

كيف نقرأ نصاً؟

نشاط القراءة ودراسة النصّ (ح 1)

تتمثل هذه المقاربة القرائية في مجموعة من العمليات المختلفة ، التي تشكّل - إذا اجتمعت - مجموعة من الاستراتيجيات التحليلية المساعدة في قراءة النصّ . وتتفرّع إلى المراحل الأربع الآتية، نوردّها مختصرة قبل تحليلها :

👉 تقديم وضعية انطلاق مناسبة مع النصّ ، لتهيئة المتعلمين وتشويقهم للدرس الجديد .

👉 القيام بعملية فرز العناصر التي تسهم في البناء العام للنصّ ؛ أي (مخطط النمو) .

👉 تفسير لغة النصّ ، وذلك بالوقوف عند الوحدات المعجمية والمورفولوجية (الصرفية) والتركيبية (النحوية)

👉 التعرف على نظام القيم في النصّ .

1 تقديم وضعية الانطلاق:

تبتدئ القراءة بوضعية انطلاق (تمهيد ، وضعية مشكلة) مشوّقة لشحذ الهمم ، وتنبيه ما في المتعلم من غفلة أو عدم اهتمام ، ثمّ من خلال التعرّض أيضاً إلى الظروف المحيطة بإنشاء النصّ ، عبر مجموعة من الأسئلة الموجزة منها :

- مَنْ هو الكاتب ؟

- عبر أيّ قناة تواصلية أنشأ النصّ ؟

- هل بطريق مباشر أم بوساطة ؟

- ما هو السياق الزمكاني الذي يندرج ضمنه عندما أنشئ ؟

2 التعرف على مخطط البناء العام للنصّ: ويتم ذلك وفق الأبعاد الثلاثة :

1. البنية الصّغرى 2. البنية الكبرى 3. البنية الرّئيسة

① البنية الصّغرى : وتتعلق بتنظيم الجمل بنوعها : البسيطة والمركبة ، حسب :

- أنماطها : استفهامية ، طلبية ، تعجيية ... الخ .

- أشكالها : منفية ، مثبتة / مبنية للمعلوم ، مبنية للمجهول ... الخ .

- بنائها : بسيطة ، مركبة / ابتدائية ، استئنافية... الخ . كلّ هذا يتمّ عبر مجموعة من الكلمات النحوية ، سواء أكانت كلمات أدوات ، أو كلمات مفتاحية .

② البنية الكبرى : وتتعلق بتنظيم الوحدات النصّية واختلافها طولاً وقصراً يتوقف عليها تنظيم النصّ بوساطة مجموعة من العلاقات الدلالية . فما نوعية هذه العلاقات التي تسهم في التعرف على الجمل المركبة ببعضها البعض ، فتشكّل في الأخير الفقرات المتتابعة ؟ .

تُترجم هذه العلاقات في استعمالات ذات دلالات زمانية تجسّد عبر مجموعة من الصيغ والتراكيب ، التي تسهم في إنشاء سلسلة من الأفكار ، مرتبطة ببعضها البعض بحجج وأدلة قويّة . هذه العلاقات هي إحدى الكيفيات المهمّة المساعدة في بناء النصوص ، لاسيّما الإخبارية منها ، مثل : (قبل كلّ شيء ، أيضاً ، بعد ...) ، مثلما تبيّنه الترسّمة الآتية :

العنصر الإجرائي	الكيفية
1. س - وفي الوقت نفسه - ع	التواقت (في آن واحد)

2. س - ثم - ع	تمثل التابعيّة (البعدية)
3. س - قبل - ع	الألويّة (الأسبقية)

العلاقات المنطقية : يمكن توضيحها وفق الترسمة الآتية :

العنصر الإجرائي	الكيفية
1. س - يتسبب في - ع	السببية
2. س - يحرض أو يثير - ع	النتيجة
3. س - مقيد ومشروط بـ - ع	الحصر أو التقييد
4. س و ع	الجمع والإضافة
5. س فـ ع	التعاقب
6. س = ع	التجانس والتشابه
7. س - مقارنة مع - ع	المقارنة
8. س - يحدّد بدقة - ع	الدقة ، التفسير

الرموز: س = الجملة أو العبارة الأولى (الركن 01) / ع = الجملة أو العبارة الثانية (الركن 02)

إنّ هذه العلاقات الدلالية بنوعها الزمانية منها والمنطقية ، تتم أيضاً بواسطة مجموعة من الوسائل والعناصر المادية الأخرى ، منها :

✓ تنظيم الصفحة : العناوين بنوعها الرئيسة والثانوية - التقسيم إلى فقرات متسلسلة ظاهرة - الأفعال اللغوية البارزة - المقاطع .

✓ ظاهرة التكرار : تعضّد وتعمّق هذه الظاهرة عملية الانسجام والاتساق في النصّ .

✓ الكلمات الأدوات : وتتمثل في مجموعة من الكلمات التي تسهم حصرياً في إبراز العلاقات الداخلية بين أجزاء النصّ ، مثل : قبل كلّ شيء - لأنّ - إذا (الظرفية) - وأخيراً - الضمائر بأنواعها - والتوابع ...

✓ الروابط المنطقية : هي كلمات ذات وظائف مُزدوجة ، فهي من جهة تضطلع بوظيفة داخلية ضمن الجملة ، ومن جهة أخرى تُبرز العلاقة بين هذه الجملة وسياقها ، مثل :

☞ صعد الروس إلى الفضاء ثمّ الأمريكان (م : 01) .

☞ إذا كان هذا البلد صديقاً ☞ فهذا هي نتيجة صداقتنا (م : 02) .

✓ العلاقات الضمنية (غير الصريحة) : لا يلجأ الكاتب مراراً في نصّه إلى التعبير بصراحة عن هذه العلاقات . في هذه الحالة يكون من واجب القارئ المثالي إبرازها علانية . لنضرب هذا المثال المأخوذ من الكتاب المدرسيّ للسنة 04/متوسط .

العنوان : << القبعات الزرق جنود في خدمة السلم >> ص 38 (الفقرة 01)

☞ نغم الرجال (تخصيص) جنود تابعون لمنظمة الأمم المتحدة (تفسير) رجال مهنيون ، معروفون بتسمية << القبعات الزرق >> (دقة وتفسير) ، يشكّلون القوة المسلحة الأممية (الجمع والاستدراك) ، ولكن ليسوا مقاتلين ، وإنما تكمن مهمّتهم (حصر وتقييد) أولاً وقبل كلّ شيء (كلمة أداة) في حفظ السلم في العالم -م ☞ .

③ البنية الرئيسية : وهي البناء العام والتنظيم الأساسي الثابت الذي يميز كل نمط من أنماط النصوص (انظر مخطط النموّ أسفله)



③ مخطط نموّ الأفكار (التدرّج الموضوعاتي) .

إنّ الإدراك الجيّد من قبل القارئ لعملية تنظيم النصّ ، يتوقف على شكل النصّ الهندسيّ ؛ الذي يسمح للقارئ باكتشاف مخطط نموّ الأفكار ، وتدرّجها ضمن الفقرات من أجل بناء إجماليّ قويّ للنصّ . (انظر الترسيمة الآتية) .

جملة 1 (= إضافة موضوع إلى محمول) + جملة 2 (= إضافة موضوع إلى محمول)

مثال : عن النصّ السابق :

الجملة	الموضوع (أو المسند إليه)	المحمول (أو المُسند)	المتّمات (1. 2. 3)
1. يشكّلون القوّة المسلّحة الأُمّية...	ضمير (الواو) العائد على جنود الأمم المتحدة	يشكّل	القوّة (1) المسلّحة (2) الأُمّية (3) .
2. تكمن مهمّتهم في	مهمّة	تكمن	الضمير (هم) / مضاف إليه

تتبيّه:

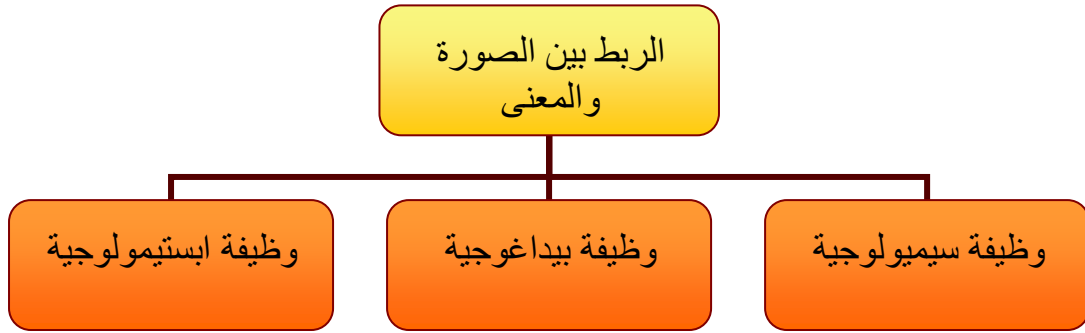
يرشد الأستاذ المتعلّمين من وحدة إلى أخرى في السّاعة 01 من القراءة ودراسة النصّ ، إلى واحد من أنماط التدرّج الثلاثة :
1. التدرّج ذو النمط الثابت ، 2. التدرّج ذو النمط الخطّي ، 3. أو التدرّج انطلاقاً من مواضيع فرعية ، وذلك بالتركيز على فقرة سردية (إذا كان النصّ سردياً) ، أو فقرة إخبارية (إذا كان النصّ إخبارياً) ، دون الزجّ به وسط حشد من المصطلحات الصعبة ، التي تثقل ذهنه .

④ تفسير الوحدات المعجمية والمورفولوجية (الصرفية) والتركيبية :

- يقوم الأستاذ في هذه المرحلة بفحص المفردات المعجمية ، أو العبارة كاملة في النصّ من وجهة نظر مورفولوجية (صرفية) (الجذر ، اللّواحق أو الزوائد ، والمعاني التي تفيدها هذه الأحرف الزائدة .
ما هو مدلول هذه المفردات في اللغة (استعمال القاموس) ، أو في السياق بأنواعه المختلفة : اللسانيّ ، الاجتماعيّ ، الموقفيّ ، التاريخيّ ... الخ) .

- لفت أنظار المتعلّمين إلى البعد غير اللفظيّ للقرائن المرئية ، وما تُسهم به في بناء المعنى وتجسيده .
إنّ الكلام الشفويّ (المنطوق) يكون عادة مصحوباً بالإيماءات والحركات ، التي تكون أحياناً أكثر تعبيراً وصدقاً من الكلام المكتوب نفسه ؛ لأنّ هذا الأخير يُفسّر غالباً ويُترجم بواسطة مجموعة من الصور الإيقونية المرافقة للنصّ ، أو التي يُحضّرّها الأستاذ من (مخططات ، صور فوتوغرافية ، رسوم بيانية ، وسائل إيضاح مختلفة) .

(أنظر الترسيمة الآتية).



5 التعرف على نظام القيم في النص :

- ويتمثل في البحث عن الاختيار أو البعد الاجتماعي و السياسي و الثقافي ... الخ ، الذي يستند إليه النصّ ومدى مطابقة نظرة الكاتب مع الواقع المعيش ، دون نسيان الحكم الذي أصدره الكاتب حول الموضوع المُعالج لاسيّما في النصوص التفسيرية .
- فكّ رموز القيم الموجودة في النصّ .

تنبيه:

1. دعوة المتعلمين إلى القراءة الصامتة ، والتدريب عليها ؛ لأنها القراءة الطبيعية المستعملة في حياة الإنسان ، مع ضرورة التركيز على الأهداف المتوخاة منها
2. تتمّ معالجة النصّ المقروء بالتذكير دائماً بالهدف ؛ لأن التجربة أثبتت أن المتعلّم متى عرف الهدف المنتظر سعى إليه ، وقَلَص زمن الوصول إليه .
3. التحرّر تدريجياً من النمط التقليديّ الروتينيّ المُتَّبَع في تحليل النصوص بالتركيز دائماً على الفكرة الأساسية والأفكار الثانوية ، وذلك بتدريب المتعلمين على التعامل معه بذهنية متفتحة ناقدة ، وذوق فنيّ رفيع ، يقومان على وضع الفرضيات وتفسيرها ، والتأكد من صحتها ، والجزم بنجاحها .

بطاقة درس في كيفية معالجة ظاهرة لغوية

نشاط القراءة ودراسة النصّ (ح 2)

إنّ المسعى المقترح في هذه البطاقة لا يمثل سوى مجموعة من المراحل والخطوات ، لا تشكّل - بالضرورة - مذكرة بحتة من وجهة نظر تعليمية ، بل أداة يستأنس بها الأستاذ (ة) عند التخطيط لمذكرته في هذه الحصة . يمكن توضيح مخطط هذا المسعى وفق الترسيمة التالية :



المرحلة الأولى 1. :

1. وتتمثل في ملاحظة متن النص ، والتأكد من حسن فهم مضمونه بسرعة ، الذي ينبغي أن يُفاد عبر أسئلة محددة ودقيقة من قبل الأستاذ (ة) .

2. إنَّ القراءة النموذجية لمتن النص تكون أولاً من قبل الأستاذ ، إلا إذا تعلّق الأمر بوثيقة نصّ أصيلة خارجية ، اعتمد فيها الأستاذ آلية التسجيل المسموع على سبيل المثال .

مثال : متن النص : << عنوانه : البترول في حياتنا اليومية >>
الموضوع : << الجملة الواقعة حالاً >>

عندما تستيقظ في الصباح ، تري أشعة الشمس الذهبية وهي تتسلّل لتلقي إليك بالتحية ، فتتذكّر أنّها أمّ الكون وأصل الحياة ، وأنّ تحت حرارتها وأشعتها أينعت صنوف النبات ، فالنبات إنّما ينمو ويتغذى بمساعدة التمثيل الضوئيّ ، وعاشت أنواع الحيوان على اليابسة ، وفي شواطئ البحار وإن شئت أن تأخذ قسطاً من الراحة وضايقك الذباب فاستعنّ عليه بالبترول ، وقد تقصّد الطبيب تشكو

- شاهدت الإمام (..... ؟) فوق المنبر .

1. وتتعلّق بالتعيين ؛ أي تعيين العناصر الممثلة للظاهرة اللغوية، وهي هنا : << الجملة الواقعة حالاً >>
2. إذا كان تعريف الحال وأركانه سبق وأن قدّم ، فعلى الأستاذ أن يراجع ذلك تمهيداً للمفهوم الجديد .
3. بعد عزل الأمثلة التي تجسّد المفهوم الجديد ، وتدوينها على السبورة بخط جيّد ومقروء ، مع إبراز ركن الجملة المقصود باستعمال التلوين ، ثمّ تقديم التحليل والشرح الضروريين .
4. إنه من الأهمية بمكان - أثناء الشرح - عدم تقديم تفسيرات نحوية جاهزة للمتعلّمين حول الظاهرة اللغوية، بل ينبغي منحهم الوقت الكافي للتفكير ، ودعوتهم إلى الملاحظة والموازنة بين الحال المفردة ، والحال الجملة عبر مثالين اثنين - مع الحرص على بناء وضعيات تعليمية لتمكين المتعلم من المفهوم الجديد - نحو :

1. شاهدت الأواني متساقطة / 2. ترى أشعة الشمس.... وهي تتسلّل

- فالحال باعتبار صورته اللفظية يكون مفرداً ، ويكون جملة .

المرحلة الثالثة 3. :

ليست هذه الخطوة سوى مرحلة وضع الفرضيات من قبل المتعلمين ، متبوعة بتثبيت كل فرضية للتحقق من صحتها ، مع استجواب الأستاذ متعلميه عن خلاصة وجيزة لكل مرحلة استنتاجية .
يكون المتعلمون في هذه المرحلة مدعوّين إلى التفكير في الحال الجملة ، والعناصر التي تتألف منها عبر مجموعة من الفرضيات التي يضعونها . يتقبّل الأستاذ كل الفرضيات المتشابهة ، ويتحقّق من صحتها بأسئلة حوارية موجهة .
هنا يكون الأستاذ يشرح للمتعلّمين الوظيفة النحوية للحال ، لما يكون مفرداً وجملة ، مع ربطها بصاحب الحال الذي يكون دائماً معرفة .

المرحلة الرابعة 4. :

تمثل المرحلة الرابعة الخطوة ما قبل النهائية التي تعني استخلاص القاعدة والمصادقة عليها ، فيصير عندئذٍ لازماً على الأستاذ التأكد من التحكّم الجيّد في الظاهرة اللغوية ، وذلك بإعادة استثمار المكتسبات من خلال وضعيات ذات ميدانين اثنين :

- الميدان الشفويّ : يطلب الأستاذ من المتعلمين العمل ضمن أفواج إن أمكن ، أو اثنين/ اثنين 02/02 ، وذلك لتحضير حوار مصغر يستعملون فيه جملاً تحتوي على الحال لما تكون جملة .
مثال :

1. كيف استقبلت خبر نجاحك ؟ / الجواب : استقبلت خبر نجاحي وأنا ابتسمُ

2. كيف تتأهب لامتحان شهادة التعليم المتوسط ؟ / الجواب : اتأهب لامتحان شهادة التعليم المتوسط واثقاً
فبعد دقائق معدودة من تحضير الحوار ، يتم تمثيله أمام زملائهم في وضعيات مختلفة ، وبتوجيه من الأستاذ .

- الميدان الكتابي : كما بإمكان الأستاذ أن يحضّر حواراً مصغراً بين مجموعات من المتعلمين ، أو جملاً مستقلة مدوّنة على اللوح ، تحتوي على فجوات وفراغات للحال الجملة كلّها ، أو إحدى عناصرها ، أو مفردة ، يقومون على إثر ذلك بملء الفراغات بما يناسب من الأحوال .
مثال :

تستيقظ في الصّباح / أقبل الطفل الرّضيع نحو أمّه / رأيت الخطيب (..... ؟) فوق المنبر
قطفت الزهرة /

المرحلة الخامسة 5. : وهي مرحلة الاستثمار النهائية : وذلك بالتدريب على حلّ تمارين الكتاب ربعها أو نصفها ، ثم حلّ بقيتها كواجبات منزلية في البيت ، تمهيداً لتصحيحها جماعياً في حصة القراءة ودراسة النصّ (ح3) ؛ {الأعمال التطبيقية} .

بيداغوجية الخطأ و مكانتها في عملية التّلمّ

لن يتفرّع هذا الموضوع إلى العناصر الآتية

- 1 مفهوم الخطأ
- 2 المدارس والاتجاهات
- 3 كيفية معالجته
- 4 نماذج لأخطاء (القراءة والتعبير الكتابي)
- 5 اختبار تحليلي (رائز) .

1 مفهوم الخطأ :

- ◀ هو حالة ذهنية أو فعل عقليّ يعتبر صائباً ما هو خاطئ أو العكس .
- ◀ هو أثر معرفة سابقة كانت ذات أهمية وناجحة ، وأصبحت خاطئة أو غير ملائمة ...
- ✎ ليس الخطأ مجرد نتيجة للجهل أو الشكّ أو المصادفة ؛ بل إنه ناتج عن أسلوب في المعرفة ، أو عن نظام من التصورات والوسائل التي يوظفها التلميذ في حلّ المشكلات ، ويعبّر عن نفسه من خلال عوائق يُعاود إنتاجها فتصبح راسخة . وعند تحليل أخطاء التلاميذ ، تبين أنه ثمة أربعة مصادر هي :

- مصدر نمائيّ : إذ قد يخطئ التلميذ ؛ لأننا نطالبه بمجهود يتعدّى قدراته في مرحلة النمو .
- مصدر ابستمولوجيّ : ذلك أن صعوبة المفهوم في حدّ ذاته هي التي تجرّ التلميذ إلى الخطأ .
- مصدر تعليميّ : لأنّ الطريقة المتّبعة من طرف المدرّس هي التي تضع التلميذ في طريق الخطأ .

مصدر تعاقدِيّ: لأن عدم التصريح بما ينتظره الأستاذ من التلميذ ، قد يجرّ الأخير إلى الخطأ .

فَبَدَلْ أن نعاقب المُخْطِئ (التلميذ) أو نتجنبه ، يتعيّن علينا أن نضع الخطأ الذي ارتكبه في لبّ المسعى البيداغوجي ، لأنه ضروري ؛ لكونه يمثل مرحلة مهمّة في اكتساب المعرفة .

② المدارس والاتجاهات

هل بإمكاننا أن نسمح للتلاميذ بارتكاب أخطاء ، مثلما يقترحه مجموعة من علماء البيداغوجيا ، مثل : (كالاباريدي ، وجون ديوي) ؟ ، أم العكس تماماً . يجب علينا أن نسعى إلى تنظيم بيئة تعليمية وتهنئتها ، مثلما يقترحه (سكينر) ، تتيح للطفل تلافي الوقوع في الخطأ ؟ .

📌 **تحليل الفرضيتين** : إن لكل مدرسة منافحون عنها ومدافعون ، فبالنسبة لـ سكينر يرى أن نتدرّج مع المتعلّم باتّباع مراحل صغيرة وبسيطة ، معتمدين على أسئلة سهلة ميسورة التناول ، يحقق المتعلّم بواسطتها في كل مرّة - نجاحاً مقابل تعزيز يكافأ به تشجيعاً على اجتيازها .

وضمناً على استمراره في تعلّمه ودراسته ، يكفي أن نباعد بأسلوب متدرّج بين مواطن القوة في أدائه ، ومواطن الضعف لتأمين تعلّمه ، وتجنبه الوقوع في الأخطاء في المراحل المتلاحقة .

أما المنظرون من علماء النفس المعرفي ، الذين يعتبرون الفرد الإنسانيّ أشبه بمستودع مركزيّ من المعلومات والمعارف ، وإنّ الخطأ يحتلّ قسماً أساسياً ، أو حدثاً طبيعياً في المسار الطبيعيّ لهذه المعلومات والمعارف ، أو الوضعيات المشكلات المركّبة ، التي تمثل إحدى القرائن والمؤشرات الدالّة على اللاتوازن المعرفي .

يعتقد المربون أن عملية التقوية والتدعيم تنال مكانة مرموقة ؛ لكونها تمنح للفرد المتعلّم معلومات حول نوعية الأجوبة التي قدّمها . ففي هذه المرحلة لامناس من أنه يرتكب أخطاء فيها ، شريطة أن نعلّمه بالخطأ فوراً ، وذلك بمنحه كلّ الوسائل التي تساعد على التصحيح الذاتي ، واكتشاف الإجابات السليمة ، دون أن يكون متبوعاً بعقوبة من قبل الأستاذ .

③ كيفية معالجة الخطأ

➤ بالنسبة للأستاذ : أن ينطلق من الخطأ ويعمل في سياقه ، باعتباره أداة لاتخاذ القرار البيداغوجي الحاسم .

➤ بالنسبة للتلميذ : أن يبدأ في تصحيح أخطائه بنفسه .

التصحيح - التنقيط - التعليق

✍ أن نصحّ : لا يعني ذلك أن نصدر حكماً ، وإنما أن نساعد على التعلّم ، ولا يعني أيضاً أن نقيس الفارق بين إجابة التلميذ والتصحيح النموذجي المعياريّ . ولكن أن نضع إشارات أو علامات على النجاحات التي حقّقها ، والأخطاء التي ارتكبتها .

✍ أن ننقّط : يعني أن نقدّر الإجابة تقديرأ كمّياً ، وذلك بوضع نقطة عددية على الوثيقة . وهناك عدّة أدوات للتنقيط ، منها : النقطة العددية ، والنقطة التي تعتمد على الترميز بواسطة الحروف ، أو الألوان ، أو ... الخ .

✍ أن نعلّق: يعني أن نُرفق النقطة الممنوحة للتلميذ بتعليق أو ملاحظات نقدية أو تفسيرية .

⦿ إنّ الخطأ من منظور مدرسيّ مؤشر يسمح للأستاذ أن يتحرّى بموضوعيّة ، ما إذا كان التلميذ قد اكتسب هذه الكفاءة أو تلك حقيقة ، ولهذا وجب البحث عن إجابة عبر مجموعة من الأسئلة الواجب طرحها في هذا السّياق ، وهي :

مَن ؟ - ماذا ؟ - لماذا ؟ - متى ؟ - أين ؟ - كيف ؟

مَن يُصَحِّح :

الأستاذ والتلميذ ؛ لأنهما يمثلان قطبي العملية التعليمية ، ويُحتمل أن يشارك تلميذ آخر ، أو مجموعة من التلاميذ . إن الأهداف المعلنة من الدرس ، هي التي تحدّد مهمّة كل واحد ، وقد تتنوّع هذه المهامّ حسب نمط التعليمات المقدّمة .

تنبيهات :

- ❶ إن التصحيح الذي ينجّز من قبل الأستاذ فقط ، لا يعود بالنفع على التلميذ إلا نادراً . فلا خير في إصلاح لا يدرك التلميذ أساسه ، ولا في صواب لا يكتبه التلميذ نفسه .
- ❷ تدريب التلميذ على إعادة القراءة والمراجعة أثناء الدرس ، أو في نهايته ، يقودهم على الاعتماد على أنفسهم في تصحيح أخطائهم ، وسدّ احتياجاتهم المعرفيّة .
- ❸ على الأستاذ أن يتحقق من التصحيح الذي يقوم به التلاميذ .

ماذا نصحّح ؟

إنّ أيّ عمل في القسم يجب أن يخضع للمراقبة ، وأنّ أيّ أثر كتابيّ ، سواء أكان مشروعاً أو تمارين تطبيقية أو واجبات منزلية أيّاً كان سندها وثائق أو دفاتر ، يجب أن تصحّح .

لماذا نصحّح ؟

الأستاذ	التلميذ
❶ للتأكّد من الوصول إلى النتائج المنتظرة ❷ للتأكّد من اكتساب الكفاءات . ❸ لتحليل الأخطاء وعلاجها	❶ للتأكّد من تحسين أدائه نحو الكفاءات المستهدفة ، وذلك بإعادة استثمار المعارف والمكتسبات .

متى نصحّح ؟ (الإمكانيات مختلفة حسب الوضعية)

الأستاذ	التلميذ
أثناء القيام بالنشاط	
❶ يقدّم التصحيح مساعدات في وقتها المناسب ❷ يصحّح للتلاميذ الذين أنجزوا أعمالهم ، قبل انتهاء الوقت الممنوح لهم .	❶ يفكر في صحّة المسعى المتعلّمي ونتائجه في ضوء التعليمات المقدّمة من قبل الأستاذ . ❷ يسمح بتصحيح الوضعية إن أمكن .

بعد النشاط مباشرة (التصحيح الفوري)

❶ يقدّم النتيجة المنتظرة ❷ يسمح للقيام بالتصحيح	❶ يسمح بإعادة قراءة ومعالجة أعماله . ❷ يستعمل الأدوات المساعدة على التصحيح (مؤشرات النجاح ، شبكة التصحيح ، القاموس ...) . ❸ يقارن بين إجابته والتصحيح النموذجي .
--	--

التصحيح المؤجّل

❶ بعد الحصّة يعين الأخطاء على الوثائق الخاصة بالتعبير الكتابي .	❶ يقوم التلميذ بإجراء التصحيحات المطلوبة من طرف الأستاذ .
---	---

- يراقب الدفاتر ويشخص النقائص فيها بعد حصرها . - يراقب التصحيح المنجز من قبل التلاميذ .	- يوظف طريقة الترميز المعتمدة في القسم لتحليل طبيعة الأخطاء . - يعتمد في تصحيحه على مؤشرات النجاح والتقويم .
--	---

أين نصّح ؟

التلميذ	الأستاذ
- يصحح الخطأ بصواب في وثيقته . - يُعيد كتابة الكلمة أو الجملة ، أو النتيجة بكاملها . - يصحّح بقلم الرصاص ، أو باستعمال قلم مغاير .	- يشخص الأخطاء المرتكبة في الوثائق . - يسجل الملاحظات والتعليقات على الهامش باستعمال الترميز المعروف حسب الخطأ المرتكب - يدوّن في خانة الملاحظات خلاصة تقييمه وتقديراته .

كيف نصّح ؟ (راجع الإضبارة رقم: 02 . ماي 2005)

4 تحليل الأخطاء القرائية

يعتقد أغلب الأخصائيين التربويين أن القراءة الجهرية مرحلة ضرورية نحو القراءة الصامتة ، وهي أحسن وسيلة لإتقان النطق ، وإجادة الأداء ، وتمثيل المعنى ، كما أنها أداة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق ؛ فيتسنى علاجها وهي في مهدها .

إنّ الانتقال من القراءة الجهرية نحو القراءة الصامتة يمثل ، عامل تقوية بالنسبة لقارئ مبتدئ ، فليس كلّ ما يُقرأ يُتعرّف عليه . فالبصر لا يلتقط المعلومات وينقلها بالصدفة ، ولكن حسب توجيهات وتعليمات دقيقة يستقبلها من الدماغ ، في شكل اقتراحات يقدّمها للبصر ، فيدرّكها هذا الأخير ، فينجح القارئ في التعرف على المقروء وفهمه .

إنّ التلميذ الذي يجد صعوبة في فكّ رموز ما يقرأ ، هو التلميذ الذي تكون عملية التعرف لديه سيئة لهذه الرموز ، من وجهة نظر دلالية ، فعندئذ لا يستطيع التسليم بصحة الفرضيات الممكنة ، التي ينقل الدماغ في ضوءها تعليمات عامّة تجعل القارئ يتردّد في قراءة الجملة قراءة صحيحة . هذا المسار المركب يمكننا توضيحه بواسطة عيّنتين افتراضيتين لأخطاء قرائية ، تتعلق بكلمات مأخوذة من نصوص الكتاب المدرسي للسنة 02 ، 04 / متوسط ، بواسطة البطاقة الآتية :

بطاقة أنواع الأخطاء

تحليل أخطاء قرائية افتراضية في جملتين من نصّين في الكتاب المدرسي للسنة 04/متوسط

الأخطاء المرتكبة :

1. الخطأ الأول : >> وقد أظهر قدراته (الاسرائتيجية) بدل (الاستراتيجية) << .

2. الخطأ الثاني : >> التي تشهد الآن على براعته واحساساته (المُرهِفَة) بدل (المُرهِفَة) << .

التعليق على الخطأين :

ننتقل من فرضية تؤكد أن التلاميذ لا يرتكبون في قراءاتهم أخطاء أيّ أخطاء.

تحليل الخطأ 01 : (الاسرائتيجية) بدل (الاستراتيجية)

بين الكلمتين تجانس كبير من أوجه مختلفة :

- التجانس الشكلي : طول الكلمة وصورتها العامّة .

رانتجبة

ترانتجبة

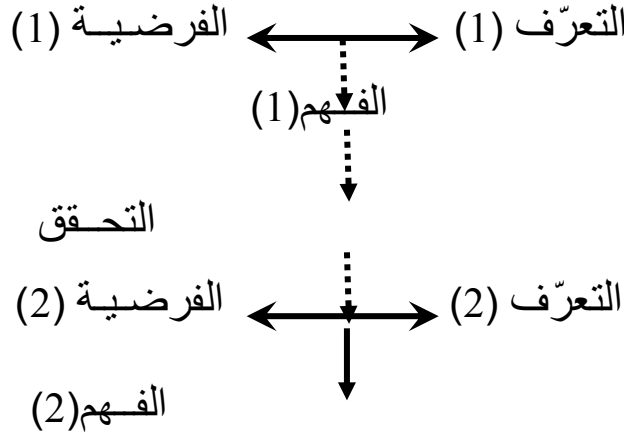
- التجانس الخطي : بداية الكلمة بمقطع أولي : الاسـ
- التجانس الصوتي : لاحتواء الكلمتين على صوتين يتقاربان مخرجاً (التاء المكررة والراء)
- التجانس النحوي : الكلمتان اسمان ومصدران صناعتيان .
- التجانس المعجمي : الكلمتان تنتميان إلى معجم مفرداتي واحد (نفس عدد الحروف المشكّلة للكلمتين) .

* أثناء القراءات المستمرة والمهّجة من قبل التلميذ بدءاً بالمقطع الأولي ، وما يليه من قراءة للمقاطع الأخرى ، وما رافقها من أخطاء وصعوبات هي فرضية . هذه الفرضية القرائية التي تبناها هي نتيجة لمجموع مختصر لكل الفرضيات الممكنة ، التي جرّبها كلها .

◀ تحليل الخطأ 02 : >> وإحساساته (المُرهِفَة) بدل (المُرهِفَة) >> في هذا الخطأ تبرّز الفرضية النحوية للتلميذ بقوة ، حيث أنّ كلمة (المُرهِفَة) مسبوقة باسم معرفّ بالإضافة إلى ضمير ، وهذا الاسم جمع مؤنث سالم ، ما سهّل الوقوع في الخطأ ، لوجود تشابه نحويّ وصرفيّ بينهما في مجموعة من السمات : { اسم + معرفة + علامة الجرّ + التابعيّة + اسم فاعل ≠ اسم مفعول } .

* الخلاصة :

نعتقد - في الأخير - أنّ القراءة السيئة هي حصيلة ما يلي :
أ/ تعويض كلمة بكلمة أخرى ، دون وجود صلة دلالية أو شكلية بينهما ، مثل : اسم المفعول ممّا فوق الثلاثي يُعوّض باسم فاعلٍ ممّا فوق الثلاثي أيضاً .
ب/ التصحيح التلقائي للخطأ ، المثير الخطي ؛ أي رسم حروف الكلمة ، وتنافر حروفها ، يؤدي إلى صعوبة تهجيتها ، بعد إدراكها إدراكاً خاطئاً . مثلما يوضّحه المسار التالي :



✱ إنّ التجربة الناجحة في القراءة، والعمليات الذهنية الداخلية، تلعب دوراً مهماً لتحديد الإدراك الجيد لما يُقرأ ✱

(الاختبار التحليلي . رائز)

النصوص المختارة

هي اللغة العربية ساطعت البيان ، فما أحسن لغت العرب ! كم كلمت فيها جامعت ، وكم أسلوب رائع ، من يغوص في بحرهما المحيط يضفر بالدرر ، والذي يبحث عن أثارها فنمامه نفايس ، لاتقنا عجائبها ، ولا تنفذ غرائبها ، لهي الكنز الدفين والقول الموبين ، فمن المنكر لهذه الأسرار ؟ ومن المحاول إطفاء هذه الأنوار ؟

إنما هو غرّ جاهل ، أو عنيد ، والعربية تعيش على الرّغم منهو ، والعربية تزدهر ، والحقّ الباقي ، والباطل الفاني .

السيارات كثيرة بالمدون والقورى ولها منافع وفيها مضارّ ، والسبب في كثرة كوارثها جرعة السّائقين وتهاونهم ، وقد كتبت الصّحف في ذلك كثيرا ، فما أحد سمع ، ولا مجازف ثاب إلى رشدهي ، ففي كلّ يوم حاديت ، وبكلّ مكان كاريثت ، والواجب أن توضع قوانين شديدة ، ففي الصرامة حزم ، وفي الحيطات سلامة .

نعم الصّديق الوفيّ في الشّدة ، الذي يهب لك موثّته الصّادقة في غير تكلف ولا رياء ، إذا أدبرت عنك الدّنيا فأقبال ينس الكوارث ، وإذا أبعدت الحاجة قرناؤك فقرب يأنس النفس ، ويزيل الوحشة ، ففي نمتي لوّنت أسعد بهذا السّديق إذا ضفرت به ممن ملأ نفاؤس الدّنيا ونخاءرها .

جدول تشخيص الأخطاء وتصويبها (الجدول رقم: 01)

السّطر	الخطأ المُشخّص	نمطه	الصّواب
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			
21.			
22.			
23.			
24.			
25.			
26.			

.....	.....	.....	27.
.....	.....	.....	28.
.....	.....	.....	29.
.....	.....	.....	30.
.....	.....	.....	31.
.....	.....	.....	32.
.....	.....	.....	33.
.....	.....	.....	34.
.....	.....	.....	35.
.....	.....	.....	36.
.....	.....	.....	37.
.....	.....	.....	38.
.....	.....	.....	39.
.....	.....	.....	40.

الهدف التعليمي :

1. توظيف الفرضيات القرائية الصحيحة للوصول إلى الفهم السليم لما يقرأ ، والتحقق منه .
2. تشخيص الأخطاء بجميع أشكالها من قبل التلاميذ تشخيصاً جيداً .
3. القدرة على تنمية استراتيجيات التصحيح الذاتي لكل الأخطاء من قبل التلاميذ .

السند :

✍ ثلاث فقرات تشكّل نصّاً ذي مواضيع مختلفة .

✌ سندان اثنان ؛ (جدولان 1 ، 2) لتشخيص الأخطاء وتحديد نسبها .

التعليمات :

- إنطلاقاً من النصوص المختلفة أعلاه ، والتي تحتوي على أربعين خطأ إملائياً ونحويّاً . وزّعها على عينة من التلاميذ لا يزيد عددهم عن ثلاثين ، ولا يقلّ عن خمسة عشر ، وادعهم إلى قراءتها وتشخيص الأخطاء الواردة فيها ، وذلك بوضع خطّ تحتها وتصحيحها معتمدين على (الجدول رقم: 01) السابق :
- قُم بتفريغ نتائج الجدول الأول في الجدول الثاني ، لتحديد نسب الأخطاء المصحّحة وغير المصحّحة ، وعدد التلاميذ . قَدِّم قراءة تحليلية للنسب المتوصّل إليها .

جدول تحديد نسب الأخطاء (الجدول رقم: 02)

نسبتها الـ %	عدد الأخطاء غير المصحّحة	نسبتها الـ %	عدد الأخطاء النحوية والإملائية المصحّحة	عدد التلاميذ والـ %	نمط الخطأ المصحّح
.....					الأخطاء النحوية
.....					الأخطاء الإملائية

التعليق على النسب :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الوضعية المشكلة (ج1)

عناصر العرض :

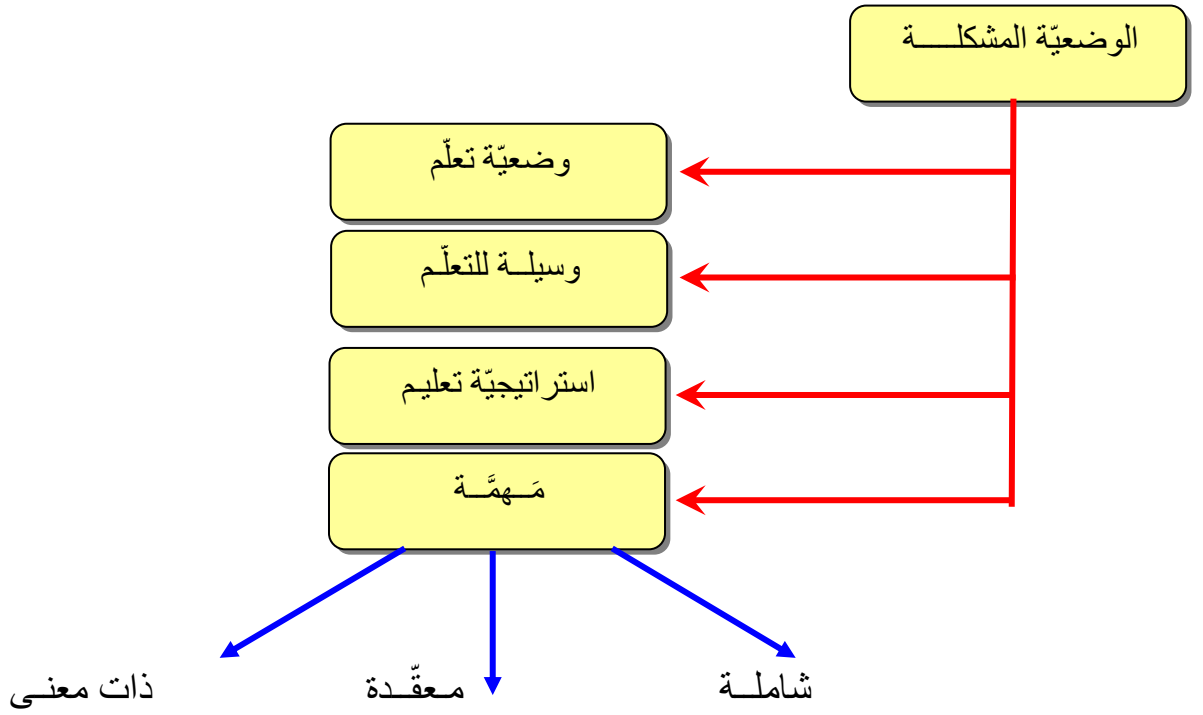
- ① مفهوم الوضعية المشكلة
- ② لماذا التدريس وفق الوضعيات المشكلات ؟ .
- ③ أهمية الوضعية المشكلة في العملية التعليمية / التعلمية .
- ④ متى تعتبر الوضعية مشكلة ؟ .
- ⑤ المعايير التي تُحدّد وفقها الوضعية / المشكلة .



قبل أن نبدأ في تفصيل هذه العناصر ، نعرّج الحديث إلى مفهوم **الوضعية التعليمية** . ما هي **الوضعية التعليمية** ؟

- ① ما هي **الوضعية التعليمية** ؟ :
(إنها موقف يكتسب منه المتعلّم معلومات انطلاقاً من المشروع الذي يعدّه ، والمهام التي يقوم بها ، وذلك بالاعتماد على كفاءاته التي تسمح له باكتساب كفاءات أخرى) .
(هي مجموعة من الشروط والظروف التي يُحتَمَل أن تقود المتعلّم إلى إنماء كفاءاته ، لاكتساب تعلّقات جديدة)

- ② ما هي **الوضعية المشكلة** ؟ :



⇒ أن تكون **شاملة** ؛ أي أن توجد معطيات تسمح للمتعلم بتنفيذ مكتسباته وكفاءاته ، كما تتطلب طرقاً يستخدمها وعمليات يترجم بها - عبر الحل الذي يقدمه - تنفيذه للتعليمات المقدمة ، كما يمكن تقسيمها إلى عناصر .

⇒ أن تكون **معقدة** ؛ أي أن تولّد صراعاً عقلياً معرفياً ، وتمثل تحدياً للمتعلم ، كما أنها ترتبط بعدة أهداف من المقرر .

⇒ أن تكون **ذات معنى** ؛ أي أن ترتبط بالواقع المعيش .

③ لماذا التدريس وفق **الوضعيّات** المشكلات ؟ :
 نلجأ إلى التدريس وفق هذه الوضعيات لتجاوز الأسلوب الاستقرائي الذي من عيوبه : وضع التلميذ في سياق اصطناعي بعيداً عن واقعه ، مراقباً وملاحظاً الخطوات التي أعدت له ، وفرضت عليه قسراً ، وبدون استشارته ، ومن غير نقاش فكانت النتيجة أننا تجاهلنا تصوراتهم ومعارفهم ، فأبدى هو نفوراً وعزوفاً ، ويرفض كل ما يُقترح عليه .

④ **أهمية الوضعية/المشكلة في العملية التعليمية/التعلمية** :
 تكمن أهمية الوضعية المشكلة في كونها تدفع المتعلم إلى تجنيد موارده التصريحية (*) ، والإجرائية (*) ، والشرطية (*) ، وتكسيبه الثقة بالنفس ، كما تساعده على إدماج مكتسباته في وضعيات مختلفة .

(*) **المعارف التصريحية** : يُراد بها تلك المعارف النظرية الصرفة ، مثل : معرفة أنّ المضارع يعرف بدخول أحد أحرف المضارعة عليه (أنيت) ، أو معرفة أنّ الأرض تدور حول نفسها وحول الشمس ؛ أي هي المعارف التي كنا نحفظها عن ظهر قلب في المدارس ، ينتمي القسم الأكبر ممّا نُعلّمه إلى هذا النمط من المعارف .

(*) **المعارف الإجرائية :** وتتعلق بالأدوات الإجرائية ؛ أي كيفية تفعيل المعارف وتوظيفها والتطبيق عليها بنجاح ، مثال : قيادة سيارة يتطلب كمّاً كبيراً من هذه المعارف الإجرائية ، فيجب مثلاً التحكم في دواسة الكبح ودواسة النقل، لما نريد تغيير السرعة بالتزايد باستعمال اليد اليمنى ، ومع التحكم باليسرى في القيادة والاتجاه .
في الميدان التعليمي المتعلق باستعمال اللغة ، يوظف التلاميذ هذه المعارف الإجرائية كتحرير فقرة سردية ، أو حجاجية بتوظيف أدوات كعلامات الترقيم ، وأدوات الربط ، والتحكم في تقنيات السرد والحجاج .

(*) **المعارف الشرطية :** وتتعلق بمجموعة من المعارف التي نلجأ إليها لحاجتنا لها، وقد تكون معارف تصريحية ، أو إجرائية ؛ لأنها شرط لاكتساب معارف و كفاءات جديدة .

⑤ متى تعتبر **الوضعية** مشكلة ؟ :

✓ تعتبر **الوضعية** مشكلة عندما لا يكون بحوزة التلاميذ بعض الموارد التي تساعدهم على إيجاد حل
✓ عندما تبدي **العقبة** نوعاً من المقاومة ، تدفع التلاميذ إلى تسخير تصوراتهم ومكتسباتهم فيعيدون النظر في بعضها ،
ويبنون أخرى .
✓ عندما يدركون بأن **العقبة** يمكن تجاوزها .

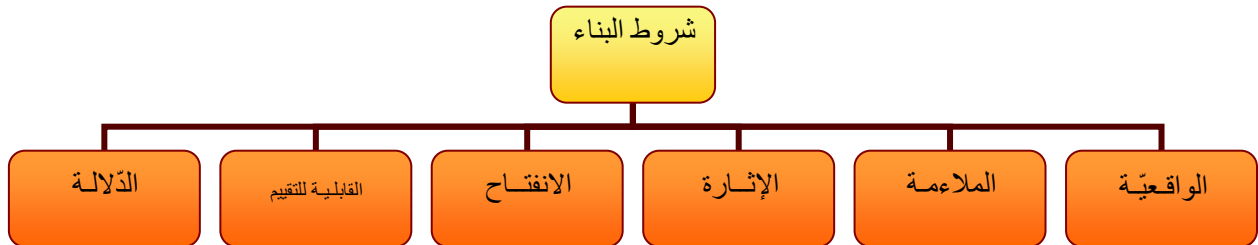
⑥ إبتكار **الوضعيات** المشكلات :

تُبتكر **الوضعيات** المشكلات من طرف الأستاذ أو التلاميذ ، أو من الطرفين معاً على أن تكون في :

✓ **سياق منظم :** ويتحدّد السياق بتحضير الدرس من طرف الأستاذ ، أو بالتحضير اليومي للتلاميذ .
✓ **في مدة زمنية :** فتتغير مدة تنفيذ **الوضعية** ، التي قد تطول أو تقصر حسب طبيعة **المهام** المطلوب إنجازها .
✓ **في أماكن عمل متنوعة :** فالوضعية المشكلة تتنوع بتنوع أماكن العمل ، وتتجدد حسب **المهام** (كأن يكون المكان قاعة كبيرة ، خارج القسم ، في ورشة ، في المتحف ، في المكتبة ، في البيت...) .

⑦ شروط بناء **وضعية** مشكلة :

هناك جملة من الشروط ينبغي أخذها بعين الاعتبار ، عند بناء وضعية مشكلة :



1. **الواقعية :** أن تحثّ المتعلمين على حلّ مشكلات من الحياة اليومية ، وأن تُختم بإنتاج موجّه إلى جمهور ما
2. **الملاءمة :** أن تتوافق وقدرات المتعلمين ، وأن ينجز المتعلم **مهمة** واحدة أو عدة مهام ، وأن ترتبط كل **مهمة** بكفاءة مقررة رسمياً ، وأن يُمنح الوقت الكافي لإنجاز **المهام** .
3. **الإثارة :** أن تنطلق من تصورات المتعلمين ، وتنال اهتمامهم ، كما تكون مثيرة إذا تحدّثهم بمشكل أو عقبة ينبغي تجاوزها .

4. **الانفتاح** : أن تأخذ بعين الاعتبار خصائص النمو لدى المتعلمين - فتسمح لهم بالعمل التعاوني ، على أن تتصف بالتعديل وفق عوائق الوقت .
5. **القابلية للتقييم** : أن تتضمن مؤشرات تسمح بالتقييم الفوري لنتائج العمل ، وقياس درجة تقدمهم .
6. **الدلالة** : أي لها صلة بالواقع المعيش ، وينجر عن هذه الصلة تغيير النظرة للواقع .

مثال **لوضعية** مشكلة :

(إنطلاقاً من وضعيات تواصلية معيشة ، قمت بإجراء مكالمات هاتفية مع صديقك ، تطلب فيها معلومات عن توقيت إجراء الاختبار النهائي ، استعملت فيها مفردات جارية . حرر كتابياً الحوار الذي أجريته في شكل مقاطع صغيرة لاتتعدى الستة ، مدمجاً ما يناسب من مكتسبات) .

هذا التلميذ يكون كفاءً، إذا كان قادراً على تجنيد مجموعة مُدمجة من الموارد ، للتكيف بنجاح مع هذه الوضعية المشكلة التواصلية ، التي تنتمي إلى عائلة من الوضعيات .

★ ما هي الموارد القابلة للتجنيد في هذه الوضعية ؟ :

1. **المعارف التصريحية** : معرفة مجموع المفردات الأساسية الخاصة بمكالمة هاتفية ، عبارات الترحاب .
2. **المعارف الإجرائية** : الصياغة الجيدة للسؤال ، صياغة جواب جيد لسؤال مطروح ، قدرة المتكلم على تقديم نفسه - استعمال صيغ الاستفهام المناسبة - الاستعمال الملائم لزمن المضارع ، ويضاف إليها بعض المعارف السلوكية كتبني موقف أو استعداد يظهر فيه الحديث باخلاص ومودة .
3. **المعارف الشرطية** : وهي كل ما هو شرط ويتوقف عليه نجاح التلميذ في إجراء المكالمة .

هذه الموارد التي ينبغي أن تجنّد ، تعود إلى ما تعلّمه هذه التلميذ في المدرسة سواء بطريقة تقليدية ، أو بوساطة وضعيات مشكلات تعليمية اكتسب بها تعلّفات جديدة ، تمثّل موضوع التعلّفات المنظمة، وكان هذا التلميذ محورها ، ومركز الاهتمام فيها . يضاف إلى هذه الموارد المعرفية ، المعارف ذات التجارب الشخصية ، والموارد الداخلية والخارجية والمادية ، فمثلاً : إنّه من الصعوبة أن يبرهن التلميذ على كفاءته في البحث عن معلومة عبر شبكة الأنترنت ، إذا كان لا يحوز على حاسوب شخصي .

الوضعية المستهدفة (المفهوم) :

الوضعية المستهدفة هي وضعية تشبه بالمرآة التي تعكس الكفاءة المراد تنميتها لدى المتعلّم . فيمكن أن تعتبر مناسبة عملية يمارس فيها كفاءته ، أو مناسبة تقييمية يُقيّم فيها .
لما نتحدث - في المقاربة بواسطة الكفاءات - عن الوضعيات ، يُراد بذلك الوضعيات المستهدفة ، أو وضعيات إعادة استثمار الموارد المعرفية ، أو وضعيات الإدماج ، وكلها مرادفات لمعنى واحد ، حتى تتميز عن الوضعيات التعليمية/التعلّمية . هذه الوضعيات المستهدفة هي وضعيات - مشكلات مركّبة ، وليست عبارة عن نشاط بسيط ، أو تمرين عادٍ .
ففي **المثال السابق** ، تتطلب الوضعية المستهدفة ، أن نقدّم للمتعلّم سياقاً يناسب المكالمة الاتصالية عبر رسم ، أو صورة ، أو تجربة شخصية مرّ بها شبيهة بالوضعية المستهدفة ، وندعوه إلى إقتراح حلول مناسبة للمشكلات التي تواجهه عند إجراء هذه المكالمة ، يجنّد فيها مختلف المفاهيم ، وأنواع المعارف .

عائلة الوضعيات (المفهوم):

تنتمي الوضعية المستهدفة إلى عائلة من الوضعيات المتجانسة لها ، حيث تكون كل واحدة في هذه العائلة بحسب مستوى تعقيدها ، مناسبة لممارسة كفاءة المتعلم . كل هذه الوضعيات المشابهة قابلة للاستبدال فيما بينها ، بحسب مستوى الصعوبة و التعقيد .

الكفاءات القاعدية الثلاث الخاصة باللغة العربية في السنة الرابعة متوسط مثلاً ، تُقيم بوضعيتين أو ثلاث وضعيات مستهدفة ، شريطة أن تكون ممثلة تمثيلاً صادقاً للكفاءة . هذا لا يعني أننا نجحنا في تقييم كفاءة المتعلم ، بل لانقيمه فوراً إلا بعد التدريب على محاولات في وضعيات حقيقية .

● **بالعودة** إلى المثال المقترح أعلاه ، فإن عائلة الوضعيات المشكلات المشابهة له هي : مجموع المكالمات المختلفة التي يجب أن يكون قد أجراها مع أحد (أقاربه ، أو والده ، أو شخص مقرب) ، شريطة أن تبقى في حدود المكالمة الخاصة ، وتمت باستعمال لغة تواصلية جارية ، دون اللجوء إلى مفردات ذات طابع تخصصي مُعقد ، يناسب سياقاً أكثر صعوبة .

الوضعية الإدماجية المستهدفة (ج 2)

(المعايير والمؤشرات)

ما معنى المعيار ؟ :

>> المعيار هو خاصية موضوع معيّن تُعتمد لإصدار حكم تقديريّ على هذا الموضوع << .
>> نموذج يستعمل لأجل المقارنة الكيفيّة التي لا تعتمد على القياس ، ومبدأ نرجع إليه للحكم والاستحسان ، وهي نوعان : المعايير الأساسيّة ومعايير الإتقان << .

لماذا اللجوء إلى المعايير ؟

- نلجأ إلى تحديد المعايير لأجل :
- ضمان التصحيح الموضوعيّ .
- السّماح بالتشخيص واقتراح العلاجات المناسبة للمتعلّمين الذين يستحقّون ذلك .

المعايير الأكثر استعمالاً :

1. حجم المنتج
2. ملاءمة المنتج
3. التفسير الصحيح للوضعية – المشكلة .
4. الاستعمال السليم لأدوات ومفاهيم المادّة .
5. اتساق الإنتاج .
6. السّلامة اللغوية
7. الطابع الشامل والواقعيّ للجواب
8. التميّز والتفرد والدّقة
9. جوانب التقديم (الشكل)

تصنيف المعايير :

- أ/ معايير الحد الأدنى الأساسيّة: تعتبر ضروريّة للتحكم في الكفاءة المستهدفة بالتقييم .
- ب/ معايير الإتقان : ليست ضرورية ، ولكنها تشكل قيمة مضافة .

شبكة للكشف الفردي للنقاط

المصحح:

امتحان مادة :

رقم الوثيقة	معياري 1	معياري 2	معياري 3	معياري 1	معياري 2	معياري 3	الجمع	الملاحظات والتعليق
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								

التعليمة 1 : بالنسبة لكل معيار وكل تلميذ . املأ الجدول الآتي بالعلامة في كل عمود مناسب للتحكم الأقصى (ت.أق) ، والتحكم الأدنى (ت.أد) ، والتحكم الجزئي (ت.ج) ، أو عدم التحكم (ع.د) .

رقم الوثيقة	معياري التحكم 1.				معياري التحكم 2.				معياري التحكم 3.				المعايير غير الناجحة والتعليق
	ت.أق	ت.أد	ت.ج	ع.د	ت.أق	ت.أد	ت.ج	ع.د	ت.أق	ت.أد	ت.ج	ع.د	
1.													
2.													
3.													
4.													

ما معنى المؤشر ؟ :

>> هو كل ظاهرة تشكل شاهداً أو دليلاً على وجود ظاهرة أخرى . فالمؤشر يرتبط بالعلامات الدالة على بلوغ الهدف ، باعتبار أن الهدف يُعبّر عنه بمؤشرات تُترجم تحققه لدى المتعلم . لا يمكن للمؤشرات أن تتكرر في معيار آخر ، حتى لا نعاقب التلميذ مرتين ، أو نكافئه مرتين << .

يساعد المؤشر على أجراة المعيار الذي قد يكون غامضاً في بعض الأحيان ، ويمنح المصحح معالم واضحة ودقيقة للتقييم .
أمثلة :

معياري التقديم : - غياب التشطيب - العناوين تكون بارزة - إحترام هوامش الكتابة - حسن استعمال الفراغ بين الفقرات لتأمين السلامة اللغوية للمنتوج - الاتساق السليم للكلمات - توفر وسائل الربط .

التعليمة 2 : انطلاقاً من اقتراح ثلاثة (03) أخطاء . حدّد لكل معيار ستة من هذه الأخطاء ، مع جمعها حسب نوعها ، ثم اقترح علاجاً مناسباً لكل خطأ متواتر ، مع بيان الطريقة لذلك ، سواء عن طريق تمارين أو نشاطات بمعيرة التلاميذ .

رقم الوثيقة	معياري التحكم 1.		معياري التحكم 2.		معياري التحكم 3.	
	نوع الخطأ	فرضيات التفسير	نوع الخطأ	فرضيات التفسير	نوع الخطأ	فرضيات التفسير
1.						

.....	.....	.....	.....	.....	.....	2.
.....	.....	.....	.....	.....	.....	3.

شبكة تقييم وضعيّة إدماجية (مثال)

الوضعيّة الإدماجية المستهدفة (8 نقاط)						
المعايير	المؤشرات	التقدير				
1. المعايير الأساسيّة (2 نقطتان) : - الملاءمة والوجهة: ملاءمة المنتج مع التعليمية .	- منتج التلميذ يتحدث عن مدينة جزائريّة تحتوي على مواقع أثرية . - نمط الإنتاج وصفيّ . - يعبر التلميذ عن إعجابه مستخدماً معجماً من المفردات المناسبة (أربع مفردات لأسماء أثرية (	(0.5 ن) (0.5 ن) 1. نقطة //				
2. الانسجام : (2 نقطتان)	- الأفكار مترابطة . - الانتقال من الملموس إلى المجرد ، أو من المجرد إلى الملموس في الوصف . - توظيف أدوات الربط والانتقال المناسبة، مثل << كما أنّ ، ثمّ ، وإذا انتقلنا ، أمّا... >> .	(1. نقطة) (0.5 ن) (0.5 ن)				
3. سلامة اللغة (3 نقاط)	- يوظف التلميذ في إنتاجه لغة سليمة تحتوي على جملة واقعة حالياً، مع ربطها بصاحب الحال . - جملة واقعة خبراً لناسخ ، وأفعال مصاغة في الزمن الماضي . - الكتابة السليمة للهمزة في مواقع مختلفة على الألف ، والواو أو الياء . - استعمال علامات الوقف المناسبة للتعليمية ، كعلامات الاستفهام (؟) ، والفاصلة (،) - توظيف صيغتي التعجب : ماأفعله ! ، وأفعل به ! .	(1. نقطة) (0.5 ن) (0.5 ن)				
4. معايير الإتقان (1 نقطة) - الطرافة والإبداع	- التقديم للمنتج يكون بعرض لائق، كتفادي التشطيط ، واحترام الهوامش - وتعبير صادق ، كتوظيف الأوصاف المحسوسة في الفقرة تحتوي على تشبيه طريف مميّز .	(0.5 ن) (0.5 ن)				

✍ إعداد : جزولي عبد القادر  مفتش التربية والتعليم المتوسّط للغة العربية 

شبكة للكشف للنقاط

المصحح:

التعليمة 1 : بالنسبة لكل معيار وكل تلميذ . إملأ الجدول الآتي بالعلامة في كل عمود مناسب مع أحد المعايير الأساسية ، ومعايير الإتقان ، مع تقديم ملاحظات وتعليق مناسبة

الوثائق المعايير الأساسية	1.	2.	3.	4.	5.	المجموع	الملاحظات والتعليق
ملاءمة المنتج مع الوضعية							
الانسجام							
سلامة اللغة							
معايير الإتقان							
الإبداع و الطرافة							

التعليمة 2 : انطلاقاً من اقتراح ثلاثة (05) أخطاء . حدّد لكل معيار خمسة من هذه الأخطاء ، مع جمعها حسب نوعها، ثم اقترح علاجاً مناسباً لكل خطأ متواتر ، مع بيان الطريقة لذلك، سواءً عن طريق تمارين أو نشاطات بمعيرة التلاميذ .

رقم الوثيقة (الخطأ)	معيار التحكم 1.		معيار التحكم 2.		معيار التحكم 3.	
	نوع الخطأ	فرضيات التفسير	نوع الخطأ	فرضيات التفسير	نوع الخطأ	فرضيات التفسير
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						



الوضعيّة الإدماجية المستهدفة		
المعايير	المؤشرات	التقدير
1. المعايير الأساسيّة - الملاءمة والوجهة: ملاءمة المنتج مع التعليمة .		
2. الانسجام :		
3. سلامة اللغة		
4. معايير الإتقان - الطرافة والإبداع		

نصّ الوضعيّة

وأنت تتجولّ في إحدى شوارع مدينتك ، استرعى انتباهك شجارٌ وقع بين شابّين اثنين يتنازعان في أحقية امتلاك الهاتف النقال الذي سرقه أحدهما ، وحزّ ذلك السلوك في نفسك ، وأثر فيك تأثيراً

شديداً . وحتى لا تتكرّر مثل هذه الظواهر . اكتب فقرة بغرض نشرها في اليومية الحائطية لمؤسستك . الفقرة - من عشرة أسطر- تحتوي:

1. مقطعاً سرديّاً تذكر فيه ما جرى .

2. مقطعاً حجاجيّاً ، تقدّم فيه ثلاثة أسباب لإقناع الشابين بتفادي العنف ، والإقلاع عن ظاهرة السرقة .

3. ثلاث جمل ، الخبر في الأولى مفرد ، وفي الثانية جملة اسمية ، وفي الثالثة جملة فعلية .

الفقرة

التلميذ :