الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمـــي
جامعـــة أبي بكر بلقايد
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

التخصّص: اللسانيات التطبيقية

التواصل اللغوي في التعليم الثانوي

(مقاربة تحليلية لنتائج دراسة اللغة العربية بالكفاءات)

-السنة الثالثة أنموذجا-

إعداد الطالبة:
سعاد عباسي

إشراف:
أ د. عمر ديدوح

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د. غيثري سيدي محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيساً
أ.د. عمر ديدوح	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفاً
أ.د. عمار مصطفاوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران	عضواً
د. محمد بلعيدوني	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تلمسان	عضواً
د. لحبيب دحماني	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	عضواً
د. عز الدين حفار	أستاذ محاضر "أ"	جامعة مستغانم	عضواً

السنة الجامعية: 1438- 1439هـ/2017- 2018م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٞ ١١﴾

[المجادلة:11]

كلمة شكر

أحمد الله عزّ وجلّ على أن وفقني لإتمام هذا العمل حمدًا كثيرًا.

أشكر كل من ساهم في إخراج هذا العمل، وعلى رأسهم الأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور "عمر ديدوح" لتوجيهاته وتصويباته، كما أشكر السادة أعضاء لجنة المناقشة على رأسهم الأستاذ الدكتور "سيدي محمد غيثري" الذي لم يبخل علينا يوما بنصائحه وتوجيهاته وكذا بقية أعضاء اللجنة كل باسمه لما قدموه من توجيهات وتصويبات لهذا العمل.

كما لا يفوتني أن أقدّم جزيل شكري للأستاذ الدكتور "زبير دراقي" الذي رافقني بتوجيهاته وتصويباته.

أيضا الشكر موصول للسادة مفتشي التربية والتكوين وأساتذة اللغة العربية للتعليم الثانوي، ومدراء المؤسسات التربوية، على نصائحهم ومساعدتهم وتعاونهم لإتمام الجانب الميداني، فشكرا جزيلا.

وإلى كل الذين قدّموا يد العون أبلغ عبارات الشكر والتقدير.

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى:

روح والدي رحمه الله

إلى والدتي أطال الله في عمرها

إلى زوجي العزيز

إلى قرّة عيني أمينة

و إلى كل أفراد عائلتي.

سعاد

مقدّمة

إنّ الوظيفة الأساسية للغة الإنسانية هي التّعبير عن الأحاسيس والأفكار وحمل التجارب وقضاء الحاجات. وهي تعدّ أهم وسيلة للتفاهم بين البشر وأداة للتواصل لا غنى عنها، وحقيقة الأمر أنّ اللغة تقوم بعدة وظائف، فهي في الوقت نفسه ذات أبعاد نفسية وفكرية واجتماعية وسياسية واقتصادية.

واللغة وسيلة الإنسان إلى تنمية أفكاره وتجاربه وإلى تهيئته للعطاء والإبداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضّرة، فبواسطتها يتواصل مع أسرته وأفراد مجتمعه ليكتسب خبراته وينمي قدراته ومهاراته اللازمة لتطوير حياته، ويزداد اكتسابه لهذه الخبرات والمهارات كلّما نمت لغته وزادت علاقاته بالآخرين قوة واتساعا، وهذا يجعله أكثر وعيا وأكثر إقبالا على الإبداع والمشاركة في تحقيق والتواصل الاجتماعي والتطوّر الفكري.

ويعدّ التّعبير بشقّيه الشفهي والكتابي أهمّ مظهر من مظاهر التواصل على الإطلاق، بواسطة الكلام الذي يعبّر حقيقة عن مقصد مستعمل اللغة، وتليه لغة الكتابة التي تعدّ وسيلة نشر العلوم والثقافات ووسيلة مهمّة لتحصيلها، لهذا السبب تولي المدرسة اهتماما كبيرا لتعلّم اللغة واكتساب مهاراتها وصولا إلى إنتاج لغويّ متميّز. والكتابة نشاط تقويميّ يمكن بواسطته قياس الكفاءة اللغوية أولا ثم القدرات المنهجية والمنطقية والفكرية ثمّ القدرات المتعلّقة بالجانب الفني والإبداعي لدى المتعلّم.

و نظراً لأهمية اللغة العربية باعتبارها الدّعامة الرئيسية التي تعين المدرسة على تحقيق أهدافها، وتساعد المتعلّم على التكيف النفسي والاجتماعي والفكري، فقد حظيت باهتمام كبير لتطوير تعليمها في مدارسنا، وقام المهتمون بأمرها بمحاولات كثيرة لتيسير تطبيق مناهجها للمتعلمين ولتسهيل دراستها وتنمية مهارات فنونها الأربع: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، مع الحفاظ عليها ككل متكامل، ووحدة واحدة لا تتجزأ.

فالمتعلّمون يتعلمون بصورة أفضل عندما يجدون الدور النّشط الفعّال، ويكون التفاعل هو لب التواصل، فعن طريقه يرسل الدارسون رسائلهم ويستقبلونها ويشرحونها ويفسرونها ويناقشون معانيها، ويتعاونون على إنجاز أغراض معيّنة. ويعتمد التفاعل بين المتعلم ومنظومة التعلم على الحوار وتبادل الآراء بين المتعلّم والمعلم، ويتوقف على الدور الذي يقوم به المتعلم في منظومة التعلم نفسها، وعلى مسؤولية المبادرة المشتركة بين المتعلمين لكي يتحقق التفاعل، وهذا يتفق مع التفاعل متعدد الاتجاهات الذي يساعد المتعلم على حل المشكلات.

ويعُدّ التفاعل بين المتعلّمين ضرورة أساسية لاكتساب اللغة، فقد طالب به كثير من الباحثين الذين أكّدوا على أنّ تعلّم اللغة يتطلب تطوير الكفاية التفاعلية، لأنّ التفاعل هو مفتاح تدريس اللغة من أجل التواصل.

وإذا كان التواصل اللغوي يحتل المكانة المرموقة في العملية التعليمية التعلمية، والكتابة أهمّ أداة من أدوات ذلك التواصل، فإن الاهتمام بتعليمية اللغة العربية يتموقع في صلب اهتمامات الدراسات اللغوية نظرية كانت أو تطبيقية، بحيث إنّ عددا من اللسانيين المشتغلين في حقل تعليمية اللغات يركزون على جانب امتلاك آلية الحوار والخطاب الشفوي والمكتوب، على أساس أنه أهم الخبرات الواجب التركيز عليها أثناء عرض المادّة اللغوية.

ولاشكّ أنّ المنظومة التربوية في الجزائر، كغيرها من المنظومات، تظهر عليها علامات الفتور في الأداء وعدم القدرة على مواكبة الجديد، كما أن المقاربات التربوية في عملية ممارسة الفعل التربوي تتغير وتتبدّل من زمن لآخر، فالتعليم في الجزائر تبنّى المقاربة بالأهداف لإيصال محتوى المناهج للمتعلمين، غير أنّ هناك مقاربة جديدة قد تُكمّل ايجابيات المقاربة الأولى بحيث تهتم بالجوانب الثلاثة للمتعلم، معرفيا وسلوكيا ووجدانيا، وتضع آليات للتقويم وتركّز على قياس الكفاءة المتحصّل عليها من الفعل التعليمي هي مقاربة التعليم بالكفاءات.

وفي إطار السعي لتطوير التعليم الثانوي وتحسين مخرجاته، يبرز التقويم التربوي كأحد عناصر العملية التعليمية، الذي يتطلّب اهتماما خاصا من الجهات المسؤولة عن التعليم، لأنّه يؤدّي دورا مهما في العملية التعليمية وهو جزء لا يتجزأ منها. فسياسات التقويم وأساليبه تبني العملية التعليمية أو تهدمها تباعا لمستوى جودتها وارتباطها برؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم .فالتقويم المبني على رؤية صحيحة يؤدّي إلى بناء أدوات تقويم علمية ذات موثوقية يمكن من خلالها جمع الشواهد التي تقود إلى أحكام صحيحة عن تحصيل المتعلّم وبالتالي وعن تحسين التعلم.

ومن الملاحظ أن التقويم في كثير من الممارسات التعليمية ليس جزءًا من عملية التعليم والتعلم،بل هو منفصل عنها، لأنه يأتي،في الغالب، بعد عملية التدريس ولا يؤثر فيها، ناهيك عن كونه يختزل في الاختبارات كوسيلة رئيسة أو وحيدة لتقويم التحصيل، أضف إلى ذلك أن المتعلّم لا يعلم عن نتيجته وأدائه إلا بعد انتهاء التدريس، ولا يكون بمقدوره إعادة تعلم الكفاءة التي دلت نتائج التقويم على عدم إتقانها، وتأتي اختبارات البكالوريا التي تطبق في بلادنا خير شاهد على ذلك.

إنّ عملية التعليم ما هي إلاّ عملية تواصلية تفاعلية بين المعلّم والمتعلّم، وما التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات إلاّ امتداد لمناهج سابقة تبنّتها وزارة التربية الوطنية بداية من الموسم الدراسي 2004/2003 ، كلبنة لتطوير تعليم اللغة العربية بغية تمكين المتعلّم من بناء حصيلته اللغوية واكتساب المهارات اللغوية والتواصلية ليكون فردا فعّالا داخل مجتمعه.

واللغة العربية هي إحدى المواد التعليمية التي يجب أن يؤخذ فيها بالمعطيات الحديثة في ميدان تعليمية اللغة، وقد ارتأينا في هذا البحث أن نعالج واقع تدريس اللغة العربية والنتائج التي أثمرتها مقاربة التدريس بالكفاءات، والأسباب التي أدّت وتؤدّي إلى ضعف وتدني تحصيل متعلّمي اللغة العربية وعدم تحمّسهم لتعلّمها، على الرّغم من مساعي إصلاح منظومة التربية والتعليم.

ويأتي بحثنا هذا الموسوم "التواصل اللغوي في التعليم الثانوي مقاربة تحليلية لنتائج تدريس اللغة العربية بالكفاءات (السنة الثالثة أدب وفلسفة أنموذجا) للوقوف على نتائج تدريس اللغة العربية بالكفاءات لدى متعلمي أقسام الثالثة ثانوي شعبة أدب وفلسفة، وقد اخترنا لهذه الدراسة متعلّمي هذه المرحلة،أي السنة النهائية، لأنّها تمثّل مفترق الطرق ومحطّة أساسية في حياة المتعلّمين لمواصلة مراحل لاحقة من التعليم المتخصّص، وأيضا لما تكتسيه مادة اللغة العربية من أهمّية لدى هذه الشعبة، باعتبار ما سيكونون عليه من أساتذة للمادة نفسها. فمن المفروض أن يكون هؤلاء المتعلّمون قد اكتسبو ا كفاية تواصلية بشكل ملموس وفعّال، إذا أحسنوا التعامل مع اللغة وتكيّفوا معها.

ومن جملة الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع ممارستنا لمهنة التدريس كأستاذة اللغة العربية في المرحلة الثانوية، الأمر الذي سمح لنا من هذه التجربة أن نحيط ببعض الملاحظات حول و اقع تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة، إضافة إلى اقتراح من السيّد مفتّش اللغة العربية وآدابها السيد حومات محمد الذي كان لنا نعم الأب الروحي والعلمي.

أما الجانب الآخر الذي دفعنا إلى اختيار هذا الموضوع،فهو ذو صبغة علمية، يتعلّق بحداثة منهج التعليم بالكفاءات، وكذلك الرغبة في الكشف عن نتائج تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الطور الثانوي والوقوف على مواطن النجاح والإخفاق.

لقد جاءت هذه المقاربة بتصورات ومفاهيم جديدة على الساحة التربوية، مما أدّى إلى ظهور إشكالية صعوبة إدراك المعلمين وتكيّفهم مع هذه المقاربة، فقد تمّ تبني التدريس بالكفاءات دون سابق تكوين لهم، إذ وجدوا أنفسهم أمام نموذج تدريس جديد غير مهيّئين له،ليطلب منهم تطبيقه، مع العلم أنّ تطوير العملية التعليمية التعلمية لا يتمّ بمنأى عن المعلّم.

ولهذا نحاول في هذه الدّراسة التطرّق إلى عنصر هام من عناصر العملية التعليمية التعلمية، ويرتكز على أساتذة اللغة العربية لمعرفة **مدى فهمهم لنموذج التدريس بالكفاءات، وطرق التقويم وفق هذه البيداغوجية، وللكشف عن فاعلية تدريس اللغة العربية بطريقة بيداغوجيا**

الكفاءات، والوقوف أيضا على مدى تفعيل هذه المقاربة على أرض الواقع من خلال نتائج تدريس اللغة العربية وفق هذه المقاربة.

وينطلق بحثنا من الإشكالية الرئيسية الآتية: **ما مدى تأثير تدريس اللغة العربية بالكفاءات على متعلمي الطور الثانوي من وجهة نظر المعلمين؟ وهل تحقّق هذه البيداغوجيا تواصلا لغويا تفاعليا؟**

وإذا كنا على مشارف نهاية عشرية الإصلاح، فإن الإرساء العملي للمقاربة بالكفاءات لم يرق بعد إلى المستوى المنشود، على الرغم من المجهودات الكبيرة التي بذلت، **فهل بلغت المناهج والبرامج الجديدة – وفق المقاربة بالكفاءات– الأهداف والغايات المتوخاة منها؟**

وهل استطاع متعلّمو المرحلة الثانو ية لاسيما أقسام الثالثة التحكّم في معارفهم وتوظيفها في مواقف مختلفة؟ وكيف هو واقع التدريس بالنسبة إلى أساتذة اللغة العربية منذ تبني مقاربة التعليم بالكفاءات؟

وعادة ما تطرح الأسئلة الجوهرية الآتية عند ظهور نموذج أو تغيير في البرامج التعليمية **ففيما يختلف هذا النموذج الجديد عن النماذج السابقة؟ وهل هذا النموذج يوفّر حلولا لمشاكل مطروحة سابقا؟ وهل تم تطبيق مبادئ منهج المقاربة بالكفاءات وأسسه أثناء تدريس أنشطة اللغة العربية؟ وهل اقتنع أساتذة التعليم الثانوي بالمقاربة بالكفاءات؟ وهل لديهم الاستعدادات اللازمة لتطبيقها؟ وهل يجدون في تطبيقها فائدة واضحة؟ وهل تساعدهم ظروف العمل على إنجاح هذه المقاربة؟ وهل يقترحون بدائل تقويمية؟ وهل يمكن لمدرّس اللغة العربية تقويم أنشطة اللغة بواسطة جملة من الممارسات الكتابية التي تدعى اختبارات وفروضا كتابية؟.**

ولتحقيق هذه الخطة المقترحة، وتبعا لما تمليه طبيعة البحث في شقيه النظري والتطبيقي، استعنا بمبادئ ووسائل **المنهج الوصفي التحليلي**، وهو من بين مناهج الدراسات المسحية التي

تعدّ أحد الأنماط الأساسية في منهج البحث الوصفي، بحيث لا يقتصر دور هذا المنهج على وصف الظاهرة أو جمع البيانات، بل لا بدّ من تصنيفها وتنظيمها وتلخيصها بدقة، ثمّ تحليل تلك المعلومات والأدلّة بعمق باستخدام وسائل **التصنيف والإحصاء.**

وقد ارتأينا معالجة هذا الموضوع وفق مقدمة ومدخل وأربعة فصول وخاتمة.

أمّا **مدخل الدراسة** فقد تضمّن **مفاهيم إجرائية وتعاريف نظرية** رأينا فيها جوهر الدّراسة ومفاتيحها، فلا غنى للدّراس الباحث عنها، كالتواصل والتعليمية والمقاربة بالكفاءات، وغيرها من المصطلحات والمفاهيم ذات الصلة بموضوع بحثنا.

وأمّا **الفصل الأوّل** فقد خصّصناه **للتواصل اللغوي في المنظومة التربوية،** بالوقوف على عناصر التواصل وأنواعه والعوامل المؤثرة فيه، والأساليب التي تعنى بتعليمية مهارات التواصل في مدارسنا.

وتناولنا في **الفصل الثاني تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي قبل الإصلاح وبعده** بتحديد خصائص هذه المرحلة التعليمية،وأهم المقاربات التعليمية التي تبنّتها المنظومة التّربوية لتعليمية اللغة ا لعربية في المرحلة الثانوية، بدءا بالمضامين والأهداف وصولا إلى المقاربة بالكفاءات التي تبنّتها وزارة التربية والتعليم منذ الموسم الدراسي 2004/2003،وفي الأخير تطرقنا إلى مناهج السنة الثالثة أدب وفلسفة وأهمّ النصوص المقرّرة لدى هذه الشعبة بالإحصاء والتصنيف والتحليل .

أما **الفصل الثالث،** فأدرجنا فيه **تقويم تدريس اللغة العربية بالكفاءات لدى أقسام السنة الثالثة أدب وفلسفة،** حيث وقفنا على التقويم في بيداغوجيا الكفاءات وأنواعه وشبكات التقويم، وأخذنا نموذجا تطبيقيا تمثّل في الامتحانات الفصلية لقسم الثالثة أدب وفلسفة، لتتبّع حصيلة المتمدرسين في الجانب الفكري والجانب اللغوي والتقويم النقدي، مع وضع شبكة تقويمية

للمتعلمين للوقوف على مدى تحصيلهم باعتبار أنّ الامتحان اختبار تقييمي لهم، ثم وقفنا على نتائج القسم نفسه في امتحان شهادة البكالوريا لنخلص إلى مقارنة نتائج المتعلمين ومدى تفاعلهم.

وفي **الفصل الرابع** والأخير كانت **الدراسة الميدانية لتحليل نتائج تدريس اللغة العربية بالكفاءات** بالوقوف على ملمح دخول المتعلّم وخروجه، ثم تحليل نتائج الاختبارات الفصلية لقسم الثالثة أدب وفلسفة، وأخيرا تحليل نتائج الاستبانة الموجّهة لأساتذة اللغة العربية بولاية تلمسان.

وفي ختام البحث أجملنا القول حول نتائج الدراسة التي توصلنا إليها.

وقد انطلق عملنا من فرضيات أسّسنا بها دراستنا:

- وجود فاعلية في تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

- نتائج متعلمي الثالثة أدب وفلسفة تعكس تواصلا لغويا فعّالا، يتجسّد في ملمح التخرّج الذي يؤهّلهم لتواصل لغوي تفاعلي سليم مستقبلا.

وقد اعتمدنا في إنجاز هذا البحث على مجموعة من المصادر والمراجع أهمّها التواصل اللساني والسيميائي والتربوي لجميل حمداوي، والتواصل اللساني والشعرية مقاربة تحليلية لنظرية جاكبسون للطاهر بومزبر، بالإضافة إلى مجموعة من المراجع في التعليمية كالمنهاج التعليمي والتّدريس الفاعل لسهيلة محسن كاظم الفتلاوي، والمدخل إلى التدريس بالكفاءات لمحمد الصالح حثروبي، والمرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها لعلي سامي الحلاق، وبحوث ودراسات في اللسانيات العربية لعبد الرحمن الحاج صالح وغيرها .

وقد واجهتنا صعوبات في هذه الدراسة، ومن ذلك طبيعة الموضوع في حدّ ذاته من حيث شساعته، بالإضافة إلى العراقيل الميدانية (الاستبانة) التي تتطلب جهدا كبيرا، أضف إليها عدم ترخيص مديرية التربية لولاية تلمسان لنا بإجراء الدراسة الميدانية على مستوى ثانويات تلمسان بحجة عدم وجود اتفاقية بين مديرية التربية والتعليم للولاية وجامعة تلمسان في الفترة التي طلبنا

منهم الترخيص ،حيث اعتمدنا على تجربتنا الشخصية .وقد ساعدنا الأستاذ المشرف على تجاوزها، فله الشكر على صبره.

ومن الواجب أيضا الاعتراف بفضل أساتذة اللغة العربية التعليم الثانوي بولاية تلمسان الذين تجاوبوا معنا، وأجابوا على الاستبانة المقدمة بكل دقة وموضوعية رغبة منهم في خدمة اللغة العربية،فلهم جزيل الشكر.

ولله الحمد و الشكر أولا وآخرا، ونسأله العون والتوفيق.

الطالبة: سعاد عباسي

تلمسان يوم: الثلاثاء 20 محرّم 1439ه

الموافق ل 10أكتوبر2017م

مدخل

مفاهيم إجرائية وتعاريف نظرية

يعدّ تعليم اللغة العربية في المدارس الجزائرية اليوم من بين الأولويات التي يعكف النظام التعليمي على ترقية استعمال هته اللغة نظرا للمكانة التي تحتلها في ثقافة المجتمع الجزائري وارتباطها بهويته وبالتهديدات التي أصبحت تعرفها اللغة العربية في ظل منافسة اللغات الأجنبية الأخرى، خاصة عندما يتعلق الأمر بالمجال العلمي والتكنولوجي، إلا أن الواقع الفعلي لتدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية يعكس اليوم حقائق مغايرة للأهداف التربوية المرسومة، بسبب سيطرة اللغة العامية من جهة واللغة الفرنسية من جهة أخرى على طبيعة العلاقات اليومية بين مختلف الفاعلين في المحيط الاجتماعي، وتعدت ذلك إلى الأقسام الدراسية.

ولاشك أن تحديد المصطلحات والتعاريف خطوة أساسية لأي بحث من أجل تحديد مساره، وسيتم إدراج التعاريف النظرية والمفاهيم الإجرائية في هذه الدراسة كالآتي:

1- تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية:

1-1 التعليمية:

أ- لغة: التعليمية من حيث الصيغة هي من المصادر الصناعية التي كثر استعمالها في هذا العصر، لحاجات الناس المختلفة، فمادة التعليمية من التعليم وهي مشتقة من الفعل «علّمه العلم تعليما وعلاما، ككذاب وأعلمه إياه فتعلّمه...وعلّم به، كسمع: شعر، والأمر: أتقنه، كتعلّم[1].

ب-اصطلاحا: تعني "الدراسة العلمية **لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم** مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد **بلوغ الأهداف المنشودة** سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسي الحركي، كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد"[2].

[1]- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط 8، 1426هـ-2005م، ص1140.

[2]- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الجزائر، ط1، 2000، ص13.

وإنّ مصطلح التعليم عند رشدي أحمد طعيمة هو «عملية إعادة التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات (Restructuring) بناء الخبرة والاتجاهات والقيم، إنه بعبارة أخرى مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم يمثل ما تتسع له كلمة البيئة من معان من أجل اكتسابه خبرات تربوية معينة»[1].

2-2 اللغة العربية:

أ-لغة: تقول المعاجم اللغوية بأن كلمة لغة من الأسماء الناقصة، وأصلها "لغوة" من لغا: أي تكلم واللغوة: النطق. وفي المعجم الوسيط :«يقال لغا بكذا أي تكلم به واللغة هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، وتجمع لغي ولغات، ولغة العرب من أفصح اللغات.

ب-**اصطلاحا:** عرّفها "ابن جني" (396ه) فقال:«أما حدّها فإنها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم»[2]. واللغة العربية هي السمة الأولى للانتماء والهوية العربية، والعناية بها أساس لتكوين الشعور بالولاء والمواطنة عند كل أبناء الأمة العربية، وفي الحفاظ عليها حفاظ على الشخصية القومية[3].

وعليه، فتعليم اللغة العربية هو إيصال المعلم معلومات اللغة العربية إلى أذهان المتعلمين وتمكينهم من مهاراتها. ومما تقدّم يمكن تعريف تعليمية اللغة العربية بأنها مجموعة من الطرق والتقنيات لتعليم مادة اللغة العربية وتعلّمها أثناء مرحلة دراسية معينة، قصد تنمية معارف المتعلّم واكتسابه المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية، وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية، وكل هذا يتم وفق تنظيم وتفاعل يجمع المعلم بالمتعلّم.

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، (إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989)، ص 45.

[2] - أبو الفتح ابن جني، الخصائص، ج1، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، ص33.

[3]- محمود الناقة، اللغة العربية والولاء والوحدة الوطنية والقيم والتقويم العلمي والتكنولوجي"، مجلة دراسات تربوية من أجل وعي تربوي عربي مستنير، مجلد2، ج 31، عالم الكتب، 1991، ص31،32.

2- التواصل اللغوي:

أ-لغة: التواصل مشتق من كلمة اتصال، والتواصل في اللغة من الوصل الذي يعني الصلة وبلوغ الغاية، وقد ورد في قاموس محيط المحيط أن« التواصل في اللغة ضد الانفصال، ويطلق على أمرين أحدهما اتحاد النهايات، وثانيهما كون الشيء يتحرك بحركة شيء آخر»[1].وفي المعاجم الأجنبية خاصة الفرنسية منها، فإن التواصل يعني "التبادل اللفظي بين مرسل ينتج معطى موجَّها إلى متكلم آخر ومتلقٍّ يستقبل المسموع"[2].

ب-اصطلاحا: «لفظ التواصل "Communication" انبثق من اللفظ اللاتيني "Communicatio" الذي يعني المشاركة».[3] وللتواصل معان وتعريفات اصطلاحية متعدّدة فهو « عبارة عن نقل أو تبادل المعلومات بين أطراف مؤثرة، بحيث يقصد به، ويترتب عليه تغيير المواقف، والسلوكات، وبهذا يكون التواصل من أهم الظواهر الاجتماعية التي تندرج تحتها كل الأنشطة التي يمارسها الإنسان في حياته»[4]. ويعرّف "**شارل كولي" (Charles Cooley)** التواصل قائلا: "التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور. إنه يتضمن كل رموز الذهن، مع وسائل تبليغها عبر المجال، وتعزيزها في الزمان. ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغراف والتلفون، وكل ما يشمله آخر ما تمّ في الاكتشافات في المكان والزمان"[5].كما يعرّفه طلعت منصور بأنه «

---

[1]- بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، 1987، ص973.

[2] - Jean Dubois- Mathée Giacomo- Louis Guespin , Dictionnaire linguistique et des sciences du langage , Larousse1994, 1ere édition, p94.

[3]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010، ص64.

[4]- محمد محمود مهدلي، مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، القاهرة، 1997، ص12.

[5]-Charles Cooley:(social organisation), cité in: J. Lohisse: la communication anonyme. ED. Universitaire1969, p: 42.

العملية التي يتفاعل المراسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة»[1]. ويعرفه عبد الجليل مرتاض بأنه:« تبادل كلامي بين المتكلم الذي ينتج ملفوظا أو قولا موجها نحو متكلم آخر يرغب في السماع أو إجابة واضحة أو ضمنية وذلك تبعا للنموذج الذي أصدره المتكلم»[2].

وخلاصة القول إن التواصل اللغوي هو الطريقة التي تنتقل الأفكار والمعاني بواسطتها بين الأفراد بقصد التفاعل والتأثير المعرفي والوجداني، أو تبادل الخبرات والأفكار بينهم.

وبناء على ما سبق يمكن تحديد السمات الرئيسية لعملية التواصل بأنها:

- عملية تفاعلية بين الأشخاص.
- الهدف منه نقل المعرفة أو تبادلها.
- الغاية منه إحداث تغيير مرغوب في سلوك الطرف الآخر.

وفي معجم علوم التربية نجد: "تواصل، اتصال بيداغوجي(Communication Pédagogique) كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين المدرس والتلاميذ، إنّه يتضمّن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين المدرس (أو من يقوم مقامه) والتلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم. كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والتعارف والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي"[3].

[1]- ينظر: طلعت منصور، سيكولوجية الاتصال، عالم الفكر، الكويت، المجلد 11، 1980، ص107.

[2]- مرتاض عبد الجليل، اللغة والتواصل، دار هومة، الجزائر، 2003، ص78.

[3]- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، العددان 9-10، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط2، 1997، ص44.

3- التعليم الثانوي:

هي ثالث مرحلة من النظام التعليمي في الجزائري التي تأتي بعد المرحلة المتوسطة مباشرة يبلغ فيها سن التلميذ، في أغلب الأحيان عند الالتحاق بالطور الثانوي، الخامسة عشر من عمره. وبخصوص "مدة التعليم الثانوي العام والمتخصص، فقد حددها المرسوم* في ثلاث سنوات، بعد الانتهاء من التعليم الأساسي"[1]، بحيث ينتقل إليها المتعلّم مباشرة بعد حصوله على شهادة التعليم المتوسط. وتعد هذه المرحلة ممهّدة للتعليم العالي، وهي مرحلة بناء المشروع المستقبلي لدى المتعلم وبالأخص مشروعه الدراسي المهني. وتعد كذلك ضمانا لدخولهم الدراسات العليا والحصول على المراكز الاجتماعية، كل حسب قدراته واستعداداته وميله ليستفيد المجتمع من مواهب كل فرد.

وتظهر أهمية التعليم الثانوي فيما يأتي:

- ينفرد باستقبال الشباب في أحرج مراحل حياتهم.
- يعتبر الدعامة الأساسية لتنمية المهارات ا للازمة للمتعلم ليندمج في مجتمعه ويصير مواطنا فعالا.

- **أهداف التعليم الثانوي:**

- إكساب الطلاب المفاهيم العلمية الإنسانية وترسيخها لخدمة المجتمع.
- تزويد الطلاب بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمي.
- تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدراتهم الأدائية[2]، وإعدادهم مهنيا وتكنولوجيا.
- تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية والقيم.
- تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم.

---

*- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، رقم: 76-35، المؤرخ في 16 أبريل 1976، المتعلق بتنظيم التربية والتكوين في الجزائر.

[1]- تركي رابح، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، ط2، 1990، ص68.

[2]- محمد هاشم فالوجي- رمضان محمد، التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي الحديث، 2007، ص124.

- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف.
- تثمين نجاحات الإنسان وقبول مسؤولية المواطنة وإدراك المواقف والحوادث الدولية.
- إكساب الطلاب حاسة التذوق الفني وتقدير الجمال.
- مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين.

4- المقاربة بالكفاءات:

يشمل هذا المصطلح مصطلحين لا بد من الوقوف عليهما وهما: المقاربة والكفاءة:

4-1- المقاربة: من قرب وقارب واقترب من، بمعنى وصل إلى مستوى معين أو محدد، ويقابله المصطلح الفرنسي (Approche)، والمقاربة هي كل ما يقارب بين فكرتين أو قطبين أو اتجاهين. وهناك عدّة تعريفات تحاول إعطاء مفهوم محدد للمصطلح، نذكر منها تعريف معجم علوم التربية الذي يرى أنها: «كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية....وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه في لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية العمل»[1].

أمّا اصطلاحا، فهي «تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم و الوسط و النظريات البيداغوجية» [2].

فالمقاربة إذا هي الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأنّ المطلق والنهائي يكون غير محدد في المكان و الزمان. كما أنّها من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما. والمقاربة في التعليم هي كل ما يقرّب المتعلّم من النتيجة.

[1]- فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات، مجلة موعدك التربوي، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية، ع4، 2005م، ص21.
[2]- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، الجزائر، دار الهدى، الجزائر، ط2، 2002، ص42.

وتعرّف المقاربة بأنها: "الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السياق للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة"[1].

كما تعرّف كذلك بأنها" تصور مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية"[2].

ويلاحظ بأن هذين التعريفين يحملان المعنى نفسه، لأنهما ينظران إلى المقاربة على أنها الطريقة المعتمدة لتحقيق غرض ما في المجال التعليمي، بينما هناك من يعتمد المعنى اللغوي لكلمة المقاربة، ومن ثم فهو يرى بأن المقاربة تعني جعل التلميذ أكثر قربا إلى كفاءته، بمعنى أن هناك جهدا يبذل من قبل المعلم قصد تقريب التلميذ إلى كفاءته، أي إلى ميزاته العقلية والجسدية. وحتى يتم الجمع بين المعنيين نقول بأن المقاربة هي الطريقة المعتمدة في العملية التدريسية لتقريب المتعلم إلى كفاءته، أي الطريقة التي تدفعه إلى استثمار واستغلال ما يمتلكه من قدرات وإمكانيات[3]. والمقاربة هي كيفية دراسة مشكل أو معالجته، أو بلوغ غاية، ترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه في لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية للعمل، والمقاربة تعني الخطة الموجّهة لنشاط ما، مرتبط بتحقيق أهداف معينة، في ضوء إستراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل، والمؤثرات تتعلق بثلاثة عناصر أساسية هي:

-المدخلات (المنطلقات)

-الفعاليات (العمليات)

[1]- فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، الجزائر، دار هومة، 2008، ص45.

[2]- عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي؟ لماذا؟ كيف؟، دار الهدى ط1 ،2003، ص25.

[3]- ينظر: عبد العزيز عميمر، المرجع نفسه،ص26.

-المخرجات (وضعيات الوصول)[1].

4-2- الكفاءة (الكفاية): هناك تداخل في الاستعمال للمصطلح بين الكفاءة والكفاية ولإزالة اللبس نعرض دلالة كل مصطلح لغة ثم اصطلاحا، كي نصل إلى الفروق الدقيقة بينهما:

4-2-1- لغة:

أ- **الكفاءة:** جاء في لسان العرب: « الكفيء: النظير، وكذلك الكفء والكُفُوء، على فُعل وفُعُول والمصدر الكَفاءة، بالفتح والمد... والكُفء النظير والمساوي، ومنه الكَفاءة في النكاح...» وتكافأ الشيئان تماثلا. وكافأه مُكافاةً وكفَاءً: ماثله... والاسم الكَفاءة والكَفاء»[2].

وفي أساس البلاغة: «تتكافأ "دماؤهم" وفي العقيقة "شاتان متكافئتان": متساويتان في القدر والسن، وكفأته ساويته، وهو مكافئ له»[3].

وفي المعجم الوسيط:«(الكفء): المماثل، والقوي القادر على تصريف العمل. جمع أكْفاء وكفاء..(الكفاءة): المماثلة في القوة والشرف... والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه»[4].

ب- الكفاية: «كفي: كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، يقال كفاك هذا الأمر أي حسبك... وكفاك هذا الشيء، ويقال استكفيته أمرا فكفانيه»[5]. فالكفاية: مصدر للفعل كفي، بمعنى قام بالأمر.

[1]- رمضان ارزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات، المعلم النظرية للمقاربة، ج1، ط2، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، 2004، ص69.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، ج6، ط1، دار صادر، بيروت، د.ت، ص 681.

[3]- الزمخشري أبو القاسم، أساس البلاغة، الدار النموذجية، بيروت، ط3، 2003، ص743 .

[4]- ابن منظور، المرجع السابق، ص278.

[5]-ابن منظور، لسان العرب، ج6، ط1، ص413.

وفي ضوء الأصل اللغوي :لكل من كفاءة وكفاية نجد: أنهما مختلفان في الجذر، فالأولى جذرها اللغوي: كفأ والثانية جذرها اللغوي: كفي. ويتبع اختلاف الجذر اختلاف الدلالة، فدلالة الأولى :المكافأة والمناظرة، أما الثانية: فدلالتها القيام بالأمر والقدرة عليه.

4-2-2- اصطلاحا:

أ- الكفاءة: هي «عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية، ومواقف ثقافية واجتماعية يمكن المتعلّم من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية»[1]. والكفاءة مفهوم يتضمن تنظيم العمل وتخطيطه، وكذلك «الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات غير العادية»[2]. والجدير بالذكر أن مصطلح الكفاءة مفهوم تعددت دلالاته، والملاحظ في التعريفات السابقة للكفاءة أنها تعريفات ذات اتجاهين: تعاريف ذات توجه سلوكي، تحدد الكفاءة في أفعال تتجسد في أنشطة يقوم بها الفرد، وتعاريف ذات توجه معرفي، تهتم بالفهم الذهني والقدرة المعرفية للفرد التي تظهر في مجموعة من الإنجازات التي ينتجها الفرد.

أما **تعريف فيليب بيرنو** (Philippe Purno) للكفاءة، فهو: «قدرة عمل فاعلة لمواجهة مجال مشترك من الوضعيات التي يمكن التحكم فيها بفضل التوفر على المعارف الضرورية والقدرة على توظيفها عن دراية في الوقت المناسب، من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها»[3]. فهي عنده قدرة تستند إلى معارف لمواجهة وضعية ما، وتتطلّب معارف معرفية متكاملة بأقل التكاليف وبأقل جهد (الجانب الكمي).

وتعرف الكفاءة كذلك على أنها هدف ومرمى متمركز حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيات، باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية

[1]- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ط2، شركة الهدى، الجزائر، 2002، ص43.

[2]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1 ، مطبعة ع/بن، الجزائر، ص55.

[3]- فليب برنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة: لحسن برتكلاري، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2004، ص.12

مندمجة وملائمة. ويرى **محمد الدريج** أنّ «هذه الكفاءات إجابات عن وضعيات مشاكل تتألف منها المواد الدراسية»[1].

إن مفهوم الكفاءة تأسّس في معظمه على غموضه وتعدّد معانيه واشتراكه بين عدة ميادين، ففي مجال التعليم يعرفها" **لويس دينو** (Louis D'hainault) بأنّها: «مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية، ومن المهارات النفسية، الحسحركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما، أو وظيفة ما أو نشاط ما»[2]، فهي بهذا المفهوم اندماج مختلف المعارف والمواقف والمهارات.

ويعرفها" **بيار جيلي** (Pierre Gilet) بأنها: «حسن التصرف والتكيف في وضعيات إشكالية فهي إذا إجادة الفعل التعليمي Savoir faire بكل تفاصيله وأنواعه ويستدعي ذلك مجموعة من المعارف والمهارات المدمجة في وضعيات متجانسة، تكون قابلة للملاحظة والقياس حسب مؤشرات محددة. وبخصوص الفعالية فهي مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة، والنتائج الملاحظة والكفاءة شرط للفعالية»[3].

ب–الكفاية: حسب مصطلحات المركز الوطني للوثائق التربوية، تعرّف الكفاية التعليمية على أنّها: «مجموعة المعارف والاتجاهات والمهارات التي يكتسبها الطالب نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن، يسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر ومن دون عناء»[4].

إذا، يمكن الاستخلاص من هذه التعاريف أن الكفاية تنبني على عناصر أساسية يمكن حصرها في القدرات والمهارات، والإنجاز أو الأداء، والوضعية أو المشكل، حل الوضعية بشكل فعال

[1]– محمد بوعلاق، المرجع نفسه، ص28.

[2] –نقلا عن: المركز الوطني للوثائق التربوية: المقاربة بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، العدد15، الجزائر2003 ، ص4.

[3]–نقلا عن: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج ومهارات، ط2 ، عالم الكتب، القاهرة، 2005، ص50.

[4]– المركز الوطني للوثائق التربوية، "مصطلحات ومفاهيم تربوية سلسلة من قضايا التربية"، عن الملف رقم 33، 2002، ص34.

وصائب، ومنه يمكننا إجرائيا إعطاء تعريف للكفاية على أنها: "القدرات والمهارات والمعارف التي يتسلّح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها بشكل ملائم وفعال، ويكون بذلك مكتفيا وواثقا من أدائه، ويسهل عليه بناء خبرته المعرفية"[1]. وهي أيضا "التحكم في المعارف بدرجة عالية ومعترفة بها، حيث تسمح بالقيام بمهارات في وضعية معينة ومعقدة وهي مجموعة معارف ومهارات وسلوكيات ناتجة عن تعليمات متعددة يدمجها الفرد وتتوجه نحو وضعيات مهنية مرئية، أو ميادين محددة المهام"[2].

وفي ضوء التعريفات السابقة للكفاءة والكفاية، نرى أن الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والتربوية، فهي تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف من جهد ووقت ومال، بحيث تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم. في حين تعني الكفاءة الجانب الكمي فقط باعتبارها الحصول على أكبر قدر ممكن من العائد بأقل كلفة وجهد ممكنين، وهي ترتبط ارتباطا وثيقا بالمخرجات حسب أدنى المعايير المتعلقة.

أما الكفاية، فترتبط بالمدخلات التي يقدّمها الفرد للعمل أو الأداء الأفضل، بحيث تمثّل الحد الأدنى الّذي ينبغي توفيره في شيء كشرط لقبوله. لذلك تبنى الباحثون التربويون مفهوم الكفاية حتى أصبحت تعبيرا خاصا ومصطلحا تربويا متخصصا[3]. وبذلك يكون مصطلح الكفاية هو الأقرب إلى المعنى البيداغوجي، إلاّ أن استعمال المصطلحين يختلف في البلدان العربية، فالمغرب وتونس والأردن ولبنان وحتى البحرين يعتمدون مفهوم الكفاية، أما الجزائر فتستعمل مفهوم الكفاءة،فعند الترجمة يقع إشكال معرفي كبير، تقول "رجاء وحيد دويدري": «والمفهوم أحد الرموز الأساسية في اللغة، يمثل ظاهرة معينة رمزها (أو شيئا معينا أو إحدى خصائص هذا الشيء

[1]- محمد بو علاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، الجزائر، دار الهدى، 1994، ص13 .

[2]- محمد بو علاق، المرجع نفسه، ص20.

[3]- ينظر: سهيلة الفتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003، ص26 -27.

وليس له معنى إلا بقدر ما يشير إلى الظاهرة التي يمثلها ولكل موضوع علمي مفاهيمه المميزة»[1]. وخروجا عن دائرة إشكالية تعدد المصطلح سنختار مصطلح الكفاءة في بحثنا هذا لأنه الوارد في منشوراتنا الوزارية، مع أن علميا وعمليا مصطلح الكفاية هو الأصحّ.

و**المقاربة بالكفاءات** إذا عملية تنظيم برامج التكوين، انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها والتي يمكن أن تكون قابلة للملاحظة والتقويم، وفقا لمقاييس محددة مسبقا. وهي برامج تعليمية محددة بكفاءات كما هي مبنية بواسطة الأهداف الإجرائية التي تصف الكفاءات الواجب تنميتها لدى التلميذ، وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضرورية لإكسابه الكفاءات اللازمة التي تمكنه من الاندماج السريع والفعال في مجتمعه[2].

وهي أيضا بيداغوجية أو طريقة فعالة تجعل العلاقة بين الثقافة المدرسية الممارسة والاجتماعية، تعتمد أساسا على المتعلّم الذي ينشّط ويبني معارفه بمفرده من خلال وضعيات المشكلات وحلّها، وفق طريقة تسمح للمتعلم ببناء معارفه بالتدريج، اعتمادا على قدراته الفكرية (الذهنية). ويتمثل دور المدرس (المعلّم) فيها بمرافقة المتعلم أثناء هذا البناء باقتراح وضعيات وأدوات مناسبة لحل وضعية المشكلة المطروحة أمام التلميذ وهي الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلّم، بتوظيف المتعلّم لمكتسباته. وتعرّف هذه البيداغوجية بأنّها نموذج من نماذج التدريس يسعى إلى تطوير قدرات المتعلّم ومهاراته الاستراتيجية والفكرية والمنهجية والتواصلية من أجل دمجه في محيطه، ومن أجل تمكينه من بناء معرفته عن طريق التعلم الذاتي، وتعرف كذلك بأنها إطار عمل يقود المتعلم إلى حلّ مشكلات.

كما تعرف بأنها: «بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختبار منهجي يمكن المتعلم من

[1]- رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص102.

[2]- سليمان نايت وآخرون، مرجع نفسه، ص29،30.

النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة»[1].

ويلاحظ من هذه التعاريف بأنها تركز على ربط المدرسة بالحياة، وتعطي للعملية التعلمية بعدها الوظيفي، بحيث يمكن أن يستغلها المتعلم وأن يوظفها داخل المدرسة وخارجها.

4-3. مفاهيم مرتبطة بمفهوم الكفاءة:

4-3-1- القدرة: تعرف القدرة على أنها "معرفة معمقة تسمح بإنجاز عدد غير محدود من النشاطات"[2]، ولا يمكن ملاحظتها إلا من محتويات تعليمية، وقد تكون فطرية أو مكتسبة عن طريق التدريب والتعلم. ويعرفها أحمد زكي بدوي، فيقول: "هي مقدرة المرء الفعلية على إنجاز عمل ما أو التكيف في العمل بنجاح، وتتحقق بأفعال حسية كانت أو ذهنية وقد تكون فطرية أو مكتسبة"[3]. ويتضح من هذا التعريف أن القدرة في التعليم لا يستدل عليها إلا من خلال جعل المتعلم يمارس أنشطة تعليمية مختلفة .وتتميز القدرة بالمميزات الآتية:

- ✓ **الاستعراضية:** وهذا يعني أن المتعلم بإمكانه توظيفها في جميع الأنشطة الدراسية، وذلك بنسب متفاوتة.
- ✓ **التطورية:** إن القدرة متطورة باستمرار، وهي تتطور بكيفيات مختلفة وعبر أزمنة مختلفة،إذ يستفيد الإنسان من تجاربه الشخصية في تطوير قدراته وتنميتها من مكتسباته المعرفية.
- ✓ **التحولية** :إن القدرة متحولة وتتميز بتغيرها من حالة إلى أخرى، وهي تتأثر بالوضعيات المختلفة الخاصة بالتعلم والتدريب، فالمتعلم يستطيع تحويل قدراته من مستوى إلى آخر، فإدماج

[1]- سليمان نايت وآخرون، المرجع نفسه،ص33.

[2]- رمضان أرزيل- محمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ج2، دار الأمل، الجزائر، 2002، ص45.

[3]- أحمد زكي،بدوي معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، إنجليزي-فرنسي- عربي، مكتبة لبنان، 1978.

مختلف القدرات فيما بينها قد يؤدي إلى بروز قدرات جديدة تنمو تدريجيا وتصبح قابلة للأجرأة بشكل أكبر .

- ✓ **غير قابلة للتقويم**: إن القدرة صفة عقلية كامنة لا يمكن أن ترى، وبالتالي يصعب تقويمها سلبًا أو إيجابًا، ولكن السلوك العملي الناتج عنها هو الذي يدل على مدى فعاليتها، لذلك نجد السلوك الناتج عن القدرة هو الذي يخضع للقياس وقابل للتقويم، في حين أن تقييم الكفاءة غير مرتبط بوضعية محددة، بل الكفاءة هي أن يمارس المتعلم مختلف الموارد في مواجهة مختلف المواقف والوضعيات.

4-3-2-المهارة: هي «موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للصيرورة المعرفية،الحسية، الأخلاقية، الحركية، و المهارة ثابتة نسبيا لانجاز فعال لمهمة أو تصرف، و هي أكثر خصوصية من القدرة لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة»[1]. وعرّفها "خير الدين هني" على أنّها: «ما اكتسبه الفرد من حذق وبراعة و إتقان في العمل، والتكيف و التأقلم مع الأوضاع المختلفة، فهي نتيجة لتدريب شاق ومتواصل يتمرن عليه الفرد لمدة معينة«[2].

فمن خلال التعاريف التي أعطيت لكل من القدرة و المهارة يمكننا استنتاج أن القدرة تعتبر أشمل وأعم من المهارة، لأن لها صلة خاصة بنشاطات محددة، أما الأولى فهي ترتبط بالاستعدادات و المعارف و الإمكانات.

4-3-3-الاستعداد: "وهو يمثل الحالة التي يكون فيها الفرد جاهزا و قادرا على تعلم سلوك جيد"[3]. ويعرف أيضا على أنه القدرة الطبيعية أو الفطرية للفرد على اكتساب أنواع عامة وخاصة

[1]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر،2005، ص11.

[2]- مقاربة التدريس بالكفاءات، خير الدين هني، ط1، مطبعة ع/بن، الجزائر، 2005، ص99.

[3]- قاسم حسن حسين، الموسوعة البدنية والرياضية الشاملة، ط1 ، دار الفكر للطباعة و النشر، عمان، 1998، ص62.

من المعارف والخبرات[1]". كما يعرف الاستعداد بأنه" السرعة المتوقعة من التعلم في ناحية من النواحي، ويمكن قياس الاستعداد عن طريق اختبارات الاستعداد"[2].

ويستخلص أن المهارة هي البراعة والإتقان في العمل، والقدرة لها جانب فطري يتمثل في الاستعداد الذي سرعان ما يتحول إلى قدرة إذا ما عني بالتعلم المستمر والتدريب المتواصل.

4-3-4- الأداء أو الإنجاز (la performance): يعتبر الأداء: "هدفا بيداغوجيا، وهو المؤشر على القدرة والاستعداد، ويمكن القول عنه بأنه ما يتمكن الفرد من القيام به آنيا"[3].

5- المنهاج:

أ- لغة: "الطريق الواضح وكذلك المنهج والنهج"[4]. ويقال: "نهج الطريق نهجا أي استبان واتضح وصار نهجا واضحا بيّنا ،وعادة ما تستعمل كلمة المنهج أو المنهاج ككلمتين مترادفتين"[5]، وقد وردت لفظة منهاج في قوله تعالى:﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ **[المائدة:48]** .بمعنى الطريق الواضح الذي لا غموض فيه، فالمنهاج إذا هو الطريق والاتجاه الواضح البيّن.

ب- اصطلاحا: المنهج الدراسي ليس هو البرنامج الدراسي، ولا هو المقرر الدراسي. فالمنهج الدراسي ليس الخطة الدراسية ولا المادة الدراسية، ولا المحتوى الدراسي، ولا حتى الكتاب المدرسي، فهو « في رأينا منظومة فرعية من منظومة التعليم تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادليا ومتكاملة وظيفيا،وتسير وفق خطة عامة وشاملة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية التعلمية التي من شأنها تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم الذي هو الهدف

[1]- قاسم حسن حسين، المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

[2]- خير الدين هني، المرجع السابق،ص100.

[3]-فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص134.

[4]- علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص13.

[5]- ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، مؤسسة التاريخ العربي، ط3، 1999، باب النون: مادة نهج، ج14، ص300.

الأسمى والغاية الأعم للمنظومة التعليمية»[1]. وهو أيضا «وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعلم مادة مدرسية ما. إنه الخبرات التربوية والمعرفية التي تمنحها المدرسة للتلاميذ داخل محيطها أو خارجه بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان»[2].

فالمنهاج التعليمي هو مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، ويتضمن الأهداف والأدوات المستخدمة في تنفيذه، ويتعلق بكل المكونات التي تتضمنها السيرورة الديداكتيكية من أهداف، ومحتويات، وأنشطة، وأساليب تقويم ووسائل تعليمية. ويعتبر موضوع المناهج الدراسية من أهم موضوعات التربية، بل هو التربية ذاتها وأساسها الذي ترتكز عليه، وهو النقطة التي تصل المتعلم بالعالم المحيط به.

ومنهاج تعليم اللغة العربية هو: "تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفسحركية، التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية، وتمكنهم من فهم ثقافتها، وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المدرسة أو خارجها، وذلك تحت إشراف هذه المدرسة"[3]. وبذلك تكتسي المناهج الدراسية أهمية كبرى، لأنها عبارة عن مخططات دقيقة وكاملة لمسارات دراسية محددة ومن ثمة فهي الإطار النظري الذي يرتكز عليه المربون لإعداد إنسان الغد.

[1]- بتصرف: محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع للطباعة، ط1، 2011م-1432هـ، ص 19، 20.

[2]- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، عناصر العملية التربوية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، وزارة التربية الوطنية، ص39.

[3]- رشدي أحمد طعيمة-محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000م، ص54.

6- التقويم:

أ-لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور التقويم من جذر"ق.و.م "ومنه قوّم الشيء:جعله يستقيم ويعتدل، أزال اعوجاجه "[1].

وفي منجد اللغة والأعلام، جاءت كلمة "قوّم الشيء وقوّم درأه بمعنى أزال اعوجاجه وأقام المائل أو المعوج أي عدله، ويقال في التعجب ما أقومه أي أكثر اعتداله، وأمر مقيم أي مستقيم، وفلان أقوم كلاما من فلان أي أعدل وقوام الأمر وقيامه أي نظامه وعماده وما يقوم به، والقيم على الأمر أي متوليه كقيم الوقف"[2].

والملاحظ من استعراض مختلف المعاني لكلمة " قوّم "أنها تشير كلها إلى معنى الاستقامة والاعتدال وهي تشير إلى ما هو مضاد للاعوجاج والانكسار، أو اعتدال الشيء بعد أن كان معوجا.

ب- اصطلاحا:يعدّ مفهوم التقويم من المفاهيم التربوية التي حظيت باهتمام كثير من العلماء والمهتمين بميدان التربية، ويعرّفه الدمرداش سرحان بأنه:« تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها»[3].

كما يعرّفه مجدي عزيز إبراهيم بقوله: "هو مجموعة من العمليات تستخدم فيها مجموعة من الأدوات تبدأ بتشخيص واقع ما بغرض إصدار حكم عليه في ضوء معيار محدد مسبقا ومن ثم يتخذ

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ج12، ط1، ص 496.

[2]- المنجد في اللغة والأعلام، المطبعة الكاثوليكية، دار المشرق، بيروت، ط21، 1973، ص664.

[3]- الدمرداش سرحان، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، د.ط، الكويت، 1979، ص115.

بشأن هذا الواقع قرار بغرض تطويره وفق غايات يجب تحقيقها"[1]، إذ يرمي إلى تشخيص نقاط القوة والضعف بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها"[2].

والتقويم لا ينحصر في المتعلم لوحده، بل يخص العملية التعليمية ككل، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:[3]

المعلم	المتعلم	التعليم	الوسائل
التحكم	معارف	صلاحية الأهداف	البرامج
الأداء	المهارات	الطريقة	الكتاب المدرسي
المعارف	الإنتاج الكتابي	النظام التربوي	الأدوات
المهارات	الشفوي الحركي	نوعيته	القياس

[1]- مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة التدريس، دار المسيرة، ج1 ، الأردن، 2004، ص144.

[2]- حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، 1419هـ/1998م، ص204.

[3]- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية،وزارة التربية الوطنية، ص186.

الفصل الأوّل

التواصل اللّغوي في المنظومة التربويّة

تمهيد:

إن الإنسان في علاقا ته بغيره من الناس محكوم عليه أن يبادلهم أفكارا و معاني مثلما يبادلهم الأشياء والخدمات، ويتمثل التبادل بين الناس في الأفكار في شتى المجالات ومختلف المستويات، وله طريقة في التعبير عن فاعلياته. وقد بدأ البشر بأبسط الإشارات الصوتية والحركية المرتبطة ببنيتهم الجسدية، ثمّ طوّروا مجموعة كاملة من الوسائل غير اللفظية لنقل الرسائل كالموسيقى، والرقص والإشارات النارية، والرموز والصور التي تمثل أفكارا، لتأتي الرموز الكتابية في أعقابها.

ولكن تطور اللغة هو الذي جعل الاتصال الإنساني قويا على نحو خاص، وجعل الجنس البشري يتفوق على عالم الحيوان. ووجود هذا التفاعل الاتصالي منذ القديم هو الذي جعل الإنسان يستخدم أشكال اتصال بدائية وبسيطة قصد تحقيق الاتصال والتفاهم، ويتم ذلك بين أفراد الجماعة بطرائق مختلفة، فربما استخدموا نظرات لتدل على معان قد تعجز الكلمات عن أدائها، أو لمسات ما تنوب عن اللسان في الإفصاح أو نغمات تثير شجونا[1] ، وكل هذا من دواعي الاتصال.

وعملية التواصل التي يشارك فيها عدد من الأشخاص، في إطار تغيير السلوك بحيث يقوم الشخص بمحاولة إيصال رسالة ما إلى الأشخاص الآخرين بهدف إقناعهم، هي عملية تتسم هنا بفردية المعنى. والاتصال عملية تأثير متبادل بين طرفي أو أطراف التفاعل، إذ يجد الأفراد الفرصة المناسبة للتعبير عما في أنفسهم بحرية. وقد تداول العرب قديما هذه القضايا وفق أبعاد نفسية واجتماعية، ونرى ذلك عند ابن سينا* حينما تحدث عن دور التصور والذاكرة في العملية اللغوية والاتصال قائلا: «إنّ الإنسان قد أوتي قوة حسية ترتسم فيها صور الأمور الخارجية، وتتأذى عنها النفس، فترتسم فيها ارتساما ثانيا ثابتا، وإن غاب عن الحس،ثم ربما ارتسم بعد ذلك في النفس أمور على نحو ما أداه الحس... فللأمور وجود في الأعيان، ووجود في النفس يكون آثارا في النفس. ولما كانت الطبيعة الإنسانية محتاجة إلى المحاورة لاضطرارها إلى المشاركة والمحاورة، انبعثت

[1] – ينظر: صالح بلعيد، دروس في النظريات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2003،ص 42.

إلى اختراع شيء يتوصل به إلى ذلك... فمالت الطبيعة إلى استعمال الصوت، ووفقت من عند الخالق بآلات تقطيع الحروف وتركيبها معا ليدل بها على ما في النفس من أثر، ثم وقع اضطرار ثان إلى إعلام الغائبين من الموجودين في الزمان،أو من المستقبلين إعلاما بتدوين ما عُلم...فاحتيج إلى ضرب آخر من الإعلام غير النطق، فاخترعت أشكال الكتابة»[1].

فالإنسان مزوّد بجهازين هامين يوفران له مجال الاتصال مع غيره، هما: الجهاز النطقي والجهاز السمعي. وفي كثير من الأحيان يتوقف الاتصال عليهما، بحيث يعبر الإنسان عما يكون في نفسه من أحاسيس بأصوات مناسبة ليبلغها إلى غيره. وقد اخترعت الكتابة فيما بعد ليتحقق الاتصال عبر الأجيال.

والاتصال مرتبط بثقافة المجتمع، ولهذا فإن الرموز التقليدية المستخدمة تختلف من مجتمع لآخر حسب ما تتطلّبه المؤسسات المختلفة، أو حسب ما تعنيه دلالات الألفاظ داخل هذا المجتمع. « فالإنسان لديه القدرة التصورية اللغوية وهي قاسم مشترك عند البشر والحركة الذهنية واحدة- مع النظر إلى اختلافها درجة وإتقانا في طبيعتها، أما الوسائل والرموز فهي مختلفة بين الأمم في لغاتها المتباينة الدالات مع أن المدلولات في العالم الخارجي و في المجردات المعروفة واحدة»[2].

1- التواصل عند علماء العرب:

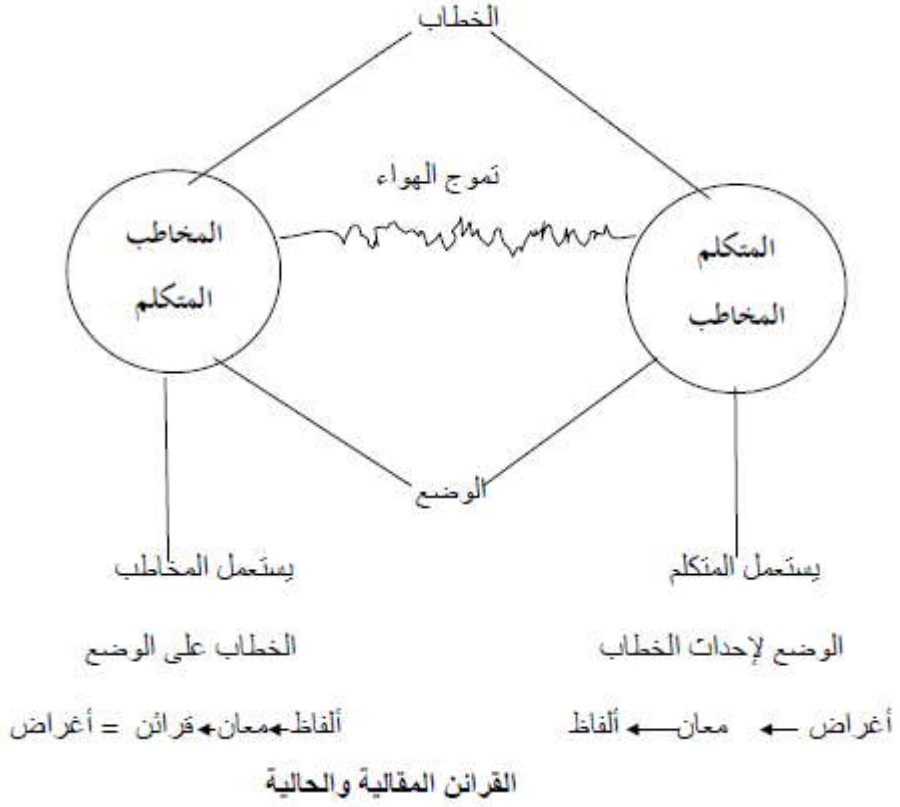
كان للعرب السبق في معرفة أسرار التواصل، فقد تناولوا في زمنهم ما تناولته الدراسات الحديثة من مصطلحات التواصل كالمتكلم، والمخاطب، والتخاطب، وحال الخطاب، ومقتضى الحال، والمقام والوضع وغيرها. وقد اعتبروا أن التواصل لا يتم بواسطة مفردات أو جمل بل بواسطة نصوص باعتبار النص وحدة تواصلية متكاملة، وهم بذلك ميزوا بين القدرة التواصلية والقدرة اللغوية، كما أن نجاح التخاطب عندهم محكوم بخضوع الخطاب إلى مجموعة من الضوابط،

[1]- ابن سينا، العبارة من الشفاء، الهيئة المصرية العامة، القاهرة، 1390هـ-1970م، ص12.

[2]- فايز الداية، علم الدلالة العربي بين النظرية والتطبيق دراسة تاريخية تأصيلية-نقدية، ط2، دار الفكر، دمشق، 1417هـ-1996م، ص15.

إن اختلت أدى اختلالها إلى تشويش أو إخفاق تام. ويمكن أن نرجع هذه الضوابط إلى ضابطين أساسيين هما ضابط "الإفادة" وضابط "الوضوح"[1]. كما يقترح الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح دورة التخاطب كما تصورها العلماء العرب في المخطط الآتي:[2]

دورة التخاطب عند العلماء العرب



القرائن المقالية والحالية

لقد تناول علماء العرب ظاهرة التواصل تناولا علميا شاملا، إذ لم تخل دراساتهم،على اختلاف اختصاصاتها، من بيان دور المتكلم في صياغة الخطاب وإنتاجه، والاعتداد بالسامع في العملية الكلامية، إلى جانب الإلمام بكل العناصر الفاعلة في الإبلاغ[3].

[1]- ينظر: أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، دار الأمان المغرب، ط1، 2006، ص207-208.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر،2007،ج1،ص351.

[3]- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ط1، 2009، ص237.

وقد تحدث أبو حامد الغزالي عن مسميات الأشياء وما تعنيه أو تدل عليه، إما لفظا أو كتابة في قوله:« والوجود في الأعيان والأذهان لا يختلف بالبلاد والأمم، بخلاف الألفاظ والكتابة فإنهما دالتان بالوضع والاصطلاح »[1] ، ثم يعين مرتبة الألفاظ من بين الرتب الموجودة في تحديد دلالاته، فيقول: «اعلم أن المراتب فيما نقصده أربع. واللفظ في الرتبة الثالثة فإن للشيء وجودا في الأعيان ثم في الأذهان ثم في الألفاظ ثم في الكتابة. فالكتابة دالة على اللفظ. واللفظ دال على المعنى الذي في النفس. والذي في النفس هو مثال الموجود في الأعيان»[2].

2- التواصل عند علماء الاتصال:

اهتم العلماء في مجالات متعددة بعملية الاتصال لكونها تسهل تبادل المعلومات ونقل الأخبار، ومن بين هؤلاء **كلود شانون ووراين ويفر** فظهرت على يد هذين العالمين الرياضيين نظرية التواصل سنة 1949 التي شرحاها في كتاب لهما مستندين فيها إلى نموذج الإخبار عبر التليغراف بتجريد (النظرية الرياضية للتواصل)، وكان المنطلق من التليغراف إلى التواصل البشري عبر اللغة والخط والموسيقى والرقص. وهكذا " كان لنظرية التواصل تأثير كبير في العلوم الإنسانية حيث ارتبطت باللغة على يد العالم اللغوي **جاكبسون**"[3].

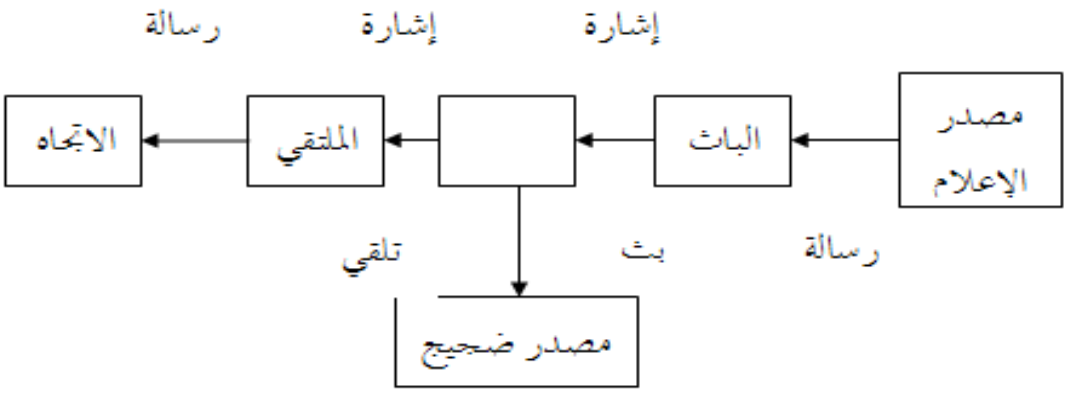
إن المنهج الذي وضعه شانون لا يخص التواصل اللساني وحده، بل يقتصر على ظاهرة الاتصال بشكل عام، والمهم في هذه الدراسة تلك الدلالة الكامنة وراء الأصوات في اللغة الشفوية، ثم وراء الأحرف في اللغة المكتوبة، مع تحديد عدد الرموز والشفرات الموظفة من قبل المتكلم أو الكاتب[4]. ويمكن تمثيل مخطط شانون التواصلي في الشكلين الآتيين:

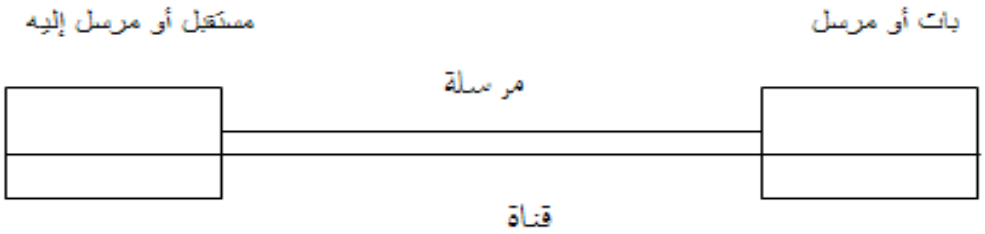
[1] - أبو حامد الغزالي معيار العلم في المنطق، دار المعارف، مصر، (1969)، ص 76-75.

[2] - أبو حامد الغزالي،المرجع نفسه، ص 36- 35.

[3] - صالح بلعيد، المرجع السابق، ص43.

[4] - ينظر: عبد الجليل مرتاض، اللغة و التواصل، المرجع السابق، ص 83.





يتضح مما سبق أن شانون أعطى تعريفا خاصا بالتواصل انطلاقا من مخططه الذي يقوم على العناصر التالية:

-مصدر الإعلام، -باث، -متلقي، -اتجاه،-مصدر ضجيج،- رسالة،- إشارة مبثوثة،- إشارة مستقبلة. فهذا المخطط حسب وجهة نظر صاحبه يصلح تطبيقه على جميع أنواع الاتصال (هاتف-تلغراف- لغة منطوقة)

وما يمكن قوله إنه توجد علاقات تجمع أو توّحد بين النظريات الرياضية للاتصال، وبين النظريات اللسانية الحديثة، فالقاسم المشترك بين هذه النظرية وتلك يتمثل في اللغة وتحديدا في الصوت.

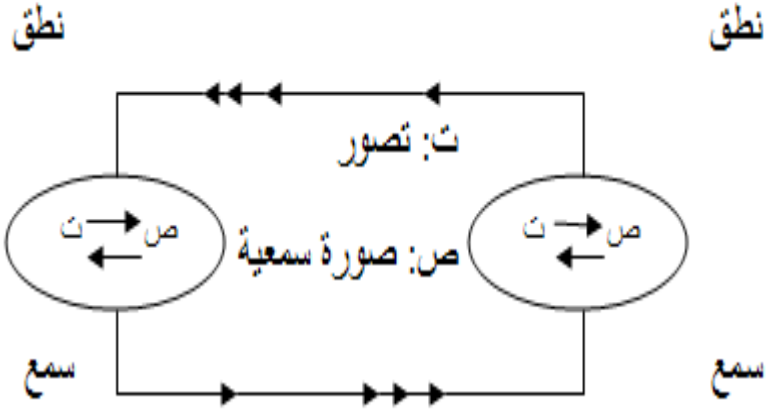
3- التواصل في اللسانيات الحديثة:

إن مجال ا لاتصال واسع لا حدود له، فهو يمثل نقطة التقاء جميع العلوم والمعارف الإنسانية (اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والتاريخ، واللغة، والفلسفة، والسياسة والصحافة). ويعتبر موضوع الاتصال الحبل الذي يربط العلوم ببعضها، ولذلك صعب على العلماء والباحثين

وضع تعريف أشمل وأنسب له.يقول عبد الجليل مرتاض: «وأيا كان الأمر، فإنه لمن الصعب أن نعثر على تعريف واحد للتواصل يضم كل أو أغلب رضاءات الباحثين»[1].

3-1- عند دي سوسير:

إنّ الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، وقد شرح فردينان دي سوسير (Ferdinand de Saussure) (1857-1913) كيف تتمّ عملية التواصل بين طرفين، وذلك في ضوء المخطط الذي اتفق على تسميته بـــ:" دائرة الكلام "، وهو ممثل لديه في الشكل الآتي[2]:



يشير دي سوسير إلى أنّ عملية إعادة بناء دائرة الكلام واكتمالها، إنّما يفترض- على الأقلّ – وجود شخصين، ثمّ يشرح كيف تتّم عملية التواصل أو التخاطب بينهما يرمز لهما بـــ: (أ)، و(ب)، فيقول: « إنّ نقطة انطلاق الدائرة لتكمن في دماغ أحد المتحاورين ولنقل المتحدث (أ)، مثلا حيث تترابط وقائع الضمير المسماة تصورات (Concept) مع تمثيلات العلامات الألسنية، أو الصور السمعية المستخدمة في التعبير عنها، و لنفترض أنّ تصورا ما يثير في الدماغ صورة دماغية مماثلة، فهذه ظاهرة نفسية كليا تتبعها بدورها آلية فيزيولوجية، فالدماغ ينقل إلى أعضاء النطق

[1]- عبد الجليل مرتاض، المرجع السابق، ص78.

[2]- فردينان دي سوسير، محاضرات في الألسنة العامة، ترجمة يوسف غازي و مجيد النصر، المؤسسة الجزائرية، 1986، ص23.

ذبذبات ملازمة وهذه الآلة فيزيائية بشكل صرف ثمّ تستمر الدارة حتى المستمع (ب) في اتجاه معاكس»[1].

فعملية التواصل عنده تتشكل من ثلاثة فروع هي:

✓ **المسافة:** وهي البعد الزمني الفاصل بين الباث والمستقبل أثناء التبليغ، فيمثّلها في مخططه بنقاط مستمرة مباشرة بعد السهم.

✓ **الجانب النفسي الفيزيولوجي:** يمثل ظاهرتي التلفظ والاستماع، إذ يقوم الباث بإرسال أصوات متتابعة تشكل كلمات ذات معنى، ويتم ذلك في شكل ذبذبات صوتية تقرع طبلة أذن المتلقي، فيقوم بتأويلها وفقا لتصوراته الذهنية.

✓ **الجانبي الدلالي:** يمثل العلاقة التلازمية بين المفهوم الذي يمتلكه كل من المتخاطبين، ومدى مطابقته للصور السمعية (Les images acoustiques).

3-2- عند رومان جاكوبسون:

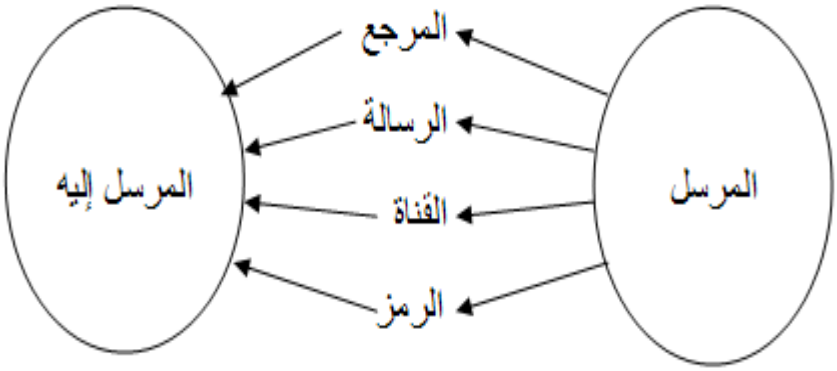
من بين العلماء اللسانيين الوظيفيين* الذين أولوا اهتماما كبيرا بعملية التواصل اللغوي "**رومان جاكوبسون**"، الذي رأى بأن من أهم وظائف اللغة «وظيفة التواصل التي تتيح للإنسان الاتصال بغيره من بني جنسه، إلا أن لهذه الوظيفة طابعا ثنائيا أيضا يكمن في وجود شكلين من التواصل: التواصل بالكلام (Communication Oral)، والتواصل بالكتابة (Communication Ecrite)، فالتواصل بالكلام أو التواصل اللفظي بمعناه الأكثر شيوعا هو التواصل بالوسائل اللفظية بين فردين، وهو من هذا المنطق يشمل عمليتي بث واستقبال مرسلة لها مدلولات معينة تحدد

[1]- فرديناند دي سوسير، محاضرات في الألسنة العامة، المرجع السابق، ص23.

*- ظهرت المدرسة الوظيفية في حقل الدراسات الحديثة للسان في أوائل النصف الأول من القرن العشرين بمدينة براغ بتشيكوسلوفاكيا و منها تأسست حلقة براغ.استقطبت عدّة علماء لسانيين مثل جاكوبسون وتروبتسكوي. ومن مبادئها الأساسية تعريف اللغة على أنها نظام و التأكيد على وظيفتها وغايتها (التعبير و التواصل).

بالتواضع والاصطلاح المسبق بين المرسل والمرسل إليه وتتم عملية التواصل هذه تبعا للدوافع النفسية الفيزيولوجية للمتكلم كما تحقق عبر القناة السمعية»[1].

ومن هنا وضع جاكبسون مخططا وارتأى له ستة عناصر هي: المرسل، والمرسل إليه، والرسالة، والقناة،و المرجع، والرمز، ويلزم أن تجمع هذه الوسائل الستة لتوصيل أي رسالة، ويمكن حصرها في المخطط الآتي[2]:



ولكي يستمر التواصل بين المتخاطبين، ولا يفتر إصغاء المستمع، وحتى لا تقطع الأصوات الخارجية هذا التواصل، فإن باعث الرسالة يلجأ إلى أساليب مختلفة لتحقيق هذه الوظيفة التواصلية أو ما يسمى كذلك بالوظيفة اللغوية.

و من بين اللسانيين الوظيفيين اللّساني الفرنسي "**أندري مارتيني**" الذي يبيّن وظيفة اللغة على أنها: «التواصل بين أفراد المجتمع اللّغوي، فهذه الوظيفة الإنسانية تؤديها اللّغة بوصفها مؤسسة إنسانية على الرغم من اختلاف بنيتها من مجتمع لغوي إلى آخر، وهذا لا يعني أنّ مارتيني ينفي الوظائف الأخرى التي تؤديها اللّغة، بل يقرّ بها إلاّ أنّه يعتبرها ثانوية، فالوظيفة الجوهرية للّغة

[1] – فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون، دراسة و تصور،ص49.

[2]- Bernard Cocule et Claude Peyrout, Didactique de l’expression, de la théorie à la pratique, édition Belagrave, Paris, 1989, p 26.

تتمحور حول الإبلاغ و التفاهم والاتّصال بين أفراد المجتمع اللّغوي »[1]. فالوظيفة الأساسية للغة هي التواصل.

وهذه العناصر الستة تتوافق مع وظائف التواصل التي حدّدها جاكبسون كما يلي:

3-2 -1- الوظيفة التعبيرية: « La fonction expressive »

وتسمى أيضا الوظيفة الانفعالية (émotive) وتركّز على المرسِل «لأنها تهدف إلى أن تعبّر بصفة مباشرة عن موقف المتكلّم تجاه ما يتحدث عنه، وهي تنزع إلى تقديم انطباع عن انفعال معيّن صادق أو كاذب»[2]. و تبرز هذه الوظيفة من رسائل ذات خصائص متعددة مثل التعبير المباشر عن ردود الفعل الشعورية والعاطفية للمتكلم، في مواجهة السياق (الوضعية)، الذي يتحدث عنه كالخوف أو الألم أو الفرح أو الإعجاب، والوسائل المستعملة في التعبير، مثلا: الأسلوب أو التغيير في ترتيب الكلمات (التقديم أو التأخير) أو أدوات التعجب،أي أنها تتمحور حول المرسل وتعبّر عن موقفه، اتجاه ما يحدث له أو حوله، سواء كان الخطاب منطوقا أم مكتوبا. فإن كان الخطاب منطوقا فإن الطبقات الانفعالية تظهر بشكل أوضح عن طريق النّبر والتفخيم والترقيق، والجهر والهمس، وارتفاع الصّوت وانخفاضه، أمّا الخطاب المكتوب فتنخفض الارتسامات الانفعالية.

3-2-2- الوظيفة المرجعية: «La fonction Référentielle »

تصلح اللغة للإخبار عن وضعية وتصويرها وشرح معطياتها كسرد حدث (واقعي أو متخيل) لتوضيح رأي، أو جانب من الرسالة أو أغلب جوانبها، يخيّل على العالم سواء تعلق الأمر بالعالم

[1]- نور الهدى لوشن،مباحث في علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط1، 2008، ص309.

[2]- الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية مقاربة تحليلية لنظرية جاكبسون، الدار العربية للعلوم- ناشرون، منشورات الاختلاف، ط1، 1428هـ-2007م، ص35.

الخارجي أو العالم الداخلي للمتكلم[1]، وتتعلّق هذه الوظيفة بالسياق الذي تنجز فيه الرسالة أو الخطاب، وتركّز عليه.و هي تخصّ كل رسالة يوافق محتواها للأخبار الواردة فيها، باعتبار أن اللغة تحيلنا على أسماء ومسميات وأشياء وموجودات، أو كما عبّر عنها دو سوسير بالعلامة اللسانية المكوّنة من الدال والمدلول اللذان يشيران إلى التّصوّر والصّورة السّمعية.

3-2-3- الوظيفة التنبيهية: « La fonction » phatique

ويُطلق عليها أيضا اسم "الوظيفة الانتباهية" تعمل على إقامة التواصل وتمديده، وهي مرتبطة بالقناة، فتهدف إلى إثارة انتباه المخاطب في توظيف بعض الصيغ مثل المكالمة الهاتفية يستعمل فيها المتكلّم صيغة (ألو) ليربط الاتصال مع المتلقي، وتسمى أيضا وظيفة إقامة الاتصال، لأن المرسل يحاول إبقاء الاتصال مع المرسل إليه باستعمال ألفاظ خاصة[2]. وأهمّ ما يميّز هذه الوظيفة أنّها " الوظيفة الأولى التي يكتسبها الأطفال، إنّ النّزوع إلى التّواصل عند الأطفال يسبق طاقة إصدار الرسائل الحاملة للأخبار"، فكأنّ جاكبسون يريد القول أن ّ الوظيفة الانتباهية للغة تقِلّ عندها القدرات العقلية الموجّهة في شكل صوري للبنى اللغوية المستخدمة لذلك[3]، بحيث لا ينوي الأطفال الصغار تبليغ معلومة أو رسالة، إنما هدفهم التواصل مع الغير بواسطة سلسلة أصوات غير مفهومة لكن لها دلالات نفسية، وهذا ما تقف عنده سيكولوجية الطفل اللغوية.

3-2-4- الوظيفة الإفهامية: «La fonction cognitive»

تسمى أيضا الوظيفة التّأثيرية، وترتبط هذه الوظيفة بالمرسل إليه، فهي تغلب في الخطاب حينما يكون مركّزا على المرسل إليه، و تستند إلى أساليب النداء والطلب مثل الأمر والدعاء، كما

[1]- محمد أوالحاج، ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج- -المغرب-الدار البيضاء،دار الثقافة، طبعة الأولى 1422هـ- 2001م، ص14.

[2]-Voir: Romane Jakobson :Essais de linguistique générale , traduction Nicolas Ruwet , édition de minuit , Paris, 1963, p27.

[3] - الطاهر بومزبر، المرجع السابق، ص40.

لها ضمير خاص تعرف به وهو ضمير المخاطب (أنت-أنتم). والمميّز لهذه الوظيفة من الناحية التواصلية أنّها:

- " ذات طابع لفظي يتمظهر في تركيبتين بارزتين في كلّ لغة إنسانية وهما الأمر والنّداء.
- لا تقبل قيمتها الإخبارية الإخضاع لأحكام تقييمية؛ لأنها ترِد في أسلوب إنشائي بمصطلح البلاغة القديمة"[1].

لذلك نجد هذه الوظيفة تفرض حضورها " خاصة في الأدب الملتزم، والروايات العاطفية"[2]. كما تتميّز هذه الوظيفة بفكرة التّأثير والإقناع اللتين تستلزمان توظيف الحجج والبراهين المنطقية هدفا لجرّ المتلقّي نحو مقاصد الخطاب.

3-2-5- الوظيفة ما فوق اللغوية: «la fonction Métalinguistique »

يمكن أن نتحدث عن اللغة ذاتها، فالطفل مثلا، يسأل أبويه عن معاني الكلمات التي يسمعها: ماذا تعني هذه الكلمة؟ أما بالنسبة للنحو واللسانيات، فالقواميس تقدّم التعاريف والمصطلحات الخاصّة بهذين العلمين و غيرهما (فعل، اسم، ضمير). وفي جميع الحالات، فإنّ الوظيفة ما فوق (المقطعية) اللغوية ترتكز فيها الرسالة على الرمز نفسه وتشرح مظهر من وظائفه، وتتضح صورة هذه الوظيفة في بعض العلامات المستخدمة في الرسالات الإبلاغية المنطوقة أو المكتوبة مثل أدوات الشرح كـــ (يعني)، (أي)، (بعبارة أخرى). وتقترن هذه الوظيفة بالعملية التعليمية التّعلّمية، فالمتعلّم يحتاج إلى هذه العمليات الميتا لسانية في حياته،" للتأكّد من أنّ القيمة الإخبارية التي شحنت بها النّماذج التركيبية الموجّهة إليه لها تأويل مماثل أو متقارب في ذهنه، وذهن من تولى إرسالها"[3]. ويؤكد جاكبسون على قيمة هذه الوظيفة حينما يربط تعلّم اللغة والمرض الكلامي (الحبسة) "وإن

[1] - الطاهر بومزبر، المرجع السابق، ص39.

[2] - الطاهر بومزبر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

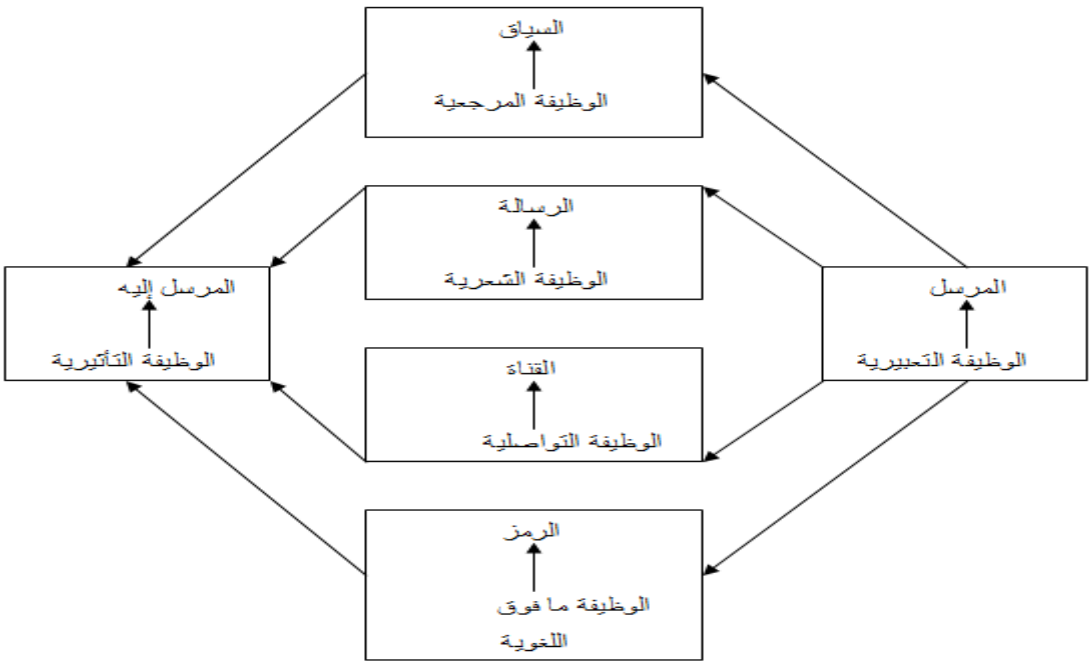
[3] - الطاهر بومزبر، المرجع نفسه، ص51.

سيرورة تعلّم اللغة، وخاصّة اكتساب الطّفل للغة الأم، تلجأ بكثرة إلى مثل هذه العمليات الميتالسانية؛ ويمكن تعريف الحُبسة في الغالب بافتقاده القدرة على العمليات الميتالسانية"[1].

3-2-6- الوظيفة الشعرية أو الفنيّة: «la fonction Poétique»

هي الوظيفة التي تركّز على الرسالة لاسيما عندما تكون الرّسالة في شكلها الإبداعي، وتؤخذ كأداة للتأمل والتفكير عندما يحدث الاستماع إليها أو قراءاتها تحدث متعة[2]. فالوظيفة الشعرية تهتمّ بالرسالة اللفظية مهما كان جنسها، لكنها بدرجات متفاوتة، فهي لا تستقل بفن القول وحده، وتشتغل على الأصوات والأوزان والإيقاع. وتفرض وجودها بصفة أكبر على فن الشعر.

ويمكن ربط هذه الوظائف بالعناصر الستة التي ذكرها جاكبسون في المخطط الآتي[3]:



[1]- رومان جاكبسون، قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنّشر، ط1، 1988، ص31.

[2]- محمد أوالحاج، المرجع نفسه، ص13.

[3] Voir: R Jakobson, Essais de linguistique générale, Edition de minuit, Coll. Points. Paris: 1963, p204-2019.

وخلاصة القول إنّ اللّغة وجدت لتبادل أفكار الناس فيما بينهم، ووجودها يكون بهؤلاء الناس أو الجماعة التي تحكمها خبرة مجتمعهم، وقد تعدّدت وظائفها في هذا التبادل للأفكار أو في نقلها وخدمتها للإنسان وتحديد المبتغى المنشود منها.

4- أشكال التواصل اللغوي:

اعتنى الدارسون بالتواصل الإنساني وصنفوه إلى التواصل اللفظي، والتواصل غير اللفظي والتواصل الكتابي.

4-1- التواصل اللفظي:

يعتمد التواصل اللغوي على الأصوات، ويتكئ أساسا على اللغة الإنسانية، ويتحقق سمعيا وصوتيا، بحيث « يتواصل متكلّمو لغة إنسانية معينة فيما بينهم بسهولة ويسر، وذلك مرده إلى أن كلا منهم يمتلك ويستخدم في البيئة اللغوية عينها، نسق القواعد نفسه، الأمر الذي يتيح له سهولة استقبال وإرسال، وتحليل المرسلات اللغوية كافة، هذا ما يحدث مبدئيا عبر ما نسميه شكل التواصل الكلامي (Communication Verbale) وهو الشكل الأكثر انتشارا واستعمالا»[1]. وبمعنى آخر فهو التواصل بالوسائل اللفظية بين فردين، «فيشمل إذا عمليتين بث واستقبال مرسلة لها مدلولات معيّنة تحدّد بالتواضع والاصطلاح المسبق بين طرفي التواصل، تتغير بتغيّر ميزة الصوت»[2].

4-2- التواصل غير اللفظي:

لا يتم التواصل بالأصوات فقط، بل « هناك وسائل كثيرة غير لفظية يستخدمها الإنسان أو تصدر عنه بهدف نقل المعلومات أو الأفكار أو المشاعر، أو بهدف المساعدة على نقلها أو الدقة في

[1]- محمد نادر سراج، التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن، الفكر العربي المعاصر، لبنان، العددان:80-81، 1990م، ص84.

[2]- ينظر فاطمة الطبال بركة،النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون،ص49.

التعبير عنها»[1]. و قد أشار صاحب الصناعتين أنّ «حسن الإشارة من باب البلاغة، فحسن التواصل عنده وضوح الدلالة وانتهاز الفرصة وحسن الإشارة»[2]، كما أشار الجاحظ إلى أهمية الإشارة في إيصال المعنى،وأن الدلالة لا تقتصر على اللفظ، بحيث قسم أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغيره إلى خمسة أشياء: « اللفظ، ثم الإشارة، ثم العقد، ثم الخط، ثم الحال، وتسمى والنصبة؛ ويعني باللفظ: الكلام المنطوق والإشارة:فباليد وبالرأس وبالعين والحاجب والمنكب الحركة باليد أو العين، ونحوهما مما يدل على معنى. وبالعقد: ضربا من الحساب يكون بأصابع اليدين وبالخط: الكلام المكتوب، وبالنصبة: العلامة الدالة على شيء، قال: "وأما النِّصبة فهي الحال الناطقة بغير لفظ، والمشيرة بغير اليد، وذلك ظاهر فيخلق السماوات والأرض وفي كلّ صامت وناطق، وجامد ونام،ومقيم وظاعن وزائد وناقص،فالدلالة التي في الموات الجامد كالدلالة التي في الحيوان الناطق فالصامت ناطق من جهة الدلالة والعجماء معربة من جهة البرهان»[3].

وتستعمل لفظة التواصل غير اللفظي للدلالة على "الحركات وهيئات وتوجهات الجسم على خصوصيات جسدية طبيعية واصطناعية، بل كيفية تنظيم الأشياء والتي بفضلها تبلغ المعلومات"[4].

4-3- التواصل الكتابي:

يعتبر همزة وصل بين الفرد وغيره[5]، وهو تواصل يعتمد في الأساس على الكلمات والألفاظ المكتوبة، لا المنطوقة في صياغة مضمون الرسالة التي توجه إلى المستقبل، سواء كان أفرادا أو جماعات،. وتظهر أهمية التواصل الكتابي في:

- ✓ إمكانية صياغة الرسالة بشكل أوليّ وإتاحة الفرصة أمام المرسل للقيام بعملية التصحيح، إذا تطلب الأمر ذلك.

[1] - أحمد مختار عمر، أنا واللغة والمجتمع، عالم الكتب، ط1، 2000، ص129.

[2] - أبو هلال العسكري،كتاب الصناعتين، تحقيق: مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط2، 1989، ص25.

[3] - البيان والتبيين، الجاحظ،81/1.

[4] - السيمياء بيير يرو، ترجمة: أنطوان أبي زيد، منشورات عويدات، بيروت- لبنان، ط1، 1984، ص122.

[5] - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ص214.

- ✓ إمكانية التفكير بحرية، وإتاحة الوقت لصياغة الرسالة.
- ✓ إمكانية استخدام خلاصة في الصفحة الأولى من التقرير عندما تكون الرسالة طويلة، وتتضمن نقاطا رئيسية تشير بوضوح إلى المضمون.
- ✓ إمكانية إعطاء الرسالة عنوانا لنقل الموضوع بشكل واضح.
- ✓ إمكانية استخدام كلمات بسيطة وجمل قصيرة واضحة.

ولعلّ من بين الروافد الأساسية المساعدة على إجادة التعبير وتغذية ملكة المتعلم:

– **القراءة:** بالإضافة إلى كونها معرفة الحروف والكلمات، والنطق بها نطقا صحيحا. فهي كذلك « معرفة الأفكار والمعاني التي تشتمل عليها المادة المقروءة، وفهمها جيدا ثم نقدها، والتمييز بين التافه منها والمفيد. بحيث يدرك القارئ الضار منها ويستفيد من الجيد في إلقاء الأضواء على مشكلات حياته، حتى أصبحت القراءة أسلوبا من أساليب حل المشكلات التي تواجه المرء في حياته»[1]، لأنّ القراءة تنمي ملكة التفكير لدى المتعلم، وتروض لسانه على النطق الصحيح، وتضمن له نموا في مختلف الميادين والمجالات.

– **المطالعة:** تعد المخزون اللغوي والثقافي الذي يستمد منه المتعلم مختلف أفكاره. وهي تساعد في تدريب المتعلمين على ضبط لغتهم بقواعدها المختلفة –حديثا وقراءة وكتابة– بشكل يتلاءم مع تدرج مستواهم العقلي واللغوي في سلم التعلم التصاعدي، كما تعد المادة الأولية التي تدعم نجاح المعلم في تقديم حصة التعبير، لأنها المعين الذي لا ينضب لإثراء الثروة اللغوية والفكرية للمتعلمين. وهي كذلك تمرين للألسنة والأقلام على استخدام القوالب اللغوية وأنماطها، مما يفيد المتعلم في القراءة والكتابة بشكل سليم، كما تجعله يفهم ويدرك ما يسمع في ظل معرفته بقواعد اللغة.

[1]– أحمد السيد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، شؤون لغوية، دار العودة، بيروت، ط1، 1980م، ص148.

– **الإملاء:** هو عملية تحويل الأصوات المسموعة والمفهومة إلى رموز مكتوبة، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد[1]، وهو وسيلة مهمة في تنمية المهارة الكتابية والسمعية، وفي التمييز بين الأصوات.

إنّ هذا التكامل بين فروع اللغة يظل قائما في المناهج التربوية و هي من دواعي الإصلاح الجديد، إذ يجعل التعبير غاية وبقية الفروع وسائل مدعمة له؛ وهذا لكون القراءة تزود القارئ بالمادة اللغوية، والمطالعة منبع ا لثروة الأدبية والفنية، والإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسما صحيحا، إضا فة إلى القواعد النحوية التي ينبغي أن ينبه إليها المدرس، كلما سنحت الفرصة بذلك، فإنها وسيلة لصون اللسان والقلم من الزلل والخطأ في التعبير.

5- العوامل المؤثرة في التواصل اللغوي:

تتأثر العملية التواصلية بعدة عوامل لعلّ من أهمها:

5-1- الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية: وهي ظاهرة شائعة في المجتمعات العربية، كأن يوظّف المتكلّم اللغة العربية الفصحى ويمزجها بالعامية، وتعرّف الثنائية اللغوية على «أنها الوضعية التي يستعمل فيها الشخص أو مجموعة من الأشخاص تنوّعين لغويين على مستوى لغة واحدة»[2] على اعتبار أن المتكلّم لغته الأم هي العامية التي نشأ عليها، فإذا ما دخل المدرسة درس الفصحى وقدّمت إليه مثقلة بأوزار العامية، مع أنّهما تختلفان في المستويات اللغوية جميعها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية،أما الازدواجية اللغوية، فهي استعمال العربية الفصيحة ولغة أجنبية في الوقت ذاته مما يؤثر في عملية التواصل.

5-2- العوامل غير اللغوية: إنّ التواصل أساس كل العلاقات، وتعتبر اللغة الركيزة الأساسية لتلك العلاقات التي تدعمها عن طريق التفاعل والتبادل الذي يتم بين أفراد ذلك المجتمع. والمحيط

[1]- أحمد السيد، المرجع السابق، ص157.

[2]- Voir: Hachette Galisson. R. Coste. D, Dictionnaire de didactique des langues, 1976, Paris, p5.

الجزائري محيط متعدّد اللغات أو اللهجات إن صحّ التعبير. ومن العوامل غير اللغوية نذكر **العامل النفسي** المتمثل في عدم وصول الرسالة من المرسِل إلى المرسل إليه بشكل جيد ومقنع. وهنا لابدّ من البحث عن الأسباب التي جعلت عملية التواصل يسودها الغموض والتشويش، بسبب عيب نطقي ناتج عن نقص القدرة السمعية لأحد الطرفين، وبذلك تتأثر العملية التواصلية.والعامل الثاني هو **العامل الاجتماعي الثقافي**، بحيث تؤثر العوامل الاجتماعية في التواصل اللغوي «من ناحية النظام اللغوي المتعارف عليه، ومن ناحية المعارف والعقائد والعادات التي تؤثر في العملية التواصلية إيجابا وسلبا من أهم العوامل التي تساعد على الحوار المقنع تحديد معاني المفردات المستعملة تحديدا دقيقا لئلا يكون كل من المتحاورين يستعملها بمعنى مختلف عن الآخر فلا ينتج عن ذلك إقناع واقتناع، بل لبس وسوء تفاهم»[1]. وبالتالي يحدث إخفاق التواصل أو عدم نجاحه.

6- أساليب تعليمية مهارات التواصل اللغوي:

إنّ وظيفة اللغة تحقيق التواصل، ولّما كانت كذلك، فلابدّ من أن تلبي حاجة المتعلم لاستخدامها في المواقف المختلفة. ولذا فإن تعليمها وتعلّمها يقتضي تحديد مواقف الكلام المختلفة، وتكييفها داخل غرفة الدرس ليكتسب المتعلم القدرة على استعمالها في مختلف المواقف الاجتماعية التي تعرض له في حياته، وبذلك يكتسب القدرة التواصلية المرتبطة أساسا باكتساب المهارات اللغوية وهي مهارة الاستماع ومهارة التحدث ومهارة القراءة ومهارة الكتابة وتكون كلّها مدمجة في النشاط التواصلي التعلّمي.

و لاشك أن تعليمية اللغة العربية عملية متكاملة، ناتجة عن تفاعل المهارات اللغوية مع بعضها البعض، وهي تهدف إلى أن يكتسب المتعلم القدرة على التعبير بها وتوظيفها في مختلف المواقف، وما التمييز بين هذه المهارات إلا للتوضيح. فالاستماع مثلا يساعد على توسيع الثروة اللفظية للمتعلم، فيتعلم منه كثيرا من الكلمات و الجمل والتعابير التي سوف يراها مكتوبة.أما العلاقة بين

[1]- نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة،الكويت،ط2، 1978 ، ص 33.

القراءة والكلام، فإن المتعلم يقرأ بسهولة أكثر الموضوعات التي سبق له أن تحدث عنها. كما تعزّز الكتابة التعرف على الكلمة والإحساس بالجملة، وتزيد ألفة المتعلم بالكلمات، ثمّ إنّ كثيرا من الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابية،فمعرفة تكوين الجملة ومكوناتها وعلامات الترقيم والهجاء،كل هذه مهارات كتابية ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد من فاعلية قراءته.

6-1-مهارة الاستماع: الاستماع عامل هام في عملية التواصل ويمثل بداية تعلم اللغة، وهو« مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التعليمية تهدف إلى توجيه انتباه طلاب المرحلة الدراسية إلى موضوع مسموع وفهمه والتفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية لديهم»[1]. ومن قدرته عزّ وجل أن قدّم حاسة السمع على غيرها من الحواس في كثير من الآيات: ﴿وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ ۙ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ﴾[النحل:78]، وقال كذلك:﴿ وَهُوَ ٱلَّذِيٓ أَنشَأَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَۚ قَلِيلٗا مَّا تَشۡكُرُونَ ﴾[المؤمنون:78]

﴿إِنَّ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡبَصَرَ وَٱلۡفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنۡهُ مَسۡـُٔولٗا﴾[الإسراء:36]، وقال أيضا: ﴿قَالُواْ لَوۡ كُنَّا نَسۡمَعُ أَوۡ نَعۡقِلُ مَا كُنَّا فِيٓ أَصۡحَٰبِ ٱلسَّعِيرِ﴾[الملك:10] وهذا التكرار بتقديم السمع يؤكد دور الاستماع في عملية التواصل والتعلّم. فكما يقول ابن خلدون «السمع أبو الملكات»[2]، فعلى المعلم أن يسعى جاهدا لجلب سماع المتعلمين، فكم من المعلمين لا يحسن التحكم في تسيير الدرس وجلب سماع المتعلمين. وفي قراءة المعلم للقطع النثرية والشعرية قراءة نموذجية أو قراءة

[1]- الهاشمي عبد الرحمن والعزاوي فائزة، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص22.

[2]- ينظر: عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، الدار التونسية للنشر والتوزيع، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، 1984م، ص722.

بعض المتعلمين المتمكنين مجال خصب لجلب سماع المتعلمين وفرصة مناسبة لتدريبهم على الاستماع الجيد، فينتج عن ذلك التفاعل اللفظي المستحسن.

6-2- مهارة التحدث: التحدث نشاط أساسي من أنشطة التواصل، وهو عملية تتضمن القدرة على التفكير واستعمال اللغة والأداء الصوتي والتعبير الملمحي وهو نظام متعلم وأداء فردي يتم في إطار اجتماعي نقلا للفكر وتعبيرا عن المشاعر وما من شك أن متعلّم أيّ لغة يهدف أولا وقبل كلّ شيء إلى استعمالها والتحدّث بها ليتّصل مع الآخرين، وهو يدخل في عملية التواصل الشفوي أو التعبير الشفهي المعروف في مدارسنا- مع أنه لا يحظى بالاهتمام الكافي-، ولذلك ينبغي على المعّلم « أن يُلزم نفسه التحدّث باللغة العربية السليمة، ويحثّ طلابه على ذلك ويأخذ بأيديهم في هذا السبيل، حتى تصفو اللغة في درسها، وتروق في أسماع التلاميذ فتمرن عليها أذواقهم وتألفها ألسنتهم وأقلامهم»[1].

ومن أهداف تعليمية التحدث أو التواصل الشفوي تشجيع المتعلمين على اكتساب الجرأة الأدبية في التعبير، وتدريبهم على الاستماع للآخرين والتشارك معهم في مختلف الأمور، بالإضافة إلى« تعويدهم على النطق الصحيح وارتفاع الصوت وانخفاضه، حسب المواقف التواصلية الاجتماعية التي تواجههم (المقام)، وتدريبهم على انتقاء الأفكار، واختيار المفردات المناسبة والدفاع عن آراءهم بهدوء ورصانة وموضوعية والابتعاد عن كل ما يسبب انقطاع سبل التواصل»[2]. وهو الأمر الذي نفتقده في مدارسنا، وربما يعود السبب إلى المعلّم نفسه الذي لا يلتزم في تدريسه بالعربية الفصحى أو إلى عدم استغلاله لجميع إمكانيات اللغة العربية لخدمة نشاط التعبير الشفهي « كخلق وضعيات تواصلية تُشعر المتعلمين بالحاجة إلى اكتساب أشكال لغوية جديدة يعبّرون بواسطتها عن أفكارهم من أجل تنمية ثروتهم اللغوية في مفرداتها وتراكيبها وأساليب التعبير فيها مما

[1]- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، ط2، 1420ه/2000م، ص46.

[2]- أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج2، دار النهضة، بيروت، لبنان، د.ط، 2008، ص. 48-49.

يدفعهم إلى الابتكار والإبداع»[1]، بحيث يُشعر المتعلمين بتكامل فروع اللغة العربية وأنشطتها، خاصة الذين لم يعتادوا على اللغة العربية الفصحى في مراحلهم التعليمية السابقة. ومما يلاحظ إتقان المتعلّمين في الطور الابتدائي للعربية الفصحى، في حين يتلاشى هذا الإتقان في السنوات اللاحقة، ولاسيما في الطور الثانوي-مع الأسف الشديد-،مما يفسّر أثر المحيط الاجتماعي (العامية) على ألسنة المتعلّمين.

6-3- مهارة القراءة: هي أهم مهارة يجب على المرء أن يوليها اهتمامه لأنها من أهم المعايير التي تقاس بها المجتمعات[2]، وتمتاز عن بقية المهارات اللغوية بملازمتها للإنسان في المراحل التعليمية المختلفة وما بعدها.

ولعلّ التعريف الإجرائي الذي قدمته الرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا ينصّ على «أنّ القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة. إنها أساسا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم كمركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا،إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات »[3].

ومن أهداف تعليمية القراءة التمكن من فك رموز اللغة للوصول إلى المعنى المستتر في النص، والتمكّن من الفهم القرائي للنص بأبعاده المختلفة،ووضع المعارف اللغوية (الصرفية والنحوية والمعجمية والدلالية) موضع التطبيق،وتختلف هذه المعارف من نص إلى آخر ومن مرحلة دراسية إلى أخرى، بل وتتصاعد تدريجيا كلما تقدّم المتعلّم في دراسته. ولاشكّ أن القراءة هي أهم وسيلة لإكساب المتعلّم ثروة لغوية متنوعة نجدها في الكتاب المدرسي ونصوص المطالعة.

[1] - ينظر: أنطوان صياح، المرجع السابق، ص53-54.

[2] - عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة أهميتها مستوياتها مهاراتها أنواعها، دار الوعي للنشر والتوزيع، ط4، 1430ه/2009م، ص32.

[3] رشدي أحمد طعيمة،المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص518.

6-4- مهارة الكتابة: تعتبر الكتابة المفتاح الضروري للتواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي، وهي تعبّر عن قدرة المتعلم على نسخ المتعلم ما يكتب أمامه، وكتابة ما يملى عليه، والقدرة على كتابة ما يجول في خاطره، «فالكتابة كالقراءة نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية، وإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرموز وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي، فإن الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع»[1].

كما أنها « عملية ذهنية قائمة على نقل الأفكار والآراء والانطباعات والأحاسيس من الحيّز المجرد إلى ميدان التعبير المادي المتجسد في المفردات والتعابير والجمل المترابطة مع بعضها البعض والمدونة كتابيا حسب نظام لغة معينة فيما يسمى نصا»[2]. وليس هناك من شك في أن الكتابة من أهمّ المهارات اللغوية وتتجلى أهميتها في أنها ذاكرة الشعوب تحفظ فكر الأمة وتراثها، كما أنها أداة إبداع ووسيلته، فبواسطتها ينقل الأدباء ما تفيض به قرائحهم. وتستند مهارة الكتابة على ثلاثة أنواع من المعارف هي:

أ- المعارف اللغوية وهي معارف صرفية، ونحوية، ومعجمية، ودلالية تجعل المتعلّم يأمن الوقوع في الخطأ.

ب- المعارف الثقافية هي والمعارف العامّة المعبّر عنها.

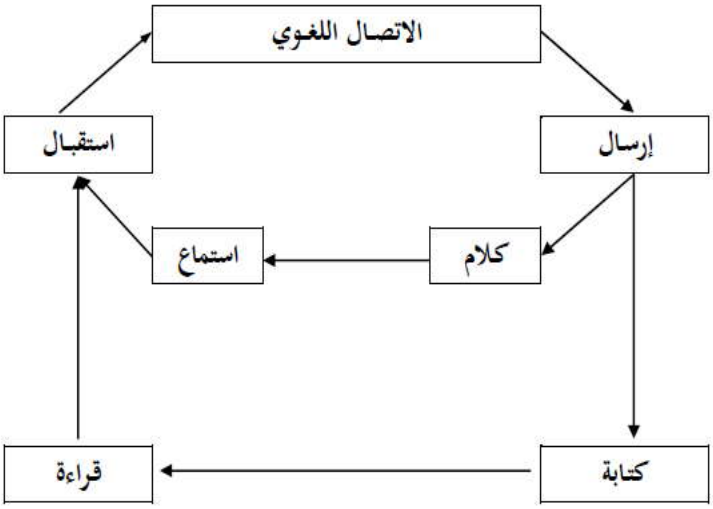
ج- المعارف المتعلّقة بقواعد كتابة النّصّ: تتعلّق بنوع النص ونمطه وجمالياته الفنية.

[1]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، صعوباتها، ص189.

[2]- أنطوان الصياح، تعلمية اللغة العربية، ص165.

فالكتابة إذًا ليست عملية آلية بحتة، يكتفي فيها برص مجموعة من الكلمات لتكوّن جملا، والجمل لتكوّن فقرات، والفقرات لتكوّن موضوعا. «إنّ الكتابة عملية إبداعية ينبغي على المعلّم تعريف الدّارس بأبعادها»[1].

والاتصال اللغوي يتطلّب مهارة بين الأركان الأساسية، وهي المرسل والمرسل إليه والمستقبل والرسالة، وهذا ما يحقّق الوظيفة التواصلية بين المعلّم والمتعلّم. «والمرسل إمّا أن يكون متكلّما، وإمّا أن يكون كاتبا، وبذلك فإنّ مهارات الإرسال تتمثل في مهارتي الكلام والكتابة. أمّا مهارات الاستقبال فتحدّد في عمليتي الاستماع أو القراءة»[2]. والمخطط الآتي يبين مهارات التواصل اللغوي الأربع:[3]



ويضيف محسن علي عطية مهارة الفهم للمهارات السابق ذكرها، ويعتبرها مطلوبة مع كلّ هذه المهارات إذ لابدّ أن يحصل فهم بين الكلام والاستماع، وكذلك بين الكتابة والقراءة، وما لم يحصل فهم لا يتحقّق الاتّصال[4]، وأيّ تشويش بين هذه العناصر الأساسية لا يحدث اتصالا.

[1]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية-مستوياتها-تدريسها-صعوبتها، ص191.

[2]- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص165-166.

[3]- ينظر المرجع نفسه، ص166.

[4]- محسن علي عطية، المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

وبشيء من التدقيق نجد أنّ عناصر الاتّصال اللغوي هي نفسها عناصر المهارات اللغوية المكتسبة، وبذلك فإنّ تعليمية اللغة العربية في ضوء مدخل الاتصال وحلقته تفرض على المتعلّم أن يكون على كفاءة لغوية ليتمكّن من التّواصل مع معلّمه ومع أفراد مجتمعه.

إن تكامل فروع اللغة يعني تقديم مواقف تعليمية طبيعية يمكن أن تتطور فيها أنظمة اللغة الفرعية، النظام الصوتي والتركيبي والدلالي لأغراض تواصلية. وفي ذلك يمكن النظر إلى مفهوم الوحدة بطرق مختلفة .فهو يعني تعلم كل المهارات اللغوية في إطار المهارات الأخرى .فالكتابة يمكن أن تعلم عن طريق الاهتمام بالقراءة .ويعني كذلك أن كل فرع من فروع اللغة يشكل وحدة متماسكة لا مجموعة من مكونات صغيرة ومفتتة. والتكامل بالضرورة يؤدي إلى تطور اللغة ونموها من خلال تعلم موضوعات مختلفة[1].

وإذا كان الهدف من تعلم اللغة العربية هو اكتساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي السليم شفويا وكتابيا، فإن كل محاولة لتعليم اللغة العربية يجب أن تؤدي بشكل أو بآخر إلى تحقيق هذا الهدف. والاتصال لا يعدو أن يكون من معلم إلى متعلم أو من متعلم إلى متعلم .واللغة فنون متعددة ومتكاملة كل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به. وتقوم هذه الطريقة على أساس التكامل بين المهارات اللغوية، بدلا من التفتيت والتجزيء الحاصل نتيجة تعليمها فروعا في مواقف مصطنعة لا يجمع شتاتها جامع.

7- النص ومهارات التواصل اللغوي:

تنطلق أنشطة اللغة العربية من النص الذي يعتبر القاعدة التي ينطلق منها المعلم لإحداث الوضعيات التعليمية التعلمية المختلفة لتحقيق أهدافها، ولاشك أنّ هذا النّص يحمل شحنات فكرية

[1]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، د.ط، ص115-116.

ومعرفية وفنية، ويتعيّن على المتعلّم أن يحيط به من جميع جوانبه كي يتمكّن من فهم مضمونه، وإدراك جماله، وتبنّي قيمه. ولا يتحقّق ذلك إلاّ عن طريق:

أ-إستراتيجية فهم مفردات النص:

وهي أن يتمكّن القارئ من ربط المفردة بمعجمه الذهني صوتيا وإملائيا ونحويا ودلاليا، وكلّما كان التطابق بين مفردات النص والمعجم الذهني للمتعلم سهُل الدخول إلى معنى المقروء(النص).

ب -إستراتيجية فهم جمل النص:

إنّ أهم عملية في تحليل أيّ نصّ تعتمد على الفهم أوّلا، باعتبار الفهم عملية تعلّم فعليّ وتتطلب «القدرة على استخلاص المعنى من الكلمات ذات المعنى المصوّر»[1]، هي إستراتيجية تتجاوز إستراتيجية فهم المفردات، بحكم أن المتعلّم يواجه تحديات فهم تتجاوز تلك المطروحة على مستوى فهم المفردات وعلى مستوى بنى الجمل.

إنّ قراءة أيّ نصّ وفهمه يتطلب تكامل المهارات اللغوية للمتعلّم بدءًا من المستوى الفونولوجي والإملائي والنحوي والدلالي والتركيبي وفهم الروابط التي تحقق تماسك النّص وانسجامه، لنستدلّ على مدى استيعابه وفهمه بإستراتيجية تلخيص النّص نفسه،لأنها عملية تهدف إلى الفهم البنّاء للنصوص المختلفة.

8- التواصل في العملية التعليمية:

إنّ عملية التعليم بصفة عامة ليست عملية سهلة ولا بسيطة، لأنها لا تقوم على طرف واحد، وإنما تقوم على طرفين هما :الملقي والمتلقي، وهما الطرفان اللذان اهتم بهما اللّسانيون حينما تحدثوا عن القواعد اللغوية والكلامية عامة، و تعليم اللغة عملية تكون أكثر تعقيدا وحيوية من

[1]- وليد السيد أحمد خليفة، المهارات اللغوية والتخلف العقلي، في ضوء علم النفس المعرفي، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط1، 2006، ص73.

غيرها، لأنها المادة الوحيدة التي لا يتركها المتعلّم بمجرد تخطيه أسوار المدرسة، بل يتتبعه في بيته،ومع رفقائه، وفي جميع ممارساته اليومية.

ويرتكز تعليم اللغة على معرفة استراتيجيات التواصل اللغوي، والمعلوم أنّ اللغة العربية لا تدرس- في جميع الأطوار التعليمية- تدريسا عشوائيا، وإنما تخضع لنظام الأنشطة حتى تكون العملية سهلة على المعلّم، ومفهومة لدى المتعلّم، والأستاذ يجتهد في تقديم هذه الأنشطة بكل ما أوتي من مدارك وأعطي من مناهج، تتفاوت في فاعليتها في عملية التحصيل اللغوي.

ويعتمد التواصل التعليمي على «المرسل(المعلم)، والرسالة (المادة المدرّسة)، والمتلقي(المتعلّم)، والقناة (التفاعلات اللفظية وغير اللفظية) والوسائل التعليمية، والمدخلات (الأهداف والكفاءات)، والتغذية الراجعة (تصحيح التواصل، وإزالة عمليات التشويش وسوء الفهم) »[1].

ونستطيع القول إنه كي يكون هناك تدريس فعّال لابدّ من وجود«تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم، بقصد تحقيق أهداف ومطالب تعليمية وتربوية»[2].

ولا تقف أهداف التدريس الفعال عند طبيعة العلاقة بين المعلّم والمتعلم، وإنما «ترتبط بطبيعة المقرر الذي يتم تعليمه، من حيث السهولة والصعوبة،وعلى نوعية التقنيات التعليمية،من حيث توافرها وعدم توافرها»[3].

فالعملية التعليمية عملية تكاملية، تتفاعل فيها أطراف متعددة بشكل ايجابي، لتحقيق الأهداف المسطرة، وأي خلل في طرف من الأطراف وركن من الأركان، سيؤدي بلا شك إلى خلل في نتائج الفعل التعليمي، فأي موقف تدريسي يجب النظر إليه على نحو كلي متكامل، وهذه الأركان هي: المعلم والمتعلم، والمادة الدراسية (المحتوى)، وبيئة التعلم.

[1]- ينظر: جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، مكتبة المثقف، ط1، 2015م، ص29.

[2]- عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، إستراتيجيته، تقويمه، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص9.

[3]- تغريد عمران، نحو آفاق جديدة للتدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، د.ط، 2004م، ص.29.

ونستطيع أن نّميز ثلاث مراحل في العمل التعليمي:«1) مرحلة الانطلاق، 2) مرحلة العمليات، 3) مرحلة الوصول، وهي تلك المتعلقة بمخرجات التعليم» [1].

9- نظريات التعلّم:

هي محاولات مختلفة تحاول تبسيط العملية التعليمية وفق تصورات نفسية واجتماعية ولسانية محددة الأهداف. لذا فالمنظور التدريسي للغة العربية يختلف وفق النظرية التي يتبناها النظام التعليمي. وقد جاءت تعليمية اللغات لتؤكّد أنّ اللغة ليست مجموعة من القواعد يتعلّمها المتعلّم، إنّما هي مجموعة من المهارات يكتسبها في حياته عن طريق التدريب المران لإتقان مهاراتها، لأنّ « تعليم اللغة ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلّم بقواعد ومعايير ثابتة للغة معينة، وإنّما يجب أن يكون هدفنا هو أن نجعله يشارك ويتفاعل ايجابيا مع برنامج المادّة التعليمية، لأنّ تعليم اللغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات في ذهن المتعلّم، ولكن إكسابه المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها» [2].

أ- المدرسة السلوكية: يرى السلوكيون أنّ الشّرطية هي الوحدة الأساسية للتّعلّم، وهي تعبّر عن الاتّصال أو التّرابط بين مثير من ناحية واستجابات للمنبّهات (المثيرات والاستجابات، وتعزيز هذا التّرابط بعد ذلك. «ومن أصحاب هذه النّظرية "ثورندايك" صاحب نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ، و"بافلوف" صاحب نظرية الاقتران الشّرطي، وسكينر صاحب نظرية الاشتراط الإجرائي، التي تؤكد على التّعزيز والممارسة في تشكيل سلوك المتعلّم، ومن التّطبيقات التّربوية لهذه النظرية التعليم المبرمج الذي يستند إلى أساسها ومبادئها» [3].

---

[1]- ينظر جاسم محمد السلامي، تقويم الأداء في ضوء الكفايات التعليمية، دار المناهج للنشر والتوزيع، المغرب، ط1، 2000م، ص 78.

[2]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص140.

[3]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سلسلة طرائق التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006م، ص150.

ب- المدرسة الإدراكية العقلية: ترى هذه المدرسة أنّ التعلّم عملية عقلية ممثّلة في استخدام الذّاكرة، والدّافعية والتّفكير، ويرى أصحاب هذه النظرية أنّ عملية التعلّم داخلية، ويكون محتوى التعلّم بقدر سعة وعمق معالجة المعلومات لدى المتعلّم[1]، وينظر إلى المتعلّم كمشارك نشط في عملية التّعلّم، مع التركيز على كيفية التّذكّر والاسترجاع وتخزين المعلومات في الذّاكرة.

ج- المدرسة البنائية المعرفية: رائدها "بييجيه" هي نظرية موقف أو سلوك ذاتي، تنطلق من أن التعليم الصحيح و الفعلي يكون عن طريق بناء التعلّمات عن طريق المتعلّم نفسه، وتقوم هذه النظرية على أساس أن الفرد هو الذي يبني معرفته بنفسه وذلك بمروره باختبارات كثيرة تساعده على بناء المعرفة الذاتية في عقله، فاكتساب اللغة في رأي "بييجيه" ليس عملية اشتراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية.

ويمكن تطبيق هذه النظرية في العملية التعليمية من خلال تمهّل المعلم وعدم حشو المعلومات في ذهن المتعلّم، فالمعلومات المتوفّرة في المصادر المختلفة هي مواد خام لا يستفاد منها إلا بعد القيام بعمل المعالجة لها. وهكذا يتحول المتعلّم من مستهلك للمعلومات إلى منتج لها. وينطلق أصحاب هذا الاتجاه من أن سلوك الفرد يكون محكوما ببنائه المعرفي، ويصبح ما لدى الفرد من معرفة مؤثرا بدرجة كبيرة فيما يمكن أن يضيفه المتعلم إلى بنيته المعرفية، وإلى ما يمكن أن يكتسبه أو يتعلمه، أي أنّ ما يتعلّمه الفرد يعتمد على ما يعرفه فعلا، والطريقة الرئيسة للحصول على معلومات جديدة، تضاف إلى البناء المعرفي، هي أن يقوم الفرد بتمثيل هذه المعلومات واستيعابها على أنها جزء من بنائه المعرفي في عملية احتواء أو دمج، ينشأ عنها ما يمكن تسميته بالبناء الثانوي الذي يهتم بعملية ربط الفكرة الجديدة أو المعلومة الجديدة بما هو موجود لدى الفرد من معلومات وأفكار.

[1]- دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، إشراف محفوظ كحوال، موفم للنشر، د.ت، ص40.

وفيما يلي جدول يلخّص أهم نظريات التعلّم:

	النظرية السلوكية	النظرية المعرفية	النظرية اللغوية
1.التعلّم	هو تغير في السلوكات الملاحظة على المتعلّم	- تغيّر أو تعديل أو دمج في البنيات الذهنية لتتلاءم مع الخبرات الجديدة	هو اكتساب المتعلّم كيفية لغوية، تمكّنه من إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود من الفونيمات الصوتية.
2.المتعلّم	- هو مجرد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات، ودوره سلبي في عملية التعلّم.	-المتعلّم نشط في اكتساب المعرفة وفهمها في الإطار الاجتماعي، كما أنه مبتكر.	- المتعلّم هو محور العملية التعليمية التعلمية. -وهو مبدع لأنّه يعتمد على الطاقة الفطرية الكامنة التي يجسدها الأداء.
3.المعلّم	-مركز على التعلّم وهو المتحكم فيها. وتقع عليه مسؤولية بناء البيئة التي يصحّح فيها سلوك المعلّم. -يقوم بتعزيز هذا السلوك وتعديله مستخدما مبادئ تعديل السلوك. - المعلّم مراقب ومتابع لعملية التعليم الفردي.	- موجّه ومنمي للعمليات المعرفية. يساعد المتعلّم على إيجاد العلاقات والترابطات بين المعلومات الجديدة والممتلكة.	- موجّه ومدعو من خلال تجديد الوضعيات. - البحث عن وسائل لتجاوز التفاوتات بين المتعلّمين لتمكينهم من الكفايات.
4.بيئة التعليم	-تصمّمها لجنة من كبار المعلمين. -يتمّ في هذه البيئة حدوث ارتباط بين المثيرات والاستجابات، مع مراعاة التعزيز المناسب المرتبط بحدوث الاستجابة الصحيحة.	- يتوفّر في بيئة التعلّم ما يساعد المتعلم على الربط بين الخبرة السابقة واللاحقة. - مراعاة العمليات المعرفية الخاصة بمرحلة النمو المعرفي التي يمر بها الطفل.	-السياق العام مرتبط بمجموعة المتغيرات المرتبطة بمتعلمي القسم جملة، أو بكل واحد منهم على نحو خاص. -المتغيرات المرتبطة بالمعلّم، وبالإطار المكاني والزماني للفصل.
5.طرق التدريس	- عرض محتوى المادة المدروسة. - الممارسة المستمرة عن طريق المحاولة والخطأ. -التعزيز: عن طريق المكافأة. -التكرار: ترديد الأصوات التي يسمعها من المعلّم.	تمر بمراحل: -مرحلة الاستكشاف. -مرحلة تقديمه. -مرحلة تطبيقه.	-الانطلاق في معالجة (وضعية إشكالية) باستخدام الكفاية للوصول إلى الحل كغاية عبر مراحل.

10- طرائق التّدريس:

ترتبط طرق التّدريس بفلسفة التّربية وأهدافها، إضافة إلى تطوّر نظريات التّعلّم التي صنّفت إلى نظريات تقليدية وحديثة، وإلى فردية وجماعية، وتختلف بحسب المادة والمرحلة وعدد المتعلّمين في القسم، ومن أبرز هذه الطرائق:

10-1- طريقة الإلقاء: وهي من أقدم الطرائق، ترتكز بالدرجة الأولى على المعلّم، والإلقاء هو «عرض المعلومات في عبارات متسلسلة يسردها المدرس مرتّبة مبوّبة بأسلوب شائق جذاب»[1]. وفيها تحوّل المعلومات من أدمغة المدرّسين إلى أدمغة الدّارسين[2].

و من هذا التعريف نجد أن المعلم هو العنصر البارز في هذه الطريقة، يقدّم المعلومات ويعرضها، فهو يعتمد على دور الإرسال المباشر للمعلومات، كما لا يتعدّى دور المتعلّم الاستقبال والتدوين. وتستعمل هذه الطريقة عدّة أساليب تعليمية نذكر منها ثلاثة أساليب أساسية وهي «أسلوب القصّة وأسلوب الشّرح وأسلوب المحاضرة»[3].

أ- **أسلوب القصّة:** وهو أسلوب تربوي يحبه الصغار والكبار، يعتمد على الوصف والسرد، ويساعد على جذب انتباه المتعلّمين وتشويقهم، ونقل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة وممتعة[4]، كما يسهم في تربية الأطفال ويبعث فيهم الحيوية والنّشاط.

ب- أسلوب الشّرح: ويقصد به الطريقة التي تعمل على توضيح ما صعب على المتعلم فهمه كالمفردات الصعبة والجمل الغامضة، ويقصد بها إيضاح المادة المطروحة، وقد يستعين المعلّم بالوسائل التعليمية والوسائل السمعية البصرية، على أن يكون هذا الإيضاح بلغة يفهمها المتعلمون.

---

[1]- محمد عبد القادر أحمد، طرق التدريس العامة، القاهرة، مكتبة النّهضة، ط2، 1999، ص81.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، ص58.

[3]- ناجي تمار ومجموعة من المؤلفين، طرائق التدريس، باتنة، مطابع عمار قرفي، 1994، ص82.

[4]- عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشروالتوزيع،القاهرة،1993، ص28.

ج- **أسلوب المحاضرة والإلقاء:** تعرّف المحاضرة بأنها «العرض الشفهي للمادة من المعلم دون السماح بمقاطعته أثناء إلقائها»[1]، فيكون المعلّم هو المتكلم الوحيد لمدة تفوق نصف الحصة ولا يطلب من المتعلّمين إلا التدوين والحفظ، وتقديم الأسئلة الاستفسارية عند نهاية الدرس. وقد سيطرت هذه الطريقة لفترة طويلة، وكان الاهتمام منصبا على المادة الدراسية والمعلم فقط، ولكن التجربة أثبتت أنها لم تؤدّ الغرض المطلوب منها. ومن محاسن هذه الطريقة« تساعد على الإفادة من شرح المعلم وزيادة المعلومات والخبرات لدى المتعلمين، إذ يكون معظمها غير موجود في الكتب المنهجية، لاسيما إذا كان المحاضر مؤثّرا ومتقنا. ومن سيّئاتها عدم إشراك المتعلّمين في المادّة التعليمية ولا تشجّع على تنمية روح التعاون بين الطلبة»[2]. إضافة إلى أنّها لا تراعي الفروق الفردية بينهم.

10-2-الطريقة الحوارية: وتسمى أيضا طريقة المناقشة، وهي تقنية هامّة جدّا خصوصا فيما يتعلّق بالتّفاعل التّربوي[3]. فإذا أ ردنا أن نتبع أصول هذه الطريقة فإننا نجدها قديمة قدم الفلسفة نفسها، فقد استعملها سقراط في صراعه وحواره مع السفسطائين، ومن بعده أفلاطون الذي استخدم هذا المنهج في محاوراته.

ويعرف عبد اللطيف فرج طريقة الحوار بأنها «إلقاء مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة على الطلاب بحيث نوصل عقولهم إلى المعلومات الجديدة بعد أن نوسع آفاقهم ونجعلهم يكتشفون نقصهم أو خطأهم بأنفسهم»[4].

---

[1]- محمد عبد القادر أحمد، طرق التدريس العامة، المرجع السابق، ص82.

[2]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، د.ط، ص26.

[3]- عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق2007، المغرب، ص67.

[4]- عبد اللطيف حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، الأردن، دار المسيرة، ط1، 2005، ص96.

وتقوم هذه الطريقة « على الحوار وتعتمد معارف التلميذ وخبراته بغية فهم المعارف الجديدة واستيعابها، مستخدما الأسئلة والأجوبة لتحقيق الهدف المراد الوصول إليه»[1]، وهي تدفع إلى جو من المشاركة والتنافس، وتخلق نوعا من العلاقة الاجتماعية بين المعلم والمتعلمين .ولعل من ايجابيات هذه الطريقة أنّها:

- « توفر فرصة المشاركة للمتعلّمين في عملية التعلم بالنقاش والحوار وتسلّم بايجابياتهم.
- تجعل المعلم يستجيب للإنتاج الفعلي لمستوى متعلّميه.
- تمكّن المعلم من معرفة مستوى متعلّميه قبل الشرح، كما تجعله أكثر إدراكا لمدى انتباههم وتقبّلهم لموضوع المناقشة»[2].
- تساعد على تنمية التفكير النقدي لدى المتعلّمين وتجعلهم حاضري البديهة شديدي الانتباه وتكسبهم الثقة بأنفسهم.
- تجمع بين النظرية والتطبيق، كما توفر عنصر التشويق.
- تساعد على التقويم المستمر.
- تساعد على مراعاة الفروق الفردية.

10-3- طريقة حل المشكلات: يعرّفها محمد محمود الحيلة« المشكلة هي موقف أو وضع يصعب تحقيقه، له أهداف، ولكن ما يعيق تحقيقها أي أنّ المشكلة موقف يحتاج إلى حل»[3]. وتعتبر هذه الطريقة الأكثر شيوعا والأهم في المجال التربوي، حيث أثبتت نجاعتها في العملية التعليمية التعلمية، و يقوم المعلم بطرح مشكلة وإظهار أبعادها، ثم يقوم بتوجيه المتعلمين نحو الخطوات أو

[1]- صبري الدمراش، تدريس العلوم في المرحلة الإعدادية، القاهرة، مكتبة خدمة الطالب، الطبعة الثانية، 1989، ص364.

[2]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع نفسه، ص29.

[3]- محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1999، ص388.

العمليات التي تؤدي إلى حل تلك المشكلة، وذلك بدفعهم إلى التفكير واسترجاع المعلومات التي لها علاقة بالمشكلة، ثم يقوم المعلم بتقويم الحل المقترح من طرف المتعلمين، ولهذا يمكننا القول إن هذا النوع من التدريس يمر على ثلاثة مراحل وهي:

- مرحلة التقديم؛
- مرحلة التوجيه؛
- مرحلة التقييم.

و هناك نماذج عديدة وخطوات لحل المشكلات تختلف من معلم لآخر، ولعل الخطوات المتفق عليها هي:

-**خطوة الإحساس بالمشكلة:** ويتم فيها تحديد الهدف الرئيس، على شكل نتاج متوقع من المتعلمين، أي على المتعلم أن يدرك ما يريد، وأن يعرف ما يعيقه حتى يصل إلى الإحساس بالمشكلة، والهدف من هذه الخطوة هو:

- مساعدة المتعلمين على تحديد المشكلة وصياغتها.
- مساعدتهم على إيجاد الكلمات المفتاحية في المشكلة
- السماح لهم بمناقشة مشكلات قابلة للدراسة.

- **خطوة تحديد المشكلة وصياغتها:** يقوم المتعلم حسب حسن حسين زيتون في هذه الخطوة« بوصف طبيعة المشكلة والتعبير عنها، وعن عناصرها وحدودها، ويكون تحديدها في صيغة سؤال إجرائي قابل للبحث عن الحل»[1].

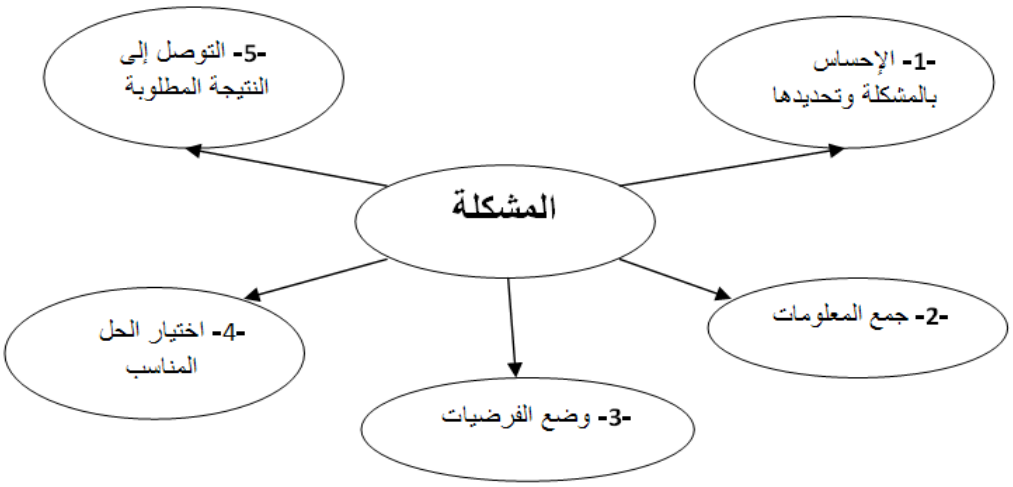
[1]- حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2003، ص346.

- **خطوة جمع المعلومات**: يتم فيها البحث عن الحل باقتراح الفروض الممكنة، ولذلك يقوم المتعلّم بتحليل المشكلة وجمع المعلومات.

- **خطوة اختيار الحل المناسب**: من بين الحلول المقترحة، يقوم المتعلم باختيار الحل المناسب.

- **خطوة تنفيذ الحل واختبار صحته** :وهنا يقوم المتعلم بالتطبيق العملي للحل، وملاحظة كل التغيرات التي تحدث.

ويمكن أن نلخص هذه الخطوات كما يلي:



كما أنه يستحسن عند استخدام هذه الطريقة أن يقسّم المعلم القسم إلى مجموعات قصد الأخذ بعين الاعتبار ما يسمى بالفروق الفردية. ومن مزايا هذه الطريقة:

- ✓ تطوير تفكير المتعلّم واهتمامه.
- ✓ فعالية المشاركة في الدّرس.

10-4- طريقة المشروعات: هي بيداغوجيا تتبنى المشروع إستراتيجية للتعليم والتعلّم،يعرّف المشروع البيداغوجي على أنّه عبارة عن « أهداف بيداغوجية واختيارات منهجية تسمح بقدر منظّم أو عضو على عرض وربط إمكانيات المنظمين والسّماح لهم بالعمل في مشروعه التربوي»[1]،

[1]- Farid Hadji, L'approche du projet de établissement vers un perfectionnent de l'octet éducative, Dar Elkhaldounia, 2006, p01.

وتجسّد طريقة المشروع مبدأ الممارسة داخل القسم الدراسي وخارجه بهدف ربط الجانب النّظري من المعرفة بالجانب العملي التطبيقي، فضلا عن تنمية قدرات المتعلمين العقلية والشخصية والاجتماعية[1].

و تصنف المشاريع إلى مشاريع جماعية وأخرى فردية، ومن مزاياها:[2]

- إمكانية تطبيقها في مختلف المراحل الدراسية؛
- تتيح فرصة المشاركة الفعلية للمتعلّمين في العمل الفردي والجماعي؛
- تنمّي الكثير من المهارات والاتجاهات الاجتماعية نتيجة المشاركة في العمل الجماعي.

10-5- بيداغوجيا الخطأ: برزت هذه البيداغوجيا في حقل التعليم كرد على النموذج الإلقائي الذي ينظر إلى الخطأ على أنه صعوبة في التعلم و على النموذج السلوكي الذي يفسّر الخطأ بسلبية في التعلم. أما النموذج البنائي فقد أكّد على أهمية الخطأ في بناء التعلم، ومن هذه المقاربة أصبح عمل بيداغوجية الخطأ ينطلق من الخطأ للمعالجة وبناء إستراتيجية في التعلم تساعد المتعلّم وتقلل الآثار السلبية الناتجة عن هذه الأخطاء، ومن هذا المنظور اتضح لنا بأن الخطأ يشكل علامة عجز وإنما هو مجرد مؤشر لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات، ولذا يجب استغلال الخطأ بصفة آلية لتشخيص أسبابه، والقيام بعملية علاجية هادفة،تفاديا لعرقلة التعلمات اللاحقة.

10-6- بيداغوجيا الإدماج: الإدماج في المجال التعليمي هو الربط بين موضوعات دراسية مختلفة في مجال معين أوفي مجالات مختلفة، وإعادة استثمار مكتسبات المتعلم المدرسية في وضعية ذات معنى، وهذا ما يدعى بإدماج المكتسبات. ويجسّد بواسطة الوضعية الإدماجية التي تعتبر وضعية مركبة ودالة بالنسبة إلى المتعلم، يطلب منه حلها باستعمال أو توظيف كل الموارد التي اكتسبها،

[1] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتّدريس الفاعل، سلسلة طرائق التدريس، ط1، 2006م، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص397.

[2] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المرجع نفسه، ص398.

وتثير فيه الرغبة في التعلم. كما أنّها تستعمل في تقويم مدى تحكم التلميذ في الكفاءات المستهدفة. وعند قيام المعلم بإنجاز وضعية إدماجية لا بد له أن يعمل على:

- تحديد الكفاءة أو الكفاءات المستهدفة.
- تحديد التعلمات المراد إدماجها (قدرات، مضامين).
- اختيار وضعية ذات دلالة تعطي للمتعلم فرصة لإدماج ما يراد إدماجه.
- تحديد كيفية تنفيذ الوضعية، والحرص على أن يكون المتعلم في قلب هذه الوضعية.

10-7- طريقة الوحدة في تعلم اللغة: تؤكّد هذه الطريقة على «ضرورة ارتباط فروع اللغة بعضها ببعض، وتقديمها للطالب في كل متصل، بمعنى أن يكون درس القراءة محورا للمناقشات اللغوية والنحوية والبلاغية والإملائية»[1]. تختص هذه الطريقة بتعليم اللغة بأنشطتها المختلفة من خلال نصوص القراءة، التي تعتبر نصوصا محورية .

وتعتمد هذه الطريقة في التعليم على تكامل مهارات اللغة، فتنظر طريقة الوحدة إلى أحكام اللغة نظرة وظيفية، تقوم على تنمية الكفاية التواصلية عند المتعلم، من خلال دراسة أحكام اللغة وقواعدها، ودراسة القاعدة المقصودة في النص الأدبي الموجود في كتاب المتعلّم .و«هي تهدف في الأساس إلى تمكين المتعلّم من المحافظة على تكامل شخصيته من خلال ما تقدمه من معارف متكاملة ومهارات متنوعة تنمي جميع جوانبه اللغوية العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، حتى يسهل عليه التكيف مع بيئته الاجتماعية والمادية» [2].

[1] - طه على حسين الدليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009، ص115.

[2] – طه على حسين الدليمي، المرجع نفسه، ص 112.

11- التواصل اللغوي في مدارسنا:

يشهد التعليم في عصرنا ضعفا ملحوظا يتمثل في عدم التحكم في استعمال اللغة العربية، وعدم التمكن منها، ويظهر ذلك في الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون، وعدم تمكنهم حتى من تكوين جملة مفيدة، ويعود هذا الضعف إلى أمور أهمها:

- ✓ إيثار العامية في التعبير.
- ✓ افتقار بعض المدرسين للكفاءة اللغوية التواصلية، واعتماد كثير منهم على طريقة الإلقاء، دون إتاحة الفرصة للمتعلمين للمناقشة والحوار.

وكي يتمكّن المتعلّم من استخدام اللغة العربية الفصحى كأداة أساسية للتواصل على الأقل داخل القسم، لابدّ أن يتقن المهارات اللغوية والقواعد النحوية والصرفية ويحسن توظيفها، ليحسن اختيار كلماته وتنظيمها لتتناسب مع معانيه وفق نظام الجملة العربية الصحيحة. ولا يكون الأمر كذلك إلا بزيادة الدّربة والمران، وتوجيه المعلّم الذي يجب عليه استعمال اللغة الفصيحة واستغلالها لما تقتضيه احتياجات المتعلّمين التعبيرية، والابتعاد عن العامية التي تجلب الازدواجية اللغوية التي تعاني منها مدارسنا.

وفيما يلي خطة درس مبنية على إستراتيجية التواصل اللغوي:

الوحدة التعلُّمية: الرابعـــة **المادة: اللغة العربية وآدابها**

المستوى: السنة الثالثة **الشعبة: آداب وفلسفة**

التوقيت: أربع ساعات

الموضوع: أنا لـــ / إيليـــا أبي ماضي ص 72

الهدف العام: مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث

الهدف الخاص:

- اكتشاف النزعة الإنسانية في شعر المهجريين
- مفهوم الوحدة العضوية في القصيدة العربية الحديثة
- تحديد نمط النص والتعرف على أهم خصائصه
- أهمية توظيف "إذ وإذا و إذن وحينئذ " والتمييز بين مختلف معانيها.

الكفاءة المقيسة	المراحل	سير الدرس المضامين	الطريقة والوسيلة
المعرفة معرفة المعطيات الخاصة	أتعرف على صاحب النص	- **إيليا أبو ماضي:** أديب وشاعر لبناني ولد بالمحيدثة سنة 1889.بدأ تعلمه فيها ليسافر إلى مصر حيث مكث بها عشر سنوات لممارسة التجارة، ومطالعة عيون الأدب العربي. تفجرت قريحته الشعرية فألف ديوانه "تذكار الماضي ". هاجر إلى أمريكا وأصدر منها جريدة "السمير" سنة 1916، وأسس مع جبران خليل جبران " الرابطة القلمية " سنة 1920، وأصدر هناك ديوانيه: "الجداول " و" الخمائل " وافاه الأجل سنة 1957.	**إلقائية**
اكتساب المعطيات اللغوية	أثري رصيدي اللغوي	- في معاني الألفاظ: الغاوي= الظالم. طيالس= عباءات خضراء يرتديها خواص الناس (فارسية). سبسب: الأرض الوعرة البعيدة،الصحراء القاحلة. الناجذ = سني - في الحقل المعجمي: س: في أي مجال يمكن إدراج الألفاظ الآتية: " حرٌ، مهذبٌ، دافعت، شددت ساعده، متقرب، ضميري، أرحم " ؟ ج: يمكننا إدراجها في مجال مبادئ الأخلاق الفاضلة. س: آت بأربعة ألفاظ يمكن إدراجها في مجال مضاد لها. ج- من الألفاظ المضادة لها: أسير، سيء الخلق، غصبت، خذلت.. - في الحقل الدلالي: س: وردت كلمة " كريم" في النص بمعنى محدد، ما هو ؟ أوردها في جملتين مفيدتين من إنشائك بمعنيين آخرين. ج- وردت لفظة "كريم" في النص بمعنى المتأصل أي من له أصل. وبمعنى الرفيع السامي. أما معناها الآخران: فمعنى الكرم والجود في: 1- إن حاتم الطائي إمام الكرماء الجوادين. ومعنى: الحرية وعدم الخضوع في: 2- إن الكريم يؤذيه الأسير الذليل.	**حوارية**
الفهم يُعبِّر يُمثّل يُعيد يستخرج يُعدد يُفسر	أكتشف معطيات النص	س: ما الموضوع الذي شغل بال الشاعر في هذه الأبيات ؟ ج- الموضوع الذي شغل بال الشاعر هي النزعة الإنسانية في تجلي أخلاقها. س: عين بعض الألفاظ الدالة على ذلك. ج- ومن الألفاظ الدالة على ذلك: حر، أحب، مهذب، أرحم، يأبي فؤادي دافعت عنه... س: ما الذي دفعه إلى نظم هذه القصيدة ؟ ج- لما رأى فساد بعض الناس أخلاقا تحركت فيه نزعته الإنسانية تنشد فاضل الخلق، ورفيع السلوك هو الذي دفعه إلى نظم هذه القصيدة. س: ما الدعوة التي يوجهها إلينا ؟ ولم ؟ ج- لقد وجه الشاعر دعوة تتمثل في التسامح، وعدم الانخداع بمظاهر الناس، وحمل النفس على الصبر على مكاره. لأن من شأنه أن يقرب الناس بعضهم من بعض لبناء مجتمع إنساني فاضل. س: حدد الصفات التي أشاد بها والتي أنكرها في هذا الصدد. ج- من الصفات التي أشاد بها: حب الحرية، والابتعاد عن الظلم والتعصب والغصب لتطاول الوضعاء على الكرماء وحب المهذبين من الناس، والرأفة بغيرهم، وعدم الميل إلى إيذائهم، وعدم الانخداع للمظاهر... - ومن الصفات التي أنكرها: خداع الناس ومخالفة المظهر للمخبر، صغر عقول الناس، التودد للمتكبرين... س: تنوعت عو اطف الشاعر، فهل يمكن أن تتبينها؟ ج- من عواطف الشاعر المتنوعة: عاطفة حب الناس، والتواضع لهم، ومساعدة الضعيف،	**حوارية**

		ستـر مساوئ النـاس. وعاطفـة الاحتقـار التـي تمثلـت فـي نبـذ الظالمين المعتديـن والمتعصبيـن، وتطاول الضعفاء الأدنياء على الأقويـاء الكرماء.	
التحليل البحث عن العناصر والعلاقات يحلل يقارن يلاحظ يستنتج	أناقش معطيات النص	س: بم يوحي عنـوان القصيـدة ؟ ج- يوحي عنوان القصيدة بالذاتية، وبالتسامي والعلـو. س: لم استعمل ضميري المتكلم والغائب على وجه الخصوص ؟ ج- استعمل الشاعر ضميري المتكلم والغائب على وجه الخصوص لتعميق الصراع الدرامي بين الأنا العاقلة وهو الظالم المتعصب. وبين الأنا الموجبة وهو السالب. س: تنوعت" دلالات الغائـب" فهل يمكن تحديدهـا ؟ مثـل لذلـك من النص. ج- تنوعت دلالات الغائب بين دلالـة الظلـم والتعصب، ودلالة الدونيـة الحقيـرة، ودلالة النفـاق، ودلالة التكبر. س: وظف الشاعر الإضافات والنعوت بكثرة، مثل لكل منهما مبرزا أثرهما في المعنى. ج- وظف الشاعر من الإضافات ما يلي: كل حر، مذهبي، غير مهذب، فؤادي، حب الأذية، طباع العقرب... - ومن أثرها على الدلالة أنه عمم الحرية لكل إنسـان، وإبـراز عقيدة الشاعر في تملكه المذهـب والفـؤاد عـن طريـق يـاء الملكية المضافـة، - كما استفادت النفي بغير لنفي الوسطيـة بين التهذيـب وغيـره. كما ألحق إضافة الحـب للأذيـة إلحاق اللـزوم، وإلحـاق الطباع للعقـارب إلحاق ثبـات. - ومن النعوت ما يلي: الغاوي، المتعصب، خلب، أجرب أشمط، الضعيف العربي...وجاءت هذه النعوت سواء أكان المنعوت ضميرا متصلا، أو محذوفا مقدرا، أم اسما ظاهـرا لتثبيـت الصفات. - وجاءت هذه النعوت في بعدها السلبي إمعانا في لزومها صغار النفوس والعقـول. س: بين الأبيات 11، 12، 13 علاقة، فيم تكمن ؟ وعم تفصح ؟ ج- بين الأبيات 11،12، 13 علاقة تتمثل في كثرة ضميـر المتكلم والمخاطـب لتأكيـد تلازميـة الصداقـة التي يـراها الشـاعر والتي يدافـع عنها، وهـذه الثنائيـة إيجابيـة. وهـي تفصح عن مبدأ الصداقة الإنسانيـة الحقـة.	**حوارية**
التركيب يستخرج يصنف يرتب يحدد التطبيق يحرر يصف	أحدد بناء النص	س: ما موقف الشاعر من علاقة الإنسان بأخيه الإنسان ؟ ج- موقف الشاعر من علاقة الإنسان بأخيه الإنسان موقف إنساني إيجابي يدعو فيه إلى التسامي برفيع الأخلاق. س: ما آثار ذلـك في نفسه وفي نفسـك ؟ ج- آثـار ذلك في نفسـه وفي نفسي أن كلينا يسانـد الآخـر ويتمنى أن يكون له صديقا، فكلانا يدعو إلى مثل هذا المبدأ / الموقف. س: ما النمط الغالب على النص ؟ حدد أهم خصائصه. ج- نمط النـص: وصفي تعليلـي إذ يقـوم فيـه الشاعـر بتفسيـر مبدئـه وموقفه من العلاقة الإنسانية التي تحكم البشر، ومن أهـم خصائص التأكيـد (كـل) و (إني) لام التوكيـد (لأغضب)، الصفـات، والإضافـات.	**إلقائية**
	أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب	س: على من يعـود ضميـر المتكلـم في النـص ؟ ج- يعود ضميـر المتكلم في النص على الشاعـر. س: على من يعـود ضميرا المخاطب والغائـب ؟ ج- يعود ضميرا المخاطب والغائب على القارئ ممثـلا للمجتمـع وضمير الغائب على المتجرد من فاضل خلق الإنسان ممثلا للشـاذ من المجتمع كالظالم والمتعصب.... س: ما أثر هـذه الضمائر في بنـاء النص ؟	

	فقرات النص	ج- لهذه الضمائر أثر متجل في النص يتمثل في تعميق الصراع، وتجلية الأفكار، وإبراز العواطف والمشاعر... س: تغير العائد عليه في ضمير المتكلم في موضع من مواضع القصيدة، حدد البيت واذكر السبب. ج- تغير العائد عليه في ضمير المتكلم في قوله:"يا ليتني لم أذنب " في البيت السادس (6)، والسبب أن الشاعر استطاع أن يعرف تأنيب ضمير المسيء الذي أساء للشاعر عندما لا يقابله بإساءة مثلها فيقول مخاطبا ذاته (مونولوج) يا ليتني لم أذنب مع الشاعر. ويكفي المسيء تأنيب ضميره له. س: ما أهم القرائن اللغوية التي اهتدى إليها الشاعر في الربط بين الأبيات في رسم مشاعره وأفكاره ؟ ج- من أهم القرائن اللغوية التي ربط بها بين أبياته لرسم مشاعره وأفكاره: حروف العطف وحروف الجر ومنها الواو والباء بكثرة. س: اشتملت القصيدة على التقابل والتضاد، استخرجهما وبين أثرهما في المعنى. ج- اشتملت القصيدة على التقابل والتضاد ومنه: أغضب للكريم من دونه /= وألوم من لم يغضب، والتضاد بين: لأغضب = من لم يغضب، الكريم =/ من دونه. - كل مهذب =/ غير مهذب – جنة =/ سبسب – أرى =/ لا أرى. - مقترب =/ لم أتقرب – ساكن في معقل =/ سائر في موكب.	**حوارية**
<u>التقييم</u> ينقد يحكم يتحقق يقرر	أجمل القول في تقدير النص	س: انطوى النص على قيم متعددة: اذكر أهمها. ج- انطوى على قيم متعددة أهمها: القيمة الاجتماعية والأدبية. س: جسد الشاعر مبادئ مدرسة الرابطة القلمية. أذكر أهمها. ج- جسد الشاعر فيه مبادئ الرابطة القلمية ومنها: سهولة اللغة وأنسنتها، توظيف مظاهر الطبيعة كبرق خلب، العقرب، جنة سبسب، والابتعاد عن التكلف والتعقيد س: كيف بدا لكم الشاعر في نصه ؟ ج: بدت إنسانية التفكير لدى الشاعر معتبرا الأدب رسالة إنسانية تقوم على إرساء دعائم الحق، والخير والجمال في الإنسان والطبيعة كليهما.	**حوارية**
قواعد اللغة	أستثمر موارد النص أكتشف أحكام القاعدة	**إذ، إذا، إذن، حينئذ** ص 75 * تأمل هذه الجمل: - وإذا بصرت به بصرت بأشمط. - إذا نزل البلاء بصاحبي دافعت عنه بناجذي وبمخلبي - إذا أساء إلي لم أ تعتب. - فإذا رآني ذو الغباوة دونه فكما ترى في الماء ظل الكواكب. س: ما دلالة إذا في الأمثلة المذكورة ؟ ج* دلت إذا هنا على الظرفية الزمانية: (الفعل بعدها ماض غالبا أو مضارع) متضمنة معنى الشرط متعلقة بجواب الشرط، وهي مضاف. والجملة بعدها في محل جر مضاف إليه. * <u>تفحص الأمثلة التالية</u>: - وإذا المنية أنشبت أظفارها ألفيت كل تميمة لا تنفع. - وإذا أنت أكرمت الكريم ملكته. - إذا المعلم كان حاضرا أتيت. س: علام دخلت ؟ ج- هنا تم دخول إذا الظرفية على غير الفعل. ولذا يجب تقدير فعل محذوف يفسره الفعل المذكور في الجملة حتى يسهل إعراب الاسم الذي يليه.	**حوارية**

		فالمنية: فاعل لفعل محذوف يفسره الفعل (أنشبت) المعلم: اسم كان لفعل محذوف يفسره الفعل (كان) وأنت: ضمير يعرب توكيد لفظي للضمير المتصل بالفعل المحذوف المفسر بالجملة (أكرمت) * تأمل ما يأتي: - دخلت المدينة فإذا بالمؤذن ينادي إلى الصلاة. - استكتمته السر إذا طلبت منه أن يستره. س: ما المعنى الذي تحمله إذا في كل مثال ؟ ج- أفادت (إذا) الظرفية هنا الفجائية إذ لا محل لها من الإعراب، وفي الثانية أفادت التفسيرية إذ لا محل لها من الإعراب. * تمعن في الأمثلة التالية: - نصحتك إذ كان نازلا من بيته. - نصحتك وكنت حينئذ شارد الذهن. - (وإذا قالت للملائكة يا مريم إن الله اصطفاك). آل عمران: 42 - (واذكر في كتاب إبراهيم أنه كان صديقا نبيا إذ قال لأبيه..) (مريم: 41) س: ما الدلالات المختلفة لـ / إذ من خلال الأمثلة السابقة ؟ ج- دلت كلها على الظرفية، فإن (إذ) لها من الدلالات المختلفة ما يجعلها متباينة، ومنها: - جاءت في المثال الثاني مضافا إليه إذ سبقتها (حين) الظرفية الزمانية في محل نصب، وإذ جاءت منونة بتنوين عوض عن جملة محذوفة تفاديا للتكرار، وتستعمل (حينئذ) إذا بوعد بين الوقتين. - وتعرب في الثالثة (إذا قالت...) مفعولا به لفعل محذوف تقديره (اذكر وقت قول الملائكة) والجملة بعدها في محل جر مضاف إليه. - وتعرب في الرابعة (إذ قال..) بدلا مبني في محل نصب من إبراهيم المفعول به. وجملة (قال) في محل جر مضاف إليه وتقدر ب: واذكر في الكتاب إبراهيم وقت قوله لأبيه. * تأمل الآن العبارات الآتية: - بينما كنا نائمين إذ رن الهاتف. - كافأت المجتهد إذ نجح. - أفادت الأولى الفجائية وهما لا محل لهما من الإعراب. - أفادت الثانية التعليلية. * اقرأ ما يلي، وتأمل " إذ ا" و "إذن " ثم استنتج: أ- للمتعلمين أستاذ إذا يمرنهم على الفهم (أو) مرنهم على الفهم. ب- لو تناصح الأخلاّء إذا تناصحنا. ج- إذن تنجح (جوابا لمن قال لك: سأجتهد في دراستي): ففي – أ- حرف جواب مهمل لا محل له من الإعراب. وفي – ب- حرف جواب مهمل أفاد تقوية المعنى وتوكيده. وفي – ج- حرف جواب مهمل أفاد الجزاء في المستقبل ونصب المضارع. **الخلاصة:** - إذا فصل بين إذن ومعمولها بالقسم عملت النصب. - إذا سبقت بالواو أو الفاء العاطفتين جاز إعمالها وإهمالها.		

خلاصة:

في الحقيقة إنّ التواصل اللغوي الذي يشكّل الغاية القصوى من تعليم اللغة وتعلّمها ترتبط طبيعته بطبيعة تعبير المتعلّم وقراءته وفهمه واستماعه، ولا سبيل لأن تكتسب هذه الطبيعة في حال وجود خلل في طريقة اكتساب مهارة من المهارات الأساسية،أو لم تساير هذه المهارات خصائص المتعلّم وطبيعته وخبراته، إذ لابدّ لطريقة التّعليم والتعلم أن تضع في صدارة أهدافها حاجات المتعلّم اللغوية، خاصّة المرتبطة منها بمواقف الحياة التي يتحقق فيها الدّور الوظيفي للظاهرة اللغوية، والتي يكون الهدف من تعليمية اللغة واضح المعالم.

الفصل الثاني

تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي

(قبل الإصلاح- بعد الإصلاح)

تمهيد:

لكل مجتمع من المجتمعات الإنسانية القديمة والمعاصرة نظمه التربوية والتعليمية، المسؤولة عن إعداد الفرد وتكوينه وتعليمه، وفق ما يضمن بقاء المجتمع واستمراره وتطوره، وأهم ما يميز عصرنا هو أخذه بالأسلوب العلمي والتكنولوجي أسلوبا في الحياة تفكيرا وعملا.

و لكل منظومة تربوية فلسفة ترتكز عليها وتستند إلى مبادئها، تمثل القيم والاتجاهات والمبادئ الفكرية، والاجتماعية، والسياسية والدينية السائدة في المجتمع، التي تحدد نمط شخصية الفرد المرغوب فيه بفعل التربية والتعليم، وتعكس ذات المجتمع وآماله وتطلعاته، خاصة وأنّ الجميع يطالب بالمردودية والفعّالية والنفعية والتسيير العقلاني لقطاع التربية والتعليم في بلادنا.

إنّ فلسفة بيداغوجيا المقاربات جزء من فلسفة التربية والتعليم في عصرنا، وهي فلسفة انبثقت من التطور الذي شهده ومازال يشهده العالم في جميع جوانب الحياة، فكريا وعلميا وتكنولوجيا واجتماعيا وسياسيا واقتصاديا، وتعكس التطور الحاصل بشكل أكبر وأوسع في مجال وسائل العمل وأساليبه والتحكم في الطبيعة والسيطرة عليها، ثم تعدّاها إلى حياة الإنسان، ونتاج ذلك فلسفة التربية وبيداغوجيات التعليم ومقارباته.

أوّلاً: التعليم الثانوي في الجزائر:

لقد تم الشروع في إعادة تنظيم المدرسة الثانوية وفقا لمؤهلات المتعلّمين، وحاجات المجتمع بنظام جديد يعرف " بالمقاربة بالكفاءات"،ويمكن أن نستدلّ هنا بالمصطلح الذي حددت مفهومه "اليونسكو UNESCO" في قولها «المقصود بالتعليم الثانوي المرحلة الوسطى من سلم التعليم الأساسي ويليه التعليم العالي، وذلك في معظم بلدان العالم المتقدمة منها والنامية على حد سواء»[1].

[1]– المنشورات الوزارية، الميثاق الوطني 1986، حزب جبهة التحرير الوطني، الجزائر، ص279.

1- المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي:

يتضمن التعليم الثانوي حسب القرار رقم 07 المؤرخ في 26 جمادى الأولى عام 1434هـ الموافق ل07 أفريل 2013، والمعدل بمقتضى القانون رقم08 المؤرخ في 15 محرم 1429هـ الموافق ل 23 يناير سنة، 2008 والمتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية 16 المؤرخ في 5 ربيع الثاني عام 1426هـ الموافق ل 14 ماي سنة 2005: جذعين مشتركين في السنة الأولى:

– «الجذع المشترك آداب، الذي يتفرّع إلى شعبتين في السنتين الثانية والثالثة:

- شعبة الآداب والفلسفة،
- شعبة اللغات الأجنبية، بخيارات ثلاثة بالنسبة للغة الأجنبية الثالثة:- لغة ألمانية، لغة اسبانية، لغة ايطالية.

– الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا ، الذي يتفرع إلى أربع شعب في السنتين الثانية والثالثة:

- شعبة الرياضيات:
- شعبة التسيير والاقتصاد،
- شعبة العلوم التجريبية،
- شعبة تقني رياضي بخيارات أربعة: الهندسة الميكانيكية، الهندسة الكهربائية، الهندسة المدنية، هندسة الطرائق»[1].

وقد حدّد النظام التربوي الجزائري أهداف التعليم الثانوي كالآتي:

يمنح التعليم الثانوي كل المتعلّمين،باختلاف شعبهم،تكوينا ثقافيا أساسيا قصد تحقيق أهداف معرفية ومنهجية وسلوكية تسمح لهم باكتساب مهارات تقنية، ويمكن حصر الأهداف المعرفية فيما يأتي:

[1]- عبد اللطيف بابا أحمد، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مكتب النشر، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، أفريل 2013.

- التحكم في اللغة العربية،والتعرف على التراث الثقافي الوطني بأبعاده العربية الإسلامية، والتحكم في الرياضيات ومعرفة لغتين أجنبيتين على الأقل.

- تربية المواطن وتوعيته بمبادئ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية وواجبات المواطن وتنظيم المجتمع والتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

- مساهمة التعليم الثانوي في دعم أو اكتساب جملة من السلوكات التي من شأنها أن تساعد على إتباع مناهج فعالة بالنسبة إلى النشاطات التعليمية ولعملية التعلّم.

2- أهمية التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي يقابل أهم مرحلة عمرية وأحرجها في حياة الفرد، إذ يغطي مرحلة المراهقة، وهي مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية ذات الاتجاهات والقيم السليمة، وتمثل:

- مرحلة الإعداد الجاد للمواطن في قيمته ومعتقداته وسلوكه وهويته.

- تحقيق الأهداف الرئيسية للتعليم، لأن التعليم الثانوي يعدّ أهم مرحلة تعليمية لتحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع.

3- علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي:

من القضايا الأساسية في إصلاح التعليم الثانوي ربط هذه المرحلة بالتعليم العالي وجعل شعبه وتخصصاته تتساوى أوتتكافأ مع تخصصات التعليم العالي، ومع أساليبه ونشاطه التربوي العام في بعض الجوانب مثل:

- إعداد المتعلّمين إعدادا متكاملا للمهن والوظائف حسب ما يقتضيه المجال العلمي؛

- إعدادهم لاكتساب أسس المعرفة التي تمكّنهم من التواصل في الخبرة التعليمية والانتقال إلى مستوى أعلى.

فهذه الأسس المعرفية العلمية تجعل المتعلمين، فيما بعد، قادرين على متابعة الدراسة العلمية في المستويات العليا.

وتستمد اللّغة العربية أهمية تدريسها من أنّها « تعدّ تتويجا لمرحلة التعليم الثانوي، وكذلك كونها سنة اجتياز امتحان البكالوريا»[1]، فينتقل المتعلّم بعدها إلى مرحلة التعليم الجامعي أو الانصراف إلى الحياة العملية.

ومن هنا يتبين لنا أن مرحلة التعليم الثانوي حلقة هامة في سلسلة المراحل التعليمية، فيها يبدي التلميذ رغبته في التغيير، وتمتاز بنظام ومنهج خاص وصارم، يهدف إلى تكوين جيد للتلاميذ المقبلين في نهاية الثانوية على اجتياز شهادة تمكّنهم من دخول الجامعة.

ثانيا: تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية:

يرتبط تعليم اللغة العربية بجملة من الخصوصيات البيداغوجية التي تمتاز عن غيرها من أنماط التعليم الأخرى، فالغايات التي يرسمها لنا المنهاج والتصورات التي يطرحها من خلال المضمون التعليمي، تشكّل المنطلقات التعليمية بضبط المخطط التعليمي الذي يعمل على إنجاح مهنة التعليم، ولذا فعلى المعلّم الإلمام بقضايا هذه المهنة والنهوض بها.

و إذا كان إصلاح المنظومات التربوية يهدف إلى تحديد غايات التعليم، حتى تكون أكثر ملاءمة لحاجات الأفراد والمجتمع المفترضة، وإلى تحقيق أهداف التكوين واستخدام أحسن الوسائل وأنجع الطرائق، فما سمات هذه الإستراتيجية وآلياتها ؟

عرفت مقاربة بناء المناهج وتنفيذها تطورا ذا علاقة متينة بتطور البيداغوجية وعلوم التربية من جهة، وتطوّر الحاجة للتعليم وضرورة استثمار المعارف من جهة أخرى. وفي هذا البحث نتعرض إلى المناهج والطرق التربوية المستعملة في تدريس نشاطات اللغة العربية، للتعريف بها

[1]– وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها الشعبتان: آداب /فلسفة، لغات أجنبية، 2006، ص2.

والوقوف على إيجابياتها وسلبياتها، و قد بلغت هذه المناهج، لحدّ الساعة قد ثلاثة مناهج كبرى نوردها كالآتي:

1- المقاربة التقليدية: (1996/1962)

1-1- المقاربة بالمضامين (المحتويات):

هي الطريقة التي يستعمل فيها المعلّم كل طاقاته المعرفية لتبليغها إلى المتعلّم ومطالبته بعد ذلك بحفظها واستظهارها، والمتعلّم في هذه الحالة ليس مطالبا بالمشاركة في تسيير الدرس في جميع الأنشطة، لأنّ المعلم هو من يطرح العنوان، ثم القضية المدروسة ثم يقوم باستخلاص القاعدة وما على المتعلّم بعدها إلاّ الحفظ ثم الاستظهار. غير أنّ بعض الدارسين رأوا أن هذه الطريقة خالية من الأهداف، بحيث «تنعدم فيها الإشارة إلى الأهداف ومعنى هذا – وبكل بساطة – تهميش هذا النموذج التقليدي للأهداف التربوية وتغييبه لما يمكن أن تلعبه من أدوار داخل العملية التعليمية»[1]، ولكن ألا يمكن اعتبار الحفظ والاستظهار لدى المتعلّم هدفا في حد ذاته؟ لأن الهدف هو «الغايات والمرامي التي تهدف إلى تحقيق ايصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات»[2].

وقد أورد **ابن خلدون** هذا المنهج التدريسي بشيء من التفصيل في حديثه عن طريقة التعليم لما قال« اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، يلقي عليه مسائل من كل باب... ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال... حتى ينتهي إلى آخر الفن... ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين، ويخرج عن الإجمال»[3]، وهذا معناه أنّ المعلم ينتقل في كلامه من الإجمال إلى التفصيل حتى تصل هذه المعارف إلى المتعلم، الذي عليه حفظها

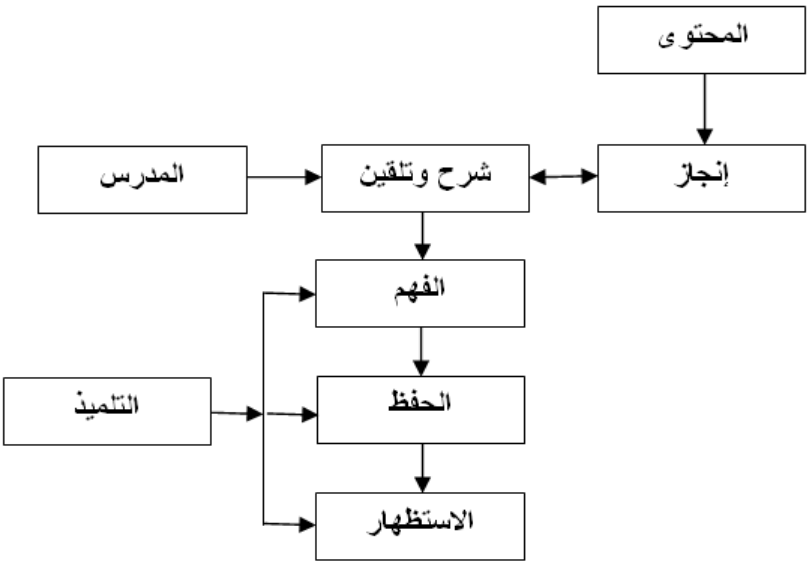
[1] - محمّد الدّريج، التّدريس الهادف- مساهمة في التّأسيس العلمي لنموذج التّدريس بالأهداف التّربوية-، قصر الكتاب، البليدة، 2000م، ص53.

[2] - ا لمنهاج التربوي للسنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يوليو 2004، ص5.

[3] - ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، دار العودة، بيروت، د.ط، د.ت، ص443 -444.

ليستظهرها لاحقا، أما مكوّنات هذه الطريقة فهي «المدرس، والتلميذ، والطريقة والمواد الدراسية، ونمط التواصل، والحفظ والاستظهار»[1].

وبذلك فإن المناهج التي تعتمد هذا المدخل تجعل المحتويات التعليمية هدفها الأساسي، وتهتم بالمعارف التي يجب أن يكتسبها المعلم، وتحرص على إنهاء المقررات الدراسية في الوقت المحدد لها بغض النظر عن فهم المتعلّم، أو استفادته وتأثير المعارف في شخصيته. وتعتمد هذه المقاربة على طريقة الإلقاء من قبل المعلّم، والتقليد من قبل المتعلّم الذي يطالب بحفظ ما تلقاه واستخدامه في الامتحانات لينجح وينتقل أو يعيد المسار. وعليه، فهذه الطريقة يكون المتعلّم فيها مستقبلا دون المشاركة الفعلية في العملية التعليمية، بحيث نلاحظ غياب الأهداف الإجرائية والتقويم المرحلي بالنسبة إلى المعلم، وكذلك غياب التقويم الذاتي بالنسبة إلى المتعلّم، فضلا عن استغراقه وقتا طويلا في استيعابها وحفظها، فلا يستطيع ربطها بما سبق له من معارف وما سيأتي من معلومات. وهذا المنهج يمكن أن نمثّله في الخطاطة الآتية:



وهذه المقاربة بالمضامين تتفق والنموذج أو الطريقة الإلقائية.

[1]- محمّد الدّريج، المرجع السابق، ص52.

1-2- تعليم اللغة العربية بالأهداف:

1-2-1- ماهية التعليم بالأهداف:

الهدف لغة" :القصد والغرض"[1]، أ ما في الاصطلاح التربوي فهو "تخطيط للنوايا البيداغوجية يتم من خلال وصف دقيق للسلوكات والإنجازات المراد ملاحظتها في فكر أو سلوك المتعلّم عندما ينهي عملية التعلّم والهدف على أساس أن يجعل التلميذ يفهم شيئا محّددا فإنّ عملية الفهم تبقى غامضة إذا لم تترجم إلى أفعال سلوكية وإنجازات ملموسة معبر عنها في صورة أهداف إجرائية"[2].

ومعنى ذلك أن المتعلم لا يراد من تعلمه إلا تحقيق مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن "تظهر في ممارسات سلوكية على مستوى الفعل واللفظ والحركة،وتغيرات تحدث على مستوى الاتجاهات والمواقف والأفكار والقدرات المختلفة"[3]، أو إنجاز أعمال معينة تكون في شكل آليات تكسبه خبرات تكون مستهدفة لكونها أنماطا من الممارسات التي تقوي دافعية التفاعل مع مجموع الخبرات التي يتعامل بها. فالأهداف جزء من النسيج التعليمي العام.

و الغرض من هذه المنهجية هو إحداث تغييرات في سلوك المتعلّم، ويتم التحقق من حصول التغييرات و التعديلات في سلوك المتعلّم بمقارنة الأهداف المسطرة في البرنامج مع ما حققه المتعلّم من تغيير في السلوك. وهي تعبير عن نتائج سيرورة التعليم و التعلم المخطط لها، والمتمثلة في جملة الآثار المنشودة من العملية التعليمية– التعلمية سواء على المستوى البعيد أو المتوسط أو القصير، وتكون عبارة عن مواقف أو قدرات أو مهارات تنمو بشكل متكامل ومتدرّج عبر مختلف الأسلاك التعليمية. فالأهداف التربوية هي الغايات المقصودة من التربية، تصاغ في تعبيرات عامة لتعطي شكلا أو اتجاها لمجموعة من المقاصد، فهي التي توجّه العملية التعليمية ككل، باعتبارها نقطة البداية

[1]– إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ط2، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ج2، ص977.

[2]– توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة – مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، عمان، الأردن، دار المسيرة،2000، ص69-70.

[3]– ينظر: وزارة التربية الوطنية،المركز الوطني للوثائق التربوية، كتاب المناهج، ص232 .

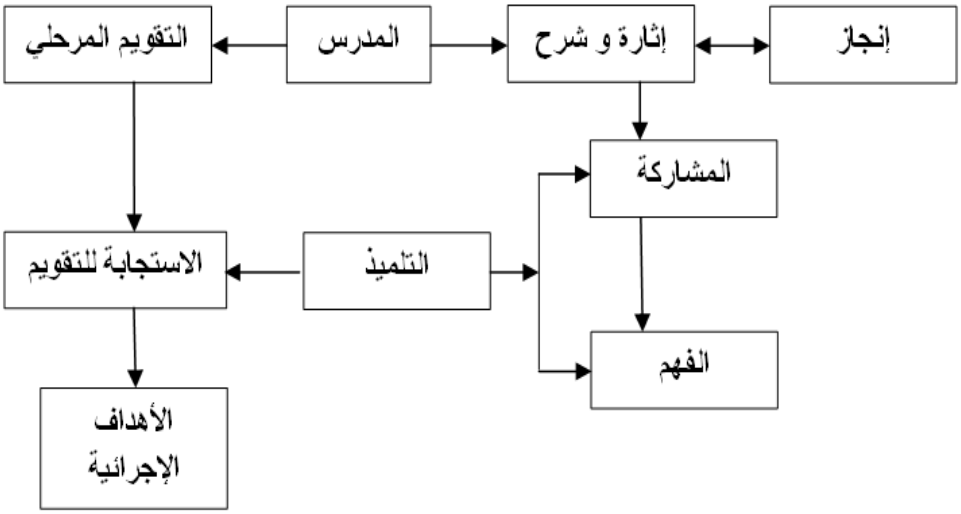
في اختيار الأهداف التعليمية وتحديدها. فهي أهداف عامة تأخذ زمنا طويلا في تحقيقها على المدى البعيد مثل القيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية والجمالية وغيرها، فأيّ عمل ناجح لابدّ من أن يكون موجّها نحو تحقيق أهداف محدّدة ومقبولة.

وتضع المقاربة بالأهداف التعلّم هدفا لها بدلاً من التركيز على نتائج المتعلم التي ينبغي أن تكون مجموعة من السلوكات المحددة مسبقا والقابلة للملاحظة والقياس. وبعد أن كان المتعلّم يتلقى ويقلّد ويحفظ، أصبح يتعلم ويفهم ما تعلمه، ويجسده في سلوك تعليمي، لكنّه لا يحوله إلى سلوك اجتماعي، ولا يستطيع دمج المعارف والتحكم في المكتسبات. فلم يعد المتعّلم مجرّد وعاء يُملأ بالمعلومات، بل أصبح مشاركا فيما يقدّم له، "لأن المناقشة بوصفها طريقة تدريس هي تنظيم محكم هادف وموجه للحوار والحديث بين الأفراد فهي ليست دردشة عفوية، وإنما هي تفكيك يبنى على أسس واضحة محددة"[1].

وفي هذه الطريقة يستعمل المعلّم كل طاقاته المعرفية لإبلاغ معلوماته إلى المتعلّم عبر مراحل معينة وبمشاركة المتعلّم وفي كل مرحلة، أي بعد كل نقطة معينة من الدرس يعطيه المعلّم اختبارا خفيفا يلاحظ به مدى فهمه واستيعابه لهذه النقطة، ثم ينتقل إلى النقطة التي تليها وهكذا، وهذه الطريقة المرحلية في التقويم يسميها علماء التربية والتعليميات "طريقة التقويم المرحلي، والاختبارات البسيطة الخفيفة تسمى الأهداف الإجرائية[2] ". وهذا المنهج يمكن أن نمثله في الخطاطة التالية:

[1]– سعاد عبد الكريم الوائلي - طرائق تدريس الأدب والبلاغة و التعبير- بين النظرية والتطبيق. دار الشروق للنشر والتوزيع . الأردن، ط1، 2004، ص61 .

[2]– محمد الدريج، التدريس الهادف، مرجع سابق، ص54.



والتعليم بالأهداف مقاربة بيداغوجية تستلهم مبادئها من البراغماتية التي تقيس نجاعة الأفكار والنظريات– أياً كانت طبيعتها– بمدى نجاعة الأصعدة الاجتماعية والنفسية والاقتصادية[1]، وتستند في جانب منها على السلوكية التي تؤمن ايمانا راسخا بأن التعلّم يجب أن يظهر في شكل سلوكات قابلة للملاحظة هي نتاج الحافز والاستجابة المترتبة عنه[2]، حيث يتمّ تجاوز الممارسات القائمة على الحدس والتخمين إلى الملاحظة والقياس.

وقد قدّمت هذه الأهداف الإجابة الأولى عن سؤال أساسي طالما شغل بال واضعي المناهج، والمربين والمعلمين، وهو ماذا نعلم؟ وجاءت الأهداف التربوية لتدخل التنظيم والوضوح إلى المناهج وإلى العملية التعليمية،وإلى التقويم وآلياته التي عن طريقها نحدّد نقاط القوّة والضّعف، واختبار مدى نجاعة المسار التّعليمي. فبطبيعة الحال، عندما نعرف ماذا نعلّم؟ يسهل علينا أن نعرف كيف نخطّط لتعليمه، وكيف نعلّمه، وكيف نقوّمه؟ ونستطيع بالتالي أن نسير بالعمليّة التربويّة على نحو أفضل.

[1] – جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982، ص203.

[2] –أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1988، ص59-60.

1-2-2- مستويات الأهداف التربوية:

يركّز المعلّم في درسه على مجموعة من الأهداف، تعرف بالأهداف الإجرائية، التي يشتقها من طبيعة المادة المدرّسة مع مراعاة مستوى المتعلمين وارتباطها بأهداف الدروس السابقة واللاحقة، "بل يتوجب أن تندرج كلها ضمن أهداف أعم منها، تعرف **بالأهداف الخاصة**؛ وهي تلك الأهداف المتعلّقة بمادة معينة لمستوى تعليمي معين، لأنها تشكل نوعا ما ملمح التخرّج للمتعلّم عند نهاية السنة الدراسية. وتخضع هذه الأهداف في صياغتها لأهداف أعل وأعمّ منها تشكّل منطلقات العملية التّعليمية وغاياتها التي يُرجى تحقيقها في المتعلّم عند نهاية المرحلة التعليمية، ويطلق على هذه المنظومة من الأهداف ذات الطابع الشمولي مصطلح الأهداف العامة"[1].

يفهم من هذا أن الأهداف تنقسم من حيث المستويات إلى قسمين:مستويات الأهداف العامة ومستويات الأهداف الخاصة، ويمكن تحديدهما على النحو الآتي:

1-2-2-1- مستوى الأهداف العامة:

"هي أهداف على مستوى عال من التجرّد والشمول، تصاغ- عادة- بعبارات عامّة، لأنّها تعبّر عن الملمح العام الذي يفترض أن يتخرّج عليه المتعلّم بعد مسار تعليمي طويل"[2]، وتتميز بالعمومية في الأهداف وتشتمل على الغايات والمقاصد (أو المرامي).

* **الغايات:** هي صيغ يطبعها التّجريد والعمومية،ويعرفها جودت أحمد سعادة على أنها: "عبارات تصف نتاجات حياتية متوقعة ومبنية على مخطط قيمي مشتق من الفلسفة التربوية السائدة في

[1]- ينظر: رشيد عبد الخالق، تعليمية الأدب في ضوء مناهج النقد اللساني الحديث-التعليم الثانوي-مشروع بحث، تاريخ الاعتماد: 2002/01/01، جامعة وهران، ص82.

[2]- رشيد عبد الخالق، مرجع سابق،ص83.

المجتمع، فهي تمثل أهدافا بعيدة المدى لأنها بعيدة في الغالب عن الموقف المدرسي أو الصفي عن تحقيقها النهائي"[1]، وهي تحدد شخصية المواطن حسب خصائص المجتمع وفلسفته.

* **المقاصد:** تترتب مباشرة بعد الغايات، وهي أقل عمومية وشمولية منها، ويعرفها هاملين بأنها: "التعبير الذي يحدّد عموما المقاصد المتبعة من طرف مؤسسة أو منظمة من المنظمات أو من طرف شخص معين من خلال برنامج أو فعل تكويني محدد، إنها الأهداف التي تجيب عن السؤال :ماذا نريد؟وهي أقل عمومية من الغايات"[2].

***الأهداف العامة** :هذا النوع من الأهداف ينحصر أكثر ضمن رؤية واضحة خالية من العموم وتظهر على مستوى الإنجاز فتصف جزءا من برنامج أو منهاج، وتحدد قدرات ومهارات، تظهر في سلوكيات المتعلمين في أوقات محددة[3]. وهي تجيبنا على السؤال: ماذا نستطيع فعله؟ وعادة ما نجد الوثائق التربوية من أدلة المعلمين والكتب المدرسية مصدرة بهذه الأهداف:

- تمكين التلميذ من اكتساب وسائل التعليم والتواصل.
- تربيته على حب العمل اليدوي وجعله سبيلا إلى تنمية المهارات الحركية بواسطة الألعاب.

والأهداف العامة وهي"إعلان عن مقصد بيداغوجي، يصف في شكل قدرات للمتعلم إحدى النتائج المؤمنة من فترة تعليمية"[4]، فهي تصف أنماط السلوك النهائي المنتظر ظهوره لدى المتعلّم بعد التعرض لبرنامج دراسي معين. ومن أمثلة ذلك تنمية القدرة على تصريف الأفعال وإعراب الجمل، وتمكينه من استخدام العقل والمنطق في مجال التحليل والتعليل.

[1]–جودت سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، ط1، 2001، ص47.

[2]– جماعة من الباحثين: مجمع علوم التربية، منشورات عالم التربية، ط2، 1998، ص87.

[3]– ينظر: عيسى بودة، دليل المدرّس الهادف، دار تلانتقيث للنشر والتوزيع، د.ط، بجاية، 1996، ص45.

[4]– جماعة من الباحثين، المرجع السابق، ص87.

1-2-2-2- مستوى الأهداف الخاصة:

هي المستوى الذي يهم المعلّم باعتبار أنه سيقوم بصياغتها مع متعلّميه عندما يريد تقديم درس أو نشاط معين(محور أو موضوع)، مستخلصا ذلك من الأهداف العامة، فهذا النوع من الأهداف يتميز بنوع من الدقة والوضوح في الصياغة ولا يقبل أي غموض أو عموم وتتميز أيضا بإنجازها في أوقات محددة (حصة أو حصتين أو أكثر) ، يحدد فيها مقدار المعارف والمهارات التي يريد أن يتحكم في أدائها التلميذ [1]، وتشتمل على الأهداف الخاصة والأهداف الإجرائية.

***الأهداف الخاصة:**

إنّ كلّ مادة تعليمية إلاّ ولها أهداف خاصة بها، وتشتق هذه الأهداف من الأهداف العامة وهي " أهداف محددة تحديدا دقيقا، قابلة للقياس المباشر أو غير المباشر وتتناول سلوكات أو استجابات عقلية انفعالية حركية تظهر في سلوك الفرد فعلا ويسترشد بها المعلم في تدريسه اليوم وتعينه على تقويم التلاميذ تقويما تكوينيا وتحقيق ما ينوي عمله في الحصة الدراسية"[2]، وعادة ما يشمل الهدف الخاص موضوعا من مواضيع البرنامج و يكون المتعلّم في نهاية الدرس قادرا على أن قاعدة الدرس النحوي أو الصرفي أو البلاغي.

***الأهداف الإجرائية السلوكية:**

وهي "تحويل الهدف إلى سلوك قابل للملاحظة والقياس، وهذه الإجرائية تعبر عن نفسها وهي حالة تحول الهدف إلى سلوك ونشاط فعلي"[3]، وتسمى هذه الأهداف بالأهداف السلوكية، وهي تمتاز بدرجة عالية من الدقة حتى تكون قابلة للقياس والملاحظة، وتكون هذه الأهداف عند

[1]-ينظر: خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص67.

[2]- محمود حسن سعد، التربية العملية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر، الأردن، ط1، 2000، ص122.

[3]- علي السيد سليمان، مبادئ ومهارات التدريس الفعال في التربية الحديثة، دار قباء، القاهرة، 2004، ص58.

نهاية حصة أو درس، وقد تم تصنيف هذه الأهداف السلوكية إلى مجالات بحيث تمثل دليلا لصياغة الأهداف ومراجعتها.

وهي في الاصطلاح التربوي تعني "التخطيط والتنظيم للعملية التعليمية وبمعنى أخر يقصد بها نقل حالة مفهوم أو مبدأ عام أو نظرية أو معارف عامة من مستوى النظري إلى المستوى التطبيقي الملموس أي وصف الناتج أو الحاصل التعليمي"[1]، ويكون ذلك في شكل نية بيداغوجية تصف بدقة ما ينبغي أن يكون المتعلم قادرا على فعله أثناء الفعل التعليمي، وتبرهن على أن المتعلم بلغ ذلك الهدف.

إن الهدف من الأهداف الإجرائية هو وصف للسلوكات الأدائية التي ينتظر وقوعها لدى التلميذ نتيجة تفاعله مع الوضعيات المختلفة، عن طريق ما تكوّن لديه من خبرات تربوية يستثمرها أثناء السيرورة التعليمية. ولكي تتم هذه الأجرأة لابد من توفر شرطين أساسين هما:

✓ **القدرة** :ويقصد بها تلك الصفة الكامنة في نفس المتعلم، وهي مكوّن أساسي في الصياغة الإجرائية فلا يمكن ملاحظتها، ولكنها تترجم إلى أفعال سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها، أي هي القدرة التي تترجم بفعل سلوكي (إنجازي) في شكل أعمال وإنجازات ومهارات يقوم بها التلميذ أثناء سير الدرس.

✓ **الفعل السلوكي– (الإنجاز)**: هو الفعل الذي يقوم به المتعلم أثناء الفعل التعليمي سواء كان عمليا، أو لفظيا أو حركيا داخل وخارجه، ويتميز بالوضوح والدقة، فلا يقبل التأويل مثل قولنا : "يحول، يعطي أمثلة، يشرح لماذا، يعبر، يقرأ، يكتب، يرسم"[2]، ولكن يكون قابلا للملاحظة والقياس والتقويم،ويشترط أن يصاغ بفعل المضارع الدال على زمن وقوع الفعل (الحدث) يحقق شرط الملاحظة،أي ملاحظة المتعلّم وهو ينجز عمله(ملاحظة السلوك) .

[1]– محمد الطاهر واعلي، الأهداف البيداغوجية، ص57 .

[2]– رجاء محمود أبو علام، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص77.

وعلى هذا الأساس فإنّ بيداغوجيا الأهداف اعتبرت الهدف التربوي أساس إستراتيجيتها، واستمدّت جذورها من فكرة أن الوضعيات التعليمية التّعلّمية تخطيط هادف داخل المنظومة التربوية.

1-2-3- مجالات الأهداف التربوية:

إنّ بيداغوجيا الأهداف عرفت أوضح تحديد لها في أعمال بلوم الذي أكد على ضرورة التحكم في الأهداف البيداغوجية، وتماشيا مع هذا قام بلوم بتقديم أول صنافة للأهداف الإجرائية، التي صنفت إلى ثلاثة مجالات رئيسية للسلوك وهي:

1-2-3-1- المجال المعرفي:

يعتبر النموذج الذي قدّمه العالم الأمريكي **"بانجمان بلوم"**(**Benjamin Bloom**) من أشهر النماذج التي تصنّف مستويات الأداء الإدراكي، حدد بلوم ستة مستويات للمجال العقلي، تكمّل بعضها البعض ومتدرّجة في ترتيب تصاعدي من البسيط إلى الأكثر تعقيد من الأنشطة، وقد سمى هذا التدرج ب" سلم المستويات المعرفية"[1]. وتتمثل في: **المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم**. وقد اعتُمد هذا التصنيف دليلا يستأنس به المعلّم لتخطيط أهدافه التربوية.

1-2-3-2- المجال الوجداني الانفعالي:

وهو يتعلق بحالة المتعلّم النفسية والاجتماعية والبيئية، ويحاول المعلّم إحداث تغيير في مواقف المتعلّم وقيمه. ويشمل "الأهداف التي تؤكد على المشاعر وغيرها من النواحي الوجدانية مثل الميول والاتجاهات والقيم والتوافق الشخصي وتنقسم إلى ستة مستويات، وهي: التقبل، الاستجابة، التثمين، القيم، التمييز، منظومة القيم"[2].

---

[1] – عبد الرحمن ا لخطيب: أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997، ص142.

[2] – رجاء محمود أبوعلام، التعلم أسسه وتطبيقاته، عمان، ط1، 2004، ص71.

1-2-3-3- المجال النفسي الحركي:

يرتبط هذا المجال بالمجال العملي من جهة ومن الجانب النفسي من جهة أخرى و"يتكوّن من خمس فئات رئيسية مرتبة ترتيبا هرميا تبدأ بالقدرات أو المهارات النفس- حركية البسيطة ثم تتدرج إلى أكثر تعقيد وتشمل: الإدراك، التأهب، الاستجابة الموجهة، الميكانيزم، الاستجابة الصريحة المعقدة"[1].

إنّ الأهداف الإجرائية جعلت كل المواد في متناول التجربة والقياس بحيث يمكن ملاحظة السلوكات المكتسبة من قبل المتعلّم وقياسها وأعطت أسلوبا للتقويم، إلا أنها تقوم ببرمجة سلوك المتعلّم بصفة آلية حسب الأهداف المحددة. وقد انتقدت هذه المقاربة لأسباب عديدة منها[2]:

- الاعتماد على الأهداف التي لا تقود المتعلّم إلى الفهم الحقيقي للأشياء،إضافة إلى عدم تزويده لمواجهة تحديات المجتمع.
- تحديد كل الأهداف التي تقود التلميذ إلى الفهم الحقيقي للأشياء، مع أن كل هدف لا يمكن أن نعبر عنه بوضوح.
- عدم استطاعة الأساتذة تحديد الأهداف الإجرائية والاعتماد على الطريقة أكثر من المحتوى.
- الربط بين الأهداف العامة والأهداف الإجرائية يكون مشكوكا فيه.
- عدم تمكن التلميذ من استخدام المعارف المكتسبة قصد حل مشكل أو التصدي لموقف يعترضه في الدرس أو خارج الدرس.
- عدم السماح للمدرس بالإبداع في مواجهة المواقف غير المتوقعة في العملية التعليمية.

[1]- أحمد عمر سليمان، الأهداف التربوية في مجال النفس الحركي، دار الفكر، القاهرة، ط1، 1996، ص39.

[2]-Viviane et Gilbert، Définir les objectifs de l'éducation, PUF, édition7, pédagogie d'aujourd'hui, Avril1992, p 285-293.

2- المقاربة الحديثة:

أوّلاً: التعليم الثانوي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة:

"لا بد من الاعتراف اليوم بأن المدرسة لم تعد قادرة على الاستجابة لحاجات المجتمع المشروعة ولا على تلبية رغباته الحقيقية، إن هذا الوضع المنذر بالخطر، والناجم إلى حد كبير عن غياب الرؤية الواضحة وسوء الترابط بين مختلف أطوار المنظومة التربوية الجزائرية، الذي ازداد سوءً بسبب ضعف الاتصال بالمحيط المحلي ونقص الانفتاح على المحيط العالمي، ومن البديهي أن هذه الأزمة قلصت قيمة النتائج والمكاسب التي تحققت، ومن الأكيد أنها تعرقل بصورة خطيرة مسار التنمية الشاملة"[1]. فالمتتبع لهذا الخطاب يتنبه إلى أنّ المنظومة التربوية لم تواكب التطورات الحاصلة في المجتمع، ولذلك لابد من الوقوف على أهم أسباب الإصلاح ودواعيها التي تبنتها وزارة التربية الوطنية.

1. دواعي إصلاح المنظومة التربوية وتطوير المناهج:

تعددت دواعي الإصلاح وتطوير المناهج في الجزائر واختلفت، بحيث مسّت مختلف الجوانب السياسية، والاجتماعية، والعلمية (التطور التكنولوجي) وأخرى راجعة إلى المشاكل التي واجهتها المنظومة التربوية في الجزائر، خاصة منها تدني نوعية التعليم.

ويمكننا إعطاء دواعي تبني المنظومة التربوية للمقاربة بالكفاءات، فنجد **الدواعي الفلسفية– السياسية** التي ويقصد بها الإصلاح الجديد الذي تم في ضوئه مراجعة برامج التعليم في بلادنا، وذلك قصد بناء مناهج جديدة ومتكاملة تستجيب للشروط العلمية الراهنة والمتطلبات التي يقتضيها بناء المناهج التربوية، كذلك العمل على إنجاح المتعلم في الحياة وتأهيله للتوافق مع محيطه،

[1]– مقتطف من خطاب رئيس الدولة السيد عبد العزيز بوتفليقة بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، قصر الأمم، الجزائر، يوم: السبت 13 ماي 2000م.

في كل فترات ومراحل تربيته وتكوينه، وذلك بفضل ما يكتسبه من كفاءات ضرورية لتحقيق النجاح والتوافق[1] .

أما الدواعي الأخرى، فهي **الدواعي العلمية –البيداغوجية** التي ترتكز على الارتقاء بالمتعلم، وذلك بجعله يستند إلى نظام متكامل من المعارف والإنجازات والمهارات المنظمة ضمن وضعيات تعليمية، تضع المتعلم في صلب التعلم، ولن يحدث ذلك إلا في إطار بيداغوجيا فعالة تعتبر "المقاربة بالكفاءات" أوضح معبر عنها، لأنها تحلل الوضعية التعليمية – التعلمية إلى مجموعة من الوضعيات الفرعية وتبنيها وفق منظور إيجابية المتعلم. وبهدف إدماج المتعلم كفاعل أساسي في بناء التعلّمات تمّ ترجيح مجموعة من المبادئ البيداغوجية منها اعتبار محورية المتعلم بحيث يكون فاعلا أساسيا في بناء المعرفة والتعلمات، مما يدعو إلى استحضار جانب التعلم الذاتي في كل الأنشطة .واعتبارا لهذا المنطق كان لا بد من بناء كل **المناشط**.

2. الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات:

تعود الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات إلى المذهب النفعي في التربية وإلى المدرسة البنائية في علم النفس[2].

2-1. أثر المذهب النفعي في التربية على بيداغوجيا الكفاءات:

تستمد بيداغوجيا الكفاءات بعض أسسها من المذهب النفعي الذي يتزعمه المربي والفيلسوف الأمريكي (**جون ديوي**)مبتكر طريقة المشروع وحل المشكلات في التعليم. إن قيمة المعرفة حسب هذا المذهب، تتحدد بمقدار ما تحقق من فائدة ونفع، وهي من مبادئ بيداغوجيا الكفاءات.

[1]– فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، الجزائر، دار هومه، 2008، ص61.

[2]– محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2، د.ت، ص10.

2-2. أثر الاتجاه البنائي في بيداغوجيا الكفاءات:

تعود مبادئ التعلم في بيداغوجيا الكفاءات إلى الاتجاه البنائي في علم النفس الذي يتزعمه الطبيب والمربي السويسري (**جان بياجيه**)، الذي وضع تفاعل الفرد مع محيطه في مركز تعلم هذا الأخير ونموه. فالطفل يؤثر في محيطه ويتأثر بالمثيرات المنبعثة منه، وبدون ردود أفعاله لا يمكن له أن ينمو، لأنّ النمو العقلي المعرفي مسار د ينامي يحدث في شكل قفزات متتابعة ويسعى إلى البحث عن التوازن بين الطرفين المتفاعلين (المتعلم والمحيط)[1].

ويرتبط الاتجاه البنائي بتيار آخر هو التيار المعرفي، وهو تيار نظري لا يدرس التعلّم أو بناء المعارف وإنما يسعى إلى توضيح عملية تجنيد المعارف في حل المشكلات.

3. من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج :

إنّ عملية إعادة بناء المناهج الدراسية عملية معقدة، يتحكّم في بنائها عدد من العناصر التنظيمية المترابطة فيما بينها، ولهذا السبب ركّزت وزارة التربية الوطنية جهودها على إقامة جهاز دائم لتصميم البرامج والطرائق التعليمية والمصادقة عليها وتطويرها. فكان لزاما إنشاء هيكلة جديدة تحت وصاية وزارة التربية أطلق عليها اسم اللجنة الوطنية للمناهج والتي سترقى لاحقا إلى مجلس وطني للمناهج طبقا للترتيبات المنصوص عليها في القانون الصادر بتاريخ 8 جانفي 2008 والمتضمّن القانون التوجيهي المتعلق بالتربية[2]. فمنذ بداية العام الدراسي2008/2007 "تم الانتهاء من وضع البرامج الدراسية الجديدة حيّز التطبيق لمجموع المستويات الدراسية التي تتكون منها المنظومة التربوية، أي ما لا يقل عن 185 منهاجا جديدا تم بناؤها منذ انطلاق الإصلاح سنة 2003"[3].

[1]- ينظر: محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص11.

[2]- بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر الجزائر، 2009، ص49.

[3]- بوبكر بن بوزيد، المرجع السابق، ص57-59.

إنّ تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، يستلزم التخلي عن مفهوم البرنامج، والانتقال إلى مفهوم المنهاج، إذ الأول عبارة عن مجموع المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال مدة معينة، في حين يشمل الثاني كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ، تحت إشراف المدرسة ومسؤوليتها خلال مدة التعليم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة[1].

وتندرج التصورات والمبادئ العامة المنظمة للمنهاج في سياق رؤية تربوية تهدف إلى مراجعة المنهاج ليواكب إصلاح المنظومة التربوية، التي تستقي أسسها من تصوّر فلسفي يؤسس لمشروع مجتمعي تربوي قوامه إكساب المتعلمين القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العلمية والاجتماعية[2]. ويمكن تحديد بعض المميزات التي يختص بها المنهاج وفق هذا التصوّر[3]:

- ✓ إن المتعلّم هو المحور الذي يدور في فلكه المنهاج.
- ✓ يتجسّد المنهاج في مجموعة من التعلّمات ذات الطابع الإجرائي (معارف، ومهارات، وسلوكات).
- ✓ يعمل على تنمية شخصية المتعلّم في جميع جوانبها الوجدانية، والعقلية، والبدنية في شمول وتكامل واتزان.
- ✓ يترك المبادرة البيداغوجية للمدرّس في اعتماد الطرائق الكفيلة بتنمية الكفاءات المستهدفة واختيار الوسائل والأساليب المناسبة.

[1]- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، نافذة على التربية، نشرة إعلامية يصدرها المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد43، فيفري2002، ص33.

[2]- علي آيت أوشان، بيداغوجيا الكفايات وتدريسية اللغة، سلسلة دراسات بيداغوجية6، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط1، 2016، ص41.

[3]- محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص23.

لذا فالمناهج الجديدة، تتمفصل حول عدد من العناصر الأساسية بعضها ذات بعد استراتيجي علمي استشرافي لمدرسة متجددة من شأنها جعل البرامج الدراسية حيّز التّطبيق، وبعضها الآخر ذات صبغة منهجية محضة[1]. وفي هذا الإطار جاءت المقاربة بالكفاءات، لتجيب على التساؤلات الآتية: ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟ ما هي الوضعيات التعليمية الأكثر دلالة ونجاعة، لاكتساب التلميذ هذه الكفاءات؟ وما هي الوسائل والطرائق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات؟ كيف يمكن أن يقوّم مستوى أداء المتعلم، للتأكد من أنه قد تمكّن فعلا من الكفاءات من المستهدفة؟.

4. أهم خصائص المقاربة بالكفاءات:

يقدّم نموذج التدريس بالكفاءات إسهامات كبيرة في ترقية العملية التعليمية التعلمية بجعل المعارف النظرية موارد مادية تساهم في دمج المتعلم بفاعلية في حياته العلمية، وتنشئته على اكتساب المعارف والمهارات والقيم المتنوعة بكل كفاءة ومرونة. وهو بذلك

يحيلنا إلى مجموعة من المواصفات والخاصيات منها[2]:

- **تفريد التعليم:** وهذا بجعل المتعلم يتمتع بأكبر قدر ممكن من الاستقلالية، أي أنه يصبح محور العملية التعليمية التربوية، وذلك بفسح المجال أمام مبادراته وفي اقتراح أرائه و أفكاره مع مراعاة ما يسمى بالفروق الفردية بين المتعلمين، تفاديا لأي تهميش الذي قد يؤثر سلبا على شخصية المتعلم.

- **قياس الأداء:** على عكس ما كان معمول به في المقاربات القديمة التي كانت تعني أهمية كبيرة للمعارف النظرية، ففي هذا النوع من التدريس، القياس ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة.

[1]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، القبة- الجزائر، ص9.

[2]- ينظر:محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص12.

– **تحرير المعلم من القيود:** في هذا النوع من التدريس يصبح دور المعلم منحصرا في تنشيط المتعلمين و توجيههم، وتهيئة ظروف التعلم و انتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية الناجعة، وتقويم أداء المتعلمين.

– **دمج المعلومات:** وهي من أهم العناصر في بيداغوجية الكفاءات، فعلى المتعلم أن يدمج المعلومات المتحصل عليها، أو حل إشكاليات في وضعيات مختلفة وذات دلالة بالنسبة إليه.

– **توظيف المعارف:** يتميز هذا النوع من التدريس أنه يدفع بالمتعلم إلى استعمال المكتسبات القبلية من معارف، نظريات، مهارات، خبرات وقدرات و استثمارها قصد الوصول إلى إيجاد الحلول الملائمة حين مواجهته لإشكالية ما.

– **تحويل المعارف:** على المتعلم أن يكون قادرا على تحويل هذه المعارف من إطارها النظري إلى إطار عملي وظيفي نفعي، على شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس.

كما يتميّز التدريس بالكفاءات ب:

– **الشمولية:** كونها تجند المعارف والمهارات ذات مستويات مختلفة للاستجابة لطلب اجتماعي خارج منطقة تطورها.

✓ **الإدماج:** أي أنها تقتضي اكتساب تعلّمات في المجالات الثلاث المعرفي (الوجداني، الحسي الحركي) حسب أهميتها للاستجابة للحاجيات الاجتماعية.

✓ **قابلة للتقويم:** من خلال سلوكيات قابلة للملاحظة في وضعية ما فالكفاءة تقوم أساسا على مقياسين اثنين على الأقل هما :نوعية الإنجاز في العمل ونوعية النتيجة المتحصل عليها.

5. مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ لعل أهمّها:

- **الإجمالية** (Globalité): بمعنى تحليل عن عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية مركبة، نظرة عامة، مقاربة شاملة). يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدلالية.

- **البناء** (Construction): أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف. يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، يتعلق الأمر بالنسبة إلى المتعلم، بالعودة إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

- **التناوب** (Alternance):[1]

الشامل(الكفاءة) ⟵ الأجزاء (الموارد) ⟵ الشامل (الكفاءة)

يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى إرساء موارد جديدة ثم إنماء كفاءة بدمج هذه الأخيرة.

- **التطبيق)** (Application): بمعنى التعلّم بالتّصرّف، يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكّم فيها[2].

- **التكرار**(Itération): وذلك بوضع المتعلّم أمام مهام إدماجية نفسها عدة مرات، و يسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلّم قصد التعمّق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات (الموارد) [3].

- **الإدماج** (Intégration): يعني ربط العناصر المدروسة ببعضها البعض قصد توظيف مكوناتها بشكل إدماجي.

[1] – محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص19.
[2] – محمد الطاهر وعلي، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[3] – المرجع نفسه، ص20.

- **التمييز** (Distinction): يعني الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالة، وهذا المبدأ يتيح للمتعلّم التمييز بين مكونات الكفاءة
- **الملاءمة** (Pertinence): نعني بهذا المبدأ ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلّم، ويسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية أو من واقع المتعلّم المعيش، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلّمه[1].
- **الانسجام** (Cohérence): يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم والتعلّم.

6. مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق ما يلي:[2]

- **تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكارية:** جاءت المقاربة بالكفاءات لتكرّس مبدأ جعل المتعلّم محور العملية التعليمية، وتقحمه في أنشطة ذات دلالة ومعنى بالنسبة إليه، ويتم ذلك بشكل فردي أو جماعي[3]، وهذا ما يجعلها من أحسن الطرائق البيداغوجية.
- **تحفيز المتعلمين على العمل:** ينبغي أن يتولّد لدى المتعلّم الدافع للعمل وحل مشكلات جديدة وربط تعلّماته بواقعه المعيش.
- **تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة:** تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلّم العقلية المعرفية والعاطفية الانفعالية والنفسية الحركية اعتمادا على الوضعيات/ المشكلات وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيش وأن ترتبط به[4].

[1]- محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص21.
[2]-محمد الطاهر وعلي، المرجع نفسه، ص22.
[3]- رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، الجزائر، دار الأمل، ط2، 2002، ص11.
[4]- محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص23.

– **عدم إهمال المحتويات(المضامين)**[1]: إنّ المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المحتويات، وإنّما سيكون إدرا جها في إطار ما ينجزه المتعلّم لتنمية كفاءاته وذلك بجعلها قابلة للاستعمال، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها لأنها تربط بواقع المتعلّم وحياته من كل جوانبها النفسية منها والاجتماعية والثقافية والاجتماعية. فالمحتويات لا تقدّم الحلول للمشكلات وإنما تساعد على طرح هذ ه الأخيرة مع وضع الفروض والتكهن بالنتائج ومن ثمة اتخاذ القرارات المناسبة. إنّ الكفاءة من هذا المنظور لا تعبّر عن قيمتها بكمية المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلميذ وإنما بحصر الجواب عن السؤال: لماذا نعلّمه المحتويات في حين نجنبه تلك؟ وكذلك بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية.

– **اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي:** تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار واعتمادها كبيداغوجيا التحكّم[2].

فمن خلال هذه التوضيحات فيما يخص هذه البيداغوجية في التدريس من حيث المفهوم والخصائص يمكننا القول إن التدريس بالكفاءات يهدف إلى تعليم المتعلم الاعتماد على نفسه والتعرف على قدراته الكامنة وكيفية استثمارها بغية توظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية، وما يستعمله هو بمثابة قاعدة ومنطلقا لمستجدات معرفية قد تتكامل مع المعا رف السابقة المكتسبة وترسخها أو تعدلها، وبالتالي يكون التعلم نموا وتطورا في المعارف والقدرات والمهارات وتعديلا للتصرفات نحو الأحسن شريطة أن تمتلك شخصية المتعلم الوعي الكافي والإرادة و المسؤولية في القرار والفعل.

[1]– ينظر: محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص24.

[2]– محمد الطاهر وعلي، المرجع نفسه، ص24.

7. المعلّم والمتعلّم في المقاربة بالكفاءات:

أ– المتعلّم: ينتظر من المتعلّم في المقاربة بالكفاءات القيام بجملة من المهام لإنماء الكفاءات المرصودة. ومن هذه المهام ما يأتي[1]:

- إنجاز مهمات معقدة لغرض محدّد بموضوع؛
- ـ اتخاذ قرارات فيما يتعلّق بطريقة عمله لتأدية المهمّة، أو النّشاط أو المشروع وحل المشكلات التي تتضمنها؛
- الرجوع إلى عدد كبير ومعتبر من المواد؛
- معالجة عدد كبير من المعلومات؛
- التفاعل مع متعلمين آخرين؛
- التفكير في العمليات والموارد التي جنّدها؛
- تبليغ العارف وتقاسمها مع آخرين؛
- المشاركة في تقويم إنتاجه(كفاءاته).

ب–**المعلّم:** ركّزت المقاربات البيداغوجية السابقة على المعلّم في إدارته للعملية التعليمية، بينما أصبحت مكانته في المقاربة بالكفاءات تتمثل في توجيه المتعلمين لحل المشكلات التعليمية، فهو مطالب بالتخلي في كثير من الأحيان عن الطريقة الاستنتاجية في التدريس، وهو أيضا:

– مدعو إلى ترك التركيز على المعارف، ذلك لأن مصادر المعرفة تنوعّت وسائلها وتعددت أشكالها؛

– مطالب بأن يكون مكونا أكثر معلما ومنشطا للمتعلمين ومستشارا لهم،

[1]– محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص24، 25.

- مبتكر للوضعيات التعلمية ومنظّم بدل الاكتفاء بتقديم المعارف؛
- بقدر ما يكون بحاجة غلى الوسائل التعليمية المختلفة ستكون حاجته إلى الابتكار في الأفكار التعليمية.
- مطالب بتطوير كفاءته المهنية عن طريق التكوين الذاتي حول خلق تصوّرات لوضعيات جديدة تلائم مستوى متعلميه، و الملاحظة التكوينية والتعديل الدقيق للأنشطة والتعلمات.

8. أنواع الكفاءات:

الكفايات في الغالب نوعان:

***كفايات خاصة نوعية** ترتبط بمادة دراسية معينة، أو بمجال تربوي معين[1]، وتستمدّ ذاتها من المقومات المعرفية والمنهجية لهاته المادة، ومن وظيفتها التكوينية الاجتماعية.

***كفايات ممتدة/ مستعرضة** ترتبط بمواد دراسية متعددة، وغالبا ما تصب في الجوانب المنهجية والتواصلية والثقافية. ومهما كان نوع الكفاية التربوية، فإن أجرأتها تتم عن طريق تحويلها إلى قدرات تعتبر مبادئ منظمة للتعلّمات، وتترجم إلى أهداف تعلّمية تراعي التوازن المطلوب بين أبعاد الشخصية الإنسانية المستهدفة من التربية والتكوين، (المعارف، المهارات، المواقف والاتجاهات).

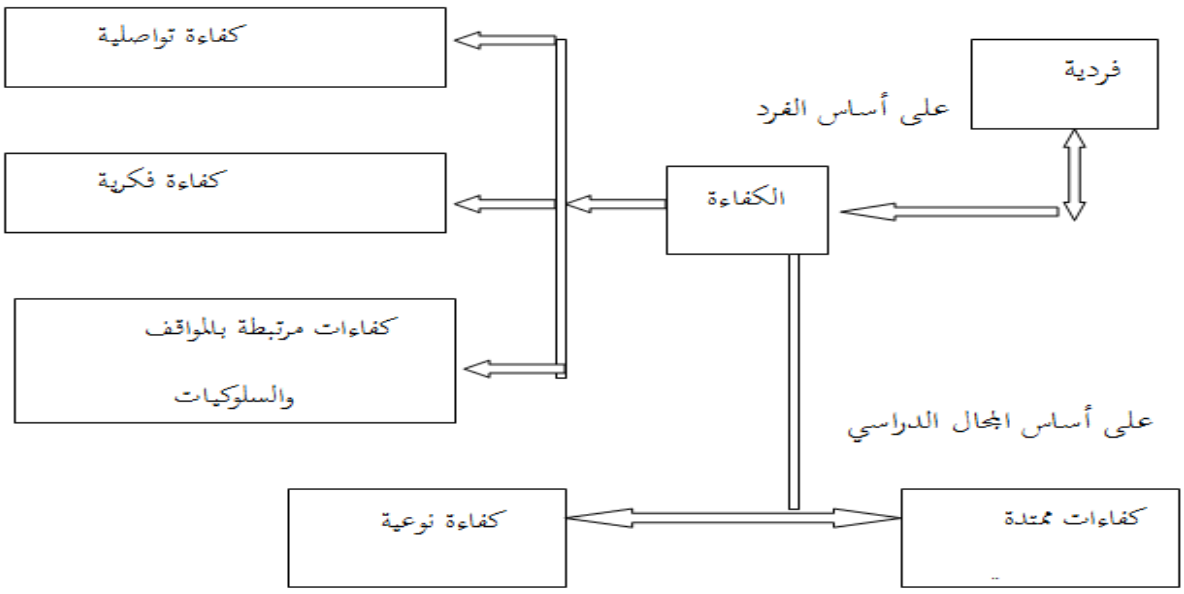
وتنطلق المقاربة بالنسبة للمضامين: من العناصر الآتية:

- تجاوز التراكم الكمي باعتباره يعكس الحفظ والتبعية للملخصات ويهدم بناء استقلالية المتعلم.
- استحضار البعد المنهجي عند تقديم المعرفة ومعالجتها، بما يمكن المتعلم من الاكتشاف وبناء المعرفة انطلاقا من دعامات ووثائق، وعبر سيرورة التفكير ذات الصلة بنهج المواد ودورات تعلمها.

[1]– الغالي أحرشاو، الكفاءات المعرفية لدى الطفل من التقويم والتشخيص إلى التنظير والنمذجة، منشورات مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، ط1، 2015، ص18.

- اعتبار المضمون المعرفي وسيلة تسهم في تحقيق أهداف التعلم وبالتالي بناء القدرات والكفايات.
- اعتبار كتاب التلميذ مصدرا من مصادر المعرفة، التي يتوزع حضورها في صلب الدعامات والوثائق، وفي المصطلحات والمفاهيم.
- التحرر من الملخصات الجاهزة التي تتعارض مع مبدأ الاستقلالية والتعلم الذاتي وتعويضها بالإنجازات والاستنتاجات المتوصل إليها عبر العمليات الفكرية في ضوء الأسئلة المرافقة للدعامات والوثائق، مع الحرص على تدوين ذلك في دفاتر المتعلمين.
- فبالنسبة للدعامات والوثائق تنتقى الدعامات والوثائق لتكون في خدمة أهداف التعلم، وذلك وفق ما تقتضيه الخصوصية المنهجية لكل مادة في استثمار الدعامات والوثائق التربوية في بناء أنشطة التعلم حسب ما هو مضمن في مرجعياتها التعليمية.
- وفي ضوء ذلك يبقى دور المعلم توجيهيا، يعتمد في ممارسته التعليمية اليومية على استثمار أساليب التنشيط التي تتلاءم والوضعيات التعلمية التي يقترحها.
- أما بالنسبة للتقويم فتستدعي طبيعة المقاربة المعتمدة الاعتماد على التقويم التكويني، باعتباره يعطي الأسبقية لوتيرة التعلم والإجراءات والمهام أكثر من النتائج.

مخطط أنواع الكفاءة في المجال التربوي:



9. مستويات الكفاءة:

تعتبر الكفاءة مفهوما تطوريا، لكونه يتميز بالتدرج البنائي. و تندرج مستويات الكفاءة متدرجة طبقا لمبادئ التعلم، وتظهر في تعلّمات المتعلّمين في مراحل متتالية، إذ يتحقق كل مستوى منها في مرحلة تعليمية معينة، مشكّلة مسارا بنائيا اندماجيا لمعارف وسلوكات تتآزر فيه الكفاءات ضمن نسق بنائي، وليس في شكل تكديسي تراكمي محفوظاتي و استظهاري.

وهذا البناء هو أهم ما يميز بيداغوجيا الكفاءات، فتتدرج مستوياتها حسب مراحل التكوين الآتي[1]:

9-1. الكفاءة القاعدية: (Compétence de base)

تمثل المستوى الأول من الكفاءات، وهي في اتصال مباشر بالوحدة التعليمية، "هي مجموع نواتج التعلّم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية"[2]،فهي بمثابة الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، فعلى المعلم أن يعمل جاهدا في هذا المستوى حتى يمكن كل متعلم من اكتساب هذه

[1]- خير الدين هني، مرجع سابق، ص76 .

[2]- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة-الجزائر، د.ت، ص56.

الكفاءة بمؤشراتها المحدّدة، تفاديا لظاهرة الإخفاق التي تؤثّر سلبا على شخصية المتعلم، وتؤدي به إلى العجز الكلي للتعامل مع الوضعيات المختلفة ويترتب عليه إخفاق في التعلم.

2-9. الكفاءة المرحلية: (Compétence d'étape)

يبنى هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية، ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية معينة، قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا، أو سداسيا، أو مجالا معينا و تتم بدمج كفاءات عديدة على الشكل الآتي:

كفاءة قاعدية1+ كفاءة قاعدية2+ كفاءة قاعدية 3 =كفاءة مرحلية.

3-9. الكفاءة الختامية: (Compétence Finale)

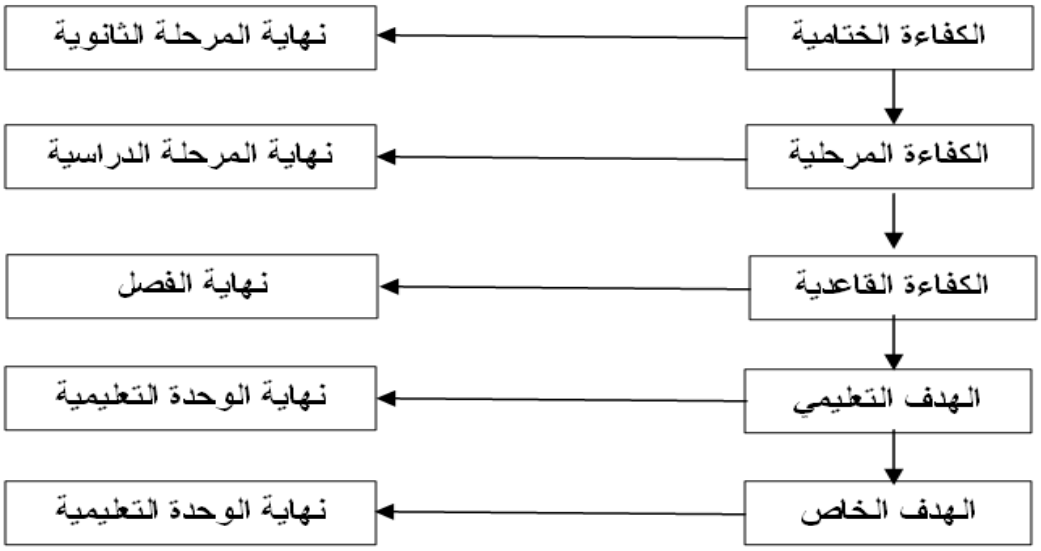
تتكون من مجموعة من الكفاءات المرحلية، ويتم بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية، أو طور تعليمي.

4-9. الكفاءة المستعرضة (Compétence Transversale)

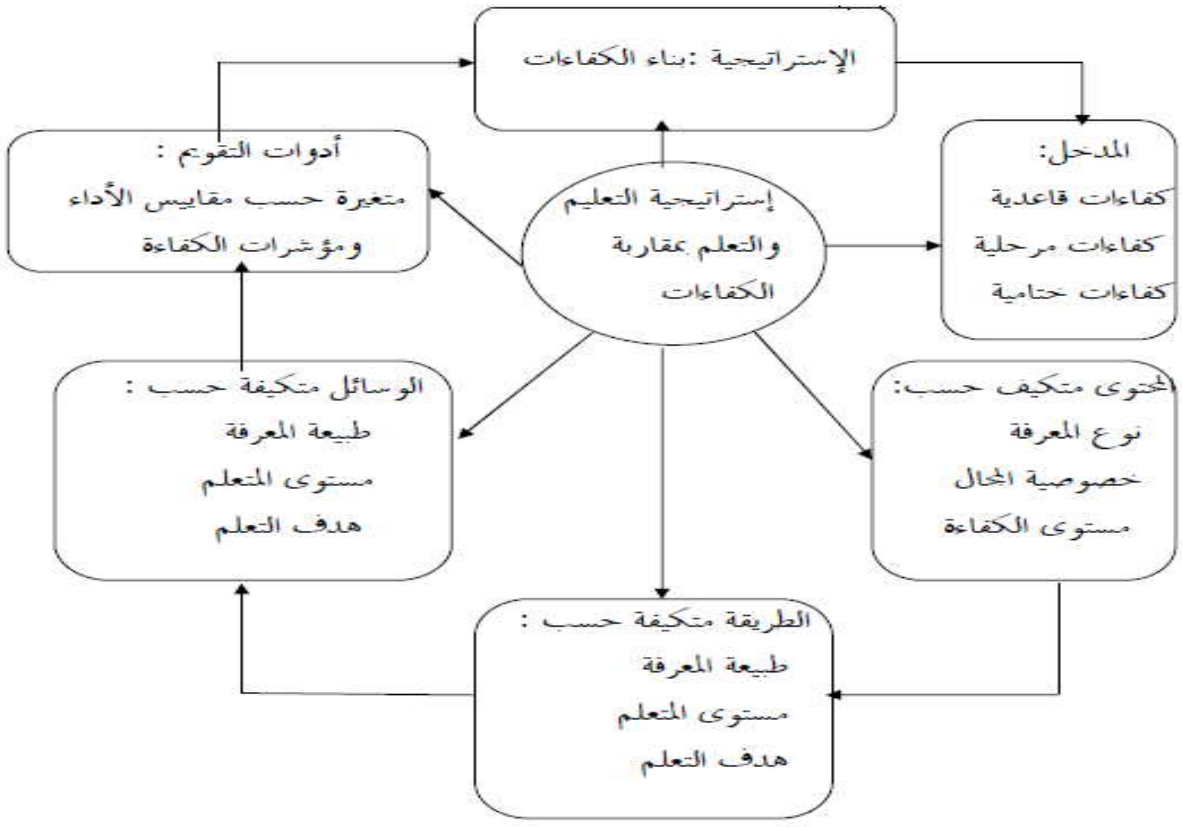
تسمّى أيضا بالأفقية، وتبنى هذه الكفاءة من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين التعلّمات، أو المواد أو النشاطات، كما يمكن تحقيقها عندما تدمج نواتج تعلّمات مختلفة، فقد تتركب من كفاءات متقاطعة ضمن مجال معرفي واحد (معارف عمودية في مادة واحدة أو هي تركيب مجوعة من الكفاءات المتقاطعة في عدد معين من المجالات المعرفية، فتوظّف تلك المعارف والسّلوكات والمهارات في مجموعة من الوضعيات) . فالكفاءات المستعرضة يمكن أن تكون متعلّقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية[1].

[1] – محمد الصالح حثروبي، المرجع نفسه،ص56.

مخطّط يبيّن مستويات الكفاءة:



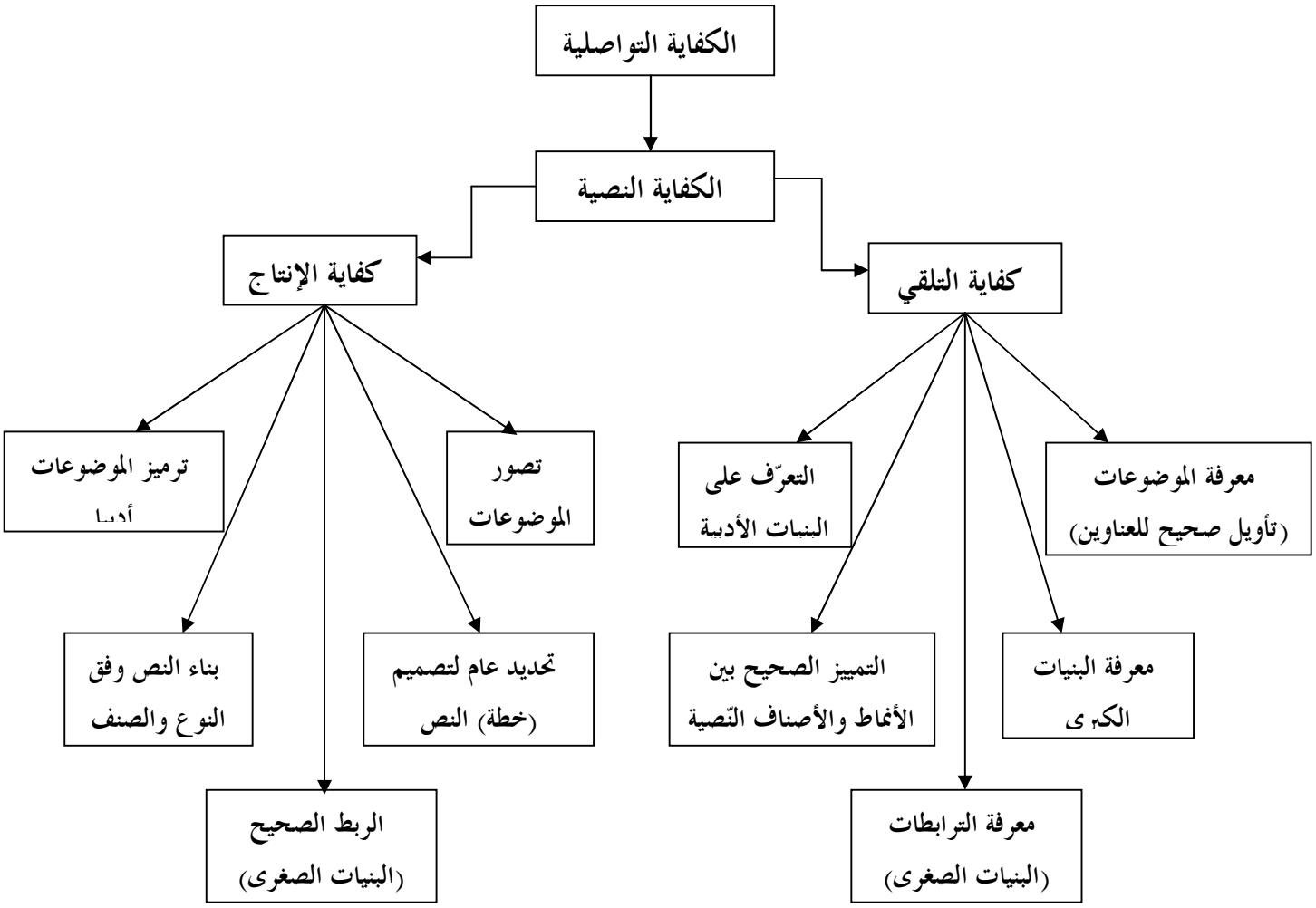
وحسب رمضان أرزيل ومحمد حسونات" يمكن تقديم هذا النموذج الذي يوضح استراتيجية التعليم والتعلم وفق المقاربة بالكفاءات"[1]:



[1]- حسب رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر تيزي وزو، 2002، ص257.

يبين المخطط أن إستراتيجية التعليم والتعلم بمقاربة الكفاءات تقتضي تسخير كافة المعطيات وإدماجها للوصول الهدف المقصود، بدء بتحديد الكفاءات التي تنطلق منها، ثم اختيار المحتويات المعرفية المناسبة لكل نشاط تعلمي ومستوى الكفاءة، واعتماد الطرائق البيداغوجية النشطة الفعالة، مع الاستعانة بالأدوات والوسائل التعليمية المساعدة، دون إهمال عملية التقويم التي تلازم العملية التعليمية التعلمية في جميع مراحلها.

وكلّ من الكفايتين (النصية والتواصلية) تمسّ الكفايات المعرفية والمنهجية والتواصلية والإستراتيجية جميعا، ويمكن قياسها أثناء إنتاج المتعلّم للنصوص المبيّنة أعلاه، أنّ الكفاية النصّية تنضوي تحت الكفاية التواصلية، بل تسعى إلى تحقيقها كما هو مبيّن فيما يلي:[1]



[1]– عبد الله الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 10/9، ص45.

فالكفاية التواصلية أسمى مراتب الكفايات اللّغوية، الّتي يسعى التعليم إلى تحقيقها، ومن الواضح أنها لا تتمّ إلا من خلال تحقيق الكفاية النصية تلقيا وإنتاجا.

ويؤكد الباحثون في ميدان اللسانيات الحديثة أن القدرة التواصلية للفرد المتكلم/السامع هي عبارة عن جهاز يتكون من خمسة قوالب هي:[1]

القالب النحوي والقالب المنطقي والقالب المعرفي والقالب الإدراكي والقالب الاجتماعي. ويضطلع كل قالب منها برصد ملكة من الملكات التواصلية كما يشكل كل قالب من هذه القوالب نسقا مستقلا من القواعد يتميز عن القوالب الأخرى من حيث موضوعه وأولوياته، إلاّ أنّها ترتبط ببعضها البعض في علاقة تفاعل"[2].

***ملمح دخول المتعلم:** بدخول المتعلّم إلى هذه السّنة يكون قادرا على:[3]

– إنتاج وكتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي وذات علاقة بمحاور تدريس نشاطات المادة وذلك:

–في وضعيات ذات دلالة بتمثّل خصائص الوصف أو السّرد أو الحجاج وبمراعاة مصداقية التعبير وجمالية العرض.

– التحكّم في الكفاءة اللّغوية والأدبية على وجه الإجمال.

***ملمح الخروج:** بخروج المتعلّم إلى هذه السّنة يكون قادرا على:

- تحديد أنماط النّصوص مع التعليل.

[1]– مصطفى بن عطية، الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية–دراسة لسانية ميدانية– 2016/2015، ص26-27.

[2]– علي آيت أشان، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، المغرب، 2005، ص50-51.

[3]– المنهاج، ص8.

- التمييز بين مختلف أنماط النّصوص.
- إعادة تركيب أنماط النّصوص (من الحجاجي إلى السّردي، ومن السّردي إلى الوصفي، ومن التفسيري إلى الإعلامي، ومن الوصفي إلى الحجاجي، ومن السّردي إلى الحواري، ومن الحواري إلى الحجاجي....).
- إنتاج وكتابة نصوص متنوّعة (تفسيرية، سردية، حجاجية، وصفية، تعليمية، حوارية، إعلامية).
- النقد الأدبي لأنماط مختلفة من النّصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة.

ومن أجل تفاعل إيجابي مع النّشاطات التّعليميّة المقرّرة للّغة العربيّة، يولي تصوّر المنهاج أهميّة كبرى للكفايات القاعدية القبلية التي يتوّفر عليها المتعلّم وإثراء الكفايات المراد إكسابها له،"إنّ هذا المنهاج المتعلق بالنسبة للسّنة الثالثة الثانوية شعبة آداب/فلسفة وشعبة لغات أجنبية، يرتبط بتعزيز الكفايات القبليّة، وإثراء الكفايات المقرّرة لهذه السّنة وتعميقها بالشّكل الذي يجعل المتعلّمين يتفاعلون مع النّشاطات التّعلميّة تفاعلا إيجابيا"، وتحقيقا هذه الغاية يسعى المنهاج إلى:

-ترسيخ حب الاطّلاع في نفسية المتعلّمين.

-تعليمهم كيفيّة الوصول إلى الحقيقة عن طريق استغلال الموارد التّعلمية.

-تعليمهم كيف يتعلمون عن طريق تزويدهم بتقنيات التّفكير المنهجي السّليم، القائم على أساس الاستغلال الأقصى للعمليات العقلية الآتية :الفهم -التّحليل -التّفسير والمقارنة- النقد والحكم - التّعليل والاستدلال- التّجديد والإبداع.

– تمكينهم من توظيف التّقنيات العملية الآتية:

– منهجية معالجة المشكلات.

– منهجية البحث.

– ضوابط العمل الجماعي.

– فنيات الحوار وآدابه.

– تقنيات التّلخيص والتّدوين.

إنّ القراءة الأولية لهذا التّصوّر تدفعنا إلى الاستنتاجات الآتية:

أ– إنّ إستراتيجية تعليم اللّغة العربية وتعلّمها التي بني عليها تصور المنهاج تعامل اللّغة العربية كمادة تعليمية عادية مثل باقي المواد المقررة، ومن ثم فشرعية تدريسها مرهنة بأمرين اثنين:

-الأمر الأوّل: باعتبارها مادة تعليميّة تدّرس في نهاية مرحلة التعليم الثّانوي العام.

-الأمر الثاني: باعتبارها مادة تعليميّة يمتحن فيها التّلميذ في شهادة البكالوريا.

ب– يحدّد التّصوّر دور أستاذ اللّغة العربيّة في السّنة النهائية انطلاقا من الأهميّة التي يكتسيها تعليم اللّغة العربية في هذه المرحلة، ومن خلال المكانة التي يشغلها في ضوء المقاربة بالكفايات الّتي تبني العملية التّعليمية على منطق إستراتيجية التّعلم الذاتي بحيث يقتصر دور المعلّم على تنشيط الفعل التّعليمي التّعلّمي من خلال توجيهه، وتحفيز المتعلمين على التفاعل الجماعي أثناء تعلماتهم. ولن يحصل له ذلك إلّا كان متحكّما بأساليب التّدريس الحديثة المبنية على مفهوم إستراتيجية التّعلّم الذاتي الذي يسعى إلى ترسيخ التّعلمات عن طريق ربطها بالواقع المعيش للمتعلّم من جهة، وربطها بالخبرات والمعارف السّابقة من جهة أخرى، إضافة إلى إخضاع هذه التّعلّمات إلى نوع من التّقويم المزامن للفعل التّعلّمي والمكمّل له في آن واحد وفق ما تنصّ عليه المقاربة بالكفايات التي يعتمدها المنهاج اختيارا تربوياً.

ج– أمّا فيما يخصّ أهداف تعليمية اللّغة العربية في هذه السّنة، فإنّ الظاهرة التي نلاحظها في مجموعة الأهداف التي أقرّها التصوّر، أنها أهداف تتعلق بالجانب المنهجي في تدريس اللّغة العربيّة،

ولا تشير لا من قريب ولا من بعيد إلى تعليميّة اللّغة العربية باعتبار أبعادها اللّسانيّة والاجتماعيّة والمعرفيّة.

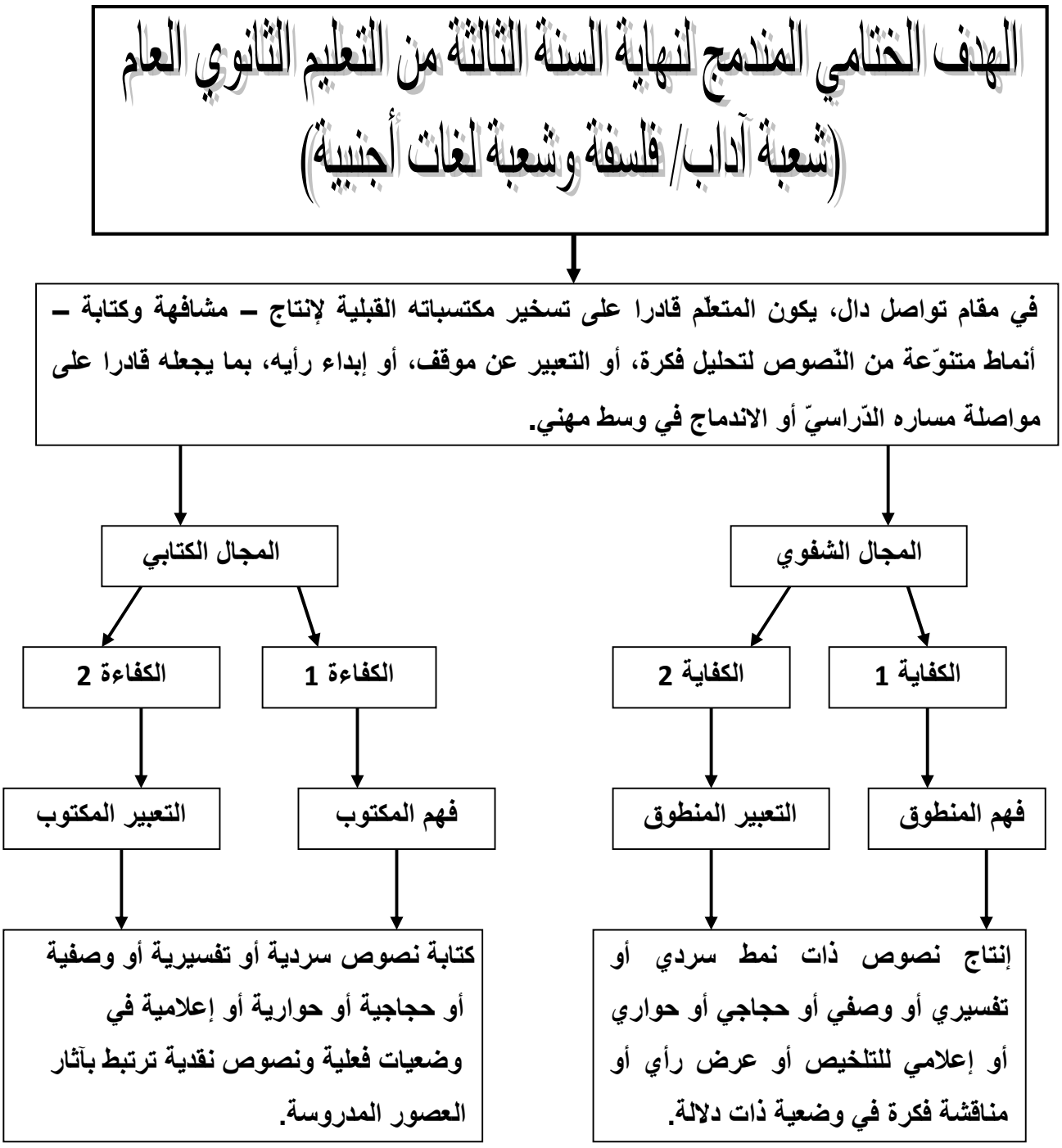
كما أهمل التّصوّر الإشارة إلى أهميّة تعليمية المادة باعتبارها لغة وطنية، وأداة ناجحة في اكتساب المعارف والعلوم، في مرحلة التّعليم الثانوي العام، ووسيلة للتّواصل والتّبليغ بين أفراد المجتمع الجزائري، لكونها اللّغة الوطنيّة الأولى الحاملة لمقومات الأمّة ولسان حضارتها.

كان يتوجّب على التّصوّر أن يجعل من بين أولوياته إكساب المتعلّمين جميعهم كفاية نصيّة تواصليّة في اللّسان العربي، سواء للنّاجحين منهم في البكالوريا، أم أولئك الذين لم يسعفهم الحظ، فأنهوا دراستهم بالمرحلة الثانوية، وتوجّهوا إلى الحياة العملية. لأنّ المتعلمين إذا اكتسبوا هذه الكفاية، فقد تحقّقت غاية الغايات من تعليم اللّسان العربي، باعتباره مؤشّرا رئيسا من مؤشّرات الوطنيّة والقوميّة.

د– تضمّن التّصور في طياته مؤشر فقدان مبرر تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، بحيث لم يعاملها باعتبارها وسيلة للتّبليغ والتّواصل، وإنّما عاملها من منطق كونها مادة معرفية كباقي المواد التي يتعلمها المتعلّمون ليمتحنوا فيها.

هـ– لم يتبنّ المنهاج تصوّرا واضحا بخصوص المقاربة النّصيّة كاختيار منهجي، وأغلب ما ورد في التّصوّر من أفكار ومفاهيم يخصّ الجوانب البيداغوجية المرتبطة بالمقاربة بالكفايات.

الهدف الختامي للشُعَب الأدبية:[1]



[1]– مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، وزارة التربية الوطنية، مارس2016 ، ص9.

ثانيا: المقاربة النّصية:

يعتبر النص دعامة أساسية في تدريس اللغة العربية، فالاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص "يسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف، والمعلومات وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي والنص يتناول في ضوء المقاربة بالكفاءات من حيث هو بنية كلية مترابطة يجب أن تكون من هذا المنطلق"[1].

وانطلاقا من هذا التعريف وباعتبار أن النص و حدة متكاملة فإن المقاربة النصية هي "رافد قوي يمكّن المتعلم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته، حيث إن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص، فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى التلميذ"[2].

و من منظور بيداغوجي هي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة،إن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر، ومن هنا تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشّروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء متوافق المعنى"[3].

[1]– ينظر: مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وآدابها، ص7.

[2]– مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللجنة الوطنية للمناهج المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، جانفي 2005، ص1.

[3] – المرجع نفسه، ص15.

لقد حاول أنصار هذه المقاربة الجديدة أن يعملوا على توظيف ما يسمّى بالمقاربة النّصية كإحدى الوسائل لتثبيت الملكة اللغوية لدى التلاميذ لعلاقتها بالكفاية العقلية كما يرى تشومسكي أن "دراسة اللغة تساعد على دراسة قضايا الإدراك عند الإنسان"[1].

فإذا استطاع المتعلم التحكم في ذلك تمكّن من هذا التنظيم وقواعده وأسسه وقوانينه والإحاطة باللغة وممارستها في محيطه، فيكتسب القدرة على الأداء أو ما يسميه تشومسكي بالكفاءة التواصلية التي تتمثل في إنتاج الجمل في تعامله مع الآخرين بحسب ما يفرضه الموقف التواصلي من إبداع لغوي وهو القدرة على الممارسة الفعلية للغة في الواقع المعيش أي في الكلام، وليس المراد بها الخلق في المجال الفني والأدبي الذي يقوم على الصور والأخيلة وإن كانت اللغة غير الأدبية هي الأخرى لا تخلو من سمات التصوير الفني فالإبداعية إذًا "ترتبط بصفة أساسية بتنظيم قوانين لغوية يتيح لمن يدركه أن ينتج بواسطته الجمل غير المتناهية، وأن يفهم أيضا بموجب التنظيم نفسه الجمل التي ينتجها الآخرون"[2]، مع التذكر أنّ مصطلح الإبداعية هنا يتمايز عن مفهومه اللساني عند تشومسكي.

هذه المناهج هي المعتمدة اليوم خاصة في مقاربة التلميذ للنصوص القرائية حسب الأستاذ محمد البرهمي حيث ينتقل المتعلّم من بيداغوجيا التّعليم إلى بيداغوجيا التعّلم، التي تأخذ في الاعتبار المقاربة النصية الجديدة التي تعتمد على الشكل القرائي الذي "ينعت بالقراءة الأدبية La lecture littéraire القائم على إدراك المعنى النصي التناصي الثقافي"[3].

والملاحظ أنّ تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي تمت وفق عرض النصوص حسب العصور الأدبية، وما وجدناه في مقرراتنا الدراسية نصوص من العصر الجاهلي مقررة على السنة الأولى

[1]- نقلا عن: عز الدين صحراوي، محاضرة مخطوطة، مقياس تحليل الخطاب لطلبة السنة الأولى ماجستير، الموسم الجامعي: 2009/2008م.

[2]- المرجع نفسه، ص30.

[3]- محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، النظرية والتطبيق، د.ط، دار الثقافة، للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ص49.

ثانوي حيث لاحظنا صعوبة فهم المتعلمين لهذه النصوص الأدبية خاصة[1]،بل تجدهم ينفرون من حصص اللغة العربية لأنّ اللغة بعيدة عنهم ويصعب عليهم فهمها وإدراكها ثمّ تذوّقها. وفي ذلك يقول عبد العليم إبراهيم " ليس بإمكاننا البدء بالعصر الحديث بالنسبة للطالب المبتدئ خاصة لأنّ الأدب الحديث يتطلّب الاستعانة ببعد الخيال والعمق والدّقة، ثمّ أننا سنضطر دائما إلى أن نحيل الطلاّب على مجهول في فهم الأحكام الأدبية"[2]، لذلك اقتضت الضرورة عرض المادة الدراسية وفق تسلسل تاريخي يبدأ بالعصر الجاهلي مع أقسام السنة الأولى ليصل إلى العصر الحديث مع الأقسام النهائية.

وقد ضم محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة آداب وفلسفة، اثني عشرة محورا، وردت غير معنونة، شملت هذه المحاور مختلف أنشطة اللغة العربية من نصوص أدبية، وقواعد اللغة،وبلاغة وعروض، ونصوص تواصلية، ومطالعة موجهة، وتعابير ومشاريع.

ومن خلال اطلاعنا على محتوى برنامج اللغة العربية لهذه الشعبة، وجدنا أنه يلامس الجانب الوجداني الديني والوطني من خلال ما ورد فيه من نصوص: في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم (ص9)، وهو نص أدبي يظهر مكانة سيد الخلق للاقتداء به، ونص المطالعة الموجّهة التسامح الديني طلب إنساني (ص154) الذي يؤكّد على أن التسامح مطلب إنساني دعت إليه كافة الأديان، ونص لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر(ص254) الذي يشيد برمز من رموز النّضال والتضحية الوطنية، وكذا تنمية الحس الوجداني القومي من خلال التطرق إلى القضية الفلسطينية في نص حالة حصار (ص101) ومنشورات فدائية (ص94).

كما أن محتوى اللغة العربية للسنة الثالثة أدب وفلسفة يحاول مراعاة التنوع المعرفي المهاري، ويظهر ذلك من خلال اهتمامه بتدريب المتعلمين على مختلف أنواع المهارات الآتية:

[1]– نشير هنا هذه ملاحظتنا الخاصة أثناء تدريسنا لتلاميذ السنوات الأولى ثانوي، سنة 2010/2006 بثانوية عين تالوت، وسنة 2014/2010 بثانوية ابن زرجب تلمسان.

[2]– ينظر: عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية وآدابها، دار المعارف، مصر، ط13، د.ت، ص301.

- **المهارات العقلية:** وتتمثل في" مهارات الدراسة والبحث وحل المشكلات، والتفكير الناقد، والعلمي والتحليلي والاستدلالي ...وسواها، ومهارات الاتصال،والقدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة وتحليل العلاقات والارتباطات، والتعليل والتعميم والتركيب وإبداء الرأي وإصدار أحكام"[1] . وتتجسد هذه المهارات العقلية من خلال نشاط التعبير الكتابي في كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي ومن أمثلة ذلك :تلخيص نص (ص 26) بكتابة نص أقل من حجمه الأصلي بالاعتماد على تقنية التلخيص. وكتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري (ص90) ، وهذا ما ينمّي مهارة التفكير العلمي الناقد لدى المتعلّم، وغيرها من الموضوعات ذات الطابع الفكري.

- **المهارات الحركية:** حدّدت سهيلة كاظم الفتلاوي هذه المهارة في كل ما هو حركي من ركض ومشي ورسم واتصال غير لفظي بالإيماء وحركات الجسم[2]. ونجد محتوى اللغة العربية في كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة آداب وفلسفة يراعي المهارات الحركية وذلك من خلال نشاط المشروع،مثل: إعداد خريطة سياسية للعالم العربي قبيل النهضة، مع إثبات مظاهر ضعف الأدب في العصر العثماني (923ه/1213ه) (ص28) ، مع تزويد المتعلّم بمراحل الرسم ووسائل الإنجاز. وإعداد إضبارة عن عوامل النهضة العربية ومظاهرها وأهم أعلامها (ص70) ، مع تزويد المتعلّم بمراحل الإنجاز والموارد المادية التي يمكنه الاعتماد عليها.

- **المهارات الاجتماعية:** تتجسّد هذه المهارات في العمل الجماعي للمتعلمين من خلال نشاط المشروع والعمل في شكل أفواج، و توزيع المهام على أفراد الفوج الواحد لإنجاز العمل المطلوب في تكامل على أكمل وجه.

[1]– ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص349.

[2]– ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

1- التوزيع الزمني للثالثة آداب– فلسفة[1]:

– الحجم السّاعي الأسبوعي المخصّص لمادة اللّغة العربية في السّنة الثالثة من التعليم الثانوي العام (شعبة آداب/ فلسفة) هو سبع ساعات (07) موزّعة أسبوعيا على النشاطات على النّحو الآتي:

النشاطات	الحجم السّاعي	توزيع التوقيت
الأدب والنّصوص	04 ساعات	يخصّص هذا الحجم السّاعي لنشاط الأدب والنّصوص حيث يتمّ فيه دراسة النّصّ من حيث معطياته ونمط بنائه وما فيه من مظاهر الاتّساق والانسجام، ثمّ ما يتعلّق بتعزيز التعلّمات القبلية في النّحو والصّرف والبلاغة والعروض.
التعبير الكتابي	01 ساعة	حصّة لتقديم الموضوع ومناقشته وحصّة لكتابته وحصّة لتصحيحه وذلك على مدى ثلاثة أسابيع.
المشروع	01 ساعة	تنشّط حصّة كلّ أسبوع.
المطالعة الموجّهة	01 ساعة	حصّة للمطالعة وحصّة لإجراء تدريبات حول إحكام موارد المتعلّم وضبطها.

من خلال الجدول يتضح أن الحجم الساعي لمحتوى برنامج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي – شعبة آداب وفلسفة، يقدّر بسبع ساعات، خُصّصت أربع ساعات منه لنشاط الأدب والنصوص، حيث يتم فيه دراسة النص من حيث معطياته، ثم ما يتعلق بتعزيز التعلمات القبلية في النحو والبلاغة والعروض، وساعة واحدة للتعبير الكتابي، حصة لتقديم الموضوع وحصة لكتابته وثالثة لتصحيحه، وذلك على مدى ثلاثة أسابيع، كما خُصّصت ساعة واحدة في كل أسبوع لنشاط المشروع، والساعة المتبقية لنشاط المطالعة الموجهة، حيث تكون حصة للمطالعة وحصة لإجراء تدريبات حول إحكام موارد المتعلم وضبطها.

ويتناول المعلّم الوحدة التعلّمية المرتكزة أساسا على نصّ أدبي أو تواصلي مع ما يتبعهما من نشاطات رافدة (قواعد نحوية أو صرفية أو بلاغة....) فيقوم المتعلّم باكتشاف مضامين النصّ وبنيته اللغوية بتوجيه من المعلّم – طبعا– وفيما يلي الخطوات المنهجية لتحليل نص أدبي:

1) التعريف بصاحب النص: تعريف موجز لحياة الأديب وعصره فيما يخدم النص.

[1]– مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 6.

2) تقديم الموضوع: وذلك بتبيان مناسبة النص أو فكرة عامة حوله.

3) قراءة الأستاذ قراءة نموذجية تليها قراءات فردية لبعض المتعلّمين مع تصويب الأستاذ للأخطاء تصويبا مباشرا.

4) إثراء الرصيد اللغوي: من خلال شرح الأستاذ لبعض المفردات التي صعُب فهمها على المتعلّمين إما على المستوى المعجمي أو الدلالي انطلاقا من السياق الذي وردت فيه.

5) اكتشاف معطيات النص: وذلك بتحديد الأفكار الأساسية للنص وما يتضمنه من معاني وعواطف وتعابير حقيقية ومجازية، ومن أساليب اتخذها صاحب النص وسيلة للإقناع والتأثير.

6) مناقشة معطيات النصّ: تعتبر هذه المرحلة أهم مراحل الدراسة، لأن المتعلّم في وضعية تسخير مكتسباته ليحلل معطيات النص، سواء تعلق الأمر بالأفكار أو المعاني أو بالأساليب البلاغية والفنية فيُكفّك هذا النص إلى وحدات دلالية متنوعة.

7) تحديد بناء النص: لاشك أن الأنماط الأدبية تتداخل فيما بينها وتكمّل بعضها بعضا، ولا نشير إلى أنّ النص ينتمي إلى الوصف أو إلى السرد أو الحجاج، وإنما يُطلب من المتعلم تحديد النمطية الغالبة على النص واكتشاف خصائصها ثم تدريبه مشافهة وكتابة على إنتاج نصوص من النمط المدروس.

8) تفحص الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النصّ: يعدّ النص وحدة متماسكة، مترابط في أفكاره متوافق في معانيه، والاتساق والانسجام من المفاهيم البارزة في المقاربة النصية، وأهم ما يمكن الوقوف عنده في الحصة التعلمية:

- تحديد عوامل الانسجام من مفردات مساعدة على تسلسل الجمل وترابطها.
- تبيان معاني النص اعتمادا على علامات الوقف والأحكام النحوية والصيغ الصرفية.
- تبيان التكرار وأثره في إثبات المعنى و تأكيده.

أجمل القول في تقدير النصّ: هي مرحلة أخيرة يخلص فيها المعلم مع المتعلم إلى تلخيص أبرز خصائص النص النفسية والفكرية واستنتاج الخلاصة النهائية.

وفي الحقيقة إنّ الغرض الأساسي لدراسة هذه النصوص الأدبية هو الوقوف على الجانب الجمالي والفني لكل نص والاطلاع على الآثار الأدبية لكل عصر أدبي. ونجد النصوص التواصلية تدعم هذه النصوص الأدبية وتثري معارف المتعلمين وغالبا ما تكون نصوصا من العصر الحديث تعالج الظاهرة المدروسة في النص الأدبي. ولا تختلف طريقة تحليل النصوص التواصلية عن النصوص الأدبية، فهي امتداد للمعارف المكتسبة خلال النصوص الأدبية ويتحتّم على المتعلم مناقشة الأفكار وإبداء رأيه، وفيما يلي طريقة دراسة النص التواصلي:

1) اكتشاف معطيات النص؛
2) مناقشة معطيات النص؛
3) الاستخلاص والتسجيل.

وما يحسب لهذه المقاربة أنها لم تجزّئ المعرفة كالبيداغوجيات السابقة التي خصّصت لكل نشاط من أنشطة اللغة العربية وآدابها كتابا مستقلا، ولكن هذه المقاربة الجديدة اعتبرت أنشطة اللغة العربية كلا متكاملا ولا حدود فاصلة بينها، وأوحت للمتعلم بتكامل هذه النشاطات بواسطة الإدماج التي عن طريقها نلمس كفاءة المتعلم في تحقيق منتوج أدبي ولغوي ذي جودة في تواصله المتعدد الأشكال: الشفوي والكتابي، في وضعيات ذات دلالة وعلاقة بوضعيات فعلية.

2–توزيع الأهداف التعلمية على المحاور:

عرض الدليل جداول خاصّة بتوزيع الكفايات المرحلية، والأهداف التّعلميّة الخاصّة بكل محور تعليمي من المحاور الاثني عشر المقرّرة. وقد تمّ تحديد هذه الكفايات والأهداف بناء على طبيعة محتوى الأنشطة التعليمية التي تكوّن المحاور .حيث اهتمّت الكفايات المرحلية الخاصة بالمحاور (من المحور الأول إلى المحور الثامن) بالتركيز على الإنتاج الكتابي ضمن الأنماط النّصيّة؛ بينما اهتمت الكفايات المرحليّة للمحاور التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر بالإنتاج الشّفوي للمتعلّم أثناء نقده وإبداء رأيه في النّصوص الأدبيّة في فنّ المقال والقّصّة والمسرحيّة.

أمّا على مستوى الأهداف التّعلّميّة، فقد حدّد الدليل لكلّ نشاط تعليميّ أهدافه الخاصّة، تراوحت بين أهداف معرفيّة ومنهجيّة. وتمّ إدماج أهداف نشاطي القواعد والبلاغة والعروض، ضمن أهداف تدريس نشاط النّصوص الأدبيّة، تحقيقا لمبادئ المقاربة النّصيّة التي صرّح المنهاج بتبنّيها .

وفيما يلي عرض لمقرر الثالثة أدب وفلسفة مع إحصاء للنصوص المقررة:

المحور	المؤلف	عنوان النص	1- أدبي 2-تواصلي 3-مطالعة	جزائري /عربي	أجنبي	شعبي	نوع النص		المصدر		اسم المصدر
							حديث / قديم	نثر/ شعر	مقتبس \ مترجم بتصرف		
01 عصر الضعف	- البويصري - ابن نباتة المصري - حنا الفاخوري - مالك بن نبي	-في مدح الرسول - في الزهد - الشعر في عهد المماليك - إنسان ما بعد الموحدين	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي جزائري			قديم قديم قديم قديم	شعر شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس مقتبس		غير مذكور غير مذكور غير مذكور غير مذكور
02 عصر الضعف	- القزويني - ابن خلدون - بطرس البستاني - غلزي الذيبة	-خواص القمر و تأثيراته - (نص حر) او نص في الطبيعة و النفس الإنسانية -حركة التأليف في عصر المماليك - مثقفونا و البيئة	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي عربي			قديم قديم قديم حديث	نثر نثر نثر نثر	مقتبس / مقتبس بتصرف		غير مذكور غير مذكور غير مذكور مجلة "عمان"
03 العصر الحديث	-محمود سامي البارودي - احمد شوقي - فواز السحار - محمد البخاري	-الأم و اغتراب - من وحي المنفى - احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب - المجتمع المعلوماتي و تداعيات العولمة	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي عربي			حديث حديث حديث حديث	شعر شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس مقتبس		غير مذكور غير مذكور غير مذكور غير مذكور
03 العصر الحديث	-إيليا أبو ماضي - رشيد سليم الخوري - ميخائيل نعيمة - زكي نجيب محمود	- أنا - هنا و هناك - الشعر مفهومه و غايته - ثقافة أخرى	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي عربي			حديث حديث حديث حديث	شعر شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس مقتبس		غير مذكور غير مذكور الغربال غير مذكور
05 العصر المعاصر	-نزار قباني -محمود درويش -مفيد محمد قميحة -مالم حداد	-منشورات فدائية -حالة حصار -الالتزام في الشعر العربي الحديث -رصيف الأزهار لا يجيب	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي جزائري			حديث حديث حديث حديث	شعر شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس مترجم		غير مذكور غير مذكور غير مذكور غير مذكور
06 العصر المعاصر	-محمد صالح صالح باوية -شفيق الكمالي -عبد الله الركيبي -سعاد محمد خضر	-الإنسان الكبير -جميلة -الاوراس في الشعر العربي -إشكالية التعبير في الأدب	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	جزائري عربي جزائري جزائري			حديث حديث حديث حديث	شعر شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس بتصرف		غير مذكور غير مذكور الأوراس في الشعر العربي الأدب الجزائري المعاصر
07 العصر المعاصر	-نازك الملائكة -عبد الرحمان الجيلي -ايلا الحاوي -عقيل يوسف عيدان	-اغنيات للألم -أحزان الغربة -الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين -التسامح الديني مطلب إنساني	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي عربي			حديث حديث حديث حديث	شعر شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس بتصرف مقتبس		غير مذكور غير مذكور غير مذكور غير مذكور

08 العصر المعاصر	-صلاح عبد الصبور -أمل دنقل -عز الدين اسماعيل -خالد زيادة	-أبو تمام -خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين الايوبي -الرمز الشعري -الصدمة الحضارية متى نتخطاها	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي عربي			حديث حديث حديث حديث	شعر شعر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس مقتبس	غير مذكور غير مذكور غير مذكور غير مذكور
09 **العصر المعاصر**	-محمد البشير الابراهيمي -طه حسين - شوقي ضيف -محمد عاد الجابري	-منزلة المثقفين في الأمة -الصراع بين التقليد و التجديد في الأدب -المقالة والصحافة و دورهما في نهضة الفكر والأدب -الأصالة و المعاصرة ازدواجية مفروضة ام اختيار	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	جزائري عربي عربي عربي			حديث حديث حديث حديث	نثر نثر شعر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس مقتبس	غير مذكور غير مذكور غير مذكور غير مذكور
10 **العصر المعاصر**	-زليخة السعودي -محمد شنوفي -انيسة بركات درار -واسيني الأعرج	-الجرح و الامل - الطريق الى قرية الطوب -صورة الاحتلال في القصة الجزائرية -من رواية الأمير	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	جزائري جزائري جزائري جزائري			حديث حديث حديث حديث	نثر نثر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس بتصرف	غير مذكور غير مذكور غير مذكور غير مذكور
11 **العصر المعاصر**	-توفيق الحكيم -حسين عبد الخضر -جميل حمداوي -خالد بن عبد العزيز	-من مسرحية شهرزاد -كابوس في الظهيرة -المسرح في الأدب العربي -ثقافة الحوار	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	عربي عربي عربي عربي			حديث حديث حديث حديث	نثر نثر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس مقتبس	غير مذكور غير مذكور غير مذكور رواية الامير
12 **العصر المعاصر**	-ادريس قرقورة -أحمد بودشيشة -مخلوف بوكروح -محمد السعيد الزاهري	-لالا فاطمة نسومر المرأة الصقر -من مسرحية المغص -المسرح لجزائري الوقع و الآفاق -العلامة محمد أبو شنب	أدبي أدبي تواصلي مطالعة	جزائري جزائري جزائري جزائري			حديث حديث حديث حديث	نثر نثر نثر نثر	مقتبس مقتبس مقتبس مقتبس	غير مذكور غير مذكور غير مذكور غير مذكور
العدد الإجمالي	**48 نصا**	**24 نصا أدبيا 12 نص تواصلي 12 مطالعة**	**14 نصا جزائريا 34 نصا عربيا**	**00 أجنبي**	**00 شعبي**	**07 نصوص قديمة 41 نصا حديثا**	**15 نصا شعريا 33 نصا نثريا**	**42 نصا مقتبسا 01 نصا مترجما 04 نصوصا متصرف فيها**	**42 نصا مجهول المصدر 06 نصوصا واضحة**	**42 نصا مجهول المصدر 06 نصوصا واضحة**

من أسس اختيار النصوص المقرّرة على المتعلّم أن يكون النص "مسايرا لأهداف المنهج وبالأخصّ تهذيب النفس وإثارة العواطف في نفوس الشبان"[1] وإنّ التنويع في المقرّر الدراسي ينوّع تفكير المتعلّم، إذ من المهمّ انتقاء أحسن النصوص الشعرية بفنونها، والنثر بأنواعه، كما ينبغي أن نتناول ما يصوّر الفكر العربي والإسلامي لإثراء حصيلة المتعلّم وتفكيره.

بعد هذه العملية الإحصائية نلاحظ أن مقرّر شعبة الآداب والفلسفة:

- اختير لهم نصان أدبيان شعريان ونص تواصلي ونص للمطالعة الموجهة لتمثيل عصر الضعف والانحطاط، فهل هذا الكم كافيا ليتعرف المتعلم على هذا العصر ويلّم به؟
- محتويات نصوص عصر الضعف غير محفّزة لمتعلّم لا يفقه الكثير عن النفس الإنسانية وأسرارها في نص " الطبيعة والنفس الإنسانية " لعبد الرحمن بن خلدون، إذ غلب على هذا النص الطابع الفلسفي الرمزي الذي يفوق مستوى تفكير المتعلّم، وهذا ما لاحظناه من تجربتنا البسيطة مع تلامذتنا، ولذلك ارتأت الوزارة والهيئة المكلفة بإعداد المقررات التعليمية ترك المجال مفتوحا لأساتذة المادة لانتقاء نصوص لابن خلدون لتتناول بالدرس والتحليل.
- عدد النصوص القديمة ضئيل مقارنة بالنصوص الحديثة، فالأولى ربط القديم بالجديد لِما لها من أهمية، ولأنه من أنسب الأساليب التي تجعل المتعلم في خضم العملية التعليمية، وبالتالي يستطيع إصدار أحكام على كل نوع منها دون تغليب أحدهما على الآخر.
- تم التركيز على النصوص النثرية أكثر من النصوص الشعرية، وهي عملية مقصودة تهدف إلى التركيز على الفكرة أكثر من التعابير الفنية الجمالية، وفي هذا يقول محمد السمك: "في مرحلة التعليم الثانوي يجب أن ينظر إلى الأدب نظرة شاملة فلا يكون الاختيار مقصورا على الشعر والنثر الفني من خطب ورسائل ومقامات ونصوص من القرآن الكريم، بل ينبغي أن يتناول الاختيار أيضا الموضوعات الفكرية المصوغة صياغة أدبية كمختارات من مقدمة ابن

[1]– عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص256.

خلدون،وتاريخ الطبري، والفخري في الآداب السلطانية، ويتناول كذلك المقالة الأدبية والقصة القصيرة والمسرحية"[1].

– عدم وجود علاقة بين بعض النصوص الأدبية ونصوص المطالعة الموجهة في الوحدة التعليمية الواحدة، وهذا ما يتنافى مع انسجام الموضوعات مع بعضها البعض.

[1]- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، دار الفكر العربي، د.ط، 1418ه/1988م، ص481.

خلاصة:

تعتبر المقاربة بالكفاءات امتدادا للمقاربة بالأهداف وتكملة لها، إلاّ أنّها أكثر دينامية وانفتاحا على غيرها وهي بذلك تتوفر على قدرة هائلة على التحويل والاستعمال الواسع ممّا يسمح بتحقيق تعلّمات من مستوى عال جدا. كما أنها لا ترتبط بمضمون تعليمي محدّد، بل إنها ملتقى تتقاطع داخله معارف وخبرات ومهارات ومواقف، تتخللها فترات تعلّم منهجي. وتهتمّ بالوظيفة الإدماجية للفرد داخل المجتمع وإمكانية استفادته ممّا يتعلمه داخل الفصل الدراسي واستثماره لحل المشاكل التي قد تعترضه في حياته العلمية والعملية.

يبقى دور المعلّم في هذه المقاربة توجيه المتعلّمين، بحيث يضع خبرته تحت تصرفهم، أما المتعلّم فهو الفاعل الأساس في التكوين الذاتي، وتسخير مكتسباته لحل وضعيات معقدة.

لذا وجب إشراك المعلم في إستراتيجية التغيير من البيداغوجيا المركزة على المعارف إلى البيداغوجيا المركزة على التكوين بواسطة المقاربة بالكفاءات، للوصول بالعملية التعليمية التعلمية إلى النجاح، فأي خلل أو ضعف سينعكس سلبا على المراحل اللاحقة.

الفصل الثالث

تقويم تدريس اللغة العربية بالكفاءات

-الثالثة أدب وفلسفة-

تمهيد:

إنّ نجاح الإصلاحات الأخيرة التي أقدمت عليها وزارة التربية الوطنية والتي تم من خلالها اعتماد التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، لا بدّ له من أساتذة أكفاء قادرين على تنفيذ تلك البرامج وتقديم مردود جيد، فأصبح دور الأستاذ محصورا في التوجيه والإرشاد، دون تقديم المعارف جاهزة للتلاميذ، كما أصبح دوره يكمن في مدى قدرته على إثارة التفاعل بطرق مشوقة ومتنوعة وتقويم أداء التلاميذ بطرق موضوعية وأساليب مناسبة.

غير أنّ هذا الدّور الّذي ينبغي أن يقوم به لا يأتي إلاّ من منطلق سليم وركيزة صلبة، هي التكوين الجيد الذي بواسطته يستطيع الأستاذ التكيف مع الظروف الجديدة للعمل، وعن طريقه يتمكن من تأدية واجبه على أكمل وجه

وسنعالج في هذا الفصل جانبين؛ جانب نظري وجانب تطبيقي.

أوّلاً: الجانب النظري:

1- استراتيجية التقويم التربوي:

يعتبر التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم في أي بلد

كما أنه الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية على اختلاف مواقعهم إلى العمل على تحسين أدائهم وممارساتهم وبالتالي مخرجاتهم.

وإذا أسقطنا ذلك على ميدان التربية والتعليم،فيمكن القول أن التقويم يتضمن:

- تعديل تعلّمات المتعلمين أثناء العملية التعليمية التعلمية.
- تحسين تعلمات المتعلّمين وتطويرها عن طريق علاج نقاط الضّعف وتعزيز نقاط القوة.
- تقدير قيمة نتائج ومجهودات المتعلمين.

ويعدّ التقويم التربوي أحد العناصر التي تؤدي دورًا هامًا في العملية التعليمية التعلمية، وهو جزء لا يتجزأ منها، إذ لا غنى عنه في مجمل العملية التعليمية التربوية وتفصيلاتها. فهو مرآة للمتعلم من جهة، وللمعلم والمشرف من جهة أخرى، وعن طريقه يتبين مستوى تقدم المتعلمين، ومدى اكتسابهم المعلومات والكفاءات التي تلقوها، كما يتم عن طريقه تعزيز جوانب النجاح، ومعالجة جوانب القصور . وفي الحقيقة تتباين الآراء حول مفهوم التقويم فهناك من يرى"أنه مجرد عملية يقوم بها الفرد لتقدير قيمة أو كمية الشيء الذي يتعامل معه بدقة وعناية فائقة، وهناك من يرى أنه تعديل الشيء أو إصلاح اعوجاجه"[1].

-ويعرّفه "**د يكتال**" J. De Ketele بقوله:[2]

«Evaluer signifie comporter un ensemble d'informations a un ensemble de critères en vue de prendre une décision ».

وفي السياق نفسه يقول G. Scallon :[3]

«On peut affirmer que l'acte d'évaluation comporte au départ une comparaison, et l'on dira pour l'instant une comparaison entre deux termes: "ce qui est", d'une part, et "ce qui devrait être", d'autre part».

ويتابع قوله حيث يبيّن:

– "ce qui est" أي ما هو كائن فيقول إنه الجانب الملاحظ المحسوس، الذي يتعلق بتقييم سيرورة التعلم أو درجة بلوغ الأهداف البيداغوجية، ولا نستطيع إجراء هذه المقارنة إذا لم نُعِد من البداية مؤشرات تكشف لنا عن وجود هذه السيرورة ودرجة بلوغ هذه الأهداف.

– و"ce qui devrait être" أي ما ينبغي أن يكون وهو تصور للشخص المقيّم وما ينتظر منه.

[1]– ينظر: عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس، دار اليازوري العلمية، ط1 ، 1997 م، ص104

2-De Ketele, J.M et Roegiers. X, Méthodologie du recueil d'informations, Bruxelles-Paris: De Boeck Université, 1991, 4e édition 2009, p438.

3- Scallon. G. (1988), L'évaluation formative des apprentissages, les presses de l'université Laval Quebec,1988, p23.

ويعتبر التقويم جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية فهو يمتد عبر كل مراحلها إلى أن يلتف حولها فيكون قبل التعلم وأثناءه وبعده. ولا يتوقف عند معرفة الخطأ أو النقص أو العقبات التي تصادف التلميذ أو الأستاذ،كما لا يتر دّد في خانة التركيز على إعطاء المتعلم علامة له، ولا يحدد بزمن معين من حصة الدرس ولا بموقف معين منها. بل هو جزء من الممارسات التي تتم في قاعة الدرس بشكل منسجم بين المعلم والمتعلم، ويكون أحيانا نتاج إفرازات تقتضيها طبيعة العملية نفسها كأن يلاحظ المعلم في ملامح وجه التلميذ نوعا من الحيرة والتساؤل التي لم تتبلور بعد في ذهنه و لم يعلن عنها تصريحا أو تلميحا.

مما لا شك فيه أننا جميعًا نعيش نظام التقويم الحالي للمتعلم الذي يقتصر على الامتحانات النهائية أو الاختبارات والحكم عليه بالنجاح أو الرسوب، وهذا النظام يخضع لمنظومة خطية، تكون العلاقة بين مكوناته علاقة التتابع أو التوالي، فالمكوّن الأول هو الأهداف التعليمية يتلوها مكوّن تنفيذ العملية التعليمية ثم مكوّن الحكم على نجاح العملية التعليمية بالنجاح أو الإخفاق. فالمتعلمون الذين ينجحون قد ينتقلون إلى مستوى أعلى، أو يتوقفون عن الدراسة بسبب الانتهاء منها، أما الذين يرسبون فقد يعيدون العام الدراسي نفسه مرة أخرى أو يتوقفون عن الدراسة بسبب استنفاذ مرات الرسوب المسموح بها. وتعدّ الامتحانات من أكثر الوسائل المستخدمة في التّقويم في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة؛ فهي تكشف عن قدرات المتعلّمين، وتقيس مستوى تحصيلهم في المباحث الّتي يدرسونها، وتحديد جوانب القوّة والضّعف عندهم، وتقيس المهارات التّفكيريّة المختلفة لديهم[1].

وبذلك تعتبر الاختبارات جزءا أساسيا من عمل المعلّم ومن حياة المتعلّم، إذ من خلالها نتعرّف على نقاط القوّة والضّعف لدى المتعلّمين، من أجل معالجة النّقص وتعزيز نقاط القوّة، فهو وسيلة ناجعة في العملية التعليمية[2].

[1]– الصمادي محارب، استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق، عمان، دار قنديل للنشر والتوزيع، 2010، ص26.

[2]– ينظر: محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية، دار الفلاح، عمان– الأردن، ط1، 2000، ص1.

ولذا،فنظام التقويم الحالي لا يصل إلى درجة التقويم بل هو قريب من التقييم، ثمّ إنّ نظام الامتحانات الحالية أصبحت بالية وقديمة،لأنّها تقيس قدرات المتعلم في لحظة معينة أو تقيس قدرة واحدة من قدراته، أو جانبا واحدا من جوانب التعلم (المعرفي) وتتجاهل أنواع أخرى لدى المتعلم وتهمل قدراته. فالامتحانات الحالية هي الحَكَم على المتعلم، فهي أشبه بكاميرا التصوير العادية التي لا تعطينا إلا صورة ثابتة عن الفرد ولا تدل على كل حركاته وأطوار نموه. وهي أشبه بعملية غربلة للمتعلمين بهدف العزل ولا تسعى إلى تعزيز للمتعلم أو وضع مخطط علاجي لتحسين أدائه. فالامتحانات الجيدة تبرز الفروق الفردية بين المتعلّمين،مما يستوجب صياغة الأسئلة على مدى واسع بين السهل والصّعب وتستثير قدرات عليا للمتعلّم، فهي تطوّر التفكير المتشعّب الذي يعدّ من الأهداف التربوية المهمّة؛ فإذا صيغت الأسئلة بشكلّ مناسب كانت أداة جيّدة لقياس ما تهدف إلى تحقيقه[1].

وتعدّ هذه الامتحانات مشكلة كبيرة بالنسبة للمتعلم –وحتى أسرته التي تصاب بالتوتر – لأن الامتحان التقليدي يقدّم مرة واحدة في نهاية كل فصل دراسي.

وقد وُجّهت انتقادات عديدة إلى هذا النوع من التقويم، من أهمّها أنّه يركّز على مستويات معرفية دنيا (تذكّر وحفظ)،وبأقل تركيز من ذلك، على المستويات المعرفية العليا، بالإضافة إلى أنه لا يقيس– إلا نادرا– قدرة المتعلم على تطبيق فهمه ومعارفه ومعلوماته في مواقف حياتية بسيطة (أي أنه لا يقيس كفاءاته).

وكردّ فعل للانتقادات التي وجّهت إلى التقويم التقليدي، ظهرت مبرّرات عديدة تستوجب إعادة النظر في هذا النظام التقليدي للتقويم التي من أهمها:

– أهمية ترسيخ ثقافة الإتقان والتأكيد على الجودة الشاملة.

[1]– كراجه عبد القادر، المرجع السابق، ص20.

- التأكيد على الشخصية المتكاملة للمتعلم (الجانب المعرفي،والجانب الحس حركي والجانب الوجداني).
- مفهوم التعلم (لنعرف، لنعمل، لنعيش مع الآخرين، لنكون).
- التعلم للتميز والتميز للجميع.
- نتعلم لكي نعرف كيف نتعلم.

وفي ضوء هذه الانتقادات والاتّجاهات وما توصّلت له العديد من الدراسات في مجال تقويم المتعلّم إلى قناعة بأن أسرع السّبل إلى تغيير عمليات التعلّم وتطويرها هو السعي إلى تغيير نظام التقويم وتطويره، الأمر الذي سيؤدي حتمًا وبالضرورة إلى تطوير عمليات التعلم وطرق التدريس وتمتدّ إلى تطوير أهداف العملية التعليمية.

لقد ظهرت اتجاهات حديثة لتقويم المتعلمين نادت بأن يتّجه تقويمهم إلى قياس أدائهم في مواقف حياتية حقيقية وأطلق على هذا النوع من التقويم مصطلح تقويم الأداء Performance، وهذا التقويم يقوم أساساً على الاهتمام بتقويم عمليات التفكير واستخدام حل المشكلات.

2- التقويم وفق بيداغوجيا الأهداف:

تستند بيداغوجيا الأهداف على المرجعية السلوكية كما أسلفنا ذكره سابقا، وهي تهتم أكثر بالجانب الإجرائي، أي الملموس للفعل التعليمي، فترتكز عملية التقويم على جملة من الإجراءات التي يتبعها المعلّم لإصدار الحكم على فعالية طرائقه وأهدافه ووسائله في ضوء تحقيق الهدف الخاص الذي بنى عليه درسه، فيتعيّن عليه تقويمها في نهاية الحصة. والملاحظ هنا أنّ عملية التقويم تستهدف معارف بسيطة قابلة للقياس الموضوعي والحكم النهائي على عمل المتعلّم باعتباره دائما مصدرا للخطأ، فلا مجال للتشخيص من أجل التّعديل والتصحيح، وهذا ما جعل المقاربة تسقط في معيارية التقويم الكمي دون مراعاة الكيف، واتصلت أكثر بملمح تخرّج المعلّم وانتقاله من مرحلة إلى أخرى.

وأهمّ ما جاءت به هذه البيداغوجيا هو تبنيها للتقويم التكويني الذي يتميّز بأنّه "تقويم مرحلي يفتقد عادة إلى الدّقّة والشمولية"[1].

3– مكانة التقويم في المقاربة بالكفاءات:

يعتبر التقويم في المقاربة بالكفاءات أحد أهم المحاور التي تتطلب عناية خاصة، ذلك لأن التجديد في صياغة المناهج يتطلب حتما تجديدا في التقويم.

وتتطلّب المقاربة بالكفاءات اللّجوء إلى طرق تقويم فعّالة، والمبدأ الأساسي في ذلك هو أن يجرى هذا التقويم في سياق معين بمعنى:

– أن تمثل وضعية التقويم التي يقترحها المقوم بمهمة ينفّذها المتعلّمون في نهاية التعلم.

– أن يكون التقويم شاملا قدر الإمكان و أن يستدعي اللجوء إلى عدد معتبر من مجالات المعرفة المقررة على المتعلمين.

– أن تستعمل فيه مختلف الوسائل التي تسمح بالوقوف على جوانب التعلم (الملاحظة، المقابلة، تحليل النتائج).

– أن يشارك المتعلمون فيه بشكل نشط.

– أن يساهم في إنماء الكفاءة.

– أن يبنى على حكم المعلم القائم على معايير متعددة و محددة، يطلع المتعلمون عليها.

وحسب **"فريد حاجي"** فإنّ تقويم الكفاءات "هو مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكل كفاءة واقتدار"[2]. فهو عملية يتم من خلالها إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم

[1]– ينظر: منهاج اللغة والآداب العربية للتعليم الثانوي، إصدار مديرية برامج التعليم الأساسي والثانوي، ماي 1993، ص173.

[2]– فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص65.

المختلفة. فتقويم الكفاءة من خلال هذا التعريف هو تقويم لقدرة المتعلم على إنجاز نشاط أو أداء معين.

إنّ التقويم هو أداة تستعمل في خدمة التعلّم وتحسين المسار التعليمي للمتعلم بدل استخدامها في الانتقاء والتصنيف، وتتطلب المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى طريقة مسعى يرمي إلى إصدار الحكم على مدى تحقيق التعلّمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار.

يقول "**فيليب بيرنو**": "لا أحد يستطيع الادعاء أنّ تزويد المتعلمين بالمعارف وحدها كاف لجعلهم قادرين على أداء عمل أو مهمة يتطلب التحكم في قدرات وفي كفاءات تجعل الأفراد قادرين على تعبئة معارفهم وتحويلها لاستثمارها في مواقف مهنية أو لحل مشكلات يتطلب الموقف إيجاد حل لها"[1].

وليس الهدف من التقويم بالكفاءات تحديد مستوى تحصيل المتعلم بل الهدف منه "معرفة الطريقة التي يحل بها التلميذ مشكلة ما، و يرمي إلى تشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها"[2].

فالتقويم هو عملية تربوية مركبة تتكون من الملاحظة والقياس والتقدير، ثم الحكم، فالقرار لنصل إلى العلاج، ويمكن تحقيق التقويم من خلال المعادلة الآتية:

التقويم= ملاحظة + قياس+ تقدير+ حكم

والتقويم ليس عملا جديدا في المجال التربوي، فقد عرفته المنظومة التربوية في أشكال مختلفة، وإن التقويم الذي ننشده ليس ذلك التقويم المرتبط في الأذهان بالنقطة أو ذلك الذي يظهر في

[1]– فيليب بيرنو، ترجمة: عبد الكريم غريب ولحسن بوشكلاوي، بناء الكفاءات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2004، ص138.

[2]– حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1،1419ه/1998م، ص204.

النتيجة النهائية فقط، وإنما هو العملية الملازمة لسيرورة التعليم والتعلم بغرض التعديل والتجديد والتطوير.

وبالنظر إلى أهمية التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات فقد خصّص منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي الأسبوع الخامس[1] بعد كل أربعة أسابيع دراسية لإجراء نشاط الإدماج حيث يعمد المعلّم إلى بناء وضعيات مستهدفة تمكّن المتعلم من الممارسة الفعلية لإدماج مكتسباته والتعرف على مستوى الكفاءة الذي حقّقه.

3–1– أنواع التقويم:

يرافق التقويم التربوي جميع المراحل التعليمية، ابتداء من بداية التعلم، وأثناءه، وبعد انتهائه. وهناك عدة أنواع للتقويم يمكن تصنيفه حسب الأدوار المستهدف قياسها إلى التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني والتقويم الإجمالي.

3–1–1– التقويم التشخيصي (التمهيدي أو التنبؤي):

يجري هذا النوع من التقويم في بداية العملية التعليمية، بغية تحديد المستوى التعليمي للمتعلمين قبل تزويدهم بالمعارف الجديدة، وهو يرمي إلى قياس المكتسبات السابقة قبل اكتساب معارف جديدة. فالتقويم التشخيصي يستعان به في بداية تعليم معين للحصول على الضمانات الوافية عن قدرات المتعلم واستعداداته لبلوغ الأهداف الجديدة أو اللاحقة.

إنّ هذا النوع من التقويم يهدف إلى التأكد من مدى الاستعداد لفعل تعليمي جديد من جهة، وينير الطريق للمعلّم لاختيار أفضل الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية أو المحتويات الملائمة من جهة أخرى، ويكون التقويم التشخيصي في:

[1]– وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بالسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي– جذع مشترك آداب–، تأليف: حسين شلوف ومحمد خيط، ص28.

أولاً: في بداية درس أو مجموعة دروس:

– يمكِّن المدرس من اختيار الأهداف وتحديدها بشكل يسمح له ببناء أهداف جديدة.

– يسمح للمتعلم الإفصاح عن معاناته المعرفية والمنهجية في معالجة معارفه السابقة، لكي يتمكن كل من المعلم والمتعلم من تعديلها أو تصحيحها.

– يمكّن المعلم من تحديد المستويات المتفاوتة بين تلاميذ الصف الواحد.

– يمكّن المعلم من معرفة جوانب النقص في معارف التلاميذ ومهاراتهم وتحديد الأخطاء الشائعة المرتكبة من قبلهم.

ثانيا: في بداية مرحلة دراسية جديدة:

– تمكين المعلم القيام بإعداد الخطط والاستراتيجيات الملائمة لتحديد الوسائل والمحتويات

– المعرفية بغية بلوغ الأهداف المسطرة.

– تساعد المعلم في تحديد نقطة الانطلاق وضبط الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الأهداف التربوية اللاحقة.

– تثمين الحصيلة النهائية لمعارف التلاميذ السابقة، وبالأخص العناصر التي يحتاجها في المقرر الجديد.

ومن أهم الطرق التي يمكن للمدرس اللجوء إلى تطبيقها لإجراء تقويم تشخيصي ما يلي:

– تقديم أمثلة محدودة العدد في بداية الدرس، كي يتمكن المدرس من اختبار تلامذته في مكتسباتهم السابقة عندما يشرع في التمهيد للدخول في درس جديد عن طريق حوار بينه وبينهم وذلك باستخدام أسئلة قصيرة وهادفة لتشخيص المكتسبات السابقة.

– خلق حوار قصير المدة بين التلاميذ قصد الحصول على مؤشرات حول مدى تحكمهم في معارف معينة في شكل سؤال يطرح فيه الإشكالية، وترك التلاميذ يتناقشون فيما بينهم بحرية ويعبرون عن فهمهم الحقيقي للإشكالية المطروحة.

– توجيه أسئلة مكتوبة للتلاميذ بغية الحصول على معلومات حول مكتسبات التلاميذ.

– فرض الواجبات المترلية قصد خلق الاستعداد القبلي للمتعلمين وتهيئتهم للمشاركة الفعالة في الدرس الجديد.

3-1-2-التقويم التكويني(البنائي):

هو التقويم الذي يتم أثناء عملية التعلم والتعليم، وينظر التقويم التكويني إلى الوضع الراهن للعملية التعليمية، بمعنى ما إذا كان التعلّم يسير وفق ما تمّ التخطيط له، وهو على صلة متينة ببيداغوجية الأهداف والبيداغوجية الفارقية. ويخاطب التقويم التكويني المتعلم فهو الذي يعنيه بالدرجة الأولى، أي أنه تقويم بيداغوجي محض غاياته دعم عملية التعلم وتحسينها[1].

ويركّز هذا التقويم على ما أحرزه المتعلمون من تقدم، وما أخفقوا فيه أثناء تعلم موضوع دراسي معين. فالتقويم التكويني يطبق طوال العملية التعليمية لقياس مستوى المتعلمين[2]، ومن ثم معرفة الصعوبات التي لا تزال تعترضهم والعمل على إزالتها في الوقت المناسب. ففي ضوء التقويم المستمر طوال الدرس الواحد سيزوّد المعلّم متعلّميه بالأجوبة الملائمة لتصحيح الصعوبات ومعالجتها، للتمكن من بلوغ الأهداف المسطرة.

إنّ التقويم التكويني وظيفته تحديد درجة مواكبة المتعلم لمراحل الدرس ومدى الصعوبات التي قد تعترضه أثناء درس معين، بالإضافة إلى تقديم الحلول عن كيفية معالجة مواطن الخلل ونقاط

[1]– ينظر: محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق، ص125.

[2]– زكريا محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2002، ص54.

الضعف من أجل بلوغ الأهداف المتوخاة، "وهو يلجأ إلى النقط والمعدلات لأنّه يعتبرها مجرد مؤشرات إحصائية لتحليل وضعية التعلم، على عكس التقويم المستمرّ الذي يلجأ إلى اختبارات مقننة جماعية في الغالب الأعم هدفها الأولي تقدير استجابة التلاميذ تجاه الدروس، وتحويل هذه التقديرات إلى نقط تعتمد في اتخاذ قرارات مؤسسية بشأن التلميذ إلى جانب معطيات الامتحانات الدورية والنهائية"[1]. وبذلك نقول أن التقويم التكويني ليس هو نفسه التقويم المستمر، فالتقويم المستمر كما عرفه "**ج. دولانشير**" هو « تجميع لمؤشرات وأرقام أو تقديرات يمتد طيلة فترة زمنية محددة، وينتهي إلى صياغة نقطة نهائية. ويمكن الاستناد في إقامة هذه النقطة النهائية إلى الأعمال التي تتم داخل الفصل والأعمال المترلية وإلى نتائج الفروض المكتوب والاختبارات إضافة إلى الحكم الذاتي الذي يعطيه المدرّس. والتقويم يشكل عملية تراكمية تتبع تطور التلميذ وتعكس التغيرات التي تتدخل في استجاباته وردود أفعاله تجاه الدروس»[2]. فالتقويم التكويني والتقويم المستمر متشابهان من حيث "أهدافهما إذ تتمحور حول جمع معلومات حول سيرورة التعلم وفعالية التدريس مع إصدار أحكام تعتمد كلها في القيام بالتعديلات الممكنة الآنية والمقبلة على البرنامج البيداغوجي للتدريس والتكوين"[3].

والتقويم التكويني لا يترجم في نقط ولا في إشارات أو أرقام، وإنما الاستناد إليها يكون من باب اعتبارها مؤشرات إحصائية لتحليل وضعية التعلم، وإيجاد حلول عن طريق برامج الدعم والتقوية التي تهدف إلى تدعيم أنشطة التعلم.ولعلّ من أبرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم ما يلي:

– –"التعرف على تعلم التلميذ ومراقبة تقدمه وتطوره خطوة خطوة،بقصد الاستكشاف المستمر لجوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف لعلاجها فورا.

[1]– عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص123.

[2]-Gilbert Delandsheere: Dictionnaire de l'évaluation et la recherché en éducation, Ed: P.U.F, 1978, p112.

[3]– عبد الحق منصف، المرجع نفسه، ص122.

– إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه، عن طريق تعريفه بنتائج تعلمه وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه.

– مراجعة المتعلم في المواد التي درسها، بهدف ترسيخ المعلومات المستفاد منها.

– تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيدا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج.

– مساعدة المعلم على تحسين أسلوب تدريسه، أو ايجاد طرق تدريس بديلة.

– زيادة انتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق في التعلم اللاحق.

كما يقدم **تغذية راجعة** تفيد، على حد سواء، كلا من المعلم والمتعلم. ويتم مثل هذا التقويم من خلال الملاحظة المستمرة لنشاط التلميذ وتعلمه عن **طريق الاختبارات القصيرة، والتمرينات والتطبيقات العملية، وعملية الملاحظة والواجبات المنزلية** ومتابعتها.

3-1-3- التقويم التحصيلي (النهائي، الإجمالي، التجميعي):

يقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية البرنامج التعليمي قصد الحكم على نتائج الدراسة وإمكانية معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة، أو هو "مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلّمات المقصودة في المنهاج أو بالنسبة لجزء منه"[1]. ومن ثمّة فإن التقويم التحصيلي لا يهتم بهدف واحد، بل بمجموعة من الأهداف المختلفة والمتنوعة في الوقت نفسه، ويعتبر أكثر أنواع التقويم شيوعا ويعتمد في الأغلب على جانب التحصيل لدى المتعلمين، مستخدما في ذلك وسائل الاختبارات المتعددة المقننة منها وغير المقننة،ومن أبرز الأغراض التي يحققها هذا النوع من التقويم:

– قياس مدى تحقيق الأهداف الشاملة للوحدة التعليمية بعد الانتهاء منها، أو تحديد مدى استيعاب التلاميذ وفهمهم للمادة التعليمية، فهو يعمل على تحديد أو قياس التحصيل النهائي للمتعلمين.

[1]- محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق، ص127.

- إصدار أحكام تتعلق بالمتعلم من حيث النجاح أو الرسوب وتوزيع التلاميذ على التخصصات المختلفة.

- الحكم على ملائمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.

- الحكم على ما تحققه المدرسة من واجبات وأعباء لكل من المسؤولين والآباء والمهتمين.

- إجراء مقارنات بين نتائج المتعلمين في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمها المدرسة الواحدة أو بين نتائج التلاميذ في المدارس المختلفة.

- التنبؤ بأداء المتعلم في المستقبل، فالتلميذ الممتاز في الحساب في الاختبار الإجمالي في المرحلة المتوسطة نتنبأ له بأن يكون ممتازا في مادة الجبر في المرحلة الثانوية)[1].

وجدير بالذكر هنا أن مصير الوضعية الإدماجية لدى الأقسام النهائية في التعليم الثانوي الجزائري،غائبة نهائيا من امتحان شهادة البكالوريا في الشعب جميعها، منذ أن طُبّقت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وذلك على الرغم من تفعيلها في السنتين الأولى والثانية. وتعدّ هذه الوضعية الإدماجية أحسن تقويم لكفاءات المتعلمين.

جدول أنواع التقويم:

أنواع التقويم	أهداف التقويم	مقتضيات الإنجاز
التقويم التشخيصي	- تحديد المكتسبات القبلية للتلاميذ. - الكشف عن مدى تجانس مستوى تلاميذ القسم الواحد. - تحديد نقطة انطلاق الدرس الجديد. - تشخيص النقائص واقتراح الحلول قصد معالجتها.	- قبل انطلاق الدرس. - في بداية الدرس. - في بداية مقرر دراسي أو سنة دراسية.
التقويم التكويني	- التعرّف على مدى مواكبة التلاميذ للدروس. - تصحيح وتعديل المسار التعليمي. - ضبط عناصر الفعل التعليمي.	- عند الانتقال من مقطع إلى آخر - عند الانتقال من هدف إلى هدف آخر.
التقويم النهائي	- المقارنة بين الاهداف المنجزة والاهداف المسطرة. - قياس مستوى التلاميذ ونتائج التعليم. - ترتيب وتصنيف وتتويج التلاميذ.	- عند نهاية درس أو فصل أو سنة دراسية. - عند نهاية مرحلة أو طور.

[1]- زكريا محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ص55.

3-2- متطلبات تقويم الكفاءات:

توجد متطلبات عديدة ينبغي على المعلم التعرف عليها لتقويم الكفاءات من بينها:

- التعرف على الأهداف العامة وتحديدها.
- اشتقاق الأهداف الإجرائية من الأهداف العامة.
- تحديد مدى قدرة المتعلم على إنجاز عمليات معقدة.
- تحديد المهمات والأنشطة الضرورية التي تدل على امتلاك المتعلم للكفاءة المطلوبة.
- تحديد الكيفيات التي يستخدمها التلميذ ليعبر عن اكتسابه للكفاءة المطلوبة.
- تحديد محاكاة الجودة وإتقان العمل المنجز من طرف المتعلم.

كما تجدر الإشارة إلى أن هناك مهارات يجب أن تتوفر في المعلم حتى يقوم بتقويم الكفاءات القاعدية الآتية:[1]

- **على مستوى المعارف والمفاهيم:** بحيث يتحدد على المعلم أن يملك **مهارة صياغة الأسئلة،** وهي من المهارات المهمة لإثراء عملية التعلم، فيجب أن يكون السؤال واضحا وغير معقد ومفهوم. بالإضافة إلى **مهارة الملاحظة،** إذ يلاحظ المتعلم ملاحظة علمية، من حيث طريقة عمله وكيفية تعلّمه، وكيفية إنجازه، ونتائجه.
- **على مستوى التعبير والاتصال:** وهذه الكفاءة تمكّن المعلّم من التحكّم في **مهارة الحوار البيداغوجي،** لأنّ هناك الكثير من المتعلمين من لا يستطيع التعبير عن نقائصهم، فعن طريق الحوار يسمح لهم بالتساؤل والتعبير عن كل ما يجدونه عقبة أمام تعلمهم.

[1]- ينظر محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق، ص131.

- **على مستوى التفكير والبحث:** إذ تعيّن على المعلّم التمكّن من **مهارة تحليل النتائج وتفسيرها** التي عن طريقها يحدّد المعايير والمؤشرات التي يلجأ إليها عند إصدار أحكامه على نتائج متعلميه.

- **على مستوى الإبداع أثناء الممارسة التطبيقية:** يتطلب من المعلّم أن يكون محبّا لعمله مبدعا فيه، فالإبداع يرافقه في جميع المراحل التي يشرك فيها متعلميه، للوصول بهم إلى تحقيق الكفاءات الختامية التي ينصّ عليها المنهاج.

3-3- خصائص التقويم المركّز على الكفاءات:

نظرا للتغييرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدراسية، فإن التقويم باعتباره أحد أهم مكوناتها، لا بد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم التقليدي، ولإبراز أهم خصائص التقويم المركز على الكفاءات يمكننا ذكر العناصر التالية:

- إنه تقويم يقوم على تمييز أداء الفرد عوض معرفة نسبة التحصيل أو مدى تحقق الأهداف الإجرائية.
- تكون الاختبارات ووسائل التقويم المختلفة موجهة نحو معرفة ما يستطيع المتعلم إنجازه.
- لا يكون التقويم مقيدا كلية بالمحيط الدراسي بل ينبغي أن يتم في انسجام مع الوسط الذي تطبق فيه برامج التكوين أي العمل على أن يكون تقويما تكوينيا موسعا.
- إذا كان التنسيق في التقويم التقليدي قائما على الانتقال من مستوى لآخر للفصل بين المستويات، فإن التقويم المركز على الكفاءات يقوم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات التعليمية (مراعاة مستوى الكفاءة).
- التوسع في استعمال وسائل التقويم المساعدة أكثر على التقويم التكويني خاصة الملاحظة والمقابلة.
- تقويم موسع إلى وسائل تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

– تقويم يؤدي إلى معرفة قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية من خلال مواجهة وضعيات هي مشكلات عملية.

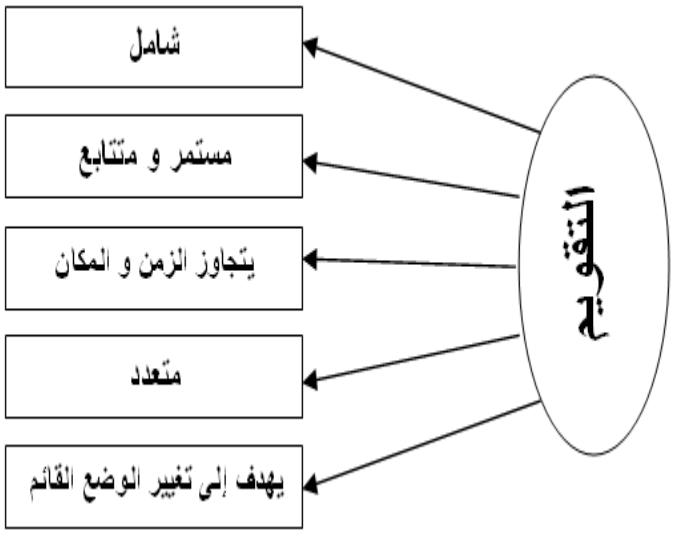
– الشهادة الممنوحة لا تثبت فقط مستوى تعليميا معينا، وإنما تثبت تحقق كفاءة أو عدد من الكفاءات في إطار برنامج التعليم.

– تقويم يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وبالتالي فإنه لا يجعلهم في نفس نقطة الانطلاق وبالتالي لا تقوم الكفاءات بصفة مقننة وهذا ما يؤدي إلى عدم الاقتصار على الامتحانات المدرسية التقليدية كصيغة تقويمية.

– لا يقوم المعلم التلاميذ بمقارنتهم مع بعضهم البعض، ولكن المقارنة تتم بين المهمة المطلوب إنجازها وما تم إنجازه فعلا من طرف التلميذ، وماذا بإمكانه فعله لو كان أكثر كفاءة.

– وللتأكد من تحقق الكفاءات في مختلف المستويات التعليمية، لا بد من توفير سجلات للكفاءات المحققة خاصة بكل تلميذ، وهو ما يؤكد تفريد التعليم واستمراريته عن طريق بناء المعرفة.

وفيما يلي مخطط يمثل أسس ومبادئ التقويم التربوي:



3-4- أهداف التقويم في بيداغوجية الكفاءات:

إنّ عملية التعليم والتقويم عمليتان متلازمتان، "فلا يمكن تصوّر تخطيط لأي نشاط تعليمي دون تحديد أساليب وطرق تقويمه، ولا يمكن أن يتم التقويم بصفة جادة، ما لم تتحدد بوضوح تام أهداف وكفايات التعليم، لأن أحد أهم أهداف التقويم هو تحديد مدى ملائمة الأهداف للنشاط التعليمي ومستواه"[1]. الأمر الذي يجعل التّقويم أساسا ينصبّ على علاقة وظيفية بين الأهداف المعلن عنها في بداية العملية التعليمية التعلمية، وبين مدى تحقّق هذه الأهداف أثناء ممارسة أنشطة التعلّم والتدريس وبعدها. إنه يتعلق أساسا بمدى تحقق الإجراءات والعمليات العقلية أو المهام الحركية التي تمّ تعلّمها في وضعيات بيداغوجية محدّدة[2].

ويسعى التقويم في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق جملة من الأهداف، أحدها أهداف دافعية وأخرى تصحيحية.

***الهدف الدافعي**: يمكن تحديده من خلال نمطي التقويم التكويني والنهائي في العناصر التالية:

- تنمية أداء المتعلم.
- تنمية مستوى كفاءة المتعلم.
- مساعدة المتعلم على تحديد أهدافه في المستقبل.
- مكافأة المتعلم الذي له أداء جيّد.
- التعرف على مدى تحقق الهدف التربوي.

***الهدف التصحيحي**: يمكن تحديده من خلال نمطي التقويم التشخيصي والتكويني في العناصر التالية:

[1]- محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، هيئة التّأطير بالمعهد، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006، ص119.

[2]- عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص109.

- تعديل الأداء الرديء للمتعلم.
- إزالة الأخطاء وتصحيحها.
- تشخيص صعوبات تعلم المتعلم.

3-5- مجالات التقويم:

تشمل عملية التقويم جميع جوانب العملية التربوية، وفيما يلي أهم هذه الجوانب:

- **تقويم الأهداف البيداغوجية:** يتمّ الحكم على مدى تماشي هذه الأهداف مع خصائص المتعلمين من جهة ومدى ارتباطها من جهة أخرى مع متطلبات المحيط وذلك بالتعرف على الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة من المحتوى التعليمي كله المتمثل بالكتاب المدرسي، وكذلك على الأهداف التعليمية الخاصة بكل موضوع من موضوعاته أو كل وحدة من مكوناته، والتوصل إلى الحكم على مدى تلاءمها مع مضمون المحتوى التعليمي، ومدى ما تحقق منها في ضوء الدراسة التحليلية العلمية المسبقة للأهداف مقارنة بما أفرزته دراسة واقع العملية التعليمية التعلّمية بما يكون منطلقا في توجيه الاهتمام مجددا لاختيار المحتوى التعليمي، وخاصة في معالجة نقاط الضعف وسد النقص، وبالتالي سوف يكون تطوير المنهاج التعليمي أمرا ميسورا[1].
- **تقويم البرامج:** من خلال البيانات التي يقدمها لنا التقويم يمكننا التعرف على مدى تكيف هاته البرامج مع الأهداف وكذا مدى قدرتها على إثارة دافعية التلميذ للتعلم.
- **تقويم الوسائل والتنظيم المادي** :وهذا يساعد على تنوع الوسائل والتمكن منها، وكذلك مدى فائدتها وجدارتها.

[1]- سهيلة كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص288.

❖ **تقويم المؤسسات التربوية** :المؤسسة التربوية فضاء تتم فيه العملية التعليمية وبالتالي فإن تقويمها من حيث هياكلها، الوسائل المتوفرة، العاملين، كل هذا يسمح بتوفير الجو المناسب للتعلم.

❖ **تقويم المعلّم** :يخضع المعلم لعملية التقويم ويستفيد منها بشكل مباشر حيث يتمكن من معرفة مدى فعالية طريقته في التدريس وكذا التعرف على نقاط ضعفه، وبالتالي يتمكن من تحسين عمله وتنظيمه بصورة أكثر فعالية.

❖ **تقويم المتعلّم**: فالمتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية ولهذا يعتبر تقويم المتعلم عملية جوهرية، وهي تشمل جميع جوانب شخصيته ومنها:

– المعارف (Savoirs): حيث تقوم معارف التلميذ في جميع ميادين التعلم المختلفة كالرياضيات والعلوم والأدب وغيرها.

– المعارف الأدائية (Savoir-faire): ونقصد بذلك تقويم قدرات الفرد على الانجاز وكذا الكفاءات التي اكتسبها من خلال مواقف واقعية أو محاكاتها.

– تقويم المعارف السلوكية الاجتماعية (Savoir-Etre): ونقصد بذلك تقويم الاستجابات التي يؤديها المتعلم في مختلف المواقف الاجتماعية، أي تقويم جانب من جوانب شخصيته، ويمكن استعمال الملاحظة، المقابلة...الخ.

– تقويم المعارف التعبيرية (Savoir-Dire): ويقصد بذلك تقويم كيفية تعامل الفرد مع الرسائل التي يستقبلها، وكيف ينقلها إلى غيره.

وفي الأخير نقول أنه رغم اختلاف الأنواع الثلاثة للتقويم إلا أن هناك تكاملا فيما بينها وبالتالي فإننا نحتاج أن نستخدم هذه الأنواع الثلاث عندما نعتمد خطة شاملة للتقويم من أجل الاستفادة من ميزات كل نوع وتحقيق الأهداف المسطرة.

وإذا رجعنا إلى واقع التقويم في عدد من البلدان، ومنها الجزائر ورغم الإصلاحات الأخيرة، فإننا نلاحظ أنّه لا يزال التقويم يهتم بالدرجة الأولى بالمتعلم فإليه وحده ترجع مسؤولية النجاح أو الإخفاق والتقصير. لهذا، ظهرت عدة مساوئ كانت بمثابة الحافز لإعادة النظر في أهداف التقويم ووسائل القياس المستعملة، ونذكر من ذلك بعض العيوب والسلبيات:

– إنّ الامتحانات التقليدية تقيس بدرجة أكبر الجانبين المعرفي والتحصيلي من شخصية المتعلم، وبدرجة أقل الجوانب الأخرى.

– تفرض سلطوية المعلّم وطغيان الذاتية في التّصحيح.

– تحتاج إلى الكثير من التقنين والموضوعية.

– نشاط المتعلم موجه نحو هدف واحد وهو النقطة.

– التعامل مع المعرفة، تعامل نفعي، مما يؤدي إلى التحايل.

– يعوزها الصدق والصلاحية والثبات.

إذا، فالامتحانات التقليدية الكلاسيكية، تكرّس بيداغوجية تعتبر متجاوزة، باعتبارها مصدر توتر وقلق بالنسبة للمتعلمين وللأسرة معا، لكونها يعوزها الصدق والثبات، وكذا الدقة والموضوعية.

من أجل كل هذا وجب استخدام استراتيجيات وأساليب وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلّم.

3-6- أساليب تقويم الكفاءات:

توجد بعض الأساليب التي يمكن استخدامها لتقويم كفاءة المتعلم تبرز أساسا في:

***الاختبارات:** وهي من أهم وسائل التقويم انتشارا في الحقل التربوي، وهي تسمح بالكشف عن

أداءات التلاميذ بغرض تقويمها[1] ، ونستطيع التمييز بين ثلاثة أنواع رئيسية من الاختبارات وهي: **الاختبارات الأدائية** و**الاختبارات التحصيلية** التي تقيس التحصيل الدراسي للمتعلمين، و**الاختبارات النفسية** التي تهدف إلى الكشف عن ذكاء المتعلّم وقدراته واستعداداته وشخصيته.

والاختبارات الأدائية تشتمل على المهارات العلمية التي لا يمكن الكشف عن مدى إتقانها عن طريق الاختبارات التقليدية الشفوية و التحريرية، وتهدف إلى قياس قدرة المتعلّم على أداء عمل معين. ويشير "**أحمد يعقوب النور**": «تقيس الاختبارات الأدائية قدرة المتعلم على تطبيق ما تعلمه لا ما حفظه، وهي تقوم على تقويم الأداء العملي وليس على التحصيل النظري البحت»[2]، وهذه الاختبارات تقع في الموقع الوسط بين الاختبارات التحريرية التي تقيس المعارف ومواقف الحياة وواقع المتعلّم من جهة أخرى.

ويضيف إلى هذا عبد الرحمن عدس :"أن تحدد العمليات بدقة والقيام بالتركيز على العمليات الأساسية الممثلة للأداء وذلك بقيامه بإعداد الاختبارات أثناء نهاية كل درس وضبط النواتج التعليمية"[3].

وتهدف الاختبارات عامة إلى عدّة أهداف منها:

- **قياس التحصيل**: يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل المتعلم ومدى إتقانه لمهارة ما، مثال ذلك الاختبار الذي يجريه المعلم لطلابه في أثناء السنة الدراسية أو في نهايتها.
- **التقييم الذاتي**: قد يهدف إلى مساعدة المعلّم على تقييم عمله ليهدف مدى نجاحه في مهنته التدريسية وقد يهدف إلى مساعدة المتعلّم في تقييم ذاته ومدى تقدمه عبر أشهر السنة الدراسية أو عبر السنوات الدراسية المتتابعة.

---

[1]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق، ص134.

[2]- أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجنادرية للنشر والتوزيع، دط، عمان،2007 ، الأردن، ص157.

[3]- عبد الرحمان عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر العربي، ط1، الأردن، 2000، ص133.

– **التجريب**: أحيانا يستخدم الاختبار لأغراض التجريب التربوي، إذا أردنا المقارنة بين طريقتي تدريس لنعرف أيا منهما هي الأكفأ، نجرب كل طريقة على مجموعة من المتعلمين ونستعين بالاختبارات قبل التدريس وبعده لنقيس مدى تقدم كل مجموعة.

– **الترفيع**: كثيرا ما تستخدم الاختبارات في عملية ترفيع المتعلّمين من سنة دراسية إلى أخرى سواء أكان ذلك في المدارس أم في الجامعات التي تتبع نظام السنوات[1].

– **التشخيص**: يستخدم الاختبار لمعرفة نقاط الضعف ونقاط القوة لدى المتعلمين، كما قد يكون الاختبار من الأشياء التي توفر الحافز للمتعلم كي يدرس.

– **التنبؤ للإرشاد**: بعض المتعلّمين في حاجة إلى مشورة وإرشاد في بعض المواقف.

ومن ثمّ نجد أن الاختبار الواحد يستخدم لعدة أهداف مجتمعة فقد يكون الاختبار لقياس التحصيل أساسا، ولكنه من الممكن أن يستخدم لأغراض التقييم الذاتي إذ به يستطيع المعلّم والمتعلّم أن يقيّما نفسيهما.

***الملاحظة التكوينية**: هي وسيلة هامة من وسائل التقويم ويقصد بها تتبع المعلم للمتعلم، بحيث يسجل كل ما يلاحظه على سلوكاتهم وتطور قدراتهم. و"ذلك بجعلهم يواجهون وضعيات معقدة، بحيث يتسنى للمعلم التأكّد مما إذا كانوا قادرين على تمثّلها والخروج منها بفضل جملة من معارفهم، ثم إصدار الحكم على كفاءاتهم"[2].

* **المقابلة**: تعتبر من الوسائل الهامة التي تسلّط الضّوء على سلوكات المتعلّم وقدرته على التفاعل الايجابي مع المادّة التعليمية، وبالتالي هي وسيلة مفيدة في التّشخيص والعلاج.

***بطاقات المتابعة المدرسية**: وهي بطاقات خاصة بكل متعلم يسجّل عليها المعلّم مختلف التطورات الحاصلة في مكتسباته المعرفية وأداءاته السلوكية، كما نجد أن مؤسساتنا التربوية لجأت

[1]– محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص4.
[2]– ينظر: محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق، ص133-134.

إلى وضع دفتر خاص سمته بدفتر المراسلة، حيث جعلته حلقة وصل بين المعلم والمتعلم وولي أمره لتتبع التطورات الحاصلة على تعلم ابنه المعرفية والسلوكية.

3-7- شبكات تقويم الكفاءات:

تعتبر شبكات التقويم من الأدوات الهامة التي تساعد على تقويم مختلف المعارف والمهارات والسلوكات وبالتالي الكفاءات التي يطلب من المتعلّم تحقيقها واستخدامها لأغراض تقويمية، ويتطلب إعداد هذه الشبكة أربع جوانب هامة:

1) تحديد المهمة.

2) ضبط المؤشرات.

3) تحديد معايير التقويم.

4) إعداد سلالم التقدير.[1]

ويتطلب التقويم وضع شبكات تقويم فردية وأخرى جماعية:

3-7-1- شبكات التقويم الفردية:

يتم التقويم الذاتي للكفاءات بواسطة شبكات فردية تتيح للتلميذ إمكانية تقويم أدائه وقدراته بنفسه، فيقف على ما حققه من تقدم في اكتساب كفاءة من الكفاءات، كما يستطيع تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لديه في اكتساب كفاءات أخرى، ويتميز هذا التقويم بكونه لا يذيل بنقطة، بل يدل على الحكم الذي يصدره التلميذ على ذاته،وحول خطواته في التعلم من أجل التعديل والتحسين[2].

[1]- التقويم في المقاربة بالكفاءات، محمد الطاهر وعلي، مجلة الدراسات، العدد 4، 2006، ص 217-234، جامعة عمار ثليجي، الأغواط- الجزائر، ص222.

[2]- نورة بوعيشة وسمية بن عمارة، ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين، ملتقى التكوين بالكفايات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة-الجزائر، ص744.

3-7-2- شبكات التقويم الجماعية:

ويتم فيها تقويم المتعلّم من خلال العمل الجماعي بملاحظة وضعيات تعلم مختلفة، وتحليل التفاعلات ضمن المجموعة ورصدها بواسطة شبكة الملاحظة، وتسجيل البيانات في دفتر متابعة الأنشطة، وتقويم العمل الجماعي يتيح للتلميذ اختبار مدى نجاح كفاءته في المشاركة في إنجاز العمل، ويستخلص من تقدير زملائه جوانب القصور وجوانب القوة في أدائه فيعمل على تحسين خطوات تعلمه ويعدل من مساره التعليمي[1]. ولا بد من مراعاة المبادئ الآتية:

- **مبدأ الشمولية:** يتيح هذا المبدأ إمكانية قياس مدى اكتساب المتعلم للكفاءات المدرجة في المادة الدراسية.
- **مبدأ التدرج:** أن تكون الأسئلة متدرجة حسب منطق المادة أي من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.
- **مبدأ التكامل:** أن تتكامل أسئلة المادة فيما بينها.
- **الصدق:** أن تتضمن الشبكات الجماعية الأهداف التي يتم تقويمها.
- **مرفقة بسلم تنقيط:** أي توزيع النقاط و إعطاء كل سؤال النقطة المناسبة له.
- **مرفقة بإجابة نموذجية:** حتى تتم عملية التصحيح بصورة موحدة.

وفي حديثنا عن شبكات تقويم الكفاءات، لابد من التعرض إلى مصطلحين ثابتين عند إعداد شبكة التقويم هما: المعايير والمؤشرات.

3-7-2-1- المعيار: هو قاعدة لاتخاذ حكم وهو مبدأ نعود إليه لاتخاذ حكم أو تقدير بشأن شيء ذي قيمة، فهو وجهة نظر نعتمدها لتقويم العمل المراد تقويمه (أي الكفاءة)، كما أنه صفة منتظرة من هذا العمل.وينبغي أن تكون هذه المعايير:

[1]- نورة بوعيشة وسمية بن عمارة، المرجع نفسه،ص745.

- **وجيهة**: يعني أنها تقوّم فعلا الكفاءة المستهدفة.
- **قليلة**: لتحقيق الإنصاف ولتسهيل التصحيح.
- **مستقلة**: قصد عدم تقويم نفس الشيء مرتين (ومنه عدم معاقبة التلميذ مرتين الخطأ المرتكب نفسه) .
- **متزنة**: لإعطاء أهمية أكثر لبعض المعايير بالنسبة إلى المعايير الأخرى.

وتستعمل المعايير ذاتها لتقويم الوضعيات المتعلقة بكفاءة ما، كما يجب أن تعكس هذه المعايير ما تستهدفه الكفاءة، وهو ما يسمح بالإقرار بدرجة اكتساب هذه الكفاءة من قبل المتعلم.

❖ **معايير تقويم الكفاءة:**

يتم تقويم الكفاءة باقتراح وضعية إدماجية تجمع مجموع المعارف المكتسبة التي يتعين على المتعلم حسن توظيفها، والتي تحدد الكفاءة وينظر المعلم أو المتعلم إلى ما تم إنتاجه من خلال قراءات متعددة ووجهات نظر نسميها المعايير، بحيث تمكن المعايير من الإدلاء برأي حول الخاصية المنجزة أو المطبقة، وتختلف تلك الخصائص باختلاف ما ننتظره من المنتوج أو العمل المنجز، وتصاغ تلك الخاصية إما باستعمال اسم تعرف أنه إيجابي أو سلبي (الملاءمة، الانسجام، الدقة) أو باستعمال اسم يضاف إليه نعت يحمل صفة الإيجاب أو السلب (استعمال جيد، تأويل صحيح..)، ويمكن التمييز بين نوعين من المعايير:

- **معايير الحد الأدنى**: وهي معايير ضرورية للتحكم في الكفاءة المعنية بالتقويم.
- **معايير الإتقان** :وهي معايير ليست ضرورية لكنها تشكّل قيمة مضافة.

❖ **أهمية المعايير:**

تعتبر المعايير ا لمدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة معينة، فهي بمثابة عقد اجتماعي حول متطلبات التعليم وتأكيد التوقعات المتفق عليها. ويمكن إبراز أهمية المعايير في النقاط الآتية:

- وضع مستويات معيارية متوقعة لأداء المتعلم.
- توفير السبل للمعلم قصد مراقبة المتعلم باعتباره المقصود بعملية التقويم.
- تقديم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير.
- تمكين المعلم من تحديد مستوى تحصيل متعلميه.
- التخطيط لتعلم المتعلمين مستقبلا.

3-7-2-2– المؤشر: المؤشرات هي تحقيق فعلي للمعايير، كعلامة مميزة لها يمكن ملاحظتها، يتم اللجوء إليها لتحديد مدى احترام المعيار في وضعيته العامة (وصف مفصّل للمعايير)، هذا وينبغي مراعاة استقلالية المؤشرات عن بعضها البعض وإعطاء الأهمية للمؤشرات الأساسية في تقويم الأداء بالنسبة للكفاءة.

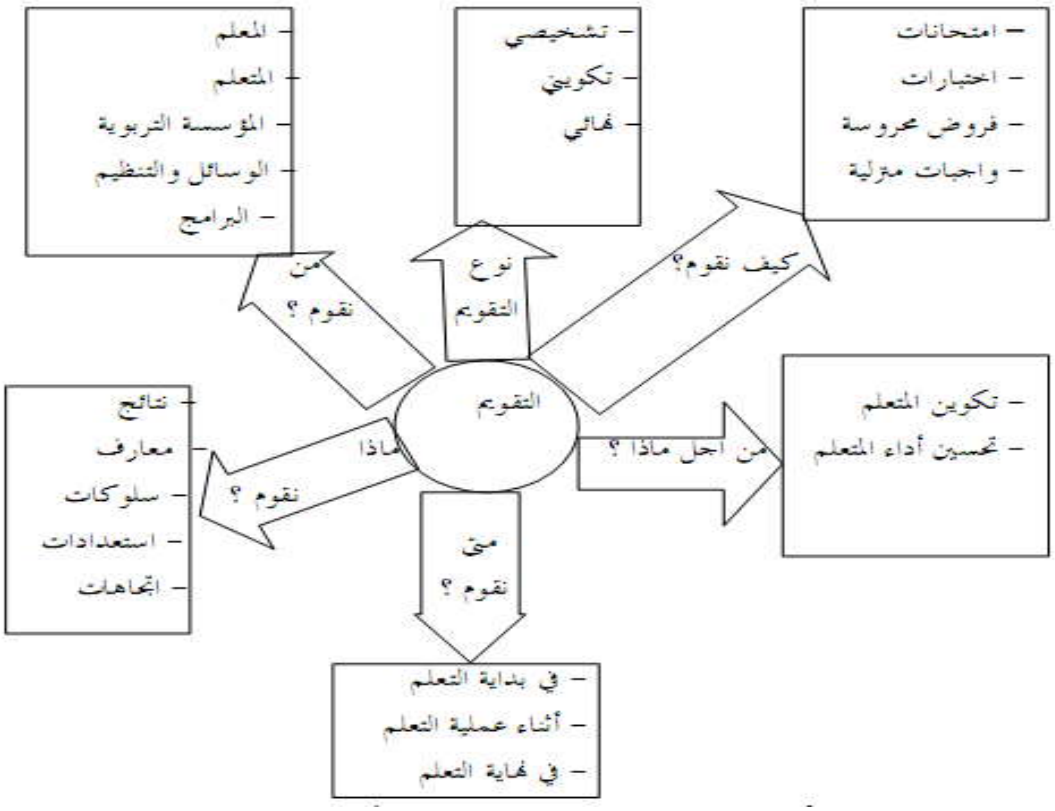
كما أنّ التقويم في الم درسة الجزائرية يستهدف التفوق في الجانب المعرفي ومدى ما حصل عليه المتعلم من معلومات، وما تركيز المعلمين على الاختبارات التحصيلية إلاّ دليلاً على ذلك، إلاّ أن ذلك التفوق الذي يحصل عليه التلميذ في المدرسة لا يعني بالضرورة التفوق في الحياة المعيشية[1].

والمتتبع لواقع ا لمدرسة الجزائرية يجد أن اختبارات نهاية السنة هي العمل البارز، ونجد المتعلمين غير مبالين لمسار تعلمهم، أو حتى للأخطاء التي يقعون فيها بل المهم عندهم الحصول على علامات بأي وسيلة ولو بالغش في الامتحان للانتقال إلى القسم الأعلى، وقد علق "علي تعوينات" على

[1]– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة ع/بن، الجزائر،2005، ص 21.

ذلك بقوله: «إنّ ما يجري في مدارسنا من اختبارات وامتحانات، وما يسمى فروضًا ليست تقويمًا نظرًا لما يخضع إليه التقويم من شروط أولها الانطلاق من الأهداف العامة للبرنامج المدرسي، وتحديد الهدف من عملية التقويم، وليست مراقبة بالمعنى الصحيح نظرًا لغياب الهدف الدقيق من إجرائها، ونظرًا لغياب أهم عنصر فيها وهو تحديد العجز أو النقص، وبناء إستراتيجية خاصة لعلاجه حسب الفروق الفردية»[1].

وفيما يلي مخطط شامل للتقويم التربوي:



[1]– محمد مقداد وآخرون، قراءات في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1، الجزائر، 1998، ص299.

وعلى العموم يمكن إخضاع منتوج المتعلمين بالنسبة إلى اللغة العربية إلى المعايير الآتية:[1]

معايير الحد الأدنى	المدلول
مع1: الملاءمة مع الوضعية	- استجابة المنتوج للتعلمة وتوافقه معها. - استجابة المنتوج لنمط الكتابة. - استعمال رصيد معجمي فصيح،مناسب. - توافر الاتساق والانسجام في المنتوج.
مع2:سلامة اللغة	- بناء الجمل بناء سليما. - حسن توظيف قواعد النحو والصرف. - صحة توظيف أزمنة الأفعال. - استعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال.
مع3:سلامة الرسم	- مراعاة قواعد الكتابة. - الرسم الصحيح لما هو متصل بالرسم والإملاء.
مع4: مصداقية التعبير وجمالية العرض.	- ثراء الأفكار. - التعليل للرأي. - ثراء الرصيد المعجمي المستعمل. - توافر الأسلوب على الجمال الفني. - وضوح الكتابة وحسن الخط. - التنظيم.

مع العلم أن هذه المعايير وضعت من باب الاستئناس، وكل أستاذ حر في اختيار المعايير التي يجدها مناسبة. وفي ضوء هذه المعايير يمكن الاجتهاد في إعداد مقاييس التصحيح[2]:

المعايير	معايير التنقيط	التحكم الأدنى	التحكم الأقصى	الإتقان
معايير الحد الأدنى	- الملاءمة مع الوضعية.	04	02	
	- سلامة اللغة.	03	1.5	
	-سلامة الرسم.	03	1.5	
معايير الإتقان	مصداقية التعبير	10	05	05

[1]- مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جانفي 2005، ص46-47.

[2]- مشروع الوثيقة المرافقة، مرجع سابق، ص47.

ثانيا: الجانب التطبيقي:

عمدنا في هذا الجزء تقويم الحصيلة الفكرية واللغوية والمنهجية للمتعلّمين عن طريق اختبار معدّ، لأقسام الثالثة أدب وفلسفة بثانوية حامد بن ديمراد–تلمسان– المعروفة بالمشور، وقدّر عدد الممتحنين بثلاثين متعلّما، ودام زمن الاختبار ساعتين بالنسبة للثلاثيين الأول والثاني، وأربع ساعات لامتحان الثلاثي الأخير، وهو الحجم الساعي المقترح لاجتياز شهادة البكالوريا، ويهدف هذا التقويم إلى التعرّف على:

– مدى فعالية المتعلّم مع المحتوى المختار من نصوص ومنهجية متّبعة في التّحليل وحصيلة لغوية خاصّة وهو مقبل على اجتياز شهادة البكالوريا.

– قياس المعارف المكتسبة من مفاهيم أدبية وثقافية ودينية وعلمية.

– الأنشطة اللغوية الملائمة للمتعلّم.

– الفروقات الفكرية واللغوية بين المتعلّمين، لوضع اليد على مواطن الخلل لدى متعلّمي اللغة العربية، وهو الأمر نفسه الذي تحدّث عنه شكري فيصل حينما قال:" من المؤسف أن يكون واقع شبابنا الذي يتخرّج من الثانويات، وهل علي من حرج أن أقول: والذي يتخرج من الجامعات أنّه لا يتقن لغة ما حتّى العربية أحيانا لقراءتها قراءة تدبّر، ولذلك فهو لا يقرأ أي لا يتابع، وإذا قراء فهو لا يفهم، وإذا تفهّم فهو لا يعقل، وإذا عقل فهو لا يتفاعل لأنّ الشّرط الأوّل في تحقيق التّفاعل هو امتلاك اللغة"[1].

وللكشف عن هذا الواقع ومعالجته علينا أن نهتمّ بأساليب تعليم اللغة العربية وتعلّمها والفنيات الناجعة لتقويمها والحكم بعد ذلك على مدى تحقيق الأهداف، وقد اخترنا طريقة الاختبار لتقويم حصيلة هؤلاء المتعلمين" والحقيقة أنّ عمليتي الاختبار وتعلّم اللغة هما عمليتان مترابطتان كلّ

[1]– رشدي أحمد طعيمة، نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية، دار الفكر العربي القاهرة، ط2، 1421هـ/2000م، ص24.

الارتباط بحيث يصعب فصل إحداهما عن الأخرى ويجب الأخذ بعين الاعتبار الحصيلة النّهائية لكليهما فالاختبارات قد تصمّم أساسا لتكون أداة لتعزيز عملية التعلم ولدفع الدارس إلى الأمام أو وسيلة لتقويم الأداء اللغوي للدارس، ففي الحالة الأولى نجد أنّ الاختبار موجّه نحو ما درس فعلا، وفي الحالة الثانية فإنّ التعليم موجّه نحو الاختبار"[1]. وبذلك سيتمكّن المتعلّم من تنمية رصيده المعرفي واللغوي، كلّما كان الدّرس ناجعا وكذا الاختبار.

لا يمكن أن نفهم مختلف جوانب موضوع بحثنا هذا دون التطرق إلى نماذج واقعية، على أساس أن المعالجة النظرية تبقى شاملة وعامة حتى يتم التطبيق عليها، لتأكيد صحة الجوانب النظرية.

فهنا سوف نتطرق إلى أداة الدراسة وجمع البيانات والمواضيع من أجل الإحاطة بالموضوع ميدانيا وكذلك إبراز مجالات الدراسة وحدودها، وهي النطاق الذي تمَّ فيه إجراء الدراسة، والتطرق إلى العينة التي هي الأهم.

أولا :هدف الدراسة: اخترنا الاختبارات الفصلية لتقويم حصيلة متعلمي الثالثة أدب وفلسفة بغرض التعرف على مدى فعالية المتعلم وتجاوبه مع المحتوى المختار من نصوص لم تخرج عن المقرر الدراسي، ومنهجيته في التحليل والاستنتاج، خاصة وأنه مقبل على امتحان شهادة البكالوريا الذي من الممكن أن يكون أصعب.

ثانيا:عينة الدراسة :تكوّنت عيّنة الدراسة من الامتحانات الفصلية لمادة اللغة العربية لقسم الثالثة أدب وفلسفة من ثانوية حامد بن ديمراد المعروفة بثانوية المشور خلال السنة الدراسية 2016، والبالغ عدد تلامذته31 تلميذاً، وأيضا تتبعنا نتائجهم في مادة اللغة العربية في امتحان شهادة البكالوريا.

[1]– محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، مطابع جامعة الملك سعود الرياض، ط2، 1417ه/1996م، ص31.

ثالثاً: أداة الدراسة: لجأنا في دراستنا هذه إلى جمع مواضيع الامتحانات الفصلية للسنة الدراسية 2016 /2017، وقد كانت الأداة التي اعتمدنا عليها هي التحليل والإحصاء.

رابعا: منهجية الدراسة: بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى تحليل نتائج تدريس اللغة العربية في ضوء التدريس بالكفاءات، لمتعلمي شعبة الأدب والفلسفة، من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، فقد عمدنا إلى تحليل نتائج المتعلمين في مادة اللغة العربية في الثلاثي الأول، والثلاثي الثاني، ثم في ا لثلاثي الأخير مع مقارنة نتائجهم مع الإجابة النموذجية للمعلّم، وتبيان مواطن النّجاح ومواطن الإخفاق لدى القسم نفسه على مستوى كل جزء من أجزاء الامتحان (البناء الفكري، البناء اللغوي، التقويم النقدي) ثم تطرقنا إلى نتائجهم الرسمية في امتحان شهادة البكالوريا ومقارنتها بنتائجهم السنوية.

1– نموذج امتحان الثلاثي الأول للسنة الثالثة آداب وفلسفة:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

مديرية التربية - تلمسان - ثانوية حامد بن ديمراد

اختبار الثلاثي الأول في اللغة العربية و آدابها

الشعبة : ثالثة اداب و فلسفة المدة : ساعتان

النص : قال أحمد شوقي

1. ولد الهدى فالكائنات ضياء وفم الزمان تبسم وسناء
2. الروح واتملأ الملائك حوله للدين والدنيا به بشراء
3. بك بشر الله السماء فزينت وتضوعت مسكا بك الغبراء
4. وبدا محيّاك الّذي قسماته حقّ ، و غرّته هدى و حياء
5. نعم اليتيم بدت مخايل فضله و اليتم رزق بعضه وذكاء
6. بسوى الأمانة في الصّبا و الصّدق لم يعرفه أهل الصّدق و الأمناء
7. يا من له الأخلاق ما تهوى العلا منها وما يتعشق الكبراء
8. فإذا سخوت بلغت بالجود المدى وفعلت ما لا تفعل الأنواء
9. وإذا عفوت فقادرا ومقدرا لا يستهين بعفوك الجهلاء
10. وإذا رحمت فأنت أم أو أب هذان في الدنيا هما الرحماء
11. و إذا غضبت فإنّما هي غضبة في الحقّ ، لا ضغن و لا بغضاء
12. يا أيها الأميّ ، حسبك رتبة في العلم أن دانت بك العلماء
13. انصفت أهل الفقر من أهل الغنى فالكل في حق الحياة سواء
14. فلو أنّ إنسانا تخيّر ملّة ما اختار إلاّ دينك الفقراء

ديوان أحمد شوقي (بتصرف)

I. البناء الفكري :

1) عمّن يتحدث الشاعر في النص؟
2) ما الصفات التي تغنى بها الشاعر ؟ عدّدها.
3) بيّن أحمد شوقي في القصيدة و البوصيري في القصيدة التي درست أوجه تشابه ، وضحها.
4) ما الغرض الشعري الذي يندرج ضمنه النّص ؟ عرّفه.
5) لخّص الأبيات الثلاثة الأخيرة متبعا التقنية التي تعلمت.
6) ما النمط المهيمن على النّص ؟ اذكر ثلاثة مؤشرات مع التمثيل.

II. البناء اللغوي :

1) استخرج من النص حقلا معجميا يدل على المجال الأخلاقي.
2) في النص روابط مختلفة ، حدّد اثنين منها في الأبيات الخمسة الأخيرة.
3) اعرب ما تحته خط في النص اعرابا تفصيليا.
4) بيّن معنى حرف الجر "الباء" في صدر البيت الثامن.
5) في البيت الخامس صورة بيانية ، استخرجها مع التوضيح و الوقوف على بلاغتها و سرّ جمالها.
6) استخرج المحسّن البديعي الكامن في البيت الثامن وقف على أثره.

III. التقويم النقدي :

قال الله تعالى مخاطبا رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم :
" و إنك لعلى خلق عظيم "
القلم الآية 04

قال البوصيري :
معجز القول و الفعال كريم الخل ق و الخلق مسقط معطاء
دل على نظير هذه المعاني في القصيدة ، و سمّ الظّاهرة النّقدية. مع الشرح.

بالتوفيق

1–1الإجابة الاسترشادية لاختبار الثلاثي الأوّل للسنة الثالثة آداب و فلسفة مع سلّم التنقيط	النقطة	المجموع
البناء الفكري: (10.5ن)		
1. يتحدّث الشاعر في الأبيات: عن سيّد الخلق محمّد صلّى اللّه عليه و سلّم.	**01**	**01**
.**2. الصّفات التّي تغنّى بها الشّاعر:** الجود - العفو عند المقدرة - الرّحمة - الصّدق - الأمانة	**4×0.5**	**02**
3. بين أحمد شوقي في الهمزية أي في هذه القصيدة و قصيدة البوصيري تشابه:	**0.5**	
- الموضوع: مدح النّبي صلّى اللّه عليه الصّلاة والسلام	**0.5**	**02**
- نفس الوزن والقافية.	**0.5**	
. - الإكثار من الصّور البيانية وخاصّة التشبيه	**0.5**	
. - التصريح في مطلع القصيدة		
.**4. الغرض الشعري هو:** المديح النبوي	**0.5**	
تعريفه: هو فرع من فروع المدح يندرج فيه تعداد خصال النّبي صلّى الله عليه و سلم، ظهر منذ	**01**	**02**
صدر الإسلام و لكن شاع في عصر الضعف على يد البوصيري.	**0.5**	
5. النمط الغالب على النّص هو: النّمط الوصفي، من مؤشراته:		
. - كثرة النعوت: يا أيّها الأمّي	**3×0.5**	**1.5**
- الأحوال: قادرا.		
- كثرة التشبيه: أنت أم أو أب.		
- الإضافات: أهل الفقر في حق الحياة.		
6. تلخيص الأبيات: المنهجية - الحجم – الأسلوب	**02**	**02**
البناء اللّغوي: (6.5ن)		
1. الحقل المعجمي الدّال على الأخلاق هو: الرّحمة - الحياء - الجود – السّخاء.	**4×0.25**	**01**
2. الرّوابط:		
- أسلوب الشّرط " إذا " \ حروف العطف " الواو " { وإذا عفوت }.	**0.5**	**01**
- الضمير " أنت " { سخوت - عفوت - حيّاك } يعود على النبّي صلى الله عليه و سلّم.	**0.5**	
.**3. أفاد معنى حرف الجّر (الباء) :** " بلغت بالجود " المصاحبة المجازية	**0.5**	**0.5**
4. الإعراب:		
- ضياء: خبر مرفوع و علامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.	**0.5**	
- المدى: مفعول به منصوب و علامة نصبه الفتحة المقدرة منع من ظهورها الثقل.	**0.5**	
- الدنيا: اسم مجرور ب"في" و علامة جرّه الكسرة الظاهرة على آخره منع من ظهورها التعذّر.	**0.5**	**1.5**
5- الصّورة البيانية: تشبيه بليغ {اليتم رزق}	**0.5**	
- شرحه: حذف منه أداة التشبيه ووجه الشّبه.	**0.5**	**1.5**
- أثره: تقوية المعنى و نقل معنوي في صورة محسوسة.	**0.5**	**01**
6 المحسّن البديعي: فعلت = لا تفعل / **- نوعه:** طباق السّلب	**01**	
التقويم النّقدي: (3ن)		
نظير المعاني في القصيدة:	**01**	**03**
يا من له الأخلاق ما تهوى العلا منها و ما يتعشّق الكبراء	**01**	
- تسمّى هذه الظاهرة النقدية " التناص " أو " التّضمين " (الاقتباس)	**01**	
التّناص: هو أن يتضمن الشاعر أدبه بعض من كلام غيره وينسبه إليه دون الإشارة إلى ذلك.		

2-1نتائج امتحان الفصل الأول:

الرقم	الاسم و اللقب	الكفاءات و المهارات المستهدفة			مجموع القدرات	عتبات التملك
		البناء الفكري	البناء اللغوي	التقويم النقدي		
1	ر ب ش	8	1.5	1	10.5	تملك أدنى
2	أ م س	7.5	1	3	11.5	تملك أقصى
3	ف خ	8	4.5	3	15.5	تملك أقصى
4	م ب	3	2	0	5	دون التملك الأدنى
5	إ ع	2	2.5	0	4.5	دون التملك الأدنى
6	م أ ج	3.5	2	0	5.5	دون التملك الأدنى
7	ز إ	4.5	3.5	0	8	دون التملك الأدنى
8	م ع	4.5	3	1	8.5	دون التملك الأدنى
9	ي ب	6	3.5	0	9.5	دون التملك الأدنى
10	م أ ب	4	3	0	7	دون التملك الأدنى
11	م أ م	4	2	1	7	دون التملك الأدنى
12	ف ع	6	2	0	8	دون التملك الأدنى
13	م د	4.5	1.5	1	7	دون التملك الأدنى
14	ك ب	6.5	3	0	9.5	دون التملك الأدنى
15	ع ن	5	2.5	0	7.5	دون التملك الأدنى
16	س ب	6	2	0	8	دون التملك الأدنى
17	م ع	4	2	0	6	دون التملك الأدنى
18	ف و ق	4.5	3	1	8.5	دون التملك الأدنى
19	ع م	6.5	1.5	2.5	10.5	تملك أدنى
20	س ح	6	5	1	12	تملك أقصى
21	ع ع	6.5	3	2	11.5	تملك أقصى
22	س ه	5.5	4.75	2.25	12.5	تملك أقصى
23	ي ز	8	4.5	1	13.5	تملك أقصى
24	م أ خ	6	3	2	11	تملك أقصى
25	و س ح	5.5	7	3	15.5	تملك أقصى
26	ف ج ج	6.5	4.5	0	11	تملك أقصى
27	ر س	7.5	2.5	1	11	تملك أقصى
28	ف أ ب	6	2	0	8	دون التملك الأدنى
29	أ ب	7.5	4	3	14.5	تملك أقصى
30	ي ب ش	–	–	–	00	انعدام التملك
31	ح ص	–	–	–	00	انعدام التملك

1-3 تحليل نتائج الثلاثي الأول:

نلاحظ من هذه النتائج المسجلة أنّ أغلب المتعلّمين لم يصلوا إلى درجة التملك الأقصى أو حتى الأدنى، بحيث سجلنا 16 متعلما دون التملك الأدنى (النقطة أقل من 10) ، وحالتين انعدم التملك فيهما لغياب المتعلمين، وحالتين كان فيهما التملك أدنى (10-10,5). أما عدد الممتحنين الذين وصلوا إلى تملك أقصى فقد بلغ 11 متعلما.

كما لاحظنا أنّ الممتحنين ركّزوا على البناء الفكري، لأن أسئلة الامتحان مرتبطة بالنص و لم تخرج عنه، كما أنها لم تخرج عن الإطار العام المعتاد عليه في سير الدروس، فأغلب العلامات المحصّل عليها ترجمت أجوبة فهم النص ومناقشته. في حين لمسنا إهمالا للجانب اللغوي والتقويم النقدي، وذلك راجع في اعتقادنا إلى صعوبة مادة النحو المقررة في هذا الثلاثي كالإعراب التقديري وبلاغة المجاز المرسل.

2– نموذج امتحان الثلاثي الثاني:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية		
ثانوية : حامد بن حديد راد	المستوى : الثالثة اداب و فلسفة	السنة الدراسية : 2016 - 2017

اختبار الثلاثي الثاني في مادة اللغة العربية و ادابها

السند الشعري :

جميلة ! تبكين خلف المسافات , خلف البلاد	وقلنا: لقد أرشفوها الدماء , سقوها اللهيب
وترخين شعرك كفّك دمعك فوق الوساد	وقلنا : (لقد سمّروها) على خشبات صليب
أتبكين أنت ؟ أتبكي جميلة ؟	ورحنا نغنّي لتمّجد الطفولة
أما منحوك اللحون السخيّات والأغنيات ؟	وقلنا : سننقذها , سوف نفعل ! ثم غرقنا
أما أطعموك حروفا ؟ أما بذلوا الكلمات ؟	وراء مدى "سوف" بين الحروف النشاوي صحنا
ففيم الدموع إذن يا جميلة ؟	تعيش جميلة ! تعيش جميلة !
نحن منحنا لوصف جراحك كلّ شفة	هم حمّلوها جراح السكاكين في سوء نيّه
وجرّحنا الوصف , خدّش أسماعنا المرهفه	-ونحن (نحمّلّه)- في ابتسام وحسن طويّه
وأنت حملت القيود الثقيله	جراح المعاني الغلاظ الجهوله
وحين تحرّقت عطشي الشفاه إلى كأس ماء	فيا لجراح تعمّق فيها نيوب فرنسا
حشدنا اللحون وقلنا سنسكتها بالغناء	وجرح القرابة أعمق من كلّ جرح و أقسى
ونشدو لها في الليالي الطويله	فوا خجلتا من جراح جميلة
	نازك الملائكة

البناء الفكري : (10 ن)

1. من المخاطب في النّص ؟ ما مضمون الخطاب ؟ و ما الدافع اليه ؟
2. في الأبيات استياء و تمجيد و سلبيّة , ابحث عمّا يعبّرعن ذلك في النصّ من مفردات وعبارات .
3. صف الحالة الشعورية للشاعرة في هذا النص مدعّما كلامك بالحجج و الأدلّة .
4. الى أيّ فنّ شعري ينتمي هذا النص ؟ علّل اجابتك .
5. أكتب شرحا موجزا للقصيدة .
6. حدّد النّمط الغالب في النّص ثم اذكر مؤشرين له مع التمثيل .

البناء اللغوي : (6 ن)

1. في القصيدة ألفاظ رمزية مثل (جميلة – بكاء – صليب) وضّح المعاني المقصودة منها , ما سرّ كثرة الرموز في النّص ؟
2. ما نوع الجمع في الألفاظ (أسماع – السكاكين) ؟
3. أعرب ما تحته خط إعرابا لفظيا و ما بين قوسين اعراب جمل .
4. بين ملامح الوحدة العضوية في النّص .
5. قطّع الأسطر الثلاثة الأخيرة عروضيا. سمّ البحر و حدّد التفعيلات والأسباب و الأوتاد.
6. في العبارة صورة بيانية اشرحها مبيّنا نوعها و وجه بلاغتها: "فيا لجراح تعمّق فيها نيوب فرنسا"

التقويم النقدي : (4 ن)

القصيدة من الشعر الملتزم .

- ما مفهوم الالتزام ؟ و كيف جسّدته الشّاعرة في النص ؟ أذكر ثلاثة شعراء ملتزمين .

وفّقكم الله

2-1الإجابة الاسترشادية لاختبار الثلاثي الثاني للسنة الثالثة آداب و فلسفة	النقطة	المجموع
البناء الفكري: (10ن)		
1.		**1.5**
- **المخاطب في النّص :** جميلة	**0.5**	
-**مضمون الخطاب :** الإشادة بكفاح و بطولة المجاهدة	**0.5**	
-**الدّافع :** موازرة جميلة - الافتخار ببطولة هذه المرأة و التأسف على حال الأمّة العربية المتخاذلة عن نصرة جميلة .	**0.5**	
2.		**02**
- **الاستياء :**بكاء جميلة و الدموع و الجراح التي أصيبت بها (أتبكين ؟ - أما منحوك - نحن منحنا - جرّحنا - الوصف خدش)	**01**	
- **التمجيد :** و رحنا نغني لمجد الطفولة	**0.5**	
-**السلبية :**سننقدها - سوف نفعل – ثم غرقنا وراء مدى " سوف "	**0.5**	
3.		**1.5**
- الحالة الشعورية للشاعرة مزيج من الألم لما حدث لجميلة و ا لإشفاق عليها و عاطفة الإفتخار و الإعتزاز لبطولاتها و التأسّف و اللّوم لموقف العرب المتخاذل .	**1.5**	
4.		**1.5**
تنتمي القصيدة إلى : الشعر السياسي التحرّري القومي .	**0.5**	
- **التحرّري :** لأنها تدعو إلى تحرير جميلة من العدّو .	**0.5**	
- **قومي :** لأن الشاعرة عراقية و البطلة أسيرة جزائرية .	**0.5**	
5.		
الشرح الموجز : هذه القصيدة من شعر التفعيلة تحكي جرح و ألم جميلة التي وقعت اسيرة لدى العدّو الفرنسي الذي عذّبها و أثار التعذيب البادي في جميع أجزاء جسدها و الشاعرة تتألم لما حدث لجميلة فهي مقيّدة بسلاسل الحديد عطشى و تلوم العرب الذين لم يحرّكوا ساكنا و التزموا الصّمت و في النهاية تهتف الشّاعرة بحياة جميلة " تعيش جميلة " لأنها تحمّلت عذابا فوق طاقتها و جراحا و آلاما فتصرخ (فوا خجلت من جراح جميلة) .	**02**	**02**
6.		
النّمط الغالب في النّص : النمط السردي لأنّ الشاعرة تسرد أحداثا واقعية وتمزجها برأيها "الوصف خدش "	**0.5**	**1.5**
من مؤشراته :		
- الأفعال الماضية (منحوك – حشدنا).	**01**	
- ظروف الزّمان و المكان (مكانات - خلف - البلاد - الليالي).		

البناء اللّغوي :(06ن)		
1.الرّموز :	**0.5**	**1.5**
- **جميلة :** المرأة العربية (المقاومة و الشجاعة) .	**0.5**	
- **بكاء :** العذاب و المعاناة .	**0.5**	
- **صليب :** الخيانة (شعار الديانة المسيحية) .		
2. نوع الجموع :	**0.25**	**0.5**
- **أسماع :** أفعال (جمع العّلة) .	**0.25**	
- **سكاكين :** فعاعيل (صيغة منتهى الجموع).		
3.الإعراب :	**0.25**	**01**
-**أعمق :** خبر مبتدأ مرفوع و علامة رفعه الضمّة الظاهرة .	**0.25**	
-**عظمى :** حال منصوبة و علامة نصبها الفتحة المقدرة منع من ظهورها التّعذر .	**0.25**	
-**(لقد سمّروها) :** جملة فعلية مقول القول في محلّ نصب مفعول به .	**0.25**	
- **(نحمّله) :** جمة فعلية في محلّ رفع خبر المبتدأ " نحن " .		
4. الوحدة العضوية :	**01**	**01**
تظهر من خلال الأسطر فكلّ سطر في هذه القصيدة له علاقة بما قبله وما بعده و كلّها تصّب في موضوع واحد هو الحديث عن البطلة " جميلة " و شدّة صبرها و تحمّلها .		
5. التقطيع :		
0|0|| |0|| 0|0|| |0|| 0|0|| |0|| فعولن فعول فعولن فعول فعولن فعول	**0.5**	**01**
0|0|| 0|0|| 0|0|| |0|| |0|| 0|0|| فعولن فعولن فعولن فعول فعول فعولن		
0|0|| |0|| 0|0|| |0|| فعولن فعول فعولن فعول		
	0.5	
- **نوع البحر :** البحر المتقارب .		
6.الصّورة البيانية :" فيا الجراح تعمق فيها نيوب فرنسا "		
- **نوعها :** استعارة مكنية شبّه فيها فرنسا بالحيوان المفترس وحذف المشبّه به وأبقى على قرينته (نيوب)	**0.5**	**01**
-**أثرها :** تشخيص المعنى و تقويته .	**0.5**	
التقويم النّقدي: (04ن)		
- **الالتزام :** هو مشاركة الشاعرة أو الأديب النّاس همومهم الاجتماعية والسياسية ومواقفهم الوطنية والإيمان بالقضايا الوطنية و القومية و الإنسانية و الدّفاع عنها دون تردّد أو خوف .		
- جسّدت الشّاعرة فكرة الالتزام لأنّها آمنت بالقضية الجزائرية ودافعت عن جميلة الثائرة المعذّبة و دعت إلى الوقوف إلى جانبها مبدية إعجابها و افتخارها ببطولة هذه المرأة .	**01** **1.5**	
- **الشّعراء الملتزمون :** " محمود درويش – شفيق الكمالي – مفدي زكرياء ..."	**1.5**	

2-2نتائج امتحان الفصل الثاني:

الرقم	الاسم واللقب	الكفاءات و المهارات المستهدفة			مجموع القدرات	عتبات التملك
		البناء الفكري	البناء اللغوي	التقويم النقدي		
1	ر ب ش	02.5	02	00	04.5	دون التملك الأدنى
2	أ م س	03.5	03.5	02	09	دون التملك الأدنى
3	ف خ	06	04.5	3.5	14	تملك أقصى
4	م ب	1.5	1.5	00	03	دون التملك الأدنى
5	إ ع	–	–	–	00	انعدام التملك
6	م أ ج	01	1.5	0.5	03	دون التملك الأدنى
7	ز إ	03.5	00	00	03.5	دون التملك الأدنى
8	م ع	03	0.5	01	04.5	دون التملك الأدنى
9	ي ب	03	01	01.5	05.5	دون التملك الأدنى
10	م أ ب	04.5	00	00	04.5	دون التملك الأدنى
11	م أ م	05	03.5	01.5	10.5	تملك أدنى
12	ف ع	01.5	00	00	01.5	دون التملك الأدنى
13	م د	03.5	01.5	01	06	دون التملك الأدنى
14	ك ب	03.5	04	0.5	08	دون التملك الأدنى
15	ع ن	03	01	00	04	دون التملك الأدنى
16	س ب	1.5	02	00	03.5	دون التملك الأدنى
17	م ع	06	01	03	10	تملك أدنى
18	ف و ق	02	1.5	00	03.5	دون التملك الأدنى
19	ع م	06	03	01	10	تملك أدنى
20	س ح	03	02.5	0.5	06.5	دون التملك الأدنى
21	ع ع	07	02.5	03	12.5	تملك أقصى
22	ه س	05	01.5	01.5	08	دون التملك الأدنى
23	ي ز	05	02	03.5	10.5	تملك أدنى
24	م أ خ	03.5	01.5	00	05	دون التملك الأدنى
25	و س ح	06.5	04.5	03	14	تملك أقصى
26	ف ج ج	04	02	1	07	دون التملك الأدنى
27	ر س	05.5	01.5	00	07	دون التملك الأدنى
28	ف أ ب	–	–	–	00	انعدام التملك
29	أ ب	04	03	01.5	08.5	دون التملك الأدنى
30	ي ب ش	1.5	0.5	00	02	دون التملك الأدنى
31	ح ص	–	–	–	00	انعدام التملك

2–3تحليل نتائج الثلاثي الثاني:

سجلنا في هذا الثلاثي تراجعا ملحوظا في النتائج التحصيلية للمتعلمين، بحيث تحصّل **03 متعلمين فقط على التملك الأقصى** من أصل 31 متعلّما، كما سجلنا **21 متعلما كان مجموع قدراتهم دون التملك الأدنى**، وهذا مؤشر مخيف، و**04** حالات كان **التملك فيها أدنى، و 03 حالات انعدم فيها التملك.**

وفي الحقيقة هذه النتائج لا تبشّر بالخير حيث لاحظنا استهتارا في إجابات الممتحنين، واكتفاء بعضهم بإجابات الجانب الفكري دون اهتمام بالجانين اللغوي والنقدي،فدروس النحو لم تخرج عن دروس معاني وإعراب إذ ،إذَا، إذًا وحينئذ، أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق ، البدل وعطف البيان، معاني وإعراب لو ، و لولا ولوما ،والجمل التي لها محال من الإعراب والجمل التي لا محل لها من الإعراب وغيرها من الدروس النحوية التي وقف عليها المتعلّم في مراحله التعليمية السابقة، ودروس البلاغة التي لم تخرج عن بلاغة التشبيه ، وبلاغة المجاز العقلي وبلاغة المجاز المرسل وبلاغة الاستعارة وبلاغة الكناية، فهي دروس وقف عليها المتعلّم في المراحل التعليمية السابقة إلاّ أنّ الجديد فيها هو التّفصيل في بلاغة هذه الصور البيانية.

أما الجانب النقدي فتمثل في الظواهر النقدية التي احتوتها النصوص الأدبية والتواصلية والمتعلقة أساسا بالشعر العربي الحديث والمعاصر كظاهرة الالتزام ومظاهر الشعر العربي الحديث والمعاصر والمدارس الأدبية وغيرها من الموضوعات النقدية.

3– نموذج امتحان الثلاثي الأخير:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

مديرية التربية لولاية تلمسان — ثانوية حامد بن ديمراد

امتحان شهادة البكالوريا التجريبية — دورة: ماي 2017

الشعبة : آداب وفلسفة

اختبار في مادة : اللغة العربية وآدابها — المدة : 03 ساعات ونصف

على المترشح أن يختار أحد الموضوعين التاليين :

الموضوع الأول :

النص : يقول نزار قباني "من كتاب الأعمال السياسية الكاملة ص 377- 386"

(1)

هذا هو التاريخ ، ياصديقي
من غير ما تعليق
وكلّ ما قرأتِ عن سيرتنا المطهّرة
من كرمٍ..
ونجدةٍ..
ونخوةٍ..
والعفو عند المقدرة...
ليس سوى تلفيقْ ..
وكلّ ما سَمِعْتِه من قصص الشهامة
وعن سجايا حاتم
وعن حكايا عنترة ...
لم يبقَ شيء منه في المفكرة
وكلّ ما سمعتِ عن حروبنا المظفره
وكرّنا ..
وفـرّنا ..
وأرضنا المحرّرَه ..
ليس سوى تلفيقْ...

(2)

هذا هو التاريخ يا صديقي
فنحن منذ أن توفّى الرسولْ
سائرون في جنازهْ...
ونحن منذ مصرع الحسين ،
سائرون في جنازهْ...
ونحن ، من يوم تخاصمْنا
على البلدان
والنسوان ..
والغلمان.. في غرناطةٍ
موتى ، ولكن ما لهم جنازهْ..!

(3)

لا تثقي ، بما روى التاريخُ يا صديقي
فنصفه هلوسة ..
ونصفه خطابة ..
أطفالنا ، ليس لهم طفولة
سماؤنا ، ليس بها سحابة
نساؤنا .. مازلن في ثلاجة الخليفه
عُشاقنا .. (يستنشقون وردة الكآبة)..
كتّابنا ، يحاولون القفز كالفئران .. من مصيدة الرقابة

(4)

تقول لي سائحة شقراءُ من فرنسا :
بلادكم أجمل ما (شاهدتُ من بلدان)
فالماء فيها ضاحكٌ..
والورد فيها ضاحكٌ ..
والخوخ .. والرّمّان...والياسمين عندكم ،
يمشط الشعر على الحيطان ...
فكيف في بلادكم ..
لايضحك الإنسان ؟؟

الأسئلة :

أولا : البنـــــــــاء الفكـــــــري :(10 نقاط)

1- ما الموضوع الذي تطرق إليه الشاعر في هذا النص ؟

2- لماذا اعتبر الشاعر تاريخنا ملفقا ؟ وما الذي يرمي إليه الشاعر من خلال التطرق إلى هذا الموضوع ؟

3- ما أثر هذا الموضوع على نفسية الشاعر ؟ وعلام يدل ذلك ؟

4- بما توحي العبارات التالية : أطفالنا ليس لهم طفولة ، سماؤنا ليس بها سحابة .

5 – ما الدلالة التي تحملها الرموز التالية : حاتم ، عنترة ، الرسول ، غرناطة .

6-ما النمط الغالب على النص ؟ اذكر مؤشرين له مع التمثيل .

7- اثر المقطع الأول بأسلوبك الخاص .

ثانيا : البنـــــــــاء اللغـــــــوي :(06 نقاط)

1- استخرج من النص الألفاظ الدالة على الواقع المزري للعرب.

2- أعرب ما تحته خط في النص إعراب مفردات : صديقتي ،يبق . وما بين قوسين إعراب جمل : يستنشقون وردة الكآبة، شاهدت من بلدان .

3- حدّد المسند والمسند إليه في العبارة التالية : تخاصمنا على البلدان . استخرج من النص اسم جنس جمعي وهاته مفرده.

4- بيّن نوع الصورة البيانية فيما يلي مبنا سر بلاغتها : والخوخ .. والرمان...والياسمين عندكم يمشط الشعر على الحيطان

كتابنا يحاولون القفز كالفئران.

5- قطّع السطر الأول من القصيدة وسمّ بحره مبيّنا ما طرأ عليه من تغيير.

ثالثا: التقـــــــويم النقـــــــدي : 04 نقاط

أما فيما يختص بالرمز الذي يتبلور في كلمة واحدة فإن الشعراء المعاصرين قد بذلوا جهدا حتى كاد كل شاعر يُعرف برمزه.(من الكتاب المدرسي ص 174)

- ما الغاية من توظيف الرمز في القصيدة الحديثة ؟

- ما الفرق بين قصيدة التفعيلة والقصيدة العمودية ؟

الموضوع الثاني

النص:

... هذه النقطة التي تعرب عن نفسها وتسفه كل من يريد تغطيتها هي أن الجزائر وطن بربري قبل الاسلام يضم جماهير القبائل البربرية وأصولها الأولى ، ووطن عربي إسلامي منذ دخله الإسلام يصحب ترجمانه الأصيل وهو اللسان العربي ، فمنذ ثلاثة عشر قرنا انتقل هذا الوطن من صبغة إلى صبغة ، من صيغة جنسية ليس معها ما يعصمها من الألوان الروحية إلى صبغة جنسية معها ما يحميها من الانحلال والتقلب وهي العروبة المعتصمة بالإسلام ، وليس لها في النظر التاريخي الصحيح إلا هذان الطوران وهاتان الصيغتان ، ومن السفه لو ادعى الرومان الذين ملكوها قرنا أنها صارت بذلك رومانية إلا بضرب من التوسع في التعبير والتساهل في الاطلاق الاصطلاحي ، وقد لبثوا فيها قرونا ثم خرجوا منها مدحورين لأنها ليست رومانية بالطبع ، ولو كانت كذلك لما صحّ أن يقال إنهم خرجوا منها إلا إذا صحّ أن الانسان يخرج من جلده ، ومن أسفه السفه دعوى مجانين السياسة من الفرنسيين أنها قطعة من فرنسا ، وإذا حكم الواقع بأن دعوى الرومان سفيهة ودعوى الفرنسيين مجنونة ، حكم بما هو فوق السفه والجنون على فكرة ثالثة خاطئة كاذبة راجت في السنين الأخيرة على ألسنة قوم يحاولون أن يغيّروا أوضاع الله وأوضاع خلقه بكلام يقولونه ، هذه الفكرة هي أن الجزائر ليست وطنا موجودا ، وانما هي وطن يتكون ... كأنهم يفسرون الأوطان القائمة على خصائصها الطبيعية ومـــدلولاتها العرقية بالمعاني الجيولوجية ، فهي تتكون على نحو مما تتكون المعادن في مئات السنين أو في آلافها ، ولو صحّ رأيهم هذا لما صحّ أن يوجد وطن على ظهر الأرض ،وليت شعري ماذا تكون الجزائر إن لم تكن وطنا ، ماذا تراهم يقدرون من الزمن لتمام تكونيه بعد أن لم تكفِ لتكوينه ثلاثة عشر قرنا في نظرهم ؟

إن هؤلاء القوم (دلّوا)بكلمتهم هذه على حقيقتهم الكاملة ، وهي أنهم يكفرون بالحقائق والسنن وأنهم لو انبسطت أيديهم في الكون (لمسخوا محسوساته)كما مسخت حقائقه في عقولهم ، إن معنى قـــولهم إن الجزائر وطن يتكون وليس وطنا سويا أنه لا وطن في أذهانهم ، ولكنهم خافوا لجبه بالتكذيب، فنزلوا درجة وأبقوا للوطن شيئا من معناه تعمية وسترا على شيء في أذهانهم ، ومن عاش خمسين سنة آتية وسألتهم هل تم التكوين ؟ يجيبونه بأنه في طور التكوين مادام لم ينتهِ إلى المعنى الذي يريدونه لكلمة الوطن .

آثار البشير الابراهيمي ج4 ص378–379

الأسئلة:

أولا : البنـــــــــاء الفكـــــــري :(10 نقاط)

1- ما القضية التي يعالجها الكاتب في هذا النص ؟

2 - ادعى الرومان والفرنسين دعوى بحق الجزائر ماهي هاته الدعوة ؟ وكيف رد عليها الكاتب؟

3- ماهي الفكرة التي راجت في السنوات الأخيرة ؟ وما موقف الكتاب منها؟

4-يعتبر الأديب لسان أمته والمدافع عنها ، بم يعرف ذلك في الأدب ؟ وضح .

5- إلى أي نمط ينتمي النص ؟ اذكر مؤشرين من مؤشراته .

6- لخص مضمون النص محترما تقنية التلخيص.

ثانيا : البنـــــــــاء اللغـــــــوي :(06 نقاط)

1- استخرج من النص الكلمات الدالة على حقل الانتماء .

2- أعرب ما تحته خط في النص إعراب مفردات : الطوران مدحورين. وما بين قوسين إعراب جمل : دلو، لمسخوا محسوساته .

3- استخرج من النص جمعا على صيغ منتهى الجموع مبينا وزنه ، واسم جمع مبينا السبب .

4- حدد معاني مايلي : حرف الجر "من"في قوله : فمنذ ثلاثة عشر قرنا انتقل هذا الوطن من صبغة إلى صبغة .

حرف العطف "ثم" في قوله : وقد لبثوا فيها قرونا ثم خرجوا منها مدحورين ، "كأن " في قوله كأنهم يفسرون الأوطان القائمة على خصائصها الطبيعية ومدلولاتها العرقية بالمعاني الجيولوجية، "إذا " في قوله : إنهم خرجوا منها إلا إذا صحّ أن الانسان يخرج من جلده.

5- مانوع الصورة البيانية في قول الكاتب : "هذه النقطة التي تعرب عن نفسها "،"انبسطت أيديهم في الكون

ثالثا: التقـــــــويم النقـــــــدي :(04 نقاط)

1- يعد أسلوب محمد البشير الإبراهيمي امتدادالمدرسة أدبية (مدرسة أبي تمام و البحتري) ما هي ؟ و ما أهم خصائصها التي تضمنها النص ؟

2- إلى أي نوع من أنواع النثرينتمي النص ؟حدّد نوعه ؟ مبرزاخاصيتين من خصائصه مع التمثيل من النص.

3-1 الإجابة الاسترشادية لامتحان الثلاثي الأخير الموضوع الأول:

محاور الموضوع	عناصر الإجابة لبكالوريا التّجريبيّة 2017 في اللّغة العربيّة شعبة آداب وفلسفة الموضوع الأول	العلامة	المجموع
البناء الفكري	1. يعالج ا لشاعر موضوعا سياسيا تمثّل في تراجع العرب وتخاذلهم بعد عزّهم، في قوله ونحن من يوم تخاصمنا، موتى ولكن مالهم جنازه....	01.5	10
	2. اعتبر الشاعر التاريخ ملفقا لأنه لا يعكس واقع الأمة العربية اليوم، فالتاريخ كله أمجاد وواقع العرب اليوم بعيد عن ذلك(فنصفه هلوسة ونصفه خطابة) والعرب في نظر الغرب يعيشون على الذكريات فهم في سبات، يهدف إلى إثارة ضمير العرب.	01	
	3. الشاعر في حال بين الحزن والقلق والانفعال ، ويدل ذلك على نزعته القومية المتنلة في الرغبة في تحسّن حال العرب.	01	
	4. توحي عبارة أطفالنا ليس لهم طفولة: حالة الحرب والدمار التي تحرم الطفل العربي من عيش طفولته فيكبر قبل الأوان(الواقع العربي).سماؤنا ليس بها سحابة: السحابة دلالة المطر والذي يدلّ على الخير والنّماء والتفاؤل، فلا تفاؤل ولا خير في بلاد العرب.	2*0.5	
	5. دلالة الرموز: حاتم: الكرم– عنترة: الفروسية والشجاعة–الرسول: الإسلام والتسامح– غرناطة: الهزيمة العربية آخر ما سقط من الأندلس.	4*0.25	
	–النمط الغالب وصفي/من مؤشراته: الجمل الاسمية، كثرة النعوت والإضافات، الأحوال، التشبيهات. كما يوجد النمط الحواري. ويذكر أمثلة من النص.	3*0.5	
	6. نثر المقطع: مراعاة خطوات التّقنية، سلامة اللّغة، التقيد بالمضمون.	03	
البناء اللغوي والفني	1–الألفاظ الدالة على الواقع المزري للعرب هي:(تلفيق–جنازة–تخاصمنا–موتى–الفئران....)	4*0.25	06
	2–الإعراب:	0.5	
	صديقي: منادى منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدّرة لاشتغال المحل بالحركة المناسبة لياء المتكلّم وهو مضاف. والياء ضمير متصل مبني على السكون في محل جر مضاف إليه.	0.5	
	يبق: فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة.	0.25	
	محل الجمل: (يستنشقون وردة الكآبة) : جملة فعليّة في محلّ نصب حال.	0.5	
	(شاهدت من بلدان): جملة صلة الموصول لا محلّ لها من الإعراب.	0.25	
	3–تخاصم: مسند (نا): مسند إليه.	2*0.25	
	اسم جنس جمعي: رمان ومفرده رمانة– خوخ ومفرده خوخة.	2*0.25	
	4–الصّور البيانيّة: العبارة الأولى: استعارة مكنيّة حيث شبّه الخوخ والرمان بالمشط ، حيث حذف المشبه به وترك ما يدلّ عليه يمشط. وهي تعرب أثرها تصوير المعنوي في المحسوس، العبارة الثانية: تشبيه شبّه الكتاب بالفئران بلاغته الإيجاز وتقوية المعنى.	2*01.5	
	5–التقطيع: هاذا هو تتاريخ ياصديقي 0/0/ /0/0/0 // 0/0/ /0/0/0 متفاعلن متفاعلن /فعولن		
التقويم النقدي	1– الغاية من توظيف الرمز في القصيدة الحديثة .		04
	2–الفرق بين قصيدة التفعيلة والقصيدة العمودية.	02	
		02	

3-2تصحيح الموضوع الثاني:

محاور الموضوع	عناصر الإجابة لبكالوريا التّجريبيّة 2017 في اللّغة العربيّة شعبة آداب وفلسفة الموضوع الثّاني	العلامة	المجموع
البناء الفكري	1.القضية التي يعالجها الكاتب في هذا النص هي: أن الجزائر وطن بربري إسلامي عربي قبل وبعد الإسلام.	01	10
	2.الدعوة التي ادعاها الرومان والفرنسيون هي أن الجزائر قطعة منهم وذلك لطول المدة التي مكثوها في الجزائر، وقد رد الكاتب عليهم ببطلان ادعائهم لأنها لو كانت كما يدعون لما خرجوا منها مذلولين مدحورين....	2*0.5	
	3الفكرة التي راجت في السنوات الأخيرة هي أن الجزائر ليست وطنا موجودا، وإنّما هي وطن. و يتمثل موقف الكاتب من هذه الفكرة الرفض لأنه لو صح هذا الادعاء لما وجد وطنا على هذه الأرض. فالجزائر وطن متكامل متكون منذ ثلاثة عشر قرنا....	2*0.5	
	4يعرف ذلك بالأدب الملتزم، فالالتزام هو التّعبير عن القضايا التّي تهم الأمّة والمجتمع والدّفاع عنها ومحاولة إيجاد حلول لها.	2*0.5	
	5ينتمي النّصّ إلى فنّ المقال، نوعه سياسي، من خصائصه: الاعتماد على منهجية المقال(مقدمة، عرض، خاتمة)، وحدة الموضوع، تسلسل الأفكار ودقتها، بساطة اللّغة...	3*0.5	
	6–نمط النّص تفسيري/من خصائصه: تحديد موضوع القضيّة، استخدام أساليب التّأكيد والنّفي، يكمن ذكر خصائص أخرى موجودة في النّصّ.	3*0.5	
	7–التّلخيص: مراعاة حجم النّص وخطوات التّقنية، سلامة اللّغة، التقيد بالمضمون.	03	
البناء اللغوي والفني	1–الكلمات الدالة على حقل الانتماء هي: الوطن البربري، القبائل البربريّة، الوطن العربي، اللّسان العربي.	4*0.25	06
	2–الإعراب:	0.5	
	الطوران: بدل مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنّه مثنى	0.5	
	مدحورين: حال منصوب وعلامة نصبه الياء لأنّه جمع مذكر سالم	0.25	
	دعوى: اسم إنّ منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدّرة للتّعذّر	0.25	
	محل الجمل: دلو: جملة فعليّة في محلّ رفع خبر إنّ		
	لمسخوا محسوساته: جملة جواب الشّرط لأداة شرط غير جازمة لا محلّ لها من الإعراب		
	3–صيغ منتهى الجموع: قبائل، حقائق على وزن فعائل	2*0.25	
	اسم جمع: قوم لأنّه لا يملك مفردا من لفظه	2*0.25	
	4–معاني:من:ابتداء الغاية، ثمّ: التّرتيب والتّراخي، كأن: التّشبيه، إذا: الشّرطيّة	4*0.25	
	5–الصّور البيانيّة: هذه النّقطة تعرب عن نفسها: استعارة مكنيّة حيث شبّه النّقطة بالإنسان الذّي يفصح عمّا في داخله من كلام فحذف المشبه وترك قرينة تدل عليه وهي تعرب أثرها تصوير المعنوي في المحسوس، انبسطت أيديهم: مجاز مرسل علاقته سببية فاليد سبب في الانبساط بلاغته الإيجاز وتقوية المعنى.	6*0.25	
التقويم النقدي	1– خصائص المدرسة الأدبيّة التّي ينتمي إليها البشير الإبراهيمي (مدرسة الصنعة اللّفظيّة)		04
	توظيف الصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة،توظيف مصطلحات من المعجم القديم،الاعتماد على الاقتباس والتّضمين.	3*0.5	
	2– ينتمي نصّ البشير الإبراهيمي إلى فنّ المقال الذي عرف مرحلتين هما العناية بالإنشاء أكثر من العناية بالمعاني، ثمّ العناية بالمعاني أكثر من الإنشاء والمرحلة التي ينتمي إليها نص البشير الإبراهيمي هي المرحلة الأولى وهي المرحلة التّي عني فيها بالإنشاء على حساب المعنى لأنّ الكاتب من أصحاب مدرسة الصنعة اللفظية التي تهتم بتوظيف الصور البيانية والمحسنات البديعية.	02.5	

3-3نتائج امتحان الفصل الثالث:

الرقم	الاسم و اللقب	الكفاءات و المهارات المستهدفة			الموضوع	مجموع القدرات	عتبات التملك
		البناء الفكري	البناء اللغوي	التقويم النقدي			
1	ر ب ش	03.5	02	02	م2	07.5	دون التملك الأدنى
2	أ م س	04	04	01.5	م1	09.5	دون التملك الأدنى
3	ف خ	07	04.5	03.5	م2	15	تملك أقصى
4	م ب	4.5	02	0.5	م1	07.5	دون التملك الأدنى
5	إ ع	–	–	–		00	انعدام التملك
6	م أ ج	03.5	02	00	م2	05.5	دون التملك الأدنى
7	ز إ	03.5	02.5	00	م2	06	دون التملك الأدنى
8	م ع	07	04	01	م1	12	تملك أقصى
9	ي ب	05	03	03.5	م2	11.5	تملك أقصى
10	م أ ب	06.5	00	03.5	م2	10	تملك أدنى
11	م أ م	06	04	01	م1	11	تملك أقصى
12	ف ع	01	01	01	م2	03	دون التملك الأدنى
13	م د	03.5	01.5	01.5	م2	06.5	دون التملك الأدنى
14	ك ب	–	–	–		00	انعدام التملك
15	ع ن	06	0.5	00	م1	06.5	دون التملك الأدنى
16	س ب	04.5	02	00	م2	06.5	دون التملك الأدنى
17	م عقون	07	00	02	م2	09	دون التملك الأدنى
18	ف و ق	06.5	03.5	0.5	م1	10.5	تملك أدنى
19	ع م	05.5	4.5	00	م2	10	تملك أدنى
20	س ح	04	01.5	02.5	م2	08.5	دون التملك الأدنى
21	ع ع	05	02	03	م2	10	تملك أدنى
22	ه س	04.5	02	0.5	م2	07	دون التملك الأدنى
23	ي ز	06.5	03	03	م2	12.5	تملك أقصى
24	م أ خ	–	–	–		00	انعدام التملك
25	و س ح	08.5	06	03	م2	17.5	تملك أقصى
26	ف ج ج	05.5	03	04	م2	12.5	تملك أقصى
27	ر س	06	01	00	م1	07	دون التملك الأدنى
28	ف أ ب	–	–	–		00	انعدام التملك
29	أ ب	06.5	04.5	01	م1	12	تملك أقصى
30	ي ب ش	05.5	01.5	03	م2	10	تملك أدنى
31	ح ص	–	–	–	–	00	انعدام التملك

3–4 تحليل نتائج الثلاثي الثالث:

من خلال النتائج المسجلة وجدنا **13 ممتحنا** كان **مجموع قدراتهم دون التملّك الأدنى، و08 منهم فقط تملّكهم أقصى، و05 حالات** كان **التملّك فيها أدنى، و05 حالات انعدم التملك فيها.**

كما لاحظنا أنّ أغلب المتحنين (18ممتحنا) اختاروا الموضوع الثاني، أي السند النثري للشيخ البشير الإبراهيمي، الذي يتحدّث فيه عن قضية سياسية مفادها أنّ الجزائر وطن عربي إسلاميّ قبل الإسلام وبعده. فالمتعلمون يميلون إلى النصوص النثرية أكثر من النصوص الشعرية، وهذا ربما لأنّهم يخشون التعامل مع السندات الشعرية التي يصعُب عليهم فهمها، كما أنّ أغلب نصوص المقرّر الدراسي (33 نصّا)[1] طابعها نثري.

[1]– ذكرناه في عرضنا لمقرر الثالثة أدب وفلسفة مع إحصاء للنصوص المقررة، الفصل الثاني.

4– نتائج الامتحانات الفصلية و امتحان شهادة البكالوريا:

الرقم	الاسم واللقب	مجموع قدرات الثلاثي الأول	مجموع قدرات الثلاثي الثاني	مجموع قدرات الثلاثي الثالث	مجموع قدرات امتحان شهادة البكالوريا
01	رب ش	10.5	04.5	07.5.	13.5
02	أم س	11.5	09	09.5	12
03	ف خ	15.5	14	15	12
04	م ب	05	03	07.5	14
05	أ ع	04.5	00	00	11.5
06	م أ ج	05.5	03	05.5	13.5
07	ز إ	08	03.5	06	11
08	م ع	08.5	04.5	12	12
09	ي ب	09.5	05.5	11.5	09.5
10	م أ ب	07	04.5	10	13
11	م أ م	07	10.5	11	08.5
12	ف ع	08	01.5	03	08.5
13	م د	07	06	06.5	13
14	ك ب	09.5	08	00	11
15	ع ن	07.5	04	06.5	11
16	س ب	08	03.5	06.5	13.5
17	م ع	06	10	09	11.5
18	ف و ق	08.5	03.5	10.5	12
19	ع م	10.5	10	10	13.5
20	س ح	12	06.5	08.5	14
21	ع ع	11.5	12.5	10	11.5
22	س ه	12.5	08	7.	11
23	ي ز	13.5	10.5	12.5	15.5
24	م أ خ	11	05	00	14
25	و س ح	15.5	14	17.5	13
26	ف ج ج	11	07	12.5	12.5
27	م س	11	07	07	12
28	ف أ ب	08	00	00	12.5
29	أ ب	14.5	08.5	12	12.5
30	ي ب ش	00	02	10	09.5
31	ح ص	00	00	00	00

مجموع قدرات المتعلمين في امتحان شهادة البكالوريا عموما كانت مقبولة، حيث سجّلنا **04 حالات فقط كانت دون التملّك الأدنى، وحالة واحدة للتلميذة (ح ص) التي انعدم فيها التملك** لغيابها التام عن اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، وحتى في الامتحانات الفصلية .

وانطلاقا من النتائج المسجلة لاحظنا أنّ مجموع قدرات امتحان شهادة البكالوريا للمتعلمين في هذا القسم لا تعكس مجموع قدراتهم في الامتحانات الفصلية، فهي على العموم أحسن بكثير،

وهنا نشير إلى أنّ متعلمي المرحلة النهائية لا يتعاملون مع الامتحانات الفصلية بجدية ، ونتائجهم المحصل عليها لا تترجم قدراتهم الفعلية.

كما يمكننا القول أنّ المتعلمين في هذه المرحلة يلجأون في آخر السنة إلى استكمال نقائصهم بالمراجعة الجماعية خارج الأقسام الدراسية، أو عن طريق الدروس الإضافية التي تفتح مجالا آخر للحديث عنه.

5– استنتاج عام:

أ– البناء الفكري:

- وجود اختلاف بين منهجية تحليل النصوص الأدبية والتواصلية وبين منهجية تحليل الاختبار التي جاءت مطابقة لمنهجية إعداد امتحان شهادة البكالوريا.
- –عدم الدقة في الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالبناء الفكري، بحيث يخرج المتعلّم عن محتوى النص باستثمار مكتسباته السابقة، أو نجده يحيد عن الإجابة الصحيحة بسبب عدم تمكّنه من فهم المضمون على الرغم من ورود مضمون النص وصاحبه في المقرّر الدراسي.
- –عجز معظم المتعلمين عن تلخيص مضمون النص أو شرحه وفق التقنية المدروسة.
- –صعوبة تحديد نمط النص المهيمن ومؤشراته.

ب– البناء اللغوي:

- ضعف المتعلمين في الإعراب.
- عدم قدرة المتعلمين على تحديد الصورة البلاغية وشرحها وذكر أثرها البلاغي، وعدم التمييز بين الكناية والاستعارة المكنية على الرغم من تكرار هذا السؤال داخل القسم.
- صعوبة وصول المتعلمين إلى تحديد البحر الذي تنتمي إليه القصيدة، وذلك راجع لقلة التطبيقات العروضية.

ج– التقويم النقدي:

– عدم اهتمام المتعلمين بنشاط النقد، ربما يعود السبب إلى تدريس هذا النشاط كنشاط مستقلّ داخل القسم، فهو يدرّس في ثنايا النصوص كظواهر أدبية نستشفّها من النص نفسه.

– ووثيقة " اليوم الدراسي لفائدة أساتذة مادة اللغة العربية وآدابها" المدرجة في الملحق تبرز أنموذجا لشبكة التقويم.

خلاصة:

من المسلّم به أنّ لا تعليم دون تقويم، فهو جزء لا يتجزّأ من العملية التعليمية لتعلمية، ولعلّ تقويم كفاءة المتعلّم وتحصيله الدر اسي عن طريق درجات وتقديرات من أهمّ المشاكل التي تتعارض مع استراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات. وحتى وإن اقتصر تقويم كفاءات المتعلمين على الاختبارات والامتحانات بالدرجة الأولى فذلك راجع لصعوبات تحول دون تطبيق هذه الإستراتيجية على أصولها، وفي مقدمتها ارتفاع عدد المتعلمين في القسم الواحد، وعامل الوقت المخصص للحصص غير كاف.

وهذا يدل على أن الإصلاحات التي أقرتها وزارة التربية الوطنية باعتمادها استراتيجية المقاربة بالكفاءات عموما وعملية التقويم خصوصا، لا تزال بعيدة عن الأهداف التي سطّر لها.

الفصل الرابع

تحليل نتائج تدريس اللغة العربية
بالكفاءات للسنة الثالثة أدب وفلسفة

تمهيد:

لاشكّ أنّ المعلّم في هذه السّنة الحاسمة- في الأقسام النهائية بجميع شعبها- أحوج ما يكون إلى تعبئة الطاقات ومضاعفة الجهود لمساعدة المتعلّمين على بلوغ أمنيتهم في الفوز وتحقيق آمالهم في النّجاح. واعتبارا لخصوصية تدريس اللّغة العربية في هذا المستوى من التعليم الثانوي، فقد بذل مجهود خاص في إعداد منهاج هذه السّنة حتّى يتمكّن الأستاذ من[1]:

- تفعيل الكفاءات المحدّدة في المجال المنطوق والمكتوب.
- تذليل الصّعوبات التي تعترض تدريس النشاطات المقرّرة.
- التحكّم في أساليب التدريس بمنطق التعلّم.
- تعزيز أساليب ربط التعلّمات بالواقع المعيش للمتعلّمين.
- تقويم موارد المتعلّمين وكفاءاتهم في ضوء المقاربة بالكفاءات.

أوّلا: أهداف الدراسة:

تهدف دراستنا أساسا إلى:

- الكشف عن فاعلية تدريس اللغة العربية بطريقة بيداغوجيا الكفاءات، بالوقوف على نتائج المادة وفق هذه البيداغوجيا.
- الوقوف على مدى تفعيل هذه المقاربة من خلال تدريس اللغة العربية.
- الوقوف على الامتحانات الكتابية باعتبارها أداة تقويمية أساسية لتقويم التحصيل العلمي لدى المتعلّم.

[1] - منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مادة اللغة العربية، الشعبتان: آداب وفلسفة، لغات أجنبية، مارس2006، ص2.

– محاولة معرفة الصعوبات والعوائق (بالنسبة إلى المعلم أو المتعلم) التي تعتري العملية التعليمية من خلال تجسيد المقاربة.

ثانيا: فرضيات الدراسة:

تطرح الدراسة الفرضيات الآتية:

– -نتوقع وجود فاعلية في تدريس اللغة العربية في السنة المحددة وفق المقاربة بالكفاءات، كما أن هذا التدريس يساعد التلاميذ على اكتساب الكفاءات المرجوة.

– نتوقع أن تحقق المقاربة بالكفاءات نوعا من الانغماس اللغوي، لدى متعلّمي الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة من خلال تحكّمهم في أدوات اللغة العربية.

– قد تواجه كل من المعلم والمتعلم، على حد سواء، بعض الصعوبات أو المصاعب أثناء العملية التعليمية– التعلمية، الخاصة بمادة اللغة العربية وفق المقاربة الجديدة.

– قد توجد بعض العوائق في الجانب البيداغوجي، تقلل من مدى فاعلية تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس اللغة العربية.

ثالثا: حدود الدراسة:

أ- **الحدود الزمنية:**

كانت بداية عملنا الميداني بتوزيع الاستبيانات على المؤسسات المذكورة أسفله، ابتداء من شهر فيفري 2016، وتمثل هذه الفترة نهاية الاختبارات الثانية وآخر أسبوعين قبل العطلة وذلك راجع لعدة أسباب، أهمها أن المتعلمين حينها يكونون قد عاشوا وتعايشوا مع مادة اللغة العربية طيلة فصلين كاملين، أي ما يقارب ستة (06) أشهر، وأنّ المعلمين قاموا بتدريسها ووقفوا على نقاط القوة والضعف في تدريس هذه المادة، كما أنّهم تعرّفوا على متعلّميهم معرفة عميقة تسمح

لهم بتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، وتحديد كل المعيقات التي تحول دون تواصل لغوي تفاعلي ايجابي.

ب- الحدود المكانية:

تم توزيع الاستبيانات على أساتذة اللغة العربية وآدابها في 16 ثانوية من ولاية تلمسان، وذلك لتعميم النتيجة بعد الدراسة من جهة، وشمولية النتائج المتحصل عليها من جهة أخرى. والثانويات المعنية هي:

ثانوية الحكيم ابن زرجب	تلمسان	ثانوية بوغيرم مختار	عين يوسف تلمسان
ثانوية مليحة حميدو	تلمسان	ثانوية مجاوي هبري	الرمشي تلمسان
ثانوية حامد بن ديمراد	تلمسان	ثانوية غزواني محمد	بني مستار تلمسان
ثانوية بصغير لخضر	تلمسان	ثانوية عبد الكريم بن عيسى	الحناية تلمسان
ثانوية أحمد بن زكري	تلمسان	ثانوية سجلماسي	أبو تشفين تلمسان
ثانوية ابن طفيل	تلمسان	ثانوية الإخوة عطار	شتوان تلمسان
ثانوية ميلود بومشرة	تلمسان	ثانوية الواد جيلالي	بوهناق تلمسان
ثانوية ماحي بومدين	بوهناق تلمسان	ثانوية الأخوين الشهيدين بن منصور	شتوان تلمسان

رابعا: إجراءات الدراسة:

أ- **المنهج المستخدم:**

يعتبر المنهج من أساسيات البحث العلمي بغية تحقيق الأهداف التي سطّرها الباحث والتي تتناسب وطبيعة الموضوع. وموضوع دراستنا يقف عند نتائج تطبيق المقاربة بالكفاءات في التعليم الثانوي الجزائري، فكان من الأنسب اعتماد المنهج الوصفي التحليلي مع أداتنا في ذلك الإحصاء، لأنهما المناسبان لإنجاز هذه الدراسة.

ب- **عيّنة الدراسة:**

شملت عينة الدراسة، أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي في ولاية تلمسان، وتمّ اختيارهم بطريقة عشوائية[1]، وفق عدة خصائص منها، تمايزهم في المستوى العلمي، وسنوات الخبرة في التعليم، وكثافة الأقسام والمرحلة العمرية التي يدرسونها، وكذلك الإمكانات المادية التي تتوفر لديهم. وبعد توزيع الاستبيان على 100 أستاذ تم جمع 83 استبيانا،21 منها كان غير كامل وملغى. وحُدّدت عينة الدراسة كحد أدنى بنحو 62 أستاذا من أساتذة اللغة العربية، بحيث تمّ تطبيق أداة الدراسة معهم، ثم تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها لمعرفة نتائج تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات.

ج- الملاحظة والمقابلة:

تعتبر الملاحظة خطوة أساسية من خطوات البحث العلمي، وهي عبارة عن معاينة دقيقة ومضبوطة للميدان بملء شبكة الملاحظة من أجل المعالجة الكمية للمعلومات. أما المقابلة، فهي "الوسيلة التي يلتقي فيها الباحث والمبحوث وجها لوجه ويتبادلان الحوار والتفاعل اللفظي بهدف حصول الباحث على البيانات التي يريدها عن طريق طرح عدد من الأسئلة الموجهة للحوار ليجيب عنها المبحوث مباشرة، ولذلك فهي أشبه بالاستبيان الشفهي"[2]، وإذا كان الباحث على دراية جيدة بمخطط المقابلة ودليلها، فإنه سيكون على استعداد أكثر ليس فقط للاستماع لما يقول المستجوب، ولكن أيضا لملاحظة التجليات التي تتبدى على وجهه وإيماءاته وسلوكاته التي لم يتم التلفظ بها، والتي تظهر ذات فائدة أثناء التحليل، كما يؤكد على ذلك محمد عوض العايدي[3].

1- أود أن أشير أننا لاقينا بعض الصعوبات الإدارية للاتصال بكل المؤسسات، واعتمدنا على معرفتنا الخاصة ببعض المدراء والأساتذة.

2- محمد عوض العايدي، إعداد وكتابة البحوث والرسائل الجامعية، شمس المعارف، القاهرة، ط1، 2005، ص151.

3- محمد عوض العايدي، ص151.

وتتمثل الملاحظة هنا في ملاحظة نتائج المناهج الجديدة من خلال رصد تعلمات المتعلمين والكفاءات المكتسبة لديهم وتجسيدها في سلوكهم، وارتكزت المقابلة على آراء الأساتذة حول الإصلاحات الجديدة ومدى تطبيق بيداغوجيا الكفاءات في تدريس اللغة العربية لمتعلمي الثالثة ثانوي شعبة الأدب والفلسفة، وطرق التقويم التي يمارسونها في الحكم على درجة تحصيل المتعلمين. وقد تطلّبت هذه المهمة حضورنا في المؤسسات التعليمية داخل الأقسام والاطّلاع على الممارسة التعليمية- التعلمية للمعلم حسب المنهاج المسطّر، وأداء المتعلمين ونتائجهم التحصيلية وكذلك تواصلهم التفاعلي داخل القسم.

د- الاستبيان:

يعتبر أكثر ملاءمة لموضوع بحثنا، وهو يمثل وسيلة استقصاء لمن يريد أن يتصل بعدد كبير من الأفراد في مدة زمنية قصيرة، ويمكّننا من "الحصول على معلومات دقيقة وبسيطة تكون كثيرا ما غير قابلة للملاحظة لكن قابلة للمراقبة".

ويتضمن الاستبيان سبعا وثلاثين سؤالا متنوعا يستدعي الإجابة بـــ (نعم) أو (لا)، أو الإجابة بـــ (إلى حد ما)، أو الاختيار من متعدد، أما عن هدف هذه الأسئلة، فهو معرفة مدى تطبيق أساتذة اللغة العربية وفهمهم لنموذج التدريس بالكفاءات،بالإضافة إلى طرق التدريس وأساليب التقويم المستعملة. وقد اعتمدنا في هذا الاستبيان على عنصر فاعل في العينة وهو الأستاذ، فوجّهنا له عبره أسئلة يجيب عنها بما يناسب رأيه وخبرته في مجال تخصّصه.

ويتكون الاستبيان المقدم للسادة الأساتذة من ست صفحات، تضمّ أسئلة متنوعة، ويحمل في صفحته الأولى توطئة تشرح موضوع البحث والهدف منه، كما يضم بيانات عامة حول المستجوب (الأستاذ) كاسم الثانوية التي يشتغل بها، ووظيفته ومستواه العلمي وخبرته في التعليم الثانوي، والمؤسسة التي تخرّج منها.

أمّا الصّفحات الموالية، فضمّت بيانات معرفية في ثمان وعشرين سؤالا، قسّمناها إلى أربعة مجالات ؛ تعلّق المجال الأول بمقاربة التدريس بالكفاءات ضمّت الأسئلة من 1-10، و لم تخرج عن رأي المعلّم في هذه المقاربة ومدى تطبيقه لها، ونوعية التكوين الذي تلقاه، وهل فعلا استطاع المعلم أن يلم بهذه البيداغوجية الجديدة نظريا وتطبيقيا، وما هي أهم الصعوبات التي تواجهه في تطبيقها.

وتعلقت الأسئلة بداية من السؤال الحادي عشر إلى السؤال الرابع عشر بالمتعلّم ودرجة تجاوبه لروافد اللغة العربية التي تنطلق أساسا من المقاربة النصية، باعتبار أن النص هو فلك النشاطات الأخرى التي تستمد منه مختلف الشواهد النحوية والصرفية والبلاغية وحتى النقدية، وهذا ما تؤكد عليه اللسانيات النصية و بيداغوجيا الإدماج.

وتطرّقنا في الأسئلة ابتداء من السؤال الخامس عشر إلى العشرين إلى التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، باعتباره عملية تربوية أساسية مجالها إصدار الأحكام على مكونات العملية التعليمية، وهو يشمل تقييم نتائج تحصيل المتعلمين في اللغة العربية.

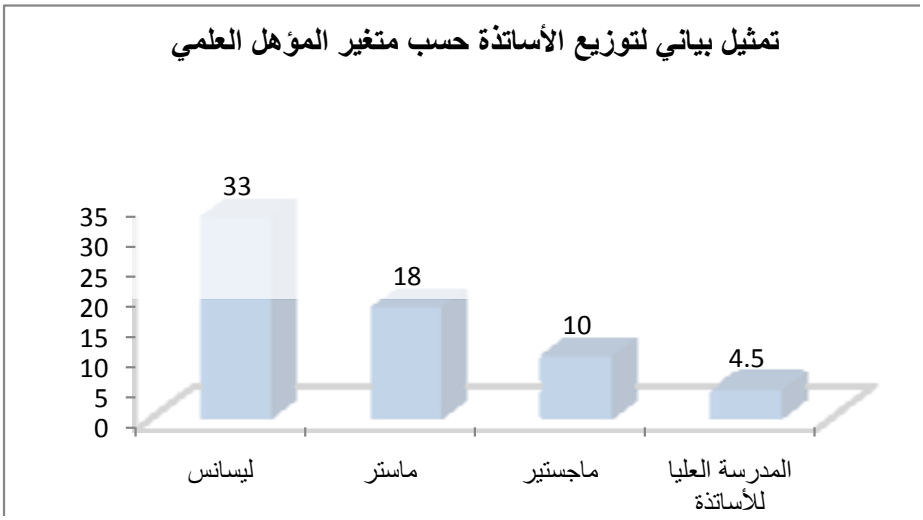
وأخيرا، تناولنا بداية من السؤال الواحد والعشرين إلى آخر سؤال تجربة المستجوبين في عملية تصحيحهم لامتحان اللغة العربية في امتحان شهادة البكالوريا شعبة الأدب والفلسفة، وأهم ملاحظاتهم حول سير الامتحان إعدادا وتصحيحا، ونقاط ضعف المتعلمين فيها.

- **صدق وثبات الاستبيان** :لمعرفة صدق الاستبيان قمنا بعرض صورة أولية من الاستبيان على مجموعة من المحكّمين وهم أساتذة من قسم علم النفس وعلوم التربية وقسم اللغة العربية وآدابها لمعرفة أرائهم لفقراته ومدى وضوحها وترابطها وملاءمتها للاستخدام.وبعد اطّلاعهم على موضوع الدراسة وإشكاليتها، أحدثنا بعض التغييرات على الأسئلة عملا بآراء المحكّمين.

خامسا: تحليل مكونات الاستبيان:

1- جدول توزيع أساتذة العينة بحسب المؤهل العلمي:

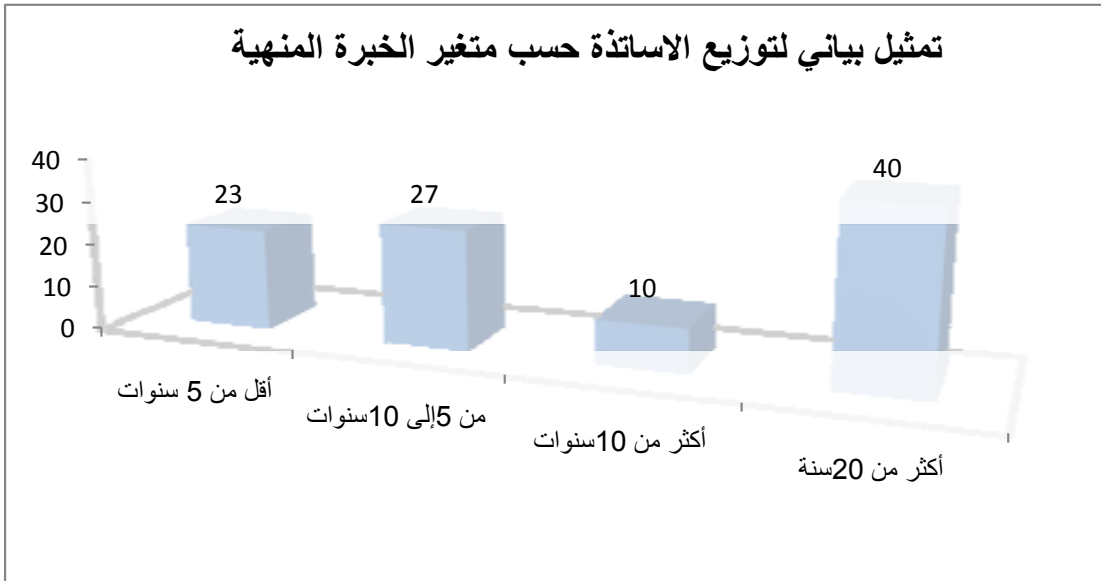
المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	33	%53
ماستر	18	%29
ماجستير	10	%16
المدرسة العليا للأساتذة	01	%2
المجموع	62	%100



من هذا الجدول يتبين لنا أن أكبر نسبة من أساتذة العيّنة 53% لديهم مستوى ليسانس في اللغة العربية وآدابها، وبنسبة أقل 29% متحصّلون على شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي بمختلف التخصصات، وبنسبة 16% لديهم شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي بمختلف التخصصات ووجدنا أستاذة واحدة متخرّجة من المدرسة العليا للأساتذة.

2- جدول توزيع أساتذة العينة بحسب متغيّر الخبرة المهنية:

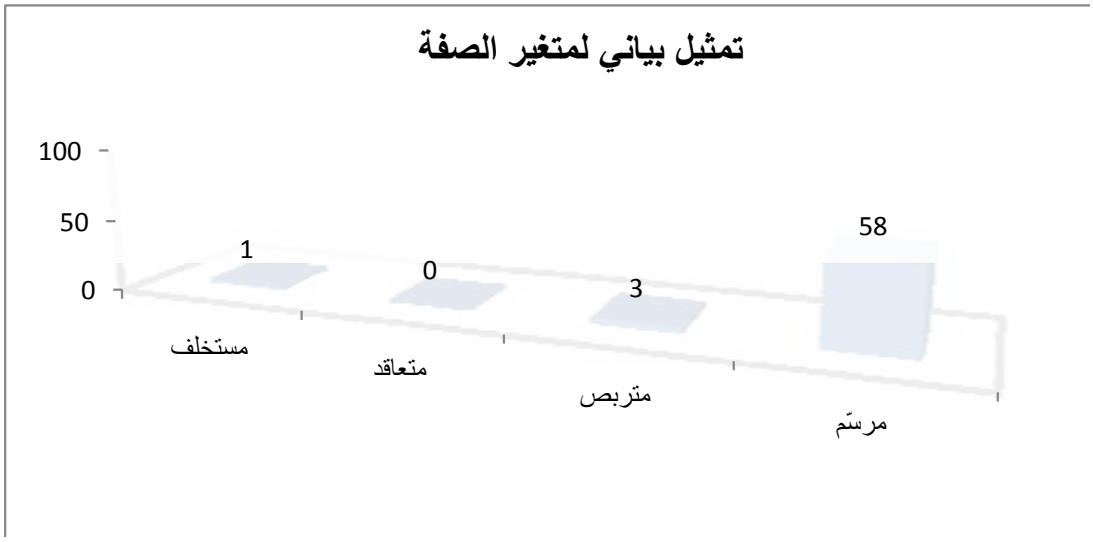
الخبرة المهنية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 05 سنوات	14	%23
من 05 إلى 10 سنوات	17	%27
أكثر من 10سنوات	06	%10
أكثر من 20 سنة	25	%40



يتبيّن لنا من هذه النتائج أن أكبر نسبة من أساتذة العينة 40% لديهم أقدمية تفوق 20سنة، مما يدل على أنّ الأساتذة الذين سمحت لهم الفرصة بالتدريس بالمقاربتين (الأهداف والكفاءات) كانوا أكثر من الذين درّسوا في ظل المقاربة بالكفاءات فقط، لأن الأساتذة الذين عايشوا المرحلتين أو المقاربتين يعرفون جيدا الفوراق بينهما من واقع تدريسهما. كما نجد 27% من الأساتذة لديهم خبرة تتراوح بين 5 و10سنوات وبنسبة 23% خبرتهم أقل من 5سنوات.أما الذين تفوق خبرتهم 10 سنوات فلم تتجاوز نسبتهم 10%.

3- جدول توزيع أساتذة العينة بحسب متغير الصفة:

الوظيفة	التكرارات	النسبة المئوية
مستخلف	1	%2
متعاقد	0	%
متربّص	3	%5
مرسّم	58	%93



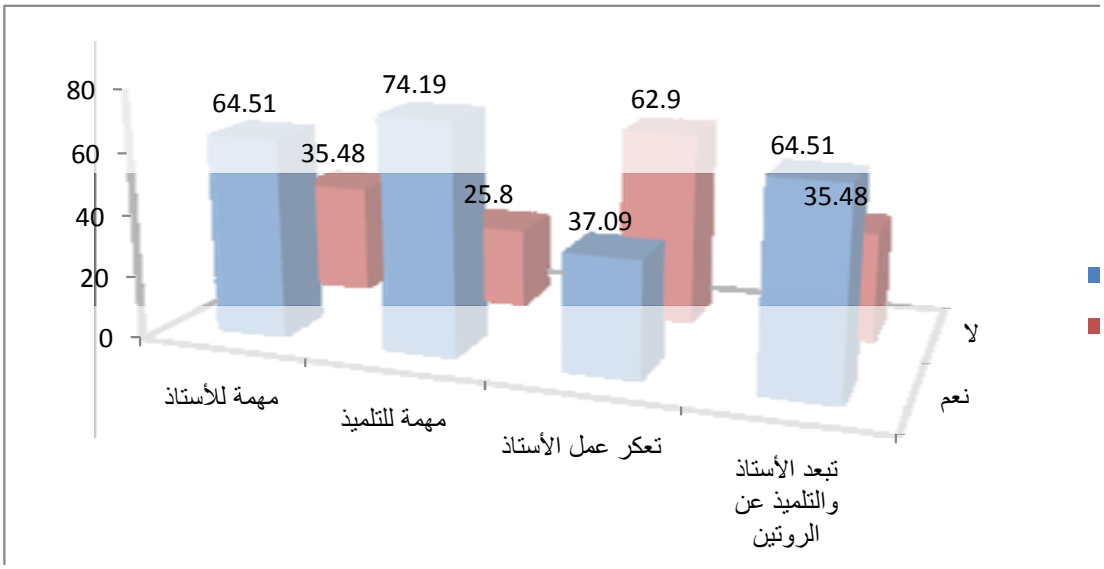
نلاحظ من جدول توزيع أساتذة العينة حسب الصفة أن النسبة الكبرى للأساتذة المرسمين 93%. ولعلّ الغرض من ذلك- حسبما سطرته وزارة التربية الوطنية- هو حرصها على تحقيق أعلى نتيجة في النجاح للمتعلّمين المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا بإسناد تدريس الأقسام النهائية للأساتذة المرسمين، أما الأساتذة الذين يشغلون صفة متربّص فكانت نسبتهم 5%، و أما المستخلفون فكانت نسبتهم 2%.

رابعا:عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

❖ البيانات المعرفية:

س1: أهمية المقاربة بالكفاءات:

	نعم		لا	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
ضرورية ومهمة بالنسبة إلى الأستاذ	40	%64.51	22	%35.48
ضرورية ومهمة بالنسبة إلى التلميذ	46	%74.19	16	%25.80
تعكر السير الحسن لعمل الأستاذ	23	%37.09	39	%62.90
تبعد الأستاذ والتلميذ عن الأساليب الروتينية	40	%64.51	22	%35.48



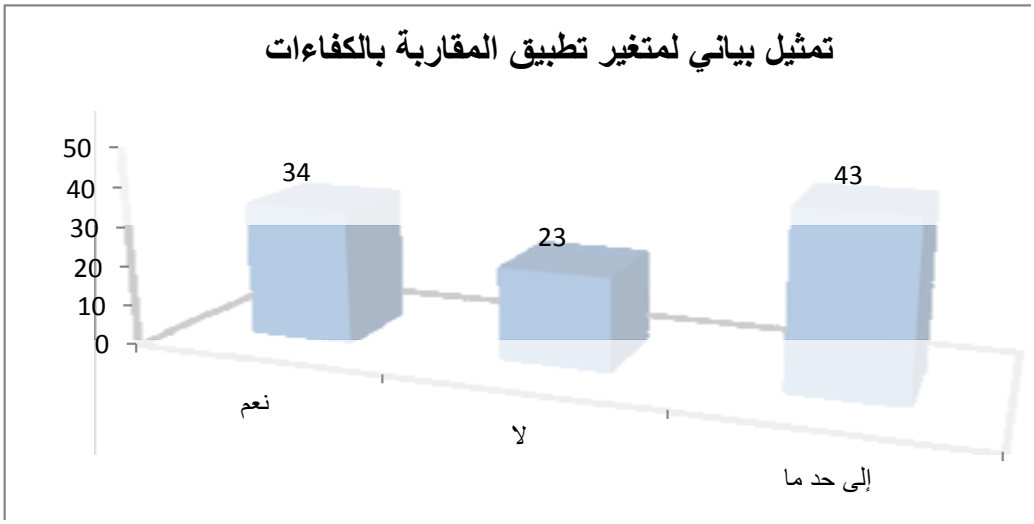
من نتائج هذا الجدول التي يوضح أهمية التدريس بالكفاءات في نظر الأستاذ، يتبين أن نسبة 64.51% من الأساتذة يرون أنّها تبعد الأستاذ والتلميذ عن الروتين، والنسبة نفسها تؤكد على أنها ضرورية ومهمة بالنسبة للأستاذ، وبنسبة 74.19% من عينة البحث يرون أنها ضرورية ومهمة بالنسبة للتلميذ، وهي نسبة كبيرة، وبنسبة 37.09% من الأساتذة أجابوا بأنها تعرقل أداء الأستاذ، كما نجد نسبة 62.90% من عينة البحث يرون أنها لا تعكر السير الحسن للأستاذ.

من هذه الدراسة الميدانية نجد معظم الأساتذة يقرون بأهمية التدريس بالكفاءات فهناك إقرار أن هذه المنهجية تبعد الأستاذ والتلميذ عن الروتين، وهذا ما يحبذه الأساتذة في هذه المنهجية بخلاف المنهجية القديمة. كما أن بعض الأساتذة يذهبون إلى أن هذه المنهجية مهمة للتلميذ بل إنّها وجدت من أجله بجعله العنصر الفاعل في الدرس، وهذا لاقتناعهم بجدوى هذه المقاربة وفاعليتها، لأنها تعتمد على التلميذ كمحور أساسي، والمعلم هو الموجه، فاختيار أساليب ومبادئ تدريس المادة اللغوية لم يعد مرتبطا بالقاعدة اللغوية كما هو الحال في المقاربة بالأهداف، بل أصبح ضمن هذه المقاربة قائما على الوظائف التواصلية والمواقف الاجتماعية التي يستعملها معلم اللغة.وعلى عكس ذلك نجد بعض الأساتذة يعتبرون أن هذه المنهجية تعكر السير الحسن للأستاذ وتعرقل أداءه، فلا يستعملون تلك المبادئ، لجهلهم بالمقاربة بالكفاءات من الأساس، أو لتحججهم بأنها لا تتناسب مع طريقة التدريس مثلا، أو إلى عدم توفر الوسائل البيداغوجية والاكتظاظ داخل الأقسام.

وفي الحقيقة لا نكاد نجد أستاذا واحدا يتجاهل مبادئ وأساليب المقاربة بالكفاءات لمعرفتهم بأهميتها في تعليمية اللغة العربية وفي التدريس الفعّال بصفة عامة، إلا أن تفعيلها ميدانيا يبقى محل خلاف.

س2: هل تطبق منهجية التدريس بالكفاءات؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	21	14	27
النسبة المئوية	%34	%23	%43



من نتائج هذا الجدول التي توضّح نسب الإجابات حول مدى تطبيق الأساتذة لمنهجية التدريس بواسطة الكفاءات، يتبين أن أكبر نسبة و هي 43% من عينة البحث أجابوا بـــ (إلى حد ما)، أي أنهم يطبقون هذه المنهجية نسبيا، وبنسبة 34% من الأساتذة أجابوا بـــ (نعم) أي أنهم يدرسون بواسطة هذه المنهجية، وبنسبة 23% لا يطبقونها.

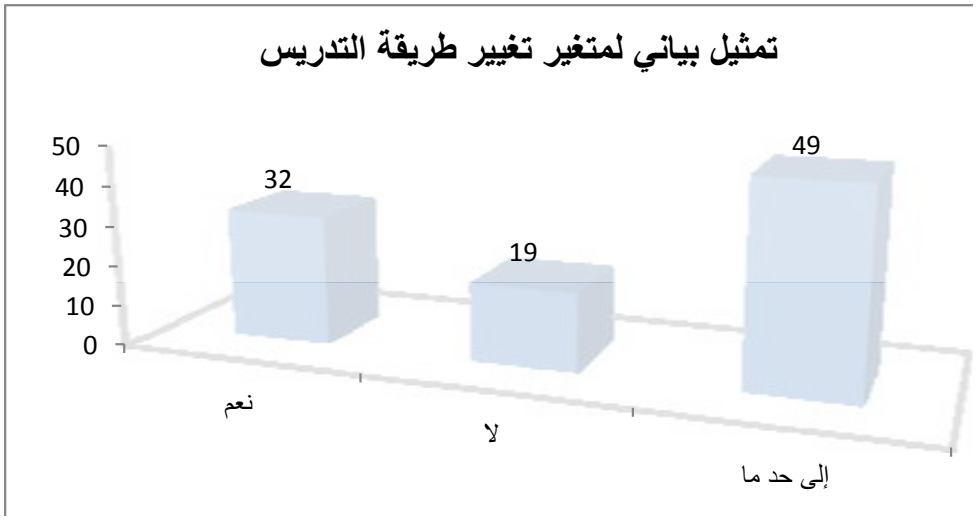
وفي الحقيقة إن بعض الأساتذة يقرون بمحاولتهم تطبيق هذه المنهجية لما لها من أهمية، وذلك لأنها "تعتبر منهاجا للتعلم يهدف إلى إكساب التلميذ كفاءات ومهارات ومعارف وقدرات، وتعلم يرتبط بالحياة وليس برنامجا للتعليم لتكديس المعلومات"[1].

وهناك من يمتنع عن التدريس بالكفاءات، نظرا لخوفهم من كل ما هو جديد وعدم تمكّنهم من هذه المنهجية على كل المستويات. ونجد هذه الفئة من الأساتذة لديهم خبرة كبيرة في استعمال المنهجية القديمة.

[1]- فريد حاجي، مرجع سابق، ص 04.

س3: هل غيرت طريقة تدريسك تماشيا مع الكفاءات في التدريس؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	20	12	30
النسبة المئوية	%32	%19	%49

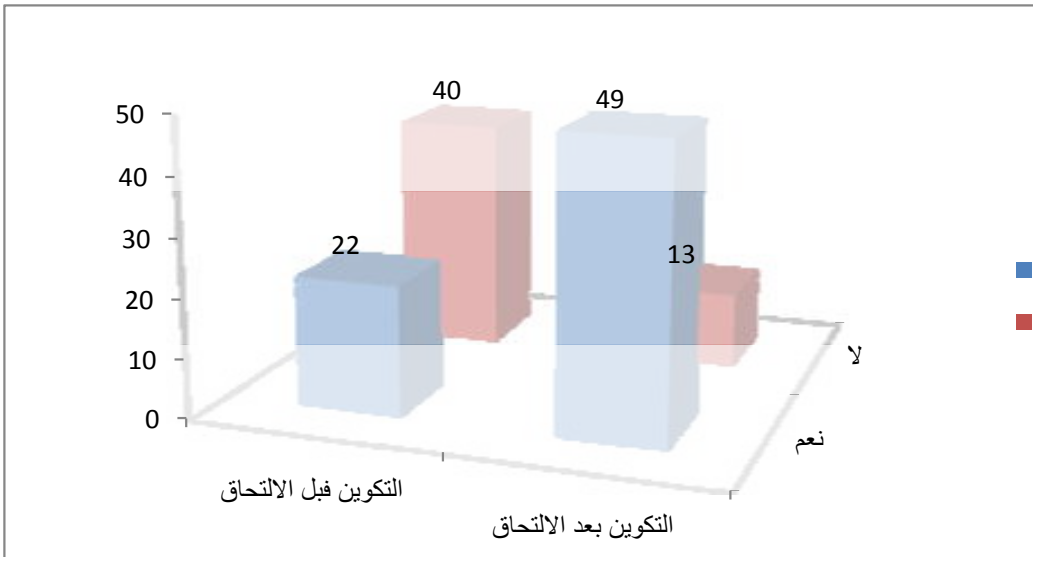


من خلال نتائج الجدول التي توضح نسب الإجابات حول مدى تغيير الأساتذة لمنهجية التدريس تماشيا مع الكفايات في التدريس، يتبين أن أكبر نسبة وهي 49**%** من عينة البحث أجابوا ب (إلى حد ما)، أي أنهم يطبقون هذه المنهجية نسبيا، وبنسبة 32% من الأساتذة أجابوا بنعم، أي أنهم غيّروا من طريقتهم، أما نسبة 19**%** من عينة البحث ف إنهم لم يغيروا طريقة تدريسهم.

وهذا ما يجعلنا نقول إ ن أساتذة اللغة العربية يحاولون تغيير طريقة تدريسهم بما يوافق المنهجية الجديدة.

س4: هل **تلقيت تكوينا بيداغوجيا في اللغة العربية؟**

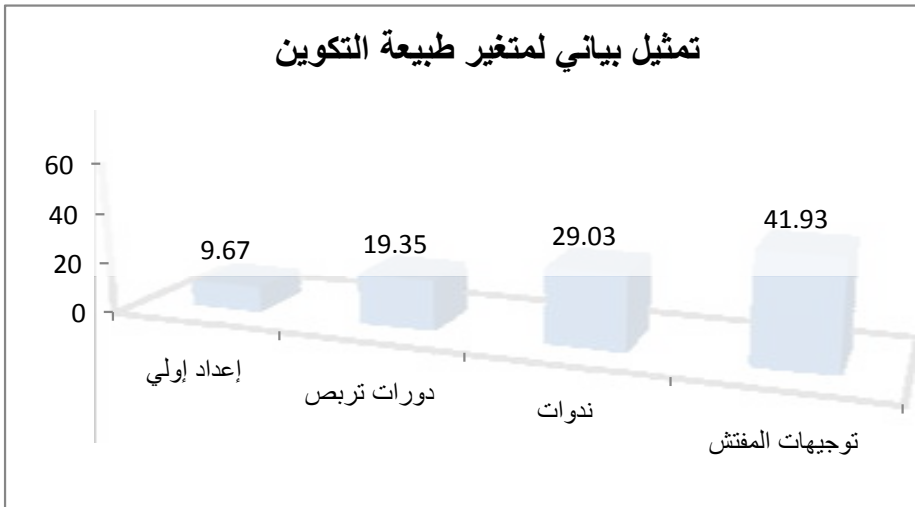
	نعم	النسبة	لا	النسبة
التكوين قبل الالتحاق	22	35.48	40	64.51
التكوين بعد الالتحاق	%49	%79.03	%13	%20.96



تبين لنا هذه المعطيات الميدانية أن جل المبحوثين تلقوا إعدادا بيداغوجيا خاصا بالتدريس بالكفاءات، وهنا يجب أن نشير إلى أنّ هذا الإعداد كان سواء على المستوى الأكاديمي الجامعي أو على مستوى بعض الندوات التي تقوم بها المفتشية، وبالتالي فهؤلاء المبحوثون هم تقريبا حديثو التخرج، لأنّ الإعداد البيداغوجي الخاص بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات لم يكن يتم في القديم على مستوى الجامعات. وفي المقابل نجد المبحوثين الذين يقرون بأنهم لم يتلقوا إعدادا بيداغوجيا لأنّ تخرجهم من الجامعة كان قديما. وهنا تطرح إشكالية تطبيق هذه البيداغوجية من جديد،إذا كان الفاعل الأساسي في العملية التربوية لم يتلق تكوينا خاصا بهذه البيداغوجية.

س5: وكان ذلك من خلال:

	التكرار	النسبة
إعداد أولي	6	%9.67
دورات التربص	12	%19.35
ندوات	18	%29.03
توجيهات المفتش	26	%41.93

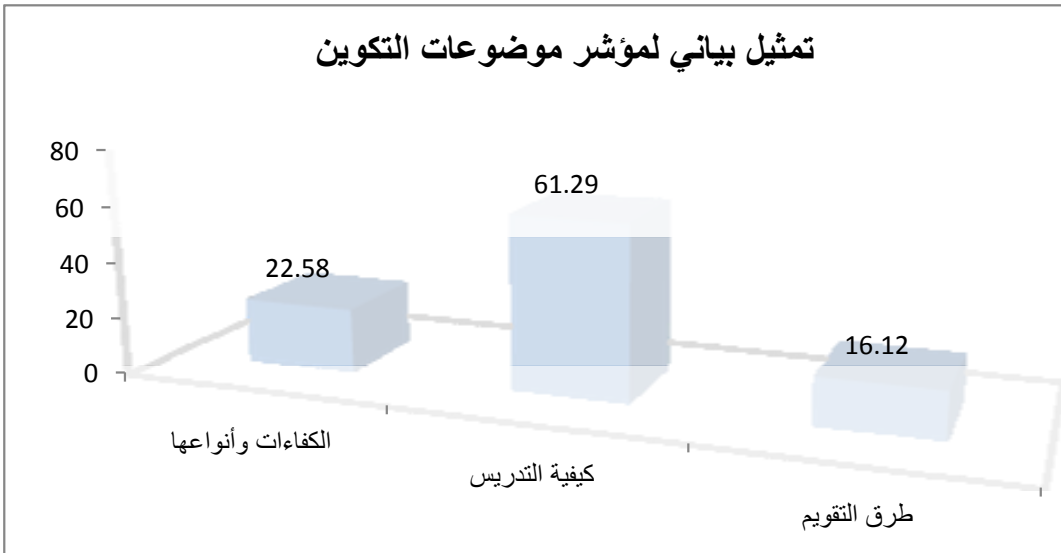


من خلال نتائج هذا الجدول التي توضح نسب الإجابات حول نوع الإعداد الذي تلقاه الأساتذة الخاص بالتدريس بالكفاءات، يتبين أن نسبة 9.67% من عينة البحث تلقوا إعدادا أوليا، وبنسبة 29.03% أجابوا بأنهم تلقوا ندوات حول هذه المنهجية وبنسبة 19.35% من الأساتذة أجابوا بأنهم تلقوا دورات تربص، وبنسبة 41.93% من الأساتذة أجابوا بأنهم تلقوا توجيهات من المفتشين وكانت هي أكبر نسبة.

وتبين هذه النتائج أن أغلب أساتذة العينة لم يكن لهم تكوين بيداغوجي أكاديمي وهذا راجع إلي أنهم تلقوا تكوينا حول التدريس بالأهداف ولهم خبرة طويلة في التعليم، وأنهم تلقوا توجيهات من المفتش وبعض الندوات ودورات التربص الدورية،و ثمة عدد قليل من الأساتذة الذين تلقوا إعدادا أوليا حول هذه البيداغوجية، وهم أساتذة حديثو التخرج.

س6: أهم المواضيع التي تلقاها المعلم أثناء التكوين:

	التكرار	النسبة المئوية
الكفاءات وأنواعها	14	%22.58
كيفية التدريس	38	%61.29
طرق التقويم	10	%16.12

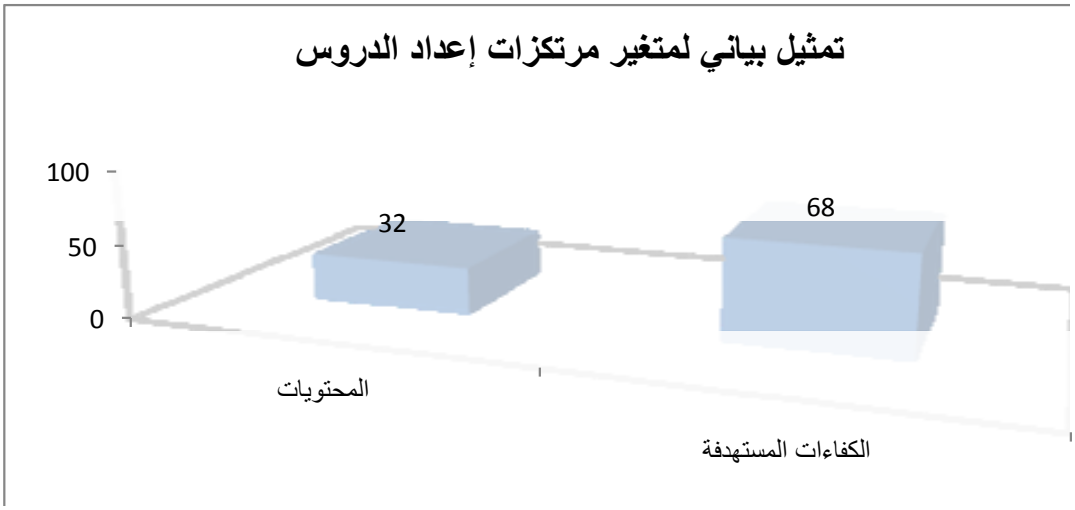


من خلال نتائج الجدول التي توضح نسب الإجابات التي تبين أهم المواضيع أو المحاور التي تلقاها الأساتذة أثناء الإعداد، يتبين أن من عينة البحث ممن تلقوا الإعداد حول كيفية التدريس نسبة 61.29%، والذين أجابوا بأنهم تلقوا إعدادا حول الكفاءات وأنواعها نسبتهم 22.58% والذين تلقوا تكوينا حول التقويم وكانت نسبتهم 16.12% .

ومن خلال هذه النتائج نجد أن أغلب الأساتذة تلقوا تكوينا حول طريقة حل المشكلات المعتمدة في هذه المادة، إضافة إلي التقويم وهذا بصفة خاصة عند الأساتذة الذين تلقوا تكوينا أوليا.أما عند الأساتذة الذين لم يتلقوا إعدادا أوليا، فيقرون بأنهم لم يتلقوا تكوينا حول التقويم يؤهلهم للعمل به في تقويم كفاءات التلاميذ وكيفية قياس مؤشر الكفاءة الذي تلقوا تكوينا حوله، ماعدا طرق التقويم التي ألفوها في النظام السابق.

س7: المرتكزات الأكثر أهمية في إعداد الدرس.

	التكرار	النسبة المئوية
المحتويات	20	%32
الكفاءات المستهدفة	42	%68

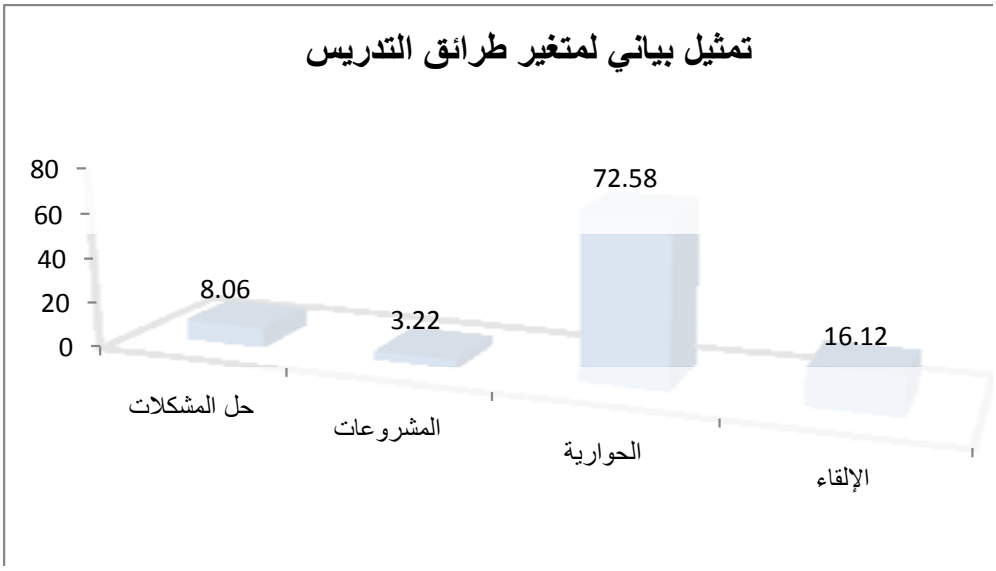


من خلال نتائج الجدول الذي يوضح المرتكزات الأكثر أهمية في إعداد الدرس، يتبين لنا أنّ أكبر نسبة 68% من الأساتذة يعتمدون على الكفاءات المستهدفة، وبنسبة 32% من عينة البحث يعتمدون على المحتويات في إعداد دروسهم.

وتبين لنا المعطيات الميدانية أن المبحوثين يرون أن الكفاءات المستهدفة هي الأكثر أهمية في إعداد الدروس، لأن الأستاذ يربط بين الكفاءة والتقويم الذي يقوم بالدرجة الأولى على درجة الكفاءة، في حين نجد الكفاءة الأعلى تقدم في مضمون التقويم،سواء الكفاءة القاعدية أو المرحلية أو النهائية، فهذه الكفاءات نتيجتها غير مربوطة بالتقويم مباشرة. وهناك من المبحوثين من لا يعرف هذه الكفاءات. وعكس ذلك نجد أكثر المبحوثين يرون أن المحتويات والكفاءات المستهدفة هما الأكثر أهمية في إعداد الدروس ولا يمكن الفصل بينهما، وبالتالي فإنّ المحتويات وسيلة لبلوغ الكفاءة المستهدفة.

س8: ما هي طريقة التدريس التي تستعملها؟

	حل المشكلات	المشروعات	الحوارية	الإلقاء
التكرار	5	2	45	10
النسبة المئوية	%8.06	%3.22	%72.58	16.12%



من خلال النتائج التي تحصلنا عليها حول طريقة التدريس المستعملة، نلاحظ أن أكبر نسبة من أفراد العينة،وهي 72.58% يطبقون الطريقة الحوارية، كما نجد نسبة 16.12% يطبقون طريقة الإلقاء، وبنسبة أقل 8.06% يطبقون طريقة حل المشكلات، كما أن نسبة 3.22% من الأساتذة يطبقون طريقة المشروعات.

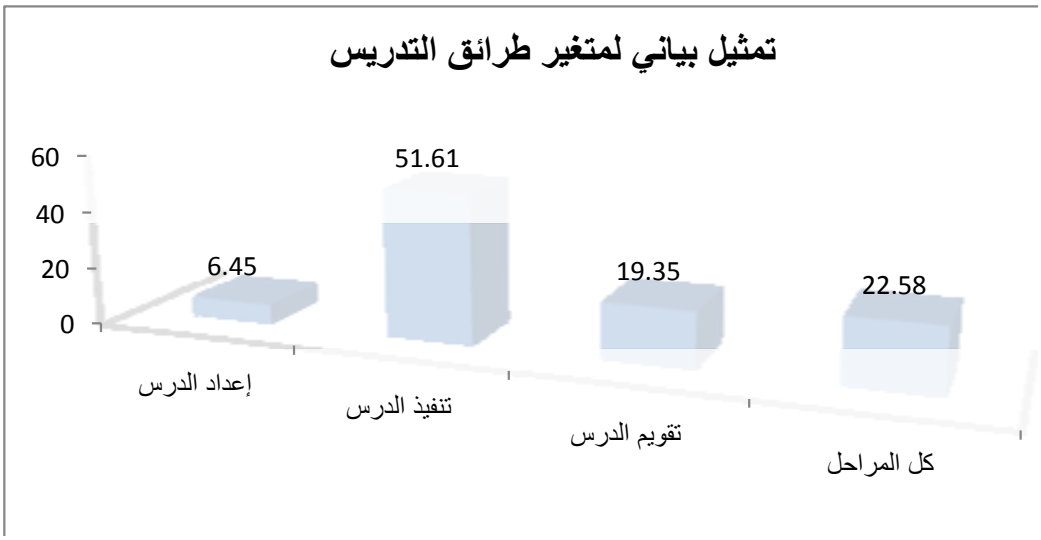
من خلال الدراسة الميدانية نجد أنّ معظم الأساتذة يعتمدون الطريقة الحوارية وذلك راجع لخصوصية المادة، التي تجعل من التلميذ محور العملية التعليمية- التعلمية، فنجدهم يحبذون طريقة الحوار،لأنها تجعل التلميذ في تفاعل مشترك مع الأستاذ وزملائه، إذ يركز المعلم على معارف المتعلّم وخبراته المكتسبة.

وهناك من لم يستطع التخلص من الإلقاء، فتجده في الحصة الدراسية هو المحرّك والمنشّط، ويكاد دور المتعلّم يكون غائبا. وبعضهم يستعمل طريقة المشروعات التي تتطلب جهدا من الأستاذ

وتوفير بعض الوسائل البيداغوجية، ويتدخل فيها أحيانا الأولياء،لأن المشروع قد يكون خارج القسم، ولذا فإن طريقة المشروعات هي طريقة ذات فعالية هادفة تتّصل ببيئة التلميذ.

س9: تتمثل صعوبة تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من خلال:

	إعداد الدرس	تنفيذ الدرس	تقويم الدرس	كل المراحل
التكرار	4	32	12	14
النسبة المئوية	%6.45	%51.61	%19.35	%22.58



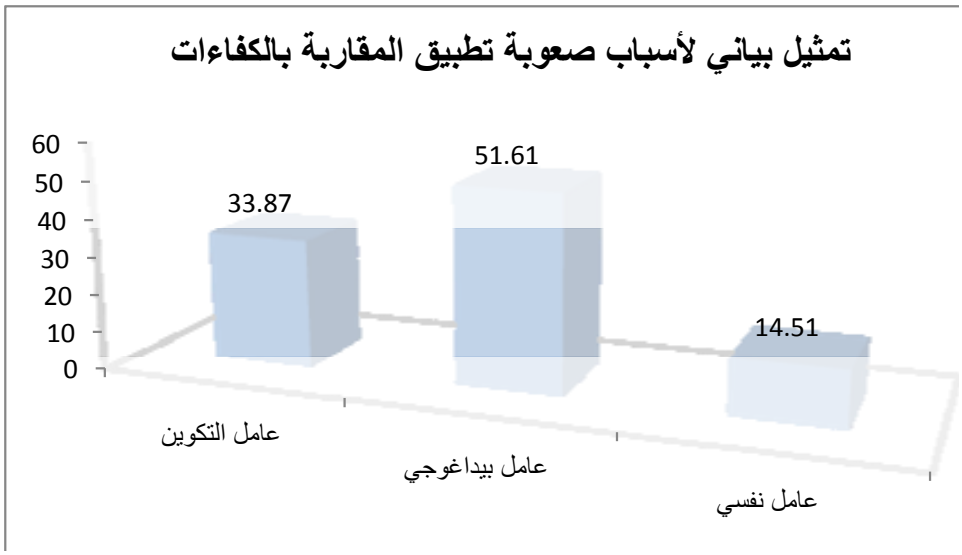
من خلال نتائج الجدول الذي يوضح صعوبة تطبيق بيداغوجية الكفاءات، يتبين أن أكبر نسبة 51.61**%** من الأساتذة يجدون صعوبة في تنفيذ الدروس،وبنسبة 19.35% من عينة البحث يجدون صعوبة في تقويم الدروس، وبنسبة 6.45% من الأساتذة يجدون صعوبة في إعداد الدروس، وبنسبة 22.58% أجابوا بأنهم يجدون صعوبة في كل المراحل السابقة.

ويقرّ جل الأساتذة أن صعوبة تطبيق بيداغوجية الكفاءات ترتبط بتنفيذ الدروس، لأنّ المقاربة بالكفاءات لابد لها من توفير إمكانيات ووسائل بيداغوجية، وهو ما يفتقده الأساتذة فبدون وسائل بيداغوجية يصعُب تطبيق بيداغوجية الكفاءات. والأمر نفسه ينطبق على تقويم الدروس لأن هناك صعوبة في التعرف على حصول الاكتساب أو عدم حصوله. أما الصعوبة التي ترتبط بإعداد الدروس،فتتمثل في الظروف العامة الخاصة بالأساتذة سواء الاجتماعية أو التي ترتبط بتوفر الوسائل

البيداغوجية كالمراجع الخاصة. وهنا وجب عليهم اعتماد إستراتيجية خاصة لتنفيذ الدروس، تؤدي في النهاية إلى بلوغ الغاية التي تستهدفها، وهي جعل المتعلمين يمتلكون القدرة على بناء كفاءات معينة واستثمارها في المشكلات التي تواجههم.

س10: سبب الصعوبات بتطبيق هذه المقاربة

	عامل التكوين	عامل بيداغوجي	عامل نفسي
التكرار	21	32	9
النسبة المئوية	33.87%	%51.61	%14.51



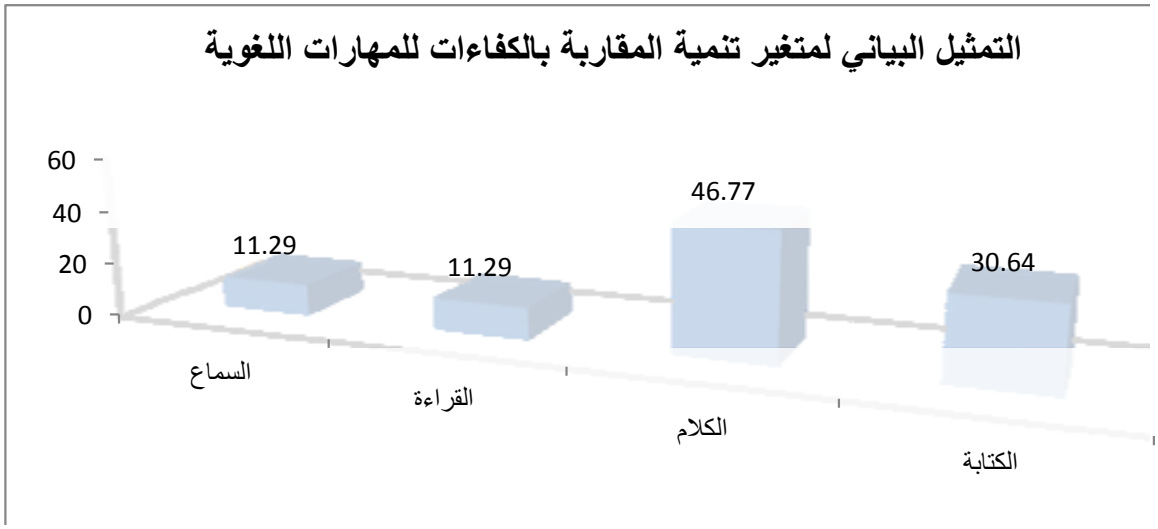
من خلال نتائج الجدول الذي يوضح مصدر الصعوبات الخاصة بتطبيق بيداغوجية الكفاءات، يتبين أن أكبر نسبة وهي 51.61% من الأساتذة يجدون أن مصدر الصعوبة هو العامل البيداغوجي، وبنسبة 33.87% من عينة البحث يجدون مصدر الصعوبة هو عامل التكوين، وبنسبة 14.51% من الأساتذة يجدون مصدر الصعوبة هو العامل النفسي.

إن تطبيق أي بيداغوجية يرتبط دائما بوجود بعض الصعوبات التي ترتبط في الوقت نفسه بعناصر العملية التربوية والمعطيات الميدانية المعروضة، وهي استنتاج للصعوبات التي ترتبط بالأساتذة في تطبيقهم هذه البيداغوجية. وعليه، يقر جل الأساتذة أن العوامل البيداغوجية لها دور

وتأثير في عملية التطبيق، ويقصد بالعوامل البيداغوجية توفير الإمكانيات والوسائل اللازمة لتحضير الدروس وتطبيقه، وهنا جوهر الإشكالية فنجاح أي مشروع بيداغوجي مرهون بتوفير الإمكانيات المصاحبة له. وفي مقابل هذا نجد لعامل تكوين الأساتذة دورا مؤثرا في بروز صعوبات خاصة بتطبيق هذه المنهجية، وعامل التكوين يقصد به التربصات والندوات الخاصة بتطبيق نظام المقاربة بالكفاءات ومنه نجاح أي نظام بيداغوجي مرهون بوضع سياسة تكوينية للمشرفين على العملية التربوية، كما نجد للعوامل النفسية دورا مؤثرا وبارزا في مجمل الصعوبات التي ترتبط بتطبيق هذه المنهجية، ويقصد بالعوامل النفسية هو الانتقال من نظام بيداغوجي إلى أخر له تداعيات على مزاج أكثر منه على العملية التربوية.

س11: دور المقاربة بالكفاءات في تنمية المهارات اللغوية داخل القسم.

	السماع	القراءة	الكلام	الكتابة
التكرار	7	7	29	19
النسبة المئوية	%11.29	11.29%	%46.77	%30.64



يتبيّن من خلال النتائج أن المقاربة بالكفاءات تنمي مهارة الكلام- التحدث- لدى المتعلم بنسبة 46.77%، أما مهارة الكتابة فهي بنسبة 30.64%، لتليها مهارتي القراءة والاستماع بنسب متساوية 11.29%، ومرد هذه النسب يعود إلى عوامل لعل من أهمها العامل النفسي المتمثل في الضغط الذي قد يفرضه المتعلم على نفسه، أو الذي يفرضه المعلم على متعلميه خاصة عند القراءة

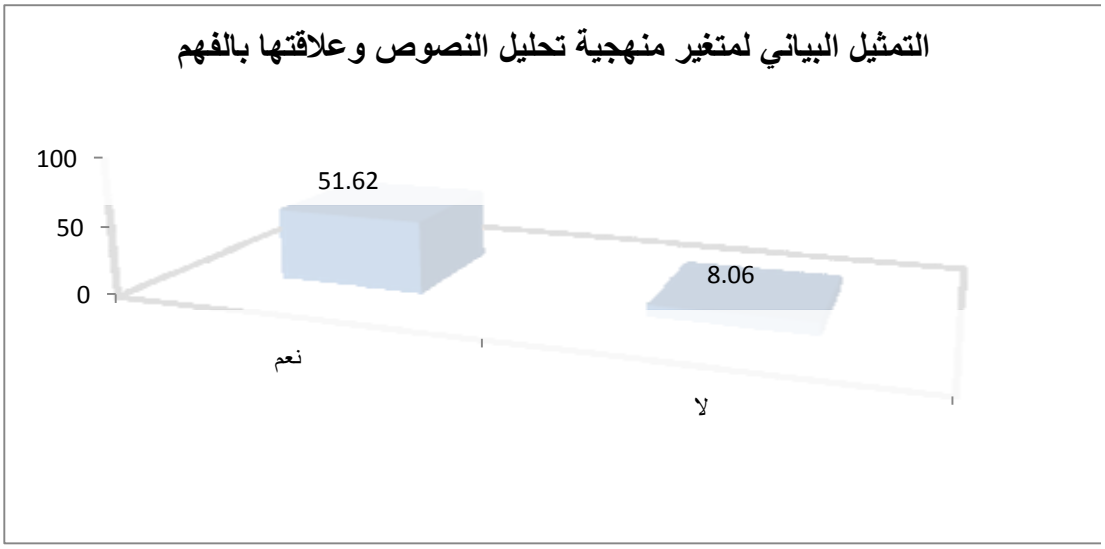
والاستماع التي سجلنا فيهما أضعف نسبة. نحن على علم أن هذه المرحلة العمرية للمتعلم هي مرحلة حساسة –المراهقة– تسبب للمتعلم حرجا مع رفض لكل ملاحظة أو تعليق ولو كان في سبيل توجيهه وتصويب أخطائه، لذلك يمتنع أغلب المتعلمين عن القراءة الجهرية– خاصّة–.

وعامل آخر يخص المتعلم وعدم تحضيره للنص المستهدف بالدراسة، ما يجعله لا يهتم بمهارتي القراءة والاستماع.

أما مهارة التحدث فهي التي أخذت حصة الأسد 46.77%، ومع ذلك نطرح إشكالا هنا عن طبيعة المحادثة –التعبير الشفهي– الذي يحققه المتعلم وهو لا يحسن القراءة والاستماع.وفيما يخص مهارة الكتابة فقد سجلت نسبة متوسطة، ويعزى الأمر حسب تجربتنا المتواضعة إلى ميل المتعلم إلى الإنتاج الكتابي –بغض النظر عن مستواه وحصيلته الفكرية واللغوية– ذلك لأن الكتابة تعفيه وتجنبه الضغط النفسي الذي يصيبه أثناء ممارسته للمهارات الأخرى لاسيما القراءة.

س12: هل منهجية تحليل النصوص تساعد المتعلم على الفهم؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	32	5	25
النسبة المئوية	%51.62	%8.06	%40.32

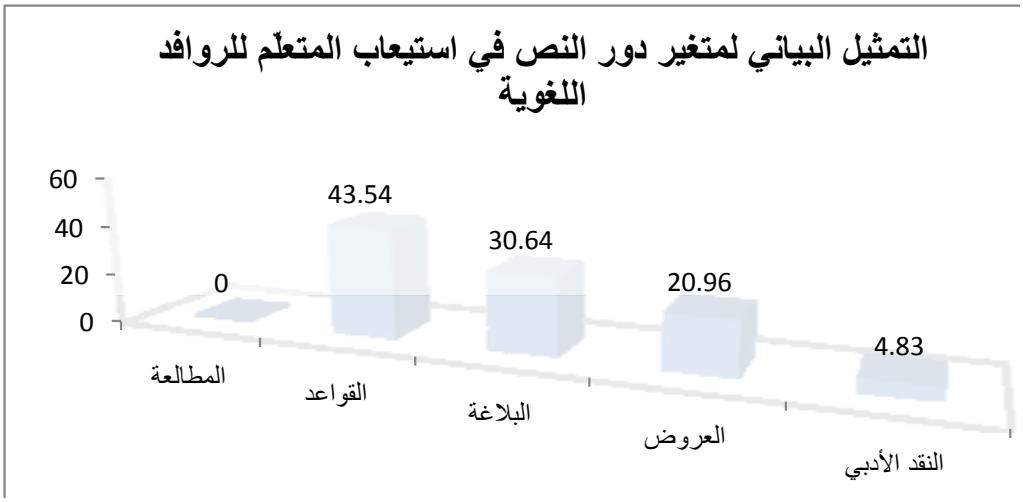


نلاحظ أن إجابات الأساتذة تبين أن النسبة الأكبر وهي 51.62% لـــ (نعم)، لأنّ منهجية تحليل النصوص تساعد المتعلم على الفهم، أما نسبة 40.32% فتقول نوعا ما، في حين ترى نسبة 8.06 % أنّ هذه المنهجية لا تساعد المتعلم على الفهم.

يطلب الأستاذ من متعلميه تحضير النص المستهدف مسبقا، وأثناء الحصة يقوم الأستاذ عادة بطرح أسئلة تمهيدية لربط التعلّمات السّابقة بالتعلمات اللاحقة، ثم يقرأ النص قراءة نموذجية، لتتبعها قراءات بعض المتعلمين، مع تدخّل الأستاذ بالتصحيح والتصويب، ثم يطرح الأستاذ أسئلة يستدلّ من خلالها على مدى فهم المتعلمين لمحتوى النص ومضمونه.

س13: من خلال نشاط النصوص يستطيع المتعلم استيعاب الروافد اللغوية الآتية:

	المطالعة	القواعد	البلاغة	العروض	النقد
التكرار	00	27	19	13	3
النسبة المئوية	%00	%43.54	%30.64	%20.96	%4.83



نلاحظ أن نشاط القواعد أكثر الروافد اللغوية استيعابا من خلال النصوص بنسبة 43.54%، ليليها نشاط البلاغة بنسبة 30.64%، ثم العروض بنسبة 20.96%، وأخيرا نشاط النقد بنسبة 4.83%، أما نشاط المطالعة فلا يرتبط بالنصوص أبدا حسب رأي الأساتذة.

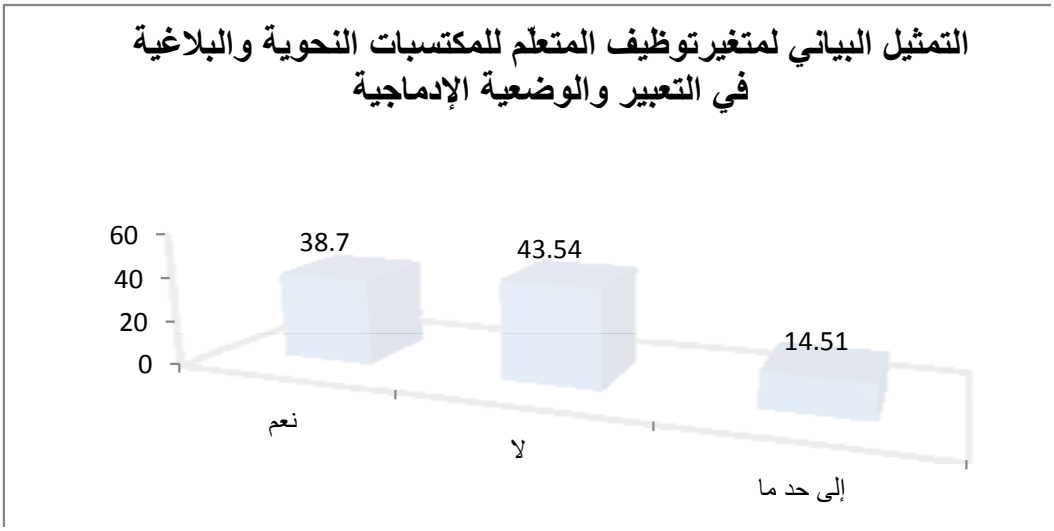
ترتبط المقاربة النصية ارتباطا وثيقا ببيداغوجيا الكفاءات، ويحتل النص محور العملية التعليمية، فعليه تدور جل الروافد اللغوية، بحيث تنطلق الشواهد النحوية والصرفية والبلاغية وحتى النقدية من النص نفسه لشرح الظواهر النحوية والبلاغية والنقدية، وتشكل الوحدة التعليمية التعلمية كلا متكاملاً تنطلق أساسا من النص الأدبي أو التواصلي لتقف عند مختلف الروافد اللغوية،إلا أنّ أغلب النّصوص لا يتحقّق فيها هذا المبدأ، وعليه يضطر الأستاذ إلى تكييف الأمثلة الواردة في النص المعطى لاستخراج الأمثلة، أو البحث عن شواهد من القرآن الكريم والسنة النبوية وغيرهما لإثراء درسه.

وحسب رأي الأساتذة فإن الدرس النحوي من أكثر الدروس ثراءًا في المقرّر الدراسي.

أما نشاط المطالعة فهو في أغلب الوحدات التعليمية لايمس بصلة إلى النص.

س14: يستطيع المتعلم توظيف التراكيب النحوية والصرفية والبلاغية المقررة من خلال نشاطي التعبير الشفهي والكتابي والوضعيات الإدماجية.

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	24	27	9
النسبة المئوية	%38.70	%43.54	%14.51



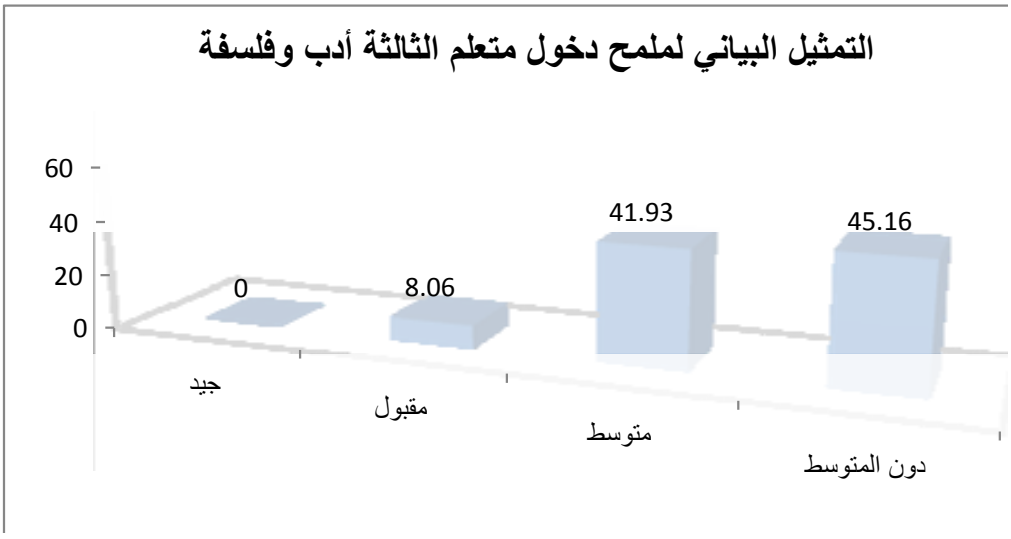
نلاحظ النسبة التي تقول بلا هي الأكبر 43.54%، حيث لا يمكن للمتعلم أن يوظف ما اكتسبه من معارف نحوية وصرفية وبلاغية بسهولة أثناء تعبيره أو أدائه. أما نسبة نعم فكانت

38.70%، وهنا نلاحظ تقاربا بين نسبتي نعم ولا، مع تفوق طفيف للمستجوبين الذين يرون أنّ المتعلّم لا يوظّف مكتسباته اللغوية في نشاطي التّعبير الكتابي والوضعية الإدماجية، بحيث يتقيد المتعلمون بمنصوص تعليمة التعبير أو الوضعية من الجانب الفكري، وقلما نجدهم يُعنون بالجانب اللغوي والفني لعدم تمكنهم منها.

ومردّ ذلك لأسباب مختلفة منها ما تعلّق بكثافة البرنامج وصعوبته بالنسبة للمتعلم من جهة، ومنها ما مردّ ه إلى منهجية الأستاذ في عرضه للمادة التي قد تجعل المتعلّم لا يستوعب المادّة بشكل جيّد.

س15: ملمح دخول المتعلم في بداية السنة الثالثة يكون:

	جيد	مقبول	متوسط	دون المتوسط
التكرار	00	5	26	28
النسبة المئوية	%00	%8.06	%41.93	%45.16

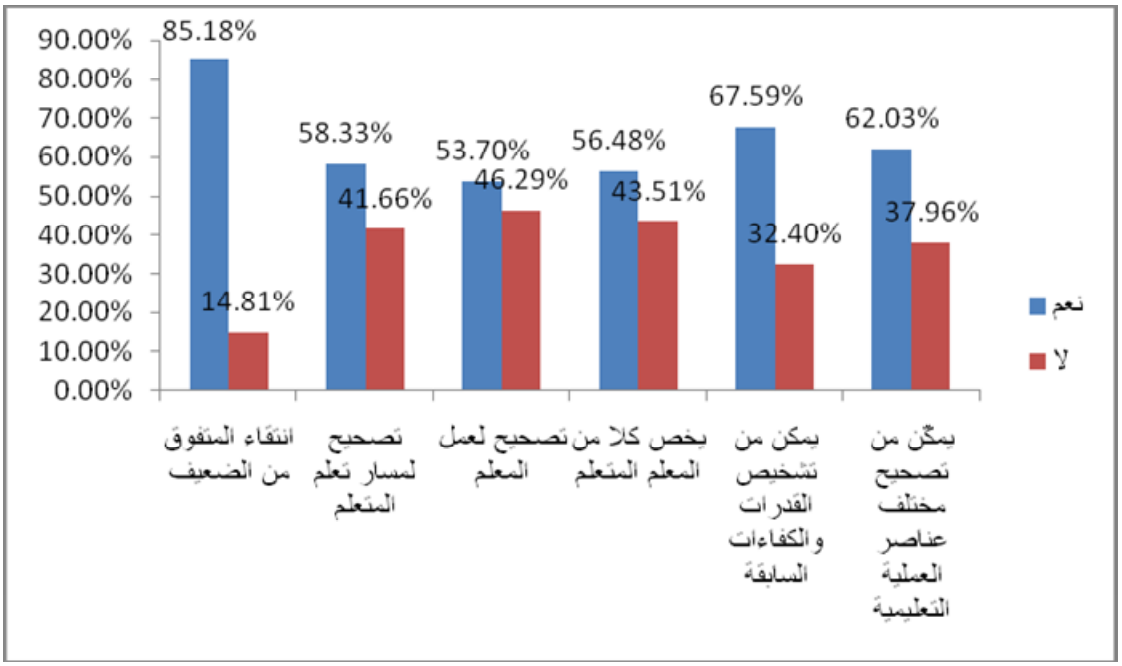


تشير النتائج حسب وجهة نظر المعلمين إلى أن ملمح دخول المتعلم إلى هذه السنة المصيرية دون المتوسط بنسبة 45.16%، أما نسبة 41.93% فتجد أنّ المستوى على العموم متوسطا، نظرا لعامل التوجيه أساسا ولامبالاة المتعلمين بالمادة، وكلا النسبتين متقاربتين، في حين أشارت فئة من المستجوبين إلى أن مستواهم مقبولا وكان ذلك بنسبة 8.06%.

س16: التقويم هو:

	نعم		لا	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
انتقاء المتفوق من الضعيف	52	85.18%	10	14.81%
تصحيح لمسار تعلم المتعلم	37	58.33%	25	41.66%
تصحيح لعمل المعلم	33	53.70%	19	46.29%
يخص كلا من المعلم المتعلم	35	56.48%	17	43.51%
يمكن من تشخيص القدرات والكفاءات السابقة	41	67.59%	21	32.40%
يمكّن من تصحيح مختلف عناصر العملية التعليمية	38	%62.03	24	37.96%

تمثيل بياني لمتغير توظيف شبكات التقويم الفردية والجماعية



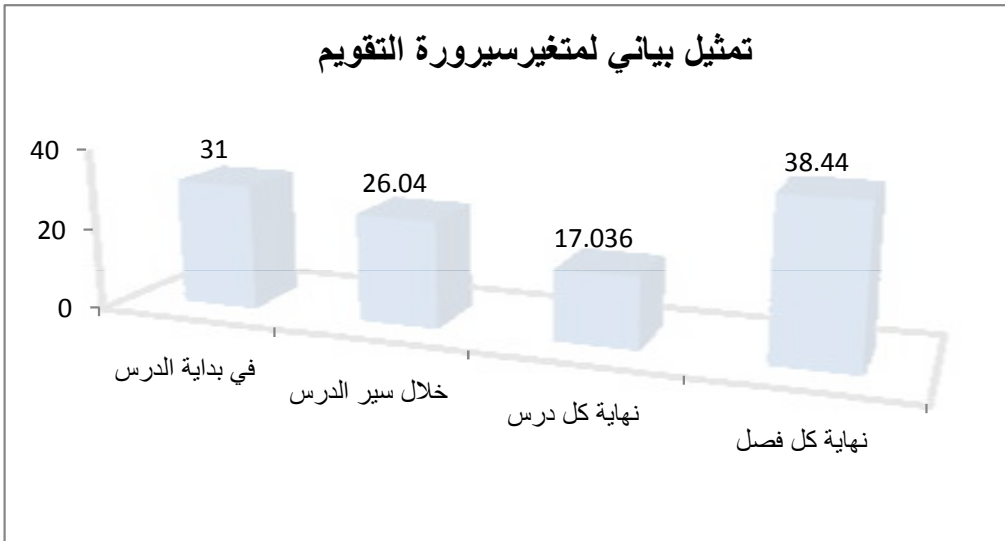
يبين هذا الجدول مدى فهم الأساتذة لأهمية التقويم، ويتبين أن نسبة 85.18% من عينة البحث الذين أجابوا بنعم، أي أن التقويم يعمل على انتقاء الناجح من الفاشل، وبنسبة 14.81% من الأساتذة أجابوا بلا أي أن التقويم لا يعمل على انتقاء الناجح من الفاشل، وبنسبة 58.33% أجابوا ب نعم أي أن التقويم يعمل على تصحيح مسار تعلم المتعلم، وبنسبة 41.66% من الأساتذة أجابوا بلا أي أن التقويم لا يعمل على تصحيح مسار تعلم المتعلم، ونسبة 53.70% أجابوا بنعم أي أن التقويم يعمل على تصحيح عمل الأستاذ، وبنسبة 46.29% من الأساتذة

أجابوا بلا أي أن التقويم لا يعمل على تصحيح عمل الأستاذ. ونسبة 56.48% من عينة البحث أجابوا بنعم أي أن التقويم يخص كل من التلميذ والأستاذ، وبنسبة 43.51% من الأساتذة أجابوا بلا أي أن التقويم لا يخص التلميذ ولا الأستاذ، وبنسبة 67.59% من عينة البحث أجابوا بنعم أي أن التقويم يمكّن من تشخيص القدرات السابقة، وبنسبة 32.40% أجابوا بلا أي أن التقويم لا يمكّن من تشخيص القدرات السابقة، وبنسبة 62.03% من عينة البحث أجابوا بنعم أي أن التقويم يمكّن من معرفة عناصر العملية التعليمية التعلمية، وبنسبة 37.96% أجابوا بلا أي أن التقويم لا يمكّن من معرفة العناصر التعليمية.

وكل هذه النتائج تشير إلى أن عملية التقويم لا يزال يكتنفها الغموض.

س17: التقويم يكون:

	في بداية الدرس	خلال سير الدرس	نهاية كل درس	نهاية كل فصل
التكرار	50	42	28	62
النسبة المئوية	31%	26.04%	17.36%	38.44%



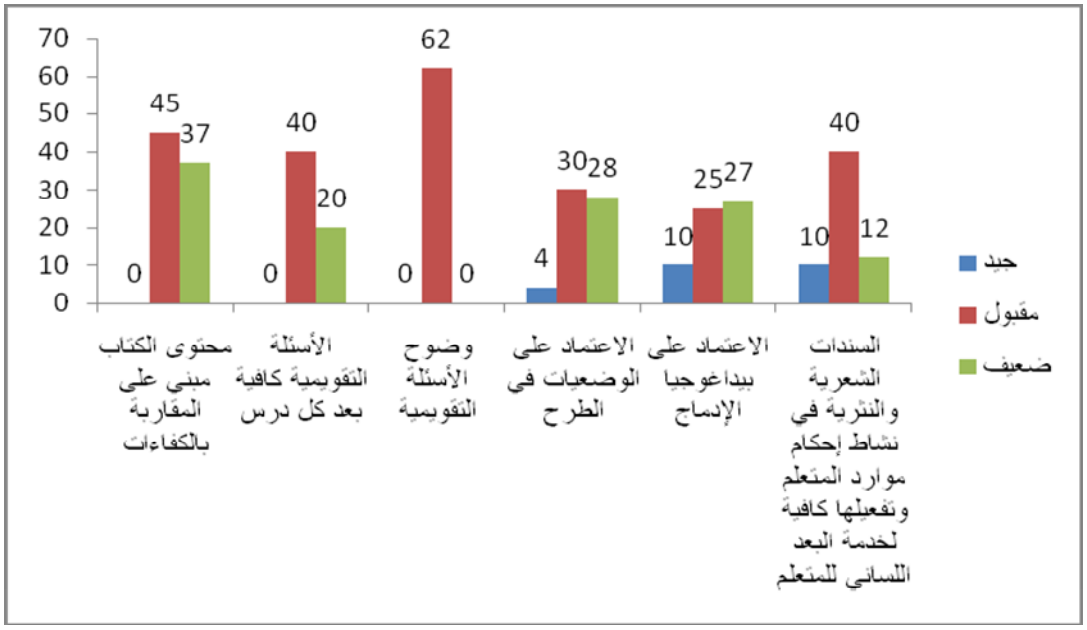
انطلاقا من إجابات أساتذة العينة حول تقويمهم لمكتسبات التلاميذ نجد نسبة 31% تنجز التقويم في بداية الدرس، ونسبة26.04% أجابوا بتقويمهم لمكتسبات التلاميذ خلال سير الدرس

ونسبة 17.37% فقط أجابوا بإجرائهم التقويم في نهاية كل درس، وبنسبة هي الأكبر 38.44% أجابوا بإجرائهم للتقويم في نهاية كل فصل.

وهذا يدل أيضا أنّ عملية التقويم لا تمارس بالشكل المطلوب.

س18: الكتاب المدرسي:

	جيد	مقبول	ضعيف
محتوى الكتاب مبني على المقاربة بالكفاءات	00	45	37
الأسئلة التقويمية كافية بعد كل درس	00	40	20
وضوح الأسئلة التقويمية	00	62	00
الاعتماد على الوضعيات في الطرح	4	30	28
الاعتماد على بيداغوجيا الإدماج	10	25	27
السندات الشعرية والنثرية في نشاط إحكام موارد المتعلم وتفعيلها كافية لخدمة البعد اللساني للمتعلم	10	40	12

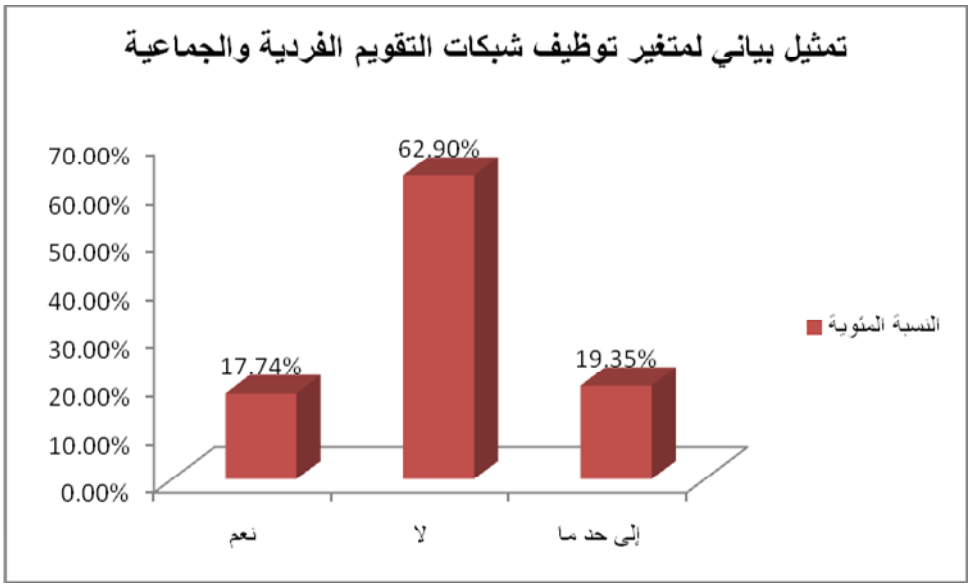


تبين نتائج الجدول وجهة نظر الأساتذة للكتاب المدرسي باعتباره الوسيلة الأساسية التي تربطهم بالمتعلمين، ويرى المستجوبون أن محتوى الكتاب مقبول 45، وأن الأسئلة التقويمية كافية بتكرار 40، إلاّ أن اعتماد الكتاب على بيداغوجيا الادماج ناقص27. أما السندات الشعرية والنثرية المقررة في نشاط إحكام موارد المتعلم وتفعيلها فهي مقبولة عموما،وما الكتاب المدرسي إلا

ترجمة لما أقره المنهاج. في حين نجد دليل الأستاذ والمنهاج يقران بتبني بيداغوجيا الإدماج، وهذا ما لا يجسده الكتاب المدرسي في كل مضامينه.

س19: هل تلتزم بشبكة التقويم الفردية والجماعية؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	11	39	12
النسبة المئوية	%17.74	%62.90	%19.35

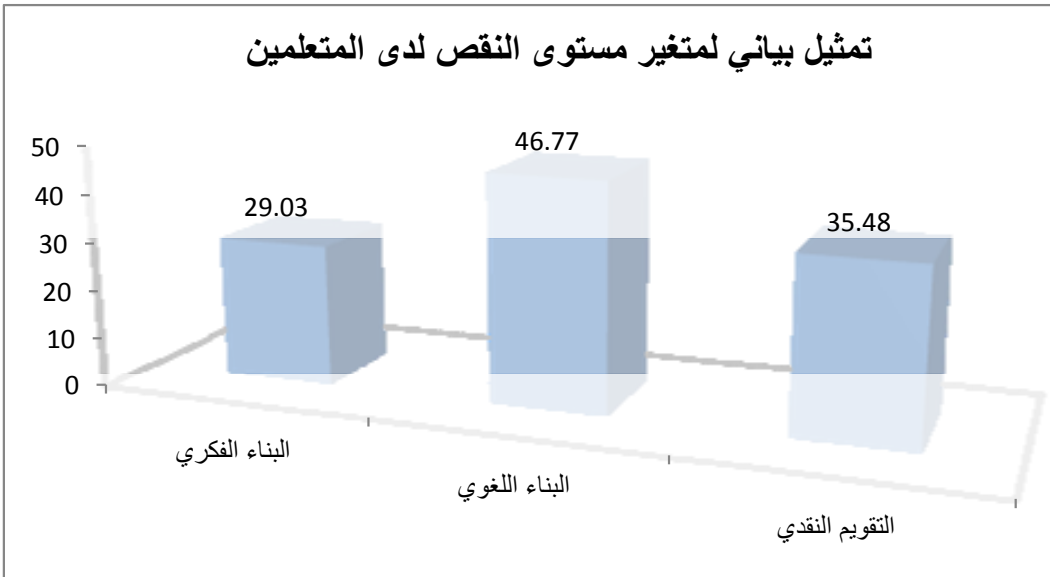


نلاحظ أنّ النسبة الأكبر من الأساتذة وهي 62.92% لا يلتزمون باستخدام شبكة التقويم الفردية أو الجماعية، مع العلم أن شبكة القويم هذه مهمة جدا لمعرفة مدى اكتساب المتعلمين للكفاءات المطلوبة سواء كانت نوعية أو مستعرضة، فلابد للمعلّم من إعداد هذه الشبكة بوضع معايير ومؤشرات وسلم تنقيط يتماشى وطبيعة الأسئلة، بحيث يعطي لكل سؤال نقطة مناسبة، مع إرفاقه إجابة نموذجية حتى تتم عملية التصحيح بصورة موحّدة. ويعود السبب في رأينا إلى عدم اقتناع الأساتذة بدواعي شبكة القويم التي من الممكن تزيد من متاعبهم.

وهنا نؤكد على أن عملية التقويم مازالت بعيدة عما تتطلبه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

س20: النقص الملاحظ عند المتعلم في الاختبارات الفصلية يكون على مستوى:

	البناء الفكري	البناء اللغوي	التقويم النقدي
التكرار	18	29	22
النسبة المئوية	%29.03	%46.77	%35.48



نلاحظ أن أغلبية المتعلمين لديهم نقص في الاختبارات الفصلية على مستوى أسئلة البناء اللغوي بنسبة 46.77% من وجهة نظر المعلمين، وبنسبة 35.48% لديهم نقص في أسئلة التقويم النقدي، أما نسبة 29.03% فلديهم نقص في الفهم والاستنتاج.

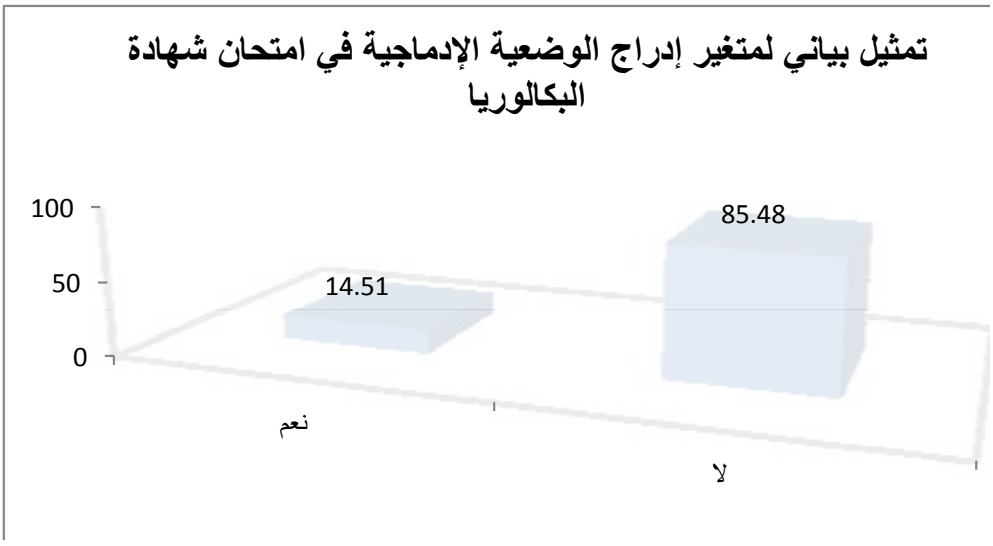
فالنقص الذي يعاني منه متعلمو شعبة الأدب والفلسفة بالدرجة الأولى، يتمثل في المجال النحوي خاصة ما تعلق بالإعراب- سوا ء كان إعراب مفردات أو إعراب جمل- مما يجعلنا نتأكد من الضعف القاعدي العام لهم،على الرغم من الاهتمام الكبير للأساتذة بنشاط النحو.إضافة إلى عدم القدرة على الوصول إلى الصورة البلاغية شرحًا وتسميةً وذكر أثرها البلاغي.و يكمن النقص أيضا على مستوى العروض والكتابة العروضية وتسمية البحر.

أما في مجال التقويم النقدي، فلم يخصّص لنشاط النقد الأدبي حجما ساعيا كافيا، بحيث جاء هذا الجانب مضمّنا في نشاط تحليل النصوص، و لذلك لم يستفد المتعلمون منه في حصّة مستقلّة بذاتها.

وبالنسبة إلى مجال البناء الفكري فمحتوى النص لا يخرج عن المقرّر الدراسي، فعموما يجيب المتعلمون استنادا إلى معارفهم السابقة إذا كان طبعا محتوى النص مفهوما ويناسب قدراتهم.

س21: هل أ نت موافق على عدم إدراج الوضعية الإدماجية في امتحان شهادة البكالوريا؟

	نعم	لا
التكرار	9	53
النسبة المئوية	%14.51	%85.48

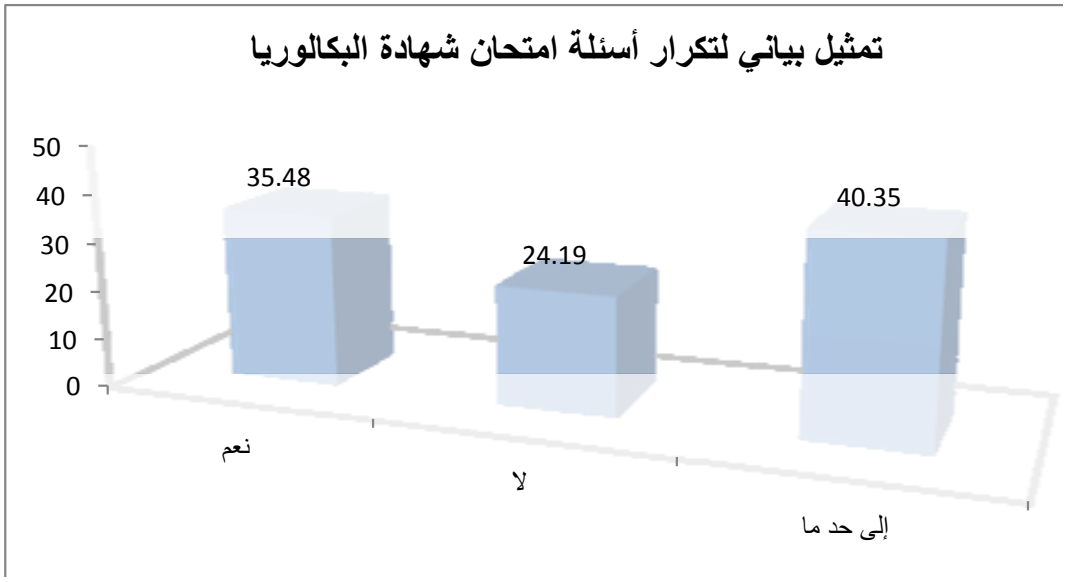


نلاحظ أن الأساتذة غير الموافقين على عدم إدراج الوضعية الإدماجية تبلغ نسبتهم 85.48%، والذين يوافقون نسبتهم 14.5%. لقد تم حذف نشاط الوضعية الإدماجية وفق قرار وزاري لسبب غير معلوم بالنسبة لمتعلمي الأقسام النهائية حتى في امتحانات شهادة البكالوريا منذ الموسم الدراسي 2007-2008[1]، فلا قيمة للمقاربة بالكفاءات إذا لم تطبق الوضعية الإدماجية التي تسمح للمتعلم بإدماج معارفه.

[1] - يراجع: وثيقة تخفيف المنهاج، ص6.

س22: أسئلة امتحان شهادة البكالوريا مكررة:

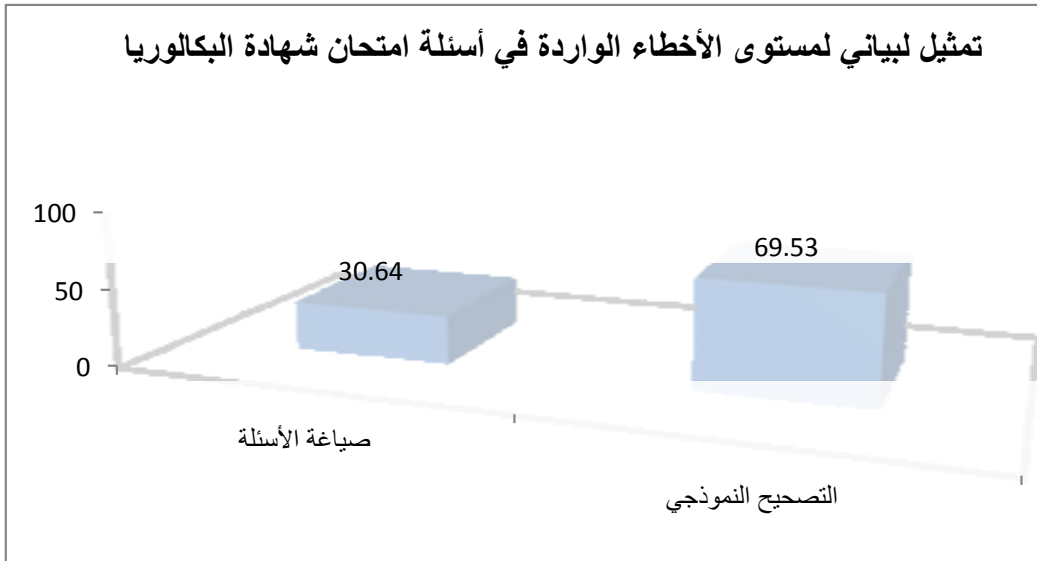
	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	22	15	25
النسبة المئوية	%35.48	%24.19	%40.32



نلاحظ من الجدول أن نسبة 40.32% من إجابات المستجوبين الذين يجدون أسئلة امتحان شهادة البكالوريا إلى حد ما مكررة من ناحية صياغتها، ونسبة 35.48% يؤكدون على تكرارها، وكلا النسبتين متقاربتين، فهؤلاء الأساتذة يرون أن طبيعة هذه الأسئلة جعلت المتعلمين يتعوّدون طريقة طرحها، الأمر الذي يقتل فيهم عنصر الإبداع. أما نسبة 24.19% فلا تجد فيها تكرارا.

س23:هل بعض الأخطاء الواردة في امتحان شهادة البكالوريا تكون على مستوى الأسئلة أم في التصحيح؟

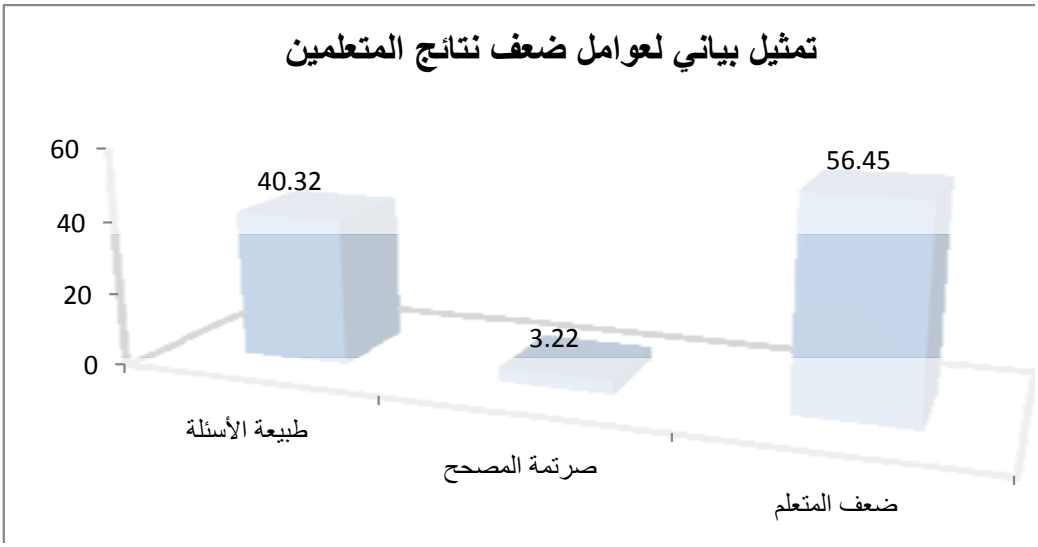
	صياغة الأسئلة	التصحيح النموذجي
التكرار	19	43
النسبة المئوية	%30.64	%69.53



من خلال النتائج يلاحظ الأساتذة أن بعض مواضيع امتحان البكالوريا توجد بها أخطاء على مستوى التصحيح النموذجي بنسبة 69.53%، وعلى مستوى منهجية طرح الأسئلة بنسبة 30.64%.

س24: ضعف نتائج متعلمي اللغة العربية راجع إلى:

	طبيعة الأسئلة	صرامة المصحح	ضعف المتعلم
التكرار	25	2	35
النسبة المئوية	%40.32	%3.22	%56.45

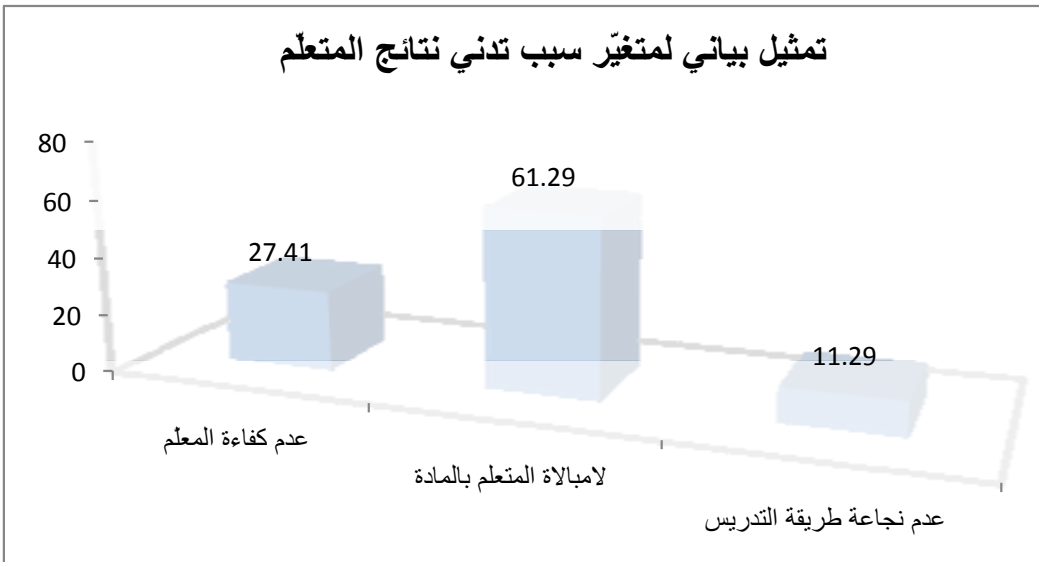


يتبين من الجدول أن نسبة 56.45% هي الأكبر وتشير إلى أن ضعف النتائج في مادة اللغة العربية راجع إلى ضعف المتعلم نفسه، ونسبة 40.32% تشير إلى طبيعة الأسئلة أيّ إلى صعوبتها، أما نسبة 3.22% فترجع الضعف إلى صرامة المصحّح.

ونشير هنا إلى أنّ توجيه متعلّمي شعبة الآداب والفلسفة من البداية توجيه سيّء يفتقر إلى المعايير البيداغوجية والعلمية، إذ يوجّه إلى هذه الشعبة كل متعلّم متوسّط إن لم نقل دون المتوسّط، وفي هذا إساءة لهذه الشعبة وللغة العربية. بخلاف الدول المتقدمة التي تولي اهتمامها للآداب والعلوم الإنسانية.

س25: تدني نتائج متعلمي اللغة العربية– شعبة آداب وفلسفة– راجع إلى:

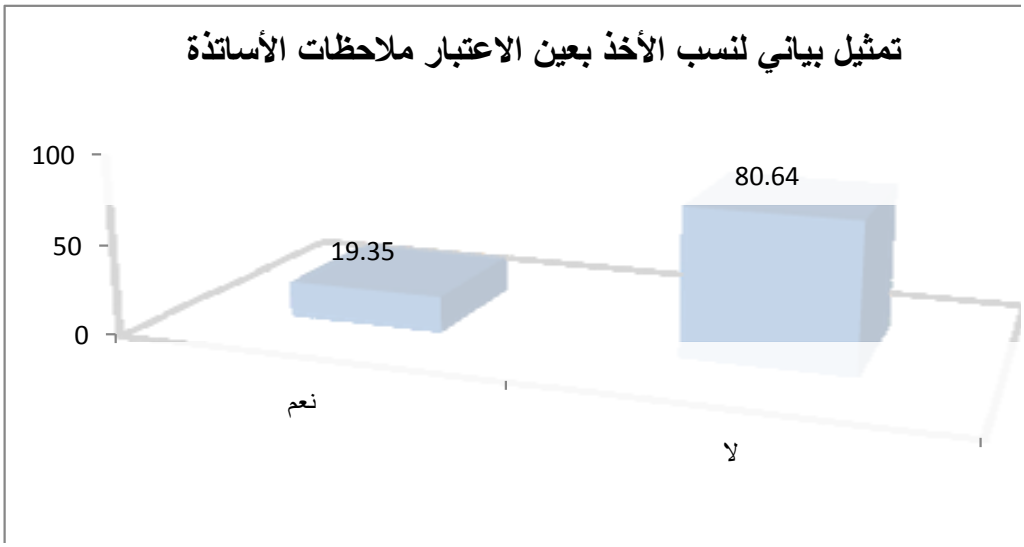
	التكرار	النسبة المئوية
عدم كفاءة المعلم	17	%27.41
لا مبالاة المتعلم بالمادة	38	%61.29
عدم نجاعة طريقة التدريس	7	%11.29



من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة 61.29% تمثل لا مبالاة المتعلمين بالمادة، وهذا من وجهة نظر المعلم، في حين نجد نسبة 27.41% من المستجوبين يرجعون تدني النتائج إلى عدم كفاءة المعلم، أما نسبة 11.29% فترى أنّ طريقة التدريس غير ناجعة.

س26: هل تؤخذ ملاحظات المعلم بعين الاعتبار بعد عملية التصحيح؟

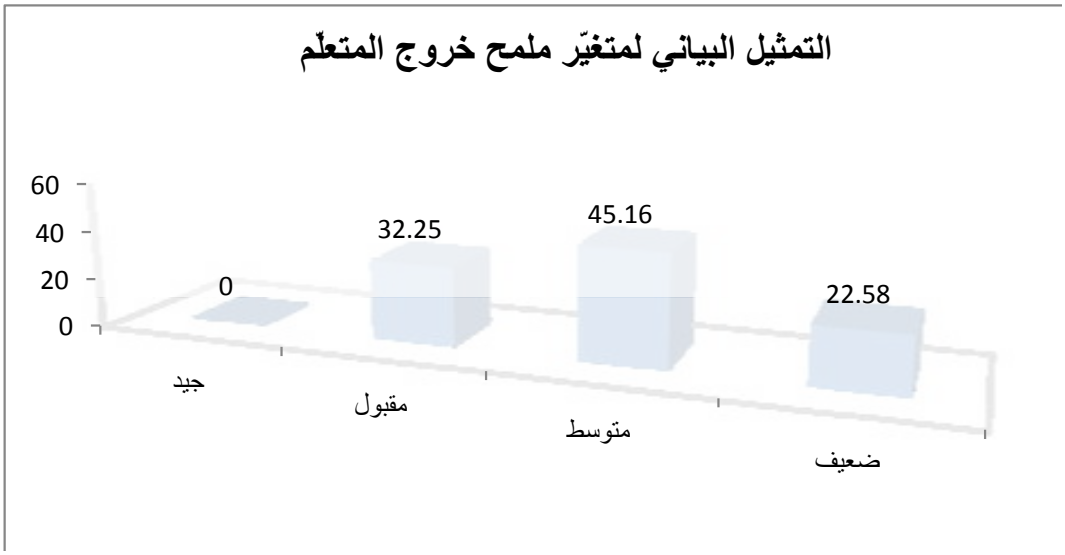
	نعم	لا
التكرار	12	50
النسبة المئوية	%19.35	%80.64



نلاحظ أن النسبة الأكبر وهي 80.64% وتمثل رأي الأساتذة الذين يقرون بعدم أخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار بعد عملية تصحيح الامتحانات الرسمية- البكالوريا- فيما تشير نسبة 19.35% إلى اهتمام الوزارة بما يقدّم من ملاحظات أثناء عملية التصحيح وبعدها.

س27: تقييم ملمح خروج متعلم اللغة العربية من السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

	جيد	مقبول	متوسط	ضعيف
التكرار	00	20	28	14
النسبة المئوية	00	32.25	45.16	22.58



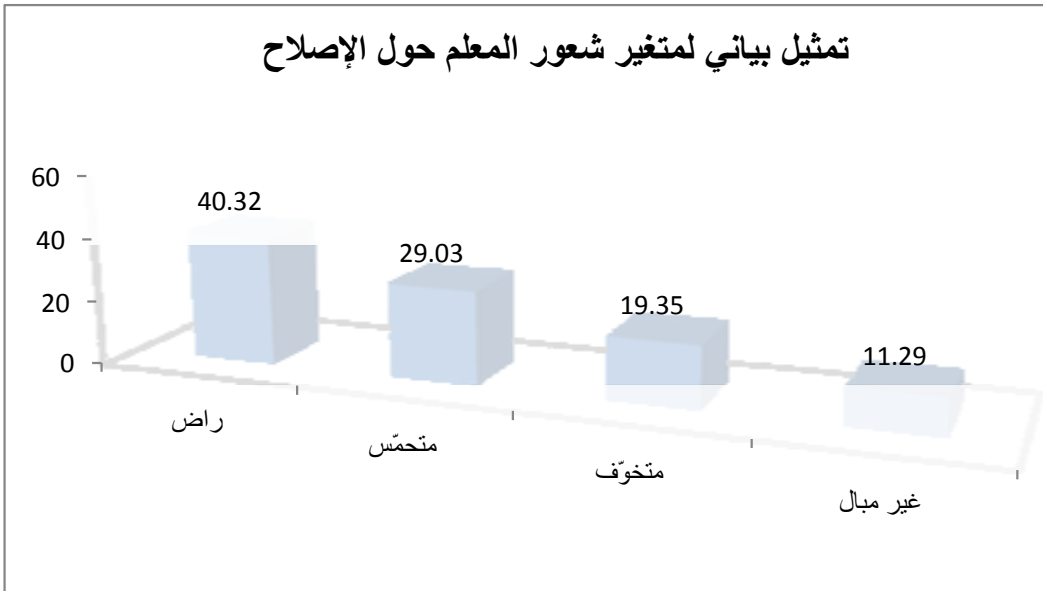
يبدو ملمح تخرج المتعلم من هذه المرحلة متوسطا بنسبة 45.16%، ثم تليها مقبول بنسبة 32.25%، ثم دون المتوسط بنسبة 22.58%، لتكون نسبة جيد منعدمة تماما.

فتقييم ملمح خروج متعلّم اللغة العربية لهذه الشعبة عموما هو متوسط، فتواصله – المتعلّم- اللغوي الكتابي هنا يسمح له بالارتقاء إلى مستوى أعلى، أما التواصل الشفهي الفصيح فهو منعدم تماما لأسباب وعوامل أخرى أشرنا إليها في الفصول السابقة من بحثنا.

وذلك على الرغم من الإصلاحات التي تسعى إليها الوزارة المعنية في رفع كفاءة المتعلم وأدائه،إلا أنّ مستوى المتعلم في هذه المرحلة يبقى محل استفهام ومناقشة.

س28: شعور المعلم حول هذا الإصلاح:

	راض	متحمس	متخوف	غير مبال
التكرار	25	18	12	7
النسبة المئوية	40.32%	%29.03	%19.35	%11.29



من خلال نتائج الجدول التي توضح شعور الأستاذ نحو بيداغوجية الكفاءات، يتبين أن أكبر نسبة من المستجوبين 40.32% مطمئنون لهذه البيداغوجية المعتمدة، وبنسبة 29.03% من عينة البحث متحمسون لهذا التغيير، وبنسبة 19.35% متخوفون وبنسبة 11.29% غير مبالين.

و لاشكّ أنّ شعور الاطمئنان والارتياح يجعل الأستاذ على أتمّ الاستعداد لتطبيق بيداغوجيا الكفاءات، والشيء نفسه با لنسبة للأساتذة الذين يغمرهم الحماس لتفعيل مبادئ بيداغوجيا جديدة تبعدهم عن الروتين. وفي المقابل نجد بعض الأساتذة ممّن ينتابهم الخوف وعدم المبالاة، وهذا سيؤدي حتما إلى عدم نجاح هذه البيداغوجيا.

سادسا: نتائج الدراسة:

بناءًا على نتائج الاستبيان استنتجنا أن:

- الإصلاح التربوي جاء لتغيير المناهج بشكل يجعل المتعلم الجزائري قادرا على مواكبة التطورات الحديثة في العالم ومواكبة عصر التكنولوجيا الحديثة، وهذا هو الهدف الأساسي للإصلاح التربوي من أجل خلق من المتعلم الجزائري تلميذا قادرا على حل مشاكله. لكن ما يعاب على هذا الإصلاح أنه لم يتم وفق دراسات واقعية معمقة لاكتشاف نقاط الضعف في طرق التدريس والبرامج التعليمية السابقة واستبدالها بحلول تتناسب والبيئة الجزائرية، لأنّ المقاربة الجديدة تقتضي استعمال التكنولوجيا بالدرجة الأولى.

- إن الإصلاح التربوي يسعى إلى تحسين التحصيل الدراسي وتطوير التربية والتعليم.

- إن معظم المعلمين لم يتلقوا تكوينا كافيا مناسبا للمنظومة الجديدة، إذ يجب أن توفر لهم كل فرص التكوين المستمر، وذلك لتجديد خبراتهم وتعميق معارفهم بالأساليب البيداغوجية والمستجدات العلمية والمقاربات المنهجية التي تشرح لهم أساسيات التعلّم والتعليم ومقوّمات العملية التعليمية.

- لا يوجد تصور شامل من قبل المعلمين بمضامين المنظومة التربوية الجديدة وطرق العمل بها، بحيث نجد معظمهم متشبثين بطرق التدريس التقليدية.

- هناك فروق بين المعلمين الذين تلقوا تكوينا على المقاربة بالكفاءات والذين لم يتلقوا التكوين في مستوى تحقيق الكفاءات المسطرة.

- المقاربة بالكفاءات هي طريقة تدريس جيدة إذا تم توفير كل المعدات اللازمة لها.

- طريقة حل المشكلات والعمل بالمشاريع و نشاط الإدماج هي طرق ناجعة في تحقيق الكفاءات المسطرة والأهداف المرجوة إذا تم تطبيقها بشكل جيّد.

- إن عملية التقويم هي جزء مهم في تحديد مدى نجاح هذه المقاربة الجديدة ومتابعتها من أجل إبراز نقاط الضعف والقوة فيها.

- وجود نقص كبير لتوفير الوسيلة بالرغم من أن لها دور كبير في توصيل المعلومة للتلميذ وإنجاح المنظومة الجديدة.

خاتمـــة

تناولنا في هذا البحث موضوعا في غاية الأهمية، وحاولنا من خلاله التوصل إلى معرفة ما إذا كانت هناك فاعلية في تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، خاصة وأن المقاربة بالكفاءات تسعى إلى تثقيف المتعلم و إعداده لمواجهة عصر الانفجار المعرفي، وإلى إخراجه من دائرة التلقين، ليحصل على مستوى تعليمي يمكّنه من مواجهة الوضعيات المعقدة، وامتلاك الكفايات اللاّزمة والتفاعل مع المعارف العلمية الجديدة.

وقد تبين لنا بعد تناولنا للإطارين النظري والميداني أن تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات فعال وإيجابي، وأن متعلمي الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة يستطيعون استيعاب الدروس وفق هذه المقاربة رغم وجود بعض المشاكل والصعوبات التي تواجه كل من المعلم والمتعلم أثناء سير العملية التعليمية/ التعلّمية، وفق المقاربة الجديدة.

وما يؤخذ على برنامج الإصلاح أنه لم يخصص لا دورات ولا معاهد كافية لتكوين المعلمين الجدد وحتى القدامى، لأنهم هم الأولى بالتكوين بسبب تدريسهم بالبرنامج القديم وجهلهم طرق التدريس بالمنهاج الجديد.

خلصنا في نهاية هذا البحث إلى جملة من النتائج نجملها في هذه النقاط:

- التواصل ظاهرة قديمة، أفادت الدرس اللغوي ، وبذلك يعد التواصل اللغوي نقطة التقاء بين عدة نظريات لسانية.
- إنّ الهدف من تعليمية اللغة هو اكتساب الكفاية التواصلية وفق حاجات المتعلّم اللغوية.
- التواصل اللغوي يقتضي من المعلم الموازنة بين مهارات اللغة ، ولا يهمل واحدة على حساب الأخرى،كما يقتضي تمكين المتعلّمين من المهارات اللغوية الأربع(الاستماع، والكلام،والقراءة، والكتابة).

- بيداغوجية المقاربة بالكفاءات أسلوب تربوي من إنجاب الحضارة الراهنة، فيه القوة وفيه الضعف، ويكون أكثر ضعفا إن لم تتوفر شروطه ولوازمه النظرية والعملية والتقنية، ويصبح نقمة إن لم تراع فيه قيم الأمة وهويتها.
- إنّ تدريس اللغة العربية وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هو تدريس غايته تحقيق الجودة في أداء المتعلمين مشافهة وكتابة في مختلف مواقع الحياة وأشكال التواصل، لأن الهدف المنشود من تعليم اللغة ا لعربية هو الأداء الجيد لها عن طريق تفعيل المكتسبات اللغوية لحل وضعية مشكلة، لأن التدريس بالكفاءات منطلقه المعرفة وغايته تفعيل هذه المعرفة في مختلف أشكال التواصل، انطلاقا من تسطير الأهداف التعليمية الدقيقة والواضحة، واختيار المحتوى التعليمي الوظيفي الذي يستجيب لحاجات المتعلم، وكذا اعتماد الطرائق التدريسية النشطة التي أساسها التعليم بالمشاريع والتدريس بالمشكلة.
- إن المدرسة الجزائرية باعتمادها بيداغوجيا الكفاءات لا تزال قيد التجريب،ولم يتح لمثل هذه الآليات التلقي الناجع في الأوساط التربوية، نرجع ذلك إلى التفاوت القائم بين الطروحات النظرية ومجالات التطبيق.
- كثافة المقرّر الدراسي يعيق تطبيق المقاربة بالكفاءات في الأوقات المحددة للدراسة، مما يلزم المتعلّمين اللجوء إلى الدروس الخصوصية، هذا إذا أضفنا عاملا أساسيا يتصل بتكوين الأساتذة وتهيئتهم لتلقي مثل هذه المناهج.
- اكتظاظ الأقسام الدراسية،وهو ما يتنافى ومبادئ المقاربة بالكفاءات فيتعذّر على الأستاذ ملاحظة متعلّميه وتقويم كفاءاتهم المستهدفة.
- توفير الوسائل والإمكانيات البيداغوحية اللازمة لتطبيق منهجية التدريس بالكفاءات.
- تكوين الأساتذة في كيفية تطبيق طرق التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

ومن هنا يمكن الإشارة إلى الآفاق التي يفتحها هذا البحث من خلال التوصيات التالية:

- تنظيم دورات تكوينية لفائدة الأساتذة قصد تمكينهم من التحكم في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، لاسيما فيما يتعلق بتقنية التقويم في ظل هذه المقاربة الجديدة.
- وضع تصميم حديث للكتاب المدرسي بما يتناسب مع قدرات التلاميذ الذهنية.
- اعتماد طريقة التفويج في تدريس مادة اللغة العربية وفق- المقاربة بالكفاءات، مثلما هو معمول به في بعض المواد العلمية.
- إدراج وسائل تعليمية أخرى غير الكتاب المدرسي، خاصة الحديثة منها التي تستهوي متعلمينا، ويبدعون فيها أكثر من معلّميهم.

وفي ختام هذا البحث نرجو أن نكون قد ساهمنا مساهمة هادفة في الرقي باللغة العربية تعليما وتواصلا، فإن أصبنا فذاك توفيق من الله عزّ وجلّ، وإن أخطأنا فمن أنفسنا.

والله الموفّق.

الملاحق

الملحق رقم 1

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقا يد–تلمسان–

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

استمارة الاستبانة

التواصل اللغوي في التعليم الثانوي – مقاربة تحليلية لنتائج دراسة تدريس اللغة العربية بالكفاءات– (السنة الثالثة أدب وفلسفة أنموذجا)

بحث لنيل شهادة دكتوراه العلوم، تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبة:سعاد عباسي إشراف: أ.د.عمر ديدوح

الأساتذة الأفاضل:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته:

تتوقف فعالية العملية التعليمية ومردوديتها على البيداغوجية المعتمدة في النظام التربوي وما يستعمله الأستاذ من طرق وأساليب في التدريس وتقويم التلميذ. وفي هذا الإطار يتم الإعداد لأطروحة الدكتوراه التي يدور موضوعها حول" **التواصل اللغوي في التعليم الثانوي –مقاربة تحليلية لنتائج تدريس اللغة العربية بالكفاءات– (السنة الثالثة أدب وفلسفة أنموذجا)** ".

يشرفني أن أطلب منكم منحي بعضا من وقتكم للإجابة عن أسئلة هذه الاستمارة التي نهدف من خلالها إلى تحقيق هدف علمي محض، بعيدا عن أي استخدامات لأغراض أخرى. ومما لاشك فيه أن إجابتكم الموضوعية عنها خطوة ضرورية لدراسة هذا الموضوع دراسة شاملة تعتمد إلى حد كبير على خبرتك في التدريس، مساهمة منك في تطوير طريقة التدريس وتحسينها وإعطاء رأيكم حول مقاربة تدريس اللغة العربية بالكفاءات باعتباركم خبيرا ميدانيا.

لذا نرجو من سيادتكم وضع علامة (+) في الخانة التي تعبر عن رأيكم.

وشكرا على تعاونكم

البيانات العامة:

المؤسسة التربوية:.....

الوظيفة(أستاذ مرسم، متربص، متعاقد، مستخلف):.....

المستوى العلمي :.....

الخبرة المهنية :.....

مكان التخرج: *المعهد العالي للأساتذة *الجامعة

البيانات المعرفية:

1- تبنت وزارة التربية الوطنية التدريس بواسطة الكفاءات فهل تعتقد أنها:

-ضرورية ومهمة بالنسبة إلى الأستاذ نعم ☐ لا ☐

-ضرورية ومهمة بالنسبة إلى التلميذ نعم ☐ لا ☐

-تعكر السير الحسن لعمل الأستاذ نعم ☐ لا ☐

-تبعد الأستاذ و التلميذ عن الأساليب الروتي نعم ☐ لا ☐

2- هل تطبق منهجية التدريس بالكفاءات ؟ نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

3-هل غيرت في طريقة تدريسك تماشيا مع الكفاءات في التدريس؟ نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

4- هل تلقيت إعدادا بيداغوجيا خلال التكوين في مادة اللغة العربية قبل الالتحاق وبعده؟

-قبل الالتحاق نعم ☐ لا ☐

-بعد الالتحاق نعم ☐ لا ☐

5- إذا كانت الإجابة بنعم، فهل كان ذلك من خلال:

أ -إعداد أولي ☐

ب -دورات تربص ☐

ج -ندوات ☐

د -توجيهات المفتش ☐

6–هل كان هذا الإعداد حول:

أ –الكفاءات وأنواعها ☐

ب –كيفية التدريس (أسلوب التدريس) ☐

ج –طرق التقويم ☐

7– ما هي بالنسبة إليك المرتكزات الأكثر أهمية في إعداد الدرس ؟

أ – المحتويات ☐

ب – الكفاءات المستهدفة ☐

8– ما هي طرق التدريس التي تستعملها ؟

أ – طريقة حل المشكلات ☐

ب – طريقة المشروعات ☐

ج – الطريقة الحوارية (المناقشة) ☐

د – طريقة الإلقاء ☐

9– أجد صعوبة في تطبيق هذه البيداغوجية بالنسبة إلى:

أ – إعداد الدرس ☐

ب – تنفيذ الدروس(أسلوب التدريس) ☐

ج – تقويم الدروس ☐

د – في كل تلك المراحل ☐

10– ترجع هذه الصعوبات التي تواجهها إلى:

أ – عامل التكوين ☐

ب– عامل بيداغوجي ☐

ج– عامل نفسي ☐

11– هل تعتقد أن المقاربة الجديدة تمكن المتعلمين من توظيف أحسن للمهارات اللغوية (السماع، القراءة، الكلام، الكتابة) في القسم؟ ☐

12- هل منهجية تحليل النصوص –المقاربة النصية- تساعد المتعلم على فهمها؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

13- ما هي أهم الأنشطة اللغوية الأكثر استيعابا من خلال النصوص؟

- نشاط القواعد ☐ - نشاط البلاغة ☐

- نشاط العروض ☐ -نشاط النقد ☐

14- هل تجدون في إنتاج المتعلمين أثرا للتراكيب المقررة في المنهاج(نحو، صرف، بلاغة) ؟ نعم ☐ لا ☐

15-كيف تقيّم ملمح دخول تلميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة أدب وفلسفة؟

جيد ☐ مقبول ☐ متوسط ☐ دون المتوسط ☐

16- يعتبر التقويم عملية:

أ - انتقاء المتفوق من الضعيف: نعم ☐ لا ☐

ب - تصحيح لمسار تعلم المتعلم: نعم ☐ لا ☐

ج - تمكن من تصحيح عمل الأستاذ: نعم ☐ لا ☐

د - تخص كل من الأستاذ والتلميذ: نعم ☐ لا ☐

ه – تمكّن من تشخيص القدرات والكفاءات السابقة: نعم ☐ لا ☐

و - تمكّن من معرفة وتصحيح مختلف عناصر العملية التعليمية: نعم ☐ لا ☐

17- يحرص الأستاذ على:

أ - تقويم المكتسبات السابقة للتلاميذ في بداية الدرس: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

ب - تقويم المكتسبات الجديدة خلال سير الدرس: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

ج - تقويم المكتسبات عند نهاية كل درس: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

د - تقويم المكتسبات عند نهاية كل فصل: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

18- رأيك في الكتاب من حيث:

- مادة الكتاب العلمية مؤسسة على المقاربة بالكفاءات: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

-الأسئلة التقويمية كافية بعد كل درس: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- تعتمد الوحدات على الوضعيات في الطرح: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- صياغة الأسئلة التقويمية محددة وواضحة: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- الأسئلة التقويمية موافقة لمبدأ بيداغوجيا الإدماج: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- السندات الشعرية والنثرية الواردة في نشاط إحكام موارد المتعلم وتفعيلها كافية لخدمة البعد اللساني للمتمدرس.

19- هل تلتزم باستعمال شبكة التقويم الفردية والجماعية؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

20-أي قسم من أسئلة الاختبارات الفصلية الكتابية تلمس فيها نقصا لدى التلميذ؟

*أسئلة البناء الفكري ☐ *أسئلة البناء اللغوي ☐ *أسئلة التقويم النقدي ☐

21- ألا تجد أنّ أسئلة امتحان البكالوريا مكرّرة؟ نعم ☐ لا ☐ إلى حدّ ما ☐

22- رأيك في موضوع امتحان البكالوريا موافق على عدم إدراج الوضعية الإدماجية في مادة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

23- إذا كنت ممّن شارك في عملية تصحيح امتحان البكالوريا، فهل وجدت أخطاء في:

صياغة الأسئلة ☐ - التصحيح النموذجي ☐

24- ضعف نتائج متعلمي اللغة العربية،هل هو راجع إلى:

*طبيعة الأسئلة (صعوبة الموضوع) ☐ * صرامة المصحّح ☐ *ضعف المتعلّم ☐

25- تدنّي نتائج متعلمي اللغة العربية شعبة أدب وفلسفة راجع إلى:

- عدم كفاءة المعلّم ☐
- لامبالاة المتعلّم بالمادّة ☐
- عدم نجاعة طريقة التدريس ☐

26-جرت العادة في ختام عملية التصحيح (أثناء المداولة) إبداء المصحّحين بعض الملاحظات حول موضوع الامتحان وعملية التصحيح، فهل تؤخذ تلك الملاحظات بعين الاعتبار؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

27- كيف تقيّم ملمح خروج المتعلم من هذه المرحلة الدراسية من خلال الاختبارات الفصلية؟

جيد ☐ مقبول ☐ متوسط ☐ دون المتوسط ☐

28- ما هو شعورك حول هذا الإصلاح (بيداغوجية الكفاءات)؟

أ) راض ☐ ب) متحمس ☐ ج) متخوف ☐ د) غير مبال ☐

الملحق رقم 2

يوم دراسي لفائدة أساتذة مادة اللغة العربية و آدابها

مديرية التربية لولاية تلمسان — المقاطعة الثانية

وزارة التربية الوطنية
اللغة العربية
116
المفتشية العامة

السند:

أين أمشي؟ مللت الدّرب
و سئمت المروج
و العدوّ الخفيّ اللّجوج
لم يزل يقتفي خطواتي فأين الهُروب؟
الممرّاتُ و الطُرُقُ الذّاهبات
بالأغاني إلى كلّ أفق غريب
و دروبُ الحياة
و الدّهاليزُ في ظُلمات الدّجى الحالكات
و زوايا النّهار الجديب

❖ ❖ ❖

جبتُها كلّها، و عدوّي الخفيُّ العنيد
صامدٌ كجبال الجليد
في الشّمال البعيد
صامدٌ كصمود النّجُوم
في عيونٍ جفاها الرّقاد
و رمتها أكُفُ الهموم
بجراح السُّهاد
صامدٌ كصمود الزّمن
ساعة الانتظار

❖ ❖ ❖

كلما أمعنتْ في الفرار
خُطواتي تخطّي القُنن
و أتاني بما حطّمتْهُ جهودُ النّهارْ
من قيود التّذكّر... لن أنشد الانفلات

❖ ❖ ❖

من قيودي و أيّ انفلات
و عدوّي المخيف
مقلتاه تمجُّ الخريف
فوق روحٍ تُريدُ الرّبيع
و وراء الضّباب الشّفيف
ذلك الأفعوان الفظيع
ذلك الغول أيّ انعتاق
من ظلال يديه على جبهتي الباردة
أين أنجو و أهدابه الحاقدة
في طريق تَصُبُّ غداً ميّتا (لا يطاقْ)؟

❖ ❖ ❖

أين أمشي و أيّ انحناء
يُغلق الباب دون عدوّي المريب
إنّه (يتحدّى الرّجاء)
و يقهقه سخرية من وجومي الرّهيب
إنّه لا يحسّ البكاء

﴿ نازك الملائكة ﴾

الجديب: اليابس. **الأفعوان:** الغول، قوّة رمزيّة جبّارة. **وجوم:** سكوت و عجز عن الكلام من كثرة الحزن و الخوف
دهاليز: ج دهليز: طريق طويل ضيّق. **شفيف:** صفة مشبّهة تدلّ على الثّبوت من شفّ، ما رقّ.

الأسئلة:

– البناء الفكري(10 نقاط):

1– ممّ تشكو الشّاعرة ؟ و ماذا تقصد بعدوّها المخيف ؟

2– إستخرج الألفاظ المعجميّة الدّالة على حالة الشّاعرة .

3–تنوّع الحقل المعجميّ الدّال على الخوف بين الأسماء و الأفعال و الأوصاف، مثّل لذلك من النّصّ.

4– عمّ يعبّر الاستفهام الوارد في مطلع القصيدة ؟

5– تجلّى المكان في أسماء كثيرة، أذكرها، موضّحاً دلالتها بالنسبة لذات الشّاعرة.

6–جسّد التّرادف علاقة الشّاعرة بموضوع التّجربة الشّعريّة، فسّر ذلك بتحليل السّطرين:

أين أمشي؟ مللت الدّروبْ

و سئمت المروجْ

7– ما الدّلالة الرّمزيّة لكلمة « النّهار» و ما قدرتها على ترجمة الحالة في النّصّ ؟

– البناء اللّغوي(06 نقاط)

1– فرضت الحالة الشّعوريّة اعتماد نمط نصيّ، أذكره و حدّد مؤشّراته.

2– التّكرار اللّفظيّ واضح في القصيدة. فسّر دوره في اتّساق و انسجام النّصّ.

3–في المقطع الأوّل صورة شعريّة قويّة و مؤثّرة، وضّحها بأسلوبك مبيّناً وجه بلاغتها.

4–وصفت الشّاعرة العدوّ بالخفيّ، اللّجوج، المخيف، المريب، وضّح قدرة التّنويع في الصّفات المسندة إلى العدوّ على الوصف الخارجيّ و الدّاخليّ.

5– أعرب ما تحته خطّ إعراب مفردات و ما بين قوين إعراب جمل.

6– حلّل الأسطر الشّعريّة الأولى مبيّناً مظاهر التّجديد الموسيقيّ فيها.

– التّقويم النّقدي(04 نقاط)

السّند:« تقدّم قصيدة نازك الملائكة إبداعاً مفعماً **بالتّجارب الشّعوريّة** المليئة **بالحزن الشّفيف** الذي جاء في شكل **صور متراكمة** متضامّة تجلّت من خلال بناء **اللّغة الشّعريّة**: مفردةً و جملةً و سياقاً، كما تجلّت عبر **الأساليب البلاغيّة**، و **الإيقاع الشّعريّ** بنوعيه الدّاخليّ و الخارجيّ... »

التّعليمة: – إشرح بإيجاز السّند النّقديّ و مثّل للمصطلحات الواردة فيه (و المشار إليها بسطر) من نصّ نازك الملائكة.

انتهى	الصفحة 2 / 2	بالتوفيـــق

	و سئمت المروج وَ سَئِمْ تُلْمُرُوْجْ 0/// 00//0/ فَعِلُنْ فَاْعِلَاْنْ و العدو الخفيّ اللّجوج وَلْعَدُوْ وَلْخَفِيْ يُلْلَجُوْجْ 0//0/ 0//0/ 00//0/ فَاْعِلُنْ فَاْعِلُنْ فَاْعِلَاْنْ الجديد الموسيقيّ: – اعتماد الشّاعرة تفعيلة المتدارك، و تشتيتها على الأسطر الشّعريّة على غير الوزن الخليليّ (ثلاث تفعيلات في السّطر الأوّل، تفعيلتان في السّطر الثّانيّ، ثلاث تفعيلات في السّطر الثّالث). – تكسير القافية الموحّدة بتنويعها للخروج عن الرّتابة المملّة.	0.25 0.25 0.25	01
التّقويم النّقديّ	◊ قصيدة نازك تجسّد حالة التّمزّق ، و الضّياع الذي تعانيه الشّاعرة في علاقتها بعالمها الخارجيّ، و حالة العزلة و الانطوائيّة التي تعانيها في علاقتها مع ذاتها، و قد استطاعت نازك نقل هذه التّجربة الشّعريّة إلى القارئ في لغة مفعمة بالحزن الشّفيف الذي طبع شعرها، و شعر غيرها من الرّومانسيين بأداء فنّيّ و لغة شعريّة، أسهمت فيه اللّغة ألفاظاً و تعابير، و في الصّورة جزئيّة و كلّيّة و الموسيقى داخليّة و خارجيّة، مستعينة بالرّمز المجسّد للعوالم الخفيّة المخيفة. ◊ التّمثيل للمصطلحات من النّصّ: – التّجربة الشّعوريّة: الإحساس الحاد بالألم و الحزن و الاغتراب الرّوحيّ (أين أمشي؟ مللت...) – الحزن الشّفيف الرّقيق المفعم بالوجع الإنساني(سئمت، قيود التّذكّر، أين أمشي؟ البكاء) – صور متراكمة: (ذلك الغول، صامد كصمود الجبال...). – اللّغة الشّعريّة: (النّهار الجديب، الطّرق الذّاهبات، أكف الهموم...). – الأساليب البلاغيّة: (أين أمشي؟ أيّ انحناء...). – الإيقاع الشّعريّ: (المخيف، الخريف، الشّفيف... نسبة تكرار تفعيلة « فاعلن» من سطر إلى آخر إضافة إلى التّنويع في القافية).	01 04 0.5 0.5 0.5 0.5 0.5 0.5	

3- يشكّل الخوف و الإحساس بالرّهبة صورة شعريّة مؤثّرة فعلاً ، فالشّاعرة صوّرت الإحساس الرّهيب الذي ينتابها بصورة الأفعوان ذلك العدوّ الصامد صمود الجبال و النّجوم و الزّمن لتؤكّد عدم قدرتها على الخلاص منه، مستعينة بالتّشبيه و بإيحائيّة الألفاظ (عدوّي، الخفي، العنيد، الجليد، جفاها، الهموم، الجراح، السّهاد)، إضافة إلى القافية المقيّدة المجسّدة لنبرة الحزن المطلق، و بالجرس الموسيقيّ الدّاخليّ النّاتج عن تجانس الكلمات في أواخرها، الدّال و الميم في:(العنيد، الجليد، البعيد، النّجوم، الهموم)، و بهذا كلّه اكتمل الأداء الفنيّ عارضاً التّجربة الشّعريّة.	0.50 0.50	01
4- استهلّت الشّاعرة القصيدة بالتّعبير عن خوفها من " العدوّ" معرّفة إيّاه بالألف و اللاّم ، و بوصفه بالخفيّ اللّجوج في المقطع الأوّل، لتتراكم الصّفات مسندة إلى ياء المتكلّم في تنوّع، يتوزّع مرّة واحدة في كلّ مقطع على النّحو الآتي: المقطع 01: التّركيب الوصفيّ: العدوّ الخفيّ اللّجوج — نوع الموصوف: غير محدّد — نوع الوصف: وصف خارجيّ الأفعوان المقطع 02: عدوّي الخفيُّ العنيد المقطع 03: عدوّي المخيف المقطع 04: عدوّي المريب نوع الموصوف (02، 03، 04): مسند إلى ياء المتكلّم — نوع الوصف: وصف داخليّ لحالة الرّعب و الخوف التي تعيشها نازك تنويع الصّفات خوّل للشّاعرة ترجمة دواخلها تجاه المثير الخارجيّ فكان الوصف أداة من أدوات تصوير التّوتّر الدّراميّ للصّراع بين القوّتين الحيوانيّة ممثّلة في الأفعوان، و الإنسانيّة ممثّلة في الشّاعرة.	0.25 0.25 0.25 0.25	01
5- ◆الدّجى: : مضاف إليه مجرور، وعلامة جرّه الكسرة المقدّرة على الألف المقصورة منع من ظهورها التّعذّر. ◆ عدوّي: مبتدأ مرفوع، وعلامة رفعة الضمّة المقدّرة على ما قبل ياء المتكلّم لاشتغال المحلّ بحركة الكسر المناسب. ◆(لا يطاق): جملة فعليّة في محلّ نصب صفة. ◆(يتحدّى الرّجاء): جملة فعليّة في محلّ رفع خبر إنّ.	0.25 0.25 0.25 0.25	01
4- تحليل الأسطر الشّعريّة: أين أمشي؟ مللت الدّروب أ يْنَأَمْ شْيْمَلَلْ تْدْدرُوبْ 0//0/ 0//0/ 00//0/ فَأعِلُنْ فَأعِلُنْ فَأعِلَانْ	0.25	

	6- لم يرد التّرادف اعتباطياً في قولها: أين أمشي؟ مللتُ الدّروب و سئمت المروج و إنّما أسهم في تقديم قمّة الضّياع، و التّشاؤميّة التي تعيشها الشّاعرة في علاقتها مع موضوع التّجربة الشّعريّة (العزلة و الاغتراب)، فرغم تغييرها المكان ظلّت الذّات الشّاعرة تعاني الاغتراب في الماضي و الحاضر و المستقبل.	1.5	1.5
	7- اتّخذ الشّعراء من النّهار رمزاً للأمل و الحركة، للتّغيير و الحياة، غير أنّ نازك أضفت عليه صفة الجدب القحط حين قالت: (و زوايا النّهار الجديب)، (غداً ميّتاً لا يطاق)، و بوصف النّهار بالجديب و الغد بالميّت استطاع الرّمز ترجمة الحالة، و هي حالة ضياع الأمل و غيابه.	0.5 01	1.5
البناء اللّغوي	1- فرضت الحالة الشّعوريّة اعتماد نمط نصّيّ هو الوصف بوصف الحالة الدّاخليّة للذّات الشّاعرة، يخدمه السّرد اعتماداً على القصصيّة في تجسيد الاكتئاب إثر العزلة، و القيود الاجتماعيّة في صورة الأفعوان الغول الذي يطارد الشّاعرة دون ملل و سأم، و عن مؤشّرات النّمط فهي: ◈ الأفعال المضارعة الدّالة على الحركة: (يقتفي، تمجّ، تريد، أمشي، يغلق، يتحدّى، يقهقه،يحسّ). ◈ استعمال التّشبيه: (كجبال الجليد، كصمود النّجوم، كصمود الزّمن). ◈ استعمال الألوان (الضّباب الشّفيف، ظلمات الدّجى). ◈ استعمال الأوصاف و النّعوت (اللّجوج، العنيد، الرّهيب...). ◈ استعمال الأبعاد: (زوايا، الشمال البعيد). ◈ الظّروف، حروف الجرّ، الإضافات.	0.25 0.25 0.25 0.25	01
	2- التّكرار اللّفظيّ واضح في القصيدة فقد كرّرت الشّاعرة ألفاظاً هي: (أين أمشي؟)، (صامد)، (كصمود)، (خطواتي)، (النّهار)، (قيود)،(عدوّي)، فأسهم هذا التّكرار في الاتّساق و الانسجام النّصّيّ كون الألفاظ المكرّرة وثيقة الارتباط بالمعنى العام، و بسياق العزلة و الاغتراب. ضف إلى ذلك أنّ الشّاعرة من خلال تكرارها السّؤال: " أين أمشي؟ مثلاً" إنّما تجدّد الانسياب الشّعوريّ للقصيدة الذي يظنّ القارئ أنّه سينقطع، و إن كان السّؤال أين أمشي؟ معادلاً للتّمزّق و الحيرة و الضياع، فإنّ تكراره ما هو إلاّ تلخيص للصّراع الدّاخليّ الذي ترتكز إليه القصيدة كلّها.	0.50 0.50	01

[يوم دراسيّ لفائدة أساتذة مادة اللّغة العربية و آدابها] [المقاطعة الثّانية] [ولاية تلمسان]

﴿جدول لقياس المعايير و العلامات و الكفاءات المستهدفة﴾

الجزء	السّؤال	المعاييـــر	العلامة	الكفاءات و المهارات المستهدفة
البناء الفكريّ	1	- ذكرُ شكوى الشّاعرة و المقصود بعدوّها المخيف.	1.50	- القدرة على فهم الموضوع .
	2	- استخراجُ الألفاظ المعجميّة الدّالة على حالة الشّاعرة.	1.50	- القدرة على إدراك العلاقات المعجميّة بين الألفاظ.
	3	- التّمثيلُ للحقل المعجميّ الدّال على الخوف (الأسماء، الأفعال، الأوصاف).	1.50	- القدرة على التّمثيل و التّصنيف .
	4	- ذكرُ المدلول التّعبيريّ للاستفهام الوارد في مطلع القصيدة	01	- القدرة على إبداء الرّأي.
	5	- ذكرُ الأسماء الدالة على المكان ، و توضيح دلالتها بالنسبة لذات الشّاعرة.	1.50	- القدرة على الاستنباط و ترجمة العلاقات الدّلاليّة.
	6	- تفسيرُ مدى تجسيد التّرادف لعلاقة الشّاعرة بموضوع التّجربة الشّعريّة	1.50	- القدرة على توضيح التّفاعل العميق بين عناصر الموقف الشّعوريّ.
	7	- ذكرُ الدّلالة الرّمزيّة لكلمة « النّهار» و قدرتها على ترجمة الحالة في القصيدة.	1.50	- القدرة على فكّ الرّموز و إنتاج الدّلالة.
البناء اللّغويّ	1	- ذكرُ النّمط النّصّيّ، و تحديد مؤشّراته.	01	- القدرة على تحديد بناء النّصّ وفق نمطه و مؤشّراته.
	2	- تفسيرُ دور التّكرار اللّفظيّ في تحقيق الاتّساق و الانسجام	01	- القدرة على إيجاد علاقات اتّساقيّة تساهم في تثبيت البناء الهندسيّ للنّصّ.
	3	- توضيحُ الصّورة الشّعريّة الواردة في المقطع الأوّل بأسلوب ذاتيّ.	01	- القدرة على إظهار المكونات الخفية للصّورة ، و توضيحها بطريقة تُظهر شخصية التّلميذ.
	4	- توضيحُ قدرة التّنويع في الصفات المسندة إلى العدوّ على الوصف الخارجيّ و الدّاخليّ.	01	- القدرة على فهم العلاقات الوصفيّة الداخليّة و الخارجيّة.
	5	- إعرابُ المفردات: الدّجى، عدوّي. - إعرابُ الجمل: (لا يطاق)، (يتحدّى الرّجاء)	01	- القدرة على فهم العلاقات اللّغويّة.
	6	- تحليلُ الأسطر الشّعريّة و بيان مظاهر التّجديد الموسيقيّ فيها.	01	- القدرة على التّحليل العروضيّ والاهتداء إلى مظاهر التّجديد الموسيقيّ
التّقويم النّقديّ	أ	- شرحُ السّند النّقديّ بإيجاز	01	- القدرة على إنتاج نصّ في وضعية تواصليّة ذات دلالة.
	ب	- التّمثيلُ للمصطلحات الواردة فيه من قصيدة نازك الملائكة.	03	- القدرة على التّمثيل من النّصّ.
المجموع			20	

[يوم دراسيّ لفائدة أساتذة مادة اللّغة العربية و آدابها] [المقاطعة الثّانية] [ولاية تلمسان]

﴿بطاقة تقييم الأستاذ: استخلاص النتائج و تخطيط الحلول﴾

ضع علامة (+) أو (-) في الخانة المناسبة *

الرّقم	الاسم و اللّقب	الكفاءات و المهارات المستهدفة														مجموع القدرات
		البناء الفكريّ							البناء اللّغويّ						التّقويم النّقديّ	
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	
01	زواد صالح	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	10
02	زوانب ملوكة	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	12
03	ساسي امال	–	–	–	–	–	-	–	–	–	–	–	–	–	-	0
04	سجراري مراد	–	–	+	–	–	–	–	–	+	+	+	–	+	–	5
05																
06																
07																
08																
09																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																

﴿ جدول لتقدير أداء التّلاميذ وفق عتبات التّملّك ﴾

الإسم و اللّقب	مجموع القدرات	عتبات التّملّك
زوانب ملوكة	12	تملّك أقصى
زواد صالح	10	تملّك أدنى
سجراري مراد	5	دون التّملّك الأدنى
ساسي امال	0	انعدام التّملّك

*ملاحظة : الترميز يعني: (+) تحكّم في القدرة / (-) قدرة غير متحكّم فيها

وزارة التربية الوطنية
اللغة العربية
المفتشية العامة

رميل فيصل مفتش التربية الوطنية للّغة العربية و آدابها

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أوّلا: المصادر والمراجع:

1- أبو حامد الغزالي معيار العلم في المنطق، دار المعارف، مصر، 1969.

2- إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ج2 ، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط2.

3- ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، دار العودة، بيروت، د.ط، د.ت.

4- ابن سينا، العبارة من الشفاء، الهيئة المصرية العامة، القاهرة، 1390هـ-1970م.

5- ابن منظور، لسان العرب، ج6، ط1، دار صادر، بيروت، 2003.

6- أبو الفتح ابن جني، الخصائص، ج1 ، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2.

7- أبو هلال العسكري،كتاب الصناعتين، تحقيق: مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1989.

8- أحمد السيد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، شؤون لغوية، دار العودة، بيروت، ط1، 1980م.

9- أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد،، دار الأمان المغرب، ط1، 2006.

10-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

11-أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، إنجليزي-فرنسي- عربي، مكتبة لبنان، 1978.

12-أحمد عمر سليمان، الأهداف التربوية في مجال النفس الحركي، دار الفكر، القاهرة، ط1، 1996.

13-أحمد مختار عمر، أنا واللغة والمجتمع، عالم الكتب، ط1، 2000.

14-أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1988.

15-أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجنادرية للنشر والتوزيع، دط، عمان، الأردن، 2007.

16- أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج2، دار النهضة، بيروت، لبنان، د.ط، 2008.

17-بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، 1987.

18- بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر الجزائر، 2009.

19-البيان والتبيين، الجاحظ، أبو عثمان عمر، تح: عبد السلام هارون، القاهرة، 1950/1948.

20-تركي رابح، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، ط2، 1990.

21-تغريد عمران، نحو آفاق جديدة للتدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، د.ط، 2004.

22- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة- مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، عمان، الأردن، دار المسيرة، 2000.

23-جاسم محمد السلامي، تقويم الأداء في ضوء الكفايات التعليمية، دار المناهج للنشر والتوزيع، المغرب، ط1، 2000م.

24-جماعة من الباحثين، مجمع علوم التربية، منشورات عالم التربية، ط2، 1998.

25-جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، مكتبة المثقف، ط1، 2015م.

26-جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ج1، 1982.

27-جودت سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، ط1، 2001.

28-حسن حسين زيتون، إستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2003.

29-حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، 1419هـ/1998م.

30-خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، دط،2004.

31- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، ط1، 2009.

32- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة ع/بن، الجزائر، 2005.

33-الدمرداش سرحان، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، د.ط، الكويت، 1979.

34-رجاء محمود أبو علام، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.

35-رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

36- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989.

37-رشدي أحمد طعيمة، نماذج من الا ختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية، دار الفكر العربي القاهرة، ط2، 1421هـ/2000م.

38-رشدي أحمد طعيمة-محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000م.

39-رمضان أرزيل- محمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ج2، دار الأمل، الجزائر، 2002.

40-رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، المعلم النظرية للمقاربة، ج1، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط2، 2004.

41-زكريا محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية:، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2002.

42-الزمخشري أبو القاسم، أساس البلاغة، الدار النموذجية، بيروت، ط3، 2003.

43-سعاد عبد الكريم الوائلي- طرائق تدريس الأدب والبلاغة و التعبير- بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004.

44-سهيلة الفتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003.

45- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتّدريس الفاعل،سلسلة طرائق التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006.

46- صالح بلعيد، دروس في النظريات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2003.

47- صبري الدمراش، تدريس العلوم في المرحلة الإعدادية، القاهرة، مكتبة خدمة الطالب، ط2، 1989.

48- الصمادي محارب، استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق، عمان، دار قنديل للنشر والتوزيع، 2010.

49-الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية مقاربة تحليلية لنظرية جاكبسون، الدار العربية للعلوم- ناشرون، منشورات الاختلاف، ط1، 1428هـ-2007م.

50-طلعت منصور، سيكولوجية الاتصال، عالم الفكر، الكويت، المجلد 11، 1980.

51-طه على حسين الدليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.

52- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، د.ط.

53- عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، المغرب، 2007.

54-عبد الرحمان عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر العربي، الأردن، ط1، 2000.

55-عبد الرحمن ا لخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997.

56- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، الدار التونسية للنشر والتوزيع، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، 1984م.

57-عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر، 2007.

58-عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي؟ لماذا؟ كيف؟، دار الهدى، ط1، 2003.

59-عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية وآدابها، دار المعارف، مصر، ط13، د.ت.

60-عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس، دار اليازوري العلمية، ط1، 1997.

61- عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة أهميتها مستوياتها مهاراتها أنواعها، دار الوعي للنشر والتوزيع، ط4، 1430ه/2009م.

62-عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، العددان9-10، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط2، 1997.

63- عبد اللطيف حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، الأردن، دار المسيرة، ط1، 2005.

64-عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط،1993 .

65-عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال:تخطيطه، مهاراته، إستراتيجيته، تقويمه، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1.

66-علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

67-علي السيد سليمان، مبادئ ومهارات التدريس الفعال في التربية الحديثة، دار قباء، القاهرة، 2004.

68-علي آيت أشان، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، المغرب، ط1، 2005.

69- علي آيت أوشان، بيداغوجيا الكفايات وتدريسية اللغة، سلسلة دراسات بيداغوجية6، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط1، 2016.

70- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010.

71-عيسى بودة، دليل المدرّس الهادف،دار تلانتقيث للنشر والتوزيع، دط، بجاية، 1996.

72- الغالي أحرشاو، الكفاءات المعرفية لدى الطفل من التقويم والتشخيص إلى التنظير والنمذجة، منشورات مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، ط1، 2015.

73-فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.

74-فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون، دراسة ونصوص، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،ط1413،1ه/ م 1993.

75- فايز الداية، علم الدلالة العربي بين النظرية والتطبيق دراسة تاريخية تأصيلية-نقدية، دار الفكر، دمشق، ط2، 1417ه-1996م.

76-فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، ط2، 1420ه/2000م.

77-فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، 2005.

78-قاسم حسن حسين، الموسوعة البدنية والرياضية الشاملة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ط1، 1998.

79-كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج ومهارات، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2005.

80-مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط8، 1426ه-2005م.

81- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.

82-محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، النظرية والتطبيق، دار الثقافة، للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، د.ط.

83-محمّد الدّريج، التّدريس الهادف- مساهمة في التّأسيس العلمي لنموذج التّدريس بالأهداف التّربوية- ، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000م.

84-محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الجزائر، ط1، 2000.

85- محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع للطباعة، ط1،1432هـ- 2011م.

86- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، الجزائر، دار الهدى، الجزائر، ط2، 2002.

87- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2، د.ت.

88- محمد أوالحاج، ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج، المغرب-الدار البيضاء، دار الثقافة، ط1، 1422هـ- 2001م.

89-محمد بو علاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، الجزائر، دار الهدى، 1994.

90- محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، هيئة التّأطير بالمعهد، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006.

91-محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، دار الفكر العربي، د.ط، 1418هـ/1988م.

92- محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، مطابع جامعة الملك سعود الرياض، ط2، 1417هـ/1996م.

93-محمد عبد القادر أحمد، طرق التدريس العامة، القاهرة، مكتبة النّهضة، ط2، 1999.

94-محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.

95- محمد عوض العايدي، إعداد وكتابة البحوث والرسائل الجامعية، شمس المعارف، القاهرة، ط1، 2005.

96-محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1999.

97- محمد محمود مهدلي، مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، القاهرة، 1997.

98- محمد مقداد وآخرون، قراءات في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1، الجزائر، 1998.

99- محمد نادر سراج، التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن، دار الفكر العربي المعاصر، لبنان، العددان:80-81، 1990م.

100-محمد هاشم فالوجي- رمضان محمد، التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي الحديث، 2007.

101-محمود حسن سعد، التربية العملية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر، الأردن، ط1، 2000.

102- مرتاض عبد الجليل، اللغة والتواصل، دار هومة، الجزائر، 2003.

103-المنجد في اللغة والأعلام، المطبعة الكاثوليكية، دار المشرق، بيروت، ط21، 1973.

104- ناجي تمار ومجموعة من المؤلفين ، طرائق التدريس، باتنة، مطابع عمار قرفي، 1994.

105- نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة،الكويت،ط2 ،1978.

106-نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط1، 2008.

107-الهاشمي عبد الرحمن والعزاوي فائزة، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

108- وليد السيد أحمد خليفة، المهارات اللغوية والتخلف العقلي، في ضوء علم النفس المعرفي، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط1، 2006.

ثانيا: المجلات والدوريات:

1. رشيد عبد الخالق، تعليمية الأدب في ضوء مناهج النقد اللساني الحديث-التعليم الثانوي- مشروع بحث، تاريخ الاعتماد: 2002/01/01، جامعة وهران.
2. عز الدين صحراوي، محاضرة مخطوطة، مقياس تحليل الخطاب لطلبة السنة الأولى ماجستير، الموسم الجامعي: 2009/2008م.
3. فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات، مجلة موعدك التربوي، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية، عدد4، 2005م.
4. مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة التدريس، دار المسيرة، ج1، الأردن، 2004.
5. محمد الطاهر وعلي، التقويم في المقاربة بالكفاءات، مجلة الدراسات، جامعة عمار ثليجي، الأغواط- الجزائر، العدد 4، 2006.

6. محمود الناقة، اللغة العربية والولاء والوحدة الوطنية والقيم والتقويم العلمي والتكنولوجي، مجلة دراسات تربوية من أجل وعي تربوي عربي مستنير، مجلد2، ج 31، عالم الكتب، 1991.
7. نورة بوعيشة وسمية بن عمارة، ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين، ملتقى التكوين بالكفايات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة-الجزائر.

ثالثا: الرسائل والأطروحات:

1. مصطفى بن عطية، الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية-دراسة لسانية ميدانية- أطروحة دكتوراه، إشراف أ.د محمد زهار،جامعة محمد لمين دباغين-سطيف 2، 2016/2015.

رابعا: المنشورات والوثائق التربوية:

1) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، رقم: 76-35، المؤرخ في 16 أبريل 1976، المتعلق بتنظيم التربية والتكوين في الجزائر.

2) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، نافذة على التربية، نشرة إعلامية يصدرها المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد43، فيفري2002.

3) دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، إشراف محفوظ كحوال، موفم للنشر، د.ت.

4) عبد اللطيف بابا أحمد، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مكتب النشر، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، أفريل 2013.

5) مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللجنة الوطنية للمناهج المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، جانفي 2005.

6) مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وآدابها.

7) مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

8) مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، وزارة التربية الوطنية، مارس2016.

9) المركز الوطني للوثائق التربوية: المقاربة بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، العدد15، الجزائر، 2003.

10) المركز الوطني للوثائق التربوية، "مصطلحات ومفاهيم تربوية سلسلة من قضايا التربية"، عن الملف رقم 33، 2002.

11) مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جانفي 2005.

12) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، وزارة التربية الوطنية.

13) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، عناصر العملية التربوية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، وزارة التربية الوطنية.

14) مقتطف من خطاب رئيس الدولة السيد عبد العزيز بوتفليقة بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، قصر الأمم، الجزائر، يوم: السبت 13 ماي 2000م.

15) المنشورات الوزارية، الميثاق الوطني 1986 حزب جبهة التحرير الوطني، الجزائر.

16) المنهاج التربوي للسنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يوليو 2004.

17) منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مادة اللغة العربية، الشعبتان: آداب وفلسفة، لغات أجنبية، مارس2006.

18) منهاج اللغة والآداب العربية للتعليم الثانوي، إصدار مديرية برامج التعليم الأساسي والثانوي، ماي 1993.

19) وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بالسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي- جذع مشترك آداب-، تأليف: حسين شلوف ومحمد خيط.

20) وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها الشعبتان: آداب /فلسفة، لغات أجنبية، 2006.

21) وزارة التربية الوطنية،المركز الوطني للوثائق التربوية، كتاب المناهج.

خامسا: المراجع المترجمة:

1. رومان جاكبسون، قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنّشر، ط1، 1988.
2. السيمياء بيير يرو، ترجمة: أنطوان أبي زيد، منشورات عويدات، بيروت- لبنان، ط1، 1984.
3. فردينان دي سوسير، ترجمة: يوسف غازي ومجيد النصر، محاضرات في الألسنة العامة، المؤسسة الجزائرية، 1986.
4. فليب برنو، ترجمة: لحسن برتكلاري، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء- المغرب، ط1، 2004.

سادسا: المراجع الأجنبية:

1) *Bernard Cocule et Claude Peyrout*, Didactique de l'expression, de la théorie à la pratique, édition Belagrave, Paris, 1989, p 26.

2) *Charles Cooley*, (social organisation), cité in: J. Lohisse: la communication anonyme. ED. Universitaire1969.

3) *De Ketele, J.M et Roegiers. X*, Méthodologie du recueil d'informations, Bruxelles-Paris: De Boeck Université, 1991, 4e édition 2009.

4) *Farid Hadji*, l'approche du projet de établissement vers un perfectionnent de l'octet éducative, dar Elkhaldounia, 2006.

5) *Gilbert de Landsheere*: Dictionnaire de l'évaluation et la recherché en éducation, Ed: P.U.F, 1978, p112.

6) *Hachette Galisson. R. Coste. D*, Dictionnaire de didactique des langues, 1976, Paris.

7) *Jean Dubois- Mathée Giacomo- Louis Guespin* , Dictionnaire linguistique et des sciences du langage , Larousse1994, 1ere édition.

8) *Romane Jakobson* :Essais de linguistique générale , traduction Nicolas Ruwet , édition de minuit , Paris, 1963.

9) *Scallon. G.* (1988), L'évaluation formative des apprentissages, les presses de l'université Laval Québec,1988.

10) *Viviane et Gilber,* Définir les objectifs de l'éducation, PUF, édition7, pédagogie d'aujourd'hui, Avril 1992.

فهرس الجداول
والمخططات

فهرس الجداول

عنوان الجدول	الصفحة
جدول أهمّ نظريات التعلّم	48
جدول التوزيع الزمني للثالثة آداب وفلسفة	103
جدول أنواع التقويم وأهدافه ومقتضياته	125
جدول معايير تقويم إنتاج المتعلمين	140
جدول معايير التحكم	140

فهرس المخططات

عنوان المخطط	الصفحة
مخطط دورة التخاطب عند العلماء العرب	23
مخطط شانون التواصلي	25
مخطط دائرة الكلام عند ديسوسور	26
مخطط عناصر التواصل عند رومان جاكبسون	28
مخطط وظائف التواصل عند جاكبسون	32
مخطط مهارات التواصل اللغوي الأربع	41
مخطط خطوات حل المشكلة	53
مخطط منهج المقاربة بالمضامين	68
مخطط منهج المقاربة بالأهداف	70
مخطط أنواع الكفاءة في المجال التربوي	90
مخطط يبين مستويات الكفاءة	92
مخطط يوضح إستراتيجية التعليم و التعلم وفق المقاربة بالكفاءات	92
مخطط يوضح الكفاية التواصلية	93
مخطط أسس التقويم و مبادئه	128
مخطط شامل لعملية التقويم التربوي	139

فهرس الموضوعات

إهداء

كلمة شكر

مقدّمة .....أ-ح

مدخل: مفاهيم إجرائية وتعاريف نظرية

1- تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية 2

1-1-التعليمية 2

1-2 -اللغة العربية 3

2-التواصل اللغوي 4

3- التعليم الثانوي 6

4-المقاربة بالكفاءات 7

4-1-المقاربة 7

4-2-الكفاءة (الكفاية) 9

4-2-1.لغة: 9

أ-الكفاءة 9

ب-الكفاية 9

4-2-2.اصطلاحا 10

أ-الكفاءة 10

ب-الكفاية 11

4-3-مفاهيم مرتبطة بمفهوم الكفاءة 14

4-3-1-القدرة 14

4-3-2-المهارة 15

4-3-3-الاستعداد 15
4-3- 4.الأداء أو الإنجاز (la performance) 16
5- المنهاج 16
6- التقويم 18

الفصل الأوّل: التّواصل اللّغوي في المنظومة التّربويّة

تمهيد 21
1-**التواصل عند العلماء العرب** 22
2-**التواصل عند علماء الاتصال** 24
3-**التواصل في اللسانيات الحديثة** 25
3-1-عند دي سوسير 26
3-2-عند رومان جاكوبسون 27
3-2-1-الوظيفة التعبيرية « la fonction expressive » 29
3-2-2-الوظيفة المرجعية«la fonction Référentielle » 29
3-2-3-الوظيفة التنبيهية«la fonction phatique» 30
3-2-4- الوظيفة الإفهامية «la fonction conative » 30
3-2-5 - الوظيفة ما فوق اللغوية«la fonction métalinguistique » 31
3-2-6-الوظيفة الشعرية أو الفنيّة:«La fonction Poétique » 32
4- أشكال التواصل اللغوي 33
4-1-التواصل اللفظي 33
4-2-التواصل غير اللفظي 33
4-3-التواصل الكتابي 34

- القراءة 35
- المطالعة 35
- الإملاء 36
5-العوامل المؤثرة في التواصل اللغوي 36
5-1- الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية 36
5-2-العوامل غير اللغوية 36
6- أساليب تعليمية مهارات التواصل اللغوي 37
6-1-مهارة الاستماع 38
6-2-مهارة التحدث 39
6-3-مهارة القراءة 40
6-4-مهارة الكتابة 41
7- النص ومهارات التواصل اللغوي 43
أ- استراتيجية فهم مفردات النص 44
ب-استراتيجية فهم جمل النص 44
8-التواصل في العملية التعليمية 44
9- نظريات التعلّم 46
أ- المدرسة السلوكية 46
ب- المدرسة الإدراكية العقلية 47
ج- المدرسة البنائية المعرفية 47
10- طرائق التّدريس 49
10-1.طريقة الإلقاء 49

أ-أسلوب القصّة 49
ب- أسلوب الشّرح 49
ج- أسلوب المحاضرة والإلقاء 50
10-2-الطريقة الحوارية 50
10-3-طريقة حل المشكلات 51
10-4-طريقة المشروعات 53
10-5-بيداغوجيا الخطأ 54
10-6-بيداغوجيا الإدماج 54
10-7-طريقة الوحدة في تعلم اللغة 55
11-التواصل اللغوي في مدارسنا 56
- خطة درس مبنية على إستراتيجية التواصل اللغوي 56
خلاصة 61
الفصل الثّاني: تعليميّة اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي قبل الإصلاح – بعد الإصلاح.
تمهيد 63
أولا: التعليم الثانوي في الجزائر 63
1- المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي 64
2-أهمية التعليم لثانوي 65
3- علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي 65
ثانيا: تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية 66
1-المقاربة التقليدية:1996/1962 67
1-1-المقاربة بالمضامين (المحتويات) 67

1-2- تعليم اللغة العربية بالأهداف 69
1-2-1- ماهية التعليم بالأهداف 69
1-2-2-مستويات الأهداف التربوية 72
1-2-2-1.المستوى الأهداف العامة 72
1-2-2-2مستوى الأهداف الخاصة 74
1-2-3- مجالات الأهداف التربوية 76
1-2-3-1المجال الوجداني الانفعالي 76
1-2-3-2المجال النفسي الحركي 77
2- المقاربة الحديثة 78
أولا: التعليم الثانوي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة 78
1. دواعي إصلاح المنظومة التربوية وتطوير المناهج 78
2. الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات 79
2-1. أثر المذهب النفعي في التربية على بيداغوجيا الكفاءات 79
2-2. أثر الاتجاه البنائي في بيداغوجيا الكفاءات 80
3. من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج 80
4. أهم خصائص المقاربة بالكفاءات 82
5. مبادئ المقاربة بالكفاءات 83
6. مزايا المقاربة بالكفاءات 85
7. المعلم والمتعلم في المقاربة بالكفاءات 87
أ-المتعلم 87
ب-المعلم 87

8. أنواع الكفاءات 88
9.مستويات الكفاءة 90
9-1.الكفاءة القاعدية 90
9-2. الكفاءة المرحلية 91
9-3.الكفاءة الختامية 91
9-4.الكفاءة المستعرضة 91
*ملمح دخول المتعلّم 94
*ملمح الخروج 94
*الهدف الختامي للشعب الأدبية 98
ثانيا: المقاربة النّصية 99
1- التوزيع الزمني للثالثة آداب- فلسفة 103
2-توزيع الأهداف التعلمية على المحاور 105
3- عرض مقرّر الثالثة أدب وفلسفة مع إحصاء النصوص 107
خلاصة 111

الفصل الثّالث: تقويم تدريس اللّغة العربيّة بالكفاءات الثّالثة أدب وفلسفة.

تمهيد 113
أولا: الجانب النّظري 113
1- استراتيجية التقويم التربوي 113
2-التقويم وفق بيداغوجيا الأهداف 117
3- مكانة التقويم في المقاربة بالكفاءات 117
3-1-أنواع التقويم 119

3-1-1.التقويم التشخيصي(التمهيدي أو التنبؤي) 119
3-1-2.التقويم التكويني (البنائي) 121
3-3-3.التقويم التحصيلي (الإجمالي، التجميعي) 123
3-2- متطلبات تقويم الكفاءات 125
3-3-خصائص التقويم المركز على الكفاءات 126
3-4- أهداف التقويم في بيداغوجية الكفاءات 128
3-5- مجالات التقويم 129
3-6-أساليب تقويم الكفاءات 131
3-7- شبكات تقويم الكفاءات 134
3-7-1. شبكات التقويم الفردية 134
3-7-2. شبكات التقويم الجماعية 135
3-7-2-1. المعايير 135
- معايير تقويم الكفاءة 136
- أهمية المعايير 137
3-7-2-2.المؤشر 137
ثانيا: الجانب التطبيقي 139
1-نموذج امتحان الثلاثي الأول في مادة اللغة العربية لشعبة آداب وفلسفة 144
1-1الإجابة الاسترشادية 144
1-2نتائج امتحان الفصل الأول 145
1-3تحليل نتائج الثلاثي الأول 146
2-نموذج امتحان الثلاثي الثاني 147

2-1 الإجابة الاسترشادية 149
2-2 نتائج امتحان الفصل الثاني 151
2-3 تحليل نتائج الثلاثي الثاني 152
3- نموذج امتحان الثلاثي الأخير 153
3-1 تصحيح النموذج الأول 157
3-2 تصحيح النموذج الثاني 158
3-3 نتائج امتحان الفصل الثالث 159
3-4 تحليل نتائج الثلاثي الثالث 160
4- نتائج امتحان الفصل لشهادة البكالوريا 161
5-استنتاج عام 162
خلاصة 163

الفصل الرّابع: تحليل نتائج تدريس اللّغة العربيّة بالكفاءات للسّنة الثّالثة أدب وفلسفة.

تمهيد 165
أولا: أهداف الدراسة 165
ثانيا: فرضيات الدراسة 166
ثالثا: حدود الدراسة 166
أ- الحدود الزمنية 166
ب - الحدود المكانية 167
رابعا: إجراءات الدراسة 167
أ-المنهج المستخدم 167
ب- عيّنة الدراسة 168

ج- الملاحظة والمقابلة 168
د-الاستبيان 169
خامسا: تحليل مكونات الاستبيان 171
1. جدول توزيع أساتذة العينة بحسب المؤهل العلمي 171
2. جدول توزيع أساتذة العينة بحسب متغيّر الخبرة المهنية 172
3. جدول توزيع أساتذة العينة بحسب متغير الصفة 173
سادسا- عرض البيانات المعرفية ومناقشتها 174
سابعا: نتائج الدراسة 203
خلاصة 204
خاتمة 206
الملاحق 210
قائمة المصادر والمراجع 228
فهرس الجداول 240
فهرس المخططات 241
فهرس الموضوعات 243

ملخص:

يعدّ التواصل من أهم وظائف اللغة البشرية على الإطلاق، ونظرا للأهمية البالغة التي تحتلها اللغة العربية، يسعى كثير من الباحثين في حقل تعليمية اللغة العربية إلى البحث عن الطرق المثلى من أجل إيصالها لمتعلّميها ومستعمليها باعتبارها وسيلة التعلم والتواصل.

وفي هذا الإطار يندرج بحثنا ضمن اهتمامات تعليمية اللغة العربية وتعلّمها في المدرسة الجزائرية، والتي نسعى من خلالها إلى الوقوف على نتائج تعليمية اللغة العربية باستراتيجية المقاربة بالكفاءات لدى أقسام الثالثة أدب وفلسفة قصد تحقيق تواصل لغوي تفاعلي من شأنه أن يرقّي العملية التعليمية التعلّمية.

الكلمات المفتاحية: التواصل اللغوي، التعليم الثانوي، السنة الثالثة أدب وفلسفة، المقاربة بالكفاءات.

Résumé:

La Communication est considérée l'une des fonctions les plus importantes de la langue humaine et compte tenu de l'importance de la langue arabe, de nombreux chercheurs dans le domaine de l'enseignement de la langue arabe cherchent à trouver les meilleurs moyens afin de la communiquer à ses apprenants et ses utilisateurs.

Dans ce contexte, notre recherche fait partie de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue arabe dans l'école algérienne, dans laquelle nous visons à identifier les résultats de l'enseignement de la langue arabe dans l'approche stratégie de compétence pour les classes de la troisième littérature et de la philosophie afin de réaliser une communication linguistique interactive qui améliorera le processus d'apprentissage éducatif.

Mots clés : Communication linguistique, Littérature et philosophie de troisième année, Approche de compétence.

Abstract:

Communication is considered one of the most important functions of human language, and given the importance of the Arabic language, many researchers in the field of Arabic language teaching to find the best means to communicate to its learners and users.

In this context, our research is part of the teaching and learning of the Arabic language in the Algerian school, in which we aim to identify the results of teaching the Arabic language in the competency strategy for the third-literature and philosophy classes in order to achieve interactive the learning process.

Keywords: Language Communication, Third Year Literature and Philosophy, Competency Approach.