الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

نشاط التعبير

بين أدائية المقاربة بالكفايات في جانبها النظري والممارسة الفعلية في المدرسة الجزائرية من خلال آليات التنفيذ

أطروحة دكتوراه علوم في: (اللغة والأدب العربي، تخصص: تعليم اللغة العربية وتعلّمها)

إعداد الطالب: محمد جقاوة إشراف: الأستاذ الدكتور عبد القادر البار

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
01	عبد المجيد عيساني	أستاذ التعليم العالي	قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
02	عبد القادر البار	أستاذ التعليم العالي	قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقرّرا
03	ابن سمعون سليمان	أستاذ التعليم العالي	جامعة غـــــرداية	مناقشا
04	يحي بن يحي	أستاذ محاضر (أ)	حمّة لخضر الوادي	مناقشا
05	غريب مسعود	أستاذ محاضر (أ)	قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا
06	عواريب سليم	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ميلة	مناقشا

الموسم الجامعي: 1443/1442هـ - 2021/2020

السنة الجامعيـة:2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهــداء:

إلي روح زوجتي الحبيبة سلاق فتيحة

ـ رحمها الله وأسكنها فسيح جناته ـ

عرفانا وتقديرا ووفاء..

ملخص

ملخص:

تبنّت وزارة التّربية الوطنية الجزائرية المقاربة بالكفايات مشروعا بيداغوجيا مع مطلع العام الدراسي: 2004/2003م، وكان لزاما على المهتمين بالشأن التربوي أن يواجهوا الإشكالية الآتية: ما المقاربة بالكفايات، وما الجديد الذي جاءت به؟ وقد جاء بحثنا ليقدم المقاربة بالكفايات ومفاهيمها من وجهة نظر أنجلوسكسونية في أسلوب سهل يجعلها في المتناول، وقد ربطناها بميدان التعبير لصعوبته في جانبه البنائي الأدائي، مقدمين طرائق تدريس وطرائق تقويم لهذا النشاط نراهما أكثر فاعلية مما هو معمول به في مدارسنا، مركّزين على البنائية وعلى الأداء، فهما الدعامتان اللتان تقوم عليهما المقاربة الجديدة، والله من وراء القصد.

Résumé :

Le ministère algérien de l'Éducation nationale a adopté l'approche des compétences, un projet pédagogique en début d'année académique : 2003/2004, et les personnes intéressées par les affaires éducatives ont dû faire face au problème suivant : quelle est l'approche avec les compétences, et quelle est la nouveauté qu'elle a apportée? Nos recherches sont venues présenter l'approche des compétences et leurs concepts d'un point de vue anglo-saxon d'une manière simple qui les rend accessibles, et nous les avons reliées au champ de l'expression en raison de sa difficulté dans son aspect constructif et performant, en présentant des méthodes d'enseignement et des méthodes d'évaluation pour cette activité que nous jugeons plus efficace que ce qui est en place dans nos écoles, en mettant l'accent sur le constructivisme et la performance. Ce sont les deux piliers sur lesquels repose la nouvelle approche, et Dieu est derrière l'intention.

Abstract:

The Algerian Ministry of National Education adoptedthe competencies based approach, a pedagogical project at the beginning of the Academic year: 2003/2004, and those interested in educational affairs had to face the following problem: What is the competencies approach ?and what is the new that it brought with ? Our research came to present the competencies approach and their concepts from an Anglo-Saxon point of view in easy way that makes them accessible, and we have linked them to the field of expression due to its difficulty in its constructive and performance aspect, presenting teaching methods and evaluation methods for this activity that we consider more effective in our schools, focusing on constructivism and performance. They are the two pillars on which the new approach is based, GOD is behind the intention.

الكلمات المفتاحية: مقاربة ـ كفايات ـ بنائية . أداء . تقويم ـ منتوج . مؤشر . هدف تعلمي . معيار . تعبير . صيغ . حقل دلالي . منهجية بناء . معنى . مبنى

مقدمة

ـ **مقدمة:** الحمد لله حمدا يليق بجلاله وعظمته، والصلاة والسلام على أشرف أنبيائه ورسله المبعوث رحمة للعالمين جميعا، وبعد: لا غلو إذا قلنا أن لتعليميّة اللغات كما لتعليميّة العلوم الأخر أهميتها الكبرى، ذلك أن التّعليمية هي القاعدة التي تقدّم بها العلوم جميعها وبها تحقق تقدّمها ونجاحاتها، والتعليمية علم متجدد دائم البحث، تساهم في ذلك جملة عوامل أبرزها انفتاح هذا العلم على سائر العلوم ومواكبته بالمقابل للتطور التكنولوجي السريع عبر العالم، ولذا نجد أن المدرس عبر العالم ـ رغبة منها في المسايرة ـ تقوم بعمليات إصلاح متجدّدة دؤوبة، يصحبها تجديد للمناهج والاستراتيجيات كلما استجدّ جديد، والجزائر لا تشذ عن القاعدة، فقد تبنت المقاربة بالمضامين فجر الاستقلال، انتقلت منها بموجب أمرية 1982 إلى المقاربة بالأهداف ذات الطبيعة السلوكية، لتنتقل بعد ذلك ومع مطلع العام الدراسي 2004/2003 إلى المقاربة بالكفايات المتبناة في جل مدارس العالم، بموجب القانون التوجيهي للتربية رقم: 08 ـ 04 المؤرخ في 23جانفي 2008م[1] وللمسايرة والانفتاح على الجديد جاء بحثنا هذا، موسوما بـ: (التعبير بين أدائية المقاربة بالكفايات في جانبها النظري و واقع المدرسة الجزائرية من خلال آليات التنفيذ) دافعنا إلى ولوج هذا الموضوع أسباب كثيرة بعضها ذاتي وبعضها موضوعي، أهمها:

1 ـ الرغبة في مواكبة المستجدات التّعليمية بغية الاستفادة والإفادة منها بحكم الوظيفة التعليميّة المتمثلة في الإرشاد البيداغوجي.

2 ـ تقديم طرائق تدريس فعّالة قابلة للتجسيد العملي في أرض الواقع، إلى جانب تقديم طرائق تصحيح التعبير تتجاوز ثنائية المعنى والمبنى السائدة، خاصة أن طرائق التدريس هي المشكل الذي يعاني منه الأساتذة ميدانيّا، ويزداد الأمر صعوبة إذا تعلق الأمر بالتعبير وبتصحيحه.

3 ـ إضافة إلى ذلك فالمواطن الغيور يسعى جادّا إلى تقديم ما يراه صالحا لأبناء وطنه، فكيف إذا تعلق الأمر بالتعليم الذي لا يمكن الإقلاع دونه؟

للأمانة العلمية نقول أن إشكالية البحث ما جاءت اختيارا حرّا، و أنما فرضها الواقع فرضا لا مناص منه، إذ أن أي إصلاح تعليمي يجبر المختصين والمشتغلين في القطاع على مواجهة الإشكالية الآتية: **ما الجديد الذي جاءت به هذه المقاربة الجديدة أولا، وكيف نظرت إلى مجال التعبير باعتباره الكفاية اللغوية الجامعة لكل المهارات اللغوية خصوصا ثانيّا؟** نشأ عن ذلك جملة من الإشكالات الفرعية منها:

ـ هل المقاربة الجديدة امتداد للمقاربة السابقة أم أنها جاءت تقويضا لها مشكلة قطيعة معها؟

ـ هل القطيعة كلية أم أنها تمس عنصرا أو أكثر من عناصر العملية التعليمية؟

[1] . ينظر: حمادي السايح، الإصلاح التربوي في الجزائر (المسار التاريخي والمستجد المنهجي)، مجلة آفاق فكرية الصادرة عن جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، العدد الأخير الصادر في: 2020/12/30، ص37.

ـ ما محل التعبير في هذه المقاربة وكيف يُتعاطى؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية جاء بحثنا هذا في تمهيد وخمسة فصول .

1- **التّمهيد**: حلّلنا فيه العمليّة التعليميّة, وبيّنا مكوّناتها، ليعرف العنصر الذي مسّه الإصلاح, وهو مدخل منهجي لابدّ منه.

2- **الفصل الأول**: خصّصناه للمقاربة بالكفايات، كيف تبلورت، وكيف انتقلت إلى المجال البيداغوجي، وفيه عرّفنا الكفاية وصياغتها وتصنيفاتها وعلاقاتها بالوضعيّات التّعلّمية , وتقويمها, ووسائلها ,وطريقة بنائها , وكيفية صياغة وتحديد مؤشراتها.

3- **الفصل الثاني**: خصصناه لتقديم المقاربة بالكفايات حسب التصور الذي جاءت به المناهج والوثائق المرافقة لها وآليات تنفيذيها في المدرسة الجزائرية .

4- **الفصل الثالث** : خصصناه لنشاط التعبير حسب التصور الذي جاءت به المناهج الجزائرية والوثائق المرافقة لها وآليات تنفيذها.

5- **الفصل الرابع** : خصصناه للكيفية التي ينبغي أن يمارس بها نشاط التعبير في المقاربة بالكفايات انطلاقا من أبجدياتها المعروفة .

6- **الفصل الخامس**: خصصناه للمقارنة بين المقاربة بالكفايات في جانبها النظري وما جاءت به المناهج الوطنية والوثائق المرافقة لها، معدّدين فيه أوجه الاختلاف بين الطرّحين. خاتمين بحثنا بخاتمة رصدنا فيها أهم ما توصلنا إليه.

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا المنهجين: الوصفي والمقارن لطبيعة الموضوع ذاته. و إننا لنطمح أن يحقق بحثنا هذا جملة من الأهداف أهمها:

1- العمل على تقديم المقاربة بالكفايات في أسلوب سهل مشخّص عملي ، يشرح مفاهيمها ويجعلها في متناول المهتمين بالشأن التربوي.

2- تقديم تصور أدائي لنشاط التعبير في مقاربة الجديدة يقوم أساسا على الأداء .

3- تقديم تصور أدائي لتقويم نشاط التعبير في إطار المقاربة الجديدة .

لقد جاء الإصلاح انتقالا من المدرسة السلوكية إلى فضاءت أرحب، بلورتها المقاربة بالكفايات وقد زامن الانتقال إلى المقاربة الجديدة صدور عدة كتب تعليمية تتناول المفاهيم الجديدة للمقاربة، باعتبارها مقاربة بيداغوجية باتت معتمدة في كثير الدول عبر العالم، إلا أن هذه الكتب لم تربط المقاربة الجديدة بأي مجال تعليمي، لذا جاءت هذه الدراسة لتربط المقاربة بميدان التعبير بكل أنواعه، وتسدّ هذه الثغرة، إذ يعد التعبير هو المجال التعليمي الأصعب في طرائق تدريسه وطرائق تصحيحه على سواء. وقد منّ الله علينا بقليل من الكتب المتخصّصة لخبراء عالميين هم من أساطين التعليمية وروّادها يتصدرها كتاب: الكفايات ومفاهيمها لمحمد الدريج، والكفايات والسوسيوبنائية لفليب جونر (Philip Jones) وأسس تعلم اللغة وتعليمها لودوقلاس براون (Douglas Brown) الذي قدم الكثير من مفاهيم المقاربة الجديدة في غير تعقيد.لقد واجهتنا جملة من الصعوبات أهمها ندرة الكتب المتخصصة الدقيقة، إلى جانب غياب تام لكتب تربط بالمقاربة الجديدة بمجال تعليمي بعينه.

هذا ولا يفوتنا في هذا المقام أن نتقدّم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف عبد القادر البار وإلى كلّ أساتذتنا الأعزّاء بجامعة ورقلة، وإلى كلّ من أسهم معنا بالكثير أو القليل في مسعانا هذا . سائلين المولى عزّ وجلّ في الختام، أن يجعل عملنا هذا خالصا لوجهه الكريم، وأن يجزل لنا الأجر، وينفع بما قدّمناه

ـ متليلي في: 2017/02/14

مدخـــــــــل

تمهـيـدي

ـ **تمهيد:** إنّ تحليل العمليّة التّعليميّة إلى عناصرها ومكوّناتها أَمْرُ – في اعتقادنا – مفروض من الناحية المنهجيّة, سواء أتعلّق الأمر ببحثنا هذا أم بأيّ بحث يتناول القضايا التّعليمية من زاوية التّغيير أو الإصلاح أو التّعديل .

ذلك أنّ الأمر في نهاية المطاف , سينتهي بالعامل في حقل التّعليم إلى سؤال منهجيّ مفروض ، لا مفرّ منه ولا غنى عنه, تفرضه الرغبة في معرفة طبيعة التغيير أو الإصلاح ذاتها.

من المعلوم ـ بالضّرورة ـ للعاملين في التّعليم، والمهتمين بالشأن التعليم، أنّ العمليّة التّعليميّة هي الجزئيّة الأساسيّة في تشكيل وبناء المنهاج . فما المنهاج أوّلاً ؟ وما العمليّة التّعليميّة ثانيًا ؟

1 ـ تعريف المنهاج .

- **لغة** : جاء في قطر المحيط : نَهَجَ ينهجُ نَهجًا نَهَرَ [1] وتتابع نَفَسَهُ ، ونهج الثّوب ينهجه نهجًا أخلقه والطّريق والأمرُ نهجًا و نهوجًا وضح ، وفلانٌ الأمر نهجًا أبانه وأوضحه ، والطّريق سلكه. أنهج الطريق والأمرُ وضح واستبان ، وفلان الأمر والطّريق أبانه وأوضحه ، وانتهج الرّجل وقيل طلب النّهج ، والنّهج الطّريق الواضح ، والمنهج (بفتح الميم) والمِنهج (بكسر الميم) والمنهاج الطّريق الواضح ، جمع مناهج [2]
- **اصطلاحًا** : لقد تعدّدت تعريفات المنهاج بتعدّد المدارس والاتجاهات . وهي في نهاية الأمر تلتقي جميعًا في عديد النقاط المشتركة .

فالمنهاج كما جاء في الكتاب السّنوي بمفهومه الحديث[3] "هو مجموعة من الخبرات تهيّأ للمتعلّم على أساس مبدأيْ: الشّمولية، والتّكامل، ومن خصائصه أن يدور حول المتعّلم نفسه، ويتجسّد في خبراته، ويحقق اندماجه في المجتمع"

أمّا المنهاج الرّسمي لوزارة التّربية الوطنيّة ، فيعرّف المنهاج على أنّه : "كلّ العمليّات التّكوينيّة الّتي يساهم فيها التّلميذ تحت مسؤوليّة المدرسة ، خلال فترة تعلّم "[4]

أمّا في الملف رقم : 33 الموسوم بـ : مصطلحات ومفاهيم تربويّة .

فالمنهاج هو: "تتابع جميع الخبرات المخطّطة الممكن الحصول عليها، والتي توفّرها المؤسّسة التّعليميّة، لمساعدة الأطفال والكبار على تحقيق النّتائج التّعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم "[5]

والمنهاج عند دوكورت(De Corte) : " يتعلّق بكلّ المكوّنات الّتي تتضّمنها السّيرورة الديداكتيكيّة : أهداف ، محتويات ، أنشطة تعلّم ... "[6]

---

[1] ـ نهر : سال و تتابع .

[2] ـ المعلم بطرس البستاني ، قطر المحيط ، مكتبة لبنان . الجزء : 02 باب النون ، ص :2242.

[3] ـ عبد القادر لورسي، الكتاب السنوي الصادرعن المركز الوطني للوثائق التربوية ، حسين داي، الجزائر العاصمة ،سنة 2002، ص:111 .

[4] ـ منهاج السنة الثالثة ابتدائي منشورات وزارة التربية الوطنية ،ص : 24 وهذا التعريف يتكرّر في كل المناهج الأخرى

[5] ـ يحي حسيبة، وسليمانو حميدة وزكريني فاطمة، مصطلحات ومفاهيم تربوية, المركز الوطني للوثائق التربوية سلسلة من قضايا التربية الملف رقم:33 ، ص:37

[6] ـ لم نجد الكتاب الأصلي لدكورت . و ما قدم كان نقلاً عن : لخضر زروق ، دليل المصطلح التربوي الوظيفي ، مطبعة دار هومة ، ص : 80 .

وقريبًا من تعريف دوكورت ، واشمل منه يبقى المنهاج من – وجهة نظرنا – منسجما من مدلوله اللّغوي ، فهو الطّريق التربوي الواضح البيّن الذي تسلكه الأمّة ، موفّرة لسلوكه كلّ الإمكانات الماديّة والبشريّة والمعرفيّة للنّهوض بتربيّة أبنائها ، والتّكفّل بهم من جميع الجوانب العقليّة ، والوجدانية والحسّ حركيّة. وأبرز مكوّنات المنهاج عناصر العمليّة التّعليميّة ؟ إنها مجموعة من العناصر المشكلة للفعل التعليمي داخل القسم, و هي عناصر لا بد أن يتقنها المعلم ويكون قادرا على التحكم فيها حتى يكون مردوده المهني جيدا, و قبل معرفة هذه العناصر يجدر بنا أن نعرف :

2 ـ التعليم: يُعرّف التّعليم على أنّه العملية التي تُحدث تغييراً عميقاً ودائماً في تفكير الإنسان وفي قدرته على القيام بالأشياء، وهذا يُلغي المفهوم السّطحيّ للتّعليم والمتمثّل في الحصول على دورة معيّنة أو مؤهل معيّن؛ فأخذها لا يعني بالضّرورة الوصول إلى التّعلّم الفعّال – في حال لم تؤثّر تلك المؤهلات في نفس الإنسان، ولتقريب الصّورة أكثر، لا يدخل ضمن إطار التّعليم قراءة عدّة كتب وفهم ما تحتويه أو الاستماع إلى المحاضرات وفهمها إذا لم يتم دمج ما تمّ قراءته أو الاستماع إليه في الذّاكرة أو دون استخدام المعلومات والمهارات في المواقف الحياتية المختلفة.[1]

3 ـ عناصر العمليّة التعليميّة: يقصد بها كل العناصر المكونة للفعل التعليمي, وهذه العناصر قسمان: عناصر بشرية، وعناصر وظيفية .

أ ـ العناصر البشرية للعمليّة التعليميّة :

يأتي في مقدّمة العناصر البشريّة :

ـ المعلّم: يمكن تعريف المعلم بأسلوب تقليدي بسيط على أنه الشخص المسؤول عن توزيع المعرفة، وعن تزويد الطلاب بها، وتيسير المعلومة وتبسيطها لهم، ولا يقتصر دور المعلمين على تزويد الطلاب بالمعرفة بل هم قادة فكريون يخلقون فرصاً للطلاب لترسيخ ما توه وتطبيقه في حياتهم العملية.[2]

ـ المتعلّم : هو الرّكن الثاني من عناصر العمليّة التّعليميّة و يتميّز في كلّ مرحلة من مراحل نموّه بجملة من الخصائص والمواصفات النفسيّة والجسميّة الّتي تقتضي تكييف المناهج والكتب والمعاملات الميدانية لتتلاءم معها, وتفصيل هذا قد أفاض فيه علماء النّفس بما فيه الكفاية .

وحتّى يخلص المعلم إلى العناصر المهنيّة ـ المشكّلة لمهنته . فإنّ عليه أن يطرح جملة من الأسئلة , هذه الأسئلة مجتمعة يطلق عليها :

[1] – What is Education? ", www.acs.edu.au, Retrieved 8-5-2018. Edited

[2] – "Teacher", www.encyclopedia.com, Retrieved 16-3-2019. Edited أ ب ٨

ب ـ العناصر المهنية للعملية التعليمية: لقد قدمها عديد الديداكتيكيين على نحو أسئلة يطرحها المعلم قبل الشروع في ممارسة الفعل البيداغوجي، نقدمها كما أوردها محمد الدريج في كتابه الموسوم بـ: تحليل العملية التعليمية

ـ لماذا أقدّم درسي؟

طبعا لأغيّر سلوكهم إلى الأفضل, فالّذي يعرف منهم حكم الفاعل مثلاً، لا يرفعه في الاستعمال ، والذي يعرف قواعد الهمزة يرسمها رسما صحيحا عند الكتابة، والذي يعرف أحكام الجزم يجزم المضارع المعتل الآخر جزما صحيحا، وكلّ ذلك تغيّر في السلوك باتجاه الممارسة الأصوب.

ـ انطلاقًا من ماذا ؟

انطلاقًا ممّا يناسب، فقد يكون المناسب نصًّا لغويا أو صورة، أو تجربة أو كائنًا حيًا أحضره معي, أو قصّة أو زائرًا أو مكانًا يشاهده المتعلّمون, أو فلما وثائقيا أو رسوما متحركة, أو جملة من المشاهد المتتابعة أو رسما كاريكاتوريا ... الخ .(المضامين و المحتويات).

ـ كيف أحقّق تغيير السلوك إلى الأفضل ؟

بإتّباع طريقة مناسبة، والطرائق كثيرة ومتعددة فقد تعتمد طريقة الاستقراء , وقد تعتمد طريقة القياس، وقد تعتمد طريقة خاصّة كطريقة جون ديوي ، أو طريقة مانتسوري أو طريقة هربت ، أو طريقة كول ديويل كوك... الخ .

(الطرائق عديدة ولكلّ نشاط ما يلائمه)

ـ بماذا أستعين ؟

لابدّ من وسيلة تقرّب المفاهيم، وتساعد على الفهم كالخريطة والصّورة والمجسّمات والأشرطة السّمعيّة البصريّة والوسائل الرّياضيّاتيّة المختلفة من فرجار وكوس ومنقلة وأقلام ملوّنة ... الخ .[1] و لا ينبغي الخلط ابتداء بين الوسيلة والسند, الذي تقوم الوضعيات التعلمية في المقاربة الجديدة مقامه.

ـ في النهاية هل حققت ما خططت له ؟

هل حقّقت التغيير المناسب في سلوك المتعلمين؟ للجواب عن هذا السّؤال هناك جملة من الإجراءات ومن الآليات الّتي من شأنها أن تتّخذ لقياس المردود التعلمي ، نقصد طبعًا التّقويم[2] بكل أنواعه وأشكاله , خاصة التقويم التكويني الذي أصبح جزءا لا يتجزّأ من الدرس , وهو الذي يسمح بالتنبؤ على ما ستكون عليه النتائج .

بعد هذه العناصر الخمسة نصل إلى خلاصة هي :

العملية التعليمية تتكون من ركنين بشريين داخل القسم هما :

أ ـ المعلّم .

ب ـ المتعلّم .

---

[1] ـ تعمدنا أن نقدّم العناصر دون استعمال المصطلح ابتداء ليسهل على المهتمين بالشأن التعليمي فهمها .وللاستزادة يمكن العودة إلى:كتاب محمد الدريج, الموسوم بـ: تحليل العملية التعليميّة ,قصر الكتاب البليدة, ص:15 و ما بعدها.

[2] ـ محمد الدّريج ،تحليل العملية التعليمية ، قصر الكتاب البليدة ،ص : 37 إلى 116.

ومن عناصر مرتبطة بالمهنة ذاتها هي :

أ ـ المقاصد أو النّوايا .(الأهداف البيداغوجية أو الأهداف التعلميّة أو المؤشرات في المقاربة الجديدة)

ب ـ المضامين المعرفيّة .

ج ـ الطّرائق البيداغوجيّة .

د ـ الوسائل البيداغوجيّة .

هـ ـ آليّات قياس النّتائج .(التقويم بكل أنواعه)

والسّؤال الّذي يطرح الآن قبل السّؤال المنهجي الّذي أشرنا إليه في البداية هو : ما بال العصور الماضيّة هل احترمت هذه العناصر أم لا ؟

أطرح هذا السّؤال لسبب علميّ صرف ، فكثير من الذين يكتبون في التّعليمية ، أو في البيداغوجيا، أو في علم النفس , يصفون الطّرائق القديمة بالتّقليدية المتخلّفة الباليّة : فهي في نظرهم لا ترمز إلاّ إلى السّلبيّة وأنّ الجديد هو وحده الأفضل والأنسب,[1] و في اعتقادنا أنّ هذه الأحكام هي أحكام انطباعيّة ، لا تستند إلى دليل واحد علميّ صحيح. إنّما تمليها مغالطات، سلّم بها كثيرون, من هذه المغالطات: أنّ الإنسان بدأ بدائيًا متخلّفًا في درجة الصّفر، ثم انطلق في خطّ مستقيم باتجاه المعرفة والتحضّر، والعمليّة متواصلة في هذا الاتجاه، فكلّ عصر هو بالضّرورة أفضل من العصور التي سبقته والواقع والتّاريخ يكذّبان هذا الطّرح، ويثبتان عكس ذلك تمامًا, فالبدائية موجودة في كلّ الأزمنة، حتى في زماننا هذا، والتحضّر بدأ مع آدم عليه السلام وأفضل من مثّله الأنبياء صلوات الله عليهم، خاصّة أولي العزم.

لقد كان أسلافنا يعلّمون لبلوغ أهداف, أو لبلوغ كفايات مهنية وعلميّة ، وكانت لهم محتويات ومضامين معرفيّة، وطرائق تعليم ووسائل. ثم بعد هذا كلّه كانت لهم معايير تقويم معتمدة. كما أنّهم كانوا يحسنون المعاملة مع المتعلمين بقدر لا أخال عصرًا من العصور المتعاقبة وصله. نقول هذا وفي الذهن ذلك القرن الأوّل للنّبوة.

إنّ تعليمًا يكون من ثمراته الخليل بن أحمد الفراهيدي وسيبويه والفارابي وأبو الطيب المتنبي وابن جني والمعري وابن الهيثم وأبو فرج الأصفهاني والرازي وابن منظور وابن تيمية وابن خلدون والسيوطي وغيرهم كثير[2], لهو بلا مراء أفضل من تعليم لا يصنع من يدانيهم إلا قليلاً, وإنّه من الإنصاف أنّ نقرّ بهذه الحقيقة ، وأن نعيد النّظر في كلّ برامجنا ومناهجنا !!

بعد أن عرفنا عناصر العملية التعليمية في جانبها البشري والبيداغوجي ، نعود الآن إلى السّؤال المنهجي الّذي ينبغي أن يطرحه كلّ عامل في حقل التّعليم إزاء أيّ إصلاح أو تغيير أو تعديل أو تجديد، هذا السؤال هو: أي عنصر من عناصر العملية التعليمية هو عرضة للإصلاح أو التّغيير, وهل هذا التغيير يقتصر على عنصر بعينه أم يمتد منه إلى سواه ؟

---

[1] ـ ينظر على سبيل المثال , صالح بالعيد ,دروس في اللسانيات التطبيقية , دار هومة , ص : 30

[2] . تم ترتيب هؤلاء الأعلام استنادا إلى تاريخ الميلاد. من الأقدم إلى الذي يليه .

إنّ معرفة العنصر الّذي مسّه الإصلاح أو التّغيير يجعله يضع يده بيسر على المطلوب وهو على بيّنة من أمره ، ثم إنّه من خلاله يعرف ما إذا كان أثره سيمتدّ إلى العناصر الأخرى أم لا .

إنّ هذا السؤال المنهجي يفرض نفسه بالحتمية الكامنة فيه على كل مهتم وعلى كل باحث و على كل عامل في القطاع التعليمي، ولا يمكن القفز عليه بأي حال من الأحوال. هذا السؤال كان ينبغي أن يطرح إبان الانتقال من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالأهداف سنة: 1982 وهذا السّؤال نفسه ينبغي أن يُعاد طرحُه الآن في الانتقال إلى المقاربة بالكفايات، لنعرف ما العنصر الذي مسته هذه المقاربة الجديد، وهل اقتصر الأمر على عنصر واحد أم تعداه إلى غيره؟ وإنّ الجواب الكافي ليحتّم علينا تقديم المقاربة بالكفايات في شقها النظري باعتبارها مقاربة عالمية معرجين على ما جاءت به المناهج الجزائرية في ترجمتها لهذه المقاربة على المستويين النظري والتطبيقي.

الفصل الأول المقاربة بالكفايات التبلور والانتقال

. تمهيد: يشهد العالم المنتج تدفقا معرفيا رهيبا في شتى الميادين العلمية المعرفية، الدقيقة والإنسانية على سواء، وإزاء هذا التدفق المهول تجد شعوب العالم النامي نفسها إزاء مشكلة كبيرة تفرضها مسايرة العصر ومواكبته على المستويين التقني المحض والفكري الذي يصحب الترجمة، خاصة في الجانب المصطلحي، وبما أن عالمنا العربي هو جزء من العالم النامي، فهو لا يشذ عن القاعدة، وهو يشهد أزمة مصطلحية تواجه الباحثين والمهتمين بالقضايا العلمية المعرفية تقف وراءها جملة أسباب لعل أبرزها غياب مركز عربي مشترك يضطلع بهذه المهمة، ويتولى الترجمة، إن الباحث في أي تخصص ستواجه إشكالية المصطلح طبعا، وإننا في التعليمية وإزاء هذه المقاربة الجديدة نجد أنفسنا أمام إشكالية المصطلح التي تبدأ من الانطلاقة ذاتها وهي: **أي المصطلحين أصوب : أهي مقاربة بالكفايات أم مقاربة بالكفاءات ؟**

إنّ كثيرًا من اللسانيين العرب, لا يرون فرقًا بين الكفاءة والكفاية ، فكلاهما توضعان مقابل الكلمة الأجنبية : **Compétence** .العيّنات كثيرة طبعا.

فلو عدنا مثلا إلى كتاب **أحمد مؤمن** "اللسانيات بين النشأة والتطور" ، نجد أن الرجل استعمل مصطلح: كفاءة / أداء , وهو يقدّم نظرية **تشومسكي** اللغوية ، هكذا بالهمزة بدل الياء[1] في حين استعمل محمد محمد يونس علي في كتابة: مدخل إلى اللسانيات المصطلح الثاني : كفاية / أداء ، وهو يقدم نفس النظرية, هكذا بالياء لا بالهمزة [2]

هاتان عيّنتان قدّمناهما من بين عشرات بل مئات العيّنات ، إلاّ أنّنا ولحسن الحظ أمام هذا الإشكال نجد خبيرًا كبيرًا من خبراء التربية المعاصرين يتعلق الأمر بـ : فيليب جونز الذي تتبّع المصطلحين بمنظور مختلف عمّا ألفناه في الترجمة المباشرة إلى العربية ، فهو قد نظر إلى المصطلحين من حيث الاستعمال في العلوم المختلفة ، وهذا ملخص لما جاء به هذا الخبير نبدؤه بـ:

أ – العلوم اللسانية : أنّ اللسانيين . حسب ما جاء به هذا الخبير . قد استعملوا مصطلح كفاية **(Compétence)** ولم يستعملوا مصطلح كفاءة **(Qualification)**. وهم إذ استعملوا مصطلح كفاية فقد ميّزوا بينه وبين مصطلح أداء أو إنجاز, فالكفاية عندهم هي : " مجموع المعارف اللسانية التي يمتلكها متكلم ما ، فتتيح له تركيب عدد لا متناه من الجمل وفهمها .

إن الكفاية يقابلها الانجاز أو الأداء لدى اللسانيين ، فهي معرفة ضمنية أو مضمرة, تتسم بطابعها الفطري ، وتتركب من مجموعة من القواعد التي تمنح فردًا ما إمكانية توليد فعلي لعدد لا متناه من الجمل ، إنها طاقة باطنية كامنة ، افتراضية في نظر بعض اللسانيين . أما الأداء فهو الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة ، إنه تحقيق للكفاية وتفعيل لها ، وإخراج لها من الكمون إلى الفعل والتحقيق, وهكذا فإن كل إنجاز لغوي يتوقف بالضرورة على الطاقة الكامنة ، متمثلة في الكفاية اللغوية ، الممتلكة فطريًا من قبل شخص ما .

وبين الكفاية والانجاز ارتباط تبعي، ويمكن تلخيص الفروق بين الكفاية والأداء لدى اللسانيين في جملة أمور:

---

[1] يراجع : أحمد مؤمن ، اللسانيات بين النشأة والتطور ديوان المطبوعات الجامعية ، الساحة المركزية بن عكنون ، الجزائر طبعة ثانية 2005 ، ص : 210 .

[2]- محمد محمد يونس , مدخل الى اللسانيات , دار الكتب الوطنية , بنغازي , ليبيا , طبعة أولى , 2004 , ص: 46.

- **فالكفاية اللسانية :**

1- تحيل على الكلام .

2- لها طابع فطري .

3- ذات وجود افتراضي .

4- تنتمي إلى المجال الفردي .

- **أمّا الإنجاز أو الأداء :**

1- فيحيل على اللسان .

2- يتم في وضعيات تواصلية .

3- ذو وجود فعلي .

4- ينتمي إلى المجال الاجتماعي .

ب ـ علم النفس: يميز كذلك علماء نفس النمو الذهني بين الكفاية والانجاز، ويقبلون بالمعنى الذي أخذ به اللسانيون المصطلحين (كفاية/أداء) بل وقد شاطروهم الرأي في الفروق الأنفة الذكر التي وضعوها تمييزًا للكفاية عن الأداء، إلا أن علماء النفس أشاروا إلى وجود تفاوت بين الكفاية والأداء الذي تتحقق الكفاية عبره لدى فرد ما, في وضعية من الوضعيات

وهذا أمر طبيعي . من وجهة نظرنا . بل حتى الانجاز نفسه يتفاوت لدى شخص بعينه من وضعية إلى أخرى بتغير الظرف المحيط بالأداء، ثم إن ثمة متغيرات أخرى تتحكم في الأداء لا يتسع المقام لبسطها .

من جهة أخرى ـ وهذا يهمّنا كثيرًا في التعليمية ـ يرى علماء النفس أن الوضعية هي الكاشف الحقيقي الذي تظهر من خلاله هذه التفاوتات ، القائمة بين الكفاية والأداء, كما أنها . أي الوضعية . تعتبر معيارا يكشف عن تفاوتات ذات طبيعة مختلفة بين ما توقّعه الباحث وبين ما تحقّقه الذات ، وهذا أيضًا مهم في عملية التقويم .

إن للوضعية في المقاربة الجديدة مكانتها البارزة, إذ لا معنى لكفاية إن على مستوى البناء أو على مستوى التقويم دون وضعية ، وسنبسط هذا الموضوع في حينه.

هكذا إذن نرى أن علماء النفس يستعملون مصطلح كفاية / انجاز, بنفس المعنى الذي استعمله به اللسانيون وبنفس الفروق التي وضعوها ، إلا أنهم يضيفون التفاوت بين الكفاية والأداء ، ولهذه الملاحظة أثرها الطيب في المجال التّعليمي ، أثناء البناء وأثناء عملية التقويم (الفروق الذاتية بتغير الظرف) (والفروق الفردية) .

ج ـ عالم الشغل : إن خبراء عالم الشغل, ومنذ أزيد من خمسين سنة كانوا قد استعملوا مصطلح كفاءة (بالهمزة), وكانت تعني في بداية الأمر تحديدًا قبليًا للصفات أو المؤهلات **(Qualifies)** التي يشترط ملاحظتها لدى فرد كي يعدّ كفؤًا أو مؤهلاً **(Qualifie)** بصفة رسمية للقيام بمهمة، كان ذلك هو مفهوم الكفاءة منذ خمسين سنة خلت، وقد تطوّر هذا المفهوم عبر الزمن وعوض بمفهوم (كفاية) منذ عهد قريب، ولم يأت الانتقال اعتباطيًا، وإنما جاء ليعكس الانتقال من نظرة أدائية ذات معايير مسبقة خارجية إلى نظرة أكثر نسبية، عبّر عنها بمفهوم(الكفاية)

التي تحيل على الفعل **(L'action)** وكذلك على الوضعية **(Satiation)** بما يصاحب التفاعل بينهما من احتمالات, هذه الاحتمالات تجعل كل تحديد قبلي لها مجازفة غير مضمونة، إن الفرق الجوهري بين الكفاية والكفاءة في عالم الشغل, والذي كان سب التحول يتلخص في :

الكفاءة في الأول كانت تعني الصّفات والمؤهلات الخارجية التي يشترط في الفرد أن يكتسبها لأداء عمل ما. وهو لا يستطيع ذلك طبعًا إلاّ من خلال التكوين والتّعليم . إن هذه الصفات والمؤهلات تنتمي بطبيعة الحال إلى المعارف والمهارات العمليّة التي يتعيّن اكتسابها خلال مراحل التّعليم, وقد تكون هذه المكتسبات في واقع الأمر بعيدة عن عالم الشغل وواقعه ـ أي أن المعيار خارجي والإبداع منعدم ـ أما المفهوم الجديد الذي تحمله الكفاية ، فيقر بوجود تفاعلات مجديّة – لا يمكن تجاوزها – بين المهمّة المنجزة من طرف شخص ما وبين الطّاقة الكامنة التي يختزنها هذا الشّخص, وفي هذا الصدد يرى الخبير جونز دائما إنه في هذا المنظور تقوم الكفايات بتدبير العلاقات الناشئة بين معارف الشخص القائم بالفعل وبين أفعاله، كما تقوم هذه الكفايات نفسها بتنظيم سياق الفعل وتهيئه ليكون صالحًا لانجاز الفعل المراد انجازه، وتراقب انجاز الفعل في هذا السياق . "[1] .

في هذا إشارة واضحة إلى تفاعل الذات الفاعلة مع المهمّة وهذا يعكس التفاوت الإبداعي لدى الأشخاص، كذلك فإن الكفاية لا تعني الآلية الخارجية المكتسبة وحدها وإنما تعني كذلك القدرة الكامنة الفطرية التي يمتلكها الشّخص، وهذا يقودنا إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية في القسم، والى مراعاة ذلك وبحذر في عمليات التوجيه . إن الكفاية (بالياء) تربط بين أقطاب ثلاثة هي: الذات الفاعلة, والوضعية, والسياق ، في حين أن مفهوم الكفاءة (بالهمزة) لم يكن يولي اعتبارًا لهذه التّمفصلات بين هذه الأقطاب.

بقي أن نشير إلى أنّ علماء اللسانيات، وعلماء نفس النمو, فصلوا بين الزوج : كفاية / انجاز، عكس علماء الشغل الذين صهروا الزوج : كفاية / انجاز, في مفهوم واحد .

الخلاصة :

1- الكثير من المترجمين والناقلين العرب أخلطوا بين المصطلحين كفاية **(Compétence)** وكفاءة **(Qualification)** وقدّموهما على أنهما يحملان نفس المعنى وهذه الترجمة تفتقر إلى الدقة.

2- المصطلح المعتمد في اللسانيات وعلم النفس هو : كفاية وكذلك الحال في علوم الشغل فقد تخلّى المختصون فيه عن مصطلح كفاءة الذي يرتبط بالمعايير الخارجية المسبقة ولا يقيم وزنًا لتفاعل الذات الفاعلة مع المهمة ، واستبدلوه بمصطلح كفاية الذي يقوم على الرّبط بين أقطاب ثلاثة : الذات الفاعلة + الوضعية + السياق .

3- مصطلح كفاية في حقل التربية والتعليم هو أقرب في دلالته إلى الدلالة التي يحملها نفس المصطلح (كفاية) في عالم الشغل .

[1]. ينظر فليب جونز , الكفايات و والسوسيوبنائية إطار نظري ترجمة الحسين سحبان, مكتبة المدارس الدار البيضاء, المغرب, ص:08,

بعد أن وصلنا إلى الفرق الجوهري بين المصطلحين : كفاءة وكفاية، نرى أنه لزاما علينا أن نمر إلى الأصل اللغوي للمصلحين, فذلك سيساعدنا على إدراك الفرق، ومن ثمة يفصل في الأمر، ويحيلنا إلى المصطلح الأصوب.

ـ كفأ و كفى لغة:

أ– كفأ (لغة) : جلّ المعاني التي أوردها صاحب اللسان للجذر كفأ (بهمز آخره) تصب في معاني التماثل والمساواة والندّيّة منها مثلاً :

كافأه على الشيء : جازاه .

الكفاءُة : الطاقة .

الكفئُ : النظير . والتكافؤ : الاستواء .

الكفء : النظير والمساوي . وكافأه : ماثله .

تكافأ الشيئان : تماثلا . وهذا كفاء هذا أي مثله .

وهو كفء فلانة : أي يصلح لها زوجًا .

شاتان مكافأتان : متماثلتان .

كافأت الرجل أي فعلت به مثل ما فعل بي .

كفأ الشيء يكفؤه كفأ أي قلبه .

انكفأ : مال . والتكفّي : التمايل .

أكفأ في مشيه : جار عن القصد .

كفأهم عن الشيء : صرفهم ، وانكفأ القوم : انهزموا .

مكافئ : غير متجاوز .

الكفاءة في النكاح : هو أن يكون الزوج مساويًا للمرأة في حسبها ونسبها ودينها .[1]

لم ترد كلمة كفاءة في اللسان إلاّ للدلالة على معنى الندية والمساواة بين الرجل والمرأة .

ب ـ كفى لغة : كذلك وردت لها في اللسان معان متقاربة منها : – كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر .

- كفاه الأمر قام فيه مقامه .
- الكفية ما يكفيك من العيش والكُفْيَة : القوت .[2]

إضافة إلى ما سبق فقد بدا لنا أثناء تقليب الجذرين أمر ملخصه : أننا في الخطاب الفصيح نقول : قدرتي تكفي(كفاية) لفعل كذا ، ولا نقول قدرتي تكفأ(كفاءة) لفعل كذا . وتجربتي وخبرتي تكفيان(كفاية) للنجاح في المهمة ولا نقول تكفآن(كفاءة) للنجاح . ومهارة البنّاء تكفي(كفاية) أن يبني ما هو أفضل من هذا , ولا نقول تكفأ(كفاءة) لبناء ما هو أفضل ، وإمكانات التلميذ تكفي (كفاية) للنجاح في الباكالوريا ، ولا نقول تكفأ (كفاءة)

[1] . ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، ص . ب : 10 : بيروت لبنان ، المجلد الأول ، ص : 139 .

[2] . المرجع السابق، ص : 252 .

للنجاح في الباكالوريا وعليه فإن الاستعمال اللغوي العربي الصحيح يقتضي مصطلح (كفاية) لا مصطلح (كفاءة) ثم إن الخبير جونز قدم الفرق الجوهري الواضح لما بين المصطلحين من فروق.

وعليه فإنّنا سنستعمل في بحثنا هذا,مصطلح كفاية:(**Compétence**)عودة إلى الصواب,بدل مصطلح كفاءة:المستعمل لذات المعنى (**Competence**) ، وقد تمكنا من إقامة الدليل من وجهين,الوجه الاصطلاحي والوجه اللغوي معا.

2. تعريف الكفاية اصطلاحا:

تجاوزت تعريفات الكفاية المائة تعريفًا ، وسنقتصر على الأكثر رواجا وشيوعًا ومنها :

أ ـ كفاية تعليمية : مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات يكتسبها الطالب ، نتيجة إعداده في برنامج معيّن, توجّه سلوكه ، وترتقي بأدائه إلى مستوى من التّمكين ، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر من دون عناء .[1] وحسب لويس دينو (Louis D'hainau): "فهي مجموعة من التصرفات الاجتماعية / الوجدانية، ومن المهارات المعرفية, أو من المهارات النفسية الحس/ حركية التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط ، مهمة، أو عمل معقّد على أحسن وجه" [2] .

وتعرّفها المديريّة العامة للتعليم الإكمالي الكندي (**D . B .E .C**) على أنّها : " القدرة على القيام بالأدوار والمهام المتعلقة بوظيفة عمل, وبالمعنى الأضيق ، في مجال إعداد البرامج, تشمل كفاية ما على جملة من التصرفات الاجتماعية العاطفية ، المهارات المعرفية ، والمهارات النفسية والحس حركية بدرجة من الإتقان تكون موافقة لأدنى متطلبّات سوق العمل .[3]

وإذا كان هذا المصطلح (كفاية) قد تعرض إلى العديد من الانتقادات من قبل خبراء في التربية، فقد انتقدوه من قبل تعدّد معانيه، ومن مطّاطيته، بل وقد وصفه البعض بأنه مفهوم رحّال ووصفه آخرون أنه متطاير, وربط بعضهم بينه وبين الأهداف الإجرائية مباشرة... إلى غير ذلك من الانتقادات، وإزاء هذا كله, فإن الخبير فيليب جونز يؤكد أن هذه الانتقادات كلها واهية ، ذلك : "أن سلسلة من المؤلفين قاموا في أيامنا الحاضرة بتزويد مفهوم الكفاية بهيكل نظري هام ومتين أضف إلى ذلك أن التيارين (أحدهما أمريكي شمالي وانجيلو ساكسوني والآخر فرنكوفوني) الذين بدآ بتقديم نظريتين مختلفتين ومتمايزتين حول هذا المفهوم آخذان اليوم في تقريب نظرتيهما إليه، لقد انتهى مفهوم الكفاية, بعد أن سلك سبلاً مختلفة, إلى اكتساب استقلال أكيد, ومضمون, في ميدان التربية، وهو يتطور اليوم, وينمو في هذا الميدان, في استقلال عن العلوم الأخرى."[4] ويقدم لنا جونز تعريفات متفاوتة زمنيًا لخبراء تربويين، لنعرف تطور المصطلح، وذلك من خلال جدول في غاية الأهمية آثرنا أن ننقله كما هو دون أي تدخل:

---

[1] . يحي حسيبة وسليمانو حميدة وزكريتي فاطمة ، مصطلحات ومفاهيم تربوية، الملف رقم : 33 المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر ص : 24 .

[2] . المرجع السابق ، ص : 24 .

[3] . فيليب جونز ، الكفايات والسويسوينائية ، ترجمة الحسين سحيان ، مكتبة المدارس ، 12 شارع الحسن الثاني ، الدار البيضاء المغرب ، ص : 33 .

[4] . المرجع السابق نفسه ، ص: 41.

تحيل كفاية ما على	دينو D' hainaut 1988	رونالد ميونير Runalmie unier 1977	بيلات Billet 1991	بيرونود Perrenoud 1997	بلتير Peltier 1980	مريو Meirieu 1991	بلاسيو Pllacio 2000
مجموعة من العناصر	معارف ومهارات عملية ومهارات اجتماعية	سلوكات	منظومة من المعارف المفاهيمية والاجرائية	موارد Des ressources	قدرات Des capacités	معرفة معينة Identifie	استعدادت معرفية وجدانية تأملية وسياقية
تستطيع الذات تعبئتها	(لم تحدد)	هذه السلوكات كامنة	هذه المعارف منظمة في شكل خطاطات اجرائية	هذه الموارد قابلة للتعبئة	هذه القدرات تحتاج إلى انتقاء وتنسيق	هذه المعرفة تحتاج الى تطبيق	التعبئة معبر عنها عبر مفهوم الاستعداد
من أجل معالجة وضعية	معالجة وضعيات	نشاط معقد	تعرف مهمة مشكلة وحلها	نوع معين من الوضعيات	تمثل الوضعية من قبل الذات	وضعية محددة	وضعيات مسائل
بنجاح	ممارسة دور أو وظيفة أو نشاط على نحو ملائم	ممارسة نشاط على شكل صالح أو فعال	فعل ناجح	تصرف بنجاعة	الاستجابة المناسبة بهذا القدر أو ذاك لجاذبية التمثل الذي لدى اليات عن الوضعية	تأليف مخصوص للقدرات	فعل مسؤول أو متصور متدبر ومطبق عن معرفة تامة بالواقع

إننا إذا تأملنا هذه التعريفات المختلفة ، نجد أنها تكاد تجمع على ما يلي:

الكفاية هي: مجموعة من الموارد (مهارات ، قدرات ، معارف ، مفاهيم ، خبرات ..الخ) تعبّئها الذات الفاعلة وتجندها لتحقّق التكيف الإيجابي مع الوضع أو من أجل معالجة وضعية (عمل، مشكلة، موقف ما..) بنجاح .

3. خصائص الكفاية : تتميز الكفاية بمجموعة من الخصائص ، أهمها :

أ . البنائية: يعتبر جان بياجيه هو المؤسس الفعلي للنظرية البنائية الحديثة، ولخصها هو أنّ التعليم عملية بناء للمعرفة، تنجزه الذات المتعلمة انطلاقا من شعورها بالحاجة إلى استعادة التوازن، بعد أن فقدته من خلال المواجهة بين ما تملك من تصور، وما يقترح عليها المحيط الخارجي من تصورات مغايرة، وعلى هذا الأساس يكون الدرس مشكلة تواجه المتعلم و تفقده التوازن، كما ينبغي النظر إلى الدرس على انه لبنة تضاف إلى غيرها في نسقين أفقي وعمودي لتشكيل كلّ يعبر عنه[1]، فالدّرس لا يقّدم على أنه جزء مفصول عن غيره ولا يقدّم بشكل معزول, بل يوضع في موضع يرتبط بعلاقات مع غيره, بحيث ينسجم مع هذا الغير مشكلين بواسطة نشاط الإدماج بناء كليّا.

إنّ الكفاية هي تمامًا كالصرح البهي المكتمل الذي هو في حقيقة أمره وحدات (لبنات) مترابطة أفقيًا وعموديًا وفق قواعد وقوانين التركيب .

إنّه انطلاقًا من هذا المبدأ الأساس, يتم بناء المناهج والبرامج على سواء ، وتحت هذا المبدأ الأساس، تنضوي مجموعة من المبادئ الأخرى يسمّيها أحمد مختار عضاضة بديهيات التعليم[2] نوجزها في:

ب . تقديم الأولويات : أو تقديم ماحقّة التقديم وتأخير ماحقّة التّأخير انطلاقًا من مبادئ تتحكّم في ذلك, فدرس الفاعل ينبغي أن يسبق درس المفعول به, وهذا الأخير (المفعول به) ينبغي أن يقدّم على درس نائب الفاعل ، وهذه الدروس تقدم على اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشتبهة .. إلخ.

ج . الانتقال من البسيط إلى المركب : وهذا المبدأ لا يكاد يختلف عن سابقه فالبسيط أولى من المركب, إذْ أنّ معرفة الفاعل اسمًا ظاهرًا أولى منه ضميرًا متصلاً أو مستترًا والضمير القائم مقام الفاعل أولى من المصدر المؤوّل القائم مقام الفاعل ، والخبر مفردًا أولى من الخبر جملة بنوعيها، ذلك أن معرفة البسيط عامل مساعد على معرفة المركب ، والعكس لن يكون صحيحًا بأيّة حال !

ح . الانتقال من المعلوم إلى المجهول :لقد أصبحت المقولة المشهورة : "يبدأ المعلم حيث ينتهي المتعلم" من أهم مرتكزات المقاربة الجديدة ، إذْ ما يعلمه المتعلّم هو المعلوم, وما لا يعلمه هو المجهول ، فالمعرفة السّابقة في العمليّة البنائية تقابل ما وصل إليه البناء من قبل وأمّا المعرفة الجديدة فهي الإضافة الجديدة إلى البناء, ولا يمكن عمليّا الإضافة دون وجود سابق لمعرفة سابقة ضرورية ذات علاقة بما قبلها.

---

[1]. ينظر علي فارس، المرجع في علم النفس التربوي (مبادئ، نظريات، تطبيقات) دار الإرشاد للنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، طبعة أولى، ص126

[2]. يراجع أحمد مختار عضاضة ، التربية العلمية التطبيقية مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة و النشر ,طبعة ثالثة:1962,ص:114

د– الانتقال من المحسوس إلى المجرد : وهذا المبدأ أقرته السنن الكونية ، وأقرته الدّراسات النفسية الحديثة ، إذْ أن الطفل ـ حسب خبراء علم النفس التربوي ـ يتدرج في نموه من إدراك المحسوسات إلى إدراك المجرّدات, كما يؤكد الخبراء أن هذا الانتقال من المحسوسات إلى المجردات لا يبدأ إلا بعد أن يتجاوز المتعلم المرحلة الابتدائية[1].

ر. الإدماج: يرتبط الإدماج بالبنائية ، ويسمّيه البعض الاندماج* ويقصد به عملية التركيب بين الوحدات (اللبنات) وفق قواعد وقوانين التركيب , قصد الوصول إلى أجزاء أكبر, بإدماجها يتشكل الكل النهائي المعبر عنه بالكفاية.

يعرفه الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي المغربي أنه "عملية يتم من خلالها جعل كل العناصر التي كانت منفصلة في البداية مترابطة,بهدف تشغيلها بشكل متناسق تبعا لهدف محدد"[2]

ص ـ النمو: هو كافّة التغيّرات المتداخلة والمتتابعة والمنتظمة في جميع النواحي الجسديّة والعقليّة والانفعاليّة والسلوكيّة التي تحدث للفرد، وتهدف لاكتمال نضجه، وتوافقه مع نفسه، ومع المجتمع المحيط به، **أما النمو العقلي فيعني** في علم النفس: "الذكاء العام والقدرات العقليّة؛ كالإدراك، والتذكّر، والتخيّل، والتفكير، وغيرها، ويشمل دراسة الدماغ، والجهاز العصبيّ، والعمليّات المعرفيّة، والقدرات العقليّة، والتغيرات التي تحصل مع مرور الزمن وخلال النمو".[3]

وإذا كانت الكفاية قابلة للنمو, فهي أيضًا . وعلى خلاف ذلك قابلة للضمور, بل وقابلة للزوال ، ولا نعتقد أن هذا في حاجة إلى دليل ، إذ أن تارك المراجعة مآله إلى النسيان ، وتارك الممارسة مآله إلى عدم القدرة على الأداء وهلم جرًا .

س . الأداء : يعني تنفيذ مهمة أو تأدية عمل، إنّه تحقيق الأهداف المعرفية التنظيمية في عمل نافع، مهما كانت طبيعة وتنوع هذه الأخيرة . هذا التحقيق يمكن أن يفهم في الاتجاه المباشر . نتائج ـ أو بالمفهوم الواسع للعملية التي تؤدي إلى النتاج . عمل ـ إن المتعلّم لا يحكم له بالنجاح في اكتساب الكفاية إلاّ إذا مارس الفعل المترجم للكفاية ممارسة فعلية, واقعية, قابلة للمشاهدة والقياس بنجاح، **إننا** لا يمكن أن نحكم للمتعلم باكتساب كفاية لغوية إلاّ إذا مارس اللغة فعلا, في وضعيات مختلفة , و في سياقات مختلفة، ومعايير تقييم الأداء قسمان: معايير الصفات وهي مرتبطة بالمتعلم، ومعايير ومعايير معدلات الأداء وهي مرتبطة بالمقيّم[4] .

ش . التغيير وفق السياق : يعرف سيّاق الحوادث بأنه هو مجراها وتسلسلها وارتباط بعضها ببعض, فإذا جاء الحادث متفقًا مع الظروف المحيطة به كان واقعًا في سياقها ، وإذا جاء مخالفًا لها وجب البحث على علة هذا الخلاف. من هنا نقول: أن لكل شيء سياقه فهناك سياق الظاهرة الاجتماعية، وسياق المشكلة وسياق المسألة...الخ .[5]

---

1 ـ يراجع على سبيل المثال :صلاح الدين شرّوخ, علم النفس التربوي للكبار,دار العلوم للنّشر والتوزيع, طبعة أولى:2008, ص:38.

[2] الدليل البيداغوجي للتعليم الأوّلي، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، ص50.

[3] علي فالح الهنداوي،وعماد عبد الرحيم الرغول، مبادئ أساسية في علم النفس، طبعة الأولى، 2002، الأردن: دار حنين للنشر والتوزيع، صفحة 122.

[4]. ينظر خالد أبو ماضي (2007)، معوقات تقييم أداء العاملين في الجامعات الفلسطينية وسبل علاجها، فلسطين: الجامعة الإسلامية غزة، ص17

[5] . يراجع : جميل صليبا ، المعجم الفلسفي ، دار الكتاب اللبناني ، الجزء الأول ، ص : 81 .

وعلاقة الكفاية بالسياق تتلخص في قدرة الفرد المتعلم على التكيف الايجابي مع السياقات المختلفة . إذ يمكن – مثلاً ـ أن تقدم للمتعلم من المثال الآتي : دخل المعلم مبتسما إلى القسم قاعدة الحال . بعد إبراز الحال بلون مختلف مضيء, بعد مناقشة و تحليل كافيين .

فالحال : اسم نكرة منصوبة , تبين هيئة صاحبها عند القيام بالفعل ." يمكن لهذا المتعلّم أنّ يحلّ جملة من المسائل الإعرابية وفق هذا السياق , لكن لو أنّ الوضعية النحوية وقع فيها تغيير وقدمت في سياقات أخرى ، بحيث أصبحت على المناويل الآتية : ـ دخل المعلم مبتسما إلى القسم.

. المعلم دخل مبتسما إلى القسم .

. مبتسما دخل المعلم إلى القسم ... الخ.

إنّه إذا استطاع المتعلّم الوصول إلى نصب الحال انطلاقا من العلاقات التي تربطها بالفعل وبصاحبها في الجمل الثلاث

كان في هذا دليل على أنّ الكفاية تنمو نموًا حقيقيًا ينعكس ذلك من خلال قدرة المتعلّم على تغيير المسار تبعا لتغير السياق, , ورغم أنّ السياقات تغيّرت والمتعلّم حقق فيها النجاح , إلاّ أنّه لا يمكن لنا أن نقول أنّ بناء الكفاية اكتمل لأنّ حل جملة من المشاكل النحوية المتعلقة بمعرفة وظائف الكلمات في الجملة (إعرابها)، لا يعدو أن يكون مهارة نحوية , والمهارة هي ذاتها وإن كان يتأكد في بلوغها على جملة من المؤشرات ، هي ذاتها مؤشر على نموّ الكفاية

ص . الشمولية :لو أنّ سائلاً سأل : " ما الفلسفة العامة التي تم الانتقال إليها من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات ؟ فإن الجواب سيكون مختصرًا في ما يلي : " لقد انتقلت المدرسة الجزائرية من النّزعة السلوكية لسكينر (Skinner) وبلوم فيلد (Bloomfiel) وغيرهما إلى فضاء أرحب أسهمت في تأسيسه مدارس لسانية كالبنيوية والوظيفية واللغوية خاصة ، كما أسهمت في تأسيسه علوم أخرى كعلوم الشغل, وعلم النفس, وعلم الاجتماع . فضلاً عن علوم التربية والبيداغوجيا . انطلاقا من ذلك كله تبلورت المقاربة الكفايات"[1]، لقد انتقلنا من فضاء سلوكي ضيّق إلى فضاء أرحب ، فإذا نظرنا إلى كفاية لغوية من هذا المنظور ، قلنا أنّ الكفاية لا تقر على حال طبعا , وكلّما كانت أشمل وأنضج وأظهر في السياقات المختلفة كانت أفضل, وكانت أدعى إلى أن توصف بالنجاح ، وكأنّ الشمولية في الكفايات هي عودة إلى الموسوعية التي كان يتّصف بها أسلافنا من أمثال السيوطي و الخليل بن أحمد والفرابي، وابن سينا وغيرهم .

ض . النفعية : يسميها البعض البراغماتية, نقلاً حرفيًا للمصطلح الأجنبي , تنسب في طرحها الفكري الفلسفي إلى الفيلسوف الأمريكي الشهير جون ديوي[2] . الذي ينسب إليه العمل بالمشاريع أيضا , ويقصد بالنفعية: أنّ الكفاية لا ينبغي أن تنمّى لدى المتعلم ـ مهما كان مجال التخصص ـ إلاّ إذا كان في نهاية المطاف يجندها (يوظفها) ليحقق بها

[1] . فيليب جونز، الكفايات والسوسيو بنائية ، إطار نظري ، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس الدار البيضاء ، المغرب ، ص: 10

[2] . جون ديوي فيلسوف و عالم نفس أمريكي , يعتبر من أوائل المؤسسين للفلسفة البراغماتية , من (1859 الى 1952)

نفعًا لنفسه ولمجتمعه في إطار القيّم الاجتماعيّة التي ينتمي إليها ذلك المتعلّم, وهذا بطبيعة الحال يقودنا إلى الخاصية الموالية .

ع . **الواقعية** (Réalisme) : صحيح أنّه مصطلح متشعب ومتعدّد الدّلالات ، بتعدد المذاهب الفلسفية . إلاّ أنّ لهذا المصطلح في المجال التّعليمي معنى خاص ، مفاده إخضاع تحديد الكفايات المراد بناؤها لدى المتعلمين إلى سوق العمل وإلى محيط المتعلّم ذاته . إذ لا معنى لتكوين ينجم عن إتمامه أرمده من البطّالين ، ولا معنى للاستثمار في مشروع لا ينتهي بالفائدة، ولا معنى لجامعات تعدّ لغير عالم الشغل[1].

غ . **النسبية** (Relativisme) :المقصود بنسبية الكفاية ، أنّه لا يمكن أن تصل إلى حدّ معيّن من الأداء تتوقف عنده لا تعدوه . بل هي أشبه بمحاولات رمي الجلّة في الرّياضة . فكلّ رمية لها حدّها ، ويختلف هذا الحدّ من رمية إلى أخرى من نفس الرامي . كما أنّ الرمية تختلف من رام إلى آخر، فلو أننا تتّبّعنا مسار خطيب عملاق كالشيخ البشير الإبراهيمي ، مذ كان طفلاً إلى أن توفاه الله ، فإنّنا نجد تفاوتًا ملحوظًا في قدراته الخطابية ، إذ بدأت بسيطة وأخذت في النّمو بتوسع مساحة الخبرات والمهارات والمعارف (الموارد), فالمنتوج الصادر عن نفس الشخص يتفاوت في جودته انطلاقًا من محاولاته بعضها البعض, وانطلاقًا من محاولاته مقارنة بمحاولات غيره . ولو أننا تصوّرنا أنموذجا لكمال المنتوج الخطابي . فإننا نجد كلّ المحاولات تقترب منه وتبتعد بدرجات . وذلك ما يعبر عنه بنسبية الكفاءة .

ف . **خضوع المنتوج للمعايير** : إنّ غياب المعايير في واقع الأمر يجعل أحكامنا انطباعية تخضع للأهواء لا للعلمية , فالتقويم كما يعرفه الخبراء [2] هو مقارنة بين ما هو كائن و ما ينبغي أن يكون (المعيار) , والمعيار (Norme) هو أنموذج مشخص أو مقياس مجرّد لما ينبغي أن يكون عليه الشيء[3] ويمكن أن نعبّر عن المعيار بـ: مرجعية الحكم .

إنّه انطلاقًا من هذا التعريف ، فكلّ حكم في غياب الأنموذج المشخص ، ما هو إلاّ انطباع شخصي لا معنى له . وإنّ الكفاية التي لا تخضع في قيسها إلى المعايير التي أصبحت عالمية اليوم لتعد كفاية ناقصة غير قادرة على الثبات إنْ في سوق العمل, أو في مجال التربية والتعليم ، أو في غيرهما من المجالات الأخرى المتعدّدة .

وإنّ هذه المعايير الدوليّة هي التي بموجبها ، أصبحنا نسمع بشهادة بلد ما ، تقبل في بلد ولا تقبل في آخر ، بل وحتى رخصة السواقة- وانطلاقًا من اختلاف المعايير- فإنها تقبل هنا ولا تقبل هناك ، ومثلها كفاية التعليم, وكفاية الصّناعة, وكفاية الزّراعة وغيرها .

وإنّ مردّ هذا الرفض لدى من يرفض ، إنما يعود إلى عدم التّطابق مع المعايير التي حدّدها الرافض . والمعايير المتعلقة بالكفاية تأخذ في أولوياتها :

1- الاقتصاد في الجهد .

2- الاقتصاد في الكلفة .

---

[1] . يراجع فريد حاجي ، المقاربة بالكفاءات ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، حسين داي ، الجزائر ، ص : 14 .

[2] . يراجع محمد الطاهر وعلي ، التقويم البيداغوجي، إشكاله ووسائله ، دار السعادة للطباعة و النشر و التوزيع ، طبعة أولى2005، ص: 07 .

[3] . ينظر جميل صليبا ، المعجم الفلسفي ، دار الكتاب اللبناني ، طبعة أولى ، ج 02 ، ص : 399 .

3- جودة المنتوج .

4- الوفرة .

تلك هي أهمّ مواصفات الكفاية ، ولعلّ ما ينبغي مراعاته أكثر في مهنة التدريس من قبل المعلمين :

ـ **البنائية** : وقد أفضنا فيها الحديث .

ـ **الإدماج** : الذي ينبغي أن نميّز فيه بين حصّة الإدماج في ذاتها وحصّة التأكد من وقوع الإدماج (تعبئة إدماجية) أي التطبيقات .

4. صياغة الكفاية :

لعلّ أهمّ إشكالية تواجه المشتغلين في التّعليم ببلادنا هي أولاً في مفهوم الكفاية . ومردّ هذا الإشكال ـ من وجهة نظرنا ـ عائد إلى كوننا مستهلكين لا منتجين فالكلّ يفتح على منتوج الغير ، والكلّ يغرف ويعبّ من مورد غير المورد الذي يغرف ويعبّ منه غيره. ولذا تكون المفاهيم والرؤى متباينة, ولقد حاولنا في هذا الفصل أن نقدّم للكفاية تعريفًا جامعًا ملمًا مستمدًا من عديد التّعريفات, دفعًا لهذا التباين الذي أشرنا إليه. وإذا وقع التّباين في التعريف, فهو في الصياغة أسوأ وأوسع : فكيف تصاغ الكفاية ؟

تصاغ الكفاءة ببساطة بأسلوب رياضي وفق المعادلة الآتية :

فعل + فعل + فعل + ... : فعل دامج

الكفاية إذن هي فعل واحد جامع لا يتحقق إلاّ بدمج مجموعة من الأفعال في إطار منسجم , منتظم. وهذا الفعل الجامع ينبغي أن يكون فعلاً سلوكيًا قابلاً للمشاهدة والقياس وفق المعايير العالمية .

ان الصياغة الصحيحة تقتضي استعمال فعل سلوكي قابل للمشاهدة والقياس لا يتحقق إلا بدمج أفعال عديدة تنتمي الى ذات المجال. ولتقريب المفهوم نقدم المثال الآتي :

يفتح السيارة+يتأكّد من سلامة المكبح والبطارية+يضبط المرآة+يشغل المحرك +يستنطق علامات المرور..الخ: **يسوق**

إنّ الفعل يسوق السيارة هو فعل لا يمكن القيام به إلاّ بدمج عدد الأفعال السابقة المتعددة التي لا يمكن التخلي عن أيّ واحد منها للنجاح في أداء فعل السواقة.

مثال (2) : يتقن النحو + يتقن رسم الكلمات + يعرف قواعد الصرف + يعرف معاني الكلمات ...الخ : ينتج نصا لغويا سليما .

وإذا عبّرنا بلغة رياضية ، كما فعل دوسوسير وهو يصوغ نمط وجود اللغة في معادلته الشهيرة فإنّ الكفاية هي:

1 + 1 + 1 + 1 + .. : 1 الواحد النهائي هو فعل الكفاية[1]

فالواحد الأخير الذي يمثل اللغة في المعادلة السوسيرية, ينطبق تمامًا على الكفاية في صياغتها الصحيحة, ولا يفوتنا في هذا المقام أن نشير إلى قضيّة جد هامة هي:أنّ مجموعة من الأفعال تدمج في كل أكبر غير نهائي فتلك هي المهارة

[1] . عن أحمد مؤمن ، اللسانيات النشأة والتطور ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ص : 123 .

, ومجموعة المهارات تشكل قدرات تظهر أداء في صورة كفاية.بمعنى أن الكفاية هي مجموع: واحد وواحد وواحد ... الخ, الناتجة عن مجموع داخلي لكلّ مجموعة وفق الأنموذج الرياضي الموالي .

1 : مجموع المجاميع.[1: ...(1+ 1 +1)] + [(1 +1 + 1 ... :1] + [(1 + 1 + 1 ... :1]

فالواحد الناتج في كل مجموعة هو المهارة ، ومجموع المهارات تدمج في الواحد النهائي وهو الكفاية التي ما هي إلاّ الوجه الظاهري للقدرات الكامنة . قد يتساءل بعض المشتغلين عن كيفية تطبيق هذه القاعدة الرياضية ، مع أنشطة اللغة العربية تحديدًا ، إذ يبدو ذلك صعبًا في حين يبدو يسيرًا في موادّ أخرى كالرياضيات والميكانيكا وفي عالم الشغل ...الخ. والأمر في واقع الحال لا يختلف مع اللّغة ، فكيف تصاغ الكفاية اللغوية ؟

5. صياغة الكفاية اللغوية[1]:إنّنا في مادّة اللغة, لا يمكن أن نصوغ إلا كفاية واحدة هي: إن ينتج المتعلم نصوصا تتعدّد نوعيتها وفحواها بتعدّد السياقات المختلفة لاختلاف الوضعيات الدافعة للأداء .ويخطئ من ينوع في كفايات اللغة. والصياغة الوحيدة هي: أن ينتج نصًا شفويًا أو كتابيًا, يكون بطبيعة الحال: (سرديًا أو حجاجيًا أو مسرحيًا أو قصصيًا أو .. أو..الخ), يتغير بتغير السياق والوضعية .فالنمط السردي مثلاً يكون وفق الأنموذج الآتي :

مهارة نحويّة+مهارة صرفيّة+مهارة إملائية + مهارة خطيّة + مهارة تعبيرية...الخ + مهارة سرديّة : نص سردي.

وما يقال عن النّصّ السّردي يقال عن غيره من الأنواع الأخرى فكلّ النّصوص تشترك في عديد المهارات الثابتة (النحو–الصرف–الإملاء–البلاغ..الخ), وينفرد كلّ نصّ بمهارة البناء الخاصّة التي تميزه عن غيره من الأنماط الأخرى.

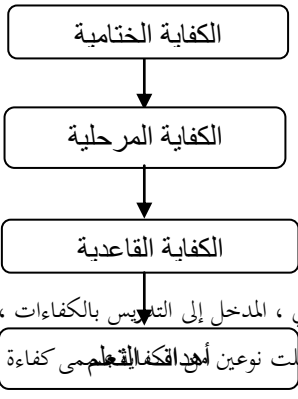
إنّ غياب معايير واضحة دقيقة في صياغة الكفاية في المناهج الرسمية،قد أدى إلى هذا التباين والاختلاف بين المعلمين والأساتذة في صياغاتهم لمنصوص الكفاية، والأهداف التّعلميّة (المؤشرات) على سواء[2].

6. تصنيفات مختلفة: تختلف التّصنيفات باختلاف المبادئ المعتمدة في كلّ تصنيف . إلاّ أن تصنيفات الأهداف إذا قورنت بالتّصنيفات المتعلقة بالكفايات لتعدّ كثيرة جدًا, وإننا وانطلاقًا من الجانب التدرجي في بناء المعرفة ، سنميز بين ثلاثة تصنيفات هي :

أ– التصنيف الرسمي المعتمد في المناهج الجزائرية .ب– تصنيف المرجعي. ج– تصنيف أنجلو ساكسوني .

*** التّصنيف الرّسمي المعتمد في المناهج الجزائرية :**

أ . **تصنيف المناهج الجزائرية:** يميّز المنهاج الجزائري بين أنواع من الكفاءات, فهناك : الكفاءة الختامية، وهناك الكفاءة المرحلية، وهناك الكفاءة القاعدية, وهناك أهداف التّعلّم ، فيكون الأمر عندئذ وفق الخطاطة الآتية:



1. يراجع في هذا الصدد كذلك : محمد الصالح حثروبي ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر ، ص : 55

2 . للأمانة العلمية نقول ان مناهج الجيل الثاني استعملت نوعين من الكفاءة هما : الكفاءة الختامية و الكفاءة الشاملة لا غير .

يتعلّق الأمر هنا بالاشتقاق, أما البناء فيكون الأمر فيه باتجاه الأعلى . إذ أنّ أهداف التّعلم تبني كفاية قاعدية ومجموعة كفايات قاعدية تبني كفاية مرحلية ، وأمّا مجموع الكفايات المرحلية فتبني الكفاية الختامية .

وهذا التصنيف الذي يكاد يكون صورة طبق الأصل لتصنيف برزيا (perzia) للأهداف البيداغوجية[1] معمول به في بعض الدول الأوروبية, وعلى رأسها فرنسا, وإذا عدنا إلى مبدأ البنائية السابق ، فالكفاية لا ينبغي أن تكون إلاّ نهائية ، دون أن توصف بالنهائية تمامًا كالبناء, فالصرح لا يسمى صرحًا إلا إذا اكتمل ولا يمكن أن يقال:هذا صرح قاعدي (أولي) وهذا صرح مرحلي ، وهذا صرح نهائي ..! وإنما هي الترجمة الحرفية ، فالعرب ليس من عاداتها اللغوية أن تسمى الشيء الذي يتدرج في الزّمن بنفس الاسم موصوفًا,أو مضافا ، وإنّما لكلّ مرحلة اسمها الخاص ، فهناك مثلاً :الوليدة ثم الطفلة ثم الصبية ثم الكاعب ثم الناهد، ثم المعصر، ثم العانس ، ثم الخوذ ثم المسلف، ثم النّصف، ثم الشّهلة ، ثم الشّهبرة ، ثم الحيزبون، ثم القلعم ..الخ[2]. يقال هذا ولا يقال امرأة وليدة وامرأة متوسطة وامرأة عجوز وامرأة هرمة..الخ، وما يقال عن المرأة يقال عن النخلة وعن الهلال وعن الإبل وغيرها, والخلاصة أنّ الشيء المتغيّر عبر الزمن يسمى باسم خاصّ بكل مرحلة من مراحل العمر, والمزيد من هذا ينصح بكتاب: فقه اللغة للإمام الثعالبي ، وقد قدمنا المثال المتعلق بالمرأة منه.[3]

تميّز المناهج كذلك بين أنواع من الكفايات، فهناك الكفاية المعرفية، وهناك الكفاية الاجتماعية، وهناك الكفاية المنهجية، ..الخ. ونحن نعتقد أن المدمج لا يمكن أن يكون إلاّ صورة واحدة، تتنوع ألوانها ومشكلاتها، ولكنها تبدو دائما كيانا واحد، وإنما يمكن أن تقسم الأهداف التعليمية إلى أهداف معرفية وأخرى منهجية وأخرى اجتماعية، وما يمكن أن يقال عن الأهداف يقال عن الوضعيات، فهناك وضعيات معرفية اجتماعية وأخرى أخلاقية وأخرى مدنية .. إلخ . وتلك كلها موارد , أما الكفاية فهي إدماج لكل ذلك، ولا يمكن أن يسمى الكل بمسمى الأجزاء المشكلة له. **والخلاصة** أنّ الكفاية لا تكون إلاّ واحدة نهائية ولا تحتاج أن توصف بالنهائية ,أو المرحلية ,أو القاعدية, ولكنها الترجمة الحرفية المغيبة لقواعد اللغة العربية.

ب . التصنيف المرجعي :

أورد محمد الطاهر واعلي الخطاطة الموالية ، من خلال تعرّضه لما يعرف بالمرجعي **(Référentiel)**، وهو تنظيم آخر للمناهج، ارتبط في أول الأمر بالتعليم التقني ثم انتقل منه إلى التعليم العام . جاء في الصفحة: 123 ما يلي: " ظهر المرجعي كمحاولة لتنظيم المخططات التكوينية بشكل أكثر نفعية, هذا من جهة, ومن جهة أخرى محاولة تجاوز

[1] - الكفاءة النهائية تقابل المرمى أما الكفاءة المرحلية فتقابل الأهداف العامة . والكفاءة القاعدية تقابل الأهداف الخاصة ، أما أهداف التعلم فتقابل الأهداف الإجرائية .

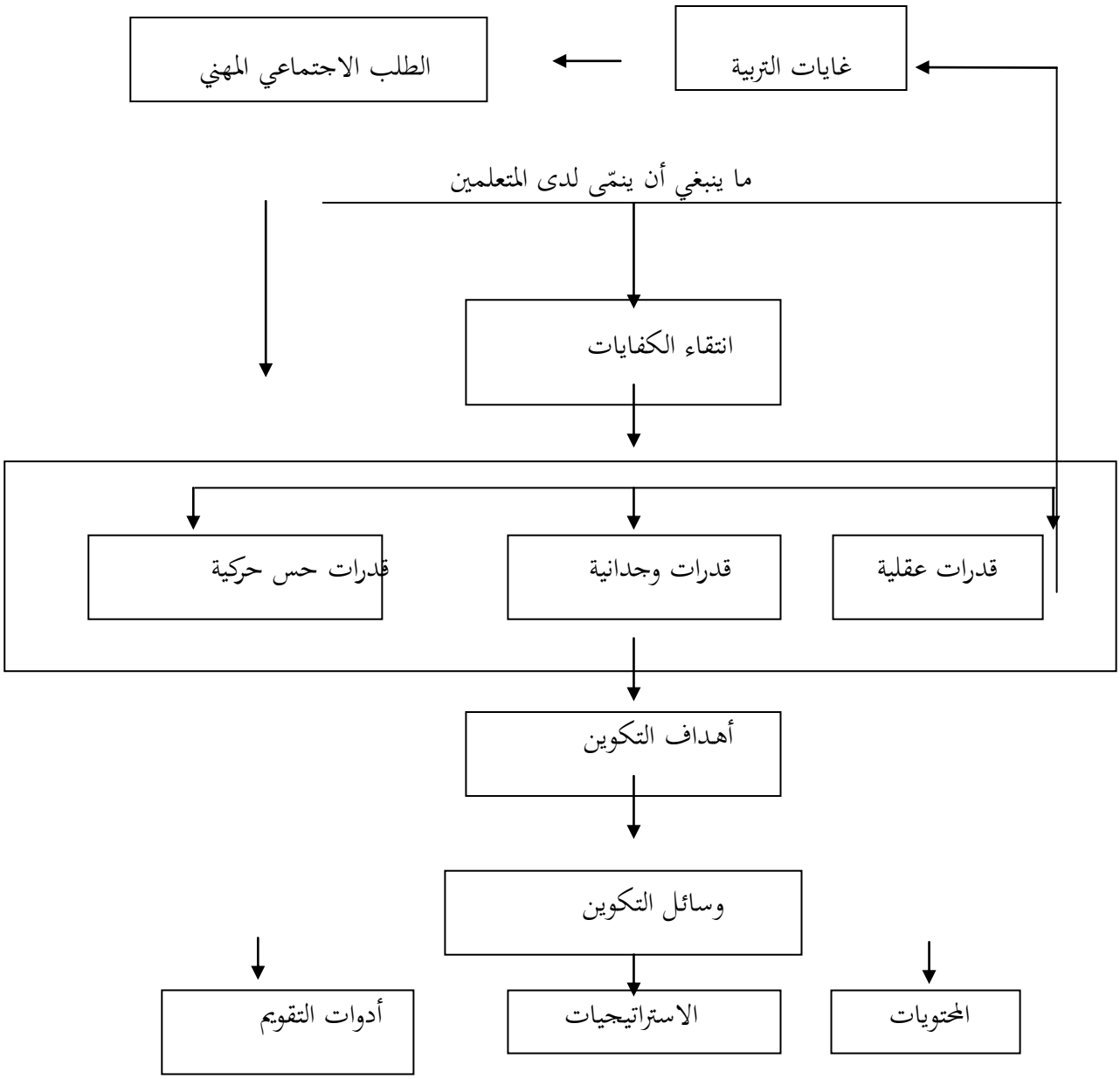
[2] . نلاحظ أن لكل مرحلة من مراحل نمو المرأة اسم خاص و لم يستعمل نفس الاسم موصوفا او مضافا كما هو الحال في لغات أخرى .

[3] . أبي منصور بن إسماعيل الثعالبي النيسابوري ، فقه اللغة ، شرح وتحقيق وتقديم عمر الطباع ، ص : 97 .

المدرسة السلوكيّة في علم النفس التي انبنت عليها الأهداف التربويّة على مثير واستجابة (سكينر) , في حين أنّ أنصار المرجعي ينتسبون إلى المدرسة البنائية (بياجيه) التي تنادي بالقدرات , في عمليّة التّعلّم والتي تتمثل في عمليّة تنظيم المعارف والمهارات,والمواقف, وكذا العمليات التي تجري عليها.

يذهب بعض الباحثين للتمييز بين الاتجاهين إلى نعت الاتجاه السلوكي بالجيل الأول للأهداف التربويّة, وتسمية الاتجاه البنائي الذي يتخذ القدرة معيارا الجيل الثاني للأهداف التربوية."[1]

والخطاطة الآتية تبيّن مكونات المرجعي:[2]



[1] . محمد الطاهر وعلي , الأهداف البيداغوجية , تصنيفها و صياغتها , مطبعة الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار , الجزائر , 1999 , ص : 122.

[2] . المصدر السابق, ص : 124 .

*** قراءة المخطط :**

إن الكفايات التي تبرمج للتّكوين ، يحدّدها قطبان أساسيّان هما[1] :

أ . غايات المجتمع وقيّمه من جهة .

ب . سوق العمل من جهة ثانية .

ذلك أنّه لا معنى لتكوين لا يجد صاحبه بعد إنهائه مكانًا له في عالم الشغل .

وإنّ الكفاية لا تتأتىّ إلاّ بتنمية ثلاثة قدرات هي :

أ ـ القدرة العقلية .

ب ـ القدرة الوجدانية .

ج ـ القدرة الحس حركية .

هذه القدرات هي الأخرى بدورها تنمي انطلاقًا من عناصر العملية التعليمية كاملة ، فهناك :

1– الأهداف المحدّدة مسبقًا .

2– الوسائل .

3– الطرائق (سماها الاستراتيجيات) .

4– المحتويات المعرفية .

5– أدوات التّقويم .

وأدوات التقويم هي التي تكون المحك الحقيقي للنتائج .

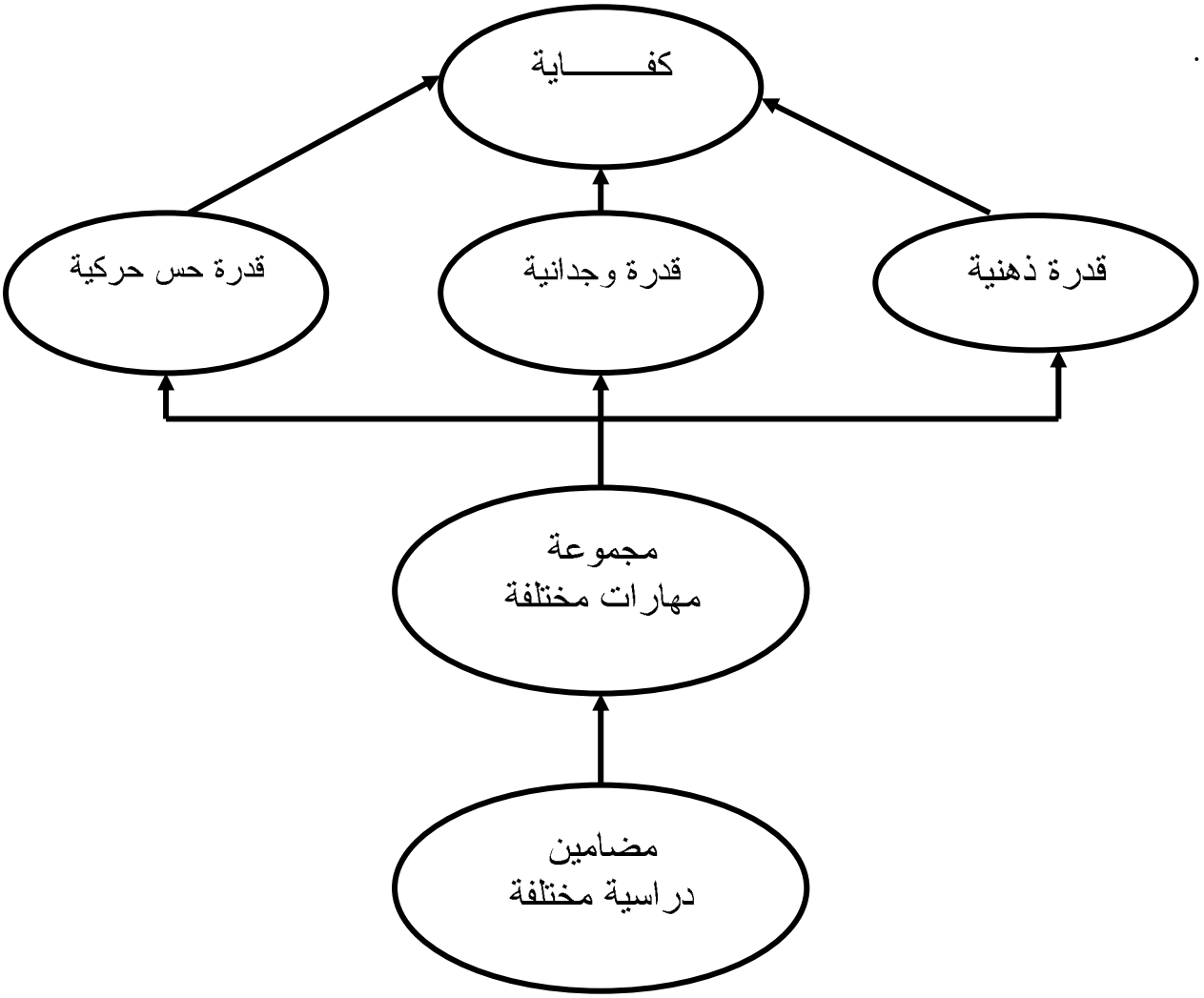
بنظرة متفحصة يبدو أن هذا التصنيف يقترب من تصنيف برزيا للأهداف البيداغوجية , فقيم المجتمع تبقى على حالها , أمّا الكفايات فتقابلها المرامي , و أمّا القدرات فتقابلها الأهداف العامة , أمّا المهارات فتقابلها الأهداف الخاصة , و أهداف التعلم تقابلها الأهداف الإجرائية . نقول هذا مقابلة للمستويات , أمّا المفاهيم فهي غير المفاهيم , وشتان بين الهدف العام والمهارة .غير بعيد عن هذا , يأتي التصنيف الذي أورده فليب جونز, والمعتمد لدى العديد من دول أوروبا الغربية , ودول أمريكا .يجيء هذا التصنيف ليضيف مصطلح المهارات بين القدرات والأهداف التعليمية ، فيكون كما يلي :

[1] . بمعنى أن قيم المجتمع ينبغي أن تكون حاضرة عند انتقاء الكفاءات, و لا يمكن القفز عليها ففي مدينة من مدن الجنوب مثلا قد يفكر غني في فتح ملهى ليلي, انه بلا شك يحتاج جمله من المهرات, فهو يحتاج راقصات و خادمات, و مغنيات ومغنين و جوا مناسبا لتعاطي الخمر...الخ . فهل يحق له أن يفعل ذلك اصلا ؟ وهل يحق تنمية هذه المهارات؟ الجواب سيكون بالنفي طبعا لان قيم المجتمع لا تسمح بذلك, نقول هذا و نقصد المجتمعات الواعية التي تحترم ذاتها و وجودها .

ج ـ تصنيف أنجلوساكسوني: أورده فليب جونز في الجدول الموالي:

في مستوى الكفاية	في مستوى القدرات	في مستوى المهارات	في مستوى المضامين الدراسية
تستدعي الكفاية سلسلة من الموارد لمعالجة وضعية معيّنة ، بنجاح بعض هذه الموارد هي قدرات ذهنية تمكنت منها الذات الفاعلة.	تعتمد القدرات المنتقاة والمنسقة فيما بينها على سلسلة من المهارات التي تمكّنت منها الذات الفاعلة حول بعض المضامين الدراسية	تتيح المهارات التي تعتمد عليها الكفايات والقدرات المعبأة استعمال بعض المضامين الدّراسية استعمالاً مناسبًا .	تقدم المضامين الدّراسية المادة الأولية للمهارات والقدرات .

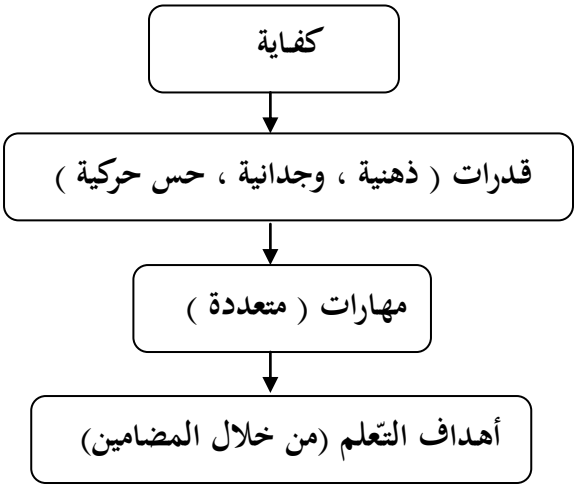
يمكن أن نقدم الجدول وفق الخطاطة الآتية في حالة البناء



ـ قراءة الجدول :

الكفاية يمكن تحقيقها من خلال قدرات . والقدرة إمّا أن تكون ذهنية, وإمّا أن تكون وجدانية, وإمّا أن تكون حسّ حركية, ويرى جونز أنّ الكفاية يمكن أن تتحقق من خلال قدرة واحدة. إلاّ أننا نرى أنّ الكفاية لا تتحقّق إلاّ من خلال القدرات الثلاثة مدمجة مع بعضها البعض, ولا يمكن الفصل بينها, صحيح أنّ النّسب تتفاوت أثناء الأداء لتحقيق الكفاية , إلاّ أنّها تشترك جميعًا ، ففي حصّة من حصص الخطّ مثلا, يوظّف المتعلم قدرة حس حركية, إلاّ أنّ للقدرتين: الوجدانية والذهنية دورهما كذلك, وإن كان ذلك بنسبة أقل ، وعند حلّ مشكلة نحوية أو صرفيّة يوظّف المتعلّم قدرة عقلية أكبر, إلاّ أنّ القدرة الوجدانية والقدرة الحس حركية لهما دورهما وبنسبة أقلّ, وما يقال عن الخطّ يقال عن الإعراب والصّرف ويقال عن غيرهم من المهام والوضعيات في المواد والأنشطة الأخرى.

والقدرة التي هي بطبيعتها كامنة (غير قابلة للمشاهدة والقياس) تحتاج جملة من المهارات لتنمّى, بينما تنمّى المهارات من خلال وضعيّات معرفية دراسية ، تترجم في شكل أهداف إجرائية, أو مؤشرات كما سمّاها المنهاج الجزائري ، ويمكن ترجمة ذلك بالخطاطة البسيطة الآتية :



7- الكفايات والوضعيات التعلّميّة : إذا كانت المعرفة في المقاربات السابقة ، تنمّى من مضامين معرفية جاهزة يكرّرها المتعلّم بأمر المعلّم حتى يكتسبها أو يصل منها المعلّم بالاستقراء إلى قاعدة يطلب من المتعلم حفظها ، فإن التعليم في المقاربة بالكفايات يقوم على الوضعيّات, إذ أن الوضعية التعلميّة هي وحدها مصدر التّعلّم، فما الوضعية؟

ـ اصطلاحا: الوضعية هي كل مشكلة تمثل تحديا بالنسبة للمتعلم وتمكنه من الدخول في سيرورة تعليمية نشيطة وبناءة واستقبال معلومات وإيجاد قواعد للحل منتظمة ومعقولة تسمو بالمتعلم إلى مستوى معرفي أفضل[1].

لتقريب المفهوم (الوضعيّة التعلميّة) نقدم المثال الآتي :

لنتصور إنسانا بدائيّا في عصر من العصور الغابرة ، لم يسبق له أن رأى نارًا ، ولا معرفة له بها سابقة ، وبينما هو يسير في الغابة بحذر بحثًا عن طعام , وخوفًا من وحش . غامت السماء ودوّي الرعد ، ولمع البرق ، وسقطت شرارة

[1] ـ ينظر وسيلة بن عامر،الوضعية التعليمية في مقاربة الكفاءة ، مجلة دفاتر المخبر، إعداد مخبر المسألة التربوية في الجزائر، جامعة محمد خيضر . بسكرة . المجلد 14، العدد01، جوان(2019)

على كومة من القش اليابس قريبة من الرجل ، فاشتعلت النار وتعالى اللهب بألسنته الجميلة. لفت ذلك انتباه الرجل البدائي، فاقترب من النار بدافع الفضول، ومدّ يده لاقتطاع جزء من هذه المادة الجميلة رغبة في أكلها, سيحترق طبعًا سيعيد الكرّة ، ولكن بحذر شديد، فيحترق ثانية، و عندئذ سيكتسب معرفة جديدة تضاف إلى معارفه السابقة مفادها أنّ هذا الكائن (النار) مؤذ ، ولا ينبغي أن يلمس, ولا يلمس بعد ذلك فعلاً ، وبذلك يكون قد حدث تغيّر في سلوكه, وما التّعلّم . في أدق وأبسط معانيه إلا تغيير في السلوك.

من أين اكتسب البدائي هذه المعرفة الجديدة؟ هل كان معه معلّم أوصله إلى ما وصل إليه؟

لم يكن مع الرجل معلمًا طبعا، وإنما اكتسب المعرفة من وضعية تعلّم, وجد نفسه معها وجهًا لوجه مندمجا مع عناصرها المتمثلة في الشرارة والقش اليابس واشتعال النار والغابة .. الخ .

إنّها وضعية تعلّم طبيعية حقيقية استطاع الرجل من خلالها أن يكتسب معرفة ، وأن يغيّر في سلوكه رغبة في التكيّف الايجابي مع الوضع الجديد. وقبل أن نرسّخ تعريف الوضعية التعلميّة أكثر مما سبق,بجدر بنا أن نمرّ بما يلي :

. الوضع في الفلسفة: يعرّفه جميل صليبا فيقول : الوضع في الفلسفة هو هيئة عارضة للشيء بسبب نسبتين، نسبة أجزائه بعضها إلى بعض، ونسبة أجزائه إلى الأمور الخارجيّة عنه[1]. و هذا التعريف نجده اقرب إلى مثالنا السابق.

ـ تعريف (2): الوضعية عند رمضان إزيل هي التقاء لمجموعة من العناصر والعوامل والظّروف والمعطيات في مختلف المجالات ، تطرح إشكالات ، تنشأ عنها نشاطات تعليميّة يتم من خلالها تنميّة قدرات محدّدة في ضوء استراتيجيات مناهج المواد الدراسية وأهداف التعلم " [2]

هذا ولو عدنا إلى مثالنا السابق المقدم عن البدائي وهو يكتشف المادة الحارقة ، فإنه سيساعدنا على تقديم تعريف بسيط للوضعية التّعلميّة نوجزه فيما يلي :

ـ تعريف (3):الوضعيّة التعلميّة ما هي إلاّ مجموعة من العناصر تموضعتْ بشكل معين في ظروف معينة ، وسياق معيّن ، تثير فضولاً أو إشكالا لدى الإنسان ، يتفاعل معها بدافع التكيف ، فتكون مصدر معرفة لأن المعرفة أساس هذا التكيف الذي ما هو في حقيقة أمره إلاّ تعديل في السلوك" .

إنّ الوضعيّة المقدّمة في المثال السابق هي وضعيّة طبيعيّة حقيقيّة كما أسلفنا، والإشكاليّة التي يطرحها المشتغلون بالتدريس هي : من أين لنا بالوضعيّات الطبيعيّة التي تكون مصدرًا مباشرًا للمعرفة ؟ وهي إشكالية معقولة تمامًا ، تقودنا إلى تفكير معمّق, نخلص من خلاله إلى تقديم البدائل الممكنة والمتاحة . وعليه نقول انه يمكن استغلال :

أ **. الوضعية الطبيعية** : وهي التي تكون الطبيعة مسرحًا لها كما في المثال السابق ، وتوفيرها ممكن ، لو أنّ المدارس بنيت في الأماكن المناسبة التي حدّدها الخبراء وبيّنوا مواصفاتها.[3]

---

[1] . جميل صليبا ، المعجم الفلسفي ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت لبنان ، طبعة أولى ، جزء : 02 ، ص : 576 .

[2] . رمضان إزيل ومحمد حسونات ، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات ، دار الأمل ، تيزي وزو ، طبعة أولى ، ص:138 .

[3] . يراجع احمد مختار عضاضة,التربية العلمية التطبيقية ,مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة و النشر,طبعة ثالثة, 1962,ص:07 وما بعدها.

ب . الوضعية الواقعية : هي التي تقع في أرض الواقع المحيط بالمتعلّم ، يمكن أن يستغلّها المعلّم ، كالأحداث الاقتصادية والاجتماعية..الخ. ولو أنّها قدّمت في شريط سمعي بصري فإنها ستكون شبيهة بالطبيعية والواقعية ويكون الأمر أريح .

ج . العرض الواقعي : يتعلق الأمر بالأمور التي لم يشاهدها المتعلّم في واقعه ومحيطه ولكنّها ممكنة الوقوع كالغرق في البحر بعد الامتلاء* . و تقديمها في الشريط السمعي البصري يكون أفضل .

د . عرض إشكال : يشترط فيه أن يكون واقعيّا طبعًا إلاّ أنه يختلف عن وضعية التعلّم ذات الإثارة للفضول في كونه يثير قلقا لدى المتعلّم يناسب هذا النوع جملة من الأنشطة يتصدرها : النحو, والرياضيات خاصة والظواهر الطبيعية وكثير المسائل الدينية والمدنية .... الخ .

ذ . العرض الأنموذج: وهو الذي يقدّمه المعلّم كأنموذج يلاحظه التلاميذ ويستقرئونه، ويصلون إلى قوانينه وقواعده التي ينتظم وفقها، ثم ينسجون على منواله كالخط والرسم والقطع الموسيقية والتراكيب اللغوية الجميلة...الخ.

ر- العرض الخاص: ويقصد به ذلك العرض الذي يعدّه المعلم إعدادا خاصًا ، بقسمه وطلبته ويمكن بطبيعة الحال استعماله في قسم آخر، كالصورة إذا كان المعلم موهوبًا وكاللعبة التعليمية إذا كان المعلم قادرًا على الابتكار، وكالقصّة الهادفة، التي ينتجها المعلم بنفسه.. الخ .

والخلاصة أنّ استغلال الوضعيات الحقيقية يصعب تحقيقه في أرض الواقع , إلاّ أنّ وفرة العروض التّعلميّة لا يمكن أن تحدّ بعدد, كالوسائل تمامًا ، كلّ ما في الأمر أنّه ينبغي أن تتوفر فيها جملة من الشروط العلمية الموضوعية .

8- شروط بناء وضعية تعلم أو عرض صحيح: عرفنا ما الوضعية وما أنواعها أمّا العرض

فهو ما ذهب إليه هربرت في طريقته الشهيرة , وقد أدخلنا عليه هذه الشروط المستخلصة من شروط بناء الوضعية التّعلميّة ليكون أكثر إثارة ودافعية, بل سنجعل العرض ووضعية التعلم كيانا واحدا . تجاوزا . مسايرة لما ورد في المناهج الجزائرية, وأهم الشروط هي:

1)- الواقعيّة: تُنسَبُ إلى الواقعِ المتواجد في الحقيقة والطبيعة، والإنسان، ويتفرّع إلى نوعين: أولّهما الواقع الحقيقي، و الواقع الفنيّ[1].و بما أن المقاربة بالكفايات تقوم على الإعداد للحياة أصلاً، وترتبط ارتباطًا كليًا بعالم الشغل. لذا تكون الوضعيّات (العرض) التي لا تستمدّ من الواقع عديمة الجدوى، بل تكون مضيعة للوقت والجهد تمامًا كالاستثمار في المشروع الذي لا يرجى منه مردود , ولا معنى لتعلّم اللغة العربية الفصحى إذا كانت خارج المعاملات الميدانية، وخارج المظاهر الحياتية المختلفة .

2)- من محيط المتعلم : تقتضي المقاربة بالكفايات ألاّ تكون البرامج مركزيّة الإعداد ، فلكلّ محيط خصوصيته, وفرصه في عالم الشغل, وعلى هذا الأساس تعدّ الوضعيّات (العروض) , فالوضعية (العرض) التي لا تكون من المحيط لا تبني الكفايات التي يحتاجها المحيط ، وإذن فلا فائدة ترجى منها .

---

* بالنسبة لأبناء الجنوب الذين لا قبل لهم بالبحر و لم يشاهدوا ذلك .

[1] ينظر- https://www.fotoartbook.com/?p=20920. ، قحطان بيرقدار ، خصائص المذهب الواقعي .

3)– أن يكون من مجال اهتمام المتعلم : حتى يثير اهتمامه أكثر ويقبل عليه بدافعيّة كبيرة ، فلو أن الأمثلة المقدمة في درس كان وأخواتها مثلا استمدت من قصة مشوقة فان ذلك سيكون حتما أفضل وأبقى أثرا من أمثلة من نص يدور حول تاجر أو سمسار باعا واشتريا وربحا أو خسرا.

4)– الملاءمة :ويقصد بها أن يكون العرض (الوضعية) مناسبا لسن المتعلم ، إذ لكل سنّ خصوصيّاته النمائيّة وقدراته العقلية ، ولا معنى لعرض لا يتناسب مع سنّ المتعلّم ونعتقد جازمين أنّ موضوع التّناسب بين العروض (الوضعيات) وسن المتعلمين هو من اختصاص علماء النّفس خاصة المختصين في النّمو, ولقد تطوّر علم النفس وأوجد العلماء عدّة روائز يمكن الإفادة منها, ووضعوا عدّة معايير موضوعية لبناء المحتويات ولبناء الاختبارات كذلك , بل إن علم التباري انفصل وأصبح علما مستقلا بذاته (الدوسيمولوجيا)[1].

5)– التّحفيز والتشويق : يرتبط هذا الشرط بغيره من الشروط السابقة, ويضاف إليها, والتّحفيز معناه التشجيع على الفعل, وهو مع العرض بمعنى التشجيع على البحث ، وعلى الحلّ ، وعلى التّفاعل معه , وإنّ أيّ عرض تختلّ فيه الشّروط الأخرى , فإن شرط التّحفيز سيختل,كنتيجة طبيعية لارتباطه الوثيق بغيره كما أسلفنا ، فإذا كان العرض غير ملائم بسب الصعوبة والتعقيد اختل التحفيز، وإذا كان غير آبه بمجالات اهتمام المتعلمين كان غير محفّز ولا دافع وهلمّ جرًا .

6)– القابلية للانجاز والحلّ : فلا معنى لعرض إشكال لغوي أو رياضي إذا كان عويصا معقدّا لا يستطيع التلاميذ له حلاً ، ولا معنى لعرض تعلّمي لا يستطيع التلاميذ لتعليماته انجازًا .

7)– النفعيّة : كلّ عرض (وضعية) ينتهي بآلية تحكم (قاعدة) بعد مناقشته طبعا, هذه الآلية ينبغي استغلالها من قبل المتعلم، ولا معنى لعرض حتى وإن كان ينتهي بآلية صحيحة لا تحقق نفعًا في أرض الواقع . ذلك إنّ فلسفة المقاربة بالكفايات تقوم أصلا على الإعداد للحياة , وتحديدا في جانبها العملي النفعي, فهي ذات طبيعة اقتصادية قبل كلّ شيء,.

8)– الدّقة والوضوح :خاصّة إذا ارتبط الأمر بعرض يقدّم على السبورة نصًا أو صورة أو يقدّم مشافهة, ففي هذه الحال ينبغي أن يقدّم بوضوح ودقة ، وأن تكون التّعليمات المتعلقة به غير قابلة لأيّ تأويل

9)– الدّلالة :بأنواعها الثّلاثة :

أ . العقليّة: والتي بموجبها يجد العقل بين الدّال والمدلول علاقة ذاتية تنقله من إحداهما إلى الآخر كدلالة المعلول على العلّة .

ب . الطّبيعيّة: والتي بموجبها يجد العقل بين الدّال والمدلول علاقة طبيعيّة تنقله من أحدهما إلى الآخر ، كعلاقة الحمرة بالخجل .

[1] تراجع : قاستون ميالري ، علم النفس التربوي ، ترجمة عزيزي عبد السلام دار الأفاق ، الأبيار ، ص : 60 وما بعدها .

ج . **الوضعيّة**: والتي بموجبها يجد العقل بين الدّال والمدلول علاقة وضع متّفق عليها تربط أحدهما بالآخر كعلاقة اللفظ بالمعنى .

وأيًا كان العرض المقدم (الوضعية) فإنه تقتضي دلالة من أحد هذه الأنواع ، وإن كان الأخيرة (الوضع) هي الأهمّ, خاصة في تعلّم اللّغات .

10)– وضوح التّعليمة : والمراد بالتعليمة الفعل الطّلبي المقدّم في السؤال كـ : (حدّد / صنف /رتب /صغ / ضع ميّز / ضع خطّا / سمّ ... الخ) ويشترط أن يترجم التّعليمة فعل واحد, لا عدّة أفعال, فإن كانت العرض (الوضعية) يقتضي جملة من التعليمات ترجمت كلّ تعليمة في فعل خاص بها .

فلا نقول مثلاً : اشرح المفردات وضع كل منها في جملة ، وإنما نقول :

أ ـ اشرح المفردات الآتية .

ب ـ ادخل كل مفردة شرحتها في جملة[1] .

9– أنموذج لوضعية تعلّم (عرض) في نشاط التعبير :ليكن موضوع الحصّة هو : احترام الجار .

إنّ المعلم ليجد نفسه حيال هذا الموضوع أمام عدد هائل من العروض (الوضعيات) التعلميّة منها مثلاً :

أ . استغلال حادث خلاف بين جارين في حي المدرسة خاصةً إذا كان ملفتًا للانتباه ورآه التلاميذ .

ب . تقديم حكاية في الموضوع (احترام الجار) تستغل للنقاش وبناء أفكار الموضوع أو تستغل هي ذاتها، في إعادة البناء أو في تصوّر خاتمة أخرى.. الخ .

ج . تقديم جزء من فلم أو مسلسل باستعمال الحاسوب النقال يستغلّ كأرضية للنقاش. الجزء المقدّم طبعًا يكون في موضوع احترام الجار .

د . تقديم صورة كاريكاتورية لرجل يرمي قاذورات عند بيت الجار وآخر ينهاه عن فعل ذلك ، تستغل كأرضيّة للنّقاش وبناء الموضوع .

ذ . حديث شريف يقدّم ويناقش ومنه يبنى الموضوع ..إلخ.

10– أنموذج لوضعية تعلّم (عرض) في نشاط تصحيح التعبير لهدف نحوي :

ليكن الموضوع مثلاً :التركيز على جزم المضارع المعتل الآخر .

يمهد المعلم لدرسه قائلاً :

لقد قرأت مواضيع التعبير كلّها ، ولقد كانت في معظمها جيدة ومشجعة بل إنّ بعضها ليستحق أن ينشر في مجلة المدرسة..الخ . لكن دعوني أقدم لكم منها الجمل الآتية :

* **الوضعيـة** :

[1] - ينظر ربيعة عطاوي، بناء وضعية تعليمية تعلّميّة وفق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة طاهري محمد بشار . الجزائر.

كتب أحدكم : خرج مصطفى يلعب ولم ينهي واجباته .

وكتب آخر : لم ألتقي بصديقي لنلعب منذ زمن بعيد .

وكتب آخر : وصاح سعيد بزملائه قائلاً : لنستلقي على الأرض .

لاحظوا هذه الجمل جيدًا . إنها رائعة في الواقع إلا أنّ خطأ نحويّا تكرّر فيها ... الخ .

هذا العرض (الوضعية) هو ذو طبيعة مشكل . **في هذا الصّدد علينا أن** نميّز بين نوعين من الوضعيات، وضعيات البناء المعرفي، ووضعيات التجنيد (الحل) ومن الخطأ عدم التمييز بينهما، فوضعيات البناء يكون الهدف الرئيس منها هو: الإحساس بالمشكل, لا الحل, لأنّ المتعلّم إزاءها لم يكتسب بعد آليات التحكم في هذا النوع من المشكلات . إنّ إحساسه بالمشكل وإثارة فضوله ذلك هو المطلوب أولاً . أمّا وضعيات التجنيد (الحل) فالهدف الرئيس عندئذ يكون هو التخطي (الحل) الذي يكون المؤشر العملي المترجم للسير الصحيح في بناء الكفاية.

ثمّة أمر آخر ينبغي ان ننتبه إليه، يتعلق الأمر بالإدماج، إن حصة الإدماج في حقيقة الأمر ليست حصة للتطبيقات كما هو شائع، ولكنها تعنى تركيب الوحدات التّعلميّة (اللبنات) بعضها مع بعض انطلاقا من القوانين التي تنتظم وفقها ، لتشكل جزءًا أكبر، في سيرورة متتابعة لتدمج الأجزاء بعضها مع بعض مشكلة الكفاية النهائية, ولوعدنا إلى الأنموذج البنائي[1] لتصوّرناه لبنات يُضمّ بعضها إلى بعض مشكّلة جدرانًا وأجنحة هذه الجدران والأجنحة تدمج مع بعضها البعض مشكلة الغرف فالأجنحة فالصرح البهي في نهاية العمليّة الذي يمثل(الكفاية) وعلى هذا الأساس نخلص إلى أن هناك :

01) . إدماج وحدات (لبنات) مع وحدات (لبنات) .

مثاله : إدماج الفعل مع الفاعل مع المفعول به لبناء الجملة الفعلية .

02) . إدماج وحدات (لبنات) مع مركبات .

ومثاله : إدماج الحال مع الجملة الفعلية وكذلك المفعولات .

03) . إدماج مركبات مع مركبات .

ومثاله إدماج الجملة الاسمية مع الجملة الفعلية لبناء النص ، أو لبناء الجملة المركبة .

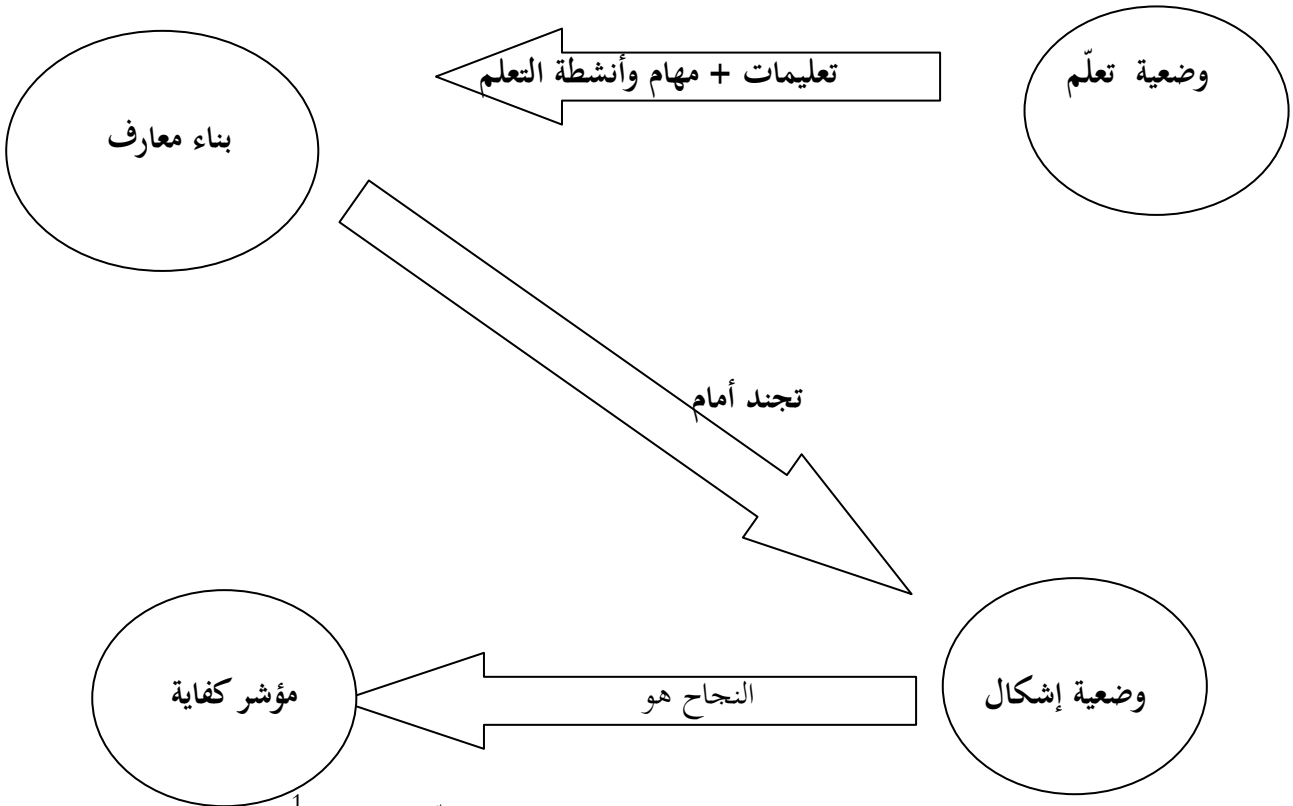
والإدماج من وجهة نظرنا يقوم أساسًا على البحث في العلاقات التي تنتظم تحتها الوحدات (اللبنات) للتحكم فيها, وهو بذلك يحتاج حصصًا تعليميّة/تعلّميّة خاصة . أمّا حصص الاستثمار(التطبيقات) التي يسميها المنهاج

[1] . يراجع : يوسف واغليسي ، مناهج النقد الأدبي . جسور للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ص : 63 وما بعدها .

حصصا إدماجية ، فهي حصص تقويميّة للوقوف على نتائج حصص الإدماج , وعلى هذا الأساس يكون هناك : حصة إدماج تضاف لها حصة تجنيد (تطبيقات) للتأكد من حصول الإدماج بشكل صحيح.

11 ـ طريقة التدريس في المقاربة بالكفايات :

إن طريقة التدريس في المقاربة بالكفايات تقوم على ما يلي :



الدّرس في المقاربة الجديدة يمرّ بخمس مراحل، لا تختلف عن خطوات طريقة هربرت إلاّ في تسميتها[1]، الخطوات هي:

01) **ـ تقويم تشخيصي**: للتأكد من وجود أرضية بناء (المعارف القبلية الضرورية اللازمة للمعرفة الجديدة) فلا يمكن. مثلاً. للمتعلّم أن يضيف نائب الفاعل إلى خبرته إذا كان لا يعرف المفعول به .

02) **ـ تقديم وضعيّة التّعلّم أو وضعية المشكل (العرض)** . والنجاح في بناء الوضعيّة يعتبر العنصر الرئيس في نجاح الدّرس .

03) **ـ التّعليمات** : بعد التّفاعل مع الوضعيّة ويقصد بها . أي التعليمات . الأسئلة والطّلبات الّتي يتقدّم بها المنشط (المعلّم) لتلاميذه ، يضاف إليها المهامّ : التي يكلف المنشط تلاميذه بها وقد تكون قبلية كقراءة قصة قبل الدّرس ،

[1] . ينظر في هذا الصدد أحمد مختار عضاضة، التربية العلمية التطبيقية، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة، 1962، بيروت لبنان، ص: 144.

أو أثناء الدرس كوضع خط تحت الأسماء المرفوعة ، أو بعديّة كالتّحضير المنزلي لأمر يرتبط بالدّرس . يضاف إليها كذلك :

04) **الأنشطة والمهام**[1]: تكون أثناء الدّرس وتعكس المؤشرات واحدًا بعد الآخر، كمحو إنّ أو إحدى أخواتها وتغيير ما بنبعي تغييره .

05) **بناء المفاهيم**: أو اكتساب الخبرة الجديدة أو آليات وقواعد التّحكّم، ويشترط في بنائها المنهجيّة، والضّبط الجزئي لها حال الوصول، ولا ترجى إلى نهاية الحصة ليعاد استرجاعها وتلخيصها تلخيصًا أدبيًا كما يفعل الكثيرون!

06) **التجنيد أو الاستثمار, أو ما يسميه فليب جونز التّعبئة**: ويقصد به ، وضع المتعلم أمام وضعيّة جديدة في سياقات مختلفة ، وعليه أن يجند الآلية المكتسبة ليتخطى (ليحل) الإشكالية الجديدة بنجاح .

12- الوسائل البيداغوجية في المقاربة بالكفايات:

الوسائل التعليمية كثيرة متعدّدة ، وقد عرّفها أحمد مختار عضاضة بما يلي: " الواسطة العمليّة التي تستعمل لتطبيق الطريقة ."[2] ، إلا أننا نرى أنها مجموعة الأشياء التي يستعين بها المعلم لتقريب المفاهيم أو لتأكيد النتائج ، أو لإثباتها قبل ذلك . فزهرة الفلّ البلاستيكية أو الحقيقية التي يحضرها المعلّم معه في حصّة القراءة , ليعرف المتعلّم زهرة الفلّ تحديدًا في شكلها ولونها- وهو الذي لم يرها من قبل – هي وسيلة لتقريب المفهوم ، والملعقة الكبيرة ، والكبريت والكانون هي وسيلة لإثبات تحوّل المادة من الجمود إلى السيلان . وهكذا يتمّ تأكيد المفهوم .. الخ .

وأما عدد الوسائل ونوعها فمتغيّر بتغيّر الأزمان والحقب . إلاّ أنّ الذي يهمّنا أكثر هو حسن انتقاء الوسيلة ، وليكون لها مردود أكبر ينبغي أن تتوفر فيها جملة من الشروط نوجزها في :

01- الملاءمة للموضوع , ولسنّ المتعلم

02- البساطة .

03- القدرة على التّحكم في الاستعمال .

ومن خلال تجربتنا المتواضعة في الميدان التّعليمي ، نرى أن أفضل وسيلة ، ابتكرتها التكنولوجيا الحديثة, في زماننا هذا, هي الحاسوب النقّال والمسلاط ، ذلك أنّ الحاسوب يستطيع أن يحمل في ذاكرته نصوصًا وتجارب علميّة لا حصر لها ، ويستطيع أن يحمل المذكرة والدفتر اليومي ..الخ.كما أن الحاسوب النقال بإمكانه أن يقدم للطلبة فورا الصّورة والفلم والنشيد والرسوم المتحركة , ..الخ. ببساطة، إنّه الوسيلة التي بمقدورها أن تنوب عن كلّ الوسائل ، وهو في تقديم أنشطة اللغات أنسب وأفضل ، نقول هذا من منظور نظري. أمّا من الناحية العمليّة، فالمقاربة الجديدة تقتضي وجود الوسائل العمليّة التي يحتاجها بناء الكفايات بناءً فعليًا . وهذا يفرض علينا حتمًا مدرسة من نوع خاص يختلف كلّ الاختلاف عن مدارسنا الموجودة في أرض الواقع . إنّ المدرسة التي تكون مسرحًا لتنمية المهارات والقدرات والكفايات ينبغي أن تكون مجموعة من الورشات والمخابر المجهّزة بأحدث الوسائل التكنولوجية الحديثة. وإنّ نظرة

[1] . يراجع بالخصوص : حسن شحاتة ، النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ، ومجالات تطبيقه ، الدّار المصرية اللبنانية ، الطبعة السادسة ، ص : 15 .

[2] . أحمد مختار عضاضة ، التربية العلمية التطبيقية، مرجع سابق، ص : 175 .

خاطفة على واقع مدارسنا لتظهر أنّها في وضع جدّ مزر فالوسائل حتى البسيطة. تكاد تنعدم كليةً ، بل إنّ بعض المدارس الابتدائية لتعاني من نقص في الطّبشور الأبيض فكيف الملوّن ؟ !!

إنّ المقاربة بالكفايات كان ينبغي أن تُعتمد في مراكز التكوين المهني، والتعليم التقني بدرجة أعلى، وأن تكيف مناهج التّعليم العام مع الواقع الذي يعيشه.

13- التقويم في المقاربة بالكفايات:

إنّ المناهج الجديدة ، والوثائق المرافقة لها ، وكذلك المستندات الرّسمية ـ في الواقع ـ لم تقدّم إجابة شافية عن إشكالية معقّدة في التقويم : ماذا نقوّم: الكفاية أم نكتفي بتقويم المؤشرات ؟ وإذا كنا نقوّم الكفاية فماذا نقوّم الأداء أم المنتوج أم هما معًا ؟ إنّ المشتغل في ميدان التّعليم ،عندما يجد نفسه وجهًا لوجه أمام امتحان رسمي لوزارة التربية الوطنية, وبعد الانتقال إلى المقاربة الجديدة ، ليجد نفسه يتساءل وبكل براءة وجدّية عن الجديد . ليخلص إلى نتيجة هي أنّه لا جديد ، كل ما في الأمر أنّ الفقرة التعبيرية في امتحان اللغة ، باعتبارها آخر سؤال , أصبحت تسمى وضعيّة إدماج ومثلها مسألة الرياضيات التي تقتضي أكثر من عملية حسابية !!

إن العودة الجادة إلى الامتحانات الرسمية، لتؤكد أن نمط الامتحانات ظل ثابتا، وأن الأسئلة التي طرحت بعد الانتقال إلى المقاربة الجديدة هي ذاتها التي كانت تطرح فجر الاستقلال، المتغير هو العناوين كما أسلفنا.

إنّ غياب الآليات العمليّة المتعلّقة بالتقويم في المناهج الرّسمية ، لا يعني أبدًا انسداد دائرة البحث في الموضوع وسنحاول في هذه العجالة تفصيل ذلك بما يفي الغرض لدى المختصين والمهتمين.

للكفاية ثلاثة مظاهر يمكن أن تقاس من خلالها هي :

أ ـ المؤشرات .

ب ـ الأداء .

ج ـ المنتوج .

وإذا عدنا إلى المواد الدّراسية فإننا نجدها تختلف في ما بينها نظرًا لطبيعة كلّ منها، فمادّة الرّياضيّات ليست كمادّة الرسم، والموسيقى غير اللغة، والأشغال اليدوية غير النّحو وهلم جرًا. إلاّ أنّ القاسم المشترك بينها جميعًا هو قابليّتها لقياس المؤشرات الدّالة على المهارة أولا, والتي من خلالها يمكن الاستدلال على القدرة المترجمة عمليّا في الكفاية, فما هو المؤشّر أولاً ؟

المؤشّر في المقاربة الجديدة هو: سلوك قابل للمشاهدة والقياس يصدر عن المتعلم، أداؤه الجيد دليل على نمو الكفاية واختلف في نسبته إلى الكفاية أو إلى القدرة ، فهناك من يرى أنّ المؤشر دالّ على القدرة [1] باعتبارها ـ أي القدرة ـ غير قابلة للملاحظة والقياس ، والمؤشر يكون عندئذ دليلنا على نموّها . وهناك من ينسب المؤشر إلى الكفاية ، التي لم تكتمل بعد، وللتأكد من نموها الطّبيعي الصحيح نعتمد على المؤشرات الدّالة على ذلك.

[1]. يراجع : محمد الطاهر وعلي ، الأهداف البيداغوجية تصنيفها وصياغتها مطبعة الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، 1999 ، ص : 128 .

وإن كنا نميل إلى الطّرح الأول, الرابط بين المؤشرات والقدرة, إلاّ أننا لا نرى ضيرًا في نسبة المؤشرات إلى الكفاية كذلك، إذ الكفاية تنتج عن قدرة ، والنسبة إلى هذه نسبة إلى تلك في حقيقة أمرها .

ومهما كان الأمر، فتقويم المؤشر يتم عبر سلسلة من الأهداف الإجرائية، إذ العلاقة بين السؤال والهدف الإجرائي علاقة تطابق، بمعنى أن كلّ سؤال هو هدف إجرائي, إذا احترمت قواعد الصياغة لكليهما.[1]

وسواء أكانت المؤشرات ذاتها تقابل الأهداف الإجرائية, بمعنى أنّ كلّ هدف إجرائي هو مؤشر أو كانت تقابل الأهداف الخاصة في تصنيف برزيا, بمعنى أنّ كلّ مؤشر هو مجموعة من الأهداف الإجرائية ، فإن التقويم في الحالتين يخضع إلى التحديد الدقيق للأهداف الإجرائية، وفي هذه الحالة ، لا يبدو للمهتمين والمشتغلين في ميدان التّعليم الفرق كبيرًا وجوهريًا بين الامتحانات السابقة في المقاربة بالأهداف, والامتحانات في المقاربة الجديدة رغم وجوده . ومهما قيل في هذا الصّدد ومهما يقال، إلاّ أنّ ثمة فرقًا جوهريًا بين الأسئلة العاكسة للأهداف الإجرائية في مجملها, وغير العاكسة لها, والمقاربة الجديدة ، تقتضي هذه الترجمة الدقيقة للأجرأة، في صورة أسئلة، لأنها المؤشرات الحقيقية على نمو الكفايات .

وإذا اعتمدنا في عملية التقويم على المؤشّرات، ورغم سهولة العمليّة في أرض الواقع إلاّ أنّ المعمول به الآن بعيد كل البعد عن فلسفة المقاربة الجديدة، ذلك أنّ التّأكد من نمو الكفاية ـ خاصة في مراحلها الأخيرة ـ لا يتمّ من خلال ستة أو سبعة مؤشرات (أهداف إجرائية في صورة أسئلة) وإنّما ينبغي أن يتمّ من خلال كلّ المؤشرات التي تتفتّت الكفاية لها وعندئذ ينبغي أن تتجاوز أسئلة الامتحان الأخير المائة سؤالا

إن الحد الأدنى لتقويم كفاية مبنية من عدد معلوم من الأهداف التّعلميّة ليقتضي أن تمس الأسئلة نصف هذه الأهداف على الأقل , وأين نحن من ذلك في أرض الواقع ؟؟

2– تقويم الأداء: الأداء هو كل ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري مستندا إلى خلفية معرفية[2]. والأداء في أبسط معانيه: هو الممارسة الفعليّة للّغة عند اللسانيين، أو الممارسة الفعلية لأي سلوك لدى النفسانيين، أمّا في علوم التربية فلا يكاد ينفصل الأداء عن المنتوج ، وهما ينصهران معًا مشكلين الكفاية. ولذا لم يظهر في المناهج الجديدة ولا في الوثائق المرافقة لها، ما يشير صراحة إلى فصل الأداء عن المنتوج في عملية التقويم. إلاّ أنّنا نرى أنّ للأداء مظاهر مستقلة ، تقتضي أن تقوّم بمعزل عن المنتوج . خاصة في المواد ذات الطبيعة الحس حركية . كالرياضة البدنية ، والرسم والموسيقى والخط. والخطابة فمتعلم ما قد يحترم قواعد رمي الجلة مثلاً احترامًا تامًا (الأداء) إلا أنّ

[1] ـ محمد الطاهر واعلي ، الأهداف البيداغوجية ، تصنيفها و صياغتها، مطبعة الديوان الوطني للمحو الأمية و تعليم الكبار، طبعة الأولى ، 1999 ، ص:129.

[2] ـ يحي حسينة وآخرون، مصطلحات ومفاهيم تربوية، المركز الوطني للوثائق المدرسية، الجزائر، سلسلة من قضايا التربية الملف رقم: 33، ص: 02

منتوجه (المسافة المحققة) يكون أقل من طالب آخر رمى الجلة مسافة أطول إلا أنه لم يتمكن من احترام القواعد الأدائية ذاتها التي ظهر بها الطالب الأول ، وعندئذ يكون الطالب الأول أنجح أداءً وأقل منتوجًا والعكس صحيح.

3 – تقويم المنتوج :

إن الكفاية في واقع الأمر تتّسم بنسبيّتها إلاّ أنّ ثمّة بديهيات لا يمكن القفز عليها أهمّها :

أ . الكفاية هي فعل سلوكي ، قابل للمشاهدة والقيّاس وتحقيقه يقتضي مجموعه من الأفعال المدمجة.

ب . الكفاية سواء في اللغة العربية أو في غيرها من اللغات ، لا تظهر إلا في إنتاج نصوص كتابية أو شفوية مختلفة .

ج . أنشطة اللغة جميعها من نحو، وصرف، وقواعد إملاء وقراءة وغيرها، لتعد مهارات ، تسهم في بناء قدرات، بدورها (القدرات) تترجم إلى كفايات.

مهارات ← قدرات ← كفاية.

والكفاية اللغوية ـ كما أسلفنا ـ لا تكون إلاّ إنتاجًا لنصوص في سياقات مختلفة .

والإنتاج اللغوي لا يظهر إلاّ في صورة نصّ مكتوب أو نصّ شفوي يصدر عن المتعلّم ، وفي غالب الأمر يكون الإنتاج اللغوي المقوّم كتابيّا .

إذ أنّ المدرسة تهمل التواصل الشفوي الفصيح تداولاً وتقويمًا ، وهذا مأخذ من أكبر المآخذ! والإشكال الجوهري هنا هو : كيف يقوم المنتوج ؟

ممّا لا يختلف فيه اثنان، أنّ أيّ تقويم يخضع لجملة من المعايير ، تتّسم بنسبيّتها من جهة ، وباختلاف تصنيفها من جهة أخرى، وقد قدّم الدّرس اللساني ابتداءً من سوسير وبنيويته إلى اليوم إسهامات علميّة كبرى انعكست إيجابًا على مدارس نقديّة متعدّدة كالشكلانية الروسية والوظيفية، والبنيوية وغيرها ، ونعتقد أنّ الكثير من نظريّات هذه المدارس ، ليُعدّ معايير ناجحة يمكن الإفادة منها في حقل التربية، وفي تقويم الإنتاج اللغوي للمتعلمين خاصة .

وقد ظهرت بعض المحاولات المحتشمة في هذا الصّدد وإن كانت ـ في مجملها ـ لم ترق إلى المستوى المأمول.إلاّ أنّها استطاعت أن تخلّص العاملين في التعليم من المعيار الكلاسيكي القديم القائم على التأثيرية (الانطباعية) المباشرة

والواقع أنّ هذا التّقويم القديم المبني على الانطباعية السابقة كثير العيوب فهو مطاطي بنسبة كبرى تصول الذاتية فيه وتجول. وقد حاولت المعايير الحديثة التّخلص من هذه المطاطية بتقديم شبكات تقويم تكون أكثر موضوعيّة وأكثر دقّة . وسأكتفي بأنموذج قدّمه دوقلاس براون في كتابه: أسس تعلّم اللغة وتعليمها[1] فهو يشير إلى أن اختبار الاتصال ينبغي أن تتوافر فيه معايير صارمة، يتعلق الأمر بقيس :

01- القدرة النحوية .

02- القدرة الخطابية .

03- القدرة اللغوية .

04- القدرة الاجتماعية .

05- القدرة الوظيفية (اللغة) .

06- القدرة الإستراتيجية (البناء) .

07- القدرة التداولية .

هذه الأخيرة (القدرة التداولية) يقصد بها براون أن يستخدم المتعلم اللغة استخدامًا طبيعيًا في الاتصال الحقيقي، وأن يربط ذلك بأفكاره وأحاسيسه، أي أن يوظّف اللغة, باستخدامها استخدامًا صحيحًا ، في السياق المناسب.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن دوقلاس براون ، استعمل كلمة قدرة بمعناها اللغوي ، لا بمعناها الاصطلاحي في حقل التعليمية ، وعنى بها إمكانات المتعلم النحوية واللغوية والخطابية ..الخ . وهي مقابل المهارة في الاستعمال الاصطلاحي . ويمكن أن نخلص من هذا إلى شبكة تقويم تقريبيّة نختتم بها هذا الفصل ، نقدّمها في الخطاطة الآتية [2]:

[1] ـ ينظر دوقلاس براون ، أسس تعلم اللغة وتعليمها ، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية ، ص : 77 وما بعدها .

[2] ـ الخطاطة هي محاولة شخصية منا حاولنا من خلالها ترجمة ما جاء به براون , تسهيلا للمهتمين وللعاملين في حقل التعليم .

المنتوج	المعاييـــــر	النقطة	الملاحظة
النص اللغوي	المستوى التّركيبي : توظيف المتعلّم للقواعد النحوية على مستوى الضبط وعلى مستوى العلاقات		
	المستوى الإملائي : نقصد به سلامة الرسم .		
	المستوى الصرفي : السلامة الصرفية للألفاظ معزولة ومركبة.		
	المستوى المعجمي : ونقصد به الثراء اللغوي لدى المتعلم وقدرته على الاستعمال .		
	المستوى الدّلالي : ونقصد به ملاءمة الألفاظ للمعاني (حقيقية أو مجازية بقرينة) .		
	المستوى البنائي : سماه براون الإستراتيجية ونقصد به الهيكلة الأساسية للنص .		
	المستوى الخاصّ : ونقصد به قدرة المنتج على الإبداع في نوع النص : سردي – خبرى – حجاجى		
	الجودة العامة : انسجام المستويات كلها .		
	المجمـــــوع		

الفصل الثاني

المقاربة بالكفايات في مناهج الإصلاح وآليات التنفيذ

ـ تمهيد: المؤكد أن واضعي المناهج لم ينطلقوا من الفراغ وهم ينظّرون، إذ لا بد من خلفية علمية مرتبطة بالمقاربة الجديدة، إلاّ أن اللافت للانتباه هو أن اللجنة الموكلة بإعداد مناهجنا لم تكن واحدة، بل اسند الإعداد إلى لجان متعاقبة عبر سنوات الإصلاح . دون تنسيق بينها . لذا كان التباين واضحا مخلاّ. فكيف نظرت هذه اللجان إلى المقاربة الجديدة؟ وكيف جسدتها في الوثائق الرسمية؟

1 - المقاربة بالكفايات في المناهج والوثائق المرافقة لها ؟

تصفحنا كل المناهج والوثائق المرافقة لها, ولم نستثن أدلة المعلمين ومعها كتب المتعلمين ولم نجد وثيقة رسمية واحدة عرفت هذه المقاربة ولا الظروف التاريخية التي صاحبت بلورتها و انتقالها إلى التعليم بشكل كاف، يقوم على الانتقال والبلورة، اللذين اشرنا لهما في الفصل الأول. أمّا تصوّر المناهج والوثائق المرافقة للمقاربة بالكفايات فإننا نقرأ في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ابتدائي ما يلي: "إذا كانت البرامج الجديدة تعتمد المقاربة بالكفاءات فلأننا وجدنا أنفسنا أمام تحد كبير فالكفاءة بالمفهوم المدرسي لا تكتفي بان يكتسب المتعلم معارف وكفى لنقول عنه بأنه من العارفين , بل إن الكفاءة لدى المتعلم تكمن في أن يتعلم كيف يستفيد من المعارف في الحياة كأن يوظف معارفه في إنتاج نصوص من مختلف أشكال التعبير تكون لها دلالة معنوية بالنسبة إليه . فلا يكتفي المتعلم مثلا باكتساب عدد من قواعد رسم الكتابة بل يوظف تلك المعارف ليكتب كتابة سليمة , وكذلك بالنسبة لاكتساب معارف تتعلق بالبيئة . فالكفاءة في ذلك تتمثل في أن يقدر المتعلم على العمل من اجل صيانة هذه البيئة . انه مفهوم إدماجي للمعارف يأخذ في الحسبان معا المحتويات المعرفية والأنشطة التّعلميّة والوضعيات التي تمارس فيها هذه الأنشطة . فالكفاءة بالنسبة للمتعلم ينبغي أن تشكل مكسبا كامنا فيه بحيث يلجأ إلى البرهنة عليها بالممارسة الفعلية عند الحاجة إليها , وقد قال أحدهم : " أنا كفء إذا كنت استطيع في كل وقت أن أبرهن على أنني كفء "[1]

على الشح الذي ارتبط ببلورة المقاربة وانتقالها وجدنا زخما كبيرا في مبررات الانتقال إلى المقاربة الجديدة، في كل المناهج والوثائق المرافقة لها فما هي هذه المبرّرات؟

2 ـ مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفايات:

تباينت إجابات المنظرين في المناهج والوثائق المرافقة لها. فهناك من أجاب صراحة عن سؤالنا هذا, و هناك من بلوره إلى سؤال آخر هو : لماذا مناهج جديدة؟ ولتكن البداية مع منهاج التربية التحضيرية .

جاء في منهاج التربية التحضيرية ما يلي :

*** بالنسبة للنظام التربوي :**

إنها تحقق الانسجام الداخلي بين مختلف المراحل التعليمية والانسجام الخارجي بتوفير فرص النجاح داخل المدرسة وخارجها , وإعداد فرد بالمواصفات التي تحددها غايات المجتمع .

*** بالنسبة لمختلف فضاءات التربية التحضيرية :**

[1] . الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي, اللغة العربية . التربية الإسلامية ..الخ , الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية , الجزائر , أفريل 2003 , ص:08

تحقق مجموعة الكفاءات المرجعية التي تحدّد الملمح القاعدي لطفل التربية التحضيرية .

*** بالنسبة للطفل :**

تتناول تنمية شخصية الطفل في شموليتها وخصوصيتها كما تعنى بكل المجالات التّعلميّة المحققة لهذا الغرض .

. تنمي ذكاء الطفل .

. تعتمد على التفكير واستعمال المساعي المعرفية .

. تعطي معنى ودلالة للتّعلّمات .

. تضمن التّطور الذي يعكس القابلية للتعلم لدى الطفل .

. تمنحه فرص النجاح في مختلف الفضاءات وخارجها .

. تحرّر التلقائية والإبداع لديه .

. تمنحه الاستقلالية وتسهل له الإدماج الاجتماعي .

. تعزّز الثقة بالنفس لدى الطفل .

*** بالنسبة للمربية :**

تثمّن دورها وتحررها من الضغوطات التي يفرضها العمل بالبرنامج الموجه المبنية على أساس المحتويات .

. تجنبها الارتجال والعشوائية في اختيار الوضعيات التّعلميّة .

ـ تمكنها من انتقاء التّعلّمات المناسبة لإمكانات وحاجات الأطفال والتي تقوم على وضعيات حقيقية وواقعية ذات دلالة ومنفعة للطفل .

ـ تساعدها على اعتماد منهجية عمل وظيفية تدفعها للمبادرة والتنويع في أساليب العمل بما يتماشى وخصائص الطفل وطبيعة الوضعية التّعلّمية .

إنّ المقاربة بالكفاءات . يضيف ذات المنهاج . مقاربة شاملة تعنى بجميع عناصر الفعل التربوي البشرية منها والمادية وكل مراحله من تصور وانجاز وتقويم[1].

أما منهاج السنة الأولى فأجاب عن السؤال : لماذا مناهج جديدة ؟ إجابة مختصرة مفادها أن الحياة بتغيرها الدائم تفرض على الشعوب المواكبة , والشعب الجزائري لا يشذ عن هذه القاعدة خاصة أنه عرف تغيرات عميقة سياسية واجتماعية وثقافية غيرت فلسفته الاجتماعية, وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة[2].

فإذا انتقلنا إلى منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي فإننا نجده يؤسس مقدمته على السؤال: **لماذا منهاج جديدة؟** ويجيبنا بما يلي:"يعكس النظام التربوي طموحات الأمة ويكرس اختياراتها الثقافية والاجتماعية ويسعى في حركية دائمة

---

[1] منهاج التربية التحضيرية , الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية , وزارة التربية الوطنية , مديرية التعليم الأساسي , اللجنة الوطنية للمناهج , الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية , 2008 , ص : 7 , 8

[2] ينظر منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي , الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ' الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية , وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي , ص : 03

إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل. فحركية النظام التربوي تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية والاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية من جهة, واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى, لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادرين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة.والمدرسة الجزائرية لا تشذ على هذه القاعدة, فهي مطالبة بتجديد مناهجها وبتغيير طرق عملها و نسق إدارتها, خاصة وأن:

1.البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت, وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي المعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.

2.المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النّجاعة المحرك الأساسي للتغيير الاجتماعي.

فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وان العولمة باتت تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلاّ بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال[1].

إنّ مبرر الانتقال إلى مناهج جديدة الذي وجدناه في منهاج السنة الثانية هو نفسه المبرر المعتمد في منهاج السنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي[2].

أما مناهج الجيل الثاني فتقدم لنا مبررات التغيير الآتية :(من الأمور المسلم بها أن المناهج المدرسية غير جامدة, بل تتصف بالحركية الدائمة, وتخضع دوريّا إلى تعديلات ظرفية في إطار تطبيقها.

. تحسين مضامينها (أحيانا) بما يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي لإدراج معارف جديدة أو مواد دراسية جديدة.

. تعديلات تقتضيها أحكام القانون التوجيهي.

. إدخال تحسينات عن طريق:

- تقرير الاختيارات المنهجية و تعميمها.
- مقارنة نسقيّة شاملة بعد التمكن من تحديد ملامح التخرج من المرحلة والطور, وذلك قصد معالجة نقائص تلك المناهج التي أعدت في ظروف استعجالية, وسنة بعد سنة دون التمكن من إضفاء الانسجام المطلوب, وبمواقيت غير مستقرة[3])

[1] منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد, ديسمبر 2003, ص: 02

[2] ينظر . منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008, ص: 2

[3] . ينظر القرص المضغوط

3 . المستجدات :

إذا عدنا إلى منهاج التحضيري نجد انه قدم المستجدات ضمن جوابه عن السؤال : لماذا المقاربة بالكفاءات, و قد سبق تقديم ذلك.

لكن منهاج السنة الأولى يبين لنا المستجدات التي اعتمدت رسميا في الإصلاح , إنها انتقال جذري :

أ ـ من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج :

تحت هذا العنوان نقرأ: "و مع أن الأدب التربوي يميز بين مصطلحي "برنامج" و "منهاج", إذ أن الأول يدل على "المعلومات و المعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معيّنة", أما الثاني فهو "يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم", أي "كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعيّنة", فإنّ الوثيقة المقدمة ستستعمل دون تمييز للمصطلحين للدلالة على المنهاج لشيوع استعمال عبارة البرنامج في الأوساط التربوية[1]"

للتذكير فانه اعتمد في بناء المناهج الحالية على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عملية التعليم والتعلم, لما بدا آنذاك من نجاعة المقاربة بالأهداف التربوية. إلاّ أن المعاينة الميدانية أثبتت بأن المعلمين, ولأسباب موضوعية عدة, يعود بعضها إلى التكوين والتأطير والبعض الآخر لظروف العمل, كانوا لا يولون إلاّ أهمية نسبية لهذه المقاربة كثيرا ما اقتصرت على الجانب الشكلي والإداري, في بداية تعاملهم معها على الأقل.والمناهج الجديدة جاءت لتثري هذه التجربة الأولى واعتمدت المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي.

و تتلخص المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة على الأسئلة التالية[2]:

1) . ما الذي يحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة, من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟

2) . ما هي الوضعيات التعليمية/التعلميّة الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل لمكتسباته السابقة (من معارف ومواقف وسلوكات)؟

3) ـ ما هي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات والمحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟

4) .كيف يمكن أن يقوّم أداء المتعلم للتأكّد من انه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة ؟ فالتقويم في هذه الحالة جزء من عملية التعليم, ويهدف أساسا إلى إنارة المتعلم فيما يتعلق بمسلكه خلال عمليات التعلم[3].

---

[1] .كان ينبغي أن نقول مصطلح برنامج لا : عبارة برنامج.

[2] . الصواب إجابة عن السؤال , لا أجاب على السؤال

[3]- منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد, ديسمبر 2003, ص:04

4 ـ مميزات المقاربة الجديدة وتأثيرها على العلاقة التربوية:

إن المقاربة الجديدة للمناهج تجعل من المتعلم محورا أساسيّا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم. وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلّميّة, مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية, وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

. فحل المشكلات (أو وضعيات/المشكلة) هو الأسلوب المعتمد الفعّال للتعلم الفعّال, إذ أنه يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارف (بالمفهوم الواسع) بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.

تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.

. تحدّد المقاربة بالكفاءات أدوارا متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم.

فالمعلم منشط و ليس ملقنا, وهو بذلك :

1 . يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد و الابتكار.

2 . يعدّ الوضعيات ويحثّ المتعلم على التعامل معها.

3 . يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.

المتعلم محور العملية التعليمية وعنصر نشيط فيها, فهو :

1 . مسؤول عن التقدم الذي يحرزه.

2 . يبادر ويساهم في تحديد المسار التّعلمي.

3 . يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني.

4 . يثمّن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها[1].

وفي ما يتعلق بالمستجدات يتكرر ما جاء في منهاج السنة الأولى حرفيا وفي مناهج السنة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي . فإذا انتقلنا إلى مناهج الجيل الثاني, فإننا لا نجد بيانا للمستجدات , و لكننا نجد هذه المناهج تبين لماذا اختيرت المقاربة بالكفاءات وفيها نجد المستجدات الفارقة بين المناهج القديمة قبل سنة 2003 ومناهج الإصلاح بعد ذلك , وقد تناولنا ذلك سابقا[2].

5 ـ خصائص التّعليم في المقاربة الجديدة:

في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية نقرأ ما يلي :

ـ خصائص التعليم بواسطة الكفاءات[3]: ". فيم يتمثل التعليم وفق مقاربة الكفاءات؟

---

[1] ينظر منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, ابريل 2003, ص: 3, 4, 5.

[2] . ينظر القرص المضغوط , ص:

[3] . الصواب أن نقول التعليم للكفاءات لا بواسطة الكفاءات , فنحن نعلم لنبني كفاءات و لا نعلم بواسطة كفاءات .

يتمثل التعليم وفق مقاربة الكفاءات في حمل المتعلمين على تنمية وتثبيت كفاءات تتيح لهم مواجهة الواقع بفاعلية ونجوع. والتعليم بوساطة هذه المقاربة يعني ربط المحتويات المعرفية بالممارسة. فقد تفطن كثير من المربين إلى أن اكتساب معارف تصريحية (تقريرية) لا يفضي بالضرورة إلى القدرة على استخدام هذه المعارف عند الحاجة. ووفق وتيرة فعّالة. ومقاربة الكفاءات تعنى بهذه النقطة بالذات: ربط التحصيل المعرفي اليومي, بالحياة في مظهرها النفسي الاجتماعي ... بغية جعل المتعلم قادرا على مواجهة وضعيات الحياة بنجاح.

و السؤال الوجيه الذي قد يطرحه المربي على نفسه هو: كيف يجري ربط المحتويات المعرفية بالواقع المعيش؟

إنّ تأمل الحياة الاجتماعية في مجال استعمال اللغة يرشد بشكل جيد إلى المواطن التي ينبغي أن يمارس فيها الربط بين المحتويات اللغوية والحياة الاجتماعية: إنّ الإنسان يستعمل اللغة أداة للتواصل, والمرء وهو في وضعية التواصل, لا يخرج عن أحد المواقف الآتية:

- يستقبل خطابا شفويّا ويدرك مدلوله.
- يستقبل خطابا كتابيّا ويدرك مدلوله.
- ينشئ ويصدر خطابا شفويّا.
- ينشئ ويصدر خطابا كتابيّا.

والخطاب عموما سواء كان شفويّا أو كتابيّا لا يتعدى الأنماط الآتية: الإخبار والسرد والوصف والحجاج, و من ثم فلا بد أن تلقى هذه الأنماط في شتى مظاهرها عناية خاصة في المسار التّعلمي التعليمي.

وبالإضافة إلى ملكة زمام هذه الأنماط في الاستعمالين الشفوي والكتابي, لابد أن يتلقى المتعلمون المعارف الخاصة بتحرير عدد من السندات التي تندرج هي أيضا في الاستعمال الواسع في التواصل الاجتماعي, مثل الرسالة والبطاقة... وهذه النقاط هي التي عني بها منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي أيضا.

فمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يرمي إلى بعث وتنمية كفاءات قاعدية محددة موزعة على المهارات اللغوية الأربعة. وهذه الكفاءات القاعدية هي تفريغ أو تحليل للكفاءة الختامية التي يجب أن تظل طول السنة نصب عيني المربي,فهي بمثابة لوحة القيادة التي ترشد إلى العمليات التي ينبغي انجازها من اجل تحقيق الأهداف كل الأهداف[1]"

أما الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي , فقد كانت أكثر إسهابا في تقديم المقاربة بالكفاءات وفي خصائصها, جاء فيها ما يلي:

1. المقاربة بالكفاءات في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة ابتدائي:

" المقاربة بالكفاءات هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية.إنها تنصّ على :

. التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها.

. تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.

[1]. منهاج التعليم السنة الثالثة من العليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, جوان: 2011, ص: 7, 8.

. ترجمة الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعلّميّة.

6 ـ مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم بيداغوجية الكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها:

- مبدأ البناء:أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.
- التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها. بما أنّ الكفاءات تعرف عند البعض على أنها القدرة على التّصرف في وضعية ما يكون من المهم للتلميذ أن يكون نشطا في تعلمه.
- التكرار: أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.
- الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك لا يدرك الغرض من تعلمه.
- الترابط:يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقييم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة[1].

7 ـ مزايا المقاربة بالكفاءات: تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية:

. تبني الطرق البيداغوجية النشيطة والابتكار:

◊ من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية/التّعلميّة, والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه, منها على سبيل المثال انجاز المشاريع وحلّ المشكلات ويتم ذلك إمّا بشكل فردي أو فوجي جماعي.

. تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل:

◊ يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشيطة تولد الدافع للعمل لدى المتعلم فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتماماته.

. تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة:

◊ تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية والعاطفية الانفعالية والنفسية الحركية, و قد تتحقق مفردة أو مجتمعة.

[1] – لوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, جوان: 2011, ص: 7, 8.

. عدم إهمال المحتويات (المضامين):

◊ إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءته كما هو الحال في انجاز المشروع مثلا.

. اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي :

◊ تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.

8 : التعليم في بيداغوجية الكفاءات:

يبنى التعليم في بيداغوجية الكفاءات على الوضعية المشكلة وإعداد المشاريع, التي ينبغي أن تكون على صلة بواقعهم المعيش وأن يسخّروا فيها مكتسباتهم المعرفية والمنهجية.وأن يربطوها بواقعهم وحياتهم في جوانبها الجسمية والنفسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية وتسمح المقاربة بالكفاءات عموما بتحقيق ما يلي:

. إعطاء معنى للتعلم:

◊ تحدد عملية تنمية الكفاءات الإطار المستقبلي لتعلم التلاميذ والربط بينه وبين وضعيات لها معنى بالنسبة إليهم أن يكون لتعلمهم هدف وبذلك لا تكون المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلميذ نظرية فقط بل سيستغلونها حاضرا ومستقبلا. فاكتساب القواعد النحوية والصرفية والتراكيب اللغوية وغيرها يكون من أجل إنتاج نص معيّن.

. جعل التعلم أكثر نجاعة:

◊ تضمن المقاربة بالكفاءات أحسن حفظ للمكتسبات لاعتمادها أسلوب حلّ المشكلات وإنماء قدرات المتعلمين كلما واجهوا وضعيات جديدة وصعبة ومتنوعة.

◊تسمح المقاربة بالتركيز على المهم فقط.

◊ تربط المقاربة بالكفاءات بين مختلف المفاهيم سواء في إطار المادة الدراسية الواحدة أو في إطار مجموعة من المواد.

. بناء التعلم المستقبلي:

◊ إن الربط التدريجي بين مختلف مكتسبات التلاميذ و في وضعيات ذات معنى سوف يمكن من تجاوز الإطار المدرسي ويسمح باستثمار هذه المكتسبات سنة تلو أخرى ومرحلة بعد أخرى لتكون في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا.

9 : مكانة المعلم في بيداغوجية الكفاءات:

إنّ المعلم في إطار المقاربة الكفاءات مطالب بالتخلي في كثير من الأحيان عن الطريقة الاستنتاجية في التدريس. فعليه أن يكون منظما للوضعيات ومنشطا للتلاميذ وحاثا إياهم على الملاحظة والمشاورة والتعاون ومسهلا لهم عملية البحث والتقصي في المصادر المختلفة للمعرفة (كتب, مجلات, جرائد, قواميس, موسوعات, أقراص مضغوطة, انترنت...) وبقدر ما يكون بحاجة إلى الوسائل التعليمية ستكون حاجته أكثر إلى ابتكار وضعيات التعلم التي يواجه فيها المتعلم مشكلات و ينجز مشاريع.

10 ـ الوضعيات المشكلة في المقاربة بالكفاءات[1]:

هي الوضعية التي يكون فيها المتعلم أمام عقبة أو تناقص يجعله يعيد النظر في معارفه ومعلوماته. إنها مشكلة تدعو المتعلم إلى طرح مجموعة من التساؤلات ويتعين عليه إن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم وقواعد وقوانين ونظريات ومنهجيات وغيرها من الخبرات وذلك في مختلف المواد.

الوضعية المشكلة هي إذا كل نشاط يتضمن معطيات أولية وهدفا ختاميا وصعوبات (عراقيل) يجهل من يواجهها حلها.إذا كلفنا التلاميذ في بداية التعلم بكتابة رسالة إلى جهة ما دون الدراية المسبقة بتقنيات التحرير فإنهم يكونون أمام وضعية مشكلة.للعلم أنه يمكن توظيف الوضعية المشكلة كوسيلة للتعليم أو للتقييم.

11 . أهمية الوضعية المشكلة في العملية التّعليمية/التّعلميّة:

. تسمح للتلاميذ بالتعلم الحقيقي لأنهم يوضعون من خلالها في قلب مسار التعلم.

. تسعى إلى تجنيد مكتسبات التلاميذ المعرفية وبذلك يصبحون فعالين أكثر.

. تنمي لديهم القدرة على التحليل والتمييز والتصنيف والمقارنة والاستنتاج واتخاذ القرار وإصدار الأحكام.

. تمثل أحسن وسيلة لإدماج المكتسبات.

نستخلص مما سبق أنه يكون للوضعية معنى في المقاربة بالكفاءات عندما :

. تدفع المعلم إلى تجنيد كل معارفه ومعلوماته وخبراته.

. تضعه أمام تحديات وتجعله يعي ذلك.

. تجعله يدرك أنه يتقدم أثناء انجاز عمل معقد.

. تبين له حدود معلوماته ومعارفه وتكشف له عن أهميتها.

. تسمح له باكتشاف حدود المجالات التطبيقية للمعارف.

. تسمح له باكتشاف دور المواد المختلفة في حل المشكلات المعقدة.[2]

---

[1] – الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, جوان 2011, ص: 9, 10, 11, 12.

[2] ـ المصدر السابق، ص11, 12.

أما مناهج الجيل الثاني التي كانت سببا في تأخير انجاز هذه الرسالة [1] فان لها تصورا آخر للمقاربة بالكفاءات جاء فيها ما يلي : لماذا اعتمدت المقاربة بالكفاءات ؟

تؤسس هذه المقاربة . المؤسسة على البناء الفكري والبنيوية الاجتماعية . المحور الرئيس للمناهج الجديدة وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف وهذا الأخير (أي البنيوية الاجتماعية) يقدم استراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في **وضعيات تفاعلية** ذات دلالة , وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، وأهم خصائصها:

ـ أهم خصائص المقاربة بالكفاءات : أهم ما يميّز هذا التوجه المتمثل في المقاربة بالكفاءات هو إمكانية أن يجند المتعلم مجموعة من الموارد المندمجة لحل مجموعة من وضعيات مشكل تنتمي إلى عائلة واحدة .

إنها تفضل منطق التعلم (الذي يرتكز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة) على منطق التعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط .

ويدرّب المتعلم في المقاربة بالكفاءات على التصرف (البحث عن المعلومة , تنظيم وضعيات و تحليلها , إعادة فرضيات , تقويم حلول ..) من خلال وضعيات مشكلة مختارة من الواقع يواجهها في الحياة .

و بذلك فإن الوضعيات التّعلّمية لا ترتكز على المحتويات والمسارات فحسب, بل على تجنيدها الوجيه والمدمج في وضعيات مشكلة, وعلى استغلال عقدة الوضعيات المقترحة على التلاميذ كسند تعليمي وسند للتقويم التكويني الإشهادي .

ولا تختصر هذه المقاربة مسار التعليم في تكديس المعارف من مختلف المواد , يل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها . أي أنها تجعل المعارف حية .

الكفاءة في المناهج والآليات المرافقة لها :

ما الكفاءة ؟ يجيبنا منهاج التربية التحضيرية بما يلي :

12 ـ تعريف الكفاءة:

إنها عبارة أصبحت حديث الساعة مع بروز النظريات المعرفية في علم النفس , رغم أنها عبارة قديمة الاستعمال . وهي مجموعة منظمة لمعارف وأداءات وتصرفات ومساعي التفكير , توظف وتستثمر في مجالات تعلّميّة متنوعة .

تمثل الكفاءة مجموعة متدرجة من شبكات المفاهيم ومخططات عمل واستراتيجيات معرفية يمكن استخدامها في مجال محدد من الوضعيات أو لصنف معين من المشكلات المطروحة .

فكلما كان المجال التّعلمي واسعا و متنوعا كلما كانت هذه المجموعة أكثر تعقيدا واستوجبت وقتا للاكتساب . ومن الشروط الأساسية التي يستلزم توفيرها للبناء الصحيح للكفاءة ما يلي :

. تنويع الوضعيات التّعلّمية .

. ملاءمة المدة الزمنية لكل وضعية تعلّميّة .

[1] تعمدنا الانتظار حتى صدور مناهج الجيل الثاني , لجملة أسباب أهمها أن تكون دراستنا في مادة حيّة مقبلة لا في مادة ميّتة مدبرة .

. و من خصائص الكفاءة أنها :

. لا تكتسب حلال حصة نشاط واحدة أو عدد معين من الوحدات .

. لا يمكن تقويمها مباشرة إثر فعل تعلمي , ولكن يكون تقويم مؤشراتها بملاحظة الأداءات

ـ بالنسبة للتربية التحضيرية : فإنّ قائمة الكفاءات التي يجب تنميتها عند الأطفال تجسد التّوجهات الأساسية لكل الفضاءات المتخصصة , كما تحدد الملمح القاعدي لأطفال هذه المرحلة[1].

فإذا انتقلنا إلى مناهج السنوات: الثانية و الثالثة و الرابعة و الخامسة فإننا نجدها تقدم لنا أنواعا من الكفاءات دون تعريف , فالمتعلم عليه في نهاية السنوات السالفة أن يتحكم في جملة من الكفاءات هي على التوالي : "

***.كفاءات ذات طابع اتصالي[2]:**

إن اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يملكه التلميذ لدخول مختلف مجالات التعلم . فهي مادة تعليم وإيصال التّعلّمات . وينبغي على التلميذ عند خروجه من المدرسة القاعدية (الأساسية) أي :

. أن يكون قادرا على التعبير باللغة العربية .

***.كفاءات ذات طابع منهجي :**

- أن يتناول الكلمة في مختلف وضعيات الاتصال .
- أن يقرأ بطلاقة نصوصا مختلفة الطول والصعوبة .
- أن يحرّر مختلف أنواع النصوص: رسائل, طلبات, شكاوى, تقارير, عروض, حصيلة تجارب , ...
- أن يحلّل نصّا : كالإدلاء بفرضيات في المعنى , وإعادة الصياغة , و استرجاع أفكار , وتلخيص , وتعليق.

ـ أن يتحكم في استعمال لغة أجنبية أولى :كالإجابة بها على أسئلة أو طرحها , والتحاور بها , وقراءتها وكتابتها بكيفية صحيحة .

. أن يعرف لغة أجنبية ثانية : للتعبير بها حتى يفهم , وأن يقرأ ويكتب فيها نصوصا قصيرة

ـ أن يتحكم في بعض طرق التعبير بالخط (مخططات, رسم, جداول, نماذج) والرسم التشكيلي, وبالجسد, والحركية والموسيقي.

***.كفاءات ذات طابع منهجي .**

***.كفاءات ذات طابع فكري .**

***.كفاءات ذات طابع اجتماعي[3] .**

أما مناهج الجيل الثاني فتعرف الكفاءة بما يلي:

---

[1] . منهاج التربية التحضيرية, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية , وزارة التربية الوطنية , مديرية التعليم الأساسي , اللجنة الوطنية للمناهج ,الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية , 2008 , ص : 7 , 8

[2] . مناهج السنوات الثانية و الثالثة و الرابعة و قد سبق التعريف بها

[3] . اقتصرنا على تقديم تفاصيل الكفاءات ذات الطابع التواصلي لان الدراسة تقتصر على الجانب اللغوي لا غير .

ب) تعريف الكفاءة في مناهج الجيل الثاني : " تعرّف الكفاءة على أنها القدرة على استخدام مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام.<< إنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا (معارف مكتسبة, مهارات, قيم, قدرات فكريّة, مواقف شخصيّة ..) لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة. >>

ويتضح من هذا التعريف أن المعارف (المحتويات) لم تهمل, لكنها لا تشكل غاية في حدّ ذاتها بل تستعمل خاصة لصفتها «النفعية» أو «كأداة» من مركبات الكفاءة المقصودة[1]."

ثم يميز المنهاج الجديد بين نوعين من الكفاءات هما :

ج) كفاءات المادة والكفاءات العرضية

"**.كفاءات المادة** : هي التي يكتسبها المتعلم في مادة من المواد الدراسية. وتهدف الى التحكم في المعارف, وتمكنه من الموارد الضرورية لحل وضعيات مشكل.

ـ **الكفاءة الختامية** : كفاءة تكتسب من خلال المادة, وتتحقق من خلال المسعى التدرجي للعملية التّعلّمية الذي يربط مقاصد الغايات بالممارسة في القسم, والتعبير عن جزء من ملامح التخرج من المرحلة والطور. لكنها تتسم في صياغتها بالعموم والاندماج, الأمر الذي لا يمكنها من بناء وحدات أو مقاطع تعلّميّة: فهي تربط المعنى المتواصل في الملامح, لكنها تبقى ناقصة في الجانب العملي على مستوى الممارسة في القسم. ينبغي أن تصاغ الكفاءة الختامية ومركباتها بشكل يجعلها قابلة للتقييم. وللأسباب المذكورة آنفا تجزأ الكفاءة الختامية إلى مركبات (مركب الكفاءة الختامية), وذلك قصد إبراز :

. مضامين (محتويات) المادة المتعلقة بها كمورد في خدمة الكفاءة.

. الوضعيات التي تمكننا من تحقيقها كوحدات تعلّميّة.

ـ الوضعيات التي تمكننا من تقييمها كمركبات, و من إدماجها كليّا أو جزئيّا في تقييم الكفاءة الختامية من خلال وضعية مشكل إدماجية.

• **الكفاءة العرضية** : تتكون من القيم والمواقف, والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات, والقيم التي نسعى إلى تنميتها[2]"

في ذات المنهاج يهمّنا أن نقرأ تحت مسمى : بعض التعريفات, ما يلي :"

◊ **ملمح التخرج من المرحلة**: ويتكون من مجموع الكفاءات الشاملة للمواد, وتستخلص الكفاءة الشاملة للمواد بعد تحديد ملمح التخرج.

[1] . ينظر القرص المضغوط , ص : 06

[2] . ينظر القرص المضغوط , ص07 .

◊ **الكفاءة الشاملة:** هي هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي.لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة, وكفاءة شاملة في نهاية الطور, وكفاءة شاملة في نهاية سنة. وهيّ تتجزأ في انسجام وتكامل الى كفاءة شاملة لكل مادة, وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثفة.

◊ **الكفاءة الختامية:** كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين[1] المهيكلة للمادة, وتعبر بصيغة التصرف (التحكم في الموارد, حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها), عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادة.

◊ **الميدان** :جزء مهيكل و منظم للمادة قصد التعلم. وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرج. ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج.[2]"

أما كتاب: دليل السنة الأولى من التعليم الابتدائي, فنجد المؤلفين يبينون الأسس المعتمدة في تأليف الكتاب وأهمها المقاربة بالكفاءات : جاء في الكتاب :

" • **المقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الثاني:** ركزت هذه المناهج على نظريتي البنيوية والبنيوية الاجتماعية , والتي تعمل على تمكين المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة, وتتيح له فرصة تقديم مساهماته مع زملائه, وتجعل من المعارف أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها (معارف حية). وهو ما ينبغي أن يراعيها لأستاذ في الممارسة الميدانية وفي إعداد الوضعيات المختلفة.

و يميز ذات المنهاج بين نوعين من الكفاءات هما : الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية, نقرأ ما يلي :

• **الكفاءة الشاملة والختامية:** والتي يرجى بناؤها خلال السنة, وكلّ الأنشطة تسعى لتحقيقها. والمطلوب من الأستاذ الفاضل أن يضع نصب عينيه الكفاءة الشاملة لكل مادة والكفاءة الختامية لكل ميدان[3]" وإنه وبرغم الدقة التي تميز بها المنهاج الجديد مقارنة بسابقيه إلا أننا لم نجد فيه أي تعريف للكفاءة (الكفاية)

[1] . مصطلح ميدان جاء بديلا لمصطلح نشاط سابقا.

[2] . ينظر القرص المضغوط , ص08.

[3] . ينظر كتاب دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي , الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, ص : 09

13 ـ صياغة الكفاية : المعايير التي ينبغي مراعاتها عند صياغة منصوص كفاية لم ترد في أي منهاج و لم ترد في أي وثيقة مرافقة, و لم ترد في أدلة المعلمين ولا في كتب المتعلمين. صحيح أننا نجد في كل منهاج عشرات الكفايات المصاغة بطريقة او بأخرى , لكن كلها مصاغة بطريقة عشوائية غير خاضعة لأي معايير .

14 ـ الوضعيات التّعلّمية في المناهج وآليات التّنفيذ: نقرأ في منهاج التربية التحضيرية الصادر سنة:2008 ما يلي وبذات الترقيم:

" 5.4 وضعية مشكل :

إستراتيجية وضعية مشكل طريقة علمية ترمي إلى حل مشكل معقد مبني على عائق تعلمي معيّن يجب تجاوزه وحله, وتسمح باكتساب و بناء معارف ذات دلالة عند الطفل.[1]"

ونقرأ في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية ما يلي :

" بناء وضعيات التقييم المندمجة باحترام بيداغوجيا الكفاءات: .

إن وضعيات التقييم المقترحة على التلاميذ في ظل بيداغوجيا الكفاءات هي وضعيات ذات دلالة بالنسبة إليهم, وهذا يعني أن تكون مناسبة لمستواهم الذهني, مألوفة لديهم ومتعلقة بالتّعلّمات التي تعرضوا لها في القسم الدراسي.[2]"

فإذا انتقلنا إلى الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى : فإننا نجد ما يلي :

" 4.2.وضعيات التعلم :

1.2.4.وضعيات ممارسة التعبير الشفوي :

تتنوع وضعيات هذا النشاط تجنبا للرتابة بحيث يعتمد تارة على الاستماع وتارة أخرى على مشاهدة السندات البصرية من رسوم وصور بطاقات وجذاذات وأشياء بصرية أخرى. كما يعتمد فيه على وضعية تواصلية يتحاور فيها المتعلمون بناء على رسوم ومشاهد توحي بوضعية تحاور وتثير الرغبة في القيام بهذا النشاط, وبفضل هذه الوضعية نجعل المتعلمين ينتقلون من وضعية التعبير الذاتي إلى وضعية التواصل والتبادل. أما الوضعية الرابعة فتتمثل في اقتراح مقطوعات وأنشودات تردد جماعيا ويتدرب التلاميذ بواسطتها على التعبير الجماعي المنغم والموزون بغية تنمية الحس الجمالي والأدبي لدى المتعلمين .

هذه المقطوعات تؤدى بعد ذلك في حصص المحفوظات وتستظهر خدمة للممارسة الشفوية للغة, وهذه الانشطة والوضعيات تخصص لمرحلتي التّعلّمات التمهيدية والأساسية.[3]"

---

[1] . منهاج التربية التحضيرية .. ص : 13

[2] . الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 20122011, ص: 11.

[3] . الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية الابتدائي , الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية , وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد, ديسمبر2003, ص : 22 .

في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة نقرأ ما يلي :[1]

" 5.1 الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات :

هي الوضعية التي يكون فيها المتعلم أمام عقبة أو تناقص يجعله يعيد النظر في معارفه ومعلوماته. إنها مشكلة تدعو المتعلم إلى طرح مجموعة من التساؤلات ويتعين عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم وقواعد وقوانين ونظريات ومنهجيات وغيرها من الخبرات وذلك في مختلف المواد.

الوضعية المشكل إذا هي كل نشاط يتضمن معطيات أولية وهدفا ختاميا وصعوبات (عراقيل) يجهل من يواجهها حلها.إذا كلفنا التلاميذ في بداية التعلم بكتابة رسالة إلى جهة ما دون الدراية المسبقة بتقنيات التحرير فإنهم يكونون أمام وضعية مشكلة.

تضيف ذات الوثيقة : للعلم أنه يمكن توظيف الوضعية المشكلة كوسيلة للتعلم والتقييم."

إذا انتقلنا إلى مناهج الجيل الثاني فإننا نجد ما يلي :

أ) الوضعية المشكل:هي وضعية تعلّميّة أو لغز يطرح على التلاميذ لا يمكن حلّه إلا باستعمال تصور مصمم بدقة, أو اكتساب كفاءة لم يكن يمتلكها, أي انه يتمكن من تذليل صعوبة مطروحة. وانطلاقا من هذا التقدم تبنى الوضعية.

الوضعية المشكلة أداة من الأدوات البيداغوجية المؤسسة على البناء الذاتي للمعارف. الوضعية المشكلة مهمة شاملة, مركبة و ذات دلالة:

- شاملة كاملة, أي لها سياق (معطيات أولية), وواقعية لاحتوائها على هدف (منتوج), كما أن حلها يتطلب أكثر من عملية, وأكثر من إجراء, وتستلزم استخدام معارف وتقنيات واستراتيجيات.

- مركبة, أي أنها تستخدم عدة معارف, وعدة أصناف من المعارف (تصريحية, إجرائية, وشرطية), فهي نثير صراعا معرفيّا, وحلها يتطلّب جهدا.

- ذات دلالة, أي تثير اهتماما لدى التلميذ, لأنها تحيله إلى أشياء يعرفها في حياته اليومية (إنها واقعية). ولا تكون لها دلالة الا إذا اعتمدت على معارف ومعطيات نابعة من المحيط (سواء كانت صحيحة أم خاطئة). مخزنة في ذاكرته. كما أنها تمثل تحدّيا في متناول التلميذ (واقعي وممكن التحقيق).

و لا تكون الوضعية المشكلة ناجحة إلا إذا كان الصراع المعرفي في متناول التلميذ (أي ما يسمى «بالمنطقة المجاورة للنمو») إذا قام المعلم بدور الوسيط الضابط للوضعية التّعلّمية.

[1] . الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ,وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 20122011, ص: 11

15 ـ طرق التدريس في المناهج والوثائق المرافقة لها :

جاء في الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية ما يلي :

" **استراتيجيات التعلم** :

يقتضي تنفيذ المنهاج على أساس المقاربة بالكفاءات في مرحلة التربية التحضيرية انتقاء مساعي واستراتيجيات ملائمة لطبيعة الكفاءات المستهدفة وخصائص سيرورة التعلم الخاصة بالطفولة الصغرى, والتنظيم المتبني في إعداد وانجازا لوضعيات التّعلّمية التي يكون فيها الطفل صانعا لتعلّماته ومكتشفا للمساعي التي اعتمدها في بنائها.

وهذا يتطلب تنويع في المساعي والاستراتيجيات عند إعداد وانجاز الوضعيات التّعلّمية من قبل المربية لأن الأطفال يتباينون في مساعي تعلّماتهم تجاه الوضعية التّعلّمية نفسها.

ينتقل بعد ذلك مؤلفو المنهاج إلى خصخصة الطرق ومنها :

3 . إستراتيجية حل المشكلات:

هي خطة محددة بثلاثة عناصر :

. وضعية البداية.

. وضعية النهاية.

. إدخال تحولات على وضعية الانطلاق .

أما خصائص استراتيجيات حل المشكلات فتتمثل في :

- بناء التصور لمشكل و تفسيره.
- طرح فرضيات مؤسسة (موضوعية).
- تصميم مسالك الحل و شرحها.
- اختيار مسلك و تعيينه.
- تحليل النتائج على ضوء الفرضيات.
- التفكير في الامتدادات الممكنة للمشكل.

مثال : تحديد أقرب مسلك في متاهة لوصول الفأر إلى الجبنة.

ينتقل المنهاج بعد ذلك إلى :

4 ـ إستراتيجية المشكل المفتوح :المشكل المفتوح هو مسألة ذات نص قصير ومفهوم.وتعتمد إستراتيجيته على المحاولات.خصائص إستراتيجية المشكل المفتوح تتميز بـ :

- تقديم التعليمية بصفة دقيقة .
- العمل على مستوى الأفواج .
- البحث الفردي لفهم التعليمة .
- اقتراح الحلول

- تقديم الحلول المتوصّل إليها.
- مناقشة الحلول المقترحة للوصول إلى الحل الصحيح.

تضيف ذات الوثيقة :

5. إستراتيجية وضعية مشكل :

إستراتيجية وضعية مشكل طريقة علمية ترمي إلى حل مشكل معقد مبني على عائق تعلمي معين يجب تجاوزه وحله وضعية مشكل هي وضعية مهيكلة للمستوى المعرفي والمنهجي تمكن الطفل من الفعل الحر والاستثمار الفردي.

خصائص إستراتيجية وضعية مشكل تتمثّل في :

- وضعية مشكل قائمة على تجاوز صعوبة.
- وضع فرضيات و اقتراح حلول حدسية.
- تصوّر المتعلم للوضعية المقترحة عليه.
- البحث على الوسائل الفكرية اللازمة للوصول إلى الحل.
- استثمار ومراجعة المعارف السابقة لتجاوز العائق لبناء أفكار جديدة.
- يكون الحل في متناول المتعلم وفي حدود قدراته.
- توقع نتائج ثم التعبير الجماعي عليها قبل البحث الفعلي على الحل.
- وضعية المشكل تقوم على المناقشة العلمية وذلك بإثارة الصراعات الاجتماعية.
- معرفة ممكنة.
- صحّة الحل وتثمينه ينبعان من أسلوب صيغة الوضعية.
- التفحص الجماعي للمسعى أو المسار المنجز هو فرصة لمراجعة انعكاساته (التأملية والواعية) بصفة معرفية تبصر الطفل حول إستراتيجية معينة وتقديمها كأساليب متوفرة من اقتراح وضعيات مشكل جديدة. [1]"

إذا انتقلنا إلى منهاج السنة الأولى فإننا نجده يقدم لنا الطريقة بمسمى : **وضعيات التعلم**, جاء فيه : "إن وضعية التعلم عملية تربوية يهيّأ بواسطتها المتعلم, ويوضع من خلالها في جو تعلمي طبيعي يجعله يتعامل مع النشاط المقدم تعاملا مناسبا ويتفاعل معه تفاعلا حقيقا.

وقد تكون وضعيات التعلم حقيقية معيشة, مأخوذة من الحياة اليومية للمتعلم, أو واقعية ممكنة الحدوث.

و من أمثلة النوع الأول: استغلال تنظيف القسم لتقديم موضوع النظافة, أو استغلال انقطاع الماء في المدرسة لتقديم موضوع الماء وأهميته.

ومن أمثلة النوع الثاني: تقديم تمثيلية (يمثلها المتعلمون) في محور التعاون . [2] "

---

[1] . الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (اطفال6.5 سنوات) , الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008, ص: 26, 27, 28.

[2] . منهاج السنة الأولى ابتدائي الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية , مديرية التعليم الأساسي, المؤسسة الوطنية للمطبوعات المدرسية, افريل2003, ص:33.

فإذا انتقلنا إلى منهاج السنة الثانية فإننا نجد فيه تحت مسمى : **طريقة التدريس** ما يلي:

" يوصي هذا المنهاج باعتماد الطرائق النشطة التي تتمحور حول المتعلم وتتيح له القيام بالدور الأساسي داخل القسم, لما لهذه الطرائق من قدرة على إثارة اهتمام المتعلم العفوي, ودفعه إلى الممارسة والانجاز, بل وحتى الإبداع.

كما يوصي بالتقيد بالمقاربة النصية بحيث يتم معاملة اللغة على أنها كل ملتحم, وربط الخطاب فيها بنية المتكلم وبالسياق الذي يصدر فيه.

وهذا المنهاج يتبنى بيداغوجيا المشروع التي من شأنها أن تحمل المتعلم على الممارسة الفعلية, وعلى الاندماج النفسي والاجتماعي, فضلا عن بناء كفاءات جديدة.لذلك يقترح انتقاء وانجاز عدة مشاريع يغلب عليها الطابع الكتابي.

ويدعو المنهاج إلى ممارسة التدريس انطلاقا من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية, فذلك من شأنه أن يسهل تحقيق التعلم, ولا بأس أن تكون بعض الوضعيات, وضعيات مشكلة تدعم ثقة المتعلمين بأنفسهم وتنمي لديهم روح تحدي العقبات والصعاب.[1]"

فإذا انتقلنا إلى منهاج السنة الثالثة فإننا نجده يعيد ما جاء في منهاج السنة الثانية حرفيا في ما يتعلق بالطريقة.[2]

أما منهاج التربية التحضيرية فيزيد الموضوع إثراء , جاء فيه ما يلي : "

9 . طرائق التدريس في منهاج التربية التحضيرية :

يقدم منهاج التربية التحضيرية طرائق التعليم بمسمى : المساعي والاستراتيجيات , نقرأ في هذا المنهاج ما يلي :

5/ المساعي والاستراتيجيات :

يقتضي تنفيذ المنهاج على أساس المقاربة بالكفاءات في مرحلة التربية التحضيرية انتقاء مساعي و استراتيجيات ملائمة لطبيعة الكفاءات المستهدفة وخصائص سيرورة التعلم الخاصة بالطفولة الصغرى, وإعداد وإنجاز وضعيات تعلّميّه التي يكون فيها الطفل صانعا لمعارفه المتنوعة ومكتشفا للمساعي التي اعتمدها في بنائها. وهذا يتطلب تنويعا في المساعي والاستراتيجيات عند إعداد وإنجاز الوضعيات التّعلّمية من قبل المربية لأن الأطفال يتباينون في مساعي تعلّماتهم تجاه الوضعية التّعلّمية نفسها.

1.5- اللعب: يعتبر اللعب بالنسبة للطفل المحرك الذي يدفعه بقوة لاكتساب معارف متنوعة وغنيّة مهما كانت الإستراتيجية التّعلّمية المتبعة. فهو إذن إستراتيجية وأسلوب ضروري لازدهار شخصية الطفل مما يقتضي اقترانه بالتعلم.

يقوم اللعب بدور أساسي في :

- تنمية الجوانب الحسية الحركية والعقلية المعرفية والاجتماعية . الوجدانية.
- تنمية الوظيفة الإبداعية والاجتماعية.

[1] . منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد, ديسمبر 2003, ص: 41.

[2] . ينظر منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد, ديسمبر 2003, ص: 38.

▪تدعيم الخبرات والتجارب والمكتسبات الثقافية الاجتماعية.

▪ بناء شخصية الطفل وتأهله إلى تحقيق أهداف التربية التحضيرية.

ويصنّف اللعب إلى :

*__لعب التكرار__: يكتشف الطفل فيه ويتفقد ويتفحص وضعية اللعب أو اللعبة. واللعب التكراري يمكن الطفل من التعامل مع الأشياء دون أن يمنحها الكثير من الانتباه.والخاصية الجوهرية في هذا الصنف هي الجانب التكراري للحركة.

*__لعب التقليد__: يقلد الطفل نشاطات ووضعيات بإعطاء معنى لحركاته وأفعاله وخاصيته الأساسية هي ان الطفل يستخدم اللعب لتقليد الأشخاص أو إعادة إنتاج حوادث.

*__لعب البناء والإبداع__: يقوم الطفل ببناء شيء ذي دلالة بواسطة أشياء عديمة الدلالة مثل العجينة أو المكعبات وهذا النوع من اللعب يبلغ ذروته في سن الخامسة من العمر.

*__لعب التجميع__: ويسمى أيضا لعب تمثيل المحيط : يجمع الطفل لعبا تطابق أشياء في البيئة. فينظمها حسب الواقع أو ما يخالف ذلك, وخاصيته الجوهرية هي انتقاء التركيب وتنظيم لعب جاهزة.

فالطفل أثناء اللعب يعبر ويجرّب ويبني معارفه ويهيكل أفكاره ويشكل رؤيته للعالم ويحقق ذاته ويتفاعل مع الآخرين ويحلّ المشكلات ويطوّر وينمّي خياله وإبداعه باللعب والنشاط التلقائي اللذان هما الوسيلتان المفضلتان لديه لفهم وامتلاك الواقع, وهذا يبرز المكانة الخاصة لهما.

فاللعب ينمي ويعلم ويعالج وعليه فإنّ تنظيم عامل الفضاء والزمن على أساس هذه النظرة أمر لابد منه.

إنّ مرحلة التربية التحضيرية هي مرحلة اللعب. وعلى هذا الأساس وجب احترام هذه الحاجة الطبيعية للطفل, وبالتالي فاللعب ينمي لغته وذكاءه وقدرته المعرفية وشخصيته, فالطفل يحتاج إلى الاستثارة بوسائل تمكنه من تنمية إبداعه وتغرس فيه روح المبادرة بأسلوب حرّ خال من كل ضغط.

وخلاصة القول, فإن اللعب يعني تغيير العالم (عالم الطفل) حسب الرغبات, بينما التعلم يعني تغيير الذات من أجل التكيف مع بنية العالم. فاللعب هو كيفية لاستغلال الذكاء, ومجال لاختيار وسائل تركيب الفكر واللغة والخيال, ويعطي اللعب للطفل فرصة الانطلاق التي تمنحه شجاعة التواصل وشجاعة التعبير عن ذاته الحقيقية.[1] "

يواصل ذات المنهاج فيقدم لنا طرق:

. حلّ المشكلات.

. المشروع .

. وضعية مشكل[2].

[1] . منهاج التربية التحضيرية (أطفال في سن 5.6 سنوات) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008, ص: 11, 12.

[2] المصدر السابق نفسه , ص: 12, 13.

و تقدم لنا الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية التحضيرية طرق التعليم بمسمى :

استراتيجيات التعلّم. و بنفس السياق الوارد في المنهاج السابق, ولكن بتفصيل أكبر, فهي تقدم لنا طرائق: اللعب, و المشروع, واستراتيجيات حل المشكلات, و لكنها تواصل فتبين لنا خصائص استراتيجيات حل المشكلات, وإستراتيجية المشكل المفتوح, وخصائص إستراتيجية وضعية مشكل.[1]

إذا انتقلنا إلى منهاج السنة الأولى ابتدائي فإننا لا نجد فيه ذكرا لطريقة التدريس في القسم الخاص باللغة العربية على الأقل , أما الوثيقة المرافقة لهذا المنهاج فإنها تقدم لنا الطريقة بمسمى آخر هو: **وضعيات التعلم**.[2]

نقرأ في هذه الوثيقة :

" 1.2.4. وضعيات ممارسة التعبير الشفوي في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ابتدائي:

تتنوع وضعيات هذا النشاط تجنبا للرتابة بحيث يعتمد تارة على الاستماع وتارة أخرى على مشاهدة السندات البصرية من رسوم وصور وبطاقات وجذاذات وأشياء بصرية أخرى.

كما يعتمد فيه على وضعية تواصلية يتحاور فيها المتعلمون بناء على رسوم ومشاهد توحي بوضعية تحاور وتثير الرغبة في القيام بهذا النشاط, وبفضل هذه الوضعية نجعل المتعلمين ينتقلون من وضعية التعبير الذاتي إلى وضعية التواصل والتبادل. أما الوضعية الرابعة فتتمثل في اقتراح مقطوعات وأنشودات تردد جماعيّا ويتدرّب التلاميذ بواسطتها على التعبير الجماعي المنغم الموزون بغية تنمية الحس الجمالي والأدبي لدى المتعلمين. هذه المقطوعات تؤدى بعد ذلك في حصص المحفوظات وتستظهر خدمة للممارسة الشفوية للغة, وهذه الأنشطة والوضعيات تخصص لمرحلتي التّعلّمات التمهيدية والأساسية.[3] "

فإذا انتقلنا إلى منهاج السنة الثانية, فإننا نجد فيه و تحت مسمى :

" **طريقة التدريس** ما يلي: "يوصي هذا المنهاج باعتماد **الطرائق النشطة** التي تتمحور حول المتعلم وتتيح له القيام بالدور الأساس داخل القس, لما لهذه الطرائق من قدرة على إثارة اهتمام المتعلم العفوي, ودفعه إلى الممارسة والإنجاز, بل وحتى الإبداع.

كما يوصي بالتقيد **بالمقاربة النصية** بحيث يتم معاملة اللغة على أنها كل ملتحم, وربط الخطاب فيها بنية المتكلم وبالسياق الذي يصدر فيه.

وهذا المنهاج يتبنى **بيداغوجيا المشروع** التي من شأنها أن تحمل المتعلم على الممارسة الفعلية, وعلى الاندماج النفسي الاجتماعي, فضلا عن بناء كفاءات جديدة.لذلك يقترح انتقاء وانجاز عدة مشاريع يغلب عليها الطابع الكتابي.

---

[1] . الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (أطفال 65 سنوات), الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008, ص: 25, 26, 26.

[2] تنظر الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي, الجمهورية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, جوان 2011, ص: 11

[3] . المصدر السابق, ص: 11.

ويدعو المنهاج إلى ممارسة التدريس انطلاقا من **وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية**, فذلك من شأنه أن يسهل تحقيق التعلم, ولا بأس أن تكون بعض الوضعيات **وضعيات مشكلة** تدعم ثقة المتعلمين بأنفسهم وتنمي لديهم روح تحدي العقبات والصعاب."[1]

فإذا انتقلنا إلى منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي, فإننا نجده يكرر حرفيّا ما جاء في منهاج السنة الثانية في ما يخص طريقة التدريس.[2]

أما الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة فلا تقدم لنا طريقة التدريس ولكنها تعرف لنا : النشاط, وتركز اكثر على نشاط الإدماج الذي هو بالنسبة لواضعي المنهاج : نشاط التمارين, وعلى بيداغوجيا المشروع, مع التركيز على المشروع وعلى مراحل انجازه حتى تقييمه.[3]

فإذا انتقلنا إلى منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي فإننا نجده: (يدعو الى اعتماد الطرائق النشطة في التعليم حيث تتمحور العملية التعليمية حول المتعلم الذي يحفّز على العمل والممارسة والبحث من أجل الاكتشاف وامتلاك الكفاءات المستهدفة.

أما المعلم وفي إطار هذا المنظور , فهو موجه العملية التربوية حيث يرافق المتعلم في مساعيه ويساعده على تسديد خطاه ويشجعه على إثارة الأسئلة التي تحيّره أو تعرقل مساره أو تسمح له بتحقيق الأهداف المسطرة.

ومما يساعد على تحقيق الكفاءة اللغوية, المقاربة النصيّة التي توفر الشمولية للمتعلم وتمنع تفتيت المعرفة اللغوية الى عناصر متفرقة يصعب على المتعلم إدراجها في سياق موحد.

وتساهم بيداغوجيا الإدماج في هذا التحصيل المتكامل والمنسجم الذي يجعل من المعرفة كلا مركبا وبناء ضروريا لتكوين الكفاءة. فالمتعلم الذي يدرس ظاهرة لغوية في سياقها الطبيعي (أي النص) لا يكتشف من وراء ذلك القاعدة النحوية أو الصرفية أو الإملائية ...فقط بل يتجاوز ذلك إلى اكتساب رصيد إفرادي وثقافي وكيفية توظيف آليات لغوية في إنتاجه الكتابي الشفوي.

و يحث المنهاج على تبني بيداغوجيا المشروع قصد تجسيد مبدأ الإدماج من جهة, ودفع المتعلم إلى تحمل مسؤولية تعلمه من جهة أخرى. وتتمثل بيداغوجيا الإدماج في إنشاء وضعيات تعلّميّة ووضعيات مشكلة, وهي تعد من العوامل التي تحفز على التعلم والنشاط الذهني, وتمنح بعدا طبيعيا للتعلم لأنها ذات دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يشعر بأنه معني فيقبل بكل عزم على الدراسة رغبة في اكتشاف حلّ المشكلة واكتساب قدرة معيّنة.[4] "

---

[1] . منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد, ديسمبر 2003, ض: 41.

[2] . منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008, ص: 38.

[3] . الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي , اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 20122001, ص: 10, 11, 12, 13.

[4] . منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, جويلية 205, ص: 33.

فإذا انتقلنا إلى منهاج السنة الخامسة فإننا نجده يقفز مباشرة إلى الوسائل التعليمية غير معرج على طرائق التدريس.

أما ما يتعلق بمناهج الجيل الثاني فإننا نقرأ في دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي ما يفيد كيفية تنفيذ الكتاب, جاء فيه ما يلي :

" كيفية تنفيذ الكتاب قي مادة اللغة العربية:

انطلاقا من أنموذج مخطط التناول خلال الأسبوع المقترح في الوثيقة المرافقة للمنهاج, فقد تم اعتماد نصوص محورية متنوعة للاستماع والفهم متبوعة بالصور والمشاهد للملاحظة والتعبير, مدعومة بأنشطة متنوعة في القراءة والكتابة, تمكن المتعلم من الممارسة والمشاركة الفعالة والهادفة في بناء تعلمه واكتساب الموارد المستهدفة في كل محور, و ذلك تبعا للوضعيات الآتية:

فهم المنطوق (أسمع وأفهم):

تقديم نص محوري هادف مرتبط بتنمية مهارات الاستماع والفهم وممارسة عملية التعلم الهادفة إلى التحكم في فهم المنطوق (الفهم, التواصل, الاستنتاج), وبأسئلة توجيهية ومناقشة بسيطة لمضمون النص يؤدي إلى تفصيل أحداثه , وهنا الأستاذ يتناول الوضعيات بوسائل مختلفة تجنبا للرتابة والملل, مثل استغلال المناسبات, تمثيل الأدوار بين المتعلمين...

ملاحظة هامة: تقدم هذه الحصة من خلال قراءة الأستاذ للنص قراءة متأنّية, معبّرة, منغّمة, وبإيحاءات مناسبة, واحترام علامات الوقف, وإعادة القراءة مرّات حسب الحاجة.

أستعمل:هي الحصة الثانية في فهم المنطوق والتعبير الشفوي.

في هذه الحصة يتم التركيز على استعمالات الصيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالّة, وينصبّ الجهد في هذه الحصة على أسئلة حوارية تعين المتعلمين على إعادة ترتيب وتركيب أحداث النص وتمكينهم من إدراك القلب (الصيغة) واستخدامه استخداما صحيحا ومتنوّعا في وضعيات مختلفة.

ألاحظ وأعبّر (المشهد): عرض مشهد أو صورة معبّرة, مرتبطة غالبا بمفهوم النص يتمكن من خلاله المتعلم عن طريق الملاحظة والتأمل من التعبير الشفوي حسب مستواه المعرفي القبلي, إثراء النص وتحكّما في توظيف مكتسباته اللغوية, وترجمة أفكاره. ودور الأستاذ هنا هو التوجيه والتشجيع والمرافقة, وعليه ان يترك الحريّة للمتعلمين للمحاولة وممارسة التعبير بإمكانياته اللغوية الخاصة.

- و للأستاذ الحريّة في استنطاق المشهد و فهم المنطوق من خلال طرح أسئلة مناسبة من إنتاجه وترك الحريّة لإجابات التلاميذ المختلفة وفق ما يقتضيه التدريس بالكفاءات[1]تحقيق كفاءة ميدان فهم المنطوق[2] "

[1]الصواب هو أن نقول : التدريس للكفايات . فنحن ندرس لنحقق و نبني كفايات .

[2] . ينظر: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية,الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2016, ص:15.

يواصل المنهاج تقديم كيفية تقديم النشطات الأخرى من قراءة ومحفوظات..الخ. لنصل إلى آخر حصة تعبيرية بعنوان:**أنتج** فيها يتواصل المتعلم شفويّا أو كتابيّا في نهاية كل جزئية وفق وضعيّات معيّنة تقدم له ضمن نشاط ((أنتج)) وقد نعتمد وضعيات متنوعة:

. كتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد.

. الإجابة عن سؤال إجابة كاملة انطلاقا من عناصر السؤال.

. شطب كلمة غير مناسبة في الجملة.

. كتابة جمل انطلاقا من مدلول الصورة.

. ملء فراغات بكلمات مناسبة.

. ترتيب عناصر جملة ترتيبا صحيحا.

. يكون الإنتاج الكتابي الفعلي ابتداء من المقطع السادس, أمّا المقاطع الأخرى فيكون الإنتاج على شكل ترتيب جمل وملء فراغات[1]"

16 – الوسائل البيداغوجية في المناهج والوثائق المرافقة :

الواقع أن المناهج والوثائق المرافقة لم تول الوسائل البيداغوجية (وسائل الإيضاح) عناية كافية, ولا ملائمة للإصلاح في زمن الزخم الإعلامي المهول.

نقرأ في منهاج التحضيري تحت ذات الترقيم:

" 9/ الدعائم و الوسائل

1.9/ . الدعائم:

. الوثيقة المرافقة "دليل تطبيق المنهاج".

. كراسات أنشطة الأطفال (كراسات أنشطة اللغة العربية والرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية والتربية التشكيلية).

2.9 . الوسائل:

أ/ الوسائل الجماعية :

1). في الفضاء الخارجي:

. العاب التسلق, التدرج, التزحلق ...

. حوض الماء, حوض الرمل.

. البستنة, تربية الحيوانات, حوض لتربية السمك.

2). في الفضاء الداخلي (القسم) :

. الألعاب الرمزية, الألعاب الوظيفية, ألعاب التربوية, الألعاب التركيبية.

[1] . ينظر: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية,الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2016, ص:16

. الألعاب بالمواد الطبيعية.

. الكتب, الصور, القصص, المعلقات.

. الأجهزة السمعية, البصرية, السمعية . البصرية, الإعلام الآلي.

ب/ توظيف الوسائل حسب الأنشطة:

الأنشطة اللغوية :

*التعبير الشفوي و القراءة.

* الاستماع إلى القصص (ركن الكتب).

* مشاهدة صور (كتب, أشرطة فيديو, صور شفافة).

*المسرح و العرائس.

* لوحات إشهارية.

أنشطة مبادئ الكتابة :

*لوحات ثابتة.

* الكومبيوتر وآلات وأدوات الطبع.

* رسومات مصوّرة.

* لوحات الأحرف و الأرقام.

* مكعبات مكتوبة ومصورة.

الأنشطة الرياضية :

* العاب المطابقة.

* ألعاب تركيبية بنائية والأشكال الهندسية .

* الخرزات و الفسيفسات والأقراص.

* لوحات عداد خرز.

* مقياس الأطوال.

*أدوات القياس.

* لعب الإشكال الهندسية.

* ألعاب تنظيم الفضاء والزمن: المسارات والمسالك, اليوميات, لوحات أعياد الميلاد, مقياس الضغط الجوي, محرار.

الأنشطة العلمية والتكنولوجية :

*كل المواد الأساسية و مواد الاسترجاع (خشبية وبلاستيكية).

* المكعبات.

* المجسمات والصور والكتب العلمية.

* حوض الأسماك, مربى لتربية الطيور والحيوانات.

* أدوات وآلات خاصة بالمشاريع التكنولوجية والبستنة.

الأنشطة التشكيلية :

* لعب الموسيقى والألعاب الموسيقية (دف, طبل, مزمار, أكرديون, كلارينات, أسطوانات, أشرطة).

* الرسم والطلاء والإبداع الفني.

*كل الأدوات والمواد الخاصة بالرسم والطلاء, أقلام, فراشي, مواد الطلاء, حامل لوحات الرسم ...

ملاحظة :

لكلّ نشاط أدوات ووسائل خاصة تنتقى على أساس مؤشرات الكفاءة والأهداف التّعلّمية المحدّدة في المنهاج, والتعرض لها بالتفصيل يكون على مستوى الدليل."[1]

تقدم لنا الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية التحضيرية, بعنوان:

قائمة الوسائل حسب الأنشطة, و في جداول معدة لهذا الغرض, كل الوسائل الأساسية التي يحتاجها الأستاذ لتقديم نشاطه على أحسن السبل , لقد تناولت هذه الوثيقة الوسائل البيداغوجية الخاصة بالنشاط اللغوي, متمثلا في التواصل الشفوي والتواصل الكتابي, والنشاط الرياضي, في شقيه : هيكلة الفضاء, والفكر المنطقي, وحل المشكلات ثم انتقلت إلى النشاط العلمي والتكنولوجي في أبعاده الثلاث, ثم النشاط الفني ببعديه, و أخيرا نشاط التربية البدنية والإيقاعية .

[1] . منهاج التربية التحضيرية, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008, ص: 30, 31.

وسنكتفي هنا بتقديم العيّنة الخاصة بالتواصل الشفوي. نجدها في الجدول الآتي:[1]

الأدوات والوسائل والدعائم	الأهداف	توجيهات عامة
• تسجيلات صوتية متنوعة. • ألغاز صوتية. • قصص وحكايات مكتوبة, مصورة ومسموعة, رسوم متحركة, صور لمناظر وأشخاص وأشياء ووضعيات. • لوحة لبادية, لوحة مغناطيسية. • حوار مسرحي وتمثيلي باستعمال الدمى المتحركة. • البومات ... • مجموعة أشعار وقصائد من آداب الطفل وأغاني الصغار. • برنامج الإعلام الآلي, أقراص مضغوطة, جرائد, مجلات, كتب, لوطو, تركيب كلمة ... ورق, بطاقة كلمات مع رسم أو صور. • مسرح للدمى. • لعب الورق.	**اكتشاف مختلف وسائل التواصل الشفوي.**	• الحرص على استخدام نوعية في الإطار المحدد لها. • تشجيع الطفل على أخذ الكلمة والتعبير التلقائي والتفاعلي. • تنويع أساليب العمل الفردي و الجماعي.

فإذا انتقلنا إلى منهاج السنة الأولى ابتدائي فإننا نجده يخلط بين الوسائل والوثائق المرافقة, تحت عنوان:

ـ الوسائل التعليمية في المناهج وآليات تنفيذها :

" تعتبر الوسائل التعليمية بكل أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق المنهاج, بما تتضمنها من سندات تربوية يستعين بها المعلم في أدائه, و هي تشكل للمتعلم مصدرا أساسيّا لتعلّماته.**و منها**

1. الوثائق المرافقة للمنهاج : لقد أرفق كل منهاج بوثيقة تربوية هي وسيلة تكوينية للمعلم, والقصد منها تقديم الأسس البيداغوجية التي يقوم عليها المنهاج, وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها من زاوية كل مادة, وتذليل بعض الصعوبات التي قد تعترض المعلم في قراءة وفهم المنهاج.كما تقترح له كيفيّات تناول الوحدات التّعلّمية المقررة وأساليب معالجتها تعلميّا بما يتناسب ومستوى مدارك المتعلمين العقلية ونضجهم الوجداني.

وتبقى هذه الوثيقة المرافقة مشاريع قابلة للإثراء والتحسين بما يقترحه المربون بمختلف أسلاكهم بعد إطلاعهم عليها, وبما تفرزه الممارسة الميدانية عند استغلالها.

2. الكتب المدرسية: إن الكتب المدرسية التي تم إعدادها لتطبيق المناهج الجديدة تتميز بكونها تترجم المقاربة بالكفاءات المعتمدة بما تقترحه من الوضعيات التعليمية والسندات التربوية. فإذا كانت الكتب المدرسية بالنسبة للمعلم

[1]. الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (أطفال 6.5 سنوات), الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, ص38.

أداة عمل ضرورية, فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم. لذلك روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية البيداغوجية والعلمية والجمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة و أداة فعالة بين أيدي المتعلمين.

ونظرا للوقت القياسي الذي أعدت فيه هذه الكتب, فمن المحتمل أن تظهر فيها بعض النقائص أو الأخطاء يمكن تداركها و تصويبها بعد إخضاعها إلى محك الممارسة الميدانية.[1]"

فإذا قفزنا إلى منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي[2] فانه ينقل إلينا ما ورد في منهاج السنة الأولى حرفيّا, معتبرا الوثائق المرافقة للمنهاج هي الوسائل , لكن للوسائل البيداغوجية معنى آخر مختلف.[3]سنتناوله في حينه.

لا يختلف الأمر في منهاجي السنة الثالثة والسنة الرابعة من التعليم الابتدائي بخصوص الوسائل, فقد كررا حرفيّا ما ورد في منهاجي السنة الأولى والثانية ودون تمييز بين الوثائق المرافقة والوسائل البيداغوجية.[4]

أما إذا عرجنا على مناهج الجيل الثاني فإننا نجدها تتناول موضوع الوسائل باقتضاب شديد و قد كنا نتوقع عكس ذلك تماما. جاء فيها:

" **5.2. توجيهات تتعلق بالوسائل التربوية**:بالإضافة إلى الكتاب المدرسي, على المعلم أن يستعين بوسائل أخرى, لاسيما التي تجذب اهتمام المتعلم, فيختار لكل نشاط السندات الملائمة (قصص, نصوص, مشاهد, مواقف, أشرطة صوتية, أفلام..

17 ـ التقويم في المناهج و الوثائق المرافقة :

أولت مناهج الإصلاح و الوثائق المرافقة لها عناية كبيرة للتقويم, وخصصت له حيزا كبيرا من مساحاتها الإجمالية.

نقرأ في منهاج التربية التحضيرية عن التقويم ما يلي وبذات الترقيم :

" 10/ تقويم نشاطات الأطفال

التقويم مقومة أساسية من مكونات الفعل التّعلمي, وهدفه ضمان التقدم الأمثل لكلّ طفل, حسب وتيراته التّعلّمية وإمكاناته الخاصة.غير أن بناء التّعلّمات على أساس المقاربة بالكفاءات يطرح إشكالية تتمثل في صعوبة التعرف على حصول الاكتساب أو عدم حصوله.

التربية التحضيرية لا تستهدف تعلّمات أساسية بعينها, و إنما تستهدف تعلّمات أولية عامة غير محدّدة على خلاف ما هو معمول به بالنّسبة للتّعلّمات المدرسية.

---

[1] . منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, أفريل 2003, ص: 7, 8.

[2] . قفزنا إلى منهاج السنة الثانية لأننا لم نجد شيئا يخص الوسائل في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى .

[3] . ينظر منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, مطبعة الديوان الوطني للتعليم عن بعد, ديسمبر 2003, ص: 14

[4] . منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008, ص: 15.

كما أن الكفاءات تعتبر كلّ مركّب يضم مجموعة منظمة من المعارف والأداءات وأنواع التفكير والاستراتيجيات, وتحقيقها يتم بتدرج.ثم إن طبيعة الوضعيات التّعلّمية في مرحلة التربية التحضيرية تبنى على أساس تعلّمات من مجالات أنشطة مختلفة ومتداخلة فيما بينها.وعلى ضوء هذا الأساس يمكن استعمال جداول تقويمية لمعرفة مدى تحقق نتائج الكفاءة المستهدفة بصفة إجمالية.

و في هذا السياق ينبغي إعداد قائمة للمحكمات التي يتم بواسطتها تشخيص المكتسبات والصعوبات ومصدرها لبناء أساليب علاجية تضمن "النجاح" الأمثل لكلّ طفل.

ونوع التقويم المستهدف هو التقويم التكويني الذي تعود فائدته على الطفل نفسه وعلى المربية وذلك بتشخيص الصعوبة وعلاجها ومتابعة تقدم التّعلّمات ومراجعة الممارسات التربوية أثناء تنفيذ الوضعيات التّعلّمية.

وبهذا يعتبر التقويم وسيلة للتواصل والتحاور بين المربية والطفل والمربية والأولياء."[1]

ننتقل إلى منهاج السنة الأولى الذي يبين تحت مسمى التقييم[2],ما يلي: " إن التّقييم ينبغي أن يتم على ثلاثة مراحل وإنه يهدف إلى تحسين مسار التعليم لدى المعلم , كما انه يهدف إلى أن يساعد المتعلم على الوعي بقدراته الذاتية وبالأهداف التي ينتظر منه تحقيقها والمطالب المتصلة بهده الأهداف.ثم يبين أن هناك ثلاثة أنواع من التقييم دون الإشارة إلى الأساس المعتمد في تحديد العدد. إذ هناك :

أ. التّقييم الأولي: ويكون في بداية الطور أو بداية السنة الدراسية,[3] و يؤدي وظيفتين اثنتين:

* **الوظيفة التشخيصية**: و الهدف منها معرفة أقصى ما يمكن من المعطيات المتعلقة بالمكتسبات القبلية والصعوبات التي قد تعترض عملية التعلم, وكذا اهتمامات المتعلمين ورغباتهم وحاجاتهم. والعلاج طبعا يكون بتحويل هذه النقائص إلى وضعيات مشاكل تتطلب الحلول.

* **الوظيفة التنبؤية**: التي تهدف إلى التفكير في بعض فرضيات العمل من أجل معالجة المشاكل التي تكتشفها عملية التشخيص. إن التقييم الأولي حسب المنهاج هو مرحلة للتشاور والتفاوض بين المعلم والتلاميذ حول شروط الانجاز ومراحله وآفاقه,انه تحاور أفقي وتحاور عمودي يحس من خلاله المعلم نبض القسم ومدى استعداده للتلقي.أما النوع الثاني فقد جاء بخصوصه ما يلي :

ب . التقييم التكويني:انه أداة للتكوين, يندمج فعله ضمن نسق التعلم, هو ليس للجزاء أو للعقاب, انه يساعد المتعلم في التقدم في تعلمه.يأتي في نهاية كل عمل منجز ويمكن من قياس درجة بلوغ أهداف التعلم ومن التأكيد مما إذا كان المتعلم يملك من المطالب القبلية الضرورية لمواجهة مرحلة التعلم الموالية. وهو يحمل المقيّم على تكييف أنشطة

---

[1] . منهاج التربية التحضيرية (أطفال في سن 5.6 سنوات), الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان المدرسي للمطبوعات المدرسية, 2008, ص: 31, 32.

[2] . استعمل هذا المنهاج مصطلح تقييم . و الواقع أن التقييم يقتصر دوره على إعطاء قيمة للشيء. لا يعدو ذلك . التقويم هو الذي يتكفل بالتدليل ومعرفة الأسباب, ومواطن الضعف .. الخ. و يعمل على علاجها.

[3] . لم يشر المنهاج إلى أنّ التقويم الأولي الذي يهدف إلى تشخيص النقائص إنما يكون في بداية الدرس, و هذا أهم أدواره .

التعلم مع المستوى الحقيقي للمتعلم وللقسم الدراسي بأكمله, كما يساعد على تقويم الخلل الملحوظ لدى المتعلم. أما عن التقويم التّحصيلي فجاء في المنهاج ما يلي :

ج . التقييم التّحصيلي:هو حوصلة لمجمل التّعلّمات التي تندرج ضمنها المكتسبات المتحصل عليها طيلة المشروع أو خلال شهر أو فصل ثلاثي أو سنة كاملة أو طور بأسره. نتائج هذا التقييم تبلغ للأولياء بواسطة الكشف المدرسي وتختتم بمنح شهادة.وفي كل الأحوال ينبغي أن يتم التقويم في شكل نسق متواصل على المستويات الثلاثة: الفردي والفوجي والجماعي, الشبكة الآتية تبين ذلك:[1].....

مستوى القسم	التلاميذ	التقييم الأولي	التقويم التكويني	التقويم التحصيلي
التقييم الفردي	-المعرف اللغوية والمعارف القبلية التواصلية -المضامين اللغوية التواصلية	- حوصلة المعارف المكتسبة قبلا بواسطة روائز لغوية وتواصلية	- المكتسبات في شكل كفاءات على مدى فترات التعلم, حسب أهداف التعلم المسطرة في بداية انطلاق المشروع (معارف ومعارف فعلية).	- المكتسبات الفردية في نهاية المشروع وضمن السياق الحقيقي للتعلم.
التقييم الفوجي	-المعارف الفعلية(السلوك الاجتماعي)	-حوصلة المكاسب عند انطلاق المشروع (يؤخذ في الاعتبار النتائج المتحصل عليها في نهاية مرحلة التعلم السابقة, التلاميذ ("الجيدون"والمتوسطون""والضعفاء...) .	- تحمل المسؤولية ضمن الأفواج (الزعامة, القدرة على المساهمة والتنشيط). - التغيرات السلوكية التي تحدث في الفوج (دينامية الفوج). - التخلي المحتمل والإهمال.	-التغيرات الملاحظة على مستوى السلوك. - السلوكات الايجابية أو السلبية التي تكشفها سلوكات التلاميذ في الأفواج (الإقبال والإرادات الحسنة/أو الرفض و المقاومة).

[1] . ينظر منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, أفريل 2008, ص: 34, 35, 36.

التقييم الجماعي	-تقييم المنتوج النهائي للمشروع		- تقييم مختلف مراحل التركيب للمشروع. -التعديلات المتتالية.	- حوصلة الأشغال(في شكل نشرة أو تظاهرة ...الخ). -التقييم الذاتي للمشروع من قبل الجميع

في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ابتدائي نقرأ هذا العنوان:

. منهجية التقييم و التقويم:

"إن تقويم المتعلم لم يعد يقتصر على العلامة التي تمنح له في نهاية مرحلة من المراحل التعليمية أو على تقدير عام في الكشف المدرسي أو على معاينة حالة من الأحوال. فهذا النوع من التقييم لا يساعد المتعلم على الوعي بقدراته الذاتية أو بالأهداف التي ينتظر تحقيقها, كما انه لا يساعد المعلم نفسه على معرفة مدى استيعاب المتعلم لما يقدم له من المعارف والمهارات... "

كنا نتوقع أن نجد تحت هذا العنوان تفصيلا وتمييزا للتقويم عن التقييم, و لكن الأمر كان على خلاف ذلك, فلم نجد للتقويم مكانا إلا في العنوان, واجترت الوثيقة ما سلف في المنهاج في أسلوب مغاير قليلا.[1]

أما منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي. فيدعو إلى ما يلي: " يدعو هذا المنهاج إلى اعتماد التقييم كثابت من ثوابت الممارسة البيداغوجية اليومية: و على وجه الخصوص يوصي بـ :

. اعتماد التقييم التكويني في الممارسة اليومية.

. تدريب المتعلمين على التقييم الذاتي ودعوتهم إلى اللجوء إليه باستمرار.

. اعتماد التقييم التّحصيلي إثر مراحل هامة من التعليم[2].أما الوثيقة المرافقة لذات المنهاج فهي بعد أن نوهت بالدور الكبير للتقييم في نجاح السّيرورة التعليمية. فإنها بينت أن عملية التقييم تخضع إلى ثلاثة أركان هي[3]:

. **التقييم** : والمراد منه معرفة مدى تحكم المتعلم في مختلف الكفاءات.

. **التشخيص**: وهو تحليل صعوبات المتعلم في التفاعل مع المادة التّعلّمية بشكل معمق.

---

[1] . تنظر الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان المطبوعات المدرسية, جوان2011, ص: 13, 14.

[2] . منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد, ديسمبر 2003, ص: 42.

[3] . واضح ان كلمة أركان مقحمة في هذا السياق , و واضح ان التقسيم الذي بعدها لا يمكن ان يكون صحيحا لان الشيء لا يكون ركنا من نفسه و مع أشياء أخرى, ذلك لا يستقيم علميا و منهجيا. و سنبين ذلك حين نقارن بين التقويم البيداغوجي في معناه الصحيح بالتقييم الذي دعت إليه المناهج.

. العلاج:ومعناه الارتقاء بالتلميذ إلى المستوى المطلوب الذي يجعله قادرا على مواصلة التّعلّمات اللاحقة[1]"

فإذا انتقلنا إلى منهاج السنة الثالثة فانه وبكل إيجاز يرى: " إن التقويم جزء من عملية التعليم والتعلم فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجا عنها. كما انه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم, وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة.

وبهذه الصفة, فإنّ استغلال أخطاء التلميذ أو نقائصه في تصور طرائق التكفل بها عنصر ايجابي وهام في تشخيص تلك النقائص واستدراكها.

وأخيرا فإن التقويم بأدواره المتعددة فرصة وأداة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المعلم و الأولياء من جهة أخرى[2] "

تضعنا الوثيقة المرافقة لذات المنهاج إزاء إشكالية مهمة و جريئة هي :

كيف نقيم الكفاءة؟ وتجيب الوثيقة بما يلي: " ولتقييم الكفاءة, لا يطرح المعلم سؤالا عن معرفة ما, بل يقدم للتلميذ عملا معقدا نسبيا ويلاحظه أثناء الانجاز, فيدرك مدى تمثله لما طلب منه, ونجاحه فيه بتجنيد معارفه ومهاراته, فيصدر المدرس حكما عن الكفاءات أثناء بنائها ويستنتج مدى امتلاك التلميذ لها.

فالكفاءة لا تقيم إلا عن طريق الأداء (أي الإنتاج الملموس), لذلك نكلف التلميذ بنشاط ما قصد تفعيلها ونعتبر النجاح في الانجاز . أو الفشل فيه . معطى للتقييم.

ولمزيد من الإجرائية في الممارسة التّقييميّة, ينبغي أن يذكر المعلم الظروف التي يجب أن يظهر فيها السلوك المنتظر ومستوى الأداء ومقاييس التقييم, فضلا عن تحديده للمدة والوسائل اللازمة.

وعلى العموم, على المدرس أن يقترح وضعية مشكلة على التلميذ, ويلاحظه أثناء الحل والممارسة قصد وضع حصيلة للكفاءات التي اكتسبها المتعلم, على أن تكون هذه الملاحظات دقيقة بعيدة عن الأحكام العامة "

وتضيف ذات الوثيقة مبينة لإشكال التقويم[3]:

أشكال التقييم: تعتمد الممارسة التعليمية على شكلين من أشكال التقييم هما: التقييم التكويني والتقييم التّحصيلي.

---

[1] . الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي, الجمهورية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعلم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد, ديسمبر 2003, ص: 21, 22.

[2] . منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008, ص:05, 06.

[3] . الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعلم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, جوان 2011, ص: 15

و الجدول أسفله يوضح مميزات كلا الشكلين[1]:

التقييم التكويني	التقييم التحصيلي
• مرحلي. • مرآة الأستاذ يعاين بها آثار عمله. • جزء لا يجزّأ من مسار التعلم. • متبوع بالتعميق و العلاج (سد الثغرات). • لا يمنح علامة, و لكنه يقدم ملاحظات وتوجيهات عديدة. • وظيفته التكوين و تجاوز العقبات.	• نهائي, يأتي بعد مجموعة من الوحدات البيداغوجية أو في نهاية التعليم. • لا يخصّ إلا التلميذ. • يستهدف نمو الكفاءات (التي تمثلها المعارف التّصريحيّة والمعارف الإجرائية والمهارات والقدرات...). • متبوع بتغيير. • يمنح علامة تعتمد لحساب المعدّل وللانتقال إلى مستوى أعلى. • وظيفة الانتقاء ومنح شهادة ومراقبة الناتج والعلامات.

تحت مسمى التقييم دائما يبين منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بإيجاز أن الممارسة التعليمية لا تخلو من تقييم: " إذ يتخذه المعلم في بداية الدرس أو الطور التعليمي قصد تشخيص النقائص وتحديد المستوى, ويعتمده أثناء الدرس قصد التكوين والعلاج, و يلجأ إليه في نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم بنيّة إجراء حصيلة التعلّمات.

ويتم تقييم الكفاءات بتقديم وضعيّات مشكلة للمتعلم ويتبع كيفية حلّه لها وملاحظة انجازه للأعمال المختلفة, فهذه الوضعيات توفر عنصر الإدماج لتّعلّمات التلميذ من جهة, وتسمح بتقييم مدة تحكم المتعلم في الكفاءة المستهدفة.

وتماشيّا مع المقاربة بالكفاءات, يدرب المتعلم على "التعلم الواعي" والتقييم الذاتي لمسار التعلم, فيتزود بالاستقلالية وروح المسؤولية والاعتماد على النفس. ثم إن التلميذ يتعلم بنية التحصيل ويقيّم نفسه من اجل تحسين هذا التحصيل واكتساب الكفاءات المستهدفة, وأهم ما ينصب عليه التقييم الذاتي فحص المتعلم للمساعي التي اتخذها لانجاز مختلف النشاطات والأعمال.[2] "

الوثيقة المرافقة لهذا المنهاج وتحت مسمى: **التقييم** دائما تنفرد عن المناهج السابقة والوثائق المرافقة لها باستفاضة وإضافة نؤثر أن ننقلها كما هي : "

05 . التقييم

إنّ الكفاءة تنمى وتقيّم عن طريق انجاز مهمة (أو مهام) معينة وعبر الآثار المترتبة عنها (الأداء), والمهمة هي النشاط الذي ينبغي عن المتعلم القيام به في سياق معين قصد بلوغ هدف ما مثل إنتاج نص مكتوب باستخدام وسيلة معينة (كتابة رسالة إلى صديق ونسخها بواسطة الحاسوب).

[1] . المصدر السابق, ص: 16

[2] . منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد,جويلية 2005, ص: 33

تحدد المهمة بوساطة المعايير التي تعين هي بدورها ما هو منتظر بالنسبة لهدف تعلمي واحد أو بالنسبة لعدة هداف تعلّميّة, كما أنها تتطلب مجموعة من التعليمات التي يوجه بوساطتها نشاط المتعلم مثل عناصر الطريقة التي ستتبع وكذا شروط الانجاز.

تتم عملية الحكم على المهام المنجزة باعتماد مجموعة من المعايير المتعلقة بسيرورة انجاز المشروع أو النتيجة المتوصل إليها.

ويرتكز التقييم في المقاربة بالكفاءات على تقديم السّيرورة والنتيجة معا, وذلك وفق أشكال التقييم الشائعة التي يمارسها المعلم ونخص بالذكر:

. **التقويم التشخيصي** الذي يجريه المعلم قبل الفعل التّعلمي للتأكد من المكتسبات القبلية للتلاميذ.

. **التقييم التّكويني** الذي يرافق الفعل التّعلمي.

. **القويم التّحصيلي** (التجميعي) الذي ينجز في نهاية الفعل التّعلمي.

. **التقويم التّعاوني** أي أن يتعاون التلاميذ على تقييم إنتاجهم بشكل جماعي.

. **التقييم الذاتي**:ونعني به حمل المتعلم على إصدار أحكام على مسعاه وإنتاجه ومكتسباته بالنظر إلى كفاءات محددة سلفا و بالاعتماد على مقاييس معيّنة.

و لإنجاح عملية التقييم التي يمارسها المتعلم والمعلم على سواء, يستحسن استعمال شبكة تضم مجموعة من المقاييس والمؤشرات وتكون مرنة بحيث يستطيع المستعمل إضافة أو إلغاء ما يراه مناسبا حسب الحاجة.

وفيما يأتي نقترح كيفية إجرائية قد تعتمد في بناء شبكة لتقييم موضوع التعبير الكتابي.

مثال وضعية مشكلة قد تتخذ موضوعا للتعبير الكتابي: "طلب منك جدّتك أن تأتيها بكأس ماء. فتأففت متحججا بالتعب, وخرجت من غرفتها وانزويت في غرفة الاستقبال طالبا الراحة والهدوء فاصطدم بصرك بآية قرآنية في لوح مذهّب تحث على برّ الوالدين وخفض الجناح لهما [1]".

اكتب موضوعا في حدود اثني عشر سطرا تضمنه المشاعر التي انتابتك في تلك اللحظة ودرجة ندمك على خطيئتك واستعدادك لتصحيح سلوكك, مستعملا ما يأتي:

. الفاعل ونائب الفاعل.

. المفعول المطلق.

. الصفة والحال.

ثم عيّنها (تسطيرا وتسمية).

يقيّم المعلم إنتاج المتعلم باستعمال مقاييس ثلاثة أو أربعة (1) تتفرع هي الأخرى إلى مؤشرات تدلنا بدقة على مواطن التقييم.وحرصا على الوضوح, يمكن أن نعرّف المقياس أو المؤشر كما يأتي:

المقياس: هو صفة تعبر عن النوعية وتتخذ لإصدار حكم أو ملاحظة في إطار عملية التقييم.

[1] ـ المصدر السابق، ص37،38.

المؤشر :هو علامة قابلة للملاحظة, يضفي صفة الإجرائية على المقياس.

أما صياغة المقياس (وينعته البعض بالمعيار), فتتم بعدة طرق:

. استعمال مصدر ذي دلالة ايجابية: مطابقة, انسجام, دقة, جدة أو طرفة, سرعة ...

. استعمال مصدر تضاف إليه صفة ذات دلالة ايجابية: استعمال وجيه, تفسير صحيح, إنتاج شخصي ...

ـ استعمال جملة: و قد تأتي مثبتة (التحليل كامل, عمل المتعلم نظيف...) أو في شكل سؤال (هل التحليل كامل؟ هل عمل المتعلم نظيف؟...)

وقد يعتمد التقييم على شكل واحد من المقاييس أو شكلين معا, كما يمكن التنويع في التقدير فيكون السّلم وصفيّا (نعم, لا) أو (+, –) أو نوعيّا (جيد, حسن, متوسط, رديء).

وفيما يأتي نورد مجموعة من المقاييس و المؤشرات التي قد يحددها المعلم لتقييم إنتاج المتعلم: هل الخطاب الذي بناه المتعلم وجيه, أي مناسب لما طلب منه[1]؟"

المقاييس	المؤشرات	نعم	لا
الأفكار المناسبة	• تناول الأفكار المتعلقة بموضع بر الوالدين. • وصف الندم. • ذكر السلوك الايجابي لتصحيح الخطأ.		
النص منسجم	• ترتيب الأفكار حسب تعاقبها: • الخطيئة, الندم, تصحيح السلوك. • استعمال الروابط المناسبة.		
اللغة صحيحة	• توظيف مرة واحدة للعناصر المطلوبة: ✓ الفاعل و نائب الفاعل. ✓ المفعول المطلق. ✓ العطف. ✓ الصفة و الحال. • مراعاة التركيب السليم للجملة. • احترام قواعد الإملاء. • تعيين العناصر المطلوبة و تسميتها[2].		

ملاحظة: قمنا بنقل كل ما ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة لسبب وجيه هو أننا سنتناول مصطلحي: المعيار/المؤشر بعمق حين نتعرض لتصحيح التعبير لاحقا.

[1] . الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, جوان 2011, ص: 24, 25, 26..

2 . المصدر السابق, ص: 27.

تجدر الإشارة إلى أن الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة بسطت موضوع التقييم بسطا يتجاوز في تفاصيله بقية المناهج والوثائق المرافقة للمناهج , إلا أنها لم تبتعد كثيرا عما جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة , و ان كانت تجاوزتها في عدد شبكات التقويم

إذ أوردت لنا هذه الوثيقة أربع شبكات, تتعلق الأولى بالتقدير العلاماتي للإنتاج اللغوي, أما الثانية و الثالثة فتتعلقان بالتقييم المنهجي للعمل, أما الرابعة فتتعلق بمصادر الأخطاء انطلاقا من فرضيات[1].

إذا انتقلنا إلى مناهج الجيل الثاني فإننا نجد تحت مسمى التقويم ما يلي:

3.6) التقويم

تقدم مناهج الجيل الثاني التقويم على انه وسيلة تمكننا من الحكم على تعلّمات التلميذ. وهو أنواع ثلاثة: تشخيصي, تكويني, وإشهادي أو نهائي وهذا الأخير هو المصادق على التّعلّمات النهائية.

و التقويم التكويني هو جزء لا يتجزأ من مسار التعلم في المقاربة بالكفاءات, والتقويم يشمل المعارف والتصرفات, ويتطلب اعتماد بيداغوجيا الفوارق.

و التقويم الإشهادي يهدف إلى تقديم حصيلة تطور الكفاءات الختامية المحددة في المنهاج. ويهدف أيضا إلى تقويم المسار والإستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود.

إنه ينظر إلى ما حققه التلميذ من جهة, وينظر استشرافيا إلى ما يمكن أن يحققه من تقدم في المستقبل. وهو يجري في نهاية مرحلة من التعلم[2] وينتهي بقرار إداري اتجاه التلميذ من طرف المؤسسة سواء بالترقية أو الترتيب أو بغير ذلك.

و التقويم في المقاربة بالكفاءات لا تعنيه المعلومات فحسب بل أهم من ذلك قدرة المتعلم على تجنيدها. وتكتسي مشاركة التلاميذ في تقويم أنفسهم أهمية كبرى وهم بهذا إزاء تقويمين:

. التقويم الثنائي

. التقويم الذاتي

وللتقويم في المقاربة بالكفاءات بعدان:

- تقويم مدى اكتساب المعارف والتحكم فيها
- تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجح في بناء كفاءات الموارد والكفاءات العرضية (المعارف, السلوكات, المهارات[3] "

أما الوضعية التقويمية فينبغي أن تكون إدماجية. مستعملة خلال التعلم. وأما المعالجة البيداغوجية فهي المسار الذي يمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات .

ويبين لنا المنهاج أدوات التقويم التي هي :"

---

[1] . الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, ص: 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25

[2] . نلاحظ غياب التقويم المرتبط بالدرس باعتباره اللبنة الأساسية في بناء الكفاءة , و على ضوئه يمكن التنبؤ بما سيكون.

[3] . القرص المضغوط , ص : 27

أ) **الاختبار التقويمي**:في حال تقويم كفاءة التلميذ فإن الاختبار التقويمي معناه أن يبرهن التلميذ عن كفاءته[1] من خلال عدة وضعيات مشكلة, لكن ينبغي أن تستجيب هذه الوضعيات لعدة شروط منها الأساسية و هي:

- أن تكون الكفاءة المناسبة تناسب التقويم.
- وأن تكون ذات دلالة بالنسبة للتلميذ. أي تحفزه على العمل.[2]
- وأن تحمل قيما ايجابية.

تتكفل الوضعية بمركبات الكفاءة الختامية. كما انه ينبغي أن تحتوي على معيار أو معايير التقويم.

ب) **شبكات التقويم**: لإجراء التقويم في القسم يستخدم المعلم شبكات تقويم مثل:

- شبكات بمعايير التصحيح
- شبكات الملاحظة والمتابعة (خاصة بالتلميذ, وأخرى بالقسم).

ج) **المعيار**:هو حجر الزاوية لتقويم الكفاءة.إنّ معيار التقويم هو النوعية التي ينبغي أن يتصف بها منتوج التلميذ: الدقة والوضوح, الانسجام, الأصالة... فهو إذن وجهة النظر التي نتبناها لتقييم أي منتوج

. **معيار الحد الأدنى ومعيار النوعية**:معيار الحد الأدنى جزء لا يتجزأ من الكفاءة و هو الشرط المعتمد للحكم على كفاءة التلميذ[3]. أما معيار النوعية فهو لا يشترط في اعتماد كفاءة المتعلم. فالحل الأصيل وأسلوب تحرير نص مثلا, يمنح صاحبها إضافة في تقييم المنتوج, لكنها لا تعاقب الإنتاج الذي لا يحتوي على ذلك.

. **متى يمكن أن نعتبر أن معيارا متحكم فيه** ؟: لتحقيق ذلك ينبغي اعتماد قاعدة: 3/2 من مجموع الفرص المتاحة.

. **ما هي القيمة التي ينبغي إعطاؤها لمعايير النوعية** ؟: القاعدة المعتمدة هي: 4/1 من النقطة الإجمالية.

. **استقلالية المعايير بعضها عن بعض**:من الصفات الرئيسة للمعايير استقلالية بعضها عن بعض. وهي صفة هامة لأنها تجنبنا معاقبة التلميذ مرتين على خطأ واحد.

. **المعايير الدنيا المتداولة**:تتكرر بعض المعايير تكرار وهي:

. **وجاهة المنتوج**: هل وافق المنتوج المطلوب السند المقدم واحترم التعليمات؟ أي لم يخرج عن الموضوع.

. **الاستعمال السليم لأدوات المادة**: هل استعمل التلميذ مفاهيم المادة ومهاراتها استعمالا سليما ؟

. **الانسجام الداخلي للمنتوج**: هل المنتوج منسجم؟ معقول؟ كامل؟

المؤشرات وجه عملي للمعايير:المؤشر رمز ملموس, قرينة دقيقة, ودليل على تحكم التلميذ في المعيار. المؤشرات قابلة للملاحظة في وضعية معينة, ولها قيمة ايجابية أو سلبية وهي التي توضّح المعيار, وتمكن من جعله عمليّا.

يمكن أن نميّز بين نوعين من المؤشرات:

---

[1] . الصواب أن نقول : يبرهن على كفاءته ,لا عن كفاءته .

[2] . التحفيز غير الدلالة , و سنوضح الأمر بالتفصيل عند مقارنتنا بين الوضعية و العرض المشروط , و شروط العرض الناجح.

[3] . لا يمكن أن يكون المعيار جزء لا يتجزأ من الكفاءة لأنه الوجه الذي ينبغي ان تكون عليه الكفاءة , انه مقياس خارجي مواز . و سنبسط الأمر في في الفصل المخصص للمقارنة .

• **مؤشر نوعي**: عندما نوضّح جانبا من المعيار, فيعكس وجود عنصر من عدم وجوده, أو درجة تحقيق صفة من الصفات.

•**مؤشر كمي**:عندما يقدم توضيحات عن عتبات تحقيق معيار من المعايير, فيعبر عنه حينئذ بعدد أو بنسبة أو بحجم.

ينهي المنهاج موضوع التقويم بتقديم نموذجين من شبكات التقويم . آثرنا نقلهما, ليظهر من خلالهما الإيغال في التجريد.

المعايير المؤشرات	المؤشر أ	المؤشر ب	المؤشر ج
المعيار1 : التحكم في الموارد المعرفية			
المعيار2 : توظيف الموارد المعرفية و الكفاءة العرضية.			
المعيار3 :القيم و المواقف.			
المعايير	**المؤشر أ**	**المؤشر ب**	
المعيار1: وجاهة المنتوج.			
المعيار2 : الاستعمال السليم لأدوات المادة.			
المعيار3: الانسجام الداخلي للمنتوج.			
المعيار4: معيار النوعية.			

أخيرا إذا اعتبرنا أن خصائص المتعلم هي العنصر المشترك الذي تتقاطع فيه التعليمية مع علم النفس. فان السؤال الذي يفرض نفسه هو: هل تعرضت المناهج أو الوثائق المرافقة لها إلى خصائص المتعلم في المرحلة الابتدائية؟

المؤسف أن منهاج التربية التحضيرية ينفرد وحده دون سواه بتقديم خصائص طفل التربية التحضيرية (من 5 إلى 6 سنوات), نقرأ في الوثيقة المرافقة لهذا المنهاج ما يلي :

3. طفل التربية التحضيرية

يمر طفل مرحلة التربية التحضيرية بمرحلة من أهم المراحل التربوية, فهي مرحلة حاسمة في تشكيل أساسيات نموه من النواحي المختلفة : الجسمية, العقلية, الاجتماعية والانفعالية.

أ. خصائصه النمائية:

الجانب	الخصائص
الفزيولوجي	✓ يكون الدماغ حساسا للكثير من الكيمياويات التي تؤذيه و لا تؤذي الراشد. ✓ يلتهم الدماغ ربع ¼ ما يستهلكه الجسم من الأكسجين. ✓ إذا انقطع الأوكسجين عن الدماغ لمدة 15: ثانية يختل عمله و يموت الطفل بعد 4دقائق.
الوجداني/ الاجتماعي	✓ يعالج الطفل خوفه بنفسه من غيره إذ يبدأ بادراك محيطه الحقيقي فيزول الخوف تدريجيّا. ✓ يزداد ميله إلى الغير وحبه للتعاون فيرغب في مساعدة أهله على الأعمال المنزلية. ✓ تشتد محاولات الطفل للاستقلال عن الوالدين و تبدأ مرحلة الاهتمام بجنس الوالدين. ✓ يحب الاشتراك في الألعاب لكنه يرفض في البداية التقيد بقواعدها فيتمرد إلى أن يتعلم تدريجيا احترام هده القواعد.
العقلي/ المعرفي	✓ تظهر بوادر التفكير المنطقي و الاستدلال المجرد و يقل ارتباط التفكير بالحس تدريجيّا. ✓ تغلب منطق التفكير العلمي (المحاولة والخطأ) على منطق الفكر.

ملاحظة: انطلاقا من هذه الخصائص يجب على المربية أن:

. تحرص على خلو الأماكن التي يتواجد فيها الأطفال من الروائح الكريهة الضارة.

. تضمن التهوية الجيّدة في الفضاءات التي يتواجد فيها الأطفال.

. تجعل الطفل يستكشف و يدرك المحيط الحقيقي.

. تتيح الفرص للعمل الجماعي بغرض تسهيل التطبع الاجتماعي.[1]

يواصل ذات الدليل مبيّنا حاجات الطفل الأساسية , نختصرها في ما يلي[2]:

. الحاجة إلى النمو الجسمي و العقلي.

. الحاجة في الحرية إلى التعبير.

. الحاجة إلى التوجيه و الإرشاد.

. الحاجة إلى الطمأنينة والأمن من الناحيتين الجسمية و العقلية.

. الحاجة إلى الحب و العطف.

. الحاجة إلى النجاح.. الحاجة إلى التقدير[3].

[1] . الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (أطفال 65 سنوات), الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008, ص: 9, 10.

[2] . الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (أطفال 65 سنوات), الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008, ص: 9, 10.

[3] . آثرنا تقديم حاجات الطفل بشكل مختصر لسببين : أولهما أن ما جاء في المنهاج لا يفي بالغرض , انه إلى إشارات لمن أراد التعمق و البحث, و ثانيهما هو أن الحاجات الأساسية للطفل موضوع مهم جدا, يحتاج بحثا مستقلا مستفيضا حتى يفي بالغرض المطلوب ' إذن هي الإشارة لمن يرغب في البحث و التعمق.

الفصل الثالث

نشاط التعبير في مناهج الإصلاح وآليات التنفيذ

ـ تمهيد: الموضوعية العلمية تقتضي أن نقر لواضعي المناهج والوثائق المرافقة لها الاهتمام الكبير بميدان التواصل،وبحصص التصحيح أيضا، وفق معايير وتصور جديد غير التصور المألوف القائم التمهيد والعرض والخاتمة بناء، وعلى ثنائية المبنى والمعنى تصحيحا، لكن ما جاءت به هذه المناهج والوثائق يظل قابلا للإثراء طبعا

وقد تناولت المناهج الجزائرية والوثائق المرافقة لها جميعها باعتبارها آليات تنفيذ, ثلاثة أنواع من التعبير لا غير هي :

1 . التعبير الشفوي.

2 . التعبير الكتابي.

3 استعمال الصيغ.

وقد اعتمد فهم المسموع في السنتين الأولى والثانية تعبيرا شفهيّا بدل الاستراتيجيات الأخرى المتبعة في هذا المجال, إذ الانطلاقة تكون من النص المخصص للفهم بعد سماعة , أما الحصة الثالثة فيكون الخيار للأستاذ فإما أن يعود إلى النص عودة بناء وتركيب بعد تفكيك سابق له في الحصة الأولى والثانية وإما أن يطرح موضوعا آخر منسجما مع الوحدة الثقافية .

إنه المؤكد علميا ومنهجيا أنّ إيّ نشاط ينبغي إسقاطه على عناصر العملية التعليمية, في شقها البيداغوجي[1] للتمكن من التحكم فيه بشكل تام وأفضل.

و عناصر العملية التعليمية في الشق البيداغوجي هي:

1. الأهداف: وستظل معتمدة باعتبارها لبنات، تشكل الكفايات بالإدماج في نسقيه العمودي والأفقي.

2. المضامين:و قد انتقلنا منها إلى وضعيات التعلم و وضعيات المشكل .

3 . الطرائق البيداغوجية

4. الوسائل البيداغوجية.

5. التقويم.

6. خصائص المتعلم[2].

فما هي كفايات التعبير التي حددتها المناهج وآليات فهمها وتنفيذها ؟

1 . كفايات التعبير في المنهاج والوثائق المرافقة:

أ . كفايات التعبير في مناهج الجيل الأول:

جاء في منهاج التربية التحضيرية, وفي ملمح تخرج الطفل, المرتبط بمادة اللغة العربية وكمنصوص للكفايات ما يلي:

. يتحدّث ويتكلم بصفة سليمة.

. يبحث و يتساءل عن معاني و مدلولات الكلمات.

---

[1] . تعنى البيداغوجيا بالعلاقة التفاعلية الصفية بين المعلم و المتعلم داخل القسم , فهي بذلك جزء من التعليمية, و نحن في هذا عكس الاتجاه الذي يرى في التعليمية جزءً من البيداغوجيا.

[2] . ينظر محمد الدريج, مدخل إلى علم التدريس :تحليل العملية التعليمية. العين . دار الكتاب الجامعي , 2003, ص: 27

. يستعمل رصيدا لغويّا يتراوح بين 2500 و3000 كلمة.

. يستعمل الجمل الاسمية والفعلية المفيدة متجاوزا استعمال الكلمة/الجملة (ينطق كلمة ويقصد جملة).[1]

ينتقل ذات المنهاج إلى نشاط التعبير الشفوي, ويقدم لنا كفايته الختامية في المنصوص الآتي: يتفاعل ويتواصل في الوضعيات الحوارية والوصفية والسردية. ثم يفكك هذه الكفاية الختامية إلى كفايات مرحلية مع ما يصاحبها من مؤشرات و محتويات ووضعيات التعلم في الجدول الموالي:[2]

الكفاءة المرحلية	مؤشر التعلم	المحتويات	وضعيات التّعلم
يتحاور ويتواصل مع الأقران والغير	✓ يطرح ويجيب عن الأسئلة ✓ يأخذ الكلمة دون حرج. ✓ يبدي رأيا. ✓ يحترم الرأي الآخر. ✓ يتحاور مع الأقران والغير. ✓ يوجّه الانتباه نحو المخاطب ✓ يصغي للغير.	✓ جمل اسمية بسيطة. ✓ جمل فعلية بسيطة. ✓ أدوات استفهام: من ؟ ما ؟ هل؟ ✓ الضمائر: أنا–أنت–أنت– هو – هي.	✓ استغلال وقائع الحياة اليومية. ✓ الاستقبال. ✓ المناداة. ✓ لعب أدوار. ✓ المسرح والعرائس.
يسمّي الأشياء ويصفها.	✓ يستعمل الكلمات المعبرة عن شيء ما . ✓ يوظف الرصيد المكتسب. ✓ ينمّي الرصيد. ✓ يوضح . يشرح.	✓ جمل اسمية بسيطة. ✓ جمل فعلية بسيطة. ✓ أدوات الاستفهام:ما؟كيف؟هل؟ ✓ الصفات: كبير, صغير, جميل, قبيح, قصير. ✓ الألوان:ابيض,أزرق, أحمر,أصفر. ✓ ظروف المكان: أمام, وراء, فوق, تحت. ✓ النفي: لا . ما . ليس. ✓ أسماء الاشارة: هذا, هذه.	✓ يوصف[3] مشاهد معبرة عن وضعية قريبة من الطفل. ✓ استغلال المشروع كطريقة لإثراء الرصيد. ✓ استغلال وضعيات فكّ الألغاز ويتم ذلك على مستوى الأفواج.

[1] . منهاج التربية التحضيرية (أطفال في سن 5.6 سنوات), الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008, ص: 7.

[2] . المصدر السابق نفسه, ص: 14, 15.

[3] . هكذا هي في المنهاج, و الصواب : يصف.

يسرد	✓ يسرد حدثا عاشه الطفل في وسطه العائلي أو حيّه مع أقرانه. ✓ يسرد قصة معتمدا على الصورة. ✓ يعرض قصة بعد سماعها. ✓ يتخيّل نهاية قصة. ✓ ينظّم أحداث قصة معتمدا على الصور بعد تسويتها. ✓ سرد قصة. ✓ يحترم تسلسلا لأحداث. ✓ يحترم ومن الأفعال.	✓ جمل اسمية بسيطة. ✓ جمل فعلية بسيطة. ✓ جمل اسميّة مركّبة. ✓ جمل فعليّة مركّبة. ✓ زمن الماضي: كان, ليس. ✓ حروف العطف: و, ف, ثمّ. ✓ الأسماء الموصولة: الذي, التي. ✓ أدوات الاحتجاج: لأنّ, لكي.	✓ يميل الأطفال كثيرا إلى سرد ما وقع لهم قبل الالتحاق بالمدرسة أو ما عاشوه في نهاية الأسبوع. ✓ تستغل المربية هذه الوضعية الحيّة لتحثهم على السرد. ✓ استغلال المشاهد والصور لسرد الأحداث التي تجري.

فإذا انتقلنا الى الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية فإننا نجده يقدم لنا: كفايات وقدرات اللغة كلها. و يخص المحادثة والتعبير بما يلي:

الكفاءات:[1]

. يستخدم جملا مفيدة تتكون من 6 إلى 8 كلمات.

. يدرك المدلول الزمني : الأسبوع الماضي, المقبل, العيد المقبل ...

. يدرك التسلسل الزمني بالأفكار وتسلسل الأحداث بالأعمال المتعاقبة.

. يميّز بين الخيال والواقع.

. يستفسر عن ظواهر وأشياء ويجيب عن التساؤلات.

. يعرف كلمات مألوفة (كراس . طاولة).

. يتعرّف على الألوان المركزة.

. يربط بين الدّال والمدلول.

. يتساءل غالبا عن محيطه.

. يثرثر وينتحل الأعذار ويبرّر سلوكه.

. يربط بين الأشياء ويعللها (حركة الأغصان والريح).

. ينصت, يستمع إلى الحكايات (تفكير تخيّلي, يتراوح عدد مفرداته بين 2000 و3000 مفردة)

القدرات:

[1] . لم يسم و لم يخصص الدليل التطبيقي هذه الكفاءات . فلا ندري أهي نهائية أم مرحلية أم قاعدية , و قد اضطررنا أن نبقيها بمسمى كفاءات , لأنها في المناهج بهذا المسمى .

. القدرة على إدراك الأمس والغد.

. القدرة على التمييز بين الغليظ والنحيف.

. القدرة على تكوين تصورات ذهنية مرتبطة بمحيطه.

. إعطاء معنى لتجربة كوصف شيء يهمّه أو سرد حدث عايشه.

. القدرة على استخدام الخيال.

. القدرة على التساؤل والاستفهام.

. القدرة على إدراك الألوان وتمييزها.

. القدرة على التحدث والتكلم بصفة سليمة دون تلعثم.

. القدرة على التكرار أو الإعادة للفقرات الرئيسة لقصة بعد سماعها.

ـ القدرة على فهم قواعد اللغة والتمييز بين المجهول والمعلوم ولكنه لا يميّز أحيانا بين الحروف المقلوبة والحروف غير المقلوبة, والحروف المفتوحة والمنقطة والحروف المستقيمة وغير المستقيمة.

. القدرة على التلفظ بالجملة الكاملة المكونة من6 الى8 كلمات والتي تمتاز بالزيادة في التركيب للأسماء الموصولة.

. القدرة على التواصل مع الغير بواسطة اللغة واللعب[1]."

إذا انتقلنا إلى منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي, فانه يضعنا أمام أنواع من الكفاءات يسعى المعلم إلى بنائها في نهاية السنة الدراسية:

.كفاءات ذات طابع اتصالي.

.كفاءات ذات طابع منهجي.

.كفاءات ذات طابع فكري.

.كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي[2]."

نقرأ تحت مسمى الكفاءات ذات الطابع الاتصالي ما يلي:

" إن اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يمتلكه التلميذ لدخول مختلف مجالات التعلم. فهي مادة تعليم وإيصال التّعلّمات. وينبغي على التلميذ عند خروجه من المدرسة القاعدية (الأساسية):

.أن يكون قادرا على التعبير باللغة العربية, أي:

- أن يتناول الكلمة في مختلف وضعيات الاتصال.
- أن يقرأ بطلاقة نصوصا مختلفة الطول والصعوبة.
- أن يحرّر مختلف أنواع النصوص: رسائل, طلبات, شكاوي, تقارير, عروض, حصيلة تجارب ...
- أن يحلل نصّا: كالإدلاء بالفرضيات في المعنى, وإعادة الصياغة, واسترجاع أفكار, وتلخيص, وتعليق[1]."

[1] . الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (أطفال في سن 5.6 سنوات), الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008, ص: 10, 11.

[2] . منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعلم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008, ص: 8, 9, 10.

الكفايات في منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي :

يقدم لنا هذا المنهاج الكفاية الختامية مفتتة إلى كفايات قاعدية, نقرأ فيه ما يلي :

يكون المتعلم في نهاية السنة قادرا

على فهم وإنتاج نصوص إخبارية شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع السردي

أما الكفاءات القاعدية والأهداف التّعلميّة الخاصة بالتعبير الشفوي والتواصل فهي:[2]

أ) يفهم ما يسمع	– يفهم المعلومات التي ترد إليه. – يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال بعضها عن بعض (الدارجة, والفصحى) **les registres** – يميّز السجلات اللغوية
ب) يختار أفكاره	– ينمي أفكاره التي لها صلة بالموضوع والتي تسهم في تحقيق نية التواصل. – ينظم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه وإنتاجه أو التعليق علي ذلك. – يكيّف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة: بالاستماع والتحلي بالجرأة, وبالبقاء في صلب الموضوع. – يتدخل لضمان تقدّم النقاش واستمراره و تعميقه. – يكشف المراحل الأساسية في الحكاية.
ج) يعبر عن أفكاره	يعبر عن مشاعره وتأثره وذكرياته: – يعبر عن ردود أفعاله. – يعبّر عن تجاربه. – يكيّف التعبير عن ردود أفعاله. – يشرح ردود فعله. – يسرد ذكرياته. ✓ يستعين بوسائل التعبير غير اللغوية (حركات اليد أو الرأس, نبرة الصوت...) ✓ يلخص حكاية مسموعة, أو يبدع تتمة لها. ✓ يبدع تتمة لحكاية مبتورة. ✓ يعلق على مشاهدة صورة أو لوحة أو حدث. ✓ يعرض وجهة نظر أو يصدر حكما.

[1] . المصدر السابق, ص: 8.

[2] . منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008, ص: 26, 27.

د) يعطي ويطلب المعلومات	✓ يصف واقعا من عدة جوانب. ✓ يقارن بين وقائع من عدّة جوانب. ✓ يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية. ✓ يستبق نتيجة أو فعلا أو حل حكاية. ✓ يطرح أسئلة للحصول على معلومات. ✓ يجيب عن الأسئلة أو الطلبات. ✓ يشرح و يعلل. ✓ يحفظ ويستظهر نصوصا قصيرة (أناشيد ومحفوظات وآيات وسور من القرآن الكريم...). ✓ يجلب أفكارا جديدة. ✓ يسعى الى اثراء رصيده اللغوي لتحسين التبليغ والاستقبال.

أما الكفاءات القاعدية والأهداف التّعلميّة الخاصة بالتعبير الكتابي فهي[1]:

أ) يختار وينظم أفكاره	✓ يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد, الموضوع, المستقبل). ✓ ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب)منطقيا وزمنيا). ✓ يسخر معارفه وتجاربه ومطالعاته لتوليد الأفكار. ✓ يصوغ نصا متصلا بالموضوع انطلاقا من أفكار محددة . ✓ يصوغ نصا متناسقا يستجيب لنية تواصل.
ب) يوظف الكتابة لأغراض مختلفة	✓ يستعمل الكتابة للتواصل: – يكتب رسائل. – يحرر بطاقات تهان. – يدون مذكراته. ✓ يستعمل الكتابة وسيلة للتعبير – يعبر كتابة عن آرائه. – يعبّر عن مشاعره وأحاسيسه ✓ يستعمل الكتابة استجابة لتعليمات واضحة: – ينقل خبرا. – يحرّر حكاية موجزة. – ينجز مشاريع كتابية.

[1] . المصدر السابق, ص: 29.

ج) يصوغ أفكاره	✓ يرتّب الكلمات بشكل صحيح لأداء المعنى. ✓ يستعمل أدوات الربط. ✓ يراجع نصه, ويستعين بغيره للتثبت من سلامة ما يكتب. ✓ يستعمل مفردات دقيقة بالنظر الى النية والموضوع. ✓ يتجنب التكرار. ✓ يقرأ ما يكتب بنية المراقبة والتصحيح والتحسين.
د) يلتزم بقواعد الإملاء ورسم الحروف والترقيم	✓ يكتب بخط مقروء وجميل. ✓ يرسم الحروف وفق قواعد كتابة كل حرف. ✓ يحترم شكل وحجم كل حرف. ✓ يترك الفراغ المناسب بين الكلمات. ✓ يحترم قواعد الإملاء. ✓ يحترم ترتيب عناصر الجملة الفعلية والاسمية. ✓ يستعمل العلاقات التي تميّز الحوار: – النقطتين والمزدوجتين. – المطّة التي تشير الى تغيّر المتكلم.

وليس بعيدا عن هذا ما نجده من كفاءات في منهاج السنة الرابعة, سواء تعلق الأمر بالكفاءة الختامية, أو تلك المرتبطة بالتعبيرين الشفوي والكتابي, جاء في المنهاج :

5. الكفاءة الختامية لنهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي :

يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي قادرا على فهم وإنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي.

6. الكفاءات القاعدية في السنة الرابعة الابتدائي :

جاءت في جداول ننقلها كما هي :

2.6 التعبير الشفهي و التواصل :

الكفاءة القاعدية	الأهداف التّعلميّة
يسمع و يفهم يختار أفكاره	✓ يفهم المعلومات التي ترد إليه. ✓ يتفاعل مع النصوص المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال. ✓ يستعين بوسائل التعبير غير اللغوية. ✓ ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التواصل. ✓ ينظم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه وإنتاجه أو التعليق على ذلك. ✓ يكيف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة و المحاورة بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل للبقاء وبالبقاء في صلب الموضوع. ✓ يتدخل لضمان تقدم النقاش واستمراره وتعميقه. ✓ يبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع حكاية أو حديث, أو مشروع. ✓ يكشف المراحل الأساسية في الحكاية.
يعبّر عن أفكاره	✓ يعبر عن مشاعره وتأثره وذكرياته. ✓ يعبر عن ردود أفعاله. ✓ يعبّر عن تجاربه. ✓ يكيّف التعبير عن ردود فعله. ✓ يشرح ردود فعله. ✓ يعلق على مشاهدة صورة أو لوحة أو حكاية. ✓ يسرد ذكرياته. ✓ يلخص حكاية مسموعة أو يبدع تتمة أخرى لها. ✓ يبدع تتمة لحكاية مبتورة. ✓ يعرض وجهة نظره, أو يصدر حكما. ✓ يبرّر وجهة نظره, و يسوّغ حكمه.
يعطي معلومات ويطلبها	✓ يصف واقعا من عدة جوانب. ✓ يقارن بين وقائع من عدّة جوانب. ✓ يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية. ✓ يشرح مسعى أو مسارا. ✓ يستبق نتيجة أو فعلا أو حلّ مشكلة. ✓ يصوغ قانونا أو قاعدة أو تقييما. ✓ يطرح أسئلة للحصول على معلومات.

	✓ يجيب على الأسئلة. . يشرح ويعلل. ✓ يطرح أسئلة للتثبت من صحة الفهم ✓ يحفظ ويستظهر نصوصا قصيرة. ✓ يجلب أفكارا جديدة. ✓ يسعى إلى إثراء رصيده اللغوي لتحسين التبليغ والاستقبال.

إذا انتقلنا إلى منهاج السنة الخامسة بل إلى الوثيقة المرافقة له فإننا لا نجد كفاءة ختامية خاصة بمادة اللغة العربية, ولا كفاءات خاصة بالتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي .

لكننا نجد الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة تنفرد بتصنيف الكفايات, وتقديم تعريفا للكفايتين : القاعدية والختامية, إضافة إلى ذلك فهي تقدم عدة تعريفات لجملة من المفاهيم الجديدة[1]. نحتاجها لاحقا في الفصل المخصص للمقارنة.

ب . الكفايات في مناهج الجيل الثاني:

إذا انتقلنا إلى منهاجي الجيل الثاني فإننا نجد الأمر مختلفا جدا, إذ أننا نجد أنفسنا أمام أرمده من القيم ومن الكفايات المختلفة, على الأستاذ أن يحققها في نهاية السنة, لا يمكننا نقلها جميعا, و سنقتصر على نقل الكفايتين الشاملة والختامية, و على الكفايات ذات الطابع التواصلي لعلاقتها الوطيدة بموضوع التعبير.[2] والجدول الموالي يبين ذلك

[1] . الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, ص:6.

[2]. القرص المضغوط . ص: 34

	ملمح التخرج في مرحلة التعليم الابتدائي	ملمح التخرج في الطور 3 ابتدائي	ملمح التخرج في الطور 2 ابتدائي	ملمح التخرج في الطور 1 ابتدائي	مكتسبات التحضيري
الكفاءة الشاملة	في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يتواصل التلميذ مشافهة وكتابة بلغة سليمة, ويقرأ قراءة معبرة مسترسلة نصوصا مركبة ومختلفة الأنماط, تتكون من مائة وثلاثين كلمة إلى مائة وخمسين كلمة مشكولة جزئيا, يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	في نهاية الطور الثالث,يتواصل التلميذ مشافهة وكتابة بلغة سليمة ويقرأ قراءة معبرة مسترسلة نصوصا مركبة ومختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي, تتكون من مائة وثلاثين كلمة إلى مائة وخمسين كلمة مشكولة جزئيا, يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة	في نهاية الطور الثاني يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة, ويقرأ قراءة سليمة معبرة نصوصا مع التركيز على النمطين السردي والوصفي, تتكون من مائة وثلاثين كلمة إلى مائة وخمسين كلمة مشكولة جزئيا, يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	في نهاية الطور الأول يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة, ويقرأ قراءة سليمة معبرة نصوصا مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي تتكون من ستين كلمة إلى ثمانين كلمة مشكولة تشكيلا تاما, يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	-يتحدث ويعبر بصفة سليمة. . يتحدث ويتساءل عن معاني ومدلولات الكلمات . يستعمل الجمل الاسمية والفعلية متجاوزا استعمال لكلمة/الجملة
الكفاءة الختامية	يفهم خطابات منطوقة من أنماط مختلفة, ويتجاوب معها. -يعبر عن رأيه ويوضح وجهة نظره ويعللها في وضعيات تواصلية دالة -يقرأ نصوصا مركبة مختلفة الأنماط مشكولة جزئيا تتكون من مائة وثلاثين كلمة إلى مائة وخمسين كلمة, قراءة سليمة ويفهمها. - ينتج كتابة نصوصا متنوعة الأنماط تتكون من ثمانية إلى عشرة أسطر في وضعيات تواصلية دالة.	يفهم خطابات منطوقة, يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي, ويتجاوب معها. -يعبر عن رأيه ويوضح وجهة نظره ويعللها في وضعيات تواصلية دالة -يقرأ نصوصا مركبة يغلب عليها النمطان: التفسيري والحجاجي مشكولة جزئيا تتكون من مائة وثلاثين كلمة إلى مائة وخمسين كلمة, قراءة سليمة ويفهمها -نتج كتابة نصوصا من ثمانية إلى عشرة أسطر يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي في وضعيات تواصلية دالة.	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمطان السردي والوصفي, ويتفاعل معها. -يسرد حدثا أو يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة. -يقرأ نصوصا يغلب عليها النمطان السردي والوصفي تتكون من مائة إلى مائة وثلاثيّن كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها -ينتج كتابة نصوصا من ستة إلى ثمانية أسطر،يغلب عليها النمطان السردي والوصفي.في وضعيات تواصلية دالة	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي, ويتفاعل معها. -يحاور ويناقش موضوعات مختلفة, ويقدم توجيهات انطلقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة -يحاور ويناقش موضوعات مختلفة، ويقدم توجيهات انطلقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة ويفهمها. -ينتج كتابة من أربع إلى خمس جمل يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي في وضعيات تواصلية دالة.	السطر الأعلى ينزع في هذه الخانة

2 . الوضعيات الخاصة بأنشطة التعبير في المناهج والوثائق المرافقة لها:

بالنسبة للسنة الأولى والثانية ـ سواء قبل أو بعد إصدار منهاجي الجيل الثاني ـ ينطلق التعبير من النص, في ما تسميه المناهج:فهم المسموع.وقد وردت هذه النصوص في دليل الأستاذ وفي كتب التلاميذ,كما أن المناهج أعطت للأستاذ حرية اختيار نصوص تستجيب لجملة من الشروط, أهمها المطابقة للوحدة والملاءمة لمستوى المتعلمين.

أما في الحصة الثانية فالأستاذ حر في العودة إلى النص. أو العزوف عنه إلى موضوع يختاره , يعتمد في تقديمه على المشاهد أو الصور , أو يستغل حدثا من واقعه يتخذ منه وضعية للتعبير, فإذا كانت الحصة الأولى مخصصة لفهم النص وتحليله بالضرورة, فان الحصة الثانية تكون لتركيبة وإعادة بنائه في حال اختيار الأستاذ العودة إلى النص. فان هو اختار موضوعا جديدا فعليه أن يعتمد على مشهد أو صورة على أن يخضعهما للتحليل والبناء في ذات الحصة.

أما استعمال الصيغ فالأمر فيه بسيط جدا , إذ يكون في الحصة الثالثة المخصصة للتعبير, ويتم استخراج الجملة من النص المخصص للسماع عن طريق مجموعة من التعليمات الدقيقة, تثبت الجملة على السبورة, وتخضع للدراسة بغرض الوصول بالمتعلم إلى فهم الصيغة والقدرة على استعمالها.

وهذه عينات من النصوص الخاصة بالسنة الأولى ابتدائي, وهي الواردة في دليل الأستاذ كوضعيات للتعبير بنوعيه: الشفوي وفهم المسموع: الوضعية الأولى من محور العائلة, وهي بعنوان: تعرف على عائلتي.

" بينما أنا جالس, سمعت طرقا على الباب.

الضيف: السلام عليكم.

خديجة: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته.

أسرعت لأرى من في دارنا.

صديقي بلال!؟ أهلا, تفضل إلى غرفة الجلوس, ذاك أبي وهذه أمي, وتلك أختي الصغيرة خديجة, هي بين أبي وأمي[1]

العيّنة الثانية من محور :الرياضة والتسلية . و هي بعنوان: في معرض الكتاب

" أخذنا أبي في جولة لزيارة معرض الكتاب الذي يقام في الجزائر العاصمة.

خديجة: فكرة رائعة! سأشتري قصة النملة والصرصور.

أحمد: وأنا سأشتري كتابا في الرياضيات وكتاب في الرياضة, بل كتابين!

الأب: خذ هذا الكتاب يا أحمد, إنه يتحدث عن الطهارة.

أحمد: أمي دائما تردد: كن نظيف الجسم تنل محبة الله ومحبة الناس[2] ."

العينة الثالثة من محور التواصل, وهي بعنوان: من أنا ؟

" أنا جهاز سمعي بصري, أحكي لكم قصصا, أظهر لكم صورا, أسمعكم أجمل الأصوات, وأريكم أجمل الألوان.تضغط على الزر, فتشاهد الرسوم المتحركة والحيوانات المتنوعة, والمقابلات الرياضية.

[1] . دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, ص:52.

[2] . المصدر السابق, ص: 57.

ولكن لا تتركوني أمنعكم من التسلية واللعب وممارسة الرياضة وأشغلكم عن الدراسة, ولن أبعدكم عن النجاح وجلسة ممتعة بين أفراد الأسرة. فهل عرفتموني؟[1]"

إذا انتقلنا إلى دليل الأستاذ الخاص بالسنة الثانية, و تحت مسمى: **النصوص المنطوقة المقترحة**, نقرأ الملاحظة التالية: " بإمكان الأستاذ التصرف في النصوص المنطوقة الملحقة, وتأليف نصوص أخرى وفق ما يراه مناسبا لنشاط المتعلمين, من حيث بيئتهم ومحيطهم الاجتماعي وما تقتضيه سيرورة إنماء الكفاءات محل التنصيب[2]."

و سنكتفي بتقديم عينتين, الأولى تنتمي إلى **المحور المعرفي**: الحياة المدرسية وهي:

المحور المعرفي	الوحدة التعليمة	النص
الحياة المدرسية	الحياة المدرسية	موعد الاستراحة قبل أن يحل موعد الاستراحة بقليل, قال المعلم للتلاميذ: الآن سيدق جرس المدرسة, معلنا وقت الاستراحة, اخرجوا بهدوء ونظام يا أطفال, حافظوا على سلامتكم وسلامة زملائكم, تجنبوا التدافع والألعاب العنيفة, ولا تتسببوا في إتلاف الغرس والورد, ألا ترون إنها تزين الساحة بألوان مختلفة!؟ منها الأحمر والأصفر والبنفسجي. حافظوا على نظافة الساحة, ارموا النفايات في سلة المهملات, لأن الساحة فضاء للعب والاستراحة, ينبغي أن يكون نظيفا وآمنا. قال الأطفال: نعم يا سيدي, ساحة مدرستنا نظيفة ومريحة, و لا يد من المحافظة عليها.

العينة الثانية من المحور المعرفي: الرياضة والتسلية

الرياضة والتسلية	الرياضة والتسلية	هوايتي المفضلة حضّرت ياسمين أوراق الرسم وأقلام التلوين وجلست بجانب أخيها سمير وبدأت ترسم . نظر إليها أخوها وقال: أتضيّعين وقتك في الرسم؟ وغفلت عن انجاز واجباتك المدرسية؟ ضحكت ياسمين وقالت: لقد أنهيت واجباتي كلها, و أنا الآن أمارس هوايتي المفضلة, ينبغي أن تختار لنفسك هواية تمارسها في وقت الفراغ, سمعها الأب فقال: ياسمين على حق, تعال يا بني لأطلعك على هوايتي. ما أجمل هذه البطاقات الصغيرة يا أبي ؟ الأب: هذه طوابع بريدية جمعتها ورتبتها في هذا الدفتر منذ صغري, إنها هوايتي المفضلة.

[1] . المصدر السابق, ص: 62.

[2] . دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي , الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, ص:50.

إذا انتقلنا إلى دليل الأستاذ الخاص بالسنة الثالثة فإننا نجد أنفسنا إزاء نوعين من التعبير, يقدم لنا هذا الكتاب نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي, سننقل منها ما يتعلق بالتعبير,النص القرائي المعتمد هو: البط الصغير.[1]

1 . العينة الأولى:[2]

النشاط:تعبير شفوي وتواصل

الموضوع:استعمال الاستفهام: أين.

الكفاءة المستهدفة:يعبر عن أفكاره.

الهدف التّعلمي:يتخيل نهاية أخرى للقصة.[3]

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	– هل يمكنك تقليد أصوات الحيوانات ؟	–أذكر صفات أخرى تدل على الصفات الحسنة
بناء التّعلّمات	– بماذا تفاجأ البط عندما خرج ليستحم؟ – أنظر إلى المشهد, هناك ماء, لماذا لم يستحم البط الصغير؟ – ما العبارة التي رددها البط الصغير عندما لم يجد الماء؟ لو كان يبحث عن الطعام فماذا يقول؟ – اندهشت الإوزة فماذا قالت؟ – كيف انتهت القصة؟	– بم أتى الأخوة؟
الاستثمار	– تخيل نهاية أخرى لهذه القصة (يستعمل الاستفهام ب : أين)	– غير نهاية قصة الإخوة الثلاثة – علام تدل نهاية القصة؟

العينة الثانية:[4]

النشاط:تعبير شفوي وتواصل

الموضوع: الاستفهام ب : أين.

الكفاءة المستهدفة:يعبر عن أفكاره.

الهدف التّعلمي:يلخص القصة.

[1] . ينظر كتابي في اللغة العربية, السنة الثالثة من التعليم الابتدائي , إشراف و تأليف: شريفة غطاس أستاذة التعليم العالي, و آخرون, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, ص: 104.

[2] . دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2012, ص: 16.

[3] . لا يمكن ان يكون تخيل نهاية للقصة هدفا تعلميّا أبدا , فالهدف هو نية تغيير في سلوك المتعلم يريد المعلم استحداثها لدى المتعلم .

[4] . المصدر السابق, ص: 18.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	– لماذا اشتكت الإوزة للمزارع؟	– تحير المزارع ماذا قال؟
بناء التّعلّمات	– ماذا قال البط عندما رأى سربا من البط يطير عاليا ؟ – ما هو السؤال الذي ردده البط الصغير؟ – لو أنه تاه وسأل عن مكان أمه ماذا يقول؟	– استعمل " أين " للاستفهام.
الاستثمار	– لخص هذه القصة (يركز على استعمال الاستفهام بـ " أين "	– استعمل الأداة المناسبة: إن, كيف, أين, .. يسكن صديقي ؟

العينة الثالثة :[1]

النشاط:تعبير شفوي وتواصل.

الموضوع:الاستفهام بـ: أين.

الكفاءة المستهدفة:يعبر عن أفكاره.

الهدف التعلمي: يغير أحداث قصة.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	– هل أعجبتك قصة البط الصغير؟	
بناء التّعلّمات	–أردت تغيير أحداث قصة " البط الصغير ", فماذا تقترح؟ – كتابة أفكار المتعلمين على السبورة و مناقشتها للحصول على قصة بأحداث جديدة مع الحفاظ على العنوان. –كتابة الجمل المعبرة عن الاستفهام بـ: "أين"	
الاستثمار	. تخيل هذه القصة واحكها لزملائك.	

العينة الأخيرة نخصصها للتعبير الكتابي:[2]

النشاط:تعبير كتابي.

الموضوع: وصف مشهد من مشاهد الطبيعة.

الكفاءة المستهدفة: يوظف الكتابة لأغراض معينة.

الهدف التّعلمي:يستعمل الكتابة استجابة لتعليمة معينة (وصف مشهد)

[1]. المصدر السابق, ص: 19.

[2]. المصدر السابق, ص: 20.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	– متى تتزين الطبيعة وتظهر بأجمل حللها؟	– أي الفصول تفضل؟ – لماذا؟
بناء التّعلّمات	– كنت متشوقا لرؤية مظاهر الجمال في الطبيعة فخرجت في نزهة ربيعية, تخيل المشاهد البديعة التي يمكن أن تراها. – حدد مكونات هذه المشاهد: (أزهار, عصافير, سهول, سماء, أشجار, فراشات,...)	– أكمل بالصفة المناسبة: –الأزهار ..... – العصافير ..... – الفراشات .....
الاستثمار	– انقل المكتوب وأكمل وصف المشهد: *بعد انتهاء الفصل الدراسي الثاني قرر أبي مكافأتي وتشجيعي لأنني تحصلت على المرتبة الأولى. خرجنا في نزهة الى الريف لنتمتع بمناظره الخلابة, رأينا ..... ملاحظة: يتعاون المتعلمون لإنتاج الجزء المكتوب أعلاه ويكتب على السبورة ثم يطالبون بالإكمال.	–أثناء العمل يتجول المعلم ليراقب إنتاج المتعلمين ويحاول توجيههم في حالة الخروج عن الموضوع.

لا يختلف الأمر في السنة الرابعة ابتدائي : فإذا فتحنا دليل المعلم, فإننا نجده يقدم لنا أيضا وكسابقه نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي[1], وسوف نقدم عينة واحدة متعلقة بالتعبير الكتابي تجنبا للتكرار, والموضوع المعتمد هو بعنوان: الإخوة الثلاثة[2].

النشاط :تعبير كتابي.

الموضوع:وصف شخص.

الكفاءة المستهدفة:يوظف الكتابة لأغراض مختلفة.

الهدف التّعلمي:يدون مذكراته.

[1] . دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2012, ص: 16.

[2] . ينظر كتابي في اللغة العربية, السنة الرابعة من التعليم الابتدائي , إشراف و تأليف: شريفة غطاس أستاذة التعليم العالي, و آخرون, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, ص: 28.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	بما وصف نص " الإخوة الثلاثة " أبورا وماساكا	هل ذكر الصفات الجسدية
بناء التّعلّمات	– مطالعة النص الثاني من الصفحة 58من كتاب المتعلم باعتباره سندا مفيدا – من الذي وصف في هذا النص؟ – ميزوا صفاته المعنوية والجسدية. – أي الأصدقاء أحب إليك؟ – أذكر أهم صفاته التي جعلتك تختاره.	– أذكر ما أعجبك من صفات جد إبراهيم المعنوية.
الاستثمار	– انتقل هذا الصديق إلى مدينة أخرى وأردت تخليده على صفحة من مذكراتك, صفه ذاكرا سلوكه وأهم ما يميزه. – أنقل المكتوب وأكمل هذا الوصف:صديقي أحمد أصغر إخوته لكنه أجملهم, هو طفل متوسط القامة, له جسم ممتلئ ووجه مستدير, شعره أسود وعيناه واسعتان فيهما بريق رائع,وصديقي أحمد..... **ملاحظة: تغير المتعلمة الوصف باعتبار (صديقتها سعاد.....)	– أذكر الصفات التي تتمنى أن يتصف بها صديقك.

تحت مسمى: نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي , نجد الأمر ذاته يتكرر في دليل الأستاذ الخاص بالسنة الخامسة[1], لذلك سنقتصر على عيّنة واحدة :

النشاط:تعبير كتابي.

الموضوع:ملء استبيان.

الكفاءة المستهدفة: توظيف المكتسبات.

[1] . دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الاساسي, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2012, ص: 16.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	– هل سبق لك أن شاهدت عون إحصاء زار منزلك؟ – كيف قام بعمله؟ (توجيه أسئلة محددة و تدوين الإجابات)	– لماذا يقوم عون الإحصاء بهذا العمل؟
بناء التّعلّمات	– لانجاز استبيان يجب: * تحديد الهدف من هذا الاستبيان. * تحديد أسئلة قصيرة ومحدّدة. *تحديد الإجابات قدر الإمكان وعلى المستبين رأيه أن يختار الإجابة التي تناسبه. * الدراسة: حصر النتائج المتوصل لها وتقديم ملاحظات دقيقة حولها. –تطبيق: 1/هل يوجد من يشجعك دائما على تحقيق نتائج أفضل في دراستك؟نع/لا 2/ من هذا الذي يشجعك؟ أم / أب / أخ / أخت / صديق / آخر .... 3/ هل تحب أن تراجع دروسك؟ لوحدك / رفقة زميلك 4/ في المراجعة هل تعتمد على؟ الفهم / الحفظ 5/ ما هي المادة التي تميل لها كثيرا؟ الرياضيات / اللغة العربية / أخرى .... 6/ هل ترى أن اللغة الفرنسية مهمة بالنسبة إليك؟ نعم / لا 7/ لماذا؟	– ما الفائدة من هذا الاستبيان ؟.
الاستثمار	– مطالبة المتعلمين بتكوين أفواج عمل لانجاز الاستبيان في موضوع من اختيارهم.	

3 ـ طرق تدريس نشاط التعبير في المناهج وآليات التنفيذ المرافقة لها:

لا تقدم لنا المناهج المتعاقبة طرق تدريس واضحة المعالم, خاصة بكل نشاط, ولكنها تكتفي ـ وتحت مسمى طرائق التدريس ـ بعبارات فضفاضة مفرطة في التجريد, لا يخرج منها القارئ حتى المتخصص بطائل.

وتأكيدا لهذا الكلام ننقل العينة الموالية من منهاج السنة الرابعة, وهي أفضل ما ورد في هذا الصدد: " يدعو منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي إلى اعتماد **الطرائق النشطة** في التعليم حيث تتمحور العملية التعليمية حول المتعلم الذي يحفز على العمل والممارسة والبحث من اجل الاكتشافات وامتلاك الكفاءات المستهدفة.

أما المعلم وفي إطار هذا المنظور, فهو موجه العملية التربوية حيث يرافق المتعلم في مساعيه ويساعده على تسديد خطاه ويشجعه على إثارة الأسئلة التي تحيره أو تعرقل مساره أو تسمح له بتحقيق الأهداف المسطرة.

ومما يساعد على تحقيق الكفاءة اللغوية المقاربة النصية التي توفر الشمولية للمتعلم وتمنع تفتيت المعرفة اللغوية إلى عناصر متفرقة يصعب على المتعلم إدراجها في سياق موحد.

وتساهم بيداغوجيا الإدماج في هذا التحصيل المتكامل والمنسجم الذي يجعل من المعرفة كلا مركبا وبناء ضروريا لتكوين الكفاءة, فالمتعلم الذي يدرس ظاهرة لغوية في سياقها الطبيعي (أي النص) لا يكتشف من وراء ذلك القاعدة النحوية أو الصرفية أو الإملائية ..فقط, بل يتجاوز ذلك إلى اكتساب رصيد إفرادي وثقافي وكيفية توظيف آليات لغوية في إنتاجه الكتابي والشفوي.

ويحث المنهاج على تبني بيداغوجيا المشروع قصد تجسيد مبدأ الإدماج من جهة, ودفع المتعلم إلى تحمل مسؤولية تعلمه والبحث والسعي من أجل تقديم إنتاج كتابي في نهاية هذا المسعى من جهة أخرى.وتتمثل بيداغوجيا الإدماج في إنشاء وضعيات تعلّميّة ووضعيات مشكلة, وهي تعد من العوامل التي تحفز على التعلم والنشاط الذهني, وتمنح بعدا طبيعيا للتعلم والنشاط الذهني, وتمنح بعدا طبيعيا للتعلم لأنها ذات دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يشعر بأنه معني فيقبل بكل عزم على الدراسة رغبة في اكتشاف حل المشكلة واكتساب قدرة معينة[1]."

كذلك لا يجد المتتبع للوثائق المرافقة أي طريقة دقيقة لنشاط معين بذاته. فإذا انتقلنا إلى دليلي الأستاذ المرافقين لمنهاجي الجيل الثاني, فإننا وتحت مسمى: مخطط لتناول ميادين اللغة خلال الأسبوع (أنموذج الوثيقة المرافقة):[2]

عرض الوضعية الجزئية الأولى والاستجابة لمتطلباتها والتعليمات المرافقة لها

الميدان	الحصة	الزمن	منهجية التناول
	«01» «فهم المنطوق» «تعبير شفهي»	90د	*عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية:الفكري/اللغوي/اللفظي/الملمحي(الإيحاء,الإيماء) * تجزئة النص المنطوق ثم أجرأة أحداثه. *اكتشاف الجانب القيمي الأخلاقي في المنطوق وممارسته.
			* التحاور حول النص المنطوق – والتعبير عن أحداثه انطلاقا من تعليمات محددة وسندات مختلفة تؤدي إلى:عرض الأفكار والتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر حول الموضوع.
	«02» «تعبي شفوي»	45د	* ترتيب و تركيب أحداث النص شفويا والتركيز على استعمال الصيغ و الأساليب في وضعيات تواصلية دالة. *مسرحة الأحداث
	«03» «إنتاج شفوي»	45د	*التدريب على الإنتاج الشفوي (إنتاج خطاب شفوي مماثل انطلاقا من سندات مأخوذة من ألاحظ و أعبر ومن نص فهم المنطوق).

تحت مسمى: كيفية تنفيذ الكتاب في مادة اللغة العربية يقدم لنا ذات الكتاب كيفية تقديم نشاط (ميدان) فهم المسموع (أسمع وأفهم):" تقديم نص محوري هادف مرتبط بتنمية مهارات الاستماع والفهم وممارسة عملية التعلم الهادفة إلى التحكم في فهم المنطوق (الفهم, التواصل, الاستنتاج), وبأسئلة توجيهية ومناقشة بسيطة لمضمون النص

[1] . منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, جويلية 2005, ص: 32, 33.

[2] . دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, ص: 13.

يؤدي الى تفصيل أحداثه, وهنا الأستاذ يتناول الوضعيات بوسائل مختلفة تجنبا للرتابة والملل, مثل استغلال المناسبات, تمثيل الأدوار بين المتعلمين ...

ملاحظة هامة: تقدم هذه الحصة من خلال قراءة الأستاذ للنص قراءة متأنية, معبرة, منغمة, وبإيحاءات مناسبة, واحترام علامات الوقف, وإعادة القراءة عدة مرات حسب الحاجة.

أستعمل: وهي الحصة الثانية في فهم المنطوق والتعبير الشفوي.

في هذه الحصة يتم التركيز على استعمال الصيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالة, وينصب الجهد في هذه الحصة على أسئلة حوارية تعين المتعلمين على إعادة ترتيب وتركيب أحداث النص وتمكينهم من إدراك القالب (الصيغة) واستخدامه استخداما صحيحا ومتنوعا في وضعيات مختلفة.

ألاحظ وأعبر (المشهد): عرض مشهد أو صورة معبرة, مرتبطة غالبا بمفهوم النص يتمكن من خلاله المتعلم عن طريق الملاحظة والتأمل من التعبير الشفوي حسب مستواه المعرفي القبلي, إثراء للنص وتحكما في توظيف مكتسباته اللغوية, وترجمة أفكاره. ودور الأستاذ هنا هو التوجيه والتشجيع والمرافقة, وعليه أن يترك الحرية للمتعلمين للمحاولة وممارسة التعبير بإمكاناتهم اللغوية الخاصة.

•وللأستاذ الحرية في استنطاق المشهد وفهم المنطوق من خلال طرح أسئلة مناسبة من إنتاجه وترك الحرية لإجابات التلاميذ المختلفة وفق ما يقتضيه التدريس بالكفاءات (تحقيق كفاءة ميدان فهم المنطوق)[1]"

إذا انتقلنا إلى دليل المعلم التابع لمنهاج الجيل الثاني والخاص بالسنة الثانية ابتدائي فإننا نجد تحت مسمى: شرح (إيقونات) الأنشطة التّعلّمية في الكتاب, ما يشبه طريقة تدريس الأنشطة اللغوية المختلفة , نقرأ مثلا :

"**فهم المنطوق**:الاستماع ملكة لغوية تسعى المناهج اللغوية لتنميتها «السمع أبو الملكات اللسانية» ابن خلدون, والتمكن من هذه المهارة يسهم بشكل جلي في تحصيل الملكات الإنتاجية: الشفوية والكتابية.

ولقد عني المنهاج بهذا الجانب «السماع» فأفرد له ميدانا قائما بذاته (ميدان فهم المنطوق) والذي يتجلى في الكتاب المدرسي من خلال العنوان«فهم المنطوق» والذي يعتمد على نص يلقيه الأستاذ على المتعلمين بعد أن يهيئ الظروف المثلى للاستماع. ويتوخى الأستاذ أثناء الإلقاء جهارة الصوت, و أبداء الانفعال مع مختلف المواقف المتضمنة في النص, والتفاعل يكون بتنغيم الصوت والإشارات والحركات, والغرض من ذلك إثارة المتعلمين المستمعين واستمالتهم بجملة من المواقف والمعاني.

إن الأسئلة المقترحة تستهدف مركبات فهم المنطوق (ينظر مركبات فهم المنطوق, في المخطط الخاص بتنصيب الكفاءات). من حيث فهم المعنى الظاهر والمعنى الضمني, والحكم على مضمون النص المنطوق.

ويمكن للأستاذ هنا أن يقترح أسئلة أخرى, دون إغفال إعداد أسئلة تستهدف القيم المتضمنة في النص, كما تجدر الإشارة إلى انه يمكن للأستاذ الاستعانة بنصوص منطوقة أخرى شريطة أن تستوفي معايير النص المنطوق من حيث النمط والأحداث القابلة للمسرحة[2]."

---

[1] . المصدر السابق نفسه, ص: 15.

[2] . دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, ص: 28, 29.

في ذات الكتاب ننتقل إلى نشاط التعبير الشفوي وهو بمسمى:

" **أتأمل وأتحدث:** يندرج ضمن هذه المحطة نشاط التعبير الشفوي, ويكون من خلال التعبير الحر عن المشاهد ثم التعبير الشفوي الموجه بأسئلة هادفة توجه المتعلمين للتعبير عن مضنون المشهد. علما أن هذه المشاهد تكون مستمدة من نفس الحقل المفاهيمي للنص. وحري بنا أن نلفت عناية زملائنا الأساتذة إلى ضرورة توجيه المتعلمين من خلال الأسئلة المطروحة إلى استثمار بعض معطيات النص المنطوق في التعبير عن المشاهد, وفسح المجال للمتعلمين للتعبير بطلاقة دون تقييدهم بصحة التعبير من اجل إثراء رصيدهم المعرفي[1]."

يتناول ذات الكتاب بقية الأنشطة المختلفة و منها: " استعمال الصيغ,والتعبير الشفوي بمسمى:أنتج شفويا, دون أن يغفل التعبير الكتابي الوارد فيه بمسمى: أتدرب على الإنتاج الكتابي.لكننا لا نجد ملمحا لطريقة واضحة وفق مراحل متدرجة معلومة.وفي كل الأحوال قدم دليلا الأستاذ التابعان لمنهاجي الجيل الجديد ما هو أفضل من سابقيهما من أدلة المعلمين التابعة للمناهج السابقة. حيث أننا بالعودة إلى المناهج السابقة لا نجدها تتعرض إلى الطريقة إلاّ بشكل مفرط في التجريد لا يقدم ولا يؤخر شيئا. أما الأدلة المرافقة لها فقد قدمت طرائق تدريس الأنشطة ـ غير المستوفاة ـ بمسمى وضعيات, وشتان بين الوضعية والطريقة,وقد سبق تقديم المتعلق بالتعبير في ذلك."

4 . الوسائل البيداغوجية المعتمدة لنشاط التعبير في المناهج و آليات التنفيذ: تباينت المناهج في أطروحاتها المتعلقة بالوسائل الديداكتيكية الخاصة بنشاط التعبير, وكنا نتوقع أن يكون ما تأتي به مناهج الجيل الثاني أكثر استجابة للتغيرات الحياتية المختلفة بإدخال وسائل بيداغوجية تستجيب وتتلاءم مع ذلك , فهل تحقق ذلك؟

نقرأ في منهاج التربية التحضيرية ما يلي :

" / **الدعائم و الوسائل:**

1.9 . الدعائم :

. الوثيقة المرافقة "دليل تطبيق المنهاج"

.كراسات أنشطة الأطفال (كراسات أنشطة اللغة العربية والرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية والتربية التشكيلة).

9.2 . الوسائل :

أ/ الوسائل الجماعية :

1). في الفضاء الخارجي :

. العاب التسلق, التدرج, التزحلق ...

. حوض الماء, حوض الرمل.

. البستنة, تربية الحيوانات, حوض لتربية السمك.

2). في الفضاء الداخلي (القسم) :

. الألعاب الرمزية, الألعاب الوظيفية, الألعاب التربوية, الألعاب التركيبية.

[1] . المصدر السابق , ص: 29.

. الألعاب بالمواد الطبيعية.

. الكتب, الصور, القصص, المعلقات.

. الأجهزة السمعية, البصرية, السمعية البصرية, الإعلام الآلي.

ب/ توظيف الوسائل حسب الأنشطة :

الأنشطة اللغوية:

* التعبير الشفوي والقراءة.

*الاستماع إلى القصص.

* مشاهدة صور (كتب, أشرطة فديو, صور شفافة).

* المسرح والعرائس.

* لوحات إشهارية[1]."

إذا انتقلنا إلى الوثيقة المرافقة لذات المنهاج فإنها تبين أهمية الوسائل وتخصص لكل نشاط الوسائل الضرورية الخاصة به, جاء فيها ما يلي:

" **. الأدوات والوسائل والدعائم:** إن اعتماد الوسائل في التربية التحضيرية عملية ضرورية وأساسية لأنها تمكن الطفل من تجاوز الفكر التلقيني والارتقاء إلى الفكر الموضوعي.

هذه الدعائم والأدوات ضرورية لإيقاظ فكر الطفل اعتمادا على التجربة والمحاولة ليتعرف على مختلف المفاهيم.

إن الوسائل والأدوات والدعائم تعزز مكتسبات الطفل وأنشطته ولا يمكن لها أن تحقق أهدافها إلاّ إذا توفرت فيها جملة من الشروط, كأن تكون مثيرة وجذابة ومتعددة الاستعمالات كما يشترط فيها أن تستجيب لحاجات طفل التربية التحضيرية كحاجاته للنشاط والفضول والبناء والإنتاج والإبداع الشخصي[2]."

[1] . منهاج التربية التحضيرية (أطفال في سن5.6 سنوات), الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008, ص: 30.

[2] . ينظر الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (أطفال 5.6 سنوات), الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج , الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي, 2008, ص: 37.

تقدم لنا ذات الوثيقة قائمة الوسائل حسب الأنشطة , و تخص التواصل الشفوي بما يلي:

النشاط اللغوي : أ) . التواصل الشفوي :

الأدوات والوسائل والدعائم	الأهداف	توجيهات عامة
. تسجيلات صوتية متنوعة. . ألغاز صوتية. ـ قصص وحكايات مكتوبة, مصورة ومسموعة, رسوم متحركة, صور لمناظر وأشخاص وأشياء ووضعيات. . لوحة لبادية, لوحة مغناطيسية. . حوار مسرحي و تمثيلي باستعمال الدمى المتحركة. . البومات. . مجموعة أشعار وقصائد من آداب الطفل وأغاني الصغار. ـ برامج الإعلام الآلي, اقرص مضغوطة, جرائد, مجلات, كتب, لوطو, تركيب كلمة ... ورق, بطاقة كلمات مع رسم أو صور. . مسرح للدمى. . لعب الورق.	اكتشاف مختلف وسائل التواصل الشفوي.	ـ الحرص على استخدام كل وسيلة نوعية في الإطار المحدد لها. ـ تشجيع الطفل على أخذ الكلمة والتعبير التلقائي والتفاعلي. . تنويع أساليب العمل الفردي والجماعي.

أما بخصوص التواصل الكتابي فنجد ما يلي:[1]

الأدوات والوسائل و الدعائم	الأهداف	توجيهات عامة
ـ سبورة جدارية, لوحة, أوراق, لوحات ورقية, سبورة بيضاء, كراس للتلوين, كراس التخطيط, كراس القصص, قوالب الحروف الأبجدية, حروف أبجدية مجسمة. . سبورة مغناطيسية, حروف أبجدية مغناطيسية. . أرقام مجسمة, ورق شفاف, ورق مقوى, . عجين اصطناعي, ... طبشور شحمي. . أقلام لباد بمختلف الأحجام. . أدوات الإعلام الآلي.	اكتساب مختلف تقنيات التخطيط والكتابة	– تنويع الوسائل حسب متطلبات الوضعية التّعلّمية. – يستحسن استعمال كراسات غير مخططة, – يفضل استعمال القصص المصورة غير الملونة للسماح للطفل بتلوينها

إذا انتقلنا إلى منهاج السنة الثالثة فإننا لا نجد فيه مساحة مخصصة للوسائل البيداغوجية الخاصة بأنواع التعبير. لكنه يتكلم عن الوسائل بتجريدية عالية في المدخل, نقرأ في موضوع الوسائل ما يلي:

[1]. المصدر السابق, ص: 38

" تعتبر الوسائل التعليمية بكل أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق المنهاج, بما تتضمنها من سندات تربوية يستعين بها المعلم في أدائه, وهي تشكل للمتعلم مصدرا أساسيا لتعلّماته[1]."

إما في ما يتعلق بالوسائل المخصصة للغة العربية, فنقرأ ما يلي: " تنفيذ منهاج اللغة العربية في السنة الثالثة الابتدائية يستدعي توافر كراس التمارين, مشاهد للتعبير الشفوي ودليل المعلم[2]."

نلاحظ أن هذا المنهاج يركز على أن الوثيقة المرافقة للمنهاج, ومعها أدلة المعلمين والكتب المدرسية هي اهم الوسائل البيداغوجية المحققة للكفاءات المحددة, نقرأ في ذات الصفحة وما بعدها تأكيدا لذلك :"

أ . **الوثائق المرافقة للمنهاج**: لقد أرفق كل منهاج بوثيقة تربوية هي وسيلة تكوينية للمعلم, القصد منها تقديم الأسس البيداغوجية التي تقوم عليها المناهج, وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها من زاوية كل مادة, وتذليل بعض الصعوبات التي قد تعترض المعلم في قراءة وفهم المنهاج. كما تقترح له كيفيات تناول الوحدات التعليمية المقررة وأساليب معالجتها تعلميّا بما يتناسب ومستوى مدارك المتعلمين العقلية ونضجهم الوجداني.

و تبقى هذه الوثائق المرافقة مشاريع قابلة للإثراء والتحسين بما يقترحه المربون بمختلف أسلاكهم بعد اطلاعهم عليها, وبما تفرزه الممارسة الميدانية عند استغلالها.

ب . **الكتب المدرسية**:إن الكتب المدرسية التي تم إعدادها لتطبيق المناهج الجديدة تتميز بكونها تترجم مقاربة الكفاءات المعتمدة بما تقترحه من الوضعيات التّعلميّة والسندات التربوية. فإذا كانت الكتب المدرسية بالنسبة للمعلم أداة عمل ضرورية,فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم. لذلك روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية والعلمية والجمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعالة بين أيدي المتعلمين.

ونظرا للوقت القياسي الذي أعدت فيه هذه الكتب, فمن المحتمل أن تظهر فيها بعض النقائص أو الأخطاء يمكن تداركها وتصويبها بعد إخضاعها إلى محك الممارسة الميدانية[3]."

إذا انتقلنا إلى الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة والتي يعتبرها المنهاج ذاته أهم وسيلة, فإننا في القسم المخصص لمادة اللغة العربية لن نجدا ذكرا للوسائل مطلقا[4].

تجدر الإشارة إلى أن ما جاء في منهاجي السنة الرابعة والسنة الخامسة من التعليم الابتدائي مطابق لما جاء في منهاج السنة الثالثة بخصوص الوسائل. ولا تختلف الحال بالنسبة للوثيقتين المرافقتين لهما , فلم نجد في القسم المخصص لمادة اللغة العربية ذكرا للوسائل فيها.

---

[1] . ينظر منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008 , ص:15

[2] . المصدر السابق, ص: 39.

[3] . المصدر السابق, ص: 15, 16.

[4] . ينظر القسم المخصص للغة العربية من ص: 06 الى ص: 23, الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, جوان 2011

إذا انتقلنا إلى منهاجي الجيل الثاني فإننا لا نجد طائلا يذكر , جاء في الصفحة: 56 ما يلي :

" . **توجّهات تتعلق بالوسائل التّعلّمية**:بالإضافة إلى الكتاب المدرسّي، على المعلم أن يستعين بوسائل أخرى، لا سيما التّي تجذب اهتمام المتعلم فيختار لكل نشاط السندات الملائمة (قصص، نصوص، مشاهد، مواقف، أشرطة صوتّية، أفلام[1] ."

إذا انتقلنا إلى دليل الأستاذ الخاص بالسنة الأولى ابتدائي المرافق لمنهاجي الإصلاح , فإننا نجد أنموذج لمقطع تعلمي نقرأ في الأول ما يلي:

أولا: اللغة العربية:

. الميدان:فهم المنطوق

. الكفاءة الختامية:يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط الحواري, ويتجاوب معها.

المركبة: فهم المعنى الظاهر في النص المنطوق.

المؤشر:إعادة سرد النص المنطوق.

المقطع:المقطع الأول من الكتاب, محور العائلة.

السند:نص محوريّ (عائلة أحمد)

النشاط:فهم المنطوق (أستمع وأفهم).

الوسائل:كتاب المتعلم.

هكذا إذن تختزل الوسائل . وهي بصيغة الجمع في كتاب المتعلم[2].

ذات الأنموذج لا نجد فيه ذكرا للوسيلة أو للوسائل، وإذا انتقلنا إلى دليل الأستاذ المرافق لمنهاجي الجيل الثاني الخاص بالسنة الثانية ابتدائي وكذلك إذا انتقلنا إلى أدلة المعلمين الخاصة بالسنوات: الثالثة والرابعة والخامسة وفتحناها على الأجزاء المخصصة للغة العربية فإننا لن نجد فيها ذكرا للوسائل أصلا .

5 ـ تقويم التعبير في مناهج الإصلاح :

دأب البيداغوجيون جلهم ينظرون إلى التعبير على انه معنى ومبنى, وعلى هذه الثنائية يقوم تقويمهم وتقييمهم للتعبير, فكيف نظرت مناهج الإصلاح إلى هذه الإشكالية وما هي الحلول البديلة ؟

أ ـ التقويم في منهاج التحضيري: لم يخصص منهاج التربية التحضيرية التعبير الشفوي بنوع خاص من التقويم , ولكنه وتحت مسمى التقويم نجد فيه ما يلي:"كما أن الكفاءات تعتبر كلّ مركب يضم مجموعة منتظمة من المعارف والأداءات وأنواع التفكير والاستراتيجيات, وتحقيقها يتم التدرج. ثم إن طبيعة الوضعيات التّعلميّة في مرحلة التربية التحضيرية تبنى على أساس تعلّمات من مجالات أنشطة مختلفة ومتداخلة فيما بينها.

[1] . ينظر القرص المضغوط في القسم المخصص لكل المواد, ص: 59.

[2] . ينظر دليل كتاب السنة الاولى من التعليم الابتدائي, , الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2016, ص: 38.

وعلى ضوء هذا الأساس يمكن استعمال جداول تقويمية لمعرفة مدى تحقق نتائج الكفاءة المستهدفة بصفة إجمالية.وفي هذا السياق ينبغي إعداد قائمة للمحكّات التي يتم بواسطتها تشخيص المكتسبات والصعوبات ومصادرها لبناء أساليب علاجية تضمن "النجاح" الأمثل لكل صف.

ونوع التقويم المستهدف هو التقويم التكويني الذي تعود فائدته على الطفل نفسه وعلى المربية وذلك بتشخيص الصعوبة وعلاجها ومتابعة تقدم التّعلمّات ومراجعة الممارسات التربوية أثناء تنفيذ الوضعيات التّعلميّة.

و في هذا السياق ينبغي إعداد قائمة للمحكّات التي يتم بواسطتها تشخيص المكتسبات الأساسية والصعوبات ومصادرها, لبناء أساليب علاجية تضمن "النجاح" الأمثل لكل طفل.و بهذا يعتبر التقويم وسيلة للتواصل والتحاور بين المربية والطفل والمربية والأولياء[1]."

نخرج من كل هذا بالنتيجة الآتية :

. يدعو المنهاج إلى اعتماد جداول تقويمية. (أي اعتماد شبكات تقويم).

. إعداد قائمة للمحكّات التي يتم بواسطتها تشخيص المكتسبات ..الخ . (أي المؤهلات).

. يركز المنهاج أكثر على التقويم التكويني أثناء أداء الفعل التعليمي/التّعلمي.

و قد جاءت الوثيقة المرافقة لهذا المنهاج بشبكات تقويمية لكل نشاط تعليمي, وخصت نشاط التعبير بأنموذجين :[2]

" أنموذج رقم :1

المجال :اللغة العربية.

النشاط :تعبير شفوي.

الكفاءة النهائية : يتفاعل ويتواصل في الوضعيات الحوارية والوصفية والسردية.

الكفاءة المرحلية :يتحاور ويتواصل مع الأقران والغير.

[1] . ينظر منهاج التربية التحضيرية (أطفال في سن 5.6 سنوات), الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008 , ص:32.

[2] . ينظر الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (أطفال في سن 5.6 سنوات), الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008 , ص:72.

اسم ولقب الطفل : .....

	مؤشرات التقويم	مدى تحققها		
		مكتسب	في طريق الاكتساب	غير مكتسب
1	يطرح ويجيب على الأسئلة.			
2	يستمع لقصة ويتفاعل معها.			
3	يأخذ الكلمة دون حرج.			
4	يتحاور مع الأقران و الغير.			
5	يوجه الانتباه للمخاطب.			
6	يبدي رأيا.			
8	يعبر عن نفسه.			
9	يعبر بطلاقة لفظية عن خبراته الخاصة			
10	يتابع الحوار مع الأقران			
11	.....			

نموذج رقم : 2

المجال :اللغة العربية.

النشاط :تعبير شفوي.

الكفاءة :يتواصل في مختلف الوضعيات.

اسم ولقب التلميذ : .....

مؤشرات التقويم	مدى تحققها		
	مكتسب	في طريق الاكتساب	غير مكتسب
يتكلم.			
يستعمل نهايات الكلمات.			
يستعمل كلمات الرضع.			
يستعمل الحركة.			
يعاني من صعوبات في النطق.			
يتواصل مع:. الأطفال. . المربية. . الراشدين.			
يستعمل مفردات:. الرضيع. . عامية. . دقيقة. . ثرية			
يستعمل الـ : أنا . كلمة الجملة. . جملة بسيطة. . جملة معقدة. . استفهام. . نفي.			
يسرد ذكرى.			
يتخيل حكاية.			
يعيد تشكيل حكاية وفقا لسلسلة صور.			
يكمل قصة.			
يتخيل نهاية لقصة.			
يتعرف على لقبه واسمه.			
يتعرف على كلمات.			
يتعرّف على أصوات.			

ب ـ التقويم في منهاجي الجيل الثاني: ننتقل إلى منهاجي الجيل الثاني بعد هذا لنرى ما جاء فيها بخصوص تقويم التعبير. يتناول منهاجا الجيل الثاني موضوع التقويم بشكل إجمالي , فلا نجد فيهما شبكات تقويم تخص كل نشاط على حدة . نقرأ مثلا تحت مسمى التقويم :

" . تعريف التقويم.

. أنواع التقويم باعتبار زمن الممارسة : (تشخيصي/تكويني/ نهائي)

. أدوات التقويم ومنها الاختبار التقويمي.

. شبكات التقويم :لإجراء التقويم في القسم، يستخدم المدرس شبكات تقويمية مثل:

- **شبكات بمعايير التصحيح؛**
- **شبكات الملاحظة والمتابعة (خاصة بالتلميذ، وأخرى بالقسم .**"

ثم يتناول المنهاجان شرح مفهومي: مؤشر/ معيار, ويبينان العلاقة بينهما.

و يختمان الأمر باقتراح شبكتين تقويميتين لابأس بنقلهما كما وردتا[1]

الأولى :

المؤشرات / المعايير	المؤشر أ	المؤشر ب	المؤشر ج
المعيار 1			
المعيار 2			
المعيار 3			

الثانية :

المؤشرات / المعايير	المؤشر أ	المؤشر ب
المعيار 1 : وجاهة المنتوج.		
المعيار 2 : الاستعمال السليم لأدوات المادة.		
المعيار 3 : الانسجام الداخلي للمنتوج.		
المعيار 4 : معيار النوعية.		

ج ـ التقويم في بقية المناهج: إذا انتقلنا بعد هذا إلى مناهج السنوات : الثالثة والرابعة والخامسة فإننا نجدها جميعا لا تخصص حيزا لتقويم أو تقييم نشاط التعبير, ولكنها تقدم لنا تحت مسمى التقييم عبارات موغلة في التجريد لا تقدم ولا تؤخر شيئا, ولا بأس بنقل ما جاء في منهاج السنة الرابعة للتعليم الابتدائي باعتبار أن ما جاء فيه يُعدّ الأفضل :

[1] . ينظر القرص المضغوط . ص: 29.

" لا تخلو الممارسة التعليمية من التقييم, إذ يتخذه المعلم في بداية الدرس أو الطور التعليمي قصد تشخيص النقائص وتحديد المستوى, ويلجأ إليه في نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم بنية إجراء حصيلة التّعلمّات.

ويتم تقييم الكفاءات بتقديم وضعيات مشكلة للمتعلم وتتبع كيفية حله لها وملاحظة انجازه للإعمال المختلفة, فهذه الوضعيات توفر عنصر الإدماج لتّعلّمات التلميذ من جهة,وتسمح بتقييم مدة تحكم المتعلم في الكفاءة المستهدفة.وتماشيا مع المقاربة بالكفاءات, يدرب المتعلم على "التعلم الواعي" والتقييم الذاتي لمسار التعلم, فيتزود بالاستقلالية وروح المسؤولية والاعتماد على النفس. ثم إن التلميذ يتعلم بنية التحصيل ويقيم نفسه من أجل تحسين هذا التحصيل واكتساب الكفاءات المستهدفة, وأهم ما ينصب عليه التقييم الذاتي فحص المتعلم للمساعي التي اتخذها لانجاز مختلف النشاطات والأعمال[1]."

إذا انتقلنا إلى الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي فإننا نقرأ تحت مسمى التقييم ما يلي: " يقتضي التقييم من المدرس ما يلي :

. أن يطلب من التلاميذ القيام بأعمال تسهل تفاعلهم وتزيد تدريجيا في التعقيد .

. أن يدفعهم باستمرار إلى التفكير في انجازهم للأعمال.

. أن يربط بين المعارف المكتسبة واستعمالاتها في سياقات جديدة.

وبهذه التصرفات يسمح المدرس لتلاميذه بالتقدم وفق مراحل التعلم.

كيف نقيم الكفاءة ؟

و لتقييم الكفاءة لا يطرح المعلم سؤالا ما, بل يقدم للتلميذ عملا معقدا نسبيا ويلاحظه أثناء الانجاز, فيدرك مدى تمثله لما طلب منه, ونجاحه فيه بتجنيد معارفه ومهاراته, فيصدر المدرس حكما عن الكفاءات أثناء بنائها ويستنتج درجة امتلاك التلميذ لها.

فالكفاءة لا تقييم إلا عن طريق الأداء (أي الإنتاج الملموس), لذلك نكلف التلميذ بنشاط ما قصد تفعيلها ونعتبر النجاح في الانجاز . أو الفشل فيه . معطى للتقييم.

ولمزيد من الإجرائية في الممارسة التّقييميّة, ينبغي أن يذكر المعلم الظروف التي يجب أن يظهر فيها السلوك المنتظر ومستوى الأداء ومقاييس التقييم, فضلا عن تحديده للمدة والوسائل اللازمة.

وعلى العموم, على المدرس أن يقترح وضعية مشكلة على التلميذ, ويلاحظه أثناء الحل والممارسة قصد وضع حصيلة للكفاءات التي اكتسبها المتعلم, على أن تكون هذه الملاحظات دقيقة بعيدة عن الأحكام العامة[2]."

تقدم لنا ذات الوثيقة :

" أشكال التقييم:

[1] .. ينظر منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2005 , ص: 33.

[2] . تنظر الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, جوان 2011 , ص:16.

تعتمد الممارسة التعليمية على شكلين أساسيين من التقييم هما: التقويم التكويني والتقويم التّحصيلي.[1]

و الجدول أسفله يوضح مميزات كلا الشكلين:[2]

التقييم التكويني	التقييم التّحصيلي
– مرحلي. – مرآة للأستاذ يعاين بها آثار عمله. – جزء لا يتجزأ من مسار التعلم. –متبوع بالتعميق والعلاج (سدّ الثغرات). –لا يمنح علامة, ولكنه يقدم ملاحظات وتوجيهات عديدة. – وظيفته التكوين وتجاوز العوائق.	– نهائي, يأتي بعد مجموعة من الوحدات البيداغوجية أو في نهاية التعليم.[3] –لا يخص إلا التلاميذ. – يستهدف نمو الكفاءات (التي تمثلها المعارف التّصريحية والمعارف الإجرائية والمهارات والقدرات...). – متبوع بتغيير. – يمنح علامة تعتمد لحساب المعدل وللانتقال إلى مستوى أعلى. – وظيفته الانتقاء ومنح الشهادة ومراقبة النتائج و العلامات .

في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي نجد عينات لتقييم التعبير الكتابي, نؤثر نقلها جميعا وقد وردت تحت مسمى التقييم :

" إن الكفاءة تنمى وتقيم عن طريق انجاز مهمة (أو مهام) معينة وعبر الآثار المترتبة عنها (الأداء) والمهمة هي النشاط الذي ينبغي على المتعلم القيام به في سياق معين قصد بلوغ هدف ما مثل إنتاج نص مكتوب باستخدام وسيلة معينة (كتابة رسالة إلى صديق) ونسخها بواسطة الحاسوب.

تحدد المهمة بواسطة المعايير التي تعين هي بدورها ما هو منتظر بالنسبة لهدف تعلمي واحد أو بالنسبة لعدة أهداف تعلميّة, كما أنها تتطلب مجموعة من التعليمات التي يوجه بواسطتها نشاط المتعلم مثل عناصر الطريقة التي ستتبع وكذا شروط الانجاز.

تتم عملية الحكم على المهام المنجزة باعتماد مجموعة من المعايير المتعلقة بسيرورة انجاز المشروع أو النتيجة المتوصل إليها.ويرتكز التقييم في المقاربة بالكفاءات على تقديم السيرورة والنتيجة معا, وذلك وفق أشكال التقييم الشائعة التي يمارسها المعلم ونخص بالذكر:

. التقييم التشخيصي الذي يجريه المعلم قبل الفعل التّعلمي للتأكد من المكتسبات القبلية للتلميذ.

. التقييم التكويني الذي يرافق الفعل التّعلمي.

. التقييم التّحصيلي (التجميعي) الذي ينجز في نهاية الفعل التّعلمي.

. التقييم التعاوني أي ان يتعاون التلاميذ على تقييم إنتاجاتهم بشكل جماعي.

---

[1] . من وجهة نظرنا تكون الوثيقة قد أغفلت التقويم التشخيصي وهو سابق وأهم من التقويمين التكويني والتّحصيلي, لان البناء . وهذه هي أهم ميزات المقاربة بالكفاءات . يكون مستحيلا ما لم يقف المعلم على المكتسبات السابقة للمتعلم, تحقيقا للقاعدة البيداغوجية الذهبية القائلة: (يبدأ المعلم حيث ينتهي التلميذ).

[2] . تنظر الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, جوان 2011 , ص: 16.

[3] . التقويم التّحصيلي ينبغي أن يكون في نهاية كل درس بل ينبغي أن يكون في نهاية كل جزئية من الدرس و هو تقويم تنبؤي استشرافي اذ على نتائجه يمكننا التنبؤ بالنتائج المستقبلية .

ـ التقييم الذاتي ونعني به حمل المتعلم على إصدار أحكام على مسعاه وإنتاجه ومكتسباته بالنظر إلى كفاءات محددة سلفا و بالاعتماد على مقاييس معينة.

ولإنجاح عملية التقييم التي يمارسها المتعلم والمعلم على سواء يستحسن استعمال شبكة تضم مجموعة من المقاييس والمؤشرات وتكون مرنة بحيث يستطيع المستعمل إضافة أو إلغاء ما يراه مناسبا حسب الحاجة.

وفيما يلي نقترح كيفية إجرائية قد تعتمد في بناء شبكة لتقييم موضوع التعبير الكتابي.

مثال وضعية مشكلة قد تتخذ موضوعا للتعبير الكتابي : " طلبت منك جدتك أن تأتيها بكأس ماء, فتأففت متحججا بالتعب, وخرجت من غرفتها وانزويت في غرفة الاستقبال طالبا الراحة و الهدوء فاصطدم بصرك بآية قرآنية في لوح مذهب تحث على برّ الوالدين وخفض الجناح لهما ".

اكتب موضوعا إنشائيا في حدود اثني عشر سطرا تضمنه المشاعر التي انتابتك في تلك اللحظة ودرجة ندمك على خطيئتك واستعدادك لتصحيح سلوكك مستعملا ما يلي:

. الفاعل ونائب الفاعل.

. المفعول المطلق.

. الصفة والحال.

ثم عيّنها (تسطيرا وتسمية).

يقيّم المعلم إنتاج المتعلم باستعمال مقاييس ثلاثة أو أربعة تتفرع هي الأخرى إلى مؤشرات تدلنا بدقة على مواطن التقييم.وحرصا على الوضوح, يمكن أن نعرف المقياس أو المؤشر كما يلي:

المقياس: هو صفة تعبر على النوعية وتتخذ لإصدار حكم أو ملاحظة في إطار عملية التقييم.

المؤشر : هو علامة قابلة للملاحظة, يضفي صفة الإجرائية على المقياس.

وفيما يلي نورد مجموعة من المقاييس والمؤشرات التي قد يحددها المعلم لتقييم إنتاج المتعلم:

. هل الخطاب الذي بناه المتعلم وجيه, أي مناسب لما طلب منه؟).

ما صياغة المقياس (وينعته البعض بالمعيار) فتتم بعدة طرق منها :

. استعمال مصدر ذي دلالة ايجابية: مطابقة, انسجام, دقة, جدة أو طرافة, سرعة ...

. استعمال مصدر تضاف إليه صفة ذات دلالة ايجابية: استعمال وجيه, تفسير صحيح, إنتاج شخصي ...

. استعمال جملة : وقد تأتي مثبتة (التحليل كامل, عمل المتعلم نظيف ...) أوفي شكل سؤال (هل التحليل كامل؟ هل عمل المتعلم نظيف؟ ...).

وقد يعتمد التقييم على شكل واحد من المقاييس أو شكلين معا, كما يمكن التنويع في التقدير فيكون السلم وصفيا (نعم, لا) أو (+, –) أو نوعيّا (جيد, حسن, متوسط, رديء).

المقياس	المؤشرات	نعم	لا
الأفكار مناسبة	. تناول الأفكار المتعلقة ببرّ الوالدين . وصف النّدم. . ذكر السلوك الايجابي لتصحيح الخطأ.		
النص منسجم	. ترتيب الأفكار حسب تعاقبها. . الخطيئة, الندم, تصحيح السلوك. . استعمال الروابط.		
اللغة سليمة	. توظيف مرة واحدة للعناصر المطلوبة : * الفاعل ونائب الفاعل. *المفعول المطلق. * العطف. * الصفة و الحال. . مراعاة التركيب السليم للجملة. . احترام قواعد الإملاء. . تعيين العناصر المطلوبة وتسميتها.[1]		

إذا انتقلنا إلى الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة فإننا نجد فيها تفصيلا للتقييم و أنواعه باعتبار الزمن, فهي تعرف التقييم التشخيصي, و تبين أهميته ووظائفه المختلفة.

. فهو يقع في بداية عملية التعليم.

. وهو يحدد استعدادات المتعلم وميوله وقدراته الذهنية.

. ثم هو يسمح بتصنيف المتعلمين.

أما التقييم التكويني فهو يمارس أثناء الدرس و بعده, لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ, أما وظائفه فهي:

. يقيم مستوى التحكم في التّعلّمات.

. يكون فرديا خاصا بكل متعلم.

. يعرف المعلم بجوانب القوة والضعف في أداء المتعلم.

. لا تمنح على أثره نقطة.

أما التقييم التّحصيلي فهو الذي يحدد مدى توفيق المعلم , ووظائفه متعددة منها:

. انه يدل على النتيجة النهائية.

. يحدد مدى اكتساب المتعلم لمستوى أدنى من الكفاءات التي تسمح له بالانتقال إلى المستوى الأعلى.

[1] . تنظر الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, جوان 2011 , ص: 25, 26, 27

. تصدر فيه الأحكام بمنح علامة (نقطة).

. أما وسيلته فهي عرض وضعية مشكلة على المتعلمين.

أما الوضعية المقترحة كعينة فهي : قرأت في الجريدة لقاء مع نجم في التمثيل, وتمنيت لو كنت مكان الصحفي لتسأله عن أمور كثيرة.

اكتب حوارا في حدود عشرة أسطر,تمثل فيه دور الصحفي,وألقي على الشخصية المستجوبة خمسة أسئلة باستعمال:

. أربع مرات أسلوب الاستفهام.

. مرتين أسلوب التعجب.

. فعلين معتلين مختلفين.

. أربع أدوات الربط والجواب (نعم, ربما, لكن[1].."

نقرأ فيها حرفيا بخصوص تقييم نشاط التعبير . مع تبني الوضعية السالفة . ما يلي[2]:

ـ شبكات التقييم: لتقييم وضعية مشكلة (إنتاج كتابي) يستعمل المعلم شبكة تحدد فيها المقاييس (الجوانب التي ينصب عليها الاهتمام) والمؤشرات (شروط الانجاز) والتقدير المناسب لها.

المقاييس	المؤشرات	سلم التقدير
وجاهة الأفكار	. مناسبة للموضوع (عدم الخروج عن الموضوع). .كتابة حوار في 10 اسطر. . استجواب نجم في التمثيل.	
ترتيب الأفكار	. ترتيب منطقي للأسئلة والأجوبة. . الانسجام في الانتقال من فكرة إلى أخرى.	
جودة العرض	. احترام طريقة عرض الحوار: *المطّة في بداية الحديث. * الرجوع الى السطر كلما تدخل شخص جديد. *توظيف علامات الوقف المناسبة.	
سلامة اللغة	– تركيب سليم للجمل (عناصر الجملة الاسمية وعناصر الجملة الفعلية) –استعمال أدوات الاستفهام المناسبة ومرتين أسلوب التعجب وفعلين معتلين مختلفين . توظيف مناسب لأربع أدوات الربط و الجواب.	

[1] . تنظر الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, ص: 19, 20, 21.

[2] . المصدر السابق, ص: 22.

تضيف ذات الوثيقة ما يلي:

قد يلجأ المعلم الى تقرير نوعي يحدد قيمة العمل كالآتي:

. كفاءة مكتسبة + +

. كفاءة في طور الاكتساب + –

. كفاءة غير مكتسبة – –

أما المتعلم فيمكنه أن يقيم عمله بعرضه على شبكة مماثلة (للشبكة السابقة)حيث تبنى على النحو الآتي[1]:

جوانب التقويم	شروط الإنتاج	نعم	لا
الأفكار	. لم أخرج عن الموضوع. . كتبت حوارا في 10 اسطر. . استجوبت نجما في التمثيل. . رتبت الأفكار حيث: * انتقلت من السؤال الى الجواب المناسب له. * راعيت التقديم في الحديث.		
الغرض	. وضعت مطّة في بداية الحديث. . رجعت إلى السطر كلما تدخل شخص جديد. . وظفت علامات الوقف المناسبة.		
اللغة	. راعيت شروط تركيب الجملة الاسمية و الجملة الفعلية. ـ استعملت أسلوب الاستفهام 4 مرات و مرتين أسلوب التعجب وفعلين معتلين مختلفين. . وظفت أربع أدوات الربط والجواب.		

[1] . المصدر السابق, ص: 24.

أما الشبكة المنهجية فقد تبنى كما يأتي:

مراحل العمل	العثرات المحتملة	نعم	لا	لماذا
فهم السؤال	. لم افهم كلمة في السؤال. . لم افهم أكثر من كلمة في السؤال.			
استحضار المعلومات المطلوبة	. لم أفهم الدرس المقصود في السؤال: * جزئيا *كليا			
كيفية الجواب	. لا أعرف ما يجب أن أفعله لأنني: * لم أفهم التعليمة (بين, اشرح, اذكر ..) *لا أعرف كيف أنجز مراحل العمل. *لا أعرف كيف أرتب عناصر الجواب. * ...			
عرض العمل	. لا اعرف كيف انظم عناصر الجواب على الورقة أو على الكراس. . لا أميز بين بعض علامات الوقف.			
استعمال لغة سليمة	. أجد صعوبة في التمييز بين الجملة الاسمية و الجملة الفعلية . . لست متأكدا من إملاء بعض الكلمات. . لا أعرف تصريف بعض الكلمات.			

الفصل الرابع

نشاط التعبير في المقاربة بالكفايات

ـ **تمهيد**: التعبير أنواع وأنماط كثيرة متعددة، يختلف تصنيفها باختلاف معايير التصنيف ذاتها، لكن الذي يعنينا في هذه الدراسة هو أنواع التعبير الذي يتعاطاه الطلبة في مدارس الأطوار الثلاث، فما هي هذه الأنواع؟

1 ـ أنواع التعبير:

يكاد يجمع المختصون في التعليمية على أن للتعبير نوعين هما :

أ . التعبير الشفهي : بشقيه الوظيفي والإبداعي .

ب . التعبير الكتابي : بشقيه الوظيفي والإبداعي .

طبعا لا يهمّنا تعقب التقسيمات المختلفة ولا الاعتبارات المعتمدة فيها , كل ما يهمنا أن نتناول بالدراسة أنواع التعبير التي طرحتها مناهجنا الوطنية والوثائق المرافقة لها في المدرسة الجزائرية , إن المتفحص لهذه الوثائق جميعها سيجد أنها تطرح أربعة أنواع من التعبير وفق اعتبارات مختلفة عن التصنيف السابق , هذه الأنواع هي :

أ . سماع المقروء .

ب . التعبير الشفهي .

ج . التعبير الكتابي .

د . استعمال الصيغ .

هذه الأنواع هي التي سنتناولها بالتفصيل , ساعين إلى تقديم طرائق تدريس فعالة بديلة , يكون لها لأثر الطيب للنهوض بهذا النشاط اللغوي .

و قبل هذا نود أن نشير إلى تقسيم آخر . لم ينتبه إليه المتخصصون على أهميته الكبيرة . فهم لم يميّزوا بين التعبير **الجمعي النهائي** الذي يعتبر النهر الذي تلتقي فيه كل أنشطة اللغة باعتبارها روافد متكاملة لصناعة القدرة على ممارسة اللغة بشكل جيد كاف **والتعبير المهاري** الذي لا يختلف عن بقية أنشطة ومهارات اللغة الأخرى , انه رافد من روافد التعبير الجمعي كبقية نشاطات اللغة الأخرى و فيه يتناول المعلم في كل حصة حقلا دلاليا جديدا وتقنية من تقنيات التعبير جديدة , تارة الوصف وأخرى السرد ..الخ .

إن عدم التمييز بين النوعين والخلط بينهما أدى ولا زال إلى هذا الضعف المهول الملاحظ في التعبير, فالأستاذ لا زال يعتقد أن حصة التعبير تتعلق بذلك النوع الجامع, فهو لا يكلف نفسه عناء البحث والعطاء وإنما يكتفي بكتابة الموضوع على السبورة مطالبا التلاميذ بتحليله أو التوسع فيه , وحين يشرع المتعلم في الكتابة فانه يجد عجزا كبيرا , إذ انه لا يجد ما يقول , وتدفعه الحال إلى الاعتماد على الغير أو النقل من كتاب, ومن منا لم يمر بهذا؟

2 ـ أهداف التعبير:

تتعدد الأهداف و تتنوع من مجتمع إلى آخر و من دولة إلى أخرى ويزداد الاختلاف اتساعا كلما نزلنا إلى الأهداف الخاصة . أما على مستوى الغايات والمرامي فهناك تقاطعات كثيرة تجمع عالمنا العربي .

يقدم لنا راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة مجموعة من الغايات والمرامي بمسمى أهداف عامة هي :"

1 . تمكين الطلبة من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بعبارة سليمة صحيحة.

2 . تزويد التلاميذ بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية واستعماله في حديثهم وكتاباتهم.

3 . يعمل التعبير على إكساب المتعلم مجموعة من المعارف والقيم والأفكار والاتجاهات السليمة.

4 . تعويد التلاميذ على ترتيب الأفكار والتسلسل في طرحها والربط بينها بما يضفي عليها جمالا وقوة تأثير في السامع والقارئ.

5 . تهيئة التلاميذ لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال للعيش في المجتمع بفاعلية.

6 . تقوية لغة التلميذ وتنميتها وتمكينه من التعبير السليم عن خواطر نفسية وعن حاجاته شفهيّا وكتابيّا.

7 . تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تغذية خيال التلميذ بعناصر النمو والابتكار[1]."

واضح أن هذه الأهداف مفرطة في تجريديتها و عمومها.

أما عبده الراجحي , و تحت مسمى الأهداف و الغايات فيركز على ضرورة التمييز بين الأهداف العامة التي يفضل أن تسمى الغايات وبين الأهداف الخاصة المرتبطة بالمحتوى والواصفة للسلوك المراد تغيره لدى المتعلم.[2]

ويرى ضرورة أن تراعى في صياغة الأهداف المعايير المميزة بين العمومية والخصوصية , كما أن الأهداف لا ينبغي أن تصاغ من منظور تربوي نفسي بحت , و إنما ينبغي أن نراعي في صياغتها : علم اللغة , وعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي عند صياغة الأهداف وتحديدها تحقيقا للمنهج العلمي الذي يقتضي التكامل لا الانعزال.[3]

و تحت مسمى **أهداف تدريس التعبير** تقدم لنا سعاد عبد الكريم الوائلي ما يلي : "

1 . إكساب المتعلمين القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة .

2 . إكساب المتعلمين القدرة على سلسلة الأفكار وبناء بعضها على بعض في جمل مترابطة ترابطا منطقيّا .

3 . تزويد المتعلمين بالثروة اللغوية التي تساعدهم على التعبير الواضح الصحيح .

4 . تدريب المتعلمين على مجاوزة التعبير المباشر إلى التعبير الفني المجازي ولاسيما الموهوبين منهم .

5 . إكساب المتعلمين القدرة على توخي المعاني الجديدة والأفكار الطريفة.

6 . تعويد المتعلمين الصراحة والجهر بالرأي أمام الآخرين وإكسابهم الجرأة وحسن الأداء وآداب الحديث .

7 . تنمية روح النقد والتحليل لدى المتعلمين وتعويدهم حسن الملاحظة ودقتها وتشجيعهم على المناقشة[4]. "

أما أحمد مختار عضاضة فيميّز بين المحادثة والإنشاء, ويقدم لنا هدفين

1 . الهدف التربوي من تعليم المحادثة جاء بخصوصه ما يلي :

" كما نعلم أن جميع لغات العالم, ومن بينها اللغة العربية, وجدت قبل وضع قواعدها, وقبل وضع جميع العلوم اللغوية العائدة لها, وقد كانت القبائل الضاربة في أواسط شبه الجزيرة العربية تتحدث اللغة العربية بفصاحة, وطلاقة, وسهولة, دون لحن أو خطأ, وبعد الفتوحات العربية, وانتقال العرب إلى البلاد التي فتحوها, فإن الشعوب التي دخلت تحت

---

[1]. ينظر راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامة , أساليب تدريس اللغة العربية , دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان , الأردن , 2007, ص: 198

[2]. يؤكد عبده الراجحي على المعنى الدقيق لأجرأة الأهداف , التي ستتبلور أكثر في المقاربة بالكفايات لاحقا .

[3]. ينظر عبده الراجحي, علم اللغة التطبيقي وتعلّم العربية , دار النهضة العربية , بيروت . لبنان , 1425هـ . 2004م , ص: 15

[4]. سعاد عبد الكريم الوائلي , طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير , دار الشروق للنشر والتوزيع , عمان . الأردن , ص: 94

حكمهم أخذت تتعلم لغتهم, ومن الطبيعي أن الذين تعلموا اللغة الجديدة لم يتوصلوا إلى إتقانها مثل أهلها, وإنهم كانوا يرتكبون أخطاء نحوية أثناء القراءة, وإنهم كانوا يحرفون الكثير من الكلمات والعبارات ويزودونها بالعبارات الدخيلة, ويخضعونها للهجات بلادهم الخاصة, وهكذا فقد نشأت لغة جديدة محرفة عن اللغة العربية الأصيلة, وهي التي نعرفها باللغة العامية, وهي التي تؤلف لغة خاصة بكل بلد من البلاد العربية, والتي تؤلف خطرا عظيما على اللغة العربية ذاتها, ولذلك فقد عمد علماء اللغة العربية إلى ضبط اللغة, بأن أوجدوا لها العلوم العربية وهي : الصرف , النحو , الخط , والمعاني , والبديع , والعروض , والقوافي , وقرض الشعر , والإنشاء , والخطابة , وتاريخ الأدب , ومتن اللغة .

ومهمة المعلمين اليوم. قبل تعليم هذه العلوم , هي **تعويد التلاميذ التكلم باللغة العربية الفصحى** التي كان يتكلّمها العرب أنفسهم , وهذا التعويد أو التمرين يجري في درس خاص يسمى درس المحادثة . وهكذا نرى أن هدف المحادثة هو **تصحيح لغة التلميذ العامية , ونقلها على قدر الإمكان إلى اللغة الفصحى , هذه اللغة التي نتمكن بواسطتها من تعلم سائر العلوم** [1] . "

أما الهدف التربوي من تعلم الإنشاء :

" يعتبر الإنشاء من أهم الدروس المدرسية, وهو يعادل من حيث أهميته درس القراءة, إنه يساعدنا على كتابة ما نعرف بكلمات صحيحة و مختصرة . إنه يسمح لنا بالتعبير عما نشاهده, ونفكر فيه, ونشعر به, ونتمناه, ونشتهيه, إنه يسمح لنا بكتابة الرسائل إلى الأهل والأصدقاء والإخوان, كما يسمح لنا بكتابة التحقيقات والتقارير والعرائض والطلبات [2] . "

نلاحظ أن هذه الصياغات المتعددة اتسمت بإفراطها في التجريد وبعدم تفريقها بين الغايات والمرامي باعتبارها أهدافا عامة تتسم بعموميتها , وتصاغ باستعمال المصادر المتعدية التي ينبغي أن يكون المتعلم فيها في مقام المفعول به , على نحو : إكساب المتعلم , تعويد المتعلم , جعل المتعلم , وبين الأهداف الخاصة التي تتراوح أزمنة تحقيقها بين درس أو فصل أو أقل أو أكثر والتي ينبغي أن تصاغ باستعمال الأفعال السلوكية التي يكون فاعلها هو المتعلم.[3]

على النحو التالي :في نهاية الدرس أو الفصل يكون المتعلم قادرا على أن يفعل كذا.

الأمر في المقاربة بالكفايات مختلف تماما, إذ علينا من البداية أن نضع في الحسبان أن التعليم في المقاربة بالكفايات يتسم بالبنائية والأدائية , والبنائية تقتضي أن يكون الدرس بمثابة اللبنة التي ترتبط مع غيرها من اللبنات في نسق أفقي و آخر عمودي في تدرج وانسجام للوصول إلى الكفاية المراد بناؤها.

الأمر أشبه ما يكون بقصر(كفاية) تشكله لبنات وروابط (أهداف تعلّميّة وإدماج)على مراحل وفق علاقات دقيقة متناسقة في البعدين العمودي والأفقي.

---

[1]- أحمد مختار عضاضة, التربية العملية التطبيقية في المدارس الابتدائية و التكميلية, مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة و النشر, ص.ب:1177, بيروت . لبنان, ص: 310,311

[2]. المرجع السابق, ص: 315

[3]. تصاغ الغايات و المرامي باستعمال المصادر المتعدية التي يكون المتعلم فيها مفعولا به نحو: تعويد المتعلم , تدريب المتعلم, اما الأهداف الخاصة فتصاغ باستعمال الفعل السلوكي المسبوق بأن المصدرية مثل : يكون المتعلم في نهاية الدرس قادرا على ان يكتب 'او أن يعرب او ان يحدد الخ.

إذن الكفاية هي ذلك الواحد الذي لا يحتاج الزيادة والمتشكل من إدماج اللبنات التي يقتضي وجودها بالضرورة وجود آليات الربط و الإدماج, إنها تبنى على النحو التالي :

1+1+1+1+1..الخ **=1(كفاية)**

و قد تبنى على نحو آخر:

[(1+1+1+1..= 1(مهارة نحوية مثلا)] + [(1+1+1+1 ..الخ = 1(مهارة صرفية)] + [+1+1+1+1..الخ

1 = (مهارة إملائية)]..الخ . و كل المجاميع في النهاية =1 (كفاية لغوية تعبيرية) .

إذن الكفاية يمثلها التعبير الجمعي الذي أشرنا إليه سابقا لا نشاط التعبير التعليمي باعتباره نشاطا لغويا لا يختلف عن غيره من الأنشطة الأخرى , حصة التعبير التعليمي تسعى إلى تحقيق هدف تعلمي يشكل هو وغيره مهارة تعبيرية تضاف إلى غيرها من المهارات اللغوية الأخرى المساهمة جميعا في بناء الكفاية اللغوية التعبيرية . إذن الكفاية اللغوية تصاغ على النحو التالي :**يكون المتعلم في نهاية المرحلة الابتدائية . مثلا . قادرا على إنتاج نصوص لغوية كتابية وشفوية في سياقات و مواقف حياتية مختلفة .**

نخلص بعد هذا إلى الأهداف التّعلميّة أو مؤشرات الكفاية فنجد أنفسنا أمام عدد غير محدود من الأهداف, إذ لكل حصة تعبيرية هدفها بل أهدافها, فكل درس هو لبنة يشترط فيها الانتماء والانسجام. وللتوضيح نقدم المثال التالي:

موضوع الدرس : عند الجزار

الهدف التّعلّمي الأول : يتعلق الأمر بتوظيف المتعلم للحقل الدلالي المتعلق بالجزار(وضم . ساطور . سكين . منشار . مدية . كبد . كتف . مصران . حوايا . شحم . قنّارة .. الخ)

الهدف التّعلّمي الثاني :يتعلق بتعلم تقنية الوصف و باستعمالها استعمالا صحيحا يراعى فيه استعمال الأدوات المناسبة .

الهدف التّعلّمي الثالث: يتعلق الأمر ببناء الموضوع و ترتيب أفكاره بناء محكما.

نخلص إلى نتيجة هامة جدّا هي: أن كل حصة تعبيرية ينبغي أن نوظف فيها حقلا دلاليا وبذلك نثري لغة المتعلم ونمكنه لغويا من الاستفاضة في التعبير دون عوز, يضاف إلى ذلك: ضرورة التركيز على التقنية المناسبة للتعبير سردا أو حجاجا أو وصفا..الخ . إلى جانب البناء الصحيح المنطقي للموضوع من خلال ترتيب الأفكار وتتابعها وترابطها

3 ـ طرائق تدريس التعبير:

تعددت طرائق التدريس الخاصة بنشاط التعبير, وتنوعت , لكنها في النهاية ليست جميعها إلا اجترار لطريقة هربرت تتطابق معها أو تنقص خطوة من خطواتها أو تضيف خطوة فرعية أو خطوتين . وفي ما يلي بعض منها :

يقدم لنا عبد الرحمن عبد الهاشمي تحت مسمى طرائق تدريس التعبير ما يلي :

" أولا : الطريقة التقليدية

يختار المعلم موضوعا أو اثنين يقدمهما للتلاميذ والتي نادرا ما تمس حياتهم أو اهتماماتهم و يحدد لكل موضوع مجموعة من العناصر, ثم يقوم بالكلام عنها أو يدرب بعض التلاميذ على التحدث فيها وبعد ذلك يطلب لهم الكتابة

عنها ثم يجمع الكراسات لتصحيح ما تيسر منها والمعلم هنا هو محور العملية التعليمية والتلميذ في هذه الطريقة يعتمد على ما يقوله المعلم من الأفكار ثم يعيدها كتابة او كلاما[1]."

ثانيا : طريقة تحقيق الذات

1 . مرحلة تحديد الموضوعات:يطلب المعلم من التلاميذ تحديد الموضوعات التي يريدون التحدث عنها أو الكتابة فيها ويدونها على السبورة ثم يقوم كل تلميذ بتسجيلها لديه ليختار من بينها الموضوع الذي يريد التعبير عنه.

2 . مرحلة البحث عن المعارف والحقائق : ينتقل المعلم وتلاميذه إلى المكتبة ويقرأ كل تلميذ عن الموضوع الذي قرر التحدث عنه أو الكتابة فيه وذلك تحت إشراف المعلم الذي يقوم بإرشاده وتوجيهه إلى الكتب أو الصحف والمجلات التي يحتاجها التلميذ ثم يكتب المسودة الأولى .

3 . مرحلة التعبير الشفوي:قد تكون هذه المرحلة حصة التعبير الثالثة وفيها يناقش التلاميذ مع بعضهم المسودات التي كتبوها لبيان جوانب القوة والضعف ويكون دور المدرس تنظيم النقاش.

4 . مرحلة كتابة الموضوع في صورته النهائية: يقوم التلاميذ بكتابة الموضوعات في صورتها النهائية مع اعتبار الملاحظات والنقاط التي أثيرت أثناء المناقشة في حصة التعبير الشفوي ثم يسلمونها للمعلم .

5 . مرحلة التقييم:يقوم المعلم بتقويم الموضوعات وفقا لمجموعة من المعايير التي يتم الاتفاق عليها مع تلاميذه مثل الكتابة وفقا للأهداف المتوخاة ومن هذه المعايير:

. سلامة التحرير العربي (مهارات الهجاء وعلامات الترقيم والخط)

. سلامة الأسلوب (النحو والصرف).

. سلامة المعاني.

. تكامل الموضوع.

. منطقية العرض.

. جمال المبنى والمعنى[2]

6 . مرحلة المتابعة:يسجل المعلم الأخطاء الهجائية والنحوية والأسلوبية والفكرية الشائعة في تعبير التلاميذ ثم يقوم بمعالجتها معهم في اللقاءات القادمة ويمكن استغلال دروس القراءة والأدب والنحو في معالجة هذه الأخطاء[3]."

ينتقل بنا عبد الرحمن عبد الهاشمي بعد ذلك إلى :

الخطوات العامة لتدريس التعبير:

ـ المقدمة:يتم فيها استثارة انتباه التلاميذ و جذبهم إلى الموضوع وتشويقهم فيلزم ذلك استدعاء خبراتهم السابقة, وهذا يعني أن يقوم المعلم بوضع التلاميذ في جو نفسي يؤدي إلى موضوع الدرس.

---

[1]. على ما ي هذه الطريقة من سلبيات إلاّ أننا نرى أنها أفضل من الطريقة التي تلقي بالموضوع للتلميذ و تطلب منه أن يكتب فيه وكأنه المبدع البارع , حتى إذا هم بالكتابة لم يجد ما يقول , و سنقدم الطريقة البديلة لاحقا بحول الله .

[2]. نلاحظ أن العناصر السابقة كلها إنما هي محتواة في هذا العنصر الأخير .

[3]. عبد الرحمن عبد الهاشمي, التعبير فلسفته . واقعه . تدريسه . أساليب تصحيحه, دار المناهج للنشر والتوزيع, عمان . الأردن , شارع الملك حسين . بناية الشركة المتحدة للتأمين , الطبعة الأولى , 2005 , ص: 83

. المناقشة:وتتم من خلال ما يلي:

أ . يقوم بمناقشة الموضوع بأسئلة تؤدي إلى توجيه أفكار الطلاب إلى الموضوع المقترح مراعيّا التسلسل.

ب ـ يقوم المعلم باختبار بعض جمل الطلاب المصوغة بشكل جيد ويكتبها على السبورة على شكل ملخص سبوري.

. النشاط الكتابي: ويشمل العناصر الآتية:

أ . الملخص السبوري حيث يقوم المعلم بتوجيه انتباه الطلاب إلى الملخص السبوري مشيرا إلى الجمل المفتاحية أو العبارات الجميلة.

ب .كتابة الموضوع أو حل التدريبات حيث يطلب المعلم من تلاميذه كتابة الموضوع المطروح وحل التدريبات المعينة مستهدين بما سبق معالجته في الملخص السبوري

ج . توجيه المعلم وتصحيحه: ينتقل المعلم بين تلاميذه موجها مصححا كاشفا عن الأخطاء العامة التي وقع فيها التلاميذ.

د . التقويم: يقوم المعلم بعد انتهاء تلاميذه من الكتابة, برصد أخطاء التلاميذ الشائعة وإيضاحها ويطلب إليهم الرجوع إلى دفاترهم وتصحيح ما وقعوا فيه من أخطاء[1]."

ينتقل بنا عبد الرحمن عبد الهاشمي إلى:

. خطة تدريس لتعبير التحريري :

الهدف العام:يستقى من موضوع الدرس, كأهمية العناية باللغة أو دور المرأة في المجتمع أو خدمة الوطن أو التدريب على إلقاء كلمة أو تحرير مشاهدات حياتية للطلبة .. الخ[2]."

الوسائل التعليمية:

1. السبورة وحسن عرض الموضوع عليها.

2 . القصص المناسبة أو المصادر.

خطوات الدرس:

1 . التمهيد:و يكون بما يشوق الطلبة إلى الدرس الجديد ويهيئ الأذهان له وذلك بما يتلاءم مع أعمارهم وموضوع التعبير, بإثارة سؤال, أو رواية حديث أو استغلال مناسبة أو حديث يجري داخل الصف أو خارجه.

2 . عرض الموضوع: يتداخل التعبير الشفوي والتحريري في المرحلة الثانوية ويكون التعبير الشفوي تمهيدا للتعبير التحريري, لذلك يبدأ المدرس بعد طرح الموضوع وكتابته على السبورة وقراءته بمناقشة الطلبة ويفسح المجال لهم بالتعبير شفويا عن نواحي الموضوع وأبعاده وتحديد عناصره التي تلتقط من أحاديثهم وتسجيلها على السبورة, ولا تكون ملزمة للطالب فله أن يتصرف فيها ويأتي بأفكار جديدة, وأن يلتزم الطلبة بالتعبير الفصيح, واحترام النظام, ويساعد المدرس الطلبة على الاهتداء إلى مخطط مبدئي في الكتابة من المقدمة المشوقة الموجزة إلى عرض الموضوع بتهيئة جو الصف

[1]. عبد الرحمن عبد الهاشمي, التعبير فلسفته . واقعه . تدريسه . أساليب تصحيحه, دار المناهج للنشر والتوزيع, عمان . الأردن , شارع الملك حسين . بناية الشركة المتحدة للتأمين , الطبعة الأولى , 2005 , ص: 84

[2]. نرى أن هذه أهداف خاصة و ليست أهدافا عامة .

لعرض معان جديدة ونتائج مهمة وأخيلة ممتعة بحسن العرض وبلاغة الحديث وظرافة الاستشهاد وقوة الدليل ثم الانتهاء إلى خاتمة تجمع أطراف الحديث, وتوضح المغزى من الموضوع, ويضع بين أيديهم فوائد عملية ملموسة تفيدهم في واقع حياتهم وتشوقهم إلى الكتابة فيها ويتخذ في درس التعبير اتجاها متكاملا مع مجالات اللغة, ويكون امتدادا لأوجه النشاط اللغوي الأخرى.

3 . الانتقال من التعبير الشفوي الذي يستغرق حصة كاملة إلى التعبير التحريري الذي يشغل الحصة الثانية, فيباشر الطلبة الكتابة داخل الصف ليعتمدوا على أنفسهم بالكتابة, وليعرف المدرس مستوى الطلبة بدقة, فيتدربوا على تركيز الانتباه لإكمال الموضوع في حصة واحدة مع العناية بشروط الموضوع كله من فكرة وأسلوب وخط وتنظيم ونظافة وقواعد نحوية وإملائية.

4 . جمع الدفاتر و يكون في نهاية الحصة وفي وقت من غير تخلف أحد عن موعد التسليم تعويدا لهم على الانتظام في المواعيد.

5 . متابعة المدرس قبل شروعه بتصحيح الموضوع لقيام الطلبة بمراجعة تصحيحات الموضوع السابق ومحاولتهم تصويبها وإعادة كتابتها.

6 . يجري التصحيح خارج الصف وفقا لفقرات معيار التصحيح المبلغة فقراته إلى الطلبة قبل الكتابة بالموضوع الأول, وهناك عدة أساليب في التصحيح (الإشاري والعلاجي والرمزي) على أن تعاد الدفاتر مصححة في حصة التعبير التالية[1]."

أما طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي فيقدمان لنا تحت مسمى خطوات تدريس التعبير الشفهي ما يلي :

1 . المقدمة أو التمهيد واختيار الموضوع:

" يشرح المعلم المطلوب عمله في هذا الدرس, ويجب عليه أن يساعد طلبته بأن يذكر لهم بعض الميادين التي يختارون منها بعض الموضوعات, أو هو الذي يختار موضوعا معينا يميل أكثر الطلبة إلى التحدث فيه أو مناقشته.

2 . عرض الموضوع:

يعرض الموضوع على السبورة مع عناصره الأساسية, و على المعلم هنا أن يوضح هذه العناصر بطريقة ملائمة من حيث تناول الفكرة واستخدام اللغة البسيطة والابتعاد عن الأفكار الفلسفية والأخيلة البعيدة.

3 . حديث الطلبة:

بعد أن تتكون لدى الطلبة فكرة واضحة عن الموضوع تبدأ المرحلة الأساسية من التعبير الشفهي وهي حديث الطلبة حول الموضوع. ولكي يشجع المعلم طلابه على الحديث يوجه لهم بعض الأسئلة, أو يبدأ بالحديث عن فكرة معينة في

[1]- عبد الرحمن عبد الهاشمي, التعبير فلسفته . واقعه . تدريسه . أساليب تصحيحه, دار المناهج للنشر والتوزيع, عمان . الأردن , شارع الملك حسين . بناية الشركة المتحدة للتأمين , الطبعة الأولى , 2005 , ص: 86

الموضوع, ويطلب من بعض الطلاب إكمال هذه الفكرة, أو الإتيان بفكرة جديدة لها علاقة بالفكرة السابقة... وهكذا. والمعلم الناجح في هذه الخطوة هو الذي تظهر مهارته ولباقته في توجيه الأسئلة وتنويع الإجابات حولها.

إن نقد المعلم للمتحدث أو نقد زملائه له يساعد الطلبة الآخرين على المشاركة في الحديث, والعمل على تصحيح أفكارهم باستمرار . وعلى المعلم أيضا أن يكون موقفه في هذه المناقشات إيجابيا, فلا يستأثر بالحديث أو يلقي كل العبء على طلابه فيكون موقفه سلبيا, إذ إن الطالب يشعر في هذه الحالة بأنه يؤدي عملا لا قيمة له[1]."

يميز **أحمد مختار عضاضة** بين المحادثة (التعبير الشفوي) و الإنشاء (التعبير الكتابي) ويرى أن جميع التمارين الشفهية تؤلف موضوعا حيويا للمحادثة, وتساعد على تقوية لغة التلميذ, شرط أن تجري باللغة الفصحى , وليس باللغة العامية كما يفعل بعض المعلمين . والتمارين الشفهية التي تعتمد عليها المحادثة لتقوية لغة التلاميذ هي التالية:

1 . المحادثات التي تجري حول الأشياء التي تحيط بالتلاميذ في البيت والمدرسة والمجتمع .

2 . الملاحظات والأسئلة التي تجري مع التلاميذ في دروس الأشياء .

3 . المحادثات التي تجري حول الصور والمشاهد .

4 . المحادثات التي تجري حول دروس القراءة .

5 . المحادثات التي تجري حول الدروس المحفوظة غيبا .

6 . إلقاء ملخصات الدروس التي تجري في الصف , واختصار دروس القراءة , والتحدث عن النزهات التي يقوم بها التلاميذ, أو عن التجارب التي يجريها المعلمون .

7 . إعادة إلقاء قصص يلقيها المعلمون أمام التلاميذ .

يقدم لنا المؤلف بأسلوب سردي كيفية تعاطي كل نوع من الأنواع السابقة غير مبتعد عن طريقة هربرت, منتقلا إلى أسباب ضعف الإنشاء , وكيفية تقويته .. الخ[2]."

. طريقة تدريس التعبير في المقاربة بالكفايات:

توطئة: للطريقة في المجال البيداغوجي . اي داخل القسم . مدلولان اثنان, لا بد أن نميز بينهما, فالطريقة تعني:

1 . نمط التواصل الصفي بين الأستاذ والمتعلم .وتعني

2 . الترتيب المتبع لاكتشاف الحقيقة و نشرها .(الخطوات المتبعة في تقديم الدرس)

. نمط التواصل :يجمع خبراء التربية على أن أنماط التواصل الصفي لا تعدو ثلاثة هي :

1 . الحوار .

2 . الإلقاء .

3 . الجمع بين الحوار والإلقاء .

---

[1]. طه علي حسن الديلمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي , اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها, دار الشروق للنشر و التوزيع, المركز الرئيسي . عمان/الأردن . الطبعة العربية الأولى, الإصدار الثاني:2005, ص: 270, 271

[2]. ينظر أحمد مختار عضاضة, التربية العلمية التطبيقية للمدارس الابتدائية و التكميلية, مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة و النشر, ص . ب 1177 . بيروت . لبنان , ص :310, 311 .

كما أنهم يجمعون على أن الحوار هو الذي ينبغي أن يعتمد في الصفوف الابتدائية وفي المتوسط أيضا على أن يتم الجمع بين الحوار والإلقاء في الثانويان مع تغليب الحوار دائما . أما الجامعات فهي إلى الإلقاء اقرب .

. الطريقة الحوارية :

المؤكد أن الطريقة الحوارية في الصفوف الدنيا هي أجدى وانفع لما لها من حسنات, يبينها لنا احمد مختار عضاضة :

" من حسنات الطريقة الحوارية أن التلميذ الذي يجد نفسه عرضة للسؤال في أي لحظة, يبقى حاضر الذهن, شديد لانتباه, وهو بهذه الطريقة يلعب دورا حيويّا في الصّف, لأنّه يبحث ويفكر ويجيب ويشعر بسرور عظيم عندما يعطي توضيحات صحيحة, أو يقدم جوابا ناجحا . حتى أنّ بعض التلاميذ يعتقدون بفضل مساهمتهم في الحوار يمكنون رفاقهم من اكتشاف الحقائق, ويساعدون على جعل الدرس حيّا ونشيطا . والحقيقة فإنّ التلاميذ يعتبرون معاونين للمعلم في الدرس, يتبادل وإياهم الأفكار تحت أشكال متنوعة ومنسقة تنسيقا رائعا[1]."

يتعرض احمد مختار عضاضة إلى سلبيات الطريقة الحوارية التي يسميها هو سيّآتها في فقرة طويلة نفضل تلخيصها في النقاط الآتية :

ـ لا يمكن تطبيقها . يعني الطريقة الحوارية . في كل الدروس والمواد , فالسؤال عن تاريخ المعارك في التاريخ مثلا وعن أسماء المدن والعواصم في الجغرافيا **يكون عديم الفائدة لأنه لا يجد له جوابا عند التلاميذ .**

. اندفاع التلاميذ يجعل المعلم يفقد السيطرة على القسم , إلا إذا كان بارعا قادرا على إحداث التحكم دون أن يمس بمشاعر تلاميذه .

ـ الطريقة الحوارية تهدر الوقت, فقد يطرح المعلم سؤالا تتعدد محاولات الإجابة عنه دون جدوى , كل ذلك على حساب الوقت المخصص للحصة , وإذن لا بد من تجنب هذا النوع من الأسئلة أو على المعلم أن يبادر هو بتقديم الجواب متى تيقن أن المحاولات لا يمكن أن تأتي بجواب[2]."

. الطريقة بمعنى المنهجية المتبعة في تقديم الدّرس: يميز الخبراء بين نوعين من الطرق هما :

. الطرق العامة: تتصدرهما طريقتا الاستقراء والقياس.

. الطرق الخاصة: وهي المرتبطة بأصحابها, كطريقة جون ديوي و طريقة مانتسوري ..الخ.

. طريقتا الاستقراء والقياس :

معلوم أن الطريقة الاستقرائية تقوم على جمع العيّنات ودراستها دراسة علمية لإيجاد الخصائص والقواسم المشتركة بينها وصياغة ذاك في قانون عام , وخير مجالات تطبيقها الدرس النحوي, فالأستاذ ينطلق من العيّنات (الأمثلة) منهيّا بالقاعدة التي هي القانون العام الجامع .

يخلط البعض ويعتقدون أن الاستقراء هو بحث في الجزئيات و يعرفونه على انه انطلاق من الجزئيات إلى الكليات ,

[1]. أحمد مختار عضاضة, التربية العملية التطبيقية في المدارس الابتدائية والإكمالية, مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر, الطبعة الثالثة 1962, ص:145

[2]. ينظر أحمد مختار عضاضة , التربية العملية التطبيقية في المدارس الابتدائية و والإكمالية , مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة و النشر , الطبعة الثالثة 1962, ص: 145, 146

وهذا غير صحيح فالجزئيات لا تكون إلا تحليلا لكل , و جزئيات الجملة هي مكوناتها الداخلية, والانطلاق من مكونات جملة واحدة لا يعد استقراء بل تحليلا , العينات هي الجمل, و كل جملة مشكلة من أجزاء , الاستقراء هو مقارنة جزء من جملة, الفاعل مثلا, بجزء من جملة أخرى, لإيجاد الخصائص والصفات المشتركة, وصياغة ذلك في قانون عام .

أما القياس فهو عملية عكسية للاستقراء, انه مقارنة للعيّنة بما جاء في القاعدة بغرض الإسقاط أو الإلحاق, وأفضل مجالاته الدرس النحوي دائما أثناء حل التمارين المختلفة, فحين يطلب المعلم من التلاميذ وضع خط تحت الفاعل في **الجمل فهم** سينطلقون من القاعدة العامة لمعرفة ما إذا كانت تنطبق مع العينة المطلوبة أم لا .

. طريقة هربرت :

صاحب هذه الطريقة هو المربي الألماني هربرت (Herbert), و قد استطاع هذا المربي أن يقدم لنا منهجية (خطوات) علمية عملية باستغلال الطريقتين العامتين الاستقراء والقياس والدمج بينهما, وتقوم الطريقة عند هربرت على الخطوات الآتية :(**المقدمة + العرض + مناقشة العرض + الاستنتاج + التطبيق**)

ـ الطرق الخاصة :وهي التي تنسب لأصحابها, كطريقة جون ديوي (John Dewey), وطريقة ماريا مانتسوري (Maria Montessori) وغيرهما ولا تعنينا في هذا السياق .

إن هذا الطرق الخاصة إنما ارتبطت بأنشطة خاصة , فطريقة ديوي مرتبطة بحل المشكلات, وطريقة مانتسوري مرتبطة بتعليم القراءة للمبتدئين, و أما طريقة **كول ديويل كوك** فهي طريقة اللعب لأطفال الروضة وأطفال المراحل الابتدائية، وهي بالإمكان استغلالها في تعليم التعبير, إما بوضع التلاميذ في مواقف تعبيرية أو باستغلال النشاط المسرحي في إكساب التلاميذ اللغة من خلال الأدوار التي يحفظونها ويؤدونها.

إن العلمية تقتضي اعتماد الطرق العامة طبعا, و سنتبنى طريقة هربرت وفق شرطين اثنين هما :

أ ـ إن تتبع خطوات الطريقة كلها بنمط تواصلي حواري من المقدمة حتى الاستنتاج وحل التمارين المختلفة بعده.

ب ـ العرض ينبغي أن يقدّم وفق شروط موضوعية.

قبل الخوض في الطريقة المثلى لمناسبة لنشاط التعبير, لا بد من أن نؤكد على ما يلي:

أولا:كل درس تعبير شفوي أو كتابيي ينبغي أن يمس حقلا دلاليا. يعدّه المعلم ويحيط بمفرداته المختلفة, فضعف التلاميذ في التعبير مرده إلى ضحالة القاموس اللغوي لديهم.

ثانيا:كل درس تعبيري ينبغي أن يخضع لمنهجية تُتبع في بنائه, وعلى المعلم أن يحدد بدقّة هذه المنهجية ويجعل تلاميذه ينتهجونها انطلاقا من أسئلته التي يطرحها عليهم أثناء تحليل الموضوع, فلا ينبغي أن يسبق سؤال في الموضوع سؤالا في المقدمة, بل لا ينبغي أن يسبق سؤال في المقدمة سؤالا غيره يقتضي الأمر تموقعه بعده .

ثالثا: قد يضاف إلى هذا أن يكون للموضوع المقدم تقنية تعبيرية, يخضع لها، فالوصف غير السرد والسرد غير الحجاج, والحوار غير الحكاية, والقصة غير الرواية والمسرحية..الخ, هذه القضايا هي جد هامة ولا بد أن يأخذها المعلم بعين الاعتبار أثناء إعداده لدرسه .

1/2. الطريقة المتبعة في تقديم الدرس:

قبل البدء في تقديم خطوات الطريقة علينا أن نميز بين نوعين من الدروس. درس ينطلق من وضعية تعلم . أو من موقف تعلمي حقيقي, و درس ينطلق من عرض مشروط محاك لوضعية تعلّم .

1 . الحالة الأولى :الانطلاق من وضعية تعلّم حقيقية

يضع المعلم تلاميذه في وضعية لغوية حقيقية, تفرض عليهم الحاجة إلى اللغة المناسبة لإحداث التكيف المناسب مع الوضع, ويستغل هو هذه الحاجة الملحة لإحداث التكيف, فيدعم طلبته ويزودهم بالمفردات والعبارات الصحيحة المصححة للغتهم العامية, مستغلا الوضع موظفا الحقل الدلالي الذي أعده من قبل .

ولتقريب الصورة نقدم هذا المثال:خرج المعلم مع تلاميذه إلى مزرعة حقيقية في فصل الربيع وراحوا يتجولون بين الأشجار المزهرة, ويسمعون زقزقة الطيور المختلفة, سيكون التلاميذ في وضع لغوي رائع, كل يريد أن يعبر عن ما يشاهده ويسمعه ويثير إعجابه, يدفع المعلم تلاميذه إلى البوح بما يحسون و يشعرون, يقول احد التلاميذ مثلا : ما أروع زهرة الرمان ! يتدخل المعلم ويصحح له قائلا: زهرة الرمان تسمى الجلّنار, إذن ينبغي أن تقول .. ماذا ؟ يجيب المتعلم قائلا: ما أروع الجلّنار! يتدخل آخر و يقول: لكم يعجبني صوت الحمام ! يتدخل المعلم و يقول: صوت الحمام يسمى : الهديل ..الخ. وعلى المعلم أن يثير دافعية التلاميذ للحديث بطرح أسئلة متعددة متنوعة تمس كل ما يرتبط بهذه الوضعية وهذا الحقل الدلالي, إنه إن طالب تلاميذه بالحديث أو بالكتابة بعد ذلك فإنهم حتما سيجدون ما يقولون أو ما يكتبون, هذا الأصل في المقاربة بالكفايات ولكن العمل باستغلال الوضعيات الحقيقية لا يزال مجرد حبر على ورق, بعيدا عن واقعنا وممارساتنا, وهذا ما يجعلنا نركز على العرض المشروط.

2 . الحالة الثانية:الانطلاق من عرض مشروط

إننا نقصد بالعرض ما جاء به هربرت في طريقته المستخلصة من الطريقتين : الاستقرائية والقياسية والمعدلة من قبل ويلز ورين[1] على أننا نضيف إليه . أي العرض . شروطا هي أن يكون :

واقعيا, من محيط المتعلم, ومن مجال اهتمامه, مشوقا,دالا, نفعيا, ملائما لمستواه, مسعفا بالإجابة حال السؤال.

عندئذ يمر الدرس بالخطوات الآتية:

1. التمهيد:ويكون بإشكالية ملائمة لمستوى التلاميذ تثير فضولهم وتشوقهم وتدفعهم للإقبال على الدرس.

2. العرض: و فيه يعرض المعلم على طلبته مشاهدا أو صورا, أو مجسمات أو كائنات حية, وأحسن من هذا شريطا سمعيا بصريا باستعمال الحاسوب والمسلاط وشاشة الاستقبال التي يمكن أن تكون السبورة البيضاء.

3 . مناقشة العرض :ويمر بمرحلتين أساسيتين :

أ . المرحلة تحليلية :حيث يتدرج المعلم في أسئلته تدرجا منطقيّا من المقدمة إلى أفكار الموضوع فالخاتمة .

ولا بأس أن يسجل على السبورة الجانبية هذه الأفكار على شكل رؤوس أقلام يسترشد بها التلاميذ في مرحلة البناء

[1]. ينظر أحمد مختار عضاضة, التربية العلمية التطبيقية للمدارس الابتدائية و التكميلية, مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة و النشر, ص . ب 1177 . بيروت . لبنان , ص : 138, 139,

ب . مرحلة التركيب أو بناء الموضوع : وهذه المرحلة هي وحدها الفاصلة بين التعبير الشفوي والتعبير الكتابي, فإن كان التركيب شفويا كان التعبير شفويا وان كان التركيب كتابيا كان التعبير كتابيا.

في حال التعبير الشفهي يبنى الموضوع تدريجيا حتى يصل المتعلمون إلى تمامه. وسنقدم تفاصيل ذلك حين نقدم مذكرة نموذجية لدرس في التعبير الشفهي .أما في التعبير الكتابي فعلى التلاميذ أن يسترشدوا بالأفكار التي توصلوا إليها عقب نهاية مرحلة التحليل, والتي يفترض أن تكون قد سجلت على شكل رؤوس أقلام .

نخلص إلى نتيجة هي أن التعبيرين: الشفوي و الكتابي يتفقان في كل الخطوات وأن نمط البناء هو وحده الفارق بين النوعين .

. أنموذج لمذكرة في التعبير خاصة بالسنة الأولى ابتدائي :

.....

النشاط :تعبير شفوي **التاريخ** : ../../....

الموضوع :احمد يلتحق بالمدرسة أول مرة **المستوى** : أولى ابتدائي

الأهداف التّعلميّة :

1 . يكون المتعلم قادرا على أن يتحكّم في الحقل الدلالي المرتبط بالموضوع .

2 . يكون المتعلم قادرا على أن يسرد الأحداث والوقائع المرتبطة بأول يوم يلتحق فيه بالمدرسة .

. الحقل الدلالي الموظف :

نائم . سرير . منبه . يرن . حمام البيت . أطراف . تحية الصباح . المربى . الجبن . فطور الصباح . محفظة . ترتيب الأدوات . حامل المحفظة . رفاق . بوابة . فناء . سارية . ساحة . أقسام . معلمة..الخ.

. العرض المعد للدرس:يتكون من مشاهد جميلة ملونة مشوقة :

. المشهد الأول :طفل يسمى أحمد . ينام على سرير فردي و بالقرب منه منبه يرن

. المشهد الثاني :احمد في حمام البيت يغسل أطرافه .

المشهد الثالث :احمد يتناول فطور الصباح مع أبويه بعد الصلاة والتحية .

المشهد الرابع :احمد يرتب أدواته في محفظته الجديدة

المشهد الخامس :أحمد في الطريق مع رفاقه .

المشهد السادس :التلاميذ أمام سارية العلم في فناء المدرسة .

تقديم الدرس :

التمهيد :(**وضعية الانطلاق**)

المعلم : يقدم نفسه ويرحّب بالأطفال و يسألهم عن شعورهم وهم تلتحقون.

. التلاميذ: بعض الإجابات.

. المعلم : كيف كان استعدادكم لهذا اليوم ؟

. التلاميذ : بعض الإجابات

. المعلم : ما رأيكم أن نرى كيف كان استعداد أحد تلاميذ السنة الأولى ؟

. التلاميذ : نعم .. نعم ..

العرض :

. يعرض المعلم المشهد الأول و يطلب من التلاميذ النظر إليه جيدا,

التحليل : يسأل المعلم تلاميذه : ماذا تشاهدون في هذه الصورة ؟

. بعض المحاولات : تتعدد الإجابات وتخلط الفصحى بالعامية كأن يسمي أحدهم السرير بالكنبية[1]

المعلم: هذا رائع لكن لا نقول كنبية .. إن عجز التلاميذ عن معرفة الجواب يبين المعلم أن الصواب هو: السرير

المعلم : من يعيد ؟

. محاولات : طفل يرقد على السرير .

المعلم : هذا جيد . دعونا نسمي هذا الطفل أحمد , فمن يعيد الجواب ؟

. محاولات تنتهي بـ : احمد ينام على السرير و هذه هي اللبنة الأولى في البناء.

المعلم : لاحظوا أحبائي, ماذا يوجد قرب السرير و يشير إلى المنبه .

. محاولات : محاولات تخلط الفصحى بالعامية، كأن يقول التلاميذ: سيدي رفاي ايصوني.

المعلم : هل نقول : رفاي ؟ ماذا نسميه ؟ حال العجز يقول المعلم : اسمه منبه

و يكمل : ماذا يفعل المنبه ؟

. محاولات : ايصوني . المعلم هل نقول : ايصوني ؟ حال العجز يقول المعلم : يرن

و يعيد السؤال : ماذا نرى قرب السرير ؟

. محاولات : المنبه يرن .هذه هي اللبنة الثانية .

المعلم : من الأول ماذا نرى في الصورة ؟

محاولات : أحمد نائم على السرير و المنبه يرن

و يواصل مع بقية المشاهد بنفس الكيفية ليصل إلى ما يلي :

1 . احمد نائم على السرير و المنبه يرن .

2 . يستيقظ احمد على صوت المنبه و يتجه إلى حمام البيت فيغسل أطرافه **ويتوضأ**.

3 . يصلي الصبح وبعد ذلك يحيي احمد أبويه , و يتناول معهما فطور الصباح .

4 . يرتب احمد أدواته في محفظته الجديدة و يتوجه إلى المدرسة .

5 . يلتقي احمد بأبناء الحي ويرافقهم إلى المدرسة

6 . يحيي التلاميذ العلم في فناء المدرسة و يدخلون إلى أقسامهم .

كل جملتين هما حصيلة نقاش مشهد وهما ثمرة تصحيح اللغة العامية التي تعاطاها المعلم مع التلاميذ خلال النقاش .

[1] ـ الكنبية أو الكنبة كلمة شائعة في مدينة متليلي، وفي القرى المجاورة لها.

2 . مرحلة التركيب :

تبدأ جزئية : أحمد ينام على السرير و المنبه يرن .

أحمد ينام على السرير و المنبه يرن , يستيقظ احمد على صوت المنبه و يتوجه إلى حمام البيت فيغسل أطرافه ..الخ.

و تنتهي ببناء الموضوع كله .

نلاحظ أن التلميذ العادي بإتباع هده الطريقة يتمكن من يومه الأول من نطق خمس جمل على الأقل نطقا صحيحا, أما المتفوقون فبإمكانهم أن يصلوا إلى أكثر من اثنتي عشرة جملة .

. أنموذج مذكرة ثانية في التعبير للسنة الخامسة ابتدائي :

.....

النشاط : تعبير كتابي **التاريخ** :../../....

الموضوع : وصف احتفال بمناسبة ذكرى الثورة

المستوى : خامسة ابتدائي

الأهداف التّعلميّة :

1 . أن يتمكن المتعلم من توظيف حقل دلالي جديد .

2 . أن يتمكن المتعلم من وصف حفل ونقل أحداثه إلى الغير في لغة سليمة .

أولا : الحقل الدلالي :

مسرح . مقدم حفل . برنامج حفل . فرقة الكشافة . نشيد وطني . طنبور . مضرب . لباس رسمي . مسرحية . رمز ..الخ.

ـ الوضعية التّعلميّة :هي أن يصحب الأستاذ تلاميذه إلى قاعة حفلات أو إلى ملعب ليشاهدوا احتفالا حقيقيّا يقومون بالتحدث عنه أو الكتابة فيه لاحقا . فان تعذر فلا بأس بعرض بدل الوضعية

ـ العرض :مشاهدة حفل باستعمال الحاسوب والمسلاط وشاشة الاستقبال التي تكون في الغالب هي السبورة إن كانت مناسبة .

. تمهيد (وضعية الانطلاق) :

. المعلم : أعيادنا الوطنية كثيرة و هي مرتبطة بأحداث تاريخية جليلة قام بها أبناء هذا الوطن, فهل تعرفون بعضا من هذه الأعياد ؟

. محاولات : من قبل التلاميذ, تنتهي بالوصول إلى عيد الثورة .

. المعلم : لماذا كانت ثورة نوفمبر أعظم الثورات وأهمها ؟

. محاولات من قبل التلاميذ

. المعلم : استعدوا سنشاهد احتفالا رسميا حضرته السلطات المحلية في قاعة كذا بولاية كذا , ستشاهدون المشاهد تباعا , وسنعلق على كل مشهد.

. العرض :يعرض المعلم فرقة الكشافة تؤدي النشيد الوطني و بعدها مقدم الحفل يقرأ على الحاضرين برنامج الحفل, ثم يوقف العرض .

. التحليل :

المعلم : ماذا شاهدتم ؟

المحاولات : الكشافة يغنّون النشيد الوطني.

المعلم : هل نقول يغنّون؟ تصحيح .

و ماذا كانوا يرتدون ؟

محاولات : شورط أزرق و شوميزة ..الخ

المعلم : هذه هي مكونات اللباس الكشفي : غطاء الرأس، القميص، المنديل، العقدة، البنطلون, الجورب، الحذاء . الحزام . نسميها مجتمعة : اللباس الرسمي أو الزّي الرسمي للكشافة .

. المعلم : ماذا كان يحمل مقدم الفرقة ؟

. محاولات : طبلا كبيرا يضربه بمغرفتين من خشب ..

. المعلم : ذاك الطبل الكبير يسمى الطنبور و قد كان يضربه بمضربين .

. المعلم : ماذا شاهدنا بعد إن أدت فرقة الكشافة النشيد الوطني وانصرفت ؟

محاولات : خرج رجل يلبس كوستيم , و قرأ علينا ورقة فيها ما سنشاهده في الحفل

المعلم : ذاك الرجل ماذا نسميه ؟ الوصول إلى منشط الحفل أو مقدم الحفل .

و ماذا كان يرتدي ؟ الوصول إلى بذلة . و ماذا قرأ علينا ؟ الوصول إلى برنامج الحفل ..

نجد التلاميذ الآن ـ بعد أن صحح المعلم عدة مفاهيم ـ قد توصّلوا إلى ما يلي :

ابتدأ الحفل بالنشيد الوطني الذي قدمته فرقة الكشافة على إيقاع الطنبور , بعد ذلك علا المنصة منشط الحفل الذي كان يرتدي بذلة أنيقة و قرأ على الحاضرين برنامج حفلهم الساهر .

بهذه الكيفية يواصل المعلم مع بقية المشاهد مناقشة وتصحيحا للأخطاء والمفاهيم. في النهاية سيصل التلاميذ إلى الإلمام بكل العبارات و المسميات التي تشكل هذا الحقل الدلالي .

. مرحلة التركيب :

و تكون بالكيفية التي رأيناها مع قسم السنة الأولى ان كان التعبير شفهيا, أو تكون كتابية على كراريس التعبير أو على الأوراق المخصصة لذلك قصد تسهيل النقل و عملية التصحيح.

في كل الأحوال . باعتماد هذه الطريقة . سيجد التلاميذ ما يقولونه وما يكتبونه .

2/2 ـ طريقة تدريس نشاط فهم المسموع :

فهم المسموع من الأنشطة التي أعطتها مناهج الإصلاح أهمية كبيرة جدا, فكل النشاطات اللغوية تنطلق من النص الذي تبدأ منه الوحدة التعليمية انطلاقا من المقاربة النصيّة المتبناة في جل دول العالم .فما هي الشروط العلمية التي ينبغي أن تتوفر لتحقيق الأهداف المسطرة لهذا النشاط ؟

1 . النص :

كثيرة هي المناهج التي تعتبر الأساس اللغوي ركنا مهما من أركان بناء المقررات التربوية , والأساس اللغوي في ابسط معانيه هو أن تكون اللغة الواردة في الكتب المقررة تغطي نسبة عالية جدا من المظاهر الحياتية اليومية للطفل في بيئته ووسطه , إذ أن الإشكال الأكبر الذي يواجه أي طفل في بداية احتكاكه بالمحيط هو مسميات الأشياء والعبارات التي يبوح بها عن أفكاره ومشاعره وانفعالاته, و حين يدخل المدرسة ينبغي أن يجد ذلك في النصوص المختلفة المعدة لفهم المسموع, أو تلك المعدة للقراءة بعد ذلك .

إنّ الطفل مثلا يستيقظ صباحا فتطلب منه أمه أن يذهب عند اللبّان أو عند الخباز أو عند البقال ليشتري كذا وكذا, كل ذلك يتم في لهجية عامية , وترسله إلى المهتف (الطاكسي فون) ليعبئ (يفليكسي) وليشتري شريحة (بيست) ثم هو يرافق أباه إلى الميكانيكي ليصلح له كذا و كذا و يغير له قطع الغيار كذا وكذا ..

كل ذلك يتم في لهجة عامية مخلوطة بمفردات فرنسية . والأصل أن تكون النصوص المختلفة المقررة هي التي تسد هذا النقص بما تترجمه من تصوير للمظاهر الحياتية المعاصرة المختلفة ,إن لم تحقق النصوص المقررة هذا على مراحل فهي نصوص عبثية, سلة المهملات أولى بها .

في هذا الصدد يثير صالح بالعيد عديد الإشكاليات الفرعية تحت موضوع عام عنوانه : ما يجب أن يحتويه كتاب اللغة العربية المدرسي من مضامين تجاري تلميذ القرن الواحد والعشرين, خصص له فصلا كاملا في كتابه الموسوم بـ: في النهوض باللغة العربية, نقرأ فيه ما يلي: " لا توجد وصفة جاهزة لمحتوى الكتاب المدرسي ولكن يذكّر أولو الأمر بمجموعة من الأركان التي يرون ضرورة تواجدها في الكتاب الموجه لطفل يعيش في القرن الواحد والعشرين, وهي : .

1/3 . 60% من محتواه يكون من المواد العلمية : لماذا المواد العلمية أولا ولها حصة الأسد؟ لأننا في عصر الشباب الرحالة يوميّا لي الطريق السريع للمعلومات فسوف يتعرضون لقصف يغمرهم بأكوام من الأفكار والمفاهيم , فينبغي للمدرسة الإفادة إلى أقصى درجة ممكنة من الثقافة السائدة اليوم " ذلك هو المبرر الذي ينبغي من خلاله اعطاء أهمية كبرى للنص العلمي المنفتح على الحياة اليومية المعاصرة للمتعلم، وهذا من شأنه أن يدفع المدرسة الى: "حيث ستعمل على انجاز كتاب في مستوى الجيل, كما يجب عليها أن تعمل على تجميله وترويجه ونشره, وهذه مهمة تبدأ بها الأسرة التي كان عليها واجب تحبيب الكتاب للطفل, ولكن قليلة هي الأسر الواعية التي تهتم بالكتاب بصورة جادة, فالأسرة الواعية هي التي تخصص لطفلها جزءا من مكتبتها أو تمنحه مكتبة خاصة [1]."

و في هذا الصدد دائما يقول : " فترى تلك الدراسة التي توصل إليها رجال الأعمال و علماء الاجتماع والدراسات المستقبلية بأمريكا إلى أن التلاميذ يحتاجون إلى المعارف والمهارات وأنماط السلوك المثالية, كي يستطيعوا الوصول إلى هذا المستقبل الأفضل, وحدّدوا المعارف ضمن الآتي:

1 . استخدام الرياضيات والمنطق ومهارات التفكير والتعليم الوظيفي والعملياتي وفهم مبادئ الإحصاء .

2 . المهارات الأساسية للتعامل مع الآخرين, بما في ذلك التحدث والاستماع والمقدرة على أن يكون الفرد جزء من فريق .

[1]. صالح بلعيد, في النهوض باللغة العربية, دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع , الجزائر 2008 ص: 140

3 . استخدام التقانة في الوصول إلى المعلومات وفي مهارة معالجتها بطريقة فعّالة.

مهارة الكتابة بما يمكن التلاميذ من الاتصال بفعالية .

4 . معرفة التاريخ الأمريكي ونظام الحكم في الولايات المتحدة, بما يساعد على الحياة بفعالية في مجتمع ديمقراطي, وفهم القضايا المتعلقة بالوطنية .

5 . قاعدة من المعرفة العلمية تشمل العلوم التطبيقية[1]." ويواصل صالح بالعيد منوها بالقيم وبحسن المواطنة **قائلا:**

"فالكتاب ينبغي أن يحمل جزء معتبرا من الأخلاق والقيم وجزء من المواطنة والتاريخ,كما أن العلوم ينبغي أن تعلم باللغة العربية وفي هذا يقول: "إن المجتمع المعاصر يقرّ بالحقوق اللغوية لكل الشعوب, كما أن الديمقراطية لا تتحقق لدى شعب لا يمكنه التحدث علميّا بلغته ولا يستعمل الوسائل المعاصرة في حياته اليومية وبلغته الأم والمعهودة, فنحن في وضعنا الحالي أحيانا رؤوس بل أجساد , وأحيانا أجساد بلا رؤوس, باعتبارنا قليلي استعمال لغتنا في العلوم, وأن أكثر نخبتنا لا تستعمل لغة الشعب, فهم الرؤوس التي لا تلتقي بالأجساد في الأفكار والتوجهات المشتركة, إلى جانب أن اللغة في عمومها ليست أداة للاتصال واكتساب المعرفة فحسب بل مظهر أساس للذاتية الثقافية, ووسيلة لتعزيزها سواء بالنسبة للفرد أو الجماعة , وهذا ما أقرّته اليونسكو عام 2003م, إلى جانب تحديد أهم أدوار اللغة العربية , ووظائفها في تشكيل الهوية العربية التي تتنامى عبر الثقافة الأصلية والأصيلة[2]."

في هذا الصدد دائما يقول عبد الله علي مصطفى:"كما يقتضي ذلك أن تركز المناهج على وظيفة اللغة في تسهيل عملية الاتصال, وأن يتجه المنهج اللغوي إلى ما يتصل بحاجات المتعلم الحالية والمستقبلية, فيأخذ بالمفردات المهمة, والتعبير الوظيفي, والقراءة الوظيفية, والنحو الوظيفي, والاستماع الوظيفي, والكتابة الوظيفية, وهذا يعني أن يتجه المنهج إلى المنحى التكاملي الذي ينظر إلى اللغة على أساس أنها وحدة متكاملة لها دور رئيس هو تسهيل عملة الاتصال اللغوي[3]."

كخلاصة لهذا الموضوع نعتقد أن النص المعد للاستماع هو ذلك النص الذي يُقتطع من حياة الطفل مزودا بأهم الألفاظ والعبارات الحياتية الحديثة التي يستعملها المتعلم بشكل دائم, فلا معنى لنص يتحدث عن الخز والوشي والمروي والفالوذج , والمتعلم لا يحسن أن يسمي ابسط الأشياء التي يتعامل معها يوميا كالمرغاة والفارة والشسع والوحدة والمكواة والبرغي والمفك ..الخ .

النص ينبغي أن يكون حقلا دلاليا معاصرا يرتبط بالمصنع والمزرعة ونادي الانترنت ولوازم البيت والمكتبة وقطع غيار الآلات المختلفة,كما أننا نؤكد أمرا يقفز عليه أساتذة اللغة العربية هو أنهم يعتقدون أن مسميات الأشياء الصناعية وقطع غيارها وظيفة أستاذ الفيزياء , وأستاذ العلوم الطبيعية, وهذا خطأ جسيم, فالمسميات هي من واجب أستاذ العربية , إذ أن الفيزياء والعلوم الطبيعية والكيمياء تبحث قواعد العمل, ولا بأس بتعاون الكل.

2 . واقعية النص وانسجامه مع محيط المتعلم :

[1]. المرجع السابق : ص: 140

[2]. المرجع السابق ص:158

[3]. عبد الله علي مصطفى, مهارات اللغة العربية, دار المسيرة للطباعة والنشر, عمان . الاردن, طبعة:2007م/1427هـ, ص: 56

معروف أن المقاربة بالكفايات مقاربة أدائية تعد للحياة و ترتبط بواقع المتعلم ارتباطا وثيقا, فهي تعد المتعلم ليتكيف ايجابيا مع وسطه, وهذا لا يتأتى إلا إذا كان النص يصور مقاطع حياتية حقيقية من الواقع المعيش ويعكس بصدق طبيعة المحيط الذي يتنقل فيه المتعلم يوميّا, فمن غير المعقول أن نقدم لمتعلم نصوصا عن الزيتون إذا كان يعيش في منطقة تحترف زراعة النخيل, و من غير المعقول أن نقدم له نصوصا مفرطة في الخيال مترجمة من لغات وآداب أخرى, نعم قد نخصص وحدة للخيال لكن على أساس معرفة الخيال ذاته تمييزا له عن الواقع, ليقبل عليه المتعلم للتسلية لا للاعتقاد بصحته .

3. أن يكون النص من مجال اهتمام المتعلم :

معروف أن الاهتمامات تشكلها عدة عوامل أهمها السن والوسط الذي يعيش فيه المتعلم . والإقبال على المتحدث أو الخطيب أو الأستاذ الذي يقرأ نصا للسماع والفهم لا يكون كليّا إلاّ إذا كان يمس انشغال السامع وينسجم مع اهتماماته , فنحن حين نحدث التلاميذ في الابتدائي عن تاجر باع واشترى وخسر أو ربح, فإن الأمر لا يعنيهم بحال, ولكن حين نحدثهم عن مسابقة بين قسمين أو برحلة مدرسية أو بإنشاء فريق مدرسي لكرة القدم أو باعتزام إنشاء فريق للمسرح والأناشيد فالكل سيعطي كل اهتماماته والكل يفكر في المشاركة حتى .

4. ملاءمة النص لسن المتعلم و مستواه :

لقد حدد الخبراء أحجام النصوص المناسبة لكل فئة عمرية و ذهبوا ابعد من ذلك إذ أنهم حددوا حتى عدد الكلمات التي ينبغي أن تشكل النص ليتلاءم وقدرات المتعلم . فذهبوا إلى أن تلميذ السنة الخامسة ابتدائي مثلا يمكنه التعامل مع نص من 120 إلى 150 كلمة , بينما لا يمكن للتلميذ السنة الأولى أن يتعامل مع نص يزيد عن 30 إلى 40 كلمة . يتوقف الأمر أيضا على نوع النص وطبيعته ومدى تشويقه. نكتفي في هذا المقام بهذه الشروط , إذ أننا بينا في الفصل الأول الشروط التامة التي ينبغي أن تتوفر في الوضعيات التّعلميّة[1] .

4. منهجية التدريس :

لا تكاد الطرق التي بين ايدينا في المراجع المختلفة تختلف كثيرا, و لا بأس بإيراد بعضا منها :

يرى احمد مدكور في كتابه الموسوم بـ : طريق تدريس اللغة العربية, وتحت عنوان :طريقة السير في درس الاستماع, أن الطريقة ينبغي ان تمر بالمراحل الآتية: نلخصها في ما يلي :

" **أولا** : الإعداد الجيد للدرس من قبل المعلم .

ثانيّا : اثارة دوافع التلاميذ للاستماع .

ثالثا : قراءة النص من قبل المعلم و التلاميذ يتابعون

تتبع القراءة بأسئلة في المعنى العام للنص

رابعا : القراءة الثانية للنص إذا كان الأمر يقتضي التعمق أكثر في معنى النص وفي الأداءات المهارية .

خامسا : تقويم أداء المتعلمين في نهاية الحصة, حسب الأهداف المقررة سابقا .

[1] ـ ينظر الفصل الأول من هذا البحث، ص28.

والخلاصة هي أن السمع طاقة عظيمة أودعها الله في الإنسان, وأن تعليمها و تدريبها على القيام بأدق وظائفها أمر ضروري لمساعدة الإنسان المعاصر على القيام بواجبات الخلافة في الأرض[1]."

أما سعاد عبد الكريم الوائلي, في كتابها الموسوم بـ: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير, فتقدم لنا الطريقة الآتية غير مخصصة لنوع بعينه من أنواع التعبير :

1 . المقدمة أو التمهيد .

2 . عرض الموضوع .

3 . حديث الطلبة[2]."

أمّا الطريقة التي نراها مناسبة فهي طريقة هربرت دائما, مع بعض التعديلات التي تجعلها تنسجم مع فلسفة المقاربة بالكفايات وفق الخطوات الآتية :

1 . وضعية الانطلاق : وفيها يعد المعلم الأجواء المناسبة لإقبال التلاميذ على الإصغاء للنص, و أفضل ما يحقق ذلك أن يثير المعلم إشكالية يترقب التلاميذ إيجاد إجابة عنها في النص, أو أن يثير فضولهم لمعرفة ما في النص .

2 . قراءة النص من قبل الأستاذ: ولا بأس بالسماع إليه مسجلا في شريط أو في الحاسوب على أن تكبّر الصّورة وتعرض على شاشة استقبال , و ينبغي أن تكون القراءة معبرة مجسدة للمواقف, على أن لا يحول بين صوت الأستاذ وتلاميذه أي عائق للصوت[3] .

3 . مرحلة التحليل :و فيها يناقش المعلم مع تلاميذه أفكار النص, وفق منهجية صحيحة تقتضي أن يتدرج في أسئلته من الكل إلى الجزء و من العام إلى الخاص , ومن السهل إلى الصعب وله أن يعيد القراءة مرة أخرى أو مرتين إذا اقتضى الأمر ذلك و تعسر على التلاميذ الجواب. و من الأفيد

أن تكون أفكار النص مسجلة على شكل رؤوس أقلام ومكانها المفضل هو السبورة الجانبية .

4 . مرحلة البناء :وفيها يسعى التلاميذ إلى إعادة كل ما جاء في النص من أفكار بلغتهم مستعينين برؤوس الأقلام المسجلة على السبورة ابتداء, على أن يتم محوها في المحاولات النهائية .

5. نشاط الصيغ اللغوية:

يعتبر هذا النشاط اللغوي من أهم الأنشطة المساهمة في إثراء القاموس اللغوي لدى المتعلمين , علاوة على ذلك فهو يزودهم بالصيغ والأساليب اللغوية الراقية , الواردة في نصوص أو قصائد لكبار الأدباء والشعراء, وهذا النشاط قديم في المدرسة الجزائرية, فقد اهتمت به كل المناهج من الاستقلال إلى الآن, ينسب إلى التعبير أحيانا وإلى القراءة باعتباره نشاطا لغويا أحيانا, نجده بمسمى: النسج على المنوال أو بمسمى استعمال الصيغ ..الخ.

---

[1] . ينظر علي احمد مدكور, طرق تدريس اللغة العربية, دار الميسرة للتوزيع والطباعة, عمان . الأردن, طبعة أولى: 2007م/1427هـ, ص: 14

[2] . ينظر سعاد عبد الكريم الوائلي, طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان . الأردن, الطبعة العربية الأولى 2004, ص: 95 .

[3] ـ وهو ما يعبر عنه في علم النفس بالكف.

و خلاصة النشاط هو أن يختار المعلم جملة فيها صيغة لغوية مميزة ويطلب من التلاميذ النسج على منوالها , وتتفاوت الصيغ في سهولتها وصعوبتها لذا ينبغي مراعاة ما يناسب كل مستوى.إننا لا نجانب الحقيقة إذا قلنا أن حصة الصيغ هي في ذات الوقت خدمة للنحو في شقه الوظيفي المبسط , فمعلم السنة الأولى حين يستعمل اسمي الإشارة : هذا/هذه استعمالا لغويا مميزا بين ما ينطبق مع المذكر وما ينطبق مع المؤنث هو في جوهر الأمر يقدم أسماء الإشارة بطريقة وظيفية عملية مبسطة , وأستاذ المتوسط حين يقدم الصيغة : (ما إن .. حتى) فهو يربط بين أداتين متلازمتين ربطا نحويا وظيفيا عمليّا, وقد يصل الأمر إلى التنظير والتقعيد في ألإكمالي والثانوي .

6. طريقة تدريس نشاط الصيغ :

1 . وضعية انطلاق: وتقتضي العودة إلى أجواء النص الذي وردت فيه الصيغة, والنص قد يكون مخصصا للقراءة أو للمطالعة أو للاستماع أو للمحفوظات والأناشيد أو الأغاني المقدمة في حصة التربية الموسيقية.

2 . بعض الأسئلة: تنتهي باستخراج الجملة التي تحتوي الصيغة .

3 . كتابة الجملة على السبورة مع كتابة الصيغة بلون مخالف مضيء .

4 . قراءة الجملة من قبل المعلم وبعض المتعلمين.

5 . مناقشة الجملة لفهم معنى الصيغة إن كان الأمر يقتضي ذلك ولإدراك دلالتها وكيفية استعمالها .

6 . يمكن صياغة قاعدة في دلالة الصيغة وفي كيفية استعمالها مع متعلمي الإكمالي والثانوي ,ونكتفي بالوصول إلى آلية الأداء في الصفوف الدنيا .

7 . الاستعمال المقيد : وهو أن يقدم الأستاذ لتلاميذه جملا على المنوال ينقصها الترابط لغياب الصيغة , ويطلب من التلاميذ إدخال الصيغة لتحقيق انسجام الجملة.

8 . الاستعمال الحر : وهو أن يفسح الأستاذ للتلاميذ المجال لإنشاء جمل صحيحة على المنوال , ويمكن تدوين الرائعة منها على السبورة , لتنقل على الكراريس في نهاية الحصة. نرى انه من الواجب تقديم أنموذج لمذكرتين في هذا النشاط، الأولى خاصة بالسنة الأولى الابتدائية والثانية خاصة بالخامسة .

. مذكرة خاصة بنشاط الصيغ للسنة الأولى من التعليم الابتدائي :

.....

التاريخ : الاربعاء 14 من ... **السنة** : الأولى ..

النشاط : صيغ **الموضوع** : هذا . هذه

.....

. وضعية الانطلاق : تقتضي العودة إلى نص فهم المسموع الذي ينبغي أن يكون حاملا للصيغة, فان تعذر أمكن الاستغناء عنه, وتركت الحرية للأستاذ في اختيار الموضوع أو في اختيار المدخل إلى الموضوع المدروس .

. وضعية التّعلم: صورتان مشوقتان مكتوب فوق الأولى: هذا (شيء مذكر) وفوق الثانية: هذه (شيء مؤنث)

التعليمات و مهام وأنشطة التعلم :

. يطلب المعلم من التلاميذ مشاهده ما هو على السبورة , ويقرأ لهم العبارتين في أعلى كل صورة .

. قراءات من بعض التلاميذ,(قد تكون القراءات آلية ولا ضير في ذلك)

. يسأل المعلم بعد ذلك , وهو يشير إلى الصورة الأولى : ما هذا ؟ ثم ما هذه ؟ ويعيد السؤال ليتلقى إجابات متعددة متكررة من قبل التلاميذ .

. يسأل من جديد عن الشيء الأول أهو مذكر أم مؤنث ؟ هو مذكر , ماذا استعملنا عند الإشارة إليه ؟

ـ استعملنا هذا . إذن ماذا نستعمل عند الإشارة الى مذكر؟ نستعمل هذا, تعتبر هذه قاعدة ضمنية آلية . و بنفس الكيفية يتم التعامل مع المؤنث .

. الاستعمال المقيد: يقدم المعلم مجموعة من الأشياء المختلطة وعلى التلاميذ الإشارة إليها بهذا أو بهذه

مثال : قلم . شجرة . خزانة . كتاب . مقلمة . بنت . وردة . دراجة . علم ..الخ.

ـ الاستعمال الحر (الاستثمار) :و فيه يطلب المعلم من تلاميذه أن يعطوه جملا من إنشائهم يستعملون فيها صيغتي : هذا/هذه استعمالا صحيحا .

ملاحظة: يمكن تسجيل بعض الإجابات على السبورة تشجيعا لأصحابها ودفعا وتحفيزا لغيرهم .

. مذكرة خاصة بنشاط الصيغ للسنة الخامسة ابتدائي :

.....

التاريخ : الأربعاء 14 من ... **السنة** : الخامسة ابتدائي

النشاط : صيغ **الموضوع** : ما إن ...حتى

.....

. وضعية الانطلاق : تقتضي العودة إلى أجواء النص الرياضي: الميدالية الذهبية بعد ذلك يطرح الأستاذ هذا السؤال: ماذا حدث مباشرة بعد أن سجل المهاجم الجزائري هدفا؟ الجواب : اهتزت المدرجات كلها . يواصل الأستاذ: كيف عبر الكاتب عن ذلك ؟

. وضعية التعلم : **ما إن** سجل مهاجمنا الهدف **حتى** اهتزت المدرجات كلها بالهتاف .

يسجل الأستاذ الجملة على السبورة بخط واضح و يلوّن الأداتين: (ما إن ..حتى) ثم يقرأ الجملة قراءة معبرة ويطلب من بعض التلاميذ القراءة بعده مع التركيز على الجانب التعبيري متمثلا في الارتباط والتعاقب بين الحدثين.

. تعليمات و مهام و أنشطة التعلم :

بعيد قراءة الجملة, يشرع الأستاذ في تقديم تعليماته: من سجل الهدف الأول ؟ مهاجمنا, ماذا حدث فور تسجيله الهدف؟ اهتزت المدرجات. هل كان ثمة وقت طويل بين التسجيل و اهتزاز المدرجات؟ لا. كيف ؟ ماذا نستنتج؟ هل الزمن المستغرق بين الفعل الأول سجل والفعل الثاني اهتزت طويل ؟ لا. بل الفعلان مترابطان متعاقبان. كيف وصل الكاتب إلى ذلك؟ باستعمال : ما إن + حتى . هذا جيد . إذن الصيغتان : ما إن + حتى ماذا تفيدان؟ تفيدان الربط و التعاقب بين فعلين . هذا رائع .

القاعدة : إذا أردنا أن نعبر عن ترابط فعلين و تعاقبهما للعلاقة بينهما نستعمل : ما إن + حتى

. **الاستعمال المقيد** :إليكم الجمل الآتية وكل ما عليكم فعله هو الربط بين الحدثين بالصيغتين ما إن + حتى

1 . تراكم الغيم في السماء انهمر المطر.

2 . دق الجرس خرج التلاميذ للاستراحة .

3 . دخل النجم القاعة راحت تهتف باسمه الجماهير.

4 . بدأ الفلم ساد الصمت الرهيب في القاعة .

. **الاستعمال الحر (الاستثمار)** : و فيه يبدع التلاميذ جملا كاملة باستعمال ما إن + حتى .

. **ملاحظة** :ينبغي تسجيل الجمل الجميلة التي أبدعها التلاميذ منسوبة إلى أصحابها لتنقل على كراريس التعبير, وذلك سيكون حافزا ودافعا إلى التنافس على أن يكون الأستاذ ذكيا فلا يركز دائما على نفس التلاميذ بل يعطي الفرصة للجميع.

7. الوسائل البيداغوجية المستعملة في نشاط التعبير:

في كثير من الأحيان يجد الباحث المدقق في معاني المصطلحات صعوبة كبيرة, سببها هذا الاستعمال غير الدقيق للمصطلحات, والأسباب كثيرة لا يسمح المقام بالخوض فيها. لقد اقترحنا سابقا على ممثل وزارة التربية . في الملتقى الصيفي الخاص بالمناهج الجديدة . وضع قاموس بيداغوجي خاص بالمصطلحات, لا يكون الهدف منه هو التدقيق في معانيها فحسب.بل أيضا يسمح لنا بالاتفاق وتوحيد الاستعمال البحثي على الأقل, لكن دون جدوى.

يخلط الكثير من البيداغوجيين بين بعض المصطلحات البيداغوجية: طريقة/وسيلة, تقويم/تقييم ..الخ. كما أنهم يخلطون في مفهوم المصطلح ذاته, فيجنحون به إلى معاني أخرى. أو يدخلونه مع مفاهيم أخرى, الوسيلة/المضمون مثلا .

يقدم لنا طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي ملخصا للطريقة بعد بحث طويل فيقولان: " إنّ طريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة[1] الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة, وهي كلّما كانت ملائمة للموقف التعليمي[2] ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليته وميوله كانت الأهداف التعليمية[3]المحققة عبرها أوسع عمقا و أكثر فائدة."

ليس بعيدا عن هذا يقول احمد مختار عضاضة : " يعتبر الاستجواب إحدى وسائل[4] التعليم الهامة العظيمة الفائدة لأنه المساعد الطبيعي الدائم لطريقتي التدريس الاستقرائية و القياسية[5]."

---

[1]. نلاحظ كيف تتساوى الطريقة بالوسيلة أو الأداة , حتى أن هذه تصبح تلك , و السؤال هو :كيف يميز إذن الأستاذ بين الطريقة و الوسيلة إذا كانا شيئا واحدا ؟ الصواب ان الطريقة مأخوذة من الطريق المتبع للوصول أي انها الخطوات المتبعة في تقديم الدرس, و من غير المعقول أن نساوي بين الحصان الذي هو وسيلة وصول و الطريق الذي ينبغي إتباعه للوصول , الطريقة و الوسيلة تشتركان في تحقيق الأهداف لكن ليسا شيئا واحدا .

[2]. لا وجود لموقف تعليمي و الصواب أن نقول الموقف التّعلمي , فالموقف التّعلمي هو الموقف الذي يتسبب في تعلم يستفيد منه المتعلم ولا يتسبب في تعليم يستفيد من كيفيته المعلم .

[3]. الصواب أن نقول الأهداف التّعلميّة , لان التعليم يهتم بما يكسبه المتعلم لا بغيره , و ما يكسبه المتعلم هو التعلم لا التعليم .

[4]. الاستجواب يقصد به الحوار , أي التعليم عن طريق السؤال و الجواب , و هو نفسه في مكان آخر يشير إلى أن الحوار هو طريقة تعليم , و إنّ الطريقة يقصد بها نمط التواصل داخل الصف , كما أن المقصود منها هو الترتيب أي ترتيب مراحل الدرس .

[5]. احمد مختار عضاضة التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية, مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر, ص,ب:1177,بيروت لبنان ,ص: 183

تحديد المصطلح :

. الوسيلة لغة:

" الوُصْلة والقُرْبى، وجمعها الوسائل، قال الله تعالى: أُولئك الذين يَدْعون يَبْتَغون إِلى رَبِّهِمُ الوسيلة أَيُّهُمْ أَقْرَبُ؛

الجوهري : الوسيلة ما يُتَقَرَّبُ به إِلى الغير، والجمع الوُسلُ والوسائلُ.والتَّوْسيلُ والتَّوسُّلُ واحد.

وفي حديث الأَذان: اللهمَّ آتِ محمداً الوسيلة, هي في الأَصل ما يُتَوَصَّل به إِلى الشيء ويُتَقَرَّب به، والمراد به في الحديث القُرْبُ من الله تعالى، وقيل: هي الشفاعةُ يوم القيامة، وقيل: هي منزلة من مَنازِل الجنة كما جاء في الحديث.

وشيء واسِلٌ: واجبٌ؛ قال رؤبة:وأَنت لا تَنْهَرُ حَظًّا واسِلا والتَّوَسُّل أَيضاً: السَّرِقة، يقال: أَخذ فلان إِبِلي تَوَسُّلاً أَي سَرقة[1]."

الوسيلة اصطلاحا :

يقترب معناها الاصطلاحي البيداغوجي من المعنى الفلسفي, جاء في المعجم الفلسفي ما يلي: (هي ما يتقرب به إلى الغير , أو ما يتحقق به غرض معين , وتقابلها الغاية , وقد بين غوبلو في معجمه القواعد الفلسفية أن كل غائية فهي سلسلة من الأسباب والمسببات المشتملة على ما يلي :

(**1**) الحد الذي تقف عنده السلسلة و يسمى الغاية .

(**2**) الواسطة أو الوسيل التي توصل إلى الغاية .

(**3**) الحد الذي تبدأ به السلسة و يسمى بالمبدأ , لأنه لا معنى للوساطة اذا لم تكن متوسطة , أي موجودة في الوسط بين المبدأ والنهاية .)[2]

اما بيداغوجيّا فالوسيلة هي: الواسطة العملية لتطبيق الطريقة[3].

و في ذات الصدد يقول عضاضة: (أما وسائل التعليم فإنها لا تعدّ ولا تحصى, لأنها وليدة جهود واختبارات ومواهب المعلمين, فهم يكيفونها ويزيدونها **ويحسنونها** وفقا لمقدرتهم وتجاربهم. حتى ان هناك معلمين يكتشفون وسائل جديدة ويستعملونها لأنفسهم بنجاح باهر[4]."

الوسيلة عندنا هي عنصر من عناصر العملية التّعلميّة المعروفة متمثلة في :

1 . الأهداف التّعلميّة أو الكفايات .

2 . الوضعيات و المواقف التّعلميّة أو العروض و المضامين .

3 . الطرائق البيداغوجية .

4 . الوسائل البيداغوجية .

5 . التقويم .

---

[1]. ينظر ابن منظور، لسان العرب. دار بيروت للطباعة والنشر ودار صادر للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، 1955، المجلد الرابع عشر، بيروت لبنان، ص 724

[2]. ينظر جميل صليبا , المعجم الفلسفي , الجزء 2, دار الكتاب اللبناني , بيروت لبنان , 1979 , ص: 550

[3]. احمد مختار عضاضة التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية, مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر, ص, ب :1177,بيروت لبنان , ص:175

[4]. المرجع السابق , ص: 175

والوسيلة . عندنا . هي: كل أداة وسيطة مساعدة يستخدمها المعلم لتحقيق أهدافه التّعلميّة المسطرة, لذا فهي تتنوع وتتعدد بتعدد وتنوع الأهداف, والوسيلة تكون إما لتقريب مفهوم علمي, أو لإثباته, أو لإقامة الدليل عليه. فالمعلم حين يقرأ جملة في كتاب القراءة فيها كلمة ياسمين, فشرحه اللفظي لكلمة ياسمين لا يفي بالغرض وإذن الاستعانة بزهرة ياسمين حقيقية أو بلاستيكية حتى, تكون وسيلة إيضاح مقربة للمفهوم, و حين يريد في حصة التربية العلمية أن يثبت تحول الجامد سائلا, فان الملعقة الكبيرة وقطعة الثلج ومصدر الحرارة على تنوعه تصبح وسائل تحقيق واثبات, واستعمال الحاسوب لتقديم أنشودة ملحنة موقعة لتسهيل الحفظ وسيلة للتشويق والتسهيل..الخ.

ما نود التركيز عليه في هذا المقام هو أن الوسيلة أداة وسيطة متنوعة نستعملها مساعدةً على تحقيق الهدف , ولا ينبغي الخلط بينها و بين بقية عناصر العملية التّعلميّة , إذ لكل عنصر وجوده القائم بذاته .

قبل المرور إلى تحديد الوسائل البيداغوجية الخاصة بالدرس التعبيري , نرى انه لزاما علينا التعريج على وسيلة لامارتينيار, لما لها من أهمة في كلّ النشاطات, إنها وسيلة وليست طريقة كما يتردد على ألسنة بعض الأساتذة والمعلمين .

ـ وسيلة لامارتينيار :

استخدمت هذه الوسيلة سنة 1826م في مدرسة لامارتينيار الواقعة في مدينة ليون الفرنسية . وهي تسمح للتلاميذ بالإجابة دفعة واحدة عن أسئلة المعلم . فبدلا من أن يكون الجواب شفهيّا فإنه يكون خطيّا على لوح حجري . وهذه الوسيلة منتشرة حاليا في كثير من المدارس, ومطبقة في كل الدروس, وهي عظيمة الفائدة, وتقدم عملا مشتركا من قبل جميع تلاميذ الصف, و لكن ينبغي عدم استعمالها بصورة دائمة, لأنها وسيلة جافة وآلية, كما أنها لا تمكن التلاميذ من التعبير شفهيا عن أفكارهم وآرائهم, إنها طريقة خرساء تفقد الاستجواب إحدى حسناته الهامة, ألا وهي إعداد التلاميذ عمليا للحياة الاجتماعية المقبلة.

يمكن تلافي هذا النقص بمزج الاستجواب الشفهي مع وسيلة لامارتينيار الخطية.[1]

ـ الوسائل البيداغوجية المستعملة في نشاط التعبير:يرى احمد مختار عضاضة و نحن نشاطره الرأي :

" أن وسائل التعليم لا تعد ولا تحصى, لأنها وليدة جهود واختبارت ومواهب المعلمين فهم يكيفونها ويزيدونها ويحسنونها وفقا لمقدرتهم وتجاربهم, حتى أن هناك معلمين يكتشفون وسائل جديدة, ويستعملونها لأنفسهم بنجاح تام, إنه لا يمكن لأي معلم مهما كان عبقريا أن يقوم بعملية التدريس دون أن يتطلع على أشهر الوسائل, لذا كان لا بد من ذكر هذه الوسائل, لمعرفتها والتمكن من استعمالها[2]."

لن ندخل في متاهات تقسيم الوسائل تقسيما يربط بعضها بالحدس الذهني ويربط البعض الآخر بالحدس الحسي , لضيق المقام لكن لا بد من الإشارة إلى الشروط التي ينبغي أن تتوفر في الوسيلة بصفة عامة وهي:

1 . أن تكون صالحة سليمة غير معطوبة .

2 . أن تكون ملائمة لموضوع الدرس .

---

[1]. احمد مختار عضاضة التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية, مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر, ص, ب :1177, بيروت لبنان, ص:193

[2]. المرجع السابق ذاته , ص: 177

3 . أن يحسن المعلم استعمالها .

4 . أن تكون مثيرة و مشوقة وجذابة .

5 . كلما كانت بسيطة كانت اقدر على تحقيق الهدف .

. الوسائل الخاصة بالدرس التعبيري بكل أنواعه :

1 . النصوص المشوقة المختلفة, السردية والقصصية والروائية و الوصفية والحجاجية .. الخ, أهم ما يشترط فيها هو أن تكون معبرة عن مواقف حياتية يعيشها المتعلم يوميا, تحقيقا لانسجام اللغة مع روح العصر .

2 . الصور والمشاهد المختلفة المشوقة ذات الألوان المضيئة .

3 . وسائل النقل للانتقال إلى الأماكن المختلفة باعتبارها وضعيات تعلم حقيقية .

4 . الأشرطة السمعية البصرية .

5 . الحاسوب النقال والمسلاط وشاشة الاستقبال .

هذه الوسيلة الأخيرة نراها في زمننا هذا هي المهيمنة على كل الوسائل, بل هي الوسيلة الجامعة لكل الوسائل لأنها تحقق كل ما تحققه الوسائل الأخرى مجتمعة.بل لا يقتصر استعمالها على الحصة التعبيرية وإنما يتعداها إلى كل العلوم الأخرى دون استثناء.لذا نرى انه من الواجب التكفل بتكوين الأساتذة في هذا الجانب, فالأستاذ المعاصر الذي لا يحسن استعمال الحاسوب هو في الواقع أمي لا علاقة له بالتعليم أبدا .

تحت مبحث بعنوان :

التكامل بين الإعلام والتعليم:يقول على احمد مدكور: " إنّ الإعلام والتعليم لابد أن يتكاملا إلى حدّ بعيد, فللإعلام الحديث إسهامه الفعال في التعليم عن بعد. كما أن عليه أن يكون أداة فعالة للإصلاح اللغوي, وذلك عن طريق استخدام اللغة العربية الصحيحة في كل برامجه ورسالاته الإعلامية, ويتطلب ذلك درجة عالية من التنسيق بين المؤسستين التربوية والإعلامية, باعتبار الأخيرة مؤسسة تربوية للتعليم غير النظامي[1].) ويواصل في هذا الصدد قائلا : " إنّ فصل سياسة الإعلام عن سياسة الثقافة وعن سياسة التربية جريمة لا تغتفر, وخاصة في عصر أصبحت فيه الثقافة . عن طريق التربية هي المحور الرئيسي لعملية التنمية, كما أصبح الإعلام من أهم الوسائل لتحقيق هذه التنمية, فالإعلام هو الجانب التطبيقي المباشر للفكر الثقافي والسياسة الثقافية.

فإذا وضعنا هذه الشظايا السلبية بجوار بعضها البعض نجد ما يلي: فصل السياسة الإعلامية عن السياسة الثقافية وفصل السياسة الثقافية عن السياسة التربوية, وانحسار مجانية التعليم , وحصر التعليم الجيد لم يدفع , وانحسار مجانية الإعلام وتشفيره, كل ذلك يؤدي في التحليل الأخير إلى تكريس الطبقة البغيضة والى تحول أطفال العرب إلى الرسائل الإعلامية الأجنبية الوافدة, وضعف الولاء القومي والعربي والإسلامي ..الخ[2]

---

[1] – على أحمد مدكور,طرق تدريس اللغة العربية,دار المسيرة للنشر والتوزيع,صب7218_عمان11118 الأردن,الطبعة الاولى2007م-1427هـ, ص:42

[2] . المرجع السابق، ص42

8. تقويم التعبير في المقاربة بالكفايات :

أ. تعريف التقويم :التقويم في عمومه هو إصدار أحكام معيارية على جانب من جوانب العملية التعليمية/التّعلميّة, بغرض تفسير النتائج والحكم عليها, و من ثمة اتخاذ القرارات المناسبة التي عادة ما تقتضي الاستمرار أو التعديل .

يمكن أن نعرف التقويم مرة أخرى على انه مقارنة بين ما هو كائن في الواقع وما ينبغي أن يكون (المعيار) مع القدرة على تفسير وتبرير الفارق, هذا الفارق هو الذي يحدد الحكم (الرضى أو عدم الرضى) ثم القرار المناسب بعد ذلك (الاستمرار على النهج السابق أو التعديل فيه , أو تغييره).

إن الفرق الجوهري بين التقويم و التقييم هو أن هذا الأخير يكتفي فاعله بالمقارنة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون مع وضع علامة تحدد الفارق. لا يعدو ذلك.

ـ الفرق بين تقويمين :لا يميز الكثيرون من المهتمين بالقضايا التربوية بين التقويم التربوي والتقويم البيداغوجي,ولا يعرفون الحدود الفاصلة بينهما, لذا نرى انه من الواجب علينا أن نبين هذا الفرق لأهميته . يقول محمد الطاهر وعلي في هذا الصّدد:" إنّ التقويم التربوي ـEvaluation éducativeـ يهتم بعدة مجالات, فهو يتعرض لكل ما له صلة بالعملية التربوية, بدء بالمتعلم إلى المعلم إلى المنهاج بمكوناته المختلفة إلى الهيئات المشرفة على التربية والتعليم من مفتشين ومسيّرين إلى الهياكل والمطاعم والصحة والنظافة والمالية وغيرها...الخ. وعليه يمكن القول: أن التقويم التربوي هو نوع من الأحكام التي تصدر على جانب من جوانب العملية التربوية لبيان مدى اقترابها من الأهداف المسطرة أو ابتعادها عنها اعتمادا على معايير معدة مسبقا وذلك لاتخاذ الإجراءات التحسينية المناسبة .

أما التقويم البيداغوجي ـEvaluation pédagogiqueـ فيهتم بعمل المتعلم, قبل وأثناء وبعد العملية التعليمية . التّعلّمية[1]واضح أننا لن نتناول بالتفصيل في هذا الفصل التقويمين :

1 . التقويم التشخيصي: الذي يتم في بداية الدرس للوقوف على مكتسبات المتعلمين القبلية لاتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة للقدرة على المواكبة , ولا نتناول :

2 . التقويم التكويني: الذي يصاحب العملية التعليمية/التّعلميّة قصد الحفاظ على سلامة سيرورتها واتخاذ الإجراء المناسب إزاء كل عائق أو نقص يحول دون تحقيق الأهداف المسطرة كاملة.

إننا سنركز في هذا الفصل على التقويم التجميعي في معناه الشمولي نهاية فصل أو نهاية سنة دراسية .

ما يميز المقاربة بالكفايات عن غيرها من المقاربات السابقة هي أنها مقاربة بنائية, -وقد أشرنا إلى ذلك سابقا- فالدرس أو بعبارة أدق الهدف التّعلمي ليس في جوهر الأمر إلا لبنة تتضافر مع غيرها فيشكلون البناء, في نسقيه العمودي والأفقي, وهي أيضا مقاربة إدماجية والإدماج ضرورة من ضرورات البناء, وهي أيضا مقاربة انتقائية فلا تقبل اللبنات التي لا تنسجم مع طبيعة البناء المتصور من قبل, و هي إلى جانب ذلك كله مقاربة أدائية إجرائية, فقيمة المتعلم ليست في ما يعلم ولكنها في ما يعمل وبإتقان , بدهي أن العمل مرتبط بالعلم, إلا أن العلم ذاته لا قيمة له

[1].. ينظر محمد الطاهر وعلي التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله, دار السعادة للطباعة والنشر, ص: 11

ما لم يترجم عملا نافعا متقنا, من هذه المقدمة نستنتج أن التقويم ينبغي أن ينصب على ثلاثة جوانب تمثل كلها وجها من وجوه الأداء هي :

أ- تقويم المنتوج: وهو عادة في المجال اللغوي نصوص يكتبها المتعلم في مواقف حياتية مختلفة يعبّر بها عن رغباته وحاجاته وعواطفه وأفكاره, أو هو مداخلات شفهية تترجم موقفا ما , إلا أن هذا قليل العمل به في مدارسنا.

ب ـ تقويم الأداء ذاته: وهنا ينبغي أن لا نخلط بين مفهومي الأداء والمنتوج , فالأداء يعني الكيفية أو المنهجية التي يسلكها المتعلم لتحقيق المنتوج, و هذا يعني أن تقويم الأداء في التعبير ينبغي أن ينصب على الكيفيان المؤدية إلى الإنتاج من حيث الرداءة والجودة والتأثير وعدم التأثير .. الخ .

ج ـ تقويم المؤشرات (الأهداف التّعلميّة المسطرة): إذا كانت الكفاية المراد بناؤها هي بمثابة البناء فالمؤشرات هي بمثابة مواد البناء ولبناته, والتأكد من التحكم في المؤشرات (الأهداف التّعلميّة) هو دليل على أننا في الطريق الصحيح لبناء الكفاية غير المكتملة, وإذا كان السؤال في معناه العلمي الحديث ليس إلا ترجمة لمؤشر واحد فالإشكال المطروح هو: كم من سؤال ينبغي طرحه للتأكد من السير الحسن في بناء الكفاية ؟

هذا السؤال سوف لن نتمكن من الإجابة عنه إجابة عددية إلا إذا كان أمامنا منصوصا دقيقا لكفاية بعينها يراد بناؤها, لكن يمكن القول في هذا الصدد أن العدد المناسب من الأسئلة هو ذلك الذي يمس . على الأقل ثلثي المؤشرات اللازمة لبناء الكفاية.

. تقويم المنتوج (النص بمختلف أشكاله وأنواعه): إن الكفاية في واقع الأمر تتسم بنسبيّتها إلاّ أنّ ثمّة بديهيات لا يمكن القفز عليها أهمّها:

1) الكفاية هي فعل سلوكي ، قابل للمشاهدة والقيّاس وتحقيقه يقتضي مجموعه من الأفعال المدمجة.

2) الكفاية اللغوية سواء في اللغة العربية أو في غيرها من اللغات ، لا تظهر إلا في إنتاج نصوص كتابية أو شفوية مختلفة .

3) أنشطة اللغة جميعها من نحو ، وصرف ، وقواعد إملاء وقراءة وغيرها ، لتعد مهارات ، تسهم في بناء قدرات، بدورها (القدرات) تترجم إلى كفايات. **مهارات تؤدي إلى ←— قدرات تترجم في ←— كفاية**

نؤكد ونكرر أن الكفاية اللغوية لا يمكن أن تكون إلاّ إنتاجًا لنصوص شفوية أو كتابية في سياقات مختلفة .

وبما أن المنتوج اللغوي لا يظهر إلاّ في صورة نصّ مكتوب فمدارسنا لا تلقي بالا للإنتاج الشفوي أصلا . لذا نرى انه لزاما علينا التركيز على تقويم المكتوب .

إذ أنّ المدرسة تهمل التواصل الشفوي الفصيح تداولاً وتقويمًا، وهذا مأخذ من أكبر المآخذ ! والإشكال الجوهري هنا هو : كيف يقوم المنتوج الكتابي ؟

ممّا لا يختلف فيه اثنان، أنّ أيّ تقويم يخضع لجملة من المعايير، تتّسم بنسبيّتها من جهة، وباختلاف أشكالها وأنواعها من جهة أخرى، وقد قدّم الدّرس اللساني ابتداءً من سوسير وبنيويته إلى اليوم إسهامات علميّة كبرى انعكست إيجابًا على مدارس نقديّة متعدّدة كالشكلانية الروسية والوظيفية، والبنيويات الأخرى وغيرها، ونعتقد أنّ

الكثير من نظريّات هذه المدارس، ليُعدّ معايير ناجحة يمكن الإفادة منها في حقل التربية، وفي تقويم المنتوج اللغوي للمتعلمين خاصة.

وقد ظهرت بعض المحاولات المحتشمة في هذا الصّدد وإن كانت – في مجملها – لم ترق إلى المستوى المأمول . إلاّ أنّها استطاعت أن تخلّص العاملين في التعليم من المعيار الكلاسيكي القديم القائم على ثنائية المبنى/ والمعنى .

والواقع أنّ هذا التّقويم القديم المبني على الثنائية السابقة (معنى/مبنى) لا عيب فيه ألاّ أنّه مطاطي بنسبة كبرى تصول الذاتية فيه وتجول. وقد حاولت المعايير الحديثة التخلص من هذه المطاطية، لتقدم شبكات تقويم تكون أكثر موضوعيّة وأكثر دقّة. وسأكتفي بأنموذج يقدّمه دوقلاس براون في كتابه:**أسس تعلّم اللغة وتعليمها**[1] فهو يشير إلى أن اختبار الاتصال ينبغي أن تتوافر فيه معايير صارمة ، يتعلق الأمر بقيس:

08- القدرة النحوية .

09- القدرة الخطابية .

10- القدرة اللغوية .

11- القدرة الاجتماعية .

12- القدرة الوظيفية (اللغة) .

13- القدرة الإستراتيجية (البناء) .

14- القدرة التداولية .

هذه الأخيرة (القدرة التداولية) يقصد بها براون أن يستخدم المتعلم اللغة استخدامًا طبيعيًا في الاتصال الحقيقي ، وأن يربط ذلك بأفكاره وأحاسيسه، أي أن يوظّف اللغة, باستخدامها استخدامًا صحيحًا ، في السياق المناسب.

[1] . ينظر دوقلاس براون ، أسس تعلم اللغة وتعليمها ، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية ، ص : 77 وما بعدها .

تجدر الإشارة هنا إلى أن دوغلاس براون،استعمل كلمة قدرة بمعناها اللغوي،لا بمعناها الاصطلاحي في حقل التعليمية،وعنى بها إمكانات المتعلم النحوية واللغوية والخطابية..الخ.وهي مقابل المهارة في الاستعمال الاصطلاحي.

ويمكن أن نخلص من هذا إلى شبكة تقويم تقريبيّة نختتم بها هذا الفصل، نقدّمها في الخطاطة الآتية[1]:

المنتوج	المعاييـــــر	النقطة	ملاحظة
النص اللغوي	**المستوى التركيبي**:توظيف المتعلّم للقواعد النحوية على مستوى الضبط وعلى مستوى العلاقات		
	المستوى الإملائي : نقصد به سلامة الرسم .		
	المستوى الصرفي : السلامة الصرفية للألفاظ معزولة ومركبة .		
	المستوى المعجمي: ونقصد به الثراء اللغوي لدى المتعلم وقدرته على الاستعمال		
	المستوى الدّلالي : ونقصد به ملاءمة الألفاظ للمعاني (حقيقية أو مجازية بقرينة)		
	المستوى البنائي : سماه براون الإستراتيجية ونقصد به الهيكلة الأساسية للنص .		
	المستوى الخاصّ:ونقصد به قدرة المنتج على الإبداع في نوع النص:سردي–خبري–حجاجي		
	الجودة العامة : انسجام المستويات كلها .		
	المجمـوع		

يمكن إعادة الشبكة على هذا النحو :

التلاميذ	النحو	الرسم	الصرف	المعجم	الملاءمة	البناء	النمط	الانسجام	المجموع
حامد محمود	**4/3**	**2/2**	**2/1**	**2/2**	**2/2**	**2/1**	**2/2**	**4/2**	**20/15**
عمر سعيد	../..	../..	../..	../..	../..	../..	../..	../..	.../...
عمار سعيد									
.....									
.....									
.....									
.....									

. تقويم الأداء:الأداء الفعلي في اللغة لا يتجلّى على الوجه الصحيح إلا شفويا, و التقويم لا يكون في هذه الحال إلا في مواقف ووضعيات حقيقية أو محاكية للمواقف والوضعيات المشابهة للواقع المعيش فالمتعلم يمكنه أن يحاكي إماما في خطبة, أو معلقا رياضيا على مقابلة, أو خطيبا في جمهور مضرب, أو محاججا مناظرا .. الخ.

[1] الخطاطة هي محاولة شخصية منا حاولنا من خلالها ترجمة ما جاء به براون , تسهيلا للعاملين في حقل التعليم .

وعلى الأستاذ أن يجمع في هذه الحال بين تقويم الأداء والنتيجة معا على أن يكون تركيزه على الجانب الأدائي متمثلا: في الهيئة- حركات اليدين – لغة الجسد- القدرة على الإقناع- إبراز النبر- البديهة – تمثل المواقف..الخ.

يضاف إلى ذلك السلامة اللغوية في معناها ومبناها, كما أن التقويم يمكن أن يقتصر على الأداء وحده.

واضح أن شبكة التقويم الجامعة تكون أوسع وأكثر في عدد جداولها, كما أنها تختلف من حيث المعايير المعتمدة باختلاف الموضوع المؤدى, فالتعليق على مقابلة في كرة القدم مختلف عن خطبة جمعة يقدمها إمام في جماعة. وهذا تصور لشبكة خاصة بالأداء وحده .

التلاميذ	الهيئة	حركة اليدين	لغة الجسد	البديهة	إبراز النبر	تمثل المواقف	التأثير	المجموع
احمد علي	**4/3**	**2/1.5**	**3/2**	../..	../..	../..	../..	**20/13**
سعيد عمر	../..	../..	../..	../..	../..	../..	../..	.../...
روان احمد								
قدور محمد								
وائل عمر								
....								
....								

. تقويم المؤشرات:

المؤشر هو ذلك الشيء الذي نستدل من خلال وجوده على وجود شيء آخر مرتبط به لا نراه, فإذا أسقطنا هذا التعريف على ما نحن بصدده, فالمؤشر هو الهدف الإجرائي التّعلمي الذي هو بمثابة اللبنة في تشكيل البناء (الكفاية), إن تأكدنا من بلوغ الأهداف (اللبنات) هو دليل قطعي على أننا نسير في الطريق الصحيح لتحقيق الكفاية.

. العلاقة بين الهدف التّعلمي (الإجرائي) والسؤال :

يربط البيداغوجيون بين الهدف التّعلمي والسؤال ربطا وثيقا, بل يذهبون إلى أن السؤال ليس في جوهر الأمر إلا هدفا تعلّميّا في صيغة مغايرة, وأنّ مكوّنات السؤال هي ذاتها مكونات الهدف التّعلمي, يقول محمد الطاهر واعلي: "كل اختبار يتكون من سؤال أو مجموعة من الأسئلة والسؤال بدوره يتركب من التعليمة والنص والمعيار والظرف ولا ننسى العلاقة التي تربط بين السؤال والهدف الإجرائي, إنهما متلازمان, إذ نضع الهدف ثم نتأكد من بلوغه بواسطة السؤال[1]."

يمكن تقديم العينتين الآتيتين لإبراز العلاقة بين السؤال والهدف الإجرائي:

[1].. ينظر محمد الطاهر وعلي التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله, دار السعادة للطباعة والنشر, ص: 70

. ليكن لدينا الهدف التّعلمي الموالي وفق الصياغة الآتية : يكون المتعلم في نهاية الحصة قادرا على أن يرتب الكلمات التي تعطى له, ترتيبا أبجديا دون العودة إلى جدول حروف الهجاء, و لا يقبل منه أكثر من خطأ واحد. نلاحظ أن الهدف يتكون من :

1 . فعل سلوكي إجرائي يقوم به المتعلم (يرتّب)

2 . ظرف انجاز : دون العودة إلى جدول الحروف الهجائية .

3. عتبة قبول : لا يقبل منه أكثر من خطأ واحد .

4 . المحتوى : ترتيب كلمات ترتيبا هجائيا

. صياغة السؤال الملازم للهدف السابق :

رتب الأسماء الآتية : سار . سروال . سماعة . ساعة ..الخ. ترتيبا هجائيا, دون العودة إلى جدول الحروف الهجائية, ولا يقبل منك أكثر من خطأ.

نلاحظ أن السؤال يتكون من :

1. تعليمة: رتّب, و هي مقابلة للفعل الإجرائي في صياغة الهدف .

2. الظرف: دون العودة إلى جدول حروف الهجاء, وهي ذاتها في صياغة الهدف .

3 . العتبة : لا يقبل منك أي خطأ, وهي ذاتها في صياغة الهدف

4 . المحتوى : ترتيب الكلمات ترتيبا هجائيا, و هو ذاته محتوى الهدف التّعلمي.

والنتيجة هي التطابق بين الهدف و السؤال مع اختلاف بسيط في الصياغة .

الإشكالية التي تواجهنا فعلا هي : كم من مؤشر(هدف تعلمي) يمكننا من خلال ضمان تحقيقه التأكد من أن المتعلم يسير سيرا صحيحا نحو بناء الكفاية ؟

أشرنا سابقا إلى أنه لا يمكننا تقديم جواب رقمي إلاّ إذا عرفنا عدد الأهداف التّعلميّة التي تحتاجها الكفاية لاكتمال بنائها , لكن يمكننا القول أن عدد الأسئلة يكون مساويا أو اكبر من ثلثي الأهداف المدمجة المحققة لبناء كفاية ما.

تسهيلا للأمر يمكننا تفكيك الكفاية اللغوية المتمثلة في إنتاج نصوص متنوعة في سياقات مختلفة إلى المهارات المدمجة المساهمة في بنائها, تأتي في مقدمتها المهارة النحوية والمهارة الإملائية والمهارة الصرفية والمهارة المعجمية .. الخ.

فإذا كان المقرر النحوي السنوي . مثلا . يتكون من خمسة وعشرين درسا نحويّا بمعدل أربعة أهداف تعلميه ينبغي تحقيقها نهاية كل درس, فان عدد الأهداف التّعلميّة النحوية يكون في حدود المائة هدف, و إذن الامتحان النهائي ينبغي أن يمس ستين هدفا على الأقل لنتأكد من إننا في الطريق الصحيح لبناء المهارة النحوية وحدها, وما يقال عن مهارة النحو يقال عن بقية مهارات اللغة الأخـرى .

الفصل الخامس

نتائج الموازنة

ـ تمهيد:

تعتبر المناهج الوطنية والوثائق المرافقة لها بمثابة آلية تنفيذ، يعتمد المعلم على ما جاء فيها ويسقطه على ارض الواقع ممارسة ميدانية، وقد اجتهد واضعو المناهج في تقديم تصور للمقاربة الجديدة، رغبة منهم في تقديم الأفضل، إلاّ إن انفتاحهم على العالم الشرقي دون العالم الأنجلوسكسوني كان له تأثيره، بل إن انفتاحهم على المدرسة الفرنسية تحديدا كان له أثره في الترجمة، وفي دقة المفاهيم، فما هي أهم القضايا التي ينبغي أن يعاد فيها النظر؟

1 ـ التبلور والانتقال:

أجمعت كل مناهج الإصلاح دون استثناء بما في ذلك منهاج الجيل الثاني ـ التي كان انتظار صدورها سببا في تأخير انجاز بحثنا هذا ـ على أن المقاربة بالكفايات ليست في جوهر الأمرإلا امتدادا طبيعيّاللمقاربة بالأهداف, وهذا خطأ في واقع الحال, لا مبرر له إلا عدم متابعة الدقيقة لما يجرى في الساحة العلمية العالمية من تطورات متسارعة .

إن الانتقال الى المقاربة بالكفيات إنماجاء ثورة على المدرسة السلوكية وتقويضا لها, و قد كانت البداية مع نعوم تشومسكي المقوض لما ذهب إليه السلوكيون في المجال اللغوي, فقد خالف هذا العالم السلوكيين في ادعائهم أن اللغة سلوك مكتسب عن طريق التقليد والمحاكاة, وقد أثبت أن اللغة هي ملكة فطرية في الإنسان,بل لقد ذهب الى تصور جهاز للغة بإمكانهأن ينتج عشرات الجمل والعبارات الذاتية التي لم يكن لها مناويل عند الآخرين من قبل, وقد ميّز تشومسكي بين ثنائية: الكفاية/الأداء, يقصد بالكفاية القدرة اللغوية الكامنة , أماالأداء فهو الترجمة العملية السلوكية لهذه الكفاية, متمثلا في الممارسة الفعلية للغة في كل مظاهرها خاصة التواصلي والإبداعي, و قد دعم علماء النفس ماجاء به تشومسكي و أضافواإلى ثنائية: الكفاية/الأداء التفاوت بين الأفراد في ذات الثنائية و قد عبروا على ذلك بالفروق الفردية , غير بعيد عن هذا استفادت مدارس الشغل من ثنائية تشومسكي وميزت بين الكفاءة باعتبارها مظهرا خارجيا لجملة من المؤهلات وبين الكفاية التي هي قدرة على الأداء بتميز تصنعه خصوصية الذات الفاعلة, لقد كان لهذه المدارس اكبر الأثر في دفع بعض خبراء التربية الى نقل هذه النتائج الى الميدان التربوي, وقد استطاعوا فعلا بلورة كل ذلك في مقاربة تعليمية هي المقاربة بالكفايات المتبناة في جل المدارس العالمية اليوم[1].

إنّالانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات هو في جوهر الأمر انتقال من المدرسة السلوكية, إلى فضاء أرحب أسهمت في إيجاده مدارس لسانية, وأخرى نفسية, يضاف إلى ذلك الجهود الجبارة لعلماء عالم الشغل.

يضاف الى هذا الانتقال من :

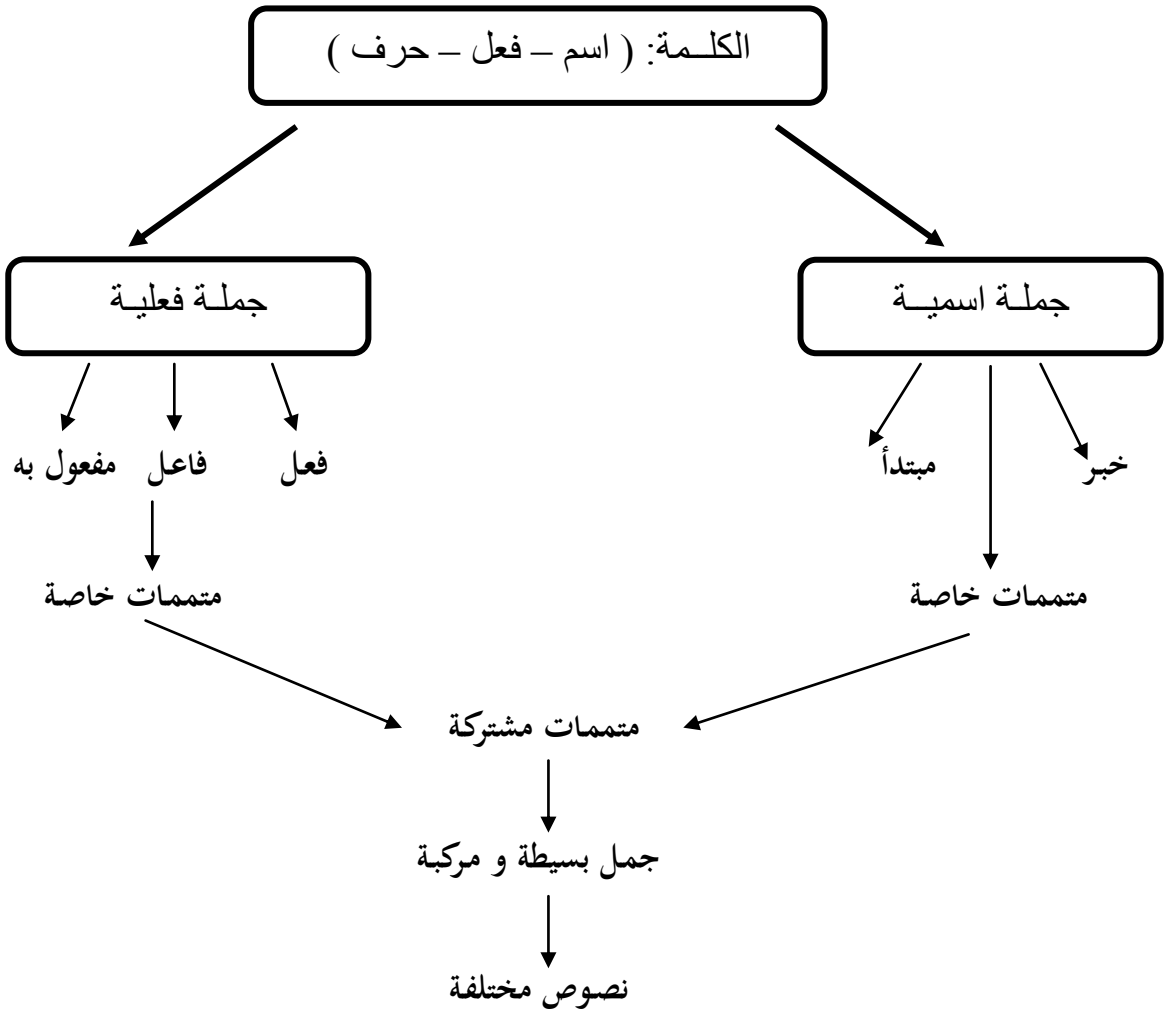
2. البنائية لا التراكمية:

سبقت الإشارة إلى أنّ الفضَل الأكبر في الطرح البنائي التّعليمي ، يعود إلى اللسانيين, ثم إلى المدارس النقدية الأدبية التي كانت المدارس اللسانية دائماً سبب وجودها, كالبنيوية, والشكلانية التي دعت صراحة في أحد مبادئها إلى أنّ اكتشاف القوانين الرابطة بين العلوم بعضها ببعض, هو مسعى من أهم مساعيها، ذلك أن القوانين التي ينتظم تحتها العلم الواحد أصبحت من البديهيات.

[1]. ينظر فليب جونز، الكفاية والسوسيوبنائة. إطار نظري ، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس الدار البيضاء ، المغرب، ص06 وما بعدها

والبنائية في مفهومها التعليمي ، لا تكاد تختلف كثيراً عن البنائية في مفهومها النقدي الأدبي، فالوحدات المعرفية والمفاهيم والمعارف المستفادة من الدروس, تعد بمثابة اللبنات في البناء ، تتموضع كل واحدة في مكانها،وتترابط وفق قواعد وقوانين علميّة (علاقات) مشكّلة جدراناً وأجنحة ثم في نهاية المطاف صروحاً تمثل الكفايات.

لقد جاءت المقاربة الجديدة للقضاء على التراكمية التي يكون فيها المتعلّم شبيها بقطعة الأرض ترمي عليها وتفرغ فيها الشّحنات بشكل فوضوي,مشكلة كومًا من الركام الذي لا ترتبط فيه قطعة بأخرى ولا عنصر بآخر. إن المتعلم في الطرح التراكميهو كيس ترمى فيه المواد المختلفة بشكل عشوائي. ونعتقد أنّ أفضل نشاط تعليمي يمثل الطرح البنائي هو النّحو العربي الذي يبقى في أمسالحاجة إلى تقديمه وفق هذه المقاربة الجديدة ، بعيداً عن الأطروحات التقليدية المعقدة.فالكلمة العربية هي : اسم أو فعل أو حرف،أنواع الكلمة هي لبنات، هذه اللبنات تشكل مع بعضها بعضاً مرتكزات البناء, متمثلة في الجمل الاسمية والجمل الفعلية ، ثم بعد ذلك فإن لكل جملة ركناها ومتمّمات خاصة (محسنات) فالنواسخ مثلاً من متمّمات الجملة الاسمية ، أمّا الحال والمفعولات فهي من متمّمات الجملة الفعلية ، ثم هناك المتمّمات المشتركة, والجملة الاسمية والجملة الفعلية تبنيّان النص منفكّتين أو متداخلتين (الجملة المركبة) وفق الخطاطة لآتية :*



* أجرينا تجربة مع بعض أقسام السنة الخامسة في تقديم النحو بالطريقة البنائية السابقة وقد كانت النتائج جد طيبة.

على هذا الأساس ينبغي أن يقدم درس النحو ، وينبغي أن يكون المعلم على دراية تامة بالبنائية التي سبقت الإشارة إليها وبالعلاقة التي تحكم التراكيب داخل الجملة حتى يتمكن من التبرير، وبإقناع المتعلمين, مع مراعاة جملة المبادئ التعليمية كالانتقال من الكل إلى الجزء،ومن البسيط إلى المركب ومن الأساسيات إلي المتممات...الخ.

3. الواقعية:

أشارت مناهج الإصلاح إلى أنّ الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج, ليعدّ من مرتكزات الانتقال الأساسية, والواقع أن هذا الطّرح التفاضلي بين المنهاج والبرنامجهو خطأ علمي جسيم فالبرنامج والمنهاج ليسا جنسين مختلفين، إذ العلاقة بينهما هي علاقة الجزء بالكل فالبرامج (المحتويات) هي جزء من المنهاج ليس إلّا.

والمقاربة **الجديدة في فلسفتها القائمة على الارتباط الكلي بمحيط المتعلّم وواقعه الاقتصادي تقتضي** إن لم اقل مناهججهوية ـ برامج جهوية, وإنّ مركزة المضامين والمحتويات نقصد الموارد التي تبني الكفاية, يتنافى تماماً والمقاربة الجديدة, وقد رأينا في الفصل الأول الخطاطة التي قدمها محمد الطاهر وعلي, ورأينا كيف تختار الكفاية التي يراد بناؤها لدى المتعلمين. إنّ الكفايات لا تحدّدها هيئة أو جهة أو شخص نافذ سياسياً, إنما يمليها الطلب الاجتماعي المهني (سوق العمل) فلا معنى لتكوين ينتهي بجيش من البطالين والمتسكّعين في الشوارع والطرقات, بل لا معنى لنصّ قرائي لا يقدم معارف يمكن أن تستغل في بيئة المتعلّم اجتماعياً أو وجدانياً أو مهنياً.

إنّ موضوع « استرجاع الزجاج» مثلاً لا يمكن أن يقدم في عاصمة البلاد, فضلاً عن تعميمه ، إذ لا يوجد على مستوى الجنوب . إلا ما قد يظهر لاحقا . مصنع واحد لاسترجاع هذه المادّة, ومن الغريب أننا تفتح كل كتب القراءة في مناهج الإصلاح فلا نجد مواضيع تتناول صناعة التّمور, وغرس فسائلها وتأبيرها أو تسويقها ...الخ.

إنّه ليس من المعقول أن يكون الكتاب المدرسي ريعاً, يوزع بين أطراف شتى كل يدلي فيه بنصيب استجابة لمرجعيّة ما, قد تكون سياسية أو عرقية أو جهوية .

أنّ المقاربة بالكفايات مقاربة علمية عملية لا تعترف بأيإديولوجيا, إنّما تعترف بسوق العمل فقط.إنّها مقاربة تقوم على الإنتاج, وجودة الإنتاج, ولا مكان فيها للوساطة والمعارف والعلاقات, إن المكانة المرموقة فيها يتبوّؤها الأقدر والأجدر أداء, وأعتقد أنّ هذه الفكرة السليمة هي التي جعلت الغرب يحتلّ الصّدارة في مجال التقّدّم العلمي والتكنولوجي.صحيحإنّ المناهج الجديدة جاءت بواقعية, إلاّ أنّها ليست الواقعية التي تطلبها المقاربة الجديدة.

إنّ المناهج عدّلت في أسعار الصّابون والدّرّاجات والبطاطس الواردة في المسائل الحسابية وجعلتها مطابقة لما هو في أرض الواقع, إلاّ أنّ الواقعية بمعناها الصحيح كما أسلفنا. هي أن تستمد الوضعيات من الواقع المحيط بالمتعلّم ، وأن تصاغ الكفايات استجابة للطلب الاجتماعي المهني المحيط بالمتعلّم[1] .

[1]– محمد الطاهر وعلي , الأهداف البيداغوجية , تصنيفها و صياغتها , مطبعة الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار الجزائر, 1999، ص122.

4. الوضعيات هي مصدر التّعلّمات:

عرفنا في الفصل الثاني ما الوضعية التّعلّمية, وما هي الشّروط التي ينبغي أن تتوفر في وضعية تعلّمية ما لتكون ناجحة, وميّزنا بين الوضعيّة الطّبيعية التي تكون الطّبيعة مسرحاً لها . وقد قدمنا مثالاً لها, ملخصاً في الرجل البدائي والنار. وبين الوضعيّة التي يعدّها المعلّم، وبالتّأمل في الوضعيات, سنخلص إلى وجود ثلاثة أنواع منها ، فهي إمّا إن تكون :

أ– **ذات طبيعة تأمّلية** : يجنّد فيها المتعلّم قدرته على الملاحظة، ويكثر هذا النّوع في دراسة الأحياء خاصة فالمعلّم مثلاً في دراسة نبات ما, بإمكانه الاعتماد على الصورة,أو على النّبات المدروس ذاته, يحضر عينة منه, كأن يحضر فسيلة ويثبّتها على السبورة, ثم تعطى الفرصة للتّلاميذ, كي يلاحظوا ويتأمّلوا هذا الكائن الحي, يمكن أن يتطابق الأمر مع الدرس التعبيري طبعا.

ب– **وضعيّة ذات طبيعة إشكال**: (تقدم في صورة مشكلة) ويكثر استعمالها في الرياضيات خاصة والنّحو, وبعض مواضيع الفيزياء والكيمياء وغيرها, وكمثال عنها حصة تصحيح التعبير: كأن يقول المعلم لتلاميذه بعد تذكّر الموضوع التعبيري المقدم للكتابة : لقد قرأت مواضيعكم , و كانت متفاوتة في مستوياتها و في سلامة لغتها ثم على جدول الخطأ والصواب يكتب المعلم الجمل المرصودة ويثبتها على السبورة في خانة الخطأ , ويشرع في مناقشتها, متوصلا إلى تذكر آلية التّحكم (القاعدة).لتكن لديه جمل على غرار:

- خرج مصطفى إلى اللعب ولم ينهي حلّ واجباته؛
- لم يلتقي عمر أصدقاءه من زمن.

يدعى التلاميذ إلى التأمل، وتعطى لهم فرصة اكتشاف الخطأ،فإن عجزوا وهو المتوقّع قدم لهم المعلم جملة صحيحة أخرى، يكتب لهم على السبورة مثلاً : – لم أرَ صديقي طيلة أيام الاختبار, يدعو التلاميذ إلى ملاحظة (لم أر) ويطلب مقارنتها بما جاء في المثالين السابقين،عندئذ يتمكّن التلاميذ من الوصول إلى جزم المضارع المعتل الأخر.

ج – **وضعيّة ذات طبيعةأنموذجية**: تقتضي المحاكاة ونجدها في المواد ذات الطّبيعة الحس حركية كالرسم والأشغال والخط.. الخ. كأن يقدّم المعلّم أنموذجا خطياً، ثم يتوصّل بالتّلاميذ ومن خلال التّعليمات (الأسئلة) والملاحظات إلى الأبعاد والكيفيّاتالتي كتبت بها الحروف،ثم يطلب منهم ممارسة الكتابة محاكاة للأنموذجعلى كراريسهم, أمّا في الرسم فيمكن أن يقدم لوحة لغابة في الخريف مثلاً،وبعد المشاهدة والتأمل وبالمساءلة يتوصل التلاميذ إلى الكيفيّات والأبعادوالتدرج فيالألوان ..الخ. ثم يمارسون الرسم محاكاة على كراريسهم باحترام ما توصلوا إليه (آليات التحكم)

آثرنا أن ندعّم كل نوع بمثال أو أكثر, لنقرب الصورة من المهتمينوالمشتغلين بالتّعليم من جهةولنبيّن من جهة ثانية أن كتب الإصلاح في جميع المواد والأنشطة إنما جاءت بمضامين لا تختلف عن المضامين السابقة في شيء , ولعلّ المضامين السابقة كانت أصوب وأدق ـ على الأقل ـ في سلامة لغتها !!

5. الإدماج لا التّراكم:

تقوم المقاربة الجديدة على دمج المعارف والمكتسبات، وقد أفضنا الحديث في ذلك سابقاً [1] إلاّ أنَّ ثمّة إشكالاً نودّ طرحه وتوضيحه أكثر يتعلقالأمر بالفرق بين الإدماج والبنائية , فقد يقول قائل : أنّ الإدماج هو البنائيةوإن كان غير ذلك فما حد كل منهما ؟ وهو إشكال يفرض نفسه في واقع الأمر،لتقارب المفاهيم وتداخلها من جهة،ولعدم قدرة المناهج الجديدة على التّحكّم في المصطلحات من جهة ثانية.

إن البنائية تقوم على تصوّر قبلي لتّموضع الوحدات(الدروس) وعلاقتها فيما بينها من حيث أن بعضها أسس وبعضها متممات ، وبعضها أولى من بعض في الترتيب وبعضها يرتبط ببعض دون آخر ، كارتباط الحال والمنصوبات (المفاعيل) بالجملة الفعلية،فالبنائية هي مخطط بناء. أمّا الإدماج فهو العمل الفعلي المجسد للبناء والذي بمقتضاه يتم ضمّ جزء إلى جزء , أو يتم ضمّ جزء إلى مركّب أكبر منه, أويتمّ ضمّ مركّب إلى مركّب أخر،وقد اشرنا إلى ذلك فيالفصل الأول من رسالتنا هذه[2].

والخلاصة أنّ البنائيةتصور مسبق يجسده واضعو المقررات المدرسية (وزارة التربية أو من يقوم مقامها),أمّا الإدماج فهو تنفيذ عملي أثناء عملية البناء ذاتها في مرحلة الإنجاز يقوم به المتعلّم بتنشيط ومساعدة المعلّم .

6. المتعلم هو محور العمليـة الّتعلميّة :

تتحدّث مناهج الإصلاح كثيراً عن هذا العنصر ،إلاّ أنّها تطرحه طرحاً بسيطاً مرتبطاً بالعلاقة الصفّية داخل القسم، فالمتعلم- وكتجسيد لهذه المحورية –هو: [3]

1- مسؤول عن التقدم الذي يحرزه.
2- يبادر ويساهم في تحديد المسار التّعلّمي.
3- يمارس ويقوم بمحاولات ،يقنع بها أنداده ،ويدافع عنها في جوّ تعاوني .
4- يثمّن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها

إنّ هذا الكلام الذي يسيطر عليه التجريد في أعلى مستوياته هو من وجهة نظرنا كعدمه، لأنّه لا يقدّم آليات عمل في لغة دقيقة مشخّصة من جهة , ولأن محورية المتعلّم في العملية التّعليمية هي أعمق بكثير من هذا.

إنّ محور التّناظر في اللّغة الرّياضيّة يعني ذلك الخط الذي تقع كلّ نقطتين متقابلتين بالنسبة له على نفس البعد وما أكثرالنقاط التي يمكن أن تحقّق ذلك، ومحور الدّوران بالنسبة للقرص،هو الذي يكون في المركزويدور حوله القرص بحيث تبعد كذلك كلّ نقطتين متقابلتين في القرص بالنسبة له نفس المسافة .

وإذا كان المتعلّم هو محور العملية التّعلميّة فمعنى ذلك أنّ كل النقاط المكونة للعملية التعليمية تحقق تناظراً بالنسبة له وتدور حوله, فماذا عسى أن تكون هذه النقاط ذاتها التي تدور حول المتعلّم ؟

---

[1]. يراجعالفصل الأول , من هذا البحث , ص: 18 .

[2]. يراجع الفصل الأول, من هذا البحث, ص: 14

[3] ينظر منهاج السنة الثالثة ابتدائي ،مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ،ديسمبر 2003، ص:04.

إنها ببساطة كل مكونات المنهاج بمفهومه الواسع، بمعنى أن يضع واضعو المنهاج نصب أعينهم أنّ ما يخططونه, إنّما هو من اجل المتعلّم وحده, ولصالحه وحده, وهذا لا يتأتى إلا إذا كيّف كلّ عنصر في المنهاج تكييفا تاماً بحيثيتلاءم مع خصائص المرحلة النّمائية للمتعلّم في أبعادها الوجدانيّة، والعقليّة والحسّ حركية .

إنّ كلّ عنصر من عناصر المنهاج ينبغي أن يكيّف إيجابيا مع المتعلّم، فالكفايات ينبغي أن تحدّد ملائمة لخصائص المرحلة النّمائية, والوضعيات التعلّميّةينبغي أن تبنى ملائمة لسن المتعلّم،والطرائق المعتمدة في التّعليم ينبغي إن تكون دافعة للمتعلم ومؤسسة على أنشطة ومهام يقوم بها، والوسائل تنتقى لتستغّل من قبل المتعلم, أو لتساعده على تقريب المفاهيم،وعمليات التّقويم ينبغي أن يكون الفاعل فيها هو المتعلّم في حال الإجابة،وحال التصحيح,وحال تصحيح المسار التعليمي.

هذا ما يتعلق بالعملية التعليمية باعتبارها الجزئية الأهم في المنهاج، وهذا وحده غير كاف، إذ لابد أن تضاف إليها بقية العناصر الأخرى المكونة للمنهاج في تكييفها وملاءمتها لخصوصية المرحلة النّمائية للمتعلم وقد اشرنا إلى ذلك من قبل مجملاً .

إنّ بناية المدرسة ينبغي أن يكون لها شكل وموقع ومرافق تتلاءم مع المرحلة ، فالابتدائية غير المتوسّطة والمتوسّطة غير الثّانوية والجامعة، وكتاب القراءة في السنة الأولى ابتدائي غير كتاب النصوص في الرابعة المتوسط .والفريق التربوي (معلمون +أساتذة +إداريون) ينبغي إن يكوّنوا تكوينا علمياً من شأنه أن يسمح بتفهم خصوصيّة كلّ مرحلة للتعامل معها بما يلائم .

إنّ بناء مناهج يضع معدوها نصب أعيُنهم أنها لخدمة المتعلّم وحده، متكيّفة معه بحسب خصوصية كلّ مرحلة نمائيّة، بحيث تجعل منه الفاعل الرئيس في العملية التعليمية ،هو وحده ما يجعل المتعلم محور العملية التعليمية بحق.

صحيح أنّ محوريّة المتعلّم للعمليّة التّعليميّة تتجلّى أكثر في العلاقة الصّفية، إلاّ أنَ هذه العلاقة لا يمكن أن تكون وفق ماينبغي أن تكون,إلاّ إذا سبق ذلك إعداد قبلي، نقصد: تكييف عناصر المنهاج الأخرى جميعها دون استثناء.

قد كان ينظر إلى المتعلم على أنه وعاء فارغ يتم ملؤه بالمعارف المختلفة بالتلقين المباشر.هو لا يفعل شيئاً، يكفى أن يسمع وأن يُرَدّد ما يسمع, حتى يحفظه عن ظهر قلب, في موقف سلبي للغاية, وإذّاك كان المعلّم هو محور العملية التعليمية, والفاعل الرئيس فيها، هذا ما نجده في الكثير من كتب التعليمية الغربية والعربية القديمة والحديثة منها على سواء، لأنّ هذا الموقف السّلبي كان ولازال وسيستمر . من وجهة نظرنا . لأنه مرتبط بممارسات لابأزمانبعينها،في حين أنّ الحوار والدفع بالمتعلم ذاتياً لاكتساب المعرفة كان ولازال وسيستمر كذلك, لنفس السبب وقديماً جاء في المثل الصيني: «لا تعطني السمكة لكن علّمني كيف أصيدها»* ونعتقد أنّ هذا المثل ليعد أكبر دليل على صحة ما ذهبنا إليه،والسؤال الذي يفرض نفسه بعد هذا كله هو: كيف يكون المتعلّم محوراً للعملية التّعلّيميّة في حصة دراسية بعينها،مع افتراض أن عناصر المنهاج الأخرى كلها مكيفة مع خصائص المرحلة.

إن وضع المتعلم أمام وضعية تعلّم صحيحة تتوفر فيها الشروط الموضوعية المعروفة،من شأنه أن يحقّق ذلك وبيسر، إذا عرف المعلّم حدود دوره التنشيطي، وكان قادراً على صناعة التشويق والتنافس الإيجابي.

* ينسب هذا القول إلى المربي الصيني كنفشيوس ،الذي عاش في القرن السادس قبل الميلاد.

ففي الدّرس النّحوي كان وأخواتها ـ مثلاً ـ والذي يرتب بنائياً بعد الجملة الاسمية، يكفي أن يقدّم المعلم على جانب من السبورة مجموعة من جمل اسمية دون ناسخ، ويستحبّ أن تكون من نص القراءة،و في الجانب المقابل يعيد كتابتها كما هي وقد دخل عليها الناسخ ويستحبّ أن يكتب النّاسخ بلون مغاير, وكذلك حركة إعراب المبتدأ والخبر ويغطيها بالسبورة الجانبية ويشرع المعلم في تنشيط صفّه مركزا على المقارنة والموازنة ودقة الملاحظة وسيصل التلاميذ بأنفسهم إلى اكتشاف المعرفة والوصول إليها إن وفّق الأستاذ في أدائه التنشيطي.إنّ المعلم البارع يمكنه أن يقدم درساً ناجحاً دون أن يقدّم معلومة واحدة لتلاميذه،فهو لا يعطيهم سمكا بل يعلّمهم كيف يصيدون.

7. المنشط لا ملقن:

حتى يكون المتعلّم محور العمليّة التعلّميّة يبني معارفه بنفسه، ينبغي أن يعرف المعلّم دوره في هذه المقاربة الجديدة معرفة جيدة،فيلتزم به لا يعدوه.

عرفنا المكانة التي تحظى بها الوضعيات التعلميّة في المقاربة الجديدة فالوضعيّة هي مصدر كلّ التعلّمات من جهة، وهي الدافع إلى تعبئة الموارد من جهة ثانية، يتعلّق الأمر هنا بوضعيّات التّقويم،وعلى هذا فإن دور المعلّم الأساس هو التخطيطلوضعيّات تعلّمللبناء،ووضعيات أخرى مماثلة للتقويم،مبنية بناءًا محكماً، وتستجيب للشّروط التي وضعها المختصّون. أما عن دوره داخل القسم إثناء الدّرس فهو منشط فريق لا ملقن، وهذا التنشيط لايخالنّه أحدٌ جملة من الأسئلة يلقيها المعلّم على تلاميذه وحسب، بل ينبغي أن يكون التنشيط موضوعياً وبنائياً كلّ سؤال في مكانه المناسب لا يتقدّم عنه ولا يتأخر, وكأنموذج بسيط على هذا التنشيط القائم على البنائية والموضوعية نعيد تقدم درس التعبير الشّفوي للسنة الأولى الابتدائي: احمد يتوجه إلى المدرسة أول مرة.

*** تقدّم الوضعية الآتية (مجموعة صوّر):**

الصورة(1) + الصورة(2) + الصورة(3).

أحمد نائم على السريروالمنبه يدق	**أحمد في الحمام**	**أحمد يرتدي ملابسه**

الصورة (4) + الصورة (5)

أحمد على مائدة القهوة بعد أن سلّم على أفراد عائلته	**أحمد في الطريق إلى المدرسة**

إنّ الصّور ينبغي أن ترتّب ترتيباً طبيعياً حقيقاً حسب زمن الأحداث ذاتها.وكذلك تعليمات المعلم (أسئلته) ينبغي أن تكون مرتبةبترتيب الأحداث عبر الزّمن،فلا يمكن أن يقدّم أسئلة في مضمون الصورة الثانية ثم يعود إلى الأولى, إنّه ينبغي التّدرج في تقديم التّعليمات والتّكليف بالمهام والأنشطة من الصورة الأولى إلى الثانية فالثالثة والرابعة والخامسة،يتم هذا في مرحلة التّحليل, وكذلك في مرحلة التّركيب،حيث يتناول التّلاميذ الكلمة محاولين التعبيرعن

الموضوع كلياً, وعلى المعلّم أن يتدخّل إذا وقع الخلل في التّرتيب الصّحيح وبهذا يمكن أن ننمي المنهجيّة لدى المتعلّمين منذ الصّفوف الأولى.

والخلاصة أن التّنشيط ليس أسئلة مفكّكة, ولا مهام وأنشطة مبعثرة لا رابط بينها، إنّ الأمر أعمق وأعقد مما يعتقد الكثيرون.*

8 ـ العلاقة الصّفية:

يُحدد علماء النفس ثلاثة أنواع من العلاقات الصفية داخل القسم, أو خارجه,في محيط المدرسة، وهي ذاتها أنماط العلاقات التي تسود المجتمعات والدول،فهناك :

– **العلاقة الاستبدادية** : وأفضل من يمثلها الذي قال يوماً : "لا أريكم إلا ما أرى[1]" ولا تزال منها بقيّة لا يستهانبها, وعلى جميع الأصعدة, والذي يعنينا المدرسة قبل كلّ شيء، فلا يزال المعلّم يدخل القسم حاملاً مسطرة حديدية أو قطعة من أنبوب بلاستيكية،والويل ثم الويل للمتعلّم إن تبسم, أو التفت, أو كلّم زميله .

إنّ العنف المدرسي بنوعيه المادي واللفظي لا يزيد السوء إلا سُوءً ، ولا يصنع إلا بشراً مصابين بالفصام في الشخصية والمقام لا يتسع لبسط ذلك كلهُ .

– **العلاقة الفوضويّة** :هي ببساطة علاقة تفتقر إلى الترابط والانسجام والتنسيق بين أفرادها، وهي الصورة الأكثر انتشارا في عالمنا العربي، ومردّ ذلك من وجهة نظرنا عائد إلى غياب مرجعية واضحة المعالم متفق عليها من جهة، وعائدة إلى هذه اللغة العامية المؤسسة تأسيسا فوضوياً ، وما أسس على الفوضى, لا ينتج إلا فوضي ولا ينتج إلاّ شخصية في مجمل سلوكها تقوم على الفوضى, كذلك المقام لا يتسع لبسط ذلك خاصة في الجانب اللغوي الذي اشرنا إليه ، ونأمل أن تتاح لنا فرصة لتحليل ذلك.

ـ **العلاقة القائمة على الحرّية والمسؤولية** : وهي ضرورية في المقاربة الجديدةببساطة تّامّة لأنّ الكفاية أداء، ولا يمكن التّحايل في الأداء، ولا يمكن النجاح في الأداء إلاّ لمن يملك أدوات الأداء.وامتلاك الأدوات يقتضي هذا النوع من العلاقات القائم على المصارحة والمكاشفة والثقة المتبادلة بين المعلموالمتعلم[2].

ومن خلال تجربتنا المتواضعة في التّعليم،توصّلنا إلى أنّ أهمّ عامل نجاح في عملية التّعليم، هو جسر الثّقة بين المعلّم والمتعلّم, فالثّقة تؤدّي إلى المصارحةواطّراح الخوف، وذلك يؤدي إلى التّغلب على كثير من العوائق المعترضة، خاصة المرتبطة بالمجالالنفسي الخفي، والتي لا يمكن لعمليات التقويم العادية الوقوف عليها.

والوضعية الواقعية الآتية تبين ما أردنا الوصول إليه :

الطالب (ب) مخاطبا أستاذه : يا أستاذ لماذا أنت تمارس التّمييز والمحاباة في حصّة القراءة، فأنت دائماً تبدأ بفلان وفلان ، وتبقينا نحن إلى أخر الحصة ....

الأستاذ (ج) : يا عزيزي أنا أفعل هذاالأنني أحبك, وأسعى دائماً إلى ما فيه خيرك ومصلحتك؟.

---

* الأصل في حصة التعبير أنها تقوم على مرقيين من مراقي بلوم هما : التحليل أولا ثم التركيب.

[1]. قرآن كريم، سورة غافر ،برواية ورش عن نافع، الآية:29.

[2]. يراجع : قاستونيالري ،علم النفس التربوي ،ترجمة عزيزي عبد السلام ، دار الأفاق ص: 19 وما بعدها.

الطالب (ب) : مندهشاً : كيف ؟!

الأستاذ (ج) : أيّهما يكون أفضل لك, أن تقرأ بعد متابعة واحدة للنص أم بعد عدة متابعات .

الطالب (ب) : بعد عدة متابعات.

(كان الطالب (ب) متوسط الأداء في القراءة)

الأستاذ (ج) : ما رأيك ؟

الطالب (ب): فهمت يا أستاذ ..شكراً ....[1]

والسؤال الجوهري : ماذا كان سيقع لو كان عنصر الثقة غائباً, وكان الخوف هو السائد في القسم ؟؟...

الجواب بسيط، فالطالب (ب) سيعتقد أنّ الأستاذ محاب فعلاً، ويسعى إلى إقناع بعض زملائه، وسيكره الأستاذ ، وسيكره مادة الأستاذ ، بل وقد يفكّر في الانتقام منه انطلاقا من تصوّر خاطئ، والحالات التي وقعت معنا والمصارحات بفضل الثقة, لا تعد ولا تحصى.

9. الزيارات والرّحلات:

إنّ بعض الوضعيّات التعلّميّة الواقعيّة،قدلا يمكن الاستغناء عنها بالصورة أو بالشريط رغم إمكانية وجود الشريط السمعي البصري، ذلك أنّ المشاهدة العينية المباشرة أو المقابلة الشّخصيّة مع شخصية ما تكون أجدى وأفضل وأقوى أثراً في جانبها التّعلّمي، وهذا يقتضي تنظيم خرجات تبرمجها إدارة المؤسّسة بطلب من المعلم، في إطار الإعداد للحياة، فيخرج تلاميذ القسم جميعهم، أو يخرجون أفواجاً بالتناوب،إلى زيارة مؤسسات ومقابلة مديرين ومسؤولين, للوقوف على جملة الحقائق الضّرورية ففي دراسة اجتماعية حول تشرذم الأسرة مثلا, يمكن مقابلة وكيل الجمهورية, للوقوف على نسبة الطّلاق في المجتمع, وعلى نسبة عدد النفقات غير المدفوعة،وعلى عدد ضحايا هذه الظاهرة...الخ. وفي حالة موضوع يتعلّق بالقدرة الشرائية، يمكن زيارة الأسواق للوقوف على الأسعار ومقارنتها بمعدّل الدّخلالشهري، كذلك يمكنزيارةمصنعالحليبالمجاور،والأرصاد الجوية، وبعض المزارع، وبعض الحظائر،والمطار،ومقابلة الطّيار للوقوف على مبدأ الطيران. يمكن كذلك زيارة متوسطة بالنسبة لتلاميذ الابتدائي,والثانوية بالنسبة لتلاميذ المتوسط، والخلاصة أنّ كلّ هذه الأماكن المزورة والشّخصيات المقابلة،هي بمثابة وضعيّات تعلّم واقعيّة طبيعيّة, وهي أفضل أنواع الوضعيّات كما أسلفنا. و كل ذلك غير مبرمج في مناهج الإصلاح و آليات تنفيذها بكل أسف .

10. الدّعوات:

ونقصد بذلك دعوة بعض الشّخصيّات إلى القسم،وفي هذه الحالة يكون الشّخص المدعو ذاته بمثابة وضعيّة تعلم حقيقيّة طبيعيّة،يحضّر المعلّم مسبقاً الفريق الذي يتولى التنشيط وإدارة المائدة المستديرة ، يكون بقيّة التلاميذ بمثابة الجمهور،يسجّلون ملخّصاتهم،وتكون مداخلاتهم مع الشّخصية المستضافة في نهاية الحصّة.

والأمثلة في هذا الصّدد أكثر من أن تعدّ أو تحصى , يمكن فعل ذلك في حصص التاريخ،وفي حصص العلوم الطّبيعية, والتّربية المدنيّة، والتعبير , فيمكن دعوة شرطيّ المرور للوقوف على خلفيات هذه المهنة،ويمكن دعوة طبيب الأسنان

[1] . هذهالحادثةوقعتلناشخصيا ,مع قسم السنة الثانية متوسط , بمتوسطة سبسب , سنة :1998

ليقدّم النّصائح والإرشادات اللّازمةللحفاظ على سلامة الإنسان،وفي المتوسط يمكن دعوة قابلة أو طبيبة توليد للقاء خاصّ بالبنات لتوضيح بعض الأمور المتعلقة بالعادة الشهرية التي تبدأ في هذه السن، وقد سبّبت العديد من المشاكل لبناتنا لغياب ثقافة خاصة بهذا الموضوع، وفي حصّة التّاريخيمكن دعوة مجاهد من الناحيةيحدّث التّلاميذ عن الثّورة،يمكن كذلكدعوة رئيس جمعيّة أولياء التّلاميذ للوقوف على دور الجمعية والأدوار التّي ينبغي أن تلعبها, كتنظيم حصص الدّعم مثلاً, ويمكن دعوة مدير المدرسة أو دعوة أي شخص أخر يقتضيه الدّرس ويمكن تحقيق اللقاء معه, كل ذلك و ينبغي أن يتمّ التواصل في لغة عربية فصيحة. لانّ المقاربة تسعى إلى جعل اللغة للتواصل الفعلي (الأداء) . و هذا أيضا منعدم تماما في الواقع، ولم تشر إليه مناهج الإصلاح و آليات تنفيذها .

11. العمل بالمشاريع:

إنّ العمل بالمشاريع ، لا يعدّ في الحقيقة وليد السّاعة،ولا يرتبط بالمقاربة الجديدة ارتباطاً مباشراً فقد طبّقته كثير من المدارس الخاصّة،بدأ ذلك معفرويل ومدرسته التطبيقية،ومعديكرولي ومدرسته الخاصة,و مع دلتون والمختبر التربوي ومع جون ديوي الذي ينسب إليه رسمياً العمل بالمشروع في إطار فلسفته البراغماتية .[1]

إلاّ أنّ العمل بالمشروع وجد له في المقاربة الجديدة أرضية خصبة لم تتوفّر له من قبل،وقبل الخوض في تفصيل ذلك نودّ أن نذكّر المشتغلين في التّعليم أنّ فلسفة المقاربة الجديدة تتلخص في: "الإعداد الحقيقي للحياة" ,وهذا يقودنا إلى حقيقة ثابتة هي أن المشاريع ينبغي أن تستمد من الحياة المحيطة بالمتعلم ذاتها, ولاينبغي أن يقترحهاشخص لا علاقة له بهذه الحياةولا بواقع المتعلّم, هذه الحقيقة هي التي تبنّاها أصحاب المدارس الخاصّة، جون ديوي وديكرولي الذي كانت مدرسته الخاصة جملة من الورشات المختلفة الصّغيرة،يتولّى فيها التّلاميذ إنجاز ومتابعة جملة من المشاريع المختلفة.

وأهمّ المشاريع التي يمكن اعتمادها في الفصول الدّنيا هي :

- قراءة وفهم وتلخيص كتب.
- بناء قصص على منوال قصص.
- تمثيل مسرحيات (حفظ + أداء).
- تنظيم المكتبة المدرسيّة.
- إعداد مجلّة مدرسية عن تاريخ الثورة.
- اقتراحات لشراء لوازم مدرسية.
- دراسة عن أهمّ المحاصيل التي تنتجها المنطقة.
- تربية الدّجاج والأرانب .
- إنشاء مشاتل.
- التّكفل بالملعب المدرسي وإعداده .
- إعداد معرض لرسومات الأطفال داخل وخارج المدرسة ..الخ.[2]

[1] . يراجع :يوسف مارون ،طرائق التعليم بين النظرية والممارسة ،المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس ،لبنان ،ص:9 وما بعدها.

[2] . يراجع احمد مختار عضاضة ،التربية ،العلمية التطبيقية ،مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر،الطبعة الثالثة 1962 ص: **160**.

12. مراعاة الفروق الفردية :

إنّ العمل بالمشروعيقود حتما إلى ضرورة معرفة الفروق الفردية بين المتعلمين في القسم،لأنّ العمل بالمشروع يهدف في الأساس إلى سدّ الثّغرات،وتقليص هذه الفروق, إذا عرف المدرّس كيف يستغلّ ذلك .

إنّ المشروع- حسب جون ديوي- هو جعل المتعلّم يواجه المشكلات الّتي تعترضه وفق خطّة علمية[1]. وهل هناك مشكلات تواجه المتعلمين أكبر من الضّعف في بعض الموادّ والأنشطة ؟.

رأينا في ما سبق عينات من عديد المشاريع التي يمكن تقديمها للمتعلمين. والآن يمكن أن نعيد تسميّتها تسميّة أخرى, إذا نظرنا إليها من زاوية أخرى, فيمكن أن نقول أنّ هناك:

1- مشاريع ذات طبيعة لغويّة , قرائية , نحوية , تعبيرية ..**الخ**.
2- مشاريع ذات طبيعة رياضيّة.
3- مشاريع ذات طبيعة تاريخيّة.
4- مشاريع ذات طبيعة فنيّة.
5- مشاريع ذات طبيعة حسّ حركيّة.
6- مشاريع ذات طبيعة بيولوجيّة(علوم الأحياء)

إنّ القائمة طويلة إلاّ أنّ الإحاطة بها ممكنة طبعا،والمدرس الناجح المتمرّس يستطيع أن يصل إلى النقائص التي يعاني منها طلبته في بعض المواد،فيسعى إلى سدّ هذا النقص بحسن اختياره للمشروع المناسب مع إشراك الأسرة طبعا, كما انّه يمكن أن يقلّص هذا النّقص في حصص الدّعم والاستدراك .إذ ليس من العدل ولا من المعقول أن يقلّص النّقص في الحصص الرّسمية لأنّ ذلك سيكون على حساب فئة أخرى هم المتفوّقون.

إنّ التّقويم الموضوعيّ المؤسّس على العلمية،هو وحده الكفيل بالوصول إلى الثّغرات والنقائص الحقيقيّة لدى المتعلّمين, وهو وحده الأداة التي تمكّننا من اختيار المشروع المناسب لكلّ فئة من المتعلمين.

من الأستاذ الحذر،فالأمور لا تقصد لذاتها, وإنما للمصلحة المرجوّة منها،بمعنى أنّ العمل بالمشروع لا ينبغي أن يكون استجابة لأمرالوزارة الوصيّةبملء التقارير الدّالة على هذه الاستجابة وحسب, وإنّما يكون للمصلحة المرجو تحقيقها لدى المتعلّم قبل كلّ شيء،إنّ القيام بمتابعات ميدانية في مدارسناسيفضي بنا الى وجود خلل كبير في هذا المضمارفجلّ المعلّمين يقسّمون تلاميذهم أربعة أفواج هكذا اعتباطياً, في كلّ فوج ثمانية تلاميذ إلى اثني عشر تلميذا يتناوبون على حصص الدّعموالاستدراك أسبوعيا،وتسند إليهم مشاريع لا علاقة لنقصهم العلمي بها،ولو سألت عن معيار هذا التّفويجوهذا التكليف بالمشاريع،لما وجدت ثمة معياراً, حتى المشاريع التي اقترحتها المناهج هي أبعد ما تكون عن تحقيق الأهداف لسببين اثنين :

1- إنها غير مستمدة من محيط المتعلّم وواقعه, وغير بيداغوجية أصلا,أي أنها لم تراع النقصالعلمي لدى المتعلمين.

2-إنها لم تأت بعد عمليّة تقويم علميّة موضوعيّة فتكون بمثابة العلاج.

[1]. المرجع السابق نفسه ، ص: 157 وما بعدها.

إنّ المتأمّل في واقعنا ليلحظ أمراً يثير الدّهشة ويثير الاستغراب، إذ كثير من الأشياء التي استوردناها من الغرب هي في الأصل إيجابية إلاّ أنّنا طبّقناها شكلاًبلا روح ، وكأنما هي مقصودة لذاتها، فالمشروع للمشروع لا للفائدة منه! والدفتر اليومي لذاته لا لما وراءه, حتى قائمة التّلاميذ , أنما تنجز لذات القائمة , لا للتّعرف الشّخصي على التلاميذ, كلّ بذاته تدريجياً، ولهذا السّبب لم تؤت هذه الأشياء أكلها, فهي إلى المهزلة أقرب منها إلى الجدّ والمنفعة.*

13. العمل بالأفـواج:

إنّ العمل بالأفواج،والعمل بالمشروع،ومراعاة الفروق الفردية كلها قضايا يرتبط بعضها ببعض،ولا ينبغي ربطها كلّية بالمقاربة الجديدة،فهذا إجحاف وظلم. إنّنا نؤكّد أنّ مراعاتها من قبل المربين والقادة موغل في الزمن الماضي،إلا أنّنا نؤكّد مرة أخرى أنّ هذه القضايا هي ضروريّة أكثر ممّا قد مضى في العمل بالمقاربة الجديدة ، ولقد تطرّقنا من قبل إلى العمل بالمشروع ومراعاة الفروق الفرديّة ، وإنّ العمل بالأفواج ليرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعنصرين السابقين (المشروع والفروق الفردية) وإنّ التّقويم الموضوعي ـ في اعتقاد الكثيرين ـ هو الذي يصل بهم إلى تحديد الفئات الثلاثة داخل القسم .

1- الفئة الممتازة.
2- الفئة المتوسّطة.
3- الفئة الضّعيفة.

وهذا التّصنيف هو أسذج أنواع التّصنيف، إذ بإمكان أيّ شخص على نصيب معقول من المعرفة أن يصل إليه!.

إنّ التّصنيف الذي نحن في حاجة ماسّة إليه أكثر, هو ذلك الذي يصنف التلاميذ بحسب حاجاتهم المعرفيّة, أو بعبارة أخرى يفوّج التّلاميذ بحسب النّقص الذي يعاني منه كلّ فوج . فهذا الفوج المتكوّن من أربعة طلاّب مثلا يعاني من نقص في القراءة،وذاك المتكوّن من ستّة طلاّب يعاني من نقص في النّحو،وفوج ثالث يعاني من نقص في الرياضيّات وهلم جرا.

إنّ تصنيفا يقوم على هذا الأساس من شأنه أن :

1- يجعلالمعلّميختار مشروعاً مناسباً لكل فوج؛
2- يجعل المعلّميحسن اختيار التلاميذ لحصص الدعم وكذلك لحصص الاستدراك ؛
3- يجعل المعلّم يركّز أكثر على طلبة الفوج الذين يعانون نقصا حيال المادّة المدروسة المعنيّة بهذا النقص.ففي التّعليمات والمهاموالأنشطةيتم التركيز أكثر على الذين يجدون نقصا في هذه المادّة المدروسة،دون إغفال بقيّة تلاميذ القسم طبعًا .

إنّ التّفويج الأول القائم على تحديد الفئات الثلاثة (مجتهدين ـ متوسطين ـ ضعاف) ليوسّع الهوّة بين التّلاميذ , ويزيد الفروق الفرديّة شساعة , وقد يدفع إلى الإحباط واليأس عند من يوصفون بالضّعفاء , وقد يكون سبباً رئيسا في تسرّبهم من المدرسة.

* يقع هذا حتى على اعلي المستويات العلمية ،فالمريض الذي يقرر الطبيب إجراء عملية جراحية ،يقتضي الأمر أن يبيت ليلة على الأقل قبل العملية في المستشفى ليهيئه الطبيب نفسياً إلا أن المبيت عندنا هو للمبيت ذاته لا لشيء آخر.

إنّ دراسات علميّة حديثة أثبتت أنه لا معنى لهذا التصنيف من الناحية العلميّة . فكلّ مولود يولد مزوداً بقدرات فطريّة،ودور المدرسة ينبغي أن يتّجه الى العمل على اكتشاف هذه القدرات وتنميتها،لا تحويلها أو طمسها،ونعتقد أنّ المقاربة بالكفايات ستنتهي إلى هذا عند نضجها واكتمالها،وسنصل إلى ما يلي :

{ قدرات فطريّة كامنةتكتشف قبل المدرسةتنمّى **فتؤدي للبناء**

نقول هذا ونتنبّأ به مستقبلاً إيمانا منا بعبقريّة العقل البشري من جهة ، وإيماناً منا بعبقريّة محمّد صلى الله عليه وسلم الذي قال : "**كلّ ميسّر لما خلقله**[1]" وقد كان- صلى الله عليهوسلم -أدرى القادةجميعاً بمعرفة أصحابه وبإمكاناتهم واستعداداتهم, فما كان يكلّف هذا حيث يصلح ذاك. ولا ذاك حيث يصلح غيره، وهي عبقرية شهد بها الأعداء قبل غيرهم .

إنّ التّفويجلايكونللتّفويج في ذاته, ولايكونالتّفويج حيث يطلب من المتعلمين نفس النشاط، ولاحين يسمعون نفس التّعليمات, ويتعاملون مع نفس وضعيّة التّعلم. أنّ هذا التّفويج إذا وقع فإنه مخالف للسنن الكونية ذاتها.

قد سنحت لنا الفرصة في عديد المرات، بزيارة أقسام ابتدائية، فوجدناها فوضى في فوضى، بحجة التّفويج, ووجدنا المتعلّمين يجلسون في وضعيّات جلوس مزرية جداً، فالسبورة مع الأغلبية منهم للظّهر، فهم يجدون صعوبة في قراءة ما كتب عليها.ويجدون صعوبة في نقل الخلاصة على الكراريس. وإنّ هذه العقوبة التي قد تتسبب في إعاقة على مستوى العمود الفقري، مبررها هو التّفويج الذي أمربه مؤلفو الكتاب والمناهج، ناهيك على الضجيج داخل القسمخاصّة عندما ينهى المعلّم ما أمر به، ويطلب من المتعلّمين العودة إلى وضعهم الأصلي.

إنّ للتفويجأهدافا،وقد سبقت الإشارة إليها، ونؤكد مرّة أخرى أنّ أهمّ هدف يسعى إليه التّصنيف الذي يقوم عليه الفوج، هو تحديد النقص المرتبط بالمواد والأنشطة بغرض التّغلّب عليها لدى أفراد الفوج،مع التّركيز عليهم في الدروس الرّسمية مع الموادّ التي يجدون فيها النّقص المشخّص. وينبغي أن يكون التّركيز على هذا الأساس حتى إزاء التّعليمات (الأسئلة) وإزاء المهام والأنشطة سواءً تعلق الأمر بوضعيّات التّعلم أو تعلّق الأمر بوضعيّاتالتّعبئة (التطبيق).

14. المقاربـة النصيـة:

يقصد بها اعتماد النّص اللغوي ـ بنوعيه النثري والشعري ـ مصدراً لتعلّم اللغة بكل مهاراتها, من قراءة ونحو وصرف وإملاء وخطّ وبلاغة وغيرها, وهو أمر معروف قديم، بل لقد كان أسلافنا الأوائل يبدؤون تعليم الصّغار، بتحفيظ النّصوص اللغوية, من قرآن كريم وحديث شريف، وشعر قوي جميل. ولكن للنّصّ في المقاربة بالكفايات مكانة خاصّة تمليها الضرورة والحاجة لا الاختيار، بمعنى أنّه لا يمكن تعليم اللغة في المقاربة الجديدة إلاّ من خلال وضعية تعلّم مناسبة. والوضعيّة التّعلمية لا تكون إلاّ نصّاً لغوياً يختلف باختلاف المهارة المراد بناؤها, فمهارة القراءة مثلاً تحتاج نصاً خاصاً بها، ومهارة النحو تحتاج نصاً خاصاً بها, ومهارة الصرف هي أيضا تحتاج ما يناسبها من النّصوص ... وهلم جرا.

[1] . الحديث رواه الإمام البخاري، في صحيحة ،في باب القدر، وهو برقم:7551.

والمقاربة[1] النّصية –بمفهومها المعتمد في مناهج الإصلاح– تعني أن تكون الانطلاقة من نشاط القراءة, إذ هناك نصّ يستعمل للأداء القرائي أولا بغرض تنمية مهارة القراءة ذاتها،والقراءة الصّحيحة ليست تحويل الرّموز المكتوبة أصواتاً كما يعتقد الكثير من الأساتذة والمعلّمين، وإنّما هي التّجسيد الفعلي للمواقف المختلفة التي يحملها النّص فتكون السرعة والتّتابع في الأحداث حيث يقتضي الموقف ذلك (نقل مباراة) ويكون الاسترخاء حيث يقتضي الموقف ذلك (جلسة في حديقة في فصل الربيع) وتكون الدهشة والتقزز والإعجاب والتّعجب والحزن والفرح كلّ في سياقه وموقفه وهلم جرا. أنها باختصار التعبير الملائم عن الموقف.

يوظّف بعد القراءة, نصّ القراءة في جملة من الأنشطة, بغرض تنميّة جملة من المهارات المختلفة الأخرى, فمنه تستخرج الأمثلة لقواعد اللغة،ولقواعدالصرف, ولقواعد الإملاء, ومنه ينمّى الرّصيد اللّغوي للمتعلّم،ومنه يميز المتعلّم بين الحقيقة والمجاز,والخبر والإنشاء, ومنه يتعرّف على الصور البيانية، وعلى المحسنات اللفظية، وعلى الدّلالة وعلى الموسيقى اللّغوية النّثرية والشّعرية,الداخليّة والخارجيّة, وعلى طبيعة النّصوص, سردية أو حوارية أو حجاجية أو وصفية أو غيرها،وقد أكّد علماء النّفس أنّ تنميّة المهارات اللّغويّة المختلفة باعتماد النّصوص أفضل، ذلك أنّ الأمثلة المبتورة المقدّمة كوضعيّات تعلّم[2] سرعان ما تزول ويتلاشى أثرها لعدم الارتباط الوجداني بالمتعلّم, في حين تكون الأمثلة المستمدّة من نصّ القراءة أقوى وأبقى أثراً لارتباطها بالنّص أولا ولارتباط النص ثانياً بالمتعلّم وجدانيّاً وعقليّاً خاصة إذا كان النّص أدبيّا مفعماً بالأدبيّة.من منّا لا يذكر نصوص جبران خليل جبران،عنالخريفوعن مارتا البانية،وعن أم اليتيم...الخ؟ ومن منّا لا يذكر نصوص عائشة عبد الرحمان (بنت الشاطئ) ومن منا لا يذكر نصوص البشيرالإبراهيمي: رمونا بالوهن وغيرها، ومن منا لا يذكر نصوص أنور العطار، وميخائيل نعيمة وسقف بيته الحديدي[3] ؟ إنّ أدبيّة النّص هي وحدها التي تخلق وشيجة قربى قوية بينه وبينالمتلقّي فيلتصق بذهنه ووجدانه، بل يصل الأمر إلى درجة التّقمّص ويحاول المتلقي وهو يكتب نصاً أن يحذو حذو الكاتب.

ولا اعتقد أنّ أديباً عربياً رومانسياً واحدا بعد جبران استطاع أن يتخلص من النّزعة الجبرانية قلّت هذه النزعة أو كثرت، ظهرت أو استترت ابتداء من الشابي[*] في تونس والى يوم الناس هذا.

إنّ الاعتماد على النّص في تعلّم مهارات اللّغة أصبح من المسلّمات التي لا يختلف فيها اثنان،حتى في السنة الأولى ابتدائي،فإن الانطلاقة تكون من نص ملائم تحقيقاً لقاعدة: الانطلاق من الكلّ إلى الجزء.إلاّ أن هذا سيقودنا حتماً إلى جملة من التساؤلات المشروعة لعل أهمها:

ما النص؟ ماحجمه؟ ماالشروط التي ينبغي أن تتوفر فيه ؟ هل يكتب أصلا للأدبية فيه أم أنّه يكتب ليكون مصدراً لتعلّم المهارات اللغوية؟ هل يستطيع النّص إن يكون مزوداً بكل الوضعيات اللغوية(الأمثلة المختلفة)؟ وإن كانكذلكفكيف؟ ثمّ إن لم يكن كذلك، فكيف يمكن أن نخضعه لذلك؟ هل نكتفيبالنّص الواحد أم أننا ننطلق في كلّ مهارة من نصّ خاص بها؟ وإذا كان لكل مهارة نصّ خاصّ بها فكم يكون حجم كتاب المتعلّم؟ ...الخ. هذه

1. تراجعالوثيقةالمرافقةلمناهجالسنةالرابعة ابتدائي , ص : 78

2 ـ الوضعيةفيمعناهاالحقيقيليستنصابلهيوضعالمتعلمفيموقفيقتضياكتسابمعرفة , وقدسماها دوقلاس براون : الموقف التعلمي .

3 ـ المقصود أنشودته المشهورة : سقف بيتي حديد ركن بيتي حجر فاعصفي يا رياحوانتحب يا قمر

[*] أبو القاسم ألشابي هو من مواليد سنة 1909 أي انه مند ذلك الحين بل قبله والنزعة الجبرانية تسيطر على الرومانسية العربية.

الأسئلة وغيرها هي عدّة المهاجمين للمقاربة النّصية القائمة على النّص الواحد،وهي نفسهامصدر قلق المؤيدين والمدافعين عنها, وانّ جواباً شافياً عن هذه الأسئلة ليحتاج بحثاً مستقلاً، إلاّ أنّنا لن نمرّ عليها مرور الكرام إذ يمكننا القول وباختصار:

أنّ النّصباعتباره وضعيّة تعلّم لمعرفة بعينها فانّه يقتضي أن يكون استجيب فيه لشروط تقتضيها تلك المعرفة، ولا يمكن أن تتوفر فيه الشروط التي تتطلبها معرفة أخرى ما مرتبطة بمهارة غير المهارة الأولى, إنّ نصاً أعد للقراءة، ليعتبر وضعية لتعلّم تقنية قرائية مرتبطة بمهارة القراءة،وقد خضعت هذه الوضعية في بنائها لشروط خاصة،وإذن يستحيلأن تتوفرفيه شروط معرفة أخرى مرتبطة بمهارة أخرى توفرا تاما شافيا كافيّا،وان حدث مع واحدة فيستحيل حدوثه مع كلّ المهارات[1].

وانّ هذا ليقودنا حتما إلى مسلك آخر نراه أفضل, وهو تنويع النّصوص بتنويع المهارات اللّغوية فيكون للقراءة نصوصها وكتابها, وللنّحو والصرف نصوصهما وكتابهما،وللإملاءنصوصها وكتابها, وللبلاغة نصوصها وكتابها ...الخ. فكلّ وضعية تتوفّر فيها المعارف المرتبطة بمهاراتها وفق الشروط العلمية المعروفة. قديناسبالنصالواحدخدمةعدةمهاراتفياللغاتالأخرى, لطبيعةتلكاللغاتإلاّأنّهمنالمؤكدأنّالنصالواحدلايستجيب أبدا لبناءكلّالمهاراتجملةواحدةفي العربية خاصةوأنه من البداية وضع للأدبية, لاللنحو والصرف والإملاءو..الخ .

وقد تناولنا ذلكبالتفصيل في الفصل الأولتحت عنوان : شروط بناء الوضعية التّعلميّة[2] وتأكيداً لما ذهبنا إليه ،نقدم العيناتالآتيةفي محاولة إخضاع وضعية تعلّم (نص) خاصّة بالقراءة إلى تعلّم معرفة مرتبطة بمهارة لغوية أخرى (قواعد اللغة).

جاء في كتاب السنة الخامسة ابتدائي والمعنون بـ:كتابي في اللغة العربية، ص 90، نصاً بعنوان: **لوحات من بلادي** عدد كلماته حوالي:320كلمة،بينما النص الرسمي المقدّم في امتحان نهاية المرحلة الابتدائية, لاينبغي أن يتعدى عدد كلماته: 120 كلمة، بنص المنشور الوزاري رقم:2039المؤرخ في :11-03-2005[3].

النص يتحدث عن رحلة من مدينة ورقلة إلى مدينة غرداية، وهو مأخوذ من مجلة الأصالة عدد:46-47,لصاحبته فاطمة هيرة سيكا،وقد جاءت فيه الجمل الآتية التي استغلت وضعيّة لتعلّم معرفة نحوية يتعلّق الأمر هنا بالنّعت.

1- توقفت حافلتنا أمام مصنع كبير.
2- تصنع فيه الأنابيب المتنوّعة.
3- يرتدي أفرادها ألبسة بيضاء.
4- يقدّمون نوعاً من الرّقص الحربي.

[1]. قد يكتب نص للوصول بالمتعلم إلى تقنية التعجب في القراءة وقد يستغل نحوياً في درس الجملة التعجبية، ولكن كيف يمكن إخضاعه لغير هذين المعرفتين المرتبطتين بمهارتين ؟!

[2]. يراجع الفصل الأول من هذا البحث، شروط بناء وضعية تعلم , ص: 29

إنّ هذه الأمثلة جميعها لا تلائم تلميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي الذي يتعرّف على النّعت لأول مرة، فالنّعت في المثال الأول مجرور ،وهو في ذلك تابع للمنعوت المجرور بالإضافة لظرف المكان (أمام) ،وكيف يصل تلميذ السنة الخامسة إلى هذه العلاقةالإضافية ؟!

وفي المثال الثاني كيف يمكن للمعلّم المسكين إن يقنع التلاميذ ـ إن كان هو يعرف ـ أنّ كلمة الأنابيب جمع وأنّ كلمة المتنوعة الواردة بعدها واصفة لها هي مفرد يقوم مقام الجمع مع الأشياء، وهي تابعة لما قبلها في كل شيء؟؟

نفس الأمر يتكرّر في المثال الثالث: فكلمة(ألبسة)جمع مفرده(لباس)أما الصفة(بيضاء)فهي بالنسبة للتلاميذ مفرد, والمعلّم لايملك أدوات إقناعهم بالعلاقة, وهبه يملك، فإن ذلك سيزيد الأمر تعقيداً لأنّ المرحلة لاتقتضي ذلك.ثم إن النعت في هذا المثال هو ممنوع من الصرف .

أمّا في المثال الأخير فإن الوصف باستعمال النسبة (الحربي) هو من الناحية الإدراكية بعيد جداً عن المتعلم في السنة الخامسة, وقد كان يمكن الاستغناء عن هذهالوضعيّة بوضعية (نص) أسهل وأكثر ملاءمة للتلميذ في درس النّعت ،إنّها محاولة إخضاع النص لتنمية مهارة أخرى !

عينة أخرى نقدّمها في نفس السياق ،جاء في نفس الكتاب ص:144 نص بعنوان : فيمهرجان الزّهور لمحمد المخزنجي ،عدد كلماته حوالي: 378 كلمة،وقد صحب هذه المرة موضوع المفعول لأجله في النّحو. وكوضعية تعلّم جاء فيه المثالان اليتيمان الآتيان :

1- تجمّع سكان الضاحية على جانبي الطريقرغبة في رؤية موكب الزهور.
2- شهق الناس وعلا تصفيقهم تعبيراً عن إعجابهم

هكذا اقتصر الأمر على هذين المثالين ،لأنّ النص ما جاء فيه غيرهما, هذا من جهة, ومن جهة ثانية فإننا نلاحظ صعوبة في المثالين, أمام تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الذين يسمعون بالمفعول لأجله لأول مرة،فالمثال الأول كان يمكن أن يكون مقبولاً لولا الحشو الذي ابعد الفعل عن المفعول لأجله،ممّا يجعل العلاقة غير مدركة في هذاالمستوى, أمّا المثال الثاني فإنه ابعد ما يكون عن إدراك المتعلمين خاصة وقد سبق لهم درس الحال, وقد يقع اللّبس والخلط بين المفهومين رغم أنّ كلمة (تعبيراً) هي مفعول لأجله.

إنّ نصاً بسيطاً يمكن أن نستخرج منه جملاً على غرار :

1- يجتهد سعيد رغبة في النجاح.
2- يذهب عمر إلى المدرسة طلباً للعلم.

لهو أضمن في تحقيق الأهداف, هذا ما يتعلّق بالجانب النحوي ،أما ما يتعلق بالجانب الثّقافي لنص المخزنجي، فلا نعتقد أنّ تلاميذنا تربطهم به صلة .أنهم في بيئة صحراوية حارّة،لا تنتج ورود إلا قليلاً ،ولا تقيم لها أعيادا فكيف إذا تعلق الأمر بالشّهيق المعبّر عن الإعجاب؟!!

15. الممارسة لا مجـرّد المعرفة :

إنّ المقاربة بالكفايات هي سلسلة من العناصر الموضوعية المتكاملةالمترابطة فيما بينها, فكلّ عنصر يرتبط بالآخر في حلقات تشكل مع بعضها شكلاً دائرياً ، ولا معنى لسيرورتها بعزل عنصر أو تحييده ، ومن الأهمية بمكان أن تكون

الوضعيّات التعلّميّة ـ بنوعيها البنائية التي يتوصل المتعلّم منها إلى آلية التحكم,والتعبويةالتي تعبّأ فيها آلية التحكم بغرض تخطيها ـ واقعيةمن محيط المتعلّم ، ومن مجال اهتمامه ، وقابلةللحل .....الخ.

ذلك أنّ المقاربة بالكفايات مقاربة تعدّ للحياة ذاتها. وزبدة ذلك كلّه هو الممارسة الفعليّة من قبل المتعلّمين،في المرحلة البنائية تكون الممارسة في شكل مهام وأنشطة وقد فصّلنا ذلك في تعرّضنا لطريقة التدريس المناسبة في المقاربة بالكفايات[1] وتكون الممارسة بعد بناء الآليات ـ وهو الأهمّ ـ وفي وضعيّات حقيقيّة لا وضعيّات وهمية, من قبل المتعلّمين. إنّ قيمة الإنسان في المقاربة بالكفايات هي في ما تحسن الذات فعله، لا في ما تعلمه،فالمعرفة الكامنة المتراكمة، غير المترجمة في أداء مرفوضة تماما, إنّ البنائية ـ عكس ذلك ـ تقتضى التعبئة والتنسيقبين الآليات المعبّأة حسب ما تقتضيه الوضعيّة التي ينبغي أن تعالجها الذّات الفاعلة (المتعلّم أو غيره) أمام وضعيّةواقعية بالضرورة وبنجاح. أنّ هذا الكلام المجرد, لنجد خير مثال يوضّحه هو الأتي :

تعلم (س) السّواقة في مدرسة من مدارس مدينة ورقلة, واجتاز الامتحان بنجاح ، وتحصّل على الرّخصة،اشترى بعد ذلك سيارة،وفي إحدى العطل الصيفية خرج متنزهاً من مدينة إلى أخرى،فجأة وهو عند مدخل أحدى المدن , وجد نفسه أمام ملتقى طرق لا عهد له به ، فلميشاهد مثله من قبل! لا في مدينة ورقلة, ولا في المدن التي زارها .إنّه الآن أمام إشكالية حقيقيةفماذا يحدث؟

1- السائق (س) في وضعية إشكال

2- سيعبئموارده السابقة.

3- في سياق جديد.

4- سيجتاز بما يراه مناسبا.

5- سينجح أو سيفشل ويقع حادث مرور.

يوصف السائق (س) بأنه صاحب كفاية في السوّاقة, إذا اجتاز بنجاح ، ويوصف بغير ذلك إذا وقع العكس، وفي الحالتين هو قد مارس السواقة ممارسة فعلية،وهو ما تقتضيه المقاربة بالكفايات التي تعمل فيحالة الإخفاق على أعادة تصحيح المسار.

لنفترض أنّ الشّخص (ع) كان قريباً من السّائق (س) وهو في قلب الوضعيّة ،وعرف مشكلتهوقال له بصوت مسموع :« إن هذه الوضعيّة تقتضي كذا للخروج منها» وكان جوابه صحيحاً, وكان قربهممتحن السواقة (م).

إنّ الممتحن(م)لايحقّ له أن يحكم على الشّخص(ع)بأنه صاحب كفاية لأنّه لم يمارس فعليّاً تعبئة مواردهفي وضعية حقيقية, إنّ المعرفة النظرية لامعنى لها في المقاربة بالكفايات ما لم تعبأ تعبئة حقيقية في وضعية ما.ومايقال عن السواقة يقال عن التعبير, فلا معنى لتعليم لايعد للقدرة على التواصل اللغوي في مختلف السياقات والمواقف الحياتية.

إنّ الفصل بين الموارد والتعبئة الفعلية تجاه وضعيّات حقيقية كان في تدريسنا السابق, ولا يزال في تدريسنا الآن,ذلك أنّ لمقاربة عندنا غير مفهومه، ومناهج الإصلاح،لا تترجمها ترجمة وافية،ولا تضع لها آليات مناسبة (كتب المتعلمين), وذلك هو الذي جعل الكثيرين من خريجي مدارسنا ـ برغم تفوقهم ـ يفشلون في الحياة، وجعل عديد الأشخاص

[1]. تراجع طريقة التدريس فيالمقاربة بالكفاءات , الفصل الأوّل من هذا البحث ,ص:30.

ينجحون في الحياة رغم عدم التحاقهم بالمدرسة،بل إنّ هؤلاء أصبحوا يتندّرون بالمتعلّمين،وقد يسخرون منهم لعدم قدرتهم على الاضطلاع بعديد الأدوار الاجتماعية التي ينبغي لمثلهم الاضطلاع بها .

صحيح أن مناهج الإصلاح دعت إلى الواقعية, والإعداد للحياة, إلاّ أنّ ذلك لم ينعكس في أدوات التنفيذ المباشرة, اقصد كتب المتعلمين وأدلة المعلمين, بل إن المناهج ذاتها والوثائق المرافقة لها إنما جاءت في لغة مفرطة في التجريد .إذ أنّ كلّ ما يمكن الخروج به هو أنّ بعض المصطلحات حلّت محلّ بعض و كفى، فحلّ التمارين قديماً أصبح يسمى حصّة إدماج،والمسألة الرياضية التي تقتضي عند حلّها جملة من النظريات الرّياضيّة أصبحت تسمى وضعيّة إدماج.

وكتابة فقرة إنشائية في اللّغة-وهذا الذي يعنينا أكثر-أصبحت هي أيضا تسمّى وضعيّة إدماج لغويّة ومن النّكت الواقعية: أن معلّماً سئل عن جديد هذا الإصلاح فاختصر الأمر قائلا: (لا جديد كل ما في الأمر أن الفقرة الإنشائية أصبحت تسمى وضعية إدماج, والمسألة الرياضية أصبحت تسمى وضعية مشكل)

وهنا ألا يحقّ لنا أن نتساءل بعمق عن الفرق بين المسألة ووضعيّة الأشكال, أو الوضعيّة المشكلة.وعن الفرق بين الفقرة الإنشائية ووضعيّة الإدماج اللغويّة,إنّ الجواب مجملاً يكون بما يلي: المسألة الرّياضيّة هي كائن مجرّد لا وجود له إلاّ على مستوى التّصور, أمّا الوضعيّة المشكلة . سواء أكانت لغوية أو دينية أو رياضية . فهي كائن واقعي يواجهنا في الحياة ، ويفرض نفسه علينا, ويحدث لدينا قلقا لانستريح منه إلاّ اذا وجدنا له حلا يؤدي بنا إلى التكيف الايجابي مع واقعنا اثر ذلك الحل.

إنّ تاجرا اشترى البطاطا بالثمن (س)،وقدّم لبائع الجملة المبلغ (ع) فكم يرد له؟ هي مسألة صنعها واضعها صناعة تصوّرية،وقدّمها إلى التلاميذ, يقابلها حلّ ذهني لها من طرفهم,لتظل في معزل عن الواقع، إنّها مجرد مسالة، لكن لوأن فريق القسم الحقيقي ذهب إلى المتجر الرياضي المجاور للمدرسة،ودفع له المبلغ(ع) ليشترى الكرة بالثمن (س) فكم يكون المبلغ الذي يحتاجه التلاميذ لشراء الكرة؟ سنبحث عن الآلية، بعد أن يعود الفريق من أداء المهمّة إلى القسم.أنّنا الآن أماموضعيّة حقيقية, وما يقال عن الوضعيّة الرّياضيّة يقال عن الوضعيّة اللغوية، وعن غيرها من الوضعيّات في المواد المختلفة, وإنما آثرنا تقديم الوضعية الرياضية تسهيلا للفهم و تقريبا للمفهوم.

إنّ الوضعيّة الإدماجية في اللغة تقتضي دمج عدة مهارات لغوية، تختلف كثيراً عن الفقرة وعن الموضوع الإنشائي. وهي حين تكون شفهية أفضل, وهذا الغائب الأكبر.

إننا حين نشرع في كتابة موضوع أو فقرة ,فإنّ العمليّة تتمّ انطلاقاً من تصوّرات ذهنيّة, لا علاقة لها بالواقع،وقد تكون بعيدة كلّ البعد عن الواقع. إنّ تلميذا في قسم ما, في أعلى هضبة في جهة ما, يطلب منه المعلّم أن يكتب موضوعاً إنشائيا يصف فيه الاحتفال بالفاتح من نوفمبر, لأنّ الكتاب المدرسي يطلب ذلك..

إنّ هذا التلميذ ـ وهو الذي لم ير احتفالا طلية حياته الماضية ـ سوف يكون جوابه بطبيعة الحال نقلا لما جاء في نص القراءة المتحدّث عن الاحتفالبالفاتح من نوفمبر،وهو الجواب الغالب في أوساط التلاميذ الذين يعيشون نفس الوضعيّة, أو أنّه سيجيب انطلاقاً من تصوّرات ذهنيّة لا علاقة لها بواقع الناس تماماً،إنّ هذا التّلميذ لو قامت المدرسة بنقله وزملائهإلى المدينة الأقرب ، وعاشوا احتفالاً فعليّاً، بصحبة معلّمهم الذي كان يسمّى لهم الأشياء بمسمّياتها

ويشرح لهم المظاهر الاحتفالية والمغزى منها، لقلنا أنّ هذا التلميذ عاش وضعيّة تعلّم حقيقيّة وتفاعل معها و منها استطاع أن يبني تعلّمات، ستنعكس في القدرة على وصف الاحتفال لاحقاً .

إنّ الوضعيّة التّعلميّة بهذا المعنى تكون شبيهة بالتجربة الفنية الحقيقية عندالأديب والشّاعر والفنان وأهم منها الوضعية التي تضع المتعلّم وجهاً لوجه مع الممارسة الفعليّة، فيمارس اللّغة عندئذ بشكل عفوي مباشر، كأن يطلب المعلّم من المتعلّم تعليقاً رياضياً على المباراة الدائرة بين فريق قسمة، وفريق القسم الأخر.أو أن يجري المعلم في موقف جماعي حجاجاً بين طالبين أو بين فريقين يمثل كلّ منهما اتجاه, أو أن يحاور المتعلّم شخصاً مستضافاً في القسم, أو أن يخاطب زملاءه كما لو انّه الخطيب في مناسبة ما ..أو..أو ..

صحيح أنّ ثمّة أخطاء يرتكبها المتعلّمون،إلاّ أنّه ينبغي تصحيحها في حينها بأساليب مهذبة تربويّة غير جارحة ولا منفّرة،فأساس التّعليم المحبّة،وتفهّم خصائص المرحلة .إنّ الوضعيّة التي تجعل المتعلّم يمارس اللّغة ممارسة فعلية مباشرة, هي وحدها التي تطلبها المقاربة بالكفايات،وهي وحدها المؤشر الفعلي على بناء الكفاية التي لا يمكن الاستدلال عليها إلاّ من خلال الممارسة الصحيحة المتمكنة في وضعيات عديدة وفي سياقات مختلفة .

وإذا كان المعلّم لا يميز بين المسألة والوضعية المشكلة, وبين الفقرة الإنشائيّة والوضعيّة الإدماجية في اللّغة, فهذا راجع إلى سببين اثنين هما :

1-نقص التكوين وبالخصوص عند المكوّنين أنفسهم

2-انعدام التمييز بين حقيقة الوضعية المشكل والمسالة, وبين الفقرة ووضعيةالإدماج في المناهج ذاتها والوثائق المرافقة لها،وفي أدلة المتعلّمين التي يعتمد عليها المعلّمون ـ مع الأسف ـ اعتمادًا كلياً كاملاً.

نكتفي بهذا ,فقد فصلنا الموضوعبعمق أكبر في الفصلين الأول و الرابع.

16. ظرف الأداء:

إذا كانت الأجرأة هي السّمة البارزة للمقاربة بالكفايات باعتبارها الآلية الوحيدة التي يتمّ بها التأكد من بناء الكفاية فإنّ الأجرأة تقتضي :

1- فعلاً سلوكياً قابلاً للمشاهدة والقياس.(مؤشر)، أوفعلا سلوكيا دالمجا يمثل الكفاية.

2- ظرف إنجاز(أداء).

3- عتبة أداء (مرتبطة بالتّقويم).

هذه الشروط الثلاث هي التي أتى بها ميجر, ووضعها معياراً لبناء هدف إجرائي صحيح،وقد تطرّقنا إليها في الفصل الرابع من هذا البحث عند مقارنتنا للهدف الإجرائي بالسؤال[1]. وغير خفي على أحد أنّ المقاربة بالكفايات، ورغم القطيعة مع المقاربة بالأهداف إلا أنها تتفق معها في الأجرأة وقد يلتقيان في عديد القضايا إلاّ أنّ المقاربة بالكفايات تخلق فضاء أرحب و أوسع،وأكثر تكاملاً وانسجاماً وموضوعية, نقول هذا ونعود إلى الأجرأة،في شرطها الثاني متمثلاً

[1]. يراجعالفصل الرابع من هذا البحث ، ص :141

في ظرف الإنجازلعلاقته الوطيدة بالشرط الأول المعبّر عنه بالفعل السلوكي القابل للمشاهدة والقياس, وما الفعل السلوكي إلاّ ممارسة وأداء.

بتعبير آخر نقول: إنّ العلاقة القائمة بين الظّرف والممارسة هي علاقة زمانية ومكانية وعلاقة كيفيّة كذلك,إنّه إذا سلّمنا جدلا بأن المقاربة بالكفايات تقوم على الممارسة الفعليّة (الأداء) فالسؤال الذي يفرض نفسه بقوّة الآن هو : متى وأين وبماذا يتم هذا الأداء؟.أمّا الجواب عن متفتتحكم فيه طبيعة المادة المدروسة ذاتها،إذ هي التي تفرض الزّمن المناسب, ففي حصّة القراءة مثلاً يمارس التلاميذ الفعل القرائي في قاعة الدّرس مباشرة بعد تهيئة الأذهان.

وفي دراسة الأحياء يمارس التلاميذ أنشطتهم متمثلة في تجارب علميّة،بتنشيط من المعّلم مباشرة بعد التهيئة الذهنية, يضاف إليها تهيئة الوسط،ومن التجارب تُستنتج القواعد.

وفي حصّة الرسم والأشغال اليدوية يمارس المتعلمون مهامّهم وأنشطتهم في تحليل النموذج لمعرفة الآليات المتحكمة في بنائه أولاً،ثم يمارسون وهم يصنعون أو يرسمون علىالمنوال.وفي حصة الرياضة البدنية،يمارس المتعلمون نشاطهم الرّسمي المبرمج بعد حركات تسخينّية مناسبة وهلمّ جرا.وفي حصة التعبير يمارسون الأداء اللغوي وهم يستنطقون المشاهد أو وهم يمثلون أدوارا مسرحية أو هم يتقمصون شخصيات أو وهم يكتبون .

أمّا أين يمارس المتعلمون أنشطتهم،فالممارسة تكون حيث تكون وضعيّة التعلّم المناسبة أو حيث تكون وضعيّة التعبئة المناسبة, والوضعيّة المناسبة أكثر ـ كما أسلفنا ـ هي الوضعيّة الطبيعيّة وإذن يكون النجاح مضموناً والمردود كبيراً كلّما كنّا أمام وضعيّات طبيعية أو قريبة منها، وهذا يقودنا حتماً إلى أن نتطرق ـ ولو قليلا ـ إلى موقع المدرسة ومكانها.

إنّ موقع المدرسة في المقاربة بالكفايات،لاينبغي أن يكون في تجمعات سكنية كبيرة تزدحم بها المارة, ويكثر فيها الضجيج, ويعلو اللّغط،وإنّما ينبغي أن تكون في مناطق طبيعيّة تناسب كلّ الأنشطة والأعمال التي ينبغي أن يمارسها المتعلّمون، بحيث يكون بإمكانهم غرس النباتات والفسائل المختلفة،ويكون بإمكانهم تربية الدّواجن, وإقامة الورشات المختلفة, والنوادي العلميّة والفنيّة المتنوعة، لتفجير الطّاقات والمواهب الكامنة بالفطرة.أمّا بماذا؟ فتلك المشكلة الطامّة،بالنّسبة لمدارسنا.

إنّ المقاربة بالكفايات تكون مدرستها المناسبة بمثابة ورشة متعدّدة التّخصصات, و الورشة لا تقوم إلاّ بالوسائل المختلفة، فتربية الدجاج والأرانب والإوزّ والبط ومختلف أنواع الطّيور تحتاج وسائل خاصّة بذلك . وورشة النّجارة تحتاج أيضا وسائلها الخاصّة بها, ومثلها ورشات المسرح لممارسة اللغة ..**الخ**.

وإذاعة المدرسة تحتاج هي الأخرى ما تقوم به،ونادي الرسم كذلك،ونادي المسرح والموسيقى لا يقومان إلا بالوسائل المعروفة, كل ذلك يخلق مناخا لغويا رائعا متكاملا بطبيعة الحال.وإنّنا لو تتبّعنا ما تحتاجه كل النوادي والورشات من الآلات والوسائل المناسبة لها لاستغرق ذلك منا شهوراً ولملأ كراسات وكراسات.

إنّ المدرسة في المقاربة بالكفايات هي مجموعة من الورشات المتنوعة،يجد فيها التلاميذمناخاً مناسباً لتفجير كلّ طاقاتهم الفطرية الكامنة.فالمدرسة في المقاربة الجديدة تكتشف القدرات الفطرية لدى كل متعلم أولاً، ثم تسعى الى تنميتها ثانياً ولا تحوّلها أو تطمسها ثالثاً.

ثمّة إشكالية أخرى ينبغي أن تطرح في هذا الصّدد هي: إذا كانت الممارسة تقتضي ظرفاً للأداء متمثلاً في الزمان والمكان وفي الوسائل المعينة أفلا يكون عدد التلاميذ في القسم خاضعاً في تحديده إلى دراسة علميةموضوعية؟!

إن الممارسة الفعلية،لتفرض وبعمليّة حسابية دقيقة عدداً من التلاميذ داخل القسم, وهذه العملية الحسابية لا تحتاج نباهة كبرى،فتلميذ في السنة الرابعة أو الخامسة الابتدائيين متوسط الأداء،وليقرأ فقرة من سبعة أسطر مع تصحيح الأخطاء, ليحتاج معدل وقت يقدر بثلاث(03د) وإذا كانت حصة القراءة في مناهج الإصلاح هي خمس وأربعون دقيقة(45د)،وإذا كانت ثلاث دقائق(03د)تستغرقها وضعيّة الانطلاق،ومعها خمس دقائق (05د)تستغرقها كتابة التعلّمات الجديدة على كراريس المتعلمين،فإن الوقت الباقي للقراءة الفعلية هو سبعة وثلاثون دقيقة(37د)وبقسمته على الزمن المحدد لقراءة كل تلميذ(03د)نحصل على عدد التلاميذ الذي هو من:12 تلميذ إلى 13 تلميذا لنتنازل قليلاً،ونعطي لكل تلميذ دقيقتين لا غير وهماً لا يفيان حق المتعلم في المارسة الفعلية للقراءة، فماذا تكون النتيجة؟ إنها من 18 إلى 19 تلميذاً.لنتنازل أكثر،ونعطي كل تلميذ الحق في دقيقة واحدة ونصف الدقيقة للممارسة الفعلية للقراءة،فماذا تكون النتيجة؟إنها ببساطة من 24 إلى 25 تلميذاً, ولا يمكن بعد ذلك التنازل مطلقاً, وإذن فكل قسم يزيد على العدد السابق يكون محروماً من الأداء الفعلي في حصة القراءة.وما يقال عن القراءة يقال عن التعبير فما بالنا بأقسام يتجاوز فيها عدد التلاميذ الخمسين؟؟؟؟؟

نلخص ما سبق الى القولبأن الممارسة الفعليّة الجادّة التي تطلبها المقاربة بالكفايات تحتاج :

1- وقتاً مناسباً لها.

2- وسائل تعليمية متوفرة وملائمة .

3- عدداً من التلاميذ لاتعدوه داخل القسم يكون في حدّه الأقصى زهاء الخمسة والعشرين تلميذاً(25تلميذا) ألاّ يكن ذلك ، فعلى المقاربة بالكفايات السلام.

17. التقويم :

تناولنافي الفصول السّابقة التّقويم بكثير من التّفاصيل،يتعلق الأمر بتقويم الأهداف،للوصول إلى معرفة ما تحقق منها مقارنة بما سُطّر. معروف أن التّقويم في المقاربة السابقة إنّما كان يمس الأهداف الإجرائية،التي تعدّ بمثابة المؤشرات في لغة المقاربة الجديدة، كما أننا عقدنا مقارنة بين السّؤال والهدف الإجرائي وتوصّلنا إلى العلاقة الرابطة بينهما, إذ كلّ سؤال هو في حقيقة أمره هدف إجرائي صيغ صياغة مغايرة .

و قد تناولنا في الفصل الرابع من بحثنا هذا التقويم في التصور الصحيح للمقاربة بالكفايات وبيّنا انّه يمس :

1- المؤشرات.

2- الأداء.

3- الإنتاج.

وقد أفضنا الحديث عن التّقويم في المقاربة بالكفايات, وخلصنا إلى شبكة تقويم ،مقترحة للإنتاج اللّغوي .فإذا بحثنا على عجل عن الفرق في التقويم بين المقاربة بالكفايات في شقها النظري و ذاك الذي جاءت به المناهج و آليات التنفيذ أمكننا أن نصل بيسر إلى النّتيجة الآتية:

في المناهج وآليات التنفيذ كان التّركيز في التقويم ينصبّ على الأهداف الإجرائية, باعتبارها تفتيت للأهداف الأخرى خاصّة الخاصّة منها، لمعرفة الفرق بين ما تحقق من الأهداف وما هو مسطّر فإذا استعملنا لغة المقاربة الجديدة، أمكننا أن نقول أنّ التقويم كان يركز فيه على المؤشرات. وهو وان تعامل مع النصوص التعبيرية إلا انه يتعامل معها كتمارين لا كإنتاج لغوي مرتبط بالحياة والواقع .مع غياب الذكر لصنافة بلوم المبينة لمراقي الأهداف حسب صعوبتها, قصد توظيف ذلك في بناء الامتحانات .

أمّا في المقاربة بالكفايات . في تصورها الصحيح . فللتّقويم منعرج أخر، إنه يمسّ الجوانب المتعدّدة المبينة لمظاهر البناء الفعلي للكفاية, فلقد تعدى المؤشرات إلى الأداء, بمعزل عن المنتوج،والى المنتوج بمعزل عن الأداء،وتعدى إليهما معاً وفق شبكات أكثر موضوعية،وأكثر إنصافا للمتعلّم, يضاف إلى ذلك أن التقويم في المقاربة بالكفايات قد فصل بين الإستراتيجية المتّبعة في الحلّ،والنّتائج الرّسمية المتحصل عليها, يتجلى ذلك في إنتاج النصوص اللغوية وفي المواد العلمية في مقدمتها الرياضيات، وأصبح الطّالب آلذي يخفق في النتائجلا يعدم حقه على سلامة الأداء, لقد تخطى تقويم الوضعيّة الإدماجيّة اللّغوية (الموضوع الإنشائي)الطّرح الكلاسيكي القائم على ثنائية المعنى والمبنى،وأصبح يخضع إلى شبكات تقويم أكثر موضوعية وأكثر إنصافا للمتعلمين[1]. كما أنّه أصبح ينظر إلى النّص الذّي يكتبه المتعلّم على انّه إنتاج لغوي مستقل بذاته،يحمل سمات التميّز انطلاقاً من تميّز الذات الفاعلة الّتي أنتجته،أما الأداء فقد احتلّ هو الآخر مكانته في التّقويم،بعد أن كان الاهتمام متوجهاً إلى منتوج التلميذ اللغوي وحده دون غيره من الأعمال.

والخلاصة أنّ التقويم في المقاربة بالكفايات عرف قفزات نوعيّة جبّارة إلى الأمام, فبعد أن كان مجاله الأهداف الإجرائية (المؤشرات) فقد أصبح ينظر إلى: الأداءبمعزل عن المنتوج, أو ينظر إليهما معا, فان اعتمد على تقويم المؤشرات فلا بد أن يمس القدر الكافي المترجم فعلا للسير الحسن في طريق بناء الكفاية .

بعد تتبعنا لمسار الانتقال من المقاربة بالأهداف الى المقاربة بالكفايات باعتبارها نظرية بيداغوجية منهجية, تتبناها معظم الدول في العالم, لما تتميز به من خصائص تنعدم في سابقتها التي ما كانت إلاّ تكريس لنظريات المدرسة السلوكية في علم النفس. فيمكننا ان نوجز خلاصة الخلاصة في الفرق بين ما جاءت به المقاربة الجديدة وما جاء في المناهج الوطنية:

1 ـ المقاربة بالأهداف هي مقاربة سلوكية تلغي خصوصية الذات الفاعلة, وتضيق الأفق إزاءها لذا تعرضت إلى الكثير من الانتقادات , وكان لزاما على المهتمين بالتعليم التفكير في غيرها .

2 ـ المقاربة بالكفايات هي مقاربة تعليمية حديثة يعود الفضل فيها إلى اللسانيين خاصة نعوم تشومسكي , و إلى الجهود المبذولة في علم النفس , و كذلك جهود الخبراء في عالم الشغل

3 ـ تعتبر المقاربة الجديدة قطيعة كلية مع المقاربة السابقة, لا امتدادا لها كما صرحت بذلك مناهج الجيلين , إنها خروج من ضيق المدرسة السلوكية الى فضاء أرحب .

---

1 . إكزافيروجيرس لمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ،اشرف على الترجمة ناصر موسى بختي وقدّم له أبو بكر بن بوزيد،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيةص :52

4 ـ المقاربة بالكفايات تكرس الأجرأة أكثر من سابقتها و لكن دون أن تلغي التفاعل بين المهمة التي ينبغي ان تؤدى في وضعية ما وبين الذات الفاعلة , لتخرج بذلك من الأفق الضيق الأدائي الذي اتسمت به المقاربة السابقة إلى فضاء إنساني أرحب يتسم بالإبداع ولا يغفل الفروق الفردية بين أفراد الجماعة المتعلمة.

5 ـ إن الانتقال إلى مقاربة ما ينبغي أن يسبق بتكوين مكثف للذين سيسهرون على تجسيدها في الميدان و هذا ما لم يحدث قبل الشروع في المقاربة بالكفايات .

6 ـ الانتقال كان ارتجاليا و لهذا فقد جاءت الوثائق الرسمية خاصة المناهج معبّأة بالخطاء و في جميع المستويات.

وقد اعترف بذلك واضعو المناهج أنفسهم .

7 ـ كل المناهج الابتدائية التي تصفّحناها خاصة في ما يتعلق بأنشطة اللغة العربية , لم نجد فيها كفاية واحدة مصاغة صياغة صحيحة , و هذا راجع إلى غياب معايير معتمدة في صياغة منصوص كفاية.

8 ـ لا يوجد في كتب المتعلمين كتاب واحد يعكس فلسفة المقاربة بالكفايات التي تعتمد على الوضعيات في مرحلتي البناء والتقويم, وكتب المتعلمين لا ترقى حتى أن تكون ملائمة للمقاربة بالأهداف, فما بين طياتها إلا مضامين معرفية بمفاهيم لا تنطبق عليها.

9 ـ الكفايات الختامية الخاصة بأنشطة اللغة كلها خاطئة في صياغتها.

10 ـ بالعموم لم يتغير في أرض الواقع شيء خاصة على مستوى الممارسة, إن هي إلا مصطلحات حلت محل أخرى، مفرغة من معانيها الحقيقية.

11 ـ إذا انتقلنا إلى نشاط التعبير فإننا لم نجد نصوصا تترجم واقع المتعلم وتمده بالمفردات والعبارات الحديثة المنسجمة مع عصره وبيئته.

12 ـالعمل بالحقول الدلالية لا يزال مبعدا في هذا النشاط المهم.

13 ـ لم تقدم لنا الوثائق المختلفة كلها طريقة واحدة واضحةالمعالم والخطوات يقدم بها الدرس التعبيري, لاالشفوي ولا الكتابي ولا الصيغ ولا حتى كيفية التعامل مع النص المسموع .

14 ـلا يزال هذا النشاط يعتمد على نصوص لا تترجم الواقع أو ينطلق من صور بلهاء لا تساعد المعلم ولا المتعلم.

15 ـلا تزال الجداول المخصصة لتصحيح التعبير . برغم أهميتها . في حاجة إلى الابتعاد عن التجريد والتفصيل أكثر .

16 ـ استعملت في نشاط التعبير مصطلحات حلت محل أخرى دون الالتزام بمعانيها من قبل واضعيها ولا غلو إذا قلنا أن أهمها مصطلحا: وضعية تعلم/أداء, وقد بينا المعنى الصحيح للوضعية والأداء معا, بل ولكل المصطلحات المرتبطة بالمقاربة الجديدة.

خاتمة

بعد أن عرفنا المقاربة بالكفايات في جانبها النظري, كمقاربة بيداغوجية متبلورة من عدة مدارس مختلفة, وبعد أن قارنّاها بما جاء في مناهج الإصلاح سواء المتعلقة بالجيل الأول أو الثاني, وبعد تقديمنا لتصور عملي ميداني لنشاط التعبير بأنواعه المعتمدة في مناهج الإصلاح ذاتها مقارنين لهذا التصور العملي بذاك الوارد في المناهج الإصلاحية يمكننا أن نوجز ما توصلنا إليه في ما يلي:

1. المقاربة بالكفايات هي مقاربة تعليمية حديثة يعود الفضل في بلورتها إلى اللسانيات عامة وإلى جهود نعوم تشومسكي خاصة, وإلى الجهود المبذولة في علم النفس, وكذلك جهود الخبراء في عالم الشغل .
2. تعتبر المقاربة الجديدة قطيعة مع المقاربة السابقة, فهي تفتح فضاءات أرحب أمام المعلم والمتعلم على سواء, مركزة على الجانب الأدائي العملي فقيمة الإنسان في ما يستطيع أن يعمل .
3. المقاربة بالكفايات تكرس الأجرأة أكثر من سابقتها ولكن دون أن تلغي التفاعل بين المهمة والوضعية والذات الفاعلة,لتخرج بذلك من الأفق الضيق الذي اتسمت به المقاربة السابقة إلى فضاء إنساني أرحب يتسم بالإبداع ولا يغفل الفروق الفردية .
4. لم نجد في مناهج الإصلاح كلها و لا في آليات تنفيذها تصنيفا معتمدا رغم إنها تدعو إلى البنيوية, و لم نجد طريقة لصياغة كفاية تقوم على أسس معيارية يمكننا التحاكم إليها .
5. كل منصوصات الكفاية الواردة في مناهج الإصلاح أو تلك الواردة في الوثيقة المرافقة لم تراع القاعدة المعروفة في صياغة الكفاية متمثلة في الواحد النهائي الذي ما هو إلا نتيجة مجاميع لعدة وحدات تعلّميّة.
6. اعتمد واضعو المناهج على الترجمة الحرفية من الفرنسية, مع ما في هذا من ضرر يلحق العربية لاختلاف في طبيعة اللغتين .
7. إن استعمال مفاهيم ومصطلحات المقاربة بالكفايات لم يرق الى الدلالات العلمية الحقيقة التي جاءت بها المقاربة الجديدة, فشتان بين معنى الوضعية الحقيقي و ذاك الذي أوردته مناهج ما يسمى إصلاحا .
8. إن الانتقال إلى مقاربة ما ينبغي أن يسبق بتكوين مكثف للذين سيسهرون على تجسيدها في الميدان وهذا ما لم يحدث قبل الشروع في المقاربة بالكفايات وبعدها.
9. الانتقال كان ارتجاليا ولهذا فقد جاءت الوثائق الرسمية خاصة المناهج معبّأة بالأخطاء وفي جميع المستويات.
10. كل المناهج الابتدائية التي تصفحناها خاصة في ما يتعلق بأنشطة اللغة العربية , لم نجد فيها كفاية واحدة مصاغة صياغة صحيحة , وهذا راجع لغياب التصور الصحيح للمقاربة ذاتها .
11. نصيب المعلمين في التكوين النظري المرتبط بهذه المقاربة الجديدة يتفاوت من شخص إلى آخر وهو في عمومه غير كاف .
12. في ما يتعلق بكتب التلاميذ لا يوجد فيها كتاب واحد يعكس فلسفة المقاربة بالكفايات التي تعتمد على الوضعيات في مرحلتي البناء والتقويم , وكتب المتعلمين لا ترقى حتى أن تكون ملائمة للمقاربة بالأهداف , فما بين طياتها إلا مضامين معرفية .
13. الكفايات الختامية الخاصة بأنشطة اللغة كلها خاطئة في صياغتها

14.بالعموم لم يتغير في ارض الواقع شيء خاصة على مستوى الممارسة ,إن هي إلا مصطلحات استبدلت بأخرى

15.إذا انتقلنا إلى نشاط التعبير فإننا لم نحد نصوصا تترجم واقع المتعلم وتمده بالمفردات والعبارات الحديثة المنسجمة مع عصره وبيئته .

16.العمل بالحقول الدلالية لا يزال مبعدا في هذا النشاط المهم .

17. لم تقدم لنا الوثائق المختلفة كلها طريقة واضحة المعالم والخطوات يقدم بها الدرس التعبيري بكل أنواعه .

18.لا زال هذا النشاط يعتمد على وسائل إيضاح متمثلة في صور بلهاء لا تساعد المعلم ولا المتعلم, في زمن أصبح فيه المتعلم يستعمل هاتفا نقالا ذكيا متصلا بالانترنت .

19.لا تزال شبكات التقويم المخصصة لتصحيح التعبير- برغم أهميتها- في حاجة الى الابتعاد عن التجريد الذي لا يمكن المعلم من تحويله ممارسة عملية تقوم على الآليات.

20.استعملت في نشاط التعبير مصطلحات حلت محل أخرى دون وعي بمعانيها من قبل واضعيها ولا غلو اذا قلنا إن أهمها مصطلحي : وضعية تعلم , أداء

تظل المقاربة بالكفايات . من وجهة نظرنا . هي أفضل المقاربات البيداغوجية باعتبارها مقاربة منهجية لا علاقة لها بفلسفة التربية, شريطة أن يتمكن من فهمها المنظرون و واضعو المناهج وآليات تنفيذها, دون أن نغفل المطبقون لها ميدانيا فهم الرقم الأساس في المعادلة كلها .

قائمة المصـــادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

قائمة المصادر المعتمدة في البحث:

1 ـ المناهج:

- ✓ منهاج التربية التحضيرية , الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية , وزارة التربية الوطنية , مديرية التعليم الأساسي , اللجنة الوطنية للمناهج , الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية , 2008.
- ✓ منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي , الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ' الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية , وزارة التربية الوطنية , مديرية التعليم الأساسي .
- ✓ منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد, ديسمبر 2003 .
- ✓ منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008 .
- ✓ منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2005
- ✓ مناهج السنة الخامسة ابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, للمطبوعات المدرسية .
- ✓ ـ مدخل عام لمناهج السنة الخامسة ابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, للمطبوعات المدرسية .

✓ منهاج الجيل الثاني الشامل لكل المواد, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, اللجنة الوطنية للمناهج, مديرية التعليم الأساسي, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, طبعة 2016 .

✓ الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (اطفال5-6 سنوات) , الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2008 .

2 ـ الوثائق المرافقة:

✓ الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي, اللغة العربية . التربية الإسلامية ..الخ , الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية , الجزائر , أفريل 2003 .

✓ الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي , الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية , وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد, ديسمبر2003 .

✓ الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي , اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2012 .

✓ الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, جوان 2011 .

✓ الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

3 ـ الأدلة:

- ✓ دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي , الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية , 2016 .
- ✓ . الدليل البيداغوجي للتعليم الأوّلي، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.
- ✓ دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي , الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .
- ✓ دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2012.
- ✓ دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, 2012 .
- ✓ دليل المعلم للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي, , الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

4 ـ كتب المتعلمين:

- ✓ كتابي في اللغة العربية, السنة الثالثة من التعليم الابتدائي, إشراف و تأليف: شريفة غطاس أستاذة التعليم العالي, وآخرون, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- ✓ كتابي في اللغة العربية, السنة الرابعة من التعليم الابتدائي, إشراف و تأليف: شريفة غطاس أستاذة التعليم العالي, وآخرون, الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

قائمة المراجع :

- ✓ أبي منصور بن إسماعيل الثعالبي النيسابوري ، فقه اللغة ، شرح وتحقيق وتقديم عمر الطباع.
- ✓ ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، ص . ب : 10 : بيروت لبنان ، المجلد الأول .
- ✓ أحمد مختار عضاضة, التربية العملية التطبيقية في المدارس الابتدائية و التكميلية, مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة و النشر, ص.ب:1177, بيروت . لبنان .
- ✓ أحمد مؤمن ، اللسانيات بين النشأة والتطور ديوان المطبوعات الجامعية ، الساحة المركزية بن عكنون ، الجزائر
- ✓ جميل صليبا ، المعجم الفلسفي ، دار الكتاب اللبناني ، الجزء الأول .
- ✓ حسن شحاتة ، النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ، ومجالات تطبيقه ، الدّار المصرية اللبنانية ، الطبعة السادسة
- ✓ خالد أبو ماضي (2007)، معوقات تقييم أداء العاملين في الجامعات الفلسطينية وسبل علاجها، فلسطين: الجامعة الإسلامية غزة.
- ✓ .دوقلاس براون ، أسس تعلم اللغة وتعليمها ، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية.
- ✓ راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامة , أساليب تدريس اللغة العربية , دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان , الأردن , 2007 .
- ✓ رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل، تبزي وزو، طبعة أولى .
- ✓ سعاد عبد الكريم الوائلي,طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان– الأردن.
- ✓ صالح بلعيد, في النهوض باللغة العربية, دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع , الجزائر .

✓ صلاح الدين شرّوخ, علم النفس التربوي للكبار,دار العلوم للنّشر والتوزيع, طبعة أولى:2008 .

✓ طه علي حسن الديلمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي , اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها, دار الشروق للنشر و التوزيع, المركز الرئيسي . عمان/الأردن . الطبعة العربية الأولى, الإصدار الثاني .

✓ عبد الرحمن عبد الهاشمي, التعبير فلسفته . واقعه . تدريسه . أساليب تصحيحه, دار المناهج للنشر والتوزيع, عمان . الأردن , شارع الملك حسين . بناية الشركة المتحدة للتأمين , الطبعة الأولى , 2005 .

✓ عبد الله علي مصطفى, مهارات اللغة العربية, دار المسيرة للطباعة والنشر, عمان . الأردن
طبعة:2007 م/1427هـ

✓ علي احمد مدكور, طرق تدريس اللغة العربية, دار الميسرة للتوزيع والطباعة, عمان . الأردن, طبعة أولى: 2007م/1427هـ .

✓ علي فارس، المرجع في علم النفس التربوي، (مبادئ، نظريات، تطبيقات) دار الإرشاد للنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، طبعة أولى 1439هـ . 2018م.

✓ محمد بن إسماعيل أبو عبد الله الجعفي, الجامع المسند الصحيح, تحقيق محمد زهير ناصر بن ناصر, دار طوق النجاة الطبعة الأولى 1422هـ .

✓ محمد الدريج, , مدخل إلى علم التدريس :تحليل العملية التعليمية. العين . دار الكتاب الجامعي, 2003 .

✓ محمد الطاهر وعلي ، التقويم البيداغوجي، إشكاله ووسائله ، دار السعادة للطباعة و النشر و التوزيع ، طبعة أولى2005 .

✓ محمد الطاهر وعلي , الأهداف البيداغوجية , تصنيفها و صياغتها , مطبعة الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار الجزائر, 1999.

✓ محمد الصالح حتروبي ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى ، عين مليلة.

✓ عبده الراجحي, علم اللغة التطبيقي وتعلّم العربية, دار النهضة العربية, بيروت –لبنان, 1425هـ- 2004م

✓ فريد حاجي ، المقاربة بالكفاءات ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، حسين داي ، الجزائر.

✓ فيليب جونز، الكفايات والسوسيو بنائية ، إطار نظري ، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس الدار البيضاء ، المغرب .

✓ قاستون ميالري ، علم النفس التربوي ، ترجمة عزيزي عبد السلام دار الأفاق ، الأبيار .

✓ يحي حسيبة وسليمانو حميدة وزكريني فاطمة ، مصطلحات ومفاهيم تربوية، الملف رقم : 33 المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر .

✓ يوسف مارون ،طرائق التعليم بين النظرية والممارسة , المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس ،لبنان

✓ يوسف واغليسي ، مناهج النقد الأدبي . جسور للنشر والتوزيع ، الجزائر

✓ **المجلات العلمية:**

✓ حمادي السايح، الإصلاح التربوي في الجزائر (المسار التاريخي والمستجد المنهجي)، مجلة آفاق فكرية الصادرة عن جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، العدد الأخير الصادر في: 2020/12/30، ص37.

✓ ربيعة عطاوي، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، بناء وضعية تعليمية تعلّميّة وفق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات ، جامعة طاهري محمد بشار . الجزائر.

✓ وسيلة بن عامر، الوضعية التعليمية في مقاربة الكفاءة، إعداد مخبر المسألة اللغوية في الجزائر، جامعة محمد خيضر بسكرة، المجلد14، العدد1، جوان 2019، ص171.

فهرس الجداول والأشكال

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة

فهرس الأشكال

فهـــرس الموضـــوعات

الموضـــــوع.....الصـــــفحة
الإهـــــــــــداء.....
ملخـــــــــــــص.....
مقدمـــــــــــة .....أ,ب,ج
مـــــــدخل تمهيـــــــدي 02

الفصل الأول: المقاربة بالكفايات النشأة والتطور

تمهيـــــــــــــــــــــــــــــــد.....08
أي المصـــطلحين أصـــوب : أهـــي مقاربـــة بالكفايـــات أم مقاربـــة بالكفـــاءات.....08
تعريـــــــــف للكفايـــــــــة اصـــــــــطلاحا.....12
خصـــــــــــــائص الكفايـــــــــــــة.....14
صـــــــــــياغة الكفايـــــــــــــة.....18
صـــــــــياغة الكفايـــــــــة اللغويـــــــة.....19
تصـــــــــــنيفات مختلفـــــــــــــة.....19
الكفايـــــــــة ووضـــــــــعيّات الـــــــــتعلم.....24
شـــروط بنـــاء وضـــعية تعلـــم أو عـــرض صـــحيح.....26
أنمـــــوذج لوضـــــعيتي تعلـــــم في نشـــــاطي التعبـــــير و النحـــــو.....28
طريقـــــــة التـــــــدريس في المقاربـــــــة بالكفايـــــــات.....30
الوســـــــائل البيداغوجيـــــــة في المقاربـــــــة بالكفايـــــــات.....31
التقـــــــــويم في المقاربـــــــــة بالكفايـــــــــات.....32

الفصل الثاني: المقاربة بالكفايات في مناهج الاصلاح وآليات التنفيذ

المقاربـــــة بالكفايـــــات في المنـــــاهج والوثـــــائق المرافقـــــة لهـــــا.....38
مـــــــــبررات الانتقـــــــــال إلى المقاربـــــــــة بالكفايـــــــــات 38
المســـــــــــــــــــــــــتجدات.....41
مميـــزات المقاربـــة الجديـــدة وتأثيرهـــا علـــى العلاقـــة التربويـــة.....42
خصـــــــائص التّعلـــــــيم في المقاربـــــــة الجديـــــــدة.....42
مبـــــــــادئ المقاربـــــــــة بالكفـــــــــاءات.....44
مازيـــــــــا المقاربـــــــــة بالكفـــــــــاءات.....44

التعلـــــــــــيم في بيداغوجيـــــــــــة الكفـــــــــــاءات.....45
مكانـــــــة المعلـــــــم في بيداغوجيـــــــة الكفـــــــاءات.....46
الوضـــــــعيات المشـــــــكلة في المقاربـــــــة بالكفـــــــاءات.....46
أهميـــــــة الوضـــــــعية المشـــــــكلة في العمليـــــــة التّعليمية/التّعلميّـــــــة.....46
تعريـــــــــــــــف الكفـــــــــــــــاءة.....47
صـــــــــــــــياغة الكفايـــــــــــــــة.....51
الوضـــــــعيات التّعلّميـــــــة في المنـــــــاهج وآليـــــــات التّنفيـــــــذ.....50
طـــــــرق التـــــــدريس في المنـــــــاهج والوثـــــــائق المرافقـــــــة لهـــــــا.....53
الوســـــــائل البيداغوجيـــــــة في المنـــــــاهج والوثـــــــائق المرافقـــــــة.....60
التقـــــــــــويم في المنـــــــــــاهج و الوثـــــــــــائق المرافقـــــــــــة.....64

الفصل الثالث :نشاط التعبير في مناهج الإصلاح وآليات التنفيذ

تمهيـــــــــــــــــــــــد.....77
كفايـــــــــــات التعبـــــــــــير في المنهـــــــــــاج والوثـــــــــــائق المرافقـــــــــــة.....77
الوضـــــــعيات الخاصـــــــة بأنشـــــــطة التعبـــــــير في المنـــــــاهج والوثـــــــائق المرافقـــــــة لهـــــــا.....87
طـــــــرق تـــــــدريس نشـــــــاط التعبـــــــير في المنـــــــاهج وآليـــــــات التنفيـــــــذ المرافقـــــــة لهـــــــا.....93
الوســـــــائل البيداغوجيـــــــة المعتمـــــــدة لنشـــــــاط التعبـــــــير في المنـــــــاهج و آليـــــــات التنفيـــــــذ.....96
تقـــــــــــويم التعبـــــــــــير في منـــــــــــاهج الإصـــــــــــلاح.....100

الفصل الرابع: نشاط التعبير في المقاربة بالكفايات (تصور عملي)

تمهيـــــــــــــــــــــــد 112
أنـــــــــــواع التعبـــــــــــير 112
أهـــــــــــداف التعبـــــــــــير 112
طرائـــــــــق تـــــــــدريس التعبـــــــــير.....115
منهجيـــــــــــــــة التـــــــــــــــدريس.....129
نشـــــــــــــاط الصـــــــــــــيغ اللغويـــــــــــــة.....130
طريقـــــــــة تـــــــــدريس نشـــــــــاط الصـــــــــيغ.....131
الوســـــــائل البيداغوجيـــــــة المســـــــتعملة في نشـــــــاط التعبـــــــير.....133
تقـــــــــــويم التعبـــــــــــير في المقاربـــــــــــة بالكفايـــــــــــات.....137

الفصل الخامس نتائج الموازنة

تمهيد.....144
التبلور والانتقال.....144
البنائية لا التراكمية.....144
الواقعية.....146
الوضعيات هي مصدر التّعلّمات.....147
الإدماج لا التّراكم.....148
المتعلم هو محور العملية التّعلميّة.....148
المنشط لا ملقن.....150
العلاقة الصّفية.....151
الزيارات والرّحلات.....152
الدّعوات.....152
العمل بالمشاريع.....153
مراعاة الفروق الفردية.....154
العمل بالأفواج.....155
المقاربة النصية.....156
الممارسة لا مجرّد المعرفة.....159
ظرف الأداء.....162
التقويم.....164

خاتمة.....168
قائمة المصادر والمراجع.....170
فهرس الجداول.....178
فهرس الموضوعات.....183