،ص 77 إلى 87 . وينظر : رافد صباح التميم وبلال إبراهيم يعقوب : المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي (مقال) مجلة مداد الأدب ، العدد 11 ، ص 288 إلى 292 .

7 ينظر : عبد العليم إبراهيم : الإملاء والترقيم في الكتابة العربية ، مكتبة غريب ، مصر ، ص 08 إلى 13 .

و ينظر : موسى حسن هديب، موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن ،2003 ،ص 113 .

8 حاتم حسين البصيص ، تنمية مهارات القراءة والكتابة ، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم ،ص 82 إلى 87 .

9 نفسه .

* تعتبر فئة أبناء المهاجرين الأكثر اهتماما بتعلم اللغة العربية ، ولذلك تم التركيز عليها في تمثيلنا .

10 وليد أحمد العناتي ، اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية ، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، العدد 3 ، 2012 ، ص 61 .

11 خالد أبو عمشة وعوني الفاعوري ، تعليم العربية للناطقين بغيرها : ،مشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجا مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 03 ، مجلد 32 ، 2005 ، ص 495 و496 .

12 وليد أحمد العناتي ، اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، العدد 3 ، ص .61

13 محمد صالح بن عمر : كيف نعلم العربية لغة حية. دار الخدمات العامة للنشر ، تونس ، 1998 ، ص68 .

14 نفسه . وللتفصيل أكثر ينظر : علي أحمد مدكور، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها منشورات الإيسيسكو ، الرباط ، 1985، ص 28.

15 علي القاسمي ، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها– عمادة شؤون المكتبات – الرياض السعودية 1979م، ص91 .

16 ينظر : خالد أبو عمشة وعوني الفاعوري ، تعليم العربية للناطقين بغيرها :مشكلات وحلول ، ص 496 .

17 محمود كامل الناقة، خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم العربية للناطقين بغيرها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ج 2 ، ص239.

18 محمد حمدان الرقب ، إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها ، شبكة الألوكه ، ص 03 و04 .

19 ينظر : علي أحمد مدكور ، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ، ص 32 .

20 نفسه .

21 نفسه .

22 محمد عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص118 .

23 للاستزادة ينظر : ياسر محمد إبراهيم ، كفاءة استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى غير الناطقين باللغة العربية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة السويس ، 2013 ، ص 34 .

24 -محمد حمدان الرقب ، إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها ، ص 07 و08 .

25 رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) ، الرباط، 1989 ، ص 149 وما بعدها .

26 عصام النمر، القياس والتقويم في التربية الخاصة، دار اليازوري، عمان، 2008 ، ص192 .

27 ينظر : أنور عقل ، تطوير تقويم أداء الطالب ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 2002 ، ص 32 .

28 عمر صالح مفضي بني ياسين، استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة ، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات ، العدد الثالث ، يوليو 2012 ، ص 519 .

29 للتفصيل ينظر : مصطفى نمر الدعس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن ، 2008 ، ص 90 .

30 نفسه، ص 91 .

31 عمر صالح مفضي بني ياسين، استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة (مقال سابق)، ص .520

32 نفسه .

33 مصطفى نمر الدعس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص 64 .

34 نفسه، ص 63 .

35 وزارة التربية والتعليم، إدارة الامتحانات والاختبارات، استراتيجيات التقويم وأدواته، 2004، ص 188.

مراجع البحث :

1. أبو عمشة خالد وعوني الفاعوري ، تعليم العربية للناطقين بغيرها : مشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجا مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 03 ، مجلد 32 ، 2005 .

2. عقل أنور ، تطوير تقويم أداء الطالب ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 2002 .

3. البصيص حاتم حسين ، تنمية مهارات القراءة والكتابة ، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم ، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب ، وزارة الثقافة ، دمشق ، 2011 .

4. التميم رافد صباح وبلال إبراهيم يعقوب : المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي (مقال) مجلة مداد الأدب ، العدد 11 .

5. طعيمة رشدي أحمد ، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) ، الرباط، 1989 .

6. عبد العليم إبراهيم ، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية ، مكتبة غريب ، مصر .

7. النمر عصام ، القياس والتقويم في التربية الخاصة، دار اليازوري، عمان، 2008 .

8. فتحى علي يونس و محمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب "من النظرية إلى التطبيق"، مكتبة وهبية، القاهرة، 2003.

9. الخولي محمد علي ، أساليب تدريس اللغة العربية. دار الفلاح ، عمان ، 2000.

10. عطية محسن علي ، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن ، 2008 .

11. هديب موسى حسن ، موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن ،2003 .

12. العناتي وليد أحمد ، اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية ، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، العدد 3 ، 2012 .

13. محمد صالح بن عمر ، كيف نعلم العربية لغة حية. دار الخدمات العامة للنشر ، تونس ، 1998 .

14. مدكور علي أحمد ، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها منشورات الإيسيسكو ، الرباط ، 1985.

15. القاسمي علي ، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض، 1979.

16. الناقة محمود كامل ، خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم العربية للناطقين بغيرها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ج 2 .

17. الرقب محمد حمدان ، إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها ، شبكة الألوكه .

18. ياسر محمد إبراهيم ، كفاءة استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى غير الناطقين باللغة العربية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة السويس ، 2013 .

19. مفضي عمر صالح بني ياسين، استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة ، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات ، العدد الثالث ، يوليو 2012 .

20. الدعس مصطفى نمر ، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن ، 2008 .

21. وزارة التربية والتعليم، إدارة الامتحانات والاختبارات، استراتيجيات التقويم وأدواته، 2004.