

-وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر -2-

أبو القاسم سعد الله

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

دور التقويم في تعليم اللغة العربية للتعليم الثانوي

دراسة تحليلية في ضوء المقاربة بالكفاءات

السنة الأولى ثانوي - جذع مشترك آداب - "أنموذجا"

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم

تخصص : تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة: عشاشة صورية

السنة الجامعية : 2017-2018

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر -2-

أبو القاسم سعد الله

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

دور التقويم في تعليم اللغة العربية للتعليم الثانوي

دراسة تحليلية في ضوء المقاربة بالكفاءات

السنة الأولى ثانوي - جذع مشترك آداب - "أنموذجا"

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم

تخصص : تعليمية اللغة العربية

إشراف الأستاذ :

الطاهر لوصيف

إعداد الطالبة :

عشاشة صورية

السنة الجامعية: 2017-2018

إهداء:

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الإنسان الذي طالما ساندني
وشد من أزرعي.... إلى زوجي العزيز، وإلى قرية عيني ورياحين قلبي
أولادي: فاروق، الميثم ونسرين.

شكر وتقدير:

الحمد لله الذي أنعم علي وأمدني بالصبر والقوة لإنهاء هذا العمل المتواضع الذي أقر أنني أنجزته بفضل مساعدة وتشجيع الكثير من اهلي وأصدقائي وفي مقدمة هؤلاء أستاذي الطاهر لوصيف، الذي أشرفه على إنجاز هذا البحث، فصح أخطائي وقوم عملي بكثير من النصح والإرشاد، فله مني خالص شكري وعرفاني بالجميل.

والشكر موصول لكل أساتذة قسم علوم اللسان، وإلى كل من ساعدني في إخراج البحث على هذا الوجه.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة

مقدمة:

تعتبر اللغة من أهم مظاهر السلوك الإنساني، تميز بها البشر عن باقي المخلوقات، وهي مقوم لوحدة كل أمة تستعملها وعاء لحفظ تراثها الحضاري والثقافي وحتى الديني⁽¹⁾، وقد تسلل ضعف استعمال اللغة العربية إلى الكثير من أبناء الأمة العربية، وشمل ذلك التعليم في جل البلدان العربية التي صنفها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في ذيل القائمة التي احتلت فيها الجزائر الرتبة 69 من بين 72 دولة⁽²⁾، ولا شك أن العيب ليس في اللغة العربية ذاتها، وإنما في انحسار مواطن استعمالها بما في ذلك مواطن التعليم نفسه، سواء على مستوى تطور المناهج أو الوسائل والطرائق أو على مستوى تدريس العلوم ونقل المعارف، وفي هذا السياق يقول سمك: تملك اللغة العربية من الخصائص ما يجعلها قادرة على التطور ومسايرة كل جديد مع احتفاظها بأصالتها، وذلك لمرونتها على الاشتقاق وقدرة استيعابها للتعريب مما جعلها لغة العلم والمعرفة بالإضافة إلى كونها لغة الأدب والدين⁽³⁾.

لذا من البديهي القول إنه يتوجب على القائمين على المنظومة التربوية الاهتمام أكثر بتعليم اللغة العربية للأجيال الصاعدة لأن ضعفهم فيها وعدم تمكينهم من آلياتها ومهاراتها سيؤثر سلبا على مردودية تعلمهم في باقي المواد التي تدرس بها، هذا إلى جانب دورها الحساس في حياة الأفراد والمجتمع باعتبارها ليست لغة التخاطب فقط بل أنها لغة تضطلع بدور وطني وقومي وتاريخي وحضاري

(1) إذا كانت تلك الأمة تستعمل اللغة ذاتها في الجانب الديني، لأن هناك أمما تستعمل لغة في حياتها اليومية والعلمية، وتستعمل في معتقداتها الدينية لغات أخرى كاللاتينية أو غيرها مثل مسيحي الشرق العربي.

(2) نشر التقرير في جريدة الشروق اليومي الجزائرية يوم 2017/12/07.

(3) سمك، صالح فن تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مكتبة النهضة مصر، 1979، ص4.

وعلمي⁽¹⁾ بل أن المؤسسات الدولية التي ترتبط بها علوم التربية والتعليم مثل (اليونيسكو، اليونسف...) قد دعت الدول أن تولي الاهتمام الكبير لأنظمتها التعليمية وتطويرها حسب المستجدات العصرية ولعل ما تضمنه تقرير اليونسكو حول التربية والتعليم يثبت ذلك: يجب على الأنظمة التعليمية أن تستجيب لحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية والثقافية، كما يجب عليها رفع التحدي التكنولوجي كخطوة ضرورية نحو القرن الواحد والعشرين⁽²⁾ وفي ظل هذه الظروف شهد القرن الحالي حركة كبيرة في عملية إصلاح النظم التعليمية من أجل تحقيق نتائج فعالة فحددت غايات التعليم منها تلك التي أوردتها منظمة اليونسكو في مؤتمرها بالقاهرة (سنة 1999) والذي كان تحت شعار "التعليم ذلك الكنز المكنون" هي :

1- تعلم لتعرف.

2- تعلم لتعمل.

3- تعلم لتكون.

4- تعلم لتشارك الآخرين⁽³⁾.

لذا توجهت السياسة التربوية الجزائرية على غرار باقي الدول إلى تطوير نظامها التعليمي خاصة بعد الوضع المتأزم الذي وصل إليه التعليم عامة واللغة العربية بصفة خاصة، التي وصف الباحث التونسي فتحي فارس وضعيتها بقوله: "تعيش اللغة العربية فراغا يوسع الهوة بين المجهود والمردود في زمن العربية فيه أحوج ما تكون إلى مراجعة طرائق تعليمها وتطوير استراتيجيات توصيلها في ظل

(1) صالح بلعيد: في قضايا التربية: الدار الخلدونية للنشر، الجزائر، ط2، 2009، ص85.

(2) Jaque Delors. En 1995, il préside la commission sur l'éducation pour le XXIe siècle à l'unesco.

(3) في قضايا التربية، ص13.

التجديدات التربوية وعصر البدائل السريعة والمنافسة العنيفة التي تفرضها لغات الأنترنت⁽¹⁾.

وقد مست الإصلاحات التي أجريت على النظام التعليمي الجزائري كل مستويات التعليم (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) وذلك بهدف تطوير عملية التعليم وتحسين مستوى أداء المتعلمين حيث عمدت الدولة الجزائرية إلى تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لإحداث نقلة نوعية في المنظومة التربوية والتمكن من مواجهة القصور الملاحظ في مردودية التعليم عامة وتعليم اللغة العربية وتعليمها خاصة، ولذلك شمل الإصلاح اللغة العربية، وباعتبار أن التقويم جزء أساسي من مكونات العملية التعليمية -التعلمية فإنه ينبغي على التعليم بالكفاءات أن لا يكتفي بالنظر إلى التقويم من زاوية الاكتساب المعرفي فقط، بل لا بد أن ينظر إليه وفق نظرة شمولية فيقدم له تصورا جديدا يراعي فيه التعامل معه باعتباره سندا لتدعيم العملية التعليمية وأداة لتشخيص الصعوبات التي يواجهها المتعلم في مساره التعليمي لتذليلها والكشف عن الأخطاء لتصحيحها، لذا انطلاقا من الأهمية القصوى التي تنفرد بها عملية التقويم عامة والتقويم في تعليم اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية فإننا خصصنا هذا البحث لمعرفة كيف تعامل المشرفون على العملية التعليمية مع عملية التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، وتحديد دوره في تعليم اللغة العربية وآدابها باعتبار أن اكتساب المتعلم للكفاءات اللغوية والنصية مرتبط بمدى فعاليته ونجاعته، وقد عنونا هذا الموضوع بـ:

دور التقويم في تعليم اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية

دراسة تحليلية في ضوء المقاربة بالكفاءات

السنة الأولى - جدع مشترك آداب - "أنموذجا"

(1) صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص 15.

1- أسباب اختيار الموضوع:

من أسباب اختيارنا لهذا الموضوع الذي تتجلى أهميته في الدور الحيوي الذي يلعبه عنصر التقويم في تعليم اللغة العربية وآدابها خاصة والمواد التعليمية الأخرى عامة نذكر الآتي:

1-1- نظرة الأساتذة المختلفة للتقويم وطرق ممارستهم له حيث أن هناك بعض العمليات التي تمارس باسم التقويم وهي لا تمت له بصلة فأردنا التعرض لهذه المسألة بالدراسة لتوضيح ما يعتريها من سوء فهم وعدم وعي بالإجراءات والأساليب الواجب تطبيقها في العملية التقويمية.

1-2- الحاجة الماسة إلى لفت انتباه أقطاب العملية التعليمية (المتعلم، المعلم، الإدارة، أولياء الأمور) إلى الأهمية البالغة التي يتسم بها التقويم بالنسبة إلى تحقيق أهداف التعلم وغاياته (تعليم العربية وآدابها) وتطوير العملية التعليمية.

1-3- تقصي حقيقة العلاقة الوظيفية بين الأهداف التعليمية المعلن عنها في منهاج اللغة العربية وآدابها المرحلة الثانوية -الجذع المشترك آداب- الذي تبنى المقاربة بالكفاءات في تعليمها وبين مدى تحقيقها بعد ممارسة أنشطة التعليم والتعلم.

لهذا الأسباب التي ذكرنا وغيرها اختار البحث مجموعة من المستندات التربوية الموظفة في تعليم اللغة العربية وآدابها والمؤلفة وفق المقاربة بالكفاءات لتلاميذ السنة الأولى من المرحلة الثانوية -الجذع المشترك آداب- مدونة للدراسة والكشف عن كيفية التعامل مع التقويم وكيفية ممارسته بداية من المنهاج والوثيقة المرافقة له وختاماً بالكتاب المدرسي باعتباره المترجم والمنفذ لما ورد في المنهاج (محتوى، طرق تدريس، تقويم) إلى جانب الدليل.

2- إشكالية البحث:

يعتبر التقويم جزءا مكملا للعملية التعليمية، بل هو حجر الأساس فيها، لذا فدوره غاية في الأهمية والخطورة وهذا نظرا لما يقدمه من تغذية راجعة ومعطيات يمكن أن نستند إليها في عملية التطور المستمر لعمليات التعلم، كما أنه من خلال المعلومات والبيانات التي يمدنا بها، يستطيع المعلم والمتعلم التعرف على نقاط القوة الضعف في المسار التعليمي للمتعلم، فيعزز نقاط القوة ويعالج الضعف، لأن الحكم على تلميذ ما بأنه تحكم في كفاءة لغوية أو نصية ما، يعني التأكد من نجاحه في جميع عمليات التقويم التي تعتبر مؤشرا ذا دلالة بالنسبة لهذه الكفاءة، وعليه فإن إشكالية البحث تمثلت في السؤال الآتي:

- هل النظام التعليمي الذي توصلت اليه الجهات الوصية على المنظومة التربوية إلى الاقتناع به (المقاربة بالكفاءات) والعمل على تطبيقه في جميع الأطوار التعليمية، قادرٌ على مد العملية التقييمية بما تحتاجه من إجراءات وأساليب لممارستها بطريقة ناجحة وفعالة؟ وقد تفرعت عنه الأسئلة الآتية :

- هل العملية التقييمية بما تتضمنه من الأساليب والوسائل التي ستوظف في ممارسة التقويم أثناء تدريس اللغة العربية وآدابها في السنة الأولى من التعليم الثانوي، تلعب دورا مهما في تحقيق الأهداف المتوخاة من تعليمها؟

- هل النماذج التقييمية المعمول بها في السنة الأولى من التعليم الثانوي في تعليم اللغة العربية وآدابها، تستجيب لمتطلبات المقاربة بالكفاءات؟

- ما الاتجاهات الحديثة في أساليب التقويم الموظفة في تعليم اللغة العربية وآدابها المستوى الثانوي؟ وهل وفر المشرفون على العملية التعليمية وسائلاً جديدة لتقويم الكفاءات المستهدفة في تعليمها وذلك في إطار المقاربة بالكفاءات؟

3- فرضيات البحث:

يتوجب من منطلق هذه الإشكالية تقديم بعض الفرضيات التي يرى البحث أنها مهمة وهي الآتية:

3-1- يُفترض أن يوفر المنهاج والكتاب المدرسي وباقي المستندات التربوية الموجهة لتعليم اللغة العربية وآدابها -الجذع المشترك آداب- إجراءات واستراتيجيات حديثة لتوظف في عملية التقويم من شأنها إحداث قطيعة مع الممارسات التقليدية المترسخة في أذهان المشرفين على العملية التعليمية خاصة الأساتذة.

3-2- يُفترض أن يركز التقويم على مبادئ وأسس تتسجم وطبيعة المقاربة بالكفاءات بمعنى أن ينصب حول سيورة بناء تعلم اللغة العربية وآدابها كفايا وعن طريق المواجهة بالوضعيات المناسبة والملائمة.

3-3- يقتضي التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات أن تكون المشكلات والوضعيات المطروحة للمعالجة واقعية وذات صلة بشؤون الحياة اليومية التي يعيشها المتعلم، بحيث يستدعي منه حلها توظيف معارفه ومهاراته وقدراته.

3-4- يفترض أن تكون إنجازات المتعلمين هي مادة التقويم وليس حفظهم للمعلومات وهذا يقتضي أن يكون التقويم متعدد الوجوه واليادين ومتنوعا في أدواته، بحيث يلعب دورا أساسيا في اكتساب المتعلمين للكفاءات والمهارات المستهدفة في تعليم اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم الثانوي -الجذع المشترك آداب- "أنموذجا".

وسوف نعتد في إنجاز هذا البحث على المنهجين الوصفي والتحليلي، وهذا انطلاقا من الوثائق التربوية التعليمية التي تشكل جوهر هذه العملية وهي (المنهاج والوثيقة المرفقة للمنهاج والكتاب المدرسي والدليل).

4- الدراسات السابقة:

تنبثق معظم الأبحاث التربوية من الحاجة الماسة لتطوير الأنظمة التعليمية خاصة بعد أن أصبح العنصر البشري ثروة موجهة للاستثمار في هذا القطاع الحيوي، إضافة إلى ذلك، فإن المدرسة اليوم مطالبة بالإجابة عن العديد من الأسئلة التي تؤرق المجتمع مثل التساؤل عن مدى إقبال المتعلمين على المدرسة وتجاوب المعلم مع متطلبات مهنته ونظراته إليها، والمكاسب المحققة بعد تبني المقاربة بالكفاءات، سواء فيما يخص تعليم اللغة العربية وآدابها أو تدريس باقي المواد، وما دور التقويم باعتباره عنصرا لازما لعملية التعليم ومن مستلزمات نجاحها وتحقيق الأهداف المتوخاة منها، وقد كان من الأهمية بمكان بالنسبة للبحث الاطلاع على بعض الدراسات السابقة وهذا لسببين إثنين هما:

أولاً: قراءة الأعمال السابقة التي تناولت التقويم لتقصي الجوانب التي ركز عليها الباحثون في بحوثهم وهذا للاستئناس بها، وكذلك لأخذ فكرة ولو جزئية عن العناصر التي تم التعرض لها من مختلف الزوايا.

ثانياً: عرض بعض الدراسات التي تمكنا من الاطلاع عليها، بعضها جزائري والآخر يخص عددا من الدول العربية، ونبدأ بعينة جد مختصرة خاصة بطلبة جزائريين منها:

4-أ-1- سعاد جخراب (2010) استخلصت الباحثة من خلال الدراسة

الميدانية التي أجرتها في بعض الابتدائيات الجزائرية النتيجة المهمة الآتية:

بينت الدراسة التطبيقية التي طبقت على عينة من المدارس الابتدائية الجزائرية أن غياب التقويم الصحيح في الممارسة التعليمية كان من أهم العوامل التي أعاقَت العملية التعليمية من بلوغ الأهداف المسطرة لها⁽¹⁾.

4-أ-2- دراسة خطوط رمضان (2010) الميدانية المطبقة في بعض ثانويات ولاية المسيلة حول استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، وقد خلص من خلالها إلى جملة من النتائج التي نذكر منها ما يلي:

- يعتمد أساتذة الرياضيات بشكل كبير على التقويم الذي يركز على استعمال الورقة والقلم والمتمثل خاصة في الاختبارات التحصيلية، إلى جانب توظيف أسلوب الملاحظة على نطاق ضيق، كما أعلن الباحث أن جل الأساتذة لا يستخدمون الاختبارات الأدائية بما فيها الوضعية الإدماجية والوضعية المشكلة.

- تنحصر عملية التقويم في الاختبارات الفصلية والفروض والواجبات المنزلية وعلى هذا فإن واقع استخدام استراتيجيات التقويم يكشف الهوية العميقة بينه وبين متطلبات المقاربة الجديدة المتبناة في الإصلاح التربوي الجزائري⁽²⁾.

4-أ-3- دراسة يوسف خنيش (2006) التي شخّص فيها صعوبات التقويم في التعليم المتوسط، ومعاناة هذا الطور من معوقات كثيرة في تطبيق عمليات التقويم وذكر فيما يخص كل إجراءاتها التي منها عدم القدرة على التحديد الدقيق للمعلومات الواجب تقويمها، وهو الأمر الذي يؤثر على مختلف النشاطات التي يمارسها المعلم. بما فيها ذاتية المعلم التي تجعله يميل إلى فئة من التلاميذ دون

(1) سعاد جخراب، مذكرة ماجستير التقويم اللغوي طرقه ومعايير في المدرسة الجزائرية السنة الخامسة إبتدائي عينة، 2009-2010.

(2) خطوط رمضان: مذكرة ماجستير استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق -دراسة ميدانية بولاية المسيلة- 2009-2010

أخرى أو تبعا لحالته النفسية، إضافة إلى قلة تكوين الأساتذة في مجال التقويم والتركيز على الامتحانات الفصلية⁽¹⁾.

ونأتي بعد هذا إلى إيراد بعض الدراسات التي تناولت موضوع التقويم على سبيل الذكر لا الحصر منها دراسة الخياري (2008) التي تطرق فيها إلى الحديث عن واقع الممارسات التقييمية السائدة في معظم الدول العربية وحصرها في النقاط الآتية:

4-ب-1- لا تزال ثقافة التقويم، رغم محدوديتها، تقتصر على تفعيل الوظيفة الجزائية للتقويم وذلك بفعل ضغط الامتحانات الإشهادية، أما باقي الوظائف خصوصا تلك الموجهة للفعل التصحيحي كالوظيفة التشخيصية والتكوينية فإنها تبقى مشروعا لم يكتمل بعد ولم تبلغ الأهداف المرجوة منها.

4-ب-2- الامتحانات الحالية لا تستند إلى معايير مكتوبة ومحددة، وبالتالي فإن نتائجها شكلية لا تعبر عن طبيعة الأداء المقوم، وبذلك لا يمكن الوثوق في تلك النتائج للحكم على مدى تطور المتعلم والمعلم.

4-ب-3- غياب أو ضعف استثمار نتائج التقويم الدولي المقارن خصوصا ذلك المتعلق بتشخيص المكتسبات في اللغة والعلوم، والتي بينت النتائج التي حصل عليها التلاميذ في بعض البلدان العربية أنها كانت متواضعة، والحقيقة أن تلك الدراسات التقييمية كانت تطرح بعض المؤشرات التي من شأنها أن تساعد

(1) يوسف خنيش: صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، مذكرة ماجيستر 2005-2006.

على تحديد نقاط الضعف في أداء الأنظمة التعليمية، وكذلك مؤشرات لتطوير أنظمة التقويم وتجويدها⁽¹⁾ .

4-ب-4- دراسة الدوسري (2003) المعنونة بـ "الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفّي بالمرحلة الثانوية" وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن ممارسات المعلمين لعملية التقويم الصفّي بالمرحلة الثانوية في البحرين وأشارت النتائج إلى أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم كالاختبارات بأنواعها، ويستعملون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكل كبير في تقدير درجة طلبتهم في المقرر، كما دلت نتائج البحث على وجود عوامل كثيرة تتحكم في المتغيرات المرتبطة بممارسات المعلم في التقويم الصفّي⁽²⁾ .

4-ب-5- دراسة الباز والمطوع (2001) بعنوان "أساليب التقويم التي يستخدمها معلم المرحلة الثانوية بمدارس البحرين، وكانت غاية هذه الدراسة هي التعرف على أنواع التقويم وأساليبه التي يوظفها المعلم في مرحلة التعليم الثانوي، وقد أظهرت النتائج أن الواجبات المنزلية والأسئلة الصفية والاختبارات الشهرية وتحضير الدروس هي أكثر أدوات التقويم استعمالاً وكانت أقل أساليب التقويم استخداماً هي المقابلات والمشروعات والاختبارات الأسبوعية والشفوية⁽³⁾ .

كانت هذه عينة قليلة من الأبحاث التي تناولت مكون التقويم بالدراسة ونستطيع أن نؤكد من خلالها أن هؤلاء الباحثين قد توصلوا إلى نتيجة واحدة، وهي

(1) الخياري: الاستراتيجيات الحديثة في التقويم: ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل شبه إقليمية لمناقشة آليات تطوير التقويم التربوي، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، طرابلس، 4-16 سبتمبر 2008.

(2) راشد حماد الدوسري: الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفّي بالمرحلة الثانوية مجلة رسالة الخليج العربي، ع90، 2003.

(3) الباز والمطوع: أساليب التقويم التي يستخدمها معلم المرحلة الثانوية بمدارس البحرين، مجلة التربية بالبحرين، ع2، 2001.

أن المعلمين يجدون صعوبة في تطبيق عملية التقويم وهذا راجع لعدة أسباب لعل أهمها هو نقص تكوينهم في هذا المجال، إلى جانب هذا اتضح لهم أن الأدوات التقليدية هي الأكثر استعمالاً في عملية التقويم وأهمها الاختبارات التحصيلية الفصلية والفروض والأسئلة الصفية.

المنهج المتبع في الدراسة:

من هنا جاءت هذه الدراسة للوقوف على مدى مساهمة التقويم بمفهومه الشامل وأساليبه ووظائفه وأنواعه المختلفة في تحقيق الكفاءات المستهدفة في العملية التعليمية للسنة الأولى من التعليم الثانوي -الجذع المشترك آداب- وكذا مدى مساهمته للتغيرات والإصلاحات التي عرفها النظام التعليمي الجزائري، وعليه ارتكزت اهتماماتنا في هذا البحث، على النظر في مختلف مكونات هذه العملية، وهذا بالإطلاع على المنهاج، والوثيقة المرافقة له، والكتاب المدرسي والدليل، كما جرى تناول التقويم ووظائفه وأنواعه بالشرح والتفصيل، وقد اقتضت طبيعة الدراسة، الاستعانة بالمنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي، وهذا من خلال تتبعنا لبعض المفاهيم التي تأسس عليها بحثنا (الكفاءة وأنواعها ومستوياتها والمفاهيم التي لها صلة بها كالقدرة والمهارة.....) ثم دراسة الوثائق المذكورة أعلاه لاستقراء ما ورد فيها بخصوص التقويم ووسائله وأساليبه ممارسته، ثم القيام بعرض مجموعة من الاختبارات الفصلية باعتبارها من الوسائل الموظفة في تقويم تعليم اللغة العربية، وهذا تدعيماً لنتائج البحث الذي اشتمل على مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة.

تضمن الفصل الأول أربعة مباحث، حمل المبحث الأول عنوان "التقويم التربوي" وقد خصصناه لتحديد مصطلحات (التقويم والتقييم والقياس) بمعناها وواقعهم الحالي في أوساطنا التعليمية والفروق الدقيقة بينهم.

المبحث الثاني بعنوان "تطور التقويم وأهميته وخصائصه ووظائفه" وتتبعنا فيه وباختصار مراحل التطور التي عرفها التقويم ومدى أهميته بالنسبة لعناصر

مختلفة (المتعلم والمعلم والأسرة والمؤسسات التعليمية والمجتمع)، وعمدنا بعد ذلك إلى إبراز بعض الوظائف التي يضطلع بالتقويم بأدائها، ومن ثم عرجنا إلى ذكر الخصائص المميزة له.

المبحث الثالث وحمل عنوان "أنواع التقويم" تعرضنا فيه بالشرح لأنواع التقويم خاصة تلك المتداولة في الواقع التعليمي (التشخيصي والتكويني والإجمالي).

المبحث الرابع بعنوان: "وسائل التقويم وأساليبه" قمنا في هذا المبحث بعرض الوسائل والأدوات الحديثة الموظفة في عملية التقويم والتي يضمن له تضافرها دورا فعالا وناجحا في عملية التعليم.

وقسمنا الفصل الثاني إلى أربعة مباحث:

المبحث الأول كان بعنوان "الكفاءة وأنواعها ومستوياتها" وقد أدرجنا فيه مجموعة من التعاريف لمفهوم الكفاءة، واستخلصنا منها بعض خصائصها، ومن ثم تعرضنا لأنواعها ومستوياتها.

المبحث الثاني بعنوان "المفاهيم المرتبطة بالكفاءة" أوردنا فيه أهم المفاهيم ذات الصلة بالكفاءة مثل (القدرة، المهارة، الأداء، الإدماج...).

المبحث الثالث الذي عنوانه بـ "الخلفية التاريخية والنظرية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، حاولنا فيه تتبع الجذور التاريخية والنظرية التي استمدت منها أسسها ومبادئها.

المبحث الرابع وحمل عنوان "طرائق التدريس في المقاربة بالكفاءات" ودرسنا فيه أهم طرائق التدريس في هذه المقاربة، حيث ركزنا على الوضعية المشكلة وبيداغوجيا المشروع، وذكر خصائصهما.

أما الفصل الثالث فهو تطبيقي، جاء في خمسة مباحث، احتوت المباحث الأربعة الأولى على قراءة في منهاج اللغة العربية، والوثيقة المرافقة له، والكتاب

المدرسي، والدليل للسنة الأولى من التعليم الثانوي -الجذع المشترك آداب- وركزنا في هذه الوثائق على كل ما له علاقة بالتقويم وأساليب ممارسته، أما المبحث الأخير فقد خصصناه لدراسة بعض النماذج من الاختبارات الفصلية التي تعد الوسيلة التقويمية الأكثر استعمالاً في تعليم اللغة العربية وآدابها في هذه السنة، وقد أتبعنا هذه الفصول بخاتمة عرضنا فيها النتائج التي توصلنا إليها، والتي شكلت إجابات وإفية عن فرضيات هذا البحث، وقد تم الاعتماد في إنجازها على جملة من المراجع العربية والأجنبية، التي تخدم موضوع الدراسة التي نأمل أن نكون قد وفقنا فيها.

وإننا إذ ننهي هذا العمل المتواضع فإننا نقر بأننا قد بذلنا فيه وسعنا، فإذا وجد فيه القارئ بعض المحاسن فذلك الذي ابتغيناه، ونحمد الله على ذلك، ونشكر للأستاذ المشرف دعمه وتوجيهه، و إلا فإن عززنا أننا اجتهدنا ما وسعنا الجهد، والله وحده الكمال و التمام.

الفصل الأول

التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

- مفهوم التقويم التربوي ومفهوم القياس
- تطور التقويم وخصائصه ووظائفه
- أنواع التقويم وأدواته
- أدوات التقييم

تمهيد:

نهتم في هذا الفصل بتحديد مصطلحات هذا البحث ومفاهيمه، لأن معرفة معنى المصطلح وتقصي حدوده من أهم ركائز تجسيد الموضوع المراد دراسته، إضافة إلى أن المصطلح هو الف بناء العلم، كل علم واي علم كان (1). ومن هنا تأتي أهمية تحديد المصطلحات التي يبنى عليها بحثنا خاصة التقويم والقياس بمعناهما وواقعهما الحالي، مع التعرّيج على بعض المصطلحات التي لها علاقة وثيقة بهما، ونحاول أن نوضح ما قد يكون غامضا منها بشكل يسهل إستيعاب موضوع الدراسة، ومن المصطلحات الهامة التي سنأتي على تعريفها بالتفصيل: التقويم، القياس، التقييم، الكفاءة.....

¹ - يوسف بريك، " حول وضع العلوم الإنسانية ومشكلاتها من منظور إبستمولوجي "، مجلة جامعة دمشق، م 15، ع، 1999، ص: 106.

المبحث الأول: التقويم التربوي.

قبل أن نشرع في تحديد مفهوم هذا المصطلح الذي يكتسي أهمية قصوى في العملية التعليمية - التعليمية نشير إلى أن عملية التقويم موجودة في أي عمل فردي أو جماعي، فالتقويم الفردي هو محاسبة الشخص لنفسه عما بدر منه من أفعال وأقوال، والتقويم الجماعي متعلق هو الآخر بالنشاط الإنساني في المجتمعات، أما التقويم التربوي فهو ملازم لمحاولات البشر تربية أبنائهم وتعليمهم مختلف المهارات في حياتهم، إذن ما هو التقويم التربوي لغة واصطلاحاً؟

I-1-1- التقويم لغة: التقويم كلمة مشتقة من الفعل: قوم: على وزن: فعل

يقول الفيروزبادي في الفعل: قَوْمَ، دَرَأُ وَأَزَالَ، قَوِّمْتُ السلعةَ واستَقَمْتُه، واستَقَامَ اعتدل وقَوِّمْتُهُ عدلته فهو قويم ومستقيم (1) .

وجاء في المعجم الوسيط: قَوِّمَتِ الشاةُ: أَصَابَهَا الْقَوَامُ - وَالْمُعْجَجُ عَدَلَهُ وَأَزَالَ عِوَجَهُ وَ- السِّلْعَةُ: سَعَّرَهَا وَثَمَّنَهَا، (تَقَوَّمَ) الشيء: تَعَدَّلَ وَاسْتَوَى (اسْتَقَامَ) الشيء: اعتدل واستَوَى.

(التقويم) حسابُ الزمنِ بالسنين والشهور والأيام، وتقويم البلدان تعيين مواقعها وبيان ظواهرها (2).

إذن من خلال إيرادنا للمعنى اللغوي لكلمة التقويم نستنتج معنيين:

المعنى الأول هو إصدار حكم قيمة عن الشيء المراد تقويمه، والمعنى الثاني يتمثل في إصلاح الإعوجاج والتعديل والتصويب ومن ذلك ما روي عن

¹ - مجد الدين الفيروز أبادي " القاموس المحيط " ، ط 4 ، 1935 ، ج 4 ، ص: 168

² - الدكتور إبراهيم أنيس وآخرون، " المعجم الوسيط " ، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط 2 ،

1972 ، ج 2 ، ص: 768

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

ال خليفة عمر رضي الله عنه وهو يخاطب المسلمين فيقول لهم: من رأى منكم في إعوجاجا فليقومه.

I-1-2- التقويم اصطلاحا: يعتبر التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية

في العملية التعليمية - التعليمية، وهو أساس إجراء أي تطوير تربوي وتعليمي يهدف إلى تحسين مستوى التعليم في أي بلد، لذا نجده محل إهتمام علماء التربية والتعليم فكثرت المؤلفات والدراسات المتعلقة به حيث قدمت له تعاريف كثيرة ومتنوعة حسب أفكار وآراء الباحثين، ومن هؤلاء الباحث المغربي عبد الكريم غريب الذي يعرف التقويم **Evaluation** بقوله: يحيل هذا المفهوم على عدّة مصطلحات باللغة الفرنسية:

Orienter- correction- corriger les Fautes- Comblier les Lacunes

وكلها مصطلحات تفيد التصحيح والتوجيه والإصلاح وهذا حتى يتمكن المتعلم من تصويب تعلمه (1).

ويعرفه الباحث محمد خليفة بركات: بأنه مجموعة من الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما إتفق عليه من معايير وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على فعالية هذه الجهود وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ بقصد الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية على تحقيق هذه الأهداف (2).

أما دوكتيل فيقول عن التقويم "بأنه جمع لمعلومات تتميز بالصدق والثبات والفعالية وتحليل درجة ملاءمتها لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية بهدف اتخاذ قرار" (3).

1 - عبد الكريم غريب، " البيداغوجيا الناجعة "، منشورات عالم التربية، ط 1، 2014، ص:
2 - خالد نور الدين، محمد شارف سريري، " التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم "، ط 1، 1995، ص: 87.

3 - Deketele. J. M. « L e Passage de L'enseignement supérieur » 1982 , P : 12.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

وأما جيرى بوكسطار " Jery Pocztar " فيعرفه: بأنه عملية ليست ثابتة، بل إنه يرتبط دائما بأهداف مرحلية خاصة بمدة التكوين والتعلم، فلا توجد طبيعة واحدة وجامعة للتقويم (1).

نستخلص من هذه التعاريف النقاط الآتية:

-التقويم عملية تساعد المتعلم في تصويب مساره التعليمي من خلال الإصلاح والتوجيه والتعديل، وهذا يتم بتحري نقاط الضعف لمعالجتها ونقاط القوة لتعزيزها.

- التقويم في مفهومه التربوي عملية منظمة تهدف إلى تجنيد مجموعة من الإجراءات للتعرف على أثر كل ما تم التخطيط له، وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلم، وتشخيص الصعوبات والعقبات التي تحول دون تحسن العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المسطرة.

- ضرورة التحديد المسبق لأهداف التقويم للرفع من مستوى فاعليته، وقد قدم الباحثان G. Meyer et M.M Simonard مفهومًا آخر للتقويم استخلصاه من نتائج دراسة قاما بها وهو يظهر ما هو شائع في الواقع التعليمي من أن التقويم التربوي ينحصر في مجال التنقيط: أقوم، أصحح، أنقط، عندما أسمع كلمة أقوم أخرج قلبي الأحمر، كل الناس يريدون النقاط: الإدارة، الزملاء، الأولياء، التلاميذ، النقطة هي التي تحدد وتعلمني بمستوى التلميذ وقد تعني أيضا إصدار حكم (تلميذ جيد، لا يهتم...) (2).

إن حصر التقويم في التنقيط نظرة قاصرة لهذه العملية التي ليست بسيطة يكفي فيها المعلم بوضع مجموعة من الأسئلة فيستطيع من خلالها التأكد من

¹ - Jery Pocztar, « La Définition des Objectifs Pédagogiques » E.ES.F Editeur, Paris, 1987, P : 26.

² - G. Meyer et M.M. Simonard, « L'évaluation en Question », Edition 3 , Paris, 1987, PP : 9192.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

حصول المتعلم لدى التلميذ أو إستخدام مقياس معين لإكتشاف مواطن القوة والضعف في شخصيته وكفاءاته وقدراته، بل إن المؤكد هو أن التقويم عملية صعبة ومعقدة ويتدخل فيها الكثير من العوامل منها المواقف الشخصية للمعلم وتصوراته حول أهداف التربية والتعليم⁽¹⁾، إضافة إلى تعذر قياس جوانب شخصية المتعلم ونموها وتطورها، لذا يرى الدكتور محمد الدريج أن التقويم هو محطة جد هامة في العملية التعليمية وعنصر أساسي من عناصرها البارزة، وتقتضي من المقوم القيام بثلاث خطوات:

الخطوة الأولى: يتم فيها تحديد الأهداف التربوية باعتبارها نقاطا مرجعية نحكم على نجاح العملية التعليمية بمدى تحققها.

الخطوة الثانية: تتمثل في تحديد الإستراتيجية الملائمة والمواقف التي يقوم فيها المتعلم بأداء السلوك المطلوب منه.

الخطوة الثالثة: تتضمن إختيار نوع من التقويم والوسائل التقويمية الناجعة في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف⁽²⁾.

إذن إشتمل تعريف الدكتور محمد الدريج على أهم الخطوات التي ينبغي إنتهاجها من أجل القيام بتقويم ناجح نجلها فيما يلي:

- 1- تحديد أهداف عملية التقويم قبل الشروع فيها.
 - 2- تحديد الاستراتيجية التي تتواءم مع المواقف التعليمية.
 - 3- إختيار نوع التقويم والوسائل التقويمية لضمان تحقق الأهداف المرسومة.
- ولذلك فإن ما يمكن استخلاصه في ضوء هذه التعاريف أن التقويم هو عملية منهجية بالغة الأهمية بالنسبة للعملية التعليمية ومؤشر له دلالاته في تحديد

1 - محمد الدريج، " تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين "، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، المغرب، ط 2، 2004، ص: 179.

2 - تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص 180 بتصرف.

مدى كفاءة جميع عناصرها وفي مقدمتها الإدارة المدرسية بإعتبارها العنصر الرئيسي في نجاح بقية العناصر الأخرى (الأساتذة، التلاميذ...)، تقوم هذه العملية على جمع المعلومات والبيانات الخاصة بموضوع التقويم ودراساتها وتحليلها، ومن ثم اللجوء إلى تعديل الطرق والأساليب التي تستعمل للوصول إلى الأهداف المرسومة ويمكن من خلال عملية التقويم تعديل الأهداف نفسها إذا ثبت عدم نفعها، لذا فإنه إذا لم تكن عملية التقويم على درجة عالية من الجودة في أدواتها وأساليبها تأتي النتيجة غير مطابقة لما هو موجود في الواقع التعليمي، والقرارات التي تؤخذ في ضوءها تكون غير صادقة وغير نافعة للمتعلم والمؤسسة التعليمية.

قبل أن نتطرق لمفهوم " القياس " ينبغي لنا الوقوف عند مصطلح آخر : التقييم " لوجود خلاف حوله بين الباحثين في مجال التربية والتعليم من العرب، حيث يعتقد البعض أن مفهومي التقويم والتقييم هما كلمتان توظفان لنفس المعنى والغرض وهذا لأنهما تفيدان بيان قيمة الشيء، لكن الصحيح أن التقييم لفظة يقابلها في اللغة الفرنسية **Valorisation** وفي اللغة الإنجليزية **Valution** والفعل " قِيم " يقابله في اللغة الفرنسية **Valoriser** وهو يعني إعطاء أهمية كبيرة لشيء ما، إصدار حكم قيمة على شيء ما (1).

وجاء في المعجم الوسيط: قِيم الشيء تقييما، قَدَّر قيمته (2). يقول عبد الكريم غريب عن التقييم: أن نقوم بالتقييم ليس معناه بالدرجة الأولى أن نصدر حكما، بل هو أن نعطي معنى ونستخلص قيمة وأن نثمن... بهدف التحفيز (3).

¹ - Grand dictionnaire encyclopédie , Larousse, Paris, 1983, P : 10615

² - المعجم الوسيط، ص: 771.

³ - عبد الكريم غريب، " البيداغوجيا الناجعة "، ص: 150.

ويقدم في موضع آخر التعريف الآتي: يعد مفهوم التقويم من المفاهيم

القديمة

في المجال التربوي وهو يحيل على قياس يتبعه تقديم قيمة، فمثلا إذا كان الاختبار سهلا وفي متناول الجميع فإن العلامة 20/15 يرافقتها قيمة لا بأس بها (1).

وهكذا نجد أن التقويم هو عملية لا تتجاوز تحديد قيمة الشيء المراد قياسه قصد إصدار أحكام كمية، كما أنه تثمين لعمل التلميذ لتحفيزه على العمل أكثر، وهو يلتقي مع التقويم في نقطة واحدة وهي أن كلاهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويا وهي أكثر تداولاً في الأوساط التعليمية، كما أنها أشمل وأدق من كلمة التقويم لأنها تعني بيان قيمة الشيء وتتعداه إلى محاولة تعديله وإصلاحه بعد إصدار الحكم عليه، لذا سنعمد كلمة " التقويم " في بحثنا هذا.

I-1-3 - مفهوم القياس " Measure " :

I-1-3-1 - القياس في اللغة: رد الشيء إلى نظيره وفي علم النفس يقصد به عمل عقلي يترتب عليه إنتقال الذهن من الكلي إلى الجزئي المندرج تحته، وفي الفقه حمل فرع على أصل لعة مشتركة بينهما كالحمل بتحريم شراب مسكر حملا على الخمر (2).

I-1-3-2 - القياس اصطلاحاً: عرّف ويستّر القياس: بأنه التحقق بالتجربة أو الإختبار من الدرجة أو الكمية بواسطة أداة قياس معيارية (3).

1 - كريستيان بوسمان، فرانسواز ماري، جزافيني روجيرس وآخرون، " أي مستقبل للكفايات "، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، المغرب، ط 1، 2005.

2 - المعجم الوسيط، ص: 770.

3 - مصطفى نمر دعمس، " إستراتيجيات التقويم "، دار غيداء، عمان، 2007، ص: 16.

وحسب عبد الكريم غريب القياس في المجال التربوي هو كل عملية ترمي إلى الحصول على نتائج أو معلومات مرتبطة بقدرات المتعلمين، عمليات قام بها تلميذ أو عدة تلاميذ أثناء درس أو عدة دروس أو وحدة تعليمية (1).

أما جيلفورد J. P. Guilford فيرى أن القياس من فعل " قاس " " Mesure " والذي هو ربط عدد بشيء أو حدث حسب قاعدة مقبولة منطقيا (2).

أما ماجر " Mager " فيقول عن القياس: تحدد عملية القياس أهمية وإمتداد بعض الخصائص بالنسبة لموضوع ما أو شخص ما، فعندما نريد قياس طول غرفة أو وزن شيء ما فإننا نقوم بالقياس (3).

وهكذا نجد من خلال هذه التعاريف المنتقاة أن مصطلح القياس يرتبط بالمفهوم الرقمي أو الكمي، أي تقدير الأشياء تقديرا كميا عن طريق استخدام الأرقام، وهو جزء من عملية التقويم الذي يشتمل على القياس زائد إصدار حكم معين مع اتخاذ جملة من التدابير التي تكفل تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعلم، كما أن القياس يعجز على أن يمدنا بخصائص وسمات الشيء المراد قياسه لدى المتعلم، ومن ثم تشخيص نقاط قوته وضعفه (4).

فعندما نقدر علامة المتعلم خمس علامات من عشرين علامة (20/5) لا يمدنا بمعلومات تخص مواطن ضعفه لمعالجتها وتدارك عجزه عن طريق دعمه، فنحن لا نعلم إذا ما كان ضعيف المستوى ولم يتمكن من فهم ما طلب منه أم أنه طالب مجتهد ومستواه جيد، وتعثّر يوم الامتحان نتيجة ظروف خاصة ربما.

¹ - النبادغوجيا الناجعة، ص: 300.

² - Charle Hadji, « évaluation Règle du jeu », ESF Edition, Paris, 2^{ème} Edition, 1990, P ; 46.

³ - R.F.M, « Comment mesurer les résultats de L'enseignement » Bordas, Paris, 1981, P : 22.

⁴ - استراتيجيات التقويم، ص: 22.

المبحث الثاني: تطور مفهوم التقويم، خصائصه ووظائفه :

استخدم الإنسان التقويم بإصداره نوعًا من الأحكام على الظواهر الطبيعية التي كان يتعامل معها بطريقة البدائية وعلى الناس الذين يعيش معهم، وفي الحضارة اليونانية كان يمارس عن طريق الأسئلة الشفوية، وعرف الصينيون الامتحان قبل غيرهم من الأمم، وكان يتم على مراحل وهذا من أجل اختيار الموظفين، وقد كان لهذه الامتحانات أهداف أهمها، جعل الامتحان وسيلة لوضع الإنسان المناسب في المكان المناسب، وقد بلغ اهتمامهم بهذا الأمر حدًا كبيرًا حيث أنهم لجأوا إلى إعادة الامتحان أثناء ممارسة الوظيفة للتأكد من صحة التقويم المستمر للموظف ومن صحة اختياره للمنصب الذي يشغله، وبمرور الزمن أخذ الأوروبيون فكرة الإمتحان عن الصينيين وفي هذا الصدد يقول نعيم عطية: كان أول الباحثين في هذا الموضوع إخصائي بريطاني يدعى ادجوارث " Edgwarth " الذي اشتكى من الفروق الكبيرة بين المصححين، وبحث لأمريكي يدعى دافيد ستارنش " David Starnch " يبين فروقا مماثلة في علامات المصححين حتى في الرياضيات، ولكن أبرز دراسة جاءت نتيجة المؤتمر الدولي للامتحانات الذي تبنته مؤسسة كرينجي في نيويورك (1).

أما المرحلة الهامة من مراحل تطور الامتحانات فهي تلك التي تم فيها إدخال اختبارات الذكاء في قاموس حركة الاختبارات على يد العالم الفرنسي ألفريد بينيه، ومساعدته سيمون و كان ذلك سنة 1905، حيث كان لهذه الاختبارات أثر بارز على طرائق التعلم، وأصبح بإمكان الأستاذ التعرف على إمكانيات تلاميذه وتشخيص الصعوبات التي تعيق تحصيلهم على تعليم أفضل، وبحلول الأربعينات نشأت حركة عرفت بإسم حركة التقويم التي نظرت إلى الاختبار على أنه جزء هام

1 - نعيم عطية، " التقييم التربوي الهادف "، دار الكتاب اللبناني، 1970، ص: 10-9.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

من العملية التربوية بأكملها وبأنه وسيلة لمعرفة وتقييم التحصيل المدرسي ومن ثم توصلت هذه الحركة إلى المبدأ التالي:

إن الخطوة الأولى في تخطيط أي برنامج لتقدير مستوى تحصيل التلاميذ هي التوصل إلى تحديد دقيق معين للأهداف⁽¹⁾، لذا تطورت الدراسات التي تعرضت للتقويم المبني على أساس قياس الأهداف، وهذا في الفترة الممتدة ما بين (1946-1957) حيث في سنة 1948 انعقد لقاء لدراسة مشاكل التقويم برئاسة بلوم " Bloom " "مؤتمر الجمعية الأمريكية للبيكولوجيا " وقرر أن القاعدة التي يركز عليها التقويم هي الأهداف التربوية⁽²⁾.

وتوسع مفهوم التقويم سنة 1965 فشمّل ميادين ومجالات أخرى زيادة على تقويم التعلم ليشمل أيضا تقويم المشاريع، الوسائل التربوية وغيرها⁽³⁾.

وبمرور الزمن ومع التقدم الحضاري والتكنولوجي المذهلين اللذين يعرفهما عصرنا الحالي أصبح التقويم من أهم العناصر المساهمة في تطوير العملية التعليمية- التعلمية، لأنه يهدف إلى تعديل الطرق والأساليب التي تستعمل للوصول إلى الأهداف المسطرة، ويمكن خلال عملية التقويم تعديل الأهداف نفسها إذا ثبت عدم جدواها وفائدتها، كما أن عملية التقويم غدت تشمل كلا من المعلم والمتعلم والمنهاج والنظام المدرسي، وبالتالي يمكن اعتباره جزء لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم ومواكبا لها في كل المستويات التعليمية.

¹ - Laifa Ait Bendaoud, « **L'évaluation dans le Système Scolaire (En Algérie – Guide D'Approche)** » Casbah, Edition, 1ed 1999, P : 10.

² - محمد الدريج، " **تحليل العملية التعليمية** "، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1991، ص: 32.

³ - س، م، لندقل، " **أساليب الاختبار والتقويم** "، ترجمة: عبد المالك الناشف وسعيد التل، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، ص: 25.

I-2-1-أهداف التقويم: إن من أهم أهداف التقويم التربوي إلى جانب

اهتمامه بتحسين العملية التعليمية تصحيح مسارها وتشخيص نقاط الضعف لمعالجتها ونقاط القوة لتعزيزها نذكر ما يلي:

* - لا يقتصر التقويم على قياس التحصيل الدراسي للطالب ومعرفة مدى

تحقق الأهداف التعليمية، بل يتعدى ذلك لقياس مقومات شخصية المتعلم.

* - التقويم التربوي الممارس بدقة وإحكام وبتوظيف الوسائل المختلفة يقدم

لنا مؤشرات على التقدم الذي حققه المعلم والمتعلم في العملية التعليمية.

* - تنمية قدرة المتعلم على الاستجابة لمشكلات الحياة وحلها بتوظيف

الكفاءات التي اكتسبها في المدرسة.

* - يعد التقويم جزءاً هاماً وعملية أساسية في التخطيط والتنظيم والتنفيذ

لكافة البرامج في مختلف المؤسسات.

* - توفير المعلومات عن درجة تحقيق برنامج لأهدافه من خلال توضيح

جوانب القصور والتمكن من الكفاءات التعليمية وتقديم تغذية راجعة حول تلك

الجوانب⁽¹⁾.

* - إطلاع الأولياء على التقدم الذي أحرزه أولادهم في تحصيلهم الدراسي.

* - تحفيز إدارة المؤسسة على بذل المزيد من الجهد لتحقيق أفضل النتائج

وتحفيز المعلم على الاجتهاد والبحث المستمر عن كل ما له صلة بعمله التربوي

التعليمي للاستفادة منه في تفعيل أدائه وتجويده، ونفس الشيء بالنسبة للمتعلم

ليكون أكثر تجاوباً وإقبالاً على التعلم.

* - الكشف عن حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم وإستعداداتهم.

¹ - " إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته "، مصطفى نمر دعمس، دار غيداء، عمان، 2007، ص: 34.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

*- معرفة مدى فهم المتعلمين واستيعابهم للمعارف التي قدمت لهم ومدى قدرتهم على تحويلها إلى مهارات وكفاءات لمواجهة المشاكل التي تصادفهم في حياتهم.

I-2-2- أهمية التقويم: يتفق جميع الباحثين في المجال التربوي على أن التقويم كما ذكرنا سابقا هو العمود الفقري وأساس العملية التعليمية - التعليمية والمعمل الأول عليه في فشلها أو نجاحها، وأهميته لا تتوقف عند المتعلم أو المعلم فقط، بل تتعداها إلى عناصر أخرى كالأسرة والمشرفين على العملية التعليمية وهذا كالتالي:

I-2-2-1- أهمية التقويم بالنسبة للمتعلم: تتبع أهمية التقويم بالنسبة للمتعلم في أنه يزوده بالتغذية التي تفيدته في توضيح مدى التقدم الذي أحرزه خطوة فخطوة ومواطن ضعفه، إلى جانب تشجيعه على بذل المزيد من الجهد وتحسين أدائه في المستقبل وتنمية قدرته على التفكير الناقد وتطوير مهاراته الفكرية والتعليمية.

I-2-2-2- أهمية التقويم بالنسبة للمعلم: تفيدته في معرفة مستويات تلاميذه من جميع النواحي المعرفية، الوجدانية والسلوكية واختيار المصادر والوسائل الأكثر فعالية للتعليم.

I-2-2-3- بالنسبة للأولياء: يزودهم بمعلومات عن درجة التقدم الذي أحرزه أبنائهم واكتشاف قدراتهم ونقاط قوتهم وضعفهم والبحث عن أنجع الطرق التي يستطيعون بواسطتها مساعدتهم لرفع مستواهم وتحسين أدائهم أكثر.

I-2-2-4- أهمية التقويم بالنسبة للمسؤولين: يتيح التقويم للمسؤولين عن العملية التعليمية - التعليمية معرفة مدى كفاءة المناهج التعليمية والبرامج الدراسية والوسائل التعليمية كالكتب المدرسية، والعمل على تحسينها وتطويرها ومراقبة أداء المعلمين لضمان نجاح العملية التعليمية.

I-2-2-5- أهمية التقويم بالنسبة للمجتمع: التعرف على مدى توفيق

المنظومة التربوية في تخريج جيل ناجح يمتلك كفاءات فاعلة في المجالات المعرفية والوجدانية والسلوكية تمكنه من مواجهة التحديات الناجمة عن السياسة العالمية والتكنولوجيا الحديثة ومواكبة التطور والتقدم الذي تعرفه الأمم المتقدمة.

I-2-3- وظائف التقويم: يحصر دولاندشير " De Landesheere "

وظائف التقويم في المحطات الآتية :

I-2-3-1- وظيفة تنبؤية: وفيها يتم توجيه وإرشاد المعلم إلى تعلم جديد

انطلاقا من مكتسباته القبلية واستعداده لمواصلته في المستقبل.

I-2-3-2- وظيفة قياسية تقديرية: تظهر من خلال الصيغ التالية:

✓ مراقبة مستمرة للمسار التعليمي (تقويم مستمر).

✓ تقويم تكويني يسعى إلى متابعة تقدم المتعلم.

✓ تقويم المتعلم بمقارنته مع زملائه في القسم أو بمجموع الفصول الموازية

لفصله داخل مؤسسته، أو بفئات أخرى أكثر شساعة كمجموع تلاميذ

منطقته.

I-2-3-3- وظيفة تشخيصية: يشخص فيها الصعوبات والمشاكل التي

تواجه التعلم⁽¹⁾.

أما الباحث المغربي عبد الكريم غريب فيقول : بأن وظائف التقويم متعددة

توحي بموضوعاته وأهدافه ومجالات تنفيذه ويلخص هذه الوظائف في

الجدول التالي:

¹ - عبد الحق منصف، " رهانات البيداغوجيا المعاصرة "، إفريقيا الشرق، المغرب، 2007، ص: 120.

جدول (1).

تقييم أولي

- * - إعداد خطة لحل المشكلات تقوم على:
- تحليل (الوضعية، الأشخاص، الموارد.....)
- صياغة الوضعية في شكل مظاهر وسمات محددة
- تحول هذه المعطيات إلى مشكل.
- * - استعمال تفكير توقعي لانتقاد مشكل وحلوله
- صياغة الأهداف.
- تنظيم عمليات حل المشكل.

وظيفة تشخيصية

F. Diagnostique

وظيفة توقعية

F. Pronostique

تقييم تطوري

- * - كيفية اعتبار الأحداث الجارية عن طريق:
- ترشيد العملية التربوية (الأهداف الوسائل).
- التعبير عن المظاهر المعيشة.
- * - جعل الملاحظة موضوعية عن طريق
- الحصول على المعلومات باستمرار.
- إدماج المعلومات والتركيب بينها.
- توقع النتائج النهائية

وظيفة الضبط

F. Régulation

وظيفة الإنتاج

F. de Production

تقييم نهائي

- * - إنجاز تحليل مركب ومتعدد الأبعاد عن طريق: 9
- إعطاء قيمة لمجموع الآثار المتوقعة وغير المتوقعة التي مست المحيط والأشخاص والعمليات.
- تحديد الفارق بين النتائج والأهداف.
- إعادة طرح المشكل.
- النتائج عن طريق:
- * - تحديد
- تركيب وإدماج المعلومات.
- تبليغ النتائج إلى المعنيين.

وظيفة الفحص

F. de Vérification

وظيفة التواصل

F. de Communication

¹ - عبد الكريم غريب، " المنهل التربوي "، ص: 388.

I-2-4-خصائص التقويم التربوي: ليكون التقويم التربوي ناجحًا ويتمكن

من القيام بالدور الذي يكفل للعملية التعليمية تحقيق الأهداف المخطط لها، ولكي يقود المشرفين عليها إلى اتخاذ قرارات سليمة في مجال تطوير التعليم وبناء المناهج وجب على التقويم التربوي الجيد أن يتصف بجملة من الخصائص هي:

أ-ارتباط التقويم بأهداف التعلم: ليقوم الإنسان بعمل ما وجب أن يكون ذلك من أجل هدف، لذا لكي يكون التقويم ناجحًا ويؤدي وظيفته الحيوية عليه أن يرتبط بأهداف تعليمية واضحة ومحددة في شكل سلوك، أو أداء معين قابل للملاحظة والتقويم، وأن تكون ذات صلة بواقع المتعلم.

ب- الشمولية: يجب على التقويم أن يكون شاملاً بحيث يتضمن مستويات الأهداف المدرجة في المنهاج والوسائل التعليمية المستعملة، وطرق التدريس وتوزيع النشاطات في القسم وكذا جميع العناصر الفاعلة في السيرورة التعليمية (المعلم، المتعلم، المحيط المدرسي والإدارة...).

ت- الموضوعية: يقصد بالموضوعية عدم تأثر نتائج التقويم بأهواء القائمين عليها، وأن لا تصدر الأحكام من وجهة النظر الذاتية خاصة المعلم، كالتعاطف مع بعض التلاميذ لمصلحة شخصية، أو أن يكون في حالة نفسية غير مستقرة نتيجة القلق أو الغضب أو الحزن مما ينعكس على نتائج تقويم المتعلم.

ث- الإستمرارية: يتسم التقويم بصفة الاستمرارية لأنه جزء فاعل في العملية التعليمية، يبدأ مع انطلاقة أول موقف تعليمي ويواكبه إلى أن يصل إلى النهاية لذا فهو لا ينتهي عند إجراء الفروض والاختبارات التحصيلية وتقديم النتائج، بل هو عملية مستمرة.

ح- الدقة العلمية: يجب أن يقدم التقويم معلومات دقيقة حول الموضوع المراد تقويمه وذلك من أجل تشخيص نقاط الضعف لمعالجتها ونقاط القوة لتعزيزها، إلى جانب هذا يجب أن تبنى عملية التقويم على أسس علمية مثل الثبات والصدق،

المقصود بالثبات هو الحصول على نتائج يتوفر فيها قدر كاف من الاستقرار والانسجام، ومثال ذلك اتفاق المصححين على علامة واحدة أو جد مقاربة عند استخدام الاختبارات التحصيلية كوسيلة للتقويم، أما الصدق فهو أن تقيس أداة التقويم ما وضعت لقياسه فعلا⁽¹⁾، ومثال ذلك إذا أراد أستاذ الفيزياء قياس كفاءة المتعلم في تحويل معارفه في هذه المادة لحل وضعية مشكلة، فيجب أن يقيس كفاءته في هذا المجال دون غيره.

خ- أن تكون عملية التقويم تعاونية: ليكون التقويم مثمرا يجب أن يتم إنجاز الأعمال المطلوبة من المتعلمين كالمشاريع مثلا من خلال تكوين فرق أو أفواج، وأن يكون العمل تعاونيا يشترك فيه المعلم والمتعلم وكل الأطراف المعنية بالعملية التعليمية- التعلمية كالمدير والمشرف التربوي وأولياء الأمور، وهكذا نجد أن التقويم الجيد هو الذي يمتاز بمجموعة من الخصائص التي تجعله يساهم في تحقيق الأهداف المرجوة واتخاذ القرارات الحكيمة والسديدة وكلما كانت البيانات والمعلومات دقيقة وشاملة كلما أدى ذلك إلى نتائج جيدة بإمكانها أن تؤدي بالعملية التعليمية إلى التطور والتحسين والتجاوب مع تحديات العصر.

¹ - رقيق ميلود، " التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي "، منشورات أنوارا لمعرفة، 2012، ص: 23.

المبحث الثالث: أنواع التقويم:

يقول الدكتور محمد الدريج: يضع المختصون بالتقويم التربوي تصنيفات مختلفة لأنواع التقويم مستنديين في ذلك على مبادئ متباينة، فهناك من يُقسمه حسب زمن إجرائه، إلى تقويم تنبؤي وتقويم تكويني وتقويم إجمالي، وهناك من يقسم أنواع التقويم حسب شموليته أو حسب القائمين به، أو حسب الموقف من الأهداف...وما إلى ذلك⁽¹⁾.

إلا أننا سنتطرق في بحثنا أولاً للأنواع الثلاثة التي تركز عليها كل الدراسات التربوية التعليمية وهي الآتية :

I-3-1- التقويم التشخيصي " L'Evaluation Diagnostique " : يكون

هذا النوع من التقويم في بداية أي فعل تعليمي، وهذا من أجل الحصول على معلومات عن المكتسبات القبلية للمتعلمين ليعتمد عليها المعلم في تعلم جديد.

ويعرف **لجنر** التقويم التشخيصي بقوله: هو تقدير الخصائص الفردية للشخص والتي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي أو سلبي على مساره التعليمي⁽²⁾.

ويعرف " **Podrer Bernard** " التقويم التشخيصي: بأنه يهتم بمدى امتلاك التلاميذ للمكتسبات اللازمة التي تسمح لهم بمواصلة التعلم الجديد⁽³⁾.

واعتبر " **لاندشير** " أن التشخيص وظيفة من وظائف التقويم التكويني، غير أن الدراسات الدوسيمولوجية والبيداغوجية أعطت التشخيص اهتماماً خاصاً، إذ أن هذا التقويم يرتبط بتشخيص نتائج التعلم السابقة، وهو يمارس في الغالب في بداية وحدة تعليمية أو بداية برنامج سنوي ويمكن الأستاذ المقوم من معرفة وضعية

¹ - محمد الدريج، " تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين "، ص: 183.

² - Legendre, « **Dictionnaire Actuel de L'éducation** » Montréal Libraire, Larousse, Paris, 1988, P : 259

³ - رهنات البيداغوجيا المعاصرة، ص: 127.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

المتعلم قبل الشروع في برنامج تعليمي جديد وأهميته ترجع حسب " ج ج ، مايير وسيمونار " للأسباب الآتية :

- يهتم بالتنظيم العام للسلوكات.
- يلعب دورًا منظمًا بالقياس للتقويميين التكويني والإجمالي.
- يساهم في خلق وعي لدى المتعلم بما سيتعلمه وينجزه.
- يساعد المعلم على ملاحظة وضعية المتعلم في بداية إنجاز برنامج التعلم.

- يمكن المعلم من اختيار وضعيات تعلم ملائمة لاستعدادات التلاميذ⁽¹⁾.

وبما أن التقويم التشخيصي يكتسي أهمية كبيرة يحض الباحث ج، كارديني " J. Cardinet " في دراسته كل المدرسين على ضرورة الاهتمام بالتقويم التشخيصي، لأنه يسمح بالحصول على معلومات كيفية وليست فقط قياسية عن عمليات التعلم السابقة، كما يمكن من إقامة فرضيات حول العمل التربوي وحول العمليات التصحيحية الممكنة، بهذا الشكل يؤسس هذا التقويم تواصلًا بين الأساتذة والتلاميذ حول نشاطهم الدراسي⁽²⁾.

ويرى دورال أن التشخيص يساهم في إدراك إمكانيات تعلم المتعلم من

حيث:

- 1-نقص إمكانياته للقيام بمهام معينة.
- 2-تحديد مستوى معارفه غير المكتملة حول أساسيات المحتوى التعليمي.
- 3-القيام بعملية التعلم في ضوء إمكانيات المتعلم وقدراته.
- 4-معاينة مكامن الضعف التي تقف دون إمكانه تحويل معارفه وتوظيفها

في وضعيات جديدة.

¹ - رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص: 127.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- 5- إكتشاف عادات سيئة قبلية لديه تعوقه عن بناء مشروعه التعليمي الجديد.
- 6- ضعف قوته في مواجهة المشكلات بسبب إخفاقه السابق أو غياب الحافز لديه (1).

أما دي كورت " De Corte " فهو يرى أنه بالإمكان أن نميز بين مرحلتين من التشخيص في هذا النوع من التقويم: - **تشخيص وصفي Diagnostique Descriptif** تحدد فيه مواطن الضعف في معارف ومهارات المتعلم، واللحظة التي بدأ فيها هذا الضعف، ولنتمكن من القيام بهذا التحديد يمكن أن نعين الصعوبات التي يصادفها المتعلم بالنسبة لكل هدف من الأهداف.

تشخيص الأسباب " Diagnostique Etiologique " :

نهدف من القيام بهذا العمل تشخيص أسباب التعثر ونعتمد في ذلك على نوعين من العوامل: عوامل ترجع إلى المعلم وعوامل ترجع للعملية التعليمية ذاتها مثل ملائمة الأهداف للتلاميذ أو نجاعة الوسائل التعليمية (2).

وعلى هذا يمكن أن نعتبر التقويم التشخيصي نوع من أنواع التوقعات التي تتيح للمعلم الاطلاع على ما إذا كان المتعلم على أهبة الاستعداد للانخراط في تعلم جديد، وينظمه كذلك ليتعرف على معارف ومهارات وقدرات وكفاءات المتعلمين السابقة وميولهم، لأن معرفة ذلك يعد من المسائل اللازمة لبلوغ الأهداف المسطرة، ويمكن أن يلجأ إليه الأستاذ عند بداية كل درس، ويكون ذلك في شكل استجواب سريع، أو أسئلة شفوية، أو حوار مثمر وهذا من أجل أخذ فكرة عن مكتسبات المتعلم القبلية و سبر مدى استعدادة وحماسه لمواصلة مساره التعليمي.

1 - الفارابي عبد اللطيف وآخرون، " **معجم علوم التربية - مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك** "، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط 1، 1994، ص: 130.

2 - Decorte .E , **les Fondements de L'action Didactique** » Bruxelles, D Boeck Harcier, 1996, P : 296.

I-2-3- التقويم التكويني " Formative évaluation " اختلف في

تسمية هذا النوع من التقويم، فهناك من يدعوه البنائي لأن فيه يتم بناء العملية التعليمية الجديدة، وهناك من يطلق عليه اسم التقويم الجزئي أو المرحلي لأنه يحدث أثناء الفعل التعليمي، ويعتبر كرانباش " Granpach " وسيرفيان " Seriven " هما اللذان وظفا هذا المفهوم بحثا عن سبل تجعل التقويم جزءا من سيرورة العمل التعليمي، وتتنظر إلى الأخطاء كمحاولات لحل المشكلات، ولحظة من لحظات التعلم، وليست مجرد ضعف وقصور، ويمكن التقويم التكويني كذلك من تحديد مؤهلات المتعلم للإقبال على مراحل جديدة من تعلمه وفق مراحل متسلسلة، كما يمكن من تصحيح ثغرات التدريس (1).

يعرف الباحثان دبوهر " Depover " و برنادات " Bernadette " التقويم التكويني : بأنه عملية تتم في نهاية عملية تعليمية معينة قصد إخبار المعلم والمتعلم عن درجة التحكم التي تم التوصل إليها، واكتشاف مواطن الصعوبة التي تصادف التعلم في مساره التعليمي، وهذا من أجل جعله يكتشف إستراتيجيات تمكنه من التطور (2).

أما هاملين " Hameline " فيعرف التقويم التكويني بقوله: يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه أن يقدم بسرعة للمتعلم معلومات عن تطوره أو فشله وهو أداة من أدوات معالجة الضعف (3).

1 - عبد الكريم غريب، " البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلّيمات البسيطة والمعقدة "، منشورات عالم التربية، المغرب، ط 1، 2014، ص: 153.

2 - Depover. C. et Bernadette, N, « L'évaluation des Compétences et des Processus Cognitifs », Bruxelles, ED. Labor, De Boeck Harcier, 1999, P : 19.

3 -Daniel Hameline, « Les Objectifs Pédagogiques en Formation initiale et en Formation », Continuu, ISF, Paris, 1972, P : 158.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

ويرى بارلو " Barlow " إن هذا التقويم يقيس مستوى المتعلم والصعوبات التي تواجهه أثناء العملية التعليمية، فهو إجراء عملي يمكن كل من المعلم والمتعلم من التدخل لتصحيح مسار هذه العملية (1).

أما الباحث عبد الكريم غريب فيحصر وظيفة التقويم التكويني في ثلاث وظائف هي:

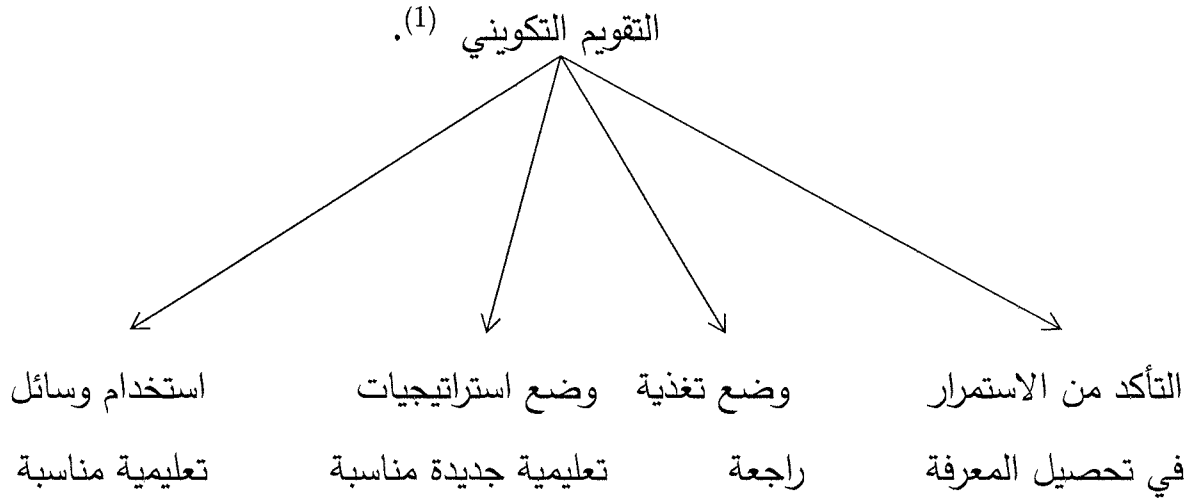
- 1- إخبار المدرس والمعلم بدرجة تحكمهما في تعليم معين.
 - 2- كشف صعوبات التعلم.
 - 3- كشف وسائل تجاوز الصعوبات (2).
- وهي نفسها النقاط التي تضمنتها التعاريف المدرجة، ويضيف بأن هذا التقويم يتيح للمتعلم إمكانية ما يلي:
- معرفة درجة مواكبته للدرس الجديد وتشخيص الصعوبات التي تواجهه.
 - تقويم مجهوده وتصحيحه.
 - تنظيم عمله.
 - كما يتيح للمعلم:
 - إمكانية تمييز الفروق بين التلاميذ.
 - فحص جودة التعليم ووسائله.
 - التحكم في عملية تدرج المقاطع المكونة لسيرونة الوحدة التعليمية (3).

¹ - Barlow M, « Formuler et évaluer les Objectifs en formation » EDC, 1996 Lyon, P : 163.

² - البيداغوجيا الناجعة، ص: 154.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

ويوضح شارل حاجي " C. Hadji " مراحل التقويم التكويني حسب الخطاطة التالية:



أما بلوم " Bloom " فينظر إلى التقويم التكويني من ناحية فائدته فيقول عنه: "إنه عملية مفيدة، فاختبارات التقويم التكويني المتكررة تدفع إلى تقدم الدراسة مرحلة بعد أخرى، وتساعد على منح التلاميذ دوافعا لبذل المجهود الضروري في اللحظة الملائمة وإن التوظيف المنظم لهذه الاختبارات يسمح بالتأكد من أن كل فئة من المهام قد تم التحكم فيها قبل الانتقال إلى مهام أخرى (2).

وحسب دولاندشير فإن الهدف الوحيد لهذا التقويم هو أن نعرف أين يواجه تلميذ ما صعوبة معينة؟ وما هو موضوعها ؟ وأن نخبره بذلك، وهذا النوع من التقويم لا يحول إلى نقاط، بل هو مرتبط بتغذية راجعة " Feed Back " لدى المتعلم والمعلم معاً، وعليه فالتقويم التكويني يلزم المقوم بالقيام بنشاط لتصويب الأخطاء وبدونه لا يمكن أن يحدث تعلم حقيقي (3).

¹ - C. Hadji, « L'évaluation, Règles du jeu, des intentions aux Outils » 4 ed, éditeur, PUF, Paris, 1993, P : 60.

² - Benjamin, Bloom, « Apprendre pour Maitriser » Payot Lausanne, 1970, P : 30.

³ - معجم علوم التربية، ص: 131.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

بناء على هذا نستنتج أن التقويم التكويني هو جزء من العملية التعليمية يهدف إلى إرشاد المعلم والمتعلم إلى مواطن الضعف فيها، والصعوبات التي تصادفهما أثناء ذلك ومحاولة اكتشاف أسبابها، وهو يتم باستمرار وبانتظام حيث يزود المتعلم بالتغذية الراجعة من أجل العمل على تصحيح الأخطاء وتقوية مواطن الضعف لديه، وذلك باعتبار أن الخطأ والضعف الذي وقع فيه المتعلم ما هما إلا وسيلة يكشف بهما المتعلم والمعلم عن المسافة التي تفصل بين الهدف الأصلي والمحدد للتعليم وبين ما تم إنجازه، وعلى هذا الأساس يضع المعلم أهم عمليات الدعم والتقوية للتمكن من تحقيق الأهداف المرجوة.

ومن الوسائل التي يستعملها المعلم في ممارسة هذا النوع من التقويم نذكر ما يلي:

الاختبارات والفروض، إنجاز تقارير وبحوث عن مواضيع لها علاقة بما تم تناوله في الوحدات التعليمية، تمارين تطبيقية حول الدرس المقدم، وظائف منزلية- تلخيص روايات قرأها المتعلم واستفاد منها في إثراء رصيده الفكري واللغوي، أسئلة شفوية ومناقشات مثمرة داخل القسم.

I-3-3- التقويم الإجمالي " Sommative évaluation " : التقويم

الإجمالي أو التحصيلي أو النهائي هو عبارة عن نظام يقتضي جمع معلومات مفيدة عند نهاية مراحل هامة في تعلم المتعلم، كنهاية برنامج دراسي، أو طور من الأطوار يتعلق بنوعية التعلم المحقق من قبل الطالب بغرض ترقيته أو اعتماده بسبب إثبات البرنامج أو لإثبات شهادة (1).

أما دولاندشير فإنه يرى : بأن التقويم الإجمالي هو إجراء يهدف إلى الحكم على درجة تحقق التعلم الذي يتوخاه البرنامج، أو أجزأؤه النهائية أو مجموعة من

1 - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

مقاطع التعلم التي أنجزت خارج المدرسة، وذلك اعتمادا على معطيات منهجية تمكن من اتخاذ قرارات مناسبة لانتقال المتعلم إلى مستوى لاحق، أو الإقرار بكفاءته في مجال معين، ويعتمد هذا التقويم على أساليب التقويم المحكي أحيانا والمعياري أحيانا أخرى (1).

ويقرر ج، س، ماير " J.C Mayer " : أن التقويم الإجمالي يرتبط بالتقويم التكويني كأساس لممارسة البيداغوجية، لا يجب أن يدل مطلقا أنه منفصل تماما عن التقويم الإجمالي (2).

ويضيف قائلًا في موضع آخر: إذا كان التقويم التكويني وسيلة لإيجاد تواصل داخلي بين الأستاذ وتلاميذه، فإن التقويم التحصيلي وسيلة لإقامة حوار مفتوح بين الأساتذة والإدارة والأولياء (3).

ولكي يؤدي هذا النوع من التقويم دوره بنجاح لابد أن يكون هناك تكامل بينه وبين التقويمين التشخيصي والتكويني، وإلا عد عبارة عن عملية نمطية هدفها إصدار قرارات الانتقال والرسوب بالنسبة للمتعلمين، وفي هذا المعنى الذي يصف التقويم الإجمالي في المؤسسات التعليمية يقول سيزار بيزريا: إن دور التقويم التحصيلي الذي ينظم في النهاية هو مراقبة الفشل، بدل الدفع إلى النجاح الدراسي وأن المراقبة تكون خلال العملية التدريسية قليلة جدا، وغير منتظمة مادام الغرض منها مركز على نقل المعارف لا على تعلمها، وإن الأساتذة وهم يعانون من نقل المقررات الدراسية وضيق المدة الزمنية لا يملكون الوقت الكافي للتقويم إلا من أجل

¹ - Delands heere P220.

² -G.Meyer : « quelle évaluation pour quel savoir lire au collège ? in J.L l'évaluation en question », E.S.F éditeur ,1988 ,paris P : 75.

³ -G.Meyer P 95.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

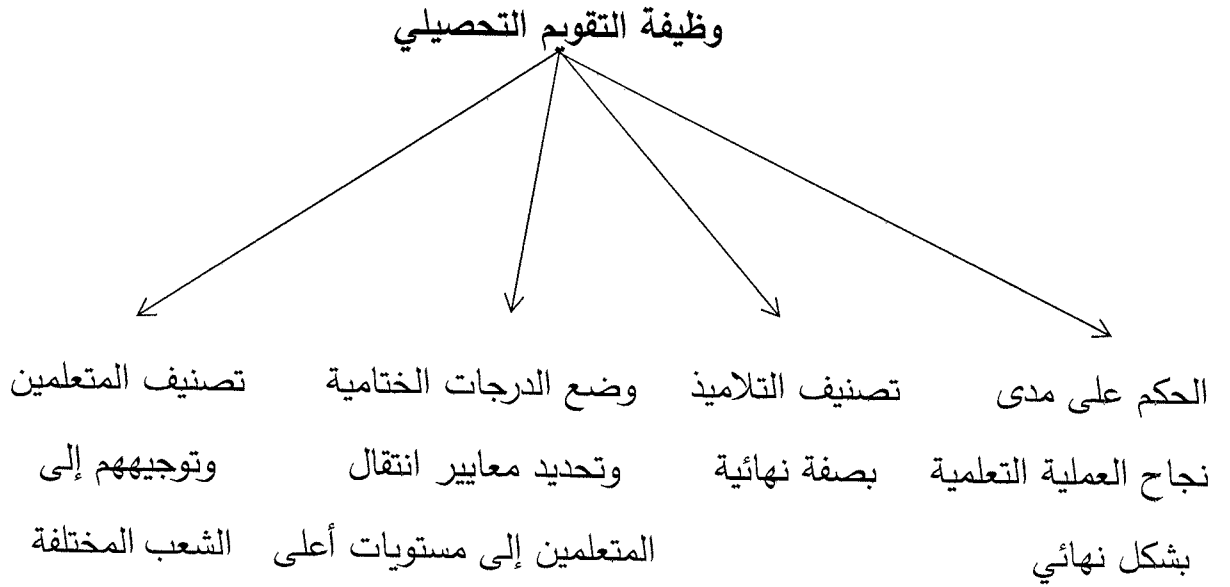
إجرائه بواسطة الاستطلاع ويتركون أمر التقويم الشامل للإمتحانات النهائية حيث عند وصولهم إلى هذه المرحلة لا يعود بإمكانهم تقويم عملية التعلم التي انتهت (1).

ويجمل الأستاذ عبد الكريم غريب أغراض التقويم الإجمالي في النقاط

التالية:

- تقدير التحصيل النهائي للتلاميذ.
- تزويد المقوم بمعلومات تساعده على اتخاذ قرارات الحكم على التلاميذ حكماً عادلاً وموضوعياً.
- تقدير نجاعة المنهاج.

ويمكننا أن نحوصلها في المخطط التالي:



وعلى هذا يمكن القول أن التقويم الختامي أو الإشهادي كما يسميه بعض الباحثين المغاربة هو محط اهتمام كل الأفراد الفاعلين في العملية التعليمية من معلمين وإداريين وأولياء، فهو يشكل لحظة حقيقية للتقويم حيث عن طريقه نعرف النتائج النهائية للتلاميذ وهو الأمر الذي يمنحه بعداً اجتماعياً ويجعل عملية إجرائه

¹ -Cesar Birzea : la pédagogie du succès, ed,P.U.F .1982 Paris, P94.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

أمرا ضروريا و لازما للعملية التعليمية، ولكن هذا البعد الاجتماعي لا يمكن أن يكون ذا جدوى ويكسب معناه حسب دـلـروم " Delrome " إلا إذا أدى كل من التقويم التشخيصي والتكويني دورهما الكامل (1).

ونورد فيما يلي هذا الجدول الذي يلخص أهم المزايا والمهام والأدوات

الخاصة بكل نوع:

الجدول (2).

التقويم التشخيصي	التقويم التكويني	التقويم الإجمالي
- التحقق من المكتسبات ومكامن النقص. - تمكين المعلم من معطيات تتيح له ما سيسـتثمـره من مكتسبات.	- مواكبته العملية التعليمية في الوحدات الصفية. - الإخبار بمستوى تطور الأداء لدى كل متعلم.	- يشمل عدة جوانب من المكتسبات. - معرفة الملمح الدراسي العام للمتعلم.

¹ -Debrome (Ch) : « évaluer autrement, l'évaluation en question (collectif) », E.S.F éditeur ,1988, paris, P :26

² - التقويم التربوي، دار الحسن بواجلابن، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، المغرب، 2012-2013.

الفصل الأول : **التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية**

الملاحظة	- تقدير السمات الفردية لكل متعلم. - تأهيل المتعلمين لاكتساب الأهداف التعليمية للمرحلة اللاحقة. - وضع إستراتيجية التعلم.	- ضبط الصعوبات التي تعترض المتعلمين خلال الإنجاز. - يتيح للأستاذ تدليل أنشطته التعليمية لتذليل الصعوبات. - يرسم معالم الخطة العلاجية	- يتيح الحكم على مدى تحقق أهداف البرنامج أو بعض أجزائه. - يتيح الحكم على مكتسبات المتعلم والإقرار بتحقيق الكفاءة عنده أو عدم نموها
التجريب	- وضعية إدماجية. - أسئلة تطبيقية.	- المراقبة المستمرة. - أســـــــــــــــــس تظهار النصوص. - أنشطة صفية. - تمارين التعريف. - تمارين تطبيقية.	- المراقبة المستمرة. - الإمتحانات الموحدة إقليميا أو جهويا أو وطنيا

بقي أن نشير إلى أن التقويم الإجمالي يختلف عن التقويم التكويني في بعض النقاط نذكر أهمها: وظيفة التقويم التكويني هي مساعدة المعلم والمتعلم في الوصول تدريجيا وبانتظام إلى الأهداف التي سطرها المنهاج وهذا عن طريق مواكبة العملية التعليمية.

وظيفة التقويم الإجمالي هو الحكم على مدى تحقق الأهداف المرجوة من التعلم خلال فترة محددة (سنة دراسية) واتخاذ قرارات تخص المتعلمين يترتب عنها تصنيفهم ووضعهم في قائمة ترتيب تراعي النتائج التي تحصلوا عليها، ومن ثم يتوج تعليمهم بشهادات.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

إلى جانب هذه الأنواع الثلاثة هناك أنواع أخرى سنتطرق إلى تعريف بعضها وسنبداً بأول نوع نظراً للمكانة التي يحتلها في العملية التعليمية وهو التقويم المستمر .

I-3-4- التقويم المستمر " évaluation continue " : يعرف جيلبرت

دولاندشير التقويم المستمر: بأنه عملية جمع منتظمة لمؤشرات، أو أرقام أو تقديرات يمتد مدة زمنية محددة، وينتهي إلى صياغة نقطة ختامية، ويمكن الاستناد في وضعهما على الأعمال والأنشطة التي تتم داخل القسم والواجبات المنزلية والفروض المكتوبة والإختبارات، إضافة إلى الحكم الذي يصدر عن الأستاذ، ويضيف إلى هذا قوله: يكون التقويم المستمر في الأساس عملية تراكمية ترصد تطور التلميذ، وقد يتعلق الأمر بتنظيم معقد للمراقبة يعطي للأستاذ تغذية راجعة حول فاعلية عملية التعلم التي يقوم بها ويمنح مثلها للتلميذ⁽¹⁾.

أما الفارابي فيعرف التقويم المستمر بأنه سيرورة تراكمية من عمليات التقويم المتكررة ولمنتظمة التي تنفذ خلال مسار التعلم بهدف تقدير درجة النجاح وصعوباته الممكنة والحكم على فعالية التعليم وإمكانية ترشيده وتطويره⁽²⁾.

والغرض من القيام بهذا التقويم هو تحقيق بعض أهداف التعلم مثل:

- قياس درجة نجاح التلميذ والصعوبات التي تواجهه.
- قياس درجة نجاح العملية التعليمية.
- تقديم معلومات خاصة الرقمية وهذا من أجل القيام بتعديل المسار التعليمي⁽³⁾.

¹ - Delandsheere, « Dictionnaire de L'évaluation et la recherche en éducation » ed, P.U.F, Paris, 1978, P : 112.

² - الفارابي، " معجم علوم التربية "، ص: 124.

³ - R. Legendre, « Dictionnaire actuel de L'éducation », Ed, Larousse, Paris, Montréal, 1988, P : 255

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

نستخلص من هذه التعاريف أن الأساس الذي يقوم عليه التقويم المستمر هو التنقيط وأنه هو الآخر يساهم في الحكم على عمل التلميذ في نهاية كل فصل دراسي بعد إجراء الامتحانات وهو يشبه التقويم التكويني في أنه يواكب العملية التعليمية طيلة المسار الدراسي، ويعتمد على مجموعة من الأنشطة التعليمية المنتظمة، فأهدافه مقارنة جدا مع التقويم التكويني من حيث المواظبة على جمع المعلومات والبيانات التي تكشف عن مدى فاعلية العملية التعليمية وتجاوب التلاميذ معها مع إصدار تقديرات تعتمد في محاولة تعديل وتحسين البرنامج البيداغوجي للتعليم إلا أن هناك اختلافات دقيقة بين التقويم المستمر والتقويم التكويني نضمنها في الجدول.

التقويم المستمر	التقويم التكويني
- يعتمد على التنقيط والقياس. - يميل إلى مراقبة العملية التعليمية لدى المتعلم. - الهدف من التقويم المستمر جمع معطيات تمثل في العلامات التي تمنح للمتعلم في نهاية كل فصل دراسي.	- نادرا ما يعتمد على التنقيط والتقديرات. - وظيفته مواكبة العملية التعليمية وتشخيص مواطن الضعف والقوة لدى المتعلم. - يتضمن برامج للدعم والمعالجة والتقوية. - التقويم التكويني يحيط بكل جوانب العملية التعليمية وذلك بجمع معلومات (كمية وكيفية) لمعرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم.

I-3-5- التقويم المعياري " évaluation Normative " يقول Mager R.

عن التقويم المعياري: نقوم بالتقويم المعياري عندما يكون أداء التلميذ موضوع مقارنة مع أداء تلاميذ آخرين ونصدر حكما انطلاقا من هذه المقارنة (1).

ويعرف **معجم** علوم التربية التقويم المعياري كالتالي: إن المعيار في التقويم المعياري هو المعدل الرقمي المستخلص من عدد من العلامات، إنه تقويم يرجع فيه المدرس أثناء حكمه على إنتاج أحد التلاميذ إلى إنتاجات التلاميذ الآخرين، فإنتاجات هؤلاء هي التي تكون المعيار الذي يعتمد عليه المعلم في وضع النقطة والملاحظة، إنه يقارن إنتاج كل تلميذ بإنتاجات تلاميذ آخرين وانطلاقا من هذه المقارنة يصدر أحكامه، هذه الأحكام المبنية على شيء قار وثابت يمكنها أن تتغير من مدرس إلى آخر أو يمكن أن تتغير في شكلها أو مضمونها عند المدرس الذي وضعها وذلك بعد مرور زمن عليها (2).

إذن التقويم المعياري يركز على اعتبار أعمال المجموعة الفصلية في القسم أو المؤسسة التربوية معيارا لتقدير إنجازات التلاميذ وإصدار أحكام انطلاقا منها، وصيغة التقويم المعياري ثابتة: جيد، لابس، ضعيف، متوسط...

I-3-6- التقويم المحكي: " évaluation critériée " : إن هذا النوع من

التقويم لا يشغل بمقارنة إنجازات المتعلمين والنتائج التي تحصل عليها كل واحد منهم، إنما يستند على مقاييس معنية والمتمثلة في أهداف تعليمية معينة، وهناك من يسميه التقويم المقياسي يقول **عنه توسينيان "Tousignant"** " ليس المهم معرفة ما إذا كان التلميذ أحسن أو أسوأ من الآخرين في قسمه، بل التحقق إذا ما فهم كل ما يجب أن يتعلمه (3).

¹ - R. F.Mager : Comment mesurer les résultats de l'enseignement , P9.

² - معجم علوم التربية، ص: 132.

³ - R.Tousignant, les principes de mesure et de l'évaluation des apprentissages : Edition pré fontaine , Paris, 1982, P 48.

يعرف معجم علوم التربية التقويم المحكي: بأنه نمط من التقويم يتم به الحكم على أداءات التلميذ خلال إنجاز مهمة معينة بالمقارنة مع حد معين، أو معيار للنجاح يكون غالبا محدداً في الأهداف المعبر عنها بوضوح، ويختلف هذا التقويم عن التقويم المعياري من حيث أنه لا يقارن بين تلميذ وآخر، بل يكون مرجع المقارنة مدى بلوغ كل واحد الأهداف المتوخاة مما يمكن من التمييز بين التلاميذ واتخاذ إجراءات لتصحيح ثغراتهم، بل والحكم على فعالية ونجاعة التعليم أو النظام التربوي ككل (1).

أما الباحث المغربي محمد فاتحي فيرى أن التقويم المقياسي هو الذي يقارن نتيجة السلوك الملاحظ بالسلوك الخاص المرتقب، أو بمعنى آخر تحديد مجموع السلوكات المرتقبة كنتيجة اكتساب كفاءة محددة (2).

وعلى هذا يمكن القول أن هذا النوع من التقويم هو الأنسب لتقويم الكفاءات لأنه يركز على قدرة المتعلم على أداء العمل المنتظر منه رفقة زملائه في القسم وهو يتطلب تحديد الأهداف المرجو تحقيقها في عملية العلم بدقة ووضوح.

I-3-7- التقويم الذاتي " Autoévaluation " يعرف الباحث مصطفى

نمر التقويم الذاتي بقوله: هو التقويم الذي يقوم به المتعلم، حيث يقوم الفرد بتقويم ذاته مستخدماً أدوات القياس التي بنيت سلفاً من قبله أو من قبل الآخرين (3).

أما الدكتور جميل حمداوي فيعرف التقويم الذاتي : بأنه التقويم الذي يصح فيه المتعلم أخطاءه بنفسه اعتماداً على مجموعة من المؤشرات والمعايير وأدوات التصحيح (4).

1 - معجم علوم التربية ص 125.

2 - محمد فاتحي، " تقييم الكفايات "، منشورات عالم التربية، المغرب، ط 2، 2004، ص: 172.

3 - " استراتيجيات التقويم التربوي "، مصطفى نمر، ص: 31.

4 - جميل حمداوي، " نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي) "، ط 1، 2015، ص: 57.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

ويضيف قائلاً: يستعين التقويم الذاتي بوضع شبكة التصحيح " Grille Correction " في ضوء مجموعة من المؤشرات البيداغوجية والمعايير التقويمية التي ترتبط بالوضعية والكفاية المقومة (1).

على هذا فالتقويم الذاتي هو أن يقوم المتعلم الذي اضطلع بأداء فرض ما، أو إنجاز بحث معين بمراجعة عمله، ومحاولة تبيان مدى ما حققه من أهداف قد سطرها مسبقاً، وذلك من خلال الرجوع إلى شبكة تصحيح تقويمية يضعها المعلم وتحديد الصعوبات التي واجهته، وكيف تمكن من تجاوزها، كما أنه ينمي لدى المتعلم التفكير الناقد البناء ويمنحه الفرصة لمراجعة أخطائه وتصويبها.

I-3-8- التقويم الواقعي " évaluation authentique ": تم استخدام التقويم الواقعي كطريقة لتسهيل تقويم تحصيل الطلاب في مشروع " PBS Project Based science " وتضمن التقويم الواقعي في هذا المشروع التقارير والخرائط، والمقالات التأملية، ومقالات الإنجازات، لقد طالبت الرابطة الأمريكية للعلوم المتقدمة باستخدامه لأنه يعطي معلومات أكثر صدقاً وواقعية عن تعلم المتعلمين (2).

يتضمن هذا التقويم منظوراً جديداً لفلسفة التقويم المدرسي وطرقه وعملياته وأدواته التي تتخطى الأساليب التقليدية التي عرفت العملية التعليمية القديمة، لذا فقد قدم له الباحثون تعريفات متعددة مثل: أنه تقويم يجعل الطلاب ينغمسون في مهام تدور حول مشكلات حقيقية يعيشها المتعلم وتتصل بحياته " كما عرف بأنه شكل من أشكال التقويم غير التقليدية مثل الاختبارات التحصيلية وغيرها من أساليب التقويم الصفي " كما عرف كذلك بأنه التقويم الذي يدمج فيه الطلاب في

1 - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

2 - د/ حسن شحاتة، " في التدريس والتقويم " تحديات عصرية وروى إبداعي "، دار العالم العربي، القاهرة، ط 1، 2012، ص: 313.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

مهام ذات مغزى ولها جدارة وذات معنى، وبأنه تقويم لأداء المتعلم من خلال مواقف الحياة الواقعية التي تتطلب منه استخدام مهارات حل المشكلات وتحليل المعلومات وتركيبها في سياق جديد⁽¹⁾.

I-3-8-1- أهداف التقويم الواقعي: من أهم أهداف التقويم الواقعي نذكر

ما يلي:

- لا يقتصر التقويم فيه على قياس التحصيل الدراسي في المواد المختلفة بل يتعدى ذلك إلى قياس مقومات شخصية المتعلم.
- يقدم لنا مؤشرات على التقدم الذي حققه المتعلم في عملياته التعليمية.
- يتم تقويم المشاركة الجماعية بشكل مباشر مما يستدعي ممارسة هذا التقويم في القسم.
- يقتضي التقويم الواقعي التعاون والتشارك بين المتعلمين.
- يتجنب التقويم الواقعي المقارنة بين الطلاب ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
- يقتضي التقويم الواقعي تغيير دور المعلم من ملقن إلى موجه ومرشد للعملية التعليمية وأن يمنح للمتعلم فرصة تقويم ذاته⁽²⁾.
- ما نستخلصه من التعاريف المدرجة للتقويم الواقعي، وكذلك أهدافه أن علاقته بالعملية التعليمية - التعليمية وثيقة ومستمرة، وهذه الاستمرارية تساعد المتعلم والمعلم في أن يكونا على إطلاع دائم بمدى تحقق الأهداف المرجوة وكذلك تقدم المتعلم في مساره الدراسي، لذا فالتقويم الواقعي يؤدي إلى تدعيم وإتقان تعلم المتعلم ونمو قدراته ومعارفه وربط هذه الأخيرة بالحياة الواقعية، وهو لا يختلف في جوهره عن التقويم الممارس في ضوء المقاربة بالكفاءات.

1 - المرجع السابق، ص: 314 بتصرف.
2 - د/ حسن حسين زيتون، د/ مال عبد الحميد، " التعلم والتدريس من منظور البنائية "، عالم الكتب، مصر، ط 2، 2006، ص ص: 246-247.

I-3-9- تقويم الكفاءات " évaluation des Compétences " : فيما

يخص هذا النوع من التقويم يقول بييرديشي: " إن عملية تقويم الكفاءات يتطلب القيام بخطوتين أساسيتين هما:

- الخطوة الأولى: اختيار استراتيجية التقويم وذلك من خلال ضبط وتدقيق

شروط التقويم (عدد التقويمات، فتراتها داخل الدرس)، اختيار فترات التقويم الخاصة ببداية الدرس ونهايته، اختيار الفترات الاستراتيجية للتقويم التكويني.

- الخطوة الثانية: ترتبط بأداة التقويم وذلك من خلال اختيار وضعية

مشكل من مجال الوضعيات المشاكل التي تغطيها الكفاءة (1).

أما محمد فاتحي فيقترح أربعة محاور أساسية كإطار مرجعي لتقويم

الكفاءات هي التالية:

1- التخطيط لإرساء الأهداف الوظيفية: يتطلب هذا التخطيط فيما يتعلق

بتقويم الكفاءات الاعتماد على صانعة " Taxonomie " ملائمة لأهم مراحل عملية التدريس والتعلم والاستراتيجيات المتبعة خلالها.

2- إعداد وصياغة جدول التخصيص: ينطلق من محور إعداد وصياغة

أدوات التقويم، وجمع المعطيات الخاصة بعملية التعريف بالكفاءة المراد تقويمها، ثم وضع تصور للكيفية التي ستعتمد في التقويم ليتم تجسيده في جدول التخصصات.

3- صياغة الأسئلة وبناء الاختبارات : بحيث يجب أن تستجيب الأسئلة

لشروط الصلاحية والملاءمة للكفاءات المراد تقويمها.

4- الإعداد لجمع المعطيات اللازمة لتقويم الكفاءات : يتم هذا الأخير

بواسطة أدوات يمكن تصنيفها إلى الروائز والاختبارات المختلفة من حيث الصياغة والمضمون والأهداف والاستمارات الموجهة للتلاميذ (2).

1 - محمد الصدوقي، " المفيد في التربية "، المغرب، دظ، دت، ص: 60

2 - " تقييم الكفايات "، ص : 127-128-147-149 بتصرف.

وفي هذا الإطار يقول بيرنو فيليب " Pernoud Philipe "

إذا أردنا أن تكون المقاربة بالكفاءات ناجعة وذات فعالية علينا أن نكيف ونضبط البرامج حسب التقويم، ولكي نقوم الكفاءات يجب أن لا تقتصر على أسئلة تهتم بالمعارف، بل يجب خلق مهمة معقدة وملاحظة هل يمكن للمتعلم التوصل إلي حلها، وذلك من خلال تعبئة معارفه، وأحسن طريقة للقيام بذلك هي إدماج التقويم في العمل اليومي في القسم، ويؤكد الباحث على أن تقويم الكفاءات يتطلب معرفة خبيرة بعناصر الكفاءات عند " Wiggins " وهي الآتية:

- يجب أن يشمل التقويم المهام السياقية فقط.
- يجب أن ينصب على مشاكل معقدة.
- يتطلب التقويم الاستخدام الوظيفي للمعارف الدراسية ومساعدة المتعلمين على تطوير اكتسابهم للكفاءات (1).

أما الفارابي فيرى أن الكفاءات تميل إلى استخدام وضعيات تقييمية مركبة حيث أن هناك ثلاث مكونات لكل وضعية تقويم: سياق المهمة (زمان، مكان حدث)، المهمة، والتعليمات، وعناصر تقويم الكفاءات التي يجب أن يكون فيها أداء المتعلم إدماجيا، وتحيل على الواقع وتساعد على توظيف عدة مهارات (2).

وهكذا وبناء على ما أوردناه سلفا، نخلص إلى أن المقصود بتقويم الكفاءة هو تقويم قدرة المتعلم على إنجاز أنشطة تعليمية - تعليمية، وأداء مهام مركبة ومواجهة وضعيات مشاكل، لا تقويم المعارف والمعلومات مما يتوجب على المعلم خلق أنشطة ووضعيات تسمح للمتعلم باستغلال وتجنيد جميع موارده (المعارف، المهارات، القدرات، السلوكات) لمواجهتها وحلها، وينطلق تقويم الكفاءات من

1 - " المفيد في التربية "، ص: 62.

2 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

معايير تكون معدة مسبقا قبل الانخراط في عملية تقويم الكفاءات في مختلف جوانبها (المعرفي، السلوكي، المهاري، الموقفي...).

ومن خلال ملاحظة أداءات المتعلمين في هذه المجالات المختلفة نتمكن من معرفة مدى تحكمهم في الكفاءات المكتسبة.

المبحث الرابع: أدوات التقويم التربوي:

لكي نتمكن من جمع المعلومات والبيانات التي نوظفها في عملية التقويم التي هي أساسا لعملية التعليمية وأهم عناصر نجاحها وارتقاءها نحتاج إلى وسائل وأدوات تساعدنا في ذلك وفي هذا الصدد تقول **أنابندوار**: " التقويم هو جمع معلومات ضرورية وكافية لكي نختار من بينها مجموعة من اختبارات تتيح لنا أن نتخذ قرارا حول الأهداف التي حددناها، فالتقويم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات (1).

وهناك مجموعة من الوسائل والأدوات التي تساعد على إجراء تقويم فعال يضمن لنا تحقيق نتائج جد إيجابية للعملية التعليمية- التعليمية وقد عرّف **G.Goupil** أدوات التقويم : بأنها وسائل يستعملها الأستاذ من أجل جمع المعلومات في شكل كتابي أو شفاهي، وهذا فيما يتعلق بتحصيل المتعلمين (2).

ومن الوسائل المستخدمة في التقويم نذكر: الملاحظة، المقابلة، صحائف المتعلم، تقويم الأقران، حقائب التقويم، الاختبارات التحصيلية.

I-4-1- الملاحظة " Observation " : يقول عنها **جودة سعادة**: إن

الملاحظة اليومية للمعلم تعطيه صورة جيدة عن التلاميذ يتعذر على أية وسيلة أخرى تقديمها (3).

والملاحظة هي إحدى وسائل جمع المعلومات التي لها صلة بسلوك المتعلم، وتصرفاته، ومشاعره، وميوله وهي نوعان: الملاحظة البسيطة المباشرة التي يعتمد فيها المعلم على حاسة البصر في مراقبة سلوك المتعلمين داخل القسم ودراسة التعابير التي تظهر على وجوههم، والحركات التي تصدر عنهم في محاولة منه لاكتشاف مدى استيعابهم ومواكبتهم للعملية التعليمية.

¹ - Anna Bondoir, « la Docimologie » PUF, Paris, 1972, P : 23.

² -G.Goupil, G.G Lussignat « Apprentissage et enseignement en milieu scolaire » Goethau, Marion Editeur, 1993, P : 324.

³ - محمد الصالح حثروبي، " نموذج التدريس الهادف "، دار الهدى، الجزائر، 1997، ص: 105.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

الملاحظة المحددة: وهي الملاحظة المخطط لها من طرف المعلم، والتي تتم في ضوء تصور مسبق للأشياء التي يريد أن يلاحظها، أو نوع السلوك الذي يريد مراقبته، ويكتب ذلك في سجل خاص به ليعود إليه لكتابة بعض التفسيرات والتعليقات حول ملاحظته هذه (1).

I-4-2- المقابلة : تتم المقابلة مع التلميذ على إنفراد خاصة إذا كان يعاني من الخجل، وقد تكون مع مجموعة من التلاميذ حيث يسلط الأستاذ الضوء على المشاكل الأساسية التي يعانون منها في عملية التعلم، فاتحا المجال للحوار والمناقشة وتبادل الرأي، وهذا بهدف معرفة أسباب المشكلة ومحاولة إيجاد الحلول الملائمة، وهي وسيلة فعالة ولهذا يقول عنها الباحثان: " G. Noizet- J. P. Caverni : بأنها الأداة أو الوسيلة الوحيدة الكفيلة بتقديم تغذية راجعة مضاعفة حول أداء المعلم والمتعلم (2).

I-4-3- حقائب التقويم (ملفات الأعمال): " Portfolio " يتكون هذا

المصطلح من شطرين هما:

يحمل: Port

ورق: Folio

يعود استخدام هذه الوسيلة إلى فترات زمنية قديمة إذ استعملت من قبل أصحاب حرف معينة مثل الرسامين والمصورين، حيث كانوا يحتفظون بملفات تحوي أفضل أعمالهم لعرضها على المختصين، وقد تبنت المؤسسات التربوية هذه الفكرة، وصارت من وسائل التقويم المهمة، وحقائب التقويم هي تجميع هادف

1 - رافدة عمر الحريري، " التقويم الشامل للمؤسسة التربوية "، دار الفكر، عمان، الأردن، 2007،

ص: 38 بتصرف

2 - G.Noizet et J.P. Caverni, « Psychologie et évaluation scolaire » PUF, Paris, 1978, P : 87.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

لإنجازات المتعلم والتي تبين جهوده وتحصيله ويتم اختيار محتويات الملف بدقة لكي تقدم دليلاً على حدوث التعلم⁽¹⁾.

هناك بعض الاعتبارات الأساسية التي ينبغي مراعاتها عند الشروع في تصميم هذا الملف نجملها في النقاط الآتية :

- تحديد الهدف من الملف، وهو الأمر الذي يسهل عملية تقويمه-
- تحديد المهارات والكفاءات المرجو تحقيقها.
- تحديد المعلومات المراد جمعها.
- يجب أن تتم مناقشة الأعمال المنجزة من طرف التلاميذ في هذه الحقائق في القسم في حصص منظمة.
- ضرورة مساعدة المعلم للمتعلم في جمع الأعمال وتزويده بالتغذية الراجعة وتشجيعه على تبادل الخبرة والمعلومات مع زملائه⁽²⁾.

وهناك أنواع متعددة من الملفات، ولكن أكثرها شيوعاً ما يأتي:

أ-ملف الأعمال التجميعي: " Portfolio Collection ": يجمع مختلف أعمال المتعلم التي لها علاقة بعملية تعليمية بعملية تعلمه بما في ذلك إنجازاته الجيدة والأقل جودة، والمسودات التي استخدمها أثناء إجراء بحوثه ودراسته.

ب-ملف أعمال العرض " Show Case Portfolio ": يضم أحسن الأعمال التي قام بها المتعلم وتكون منتقاة.

ت- ملف أعمال التقويم " Portfolio évaluation ": تشمل عينات من أعمال المتعلم يختارها المعلم بغرض إجراء تقويم ختامي، ويترتب عن هذا تقديم تقرير عن أعمال المتعلم من أجل اتخاذ قرارات تخص عملياته التعليمية⁽³⁾.

1 - " في التقويم والتدريس "، د/ حسن شحاتة، دار العالم العربي، القاهرة، ط 1، 2012، ص: 337.
2 - د/ قاسم علي الصراف، " القياس والتقويم في التربية والتعليم "، دار الكتاب الحديث، 2002، ص :

3 - " في التقويم والتدريس "، ص: 350.

I-4-3-1- فوائد استخدام حقائب التقويم: لحقائب التقويم عدة فوائد

نذكر أهمها:

- تعمل على بناء ثقافة المتعلم وتعلمه، وتنمي ثقته بنفسه وبقدراته.
- تفيد في الكشف عن نقاط ضعف المتعلم، وتشخيص بعض الصعوبات التي تعيق عملية تعلمه.
- تجعل المتعلم يميز بين الكتابة عن المعلومات الشخصية والكتابة النقدية نتيجة المناقشات والقراءات والدراسة الجدية.
- تشجع المتعلم على البحث ومحاولة الحصول على المعلومات بمجهوده الشخصي.
- تفتح المجال واسعاً للمعلم لتقويم المتعلم وتنويع أنشطته.

I-4-3-2- محتويات حقائب التقويم: يمكن أن تشمل هذه الحقائب

على أوراق الواجبات المنزلية التي صحتها المعلم، الأعمال التي قام الطالب بإنجازها، نسخ من المشاريع التي قام بها مجموعة من زملائه، البرامج التعليمية المسجلة على أشرطة، الشهادات والتقارير الدراسية التي منحت للمتعلم عن أعماله⁽¹⁾.

I-4-4- خرائط المفاهيم: " Mapping – Concepts "

لقد استخدمت خرائط المفاهيم في هذا المجال كاستراتيجية تعليمية منذ أوائل الستينات تحت هذا الاسم، وهي عبارة عن بنية تخطيطية يتم تنظيمها بطريقة هرمية إذ يوضع المفهوم الرئيسي في قمة الخريطة، وتدرج تحته المفاهيم الأقل عمومية في المستويات الأدنى مع وجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم

1 - د/ قاسم علي الصراف، ص: 337-338-339 بتصرف.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

الرئيسية والفرعية، وخرائط المفاهيم أداة من أدوات التقويم توضح ما يعرفه المتعلمون وما يستطيعون عمله وتعكس مستوى تفكيرهم (1).

إذن تعد خرائط المفاهيم أداة تقويمية لقياس ما تعلمه التلاميذ بدلا من الامتحانات التقليدية، وتكمن أهميتها في أنها تساعد المتعلمين على إدراك كيفية ترابط المفاهيم ببعضها، كما تعمل على تحسين عملية التعلم والتحصيل الدراسي ويكتسب المتعلم من خلالها المفاهيم المتعلقة بكل مجال من مجالات التعلم بأسلوب سهل وغير معقد، كما تتيح للمعلم اكتشاف مدى فهم المتعلمين للمفاهيم والتصورات الخائطة لتصحيحها.

I-4-5- تقويم الأقران: تقويم الأقران من النشاطات المهمة التي تمارس داخل القسم وهو يقوم على تبادل الخبرات بين المتعلمين وتقاسم معارفهم، ومساعدة بعضهم بغرض صقل مهاراتهم الحالية، وكسب مهارات جديدة، أو حل مشكلة في إطار جو من الثقة والصراحة من خلال الملاحظة المتبادلة (2).

ويعرف هذا النوع من التقويم بأنه عبارة عن قيام مجموعة صغيرة غير متجانسة من المتعلمين بالتعاون لتقويم عمل أنجزه أحد أعضائها، أو مجموعة أخرى، وذلك لتحقيق هدف مرسوم في إطار اكتساب معرفي أو جماعي (3).

إذن لتقويم الأقران أهمية كبيرة نستخلصها من هذين التعريفين نجملها في

النقاط الآتية :

- جعل المتعلم محور العملية التعليمية - التعليمية ومراعاة الفروق الفردية.

- تنمية روح التعاون والعمل الجماعي بين المتعلمين.

1 - المرجع السابق، ص: 341.

2 " في التدريس والتقويم "، ص: 349.

3 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

- يعطي للمتعلم فرصة اكتساب مهارات جديدة ويقوي علاقات الثقة بين المتعلمين.

I-4-6- الاختبارات التحصيلية: تعتبر الاختبارات التحريرية التحصيلية المختلفة الأنواع من أكثر وسائل التقويم استعمالاً في المؤسسات التعليمية، وقد وردت عدة تعاريف للاختبارات التحصيلية منها: إنها المقياس الذي يستخدم لتقدير مدى تحصيل المتعلمين للمعلومات وفهم العلاقات بين الحقائق وتفكيرهم في الأسباب والنتائج لتقدير وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة تنعكس في سلوكياتهم محدثة التغيير المنشود في العملية التعليمية والتربوية (1).

أما أحمد زكي فيعرف الاختبار التحصيلي بقوله: هو أداة لقياس المعلومات المدرسية ومقدار فهم التلميذ لها، والمهارة التي توصل إليها من تعلم مادة معينة (2).

ويعرفه " F. Goreau ": الاختبار عبارة عن السؤال التالي: هل حقق التلاميذ الهدف المطلوب؟ (3).

وأما كرونباخ فالاختبار حسبه هو إجراء منظم لملاحظة سلوك شخص ما ووصفه بوسائل ذات مقياس عددي أو نظام طبقي (درجات أو تقديرات) (4). وهذا يعني أن الاختبار هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي تُعلمنا الإجابة عنها عما إذا ما تم تحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية (معرفية، وجدانية، مهارية).

1 - د/ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، " كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق "، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2004، ص: 145.

2 - احمد زكي صالح، " الأسس النفسية للتعليم الثانوي "، دار النهضة العربية، مصر، 1972، ص: 557.

3 - مدخل إلى التدريس بالكفايات، ص: 102.

4 - عمران محمد إسماعيل وآخرون، " مبادئ القياس والتقويم "، 1994، ص: 54.

لذا يقول زيتون : بأنه موقف يطلب في أثناءه من المتعلم أن يظهر معارفه أو مهاراته، أو اتجاهاته، أو ميوله، أو جوانب تتصل بموضوع، أو عدة موضوعات علمية، ويطلب إليه أن يقوم بأداءات معينة يمكن اعتبارها دليلا على تعلم المتعلم⁽¹⁾.

هذا وقد قسم المختصون في الميدان التعليمي الاختبارات التحصيلية التحريرية إلى قسمين هما: الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية.

I-4-6-1- الاختبارات المقالية: ظهر هذا النوع من الاختبارات منذ

زمن بعيد لذا سميت بالاختبارات التقليدية، وهي شائعة الاستعمال جدا وتأتي غالبا في شكل سؤال واحد يطلب من المتعلم الإجابة عليه، على أن تكون إجابته عبارة عن مقال يلم فيه بكل الجوانب التي يتضمنها السؤال، وحسب لندقل فإن هذا النوع من الاختبارات يمكن أن يكتسي أهمية كبيرة بسبب الصفات التي يمتاز بها: فإذا أعلن المعلم مثلا أنه يستعمل هذا النوع من الامتحان فإنه بهذا الإعلان يدفع التلاميذ إلى دراسة المادة المقررة بطريقة تزودهم بخبرة واسعة ذات قيمة تربوية وتعليمية خاصة، فهو يشجعهم على الاهتمام بالتوصل إلى فهم كامل شامل للمادة وإلى تنظيم أفكارهم⁽²⁾.

وتتميز أسئلة المقال بسهولة إعدادها وقدرتها على جعل التلميذ يعمل على تجنيد قدراته التحليلية والتركيبية والمنطقية والإبداعية والتنظيمية لأفكاره، وكذا ترتيب عرضها وتوظيف الحجج والأدلة لتدعيم النتيجة التي يريد التوصل إليها، إلى جانب البراعة في التعبير وإبداء الرأي، إلا أن هذه الامتحانات قد وجهت لها جملة من الانتقادات نذكر منها ما يلي:

1 - " كفايات تدريس المواد الاجتماعية "، ص: 215.
2 - س. م. لندقل، " أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم " ترجمة: عبد الملك الناشف، سعيد التل، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، بيروت، 1969، ص: 104.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

- طغيان عنصر الذاتية في تقويم إجابات المتعلمين، وبالتالي غياب الموضوعية في عملية التصحيح.
- قصورها عن تغطية البرنامج إلى جانب صعوبة تقويم كفاءات المتعلم من خلالها والأهداف المتوخاة من العملية التعليمية.
- صياغتها بالطريقة المعتمدة في الوقت الحاضر تشجع على الحفظ والاستظهار عوض توظيف القدرات العليا كالتفكير والتحليل والقدرة على تحويل المعارف والمعلومات.
- إمكانية خروج المتعلمين عن الموضوع خاصة إذا كانت الأسئلة تتسم بالغموض وعدم الوضوح.
- تستغرق جهدا ووقتا في التصحيح مما يؤدي إلى تعب الأستاذ، وهذا عامل آخر قد يؤثر على عملية التصحيح مما ينعكس بالسلب على نتائج المتعلمين.
- إلا أنه على الرغم من هذه العيوب لا أحد يستطيع أن ينكر أن لهذه الإمتحانات امتيازاتها التي تجعلها صالحة لتوظف في عمليات تقويم المتعلم والتي منها:
- تصلح لقياس العمليات العقلية العليا مثل: التحليل والتركيب والنقد والتقويم.
- تساعد على تشخيص قدرات المتعلم التعبيرية والإبداعية.
- تتميز بالاقتصاد في التحضير وفي طباعة أوراق الأسئلة.
- ونظرا لأهمية هذه الإمتحانات، والدور الذي تلعبه في العملية التعليمية - التعليمية، وحيث أنه لا يمكن الاستغناء عنها يمكن إدخال بعض التحسينات عليها لتفادي بعض نقاط ضعفها منها:
- تحديد الأهداف المراد قياسها قبل إعداد الإمتحان.

- صياغة الأسئلة بدقة ووضوح للابتعاد عن التأويل والوقوع في اللبس.
- توجيه المتعلمين وإرشادهم إلى أهم عناصر السؤال حيث أنه بالإمكان طرح بعض الأسئلة الفرعية بالاستناد إلى السؤال الرئيسي.
- يجب إرفاق الأسئلة بسلم التقطيع، وأن يقدم المعلم التصحيح النموذجي لتلاميذه عند تسليم الوثائق لمناقشة إجاباتهم وهذا حتى يتمكن كل تلميذ من اكتشاف أخطائه من أجل محاولة تفاديها في المستقبل.
- يستحسن اشتراك أساتذة المادة المراد إجراء اختبارات في إعدادها، ونفس الشيء بالنسبة لتصحيحها.

وإذا تم الالتزام بهذه النقاط وغيرها، والتي ربما قد أغفلنا ذكرها يمكن أن تنجح هذه الاختبارات أكثر وتكتسب صفتي الصدق والشمولية، وهذا ما يقوله عبد اللطيف : إذا التزمت هذه الاختبارات ببعض الإجراءات الموضوعية فإنها تؤدي غايتها، لأنها إذا أجريت بحكمة ووعي في أسئلتها، وبوضوح تكون مناسبة للتلميذ ومتماشية مع طبيعة الدراسة ونشاطها، ومثيرة للتفكير، فإنها تكون وسيلة للمدرس في الحكم على سرعة التلميذ في التفكير، والفهم، واستخلاص النتائج، وفي إصدار الأحكام⁽¹⁾.

I-4-6-2- الاختبارات الموضوعية: لقد استحدثت هذه الاختبارات لتفادي الانتقادات التي وجهت للاختبارات المقالية وسميت بهذا الاسم لأنها لا تتأثر بذاتية المصحح، ويرجع ذلك إلى أن الإجابة عن أسئلتها لا تحتمل أكثر من إجابة واحدة، أي أن الجواب الصحيح هو واحد فقط، ويعرفه محي الدين عبد الرحمن بقوله: الاختبار التحصيلي الموضوعي هو مجموعة أسئلة ذات الإجابات القصيرة

¹ - عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، " المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها "، القاهرة، ط 4، 1976، ص: 621.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

تساعد على قياس الاستدعاء والتعرف، ويمكن الإجابة عليها في الوقت المخصص للدرس⁽¹⁾.

وحسب هذا الباحث فإنه يمكن للأستاذ إجراء هذا الامتحان في أي وقت وبصفة مستمرة كنوع من التقويم التكويني، والاختبارات الموضوعية عدة أنواع نذكر منها ما يلي:

أ- اختبار الاختيار من متعدد: يتكون السؤال في هذا الاختبار من جزئين: الجزء الأول يمثل العبارة التي هي مفتاح السؤال وهي الإثارة، الجزء الثاني: الاستجابات أو الاختيارات، وتشتمل على أربع أو خمس إجابات يختار من بينها التلميذ الإجابة الصحيحة، مثال لأسئلة اختيار من متعدد: أجب عن السؤال التالي بوضع إشارة x في خانة الإجابة الصحيحة.

- | | |
|--------------------------|--|
| ☐ | من هو صاحب كتاب دلائل الإعجاز = الجاحظ |
| ☐ | عبد الله المقفع |
| ☐ | الخيل ابن أحمد |
| ☐ | عبد القاهر الجرجاني |
| ☐ | ابن جني |

ب- اختبار المطابقة أو المزوجة: يتكون هذا الاختبار من قائمتين أو مجموعتين قائمة تضم المقدمات أو مجموعة من الأسئلة، تقابلها القائمة الثانية التي تحتوي على الإجابات، ويجب أن تكون مواد الأسئلة متجانسة بحيث يحتوي السؤال على أسماء مجموعة من القادة مثلاً، والإجابات عبارة عن معارك، أو مدن والإجابات هي الدول التي توجد فيها... ويطلب من المتعلم الربط بين كل عبارة من قائمة الأسئلة و مايقابلها من إجابات⁽²⁾.

¹ - محي الدين عبد الرحمان عدس، " أساسيات علم النفس التربوي "، الأردن، 1984، ص: 337.

² - " استراتيجيات التقويم الحديث وأدواته "، ص: 73.

ابن سينا	علم الاجتماع
ابن خلدون	الشعر
سيبويه	علم النحو
أبو العلاء المعري	الطب
	علم الفلك

ويستحسن في هذا النوع من الاختبار أن تكون عدد الإجابات أكثر أو أقل من الأسئلة للتقليل من عامل التخمين.

ت- إختبار التكملة أو ملاً الفراغات: ينجز هذا النوع من الاختبارات عن طريق تعبئة الفراغ الذي يكمل العبارات الناقصة بكلمة، أو عبارة في مكان يخصص لذلك، وهو اختبار مفيد للمتعلم، خاصة عند تقويم الحقائق والمعلومات التي يمتلكها، ومن أمثلة ذلك: أتمم الجمل الآتية بما يناسبها:

- محمود درويش فلسطيني
- ألف كتاب الخصائص
- اخترع علم العروض

ث- اختبار الترتيب: يقدم الأستاذ في هذا النوع من الإمتحانات للمتعلم مجموعة من المعلومات غير منظمة، ويطلب منه إعادة ترتيبها، وفائدة هذه الاختبارات أنها تقيس قدرة المتعلم على التذكر، وربط المعلومات مثال ذلك: رتب زمنيا الفترة التي مر بها الأدب العربي: عصر صدر الإسلام، العصر العباسي، العصر الجاهلي، العصر الأموي، العصر الحديث.

ح- إختبار الخطأ والصواب: يتألف هذا النوع من الاختبارات من أسئلة لها إجابات بعضها صحيح والآخر خاطئ، تستعمل في العادة لاكتشاف قدرة المتعلم على التمييز بين التعاريف والمعلومات الصحيحة، ومن أمثلة ذلك ضع حرف " ص " أمام الإجابة الصحيحة وحرف " خ " أمام الإجابات الخاطئة.

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

- لقب عبدة بن الطيب بشاعر الرسول (ص) [] .
- زهير بن أبي سلمى من شعراء المعلقة []
- كانت هذه بعض أنواع الاختبارات التحصيلية الموضوعية التي تتميز بمجموعة من الصفات الجيدة التي نجملها في النقاط الآتية :
 - خلوها من ذاتية المصحح وهذا لأن الإجابة عنها لا تحتل إلا إجابة واحدة صحيحة.
 - تمتاز بالابتعاد عن التخمين وتتصف بالصدق والثبات وسهولة التصحيح.
 - إمكانية تغطيتها لمعظم جوانب المواضيع الدراسية.
 - وبالرغم من اشتغالها على هذه المزايا، إلا أنها لا تخلو من بعض العيوب التي من أبرزها ما يلي:
 - عجزها عن قياس العمليات المعرفية العليا عند المتعلمين كالتحليل والتركيب والتقويم.
 - تشجيع المتعلمين على الحفظ والتخمين والنجاح عن طريق الصدفة أو الحظ.
 - يتطلب إعدادها من المعلم إلى جانب الخبرة والمران الجهد الكبير والوقت الطويل.
 - يسهل فيها الغش.
 - لا تقيس أحيانا إلا المعارف السطحية والمعلومات البسيطة والحقائق والأسماء.
- I-4-6-3- الشروط الأساسية للاختبارات الجيدة: يجب عند إعداد الاختبارات التحصيلية مراعاة عدة شروط لتحقيق الأهداف المرجوة منها، ولكي تكون ذات فعالية في عمليتي القياس والتقويم نذكر أهمها:

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

أ-الشمول: يوصف الاختبار بالشمولية إذا أخذ عينه متكاملة لما يتم قياسه من الأهداف والموضوعات.

ب-التنوع والتكامل: يجب أن تكون الاختبارات متنوعة ومتكاملة مع غيرها من الوسائل والأدوات لكي تواجه تعدد وتنوع الجوانب المراد تقويمها.

ت-الموضوعية: ويقصد بالموضوعية عدم تأثر الاختبار بذاتية المقوم.

ث-الصدق: ويعني صدق الاختبار أن يقيس فعلا ما يفترض أنه وضع لقياسه وليس شيئا آخر.

ح- الثبات: يكون الاختبار ثابتا إذا كان هناك اتساق في نتائجه، أي إذا كان هناك تطابق في النتائج في كل مرة يستخدم فيها الاختبار وتحت نفس الظروف.

خ-الاقتصاد: يكون الاختبار اقتصاديا عندما يتطلب الحد الأدنى من الوقت والمواد والأفراد والأموال لتطبيقه (1).

I-4-6-4- الاختبارات الشفوية: هي اختبارات توجه فيها الأسئلة إلى

المتعلم من طرف المعلم، ويجب عليه أن يجيب عنها مشافهة، وهي تقيس قدرة المتعلم على التعبير والجرأة على المواجهة والحوار وسرعة البديهة، كما أنها تعطي صورة صادقة لمستوى تحصيل المتعلم من خلال توجيه أكبر عدد من الأسئلة له، وتساعد على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها فور حدوثها، وذلك من خلال المناقشة بين المعلم والمتعلم (2).

من مميزات هذه الامتحانات أنها لا تحتاج إلى جهد كتابي من طرف المعلمين خاصة ذوي الخبرة، إلا أنها هي الأخرى لها عيوبها منها قلة موضوعاتها

¹ - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، " كفايات تدريس المواد الإجتماعية "، ص ص: 257-260 بتصرف.

² - رافدة عمر الحريري، " التقويم التربوي الشامل "، ص: 62

الفصل الأول : التقويم المدرسي: المفهوم والممارسة التعليمية

إذ تغلب عليها الذاتية في منح العلامات، كما أنها تخلو من مبدأ تكافؤ الفرص بالنسبة للمتعلمين، وهذا لتراوح أسئلتها بين السهل والصعب، حيث يتدخل عامل الصدفة والحظ في توزيع الأسئلة بين الممتحنين، هذا إلى جانب بعض العوامل النفسية التي تسطير على المتعلم لما يجد نفسه في مواجهة مع معلمه، كالخوف والخجل، وهو الأمر الذي يؤدي إلى عجزه عن الإجابة الصحيحة رغم امتلاكه لها وهذا ما يجعلها غير صالحة لتصنيف المتعلمين إذا تم الاكتفاء بها دون إجراء امتحانات أخرى مرافقة لها.

كانت هذه بعض وسائل التقويم المهمة التي متى تضافرت جعلته يلعب دورا دافعا ومحفزا للمتعلمين والمشرفين على العملية التعليمية-التعليمية لبذل الكثير من الجهد والعمل المتواصل لبلوغ الأهداف المحددة، والكفاءات المستهدفة، والتوقف عن حصر مفهوم التقويم على الاختبارات التحصيلية، واعتباره أحد أهم معالم تطوير العملية التعليمية حيث لا يمكن إحداث تغيير نحو الأفضل فيها إلا بالرجوع إلى المعلومات والمؤشرات التي يقدمها التقويم.

الفصل الثاني

الكفاءة أنواعها ومستوياتها والمفاهيم المرتبطة بها

والخلفية النظرية والتاريخية للمقاربة بالكفاءات

وطرائق التدريس فيها

المبحث الأول: الكفاءة أنواعها و مستوياتها :

إن مصطلح الكفاءة من أكثر المفاهيم شيوعا في مجال التربية والتعليم في وقتنا الحالي لقد أصبح شغل الباحثين ومحور أعمالهم وعلى لسان الأساتذة وفي جل المستندات التربوية لاسيما وأن المقاربة بالكفاءات غدت من أهم المقاربات المتبناة في التدريس أساس بناء المناهج في المنظومة التربوية الجزائرية، إذن قبل أن نتطرق لتعريف هذا المفهوم " كفاءة " نشير إلى أننا من خلال إطلاعنا على الكتب والأبحاث التي تناولته بالدراسة لاحظنا وجود مصطلح آخر لصيق به وهو " الكفاية " وهذا في مؤلفات الباحثين المغربيين، وكذلك من دول المشرق العربي كمصر والأردن، مع أنه يتم في الغالب استعمال هاتين الكلمتين " كفاءة " و " كفاية " عند هؤلاء للإشارة إلى نفس المعنى أو المفهوم، لهذا لا بد من إدراج تعريف كل منهما لتجلية المعنى وتوضيح الالتباس الشائع في الأوساط التعليمية بخصوصهما.

II-1-2- التعريف اللغوي للكفاءة: كَفَأَ، كَافَاهُ عَلَى الشَّيْءِ مَكَافَأَةً وَكَفَّاءً جَارَاهُ يَقُولُ: مَالِي بِهِ قَبْلَ وَلَا كِفَاءً أَي مَالِي بِهِ طَاقَةً عَلَى أَنْ أَكَافِفُهُ.

والكَفَىءُ: النَّظِيرُ وَكَذَلِكَ الْكُفُ وَالْكَفُوُّ عَلَى فُعْلٍ وَفَعُولٍ وَالْمَصْدَرُ الْكَفَّاءَةُ بِالْفَتْحِ وَالْمَدِّ، وَالْكَفُّءُ النَّظِيرُ وَالْمُسَاوِي وَمِنْهُ الْكَفَّاءَةُ فِي النِّكَاحِ وَهُوَ أَنْ يَكُونَ الرَّجُلُ مَسَاوِيًّا لِلْمَرْأَةِ فِي حَسَبِهَا وَنَسَبِهَا وَدِينِهَا وَغَيْرِ ذَلِكَ، وَتَكَافَأَ الشَّيْئَانِ تَمَافًا⁽¹⁾.

وجاء في المعجم الوسيط: الْكُفُ: المماثل - الْقَوِيُّ الْقَادِرُ عَلَى تَصْرِيفِ الْعَمَلِ.

¹- الإمام جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي، " لسان العرب "، دار بيروت للطباعة والنشر، م 1، 1955، ص: 139-140.

ج: أكَفَاءٌ وَكَفَاءٌ، والكفاءة: المماثلة في القوة والشرف، الكفاءة في الزواج: أن يكون الرجل مُساوياً للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك و- للعمل، القدرة عليه وحسن تصرفه (1).

3-2- الكفاية: لغة: (كفي، يَكْفِي، كفاية) الشيء: حَصَلَ بِهِ الاستغناء عن سواه فهو (كَافٍ)، كفى الشيء فلاناً: قَنَعَ فلانٌ بذلك الشيء، الكفاية: ورد في القاموس المحيط أنه: وَكَفَاهُ مَوْوَنَتُهُ، يَكْفِيهِ كَفَايَةً، وَكَفَأَكَ الشَّيْءُ، وَكُنْفَيْتُ بِهِ، وَاسْتَكْفَيْتُهُ الشَّيْءَ فَكَفَانِيهِ وَرَجُلٌ كَافٍ وَكَفِيٌّ (2).

يظهر لنا من هذا التعريف اللغوي للكفاية أنها تعني الاستغناء والاكتفاء بالشيء عن غيره، وبالنظر إلى تعريف كل من الكفاءة والكفاية، نلاحظ أنهما متحدتين في الفاء والعين، ومختلفتين في اللام نتيجة الإبدال والتسهيل، في بعض الأحيان نجد أن الأولى " كفاً " تدل على الكفاء في القدرة، والمنزلة، والمساواة والثانية وهي كلمة " كفي " على كفاية الشيء كفاية: أي سد حاجته وجعله في غنى عن غيره، وكفاني العدو أي حماني منه، وكفاني مشقة السفر أي حماني من عملها بأن قام مقامها فيها، ويقال أيضاً كفى فلان أو كفي به عالماً، أي أنه بلغ مبلغ الكفاية في العلم (3).

والملاحظ للجزر اللغوي لكل من الكفاية والكفاءة يجد أنهما تختلفان فيه، فالأولى جذرها اللغوي " كفي " والثانية " كفاً " ويتبع اختلاف الجذر اختلاف في

1- المعجم الوسيط، ص: 791.

2- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، " القاموس المحيط "، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط 1، 2006، ص: 1335.

3- سهيلة محسن كاظم، " الكفايات التدريسية (المفهوم، التدريب، الأداء) "، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2003، ص: 27.

الدلالة، فدلالة الأولى القيام بالأمر والقدرة عليه في حين دلالة الثانية هي المكافأة والمماثلة (1).

والذي نستنتجه من تعريف كل من المصطلحين أن الكفاية أشمل وأعم من الكفاءة إلا أننا ومجاجة لما هو شائع عندنا في الأوساط التعليمية الجزائرية التي تستعمل مصطلح الكفاءة بدل الكفاية، إضافة إلى معظم الكتب التي توظف هذا المصطلح إنما تعني بالكفاية (الكفاءة)، فإننا سنعتمد في بحثنا هذا مصطلح الكفاءة والكفاءات في الجمع، وقد رأينا زيادة في توضيح هذا المفهوم إيراد مجموعة من التعاريف له مع التذكير أن لهذا المصطلح تعاريف كثيرة ومتعددة، ولا يزال الغموض يلفه لحد الآن، لذا هناك من أطلق عليه المفهوم الزئبقي لتعدد دلالاته ويظهر هذا في تعريف الباحث لوبوترف " Le Boterf ": إن الكفاءة كمفهوم لا يقتصر على دلالة واحدة، بل يتعدى إلى العديد من المعاني مما يجعل منه مفهوما متعدد التعاريف وله دلالات متنوعة (2).

II-1-3- الكفاءة إصطلاحًا:

حسب قاموس اللغة التربوية لفولكي " Foulquie " فإن كلمة " Compétence " مشتقة من اللاتينية Competens من الفعل Compéter أي الذهاب ومع (Cun) بمعنى الملاءمة مع والمرافقة، إن الكفاءة هي القدرة المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال (3).

1- محسن علي عطية، " تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية "، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2007، ص: 50.

2 - G. LeBoterf, « Compétence et Navigation Professionnelles », Edition D'organisation, Paris, 1999, P : 14.

3- التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، مجموعة من الأساتذة، مجلة علوم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط 1، ع 9، 2007، ص: 77.

وفي قاموس التربية الذي أشرف عليه "كاستون ميلاري" فإن كلمة **Compétence** مشتقة من اللاتينية القانونية **Competentia** والتي تعني العلاقة الصحيحة " **Juste Rapport** " (1).

وقد ورد مفهوم الكفاءة في بعض النصوص الرسمية نذكر منها: الكفاءة هي الاستعداد لتوظيف مجموعة منظمة من المعارف والمهارات العملية والمواقف في إنجاز عدد معين من المهام (2).

أما جيلي " **Gillet** " فيحدد الكفاءة : بأنها نظم من المعارف المفاهيمية (العقلية) والمهارية (العملية) التي تنظم في خطاطات إجرائية تمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على الإشكالية وحلها بنشاط وفاعلية (3).

ويقول عنها إكزافيي روجرس " **Roegiers** X. " : الكفاءة هي مجموعة قدرات مدمجة تمكن المتعلم بطريقة عفوية وتلقائية من مواجهة وضعية ما، والتعامل معها بطريقة ملائمة (4).

وفي موضع آخر يقدم جيلي للكفاءة ثلاث سمات تميزها هي:

- 1- أنها نهائية لسلوك دراسي أو مرحلة تكوين.
- 2- أنها شاملة ومدمجة " **Integratives et global** " حيث تقتضي تعلمات في المجالات الثلاثة : المعرفي، الوجداني، الحس الحركي.
- 3- أنها قابلة للتعريف والتقويم عبر سلوكات ملاحظة في وضعية من خلال مؤشرات ومعايير تقويم (5).

1- المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

2- مرسوم 24 يونيو 1997 الذي يحدد مهام المدرسة الفرنكوفونية ببلجيكا.

3- التدريس بالكفايات، ص: 66.

4 - X. Rogiers, « **une Pédagogie de L'intégration** » De Boeck, université, 2 éd, Bruxelles, 2004, P : 44.

5- التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، ص: 14.

وتفيد الكفاءة حسب رومانفيل ومن معه الإدماج الوظيفي للدرجات Savoirs والإتقان " Savoir = faire " وحسن التواجد مع الغير " Savoir- être " وحسن التخطيط للمستقبل " Savoir- Devenir " بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات فإن الكفاءة تمكنه من التكيف، ومن حل المشاكل، ، كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل (1).

نكتفي بهذه المجموعة القليلة من التعاريف الخاصة بهذا المصطلح الذي قال عنه أحد الباحثين بأن تعاريفه تربو عن مئة تعريف، التي نستنتج من خلالها الخصائص الآتية:

- 1- تقوم الكفاءة على تجنيد موارد المتعلم ومعارفه.
 - 2- تركز على إمكانية المتعلم الذاتية.
 - 3- تستدعي عدة قدرات ومهارات.
 - 4- تكتسب عن طريق الممارسة وإنجازات المتعلم.
 - 5- قابلة للقياس والتقويم من خلال أداء المتعلم.
 - 6- مرتبطة بوضعيات - مشكلات.
 - 7- مواجهة هذه الوضعيات وحلها.
 - 8- حسن التكيف مع الأوضاع والعمل على تحقيق الأهداف المستقبلية.
- من هنا نستخلص أن الكفاءة من منظور مدرسي هي مجموعة مندمجة من الأهداف تتحقق في نهاية مرحلة دراسية، أو فترة تعليمية، وترتبط بوضعيات - مشكلة- لها علاقة بحياة المتعلم، ويجب على الكفاءة أن تدمج عدة مهارات ومعارف وقدرات تترجم من خلال أداء نشاط قابل للملاحظة والقياس والتقويم ومثال ذلك:

1- عبد الكريم غريب، " المنهل التربوي، معجم المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية "، منشورات عالم التربية، المغرب، ط 1، 2006، ص: 163.

- * - معرفة قاعدة نحوية (معرفة بحتة أو مادة خام).
- * - استعمال مفردات لغوية في وضعيات مناسبة (مهارة).
- * - التركيز من أجل تجاوز الصعوبات التي يواجهها المتعلم في عملية توظيفه وقدراته من أجل القيام بالأداء المطلوب (سلوك).

II-1-4- أنواع الكفاءات: لقد أشرنا سابقا في تعريف مفهوم " الكفاءة " إلى أنه متعدد التعاريف وهذا لإنتمائه إلى عدة مجالات (المجال العسكري، المجال القانوني، مجال الاقتصاد والشغل والمجال التعليمي) لذا تعددت أنواع الكفاءات وأشكالها حتى أن أنصار تعدد الذكاءات قد ربطوا بينها وبين الكفاءات واعتبروا الذكاءات السبعة التي حددها كفاءات قائمة بذاتها وهي: الذكاء اللغوي، الذكاء القضائي والذكاء الموسيقي والحركي والذكاء البينشخصي والذكاء الشخصي⁽¹⁾.

وفيما يخص المجال التعليمي يمكن أن نذكر الكفاءات الآتية:

أ- الكفاءات التواصلية: تتمثل الكفاءات التواصلية في توظيف المعارف في مختلف السياقات التواصلية مع امتلاك القدرة على التواصل، والتفاعل مع مختلف النصوص القديمة والحديثة من مختلف الأنماط والموضوعات إلى جانب التواصل مع الآخر ومع المحيط الخارجي.

ب- الكفاءات المنهجية: تستهدف هذه الكفاءات التمكن من امتلاك منهجية في التحليل تقوم على الدقة والتنظيم والقدرة على فحص الفرضيات من خلال التجربة والاستدلال والبرهنة ، وتوظيف المعارف اللغوية والبلاغية في علميتي التلقي والإنتاج.

¹- لحسن شكير، " مدخل إلى الكفاءات والمجزوعات "، (مقاربة نظرية تطبيقية)، المغرب، ط1، 2002، ص: 47.

ت- الكفاءات الثقافية: تسعى هذه الكفاءات إلى تحقيق جملة من الأهداف مثل الإلمام بأنماط الكتابة المختلفة سواء الشعرية أو النثرية، وكذا التزود بذخيرة لغوية وبلاغية تساعد المعلم في فهم النص وتحليله وتقصى معانيه (1).

ث- الكفاءات المعرفية: تركز هذه الكفاءات على المعارف والمفاهيم التي يمتلكها الأستاذ ويمنحها للمتعلم لتوسيع مداركه، إلا أن هذه الكفاءات لا تقتصر على المعلومات والمعارف بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوار المعرفة، ومعرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية وتنمية مهارات ما وراء المعرفة (2).

ج- الكفاءات الخاصة أو النوعية (Les compétences Spécifiques): هي الكفاءات التي تتعلق بمادة معينة من المواد الدراسية كالكفاءة اللغوية، العلمية....

ج- الكفاءات المستعرضة (الممتدة): (Les Compétences Transversales) هي كفاءات قابلة للتحويل وتسهل إنجاز عدة مهام، وهي تمثل مجموعة من التعلّيمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة بأكثر من مادة تعليمية واحدة، أو هي عبارة عن تراكيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر، يمتد توظيفها إلى وضعيات جديدة ومختلفة في المواد التعليمية الأخرى (3) مثال ذلك: كفاءة امتلاك ناصية اللغة العربية وتوظيفها في دراسة مواد أخرى كالتاريخ والجغرافيا.... وهي تمثل درجة عالية من الإتقان والضبط والإحكام لذا يشار إليها على أنها تمثل كفاءات قصوى على اعتبار أنها أقصى ما يمكن أن يحققه الفرد (4).

1- د/ عبد العزيز خلوق، د/ مختار السعيد، " دياكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات "، المغرب، ط 1، 2015، ص: 19-20-21، بتصرف

2- كريم بدير، " التعلم النشط "، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2008، ص: 168.

3- محمد الصالح حثروبي، " مدخل إلى الدريس بالكفاءات "، دارا لهدى للطباعة والنشر، الجزائر، 2002، ص: 56.

4 - وزارة التربية الوطنية والتعليم وتكوين الأطر والبحث العلمي المغربية (01) دليل المقابلة بالكفاءات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ص: 23.

خ-كفاءات الإتقان:

هي كفاءات تكميلية وليست أساسية وضرورية، فعدم الغرق أثناء السباحة هي كفاءة أساسية، إلا أن الرشاقة والسرعة والسباحة في فريق، واحترام قواعد السباحة تشكل كلها كفاءات تكميلية، أو كفاءات إتقان وجودة (1).

د- كفاءات دنيا:

حسب دولا ندشير " Delandesheere " تعد الكفاءة الدنيا هي القدرة على القيام بمهمة بشكل ملائم ومناسب، والمراد فيها الدرجة الأدنى من المعارف والمهارات، أي الدرجة التي نحكم على قبولها باعتبار معايير معينة، فالانتقال إلى مستوى دراسي في سلك تعليمي معين، أو الحصول على شهادة أو دبلوم يفترض بلوغ كفاءة دنيا أو تجاوزها والكفاءة على هذا المستوى تدل على القيام بمهمة ما بشكل مقنع (2).

مثل اعتماد المعدل 20/10 كدرجة دنيا لانتقال التلميذ من مستوى دراسي إلى آخر، وهذا بناء على معدل الاختبارات التحصيلية التي تعد مؤشرا على امتلاك التلاميذ للكفاءات المستهدفة في هذا الطور.

د- كفاءات نصية:

هي قدرة الفرد على فهم أقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية، لأنه بتوظيفنا للجمال في تبادلاتنا للحديث فإننا نستعمل في الواقع نصوصا، لأن هذه الجمال ليست معزولة بل لها ارتباط بجمال سابقة أو لاحقة وتحيل إلى مراجع معينة (3).

II-1-5-مستويات الكفاءة: تقسم الكفاءات في المناهج التعليمية إلى

عدة مستويات هي:

1 - د/ جميل حمداوي، " نحو تقويم تربوي جديد (لتقويم الإدماج) "، ط 1، 2015، ص: 10.

2 - المنهل التربوي، ص: 18.

3- بدر الدين تريدي "قاموس التربة الحديثة" ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2010 ص277.

أ- الكفاءة القاعدية (Compétence de Base): هي الكفاءة الإرتكازية التي تقوم عليها التعلّمات الجديدة المرتبطة بالمواد الدراسية، لهذا من الضروري أن يكتسب المتعلم هاته الكفاءة لمواجهة أي تعلم جديد (1).

وفشل المتعلم في التمكن من هذه الكفاءة سيقف عائقا في وجه اكتسابه لكفاءاته اللاحقة مما يترتب عنه تعثر وتأخر عملياته التعليمية.

ب- الكفاءة المرحلية (Compétence d'etape): تشتمل على مجموعة من الكفاءات القاعدية واكتسابها مرتبط بفصل دراسي أو بمجال تعليمي معين.

ج- الكفاءات الختامية: تتسم هذه الكفاءة بأنها عامة وشاملة يستهدف اكتسابها للمتعلّم خلال سنة دراسية، أو طور دراسي معين (2) ³ وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات المرحلية المدمجة، تمثل لمستويات الكفاءة بهذا المثال في اللغة العربية.

- كفاءة قاعدية: التمييز بين الفعل المجرد و المزيد.
- كفاءة مرحلية: التحكم في دلالات بناء الفعل الماضي (الماضي، الحاضر، المستقبل).
- كفاءة ختامية: القدرة على إنتاج نص سردي.

1- المرجع السابق ، صفحة نفسها

2- المرجع نفسه، صفحة نفسها

المبحث الثاني : المفاهيم المرتبطة بالكفاءة

ترتبط بالكفاءة عدة مفاهيم مهمة مثل (القدرة، المهارة، الأداء، الإستعداد، الهدف الإدماج) سنتعرض لكل واحد منها بالتعريف والتحديد.

II-2-1- القدرة Capacité

II-2-1-1- القدرة لغة: القدرة: الطاقة و القوة على الشيء والتمكّن

منه⁽¹⁾.

II-2-1-2- القدرة اصطلاحا: حسب المنهل التربوي: تدل القدرة على

إمكانية أداء نشاط معين وهي بهذا ترتبط بالمعنى الفلسفي الدال على الوجود بالفعل، كما تشير إلى القوة على أداء فعل ما، جسديا كان أو عاطفيا، وسواء كان الفعل فطريا، أو مكتسبا بالتعليم والتدريب⁽²⁾.

ونورد تعريفا آخر للقدرة عن الباحث كانيي الذي يرى : أنها تتمثل في بعض الإنجازات والتي ترتبط مع بعضها في خاصية معينة فمثلا يمكن للمتعلم أن يقوم بإنجاز سلوكات متعددة في مجالات مختلفة كحفظه لقطعة شعرية وحفظه لأحداث تاريخية وأيضا حفظه لقوانين السياقة.... كل هذه الإنجازات مظهريا من حيث الموضوع الذي انصبت عليه تدخل ضمن قدرة واحدة هي القدرة على التذكر⁽³⁾.

وفي تعريف آخر: القدرة تفيد عملية الدمج بين مجموعة من المهارات التي تم تكوينها لدى المتعلم، فالقدرة على الخياطة مثلا تتطلب مجموعة من المهارات منها استعمال الإبرة، استعمال المقص....⁽⁴⁾.

1- المعجم الوسيط، ص: 718.

2- المنهل التربوي، ص: 128.

3- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

4- المنهل التربوي، ص: 170.

أما لجندر " Le Gendre " : فإنه يرى بأن القدرة هي استعداد مكتسب أو متطور يسمح للفرد بالنجاح في النشاط البدني، أو المهني، وتترجم من خلال القدرة على القيام بنشاط أو تحمل عمل، ولا يمكن أن تكون فعالة إلا إذا عبر عنها، ويمكن أن تكون فطرية أو مكتسبة ويمكن أن تنمي بالخبرة و التعليمات الخاصة (1).

ويعرفها الباحث المغربي عبد اللطيف الجابري: بأنها هي الدافعية والاستعداد لفعل شيء معين أو ممارسة نشاط ما مثل: التعرف، المقارنة، التحليل، الترتيب، التصنيف... هذه كلها قدرات (2).

ويستدرك قائلا: إلا أن المدرسة لا تهتم فقط بالقدرات المعرفية بل أيضا بالقدرات السيكو حركية والوجدانية: الترتيب، التلخيص... قدرات معرفية.

• الرسم، التلوين، البحث... قدرات حركية

• الاستماع، التفاعل، التواصل، ... قدرات وجدانية إجتماعية (3).

نستنتج من هذه التعاريف أن القدرة هي كل ما يجعل الفرد أو المتعلم قادرا على أداء فعل ما، أو مجموعة من الأفعال، ويمكن أن تظهر في نشاطات مختلفة مثل القدرة على التلخيص النقد، وقد تكون فطرية تولد مع الإنسان أو مكتسبة تنمو بالممارسة وتتطور بالخبرة، أو تنقص نتيجة بعض العوامل كعجز الإنسان عن التذكر نتيجة تقدمه في السن، وهي أنواع معرفية تتصل بالتحصيل المعرفي وحركية تترجم عن طريق الأعمال التي يستطيع الفرد أو المتعلم القيام بها كالبحث في الأنترنت عن معلومات تتعلق بالمشاريع التي يكلف بإنجازها، وجدانية اجتماعية مثل القدرة على الإصغاء للغير، القدرة على التعبير والتواصل مع الآخرين،

¹ -Legendre Renald, « Dictionnaire actuel de L'éducation » 2Edition , Guérin Editeur, Canada , 1993, P : 159.

² - عبد اللطيف الجابري، " إدماج وتقييم الكفايات الأساسية ، منشورات عالم التربية، المغرب، ط 1، 2009، ص: 13.

³ - المرجع السابق، ص: 14.

وبالنظر إلى العلاقة بين الكفاءة والقدرة نجد أن هذه الأخيرة تتجسد في العديد من الكفاءات كما أن الكفاءة تتطلب من المتعلم تجنيد الكثير من قدراته وهذا ما يوصلنا إلى نتيجة مفادها أن القدرة والكفاءة مفهومان يتصلان ببعضهما اتصالات وثيقة بحيث لا يمكن الحديث عن كفاءة بدون قدرات، إلا أنه يمكن رصد بعض نقاط الاختلاف بينهما والتي أجملها كزافيي في الجدول التالي:

القدرة	الكفاءة
- تنمو حسب محور الزمن. - ذات صلة بمجموعة غير محددة من المضامين. - نشاط يمكن أن يؤدي بغفوية وتلقائية. - وجود الوضعية الإدماجية ليس ضروريا	- تنمو حسب محور الوضعيات. - ذات صلة بفئات معينة من الوضعيات. - نشاط متعمد يدخل ضمن مهمة محددة لإنجازها وجب تجميد مجموعة من الموارد والقدرات

الجدول (I).

Habileté المهارة -2-2-II

II-2-2-1- المهارة لغويا: المهارة بالفتح الحذق ف الشيء، وقد مهرتُ

الشيء، أَمَّهَرَهُ بِالْفَتْحِ، وَمِنْهَا الْمَاهِرُ الْحَاقِقُ بِكُلِّ عَمَلٍ، وَفِي الْحَدِيثِ النَّبَوِيِّ الشَّرِيفِ: مَثَلُ الْمَاهِرِ بِالْقُرْآنِ مَثَلُ السَّفَرَةِ " الماهر: الحاذق بالقرآن والسفرة: الملائكة (2).

II-2-2-2- المهارة إصطلاحًا: تعرف المهارة على أنها جملة منظمة

وشاملة لنواتج تعليمية تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية

¹—Roegiers : Une pédagogie de l'intégration, P72.

2- لسان العرب، ص: 428.

(مدرسية ومهنية) وتتطلب تدخل قدرة، أو عدة قدرات مختلفة ومعارف في مجال معرفي محدد (1).

ويقدم الفارابي في معجم مصطلحات التربية تعريفا للمهارة أكثر تفصيلا حيث يقول: تتصل المهارات على مستوى التعليم بعدة مجالات منها: أنشطة حركية تتصل بالمهارات اليدوية، أنشطة تلفظية مثل النطق والخط وإستقبال الأصوات، أنشطة مهارية تعبيرية مثل الرسم والرقص والموسيقى وهذه المهارات تتطلب أنشطة ذات مستويات ثلاث : 1- مهارات التقليد والمحاكاة والمعالجة تنمي بتقنيات التكرار والمحاكاة.

2- مهارات الإتقان تنمي بالتكرار والتدريب.

3- مهارات الابتكار والإبداع تنمي بالإبداع الذاتي والجهد الشخصي (2).

أما الدكتور سهيلا الفتلاوي فتعرفها بقولها: تعني المهارة ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا (3).

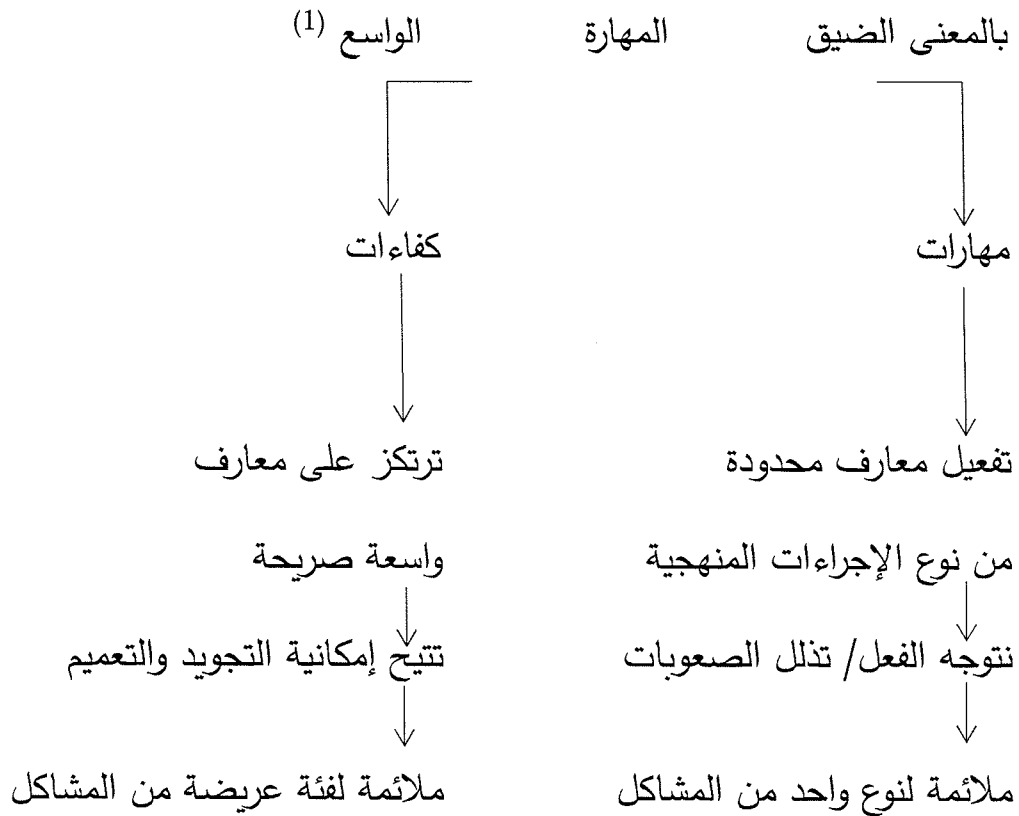
من هنا نستطيع القول أن المهارة نشاط يقوم به الإنسان لإنجاز عمل ما، وهي تتطلب تضافر مجموعة من العناصر: السرعة، الدقة، الإتقان، الاقتصاد في الجهد والوقت والسهولة في الإنجاز في مختلف المجالات (العقلية، الاجتماعية، الحركية) ويستطيع الإنسان صقلها وتنميتها بالتكرار والمران والاجتهاد الشخصي.

ونورد الخطاطة التالية التي تتضمن مقارنة بين المهارة والكفاءة وهذا باعتبارهما مفهومان وثيقا الصلة ببعضهما.

1- عمير عبد الزيز، " مقارنة التدريس بالكفاءات "، منشورات ثالة، الأبيار، الجزائر، 2005، ص: 42.

2- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، " معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجياو الديدكتيك) "، سلسلة علوم التربية، المغرب، ط 1، 1994، ص: 161.

3- الكفايات التدريسية " المفهوم، الأداء، التدريب "، ص: 25.



II-2-3- الأداء : Aptitude

II-2-3-1- الأداء لغة: لفظ مشتق من اللفظ (أَدَا) ويعني (أَدَى)

الشيء: قَامَ بِهِ وَ- الدَّيْنُ : قَضَاهُ - وَالصَّلَاةُ: قَامَ بِهَا بِوَقْتِهَا - وَالشَّهَادَةُ: أَدَّى بِهَا وَ- إِلَيْهِ الشَّيْءُ: أَوْصَلَهُ إِلَيْهِ، وَ (تَأْدَى) لِلأَمْرِ: أَخَذَ أَدَائَهُ وَاسْتَعَدَّ لَهُ، (تَأْدَى) الْأَمْرُ: قُضِيَ. وَإِلَى فُلَانٍ: تَوَصَّلَ⁽²⁾.

II-2-3-1- المعنى الإصطلاحي: الأداء له تعريفات متعددة بتعدد

الآراء التي تناولته فها هو دُولَانْدشِير يعتبر الأداء هدفاً بيداغوجياً يضاف إلى وصف

¹ - حسن شكير، "مدخل للكفايات والمجزوءات (مقاربة نظرية تطبيقية)"، المغرب، ط 1، 2002، ص: 41.

² - المعجم الوسيط، ص: 10.

الوضعية التي سيكون فيها السلوك الختامي ملاحظا، كما أنه يعتبر الأداة التي تبرهن على تحقيق الهدف من خلال إستراتيجية التقويم (1).

وتشير الفتلاوي إلى أن بعض العلماء ينظرون للأداء على أنه مجموعة من الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين، وهذا الأداء هو ما نلاحظه ملاحظة مباشرة (2).

كما أضاف البعض بأن الأداء هو المقدرة على القيام بعمل شيء بكفاءة وفعالية وبمستوى معين (3).

أما المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فقد عرّفت الأداء بأنه الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلوم، والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية (4).

ويقول ماجر Mager عن الأداء: يقصد بالأداء أو الإنجاز ما ينتظره المعلم من المتعلم عند الانتهاء من تقديم المادة التعليمية، ويشترط في هذا الأداء أن يكون واضحا لا غموض فيه، كأن يوظف الأستاذ أفعالا تدل على العمل المطلوب إنجازه مثل (لخص، حل) (5).

ويقدم معجم علوم التربية بعض التعاريف للأداء نذكر منها: هو النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز والتي تكون محددة في شكل سلوكيات وأداءات قابلة للملاحظة والقياس (6).

¹ -Delandsheere, « Dictionnaire de L'évolution et de la Recherche en Education » Paris, 1979, P : 189

² - الكفايات التدريسية (المفهوم، الأداء، التدريب)، ص: 24.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ المرجع نفسه، ص 25.

⁵ -Mager, « Comment Définir les Objectifs Pédagogiques, A traduit Adopté Par Decate », G, Paris, 1977, P : 61.

⁶ - معجم علوم التربية، ص: 62.

يشمل الإنجاز عدة مجالات هي: 1- إنجاز تلفظي وهو السلوكات التي يعبر عنها عن طريق اللغة المكتوبة أو الشفهية مثل: صياغة قاعدة، تفسير مجموعة من الأفعال، الإجابة على أسئلة، حول مشكل رمزي.

2- إنجاز فيزيائي: مثل تحقيق أفعال جسمية مركبة تحت مراقبة المدرس، تحقيق أفعال مركبة آلية في وضعية خاصة، تقويم قيمة إنتاج أفعال جسمية.

3- أفعال موقفية: وهي سلوكات تبرهن على قدرة شخص على التقويم بالرفض أو القبول مثل إصدار أجوبة أو الحكم على شخص (1).

ما نستخلصه من هذه التعاريف أن الأداء هو ما ينجزه المعلم مع تلاميذه، وهو يتم وفق معايير محددة، ويمكن من خلاله البرهنة على تحقيق الهدف النهائي المسطر لمرحلة تعليمية معينة، ولكي يكن الأداء فعالا يجب أن يكون ذا كفاءة معتبرة ومستوى متقدم ويشترط فيه الوضوح وعدم الغموض لتفادي الالتباس، إضافة إلى أنه قابل للملاحظة والقياس ويشمل مجالات مختلفة.

II-2-4- الاستعداد:

II-2-4-1- الاستعداد اصطلاحا: تعرف فاطمة الزهراء بوكرمة

الاستعداد بقولها: هو القدرة الممكنة أو الأداء المتوقع، والاستعداد كالأداء كامن وهو نجاح كل نشاط، يمكن أن يكون للفرد استعداد لغوي جيد كالقدرة على مخاطبة الجمهور (2).

1- معجم علوم التربية، ص: 63.

2- فاطمة الزهراء بوكرمة، " الكفاءة مفاهيم ونظريات "، دار هومة للطباعة والنشر الجزائر، 2008، ص: 132.

ويعرف عميمر عبد العزيز الاستعداد على أنه حالة يكون فيها الكائن جاهزا وقادرا على تعلم جديد وبمجرد وصول الكائن إلى الاستعداد فسوف تصبح لديه القدرة على تعلم السلوك الجديد باستمرار (1).

ويعتبر عبد الكريم غريب الاستعداد قدرة ممكنة، أو أداء متوقع سيتمكن الفرد من إنجازه فيما بعد عندما يسمح بذلك عامل النمو والنضج أو عامل التعلم، أو عندما تتوفر لذلك الشروط الضرورية، والاستعداد يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل (2).

من هنا يمكن القول أنه يقصد بالاستعداد مجموعة الصفات الداخلية التي تجعل للفرد قابلية الاستجابة لإنجاز عمل ما، وهو بمثابة قدرة موجودة عنده ولكنها كامنة فإذا تدخلت بعض العوامل مثل: (النضج والنمو العقليان، التعلم والتدرب المستمر) أصبح هذا الاستعداد قدرة على الأداء والإنجاز، ومن خلاله يمكن أن نتوقع الأعمال التي يقدر الفرد أو المتعلم على القيام بها في المستقبل، وقد حدد العلماء عدد كبير من الاستعدادات التي يمكن أن تتوفر لدى الأفراد مثل: الاستعداد اللغوي، الكتابي، الرياضي....

II-2-5- الهدف Objectif

II-2-5-1- الهدف لغة: الهَدَفُ كُلُّ مُرْتَفِعٍ مِنْ بِنَاءٍ أَوْ جَبَلٍ وَمِنْهُ سُمِيَ الْغَرَضُ الَّذِي يَرْمِي إِلَيْهِ هَدَفًا، وَيُقَابِلُ هَدَفٌ، مَسْعَى أَيْ غَايَةٌ وَقَصْدٌ مِنْ عَمَلٍ، أَيْ مَا يَرْمِي إِلَيْهِ جَهْدًا أَوْ فِعْلًا أَوْ إِرَادَةً (3).

II-2-5-2- الهدف اصطلاحًا: يقدم المنهل التربوي للهدف التعريف

التالي: في مجال التربية يشير الهدف التربوي إلى نتيجة محددة بدقة، يتوجب على

1- عميمر عبد العزيز، "مقاربة التدريس بالكفاءات"، ص: 35.

2- عبد الكريم غريب، "بيداغوجيا الكفايات"، منشورات عالم التربية، المغرب، 2004، ص: 55.

3- المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، ط1، 2000، ص: 1476.

الفرد الوصول إليها في سياق وضعية بيداغوجية أو بعدها، أو أثناء إنجاز برنامج دراسي.

ويضيف: توصف الأهداف التربوية أيضا بكونها مقاصد بيداغوجية تصف نتيجة متوخاة من تعليم ما، مقاصد تصاغ من ألفاظ تشير إلى قدرات وكفايات التلاميذ⁽¹⁾.

يعرف ماجر " Mager " الهدف بقوله: هو عبارة تصف مجموعة السلوكات أو الأداء التي نرغب في رؤية الطالب قادرا على إظهارها⁽²⁾.

أما بلوم فيعرف الهدف بقوله: إنني أقصد بالأهداف التربوية التحديد الواضح للطرائق التي ترمي إلى تغيير سلوكات المتعلمين، بمعنى آخر تحديد الوسائل التي بواسطتها يغيرون طريقة تفكيرهم وتصرفاتهم⁽³⁾.

يقول موريسات " Morissette " عن الهدف: إن صياغة الهدف هو التمكن من الإجابة على السؤال التالي: ماذا يعمل المتعلم الذي تعلم ما كنا نتمنى أن يتعلمه ؟

والإجابة على هذا السؤال يستلزم أن يتضمن المعايير التالية:

* - تحديد الفئة المستهدفة بالدرس والتغير الداخلي العام الذي يحدث أثناء التعلم.

* - تحديد الأهداف في شكل توقعات تشمل القيم المعترف بها في المحيط والمحتويات المعرفية والوجدانية والنفس حركية التي ينبغي تعلمها⁽⁴⁾.

¹ - المنهل التربوي، عبد الكريم، ص: 665.

² - Mager, « Comment Définir les Objectifs Pédagogiques », P :03.

³ - Bloom, B. S et Collaborateurs « Taxonomie des Objectifs Pédagogiques, Domaine Cognitif , éducation Nouvelle, 1968, P : 30 », G, Paris, 1977, P :30.

⁴ - Morissette, Dominique , « Le Mesure et L évaluation en enseignement », Quebec, Les Presse de L université Laval, 1984, P :15

تشير التعاريف الواردة إلى أن الهدف التربوي هو الغاية المحددة بدقة ووضوح المتوخاة من العملية التعليمية، والتي لا يتحقق التعلم إلا إذا تمكن المتعلم من بلوغها، وهي ترصد في شكل كفاءات وقدرات تم اكتسابها، إضافة إلى تعيين الوسائل والإجراءات الواجب الالتزام بها لإحداث التغيير المرغوب لدى المتعلم سواء كان ذلك في الناحية المعرفية، أو ما تعلق بطريقة تفكيره وتصرفاته (المجال المعرفي الوجداني، السيكوحركي)، وتتمثل هذه الوسائل في المحتويات التعليمية، طرائق التدريس، عملية التقويم.

II-2-6- الإدماج Intégration

II-2-6-1- الإدماج اصطلاحاً: الإدماج هو من أهم مفاهيم المقاربة

بالكفاءات، حيث يرمي إلى تعبئة مجموعة من الموارد والمعارف والمهارات التي اكتسبها المتعلم خلال عملياته التعليمية- التعليمية من أجل توظيفها لحل وضعيات - مشاكل، وقد قدم له العلماء عدة تعاريف سنورد بعضها حيث يقول عنه **علي أحمد الجمل**: بأنه مسار مركب يمكن من تجنيد مكتسبات، أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة ذات معنى قصد إعادة هيكلة تعلمات سابقة، وتكييفها طبقاً لمستلزمات سياق معين لاكتساب تعلم جديد، ويكون المتعلم هو الفاعل فيما يخص إدماج المكتسبات و لا يمكنه أن يدمج إلا ما تم اكتسابه فعلاً⁽¹⁾.

ويعرف **لجندر Legendre** : " الإدماج كما يلي: يستند الإدماج التعليمي إلى مسلمة ترى أن المعارف تشكل كلا منطقياً منظماً وتعتبر التعلم عملية حل المشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة⁽²⁾.

¹ - علي أحمد الجمل، " معجم المصطلحات التربوية "، عالم الكتب، القاهرة، ط 2، 1999، ص: 84.

² - مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ملتقى التكوين بالكفايات، " المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق "، د/ لخضر لحل، ص: 79.

أما المجلس الأعلى للتربية في كيبك " Québec " فقد قدم رؤيته للإدماج في هذا التعريف: يشير إدماج المعارف إلى السيرورة التي يربط بها المتعلم معارفه السابقة بمعارف جديدة، فيعيد بالتالي بناء عالمه الداخلي ويطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة ملموسة (1).

وقد أورد الباحث المغربي عبد الكريم غريب تعريفا للإدماج تضمن المراحل التي يمر بها هذا الأخير وهو أكثر تحديدا ودقة حيث يقول: يمر الإدماج بثلاث مراحل هي:

1- تمكين المتعلم من معرفة جديدة تضاف إلى معرفته السابقة والتي ينبغي ترسيخها في ذهنه.

2- إعادة بناء العالم الداخلي، لأن إدماج معارف جديدة يتطلب إعادة التنظيم الداخلي للمعارف.

3- توظيف المكتسبات القبلية واستعمالها في وضعيات متشابهة أو جديدة (2).

إذن نستخلص مما تقدم تناوله من مفاهيم أن هناك علاقة وثيقة تربط بينها وبين الكفاءة لذا يصعب إيجاد نقاط اختلاف جوهرية تفرق بينهما، بل هناك علاقة تمازج وتكامل بين مفهوم الكفاءة وهذه المفاهيم، فالكفاءة تتكون من مجموعة من القدرات والمهارات، وهما عنصران أساسيان في مكونات الكفاءة، فلا توجد كفاءة بدون قدرات، وكلما ذكرنا الكفاءة وردت القدرة والعكس، ونفس الشيء بالنسبة للمهارة التي تعني الجودة وإتقان العمل، وهذا يقودنا إلى الأداء الذي تترجم الكفاءات من خلاله إلى إنجازات قابلة للملاحظة والتقييم.

1- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المبحث الثالث : الخلفية التاريخية و النظرية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

II - 3-1 - الخلفية التاريخية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات :

لقد اهتمت الأمم منذ عهود قديمة بالمعرفة ودأبت على البحث والاكتشاف من أجل تطويرها وهذا الأمر كان له أثر كبير على كيفية تنظيم أنظمة التكوين والتعليم وحسب الباحث ماري دوكتيل مر هذا التطور بأربع حركات تركت بصمتها على أنظمة التربية والتعليم خلصت إلى تبني المقاربة بالكفاءات لتعليم أكثر فعالية وإيجابية وهذه الحركات هي:

1- الحركة الأولى: المعرفة هي الدراية بالنصوص والتعليق عليها:

في العصور الوسطى وخاصة في أوروبا ثم بعد عصر النهضة كان الإنسان المثقف هو الذي يمتلك معرفة واسعة عن النصوص المؤسسة للحضارة والتي حددت في أعمال اليونان والرومان والعرب، إلى جانب الاهتمام بالفلسفة لأنها أم المعارف، ومن منطلق هذا التصور والمكانة التي كانت تحظى بها المعرفة بنيت المناهج ومقررات التعليم⁽¹⁾.

2- الحركة الثانية: المعرفة هي تمثيل، واستيعاب نتائج الاكتشافات

العلمية والتكنولوجية، لقد نتج عن التطور الذي هو من سمات الحضارة الإنسانية نشأة الروح العلمية القائمة على التحقق والتجريب، ومن الذين كان لهم دور فعال في فصل الفلسفة عن العلم ديدرو: Diderot فانقسم العلم إلى عدة علوم وتولد عن هذا الأمر تعدد مجالات المعرفة ومن العوامل التي ساهمت في تنمية العلم وتطوره الحربان العالميتان وما تلاهما من أحداث (الحرب الباردة، إحتدام المنافسة

(1) أي مستقبل للكفايات ص 87 - 88 بتصرف.

الاقتصادية على المستوى العالمي...) فظهرت الحاجة إلى تغيير البرامج التعليمية وتكييفها حسب المعارف الجديدة والثورة العلمية المتزايدة⁽¹⁾.

3- الحركة الثالثة: المعرفة على البرهنة وعلى التمكن من الأهداف بترجمتها إلى سلوك قابل للملاحظة، ظهرت في هذه المرحلة حركتان مهمتان هما النزعة التيلورية التي كانت ثمرة العالم الصناعي، وقد درس مؤسسها تايلر علاقة الزمن بالحركة في إطار الإدارة وقد توصل إلى أنه عبر تحديد المخرجات المرجوة من جهود العامل تحديدا دقيقا وعبر حذف الحركة الضائعة فإن المخرجات المرجوة والمناهج ترتفع وترتفع معها الأجور، والنزعة السلوكية التي سعت إلى البحث عن طريقة عقلانية مبنية على الملاحظة، وقد استلهم علماء التربية من هاتين الحركتين بيداغوجيا الأهداف التي أذاعها ماجر « Mager » عام 1962 من خلال كتابه "إعداد الأهداف التعليمية" و"بيداغوجيا الإتقان" لبloom « Bloom » (1968، 1976، 1979) وتلت هذه المؤلفات كتب أخرى لماجور 1971 وهاملين « Hameline » ودولاندشير « Delandsheere » 1980 ودينو « D'hainaut » 1971 وقد لاقت هذه الأعمال اقبالا كبيرا في أوروبا، وقد نتج عن هذه الحركة إصلاح للبرامج التعليمية والمقررات الدراسية لتنسجم مع هذه المقاربة الجديدة (بيداغوجيا الأهداف)⁽²⁾.

4- المعرفة هي البرهنة على ما لدينا من كفاءة: بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية واحتواء آثار المدمرة نشط اقتصاد الشغل والمنافسة الضارية في مجال المقاولات وعملت هذه الأخيرة على خلق تكوين خاص بها من أجل جعل المشغلين لديها أكفاء بأسرع ما يمكن أي قادرين على انجاز مهامهم بجودة

(1) المرجع السابق، ص 88-89 بتصرف.

(2) أي مستقبل للكفايات، ص 91، 92 بتصرف.

ومعالجة المشاكل التي تصادفهم بشكل فعال⁽¹⁾ لهذا يؤكد لبوطرف « Leboterf » على أن المقاولات قد اهتمت بالكفاءات قبل فترة السبعينات فهي لم تتردد في صرف الأموال على التكوين المهني حتى يكتسب موظفوها ميزة الأهلية، كما بحثت عن توظيف مؤهلين وأصحاب كفاءات أو الذين لديهم استعداد لذلك⁽²⁾.

وبدخول العالم مرحلة العولمة أصبح هاجس المقاولات هو البحث عن المردودية المرتفعة والكفاءة العالية التي يجب أن يتمتع بها العاملون لتحقيق ذلك، لذاتهم تحديد الكفاءات المطلوبة بدقة، وبما أن هذا المشروع تطلب الكثير من الجهد والأموال فقد أرغمت المقاولات المدرسة على تنظيم برامجها وفق هذا المفهوم مع وعد منها بالمساعدة على إحداث هذا التغيير في المنظومات التربوية، وقد انبثق عن الضغوطات الممارسة من قبل المقاولات على الاتحاد الأوروبي تخصيص قروض هامة للمشروع "أونيكاب" « UNICAP » (وحدات الرأسمالية) ويهدف هذا المشروع إلى تحديد مرجعية كفاءات بالنسبة لكل نزع من أنواع المهن⁽³⁾ لذا فإنه ليس غريبا أن نجد أن جل الأعمال الأولى التي ركزت على الكفاءات قد الفت من طرف خبراء في مجال المقاولات مثل لبوطرف (1994، 1997)، (1998) وليفي لوبرايير « Levey-leboyer » 1998 وقد اعتمد علماء التربية على أعمال هؤلاء مثل رومانقييل « Romainville » 1996 وبيرونو « Perrenoud » 1997⁽⁴⁾.

(1) المرجع السابق، ص 93.

(2) محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، الجزائر، ط1، 2008، ص23.

(3) أي مستقبل للكفايات ص94.

(4) المرجع نفسه، ص95.

ولقد كانت الولايات المتحدة الأمريكية هي أول من تبنت مفهوم الكفاءات في ميدان التربية والتعليم وتحديدًا سنة 1968 ومن ثم عرف إقبالًا كبيرًا في مختلف دول العالم وعلى رأسها كندا، وذلك من خلال أعمال روبرت أدامز Robert Adams الذي عكف على إعداد البرامج والمناهج الخاصة بالتكوين والقائمة على الكفاءات وتنميتها⁽¹⁾.

وتبعتها في هذا المضمار بريطانيا التي تبنت هي الأخرى بيداغوجيا الكفاءات من أجل إصلاح نظام التكوين لديها، وقد سعت من وراء اعتمادها على الكفاءات إلى خلق نوع من الانسجام والتكامل بين ميدان التكوين المهني وقطاع الشغل⁽²⁾ وتم بذل مجهود كبير في فرنسا من أجل إعداد كراسات تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ في نهاية السلك التعليمي (الثانوي و الإبتدائي) وذلك منذ 1989⁽³⁾.

وفي ما 1999 أصدرت الحكومة البلجيكية مرسوما Le décret de missions حددت فيه أسس الكفاءات التعليمية التي سيقوم عليها النظام التعليمي في بلجيكا⁽⁴⁾.

وقد سارعت بعد ذلك دول عربية إلى تبني المقاربة بالكفاءات من أجل إصلاح منظومتها التربوية، وقد كانت تونس من الأوائل التي اتجهت نحو هذا السبيل، ثم المغرب حيث يعتقد محمد الدريج، بأن الحديث عن الكفايات التعليمية في المغرب قد بدأ في نفس الفترة التي ظهر فيها في فرنسا بصدور أول مذكرة في

(1) محمد بوعلاق، ص 136.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها بتصرف.

(3) مدخل للكفايات والمجزئات شكر حسن، ص 16.

(4) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

موضوع تقويم تدريس العلوم الفيزيائية بالتعليم الثانوي بتاريخ 20 سبتمبر 1990⁽¹⁾، ثم الجزائر سنة 2003.

وهكذا سيطر مفهوم الكفاءات في وقتنا الحالي على مجال التربية والتعليم وهذا باعتباره المعول عليه في أن يتمكن الفرد من توظيف معارفه ومهاراته وقدراته وتحويلها إلى ممارسة في مواجهة المشاكل التي يصادفها في حياته العملية واليومية.

II-3-2- الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفاءات:

إذا كانت المقاربة بالأهداف قد استندت إلى النظرية السلوكية فإن المقاربة بالكفاءات التي هي حسب محمد الدريج-مقاربة الجيل الثاني من الأهداف- تقف على عدة مرجعيات نظرية سنذكر أهمها:

II-3-2-1- النظرية السلوكية « La béhaviorisme » هي من نظريات

علم النفس تفسر التعليم على أنه مثير واستجابة، وهي بذلك تعتمد على مبدأي الفعل ورد الفعل في التعليم، وقد تناولها مجموعة من العلماء منهم بافلوف و واطسون وهما اللذان قالوا بان التعليم هو عملية تحدث نتيجة الارتباط بين المثير والاستجابة، بمعنى أن المتعلم ينصاع لتنفيذ أعمال نتائجها محددة مسبقا، وقد أكد واطسون على أهمية دراسة السلوك بعيدا عن الانفعالات الداخلية كالاشعور والعمليات العقلية لذلك تقدمت أساليب دراسة السلوك ورصده، وتسجيله والمقارنة بين نقطة بدء السلوك والتغيرات التي تتم نتيجة المعالجة⁽²⁾ من هذا المنطلق ركزت النظرية السلوكية على هذه النقطة فدعت إلى إتباع اتجاه محدد يعالج

(1) مدخل للكفايات والمجزوءات، ص 16.

(2) يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، كلية العلوم التربوية، الأردن، ط 1 2005، ص 62.

الظاهرة وفق أسلوب يمكن من ضبطها وإدخالها إلى المختبر لكي تصبح علما يمكن فيه معالجة المشكلات وفق منهجية بحثية⁽¹⁾ ونذكر من العلماء الذين أسهموا في إثراء النظرية السلوكية: ثورندايك « Thorndike » اعتمدت مقاربتة على الخطأ والمحاولة، سكينر « Skinner » تركزت أعماله على السلوكات الفاعلة مع تدعيم السلوكات المرغوب فيها وإهمال غير المرغوب فيها⁽²⁾ .

وقد شكلت هذه النظرية مرجعا لعدة مبادئ تعليمية منها: طريقة الحفظ والتخزين بالذاكرة عن طريق التكرار.

الإفادة في صياغة وبناء المقررات الدراسية من خلال بيداغوجيا الأهداف⁽³⁾ كانت هذه بعض مبادئ النظرية السلوكية التي استندت عليها بيداغوجيا الأهداف التي وجهت إليها الكثير من الانتقادات مما دعا إلى تبني المقاربة بالكفاءات بديلا عنها، وبما أن السلوكية تحدد الأهداف النهائية لعملية التعليم من خلال السلوك المتوقع من المتعلم وملاحظته، فإنها تلتقي مع المقاربة بالكفاءات في هذه النقطة حيث أن المقاربة بالكفاءات يتم فيها التحقق من مدى تمكن المتعلم من الكفاءات المستهدفة من خلال ملاحظة أدائه الذي يوظف فيه موارده (المعارف، المعارف الفعلية، المعارف الوجدانية) عكس السلوكية التي تقوم بملاحظة سلوك المتعلم ودراسته بدلا من العمليات العقلية وتوظيف قدراته الفكرية والإبداعية.

(1) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(2) البيداغوجيا الناجعة، ص22.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

II-3-2-2- النظرية البراغماتية (النفعية):

النظرية البراغماتية أو النفعية استمدت أصولها من الفلسفة الواقعية التي تمتاز بالتطور والحركية، وقد ظهرت نتيجة التطورات والأحداث المتسارعة التي عرفها العالم، وسميت بالأداتية « Instrumentaliste » لحكمها على الأشياء بقيمة الغايات وبمقدار النفع الذي تجلبه للفرد والمجتمع⁽¹⁾.

كما سميت بالتجريبية « Expérimentaliste » لتأكيدا على الطرق التجريبية في كسب المعرفة وتوظيفها في حل المشاكل التي تواجه الفرد ذلك أنه لا قيمة لأية معرفة لا يمكن استعمالها وتطبيقها في الحياة الحاضرة والمستقبلية⁽²⁾ وتولى هذه النظرية عناية كبيرة للجانب العلمي في التربية وتوثيق العلاقة بين المدرسة والحياة ومن رواد هذه الفلسفة العالم الأمريكي جون ديوي « JhonDewy » الذي سعى لتطبيق ما جاء فيها من آراء ومبادئ في مجال التربية والتعليم وفي هذا الصدد يقول: إن المدرسة ليست إعداد للحياة ولكنها الحياة نفسها⁽³⁾ ويعتبر عامل الخبرة عند جون من بين أهم العوامل التي تساهم في اكتساب المعلومات واكتشاف الحقائق وتتم هذه العملية بعناصر ثلاث :

- فعل شيء ما.

- الشعور بنتيجة العمل.

- الربط بين الفعل والمعاناة تسببها الخبرة.

(1) أ، راضية ويس، مجلة البحوث والدارسات الإنسانية، ع11، 2015، ص95.

(2) المرجع نفسه، ص96.

(3) سعد مرسي احمد، تطور الفكر التربوي، المكتبة التربوية، القاهرة مصر، ط1، 1998، ص492.

فالخبرة تؤدي إلى المعرفة وهذه المعرفة تؤدي إلى تعديل السلوك⁽¹⁾ والتربية حسبها هي عبارة عن سلسلة من الاختبارات يؤدي كل اختبار إلى آخر فتتسع ارتباطات الفرد واتصاله بالمحيط، وتتمو عنده ثروة المعاني ومعاني الأشياء والظواهر الطبيعية التي يختبرها، وبذلك يكتسب الفرد سيطرة وقوة في توجيه الأمور فيكيف بالنسبة لاحتياجاته كما أنه يتكيف هو وفق ما يحيط به⁽²⁾ ودعا جون ديوي إلى تأسيس مدرسة تقوم على التعلم من خلال العمل ومثل لذلك ببيداغوجيا المشروع القائمة على المبدأ الذي يرى بأن التعلم يتحقق بشكل فعال عن طريق الممارسة والتطبيق، وهي طريقة تمنح الأفضلية الأولى للمتعلم لانجاز مشروعه التعليمي، وفي هذا المعنى يقول إدوارد كلابارد « Edward claparède »
الواجب أن تكون المناهج هي التي تحوم حول الطفل لا أن يكون هذا الأخير هو الذي يحوم حول المناهج التي ضبطت بمعزل عنه⁽³⁾.

ويعتبر جون ديوي من مناصري التعلم عن طريق المشكلات التي يجب أن تتزامن مع اكتساب الخبرة، وفي هذا المجال يقول: كل وسط لا يهيأ الفرص لاكتساب الخبرة يعد وسط عقيما، وإن الوسط السلبي هو الوسط الخالي من المشكلات فهو لا يعطي حياة للطفل⁽⁴⁾.

إلى جانب عنصر الخبرة تعلق الفلسفة البراغماتية أهمية قصوى على ضرورة اشتراك المتعلم في العملية التعليمية - التعليمية وفي هذا الصدد تقول

(1) المفيد في التربية، ص 85.

(2) محمد فاضل الجمالي، تربية الإنسان الجديد، تونس، ط1، 1980، ص 203، 204 بتصرف.

(3) عبد السلام نعمون، رسالة دكتوراه، نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، 2004-2005، ص 229

(4) فاطمة الزهراء بوكرامة، قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم رسالة دكتوراه في علوم التربية، 2005-2006، ص 58.

الباحثة بوكرمة: لا يوجد في الفلسفة البراغماتية نقطة أهم من تأكيدها على أهمية اشتراك المتعلم في تكوين الأهداف التي توجه نواحي نشاطه في عملية التعلم، وليس هناك نقص في التربية التقليدية أكبر من إخفاقها في الحصول على تعاون إيجابي في بناء الأهداف التي تنظمها دراسته⁽¹⁾ ويمكن إجمال المبادئ التي اعتمدها جون ديوي في بناء المناهج التي تضع المتعلم ضمن أولوياتها وتجعل منه محور العملية التعليمية التعليمية والعنصر المهم والأساسي فيها في النقاط التالية: أ- جعل التلاميذ يتعلمون عن طريق ربط علاقة بين خبراتهم داخل المدرسة وخارجها.

ب- جعل المتعلمين يتعلمون عن طريق خبرتهم ونشاطهم الذاتي.

ت- احترام ميول المتعلمين ورغباتهم وحريتهم في التعبير عن آراءهم.

ث- التركيز على التعاون باعتبار التربية عملية اجتماعية والاهتمام بالتعاون عوضا عن التنافس⁽²⁾.

من خلال تطرقنا لبعض الأفكار التي تأسست عليها النظرية البراغماتية أو النفعية نستنتج أن هذه الأخيرة هي من النظريات التي استوحت المقاربة بالكفاءات الكثير من مبادئها خاصة تلك التي تتعلق بضرورة الاهتمام بالعمل، وربط المدرسة بالحياة، و إشراك المتعلم في العملية التعليمية باعتباره عنصرا فاعلا فيها، والمعنى الأول بالنتائج المحققة فيها، وأن لا يقتصر دوره على التلقي السلبي فقط بل عليه إدارة عملية تعلمه بنفسه وذلك بتوظيف مختلف الوسائل المتوفرة لديه، والتي منها حسب البراغماتية التجريب الذي يكسبه الخبرة و يمرسه على مواجهة المشكلات المختلفة.

(1) المرجع السابق، ص 58.

(2) المرجع نفسه، ص 59.

II-3-2-3- النظرية البنائية :

صاحب هذه النظرية هو جان بياجيه « Jean piaget » أحد أساتذة علم النفس بجامعة جنيف وقد رأى هذا العالم أن مبدأ (مثير - استجابة) الذي اعتمدت عليه النظرية السلوكية يجب أن يعاد فيه التفكير لأن المثير لن يكون له أي تأثير إذا لم يكن الإنسان يمتلك الاستعداد لذلك، لذا فإن المنظور البنائي ينطلق من أن حصول التأثير المؤثر يستلزم وجود قابلية في الجسم (الذات)، فالاستجابة لا تحدث إلا انطلاقاً من إمكانيات واستعدادات الفرد، وعليه فعملية التأثير والاستجابة هي عملية متطورة ومستمرة طول الحياة تبعا لتغيرات بنيات الجسم وقدراته واستعداداته وتبعا لتغيرات الظروف المحيطة به⁽¹⁾.

ينطلق بياجيه في بناء نظريته على قانون بيولوجي حيوي يتمثل في المسلمة القائلة بوجود أساس وراثي من خلاله تبنى المعرفة وتتكون الأطر العقلية بتفاعل الذات مع المحيط، وذلك لغاية ضرورية بيولوجية هي التكيف مع البيئة وتحقيق التوازن بين الذات والمحيطة⁽²⁾، ويؤكد هذا الكلام أن الفرد يمتلك بالفطرة تكيفه في هيئة أنظمة نشيطة خاصة بالتجاوب مع محيطه أو موضوع تعليمه.

وتمر تطورات النمو الذهني حسب النتائج التي توصلت إليها أبحاث بياجيه بأربع مراحل: فالصيرورة الذهنية تنتقل من النشاط الحسركي الذي يعتمد على الحركات، والحواس إلى النشاط ما قبل المفاهيمي المعتمد على توظيف اللغة والرموز، ثم إلى النشاط المحسوس حيث يصبح التفكير قادراً على التحكم في بعض العمليات كالترتيب والاحتفاظ والتصنيف... وفي الأخير يرقى تفكير الطفل

(1) محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص

(2) محمد الراجي، بيداغوجيا الكفاءات من أجل الجودة في التربية والتعليم، الرباط، المغرب، ط1،

2007، ص48.

إلى مستوى النشاط الصوري الذي يتميز بإمكانية الاستدلال الاستنباطي انطلاقاً من وضعيات مجردة⁽¹⁾.

وقد لاقت النظرية البنائية صدى كبيراً في الأوساط التربوية التعليمية وذلك لأن العملية التعليمية هي المجال الخصب الذي يظهر فيه المتعلم مختلف العمليات المعرفية والعقلية التي يمتلكها من تذكر، واستيعاب، وإدراك، وتحليل، وتركيب.... ومعالجة للمعلومات، ولكي يصل المتعلم إلى هذه المرحلة من النمو المعرفي العقلي حدد بياجيه أربع مراحل يمر بها، وهو قد ربط بين نمو ذكاء الفرد وتطوره المعرفي فالطفل الصغير يمتلك نمطاً تفكيرياً يختلف عن المراهق والراشد، والبنيات المعرفية كما ذكر بياجيه هي بنيات دينامية لا تتوقف عن النمو، والتطور بل تستمر في نموها بالموازاة مع تطور الفرد، وارتقاء نموه من مرحلة إلى أخرى، حيث خلال كل مرحلة عمرية تتأسس بنيات جديدة تحتوي وتتجاوز البنيات السابقة لها وهكذا دواليك⁽²⁾.

وقد أسس بياجيه نظريته على مجموعة من المفاهيم نذكر أهمها: (التمثل، التكيف، التوازن) إذا كان التعلم يستهدف إحداث التوازن لدى المتعلم عند مواجهته لمشكلة ما، فإن هذا الأخير لا يتحقق حسب بياجيه إلا من خلال عمليتين أساسيتين هما التمثل و التكيف، هاتان العمليتان يعرفهما عبد الكريم غريب كالتالي:

-التمثل : « **Assimilation** » هو آلية سيكولوجية أطلق عليها بياجيه هذا الاسم لأنها تمكن من إدخال المعطيات الخارجية إلى الذهن حيث تفسر

⁽¹⁾البداغوجيا الناجعة، ص36.

⁽²⁾ التدريس بالكفاءات رهان على جودة التعليم، ص62.

وفقا لما تتوفر عليه من بنيات فكرية متنوعة لتخرج في النهاية في هيئة أشكال معرفية *Formes intellectuelles*.

- **التكيف « Accomodation »** هو آلية سيكولوجية تقود الفرد إلى تعديل أنشطته وبنياته الفكرية حتى يتمكن من فهم وتفسير الوضعية المشكلة التي يواجهها، وينتج عن التفاعل القائم بين هاتين الآليتين تحقيق حالة التكيف التي تعبر عن تحقيق التوازن الذي يصل إليه الفرد حين يتمكن من حل المشكلة التي واجهها⁽¹⁾ ويرى الباحث المغربي عبد الكريم غريب أنه رغم المكانة الكبيرة التي احتلتها هذه النظرية في ميدان التربية والتعليم إلا أن بياجيه قد أهمل نقطتين مهمتين هما:

1- تجاهله التام للمعرفة التي يكتسبها الفرد خلال مرحلة نموه والتي تخزن في الذاكرة طويلة المدى والتي يمكن أن يستحضرها وهو راشد عندما يتطور نموه المعرفي بشكل جديد ويرى أنه من المحتمل أن تتم هذه العمليات بشكل لاشعوري.

2- النقطة الثانية حسبه التي تجاهلها أيضا بياجيه تتمثل في الخبرة التي تكتسب من الممارسة، والتي تعتبر عنصرا مهما لدعم الذكاء وصقله "إن الذكاء يستمر في نمو متوازي مع الخبرة والتجربة وبالتالي فنموه لا يتوقف بتاتا⁽²⁾.

ونختم عرضنا الموجز بهذا القول لبياجيه الذي جاء فيه: لقد علمتنا خمسين عاما من الخبرة أنه ليس هناك معرفة تولد من ملاحظة بسيطة دون بناء يستند على نشاط الفرد، وأنه لا يوجد عند الإنسان بنية أولية أو فطرية، فوظيفة

(1) البيداغوجيا الناجعة، ص 39، 38 بتصرف.

(2) المرجع نفسه، ص 40.

الذكاء لوحدها وراثية ولا يمكن لبنيات المعرفة أن تتشكل إلا من خلال تنظيم أنشطة تطبق على الأشياء⁽¹⁾.

وهكذا نرى أنه برغم الانتقاد الذي وجهه عبد الكريم غريب للبنائية يمكننا أن نؤكد بأن هذه الأخيرة قد أحدثت انقلاباً في ميدان التعلم، وذلك عندما ركزت جل اهتمامها على المتعلم دون غيره من العناصر التعليمية، فالمعارف في المنظور البنائي لا تمرر من المعلم إلى المتعلم، بل تبني من طرف المتعلم بالاعتماد على قدراته ونشاطه ونموه العقلي، وهذا يتقاطع مع المقاربة بالكفاءات وذلك في بناء المعرفة و تفريد التعليم وتحفيز المتعلم لتعبئة موارده وقدراته لحل المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية.

في الأخير نشير إلى أن طلبة جان بياجيه وهم: بيرى كليرمون PERRET CLERMONT ودواز DOISE ومونيتي MUGNY أرادوا إثراء هذه النظرية وذلك بتجاوز النظرة القائمة على المتعلم، إلى الصراع المعرفي الاجتماعي كأساس لنمو المتعلم وتطوره، وبهذا يصبح هذا الأخير هو المحرك لعملية التعلم، حيث من خلال إجراء بعض التجارب تأكد للباحثين أنه في ظل شروط ملائمة يمكن التفاعل الاجتماعي تلاميذ من مستوى معين من إنجاز بعض المهام التي لا يمكنهم إنجازها بمفردهم، وتوصلوا بالتالي إلى أن ما يميز السيمات الجديدة المتولدة انطلاقاً من المفاهيم هو الثبات وقابليتها للتوظيف في مهام أخرى⁽²⁾ وكل هذا دون التكرار للمبادئ الأساسية التي اعتمدت عليها البنائية .

⁽¹⁾Laurent talbot : l'évaluation formative , collection, sciences humaines et scolaires, armand, colin, Paris 2009, P23.

⁽²⁾البيداغوجيا الناجعة، ص41.

« Modèle Socio - النظرية السويكونيائية التفاعلية 4-2-3-II »

« constructiviste interactif »

رائد هذه النظرية هو فيجوتسكي « VYGOTSKY » وقد استمد مبادئها من الفلسفة الماركسية التي تقوم على مبدأ المشاركة الجماعية داخل المجتمع، ويشجع على المشاركة الجماعية بالعمل التعاوني، فهي فلسفة تتوقع من الفرد أن يضحى بمصلحته وأعراضه الشخصية من أجل تطور المجتمع، وأن نجاح أي فرد يتبع هذه الفلسفة ينظر إليه على أنه انجاز لنجاحها ونجاح لثقافتها، وقد استند فيجوتسكي على هذه الأفكار لتأسيس نموذج الذي أطلق عليه "النظرية الاجتماعية التفاعلية" جوهرها يقوم على التفاعل الحاصل بين الفرد وما يمتلكه من قدرات ومكتسبات قبلية ومحيطه المدرسي والاجتماعي، لذا فهي تهتم بدراسة العلاقة بين هذه المكتسبات والتمثيلات الذهنية للفرد وموضوع المعرفة أو المعارف الجديدة عن طريق التفاعل مع المحيط الفيزيائي والاجتماعي "إن التعلّيمات على هذا الأساس تنمو وتتبلور بسبب التفاعلات التي يقيمها الفرد مع محيطه"⁽¹⁾.

وتأكيدا لما ذهب إليه من أن للتفاعلات الثقافية والاجتماعية دورا أساسيا وفعالا في النمو المعرفي للمتعلم يقول "إن الوظائف النفسية تتغير بتأثير من الخبرات الاجتماعية الثقافية التي يتفاعل معها فتطور أدواته لتظهر على صورة أفكار أو قرارات"⁽²⁾ ويضيف إلى هذا موضحا فكرته وقد ربطها بفعل التعلم حيث يرى "بأن التطور المعرفي لا يحصل إلا من خلال عملية التعلم الذي تعطي الأولوية فيها للتفاعلات الاجتماعية، وأن اللغة هي الوسيلة لامتلاكه، ونفس الشيء

⁽¹⁾ العربي أسليمان، الكفايات في التعليم (من أجل مقارنة شمولية) مطبعة النجاح المغرب، ط1، 2006، ص59.

⁽²⁾ نظرية التعلم والتعليم، ص370.

ينطبق على تحصيل المعنى⁽¹⁾ ونستنتج من هذا أن تحصيل المعنى لدى المتعلم يتم من خلال المناقشات الجماعية والتفاوض بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، كما يلح على أهمية تدخل المعلم كوسيط لبناء تعلمات المتعلم خاصة إذا كان قادراً على ضبط الإيقاع الخاص به، وتحديد اللحظة التي تكتمل فيها قدرة من قدراته فيتدخل لتقديم أنشطة جديدة له تساعد في تنمية قدرة جديدة، وقد أطلق فيجوتسكي على هذه اللحظة: حيز النمو الموالى، أو منطقة التطور المعرفي الحدي التقريبي والتي عرفها بأنها منطقة الاستعداد المرتبطة بمجموعة من المهامات التعليمية الأدائية التي يستطيع المتعلم إنجازها بالتعاون مع المعلم أو الزميل الخبير⁽²⁾.

ويفترض فيجوتسكي بالنسبة لفعل التعلم المدرسي أن مهمة أي فقرة في المنهاج هي العمل على تطوير الوظائف العقلية لدى المتعلم، والاستفادة من ما هو متطور في الثقافة، وقد حدد الفروق بين المتعلمين وأرجعها إلى الفروق التي يستخدم فيها كل متعلم قدراته ومدي توظيفه لها⁽³⁾.

يتضح لنا من هذا القول أن فيجوتسكي يدعو إلى تفعيل مهمات المناهج من أجل العمل على تحديث الوظائف العقلية لدى المتعلم باستغلال كل تطور تقدمه لنا الثقافة، وقد شخص أسباب الفروق بين المتعلمين فأرجعها إلى أسلوبهم في استعمال قدراتهم، ومدى توظيفهم لها، وليس إلى التفاوت في النمو العقلي لهم، أو درجة الذكاء التي يتمتع بها كل واحد.

(1) امال ساسي، أطروحة دكتوراه: طرق ومناهج الترجمة، مقارنة معرفية، 2004/2003، ص140.

(2) يوسف محمود قطامي، ص370.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إذن استنادا على التعريف المختصر لبعض مبادئ النظرية الاجتماعية التفاعلية التي تعمل على إبراز كيفية تفاعل المعارف السابقة مع عناصر جديدة أهمها المحيط الاجتماعي والثقافي للفرد (المتعلم) في وضعية معينة، ومنح المعلم دور الموجه والمرشد في العملية التعليمية، فإنه نستطيع القول بأنها تلتقي مع المقاربة بالكفاءات في هذه النقاط المهمة، فهي الأخرى كما عرفنا تضع كل تركيزها على المتعلم وتهتم بالمكتسبات القبلية والتعلم التعاوني، وتعمل على تقليص دور المعلم إلى مساعد وموجه.

وبهذا نكون قد تعرضنا لأهم النظريات التي استمدت منها المقاربة بالكفاءات مبادئها خاصة (البنائية والبراغماتية) ونختم هذه الدراسة بقول أحد الباحثين المغربيين: فعلى هذين الأساسين: الأساس الفلسفي ممثلا في الفلسفة البراغماتية، والأساس السيكولوجي ممثلا في السلوكية من جهة، وسيكولوجية جان بياجيه من جهة أخرى سينهض توجه الكفايات في التربية والتعليم⁽¹⁾.

(1) الكفايات رهان على جودة التعليم، ص 63.

II-4- المبحث الرابع : أساليب التدريس في المقاربة بالكفاءات:

هناك عدة أساليب تعليمية يمكن تطبيقها في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وهذا حتى يتمكن المتعلم من اكتساب الكفاءات المستهدفة التي يمكنه توظيفها في حياته المدرسية واليومية نذكر أهمها:

II-4-1- الوضعيات المشكلات Situations – problèmes:

إن العلاقة بين الكفاءة والوضعية هي علاقة استلزام اختياري وتقييمي وتعليمي في نفس الوقت، وقد عرف وعلي محمد الطاهر الوضعية بقوله: إنها موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده و بالإعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له باكتساب أخرى⁽¹⁾.

وتعرف الوضعية في مجال التربية بأنها وضعية ملموسة تصف في الوقت نفسه الإطار الأكثر واقعية والمهمة التي تواجه التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية لبلورة الكفاءة والبرهنة عليها⁽²⁾.

ويقدم محمد الدريج تعريفا أكثر دقة للوضعية حيث يقول: إن الوضعية تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها، وهكذا يطرح التعلم كمهمة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال ما يعرف بالكفاية⁽³⁾.

(1) محمد وعلي الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، دار الكتاب العلمية، الجزائر، ط1، 2006، ص42.

(2) التدريس بالكفايات، ص67.

(3) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

نستنتج من هذه التعاريف المدرجة للوضعية أن هذه الأخيرة ما هي في الواقع إلا مشكلا قد يصادفه الفرد (المتعلم) في حياته العادية فيعمل عن طريق تجنيد موارده وقدراته والكفاءات التي اكتسبها في مساره التعليمي على مواجهتها وحلها.

وهناك من الباحثين من قدم تعريفا مختلفا للوضعية المشكلة تفيد بأنها إشكالية يصوغها المعلم لإثارة فضول المتعلمين وتساؤلاتهم الوضعية التعليمية هي بناء اصطناعي يبتكره المعلم لتعليم التلاميذ انطلاقا من إرباكهم في تصوراتهم والوصول بهم إلى تغييرها، إنها عقبة نابعة من شيء ناقص تتولد منه مجموعة من التساؤلات⁽¹⁾ أما روجيرس ROGERS فيرى أن مفهوم الوضعية المشكلة يتكون من العناصر التالية:

- **الوضعية:** نعني بها المجال الذي يحيل إلى ذات معينة في ارتباطها بسياق أو حدث ما مثل اليوم العالمي لحقوق الإنسان.

- **المشكلة:** تتحدد من خلال توظيف معلومات أو القيام بمهمة أو إنجاز نشاط أو تخطي حاجة ما بهدف الاستجابة لحاجة ذاتية وخاصة بواسطة مسار غير بديهي مثل: تحديد المشاكل التي تطرح في جميع العلوم⁽²⁾.

ويحدد دوكتيل ثلاث مكونات للوضعية -مشكلة وهي:

أ- **السند أو الحامل:** وهو مجموعة المعطيات التي يحددها هي الأخرى

إلى العناصر التالية:

⁽¹⁾ محمد وعلي الطاهر: الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، الجزائر، ط1 2010، ص140.

⁽²⁾ إدماج وتقييم الكفاءات الأساسية، ص28.

1- السياق: يصف المجال الذي تمارس فيه الكفاءة.

2- المعلومات: هي المعارف التي يوظفها المتعلم في إنجازاته وممارساته وهي يمكن أن تكون ناقصة أو تامة أو مشوشة أو مناسبة.

3- الوظيفة: هي التي تحدد بدقة الهدف من إنجازات المتعلم لإنتاج معين.

ب- المهمة وتوقع المنتج المنتظر.

ج- التعليمية أو التعلّيمات: وهي مجموعة من الإشارات والنصائح التي تعطي للمتعلّم لإنجاز عمله⁽¹⁾.

ونأخذ كمثال على ذلك هذه الوضعية: وضعية إنجاز تصميم خاص بالمدرسة التي يدرس بها المتعلم:

السياق: دراسيا لأن المتعلم بصدد إنجاز تصميم خاص بمدرسته، والمعلومات ستكون متعلقة بذلك التصميم، وبالوسائل والأدوات المعتمدة في إنجازها، الوظيفة: هي تقديم مدرسته للآخرين.

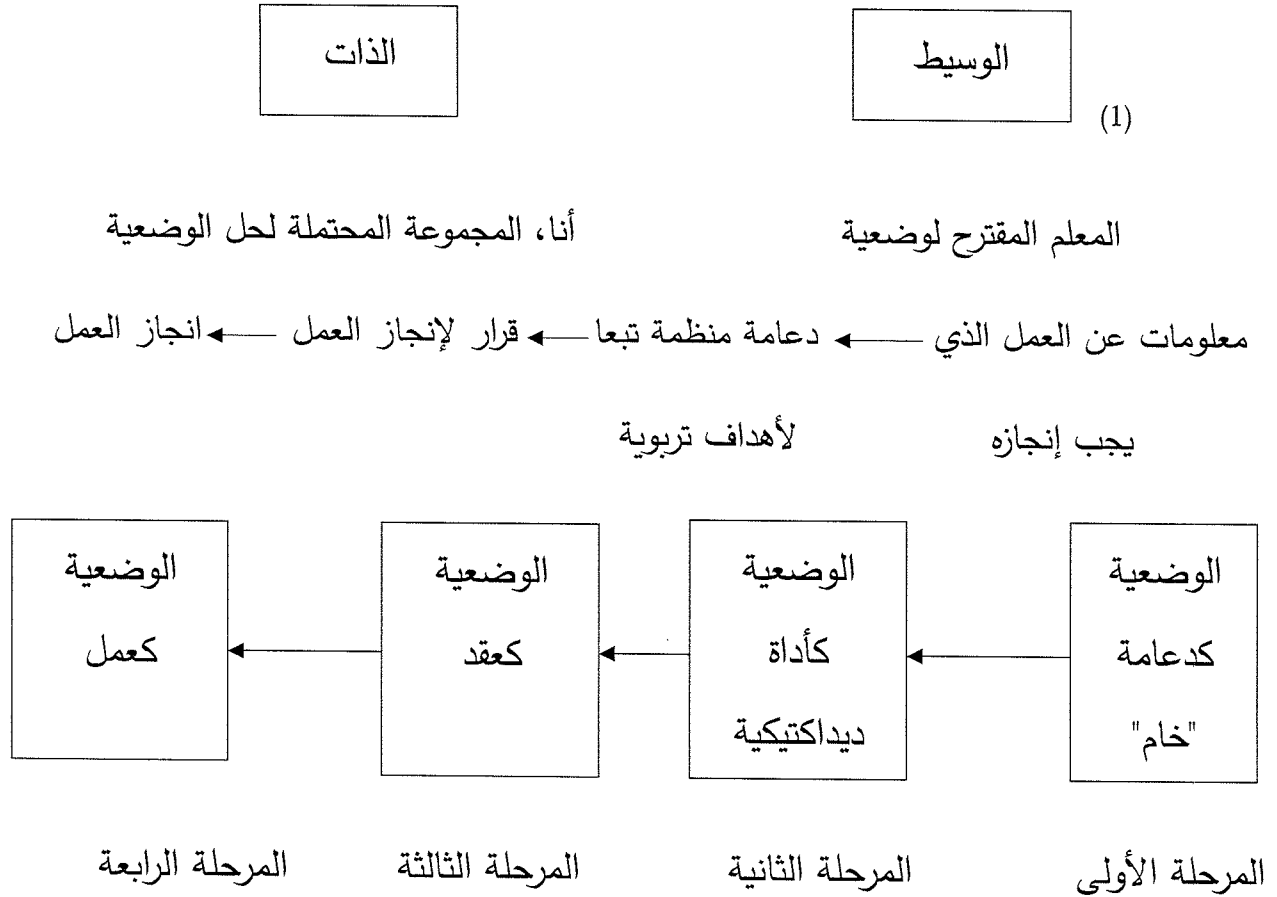
المهمة: إنجاز تصميم مدرسة.

التعليمية: انطلاقا من المعلومات والوثائق المتوفرة لديك حول مدرستك، أنجز تصميمًا خاصًا بها⁽²⁾.

(1) المرجع السابق، ص 29.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

II-4-1-1- مراحل إنجاز الوضعية - المشكلة: لكي يقوم المتعلم بإنجاز حل للوضعية المشكلة وجب عليه المرور بخطوات ومراحل أجملها الباحث المغربي عبد الكريم غريب في المخطط التالي:



ويقدم لنا فريق من مكوني مركز تعلم تكوين المعلمين والمعلمات بالمغرب جدولاً يتضمن مراحل تحليل الوضعية - المشكلة، ودور الأستاذ في هذا العمل باعتباره المشرف والمنشط للعملية التعليمية - التعليمية هو التالي:

(1) البيداغوجيا الناجعة، ص 128.

المرحلة	دور الأستاذ باعتباره منشطا ⁽¹⁾
وضعية الانطلاق	- الإعداد المادي (حجرة الدرس، الأدوات....) - طرح الوضعية - المشكلة وتوضيحها. - تحديد زمن العمل. - خلق جو مناسب.
البحث عن الحلول	- تنظيم اقتراحات (فرضيات) المتعلمين. - حث المتعلمين على التعبير بوضوح. - الإنصات إلى الاقتراحات وإعادة صياغة الأفكار. - طرح الأسئلة للحصول على المزيد من المعلومات.
الاستثمار	- طلب توضيحات حول ما توصل إليه المتعلمون. - تحليل إجابات المتعلمين ومناقشتها.
الاستنتاج	- تذكير بالإشكالية - تذكير بأهم الخطوات التي سلكها المتعلمون في بحثهم عن الحلول. - خلاصة النتائج المتوصل إليها.

(1) المقاربات والبيداغوجيا الحديثة، فريق من مكوني مركز تعليم تكوين المعلمين والمعلمات بالرباط، المغرب، 2004-2005، ص31.

II-4-1-2- خصائص الوضعية -المشكلة-

حدد أستولفي ASTOLFI مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتميز بها الوضعية المشكلة هي التالية:

- ينبغي أن تحدد الوضعية عائقا يجب حله وتولد لدى المتعلم فضولا وحيرة وتحفيزه على البحث عن حلول لها.

- أن تكون الوضعية واقعية تفرض على المتعلم صياغة فرضيات وتخمينات.

- تشبيه الوضعية لغزا ينبغي حله ومواجهته بالقدرات المكتسبة.

- أن تكون ذات خصوصية تحدد مجال فعل الكفاءة.

- أن توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل المتعلم.

- تتطلب الوضعية معارف وقدرات ومهارات تساهم في بناء الكفاءة في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية.

- أن تتشابه الوضعية مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه المتعلمين خارج المدرسة.

- أن تشكل الوضعية فرصة يثري فيها خبراته.

- تحدد الوضعية وفق المستوى المعرفي للمتعلم⁽¹⁾.

وعلى هذا يمكن القول أن مفهوم الوضعيات -المشاكل المرتبط بمفهوم بيداغوجي الكفاءات له عدة محاسن لعل أهمها أنها تعود المتعلمين على مواجهة

(1) التدريس بالكفايات، ص 71.

وضعيات معقدة وغير مألوفة مما يكسبهم ثقة في النفس وعزم على المثابرة الحل المشكلات التي تعترضهم في حياتهم المستقبلية إلى جانب هذا تعلمهم كيفية بناء معارفهم وكفاءاتهم، وتجيب عن تساؤلاتهم وتنمي لديهم قدرات متعددة بحيث يعملون ويفكرون، ويناقشون ويستخلصون الأفكار، ويتوصلون إلى النتائج، وإصدار الأحكام وإبداء الرأي.

II-4-1-3- صفات الوضعية -المشكلة :

يجب أن تتصف الوضعية -المشكلة ببعض الصفات نذكر أهمها: أن لا تكون في صيغة سؤال بسيط وسهل، لا يتطلب أي مجهود فكري، أو عضلي ويصبح المتعلم لا يفرق بين السؤال البسيط والسؤال المشكلة.

- المشكلة الجديرة بالحل يجب أن تكون مسايرة لروح العصر الذي يعيش فيه المتعلم فلا تكون قديمة قد تم حلها في عصرها وبالرجوع إلى الكتب نجد حلها⁽¹⁾.

II-4-1-4- أنواع الوضعيات :

هناك الكثير من الوضعيات التي ذكرها بعض الباحثين منهم جميل حمداوي الذي صنف الوضعيات إلى أنواع عديدة نذكر منها ما يلي:

أ- **الوضعية المكانية:** أن يكون المتعلم قادرا على إجراء تجربة داخل المخبر.

ب- **الوضعية التواصلية:** أن يكون المتعلم قادرا على التواصل بالإنجليزية وهو يكتب رسالة إلى صديقه البريطاني.

(1) المرجع السابق، ص21.

ج- **وضعية التحويل:** تنطلق من وضعية معينة من العمل لتطبيقها على
وضعية غير متوقعة⁽¹⁾.

إلا أننا في بحثنا هذا سنركز على نوعين من الوضعيات يوظفان في
التدريس بالمقاربة بالكفاءات هما:

II-4-1-4-1- الوضعية المشكلة من حيث بعدها التعليمي:

يفيد هذا المفهوم الوضعية التي ينظمها المعلم لجماعة الفصل بأكملها في
سياق تعلم جديد، وتتعلق هذه الوضعيات بالمهام، المصادر، الدرايات، والاتقانات
الجديدة.... إلخ، وجاء في تعريف الباحثان رانيال: RANYAL وريوني
RIEUNIER للوضعية المشكلة ما يلي: الوضعية المشكلة (المسألة) الـديداكتيكية
هي وضعية بيداغوجية موضوعة من قبل أخصائي في المجال التربوي، وهذا بهدف
خلق فضاء تفكير وتحليل للتلاميذ بشأن مشكلة يتعين حلها أو بشأن عائق ينبغي
تجاوزه⁽²⁾.

أما الباحث دوكتيل DEKETELE سنة 1996 فقد أطلق على هذا النوع
من الوضعيات وضعيات الاستكشاف وهي تستجيب للمبدأ الذي يكتسب التلاميذ
من خلاله وبشكل أفضل درايات واتقانات ساهموا في إرساءها وكانت محط تفكيرهم
واستطاعوا أن يقوموا ببحث عنها⁽³⁾.

(1) التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، ص70.

(2) البيداغوجيا الناجعة، ص139.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

II-4-1-4-2- الوضعية -المشاكل- "الأهداف"

"هي الوضعيات المستهدفة" أو ما يطلق عليها أحيانا "وضعيات الإدماج" أو "وضعيات إعادة الاستثمار" ويلجأ في العادة إلى هذا النوع من الوضعيات في ختام العملية التعليمية /التعليمية، أو في ختام مجموعة من التعلّمات تعطي فيها للمتعلم فرصة تعلم إدماج مكتسباته، وهي تقتضي وضعية معقدة، تستعمل لتعلم الإدماج وكذلك كبرهان على الكفاءات التي تكمن منها المتعلم من خلال إنجازها، والوضعية الإدماجية حسب دوكتيل هي عبارة عن وضعية معقدة تحتوي على معلومات أساسية ومعلومات مشوشة، وتستدعي ممارسة وتوظيف معلومات سابقة⁽¹⁾.

وللوضعية الهدف عدة وظائف وذلك تبعا لحالات القيام بها في ختام عدد من التعلّمات، أو من أجل تقييم مكتسبات المتعلم، لذا فإن الوضعية الهدف تقوم بوظيفتين أساسيتين هما:

أ- **وضعية إدماجية:** تقترح هذه الوضعية على المتعلم بهدف تعليمه كيفية إدماج مكتسباته في نهاية عدد من التعلّمات، ويبقى الخطأ في هذا الإطار من حق المتعلم لأنه يتواجد داخل سيرونة ديداكتيكية للإدماج.

ب- **وضعية تقييمية:** تصاغ هذه الوضعية ليتم في إطارها تقييم كفاءة معينة وهذا إما من أجل أهداف تكوينية للكشف عن النقائص، أو أهداف إسهادية من أجل تفعيل كفاءة المتعلم في حل فئة من الوضعيات⁽²⁾.

(1) إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، ص28.

(2) عبد الكريم غريب: بيداغوجيا الإدماج، منشورات عالم التربية، المغرب ط2، 2011، ص 178، 180 بتصرف.

وتتميز الوضعية الهدف، أو الوضعية الإدماجية بمجموعة من الخصائص نذكر منها ما يلي:

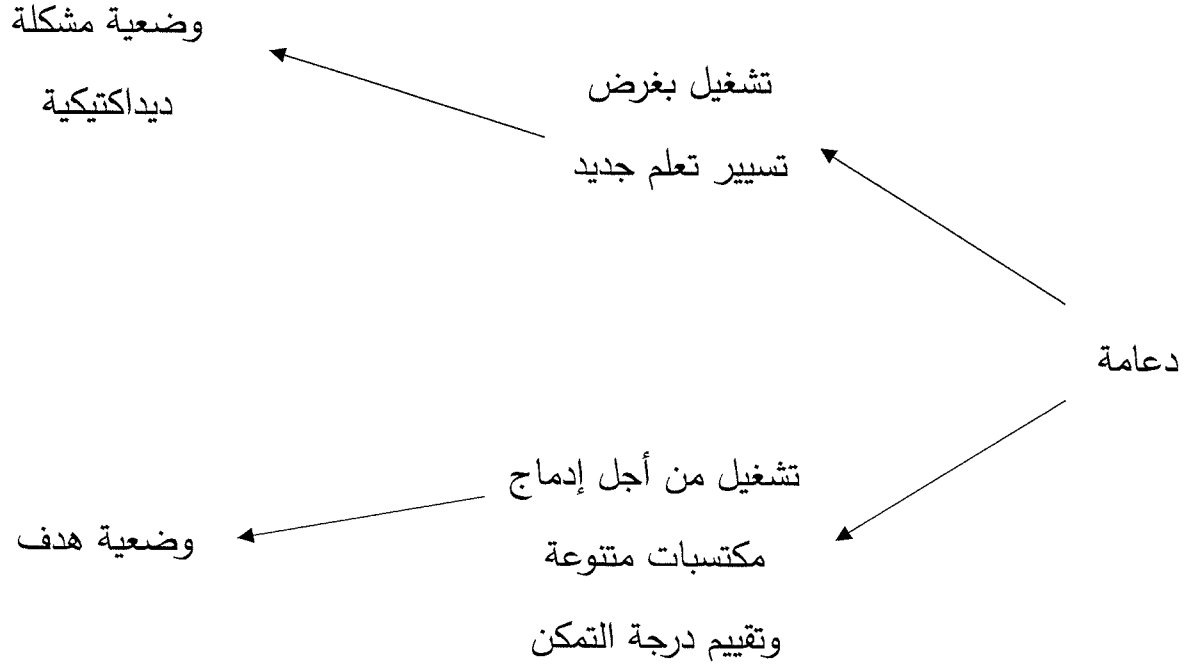
- وجود رهان يبرر حل الوضعية الإدماجية مثال: تفادي رمي نفايات المصانع في البحر وإنشاء مفارغ خاصة بذلك، للحد من التلوث وحفاظا على صحة المواطن.

تعتمد الوضعية الإدماجية وثائقا ومستندات حقيقية وتتوفر على مهمة أو أكثر، وتكون معقدة، وتفضي إلى إنتاج مركب تستخرج منه معلومات وبيانات للتأكد من تحقيق الكفاءة المستهدفة.

- عدم الإعلان عن العناصر التي ستوظف في حل الوضعية الإدماجية، كأن نذكر أن الوضعية الادماجية تعالج كتابة نص حجاجي مثلا⁽¹⁾.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك اختلاف وظيفي بين الوضعية المشكلة الديداكتيكية والوضعية الهدف، وهذا حسب الاستغلال الذي ينوي المعلم أن يقوم به بالنسبة للدعامة، لأنه يمكن استخدام نفس المعطيات أو الدعامة للنوعين معا وهذا وفق الشكل التوضيحي التالي:

(1) WWW. Elbassair.com



مثال عن الوضعيتين: (1)

وضعية مشكلة - ديداكتيكية	وضعية هدف
ضع مسألة يتعين حلها انطلاقاً من الوثائق التالية: مقطع لتفاحة، أزهار شجر التفاح، براعم شجر التفاح.	يرغب محمد غرس أشجار التفاح لإعطاء الانطلاقة لعملية إنتاج تقليدية لعصير التفاح باعتمادك على معارفك المتعلقة بالتربة والمناخ والإزهار والإثمار، زود محمد بنصائح من أجل انطلاق عملية الاستغلال.

ومن السمات التي يجب تتصف بها الوضعية هي أن تكون دالة والوضعية الدالة هي تلك التي تحفز المتعلم وتجعله يعمل على تجنيد كل معارفه وكفاءاته وقدراته لمواجهتها، ولكي تتصف بأنها دالة يجب أن تكون أيضاً ذات علاقة بواقعه

(1) البيداغوجيا الناجعة، ص 141.

وضمن اهتماماته على أن يتعلم المتعلم كيفية حلها من خلال أنشطة منظمة لهذا الغرض مثال ذلك: الوضعية التالية: كتابة طلب لتعديل أوقات العمل: وضعية دالة بالنسبة للمدرس أو أي موظف، ولكنها ليست كذلك بالنسبة للمتعم في حين أن وضعية التراسل المدرسي وضعية دالة بالنسبة للمتعم بشرط أن يكتبها بنفسه⁽¹⁾.

II-4-2- بيداغوجيا المشروع:

يرتبط مصطلح بيداغوجيا المشروع بعالم الاقتصاد والأعمال وهذا لما يتميز به هذا المفهوم في هذا المجال من صفات كدقة التخطيط، والجودة، والإتقان وهي الميزات التي ترغب أي مؤسسة تعليمية في أن يكتسبها تلاميذها، ويهدف المشروع البيداغوجي إلى تنمية مهارات وقدرات وكفاءات المتعلم، وتستمد هذه البيداغوجيا مبادئها من مقاربة جون ديوي التي ترى أن التعلم يجب أن يصاغ في شكل مشاكل لها صلة بالواقع المعاش للمتعم، وقد تبنى فرنسي سيلستان CELESTIN FRENET نفس الرؤية حيث أكد على أن طريقة المشروع تسمح للمتعم بأن ينمي قدراته على البحث والتجريب والتعاون والتحكم في معارفه ومهاراته واتجاهاته وأساليب عمله من جهة، ومن جهة أخرى تمكنه من اكتساب القدرة على انتقاء المعلومات واستعمالها بكفاءة⁽²⁾.

ويعرف غود ودووديسول GOOD ET DEWDESWELL سنة 1978

المشروع بأنه نشاط دال وممارسة لها قيمة وهدف تربوي يقابل هدفا تعليميا أو أكثر

(1) إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، ص 67

(2) عبد السلام نعمون، ، ص 236.

يقتضي بحثاً، ويتطلب في الغالب استعمال الأدوات، وينسق عموماً بحيث يطابق المواقف الواقعية في الحياة⁽¹⁾.

ويمكن أن يطبق حسب وليس وستاغر WHALES ET STAGER سنة 1977 على كل المواد الدراسية بالجامعة أو الثانوية، ويمكن أن يتخذ شكل دراسة للحاجيات أو يظهر في شكل ابتكار إبداعي⁽²⁾.

ويعرف أحد الباحثين بيداغوجيا المشروع بقوله: المشروع هو مجموعة من التصورات الأولية المقترحة (نظرية وتطبيقية) تحدد شروط التعامل مع موضوع ما لبلوغ أهداف محددة، أما بيداغوجيا المشروع فتعرف بكونها إجراء تربوياً يقوم به المعلم لتهيئة التلاميذ من خلال وضعيات من خارج المدرسة بهدف استثمار معارف وكفاءات يهدف منهاج لتحقيقها لدى المتعلمين⁽³⁾.

نستنتج من هذه التعاريف أن التدريس بالمشروع يجسد مبدأ الممارسة العملية سواء أكان ذلك داخل القسم أم خارجه، وهذا حتى يتمكن المتعلم من ربط ما تعلمه في المدرسة بواقعه المعاش مما يساهم في بناء شخصيته، وينمي لديه حب البحث والتساؤل ومحاولة الاستكشاف، كما يمنحه الإحساس بالمسؤولية والعمل على بلوغ الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها في عملياته التعليمية - التعليمية وذلك من خلال تجنيد قدراته وكفاءاته.

(1) رؤي تربوية ع33، التعلم بالمشروع، روبرت وتالبوت، د/ يوسف تيس، فاس، المغرب، ص3.

(2) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(3) التدريس بالكفايات، ص51.

II-4-2-1- أهمية التدريس وفق بيداغوجيا المشروع

يعتبر التعليم بواسطة المشروع من أهم الأساليب التعليمية وأحدثها في الميدان التربوي التعليمي وتتجلى أهميته في النقاط التالية:

- تحفيز المتعلمين وإثارة دافعيتهم للعمل من أجل الإنتاج وإعطاء قيمة للتعلمات والمعارف التي يتحصلون عليها في المؤسسات التعليمية.

- يعمل على تكييف التعلم وفق شخصيات المتعلمين وميولهم وحاجاتهم وخلق جو من التعاون والتحاور بين المتعلمين وإثراء العملية التعليمية/التعلمية يعزز استقلاليتهم في العمل إذ يصبحون فاعلين في تكوينهم الذاتي.

- يساعد المتعلم على دراسة وتحليل وتأويل وضعيات غير مألوفة انطلاقاً من تمثلاته وتتطلب منه كذلك تحديد المهمة وإنجازها⁽¹⁾.

والمشروع إما أن يقترح من طرف المعلم، أو يختاره التلاميذ بأنفسهم ووفقاً لرغباتهم وميولهم، وتكون المشاريع مرتبطة بوحدة متباعدة ضمن المقرر الدراسي، ويتحمل التلاميذ مسؤولية المشروع سواء تم إنجازه بشكل فردي أو جماعي، إذ يحدد للتلاميذ في حالة المشروع الجماعي مهام كل واحد بشكل قبلي.

II-4-2-2- مراحل إنجاز المشروع:

يمر إنجاز المشروع بأربعة مراحل هي التالية:

1- اختيار المشروع وتحديد الأهداف.

⁽¹⁾ رؤية تربوية، ص3.

2- وضع خطة لإنجاز المشروع وتنفيذه حيث توضح في هذه الخطوة كيفية سير العمل والإجراءات الواجب إتباعها لتحقيقه إلى جانب تحديد مدة الإنجاز والمسؤوليات الملقاة على عاتق كل متعلم في ذلك.

3- تنفيذ المشروع: في هذه المرحلة يتم تحويل المعارف النظرية إلى ممارسات وتطبيقات في الواقع المحسوس، ويتم هذا تحت إدارة المعلم ووفقا لتوجيهاته.

4- تقييم المشروع: تعد هذه الخطوة آخر مرحلة في إنجاز المشروع، وفيها يناقش المعلم تلاميذه فيما تم إنجازه وتقديم آراءهم حول ذلك، ويعمد بعد ذلك لتقييم ما حققوه من أهداف، ومدى نجاحهم في عمليات التخطيط والتنفيذ، ومن ثم الإطلاع على مواطن الضعف والخطأ لتفاديها وعدم الوقوع فيها في المستقبل⁽¹⁾ وتساعد هذه الخطوة الأخيرة أيضا في معرفة المهارات والكفاءات المستهدفة والتي اكتسبها المتعلمون الذين قاموا بإنجاز هذا المشروع، والذي إذا ما تم أدائه وتنفيذه بالشكل الصحيح فإنه يجعل عملية التعلم أكثر إيجابية وفعالية، ويعطيها بعدا واقعا فالمتعلم ملزم بتطوير مهارات وقدرات كثيرة عند إنجاز مشروعه من قبيل التصاميم والتصوير بالفيديو أو العمليات الحاسوبية والإبداعات الفنية، ومعالجة المعلومات، التنفيذ الدقيق لبعض المهام، الوصول إلى حلول لمشاكل عويصة، فإذا تعلم المتعلم كيفية أداء كل هذه العمليات بتقنية عالية، عندها يمكننا القول بأنه قد تمكن من اكتساب كفاءات تؤهله لمواجهة العوائق التي قد تصادفه في حياته المستقبلية.

(1) عبد السلام نعمون، ص 236.

III-4-3- L'ENSEIGNEMENT MODULAIRE التعليم بالمجزوءات

لقد ترجمت كلمة MODULE الفرنسية بالمجزوءة أو الوحدة أو المصوغة، كما ترجمت L'enseignement Modulaire بالتعليم بالمجزوءات، وكلمة مجزوءات مشتقة من الفعل "جزأ" الذي يعني قطع وقسم، وهذا المفهوم يتفق مع معنى مصطلح Module الذي يعني تقسيم المقرر السنوي إلى مجزوءات، ووحدات يمكن تقسيمها هي الأخرى إلى وحدات ومقاطع، وعلى الرغم من أن مصطلح مجزوءة لا تتسجم من الناحية الصرفية مع الفعل "جزأ" الذي تشتق منه كلمة "مجزأة" أو مجزأت، إلا أننا تماشنا مع ما نجده في الدراسات البيداغوجية فإننا نعتد كلمة المجزوءة، وقد تم تعريفه حسب معجم "علوم التربية كما يلي" المجزوءة عبارة عن تنظيم متكامل للمنهج المقرر والطريقة التدريسية، إنها موقف تعليمي يحتوي على المادة العلمية والأنشطة العملية المرتبطة، وخطوات تدريسها⁽¹⁾.

وأما رولان دومنيك D , Raulin فيعرف المجزوءة : بأنها شكل تعليمي (Mode) يمكن المعلمين من انتقاء أفواج المتعلمين والتميز المؤقت لبعض الأهداف التي سطرها المقرر وانتقاء التنظيمات البيداغوجية والمساعدات التعليمية المناسبة أكثر لحاجات المتعلمين⁽²⁾.

وتعرفها فيفيان دولاندشير VIVIANE DELANDSHEERE بأنها وحدة معيارية تدخل في تشكيل كل متكامل (المناهج) قابلة للإدراك والتعديل والتكيف فهي كفيلة ببناء برنامج دراسي على القياس المطلوب⁽³⁾.

(1) التدريس بالكفايات، ص10.

(2) D, Raulin : les modules, vers des nouvelles pratiques pédagogiques au lycée hachette, paris, 1993, P36.

(3) جميل حمداوي: بيداغوجيا المجزوءات في نظامنا التربوي المغربي WWW.ALHEWAR.ORG

ويورد بعض الباحثين هذا التعريف لطريقة التعليم بالمجزوءات: هي عبارة عن وحدة للتعلم الذاتي أو مسار للاستقلالية « Parcours Autonome » يحتوي على مجموعة التعليمات التي تتيح للمتعلم إمكانية التعلم الذاتي، وهي تتمحور حول ما يلي:

- ما سيكون المتعلم قادرا على القيام به في نهاية المجزوءة (الأهداف).

- الكيفية التي يستطيع بواسطتها اكتساب كفاءات جديدة.

- قياس مستوى بلوغ الأهداف⁽¹⁾.

وقد أدرج P. GILLET تعريفا أكثر تحديدا للمجزوءة، وهذا في إطار مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد CEPEC الذي يشرف عليه مجموعة من الباحثين حيث يقول: إنها وحدة التكوين التي تؤدي للتحكم في كفاءة ما، وهي تنتظم في مقاطع متسلسلة يرمي كل مقطع منها إلى تحقيق هدف معقد « Complexe » ويتم التأكد فيها على الوضعية التعليمية وأنواع التقويم وترتبط هذه المجزوءة بطبيعة الكفاءة المطلوبة اكتسابها وبزمن التعلم الخاص بالمتعلمين⁽²⁾

إذن من خلال التعاريف التي أدرجناها لهذه المقاربة الطريقة التعليمية تؤكد كما أشرنا سابقا أن تعريف جيلي أكثر وضوحا وتحديدا، حيث أنه لم يحصر التعلم بالمجزوءة في عملية اختيار الأفواج، والاقتصار على البرامج التي تستجيب لحاجاتهم، بل نظر إلى البرنامج ككل على أنه يمكن أن يشكل في هيئة مجزوءات مرتبطة بنوع وعدد الكفاءات المرجو اكتسابها للمتعلم عند نهاية كل مرحلة تعليمية أو سلك دراسي، إضافة إلى هذا يراعي التعليم بالمجزوءات الفوارق الفردية بين المتعلمين باعتبارهم خليطا غير متجانس، وهذا فيما يخص قدراتهم وكفاءاتهم السلوكية والمهارية ومكتسباتهم القبلية، لهذا فهي تركز اهتمامها

⁽¹⁾ مدخل إلى الكفايات، ص 127.

⁽²⁾ P.Gillet et autres : Construire la formation. Outils pour les formateurs et les enseignants. CEPEC. Paris. 1994. P44.

على دراسة حالة كل متعلم وإثارة دافعيته وذلك إبراز معظم طاقاته وميوله واستعداداته، وفي هذا النوع من التعليم يعمل المتعلم على بناء تعلمه بنفسه، فيتعلم كيف يبحث، ويكتشف ويحلل، ويعالج المعلومات التي تحصل عليها لتحويلها إلى ممارسات تطبيقية تفيده في حياته لذا يقول الدريج عن التعليم بالمجزوءات: إنه يروم بناء الكفاءات لدى المتعلم على اعتبار أن الكفاءات هي قدرات شاملة وحيوية، والتي لا يمكن اختزالها في لائحة تحليلية من المحتويات إنها تشكيلة ذكية من المعارف والاتجاهات والمهارات، فإن نكون أكفاء لا يعني أن نملك جملة من المعلومات والمهارات، فإن نكون أكفاء يعني أساسا أن نكون قادرين على تجديد تلك المعلومات والمهارات وتوظيفها في مواقف معينة ولحل مشكلات، أي نكون فعالين ومنتجين وضعيات جديدة⁽¹⁾.

III-4-3-1- بنية المجزوءات :

تبنى المجزوءة على ثلاثة عناصر أساسية هي:

أ- المدخلات: هدفها تعيين مجموعة من الكفاءات المرجو تحقيقها في شكل أهداف إجرائية سلوكية، ويتم ذلك عن طريق اختبار تشخيصي في هيئة وضعيات مسائل-.

ب- الهيكل: يتم تقسيم البرنامج الدراسي إلى مجزوءات دراسية، ومنه إلى وحدات ديداكتيكية تساعد المتعلم على التكوين المستمر سواء تم ذلك بشكل فردي أو جماعي.

(1) بيداغوجيا المجزوءات في نظامنا التربوي المغربي.

ج- المخرجات: هنا يتم التأكد من مدى تحقيق الكفاءات والقدرات التي تم استهدافها وتقويم ما تم إنجازه⁽¹⁾.

ونختتم عرضنا لهذا الأسلوب التعليمي بالجدول التالي الذي يضم بعض أنواع المجزئات ومميزاتها والمنهجية التي تعتمد عليها⁽²⁾.

أنواع المجزئات	المميزات	المنهجية
مجزئات استدرائية	- سد الثغرات في تكوين التلميذ - تيسير متابعة الدراسة	- اعتماد المدرس على تقويم قبلي. - تنظيم وضعيات تعليمية فبلية
مجزئات الدعم	- مع بداية الموسم لدمج التلاميذ - دعم التلاميذ المحتاجين لتعلم ما	- إنجاز تقويم قبلي لضبط الحاجات إلى مجزئات معينة
مجزئات للتوسع	- المساعدة على اكتساب التعلم الذاتي.	- تدخلات مركزة - فسح المجال لاكتشاف حلول إجراءات تقويمية لمجهداتهم وتحفيزهم على العمل أكثر

(1) التدريس بالكفايات، ص.

(2) مدخل الكفايات والمجزئات، ص 135.

الفصل الثالث

كيفية استثمار التقويم في تعليم اللغة العربية

في التعليم الثانوي -السنة الأولى-

- جذع مشترك آداب-

المبحث الأول: عرض محتوى المنهاج ودراسته:

1- مكونات المدونة : تتألف مدونة بحثنا والتي تمثل موضوع دراستنا التطبيقية من المستندات التربوية الموظفة في تعليم اللغة العربية وآدابها - جذع مشترك آداب- وهي التالية:

أ- مناهج اللغة العربية.

ب- مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج.

ت- الكتاب المدرسي الموسوم بـ : المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة.

ث- الدليل المرافق للكتاب المدرسي.

د- الاختبارات الفصلية.

III-1- دراسة المنهاج :

III-1-1- تعريف عام بالمنهاج ودواعي تجديده :

تمثل مناهج التعليم جوهر العملية التعليمية لأنها تسهم إلى حد كبير في تكوين نوعية أجيال الغد الذين هم عماد المجتمع وأساس تطوره، وقد قدم الباحثون عدة تعاريف لهذا السند التربوي فعرفه دولاندشير Delandsheere بقوله: إنه جملة من الفعال التي نخططها لاستثارة التعليم، فهي تشمل أهداف التعليم ومحتوياته وأساليب تقويم موارده بما فيها الكتب المدرسية ومختلف الوسائل التعليمية⁽¹⁾.

بينما أوردت رافدة الحيري التعريف التالي للمناهج: المنهاج هو جميع الخبرات -النشطة أو الممارسات- المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة

(1) بركان أرزقي وآخرون، قراءات في المناهج التربوية، الجزائر، ط1، 1995، ص 111.

المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المرجوة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم⁽¹⁾.

أما أحمد طعيمة فقال عنه: إنه خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة⁽²⁾.

وعلى هذا فأفضل ما يعرف به منهاج التعليم أنه الطريق الذي يسلكه المعلم والمتعلم بغية الوصول إلى أهداف تعليمية معينة، ويقصد به في السالك التربوي الوثيقة التعليمية الرئيسية، والتي تصدر عن وزارة التربية الوطنية باعتبارها المشرف الأول عن تأليف المناهج وصياغتها بالطريقة التي تتواءم مع التوجهات والقيم الأخلاقية، والدينية، والاجتماعية، والثقافية التي يصبو أي مجتمع إلى غرسها في المتعلمين، ولا يضم المنهاج بين محتوياته المادة موضوع التعلم أي البرنامج الدراسي، بل يحتوي إلى جانبها على قائمة بالأهداف العامة والخاصة المرجو تحقيقها خلال المسيرة الدراسية، كما أنه يشمل على عرض لكيفية اختيار وتنظيم المحتوى فيه، وهو كذلك إما أن يشير ضمناً، أو يتحدث صراحة عن طرق تعليمية معينة سواء حتم ذلك طبيعة الأهداف، أم طريقة ترتيب المحتوى، وهذا دون إغفال عنصر التقويم الذي نتأكد من خلاله من مدى تحقيق الأهداف المرسومة، وعلى هذا يمكن استخلاص التعريف التالي للمنهاج: المنهاج هو تنظيم متكامل يشمل جميع مكونات العملية التعليمية - التعليمية من أهداف، ومحتويات، وطرائق تدريسية وتقويم وهذا وفق معلم ترسمه السياسة التربوية بما يتماشى ومقومات المجتمع الأخلاقية والدينية والاجتماعية والسياسية.

(1) رافدة الحريري، التخطيط الإستراتيجي في المنظومة التربوية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص278.

(2) أحمد رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج اللغة العربية، ص28.

والمنهاج الذي سيتناوله البحث بالدراسة والتمحيص قد عرف تجديدا على مستوى الطريقة التعليمية والمحتوى، وهو تجديد استدعته كثرة الانتقادات الموجهة للمنهاج القديم، وهو كذلك ضرورة ملحة ولدتها التغييرات الجذرية المتسارعة في مجالات الحياة المختلفة في العقود الأخيرة، ففي العصر الحديث أحدثت وسائل الاتصال ثورة في الوسط المعرفي، فأصبح العالم يعيش نوعا مذهلا من الانفتاح الثقافي والتكنولوجي و المعلوماتي فبات من الضروري مواكبة ما يسمى بالانفجار المعرفي، ونتيجة لهذا أيضا تغيرت أنماط الحياة والقيم والمواقف الاجتماعية والفكرية فكثرت لذلك المقاربات البيداغوجية التي راهنت على التعليم باعتباره الوسيلة الأكثر ضمانا في تحصيل التقدم والتطور، فكان لزاما على الدول السائرة في طريق النمو من إيجاد بيداغوجيات تعليمية لتفعيل نظامها التعليمي ومنها الجزائر التي اختارت المقاربة بالكفاءات توجهها لإصلاح منظومتها التربوية، وقد جاء نتيجة للظروف الوارد ذكرها، هذا إلى جانب دعوات معظم المؤسسات الدولية (اليونيسكو، منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية...) إلى الرفع من نوعية التعليم وهذا لمصلحة الفرد والمجتمع، كما تدعو إلى إكساب الفرد الكفاءات الأساسية التي تمكنه من العيش في مجتمع يتميز بالتطور المستمر، وأن تكون نتائج التعليم مساعدة لرفع مستوى التنمية، وربط ما تقدمه المدرسة بالحياة الاجتماعية⁽¹⁾.

وفي ضوء هذه العوامل وغيرها يتبين لنا لماذا تبنت الكثير من الدول ومنها الجزائر هذه المقاربة الداعية إلى تفعيل التعليم بجعل المتعلم محور العملية التعليمية- التعليمية وتحفيزه على التفكير المنطقي والاستنتاج، لا حشو عقله بالمعلومات، وكذلك باعتبارها مقاربة فعالة تستجيب لمتطلبات العصر وضغوطات العالم الاقتصادي والعولمة التي فرضت نفسها كظاهرة اقتصادية وإجتماعية وإنسانية تلزم المجتمعات على العمل الدائب من أجل أن تكون في مستوى

(1) Roegiers : Une pédagogie de l'intégration,P234.

التحديات و لايتأتى هذا إلا من خلال برامج ومناهج تعليمية تحدد بدقة ووضوح الإجراءات والأساليب التعليمية بما فيها وسائل التقويم وأدواته والتي يتم انتقاءها بطريقة تكفل تحقيق الأهداف المرسومة والكفاءات المستهدفة من عملية التعليم وفي هذا الصدد يقول الدكتور محمد الدريج: إن النماذج الحديثة في التدريس تتطلب إدخال تغييرات كثيرة في ممارستنا وعلى أساليبنا في التفكير، كما تقضي تخصيص مدة أطول لتحضير الدروس وبرمجة النشاط التعليمي ومجهودات أكبر لصياغة الأهداف واختيار ما يناسبها من طرق وأساليب التقويم⁽¹⁾.

III-1-2- المحتوى العام للمنهاج :

تضمن منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي⁽²⁾- جذع مشترك آداب- على محتوى تم توزيعه إلى المكونات الأساسية التالية:

1- تقديم اللغة العربية وإبراز مدى أهميتها بالنسبة لعملية التعليم والتعلم والكفاءات المستهدفة من خلال تدريسها ص7.

2- تحديد أهم الكفاءات المستعرضة ص8 .

3- إدراج التوقيت الزمني الأسبوعي للمادة (توزيع النشاطات وتنظيم الوقت) ص8-10.

4- تحديد ملمح الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي وملمح الخروج منها والهدف الختامي لها والأهداف الوسيطة المتعلقة بكل نشاط (في الأدب والنصوص، المطالعة الموجهة التعبير الكتابي) ص10-17.

(1) تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، محمد الدريج، ص18.

(2) مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي والعام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب اللغة العربية، الأمازيغية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس، 2005.

5- طرائق التدريس: الأسس والمفاهيم المعرفية والتعليمية التي تتبنى عليها من أجل تعليم فعال ص 17-30.

6- تقديم المحتويات التي توظف في تعليم اللغة العربية وآدابها (محاوّر الأدب والنصوص والنشطة المكونة لها) ص 32-36

7- التعريف بمكونات الطريقة التعليمية ومحتواها: وضعيات التعلم، الوسائل التعليمية ص 37-39.

8- تدابير التقويم وأهميته بالنسبة للعملية التعليمية باعتباره العنصر الكاشف عن مدى تحقيق أهداف التعلم، أنواعه وأهدافه. ص 40-43.

III-1-3 - المكونات الأساسية للمنهاج :

اشتمل المنهاج على مجموعة من المكونات التي تم اختيارها، والتي تعكس تصوره لمادة اللغة العربية وآدابها، وطريقة عرضها وتدريسها في ضوء المقاربة المتبنية -المقاربة بالكفاءات- وهذا يدخل في إطار إدماج الأنشطة اللغوية (نحو وصرف، بلاغة، عروض ونقد أدبي)، وقد تم تناول هذه المكونات في عرض موجز، ومراعاة لحدود البحث الذي يتحرى الكشف عن دور التقويم في تعليم اللغة العربية وآدابها في ضوء المقاربة بالكفاءات، سنحاول دراسة أهم المكونات التي لها صلة بهذا العنصر الجوهرى في العملية التعليمية التعلمية ألا وهو "التقويم" وهي الآتية: - تقديم المناهج.

- تقديم المادة (اللغة العربية وآدابها).

- ملمحي الدخول والخروج والهدف الختامي.

- طرائق التدريس.

- المحتويات.

- التقويم.

ونبدأ دراستنا بأول عنصر من العناصر التي ارتأينا أن لها علاقة بموضوع

بحثنا وهي :

III-1-3-1- تقديم المنهاج :

يمكن اعتبار هذا التقديم بمثابة التمهيد وقد قدم من طرف مدير التعليم الثانوي العام وقد أوجز فيه أهم المبررات التي دعت إلى التخلي عن المناهج القديمة وإصدار مناهج جديدة والتي يمكن إجمالها في النقاط التالية:

1- ما يشهده العالم في السنوات الأخيرة من حركة نشيطة في مراجعة وتحديث المناهج في مختلف المراحل التعليمية، وهي حركة حتمية نتيجة التغيرات التي مست مختلف نواحي حياة الإنسان.

2- التفجر المعرفي في مختلف المجالات وخاصة ذلك المتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصال.

3- ضرورة إعداد مناهج جديدة تستجيب لهذا التطور الشامل مع مراعاة مقومات المجتمع الوجدانية والأخلاقية والعقلية والبدنية.

4- غاية المناهج الحديثة صقل مواهب المتعلمين وتنمية ملكاتهم وحسهم المدني وجعلهم يتشربون قيم المواطنة والتفريق بين مفهومي الحرية والمسؤولية لبناء مجتمع أساسه التضامن والتوحد وتزويد المتعلم الجزائري بقدرات لتطوير مهاراته وإكسابه كفاءات التعليم الذاتي والاندماج بنجاح في مجتمع المعرفة.

5- التخلي عن المقاربة القديمة -المقاربة بالأهداف- التي كانت تنبني عليها المناهج وهذا راجع لبعض السلبيات التي كانت تعاني منها والتي ذكر المنهاج بعضها منها: تعدد الأهداف بحيث يصعب تحقيقها كلها وكذلك تقييمها واعتماد مقاربة جديدة تركز على إدماج المعارف والمهارات والمكتسبات لحل

المشاكل في وضعيات جديدة مركبة⁽¹⁾ والذي نستشفه من هذا التقديم أن المنهاج قد صيغ وفق المقاربة الجديدة التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية لإصلاح عملية التعليم والتعلم، وهذا التوجه استدعته عدة مبررات منها التطور المذهل الحاصل على المستوى العالمي (الحركة النشطة لأحداث تغييرات نوعية في المناهج، التفجر المعرفي، العولمة التقدم الشامل في شتى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية) وكل هذا الذي تمت الإشارة إليه من أسباب دافعة للتحديث هي ولا شك مقنعة بل وضرورية من أجل اللحاق بركب الأمم المتحضرة، ولكن الملاحظ أنه تم التعرض بشكل غير واضح للمقاربة الجديدة التي كانت وليدة كل هذه الظروف والدوافع، وقد تحدث هذا التقديم عن سلبيات المقاربة بالأهداف بتوسع أكثر، مع أنه كان من المنتظر التعريف بالمقاربة الجديدة بتفصيل ودقة كبيرين عوضا عن الاكتفاء بالقول بأنها من بيداغوجيات الإدماج المبنية على تحديد جملة من الكفاءات لكل مرحلة دراسية، والعمل على تحقيقها، وختمت هذه التوطئة بالرغبة الأكيدة والرجاء في نجاح عملية التعليم بصفة عامة وليس تعليم اللغات التي حددتها مناهج اللغات (العربية المازيغية، الفرنسية، الإنجليزية) فقط والذي سيتم وفق المقاربة بالكفاءات، وعلى هذا يفترض أن المنهاج قد وفر محتوى جديدا يختلف كل الاختلاف عن ذلك الذي كان يوظف في السابق، ومحتوى يتواءم مع الغايات التي يصبو إليها المنهاج إلى تحقيقها من خلال تعليم اللغة العربية وآدابها في هذه المرحلة وهي بناء الملكات اللغوية والنصية وتنمية المهارات، وهذا موازاة مع غرس القيم الأخلاقية، والثقافية، والدينية في جيل المستقبل والتي تشكل هوية وكيان المجتمع الجزائري.

(1) المنهاج، ص 4-5.

III-1-3-2- تقديم المادة :

استهل المنهاج هذه الفقرة بتمهيد صغير تمثل في إثارة العلاقة بين اللغة الإنسانية بصفة عامة وبين الفكر "اللغة جوهر التفكير، لأن التفكير في حقيقته عملية ذهنية لا تتم بدون اللغة وقد أثبتت الأبحاث والتجارب أن التمكن من اللغة له ارتباط وثيق بالقدرات العقلية وبالقدرة على الفهم والإفهام وبالتحصيل في كل نواحي المعرفة والثقافة⁽¹⁾.

وهكذا نرى أن هذا التمهيد كما أسلفنا الذكر يشير إلى العلاقة الفلسفية الجدلية التي تتعلق بإشكالية اللغة والفكر والعلاقة بينهما، ولا شك أنه لا توجد صلة بين النظر إلى اللغة من هذا المنظور وبين عملية تعليمها وتعلمها، إلا أن تصور المنهاج للعلاقة الوثيقة بين التمكن من اللغة والربط بينها وبين القدرة على الفهم والإفهام وبالتحصيل وهذا في إطار تعليم اللغة العربية وآدابها، ففي اعتقادنا فيه الكثير من الصحة وسلامة الحكم، لأن تعلم اللغة وإتقانها يسهل على المتعلم التحكم في هذه العمليات التي ذكرها المنهاج، بعد هذا التعريف العام للغة عمد إلى الحديث عن أهمية اللغة العربية بالنسبة لفعل التعليم: ومن هنا تبرز أهمية اللغة العربية من حيث هي قوام الفعل التعليمي في منظومتنا التربوية عامة وفي النهوض بفكر المتعلم في الأقسام الأدبية خاصة⁽²⁾.

ونسعى من منطلق هذه الأهمية وفقا للمنهاج من خلال تدريس اللغة العربية وآدابها - جذع مشترك آداب - لبلوغ مجموعة من الأهداف هي:

أ- جعل المتعلم يكسب مهارات أساسية للتعلم الذاتي والاعتماد على النفس في اكتساب المعارف.

(1) المرجع السابق، ص7.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ب- اكتساب القدرة على التعبير عن الخواطر النفسية والمشاعر الوجدانية -المنهجية في التفكير والعمل.

ت- امتلاك التعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب وإدراك دور اللغة في التعبير عن شخصية الفرد وآرائه ومتطلباته.

ث- القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات.

ج- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتواصل مع الآخرين والإقناع⁽¹⁾ ويخلص في الأخير إلى طريقة تدريس اللغة العربية وتنشيط حصصها وهذا الأمر منوط بحسبه بالمدرس فهو الذي عليه رسم خطة للعمل تفيد المتعلمين وتعالج أوضاعهم ومن ثم الانتقال بالفعل البيداغوجي من منطق التعليم إلى منطق التعلم وهذا بمراعاة حاجات المتعلمين واستعداداتهم والنتائج التي تسفر عنها مختلف العمليات التقويمية⁽²⁾.

كما أوصى بمراعاة خاصية الإدماج التي هي من أهم أسس المقاربة بالكفاءات في تفعيل النشاطات استنادا على المعارف الفعلية والسلوكية التي لا يتم التعلم الحقيقي بدونها لاكتساب كفاءة من الكفاءات في اللغة الشفوية أو الكتابية للمتعلم⁽³⁾.

إذن من خلال تصفحنا لهذا المدخل الموجز الذي تم فيه إيراد بعض الأفكار عن تمثل المنهاج لتعليم اللغة العربية وآدابها في هذه المرحلة من التعليم الثانوي، نسوق الملاحظات التالية: ذكر المنهاج أن اللغة العربية هي أساس العملية التعليمية -التعلمية، فهي أولا تعلم لذاتها، وثانيا تلعب دورا حيويا في نقل المعارف والعلوم بالنسبة للمواد الأخرى، كما نوه بدورها في التطور الفكري لمتعلم الأقسام

(1) المنهاج، ص 7.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الأدبية خاصة، ونلمس في هذا الجزء الأخير غموض في الرؤية إذا لم يوضح كيف سيساهم تدريس اللغة العربية وآدابها في تنمية فكر المتعلم وتطويره في الأقسام الأدبية خاصة؟ ولماذا الأدبية؟ هل نفهم من هذا القول الموحى بأنه سيخص متعلم هذه الشعبة -الأدبية- بمحتوى خاص يراعي فيه الأخذ بما جد من أبحاث في ميدان التربية والتعليم وتعليمه اللغة العربية والنص الأدبي والنظريات اللسانية ونظريات الأدب والقراءة وغيرها؟ وبالنظر إلى الأهداف المرسومة والمتوخي تحقيقها من خلال تعليم اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم الثانوي "جذع مشترك آداب" نجد أن المنهاج قد حصرها في اكتساب مهارات التعبير بمختلف أنواعه (التعبير عن الأحاسيس، التعبير السليم في مختلف المجالات، امتلاك التعبير الإبداعي....) وهي مهارات يمكن إدراجها ضمن الكفاءات التواصلية التي يمكن أن تتحقق بامتلاك ناصية اللغة وآلياتها، أما الهدف الذي تركز حول اكتساب المتعلم لمهارات التعلم الذاتي ففيه إشارة واضحة إلى مبدأ مهم في المقاربة بالكفاءات وهو تفريد التعليم وجعل المتعلم يعتمد على نفسه في بناء تعليماته وتحصيل معارفه التي تتم بواسطة اللغة العربية، هذا إلى جانب بعض الأهداف الأخرى مثل المنهجية في التفكير والعمل (كفاءات منهجية) ومناقشة الآخرين وإقناعهم، وقد تناول المنهاج في العنصر الأخير من تقديم المادة "المقاربة المتبناة في تعليم اللغة العربية وآدابها وهذا بشكل سطحي، ومن خلال الإشارة إلى بعض ميزات منها الانتقال بالفعل التعليمي من منطق التعليم إلى منطق التعلم، ومراعاة حاجات المتعلمين، والأخذ بعين الاعتبار النتائج التي تسفر عنها عمليات التقويم، والذي يفهم من هذا القرار أن المنهاج يولي التقويم ونتائجه أهمية في عملية التعليم وعلى هذا يفترض أنه قد اعتمد على أحدث الأساليب والأدوات والممارسات التي تتسجم مع المقاربة الجديدة، وهذا لإحداث تغيير نوعي في عملية تعليم اللغة العربية وآدابها ونجاحها وتطويرها.

التركيز على خاصية الإدماج بالاعتماد على المعارف، والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية، وهكذا نلاحظ أن المنهاج لم يعمد إلى توضيح معالم هذه المقاربة الحديثة بالنسبة للمعلم والمتعلم لإرشاد المعلم في ممارسته لعملية التعلم واكتفى بإدراج بعض مبادئها تاركا له مهمة تخطيط هذه الأخيرة وتنفيذها بطريقة تفيد المتعلمين وتعالج أوضاعهم.

III-1-3-3-كفاءات ملمح الدخول :

يحدد المنهاج كفاءات معينة ويفترض أن المتعلم المقبل على التعليم الثانوي في سنته الأولى "جدع مشترك آداب" متمكنا منها وهذه الكفاءات منها ما اتصل بالقراءة السليمة المسترسلة مع تحري صحة التراكيب وسلامة المعنى مثل الكفاءات التالية:

- 1- القراءة الجهرية مقرونة بسلامة في النطق وحسن في الأداء وضبط للحركات وتمثيل للمعنى.
- 2- تمييز الخطأ من الصواب في بنية الكلمات والعبارات والتراكيب.
- ومنها ما له علاقة بالفهم والمناقشة وإبداء الرأي مثل الكفاءات التالية:
- 3- فهم المعاني المتعددة للكلمات.
- 4- مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة والتزام الموضوعية.
- 5- فهم محتوى المقروء ومناقشة أفكاره الجزئية والكلية.
- 6- تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مستواه الفكري⁽¹⁾.

وبالنظر إلى ملمح الدخول المتعلق بمتعلم هو بصدد الانخراط في خضم عملية تعليمية تعتبر جديدة بالنسبة إليه سواء على مستوى محتويات النصوص

(1) المنهاج، ص10.

الأدبية، أو خطوات تحليلها، أو طرائق التدريس فإنه يمكن أن نلاحظ أن هذا الأخير قد تحصل على كفاءات أساسية في مجال تعليم اللغة العربية، منها ما ارتبط بالقراءة السليمة للنصوص الأدبية باسترسال وبدون أخطاء، ومعرفة التراكيب السليمة من الخاطئة، وإلمام جيد بقواعد اللغة العربية إلى جانب البلاغة، وأخرى تتصل بالفهم العام للنصوص من خلال تقسيمها بعد عملية القراءة إلى أفكار رئيسية وأخرى جزئية، ومناقشتها إضافة إلى مهارة تلخيص نصوص، أو مقالات وذلك في حدود نموه الفكري وقدراته العقلية، وهذا ما يمكننا من القول بأن المتعلم في بداية المرحلة التعليمية الثانوية يمتلك آليات اللغة العربية، وبناء على ملمح دخوله ومكتسباته القبلية ستتم عملية التخطيط للأهداف والكفاءات التي يزمع المشرفون على عملية التعليم إكسابها له في مشواره الدراسي في السنة الأولى من التعليم الثانوي فيما يخص تعليم اللغة العربية وآدابها.

III-1-3-4- ملحق الخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي.

رصد المنهاج للخروج من هذه السنة جملة من الكفاءات هي:

- 1- إصدار الأحكام على النصوص المقروءة.
- 2- إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء.
- 3- التمييز بين الصور البلاغية التي يلبس الأديب بها معانيه، ومافيه من جمال وقوة التأثير في النفس.
- 4- تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي وما يتركه في النفس مع التعليل.
- 5- تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منظم.
- 6- كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال.

- 7- الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص.
- 8- توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال بمراعاة خاصية الإدماج.
- 9- البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوفيق.
- 10- إبداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوة الحجة وسلامة التعبير⁽¹⁾ لقد حدد المنهاج عشر كفاءات شكلت ملمح الخروج لدى متعلم أنهى سنته الدراسية الأولى من التعليم الثانوي -جدع مشترك آداب- ويمكن أن نصنفها في ثلاث مجموعات، بحيث تضم المجموعة الأولى الكفاءات من (1-4) وهي تدرج ضمن كفاءات نقد النصوص وتذوق ما تزخر به من صور بلاغية وأساليب فنية، بحيث يشعر المتعلم بالمتعة عند قراءتها، وهذا يفترض أن المتعلم قد اكتسب بعض أسس وقواعد نقد النص الأدبي التي تمكنه من إصدار أحكام موضوعية ومنطقية حول هذه النصوص واستكشاف مواطن الجمال فيها، وتنطوي المجموعة الثانية المتكونة من الكفاءات (5-8) ضمن الكفاءة النصية لذا نتوقع أن المشرفين على عملية تعليم اللغة العربية وآدابها سيحرصون على إيراد نصوص أدبية مختلفة الأنماط في محتويات الكتاب المدرسي، رغم أن المنهاج قد صرح في موضع آخر بأنه سيتم التركيز على النمطين الحجاجي والتفسيري، مما يرجح أنهما سيحظيان باهتمام أكبر، وتدرج الكفاءات (9-10) ضمن الكفاءة المنهجية، ويدرك متفحص هذه الكفاءات المفترض امتلاكها من طرف المتعلم المتخرج من السنة الأولى من التعليم الثانوي -جدع مشترك آداب- أنها تتطلب توظيف محتويات تعليمية تتسجم وهذه الأخيرة ، والقيام بعمليات تقييمية مختلفة للتأكد من أن المتعلم قد تمكن منها فعلا.

(1) المنهاج، ص11.

III-1-3-5-الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من

التعليم الثانوي :

لخص المنهاج كفاءات الهدف الختامي لهذه السنة والتي سيكتسبها المتعلم في نهاية الموسم الدراسي في رسم تخطيطي « Schéma » وقد انحصرت في كفاءتين هما: الكفاءة الشفوية والكتابية وهذا بالنسبة للجدعين (العلمي والأدبي) وتتعلق الشفوية بإنتاج نصوص تركز على المهارات التالية (التلخيص، التعليق والتحليل) وفي مجال الكفاءة الكتابية القدرة على إنتاج نصوص حجاجية وتفسيرية وأخرى لنقد أثر أدبي مدروس⁽¹⁾.

وعلى هذا يمكن أن نلاحظ أن المنهاج قد جعل الهدف الحقيقي من تعليم اللغة العربية وآدابها في هذه السنة هو تعلم قواعدها وآلياتها، وإجادتها مشافهة وكتابة وتوظيف بعض مفاهيم النقد الأدبي من أجل نقد النصوص الأدبية المدروسة وعملية النقد هذه تمارس من قبل متعلمي -جدع مشترك آداب- وهكذا يمكننا القول بأنه من الجيد أن يمتلك المتعلم هاتين الكفاءتين المهمتين في تعليم اللغة العربية وآدابها، ولكن أليست الغاية من تعليمها تتمثل أيضا في جعلها لغة حديثة تتماشى مع التطورات الحاصلة في العالم، ومواكبة لحركة الاختراعات والابتكارات، وقادرة على استيعاب مصطلحات العلوم والتكنولوجيا.

III-1-3-6-طرائق التدريس:

جاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 جانفي 2008 في إشارة إلى المقاربة التي اختارتها المنظومة التربوية لإصلاح التعليم: لقد تبنت الجزائر هذا النمط التربوي وشجعت على العمل به وعلى استعمال طرائقه في

(1) المنهاج، ص10.

التدريس وشرعت القوانين لتجعل منه الاختيار الوحيد لهذه المرحلة، فما هي طرائق التدريس التي لجأ المنهاج إلى توظيفها في تعليم اللغة العربية وآدابها لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب-؟.

لقد أفرد المنهاج لطرائق التدريس الصفحات من (20-17) مع أنه لا يمكن إغفال ذكر بعض الصفحات التي يمكن ضمها إلى عنصر (طرائق التدريس) وهي (22، 23، 37)، إلا أننا نكتفي بتصفح الصفحات الأولى التي سبقت الإشارة إليها، مع إدراك المنهاج لأهمية طرائق التدريس، ودورها الفعال في إنجاح العملية التعليمية- التعلمية في إطار المقاربة بالكفاءات، فإنه أعلن بأن طريقة التدريس بالوضعية -المشكلة من أنسب الطرائق لبناء معارف في ظل المقاربة بالكفاءات(1).

وأرجع سبب إيمانه بهذا المبدأ بأنه: يعتمد على تحسين نتائج المتعلمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة... إذ يشعرون بممارسة عمل تفاعلي يختلف عن الأسلوب التقليدي المبني على الاكتساب عن طريق الاستقبال بالإصغاء والصمت بهدف التزود بكم غزير من المعارف(2).

ويعرض مجموعة من الصفات التي يجب أن تتسم بها الوضعية -المشكلة يلخصها في بعض النقاط مثل: أن تكون معطياتها معقدة ومثيرة للحيرة والفضول والغموض يتطلب حلها إجهاد فكري ومعاناة بإثارة الحوار والنقاش المجدي على أن تكون ملائمة لمرحلة النمو العقلي للمتعلمين وذات دلالة بالنسبة إليهم(3).

ويعرج على ذكر مراحل التعلم بإتباع هذه الطريقة وهي الآتية:

1- مرحلة عرض المشكلة: يحدد فيها المعلم أهداف الوضعية المشكلة

ويصف آلياتها ويعد الوسائل المطلوبة.

(1) المنهاج، ص17.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2- مرحلة التهيئة: يفهم فيها معطيات الوضعية وتستوعب الأفكار

والمفاهيم ويقسم المتعلمون إلى أفواج وتوزع المهام على أعضائها.

3- مرحلة الدراسة: تتم من خلال العمليات التالية: ضبط المعلومات،

اختيار أنجع طريقة للحل، التعرف على المعلومات الجديدة اللازمة للحل المقترض وتسجيلها.

وبعد الإلمام بكل الملابس التي تحيط بالوضعية وبناء الفرضيات لحلها، يقوم المتعلمون بعملية حصر لعدد الأهداف والموارد التي تساعد في بحثهم وتقديم الحلول الفردية التي توصلوا إليها من خلال أعمالهم، وتأتي المرحلة الأخيرة والتي تعتبر من أهم المراحل وهي مرحلة التقييم وتشمل تقييم الأعمال الفردية عن طريق جمع الحلول الفردية، ثم تقييم عمل الفوج ويحصل من خلال تشخيص تعلمات التلاميذ والأفواج⁽¹⁾.

ويجعل أهم أهداف التعليم وفق هذه الطريقة في النقاط التالية:

- أن يغرس فيه الثقة في قدرته على العمل.

- أن يحسن أسلوب تفكيره.

- تحريك دوافع النشاط لديه⁽²⁾.

وفي الأخير عمد المنهاج إلى تقديم نموذج تطبيقي عن معالجة وضعية - مشكلة، ولعل أهم الملاحظات التي يمكن إبدائها على هذا التصور الذي قدمه المنهاج لطريقة تدريسية تعتبر من أهم طرائق التدريس في المقاربة بالكفاءات وهي الوضعية - المشكلة وهذا فيما يتعلق بتعليم اللغة العربية وآدابها هي الآتية:

(1) المنهاج، ص 18.

(2) المرجع نفسه.

نكر المنهاج أهمية التدريس بالوضعية المشكلة وهو الأمر الذي أقره الباحثون الذين أكدوا على أن الوضعية تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم إذا:

- جعلت المتعلم يستفيد من معارفه في معالجة واقعة المعاش.

- وجعلته يشعر بفاعليتها وجدواها في حل مشكلة معقدة وسمحت له بقياس الفرق بين ما تعلم وما يجهل من معارف ومهارات، وعلى هذا فالتدريس بالوضعية المشكلة يعتبر من أهم ركائز المقاربة بالكفاءات على عكس الطريقة التقليدية، حيث تقضي كفاءة ما جعل المتعلم قادرا على حل وضعية مشكلة دالة، وبما أن الوضعية يمكن أن تكون معقدة أو مركبة لهذا السبب فهناك القليل من المتعلمين الذين يستطيعون توظيف ما درسوه لإنجازها، حتى ولو كانوا متمكنين من المعارف وهذا يقتضي توفير محتوى تعليمي ينسجم وهذه الطريقة التي يمكن أن تثبت نجاحها وفعاليتها لو توفرت لها المعطيات الصحيحة، وبهذا يمكن أن نكون متعلما قادرا على الاستجابة المناسبة ليس فقط لحل المشكلات التي تتناول موضوع معين داخل القسم، ولكن أيضا لمواجهة مختلف المشكلات التي تصادفه في محيطه الخارجي.

عدد المنهاج بعض صفات الوضعية -المشكلة منها أن تتميز معطياتها بإثارة الغموض والحيرة، وبالفعل يجب أن يتوفر في الوضعية -المشكلة ما يثير لدى المتعلم الفضول والتساؤل، وبالتالي تحفزه وتحمسه للبحث عن حل لها، لكن حسب أستوفي وغيره من الباحثين يجب أن تتسم بالوضوح والدقة لا الغموض والإبهام الأمر الذي يحدو إلى الوقوع في الخلط والالتباس عند مواجهتها، إضافة إلى أن الوضعية -المشكلة تدفع المتعلم إلى تجنيد موارده وكفاءاته من أجل حلها ولعل أهم مرحلة ينبغي على المعلم التركيز عليها مع مراعاة أهمية باقي المراحل هي مرحلة التقييم حسب المنهاج، مع أنه كان من الأجدر والأصح وضع مصطلح التقويم بدل التقييم، لأن هذا الأخير معناه تبيين أعمال المتعلمين وقياسها كميا، أما

التقويم فهو يشمل التقييم إلى جانب تشخيص الصعوبات التي واجهتهم أثناء إنجاز الوضعية -المشكلة واكتشاف الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون، وتصحيحها لتفادي الوقوع فيها مستقبلاً، وتشجيع الأعمال الجيدة لتعزيز ثقتهم في أنفسهم، وفي قدراتهم والعمل على تطوير معارفهم ومهاراتهم وسلوكياتهم، بقي أن ننوه في الأخير بأن المنهاج قد أغفل لما تطرق إلى طريقة التدريس التي سيعتمد عليها في تعليم اللغة العربية وآدابها (الوضعية المشكلة) التعرض للوضعية الإدماجية التي تلائم أكثر الإنتاجات الأدبية عكس الوضعية -المشكلة التي تلائم المواد العلمية، لأن هذا النوع من الوضعيات (الوضعية الإدماجية) يعطي للمتعلم فرصة تعلم إدماج مكتسباته، وهو المبدأ الذي تركز عليه المقاربة بالكفاءات (الإدماج) وتقره المقاربة النصية التي تتمحور حول عنصر مهم وهو استثمار الظواهر اللغوية (النحو والصرف، البلاغة والعروض) في دراسة النص الأدبي وتحليله.

III-1-3-7-بيداغوجيا المشروع :

لقد أورد المنهاج ضمن طرائق التدريس طريقة - بيداغوجيا المشروع- وهي من أهم طرائق التدريس في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، حيث يقول عنها "بيداغوجيا المشروع أسلوب تعليمي يضع المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين في وضعية التعبير عن رغبات أو حاجات، أو طموحات أو تساؤلات⁽¹⁾.

ويستطرد "وأيضاً في وضعية البحث عن الوسائل التي تمكن من الإجابة عن التساؤلات، وفي وضعية التخطيط الفردي أو الجماعي ومعايشته، وهو امتداد للطرائق النشطة التي تجعل المتعلمين يرهنون على قدرتهم المعرفية -الفعلية.... وتسخير مختلف مكتسباتهم الملائمة⁽²⁾.

(1) المنهاج، ص20.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يعمد المنهاج بعد هذا إلى ذكر الوظائف التي تؤديها بيداغوجيا المشروع والتي صنفها كالتالي :

1- وظيفة تحسيسية -تحفيزية: تنمي إدراكه بأهمية أهداف العملية التعليمية- التعليمية مما يولد لديه حماسا وإقبالا على الدراسة.

2- وظيفة إجتماعية: تحصل هذه الوظيفة في إطار إنجاز مشاريع ذات طابع اجتماعي حيث يحصل المتعلم على تكوين يجهزه لممارسة الحياة المدنية ويضيف موضحا على العموم إن بيداغوجيا المشروع تقوم على أساس وضعيات تعليمية تدور حول ظاهرة معينة واضحة تجعل المتعلمين يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدرات كل منهم، وهو المبدأ الذي روعي في تحديد المشاريع بالنسبة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي⁽¹⁾.

ويختتم المنهاج الكلام عن هذه الوظيفة بإعلانه بأن هذه الأخيرة تتم في إطار توجيه من المعلم وتحت إشرافه بالاعتماد على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات مختلفة وينطلق هذا التوجه من ممارسة تتجاوز الحدود الفاصلة بين النشاطات الدراسية حيث تتداخل هذه النشاطات لتتمحور حول مجموعة من الأفعال الهادفة بحيث تصبح المعلومات مجرد وسيلة لا غاية في حد ذاتها⁽²⁾.

وكما نلاحظ لقد ركز المنهاج على أهم طريقتين تدريسييتين في المقاربة بالكفاءات، وقدم تصوره الخاص بكل منهما، وقد سقنا بعض الملاحظات ذات الصلة بالطريقة الأولى -الوضعية- المشكلة وسنورد أهم الأفكار التي تبادرت إلى ذهننا فيما يتعلق بالطريقة الثانية وهي -بيداغوجيا المشروع- حيث يعد هذا الأسلوب في التدريس عنصرا لازما في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وهو لا يضع المتعلم في وضعية التعبير عن حاجاته وتساؤلاته أو البحث عن الوسائل الملائمة

(1) المنهاج، ص 20.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التي تمنحه الإجابة عن هذه التساؤلات فقط، بل هو طريقة تدريسية تتميز بالكثير من المزايا والحسنات منها تشجيع المتعلمين على البحث، والاستكشاف، والتقصي من أجل الوصول إلى حلول للمشكلات التي تطرح عليهم والتي قد تصادفهم في حياتهم اليومية، لذا فهذه الطريقة التدريسية لها أكثر من جانب إيجابي منها أن المتعلم يتحرر من الإطار الضيق للوضعية - المشكلة إلى مجال أوسع مما يمكنه من إبراز كامل طاقاته، وتجنيد مكتسباته، ومهاراته، وقدراته، لمواجهة التحدي الذي يطرح عليه المشروع ويكون مرتبطا بواقعه المعاش وينجز خارج المدرسة مما يجعله يدرك أهمية وجدوى العملية التعليمية - التعليمية ويتأكد له بأنها ذات نفع وفائدة بالنسبة لحياته الشخصية، وهكذا يقتنع بان هناك تكامل بين ما يأخذه ويتعلمه في القسم وما يؤديه في محيط الخارجي، ولعل من أهم مزايا هذا الأسلوب التدريسي أنه يسهل اكتساب تعلم مطابق لاحتياجات وأهداف المجتمع وهذا ما أشار إليه المنهاج عند ذكره للوظائف التي تضطلع بها بيداغوجيا المشروع في عنصر الوظيفة الاجتماعية، إلى جانب هذا يخل التعليم بالمشروع جوا من التعاون المثمر بين المتعلمين عند إنجازه فيقوي علاقتهم ببعضهم البعض، ويشعرهم بالمسؤولية، والثقة بالنفس، بقي أن نضيف أننا كنا نرجو لو ضمن المنهاج في تعرضه لهذا الأسلوب التدريسي بعض النماذج التطبيقية حتى يستأنس بها المعلم أثناء تنفيذها، كما نفترض أنه قد وفر معطيات خاصة بهذين النوعين (الوضعية المشكلة، بيداغوجيا المشروع) في الكتاب المدرسي بما أنه تم إيرادها بصفة نظرية دون تجسيد أو تطبيق، مستوحاة من واقع المتعلم، ويتطلب إنجازها توظيف معارفه المكتسبة ومهاراته، وقدراته بغرض التمكن من الكفاءات المستهدفة في حدود البرامج التعليمية المقررة لهذه السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب.

III-1-3-8-المحتويات:

نبدأ بتقديم المحتويات بالمشاريع التي هي التالية:

- إعداد فهرس حول مظاهر الحياة العقلية في العصر الجاهلي.
- إعداد فهرس حول ظاهرة النقائص وعلاقتها بالسياسة.
- إعداد خطة لإلقائها بمناسبة معينة.
- كتابة قصة قصيرة تعالج ظاهرة اجتماعية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.
- تأليف مسرحية تعالج ظاهرة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.
- كتابة تحقيق استطلاعي حول مؤسسة ما.
- كتابة تقرير حول ظاهرة بيئية أو صحية أو سكانية.
- إعداد معرض حول السلام⁽¹⁾.

وقد تم إيراد المواضيع التالية في مجال التعبير الكتابي:

أ) التعبير التدريبي:

- تلخيص نصوص متنوعة.

- شرح نصوص متنوعة.

- إتمام قصة قصيرة.

ب) التعبير الفكري:

- الوسائل المجدية لتحقيق المطالب والأمال.

- أثر العمل في حياة الأمة والفرد.

(1) المنهاج، ص36.

- الوقت وأهميته في حياة الفرد والمجتمع.
- الدقة في المحافظة على المواعيد.
- رسالة المعلم وأثرها في رقي الأمم وازدهارها.
- مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية.
- أساليب استثمار وسائل الاتصال والإعلام في الحصول على العلم⁽¹⁾.

ج) التعبير الأدبي :

- زهير بن أبي سلمى شاعر السلم والسلام.
- الخطابة في عصرها الذهبي (أسباب والخصائص).
- مظاهر التجديد في شعر شعراء المدينة.
- خصائص الشعر السياسي في العصر الأموي⁽²⁾.

إذن لقد اقتصرنا في دراستنا لمكون المحتويات الواردة في منهاج اللغة العربية وآدابها - جذع مشترك آداب - على تلك التي لها علاقة وثيقة ببحثنا، والتي تمثلت في المشاريع والتعبير الكتابي، الذي يمكن ضمه إلى الوضعيات الإدماجية ولعل أول ملاحظة يمكن إبدائها على هذه المحتويات، أن المنهاج قد أهمل إدراج تلك التي تخص الوضعيات الإدماجية المستهدفة في هذه السنة رغم أهميتها الكبيرة ومكانتها في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، واكتفي بتقديم المشاريع وقد قدر عددها بثمانية، وقد تمثل المشروعان (1-2) في إعداد فهرس، الأول حول مظاهر الحياة العقلية في العصر الجاهلي، والثاني حول ظاهرة النقائض في العصر الأموي وعلاقتها بالحياة السياسية في ذلك العصر، وهما يجسدان موضوعين لا

(1) المنهاج، ص 37.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يتماشيان مع متطلبات المقاربة بالكفاءات التي تدعو إلى أن تكون المشاريع ذات صلة وثيقة بالحياة الواقعية للمتعلم، وتتصب المشاريع (3-4-5) في قالب واحد، وهو كتابة قصة قصيرة تعالج ظاهرة اجتماعية ذات دلالة، وتألّف مسرحية تعالج ظاهرة ذات دلالة، وقد ترك للمتعلمين حرية اختيار الظاهرة التي يريدون تناولها، وإعداد خطبة لإلقائها في مناسبة معينة، و تمثل المشروعان (6-7) في كتابة تحقيق استطلاعي حول مؤسسة ما، وتقرير حول ظاهرة مختارة (بيئية صحية، سكانية)، وقد تضمن المشروع الثامن إعداد معرض للسلام، ونحن نفترض أن الكتاب المدرسي، والدليل، وكذلك الوثيقة المرافقة للمنهاج سيوفرون بعض النماذج التفصيلية لهذه المشاريع، فكتابة تقرير، أو تأليف قصة، أو مسرحية عمل ليس في متناول متعلمين في المرحلة الثانوية -السنة الأولى -جذع مشترك آداب- لأن إنتاج مثل هذه الأجناس الأدبية يخضع لخصائص ومواصفات قد لا يمتلكها المعلم فما بالك بالمتعلم، وأما بالنسبة للتعبير الكتابي فقد صنف المنهاج محتوياته إلى ثلاثة أنواع: أ- تعبير تدريسي، وقد ضم إلى جانب تلخيص النصوص وشرحها، إتمام قصة قصيرة، ولسنا ندري لماذا أطلق هذا المصطلح على هذا النوع من النشاط، ربما المقصود منه تدريب المتعلمين على إنتاج نصوص بإتباع مثلاً تقنية التلخيص التي يعيدون من خلالها صياغة النصوص التي تقدم لهم بأسلوبهم الخاص مع الحفاظ على جوهر النص الأصلي، وذلك وفق خطوات معينة، أما النوع الثاني فهو التعبير الفكري، وهو الإنتاج الأدبي الذي يكون وليد فكر المتعلم ويمكن ضمه إلى الوضعيات الإدماجية، وعدد موضوعاته سبعة، وقد تركت مهمة صياغتها في شكل تعليمات إلى اجتهاد المعلم، وهو الأمر الذي ولا شك سيثقل كاهله، ويجعله يحجم عن القيام بمثل هذا النشاط اللغوي المهم بالنسبة للمتعلم الذي يُمكنه القيام به من اكتساب ملكة نصية تؤهله لإنتاج نصوص ذات أنماط متنوعة، ثم نأتي للنوع الأخير وهو "التعبير الأدبي" وهو عبارة عن مواضيع تتعلق بمحتوي

النصوص الأدبية التي تم تناولها في هذه السنة - الأولى من التعليم الثانوي " جذع مشترك آداب".

III-1-3-9-التقييم:

التقييم: نصل إلى العنصر الأهم في مكونات المنهاج والذي يتمحور حوله بحثنا باعتباره جوهر الإشكالية التي طرحناها والتي يمكن هيكلتها في السؤال التالي: ما هو الدور الذي أسند للتقويم ليساهم في تعليم اللغة العربية وآدابها في هذا المستوى بنجاح وفعالية؟

إذن سوف نستعرض تصور المنهاج لمكون -التقويم- الذي كما سبق وذكرنا يعتبر حجر الزاوية في العملية التعليمية -التعلمية، وهذا في إطار المقاربة بالكفاءات، استهل المنهاج حديثه عن التقويم بمحاولة إجلاء الخلط الذي يحدث أحيانا عند استخدام المفهومين (التقييم، التقويم) وهذا حسبه من باب المنهجية، حيث أوضح بأن هناك فرق بينهما فالتقييم يعني إعطاء قيمة للشيء، بينما التقويم يعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء التعديل وإصلاح الاعوجاج، ويخلص إلى نتيجة مفادها "من هنا فكلمة التقويم أعم وأشمل من كلمة التقييم حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لا بد من إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه⁽¹⁾.

ويضيف إلى هذا وبناء على هذا المفهوم للتقويم فإن استعمال صيغته تكون أنسب لمجال المقاربة بالكفاءات، ذلك لأن إدماج المكتسبات في المقاربة بالكفاءات هام ولكنه غير كاف فلا بد من معرفة مدى تفاعل المتعلم مع هذه المكتسبات مع الوقوف على تشخيص نقائص هذا التفاعل ورسم أساليب العلاج

(1) المنهاج، ص40.

التي ترتقي بالمتعلم إلى المستوى المطلوب الذي يجعله قادرا على مواصلة التعلم اللاحقة⁽¹⁾.

وكعادة المنهاج دائما يوجه الانتقاد إلى المقاربات التقليدية وهذا في سياق الإشادة بالمقاربة الجديدة، وإذا كان التقييم في ظل المناهج المبنية على المحتويات يكاد ينحصر في قياس الحجم المعرفي المخزون في ذاكرة المتعلم، فإن التقويم من منظور منهاج المقاربة بالكفاءات يتصف بالشمولية ولا ينحصر في المعارف وحدها بل يتعداها إلى المعارف الفعلية والمعارف السلوكية لتوظيف المعلم لقدراته ومهاراته⁽²⁾.

ويستعرض المنهاج بعض أهم خصائص التقويم المبني على الكفاءات هي التالية:

- 1- ينصب التقويم على تمييز أداء المتعلم وعلى الجودة والإتقان.
- 2- تكون الاختيارات ووسائل التقويم المختلفة موجهة نحو معرفة ما يقدر المتعلم على إنجازه.
- 3- يحتل التقويم التكويني مجالا موسعا حيث لا يرتبط التقويم بالمحيط الدراسي فقط بل يتعداه إلى المحيط الذي يتم فيه التكوين.
- 4- يستهدف تقويم مستوى الكفاءة، ويندرج تقويم مستوى الكفاءة من المستوى الأدنى إلى الأقصى، وهي كفاءات تتحقق بصفة متواصلة غير متقطعة من خلال الوحدة التعليمية والفصل الدراسي والعام الدراسي، المرحلة الدراسية⁽³⁾.

(1) المنهاج، ص 40.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ويضيف إلى هذه الخصائص نقاط أخرى مثل الإشارة إلى الكفاءات المستعرضة وهي كفاءات تشترك في تكوينها بعض المواد وهي يمكن أن تتحقق عن طريق إدماج نواتج تعليمات معينة لبعض المواد أو بعض المجالات⁽¹⁾.

- لا يقوم المتعلمون بدلالة مقارنتهم مع بعضهم بعض ولكن بدلالة العمل المطلوب إنجازه وما تم إنجازه فعلا.

- وللتأكيد من تحقيق الكفاءات في مختلف المستويات التعليمية لابد من توفر سجلات للكفاءات المحققة خاصة بكل تلميذ⁽²⁾.

وبعد إبراز بعض مميزات التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات فإنه يجدر بالدراسة الكاملة على حد قول المنهاج الانتقال إلى تفقد التقويم من حيث أشكال التقييم المعرفي ومميزاتها حيث يبدأ بتمهيد جد مختصر معنون بـ: أشكال التقييم وخصائصها فيقول بأن عملية التقييم لا تتم بشكل آلي بل هي تخضع من حيث الإعداد والصياغة والشكل إلى الأهداف المراد تحقيقها من المرحلة التعليمية أو الوحدة التعليمية أو الدرس⁽³⁾ ويخلص إلى التعريف بأهم أشكال التقييم على النحو التالي:

III-1-3-9-1-التقييم التشخيصي :

هو إجراء يقوم به الأستاذ في مطلع العام الدراسي أو في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات حول كفاءات المتعلمين السابقة.... من أجل اتخاذ قرارات حول التعليمات اللاحقة⁽⁴⁾ وتتم ممارسته باللجوء

(1) المنهاج، ص40.

(2) المرجع نفسه، ص41.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(4) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إلى اختبار سريع، أو حوار مفتوح أو استعمال شبكات مقننة أو روائز من أجل التعرف على مدى قدرة التلاميذ على متابعة مستوى المنهاج الدراسي الجديد⁽¹⁾.

وتكمن أهميته بالنسبة للمتعلم في أنه يمكنه من معرفة بعض الجوانب الخاصة بعملياته التعليمية مثل:

- نقصه في أداء مهام معينة.

- فحص ضعفه على مستوى تفعيل معارفه في حل وضعيات مستهدفة.

تحديد مواطن الضعف في معارف ومهارات التلاميذ أو غياب الرغبة والتحفيز الضروريين للإقبال على التعلم⁽²⁾.

ويختتم المنهاج تعرفه لهذا النوع من التقييم: بأنه يمكن المعلم من الاطلاع على إمكانات المتعلمين وخصائصهم وهذا الأمر من شأنه تغطية النقص الحاصل لدى بعض المتعلمين وجعلهم يبلغون الكفاءات المحتملة في أدنى أو أقصى مستوياتها⁽³⁾.

III-1-3-9-2-التقييم التكويني :

يوصي المنهاج بضرورة الإكثار من هذا النوع من التقييم حتى يستطيع المعلم التعرف على مواطن الضعف في العملية التعليمية -التعلمية والصعوبات التي تعرقل المتعلم من التقدم فيها حيث يقول: عن طريق هذا التقييم التكويني يتمكن الأستاذ من تحديد مؤهلات المتعلم للإقبال على مراحل جديدة من تعلمه وفق مراحل متسلسلة، كما يمكن من تصحيح ثغرات الفعل التربوي⁽⁴⁾.

(1) المنهاج، ص 41.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(4) المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

وضمن المنهاج الوظيفة الأساسية لهذا النوع من التقييم على حد قوله في النقاط الآتية :

- تحسيس المتعلم بدرجة تحكمه في مؤشر الكفاءة.
- كشف الصعوبات.
- كشف وسائل تجاوز الصعوبات⁽¹⁾.
- وانطلاقا من هذه الوظائف التي يعمل التقييم التكويني من أجل تحقيقها يقول المنهاج يمكن اعتبار هذا الشكل من التقييم إجراء من أجل تذليل تلك الصعوبات وتدارك مواطن النقص الملاحظة عند التلاميذ⁽²⁾ وهو يتيح حربه للمتعلم إمكانية:
- معرفة درجة مواكبته للدرس الجديد.
- معرفة نوع الصعوبات التي تعترضه.
- تقييم مجهوده وتصحيحه.
- تنظيم عمله وترشيده.
- ويتيح للمعلم إمكانية:
- تمييز الفروق بين التلاميذ ووسائل -التعليمية- فحص جودة العملية التعليمية.
- معرفة مدى تفاعل المتعلمين مع الفعل التعليمي.

⁽¹⁾المنهاج، ص 41.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 42.

- التحكم في عملية تدرج الحصص المكونة لسيرورة الوحدة التعليمية⁽¹⁾.

III-1-3-9-3- التقييم الإجمالي أو التحصيلي :

يتم هذا النوع من التقييم عند نهاية مرحلة تعليمية أو سنة دراسية، وهو يتصف بالشمولية ويقول عنه المنهاج: هو إجراء يرمي إلى الحكم على تحقيق التعلم الذي يتوخاه المنهاج اعتمادا على معطيات منهجية يمكن من اتخاذ قرارات مناسبة بانتقال المتعلم إلى مستوى أعلى والاعتراف بكفاءته في التحكم في أنشطة معينة⁽²⁾ ويضيف أيضا قائلا: يعتبر التقييم الإجمالي أساسا في اتخاذ قرارات التطوير والتعديل بالنسبة للمنهاج التربوي ووسائله.... وهو يتيح للمعلم تحديد النتائج الفعلية للتعلم وحصيلة مجهودات التلاميذ ومقارنتها بالنتائج المتوخاة، ومن هذا المنطلق يهتم التقييم الإجمالي بفحص ملامح المتعلمين⁽³⁾.

ويحمل المنهاج أهداف التقييم الإجمالي فيما يلي:

- تقدير نجوع المنهاج وفاعليته.

- التزويد ببيانات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج إن دعت الضرورة⁽⁴⁾.

وينطلق بعد ذلك في الخوض في الحديث عن التقويم من خلال منطلق المقاربة بالكفاءات على حد تعبيره والذي يكون حسبه خاضعا لثلاث فرض من الاختبارات وذلك بهدف تفادي الإخفاق المجحف أو النجاح غير المستحق، ومن أهم النقاط التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند بناء الاختبار في المقاربة بالكفاءات ما يلي:

(1) المنهاج، ص 42.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(4) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- 1- أن تتناول عناصر الإختبار تقويم إنتاج المتعلمين.
 - 2- أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي.
 - 3- أن يقيس فعلا مؤشرات الكفاءة.
 - 4- أن تكون الأسئلة مميزة بين التلاميذ الذين فيهم مؤشر الكفاءة وأولئك الذين لم يتحقق فيهم هذا المؤشر.
 - 5- أن تكون الأسئلة متدرجة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة.
 - 6- أن تكون الأسئلة مستقلة غير مرتبطة فيما بينها بحيث إذا أخفق المتعلم في الإجابة عن السؤال السابق لا يعيقه ذلك في الإجابة عن السؤال اللاحق⁽¹⁾.
- وما يجدر ذكره أن وضعية التقييم مهما كان نوعها فإنها تبني على أساس معايير التصحيح ويضيف إلى هذه العناصر التي يجب أن تتوفر في الاختبارات الثلاث تحديد معايير وضعية التقييم التي يجب أن تراعي عند طرحها وهي :
- أ- القلة مع الدلالة.
 - ب- أن تكون مستقلة فيما بينها ومتجانسة.
 - ج- أن تكون موحدة بالنسبة للمادة الواحدة⁽²⁾.
- ويقدم في الختام توضحا أكثر لتحديد معايير التصحيح بالنسبة إلى مادة اللغة العربية على النحو الآتي:
- 1- **الملائمة:** بمعنى استجابة المنتج للمطلوب وانسجام المعاني وغياب التناقض.

(1) المنهاج، ص 43.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2- سلامة اللغة: صحة التراكيب النحوية والصرفية وحسن توظيف أزمنة

الأفعال السليم لعلامات الترقيم متى دعت الحاجة لذلك.

3- سلامة الكتابة الإملائية.

4- الطرافة وثرء اللغة: جمالية العرض وثرء الرصيد اللغوي والتعليل

للموقف⁽¹⁾.

بعد تصفحنا التصور الذي أورده المنهاج عن عنصر التقويم، وذلك باعتباره ركنا أساسيا ضمن مكوناته التي تمثلت في (الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم) نشرع في تقديم بعض الملاحظات التي نرى أنها مهمة، منها أن المنهاج رغم أنه بادر إلى إيراد تعريف كل من مصطلحي التقييم والتقويم واللذين رغم اشتراكهما في مهمة بيان قيمة الشيء إلا أن التقويم أعم فهو يشمل التقييم إضافة إلى التعديل والتصحيح، إلا أنه فضل استعمال مصطلح التقييم بدل التقويم في كل ما جاء في صفحاته (43-40) عن التقويم وهو يرى بأن هذا التصور الذي قدمه للتقويم يلائم المقاربة بالكفاءات، والتي رغم ارتكازها على مبدأ الإدماج إلا أنها تهتم أيضا بمدى تجاوب المتعلم مع عملية التعلم، وكشف الثغرات والنقائص التي تعرقل هذه الأخيرة، وتقديم العلاج المناسب، لذا فإننا نرى أن هذا التصور يعاني نوعا من القصور رغم احتوائه على بعض النقاط المثيرة للاهتمام خاصة فيما يتعلق بتعديل تعلمات المتعلم، لأن التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات ليس إجراء لاختبار مدى نجاعة المادة التعليمية والوسيلة والمنهاج التربوي فحسب بل إنه أداة تساعد على إدراك النقائص الكامنة في الطرق البيداغوجية، كما أن تطبيقه يتطلب معرفة خبيرة بعناصر الكفاءات، وبالأهداف المعينة، وكيفية اندماجها، ورسم أساليب العلاج التي ترقى بالمتعلم إلى المستوى المطلوب، والذي يجعله قادرا على مواصلة المشوار التعليمي لاحقا ومن منطلق

⁽¹⁾ المنهاج، ص 43.

أهمية هذا العنصر في المقاربة بالكفاءات يقول أحد الباحثين: إذا أردنا أن تكون المقاربة بالكفاءات ناجحة علينا أن نكيف ونضبط البرامج، ولا تقوم الكفاءات بأسئلة تهتم بالمعارف، بل يجب خلق مهمة معقدة، وملاحظة إذا كان يمكن للمتعلم القيام بحلها، وذلك بتعبئة معارفه، وأحسن طريقة للقيام بذلك هي إدماج التقويم في العمل اليومي في القسم، وبناء على هذا نقول أنه لا بد أن يجسد التقويم في المقاربة بالكفاءات باعتماد نموذج يبنى وفق نظرة شمولية ومتكاملة، وذلك بأن يمنح له فيها دورا أساسيا وجوهريا باعتباره وسيلة لتدعيم العملية التعليمية، وتطويرها، وأداة ناجحة لتعديل الانحراف) الذي قد يحدو بها عن مسارها المرسوم وتصحيح الأخطاء التي تظهر أثناء ممارستها بالتغذية الراجعة، وبالمعالجة الفورية، إضافة إلى هذا التقويم في المقاربة بالكفاءات يتحرى أولا وقبل كل شيء تحديد أهداف لعملية التعليم المزمع تقويمها، وعن هذا تقول الباحثة كريستين تاجليوت: لا معنى لعملية التقويم بدون أهداف للتعليم ولا وجود للهدف إذا لم يدمج في وصفه طريقة تقويمه⁽¹⁾.

هذا مع الإشارة إلى أن المنهاج رغم تأكيده على أن منهاج المقاربة بالكفاءات الذي يتضمن جميع العمليات التكوينية التي يقوم بها المتعلم في المدرسة وذلك لتوظيفها في حياته الواقعية نسي التقويم الذاتي باعتباره عنصرا تركز عليه المقاربة الجديدة، وهو تقويم المتعلم لحصيلاته التعليمية بنفسه، وهذا ما يجعله على دراية بما استطاع إحرازه، وكذلك تشجيعه على الاجتهاد والعمل أكثر لتنمية معارفه ومهاراته، وقد أورد المنهاج بعض خصائص التقويم المبني على الكفاءات وهي مستقاة من بعض مبادئ هذه الأخيرة، ويشمل الجانب النظري، و أول خاصية هي إعلانه على أن عملية التقويم ستركز على العمل بأن تكون أداءات المتعلمين متميزة وعلى درجة من الإتقان والجودة، وفي هذا إشارة إلى إكسابهم الكفاءات

⁽¹⁾TAGLIANTE , christine : l'évaluation cle international, paris 1991, P11.

القصوى وهذا على اعتبار أنها أقصى ما يمكن أن يحققه المتعلم، إلا أنه لم يقدم بعض التوضيحات التطبيقية لهذه الأداءات وما الذي يجعلها متميزة ولا المعيار الذي سيحكم من خلاله على جودتها وإتقانها؟ وقد ذكر المنهاج في حديثه عن الوسائل التي ستوظف في عملية التقويم الاختيارات كأهم أداة لقياس ما يقدر المتعلم على إنجازه وهذا ما يرشدنا إلى أن الاختبارات ستكون أكثر وسائل التقويم استعمالاً، هذا إذا لم تكن الوحيدة مع أنها لا تقيس إلا جانباً واحداً لدى المتعلم وهو الجانب المعرفي، وتهمل باقي جوانب شخصيته من سلوك وحركات وميول واحتياجات.... وهذا الإعطاء صورة واضحة لنموها وهذا ما يستدعي توظيف أساليب التقويمية حديثة تتواءم مع المهارات والسلوكات والكفاءات المراد تقييمها مثل الملاحظة والمقابلة والتقارير....، كما وجب لفت الانتباه بأن هذه الاختبارات في الغالب تكون إختبارات تحريرية تعتمد على الورقة والقلم، وفي هذا إهمال للإختبارات الشفوية التي تقيس قدرة المتعلم على التعبير والتواصل، حيث أن هناك من الباحثين من يركز على هذا الشق من التعبير باعتباره أكثر فعالية في اكتساب الملكة اللغوية، منهم الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح الذي يقول: "الملكة اللغوية بكاملها وفي جملتها هي مهارة التصرف في بني اللغة بما يقتضيه حال الحديث⁽¹⁾.

وقد ذكر المنهاج ضمن الخصائص التي أوردتها أيضاً أن التقويم التكويني يحتل مجالا واسعا في العملية التقويمية الخاصة باللغة العربية وآدابها -جذع مشترك آداب- وهو لا يتعلق بما يتعلمه المتعلم في المدرسة فقط "بل يتعداه إلى المحيط الذي يتم فيه التكوين" وهي عبارة تحتاج إلى توضيح لأنه صحيح أن التقويم التكويني مهم جدا بالنسبة للعملية التعليمية وعليه أن يواكبها، ولا ينتهي إلا بانتهائها، إلا أننا لا نفهم المقصود من العبارة السالفة الذكر، هل المعنى بذلك إنجازات المتعلمين خارج المؤسسة التعليمية من مشاريع ووضعيات وواجبات منزلية

(1) د/ عبد الرحمان صالح، مقال الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلس الأعلى للغة العربية ع3، 2000، ص120.

أم توظيف أساليب تقييمية ميدانية كتنظيم زيارات إلى المعارض أو المتاحف... وغيرها من الفضاءات الثقافية التي يمكن أن يربط من خلالها بين ما تعلمه في المدرسة وبين المحيط الخارجي؟

ونحن نتفق مع المنهاج في قوله بأن التعليم في المقاربة بالكفاءات يجب أن يراعي فيه مبدأ التدرج والانتقال من السهل إلى الصعب، فنبدأ من الكفاءة القاعدية التي هي مجموعة نواتج التعلم المرتبطة بمادة اللغة العربية وآدابها، وهي توضيح لتصور المتعلم، ومعارفه، وقدراته فيما يخص هذه الأخيرة، وبالتالي يكشف لنا عن مدى استعداده لمواصلة بناء كفاءاته المرحلية، التي تتحقق تدريجياً وتتبلور كلما توغل المتعلم في عملياته التعليمية إلى أن يصل إلى الكفاءة الختامية التي هي نتاج مجموعة من الكفاءات المرحلية، وقد ذكر المنهاج بالإضافة إلى هذه السمات التي أدرجها للتقويم خصائصاً أخرى له، منها إشارته إلى الكفاءات المستعرضة أو الممتدة، وهي تلك الكفاءات العامة كما أسلفنا الذكر، والتي لا تتعلق بمجال تعليمي محدد أو مادة بعينها، ولكن تمتد استعمالاتها إلى مجال آخر مثلاً: استعمال كفاءة الملكة اللغوية في شرح المفاهيم العلمية أو التاريخية، وهكذا نرى أهمية امتلاك المتعلم للآليات اللغوية والكفاءات النصية في اللغة العربية وآدابها بالنسبة لباقي المواد، ويؤكد المنهاج على أن تقويم المتعلم يتم وفق التقويم المحكي الذي يعتمد على تقويم المتعلمين في ضوء أعمالهم، وإنجازاتهم الفردية، وليس بمقاربة نتائجهم مع بعضهم البعض، وهذا يفترض توظيف أساليب تقييمية متنوعة، وكعادة المنهاج في لجوءه إلى التعميم والاعتماد على التوضيح النظري في تقديم تصوره عن التقويم وهو الشيء الذي لا ننكر أهميته بالنسبة للعملية التعليمية، والتشديد على وجوب اهتمام المتعلمين به، والتأكيد على ضرورة متابعة المتعلم في مساره التعليمي والتحقق من اكتسابه للكفاءات المستهدفة، وتقييدها في سجلات خاصة بكل تلميذ إلا أن هذا الإجراء الذي أوصى ضمناً المعلم على القيام به يبقى تنفيذه في حاجة إلى تفسير وتقديم نموذج أو مثال عن هذا السجل يوضح للمعلم كيفية استخدامه،

أو ربما من الأحسن لو قامت مجموعة من المختصين والمشرفين على العملية التعليمية بتأليف مثل هذه السجلات وفق معايير محددة وأهداف مرسومة، وتوزع على كافة المؤسسات للاستفادة منها في تفعيل الفعل التعليمي، وقد ذكر ثلاثة أشكال من التقييم تعتبر الأهم في المقاربة بالكفاءات، إلى جانب أنها الأكثر توظيفا عند علماء التربية والتعليم وهي: التقويم التشخيصي، التقويم التكويني والإجمالي، ولنبدأ بالتقويم التشخيصي وهو الذي يسبق أي عملية تعليمية جديدة، وقد قدم المنهاج تصويره لهذا الشكل من التقويم في الجانب النظري وهو بالفعل نوع من التقييم على حد تعبير المنهاج يلجأ إليه الأستاذ في بداية تعليم كل وحدة أو كل درس، وليس فقط في بداية كل سنة، وقد أورد بعض أخص مهامه، وهذا بالنسبة للمتعلم وذكر على سبيل المثال أن هذا التقييم يمكنه من معرفة بعض الجوانب التي يعاني فيها من النقص ونقاط ضعفه سواء على مستوى أدائه بعض المهام، أو تفعيل معارفه، ومهاراته في حل المشكلات، إلا أنه يمكننا القول بأن هذا النوع من التقويم يهتم أكثر المعلم فمن خلال إجراءه يتمكن من حصر الموارد والكفاءات التي تم اكتسابها لدى المتعلم سابقا، والتي يعتبر التحكم فيها ضروريا، لأنه في ضوء النتائج التي يتحصل عليها يمكنه بناء خطته للانخراط في عملية تعليمية جديدة وتعرف معالم منهجية تدريسه، وتوجيه المتعلمين بعد رصد تعثراتهم نحو المجالات التي يحتاجون فيها إلى تقوية درجة التحكم في قدراتهم ومهاراتهم، وقد ذكر المنهاج بعض الأساليب التي على المعلم اللجوء إليها أثناء ممارسته لهذا النوع من التقييم الذي يعتبر عنصرا لازما في العملية التقييمية يضطلع بوظيفة توجيهية في العملية التعليمية الجديدة منها، الاختبارات السريعة سواء الشفوية أو التحريرية، حوار مفتوح ومناقشات، شبكات مقننة أو روائز، والسؤال الذي يطرح هنا لماذا لم يقدم المنهاج للأستاذ شرحا مفصلا لمفهوم الروائز، والذي هو جمع روائز وهو عبارة عن أداة تقييمية تتألف من عدة أسئلة متنوعة تقيس مختلف الجوانب الشخصية للمتعلم ويحتاج إلى إعداد يحدد فيه الإطار المرجعي لهذا الرائز ووظيفته ونمطه التقويمي

(تشخيصي، تكويني، إجمالي) والفئة المستهدفة، اختيار الأسئلة من حيث أنواعها وترتيبها، وكيفية الإجابة عنها، معلومات عن المتعلم (الجنس، السن، المدرسة....) وتبنى الشبكات التقويمية الخاصة بهذا الرأى، والتي يتم من خلالها بناء النتيجة النهائية له، ضبط الوضعية النهائية للأسئلة وترتيبها، حصر إمكانيات الجواب الصحيح وتحديد سلم التقييط، وقد وجب أيضا على المنهاج أن يرفق مع هذا الشرح كيفية توظيف هذا الأسلوب التقويمي، وذاك بإدراج نماذج تطبيقية لهذه الروائى حتى يتسنى للمعلم البناء على منوالها لتلاميذه، ولما يأتي الحديث عن التقويم التكويني يوصي المنهاج بضرورة الإكثار من هذا النوع من التقييم حتى يتمكن المعلم من التعرف على مواطن الضعف والصعوبات التي تعرقل العملية التعليمية وكذلك من أجل تحديد كفاءات المتعلم للإقبال على مراحل جديدة من تعلمه (وهذه المهمة الأخيرة يختص بها التقويم التشخيصي)، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لا يجب الإكثار من هذا التقويم فقط، بل يجب التعامل معه على أنه جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، فهو يتناول تعثرات المتعلمين وأخطاءهم والعقبات التي تعترض مسار تعلمهم ومعرفة مدى نمو الكفاءات المستهدفة، ومن ثم سد هذه الثغرات وتجاوز النقص الحاصل بالتصحيح والمعالجة، وقد أجمل المنهاج وظيفة هذا النوع من التقويم في ثلاثة عناصر (تحسيس المتعلم بدرجة تحكمه في مؤشر الكفاءة وكشف الصعوبات التي تصادفه في عملية تعلمه والوسائل التي تمكنه من تجاوزها) وقد ترك المهمة الأخيرة في تقديرنا للمعلم، مع أنه من المفروض أن يقدم له هذه الوسائل ويبصره بكيفية توظيفها حسب الوضعية التعليمية المراد معالجتها، والتي تساعد في تذليل الصعوبات التي يلاقيها المتعلم والتي تحول دون اكتسابه للكفاءة المستهدفة، وقد أعلن المنهاج أن التقويم التكويني يسمح للمتعلم بإدراك مجموعة من الأمور المهمة بالنسبة إليه، والتي لم تخرج عن رصد الصعوبات التي تعترضه ومكافئ الضعف والقوة في مسيرته التعليمية، ومدى تحكمه في الكفاءات المستهدفة وتقييم مجهوداته وتصحيحها، وهذه العناصر المدرجة لم تخرج عن الإطار النظري

وهي تفتقر إلى الممارسات التطبيقية خاصة إذا أخذنا في اعتبارنا أن الكثير من الأساتذة تنقصهم الخبرة في مجال تطبيق عملية التقويم، وهو الأمر الذي أثبتته بعض الدراسات التي أطلعنا عليها، لذا كان الأحرى بالمنهاج عرض بعض النماذج التطبيقية التي تساعد في إنجاز أنشطة التقويم بأنواعه المختلفة، وأما بالنسبة للمعلم فهو يسمح له بتمييز الفروق بين التلاميذ، وهو الأمر الذي تحت المقاربة بالكفاءات على الاهتمام به ومراعاته خلال العملية التعليمية، ويستطرد المنهاج القول ووسائلها -التعليمية- فحص جودة العملية التعليمية- وهنا يمكن القول بأن هناك التباس في هذه العبارة يدعونا إلى طرح بعض الأسئلة لعل أهمها هي: هل عبارة ووسائلها -التعليمية تعود على تمييز الفوارق بين المتعلمين؟ إذن كان لزاماً أن يعمل على توضيح هذا العنصر وإدراج أمثلة عن هذه الوسائل التي يستطيع المعلم من خلالها تمييز الفوارق؟ ونفس الشيء بالنسبة لفحص جودة العملية التعليمية، ما هي معايير هذه الجودة ومقاييسها؟ كما يسمح التقويم التكويني للمعلم بالاطلاع على مدى تفاعل المتعلمين مع الفعل التعليمي، ومؤكد أن هذا التفاعل سيظهر في شكل أداءات وسلوكات يمكن له أن يلاحظها، ويقيسها، ويقومها، ولعل أهم عامل يساعد المعلم في التحكم في عملية تدرج الحصص المكونة لسيرورة الوحدة التعليمية، والانتقال من السهل إلى الصعب هو إلمامه بحيثيات الفعل التعليمي ومد جسور الحوار والتواصل بينه وبين تلاميذه حتى يدرك ميولهم واحتياجاتهم والسلوكات التي تحفزهم، وتثير دافعيتهم للتعلم، وتمييز الفروق بينهم والتخطيط الجيد والمنظم لتنفيذ الأنشطة التعليمية، ويمكننا أن نضيف إلى هذه الملاحظات التي أوردناها أنه على المعلم أن يولي عناية فائقة لهذا النوع من التقويم الذي يعتبر من أهم أشكال التقويم وأجلها شأنًا، لأنه في ضوء نتائجه سيعمد إلى اتخاذ بعض القرارات اللازمة لمتابعة عملية التعليم بفعالية ونجاح، منها تكييف نشاطات التعليم حسب النتائج التي يقدمها له هذا التقويم، تقديم تغذية راجعة، تكثيف الأنشطة التعليمية المختلفة والمعالجة الفورية حتى لا تتفاقم الأخطاء ويسري

الضعف في مسار تعلم المتعلم، ونصل أخيرا إلى الشكل التقويمي الثالث الذي أفرد له المنهاج حيزا معتبرا على صفحاته وهو التقييم الإجمالي، وهو حسب التصور الذي قدمه له هذا الأخير إجراء تعليمي غايته تقييم العملية التعليمية، ومدى تحقيق الأهداف والكفاءات التي سطرها المنهاج، وذلك بالاعتماد حسبه على معطيات منهجية، ونفترض أن هذه المعطيات يوفرها هذا النوع من التقويم، وذلك لأن أساليب التقويم التحصيلي أو الإجمالي تركز على جمع معلومات موثوقة ووجيهة عن المستويات المتدرجة للتحكم في الكفاءات المستهدفة، ويتبع القيام بهذا الإجراء اتخاذ قرارات مناسبة بانتقال المتعلم إلى مستوى أعلى ويتضمن هذا القرار اعترافا من المشرفين على العملية التعليمية التعليمية بأن هذا المتعلم قد حاز على كفاءات التحكم في أنشطة معينة، وهنا نطرح السؤال التالي: هل من المفروض أن يتحكم في كفاءات تعليمية مستهدفة أم أن يكتسب كفاءات التحكم في أنشطة معينة؟ وما هي الأنشطة التي يؤهلها التحكم فيها الانتقال إلى مستوى أعلى؟ لأن التقويم الإجمالي هو تلك الممارسة التعليمية التي يقوم بها المعلم في نهاية مرحلة تعليمية أو حتى وحدة تعليمية قصد فحص حصيلة المتعلم من معارف ومهارات وكفاءات واختبارها في نهاية كل مرحلة دراسية، أو طور دراسي، لاتخاذ قرارات خاصة بالتلاميذ وللتأكد من مدى تحقق الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية، وقد أضاف المنهاج بأن التقييم الإجمالي يهتم بفحص ملامح تخرج المتعلمين ويتم ذلك عن طريق إصدار أحكام على مدى فاعلية العملية التعليمية بشموليتها، وهذا بهدف التعرف على مدى بلوغ المتعلم الملمح المستهدف في نهاية مرحلة تعليمية، وقد أجمل المنهاج أهداف التقييم الإجمالي في الحكم على المنهاج من حيث فاعليته وتزويد المشرفين على العملية التعليمية بمعلومات وبيانات تمكن من إعادة بنائه إن دعت الضرورة إلى ذلك، وهذه الأهداف تعتبر من صميم العملية التقويمية ككل ولا يضطلع بها التقويم الإجمالي وحدة فقط، لأن الممارسات التقويمية بكل أشكالها تكون مدمجة في سير العملية التعليمية وهي كل متكامل (تشخيص وبناء ومعالجة)

غايتهما الحكم الشامل على تعلم المتعلم بما يشمله من موارد (معارف، مهارات، قدرات، مواقف) المشكلة للكفاءة لذا وجب علينا القول بأن التقويم بتكامل أنواعه يساهم في تعديل البرامج وطرائق التعليم، وذلك في ضوء نتائجه التي من خلالها أيضا يمكن تقدير كفاءات المنهاج، ومدى نجاحه، وفاعلية الأهداف التي رسمها لعملية التعليم، كما أنه عن طريق المعطيات والبيانات التي يوفرها لنا يمكن إعادة تخطيط المنهاج من أجل إدخال تحسينات على المحتوى المدرج فيه، أو طرائق التدريس لتفادي النقائص ومواطن الخلل التي كشفتها لنا عملية التقويم بأشكالها المختلفة، ومن هذا المنطلق نستطيع القول أن تطوير التقويم ضرورة نجاح لأنه يتضمن كل عناصر العملية التعليمية من نقاط قوتها، ومواطن ضعفها، وبالتالي العمل على تحسينها، وتطويرها بتعزيز نقاط القوة، والتعامل مع عناصر الضعف بالعلاج والتصحيح فهو يوفر لنا التغذية الراجعة، ويجسد الأهداف ومدى تحقيقها وارتباطها بالمتعلم وبحياته المستقبلية، وقد أعلن المنهاج أن التقويم الإجمالي الذي سيتم من منظور المقاربة بالكفاءات سيطبق من خلال ثلاث فرص من الاختبارات، وهي دون شك الاختبارات الفصلية، وبهذا نجده قد أقر بأن هذه الأخيرة ستكون الأداة التقويمية الأكثر استعمالا إن لم نقل الوحيدة، إلى جانب الفروض في عملية التقويم والتي سيتقرر في ضوء نتائجها انتقال المتعلم من طور دراسي إلى آخر وتمنح له أيضا الشهادات المختلفة (شهادة التعليم الابتدائي، شهادة التعليم المتوسط وأيضاً البكالوريا)، وقد بيّن بأن هذا الاختبار ينبغي أن تتوفر فيه ستة شروط عند بنائه، منها ما تعلق بتقويم يخص الكفاءة وإنتاج المتعلمين وهذا في النقاط من (1-4) وهذه نقطة مهمة لأن تقويم الكفاءات يركز على إنجازات المتعلم وأدائه الفعلية وذلك حتى نستطيع أن نعرف ما إذا كان بإمكانه توظيف ما تعلمه في المدرسة في حياته الواقعية على أن تشمل هذه الإنجازات (الفروض المنزلية، البحوث، المشاريع، الوضعيات المختلفة التي تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم...) وليس ما هو مدرج في الاختبار فقط، وقد كان الأخرى بالمنهاج إعطاء بعض الأمثلة

الموضحة عن ماهية إنتاج المتعلم، إضافة إلى هذا يجب أن يتحرى واضعوه أن تتم قياس مستويات الكفاءة في سياق إدماجي، وهذا يحيلنا إلى القول بأن على المعلمين أثناء وضع الاختبار العمل على تفكيك الكفاءة إلى متتالية من الأهداف والكفاءات المرحلية، وتحديد سؤال خاص بكل هدف مرحلي مع مراعاة بناء علاقات اندماجية تكسب المتعلم كفاءة دائمة يوظفها في حياته اليومية، إلى جانب هذا أن يقيس الاختبار فعلاً مؤشرات الكفاءة وهذا شرط آخر من شروط بناء الاختبار، ولسنا ندري كيف سيفعل ذلك خاصة ونحن نعلم أن المقصود بمؤشر الكفاءة هو السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس، والذي يبرز من خلال نشاط المتعلم تعبيراً عن حدوث فعل التعلم أو التحكم في مستوى الكفاءة المكتسبة، فالملاحظ أن المنهاج قد أسند الكثير من عمليات التقويم للإمتحانات التحصيلية، مع أنه من المعلوم أن الكثير من الانتقادات قد وجهت لها من طرف الباحثين وعلماء التربية والتعليم منها، أنها لا تقيس إلا جانباً واحداً وهو المعارف، كما أنه من المفترض أن يعمل التقويم على تحسين مستوى التعليم وذلك من خلال قياس كفاءات حقيقية، ومهارات، وقدرات، وليس مجرد معلومات يمتلكها المتعلم، فهل أقوم مدى اكتساب المتعلم في المرحلة الثانوية السنة الأولى جذع مشترك آداب للمفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية بمعنى قدرته على التذكر والاسترجاع أم أقول كفاءاته اللغوية والنصية من خلال وضعية إدماجية دالة؟ وتتعلق الشروط الثلاثة الباقية بمواصفات الأسئلة الواجب طرحها في هذا الاختبار المبني وفق المقاربة بالكفاءات منها: أن يراعي في وضعها الفروق الفردية بين المتعلمين فتتراوح بين الأسئلة السهلة والصعبة مما يعطي المجال للذين يتميزون بذكاء متوسط وأقل من المتوسط الإجابة عليها، ونحن نعلم أن أخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار من أهم ما تحرص عليه المقاربة الجديدة، لذا وجب أثناء إنجاز أسئلة الاختبار التأكد بأن تكون متنوعة، وأن تأخذ مساراً تدريجياً من السهل إلى الصعب، وأن تقيس معارف ومهارات وقدرات وكفاءات المتعلم، ولعل من المهم بمكان أن تتميز الأسئلة بالاستقلالية مع مراعاة

أن تجمعها علاقات خطية تراتبية، وأن تخدم الأهداف التعليمية المراد تقويمها، وهذا حتى لا يجد المتعلم الذي أخفق في الإجابة عن السؤال الأول نفسه قد فشل في باقي الإجابات، خاصة وأن نتائج الامتحانات الثلاث كما ذكر المنهاج هي أداة التقويم الوحيدة أو الأهم التي ستقرر مصير نجاح عملياته التعليمية، بعد أن ساق المنهاج هذه المواصفات أو الشروط التي ذكرها لبناء الامتحانات في ضوء المقاربة بالكفاءات، مع أن هناك أساليب أخرى تتلاءم معها إلى جانب الاختبارات، والتي لا يمكن استبعادها عند إجراء أي عملية تقييمية مثل (المشروع، التعلم التعاوني، الملاحظة، التقارير.....) إضافة إلى ما تم إيرادها وجب أن ترفق النقطة الممنوحة للمتعلم في الاختبارات بملاحظات نوعية خاصة بكل متعلم تعبر عن النتائج التي حققها، أو الصعوبات التي واجهها، ومستوى الكفاءات التي تمكن منها، والابتعاد عن تلك الملاحظات الجاهزة التي لا تفيد المتعلم مثل (جيد، متوسط، غير كاف....)، وقد أنهى المنهاج حديثه عن التقويم الذي تم تناوله من الجانب النظري فقط دون تقديم مجموعة متساوقة من الأنشطة والنماذج التقييمية التي يمكن للمعلم الإستئناس بها، إلى أن يتعود عليها مع المتعلم فينبطق في إبداع نشاطات متنوعة، يأخذ من خلالها ميول متعلميه وحاجاتهم بعين الاعتبار، ويراعي فيها التركيز على تنمية معارفهم، ومعارفهم الفعلية، ومواقفهم السلوكية، بهذا القول "وما يجدر ذكره أن وضعية التقييم مهما كان نوعها فإنها تبني على أساس معايير⁽¹⁾.

وهنا يطرح السؤال عن هذه الوضعية هل المقصود بها وضعية التقويم ككل متكامل ودوره في تعليم اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب - أنموذجاً هي وضعية التقييم الإجمالي؟ أم هي وضعية أخرى لعلها الوضعية المستهدفة، أو الوضعية الإدماجية والتي يجب أن تراعي فيها مجموعة من المعايير القلة مع قوة الدلالة، والاستقلال والتجانس، وأن تكون موحدة بالنسبة

(1) المنهاج، ص 43.

للمادة الواحدة، وبما أن هناك غموض والتباس في هذا الكلام فإن هذه المعايير إذا كان المقصود بها وضعية التقويم بصفة عامة فإنه يمكننا القول بأن هذه الأخيرة لا تجسد مبادئ التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات التي تحرص على أن تكون العملية التقويمية جزء من عملية التعلم، وترى أن تكثيف الأنشطة التعليمية، وتنويع أساليب التقويم من صميم فعل التعلم، وأن تنظم وفق نسق تدمج فيه المعارف والمهارات، والمكتسبات ضمن شمولية تنطلق من التحكم التدريجي في الموارد نحو القدرة على تعبئتها تلقائياً، وباستقلالية أثناء إنجاز مهمة معقدة، أما إذا كان قصد المنهاج بوضعية التقييم الامتحان بما يتضمنه من أسئلة ووضعية إدماجية فهنا يمكن القول أن هذه المعايير في حاجة إلى توضيح، أو ربما لو صيغت بشكل أكثر تفصيلاً مع أمثلة تفسيرية لكان أحسن وأقرب إلى فهم المعلم والمتعلم وإلى متصفح المنهاج، إضافة إلى هذه الملاحظات التي استوقفتنا نستدرك القول بأن المنهاج لم يشر إلى نوع الاختبارات التي سيلجأ إليها المعلم عند إجراء التقويم الإجمالي هل هي مقالية أم موضوعية، خاصة ونحن نعلم أن هذا النوع الأخير ينقسم إلى عدة أنواع، كما أن الاختبارات تتطلب مجموعة من الخصائص كالموضوعية والثبات والصدق، المهارة العالية من قبل المعلم في تصميمها، والمعرفة الجيدة بالأهداف التعليمية المراد قياسها وتقويمها، ونحن لا ننكر الأهمية التي تكسيها الامتحانات كوسيلة تقويمية يعتمد عليها التقويم الإجمالي أو النهائي، لكن على أن يكون هناك تكامل بين التقييمات الثلاثة (التشخيصي، التكويني، الإجمالي)، حيث يمكننا القول بأن التقويم الإجمالي يمكن أن يؤدي دوره في عملية التقويم الخاصة باللغة العربية وآدابها إذا قام كل نوع بدوره، حينها يمكن أن نصل إلى الهدف المنشود بتضافر أدوار كل واحد، ومما لاشك فيه أنه لكي يكون التقويم فعالاً على القائمين به إتباع أحدث الأساليب المبتكرة في هذا المجال.

وقد ختم المنهاج فقرة التقييم كما أسماه بتحديد بعض معايير التصحيح الواجب مراعاتها عند تصحيح الإنتاج الكتابي (الوضعية الإدماجية مثلاً) للمتعلم

في مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم الثانوي -جذع مشترك آداب- منها الملائمة، سلامة اللغة وهذا يشمل التراكيب النحوية والصرفية والإملائية، إضافة إلى عنصر أخير وهو الطرافة وثرء اللغة، جمالية العرض والتعليل للموقف وهذه المعايير هي نقاط مهمة يسترشد بها المتعلم، فعندما ينتج نصا سرديا مثلا عن مغامرة قام بها هو وأصدقائه في العطلة الصيفية، هذا يتطلب منه اختيار الوسائل الملائمة لذلك (تلاؤم المنتج مع متطلبات الوضعية، أي قدرة التحقق من مقاصد الكتابة الخاصة بالنص السردى والعناصر المشكلة لهذا النمط (الشخصيات الأحداث، الزمان، المكان....)، سلامة اللغة (التعبير بلغة سليمة نحويا وصرفيا وإملائيا) الاتساق الدلالي (التسلسل في العرض وترابط الأفكار)، الإتقان (الوقفة المناسبة الخط الواضح، ثراء المعجم وتميزه)، وهذه المعايير كما شرحنا مهم توفرها في الإنتاجات النصية للمتعلمين خاصة وفق النمطين اللذين ركز عليهما المنهاج (التفسيري والحجاجي)، إلا أن أول ما ينبغي للأستاذ إدراكه فيما يتعلق بكتابة المتعلمين لنصوص مختلفة الأنماط هو ضرورة رصده تمثلاتهم (الدلالية، اللغوية، البنائية) ومن ثم يصوغ منها أهدافا عوائق ينبغي تجاوزها لتحقيق كفاءات كتابية لدى متعلميه وأن يحسسهم بقيمة الفوائد التي يجنونها من اكتسابهم لها على الأصعدة الوجدانية والمهنية والعلمية⁽¹⁾ وبعد تحقق هذه المعايير بإمكان المتعلم أن يضفي على منتوجه طرافة اللغة وحسن التعليل للموقف، لأنه من غير المناسب أن نطلب من المتعلم إعداد تلخيص نص وفق المعايير المضبوطة قبل أن تتأكد من اكتسابه لتقنيات التلخيص.

كانت هذه بعض الملاحظات التي تمكنا من إبداءها عن هذا العنصر (التقويم) الوارد ضمن مكونات المنهاج، والذي يعد حسب الدراسات التربوية الحديثة بمثابة العمود الفقري في العملية التعليمية التعليمية، إلا أنه قبل أن نختم حديثنا هذا

(1) أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، لبنان، ط2، 2009، ص201.

يمكن أن نضيف بعض النقاط التي نراها مهمة، وهذا إجمالاً لما سبق منها أنه رغم إعلان المنهاج أن التقويم سيتم في ضوء المقاربة بالكفاءات، إلا أنه لم يزود النظام التعليمي الجديد بعدة التقويم ومستلزماته وفق هذه المقاربة المتبناة في تعليم اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب - فهو لم يركز على الأهداف النوعية من جهة، ولم يرسم الخطوط العريضة التي من شأنها تبيين الوضعيات التعليمية والتقويم من جهة أخرى، مما جعل من التقويم عملية غير واضحة المعالم، وهذا بسبب عدم الوعي بالإجراءات والأساليب التقويمية والتعليمية الواجب اتباعها لبناء المعارف، والقدرات، والمهارات من أجل تنمية الكفاءات المستهدفة لدى المتعلم انطلاقاً من وضعيات مركبة، إلى جانب عدم توفير المعلومات والنماذج والأطر الموضحة حول الوسائل والأدوات الخاصة بتغيير أساليب التقويم، حيث ركز المنهاج على الامتحانات الفصلية الثلاثة، والتي رغم أهميتها وجهت لها الكثير من الانتقادات حتى أن أحد الباحثين التربويين شبهها بآلة التصوير العادية التي لا تعطينا إلا صورة ثابتة عن المتعلم، ولا تزودنا بأي شريط يرصد لنا حركاته، وسلوكاته، وأطوار عمره، وهكذا نستطيع الإجابة على الفرضية التي وضعها البحث وهي أن المنهاج لم يدرج ضمن مكون التقويم أية أساليب تقويمية حديثة، وهذا في ضوء المقاربة بالكفاءات المتبناة في تعليم اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب - مثل (التقارير الملاحظة، المقابلة، البطاقات الإقرائية، العروض التمثيلية، ملفات المتعلم....) ولم يقدم الإجراءات التي يمكن أن يعتمد عليها المعلم في ممارسة عملية التقويم، هذا إذا استثنينا بالطبع عنصراً (الوضعيات - المشاكل والمشاريع) اللذان كان من المفروض أن يتعرض لهما المنهاج بتفصيل أكثر وإدراج نماذج تطبيقية عن كيفية توظيفهما في عملية التقويم دون أن يترك هذه المهمة لمؤلفي الكتاب المدرسي أو اجتهادات المعلم المرتجلة، ونحن لا نتحامل على الامتحانات التحصيلية التي أولاهها المنهاج جل اهتمامه لأنها وسيلة تقويمية مهمة، ولا يمكن الاستغناء عنها إلا

أننا ندعو إلى تدعيمها بأساليب التقويم الحديثة التي سبق ذكرها خاصة إذا رُمنا إصلاح النظام التعليمي، وتطبيق المقاربة بالكفاءات كإستراتيجية تعليمية تتيح للمتعلم أن يتعلم كيف يقوم نفسه بنفسه، وهذا في إطار ما يسمى بالتقويم الذاتي، والذي تحتفي به هذه المقاربة، لأنه يعطي لعملية التعليم قيمة وفائدة بالنسبة للمتعلم الذي يتعلم كيف يصحح أخطاءه بنفسه، اعتماداً على مجموعة من المعايير، وأدوات التصحيح التي يجب أن تتسم بالدقة والوضوح، على أن تتم هذه العملية بمساعدة الأستاذ، خاصة في المراحل الأولى من عملية التعلم، كما أننا نشير إلى أن المنهاج قد أهمل خلال حديثه عن أنواع التقويم نوع شائع في الأوساط التعليمية وهو التقويم المستمر، والذي يواكب التقويم التكويني ولا ينفصل عنه، وهو عبارة عن عمليات تقييمية مستمرة، وبانتظام من أجل تشخيص الصعوبات التي تعترض المسار التعليمي، وتدعيمه من أجل الوصول إلى تعليم فعال، وهو يهتم إلى جانب دوره الحيوي هذا بتقديم معلومات كمية (رقمية) من أجل القياس والتقييم وقد جاء مكون التقويم في المنهاج خلواً من التطرق إلى عملية الدعم وبرامجها، هذا رغم أهميتها الكبيرة في الممارسات التقييمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، هذه الخطوة التي يلجأ إليها الأستاذ بعد الانتهاء من عملية التقويم بمختلف أنواعها وأساليبها واكتشاف الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون، وتشخيصها، وتحري أسبابها ومصادرها وبالتالي التمكن من تعيين مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لمعالجتها وذلك باختيار أنجح أدوات المعالجة وأكثرها ملائمة للقصور الذي يعانون منه، وتجدر الإشارة إلى أنه إلى جانب هذه المهمة التي تضطلع بها عملية الدعم نجدها تهدف إلى خلق نوع من التناغم والتجانس بين تلاميذ القسم الواحد بتجاوز العراقيل التي تقف دون تقدم سير عملية تعليمهم، وتنفيذ عملية الدعم داخل القسم من خلال أنشطة ودروس تدعيمية، وهذا بإتباع خطة منظمة وذلك بالاعتماد على عدة أفعال تعليمية وحسب حالة المتعلم، فهناك معالجة تقتضي تزويد المتعلم بتغذية راجعة، أو المعالجة بالعمليات التكميلية كإنجاز بعض التمارين والأنشطة

الإضافية ذات الصلة بالدروس التي لم يتمكن المتعلم من فهمها، أو اللجوء إلى منهجية تعليمية جديدة كمنهجية التعلم الذاتي، وذلك بتشجيع المتعلم على تمثيل أخطائه بنفسه والعمل على تصحيحها وتفاديها مستقبلا، إشراك أولياء الأمور في هذه العملية عن طريق بناء جسر من التماور والمشاركة بين ثلاثي فعل التعلم (المتعلم، المعلم، أولياء الأمور)، ونختتم عرضنا الذي حاولنا من خلاله تتبع ما ورد في المنهاج عن مكون التقويم بهذه المقولة للباحث رشيد حليم: يعتبر إصلاح المنهاج الدراسي من أهم القضايا التي انشغل بها قطاع التربية والتعليم لأنه يمثل الأساسيات التي تتبنى عليها كل العمليات التعليمية التعليمية، ففي بوتقته تقرر البرامج وتخطط الأهداف التعليمية وتحدد الأنشطة التعليمية استراتيجيات تقديمها للمتعلم والكفاءات المستهدفة وكيفية تقويمها بشكل يساعد المعلم والمتعلم على التعليم والتعلم الفاعلين وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة⁽¹⁾ ويمكننا في ضوء هذا القول أن نصح بأن إضافة إلى ملاحظتنا التي أوردناها نسجل غياب استراتيجيات وبرامج تعليمية، وكذا منهجيات لتقويم الكفاءات المستهدفة في المنهاج يمكن أن يسترشد بها المعلم، وقد كان من المفروض أن يعطي للتقويم أهمية كبرى تبرز مدى ضرورته الحيوية في عملية تعليم اللغة العربية وآدابها والتي ستتم وفق المقاربة بالكفاءات التي أشاد بها الكثير من رجال التربية في الجزائر منهم وزير التربية والتعليم السابق بوبكر بن بوزيد الذي قال في شأنها: إن المدرسة الحديثة بهذا الإصلاح تعمل على جعل التلميذ المتعلم يعيش الحياة من خلال تعلمه ولا يتعلم من أجل أن يسهل عليه التكيف مع الحياة فقط⁽¹⁾ ولعله من الأهمية بمكان القول بأنه لكي نتمكن من بناء مدرسة حديثة تكون في مستوى التحديات وتتفاعل مع

(1) رشيد حليم: من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، مجلة الممارسة اللغوية، ع2 2011، ص146.

(1) بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر - رهانات وإنجازات - دار القصة للنشر، الجزائر، ط1، 2009، ص53.

العملية الإصلاحية وجب النظر إلى عملية التعليم على أنها عبارة عن عملية تقويم وتعديل مستمر مع الزمن، تتطلب تغييرات ذهنية وحركية ووجدانية تتماشى وتغيرت العصر⁽²⁾ وأن تتم الصلة بين التدريس والتقويم وأن تتوسع دائرة التقويم لتشمل إلى جانب قياس المعارف تقييم وتنمية المهارات والقدرات باستخدام الوسائل المتنوعة.

(2) محمد نقادي وآخرون، قراءات في التقويم التربوي، جامعة الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط2، 1998، ص 67.

المبحث الثاني: عرض الوثيقة المرافقة للمناهج ودراساتها :

III-2-1- التعريف بالوثيقة المرافقة للمناهج :

نظر للأهمية التي يكتسبها المنهاج التربوي بالنسبة للعملية التعليمية بما يشتمل عليه من معالم تحدد نوع المقاربة المتبناة في التدريس، والأهداف التعليمية والمحتويات ارتأت اللجان المكلفة بتأليف المناهج إرفاقها بهذا السند التربوي، وهذا لتقديم المزيد من التوضيح لفلسفة وآليات بنائه، لذا فالوثيقة من هذا المنطلق تضطلع بمهمة شرح ما ورد فيه من مفاهيم وأسس ولا يمكن لأي معلم الاستغناء عنها لكونها سنداً رسمياً يستوجب الالتزام بما جاء فيه ترافق كل المناهج التربوية ووثائق تربوية يسترشد بها المعلم، وتوزع المناهج والوثائق المرافقة لها على كل مؤسسات التعليم⁽¹⁾، والوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي "جذع مشترك آداب" "جذع مشترك علوم وتكنولوجيا" الصادرة عن اللجنة الوطنية للمناهج "المجموعة المخصصة لمادة اللغة العربية في جانفي/2005 قد نسخت في تسع وأربعين صفحة، ومن المتوقع أن تضم شرحاً مفصلاً لما قد أغفله المنهاج من مصطلحات ومفاهيم تعتبر جديدة على معلم اللغة العربية وآدابها، وممارسات تطبيقية للأنشطة اللغوية المختلفة التي تواكب العملية التعليمية التعلمية والتقويمية.

III-2-2- مكونات الوثيقة المرافقة للمناهج :

تألفت هذه الوثيقة من ستة مكونات، افتتحت بمقدمة، تلاها عنصر المقاربة بالكفاءات وبناء المناهج، ومن ثم المقاربة النصية التي على حد قول الوثيقة "تهتم بدراسة بنية النص ونظامه"⁽²⁾ أما المكون الرابع فهو عبارة عن تقديم للنشاطات التعليمية المقررة بالنسبة إلى السنة الأولى -جذع مشترك آداب- والسنة

(1) المنشور رقم 408/ و ت و / أ-ع/7

(2) الوثيقة المرفقة للمناهج، ص15.

الأولى - جذع مشترك علوم وتكنولوجيا - حيث تنشط حصص اللغة العربية بالنسبة لكل وحدة تعليمية على مدار أسبوعين، وقدمت الوثيقة كنموذج ثلاث حصص تكفلت الحصة الأولى بدراسة النص الأدبي التالي "في مدح الخليفة عبد الملك بن مروان وبني أمية" للأخطل، وهذا بالطبع بعد التعرض بالشرح لأهم الخطوات المتبعة في تحليله، وتناول كل ما يتصل به من نشاطات لغوية كالقواعد والعروض، واضطلعت الحصة الثانية بعرض نشاط المطالعة الموجهة والتعبير الشفوي، أما الحصة الثالثة فتم فيها تناول التعبير الكتابي والمشروع الذي قدمت الوثيقة نموذجاً تطبيقياً عن كيفية إنجازه، وتمثل المكون الخامس في تقديم وضعيات للتقييم في ظل المقاربة بالكفاءات، واشتمل المكون السادس على جاذبة لكيفية بناء تقييم منتج المتعلمين، وأهم ملاحظة يمكن تسجيلها حول مكونات الوثيقة المرافقة للمنهاج احتفاؤها بالمقاربة بالكفاءات، ودواعي اختيارها، وأهم خصائصها، وإدراج جداول، واحد لإبراز الفرق بين الوضعية المشكلة التعليمية والوضعية المستهدفة، وثان للمقارنة بين التكوين بالأهداف والتكوين بالكفاءات، وقد خصت المقاربة النصية بتعريف يعتبر مختصراً مقارنة مع المقاربة بالكفاءات، وقد ركزت على عنصرين عدتهما من صميم المقاربة النصية هما: الاتساق والانسجام مع ذكر أهم مظاهرها بالإضافة إلى التأكيد على ضرورة الاهتمام الكبير بالتمطين الحجاجي والتفسيري، ولكن دون شرح لأهم خصائصهما والقرائن اللغوية الموظفة في كليهما، والتي تميزهما عن الأنماط الأخرى، أو مثال تطبيقي خاص بكل واحد منهما، أما في مكون تقديم النشاطات التعليمية المقررة فقد برمجت حصصاً متكاملة للأنشطة التعليمية المفترض تناولها في وحدة تعليمية حسب ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، من دراسة نص أدبي، وغيره من الأنشطة التي يكون هو محورها لها، والملاحظ أن هذه الحصص مثل تدريس النص الأدبي قد احتوت على بعض الأسئلة التي قد تساعد المعلم في صياغة أسئلته الخاصة، لكن دون أن تفرق بإجابات عنها، وقد خلت دروس الأنشطة اللغوية (قواعد اللغة، البلاغة، العروض)

من هذه الأسئلة وتركت مهمة بنائها للمعلم خاصة عنصر "إحكام موارد المتعلم" التي كان من المفترض أن يتم التفصيل فيه جيداً، وعرض مجموعة متكاملة من النماذج الخاصة بكل ظاهرة لغوية مع تقديم حلول مقترحة لكل أنواع التمارين التي يشتمل عليها هذا العنصر، إلى جانب هذا لم تشتمل الوثيقة المرافقة للمنهاج على نماذج تطبيقية إضافية خاصة بالمشاريع والتعبير الكتابي، وحتى التعبير الشفوي الذي لا يوليه الكثير من أساتذة اللغة العربية الاهتمام الكاف ويعتمدون في إنجاز هذه الحصة على الأسئلة التي يتم طرحها خلال دروس الوحدة التعليمية.

III-2-3- عرض مضمون الوثيقة ودراسته :

نقتصر في دراستنا لمضمون الوثيقة المرافقة للمنهاج على المكونات التي لها علاقة بمدونة البحث وهي: المقدمة لأنها تعكس التصور الذي بنيت عليه هذه الأخيرة، وسنكتفي في عنصر "تقديم النشاطات التعليمية" بالاطلاع على الحصة الثالثة التي تناولت نشاط التعبير الكتابي، والمثال التطبيقي الخاص بإنجاز مشروع ذو طابع كتابي، ومن ثم ننتقل إلى وضعية التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات، وكذلك مكون في سبيل بناء شبكة تقييم منتج المتعلمين، علماً بأن المكونات الأخرى قد تعرضنا لها بالتفصيل خاصة المقاربة بالكفاءات، وكل ماله صلة بها من مصطلحات ومفاهيم مثل: الوضعية المشكلة وخصائصها والفرق بينها وبين الوضعية المستهدفة أو الإدماجية، هذه الأخيرة التي تلعب دوراً مهماً في تعليم اللغة العربية وآدابها - السنة الأولى "جذع مشترك آداب" في ضوء المقاربة بالكفاءات باعتبارها مجالاً لإدماج المكتسبات بامتياز وتسخير موارد المتعلم لحلها، ومواصفات التلميذ الكفاء، وماذا يجب أن يتوفر لديه؟ ومقارنة بين بيداغوجيا المحتويات وبيداغوجيا الكفاءات، ولعل أهم ملاحظة يمكن تسجيلها حول جدول المقارنة هذا، هو ما جاء بخصوص التقويم أو التقييم على حد تعبير المنهاج والوثيقة المرافقة له "حيث أن التقييم في بيداغوجيا تبليغ المحتويات يكاد ينحصر في

امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزون في ذاكرة المتعلم، أما في بيداغوجيا الكفاءات فهو يتصف بالشمولية، ولا ينحصر في المعارف وحدها، بل يتعداها إلى المعارف الفعلية والسلوكية بتوظيف قدرات المتعلم ومهاراته⁽¹⁾ وهذا ما يدعونا إلى التساؤل هل وفرت الوثيقة أساليباً ووسائلاً تقويمية يمكن أن تعمل على تفعيل عملية التقويم، بحيث لا تتوقف عند تقويم المعارف المحضة بل تتعداها إلى موارد المتعلم؟ لأن عند دراستنا لمكون التقييم في المنهاج والذي أسهب في ذكر المعلومات النظرية الخاصة بأنواع التقويم الثلاثة (تشخيصي، تكويني، تحصيلي)، لاحظنا أن الاختبارات التحصيلية كانت الوسيلة التقويمية الوحيدة التي ركز عليها وأكد على أهميتها في عملية التعليم، وتجدر الإشارة إلى أن التقييم الإجمالي يكون من منطق المقاربة بالكفاءات خاضعا لثلاث فرص من الاختبارات، وذلك بهدف تفادي الإخفاق أو النجاح غير المستحق⁽²⁾ وقد ضمت الوثيقة جدولا آخر حمل عنوان "مقارنة بين التكوين بالأهداف والتكوين بالكفاءات، وهذا على مستوى النقاط التالية (التعلم، المتعلم، التعليم، التقييم) وسمات كل واحد منهم في إطار المقاربتين، إلا أن الأمر المؤكد هو أن المقاربة بالكفاءات لا تلغي المقاربات البيداغوجية التي قبلها وإنما تكملها، وتتدارك سد الثغرات التي ظهرت فيها، وقد سماها بعض الباحثين بمقاربة الأهداف -الجيل الثاني- والملاحظة التي يمكن إيرادها بعد تصفح كل ما جاء في هذا المكون (المقاربة بالكفاءات وبناء المناهج) والذي أخذ عددا معتبرا من الصفحات (14-3)، هي أن التقويم التربوي يعد أضعف حلقات العملية التعليمية من حيث تطور الخبرات اللازمة، والأساليب الحديثة لممارسته، ومن حيث امتلاك المعلمين المهارات اللازمة للقيام به.

(1) الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 12.

(2) المنهاج، ص 42.

III-2-3-1- مقدمة الوثيقة المرافقة للمنهاج :

احتلت المقدمة صفحة واحدة وبضعة أسطر، وقد اهتمت أولاً بتحديد الهدف من إنشائها، وهو مساعدة الأساتذة على التعامل مع منهاج اللغة العربية بالأسلوب الذي يمكنهم من فهمه والاجتهاد في تطبيقه⁽¹⁾، وهذا عن طريق شرح أهم العناصر التي ركز عليها المنهاج، على أن تحرص الوثيقة على الابتعاد عن الجانب النظري وأن تهتم أكثر بعرض الأمثلة التطبيقية الموضحة لكل ما استغلقت فهمه على المعلم والعناصر التي كانت موضع شرح هي أولاً "المقاربة بالكفاءات وهذا باعتبارها مقاربة بيداغوجية اعتمدت في بناء المنهاج من منطلق الإدماج⁽²⁾ وهذا حتى يتعلم المتعلم كيفية توظيف معارفه في مواجهة المشاكل التي تصادفه في حياته اليومية، ومن ثم توجه الوثيقة حملتها على المناهج القديمة التي عملت على شحن ذهن المتعلم بالمعارف الكثيرة، عكس المقاربة بالكفاءات التي تهتم بالتنوع الجيدة على حساب غير المفيدة، وعرجت الوثيقة بعد ذلك للحديث عن المقاربة النصية، وهذا من منطلق أهميتها للمقاربة بالكفاءات، وذلك على أساس أن تناول النشاطات اللغوية يكون بالانطلاق من النص الذي يعد الدعامة الأساسية لها، إلا أن الكثير من الدراسات أثبتت أن هذه النشاطات مازالت تمارس بنفس الطريقة التقليدية، وأن هذا التغيير الذي تحدث عنه السندات التعليمية قد طال الشكل دون المضمون، وتؤكد الوثيقة على حرصها على تقديم نماذج تطبيقية للحصص المقررة⁽³⁾ وهي باعتقاد مؤلفيها كافية لإرشاد المعلم في كيفية التخطيط لدروسه وتنفيذها وفق بيداغوجيا الإدماج، وتعرضت في الأخير لبيداغوجيا المشروع مركزة على القول بأنه تم تبيان مدى فعالية هذه الطريقة التدريسية في بناء الكفاءات "إذ أن المشاريع المقررة في المنهاج كثيراً ما تدعو المتعلمين إلى البرهنة على قدراتهم

(1) الوثيقة، ص 1.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الفعلية في إنجاز أعمال فعلية⁽¹⁾ ومن ثم تعلن عن حرصها على تقديم نموذج تطبيقي لمشروع من المشاريع، مع أن المنهاج قد أهمل ذلك، وكنا نأمل بأن لا تكتفي الوثيقة ببرمجة نموذج واحد لكيفية تنفيذ المشاريع، وهذا لأهميتها القصوى في عملية تعليم اللغة العربية وتقويمها، لأن المتعلم يعمد أثناء قيامه بإنجازها إلى توظيف جميع مكتسباته، وموارده، إلى جانب بحثه عن المعارف والمعلومات والعمل على اكتساب الكفاءات المستهدفة، وتجدر الإشارة قبل التطرق إلى مكون آخر من مكونات الوثيقة إلى أن المقدمة اكتفت بذكر بعض العناصر ذات الأهمية في العملية التعليمية باختصار، وأسقطت مكون جد مهم وهو التقويم ولو من باب التنويه بالدور الفعال الذي يلعبه في تعليم اللغة العربية وآدابها، وضرورة تحديث وسائله، وأدواته، وتوفير النماذج التطبيقية التي يمكن أن تساعد المعلم في القيام بعملية التقويم على أكمل وجه.

III-2-3-2- تقديم النشاطات التعليمية المقررة بالنسبة إلى السنة

الأولى ثانوي - جذع مشترك آداب :

تعلن الوثيقة المرافقة للمنهاج بأن نشاطات اللغة العربية في هذا المكون تنجز وفق نظام الوحدات التعليمية، تكون الوحدة التعليمية من أسبوعين⁽²⁾ وتتألف كل وحدة من ست حصص، وقد أدرجت الوثيقة ثلاثاً منها هي التالية:

- الحصة الأولى: النص الأدبي متبوعاً ببعض الظواهر اللغوية الرافدة له

"قواعد اللغة اسم المفعول وصيغ المبالغة/ العروض: بحر البسيط، بحر الخفيف⁽³⁾/ النقد الأدبي: الطبع والصناعة⁽⁴⁾."

(1) الوثيقة، ص2.

(2) المرجع نفسه، ص19.

(3) المرجع نفسه، ص 25-33.

(4) المرجع نفسه، ص34.

- الحصة الثانية مطالعة موجهة / تعبير شفوي⁽¹⁾.

-الحصة الثالثة: تعبير كتابي.

وسنركز اهتمامنا على الحصة الثالثة لنكتشف كيف تناولت الوثيقة تنشيط نشاط التعبير في إطار المقاربة بالكفاءات، باعتبار هذه الحصة نموذجاً يسهل على المعلم إعداد درسه الخاص حيث تقول الوثيقة: التعبير الكتابي من منظور بيداغوجيا الإدماج يعد ضرباً من التقييم ومجالاً لإدماج المتعلم مكتساباته⁽²⁾، وتستطرد وانطلاقاً من هذه المفاهيم يتم صوغ موضوع التعبير الكتابي⁽³⁾ وعلى هذا تصرح الوثيقة بأن التعبير الكتابي يعتبر نوعاً من التقويم، وطريقة فعالة لتمكين المتعلم من إدماج مكتساباته، وتوظيفها في إنتاج نص وفق المواصفات المطلوبة والكفاءة المستهدفة، وقد وقع اختيار الوثيقة على موضوع يتعلق بالتعبير الخاص بالمجال الأدبي، تبدأ الحصة بخطوة صوغ الموضوع: الشعر السياسي قديم في تاريخ الأدب العربي حيث كان في العصر الجاهلي محصوراً في القبيلة، غير أن انتشاره استفحل في العصر الأموي فأصبح الشاعر يطرق بابه عن طريق أغراض مختلفة تكون مدحاً أو هجاء، أو وصفاً وذلك على أثر الرغبة في اعتلاء العرش وانقسام المسلمين شيعاً وأحزاباً.

بالرجوع إلى الآثار الشعرية التي درستها للعصر الأموي، بين خصائص الشعر السياسي في هذا العصر مع ذكر الحجج التي كان يعتمد عليها الشعراء لمناصرة أحزابهم والتعليق عليها⁽⁴⁾.

(1) الوثيقة، ص 35.

(2) المرجع نفسه، ص 36.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(4) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

كان هذا هو السند الذي سيستثمر المتعلم معطياته في كتابة موضوعه، ونحن نفترض انه يحيط إحاطة جيدة بالأوضاع السياسية في عصر الدولة الأموية، والأحزاب السياسية التي برزت في تلك الفترة، ودوافع ظهورها، إلى جانب امتلاكه لمملكة نصية تمكنه من إنتاج نص يراعي فيه توظيف النمط المناسب، والذي من المرجح أن يكون حجاجيا وهذا حسب التعليم الواردة الذكر في السند "ذكر الحجج التي كان يعتمد عليها الشعراء لمناصرة أحزابهم والتعليق عليها" إلى جانب بطبيعة الحال بعض الأنماط الأخرى كالنمط الإخباري والتفسيري، وتنشط حصص التعبير الكتابي الآتي:

- الحصة الأولى: تخصص لتقديم الموضوع ومناقشته.

- الحصة الثانية: تحرير الموضوع داخل القسم، بعدها يستلم الأستاذ المواضيع ليصححها.

- الحصة الثالثة: يقوم الأستاذ بإجراء تصحيح جماعي للأخطاء مع التلاميذ داخل القسم ثم توزع الأوراق مصححة، ويساعد التلاميذ على تصحيح أخطائهم فرادي⁽¹⁾.

إن ما يجب ملاحظته على تنشيط حصص التعبير الكتابي هو أن تخصيص الحصة الأولى لتقديم الموضوع للمناقشة، والحوار من الأساليب التعليمية التي تشجع المتعلم على التواصل، وتبادل الآراء لإثراء الموضوع، والتطرق إليه من جميع الجوانب، وكان من المتوقع أن يرفق هذا السند بمجموعة من الأسئلة مع بعض الإجابات المقترحة، باعتبارها حصة تطبيقية ترشد المعلم إلى كيفية ممارسة هذا النشاط الذي قال عنه أحد الباحثين: "لنا أن نسمي تدريس الإنشاء مشكلة المشكلات ففي كل ما يتصل بتدريسه من اختيار، وإعداد، وعرض، وتحرير وتصحيح، وتصويب، وإرشاد، وتوجيه في هذا كله، بل في كل ناحية منه نشقى

(1) الوثيقة، ص 36.

ونختصم ونعاني ألوان العناء⁽¹⁾، ولعل في هذا القول بعض المبالغة، إلا أن الأمر لا يخلو من بعض الحقيقة، فالمعلم في هذه السنة "الأولى من التعليم الثانوي" جذع مشترك آداب" ملزم بإعداد أربعة عشرة موضوعا ما بين (التعبير التدريبي، التعبير الفكري، التعبير الأدبي)، مع ما يتبعها من تنشيط وتصحيح، إلى جانب عدم وعي المتعلمين بالدور الوظيفي الذي يلعبه التعبير بنوعيه في مختلف مجالات الحياة اليومية والتعليمية، وقله فهمهم للمطلوب، مع عدم بذل مجهود لكتابة نص يعالج المشكلة المطروحة، أو وفق النمط المطلوب..... وفي معظم الأحيان يجد المعلم نفسه عاجزا عن التعامل مع مثل هذه الموضوعات، وقد كان يجب في اعتقادنا تخصيص الحصّة الثانية لتبادل الأفكار والآراء بين المتعلمين، ووضع هندسة متكاملة لتحرير الموضوع، وأن تترك الصيغة النهائية لتنجز في المنزل، وأن تتم عملية تقويم الإنتاجات في الحصّة الثالثة كما هو مبرمج في الوثيقة، على أن يتحرى المعلم بذل مجهوده في تثمين أعمال المتعلمين، وتصحيح أخطائهم ويستحسن أن تصوب الأخطاء التي تتكرر بكثرة في معظم المواضيع جماعيا، وتصحح الأخطاء الفردية الواردة في كل ورقة، وأخيرا كنا نطمح أن يتم التعامل مع نشاط التعبير بطريقة أكثر جدية، وأن يمنح اهتماما كبيرا، خاصة وأنه يعد من وسائل التقويم التي تقيس مدى امتلاك المتعلمين الآليات اللغوية والكفاءات النصية.

III-2-3-2-1- المشروع :

سوف نكتفي في هذا العنصر بتسليط الضوء على طريقة تنشيط المشروع، أو الجانب التطبيقي لإنجاز المشروع، لأننا كنا قد تكلمنا بكثير من التفصيل عن الشق النظري الخاص به وسنعمل على إيراد النموذج الذي أدرجته الوثيقة وهو التالي: مثال تطبيقي لإنجاز مشروع ذي طابع كتابي.

(1) الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، ط10، دت ص169.

1- موضوع المشروع: تأليف مسرحية تعالج ظاهرة النمو الديموغرافي.

- المرحلة الأولى: تحديد البلدان التي تعاني من ظاهرة النمو الديموغرافي المتزايد وجمع ما يمكن من المعلومات حولها.

أهداف المرحلة:

- جمع التوثيق المناسب حول النمو الديموغرافي في العالم.
- انتقاء المعلومات المناسبة من هذا التوثيق.
- قراءة متعددة حول ظاهرة النمو الديموغرافي.
- كتابة بطاقة فنية حول بلد يعاني من ظاهرة النمو الديموغرافي.

- المرحلة الثانية:

- تشخيص ظاهرة النمو الديموغرافي.

أهداف المرحلة:

- تعريف ظاهرة النمو الديموغرافي.

أسباب ظهورها:

- تحديد آثارها الاقتصادية.
- قراءة نصوص تتعلق بالنمو الديموغرافي.
- حسن استخدام اسمي المكان والزمان.

- المرحلة الثالثة:

- تحديد فصول المسرحية مع مراعاة الاستراحة.
- تعيين التلاميذ الممثلين.

- توزيع الأدوار على التلاميذ الممثلين.
- كتابة الحوار بمراعاة العقدة والحل.
- توظيف كاد وأخواتها.
- مراعاة السلامة النحوية والصرفية أثناء الكتابة.
- استحضار أدوات التمثيل من ملابس واثاث، وما يعين على الإضاءة وإشاعة الموسيقى أثناء التمثيل.

أهداف المرحلة :

- تحديد ديكور المسرحية.
- توزيع الملابس على الممثلين.
- تحديد النغمات المناسبة لكل فصل.
- المرحلة الخامسة: تمثيل المسرحية:

أهداف المرحلة:

- التعبير بأسلوب أدبي مؤثر.
- امتلاك القدرة على التمثيل.
- الجرأة على مواجهة الممثلين.
- توظيف التراكيب النحوية واللغوية المدروسة.
- مراعاة السلامة النحوية والصرفية.
- تمثيل المعنى ودعمه بالحركات المناسبة والصوت المناسب.

التقييم: كتابة مسرحية قصيرة بمراعاة عناصر بنائها، تتناول موضوعا

اجتماعيا ذا دلالة⁽¹⁾.

كان هذا مثالا تطبيقيا تضمن مراحل إنجاز مشروع ذو طابع كتابي، وعددها خمس مراحل، ولكل واحدة أهداف خاصة يجب على المتعلم أخذها في الحسبان أثناء قيامه بكتابة هذا العمل "تأليف مسرحية تعالج ظاهرة النمو الديموغرافي" وسوف ندلي بملاحظاتنا حول هذا النموذج التطبيقي، ونستهل ذلك بالقول بأنه غني عن التذكير بأن النص المسرحي يختلف كثيرا عن باقي الأنواع الأدبية، من حيث خصائصه، ومقوماته، فهو يقوم على تقنية الحوار، كما أنه ينفرد ببنائه المعتمد على الفصول والمشاهد حيث يقول عنه محمد البراهمي: هو نص درامي يشخص أحداثا، ويعرض مواقف انطلاقا من أقوال شخصين أو أكثر ومن تجاوبهما ومراجعة الكلام بينهما، الأمر الذي يجعله موضوعا للفرجة والمشاهدة عن طريق العرض المسرحي⁽²⁾ لذا فإن تكليف متعلم السنة الأولى من التعليم الثانوي بتأليف مسرحية، حتى ولو كانت قصيرة تجعلنا نفترض أنه على دراية بتقنيات كتابتها، وليس فقط جمع المراجع والتوثيق المناسب حول النمو الديموغرافي في العالم، لأن أول سؤال يتبادر إلى الذهن هو: هل تسهل عملية تحديد البلدان التي تعاني من النمو الديموغرافي تأليف مسرحية؟ إلا إذا كان ذلك من باب معرفة أسباب هذه الظاهرة، والمشاكل الناجمة عنها، واستثمارها في إنتاجها، أو ربما إيراد أسماء هذه البلدان على لسان شخصيات المسرحية لإثرائها بالمعلومات، ولما نأتي إلى توليفها كان حري بالوثيقة تقديم مفاتيح منهجية تسمح للمعلم بتدبير هذا العمل، لأن كل ما تم إيرادها في هذه المراحل الخمس لا يحمل في طياته ما يساعد المعلم في القيام بمهمته وهي توجيه المتعلمين وتذليل الصعوبات

(1) الوثيقة، ص 38-39.

(2) ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق، محمد البراهمي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 1998، ص120.

التي تصادفهم أثناء إنجاز هذا المشروع، لذا كان من المفترض أن تقدم الوثيقة مسرحية قصيرة تتناول جانباً من هذه الظاهرة كنموذج، لأن النمو الديموغرافي مشاكله متعددة، ويمكن معالجته من زوايا مختلفة، وحبذا لو تم تنفيذه بالتنسيق مع أستاذ الاجتماعيات الذي بإمكانه إرشاد المتعلمين في بحثهم عن المعلومات الدقيقة التي تخدم الموضوع، وتمثل المرحلة الرابعة عملية التحضير للعرض، وهذا طبعاً بعد أن يقوم المتعلمون بكتابة المسرحية، وهنا يفضل تسخير جميع الوسائل المتاحة، والتي يمكن للمؤسسة توفيرها مثل قاعة العرض، وتجهيزها بالديكور المناسب، والأضواء، والملابس، والموسيقى وغيرها من التصاميم التي تلائم تمثيل هذه المسرحية، والتي يستحسن أن تحصل على أكبر نسبة مشاهدة من متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب - وبالحديث عن عرض المسرحية الذي يتم بعد استقاء النقاط المشار إليها آنفاً، وتوزيع الأدوار على التلاميذ، نجد أن الوثيقة قد حددت من ضمن أهداف المرحلة الخامسة أيضاً التعبير بأسلوب أدبي مؤثر مع سلامة التراكيب من الأخطاء الإملائية، والنحوية وهذا لن يتأتى إلا بامتلاك المتعلمين للآليات اللغوية، وتكتفي الوثيقة في مرحلة التقويم بحوصلة هذه العملية ذات الأهمية الفائقة في العبارات السابقة الذكر: كتابة مسرحية قصيرة بمراعاة عناصر بنائها، تتناول موضوعاً اجتماعياً ذا دلالة" فإذا كان هذا هو التقويم في صورتها فهو قاصر جداً عن أداء المهمة المنوطة به وهي تثمين إنتاج المتعلمين، وتبيان النقائص التي وردت فيه لعلاجها في حصص الدعم، وهذا لتفاديها في أعمال لاحقة، وعلى هذا يمكن القول بأن هذا المثال التطبيقي، وإن احتوى على بعض العناصر المفيدة للمعلم، والتي يمكن الإستئناس بها أثناء تنفيذ هذا المشروع، إلا أنه يفتقر إلى تقديم نموذج قصير لمسرحية يمكن أن يلهمه بعض الأفكار والاقتراحات فيعمد إلى عرضها على تلاميذه للعمل في ضوءها.

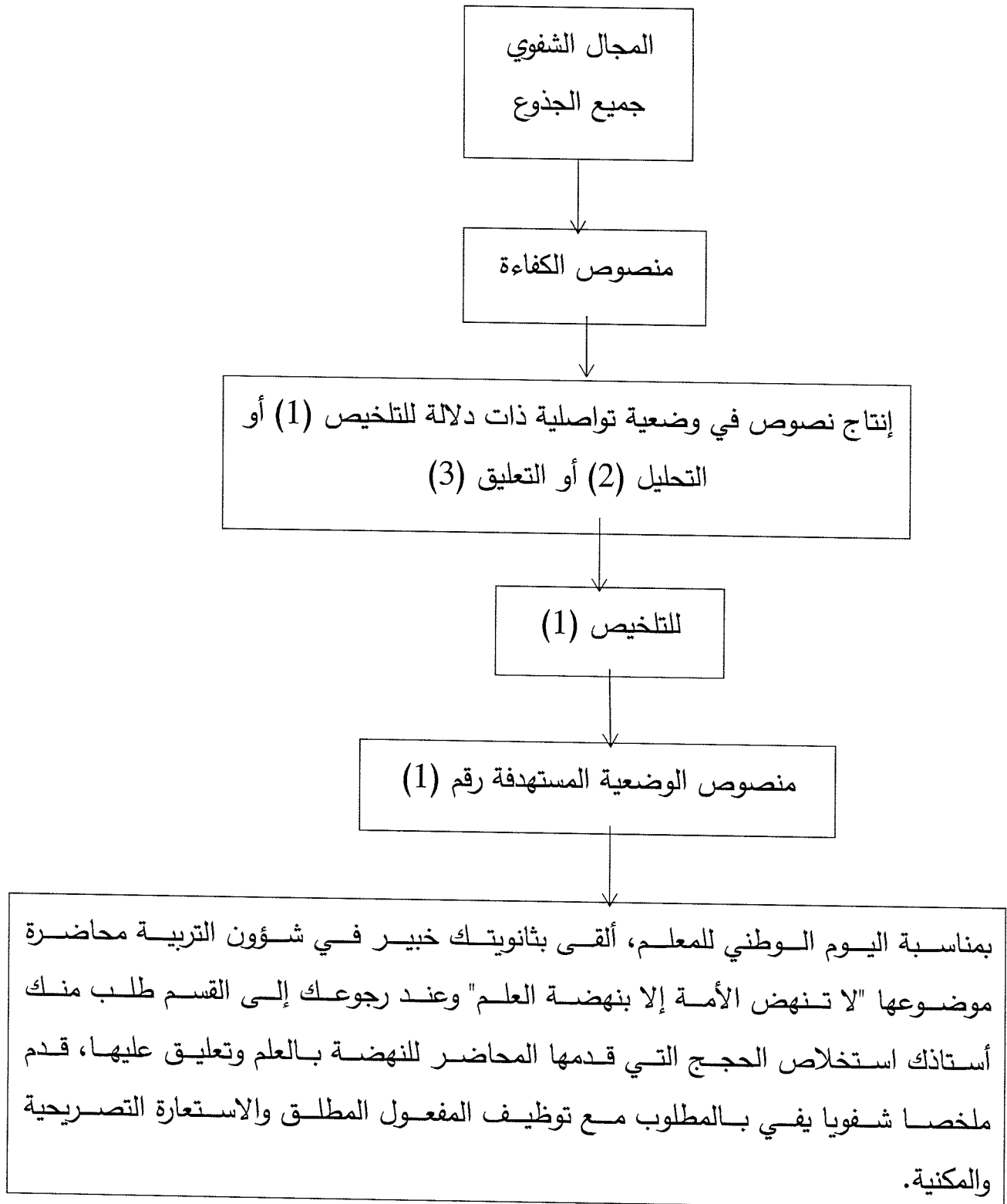
III-2-3-3- وضعية التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات :

تؤكد الوثيقة في حديثها عن التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات على أنه سيتم عن طريق وضع المتعلمين في وضعية معقدة بحيث يدعو حلها إلى تسخير الموارد والإمكانات التي يتوافر عليها هؤلاء المتعلمون⁽¹⁾، وتضيف في الأخير، فالتلميذ لا يعد كفؤاً إلا بمقدار قدرته على حل الوضعية المستهدفة المقترحة عليه حيث إن إنجاز هذه ترجمة صادقة لتحقيق بعض من الكفاءة المحددة⁽²⁾ وعليه سنطلع على نماذج الوضعيات المستهدفة التي قدمتها الوثيقة المرافقة للمنهاج كأمثلة تطبيقية لتسهيل الفعل التعليمي على المعلم، وقد انتظمت المجالين الشفوي والكتابي معا وهي الآتية:

(1) الوثيقة، ص 40.

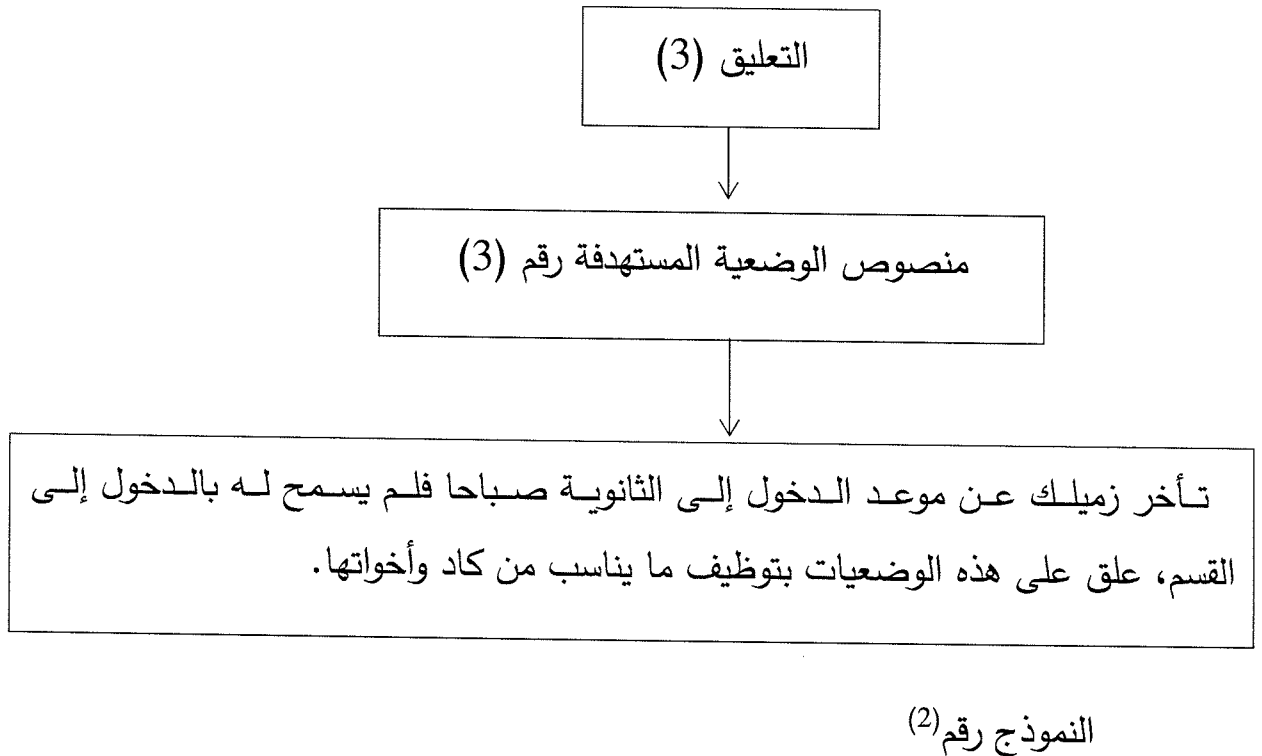
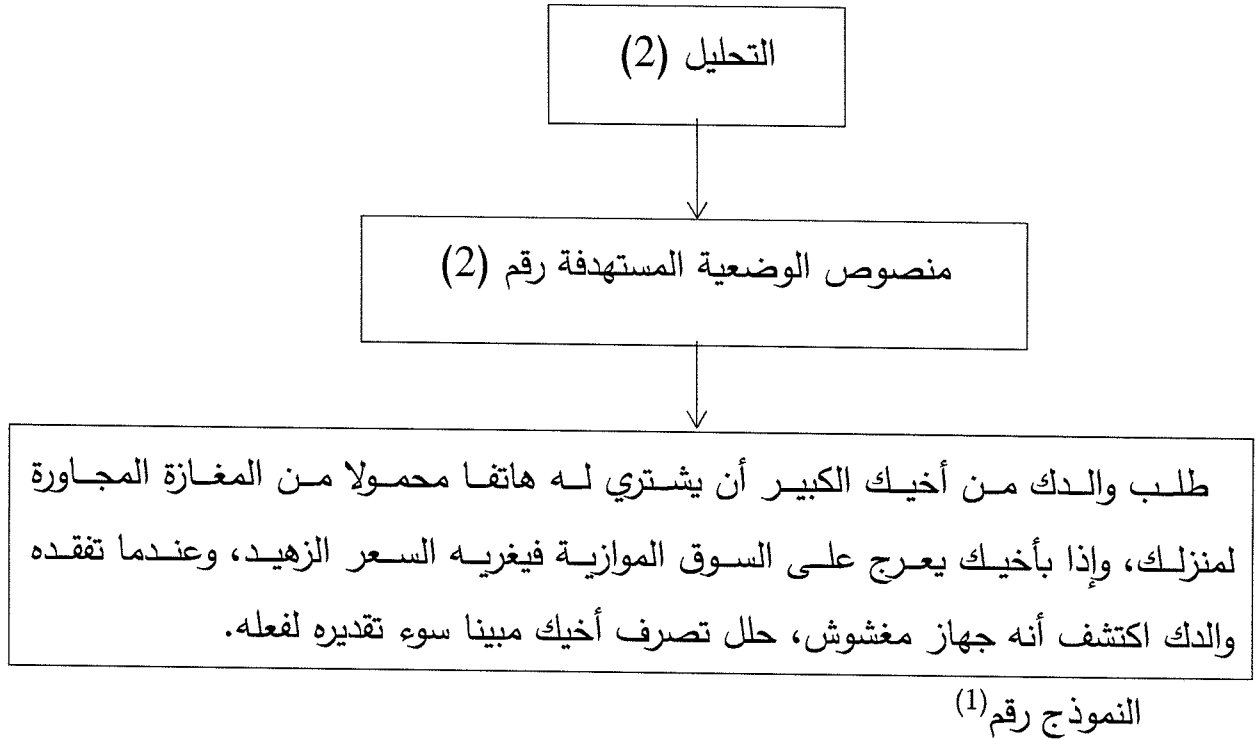
(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أ- المجال الشفوي:



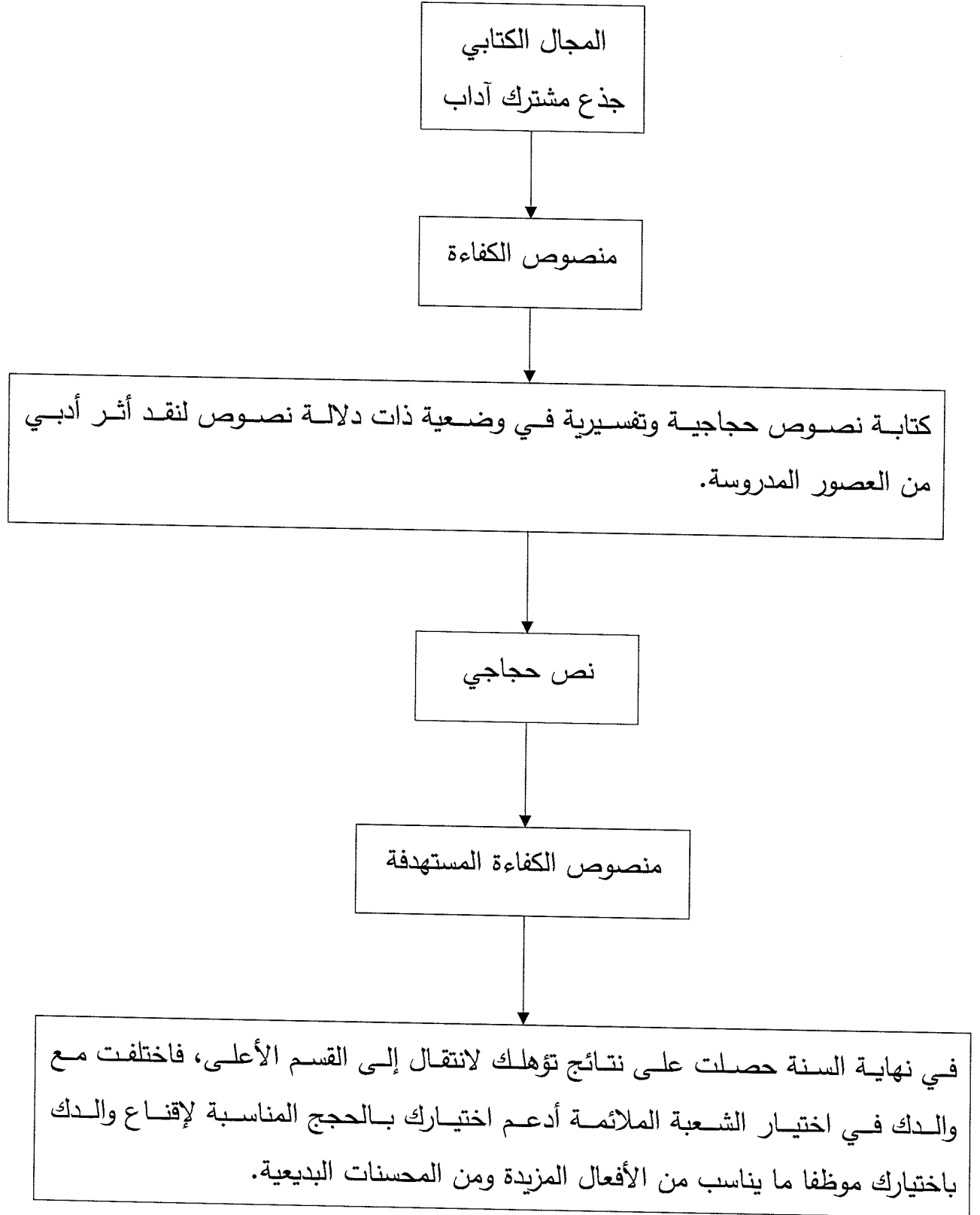
النموذج (1)

(1) الوثيقة، ص 41.



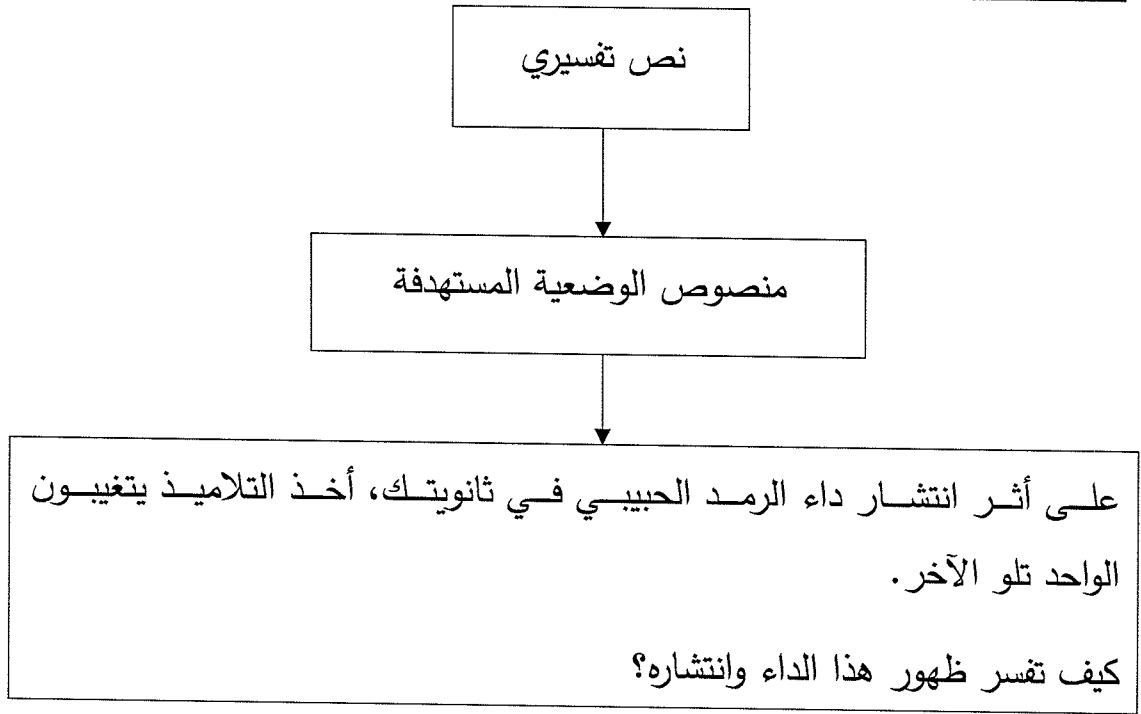
(1) الوثيقة، ص 42.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

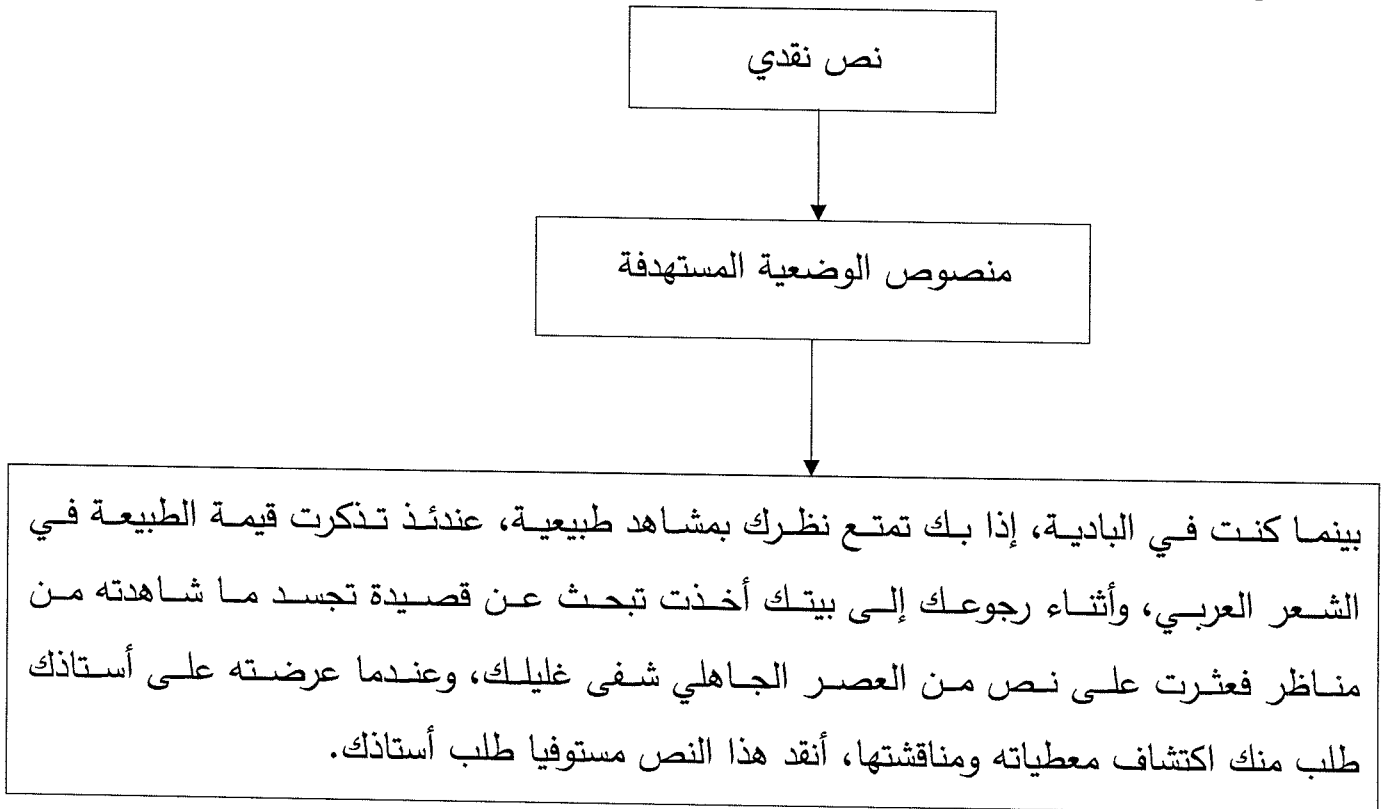


النموذج (1)

(1) الوثيقة، ص 43.



النموذج (1)



النموذج (2)

(1) الوثيقة، ص44.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

قدمت الوثيقة ستة أمثلة تطبيقية لوضعيات مستهدفة (ثلاثة في المجال الشفوي وثلاثة في المجال الكتابي)، وسنبدأ أولاً بالوضعيات المستهدفة في مجال المنطوق وقد وجهت لجميع الجذوع، وتضمنت ثلاثة نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة، الأولى للتلخيص، والثانية للتحليل، والثالثة للتعليق، وبالطبع نحن نعلم مدى أهمية التعبير الشفوي بالنسبة للمتعلم، والمهارات التي يمكن أن يكتسبها من إتقانه على مختلف الأصعدة والجوانب (الجانب المعرفي، المهاري والحس حركي) وعندما نتفحص الوضعيات المستهدفة المدرجة في الوثيقة في هذا المجال يمكننا أن نبدي بعض الملاحظات، منها أن هذه الأخيرة قد قدمت للمعلم الأسناد دون اقتراحات لمساعدته في إنجاز مهمته، لأن هذه الوضعيات تفترض أن المتعلم لديه مكتسبات قبلية يمكن أن يستثمرها فيما يتعلق بكل ما هو مطلوب منه، فبالنسبة للوضعية الأولى، تستلزم عملية التلخيص أن يكون المتعلم متمكناً من تقنيات التلخيص التي منها (الإيجاز، الصياغة السليمة، الدقة والترابط اللغوي، سلاسة الأفكار مع التركيز على الأفكار الرئيسية، إيراد المعنى كاملاً بأقل قدر ممكن من الألفاظ....) إضافة إلى هذا حبذا لو ضمنت الوثيقة بعض النقاط المعالم لتتوير درب المعلم الذي قد تغيب عن ذهنه الأفكار، وهو في شغل بمحاولة إنهاء البرنامج المقرر مثل أن يعتمد إلى تسجيل هذه المحاضرة على شريط فيديو، وإعادة بعض المقاطع المهمة على سمع المتعلمين، وهذا لإنعاش ذاكرتهم وإثارة اهتمامهم قبل الشروع في عملية التلخيص الشفاهي، أو أن يطلب منهم تسجيل رؤوس أقلام على أساس إمكانية الاستفادة منها في تلخيصاتهم، ونفس الملاحظة يمكن إدراجها حول الوضعيتين الثانية والثالثة اللتين اشتملتا على إنتاج نصين في وضعية تواصلية، إحداهما للتحليل، والأخرى للتعليق، وغني عن القول بأن إنماء الكفاءات التواصلية يساهم في بناء شخصية المتعلم، وليس معارفه، وخصيلته اللغوية فقط، حيث يعمل هذا النوع من التعبير على إكسابه القدرة على العرض المنطقي للأفكار، والدفاع عن الرأي بالحجة والدليل، وانتقاء العبارات الدالة في المواقف المختلفة، وعلى هذا نرى أن الوثيقة لم تهتم بالاهتمام الكافي باختيار نماذج تطبيقية بالمعنى المتوقع كأن ترفق هذه الأسناد بأسئلة نموذجية لكيفية إدارة هذا النشاط الحيوي الذي يكفل

للمتعلم حقه في التعبير والخطأ، وتلبية حاجاته ودفعه للتعلم الذاتي، زد على ذلك كان حري بالوثيقة عرض نماذج أخرى غير هاته الوضعيات الثلاث، والتي يمكن أن تستجيب أكثر لمتطلبات التعبير الشفاهي وإنماء كفاءة التواصل من خلاله مثل (الأنشطة المسرحية، الخطابة، حكي قصة أو إعداد تقارير تتخللها تصويبات ومناقشات....) لأنه من خلال تنشيط مثل هذه الحصص التي تراعي فيها الفروق الفردية وإعطاء المتعلم فرصة التعبير والتواصل والقبول بكل التدخلات، والعمل على تطوير المهارات في هذا المجال، وذلك بتصويب الأخطاء ومعالجتها يمكن أن تتحقق الكفاءات المستهدفة في هذا النشاط، وقد عرضت الوثيقة في المجال الكتابي أيضا ثلاثة نماذج من الوضعيات المستهدفة هي (كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة، ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة) حيث توفرت هذه الأخيرة على المواصفات المحددة (نص حجاجي، نص تفسيري، نص نقدي)، وغنى عن القول بأن الوثيقة قد أهملت إعداد أمثلة إنتاجية توضيحية لإرشاد المعلم إلى كيفية استثمار هذه الأسناد في إنجاز الوضعيات التي تعد من صميم عملية تقويم اللغة العربية وآدابها في إطار المقاربة بالكفاءات، مما يسهل عليه تصميم وضعيات مكافئة لها خلال المسار التعليمي للمتعلم، وهذا حتى يتمكن هذا الأخير من بناء كفاءاته النصية، وإنتاج نصوص تستجيب لخصوصيات الأنماط المختلفة، فيتحرى مثلا في كتابة وضعيات مستهدفة وفق النمط الحجاجي الاختيار المناسب لعناصرها، القدرة على البرهنة والإقناع من خلال تقديم الحجج والأدلة، إلى جانب توظيف الأساليب الحجاجية، وبالحديث عن الوضعية التي تضمنت كتابة نص تفسيري، والتي نرى أنها تستلزم من المتعلم تجنيد موارده وإتباع خطوات مغايرة لإنجازها، لذا وجب على الوثيقة عرض بعض الأفكار التي يمكن أن تستثمر في القيام بها وذلك لتسهيل المهمة على المعلم، لأن السند الموظف في هذه الوضعية يمكن أن يقدم بطرق مختلفة مثلا أن يقترح على المتعلم إنجازها انطلاقا من مقطع فيديو يصور مرضى مصابين بهذا المرض، فيقوم المتعلم في هذه الحالة بتوظيف خبراته حول هذا المرض، وأسبابه، وكيفية تفادي انتقال العدوى إلى الناس السليمين، إلى جانب اعتماده على التفكير العلمي والتفسير المنطقي، ولعله من

البديهي الإقرار بأن كتابة نص نقدي لا يتوقف عند تحليل النص المقروء من خلال عنصر (اكتشاف معطيات النص ومناقشتها)، بل وجب التأكد من امتلاك المتعلم لبعض آليات الحكم، والنقد، والتحليل، والتركيب، والتقويم، ومن هنا نستطيع القول بأن الوثيقة تفتقر إلى تنظيم أنشطة تعليمية ذات دلالة وفائدة للمتعلم ومساعدة للمعلم في تدبير الفعل التعليمي، بحيث تستهدف بناء مهارات وكفاءات المتعلم وتشمل جميع جوانب شخصيته (المهارية والوجدانية والحس حركي)، هذا عدا عن عدم الاهتمام بعملية تقويم إنتاجات المتعلمين، وإدراج نشاطات تستثمر نتائج المعالجة عبر اقتراح وضعيات إدماجية نموذجية تحدد لها أهدافا معينة خاصة بتعديل تعليمات المتعلمين وتصحيحها.

III-2-3-4- في سبيل بناء شبكة تقييم منتج المتعلمين :

تقرر الوثيقة في هذا المكون بأنه "عندما يتم تحديد الأهداف تأتي عملية تحديد المعايير التي تعكس مدى تحقيقها⁽¹⁾ ومعلوم بأن المعايير هي الضوابط والمؤشرات التي تتيح للمعلم التحقق من وجود أو غياب النوعية في العمل المقوم، وقد بررت الوثيقة اللجوء إلى هذه المعايير لأنها مبدأ من مبادئ المقاربة بالكفاءات التي تحارب النجاح غير المستحق والفشل المجحف⁽²⁾ والذي يكون في الغالب حسبها ناتجا عن التقدير السلبي لمنتج المتعلم بسبب ارتكابه لبعض الأخطاء التي تترك انطبعا سيئا في المصحح⁽³⁾ فيكون حكمه وتقييمه لعمل المتعلم مجحفا فتكون النتيجة فشله ورسوبه وتستدرك الوثيقة القول بأن هذا الأمر يؤدي حتما إلى ضرورة بناء الأستاذ لشبكة تقييم بتمثلها في تصحيح منتج التلاميذ، وجدوى اللجوء إلى إقرار معايير للتصحيح لا تنحصر فقط في استقرار علامة التقييم، بل كذلك تمكن من تشخيص الصعوبات التي نعترض سبيل التلميذ بشكل دقيق وبالتالي

(1) الوثيقة، ص 45.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

السعي إلى علاجها⁽¹⁾ وقد ميزت الوثيقة في إعدادها لهذه الشبكة بين نوعين من المعايير. - معايير الحد الأدنى.

- معايير الإتقان.

وقد تم تجسيدها في الجدول التالي:

المدلول	معايير الحد الأدنى
- استجابة المنتج للتعلمة وتوافقه معها. - استجابة المطلوب لنمط الكتابة المطلوب. - استعمال رصيد معجمي فصيح، مناسب. - توافر الاتساق والانسجام في المنتج.	معيار 1- الملاءمة مع الوضعية
- بناء الجمل بناء "سليما، وحسن توظيف النحو والصرف. - حسن توظيف أزمنة الفعل. - استعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال.	معيار 2- سلامة اللغة
- مراعاة قواعد الكتابة. - الرسم الصحيح لما هو متصل بالرسم والإملاء.	معيار 3- سلامة الرسم
- ثراء الأفكار. - التعليل للرأي. - ثراء الرصيد المعجمي المستعمل. - توافر الأسلوب على الجمال الفني. - وضوح الكتابة وحسن الخط والتنظيم.	معيار 4- مصداقة التعبير وجمالية العرض

الجدول⁽²⁾.

وبالاطلاع على هذه المعايير ومؤشراتها نقول بأن هذه الشبكة التقويمية قد أقرتها الكثير من الدفاتر، والدراسات خاصة فيما تعلق بالإنتاج الأدبي، أو الوضعية

⁽¹⁾ الوثيقة، ص 45.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 46.

الإدماجية، وقد اختصت المعايير الثلاثة بالحد الأدنى، أي المؤشرات الدنيا الواجب توفرها في أي منتج مقبول إجمالياً، بينما اختص المعيار الرابع بالإتقان والتميز، أي الإبداعية في الطرح واستخدام موارد مكتسبة من مصادر أخرى ربما لم تؤخذ في الوحدة التعليمية موضوع التقويم، إلا أنه كان من المفترض أن تدرج الوثيقة مثلاً نموذجاً لشبكة تقييمية عن كيفية علاج أخطاء التعبيرين الكتابي والشفاهي، وأيضاً شبكة تقييمية توجه للمتعلم ليستطيع من خلالها تقويم نفسه ذاتياً.... كانت هذه بعض أهم المكونات التي لها صلة بموضوع بحثنا وقد قمنا بدراساتها، ومما سجلناه من خلالها على الوثيقة المرافقة للمنهاج افتقارها للنماذج التطبيقية، سواء تعلق الأمر بالوضعيات المستهدفة أو المشاريع، أو كيفية بناء الاختبارات الفصلية التي احتفى بها المنهاج عند تعرضه لوسائل التقويم، وكذلك غاب عن الوثيقة الحديث عن الوسائل التقييمية الحديثة، وإدراج بعض الأمثلة التطبيقية لها ونفس الشيء بالنسبة لأنشطة الدعم والمعالجة التي تساعد المعلم في التدبير والتخطيط لعملية التقويم التي تعد لازمة وضرورية لإنجاح أي عملية تعليمية تعلمية.

المبحث الثالث: عرض الكتاب المدرسي ودراسته

III-3- تعريف الكتاب:

لقد عرفت صناعة الكتاب المدرسي وطابعته تطورا كبيرا وهذا بفضل التكنولوجيا الحديثة وتقدم الطرق البيداغوجية والتقنية التي عمل المؤلفون على الاستفادة منها في إنجازهم لهذا المستند التربوي المهم، الذي يعتبر في شتى الأنظمة التربوية التعليمية العنصر الرئيسي، والمصدر الأساسي في عملية التعلم والتحصيل المعرفي، والمترجم الأول للأهداف التي سطرها المنهاج، ويتميز الكتاب المدرسي عن غيره من الوسائل التعليمية بحرية الاستفادة منه، إذ يمكن أن يستغله المتعلم بمفرده، إلى جانب استعماله في التعلم الصفي في القسم، وقد أثبتت دراسة معمقة قامت بها مصالح البحث في المعهد الوطني البيداغوجي I.N.R.P بفرنسا تحت إشراف الباحثين "م. تورني" « M. Tournier » و "م. ناقار" « M. Navarro » سنة 1985 حول موضوع "الأساتذة والكتاب المدرسي" « Les Professeures et le livre scolaire » أن الحاجة إلى الكتاب المدرسي لازالت قائمة رغم التطور الحاصل في وسائل الاتصال، ومنافستها لاستعمال الكتاب عامة في المجتمع الحديث، وأنه ضروري بالنسبة للمعلم، ولا يمكن الاستغناء عنه أو تعويضه، وقد أثبتت هذه الدراسة أيضا أن ضرورة الكتاب المدرسي لا ترجع إلى كونه مجرد وسيلة تعليمية، ولكن لأنه كتاب له قيمة مطلقة وتزيد ضرورته في مستوى السلك الأساسي من أنظمة التعليم⁽¹⁾.

وقد تعددت تعاريف الكتاب المدرسي إلا أنها كلها تتفق على أهميته القصوى بالنسبة للمعلم والمتعلم في نفس الوقت، ونورد له هذا التعريف الموجز والعملية للباحث "فرانسوا ريشودو" « François Richaudeau » الذي يقول فيه "الكتاب المدرسي هو مؤلف مطبوع ، وموجه للاستخدام داخل عمليات التعلم والتكوين المتفق عليها⁽²⁾.

(1) Gaston mialaret : pédagogie générale : ed.E.U.F paris 1991 , P487- 488.

(2) François Richaudeau : Conception et production des manuelles scolaires, Ed Unesco, 1979 P1.

وانطلاقاً من هذه المكانة البارزة التي يحتلها الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعليمية سنركز في دراستنا لهذا المستند على أهم الجوانب التي لها علاقة ببحثنا، الذي تحرينا على أن يكون التقويم ودوره في عملية تعليم اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم الثانوي -جذع مشترك آداب- محورا له، لذا سنتناول في دراستنا له المحاور التالية:

III-3-1- الوصف الشكلي للكتاب:

مما سبق ذكره في التوطئة يعد الكتاب المدرسي العنصر الجوهري في العملية التعليمية إذ أنه يمثل القاعدة الصلبة التي تنطلق منها الدراسة في إرساء قواعدها ووضع أسسها وتحديد إجراءاتها، وترجع أهميته للميزات التالية:

- يتضمن المحتويات التعليمية وآليات ممارستها وكفايات التعلم وطرق التقويم.

- يوفر للمعلمين المعطيات التعليمية منظمة وفق منطق تربوي متدرج بحيث يمكن تعليمها لجمهور المتعلمين المعني بذلك.

وتتبع أهميته بالإضافة إلى هذا في كونه المترجم لتصورات المنهاج والوثيقة المرافقة له، والمسؤول عن تحقيق أهداف التعليم المسطرة فيها، وقبل أن نتعرض لدراسة مضمون الكتاب خاصة المكونات التي لها صلة بموضوع دراستنا نلقي نظرة على الشكل الخارجي له على النحو التالي:

الكتاب خاص باللغة العربية وآدابها ويحمل عنوان "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" وهو موجه لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي -جذع مشترك آداب- تم طبعه وإصداره سنة 2005-2006 من طرف الديوان الوطني للطبوعات المدرسية تحت إشراف الجهة الوصية وزارة التربية الوطنية الجزائرية، ألفه مجموعة من الأساتذة.

- حسين شلوف: مفتش التربية والتكوين.

- أحسن تليلاني: أستاذ التعليم الثانوي.

محمد القروي: أستاذ التعليم الثانوي.

والكتاب من الحجم المتوسط حيث تبلغ أبعاده حوالي 23 سم طولاً و 16 سم عرضاً، 1 سم سمكاً، أما عدد صفحاته فتبلغ 222 صفحة، وقد شكل الغلاف الخارجي لوحة تشير إلى الحضارة العربية الإسلامية المتميزة بثرائها الفكري وشموليتها لجميع مجالات الحياة (حلقات للعلم، مجالس للغناء، مشافي للطب.....) كل هذا احتضنته خلفية معمارية لساحة قصر من قصور الأندلس الزاهرة وفوق هذه التحفة الفنية إن جاز القول ذات المواضيع المختلفة التي توجي إلى عظمة الازدهار الحضاري الذي مس كل الميادين من أدب، وعلم، وطب ومعمار، وعلى وجه الغلاف كتب عنوان الكتاب والمستوي التعليمي للمتعلمين بثلاثة ألوان مختلفة هي: الأصفر، الأخضر والأبيض.

III-3-2- مضمون الكتاب:

قبل أن نبدأ في عرض مكونات الكتاب التي لها علاقة ببحثنا نبادر أولاً إلى تصفح التقديم، وما احتوى عليه من حيث تعريف عرض ما تضمنه الكتاب والطريقة المتبعة في تدريس اللغة العربية وآدابها، والوسائل الموظفة في ذلك، وقد ورد هذا التقديم في صفتين (الثالثة والرابعة) دون ترقيم ولكن يفهم ذلك بدهاء لأن الصفحة الموالية حملت الرقم خمسة، وقد افتتح بتعريف للمقاربة بالكفاءات التي تم في إطارها بناء منهاج اللغة العربية وآدابها - جذع مشترك آداب - حيث قال عنها: إنها مقاربة تسعى إلى وضع مبادئ تربوية توافق الحاجات الفيزيولوجية والعقلية والوجدانية للمتعلمين بهدف تتميتها تنمية حيث لا مجال للإهتمام بالحاجات المستقلة عن بعضها، وإنما الاهتمام بها في شمولتها... أي انطلاقاً من مفهوم إدماجي⁽¹⁾ ويضيف إلى هذا التعريف قوله: إن الثابت عند المنظرين للمقاربة بالكفاءات أنها مقاربة تقوم على الإدماج، أي على إدماج المعارف لمعالجة

(1) المشوق، ص3.

وضعيّات معينة ذات دلالة، إذن فلا مجال للتعلّيمات المنفصلة والمجزأة لأنها لا تخدم الكفاءة أو الكفاءات المحددة⁽²⁾.

ويواصل التقديم تركيزه على مبدأ الإدماج الذي يعد من أهم مبادئ المقاربة بالكفاءات فيصرّح بأن النشاطات التعليمية المقررة لهذه السنة قد تم تناولها وفق مبدأ الإدماج (إدماج مكتسبات المتعلم وموارده وتوظيفها لحل وضعيات دالة ويستطرد بأن دراسة النص في ضوء المقاربة بالكفاءات "يطمح إلى فتح جديد في دراسة النصوص، حيث استثمار المعارف ضروري لكنه غير كاف، فلا بد من تدريب المتعلمين على البحث والتقصي والاكتشاف⁽³⁾ وهذا ما يدعونا إلى التساؤل عن الفتح الجديد الذي يصبو مؤلفو الكتاب إلى تجسيده في الواقع التعليمي للغة العربية وآدابها: هل المقصود به تحليل النصوص الأدبية بتوسل الروافد من نحو وصرف، وبلاغة، وعروض، وهو المبدأ الذي تقوم عليه المقاربة النصية والمزوجة مع بعض أهم ما تقوم عليه المقاربة بالكفاءات من عناصر لازمة لأي عملية تعليمية، وهي ضرورة البحث والتقصي والاكتشاف وبناء المعارف بالاعتماد على جهود المتعلم؟ ويبدو أن التقديم قد أغفل أيضا هذه النقطة أكثر أو ربما قرر عدم الإسهاب في الحديث عنها وترك اكتشاف ذلك لفطنة المعلم والمتصفح لهذه الورقة، ومن ثم انطلق في الكشف عن خاصية أخرى تتسم بها المقاربة بالكفاءات، وهي حرصها على جعل المتعلم يبني معارفه بنفسه، لذا تحرى مؤلفو الكتاب الإعراض عن المقدمات التقليدية التي تعني بالتعريف بالعصر، وبمظاهر الحياة فيه فكان أن اكتفينا في هذا المجال بتقديم معطيات ضرورية مختصرة كافية لجعل المتعلم يأخذ فكرة عن العصر الذي يدرسه⁽⁴⁾ وهذا يتنافى مع ما تقره المقاربات الأدبية الحديثة التي ترى بأن الإحاطة بالظروف المحيطة بالنتاج الأدبي (العصر الذي أُلّف فيه، حياة المؤلف ظروفه الاجتماعية، معتقداته....) تساعد على فهم النص

(2) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(4) المرجع نفسه، ص 4.

وتحليله، لذا وجب أن تفرق، النصوص الأدبية ببعض الإضاءات التي ترشد المتعلم وتكون بالنسبة له نقاط معالم تساعد في بحثه وتقصيه، لأنه ليس من المعقول أن يترك متخطباً في محاولة فك معطيات النص الأدبي بحجة تحفيزه على البحث والتقصي، ويعرج بعد هذا على ذكر أهم الأنماط النصية التي سيتم التركيز عليها في هذه السنة "الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب- وهما على الأخص النمطين الحجاجي والتفسيري، وعلل ذلك "بان هذين النمطين من النصوص من شأنهما أن يغرسا نزعة عقلية في سلوك المتعلمين وفي طريقة تفكيرهم ولكن دون إهمال لبقية الأنماط⁽¹⁾.

ويضيف بأن النص الحجاجي قرين الاستدلال والإقناع، وهي معطيات وليدة العقل والنص التفسيري يعتمد التبرير..... وإذن فإيثار هذين النمطين حصل بنية تقرب المتعلمين من أسباب العقل في سياق بيداغوجي... فيتدربون إلى الوصول إلى قوة الإصابة في الحكم فينمو تفكيرهم ويرقي سلوكهم فيبتعدون عن السلبية والتخمين والإنسياق وراء تيارات جارفة دون تبصر أو تمعن⁽²⁾.

ولعلّ القول بأن تحديد الأنماط النصية هو من مبادئ المقاربة النصية التي تتوسل في تحليل النص الأدبي الروافد اللغوية، والنظريات اللسانية الحديثة ونظريات القراءة والتلقي والتأويل هو تحصيل حاصل، إلا أن التعليقات التي ساقها التقديم لتبيان أهمية الدوافع التي دعت إلى التركيز على هذين النمطين إنما هي من صميم المقاربة بالكفاءات بالدرجة الأولى، دون الاهتمام بالجانب الجمالي والأدبي للنصوص الأدبية، ويصرح بعد ذلك بأن دراسة النصوص الأدبية تتم في إطار الأعصر الأدبية المتعاقبة⁽³⁾ وهذا التسلسل الزمني في تدريس اللغة العربية وآدابها معمول به في معظم الدول العربية، ومن ثم يأتي على ذكر بعض الجوانب التي سيتم تناولها خلال عملية تعليم اللغة العربية وآدابها في هذه السنة من التعليم

(1)المشوق، ص4.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3)المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات التي "تحرص على ما هو أنفع وأفيد للمتعلم على أن تكون هذه النصوص مجالا لتجسيد النمط الاندماجي في الدراسة والتحليل بأسلوب إبداعي بعيد عن الأحكام الجاهزة⁽¹⁾ والملاحظ أن التقديم يركز على مبدأ الاندماج الذي يعد عنصرا جوهريا في المقاربة الجديدة، وهو الأمر الذي لا يمكن نكران أهميته في العملية التعليمية التعلمية بصفة عامة، وليس تعليم اللغة العربية وآدابها فقط، ولكن وجب تقديم الأدوات والإجراءات التي تساعد المتعلم على أن يحلل النصوص بأسلوب إبداعي تحدث به قطيعة مع الطرق التقليدية التي كانت متبعة في تدريس النص الأدبي، ومقاربتة بأحكام جاهزة، وآراء نقدية نمطية مكررة، ويخلص إلى تقرير حقيقة وهي أن تحقيق هذا الطموح الرامي إلى تجديد وإصلاح العملية التعليمية منوط بالأستاذ الذي وجب عليه حسب "أن يستعد لدرسه بتحضير جاد وجيد حتى يحسن توجيه المتعلمين وإرشادهم إلى صميم دراسة النص بفكر نير وعقل راجح ونظر ثابت يمكنهم من تسليط قدرتهم على الأثر المدروس فيزنونه بميزان الذوق والعقل والشعور وبذلك تنمو لديهم ملكة التعامل مع النص الأدبي بفاعلية وإيجابية كما أن استقامة النقد من شأنها أن تؤهلهم للتفاعل مع وضعيات الحياة بصورة مرضية⁽²⁾."

ونستنتج من هذه الفقرة التي ختم بها التقديم أن التحضير الجيد حسب مؤلفي الكتاب، والتخطيط المدروس لإنجاز دروس اللغة العربية وآدابها من طرف المعلم سينتج عنه العديد من العمليات المذهلة، منها امتلاك قدرات عقلية متشعبة الجوانب "فكر نير وعقل راجح ونظر ثاقب" وهي صفات يحق أن يمتلكها الرجل الحكيم المحنك، وليس متعلم في سنته الأولى من التعليم الثانوي بصدد دراسة الأدب وتعلمه، وبامتلاكه لهذه القدرات العقلية المتميزة التي هي نتاج التحضير الجيد يمكنه دراسة النص الأدبي، وتحليله، ونقده، واستثمار ما تعلمه وتوظيفه في حل ما يصادفه من مشاكل في حياته اليومية، وهذا الأمر من مقتضيات المقاربة

(1) المشوق، ص4.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

بالكفاءات، وقد ذيل التقديم بآية قرآنية "وفي ذلك فليتنافس المتنافسون" وهي تحمل دعوة غير مباشرة للمعلمين ببذل الجهد الخاص والاجتهاد لتحقيق الإصلاح المنشود.

إذن كانت هذه بعض أهم الخطوط العريضة و النقاط المهمة التي تضمنها التقديم، والذي اتبع بصفحات اشتملت على شرح للخطوات الواجب إتباعها في دراسة النص الأدبي وتحليله، ولكننا مراعاة لحدود البحث الذي نتحرى من خلاله تفحص الأنشطة الموظفة في عملية تقويم اللغة العربية وآدابها السنة الأولى ثانوي -جذع مشترك آداب- (قواعد اللغة (نحو وصرف) وبلاغة وعروض وبالأخص الممارسات التطبيقية لأهم عنصرين في طرائق التدريس في المقاربة بالكفاءات وهما (الوضعيات المستهدفة، التعلم بالمشروع) لن نتعرض لها بالفحص والدراسة.

وقبل أن نشرع في عرض أنشطة الظواهر اللغوية الرافدة للنص الأدبي الذي كما أسلفنا قد تم اختيار محتوياته وفق التحقيب التاريخي ابتداء من (العصر الجاهلي -عصر صدرالإسلام ثم العصر الأموي) نبدأ في عرض الجدول الزمني المخصص لمادة اللغة العربية وآدابها في هذه السنة والمقدر بست ساعات أسبوعياً⁽¹⁾.

الزمن الأسابيع	4 ساعات				1	1	6
1	النص الأدبي	قواعد اللغة	عروض	نقد أدبي	مطالعة موجهة	تعبير كتابي	6
2	النص التواصل	قواعد اللغة	بلاغة		تعبير شفوي	تعبير كتابي	6

الجدول (2)

كان هذا هو الجدول الأسبوعي الزمني لممارسة تدريس اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي -جذع مشترك آداب- بحجم ساعي قدره

(1) المنهاج ص9.

(2) دليل أستاذ اللغة العربية، ص14.

الفصل الثالث: كفاءات استثمار التقويم في تعليم اللغة في التعليم الثانوي

حوالي ثلاثين أسبوعاً، وقد وزع المحتوى التعليمي لهذه المادة على اثني عشرة وحدة تعليمية احتوت على أربعة وعشرين نصاً أدبياً وتواصلية.

نصان أدبيان — لكل وحدة — خلال أسبوعين اثنين

وقد تم توزيع نشاطات اللغة العربية وآدابها على أيام الأسبوع من خلال

الجدول التالي:

الأيام			
السبت	10-08	أدب ونصوص	
الأحد	09-08	أدب ونصوص	
الاثنين			14 15
الثلاثاء	09-08	أدب ونصوص	مطالعة موجهة أو تعبير كتابي
الأربعاء			
الخميس	09-08	تعبير كتابي	

جدول (1)

ما يمكن ملاحظته على هذا التوزيع الأسبوعي لممارسة أنشطة تعليم اللغة العربية وآدابها أن حصة أدب ونصوص قد استأثرت بأكثر مدة زمنية (أربع ساعات أسبوعياً) وهي تتضمن نصوص الأدب، والنصوص التواصلية، وحصة مدتها ساعة واحدة للمطالعة الموجهة، والتعبير الشفوي بالتناوب، وأخرى للتعبير الشفوي أو الكتابي، اضطلعت النصوص الأدبية بنشاطات النحو والصرف والعروض والنقد الأدبي، والنصوص التواصلية بقواعد اللغة والبلاغة، وتجدر الإشارة إلى أنه بعد كل

(1) المنهاج، ص 9.

وحدتين تعليميتين واللتين يستغرق إنجازهما أربعة أسابيع، يليها أسبوع يتم فيه القيام بأهم نشاطين في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وهما المشروع والوضعية المستهدفة (الإدماجية) بمعدل ست وضعيات وستة مشاريع في السنة الدراسية.

III-3-3- عرض محتويات وتمارين الأنشطة اللغوية المقررة في كتاب

المشوق:

III-3-3-1- عرض أنشطة وتمارين قواعد النحو والصرف:

بلغ عدد دروس النحو والصرف في كتاب المشوق أربعة وعشرين درسا وهو من الأنشطة التي تدرس، ويتم توظيفها في تحليل النص الأدبي مثلما تتطلبه المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات التي تركز على خاصية إدماج المكتسبات وتجنيدها لحل المشكلات التي تواجه المتعلم، سواء في مساره التعليمي أو حياته اليومية، انطلاقا من هذه الأهمية التي تكتسبها هذه الظواهر اللغوية التي إذا تمكن منها المتعلم أهله لممارسة الحدث اللغوي بطلاقة، يوصي الكثير من رجال التربية والتعليم بضرورة الإكثار منها لأن آليات اللغة لا يتم اكتسابها إلا عن طريق التطبيق والممارسة المكثفة⁽¹⁾.

وتجري تمارين قواعد اللغة بعد أن يتم دراسة الظاهرة النحوية أو الصرفية في جانبها النظري، بحيث يتاح للمتعلم ترسيخ مكتسباته القبلية واكتساب معارف جديدة، وقبل أن نتعرض لنموذجين من تمارين قواعد اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي -جذع مشترك آداب- والمدرجة في كتاب المشوق نشير إلى أنه تم استبدال مصطلح "تطبيق" أو "تمرين" بمصطلح "إحكام موارد المتعلم وضبطها" ومبرر ذلك حسب الدليل: ذلك لأن الأمر يتعلق في المقاربة بالكفاءات ببناء موارد

(1) Henri, Besse et R. Proquier : Grammaire et didactique de les langues, laitier credif, paris, 1984, P81.

لدى المتعلم تشكل رصيد الكفاءة التي تسعى نشاطات اللغة العربية إلى إقرارها في تكوين المتعلم⁽¹⁾ ولهذا برمجت هذه التمارين لتشمل ثلاثة مجالات

- في مجال المعارف: لاختبار مدى تمكن المتعلم من المعلومات التي تم تناولها في الجانب النظري.

- في المجال المعارف الفعلية: يظهر المتعلم في هذا المجال قدرته على تحويل المعارف واستغلالها في حل المشاكل التي تواجهه.

في مجال إدماج أحكام الدرس: يتم في هذا التطبيق إدماج مكتسبات المتعلم في إنتاج فقرة ذات دلالة بالنسبة إليه، وهذا عوض اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف، ولعله من الأهمية بمكان التنويه بأهمية تمارين وأنشطة قواعد اللغة، لأن الملكة اللغوية لا تحصل بحفظ قواعدها التي ترمي إلى معرفة الأحكام اللغوية، بل بالممارسة التي تساعد المتعلم على فهمها وترسيخها في ذهنه، لذا حرص معظم الباحثين على التأكيد على ضرورتها لأي عملية تعليمية "التمارين اللغوية نشاط تربوي أساسي لا يمكن الاستغناء عنها في أي طريقة تعليمية مهما كانت منطلقاتها واختياراتها اللسانية والمنهجية⁽²⁾ وعلى هذا الأساس سنلقي نظرة على محتوى تمارين قواعد اللغة التي أوردها "المشوق" وهذا من خلال التعرض لبعض التمارين الخاصة بكل درس، وسنقتصر بطبيعة الحال على نموذجين فقط هما كالتالي:

أ- النموذج الأول في النحو: المفعول به: ص 81-82.

إن طريقة تنشيط هذا الدرس وباقي الدروس الأخرى تتم وفق خطوات نمطية لا تتغير بتغير الظاهرة النحوية أو الصرفية وذلك هي التالية:

1- عد إلى النص ولاحظ.

(1) دليل الأستاذ، ص 23.

(2) G. Vigner : l'exercice en français langue étrangère , étude de linguistique appliquée, N48 P71.

2- تعلمت.

3- أكتشف أحكام القاعدة.

4- أبني أحكام القاعدة.

5- إحكام موارد المتعلم وضبطها.

والذي يهم هو الخطوة الخامسة "إحكام موارد المتعلم وضبطها" التي تمثل محتوى التمارين، وقد تم توظيف مصطلح موارد" الذي يتماشي أكثر مع المقاربة الجديدة، وقد اشتملت على التمارين التالية:

أ- في مجال المعارف:

1- عين المفعول به في العبارات الآتية، مبينا ما كان منه إسما ظاهرا أو ضميرا لمتكلم أو مخاطب أو غائب.

- قال الله تعالى: الذي خلقتني فهو يهديني، والذي يطعمني ويسقيني، وإذا مرضت فهو يشفيني، والذي يميتني ثم يحييني.

- من أهان ماله أكرمه الناس.

- من استعج أكلته الذئب.

- لا يجد الأحقق لذة الحكمة، كما لا يلتذ صاحب الزكمة، ما كان الله ليطلعكم على الغيب، إياك نعبد وإياك نستعين (سورة الفاتحة).

- لا تعرف خيره حتى تعاشر غيره.

ب- في مجال المعارف الفعلية:

1- ركب جملا مفيدة بالأفعال الآتية: كتب، أكرم، أرسل، أحكم، افترض.

2- ركب جملا بحيث يكون المفعول به: إسما ظاهرا، ضميرا لمتكلم، ضمير المخاطب، ضميرا لغائب.

ج- في مجال إدماج أحكام الدرس:

اشرح البيت الآتي باستعمال المفعول به، ثم أعرب الشطر الأول منه:

صن النفس واحملها على مايزينها تعيش سالما والقول فيك جميل

ب- النموذج الثاني في الصرف: اسم الفاعل وصيغ المبالغة، ص

182-183 ينجز الدرس باتباع نفس الخطوات السالفة الذكر، أما بالنسبة لمحتوى

أحكام موارد المتعلم وضبطها هي كالآتي:

أ- في مجال المعارف:

1- استخراج مما يأتي إسم الفاعل وصيغة المبالغة وحدد وزنهما

- المؤمن لا يكون متعديا ولا مستهينا بغيره، ولا ظالما أخاه، ولا يكون

قاسيا وسيده هو الرحمان الرحيم، ولا يكون كاذبا ولا مخادعا، ولا منافقا حسابه مع الله العليم الخبير. - العلم وضاح للخير، فضاح للشر.

- أسير الاستعباد يعيش خاملا ضائع القصد حائرا.

2- ميز بين اسم الفاعل وصيغة المبالغة فيما يأتي.

سباق - معتد - فرح - حارث - عالم - شاعر - مقدم - شكور.

ب- في مجال المعارف الفعلية:

1- ضع من الأفعال الآتية أسماء الفاعلين، وضع كلا منهما في جمل

مفيدة، استرشد - أقدم - انطلق - استراح - علم - اهتدي - تصالح - ساعد.

2- صغ مما يأتي صيغا للمبالغة، وأجعل كلا منهما في جمل مفيدة.

بحث، عطف، سبح، صبر، خبر، زرع، جال.

ج- في مجال إدماج أحكام الدرس.

وظف اسم الفاعل وصيغ المبالغة في شرح استعمال تعلية دواء أخيك.

III-3-2- عرض أنشطة وتمارين البلاغة:

بلغ عدد دروس البلاغة في كتاب المشوق اثني عشرة درسا قسمت على ثلاثة أقسام:

- ستة دروس في علم البيان.

- ثلاثة دروس في علم المعاني.

- ثلاثة دروس في علم البديع.

وقد ارتبطت هي الأخرى في تدريسها بالنص الأدبي وذلك مراعاة لخاصية الإدماج التي هي جوهر المقاربة بالكفاءات وقد اخترنا نموذجين لعرض التمارين التي تمت برمجتها في كلا منها:

1- النموذج الأول في علم البيان: المجاز المرسل ص 84-85.

قبل أن نقوم بتقديم التمارين الخاصة بهذا الرافد اللغوي المهم، والذي يلعب دورا مميزا في تحليل النص الأدبي، وإبراز قيمته الجمالية وتنمية الذوق الأدبي والفني لدى المتعلمين، نتطرق إلى أهم الخطوات المتبعة في تدريسه والتي كما سنرى هي نفسها التي يتم وقفها تعليم دروس النحو والصرف وهي الآتية:

1- عد إلى النص ولاحظ.

2- تعلمت.

3- أكتشف أحكام القاعدة.

4- أستنتج الخلاصة.

5- إحكام موارد المتعلم وضبطها.

ونسلط الضوء على الخطوة الخامسة التي تجسد الجانب التطبيقي في عملية تعليم البلاغة عامة ودرس "المجاز المرسل" خاصة، والمقصود بها عملية إنجاز التمارين أو استثمار المكتسبات والتعليمات من منظور المقاربة بالكفاءات،

وقد اتبع في هيكلتها نفس المراحل وتوظيف نفس المصطلحات التي تم رصدها في قواعد اللغة وهي كالتالي:

أ- **في مجال المعارف: س1** بين علاقة كل مجاز مرسل تحته خط مما يأتي:

شربت ماء زمزم - "واسأل القرية التي كنا فيها" - يلبس المصريون القطن الذي تنتجه بلادهم - "وينزل لكم من السماء رزقا" - رعت الماشية الغيث - له أياد علي أن أقر بها - يشتهي أهل البادية أكل الشعير - دعا الإسلام إلى تحرير الرقاب - اجتمع مجلس النواب - سكنت الجزائر.

قبل أن نخوض في النشاط الموالي نشير إلى أنه لم يتم وضع خط تحت أي مجاز مرسل في هذه الأمثلة.

ب- **في مجال المعارف الفعلية:**

س1: استعمل كل لفظة من الألفاظ الآتية مجازا وفق ما يقابله:

تلمسان: محاية، ورقلة: كلية، عين: جزئية، مجلس: حالية، الصوف: اعتبار ما كان، يد: سببية، طبيب: اعتبار ما يكون.

ج- **في مجال إدماج أحكام الدرس.**

استمعت إلى خطاب ألقاه وزير العمل في الملعب البلدي بمناسبة عيد العمال، أكتب تقرير وجيزا عن هذا الحدث مستعملا المجاز المرسل.

2- **النموذج الثاني في علم البديع: الجناس: ص184-185.**

لقد اختصرت خطوات إنجاز هذا الدرس إلى ثلاث هي:

1- عد إلى النص ولاحظ.

2- أستنتج أحكام الخلاصة.

3- إحكام موارد المتعلم وضبطها.

وقد شملت الخطوة الأخيرة على التمارين التالية:

أ- **في مجال المعارف:** بين في الأمثلة الآتية الجناس، ثم وضح نوعه مع التعليل.

- قال الجاحظ: الكتاب وعاء ملئ علما وظرف حشي ظرفا.

- قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "اللهم استر عوراتنا وأمن روعتنا"

- قال الشاعر:

الصق في أقوالنا أقوى لنا والكذب في أفعالنا أفعى لنا

- أقبل الربيع فرحب الناس بوروده وأعجبوا بجمال وروده.

- حل بحينا شيخ حكيم، حل نزعات سكانه.

ب- **في مجال المعارف الفعلية:** هات مثالين من إنشائك للجناس التام وآخرين للجناس الناقص وراع ألا يكون في كلامك تكلف.

ج- **في مجال إدماج أحكام الدرس:** اشتقت إلى صديقك فاشتريت له بطاقة سياحية وكتبت على ظهرها عبارات تعبر من خلالها عن عمق صداقتك له.

- اكتب هذه العبارات مستعملا الجناس بنوع.

III-3-3- عرض تمارين العروض:

لقد نوه المنهاج كثيرا بمبدأ الإدماج، وشدد أيضا المشوق على هذا الأمر في صفحات التقديم مع التأكيد على أن هذه الروافد اللغوية ستدرس لتكون عنصرا فاعلا، ومباشرا في تحليل النص الأدبي، وفهمه، ومحاولة سبر أغواره، واستكشاف معانيه، بمعنى أنها لا تدرس لذاتها، وإنما لبناء كفاءات المتعلم اللغوية والنصية، لذا سنحاول أن نلقي نظرة على تمرين هذا النشاط اللغوي الذي لا يقل أهمية عن قواعد النحو، والبلاغة في هذه السنة الأولى من التعليم الثانوي -جذع مشترك آداب- ووقع اختيارنا على النموذج التالي كمثال:

نموذج العروض: بحر الكامل: ص 133-134.

تتجزأ دروس العروض على نفس الوتيرة والنمط وذلك وفق الخطوات

التالية:

1- لاحظ قول الشاعر.

2- أستنتج الخلاصة.

3- أختبر معرفتي.

والتزاما بحدود البحث فإن الذي يهنا في عملية تدريس العروض هي الخطوة الثالثة "أختبر معرفتي" والتي يتم فيها عملية التطبيق، والممارسة، وتحويل المعارف إلى أداءات، ولعل الشيء الذي يمكن ملاحظته حول هذا العنوان أو المصطلحات الموظفة للتعبير عن الإجراءات التطبيقية، والتي ستتأرجح إلى تمارين كما هو العادة أن هذه الأخيرة لن تختبر فيها سوى المعارف التي اكتسبها المتألم بعيدا عن مبادئ المقاربة بالكفاءات كإدماج المعارف، واستثمارها في دراسة النص الأدبي.... وغيرها من الأفعال التي أكد المنهاج على أنها ستحدث قطيعة مع الطرق التعليمية التقليدية، وقد اشتمل عنصر "أختبر معرفتي" على ما يلي:

- قطع الأبيات الآتية واستخرج بحرهما مبرزاً ما طرأ على التفعيلات من

تأغير.

قال حافظ في الأخلاق:

إنني لتأربني خلال كريمة	طرب الغريب بأوبة وتلاق
وتهزني ذكرى المروءة والندی	بين الشمائل هزة المشتاق
فإذا رزقت خليفة محمودة	فقد اصطفاك مقسم الأرزاق

إن كانت هذه بعض النماذج للتمارين المدرجة في كتاب "المشوق" والتي تمثل الجانب التطبيقي الخاص بالظواهر اللغوية الرافدة للنص الأدبي والتواصل (قواعد اللغة، بلاغة عروض) وقد بلغ عددها واحدا وستين تمرينا وزعت على ثلاثة

مجالات (في مجال المعارف، في مجال المعارف الفعلية، في مجال إدماج أحكام الدرس)، ولعله من البديهي القول بأن هذه التمارين تلعب دورا هاما وفاعلا في تثبيت مكتسبات المتعلم، وتعكس مدى قدرته على تحويل معارفه إلى إنتاجات وتحصيل الملكة اللغوية التي لا يتمكن منها المتعلم بحفظ قواعد اللغة، بل بالممارسة والتمرّن، والذي يمكن ملاحظته على هذه التمارين أنه روعي في اختيارها التنوع، والتدرج من السهل إلى الصعب، وهو الأمر الذي تحث عليه جل الدراسات اللسانية والبحوث التربوية وكذا المقاربة بالكفاءات حيث يستهل هذا النشاط "إحكام موارد المتعلم وضبطها" بتمارين بسيطة هدفها الكشف عن مدى استيعاب المتعلم للمعارف التي تضمنتها الظواهر اللغوية التي تم تدريسها، والتي لم تخرج عن الأسئلة التالية:

عين، استخرج، بين..... وهذا النوع من التمارين ينجز بمنتهى السهولة ولا يحتاج التلميذ إلى بذل الكثير من الجهد للقيام بها، وهي لا تقيس سوى المعارف النظرية التي اكتسبها، وقد مثلت نسبة كبيرة من مجمل التمارين المبرمجة "حوالي عشرين تمرّينا" وهو الأمر الذي يحمّلنا على الإقرار بالنتيجة التي أثبتتها دراسة قامت بها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمعنونة بـ "تطوير مناهج القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي" أن نسبة أسئلة التعريف في الكتب المدرسية على نطاق الساحة القومية كانت هي الطاغية، في حين أن أسئلة الضبط اللغوي، والإعراب، والتعليل كانت متدنية⁽¹⁾.

وتناول عنصر في مجال المعارف الفعلية - مجموعة من التمارين تراوحت أسئلتها بين، إملاً الفراغ بالكلمة المناسبة، أتمم العبارات التالية....، ركب جملاً، إيت بجمال..... وقد وردت متواترة ومكررة في جميع الوحدات التعليمية ولا تتغير إلا بتغير الظاهرة اللغوية، ويجب التنبيه إلى أن هذه الأسئلة لا تخرج عن نطاق الجملة والعبارة، وإلى جانب هذا النوع الذي سبق ذكره هناك أسئلة التحويل

(1) محمود السيد: اللغة العربية واقعا وارتقاء، وطابع الهيئة العامة السورية للكتاب، ط1،

التي اضطلعت بها أنشطة الصرف مثل: حول، صغ.... وعلى هذا يمكننا القول أنه رغم نمطية محتويات هذه التمارين، وعدم ابتعادها عن المسار التقليدي إلا فيما تعلق بالمصطلحات والمفاهيم، إضافة إلى قصورها عن قياس مستويات التفكير العليا وانفصالها عن النص الأدبي، وجلها لا تعدو مجموعة من الجمل الجاهزة والمستهلكة يتم فيها ملأ الفراغ، أو تركيب جمل، إلا أننا لا يمكن أن ننكر أهمية هذه التمارين في اكتساب آليات اللغة العربية، حيث يقول عنها الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح (تمارين التركيب مثل: املا الفراغ، كون، ركب.... والتحليل مثل: عين، بين، أعرب....) "أما وسائل الترسخ التحليلية التركيبية فهي مفيدة جدا شرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة وتنسق حسب ما يقتضي التخطيط العام للدراسة⁽¹⁾، لذا وجب على المعلم أن يتحرى انجاز هذه التمارين التي تعد وسيلة من وسائل التقويم في العملية التعليمية للغة العربية وآدابها، وأن يتم تصحيحها في القسم مع التلاميذ، وهذا حتى يتمكنوا من الاهتمام إلى أخطائهم وتعديلها ومحاولة تفاديها في المستقبل، أما عنصر في مجال - إدماج أحكام الدرس - فيمكن أن نصنفه ضمن التمارين التواصلية، وقد بلغ عدد أنشطته اثنين وعشرين تمرينا معظمها يتعلق بكتابة فقرة، أو وصف بعض المشاهد، أو شرح بيت وصياغته في فقرة وذلك بتوظيف الظاهرة اللغوية وهي ذات أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلمين لأنها تجعلهم قادرين على استعمال اللغة من أجل التواصل وتوظيف علوم اللغة في إنتاج نصوص، ووضعيات إدماجية ذات دلالة بالنسبة إليهم إلى جانب إجادة تقنيات التعبير المختلفة، وقد اتسمت الفقرات المطلوب من المتعلم كتابتها بالتنوع ويمكن أن تشكل مادة ثرية لعملية التقويم، وإدماج المكتسبات اللغوية والبلاغة في إطار المقاربة بالكفاءات التي تعمل على أن تكون إنتاجات المتعلمين هي هدف التقويم وترى انه لا يكفي أن يكتسب المتعلمون (معارف لغوية: حروف، مفردات، جمل....) ومهارات (تصريف إعراب كلمات....) بل إن الهدف الأول من تعليم اللغة العربية وآدابها هو تحويل مكتسبات المتعلمين إلى كفاءات حقيقية وتقويم

(1) أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، ع4 1974، ص74.

مستوى تحكمهم فيها، إلا أن الأمر الذي يحول دون الاستفادة من هذه التمارين التواصلية هو نقص التخطيط، والتدبير وذلك لأن برمجتها في المجال الأخير من عنصر نشاط موارد المتعلم وضبطها لا يتيح للمعلم في أغلب الأحيان الوقت اللازم لإنجازها مع تلاميذه في القسم، مما يضطره إلى التخلي عنها رغم ضرورتها القصوى بالنسبة لعملية تعليم اللغة العربية وآدابها، وبهذا نستطيع القول بأن الكتاب المدرسي قد وفر بهذه التمارين فرصة ثمينة لو تم اغتنامها لشكلت أسلوباً جيداً لتقويم إنجازات المتعلمين المتمثلة في إنتاج فقرات يتعلمون من خلالها كيفية استثمار مكتسباتهم اللغوية (قواعد اللغة، البلاغة والعروض) القبلية والجديدة وإدماجها، وبذلك يتمكنون من امتلاك مهارة التعبير بنوعيه (الشفوي والكتابي)، أما بالنسبة لتمرين العروض، والتي قدر عددها باثني عشر تمريناً، وقد وردت تحت عنوان "أختبر معرفتي"، وكما أسلفنا الذكر العنوان يوحي بالمحتوى، ويرشدنا إلى أن نشاط العروض لم يحد عما هو معمول به في الطرق التعليمية التقليدية، وأن الشيء الوحيد الذي تغير وشمله الإصلاح هو المصطلحات، وتبني صياغتها بأسلوب المخاطب فيه هو المتعلم، وهذا تماشياً مع مبادئ المقاربة بالكفاءات التي تطمح إلى وضع المتعلم في قلب العملية التعليمية - التعليمية ومحاولة لفت انتباهه وإثارة دافعيته بمثل هذه العبارات الموحية، إلا أن المحتوى كما نوهنا لم يخرج عن قياس المعارف، وأنه لا وجود لعملية الإدماج التي تحدث عنها المنهاج والتقديم في كتاب "المشوق" وأصرنا على القول بأن مختلف الأنشطة اللغوية سيتم تناولها وفقها باعتبارها من أهم أسس المقاربة بالكفاءات، إلى جانب أن دروس العروض بقيت في إطار المبادئ الأولى لهذا العلم كالكتابة العروضية، تحديد القافية، الجوازات الشعرية، بعض البحور.... وعلى الإجمال إن أهم ما توصلنا إليه من نتائج من خلال تفحصنا للتمارين التي احتوتها الظواهر اللغوية خاصة قواعد اللغة، والبلاغة والتي يمكن إدراجها ضمن التقويم التكويني لو أنه تم تطبيقها بطريقة منظمة ومستمرة، مع مراعاة إنجازها داخل القسم، وتصحيح الأخطاء، وتقديم تغذية راجعة فورية لاستفاد منها المتعلم في بناء ملكته اللغوية والنصية، لأن ثمة الكثير من الدراسات الحالية أثبتت بأنه رغم الأنشطة اللغوية التي تعتبر كافية نوعاً ما بالنسبة

له إلا أنه يعجز عن إدماج مكتسباته، وهذا لأسباب كثيرة أهمها عدم استيعابه لها جيداً، وعجزه عن تمثيلها ناهيك عن انجاز بعض التمارين الصعبة دون مساعدة من المعلم، إضافة إلى ضيق الوقت، ومما تجدر الإشارة إليه أن المقاربة بالكفاءات تحث على اعتماد مبدأ التدرج في التعليم، وذلك بأن يكون الانتقال من السهل إلى الصعب، إلا أننا لاحظنا أن المشرفين على تأليف "المشوق" وانتقاء العلوم اللغوية الرافدة للنصوص الأدبية لم يراعوا ذلك في إدراج المحتويات، حيث أن هناك دروساً صعبة برمجت قبل السهلة، مثل إدراج درس المفعول به بعد ظواهر نحوية تعد صعبة بالنسبة للمتعلم مثل "الأحرف المشبهة بليس، كاد وأخواتها" إلى جانب أن عملية إنجازها بالكامل قد أسند للمعلم، مع أنه من المفترض أن يضطلع القائمون على تأليف الكتاب بمثل هذا العمل، وقبل أن ننقل إلى دراسة عناصر أخرى ذات صلة ببحثنا نشير إلى أننا لم نقف عند نشاط النقد الأدبي لأن دروسه وردت في شكل خلاصات جد مختصرة لشرح الظاهرة النقدية المتناولة.

III-3-3-4- نشاط الإدماج وبناء وضعيات مستهدفة :

تعتبر الوضعيات الإدماجية من أهم وسائل التقويم المطبقة في مجال الإنتاجات اللغوية، والنصية لا سيما في إطار المقاربة بالكفاءات، وهي من الأدوات التي توظف في تقويم أعمال المتعلمين، وتزود المعلم بالمعلومات التي تكشف له عن مدى تمكنهم من استثمار ما اكتسبوه من معارف، ومهارات، وكفاءات في إنجازاتهم، وقد بلغ عدد وضعيات الإدماج أو كما يدعوها "المشوق" مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة- ست وضعيات، حيث أن عند نهاية كل وحدتين تعليميتين هناك وقفة لتقييم التعلّيمات التي اكتسبها المتعلم، وهي تدخل ضمن التقويم التكويني، وقبل أن نشرع بدراسة هذه الوضعيات نقوم بإيرادها لما لها من أهمية، وصلة وثيقة بموضوع البحث وهو تقصي دور التقويم في تعليم اللغة العربية وآدابها - جذع مشترك آداب- وهي الآتية :

1- مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة في الإشادة بالصلح والسلام رقم (01)⁽¹⁾ استعار زميلك كتاب من عند زميل آخر غير أنه أضاعه فوقه خلاف بينهما وتفاقم النزاع، فتدخلت لإصلاح ذات البين بينهما، بين الأسلوب الذي تنتهجه للصلح بينهما، بتوظيف ما يناسب من الفعل المضارع المنصوب والمجزوم، ومن الأفعال الناقصة مراعيًا في أسلوب استخدام ما يقتضي من التشبيه والمجاز اللغوي.

- مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة من خلال الشعر الجاهلي رقم (02) ⁽²⁾.

وصف زميل لك مدينته التي تقيم بها، ووصف الآخر قريته وعدد كل واحد منهما مزايا منطقة إقامته مدعيًا أنها الأفضل، فلما احتدم الجدل بينهما احتكما إليك فكان لك أن تفقدت وصفهما، علام اعتمدت في إبراز مواطن جودة الوصف عندهما لترجيح كفة وصف أحدهما.

- مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام⁽³⁾ رقم (03).

ألمت ببعض جيرانك نكبة طارئة جعلتهم يطلبون النجدة والمساعدة فقد خلت لشحذ الهمم، والحث على التكافل الاجتماعي مستلهما مساعيك من القيم الروحية والاجتماعية الإسلامية.

وضح الأسلوب الذي تتبعه في الحث على مساعدة المنكوبين بتوظيف ما يناسب من المفعول المطلق ومن الاستعارة والكناية.

(1) المشوق، ص 57.

(2) المرجع نفسه، ص 86.

(3) المرجع نفسه، ص 119.

- مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة شعر الفتوح رقم (04)⁽¹⁾

- نال فريق الثانوية التي تدرس بها كأس الدورة المدرسة التي تنظمها مديرية التربية، فأقامت الثانوية حفل تكريم للفريق، وكنت من المشرفين على تنظيم الحفل وبينما كنت منهما مع زملائك في إعداد ورد خبر مفاده أن الفريق قد رتب نتيجة المقابلة فصار الفوز مشبوها. ما هي المساعي التي تنتهجها للدفاع عن فريقك وإبطال هذا الزعم.

- مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة نشأة الأحزاب السياسية رقم (05).

- في بداية السنة الدراسية أشرفت إدارة الثانوية على إجراء انتخابات داخل قسمك لاختيار عريف القسم ونائبه، فأعرض التلاميذ عن الترشح. فكان لك أن تدخلت لإقناع زملائك بأهمية الترشح للقيام بهذه المهمة تحدث عن أسلوب تدخلك وأوجه الإقناع التي أدعمت بها رأيك⁽²⁾.

- مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة حول الكتابة في العصر

الأموي (06).

في منتصف العام الدراسي، انتقلت للإقامة في حي آخر، فتقدم والدك لتحويلك إلى الثانوية الكائنة بحيك الجديد، غير أنه لم يوفق في مسعاه، ما الإجراءات التي تقوم بها لتحقيق مبتغاك⁽³⁾.

إذن كانت هذه نماذج الوضعيات المستهدفة التي تمت برمجتها في كتاب "المشوق" والوضعية كما سبق الذكر من أهم وسائل التقويم في المقاربة بالكفاءات إذ تعد النشاط الأساسي الذي تمتزج فيه الكفاءة، والأداء في مفهوم واحد، إذ لا يمكن تحديد الكفاءة إلا من خلال الوضعيات المستهدفة، ولا ضبط الوضعية إلا في إطار الكفاءة، وقد بلغ عددها ست وضعيات بمعدل وضعية عند نهاية كل وحدتين

(1) المشوق، ص 146.

(2) المرجع نفسه، ص 186.

(3) المرجع نفسه، الصفحة 215.

تعليميتين تعطي فيها للمتعلم فرصة إدماج مجموعة التعلّيمات التي اكتسبها فيهما لأن الوضعيات الإدماجية تنتج له وقفات للتقويم، بحيث تضعه في مواجهة مشكل تعليمي يستدعي منه توظيف موارده، فيلاحظ المعلم عندئذ الكيفية التي يفعل بها ذلك، ومن خلال هذه الملاحظة يضع حصيلة للكفاءات المكتسبة، لذا يجب اختيار الوضعية المستهدفة من فئة الوضعيات التي تغطي الكفاءة المستهدفة، وبتفحص تلك التي تم إيرادها في "المشوق" يمكن إبداء بعض الملاحظات التي يرى البحث أنها ضرورية، منها أنه بما أن الوضعيات تعد من أهم وسائل التقويم في المقاربة بالكفاءات، وجب أن تكون في المستوى المطلوب، وذات دلالة بالنسبة للمتعلم وأن تشمل الكفاءات المستهدفة، إلى جانب أن يراعى أن تكون مرتبطة بواقع المتعلم المعاش، لذا ما يمكن قوله عن الوضعية الأولى أنها موفقة في الربط بين الكفاءة المستهدفة في الوحدة التعليمية الأولى (مزايا الحياة في ظل السلم والسلام) وأثر هذا الأخير في حياة الفرد والمجتمعات، والدول، والواقع الذي يعيشه المتعلم، إلا أنه لا علاقة بينها وبين الوضعية المستهدفة في الوحدة التعليمية الثانية، ونفس الملاحظة يمكن أن نوردها بالنسبة للوحدتين التعليميتين الثالثة، والرابعة، حيث أن الوضعية الإدماجية الخاصة بهما لها علاقة فقط بالكفاءة المستهدفة في الوحدة التعليمية الثالثة التي تمحورت حول أثر الطبيعة في وجدان الشاعر الجاهلي، ممثلاً بالشاعر "عبيد بن الأبرص" الذي تناول موضوع قصيدته وصف ظاهرتي البرق والمطر اللتين أبهرتا لندرة حدوثهما في الصحراء، فأجاد وصفهما بعبارات مستوحاة من بيئته، أما الوحدة التعليمية الرابعة التي كان النص الأدبي فيها عبارة عن أمثال وحكم من العصر الجاهلي، والذي ينتمي إلى النوع النثري، وكانت الكفاءة المستهدفة أثر هذه الأخيرة على حياة العرب الجاهليين فلا صلة بينها وبين هذه الوضعية، وحاول مؤلفو الكتاب في الوضعية الثالثة تجسيد مبادئ الإسلام السمحة والتي كانت موضوع الكفاءة المستهدفة في الوحدة الخامسة، ومع أن من أهم مستلزمات إعدادها تحديد الكفاءة المرجو تحقيقها، فنحن نرى أن الوضعية الرابعة تقتقد إلى الرابط بينها وبين الكفاءات المرصودة في الوحدتين السادسة والسابعة، ونفس الأمر نقوله عن الوضعية الخامسة التي تعلق بالوحدة التاسعة دون العاشرة،

أما الوضعية السادسة فقد صيغت بشكل اتسم بنوع من الغموض، مع أنه من أهم خصائص الوضعية الجيدة هو أن تتميز بالدقة والوضوح بحيث يفهمها المتعلم سياقاً وأسناداً ومقاصداً، إضافة إلى ما ذكرناه نستطيع القول بأن الوضعيات المبرمجة في "المشوق" لم تضبط تعليماتها بشكل جيد، بحيث تتضمن مجمل الأهداف الخاصة بالوحدات، والتي تنتهي بامتلاك الكفاءة، ولم يتم تعيين شروط إنجازها مثل (عدد الأسطر المطلوب كتابتها، النمط المناسب) مع أن المنهاج قد ذكر بأنه سيتم التعرض لمختلف الأنماط النصية، خاصة النمطين الحجاجي والتفسيري، إلا أن ما ذكره لم نجد له ترجمة في الكتاب المدرسي "المشوق" إذ أن الوضعيات الست على قلتها لا يمكن أن ترقى إلى مستوى تغطية مجمل الكفاءات المستهدفة في المسار الدراسي السنوي، ولا إلى إدماج المعارف المكتسبة، وتوظيف الأنماط المختلفة، والتركيز على النمطين الحجاجي والتفسيري، ناهيك عن تقويم إنجازات المتعلمين، والكشف عن نقاط الضعف لمعالجتها، وبغض النظر عن مدى توفر هذه الوضعيات على المواصفات، فإنه مما يمكن أن يسجل عليها هو عدم تنوع الأسناد التي كان من المفترض أن تأخذ أشكالاً مختلفة، كأن تكون الوضعية مصورة فيطلب من المتعلم وصفها، فمثلاً الوضعية الثانية يمكن أن تقدم للمتعلم في شكل عرض لمشاهد مصورة عن الريف، والمدينة، ثم يطلب من المتعلم بناء وضعية استناداً إلى ما ورد فيهما من مناظر، أو تصور خاتمة لوضعية مقترحة أو تجسيدها من خلال مسرحية تمثل في القسم.... ونعزز ملاحظتنا هذه بإدراج هذه الجاذبة لتصوير كيفية بناء وضعية مستهدفة، وكنا نرجو أن يتدارك "المشوق" هذا الأمر الذي أهمله المنهاج، وذلك من خلال أمثلة ملموسة، إضافة إلى تقديم اقتراحات ونماذج تطبيقية، لمساعدة المعلم في تدبير الفعل التعليمي وتزويده ببعض الإرشادات التي تمكنه من هندسة شبكة تقويمية، وعلاجية فعالة في عملية التعليم والتعلم، وقد اخترنا الوضعية المستهدفة رقم 04 كمثال لإنشاء هذه الجاذبة وهي الآتية :

جاذبة لتصوير كيفية بناء وضعية مستهدفة

الوضعية المستهدفة رقم 04

المستوى الدراسي: السنة الأولى - جذع مشترك آداب

المكون : الوضعية المستهدفة من خلال شعر الفتوح رقم 04

الموضوع : إنتاج نص حجاجي (لأن طبيعة الموضوع تفترض سيطرة هذا النمط).

مراحل التطبيق	الأنشطة التعليمية	المكونات	التقويم
التطبيق	يقرأ المتعلمون السند بميز المتعلم بين المعطيات وبين المهمة	السند: نال فريق الثانوية التي تدرس بها كأس الدورة المدرسية التي تنظمها مديرية التربية، فأقامت الثانوية حفل تكريم للفريق، وكنت من المشرفين على تنظيم الحفل وبينما كنت منهمكا في إعدادة ورد خبر مفاده أن الفريق قد رتب نتيجة المقابلة فصار الفوز مشبوها. ماهي المساعي التي تتجهجها للدفاع عن فريقك وإبطال هذا الزعم؟ المعطيات: فوز فريق الثانوية بكأس الدورة والتشكيك في هذا الفوز.	تمكين المتعلم من التمييز بين المعطيات الخام وبين التعليمية

مؤشر على امتلاك مؤشرات النص الحجاجي. تعيين عناصر سياق الموضوع واستيعاب فكرة النص تجعل عملية إنتاجه سهلة ومتاحة	التعليمة: تفيد هذه المزام والدفاع عن الفريق طرح المشكلة: اتهام الفريق بالغش في نتائج المباراة. وجهة النظر الأولى: الفريق الفائز رتب نتيجة المباراة فصار الفوز مشبوها. وجهة نظر المتعلم العناصر لفريقه: الدفاع عن فريقه لإثبات فوزه بجدارة واستحقاق. الإخبار: تقديم معطيات عن أصالة الفريق وقوة لاعبيه. المقارنة: بين الفريق الفائز والفريق الخصم الذي يضم لاعبين غير مؤهلين الاستشهاد: توظيف نتائج مباريات سابقة، ذكر بعض الكؤوس التي فاز بها الفريق في أعوام سابقة.	يحدد المتعلم سياق الموضوع من خلال إبراز فكرة النص وسببه والهدف منه وأطراف الحجاج وموقفه ووجهة نظره المتعلقة بجدارة فوز فريقه بهذه الكأس يبنى المتعلم وضعيته الإدماجية وفق هيكل واضح يراعي فيه إدماج المكتسبات الجديدة التي امتلكتها في الوحدات التعليمية السابقة وتوظيف النمط الحجاجي يسوق براهين تساعد في إقناع الآخرين وأدلة تدعم وجهة نظره وقد حض وجهة النظر المعارضة، يوظف مؤشرات حجاجية متنوعة إلى جانب
--	---	---

الإنتاج	الظواهر اللغوية التي اكتسبتها في عملياته التعليمية	الاستشهاد ببعض الأسماء اللامعة التي تصدر الفريق والتي اكتسبت شعبية في الأوساط التعليمية.
	ينجز المتعلم الوضعية المستهدفة وفق تخطيط وتصميم يناسب الموضوع مما يسهل عليه عملية الكتابة	تتجز الوضعية في القسم برفقة الأستاذ وتتم مناقشتها جماعيا من أجل اختيار الاقتراحات والتحقق من أن الإنتاج المنتظر سيكون جيدا وطبقا للمواصفات المطلوبة، وأحيانا يتم العمل على هذه الوضعية خارج القسم.
		مهارة المتعلم وقدرته على تركيب المعطيات وإنجاز العمل المطلوب من خلال احترام تعليمات الوضعية والحرص بان يتضمن الإنتاج الكتابي أهم مراحل الفهم والتحليل صياغة ومحتوى مع التأكيد من صحة الفرضية وإبداء الرأي الشخصي والتعليل المقنع والمنطقي

لهذا نرى أنه كان يجب على القائمين على عملية إصلاح التعليم، وتطويره اعتماد كراسات للوضعية الإدماجية تتضمن مجموعة متنوعة من الأسناد، والصور والوثائق التعليمية المرفقة بمجموعة من التعليمات، ومعايير لكتابتها وهذا في جميع مراحل التعليم، وفي جميع المواد وليس في اللغة العربية فقط، وهذا حتى يتمكن المعلم من الرجوع إليها للإستئناس بها في تدبير الـوضعية المستهدفة التي لمسنا محدودية عددها المبرمج في الكتاب المدرسي "المشوق" السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب- مما يجعلها قاصرة عن قياس مدى تحقيق الأهداف الإدماجية المسطرة لهذه السنة والكفاءات المستهدفة لاكتساب الهدف

الاندماجي النهائي، ومع أنه يمكن ضم نشاط التعبير الكتابي إلى الوضعيات الإدماجية، إلا أننا لمسنا إهمال كل من المنهاج، وباقي المستندات التربوية له، ما عدا إيراد عناوين المواضيع التي من المفترض أن يقوم المعلم، بالتخطيط والإعداد لها لإنجازها مع تلاميذه ضمن محتويات المنهاج، هذا رغم المكانة الهامة التي يحظى بها هذا النشاط الحيوي بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية وآدابها حيث يقول عنه عبد العليم إبراهيم: "يعتبر التعبير والإنشاء منتهى الأنشطة التعليمية والتعلمية المختلفة باعتباره المجال الذي يترجم مستويات اكتساب المتعلمين للكفايات المحددة وقدرتهم على استثمارها في وضعيات إنتاجية متعددة⁽¹⁾، هذا فضلا عن عدم الانسجام بين ما أكد عليه المنهاج، وهو التركيز على دراسة نصوص مختلفة الأنماط ليتمكن المتعلمون من محاكاتها، والنسج على منوالها خاصة النمط التفسيري والحجائي هذا الأخير الذي قال عنه أحد الباحثين: "إن النص الحجائي يعلم المتعلم التمكن من المفاهيم، ومناهج التفكير، والتعبير والتواصل والفعل والتكيف، مما يجعل الناشئة أشخاصا قادرين على التطور والاستمرار في التعلم طيلة حياتهم بتلاؤم تام مع محيطهم المحلي والوطني والعالمي.

ومما سبقت الإشارة إليه من ملاحظات نستنتج أن مؤلفي الكتاب المدرسي "المشوق" لم يحسنوا التوظيف الجيد لهذه الوسيلة التقويمية "الوضعيات المستهدفة" التي تعتبر الأداة المثالية التي تمكن المعلم من الكشف عن مدى تمكن المتعلمين من الكفاءات المحددة في هذه السنة الأولى من التعليم الثانوي - "جذع مشترك آداب" كما أنها المجال المناسب الذي يتيح للمتعلم تحويل مكتسباته، ومعارفه من معطيات خام إلى وضعيات إنتاج، وإدماج، وهو الأمر الذي يشكل جوهر المقاربة بالكفاءات، وهكذا نرى بأن المنهاج والكتاب المدرسي قد أهدرا فرصة ثمينة للاستفادة من هذه الوسيلة التقويمية ذات الفاعلية في عملية تعليم اللغة العربية وفي بناء الكفاءات ودعمها.

(1) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص145.

كانت هذه بعض النقاط التي استوقفتنا عند تفحصنا لهذا العنصر المهم "الوضعيات المستهدفة" الذي يعد من أهم ركائز التعليم البناء في المقاربة بالكفاءات والذي يستهدف إكساب المتعلم منهجية فهم الوضعية الإدماجية، وبناء حلها من أجل نمو كفاءته خاصة وأن بيداغوجيا الكفاءات قد عملت على تحويل مسار المؤسسة التعليمية من جعلها أداة لشحن ذاكرة المتعلم ، واختبار مدى قدرته على تذكرها يوم الامتحان إلى أداة لتنظيم معارفه ودمجها في بنيته الذهنية من أجل توظيفها في حل ما يعترضه من مشاكل يومية، ومستقبلية مما يعطي لهذا النوع من التعلم طابع التطور، والتجدد، والنماء، والاستمرارية، يصاحب تطور وتجدد وتنوع الوضعيات التي يوجهها المتعلم طيلة حياته⁽¹⁾.

III-3-3-5- المشاريع:

يعد التدريس بالمشروع أهم الأساليب التعليمية، والتقويمية في المقاربة بالكفاءات، لأنه يسهل بشكل ملموس حصول تعلم يتطابق مع حاجيات المجتمع، وهو فرصة جيدة تتيح للمتعلم التعود على الاعتماد على نفسه في بناء تعلمه، كما أنه تجربة في الحياة تسمح له باكتشاف خبايا نفسه، ورغباته فتساعده على رسم صورة للمستقبل الذي يأمل أن يحققه لنفسه، ومن ناحية أخرى هو طريقة تعمل على تحفيز المتعلمين على البحث، والاكتشاف، والتقصي من أجل الوصول إلى حلول للمشاكل التي تطرح عليهم لذا فهي تتطلب منهم مجموعة من الأفعال التعليمية (البحث، التحليل، المعالجة، التركيب التشارك مع الآخرين، التقويم....)، لذا انطلاقا من الأهمية التي توليها المقاربة بالكفاءات للمشاريع سنتحرى التعرض لها، ودراستها من خلال الكتاب المدرسي "المشوق" الذي اشتمل على ستة منها تنجز على مدار السنة الدراسية، وتجدر الإشارة إلى أن المنهاج قد أدرج ضمن محتوياته ثمانية مشاريع، وليس ستة فقط والتي نوردها كالتالي:

(1) المشوق، ص58.

- 1- موضوع المشروع⁽¹⁾
 - إعداد معرض حول السلام.
- 2- موضوع المشروع
 - حمامة مصطنعة ذات لون أبيض
 - جمع كتب تتناول الحديث عن السلام
 - أعلام بيضاء
 - أغصان زيتون
 - جمع أمثال وحكم تبرز مزايا الحياة في ظل السلام والوئام.
- 3- تنظيم الأفواج
 - يتألف كل فوج من خمسة تلاميذ ويعمد الأستاذ إلى تحديد عمل كل فوج.
- 4- بناء عناصر الموضوع ومناقشتها
- 5- مراحل إنجاز المشروع
 - اختيار اليوم المناسب لتقديم العرض.

(1) المشوق، ص58.

- تخصيص قاعة العرض.
- حسن توزيع الوسائل على القاعة
- كذا لافتات تشيد بالسلام.
- إعداد كتاب ذهبي يضم مجموعة من الحكم والأمثال تشيد بالسلام.

- المشروع رقم (02)⁽¹⁾



(1) المشوق، ص 87.

- توزيع المهام على التلاميذ.

4- مناقشة المشروع

- تحديد مظاهر الحياة العقلية في العصر
الجاهلي.

- الكتب التي تناولت الحياة العقلية في
العصر الجاهلي، مع ذكرنا تاريخ
صدورها ودور نشرها.

5- مراحل انجاز المشروع

- مرحلة الإعداد والجمع.
- مرحلة القراءة والفحص.
- مرحلة تبني الصوغ النهائي.

المشروع رقم (03)⁽¹⁾

1- موضوع المشروع

تأليف مسرحية تتناول ظاهرة النمو
الديموغرافي.

(1) المشوق، ص 120.

2- وسائل المشروع

أوراق غير مسطرة من حجم 21x29.7

سم.

- ورقة مقواه مسطرة.

- مساقات.

- أقلام التلوين ومسطرة.

- المراجع والوثائق المتعلقة بالموضوع.

3- تنظيم الأفواج

- يتألف كل فوج من أربعة إلى خمسة

تلاميذ.

4- بناء عناصر المشروع ومناقشتها

- تحديد موضوع المسرحية وطابعها الفني.

5- مراحل انجاز المشروع

- المرحلة الأولى: تحديد البلدان التي

تعاني ظاهرة النمو الديموغرافي المتزايد

وجمع ما يمكن من المعلومات حولها.

- المرحلة الثانية: تشخيص ظاهرة النمو الديموغرافي في أحد بلدان العالم.
- المرحلة الثالثة: كتابة المسرحية بمراعاة عناصر بنائها الدرامي وخاصة إدماج المكتسبات القبلية.
- المرحلة الرابعة: تفحص عمل الأفواج وتقييمه.

المشروع رقم (04)⁽¹⁾

1- موضوع المشروع

إعداد خطبة لإلقائها في مناسبة معينة.

2- وسائل المشروع

أوراق غير مسطرة من حجم 21 * 29.7 سم.

- ورقة مسطرة.
- مساقات أوراق.
- قلم للكتابة وأقلام للتلوين.
- المراجع الخاصة بالموضوع.

(1) المشوق، ص 147.

3- تنظيم الأفواج

- يتألف كل فوج من أربعة إلى خمسة تلاميذ.
- توزيع المهام على كل فوج.

4- بناء عناصر المشروع ومناقشتها

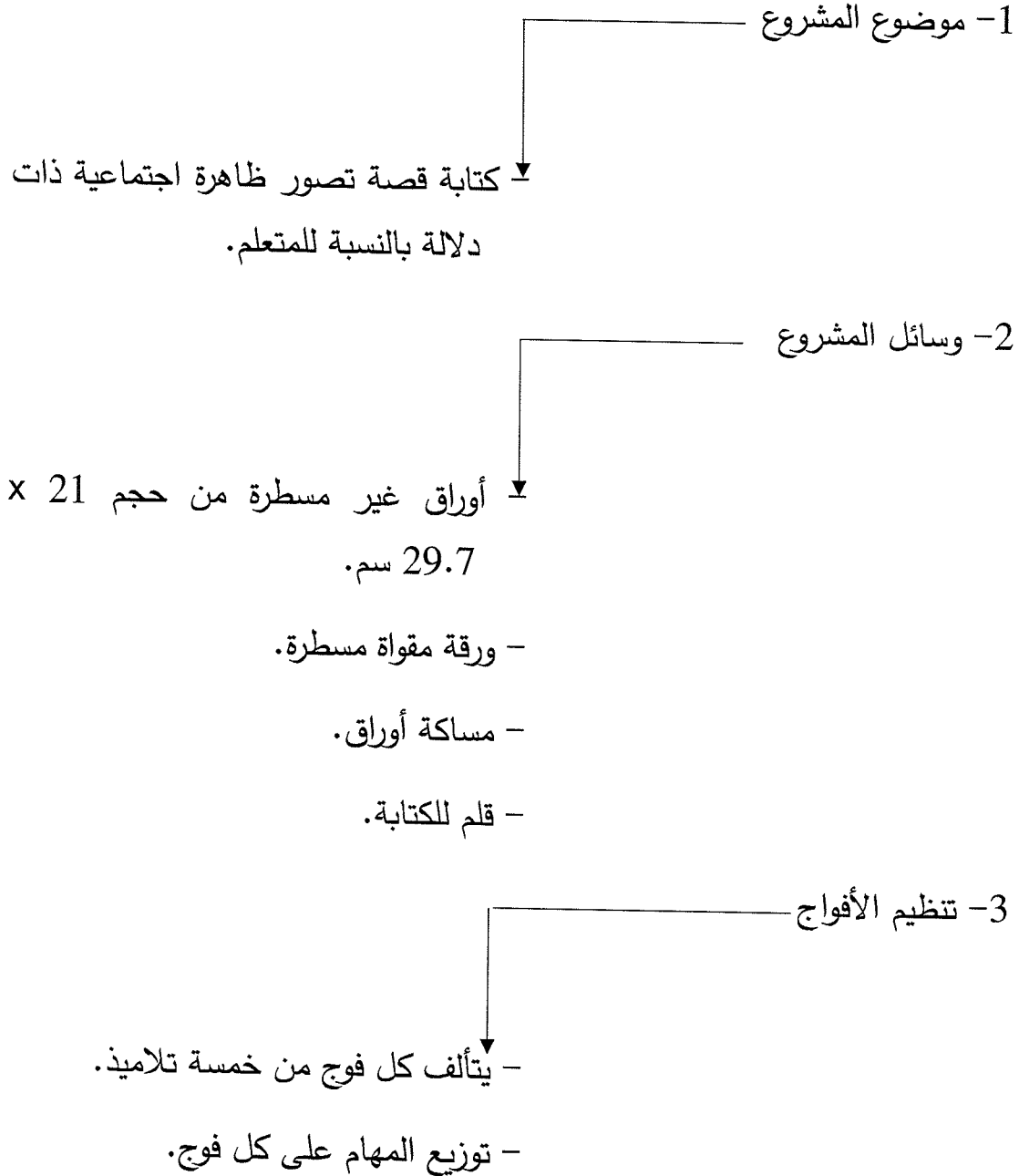
- تحديد المناسبة.
- تحديد الموضوع.
- تعيين الجمهور المستهدف.
- رسم منهج الخطبة وتحديد عناصرها.

5- مراحل انجاز المشروع

- المرحلة الأولى: إعداد المراجع التي يعود إليها كل فوج لإعداد مسودة الخطبة.
- المرحلة الثانية: مناقشة المحاولات وإدخال التعديلات الضرورية لتبني الصوغ النهائي.
- المرحلة الثالثة: كتابة الخطبة بمراعاة إدماج المكتسبات القبلية.

- المرحلة الرابعة: تفحص عمل الأفواج، وتكلف بعض التلاميذ بإلقاء الخطبة مع مراعاة مقتضيات المعرفة السلوكية.

المشروع رقم (05)⁽¹⁾



(1) المشوق، ص 187.

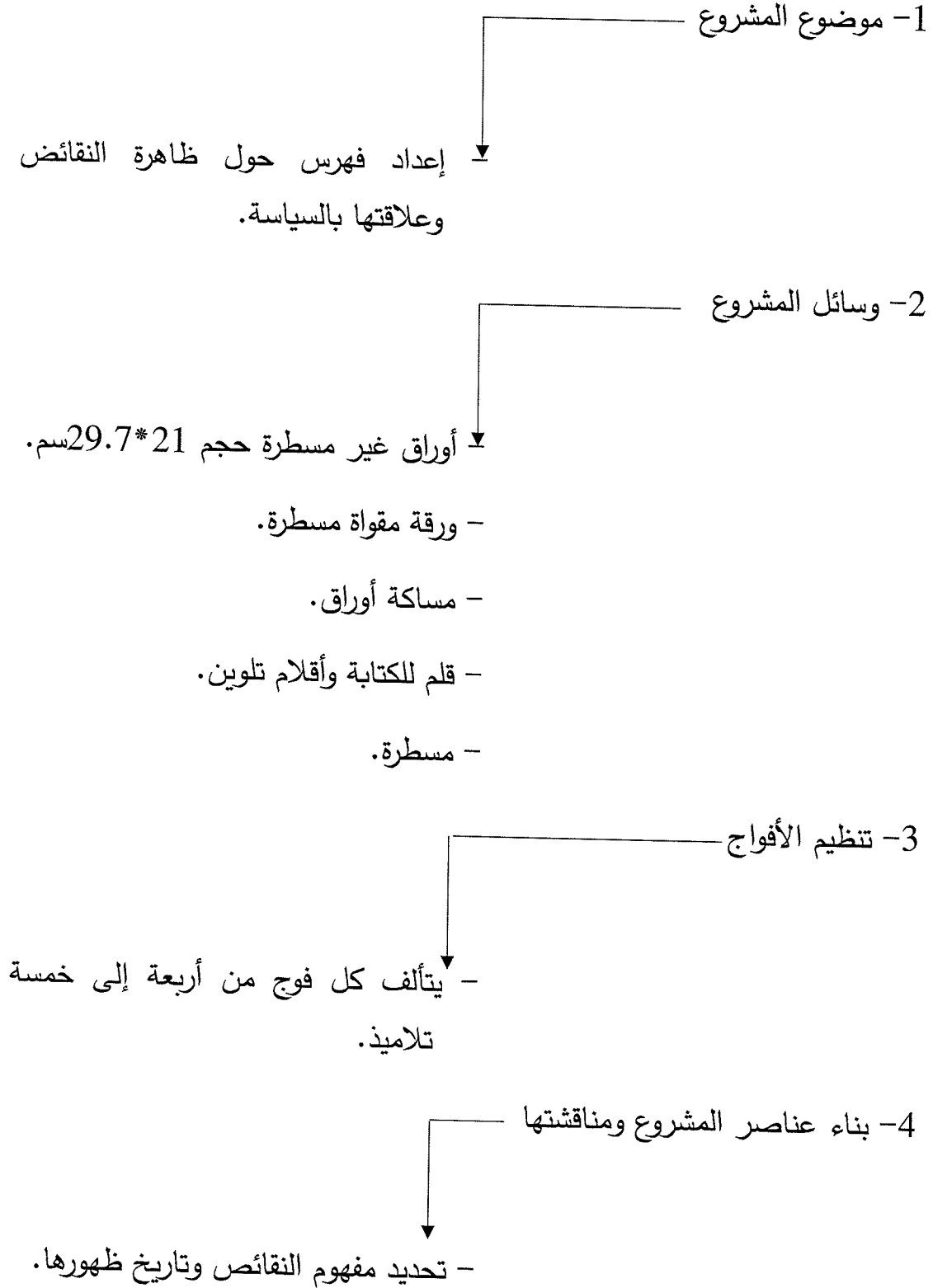
4- بناء عناصر المشروع ومناقشتها

- تحديد موضوع القصة.
- تحديد عناصر القصة.

5- مراحل انجاز المشروع

- المرحلة الأولى: جمع التوثيق المتعلق بموضوع القصة.
- المرحلة الثانية: الشروع في كتابة القصة.
- مناقشة المحاولات وإدخال التعديلات المناسبة لتبني الصوغ النهائي.
- المرحلة الثالثة: الشروع في كتابة القصة بمراعاة خاصة إدماج المكتسبات القبلية.
- المرحلة الرابعة: تفحص عمل الأفواج، وتقييمه.

المشروع رقم (06)⁽¹⁾



⁽¹⁾ المشوق، ص 216.

- تصميم الفهرس.

5- مراحل انجاز المشروع

- المرحلة الأولى: جمع المادة المتعلقة بالموضوع.

- المرحلة الثانية: إعداد الفهرس وتبويبه.

- المرحلة الثالثة: مناقشة أعمال.

- المرحلة الرابعة: الصوغ النهائي للفهرس بمراعاة أصول المعرفة السلوكية.

هذه إذن المشاريع الستة التي تم إدراجها في الكتاب المدرسي "المشوق" والتي تعد نشاط إدماجي بامتياز، لأن القيام به يتطلب من المتعلمين تجنيد كل مكتسباتهم في المادة موضوع المشروع "اللغة العربية وآدابها" وقبل أن نشرع في إزجاء بعض الملاحظات التي استرعت انتباهنا، نبدي أولاً انطباعاتنا عن المشاريع في حد ذاتها، ولنبدأ بأول مشروع وهو إعداد معرض حول السلام، مع الإشارة بأن الوقت المخصص له هو ساعة واحدة من حصص التعبير الكتابي الثلاث، وقد أوجز الكتاب المدرسي في خطاطة الخطوات التي ستتبع للقيام بهذا المشروع، والتي من المفترض أن يقوم المعلم بشرحها، ومناقشتها مع تلاميذه، وهذا بعد تقسيمهم إلى أفواج، وتحديد مسؤولية كل فوج مما يوحي بأن العمل على إنجازها سيكون جماعياً، أي مشروع واحد ينفذه كل القسم، على أن يضطلع كل فوج بمهمة معينة، وهي طريقة جيدة في رأينا للتعامل مع مثل هذه المشاريع، لأن هناك من الأساتذة من يفوج تلاميذ القسم، ويكلف كل فوج بالقيام بنفس المشروع على أن يترك لكل واحد حرية التصرف في الأسلوب الذي سيتبعه في العمل عليه، والنتيجة تكون الحصول على مجموعة مختلفة من المشاريع لنفس الموضوع، وبالنظر إلى الخطوات التي أوردها "المشوق" ليستأنس بها المتعلم لإنجاز هذا المشروع نجد أن الخطوة الأولى

قد اشتملت على عنوانه، أما الثانية فقد انتظمت من خلالها مجموعة من الاقتراحات، والأفكار التي قد تساعده في إثراء موضوعه الحيوي، الذي ارتبط بقصيدة زهير بن أبي سلمى، التي كان محورها السلم بين بعض القبائل العربية الجاهلية مع تجسيد ويلات الحرب ودمارها، وقد تمثلت الخطوة الثالثة في تقسيم التلاميذ كما أسلفنا الذكر، وقد خلت الخطوة الرابعة من أي تفاصيل، وهذا راجع للسبب التالي وهو أن لكل معلم طريقته في إدارة عملية المناقشة، وهيكل عناصر المشروع، أما الخطوة الخامسة والتي حملت عنوان "مراحل إنجاز المشروع" وهي الأهم، والتي من المفترض أن تشتمل على المراحل التي يمر بها إنجاز المشروع، والتي تبدأ بتوضيح الأهداف المتوخاة من القيام به، التخطيط لهذه المراحل وتوضيح متطلبات كل مرحلة، تقويم كل مرحلة ومساهمة كل متعلم، ويتعلق هذا التقويم بالمعارف المكتسبة، وكيفية استثمارها في المشروع، وكذا المعارف التي تم امتلاكها من خلال البحث والتقصي، والمهارات التي لها علاقة بالكفاءات المستهدفة من خلال إنجازه مثل التمكن من ناصية اللغة العربية، والبحث عن المعلومة، ومعالجتها وإعادة توظيفها، وتخطيط العمل وبناء الأنشطة، إضافة إلى السلوكيات مثل تحمل المسؤولية، وحسن التعامل مع زملاء العمل واحترام المواعيد، و الثقة بالنفس، إلا أن الملاحظ أن الكتاب "المشوق" قد أجمل في هذه الخطوة بعض الإجراءات التي يمكن أن يحتذيها المتعلمون لتقديم مشروعهم بعد الانتهاء منه ويكون بهذا قد أهمل أهم مرحلة في التدريس بالمشروع، وهي عملية تقويمه للوقوف على مدى تحقق الأهداف والكفاءات المسطرة، وتجسد المشروعان الثاني والأخير في إعداد فهرس، الثاني يتعلق بالمظاهر العقلية في العصر الجاهلي، والأخير بظاهرة النقائص وعلاقتها بالسياسة، وهما مشروعان نعتقد أنهما يتطلبان الكثير من الجهد والعمل والبحث إذا أريد لهما أن يحيطا بالموضوع المطروح بالشكل المناسب فبالنسبة لمظاهر الحياة العقلية في العصر الجاهلي فهناك من يحصرها في الجوانب التالية (اللغة، الخطابة، الأنساب والأيام، الأخبار والحكم والأمثال وخاصة الشعر....) وعلى هذا وجب على المتعلم الإطلاع على ما يتيسر له عن هذه المواضيع في المراجع، إلى جانب محاولة الإمام بأسماء أشهر شعراء الجاهلية،

وإذا أمكن بعض العينات من معلقاتهم المعروفة، ونفس الشيء بالنسبة للفهرس الخاص بظاهرة النقائص وعلاقتها بالسياسة يتطلب هو الآخر الإحاطة الشاملة قدر الإمكان بالموضوع، وحيثياته من حيث تعريف النقائص ومعناها الاصطلاحي، نشأتها، مرتكزاتها، تصنيفات الشعر السياسي وفقا لمذهب أصحابها، أشهر شعراء النقائص ونماذج من قصائدهم....)، وبالنظر إلى المخطط الذي ساقه "المشوق" ليستعين به المتعلمون في انجاز مشروعهم فإننا نؤكد بأن الخطوات هي نفسها في المشروعين، حيث تستهل بموضوع المشروع ثم وسائله والمقصود بها الأدوات المادية التي تستخدم في تنفيذه، والتي نعتقد بأن المتعلم بإمكانه أن يبدع وبتوجيه من المعلم الذي من المفترض أنه يكون متمكنا من كفاءة توظيف التكنولوجيا مشاريع جد مبتكرة، بحيث لا يتوقف في صوغها على استعمال الأوراق والأقلام والمسطرة، ولعل أهم خطوة في هذه الجاذبة هي "مراحل إنجاز المشروع، هنا نلاحظ بعض الاختلافات البسيطة ف فيما يخص المشروع الثاني نجد المراحل مرتبة كالاتي:

- مرحلة الإعداد و الجمع.
- مرحلة القراءة والفحص.
- مرحلة تبني الصوغ النهائي.
- إعداد أبواب الفهرس وفق مظاهر الحياة العقلية.
- وقد وردت الخطوات في المشروع الأخير على النحو الآتي.
- المرحلة الأولى: جمع المادة المتعلقة بالموضوع.
- المرحلة الثانية: إعداد الفهرس وتبويبه.
- المرحلة الثالثة: مناقشة أعمال الفوج.
- المرحلة الرابعة: الصوغ النهائي للفهرس بمراعاة أصول المعرفة السلوكية.
- المرحلة الخامسة: عرض الفهرس للتقييم.

أول ما يمكن ملاحظته أن عدد مراحل الإنجاز ليست هي نفسها في المشروعات، ففي الثاني أربع مراحل وفي السادس خمس مراحل، وهناك خلط في ترتيبها، ففي المشروع الثاني المرحلة الرابعة أصبحت الثانية في السادس، وغابت المرحلة الخامسة التي هي عرض الفهرس للتقييم في المشروع الثاني، مع أنه وجب على المعلم العمل على مراقبة إنجازات المتعلمين وتقويم مراحل إنجاز المشروع، أما بالنسبة للمشاريع الثلاثة الباقية فهي عبارة عن إنتاجات أدبية متمثلة في (إعداد خطبة، كتابة قصة قصيرة تأليف المسرحية) وهذه الأنواع الأدبية تتميز بخصائص وبناء فني متفرد، وتحتاج إلى إلمام بتقنيات كتابتها مما يعني أن إنتاجها بالمعنى المفهوم لها يعد من الأمور الصعبة على الكثير من الذين يمتلكون آليات كتابتها، فما بالك بمتعلمي السنة الأولى ثانوي -الجذع المشترك آداب- الذين من المؤكد يجهلون كيفية إبداع مثل هذه الآثار، مما يلزم المعلم القيام بمهمة تعريفهم ببعض النماذج البسيطة، وهذا لإعطائهم فكرة عنها وعن كيفية صياغتها ويرشدهم في نفس الوقت إلى قراءة بعض المؤلفات التي قد تساعدهم في عملهم، أو إطلاعهم على بعض الأعمال التي قام بتنفيذها مع تلاميذه للاستئناس بها، وبالنظر إلى الجذاذات الواردة في "المشوق" لمساعدة المتعلمين في تنفيذ هذه المشاريع، فإننا نجد أن الخطوات هي نفسها في كل واحد منها، مع أنه كان المفترض أن تختلف الوسائل المستخدمة حسب خصوصية كل مشروع، فلا تقيّد حرية المتعلمين وتكبح لديهم سعة الخيال، وتحد من طاقات إبداعهم لأنه يمكن للمتعلم تحت إشراف المعلم الكفاء إنجاز هذه المشاريع، وعرضها بطريقة متميزة، فإعداد خطبة لإلقائها في مناسبة معينة يمكن أن تتجزأ بشكل جماعي بمشاركة جميع تلاميذ القسم، بعد تقسيمهم إلى أفواج، واختيار الموضوع المناسب، وجمع المعلومات التي تخدمه، وانتقاء الحكم والأدلة التي تعزز ثقة المستمع بأهمية الخطبة، إلى جانب الاستفادة من مراكز المعلومات والموسوعات المطبوعة التي تقيّد المتعلم في جمع مادة ثرية وذات قيمة لخطبته، على أن يضطلع كل فوج بأداء مهمة معينة، وبعد الصياغة النهائية للخطبة وتقويمها من طرف المعلم، يستحسن أن يتم إلقاء هذه الأخيرة بالتنسيق مع كل أستاذة الأقسام الأدبية، وأن ترصد لهذا الغرض مجموعة

من الوسائل (قاعة مجهزة لاستقبال تلاميذ هذه الأقسام مع أساتذتهم، منبر وميكروفون وكاميرا لتسجيل هذا الحدث....) وهي بعض الوسائل التي يتعلم المتعلمون كيفية استخدامها من خلال إنجاز مثل هذه المشاريع، ثم يختار كل قسم تلميذا ليمثله في إلقاء هذه الخطبة، ومن ثم تتاح الفرصة للمتعلمين لمناقشة الخطيب، وفي هذا إثراء لموضوعها ومناسبة جيدة لتبادل الخبرات بين المتعلمين وتقويم العمل المنجز، وأما المشروع المتضمن تأليف مسرحية فقد سبق التعرض له لما درسنا الوثيقة المرافقة للمنهاج التي قدمته كنموذج لمساعدة المعلم في تنشيطه، وقد تمثل المشروع ما قبل الأخير في كتابه قصة قصيرة تصور ظاهرة اجتماعية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، بمعنى أن هذه القصة تكون ذات مغزى وفائدة له، وقد تم إيراد كيفية إعدادة بنفس الخطوات التي تضمنتها المشاريع الأخرى، خاصة الوسائل التي يرى البحث بأن الالتزام باستعمالها يقتل روح المبادرة والابتكار لدى المتعلمين، وهذا المشروع يمكن أن تكون ثمرته مجموعة من القصص بحسب عدد الأفواج، ولن يتأتى للمتعلمين إنتاج هذه القصة بتحديد موضوعها، وتحديد عناصرها فقط لأنها فن له خصائصه، لذا على الأقل يجب أن يكونوا على دراية بتقنيات كتابة القصة ومقوماتها (المغزى، الشخصيات، الحدث، العقدة أو الحبكة، الزمان والمكان....) إضافة إلى إجادة توظيف النمط السردى الذي يناسب الحكى، وعند المرور إلى مراحل إنجاز المشروع نجدها تبدأ بمرحلة جمع التوثيق المتعلق بموضوع القصة، وهي خطوة يرى البحث أنها لن تفيد المتعلم إذا لم يكن مستوعبا للعناصر السابقة الذكر، وتختتم هذه المراحل بتفحص عمل الأفواج وتقييمه، ويستحسن عند العرض أن يقرأ ممثلا لكل فوج القصة التي أبدعها، ومن ثم تحصل مناقشة جماعية تحت إشراف المعلم لإثراء المواضيع، وحتى يقف كل فوج على نقائص عمله لتفاديها في مشاريع مستقبلية مشابهة، وبعد تصفحنا للمشاريع الستة التي تلعب دورا فعالا في العملية التقويمية للغة العربية وآدابها - السنة الأولى من التعليم الثانوي "جذع مشترك آداب" - وهذا في إطار المقاربة بالكفاءات، وهذا باعتبارها وسيلة تقويمية تدفع المتعلم للبحث، والتخطيط الجيد لعملية وتحديد مصادر معلوماته، وجمع كل المعطيات والمعارف الممكنة ومعالجتها للاحتفاظ بما

هو مناسب للتحرير فقط، كما يستدعي هذا الأسلوب من المتعلم استخدام الأجهزة التكنولوجية المعاصرة كالحاسوب والانترنت وغيرها من التقنيات الحديثة، ومتى تمكن من كل هذه المهارات ترسخت لديه وأصبح بإمكانه توظيفها في حياته المستقبلية، ومن هذه الأهمية التي تكتسيها المشاريع، وذلك بوصفها أنشطة إدماجية بامتياز، يسجل البحث بأن عددها قليل مقارنة بفوائدها الجمة، هذا دون إغفال ذكر عامل ضيق الوقت المخصص لتنشيطها "ساعة واحدة" مما يحد من إقبال المعلم على متابعة مراحل إنجازها بدقة، وتفصيل فيشرح في عجلة ما ورد في الجاذبة الخاصة بكل مشروع والتي أدرجت عناصرها بنمطية وآلية، ويعتمد إلى تفويج المتعلمين دون مراعاة لخصوصيات الفعل التعليمي، فالكل يعلم أن إنجاز هذا الأخير هو عمل جماعي حيث تتكاثف جهود مجموعة من التلاميذ للقيام به، ولعله من البديهي القول بأن كل فرد يقوم بإنجاز ما يجيده من كفاءات، غير أن منطق التعلم يقتضي من المعلم توزيع المسؤوليات على المتعلمين، مع مراعاة الفروق الفردية بحيث يضطلع كل واحد بتنفيذ الجزء الذي يفترض أن يكتسب فيه الكفاءات التي تنقصه، وهذا الأمر لن يتأتى إلا بيقظة المعلم ووعيه بأهمية التدريس وفق هذه الطريقة، فإهماله لمتابعة التلاميذ أثناء قيامهم بهذا النشاط ينجر عنه في معظم الأحوال لجوء المتعلمين إلى الوسيلة التكنولوجية المتاحة "الانترنت" ونسخ كل ما يتعلق بموضوع المشروع دون تمحيص أو لقاءات بين أعضاء الفوج، لتبادل الآراء والمعلومات ومناقشتها والتنسيق بينهم من أجل الصوغ النهائي للمنتوج، ونختم دراستنا لهذا العنصر بالقول أنه يستحسن أن يعتمد المعلم إلى إعداد دفتر لمراقبة عمليات تنفيذ هذه المشاريع، يشتمل على قائمة بأسماء المتعلمين حسب المجموعات المكونة، يدون فيه الملاحظات بخصوص أدائهم ومبادراتهم الناجحة، والصعوبات التي صادفتهم أثناء عملهم، وذلك للاستفادة منها عند التقويم النهائي الذي يبين فيه نقاط القوة، وكشف النقائص لمعالجتها وتثمين الإنتاج، إذن انطلاقاً من دراستنا لبعض الأنشطة اللغوية الواردة في كتاب "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" للسنة الأولى من التعليم الثانوي -جذع مشترك آداب- (التمارين اللغوية، الوضعيات المستهدفة، المشاريع) التي تعد من أهم

وسائل التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، اتضح لنا أولاً بالنسبة للتمارين اللغوية أنه تعطي الأولوية فيها لقياس الحصيلة المعرفية على حساب عمليات التفكير العليا (التطبيق والتحليل، التقويم) وتوظيف المعارف وإدماجها لإنتاج نصوص دالة، هذا إذا استثنينا عنصر "في مجال إدماج أحكام الدرس" المتضمن مجموعة من الأنشطة المختلفة (كتابة فقرة، وصف مشهد، كتابة تقرير أو شرح بعض الآليات الشعرية شرحاً مفصلاً مع توظيف الظواهر اللغوية والبلاغة المكتسبة) والتي لو وظفت جيداً وأنجزت من طرف المتعلم وعمد المعلم إلى تقويمها لأكسبته مهارة تعرف تقنيات إنتاج النصوص، حسب قوالب متنوعة إلى جانب التمكن من رصد في اللغة، إلا أنه في الغالب لا تستثمر هذه التمارين بطريقة مناسبة، وربما استغني عنها لضيق الوقت، وكثافة البرنامج الخاص باللغة العربية، وبإغفال متابعة القيام بهذا النشاط يكون قد تم إهمال وسيلة جيدة يمكن استخدامها في عملية تقويم اللغة العربية وآدابها بفعالية ونجاح، ويقودنا الحديث عن الوضعيات المستهدفة إلى ضرورة الإشارة إلى قوة العلاقة بينها وبين الممارسات التقويمية، باعتبارها من أهم وسائلها وهذا في إطار المقاربة بالكفاءات، إلا أن النتيجة التي استخلصناها من دراستنا لها من خلال كتاب "المشوق" أن مؤلفوه لم يقوموا باستغلال هذه الوسيلة التقويمية التي تتدرج ضمن التقويم التكويني بطريقة جيدة التخطيط والإعداد، مما أدى إلى تحجيم دورها في عملية تقويم اللغة العربية وآدابها، وهو الأمر الذي يحول دون الوصول إلى الغاية من توظيفها، والتي هي تطوير مهارات المتعلم اللغوية وتنمية ملكته النصية، وبالحديث عن المشاريع المدرجة في الكتاب فإن ما يمكن قوله عنها كحوصلة أنها قليلة، وتحتاج إلى وقت أطول مما منح لها لتنفيذها وهذا حتى تقوم بدورها في عملية التقويم على أكمل وجه، ويسجل البحث أيضاً على المشاريع الستة أنها ذات أهمية خاصة تلك التي تضمنت كتابة بعض الأنواع الأدبية (كتابة قصة قصيرة تأليف مسرحية)، غير أن النمطية في عرض الجذاذات الخاصة بكل مشروع تعتبر من ضمن العناصر التي تدعو إلى تكريس اللامبالاة وعدم الاهتمام بإنجازه من قبل المتعلم والمعلم رغم أهميته القصوى، ونختتم هذا العرض بقولنا أنه من خلال دراستنا للأنشطة اللغوية المختلفة التي تضمنها كتاب

اللغة العربية "المشوق في الأدب والمطالعة الموجهة" السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب - والتي تعد من وسائل التقويم في المقاربة بالكفاءات تبين لنا وجود نقص في الممارسة التقويمية والتدعيمية، لأن الكتاب خلا تماما من أنشطة المعالجة والدعم، وهذا كغيره من الوثائق التعليمية التي سبق الإطلاع عليها (المنهاج، الوثيقة المرافقة للمنهاج) سواء تعلق الأمر بالوضعيات المستهدفة أو باقي الأنشطة اللغوية، مما يفرغ عملية التقويم من أهدافها وغايتها التي تتوخى تكوين متعلم مستقل يمتلك القدرات، والكفاءات التي تؤهله ليكون قارئاً ماهراً، ومنتجاً جيداً، ويعوق أيضاً عملية إصلاح التعليم التي تبنت المنظومة التربوية الجزائرية لأجلها مقاربة من المقاربات البيداغوجية الحديثة (المقاربة بالكفاءات) والتي حسب محمد الدريج: تتطلب إدخال تغييرات كثيرة في ممارستنا وعلى أساليبنا في التفكير، كما تقتضي تخصيص مدة أطول لتحضير الدروس، وبرمجة النشاط التعليمي ومجهودات أكبر لصياغة الأهداف واختيار ما يناسبها من طرق و أساليب للتقويم⁽¹⁾.

(1) محمد الدريج: تطوير المناهج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية، المنهاج المندمج نموذجا دفاتر التربية والتكوين، ع716، ص58.

المبحث الرابع: عرض الدليل ودراسته :

III-4-1- التعريف بالدليل :

يعتبر الدليل من بين الوسائل التعليمية التي تساعد الأستاذ لكي ينجز دروسه بطريقة سلسة وميسورة فهو وثيقة بيداغوجية معدة تكملة للبرنامج الدراسي بغية تسهيل فهمه وتيسير تطبيقه⁽¹⁾، وهي إلزامية وعلى كل مؤسسة توفيرها لكي يستفاد قدر الإمكان من التوضيحات الواردة فيها، يرافق كل كتاب من هذه الكتب دليل يوضح كيفية استعماله وأساليب استغلاله، وقد حاولنا الحصول على الدليل المرافق للكتاب من بعض الثانويات إلا أننا أخفقنا، وذلك لعدم توفره عندهم ولذا لجأنا إلى مواقع البحث في الأنترنت، فوجدنا نسخة بعنوان "دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي - جذع-مشترك آداب- المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة- وهي من تأليف حسين شلوف، مفتش التربية والتكوين، وهو أيضا من مؤلفي الكتاب المدرسي "المشوق" وأستاذ التعليم الثانوي" محمد خيط" عدد صفحاته اثنان وخمسون، وقد عده المنهاج مرجعا بيداغوجيا هدفه مساعدة الأستاذ على استيعاب المفاهيم التربوية الواردة في المنهاج الجديد، وتفعيلها في تدريس نشاطات اللغة العربية⁽²⁾ وقد أكد على ضرورة احتواءه على بعض المعطيات منها "شرح المقاربة المعتمدة في المنهاج.... تقديم نموذج عن كيفية تنشيط وحدة تعليمية من متطور المقاربة بالكفاءات بمراعاة خاصية الإدماج والنشاطات المقررة، شرح تدابير التقييم المقترحة، وتقديم نماذج في أساليب تفعيلها⁽³⁾ والذي نستشفه من هذا التصور الذي ساقه المنهاج عند تحديده لمهمة الدليل أنه قد ألف من أجل الأستاذ، وهذا باعتباره المكلف بتدبير الفعل

(1) مجلة الممارسات اللغوية، ع 21، 2014، ص56.

(2) المنهاج، ص39.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التعليمي والمنفذ للطرق التدريسية التي تعتمد على المقاربة الجديدة، والتي يتوجب على الدليل أن يتضمن شرحاً لها، ولإجرائاتها حتى يتمكن المعلمون من فهمها واستيعابها، ويدعم هذا الفهم بتقديم نماذج للتعليم والتقييم، مع أنه كان يستلزم على مؤلفي الدليل إدراج كفايات تخطيط الدروس، وتنفيذ أنشطة اللغوية خاصة تمارين قواعد اللغة والبلاغة، وكذا الوضعيات المستهدفة، وهذا ليستأنس بها المعلم بما أن هذا السند قد صيغ من أجل توجيهه، وإرشاده للقيام بمهمته على أكمل وجه، إضافة إلى هذا نعتقد أن حجم الدليل من الضالة بحيث لا يمكن أن يستوعب الكثير من الشروحات، والتوجيهات، والنماذج التطبيقية التي تساعد في إنجاز عمله، وإكساب المتعلمين الكفاءات المستهدفة في هذه السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب - لأنه من مهام الدليل إلى جانب ما حدده المنهاج تدارك إدراج بعض الأنشطة التي أغفلها الكتاب المدرسي.

III-4-2- مكونات الدليل :

تألفت محتويات الدليل من تسعة مكونات استهلّت بالمقدمة، ثم شرح المقاربة الجديدة التي ستدرس نشاطات اللغة العربية في إطارها، يلي ذلك الحجم الساعي المخصص للقيام بتلك الأنشطة، وتمثل المكون الرابع في نموذج لتنشيط وحدة تعليمية تحتوي على دراسة النص الأدبي، وقواعد اللغة والعروض والنقد الأدبي والمطالعة الموجهة، والتعبير الكتابي، والنص التواصلية وبعض الظواهر اللغوية المتصلة به مثل القواعد والبلاغة والتعبير الشفوي، واضطلع المكون الخامس بوضعيات التقويم في ظل المقاربة الجديدة، واختص المكون السادس بنموذج حول بناء شبكة لتقييم إنتاجات المتعلمين، وانتظم المكون السابع توصيات وإرشادات حول تقديم نشاطات اللغة العربية، وتبع هذه المكونات ملحق لتوزيع الوحدات التعليمية، وما اشتملت عليه من دروس وأنشطة مختلفة التي تؤخذ على مدار السنة الدراسية، وختم الدليل بمعجم لبعض أهم المصطلحات البيداغوجية مرفقة بتعاريف موجزة لها، والملاحظ على هذه المكونات أنها لم تفرد للتقويم مكوناً خاصاً به يتضمن مجموعة من النماذج التطبيقية لمختلف الأنشطة اللغوية

(التمارين اللغوية، المشاريع وليس الوضعيات المستهدفة فقط)، والاختبارات التحصيلية، إلى جانب تعريف المعلم على الأساليب التقويمية الحديثة، وكيفية توظيفها في الممارسات التعليمية حتى يتسنى له التنوع في هذه العملية الحيوية التي تواكب المسار التعليمي بالتعزيز والتعديل والمعالجة والدعم.

III-4-3- عرض مكونات الدليل ودراساتها :

سنقتصر في دراسة الدليل على المكونات التي لها صلة بموضوع البحث وسنبدأ بالمكون الأول.

III-4-3-1- المقدمة :

استهلّت المقدمة بالإشارة إلى رغبة المنظومة التربوية الوطنية في تحسين المناهج الدراسية، ومن ثم بادرت إلى الإجابة عن السؤال الذي قد يرد إلى ذهن المعلم وهو "هل تم هذا التحسين بالتحسين، أم بالتغيير، أم بالتطوير؟"⁽¹⁾ وقد عمد الدليل للإجابة عن هذا السؤال بتوضيح المعنى المقصود من هذه المفاهيم الثلاث ليخلص إلى القول بأن التطوير أعم واشمل من التغيير والتحسين "التطوير في المنهاج المراد منه التغيير النوعي له، أي أنه عملية شاملة لجميع جوانب المنهاج لتحقيق فيها أهدافه على أفضل وجه وفي أقصر وقت وبأقل جهد"⁽²⁾.

ولتحقيق طموح الوزارة في هذا التطوير قامت بتبني بيداغوجيا الكفاءات من حيث هي اختيار يستجيب للممارسات البيداغوجية المعاصرة التي تسعى إلى تطوير الكفاءات التعليمية بإدماجها في المعارف والمواقف والمهارات⁽³⁾، ويرى الدليل بأن المقاربة بالكفاءات تناسب كثيرا نشاطات اللغة المعرفية التي يمكن تناولها بشيء من الإبداع والتجديد، وكذلك تبني هذه البيداغوجيا من شأنه أن يذكي القدرة على

(1) الدليل، ص2.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التفكير لدى التلميذ ويطور هذه القدرة.... فيصبح قادرا على التعامل مع جميع الوضعيات التي تواجهه بسلوك حضاري مبني على الحكمة وسداد الرأي⁽¹⁾، ومن ثم يؤكد الدليل القول على أنه من هذا المنظور تم إعداد منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب- ثم ترجم هذا المنهاج إلى كتاب مدرسي⁽²⁾.

وتختتم المقدمة بالإعلان بأنه سيتم التعامل مع كتاب اللغة العربية بالطريقة التي تمكن المتعلمين من فهم محتوياته، والعمل على تدريس النشاطات اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات، وسيعمد الدليل على هذا الأساس إلى معالجة مجموعة من المسائل التي سبق وذكرناها في باقي المكونات مع إغفال عنصرين هما "شبكة التقييم ومعجم المصطلحات" ونستشف من محتوى المقدمة أن الدليل يعول كثيرا في إحداث التطوير في المناهج التعليمية خاصة والعملية التعليمية عامة على بيداغوجيا الكفاءات، ويرى في هذا مبررا كافيا لاختبارها، ولا سيما وأن هذه الأخيرة تعبر عن الممارسات التربوية المعاصرة، والتي يمكن أن يكتسب المتعلم في إطارها الكثير من الكفاءات، والقدرات الفكرية والعقلية والسلوكية مما يجعله مؤهلا للتعامل بسلوك حضاري قوامه الحكمة وسداد الرأي، إلا أن الأمر المؤكد الذي نفهمه من خلال هذه المقدمة أن الدليل قد أسقط هو الآخر وعلى غرار المنهاج والوثيقة المرافقة له مكونا هاما جدا وهو الأساليب والإجراءات التقييمية الحديثة، والتفصيل فيها وإدراج نماذج تطبيقية مختلفة مثل الملاحظة، وملفات الأعمال، وكيفية بناء الاختبارات التحصيلية، وهذا بالطبع إذا استثنينا الوضعيات الإدماجية والمشاريع.

III-4-3-2- شرح المقاربة البيداغوجية المعتمدة في تدريس

نشاطات اللغة العربية :

تناول الدليل في هذا العنصر شرح أهم مصطلح في المقاربة المتبناة في تعليم اللغة العربية وباقي المواد في التعليم الثانوي السنة الأولى- الجذع المشترك آداب- "الكفاءة" ومعانيها في المعاجم وما يقابلها في اللغات "الفرنسية والإنجليزية"

(1) الدليل، ص2.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وفي الحقل التربوي، إلى جانب هذا ركز على إبراز أهم أسس النظرية البنائية باعتبارها من النظريات التعليمية التي استندت إليها المقاربة بالكفاءات، ثم عرج على ذكر أهم دواعي اختيار بيداغوجيا الكفاءات كتوجه تعليمي لإصلاح المنظومة التربوية، والجدير بالذكر بأن هذه المعارف النظرية قد تعرض لها كل من المنهاج والوثيقة المرافقة له، لذا كان من المفترض أن يتدارك الدليل النقائص الواردة في هذين المستندين اللذين سجل البحث أنهما لم يوفيا العملية التقييمية حقها من الاهتمام والجدية، والعمل على برمجة مختلف الأنشطة التطبيقية التي تثري العملية التعليمية التعلمية، وتساعد المعلم على الإعداد الجيد لدروسه والاستثمار المفيد لما تقدمه له مختلف المستندات المترجمة للأهداف والكفاءات المستهدفة من الفعل التعليمي، فضلا عن مده بالأساليب والإجراءات التقييمية الحديثة التي يؤدي توظيفها إلى تفعيل موارد المنعلم (المعارف، المعارف الفعلية، المعارف السلوكية) وقد تناول البحث هذه الأدوات المختلفة بالشرح والتفصيل في الجانب النظري، ولعل ما يثير التساؤل حول الأساليب الموظفة في تقويم اللغة العربية وآدابها والتي لم يذكر منها المنهاج سوى (وضعيات الإدماجية والمشاريع والامتحانات التحصيلية) هو لماذا خلت جميع المستندات المجسدة لعملية التعلم وفق بيداغوجيا الكفاءات من نماذج خاصة تمثل مختلف أنواع هذه الاختبارات باعتبارها الوسيلة التقييمية الأهم التي ركز عليها المنهاج في عنصر التقييم؟

III-4-3-3- تنشيط وحدة تعليمية :

لقد تناول الدليل في تنشيط الوحدة التعليمية دراسة بعض المكونات التي بدأها بالنص الأدبي، وغنى عن القول بأن خطوات تحليله قد تكررت في كل من المنهاج⁽¹⁾ والوثيقة المرافقة للمنهاج⁽²⁾ والكتاب المدرسي "المشوق"⁽³⁾ وقد تم تناول كل النصوص الأدبية بإتباع نفس الخطوات، وتلى النص الأدبي تنشيط الظواهر

(1) المنهاج، ص 13-14.

(2) الوثيقة المرافقة، ص 20-24.

(3) المشوق، ص 5-7.

اللغوية من قواعد وعروض ونقد أدبي، ومن ثم أدرجت الأنشطة المتبقية من الوحدة التعليمية كالمطالعة الموجهة، والتعبير الكتابي، والنص التواصلي وما اتصل به من أنشطة كالقواعد والبلاغة والتعبير الشفوي، ولعله من البديهي القول بأن هناك تكرار لكل ما تم عرضه سواء في المنهاج، أو الوثيقة المرافقة، وهذا ما يدعونا إلى التأكيد على أننا تحريفاً قدر الإمكان على أن لا تكون دراستنا لهذه المستندات يغلب عليها طابع التكرار والنمطية، لذا فهذا لن يمنعنا من عرض نموذج لدرس قواعد اللغة الذي تناوله الدليل ضمن مكون "تنشيط وحدة تعليمية" وهو جزم الفعل المضارع.

يبدأ الأستاذ عمله بتمهيد.... عن طريق أمثلة تكون لها علاقة بالدرس⁽¹⁾ تحديد بناء المعارف الجديدة بمراجعة أحكام الدرس السابق⁽²⁾ تناقش الأمثلة المستخرجة من النص وتحلل في الخطوة الثالثة، ويخلص إلى تدوين أحكام القاعدة في السبورة⁽³⁾.

وقد أدرجنا من خلال تصفحنا للدليل بأنها نفس الخطوات الواردة في الوثيقة المرافقة للمنهاج مع بعض الإفاضة في الشرح، والتأكيد على أن تدريس هذا النشاط سيتم في إطار المقاربة النصية، وقد ورد ذلك من خلال القول بأن تدريس القواعد ينطلق من النص⁽⁴⁾.

وبعد أن ينبه الأستاذ إلى أنه حدث تغيير في المصطلحات فتم استبدال مصطلح "التطبيق" بمصطلح "إحكام موارد المتعلم وضبطها" لأن ذلك ما تفرضه عملية بناء الموارد في ظل المقاربة بالكفاءات، وينتهي إلى القول "وهكذا فالأستاذ من أجل مراقبة موارد المتعلم ضبطاً، وإحكاماً، يدعوه إلى الإجابة عن الأسئلة في ثلاثة مجالات⁽⁵⁾ وهي: في مجال المعارف، في مجال المعارف الفعلية، في مجال

(1) الدليل، ص 23.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(4) المرجع نفسه، ص 22.

(5) المرجع نفسه، ص 24.

إدماج أحكام الدرس، وبما أننا تعرضنا لهذه العناصر الثلاثة بالفحص فإننا كنا نرجو لو أن الدليل اهتم على الأقل بالعنصر الموسوم بـ "في مجال إدماج أحكام الدرس" لأنه في رأينا يلعب دورا مهما في تفعيل عملية تعليم اللغة العربية وآدابها وإكساب المتعلم مهارات لغوية ونصية، فقدم نماذجا تطبيقية لبعض الفقرات المدرجة في هذا العنصر ضمن الظواهر اللغوية المختلفة، ونفس الشيء يمكن قوله عن باقي النشاطات اللغوية.

III-4-3-4- وضعيات التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات :

عند ما نأتي إلى عرض هذا المكون نلاحظ أن التمهيد الذي استهل به هو نفسه الذي ورد في الوثيقة المرافقة للمنهاج⁽¹⁾ ما عدا الاستدراك الذي أضافه الدليل في سطر وهو "مع العلم أن الكفاءة يتضاءل شأنها وتختفي إذا توقف المعنى عن ممارستها وإذن فكلما مارسنا هذه الكفاءة صرنا أكفاء⁽²⁾".

إن الدليل يؤكد على أهمية الممارسة في نماء الكفاءة، إلا أننا لما نأتي إلى مجال تطبيق هذا الممارسات نجده يكتفي بعرض أسناد مختلفة للتأليف، والتحليل والتعليق عن تلك التي وردت في الوثيقة المرافقة للمنهاج، وقد خلت مثلها من بعض الأسئلة المذيلة بأجوبة يمكن أن تساعد المعلم في إعداد مثل هذا النشاط لتلاميذه، أما بالنسبة للوضعيات المستهدفة التي برمجها الدليل في المجال الكتابي فهي نفسها التي جاءت في الوثيقة المرافقة للمنهاج⁽³⁾ ولم يقدم الدليل نماذجا تطبيقية للمشاريع مع أنها تعد الطريقة التدريسية الأهم في بيداغوجيا الكفاءات، وهو الأمر الذي قد دعم استنتاجاتنا بأن المستندات التربوية المجسدة لعملية التعليمية (المنهاج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، الكتاب المدرسي، الدليل) بالنسبة للسنة الأولى من التعليم الثانوي -الجذع المشترك آداب- لم تعمل على إيراد الأدوات والوسائل

(1) الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 40.

(2) الدليل، ص 29.

(3) الوثيقة المرافقة، ص 43-44.

التقويمية الحديثة التي يمكن أن تستخدم في عملية تقويم هذه المادة، والتي أثبتت الكثير من الدراسات التربوية التعليمية فعاليتها مثل الملاحظة التي تمكن المعلم من تتبع أداء متعلميه من خلال إنجاز أنشطة تعليمية، أو مواقف سلوكية معينة مثل التقارير الشفوية، أو كتابة عرائض تتضمن احتياجات المتعلم ورغباته في القيام بعمل معين ذو دلالة بالنسبة إليه، مثل إنشاء مجلة القسم لتنفيذ نشاطات المتعلمين ونشر أجودها أو ملفات الأعمال التي يمكن أن تضم إنتاجات المتعلم الكتابية المتنوعة التي تم تصحيحها، ومناقشتها مع المعلم، فضلا عن خلوه من أنشطة المعالجة والدعم المختلفة، خاصة وأن التقويم هو تعديل وتصويب ومعالجة، ولعل هذا ما يدعونا إلى القول بأن الدليل والوثيقة المرافقة للمنهاج هما نسختان لوجه واحد مع بعض الاختلافات الطفيفة.

III - 4-3-5- توصيات حول تقديم نشاطات اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات:

بعد أن انتهى الدليل من عرض المكونات المؤلفة لمضمونه خلص إلى تقديم مجموعة من التوصيات التي رأى أنها ضرورية لتدريس نشاطات اللغة العربية في إطار المقاربة بالكفاءات، واستهلها بالقول "بما أن التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات يتوجه إلى جعل المتعلم بانيا لمعارفه، فإن هذا البناء لا يتم إلا بتنشيط الأستاذ لدرسه بواسطة الأسئلة التي تعد عماد الفعل التربوي الناجح والفعال لأن هذه الأسئلة هي التي تمكن المتعلم من الاكتشاف والاستيعاب وترسيخ أحكام الدرس في ذهنه⁽¹⁾

ونسنتج من هذا القول أن تصور الدليل لبناء الكفاءات لدى المتعلم يتم من خلال طريقة تدريسية يتحرى فيها المعلم طرح الأسئلة المناسبة التي تساهم بشكل حيوي في إنجاز عملية التعليم، وهل هناك طريقة تعليمية تستغني عن

(1) - الدليل ص 37.

الأسئلة مهما كانت منطلقاتها وأسسها العلمية؟ ولكي يبين الدليل مدى أهمية الأسئلة في ضوء هذه المقاربة عمد إلى القول: وعليه إن صوغ الأسئلة تمثل استراتيجية نجاح الدرس والتدريس إذ أنها: أ- تحفز المتعلمين على التفكير، تثير حيويتهم وفضولهم ونشاطهم توجههم إلى القضايا الهامة في الدرس، تبعث الثقة في نفوسهم حيث يشعرون بأهمية مشاركتهم في بناء عناصر الدرس ودورهم في إثرائه وإغنائه⁽¹⁾ ولصيغة هذه الأسئلة شروط هي التالية:

- ارتباط السؤال بأهداف الدرس التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها

- تنوع مستويات الأسئلة من المستويات الدنيا إلى المتوسطة فالعليا

- مراعاة خصائص المتعلمين عقلا ومعرفه

- ترتيب الأسئلة وفق تركيب أحكام الدرس

- عدد الأسئلة يكون مناسباً للإجابة المطلوبة

- الدقة في الصوغ السؤال بحيث يفضي إلى الإجابة المطلوبة⁽²⁾

وبالتمعن في أهمية صوغ الأسئلة والشروط الواجب توفرها فيها، والتي نقر بمدى ضرورتها في إدارة المعلم لدرسه، وملائمة هذه الشروط لإعدادها إلا أنه يجب لفت انتباه قارئ الدليل إلى أمر مسلم به وبديهي، وهو أن الأسئلة من مستلزمات العمل التربوي التعليمي، ولا يمكن إنجاز أي درس دونها سواء في المقاربة بالأهداف أو غيرها من المقاربات البيداغوجية الأخرى، وبالتالي هي ليست حكراً على المقاربة بالكفاءات فقط، ويسجل البحث هنا ملاحظة أخرى وهي إهمال الدليل للعنصر الأهم في العملية التعليمية "التقويم" بما يتضمنه من إجراءات وأساليب حديثة وأنواع (تشخيصي، تكويني، تحصيلي)، يلي هذه التوصية التي

(1) - الدليل: ص 37.

(2) - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

منحت مساحة معتبرة للأسئلة ودورها في تفعيل العملية التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات توصية أخرى وهي:

ب- تحضير الدروس وفق بيداغوجيا الإدماج، أي دون الفصل بين النشاطات حيث يحضر الأستاذ مذكرة واحدة لنشاط النص الأدبي مع النشاطات الرافدة له (قواعد عروض، نقد أدبي) ثم مذكرة التعبير الشفوي، فمذكرة التعبير الكتابي، ومذكرات مستقلة للمشروع وبناء الوضعيات المستهدفة⁽¹⁾

ويخلص الدليل إلى توصية ثالثة مفادها:

ج- تتمحور الفروض حول مراقبة موارد المتعلمين في قواعد النحو والصرف والبلاغة والعروض بينما تنصب الاختبارات على تحليل نص أدبي: العلامة: 12

تحليل وضعيات مستهدفة: العلامة: 08⁽²⁾

ما يمكن ملاحظته من خلال التوصيتين الآخريتين أن الدليل يحوصل تصور المستندات الموظفة في تعليم اللغة العربية وآدابها- السنة الأولى من التعليم الثانوي- جذع مشترك آداب- حول مفهوم الإدماج، والذي يستوجب تناول النشاطات اللغوية وفق الترتيب الوارد في نموذج تنشيط الوحدة التعليمية، وليس معنى تدريس النص الأدبي وقواعد اللغة والبلاغة والعروض كوحدة متصلة، فطريقة عرضه لهذه النشاطات يشير إلى أن تناولها سيتم بشكل منفصل عن بعضها البعض، ويجعلنا هذا نفترض أن المتعلم سيتأكد بأن هذه العلوم ستدرس لذاتها وبالتالي لن يتعلم كيفية توظيفها وإدماجها في وضعيات دالة، وما يؤكد ما ذهبنا إليه هي المهام التي حددها لكل من الفروض والامتحانات، حيث جعل الفروض تضطلع بمراقبة موارد المتعلمين في العلوم اللغوية (قواعد اللغة، البلاغة العروض)،

(1)- الدليل، ص 37.

(2)- المرجع نفسه، ص 38.

أما الامتحانات فيتم فيها تحليل النص الأدبي، وبناء وضعيات مستهدفة مع أنه كان من المفترض انطلاقاً من مبادئ المقاربة بالكفاءات المتبناة في تعليم اللغة العربية وآدابها، وكذلك تجسيد لمطالب المقاربة النصية التي من خصائصها تسخير (العلوم اللغوية في تحليل النص الأدبي ودراسته، وإدماجها أيضاً في إنتاج الوضعيات المستهدفة، عدا عن أهمية هذين النشاطين في العملية التقويمية وكان يقتضي من الدليل إيراد نماذج تطبيقية للفروض والاختبارات وإرفاقها بسلاليم التنقيط، وأنشطة دعم ومعالجة، وعلى هذا يمكننا القول بأن الأساليب التقويمية المطبقة في المرحلة الثانوية السنة الأولى - جذع مشترك آداب - أهمها الامتحانات الفصلية، والتي تركز على قياس المفاهيم والعلوم اللغوية في إطار المعرفة النظرية، فهي لا ترقى إلى وظيفة التحقق من مدى اكتساب المتعلمين للموارد والكفاءات المستهدفة لتوظيفها في حل المشاكل التي تواجههم في حياتهم اليومية.

المبحث الخامس: دراسة الاختبارات الفصلية :

لكي تكون دراستنا مستوفية للوثائق التربوية المسخرة في تعليم اللغة العربية وآدابها وكذا وسائل التقويم المستخدمة في عملية تقويمها، ارتأينا ضرورة الإطلاع على عينة من الاختبارات الفصلية، وهذا بوصفها الأداة التقويمية الأهم التي جاء ذكرها في المنهاج بكثير من الاهتمام والتفصيل، وقد حاولنا جمع عينة من هذه الاختبارات من بعض الثانويات إلا أننا لم نتحصل إلا على نماذج قليلة وهو الأمر الذي حدا بنا إلى اللجوء إلى بعض المواقع والنادي المتوفرة على شبكة الأنترنت وقبل أن نبدأ في عرضها نعرض على ذكر صنف من الاختبارات التي يطلق عليه في ثانوياتنا "التقويم التشخيصي" وهو اختبار يجريه الأساتذة في بداية السنة الدراسية خاصة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي، تمتحن فيه جميع الأقسام الأدبية والعلمية، وهذا من أجل تقويم المكتسبات القبلية للمتعلم والمتمثلة في ملمح الخروج من السنة الرابعة متوسط، وقد سألنا الكثير من الأساتذة منحنا نماذجاً من هذه الوثائق إلا أننا جوبهنا بردهم بأنهم لا يقومون في معظم الأوقات بمثل هذه الاختبارات، والسبب في هذا راجع حسبهم إلى انغماسهم في إنجاز الوحدات التعليمية التي تجسد المحتوى التعليمي لهذه السنة، إضافة إلى عدم اهتمام المتعلمين بها لعلمهم بأن النقطة الممنوحة لهم عنها لا تحسب لهم ضمن معدلهم الفصلي، لذا سنعمد إلى إدراج العينة التي وقع عليها اختيارنا، لأنها تمثل في اعتقادنا تصور المعلمين للاختبارات وكيفية بنائها وإعدادها وهي الآتية:

1- اختبار الفصل الأول في اللغة العربية وآدابها.

للسنوات الأولى- جذع مشترك آداب- السنة الدراسية: 2015- 2016

ثانوية الأمير عبد القادر: باب الوادي، وقد أرفقه الأساتذة بتصحيح نموذجي.

2- اختبار الفصل الثاني في اللغة والأدب العربي

للسنوات الأولى الأدبية- السنة الدراسية: 2016- 2017 ثانوية الأمير

عبد القادر: باب الوادي

3- اختبار الفصل الثاني في مادة اللغة العربية وآدابها

ثانوية: زرقون سليمان: ولاية برج بوعرييج - المستوى: 1 جذع مشترك

آداب- السنة الدراسية: 2016-2017

4- اختبار الفصل الثاني في اللغة العربية وآدابها

ثانوية: هواري بومدين: إليزي - السنة الأولى جذع مشترك آداب- السنة

الدراسية: 2016- 2017

5- اختبار الفصل الثالث في اللغة و آدابها

الشعبة: السنة الأولى -جذع مشترك آداب-

السنة الدراسية: 2011-2012

ثانوية عمارة الرشيد: بن عكنون

6- اختبار الفصل الثالث في مادة اللغة والآداب العربي

الشعبة: جذع مشترك آداب

السنة الدراسية: 2016-2017

ثانوية محمد بوسبسي: قسنطينة

7- اختبار الفصل الثالث في اللغة والآداب العربي

للسنوات الأولى جذع مشترك آداب

ثانوية الأمير عبد القادر: باب الوادي

السنة الدراسية: 2016- 2017

السنة الدراسية 2015 - 2016

ثانوية الأمير عبد القادر

باب الوادي

اختبار الفصل الأول في اللغة العربية وآدابها

للسنوات الأولى جذع مشترك آداب

السند الشعري: قال عنتر بن شداد:

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| ونيل الأمانى وارتفاع المراتب | 1- لعمرك إن المجد والفخر والعلال |
| بقلب صبور عند وقع المضارب | 2- لمن يلتقي أبطالها وسراتها |
| على فلك العلياء فوق الكواكب | 3- ويبنى بحد السيف مجدا مشيدا |
| إذا اشتبكت سمر القنا بالقواضب | 4- ومن لم يرو رمحه من دم العدا |
| ويبري بحد السيف عرض المناكب | 5- ويعطي القنا الخطي في الحرب حقه |
| وإن مات لا يجري دموع النوادب | 6- يعيش كما عاش الذليل بغصة |
| وأسرار حزم لا تذاع لعائب | 7- فضائل عزم لا تباع لضارع |
| ولا كحل إلا من غبار الكتائب | 8- برزت بها دهرًا على كل حادث |
| فبرق حسامي صادق غير كاذب | 9- إذا كذب البرق للموع لشائم |

إثراء الرصيد اللغوي:

سراتها: أسيادها العلياء: نجم في السماء النوادب: النساء الباقيات القواضب: السيوف
القاطعة الكتائب: الجيوش الشامم: الناظر في السماء حسامي: سيفي الغصة: ألم في الحلق
القنا الخطي: الرمح الثقابة تذاع: تنشر عائب: لئيم ضارع: لئيم
أسئلة البناء الفكري:

- 1- ما هي الفضائل التي عظمها الشاعر في مستهل القصيدة ؟
- 2- كيف يتحقق المجد حسب الشاعر وما رأيك في ذلك ؟
- 3- جمع الشاعر بين حقلين دلاليين متضادين للإنسان العزيز والإنسان الذليل هات لفظين لكل حقل.
- 4- لعنتر بن شداد وسيلتان تساعدانه في تحقيق شخصيته الحربية استخرجهما من النص.

5- ما الغرض الشعري الذي تنتمي إليه القصيدة؟ وهل ترى فيه شفاء لعقدة النقص التي يعاني منها عنترة؟ علل إجابتك.

أسئلة البناء اللغوي:

- 1- ما نمط النص؟ هات مؤشرين من أهم مؤشرات.
- 2- بنى الشاعر قصيدته على ضمير الغائب ثم عاد إلى ضمير المتكلم في أي بيت تجسد ذلك وما وظيفة الضميرين في النص؟
- 3- في البيت الأخير صورة بيانية ومحسن بدعي استخرجهما وشرحهما.
- 4- أعرب ما هو مسطر في النص.
- 5- أكتب البيت الثالث كتابة عروضية، وضع الحركات والسكنات، وعين القافية وحروفها.
- 6-

الوضعية الإدماجية:

اختلفت معاني الشجاعة والإقدام بين الماضي والحاضر، فظهرت الشجاعة الأدبية وحرية الرأي والدفاع عن المعتقدات وقول الحقيقة كبديل عن الشجاعة الجسدية في العصور القديمة.

حرر فقرة إدماجية تقارن فيها بين مفهوم الشجاعة قديماً وحديثاً معتمداً النمط التفسيري موظفاً ما أمكن من الجمل المنسوخة بكان وأخواتها والأحرف المشبهة بالفعل وكاد وأخواتها والمجاز اللغوي. ملاحظة: يكتب التوظيف بلون مخالف.

السنة الدراسية: 2016 / 2017

ثانوية : زرقون سليمان

المدة: ساعتان

المستوى: 1 جذع مشترك آداب وعلوم

اختبار الفصل الثاني في مادة اللغة العربية وآدابها

السند: قال النابغة الجعدي مادحا الرسول صلى الله عليه وسلم

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------|
| 1- خليلي عوجا ساعة وتهجرا | ونوحا على ما حدث الدهر أو ذار |
| 2- ولا تجزعا أن الحياة ذميمة | فخفا لروعات الحوادث أو قرا |
| 3- وإن جاء أمر لا تطيقان دفعه | فلا نجزعا مما قضى الله واصبرا |
| 4- ألم تريا أن الملامة نفعها | قليل إذا ما الشيء ولى وأدبرا |
| 5- تهيج البكاء والندامة ثم لا | تغير شيئا غير ما كان قدرا |
| 6- أتيت رسول الله إذ جاء بالهدى | ويتلو كتابا كالمجرة نيرا |
| 7- أقيم على التقوى وأرضى بفعلها | وكنت من النار المخوفة أذار |
| 8- إنا لقوم ما تعود خيلنا | إذا ما التقينا أن تحيد وتتفرا |
| 9- وننكر يوم الروع خيلنا | من الطعن حتى نحسب الجون أشقر |
| 10- بلغنا السماء مجدنا وجدودنا | وإنا لنرجو فوق ذلك مظهرا |

البناء الفكري:

- 1- ما المعاني التي أشار إليها الشاعر في الأبيات الأولى ؟
- 2- الشاعر متأثر بالقرآن الكريم- لفظا ومعنى- هات مظهرين من مظاهر هذا التأثير.
- 3- لم يستطيع الشاعر التخلص نهائيا من خصائص الشعر الجاهلي، وضح بمثالين من النص.
- 4- وازن بين الشعر الجاهلي والإسلامي في أربع نقاط.
- 5- لخص مضمون القصيدة

لبناء اللغوي :

- 1- استخراج الحقل الدال على " الدين " .
- 2- ما الأسلوب المستعمل في البيت الثاني؟ بين نوعه وغرضه الأدبي.
- 3- أعرب ما تحته خط اعراب مفردات.
- 4- هات صورة بيانية، سمها واشرحها بلاغيا مبينا أثرها في المعنى.
- 5- قطع البيت الأول عروضيا، حدد القافية وسم حروفها (الفرع الأدبي)

الوضعية الإدماجية:

شعر الحنين باب واسع من أبواب الشعر في صدر الإسلام.

أكتب موضوعا تبين فيه مفهومه، أسباب ظهوره وأهم خصائصه بتوظيف التميز، المفعول لأجله وما أمكن من الصور البيانية والمحسنات.

السنة الدراسية 2015 - 2016

ثانوية الأمير عبد القادر

باب الوادي

اختبار الفصل الثاني في اللغة والأدب العربي

للسنوات الأولى الأدبية

قال حسان بن ثابت:

- 1- عرفت ديار زينب بالكثيب
 - 2- فأمسى رسمها خلقا وأمست
 - 3- فدع عنك التذكر كل يوم
 - 4- وخبر بالذي لا عيب فيه
 - 5- بما صنع المليك غداة "بدر"
 - 6- غداة كأن جمعهم حراء
 - 7- فوافينهم منا بجمع
 - 8- أمام محمد وآزروه
 - 9- بأيديهم صوارم مرفهات
 - 10- بنو الأوس الغطارف آزرته
 - 11- فغادرنا أبا جهل صريعا
 - 12- وشيبة قد تركنا في رجال
 - 13- يناديهم رسول الله لما
 - 14- ألم تجدوا حديثي كان
 - 15- فما نطقوا ولو نطقوا لقالوا
- كخط الوحي في الورق القشيب
يبابا بعد ساكنها الحبيب
ورد حزارة الصدر الكئيب
بصدق غير أخبار الكذوب
لنا في المشركين من النصيب
بدت أركانه جنح الغيوب
كأسد الغاب مردان وشيب
على الأعداء في لفح الحروب
وكل مجرب خاطي الكعوب
بنو النجار في الدين الصليب
وعتبة قد تركنا بالجيوب
ذوي حسب إذا نسبوا نسيب
قذفناهم كباكب في قليب
حقا وأمر الله يأخذ بالقلوب
صدقك وكنت ذا رأي مصيب

اثراء الرصيد اللغوي:

يبابا: موحشة	الكثيب: كثبان رملية	القشيب: خالطه الدنس أو القدم
كعوب: الرمح المتين	الصليب: الشديد الصلب	الجيب: سطح الأرض
كباكب: جماعات	القليب: اسم بئر من آبار بدر	شيبة: من كفار قريش
آزره: ناصره وساعده	الغطارف: السادة	الحراء: جبل في مكة أمرد: شاب

الصوارم المرهفات: الرماح القاطعة.

أسئلة البناء الفكري:

- 1- ما مناسبة نظم هذه القصيدة ؟ دل عليها في نص.
- 2- بم افتتح الشاعر قصيدته ؟ هل ترى علاقة بين هذه المقدمة وبقية النص ؟
وضح ذلك.
- 3- ما الخبر الذي أمر الشاعر بنشره ؟
- 4- جسدت القصيدة ثلاثة مشاهد في أغراض شعرية مختلفة . حددها مع الشرح.
- 5- في النص ما يدل على فضل الإسلام في توحيد العرب تحت رايته. ما الأبيات الدالة على ذلك مع الشرح.
- 6- ما مصير زعماء قريش بعد المعركة ؟ ما دلالة ذلك ؟
- 7- ما ملامح شخصية الشاعر من خلال النص ؟

أسئلة البناء اللغوي:

- 1- في النص مزج بين نمطين. ما هما استدل بمؤشرين لكل منهما.
- 2- ما نوع الأسلوب في البيت الثالث و صدر البيت الثاني عشر وما غرضهما البلاغي ؟
- 3- ما نوع الصورة البيانية في البيت السابع مع الشرح. وتعيين المحسن البديعي ونوعه في البيت الرابع.
- 4- بنى الشاعر قصيدته على ضميرين بارزين ما هما؟ على من يعودان؟ وما مفادهما؟
- 5- اعرّب ما تحته خط في النص إعرابا تاما

قال الشاعر:

زعم البوارح أن رحلتنا غدا وبذاك خبرنا الغراب الأسود
لا مرحبا بغد ولا أهلا به إن كان تفريق الأحبة في غد

1- من البيتين السابقين قطع الأول منهما عروضيا وحدد البحر والقافية

2- عين عيب القافية الوارد فيهما.

التقويم النقدي:

"يرى بعض النقاد أن الشعر قد فقد مكانته التي ارتادها في العصر لجاهلي، بظهور الإسلام ونزول القرآن، الذي هز لناس بأسلوبه الفريد، فانصرف الشعراء إلى القرآن حفظا ودراسة".

على ضوء هذا القول وما درست حول الموضوع، تحدث عن مدى تأثير الإسلام في الشعر على مستوى المضمون. مشيرا إلى الأسباب الموضوعية التي أدت إلى ضعف الشعر وازدهار النثر خاصة فن الخطابة في عصر صدر الإسلام.

الشعبة: السنة الأولى جذع مشترك آداب

ثانوية: هواري بومدين

اليزي 2016-2017

اختبار الفصل الثاني في اللغة العربية وآدابها

- 1- خليلي عوجا اليوم حتى تسلما
 - 2- وبوحا بذكري عند بثينة وانظرا
 - 3- هي البدر حسنا والنساء كواكب
 - 4- لقد فضلت حسنا على الناس مثلما
 - 5- عليها سلام الله من ذي صباية
 - 6- أيبكي الحمام الأيك من فقد أليفه
 - 7- ومالي لا أبكي وفي الأيك نائح
 - 8- يقولون مسحور يجن بذكرها
 - 9- ولو سألت مني حياتي بذلتها أمري
 - 10- مضى لي زمان لو أخير بينه
 - 11- لقلت ذروني ساعة بثينة
 - 12- مفلجة الأنياب، لو أن ريقها
 - 13- إذا ما نظمت الشعر في غير ذكرها
- على عذبة الأنياب طيبة النشر
أترتاح يوما أم تهش إلى ذكري
وشتان ما بين الكواكب والبدر
على ألف شهر فضلت ليلة القدر
وصب معنى بالوسواس والفكر
وأصبر مالي عن بثينة من صبر
وقد فارقتني شخنة الكشح والخصر
وأقسم ما بي من جنون ولا سحر
وجدت بها إن كان ذلك من
- وبين حياتي خالد آخر الدهر
على غفلة الواشين، تم اقطعوا عمري
يداوي به الموتى لقاموا به من القبر
أبي- وأبيها أن يطاوعني شعري

جميل بن معمر

أثري رصيدي اللغوي:

عوجا: عاج على المكان: مربيه وعطف، هش للمعروف: انشرح صدره فرحا وسرورا
ألم بها: مرا بها، شخنة الكشح والصدر: ألم يصيب الجنب من الظهر حتى أسفل الخاصرة
البناء الفكري:

1- ما المضمون العام للقصيدة ؟

- 2- ما الذي التمسّه الشاعر من خليليه؟
- 3- بما وصف الناس جميلا ؟ ولماذا ؟ وما موقفه من ذلك ؟
- 4- أيهما أجمل وأبهى في نظر الشاعر بثينة أم ليلة القدر ؟ ولماذا ؟
- 5- بما قارن الشاعر نفسه في القصيدة ؟ ومم تعجب ؟ ولماذا ؟
- 6- ما قيمة قول جميل إذا ما نظمت الشعر في غير ذكرها فعلام يدل ذلك ؟

البناء اللغوي:

- 1- ما النمط الغالب على النص ؟ علل إجابتك ؟
- 2- إلى أي فن من الفنون الشعرية تنتمي القصيدة ؟ وما نوعه ؟ عرفه بإيجاز
- 3- أعرب ما تحته خط إعرابا وافيا.
- 4- حدد ضرب الخبر في مطلع القصيدة.
- 5- استخرج من البيت الحادي عشر صورة بيانية، ثم بين نوعها.

الوضعية الإدماجية:

يختلف العصر الأموي عن صدر الإسلام اختلافا كبيرا من أوجه كثيرة إذ يعد انتقال الدولة الإسلامية إلى بني أمية تحولا جذريا في تاريخ الإسلام.

المطلوب: انطلاقا من هذه الفكرة، ومن خلال معارفك القبلية أكتب فقرة لا تتجاوز عشرة أسطر تتحدث فيها عن العصر الأموي مبينا أهم التغيرات التي حصلت في العالم الإسلامي في هذه الفترة وعلى كافة المناحي.

ثانوية عمارة رشيد

المستوى: جذع مشترك آداب

ابن عكنون - 2011-2012

اختبار الفصل الدراسي الثالث في مادة اللغة العربية وآدابها

النص:

- (1) لقد فرح الواشون أن صرمت حبلـي
- (2) يقولون مهلا يا جميل، وإنني
- (3) أحلما؟ فقبل اليوم كان أوانه
- (4) ولو تركت عقلي معي ما طلبتها
- (5) إذا ما تراجعنا الذي كان بيننا
- (6) كلانا بكى، أو كاد يبكي، صباغة
- (7) فيا نفسي، حسب نفسي الذي بها
- (8) أرني لا ألقى بثينة مرة
- (9) خليلي فيما عشتما، هل رأيتما
- (10) فإن وجدت نعل بأرض مضلة
- بثينة أو أبدت لنا جانب البخل
- لأقسم مالي عن بثينة من مهل
- أم أخشى؟ قبل اليوم أوعدت بالقتل
- ولكن طلابيها لما فات من عقلي
- جرى الدمع من عيني بثينة بالكحل
- إلى إلفه، واستعجلت عبرة فبلي
- ويا ويح أهلي، ما أصيب به أهلي
- من الدهر إلا خائفا أو على رحل
- قتيلا بكى من حب قاتله، قبلي؟
- من الأرض يوما فاعلمي أنها نعلي.

المطلوب:

أولا- في البناء الفكري:

- (1) لم فرح الواشون؟ وبم أشاروا على جميل وهل أطاعهم؟
- (2) إشتراك كل من جميل وبثينة في أمر ما هو؟ وما البيت الذي يؤكد ذلك؟
- (3) بيد الشاعر متوجعا، ما العبارة الدالة على ذلك؟

- (4) صور الشاعر حالته النفسية، صفها وحدد الأسباب التي آلت إلى ذلك؟
- (5) كيف تبدو لك شخصية الشاعر؟
- (6) ما النمط الغالب في النص؟

ثانيا: في البناء اللغوي:

- (1) ماذا أفادت كلمة "لو" في البيت الرابع؟
- (2) ما نوع الأسلوب في صدر البيت الأول وما ضربه؟ علل إجابتك.
- (3) استخرج من البيت الأخير صورة بيانية ثم اشرحها بلاغيا.
- (4) أعرب ما تحته خط.
- (5) استخرج من البيت الأول فعلا مجردا وآخر مزيدا مبينا وزن كل منهما.
- (6) قطع البيت الأخير تقطيعا عروضيا وسم بحره.

ثالثا: الوضعية الإدماجية:

سأل صديق صديقه عن الحب فأجابه أنه عاطفة سامية إذا زينته العفة وتوجته الأخلاق الفاضلة فأثمر علاقة وطيدة وحياة سعيدة
أكتب فقرة في هذا المعنى موظفا النمط الذي تراه مناسبا.

ثانوية محمد بوسبسي

المستوى: جذع مشترك آداب

قسنطينة 2016-2017

اختبار الفصل الدراسي الثالث في اللغة العربية وآدابها

النص: للشاعر جميل بن معمر.

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1) لقد فرح الواشون (أن صرمت) حبلى | بثينة أو أبدت لنا جانب البخل |
| 2) يقولون مهلا يا جميل، وإنني | لأقسم مالي عن بثينة من مهل |
| 3) أحلما؟ فقبل اليوم كان أوانه | أم أخشى فقبل اليوم أوعدت بالقتل |
| 4) ولو تركت عقلي معي ما طابتها | ولكن طلابيها لما فات من عقلي |
| 5) إذا ما تراجعنا الذي كان (بيننا) | جرى الدمع من عيني بثينة بالكحل |
| 6) فيا ويح نفسي حسب نفسي بها | ويا ويح أهلي ما أصيب به أهلي |
| 7) أرني لا ألقى بثينة مرة | من الدهر إلا <u>خائفا</u> ، أو على رجل |
| 8) خليلي فيما عشتما هل رأيتما | قتيلا بكى من حب قاتله قبلي |
| 9) فإن وجدت نعل بأرض مضلة | من الأرض يوما فاعلمي أنها نعلي |

شرح المفردات:

صرمت: قطعت/ مهلا: تمهل واصبر/ حلما: عقلا وثباتا/ أوعدت: هددت
طابتها: بحثت عنها/ على رجل: على سفر.

البناء الفكري:

- 1) مم فرح الواشون؟ ولماذا؟
- 2) بم رد الشاعر على من طالبوه بالتأني؟
- 3) كيف كان لقاء بثينة؟ وكيف صور الشاعر نفسه؟

4) ما الغرض الشعري الذي تنتمي إليه القصيدة؟ عرفه.

5) ما نمط القصيدة؟ علل مع ذكر مؤشرين.

البناء اللغوي:

1- أعرب ما تحته خط في النص، وحدد محل ما بين قوسين من الإعراب.

2- ما نوع الأسلوب في البيت الثالث؟ وما غرضه البلاغي؟

3- ما الصورة البيانية في " ولو تركت عقلي معي ما طالبتها " وما أثرها البلاغي؟

4- ضع من الأفعال الآتية: اسم فاعل اسم مفعول/ صيغة مبالغة صفة مشبهة مع

ضبطها بالشكل: أستغفر، كرم، حمد، حذر.

5- قطع البيت الثاني عروضاً، ضع تفعيلاته مسمياً بحره.

الوضعية الإدماجية:

من خلال دراستك للعصر الأموي عرفت أنه كان تحولاً عن صدر الإسلام من نظام أخوة وشورى إلى نظام عصبية ملكي جلب انشقاقات وأحزاب متنافرة تجلّى بوضوح في الشعر، أكتب موضوعاً عن هذه التحولات والانشقاقات السياسية وأثرها في الشعر والشعراء موظفاً اسم مكان تحته سطر، اسم زمان ما بين قوسين، طباق تحته سطرين، وجناس ما بين عارضتين، فعل مجرد وفعل مزيد بلون مغاير.

السنة الدراسية 2016-2017

ثانوية الأمير عبد القادر

باب الوادي

اختبار الفصل الثالث في اللغة والأدب العربي

للسنوات الأولى جذع مشترك آداب

قال جميل بن معمر العذري:

- (1) لقد فرح الواشون أن صرمت حبلـى
- (2) يقولون مهلا يا جميل وإنني
- (3) وكم قد رأينا ساعيا بنميمة
- (4) أعاذلتي أكثر جهلا من العذل
- (5) إذا ما تراجعنا الذي كان (بيننا)
- (6) كلانا بكى، أو كاد يبكي، صباية
- (7) ولو تركت عقلي معي ما طلبتها
- (8) أرني لا ألقى بثينة مرة
- (9) أحلما فقبل اليوم كان أوانه
- (10) فيا ويح نفسي حسب نفسي بها
- (11) أبيت مع الهلاك ضيفا لأهلها
- (12) خليلي فيما عشتما هل رأيتما
- (13) فإن وجدت نعل بأرض مضلة
- بثينة أو أبدت لنا جانب البخل
- (لأقسم) مالي عن بثينة من مهل
- لآخر لم يعمد بكف ولا رجل
- على غير شيء من ملامي ومن عذلي
- جرى الدمع من عيني بثينة بالكحل
- إلى إلفه، واستعجلت عبرة قلبي
- ولكن طلابيها لما فات من عقلي
- من الدهر إلا خائفا، أو على رحل
- أم أخشى فقبل اليوم أوعدت بالقتل
- ويا ويح أهلي ما أصيب به أهلي
- وأهلي قريب موسعون ذو فضل
- قتيلا بكى من حب قاتله قلبي؟
- من الأرض يوما فاعلمي أنها نعلي

إثراء الرصيد اللغوي:

الواشون: الذين يتدخلون لقطع العلاقات بين المحبين وهم أيضا العذال الصباية: شدة الحب

عبرة: دمة أرض مضلة: الأرض التي يتيه فيها.

أسئلة البناء الفكري:

- 1- بم فرح الواشون؟ وبم نصحو الشاعر؟
- 2- يسترجع الشاعر ذكره الماضية مع بثينة أين تجد ذلك في النص؟ اشرح
- 3- لم يطلب الشاعر ملاقة بثينة؟ عم يدل ذلك؟
- 4- لم يعتبر جميل ما يحدث له مأساة لنفسه ولأهله؟
- 5- اشرح مفهوم البيت الأخير بأسلوبك الخاص.

أسئلة البناء اللغوي:

- 1- في القصيدة أنماط متداخلة، حدد اثنين منها مع ذكر مؤشر منهما.
- 2- ما نوع الأسلوب في لبيت الثاني عشر وما غرضه البلاغي؟
- 3- هل تمثل الكلمتان " عقلي " و " عقلي " الواردة في البيت السابع جناساً تاماً، علل.
- 4- استخرج من النص اسم فاعل واسم مفعول وصيغة مبالغة وبين أوزانها.
- 5- اعرّب ما تحته خط إعراب كلمات وبين محل الجمل من الإعراب.
- 6- قطع البيت الأول عروضياً وعين بحر وقافيته.

التقويم النقدي:

إلى أي غرض شعري تنتمي القصيدة؟ عرفه، كيف كان في القصيدة الجاهلية؟ ما هو الجديد الذي طرأ عليه في العصر الأموي وما هي خصائصه؟

سؤال خاص بالسنة الأولى الأدبية 3:

بعد مطالعتك للقصة التي اخترتها، ما هو الجانب الإيجابي - في الشخصية الأساسية - الذي أثر فيك؟ لماذا؟

كانت هذه هي العينة التي انتقيناها، والتي نعتقد أنها تمثل بأمانة الاختبارات الفصلية أحسن تمثيل، ولم نكون رأينا هذا من خلال الإطلاع على هذه المجموعة فقط، بل من خبرتنا في هذا المجال واحتكامنا على طائفة معتبرة منها تعود إلى سنوات أقدم (2006-2014)، فلما نأتي إلى دراسة هذه الاختبارات الفصلية نبدأ بتلك الخاصة بالفصل الأول والثاني، والتي كانت من إعداد أساتذة اللغة العربية وآدابها (ثانوية الأمير عبد القادر بباب الوادي وثانوية زرقون سليمان ببرج بوعريج، نلاحظ أن كل واحد من هذه الامتحانات يمثل فصلا دراسيا كاملا ونحن نعلم أن المحتوى التعليمي الموظف في تعليم اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى ثانوي - جذع مشترك آداب - موزع على اثنتي عشر وحدة تعليمية بمعدل أربع وحدات لكل فصل، بمعنى أن الامتحان يتم بانتقاء قصيدة عن وحدة تعليمية واحدة لتمثل الفصل الدراسي كله بما يحتويه من نصوص أدبية وتواصلية وروافد لغوية، وقبل كل هذا أهداف تعليمية وكفاءات مستهدفة سوف يتم التأكد من تحقيقها بعد تدريس هذه المكونات والأنشطة التعليمية - التعليمية المتنوعة، لأنه ليس من المعقول أن تستوعب أسئلة الامتحان الفصلي معظم ما تم استهدافه من مهارات وكفاءات، وبالتالي التحقق من اكتساب المتعلم لها، وعلى هذا يمكن القول أنه رغم تركيز الامتحانات التحصيلية الفصلية على قياس تحصيل المتعلم، واضطلاعها بعملية التقويم باعتبارها الأداة الأهم إن لم نقل الوحيدة فيها، إلا أنها لا تقيسه قياسا كاملا وهذا راجع للسبب السالف الذكر، وبالنظر إلى الامتحانات، نرى أنها تضمنت القصائد التالية (قصيدة أو مقطع شعري لعنترة بن شداد في الفصل الأول، وقصيدة للشاعر حسان بن ثابت في الفصل الثاني بالنسبة لثانوية الأمير

عبد القادر، وقصيدة للناطقة الجعدي بالنسبة لثانوية زرقون سليمان، أربعة قصائد للشاعر جميل بن معمر، برمجت واحدة في الفصل الثاني وهذا بالنسبة لثانوية هوارى بومدين، وأدرجت الثلاث الباقية في الفصل الثالث وهذا بالنسبة للثانويات التالية (الأمير عبد القادر، عمارة الرشيد، محمد بوسيسي)، نجد أنها من النوع البسيط الذي لا يتطلب من المتعلم استنفار ملكاته الإبداعية والفكرية، فهو يجد نفسه في خضم تحليل نص شعري تنقسم الأسئلة المرفقة به إلى شقين، يتضمن الشق الأول والموسوم بـ " البناء الفكري " مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالنص، يقيس معظمها قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب، وهذا من أجل التحقق من أن المتعلم قد أدرك معنى النص موضوع الاختبار، وإن كان الملاحظ أن هذا الأخير لا يتحرى بأن تكون إجابته مزيج بين الفهم وتمثل المطلوب منه، وصياغته بأسلوبه الخاص، فمثلا في سؤال مأخوذ من الامتحان الأول - نص شعري لعنترة بن شداد - ما هي الفضائل التي عظمها الشاعر في مستهل القصيدة؟⁽¹⁾ وهو كما يتضح جد بسيط، لذا نجد في معظم الأحوال إجابة المتعلم سوف تكون عبارة عن رصف للكلمات التي تمثل هذه الفضائل، أو يكتفي بإدراج البيت كاملا ويترك المعلم يفهم ما يريده من إجابته، وترد جل الأسئلة على هذه الشاكلة بحيث لا تقيس إلا المستويات الدنيا من التفكير لدى المتعلم فهي تركز الحفظ والتذكير، وإن وجد بعضها الذي يركز على الاستيعاب، والتطبيق، والتركيب مثل تلك التي يطلب فيها من المتعلم الموازنة بين الشعر الجاهلي والإسلامي، أو تلخيص مضمون القصيدة، وعندما نتوقف عند الأسئلة التي ذيلت السند الشعري الخاص بشاعر الغزل العفيف جميل بن معمر نجد السؤال التالي قد تكرر في كل امتحان "مم فرح الواشون؟ ولماذا؟"، « لم فرح الواشون؟ وبم أشاروا على جميل؟ وهل أطاعهم؟»، « بم فرح الواشون؟ وبم نصحووا الشاعر؟ » وهو سؤال تسهل الإجابة عليه، ولم تخرج معظم الأسئلة عن هذا الإطار، وهذا دون إغفال عدم التدقيق في طرح السؤال مما يجعل

(1) - امتحان الفصل الأول: ثانوية الأمير عبد القادر

المتعلم يقع في اللبس فيجانبه الصواب عند الإجابة، ومثال ذلك السؤال التالي من اختبار الفصل الثاني⁽¹⁾ يقول جميل بن معمر مادحا حسن بثينة:

لقد فضلت حسنا على الناس مثلما

على ألف شهر فضلت ليلة القدر.

أيهما أجمل وأبهى في نظر الشاعر بثينة أم ليلة القدر؟ لماذا؟ طرح مثل هذا السؤال يدل على عدم فهم للبيت الذي يعقد فيه جميل موازنة بين منزلة بثينة في الحسن بين الناس وبأنها فازت دونهم به، وبين مكانة ليلة القدر التي تربو قيمة دينية وعظمة عند الله من ألف شهر، ومما يستدعي الانتباه السؤال الذي يطرح لمعرفة نمط النص، والذي يصاغ في الغالب بهذا الشكل: ما النمط الغالب في النص؟⁽²⁾ أو ما النمط الغالب؟ هات مؤشرين من مؤشرات؟⁽³⁾، حيث نجد ثانوية تدرجه في البناء الفكري والذي يختص بتحليل النص الشعري من حيث المعنى والمضمون والبناء، وأخرى في البناء اللغوي، ونفس الشيء بالنسبة للسؤال المتعلق باتساق النص وانسجامه، والذي يتم إيراد في البناء اللغوي، ولا يخرج في الغالب عن الصيغة التالية: بنى الشاعر قصيدته على ضمير الغائب ثم عاد إلى ضمير المتكلم في أي بيت تجسد ذلك؟ وما وظيفة الضميرين في النص؟⁽⁴⁾ " بنى الشاعر قصيدته على ضميرين بارزين ما هما؟ على من يعودان؟ وما مفادهما؟⁽⁵⁾ مع أن عنصري الاتساق والانسجام هما من أهم المبادئ الواجب توفرهما في أي نص والمفروض أن يتم تناول هذا السؤال في البناء الفكري، ولما نأتي إلى البناء اللغوي نجد أن معظم الأسئلة الواردة فيه نمطية وتكرر باستمرار في كل اختبار تقريبا مثل

(1) - اختبار الفصل الثاني: ثانوية هوارى بومدين.

(2) - اختبار الفصل الثالث في مادة اللغة العربية وآدابها، ثانوية عمارة الرشيد.

(3) - اختبار الفصل الأول: ثانوية هوارى بومدين.

(4) - اختبار الفصل الأول ثانوية الأمير عبد القادر.

(5) - اختبار الفصل الثاني: ثانوية الأمير عبد القادر.

« إعراب ما تحته خط أو سطر (إعراب بعض الكلمات التي أخذت في دروس القواعد في الوحدات التعليمية مثلاً كالحال، والمفعول المطلق) » حيث لا مجال هنا للحديث عن نحو النص والمقاربة النصية التي تعمل على توظيف الروافد اللغوية في تحليل النص واستجلاء معانيه، وتمثلت جل أسئلة البلاغة في التالي:

- ما نوع الأسلوب البلاغي في البيت الثالث؟ وما غرضه البلاغي؟⁽¹⁾
- ما نوع الأسلوب البلاغي في صدر البيت الأول وما ضربه؟ علل إجابتك⁽²⁾

- ما نوع الأسلوب في البيت الثالث وصدر البيت الثاني؟ وما غرضهما البلاغي؟⁽³⁾ وكما يتضح لنا من سوق هذه الأسئلة أن الأمر لا يتعدى تعيين نوع بعض الأساليب البلاغية من النص دون توظيفها في دراسته وفهمه، ونفس الشيء بالنسبة لاستخراج الصور البيانية أو المحسنات البديعية، حيث يكتفي دائماً أستاذة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى - جذع مشترك آداب - وحتى السنوات التالية بطرح سؤال واحد وهو

- ما نوع الصورة البيانية في البيت السابع مع الشرح وتعيين المحسن البديعي ونوعه⁽⁴⁾

- في البيت الأخير صورة بيانية ومحسن بديعي استخرجهما وشرجهما⁽⁵⁾

(1) - اختبار الفصل الثالث: ثانوية محمد بوسيسي.

(2) - اختبار الفصل الثالث: ثانوية عمارة الرشيد.

(3) - اختبار الفصل الثاني: ثانوية الأمير عبد القادر.

(4) - اختبار الفصل الثاني: الثانوية نفسها.

(5) - اختبار الفصل الأول: الثانوية نفسها.

ما الصورة البيانية في قوله: « ولو تركت عقلي معي ما طالبتها » وما أثرها البلاغي⁽¹⁾ وتكون الصورة البيانية في الأغلب الاستعارة المكنية وأحيانا الكناية، فأصبح التلاميذ يجيبون عنه بطريقة آلية، وحتى لما يطلب منهم تبيان أثرها في المعنى، تكون الإجابة "تقوية المعنى وتوضيحه"، وتكون المحسنات البديعية التي يطلب من المتعلم استخراجها في جل الاختبارات هي " الطباق والجناس "

ويدرك متصفح هذه الامتحانات أن السؤال المتعلق بمكون العروض يضيفه أساتذة اللغة العربية وآدابها إلى البناء اللغوي فقط حتى يقتنعوا بأنهم لم يهملوا هذا الرافد اللغوي الذي من المفروض أن يوظف مع باقي الظواهر اللغوية في دراسة النص الأدبي، وتحليله، وهذا استجابة لمبادئ المقاربة بالكفاءات من حيث مبدأ إدماج مكتسبات المتعلم، والمقاربة النصية التي تنحو إلى جعل النص هو الركيزة الأساسية لكل الأنشطة اللغوية، وعلى هذا فالملاحظ أن سؤال العروض الوحيد الذي يطرح في هذه الاختبارات لا يخرج عن الصياغة التالية:

- أكتب البيت الثالث كتابة عروضية، وضح الحركات والسكنات، وعين القافية وحروفها⁽²⁾

- قطع البيت الأول عروضيا وعين بحر وقافيته⁽³⁾

- قطع البيت الأخير تقطيعا عروضيا وسم بحر⁽⁴⁾

وقد تأكد لنا عدم اهتمام أساتذة اللغة العربية وآدابها بتوظيف العروض في دراسة النص الأدبي من السؤال الوارد أدناه المأخوذ من الامتحان الثاني (ثانوية

(1)- اختبار الفصل الثالث: محمد بوسيسي.

(2)- اختبار الفصل: ثانوية الأمير عبد القادر

(3)- اختبار الفصل الثالث: الثانوية نفسها.

(4)- اختبار الفصل الثالث: ثانوية عمارة الرشيد.

الأمير عبد القادر) الذي لجأ فيه الأساتذة إلى الاستعانة ببيتين لا ينتميان إلى السند الشعري لطرحه.

قال الشاعر:

زعم البوارج أن رحلتنا غدا وبذلك خبرنا الغراب الأسود
لا مرحبا بعد ولا أهلا به إن كان تفريق الأحبة في غد

1- من البيتين السابقين قطع الأول منهما عروضيا وحدد البحر والقافية.

2- عين عيب القافية الوارد فيهما.

أما بالنسبة للصرف فقليلة هي الأسئلة التي تطرح حوله، ربما لطغيان دروس النحو عليه، لذا تظهر في بعض الاختبارات على الشكل التالي

- استخرج من النص اسم فاعل واسم مفعول وصيغة مبالغة وبين أوزانها⁽¹⁾
- استخرج من البيت الأول فعلا مجردا آخر مزيدا مبينا وزن كل منهما⁽²⁾
- صغ من الأفعال الآتية اسم الفاعل / اسم المفعول / صيغة مبالغة / صفة مشبهة مع ضبطها بالشكل: استغفر، كرم، حمد، حذر⁽³⁾

وكما نرى هي أسئلة لا تتعدى قياس المعرفة البسيطة لبعض الصيغ الصرفية وأوزانها.

ونصل في الأخير إلى التقويم النقدي أو الصيغة الإدماجية وندرج بعضها منها للاستدلال والدراسة وهي:

(1) - اختبار الفصل الثالث: ثانوية الأمير عبد القادر.

(2) - اختبار الفصل الثالث: ثانوية عمارة الرشي.

(3) - اختبار الفصل الثالث: ثانوية محمد بوسيسي.

1- من خلال دراستك للعصر الأموي عرفت أنه كان تحولاً عن صدر الإسلام من نظام أخوة وشورى إلى نظام عصبية ملكي جلب انشقاقات وأحزاب متنافرة تجلى بوضوح في الشعر، اكتب موضوعاً عن هذه التحولات والانشقاقات السياسية وأثرها في الشعر والشعراء موظفاً اسم مكان تحته سطر، اسم زمان ما بين قوسين، طباق تحته سطرين، وجناس ما بين عارضتين، فعل مجرد وفعل مزيد بلون مغاير⁽¹⁾.

2- إلى أي غرض تنتمي هذه القصيدة؟ عرفه، كيف كان في القصيدة الجاهلية؟ ما هو الجديد الذي طرأ عليه في العصر الأموي؟ وما هي خصائصه⁽²⁾؟

3- يختلف العصر الأموي عن صدر الإسلام اختلافاً كبيراً من أوجه كثيرة، إذ يعد انتقال الدولة الإسلامية إلى بني أمية تحولاً جذرياً في تاريخ الإسلام.

المطلوب: انطلاقاً من هذه الفكرة، ومن خلال معارفك القبالية اكتب فقرة لا تتجاوز أكتب فقرة لا تتجاوز عشرة أسطر تتحدث فيها عن العصر الأموي مبيّناً أنهم التغيرات التي حصلت في العالم الإسلامي في هذه الفترة وعلى كافة المناحي⁽³⁾

4- شعر الحنين باب واسع من أبواب الشعر في صدر الإسلام: اكتب موضوعاً تبين فيه مفهومه، أسباب ظهوره وأهم خصائصه بتوظيف التمييز، المفعول لأجله وما أمكن من الصور البيانية والمحسنات⁽⁴⁾.

(1) اختبار الفصل الثالث: ثانوية محمد بوسبسي.

(2) اختبار الفصل الثالث: ثانوية الأمير عبد القادر.

(3) اختبار الفصل الثاني: ثانوية هوارى بومدين.

(4) اختبار الفصل الثاني: زرقون سليمان.

5-سأل صديق صديقه عن الحب فأجابته بأنه عاطفة سامية إذا زينته العفة وتوجته الأخلاق الفاضلة، فأثمر علاقة وطيدة وحياة سعيدة، أكتب فقرة في هذا المعنى موظفا النمط المناسب⁽¹⁾.

وبتفحصنا لهذه الوضعيات الإدماجية أو التقويم النقدي كما تسميه بعض الثانويات نقدم بعض الملاحظات بخصوصها منها: لقد تضمنت الوضعيتان الأولى والثالثة نفس الموضوع، وهو عبارة عن مقالة أدبية أكثر منها وضعية إدماجية، وتتطلبان من المتعلم حفظ، واستذكار كل ما تم تناوله من معلومات حول العصر الأموي، والظروف السياسية والاجتماعية التي سادت في تلك الفترة الزمنية، والذي يميز بين هاتين الوضعيتين هي المعايير المطلوب توفرها في كلاهما، حيث طلب في الأولى توظيف عدد من الظواهر اللغوية (اسم مكان، اسم زمان، جناس، فعل مجرد ومزید وطباق) وقد تحقق بهذا حسب أساتذة هذه الثانوية مبدأ الإدماج، وأما الوضعية الثالثة فقد اشتملت على معيار تحديد طول الفقرة، أو الوضعية الإدماجية بعشرة أسطر، مع أنه طلب من المتعلم الحديث عن التغييرات التي جرت في العالم الإسلامي أثناء حكم الأمويين، وفي كافة المجالات، وهو الأمر الذي لا يمكن استقائه في أسطر قليلة، وأما الوضعية الثانية، أو المقالة التقويمية النقدية فهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة يمكن أن يتم الإجابة على كل واحد منها على حدا، فهي بالتالي لا تحمل مواصفات الوضعية الإدماجية وخصائصها، والتي فصلنا فيها القول كثيرا في هذا البحث، ولما نأتي للوضعية الرابعة نجد أنها لا تختلف عن الوضعيتين الأولى والثالثة، فهي عبارة عن مقالة أدبية عن شعر الحنين الذي أنتج إبان الفتوحات الإسلامية إلى بلاد فارس والشام، وتبيان أهم أسباب ظهوره وخصائصه، وهذه كلها معارف مكتسبة من إحدى الوحدات التعليمية التي غطت "عصر صدر الإسلام" وقد ترك للمتعلم حرية توظيف الظواهر اللغوية التي يراها

(1) اختبار الفصل الثالث: ثانوية عمارة الرشيد.

مناسبة لموضوعه، أما الوضعية الخامسة فقد جاءت متلائمة مع موضوع القصيدة المتمثل في الحب العذري الذي شاع في قبيلة بني عذرة التي ينتمي إليها الشاعر جميل بن معمر، فقد حاول أساتذة اللغة العربية وآدابها الربط بين هذا الموضوع وبين الحياة اليومية للمتعلم الذي هو في سن المراهقة، ولابد أن هذا الموضوع يشغل فكره إلا أن المؤكد أن معظم الوضعيات الإدماجية وردت في الغالب منفصلة عن السند الشعري، ولم تصاغ بطريقة بحيث تتوفر فيها خصائص الوضعية المستهدفة التي تتحدى المتعلم بحيث تجعله يعتمد إلى تجنيد جميع موارده لحلها، وأن تكون لها علاقة بواقعه المعاش، حتى يدرك ويحس بأهمية ما يتعلمه، ويتضح لنا مما ذكرناه قصور فقرات الاختبارات الفصلية عن تغطية جميع جوانب المقرر التعليمي، وإغفالها لجانب كبير من المنهاج، إلى جانب عجزها عن قياس الجوانب الشخصية للمتعلم من سلوكيات وقدرات ومهارات وجدانية وحس حركية، وهي المهمة التي يجب أن تضطلع بها وسائل تقويمية أخرى مثل الملاحظة، مع أن الاختبارات الفصلية تعد الوسيلة الأهم في عملية تقويم اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم الثانوي -الجذع المشترك آداب- وهذا بالاستناد إلى الواقع التعليمي في المؤسسات الجزائرية الذي يؤكد بأن نتائجها هي المعول عليه الأول في انتقال المتعلمين من مستوى تعليمي إلى آخر، وهذا ما غرس في فكر المعلم والمتعلم بأنها هي تأشيرة النجاح الوحيدة في المسار التعليمي لهذا الأخير، وترسيخا لهذا الرأي نسوق هذا القول المأخوذ من بحث عن التقويم قام بإنجازه أساتذة اللغة العربية وآدابها بثانوية الأمير عبد القادر بباب الوادي، تحت إشراف مفتش المقاطعة، وهو مع الأسف تناول عملية التقويم من الجانب النظري المحض، وقد أدرجت في عنصر وسائل التقويم مجموعة منها " قد يقول قائل من المفروض أن تأتي الإختبارات في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، أقول نعم لو نعتقد حقا أن هناك في الميدان التربوي أدوات أخرى لكن الحق يقال أن هذا الأسلوب هو كبد

الحقيقة والعمود الفقري الذي يقوم عليه التقويم، ولأنه الوسيلة الأكثر شيوعاً واستعمالاً واستخداماً اليوم⁽¹⁾.

ويجمل بنا القول ختاماً بأنه على القائمين على العملية التعليمية التعليمية منح الإختبارات الفصلية بما أنها الأداة الرئيسية المستخدمة في تقويم التلاميذ في جميع المواد المزيد من الإهتمام، ومحاولة جعلها في مستوى المهمة التي تضطلع بها عن طريق تحديث أساليب صياغتها، وإعداد جداول للمواصفات التي ينبغي أن تتميز بها، والمهارات والقدرات والكفاءات التي يجب أن تقيسها، كما يتوجب على كل الفاعلين في العملية التعليمية التعليمية عدم حصر عملية التقويم فيها فقط، وأن يتحروا على أن يتناول التقويم كل المواقف التعليمية، ويتأتى هذا بتوسل وسائل وأدوات تقييمية حديثة ومتنوعة واعتبار الامتحانات وسيلة من ضمنها.

(1) بحث عن التقويم التربوي: انجاز أساتذة ثانوية الأمير عبد القادر، باب الوادي الجزائر.

الختام

لقد بذلنا قصارى جهدنا في إنجاز هذا البحث المتواضع الذي أردنا من خلاله دراسة، وتقصي واقع ممارسة التقويم في ضوء الإصلاحات الجديدة التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية "المقاربة بالكفاءات"، وذلك بهدف تحسين النظام التعليمي وتطويره، ودوره في تعليم اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي -الجذع المشترك آداب- فكان أهم ما توصل إليه أن الأساليب والوسائل التقويمية الموظفة في عملية تقويم هذه المادة معظمها تقليدية، تركز على قياس المفاهيم والقواعد النحوية في إطار المعرفة النظرية، لذا لا يمكنها القيام بوظيفة التحقق من مدى تمكن المتعلمين من الكفاءات المستهدفة لتجنيدها في مواجهة المشاكل التي تصادفهم في حياتهم اليومية، إضافة إلى عدم اهتمام المنهاج وباقي المستندات بتوفير المعلومات حول المفاهيم، والأدوات، والأساليب التقويمية الحديثة التي من شأنها إحداث قطيعة مع الممارسات القديمة المترسخة في أذهان القائمين على تنفيذ عملية التقويم (الأساتذة)، وما يؤكد صحة هذا الاعتقاد الذي خلصنا إليه هو خلو الوثائق التربوية الموجهة لتعليم اللغة العربية وآدابها من إيراد بعض الوسائل التقويمية الحديثة التي سبقت الإشارة إليها في الجانب النظري، كالتقارير وملفات الأعمال، والملاحظة التي تعد أداة مهمة لمتابعة المتعلم وتقويم أدائه والكشف عن مدى قدرته على توظيف مكتسباته (معارف، مهارات، قدرات، كفاءات) والتعرف على بعض جوانبه الشخصية من ميول واحتياجات والتي يمكن أن تساهم بشكل فعال في بناء تعلمه.

كما سجل البحث قصور المنهاج والوثيقة المرافقة له، وكذا الدليل عن توضيح المفاهيم التي لها علاقة بيداغوجيا الإدماج، وتقديم أمثلة تطبيقية يستأنس بها المعلم أثناء ممارسته للفعل التعليمي والتقويمي، كما وقف البحث وفي نفس المضمار على تصور الدليل، وكذلك الوثيقة المرافقة للمنهاج والكتاب المدرسي،

والذي يستوجب حسبهم تناول النشاطات اللغوية وفق الترتيب الوارد في نموذج تنشيط الوحدة التعليمية (النص الأدبي، قواعد اللغة، العروض) إلا أن طريقة عرضها يشير إلى أن تناولها سيتم بشكل منفصل عن بعضها البعض، وهذا ما جعلنا نثق بأن تدريس الظواهر اللغوية سيكون لذاتها، وبالتالي لن يتعلم كيفية توظيفها وإدماجها في وضعيات دالة.

كما خلص البحث من خلال دراسة أهم المحتويات الواردة في الكتاب المدرسي، والتي تعتبر من وسائل التقويم في المقاربة بالكفاءات (التمارين اللغوية، الوضعيات المستهدفة والمشاريع) إلى أن العنصر الأهم في التمارين اللغوية (في مجال إدماج أحكام الدرس) والذي يمكن أن يستغل في تعليم المتعلم كيفية استثمار الظواهر اللغوية في إنتاج كتابي (فقرة، شرح أبيات....) قد برمج في المجال الأخير) وهو الأمر الذي قد يحدو بالمعلم إلى اهماله فتضيع فرصة الاستفادة منه في بناء كفاءة المتعلم اللغوية والنصية، ونفس النتيجة التي توصل إليها البحث فيما يتعلق بالوضعيات المستهدفة والمشاريع اللذين يمثلان دعامتين أساسيتين في عملية تقويم تعليم اللغة العربية وآدابها في ضوء المقاربة بالكفاءات، لأن إنجازهما يتطلب من المتعلم تجنيد مكتسباته في سياقات مختلفة وذات دلالة، ومتى تحكم في كل هذه العمليات نستطيع القول بأنه قد تمكن من بناء تعلمه كفاءيا، إلا أنه إتضح لنا أنه إلى جانب عددهما القليل لم يوليها المشرفون على العملية التعليمية الاهتمام الكافي، خاصة على صعيد الممارسة والتطبيق، وذلك بإدراج مجموعة متكاملة من هذه الأنشطة تتسجم وخصوصية المقاربة الجديدة، بحيث تتطوي على مشاريع ووضعية مستهدفة تجعل المتعلم يعي استراتيجيات التعلم وموقفه الشخصي، ويكتسب كفاءات دائمة تمكنه أن يوظفها في حياته اليومية لمواجهة المشاكل التي قد تعترضه.

كما سجل البحث خلو المستندات التربوية من أنشطة الدعم والمعالجة رغم أنها تعد من صميم العملية التقييمية، وتفعيل دورها في عملية تعليم اللغة العربية وآدابها، وتقليص أثر الفوارق الفردية بين متعلمي القسم الواحد.

ولعل أهم نتيجة استخلصها هذا البحث هي أن وظيفة التقويم رغم تحديث النظام التعليمي، لاتزال تعتمد على الوظيفة القياسية وهذا راجع لاعتماد العملية التقييمية على وسيلة واحدة في تقويم تعليم اللغة العربية هي الامتحانات الفصلية التي تؤخذ في ضوء نتائجها قرارات مصيرية بالنسبة للمتعلمين، بحيث تحدد عملية انتقالهم من مستوى تعليمي إلى آخر، أما باقي الوظائف التي من المفترض أن يضطلع بأدائها التقويم، والتي تتعلق بكل الممارسات ذات الصلة بأعمال بناء الكفاءات والتقويم والمعالجة والتعديل فهي قليلة جدا.

وعلى هذا الأساس فإن البحث يقدم عددا من الاقتراحات التي نعتقد أنها هامة وتتمثل في النقاط الآتية:

1- إعادة النظر في عملية التقويم (الإجراءات، الوسائل، الوظائف) وعدم اختزالها في وسيلة واحدة هي الامتحانات الفصلية، والتي لا يمكن أن تعكس حقيقة الفعل التعليمي، وتقديم صورة شاملة وصادقة عن تحصيل المتعلم وقدراته وكفاءاته.

2- ضرورة منح الامتحانات الفصلية الاهتمام الكافي، بما أنها الوسيلة التقييمية الأكثر استعمالا، وذلك بعدم التركيز على صياغة الأسئلة التي تتناول الجوانب المعرفية، والتي يعتمد المتعلم في الإجابة عنها على الاستذكار والحفظ، وأن لا تميل إلى تغطية وحدة دراسية دون أخرى، وأن تشمل أغلب المقرر الدراسي، وأن تقيس مستويات التفكير العليا (التحليل، التركيز والتقويم)، وأن تتضمن وضعيات مستهدفة تعمل على إنماء الكفاءات المراد تحقيقها لدى المتعلم، وأن تكون ذات صلة بالواقع اليومي.

3- اعتماد الوسائل التقييمية الحديثة كالتقارير، وملفات الأعمال، والمقابلة والملاحظة.

4- يستحسن أن ترفق كل وحدة تعليمية بنموذج متكامل من الأنشطة التقييمية التي تساعد المعلم في إنجاز عمله، على أن تستجيب للأهداف المسطرة في المنهاج، وأن تتواءم مع مبادئ المقاربة بالكفاءات.

5- الحرص على إجراء دورات تكوينية للأساتذة فيما يتعلق بالتقويم (إجراءاته، وسائله، أنواعه) ودوره في تفعيل العملية التعليمية التعلمية وذلك من خلال الممارسات التطبيقية، وكذا محاولة الاستفادة من الندوات التي يعقدها المفتشون في إنجاز أنشطة تقييمية توظف فيها الأساليب الحديثة، وهذا حتى يدركوا أهميته القصوى بالنسبة للعملية التعليمية التعلمية.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع العربية:

- 1- إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة ط2، 1972.
- 2- أحمد زكي صالح: الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة العربية، مصر، 1972.
- 3- أنطوان صياح وآخرون: تعلّمة اللغة العربية، دار النهضة العربية، لبنان، ط، 2009.
- 4- أمال ساسي : طرق ومناهج تعليم الترجمة-مقاربة معرفية- أطروحة دكتوراه في الترجمة، جامعة وهران، كلية الآداب واللغات و الفنون، قسم الترجمة، 2003-2004 (غير منشورة).
- 5- بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديثة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ط1، 2010.
- 6- بركان أرزقي وآخرون: قراءات في المنهاج التربوية، الجزائر، ط1، 1995.
- 7- بوبكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر -رهانات وإنجازات- دار القصبة للنشر الجزائر، ط1، 2009.
- 8- جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي: لسان العرب، دار بيروت للطباعة والنشر، م1، 1955.
- 9- جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)، المغرب، ط1، 2015.

- 10- حسن حسين زيتون، د/ جمال عبد الحميد: التعلم والتدريس من منظور البنائية، عالم الكتب، مصر، ط2، 2006.
- 11- حسن شحاتة: فن التدريس والتقويم -تحديات عصرية ورؤى
عصرية -دار العالم العربي، القاهرة، مصر، ط2، 2012.
- 12- خالد نور الدين، محمد شارف سريري: التدريس بالأهداف
وبيداغوجيا التقويم، ط1، 1995.
- 13- رافدة الحريري: التخطيط الإستراتيجي في المنظومة التربوية، دار
الفكر، عمان الأردن، ط1، 2005.
- ✓ التقويم الشامل للمؤسسة التربوية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1،
2007.
- 14- رقيق ميلود: التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، منشورات
أنوار المعرفة، ط1، 2012.
- 15- رمضان خطوط : استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجيات التقويم
والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، مذكرة ماجيستير في العلوم التربوية،
جامعة منتوري، قسنطينة، 2009-2010 (غير منشورة).
- 16- سعد مرسي أحمد: تطور الفكر التربوي، المكتبة التربوية، القاهرة،
مصر، ط1، 1998.
- 17- سعاد جـراب : التقويم اللغوي طرقه و معايير في المدرسة
الجزائرية، السنة الخامسة إبتدائي عينة، مذكرة ماجيستير، 2009-2010-جامعة
قاصدي مرباح، ورقلة (غير منشورة).

- 18- **سمك صالح**: فن تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مكتبة النهضة مصر، 1979.
- 19- **س، م، نندقل**: أساليب الإختبار والتقويم، تر: عبد المالك الناشف وسعيد التل، المؤسسة الوطنية للطبع والنشر، د، ط، 1969.
- 20- **سهيلة محسن كاظم الفتلاوي**: الكفايات التدريسية (المفهوم، التدريب الأداء) دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003.
- ✓ **كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004.
- 21- **صالح بلعيد**: في قضايا التربية، الدار الخلدونية للنشر، الجزائر، ط2، 2009.
- 22- **عبد اللطيف فؤاد إبراهيم**: المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، القاهرة، ط4، 1976.
- 23- **عبد اللطيف الفارابي وآخرون**: معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك) سلسلة علوم التربية، المغرب، ط1، 1994.
- 24- **عبد الكريم غريب**: بيداغوجيا الكفايات، منشورات عالم التربية، المغرب، ط1، 2004.
- ✓ **المنهل التربوي**، معجم المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، المغرب، ط1، 2006.
- ✓ **بيداغوجيا الإدماج**، منشورات عالم التربية، المغرب ط2، 2011.
- ✓ **البيداغوجيا الناجعة**، منشورات عالم التربية، ط1، 2014.

- 25- عبد السلام نعمون : نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، رسالة دكتوراه، 2004-2005، جامعة سطيف 2 (غير منشورة).
- 26- عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2007.
- 27- عبد اللطيف الجابري: إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، منشورات عالم التربية، المغرب، ط1، 2009.
- 28- عبد العزيز خلوق، مختار السعيد: ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات، المغرب، ط1، 2014.
- 29- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط10، دت.
- 30- العربي أسليمان: الكفايات في التعليم (من أجل مقاربة شمولية) مطبعة النجاح، المغرب، ط1، 2006.
- 31- علي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1999.
- 32- عمران محمد إسماعيل وآخرون: مبادئ القياس والتقويم، 1994.
- 33- عمير عبد العزيز: مقاربة التدريس بالكفاءات، منشورات ثالة، الأبيار الجزائر، 2005.
- 34- فاطمة الزهراء بوكريمة: الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر، 2008.

✓ قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم،
أطروحة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر، كلية العلوم
الاجتماعية و الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية و
الأرطوفونيا، 2005-2006 (غير منشورة).

35- قاسم علي الصراف: القياس والتقويم، دار الكتاب الحديث، 2002.

36- كريستيان بوسمان، فرانسواز ماري، جزافيني روجيرس وآخرون: أي
مستقبل للكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط1، 2005.

37- كريمان بدير: التعلم النشط، دار الميسرة للطباعة والتوزيع، عمان،
الأردن، ط1، 2008.

38- لحسن شكير: مدخل إلى الكفايات والمجزوءات (مقاربة نظرية
تطبيقية) المغرب، ط1، 2002.

39- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، دار
الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2006.

40- محمد فاضل الجمالي: تربية الإنسان الجديد، تونس، ط1، 1980.

41- محي الدين عبد الرحمان عدس: أساسيات علم النفس التربوي،
الأردن، د، ط، 1984.

42- محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف، دار الهدى،
الجزائر، ط1، 1997.

✓ مدخل إلى التدريس بالكفايات، دار الهدى لطباعة و النشر، الجزائر،
2002.

- 43- محمد نقادي وآخرون: قراءات في التقويم التربوي، جامعة الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط2، 1998.
- 44- محمد البراهمي: ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثانوي - النظرية والتطبيق دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 1998.
- 45- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، المغرب، ط2، 2004.
- 46- محمد فاتحي: تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، المغرب، ط2، 2004.
- 47- محسن عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.
- 48- محمد الراجي: بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، الرباط، المغرب، ط1، 2007.
- 49- محمد بوعلاق: مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، الجزائر، ط1، 2008.
- 50- محمود السيد: اللغة العربية واقعا وارتقاء، مطابع الهيئة العامة السورية للكتاب، ط1، 2010.
- 51- محمد الصدوقي: المفيد في التربية، المغرب، د ت، د ط.
- 52- محمد الطاهر وعلي: بيداغوجيا الكفاءات، دار الكتاب العلمية، الجزائر ط1، 2006.

✓ الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، الجزائر، ط1،
2010.

53- مصطفى نمر دعمس: استراتيجيات التقويم، دار غيداء، عمان،
الأردن، ط1، 2007.

54- نعيم عطية: التقويم الهادف، دار الكتاب اللبناني، ط1، 1970.

55- يوسف محمد قطامي: نظريات التعلم والتعليم، كلية العلوم التربوية
دار الفكر، ط1، 2005.

56- يوسف خنيش: صعوبات التقويم في التعليم المتوسط و استراتيجيات
الأساتذة لتغلب عليها، مذكرة ماجستير في علوم التربية، 2005-2006 ، جامعة
قاصدي مرباح (غير منشورة).

المجلات والملتقيات :

1- التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، جميل حمداوي وآخرون،
مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، ع9، 2007.

2- الخياري : الإستراتيجيات الحديثة في التقويم ورقة عمل مقدمة إلى
ورشة شبه إقليمية لمناقشة آليات تطوير التقويم التربوي، المنظمة الإسلامية للتربية
والعلوم والثقافة في طرابلس (16-4) - 2008/09.

المراجع الأجنبية:

- 1– **Anna Bondoir** : la docimologie , PUF. Paris, 1972.
- 2– **Bloom et Collaborateurs** : taxonomie des objectifs pédagogique Domaine Cognitif , éducation Nouvelle, 1968.
 - Apprendre pour maitriser, Payot, Lausanne, 1970.
- 3– **Barlow, Michel** : Formuler et évaluer les objectifs en formation éditeur, chronique sociale, 1996.
- 4– **César Berzia** : la pédagogie du succès, éd PUF ; Paris, 1982.
- 5– **Charle hadji** : l'évaluation règles de jeu, des intentions aux outils, 4eme éd, éditeur : PUF, Paris, 1993.
- 6– **Danniel Hameline** : les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation, ISF Paris, 1972.
- 7– **Delandsheere** : Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, 1979.
- 8– **Deketele, J** : le passage de l'enseignement supérieure, 1982.
- 9– **Debrome (ch)** : évaluer autrement, l'évaluation en question (Collectif) E.S.F éditeur, paris, 1988.

10– Dominique Raulin : les modules vers les nouvelles pratiques pédagogiques au lycée, hachette, Paris, 1993.

11– Decorte, E : les fondements de l'action didactique, Bruxelles D , Boeck, 1996.

12– Dépover Christian et Bernadette Noël : l'évaluation des compétences et des processus cognitifs, Bruxelles, ED Labor, Boeck. 1999.

13– François richadeau : Conception et production des manuelles Scolaires. Ed : Unesco, 1979.

14– Georges Noizet et Jean Panlcaverni : psychologie et évaluation scolaire, PUF, Paris, 1978.

15– G, Meyer et M.M Simonard : l'évaluation en question, édition 3eme, Paris, 1987.

– G. Meyer : Quelle évaluation pour quel savoir lire au collège, IN J.L l'évaluation en question, ESF éditeur, Paris, 1988.

16– Gaston Mialaret : Pédagogie générale, ED : EUF , Paris, 1991.

17– Georgette, Goupil et Guy Lusignan : Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, golhau, éditeur Morin, 1993.

18– Guyleboterf : Compétence et navigation professionnelles, édition d'organisation, 1999.

19– Grand dictionnaire encyclopédie, Larousse, Paris, 1983.

20– Henri Besse et R. Pourquoier : grammaire et didactique
les langues, haïter, crédif, paris, 1984.

21– Jerypoczta : la Définition des objectifs pédagogiques
E.E.S.F éditeur, Paris, 1987.

22– legendre Renald : Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e
éd guérin éditeur, canada, 1983.

– Dictionnaire actuel de l'évaluation, montreal libraire larousse,
paris, 1988.

23– Laifa Ait Bendoud : l'évaluation dans le Système
scolaire (en algerie guide d'approche) casbah, édition 1^e, 1999.

24– Laurent Talbot : l'évaluation formative, collection
sciences humains et scolaires, armand, colin, Paris, 2009.

25– Morissette Dominique : le mesure et l'évaluation en
enseignement Québec, les presses de l'université laval, 1984.

26– Pierre Gillet et autres : Construire la formation outils
pour les formateurs et les enseignants, CEPEC, 2^e éd, Paris, 1994.

27– Robert Frank mager : Comment définir les objectifs
pédagogiques traduit par décote, Paris, 1977.

– Comment mesurer les résultats de l'enseignement Bordas,
Paris, 1981.

28– Robert Tousignant : les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, édition pré fontaine Paris, 1982.

29– Tagliante Christine : l'évaluation (le cadre européen Commun) CLE international, Paris, 1991.

30– Xavier Rogiers : Une pédagogie de l'intégration , De Boeck université, 2éd, 2004.

مسرد المصطلحات

مسرد المصطلحات الواردة في البحث:

Autoévaluation	التقويم الذاتي
Aptitude	الأداء
Accommodation	التكيف
Assimilation	التمثل
Capacité	قدرة
Compétence	كفاءة
Compétences Spécifiques	كفاءات نوعية
Compétences transversales	كفاءات مستعرضة
Compétence de base	كفاءة قاعدية
Compétence d'étape	كفاءة مرحلية
Collection portfolio	ملف الأعمال التجمعي
Diagnostique descriptif	تشخيص وصفي
Diagnostique Etiologie	تشخيص الأسباب
Evaluation	التقويم
Evaluation authentique	التقويم الواقعي
Evaluation Diagnostique	التقويم التشخيصي
Evaluation formative	التقويم التكويني
Evaluation Sommative	التقويم الإجمالي
Evaluation normative	التقويم المعياري
Evaluation criterée	التقويم المحكي
Evaluation des Compétences	تقويم الكفاءات
Evaluation portfolio	ملف أعمال التقويم
Expérimentaliste	التجريبية
Enseignement modulaire	التعليم بالمجزوءات
Habilité	مهارة

Intégration	الإدماج
Instrumentaliste	الأداتي
Mapping Concepts	خرائط المفاهيم
Mesure	قياس
Observation	الملاحظة
Objectif	الهدف
port folio	حقائب التقويم
Showcase port folio	ملف أعمال العرض
Situations problèmes	الوضعيات المشكلات
Valorisation	التقييم

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي العام
مديرية التعليم الثانوي التقني

مناهج

الملحق رقم 4

السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا

- جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
- جذع مشترك آداب

- اللغة العربية
- اللغة الأمازيغية
- اللغة الفرنسية
- اللغة الإنجليزية

مارس 2005



الدور الأول للمطويات المدرسية

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

Direction de l'Enseignement Secondaire
Commission Nationale des Programmes

PROGRAMME

(première année secondaire)

- Tronc commun Sciences Technologie
- Tronc commun Lettres

- Langue arabe
- Langue tamazight
- Langue française
- Langue anglaise

Mars 2005



الدور الأول للمطويات المدرسية

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم المناهج

توطئة

لقد شهد العالم في السنوات الأخيرة حركة نشيطة وديناميكية في مراجعة وتحديث المناهج في مختلف المراحل الدراسية بما فيها مرحلة التعليم الثانوي. وقد كانت هذه الحركة حتمية نتيجة التغيرات التي مست مختلف فواحي حياة الإنسان، بما فيها الجانب الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ناهيك عن التغير المعرفي في مختلف المجالات وبشكل خاص المتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصال وكون الجراثيم جزءاً لا يتجزأ من هذا العالم، فقد بسّات من الضروري مراجعة المناهج الدراسية وتحديثها في بلادنا، لكي تصبح مسايرة لتلك التغيرات المذكورة سابقاً والتي لم يسلم منها المجتمع الجزائري، وبالطبع فإن المناهج بشكل مشروع مجتمع فهو يؤثر ويتأثر بالمجتمع، ويتم بمختلف وظائف التربية والتعليم والتأهيل، إن تطور أي مجتمع يمر حتماً بإعداد المناهج إعداداً جيداً تتلاءم وسباق ذلك المجتمع بأبعاده الثقافية والوجدانية والفنية والبدنية.

إن الغاية الأساسية للمناهج الجديدة، هي صقل مواهب أبنائنا وتنمية ملكاتهم وخسهم المدني وجعلهم قادرين على فهم قيم المواطنة، والتمييز بين الحرية والمسؤولية وإعدادهم للإسهام في دعم أسس مجتمع متضامن يقوم على العدل والإنصاف والمساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات.

إن مؤسسة المستقبل التعليمية منوطة، عن طريق المناهج الجديدة، بضمان تعليم جيد للجميع، يسمح باكتساب ثقافة عامة ومعارف نظرية وعملية، وبناء عليه ينبغي أن تزود المناهج الجديدة الفرد الجزائري بقدرات من شأنها تنمية مواهبه وتطوير قدراته على التعلم الذاتي المستدام والاندماج بنجاح في مجتمع المعرفة.

المقاربة الجديدة في إعداد المناهج.

لقد تم بناء المناهج السابقة بالاعتماد على المقاربة بالأهداف والغرض منها، اكساب التلاميذ معارف وسلوكات عدة، ورغم ضبط هذه الأهداف بنسب من الدقة، والاهتمام بتدرج واضح في تقديمها، إلا أنه تم الوقوف على جملة من السلبيات والنقص في تطبيق هذه المقاربة ومنها على سبيل الذكر لا الحصر.

- التعامل مع هذه الأهداف وكأن لها نفس الأهمية في تكوين التلميذ.
- تعدد هذه الأهداف، بحيث أصبح من الصعب تحقيقها كلية، وتقييمها تقييماً صحيحاً.
- تحقيق كل من هذه الأهداف لا يجعل بالضرورة التلميذ قادراً على تعينها وتخييلها واستثمارها في وضعيات ذات دلالة لها علاقة بالحياة اليومية للتلميذ.

إن هذه السلبيات أدت بنوعي الاختصاص إلى التفكير في مقاربة جديدة لأساليب التعلم والتعليم واعتمادها في بناء المناهج والتدريس مستقبلاً. إذ تقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإماج، التي تختلف عن الطريقة التقليدية، ذات الطابع التراكمي وتسمى هذه المقاربة الجديدة "المقاربة بالكفاءات".

ترتكز بيداغوجيات الإماج على تحديد جملة من الكفاءات الأساسية في كل مرحلة دراسية. كما تقوم على مسار تعليمي لا يعتمد على ضم المعارف والمهارات إلى بعضها البعض وتجميعها، بل تهتم بتوظيف المكتسبات لحل المشاكل في وضعيات جديدة وإنتاج خطاب ذو دلالة. وخلصه القول : إن التعلم الاندماجي المبني على المقاربة بالكفاءات يقوم على مبدأ هام هو : "الكل ليس مجموع الأجزاء".

وبناء على الدواعي السابقة صيغت المناهج الجديدة في التعليم الثانوي على المقاربة بالكفاءات، وكونها مقاربة جديدة، فإننا نتوخى من زملائنا الأساتذة الخوض في هذه المقاربة تدريجياً ومحاولة فهمها مع مرور الوقت فهما صحيحاً، فإن تحقق ذلك فإنه بعد ضمنا أكيدا لتحقيق مبنئ تلك المناهج. وعليه فالاجتهاد الذاتي لكل عنصر من عناصر الفريق البيداغوجي في كل مؤسسة، ويتبادل الخبرات والمعارف العلمية، واستغلال مصادر الإعلام والاتصال والحوار البيداغوجي العلمي الموضوعي من شأن كل ذلك أن يثقل من صعوبة تبني المفاهيم الجديدة التي جاءت بها أدبيات المقاربة بالكفاءات.

والله ولي التوفيق

مدير التعليم الثانوي العام

الفهرس

- 1- تقديم المادة.....
- 2- الكفاءات المستمضة.....
- 3- التوزيع الزمني (جدع مشترك آداب).....
- 4- التوزيع الزمني (جدع مشترك علوم وتكنولوجيا).....
- 5- ملحق دخول المعلم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.....
- 6- ملحق الخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.....
- 7- الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.....
- 8- الأهداف الوسيطة المتقدمة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.....
- 9- طرائق التدريس.....
- 10- تقديم النشاطات.....
- أ- النصوص الأدبية.....
- ب- المطالعة الموجبة.....
- ج- التعبير الشفوي.....
- د- التعبير الكتابي.....
- هـ قواعد النحو والصرف.....
- و- البلاغة.....
- ز- العرض.....
- ح- النقد الأدبي.....
- ط- الأعمال التطبيقية.....
- 24- المحاور.....
- 31- وضوئيات التعلم.....
- 31- الوسائط.....
- 34- التقييم.....

تقديم المادة :

إن اللغة هي جوهر التفكير لأن التفكير في حقيقته عملية ذهنية لا تتم بدون اللغة. وقد أثبتت الأبحاث والتجارب أن التمكن من اللغة له ارتباط وثيق بالقدرات العقلية وبالقدرة على الفهم والإفهام.

وبالتحصيل في كل نواحي المعرفة والثقافة.

ومن هنا تبرز أهمية اللغة العربية من حيث هي قوام الفعل التعليمي- التعليمي- في منظومتنا التربوية عامة وفي النصوص بفكر المعلم في الأقسام الأدبية خاصة.

لهذا السبب يسعى تدريس اللغة العربية بالنسبة إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى:

- جعل المعلم يكتسب مهارات أساسية للتعليم الذاتي و الاعتماد على النفس في اكتساب المعارف.
- اكتساب القدرة على التعبير عن الخواطر النفسية والمشاعر الوجدانية والمنهجية في التفكير والعمل.
- القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات.
- امتلاك التعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب والأداء وإدراك دور اللغة في التعبير عن شخصية الفرد و آرائه ومطالباته.
- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والتضاليل والتواصل مع الآخرين والإقناع.

إن تنضيد حصص اللغة العربية بصورة فعالة يتطلب من المدرس رسم خطة للعمل بما يفيد المعلمين ويعالج أوضاعهم وينتقل بالفعل البيداغوجي من منطق التعليم إلى منطق التعلم و هذا المنهج لا يتحقق إلا برعاية حاجات المتعلمين واستعداداتهم و النتائج التي تسفر عنها

مختلف العمليات التربوية. وبما أن المنهج مبني على المقاربة بالكفاءات فإن الأمر يستوجب مراعاة خاصة الإدماج في تفعيل النشاطات التعليمية. علما بأن بيداغوجيا الإدماج تستند بدورها على المعارف و المعارف العقلية و المعارف السلوكية التي لا يتم التعلم الحقيقي بدونها لاكتساب كفاءة من الكفاءات في اللغة الشفوية أو الكتابية للمتعلم.

جدول مقترح للتوزيع من باب الاستئناف:

الأبواب	المبني	الأبواب
10	08	أب و نصوص
09	08	أب و نصوص
09	08	أب و نصوص
15	14	مطالعة موجهة أو تعبير شفوي
08	09	تعبير كتابي

التوزيع الزمني:

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (جذع مشترك علوم و تكنولوجيا) هو (04) ساعات موزعة على النشاطات الآتية:

- الأدب و النصوص : ساعتان (02) أسبوعيا .
- المطالعة الموجهة و التعبير الشفوي : ساعة (01) أسبوعيا بالتداول .
- التعبير الكتابي : ساعة (01) واحدة أسبوعيا .
- توزيع هذه النشاطات المقررة على الحصص الأسبوعية وفق ما يأتي:
- تخصيص حصتين (س1 + س2) لنشاط الأدب و النصوص حيث يتم فيها دراسة نص بتحليل معطياته و مضمونه و ما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو و الصرف و البلاغة .
- حصص (س3) للتعبير الشفوي و المطالعة الموجهة بالتداول على أن تؤخر حصص التعبير الشفوي إذا كانت مرتبطة بموضوع المطالعة الموجهة .
- تتوزع نهاية الأسبوع بحصة التعبير الكتابي حيث يحرص الأستاذ على استغلالها لاجل المتعلمين يسخرون مكتسباتهم القبلية المرتبطة خاصة بالنشاطات السابقة و ذلك في علاج وضميمات التعبير المقررة عليهم أو لمناقشة المشاريع .

الكفاءات المستعرضة :

- ممارسة التواصل الشفوي و الكتابي بشكل منسجم في وضميمات الحياة المعيشية .
- الاستماع إلى الآخرين و تسجيل الملاحظات ، و التدخل بفاعلية وفق ما يقتضيه المقام .
- الإجابة بلغة سليمة واضحة عن الأسئلة .
- البحث في المراجع و المصادر .
- الشعور بالمتعة في الكتابة و القراءة .
- التزام المنهجية في أداء الأعمال الفردية و الجماعية .
- ممارسة الملكة النقدية في تناول النصوص المختلفة .
- تفسير الظواهر الاجتماعية و السياسية و الأدبية و العلمية انطلاقا من معطيات ملموسة .
- إجراء الموازنة و المقارنة بين الظواهر و المظاهر .
- تطبيق تقنيات وفق حقل الاختصاص .
- إصدار أحكام نقدية معلة .
- الاستقلال بالرأي تدريجيا .

التوزيع الزمني : (خاص بجذع مشترك أدب) .
الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام (جذع مشترك أدب) هو (06) ساعات موزعة أسبوعيا على نشاطات الجذع كالتالي:

النشاطات	ج.أ	توزيع التوقيت
الأدب و النصوص	04 س	(ساعتان + ساعة ساعة) لنشاط الأدب و النصوص حيث يتم فيها دراسة نص تحليل معطياته و مضمونه و ما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو و الصرف و البلاغة و العروض و النقد .

- حصص للتعبير الشفوي أو المطالعة الموجهة ذات ساعة واحدة بالتداول على أن تؤخر حصص التعبير الشفوي إذا كانت مرتبطة بموضوع المطالعة الموجهة .

- يتوزع نهاية الأسبوع بحصة التعبير الكتابي ذات ساعة واحدة حيث يحرص الأستاذ على استغلالها لاجل المتعلمين يسخرون مكتسباتهم القبلية المرتبطة خاصة بالنشاطات السابقة و ذلك لعلاج وضميمات التعبير المقررة عليهم أو لمناقشة المشاريع .

- تدريب المعلم على التفكير بوضعه في مواقف حل مشكلات وبنك يتفرس على اكتساب معارف جديدة وأساليب جديدة لمواجهة المواقف المعقدة فتتم ادبه ملكات الإدراك و التفكير و التخيل و الفهم و الابتكار.
- على العموم، فإن وضع المعلم في وضعية حل مشكلة من شأنه:
 - أن يفرس فيه الثقة في قدرته على العمل.
 - أن يفرس أسلوب تفكيره.
 - أن يترك دوافع النشاط لديه.

بند اخو جيسا المشروع:

بيداغوجيا المشروع أسلوب تعليمي يضع المتعلم أو مجموعة من المتعلمين في وضعية التدبير عن:

- **زيجات أو حاجات طموحات أو تساؤلات.**
- وفي وضعية البحث عن الوسائل التي تمكن من الإجابة عن التساؤلات وكذا في وضعية التخطيط الفردي أو الجماعي للمشروع وعاشته.
- وإن يبدأوجيا المشروع نعد امتدادا للطرائق النشطة التي تجعل المتعلمين يبرهنون على قدرتهم المعرفية. الفاعلية. حيث نقترح عليهم إنجاز أعمال فعلية يدعون فيها إلى تسخير مختلف مكتسباتهم للمادة.
- وتؤدي يبدأوجيا المشروع وظائف منها:
 - وظيفة تخصيصية تحفيزية: حيث يكون المتعلم في وضعية تعليمية ذات دلالة تجعله يترك أهداف العملية التعليمية. التعليمية فير تبط أكثر بالفاعل التعليمي ويزيد إقباله على الدراسة.
 - وظيفة تعليمية: حيث إن استغلال المعارف المكتسبة والكفاءات المأمول اكتسابها تخصصا في إنجاز المشروع.

- **وظيفة اجتماعية:** ضمن منظور إسهام شديداً في إنجاز مشاريع ذات طابع اجتماعي حصل المتملم على تكوين يهيئه لمرحلة الحياة المدنية. مستقبلاً. بصفته راشداً و مواطناً.

و على العكس، إن بناء جورجيا المشروع يقوم على أساس وضعيات تعليمية تدور حول مظاهر معينة وواضحة تجعل المتملمين يشعرون بميل حقيقي لإنجها و حلها حسب قدرات كل منهم، وهذا هو المبدأ الذي روعي في تحديد المشاريع بالنسبة إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و لتكولوجي. وما هو جدير ذكره أن هذه المشاريع موضوعية من باب الاستئناس بها و يمكن للاستاذ الإجابة في نشيط مشاريع أخرى يراها أنسب لاستعدادات المتملمين و أكثر ملائمة لإنشغالاتهم و اهتماماتهم.

و يتم إنجاز المشاريع بتوجيه المدرس وإشرافه - أكونه يمثل الشخصية المرجعية للمتعلمين - وذلك اعتماداً على ممارسة ذاتية متعددة في مجالات متنوعة، وينطلق هذا التوجه من ممارسة تتجاوز الحدود الفاصلة بين النشاطات الدراسية حيث تتداخل هذه النشاطات لتتمحور حول مجموعة من الأفضل الهادئة بحيث تصبح المعلومات والمعارف مجرد وسيلة لا غاية في حد ذاتها.

20

تقديم النشاطات :

إن تحقيق الكفاءات المحددة في المناهج و من ثم

السنة يستوجب تناول النشاطات الدراسية الآتية :

النصوص الأدبية : تقدم النصوص الأدبية في 1.1

ضمن حدود لا يتحول معها تاريخ الأدب إلى غاية بـ
الأدب؛ حيث يتم التركيز على التخصص الذي يعكس

عن العصور الذي يدرسه من حيث المظاهر الفكرية

في وضعية بناء معارفه، و تقوم الدراسة - عموما
الادب - من عمدة انسانيات و افكار و مستقى فني من مش

2.1. النصوص التوافقية : وهي نصوص

المُعَلِّمِينَ حَوْلَ الْمَظَاهِرِ الَّتِي تَتَوَلَّاهَا النُّصُوصُ
المَعْرِفِيَّةُ وَ عَلَى الْوَسَائِلِ الْإِبْلَاجِيَّةِ الْمُتَقَنَّةِ فِي التَّعَلُّقِ
دَاعِمَةً لِلنُّصُوصِ الْأَدْبِيَّةِ وَ رَافِدَةً لَهَا فِي الْفَهْمِ وَ الْاسْتِثْبَاتِ

و لما كانت النصوص الأدبية تمثل الأصل في التواصلية الفرع، فإن الأمر يتطلب تفصيل القول في تعامل معها بشكل مرضي وينعكس إيجابا على استيعاب

3.1. النصوص الأدبية : يكتسب هذا النشاط هم

موضوعين في تفكيرهم، مقتعين في نقائهم، معتز
ميدان ممتاز المدرس في هذا المستوى من

بالإمضاء في المرحلة الثانوية لأنها الدراسة التي توفيه السلوك بوجه النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك بوجه الدراسات التربوية. اليوم تقرر أن للنصوص مجتمعهم الذي يبنون إليه واحترام مساهمات بعضهم و إن الدراسات التربوية. اليوم تقرر أن للنصوص

و على وجه العموم، إن النصوص الأدبية تمثل مر

سلامة الأداء؛ و جودة النطق؛ و حكمة العمل على التلازم؛ و حكمة العمل على حسن الاتصاف.

يَلْعَنُ التَّارِيقَ عَلَى جَوَابِ السُّؤْلِ وَتَدْرُسُ

يُطْرَبُ الصَّامِدُ عَلَى تَحْتِ الْكُفِّ وَحَسْبُ اسْتِغْنَاءٍ

التي تتميز - عادة - بالدفق وحبس القزير.

الحدیة و الترایکب و المعانی.

2.1

- يكتشف التلاميذ ما في الأسرار الأولى
- يتوسع أفق فكر المعلمين و
- ويسعى المدرس - في -
- يحدثها في المعلم،
- العلمي والتدريس
- يفهم المعلم
- الخيانة من على
- الكائنات إلى تفهين
- الكائنات هذه
- المعلم

الضواهر الادبيه الساعده فيه . و هو
ما هو أنفع و أفيد للمتعلم و يجتله
حول البحث عما يتوافر عليه النص
و أخيه و أشكال التعبير.

و مهمما يكن من أمر فهي نصوص

صصوص الأدبية بما يجعل المدرس
ساذ الأذب والنصوص؛ والنصوص
تلائم؛ ودهم الدراس.

باللغة في بناء شخصية التلميذ، إذ هو
عمل التلاميذ منجيبين في عملهم،
بمقومات أمتهم، وأعين بدورهم في
بناء حضارة أمتهم.

إلى تنوير الفكر وتهذيب وجدان و
إعداد حصاره وفتح

تُقل المواد التي يدرسها استاذ اللغة،

من العبير.

معاني
الفاظ
سبح
سبح
سبح

一、二、三、四、五、六、七、八、九、十、十一、十二、十三、十四、十五、十六、十七、十八、十九、二十、二十一、二十二、二十三、二十四、二十五、二十六、二十七、二十八、二十九、三十、三十一、三十二、三十三、三十四、三十五、三十六、三十七、三十八、三十九、四十、四十一、四十二、四十三、四十四、四十五、四十六、四十七、四十八、四十九、五十、五十一、五十二、五十三、五十四、五十五、五十六、五十七、五十八、五十九、六十、六十一、六十二、六十三、六十四、六十五、六十六、六十七、六十八、六十九、七十、七十一、七十二、七十三、七十四、七十五、七十六、七十七、七十八、七十九、八十、八十一、八十二、八十三、八十四、八十五、八十六、八十七、八十八、八十九、九十、九十一、九十二、九十三、九十四、九十五、九十六、九十七、九十八、九十九、一百。

تَشْمَل طَائِفَةً مِنَ الْاَلْفَاظِ الَّتِي وَاسَّهَ

مبادئ النقد الأدبي:

- تعريف النقد الأدبي.
- وظيفة النقد الأدبي.
- النقد بين الموضوعية والذاتية.
- عناصر الأدب.
- الصورة الأدبية.
- الشعر وأقسامه.
- التذوق الجمالي للنص.
- الوحدة العضوية والوحدة الموضوعية.
- التجربة الشعرية.
- النظم والمعنى.
- الطبع والصنعة.

* نشاط خاص بالذخع المشترك (أداب) فقط

المشاريع:

- إعداد فهرس حول مظاهر الحياة العقلية للعرب في العصر الجاهلي.
- إعداد فهرس حول مظاهر التناقض و علاقتها بالبيئة.
- إعداد خطبة لإقناعها بمناسبة معينة.
- كتابة قصة قصيرة تعالج ظاهرة اجتماعية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.
- تأليف مسرحية تعالج ظاهرة ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم.
- كتابة تحقيق استطلاعي حول مؤسسة ما.
- كتابة تقرير حول ظاهرة بيئية أو صحية أو سكانية.
- إعداد معرض حول السلام.

التعبير الكتابي:

(أ) التعبير الشفوي:

- تلخيص نصوص متفرعة.
- شرح نصوص متفرعة.
- إتمام قصة قصيرة.

(ب) التعبير الفكري:

- الوسائل الجديدة لتحقيق المطالب و الآمال.
- أثر العمل في حياة الأمة و الفرد.
- الوقت و أهميته في حياة الفرد و المجتمع.
- الدقة في المحافظة على المواعيد.
- رسالة المعلم و أثرها في رقي الأمم و إزدهارها.
- مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية و رقيها.
- أساليب استثمار وسائل الإتصال و الإعلام في الحصول على العلم و المعرفة.

(ج) التعبير الأدبي:

- زهير بن أبي سلمى شاعر السلم و السلام.
- الخطابة في عصرها الذهبي (الأسباب و الخصائص).
- مظاهر التجديد في شعر شعراء المدينة.
- خصائص الشعر السياسي في العصر الأموي.

وضعية التعلم:

ينبغي - مبدئياً - النظر إلى وضعية التعلم من زاوية المقاربة بالكفاءات يعني النظر إلى المتعلم باعتباره المحور الرئيس الذي تدور حوله العملية التعليمية- التعلمية. انطلاقاً من هذا المبدأ نتحدد وضعية التعلم؛ بدءاً من كون المتعلم يتعلم عن طريق الخبرة الشخصية و باستغلال مكتسباته القبلية و أنه بالتالي يبحث و يتقن، يكشف و يجرب و يستنتج و يعيش التجربة و يتعلم ما يعيشه و يجاهد.

و فقام الوضعية التعليمية تبعاً لذلك، أن نتطرق من مرسول المتعلم و اهتماماته و على المدرس أن يشكل الظروف تشكلاً يسمح لتلك الميول و الاهتمامات بأن تبرز و تنفتح، دون أن يعني ذلك تركها و شأونها فريسة القوضى و الضياع.

و من الأمس التي تنبني عليها وضعية التعلم الناجحة:

- حرص المدرس على ربط مكتسبات المتعلم القبلية بالمكتسبات الجديدة.
- البحث و الاستكشاف و التفكير في العلاقات التي تربط عناصر المادة التعليمية بعضها ببعض عن طريق الموازنة.
- توفير الوسائل و الروافد التي تساعد على الفهم و الاستيعاب.
- إثارة حب المعرفة لدى المتعلمين و إكسابهم خبرة في طرق التفكير التي تهيئهم إلى الكشف عن الحقائق بأنفسهم و الوصول إلى المعرفة الصحيحة.

* أشكال التقييم وخصائصها:

- إن عملية التقييم لا تتم بشكل آلي، بل هي تخضع من حيث الإعداد و الصوغ و الشكل إلى الأهداف المراد تحقيقها من المرحلة التعليمية أو الوحدة التعليمية أو الدرس، و لذلك توجد داخل أدوات الترتيبية العديد من الأساليب و أشكال التقييم، يمكن تبيان أهمها فيما يأتي:

1. التقييم الشخصي: هو إجراء يقوم به الأستاذ في مطلع العام الدراسي أو في مستهل عملية الترتيب من أجل الحصول على بيانات و معلومات حول كفاءات المتعلمين السابقة و قدراتهم و ميولاتهم و مهاراتهم و مؤلفهم تمكن من التحلل قرات حول التعلّات اللاحقة.

فالتقييم الشخصي هو إذا تشخص لمعطيات عملية الترتيب و مدى استحداث التقييم، فغسند بداية العملية التعليمية. التعليمية. يمكن للأستاذ أن يلجأ إلى اختبار سريع، أو حوار مفتوح أو استعمال شبيكات مقبنة أو روائز من أجل التعرف على مدى قدرة التلاميذ على متابعة مستوى الدفاح الدراسي الجديد أو الوحدة التعليمية و التمكن من الكفاءات المنشودة.

و يسهم التقييم الشخصي في عملية إدراك إمكانات تعلم التلميذ من حيث:

- نفسه في أداء مهام معينة.
- تحديد مستوى مهارته غير المكتملة حول الكفاءات التالية.
- ترويض العملية التعليمية. التعليمية. في ضوء إمكانات التلميذ.
- فحص عادات سلبية كتر اللبث في اكتسبها من قبل، و أصبحت تكون عائقا أمام تصوره و إدراكه الموضوعي للأمر.
- تحديد مواطن الضعف على مستوى تقبل مهارته في حل وضيعيات معينة.
- تحديد مواطن الضعف على مهارات التلاميذ أو غياب الرغبة و التحفيز الضرورين للإقبال على التعلم.
- و مهما يكن من أمر يبقى التقييم الشخصي عضوا هاما في استراتيجيات التحكم في العملية التعليمية. التعليمية. ذلك أن عملية فحص وضيعية الانطلاق و التعرف على خصائص المتعلمين قبل انطلاق عمليات تعلمهم من شأنها أن تغطي النقص الحاصل و تجعل جميع التلاميذ يبلغون الكفاءات المحتملة في أدنى أو أقصى مستوياتها.

ب. التقييم الكوني:

يرصي المباح بضرورة كثيف هذا النوع من التقييم حتى يتمكن الأستاذ من اكتشاف مواطن الصعوبة التي يواجهها التلميذ خلال تعلمه ثم العمل على جعله يكشف استراتيجيات تمكنه من متابعة سيرورة التعلم في شكلها التصاعدي.

و عن طريق هذا التقييم الكوني يمكن الأستاذ كذلك من تحديد مؤهلات المتعلم للإقبال على مراحل جديدة من تعلمه وفق مراحل متسلسلة، كما يمكن من تصحيح ثورات العمل التربوي. و يعد التقييم الكوني بعد هذا إجراء عمليا يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعلم و التعلم عن طريق إجراءات جزئية لذلك فإن وظيفة الإسمية تسمى إلى:

- تحسين المتعلم بدرجة تحكمه في مؤشر الكفاءة.
- كشف صعوبات التعلم.
- كشف وسائل تجاوز هذه الصعوبات.

التقويم:

في مستهل الحديث عن تدابير التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات فإن النتيجة تستوجب عدم الخاط في استخدام التقويم و التقييم. حيث يذهب طن البعض بأن كليهما يعطي المعنى ذاته، مع الحسم أنهما يبدآن في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم أكثر انتشارا في الاستعمال، و هي تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تحديدا أو تصحيح ما اخرج منه. أما كلمة "التقييم" فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط. و من هنا كلمة (التقويم) أهم و أشمل من كلمة "التقييم" حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لابد من إصلاحه و تحديده بعد الحكم عليه. و بناء على هذا المفهوم للتقويم فإن استعمال صيغته يكون أنسب لمجال المقاربة بالكفاءات، ذلك لأن إصاح المكتسبات في المقاربة بالكفاءات فلم ولكنه غير كاف فلا بد من معرفة مدى تفاعل المتعلم مع هذه المكتسبات مع الوقوف على تشخيص ناقص هذا التفاعل و رسم أساليب العلاج التي ترقى بالمتعلم إلى المستوى المطلوب الذي يجعله قادرا على مواصلة التعلّات اللاحقة.

و إذا كان التقييم- في ظل المخالف المبنية على المحتويات- يكاد ينحصر في قياس الحجم المعرفي المخزون في ذاكرة المتعلم؛ فإن التقويم من منظور مناهج المقاربة بالكفاءات يتصف بالشمولية و لا ينحصر في المعارف و حدها بل يمتدّها إلى المعارف الفعلية و المعارف السلوكية، يوظف التعلّم قدراته و مهاراته.

و على العموم، إن خصائص التقويم المبني على الكفاءات يتمثل في العناصر الآتية:

- ينصب على تمييز أداء المتعلم و على الجودة و الإتقان.
- تكون الاختبارات و وسائل التقويم المختلفة موجهة نحو معرفة ما يقرر المتعلم على إنجاز.
- يحلّ التقويم التكويني مجالا موسعا بحيث لا يرتبط التقويم بالمحيط الدراسي فقط بل يمتدّ إلى المحيط الذي يتم فيه التكوين.

- يستهدف تقويم مستوى الكفاءة، و يندرج تقويم مستوى الكفاءة من المستوى الأدنى إلى المستوى الأقصى. و هي كفاءات تتحقق بصفة متواملة غير متقطعة، من خلال الوحدة التعليمية و الفصل الدراسي و السلم الدراسي إلى المرحلة الدراسية.

و ندر الإشارة إلى مستوى آخر من الكفاءة و هو الكفاءة المستعرضة و الكفاءات المستعرضة ككفاءات مقاطعات تشترك في تكوينها بعض المواد أو مواد كثيرة و التي يمكن تحقيقها عن طريق إصاح نواحي تعلمات معينة لبعض المواد أو لبعض المجالات.

- لا يقوم المتعلمون بدلالة مقارنتهم مع بعضهم بعض و لكن بدلالة العمل المطلوب إنجاز.
- و ما تم إنجاز فغلا.

- و للتأكد من تحقق الكفاءات في مختلف المستويات التعليمية لا بد من توفير سجلات للكفاءات المحققة خاصة بكل المبدأ.

و هو ما يؤكد تفرّد التعلم و استمراريته عن طريق بناء المعرفة. و بعد إبراز بعض مميزات التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، فإنه يجدر بالدراسة الكاملة الانتقال إلى تقهدها التقويم من حيث أشكال التقييم المعروفة و مميزات كل شكل من زاوية المقاربة بالكفاءات.

التقييم

في مستهل الحديث عن تدابير التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات فإن المنهجية تستوجب عدم الخلط في استخدام التقييم والتقييم حيث يذهب طين البعض بأن كليهما يعطي المعنى ذاته. مع العلم أنهما يفتدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقييم أكثر انتشاراً في الاستعمال، و هي تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديلها ما أصبح ما عوج منه. أما كلمة "التقييم" فتدل على إعطاء قيمة الشيء فقط. ومن هنا فكلية (التقييم) أعم وأشمل من كلمة "التقييم" حيث لا يفت التقييم عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لابد من إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه. وبناء على هذا المفهوم للتقييم، فإن استعمال صيغته يكون أنسب لمجال المقاربة بالكفاءات، ذلك لأن إدماج المكتسبات في المقاربة بالكفاءات هام ولكنه غير كاف فلا بد من معرفة مدى تفاعل المتعلم مع هذه المكتسبات مع الوقوف على تخصيص نقائص هذا التفاعل ورسم أساليب العلاج التي تترقي بالمتعلم إلى المستوى المطلوب الذي يجعله قادراً على مواصلة التعلم اللاحقة.

و إذا كان التقييم في ظل المناهج المنبثقة على المحاوريات- يكاد يخصص في قياس الحجم المعرفي المعززون في ذاكرة المتعلم، فإن التقييم من منظور مناهج المقاربة بالكفاءات يتصف بالشمولية ولا ينحصر في المعارف وحدها بل يمتدداها إلى المعارف العقلية والمعارف السلوكية، بتوظيف المتعلم أقدارته ومهاراته.

و على العموم، إن خصائص التقييم المنبثقة على الكفاءات تتمثل في العناصر الآتية:

- ينصب على تمييز أداء المتعلم وعلى الجودة والإتقان.
- تكون الاختبارات وسائل التقييم المختلفة موجهة نحو معرفة ما يقرر المتعلم على إنجاز.
- يحل التقييم التكويني محلاً موسعاً بحيث لا يرتبط بالتقييم بالمحيط الدراسي فقط بل يمتداه إلى المحيط الذي يتم فيه التكوين.
- يستهدف تقييم مستوى الكفاءة، وتخرج تقييم مستوى الكفاءة من المستوى الأدنى إلى المستوى الأقصى، وهي كفاءات تتحقق بصفة متوالية غير مقطعة، من خلال الوحدة التعليمية والفصل الدراسي والعام الدراسي إلى المرحلة الدراسية.
- و تجدر الإشارة إلى مستوى آخر من الكفاءة وهو الكفاءة المستعرضة والكفاءات المستعرضة ككفاءات متقاطعة تشتت في تكوينها بعض المواد أو مواد كثيرة والتي يمكن تحقيقها عن طريق إدماج نتائج تعلمات معينة لبعض المواد أو لبعض المجالات.
- لا يقوم المتعلمون بدلالة مقارنتهم مع بعضهم بعض ولكن بدلالة العمل المطلوب إنجازها وما تم إنجازها فعلاً.

و للتأكيد من تحقق الكفاءات في مختلف المستويات التعليمية لا بد من توفير سجلات الكفاءات المحققة خاصة بكل تلميذ.

و هو ما يؤكد تفرّد التعلم واستمراريته عن طريق بناء المعرفة و بعد إبراز بعض مميزات التقييم من منظور المقاربة بالكفاءات، فإنه يجدر بالدراسة الكاملة الانتقال إلى تفقّد هذا التقييم من حيث أشكال التقييم المعروفة ومميزات كل شكل من رابطة المقاربة بالكفاءات.

* أشكال التقييم وخصائصها:

- إن عملية التقييم لا تتم بشكل آلي، بل هي تخضع من حيث الإعداد والصوغ والشكل إلى الأهداف المراد تحقيقها من المرحلة التعليمية أو الوحدة التعليمية أو الدرس، ولذلك توجد داخل أدبيات التربية العديد من أساليب وأشكال التقييم، يمكن تبيان أهمها فيما يلي:

أ. **التقييم التشخيصي:** هو إجراء يقوم به الأستاذ في مطلع العام الدراسي أو في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات حول كفاءات المتعلمين السابقة وقدراتهم وميولاتهم ومعارفهم ومواقفهم تمكن من اتخاذ قرارات حول التعلم اللاحقة.

فالتقييم التشخيصي هو إذاً تخصص لمنطقات عملية التدريس و متى استحسن الأستاذ، فغند بداية العملية التعليمية. التعليمية. يمكن للأستاذ أن يلجأ إلى اختبار سريع، أو حوار مفتوح أو استعمال شيكات مقننة أو زورائر من أجل التعرف على مدى قدرة التلاميذ على متابعة مستوى المنهاج الدراسي الجديد أو الوحدة التعليمية و التمكن من الكفاءات المنشودة.

و يسهم التقييم التشخيصي في عملية إدراك إمكانات تعلم التلميذ من حيث:

- نقصه في أداء مهام معينة.
- تحديد مستوى معارفه غير المكتملة حول الكفاءات القبلية.
- ترويد العملية التعليمية. التعليمية. في ضوء إمكانات التلميذ.
- فحص عادات سلبية يكون التلميذ قد اكتسبها من قبل، وأصبحت تكون عائقاً أمام تصوره و إدراكه الموضوعي للأمور.
- فحص ضعفه على مستوى تفصيل معارفه في حل وضعيات مستهدفة.
- تحديد مواطن الضعف و معارف و مهارات التلاميذ أو غياب الرغبة و التحفيز الضروريين للإقبال على التعلم.
- و مهما يكن من أمر يبقى التقييم التشخيصي عنصراً هاماً في استراتيجيات التحكم في العملية التعليمية. التعليمية. ذلك أن عملية فحص وضعيات الانطلاق و التعرف على خصائص المتعلمين قبل انطلاق عمليات تعلمهم من شأنها أن تغطي النقص الحاصل و تجعل جميع التلاميذ يبلعون الكفاءات المحتملة في أدنى أو أقصى مستوياتها.

ب. التقييم التكويني:

يوصي المنهاج بضرورة تكثيف هذا النوع من التقييم حتى يتمكن الأستاذ من اكتشاف مواطن الضعف التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه ثم العمل على جعله يكتشف استراتيجيات تمكنه من متابعة سيرورة التعلم في شكلها التصاعدي.

و عن طريق هذا التقييم التكويني يتمكن الأستاذ كذلك من تحديد مؤشرات المتعلم للإقبال على مراحل جديدة من تعلمه وفق مراحل متسلسلة، كما يمكن من تصحيح ثغرات الفهم التربوي. ويعد التقييم التكويني بعد هذا إجراء عملياً يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعلم و التلم عن طريق إجراءات جزئية لذلك فإن وظيفته الأساسية تسعى إلى:

- تحسين المتعلم بدرجة تحكمه في مؤشر الكفاءة.
- كشف صعوبات التعلم.
- كشف وسائل تجاوز هذه الصعوبات.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المجموعة المتخصصة

اللجنة الوطنية

لمادة اللغة العربية

للمناهج

الوثيقة المرافقة
لمناهج السنة الأولى من التعليم
الثانوي العام و التكنولوجي

جذع مشترك آداب

جذع مشترك علوم و تكنولوجيا

- جانفي 2005 -

الملحق رقم ٤

مقارنة بين بيداغوجيا تبليغ المحتويات و بيداغوجيا الكفاءات

ب) بيداغوجية الكفاءات	أ) بيداغوجية تبليغ المحتويات
1. المعلم منشط، موجه.	1. المعلم مالك المعرفة ينظمها و يقدمها للتلاميذ.
2. التلميذ مسهم فعال في بناء معارفه بمختلف أنواعها.	2. التلميذ يكتسب المعرفة و يستهلك المقررات.
3. المحتويات تحدد الكفاءة التي يأمل المدرس تحقيقها.	3. يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المتوافرة المخزونة في الكتب و المراجع و الوثائق.
4. التلميذ يعتمد إلى البحث و الاكتشاف.	4. عقل التلميذ مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز هذه المعرفة.
5. في طريقة التدريس: التلاميذ يصدد اكتساب قدرات و مهارات، و معارف ومعارف فعلية و سلوكية بمساعدة المدرس.	5. في طريقة التدريس: • المعلم عارف و التلميذ جاهل. • المعلم متكلم و التلميذ سامع.
6. تتعدد الوسائل و الأدوات كما تتعدد معايير اختيارها و توظيفها.	6. المعلم منتج و التلميذ مستهلك.
7. التقييم يتصف بالشمولية و لا ينحصر في المعارف وحدها بل يتعداها إلى المعارف الفعلية و السلوكية، بتوظيف قدرات المتعلم و مهاراته.	7. وسيلة التعليم تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي.
8. تركز على منطق التعلم.	8. التقييم يكاد ينحصر في امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزون في ذاكرة المتعلم.
9. التلميذ محور التعلم.	9. تركز على منطق التعليم.
10. البرنامج مبني على أساس الكفاءات.	10. التلميذ مستقبل للمعارف و خزان لها.
	11. البرنامج مبني على أساس المحتويات.

تقديم النشاطات التعليمية المقررة بالنسبة
إلى السنة الأولى – جذع مشترك آداب
و السنة الأولى – جذع مشترك علوم و تكنولوجيا.

تتجزئ نشاطات اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي بنظام الوحدات التعليمية. تتكون الوحدة التعليمية من أسبوعين. (ارجع إلى دليل الأستاذ الخاص بالكتاب).

أ) بالنسبة إلى السنة الأولى – جذع مشترك آداب:

تنشط حصص اللغة العربية وفق ما يأتي:

1) الأسبوع الأول:

- الحصة الأولى: أدب و نصوص (نص أدبي، قواعد اللغة، عروض، نقد أدبي، تطبيقات).
- الحصة الثانية: مطالعة موجهة.
- الحصة الثالثة: تعبير كتابي.

2) الأسبوع الثاني:

- الحصة الأولى: أدب و نصوص (نص توافلي، قواعد اللغة، بلاغة، و تطبيقات).
- الحصة الثانية: تعبير شفوي.
- الحصة الثالثة: تعبير كتابي.

ب) بالنسبة إلى السنة الأولى – جذع مشترك علوم و تكنولوجيا:

يكون تناول نشاطات اللغة العربية على النحو الآتي:

1) الأسبوع الأول:

- الحصة الأولى: أدب و نصوص (نص أدبي، بلاغة، تطبيقات).
- الحصة الثانية: مطالعة موجهة.
- الحصة الثالثة: تعبير كتابي.

II. قواعد اللغة/ اسم الفاعل و صيغ المبالغة.

اسم المفعول.

اختيار الأبيات التي تتوافر على أحكام الدرس. بالعودة إلى النص.	أعود إلى النص و أقرأ: الخائض الغمرة الميمون طائره خليفة الله يستسقي به المطر حشد على الحق عيافو الخنا أنف إذا ألفت بهم مكروهة صبروا
إذا كانت أمثلة النص لا تتوافر على جميع أحكام الدرس فلأستاذ أن يأتي بما يفي باستخراج هذه الأحكام. كل حكم يستخرج يشفع بتطبيقات شفوية.	2) عن طريق أسئلة مناسبة، يعتمد الأستاذ على جعل التلاميذ يستخرجون أحكام قاعدة الدرس باستعمال طريقة ملاحظة الأمثلة.
في هذه المرحلة يتدرج الأستاذ بالتلاميذ إلى استخراج أحكام القاعدة عن طريق أسئلة استكشافية.	صوغ أحكام القاعدة: يتم استخراج أحكام القاعدة مدعومة بأمثلة فعلية من إنشاء التلاميذ.
هذا السؤال الأخير يتعلق بوضع التلاميذ في وضعية توظيف بعض أحكام القاعدة في إنتاجهم المكتوب.	إحكام موارد المتعلمين و ضبطها يصوغ الأستاذ أسئلة متدرجة في الصعوبة خادمة للهدف الوسيطي المندمج تتناول المعارف و المعارف الفعلية و إدماج أحكام الدرس.

الحصة الثالثة: التعبير الكتابي.

1) التعبير الكتابي:

مفهوم التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات، يختلف عنه في نمط التعليم التراكمي. حيث إن التعبير الكتابي من منظور بيداغوجيا الإدماج يعد ضرباً من التقييم و مجالا لإدماج المتعلم مكتسباته. و انطلاقاً من هذه المفاهيم يتم صوغ موضوع التعبير الكتابي. و كما هو الحال بالنسبة إلى التعبير الشفوي و سائر النشاطات التقييمية الجزئية تجب في التعبير الكتابي مراعاة الهدف الوسيطي المندمج و الكفاءة المحددة للمجال الكتابي. و لنتناول موضوعاً يتعلق بالتعبير الخاص بالمجال الأدبي،

صوغ الموضوع: الشعر السياسي قديم في تاريخ الأدب العربي حيث كان في العصر الجاهلي محصوراً في القبيلة، غير أن انتشاره استقل في العصر الأموي. فأصبح الشاعر يطرق باباً عن طريق أغراض مختلفة تكون مدحاً أو هجاءً أو وصفاً و ذلك على أثر الرغبة في اعتلاء عرش الخلافة الإسلامية و انقسام المسلمين شيعاً و أحزاباً.

بالرجوع إلى الآثار الشعرية التي درستها للعصر الأموي: بين خصائص الشعر السياسي في هذا العصر مع ذكر الحجج التي كان يعتمد عليها الشعراء لمناصرة أحزابهم و التعليق عليها.

هذا، و تنشط حصص التعبير الكتابي وفق ما يأتي:

- (1) الحصة الأولى تخصص لتقديم الموضوع ومناقشته.
- (2) الحصة الثانية لتحريـر الموضوع داخل القسم؛ بعدها يستلم الأستاذ المواضيع ليصححها.
- (3) الحصة الثالثة، يقوم الأستاذ بإجراء تصحيح جماعي للأخطاء مع التلاميذ داخل القسم ثم يوزع الأوراق مصححة، و يساعد التلاميذ على تصحيح أخطائهم فرادى.

على حصص الأستاذ

أ. المشروع:

يتم تنشيط المشروع تحت إشراف الأستاذ الذي يسعى في هذه الحصة إلى جعل المتعلمين يتمكنون من فنيات العمل و تزويدهم بالمهارات اللازمة للقيام بالعمل المطلوب منهم على أحسن وجه. و خلال تنشيط المدرس لهذه المشاريع، يتقرب من المتعلمين فيشجعهم المخايل و يحل عقد الخجل و التردد و الخوف فيهم. و قد ثبت بالتجربة أن التلميذ في غالب الأحيان يعتربه احتشام طبيعي أو هيبة أو خوف من استقاص أصحابه له. و لكن بتقرب الأستاذ منه و توثيق عرى الصداقة به لكسب ثقته، يطمئن إليه فتفتح باب الصراحة فيتعرف على مواطن الضعف و العجز، و إذ ذاك يبادر الأستاذ بالعلاج مما يعانيه. و بالتالي يتحرر التلميذ من العوائق فيكتسب الثقة بنفسه و من ثمة تزداد فرص نجاحه في أداء عمله.

و على العموم، إن المشروع يحقق الأهداف الآتية:

- تنمية معلومات التلاميذ و مهاراتهم الفعلية و مدركاتهم الحسية بشكل شامل، متكامل تتضح معه المفاهيم و المعاني و كيفية تطبيق معارفهم على نواحي حياتهم.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ لمعالجة الموضوعات و المشكلات بأسلوب عملي فتتمو فيهم عادة التفكير الموضوعي و النقدي و القدرة على حل المشكلات بحيث يكون المتعلم هو العنصر الإيجابي الفعال في كسب المعرفة و الخبرة.
- تعزيز التلاميذ و تشجيعهم على اكتساب المعارف بأنفسهم من المراجع و المصادر الأصلية.

أ) إعداد المشروع:

- إن إقبال الأستاذ على تنشيط مشروع من المشاريع يستوجب منه إتباع المراحل الآتية:
- 1- تحديد الكفاءة أو الكفاءات الواردة في المنهاج و ما يرتبط بها من أهداف تعليمية.
- 2- استحضار الوسائل المعينة على إنجاز التلاميذ للمشروع مع العلم أن هذه الوسائل تختلف باختلاف طبيعة المشروع.
- 3- الحرص على إعلام التلاميذ بمدة الإنجاز و بشكل العمل سواء أكان ذلك بصورة فردية، زوجية أو جماعية.
- 4- توزيع أعمال إنجاز المشروع على التلاميذ مع مراعاة رغبة كل تلميذ و ميله.

مثال تطبيقي لإنجاز مشروع ذي طابع كتابي:

1. موضوع المشروع: تأليف مسرحية تعالج ظاهرة النمو الديموغرافي.

• المرحلة الأولى:

- تحديد البلدان التي تعاني من ظاهرة النمو الديموغرافي المتزايد، و جمع ما يمكن من المعلومات حولها.

أهداف المرحلة:

- جمع التوثيق المناسب حول النمو الديموغرافي في العالم.
- انتقاء المعلومات المناسبة من هذا التوثيق لاستفادتها في تركيب المسرحية.
- قراءة نصوص متعددة حول ظاهرة النمو الديموغرافي.
- كتابة بطاقة فنية حول بلد في العالم يعاني من ظاهرة النمو الديموغرافي.

• المرحلة الثانية:

- تشخيص ظاهرة النمو الديموغرافي في احد بلدان العالم.

أهداف المرحلة:

- تعريف ظاهرة النمو الديموغرافي.
- أسباب ظهورها.
- تحديد أثارها الاقتصادية
- قراءة نصوص تتعلق بالنمو الديموغرافي.
- ⑤ حسن استخدام اسمي المكان و الزمان.

• المرحلة الثالثة:

- تركيب المسرحية.

أهداف المرحلة:

- تحديد فصول المسرحية مع مراعاة الاستراحة.
- ① تعيين التلاميذ الممثلين.
- توزيع الأدوار على التلاميذ الممثلين.
- كتابة الحوار بمراعاة العقدة و الحل.
- توظيف كاد و أخواتها.

- مراعاة السلامة النحوية و الصرفية أثناء الكتابة.

• المرحلة الرابعة:

- استحضار أدوات التمثيل من ملابس و أثاث و ما يعين على الإضاءة و إشاعة الموسيقى أثناء التمثيل.

أهداف المرحلة:

- تحديد ديكور المسرحية.
- توزيع الملابس على الممثلين.
- تحديد النغمات الموسيقية المناسبة لكل فصل.

• المرحلة الخامسة: تمثيل المسرحية.

أهداف المرحلة:

- التعبير بأسلوب أدبي مؤثر.
- امتلاك القدرة على التمثيل.
- الجرأة على مواجهة المتفرجين.
- توظيف التراكيب النحوية و اللغوية المدروسة.
- مراعاة السلامة النحوية و الصرفية أثناء الحديث.
- تمثيل المعنى بدعمه بالحركات المناسبة و الصوت المناسب.

التقييم:

- كتابة مسرحية قصيرة بمراعاة عناصر بنائها، تتناول موضوعا اجتماعيا ذا دلالة.

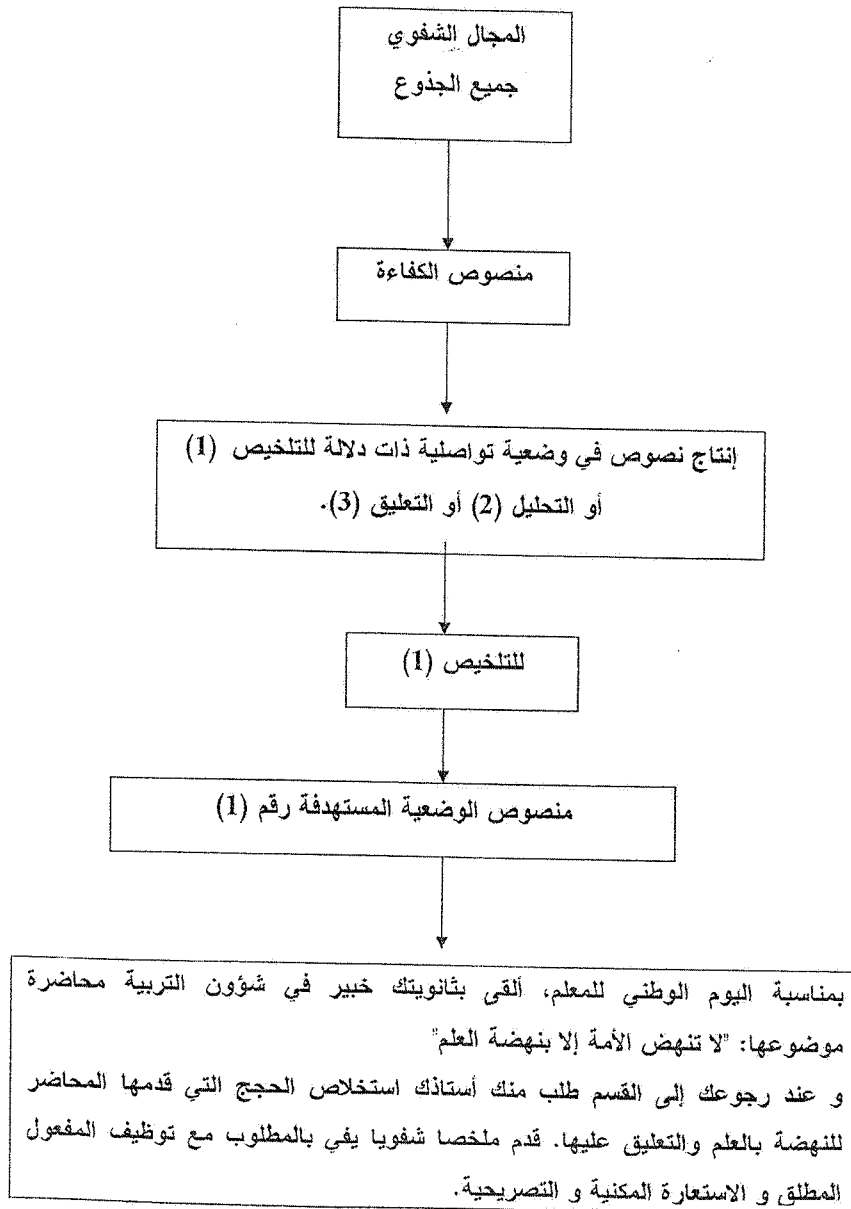
II. وضعية التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات:

عندما يتعلق الأمر بتقييم للكفاءات، فالاهتمام لا ينصب على صوغ أسئلة تتمحور حول المعارف و لكن يجب أن ينصب الاهتمام على وضع المتعلمين في وضعية معقدة بحيث يدعو حلها إلى تسخير الموارد و الإمكانيات التي يتوافر عليها هؤلاء المتعلمون.

و بالنظر إلى أهمية التقييم من منظور المقاربة بالكفاءات فقد خصص المنهاج الأسبوع الخامس بعد كل أربعة أسابيع دراسية لإجراء نشاط الإدماج فيعمد الأستاذ إلى بناء وضعيات مستهدفة بحيث يمكن التلميذ من الممارسة الفعلية لإدماج مكتساباته و التعرف على حجم الكفاءة الذي حققه.

و الجدير بالذكر أن الوضعيات المستهدفة - باعتبارها وضعيات تقييم - تصاغ بهدف تقييم مدى تحقق الكفاءات المحددة. فالتلميذ لا يعد كفاءاً إلا بمقدار قدرته على حل الوضعية المستهدفة المقترحة عليه حيث إن إنجاز هذه الوضعية المستهدفة ترجمة صادقة لتحقيق بعض من الكفاءة المحددة.

أمثلة تطبيقية:



التحليل (2)

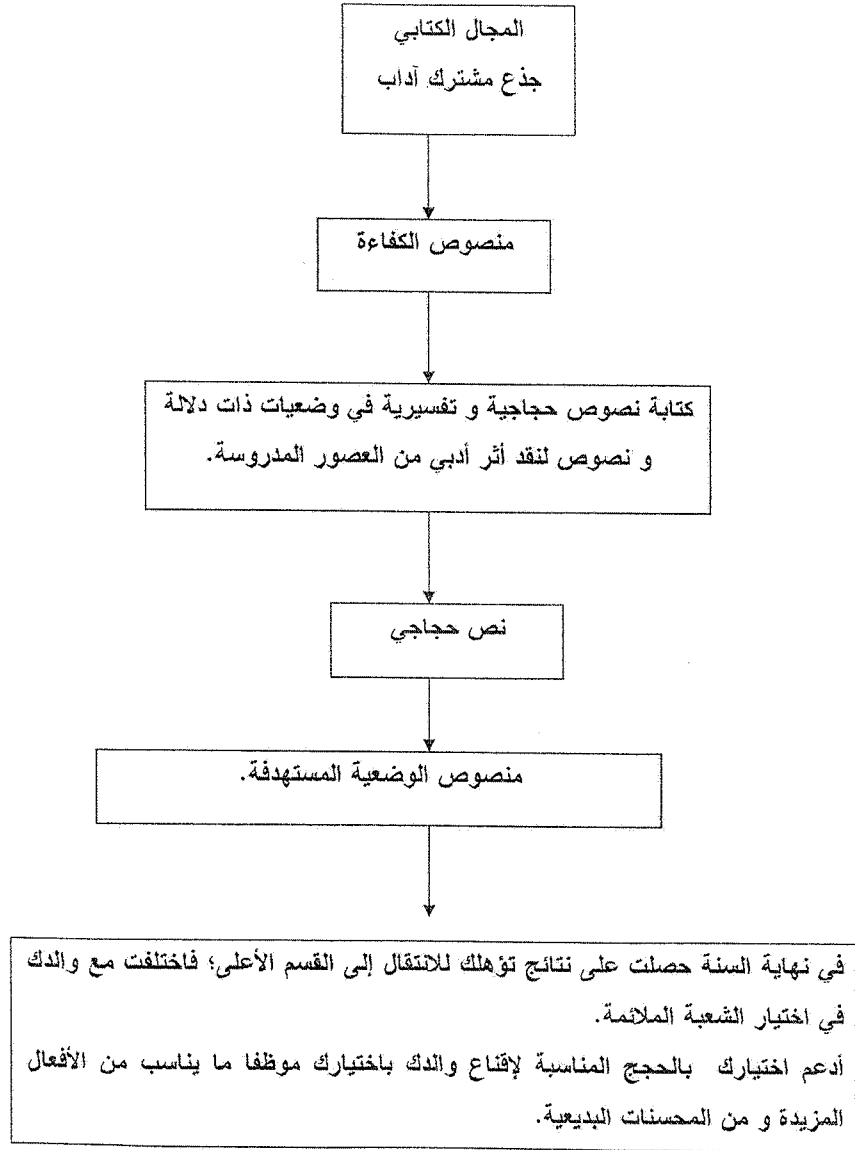
منصوص الوضعية المستهدفة رقم (2)

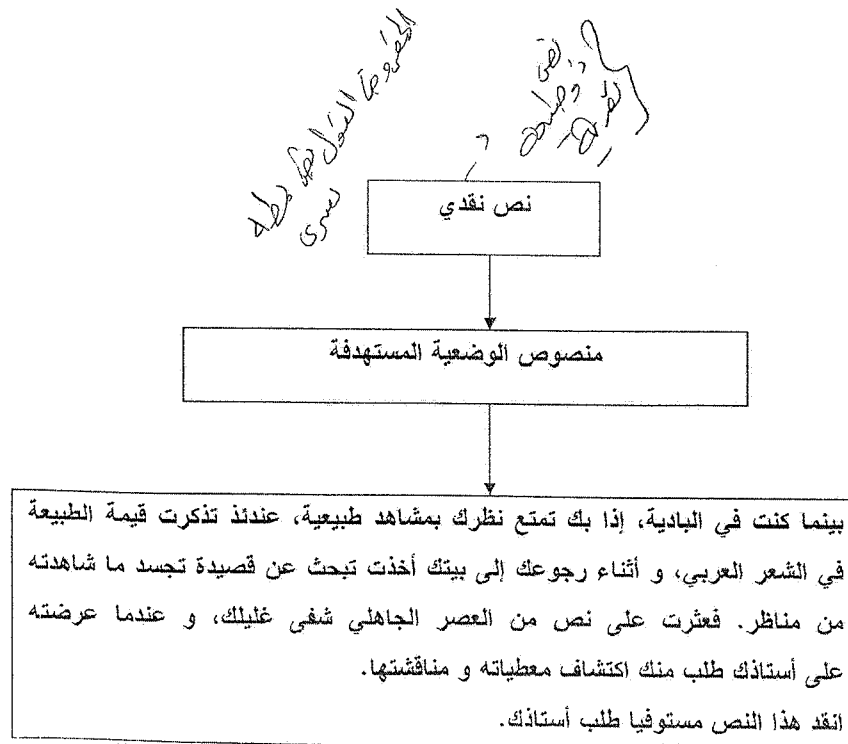
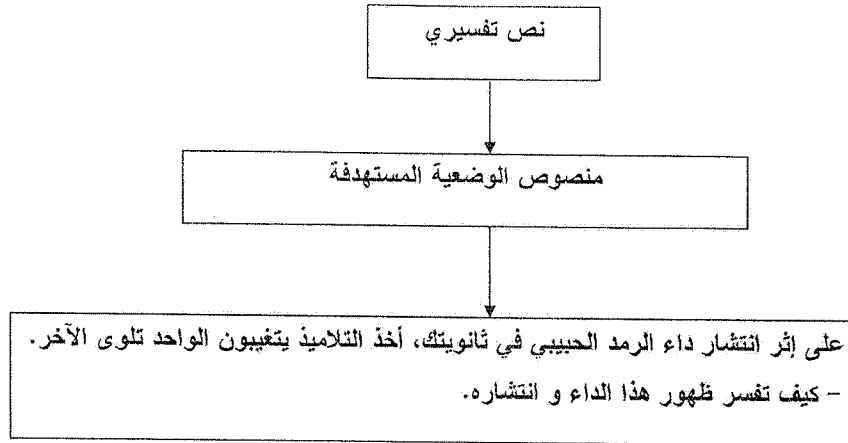
طلب والدك من أخيك الكبير أن يشتري له هاتفًا محمولًا من المغازة المجاورة لمنزلك، و إذا بأخيك يعرج على السوق الموازية فيغريه السعر الزهيد، فيقتني الجهاز. و عندما تفقده والدك اكتشف بأنه جهاز مغشوش.
- حلل تصرف أخيك مبينا سوء تقديره لفعله.

التعليق (3)

منصوص الوضعية المستهدفة

تأخر زميلك عن موعد الدخول إلى الثانوية صباحا فلم يسمح له بالدخول إلى القسم.
علق على هذه الوضعية بتوظيف ما يناسب من أخوات كاد.





في سبيل بناء شبكة تقييم منتوج المتعلمين:

عندما يتم تحديد الأهداف، تأتي عملية تحديد المعايير التي تعكس مدى تحققها.

و هذا الكلام يقودنا إلى الحديث عن جدوى المعايير في تصحيح منتوج التلاميذ.

من مبادئ المقاربة بالكفاءات أنها تحارب النجاح غير المستحق و الفشل المجحف. و لتحقيق هذا المبدأ تظهر أهمية معايير التصحيح. و لاسيما أن الأساتذة - في غالب الأحيان - يقدرون سلبي منتوج التلميذ الذي ارتكب بعض الأخطاء في أداء عمله. فتترك هذه الأخطاء انطبعا سينا في المصحح و هذه الأخطاء قد تكون أحيانا سطحية و ليست بذات أهمية غير أنها تؤثر بشكل مجحف على مردود التلميذ. و قد تتسبب في رسوبه بدل نجاحه.

الأمر الذي يؤدي حتما إلى ضرورة بناء الأستاذ لشبكة تقييم يمثلها في تصحيح منتوج التلاميذ و جدوى اللجوء إلى إقرار معايير للتصحيح لا تنحصر فقط في استقرار علامة التقييم. بل و كذلك تمكن من تشخيص الصعوبات التي تعترض سبيل التلميذ بشكل دقيق و بالتالي السعي إلى علاجها.

هذا و نشير إلى أن بناء المعايير يخضع من حيث النوع و العدد إلى طبيعة المادة

- محل التقييم - غير أنه يجب التمييز بين نوعين من المعايير:

- معايير الحد الأدنى.

- معايير الإتقان.

و على العموم يمكن إخضاع منتوج التلاميذ بالنسبة إلى اللغة العربية إلى المعايير الآتية:

المعاني

المعدل	معايير الحد الأدنى
- استجابة المنتج للتعلمة و توافقه معها. - استجابة المنتج لنمط الكتابة المطلوب. - استعمال رصيد معجمي فصيح، مناسب. - توافر الاتساق و الاتساجام في المنتج.	مع. 1: الملاءمة مع الوضعية
- بناء الجمل بناء سليما. - حسن توظيف قواعد النحو و الصرف. - صحة توظيف أزمنة الأفعال. - استعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال.	مع. 2: سلامة اللغة
- مراعاة قواعد الكتابة. - الرسم الصحيح لما هو متصل بالرسم و الإملاء.	مع. 3: سلامة الرسم
- ثراء الأفكار. - التعليل للرأي. - ثراء الرصيد المعجمي المستعمل. - توافر الأسلوب على الجمال الفني. - وضوح الكتابة و حسن الخط. - التنظيم.	مع. 4: مصداقية التعبير و جمالية العرض.

علما بأن هذه المعايير توافق مستوى التعليم الثانوي و هي موضوعة من باب الاستئناس، و يمكن للأستاذ أن يجتهد في إثرائها.
و في ضوء هذه المعايير يمكن الاجتهاد في إعداد مقياس التصحيح:

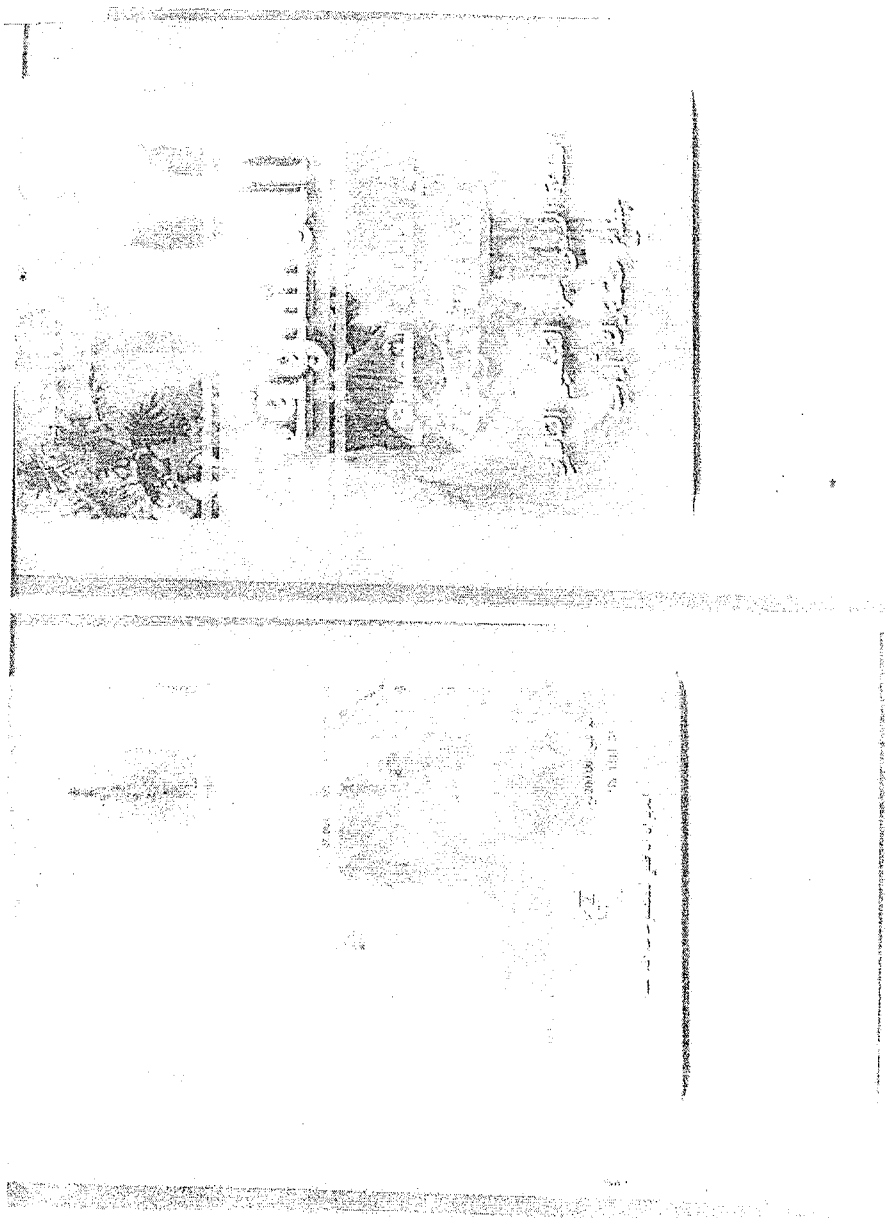
for
date

gudbye
910

6/3

46
محمد بن عبد الله
908

المعايير	معايير التتقيط	التحكم الأدنى	التحكم الأقصى	الإتقان
معايير الحد الأدنى	- الملاءمة مع الوضعية.	04	02	
	- سلامة اللغة.	03	01.5	
	- سلامة الرسم.	03	01.5	
معايير الإتقان	مصادقية التعبير	10	05	05



- في الفقرة الأولى تكررت كلمة «الأمثال» أربع مرات، ما فائدة هذا التكرار؟

- عن الضمائر التي تعود على لفظ «الأمثال»

- ماذا تستنتج بالنسبة إلى هذه الفقرة الأولى؟

- وفي الفقرة الثانية يتكرر لفظ «الأمثال» سبع مرات، علام يدل هذا التكرار؟

- ما العلاقة التي تربط الفقرة الأولى بالثانية؟

- في ضوء فهمك للنصين، بين الفرق بين الأمثال والحكم؟

- ما نغمة الكتابة في النصين؟ حدد خصائصه.

- ابن قفزة تنتمي إلى هذا النمط السائد في النصين؟

ج. استغلطت وأسجل:

- ما الجواب التي تكشفها لنا الأمثال والحكم عن حياة العرب من خلال هذين النصين؟

- أوجز القول في الفرق بين الأمثال والحكم.

- حدد الخصائص الفنية لكل من المثل والحكمة.

قواعد اللغة: المفعول به

1. - عد إلى النص ولا حظ ما فيه من فعل وفاعل.

- افسح هذه الأمثال نجد بالفعل حياة الجاهليين وملاحظاتهم للأهمية عن شئون الحياة والموت والحرب والسلام.

- عرفت أن العلم مفيد.

- يقول الله لن يضل.

2. - تعلمت: أن الفعل لازم ومتعد، والفعل متى كان متعددا يحتاج إلى مفعول به لإتمام معناه. مثل: إذا وضع الإنسان في الكريم أثمر خيرا.

أ. أكتشف معطيات النص:

- عم نكتف أمثال الجاهلية في نظر الكاتب؟

- ما العلامات والدلالات التي تحملها أمثال العصر الجاهلي؟

- ما النظرة التي تعكسها أمثال الجاهلية بالنسبة إلى حياة العرب آنذاك؟

- أيت بأمثال تؤيد هذه النظرة.

- من أمثال الجاهلية ما يدل على طابع العرب الثقافي، وكذا ما يدل على مدلول جمالي، أيت بأمثال تؤيد هذا الزعم.

- ما مصدر الحكم الجاهلية؟

- ما الظواهر التي تعكسها حكم الجاهلية؟ ماذا تعني ذلك؟

- لماذا لم تكن حكم الجاهلية تعني بعلاج مشاكل الجماعة؟

- ثم يعصف الكاتب حكم الجاهلية؟ ثم ترد على رأيه.

- ماهي شروط نضج الحكمة؟ وهل توافرت هذه الشروط لحكم الجاهلية.

ب. أناقش معطيات النص:

- قبل دوما: «الأمثال صوت الشعب»، إلى أي مدى يصدق هذا القول عن أمثال الجاهلية من حيث وصفها لحياة العرب؟

- أيت بأمثال تصف حياة العرب في مختلف مجالات الحياة بالنسبة إلى العصر الجاهلي.

- أيت بحكم تزين خليفة الأمانة، الوفاء بالوعد، إباء السدال، الصبر على المصائب.

- من حكم العرب «كل قرين بالقرين يقضي» بين وجه الصواب أو الخطأ في هذه الحكمة مع التعليل.

- أساليب التعبير عن المعاني ثلاثة: مسارة، إيجاز وإطناب، إلى أي أسلوب تنتمي الأمثال والحكم؟ لماذا؟

3. اكتشف أحكام القاعدة:

- في الجملة «نجد بالفعل حياة الجاهليين» عين ماوقع عليه فعل الفاعل.

- حدد المفعول به فيما يأتي ثم بين نوعه:

«صن النفس وأحملها على مايرئها».

- في جملة «عرفت أن العلم مفيد» أول ما بعد «أن» إلى اسم، ماوقع هذا المؤول من الإعراب؟

- ابحث عن المفعول به في الجملة «يعفر الله لمن يشاء»، ماهو تقدير اخذوف؟

- ماسب نصب اللفظين «أهلاً وسهلاً»؟

- عين المفعول به في الجملة الآتية «إنما هدب الناس القانون العادل» ماسبب تقديم المفعول به في هذه الجملة؟

4. أبني أحكام القاعدة:

1. المفعول به: هو ماوقع عليه فعل الفاعل مثل: إذا أحب الله عبداً ابتلاه.

ب. يكون المفعول به:

1) ظاهراً، مثل: «أكل البيضة وقشرتها».

2) مضمراً: كل ما تنهيه نفسك والنس مايجب الناس

3) صريحاً أو مؤزلاً بالصريح. مثل: عرفت أن الإحسان يسترق الإنسان أي عرفت استرقاق الإحسان.

ج. المفعول به خليش بالذكر لكونه مقصوداً في المعنى لإتمام الفائدة ولكنه قد يحذف إذا كان معروفاً مثل: شرب المسافر قتروى. وقد يحذف طلباً للاختصار. مثل: «يعفر الله لمن يشاء». قرآن كريم

د. قد يحذف عامل المفعول به إما مسامحاً مثل: أهلاً وسهلاً. أي جئت أهلاً ونزلت سهلاً.

وإما قياساً وذلك يكون جوازاً في جواب الاستفهام كقولك: «جائز» في جواب ماذا نلت؟ أي نلت جائزة. ووجوباً في باب الاشتغال والنداء والاختصاص.

هـ. يقدم المفعول به على الفاعل وجوباً في ثلاثة مواضع:

1) إذا كان الفاعل محصوراً: «إنما يخشى الله من عباده العلماء» (قرآن كريم)

2) إذا كان ضميراً متصلاً والفاعل اسماً ظاهراً: أفادني تجارب الحكماء.

3) إذا اتصل بالفعل ضمير المفعول: «ابتلى أبوب ربه». (قرآن كريم)

5. إحكم موارد التعلم و ضبطها:

أ. في مجال المعارف:

1. عين المفعول به في العبارات الآتية مبيناً ماكان منه اسماً ظاهراً أو ضميراً المتكلم أو مخاطب أو غائب:

قال تعالى: «الذي خلقتني فهو يهديني، والذي هو يطعنني ويسقيني، وإذا مرضت فهو يشفيني، والذي يميتني ثم يحييني» قرآن كريم

من أهان ماله أكرمه الناس - من استسنعج أكلته الذئاب - لا يجد الأحمق لذة الحكمة كما لا يلتذ بالورد صاحب الزكمة. ماكان الله ليطلعكم على الغيب - «إياك نعبد وإياك نستعين» (قرآن كريم) - لا تعرف خيره حتى تعاشر غيره.

ب. في مجال المعارف الفعلية:

1. ركب جملاً مفيدة بالأفعال الآتية: كتب، أكرم، استحسن، أرسل، أحكم، افترض.

2. ركب جملاً فعلية بحيث يكون المفعول به: اسماً ظاهراً، ضميراً المتكلم، ضميراً مخاطب، ضميراً غائب.

6. في مجال إدماج أحكام الدرس:

اشرح البيت الآتي باستعمال المفعول به، ثم أعرب الشطر الأول منه:

صن النفس وأحملها على مايرئها - تعشش سائلاً والقول فيك جميل

ب. في مجال المعارف الفعلية: استعمال كل لفظة من الألفاظ الآ

١. عد إلى النص ولا حظ ما جاء في قول الكاتب:

إن أمثال الجاهلية ... تعبّر عن المعاني والقضايا والمشكلات البشرية.

2. تعلمت: أن الجاز هو استخدام اللفظ في غير معناه الحقيقي الذي وضع له في الأصل

وإذا قامت العلاقة بين العنصر الجازي والعنصر الأصلي للمادة على التشبيهية سبتي الجاز للعلاقة بين العنصرين.

استعارة وإذا لم تقم على التشبيه سمى مجازاً مرسل.

3. أكتشف أحكام القاعدة:

... مالکیراد باججاهلیة؟ ألبجاهلیة أمثال؟

... عن تصدر الأمثال؟ ما العلاقة بين الدين وتصدر عنهم الأمثال والجاهلية؟

في قولك « ألقى الخطيب كلمة أثرت في السامعين » أمن الحقيقة أم من المجاز لفظ

« كلمة؟ ما المقصود بلفظ « كلمة »؟ »

— مالمعلاقة بين لفظ «الكلمة» والخطبة؟

4. أساليب الخلاصة:

أ. الجاز المرسل: لفظة استعملت في غير معناها الأصلي لعلاقة غير المشابهة، مع قرينة مانحة من: أ. إذ العني الأصلي نحو: سكن ابن رشيقي السيلة.

مانعة من إرادة المعنى الأصلي نحو: سكن ابن رقيق المدينة.

(1) من علاقات المجاز المرسل: السببية، المسببية، الجزئية، الكلية، اعتبار مكان، اعتبار ما

يكون، المحلية والمحلية.

5. احكام موارد التعلم وضبطها:

أ. في مجال المعارف:

س 1. بين علاقة كل مجاز مرسل تحته خط مما يأتي :

مشربت ماء زعفران - «واسأل القرية التي كنا فيها» - يلبس المصريون العطن الذي تنتجته

بلا دهم - « وينزل لكم من السماء الغيث، تدأياد علي أقربها،

يشتهى أهل البادية أكل الشعير - دعا الإسلام إلي تحرير الرقاب - اجتماع مجلس النواب

— مسکنہ الجزار

1300

ب. في مجال المعارف العملية:

1. استعمال كل لفظة من الألفاظ الآتية مجازاً وفق ما يقابله:

تلمسان : محامية ... ورقلة : كلية - عين : جزئية - مجلس : حالية . الصوف :

اعتبار ما كان - يله: سببية. طبيعياً: اعتبار ما يكون.

ج. في مجال إدماج أحكام الدرس:

استمعت إلى خطاب القاهه وزير العمل في اللعب البلدي بمناسبة عيد العمال. اكتب تقريرا وجيزا عن هذا الحدث مستعملا المجاز المرسل.

120

α_0

No 8A

370

1200

7

١. اكتشاف منطوق الشاعر:

- ماهي العبارة التي يظلم الإنسان نفسه إن لم يقلها - حسب الشاعر؟ - وماذا قلنا على الإيماء؟
- استخرج من النص دلائل قدرة الله في الكون.
- فيم تتجلى قدرة الله في خلق الإنسان؟
- ماهي مراحل تكون الإنسان كما ذكرها الشاعر وما مدى توافقها مع العلم الحديث؟
- حدد باقي مظاهر قدرة الله التي ذكرها الشاعر.
- ما مصير الإنسان في النهاية؟ ولماذا ذكر به الشاعر؟
- استخرج أسماء الله الحسنى المذكورة في القصيدة ثم اشرح معانيها.

٢. اكتشاف منطوق الشاعر:

- حدد تجليات الاقتباس من القرآن الكريم في القصيدة بتحديد الآيات المقتبس منها؟
- تم أظهر الشاعر آيات الله وعبر عن جلال قدرته؟
- ما الفائدة القسم في البيت التاسع؟
- ما نوع الأسلوب في البيت العاشر وما غرضه؟
- ما الحقيقة التي أكدها الشاعر في نهاية القصيدة وما تعليقك عليها؟
- تم تفسر قلة الصور البيانية في هذا النص؟
- كيف تظهر لك شخصية الشاعر من خلال هذا النص؟
- ماهو النمط الذي استخدمه الشاعر لبيان قدرة الله؟ حدد خصائصه.

- حدد الأبيات التي تتخلم النمط الرئيس وبين نمط النص الذي تنتسب إليه.
- ابن تعابير على منوال النص تبرز فيها عظمة الله من خلال تبيان معجزاته في خلقه.

هـ. أنتفحص مظاهر الاتساق والاتساجام في تركيب فقرات النص:

- ما علاقة الضمير المتصل في «منه» للوجود في البيت الأخير بطلع القصيدة؟ وما أثرهما في بناء النص؟
- تكرر حرف «ثم» في بعض الأبيات، ما فائدة هذا التكرار؟
- حدد الأبيات التي ذكر فيها «الله» وبين أثر محور معاني النص حول لفظ الجلالة.

- ما ملامح تأثر الشاعر بالإسلام في قصيدته من حيث اللفظ والمعنى؟
- تم تفسر جنوح الشاعر إلى الحقيقة دون كثير عنابة بالخيال؟
- لماذا أكثر الشاعر من استعمال اسم الفاعل؟
- بين مظاهر القوة والضعف في هذه القصيدة؟

١. لاحظ: الآية القرآنية الكريمة، في قوله تعالى:

2. تعلمت: أن النعت تابع يدل على معنى أوصفة في منوعته فيوضحه إن كان معرفة

ويخصصه إن كان نكرة.

- انطلاقاً مما تعلمت: عين النعت فيما تقدم ونوعه.

3. اكتشف أحكام القاعدة:

- ما النعت؟ ما قسم النعت من حيث المعنى؟ ما أقسام النعت من حيث لفظه؟

4. أبني أحكام القاعدة:

أ. النعت: (ويسمى الصفة أوصفاً) تابع يدل على معنى أوصفة في منوعته فيوضحه إن كان معرفة ويخصصه إن كان نكرة. مثل: الناجي الجالب مرزوق والمتكبر ملعون.

ب. وينقسم النعت من حيث المعنى إلى:

(1) نعت حقيقي: وهو ما دل على معنى في منوعته ذاته، ويطابق المنعوت في الإعراب وفي التعريف والتذكير وفي النوع والعدد. مثل: زرت حديقة جميلة.

(2) نعت سببي: وهو ما دل على معنى في اسم ظاهر بعده، منتسب إلى المنعوت ومرتبطة بضمير بارز يطابقه، والنعت السببي يرد مفرداً - غالباً - ويطابق منوعته في الإعراب وفي التعريف والتذكير ويوافق ما بعده في النوع (التذكير والتأنيث). مثل: قرأت كتاباً شائقة قصصه.

قال الرسول (ص): «اللهم استر عورتنا وأمن روعاتنا».

قال ابن سهل الأندلسي:

حل دري ظبي المسمى أن قد حصى قلب صب حله عن مكسبي؟

ليس لي في الأمر حركم بعدما حل من نفسي محل النفس

وقال الشاعر:

الصدق في أقربنا أقوى لنا والكذب في أفعالنا أفعى لنا.

قال ابن الفارض:

حلا نهماك نُهماك عن لوم امرئ لم يلف غير منهم يشقاء

– أقل الربيع فرحب الناس برورده وأعجبوا به جمال وروده

– حل بهينا شيخ حكيم، حل نزاعات سكانه.

2 في مجال المعارف الفعلية:

. هات مثالين من إشتراك الجناس التام، ومثالين آخرين للجناس الناقص:

وراع إلا يكون في كلامك تكلف.

ج. في مجال إدماج أحكام الدرس:

اشتقت إلى صديقك، فاشتريت له بطاقة سياحية، وكتبت على ظهرها عبارات تعبر من خلالها عن عمق صداقتك له.

– أكتب هذه العبارات مستعملا الجناس بتوضيه.

ج. في مجال إدماج أحكام الدرس:

وظف اسم الفاعل وصيغ المبالغة في شرح استعمال تعلية دواء أخيك.

بالرخصة: الجبارة

1. عد إلى النص ولا حظ: ماورد في نص الكاتب زكي مبارك:

«والحق أن الحب في جوهره هو اقتحام والنجام واستئثار وملاك».

– ماهو المحسن البديعي الموجود في هذا القول؟ وما نوعه؟

– ماأثر هذا المحسن البديعي في الأسلوب؟ حل هو محسن عفوي أم مكلف؟ علل.

2. أستنتج أحكام الغلاصة

أ. الجناس: محسن بديعي لفظي وهو اتفاق اللفظتين كناية ولفظا، واختلافهما معنى، وهو نوعان:

1) جناس تام: هو ما اتفق فيه اللفظان في أمور أربعة: نوع الحروف وعددها وترتيبها وشكلها. مثل قول الشاعر:

فَدَارِيهِمْ مَسَادُتٌ فِي دَارِهِمْ وَأَرْضِيهِمْ مَسَادُتٌ فِي أَرْضِيهِمْ

2) جناس ناقص: هو ما اختلف فيه اللفظان في واحد من الأمور الأربعة. مثل: قوله تعالى: «فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ» وأما السائل فلا تَقْهَرْ».

خير الجناس ما كان عفويا، بعيدا عن التكلف، معبرا عن إحساس الأديب وقادرا على نقل هذا الإحساس.

3. أحكام موارد التعلم وضبطها:

أ. في مجال المعارف:

1. بين في الأمثلة الآتية: الجناس، ثم وضع نوجه مع التعليل.

قال الجاحظ: «الكتاب وعاء ملئ علما وظرف حشوي ظرفا».

مناك تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة في الإرشادات بالصلاح والسلام

(رقم 10)

استعار زميلك كتابا من عند زميل آخر غير أنه أضاعه ، فوقع خلاف
بينهما وتفاقم النزاع ، فتدخلت لإصلاح ذات البين بينهما .
بين الأسلوب الذي تنتهجه للصلاح بينهما ، بتوظيف ما يناسب من
الفعول المضارع المنصوب والمجرم ، ومن الأفعال الناقصة مراعي في
أسلوبك استخدام ما يقتضي من التشبيه والمجاز اللغوي .

محللة النص
الأول

نثر الخطيب الدرر - قتل الكملان الوقت - حارب الإسلام الجهل .

- قال أحمد شوقي يرثي الإمام عبده :

شيعتوا الشمس وسالوا بضحاها واثني السيل عليها فبكاهما

- قال ميخائيل نعيمة :

« إن أذواق السواد الأعظم منا مشوهة بخرافات رضعناها من ثدي أمسا وتراعات
اقتبلناها من كف يرمنا... »

ب. في مجال المعارف الفعلية :

. استعمال الكلمات الآتية استعمالا مجازيا في جمل مفيدة :

البحر، القمر، الليل، النور، الصبح، الأزهار، الشمس، الليل.

ج. في مجال إدماج أحكام الدرس :

قمت برحلة سياحية، وأردت وصف ما شاهدته في رسالة إلى صديقك.

- أخبرو بما شاهدت من مناظر تألت إعجابك مستخدما المجاز اللغوي في تعابيرك.

وصف البرق و الطر

(عبيد بن الأبرص)

النص الأدبي:

أتعلم من خلال هذا النص، بالإضافة إلى دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجماليات اللغة.

- أثر الطبيعة في وجدان الشاعر الجاهلي.
- استخراج المواصفات المساعدة على تحديد نمط النص.
- التدرب على بناء أفكار وفق النمط السائد في النص.
- الأخرى المشبهة بالفعل.
- الأخرى التي تصلح أن تكون روياء.
- النقد بين الموضوعية والذاتية.

أعرفت على صاهيت الشهور:

هو عبيد بن الأبرص شاعر من بني أسد من مضر، عظيم الشهرة، إلا أن الباقي من شعره أقل من شهرته. ومع ذلك يعد من شعراء الطبقة الأولى. يذكر أنه نبغ في الشعر وهو كبير، وعاش الشاعر أمراً القيس، وكذلك أباه حجر بن الحارث الكندي ملك بني أسد وقد عُمر طولاً. لعبيد ديوان شعر متعدد الأغراض منها وصف الطبيعة التي عكس فيها إحساسه الرهيف وإجادة التشبيه.

المشروع رقم (01)

1. موضوع المشروع

- إعداد معرض حول السلام.

2. موضوع المشروع

- حمامة مصطبة ذات لون أبيض
- جمع كتب تناول الحديث عن السلام
- أعلام بيضاء.
- أغصان زيتون.
- جمع أمثال وحكم تبرز مزايا الحياة في ظل السلام والوثام.

3. تنظيم الأفراح

- يتألف كل فوج من خمسة تلاميذ

ويعد الأستاذ إلى تحديد عمل كل فوج.

4. بناء عناصر المشروع ومناقشتها

5. مراحل إنجاز المشروع

- اختيار اليوم المناسب لتقديم العرض.
- تخصيص قاعة العرض.
- حسن توزيع الوسائل على القاعة.
- كتابة لافتات تشيد بالسلام.
- إعداد كتاب ذهبي يضم مجموعة من الحكم والأمثال تشيد بالسلام والسلام.

المسروع رقم (02)

1. موضوع المشروع
 - إعداد فهرس حول مظاهر الحياة العقلية في العصر الجاهلي.
2. وسائل المشروع
 - أوراق وأقلام للكتابة.
 - مسطرة.
 - جميع توثيق خاص بالموضوع من مختلف المصادر.
3. تنظيم العمل
 - تقسيم التلاميذ إلى أفواج (خمس) تلاميذ في كل فوج.
 - توزيع المهام على التلاميذ.
4. مناقشة المشروع
 - تحديد مظاهر الحياة العقلية في العصر الجاهلي.
 - الكتب التي تناولت الحياة العقلية في العصر الجاهلي، مع ذكر تاريخ صدورهما ودور نشرهما.
5. مراحل إنجاز المشروع
 - مرحلة الإعداد والجمع.
 - مرحلة القراءة والفحص.
 - مرحلة تبني الصوغ النهائي.
 - إعداد أبواب الفهرس وفق مظاهر الحياة العقلية.

سالك تطبيقي في بناء موضوعية مستهدفة من خلال الشعر الجاهلي (رقم 02)

وصف زميل لك مدينته التي يقيم بها، ووصف آخر قريته، وعدد كل واحد منهما مزايا منطقة إقامته مدعيا أنها الأفضل، فلما احتدم الجدل بينهما احتكما إليك.

فكان لك أن تقدمت وصفهما، علام اعتمدت في إبراز مواطن جودة الوصف عندهما لترجيح كفة وصف أحدهما.

محلى، القومعة، أم المالح
 دة المكنى، الأصحاح
 مصور، المكنى، في ذكرى الحسنة

سألت طبيبتي في بناء وظيفتي مستهدفتي قيم رزقيتي وقيم اجتماعيتي في الأسلام (رقم 03)

ألت ببعض جيرانك نكية طارئة، جعلتهم يطلبون النجدة والمساعدة
فتد حلت لشحنه الهمم، والحث على التكافل الاجتماعي مستلهمها
مساعدك من القيم الروحية والاجتماعية الإسلامية.
وضح الأسلوب الذي تتبعه في الحث على مساعدة المتكربين،
بتوظيف ما يناسب من المفعول المطلق ومن الاستعارة والكناية.

الحمد لله
والصلاة والسلام
على من لا نبي بعده

ب. تنقسم الكناية باعتبار المكني عنه إلى ثلاثة أقسام هي:

- 1) الكناية عن موصوف. مثل: عاصمة سوريا أقدام عاصمة عرو.
- 2) الكناية عن صفة. مثل: «لا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك».
- 3) الكناية عن نسبة. مثل: الرّيسُ يتبعُ ظلَّ العفيف الطاهر.

4) أحكام موارد التعلم وضبطها:

أ. في مجال المعارف:

1. استخراج الكناية من التعابير الآتية:

كل شيء في هذا العصر يوحى بالبدعة في الحياة، الفسادة تزدوم الضيقين، إذا
استيقظت وبحثت عن شيء يشغل بالها فلا تجد إلا أعمالا يسيرة من الجهد
اليسير، وإذا ما خرجت حيث عامة الناس يشاء إليها بالبدان، وإذا فسقة
طويلة ركبت مركبة سريعة فكانها ركبت جناحي نعام.

2. بين الصفة التي تلزم من كل كناية من الكنايات الآتية:

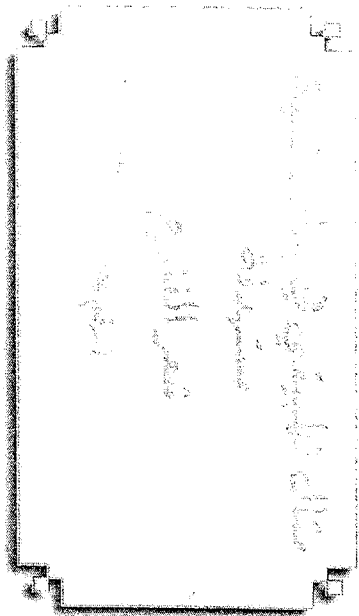
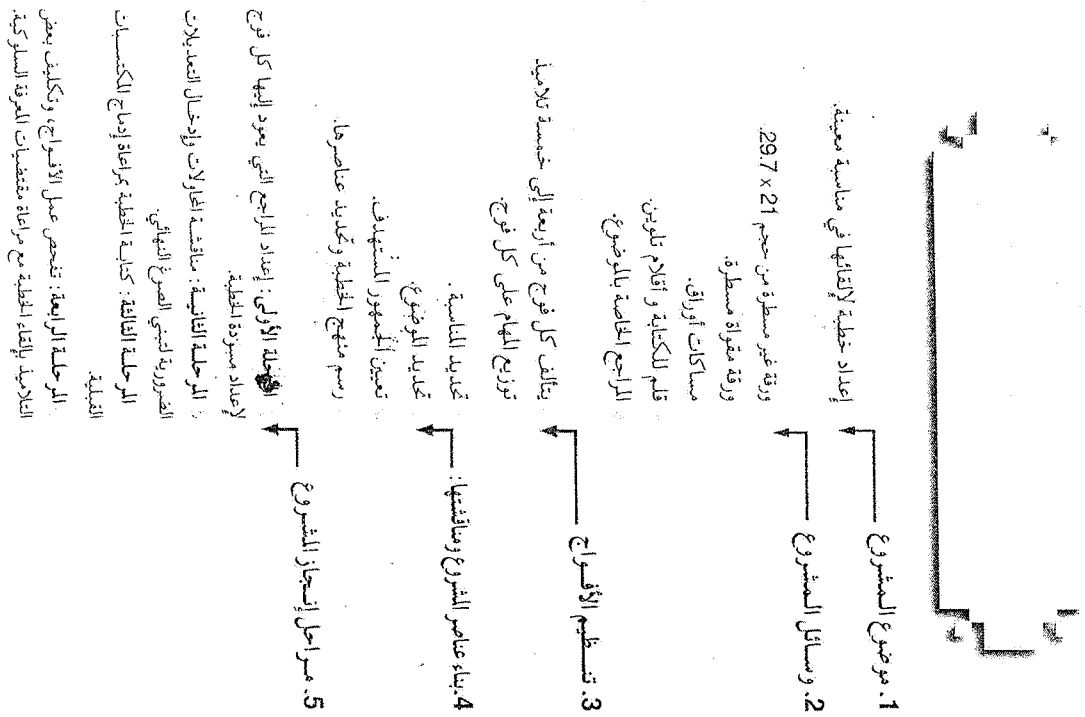
سئل أعرابي عن سبب اشتغال شبابه، فقال: هذا رغبة الشباب، وسئلنا غبار
الدهر، مدح أعرابي خطيبا فقال: كان بلبل الرقيق، قليل الحركات.

تقول العرب: فلان رحب الذراع، نقي الثوب، طاهر الإزار، سليم دوصلت
كلماته إلى مقر العواطف.

ب. في مجال المعارف الفعلية:

1. ابن جملاء مفيدة بتوظيف الكناية الدالة على موصوف، ثم على صنية.
2. كن عن المعاني الآتية: القاهرة - النهر - الباكر - العمل دون مغالبة
الصعاب - كثرة اللغات المتحدث بها في ملتقى دولي - كثرة الكرم.
- ج. في مجال إدماج أحكام الدرس:

اكتب فقرة قصيرة تتمحور حول فكرة «التواكل مقبرة الآمال» باستعيب من
الكنايات.



نال فريق الثانوية التي تدرس بها كاس الدورة المدرسية التي تنظمها مديرية التربية، فأقامت الثانوية حفل تكريم للفريق، وكنت من المشرفين على تنظيم الحفل وبينما كنت منهمكة مع زملائك في إعداداته ورد خبر مفاده أن الفريق قد رتب نتيجة المقابلة فصار الفوز مشبوها.

ماهي المساعي التي تنتهجها للدفاع عن فريقك و إبطال هذا الزعم.

حلالة
في ١٩٩٩

في ١٩٩٩
في ١٩٩٩

قال الرسول (ص) : «اللَّهُم استر عورتنا وأمن روحنا».

قال ابن مهمل الأندلسي :

هل درى ظني الحمي أن قد حمي قلب صب حله عن مكسي؟

ليس لي في الأمر حكم بعد ما حل من نفسي محل النفس

وقال الشاعر :

الصدق في أقوالنا أقصوى لنا والكذب في أقوالنا أفعى لنا.

قال ابن الفارض :

هلا نسباك نُهباك عن لوم امرئ لِم يلسف غير منعهم بشفا

- أقبل الربيع فرحب الناس بمروره وأعجبوا بجمال زروده

- حل بجينا شيخ حكيم، حل نزاعات سكانه.

2. في مجال المعارف الفعلية :

حات مثلين من إنبشاك للجناس الشام، ومثالين آخرين للجناس الناقص :

وراع إلا يكون في كلامك تكلف.

ج. في مجال إدماج أحكام الدرس :

اشتقت إلى صديقك، فاشتريت له بطاقة سياحية، وكتبت على ظهرها عبارات تعبر من خلالها عن عمق صداقتك له.

- أكتب هذه العبارات مستعملا الجناس بتورية.

ج. في مجال إدماج أحكام الدرس :

وظف اسم الفاعل وصيغ المبالغة في شرح استعمال تعلية دواء أخيك.

بالمهنية : أجناس

1. عد إلى النص ولا حظ : ما ورد في نص الكاتب زكي مبارك :

«والحق أن الحب في جوهره هو اقحام والحقام واستنثار واستلاك».

- ما هو الحسن البديعي الموجود في هذا القول؟ وما نوعه؟

- ما أثر هذا الحسن البديعي في الأسلوب؟ هل هو محسن عفوي أم متكلف؟ علل.

2. أمتنع أحكام الخلاصة

أ. الجناس : محسن بدعي لطفي وهو انفتاح اللغظين كتابة ونطقا. واختلافا معناه، وهو نوعان :

1) جناس تام : هو ما اتفق فيه اللغظان في أمور أربعة : نوع الحروف وعددها وترتيبها وشكلها. مثل قول الشاعر :

فأرجم سادست في دارهم وأرئيسهم سادست في أرضهم

2) جناس ناقص : هو ما اختلف فيه اللغظان في واحد من الأمور الأربعة. مثل : قوله تعالى : «فأما البنية فلا تقهر» ، وأما المسائل فلا تنهر».

خير الجناس ما كان عفويا، بعيدا عن التكلف، معبرا عن إحساس الأديب وقادرا على نقل هذا الإحساس.

3. أحكام موارد التعلم وضبطها :

أ. في مجال المعارف :

1) بين في الأمثلة الآتية : الجناس، ثم وضح نوعه مع التعليل.
قال الجاحظ : «الكاتب وعاء ملي علما وظرف حشفي طرقا».

المشروع رقم (05)

1. موضوع المشروع
 - كتابة قصة تصور ظاهرة اجتماعية ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم.
2. وسائل المشروع
 - أوراق غير مسطرة من حجم 21 x 29.7
 - ورقة مقواة مسطرة.
 - مسطرة أوراق.
 - قلم للكتابة.
3. تنظيم الأفواج
 - يتألف كل فوج من خمسة تلاميذ.
4. بناء عناصر المشروع ومناقشتها:
 - تحديد موضوع القصة.
 - تحديد عناصر القصة.
5. مراحل إنجاز المشروع
 - المرحلة الأولى: جمع التوثيق المتعلق بموضوع القصة.
 - المرحلة الثانية: كتابة القصة.
 - مناقشة الحوارات وإدخال التعديلات المناسبة لتبني الصوغ النهائي.
 - المرحلة الثالثة: كتابة القصة بمراعاة خاصة إدماج المكسبات القبلية.
 - المرحلة الرابعة: تفحص عمل الأفواج وتقييمه.

ماتك تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة نشأة الاهتمامات السياسية

(رقم 05)

في بداية السنة الدراسية أشرقت إدارة الثانوية على إجراءات انتخابات داخل قسمك لاختيار عريف القسم ونائبه. فأعرض التلاميذ عن الترشح.

فكان لك أن تدخلت لإقناع زملائك بأهمية الترشح للقيام بهذه المهمة.

تحدث عن أسلوب تدخلك وأوجه الإقناع التي أدرمت بها رأيك.

توقيع: *أحمد*

تاريخ: *12/11/2019*

توقيع: *أحمد*

تاريخ: *12/11/2019*

توقيع: *أحمد*

تاريخ: *12/11/2019*

ماتك تطبيقي في بناء ورضيعة مستهدفة حور في الكتابة في العصر الأموي

(رقم 06)

في منتصف العام الدراسي، انتقلت للإقامة في حي آخر، فتقدم والدك لتحويلك إلى الثانوية الكائنة بحيك الجديد، غير أنه لم يوفق في مسعاه.

ما الإجراءات التي تقوم بها لتحقيق مبتغاك.

الحمد لله الذي جعلنا
هذا في مادة الرياضيات

بالمغنة: القابلة

1. لاحظ: قال تعالى:

«باطنة فيه الرحمة، وظاهره من قبل العذاب» (الحديد: 31)

2. أكتشف أحكام الغلاصة:

– ما الأنماط المتضادة المعاني في الآية الكريمة؟

– حدد ما يقابل لفظي: «باطنه، الرحمة». كيف يسمى هذا التقابل؟

– هل نستطيع أن نقابل بين أكثر من معنيين على الترتيب؟

3. أستنتج أحكام الغلاصة:

أ. المقابلة: من البديع، وهي أن تؤثر بسمتين أو أكثر، ثم يؤثر بها يقابل ذلك على الترتيب. مثل: غضب الجاهل في قوله، وغضب العاقل في فعله.

4. أحكام موارد المتعلم وضبطها

أ. في مجال المعارف:

ميز المقابلة من الطابق فيما يأتي:

الكريم واسع المغفرة، إذا ضاقت المغفرة. قال المنصور: «لا تخرجوا من عز الطاعة إلى ذل المعصية». قال أحدهم في وصف رجل: «ليس له صديق في السر، ولا عدو في العلانية». قال ابن بطوطة في وصف مصر: «هي محط رحل الضعيف والقادر، وبها ما شئت من عالم وجاهل، وجاد وهازل، وحليم وسفيه وروضيع ونبيه...»

ب. في مجال المعارف الفعلية:

1. أيت بمقابل الألفاظ الآتية مكونا منها مقابلات:

قدم – الليل – الصدقة – الحياة – الخير – المنع – الغني.

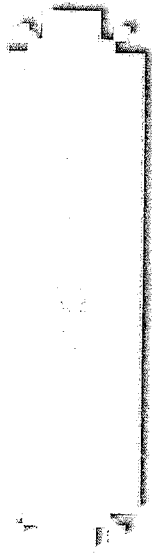
2. هات مثالين تقابل في كل منهما معنيين آخرين ثم مثالين في كل منهما ثلاثة معانٍ باخرى:

3. اشرح ما يأتي وبين مواطن الجمال في المقابلة:

قال تعالى: «فأما من أعطى واتقى وصدق بالحسنى، فستيسره لليسرى، وأما من يخل واستغنى، وكذب بالحسنى، فستيسره للعسرى...» قرآن كريم.

ج. في مجال إدماج أحكام الدرس:

قابل بين السفر بالطائرة والسفر بالباخرة، مع تبرير ميلك إلى أحدهما.



1. موضوع المشروع

إعداد فهرس حول ظاهرة النقائض وعلاقتها بالسياسة.

2. وسائل المشروع

أوراق غير مسطرة من حجم 29.7 x 21.
ورقة مقراء مسطرة.
مسألة أوراق.
قلم للكتابة وأقلام تلوين.
مسطرة.

3. تنظيم الأفواج

يتألف كل فوج من أربعة إلى خمسة تلاميذ.

4. بناء عناصر المشروع ومناقشتها

تحديد مفهوم النقائض وتاريخ ظهورها.
تصميم الفهرس.

5. مراحل إنجاز المشروع

المرحلة الأولى: جمع المادة المتعلقة بالموضوع.
المرحلة الثانية: إعداد الفهرس وتبويبها.
المرحلة الثالثة: مناقشة أعمال الأفواج.
المرحلة الرابعة: الصوغ النهائي للفهرس بمراعاة أصول العرفة السلوكية.
المرحلة الخامسة: عرض الفهرس للتقييم.

العصر الجاهلي (100 - 150 سنة قبل ظهور الإسلام)

الوحدات	النص الأدبي	تواعد اللغة	عروض باللغة	نقد أدبي	مطالعة موجزة
01	15 في الإشادة بالصلح والسلام (زهير بن أبي سلمى)	19 جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين	22 الكتابة المعروضة	23 في تعريف النقد الأدبي	24 إيماني بالمستقبل (بشير ترائد رسل)
	29 ظاهرة الصلح والسلام في العصر الجاهلي (د/ محمد محمد الخوري)	32 رفع الفعل المضارع ونصبه	34 التشبيه وأركانها		
02	37 الفروسية (عنترة بن شداد العيسوي)	40 المبتدأ والخبر وأنواعهما	43 القافية وحروفها	45 وظيفة النقد	46 الرجولة الحقة (أحمد أمين)
	49 الفتوة والفروسية عند العرب (عبد الله سمير)	52 كان وأخواتها	55 المجاز اللغوي		

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

**دليل أستاذ اللغة العربية
الخاص بكتاب السنة الأولى
من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
- جزم مشترك آداب -**

« المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة ».

تأليف :

محمد خيط
أستاذ بالتعليم الثانوي

حسين شلوف
مفتش التربية و التكوين

الملحق رقم 4

مقدمة :

إن وزارة التربية الوطنية ، إدراكا منها لأهمية التربية في بناء الإنسان ، بادرت إلى التعبير عن رغبتها في تحيين المناهج الدراسية .

و السؤال الذي قد يطرحه الأستاذ هو : هل تم هذا التحيين بالتحسين أم بالتغيير أم بالتطوير ؟

و الإجابة عن هذا السؤال المشروع تقود إلى شرح هذه المفاهيم الثلاثة .

فالتحسين هو تغيير لمظاهر معينة في المنهاج و لكن دون تغيير المفاهيم الأساسية فيه أو في نظامه أي توسيع الإدراك الحالي له على نحو تغيير الأهداف و طريقة صوغها ، إضافة بعض الأفكار و الخبرات إلى المحتوى ، إدخال طرائق جديدة في التدريس و التقويم .

أما التغيير في المنهاج فلا يعني بالضرورة تحقيق مردود أفضل من ذي قبل ، حيث إنه قد يؤدي إلى التطوير وقد لا يؤدي . و التغيير قد يكون جزئيا ينصب على جانب معين أو مظهر خاص .

بينما التطوير في المنهاج ، المراد منه التغيير النوعي له أي إنه عملية شاملة لجميع جوانب المنهاج ، تتحقق فيها أهدافه على أفضل وجه و في أقصر وقت و بأقل جهد .

و طموح وزارة التربية الوطنية هو تطوير المناهج . و بطبيعة الحال ، فالتطوير لا يأتي من فراغ و إنما يقوم على مرتكزات . فكان لوزارة التربية الوطنية - تحقيقا لرغبتها في تطوير المناهج - أن ارتكزت على بيداغوجيا الكفاءات من حيث هي اختيار يستجيب للممارسات البيداغوجية المعاصرة التي تسعى إلى تطوير الكفاءات التعليمية بإدماجها في المعارف و المواقف و المهارات . و لعل اعتماد بيداغوجيا الكفاءات أنسب ما تكون للغة العربية في تناول تدريس نشاطاتها بشيء من التجديد و الإبداع .

حيث إن تبني هذه البيداغوجيا من شأنه أن يذكي القدرة على التفكير لدى التلميذ و يطور هذه القدرة التي تعد إحدى الكفاءات العليا التي تسعى مناهج اللغة العربية و آدابها إلى إبرازها لدى المتعلم . ومن ثمة ، تنمو النزعة العقلية في تفكير المتعلم و سلوكه ، فيصبح عضوا صالحا فعالا في المجتمع قادرا على التعامل مع جميع الوضعيات التي تواجهه بسلوك حضاري مبني على الحكمة و سداد الرأي . ومن هذا المنظور تم إعداد مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب - ثم ترجم هذا المنهاج إلى كتاب مدرسي .

- و ضمن مسعى مساعدة السادة الأساتذة على التعامل مع كتاب اللغة العربية بالأسلوب الذي يمكنهم من فهم معطياته و الاجتهاد في تدريس النشاطات المقررة وفق المقاربة بالكفاءات أنجز هذا الدليل الخاص بالأستاذ و يعالج هذا الدليل المسائل الآتية :
- شرح المقاربة البيداغوجية المعتمدة في تدريس نشاطات اللغة العربية.
 - الحجم الساعي المخصص لنشاطات اللغة العربية و آدابها.
 - طريقة تناول نشاطات اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات.
 - طريقة تنشيط وحدة تعليمية .
 - وضعيات التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات .
 - توزيع النشاطات على الوحدات التعليمية .
-

(II) الحجم الساعي المخصص لنشاطات اللغة العربية و آدابها .
 إن الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام
 (جذع مشترك أداب) هو ست ساعات أسبوعيا موزعة على الوحدة التعليمية على النحو الآتي :

الأسابيع	الزمن	04 ساعات				01	06
01	النص الأدبي .	قواعد اللغة .	عروض .	نقد أدبي .	مطالعة موجهة .	تعبير كتابي .	06
02	النص التواصل .	قواعد اللغة .	بلاغة .	تعبير شفوي .	تعبير كتابي .	06	06

أ) أنشطة الوحدة التعليمية :

♦ النص الأدبي : أربع ساعات (دراسة النص الأدبي من حيث الشكل و المضمون وما يتعلق بمسائل القواعد و العروض و النقد الأدبي) . تدرس هذه المسائل انطلاقا من النص الأدبي مندمجة دون إقامة الحاجز الزمني، عملا بمنطق المقاربة النصية .

♦ مطالعة موجهة : ساعة واحدة .

♦ تعبير كتابي : ساعتان (2 × 1) و يدرس هذا النشاط عن طريق العمل بالتفويج .

♦ النص التواصل : أربع ساعات (دراسة النص التواصل من حيث اكتشاف معانيه و مناقشتها و ما يتعلق بمسائل القواعد و البلاغة) .

تدرس هذه المسائل مندمجة دون إقامة للحاجز الزمني عملا بمنطق المقاربة النصية .

♦ تعبير شفوي : 1 سا

ب) تتوزع هذه النشاطات بمحتوياتها على اثنتي عشرة (12) وحدة تعليمية .

و قد تم اعتماد نظام الوحدات التعليمية نظرا لما لهذا النظام من فوائد تربوية . من أبرزها كون الوحدة لا تهتم بتنمية معارف التلاميذ فقط ، وإنما تهتم - أيضا - بتنمية القدرات و تكوين العادات و الاتجاهات و اكتساب المهارات ، و لأن الوحدة أيضا تسعى إلى توحيد المعرفة لدى المتعلم و تكاملها .

فتنتج لكم . أي لكم يا معشر ذبيان و أحلافها . الأمر الذي يوحي بارتباط المعاني اللاحقة بالسابقة و هذه الخاصة في بناء التعبير ضرب من الانسجام.

ح) إجمال القول في تقدير النص: في هذه المرحلة الأخيرة من دراسة النص يوصل الأستاذ التلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية و الفكرية للنص مع التأكيد على أبرز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره. و كذا عن طريقته في الإفصاح عن معانيه و عن الوسائل الأسلوبية التي استعملها أو أكثر من استعملها بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي و تعكس رؤيته الجمالية بالدرجة الأولى و تفرده عن غيره.

و إنما يتوصل التلاميذ بمساعدة الأستاذ إلى تقدير النص عن طريق صوغ الأستاذ لأسئلة دقيقة مناسبة كفيلة بإبراز الجانب الفكري و الفني للنص.

و مثال ذلك:

- أبيات هذا النص منقاة من معلقة زهير بن أبي سلمى و قد تناول فيها الحديث عن الإشادة بالسيدتين اللذين سعيًا للصالح بين القبيلتين المتحاربتين ثم أخذ يحذر قبيلة ذبيان و أحلافها من مغبة نقض العهد و الرجوع إلى الحرب؛ مبينا بأن الحرب قرينة الدمار و الخراب و أنها تحمل في طياتها عواقب وخيمة تمتد إلى الأجيال اللاحقة. و الشاعر من حيث مبدأ ندائه إلى السلم و الإعراض عن الحرب يظهر ذا نزعة إنسانية حكيمة، استطاع بهذه النزعة أن يسجل شعره في سجل الشعراء الخالدين. و قد استعان بجملة من الصور البيانية المادية التي كان لها كبير الأثر في التأثير و تبليغ أفكاره. هذا، و قد وردت معاني النص متماسكة بما توافرت عليه من روابط و علاقات معنوية.

2) قواعد اللغة: جزم الفعل المضارع.

عملاً بمبدأ المقاربة النصية، فإن تدريس القواعد ينطلق من النص، و ذلك لجعل المتعلم يربط بين اللغة و القواعد و يدرك أن القواعد هي وسيلة وليست غاية بذاتها و أنها في خدمة التعبير دائماً. و كذلك يدرك المتعلم أن الانطلاق من النص في درس القواعد، هو المظهر الطبيعي لدراسة القواعد و وصف للظواهر اللغوية و التعريف بها.

و على العموم، يتبع الأستاذ في درس قواعد النحو الخطوات الآتية:

- يبدأ الأستاذ بعمله بتمهيد يكون موافقا للدرس الذي يريد تقديمه عن طريق أمثلة تكون لها علاقة بالدرس، الهدف منها الربط بين الدرس السابق و الدرس الجديد أو الكشف عن التعابير الواردة في النص ذات علاقة بالدرس الجديد.

- تحديد أرضية بناء المعارف الجديدة بمراجعة أحكام الدرس السابق أو بما سبق أن تعلمه التلميذ حول موضوع الدرس الجديد.

- الموازنة أو الربط: في هذه المرحلة تناقش الأمثلة المستخرجة من النص و تحلل، فتتركز أسئلة الأستاذ حول الحديث عن الصفات المشتركة أو المختلفة بين الجمل مع ربط المعلومات السابقة التي يعرفها التلميذ مع المعلومات الجديدة. و تشمل الموازنة نوع الكلمة و وظيفتها المعنوية و محلها من الإعراب و موقعها بالنسبة إلى غيرها من كلمات الجملة، حتى يصل الأستاذ بتلاميذه إلى استنباط أحكام القاعدة.

و يمكن أن تكون الموازنة بين كلمة أو أكثر في جملتين مختلفتين.

كما يمكن أن تكون الموازنة جزئية بين مثالين متشابهين لإدراك الصفات المشتركة بينها تمهيدا لاستخراج القاعدة، أو تكون الموازنة كلية بين مجموعات من الأمثلة لإدراك الصفات المشتركة و المختلفة بينها.

مثال ذلك:

- تعيين الأفعال المضارعة في النص (يستبح- يعظم- تكتمن- ليخفي- يكتم- يعلم- تبعثوها- تضر- تضرم.)

- إجراء موازنة بين أحد الأفعال المضارعة المجزومة و الفعل المضارع المنصوب " ليخفي".

- تدون أحكام القاعدة على السبورة مجزأة حسب طبيعة الدرس مع التدرج بالتلاميذ إلى استنتاجها و إدعامها بأمثلة توضيحية.

* يلاحظ الأستاذ الكريم أننا استبدلنا مصطلح " التطبيق " بمصطلح " إحكام موارد المتعلم و ضبطها " ذلك لأن الأمر يتعلق في المقاربة بالكفاءات ببناء موارد لدى المتعلم هذه الموارد تشكل رصيда للكفاءة التي تسعى نشاطات اللغة العربية إلى إقرارها في تكوين المتعلم. و مراعاة الضبط و الإحكام من شأنهما أن يعززا هذه الكفاءة.

(1-4) قواعد النحو: رفع الفعل المضارع و نصبه.

ينطلق الأستاذ في معالجة هذا الموضوع من النص التواصل، و ينشطه مثل سابقه المطروق في الأسبوع الأول.

(2-4) البلاغة: التشبيه و أركانه.

إن المراحل المتبعة في تدريس البلاغة تكاد تكون هي نفسها المتبعة في نشاط قواعد النحو و الصرف، مع فرق يتمثل في الوقوف على الصورة البيانية لشرحها و تحليلها ببيان خصائصها و مزاياها الفنية و ما فيها من جمال و قوة تأثير في النفس مع إمكان موازنة هذه التعبيرات البلاغية بغيرها قصد تنمية ملكات أولية في النقد الأدبي عند التلاميذ.

و في بعض الأحيان لا تنتسج التعبيرات الموجودة في النص لكل الأحكام التي يتطلبها موضوع الدرس، في هذه الحالة يأتي الأستاذ بنص رديف يفي المطلوب.

(5) التعبير الشفوي: يتمحور التعبير الشفوي لهذه الحصة حول تدريب المتعلمين على تخليص موضوع المطالعة الموجهة (إيماني بالمستقبل - لبيتر راند رسل) و التعليق على أفكاره.

(6) التعبير الكتابي: تحرير الموضوع السابق من قبل التلاميذ داخل القسم حيث يأخذ الأستاذ الأوراق عند نهاية الحصة لتصحيحها.

(7) تنشيط المشروع: ينشط الأستاذ المشاريع في كل حصة رابعة من حصص التعبير الكتابي على النحو المبين في ملحق توزيع الوحدات التعليمية، يتناول الأستاذ تنشيط المشروع من باب إسهامه في بناء المعارف لدى المتعلمين.

(8) وضعيات التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات:

في تقييم الكفاءات، الاهتمام لا ينصب على صوغ أسئلة تتمحور حول المعارف، و لكن يجب أن ينصب الاهتمام على وضع المتعلمين في وضعية فعلية معقدة بحيث يدعو حلها إلى تسخير الموارد و المكتسبات التي يتوافر عليها هؤلاء المتعلمين.

و بالنظر إلى أهمية التقييم من منظور المقاربة بالكفاءات فقد خصص المنهاج الأسبوع الخامس بعدد كل أربعة أسابيع دراسية لإجراء نشاط الإدماج. حيث يعتمد الأستاذ إلى بناء وضعيات مستهدفة تمكن التلميذ من الممارسة الفعلية لإدماج مكتسباته و التعرف على مستوى الكفاءة الذي حققه. و الجدير بالذكر أن الوضعيات المستهدفة. باعتبارها وضعيات تقييم - تصاغ بهدف تقييم مدى تحقق الكفاءات المحددة، فالتلميذ لا يعد كفاء إلا بمقدار قدرته على حل الوضعيات المستهدفة المقترحة عليه. و إن إنجاز هذه الوضعيات المستهدفة التي تكون ذات ارتباط بالتعلم القبلية أي بما اكتسبه المتعلم من مكتسبات خلال الأسابيع الأربعة السابقة - ترجمة صادقة لتحقيق بعض المستويات من الكفاءة المحددة.

مع العلم أن الكفاءة يتضاءل شأنها و تختفي إذا توقف المعني عن ممارستها.
و إذن، فكلما مارسنا هذه الكفاءة، صرنا أكفاء.

8-1 أمثلة لبناء وضعيات مستهدفة ذات ارتباط بالوحدة التعليمية الأولى:

8-1-2: المجال الشفوي (جذع مشترك آداب).

• منصوب الكفاءة: إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتخييص (1) أو التحليل (2) أو التعليق (3).

• للتخييص (1)

• منصوب الوضعية المستهدفة رقم (1)

" بمناسبة اليوم العالمي للسلم، ألقى بثنائيتك خبير في شؤون السياسة محاضرة موضوعها : السلم أساس تنمية الشعوب "

و عند رجوعك إلى القسم طلب منك أستاذك استخلاص الحجج التي قدمها المحاضر لربط التنمية بالسلم و التعليق عليها. قدم ملخصا شفويا يفي بالمطلوب مع توظيف ما يناسب من التعلم التي اكتسبتها من الوحدة التعليمية الأولى.

• للتحليل (2)

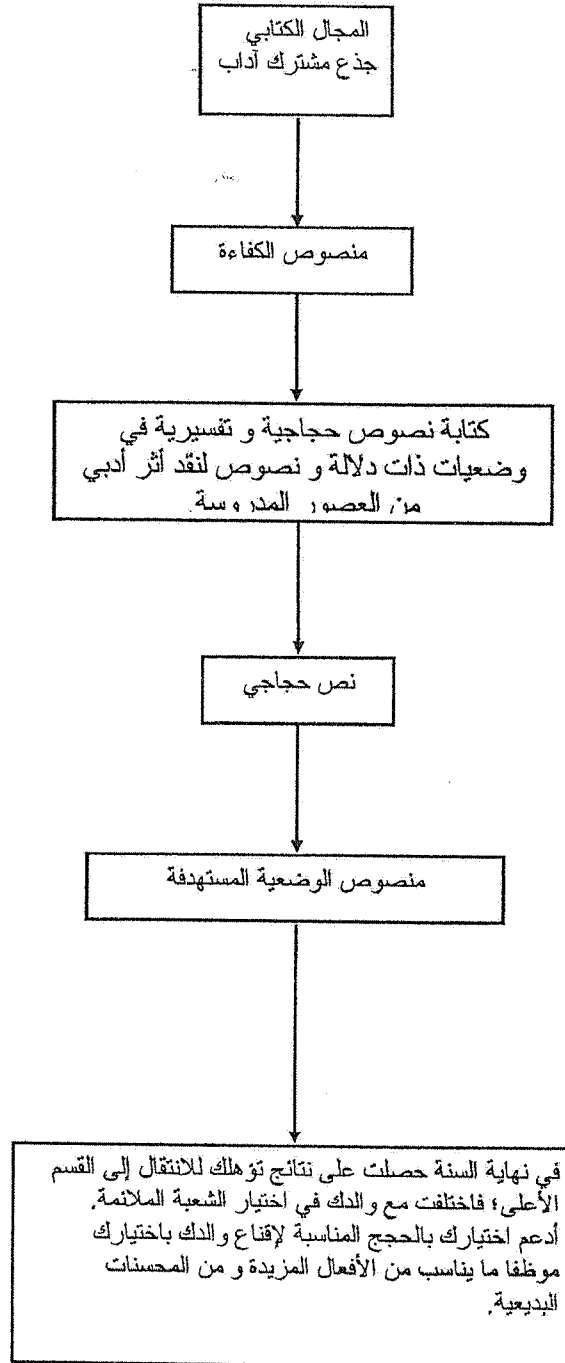
• منصوص الوضعية المستهدفة رقم (2)

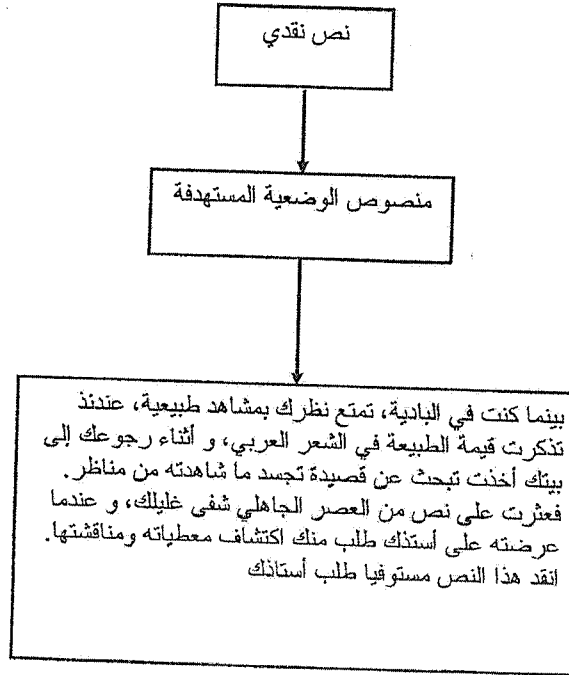
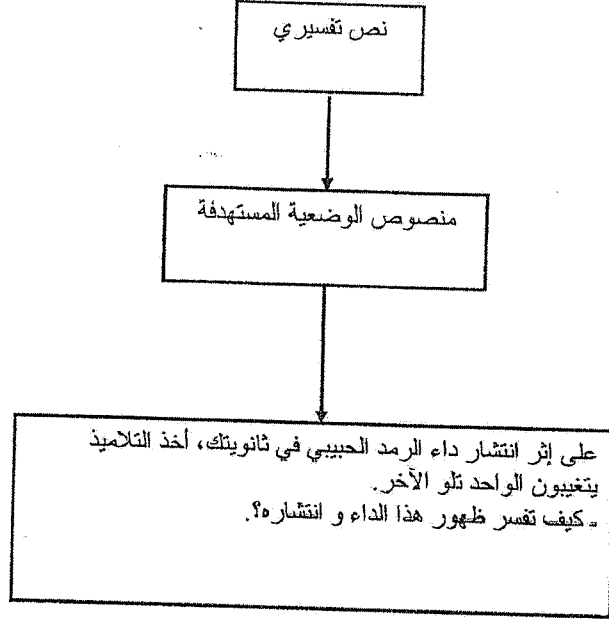
" أعار زميل لك كتابا من مكتبة المؤسسة التي تدرس بها و بعد مدة رد هذا الكتاب المعار إلى صاحب المكتبة، فكان لهذا القيم على المكتبة أن تققد الكتاب فوجد بعض صفحاته ممزقة، فرفض استلام الكتاب من المعير و طلب منه دفع ثمنه. فشب نزاع بين القيم و زميلك. حينئذ تدخلت للصلح بينهما ".
حل تصرف زميلك مبينا سوء تقديره لفعله و الأسلوب الذي سلكته لإصلاح ذات البين بين المتنازعين موظفا ما يناسب مما تعلمته في الوحدة التعليمية الأولى.

• التعليق (3)

• منصوص الوضعية المستهدفة:

" وقع خصام بين جارين لك بسبب ترك أحدهما لكيس القاذورات في سلم العمارة. علق على تصرف الفاعل. ثم اذكر ما اعتمدت عليه من أسلوب للحد من خصامهما. موظفا ما يناسب مما تعلمته في الوحدة التعليمية الأولى.





(9) فى سبيل بناء شبكة تقييم منتوج المتعلمين:

عندما يتم تحديد الأهداف، تأتي عملية تحديد المعايير التي تعكس مدى تحققها. و هذا الكلام يقودنا إلى الحديث عن جدوى المعايير في تصحيح منتوج التلاميذ. من مبادئ المقاربة بالكفاءات أنها تحارب النجاح غير المستحق و الفشل المجحف. و لتحقيق هذا المبدأ تظهر أهمية معايير التصحيح. و لا سيما أن الأساتذة - في غالب الأحيان - يقدرّون سلبيات منتوج التلميذ الذي ارتكب بعض الأخطاء في أداء عمله، فتترك هذه الأخطاء انطباعات سيئة في المصحح و هذه الأخطاء قد تكون أحيانا سطحية و ليست ذات أهمية غير أنها تؤثر بشكل مجحف على مردود التلميذ. و قد تسبب في رسوبه بدل نجاحه.

الأمر الذي يؤدي حتما إلى ضرورة بناء الأستاذ لشبكة تقييم يمثلها في تصحيح منتوج التلاميذ و جدوى اللجوء إلى إقرار معايير للتصحيح لا تنحصر فقط في استقرار علامة التقييم. بل و كذلك تمكن من تشخيص الصعوبات التي تعترض سبيل التلميذ بشكل دقيق و بالتالي السعي إلى علاجها.

هذا و نشير إلى أن بناء المعايير يخضع من حيث النوع و العدد إلى طبيعة المادة - محل التقييم - غير أنه يجب التمييز بين نوعين من المعايير:

- معايير الحد الأدنى.
- معايير الإتقان.

و على العموم يمكن إخضاع منتوج التلميذ بالنسبة إلى اللغة العربية إلى المعايير الآتية:

معايير الحد الأدنى	المدلول
مع 1 : الملائمة مع الوضعية	- استجابة المنتج للتعليمية و توافقه معها. - استجابة المنتج لنمط الكتابة المطلوب. - استعمال رصيد معجمي فصيح، مناسب. - توافر الاتساق و الانسجام في المنتج.
مع 2 : سلامة اللغة	- بناء الجمل بناء سليما. - حسن توظيف قواعد النحو و الصرف. - صحة توظيف أزمنة الأفعال. - استعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال.
مع 3 : سلامة الرسم	- مراعاة قواعد الكتابة. - الرسم الصحيح لما هو متصل بالرسم و الإملاء.
مع 4 : مصداقية التعبير و جمالية العرض	- ثراء الأفكار. - التعليل للرأي. - ثراء الرصيد المعجمي المستعمل. - توافر الأسلوب على الجمال الفني. - وضوح الكتابة و حسن الخط. - التنظيم.

علما بأن هذه المعايير توافق مستوى التعليم الثانوي و هي موضوعة من باب الاستئناس، و يمكن للأستاذ أن يجتهد في إثرائها.
و في ضوء هذه المعايير يمكن الاجتهاد في إعداد مقياس التصحيح:

المعايير	معايير التتقيط	التحكم الأدنى	التحكم الأقصى	الإتقان
معايير الحد الأدنى	- الملاءمة مع الوضعية.	04	02	
	- سلامة اللغة.	03	01.5	
	- سلامة الرسم.	03	0.15	
معايير الإتقان	مصادقية التعبير	10	05	05

(10) توصيات حول تقديم نشاطات اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات:

(بما أن التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات يتوجه إلى جعل المتعلم بانيا لمعارفه، فإن هذا البناء؛ لا يتم إلا بتنشيط الأستاذ لدرسه بوساطة الأسئلة التي تعد عماد الفعل التربوي الناجع و الفعال لأن هذه الأسئلة هي التي تمكن المتعلم من الاكتشاف و الاستيعاب و ترسخ أحكام الدروس في ذهنه.

وعليه، إن صوغ الأسئلة تمثل استراتيجية نجاح الدرس و التدريس إذ إنها :

- تحفز المتعلمين على التفكير.
- تثير حيويتهم و فضولهم و نشاطهم.
- توجههم إلى القضايا الهامة في الدرس.
- تبعث الثقة في نفوسهم حيث يشعرون بأهمية مشاركتهم في بناء عناصر الدرس و دورهم في إثرائه و إغنائه.

و بالنظر إلى الأهمية التي تكتسبها الأسئلة في تنشيط الدرس تجب مراعاة الشروط الآتية:

- ارتباط السؤال بأهداف الدرس التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها.

- تنوع مستويات الأسئلة من المستويات الدنيا إلى المتوسطة فالعليا.

- مراعاة خصائص المتعلمين عقلا و معرفة.

- ترتيب الأسئلة وفق ترتيب أحكام الدرس.

- عدد الأسئلة يكون مناسباً للإجابة المطلوبة.

- الدقة في صوغ السؤال بحيث يفضي إلى الإجابة المطلوبة.

ب) تحضير الدروس وفق بيداغوجيا الإماج، أي دون الفصل بين النشاطات. حيث يحضر الأستاذ مذكرة واحدة لنشاط النص الأدبي مع النشاطات الرافدة له (قواعد - عروض - نقد أدبي). فمذكرة للمطالعة الموجهة ثم مذكرة للتعبير الكتابي/ هذا بالنسبة إلى الأسبوع الأول.

أما بالنسبة للأسبوع الثاني، تحضر مذكرة النص التواصلي مع النشاطات الرافدة له (قواعد - بلاغة) ثم مذكرة التعبير الشفوي فمذكرة التعبير الكتابي. و مذكرات مستقلة للمشروع، و بناء الوضعيات المستهدفة.

ج) تتمحور الفروض حول مراقبة موارد المتعلمين في قواعد النحو و الصرف و البلاغة و العروض.
بينما تنصب الاختبارات على:

- تحليل نص أدبي. العلامة 12

- تحليل وضعيات مستهدفة. العلامة 08

د) معايير تصحيح الفروض و الاختبارات تكون محل اتفاق بين الأساتذة.

هـ) الأسئلة الواردة في الكتاب و المتعلقة بمختلف النشاطات أسئلة توجيهية قابلة للإثراء كلما دعت
الضرورة إلى ذلك.

و) يحرص الأستاذ على تحديد الأهداف التعليمية لدرسه.

ز) الأهداف التعليمية روافد لبناء الكفاءات لدى المتعلم.

الفهرس

الفهرس

الصفحة	الفهرس
06	المقدمة
	الفصل الأول: التقويم المدرسي المفهوم والممارسة التعليمية
21	المبحث الأول : التقويم التربوي
21	I-1- التقويم التربوي
21	I-1-1- التقويم لغة
22	I-1-2- التقويم اصطلاحا
26	I-1-3- مفهوم القياس
26	I-1-3-1- القياس لغة
26	I-1-3-2- القياس اصطلاحا
28	المبحث الثاني: تطور مفهوم التقويم ، خصائص ووظائفه
28	I-2-1- تطور مفهوم التقويم
30	I-2-1-1- أهداف التقويم
31	I-2-2- أهمية التقويم
32	I-2-3- وظائف التقويم
34	I-2-4- خصائص التقويم
36	المبحث الثالث: أنواع التقويم
36	I-3-1- التقويم التشخيصي
39	I-3-2- التقويم التكويني
42	I-3-3- التقويم الإجمالي
47	I-3-4- التقويم المستمر
49	I-3-5- التقويم المعياري

49	I-3-6- التقييم المحكي
50	I-3-7- التقييم الذاتي
51	I-3-8- التقييم الواقعي
53	I-3-9- تقييم الكفاءات
56	المبحث الرابع : أدوات التقييم.
56	I-4-1- الملاحظة
57	I-4-2- المقابلة
57	I-4-3- حقائب التقييم
59	I-4-4- خرائط المفاهيم
60	I-4-5- تقييم الأقران
61	I-4-6- الاختبارات التحصيلية
الفصل الثاني : الكفاءة، أنواعها و مستوياتها و المفاهيم المرتبطة بها، و الخلفية التاريخية و النظرية للمقاربة بالكفاءات و طرائق التدريس فيها.	
71	المبحث الأول : الكفاءة و أنواعها و مستوياتها.
71	II-1-1- التعريف اللغوي للكفاءة
73	II-1-2- الكفاءة اصطلاحا
76	II-1-3- أنواع الكفاءات
78	II-1-4- مستويات الكفاءة
80	المبحث الثاني : المفاهيم المرتبطة بالكفاءة.
80	II-2-1- القدرة
80	II-2-1-1- القدرة لغة
80	II-2-1-2- القدرة اصطلاحا
82	II-2-2- المهارة
82	II-2-2-1- المهارة لغة
82	II-2-2-2- المهارة اصطلاحا

84	II-2-3-1- الأداء لغة
84	II-2-3-2- الأداء اصطلاحا
86	II-2-4-1- الاستعداد اصطلاحا
87	II-2-5-1- الهدف لغة
87	II-2-5-2- الهدف اصطلاحا
89	II-2-6-1- الإدماج اصطلاحا
91	المبحث الثالث : الخلفية التاريخية و النظرية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات
91	II-3-1- الخلفية التاريخية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات
95	II-3-2- الخلفية النظرية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات
107	المبحث الرابع : أساليب التدريس في المقاربة بالكفاءات.
107	II-4-1- الوضعيات المشكلات
118	II-4-2- بيداغوجيا المشروع
122	II-4-3- التعليم بالمجزوءات
الفصل الثالث : كفايات إستثمار التقويم في تعليم اللغة العربية و آدابها في التعليم الثانوي، السنة الأولى -جذع مشترك آداب-	
127	المبحث الأول : عرض المنهاج و دراسته.
127	III-1-1- تعريف عام بالمنهاج و دواعي تجديده
130	III-1-2- المحتوى العام للمنهاج
131	III-1-3- المكونات الأساسية للمنهاج
132	III-1-3-1- تقديم المنهاج
134	III-1-3-2- تقديم المادة
137	III-1-3-3- كفاءات ملمحي الدخول و الخروج
140	III-1-3-4- الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي
140	III-1-3-5- طرائق التدريس

147	III-1-3-6- المحتويات
150	III-1-3-7- التقييم
174	المبحث الثاني : عرض الوثيقة المرافقة للمنهاج و دراستها.
174	III-2-1- التعريف بالوثيقة المرافقة للمنهاج
174	III-2-2- مكونات الوثيقة المرافقة للمنهاج
176	III-2-3- عرض مضمون الوثيقة و دراستها
178	III-2-3-1- مقدمة الوثيقة
179	III-2-3-2- تقديم النشاطات التعليمية المقررة بالنسبة للسنة الأولى ثانوي - جذع مشترك آداب-
187	III-2-3-3- وضعية التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات
194	III-2-3-4- في سبيل بناء شبكة تقييم منتوج المتعلمين
197	المبحث الثالث : عرض الكتاب المدرسي و دراسته
197	III-3- تعريف الكتاب
198	III-3-1- الوصف الشكلي للكتاب
199	III-3-2- مضمون الكتاب
205	III-3-3- عرض محتويات و تمارين الأنشطة اللغوية المقررة في كتاب المشوق
205	III-3-3-1- عرض أنشطة و تمارين قواعد النحو و الصرف
209	III-3-3-2- عرض أنشطة و تمارين البلاغة
211	III-3-3-3- عرض تمارين العروض
216	III-3-3-4- نشاط الإدماج و بناء وضعيات مستهدفة
225	III-3-3-5- نشاط المشاريع
243	المبحث الرابع : عرض الدليل و دراسته
243	III-4-1- التعريف بالدليل
244	III-4-2- مكونات الدليل
245	III-4-2-1- المقدمة

246	III-4-2-2- شرح المقاربة البيداغوجية المعتمدة في تدريس نشاطات اللغة العربية
247	III-4-2-3- تنشيط وحدة تعليمية
249	III-4-2-4- وضعيات التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات
250	III-4-2-5- توصيات حول تقديم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات
254	المبحث الخامس : دراسة الإمتحانات الفصلية
282	الـخـاتـمـة
287	- قائمة المصادر و المراجع
299	- مسرد المصطلحات
302	- الملاحق
360	- فهرس الموضوعات