

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف. المسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي



جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل: M2007251356.

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص: لسانيات عامة.

بعنوان:

التقويم في الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

إعداد الطالبة:

• مريشيش سمية.

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	الجامعة	الصفة
.....	جامعة المسيلة	رئيسا
حمادي ربيعة	أستاذ محاضر (ب)	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
.....	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 1440 هـ - 1441 هـ / 2019 م - 2020 م.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



إهداء



الحمد لله الواحد الأحد والفضل للذي خلق السموات

بلا عمد ، ورزق الرزق ولم ينس أحد ، له الحمد حتى يرضى

وله الحمد إذا رضي وله الحمد بعد الرضى، يسعدني مع إنهاء هذه المذكرة

المتواضعة أن أهدي هذا العمل لكل طالب علم

وفي الأخير أدعو الله سبحانه وتعالى أن يوفقني إلى ما فيه

الخير والصلاح.



مقدمة

تبقى اللغة في تطور دائم مواكبة في ذلك التطور الحاصل في شتى الميادين، هذا التطور رافقته الدراسات والأبحاث التي اهتمت باللغة من حيث أنها إحدى وسائل الثروة المعرفية التي تقوم على التأثير والتأثر والتي بها يتحقق التواصل بين البشر، ولهذا انصب اهتمام العلماء بالدرجة الأولى على تعليم وتعلم اللغات، الأمر الذي جعل عملية التعليم والتعلم تعرف حركية دائمة ترفض الركود والجمود.

وقد حظيت اللغة العربية باهتمام بالغ من طرف أبنائها باعتبارها لغة الرسالة الخالدة، وتشعبت الدراسات بين كيفية تعليمها وبناء مناهجها ووضع أهداف إجرائية تراعي القدرات اللغوية للمتعلم ووسائل لقياس المهارات اللغوية والمكتسبات، وحتى ضبط عملية التعلم واكتساب اللغة.

ولقد جاء اهتمام الدارسين المختصين بالمجال التربوي بتعليمية اللغة العربية الى جانب اهتمامهم بالتقويم باعتباره الأداة التي تحدد مواطن القوة والضعف ومدى اكتساب المتعلم للغة وتحديد الأساليب والإجراءات التي ترافق العملية التعليمية التعلمية في جميع مراحلها.

فعملية التقويم التربوي تهدف من خلال أدواتها وطرقها ووسائلها ومستلزمات تنفيذها إلى التأكد من مدى تحقيق النتائج والاهداف المسطرة والتي تشكل مدخلات العملية التعليمية التعلمية مع المخرجات او ما يسمى بنتائج التعلم، وعن الأسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع فقد تمحورت في الآتي :

- مكانة مادة التعبير الكتابي في العملية التعليمية التعلمية ودورها في استعمال اللغة بشكل سليم من طرف التلاميذ.

- التعبير الكتابي لم يُعطى حقه ولم يكن له الاهتمام الكافي كنشاط لغوي وظيفي يستمد طاقته من (النحو والصرف، النصوص الأدبية، المطالعة الموجهة، البلاغة ...)، وقد تبين هذا من خلال استقراء الواقع المدرسي.

- التعبير الكتابي هو المحور الأساس للعملية التعليمية التعلمية ومحك التقييم والتقويم.

- افتقار جل التلاميذ في الأطوار التعليمية الأولى للقدرات الأساسية في هذه اللغة، فنجد عندهم صعوبات في ترجمة أفكارهم وما يختلج نفوسهم إلى تعبير كتابي وكأن اللغة تخونهم رغم إمامهم بالموضوع.

- ومن هنا جاء تقويم التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات ليضع حدا للأساليب القديمة المتبعة في عملية تصحيح المواضيع المنتجة من خلال وضع شبكات للتقويم تهدف إلى ضبط العملية، وتتمثل هذه المعايير في معيار الواجهة من خلال إمام المتعلم بالموضوع ومعيار الاستعمال السليم لأدوات اللغة الذي يهدف إلى محاربة الأخطاء اللغوية والنحوية، كما نجد معيار الاتساق والذي يهدف إلى تسلسل الأفكار، ومعيار الإبداع الذي وضع للتمييز بين المتعلمين.

ولقد عرّف موضوع التقويم التربوي مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولته في شتى نواحيه، غير ان معظمها ركز على الجانب النظري دون وضع آليات إجرائية تمكن كل من المعلم والمتعلم التحكم في أساليب التقويم وكيفية.

ومن اجل إثارة الموضوع أكثر طرحت مجموعة من التساؤلات التي تطرح من إشكالية الموضوع التي تتمحور حول قضية جوهرية مفادها:

هل استطاع التلميذ اكتساب وتوظيف المهارات اللغوية والتعبير عن أفكاره والإفادة من الأنشطة التعليمية الأخرى، وتوظيفها في مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟

وتتفرع هذه القضية إلى مجموعة من التساؤلات:

- 1- هل التقويم يتوافق مع منهجية التناول الجديدة للمناهج في ظل المقاربة بالكفاءات؟
- 2- ماهي الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم، وإلى ماذا ترجع هذه الصعوبات؟
- 3- هل تغيرت طريقة تدريس نشاط التعبير بتغيير المناهج التربوية؟
- 4- هل تمكن التلميذ من التوظيف الجيد للمهارات اللغوية التي يقوم عليها الاتصال اللغوي: كالاستماع، الحديث، القراءة والكتابة؟
- 5- هل عزوف التلميذ عن المطالعة له انعكاسات سلبية على نشاط التعبير واكتساب الملكة اللغوية؟
- 6- ما علاقة الوضعية الإدماجية والوضعية المستهدفة بنشاط التعبير؟

وللكشف عن العناصر المكونة للإشكالية وقصد الإجابة عن تساؤلاتها، تطرح الدراسة الفرضيات التالية:

- 1- يواجه تطبيق التقويم للتعبير الكتابي صعوبات ترجع إلى عوامل بيداغوجية وتنظيمية؟
- 2- ترجع صعوبة تطبيق التقويم للتعبير الكتابي في التعليم الابتدائي إلى نقص تكوين المعلمين في مجال التقويم التربوي، ولنقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، وكذا إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم وأيضا إلى كثافة المناهج التعليمية.
- 3- إن الانتقال من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات غير طريقة تدريس مادة التعبير نظريا ولم يغيرها في الواقع العملي.
- 4- إن عملية التعلم التي تتيحها المقاربة بالكفاءات تسمح للتلميذ باكتساب وتوظيف معظم المهارات التي يقوم عليها الاتصال اللغوي.
- 5- عزوف التلاميذ عن المطالعة يؤثر سلبا على نشاط التعبير.

6- الوضعية المستهدفة والوضعية الإدماجية شكل من اشكال التعبير .

ومن هذا المنطلق قسمت بحثي هذا إلى مدخل وفصلين كما اشتمل البحث على مقدمة وخاتمة، اما المدخل فقد حمل عنوان: التعليم الابتدائي في الجزائر، تطرقت فيه إلى لمحة تاريخية عن تطور المنظومة التربوية بعد الاستقلال، والفصل الأول فقد عنونته ب: التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، واشتمل على ثلاث مباحث، الأول اشتمل التقويم التربوي والثاني خصصته للتقويم على أساس الكفاءات، أما المبحث الثالث فكان يضم واقع التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، أما فيما يخص الفصل الثاني فقد وسمته ب: التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، احتوى هذا الآخر على ثلاثة مباحث، فالمبحث الأول معنون ب: واقع مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا الكفاءات، والمبحث الثاني موسوم ب: التعبير الكتابي، أما المبحث الثالث فقد شمل : التعبير الكتابي وبيداغوجيا الادماج، وكل مبحث من هذه المباحث يندرج تحته ثلاثة مطالب وانتهى البحث إلى خاتمة تضم جملة من النتائج

أما بخصوص المنهج المتبع، فقد اعتمدت في دراستي على المنهج الوصفي فقمت بوصف ما جاءت به بيداغوجيا الكفاءات من طرق وأساليب وكذا وصف واقع التعبير الكتابي في المدرسة الجزائرية، واهم الصعوبات التي تواجه المتعلم في إنتاجه لمواضيع في التعبير الكتابي.

وبما ان موضوع دراستي يعتمد أساسا على الجانب التطبيقي إلا ان آثار جائحة كورونا من غلق للمدارس حال دون ذلك، بالإضافة إلى غلق الجامعات والمكتبات مما أدى لنقص في وفرة المراجع، التي حالت دون استكمال أبعاد جمة في الموضوع.

وفي الأخير أتقدم بجزيل الشكر للأستاذة المشرفة وكذا اللجنة المناقشة وكل من مد لنا يد العون لإتمام هذا العمل فالشكر موصول للجميع.

الأساليب الابتدائية التعليمية

التعليم الابتدائي في الجزائر

تمهيد:

يعتبر التعليم الابتدائي مرحلة هامة في السياق التعليمي للتلميذ، حيث يركز على تنمية التلميذ تنمية شاملة، حتى يكون فردا فعالا في مجتمعه، قادرا على الاضطلاع بأدواره الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل ومواطنا غيورا على هويته قادرا على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة، ويتحقق ذلك من خلال ما تسطره من أهداف وما تقدمه من مضامين تعليمية، سواء ما تعلق منها بالمواد الحيوية كاللغة والرياضيات أو نشاطات الإيقاظ كالرسم والموسيقى والتربية البدنية، هذه المواد التي تلقى اهتماما كبيرا من قبل القائمين على التعليم لما لها من فائدة تعود على التلميذ أنها تكتسبه مهارات أساسية للاتصال والتفاهم.

ونظرا لأهمية الدور الذي يلعبه التعليم الابتدائي في النظام التربوي لأي بلد من البلدان، حيث أنه يعتبر التعليم القاعدي الذي يهيئ التلميذ إلى المراحل التعليمية التالية فقد أولته الدول والحكومات ومن بينها الجزائر أهمية بالغة سعيا منها لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية خاصة مع تزايد الدعوات إلى ضرورة التركيز على العنصر البشري في سبيل تحقيق رقي وازدهار الدول ومواجهة التعقيد المتزايد للمجتمعات، ولعل أكثر ما يدل على ذلك هو مختلف الإصلاحات والتعديلات، والتغيير في المقاربات البيداغوجية المعتمدة في التعليم التي عرفتها الأنظمة التربوية.

ونظرا أيضا للأهمية التي يحظى بها التعليم الابتدائي فقد أولته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة " اليونسكو " أهمية كبيرة على غرار اهتمامها بالتعليم الأساسي والذي تعتبر المرحلة الابتدائية جزء منه، وبذلت الكثير من الجهود لتطويره خاصة في الدول النامية وذلك من خلال مجمل توصياتها التي تدعو إلى ضرورة الاهتمام بهذا الصنف من التعليم.

ومن خلال هذا الفصل سوف نحاول توضيح مفهوم التعليم الابتدائي وإبراز أهميته ووظائفه وبعض العناصر المكونة له وذلك بعد التعرض إلى ذكر لمحة عن مختلف التطورات التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال.

1_لمحة تاريخية عن تطور المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال:

ورثت الجزائر بعدما استعادت سيادتها، منظومة تربوية كانت أهدافها تتمثل في محو الشخصية الوطنية ومقوماتها وطمس معالم تاريخ الشعب الجزائري والقضاء على مكاسب حضارته، إضافة إلى تحقيق سياسة الإدماج والفرنسية أي تحقيق الكيان الفرنسي في الجزائر.

فقد تسلمت الجزائر المستقلة في سبتمبر 1962 حسب ما يذكر عبد الرحمان بن سالم (1994، ص 17) نظاما تعليميا مهيكلا حسب الأهداف والغايات التي رسمها له النظام الاستعماري الفرنسي حتى يخدم مصالحه المختلفة والمتنوعة، فكانت ظروف هذا الاستلام صعبة للغاية خاصة صعبة للغاية خاصة إذا ما علمنا أن عدد التلاميذ الذين كانوا يزاولون الدراسة قبل سنة 1962 أي بالضبط في السنة الدراسية 1961/1962 لم يتجاوز 353853 تلميذا من بينهم عدد قليل من البنات ليقفز عدد الذين سجلوا في مطلع الدراسي 1962/1963 إلى 777636 تلميذا من بينهم عدد لا بأس به من البنات، وهو عدد ضخم إذ يمثل هذا التزايد نسبة تفوق 100 %، فكانت حاجيات هذا العدد الهائل تفوق ما يمكن للدولة الفتية أن توفره، فقد غادر صبيحة الاستقلال معظم المعلمين الفرنسيين ولم يبق من سلك التعليم إلا المعلمون الجزائريون وعددهم 2600 ونحو 1000 معلم من أصل فرنسي، بينما يحتاج هذا الدخول الاستثنائي حسب التقديرات الرسمية نحو العشرون ألف (20000) معلما، فلجأ الحكومة الجزائرية حديثة العهد (تأسست بموجب المرسوم 1962/09/27) إلى حلول استثنائية تمثلت في:

- التوظيف المباشر لعدد ضخم من المعلمين والمساعدين والممرنين من بين الجزائريين الذين يتوفرون على مستوى مقبول من التعليم باللغة العربية أو الفرنسية لسد الفراغ الكبير وأسفر هذا الإجراء على تجنيد قرابة 7000 معلما جزائريا.

- التعاون الثقافي مع فرنسا نفسها ونتج عن هذا الإجراء الحصول على ما يتقرب 7700 معلما فرنسيا.

- وغطيت البقية من الاحتياجات من البلدان العربية الشقيقة مغربا أو مشرقا وكان العدد يتراوح بين 2000 و 2500 معلما.

ورغم كل ذلك بقيت مناصب عديدة شاغرة مما استوجب اتخاذ إجراءات ضرورية واستعمال نظم بيداغوجية خاصة مثل تخفيض الساعات المقررة وتجميع الأفواج في تقسيم واحد وتناوب المعلم الواحد على عدة أفواج ...

أما من حيث هياكل الاستقبال ونظرا للعدد الهائل للمسجلين وقلة عدد الحجرات التي كانت قائمة اضطر المسؤولون إلى استعمال كل الإمكانيات مهما كانت، فاستعملت المراكز والثكنات العسكرية والسكنات المدرسية والمحلات التجارية وحتى المساجد في بعض الجهات، وفيما يخص البرامج والتوقيت فإن السلطات التعليمية اضطرت إلى إبقائها مؤقتا حتى تستطيع التكفل بالأولويات الأساسية، وسار الموسم الدراسي الجديد والأول من نوعه بصعوبة كبيرة.

أما هذا الوضع كان من الضروري تغيير المنظومة التربوية الموروثة وتعويضها بمنظومة تربوية جديدة تعكس خصوصيات الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية، وبالفعل أدخلت على المنظومة التربوية تدريجيا عدة إصلاحات وتعديلات جزئية بطبيعة الحال لكنها ذات أهمية كبرى وقد تمت بناء على ثلاثة اختيارات كبرى:

- اختيار وطني يتمثل في مبدأ الجزارة والتعريب.
- اختيار ثوري يتمثل في ديمقراطية التعليم.
- اختيار علمي يتمثل في الاتجاه العلمي والتكنولوجي للتعليم.

وتم إصلاح التعليم خلال الفترة من 1962 إلى 1976 وفق هذه الاختيارات الأساسية:

المبدأ الأول: الجزارة:

تعد الجزارة من القضايا الوطنية التي واجهت البلاد منذ مطلع استقلالها لأن لا معنى لهذا الاستقلال إذا لم يتم تسيير شؤونها بنفسها وإدارة أمورها بيدها وقد شملت هذه الجزارة محتوياتها برامج التعليم والوسائل التربوية، موظفي التعليم والتأطير، التشريع المدرسي.

المبدأ الثاني: التعريب

لقد حاول الاستعمار القضاء على كل مقوماتنا وفي مقدمتها اللغة العربية قصد فصلنا عن ماضينا وتاريخنا وحضارتنا العربية الإسلامية، والغرض من التعريب هو الوصول إلى استرجاع شخصيتنا القومية وقيمنا الإسلامية وأثرنا التراثي الحضاري العلمي، حيث شرع ابتداء من المرسوم الدراسي 1964/1963 في تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ومضاعفة الساعات المخصصة للغة العربية في المراحل الأخرى من التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي تحقيقاً لمبدأ تعريب التعليم المورث، وابتداء من سنة 1967 شرع في تدريس المواد الاجتماعية باللغة العربية فقط.

فأخذت الجزائر في ميدان التعريب أشواطاً كبيرة بخطوات ومحكمة تحقق من خلالها في الفترة (1962/ 1976) ما يلي:

- تعريب المرحلة الابتدائية وأصبحت كل المواد تدرس باللغة العربية وبقية اللغة الفرنسية تدرس كلغة لأجنبية لا غير.
- فتح أفواج معربة في المرحلتين المتوسطة والثانوية في جميع الشعب.

- تعريب الشعب الأدبية كلها.
- تأكيداً لعملية التعريب في نطاق المواد فقد عرب تدريس التاريخ والجغرافيا والفلسفة بالنسبة إلى الأقسام المزدوجة وفي جميع المستويات المعنية بها.
- **المبدأ الثالث: ديمقراطية التعليم:**

المراد بديمقراطية التعليم هو تعميم التعليم وجعله في متناول جميع المواطنين على اختلاف طبقاتهم الاجتماعية، وعلى أساس أن طلب العلم والمعرفة حق لكل مواطن وإعطاء نفس الحظوظ لجميع المواطنين تجسيدا للمساواة والعدالة الاجتماعية ومحو الفوارق والامتيازات، وبالفعل ارتفع عدد التلاميذ بصفة مطردة منذ الاستقلال حتى بلغ ما يقرب من ربع السكان، وقد تقلص التباين الذي كان موجودا بين المناطق الريفية والحضرية كما ارتفعت نسبة تعليم البنات ارتفاعا بالغا.

المبدأ الرابع: الاتجاه العلمي والتكنولوجي:

إن الغرض من هذا المبدأ المساهمة في التقدم العلمي واكتساب التكنولوجيا وجعل التعليم شاملا يتم فيه الربط الحتمي والضروري بين العمل الذهني النظري والعمل اليدوي العملي، حتى يصبح التلميذ قادرا بوسائله الخاصة ومواهبه على مجابهة الحياة بالعمل ويتم ذلك بواسطة اللجوء إلى التجربة والملاحظة والتحقيق والصنع والتركيب والإنتاج، وتدعيم العمل النظري بالتطبيقي أو مزج العلم بالتكنولوجيا وهو أمر بالغ الأهمية في الارتقاء بكفاءة المواطن حيث يجعله شخصا عمليا قادرا على شق طريقه في الحياة والمساهمة في التنمية الوطنية والخروج بالبلاد من التخلف العلمي والتكنولوجي وسد احتياجاتها المتزايدة إلى الإطارات في ميدان الصناعة والزراعة ومختلف المهن والحرف.

وعلى الرغم مما حملته هذه الإصلاحات من إيجابيات فإنها لم تكن كافية ومنسجمة مع التحولات التي عرفتها الجزائر خلال السبعينات في المجالات الاقتصادية والاجتماعية، فقد

بقيت سطحية ولم تغض إلى أعماق المجتمع الجزائري الحقيقي، فكانت نتائجها محدودة وغير مريضة، والسبب في ذلك يرجع حسب تركي رابح (1990، ص149) إلى أن الإطارات المشرفة على التسيير الإداري للمنظومة التربوية بقيت محافظة على فلسفة المدرسة الفرنسية وتقاليدها، إذا أصبح من الضروري إدخال تغيير جذري على المنظومة التربوية مع ضرورة الابتعاد عن التزيينات الظرفية، وفعلا فقد تقرر إنشاء المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات التي انطلقت كمرحلة تجريبية سنة 1977 وبدأ تعميمها في كل أنحاء الوطن ابتداء من العام الدراسي 1981/1980. ونتج عن هذا التصور الجديد للمدرسة الجزائرية نصوص تشريعية جزائرية تتمثل في الأمر 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمعروف بأمرية 16 أفريل والمراسيم المحددة لكيفية تطبيقه.

وتتركز مهام المنظومة التربوية الجديدة كما جاء في النصوص الرسمية حول أرب محاور:

_ تزويد الشبيبة بالوعي الاشتراكي وقيم والعمل والحضارة العربية الإسلامية والتضامن مع القوى العالمية للتحرر والتقدم.

_ تنمية الوعي القومي للدفاع عن مكاسب الثورة والتجنيد الدائم من أجل المشاركة في مهام البناء الاجتماعي.

_ الإلمام بالمعارف العلمية والتقنية العامة والضرورية لازدهار الثقافي للأمة والتقدم الاقتصادية والاجتماعية للبلاد.

_ الاهتمام بالتربية العلمية التي تضع حدا للتقسيم التقليدي بين التكوين الفكري والتكوين اليدوي، وبين النظري والتطبيقي.¹

¹ _ صالح بوخنان، اثر الحصص الإستراتيجية في رفع تحصيل تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير في العلوم التربوية، جامعة قسنطينة، 1992، ص 74، 75.

1_1 المدرسة الأساسية 1980:

كما سبق الذكر، وبناء على أمر 35/76 المؤرخ في 16 أبريل 1976 دخلت المدرسة الأساسية حيز التنفيذ ابتداء من الموسم الدراسي 1981/1980 بعد أربع سنوات من التجريب، وهي فترة يمكن وصفها بأنها فترة الترددات ومحاولة التراجع عن أمرية 16 أبريل.

تقدم المدرسة الأساسية للطفل الجزائري تعليماً شاملاً القاعدة الأساسية لتعليم وتكوين المواطن، فهو تعليم يمس كافة الأطفال الذين بلغوا سن السادسة من العمر إلى غاية سن السادس عشر، خلاله تتكفل الدولة بجميع المستحقات نحو توفير التعليم الإلزامي والمجاني، كما يتوجه التعليم أيضاً للكبار لاستكمال نموهم الثقافي والفني والاجتماعي وفق تعليم مستمر.

المرحلة الأولى أو الطور الأول: وهي مرحلة القاعدية، تخص الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 6 إلى 9 سنوات، تركز على اكتسابهم الأدوات الأساسية للتبليغ.

المرحلة الثانية أو الطور الثاني: وهي مرحلة الإيقاظ من السنة التاسعة إلى السنة الثانية عشر، يتم فيها تعزيز مكتسبات الطور الأول وتدريب التلاميذ على استكشاف ودراسة الوسط الاجتماعي والوسط الطبيعي واستقصائه وتنبيهه بالحياة العامة، كما يتميز بتعلم الأطفال لغة أجنبية أولى وذلك بالاختيار بين الفرنسية والإنجليزية.

المرحلة الثالثة أو الطور الثالث: وهي مرحلة التوجيه وتخص التلاميذ من 12 إلى 16 سنة وهو يندرج في سيق التوصل مع الطورين السابقين، وتعد هذه المرحلة من جهة ثانية مرحلة الرغبة والنضج إضافة إلى تجسيد المعارف والمفاهيم المكتسبة من خلال وضعيات واقعية، كما يصبو التعليم في هذه المرحلة إلى اكتساب التلميذ لغة أجنبية ثانية.¹

¹ _ همزة وصل، مجلة التربية والتكوين، العدد 14، 1980، ص 28.

والى جانب التعليم الاساسي يوجد التعليم التحضيري الذي هو غير إلزامي بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 4 إلى 6 سنوات، حيث تمارس وزارة التربية الوطنية الوصاية البيداغوجية على هذا النوع من التعليم الذي تقوم مختلف المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والإدارية بتسيير منشآته.

1_1_1_ خصائص المدرسة الأساسية:

تعتبر المدرسة الأساسية إصلاحا ضروريا فرضته الظروف القائمة آنذاك، ولكل إصلاح خصائص تميزه عن غيره من المشاريع الإصلاحية وتتميز المدرسة الأساسية بالخصائص التالية:

1_1_1_1 **مدرسة موحدة:** إذ تضمن لجموع الشبان الجزائريين تربية موحدة إلزامية تدوم تسع سنوات، وهي بفضل طابعها الموحد ودوامها المتصل خلال تسع سنوات دون عائق ولا طرد تحقق ديمقراطية التعليم وتجعله واقعا ملموسا.

1_1_1_2 **مدرسة وطنية:** إن التربية الممنوحة ضمن المدرسة الأساسية باللغة العربية تركز على القيم العربية الإسلامية للمجتمع الجزائري وعلى تراثه الثقافي، وهي إذ تساهم في حل المشاكل الحالية للمجتمع الجزائري يجب عليها أن تشكل عامل تطوير وتحقيق المجتمع الاشتراكي الجديد.

1_1_1_3 **مدرسة متعددة التقنيات:** على المدرسة الأساسية أن تخرج عن مفهوم الكلاسيكي للتربية (تكون أكاديمي، موسوعي مركز على تخزين المعارف النظرية)، لتأخذ بأسباب التربية متعددة التقنيات التي تربط المعارف النظرية بتطبيقاتها التكنولوجية المباشرة.¹

¹ مجلة التربية، وزارة و التعليم الأساسي، العدد 2، 1982، ص 80.

1_1_2_ أهداف التعليم الأساسي ووظائفه:

تعرض لأهداف التعليم الأساسي ووظائفه عدة وثائق جزائرية رسمية (الأوامر الرئاسية، الميثاق الوطني، الدستور، المناهج التعليمية، القرارات الوزارية) كما تتعرض لها بعض الدراسات الرسمية أو غير الرسمية التي أجريت علي التعليم الأساسي في الجزائر، ومن هذه الوثائق المختلفة نستخلص أن أهداف ووظائف هذا التعليم تتمثل فيما يلي :

_ تكوين الإنسان الجزائري المتكامل والمتوازن الشخصية، الذي يؤمن بربه ويعتز بانتمائه الحضاري والروحي ويتفاعل مع قيم مجتمعه ويواكب عصره ويثق بقدرته على التغيير والتطوير.

_ الإسهام في تنمية البلاد اجتماعيا واقتصاديا بتوفير الأطر المتوسطة والمهياة للعمل والتي تحتاج إليها قطاعات النشاط الوطني.

_ تأكيد ديمقراطية التعليم وتعميق ومدلولها والسير في ظلها بتوفير فرص التعليم لكل فرد وتمكينه من الاستفادة من حقه المشروع في التعليم والتوصيل بالتالي إلي تحقيق المجتمع المتعلم.

_ معالجة سلبيات ونقائص التعليم الابتدائي والمتوسط والتي تتمثل في طغيان التعليم اللفظي والشفوي وإغفال التكوين العلمي، و انعدام التنسيق بين التعليم والتكوين المهني و انعزال المدرسة عن المحيط وقلة الإهمال بالتكوين الوجداني والعقائدي.

_ تأصيل التعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن ومحققا لذاتية المجتمع وسبيلا إلي تحقيق مطامحه و أداة لتحقيق الوحدة الوطنية من جهة، وتعميق الوعي القومي و الانتماء الحضاري من جهة أخرى.

- _ تطوير المدرسة وجعلها تواكب مسيرة المجتمع وتقوم بالدور المسند إليها.
- _ تحقيق المدرسة الموحدة التي تشكل المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تقدمها للتلاميذ جدعا مشتركا واحدا للجميع يساعد علي تجانس تكوينهم وتخفيف التفاوت في الفرص والحظوظ، هذا التفاوت الذي تسببه بعض الظروف الطبيعية والاجتماعية.
- _ ترسيخ القيم العربية والإسلامية في نفوس المتعلمين واتخاذها كمبدأ تقوم عليه تربية المواطن فكرا وعقيدة وسلوكا، لأن المطلب الأساسي المراد تحقيقه هو تكوين مواطن صالح مشبع بأخلاق الإسلام مؤمن بقيمه السامية معتز بتاريخه.
- _ تنويع المعارف والمهارات والخبرات التي تحقق التوازن والتكامل في شخصية المواطن وتتيح له إمكانياته واكتشاف نفسه وتحقيق وجوده.
- _ تنمية الثقافة التكنولوجية والاهتمام بها باعتبارها بعدا من أبعاد التربية العلمية المعاصرة وأساسا من أسس التطور الحضاري.
- _ تأصيل العمل اليدوي وجعله قيمة من القيم الحضارية التي يجب غرسها وتتميتها في نفوس الشباب واكتسابهم الأساس الذي تقوم عليه القدرة لممارسته وغرس حب العمل في نفوسهم وتقدير قيمة العاملين فيه.
- _ إحداث التكامل بين المادة العلمية وتطبيقاتها العلمية، واستخدام هذا التكامل في فهم ظواهر المحيط والتكيف مع متطلبات الحياة العصرية.
- _ اكتساب المتعلمين أدوات التعلم ووسائل الاتصال وتدريبهم علي توظيفها والاستفادة منها في جميع المجالات، واكتسابهم الكافية اللغوية التي تجعلهم قادرين على استخدام اللغة كأداة اتصال وتفاعل ووسيلة تعلم وتفكير.

ـ جعل العمليات التعليمية بصفة عامة تستجيب المتعلم وتجب عن تساؤلاته وتسعى إلى إحداث تغيير نوعي في تفكيره وسلوكه وتهيئته للتفاعل مع المواقف التي تواجهه¹.

إن إقامة المدرسة الأساسية وتعميمها شكل القاعدة والمنطقة للقاعدة الثقافية والدليل على ذلك هو قضاؤها على الرواسب والتناقضات الموروثة عن المدرسة الاستعمارية، أو عن الحول الجزئية القاصرة التي وضعت تدريجيا منذ الاستقلال، ثم إن المدرسة الأساسية متعددة التقنيات نظريا قد حسمت قضية المعاصرة وأدخلت البعد التكنولوجي منذ البداية على البرامج، وكذا ضمنت التكوين الإيديولوجي لجميع أطفالنا لمدة تسع سنوات (من سن السادس إلى سن السادس عشر) وهو سن الذي يتكون فيه العقل والجسم وكذا الوجدان لدى الطفل ويصاغ صياغة شبه نهائية.

إلا أنه وبالرغم مما حملته المدرسة الأساسية من إيجابيات، فإن الدراسة للواقع التربوي يلمس في بعض الأحيان فجوات بين أطوارها الثلاث وبين التعليم الأساسي وباقي المراحل التعليمية العليا، تلك الفجوات نتج عنها العديد من المشكلات والصعوبات يمكن تحديدها في زيادة نسبة الرسوب المدرسي خاصة في البكالوريا وانتشار ظاهرة التسرب المدرسي خاصة في المناطق الريفية بين صفوف البنات، اضمحلال روح الإبداع... وغيرها كما نلاحظ بعض المشكلات التي تبدو بسيطة إلا أنها تسهم في ظهور المشكلات السابقة الذكر كإخفاض مستوى التحصيل عند التلاميذ في مختلف المواد و النشاطات.

وبناء على كل ما يتصف به الوضع التعليمي في ظل المدرسة الأساسية قامت الجهات الرسمية الوصية على التربية والتعليم بإجراء إصلاحات جيدة على المنظومة التربوية، والتي يدعى واضعوها أنها الحل الأنجع لكل المشكلات التعليمية والتربوية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية، فمن الناحية التنظيمية تعيد هذه الإصلاحات تقسيم الهيكل

¹- زكريا محمد وآخرون : الوثيقة المرافقة لمناهج السنة من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2003، ص169، 170.

التربوي إلى ما كان عليه قبل الشروع في تطبيق المدرسة الأساسية، إضافة إلى أنه من خلال الإصلاحات تم تبني مقاربة جديدة في التدريس تعرف بالمقاربة بالكفاءات.¹

P_ المقاربة بالمضامين:

تعتمد هذه المقاربة على المحتويات المعرفية من أجل الوصول إلى تنمية القدرات والمهارات والمواقف لدى المتعلمين.

إن المتعلم في نظر هذه المقاربة يستطيع أن يكتسب قدرات ومهارات ومواقف عندما يقطع مسارا دراسيا معيناً، يتعامل فيه مع أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفية . فالمعرفة حسب هذه المقاربة تصبح هي الهدف الأساسي الذي تتوخاه، من أجل ذلك كانت المناهج تحدد أهدافها وغاياتها انطلاقاً من هذا التصور النظري الذي يركز كثيراً على المعارف باعتبارها غايات ينبغي تحقيقها في كل المواقف التعليمية، كما اعتمدت هذه المقاربة على طرائق تربوية وأساليب تعليمية تهتم بتنظيم المادة الدراسية (تنظيم المعرفة) أكثر من إهمالها بتنمية قدرات التلاميذ مهاراتها ومواقفهم.

ولما كان اكتساب المعرفة هو غاية الغايات فقد وضعت أدوات التقويم ووسائله على أساس ذلك، بحيث لا تركز إلا على تحصيل المعارف والتحكم في استرجاعها، وحسن ترتيبها وتنظيمها في مقالات، وليس هناك نموذجاً يحقق هذه الأهداف إلا الاختبارات التقليدية، أي الاختبارات من نوع المقال، كما أن دور العلامة التي تمنح للتلميذ سيتعاضد باستمرار في ظل هذه الفلسفة التقويمية وسيكون هو المؤشر الحقيقي لقياس الكفاءة العلمية الإستظهارية، من غير أن ينظر إلى القدرات والمهارات والمواقف التي اكتسبها التلميذ كأهداف أولية.²

¹- الربيع بوفامة: تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي، د د، ط 1، الجزائر، 2002، ص 50.

²- خير الدين هني: لماذا ندرس بالأهداف؟، د د، ط 1، الجزائر، 1999، ص 21.

ولقد تأكد أن هذا النوع من المقاربات أظهر نقصا واضحا لأنها تهتم فقط بنشاط التعليم دون نشاط التعلم حيث لا تعطي أهمية لقدرة التلاميذ وخصائص تعلمهم، ولا لأهداف عملية التعلم.

ب_المقاربة بالأهداف:

إن التعليم بواسطة الأهداف نموذج آخر يختلف اختلافا كبيرا عن التعليم بواسطة المضامين، فهو طريقة لتنظيم التعليم وتخطيطه وإنجازه وتقييمه، ولتحقيق ذلك كان لابد من إتباع خطة عمل تتكون من عمليات ومواقف منظمة لإحداث تفاعلات بين عناصر العملية التربوية، وتلك هي الاستراتيجية التي تعني تنظم التعليم بكيفية تؤدي إلى بلوغ الأهداف عبر مسار يقطعه المدرس بمعية التلاميذ من أجل تحقيق تعليم ما، انطلاقا من أهداف محددة أتجاه نتائج مرجوة وعليه فالفعل التربوي في هذا النموذج حسب ما يصرح به محمد الصالح حثروبي¹ خاضع للمفاهيم التالية:

_قبل العملية التعليمية: تخطيط هذه العملية اعتمادا على صياغة واضحة للأهداف، بحيث تستجيب لما يحتاجه المتعلم من جهة، ولما يتطلبه الوسط التربوي من جهة أخرى.

_خلال العملية التعليمية: تنظيم سيرورة الفعل التعليمي في مضامينها وطرائقها ووسائلها إضافة إلى التفاعل بين المعلم والمتعلم.

_عند نهاية العملية التعليمية: التحقق من نتائج الفعل التربوي التي تحددها أساليب التقويم، واختبار مجهود التلاميذ.

وإذا كانت المقاربة بالمضامين تعتمد على منطق التعليم وتهدف أساسا إلى نقل المعارف والمعلومات إلى المتعلمين بواسطة المعلم فإن المقاربة بالأهداف تقوم على منطق التعلم

¹- محمد الصالح حثروبي : نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، د طر، عين مليلة، الجزائر، 1999، ص

بواسطة سلوكات قابلة للملاحظة، ولا تهتم بالعمليات الذهنية الضمنية المتدخلة في تحقيق السلوك المستهدف.

وعلى الرغم من الخدمات الهامة التي أسدتها هذه المقاربة في المحيط التربوي، فإنها تعرضت إلى انتقادات كثيرة ومختلفة منها:

_تختزل التعليمات مكتسبات التلاميذ في العمل على تحقيق سلسلة من الأهداف السلوكية، التي تقود إلى تجزيء بل إلى تفتيت النشاط إلى الحد الذي يصبح التلميذ معه عاجزا عن تبيان ما هو بصدده، ومن الصعب عليه معرفة مغزى نشاطه.

إن هذه النزعة نحو التجزيء والتفكيك تجعل من الصعب على المقوم مثلا، القول بأن مجموع السلوكات المكتسبة يحقق الغاية المرجوة والتي كان من المفروض أن تشكلها، فإذا قلنا مثلا على التلميذ لكي يكتسب مهارة الكتابة، أن يتعلم الهدف رقم 1 وبعده الهدف رقم 2 ثم الهدف رقم 3... الخ، فهل يشكل مجموع هذه الأهداف الجزئية الغاية المرجوة؟ وهل يتكون لديه إدراك واضح لذلك؟

_ إن صياغة السلوكية الإجرائية عملية بطيئة ومجهددة ومعقدة على الرغم من ظهورها بمظهر السهول والبساطة.

_ إن الإمعان في تجزئ الأهداف إلى عناصر ذاتية يجعل من الصعب، إن لم يكن من المستحيل أن تعكس هذه الأهداف الجزئية الهدف العام أو غايات ومرامي التربية، ثم إن الاتجاه السلوكي الذي تقوم عليه المقاربة بالأهداف في وضع الأهداف لا يقيس تحسن المهارات العقلية قياسا مباشرا بل يستدل على تحسنها بطريقة غير مباشرة عبر تجلياتها السلوكية، وهذه التجليات هي مؤشرات خارجية فقط، فقد تعكس بصدق المهارات العقلية المنشودة وقد لا تعكسها.

ونظرا لهذا الانتقادات وغيرها كان التراجع عن هذي المقارنة في كثير من الأنظمة التربوية وأيضاً في النظام التربوي الجزائري، حيث تم اعتماد مقارنة بيداغوجية جديدة تقوم على أساس الكفاءات.

ج_ المقاربة بالكفاءات:

1_ تعريف المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات على حد ما يذكر فيليب بيرينو Perrenoud.P هي: "المقاربة بالكفاءات تحدد مكانة المعارف في الفعل: هذه المعارف تشكل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلها، واتخاذ القرارات، وتكون عديمة القيمة إلا إن توفرت في الوقت المناسب وتسنى لها "الشروع في الاشتغال" مع الموقف".¹

وحسب الربيع بوفامة تعرف المقاربة بالكفاءات على أنها: "أحد تطور بيداغوجيا الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لاستراتيجية الأهداف، فهذه الاستراتيجية تنطلق من القدرات والتي تكون فطرية في المتعلم، إلا أن كل قدرة تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها وترقيها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من استغلال القدرة وبالتالي فكل قدرة من قدرات المتعلم تشمل كفاءات عديدة متنوعة، معرفية، نفسية وحركية".²

وانطلاقاً مما سبق فإن مقاربة التدريس بالكفاءات هي تصور بيداغوجي يتبنى استراتيجية في التعلم والتعليم، مركزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية التربوية وحوارها وتسعى إلى تنمية قدراته واكتسابه مهارات وكفاءات بما يتناسب وهذه القدرات من جهة وبما يتناسب ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى.

¹ وزارة التربية الوطنية : المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، 2003، ص14.

² الربيع بوفامة : تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي، طر، الجزائر.

فالمقاربة بالكفاءات تسعى إلى تطور كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة وهي لا تتعارض مع البيداغوجية الكلاسيكية ولكنها جاءت لتؤكد الأهداف التي تأخذ بعين الاعتبار تطور المدرسة في المجتمع، وهذا يعني أن الهدف الأساسي لهذا المسعى البيداغوجي الحديث هو إعداد متعلمين يتجاوزون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظيفة عكس ما كانت عليه المدرسة سابقا والتي سعت إلى تلقين معارف تتوج بشهادات علي أساسها يتم التوظيف في مناصب شغل على حساب المهنة والتحكم فيها، فإذا كان الهدف من المقاربة التقليدية سابقا هو تحليل الحاجيات والتعرف على النوعيات والقدرات والمعارف الضرورية عند تنفيذ بعض المهام فالمقاربة المؤسسة على الكفاءة تهدف إلى التعرف على النتائج التي تبرهن على التنفيذ الفعال للمهام.

وقد تبنت الجزائر على غرار كثير من الأنظمة التربوية في العالم المقاربة بالكفاءات بغرض:

_ تجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والاسترجاع وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.

_ تقادي التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي التعليمي باعتباره كما لا متناها من السيرورات المترابطة والمتداخلة والمنسجمة فيما بينها.

_ الاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة سليمة وتنمية المهارات المختلفة والميول مع ربط البيئة بحاجات التلميذ.

_ إعطاء مرونة أكبر للانفتاح على كل جديد في العرفة وكل ما له علاقة بتطور شخصية المتعلم.¹

¹ _ وزارة التربية الوطنية : الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2005، ص 83.

وتتميز هذه المقاربة بالخصائص التالية:

_ الانطلاق من منطق التعليم إلى منطقة التعلم والاهتمام أكثر بنشاط المتعلم والنتائج التي يحققها في عملية التعليم والتعلم.

_ إدماج المعارف والسلوكيات والأهداف التعليمية بشكل بنائي متواصل وليس بشكل تراكمي.

تفريد التعليم وتكييفه للفروق الفردية داخل الفوج التعليمي ومراعاة ملامح التعلم لكل تلميذ، بينما يراعى المتوسط الشائع في المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف ولهذا

_ فإنه من بين الأسس العلمية النظرية التي تركز عليها بيداغوجيا الكفاءات هي البيداغوجيا الفارقية.

_ السعي إلى تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة، وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف عند اكتسابها وحفظها جهد التلميذ.

_ تطبيق تقويم البنائي الذي ينصب على أداء المتعلم ومهاراته وموقفه وقدراته ويهتم بقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة حسب مستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيه.

_ التدرج في بناء المفاهيم واكتساب المتعلم المعارف والسلوكيات.

_ تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية.

وتقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ منها:

مبدأ البناء: أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

مبدأ التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها.

مبدأ التكرار: أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب العميق للكفاءات والمحتويات.

مبدأ الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرر بأخرى كما تتيح للمتعم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك ليدرك الغرض من تعلمه.

مبدأ الترابط: يسمح هذا المبدأ لكل من المتعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

2_ استراتيجيات التعليم بمقاربة الكفاءات:¹

إن العملية التعليمية علمية معقدة، ولكي نصل إلى تحقيق النتيجة المرغوب فيها لا بد من إتباع استراتيجية تعليمية، وهذه الأخيرة لا تستطيع إحداث تغيير إلا إذا كانت مناسبة وناجعة. والاستراتيجية هي خطة عامة تغطي أهدافها حقبة زمنية غير محددة بالضرورة، ووظيفة الاستراتيجية في التربية هي رسم السياسات العامة للمهام، ولا تأخذ في حسابها العوامل أو المتغيرات التي تتضمنها المواقف خلال التخطيط أو التنفيذ، وتستخدم في التعليم كخطة إجرائية تتميز بتكامل مكوناتها من المبادئ والأنشطة والعوامل التربوية، تهدف إلى تحقيق نوع معين من التعلم لدى فئة محدودة من المتعلمين كما هي خطة منظمة في منهجية، تتضمن مسارا من العمليات التي يمكن أن تقود إلى تحقيق أهداف معينة.

واستراتيجية التعليم والتعلم بمقاربة الكفاءات تستمد جذورها من علم النفس السلوكي كما هو الحال بالنسبة للتعليم بواسطة الأهداف (الجيل الأول) ومن جوانب أخرى من علم النفس المعرفي وعلم النفس البنائي، والتعليم بمقاربة الكفاءات هو العملية التي تكون فيها نواتج التعلم تمثل أهدافا تعليمية عامة محددة في المناهج المدرسية في صيغة كفاءات تكونها نتائج

¹ _ www.almualem.com.

تعلّمت تترجم في صور أفعال سلوكية حيث ينتج عن كل تعلم من التعلّمت اكتساب سلوك جديد له تأثير على الفرد، ولتعلم الفرد أهداف ونتائج على مستوى المجالات الآتية:

_ مجال تعلم المفاهيم (معارف صرفة).

_ مجال تعلم المهارات (معارف فعلية).

_ مجال تعلم الوجدانيات من قيم واتجاهات وميول (معارف سلوكية).

إن استراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات تأخذ بعدها الديناميكي من دلالة الكفاءة ذاتها في طابعها المادي، حيث غالباً ما ترتبط الكفاءة بحل المشكلة المرتبطة بالمادة وتعتمد على المعارف المرتبطة بتلك المادة، كما قد تلجأ إلى توظيف جملة من المعارف المرتبطة بعدة مواد.

ونظراً لعلاقة الانسجام والتفاعل القائمة بين المقاربة والاستراتيجية حيث كل تغيير في إحداها يتطلب تغييراً في الثاني، فإن المنطق البيداغوجي لنمط الأداء التربوي بعد انتقاله من استراتيجية الأهداف الكلاسيكية إلى استراتيجية التعلم بالكفاءات يتطلب تغييراً مناسباً لنمط مقاربة التعليم على ضوء الاستراتيجية المعتمدة.

1_ استراتيجية التعليم:

هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة أو مجموعة كفاءات مرجوة.

2_ استراتيجية التعلم:

يقصد باستراتيجية التعلم الأنماط السلوكية وعملية التفكير التي يستخدمها التلاميذ لممارسة تعلمهم، إنها الاستراتيجية التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات معينة، وتعتمد هذه الاستراتيجية بدورها على ما يلي:

أ_ استراتيجية إعادة السرد والتسميع:

وتعرف عموماً بتكرار المعلومات التي نريد ذكرها وهذا ما يسمى السرد والتسميع، إلا أن الإحاطة بمواد أكثر تعقيداً يتطلب استراتيجيات إعادة سرد وتسميع مركب، فتعدد تكرار المعلومات فوضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية وكتابة ملاحظات على الهامش استراتيجيتان مركبتان لإعادة السرد يمكن تعليمهما للتلاميذ لمساعدتهم على تذكر مواد تعليمية أكثر تعقيداً.

ب_ استراتيجية التفصيل والتوضيح:

إنها تمثل الفئة الثانية من استراتيجيات التعلم وهي عملية إضافة التفصيل لمعلومات جديدة بحيث تصبح أكثر معنى وبالتالي تجعل التفكير أسهل وأكثر، وتساعد استراتيجية التفصيل في نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى بتكوين روابط وتداعيات بين المعلومات الجديدة وما هو معروف من قبل.

ج_ استراتيجية التنظيم:

تستهدف هذه الاستراتيجية مساعدة المتعلمين على زيادة معنى للمواد الجديدة وهي تتألف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات الجديدة أو تجميعها أو تقسيمها إلى مجموعة أصغر.

3_ المدرسة البنائية ومقاربة الكفاءات:

إن الأساس العلمي الذي نشأت منه بيداغوجية الكفاءات كما ذكرنا سابقاً هو النزعة البنائية *constructivisme* التي ظهرت كرد فعل للمدرسة السلوكية التي تحصر التعلم في مبدأ (مثير، استجابة)، أما المنظور البنائي فينطبق من أن حصول التأثير يستلزم وجود قابلية في الجسم هي الذات (مؤثر، الذات، استجابة).

والبنائية هي صفة تطلق على كل النظريات والتصورات التي تنطلق في تفسيرها للتعلم على مبدأ التفاعل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة وتنطلق هذه النظريات من مجموعة من المسلمات منها:

_ الذات ليست سلبية مع المحيط حيث تخضع ما تتلقاه لعمليات فهم وتأويل وإدراك، وتعديل بنياتها للتلاؤم مع ما يحيط بها.

_ كل تعليم جديد يعتمد على بنيات معرفية متشكلة من بنيات ومحتويات ومفاهيم قبلية.¹

ولقد أثرت البنائية على التصورات التعليمية حيث وجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى المتعلم الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات، وإثارة القضايا، وخلق فرص المبادرة والإبداع وتقوم هذه التصورات الديدانكتيكية على فكرة مركزية تجعل من المعرفة السيكولوجية بالطفل منطلقاً لبناء وضعيات تعلم تسمح للتلميذ اكتساب مفهوم أو عملية معينة وذلك اعتماداً على إدماج هذا المتعلم داخل محيط يتيح له استعمال وسائل استراتيجية تؤثر على هذا المحيط وتمكينه من الارتقاء من الإحساس إلى التمثيل والبناء.

حيث يعتقد بياجى Piaget.J أن المعارف لا تنتقل من شخص يعرف إلى شخص لا يعرف، ولا تتأثر عن الحواس كما يزعم أصحاب المدرسة الترابطية Associationnisme إنما بينها الشخص بواسطة تمثيلها في شكل صور وخطط ذهنية ويقوم المخ بتسجيلها وتنظيمها في شكل بنى عملياتية تجعل الفرد يتصرف بشكل مرضي اتجاه وضع من الأوضاع.

ومما تقدم يظهر أن أهم الطريق البيداغوجية الفعالة الملائمة للمدرسة البنائية أو لبيداغوجية الكفاءات هي تلك الطرائق النشطة التي تساعد المتعلم على أن يتعلم بنفسه،

¹ وسيلة حرقاس : مدى إعداد معلمى السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي و الاتصال، جامعة قسنطينية، 2004، ص110.

وذلك من خلال تنمية قدرته على التفكير الخلاق والذكي، وتجعل منه مركز النشاط في العملية التعليمية، وذو دور إيجابي في أثناء تعلمه داخل المدرسة وخارجها.

الفصل الأول:

التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: التقويم التربوي.

المطلب الأول: تعريف التقويم.

المطلب الثاني: لمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي.

المطلب الثالث: أسس ومبادئ التقويم التربوي.

المبحث الثاني: التقويم على أسس الكفاءات.

المطلب الأول: مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات.

المطلب الثاني: المعايير المرتكزة على الكفاءة.

المطلب الثالث: أدوات ووسائل قياس الكفاءة.

المبحث الثالث: واقع التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات.

المطلب الأول: التقويم كقياس وتنقيط.

المطلب الثاني: التقويم كعملية تصنيف.

الفصل الأول: التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

تهدف عملية التعلم إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم، سواء كان ذلك السلوك معرفياً أو حركياً، ولهذه العملية أهداف عامة ومحددة، ولها أدواتها وطرقها ووسائلها ومستلزمات تنفيذها، وهذه الجوانب تشكل بمجموعها مدخلات عمليتي التعلم، أما المخرجات فتركز على ما يسمى بنتائج التعلم أو الأهداف المتحققة منه.

وللتأكد من مدى تحقق النتائج أو الأهداف التعليمية لدى المتعلمين يقوم المعلمون عادة بإجراءات مختلفة لمعرفة التغيير الذي يحصل في سلوك المتعلم نتيجة عملية التعلم وتعرف مثل هذه الإجراءات بعملية التقويم.

والتقويم ليس عملاً جديداً في المجال التربوي، فقد مورس عبر التاريخ الطويل في أشكال التعليم المختلفة، حيث يتعرض المتعلم لعدة أنواع من الاختيار وعلي أساس ذلك تتخذ مجموعة من الإجراءات كالتصفية، الاختيار، الترقية، الطرد... الخ.

وقد أصبحت عملية التقويم في الوقت الحالي لا تقتصر فقط على تقويم المتعلم وإعطاء نتائج للتلاميذ بل امتدت لتشمل أيضاً تقويم المعلم والوسائل والطرائق والمحتويات والأنشطة التربوية المختلفة.

فالتقويم في المدارس الحديثة أصبح جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية وركناً من الأركان الأساسية فيها حيث من خلاله يتم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع ما بذل من جهد من جانب المعلمين والموجهين والإداريين، وما تم استخدامه من إمكانيات، إضافة إلى معرفة الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التربوية.

ومن خلال هذا الفصل سوف نتطرق أولاً إلى عملية التقويم محاولين توضيح مختلف الجوانب المتعلقة بها، ثم نحاول في الأخير ربط عملية التقويم مباشرة بضرورة التعليم والتعلم المرتكز على الكفاءات.

المبحث الأول: التقويم التربوي.

إن من مقتضيات البحث العلمي لأي موضوع من المواضيع الخاضعة والتجريب العلميين أن يقوم الباحث بتعريف المصطلحات والمفاهيم التي يستخدمها في بحثه، وقبل التعرض إلى التعاريف الإصلاحية نجد أنفسنا مرغمين على التعرض للمعنى اللغوي للفظ المصطلح وذلك قصد تحديد جذور المصطلحات وأصولها اللغوية.

ومن الكلمات الإصلاحية الخاصة بموضوع بحثنا هي لفظة أو مصطلح " التقويم " .

المطلب الأول: تعريف التقويم

1_ تعريف التقويم

لقد جاء في لسان لابن منظور: " التقويم ومنه قول الشيء: جعله يستقيم ويعتدل، أزال اعوجاجه"¹.

ومنه تقويم السلعة: قدر بثمنها وسعرها، والتقويم إظهار قيمة الشيء وحقيقته وتقدير أمره.

كما جاء في معجم متن اللغة لأحمد رضا قوم الشيء: وزنه وقوم المتاع: جعل له قيمة معلومة وتقوم الشيء عدله وقوم دراهم أزال اعوجاجه.²

أما في منجد اللغة والإعلام فقد جاءت كلمة قوم الشيء وقوم دراهم بمعنى أزال إجابة وإقامة المائل أو المائل أو المعوج أي عدله ويقال في التعجب ما أقومه أي ما 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 الوقت.

¹ ابن منظور : لسان العرب، ج12، ط1، لبنان، 1955، ص496.

² أحمد رضا: معجم متن اللغة، موسوعة تربوية حديثة، المجلد الرابع، دار الحياة، بيروت، لبنان، 1960، ص684.

" القيمة " جمع قيم: أي الذي يعادل المتاع والقيم: كل ذي قيمة، يقال كتاب قيم أي ذو قيمة وتقاوم القوم الشيء أي قدروا له ثمنا.

من استعراض مختلف المعاني لكلمة " قوم " نلاحظ أنها تشير كلها إلى معنى الاستقامة والاعتدال وهي تشير إلى ما هو مضاد للاعوجاج والانكسار أو اعتدال الشيء بعد أن كان معوجا، ومن خلال التعريف اللغوي للتقويم يمكن اعتبار أن التقويم في التربية والتعليم يعني عملية:

_ إصلاح وتعديل الأخطاء والاعوجاج أثناء التعلم.

_ تقدير قيمة محددة لنتائج ومجهودات التلاميذ أو غيرهم بعد وزن العمل بمعيار عادل.

2_ تعريف التقويم اصطلاحا:

يعتبر مفهوم التقويم من المفاهيم التربوية التي حظيت باهتمام الكثير من العلماء والمهتمين بميدان التربية، الأمر الذي أدى إلى تعدد تعاريفه واشتداد الجدل حول تحديد المعنى الدقيق للمصطلح، وهذا في حد ذاته يعتبر ثراء لهذا المجال العلمي الحديث وسيزيد من تطوره لأنه كلما زاد الخلاف وتباينت الاتجاهات كلما تضاعفت كمية البحوث والدراسات والنتائج.

وحسب Ait.Boudaoud.L¹ فإنه يمكن تصنيف مختلف التعاريف الاصطلاحية التي تتناول مفهوم التقويم في ثلاثة مجموعات رئيسية هي:

أ_ تعاريف تتمحور حول درجة تحقيق الأهداف (أهداف التعلم، أهداف برنامج أو مشروع ...) من خلال مقارنة الأهداف مع النتائج المحققة وهي كالتالي:

Ait.Boudaoud.L : L'évaluation dans le système scolaire (en Algérie), Casbah édition, ¹ Alger

_ تعريف بلوم¹: Bloom. B.S.: "التقويم هو إصدار حكم لغرض ما علي قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد... الخ وأنه يتضمن استخدام المحكات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون التقويم كميا أو كيفيا".

_ تعريف ديكتال De Ketele. J.M.: "التقويم هو مجموعة معلومات وجبهة صالحة وكافية لبحث درجة المطابقة بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة مقاييس مطابقة للأهداف المحددة في البداية أو معدلة خلال العملية من أجل أخذ القرار".

_ تعريف جرونلند Gronlund .N.E.: " هو عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية، وهي تتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة إلى حكم علي القيمة".

_ تعريف ثورندايك وهاجن Thorndike .R.L²، Hagen.E: " التقويم هو العملية الكاملة لتحديد الأهداف المتعلقة بجانب من جوانب العملية التربوية، وتقوم مدى تحقق هذه الأهداف".

_ تعريف الدمرداش سرحان³: " التقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عوننا لنا علي تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها".

_ كما يعرف أيضا محمد خليفة بركات⁴ التقويم بأنه: " قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية ومعرفة مدى القرب أو البعد من تحقيق هذه الأهداف".

¹ _ بنجامين بلوم، تقييم الطالب التجميحي والتكويني، ترجمة محمد أمين مفتي وآخرون، دار المريخ، الرياض، 1983، في إبراهيم حريزي، تقويم أهداف أسئلة الإمتحانات لنيل شهادة التعليم الأساسي في ضوء تصنيف بلوم، رسالة ماجستير، 1993، جامعة الجزائر، ص24.

² _ R.L .Thorndike, E Hagen, Measurement and evaluation in psychology and education, New York, 1961, p14.in

³ _ الدمرداش سرحان: المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، د ط، الكويت، 1979، ص115.

⁴ _ محمد خليفة بركات: مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، دار الفلم، طر ، الكويت، 1984، ص17.

إن المتأمل لمجموعة تعاريف هذه المجموعة يجد أن السمة أو الخاصية المشتركة بينها تتمثل في مفهوم بلوغ الأهداف المسطرة مسبقاً، كما تنص كلها على الأهداف وإصدار الأحكام ووزن مزاياها ومستوياتها بالتقويم وتقدير مدى التحسن والتقدم والحكم على كل ذلك يكون بالكَم والكيف وعلى أساس ذلك يكون العلاج ورفع العراقيل من أجل تحسين العملية التعليمية، وهذا التحسن لا يظهر إلا من خلال التغيير في السلوك نحو الأفضل كما يحدده علماء سيكولوجية التعلم ويؤكد عليه العالم الأمريكي " رالف تايلر " (Tayer.R) الذي كان أول من أدخل فكرة تحديد الأهداف أثناء بناء البرامج التعليمية كما سنرى ذلك فيما بعد.

ومن جهة أخرى فإن هذه التعاريف تتناقض مع مفهوم التربية عند " جون ديوي " ومؤيديه البراغماتيين، حيث أن طريقة حل المشكلات وطريقة المشروعات في فلسفتها وأسسها لا تهتمان كثيراً بتحديد الأهداف التربوية والتعليمية مسبقاً، إذ يرون أن الموقف التعليمي ورغبات التلاميذ فيما يستطيعون تعلمه تعلمه هما اللذان يحددان الهدف التربوي والتعليمي، كما أن تحديد الأهداف مسبقاً يلغي علم النفس الفارقي ومفهوم الفروق الفردية الذي يهتم بالإبداع والمواهب الخاصة.

ب_ تعاريف تتمحور حول الوصف والمقارنة والجمع والتحليل والتوضيح ومن أهمها:

_ تعريف عبد المجيد نشواتي التقويم¹ هو: " عملية استخدام البيانات والمعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار الأحكام أو قرارات تتعلق بالسييل المختلفة للعمل التربوي، أو بالتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف، أو تحديد مرغوبة وضع أو مشكلة ما".

_ تعريف محمد عزت عبد الموجود²: " التقويم هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهر أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار".

¹ عبد المجيد نشواتي: علم النفس التلاوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط3، عمان، الأردن، 1986، ص60.

² محمد عزت عبد الموجود: أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1979، ص154.

_ تعريف مجدي عزيز إبراهيم¹: " هو مجموعة من العمليات تستخدم فيها مجموعة من الأدوات تبدأ بتشخيص واقع ما بغرض إصدار حكم عليه في ضوء معيار محدد مسبقاً ومن ثم يتخذ بشأن هذا الواقع قرار بغرض تطويره وفق غايات يجب تحقيقها".

_ تعريف قاسم علي الصراف²: " التقويم هو توصيف وتحصيل وتجهيز للمعلومات للحكم على البدائل في اتخاذ القرارات".

نلاحظ من خلال عرضنا لتعاريف هذه المجموعة أنها تتميز بعمليات الجمع والوصف والتحليل والمقارنة من أجل الحصول على معلومات دقيقة تستخدم في إصدار الأحكام، ويلاحظ أيضاً أن هذه التعاريف تصدق أكثر على البحوث الواسعة لجمع المعلومات وعلى تقويم المشاريع الكبيرة المتعلقة بموضوع التربية.

ج_ تعاريف تتمحور حول التخطيط لإصدار أحكام جديدة، ومراجعة الأساليب الجارية:

_ يعرف ستافليبيم Stufflebeam.D التقويم بأنه: " العملية التي يتم من خلالها تخطيط وجمع وتزويد معلومات أو بيانات مفيدة للحكم على بدائل القرارات".

_ تعريف فؤاد أبو حطب³: " يتضمن مفهوم التقويم عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير أو المستويات أو المحكات لتقدير هذه القيمة، كما يتضمن أيضاً معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام".

إن الملاحظ لهذه التعاريف يجد أنه يربط بينها مبدأ تقويم الخطط ومراجعة أساليبها لإصدار أحكام جديدة، وحسب Dominicé. P⁴ الهدف الأساسي للتقويم في هذا النموذج

¹ مجدي عزيز إبراهيم: موسوعة التدريس، دار المسيرة، ج1، الأردن، 2004، ص144.

² قاسم علي الصراف: القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2002، ص17.

³ فؤاد أبو حطب وآخرون: التقويم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1973، ص11.

⁴ Dominicé.P : la formation enjeu de l'évaluation, Berne, Francfort، 1979، p55

هو تسهيل عملية اتخاذ القرارات فيما يخص البرامج والإصلاحات أو بمعنى آخر التقويم يسمح لأصحاب القرار في ميدان تأسيس قراراتهم بناء على النتائج الوجيهة المتحصل عليها من خلال عملية التقويم.

إضافة إلى ما سبق يمكن اعتبار أن التعاريف المختلفة المتبقية لمفهوم التقويم هي تعاريف تقترب إلى التعريف اللغوي أكثر منه كتعريف إصلاحي في موضوع معين، وهي تعاريف وصفية أكثر منها تعاريف إجرائية، ومن بين هذه التعاريف نذكر:

_ تعريف محمد رمضان وآخرون¹: " التقويم عملية تقدير أو وزن أو حكم على قدر الأشياء وهي عملية ترتبط أساسا بموضوع القيم".

_ تعريف ترافرز Travers.R.M.W: " التقويم عملية نحدد بوساطتها قيمة ما يحدث".

من خلال استعراضنا لمختلف التعاريف الإصلاحية للتقويم يمكن صياغة التعريف الإجرائي التالي:

التقويم هو مجموعة عمليات منهجية تختص بإصدار حكم في ضوء محك أو معيار محدد مسبقا على ناحية من نواحي العملية التربوية للتأكد من مدى اقترابها أو ابتعادها عن الأهداف المسطرة وذلك لدعم الجوانب الإيجابية وعلاج السلبية منها، يفيد في اتخاذ قرارات تربوية عادلة ودقيقة بخصوص مسار العمل التربوي.

فالتقويم هو عملية تربوية مركبة تتكون من الملاحظة والقياس والتقدير ثم الحكم فالقرار لنصل إلى العلاج.

¹ محمد رفعت رمضان وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، طو، لبنان، 1957، ص143.

المطلب الثاني: لمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي.

يعد مفهوم التقويم التربوي من المفاهيم التربوية الحديثة نسبياً، وجرت العادة عندما يراد دراسة التطور التاريخي لحركة التقويم التربوي أن ننظر للموضوع منذ نشأة المدارس وهي مؤسسات تعليمية متخصصة، لهذا يمكن القول أنه منذ أن بدأت المدارس وهي تبذل جهوداً عديداً لقياس ما تعلمه المتعلم وما استفاد منه.

والتقويم كمنشأ يهدف إلى الحكم على قيمة الشيء وجد منذ وجود الإنسان منذ أن كان بدائياً يعيش على الصيد والزراعة، لأن مثل هذه المهن تحتاج إلى تعلم مكتسب سواء عن طريق منظم أو عن طريق المحاولة والخطأ، والإنسان البدائي له ما تعلمه وله ما إمتحنه وقاسه بناء على محك أو هدف معين، كما أن النصوص التاريخية والتراث الأدبي لتاريخ التربية تشير إلى أن التقويم ونظام الامتحانات قد كان معمولاً بهما منذ آلاف السنين قبل الميلاد المسيحي في الحضارات الشرقية والغربية، فتاريخ الامتحانات في الصين يرجع إلى عام 2200 ق.م وقد أخذت فيها شكلاً رسمياً عام 1115 ق.م لانتقاء الموظفين للعمل في الخدمة كما يذكر ذلك قاسم علي الصرف¹.

وعلى الرغم من الجذور القديمة للتقويم، فإنه لم يأخذ مكانه ويصبح تخصصاً مستقلاً إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا، وقد تطور التقويم تطوراً بالغاً في الفترة ما بين 1800م وسنة 1930م وذلك لاقتران قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوروبية حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي والاختيارات.

وإن أول طرق التقويم التي استخدمتها المدارس النظامية التقليدية تقوم على ما يعرف "بالتسميع الشفوي" وهذا يعود إلى أن الهدف من التعليم كان يقتصر على تدريب المتعلمين على حفظ المعلومات والحقائق وإعادتها اعتماداً على الذاكرة، واستمر الحال كذلك حتى

¹ قاسم علي الصرف: القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000، ص279.

ظهرت الامتحانات في جامعة " كمبردج " ثم في جامعة " أكسفورد " بإنجلترا عام 1800م، ثم في جامعة " بوسطن " بأمريكا سنة 1845م صالح عبد العزيز¹، وقد ظلت الامتحانات تجري بالشكل التقليدي المقالى أو الشفهي بكل عيوبها وسلبياتها إلى أن ظهرت مقالات صحفية تنتقد تلك الامتحانات التي تجعل الطلبة يدرسون من أجل إجرائها دون الاهتمام بالأهداف الصحيحة وأهداف المجتمع.

وحسب محمود عبد الحليم² منسى يمكن إيجاز مراحل تطور التقويم كما يلي:

1_ فترة الإصلاح سنة 1800م إلى سنة 1900م:

تميزت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة، حيث يرجع الفضل إلى كاتل Katel الذي استخدم مفهوم الاختبارات العقلية عام 1890 وفي مجال التربية كان رايس Rice أول من وضع اختبارا للتهجي عام 1897.

أما الولايات المتحدة الأمريكية فقد بدأت حملة الاختبارات في عام 1845م في المدارس الابتدائية والثانوية وأول اختبار فيها طبق مدينة " بوسطن " في تلك السنة.

في نفس الوقت هناك نبت آخر في تاريخ التقويم التربوي ينمو في حقل الإحصاء، حيث أن فن التحصيل الإحصائي كان مستخدما في إنجلترا في منتصف القرن 19 وكان فرنسيس جولتون Galton. F يعمل علي تطوير أدوات إحصائية، وهو أول من حاول أن يقيس خصائص الذكاء وأول من اعترف بأهمية المفهوم الإحصائي للتباين عام 1883.

كما تميزت هذه الفترة بظهور فكرة التربية التجريبية حيث تم استخدام المفتشين الخارجيين في تقويم وأول من اعترف مدى التحسين في مستويات المدارس.

¹ صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، دار المعارف، طي، مصر، 1963، ص387.

² محمود عبد الحليم منسى: التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1998، ص 14، 15.

2_ فترة ازدهار الاختبارات من سنة 1900 إلى سنة 1930م:

ظهرت في هذه الفترة جهود في تطوير التقويم التربوي حيث انتشر الاختبارات التحصيلية وبطاريات الاختبارات المقننة، وكان روبرت ثورندايك أحد أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه الفترة فقد جعل للاختبارات فائدة عملية كبيرة حيث اعتبر درجات هذه الاختبارات عاملاً أساسياً في عملية اتخاذ القرار التربوي مثل: تحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى منه، كما قام بتدريس أول مقرر في القياس التربوي في جامعة كولومبيا عام 1902.

شهدت هذه الفترة كذلك ظهور كتابات رش Ruch عام 1929 عن الاختبارات الموضوعية.

3_ الفترة من سنة 1930 إلى 1945م:

واكبت هذه الفترة أعمال رالف تايلر الذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي، فقد اهتم تايلر في البداية بالقياس التربوي ولكنه اهتمامه بعد ذلك على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية وذلك عند تقويم تعلم التلاميذ وعند تقويم مخرجات البرامج التعليمية المختلفة حيث أكد على أهمية تحديد الأهداف ومدى تحقيقها.

في هذه الفترة أيضاً كتب ثرستور (1937) Thurstone عن مقاييس الصدق والثبات الاختبارات ثم تبعه كودو وريتشار سون (1937) Kuder , Richardson ثم غوتمان Guttman (1945) وجميعهم كتبوا في موضوعات الصدق والثبات في الاختبارات.

4_ فترة الاستقرار من سنة 1945م إلى سنة 1948م:

شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج تايلر في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة الأمريكية، كما أدخلت مقررات في التقويم التربوي والقياس التربوي ضمن

مناهج كليا إعداد المعلمين بحيث أصبحت هذه المقررات من المقررات الأساسية لهذه الكليات.

وقد تطورت عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية في هذه الفترة واعتبرت الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية الجديدة وفي بناء المناهج المدرسية حتى أصبح التقويم التربوي واحد من أهم المتطلبات الأساسية لتوظيف المعلمين والموجهين التربويين.

5_ فترة الازدهار والتوسع من سنة 1948 إلى سنة 1972م:

شهدت هذه الفترة ازدياد التركيز على التقويم الشخصي وعلى نماذج التقويم المتعددة العوامل، كما أنه خلال هذه الفترة تم بناء عدد من البرامج التقويمية الهامة والمتنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف التعرف على إمكانية استمرار الدولة في الإنفاق على بعض البرامج التعليمية المختلفة.

وقد اهتم التقويم في هذه الفترة بالتعرف على القويم والمحددات التي تعيق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة، وقد استخدم المشتغلين بالتقويم التربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتدخلة في المواقف التجريبية وقد تم استخدام نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التي طورها تايلر في هذه المرحلة المهمة من مراحل التقويم التربوي، كما تم استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم التي تسمح بتقويم مدى تحقق الأهداف التربوية.

6_ الفترة من 1973 وحتى الآن:

تسمى هذه الفترة بفترة التخصص الدقيق حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل، وقد تميزت هذه الفترة بوجود متخصصين محترفين في التقويم التربوي إدراكا منهم أن

التقويم التربوي الجيد يشتق من عدد من النماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمي والكيفي.

وقد ازداد الاهتمام بإصلاح التعليم في معظم بلدان العالم في فترة السبعينات وحتى فترة الثمانينات من القرن العشرين، مما أدى إلى زيادة دور التقويم التربوي في التخطيط لهذه الإصلاحات وعمل مشاريع وبرامج لإحداث التغيير التربوي المنشود.

كما أصبح التقويم التربوي في وقتنا الراهن واحدا من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطوير التربوي في المجالات التربوية المختلفة، وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له مما أدى إلى ازدهار التقويم التربوي ازدهارا كبيرا في جميع المجالات التعليمية والتربوية والتدريبية المختلفة.

المطلب الثالث: أسس ومبادئ التقويم التربوي.

كانت وظيفة المدرسة في مفهومها القديم تقتصر على قياس مدى تحصيل المتعلمين من حقائق ومعلومات (مرتبطة بالتحصيل والمادة الدراسية فقط).

وقد استخدمت الاختبارات التحصيلية كمقياس لمعرفة مدى تحصيل المتعلم مما انعكس سلبيا، وترتبت عن آثاره أضرار سواء علي نفسية المتعلم أو على بناء البرنامج أو الطرائق التعليمية، ويتطور النظم التربوية العالمية أصبح الهدف من التقويم هو مساعدة المتعلم بالدرجة الأولى علي أن ينمو نموا متكاملا من جميع الجوانب (العقلية، الجسمية، الاجتماعية، الانفعالية) مما يؤدي إلى تعديل سلوكه أو غرس سلوكات جديدة، وبالتالي أصبح التقويم هو الأساليب أو الوسيلة التي تمكننا من معرفة حدود تحقيق الأهداف المرجوة من خلال البرامج وطرائق التدريس وعليه فإن الهدف من التقويم يمكن إلى حد ما في الوصول إلى تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف لمختلف مجالات الفعل التربوي، ثم القيام

بمحاولات التجديد والابتكار من أجل التحسين والرفع من مردودية المستوى التعليمي للتلاميذ، واستنادا إلى ما ذكر فإن عملية التقويم تقوم على أسس ومبادئ إذا أريد لها أن تحقق أهدافها ومن بين هذه المبادئ والأسس :

1_ إتساق الإختبارات مع الأهداف المراد تحقيقها:

فإذا كان الهدف معرفة مدى تحصيل التلميذ فإن المعلم يستخدم أسلوب الاختبارات التحصيلية بأنواعها، مقالية، موضوعية... الخ وإذا كان الهدف قياس الذكاء تستخدم إحدى اختبارات الذكاء وكذلك الحال بالنسبة للميول والاتجاهات والقيم والعلاقات الاجتماعية، حيث يستخدم لكل نوع الاختبارات الخاصة بها.

2_ الملاءمة:

وتتمثل في ملاءمة القياس لطبيعة الأشخاص الذين يطبق عليهم.

3_ الشمولية:

وتعني شمول لجميع الأهداف التربوية، المعرفية والمهارية والوجدانية، ويؤكد عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون على أن تكون الأهداف الرئيسية للتقويم شاملة للمفاهيم والمهارات والمعارف وأيضا الاتجاهات والميول والتفكير الناقد والتوافق الشخصي والاجتماعي، فالتقويم يعتبر شاملا عندما يضم القيم والأهداف الرئيسية التي تحرص المدرسة الحديثة على تحقيقها من أجل التلاميذ.

4_ مراعاة أن لا يكون التقويم بعيدا عن الموقف التعليمي:

أي يكون في الموقف، كجزء لا يتجزأ منه، وأن فقرات الاختبار من المادة التي تعلمها التلميذ.

5_ الاستمرارية:

وهذا يعني أن يكون التقويم عملية مستمر لمعرفة ما يحققه البرنامج التربوي من أهداف العملية التربوية، فتقويم العمل التربوي يجب أن لا يكون عملية نهائية وإنما يكون بداية لعمل جديد، فالتقويم يكشف نواحي الضعف عند الطلبة في رسم الخطط المناسبة لاجتتابها، والتقويم يكشف مدى مناسبة أسلوب التدريس للمعلم فيستطيع المعلم بناء على ذلك أن يغير من أسلوبه في المستقبل، والتقويم يكشف القصور في المناهج المدرسية فيتم التوصية بتعديلها، وكذلك يجب أن يكون التقويم مستمرا علي مدار السنة.

6_ التعاون:

فحسب أحمد إسماعيل¹ حجي التقويم عملية تعاونية يشترك فيها جميع من لهم علاقة بالعملية التعليمية من معلمين ومشرفين وطلبة وأولياء أمور، حيث من الخطأ أن يقوم فرد بذاته بعملية التقويم.

7_ التنوع في الأساليب وأدوات التقويم:

يجب أن أساليب وأدوات التقويم حتى يتسنى لنا الحصول علي معلومات أوفر عن المجال الذي نقومه، ففي تقويم السلوك الإنساني يصعب الاعتماد على وسيلة واحدة، فالاختبارات والمقابلة والملاحظة وغيرها يكشف كل منها عن جانب من جوانب السلوك له أهمية، ولذلك فإننا لا نستطيع أن نقتصر على استخدام أسلوب واحد فحسب، بل ينبغي أن نستعين بعدد معقول منها حتى تكتمل الصورة التي نريد أن نحكم عليها، وفي الاختبارات المدرسية يجب أن تتضمن أسئلة متعددة تشمل: أسئلة مقالية، أسئلة موضوعية بأنواعها المختلفة ويضيف أحمد إسماعيل حجي أن التقويم السليم يتوقف على صلاحية الأدوات والوسائل المستخدمة،

¹ أحمد إسماعيل حجي: إدارة بيئة التعليم والتعلم، النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2000، ص124.

ويعني هذا أيضا أن التقويم ما يراد لها قياسه وأن تتميز بالموضوعية وأن تكمل الأدوات بعضها البعض.

المبحث الثاني: التقويم على أساس الكفاءات

تهدف المقاربة بالكفاءات كما ذكرنا سابقا إلى تنمية قدرات المتعلم المعرفية والوجدانية والنفس حركية قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة التي له بحل المشاكل اليومية، وللتأكد من مدى تحقيق هذه الأهداف على مستوى المتعلم، على المكون أن يجعل من التقويم أداة قياس وتقدير لمدى تطوير الكفاءات الضرورية لحل مشكل.

ويعد التقويم في استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات عنصرا من عناصر النسق التربوي لفعل التعليم والتعلم، وذا بعد بيداغوجي أساسي فيه، فهو يشكل نشاطا ملازما لسيروية كل عمليات التعليم والتعلم في مختلف مراحلها ومجالاتها، ومستوياتها ومكوناتها، ويعتبر في ذلك بمثابة جهاز مستوى نوعية الأداءات الخاصة بكل طرف من أطراف العملية البيداغوجية وتفاعلات عناصرها وأهدافها ونتائجها بقصد التعليل أو التطوير أو التجديد، لتفعيل حركة النشاط التربوي بصفة أفضل.

وتأسيس المناهج على أساس الكفاءات أدى إلى ضرورة إعادة النظر في تدابير وأدوات التقويم القديمة ذلك أن تقوم الكفاءات يختلف عن تقويم المعارف، حيث من الضروري أن تكون ممارسة التقويم متجانسة مع خصوصيات المناهج المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، والتي تركز على التنمية الشاملة للمتعلم ولا تكتفي باكتساب المعارف فحسب، بل تعتمد بيداغوجيا اندماجية تكسب المتعلم كفاءات مستدامة يستخدمها في حياته لمواجهة الوضعيات المشكلة.

وهذا المنحى الجديد للبيداغوجيا، ينبغي أن يتميز بتفاعل قوي بين عملية التعليم وعملية التقويم وذلك لكون هذا الأخير يؤدي وظيفتين أساسيتين:

_ المساهمة في تصحيح مسار التعليم والتعلم (التقويم التكويني).

_ المصادقة على كفاءات التلميذ (التقويم التحصيلي).

والتقويم بالكفاءات هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلّيمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلّمين بكفاءة واقتدار، وتعبير آخر هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة.

المطلب الأول: مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات.

يعتمد تقويم الكفاءات على تقويم كل الموارد المدمجة المكونة للكفاءة من معلومات ومهارات وقدرات والتي تحدد في أشكال أهداف لمستويات مختلفة بعد أن يكون المتعلم قد اكتسبها بعد قطعه لمسار تكويني معين.

وتقويم الكفاءة عملية ليست سهلة بل تتأسس على عملية تخصيص للكفاءات المستهدفة وتحديد معالمها وحدودها بحيث يكون التقويم موضوعيا ودقيقا مجسدا لمستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيها.

ولم يعد التقويم يقتصر على العلامة التي تمنح للتلميذ في نهاية مرحلة من المراحل التعليمية أو على تقدير عام في الكشف المدرسي إنما يتم في شكل نسق متواصل باعتباره عنصر من عناصر الفعل التربوي ذلك لأن الأهداف المنشودة التي على شكل أهداف عامة ومحددة في صورة مهارات أو قدرات أو كفاءات فإنها تصاغ داخل استراتيجية التعليم والتعلم في شكل نسق تكون فيه عملية التقويم أحد عناصره المنسجمة مع البنية الكلية فيكون بذلك

عنصر التقويم مندمجا داخل البنية الكلية لسيرورة التعليم والتعلم غير معزول عنها، فهو بذلك يغلب عليه طابع التكوين.

المطلب الثاني: معايير تقويم الكفاءة.

كما أشرنا سابقا فإن تقويم الكفاءة يتم أصلا باقتزان وضعية اندماجية تنتمي إلى مجموع عائلة الوضعيات، التي تحدد الكفاءة وينظر المعلم أو التلميذ إلى ما تم إنتاجه من خلال قراءات متعددة ووجهات نظر نسميها بالمعايير.

تمكن المعايير من الإدلاء برأي حول الخاصية المنجزة أو المطبقة، وتختلف تلك الخصائص باختلاف ما ننتظره من المنتج 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 سلب (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 تشكل قيمة مضافة.

_ التمييز بين المعيار والمؤشر: المؤشرات هي أجراء للمعايير، كعلامة مميزة لها يمكن ملاحظتها، يتم اللجوء إليها لتحديد مدى احترام المعيار في وضعية العامة (وصف مفصل للمعايير)، هذا وينبغي مراعاة استقلالية المؤشرات عن بعضها البعض وإعطاء الأهمية للمؤشرات الأساسية في تقويم الأداء بالنسبة للكفاءة.

المطلب الثالث: أدوات ووسائل قياس الكفاءات.

1_ الاختبارات:

حيث تبقى الاختبارات أكثر الوسائل استعمالاً في التقويم وذلك للصعوبة الميدانية في الحد من سيطرتها على بقية الوسائل التقويمية، وتستخدم في تقويم الكفاءات الاختبارات التحصيلية إضافة إلى اختبارات أخرى تمس مختلف الجوانب والعناصر المكونة للكفاءة، وقد سبق التطرق على بعض أنواع هذه الاختبارات، وما يهمنا أكثر هو ما ينبغي مراعاته في بناء اختبار وفق المقاربة بالكفاءات؟

من أهم ما ينبغي مراعاته في بناء الاختبار بمقارب الكفاءات نجد العناصر التالية:

- _ أن تتناول عناصر الاختيار تقويميا لإنتاج التلاميذ.
- _ أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي.
- _ أن يعين فعلا مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمانية.
- _ أن تكون الأسئلة مميزة بين التلاميذ الذين تحقق فيهم مؤشر الكفاءة وأولئك الذين لم يتحقق فيهم هذا المؤشر.
- _ أن تكون الأسئلة متدرجة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة.

2_ الملاحظة:

الملاحظة في معناها العام، تقنية منهجية تتيح الحصول على بيانات ومعلومات عن شخص معين أو موضوع، قصد تحديد شروطه أو سيرورته أو دلالاته أو بنياته، عن طريق أدوات أو بكيفية مباشرة، وهي عملية تتطلب الانتباه والتركيز فيها نريد ملاحظته.

فهي إذن إجراء عملي منهجي للكشف عن بعض عوامل التعثر لدى التلاميذ عن طريق ملاحظة ما يقومون به من أعمال أو تصرفات.

3_ شبكات التقويم:

تعتبر شبكات التقويم من الأدوات الهامة التي تساعد على تقويم مختلف المعارف والمهارات والسلوكات وبالتالي الكفاءات التي يطلب من التلميذ تحقيقها.

4_ بطاقات المتابعة المدرسية:

حيث توضع لكل تلميذ بطاقة تسجل عليها مختلف التطورات الحاصلة في مكتسباته المعرفية والسلوكية (الأدبية) وتمثلاته الوجدانية.

المبحث الثالث: واقع التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات.

إن المفهوم الجديد للمدرسة لا يحصر وظيفتها في تحصيل المتعلمين للمعارف والسلوكات والقيم، بل تتعداه إلى ضمان القواعد الضرورية لاندماج النشء في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ولا يأتي ذلك إلا بتعليم رفيع يمكن المتعلمين من اليات التعلم مما يسمح لهم من بلوغ مستوى راق من المعارف والكفاءات.

إن نجاح المدرسة في تمكين المتعلمين من آليات التعلم يرتبط في اعتقادنا ارتباطا وثيقا وصارما بنجاحها في تغيير مسارات التواصل داخل الفصل من مسار عمودي وأحادي القطب إلى مسار أفقي أطرافه عديدة، يكون فيه دور المدرس هو دور الموجه لا غير، وهذا يستدعي حتما تغيير في ذهنية المعلم والمتعلم وكل الأطراف الأخرى التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بقضية التعليم والتعلم، وذلك من خلال تجاوز أسلوب التلقين الذي يحتوي أيضا على تجاوز الذهنية التي كرس التلقين، بمعنى أن المدرسة قد لا تكون إلا إحدى الحلقات من حلقات ينشأ فيها المتعلم علي التلقين، وهذا يدفع إلى طرح التساؤل التالي: هل

يمكن مع أسلوب التلقين في ظل التقويم النهائي (التحصيلي، الجزائي) الذي تحول فعلا إلى وسيلة عملية لتمرير الطاعة و الامتثال، فالحفظ والاستظهار إلى صميم التركيب الذهني للفرد؟

من المؤكد أننا أمام معضلة أخرى لا تقل أهمية عن تكديس المعارف وعن التلقين فالمدرسة مدعوة اليوم إلى التخلي عن التلقين لفسخ المجال أمام المتعلمين للعمل بعضهم مع بعض، وبتوجيه من المعلم في إطار وضعيات تعليمية تعلمية من شأنها أن تعطي لمعارفهم المدرسية معنى، غير أن هذا التخلي عن الإملاء والتلقين لن يكون ممكنا في إطار تقويم تقليدي يعطي الأولوية للحصيلة الدورية لمكتسبات التلاميذ المعرفية، وينحصر أساسا في الاستعمال الإداري مرتكزا على تنقيط عددي ومعطيات إحصائية ترتبط بالامتحانات والفروض.

وسوف نحاول من خلال هذا الفصل الإجابة على بعض التساؤلات، حيث ومن خلال هذه الإجابات نبرز بعضا من واقع التقويم الحالي في المدرسة الابتدائية وتتمثل هذه التساؤلات فيها يلي:

هل التقويم الحالي في المدرسة الابتدائية يركز على التنقيط العددي؟

هل التقويم الحالي يرتبط بالاختبارات والفروض؟

هل التقويم الحالي يوظف فقط لمجرد اتخاذ القرارات المرتبطة بالمسارات الدراسية

للتلاميذ؟

هل التقويم الحالي يعمل على تصنيف التلاميذ؟

المطلب الأول: التقويم كقياس وتنقيط

لا يزال حاليا في المدرسة الابتدائية في أكثر الأحيان المرادف للتنقيط وهو يؤكد عليه المعلمون في هذه الدراسة، فمن خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (01) الموالي نجد أن 79,1% يصرحون بأن الممارسة الحالية للتقويم تركز على التنقيط العددي وإعطاء علامات للتلاميذ دون إرفاقهم بملاحظات دلالية تخص نقاط ضعف تعلمه أو نقاط قوته فتشكل دعما لمجهود التعلم ووسيلة تضمن علاقات بنائية بين كل من التلميذ، المعلم والوالي وذلك على الرغم من أن التعليمات التربوية الحالية تؤكد على ذلك.

جدول رقم (01): يوضح عملية التقويم كقياس وتنقيط

البدائل	التكرارات	%
نعم	87	79.1
لا	16	14.5
لا أدري	7	6.4
المجموع	110	100

إن هذه النتائج تدعو إلى التساؤل عن العوامل التي تساعد على اختصار أو تصغير التقويم إلى التنقيط وهي حسب De.Minicac.B تتمثل في: " الخاصية الجوهرية للنقطة، الأهمية المعطاة من طرف التلاميذ وأوليائهم للتنقيط، المكانة التي تشغلها هذه الأخيرة داخل نظام التقويم"، هذا بالإضافة إلى لا وعينا الجماعي الذي تأسس حول المدرسة كمؤسسة ترتب المتعلمين ترتيبا تفاضليا دقيقا في ضوءه يستطيع المجتمع تبيين المتعلم الصالح من غيره.

إن هذا المزج بين التقييط والتقويم يجعل من التلاميذ يربطون بدورهم بين العلامة والتقويم إلى درجة التساؤل حينما ينجزون أي عمل ما إذا كان سينقظ أم لا، فهم متحمسون للعلامة أكثر من النشاط أو التعلم ذاته، الأمر الذي يذهب بالكثير منهم إلى الرفض على أن يكشفوا عن ضعفهم وثرغرات تكوينهم والصعوبات التي تعرضهم ويحاولون تقادي ذلك في بعض الأحيان باللجوء إلى نمط سلوكي يخالف القيم والمعايير المتعلقة بالسبل المشروعة، ويمر عبر طريق يعرف بطريق الغش في الامتحانات، وهو ما سيؤثر في دور المدرسة في المجتمع، فعوضاً أن تكون حافظة لقيمه ومثرية ومدعمة لها تصبح وبطريقة غير مباشرة مفككة لها.

إن تجاوز النقطة لوظيفتها البيداغوجية ينتج عنه تكريس لسلطوية المدرس بحيث تصبح وسيلة ترغيب وترهيب، كما ينتج عنه غلو النزعة النفعية لدى التلميذ بحيث يبخل بالجهد إلا بالقدر الذي يضمن له النقطة المطلوبة، فإنجاز التلميذ لأعمال ما لا يكون استجابة لحوافره واهتماماته، بل إنه مضطر إلى ذلك حتى يضمن رضى المدرس واستحسانه، وبذلك يصبح نشاط التلميذ موجهاً نحو النقطة أما التكوين والتحصيل فلا لهما عنده ويزداد اهتمام التلميذ بالمواد التي تضمن النقطة الجيدة أي ذات المعامل المرتفع وتهمل المواد التي لا تضمن نقاط جيدة بسبب معاملها المنخفض وهو ما سيعزز المعرفة الأدتية عند المتعلم، أي المعرفة التي يطمح من خلالها إلى التفوق في الامتحان حتى وإن كان ذلك كما ذكرنا عبر الغش في الاختبارات.

إن التقويم مفهوم أشمل وأعم من النقطة، ومن النتيجة النهائية، إنه متعدد الموضوعات، متنوع العناصر، شامل ومستمر، يشخص ويكون، فالتقويم يجب أن لا يبقى سلوكاً يمارس من قبل المدرسين يراد منه مدى تحصيل التلاميذ وإعطاء علامات، وإصدار حكم، بل يجب أن يصبح جزء من التكوين ككل يرتبط أساساً بالكفاءات والأهداف المحددة لدروسنا.

ولعل أنه من بين أهم العوامل التي ساعدت على اختصار أو اختزال عملية التقويم في القياس أو التنقيط هو بقاء الاختبارات والفروض أهم وسائل التقويم المعمول بها مدارسنا وهو ما يؤكد النتائج الموضحة في الجدول التالي:

البدائل	التكرار	%
نعم	75	68.2
لا	35	31.8
لا أدري	00	00
المجموع	110	100

المطلب الثاني: التقويم كعملية تصنيف.

نتيجة للأساليب والممارسات التقويمية السابقة التي لازالت سائدة في المدرسة الابتدائية والتي تعتبر من التقويم مجرد إعطاء علامات للتلاميذ من خلال الاختبارات والفروض مما يسمح بحساب معدل للتلاميذ نستطيع من خلاله اتخاذ قرارات مرتبطة بمساره التعليمي، فإن الهدف من التقويم يتحول من أنه عملية للتأكد من أن كل تلميذ أو أغلبية التلاميذ قد تعلموا ما يحدده النظام التعليمي من مهام وكفاءات وأهداف إلى أنه عملية تصنيف للتلاميذ وهو ما تبينه إجابات المعلمين وذلك بنسبة 75,5% مقابل 22,7% والموضحة في الجدول التالي:

البدائل	التكرارات	%
نعم	83	75.5
لا	25	22.7
لا أدري	2	1.8
المجموع	110	100

إن هذه النتائج تؤكد فعلا ما ذكره على بوعناقة بأن المدرسة الجزائرية لا تستخدم التقويم التربوي إلا لغرض تحديد الطلاب الفاشلين والممتازين ومتوسطي المستوى.

إن الهدف من التقويم لا يمكن أبدا في تصنيف التلاميذ إلى مجموعات: مجموعة التلاميذ المتفوقين ومجموعة التلاميذ المتوسطين ومجموعة التلاميذ الضعاف، بل الأمر يتطلب عملا آخر أكثر أهمية يتمثل في تشخيص مواطن الخلل والثغرات التي لازال التلاميذ بحاجة إلى اجتنابها وذلك قصد تداركها، فالتقويم ينبغي أن يعمل على التعلم وذلك من خلال تيسير حصولهم على المعلومات الثابتة عن نواحي القوة والضعف في تعلمهم، وكلما كانت هذه المعلومات دقيقة وصحيحة ازداد تحمل التلاميذ المسؤولية في تعلمهم وسعوا سعيا جادا في تحقيقه.

كما أن استخدام التقويم لمجرد التصنيف لا يساهم في تحسين التدريس والتعلم ولا يدل على أن الأهداف التربوية قد تحققت في حين أن التقويم يسعى إلى الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية الموضوعية لأي عملية.

الفصل الثاني: التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: واقع مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا الكفاءات

المطلب الأول: ماهية التعبير

المطلب الثاني: أنواع التعبير

المطلب الثالث: أهداف تدريس التعبير

المبحث الثاني: التعبير الكتابي

المطلب الأول: مجالات التعبير الكتابي

المطلب الثاني: أهداف تدريس التعبير الكتابي

المطلب الثالث: المقاربة بالكفاءات وتدریس مادة التعبير الكتابي

المبحث الثالث: التعبير الكتابي وبيداغوجيا الإدماجية

المطلب الأول: مفهوم الإدماج

المطلب الثاني: مستويات الإدماجية

المطلب الثالث: الوضعية الإدماجية

الفصل الثاني: التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات

يكون الفرد المجتمع متحدثاً أو مستمعاً أو كاتباً أو قارئاً، يوظف اللغة حسب المقام الذي يكون فيه ويحقق بذلك الهدف من الأداء اللغوي المتمثل في التعامل والإفصاح، فهو يستخدم اللغة في علاقاته مع أفراد المجتمع، ويفصح عما يجول في نفسه من عواطف وأفكار وأحاسيس إما كتابةً أو تحدثاً مراعيًا المواقف المختلفة (لكل مقام مقال).

وقد فرض الواقع في أن يكون المتعلم قادراً على تجنيد قدراته ومكتسباته الدراسية لحل المشكلات طارئة، لأن النجاح في المدرسة يعد وسيلة وليس غاية في حد ذاته. فالتلميذ الناجح في المدرسة لا يكون بالضرورة ناجحاً في حياته، لهذا جاءت المقاربة بالكفايات لتضطلع بتحضير الفرد للحياة عن طريق تنمية مواهبه واستعداداته وقدراته ومهاراته، وجعله يوظف كل ذلك في ما يصادفه في حياته من مشكلات. وعلى هذا الأساس يزود التلميذ بأدوات التفكير التي تساعده على تنظيم معلوماته ودمج معارفه حيث يكتسب المعارف في مادة اللغة العربية من مختلف أنشطتها ليعيد توظيفها في نشاط التعبير بنوعيه، ولن يأتيه ذلك إلا إذا استفاد من نشاط النصوص الأدبية ونشاط البلاغة وقواعد اللغة وأمتك زمامها أدرك وظائفها وعرف أنها وسيلة التواصل التاريخي والفكري بين الأجيال المتعاقبة، وأنها صورة الفكر.

المبحث الأول: واقع مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا الكفاءات

المطلب الأول: ماهية التعبير

يعد التعبير من أهم النشاطات الدراسية و " إتقانه هو الغاية في حد ذاتها وإن كان فرعا من فروع اللغة، إلا أنه الثمرة والمحصلة النهائية لها في الوقت الذي تشكل الفروع الأخرى سواقي وروافد، فهي كالشرابين للجسم ترفده بالدم ليبقى سليما ..."¹ تمده النصوص الأدبية بالثروة اللغوية من مفردات وأساليب تضبطها قواعد اللغة، كما يستمد من القراءة مادته وأفكاره، وهكذا يصبح التعبير ببعديّة اللفظي والمعنوي ضرورة حتمية يمارسه المتعلم داخل أقسام الدراسة وخارجها، فهو نشاط يتخطى حدود الزمان والمكان، بعده متلازمان لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر لأن بناءه يتحقق بهما معا:

1_ البعد اللفظي: " يقصد به الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب اللغوية التي يختارها المتحدث أو الكاتب، بما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل بنات أفكاره ومعانيه التي يرغب في إيصالها إلى الآخرين.

2_ البعد المعنوي المعرفي: ويعني به المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني والخبرات التي يحصل عليها الإنسان عن طريق قراءته الواعية ... ولعل في هذا البعد ما يكسب الطالب عند الكتابة الطلاقة اللغوية والمهارة في بناء الفقرات، وتبويبها، الأمر الذي يدعو المدرسين إلى إيلاء القراءة والمطالعة كل الاهتمام، والأخذ بالشعار القائل " القراءة قبل في الكتابة "².

ويمكن أن نستنتج من الكلام السابق أن البعد الأول يمثل اللغة في حين أن البعد الثاني يمثل الفكر، وبين الفكر واللغة علاقة وطيدة سالت أقلام الباحثين في الحديث عنها. فإذا كان البعد اللفظي بمثابة الجسد فإن البعد المعرفي يمثل الروح التي لا يمكن للجسد أن

¹ عبد الفاتح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار العربي، عمان، الأردن، 1999، ص281.

² المرجع السابق، ص283.

يستغني عنها وإلا أصبح بلا معنى، والانسان يتعامل مع الاشياء، ومع الواقع بواسطة التفكير لأنه الوسيلة العقلية التي تهدي إلى الحقائق، وذلك من خلال العمليات المعرفية، خاصة إذا علمنا بان الدراسات الحديثة أثبتت أن النمو العقلي للإنسان مرتبط بنموه اللغوي ارتباطا شديدا، كلما اتسعت لغته ارتقت قدراته العقلية وازداد نمو ذكائه وأصبح تفكيره قويا... الأمر الذي جعل اللغة أداة التواصل والتعامل بين البشر، وظائفها مرهونة (على مستوى التعبير ومستوى المحتوى). أي إن فهم الرسالة بين المرسل والمستقبل تتوقف على فهم اللغة، حيث ترسل الرسالة فيتلقاها المستمع ويفك رموزها حتى يكشف عن هدف الباعث فيحلل أفكاره. وهذا يعني أن عملية التواصل تتم على:

1_ بناء الرسالة وذلك بالرجوع إلى المخزون اللغوي لانتقاء الكلمات التي تناسب المقام.

2_ إخضاع تلك الكلمات إلى النظام التركيبي ودلالي، بحيث توضع وفق قواعد النظام التي تخضع لها اللغة ليبنى منها جملا ذات دلالة ليستقبلها المتلقي.¹

ويرى علماء النفس أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة وأن نمو أحدهما منوط بنمو الآخر، والاتقان مرتبطان بخبرة الإنسان وتجاربه في الحياة " وتزداد خبراته نتيجة لتفاعله مع البيئة التي ينضوي تحتها. بواسطة اللغة يؤثر الفرد على الآخرين ويستثير عواطفهم كما يؤثر في عقولهم."² وحتى يستقطب الإنسان الآخرين ويؤثر فيهم فإنه يحتاج إلى التعبير الجميل المؤثر سواء كان كتابة أو تحدثا.

كما جاء في لسان العرب لابن منظور (مادة عبر) في مفهومه للتعبير: عَبَرَ الرَّوْيَا، يعبر عبْرًا وعبارة وعبْرًا فسرّها، وأخبر بما يؤول غليها. وفي القرآن الكريم " إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّوْيَا تَعْبُرُونَ " (يوسف 43). ولم يخرج الآخرون عن هذا المعنى.

¹ ينظر فاطمة الطبال بركة: النظرية الألسنية عند رومان جاكسون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1993، ص68، 69.

² رشيد أحمد طعيمة: المهارات اللغوية _ مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004، ص153.

وأما لفظ الإنشاء فيعني التعبير أيضا. فمن الفعل أنشا ينشئ والاسم النشأة والنشأة بالمد، والإنشاء بمعنى إيجاد الشيء وتربيته، وقد وردت في آيات كثيرة منها:

قوله تعالى: " هو أعلم بكم إذ أنشأكم من الأرض وإذ أنتم أجنّة في بطون أمهاتكم، فلا تزكوا أنفسكم هو أعلم بمن اتقى " (النجم 32)، وقوله أيضا: " قل هو الذي أنشأكم وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلاً ما تشكرون " (الملك 23)، أي خلقكم ولم تكونوا شيئاً مذكوراً، ونقول أنشأ فلان الكلام أو الحديث بمعنى وضعه، والإنشاء كعلم يتناول صناعة الكتابة ومنه صبح الاعشى في صناعة الإنشاء للقلقشندي¹.

التعبير لفظاً: هو " للإبانة والإفصاح عما يختلج في نفس الإنسان من أفكار ومشاعر وهذه الأفكار والمشاعر تكون مفهومة لدى الآخرين " ².

فالتعبير إذًا هو الإبانة والإفصاح عما يجول في نفس الإنسان من أفكار ومشاعر وأحاسيس ويكون إما بالحديث أو الكتابة، وترجمة تلك المشاعر بعبارات سليمة، وهو وسيلة من وسائل التفاهم والاتصال والتواصل والتفاعل بين الناس.

التعبير اصطلاحاً: " هو العمل المدرسي المنهجي، الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته شفاهاً وكتاباً، بلغة سليمة وفق نسق فكري معين " ³.

أو هو " تدفق الكلام على المتكلم، أو قلم الكاتب، فيصور ما يحس به أو ما يفكر فيه أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه... والتعبير إطار حواشيه خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها والمعارف المختلفة. فالتعبير وسيلة من وسائل التفاهم، وعرض الأفكار والمشاعر،

¹ ينظر الشريف قصار: تقنيات التعبير الكتابي والشفوي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ج2، 1990، ص7.

² طه علي الدليمي وسعاد عبد الوائلي: اللغة العربية مناجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص13.

³ سعاد عبد الكبير عباس الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير- بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص77.

علاقته بالمقروء خاصة، وباللغة عامة علاقة عضوية بحيث يمكن أن نعد كل أدب تعبيراً وليس كل تعبير أدباً. فالإنسان يوظف مخزونه اللغوي الذي اكتسبه من خلال قراءاته الكثيرة واطلاعه الواسع لتصوير ما يحس به ويرغب في إيصاله إلى الآخرين كتابة أو تحدثاً " 1

المطلب الثاني: أنواع التعبير

إذا كان التعبير يساعد التلاميذ على حل المشكلات التي تصادفهم عن طريق تبادل الآراء، فهو كذلك أداء تعليمية وتعلمية وعدم الاهتمام به قد يقود إلى الإخفاق، لأن الدقة والاهتمام يؤكدان علي نجاح العملية التعليمية، وأن حصة التعبير هي حصة تقويمية وتقييمية، وأن حصة التعبير هي حصة تقويمية تقييمية، واختبار مهارة التلميذ في توظيف مكتسباته يجعله يولي هذا النشاط أهمية كبيرة ويعطي اهتماماً أكبر للغة العربية ولأنشطتها المختلفة.

وقد ذهب بعض اللغويين ومن بينهم سعاد عبد الكريم عباس إلى القول بأن " التعبير يأتي في درجات يعلو بعضها بعضاً، فهناك اللغة المفهومة واللغة الصحيحة واللغة البليغة. ولا يتطلب من اللغة المفهومة أكثر من أن تكون مجرد أداة للإفهام في أدنى درجاته... وهذه الدرجة لا مكان لها في حياتنا اللغوية لأننا لا نحرص في هذه الحياة على الإفهام فقط بل نتحرى معه الصحة. لأن اللغة المفهومة تجيء بعد اللغة الصحيحة التي تحقق الإفهام وتتسم بالترام قواعد اللغة وقوانينها... وأما اللغة البليغة فهي درجة تعلو الإفهام والصحة...² فإذا كانت اللغة الصحيحة هي التي تحقق الإفهام وتلتزم بقوانين اللغة وقواعدها فإنها تستخدم في نوع معين من التعبير هو التعبير الوظيفي، وأما اللغة البليغة فهي لغة التعبير الإبداعي. والتعبير سواء كان كتابياً أو شفهياً فإنه يكون إما إبداعياً وإما وظيفياً.

¹ ينظر سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري : مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع الأردن، 2005، ص234.

² سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص81.

1_ التعبير الوظيفي:

هو التعبير الذي يمارسه التلاميذ كمطلب لهم في حياتهم اليومية، توظف فيه اللغة الصحيحة السالمة من الأخطاء بعيدة عن الركاكة والحشو والاستطراد، وتكون ممارسته عند الحاجة إلى المعاملات فهو يؤدي وظيفة خاصة للفرد والجماعة عن طريق الكتابة أو المشافهة.

أي هو مهارة لغوية ضرورية على كل إنسان أن يتقنها حتى يتمكن من التواصل مع مجتمعه، مجالاته واسعة وكثيرة منها: الرقيات، الإعلانات، العقود والمعاملات، ملء الاستمارات بأنواعها، كتابة التقارير، تحرير نواضر الجلسات، المناقشات... ويفرض في هذا النوع من التعبير أن يتقنه التلميذ في المرحلة المتوسطة " وينبغي أن يتم هذا الإتقان نهاية المرحلة الإعدادية، لأن هؤلاء التلاميذ يوجدون سواء داخل المدرسة أو خارجها في مواقف تتطلب منهم المحادثة أو المناقشة أو كتابة الرسائل..."¹

2_ التعبير الإبداعي:

" الإبداع ضرب من التفكير ينظر إليه غالبا أنه لأسلس للذوق والتعبير الابتكاري وغالبا ما يختلط بما هو خيالي أو غير طبيعي. وهو نشاط عقلي يمكن الفرد من أجل يحضر تخيلاته وشعوره وذاكرته وإحساسه ووجدانه وذلك لبعد عن الواقع... إن المفكر المبدع يمكنه أن يعيد وأن يجمع أيا من الارتباطات في أسلوب سائغ لخلق علاقات مفيدة أو جذابة ومشوقة. والتخيل لازم لكل فرد حتى لربة البيت ومن ثم يجب تدميته"².

يهدف التعبير الإبداعي إلى ترجمة الأفكار والمشاعر والأحاسيس والانفعالات ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي مشوق رفيع، الغاية منه التأثير على السامعين أو القراء تأثيرا يكاد يقرب من انفعال صاحب التعبير نفسه. فهو تعبير ذاتي بالدرجة الأولى يبت من خلاله

¹ جودت الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، ص116، 117.

² محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص249.

الكاتب أو المتحدث أحاسيسه وأفكاره ويفصح عما في داخله من عواطف جياشة بعبارات منتقاة، بحيث تكون الصياغة بليغة مستوفية الصحة والسلامة اللغوية والنحوية، فتجعل المتلقي يتفاعل معها ويهتز لها طربا أو حزنا أو حبا أو اشمئزاز أو رافة... توظيف فيه اللغة البليغة ويتجاوز المرسل بذلك شروط الصحة والإفهام التي يوظفها في التعبير الوظيفي، ينطلق فيه من العاطفة والوجدان حتى يصل إلى عاطفة المتلقي ووجدانه فيصنع فيه صنيع الغيث في التربية الكريمة.

والتلميذ في نهاية المرحلة المتوسطة وامتداد المرحلة الثانوية مطالب بمثل هذا التعبير، وذلك باستعمال اللغة الراقية التي تقوم على الخيال الخلاق وحسن توظيف أساليب البيان والبديع، كما يكون مميزا ذاتيا تبرز فيه أصالة صاحبه ويحمل طابع شخصيته ومميزات أسلوب وخصائص اللغوية أي فيه بصمة قائلة التي تميزه عن باقي البصمات.

من التعبير الإبداعي والوظيفي يأتي التعبير الكتابي والشفهي أي إن كلا من التعبير الكتابي والشفهي هو تعبير إبداعي أو وظيفي كما ذكر من قبل، لذلك فهو ينقسم من حيث الشكل إلى:

3_ التعبير الشفهي أو الشفوي:

ويطلق عليه البعض المحادثة إلا أن هناك بعض الاختلاف بينه وبين المحادثة. وهو الإفصاح عن المشاعر والأفكار بالكلام أو بالحديث، وذلك باستعمال العبارات السليمة والأفكار المرتبة المنسقة. " ويعد التعبير الشفهي المعبر الرئيسي والتمهيد الضروري للتعبير الكتابي، ويكاد المربون يجمعون على أن الغرض الأهم من تعلم اللغة هو اقتدار التلاميذ على التعبير والحديث الجيد الصحيح، إذ أن القدرة على هذا النوع من التعبير والتفوق فيه

يعدان أعلى رتبة من رتب التميز والارتقاء في فروع اللغة الأخرى لأن هذه الفروع روافد له وقنوات تتوافد لتشكيل بنيانه ومحتواه"¹

وبهذا تعتمد نشاطات اللغة العربية والفروع التعليمية الأخرى (المواد الأخرى غير نشاطات اللغة العربية كالعلوم الطبيعية، والتاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية...) على التعبير الشفهي. فلا غرابة إذاً أن يكون المنطلق الأول للتدريب على التعبير بشكل عام، وقدرة التلاميذ علي طرح الأسئلة والإجابة والمناقشات وإدارة الحوار تكسبه الثقة بالنفس فتتولد لديه القدرة على ترتيب الأفكار وتنظيم العبارات واستخدام الألفاظ المناسبة للمقام وتوظيف الصوت والنطق الصحيح والاستعانة بالحركات الجسمية وتكييف الكلام بحسب الموقف والسياق.

المطلب الثالث: الهدف من تدريس التعبير.

إذا تتبعنا التعريف اللفظي والاصطلاحي أدركنا أن الغاية من التعبير هي الإبانة والإفصاح عما في النفس، وعن مكنوناتها كتابة أو تحدثاً. وهو كما ذكرنا محصلة ما تعلمه التلميذ من فروع اللغة الأخرى أي أن ما اكتسبه وتعلمه في حصة المطالعة وقواعد اللغة والنصوص الأدبية والنقد الأدبي والبلاغة يوظفه في نشاط التعبير. فهو بمثابة النهر الأعظم الذي يستقبل كل الروافد فتزوده وتزيد من غزارته، ويكون هذا الزاد ألفاظاً وعبارات وتراكيب تمكن المتعلم من الإفصاح عما في داخله بوضوح وسلاسة، لأن التعبير " ليس فرعاً لغوياً معزولاً عن باقي فروع اللغة بل متشابك ومتداخل في مهاراته اللغوية مع فروع اللغة الأخرى إلى حد كبير... ومعنى ذلك أن تقدم الطالب ونموه في أحد هذه الفروع اللغوية هو بالتالي تقدم للطالب ونمو له في بعض مهارات التعبير الكتابي..."²

¹ عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص293.

² حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، مصر، الطبعة الثانية، (د.ت)، ص241.

ولما كانت اللغة استماعاً وتحدثاً من جهة، وقراءة وكتابة من جهة ثانية، كان التعبير في اللغة العربية بشقية الشفهي والكتابي هو محصل القدرة على التحدث والكتابة. وكانت الغاية الأولى من تدريس اللغة العربية في المدارس الثانوية هي إتقان التعبير، لأنه الوسيلة الوحيدة للتلميذ حين يريد أن يتصل بمجمعه. ولإتقان التعبير وسائل كثيرة منها القراءة والتدريب المتواصل على الحديث والكتابة.

ولكي يكون التدريب جارياً على أصول اللغة ينبغي أن يقف التلميذ على قواعد النحو والإملاء والبلاغة، وهنا يبرز دور المدرس في الربط بينها ربطاً محكماً قوياً لأن اللغة وحدة لا تتجزأ، ومن هنا تأتي ضرورة إتقان فروع اللغة العربية الأخرى لا لذاتها وإنما كأداة للتعبير السليم والقراءة الصحيحة والفهم والإدراك...¹

فالغرض الأساس من تدريس اللغة العربية في المدارس الثانوية هو إتقان التلاميذ التعبير باعتباره أداة التفاهم ومعيار الفهم وذلك بتضافر فروع اللغة الأخرى، ومتى وعى التلميذ لغته وأدرك معجزتها وفهم دقائقها ومراميتها كان اتصاله بمحيطه ذا فائدة كبيرة، واستطاع إذ ذال فهم ما يقرأ وما يسمع، وتمكن من التعبير عما في نفسه تعبيراً شافياً وافياً باللسان والقلم، واستطاع أن يشارك غيره في التفكير بقدر ما تسمح به مواهبه ويتفاعل مع محيطه تفاعلاً إيجابياً.

إن أهداف التعبير بشقية في المرحلة الثانوية كثيرة منها:

1_ أن يتحدث التلميذ أمام زملائه بوضوح ولمدة معينة سليمة، تتجلى سلامتها في النطق وحسن الإلقاء في التعبير الشفهي سواء كان حواراً أو مناقشة أو إدارة ندوة أو إلقاء خطبة أو قراءة تقري أو مداخل أو تعليمات ...

¹ ينظر جودت الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، سورية، الطبعة العاشرة، 2005، ص22، 23.

2_ أن يكون قادرا على إنشاء موضوع مترابط الأفكار والفقرات، منطقي العرض، بحيث يتوفر فيه جمال المعنى وتماسك المبنى، كما يكون محكم الشكل دقيق المضمون.

3_ أن يوظف علامات الوقف والترقيم، وأن يستخدمها في تعبيره الكتابي استخداما صحيحا.

4_ أن تتوفر فيها يكتب الدقة والتوثيق الجيد باستخدام الهوامش ومحاكاة الأساليب الأدبية الرفيعة.

والجديد بالذكر أن كل هدف من هذه الأهداف يشتمل على مجموعة كبيرة من المهارات اللغوية، ولا يمكن تحقيق هذه الأهداف إلا إذا درينا أبناءنا على المهارات من خلال المواقف اللغوية المختلفة، العفوية في الأسرة والمنظمة وتدرجيا من المرحلة الابتدائية إلى نهاية المرحلة الثانوية.¹

إن أي نشاط أدبي أو لغوي لابد أن يقوم على أسس تدعمه وتثبت أركانه، وأسس التي قام عليها التعبير بشقيه هي:

1_ **الأسس النفسية:** ويقصد بها ميل التلاميذ إلى الحديث عما في نفوسهم، ويبرز دور المعلم هنا في تشجيعهم ليعبروا عما يشعرون به، لأن حاجتهم إلى الحافز وإلى الانفعال كبيرة حيث يحركهم ويدفعهم إلى التعبير.

2_ **أسس اللغوية:** وتشمل كل ما يتعلق بعدد المفردات اللغوية لدى التلاميذ، فالتعبير الشفهي له مكانة أسبق من التعبير الكتابي، وعلى أن يدرك أن التعبير بكل أشكاله يتأثر باللهاجات المحلية ولذلك عليه أن يهتم بتزويد التلاميذ بالثروة اللغوية وإعطائهم الفرصة للتغلب على استعمال الألفاظ العامية وهذا الأمر يتطلب جهدا خاصا.²

¹ ينظر علي أحمد مذكور: طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007، ص230.

² ينظر طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص137.

ولكي نعطي الحرية للتلاميذ للتعبير عن أفكارهم وعواطفهم وأحاسيسهم، لابد من تشجيعهم على ممارسة الكتابة، والتعبير عن أحوال المجتمع من خلال القصص والمقالات بأنواعها.

المبحث الثاني: التعبير الكتابي

وينعت بالتعبير التحريري أو الإنشاء " هو اقتداء الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة من الأغلاط، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم وتعودهم على اختيار الألفاظ الملائمة وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها"¹.

فالتعبير الكتابي هو كل كتابة فنية عبر من خلالها التلميذ عن أفكاره ومشاعره وآرائه، وتحمل هذه الكتابة شخصية صاحبها حيث يوظف فيها كل ما يملك من ثروة لغوية وقوة بلاغية وقدرة على التعبير. أهمية التعبير الكتابي لا تقل عن أهمية التعبير الشفهي، فهو المقدمة الضرورية للكتابة الإنشائية، ذلك أن الإنسان قد بدأ بالكلام قبل أن يستخدم الكتابة في تواصله والتعبير عن نفسه... وهذا يعني أن التلميذ عليه أن يتقن أمرين قبل الشروع في تدريبه على الإنشاء. وهذان الأمرين هما:

_ امتلاكه على التعبير الشفوي(المحادثة) أولاً.

_ قدرته على الكتابة السليمة ثانياً²

وما تجدر الإشارة إليه أن التعبير الكتابي يختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى باختلاف المهارات والأهداف المزمع تحقيقها. " فإذا كان الهدف في المرحلة الابتدائية هو تعويد التلميذ على اختيار الكلمات المناسبة والعبارات البسيطة، وتدريبه على كتابة الرسائل القصيرة، وقراءة القصص القصيرة وتلخيصها. فإنه في المرحلة المتوسطة ينتقل إلى وصف

¹ _ عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر العربيين عمان، الأردن، 1999، ص313.

² _ المرجع نفسه، ص 313.

مظاهر الطبيعة ووصف الرحلات وكتابة الرسائل الودية إلى الأصدقاء في المناسبات المختلفة، ليصل في مرحلة الثانوية إلى كتابة القصص والموضوعات التي تتعلق بالمشاكل الاجتماعية والعادات وتعامل الموظفين مع الجماهير وغيرها من الموضوعات التي يتوق التلميذ إلى التعبير عنها بلغته وأسلوبه يفرغ من خلالها طاقته وما يتقل تفكيره...¹.

إن التعبير الكتابي يعتمد بالدرجة الأولى على ثقافة التلميذ، وكثرة اطلاعه وقراءاته المتنوعة، كما يعتمد التعبير الجيد على دريته على الكتابة والإملاء الصحيح، وتوظيف مكتسباته من نحو وصرف وبلاغة. على ألا يترك التلميذ دون توجيه فعلى المعلم أن يدرك أن الإنسان يتكلم مما يكتب، ومن ثم فالكلمة المنطوقة أكثر من الكلمة المكتوبة، وهذا لا يعني أن الكلام يغني عن الكتابة وإن كان أساساً لها أو يسد مسدها، ذلك أن الإنسان لم يصطنع له رموزاً يكتب بها إلا لشعوره بالحاجة العظيمة إلى أداة تفصح عما في نفسه ومشاعره وأحاسيسه لأفراد ليس بمقدوره أن يشافهمهم. وأن يعرف الفروق الجوهرية بين لغة الحديث واللغة المكتوبة².

إن للتعبير الكتابي أهمية كبيرة في حياة التلاميذ حيث يتحرر فيه من الازدواج اللغوي الذي يحاصره في البيت والشارع، ويعلمه التفكير قبل الشروع في الكتابة وأثناء القيام بها، لأن التعبير الكتابي " فيض يجري بخاطر الكتاب فيصور مدى انعكاس ما يراه أو يسمعه، بعبارات فيها ألفاظ تحدد، وأفكار توضح، ومعانٍ تترجم ما يختلج في الصدر من عواطف ومشاعر وأحاسيس...³

¹ _ زكريا إبراهيم : طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية الشاطبي ، مصر، 1999، ص187، 189.

² _ عبد الفتاح حسن البجة : أصول تدريس اللغة العربية..، ص314.

³ _ سيد عبد العال عبد المنعم : طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة(د)، ص123.

المطلب الأول: مجالات التعبير الكتابي.

لا نبالغ في القول إذا قلنا إن مجالات التعبير الكتابي تشمل مجالات التعبير الشفهي وتزيد عليها، لذلك من الصعوبة بمكان الإتيان على كل المجالات فنذكر منها:

✚ التلخيص: ويندرج ضمن التعبير الوظيفي، يرتبط بالقراءة ارتباطاً وثيقاً سواء كانت قراءة نصوص داخل القسم (نص أدبي، نص تواصلية، مطالعة موجهة)، أو قراءة حرة لكتب ونصوص ومقالات خارج المقرر. يتم التلخيص بالتركيز على العناصر الأساسية للنص المطلوب تلخيصه، ثم إعادة عرضها من جديد بإيجاز مع مراعاة ترابط الأفكار وتسلسل المعاني وذلك بعد الاستيعاب الدقيق لمضمون الموضوع. أن أي موضوع معد للتلخيص يخضع إلى شروط هي:

- ✓ أن يتبع التلميذ المعايير المطلوبة للتلخيص ويلتزم بها.
- ✓ أن يكون مجالها المواد الدراسية أو القراءات الخارجية.
- ✓ أن يميز الطلاب بين التلخيص والنقل.¹

تقنية التلخيص: لا توجد طريقة محددة ومتفق عليها في تلخيص النصوص، لكن غالباً ما يتبع معلم اللغة العربية الطريقة التي يراها مناسبة من تلاميذ، آخذاً بعين الاعتبار نوعية النص الملخص ومستوى التلاميذ، ولهذا فالتقنية التي تتبع مع فوج آخر. إلا أن الخطوط العريضة التي تتبع في كل تلخيص هي:

- أ. القراءة الاستكشافية للنص وقد تكون أكثر من قراءة.
- ب. تحديد الفكر العامة والأفكار الأساسية.
- ج. تحديد الأفكار الجزئية.
- د. إعادة بناء النص، استعانة بما ذكر سابقاً. ويكون التلخيص بأسلوب التلميذ مع المحافظة على الأفكار الهامة.

¹ _ المرجع نفسه، ص258.

❖ ملء الاستمارات: الاستمارة مجال من المجالات الكتابية الوظيفية، تستخدم داخل المدرسة وخارجها، مثل استمارة المعلومات التي يملؤها التلاميذ في بداية السنة الدراسية، أو تلك التي تكون في البنوك أو الفنادق أو استمارة الحالة المدنية أو الحالة العائلية أو إعادة كتاب... حيث تكتب المعلومات الشخصية بدقة متناهية وبوضوح كالاسم واللقب والعنوان. والكتابة في الأماكن المخصصة دون زيادة أو نقصان، إلى جانب الخط الواضح. يدرّب التلاميذ على ملء الاستمارات بإحضار نماذج إلى القسم من قبل المعلم أو من قبل التلاميذ.

❖ التقارير: تكون وصفا لعمل أو مشروعات أو حدث بأسلوب منظم وتعبير واضح. يحدد فيه الزمان والمكان والأشخاص والموضوع، تعد كتابة التقارير من أنواع التعبير الوظيفي.

❖ البرقيات والرسائل: لا تختلف كتابة البرقيات عن ملء الاستمارة ما عدا في اعتمادها على الدقة والاختصار، إذ أنها تقوم مقام التوقيعات قديما، تحتوي من الكلام ما قلّ ودلّ.

الرسالة: نشاط كتابي اجتماعي يتداوله الأشخاص، تكون ودية (إخوانية)، تدور حول القضايا الخاصة والأمور الشخصية، أو تكون إدارية تُتداول بين الأفراد والجهات الرسمية (الدوائر والدواوين الرسمية). يدرّب عليها التلميذ بدقة من الغلاف إلى المضمون، حيث ترسم منهجيتها وتوضح مع كتابة نماذج منها داخل القسم بمعية المعلم. وهناك مجالات كثيرة كتحرير كلمة افتتاحية، إعداد فهرس، توثيق، تعليق، هوامش... كلها تتطوي تحت التعبير الكتابي الوظيفي.

وأما التعبير الكتابي الإبداعي فيكون في تأليف قصة أو مسرحية أو خاطرة أو مقال ذاتي... وغير هذه الأنواع كثير.

المطلب الثاني: أهداف تدريس التعبير الكتابي

التعبير الكتابي عمل إبداعي بالدرجة الأولى، والكتابة علم وفن وليس القصد أنها من العلوم التجريبية، لكنها تخضع بطبيعتها إلى علم النحو والصرف والبيان والبدیع، وفن لأن الإنسان لا يستطيع أن يبدع إلا إذا توفر لديه الإحساس المرهف، والعاطفة الجياشة، والخيال الواسع وهذه الأمور تجعل منه فنانا مبدعا وموئداً، يصنع من الكلمات دررا تبهر العقول وتخرق الأبصار لتتغلغل إلى العواطف، " وفي الكتابة كما في زرع حدائق الأشجار، يعتبر وضع جذور عميقة في أرض خصبة أكثر أهمية من تشذيب أوراق النبات وأغصانها...¹

إن موضوعات التعبير الكتابي قد لا تختلف عن موضوعات التعبير الشفهي، ما عدا أنه يكتب وفق قواعد التنظيم والعناية بالترقيم وقواعد الإملاء. لذلك فإن أهداف التعبير الكتابي هي أهداف التعبير الشفهي ويضاف إليها:

1. تدريب التلاميذ على الكتابة بوضوح وتركيز.
2. هو وسيلة اتصال بمن يفصلنا عنهم الزمان أو المكان.
3. الاهتمام بالخط وعلامات الترقيم والقواعد الإملائية.
4. تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.

وإذا كانت حاجة الإنسان إلى التعبير الشفهي كبيرة، فإن حاجته إلى التعبير الكتابي لا تقل عن الأولى نظراً لقيمته العظيمة. من هذه القيم:

1. القيمة الاجتماعية: وتتجلى في حاجة المجتمع إلى تدوين المعارف المختلفة وحفظ التراث البشري في مختلف مراحلها، والربط بين منجزات الشعوب قديماً وحديثاً.
2. القيمة التربوية: أن التعبير الكتابي يعطي المجال واسعاً للتلميذ حتى يفكر ويتدبر، ومن ثم يختار التراكيب وينتقي الألفاظ والعبارات، وينسق الأسلوب فتتوفر في تعبيره

¹ محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص263.

جودة الصياغة وحسن السبك، بالإضافة إلى غرس الأخلاق الحميدة في نفوس أبنائنا.

3. القيمة الفنية: إن التعبير الكتابي يعطي الفرصة لكتابة المقالات والرسائل... بأسلوب صحيح، فصيح، مؤثر وبعبارات فنية يعتمد فيها على سعة الخيال وتدعيم الرأي بتوظيف المكتسبات القبلية سواء نشاطات اللغة العربية أو النشاطات التعليمية الأخرى¹.

إن التعبير الجيد يستمد إلى دعامتين، إحداهما العبارات والأساليب والأخرى الأفكار والمعاني، ومن ثم فإن على المعلمين أن يضعوا في حسابهم الانطلاق من هاتين الدعامتين لتحقيق سمات التعبير الجيد، وأبرز هذه السمات:

1. الحيوية: يتصف التعبير الجيد بالحيوية والصدق بحيث يكون نابعا من الأحاسيس والتجارب والدوافع الذاتية، وأن تكون الموضوعات المتداولة من صميم واقع المتعلم، ومشوقة.

2. الوضوح: إن وضوح الأفكار في الأذهان يساعد على التفكير ومعالجة الموضوعات بدقة.

3. عنصر الخيال: يركز التعبير على العناصر الجمالية مثل سلامة العبارة خلوها من الحشو والإطالة، وبعدها عن الإبهام والتكلف، وحسن الأداء وتمثيل المعاني، وانسجام الألفاظ وعضوية التوظيف، حتى يؤثر في السامع والقارئ.

4. التأثير: إن التعبير الجيد هو التعبير الذي يجعل السامع أو القارئ مشدودا لما يقرأ أو يسمع، ومن ثم فإن قوة التأثير سمة بارزة يجب توفرها لتظهر مشاعر المتحدث أو الكاتب وتفصح عن صدقه وعمق عاطفته². فالتلميذ عند انجازه لموضوع التعبير كتابة أو تحدثا سواء كان التعبير وظيفيا أو إبداعيا عليه أن:

¹ ينظر حسن شحاته : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص316، 317.
² عبد الفتاح حسين شحاتة : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص290.

1. يكون دقيق الملاحظة فيصف الأشياء بمنهجية سليمة.
2. يستند إلى إحساس سليم يساعده على انتقاء الكلمة الطيبة والجملة الصحيحة والتعبير المناسب.
3. يكون دقيقا في مناقشة القضايا بعد عرضها.
4. يتقن القواعد اللغوية الخاصة بالتركيب والصناعة والإملاء والخط.
5. يبتعد عن السرد الجاف، إذ لا بد من استخدام الأفعال المعبرة والحوار والموازنات.
6. يراعي الدقة في استخدام علامات الترقيم والهوامش والفقرات...

إن من مهام المعلم أن يجعل التلاميذ يطلعون على الاستعمالات اللغوية والأسلوبية التي تصنع الجمال الفني للنص، وهذا من شأنه أن يجعلهم يعيشون تجربة الإبداع اللغوي سواء في القراءة أو في التحليل أو في تعبيرهم ومحاولاتهم الكتابية، ولاسيما أثناء تدريبهم على استكشاف الطاقة التعبيرية¹.

إن الأدب تعبير فني مادته الكلمة، وسعي المبدعين فيه تفجير طاقة اللغة على المستوى التركيبي والمعجمي والصوتي، وما ينجر عن ذلك من إحياء وكثافة في التعبير من شأنه أن يجعل التلاميذ يدركون أكثر البنى العميقة للغة ومختلف تقنياتها وهو ما يجعلهم قادرين بعد ذلك على توظيف بعض خصائص الخطاب الأدبي في إنتاجهم اللغوية فتكون أساليبهم أكثر متانة وأكثر تأثيرا.

ومن خلال هذه الممارسة يدرك المتعلم مواطن توظيف الأساليب المختلفة كأسلوب الإحياء والتلميح مثلا، وهو أسلوب ملائم لبعض المواقف التي قد يجد التلميذ نفسه فيها، ويصبح على دراية تامة بأن عليه أن ينطلق من الكل، من العموم وأن ينظر إلى النص لا إلى الجملة واللفظة بمعزل عن السياق، فينظر إلى العلاقات التي تربط بينها ليدرك أن النص كيان مهيكّل، الأمر الذي يجعله يتميز ببنية خاصة تقوم على ما في داخله من

¹ _ المرجع نفسه، ص246.

علاقات، فيتدرب على كيفية التدرج سواء تعلق الأمر بالتحليل أو بالسرد لأنه في تعبيره يتجه نحو غاية محددة، وبالتالي يحسن توظيف منهجية الحديث والكتابة لأنه يعلم أن لكل كيان لغوي مقدمة وصلب موضوع وخاتمة.¹

إن رسم خطة محكمة ومضبوطة من قبل المتعلم من القضايا الضرورية في موقف الحديث أو الكتابة، فيحدد نقطة الانطلاق ونقطة الوصول، ويرسم الخاتمة ويحدد الهدف، مع مراعاة الربط بين أجزاء الموضوع المعبر عنه.

وهذا التلاحم لا يأتي من فراغ بل تحكمه أدوات لغوية وروابط تركيبية باعتبارها ضوابط تضمن اتصال كل جزء من أجزاء الموضوع لتجعل من النص بنية مغلقة ذات بعد خطي (كتابة أو مشافهة). ويتحقق ذلك من خلال الوحدة الموضوعية التي تتجلى في الترابط الموضوعي، وتقتضي تجنب التناقص المفرط والانتقال غير المبرر من فكرة إلى أخرى لا تربطها بها أية صلة منطقية.

فيعرف التلميذ أن النص وحدة دلالية وأن الجمل ليست سوى وسيلة لتحقيق هذه الوحدة، فيوظف ذلك في تعبيره الكتابي خاصة، ويعرف أن النص أي نص ينتمي إلى نمط معين (سردي، حجاجي، إخباري، استعراضي...)².

ومن خلال التدريب على الكتابة يصبح قادرا على التمييز بين أنماط النصوص المختلفة فيدرك أن تعبيره الكتابي والشفهي لن يكون متماسكا متسلسلا إلا إذا أتقن أدوات الاتساق والانسجام، حينها يهتم " بالوسائل اللغوية التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من

¹ ينظر وزارة التربية الوطنية : المنهاج، اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس، 2006، ص68،67

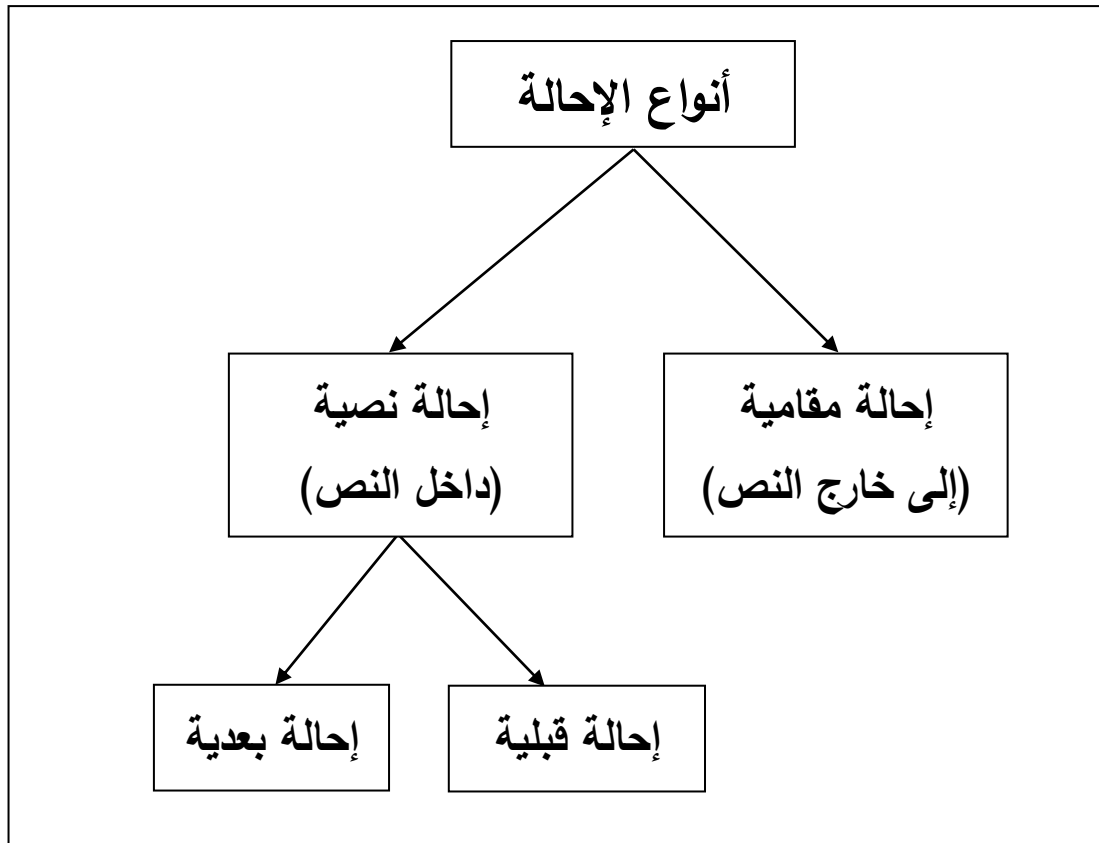
² المرجع نفسه، ص68.

الخطاب أو الخطاب برمته... راصدا الضمائر والإشارات المحلية... مهتما أيضا بوسائل الربط المتنوعة كالعطف والاستبدال والاستدراك وغيرها...¹

1_الإحالة Réference: علاقة دلالية لا تخضع لقيود نحوية، إلا أنها تخضع لقيود دلالية وهو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه. وهي نوعان:

إحالة مقامية تساهم في خلق النص لكونها تربط اللغة بسياق المقام إلا أنها تساهم في اتساقه بشكل مباشر وإحالة نصية وتتفرع إلى إحالة قبلية وإحالة بعدية.

شكل رقم (06): يبين أنواع الإحالة.



¹ محمد خطابي : لسانيات النص_ مدخل على انسجام_ المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006، ص5.

فالتلميذ أثناء تعبيره وتجنباً للتكرار الذي قد يخل بالمعنى لأنه لم يحسن توظيفه، سواء كتابياً أو شفهيًا يلجأ إلى هذه الأداة (الإحالة) باستخدام الضمائر وأسماء الإشارة وغيرها.

2_ الاستبدال Substitution: وهو تعويض عنصر في النص بعنصر آخر، ويتم الاستبدال داخل النص شأنه في ذلك الإحالة، إلا أنه علاقة تتم في المستوى النحوي المعجمي بين الكلمات والعبارات. وهو أنواع: الاستبدال الاسمي _ الاستبدال الفعلي _ الاستبدال القولي.¹

2_ الحذف Ellipsis: يلجأ الكاتب أو المتحدث إلى حذف جزء من الكلام يكون مفهوم في السياق دون أن يسبب هذا الحذف خللاً دلاليًا أو نحويًا في التعبير كأن يكون الفاعل ضميرًا مستتراً أو حذف فاعل نعم أو بئس بدلالة التمييز... وشروطه في اللغة ألا يتم إلا إذا كان الباقي في بناء الجملة بعد الحذف مغنياً عن الدلالة كافيًا في أداة المعنى، وقد يحذف أحد العناصر لأن هناك قرائن معنوية أو مقالية تومئ إليه وتدل عليه ويكون في حذفه معنى لا يوجد في ذكره، فلو بقي هذا المحذوف لشكل خللاً ويتمثل في الحشو والزيادة التي لا فائدة منها. وهو أنواع:

أ_ الحذف الاسمي: لا يقع إلا في الأسماء المشتركة، كأن تقول: أي الطريقين نسلك؟
_ هذا هو الأسهل.

ب_ الحذف الفعلي: هو الذي يكون داخل مركب فعلي، كقولك: فيم كنت تفكر؟
_ المشكلة التي أرقنتي، والتقدير: أفكر في المشكلة التي أرقنتي.

ج_ الحذف داخل شبه الجمل: كقولك كم ثمنه؟ _ عشرون دينارًا، والتقدير: ثمنه عشرون دينارًا. يكثر استعمال الحذف في اللغة المنطوقة أكثر من اللغة المكتوبة.

¹ _ المرجع نفسه، ص 17، 18.

4_ الوصل: هو تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منظم، أي إن النص عبارة عن جمل أو متتاليات متعاقبة خطياً، لكن يدرك كوحدة متماسكة تحتاج إلى عناصر رابطة متنوعة تصل بين أفراد الكلام. وأنه لا بد لكي ندرك بنية النص المتماسكة من توافره على أدوات رابطة، يفرض كل نوع منها طبيعة العلاقة بين الجمل....¹ ولكي يتمثل التلاميذ هذه المظاهر في إنتاجهم، عليهم أن يدركوا أن هذه الأدوات تعتبر عوامل انسجام أساسية.

5_ الاتساق المعجمي: وهو قسمان:

أ_ التكرار (التكرير): يتطلب إعادة عنصر معجمي أو ورود مرادف له أو شبه مرادف أو عنصراً مطلقاً أو اسماً عاماً. مثل: شرعت في الصعود إلى القمة، الصعود سهل للغاية (تكرار العنصر المعجمي الصعود)، فإذا استعملنا بدله التسلق (مرادف له)، فإن وضعنا مكانه لفظ العمل كان (اسماً مطلقاً أو اسماً عاماً)....

ب_ التضام: هو توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة، نظراً لارتباطها بحكم هذه العلاقة أو تلك. والعلاقة النسقية التي تحكم هذه الأزواج في خطاب ما هي علاقة التعارض، مثل: (ولد، بنت) (جلس، وقف) (أحب، أكره) (الجنوب، الشمال).

ج_ التراكيب المتوازية: وهو تكرار وحدات لغوية من نفس الفئة النحوية أكثر من مرة، مثل: كان الرسول صلى الله عليه وسلم قدوة للناس برحمته وأخلاقه وأعماله وحلمه....² فإذا ما استطاع التلميذ إدراك هذه العلاقات والأدوات ووظيفها في تعبيره فإنه بلا شك سيحقق الكفاية التواصلية إما عن طريق التعبير الكتابي وإما عن طريق التعبير الشفهي.

¹ وزارة التربية الوطنية : المناهج، اللغة العربية وأدائها، ص72، 73.

² حمدان جهاد وآخرون: مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000، ص204.

المطلب الثالث: المقاربة بالكفاءات وتدريب مادة التعبير الكتابي

إن طريقة التدريس بالوضعية المشكلة تعد من أنسب الطرائق وأنجعها لبناء معارف المتعلم في ظل المقاربة بالكفايات، لأن المتعلم ويفعل الممارسة يطور خبراته ومهاراته، فتتغير علاقته بالمعرفة ويتحول موقفه منها من موقف سلبي إلى موقف إيجابي، وتولد لديه الرغبة في طلب المعرفة والاستزادة منها. ويشعر التلاميذ بممارسة عمل تفاعلي هادف يختلف عن الأسلوب التقليدي المبني على الاكتساب عن طريق الاستقبال بالإصغاء والسمت بهدف التزويد بكم غزير من المعارف.¹

1_ الوضعية المشكلة (حل المشكلات)

تعرف الوضعية المشكلة بأنها " وضعية يواجهها المتعلم، وحالة يشعر فيها بأنه أمام موقف مشكل أو سؤال محير، لا يملك تصورا مسبقا عنه ويجهل الإجابة عنه، مما يحفز على البحث والتقصي من خلال عمليات معينة لحل المشكلات... "²

فالمتعلم لا تقدم له المعلومة جاهزة بل تفتعل له مشكل يصل من خلالها إلى المعلومة بنفسه، وبتوجيه من الأستاذ، أي أن الوضعية المشكلة من حيث هي " وضعية مبنية لغرض تعليمي يحب أن تركز على معطيات معقدة، مثيرة للشعور بالحيرة والغموض، يتطلب حلها إجهاد فكر ومعاونة بإثارة الحوار والنقاش المجدي، ولكن هذه المعطيات يجب أن تكون ملائمة لمرحلة نمو المتعلمين العقلي وذات دلالة بالنسبة إليهم"³. فالأستاذ بعد تمهيد صغير يعرض المشكلة على التلاميذ ويوجههم عن طريق الأسئلة إلى لبها فيستثير تفكيرهم وبعد الأخذ بالرد والنقاش المثمر يصل التلاميذ إلى الحل. ويتحدد التعلم عن طريق الوضعية_المشكلة في المراحل التالية:

¹ _ ينظر المنهاج، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا، مارس 2005، ص17.

² _ عياش زيتون : Situation Problème في العربي اسليماني : الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ص63.

³ _ المرجع نفسه، ص63.

1. مرحلة عرض المشكلة: وفيها يوجه المدرس المتعلمين إلى الوضعية المشكلة فيحدد لهم أهدافها ويصف آلياتها على أعضاء الفوج.
2. مرحلة التهيئة: وتحصل بفهم معطيات الوضعية، واستيعاب المفاهيم والأفكار، تنظم الفوج وتوزيع المهام على أعضاء الفوج.
3. مرحلة الدراسة والتعليم وتتم من خلال.
 - ضبط المعلومات واختيار أنجح طريقة للحل، التعرف على المعلومات الجديدة اللازمة للحل المفترض وتسجيلها.
 - البحث عن الحل المناسب للمشكلة المطروحة، وينجم عن هذه المرحلة:
 1. إعداد قائمة بعدد أهداف التعلم والوارد التي يستعين بها المتعلم في بحثه.
 2. الحلول الفردية التي توصل إليها المتعلمون من خلال أعمالهم، ونشاطاتهم.
 3. مرحلة تقييم التعلم، وتشمل: تقييم الأعمال الفردية عن طريق جمع الحلول الفردية ومقارنتها ببعضها، ثم تقييم عمل الفوج، ويحصل تشخيص تعلمات التلاميذ والأفواج.¹

عرف روجرز كزافييه Rogers Xavier الوضعية - المشكلة بأنها " تعني جملة من المعلومات التي ينبغي أن يحركها شخص أو مجموعة أشخاص من أجل تنفيذ مهمة محددة لم يكن مخرجها في البداية واضحا".² تستند طريقة حل المشكلات إلى بعض المنطلقات ط السيكو بيداغوجية للتدريس بواسطة الكفايات وكذلك الشأن بالنسبة إلى خلفيتها النظرية المتمثلة في البنائية التفاعلية الفردية والبنائية التفاعلية الاجتماعية. فكلتاها ترى أن التعلم ينبغي أن يتمركز حول المتعلم كما أن المعرفة تبنى ولا تعطى جاهزة... وطريقة حل

¹ المرجع السابق، ص18.

² روجرز كزافييه Rogers Xavier : بيداغوجيا الإدماج، ترجمة لحسن بونكلالي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص135.

المشكلات طريقة ناجعة في حالة توافر شروط التقويم الذاتي بمعنى الضبط الذاتي الذي يندرج ضمن بيداغوجيا الإدماج والكفايات¹.

وبهذا المنظور يمكن للمدرس أن يقترح على المتعلمين وضعية - مشكلة تتطلب حلا بطريقة ما، إما فرديا أو جماعيا. وبهذا يكون المتعلم قد أسهم بفعالية في بناء معارفه عن طريق البحث والاكتشاف، مما يجعله يكتسب المهارات والقدرات والمعارف والمعارف الفعلية. ولن يأتي ذلك إلا إذا ساهم في دفع المتعلم إلى الاعتماد على نفسه والتمحيص للتأكد من معارفه بالبحث المستمر وغرس حب الاطلاع في نفسه. وينجح المعلم في هذا العمل إذا أشعر المتعلم بأنه هو محور العملية التعليمية، لذا عليه لأن يسأل ويناقش ويعارض ليس من أجل المعارضة وإنما لتتضح أمامه الكثير من الأمور اللغوية والمعرفية.

إن تحديد المهارات اللغوية المراد اكتسابها من قبل المعلم من شأنه أن يجعل المتعلم يقبل عليها ويتقنها، فيسعى جاهدا إلى إنماء معجمه اللغوي وتوظيف مكتسباته. ويكون درس التعبير من أهم حقول التوظيف، على أن يتدخل الأستاذ للتصحيح حينما والتوجيه والإرشاد حينما آخر، ويشعر المتعلم بأن الإقبال على الدروس ليس هدفا في حد ذاته وإنما هو وسيلة من وسائل التعلم.

فإقباله على النص الأدبي النص التواصلية يكسبه القدرة على ترتيب الأفكار وعمق العواطف، واقتباس الأساليب والنسيج على منوالها. وإقباله على درس قواعد اللغة إنما هو وسيلة لسلامة اللسان من اللحن وصحة للكلام عند التعبير. وأما درس البلاغة فيفتح أمامه أبواب الخيال للتعبير عن خلجات النفس وعن الأحاسيس والأفكار، فيقبل على التعبير الإبداعي دون خوف أو وجل، ويكسر حاجز الخجل الذي يشعر به كثير من التلاميذ فيبعدهم عن المشاركة والإدلاء بآرائهم والمساهمة الفعالة في التعبير الشفهي بصفة خاصة.

¹ _ العربي اسليماني: الكفايات في التعليم...، ص64.

إن وضع المتعلم في وضعية حل مشكلة له مزايا جمة منها:

1_ يغرس في المتعلم الثقة في قدرته على العمل وإتقانه.

2_ يجعله يحسن أسلوب التفكير المنطقي المنهجي بغية الوصول إلى الحلول الممكنة.

3_ يحرك دوافع النشاط لديه، فالمتعلم عندما يشعر أن له رأيا يحترم، يسعى جاهدا للوصول

إلى الحل المناسب وحينئذ يشعر بالرضا أنه ساهم في البحث والتقصي.¹

إن دور التلميذ في التدريس بالمضامين يتمثل في توظيف مهارة الاستماع ومحاولة الفهم ليتسنى له إنجاز التمارين التي تطلب منه لاختيار مدى قدرته على استرجاع المعلومات.

وأما دوره في التدريس بالأهداف، وإن اختلف قليلا عن التدريس بالمضامين، إلا أنه يظل محصورا في تعميق مكتسبات المتعلم المعرفية والمنهجية وتدريبه على المناقشات الفكرية، حتى يكون منهجيا في عمله، مقنعا في نقاشه، يعتز بلغته وأمته ووطنه لكن وفق ما رسم من أهداف.

وأما دور في بيداغوجيا الوضعيات فإنه يشارك وينخرط في الجماعة لإعداد المشاريع، كما أن له الحق في التعبير عن رأيه بكل حرية.

أ_ قواعد بناء الوضعية_ المشكلة:

يتم التدرج في الوضعية المشكلة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن الواضح إلى التجريد المبهم، ومن العملي المحسوس المادي إلى النظري. وبناء الوضعية_ المشكلة يتم تخطيطه من طرف التلاميذ بطريقة فردية أو جماعية، على أن ترتبط

¹ _ وزارة التربية الوطنية : مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مارس 2005، ص20.

بحاجيات المتعلم واعتمادها على الأنشطة الاستكشافية واتصافها بالمقاومة لتحفيز التلاميذ على استثمار أفكارهم ومعارفهم السابقة.

فإذا طبقنا هذا على نشاط التعبير مثلا فالتلميذ يوضع في موقف إلقاء كلمة بمناسبة يوم العلم وأن يوظف في هذه الكلمة ما أمكن من النواسخ وأساليب المدح والتشبيه والمجاز وغيرها من المعارف التي اكتسبها خلال أسبوع كامل من التعلم أو في وحدة تعليمية كاملة وأن تعتمد على النمط الحجاجي مثلا أو الاستعراضي. وتكون هذه الوضعية قابلة للتحويل فتكون الكلمة بمناسبة أخرى غير يوم العلم.

تعد الوضعية_ المشكلة من أهم الطرائق لبناء الكفايات وذلك بالنظر إلى الدور الفعال الذي تلعبه في تعديل سلوك المتعلم، وجعله يجند ما لديه من موارد، ويكتسب الخبرات ويوظفها في حياته اليومية عن طريق الربط بين النشاطات المختلفة ليصل إلى الحلول المناسبة ويتجاوز عوائق التعلم عبر سيرورة من عمليات التعبئة والاستحضار والانتقاء من موارد معرفية فينمي كفايات ويبنى أخرى.

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نتصور كفاية دون معارف كما يتوهم البعض (حيث يرى بعض المدرسين أن المقاربة بالكفايات هي ترك الحبل على الغارب للتلميذ يفعل ما يشاء بلا ضابط ولا قريب، مادام حل المشكلات هو نشاط استكشافي، أي إن دور المعلم في إعطاء المعرفة قد ولى وانتهى). ويرى فيرنيو G.Vergnaud " أن المعرفة باعتبارها ضرورية للكفاية تتكون من خلال المشكلات، أي بواسطة التحكم في المواقف، فالفرد يستخدم مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية للوصول إلى الحل المناسب. إنها تقنية من تقنيات التعلم والتكوين الذاتي.¹

¹ _ محمد أمزيان: الذكاء المتعددة وتطوير الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2004، ص99.

فالمتعلم يكسب الخبرات والمعارف ويوظف ما اكتسبه عن طريق المحاولة والخطأ ليصل إلى الحلول المناسبة، وهنا تلتقي المقاربة بالكفايات مع النظرية السلوكية التي رسمت مسار التدريس بالأهداف. ولكي تؤدي هذه الطريقة (طريقة حل المشكلات) وظيفتها في بناء الكفاية لابد من توفر شروط أساسية منها:

1. اختيار المدرس للمشكلات التي تتلاءم مع مستوى نضج التلاميذ العقلي وقدراتهم الذاتية على التفكير والفعل في الآن نفسه. وتجنب التعقيد الذي يؤدي إلى التثبيط فيها يؤدي التبسيط المفرط إلى عدم تحفيز المتعلم.
2. اختيار مشكلة تنصب على إحدى القضايا الخاصة أو العام لكنها مشوقة تؤدي إلى خلخلة توازن جميع المتعلمين وإلى استفزازهم من أجل البحث عن الحلول بواسطة تعبئة وتجديد مواردهم المعرفية والحركية وغيرها.
3. اختيار مشكلة متمركزة حول المعارف لتحقيق الكفايات الأساسية التي ينبغي اكتسابها، وهذا يعني تحفيز المتعلمين وجعلهم يبحثون بطرائق ناجعة في الاتجاهات الصحيحة.
4. اختيار مشكلة قابلة للتجزئ عند الاقتضاء إلى مشكلات فرعية.
5. إقامة حوارات أفقية بين مجموعة المتعلمين وخلق صراعات سوسيو معرفية من شأنها تخصيص الوضعية وبناء الكفايات اللازمة وتحقيق الانجازات الدالة على حصول الكفاية.¹

إن طريقة حل المشكلات أو الوضعية المشكلة تجل المتعلم بعد تزويده بالمعلومات اللازمة والمعرفة الهادفة، يصح مساره ذاتيا (بتلميح من المعلم طبعا) في ضوء ما اكتسبه من معارف ومهارات لغوية، فيسترشد إلى الخطأ ويعدله تدريجيا، وذلك عن طريق طرح المشكلة في هيئة سؤال شفهي أو كتابي.

¹ _ العربي اسليماني : الكفايات في التعليم...، ص65.

ويراقب المعلم التلاميذ فرادى أو جماعات حتى يجتازوا الخطوات بنجاح، ثم يعزز ويثمن العمل الذي قام به المتعلم، ويقترح عليه مشكلات مشابهة لتطبيق الإستراتيجية التي توصل إليها من قبل. فالمتعلم في مسار حله للمشكلات يمر كما أن مرحلة اللاتوازن وهي الفترة التي يشعر فيها بالحيرة والقلق، وبعد وصوله إلى حل المشكلة يعود إلى مرحلة التوازن مرة أخرى. على ألا يترك المتعلم في مرحلة اللاتوازن يتخبط في حيرته بل يأخذ المعلم بيده ليصل به إلى شاطئ النجاة دون أن يشعره بذلك.

ب_ أنواع المشكلات (الوضعيات):

إن حل المشكلة يعتمد أساسا على وضع المتعلم في مواجهة وضعيات معقدة ليس لديه تصور مسبق على حلها، وهذا يعني أن الطريقة تختلف اختلافا جذريا عما سبق، فالتلميذ لا تعطى له القاعدة ويطلب منه تطبيقها، بل عليه أن يصل هو بنفسه إلى القاعدة. وقد استطاع ميندرك Minderc التمييز بين المشكلات المبنية construits والمشكلات التلقائية spontanés والمشكلات المحدثة suscités .

فالمشكلات المبنية: " مشكلات يتم تحضيرها والتخطيط لها من طرف المدرس، وتتسم هذه المشكلات بمراحل ومنتالية لتحقيق الهدف المسطر:

_ مرحلة التحفيز وطرح المشكلة.

_ مرحلة صياغة الفرضيات انطلاقا من خبرات المتعلم.

_ مرحلة تمحيص الفرضيات اعتمادا على التوثيق والتجريب والملاحظة.

وأما المشكلات التلقائية: فهي ليست مصطنعة أو محدثة، بل إنها تطرح من لدن المتعلم وتكون نابعة من إحساسه وتجربته الخاصة وحاجات ذاته، في علاقته بالواقع وحياته الخاصة اليومية.

والمشكلات المحدثة، فهي التي يتولى فيها المدرس استدراج المتعلم ومساعدته على المشكلة بنفسه، وذلك من خلال خلق حو مناسب، شريطة الارتباط بالمقرارات والبرامج".¹

ويبقى للمدرس حق اختيار الوضعية التي يراها مناسبة للدرس، لأن ما يصلح لدرس قواعد اللغة لا يصلح للنص الأدبي أو النقد الأدبي، وما يصلح للبلاغة قد لا يتماشى ودرس التعبير، وحتى في درس التعبير فالوضعيات تختلف من موضوع إلى آخر.

ج_ أهداف طريقة حل المشكلات:

يرى الفاربي أن طريقة حل المشكلات تحقق الأهداف التالية:

- 1_ تمكين المتعلمين من اكتساب تفكير منطقي، ومنظم وسليم ومتوازن وموضوعي.
 - 2_ تعويدهم على التفكير المنهجي، لمعالجة المواقف الاجتماعية وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في حياتهم العامة.
 - 3_ اكتساب الأدوات المنهجية والقدرات المعرفية التي تمكنهم من معالجة مشكلات واقعهم والبحث عن حلول مناسبة لها.
 - 4_ إكسابهم شخصية متزنة من خلال تعويدهم على الموازنة بين البدائل التي يجدونها.
- إن الوضعية المشكلة انطلقا مما سبق هي العمل على إظهار مجموع المعارف من أجل أداء نشاط محدد، كأن تكون الوضعية في نشاط التعبير الكتابي تحرير رسالة إلى صديق لدعوته إلى حفل زفاف مثلا. وما دانت الوضعية هي أحد عناصر الكفاية فإنها تتكون من:
- الرافد: وهو مجموع العناصر المادية التي تقد للمتعلم، نص مكتوب، صور، خرائط... وهذا الرافد يتضمن بدوره مجموعة من العناصر:

¹ _ محمد الفتى: الوضعية المشكلة، مجلة علوم التربية، العدد 42، مارس 2003، في العربي اسليماني، ص66،65.

- ✓ السياق الذي يحدد إطار الوجود.
 - ✓ المعلومات التي يتفاعل بدالاتها المتعلم.
 - ✓ الوظيفة التي توضح الهدف من الإنتاج.
 - ✓ بعد الوضعية وهو الإنتاج المنتظر.
 - ✓ مجموع التعليمات الخاصة بالإنجاز والمبلغة إلى المتعلم بصورة واضحة.
- وللتمثيل: وضعية كتابة نص نثري للحديث عن أخلاقيات الصداقة وصفات الصديق المستقيم في أفعاله وأقواله، بتوظيف الفعل الماضي والتشبيه والمجاز.
- فمن خلال هذا المثال نستخلص أن:
- ✓السياق هو إطار مدرسي حيث أن الأمر يتعلق بكتابة نص نثري.
 - ✓المطلوب توظيف الفعل الماضي والتشبيه والمجاز فقط.
 - ✓الوظيفة مهارية بحث أن الكاتب لا يوظف ولا يستعمل إلا ما طلب منه.
 - ✓البعد هو إنجاز نص نثري.
 - ✓والتعليمات قد تكون كالتالي: كتابة نص نثري بمراعاة انسجام الأفكار، واتساق المعاني، وثرء الرصيد المعجمي الموظف، وجماليات العرض، واحترام علامات الترقيم، والحرص على دلالة الأفكار.
 - وهكذا تكون الوضعية ذات الدلالة هي تلك التي توظف موارد المتعلم ومكتسباته، وبالتالي تجعل المتعلم في موقف عمل وإنجاز، فهي تضي معنى على المادة التعليمية.¹

¹ ينظر وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، مارس 2006، ص63.

المبحث الثالث: التعبير الكتابي وبيداغوجيا الإدماج

ترمي دراسة اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي إلى تحقيق أهداف عامة هي تلك التي تستمد من الأهداف الوطنية الكبرى، ومن أهداف التربية لمسايرة المسيرة المقاصد السياسية والاقتصادية والاجتماعية. وأهداف خاصة هي الغايات التي تسعى الدراسة اللغوية والأدبية إلى تحقيقها. وبهذا يكون " هدف إصلاحات الأنظمة التعليمية في غالب الأحيان تحديث مقاصد وغايات التعليم حتى تجعلها أكثر انسجاما وتوافقا مع حاجيات الأفراد والمجتمع من جهة وإلى تحقيق أهداف محددة لتكوين وتعلم الأجيال وتنقيفهم بشكل أوسع من جهة أخرى".¹

ولكي تتحقق الأهداف العامة لا بد من تحديث البرامج حتى تتماشى مع التطور الذي يشهده العالم. ويرى الباحثون أن " استغراق السنين الطوال في استيعاب المعارف المدرسية لا يعد كافيا لتوظيفها خارج المدرسة. إن المدرسين يعلمون جيدا أن تقييم المعارف في سياقات غير سياق تحصيلها الأصلي يعني الاستعداد لمفاجآت لا تكون في الحسبان. لماذا؟ لأننا ندفع إلى الإخفاق والرسوب بكل من لا يتحكم في المعارف".²

إن المقاربة بالكفايات ترتبط بالأوضاع والممارسات كما يشترط قيامها على المعارف، أي أنها تحول المعارف إلى موارد لحل المشكلات. وتحصل الكفاية للمتعلم بعد سلسلة من التعليمات التعليمية، وبعد خضوعه لجملة من أشكال التقييم المرتبطة بالكفايات المرصودة في المجال الشفهي والمجال الكتابي. وأشكال التقييم هذه تنجز بعد كل أربعة أسابيع دراسة، أي في الأسبوع الخامس، حيث يعمد المعلم إلى بناء وضعيات مستهدفة قصد تدريب التلاميذ على إدماج مكتسباتهم والوقوف على مدى حجم الكفاية المققة لديهم. فينجز التلميذ هذه الوضعيات بنفسه شرط أن تكون قريبة من وضعية فعلية معيشة.

¹ _ فليب بيرينو Ph.Perrenoud المقاربة بالكفايات أهي حل للإخفاق المدرسي؟ ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2003، ص1.

² _ المرجع نفسه، ص6.

المطلب الأول: مفهوم الإدماج Intégration:

الإدماج أو الدمج هو الالتئام والإحكام والتضافر والتعاون والتداخل والسبك (لسان العرب لابن منظور) ويقابلها في اللغة الفرنسية Intégration وتعني: عملية الانخراط والتوليف بين عناصر عدة (Larousse_ Le petit Robert).

" وفي المجال البيداغوجي: الإدماج خطة بيداغوجية يعبئ وفقها المتعلم بعض موارده من أجل حل وضعية مشكلة معقدة.

وجاء في معجم علوم التربية: الإدماج من الناحية الديدانكتيكية هو ربط بين موضوعات دراسية مختلفة في مجال معين أو في مجالات مختلفة، كما يعني عملية توزيع مرن ومتنوع للمواد في قسم دراسي أو مدرسة بكيفية تراعي قدرات وحاجيات التلاميذ".¹

فالإدماج إذاً هو استحضار المكتسبات السابقة حيث يكون التلميذ أمام وضعية_ مشكلة تدفعه وتحفزه على تعبئة موارده المعرفية من أجل إيجاد حل أو حلول لهذه المشكلة. إن التلميذ يوظف مختلف ما اكتسبه في المدرسة، ويجند هذه المكتسبات بشكل مترابط في وضعية ذات دلالة.

ويرى عبد اللطيف الفاربي أن الإدماج يقتضي إضافة المعارف المحصلة إلى المكتسبات القبلية للتلاميذ بطريقة تفاعلية يتم ربط العلاقات بين مختلف التعلمات ونقل المكتسبات المحصلة إلى وضعيات أخرى وإنجاز أنشطة إدماج التعلمات في وضعيات منتقاة من المحيط وتقويم قدرة التلميذ على إدماج التعلمات.² في حين يرى كزافييه روجرز

¹ عبد الكريم غريب وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديدانكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1998، ص167.

² العربي اسليمان: الكفايات في التعليم، ص92.

Xavier Rogers أن " الإدماج عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية من أجل تشغيلها وفق هدف معطى".¹

فالإدماج إذاً عملية يتم بواسطتها الربط بين مختلف المعارف أو الأنشطة أ المواد، من أجل وصول المتعلم إلى حل الوضعية المشكلة التي طرأت.

فهو " الوصف المكتوب لمجموعة من المعطيات الخارجية عن سياقها والمتعلقة بموارد مادة أو عدة مواد، يتعين على أن يوظفها خلال تنفيذ نشاط يقترح عليه تعليمات محددة، لتثبيت بذلك قدرته على تحويل هذه الموارد وبالتالي ممارسة الكفاءة".²

المطلب الثاني: مستويات الإدماج

يتضح مستوى إدماج المكتسبات من خلال ثلاثة مفاهيم مترابطة هي:

1. العمل أو الممارسة Action: يرتبط إدماج المكتسبات بشكل متين بقدرة المتعلم على التصرف وإنجاز النشاطات التي تجعله يدرك الفائدة من مكتسباته. ويمكن الكشف عن القدرة على التصرف من خلال الأداءات والنتائج القابلة للملاحظة.
2. الفهم Compréhension: لا يمكن اكتساب كفاءة دون امتلاك المكتسبات القاعدية، إن هذه الأخيرة هي التي تسمح للمتعلم بفهم ما ينجز وإدراكه، ففي سيرورة التعلم تعتبر المكتسبات القاعدية شرطاً لإدماج المكتسبات، وينبغي أن تقع في مرحلة سابقة للإدماج (لا يمكن للمتعلم أن يعبر كتابة وبشكل صحيح دون أن يحفظ القواعد النحوية ويفهمها). إن أي ضعف يظهر على مستوى الفهم سينجز عنه صعوبات في الإدماج. فالعمل كفاءة والفهم مكتسبات قاعدية، وهما عمليتان متلازمتان، لأن المكتسبات القاعدية جزء لا يتجزأ من الكفاءة.

¹ Xavier Rogers: Pédagogie l' intégration ، ترجمة لحسن بوتكلاي، ص51،50.

² محمد الطاهر وعلي: نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية للطباعة، الجزائر، 2007، ص58.

* يسمى بالتقويم البنائي: هو مراقبة تعلم التلميذ أثناء التدريس، يستفاد من نتائجه في العلاج المبكر. من أدوات الاختيارات القصيرة والتمارين.

3. الاستقلالية Autonomie: ويقصد بها الاعتماد على النفس، والاستقلالية من المؤشرات التي تبين بأن إدماج المكتسبات قد تم فعلا. غير انه في مرحلة الإدماج لا تكون الكفاءة كاملة، فالمعلم يجرب قدراته ويكون بحاجة إلى المساعدة، وهنا تتجلى أهمية التقويم التكويني* إذ من خلال هذه المرحلة تبدأ عملية الإثراء وتحويل المكتسبات. وتستقر تدريجيا عملية الاستقلالية بإقحام المتعلم في وضعيات جديدة ومتنوعة شرط أن نقلل من التدخل في تصرفاته، بحيث يتغير أسلوب التعليم من الأسلوب الموجه إلى التفويض أي الاستقلالية، مروراً بعملية الإدماج والتحول.¹

إن هذه المفاهيم (العمل، الفهم، الاستقلالية) تبين مستوى الإدماج وتنمي كفاية المتعلم، حيث يوظف التلميذ مكتسباته في وضعيات، الأمر الذي يجعله يدرك الفائدة التي سيجنيها من التعلم في مختلف المواد. ولهذا اقترن مفهوم الكفاية في الأبحاث المعرفية بأربع مقولات ذُكرت من قبل هي:

المعارف Savoir ونتعلم لنعمل Savoir Faire ويقصد بها مجموع المهارات التي تحقق الجودة والإتقان في الإنجاز وأثناء مواجهة المتعلم لوضعية جديدة في حياته. ونتعلم لنكون Savoir être وهي القدرة أو مجموع المهارات التي يتمكن بها المتعلم من تحقيق الاندماج المطلوب في الحياة الاجتماعية.

ونتعلم لنكون في Savoir devenir وهي القدرة على التخطيط للمستقبل.²

ومن المؤكد أن الكفاية لا تتحقق باكتساب المهارات السابقة فقط بل لا بد من اكتساب القدرة على توظيفها مع بعضها بشكل فعال عند الحاجة مع بعضها بشكل فعال عند الحاجة إليها، أي عندما يكون المتعلم أمام وضعيات جديدة وهي كما قال فيليب برينو Ph.Perrenoud القدرة الاستراتيجية عند التعامل مع الوضعيات المعقدة

¹ _ المرجع نفسه، ص10، 11.

² _ ينظر محمد الراحي: بيداغوجيا الكفايات، ص67.

C'est une capacité stratégique indispensable dans les situations complexes

فالوضعيات لابد أن يعيشها المتعلم بنفسه فهي لا تكون بالنصائح ولا تلقن وليست تعليمات تعطى. وحتى تتحقق مستويات الإدماج وتتجسد، على المعلم أن يوجه انتباه التلاميذ إلى المعطيات الأساسية الهامة، كما يوجههم إلى العمل الجماعي، ويبين لهم أن المشكلات التي يسعون إلى حلها متشابهة.

المطلب الثالث: الوضعيات الإدماجية والمستهدفة المقررة

أولاً: الوضعيات الإدماجية¹

1. جذع مشترك آداب:
 - اكتب فقرة تتحدث عن مزايا الحياة في ظل السلم والوئام، بتوظيف ما يناسب من أدوات الشرط الجازمة لفعالين مضارعين.
 - ركب فقرة تتمحور حول أساليب التحصيل العلمي بتوظيف الفعل المضارع المنصوب بأن مضمرة بعد لام التعليل، لام الجحود، السلبية، واو المعية.
 - كنت بصدد إعداد بحث فتوجهت إلى المكتبات غير أنك لم تجد ما يفيد ببحثك. فقصدت صديقاً لك، فوجدت عنده ما يلبي بحثك. عبر عن تقدير لصنع هذا الصديق بشكره مستخدماً ما يناسب من أركان التشبيه.
 - رفض معتمدا النمط المناسب بما يفيد أنك تقبل على ممارستها من باب جعلها رافداً لخدمة دراستك.
 - كانت شجاعة العربي محط إعجاب القدامى والمحدثين من العرب والأجانب. ابحث عن آثار ما كتبه هؤلاء ولخصه موظفاً الأفعال الناقصة.

¹ وزارة التربية الوطنية : مناهج السنة الأولى والثانية والثالثة (2005_2006_2007).

- قمت برحلة سياحية وأردت وصف ما شاهدته في رسالة إلى صديقك. أخبره بما شاهدت من مناظر نالت إعجابك مستخدما المجاز اللغوي في تعبيراتك.
- بمناسبة اليوم العالمي للصحة، كلفك أستاذك بكتابة مقالة تحت فيها المدخنين على تجنب التدخين وترغيبهم في ممارسة الرياضة. أكتب هذه المقال باستعمال ما يناسب من التوكيد اللفظي والمعنوي.
- اشتقت إلى صديقك، فاشتريت له بطاقة سياحية، وكتبت على ظهرها تعبر من خلالها عن عمق صداقتك له. وظف الجناس بنوعيه.

هذه بعض نماذج الوضعيات الإدماجية التي يزدني بها كتاب (المشوق في الأدب والنصوص للسنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب)، مع العلم أن بين دفتيه ما يربو عن ثلاثين (30) وضعية إدماجية.

ثانيا: الوضعيات المستهدفة وعددها ست (06):

1. في الإشادات بالصلح والسلام:

استعار صديقك كتابا من عند زميل آخر غير أنه أضاعه، فوقع خلاف بينهما وتفاقم النزاع، فتدخلت لإصلاح ذات البين بينهما.

بين الأسلوب الذي تنتهجه للصلح بينهما، بتوظيف ما يناسب من الفعل المضارع المنصوب والمجزوم، ومن الأفعال الناقصة مراعيًا في أسلوبك استخدام ما يقتضي من التشبيه والمجاز اللغوي.

2. الوصف في الشعر الجاهلي:

وصف زميل لك مدينته التي يقيم بها، ووصف آخر قريته، وعدد كل واحد منهما مزايا منطقة إقامته مدعيًا أنها الأفضل، فلما احتدم الجدل بينهما احتكما إليك.

فكان لك أن تفقدت وصفهما، علام اعتمدت في إبرام مواطن جودة الوصف عندهما لترجيح كفة وصف أحدهما.

3. القيم الروحية والاجتماعية في الإسلام:

ألمت ببعض جيرانك نكبة طارئة، جعلتهم يطلبون النجدة والمساعدة، فتدخلت لشحذ الهمم، والحث على التكافل الاجتماعي مستلهما مساعيك من القيم الروحية والاجتماعية والإسلامية.

وضح الأسلوب الذي تتبعه في الحث على مساعدة المنكوبين، بتوظيف ما يناسب من المفعول المطلق ومن الاستعارة والكناية.

4. شعر الفتح:

نال فريق الثانوية التي تدرس بها كأس الدور المدرسية التي تنظمها مديرية التربية، فأقامت الثانوية حفل تكريم للفريق، وكنت من المشرفين على تنظيم الحفل.

وبينما كنت منهمكا مع زملائك في إعداده ورد خبر مفاده أن الفريق قد رتب نتيجة المقابلة فصار الفوز مشبوها.

ما هي المساعي التي تنتهجها للدفاع عن فريقك وإبطال هذه المزاعم.

5. نشأة الأحزاب السياسية:

في بداية السنة الدراسية أشرفت إدارة الثانوية على إجراء انتخابات داخل قسمك لاختيار عريف القسم ونائبيه. فأعرض التلاميذ عن الترشح. فكان لك أن تدخلت لإقناع زملائك بأهمية الترشح للقيام بهذه المهمة.

تحدث عن أسلوب تدخلك وأوجه الإقناع التي أدعت بها رأيك.

6. الكتابة في العصر الأموي:

في منتصف العام الدراسي، انتقلت للإقامة في حي آخر، فتقدم والدك لتحويلك إلى الثانوية الكائنة بحيك الجديد، غير أنه لم يوفق في مسعاه.

ما الإجراءات التي تقوم بها لتحقيق مبتغاك.

ثالثاً: ترافق هذه الوضعيات المستهدفة التي تكون في الأسبوع الخامس سنة (06) مشاريع هي:

1_ إعداد معرض حول السلام.

2_ إعداد فهرس حول مظاهر الحياة العقلية في العصر الجاهلي.

3_ تأليف مسرحية تتناول ظاهرة النمو الديمغرافي.

4_ إعداد خطبة لإلقائها في مناسبة معينة.

5_ كتابة قصة تصور ظاهرة اجتماعية ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم.

6_ إعداد فهرس حول ظاهرة النقائص وعلاقتها بالسياسة.

فالمتعلم والمعلم أمام تعبير كتابي أسبوعي يتمحور حول: التعبير التدريبي، والتعبير الفكري، والتعبير الأدبي أي بنتيجة (14) موضوعاً، و (06) وضعيات مستهدفة في نهاية كل شهر، يرافقها (06) مشاريع، بالإضافة إلى (30) وضعية إدماجية عقب كل درس قواعد أو بلاغة أو نصوص. مع العلم أن الحجم الساعي لمادة اللغة العربية وآدابها هي ست ساعات.

II. السنة الثانية:

أولاً: الوضعيات الإدماجية:

وتتعلق كذلك بدرس القواعد أو البلاغة أو النصوص الأدبية. أسبوعية وتزيد على (25)

وضعية، منها على سبيل التمثيل:

- حرر فقرة تقنع فيها صديقك بأهمية ممارسة الرياضة متبعا النمط الحجاجي.
- اكتب فقرة تتحدث فيها عن فوائد الإخلاص في العمل وإتقانه. موظفا المضارع المعرب والمبني.
- وظفتك شركة لبيع السيارات وكلفتك باستقبال الزبائن وتوجيههم. حرر فقرة تلخص فيها أهم التوجيهات التي قدمتها للزوار، موظفا أسماء التفضيل.
- شاهدت حادث مرور، فتأثرت. تحدث عن بشاعة ما رأيت في فقرة موظفا صيغ التعجب القياسية والسماعية.
- لا تزال العنصرية تمزق المجتمعات المعاصرة، حرر فقرة تبطل فيها مزاعم الذين اتخذوا من اللون والجنس واللغة سببا لاحتقار غيرهم، موظفا ما أمكن من النسب.
- انحرف أخوك عن سبيل الرشاد، ما الأسلوب الذي تنتهجه لتقنعه كي يتخلى عن الرذائل. حرر فقرة تذكر ما قلته له، موظفا ما أمكن من أساليب الإغراء والتحذير.
- تشاهد كلما تركب القطار أو الحافلة بعض المناظر التي تثير في نفسك الأسف. اكتب نصا تصف فيه ما يحزنك فيما تشاهد باستعمال المصادر الصريحة والمؤولة.

ثانياً: الوضعيات المستهدفة، تكون في نهاية كل محور وتتماشى في عددها مع المشاريع.

1. النزعة العقلية:

إن التطور الهائل الذي حصل في مختلف مجالات الحياة في العصر العباسي أوجدته ظروف خاصة، فتحت المجال أمام الأدباء والعلماء والمفكرين، فاخترعوا وأبدعوا وجددوا.

تحدث عن أهم الأسباب موظفا النسبة وثلاث صيغ تعجب، مستعينا بأربع صور بيانية لتوضيح أفكارك

2. الدعوة إلى الإصلاح:

ابن جارك غليظ الطباع، خشن المعاملة، كثيرا ما يمزق بتصرفاته هدوء أسرته في وقت متأخر من الليل، فكرت في تلخيص هذه الأسرة من معاناتها.

حرر نص الحوار الذي دار بينكما مستعملا الأسلوب الخبري والإنشائي، مقتبسا حججك من القرآن الكريم والسنة الشرفة والأقوال المأثورة.

3. الحركة العقلية والفلسفية:

تفكرت في مخلوقات الله تعالى ورأيت الجبال والماء والأرض والسماء، والصحراء بجلالها والمزارع ببهائها، فطاقت برأسك خواطر.

سجل هذه الخواطر بإيجاز مثبتا عظمة الخالق، ستة توابع (نعت، بدل، توكيد)، وأسلوب القصر.

4. الشكوى واضطراب أحوال المجتمع:

اتخذ متشرد موقف الحافلات قرب مسكنك مقرا لإقامته. في إحدى الليالي الشديدة البرد ذهبت لتطمئن على حالته.. في تلك الليلة فتح لك قلبه على مصراعيه وكشف عن سر مأساته.

أرو قصته، موظفا: ثلاثة مصادر سماعية، وثلاثة أسماء زمان وأسلوب ندبة، مستعينا بالخيال في توضيح أفكارك.

5. الطبيعة:

في بلديتكم منطقة أثرية ساحرة تتعرض للتلف والتخريب. أردت أن تلفت انتباه العام والخاص قصد العناية بها، بوصفها ونشر ذلك في الجرائد.

صف جانبا منها مبرزا جمالها وقيمتها الحضارية مع توظيف: ثلاثة مصادر مرة، وثلاثة أخرى دالة على الهيئة ومثالين من حسن التعليل.

6. كلفك أستاذك وأنت على أبواب عطلة نهاية السنة، أن تبدي رأيك مقيما السنة الدراسية بكل صراحة وموضوعية وحرية.

حرر ما قلته في فقرة موظفا: ثلاث كلمات فيها إعلال، وثلاثا فيها إبدال، وثلاث كلمات ممنوعة من الصرف لسبب واحد، ومثالا من أسلوب التقسيم.

ثالثا: المشاريع وعددها (كما ذكرت) ستة مشاريع هي على التوالي:

1. إعداد فهرس يتضمن أهم مؤلفات العصر العباسي والأندلسي في شتى حقول المعرفة، وبيان أهميتها مع ذكر أصحابها.

2. إعداد معجم يتضمن شرح بعض الكلمات الواردة في نصوص السنة الأولى والثانية من التعليم الثانوي، مع تبرير الاختيار.

3. إعداد خريطة تبين مواقع الإمارات التي استقلت عن الخلافة العباسية في بغداد ووصف وضع هذه الإمارات في شتى مجالات الحياة.

4. إعداد تقرير حول بعض مدن العربي من خلال الرحالة العرب، مع تحديد خصائص الوصف والسرد في نصوصهم.

5. إعداد دراسة حول موضوع الوصف في الشعر الأندلسي، بتبيان مراحل تطور موضوعاته وخصائصه.

6. اختيار بعض موضوعات " ألف ليلة وليلة" واستثمارها في إعداد جدول لخصائص كل من النص السردي والوصفي، انطلاقا من الحكايات المختارة.

III. السنة الثالثة: توجد وضعيتان إدماجيتان وموضوع تعبير كتابي في نهاية كل محور (بعد نصين أدبيين وروافدهما من قواعد وبلاغة، بالإضافة إلى النص التواصلية والمطالعة الموجهة) وبالتالي يبلغ عدد الوضعيات الإدماجية حوالي (24) وضعية إدماجية.

وقد سبقت الإشارة إلى موضوعات التعبير الكتابي الذي خصصت له ساعة كل أسبوع، بحيث ينجز الموضوع على مدى ثلاث حصص.

من هذه الوضعيات:

- طلب منك في إحدى المسابقات الثقافية التي تنظمها إدارة الثانوية أن تجري مناظرة بين الكتاب وجهاز الإعلام الآلي.

بين النمط الذي تعتمده في هذه المناظرة موظفا ما يناسب ذلك من زاد معرفي، مراعي أسلوب الجمع البديعي.

- وأنت في بلاد الغربية، اكتب نصا أدبيا بين 20 £ 250 كلمة، تعبر فيه عن مشاعرك نحو وطنك وأهلك واصفا حالتك الشعورية وعواطفك وأملك في العودة، موظفا مكتسباتك المعجمية والنحوية والبلاغية التي تحتاج إليها.

- الحنين إلى الأوطان والأحبة أهم مضامين شعر المنفى. تناول هذا الموضوع بالدراسة مبينا:

عوامل وملابسات هجرة الشعراء، علاقة المنفى بشعر الحنين إلى الأوطان، مظاهر شعر الحنين إلى الأوطان مع تحليلها فكريا وعاطفيا وأسلوبيا.

- أَدْع قَرِيبًا أَوْ صَدِيقًا إِلَى التَّحْلِى بِالمَبَادِئِ الإِنسَانِيَةِ السَّامِيَةِ، مَعْتَمِدًا النَّمطَ الوَصْفِي وَالحَاجِي بَغِيَّةَ التَّمَكَّنِ مِنْ إقْنَاعِهِ، عِلْمًا بِأَنَّهُ أَنَانِي التَّفكِيرِ لَا يَعْتَمِدُ بِضَرُورَةِ الدَّعْوَةِ إِلَى الخَيْرِ وَالحَقِّ وَالجَمَالِ (فِي نَحْوِ 120 كَلِمَةً).
 - يَحْدِثُ فِي المَجْتَمَعِ الوَاحِدِ، وَرِيمًا فِي الأُسْرَةِ الوَاحِدَةِ، أَنْ تَتصَارَعَ الثَّقَافَاتُ. فَمِنْ ثَقَافَةِ مَحَلِيَّةٍ إِلَى ثَقَافَةِ عَالَمِيَّةٍ، وَمِنْ ثَقَافَةِ تَقْلِيدِيَّةٍ إِلَى ثَقَافَةِ أُخْرَى مَتَفَتِحَةٍ (تَجْدِيدِيَّة).
- اكتب مقالة تبين فيها كيفية التوفيق بين الثقافات المتصارعة في المجتمع حتى يحافظ على الأصالة ويتطلع إلى المعاصرة، موظفًا ما درسته في البلاغة من صور بيانية مختلفة، وما درسته في النحو من حروف المعاني، معتمدًا النمط الحجاجي.
- بالنظر إلى موضوعات الوضعية الإدماجية والوضعية المستهدفة، وبعد تصفح موضوعات التعبير الكتابي، ندرك أننا نحتاج إلى الوعي والتدبر والدراية لرسم أهداف عملية واضحة، تتجلى فيها الغاية من تدريس اللغة العربية. لأننا كما هو ملاحظ نركز على مهارة الكتابة ونعطيها الأولوية ولا نلقي بالاً لمهارتي القراءة والتحدث. وفي أغلب الأحيان تتحول حصة التعبير " إلى ممارسة كتابية صامتة، دون أن تكون فرصة للتحدث.
- وعلى العموم فإن الهدف المتوخى من اللغة يظل هدفًا تنقصه المهارات الجادة في مجال القراءة الجهرية، والتعبير الجهري، والمواقف المنطوقة المتنوعة كالحوار والخطابة والمحاضرة.
- وهذا ما تعكسه مواقف الطلبة حتى في المرحلة الجامعية، إذ هم يجرؤون على التعبير الكتابي أكثر من جرأتهم على التعبير بالفصحى التي يفرون منها إلى التعبير باللغات المحلية.¹

¹ _ اسماعيل أحمد عميرة : تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، ص 39.

أولاً: نموذج لتدريس مادة التعبير في المقاربة بالأهداف:

الموضوع: حقيقة الصداقة والصديق

جاء في الأثر: رُبَّ أخ لم تلده أمك.

وقال الشاعر: ما أكثر الإخوان حين تعدهم! ولكنهم في النائبات قليل.

المطلوب: اشرح القول والبيت ثم وازن بين الرأيين.

الواجب المنزلي: اكتب موضوعاً إنشائياً توضح فيه حقيقة الصداقة، مدعماً رأيك بالأدلة والشواهد من القرآن الكريم والسنة النبوية والأقوال المأثورة.

ملاحظة: ينجز الموضوع في البيت، يؤتى به الأسبوع الموالي، فيقوم الأستاذ بتصحيحه ثم نرجع الأوراق إلى التلاميذ الأسبوع الذي يليه حيث يتم التصحيح الجماعي.

ثانياً: نموذج لتدريس مادة التعبير في المقاربة بالكفايات:

الموضوع: حقيقة الصداقة والصديق.

صوغ الموضوع: خلال الأخير من السنة الدراسية دخل صديق لك وزميل في الدراسة المستشفى. غير أن وضع مرضه لم يثته عن الرغبة في متابعة الدروس التي تقدم في القسم، والطموح في المشاركة في امتحان آخر الفصل. وعندما آنتت فيه هذا الشعور عقدت العزم على الوقوف بجانبه.

المطلوب: بعدما تبين حقيقة الصداقة والصديق، تحدث عن الأسلوب الذي تتجه لتلبية رغبة صديقك هذا انطلاقاً مما تمليه عليك أواصر الصداقة التي تربطك به، متبعاً النمطين السردى والوصفي، موظفاً أسلوب المدح والإغراء والاختصاص، والمجاز والتشبيه.

ملاحظة: يساعد الأستاذ على وضع مخطط لتحليل الموضوع في الحصة الأولى. في الحصة الثانية يقوم التلاميذ بتحليل الموضوع داخل القسم، وفي نهاية الحصة يجمع الأستاذ الأوراق. في الحصة الثالثة يوزع الأستاذ الأوراق مصححة على التلاميذ ثم يشخص الأخطاء المشتركة، ويحدد مظاهر المعالجة وفق مصادر الأخطاء التي تم تشخيصها (إملائية، نحوية، صرفية، أسلوبية...). يراقب تصحيح التلاميذ لأخطائهم وتوضع الأوراق في حافظة خاصة ترافق التلميذ في كل الحصص.

خاتمة

يعتبر التقويم ركن أساسي في تحسين وإنجاح أي عملية تعليمية وتكوينية، ولما كانت "بيداغوجيا الكفاءات" التي تبنتها المدرسة الجزائرية تهتم بتعليم المتعلم كيف يتعلم، نجد هذه العملية تستلزم من المكون تطبيق التقويم الذي يتطلب تحديد أهدافه ووضع معايير النجاح حتى يتمكن المكون من الاطلاع على نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعلم المتعلم من جهة وبتعليمه من جهة أخرى.

انطلقت الدراسة الحالية من إشكالية البحث عن واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات من حيث هل انه تقويم يتوافق مع منهجية التناول الجديدة للمناهج، فاتجهت الدراسة إلى البحث عن الأسباب والصعوبات التي تقف عائقا أمام تطبيق التقويم. وإن النتائج التي توصلت إليها الدراسة تؤكد ما يلي:

- انه وبالرغم من أهمية تطبيق التقويم في ظل التعليم المرتكز على الكفاءات إلا أن تطبيقه في المدرسة الابتدائية تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص تكوين المعلمين، نقص الوقت المخصص لحصة التعبير الكتابي، كثافة المناهج التعليمية، وارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد وهو ما يجعل من التقويم في المدرسة تقويما تقليديا.

وبناء على هذه النتائج المتوصل إليها نورد الاقتراحات التالية:

- أنه ورغم أهمية الإصلاحات التي عرفتها المدرسة الجزائرية، فإن بقاء الممارسات التقويمية الحالية، ممارسات تقليدية نتيجة الصعوبات التي يواجهها تطبيق التقويم سيحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة ورفع مردود المنظومة التربوية، وبالتالي فإن يجب إيجاد حلول من خلال ما يلي:

- بما أن التعبير غاية جميع الدراسات اللغوية، وتأتي فروع اللغة العربية الأخرى بوصفة وسائل لتحقيق هذه الغاية، فإن كانت القراءة تمد المتعلم بمادة التعبير، وأفكاره وأساليبه، وإذا

خاتمة

كان النحو يمكنه من الأداء بلغة سليمة صحيحة، وإذا كانت النصوص الأدبية تزيد ثروة المتعلم اللغوية وإذا كان الإملاء يساعد على صحت الرسم للكلمات، فإن التعبير هو الحصيلة النهائية لاستعمال هذه الفروع قولاً وكتابة، فلذلك وجب إعطائه الأهمية التي يستحقها في برامج التكوين، وكذا تكيف حجم المناهج التعليمية بما يتوافق مع ما يسمح به عامل الوقت من أجل التأكد من تحقيق الأهداف الخاصة بها على مستوى المتعلمين.

إن موضوع التقويم في التعبير الكتابي يبقى من المواضيع الهامة في أي عملية تعليمية وتكوينية ويقوم بدور أساسي في تطوير هذه العملية، وقد ازداد هذا الموضوع أهمية في ظل التدريس القائم على الكفاءات الذي غير التصور نحو عملية تقويم التعبير الكتابي.

قائمة

المصادر والمراجع

المصادر:

- ابن منظور: لسان العرب، ج12، ط1، لبنان، 1955.
- أحمد إسماعيل حجي: إدارة بيئة التعليم والتعلم، النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2000.
- أحمد رضا: معجم متن اللغة، موسوعة تربوية حديثة، المجلد الرابع، دار الحياة، بيروت، لبنان، 1960.
- اسماعيل أحمد عمايرة: تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام.
- الدمرداش سرحان: المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، د ط، الكويت، 1979.
- الربيع بوقامة: تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي، د د، ط2، الجزائر، 2002.
- الشريف قصار: تقنيات التعبير الكتابي والشفوي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ج2، 1990.
- العربي اسليماني: الكفايات في التعليم.
- المنهاج، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مارس 2005.
- بنجامين بلوم، تقييم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد أمين مفتي وآخرون، دار المريخ، الرياض، 1983، في إبراهيم حريزي، تقويم أهداف أسئلة الإمتحانات لنيل شهادة التعليم الأساسي في ضوء تصنيف بلوم، رسالة ماجستير، 1993، جامعة الجزائر.
- جودت الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، سورية، الطبعة العاشرة، 2005.
- حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، مصر، الطبعة الثانية، (د.ت.).

- حمدان جهاد وآخرون: مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.
- خير الدين هني: لماذا ندرس بالأهداف؟، د د، ط 1، الجزائر، 1999.
- رشيد أحمد طعيمة: المهارات اللغوية_ مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004.
- روجرز كزافييه Rogers Xavier: بيداغوجيا الإدماج، ترجمة لحسن بوتكلاي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005.
- زكريا إبراهيم: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية الشاطبي، مصر، 1999.
- زكريا محمد وآخرون: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2003.
- سعاد عبد الكبير عباس الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير. بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
- سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع الأردن، 2005.
- سيد عبد العال عبد المنعم: طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة (د، ت).
- صالح بوخنان، اثر الحصص الاستدراكية في رفع تحصيل تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير في العلوم التربوية، جامعة قسنطينة، 1992.
- صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، دار المعارف، ط5، مصر، 1963.
- طه علي الدليمي وسعاد عبد الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

- عبد الفاتح حسن البجة: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 1999.
- عبد الكريم غريب وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1998.
- عبد المجيد نشواتي: علم النفس التلابوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط3، عمان، الأردن، 1986.
- علي أحمد مذكور: طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007.
- عياش زيتون: Situation Problème في العربي اسليماني: الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية.
- فاطمة الطبال بركة: النظرية الألسنية عند رومان جاكسون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1993.
- فليب بيرينو Ph.Perrenoud المقاربة بالكفايات أهي حل للإخفاق المدرسي؟ ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2003.
- فؤاد أبو حطب وآخرون: التقويم، مكتبة الأنجو المصرية، د ط، القاهرة، 1973.
- قاسم علي الصراف: القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، د ط، الكويت، 2002.
- مجدي عزيز إبراهيم: موسوعة التدريس، دار المسيرة، ج1، الأردن، 2004.
- محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، د ط2، عين مليلة، الجزائر، 1999.
- محمد الطاهر وعلي: نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية للطباعة، الجزائر، 2007.

- محمد الفتحي: الوضعية المشكّلة، مجلة علوم التربية، العدد 42، مارس 2003، في العربي اسليماني.
- محمد أمزيان: الذكاء المتعددة وتطوير الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2004.
- محمد خطابي: لسانيات النص، مدخل غلى انسجام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006.
- محمد خليفة بركات: مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، دار القلم، ط2، الكويت، 1984.
- محمد رفعت رمضان وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، ط3، لبنان، 1957.
- محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
- محمد عزت عبد الموجود: أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، د ط، القاهرة، 1979.
- محمود عبد الحليم منسي: التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، د ط، مصر، 1998.
- همزة وصل، مجلة التربية والتكوين، العدد 14، 1980.
- وزارة التربية الوطنية: المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، 2003.
- وزارة التربية الوطنية: المنهاج، اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس، 2006.
- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2005.

- وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مارس 2005.

- وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الأولى والثانية والثالثة (2005_2006_2007).

- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، مارس 2006.

- وسيلة حرقاس: مدى إعداد معلمى السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي والاتصال، جامعة قسنطينية، 2004.

مراجع أجنبية:

- Ait Boudaoud. L : L'évaluation dans le système scolaire (en Algérie), Casbah édition, Alger.

- Dominicé. P: la formation en jeu de l'évaluation, Berne, Francfort.

- R.L .Thorndike, E Hagen, Measurement and evaluation in psychology and education, New York, 1961.

- Pédagogie l' intégration: Xavier Rogers، ترجمة لحسن بوتكلاي .

فهرس المواضيع

مقدمة.....أ-ب-ج-د

مدخل إلى المفاهيم

- لمحة تاريخية عن تطور المنظومة التربوية.....ص06
- استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات.....ص22
- المدرسية البنائية ومقاربة الكفاءات.....ص24

الفصل الأول: التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: التقويم التربوي.

المطلب الأول: تعريف التقويم.....ص28

المطلب الثاني: لمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي.....ص34

المطلب الثالث: أسس ومبادئ التقويم التربوي.....ص38

المبحث الثاني: التقويم على أساس الكفاءات.

المطلب الأول: مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات.....ص42

المطلب الثاني: معايير تقويم الكفاءة.....ص43

المطلب الثالث: أدوات ووسائل قياس الكفاءات.....ص44

المبحث الثالث: واقع التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات.

المطلب الأول: التقويم كقياس وتنقيط.....ص46

المطلب الثاني: التقويم كعملية تصنيف.....ص49

الفصل الثاني: التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

المبحث الأول: واقع مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا الكفاءات.

المطلب الأول: ماهية التعبير.....ص52

المطلب الثاني: أنواع التعبير.....ص55

المطلب الثالث: أهداف تدريس التعبير.....ص58

المبحث الثاني: التعبير الكتابي.

المطلب الأول: مجالات التعبير الكتابي.....ص63

المطلب الثاني: أهداف تدريس التعبير الكتابي.....ص65

المطلب الثالث: المقاربة بالكفاءات وتدريب مادة التعبير الكتابي.....ص72

المبحث الثالث: التعبير الكتابي وبيداغوجيا الإدماجية.

المطلب الأول: مفهوم الادمج.....ص82

المطلب الثاني: مستويات الإدماجية.....ص83

المطلب الثالث: الوضعية الإدماجية.....ص85

خاتمة.....ص95

قائمة المراجع

ملخص

ملخص

يشكل التقويم إحدى الركائز الأساسية في عملية تحسين نوعية التعليم ومردود المنظومة التربوية، ولما كانت العلاقة وطيدة بين ممارسات التقويم وعملية التعليم، فإنه من الأهمية أن هذه الممارسات متجانسة وخصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، التي تركز على التنمية الشاملة للمتعلم وهو ما يستدعي تفاعلا قويا بين عمليتي التعليم والتعلم وعملية تقويم التعبير الكتابي، بحيث يصبح التقويم تقويما يساهم في تصحيح مسار التعليم والتعلم وعامل تكوين المتعلم.

ولذلك فقد سعيت من خلال بحثي هذا إلى الوقوف على واقع تقويم التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات، وحاولت التقصي على ما إذا كانت الممارسات التقويمية الحالية من طرف المعلمين في الواقع تتجه نحو اعتماد التقويم وجعاه عاملا أساسيا من عوامل تعلم التلميذ وتجاوز الأساليب التقويمية التقليدية التي تجعل من التقويم غاية في حد ذاته لا وسيلة من وسائل تحسين التعلم ورفع مردود المنظومة التربوية.

– الكلمات المفتاحية: التقويم، التعبير الكتابي، المقاربة بالكفاءات.

Summary

Evaluation is one of the main pillars in the process of improving the quality of education and the output of the educational system, and since the relationship between evaluation practices and the education process is close, it is important that these practices are homogeneous and the peculiarities of the new curricula based on the approach with competencies, which focus on the comprehensive development of the learner, which calls for interaction Strong between teaching and learning processes and the process of evaluating written expression, so that the calendar becomes a calendar that contributes to correcting the course of teaching and learning and a factor in the formation of the learner.

Therefore, through my research, I sought to identify the reality of evaluating written expression in light of the approach to competencies, and I tried to investigate whether the current evaluation practices on the part of teachers are in fact moving towards the adoption of the calendar and made it an essential factor in the student's learning and overcoming the traditional evaluation methods that make Evaluation is an end in itself. There is no way to improve learning and raise the value of the educational system.

Key words: evaluation, written expression, approach to competencies.