الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب اللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصّص تعليمية اللّغات

واقع الوضعية المشكلة في العملية التعليميّة التّعلُّميّة مرحلة التّعمق (الطور الابتدائي) –أنموذجا–

إعداد الطالبة :

أسماء شكوري

إشراف الدكتورة :

فتيحة جبّالي

أعضاء اللّجنة المناقشة :

د. فاطمة فارز	رئيسة	أستاذة محاضرة.أ
د.فتيحة جبالي	مشرفا ومقررا	أستاذة محاضرة.أ
د.زليخة حاجي	عضوا مناقشا	أستاذة محاضرة.أ

السّنة الجامعية :

1441-1442هـ

2020-2021م

﴿ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ 76 ﴾

سورة يوسف

﴿ وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا 85 ﴾

سورة الإسراء

صدق الله العظيم

شكر وتقدير

الحمد لله بعزّته وجلاله تتم الصّالحات، الحمد لله على كلّ حال، وعلى كلّ نعمة أنعمها علينا، وعلى كلّ فرح أنار به قلوبنا. الحمد لله أن جعلنا مسلمين، هادين مهتدين، ونثر في أفئدتنا ورود الحبّ و العطاء.

إنّ عمل المعروف يدوم، والجميل فيه دائم محفوظ، فمن لا يشكر النّاس لا يشكر الله، و الجميع يستحقّ منا الشّكر والثّناء .

لنا عظيم الشّرف أن نتقدّم بجزيل الشّكر والامتنان إلى الأستاذة فتيحة جبالي التي شرفتنا بهذا العمل تحت توجيهاتها، لجعله عملا قيّما بعد ما كان فكرة شاملة. فجزاها الله خير الجزاء و نتمنّى أن يجعلها الله مصباحا منيرا للأجيال القادمة.

ونتقدّم بشكرنا الخالص إلى الأستاذة خيثر صفية، لكحل السّاسيّة، وكذلك مديرة المؤسسة حاجي مليكة لاستقبالهم لنا بصدر رحب، وعلى مساندتهم لنا لمواصلة هذا العمل حتى النّهاية .

كما نشكر أيضا اللّجنة المناقشة على إقبالها لتصحيح هذه المذكرة، و تصويب الأخطاء الموجودة فيها، وتقديم بعض الملاحظات القيّمة لنا. ولكل من مدّ يد العون لنا، ولو بدعاء فهو عمل في ظهر الغيب.

و أخيرا نشكر كلّ من سار في درب التّعليم والتّعلّم .

جزاكم الله خير الجزاء.

أسماء

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى من قال فيهما الرّحمن:

"واخفض لهما جناح الذّل من الرّحمة وارحمهما كما رباني صغيرا"

إلى كلّ عائلتي التي ساندتني ولا تزال من قريب ام من بعيد...

إلى أختي توأم روحي "نورة".....إلى إخوتي سند ظهري ....

إلى كلّ من بذل معي جهدا ولم ينتظر منّي العطاء...

إلى صديقاتي ورفيقات دربي "إلهام" "فاطمة" "أمينة" "خليدة" "أسماء" "هدى" "نصيرة" "دليلة"...

إلى من كان لهم أثر في حياتي و أحبهم قلبي : "عائلة ساهد الكريمة "_ "عائلة دفدار الكريمة "

"عائلة عكرمي الكريمة" ...

إلى قسم اللّغة والأدب العربيّ من عاملين وعاملات فيها ...

وإلى كلّ من يحبّ سبيل العلم والعلماء...

أسماء

مقدّمة

عملت المنظومة التّربوية في الجزائر على بناء أجيال متطوّرة ذات تحصيل معرفي في ميدان التّعليم وخاصّة التّعليم الابتدائي، الذي يعدّ أهم المراحل القاعديّة والأساسية التي تبني المتعلّم بناءً سليمًا في مختلف الميادين والمجالات، ممّا يؤدي بالمتعلّم إلى اكتساب القدرات والمهارات التّعليميّة التّعلّمية، كي يصبح عنصرًا فعّالًا نشطًا في مجتمعه، قادرًا على تحمل المسؤوليّة والقيام بالأدوار المختلفة والتّغلب على كلّ الصّعوبات والأسس التي يفرضها النّظام التّربوي داخل المؤسّسة التّعليميّة.

ونظرا لما حظيت به المقاربة بالكفاءات، والجهود التي قامت بها في ظلّ عمليّة التّعليم والتّعلم، إذ لا ننكر الدّور المؤدّى من قبل الوضعيات التّعليميّة في تحسين مستوى المتعلّم بطرق حديثة متنوّعة ذات أثر بليغ، والتي بفضلها تتم معظم عمليات التّعلم في تحقيق الكفاءة المرجوّة في الميدان التّعليمي التّعلمي لإبراز ضرورة اختيار المناهج الدّراسيّة في نظامها، حيث إنّها تركّز دائما على تقييم مستوى كلّ من التّعليم عامّة والمتعلّم خاصّة.

ولأهمية المكانة التي حصلت عليها الوضعيات التّعليميّة التّعلّميّة وسط المقاربة بالكفاءات، أنّها أصبحت تشكّل المفتاح البنّاء لاكتساب التّعلّمات الجديدة بسهولة. ومن ثمّة يتم تحويلها إلى موارد فعليّة ناتجة عن التّعلّم النّشط.

فمن بين وضعيات التّعليم والتّعلّم نخصّ الوضعية المشكلة لكونها البؤرة المركزيّة في تكوين المتعلّم الكفء، الذي يمارس فيها مختلف الأنشطة التّعليميّة داخل الصّفّ، في سياقات متجدّدة بكفاءات ناجحة. أمّا من النّاحية العمليّة فهي الأكثر استعمالًا في المناهج الجديدة للجيل الثّاني في ظلّ المقاربة بالكفاءات. بها يستطيع المتعلّم بناء تعلّماته بجدارة، ويمكن له أن يعالج ويقيّم كلّ ما يتعلّق به، وينتج عن التّعلّم الذّاتي بواسطة هذه الأخيرة من أجل بلوغ الهدف الفعّال. وبصورة أخرى فلا ينال المتعلّم الحظّ الوافر من تحقيق الكفاءة الكافية إلّا إذا قام بإشراك الدّور والتّفاعل ما بين ميادين اللّغة العربيّة لفهم المنطوق والمكتوب.

فكلّ هذه العمليات والتّتبع الذي يحرص عليه المعلّم في عمليّتي التّعليم والتّعلّم من أجل إكساب الطّرف الآخر المعارف والخبرات اللاّزمة لمواصلة المسار الدّراسي والسّعي وراء تحقيق أهداف

بعيدة ونموٍّ شاملٍ متواصلٍ في المستقبل التّعليمي. فعلى المتعلّم أن يعي كيف ينجح في ذلك كما قيل:" إنّ النّجاح سلالم لا تستطيع أن ترتقيها ويديك في جيبك". إذن فتمكّن كلّ من المعلّم والمتعلّم وأداء الدّور المثالي لكلّ منهما في معرفة خطوات الفشل للسّير نحو النّجاح بإقدام في المراحل التّعليميّة التعلميّة يضمن لنا تحقّق الكفاءات التّعليميّة .

وعلى هذا الأساس وقع نظرنا على الوضعيّة المشكلة التي تولّد الرّغبة في التّعلم والبحث عن المعرفة كان من الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار الموضوع وبفضل دورها البارز في العمليات التّعليمية باعتبارها مشكلة في الحياة الدّراسيّة أو اليوميّة بصفة نظاميّة أو غير نظاميّة لاكتشاف الحقيقة العلميّة للمتعلّم.

ومن الدّوافع الموحية إلى انتقاء الموضوع ما يلي :

- حبّ اللّغة العربيّة ، ودورها الفعّال في شتّى المجالات خاصّة في مجال القرآن الكريم.
- أهمّية الموضوع وضرورته في تعليم المتعلّم القواعد الأساسيّة لإكسابه المهارات اللّغوية في مواجهة المشكلات التّعليميّة خلال المسار الدّراسي.
- الرّغبة في الميل إلى التّخصّص.

وهذا ما جعل للّغة العربية مكانة عظيمة بين اللّغات الأخرى، لقدرتها على حلّ الاقتراحات المتضمّنة للمشكلة الأمّ. باعتبار الحياة الإنسانيّة لا تخلو من المشاكل سواء النّظاميّة أم غير النّظاميّة بدءا من المرحلة الابتدائيّة فما فوق، من أجل تخطّيها لتحصيل المعرفة الكاملة. وهذا ما أدّى بنا إلى طرح الإشكاليّة الآتية: ما دور الوضعيّة المشكلة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة الخاصّة بمرحلة التّعمّق للطّور الثّاني ابتدائي في إكساب المتعلّم الكفاءة التي يتمّ بها تحصيل التّعلّم الذّاتي ؟

حيث أدرجت ضمنها إشكاليات جزئيّة أهمّها :

- ما أهميّة ميادين اللّغة العربيّة في التّحصيل المعرفيّ لدى المتعلّم ؟
- ما وظيفة الوضعيات التّعليميّة المتعلّقة بتحقيق الكفاءات في المسار الدّراسي؟
- كيف يتمّ معالجة الأخطاء التّعليميّة النّاتجة عنها ؟

- ما هي المراحل التي تختصّ بسير الحصص التّعليميّة ؟

وللإجابة عن هذه التّساؤلات اعتمدنا خطّة بحث تمثلت في:

فصل نظري وآخر تطبيقي.

الفصل الأوّل اشتمل على مبحثين:

- ✓ **المبحث الأوّل** تحت عنوان : الكفاءة الختامية ووضعيات التّعلّم، إذ تضمّن بعض المفاهيم والمصطلحات منها: الميدان، الكفاءة الختامية، الوضعية المشكلة، وضعيات تعلّم الموارد، وضعيات الإدماج وآخرها الوضعية التّقويمية.
- ✓ **المبحث الثّاني** جاء بعنوان: خطوات بناء أنشطة اللّغة العربيّة وكيفيّة علاجها بيداغوجيّا، حيث خصّص بثلاثة مطالب:
  - صعوبات التعلّم: مفهومها، أنواعها، مظاهرها.
  - المعالجة البيداغوجيّة: مفهومها، خطوات بنائها، مراحل سير حصصها، وأنماطها.
  - بيداغوجيا الدّعم: مفهومها، أهدافها، وظائفها، أنواعها.

الفصل الثّاني: عنونّاه بالتّخطيط الدّيداكتيكيّ لتسيير وحدة تعليميّة تعلّميّة لأنشطة اللّغة العربيّة مرحلة التّعمّق أنموذجا و خصّص له مبحثين:

- ✓ **المبحث الأوّل** عنونّاه بـ: كيفيّة توظيف الوضعية المشكلة في الممارسة الصفّيّة. إذ احتوت مطالبه على: مكوّنات الوضعية المشكلة، أهدافها وخصائصها، شروط صياغتها، خطوات حلّها، أهمّيتها، تنمية تفكير حلّ المشكلة لدى المتعلّم، مراحل بناء درس بواسطتها، وظائفها، دور كلّ من المعلّم والمتعلّم في بيداغوجيا حلّ المشكلات، وأخيرا شروط توظيف استراتيجية حلّ المشكلات .
- ✓ **المبحث الثّاني** رسم بـ: كيفية تسيير مقطع تعليمي تعلّمي ضمن ميداني فهم المنطوق والمكتوب، وعرض ضمن مطلبين:
  - ميدان فهم المنطوق: مفهومه، مهاراته، وأهمّ مميّزات العمل بمعايير مركّبات الكفاءة في الحصّة التّعليميّة.

- ميدان فهم المكتوب: مفهومه، مراحله.

وختمنا بحثنا بخاتمة تضمّ مجموعة من النّتائج، وفهرس وقائمة للمصادر والمراجع .

اعتمدنا المنهج الوصفي الملائم لطبيعة الموضوع بآلية التّحليل.

ممّا لا شكّ فيه أنّه خدمنا في هذا الموضوع بعض المصادر والمراجع من بينها:

- بن صيد بوربني سراب ، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّالثة والرّابعة ابتدائي.
- منهاج اللّغة العربيّة .
- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة .
- الدليل البيداغوجي للتّعليم الابتدائيّ.
- أحمد بن بنوة المعالجة البيداغوجيّة.

ومن الصّعوبات التي واجهتنا:

- صعوبة تحديد خطّة البحث في سياق جديد يلم بالموضوع.
- كثرة المصطلحات في المناهج الجديدة ممّا صعب علينا تحديدها بدقّة.

وفي الختام نحمد الله عزّ وجلّ ونشكره على إتمام هذا العمل قبل فوات الأوان. فإن أصبنا فهذا توفيق من الله عزّ وجلّ ،وإن أخطأنا فهذا هو طالب العلم يصيب تارة ويخطئ تارة أخرى.

الطالبة أسماء شكوري

يوم 28 من ذي القعدة 1442هـ الموافق لـ 08 من جويلية 2021م

الفصل الأوّل:

السّيرورة العامّة لتنفيذ منهاج اللّغة العربيّة الطّور الثّاني ابتدائيّ

المبحث الأول:

الكفاءة الختاميّة و وضعيات التعلّم

المبحث الثّاني:

خطوات بناء أنشطة اللّغة العربيّة و كيفية علاجها بيداغوجيا

المبحث الأوّل: الكفاءة الختامية و وضعيات التّعلّم

مصطلحات ومفاهيم

1. الميدان

2. الكفاءة الختامية

1.2.مركّبات الكفاءة الختاميّة

2.2.خطوات تنصيب الكفاءة الختاميّة

3. الوضعية المشكلة

1.3. ما بين الوضعية المشكلة والوضعية المسألة

4. وضعيات تعلّم الموارد

5. وضعيات الإدماج

1.5. أقسام وضعيات الإدماج

6. الوضعية التّقويميّة

تعتبر مرحلة التّعليم الابتدائي المرحلة الأساسيّة للمتعلّم، قبل جميع المراحل التّعليميّة التّعلّميّة، فهي تشمل كلّ الخطوات الأوّليّة بداية من القراءة و الكتابة. إنّهما أساس التّعليم والتّعلّم. فمرحلة التّعليم الأوّلي مرحلة بنّاءة يعمل فيها المعلّم جاهدًا على ترسيخ المعارف والموارد التّعليميّة بطريقة سليمة في رؤية المتعلّم من أجل تجنّب التّأثير السّلبي في المراحل اللّاحقة لها. ومن ثمّة يتمّ تشكيل سيرورة تربويّة منسجمة ومتماسكة في شتّى المجالات باختلاف العمليات والوظائف التي ينفّذها كلّ من المعلّم والمتعلّم في إطار العملية التّعليميّة التّعلّميّة ، كي يكتسب القدرة والكفاءة اللّازمة للتّفاعل مع الآخرين في النّظام التّعليمي، وهنا تصبح السّيرورة التّربويّة معتمدة على أربعة ميادين مهيكلة للمادّة في مجال اللّغة العربيّة، حيث إنّها تكون مرتبطة بالنّموّ المعرفي الخاصّ بالمتعلّم في بناء معارف جديدة، وبالتّالي يكون قادرًا على التّحكّم والتّوسّع في الموارد التّعليميّة بأساليب مختلفة ذات معنى. وكلّ هذه العلاقات والتّفاعلات التي تربط ما بين المعلّم والمتعلّم من أجل تحقيق الانفعال المطلوب وتحديد الهدف المنشود في النّظام التّعليمي التّعلّمي.

تركّز السّيرورة التّربويّة على الميادين المراد تدريسها ،فهي تشمل كلّ من : ميدان فهم المنطوق، ميدان التّعبير الشّفهي، ميدان فهم المكتوب، وميدان التّعبير الكتابي ضمن مجموعة من المقاطع التّعليميّة.

1.الميــدان : Le domaine

يضمّ الميدان في الحقل التّعليمي كلّ المقاطع التّعليميّة في شكل أبواب، وكلّ مقطع "Syllabe" ينقسم ويتضمّن مجموعة من المحتويات أو الموارد المعرفيّة، إنّه: " الجزء المهيكل والمنظّم للمادّة قصد التّعلّم. وعدد الميادين يحدّد عدد الكفاءات الختامية الّتي ندرجها في ملمح التخرّج. ويضمن هذا الإجراء التّكفّل الكلّي بمعارف المادّة في ملامح التّخرّج."[1]

نستنتج أنّ الميادين مرتبطة جملة واحدة بالكفاءات الختاميّة، إذ أنّها كلّما احتوت المادّة الواحدة على عدد كبير من الميادين يتم فيها تحقيق عدد كبير من الكفاءات الختاميّة للمتعلّم في مساره التّعليمي. وينتج عن هذا التّقسيم للميادين والمقاطع والكفاءات أهداف محددّة وجب على المتعلّم بلوغها، حيث تتمثّل في تجزئة الموارد، وتبسيطها وتسهيل فهمها وتحقيق شمولها لدى المتعلّم في نهاية الملمح.

2.الكفاءةالختامية "La compétence finale"

إنّ الكفاءة الختامية مصطلح يجول في حقل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات "L'approche de compétence" وتسمّى أيضًا بالكفاءة النّهائيّة، يسعى المتعلّم فيها دائمًا إلى بلوغها وتحقيقها غي نهاية الحصّة التّعليميّة أو السّنة الدّراسيّة ، فهي مبنيّة على أساس تخريج متعلّم كفء قادر على تجنيد الموارد وتوظيفها لحلّ الوضعيات التّعليميّة. فهي "كفاءة تتعلّق بميدان من الميادين المهيكلة للمادّة خلال سنة واحدة." [2]

بعد قطع المتعلّم سنة كاملة من التّعليم والتّعلّم للوصول إلى الهدف البارز من أوّل المطاف الدّراسي، ستصبح الكفاءة الختامية الملكة التي يحصل عليها المتعلّم بنجاعته، فهي بمثابة تكوين له من مختلف الجوانب التّعليميّة لتحديد مستواه الدّراسي من خلال عمليات المعتمد عليها، تحديدًا من فهم المنطوق واكتساب المعلومات وتحليلها، وامتلاك المهارات والتّقنيات اللّازمة، وصولًا إلى الإنتاج

[1] وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ، 2017 م – 2018 م، ص: 11.

[2] وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، 2017 م – 2018 م، ص: 10.

بلغة سليمة وواضحة في مواجهة معظم الوضعيات الصّعبة في الحقل التّعليمي التّعلّمي، لأنّه في صدّ لها.

و تعرّف أيضا: " إنّها في المسعى التّدريجي (خطوة خطوة) للعمليّة التي تربط معنى الغايات للعمليات الجارية في القسم، فإنّ الكفاءة الختامية تعبير عن جزء من ملامح التخرّج من المرحلة ومن الطّور. لكنّها تتميّز بالعموم والتّركيز في صياغتها، ممّا لا يمكن من بناء مقاطع وحصص تعلّميّة، فهي تبقي على المعنى المتضمّن في الملامح، لكنّها غير عملية إلى الحدّ الكافي للتّنفيذ في القسم. وترتبط الكفاءة الختامية بميدان من الميادين المهيكلة للمادّة، وتعبّر بشكل حسن التّصرّف عمّا هو منتظر من المتعلّم في نهاية فترة دراسيّة في هذا الميدان (التّحكّم في الموارد، معرفة كيفية تجنيدها و إدماجها وتحويلها)."[1]

وتعرّف كذلك بأنّها: " كفاءة تتضمّن من $1/3$ إلى $1/2$ التّعلّمات (محتويات أو أهداف المنهاج) المتعلّقة بسنة دراسيّة واحدة، إنّها هيكل المنهاج."[2]

لكلّ كفاءة لها ارتباط بمجموعة من الوضعيات التّعليميّة والتّعلّميّة ، وكلّ وضعية نجدها انعكاس وصورة تقييميّة للكفاءة في حدّ ذاتها عند المتعلّم حول ما قام به خلال السّنة الدّراسيّة.

وهي أيضا : " كفاءة مرتبطة بكلّ ميدان من الميادين المهيكلة للمادّة، وتعبّر بصيغة التّصرف عمّا هو منتظر من المتعلّم في نهاية فترة دراسيّة لميدان مهيكل."[3]

وتعتبر كذلك من:" الكفاءات المعبّرة عن تحكّم المتعلّم في ممارسة سلوكيّات معيّنة في نهاية مسار تعلّميّ في ميدان من الميادين للسّنة المحدّدة للمادّة من خلال توظيف الموارد المعرفيّة أو القيميّة أو السّلوكيّة أو المنهجيّة المكتسبة في وضعيات حلّ إشكاليّة معيّنة في المحيط."[4]

[1] ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمناهج التّعليم الابتدائيّ، ص: 08.

[2] WWW.elbassair.com ، المقاربة بالكفاءات، أو بيداغوجيّة الإدماج، ص: 02.

[3] ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، البرامج الدّراسيّة للدّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائيّ، 2016 م، ص:05.

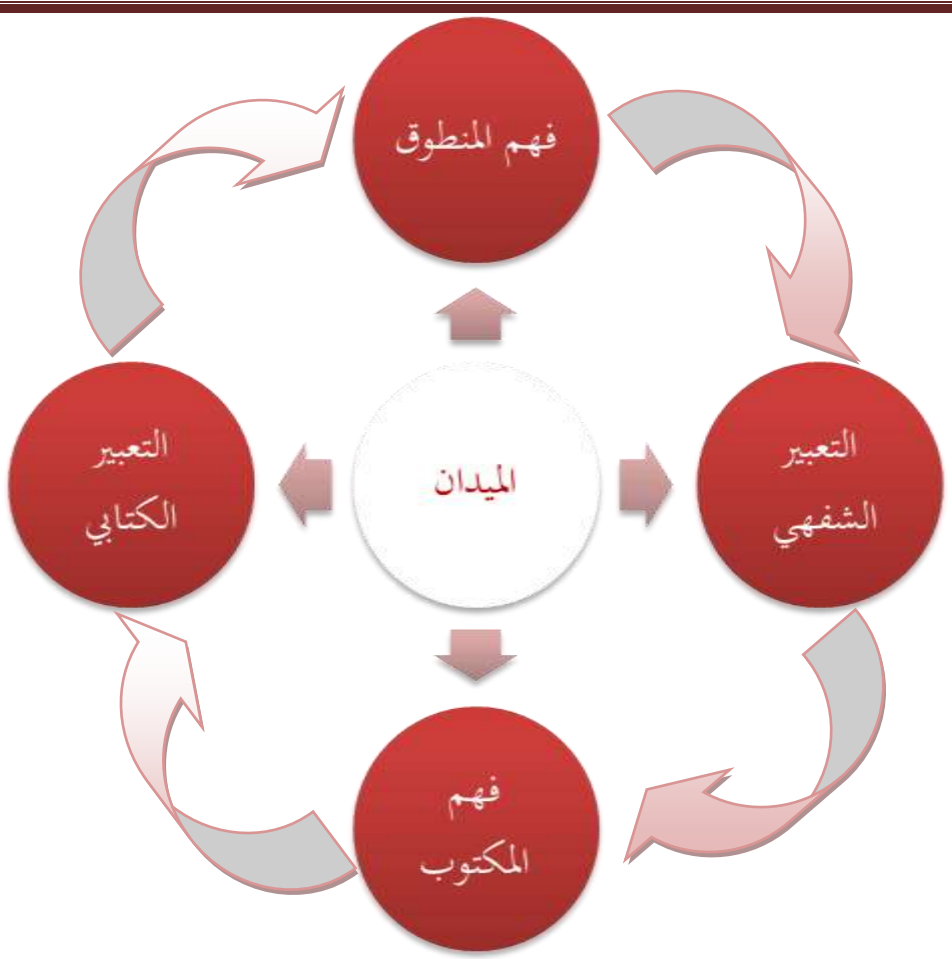
[4] ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج التّربية الإسلاميّة، مرحله التّعليم الابتدائيّ، 2016 م، ص:07.

تسعى الكفاءة الختامية أثناء المسار الدراسيّ إلى جعل المتعلّم مكتسب للمنهجيّات المشتركة بين مختلف الموادّ الدّراسيّة حيث تساهم في تحقيق دورها البنّاء من أجل تزويد المتعلّم بكلّ العمليات والآليات في القيام بكافّة الأنشطة التّعليميّة، وبدورها تعكس عليه الطّابع الإيجابي أو السّلبي لإصدار الأحكام المعمول بها في إطار العملية الّتعليميّة التّعلميّة.

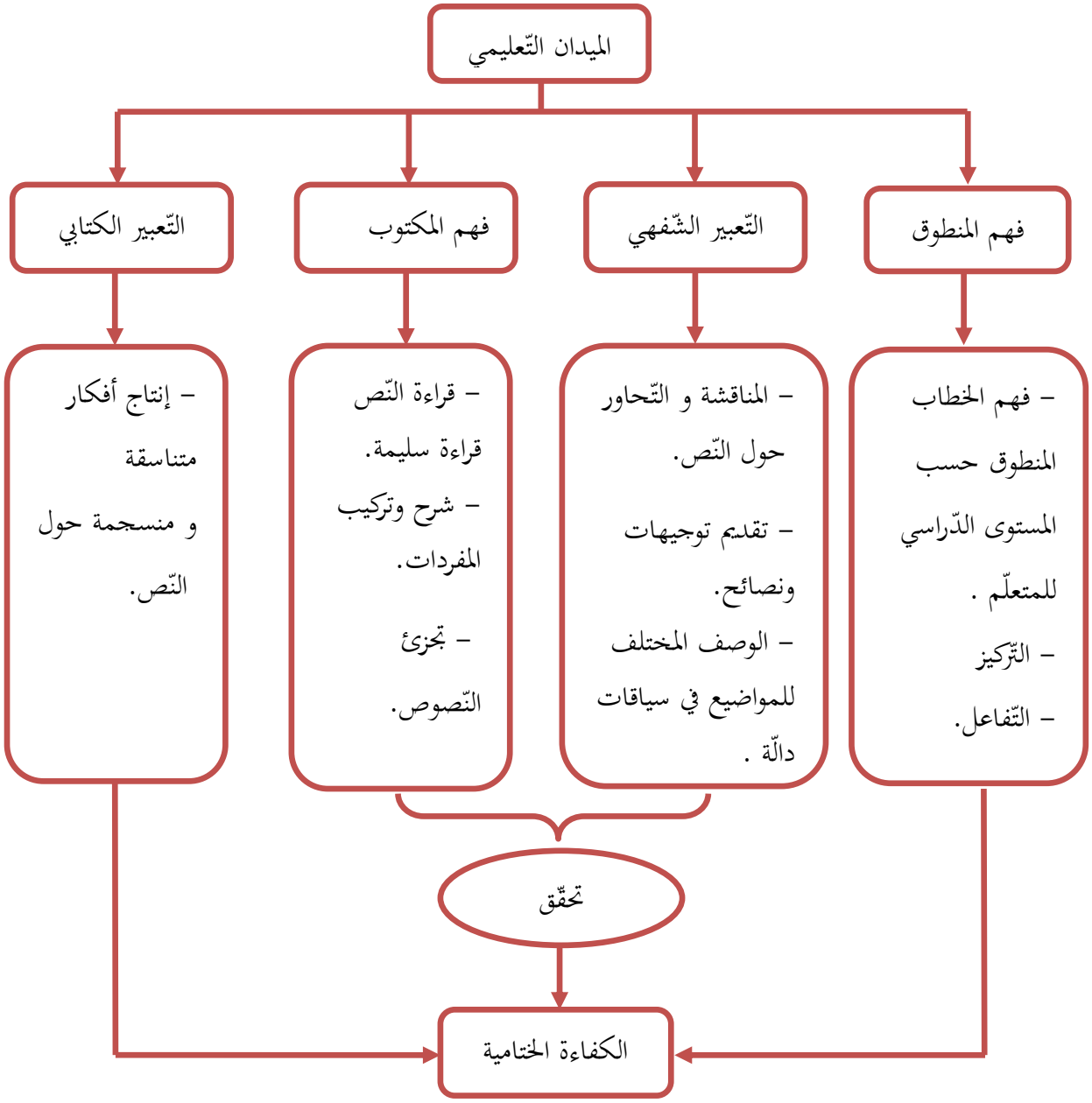
في حين إنّها:"... تتّسم في صياغتها بالعموم والاندماج. والأمر الذي لا يمكّنها من بناء وحدات أو مقاطع تعليميّة فهي تربط المعنى المتواصل في الملامح لكنّها تبقى ناقصة في الجانب العملي على مستوى الممارسة في القسم. ينبغي أن تصاغ الكفاءة الختامية ومركّباتها بشكل يجعلها قابلة للتّقييم ."[1]

إذا تحقّقت الكفاءة الختامية داخل القسم في المستوى الدّراسي للمتعلّم ينبغي لها أن تكون كفاءة حقيقيّة قابلة للتّقييم بشكل صحيح وفي جميع المستويات و بمختلف الموارد التعليميّة.

[1] وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائيّ، 2016 م، ص:08.



الشكل (01): يوضّح الميادين الأربعة للمادّة الواحدة

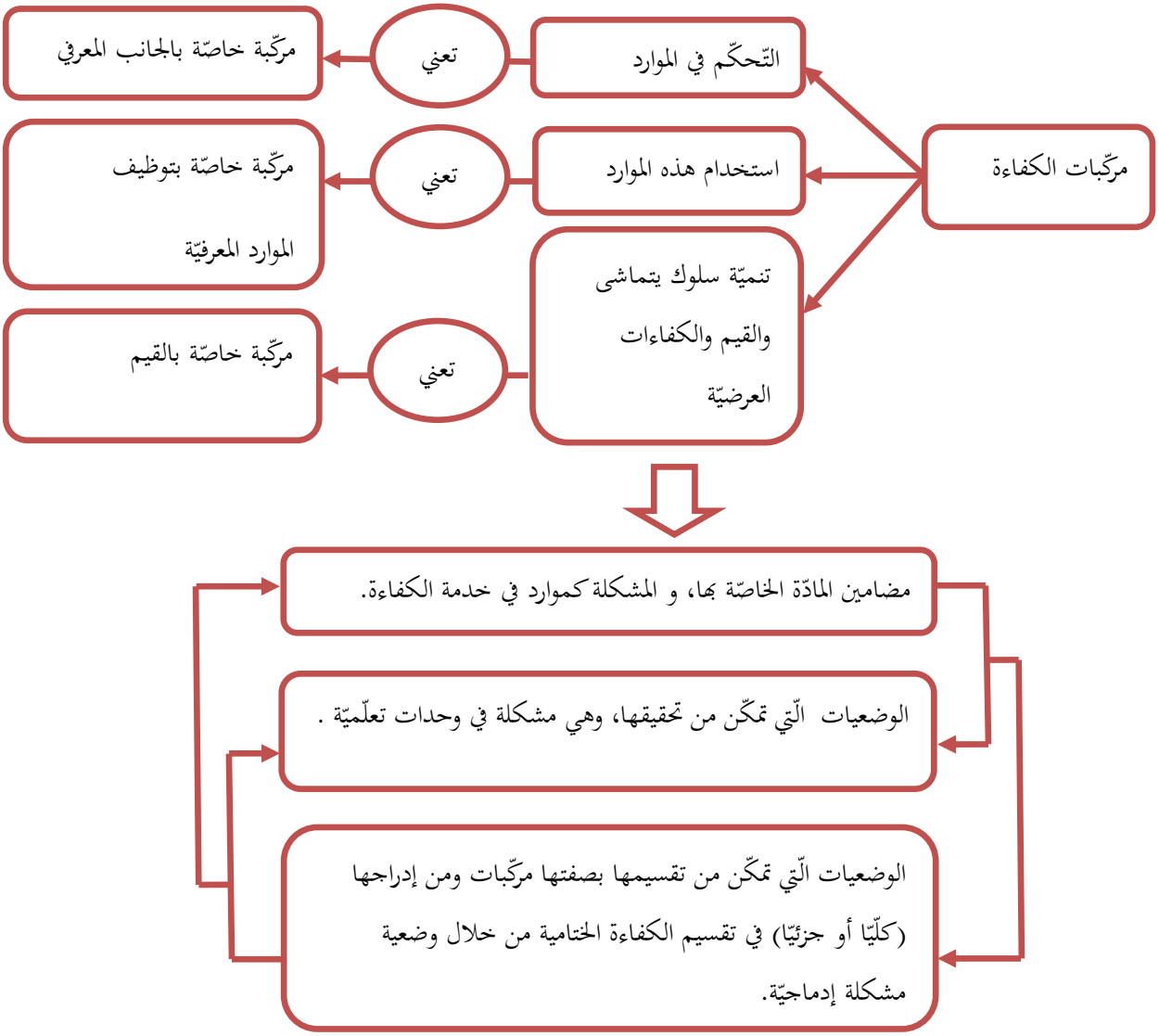


الشكل (2): يوضّح كيفية تسيير ميدان المادّة التّعليمي في اللّغة العربيّة

1.2.مركّبات الكفاءة الختامية " Les composés du compétence finale"

تساهم مركّبات الكفاءة الختامية المحدّدة في الميدان التّعليمي إلى التّحكّم في المضامين المعرفيّة وكيفية استعمالها لحلّ الوضعيات التّعليميّة، فإنّها: "هي تجزئة للكفاءة الختامية تتناول مستوى دراسيّا واحدًا (المضامين المعرفيّة، توظيفها، تنمية القيم والكفاءات العرضيّة المناسبة لهذه الكفاءة)."[1]

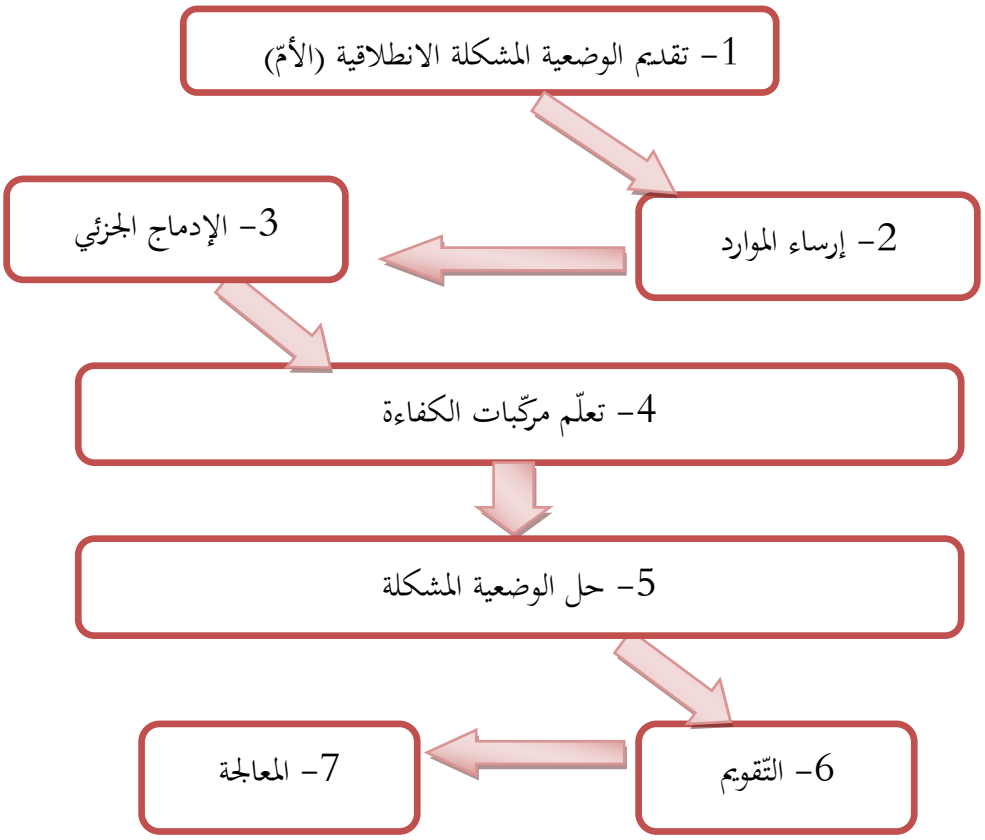
[1] وزاره التّربية الوطنية، البرامج الدّراسية للطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائيّ، 2016 ،ص: 05.



الشكل رقم 03: يمثّل مركّبات الكفاءة الختامية والأهداف التّعليميّة النّاتجة عنها القابلة للتّحقيق.

2.2.خطوات تنصيب الكفاءة الختامية

تتركّز الكفاءة الختامية على سبع خطوات لتنصيبها في الميدان التّعليمي وهي موضّحة كالآتي[1]:



الشكل (04): يبيّن خطوات تنصيب الكفاءة الختامية.

تقترن الكفاءة الختامية في ملمح التّخرّج بعدد المركّبات التي يتطلّب تركيبها واستخدامها دون الإفراط في عددها، لأنّها كلّما زاد العدد في الكفاءات الختامية زاد العدد أيضا في المركّبات لها.

فكلّ مركّبة تستدعي الوضع اللاّزم لبناء وضعيات مختلفة يتمّ بها اكتساب الموارد (المهارات والسّلوكيّات) دون أن ننسى الوضعيات الهادفة إلى إدماجها في وضعيات مشكلة لإثارة جهود المتعلّم بداية من وضعية الانطلاق التي تشمل الوضعية المشكلة باعتبارها كبرى وفي نفس الوقت مركّبة لها تحقّق من خلالها الكفاءة الختامية على المستوى التّعليمي.

[1] عبد الباري عبد الله، أسبوع الإدماج لمادّتي الرّياضيّات والتّربية العلميّة، السّنة الأولى والثّانية ابتدائيّ، 2016م-2017م، ص: 09.

كما تعدّ الكفاءات: " التي تتكوّن من مجموعة الكفاءات المرحلية ويمكن بنائها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي وهي تخصّ مجالا معرفيًّا أو مفاهيميًا واحدًا تكسب من خلالها معالجة عائلة من الوضعيات في ميدان من الميادين التّعليميّة أو المهنيّة أو الاجتماعية. "[1]

يظهر عمل المتعلم أثناء تحقّق الكفاءة الختامية المتحصّل عليها في مختلف المراحل التّعليميّة، ويكون ذلك منعكسا عليه عند استخدام طريقة المعالجة البيداغوجيّة التي تتضمّن تصحيح وتسيير مجموعة من الوضعيات والتّوجيهات المقدّمة له من قبل المعلّم في الحصّة حتىّ نهاية السّنة الدّراسيّة.

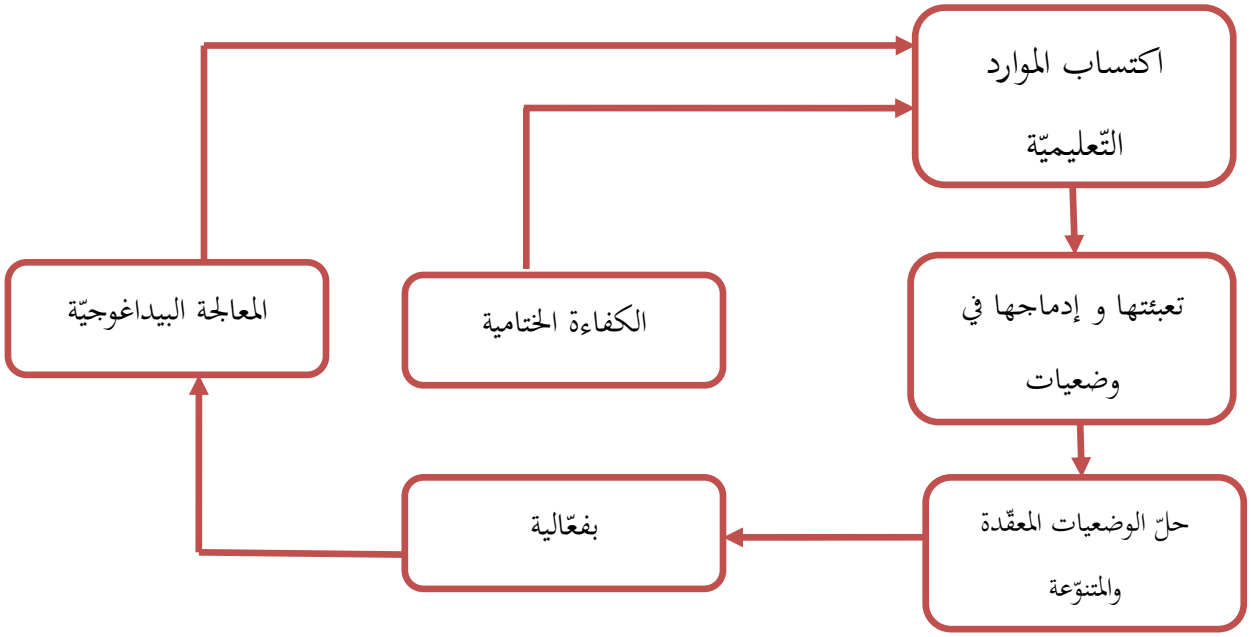
ويتّضح لنا من خلال الجدول الآتي طريقة عمل نشاط لميداني اللّغة العربيّة لفهم المنطوق والمكتوب:[2]

[1] محمد العاقل، اتّجاهات معلّمي المدرسة الابتدائيّة نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانيّة بمجموعة من الابتدائيّات، مجلّة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، المجلّد:05، العدد: 12،04-12- 2019 م، ص: 457.

[2] وزارة التّربية الوطنيّة، مركّبات الكفاءة الختامية و معاييرها و مؤشّراتها لميادين اللّغة العربيّة(فهم المنطوق، التّعبير الشّفهي، فهم المكتوب و التّعبير الكتابي) حسب مناهج الجيل الثّاني للطّور الأوّل، مقاطعة بسكرة 12، 2016 م- 2017م،ص: 01.

اليوم الأوّل فهم المنطوق	اليوم الأوّل التّعبير الشّفهي	اليوم الثّاني أنتج شفهيّا	اليوم { الثّاني / الثّالث / الرّابع / الخامس } فهم المكتوب	اليوم الخامس أنتج كتابيّا
– يرد استجابة لما سمع. – يتفاعل مع النّص المنطوق. – يحلّل معالم الوضعيّة التّواصليّة. – يقيّم مضمون النّص.	– اكتشاف الصّيغة المستهدفة. – استعمال الصّيغة في وضعيّات مختلفة بسيطة ومركّبة.	– يتواصل مع الغير. – يفهم حديثه. – يقدّم ذاته ويعبّر.	– يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب.	– يتدرّب على التّعبير الكتابي من خلال نشاطات ليتوصّل إلى إنتاج كتابي. – يتعرّف على مختلف أشكال الحروف والضّوابط للكتابة العربيّة. – يتحكّم في مستويات اللّغة الكتابيّة. – ينتج منصوصات حسب وضعيّة التّواصل.

الجدول (01): يمثّل مركّبات الكفاءة لأنشطة اللّغة العربيّة خلال الأسبوع للسّنة الثّالثة ابتدائي.



الشكل(05): يوضّح طرق تحقيق الكفاءة الختامية في المقطع التّعليمي.

3.الوضعية المشكلة "Situation problème"

على غرار ما تنوّعت الوضعيات التّعليميّة وتشعبت فإنّ الوضعية المشكلة المتميّزة في بيداغوجيا الكفاءات فهي المجال الملائم الذي يسمح للمتعلّم فيه أن ينجز مختلف الأنشطة التّعليميّة المتعلّقة بالكفاءات لإبراز قدراته ومستواه التّعليمي في بناء كفاءات تعليميّة حقيقيّة لا وهميّة ومتوقّعة. إنّها :" وضعية تعليميّة أو لغز يقدّم للمتعلّم لا يمكن حلّه إلاّ باستخدام تمثل محدّد بدقّة أو باكتساب كفاءة جديدة كانت تنقصه إذ أنه يمكن تذليل الصّعوبة وما بنيت الوضعية إلا قصد تحقيق هذا التّقدم.

إنّها تشمل ثلاثة نقاط في مهمّتها لكونها: شاملة، معقّدة وذات دلالة. "[1]

كما أنّها: " وضعية ملموسة تصنّف في الوقت نفسه الوضعية أو الإطار الأكثر واقعيّة والمهمّة التي تواجه المتعلّم قصد تشغيل المعارف المفاهيميّة والإجرائيّة الضّروريّة لبلورة كفاءاته والبرهنة عليها."[2]. إذ يجب على المتعلّم أن يدرك جيّدًا أنّ الوضعية المشكلة تعدّ فرصة من الفرص التّعليميّة لاختيار قدراته المعرفيّة على الإدماج، وتحديد ما يريد تحقيقه بنجاح ودقّة. فهي الوضعية التي يحتاج

[1] وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة للتّعليم الابتدائيّ، ص: 09.

[2] ينظر: أوشان علي آيت، اللّسانيّات والتّربية، المقاربة بالكفايات والتّدريس بالمفاهيم، ص: 151.

المتعلّم في معالجتها إلى مسار المنطقي من خلال الفرضيات المبنيّة والتّساؤلات المطروحة للوصول إلى الحلول الوسيطة تمهيدًا للحلّ النّهائي.

إذا فالوضعية المشكلة عمليّة تشجيع وتحفيز عملي وعلمي يؤدّيها المتعلّم لإثارة اللّغز الذي يولّد له الرّغبة في مجال المعرفة.

بما أنّه لا يمكننا الاستغناء عن الوضعية المشكلة في الحقل التّعليمي وحتى في الحياة اليوميّة لنا، لأنّها تعتمد على عمليتي التّوظيف والتّفكير فهي بمثابة السّلوك العقلي والمعرفي المنظّم للخبرات السّابقة مع باقي العمليات من أجل تحقيق الهدف، لذا تعرف عند سولو SOLO 1988:" هي التّفكير من أجل اكتشاف الحلّ لمشكلة محدّدة. وعند هاريس HARIS 1999: هي إدارة المشكلة بطريقة تحقّق الأهداف الموضوعيّة لمعالجتها بنجاح." [1] إذ بها تغيّر حالة المتعلّم في المستوى التّعليمي من حال استقبال المعلومات فقط إلى الولوج في عالم الاكتشاف والبحث عن الحلول بالطرق البديلة لموضوع ما.

ويلاحظ من خلال هاته التّعاريف أن مهارة حلّ المشكلة:" عبارة عن عمليّة تفكير تتطلّب جهد عقلي يمارسه الفرد عند مواجهه موقف غريب يتّسم بعدم الوضوح وليس له حلّ مسبق، بحيث يوظف خبراته السّابقة ومعارفه الحاليّة بهدف الوصول إلى الحلّ وتحقيق الأهداف التي يسعى إليها. " [2]

وكذلك تعني:" وضع المتعلّم أمام مشكل ينطلق من وضعية، أي من سياق له معنى بالنّسبة له."[3]

كما نجد لكلّ موقف تعليمي نقطة بدء أو انطلاق إذن فهي:" بمثابة نقطة انطلاق كلّ تمشي منظّم للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة يكون الهدف منه هو بناء معرفة جديدة، فالمتعلّم في هذا الوضع يكون مجبرا على أن ينأى بنفسه عن تكرار تطبيق ما اكتسبه من أفكار ومهارات قبلية من أجل إيجاد

[1] عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، عبد الناصر ذياب الجرّاح، معاوية محمود أبو غزال، علم النّفس التّربوي، بين النّظريّة والتّطبيق، ط 5، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، 2014م- 1435هـ، ص: 286.

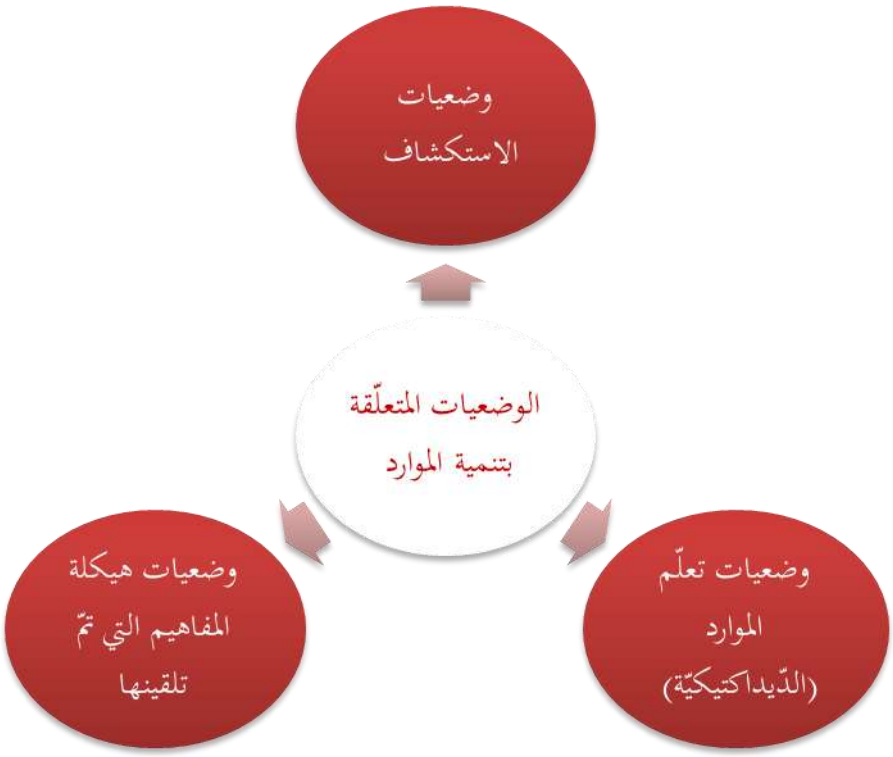
[2] سوفي نعيمة، الاستراتيجيّات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصفّ ودورها في تنمية القدرة على التّحكّم في حلّ المشكلات الرياضيّة لدى تلاميذ الطّور المتوسّط، 2010م- 2011م، ص: 113.

[3] وزارة التّربية الوطنيّة، الدّليل البيداغوجي للتّعليم الابتدائي، ص: 29.

حلّ للمشكل المطروح، وهذا ما يقوده إلى إعادة صياغة فرضياته من جديد واستعمال قدرته العقليّة الذّاتيّة لجمع معارفه المشدّدة والتّفكير في تجريب وسائل أخرى تحدّ من تعثره أثناء تحقيق مشروعه وتمكّنه من استنباط الحلول المناسبة للوضعية المشكل."[1]

إنّ الوضعية المشكلة وضعية إيجابيّة للتعلّم تثير المتعلّم وتدفعه إلى البحث، حيث أنّها تخلق روح التّساؤل لديه وتعدّ آلية المجال للتّفكير من أجل بناء الموارد كما أنّها تعمل عقله بكافّة قدراته.

انطلاقا من هاته التّصوّرات يصبح المتعلّم ذو كفاءة، وهذا نتيجة التّفاعل الموجود بين مكتسباته وموارده داخل وضعيات وسياقات مختلفة، حيث يحرّك كلّ موارده وقدراته الخاصّة به، وبها يستطيع الانتقال والتّفوّق من الموارد السّابقة إلى موارد جديدة ذات معنى دون الوقوف عند بعض القدرات والموارد المعيّنة فقط. لذا تمّ توضيح الوضعيات المعتمد عليها في الشّكل الآتي:



الشكل 06: يمثّل أنواع الوضعيات المتعلّقة بتنمية الموارد لدى المتعلّم.

في حين نجدها أيضا تمثّل:" الإطار الذي يتمّ ضمنه، ومن خلال ممارسة أنشطة وإنجازات التّعلّم الخاصّة بكفاءة معيّنة، أو مزاولة، وممارسات ترتبط بعملية تقييم تلك الكفاءة."[2]

[1] بعلي الشريفة حفصة، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة و الاجتماعية العدد 01، يونيو 2010م، ص: 12.

[2] حليمة عمارة، مقاربة التّدريس بالكفايات، وكفايات التّدريس من المفهوم إلى التّقويم، جامعة شلف، ص: 149.

كما أنّها تشير بأنها: " وضعية تتيح توظيف المكتسبات السّابقة، تقيم في جزء منها كفاءة من الكفاءات الأفقية، تكون ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم أي مستمدّة من واقعه المعيشي. وتكون التّعليميّة المعروضة في لغة غير معقّدة وغير قابلة للتّأويل ."[1]

نرى أنّ كلّ الإنجازات المكوّنة من مجموعة من الأنشطة المختلفة ، سواء نظرية أو تطبيقيّة تهدف دائما إلى غرض حلّ المشكلة المطروحة في ميدان التّعلّم ، حيث يستخدم هذا الأخير فكرة، ويستثمر موارده السّابقة في إطار تحصيل موارد جديدة وخبرات جديدة يصل بها إلى المدى البعيد، وتكون رؤيته رؤية هادفة في النّظام التّعليمي التّعلّمي.

لذا قال في مجالها منظّري الفرانكفوني أنّ: " الوضعية المشكلة هي التي تبني كفاءة فعليّة لا كفاءة افتراضيّة أو متوقّعة، وفيما يتمّ تقويم الكفاءة وتعديلها."[2]

وتعتبر أيضا: " الوضعية التي لها القدرة على استدعاء المواد السّالفة الذّكر(الموارد المعرفيّة، المنهجيّة، القيم، المواقف والكفاءات العرضيّة)، تنتهي بأربع مهمّات تتحوّل كلّ منها إلى وضعيّة جزئيّة في كلّ أسبوع." [3]

إنّ الوضعية المشكلة لا تتشكّل فقط في سؤال واحدًا ولا حلًّا واحدًا يكون جاهزًا ولا نتيجةً يراد بلوغها، وإنّما هي وضعية مبنيّة ومتدرّجة في سيرورة التّعلّمات، ووسيلة للتّعلّم ومنهجيّة للتّدريس واستراتيجية تقوم على مشاركة بين التّلاميذ في بناء المعرفة.

كما تظلّ مقتصرة في العادة على أنشطة تحضيريّة تسهّل سّلوك الإنجاز في العملية الأكثر تنوّعا.

وهذا ما دعا محمّد الطّاهر وعلي إلى توضيح مفهومها في الرّسم الآتي[4]:

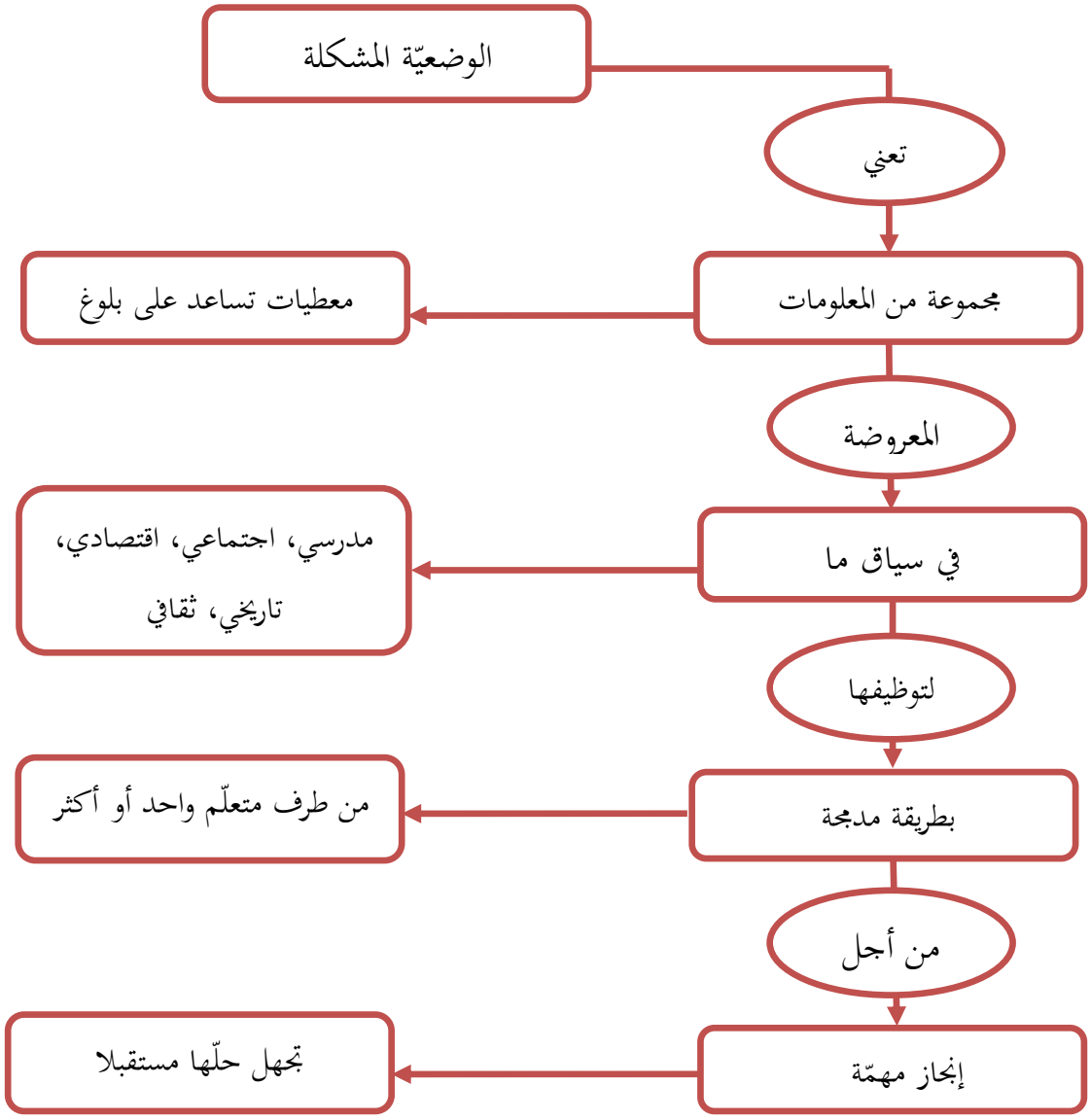
---

[1] فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التّربوي، د.ط، د.س، ص: 126.

[2] ينظر: الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، د.ط، د.س، ص: 75 .

[3] وزارة التربية الوطنية، المخططات السّنوية السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، سبتمبر، 2017م، ص: 10.

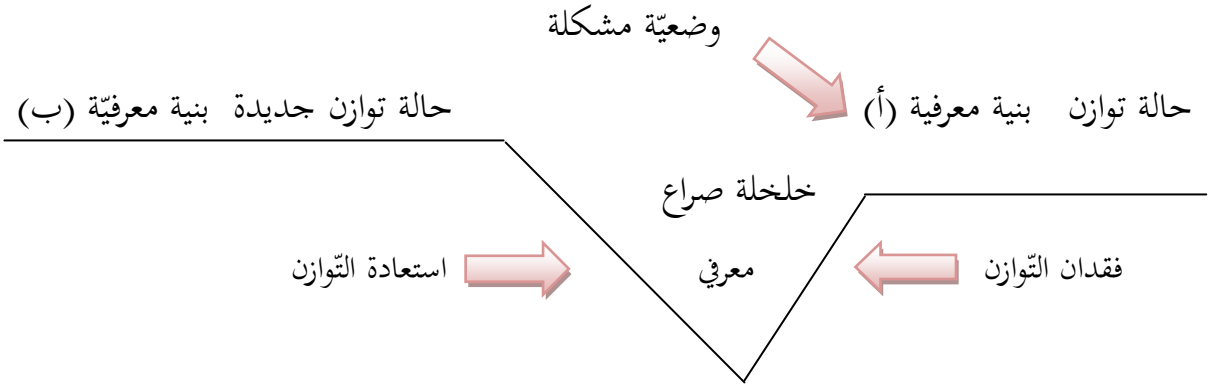
[4] محمد الطاهر وعلي : الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات، ط: 4، دار الورسم للنّشر والتوزيع، 2012م، ص: 137.



الشكل (07): يوضّح مفهوم الوضعية المشكلة عند محمّد الطّاهر وعلي

" تعدّ الوضعية المشكلة مدخل أساسي ووفير لبناء المعرفة واستثمارها، والوقف عند حدود استعمالها، تشغل كلّ من المعلّم والمتعلّم في استنباط حلولها، لذلك فهي تعتمد على ثلاثة مراحل متوالية تشمل منها: مرحلة التوّازن، مرحلة فقدان التّوازن ومرحلة إعادة التّوازن في بناء المعرفة الجيّدة، فانتقال المتعلّم من بنية معرفيّة (أ) إلى أخرى (ب) أكثر تطوّرا، يترجم باضطراب في حالة توازن معيّنة، وذلك كما هو موضّح في المخطّط الآتي : "[1]

[1] عبد الرحمن التّومي : الجامع في ديداكتيك اللّغة العربيّة مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجيّة، ط: 01، دار المعارف الجديدة، الرّباط، 2015 م، ص: 24.



الشكل (08): يبيّن مراحل التّوازن للوضعية المشكلة .

1.3.ما بين الوضعية المشكلة والوضعية المسألة

إنّ ارتباط الوضعية المشكلة ارتباطا بنيويّا بالمقاربة بالكفاءات ولهذه الأخيرة مفاهيم متعدّدة يمكن الاقتصار على بعضها، حيث يتبيّن ذلك في الجدول الآتي[1]:

الوضعية المشكلة	الوضعية المسألة
– وضعية ديداكتيكيّة. – وضعية دالّة بالنّسبة للمتعلّم لممارسة الكفاءة وتقويمها. – وضعية معقّدة يستوجب حلّها عدّة موارد واكتساب سلوكيات. – وضعية تحفيزيّة تعطي الرّغبة في التّعلّم. – متميّزة بوجود رهان معيّن يستوجب البحث عن الحلّ. – تستند إلى دعامات واقعيّة مستمدّة من محيط التّعليم.	– وضعية تنحصر في الرّياضيات و المواد العلميّة الأخرى كالفيزياء...الخ – مفصولة الصّلة عن الحياة. – توحي بطابع تطبيقي. – تدلّ على الدّعامة والتّفاعل بين المسألة و المتعلّم.

[1] ينظر:أنس بوسلام، التّدريس بالوضعية المشكلة: التّاريخ و الجغرافيا نموذجا، مجلّة جيل العلوم الإنسانيّة و الاجتماعيّة ، جامعة الحسن الثّاني، المغرب، العدد: 70، ديسمبر، 2020 م، ص: 156.

الجدول(02): يمثّل الفرق بين الوضعية المشكلة و الوضعية المسألة .

نلاحظ أنّ الوضعية المشكلة والوضعية المسألة من أشهر الطّرق المعتمدة عليها والمعمول بها في النّظام التّعليمي والتّعلّمي، وكلّ منها ترتكز على وضع المتعلّم أمام مشكل عويص في ظلّ الوضعية التّعليميّة التّعلّميّة. حيث نجد الوضعية المسألة في الصّنف المتعلّق بمشكلات جزئيّة مرتبطة بميدان أو مقطع معيّن، في حين نجد الأخرى تتعلّق بمشكلات أكبر عمقا وشموليّة، بحيث تشمل مجموعة من المقاطع الدّراسيّة .

تظلّ دائما الوضعية المشكلة: " الأسلوب المعتمد للمتعلّم الفعّال، إذ أنّه يتيح الفرصة للمتعلّم في بناء معارفه وإدماج المعطيات الجديدة في مكتسباته السّابقة، إذ أنّها تجعل المتعلّمين يشاركون بحيويّة وتجعلهم مسؤولون عن تعليماتهم." [1] حيث أنّها تساهم دائما في تنشيط دور المتعلّم في العميلة التّعليمية التّعلمية، وجعله المحور الأساسي في مواجهة المشكلات التّعلّمية بمفرده.

4.وضعيّات تعلّم الموارد "Situation d'apprentissage des ressources"

إنّ اختلاف الوضعيات في جلّ العمليّة التّعليميّة يهدف إلى التّعلّم المقصود، وتنظيم الأفكار المطلوبة، وذلك لتمييزها عن غيرها خلال سير الحصّة التّعليميّة ضمن نشاطات متعدّدة ومتنوّعة، بحيث تشمل كلّ الوسائل والموارد الّتي تعدّ مصادر التّعلّم وأدوات مساعدة له، وذلك لتهيئة الوضع التّعليمي، وإكساب المتعلّم تعلّمات جديدة بالتّدرّج. حيث لا ننسى المعالجة البيداغوجيّة والتّقويم البيداغوجي بشكل فردي أو جماعي من أجل تحقيق هاته التّعلّمات وتثبيتها مع باقي الوضعيات التّعليميّة المستمدّة من التّعليم بشكل عام وخاصّة وضعية تعلّم الموارد الّتي هي:" وضعيات ديداكتيكيّة تنتمي إلى براديغم التّعلّم، وتسعى إلى إدخال معارف ومهارات جديدة، وتهدف كذلك إلى إغناء السّجل المعرفي للمتعلّم بمعلومات ومكتسبات جديدة."[2]

[1] بن قوّة جميلة، اتّجاهات المفتّش البيداغوجي نحو التّكوين في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلّة تطوير العلوم الاجتماعيّة العدد:02، ص: 11.

[2] عبد العالي احميد، تدريس اللّغة العربيّة وفق بيداغوجيات الوضعيات الدّرس اللّغوي بالتّعليم الثّانوي نموذجا، مسالك التّربية و التّكوين، المغرب، المجلّد 02، العدد: 02، 2019 م، ص 10.

كما أنّها : " وضعية مشكلة تعليميّة ذات دلالة، وترتبط بواقع المتعلّم وتدعو إلى التّساؤل واستعمال المبني على النّشاط، يعطي الفرصة للمتعلّم لشرح مسعاه، وشرح أفكاره، وتبرير اختياراته وإيجاد حلّ للمشكل المطروح الذي يقوده إلى عالم إرساء الموارد."[1]

تعمل وضعيات تعلّم الموارد على تنشيط المتعلّم، وإدراجه إلى التّعلّم الذّاتي عن طريق الممارسة، وذلك بتوجيهه إلى الاكتساب المعرفي واكتشاف الموارد المحكمة. وهذا ما يساعده على تحمّل المسؤوليّة في عملية التّعلّم، بناء على الطّرق التّعليميّة المعتمد عليها، وهذا ما يوصله إلى تحقيق إنجازات يسعى وراء وتنمية قدراته العقليّة والجسميّة والوجدانيّة لممارسة عمليّة التّعلّم بفعّالية بدءًا من التّعلّم البسيط الموجز إلى التّعلّم المعقّد والمركّب في إطار وضعيات تعليميّة المقصود منها وضعية حلّ المشكلات.

5. وضعية الإدماج " Situation d'intégration "

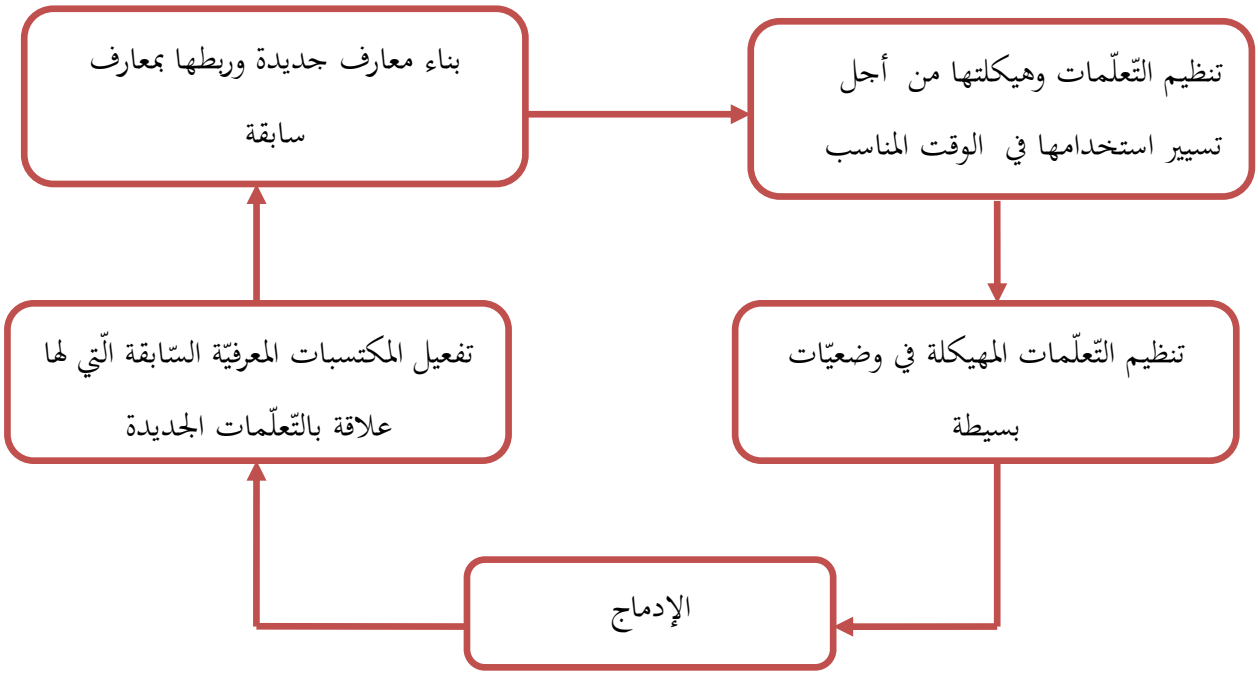
تعدّ وضعية الإدماج من الأنشطة التّعليميّة التّعلميّة، التي يتمّ التّخطيط المسبق لها ضمن نشاطات تعليميّة، متعلّقة بالحصص المخصّصة لها لإنجاز الميادين المحدّدة بطريقة سليمة وثابتة ذات أهداف مبرمجة بالنّسبة للمتعلّم.

فوضعية الإدماج مرحلة من المراحل الأخيرة التي تتمّ في آخر العمل التّعليمي الذي يربط بين التّعلّمات السّابقة والجديدة خلال السّيرورة التّعليميّة، وذلك وفق منهجيات متّبعة إذن فهي: " استغلال وضعيات مشكلة وتكون في نهاية التّعلّمات وتنجز من خلال تعبئة الموارد المكتسبة وفق الكفاءات التي يتعيّن للمتعلّم اكتسابها، والتي يتمّ تحديدها على أساس مواصفات مبدئية، وتسمّى هذه الوضعيات بوضعيات الإدماج ووضعيات إعادة استثمار المكتسبات وكذلك وضعيات الهدف، حيث يجب على كلّ متعلّم أن يكون قادرًا على حلّها بمفرده."[2]

[1] عبّاد مليكة، المفاهيم القاعديّة امتداولة في مناهج الجيل الثّاني لوارة التّربية والوطنيّة، 2014 م- 2015 م،ص: 08.

[2] عبد العالي احميد، تدريس اللّغة العربيّة وفق بيداغوجيات الوضعيات الدرس اللّغوي بالتّعليم الثّانوي نموذجا، مسالك التّربية و التّكوين، المغرب، المجلّد 02، العدد: 02، 2019 م، ص 11.

حيث يشير روجيرس أنّها: " عمليّة يتمّ من خلالها جعل مختلف العناصر، الّتي كانت منفصلة في البداية، مترابطة بهدف استعمالها بشكل متناسق ومنظّم تبعا لهدف محدّد"[1].



الشكل (09): يوضّح طرق تسيير الموارد التّعليميّة أثناء وضعية الإدماج.

ونجدها تمثّل:" سيرورة ربط الموارد السّابقة بالموارد الجديدة، وإعادة هيكلتها وفق التّمثّلات والمخطّطات الدّاخليّة للفرد المتعلّم، وتطبيقها على الوضعيات الجديدة لتحقيق معالجتها ومقاربتها. بمعنى أنّ إدماج التّعلّمات يدلّ على السّيرورة التي بواسطتها يتمكّن المتعلّم من زرع تعلّمات جديدة داخل تعلّمات سابقة. ممّا يجعله يعيد بنية عالمه الدّاخلي، ويطبّق على وضعيات جديدة ملموسة." [2]

نستنتج من دراسة هاته المفاهيم لوضعية الإدماج أنّ:

أ. وضعية الإدماج هي آخر مرحلة في العمليّة التّعليميّة يقوم بها المتعلّم.

ب. تضمّ وضعية الإدماج فقط الرّبط بين مجموعة التّعلّمات السّابقة والتّعلّمات الجديدة المهيكلة للوصول إلى المبتغى السّاعين وراءه.

[1] _ عبد الرحمن تومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، د. ط، 2008م، ص: 09

[2] فاطمة الزّهراء بوكرمة، دحدي اسماعيل، تنمية الكفاءات وفق وضعيات التّعلّم (وضعية مشكل، وضعية إدماج، وضعية تقويم)، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة تيزي وزو، الجزائر، ص 493.

ج. تعتمد وضعية الإدماج على دمج التّعلّمات المنفصلة فقط والمكتسبة في عدّة حصص تعليميّة في وضعيات جديدة، قصد تفعيلها وتوظيفها في أطر مختلفة بشكل منسجم.

د. يجب على المتعلّم أن يراعي كيفيّة الإدماج بين الموارد والمكتسبات المتوفرة لديه أوّلا، حتى لا ينحصر فقط في إظهار المعارف وإنجاز التّمارين المدرسيّة، وهذا ما يجعله غير قادر على اكتساب القدرة على مواجهة جميع الوضعيات المختلفة في حياته اليوميّة و المدرسيّة.

5.أقسام وضعيّة الإدماج

1.5.الإدماج الجزئي " L'intégration partielle"

" يفيد الإدماج الجزئي في كونه مرحلة تأتي بعد فهم التّعلّمات الجديدة والتدرّب عليها، في تمفصلاتها الدّيداكتيكيّة لا البنيويّة، بحيث يتمّ هذا من خلال وضعيات مشكلة تسمح للمتعلّم بتعبئة موارده الجديدة، وربطها بموارده السّابقة لمقاربة تلك الوضعيات التي تندرج في الصّعوبة والدّلالة والمعنى"[1].

2.5. الإدماج النّهائي " L'intégration finale"

وهو مرتبط بالكفاءة، بحيث تقدّم للمتعلّم وضعيات هدف، قصد تعبئة كلّ موارده المكتسبة السّابقة والجديدة في إطار التّعلّمات الحديثة لمقاربة تلك الوضعيات تحقيق الهدف." [2]

فالإدماج دائما يسهل عملية اكتشاف الثّابث من المتغيّر للمعلومات لدى المتعلّم.

بما أنّ الإدماج هو ربط الموارد المكتسبة السّابقة والموارد الجديدة ، فنلاحظ الجدول الآتي يوضّح طريقة إدماج المكتسبات أثناء النّشاط التّعليمي التّعلّمي[3].

[1] _ المرجع السابق، ص: 494

[2] _ المرجع السابق، ص: 494.

[3] _ ينظر: إدريس الصّادقي، المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الإدماج)، ص: 32

المراحل	نشاط المعلّم	نشاط المتعلّم	المدّة الزّمنيّة
تقديم الوضعية	– يدعو المتعلّمين للملاحظة – يطرح الأسئلة – يشجّع المتعلّمين على التّعبير –يساعدهم على فهم العناصر للوضعية(السّياق المهمّة، التّعليمات، طبيعة المعطيات).	– يلاحظ ويحلّل الوضعيّة – يجيب على الأسئلة – يتكلّم بحرّيّة – يستمع ويتمعّن في الشروحات	/
إنجاز المهمّة	– يترك المتعلّمين ينجون المهمّة – يراقب إنتاجهم – يساعد المتعثّرين – يكمل بعض الإنتاجات – يدون الصّعوبات لإعداد الدّعم	– ينتجون على انفراد أو في شكل مجموعات – يشارون التّصحيح – ينصتون للتّصحيحات والإضافات التّكميليّة	/
العلاج	– يخطّط الأنشطة الدّاعمة – يوجّه المتعلّمين لإنجازها	– ينجزون الأنشطة الدّاعمة	/

الجدول (03): يبيّن بطاقة تدبير أنشطة الإدماج في العملية التّعليميّة التّعلّميّة.

كما أنّها تعني: " وضعيات تسمح للمتعلّم بإقامة علاقات بين التّعلّمات بهدف التّوصّل إلى حلّ وضعيات مركّبة، وذلك من خلال تعبئة الموارد والمهارات المكتسبة. فمن أجل تدريب المتعلّمين على الإدماج يجب أن يقدّم لهم المعلّم وضعيات مركّبة تسمّى بوضعيات الإدماج ويطلب منهم إيجاد حلّ لها. " [1]

[1] وزارة التّربية الوطنيّة والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل بيداغوجيا الإدماج، د ط.د س، الرّباط، ص: 18.

في حين نجد الإدماج هو :"العمليّة التي بواسطتها نجعل عناصر منفصلة ومختلفة مرتبطة فيما بينها، لكي تعمل بشكل منسجم لبلوغ هدف محدّد."[1]

وهو: " سيرورة ذهنيّة شخصيّة يتمثّل في إقامة علاقة بين عناصر مجزّأة، والإدماج عمليّة داخليّة وشخصيّة فلا أحد يمكن له أن يدمج مكان شخص آخر. "[2]

تظلّ عملية الإدماج من العمليات المكتسبة بالممارسة، فهي تمّكن المتعلّم من التزوّد بتقنيات دمج الموارد السّابقة والجديدة، وربطها بشكل منسجم له معنى، كي يصل بها إلى ما هو أبعد. وإلّا سيظلّ منحصرا فقط في استظهار المعارف فقط وإنجاز النّشاطات المدرسيّة في سير العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ولا يملك رأيًا خاصًّا به ولا أفكار يستطيع بها مواجهة الصّعوبات والوضعيات التّعليميّة سواء في حياته اليوميّة أو الدّراسيّة.

6. الوضعية التّقويميّة "Situation d'évaluation "

رغم تعدّد واختلاف الوضعيات التّعليميّة فمنها وضعية التّقويم، التي يتمّ فيها تقويم كل ما استثمره المتّعلم من تعلّمات وقدرات من أجل تصحيح الأخطاء المرتكبة لتعديلها، فهي تهدف لإيصال المتعلّم إلى مستويات عليا، وذلك لا يكون إلا بعد مراقبة مستمرّة في كلّ مرحلة من المراحل التّعليميّة ، لإنتاج متعلّم كفء قادر على التّفكير والتّحليل والتّركيب والتّقويم بنفسه ولنفسه في السّيرورة التّعليميّة. إذن فوضعيّة التّقويم نقصد بها: " الوضعية التي تدمج مجموعة من المكتسبات المعرفيّة المتنوّعة من خلال تطبيقات منجزات شفويّة وكتابيّة أو ممارسات سلوكيّة في مواقف ووضعيات تواصلية مختلفة ذات دلالة في المحيط، وهي غالبا ما تأتي عقب سلسلة من التّعلّم في شتّى ميادين النّشاط في المادّة، واكتساب جملة من المعارف فيها، وتستهدف اكساب المتعلّم القدرة على تجنيد معارفه القبليّة، وتوظيفها بصورة مندمجة في وضعيات تواصل مناسبة مع الاستعانة بمواد مختلفة."[3]

[2] محمّد الطّاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، ص: 02.

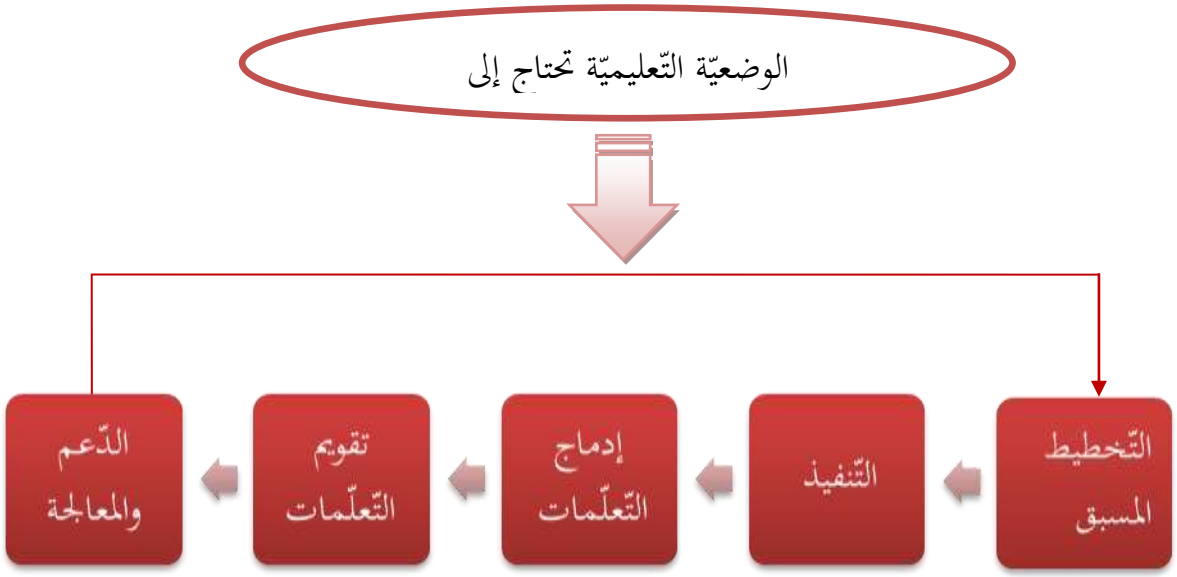
[2] عمر شطّة، مفاهيم أساسيّة في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وفق مناهج الجيل الثّاني، ط 1، مطبعة الأغواط، 2016 م - 1437هـ، ص: 35.

[3] وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج التّربية الإسلاميّة، 2016 م، ص: 21.

تعدّ الوضعية التّقويميّة جزء لا يتجزّأ من العمليّة التّعليميّة، ولا يمكن التّخلّي عنها، فبها يستطيع المعلّم اكتشاف عمق نظرة المتعلّم حول المعارف والقدرات المكتسبة لدية، وفي أيّ درب يسير فيه للوصول إلى هدف تحقيق الكفاءة الكاملة من جميع الجوانب التّعليميّة.

كما يقصد بها:" تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام، لا تقويم المعارف والمعلومات، ممّا يستلزم من المعلّم إيجاد أنشطة ووضعيات تسمح للمتعلّم باستغلال جميع موارده(المعارف، المهارات، السّلوكات، القدرات) حيث ينطلق تقويم الكفاءات من معايير، ومؤشّرات تكون معدّة مسبقا. " [1]

حيث إنّها : " تمثّل الوضعيّات التّعليميّة الّتي يوظّف فيها المعلّم التّقويم المناسب بصورة تنسجم مع أهداف كلّ وضعيّة ديداكتيكيّة. "[2]



الشّكل (10): يمثّل خطوات سير وضعية تعليميّة

[1] فاطمة الزّهراء بوكرمة، دحدحي اسماعيل، تنمية الكفاءات وفق وضعيّات التّعلّم (وضعيّة مشكل، وضعيّة إدماج، وضعيّة تقويم) ، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة تيزي وزو، الجزائر، ص 494.

[2] دامخي ليلى: تقييم وضعيّات تقويم الكفاية داخل السّيرورة الدّيداكتيكيّة، دراسة ميدانيّة، جامعة بسكرة، ص: 256.

المبحث الثّاني: خطوات بناء أنشطة اللّغة العربيّة وكيفية علاجها بيداغوجيّا.

1. صعوبات التّعلّم: مفهومها، أنواعها، مظاهرها

1.1- مفهوم صعوبات التّعلّم

2.1- أنواع صعوبات التّعلّم

3.1- مظاهر صعوبات التّعلّم

2. المعالجة البيداغوجيّة و مراحل سيرها

1.2- مفهوم المعالجة البيداغوجيّة

2.2- خطوات بنائها

3.2- مراحل سير حصص المعالجة

4.2- التّلاميذ المعنيّون بحصص المعالجة

3. بيداغوجيا الدّعم المفهوم و الأهداف

1.3- مفهومها

2.3- أهدافها

3.3- وظائفها داخل العمليّة التّعليميّة

4.3- أنواع الدّعم

1. صعوبات التّعلّم " Difficultés d'apprentissage"

1.1. مفهوم صعوبات التّعلّم

تعتبر صعوبات التّعلّم من المشاكل والعوائق العويصة التي تواجه المتعلّم في مساره الدّراسيّ لاكتساب الموارد والمهارات التّعلّميّة، لتحقيق نتائجه الدّراسيّة بشهادة مماثلة، فهي الحالة التي يعيشها المتعلّم وشعوره بالضّعف وعدم القدرة ليصل إلى المستوى الدّراسيّ المرغوب مثل بقيّة زملائه في الصّفّ، ومن المعيقات المختلفة التي تواجهه: صعوبة اللّغة المسموعة أو المكتوبة، صعوبة الرّبط والتّنسيق بين التّعلّمات، وصعوبة تحكّم المتعلّم في نفسه وفي تصرّفاته الذّاتيّة أو عدم الانتباه داخل حجرة الدّراسة... ولذلك يجب مراقبة هذه الفئة المتمدرسة ومعالجة هذه الظّاهرة حتّى لا تؤثّر على تقدّمها سلبا بصفة خاصّة وعلى التّعليم بصفة عامّة، فهي: " تشمل مجموعة كبيرة من الأطفال الذين لا يدخلون ضمن فئات (الأطفال المعوقين) ولكنّهم بحاجة إلى مساعدة لاكتساب المهارات المدرسيّة، وتضمّ هذه الفئة أفرادا ذوي نسبة ذكاء متوسّط أو حتّى ما فوق المتوسّط، ومع هذا يعانون من مشكلات تعلّميّة تجعلهم يتعثّرون في تحصيلهم الدّراسيّ."[1]

كما تعني: " مجموعة متشعّبة وغير متجانسة من الطّلبة الذين لديهم صعوبات في القراءة والكتابة والحساب واستعمال اللّغة التّعبيريّة وفي إدراكها بطريقة غير مناسبة، وقد تكون صعوبات جوهريّة نتيجة لخلل أساسيّ في الجهاز العصبيّ المركزيّ، وهناك صعوبات ثانويّة مرتبطة بهذه الصّعوبة."[2]، وهي أيضا:" ما يعبّر عنها.

[1]- محمّد صبحي عبد السّلام، صعوبات التّعلّم والتّأخّر الدّراسيّ عند الأطفال، ط 1، مؤسّسة اقرأ للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2009م- 1430هـ، ص09.

[2]- وزارة التّربية والتّعليم العالي، مجمع التّربية الخاصّة[المجمّعات التّدريبيّة لتدريب وتطوير المعلّمين أثناء خدمة المرحلة الأساسيّة الدّنيا(الصّفوف1-4)] بريطانيا 2011م- 2018م، ص06.

مستوى التّحكّم في معايير التّعبير الكتابيّ الأربعة: معيار الوجاهة، معيار الانسجام، معيار سلامة اللّغة، معيار الإتقان من خلال الاختبار التّحصيليّ التّشخيصيّ المطبّق في هذه الدّراسة"[1].

تؤدّي صعوبات التّعلّم في المرحلة الابتدائيّة إلى تحطيم معنويّات المتعلّم وعدم تركيزه على مسيرته التّعلّميّة، وعلى هذا الأساس ينتج عنها ما يأتي:

- التّأثير السّلبيّ النّاتج عن تدهور الصّحّة النّفسيّة والجسميّة للمتعلّم.
- تدني المستوى التّحصيليّ للمتعلّم.
- فقدان الثّقة بالنّفس وعدم الرّغبة في الاختلاط مع زملاء الصّفّ.
- الإحباط والضّغوطات النّفسيّة بسبب عدم التّجاوب وعدم فهم التّعلّمات.

2.1. أنواع صعوبات التّعلّم

1.2.1.صعوبات الانتباه" Difficulties d'attention"

الانتباه هو العامل الرّئيسيّ الذي يؤدّي ويقود التعلّم إلى التّفوّق في العمليّة التّعلّميّة، فهو:" قدرة الفرد على تركيز حواسّه في مثير داخليّ(فكرة، إحساس) أو في مثير خارجيّ(شيء، شخص، موقف...)[2] ولتفادي هذه الظّاهرة عند المتعلّم يجب توفّر فترات قصيرة للرّاحة بين مهامّ التّعلّم لتجديد التّركيز والانتباه.

2.2.1.صعوبات الإدراك " Difficultés de perception"

إنّ الإدراك هو العمليّة العقليّة التي يعتمد عليها المتعلّم لإدراك كلّ ما حوله لتحقيق الوعي والفهم التّعليميّ التعلّمي خاصّة في تنظيم المعلومات وتفسيرها وتحليلها وتوظيفها توظيفا صحيحا مؤدّيا معناه، فهو:" العمليّة النّفسيّة التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسّيّة المتعلّقة بها وتفسيرها وصياغتها في

[1]– عوين عبد الهادي، عواريب الأخضر، المعالجة البيداغوجيّة لصعوبات تعلّم التّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ السّنة 5 ابتدائيّ دراسة ميدانيّة، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد:33، مارس 2018م، ص 873.

[2]_محمّد صبحي عبد السّلام، صعوبات التّعلّم والتّأخّر الدّراسيّ عند الأطفال، ص27

كلّيّات ذات معنى"[1]. هذا يعني أنّ الإدراك هو وسيلة المتعلّم اللاّزمة في العمليّة التعلّميّة التي يتّصل بها مع العالم الخارجيّ، فهو عمليّة أساسيّة إذا صلحت فحتما تصلح باقي العمليّات لمعرفة معاني الأشياء، فيتمكّن من التّوظيف والبناء والتّنظيم والإدراج في صياغة دالّة.

3.2.1.صعوبات التّذكّر " Difficultés à se souvenir"

يعدّ التّذكّر من العمليّات الذّهنيّة التي يستخدمها المتعلّم أثناء الرّغبة في استرجاع المعلومات التي تعلّمها سابقا، فهو عمليّة جوهريّة تجري في الذّاكرة البشريّة، حيث تكون المعلومان المخزّنة في الدّماغ مشفّرة برموز خاصّة، تسهّل على المتعلّم عمليّة التّذكّر بسرعة كبيرة حي يشمل التّذكّر ثلاثة أنواع (التّذكّر الحرّ، التّذكّر الملقّن، التّذكّر المتسلسل)، إنّه:" قدرة المتعلّم على تنظيم الخبرات المتعلّمة وتخزينها ثمّ استدعائها للاستفادة منها في موقف حياتيّ أو موقف اختياريّ"[2]. فهو يساعد المتعلّم على استرجاع أي معلومة بحاجة إليها في العمل الفردي أو الجماعي وذلك لإتمام الفهم المقصود في العمل.

4.2.1.صعوبات تكوين المفهوم

" Difficultés de composition du concept"

يقصد بالمفهوم:" الفكرة العامّة التي نكوّنها عن شيء أو شخص أو موقف نطلق عليها لفظا يدلّ عليها بعد أن نكتسب اللّغة، وهذا اللّفظ مستمدّ من لغة الحديث والكتابة العاديّة أو من الكتب والدّوريّات والمعاجم العلميّة"[3].

نستنتج من خلال هاته العمليّات العقليّة التي هي بمثابة الحاجز الذي يعيق المسار التعلّميّ للمتعلّم، فهي تظهر للأطفال أثناء دخولهم المرحلة الابتدائيّة وتزداد وضوحا في الصّفّ الثّالث خاصّة، فنرى أنّ عدم قدرة المتعلّم على فهم وإدراك ما يسمع، وعدم اكتسابه للمعلومات، يؤثّر عليه بطريقة سلبيّة خلال المراحل التّالية المنتقل إليها، وإذا تجاوزنا هذه الصّعوبات بمراقبة الطّفل أو المتعلّم وأصلحنا نظرته وأدائه ووظائفه التّعلّميّة، يمكننا تحسين قدراته وتنميتها بشكل خاصّ في عمليّات الانتباه،

[1] _ المرجع السابق، ص31

[2] _المرجع السابق، ص36

[3] _المرجع السابق، ص37

الإدراك، التّذكّر، وتكوين المفهوم. وهنا يتمكّن المتعلّم نفسه من اكتساب الثّقة وبناء مهاراته وقدراته مع توظيفها بشكل سليم في حلّ الوضعيّات التّعليميّة التعلّميّة.

3.1. مظاهر صعوبات التّعلّم

حدّدت بعض الدّراسات مظاهر صعوبات التّعلّم لدى الطّفل في سنّ ما قبل الدّراسة كالآتي:

- "من حيث الإدراك الحسّيّ: قد لا يستطيع الطفل التّمييز بين أصوات الكلمات مثل (أشجار/أشجان، صيف/سيف)، وبين تصنيف الأشكال وفقا للّون أو الحجم أو الشّكل أو الملمس، قد لا يستطيع التّركيز على ما يقال له أثناء تشغيل المذياع أو التّلفزيون، وقد يكون غير قادر على التّركيز على ما يقوله المعلّم بالفصل.
- أمّا من حيث القدرة على التّذكّر: قد يأخذ فترة أطول من غير حفظ المعلومات ونعلّمها كحفظ الألوان وأيّام الأسبوع، وقد لا يستطيع تقديم معلومات عن نفسه أو عن أسرته، قد ينسى أدواته وكتبه أو ينسى أن يكمل واجباته، قد يقرأ قصّة ومع نهايتها يكون قد نسي ما قرأه في البداية"[1]. إنّ إحساس الطفل الصغير بضعفٍ في الذّاكرة وهذا لصغر سنّه، إذ يجد نفسه غير قادرٍ على تذكّر الأشياء فيجعله يغيّر لها أسمائها المتداولة. فمن خلال هذا تظهر لنا أهمية التذكّر والإدراك لكونهما مرتبطان في العملية العقلية عند المتعلّم في مختلف حالاته الطّبيعية والنّفسية التي يكون عليها.
- ومن حيث التّنظيم:" تظهر غرفة نومه في فوضى عندما يعطى تعليمات معيّنة لا يعرف من أين وكيف يبدأ، قد يصعب عليه تعلّم وفهم (اليمين واليسار)،(فوق وتحت)،(قبل وبعد)، (الأوّل والآخر)،(أمس واليوم)، عدم إدراكه مدى مساحة لمنضدة وحدودها فيضع الأشياء على الطّرف ممّا يسبّي وقوعها، يصطدم بالأشياء أثناء الحركة، قد يكون أكثر حركة أو أقلّ حركة من غيره من الأطفال. أمّا من حيث اللّغة يكون بطيئا في تعلّم الكلام أو النّطق بطريقة غير صحيحة (إبدال حروف الكلام)، قد يكون متقلّب المزاج وردّ فعله عنيف غير متوافق مع الموقف، أو كتابة واجباته بسرعة بشكل غير صحيح أو كتابتها دون إكمالها.

[1] محمد صبحي عبد السلام، المرجع السابق، ص: 23

● بالنّسبة لحلّ المشكلات: قد يصعب عليه تعلّم المراحل المتتابعة التي يحتاجها لحلّ المشكلات الرّياضيّة مثل الضّرب والقسمة الطّويلة والمعادلات الجبريّة، قد لا يجد طرقا مختلفة لحلّ المشكلة، قد يصعب عليه النّقل من السّبّورة إلى الكرّاس فيحذف بعض الحروف أو يزيد بعضها ويحذف بعض الكلمات... "[1]. فالتنظيم يلعب دورا كبيرا في حياة المتعلّم سواء الحياة الدّراسية أم اليوميّة وهذا ما يشغل بال المعلّم في سبيل تعليمه للمتعلّم من أجل تنظيم أفكاره وتعلّماته للوصول إلى الحلّ النّهائي للمشكلات الدّراسية و غيرها.

2. المعالجة البيداغوجيّة " Traitement pédagogique"

1.2. مفهوم المعالجة البيداغوجيّة

تعتبر المعالجة البيداغوجيّة آخر وأهمّ العمليّات التي ترافق العمليّة التّعليميّة في جميع المستويات ومختلف النّشاطات، ولا يحظى المعلّم بممارستها في إطارها المنظّم إلاّ بعد تخطيط مسبق لها، بغرض التّصدّي لمعظم الصّعوبات والمعيقات المسجّلة المانعة من بناء التّعلّمات وإدماج الموارد التّعلّميّة في وضعيّات مختلفة، إنّها:

" تدارك النّقص الملاحظ لدى المتعلّمين بعد عمليّتيّ التقييم والتّشخيص"[2]. كما أنّها:" مجموعة العمليّات التي يمكن أن تقلّص من الصّعوبات التي يواجهها المتعلّمون ومن النّقائص التي يعانون منها والتي يمكن أن تؤدّي بهم إلى الإخفاق، ولا يمكن أ، نحقّق ذلك إلاّ بإجراءات مختلفة يتصدّرها التّدخّل البيداغوجيّ المستمرّ".[3] وهي أيضا:" من المصطلحات الحديثة التي تستعمل في البيداغوجيا، ويقصد بها فعل تصحيحيّ يحقّق تعديلا وضبطا بيداغوجيّا للتّعلّم، تسهيلا لمسايرة المتعلّمين ذوي الصّعوبات لبقيّة زملائهم ولبلوغ جميع الكفاءات المرجوّة وقد تشمل صحّيّة، نفسيّة أو اجتماعيّة أو اقتصاديّة... ولكلّ متخصّص دوره في علاج الثّغرة المسجّلة المعيقة للتّعلّم"[4]

---

[1]- المرجع السابق ص: 23-24.

[2]- أحمد بن محمّد بنوة، المعالجة البيداغوجيّة، دط، أكتوبر 2010م، ص20.

[3]- ينظر: عبد القادر أمير، إسماعيل المان، المعالجة البيداغوجيّة، دط، ديسمبر 2008م، ص05.

[4]- ينظر: نعمان بوطهرة، ممارسة معلّمي المدرسة الابتدائيّة لنشاط المعالجة البيداغوجيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلّة تطوير العلوم الاجتماعيّة، جامعة الجلفة، الجزائر، المجلّد 10، العدد02، 2017م، ص05.

تعتبر المعالجة البيداغوجيّة من الإجراءات القائمة بشكل مستمرّ في العمل التّعليميّ، وذلك لتصحيح وتصويب كلّ الصّعوبات والنّقائص سواء الشّخصيّة أو العامّة التي مرّ بها المتعلّم نظرا للظّروف التي منعته في الحياة الدّراسيّة أو اليوميّة لاستكمال مساره الدّراسيّ، فهي تسهّل على المتعلّم التعلّم بصفة عفويّة تحتاج وتتطلّب أدوات التّحليل والملاحظة بفعاليّة واستمراريّة خاصّة بالنّسبة للمعلّم الذي يمثّل القدوة الملائمة لطبيعة العمل.

وتعدّ أيضا:" ناشطات تعليميّة تقدّم للمتعلّمين بهدف استدراك النّقائص التي أظهرها التّقويم، ويكون تقديم المعالجة من خلال:

أ- تقسيم الصّعوبات والنّقائص التّعليميّة، تحليل الأسباب، اعتماد وسائل تسهيليّة جماعيّة (بيداغوجيا الجماعة)[1].

ب- فرديّة (بيداغوجيا الفوارق)

حيث أنّها تكون:" لسدّ الثّغرات وعلاج التّأخّر الملاحظ خلال عمليّة التّقويم وأثناء سيرورات التّعلّم، والتي تشكّل صعوبات ومعيقات تحول دون تحقيق الأداء المنتظر من المعلّم والمتعلّم على السّواء، سواء يأتي من النّشاطات والتّعلّمات اللاّحقة، وهوما يحرّر الجميع من العوائق المختلفة ويفسح المجال لإبراز القدرات وتسهيل عمليّة الاندماج في السّيرورات التّعليميّة العاديّة"[2]. كما أنّها:" كل العمليّات التي تقلّص من صعوبات التّعلّم"[3].

نظرا لما مرّت به المنظومة التّربويّة في العمليّة التعليميّة إلاّ أنّها اقترحت المعالجة البيداغوجيّة، وظلّت هذه الأخيرة من أهمّ الطّرق بصفة دائمة لتصبح كلّ الصّعوبات والنّقائص الملاحظة هيّنة على المتعلّم، وقابلة للعلاج بسهولة.

[1]- ينظر: فرح بن يحي، هداية بن صالح، حصص المعالجة البيداغوجيّة ودورها في تحسين مستوى التّلاميذ ذوي بطء التعلّم من وجهة نظر معلّمي المدارس الابتدائيّة، مجلّة العلوم النّفسيّة والتّربويّة، جامعة تلمسان، الجزائر، المجلّد 03، العدد 01، سبتمبر 2016م، ص36.

[2]- وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب التّربية الإسلاميّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، 2017م-2018م، ص22.

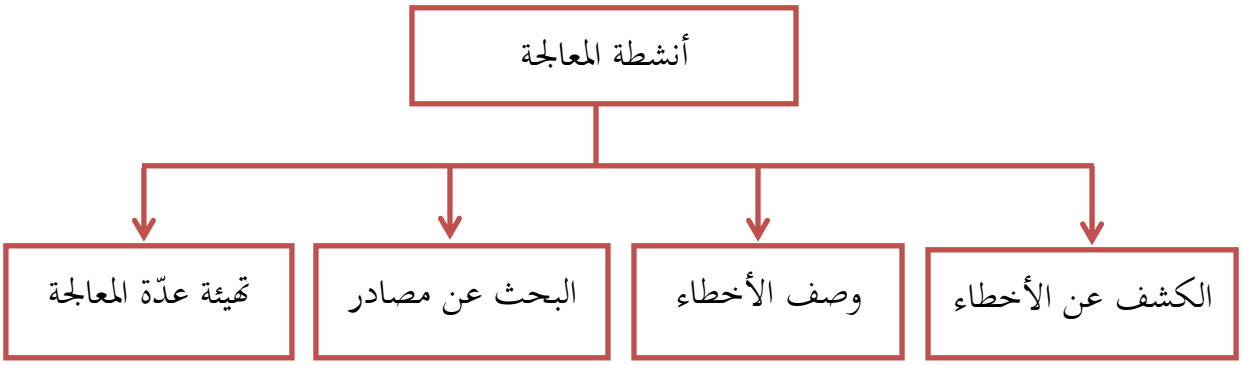
[3]، ص64.

2.2.خطوات بناء المعالجة البيداغوجيّة

" إنّ النّقائص الملاحظة خلال عمليّة التّعلّم تشكّل موضوعا للعلاج، وتجاوز الحواجز التّعليميّة، حيث إنّها تصبح بعد تحديدها هدفا لنشاطات العلاج:

- ضرورة تصنيف المتعلّمين حسب النّقائص المسجّلة لديهم وحالات العجز التي استظهروها.
- العلاج يساير عمليّة التّعلّم خلال تناول النّشاطات التّعليميّة وذلك في حالة كون النّقائص والصّعوبات مشتركة بين جلّ المتعلّمين.
- العلاج يتطلّب حصصا خاصّة تستهدف بعض المتعلّمين الذين أظهروا عجزا كبيرا(الغيابات، الأمراض، الضّعف...)
- تحديد أهداف الحصّة.
- إعطاء الحصّة حقّها في المتابعة والمراقبة التّربويّة من قبل رؤساء المؤسّسات للعلاج.
- إعلام الأولياء وتحسيسهم بأهمّية مساهمتهم في هذه العمليّة."[1]

تحتاج المعالجة البيداغوجيّة إلى مراحل تشخيصيّة تساعد المتعلّم على فهم الخطإ وإدراكه تدريجيّا، وذلك من أجل إتقان الصّعوبات المحتملة في التّعلّمات المستقبلة وهي كالآتي:[2]



الشكل (11): يوضّح المراحل الأربعة لتشخيص الصّعوبات قبل المعالجة البيداغوجيّة.

[1]- أوريدة عبود، المعالجة التّربويّة والاستدراك في ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلّة العمدة الدّوليّة في اللّسانيّات وتحليل الخطاب، جامعة تيزي وزّو، الجزائر، المجلّد 03، العدد 03، جوان 2019م، ص 24-25.

[2]- وزارة التّربية الوطنيّة، الدّعم التّربويّ والمعالجة البيداغوجيّة في التّعليم الابتدائيّ، مقاطعة تيسمسيلت الأولى، 2010م-2011م، ص 30.

تتطلّب المعالجة البيداغوجيّة أيضا النّقاط الآتية للتّحكّم في النّشاط التّعلّميّ الذي يعترض سبيل المتعلّم وهي: "

- تشخيص النّقائص وحصر الحواجز.
- توفير الجوّ الملائم لسير الحصّة.
- التّحضير المحكم وإعداد بطاقة لسير الحصّة العلاجيّة.
- وضع خطّة مع مراعاة طبيعة المتعلّمين المستدركين والوسائل التّعلّميّة.
- إنجاز عمل تقنيّ غرضه رصد الأخطاء.
- وصف الأخطاء: تصنيف الأخطاء المتشابهة (خطأ في فهم السّؤال، خطأ في تطبيق القاعدة...)
- البحث عن مصادر الخطأ: تحليل وتحديد الأسباب.
- وضع استراتيجيّة المعالجة "[1].

نلاحظ أنّ باتّباع هذه المنهجيّة في الحصص العلاجيّ للمتعلّمين يصل المعلّم إلى اكتشاف عدّة أخطاء متشابهة ما بين المتعلّمين، تسمح له بحصر الصّعوبات المشتركة في المجموعة، وبالتّالي يسهل عليه تحضير طرق العلاج اللاّزمة لتصحيح الأخطاء الواردة بينهم، فينتج عن هذه المعالجة ما يأتي:

- تحديد أهداف الحصّة.
- إعطاء الحصّة حقّها في المتابعة والمراقبة التّربويّة من قبل مؤسّسات العلاج.
- إعلام الأولياء وتحسيسهم بأهمّية هذه العمليّة" [2].

[1]- أوريدة عبود، المرجع السّابق، ص25.

[2]- المرجع السابق، ص25.

نموذج تطبيقيّ: قواعد اللّغة لفهم المكتوب

الميدان: فهم المكتوب النّشاط: تراكيب نحويّة الحصّة: 05

المحتوى: الفعل المضارع المنصوب ونواصبه.

الكفاءة المستهدفة: التّعرّف على الفعل المضارع المنصوب ونواصبه.

الكفاءة الختامية: امتلاك المتعلّم القدرة على فهم المكتوب إدراك معنى الفعل وزمنه وتمييزه عن الاسم مع القدرة على دمج المكتسبات في النّصّ .

مركّبات الكفاءة: يتعرّف على الفعل المضارع المنصوب ونواصبه ويدرك علامة نصبه.

مؤشّر الكفاءة: يستخرج الفعل المضارع المنصوب من النّصّ أو الجملة، ويتمكّن من إعرابه.

المراحل	الوضعيّات التّعلّميّة والنّشاط المقترح	التّقويم
مرحلة الانطلاق	من يذكر أنواع الفعل من حيث الزّمن ؟ ما هي حروف المضارعة؟ وما علامة إعراب الفعل المضارع؟	يتذكّر ويبدي معارفه
مرحلة بناء التّعلّمات	النّصّ: قال المهندس: لن نتوقّف عن العمل، حتّ نجعل قريتنا من أجمل القرى، وطلب من جميع زملائه أن يبدأوا العمل كي يكملوا في أسرع وقت، ثمّ أرسل رجلين من أهل القرية ليخبروا سكّان المنطقة بهذا الأمر الهامّ، وذلك حتّى يتسنّى للجميع المشاركة. الأسئلة: 1. عيّن الأفعال المضارعة المنصوبة في النّصّ المقترح. 2. حدّد نواصب هذه الأفعال. 3. تعرّف على علامة الإعراب لكلّ فعل مضارع. 4. أعرب هذه الأفعال.	يقرأ يفهم يناقش يستنتج
التّدريب والاستثمار	تطبيق: أدخل أدوات نصب على الأفعال المضارعة ثمّ أعرب هذه الأفعال. - ... ينمو النّبات بدون ماء. - يجتهد التّلاميذ ... ينجحوا.	يثبّت مكتسباته

التّحليل:

بعدما يقوم المعلّم بحصّة نشاط قواعد اللّغة وشرح درس "الفعل المضارع المنصوب" يقوم باستدراج المتعلّمين وطرح بعض الأسئلة التي تبيّن له الفئة التي أتقنت الفهم من التّلاميذ من الفئة التي تولجه صعوبات في ذلك، وهنا تكون المرحلة المركزيّة التي يبني عليها قواعد وطرق العلاج ، مع إشراكهم بفعاليّة خاصّة وهادفة لتذليل الصّعوبات لدى المتعلّمين والتي قد تتمثّل مثلا في صعوبة التّمييز بين الاسم والفعل، أو عدم القدرة على إعراب الفعل المضارع المنصوب... مع محاولة اكتشاف ومعالجة الأسباب التي تجعل المتعلّم يواجه هذه العوائق.

النّتائج:

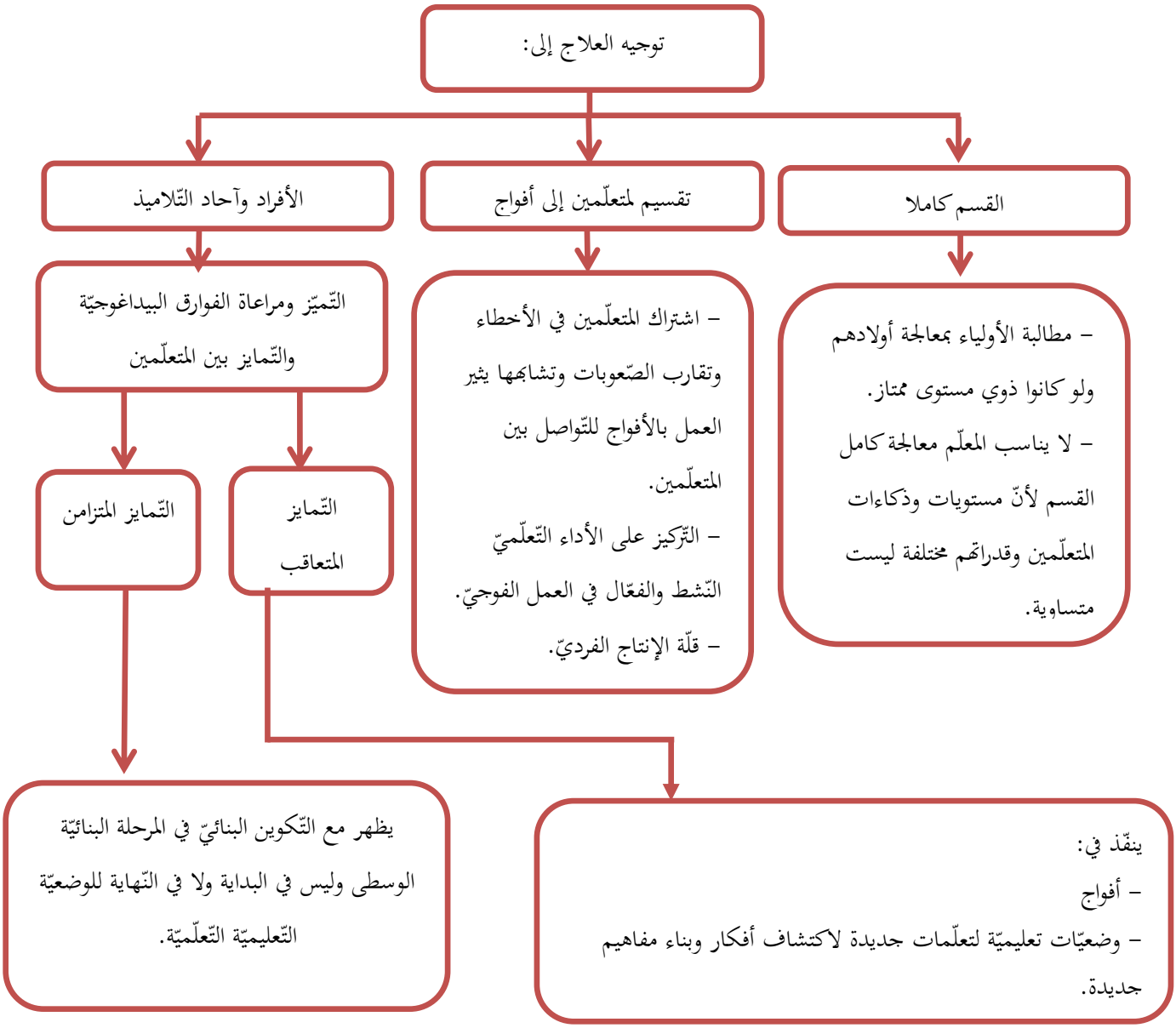
من خلال هذه المراحل التّعليميّة الثّلاثة (مرحلة الانطلاق، بناء التّعلّمات، التّدريب والاستثمار) يقوم المعلّم بعمليّة العلاج أو ما يسمّى بالمعالجة البيداغوجيّة والدّعم لتدارك النّقائص التي يعاني منها المتعلّم والتي قد تعيق مساره التّعلّميّ، وهنا قد يلجأ إلى إعادة مناقشة الدّرس مع المتعلّم، ومساعدته على إدراك الأخطاء وكيفيّة تصويبها، مع تنظيم حصص المعالجة التي يوظّف فيها المفاهيم المدروسة لاكتساب التّعلّمات الضّروريّة في المواضيع المعالجة.

وهكذا تتمّ معالجة المتعلّم وتصحيح أخطائه، الأمر الذي يجعله قابلا ومستعدّا لاكتساب معارف ومهارات جديدة تمكّنه من بناء تعلّماته، وبهذا التّصرّف يزرع المعلّم الثّقة في المتعلّم ويجعل منه قدوة لأقرانه في المرحلة الابتدائيّة، من الذين يعانون مثله أو من يكونون أقلّ منه تعلّما، فيكسبهم الإرادة والثّقة لمعالجة النّقائص واستدراكها رغبة في التّحصيل العلميّ.

كيفية العلاج:

إنّ التعّلم والتّكوين يتابع ويرافق المتعلّم بالملاحظة المستمرّة الدّائمة في كلّ مراحل البناء بواسطة التّقييم، وحين اكتشاف الخطإ يعالج لمنع التّراكم السّلبيّ المؤدّي إلى الفشل والهدر الإنسانيّ والمادّيّ والماليّ.[1]

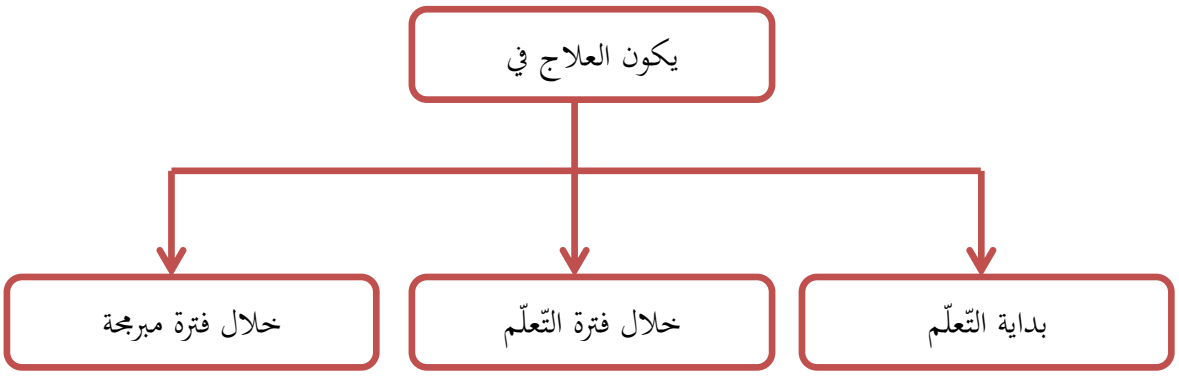
[1] – أحمد بنوة، المعالجة البيداغوجيّة، ص17.



الشكل (12): يمثّل طريقة المعالجة البيداغوجيّة أثناء النّشاط التّعلّميّ

نلاحظ أن مراحل وطرق المعالجة بأكملها تعدّ المحفّز الكبير والمساعد والمنظّم الرّئيسيّ للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وذلك قصد أداء المتعلّم مهامّه التّعلّميّة والعلاجيّة الذّاتيّة، كما نستنتج أنّ العمل الفوجيّ يؤدّى فيه العمل بطريقة سهلة وفعّالة، ومنه يكون التّفاعل والتّقارب والتّناسق، وكلّما كان العمل الجماعيّ قائما انحصرت الصّعوبات وكانت مشتركة بين المتعلّمين، وهذا ما يزيد من نجاعة المعالجة من أجل تحقيق الهدف المتمثّل في التّغلّب على الصّعوبات والعوائق التّعلّميّة لدى المتعلّم، كما أنّ قوّة ارتباطه بالمعلّم تزيد رغبته في التّعلّم، الأمر الذي يجعل المعلّم قادرا على تنمية القدرات والمهارات الموصلة إلى كفاءات هادفة.

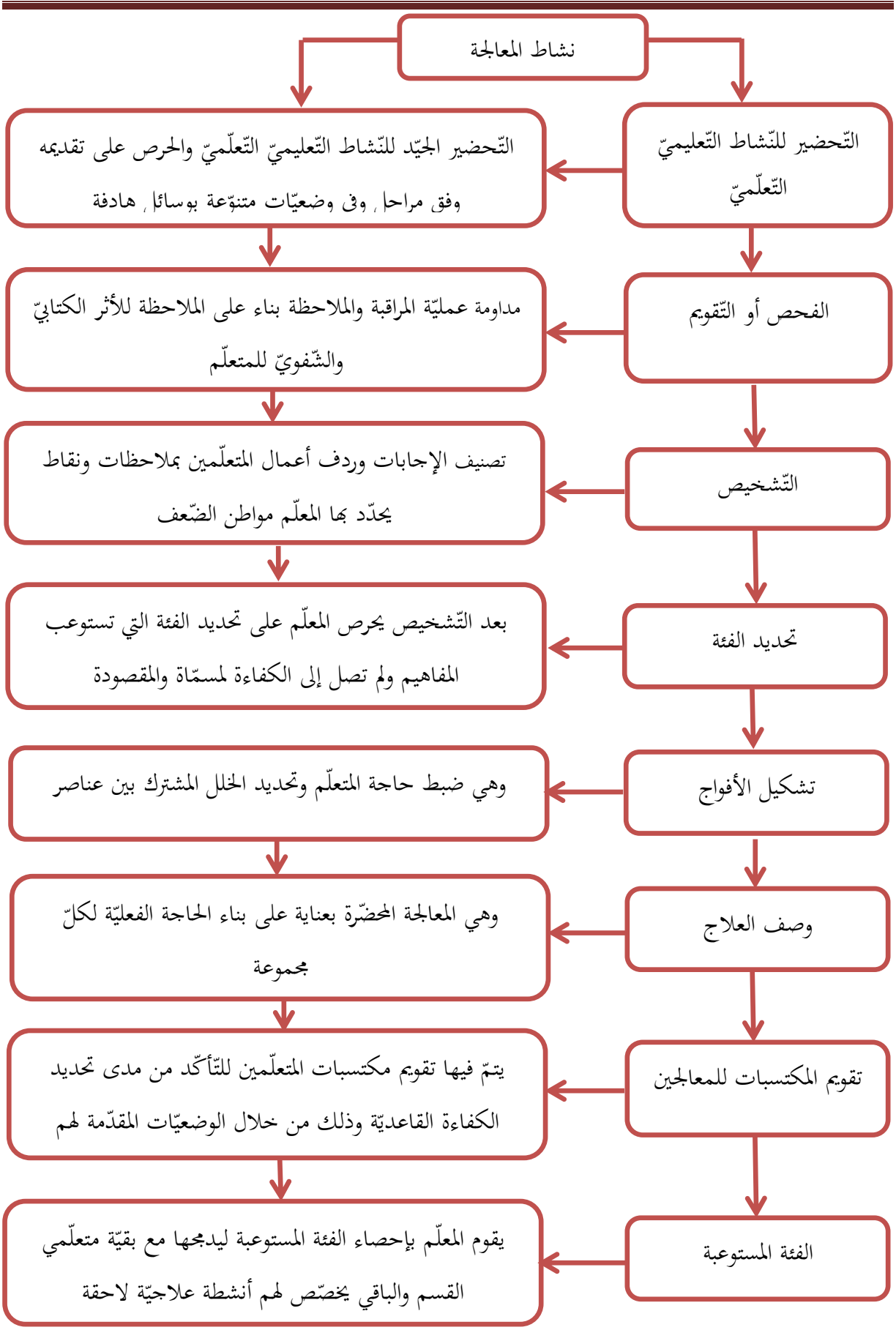
كيف يتمّ العلاج ؟



الشكل (13): يوضّح المراحل الثّلاثة التي يتمّ فيها العلاج.

3.2. مراحل سير نشاط المعالجة:

يتمّ نشاط المعالجة بواسطة مراحل متعدّدة كي يبلغ المتعلّم أهدافه ومناله وهي كالآتي:

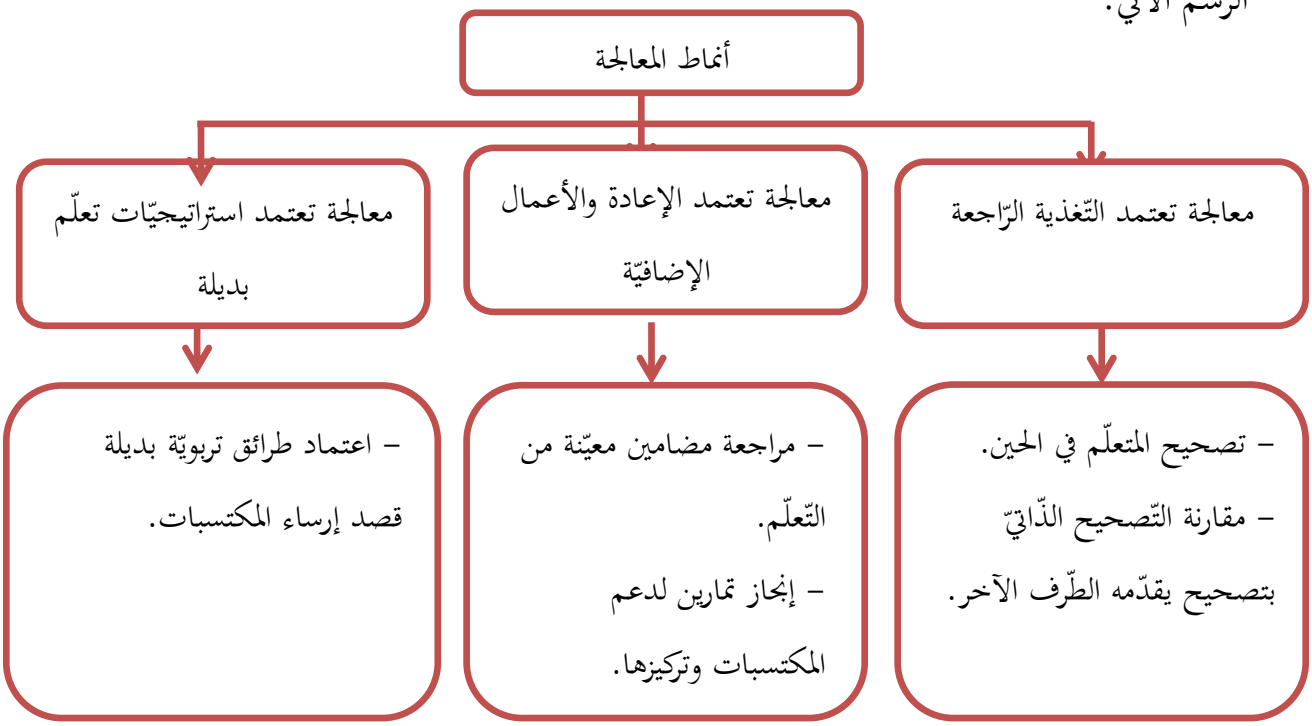


الشكل(14): يبيّن المراحل الثّمانية لسير نشاط المعالجة أثناء الحصّة.

وعموما فإنّ هذه المراحل الثّمانية لسير النّشاط التّعلّميّ من العمليّات التي تسعى إلى إنقاذ وإتاحة الفرصة للمتعلّم لتحسين مستواه التّعليميّ التّعلّميّ، في حين تحرص المعالجة على استدراك كلّ النّقائص المدوّنة في الحصص السّابقة مع بقيّة الزّملاء في الصّفّ، وهذا ما يجعل سيرورة التعلّم عمليّة فعّالة وناجحة في المجال.

4.2.أنماط المعالجة

ثمّة أنماط من المعالجة تتراوح من المعالجة البسيطة إلى المعالجة المركّبة، ومنها كما هي موضّحة في الرّسم الآتي:[1]



الشكل (15): يبين أنماط المعالجة البيداغوجية.

[1] – ينظر: كريمة علاق، مسطين عبد الله، فعاليّة المعالجة البيداغوجيّة في التّقليل من الأخطاء النّحويّة والإملائيّة في مادّة اللّغة العربيّة، مجلّة أكاديميّة فصليّة محكمة تعنى بالبحوث الفلسفيّة والاجتماعيّة والنّفسيّة، المجلّد05، العدد01، ماي 2018، ص188.

3. بيداغوجيا الدّعم

1.3.مفهوم بيداغوجيا الدّعم

يعدّ الدّعم أحد مكوّنات عمليّة التّعليم والتّعلّم ضمن نشاطات تعليميّة مرسومة، فإنّه يتّسم بوظيفة التّشخيص، الضّبط، والتّصحيح للعمليّات النّظريّة والتّطبيقيّة، من أجل تقليص الفوارق بين مستويات المتعلّمين الفعليّة والأهداف المنشودة. إذ أنّ تحقّق هذه الوظيفة لا يمكن إلاّ بواسطة الإجراءات والوسائل والأنشطة المعتمدة التي بها يتمّ غلق مواطن النّقص لدى المتعلّم. وعليه فإنّه يعني:" الخطّة أو التّدخّل البيداغوجيّ الذي يتكوّن من التّقنيّات والإجراءات والوسائل التي ترمي إلى سدّ الثّغرات ومعالجة الصّعوبات، وذلك من أجل الرّفع من مردوديّة وجود العمليّة التّعليميّة ، وتفادي الإقصاء والتّهميش وتعزيز فرص النّجاح ومحاربة الفشل الدّراسيّ".[1]

كما أنّه:" مجموعة من الوسائل والتّقنيّات التّربويّة التي يمكن اتّباعها داخل الفصل (في إطار الوحدات الدّراسيّة) أو خارجه (في إطار المدرسة ككلّ)، لئلاّ يقع في بعض ما يعترض تعلّم المتعلّمين من صعوبات (عدم فهم، تعثّر، تأخّر...) تحول دون إبراز القدرات الحقيقيّة والتّعبير عن الإمكانات الفعليّة الكامنة".[2]

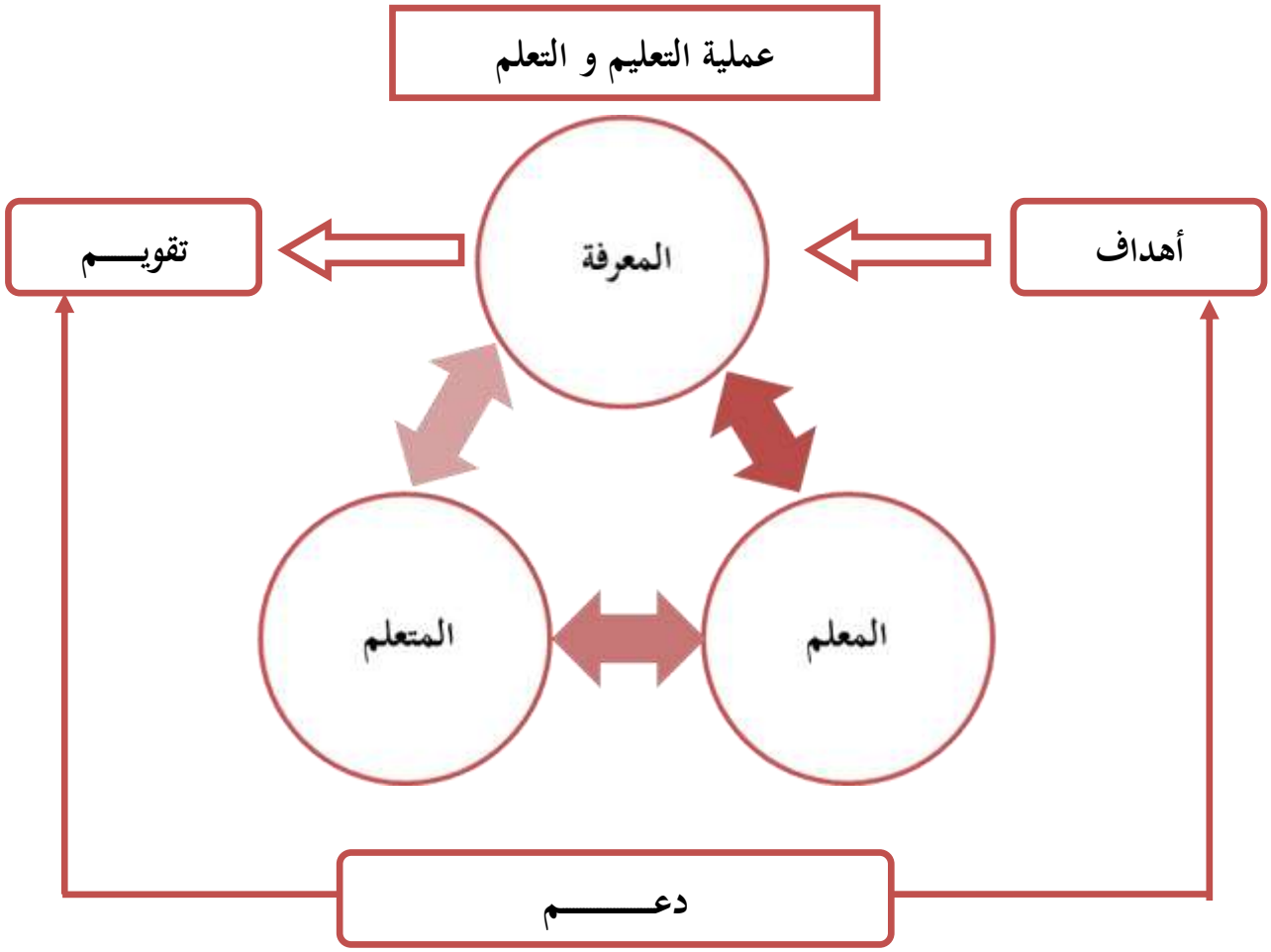
ويعني أيضا:" تدخّل المعلّم لإعطاء المتعلّم فرصة أخرى من أجل اكتساب وترسيخ المعارف والمهارات التي تمّ التّوصّل إليها خلال وضعيّات تعليميّة تعلّميّة سابقة، ويتمّ التّخطيط والتّدبير لهذه العمليّة بعد تحليل نتائج التّقويم المرحليّ أو الإجماليّ"[3]،" يفيد هذا المعطى أنّ الدّعم ليس فقط إجراء نقوم به في سياق معيّن، بل هو جزء من عمليّات التّعليم التّعلّم، على اعتبار أنّ هذه العمليّة تشكّل

[1]- الفضيل الرّتيمي، لكحل صليحة، طرائق بيداغوجيا التّربية والمقاربة بالكفاءات بين النّظريّ وصعوبات التّطبيق، جامعة سعد دحلب، البليدة، ص11.

[2]- حياة شتواني، الدّعم التّربويّ أداة فعّلة لتجاوز أشكال التّعثّر الدّراسيّ، مجلّة علوم التّربية، العدد61، ص65.

[3]- ينظر: دليل الدّاعم في الدّيداكتيك وعلوم التّربية، ط1، 2019م- 2020م، ص04.

بنية أو نظاما متناسقا يشغل فيها الدّعم وظيفة محدّدة، وبذلك يكون الدّعم جزءا لا يتجزّأ من المنهاج عادة والشّكل الآتي يوضّح ذلك"[1].



الشكل (16): يبين علاقة الدعم و التقويم في تحقيق العملية التّعليميّة

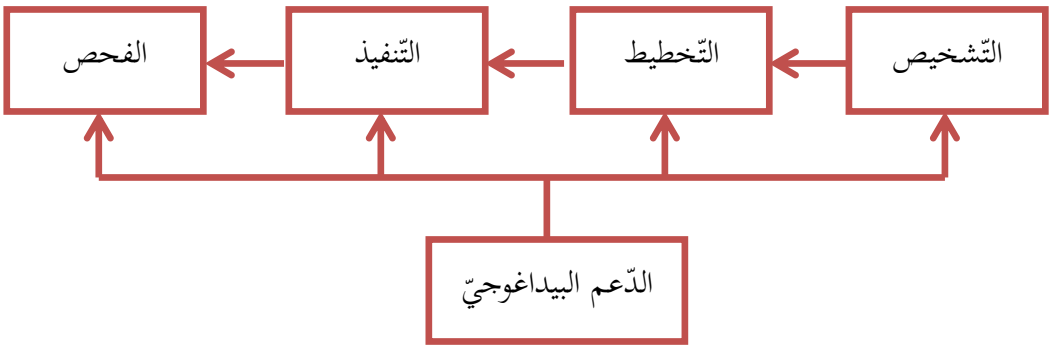
من خلال هاته التّعاريف والمخطّط الآتي يمكن القول أنّ بيداغوجيا الدّعم

- تساعد المتعلّم على تجاوز الصّعوبات والعثرات في النّظام التّعلميّ قبل تحوّلها إلى عوائق تعليميّة معقّدة.
- تسعى إلى الحصول على جوّ منسجم ومتناسق بين التّعلّمات خلال الفصل لدى المتعلّم.
- تساعد المتعلّم على ربط الموارد السّابقة والموارد الجديدة بشكل منظّم ذي معنى كامل في إطار العمليّة التّعليميّة.

[1]- أبو حسن شبّوب، كتاب مرجعيّ في الدّعم التّربويّ، دط، الدّار البيضاء، مطبعة النّجاح الجديدة، 1998م-1999م، ص24.

- تساعد المتعلّم على التّخلّص من كلّ الأفكار السّلبيّة ونسيان الفشل الدّراسيّ والبحث عن طرق بديلة يصل من خلالها إلى مبتغاه.
- الدّعم عمليّة وقائيّة للمتعلّم وطريقة استراتيجيّة منظّمة وملائمة لمسايرة التّعلّم.

لا تكون مرحلة بيداغوجيا الدّعم إلاّ بعد مرورها بمراحل شتّى لتحقيق الأهداف التي سبق التّخطيط لها من قبل المعلّم الكفء، واعتمادها على الإجراءات والأنشطة والوسائل اللاّزم توفيرها لنيل المتعلّم مبتغاه وهي كالآتي:



الشكل (17) يمثّل مراحل تحديد الإجراءات والأنشطة والوسائل والأدوات المستعملة في عملية الدّعم.

نلاحظ أنّ المراحل الآتية ترتكز على:

- مرحلة التّشخيص: ترتكز على التّساؤل: لماذا النّتائج السّلبيّة؟
- مرحلة التّخطيط: تعمل على الخطّة الدّاعمة وتحديد نمطه وأهدافه وكيفية تنظيم وضعيّاته.
- مرحلة التّنفيذ: تعمل على تنفيذ ما سبق التّخطيط له سواء في الفصل الدّراسيّ أو خارجه.
- مرحلة الفحص: مدى نجاعة ما خطّط له في تجاوز الصّعوبات والتّعثّرات.[1]

وينظر عبد الكريم غريب في بيداغوجيا الدّعم على النّحو الموالي:

" أنّ بعد عمليّة التّقييم التّشخيصيّ أو التّكوينيّ يتمّ التّعرّف على مواطن الضّعف لدى المتعلّم أو المتعلّمة، وعلى إثر ذلك تصاغ استراتيجيا ملائمة لدعم تلك الهنات أو مواطن الضّعف، حتّى يتسنّى للمتعلّم مسايرة إيقاع التعلّم المنشود".[1]

[1]- ينظر: محمّد الصدوقي، المفيد في التّربية، دط، دس، ص 64 - 65.

نظرا لما ساهمت فيه بيداغوجيا الدّعم في المسار التّعليميّ للمتعلّم، إلاّ أنّها اكتسبت أهمّية بالغة الأثر في العمليّة التعليميّة التّعلّميّة، وأصبح لها دور فعّال لا يمكن الاستغناء عنها لمواجهة الصّعوبات والعوائق التعلّميّة لتحقيق الأهداف التّعليميّة المرجوّة، وإعادة بناء الثّقة للمتعلّم في نفسه".

2.3. أهداف بيداغوجيا الدّعم

من بين الأهداف التي سعت بيداغوجيا الدّعم إلى تحقيقها في العمليّة التعليميّة التّعلّميّة ما يأتي:

- تطوير المردوديّة العامّة لمجموع القسم وتجاوز أيّ شكل من أشكال التّأثّر والتّأخّر التي تعرقل عمليّة التّعلّم لدى المتعلّم.
- تهدف إلى تحسين جودة التّعليم لمجموع تلاميذ القسم بإعطائهم جملة من الفرص التي تبعدهم عن موطن النّكوص والانطفاء.
- خلق نوع من التّجانس داخل عناصر القسم وإعطائهم فرصا لتدارك مجالات صعفهم، وكلّ ذلك من أجل إبعاد هؤلاء المتعلّمين عن الرّسوب والتّخلّف الدّراسيّ.
- تقوية وتعزيز المكتسبات وامتلاك قدرات ومهارات تساعد على استيعاب البرنامج المقرّر وتشمل كلّ متعلّمي القسم، أحيانا يجمع لها متعلّمون من المستوى الواحد لتمكينهم من تقنيّات معيّنة أو معلومات مكمّلة تقدّم لهم من طرف معلّميهم أو من قبل مختصّين".[2]

3.3.وظائف الدّعم داخل العمليّة التّعليميّة

بما أنّ الدّعم يدمج ضمن أساسيّات العمليّة التّعليميّة إذ هو يشغل دائما وظائف تساعد المتعلّم على تحقيق أهدافه والوصول بها إلى مرحلة تعليميّو تعلّميّة بنّاءة فهي على التّوالي:

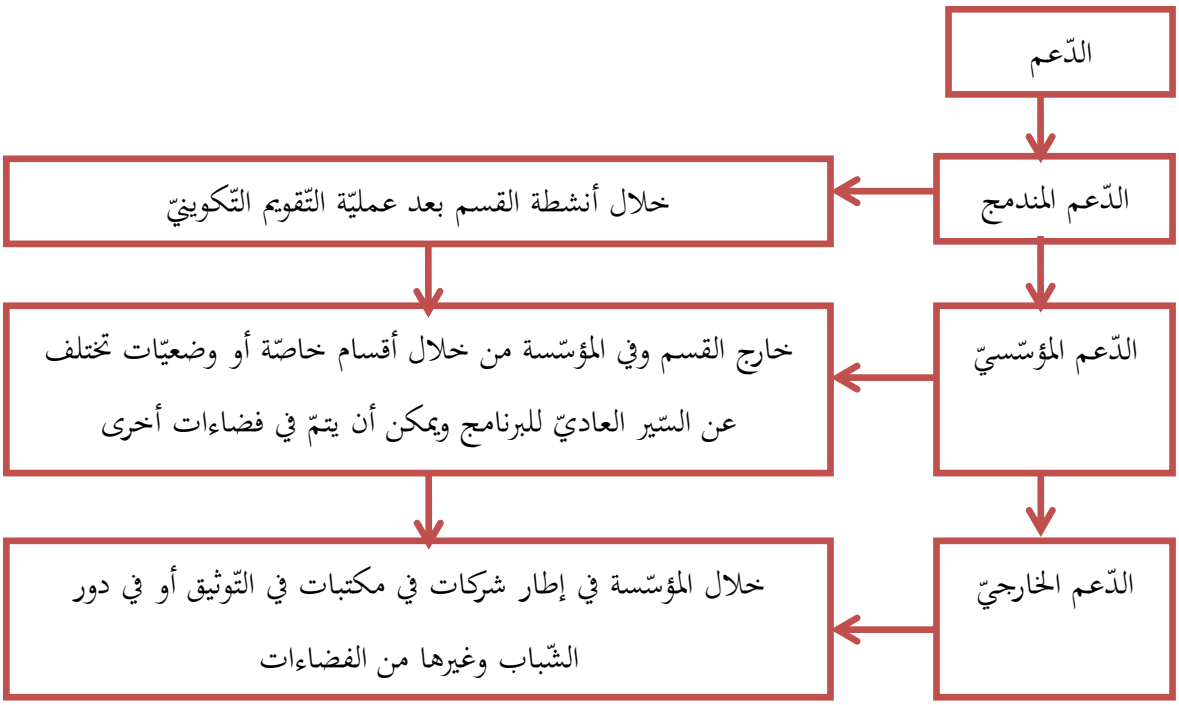
- الدّعم لا يمكن أن يعزل عن المفهوم لعمليّة التّعلّم (كلّ تقويم يتيح لنا الحصول على معلومات ومؤشّرات عن الثّغرات في التّعلّم، فتدخل عمليّة الدّعم لسدّ الثّغرات).

[1]- عبد الكريم غريب، مستجدّات التّربية والتّكوين، منشورات عالم التّربية، ص 479-480.

[2]- ينظر: نور الدّين زمام، بن عامر وسيلة، طاع الله حسينة، تقنية دروس الدّعم بين قانون الرّسميّات والواقع العمليّ(دراسة ميدانيّة على عيّنة من مديري وتلاميذ التّعليم الثّانويّ)، جامعة بسكرة، ص470.

- الدّعم عمليّة تصحيح.
- عمليّة الدّعم والتّصحيح تكشف أوّلا عن سبب الضّعف أو النّقص الملاحظ ثمّ تصف العلاج الضّروريّ.[1]

4.3.أنواع الدّعم



الشكل (18) يمثل أقسام الدّعم البيداغوجيّ.[2]

بالرّغم من وجود أنظمة داعمة للمتعلّم داخل المؤسّسة فلا يمكن حصر اهتمامها بما هو معرفيّ فقط، فلابدّ من الدّعم لأنّه لا يتوقّف على بعد واحد فقط بالنّسبة للمتعلّم، بل يجب إشراك عمليّة الدّعم المعرفيّ بالدّعم الشّخصيّ والحالات النّفسيّة المتعلّقة بالمتعلّم على السّواء، فكلّما اختلفت أنظمة الدّعم وجب مراعاة الدّعم النّفسيّ والاجتماعيّ والفيزيولوجيّ الصّحيّ داخل النّظام المدرسيّ من أجل تكوين المتعلّم تكوينا ممزوجا بالمعرفة العلميّة والمعرفة الشّخصيّة ضمن إطار التّعليم والتّعلّم.

[1]- المرجع السابق، ص471.

[2]- ينظر: الفضيل الرتيمي، لكحل صليحة، طرائق بيداغوجيا التّربية والمقاربة بالكفاءات بين النّظريّ وصعوبات التّطبيق، ص111.

الفصل الثّاني :

التّخطيط الدّيداكتيكيّ لتسيير وحدة تعليميّة تعلّميّة لأنشطة اللّغة العربيّة مرحلة التّعمّق

أنموذجا

المبحث الأوّل

كيفية توظيف الوضعية المشكلة في الممارسة الصّفّيّة.

المبحث الثّاني:

كيفية تسيير مقطع تعليميّ تعلّميّ

المبحث الأوّل: الوضعية المشكلة وكيفية توظفيها بالممارسة الصّفّيّة

1. مكوّنات الوضعيّة المشكلة

2. أهدافها

3. خصائصها

4.شروط صياغتها

5. خطوات حلّ الوضعيّة المشكلة

6. أهمّيّتها

7. تنمية تفكير حلّ المشكلة لدى المتعلّم

8. مراحل بناء درس بواسطة حلّ المشكلات

9. وظائفها

10. دور المعلّم و المتعلّم في بيداغوجيا حلّ المشكلات

1.10. المعلّم

2.10. المتعلّم

11. شروط توظيف استراتيجية حلّ المشكلات

تتركّز العملية التّعليميّة التّعلّميّة على مجموعة من الوضعيّات المختلفة الّتي يواجهها المتعلّم ويمارسها في حياته اليوميّة وحياته الدّراسيّة. إذا فمن الوضعيّات الّتي نجدها هي الوضعية المشكلة الّتي تشكّل الحالة الّتي يشعر فيها المتعلّم أنّه عاجز، أو يجد نفسه أمام مشكل محيّر لا يملك له جوابا، فهذا ما يستدعي منه الولوج في عالم البحث العلمي ويحفّه على التّقصّي من خلال عمليات معيّنة لحلّ المشكلات.

إنّ الوضعية المشكلة تندرج ضمن بيداغوجيا حلّ المشكلات الّتي تعدّ المجال الأساسي الّذي يفتح للمتعلّم باب التّعلّم الذّاتي، كب ينمّي ككافّة قدراته الجسميّة و العقليّة، ومهاراته الحادّة صاحبة الصّلة بالتّفكير الدّقيق و الإبداع المتقن، حيث إنّها تجعل منه بؤرة متميّزة، منفردة، نشطة وفعّالة في العملية التّعليميّة التّعلّميّة.فإنّها تحفّه بالدّور الإيجابي أثناء تعلّمه في المدرسة أو خارجها. ممّا لاشكّ فيه، أنّ التّعلّم الحقيقي الذي يربط بينهما لا يتشكّل فقط في المعلومات التي يتمّ جمعها واكتسابها له في حدّ ذاتها ليؤدّي بها وظيفة هامّة عند الحاجة إليها. بل هو بمثابة نقطة الانطلاق الأولى التي يعتمدها المتعلّم في مسيرته التّعلّميّة. ومن ثمّة فهو يمكن تفعيل القدرة المكتسبة لديه على جمع أو تحويل ما هو مخزّن في ذاكرته من معلومات تفيده في أي وقت يتمّ استرجاعها فيه دون تكلّف. و لا يحصل هذا الأمر إلاّ إذا تمّ وضع الطّفل أو المتعلّم أمام مواقف أو إشكالات يستمدّ منها الخبرة و القوّة و التّعلّم، حينها يمكننا القول بأنّ المتعلّم يستطيع أن يطبّق خبراته وتحويلها إلى ما هو مطلوب أثناء العمل. هنا يكون لنا اليد في تشجيع المتعلّم على المستوى الذي وصل إليه بفضل هذه الوضعيات، وتخصّ فيها الوضعية المشكلة.

وبناء على مختلف الأنشطة و التّجارب المعرفيّة و المهارات المكتسبة بقوّة و جهد كبير فلا يمكن تحديد مداه، إلّا أنّه في نهاية المطاف سبق له تحقيق الأهداف المسيطرة في البداية، حيث لا ننسى التّعلّم المطلوب و المرغوب تحصيله ضمن الوضعيّة الأمّ.

1.مكوّنات الوضعية المشكلة

تتمثّل الوضعية المشكلة في عاملين أساسيّين هما:

1.1. " السّند " Support "

حيث يتضمّن السّند مجموع العناصر المادّيّة التي تقدّم للمتعلّم لحلّ المشكل وهي كالآتي:

أ. السّياق: وهو المجال الذي تمارس فيه الكفاءة.

ب. المرجعيّة: المراجع الحديثة التي تتأسّس عليها الوضعيّة (مرجع زمني، مكاني، حدثي...) وهناك من يدمج المرجعيّة في المعلومات.

ج. المعلومات: وهي مجموع المعطيات التي سينطلق منها وبها المتعلّم في الإنجاز سواء كانت رئيسة أو مشوّشة (معلومات معرفيّة، أنظمة لغويّة، قواعد، مفاهيم...).

د. الوظيفة: وهي هدف الوضعيّة التي يتمّ إنجاز المهمّة من أجله (صياغة النّص، جمع الأعداد، توظيف مفاهيم...).

هـ. شروط الإنجاز: وهي حدود الوضعيّة التي يجب التّقيّد بها في الإنجاز.

2.1.المهمّة " Consigne "

فهي مجموع التّعليقات الخاصّة بما ينجزه المتعلّم مثل (عرض، إنجاز، تركيب دارة كهربائيّة، إجراء تجربة...)." [1]

2. الأهداف

يهدف حل الوضعيّة المشكلة في العمليّة التّعليميّة إلى ما يلي:

- إكساب المتّعلم معارف وكفاءات ومواقف وسلوكيّات من خلال التّعود على حل المشكلات المقترحة للتّعلم.
- تشجيع عمل المتّعلّم مع الجماعة ومن ثمّة إعدادهم للحياة المهنيّة وإدماجه في المجتمع.
- تحسين نتائج المتعلّمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم.

[1] فاطمة بوكرمة، دحدي اسماعيل، المرجع السابق، ص: 494.

- تغيير علاقة المتعلّمين بالمعرفة بعد تحويل موقفهم السّلبي منها إلى موقف إيجابي يحفّز الطّلب على المعرفة واكتسابها.
- استيعاب الموادّ الدراسيّة والتّحكّم في سيرورة التّعلم.
- التّعليم بجدوى أكبر سواء تعلّق الأمر بالتّعلم الفردي أو بتعلّم الفوج.
- إكساب المتعلّم شخصيّة متّزنة من خلال تعويده على الموازنة بين البدائل العديدة للمواقف الملحوظة والمعيشة."[1]

يلاحظ من خلال هذه الأهداف النّاتجة عن حل الوضعيّة المشكلة تهدف إلى غرس الكلمات الإيجابيّة في ذهن المتعلم مثل فكرة:(أستطيع، أقدر، أجرّب...). وهذا الدّعم المعنوي يؤثّر في نفسيّة المتعلّم وتقوده إلى دافعيّة التّعلّم بجانب الرّغبة بالسّير في استكمال المسار التّعليمي من أجل تحصيله الدّراسي بتفوّق.

3.خصائصها

ثمّة مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتميّز بها الوضعيّة المشكلة حسب أستوفلي (ASTOFLI) نذكر منها: [2]

- "ينبغي أن تحدّد الوضعيّة عائقا يجب حلّه.
- أن تكون حقيقيّة، ملموسة وواقعيّة تفرض على المتّعلّم صياغة فرضيّات وتخمينات.
- تشبه هذه الوضعيّة لغزا حقيقيّا ينبغي حلّه ومواجهته بالقدرات المكتسب.
- أن تكون ذات خصوصيّة تحدد مجال فعل الكفاءة.
- أن توصف ضمن لغ واضحة ومفهومة من قبل المتعلّم.
- أن تتطلّب الوضعيّة معارف، وقدرات ومهارات تساهم في تكوين الكفاءة في شتّى مستوياتها المعرفيّة والحركيّة والوجدانيّة.

[1] ينظر: الصّفحة الرّسميّة للمركز الوطني لتكوين المكوّنين في التّربية، بيداغوجيا حلّ المشكلات، ص: 06.

[2] ينظر: جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد (التّقويم الإدماجي، مجلّة الإصلاح، العدد: 02، ماي، 2015 م، ص: 18.

- أن تتشابه مع وضعيّة حقيقيّة يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة، ضمن الحياة المهنيّة أو الحياة الخاصة.
- ينبغي أن يكون المشكل حقيقيّا لا يكون فيه الحلّ بديهيّا.
- تشكّل الوضعيّة فرصة تثري فيها المتعلّم خبراته.
- تحدّد الوضعيّة وفق المستوى المعرفي للمتعلم."

4. شروط صياغتها

تحتاج الوضعيّة المشكلة إلى شروط الصّياغة كي يكون المتعلّم متفاعل في حلّها ويجب لمحتواها أن يصاغ من الواقع الاجتماعي، فمن بين الشّروط وجب:

- أن تشكّل تحدّيا بالنّسبة للمتعلّم تثير دافعيّته وتحثّه على حلّها.
- أن تكون مستقاة من محيط المتعلّم ولها معنى بالنّسبة له.
- أن تكون صياغتها واضحة ومفهومة من طرف جميع المتعلّمين لا توحي بحلّها.
- أن يتدرّج حلّها من السّهولة إلى الصّعوبة.
- أن يكون حلّها يحقّق الأهداف المرجوّة." [1]

5. خطوات حلّ الوضعيّة المشكلة

" يشير علماء النّفس المعرفيّ إلى أربع خطوات لحلّ المشكلة وهي كالآتي:

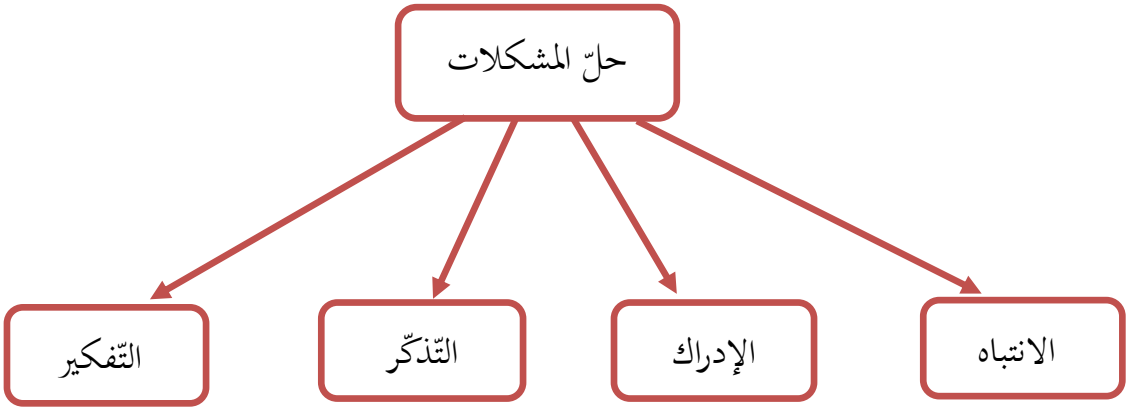
- تحديد المشكلة وتحديد أهدافها.
- تخطيط تصميم حلّ المشكل: تخطيط التّصميم يعني وضع الخطوات الصّحيحة التي تؤدّي إلى حلّ المشكلة.
- مراقبة التّقدم في الحلّ: هذه المراقبة نوع من التّقييم الذّاتي.
- اختيار الحلّ: يهدف لتتأكّد من سلامته." [2]

---

[1] ينظر: جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد (التّقويم الإدماجي، مجلّة الإصلاح، العدد: 02، ماي، 2015 م، ، ص:04.

[2] خير وناس، بوصنوبرة عبد الحميد، تربية و علم النّفس لوزارة التّربية الوطنيّة، موقع الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، 2008 م، ص: 117.

" تعتبر خطوات حلّ المشكلة دافعا حقيقيّا لانتقال المتعلّم من المدرسة الابتدائيّة، أن يصل الهدف الأقصى من العمليّات العقليّة وهو حلّ المشكل بواسطة معالجة المعلومات وتنامي قدرات الإدراك والتّفكير والتّذكّر كما هو موضّح في الشكل الآتي: [1]



الشكل (19): يوضح العمليات العقليّة الموظّفة لحلّ المشكلة.

6. أهمّيّتها

"يمكن أن نرخّص أهمّيّة الوضعيّة المشكلة في ما يلي:

- يسمح للمتعلّم بالتّعلّم الحقيقي.
- تجعل المتعلّم فعّالا.
- تنمّي لديه القدرة على التّحليل والمقارنة و الاستنتاج و إصدار الأحكام، وتنمّي جميع القدرات العقليّة.
- تمثّل أسلوبا متميّزا لإدماج المكتسبات.
- ذات دلاله بالنسبة للمتعلم." [2]

[1] خيري ونّاس، بوصنوبرة عبد الحميد، تربية وعلم النّفس لوزارة التّربية الوطنيّة، موقع الدّيوان الوطني للتّعليم و التّكوين عن بعد، 2008 م، ص: 117.

[2] محمّد بن يحي زكريّا، عبّاد مسعود، التّدريس عن طريق مقاربة الأهداف و مقاربة الكفاءات، المشاريع وحلّ المشكلات، 2006 م، ص: 101-102.

7. تنمية تفكير حلّ المشكلة لدى المتعلّم

يستطيع المعلّمون تنمية تفكير حلّ المشكلة عند المتعلّم بالطّرق التالية:

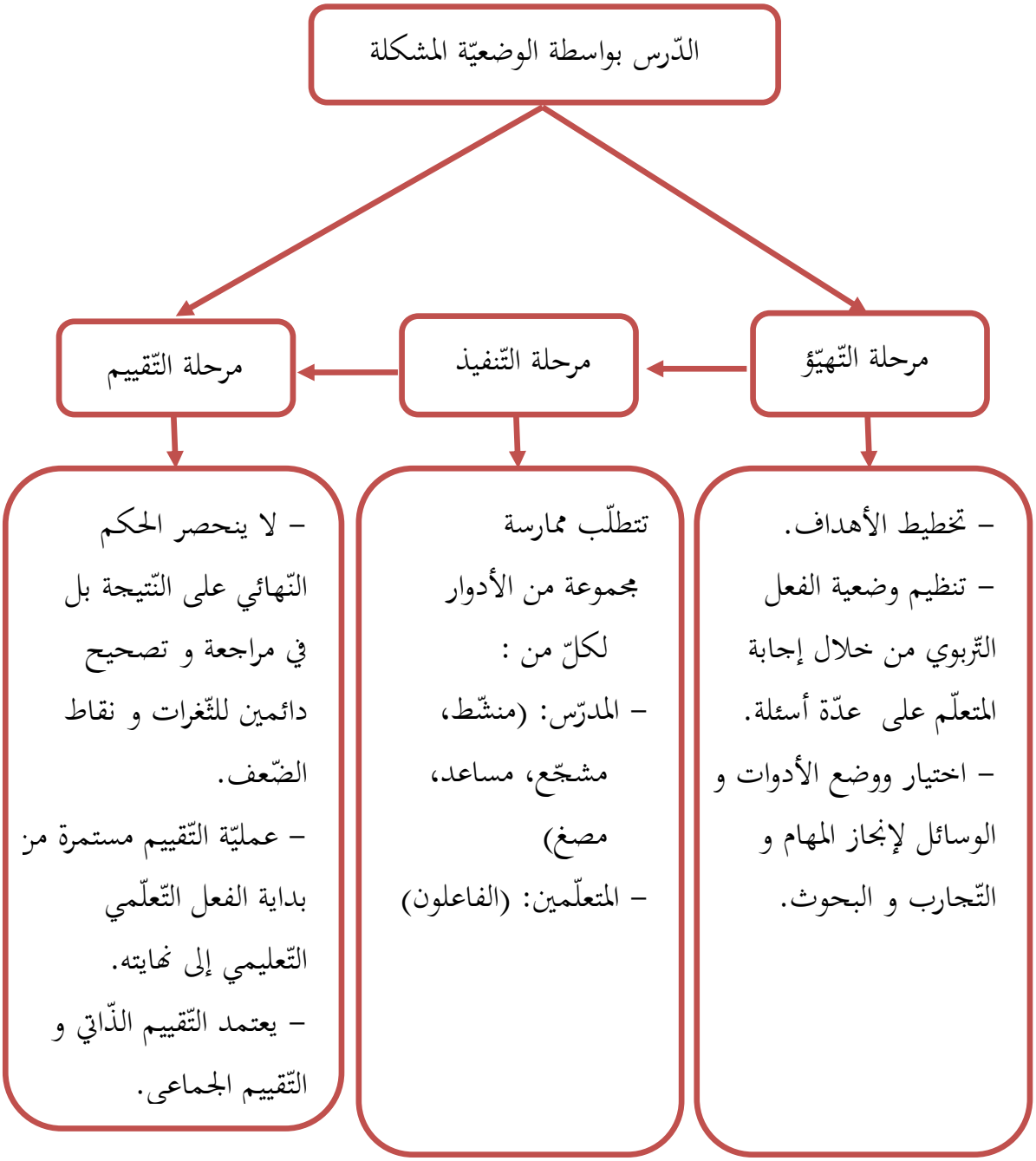
- " صياغة الموادّ الدّراسيّة على شكل مشكلات متحدّية للمتعلّمين، بحيث تضعهم في حالة من عدم التّوازن العقلي، وتثير لديهم الدّافعيّة و الرّغبة في إيجاد حلول مناسبة لها.
- إثارة دافعيّة المتعلّمين وتشجيعهم على الاستجابة لمثل هذه المواقف من خلال استخدام أساليب التّعزيز المختلفة.
- توفير الجوّ الصّفّي الذي يمتاز بالهدوء و الدّفء و التّقبّل و يشجّع الاستقصاء و البحث والتّعبير الحرّ لديهم.
- تدريب المتعلّمين على مهارات فهم وتحديد المشكلة و العناصر المرتبطة بها، وتدريبهم على وضع فرضيّات مناسبة و طرق جمع البيانات المناسبة لاختيارها و اختيار البديل المناسب و من ثمّة تنفيذه.
- الاعتماد على الحوار و النّقاش أسلوب تعليمي وتشجيع التّعلّم الذاتي و الاكتشافي لدى المتعلّمين، و العمل على تدريب البيئة الصّفّيّة بشكل يسمح للمتعلّم السّيطرة على الموقف التّعليمي واستخدام الخبرات وأدوات مصادر التّعلّم المتاحة.
- تقديم التّغذية الرّاجعة للمتعلّم التي تمكّن من الوصول إلى الحلول المطلوبة و إرشاده إلى مصادر التّعلّم الإضافيّة.
- تشجيع العمل الجماعي التّعاوني بين المتعلّمين.
- استخدام أسلوب لعب ادّر في عمليّة التّعليم.
- تزويد المتعلّمين بالألغاز و المسائل الإضافيّة أو المواقف الاجتماعيّة التي لها يتطلّب حلولا لها."[1]

تبقى طريقة حلّ الوضعيّة المشكلة رأس القائمة و الدّافع الحقيقي والقويّ التي تخلق جوّ التّعلّم للمتعلّم و تنمية قدراته و تحقيق طموحاته، و بناء شخصيّته المتكاملة في المسار التّعليمي التّعلّمي.

[1] ينظر: حسن محمد أبورياش، غسّان يوسف قطيط، حلّ المشكلات، ط: الأولى، دوائر النّشر و لتّوزيع، 2008 م، ص: 82 – 83.

8. مراحل بناء درس بواسطة حلّ المشكلات

تحتاج الوضعيّة المشكلة في العمليّة التّعليميّة إلى ثلاثة مراحل يتمّ من خلالها النّشاط داخ القسم وهي كالآتي: [1]



الشّكل 20: يوضّح المراحل الثّلاثة لسير النّشاط داخل القسم بواسطة حلّ المشكلات.

[1] وزارة التّربية الوطنيّة، بيداغوجيا حلّ المشكلات، ص: 09.

تطبيق نموذجي للسّنة الرّابعة ابتدائي

المقطع: القيم الإنسانيّة

الميدان: فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي

النّشاط: تعبير شفهي

النّص: صديقتي حوريّة

الحصّة رقم 01: تعبير شفهي

مؤشّر الكفاءة:- يعبّر شفهيّا بلغة سليمة اعتمادا على مشهد

- يستعمل الألفاظ النّصيّة

المراحل	المدّة	وضعيّات و أنشطة التّعلّم	مؤشّرات الكفاءة	التّقويم
مرحلة الانطلاق	5د	- يتعرّض الإنسان في حياته لحوادث مختلفة -عدّ ما تعرف منها.	- يجيب عن الأسئلة المطروحة.	التّقويم التّشخيصي
مرحلة بناء التّعلّمات	25د	أشاهد و أعبّر: - مطالبة المتعلّمين بالتّعبير عن الصّورة. - يستعمل الصّيغ (أرضي، مدرستي) يكوّن جملا أخرى باستعمال الألفاظ النّصّيّة.	- يعبّر عن المشهد. - يستعمل ألفاظ النّصيحة. -يوظّف النّصيحة.	التّقويم التّكويني
الاستثمار	25د	" حلّ التّمرين 02 ص 04 من دفتر الأنشطة. تشطيب ما لا يناسب شخصيّة حوريّة: أنانيّة، تحسن بالآخرين، تسخر من الآخرين،لا تقدّم المساعدة." [1]	- يكمل العبارات بتقديم النّصيحة المناسبة.	التّقويم التّشخيصي

[1] حلول كرّاس أنشطة اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي الجيل الثّاني، ص: 04.

التّحليل:

بعد ما قام المعلّم بتقديم الدّرس بتمهيد له بطريقة سهلة وبسيطة بهدف إدخال المتعلّم إلى عالم النّص الموجود في الكتاب وفهمه، إذا وبعد قراءة المتعلّم النّص قراءة صامتة، يطرح عليه الأسئلة للإجابة عنها وذلك لتقويم مكتسباته القبليّة، ثمّ يستخدم الوسائل المساعدة على التّعبير الشّفهي، حيث يضع الصّورة أو المشهد على السبّورة ويطلب من بعض المتعلّمين التّعليق أو التّعبير عمّا يرى أمامه، وذلك لاكتشاف الخبرة التي يمتلكها المتعلّم في الأسلوب الشّفهي.

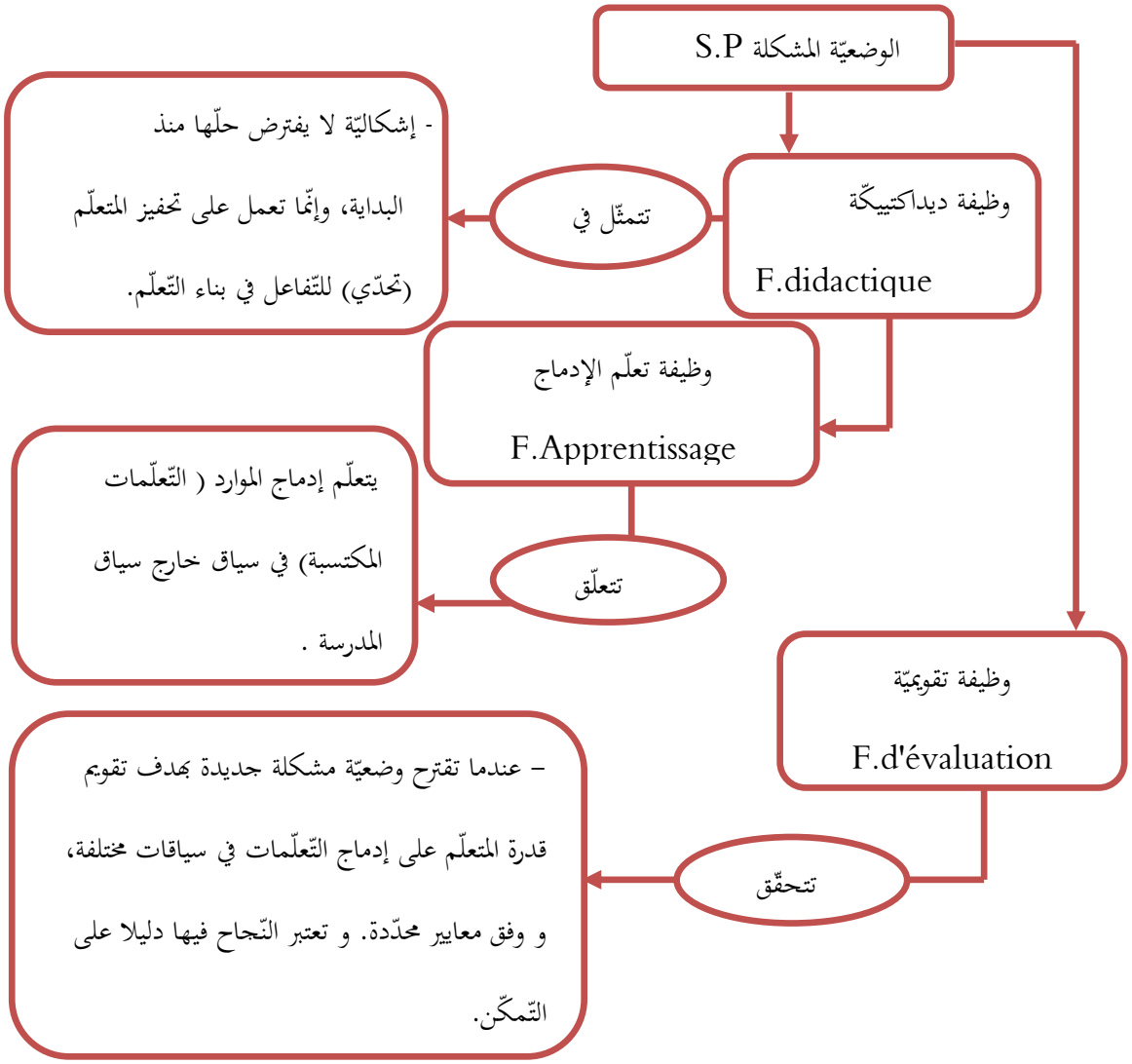
نجد أنّ هذه المراحل الثّلاثة المتمثّلة في المرحلة الانطلاقيّة، مرحلة بناء التّعلّمات و مرحلة الاستثمار أنّها مراحل أساسيّة فيها بناء التّعلّم للمتعلّم، وعليه فهي تؤدّي إلى:

- إثارة المتعلّم وتدريبه على التّعبير الشّفهي بصفة ارتجاليّة.
- إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّم.
- التّعبير بلغة فصيحة و سليمة خالية من الأخطاء الإملائيّة، الصّفيّة والنّحويّة.
- التّدريب على المشاركة دون خوف من المعلّم.
- زرع الثّقة في نفس المتعلّم.
- القدرة على الكلام أمام زملاء الصّف دون خجل منهم.

تركّز هذه المراحل الثّلاثة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة على تكوين المتعلّم تكوينا صحيحا و تساعده على تصويب الأخطاء لمعالجتها واستدراكها حتّى يصبح المتعلّم كفءا في المستقبل.

9. وظائف الوضعيّة المشكلة " Les fonctions du situation problème "

باعتبار الوضعيّة المشكلة أهمّ العناصر في المقاربة بالكفاءات، و أهمّ المجالات المناسبة التي تطبّق فيها الأنشطة التّعليميّة، فهي تؤدّي وظائف مختلفة منها ما يرتبط بالمادّة الدّراسيّة، و منها ما له علاقة بتنشئة المتعلّم بصفة عامّة. تمثّل الوظائف الثّلاثة بالنّسبة للمادّة المدرسيّة فيما يلي: [1]



الشّكل 21: يحدّد الوظائف البيداغوجيّة للوضعيّة المشكلة.

[1] ينظر: محمّد بن المدني، حول الوضعيّة المشكلة الأكاديميّة الجهويّة للتّربية والتّكوين، الأحد 13-12-2009 م، ص: 07.

نستنتج أنّ الوظائف التي تؤدّيها الوضعيّة المشكلة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة لكلّ منها دور فعّال و خاصّ بها، إذ أنّها تساهم في تنمية القدرات، وتقديم الدّعم للتّفاعل بين الموادّ والموارد التّعلّميّة من أجل الإنتاج و الإبداع أثناء الأسئلة المفتوحة.

10. دور المعلّم و المتعلّم في بيداغوجيا حلّ المشكلات و أهمّيّتها

تلعب بيداغوجيا حلّ المشكلات بالدّور المثالي في العمليّة التّعليميّة و ذلك نظرا لما يقوم به المتعلّم من جهود و أعمال فرديّة أو جماعيّة ناتجة عنها تقودهم إلى بناء المعارف، حيث تتحوّل هذه الأخيرة إلى قدرات و كفاءات علميّة. فهي أساس بناء المتعلّم الكفء في العمليّة التّعليميّة، نتيجة لما يؤدّيه من أبحاث تستدعي منه توظيف القدرات لاكتساب الموارد المختلفة للوصول إلى حلّ للمشكلات التّعلّميّة. كما أنّها تشعره في بعض الأحيان بأنّ العوائق و الصّعوبات المعرفيّة الواقع فيها بمثابة الدّافع أو الرّكيزة الأساسيّة التي تولّد له الرّغبة في التّعلّم و البحث عن المعرفة أو الحلّ، فهي تزيده قوّة و تفاؤلا مستمرّا كلّما كانت المشكلة عنده لها معنى قائم بذاته في إطار البحث العلمي.

لحلّ المشكلات ميزات تحتويها لإتقان العمل التّعليمي التّعلّمي، وذلك يجعل كلّ من المعلّم والمتعلّم جديرا بالدّور وفاعلا منظّما لخبراته ومواضيع تعلّمه. لذلك يمكن ذكر بعض المسوّغات التي تبرز أهمّيّة كلّ من:

أ. المعلّم

- " تغيير دور المعلّم من الدّور التّقليدي الذي عاصره في ظلّ مقولة أنّه صاحب المعرفة ومصدرها الوحيد التي تسهّل الموقف التّعليمي، حيث يلتزم مع المتعلّمين بالتّوجيه والإرشاد في ظلّ طرق التّدريس الحديثة التي تهيّئ للطّالب الفرصة للبحث والتّجريب والعمل.
- الاهتمام بالمشكلات الحياتيّة التي تحاكي عقل المتعلّم وتحفّز فيه الدّافعيّة للتّعلم.

- توفير البنية التّعلّميّة الملائمة للإستراتيجية (حل المشكلات) من خلال توفير الأدوات والموادّ المرتبطة بالبحث والتّجريب."[1]

ب. المتعلّم

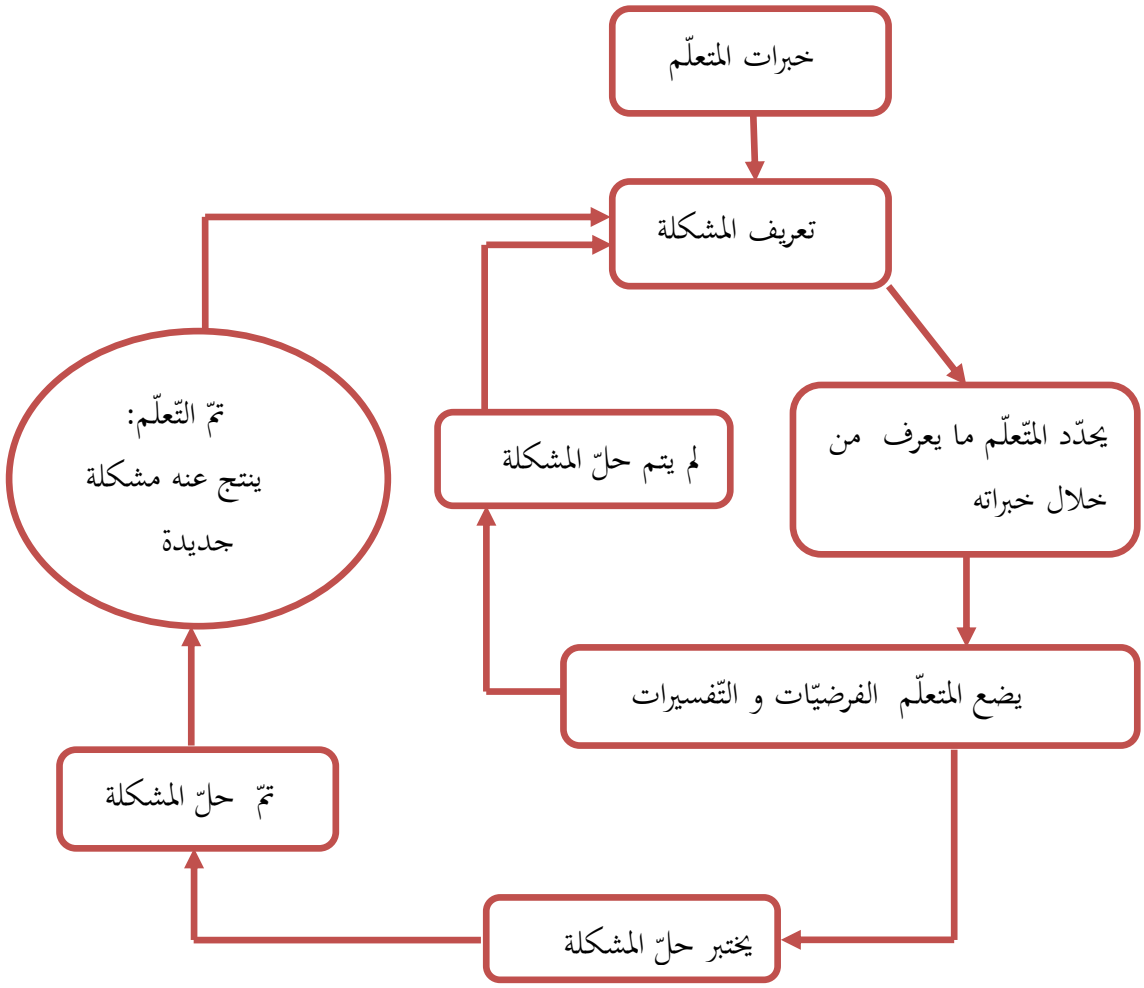
- " تنمية العلاقة بينه وبين المعلّم والمدرسة.
- ارتباط حلّ المشكلات بالمهارات الضّروريّة لمجالات الحياة المختلفة.
- اكتساب المتعلّم المعارف العلميّة بالإضافة إلى تعلّم المهارات العلميّة والبحثيّة المختلفة.
- تدريب المتعلّم على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة تدريب المتعلّم على التّفكير تساعده على تحصيل المعرفة بنفسه وتزويده بآليات البحث والاكتشاف تساعده على اتخاذ قرارات هامّة في حياته وتجعله يسيطر على الظّروف والمواقف التي تقترحها.
- تنمية القدرة على الاكتشاف لمصادر المعرفة المختلفة واستخدام الوسائل الحديثة.
- يتحقّق لديه ديمومة المعرفة ووظيفتها.
- تعطي للمتعلّمين الفرصة لتحمّل مسؤولية حلّ المشكلات بأنفسهم، وبذلك فدوره إيجابي ويتعلم كيف يتعلّم ويتعلّم بالعمل لا بالتّلقين.
- تنمّي لديه قدرة التّفكير الإبداعي والتّفكير النّاقد."[2]

في حين يرى جون ديوي " أن التّدريس لعملية حلّ المشكلات انطلاقا من أفكاره، حيث يرى أنّ المنهاج يعتمد على حلّ المشكلات في المنظومة التّربويّة، ويرى أنّ المشكلة لها معيارين إذا كانت مسألة تستحقّ الدّراسة. فالأوّل: يجب أن يكون لها أهمّيّة في ثقافة المجتمع، والثّاني: أنّ يكون لها أهمّيّة عند المتعلّم. إنّ العمليّة التّعليميّة عن طريق البحث لتجريب الأفكار عليها وهذا ما دعا إليه في الشّكل الآتي"[3]:

[1] حسين أبو رياش، غسّان يوسف قطيط، حلّ المشكلات، ط 01، دار الوائل للنّشر، الأردن، 2008 م، ص: 75.

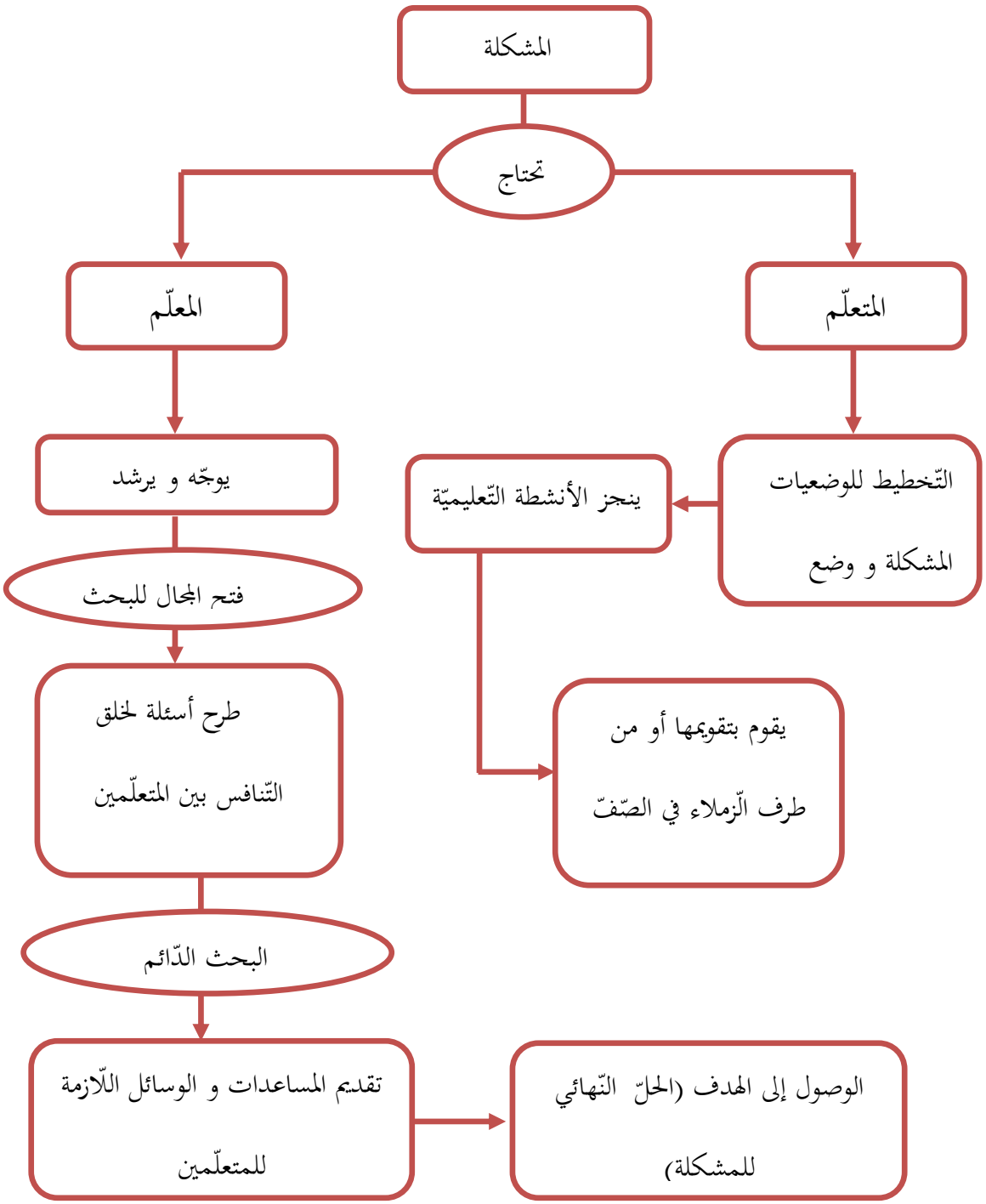
[2] المرجع نفسه ص: 75- 76.

[3] المرجع نفسه ، ص: 75- 76.



الشّكل (22): نموذج يمثّل التّعلّم المبني على نظريّة جون ديوي.

نلاحظ من خلال نظريّة جون ديوي لبناء التّعلّم، أنّ التّعلّم يحتاج إلى الخبرة الكافية لتسيير كافّة قدراته و مهاراته و موارده العلميّة لحلّ الوضعيّات المشكلة أثناء العمليّة اللّازم أدائها في النّظام التّعليمي التّعلّمي.



الشّكل (23): مخطّط يمثّل دور كلّ من المعلّم و المتعلّم لحلّ الوضعيّة المشكلة.

نرى أنّ العمليّة التّعليميّة تستوجب كلّ من المعلّم والمتعلّم أن يكون لهما دورا هامّا في بيداغوجيا حلّ المشكلات. فإنّ المتعلّم هو الأولى بذلك إذ يحتاج إلى معارف كثيرة وخبرات ودعامات طويلة المدى من معلّميه الذين هم أصحاب كفاءة عالية وبجدارة، كي ينمّي قدراته قبل البدء في حلّ الوضعيّات أو المشكلات في العمل النّظامي التّعليمي التّعلّمي. وهذا ما يجعل الأمل والتّفاؤل يصاحبه

للوصول إلى هدفه بواسطة المساعدات والدّعم المقدّم له.فهو بحاجة ماسّة إليه، كما يقال: " الحاجة أمّ الاختراع ". كي يكون المتعلّم بارعا ومخترعا في عمله فعليه التّمكن من كلّ الآليّات التي يزوّد بها والتي تساعده على تنمية تفكيره واكتشافه لمصادر مختلفة و وسائل حديثة يتمّ من خلالها تحقيق أهدافه. كما أنّه يستطيع توظيفها في وضعيّات مختلفة تجعله مسؤولا عن نفسه ومعتمدا على نفسه في حلّ الوضعيّات المشكلة بالممارسة والإبداع لا بالتّلقّي فقط.

11. شروط توظيف إستراتيجية حلّ المشكلات

تعد إستراتيجيّة حلّ المشكلات من الأساليب التّعليميّة التّعلّميّة، فهي بذاتها تستدعي بعض الشّروط لتوظيفها، تتمثل في ما يلي:

- " أن يكون المعلّم نفسه قادرا على توظيف إستراتيجيّة حلّ المشكلة اللّازمة لتوظيفها.
- أن يكون المعلّم قادرا على تحديد الأهداف التّعليميّة لكلّ خطوة من خطوات حلّ المشكلات.
- أن تكون المشكلة من النّوع الذي يثير المتعلّمين ويتحدّاهم، لذا ينبغي أن تكون من النّوع الذي يستثني التّلقين أسلوبا لحلّها.
- استخدام المعلّم طريق مناسبة لتقويم تعلّم المتعلّمين إستراتيجيّة حلّ المشكلات. لأنّ كثيرا من العمليّات التي يجريها المتعلّمين أثناء تعلّم حلّ المشكلات غير قابلة للملاحظة و التّقويم.
- ضرورة تأكّد المعلّم من وضوح المتطلّبات الأساسيّة لحلّ المشكلات قبل الشّروع في تعلّمها، كأن يتأكّد من إتقان المتعلّمين المفاهيم والمبادئ الأساسيّة التي يحتاجونها في التّصدي للمشكلة المطروحة للحلّ.
- تنظيم الوقت لتوفير فرص التّدريب المناسب." [1]

يمكن القول إنّ ممارسة طريقة حلّ المشكلات أثناء العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة للتّوصّل إلى النّتيجة المطلوبة، ينبغي أن يكون طرفيها (المعلم و المتعلم) ذو كفاءة ومهارة ناجحة، فهي ليست سهله المنال ولا يمكننا التّغلّب عليها في وجود حلول لها إلّا بالتّعلّم الدّقيق.

[1] ينظر: محمّد يحي نبهان، العصف الذّهني وحلّ المشكلات، د ، عمّان، 2008 م، ص: 202.

المبحث الثّاني: كيفية تسيير وحدة تعليميّة تعلّميّة.

1. ميدان فهم المنطوق (التّعبير الشّفهيّ)

1.1. مفهومه.

2.1. مهاراته :

1.2.1. الاستماع.

2.2.1. الفهم.

3.2.1 . الانتباه.

3.1.أهمّ مميّزات العمل بمعايير مركّبات الكفاءة في حصّة فهم المنطوق.

4.1.دراسة تحليليّة لحصّة فهم المنطوق.

2. ميدان فهم المكتوب (التّعبير الكتابيّ)

1.2. مفهومه.

2.2.مراحله.

1. ميدان فهم المنطوق(التّعبير الشّفهيّ)

"Le domaine de la compréhension opératoire"

1.1. مفهوم ميدان فهم المنطوق

عرفت نشاطات اللّغة العربيّة تغيّرا ملحوظا وتسميات مختلفة ما بين الجيل الأوّل والجيل الثّاني في المنظومة التّربويّة التي تخصّ المرحلة الابتدائيّة، إذ يعدّ النّصّ Texte هنا هو أساس التّدريس لتحقيق الكفاءة التّامّة للمتعلّم، وبهذا فقد أصبح مصطلح ميدان فهم المنطوق الطّاغي والأعمّ وسط ميادين اللّغة العربيّة ومحور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة حيث ينصّ على:" إلقاء نصّ بجهارة الصّوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على عدّة أدلّة وبراهين تثبت صحّة الفكرة التي يدعو إليها الملقي، ويجب أن تتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما ولكن يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها، هذا العنصر من أهمّ العناصر المنطوقة لأنّه هو الذي يحقّق الغرض من المطلوب"[1].

كما أنّه:" نصّ مرتبط بالوضعية الجزئيّة الأولى، متنوّع الأنماط يغلب عليه النّمط المرتبط بالنّسبة من إعداد الأستاذ، حيث إنّه ميدان يظهر في المقطع أوجها وهي كالآتي:

- وجه له علاقة وطيدة بفهم المنطوق بحيث ينجز المتعلّم مجموعة من المهمّات المحدّدة بدقّة.
- وجه له علاقة بدراسة التّراكيب والأساليب المرتبطة بالمقطع.
- وجه له علاقة بالتّدريب على الإنتاج الشّفهيّ وهي مكن أهمّ المحطّات التي يجب أن تولى أهمّية بالغة".[2]

إنّ فهم المنطوق جزء لا يمكن غيابه في الحقل التّعليمي ،لأنه يعتمد على المسموع أوّلا قبل التّحليل و المناقشة في أداء دوره الكامل من أجل تحقيق كفاءة الفهم للمتعلّم.

---

[1]– وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة ابتدائيّ، 2017م-2018م، ص18.

[2]– وزارة التّربية الوطنيّة، المخطّطات السّنويّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ، مديريّة التّعليم الأساسيّ، سبتمبر،2017م، ص10.

أمّا التّعبير الشّفهيّ" Expression verbale"

فهو:" أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتّعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر، كما أنّه يحقّق حسن التّفكير وجودة الأداء عن طريق اختبار الألفاظ وترسيخها والرّبط بينها، وهو أداة إرسال المعلومات والأفكار، ويتّخذ شكلين: التّعبير الوظيفيّ "Expression fonctionnelle " والتّعبير الإبداعيّ "Expression créative".[1]

كما أنّه:" الوسيلة التي يعبّر بها المتعلّم عمّا في نفسه بجمل من دون أن يكون قد كتبها، ويعدّ جزءا مهمّا في ممارسة اللّغة واستعمالها، وكثيرة هي المواقف التي يستخدم فيها الكلام في الحياة اليوميّة، ويرمي إلى تمكين الدّارسين من اكتساب المهارات الخاصّة بالحديث والمناقشة، والقدرة على التّعبير المؤثّر الجميل".[2]

ويعتبر أيضا:" وسيلة لممارسة اللّغة الشّفهية وتنمية قدرات الاتّصال و التّواصل، فهو نشاط يتيح للمتعلّم فرصة الحديث و المناقشة وإبداء الرّأي في تدرج منظّم يمكّنه من التّعبير الشّفهي عقب نشاط القراءة مباشرة، حيث يكون المتعلّم قد اكتسب رصيدا لغويا يستغلّه للانطلاق في التّعبير عن أفكاره ومشاعره و تجاربه في وضعيات حقيقيّة وشبه حقيقية."[3]

نلاحظ أنّ فهم المنطوق في اللّغة العربيّة أداة ووسيلة تكشف المتعلّم عن حقيقته وقدرته العلمية في الاستعمال الصّحيح أثناء القيام بمهمّة فهم المنطوق لنّص ما، فهو يكسبه المهارة "Habilité" أثنا الحصّة التّعليميّة. فيجبّ على المعلّم أن يهيئ لمتعلّميه و يدعّمهم بالطّرق الصّحيحة لميدان فهم المنطوق و التّعبير الشّفهي بغرض التّصدي لكلّ الأسئلة المتوقّعة التي تقيّم قدراتهم "Capacités" شفهيا حول النّص. ولذلك يكون هذا العمل مقدّما في قالب مثير للمناقشة "Discussion " والتّحليل Analyseلأفكار النّص داخل حجرة الدّراسة. ممّا لا شكّ

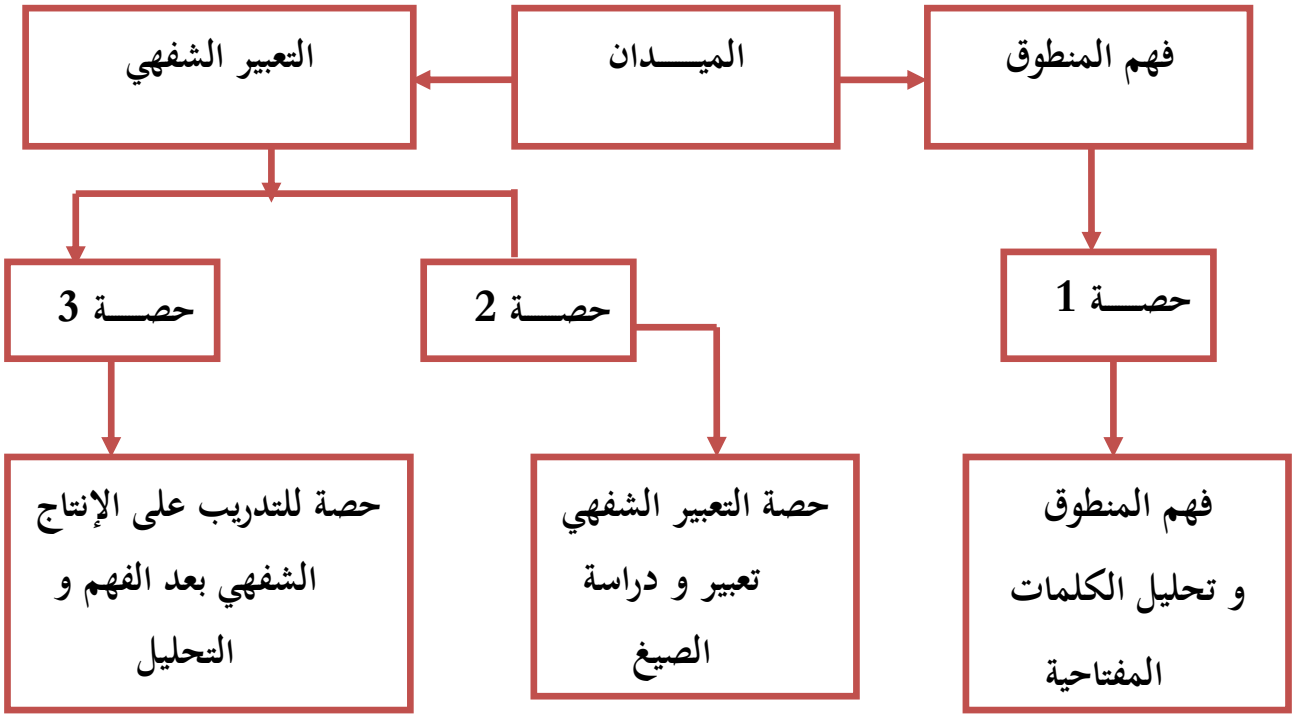
[1]– وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائيّ، 2010م، ص05.

[2]– ينظر: سعد علي زاير، ايمان اسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، ط:1، دار صفاء للنّشر و التّوزيع، عمان، 2014م، 1435هـ، ص:502.

[3]_ وزارة التّربية الوطنية ،مناهج السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، مديرية التّعليم الأساسي، جوان2011، ص: 18

فيه أنّ المتعلّم لا يجب عليه نسيان احترام علامات التّرقيم الواردة فيه، حيث يكون النّص المنطوق مقتبسا من الحالة الاجتماعية أو الثّقافية أو الأخلاقية التي يعيشها في الواقع، وهذا ما يجعله مكتسبا للاستراتيجية Stratégie الصّحيحة للتّعبير عن أفكاره حول النّص المقروء لتصبّ في دلالات مؤدية معنى قائم.

إذن فميدان فهم المنطوق و التّعبير الشّفهي هو الوسيلة الفعّالة الموصلة بين كلّ قارئ Lecteurو متلقي Récepteur سواء في النّظام التّربوي للمؤسسة أو خارجها، فقط داخل المؤسّسات يكون مبرمجا وفق أسس و منهجيات خاصة.



الشّكل (24): يمثّل حصص ميدان فهم المنطوق (التّعبير الشّفهيّ)[1]

بما أنّ ميدان فهم المنطوق يكون فيه الأساس هو المتعلّم"L'apprenant " وذلك لتحقيق كفاءاته التّعليميّة التّعلميّة وسط نشاط لغويّ تعلّمي، إذ أنّه يحتوي أوّلا على فهم الخطاب "Discours" النّصي المقدّم له، واستخراج الكلمات المفتاحية الدّالة على الفهم كي يستطيع

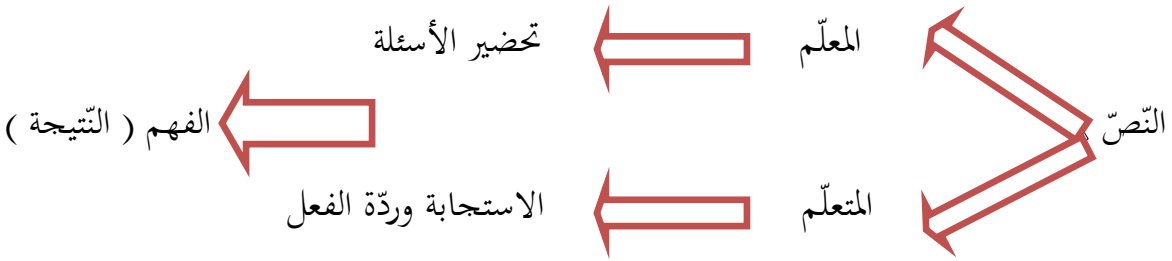
[1]- ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، ص34.

التّحليل و المناقشة أثناء استجوابه من قبل المتعلّم، فإنّ هذا العمل التّعليمي التّعلمي يتأسس على الاندماج و التّفاعل المسبق ما بين النّص والمعلّم L'enseignant و المتعلّم على السّواء من أجل أداء وظيفة هذا الميدان للحصول على ردّة الفعل النّاتجة لكلّ منهما. حيث أنّنا لا ننسى الأنماط التي يحتويها النّص و عمر المتعلّم الملائم له، يعني أن تتفق طبيعة النّص وصغر المتعلّم ومهاراته الخاصّة، لأنّه لايزال في بداية تعلّمه. وهذا ما يوضّحه الجدول الآتي لتطوّر كفاءاته عبر السّنوات وخاصّة السّنة الثّالثة والرّابعة ابتدائيّ اللتين هما ضمن الدّراسة البحثيّة لنا في ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفهيّ :

الميدان	س 5	س 4	س 3	س 2	س 1
فهم المنطوق	يفهم الخطاب المنطوق				
	يتفاعل معه				
	من مستواه الدّراسيّ: متلائم مع العمر الزّمنيّ والعقليّ				
	من مختلف الأنماط				
التّعبير الشّفهيّ	مرتكز على النّمط الوصفيّ		مرتكز على النّمط السّرديّ		
	– يحاور ويناقش – يقدّم توجيهات – يسرد قصص أو أحداث ويصف أشياء		– يحاور ويناقش – يقدّم توجيهات – يسرد قصص أو أحداث ويصف أشياء		

الجدول (04): يبيّن تطوّر الكفاءات الختاميّة عبر السّنوات في المرحلة الابتدائيّة (مرحلة التّعمّق)[1]

نجد من خلال هاته التّعليقات والجدول السّابق أنّ حصّة فهم المنطوق والتّعبير الشّفهيّ تتمثّل في:



الشكل (25): يبيّن العلاقة بين المعلّم والمتعلّم والنّصّ المنطوق.

[1]– وزارة التّربية الوطنيّة، المخطّطات السّنويّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ، مديريّة التّعليم الأساسيّ، سبتمبر، 2017، ص04.

ومن منظور آخر مسمّى يجمع بين استماع للمنطوق وفهم معانيه ثمّ إنتاج الكلام (التّعبير الشفهيّ).[1]

يراعي المتعلّم في ميدان فهم المنطوق مهارة الاستماع بالدّرجة الأولى لأنّها أكثر العمليّات المهمّة في الفهم، إذ أنّ هناك مهارات أخرى مثل مهارة الفهم ومهارة الانتباه، فمن خلالها يتمّ توظيف مجموعة المكتسبات في سياقات مختلفة ضمن هذا الأخير وعليه تتمثّل هاته المهارات في:

2.1.مهاراته

1.2.1.مهارة الاستماع "Habilité d'audition "

إنّ مهارة الاستماع أحد فنون اللّغة العربيّة المهمّة في عمليّة التّعليم والتّعلّم، إذ به يصل المتعلّم إلى الاكتساب الجيّد والسّمع الصّحيح للمعلومات التي يتلقّاها من الغير، وهذا ما جعل ابن خلدون يصفه بـ " أبو الملكات اللّسانيّة " في كتابه المقدّمة، فإنّه:" الوسيلة التي ينفذ من خلالها إلى مستويات اللّغة كافّة، فعن طريقه يكتسب المفردات ويتعلّم أنماط الجمل والتّراكيب، ويتلقّى الأفكار والمفاهيم، وعن طريقه أيضا يكتسب المهارات الأخرى للّغة كلاما وقراءة وكتابة".[2]

كما أنّها:" فنّ يشتمل على عمليّات معقّدة لأنّه عمليات يعطي فيها المستمع (المتعلّم) اهتماما خاصّا وانتباها مقصودا لما تتلقّاه الأذن من أصوات أو معلومات لغويّة ومحاولة فهم مدلولها"[3]. وبشكل آخر هي:" فهم الكلام المسموع، أي فهم ما يلقى باللّغة العربيّة من المتكلّم، وبإيقاع طبيعيّ في حدود المفردات المعروفة لدى السّامع أو المتعلّم"[4].

---

[1]– زهور شتوح، دراسة تحليليّة لميدان فهم المنطوق من منظور مناهج الجيل الثّاني السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ نموذجا، مقاليد، جامعة باتنة1، الجزائر، المجلّد07، العدد02، جمادى الأولى 1442هـ، 2021.1.21م، ص88.

[2]– هاني إسماعيل رمضان، مصطفى شعبان، معايير مهارات اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، أبحاث محكمة، ط01، منشورات المنتدى العربيّ التّركيّ، 2018م، ص14.

[3]– ينظر: عبد الغنيّ زمالي، مهارة الاستماع وأهمّيتها في المرحلة الابتدائيّة، مجلّة الإشعاع، جامعة محمّد شريف ومساعديه، سوق أهراس، الجزائر، العدد08، جوان 2017م، ص244.

[4]– ينظر: بخدّة الجيلالي، أهمّية الاستماع في اكتساب تنمية المهارات اللّغويّة لدى المتعلّم في المرحلة الابتدائيّة، مجلّة لغة –كلام، المركز الجامعيّ أحمد زبانة بغليزان، الجزائر، المجلّد03، العدد02، 2017م، ص245.

بالرّغم من تنوّع المناهج التّعليميّة ما بين الجيل الأوّل والجيل الثّاني إلاّ أنّ مصطلح "الاستماع" أصبح معدوم التّداول في النّشاطات اللّغويّة، وبهذا حلّ مكانه مصطلح "فهم المنطوق" الذي يؤدّي الدّور الفعّال في اللّغة المنطوقة (التّعبير الشّفهيّ)، ونظرا للتّغيّرات التي طرأت لإصلاح الجيل الثّاني ظلّ مصطلح فهم المنطوق لا الاستماع يجول في الحقل التّعليميّ التّعلّميّ إلاّ أنّهما يصبّان في المعنى نفسه، وعليه فإنّ عمل هذه المهارة هو إكساب المتعلّم الملكة اللّغويّة في مجال فهم المنطوق للّغة في حدّ ذاتها، لأنّه يكون قد استوعب كلّ المعلومات الموجّهة إليه كي يحقّق التّواصل بينه وبين معلّمه في السّيرورة التّعليميّة التّعلّميّة للميدان اللّغويّ. لقوله تعالى:" و إذا قرئ القرآن فاستمعوا وأنصتوا لعلكم ترحمون " الأعراف _الآية 204_.

يفيد الاستماع المتعلّم قبل المهارات اللّغويّة الأخرى إلى التهيؤ للفهم و استيعاب التّعلّمات كي يستطيع التّعبير عنها بصيغ وأساليب قابلة للمناقشة للحصول على المعنى الصحيح المقنع للغير .

2.2.1. مهارة الفهم" Habilité de compréhension"

قد أجرت العمليّة التّعليميّة بحوثا علميّة هامّة من أجل تحديد مفهوم هذا المصطلح التّعليميّ الذي أولى اهتماما كبيرا لما يقوم به المتعلّم أثناء الحصّة التّعليميّة، إذ هو النّتاج المقصود تحقيقه في العمل ليؤدّي المتعلّم وظيفته داخل القسم، إذا فهو:" الغاية من كلّ قراءة والضّالّة المنشودة لكلّ قارئ والهدف الذي يسعى كلّ متعلّم لتنميته بمستوياته المختلفة لدى المتعلّمين في مختلف المراحل التّعليميّة، وهو أكثر أشكال المعرفة تعقيدا والتي يندمج فيها الأفراد بشكل روتينيّ، وهو نتاج المعلومات من مصادر بصريّة وسمعيّة ومعرفيّة ولغويّة لتقدّم على الفور أداء لكلّ جملة أو جزء من جملة فافهم أهمّ مهارة في القراءة، أو الهدف الرّئيسيّ لها".[1]

إنّ الفهم هو أساس القراءة "Lecture "بصفة شاملة، وأساس خاصّ لميدان فهم المنطوق، فهو غاية يحتاج المتعلّم إدراكها جيّدا ليصل إلى غاية أخرى تنمّي له بعض المهارات التّابعة لها

[1]– بن فريحة الجيلالي، مهارات الفهم في المستويات القرائيّة، معهد الآداب واللّغات، مجلّة اللّسانيات، تيسمسيلت، الجزائر، العدد24، ص312.

كالانتباه التّامّ أثناء الحصّة، حيث يشكّل هذا الأخير ضرورة قصوى لتوسيع الخبرات وإثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم، إنّه عامل بنّاء في العمليّة التّعليميّة يوحي إلى الثّقافة العلميّة في شتّى المجالات وبالأخصّ مجال اللّغة Langue ، كما يعدّ مفتاحا لباب التّعلّمApprentissage الذّاتيّ ليجعل المتعلّم يجول وسط الحوار والمناقشة كي يؤدّي وظيفته، فهو يعمل على تشغيل وتنشيط جسور المعرفة وشدّ حبل الاكتشاف العلميّ له، وينمّي جانب الرّغبة في البحث عند المتعلّم حيث يكون ذلك في حدود عقله وسنّه وعلمه على السّواء.

عندما يصل المتعلّم إلى فهم مسألة تعليميّة تعلّميّة يستطيع إدراك ما يجب القيام به في الحصّة من تحليل أو نقاش واستخراج أفكار ... تتاح له الفرصة لتحقيق كفاءاته المختلفة وفق وضعيّات تعليميّة تعلّميّة.

1. 3.2. مهارة الانتباه "Habilité d'attention"

في حديثنا عن الإدراك Perception دائما ينتابنا في مخيّلتنا مصطلح الانتباه الذي له علاقة متناسقة ومتجانسة مع الإدراك ودور كلّ منهما يكمّل الآخرّ لذلك فالانتباه من العمليّات التي يجب على المتعلّم التّركيز فيها بدقّة، فهو ما يعكس سلوك المتعلّم على التّعلّم، إذ يقصد به بعض المفكّرين (الإهتمام) حيث يقول ماك دوغال:" إنّنا ننتبه إلى الأشياء التي تصلح كمفاتيح لأقفال استعداداتنا الغريزيّة أو اهتمامنا".[1]

ويقول شتاوت stout:" فالاهتمام انتباه ضمنيّ كامن، والانتباه اهتمام في حالة العمل"[2]، أمّا أرسطو فيرى أنّ:" الاهتمام انتباه بالقوّة والانتباه اهتمام بالفعل".[3]

[1]- خيري وناس، بوصنوبرة عبد الحميد، مادّة التّربية وعلم النّفس لمعلميّ المدرسة الابتدائية، وزارة التّربية الوطنيّة، مديرية التكوين، السّنة الأولى، طبع الديوان الوطني للتّعليم و التّكوين عن بعد، 2007م، ص: 84 .

[2]- المرجع نفسه، ص: 84

[3]- المرجع نفسه، ص: 84

الانتباه في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة يعكس للمتعلّم الجانب الفعليّ للعمل وذلك نتيجة ربطه بالعقل والإدراك لدى المتعلّم، فإنّ التّركيز"Concentration" والانتباه الشّديد والحريص يولّد الاهتمام القويّ في الحقل التّعليميّ التّعلّميّ.

وهذا ما أدّى إلى ظهور الدّور الفاعليّ لعمليّة الانتباه والمتمثّل فيما يأتي:

- يساعد الانتباه المتعلّم على المؤالفة مع البيئة.
- يزيد الانتباه من وضوح المدركات.
- يغذّي الذّاكرة ويسعف في استرجاع الذّكريات.
- يغذّي الشّعور ويحرّكه ويدفعه نحو جهة خاصّة معيّنة.
- الانتباه إلى شيء ما خير مقياس على مستوى المتعلّم وثقافته."[1]

الانتباه عامل ضروري في العملية التعليميّة التّعلّمية، به يستطيع المتعلّم التحكم في موارده بإحكام ويدرك كل تعلّماته جيدا، حيث إنّه يعرف طرق توظيفها بخبرة فعّالة تركز على تحقيق الكفاءة لديه.

3.1.أهمّ مميّزا ت العمل بمعايير مركّبات الكفاءة في حصّة فهم المنطوق

تتمثل هذه المعايير المحكمة في ما يلي:

- تساعد المعلّم وتعينه على التّخطيط"Planification" والهيكلة المتناسقة لدرس الاستماع، ذلك أنّ كلّ معيار"Critère"مع مؤشّراته"Indicateurs"يبرز للمعلّم معالم التّناول لفهم المنطوق.
- تساعد المعلّم على ملء الوقت المخصّص لحصّة فهم المنطوق لأنّه يتناول جوانب شتّى في الموضوع: "موارد"Ressources"، مواقف، تقييم" Valuation" ..." وفي ذلك قضاء على الصّورة السّلبيّة التي كانت تصاحب حصّة التّعبير الشّفهيّ من خمول ورتابة وتثاؤب وسطحيّة في المعالجة من المعلّم وسطحيّة في التّجاوب من المتعلّم.

[1]- المرجع، السابق، ص: 85-86

- تساعد المعلّم على تناول مستويات الفهم بصفة شاملة، والتّدرّج في تناول مستويات الفهم من الفهم العامّ للنّصّ المسموع، إلى التّفاعل مع الخبرات المحمولة في النّصّ مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، ثمّ نقد هذه الخبرات وتقويمها Evaluation والحكم عليها.

وباختصار إنّ هذه المعايير المرتبطة بمؤشّراتها لها دور مهمّ في ميدان فهم المنطوق، وذلك بمساعدة المعلّم على التّخطيط المسبق وتهيئة الوضع لتفعيل نشاط الحصّة، ومدال رحب لتنويع الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة وتبادل الأدوار والآراء في تسييرها".[1]

[1] - زهور شتوح، دراسة تحليليّة لميدان فهم المنطوق من منظور مناهج الجيل الثّاني، ص91.

4.1.دراسة تحليليّة لحصّة فهم المنطوق

الأدوات والوسائل المستخدمة أثناء حصّة فهم المنطوق

مركّبات الكفاءة الختاميّة (والمؤشّرات) لميدان فهم المنطوق

الكفاءة الختاميّة لنهاية الطّور الثّاني ابتدائيّ للسّنة الرّابعة ابتدائيّ. – يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النّمطان الحواريّ والتّوجيهيّ ويتجاوب معها.	
مركّبات فهم المنطوق: – يتفاعل مع النّصّ المنطوق ويحلّل معالم الوضعيّة التّواصليّة. – التّمييز بين أدوات أنماط النّصوص. – يستحسن التّفسير والحجاج كأسلوب لإقناع الآخر.	
المركّبة (1) يتفاعل مع النّصّ المنطوق ويحلّل معالم الوضعيّة التّواصليّة (مركّبة متعلّقة بالمعرفة)	
المعايير المفسّرة لفهم المنطوق	نماذج من المؤشّرات
فهم المعنى العامّ لنصوص منطوقة ذات دلالة	– يفهم المعنى العامّ أو الفكرة الرّئيسيّة لنصوص منطوقة من أنماط مختلفة. – يفهم معاني كلمات وتعابير غير مألوفة بالاعتماد على نبرة الصّوت أو السّياق. – يلخّص أو يعيد سرد قصّة سمعها بلغة سليمة. – يعبّر عن الفكرة الرّئيسيّة للنّصّ المنطوق برسم. – يذكر الأحداث والأماكن والشّخصيّات التي وردت في النّصّ المنطوق.
تحصيل معلومات محدّدة من نصوص منطوقة ذات دلالة.	– يقترح عنوانا آخر ملائما للنّصّ المنطوق. – يفهم العناصر الحجاجيّة والتّفسيريّة في النّصّ المنطوق. – يميّز بين الفكرة الرّئيسيّة والثّانويّة في النّصّ المنطوق.
فهم تسلسل الأحداث في النّصّ المنطوق.	–يبرز العلاقات بين أجزاء النّصّ المنطوق بالاستعانة بالرّوابط. – يعيد ترتيب الأحداث الواردة في النّصّ المنطوق. – يحدّد المراحل الأساسيّة للنّمط التّفسيريّ في النّصّ المنطوق.

الجدول (05) يوضّح كيفية سير حصّة فهم المنطوق لتحقيق الكفاءة الختامية للمركّبة المعرفيّة.[1]

[1]– ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، مركّبات الكفاءة الختاميّة ومعاييرها ومؤشّراتها لميادين اللّغة العربيّة (فهم المنطوق، التّعبير الشّفهيّ، فهم المكتوب والتّعبير الكتابيّ) حسب مناهج الجيل الثّاني للطّور الأوّل، مقاطعة بسكرة، 2017م، ص01.

تنقسم مركّبات الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المنطوق إلى ثلاث مركّبات فمنها: المركّبات المنهجيّة (التّوظيف) وهي التي يستخدم فيها المتعلّم أدوات التّحليل والمناقشة لمعالم النّصّ المنطوق، مركّبات القيم والتي بدورها يقيّم مضمون النّصّ، أمّا المركّبات المعرفيّة فهي التي اخترناها للدّراسة التّحليليّة لفهم المنطوق الموضّحة بالجدول السّابق، فهذه المركّبات تساند المتعلّم وتساعده على فهم النّصوص المنطوقة وتحليلها تحليلا منهجيّا يوصله إلى تحقيق مجموعة من الكفاءات ليكون معتمدا على نفسه في مختلف الأنشطة في الممارسة الصّفّيّة.

التّطبيق النّموذجيّ للسّنة الثّالثة ابتدائيّ.

المقطع التّعلّميّ: القيم الإنسانيّة		**الأسبوع**: 02
الميدان: فهم المنطوق (إنتاج شفهيّ)	**الحصّة**: 03	**المدّة**: 45 د
مركّبة الكفاءة: يتواصل مع الغير ويفهم حديثه.		
مؤشّرات الكفاءة: يسرد قصّة انطلاقا من مشاهدته		
الكفاءة الختاميّة: يسرد حدثا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالّة.		
القيم: يبحث عن المعلومة ويوظّفها في التّعبير الشّفهيّ.		

المراحل	الوضعيّات التّعلّميّة والنّشاط المقترح	التّقويم
مرحلة الانطلاق	رجع جمال إلى السّوق بعدما بقي معه قسط من المال فصادف رجلا ينزل الخزف من الشّاحنة. التّعليمة: أعد الحوار الذي جرى بينهما.	يحسن الاستماع ويسترجع أحداث النّصّ المنطوق ويتخيّل نهاية له
مرحلة بناء التّعلّمات	نحتفل بكثير من الأعياد. التّعليمة: تحدّث عن تحضيرات العيد مستعينا بالصّور الآتية: – ماذا تشاهد في الصّورة؟ – لماذا يوجد أناس كثيرون؟ – ما المناسبة التي يكثر فيها المشترون؟ – لماذا يأخذون معهم الأطفال؟ – ماذا يشتري الرّجل؟ – صف هذا الكبش؟ – لم يختار أفضل كبش؟ – ما سبب ذبح الكبش؟ – من أوّل من ذبح كبشا لله؟	يعبّر معتمدا على مشاهدة الصّور والإجابة عن الأسئلة
مرحلة التّدريب والاستثمار	تعليمة: حرّر فقرة لا تتجاوز عشرة أسطر معتمدا على الصّور السّابقة والإجابة عن أسئلتها.	تقويم التّعابير

التّحليل:

نظرا للوضعيّات التّعلّميّة التي اتّبعها المعلّم لسير الحصص التّعليميّة التّعلّميّة، نجده من بداية مرحلة الانطلاق يعرض كلّ ما يخصّ المتعلّم من معلومات وطرق ووسائل لازمة فيه، حيث يقدّم النّصّ المنطوق في سياقه الخاصّ مع طرح بعض الأسئلة لتسهيل فهم المعاني ودلالات الكلمات لتمكين المتعلّم من تكوين جمل بسيطة حول النّصّ المقترح.

أمّا الوضعية الثّانية فهي بناء التّعلّمات لدى المتعلّم حيث يقوم المعلّم بإعادة قراءة النّصّ، ويجزّئ الفقرات والأفكار حسب اختلاف قدرات المتعلّمين، وبناء على هذا يوجّه لهم الأسئلة ليجيبوا عنها حتّى يستطيع التّمييز بين المتعلّمين الذين فهموا النّصّ والفئة التي واجهت الصّعوبات.

فمن هذا الحوار والمناقشة التي جرت بين المعلم والمتعلّم حول النّص يستطيع المتعلّم التمييز ما بين الأفكار العامة والأفكار الثّانوية للنّص.

وفي الختام تأتي مرحلة التّدريب والاستثمار، يقوم فيها المعلّم باختبار الكفاءة المكتسبة لدى المتعلّم، وهي تكليفهم بإعادة صياغة أحداث القصّة بأسلوبهم الخاصّ، وفق معايير ومنهجية متّبعة (الأساليب اللّغوية، الصّيغ الموظّفة، ترتيب الأفكار، حجم الفقرة...). إذ تليها مرحلة التّصحيح وتصويب الأخطاء لمعالجة النّقائص التي يعاني منها المتعلّم لتخطّي مرحلة التّعبير الشّفهي والتّمكّن منها لتحقيق الكفاءة الختامية المحدّدة من ميدان فهم المنطوق.

2.ميدان فهم المكتوب

" Le domaine de compréhension de l'écrit "

تضمّ المنظومة التّربويّة في المناهج الحديثة للتّعليم ميدان فهم المكتوب في الشّكل الثّاني من ميادين اللّغة العربيّة المعتمدة عليه في أنشطتها، فهو المهارة الإنتاجيّة " التي لا يمكن الاستغناء عنها في قاموس اللّغة العربيّة، وذلك للدّور الهامّ المؤدّيه في التّفاعل ما بين النّصّ المكتوب و المتعلّم فإنّه:" يهدف إلى إكساب المتعلّم المهارات القرائيّة، الفهم والمناقشة فمن خلال النّصوص المكتوبة يثري رصيده اللّغوي ويحقّق أهدافا تعلّميّة (لغويّة، معرفيّة، فكريّة، سلوكيّة...) ويعمل فكره في مناقشة بنائه الفكري

وتعتبر النّصوص المكتوبة حقولا خصبة للدّراسة الأدبيّة فمن خلالها يتمّ تناول الظّواهر النّحويّة و الصّرفيّة و الإملائيّة، وتغرس فيه قيما متنوّعة." [1] فهو يسمح للمتعلّم بإدراج الموارد التّعلّميّة المكتسبة في وضعيّات بأساليب مختلفة أثناء ممارسة إنشاء خطابات و نصوص إنتاجيّة حرّة في العمليّة التّعلّميّة.

كما نجد هذا الميدان: " تركّز فيه المادّة على قراءة نصوص متوسّطة الطّول، أغلبها مشكول ، قراءة سليمة بتنغيم مناسب، حسب ما تقتضيه أنماط النّصوص و مقامها، وفهم معناها العامّ، و التّعرّف على خطاطات أنماط النّصوص و التّمييز بينها، وفهم التّعليمات، و بناء الحكم الشّخصي، و تذوّق الجانب الجمالي فيها بالتّفاعل معها، و التّدريب استعمال القاموس اللّغوي." [2]

وعليه فإنّ المتعلّم إذا لم يحصل على الكفاءة الختاميّة المؤطّرة لهذه الحصّة، وجب على المعلّم تغيير الطّريقة وذلك باستبدال طرائق التّعليم بطرائق التّعلّم داخل حجرة الدّراسة.

أمّا التّعبير الكتابي " Production écrit "، فنجد في هذا الميدان أنّ الإنتاج الكتابي تسعى فيه المادّة إلى إكساب المتعلّم فنّيّات كتابة نصّ منسجم معنى وبنية، والوصول إلى جعل اللّغة العربيّة أداة طبيعيّة لديه و وسيلة تفكير وتعبير يوميّ. ولتحقيق هذا المسعى تمّ إحكام الرّبط .بين أنماط النّصوص المعتمدة في ميدان المنطوق والمكتوب، و التّدريبات الخاصّة بالإنتاج الكتابي."[3]

إنّ التّعبير الكتابي في العمليّة التّعليميّة يصبح هو المرآة العاكسة للمتعلّم خلال فترة تعلّمه للمكتسبات و الموارد التّعليميّة، حيث يظهر ذلك في مجال الإنتاج والتّحليل بالأسلوب الخاصّ لعرض الوضعيّات والأنشطة اللّغويّة.

---

[1] وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم ابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2017 م -2018 م، ص: 06.

[2] وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم الابتدائي، ص: 08 - 15.

[3] وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم الابتدائي، ص: 08.

ومن خلال هذا يبيّن لنا الجدول الآتي تطوّر الكفاءة من سنة إلى أخرى :[1]

الميدان	السّنة الرّابعة	السّنة الثّالثة
فهم المكتوب	– قراءة سليمة و مسترسلة و معبّرة.	– قراءة سليمة و مسترسلة.
	الفـــهـــــم	
	من مختلف الأنماط	
	– التّركيز على النّمط الوصفي	– التّركيز على النّمط السّردي
	– تتكوّن من 90 إلى 120 كلمة.	– تتكوّن من 60 إلى 90 كلمة.
التّعبير الكتابي	أغلبها مشكولة	
	– ينتج نصوص طويلة نسبيّا منسجمة.	– ينتج نصوص متوسّطة الطّول و منسجمة.
	– تتكوّن من 60 إلى 80 كلمة.	– تتكوّن من 40 إلى 60 كلمة.
	أغلبها مشكولة	
	– التّركيز على النّمط الوصفي.	– التّركيز على النّمط السّردي.
	لها دلالات اجتماعيّة	

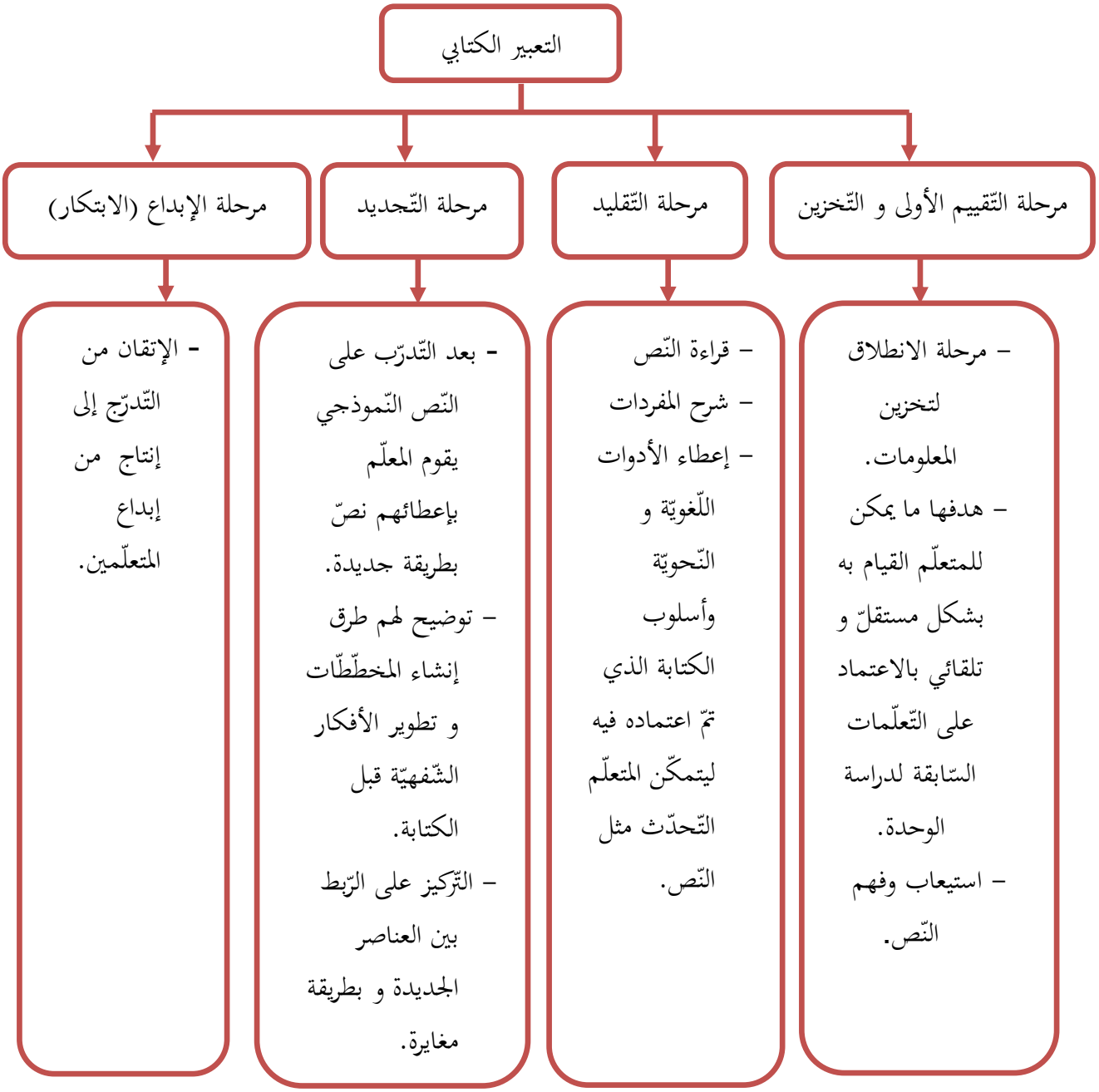
الجدول (06) : يمثّل تطوّر الكفاءة الختامية ما بين السّنتين الثّالثة و الرّابعة ابتدائي.

2.2 مراحل اكتساب التّعبير الكتابي

يعتمد التّعبير الكتابي على ثلاثة مراحل أساسيّة حتّى يصبح المتعلّم مبدعا و كاتبا أديبا في المستقلّ و هي موضّحة في الشّكل الآتي: [2]

[1] وزارة التّربية الوطنيّة، المخطّطات السّنويّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، مديريّة التّعليم الابتدائي، سبتمبر، 2020 م، ص: 04.

[2] ينظر: بلاهدة فريدة، تعليميّة التّعبير الكتابي و مراحل إكسابه للمتعلّم، مجلّة اللّسانيّات، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، المجلّد: 26، العدد: 02، ديسمبر، 2020 م، 140 – 141.



الشّكل (26): يمثّل مراحل تطوّر التّعبير الكتابي لدى المتعلّم.

التّطبيق النّموذجي لسير حصّة التّعبير الكتابي:

المقطع 2: القيم الاجتماعيّة	
الميدان: فهم المكتوب والتعبير الكتابي النّشاط: قراءة أداة+فهم+إثراء)+كتابة المدّة: 90 د الحصّة: 4 و 5 مركّبة الكفاءة: يفهم ويقرأ ويعيد بناء من المعلومات الواردة في النّص المكتوب ويستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب.	مؤشّرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الجهريّة، ويحترم شروط القراءة الجهريّة يحترم علامات الوقف ويعبّر عن فهمه لمعاني النّص السّردي ويحترم شروط العرض الكفاءة الختامية: يستعمل القراءة اللغوية والعبر اللغوية لفهم معاني الكلمات الجديدة ، يكتب الحروف كتابة مناسبة من حيث الشكل الواحد القيم: ينمي القيمة الخلقية والدينية والمدنية الوطنية المستمدة من مكونات الهوية.

المراحل	الوضعيّة التّعليميّة و النّشاط المقترح	التّقويم
مرحلة الانطلاق	السّياق: نحن في شهر أكتوبر، و بعد هذا الشّهر يأتي شهر نوفمبر. النّص:رزنامة أو ما يراه المعلّم مناسبا. التّعليمة: سمّ هذا العيد و اذكر ما تراه و ما تسمعه في هذا اليوم.	يحسن الاستماع و يجيب عن السّؤال
مرحلة بناء التّعلّمات	لاحظ الصّورة المصاحبة للنّص (الكتاب ص27) ماذا تشاهد في الصّورة ؟ – ماذا يوجد بالقرب من هؤلاء الأشخاص ؟ البنتان تتحدّثان مع الولد.ماذا تقولان له ؟ تسجيل توقّعات للمتعلّمين للقراءة الصّامتة. ما هو عنوان النّص ؟	يعبّر عن الصّور يلتزم بقواعد القراءة الصّامتة. يكتشف الشّخصيّات ويعبّر عنها يحترم شروط القراءة الجهريّة. يجيب عن الأسئلة. يوظّف الكلمات الجديدة في
التّدريب والاستثمار	أفهم النّص: أكمل النّاقص: يحبّ النّاس عيد الأضحى ..... يتحدّث النّص عن عيد ..... يتناول في العيد	يجيب عن الأسئلة يقدّم أفكارا أخرى استنادا إلى تصوّراته ينجز النّشاط.

التّحليل:

بعد اختيار النّص للحوار والمناقشة أثناء الحصّة والإجابة عن الأسئلة بدءا من مرحلة الانطلاق باعتبارها تمهيدا للموضوع، مرورا ببناء التّعلّمات لدى المتعلّم، إضافة إلى حلّ النّشاطات اللّغويّة، وهذا لإكساب المتعلّم الموارد وفنّيّات التّعبير الكتابي، حيث يكلّفه المعلّم بعد عرضه ومناقشته للنّص المكتوب بتحويل جميع المعطيات لإنشاء فقرة موجزة بأسلوبه الخاصّ في سياق جديد، وأن يكون معتمدا على التّوظيف لبعض القواعد اللّغة الصّحيحة لتجاوز الأخطاء الإملائيّة، الصّرفيّة والنّحويّة. فيصبح المتعلّم هنا قادرا ومتمكّنا من نفسه على التّعبير الكتابي في أيّ موضوع كان، وبهذا النّشاط تتحقّق لديه الكفاءة الختاميّة المنتظرة من العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

وأخيرا يكون المتعلّم هنا محور العمليّة التّعلّميّة في أداء وظيفته للتّعبير الكتابي الذي بدوره تتحقّق الكفاءة الختاميّة التي تمّ اختيارها، ومنه:

- فإنّ التّعبير الكتابي يثري الرّصيد اللّغوي للمتعلّم.
- يكسبه اللّغة السّليمة والفصاحة اللّغويّة في تركيب الجمل.
- ينمّي التّفكير السّليم لديه.
- يجسّد كلّ المكتسبات العلميّة له.
- يعكس عليه الطّابع العلمي من حيث أسلوبه في التّحرير.
- يفتح له مجال الخيال الواسع للإبداع والتّصوّرات.
- يكسبه المهارة الإنتاجيّة.

إنّ ميداني فهم المنطوق(التّعبير الشّفهي) وفهم المكتوب من ركائز اللّغة العربيّة الهامّة، التي تحدث في صداها التّنافس بين المتعلّمين لتحقيق الكفاءة الختاميّة. فالأوّل يضمّ (الاستماع و الكلام) المنعوتين مهارتا الاستقبال، والثّاني يضمّ القراءة والكتابة وهما مهارتا الإنتاج. فهذا ما يسع المتعلّم أداء الدّور الكامل لتنمية قدراته وموارده التّعليميّة التّعلّميّة التي يكتسبها من اللّغة الأمّ.

اتّسمت اللّغة العربيّة بمكانة عظيمة لامتلاكها مجموعة من وضعيات التّعلّم، التي تخدمها دائما في مساعدة المتعلّم على توظيف كافّة قدراته اللّغوية لتحقيق الكفاءة الختامية في معظم أنشطة اللّغة العربيّة، وعلى هذا الأساس، تجسّدت في أذهاننا بعض النّتائج التي توصّلنا إليها من خلال البحث في هذا الموضوع. إذن نلاحظ دائما لا وجود لشيء متقن إلّا بلغته، وعليه نلخّص هذه النّتائج فيما يلي:

1- الكفاءة الختامية تكتسب عن طريق الممارسة الصّفّية لأنشطة اللّغة العربية.

2- تكون الكفاءة دائما مرتبطة بالنّشاطات اللّغوية للتّحقّق في نهاية الملمح الدّراسي.

3- تكون الكفاءة المحقّقة قابلة للتّقييم من طرف المعلّم.

4- تبيّن الكفاءة العلاقة التي تربط ما بين المعلّم و المتعلّم والمعرفة داخل الصّفّ.

5- ظهور الكفاءة الحقيقيّة للمتعلّم أثناء قدرته على حلّ الوضعيات التّعليميّة التّعلّميّة.

6- تغرس الكفاءة داخل المتعلّم روح التّنافس في البحث عن المعرفة لإحساسه بأنّه متعلّم كفء وقادر.

7- تساعد الكفاءة المتعلّم على التّعلّم وكيفية الإدماج للموارد السّابقة والجديدة في شتّى المجالات.

8- تمكّن الكفاءة المتعلّم من القدرة على التّخطيط لحلّ الوضعيات التعليميّة وتجاوز الصّعوبات التعلّمية.

9- تساعد الوضعية المشكلة المتعلّم على اكتساب الخبرة و الموارد المختلفة لإيجاد الحلول لوضعيات التعلّم .

10- تحقق الوضعية المشكلة للمتعلّم القدرة على التّحليل والتّفسير والمناقشة لمختلف المشكلات.

11- تكسب الوضعية المشكلة المتعلّم آليات وفنّيات مختلفة يحتاجها في مواضع أخرى.

12- تسمح الوضعية المشكلة للمتعلّم بتوسيع أفكاره وقدراته العقلية التي تنشّط له العمل التّعليميّ التعلّميّ.

13- تساعد الوضعية المشكلة المتعلّم على اكتشاف الأخطاء بنفسه.

14- يسعى ميداني اللّغة العربيّة (فهم المنطوق وفهم المكتوب) إلى تحسين مستوى المتعلّم وتنمية مهارتي الاستقبال والإنتاج.

15- يساهم ميدان فهم المنطوق إلى إكساب المتعلّم اللّغة التّواصلية لأنّها مفتاح التواصل بين النّاس.

16- يسعى ميدان فهم المكتوب إلى إكساب المتعلّم المهارة الإنتاجية التي تقوده إلى الابتكار والإبداع في الحقل التّعليميّ التّعلّميّ.

17- يعمل ميدان فهم المنطوق بتعويد المتعلّم على طلاقة اللّسان والفصاحة اللّغوية دون خوف أو خجل أمام زملائه في الصّفّ .

18- ينمّي فهم المنطوق الثّقة بالنّفس في شخصيّة المتعلّم كي يصبح متعلّما كفءا .

19- تتيح وضعيات التعلّم للمتعلّم الفرصة لإنجاز مختلف الأنشطة التّعليميّة لتحقيق الأهداف المرسومة .

إنّ مختلف وضعيات التّعلّم تهدف إلى فتح مجال البحث للمتعلّم القائم على حقائق توصله إلى حلّ المشاكل في الحياة اليوميّة أو الحياة الدّراسيّة في صورة قابلة للتّقييم والتّغيير المنطقي.

انتهى يوم 29 من ذي القعدة 1442هـ الموافق لـ 09 من جويلية 2021م

الملاحـــــق

فهرس المصطلحات

الصفحة	ما يقابله	المصطلح
08	Le domaine	الميـدان
08	La compétence finale	الكفاءةالختامية
12	Les composés du compétence finale	مركّبات الكفاءة الختامية
17	Situation problème	الوضعية المشكلة
23	Situation d'apprentissage des ressources	وضعيّات تعلّم الموارد
24	Situation d'intégration	وضعية الإدماج
26	L'intégration partielle	الإدماج الجزئي
26	L'intégration finale	الإدماج النّهائي
28	Situation d'évaluation	الوضعية التّقويميّة
31	Difficultés d’apprentissage	صعوبات التّعلّم
32	Difficultés d’attention	صعوبات الانتباه
32	Difficultés de perception	صعوبات الإدراك
33	Difficultés à se souvenir	صعوبات التّذكّر
33	Difficultés de composition du concept	صعوبات تكوين المفهوم
35	Traitement pédagogique	المعالجة البيداغوجيّة
53	Support	السّند
53	Consigne	المهمّة
61	Les fonctions du situation problème	وظائف الوضعيّة المشكلة
68	Le domaine de la compréhension	ميدان فهم المنطوق
69	Expression verbale	التّعبير الشّفهيّ
72	Habilité d’audition	مهارة الاستماع
73	Habilité de compréhension	مهارة الفهم
74	Habilité d’attention	مهارة الانتباه
80	Le domaine de compréhension de l'écrit	ميدان فهم المكتوب

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال

رقم الشّكل	العنوان	الصفحة
01	يوضّح الميادين الأربعة للمادّة الواحدة	11
02	يوضّح كيفية تسيير ميدان المادّة التّعليمي في اللّغة العربية	12
03	يمثّل مركبات الكفاءة الختامية و الأهداف الناتجة عنها القابلة للتحقيق	13
04	يبّن خطوات تنصيب الكفاءة الختامية	14
05	يوضّح طرق تحقيق الكفاءة في المقطع التّعليمي	17
06	يمثل أنواع الوضعيات المتعلقة بتنمية الموارد لدى المتعلّم	19
07	يوضّح مفهوم الوضعية المشكلة عند محمّد وعلي	21
08	يبّن مراحل التوازن للوضعية المشكلة	22
09	يوضّح طرق تسيير المواد التعليمية أثناء وضعية الإدماج	25
10	يمثل خطوات سير وضعية تعليمية	29
11	يوضّح المراحل الأربعة لتشخيص الصعوبات قبل المعالجة البيداغوجية	37
12	يمثل طريقة المعالجة البيداغوجية أثناء النشاط التّعليمي	41
13	يوضح المراحل الثلاثة التي يتم فيها العلاج	42
14	يبيّن أنماط المعالجة البيداغوجية	43
15	يبيّن علاقة الدعم و التقويم في تحقق العملية التّعليمية	44
16	مراحل تحديد الإجراءات والأنشطة والوسائل والأدوات المستعملة في عملية الدعم	46
17	يمثل أقسام الدعم البيداغوجي	47
18	يوضح العمليات الفعلية الموظفة لحل المشكلة	49
19	مخطط يوضح المراحل الثلاثة لتسيير النشاط داخل القسم حل المشكلات	56
20	يحدد الوظائف البيداغوجية للوضعية المشكلة	58
21	التعلم المبني على نظرية جون ديوي	61
22	مخطط يمثل دور كل من المعلم و المتعلم لحل الوضعية المشكلة	64
23	يمثل حصص ميدان فهم المنطوق (التعبير الشفهي)	65
24	يعين العلاقة ما بين المعلم والمتعلم و النص المنطوق	70
25	يمثل تطور الكفاءات الختامية عبر السنوات في مرحلة التعمق	71
26	يمثل مراحل تطور التعبير الكتابي لدى المتعلم	83

فهرس الجداول

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	يمثل مركبات الكفاءة الختامية لأنشطة اللغة العربية خلال الأسبوع للسنة الثالثة ابتدائي	16
02	يمثل الفرق بين الوضعية المشكلة و الوضعية المسألة	22
03	يبين بطاقة تدبير أنشطة الادماج في العملية التعليمية التعلمية	27
04	يبين تطور الكفاءات الختامية عبر السنوات في المرحلة الابتدائية (مرحلة التعمق)	71
05	يوضح كيفية سير حصة فهم المنطوق لتحقيق الكفاءة الختامية للمركّبة المعرفّية	77
06	يمثل تطّور الكفاءة الختامية ما بين السنتين الثالثة و الرابعة ابتدائي	82

قائمة المصادر والمراجـــع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق.

المعاجم العربيّة:

1. أبو حسن شبّوب، كتاب مرجعيّ في الدّعم التّربويّ، دط، الدّار البيضاء، مطبعة النّجاح الجديدة، 1998م-1999م.
2. أحمد بن محمّد بنوة، المعالجة البيداغوجيّة، دط، أكتوبر 2010م.
3. أوشان علي آيت، اللّسانيّات والتّربية، المقاربة بالكفايات والتّدريس بالمفاهيم.
4. جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد (التّقويم الإدماجي، مجلّة الإصلاح، العدد: 02، ماي، 2015م.
5. حسن محمد أبورياش، غسّان يوسف قطيط، حلّ المشكلات، ط: الأولى، دوائر النّشر و لتّوزيع، 2008م.
6. حلول كرّاس أنشطة اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي الجيل الثّاني.
7. عبد الرحمن التّومي : الجامع في ديداكتيك اللّغة العربيّة مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجيّة، ط: 01، دار المعارف الجديدة، الرّباط، 2015م.
8. عبد الرحمن تومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، د. ط، 2008م.
9. عبد القادر أمير، إسماعيل المان، المعالجة البيداغوجيّة، دط، ديسمبر 2008م.
10. عبد الكريم غريب، مستجدّات التّربية والتّكوين، منشورات عالم التّربية.
11. عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، عبد الناصر ذياب الجرّاح، معاوية محمود أبو غزال، علم النّفس التّربوي، بين النّظريّة والتّطبيق، ط 5، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، 2014م- 1435هـ. الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، د.ط، د.س.
12. عمر شطّة، مفاهيم أساسيّة في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وفق مناهج الجيل الثّاني، ط1، مطبعة الأغواط، 2016م 1437هـ.
13. فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التّربوي، د.ط، د.س.
14. محمّد الصدوقي، المفيد في التّربية، دط، دس.
15. محمد الطاهر وعلي : الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات، ط: 4، دار الورسم للنّشر والتوزيع، 2012م.
16. محمّد بن يحي زكريّا، عبّاد مسعود، التّدريس عن طريق مقاربة الأهداف و مقاربة الكفاءات، المشاريع وحلّ المشكلات،2006م.
17. محمّد صبحي عبد السّلام، صعوبات التّعلّم والتّأخّر الدّراسيّ عند الأطفال، ط 1، مؤسّسة اقرأ للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2009م- 1430هـ.
18. محمّد يحي نبهان، العصف الذّهني وحلّ المشكلات، د ، عمّان، 2008م.

المجلاّت العلميّة:

1. أنس بوسلام، التّدريس بالوضعية المشكلة: التّاريخ و الجغرافيا نموذجا، مجلّة جيل العلوم الإنسانيّة و الاجتماعيّة ، جامعة الحسن الثّاني، المغرب، العدد: 70، ديسمبر، 2020م.

2. أوريدة عبود، المعالجة التّربويّة والاستدراك في ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلّة العمدة الدّوليّة في اللّسانيّات وتحليل الخطاب، جامعة تيزي وزّو، الجزائر، المجلّد 03، العدد 03، جوان 2019م.

3. بخّدّة الجيلالي، أهمّية الاستماع في اكتساب تنمية المهارات اللّغويّة لدى المتعلّم في المرحلة الابتدائيّة، مجلّة لغة – كلام، المركز الجامعيّ أحمد زبانة بغليزان، الجزائر، المجلّد03، العدد02، 2017م.

4. بعلي الشريفة حفصة، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة و الاجتماعية العدد 01، يونيو 2010م.

5. بلاهدة فريدة، تعليميّة التّعبير الكتابي و مراحل إكسابه للمتعلّم، مجلّة اللّسانيّات، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، المجلّد: 26، العدد: 02، ديسمبر، 2020م.

6. بن فريحة الجيلالي، مهارات الفهم في المستويات القرائيّة، معهد الآداب واللّغات، مجلّة اللّسانيات، تيسمسيلت، الجزائر، العدد24.

7. بن قوّة جميلة، اتّجاهات المفتّش البيداغوجي نحو التّكوين في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلّة تطوير العلوم الاجتماعيّة العدد02.

8. حليمة عمارة، مقاربة التّدريس بالكفايات، وكفايات التّدريس من المفهوم إلى التّقويم، جامعة شلف.

9. حياة شتواني، الدّعم التّربويّ أداة فعّلة لتجاوز أشكال التّعثّر الدّراسيّ، مجلّة علوم التّربية، العدد61.

10. داهني ليلى، تقييم وضعيّات تقويم الكفاية داخل السّيرورة الدّيداكتيكيّة، دراسة ميدانيّة، جامعة بسكرة.

11. زهور شتوح، دراسة تحليليّة لميدان فهم المنطوق من منظور مناهج الجيل الثّاني السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ نموذجا، مقاليد، جامعة باتنة1، الجزائر، المجلّد07، العدد02، جمادى الأولى 1442هـ.

12. سعد علي زاير وآخرون، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، ط:1، دار صفاء للنّشر و التّوزيع، عمان، 2014م، 1435هـ.

13. سوفي نعيمة، الاستراتيجيّات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصفّ ودورها في تنمية القدرة على التّحكّم في حلّ المشكلات الرياضيّة لدى تلاميذ الطّور المتوسّط، 2010م- 2011م.

14. عبّاد مليكة، المفاهيم القاعديّة المتداولة في مناهج الجيل الثّاني لوارة التّربية والوطنيّة، 2014 م- 2015م.

15. عبد العالي احميد، تدريس اللّغة العربيّة وفق بيداغوجيات الوضعيات الدّرس اللّغوي بالتّعليم الثّانوي نموذجا، مسالك التّربية و التّكوين، المغرب، المجلّد 02، العدد: 02، 2019م.

16. عبد الغنيّ زمالي، مهارة الاستماع وأهمّيتها في المرحلة الابتدائيّة، مجلّة الإشعاع، جامعة محمّد شريف ومساعديه، سوق أهراس، الجزائر، العد08، جوان 2017م.

17. عوين عبد الهادي وآخرون، المعالجة البيداغوجيّة لصعوبات تعلّم التّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ السّنة 5 ابتدائيّ دراسة ميدانيّة، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد:33، مارس 2018م.

18. فاطمة الزّهراء بوكرمة وآخرون، تنمية الكفاءات وفق وضعيات التّعلّم (وضعية مشكل، وضعية إدماج، وضعية تقويم)، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

19. فرح بن يحي وآخرون، حصص المعالجة البيداغوجيّة ودورها في تحسين مستوى التّلاميذ ذوي بطء التعلّم من وجهة نظر معلّمي المدارس الابتدائيّة، مجلّة العلوم النّفسيّة والتّربويّة، جامعة تلمسان، الجزائر، المجلّد 03، العدد 01، سبتمبر 2016م.

20. الفضيل الرّتيمي وآخرون، طرائق بيداغوجيا التّربية والمقاربة بالكفاءات بين النّظريّ وصعوبات التّطبيق، جامعة سعد دحلب، البليدة.

21. كريمة علاق وآخرون، فعاليّة المعالجة البيداغوجيّة في التّقليل من الأخطاء النّحويّة والإملائيّة في مادّة اللّغة العربيّة، مجلّة أكاديميّة فصليّة محكمة تعنى بالبحوث الفلسفيّة والاجتماعيّة والنّفسيّة، المجلّد05، العدد01، ماي 2018.

22. محمد العاقل، اتّجاهات معلّمي المدرسة الابتدائيّة نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانيّة بمجموعة من الابتدائيّات، مجلّة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، المجلّد:05، العدد: 12،04-12- 2019م.

23. نعمان بوطهرة، ممارسة معلّمي المدرسة الابتدائيّة لنشاط المعالجة البيداغوجيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلّة تطوير العلوم الاجتماعيّة، جامعة الجلفة، الجزائر، المجلّد 10، العدد02، 2017م.

24. نور الدّين زمام وآخرون، تقنية دروس الدّعم بين قانون الرّسميّات والواقع العمليّ(دراسة ميدانيّة على عيّنة من مديري وتلاميذ التّعليم الثّانويّ)، جامعة بسكرة).

المنشورات الرّسمية والوثائق:

1. خير وناس، بوصنوبرة عبد الحميد، تربية و علم النّفس لوزارة التّربية الوطنيّة، موقع الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد.

2. دليل الدّاعم في الدّيداكتيك وعلوم التّربية، ط1، 2019م- 2020م.

3. الصّفحة الرّسميّة للمركز الوطني لتكوين المكوّنين في التّربية، بيداغوجيا حلّ المشكلات.

4. عبد الباري عبد الله، أسبوع الإدماج لمادّتي الرّياضيّات والتّربية العلميّة، السّنة الأولى والثّانية ابتدائيّ، 2016م-2017م.

5. هاني إسماعيل رمضان، مصطفى شعبان، معايير مهارات اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، أبحاث محكمة، ط**01**، منشورات المنتدى العربيّ التّركيّ، **2018**م.

6. وزارة التّربية الوطنيّة والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل بيداغوجيا الإدماج، د ط.د س، الرّباط.

7. وزارة التّربية الوطنيّة، البرامج الدّراسيّة للطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائيّ، 2016م.

8. وزارة التّربية الوطنيّة، الدّعم التّربويّ والمعالجة البيداغوجيّة في التّعليم الابتدائيّ، مقاطعة تيسمسيلت الأولى، 2010م-2011م.

9. وزارة التّربية الوطنيّة، الدّليل البيداغوجي للتّعليم الابتدائي.

10. وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائيّ، 2016م.

11. وزارة التربية الوطنية، المخططات السّنوية السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، سبتمبر، 2017م.

12. وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمناهج التّعليم الابتدائيّ.

13. وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج التّربية الإسلاميّة، مرحله التّعليم الابتدائيّ، 2016م.

14. وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج التّربية الإسلاميّة، 2016م.
15. وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب التّاريخ والجغرافيا للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، 2017م-2018م.
16. وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب التّربية الإسلاميّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، 2017م-2018م.
17. وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ، 2017 م - 2018 م.
18. وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، 2017 م - 2018 م.
19. وزارة التّربية الوطنيّة، مركّبات الكفاءة الختامية و معاييرها و مؤشّراتها لميادين اللّغة العربيّة(فهم المنطوق، التّعبير الشّفهي، فهم المكتوب و التّعبير الكتابي) حسب مناهج الجيل الثّاني للطّور الأوّل، مقاطعة بسكرة 12، 2016 م- 2017م.
20. وزارة التّربية والتّعليم العالي، مجمع التّربية الخاصّة[المجمّعات التّدريبيّة لتدريب وتطوير المعلّمين أثناء خدمة المرحلة الأساسيّة الدّنيا(الصّفوف1-4)] بريطانيا 2011م- 2018م.

المواقع الإلكترونية

1. المقاربة بالكفاءات، أو بيداغوجيّة الإدماج. WWW.elbassair.com .

فهرس الموضوعات

فهـــــــرس الموضوعات

مقدمـــــــــة .....**أ – د**

الفصل الأول: السّيرورة العامّة لتنفيذ منهاج اللّغة العربية الطّور الثّاني ابتدائي

المبحث الأوّل: الكفاءة الختامية و وضعيات التّعلّم

مصطلحات ومفاهيم

1.الميـدان : Le domaine **8**

2.الكفاءةالختامية "La compétence finale" **8**

1.2.مركّبات الكفاءة الختامية " Les composés du compétence finale"..... 12

2.2.خطوات تنصيب الكفاءة الختامية 14

1.3.ما بين الوضعيّة المشكلة والوضعيّة المسألة 22

5. وضعية الإدماج " Situation d'intégration "..... **24**

5.أقسام وضعيّة الإدماج **26**

1.5.الإدماج الجزئي " L'intégration partielle" 26

6. الوضعية التّقويميّة "Situation d'évaluation " **28**

المبحث الثّاني: خطوات بناء أنشطة اللّغة العربيّة وكيفية علاجها بيداغوجيّا.

1. صعوبات التّعلّم " Difficultés d'apprentissage"..... **31**

1.1. مفهوم صعوبات التّعلّم..... 31

2.1. أنواع صعوبات التّعلّم 32

1.2.1.صعوبات الانتباه 32

2.2.1.صعوبات الإدراك " Difficultés de perception"..... 32

3.2.1.صعوبات التّذكّر " Difficultés à se souvenir" 33

2. المعالجة البيداغوجيّة " Traitement pédagogique"..... **35**

1.2. مفهوم المعالجة البيداغوجيّة..... 35

2.2.خطوات بناء المعالجة البيداغوجيّة..... 37

3. بيداغوجيا الدّعم **45**

1.3.مفهوم بيداغوجيا الدّعم..... 45

3.3.وظائف الدّعم داخل العمليّة التّعليميّة 48

4.3.أنواع الدّعم 49

الفصل الثّاني:التّخطيط الدّيداكتيكي لتسيير وحدة تعليميّة تعلّميّة لأنشطة اللّغة العربيّة مرحلة الّتعمّق أنموذجا

المبحث الأوّل: الوضعية المشكلة وكيفية توظفيها بالممارسة الصّفّيّة

1.مكوّنات الوضعية المشكلة 53
1.1. " السّند " Support " 53
2.1.المهمّة " Consigne " 53
2. الأهداف..... 53
3.خصائصها 54
4. شروط صياغتها..... 55
5. خطوات حلّ الوضعيّة المشكلة 55
6. أهمّيّتها 56
7. تنمية تفكير حلّ المشكلة لدى المتعلّم..... 57
8. مراحل بناء درس بواسطة حلّ المشكلات..... 58
9. وظائف الوضعيّة المشكلة " Les fonctions du situation problème "..... 60
10. دور المعلّم و المتعلّم في بيداغوجيا حلّ المشكلات و أهمّيّتها..... 61
11. شروط توظيف إستراتيجية حلّ المشكلات 66

المبحث الثّاني: كيفية تسيير وحدة تعليميّة تعلّميّة

1. ميدان فهم المنطوق(التّعبير الشّفهيّ) 68
"Le domaine de la compréhension opératoire" 68
1.1. مفهوم ميدان فهم المنطوق 68
2.1.مهاراته..... 72
1.2.1.مهارة الاستماع "Habilité d'audition " 72
2.2.1. مهارة الفهم "Habilité de compréhension"..... 73
1. 3.2. مهارة الانتباه "Habilité d'attention"..... 74
3.1.أهمّ مميّزا ت العمل بمعايير مركّبات الكفاءة في حصّة فهم المنطوق..... 75
4.1.دراسة تحليليّة لحصّة فهم المنطوق: الأدوات والوسائل المستخدمة أثناء حصّة فهم المنطوق..... 76
2.ميدان فهم المكتوب Le domaine de compréhension de l'écrit..... 79
2.2 مراحل اكتساب التّعبير الكتابي 82

الخاتمة 86
الملاحق
فهرس المصطلحات 90
فهرس الأشكال 92
فهرس الجداول 94
قائمة المراجع 95
فهرس الموضوعات 100
الملخّص 103

الملخّص

تناولنا في دراستنا لهذا الموضوع الشّامل لواقع الوضعية المشكلة في العملية التّعليميّة التّعلّميّة لمرحلة التّعمّق للطّور الثّاني ابتدائي، دور الوضعيات التّعليميّة التّعلّميّة والأخصّ منها الوضعية المشكلة باعتبارها العامل الأساسيّ في ميادين اللّغة العربيّة التي تتيح الفرصة للمتعلّم لممارسة مختلف الأنشطة اللّغويّة من أجل تحقيق الكفاءة الختاميّة المرسومة للمادّة، حيث تظهر لنا في نهاية الحصّة التّعليميّة أو السّنة الدّراسيّة أو نهاية الملمح الدّراسيّ ككلّ.

ممّا يؤدّي إلى اتّباع كلّ العمليات التّعليميّة التي يتجاوزها مختلف صعوبات التّعلّم الواقفة أمام مساره الدّراسي، فتمكّن كلّ من المعلّم والمتعلّم في العمليّة التّعليميّة النّاتجة عن المعالجة البيداغوجيّة الواجب مراعاتها في النّظام التّربوي لتصحيح وتصويب أخطاء المتعلّم أثناء المسار الدّراسي، يظهر ذلك في الأداء الوظيفي الصّحيح لكلّ منهما بطريقة تُكتَسب وتُكسِب الكفاءة لعملية إدماج التّعلّمات ما بين الجديد والقديم في سياقات جديدة مختلفة مؤدّيةً معنًى حقيقيًّا نافعًا في الحقل التّعليميّ التّعلّميّ.

الكلمات المفتاحية: الوضعية المشكلة – ميادين اللّغة العربيّة – الكفاءة الختاميّة – المعلّم والمتعلّم– صعوبات التّعلّم – المعالجة البيداغوجيّة.

Résumé

Dans notre étude de ce sujet global du problème du statu quo dans le processus éducatif pour l'approfondissement du deuxième cycle primaire, nous avons traité le rôle des postures éducatives, en particulier la situation problématique comme facteur principal dans les domaines de la langue arabe qui offre la possibilité à l'apprenant de pratiquer les différentes activités du décret final de linguistique. Où il nous apparaît à la fin de la session pédagogique ou de l'année académique ou à la fin du profil académique dans son ensemble.

Ce qui conduit à suivre tous les processus éducatifs qu'il surmonte les différentes difficultés d'apprentissage qui se dressent devant son cheminement scolaire. Le processus d'intégration de l'apprentissage entre le nouveau et l'ancien dans différents nouveaux contextes conduit à un sens réel et utile dans le domaine.