الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون - تيارت-
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

أطروحة لنيل درجة الدكتوراه

التخصص: تعليمية اللغة العربية

University of tiaret

إستراتيجية بيداغوجيا الإدماج في بناء الكفاءات اللّغوية للمتعلم

- مقاربة ديداكتيكية للطّور الثّانوي -

إعداد الطالب : نورين عبدالقادر

إشراف : الدكتور: حسيني بلقاسم

أعضاء لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب Nom et Prénom	الرتبة Grade	الصفة Qualité	مؤسسة الإرتباط E'tablissement de Rattachement
01	بوهادي عابد	أ. ت . العالي	رئيسا	جامعة تيارت
02	حسيني بلقاسم	أستاذ محاضر "أ"	مشرفا ومقررا	جامعة تيارت
03	كراش بن خولة	أ. ت . العالي	مناقشا	جامعة تيارت
04	جبالي فتيحة	أستاذ محاضر "أ"	مناقشا	جامعة تيارت
05	العبادي عبدالحق	أستاذ محاضر "أ"	مناقشا	جامعة تيارت
06	عبدالقادر بن زيان	أستاذ محاضر "أ"	مناقشا	جامعة زيان عاشور الجلفة

السّنة الجامعية 1441-1442هـ/2020-2021

إهـــــــــداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين **وبعد**

أهدي هذا العمل إلى:

- من ربتني وأنارت دربي وأعانتني بالصّلوات والدّعوات، إلى أغلى إنسان في هذا الوجود أمي الحبيبة.
- من عمل بكدٍ في سبيلي وعلمني معنى الكفاح وأوصلني إلى ما أنا عليه أبي الكريم أدامه الله لي.
- زوجتي الّتي كانت لي سندا قويا في دروب العلم والمعرفة، إلى ابنتي لؤلؤتا الحياة وزينتها.

- أحبتي وأصدقائي الّذين ذقت معهم رحيق العلم والأخلاق الفاضلة.

- كل من علمني حرفا في هذه الدّنيا الفانية.

- كل هؤلاء وهؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع سائلا العلي القدير أنْ ينفع به.

شكر وعرفان

أتوجه بالشّكر الخالص إلى الدّكتور المشرف حسيني بلقاسم
علـــــى توجيهاته ونصائحه القيمة الّـتي كانت سندا لي
للإنجاز هذا البحث، وإلى جميع أساتذتي بقسم اللّغة والأدب ،
وإلى زملاء الدّراســـة وإلى كلّ من مدّ لي يد العون والمساعدة .

وفق الله الجميع لما فيه خير البلاد والعباد.

مقدمة

تشكل منظومة التّربية والتّكوين القاطرة الأساس الكفيلة بإعداد المورد البشري للانخراط في مجتمع المعرفة والتحديث السّياسي والاقتصادي والثّقافي الّذي يقود إلى التّنمية المستدامة، حيث أضحت سلطة المعرفة المتغير الّذي يُؤثر في كلّ نهوض اقتصادي، ورقي اجتماعي، وتنمية بشرية ، ولذلك أصبح الرهان مُنْصبا على المدرسة، وعلى إصلاح المنظومة التّربوية والتّكوينية، والانتقال بها من التّركيز على البُعد الكمي في التّعليم والتّكوين إلى بعد النّوعية والجودة الّتي يمكن أنْ تُساهم في إعداد الأفراد، وتزويدهم بالكفاءات والمهارات، حتّى يتمكنوا من الاندماج في الوسط المعرفي المتفجر والتّكيف مع المحيط الاقتصادي العالمي.

وتُعد اللّغة في أيّ مجتمع المفتاح الأوّل الّذي يجب أنْ يمتلكه المتعلمون لدخول مختلف مجالات التّعلم لتنمية كفاءاتهم اللّغوية والتّواصلية الّتي تمكنهم من هيكلة فكرهم، وتكوين شخصيتهم، والتّواصل بها مشافهة وكتابة، وتؤهلهم للتّعبير عمّا يمدّنا به عالم المعرفة، وتجعلهم فاعلين في المجتمع ومتشبعين بالقيم الأخلاقية والرّوحية والإنسانية، وبقيم المواطنة الإيجابية في أبعادها المحلية والإنسانية.

انطلاقا من هذه الأهمية الّتي أصبحت تكتسيها اللّغة في مجتمع المعرفة أعطت الإصلاحات الّتي تعرفها المنظومة التّربوية الجزائرية في شقها البيداغوجي – بتبنيها للمقاربة بالكفاءات مدخلا وبيداغوجيا الإدماج إجراءا وممارسة – مكانة خاصة لتطوير اللّغة العربية باعتبارها اللّغة الرسمية والوطنية، ولغة التّدريس لكافة المواد التّعليمية في المراحل الثلاث، وحرصت على اختيار الطرائق البيداغوجية النّشطة الّتي تُمكن المتعلمين من تعلمها كلغة عرضية، وتحصيل قواعدها، وإتقانها، والقدرة على التّصرف في توظيفها في الوضعيّات والمواقف في المدرسة وخارجها، فتم اعتماد المقاربة النّصية في تدريس اللّغات منهجية لتدبير المحتويات والنّشاطات لمعالجة الاختلالات والنقائص المسجلة في الممارسات السّابقة، وتغيير التّصورات والممارسات البيداغوجية لتعلم اللغة العربية وتعليمها، وانتقلت بتدريسها بالجمع بين كفاءة التلقي وكفاءة الإنتاج؛ قراءة وتحليلا وتذوقا وتواصلا وإنتاجا للنصوص من أنماط متعددة وأنواع مختلفة حسب خصائصها البنائية والمعجمية، لكي يتمكن المتعلم من التحكم في طبقات الكفاءات اللّغوية في مجاليها الشّفوي والمكتوب المسطرة في المنهاج من مرحلة لأخرى،كما اعتمدت المقاربة التّواصلية التي تسعى لجعل التّعلمات التي هي مجموع السّلوكات الّتي تترجمها الأهداف والمؤشرات للكفاءة المسطرة ذات دلالة ومعنى بنقلها من الملفوظ فقط، إلى واقعية الملفوظ أيْ من وصف الكلام وضوابطه إلى إنتاج الكلام وفق ضوابطه في وضعيّات تواصلية تجعل المتعلمين يتحصلون على الكفاءة التّواصلية الّتي تجعلهم يتحكمون في نظام لغتهم، ويمتكلون القواعد النّفسية والاجتماعية، ويمتلكون قدرات خطابية وتواصلية يوظفونها توظيفا سليما في مختلف الوضعيّات التّواصلية والمجالات الحياتية وفق إستراتيجية ومنهجية سليمة، غير أنّ هذا الطّموح اصطدم بعقبات كثيرة، حيث تبين لنا من خلال الممارسة والملاحظة الميدانية، والدورات التّكوينية المتمحورة حول هذه البيداغوجيا، ومن خلال قراءة الوثائق التّربوية ودورات التّقويم أنّ صياغة مناهج اللّغة العربية لم

تواكبها بالقدر الكافي، خاصة في مجال تحديد الكفاءات اللّغوية والتّواصلية والتّخطيط للأنشطة التّعليمية التّعلُّمية وفق بيداغوجيا الإدماج الّتي تُعد التّطبيق العملي لمقاربة الكفاءات لإنماء وبناء كفاءات المتعلمين وجعلهم يتحكمون فيها بعد مسار دراسي معين، كما لم يُهيأ لها المدرسون الممارسون، ولم يتم تدريبهم وتأهيلهم بالشكل المطلوب لفهم خلفياتها النّظرية وجهازها المفاهيمي، وممارستها الصّفية، ورهاناتها الدّيداكتيكية فضلا عن بقاء أساليب التّقويم في شكلها التّقليدي، ولم يتغير دور المتعلم إلى الهدف المنشود حيث بقي متلقيا سلبيا.

هذا ما دفعنا في هذا البحث إلى التّنقيب و التّقصي عن "الإستراتيجية الّتي تتبناها بيداغوجيا الإدماج باعتبارها خطوة تجديدية وتطورية تضاف إلى المكتسبات والمقاربات البيداغوجية، لتعميق فهمها لدى الممارسين الفعليين في الميدان وتصحيح التّصورات والممارسات الخاطئة الّتي لا زالت تُعيق الفعل التّعليمي التّعلُّمي للارتقاء بالممارسات الصّفية في تعليم اللّغة العربية، الّتي يُعد التّحكم فيها هو المحور الأساسي لإرساء الموارد المطلوبة لتنمية كفاءات المواد الأساسية، والكفاءات العرضية الّتي تُكسب المتعلمين كفاءات تواصلية شفهية وكتابية، باعتماد مبدإ إدماج المكتسبات عبر الاستثمار المنتظم لوضعيّات التّعلم والإدماج لحلّ المشكلات الّتي تواجههم داخل المدرسة وخارجها".

إنّ الانفتاح على النّماذج والعُدد البيداغوجية في المجال التّربوي يرسخ ثقافة الاستفادة من مختلف التّجارب والدّراسات والبحوث الإنسانية، ويُساهم في الرّقي بجودة منتوجنا التّعليمي خاصة في مجال تعليم اللّغات الّتي تُعد معبرا لاكتساب العلوم والمعارف، وإذا كان ظهور المقاربة بالكفاءات شكل طفرة نوعية في الميدان التّربوي لما تتميز به من براغماتية في تعاملها مع المعارف وجنوحها لربطها بالحياة لتكوين المتعلم الكفء، وفرضت جاذبيتها كاختيار بيداغوجي على منظومتنا التّربوية، ، فإن بيداغوجيا الإدماج تُعد محكّا حقيقيا وعمليا ومناطا لبناء الكفاءة، لأنّها تُمكن المتعلمين من ممارسة الفعل التّعلمي في وضعيّات حقيقية أو افتراضة لتوظيف كفاءاتهم وتطويرها، والتّصرف حسب قدراتهم لحلّ المشاكل الّتي تعترضهم، وبذلك تحول الفعل البيداغوجي تحولا جذريا معتمدا على مقاربة منهجية ديناميكية، خاصيتها الإدماج في تفعيل النّشاطات التّعليمية يكون فيها المتعلم إيجابي التّفكير والفعل، وعلى دراية بما يجري في واقع حياته، وهذا يستدعي تغييرا عميقا في أساليب التّدريس والممارسات البيداغوجية وأدوات وأشكال التّقويم بما يتماشى ومنطق التّعلم الّذي يركز على المتعلم وأفعاله وردود أفعاله.

وإذا كانت مهارات اللّغة العربية الأربع معقدة ومركبة تتكامل فيما بينها عضويا وبنائيا، والغاية من تَعلُّمها هو تحصيل الكفاءة التّواصلية الأساس الّتي تجعل المتعلم يتحكم في نظامها، ويمتلك قدرات خطابية وتواصلية يوظفها توظيفا سليما في مختلف الوضعيات، فبيداغوجيا الإدماج تُعد إحدى الإستراتيجيات الأكثر وضوحا،والأنسب لتحقيق ذلك، لأنّ الآليات التي تمتلكها هذه البيداغوجيا في اشتغالها على الفعل

الكفائي تُمكن المتعلم من ممارسة اللّغة وتوظيف أنساقها في تكامل وانسجامّ في سياقات ووضعيّات مختلفة بشكل كلي في ما ينتجه من نصوص شفوية أو كتابية.

إنّ بيداغوجيا الإدماج تقدم مجموعة من التّصورات والإجراءات لتمكين المتعلمين من تعلم أفضل يساعدهم على استثمار تعلماتهم في بناء كفاءاتهم وممارستها في وضعية إدماجية إنتاجية حقيقية ذات دلالة تدفعهم لتعبئة مكتسابتهم المعرفية وتوظيفها ، وتصف الميكانيزمات الّتي يتزايد بها النّمو المعرفي، لأنّها تُصور بكيفية جيدة النّشاط الّذي يقوم به الفرد الموجود في وضعية تعلم لبناء كفاءاته وممارستها، إضافة إلى اشتغالها على المركب والمحسوس.

وتحول فيها التّقويم إلى أداة للتّكوين يرافق سيرورة التّعلم في كلّ مراحلها، وثّمنت هذه البيداغوجيا الخطأ واعتبرته مصدرا من مصادر التّعلم،لأنّه مؤشر على صعوبات يواجهها المتعلم لبناء المعرفة تتطلب تدخلا لتشخيصها وعلاجها،كما تَعتبر الصّراع المعرفي والتّفاعل مع الآخرين وسيلة لتصحيح الأفكار والتّمثلات.

هذا التّوجه البيداغوجي يُحول تعلم اللّغة العربية إلى عملية بناء معرفي فردي متواصل بشكل ايجابي يجعل المتعلم في قلب العملية التّعليمية التّعلمية يُمارس اللّغة في سيّاقات ووضعيّات افتراضية أو حقيقية ويوظف أنساقها الشّكلية بشكل كليّ في ما ينتجه من نصوص شفوية أو كتابية بشكل مدمج، فيتعلم بذلك قواعد استعمال اللّغة في التواصل، ويسمو بطبعه اللّغوي إلى مستوى الارتجال في ممارسة اللّغة مشافهة وكتابة في مختلف المواقف والوضعيّات الّتي تواجهه في المدرسة وخارجها، وهو الهدف النهائي المتوخى من تعلم اللّغة.

وانطلاقا من هذه التّصورات والإجراءات الفعّالة الّتي قدمتها هذه البيداغوجيا ارتأينا أنّ نضيء بعضا من جوانبها في هذه الورقة البحثية العلمية للإجابة عن مشكلة أساس هي:

إلى أيّ مدى تساهم بيداغوجيا الإدماج كإجراء عملي في تفعيل الممارسة الصّفية واكساب المتعلمين كفاءات تواصلية شفوية وكتابية في ميدان تعليم اللّغة العربية في الطور الثانوي؟

وتتفرع عن هذه المشكلة مجموعة من التساؤلات:

– ما هي الإستراتيجية الّتي تتبناها هذه البيداغوجيا في بناء الكفاءات اللّغوية للّغة العربية للمتعلم في المرحلة الثّانوية الّتي تعد مرحلة الوعي باللّغة وتوظيفها ؟.

– ما هي متطلبات التّدريس ببيداغوجيا الإدماج كأسلوب علمي بيداغوجي غايته تحكم المتعلم في توظيف ما يتعلمه ؟

– ما هي الهندسة الدّيداكتيكية الّتي تتبناها بيداغوجيا الإدماج في بناء التّعلمات وتنمية الكفاءات اللّغوية والتّواصلية ؟

– ما هي الصّعوبات الّتي لا زال يواجهها مدرسو اللّغة العربية لتغيير ممارساتهم البيداغوجية والصّفية وفق التّصورات والإجراءات الّتي تطرحها هذه البيداغوجيا ؟

– ما مفهوم الكفاءة اللّغوية المقصودة في مناهج اللّغة العربية؟هل يتعلق الأمر بالكفاءة اللّسانية كما وردت في اللّسانيات التّوليدية التحويلية؟أم بالكفاءة التّواصلية كما تنشدها المقاربات التّواصلية بشكل عام ؟.

– هل نعلم اللّغة لذاتها أيْ اكساب المتعلمين معلومات عن اللّغة ؟ أم نُعلمها لأغراض معينة؟، وهل حدد منهاج اللّغة العربية للطّور الثّانوي الوظائف التّواصلية للكفاءات اللّغوية الّتي يستهدفها، وتجعل المتعلم يتعلم التّعبير عنها ؟، وهل ضبط الموارد اللّسانية الّتي تحققها ؟.

– ماهي آليات التّقويم والمعالجة الّتي توفرها بيداغوجيا الإدماج لمساعدة المتعلم على التّحكم في الموارد والكفاءات المستهدفة ؟

ونسعى من خلال هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف تتمثل في :

1- تعميق فهم بيداغوجيا الإدماج والآليات الّتي تشتغل عليها كإطار منهجي وعملي لتصريف الكفاءة وبنائها خاصة في مجال تعلم اللّغات.

2- تيسير الممارسة البيداغوجية للمدرسين، وتمكينهم من الإجراءات والتّدابير الدّيداكتيكية الخاصة الّتي يمتلكون بها الكفاءة المنشودة من خلال إرساء بيداغوجيا الإدماج باعتبارها تصريفا عمليا وإجرائيا للمقاربة بالكفاءات الّتي تم اعتمادها في بناء مناهج الإصلاح.

3- معالجة التّصورات والممارسات الخاطئة الّتي لا زالت تتحكم في أداء الممارسين للفعل التعلمي في تسيير مخططات التّدرج لبناء تعلمات أنشطة اللّغة العربية.

4- تعميق الثّقافة البيداغوجية للجهاز المفاهيمي لبيداغوجيا الإدماج بأبعادها النّسقية بين طرائق التّدريس والتّكوين والتّقويم.

5- ضبط وتبسيط الهندسة الدّيداكتيكية الّتي تطرحها بيداغوجيا الإدماج كبديل لعملية التّدريس تخطيطا وتنفيذا وتقويما لتعليم اللّغة العربية لإكساب المتعلمين كفاءات تواصلية.

6- تمكين المدرسين من آليات تنظيم سيرورة التّعلم وفق بيداغوجيا الإدماج، والتّحكم في القراءة المنهجية في مقاربة النّصوص والتّواصل معها.

7- تمكين المتعلمين من استخدام طرائق نشطة متنوعة تعتمد على نشاط المتعلم وايجابياته في اكتساب المعارف والمهارات، والابتعاد عن أساليب التّلقين والحفظ عند التّدريس.

وتحقيقا لهذه الأهداف بنيْنا البحث على مدخل وخمسة فصول تعقبها خاتمة تعرض لنتائج الدّراسة، وبيان ذلك على النحو التالي:

1- مدخل تعرضنا فيه إلى المفاهيم والمصطلحات البيداغوجية الإجرائية والنّظرية المتعلقة ببداغوجيا الإدماج باعتبارها مفاتيح محور دراسة الأطروحة.

2- وخمسة فصول تناولنا:

أ- في الفصل الأوّل المناهج التّربوية الجزائرية في ظل الإصلاح ومكانة اللّغة العربية فيها، حيث توزع هذا الفصل على خمسة مباحث، تناولنا في المبحث الأوّل الإصلاحات التّربوية وتطوير المناهج، ثم عرجنا في المبحث الثاني على التّعديلات البيداغوجية والمنهجية والإستراتيجية الّتي تبنتها مناهج الإصلاح، وربطناها في المبحث الثالث بالغايات التّربوية والأهداف التّعليمية الّتي تسعى إلى تحقيقها من وراء ذلك، ثم توقفنا في المبحث الرّابع عند التّحسينات الّتي أدرجتها مناهج الجيل الثاني من الإصلاحات، وخصصنا المبحث الخامس للمكانة الّتي حظيت بها اللّغة العربية في مناهج الإصلاحات، وآفاق تعليمها في ظل المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج.

ب- تعرضنا في الفصل الثّاني للأسس النّظرية والعلمية للمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج وتطبيقاتها التّربوية، حيث بسطناها في ثلاثة مباحث، عرجنا في المبحث الأوّل على العوامل الّتي أدت إلى ظهور المقاربة الكفاءات في الميدان التّربوي وعلاقتها بالمقاربات السّابقة ، وفصلنا في المبحث الثاني في الخلفيات النّظرية والعلمية للمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، وتوقفنا في المبحث الثالث عند أسسها النّظرية وتطبيقاتها التّربوية.

ج- في الفصل الثالث فصلنا في الإستراتيجية الّتي تتبناها بيداغوجيا الإدماج في بناء الكفاءات اللّغوية في الطّور الثانوي، وقسمناه إلى أربعة مباحث، تناولنا في المبحث الأوّل بيداغوجيا الإدماج من حيث المفهوم والمبادئ والمرتكزات، ثم شرحنا الكفاءات اللّغوية لمنهاج اللّغة العربية للطّور الثانوي في المبحث الثّاني، والّتي تتوزع على ميداني الشّفوي والمكتوب، وبسطنا القول في الكفاءة التّواصلية الّتي تُعد الغاية القصوى من تعلم اللّغة.

وفي المبحث الثالث عالجنا السّيرورة النّظرية والإجرائية لإستراتيجية بيداغوجيا الإدماج في بناء الكفاءات اللّغوية للمتعلم، وختمنا الفصل بمبحث رابع تعرضنا فيه لميادين التّعلم وبناء الكفاءات اللّغوية في بيداغوجيا الإدماج.

د- خصصنا الفصل الرّابع للهندسة الدّيداكتيكية لتدبير وحدة تعليمية تعلُّمية، ولأدوات وأشكال التّقويم والمعالجة البيداغوجية في بيداغوجيا الإدماج من خلال الإسهامات الّتي قدمتها السّيكولوجيا المعرفية في وظائف التّقويم ونظرتها للخطإ من خلال مبحثين؛ تناولنا في المبحث الأول التّدبير الدّيداكتيكي للوضعيّات

التّعلمية والإدماجية للوحدة التّعليمية في الطّور الثانوي، وفي المبحث الثاني تطرقنا للتّقويم والمعالجة في بيداغوجيا الإدماج.

3- الفصل الخامس خصصناه للدراسة التّطبيقية الّتي حللنا فيها المعطيات والمعلومات الّتي أمدتنا بها "أداة الاستبيان"، وحوصلنا نتائج ذلك في خاتمة أجبنا فيها عن الأسئلة والفرضيات المطروحة وذيلناها بتوصيات تعد عصارة البحث.

وانطلقنا في بحثنا من فرضيات مؤسسة للدّراسة جاءت على الشّكل التّالي:

- نتوقع أنّ الهندسة الدّيداكتيكية الّتي تقترحها بيداغوجيا الإدماج في تعليم وتعلم اللّغة العربية تُساهم بفعالية في تحكم المتعلمين في الكفاءات التّواصلية الشّفهية والكتابية المنشودة في المنهاج بما تُتيحه من انغماس لغوي، وما تمنحه من مكانة للمتعلم في بناء معارفه وتوظيفها في مختلف الوضعيّات التي يواجهها.

- نتوقع أنّ تنزيل بيداغوجيا الإدماج في الممارسة الصّفية ترفع من مردود الكفاءة التّعبيرية والتّواصلية للمتعلمين، وتزيد من تفاعلهم مع الوضعيّات التّعلمية والإدماجية لتوظيف مكتسباتهم المعرفية وخبرتهم لحلّ المشاكل الّتي تواجههم داخل وخارج المدرسة.

- نتوقع أنّ بيداغوجيا الإدماج تحقق مبدأ الإنصاف، وتكافؤ الفرص بين المتعلمين، حسب مستوياتهم وحاجاتهم.

- نتوقع أنْ تُواجه المدرسين صعوبات في تعديل ممارساتهم البيداغوجية وفق مقتضيات ومتطلبات بيداغوجيا الإدماج ا لضعف التّكوين وعدم توفر بعض الشّروط الضرورية.

4- تنوعت مكتبة البحث الّتي جمعنا منها المادة بإجراءات وصفية تحليلية بين المصّادر الأصلية والمراجع المتخصصة ذات الوجهة البيداغوجية والدّيداكتيكية، وبعض الكتب المترجمة والدّوريات والمعاجم والرسائل الجامعية والوثائق التّربوية مما ساعدننا على تعميق الدّراسة والتّوسع في مجال البحث في مسيرة إصلاح المنظومة التّربوية.

وللوصول إلى نتائج دقيقة تخدم البحث وتقدم إضافة في المجال البيداغوجي اعتمدنا على المنهج الوصفي التّحليلي القائم على معاينة واقع الممارسات التّعليمية التّعلمية لتدريس اللّغة العربية وتحليلها، وكذلك اعتمدنا على المنهج الإحصائي في الدّراسة الميدانية واخترنا البرنامج الإحصائي SPSS الّذي يسر لنا عملية إحصاء البيانات وتحليلها.

يعتمد البحث في جانب منه على وصف الممارسة الصّفية لتدريس اللّغة العربية وتفسيرها من خلال الوثائق التّربوية والممارسة البيداغوجية، ووصف المنهاج ومخططات بناء التعلمات ومحتوياتها وطرائق تدريسها، وفي جانب آخر منه حللنا محتوى مناهج اللّغة العربية في الطّور الثّانوي ونتائج الدّراسة الميدانية.

لجأنا إلى أسلوب الإحصاء كأداة إجرائية لحساب النّسب المؤية وعرض النّتائج المتحصل عليها من خلال الاستبيان المطبق في الدّراسة الميدانية.

وقد واجهتنا في جمع مادة البحث بعض الصّعوبات من أبرزها حداثة الموضوع في السّاحة التّربوية وقلة المصادر والمراجع فيها، حيث أنّ تبني المدرسة الجزائرية لأساليب هذه المقاربة الجديدة لا زال بكرا ولم يحظ بالمعالجة العلمية والمعرفية والبيداغوجية الكافية؛ خاصة على المستوي العملي من طرف خبراء التّربية لفهمها أولا، والعمل على تطبيقها ثانيا، وعدم وجود تسهيلات للطالب الباحث للوصول إلى مصادر المعرفة المتخصصة.

وفي الأخير نتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساعدنا على إنجاز هذا البحث العلمي المتواضع آملين أن يكون إضافة في مجال البحث التربوي والبيداغوجي ينتفع به الممارسين في المجال التربوي والباحثين .

الطالب عبد القادر نورين

أفلو يوم: 08 ماي 2020

تمهيد: تُعد المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج مدخلا تربويا وديداكتيكيا جديدا ومعاصرا هدفه تسليح المتعلِّم بمجموعة من الكفاءات الأساسية لإعداده للنّجاح في مواجهة الوضعيّات الصّعبة والمركّبة الّتي يصادفها في واقعه التّعلُّمي والحياتي، بُغية التّميز الدّراسي والحرفي والمهني والتّأقلم مع المحيط.

وقصد تحقيق هذه الغاية أصبح إعداد المنهاج في ظلّ تبني هذه المقاربة قائما على التعلّم بالوضعيّات، وتسييّق التّعلمات في علاقة جدلية مع الكفاءات المستهدفة، ولتصريف هذه المقاربة بشكل عملي وإجرائي في الممارسات البيداغوجية الصفّية واللاصفّية تم اعتماد بيداغوجيا الإدماج كخيار ومسار مركّب أثبت نجاعته في المنظومات التّربوية العالمية لتَوجهه نحو المتعلّم لتمكينه من بناء معارفه بنفسه، وتثمينها من خلال ربطها بخبراته وواقعه لتوظيفها في شؤون حياته، وتطلب هذا إعادة النّظر في توزيع أدوار مكوّنات المثلث الدّيداكتيكي (معلم، متعلم، معرفة)، وفي الممارسات البيداغوجية، وفي سيرورة التّعليم والتّعلُّم، وأساليب التّقويم والّعالجة بما يتماشي وبيداغوجيا الإدماج لتكوّين المتعلم الكُفء، وتحقيقا لطموحات هذه المقاربة المتمثلة في « تغيير الممارسات، فتصبح إصلاحا من (النمط الثالث) لايستغني عن مساءلة المدّرسة وغايتها. »[1].

وأصبح التّعليم بالوضعيّات لبناء الكفاءات «طريقة بيداغوجية لعقْلنة العملية الدّيداكتيكية تخطيطا وتدبيرا وتسييرا وتقوّيما، وتفعيلها بطريقة علمية موضوعية على أسس معيارية وظيفية، وربط المدّرسة بالحياة» [2].

ويُعد التحكّم في الجهاز المفاهيمي لهذه المقاربة من طرف الفاعلين والممارسين في مجال التّربية من السُّبل الّتي تُساهم في فهم هذا النّمط الجديد من التّدريس من ناحية، والتَمكُّن من الإجراءات والتّدابير الدّيداكتيكية الخاصة الّتي تُؤهل المدّرس لتحقيق النّجاح المدّرسي المنشود، ولذلك تم تخصيص مدخل البحث لشرح بعض المفاهيم والمصطلحات الّتي تُعد مفاتيح ضرورية لفهم واستيعاب محتويات الفصول.

1- مفهوم الإستراتيجية: يَعتبر بعض خبراء التّربية أنّ الإستراتيجية مفهوم معنوي، وابتكار من خيال الأفراد، وهي مشتّقة من الكلمة اليونانيةّ "إستراتيجيوسStrategos" الّتي تَعني فن القيادة، وظلت مهارة مغلقة مقتصرة على القادة في المجال العسكري، ولا يتقيد استعمالها بتعريف جامعّ ولذلك تم تداوّلها في كلّ المجالات «لم يُعد مفهوم الإستراتيجية قاصرا على الميادين العسكرية وحدها، وإنّما امتدّ ليكون قاسما مشتركا بين كلّ النّشاطات في ميادين العلوم المختلفة... » [3].

---

[1] – حسن بوتكلاي: الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة (مفهوم الكفايات وبناؤها عند فليب بيرينو)، مطبعة أكدال، الرباط ط1 سنة 2004 ، ص24.

[2] – جميل حمداوي: بيداغوجيا الكفايات والإدماج ، شبكة الألوكة، المغرب، ص10.

[3] – كمال عبدالحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، المكتب التعلُّم ي للنشر والتوزيع ،الاسكندرية 2000 ،ص 292/291 .

وتتفق جلّ تعريفاتها على أنّها خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات لتحقيق أهداف مرصودة بالوسائل المتاحة «الإستراتيجية هي فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، بمعنى أنّها طُرق معينة لمعالجة مشكلة، أو مباشرة مهمة، أو أساليب معينة لتحقيق هدف معين » [1].

وتعني كذلك الإجراءات والمناورات، والطّرق والأساليب الّتي يتم رسمها وتنفيذها بطريقة مرنة لتحقيق الهدف المنشود «الإستراتيجية هي خُطة محكمة البناء ومرنة التّطبيق، يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق هدف معين » [2].

وفي مجال السّياسة التّعليمية تعني الإستراتيجية مجموعة إجراءات مكوّنة من عمليات ومواقف لإحداث تفاعلات بين مكوّنات الوضعية التّربوية لتحقيق أهداف وكفاءات المشاريع التّربوية « نشاط تحويلي هادف لغايات وأغراض السّياسة التعليمية بواسطة وضع وإنّجاز مجموعة من الإجراءات التّعليمية المنتظّمة والعامة من أجل تحقيق أهداف يطول أو يقصر مداها » [3].

ويُقصد بها في مجال التّخطيط المدّرسي «مجموعة قرارات تتعلق بتحديد الأهداف البعيدة، ووسائل تحقيقها وبتخصيص الموارد اللازمة، حيث يتم اختيار هذا القرار بشكل يُوجد التّكامل بين أجزائها» [4]، دون أنْ تأخذ في حسبانّها العوامل أو المتغيرات الّتي تتضمّنها المواقف خلال التّخطيط أو التّنفيذ.

وعرّفها أوليفر بأنّها «مجموعة من الأنشطة وأساليب التّفاعل الاجتماعي والأكاديمي والبيئي الّتي يقوم بها الطلبة لتعلم ما يهدف إليه المنهاج » [5].

وفي ميدان التّعليم تعني الإستراتيجية خطّة إجرائية تتميز بتكامل مكوّناتها من المبادئ والأنشطة والعوامل التّربوية تتضمن مسارا من العمليات الّتي تكون أدوات في يد المعلم للتحكم في الموقف التّعلُّمي، وما يَحدُث فيه من تفاعل بينه وبين المتعلمين والمعرفة موضوع التعلُّم، و تقود إلى تحقيق نوع من التعلُّم لدى فئة محدودة من المتعلمين. أمّا في ميدان التّعلُّم فهي تعبر عن نمط تصور النّشاط المعرفي عند المتعلمين والوسائل الّتي يستخدمونها لاكتساب التّعلُّمات، وتَذكّرها، وإدماجها عند الحاجة لتوظيفها لحلّ مشكلة أو

---

[1] – محمد السيد علي: مصطلحات في المناهج وطرق التدريس،كلية التربية ،جامعة المنصورة ،ط2000/2، ص379.

[2] – نفس المرجع ،ص380.

[3] – وزارة التربية الوطنية: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات إعداد هيئة التأطير، سنة 2006 ، ص76.

[4] – شريفي ياسين : التخطيط الإستراتيجي المدّرسي في ظل المدارس الخاصة في الجزائر (2003-2008)، دراسة حالة المدّرسة التعلُّمية الجديدة الخاصة، مؤسسة المناهج، ط2014 ،ص36.

[5] – سعد علي زاير، وسماء تركي داخل : اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية ، الدار المنهجية للنشر والتوزيع ، بغداد، ط1، 2015/1436 ، ص124.

إنجاز مهمة لأنّ كلّ متعلم له كيفية يتعلم بها تختلف حسب الموضوع ووضعية التعلُّم «إستراتيجيات التّعلُّم هي وسائل يمكن للمتعلمين أنْ يستخدموها لاكتساب وإدماج وتذكّر المعلومات الّتي تُعَلم لهم » [1].

كما تعني كذلك المسار الذّهني المرجعي الّذي يُوجه الفرد لاختيار الأسلوب الّذي يحُلّ به المشاكل «الإستراتيجية هي الإطار المرجعي لقدرات الشّخص، أيْ الأسلوب الذّهني الّذي يختاره الفرد والّذي يجد فيه الكيفية الأكثر ملاءمة لحلّ مشكل ما » [2].

وتتحقق الإستراتيجية عمليا في تدبير العملية التّعليمية التّعلُّمية من خلال مجموعة من الإجراءات الّتي يتبعها المعلم في تنظيم جميع عناصر النّشاط التّعليمي التّعلُّمي في كلٍّ متكاملٍ انطلاقا من تحديد المدْخلات، مرورا بالعمليات والطّرائق والوسائل، وصولا إلى المخْرجات وإجراءات التّقويم المعالجة والدعم، واستخدام المنهجية العلمية والتّكنولوجية لمواجهة المشكلات، مع عدم استبعاد عامل الصّدفة في مجرى الوقائع، والتّخطيط لما ينجُم عنها «مجموعة من الإجراءات والممارسات الّتي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات على ضوء الأهداف الّتي وضعها، وهي تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التّقويم الّتي تساعد على تحقيق الأهداف» [3].

أ– مواصفات الإستراتيجية النّاجحة:

1- الشّمول: ويعني أنْ تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التّعليمي.

2- المرونة والقابلية: بحيث يمكن استخدامها في أيّ موقف تعليمي.

3- أنْ ترتبط بالأهداف المرصودة، وأنْ تُراعي الوسائل والإمكانيات المتاحة.

4- أنْ تُراعي حاجيات المتعلمين والفروق الفردية بينهم.

ب– معايير اختيار الإستراتيجية النّاجحة في العملية التّعليمية: ترتكز الإستراتيجية النّاجحة على عدة محكّات لضمانّ تنفيذها بنجاح في العملية التّعليمية التّعلُّمية منها :

1- وضوح ودقّة طبيعة أهداف التعليم الّتي يراد تحقيقها.

2- الحاجة إلى ثراء خبرة التعلُّم بحيث تروّض الدّافعية الدّاخلية المنشإ، والدافعية الخارجية المنشإ.

3- تُراعي قدرة المتعلمين المنغمسين في التعلُّم.

وترتبط الإستراتيجيات الّتي يتم اختيارها في مجال التّربية بالمقاربات الّتي يتم تبنيها، حيث كلما تغيرت المقاربة تطلب ذلك اختيار الإستراتيجية الّتي تلائمها لنجاح تنفيذها، وبتبني المقاربة بالكفاءات في

---

1 – وزارة التربية الوطنية: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحلّ المشكلات ،إعداد هيئة التأطير، سنة 2006 ، ص 184.

2 – عبدالقادر لورسي : الزاد النفيس والسند الأنّيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع الجزائر ، ص184.

3 – حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنأنّية، القاهرة، 2003 ، ص39.

المنظومة التّربوية الجزائرية فرضت متطلبات جديدة لإستراتيجية التعلُّم والتعلُّم، لذلك أُعيد هيكلة المناهج شكلا ومضمونا منطلقها من الكفاءة الّتي ترسم ملامح التّخرج للمتعلم وتنتهي بها في تقويم مخرجاتها، وتغييرات أنْماط النّشاطات والممارسات البيداغوجية، والوسائل والطّرائق وأدوار المعلم والمتعلم، كما تغيرت النّظرة للتقويم ووسائله.

2- التّعليمية (الديداكتيك) والبيداغوجيا:

من المصطلحات الّتي شاعت في أدبيات البحث التّربوي الحديث التّعليمية والبيداغوجيا وهما مصطلحان اكتسبا دلالات متجددة عبر تطوّرهما التّاريخي وسنحاول الوقوف عند نقاط التّشابه والتّباين والحدود الفاصلة بين هذين المصطلحين بما يخدم مخرجات الأطروحة.

*مصطلح تعليمية في اللّغة العربية : هو مصدر لكلمة تعليم من الفعل "علّم" أيْ وضع علامّة أو سمّة لتدل على الشّيء وتنوب عنه، وقد تعددت مسميات هذا المصطلح في اللّغة العربية في مقابل المصطلح الأجنبّي "ديداكتيك " لتَعدُد مناهل الترجمة، ومن ذلك علم التّدريس، علم التّعليم، التّدريسية، تعليميات، تعليمية « على أنّ المسمى الأخير هو الأكثر شيوعا وتداوّلا في الأدبيات التربوية » [1].

وفي الفرنسية نجد أنّ مصطلح (Didactiqu) هو صفة أُشتقّت من الأصل اليوناني (Didaktitos) وهو يُشير إلى معنى التّربية وكل ما له صلة بالتّعليم "فلنتعلم أي يُعلم بعضنا بعضا ".

وتطوّر مفهوم التّعليمية حيث أُستخدم مرادفا لفن التّعليم ولفن التّربية عند جون عموس كومينوس (John Amos Coenius) في كتابه "الديداكتيك الكبرى " سنة 1657، وفي أوائل القرن التاسع عشر للميلاد وضع "فريديريك هيربارت "(Frederick Herbert) الأسس العلمية للتّعليمية واعتبرها نظرية تخص النّشاطات المتعلقة بالتّعليم فقط «نسق للتعليم بناءا على مرتكزات علمية» [2].

ومع ظهور تيار التّربية الجديدة مع "جون ديوي(John Dewey) اعتبرها نظرية للتعلُّم، ثم مع تطوّر البحث التّربوي أصبحت تعني نظرية للتعلّم والتعليم معا، وحقل علمي له هويته المعرفية.

وهناك من اعتبر هانس آيبلي (Hans Aebli) أوّل من اقترح إطارا عمليا لموضوع الدّيداكتيك سنة 1951 حيث « نظر إلى الدّيداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السّيكولوجيا التّكوّينية » [3].

وظهر اتجاهان في توصيف هذا المفهوم اتجاه اعتبره «مجرد صفة نَنْعت بها النّشاط التّعليمي الّذي يحدُث أساسا داخل حجرات الدرس، والثاني يجعل من الدّيداكتيك عِلْما مستقلا من علوم التربية » [4].

---

[1] –بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث ،الأردن، 2007 ،ص 18.

[2] –Decorte et all –les fondementes de l'action didactique-DeBoeck-1990-p329

[3] – أحمد أوزري: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2006 ، ص140.

[4] –محمد الدريج: عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس، مجلة علوم التربية، العدد 47 ، مارس 2011 ، ص8.

وتم وضع عدة تعريفات للتّعليمية منها تعريف كلّ من سميث أب ، وميلاري ، وبروسو «الموضوع الأساسي للتّعليمية هو دراسة الشّروط اللّازم توفرها في الوضعيّات أو المشكلات الّتي تُقترح للتلميذ قصد السّماح له بإظهار الكيفية الّتي يُشغِّل بها تصوراته المثالية أو رفضها» [1].

وعرّفها محمد الدّريج « نقصد بالدّيداكتيك... الدّراسة العلمية لطرق التّدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التّعلُّم الّتي يخضع لها التّلميذ في المؤسسة التّعليمية قصد بلوغ الأهداف المسطّرة مؤسسيا، سواءا على المستوى العقلي أو الوجدأنيّ أو الحس – حركي، وتحقيق لديه المعارف والكفايات والقدرات والاتّجاهات والقيّم» [2]، ويسعى الدّيداكتيك حسبه « للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النّتائج الّتي ستساعد كُلّا من المدَّرس والمؤّطر والمشرف التّربوي وغيرهم على إدراك طبيعة عملهم والتّبصر بالمشاكل الّتي تعترضهم مما يُيسّر سُبل التغلُّب عليها، ويُسهل قيامهم بواجباتهم التّربوية التّعليمية على أحسن وجه» [3].

أمّا مصطلح البيداغوجيا فأصله يوناني، وتعني القيّادة والتّوجيه، وكان البيداغوجي مُربيا خارج المدّرسة، والمعلم يُعلم داخل المدّرسة، ثم تحوّل البيداغوجي إلى ناقل للمعرفة، ولايهتم بغايات التّربية وأهدافها، فتحولتْ إلى منهجية لتقديم المعرفة، تهتم باقتراح الطّرائق المختلفة للتّعليم، وتعددت البيداغوجيات بتعدد المرجعيات والخلفيات والمدارس الفلسفية الّتي تؤّطرها، ولذلك لم تتمكن البيداغوجيا من بناء نظرية مرجعية موحّدة لتحليل وضعيّات التّدريس، فخلت بذلك من البُعد العلمي، بينما نجد التّعليمية تهدف إلى التأسيس العلمي للفعل التّعليمي من خلال صياغة إجراءات نظام منسجم من التّوجيهات القابلة للتحقق، ووضع تفكير منهجي في كيفية توصيل المعرفة وبناءها في علاقتها بالمحتوى، أيْ تتناول منطق التعلُّم انطلاقا من منطق المحتوى المعرفي، فتضع الشّروط الّتي تُمكن المتعلم من اكتساب المعرفة، وتحلل الوضعيّات التّعليمية التّعلُّمية لنمذجتها والعلاقات التّفاعلية بين أطراف المثلث الديداكتيكي (المعلم، المتعلم، المعرفة)، بينما تتناول البيداغوجيا منطق التعلُّم انطلاقا من منطق القسم، ولا تهتم بالمحتوى، وتهتم بكلّ ما يتعلق بالتنظيم داخل القسم (تعليم فردي، تعليم جماعي...).

وتشترك التّعليمية مع البيداغوجيا في مسارات اكتساب المعارف وتبليغها «فالتّعليمية تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة، أما البيداغوجيا تدرس العلاقة بين المعلمين والمتعلمين » [4].

---

[1] – طيب نايت سليمان: المقاربة بالكفاءات، الممارسة البيداغوجية ، أمثلة علمية في التعليم الإبتدائي والمتوسط، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو، الجزائر 2015 ، ص96.

[2] – محمد الدريج: عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس، مجلة علوم التربية، العدد 47 ، مارس 2011 ، ص11.

[3] –نفس المرجع ، ص11.

[4] – ميشال دوهلاي: التعليمية والبيداغوجيا، دار مارينو للنشر، الجزائر، مجلة معالم، العدد 1، ص181.

3- مرحلة التّعليم الثّانوي: هي المرحلة الّتي تتوسط التّعليم المتوسط الإلزامي والتّعليم الجامعي، وهي مرحلة متميزة تتزامن مع مرحلة المراهقة، ويتّم فيها استكمال تكوّين المتعلم وتأهيله إما للتكوّين الجامعي أو للتكوّين المهني، تستغرق الدّراسة فيها ثلاث سنوات تُختتم بامتحان شهادة البكالوريا.

4- مفهوم الإدماج

أ) المفهوم اللّغوي للإدماج (Intégration): لفظ الإدماج مصدر: فعله أَدْمَج يُدمِج فهو مُدمِجٌ والمفعول منه مُدمَجٌ بفتح الميم الثانية، وقد ورد الفعل منه بصيغة دَمَجَ وهو فعل لازم، وأَدْمَج وهو فعل متعدّي،ويعني الإدماج «الفتل (للحبل)، والضّفر (للشَّعر) بإحكام، والدخول والتّداخل والتّضافر والإدراج والانْطواء» [1]، ومنه «دمج الوحش في الكناس وانْدمج دخل، دمج الشّيئ دموجا، واندمج اندماجا،إذْ استحكم والْتأم، يُقال أدمجتْ الماشطة ضفائر المرأة، أدرجتها وملستّها، وليل دامج وملتّف الظلام » [2].

وعرفه الشّريف الجرجاني فقال «الإدماج في اللّغة اللّفّ وإدخال الشّيء بالشّيء، يُقال أدمج الشّيء في الثوب إذ لفّه فيه » [3].

وصيغة أدمج أنهضُ بالدّلالة الّتي نريد إيصالها من حيث اقتّضاؤها لمفعول المعارف الجديدة الّتي يزرعها الطالب في معارفه القديمة.

ب) المفهوم الاصطلاحي للإدماج: عرفه الشّريف الجرجاني بقوله « أنْ يتضمن كلامٌ سِيق لمعنى مدحًا كان أو غيره، معنًى آخر، وهو أعم من الاستتباع لشموله المدح وغيره واختصاص الاستتباع بالمدح كقول أبي الطيب المتنبي: أُقلِب فيه أجفاني كأنّي: أُعدُّ به على الدّهر الذّنوبا» [4].

ساق المعنى لبيان طول اللّيل، وأدمج في ذلك الشّكاية من الدّهر على جهة الاستتباع.

ومن معاني الإدماج أنْ يتّم ربط عناصر منفصّلة ببعضها البعض بشكل متناسق « عملية نربط بواسطتها بين العناصر الّتي كانت منفصّلة في البداية من أجل تشغيلها وفق هدف معطى » [5].

ت) المفهوم البيداغوجي للإدماج: مما ينبغي التّأكيد عليه أنّ الإدماج هو الآلية الوظيفية الّتي تَستند عليها المقاربة بالكفاءات في العملية التّعليمية التّعلُّمية، والّتي تجعل المتعلم في محل اختبار لتجميع مكتسباته القبلية والرّبط بينها لمواجهة وضعية مشكلة جديدة لحلّها قصد تحقيق هدف معين، وقد وضع خبراء التّربية تعاريف كثيرة للإدماج تختلف في الصّياغة وتلتقي عند المكوّنات الأساسية لهذه البيداغوجيا منها:

---

[1] – وزارة التربية (د، ت): مشروع الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة أولى من التعليم الثأنّوي العام والتكنولوجي، الجزائر، ص36.

[2] –محمود بن عمر الزمخشري جار الله أبو القاسم: أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت 1998/1419 ، ط1 ،ص139 .

[3] – الشريف الجرجاني: كتاب التعريفات تحقيق جماعة من العلماء: ، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان ، الطّبعة الأولى 130/1.

[4] – نفس المرجع، 130/1.

[5] – Roegiers.x.une pédagogie de l'integration compétence et integration desacquisK2éme edition 2001-de Boeck université Bruxelles,P22

يعرف المركز العالمي للتّربية (في كيبك) الإدماج بأنّه « السّيرورة الّتي يربط بها التّلميذ معارفه السّابقة بمعارف جديدة، فيُعيد بالتالي بَنْيَنَة عالمه الدّاخلي، ويُطبق المعارف الّتي اكتسبها في وضعيّات جديدة ملموسة » [1].

ومن التّعاريف البيداغوجية الدقيقة للإدماج تعريف لجندر(Legendre) «يستند الإدماج التّعليمي إلى مسلّمة ترى أنّ المعارف تشكل كُلّا منطقيا منظّما، وتعتبر التعلُّم عملية حلّ المشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة.» [2].

ويعد الإدماج في العملية التّعليمية التّعلُّمية مرحلة من مراحل التّعلُّم يلجأ فيها المتعلم إلى الموارد الّتي اكتشفها وتعلمها لتوظيفها لحلّ وضعية أو مجموعة من الوضعيّات «نشاط الإدماج هو نشاط ديداكتيكي يتوخى استدراج التّلميذ لتحريك المكتسبات الّتي كانت محل تعلُّمات منفصّلة فهي –إذًا – لحظات تعلُّمية تقوم على إعطاء معنى لتلك التعلُّمات، ويمكن أنْ نلجأ إلى أنشطة الإدماج في أية لحظة من التعلُّم، ولاسيما في نهاية بعض التّعلُّمات الّتي تشكل كُلّاً دالّاً، أيْ عندما نريد ترسيخ كفاية أو تحقيق الهدف النّهائي للإدماج، وتتغير أنشطة الإدماج هاته، فأثناء التعلُّمات الاعتيادية قد تكون أنشطة قصيرة – لاتتجاوز دقائق معدودات – لوضع مكتسبات عديدة ضمن سيّاق، وفي نهاية التّعلُّم تصير المدة مهمة قد تمتد من ساعة إلى عدّة أيام » [3].

من خلال هذين التّعريفين نستنتج أنّ الإدماج من المنظور البيداغوجي هو عملية تعبئة ومزج بين محتويات متنوعة تنتمي لمادة دراسية معينة أو لعدة مواد والربّط بينها ونجد أنّ الفاعل الأساسي في نشاط الإدماج هو المتعلم الّذي يقوم بعملية الرّبط بين مكتساباته السّابقة والجديدة ودمجها بشكل مترابط ومنسجم لتوظيفها في وضعية ذات دلالة « هو توظيف التّلميذ مختلف مكتساباته المدّرسية وتجنيدها بشكل مترابط في وضعيةذات دلالة » [4].

وهو نشاط يُهيكل فيه المتعلم عمليا تعلُّماته المجّزأة ومخططاته المعرفية والمهارية والسّلوكية الّتي بناها في سيّاقات مختلفة وإعادة تركيبها في أنْشطة تعلُّمية فهو بهذا المعني كذلك « نشاط تطبيقي مركب يجري

---

[1]– Roegiers.x.une pédagogie de l'integration compétence et integration desacquisK2éme edition 2001-de Boeck université Bruxelles,P22

2– غريب عبدالكريم : المنهل التربوي ، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية،منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء، المغرب ط1، 2006 ،ص518.

[3]- جميل حمداوي : نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الادماجي ، المغرب، ط1 ، 2015 ، ص35 ،إهداء شبكة الالوكة 3.

[4] – محمد الطاهر واعلي: نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات ،الورشم للنشر والتوزيع، القبة ، الجزائر ، 2013 ،ص10

في إطار وضعية تعلُّمية تتوخى تجنيد المكتسبات السّابقة الّتي بناها المتعلمون في سيّاقات تعلُّمية مجزأة ضمن حصص تشملها الوحدة التّعليمية » [1].

وجاء في دليل بيداغوجيا الإدماج أنّ « الإدماج معناه إقامة علاقات بين التّعلُّمات بهدف التوصل إلى حل وضعيّات مركبة وذلك من خلال تعبئة للمعارف والمهارات المكتسبة» [2]، فهو بهذا المعنى خطة بيداغوجية يُعبئ وفقها المتعلم ويجمع بعض موارده (معارف، مهارات، مواقف/سلوكات) متفرّقة ويرتبها بكيفية منظّمة وملائمة من أجل حلّ وضعية مشكلة معقدة.

ويعتبر كزافيي روجيرس(X. Roegier) الإدماج بيداغوجيا قائمة الذّات، بل ذهب إلى استعماله كمرادف ل"المقاربة بالكفايات الأساسية "، فهو يعرف الإدمادج باعتباره «عملية يتم من خلالها جعل مختلف العناصر الّتي كانت منفصّلة في البداية مترابطة بهدف إستعمالها بشكل متناسق ومنتظّم تبعا لهدف محدد » [3].

وعملية إقامة علاقة بين التعلُّمات في وضعيات مركبة تمنح المتعلم ألية عملية لتدبير شؤونه خارج المدّرسة، ويُدرك بأنّه يتعلم من أجل الاستكشاف والإنجاز، كما أنّ الإدماج زمنيا يأتي بعد اكتساب التعلُّمات تحقيقا للكفاية أو الهدف النّهائي للإدماج، فهو لايَحْدث إلا بعد اكتساب تعلُّمات من معارف، مهارات،مواقف، ولايحْدث إلا في وضعية مركبة جديدة يواجهها المتعلم حيث تستدعي منه تعبئة وتجنيد مكتساباته وتحريكها لحلها، وبهدا يتحقق التعلُّم الفعّال الّذي يتحول فيه المعلم إلى مشجّع للمتعلم ومحفّز له لتعبئة مخزونه من التعلُّمات، والمتعلم يبحث وينتقد ويكتشف ويراجع الأخطاء، ويُنتّج الحلول ، وبالتالي فهو يبني المعرفة ويوظفها في حياته « يتطلب نشاط الإدماج تغيّيرا في الممارسة البيداغوجية، فالمتعلم هو الفاعل الأساسي فيه ويصبح المعلم مبتكرا للوضعيات ومنظّما لها، كما يكون منشّطا للتّلاميذ ومسّهلا لهم عملية البحث والتَقَصّي، وحاثا إياهم على الملاحظة وتبادل الرّأي في إطار العمل الفردي والفوجي والجماعي » [4].

5- بيداغوجيا الإدماج: هي مجموعة من الممارسات العقلية والعملية الّتي يتبعها المعلم لجعل المتعلم قادرا على تحريك وتعبئة وتحويل تعلُّماته ومعارفه ومكتسباته المدّرسية ضمن وضعية تعليمية _تعلُّمية، أو وضعية مشكلة، أو وضعية هدف دالّة « وهي بيداغوجيا تقوم على إقدار المتعلم على تعبئة موارده الّتي سبق أنْ اكتسبها بشكل مُجّزء، واستخدامها بطريقة مندمجة فيحل وضعيات مركبة تسمى وضعيات الإدماج بغرض

[1] – خير الدين هني : مقاربة التدريس بالكفاءات، الجزائر ، ط1، 2005، ص 111.

2–وزارة التربية والتعليم العالي: دليل بيداغوجيا الإدماج،التعليم الثا نوّي الإعدادي، المركز الوطني للتجديد والتجريب المقدمة، المغرب، 17/1 4.

[3] – محمد الطاهر واعلي: نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات : الورسم للنشر والتوزيع، القبة ، الجزائر ص5.

4– نفس المرجع . ص5.

تأهيله للتّفاعل الإيجابي مع الوضعيات الحقيقية الّتي تصادفه في الحياة اليومية، وتنمية حسّه النّقدي والتّحلي بروح المسؤولية والاستقلالية في التّفكير، وحسن التّصرف أمام مشاكل الحياة » [1].

تستند بيداغوجيا الإدماج على مبدإ إدماج المكتسبات من خلال الاستغلال المنتظّم لوضعيات الإدماج، وتعلم كيفية حلّ المهام المعقدة، لبناء الكفاءة والتّحكم فيها من خلال المرور بثلاث مراحل:

أ- تنظيم التّعلُّمات وإرساؤها: بحيث يقوم المعلم بتهيئة الوضعيّات للمتعلم لاكتساب الموارد الضّرورية من مفاهيم ومعارف وقواعد وقوانين واستنتاجات لبناء الكفاءة والتّحكم فيها، وفهم آليات سيرورتها وسياقاتها كحقائق علمية قابلة للتطبيق، ثم يتدرب عليها في شكل وضعيّات متنوعة لتثبيتها.

ب-تجنيد ودمج التعلُّمات: بعد فهم التعلُّمات الجديدة والتّدرب على دمجها في وضعيات تعلُّمية بسيطة تُقدم له وضعيات معقدة ومركبة لها ارتباط بوضعيات واقعه وحياته لتعبئة ما اكتسبه من موارد واستثمارها لمواجهة هذه الوضعيّات، وايجاد حلول لها، ومنه يُدرك أنّ لمعارفه الّتي تعلّمها دلالة ومعنى في حياته.

ج-التّقويم الإشهادي: تأتي وضعيات التّقويم للمصادقة على درجة تحكُّم المتعلم في مكتسباته وكفاءته ومتابعة سيرورة تعلمه.

6- مفهوم الكفاءة والكفاية: وقع خلط كبير بين مفهوم الكفاية والكفاءة، غير أنّ التّدقيق اللّغوي في المعاني الّتي ورد بها كلّ لفظ في الاستعمال تفيد بوجود فواصل بينهما يتطلب البحث العلمي الوقوف عليها من أجل إزالة اللبس بين المصطلحين ، ومشكلاتهما في اللّسانيات التّطبيقية وبيان جوانب تطورهما والفرق بينهما وبين بعض المصطلحات القريبة منهما كالقدرة والاستعداد والمهارة .

أ- تعريف الكفاءة لغة : هناك خلاف كبير بين المربين في تعريف الكفاءة من حيث اللّفظُ والمعنى، فمن حيث اللّفظ هناك من يرى أنّ أصل الكلمة «مشتق من الاكتفاء فيقال:كفاه و(يكفيه) الشّيء، واكتفى به » [2]، والكفاءة من الفعل كَفَأ يتكافأ الشّيئان أيْ يتساويان، ومنه كُفْءُ وكُفُؤُ على وزن فُعْل بتسكين العين وفُعُل بضم العين، أيْ المساوي والنّظير وفي الحديث النّبوي الشريف (**المؤمنون تتكافأ دماءهم**)، وفي حديث العقيقة (**شاتان متكافئتان**)أيْ متساويتان، ومنه كافأتُه عن صُنعه أيْ جازيتُه جزاءا متكافئًا لِما قام به.وتعني الكفاءة بالفتح والمد « التّسوّي بين الشّيئين، والكفاءة في العمل: القدرة عليه وحسن تسييره.» [3] . ويُشير لفظ الكفاءة كذلك إلى « المناظرة والمماثلة والتّساوي، وكل شّيء يُساوي شيْئًا حتى

1- وزارة التربية والتعليم العالي: دليل بيداغوجيا الادماج، التعليم الثانوي الإعدادي،المقدمة، المركز الوطني للتجديد والتجريب ،المغرب،/17 4 .

2 - كمال عبدالحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب القاهرة ، ط1 /2003 ، ص49.

3 -محمد بن أبي بكر عبدالقادر الرازي : مختار الصحاح، دار الفجر الجديد، دار عمار ص272.

صار مثله فهو مُكافئٌ له، وقد جاء الاستعمال العربي مؤكدا ذلك ففي القرآن الكريم " ولم يكن له كُفُوًا أحد " أيْ ليس له نظير » [1].

ب– الكفاية: يشير لفظ كفاية في معاجم اللّغة إلى « معاني القدرة والجودة والقيام بالأمر، وتحقيق المطلوب والقدرة عليه: وفعلها كفى، يكفي كفاية أيْ استغنى به عن غيره» [2].

وجاء في لسان العرب: «كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، وفي حديث دعاء الطعام: غير مُكفِإ، وفي رواية غير مُكْفيء من الكفاية فيكون من المعتل كفى يعني: أنّ الله تعإلى هو المطْعم والكافي»[3].

وهناك من يرى أنّ أصل الكلمة من الاكتفاء فيقال كفاه ويكفيه الشّيء، ويكفيه كفاية أيْ سدّ حاجته وجعله في غنى عن غيره. ويقال كفاه الشّيء كفاية: استغنى به عن غيره فهو كافٍ، وفي القرآن الكريم (فسيَكْفيْكَهُمُ الله)، « وهناك شِبْه اتفاق بين المهتمين بدراسة الكفاية على ترجمة مصطلح efficiency بالكفاية وليس الكفاءة وقد استقرّ على هذا الرأي أيضا مجمع اللّغة العربية. » [4].

وتنعقد معاني كفاية حول مفهومين، الأوّل مفهوم القيام بالأمر والثاني الوصول إلى درجة من المبتغى، ويترابط هذان المفهومان مع بعضهما البعض أيْ القيام بالأمر والوصول به إلى درجة من الإتقان ، ثم أشارت المعاجم إلى تطوّر معنى الكُفُو إلى النّظير،ولذلك «كان من الأفضل استخدام هذا اللّفظ (كفاءة) وجمعها كفاءات وليس كفايات، وكلمة competence لغويا تعني: المهارة والقدرة أو الامكانية وبالفرنسية competent تعني: الجدارة في التّخصص والصّلاحية والأهلية والكفاءة» [5].

ويذهب جود"good" إلى تعريف الكفاءة اقتصاديا بأنّها «قدرة الفرد على الحياة والمعيشة، ويشير إلى لفظ competencies بمعنى: كفاءات وهي مفاهيم خاصة ومهارات واتجّاهات معينة»[6].

وهناك من يرى أنّ لفظ كفاية أشملُ وأعّمُ من لفظ كفاءة لأنّه في لفظ كفاية يُعول على الجانب الكمّي والكيفي، بينما يقصر استخدام الكفاءة على الجانب الكمّي « لهذا فالدّارس يجد اختلافا بينا بينهما ومن أهم هذه الاختلافات والفروق ما يأتي ذكره :

---

[1] –كمال عبدالحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب القاهرة ، ط1 /2003 ، ص50.

[2] – حميدة عبدالعزيز ابراهيم (1994): إدارة المدرسة الابتدائية، كلية التربية، دمنهور جامعة، الاسكندرية،ص 224.

[3] – ابن منظور: لسان العرب مادة كفى

[4] –– حميدة عبدالعزيز ابراهيم (1994): إدارة المدّرسة الابتدائية، كلية التربية، دمنهور جامعة، الاسكندرية ص 224.

[5] –كمال عبدالحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب ، القاهرة، ط1 /2003 ،ص50.

[6] –Good c. v. Dictionary of Education 3rd. ed. newyork. McGraW. Hill p125

الكفاية	الكفاءة
– الكفاية تنمو	– الكفاءة تتركب
– مسار نموها عام	– مسار تكويني خاص
–تنمو طبيعيا وتعليميا	– تتكون تعليميا
–تعنى بالجانبين (الكمي والكيفي)	– تعنى بالجانب الكمي
– تنمو بتوالد الكفاءات	– تتكون بنواتج العلم
– تتطور مع مرور الوقت	– تتوقف في وقت معين (قصر المدة
– على علاقة بعدد لامتناهي من المحتويات	– على علاقة بفئة معينة من الوضعيات
– غير قابلة للتقويم	– قابلة للتقويم بمؤشرات سلوكية
– تتطور وفق محور الزمن	– تتطور وفق محور الوضعيات
– قدرة ذهنية كامنة	– سولك متنوع

*** ومن أوجه التّشابه :**

– كلاهما يتعلق بالفرد ، وتحقيق أهداف معينة في مجال من مجالات الحياة .

– كلاهما يساهم في التنظيم الذهني والموقف التعليمي .

–كلاهما يتأثر ويُؤثر في المحيط المدرسي وخارجه (المجتمع)

– كلاهما يُساهم في تطوير حالة ما.

– كلاهما يتسم بميزة الفعالية والنّجاعة والجانب الكمّي... » [1].

غير أنّ بعض المعاجم الحديثة منها معجم الوسيط « أوردت الكفاءة بمعنى الكفاية وهذا ما أجازه مجمع اللّغة المصري »[2].

وللتدقيق أكثر في مدلول اللّفظتين نشير إلى ما أورده الدكتور ابراهيم السامرائي في كتابه "التطوّر اللّغوي التّاريخي في الفصل العاشر المعنون ب: "تحقيق لغوي في الصيغ والاستعمالات"، حيث حقق في الكثير من الكلمات والمصطلحات المتدّاولة في العربية الحديثة منها الكفاءة والكفاية ومما أورده حول هذين المصطلحين أنّ الكُفُيء تعني النّظير وكذلك الكُفْء، والمصدر الكفاءة بالفتح والمد، ويُقال لا كفاءة له أيْ لانظير«ومنها الكفء:نظير له، وهو أيْ الكفاءة في الأصل مصدر، ومن الكُفْء الكفاءة في النّكاح، وهو أنْ يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ونسبها وبيتها، وغير ذلك، وهكذا فإنّ المعنى الّذي تنصرف إليه هذه المادة وهو المساواة حاصل في كثير من المشتقات، غير أنّ عربيتنا الحاضرة قد عَدَلت عن هذا المعنى وصار الكُفْء فيها هو الكافي القدير، فيقولون هو كفئ في عمله أيْ قادرٌ ذو كفاية، وكان الصّحيح

[1] – نعمان هادي الخزرجي : الكفايات التدريسية ،موقع الأكاديمية العراقية، 2004 ، ص1.

[2] – مختار أحمد عمر : معجم الصواب اللغوي : دليل المثقف العربي عالم الكتب، القاهرة، ط1،2008، المجلد الأول ،ص621.

أنْ يقال كافٍ في عمله، وعلى هذا فإنّ الكفاءة أخذت هذا المعنى المولد الجديد وهو القدرة على القيام بالشّيء، وفلان ذو كفاءة يراد به ذو كفاية، تفرض استعمال كفاية من كفى يكفي وليس كفاءة » [1].

ويرى السّامرائي «أنّ السبب في عدم فهم الكلمة حين وردت في قوله تعإلى في صورة الإخلاص (ولَمْ يَكُنْ له كُفُوًا أحد) يكمن في أنّ الكلمة قد وقعت منصوبة خبر كان، وقد سُهلت الهمزة إلى واو فصارت الكلمة ترسم بالواو كُفُوا، هكذا يتبين أنّ الكفاءة تعني المساواة والكُفْء هو النّظير حُرّف معناه إلى معنى الكافي الّذي أشرنا إليه، وجمعه أكفاء،بينما تعني الكفاية القدرة فيكون الكافي هو القادر» [2].

ج- تعريف الكفاءة اصطلاحا: تُعرّف الكفاءة بصفة عامة على أنّها نظام داخلي للفرد غير مرتبط بمادة أو وضعية معينة وهي تتكوّن من فعل القدرات والمهارات والمواقف الّتي يكتسبها المتعلم وتؤهله لممارسة نشاط أو القيام بمهمة يُبرهن من خلالها على تملكه لهذه الكفاءة .

ولابأس أنْ نورد مجموعة من التّعريفات الّتي وضعها الخبراء لهذا المصطلح لنبين أنّه رغم تعددها غير أنّها تصب جميعها في فعل الممارسة الّذي يقوم به الفرد بعد أنْ يستدعي قدراته وإمكاناته العقلية والوجدانية والحس –حركية لمواجهة وضع معين في الحياة :

يعرفها جود على أنّها « القابلية على تطبيق المبادئ والتّقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية » [3].

ويعرفها هوستن « القدرة على فعل شّيء، أو إحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع » [4].

ويوسع لوبترف تعريفها حيث يرى أنّ الكفاءة لاتظهر إلّا في مواجهة الوضعيات غير المنتظرة وقدرة الفرد على استنفار قدراته واستعدادته بشكل واعٍ يمكنه من الإبداع وحسن التّصرف «القدرة على تكييف التّصرف مع الوضعية ومواجهة الصّعوبات غير المنتظرة،و كذلك قدرة الحفاظ على الموارد الذّاتية للاستفادة منها أكثر ما يُمكن، دون هدْرٍ للمجهود، إنّها القدرة والاستعداد التّلقائي بخلاف ما يقابل ذلك من تكرار بالنسبة للآخرين» [5].

وإذا تدرجنا في مسح التّعريفات الاصطّلاحية للكفاءة من مفهومها العام إلى مفهومها في مجال

---

[1] – ينظر: الحصيلة اللّغوية وفق المقاربة بالكفاءات ، مرحلة التعليم المتوسط أنّموذجا ، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه من إعداد الطالب ربيع كفوش، جامعة الحاج لخضر باتنة ، الجزائر 2014/2013 ، ص22.

[2]– نفس المرجع 2014 ،ص23 .

[3] –وزارة التربية الوطنية : المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات ،إعداد هيئة التأطير ،سنة 2006 ،ص 69.

[4] – وزارة التربية الوطنية : المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات ،إعداد هيئة التأطير ،سنة 2006 ،ص 69.

[5] – خديجة واهمي : المقاربة بالكفايات مدخل لبناء المناهج التعليمية ،مجلة دفاتر التربية والتكوين ،2010، العدد 2 ، ص22.

التّربية نجد أنّها ترتبط بالمفهوم العام وتُسايره ، تُفيد أنّ الكفاءة هي قدرة كامنة تتمظهر في الأداء الّذي يقوم به الفرد .

وتعرفها سهيلة الفتلاوي (2003) في مجال التّخطيط التربوي بأنّها « مدى مقدرة النّظام التعليمي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه » [1].

وفي العملية التّعليمية التّعلُّمية تعني «مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتّجاهات الّتي يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده وفق برنامج تعليمي معين تُوجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التَمّكُن ،وتسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويُسْر، أو هي نشاط معرفي أو مهاري يمُارَس على وضعيات، أو هي إمكانية توظيف جملة من المعارف الفعلية منها والسّلوكية لحلّ وضعيات مشكل للتّأكد من أنّ المتعلم قد اكتسب كفاءة » [2]، وهي عند فرانسواز رينال وألان رونييه « مجموعة من السّلوكات الممكنة (الوجدانية ،المعرفية ، الحس –حركية) الّتي تسمح لفرد ما بالممارسة الناجعة لنشاط معين... » [3].

ويقدم منهاج اللّغة العربية تعريفا يَتَماهى مع المعاني الواردة في التّعريفات السّابقة حيث ربطها بالأداءات والإنجازات الّتي يقوم بها الفرد المتعلم أثناء قيامه بمهمة أو حلّ وضعيّة أو مشكله تواجهه أثناء سيرورة التعلُّم، حيث يتطلب منه ذلك تجنيد قدرات ومعارف ومهارات ودمجها وإعادة هيكلتها وتنظيمها حسب ما تتطلبه الوضعية الجديدة، ، وهو ما أشار إليه المنهاج في تعريفه للكفاءة « نظام داخلي للفرد غير مرتبط بمادة أو وضعية معينة، وهي تتكون بفعل القدرات والمهارات والمواقف، وهي في معناها التّربوي استعداد يكتسبه المتعلم أو يُنمى لديه لجعله قادرا على نشاط تعلمي أو مهام معينة، وفي استعمال آخر هي قدرة المتعلم على حلّ مشكلات ترتبط بمهارات الفهم والتّحليل الّتي يكتسبها الفرد » [4].

نستنتج من كلّ ما سبق أنّ الكفاءة هي: مفهوم افتّراضي مجرد لايمكن ملاحظته إلا من خلال الإنجازات والأداءات والنّتائج الّتي يحققها المتعلم، ويبرهن بها على قدرته على المواءمة والتّكيف مع الظّروف والمواقف الّتي يواجهها وعلى إنجاز مهمة محددة، وهو ما يعني تَمكُّنه من وسائل الإنجاز واستيعابه للموارد وتعبئتها وإدماجها وتحويلها وإعادة الإنتاج والإبداع لمواجهة الوضعيّات المشكلة وما تقتضيه من مهام وسلوكات تؤشر على النّتائج المحققة .

---

[1] – وزارة التربية الوطنية: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات ، إعداد هيئة التأطير ،سنة 2006 ص69 .

[2] – وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية : المعجم التربوي،الملحقة الجهوية بسعيدة ، 2009 ص26.

[3] – بوعلاق محمد وبن تونس الطاهر: مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرغاية ، الجزائر 2014 ، ص24.

[4] –وزارة التربية الجزائرية : مديرية التعليم الأساسي ، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 38 /39 .

د- تعريف الكفاية اصطلاحا: وردت كذلك عدّة تعريفات لمصطلح الكفاية لاتختلف عن التّعريفات الّتي أوردناها لتعريف مصطلح الكفاءة لا بأس من الوقوف عليها حتّى ندقق أكثر في نقاط التّقارب والتّرابط العضوي الموجود بين المصطلحين وأوجه التّمايز بينهما نظريا وتطبيقيا .

يعرف جود "good" الكفاية بأنّها «القدرة على إنجاز النّتائج المرغوب فيها مع الاقتصاد في الجهد والوقت والنّفقات » [1]، وهو تعريف عام للكفاية يُستخدم في كلّ مجالات الحياة ، وإلى نفس المفهوم يذهب بعض التّربويين في تعريفهم لهذا المصطلح « الكفاية تعني القدرة على إنتاج عملية مؤثرة وفعّالة لتحقيق نتائج مرغوب فيها،كما تقاس بالمقارنة إلى التّكلفة والوقت والطّاقة والمال في مقابل كمية العمل المتحقق » [2].

وفي مجال الفعل التّعليمي تتفِق جُلّ التعريفات على أنّ الكفاية هي قدرةُ المتعلم على تعبئة ودمج مكتسباته القبلية لحلّ وضعية معينة ومن أدق هذه التّعريفات تعريف كزافيي روجيرس(**Roegiers** .X)« مجموع القدرات المدمجة الّتي تُمكن المتعلم بشكل تلقائي من إدراك وضعية التّواصل، ومن ثم الإجابة بشكل دقيق عمّا يطلب منه إنجازه » [3]، ويعرفها كذلك بقوله « إمكانية الفرد تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد في أُفق حلّ وضعية مسألة تنتمي إلى فئة من الوضعيّات » [4].

ويشير تعريف آخر إلى الفرق الّذي أوردناه بين معاني الكفاءة والكفاية سابقا والّتي تُفيد بأنّ للكفاءة بُعْدًا كمّيا فقط ،وأنّ للكفاية بعدين كمّيا وكيفيا، حيث تُعبر عن معيار النّمو كمّيا وعن معيار الجودة والإتقان كيفيا « يتضمن في تحليله النّهائي – مصطلح الكفاية – بعدين أساسيين :أحدهما كمّيّ وهو الّذي يُعبر عن النّسبة بين المدخلات والمخرجات، والآخر كيفي، وهو ما يتصل بما تتضمنه تلك النّسبة من دلالات تحمل معاني الجودة والقدرة والاكتفاء ... » [5].

وتعني الكفاية في التّربية « مختلف أشكال الأداء من اتّجاهات ومعارف ومهارات الّتي تُمثل الحد الأدنى لتحقيق الأهداف العقلية والوجدانية والنّفس حركية والّتي تَظهر في أداء المعلم» [6] .

---

[1] - Good c.v.Dictionary of Education 3rd.ed .newyork. McGraW.Hill p 208

[2] – عادل أحمد عزالدين الآشول (1987) : موسوعة التربية الخاصة ،القاهرة ،مكتبة الأنجلو المصرية، ص 309 .

[3] – Rogiers Une pédagogie d' intégration-compétence et intégration des aquis dans l'enseignement de Boeck université .Bruxelles .2000.p65

[4] – عبدالكريم غريب : بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة،ط2، 2011 الدار البيضاء، المغرب، ص10.

[5] – سعدية محمد علي بهادر (1981): الإفادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية، تكنولوجيا التعليم ،السنة الرابعة، عدد 8 ، ص 224 .

[6] – رشدي أحمد طعيمة(1999) : المعلم كفاياته ،إعداده ،تدريبه ، دار الفكر العربي مصر، القاهرة، ط1 ص 25 .

وهي كذلك« القدرة على اكتساب مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات وتكوّين الاتجّاهات الّتي تجعل المتعلم مُتَمكنا من أداء مهمته التّعليمية بمستوى محدد من الإتقان » [1] .

ويعرفها محمد الدّريج بأنّها « قدرات مكتسبة تسمح بالسّلوك والعمل في سيّاق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتّجاهات مندّمجة بشكل مركب،كما يقوم الفرد الّذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلّها في وضعية محددة» [2].

وارتبط مفهوم الكفاية (الكفاءة) بأربع مقولات وهي المعارف **Savoir** والمعارف الفعلية **Savoir faire** أيْ (نتعلم لنعمل) ، ويقصد بها مجموع المهارات والقدرات الّتي تحقق الجودة والإتقان في الإنْجاز عند مواجهة المتعلم لوضعية جديدة في حياته، والمعارف السلوكية (نتعلم لنكون) **Savoir Etre** وهي مجموع المهارات الّتي يتمكن المتعلم بها تحقيق الإندماج المطلوب في الحياة الاجتماعية، والمعارف المستقبلية(نتعلم لنصبح) **Savoir Devenir** وهي مجموع المهارات الّتي تمكن المتعلم من التّخطيط للمستقبل.

وتتشّكل الكفاية في التّربية من ثلاثة عناصر [3] حسب فريدريك هيربارت :

أ-العنصر المعرفي: ويتألف من مجموع العمليات المعرفية والقدرات العقلية والوعي والمهارات الفكرية الضرورية لأداء مهام الكفاية.

ب-العنصر السُّلوكي: الّذي يتألف من مجموعة الأعمال والحركات الّتي يمكن ملاحظتها.

ج-العنصر الوجداني: ويشير إلى عوامل الالتزام والثّقة بالنّفس.

ويضيف لها البعض عنصر الوضعيّات فهي « مجموعة منظّمة من القدرات والأنشطة الّتي تمارس على المحتويات في صنف معين من الوضعيّات لحلّ المشاكل الّتي تطرحها هذه الوضعيّات وتتكون الكفاية من : المضامين والقدرات والوضعية » [4].

واقترحت لندا علال تعريفا دقيقا وإجرائيا للكفاية انطلاقا من تصور جيلي لها كتنظيم للمعارف داخل نسق وظيفي « هي شبكة المكوّنات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والحس، حركية وتطبيقها داخل فئة من الوضعيّات وتوجيهها نحو غاية معينة ... » [5] .

---

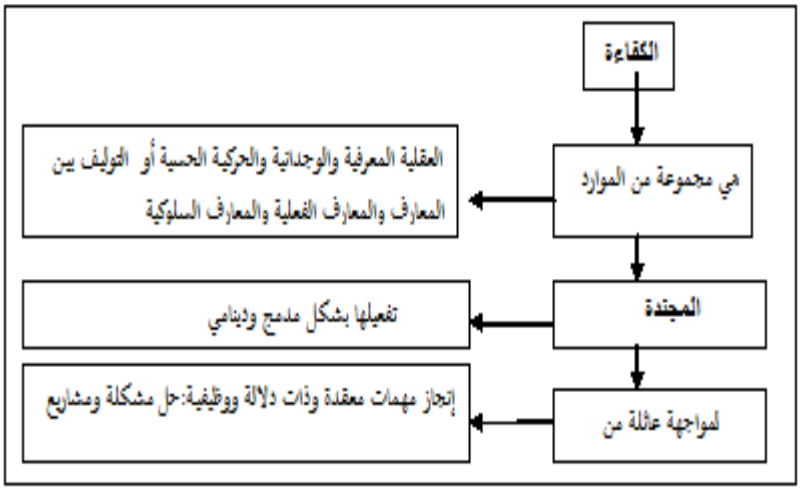
[1] – الحذيفي خالد (2003) : تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، ص08.

[2] – محمد الدّريج: التدريس الهادف ، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، ط1 ،العين ،دار الكتاب الجامعي 2016، ص 283 .

[3] – جرادات عزت وآخرون (د ت) : التدريس الفعال ،مكتبة دار الفكر ،الأردن ط2 ص 52/50.

[4] – أنطوان صباح : كفايات معلم اللّغة العربية ،في تعلمية اللّغة العربية ،دار النهضة العربية ،بيروت ، ط1 ،2006 ،ص35/34.

[5] – عبد الكريم غريب : مستجدات التربية والتكوين ، منشورات عالم التربية ، المغرب ص312.



7– مصطلح الكفاءة في اللّسانيات: لمصطلح الكفاءة في تعلُّم اللّغات عدّة دلالات ومفاهيم اكتسبها من البحث المتواصل في الدّراسات اللّسانية الحديثة لابد من الوقوف عليها لإضاءة جوانب البحث وخدمة أهدافه .

مصطلح الكفاءة استخدمه نعوم تشومسكي بشكل دقيق في إطار النّحو التّوليدي على مستوى التّقابل مع مصطلح الإنجاز، والكفاءة عنده تقتضي ما تحققه الذّات نظريا، بينما الإنجاز هو السّلوك الملاحظ وهو انعكاس ناقص للكفاية ، وعلى هذا استقرّ اللّسانيون في تعريفهم لمصطلح الكفاءة اللّغوية «على أنها مجموع المعارف الكامنة لدى الفرد المتكلم والّتي تسمح له بإنتاج الجمل الصّحيحة وفهمها» [1]. فهي عندهم ملكة ذهنية وقدرة ضمنية تمكن الفرد من إنتاج جمل صحيحة في تركيبها وفهمها، يقابلها مصطلح الإنجاز الّذي يعني الاستعمال الحقيقي للّغة في وضعيات ملموسة، بحيث تقوم هذه الطّاقة الكامنة حسب تشومسكي بالتّوليد اللّغوي للتّواصل، ومؤشّر قياسها هو الأداء، وبذلك هي قدرة توليدية لاتفسيرية، قدرة على الفهم والانتاج والتّمييز .

واستخدم اللّسانيون بعد ذلك مصطلح االكفاية في مجال تدريس اللّغات بأبعاد اللّغة التداوّلية ، حيث رأى ديل هايمز أنّ الكفاية التّركيبية النّموذجية الّتي قال بها تشومسكي غير كافية لتطوّر عملية الضّبط الوظيفي للّغة « ويتضمن هذا الضّبط القدرة على تكييف المنتوجات اللّغوية مع الرهانات التّواصلية وخصائص السّياق، وبالطّبع فإنّ قدرات من هذا القبيل تشكل بالضّرورة موضوع تعلُّم اجتماعي » [2].

[1] – وزارة التربية الوطنية الجزائرية : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، ص24.

[2] – عبد الكريم غريب: مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية ، المغرب ، ص 314.

ومادام تدريس اللّغات يهدف إلى تطوّير كفايات التّواصل، فإنّ هايمز يُميز بين الكفايات السّردية والحوارية والبلاغية والإنتاجية وكفايات التّلقّي ....

فالكفاية لم تُعدْ مؤسّسة بشكل بيولوجي فقط، وإنّما هي قدرة قابلة للتّكيف داخل سيّاق محدد ويتطلب ذلك تنميتها في مسعى تعلّم نظامي أو غير نظامي ،وتبقى الكفاية تُدرك على مستوى خصائص الفرد.

8– **الكفاءة اللّغوية** : عرّفها قاموس اللّسانيات على « أنّها مفهوم أساسي يُشير إلى قدرة المتكلم على فهم وترجمة وإنتاج عدد لا متناهي من الكلمات والجمل، والتّعرف على الأخطاء المرتكبة بعد إصدار الأصوات والكلمات...» [1]، كما يُقصد بها« مجموع استعدادات الفرد لتمثيل تجاربه وهذا بدخوله في حوار مع المحيطين به » [2] ، وعرّفتها موسوعة علم النفس « القدرة الّتي يملكها المتحدّث والمستمع للّغة معينة لكي يُنتج ويفهم عدد غير محدود من الجمل الصحيحة نحويا، وتدل الكفاءة في الواقع على المعرفة الضّمنية للّغة أيْ النّظام المستبطن للقواعد الّذي يشكل مجموعة القواعد النّحوية لتلك اللّغة» [3].

فهذا التّعريف يشير إلى مفهوم تشومسكي للكفاءة اللّغوية الّتي يعتبرها قدرة ضمنية كامنة لدى الفرد المنتج للفعل اللّغوي، وسلوك الفرد المترجم له أثناء الاستقبال، وإلى ذات المفهوم يشير ميشال زكريا(1982) في تعريفه للكفاءة اللّغوية « يشير مصطلح الكفاية اللّغوية إلى قدرة المتكلم – المستمع المثالي على أنْ يجمع بين الأصوات اللّغوية وبين المعاني في تناسق وثيق مع قواعد لغته » [4].

ومن التّعريفات الأخرى للكفاءة اللّغوية والّتي تتضمن البّعد التداوّلي للّغة « أنّها القدرة على التّواصل باستخدام نظام متعارف عليه من الرموز والأصوات والكلمات،تأخذ شكل المكتوب أو المنطوق أو المرسوم ونقلها إلى الآخرين بكفاءة» [5].

ومن التّعريفات الجامعة لعناصر الكفاءة اللّغوية الشكلية والدّلالية والتداوّلية « مجموعة من القواعد الّتي تُمكن الفرد من تكوّين عدد لا نهائّي من الجمل القابلة للفهم في لغته ، وتمكنه كذلك من التّعرف على الجمل الأخرى الّتي يتلقاها ، أيْ التُمكن من الخطابات مع القدرة على التّحكم في المكوّنات الصوتية

---

[1] Geoges mounin ,dictionnaire de linguistiques-Quadrige,presses universitaires de France 1995/p75

[2] – p.chardeau- langage et discours-elements de semiolinguistique (théorie et pratique)- hachettes universitaire –france 1983/p82

[3] – رولان دورون ،فرانسوار بارو: تعريب مراد شاهين موسوعة علم النفس المجلد(F-P)، منشورات عويدات، لبنان 1997 ،220

[4] – وزارة التربية الوطنية ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ،المشاريع وحل المشكلات، إعداد هيئة التأطير ،سنة 2006 ، ص74.

[5] – أمال عبد السميع أباظة : اضطرابات التواصل وعلاجها، مكتبة الانجلو مصرية، 2003،ص 47 .

والمورفو- تركيبية والخطابية والتّفاعلية والموسوعية » [1]، وحصر علماء اللّغة التطبيقيين مفهوم الكفاءة اللّغوية في اللّغة العربية الّتي هي موضوع بحثنا في «مدى إجادة المتعلم للمهارات اللّغوية للّغة العربية بوجه عام لغرض ما،ولهذه الكفاءة مستويات متعددة» [2] .

وتتمثل هذه المستويات في « المكوّنات المعرفية والمهارية الخاصة بطبيعة علم من علوم اللّغة العربية وأهدافه التعليمية الّتي يجب أنْ يتّخذ المعلم إزاء إكسابها للتّلاميذ مجموعة من الإجراءات والأساليب حتّى تصبح جزءا من سلوكهم اللّغوي...» [3].

ومن خلال هذه التّعريفات يتّضح أنّ الكفاءة اللّغوية باعتبار طرفي العملية التّواصلية نوعان حسب "شاردو":كفاءة لغوية لها علاقة بالفرد المتّصل، وكفاءة لغوية لها علاقة بالفرد المسْتقبِل وترتبطان بعوامل معرفية ونفسية وعاطفية، وقد يكون الفرد الواحد المتفاعل والمتواصل مع جماعة صانعا للرسالة اللّغوية ومستقبلا لها «الكفاءة اللّغوية المتعلقة بالفرد المتّصل تعتمد على من يبدأ الحوار أثناء اتّصاله مع الآخرين، وهذا بعد تنظيم وترتيب أفكاره، في حين أنّ الكفاءة اللّغوية للفرد المستقبِل الّذي عليه أنْ يُقيم عقدا ضمْنيا مع المرسِل بعد فهم الرّسالة» [4].

1- أنواع الكفاءة اللّغوية: صنف بول شاردو(p.chardeau) الكفاءة اللّغوية إلى أربعة أنواع:

أ- **الكفاءة اللّغوية اللّسانية:** يُقصد بها تنظيم المادة اللّغوية بأجهزتها التّعبيرية والدّلالية والبلاغية والقصصية والّتي تُكوّن في مجملها النّظام اللّساني للعلامة اللّسانية.

ب- **الكفاءة اللّغوية المَوضِعية** : تتكون من العلاقات الّتي تربط بين الوحدات الصّوتية ببعضها البعض مُكوّنة كلمة حسب الوضعية اللّغوية والمرمّزة اجتماعيا، وتأخذ شكل طقوس تتواضع عليها الجماعة أثناء ممارستها للحدث الكلامّي، وتنتقل من جيل إلى جيل، ويتشكل عنها عَقْدٌ للكلام يساهم في تحديد الفعل اللّغوي السّردي .

ج- **الكفاءة اللّغوية السّردية** : تتمثل في إستراتيجية اختيار الكلمات وتركيبها في متوالية سردية يتحكم فيها جهاز مفاهيمّي يتضمنه عقد الكلام .

---

[1] - عبدالكريم غريب: الكفايات إستراتيجيات وأساليب تقييم الجودة ، منشورات عالم التربية، ط4، ديسمبر 2003 ، ص75

[2] - إيمان أحمد هريدي: تصور لبرامج تعليم اللّغة العربية وتعلمهاللناطقين بغيرها عن بعد في ضوء الكفاءة اللّغوية: مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم 2008، ص08 .

[3] - وفاء حافظ العويضي: تحديد مطالب اللّغة العربية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ،رسالة ماجستير ،جامعة عبد العزيز جدة 1995 .

[4] - p.chardeau- langage et discours-elements de semiolinguistique (théorie et pratique)- hachettes universitaire –france 1983/p83

د- **الكفاءة اللّغوية التّداوّلية:** ويُقصد بها الكفاءة التّواصلية الّتي من خلالها يستطيع الفرد تداوّلَ رموز لسانه للتّواصل مع الآخرين ، وذلك باختيار الكلمات الّتي تتناسب في الشّكل والمضمون والوظيفة، وتُمكن الفرد من مناقشة موضوع ما بوجود جماعة، وهناك من يربطها بشروط استخدام الألفاظ والعبارات في عملية التّخاطب « إنّها تلك المعرفة بشروط استخدام وتداوّل الألفاظ والعبارات حسب الأهداف المرجوة من طرف المتكلمين » [1].

وبرأي الدكتور ابراهيم عبدالله أنّ الكفاءة اللّغوية هي نتاج الربط بين المعرفة اللّغوية لإنتاج الكلام وبين الاستخدام الصّحيح للّغة في السيّاق الاجتماعي « هي حاجات المتكلم للتّواصل بشكل مناسبٍ من حيثُ ماذا يُقال؟، وماذا يجب أنْ لايُقال؟، ومتى وأين ومن قِبَل مَنْ؟، وما هو الهدف؟ بالإضافة إلى المعرفة اللّغوية لإنتاج الكلام القواعدي، ولتحقيق الكفاءة في التّواصل فإنّه يتطلب من الشّخص أنْ يكون قادرا على استخدام اللّغة بشكل صحيح في السيّاقات الاجتماعية...» [2].

وهذه الأنواع الأربعة من الكفاءات اللّغوية « يجب أنْ لاتُدرك على أساس تدريجي تسلسلي ، أو على أساس أنّ لها نفس الوظيفة ، فالمركب السّردي هو عبارة عن مُحصّلة للكفاءة اللّسانية والّتي هي بدورها دَمْجٍ معقد للجهاز المفاهيمي والّتي هي تحت خدمة توليدُ إستراتيجيات وعَقْدٌ سردي ، في حين ترتكز الكفاءة الموضِعية على وضعيات اجتماعية – لغوية» [3].

ويتناسب هذا المفهوم للكفاءة اللّغوية مع مستوى النحو « وهي نظام من القواعد الّتي يملكها المتكلم في لسانه ، هذا النّظام يسمح له من جهة إنتاج ومعرفة عدد لا متناهي من الجمل الممكّنة الّتي سمح له بها هذا النّظام ، ومن جهة أخرى فهي تناسب المعرفة اللّغوية الحدسية الّتي يمتلكها المتكلم في لسانه وبفضل هذه المعرفة اللّغوية الحدسية (أيْ الكفاءة اللّغوية) يمكننا الحكم على النّحو والصّرف الّذي بجعبته وإنْ كان تعبيره ينتمي إلى لسانه الاجتماعي» [4].

2- مكوّنات الكفاءة اللّغوية: يرى كل من بلوم ولاهاي أنّ الكفاءة اللّغوية تتركب من ثلاثة عناصر :

أ- **الشّكل:** اللّغة هي رمز بتقنياته اللّفظية من حيثُ (المعاني والنّطق والكلمات والجمل)، وغيراللّفظية من الإيماءات والإشارات والملامح تُعد محددات ل "كيفية القولّ.

1- Lucien.sfez,dictionnaire critique de la communication presses universitaires de france ,paris 1993/p459

2- قادري حليمة: قياس الكفاءة اللّغوية عند الطفل، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية بجامعة وهران 2009/2008/،ص43.

3- p.chardeau- langage et discours-elements de semiolinguistique (théorie et pratique)- hachettes universitaire –france 1983/p89

4- R.Ghiglione.j.f.Richard-cours de psychologie-mesures et Analyses,2éd,Dunod,paris-1999/p47

ب-**المحتوى**: الرموز اللّفظية وغير اللّفظية تُعبر عن أحاسيس وأفكار وحاجات ومعارف وأحداث...فهي محددات ل "ماذا نقولّ"؟.

ج- **الاستعمال**: للّغة عدّة وظائف تؤديها لتحقيق أغراض شتّى مع الاستعانة بمعلومات تحدد ما نريد قوله لتحقيق هذه المهام "لماذا نقول" ؟.

وبالتالي فالكفاءة اللّغوية تتركب من الشكل والمعنى والاستعمال "التداوّل "، وهو نفس التّقسيم الّذي ذهب إليه "لايتنز" لمستويات العنصر اللّغوي، فهو نظام سيميولوجي له قوانين تركيبية ودلالة تتمثل في المعاني الذهنية ونظام تخاطبي بكل مكوّناته

9- **الكفاءة التّواصلية**: مصطلح صاغه ديل هايمز (Dill HYMES) في انْتّقاده لثنائية تشومسكي (كفاءة – أداء) وإهماله للسيّاق، وهي عنده «تشمل القدرة اللّغوية ،ولكن تتعداها إلى استخدام اللّغة في المجتمع، وعن القواعد الاجتماعية الّتي تحكم ذلك الاستخدام»[1]، بمعنى امتلاك الشّخص قدرات يستطيع بواسطتها أنْ يدخل في سيرورات تواصلية مع الآخرين .

ويُعرّفها سيمون ديك (simon dike) بأنّها « ما يُمكن مستعملي اللّغة الطبيعية من التّواصل فيما بينهم بواسطة العبارات اللّغوية » [2]، ويضيف لها المقام الّذي يتم فيه التّواصل « فالكفاءة التّواصلية هي بالقطع القدرة على الاتّصال تختص باللّغة الشّفهية والتّحريرية، وتُعنى بالمهارات الأربع، تتكون من كفاءة نحوية، وكفاءة اجتماعية لغوية،و كفاءة تحادثية ، و كفاءة إستراتيجية» [3].

ويُعرّفها البعض الآخر بأنّها « القدرة والابتكار المستمرين دون اعتماد لائحة محددة من قَبْلُ لإنتاج الكلام وفهمه، وهي القدرة على المواجهة والتّكيف مع الوضعية غير المنتظرة القابلة للتطوّر، أيْ القدرة على عمل شيء بفعالية وبإتقان وبأقل جهد ممكن » [4].

وخلاصة القول أنّ الكفاءة اللّغوية تعني القدرة على فهم وإنتاج تراكيب أفعال اللّغة المناسبة لمقصدية المشاركين في حدث التّواصل وتكون موافقة لمقام التّفاعل"وتتركب من :

أ- « **مُكوّن لساني** : يتجلى في اكتساب المتعلم للنماذج الصوتية والمعجمية والتّركيبية والنّصية الخاصة بنظام اللّغة (Linguistique).

ب- **مُكوّن مقالي**: يتجلى في اكتساب المتعلم القدرة على توظيف مستويات مختلفة من الخطاب وفق وضعيات التواصل (Discursif).

---

[1] – خرما نايف ، حجاج علي :اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ،سلسلة عالم المعرفة 126، الكويت، يونيو 1988، ص 40 .

[2] – المتوكل أحمد : قضايا اللّغة العربية في اللسانيات الوظيفية ، (د ط)، دار الأمان، المغرب 1995 ،ص16.

[3] – ريبكا اكسفورد : استراتيجيات تعلم اللّغة تر: محمد زعرور: المكتبة الأنجلومصرية ،القاهرة ،1996، ص20/19.

[4] – عبدالسلام عشير: الكفاية التّواصلية ، اللّغة وتقنيات التعبير والتواصل ، ط1، 2007 ،ص 9 .

ج- **مُكوّن مرجعي** : يكمن في إدراك المتعلم الضوابط والمعايير الّتي تحكم التّفاعل الاجتماعي بين الأفراد حسب ثقافتهم (Référentiel) » [1].

واكتساب هذه المكوّنات يؤدي إلى تحصيل عدّة قدرات « القدرة النّحوية والقدرة الإستراتيجية القدرة السّوسيولسانية » [2].

10-**الكفاءة النّصية** (Compétence-textuelle) : مصطلح يرتبط بالمقاربة النّصية ويعني الكفاءة الّتي يكتسبها شخص بفعل التّخزين المتتابع الناتج عن الاستماع والقراءة، والحفظ المتكرر، ومعالجة النّصوص وتحليلها واستيعابها، فتتشكل لديه بُنَى ضمنية وأنماط وخُطاطات معرفية نصية ذات طبيعة تراكمية، تُمكنه من إنتاج نصوص مشابهة أو مطابقة لها في وضعيّات التّواصل « قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية، فنحن رغم توظيفنا للجمل في تبادلاتنا فإننا نستعمل في الواقع نصوصا، لأنّ الجمل ليست معزولة، بل لها ارتباط بجمل سابقة أو لاحقة وتحيل على مراجع معيّنة » [3].

وتتجسد هذه الكفاءة لدى الفرد من خلال ما ينتجه من متتالية كلامية على هيّئة جمل متناسقة وفي مجموع العلاقات الدّلالية والتّداوّلية الّتي تربط بين العلامات اللّسانية وما تُحيل إليه في عالم الأشياء والأفكار .

11- مفاهيم قاعدية لمناهج الإصلاح الجديدة.

أ- **ملمح التّخرج:** هو التّرجمة المفصّلة في شكل كفاءة شاملة (منتوج التكوّين) للميزات النّوعية للفرد الّذي تسعى المدرسة لتكوّينه، ويجيب ملمح التّخرج على سؤلين:مِنْ أين ؟ وإلى أين ؟ يحددان المسار الدّراسي للمتعلم بين نقطة الانطلاق، ونقطة الوصول الّذي يُعد أحد مكوّنات المنهاج .

ويُساعد ملمح التّخرج على جعل غايات المدرسة عملية، ويربطها بالرّهانات الاجتماعية، كما يربط بين كفاءات المواد الّتي تَنْتظم في مبادئ ومفاهيم عامة، ويُوفر ملامح التّقويم ومؤشراته « وجاءت ملامح التّخرج في مقدمة البرامج كأهداف بعيدة المدى، أو كمشروع تربوي مدرسي تعاقدي يُزود المتعلم بكفاءات تُمكنه من المشاركة النّشيطة في الحياة الاجتماعية، والتّكيّف مع التغيّرات، وأنْ يكون ابن زمانه قادرا على مواجهة التقلبات» [4].

---

[1] – عبد الكريم غريب: المنهل التربوي ، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية الديداكتيكية السيكولوجية ، منشورات عالم التربية ،الدار البيضاء ، المغرب 2006 ،ج1 ،ط1، ص 173.

[2] – نفس المرجع ، ص173.

[3] – عبد الكريم غريب: المنهل التربوي ، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية الديداكتيكية السيكولوجية ، منشورات عالم التربية ،الدار البيضاء ، المغرب 2006 ،ج1 ،ط1، ص 183.

[4] – زينب بن يونس: من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج ،كيف نفهم الجيل الثاني " Allure " للنشر والتوزيع والمنتجات السمعية البصرية، ط1،2011،ص79 .

ويعني ملمح التّخرج عند دوكتيل (Dektele) الهدف النّهائي للإدماج، ويتمثل في تنصيب الكفاءات المستهدفة لدى المتعلم لمسار تعليمي تعلُّمي معين.

ب-**ملمح الدخول:** هو مفهوم معرفي في التّعليمية، ويعني الحصيلة المعرفية الابتدائية للمتعلم في أيّ نطاق معرفي أو تقني، وهو مهم في العملية التّعليمية التّعلُّمية بحيث أنّ ملمح الدّخول لايكون صِفْرا ويرتكز تحديد ملمح الدّخول للمعرفة اللّغوية للمتعلم على مغمزين أساسين هما : نقائص معرفية لغوية تحتاج إلى تحصيل وأخطاء لغوية تحتاج إلى معالجة وتصويب .

ج- **الكفاءة (Compétence)**: هي القدرة على تجنيد مجموعة منْدمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح في مواجهة وضعيّات مشكلة « إنّها القدرة على التّصرُف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا (معارف مكتسبة، حسن التّصرف، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصية) لحلّ وضعيّات مشكلة ذات دلالة» [1].

د-**الكفاءة الشّاملة:** هي كفاءة مسار دراسي معين نسعى لتحقيقه في نهاية فترة دراسية تشمل جميع الكفاءات الختامية لميادين المادة للسنة أو الطّور أو المرحلة التّعليمية، وتُترجِم ملمح التّخرج بصفة دقيقة والكفاءة الشّاملة تُجزء في كلّ طور بنفس المنهجية إلى كفاءة شاملة للسنة لضمان التّنصيب التّدريجي للمِيزات الفكرية والأخلاقية والثّقافية والمعرفية الّتي حددها المنهاج .

هـ- **الكفاءة الختامية (** Compétence Finale ou terminale): هي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكِلة للمادة وتُعبر بصيغة التّصرف عن ما هو منتظرٌ من المتعلِّم في نهاية فترة دراسية أيْ التَحكُم في الموارد، وحُسن استعمالها وإدماجها وتحويلها.

تكتسب الكفاءة الختامية من « المسعى التّدرجي للعملية التعلُّمية يربط مقاصد الغايات بالممارسة في القسم والتّعبير عن ملامح التّخرج من المرحلة والطّور » [2]، ولأنّها تُعد جزء من ملمح التّخرج فهي تتسم بالعموم والاندماج، ومعناها متواصل ومركباتها هي المضامين المتعلقة بميادين المادة (التّحكم في الموارد) والوضعيّات الّتي تتحقق من خلالها (توظيف مجموعة من القيّم والمواقف والكفاءات العرضية) ووضعيّات إدماجها كلّيا أو جزئيا ، ووضعيّات تقويمها (توظيف الموارد).

و- **كفاءة المادة (كفاءة نوعية)** (Compétence qualitative) : هي كفاءة تتحقق من خلال مادة دراسية، وتهدف إلى التّحكم في معارف هذه المادة لحلّ وضعيّة مشكلة، ويعرفها محمد الدّريج بأنّها « الكفاءات المرتبطة بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد، وهي خاصة لأنّها ترتبط بنوع محدد من المهام، وانطلاقا

[1] – وزارة التربية الوطنية: الإطار العام لمنهاج التعليم المتوسط (وثيقة مرفقة)، 2016 ، ص 6.

[2] – وزارة التربية الوطنية: الإطار العام لمنهاج التعليم المتوسط (وثيقة مرفقة)، 2016 ، ص 7.

من ذلك فإنّ الكفاءة النّوعية هي الكفاءة المرتبطة بمهام أو فئة من المهام الّتي تندرج في إطار مواد دراسية أو مجالات تربوية أو ميادين للتّكويّن» [1]. وتندرج تحت هذا النّوع من الكفاءة ما يسمى بالكفاءة القاعدية، وهي الكفاءة الضّرورية الّتي تَتَوقف عليها عملية مواصلة التّعلُّم، وترتبط بالوحدات التّعلُّمية لإحدى المجالات المكوّنة للمادة الدّراسية الواحدة وترتبط بكل نشاط تعلُّمي .

وكفاءة الإتقان **وهي** الّتي لايَحُول عدم امتلاكها من قِبَل المتعلِّم مواصلة التّعلُّم ولاتُبني عنها بالضّرورة تعلُّمات أُخرى، ولا تؤدي للفشل، لكنّها مفيدة في تكوّين المتعلِّم .

ز- **كفاءة عرضية** (Compétence transversale): يعرفها محمد الراجحي « الكفاءات المسْتَعرضة ذات طبيعة أفقية، وهي الكفاءات الّتي تمتد إلى مواد دراسية أخرى، أو مستويات عديدة، أو مجالات أخرى، كالكفاءات المنهجية، والكفاءات المواقفية،كاكتساب آلية الحوار واحترام الآخر والتّسامح والتّكافل والتّضامن...وكلّ الكفاءات الّتي تُشكل الجذع المشترك » [2]، ومركباتها هي مجموع القيّم والمواقف والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد الّتي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء المعارف والمهارات والقيّم الّتي نسعى إلى تنميتها، مثل البحث عن المعلومة ومعالجتها وتنظيمها، والقراءة والكتابة، ويعني التّمكن منها الاكتساب التّدريجي لاستقلالية المتعلِّم في التعلُّم وتتنوع بين :

- **كفاءات عرضية ذات طابع فكري** منها (استغلال المعلومات واستثمارها، حلّ المشكلات، إصدار أحكام نقدية، ممارسة الفكر البناء...).

-**كفاءات عرضية ذات طابع منهجي** منها (استعمال طرق عمل ناجعة ومنظّمة، استخدام التّكنولوجيا الملائمة والاستفادة منها، التّفكير المنطقي...).

- كفاءات عرضية ذات طابع تواصلي منها (التّنويع في الخطاب حسب الظروف التّواصلية، استغلال مختلف أشكال التّواصل وحسن استخدامها ، التّحكم في تسيير التّواصل).

- كفاءات عرضية ذات طابع شخصي واجتماعي منها (التّعرف على الذّات، وتحيين الامكانيات والقدرات الخاصة ، التّعاون مع الغير واحترامهم).

والكفاءات العرضية تساهم في فك العزلة عن المادة، وتعزز المقاربة النّسقية بين المواد وتدعم مسعى نشاطات الإدماج .

ح- **مركبات الكفاءة** :كلّ كفاءة تحتاج إلى ثلاث مركبات لبناءها، مركبة خاصة بالتّحكم في الجانب المعرفي، ومركبة خاصة بتوظيف الموارد المعرفية (الجانب المهاري)، ومركبة خاصة بالقيّم والسلوكات .

[1] - التومي عبدالرحمان ،ملوك محمد: المقاربة بالكفاءات، بناء المناهج وتخطيط التعلُّمات ، مطبوعات الهلال، ط1، 2006، ص19.

[2] - محمد الراجي : الكفاءات التعليمية ،منشورات رمسيس ،الدار البيضاء ،المغرب، 2007 ، ص 66.

ط- **مصفوفة الموارد: (**Les ressources**):** هي المواد الأوّلية الّتي يتحكم فيها المتعلِّم ويُجندها ويُدمجها ويُحولها من أجل حلّ وضعيّة مشكلة لتنمية كفاءة أو تَمَلُكِها، وتضم مصفوفة الموارد معارف المادة والكفاءات العرضية والقيم والمهارات والّسلوكات الضّرورية لبناء الكفاءت الّتي يستهدفها المنهاج في إطار مقاربة نسقية (ملامح التّخرج، الكفاءة الشّاملة، الكفاءات الختامية، الميادين، الموارد) وتنقسم إلى موارد داخلية تَخُص المعارف والمهارات والسلوكات والإستراتيجيّات، وموارد خارجية تتعلق بالسّندات والأدوات والوسائل والوثائق الّتي يحتاج إليها المتعلِّم لحلّ وضعيّة مشكلة وممارسة الكفاءة .

ي- **الميدان:** هو الجزء المهيكِل والمنظِم للمادة قصد التّعلُّم، ويضمن التّكفل الكلي بموارد المادة في ملامح التّخرج، وللّغة العربيّة أربع ميادين (فهم المنطوق، التّعبير الشّفوي، ميدان فهم المكتوب، التّعبير الكتابي).

ك- **الوضعية المشكلة:** (La situation probléme): الوضعيّة في المجال التّربوي تعني التّفاعلات الّتي تحدُث ما بين المدّرس وتلاميذته في إطار سيرورة التّعلُّم، حيث يواجه المتعلِّم موقف مُحيّر من خلال درس أو مناقشة جماعية، أو بحث، أو خرجة استكشافية، وتعني كذلك العلاقات الّتي تُقيمها الذّات مع المحيط الاجتماعي والفيزيقي ومكوّناتها هي السيّاق والسّند والمهمة والتّعليمة وتُعرّف بأنّها « مجموعة من الظّروف الّتي يُوجَد فيها الفرد وتفرض عليه إقامة علاقات محددة ومضبوطة، مجردة وملموسة مع الجماعة والبيئة الّتي يعيش فيها» [1]، وتفيد كذلك« الدّلالة على مجموعة مسيّقة من المعلومات ينبغي وضعها قيد التّمفصل من لدن فرد أو مجموعة من الأفراد، وذلك بهدف إنجاز عمل محدد لايتراءى حلُّه من قبيل البداهة من الوهلة الأولى » [2] ، فهي أنماط مقترحة من الوضعيّات التّعليمية تشمل كلّ مركبات الكفاءة.

ويحددها مكوّنان هما الوضعية الّتي تتشكل من الموضوع والسيّاق، والمسألة الّتي تعني المعيق أو العمل والمهمة المراد إنجازها، وبالتالي فالوضعيّة المسألة هي مجموعة معلومات داخل سيّاق يتعين على فرد أو مجموعة أفراد مفصلتها لحل مشكلة أو إنجاز مهمة، وتتفرع إلى نوعين: وضعيّات لبناء المعارف والتعلُّمات ووضعيات إدماجية لتعلُّم الإدماج أو للتقويم.

أ- **الوضعية التّعليمية** (La situation d'apprentissage): هي الوضعيّة الّتي يقوم المعلم بتنظيمها لجماعة القسم، مسطرة الأهداف والمعالم، في سيّاق جديد، لخلق فضاء للمتعلمين للتّفكير والتّحليل بشأن مشكلة يتعين حلّها في إطار نشاط جماعي أو فردي « مشكلة تمثل تحديا بالنسبة للمتعلِّم وتمكنه من الدخول في سيرورة تعليمية نشيطة، وبنّاءة، واستقبال معلومات، وايجاد قواعد للحل منتظّمة ومعقولة تسمو بالمتعلم إلى

[1] - Leif (Josel) philosophie de l'éducation. Tome4éd.De la grave;paris-1974.p 244

[2] - عبدالكريم غريب: بيداغوجيا الإدماج ،نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ، منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء ، المغرب، ط2، 2011، ص164.

مستوى معرفي أفضل» [1]، ويسميها دوكتيل وضعية استكشاف يكتسب من خلالها المتعلم موارد جديدة في إطار تفاعل العناصر الثلاث معلم ومتعلم ومادة دراسية، لكلّ عنصر دوره في حدوث التّعلُّم، وتكون الغاية من هذه الوضعيّة هو تمكين المتعلِّم من إرساء موارد جديدة لتنمية كفاءاته من خلال وضعه أمام تحد معرفي يجعل معارفه تنمو إلى مستوى أعلى.

ب-**الوضعية المسالة الهدف (الوضعية الإدماجية** (La situation d'integration)**:** وتسمى وضعيّة دالّة استثمارية أو إدماجية وتُعد « أحد أوجه أَجْرأَة الكفاءات وهي بيداغوجيا منهجية تعليمية تقوم على إدماج معارف الموارد الدّراسية المختلفة» [2] ، فهي وضعيّة يتم فيها إعادة استثمار ما تمّ اكتسابه من معارف نظرية وأدائية مختلفة من طرف المتعلِّم في وضعيّات مركبة جديدة بغرض تعلُّم الإدماج أو التّقويم، وتتجسد من خلالها الكفاءة، بحيث تدفع المتعلم لتحريك مختلف المعارف والمعلومات والمهارات بشكل فردي، ويربط بينها ويُدمجها لحلّ وضعيّة مركبة معقدة جديدة، أو القيام بإنجاز مهمة، وتكون في ختام التّعلُّم أو مجموعة من التّعلُّمات، فهي تمثل شكل من أشكال سيرورة التّعلُّم بهدف تعلم الإدماج أو يتم استعمالها للتّقويم كشاهد على ما ينبغي أنْ يتمكن منه المتعلِّم وترتبط بمستواه الدّراسي ، وتطرح مشكلا مرتبطا بحياته وبالسيّاق الّذي وردت فيه وبالمُعيِّنات الدّيداكتيكية، وبالتّوجيهات المعلنة والضّمنية، وهي ليست وضعيّة تعلُّمية وظيفتها اكتساب تعلُّمات كما أشرنا سابقا ذلك أنّ معرفة المتعلم لقواعد اللّغة والصّرف والنّحو مثلا لاتمكنه بالضّرورة من كتابة نص سليم وصحيح لحلّ مشكلة، أيْ مواجهة وضعية ما لم يتعلم طريقة الإدماج والتّحويل (le trensfet) .

ل- **عائلة الوضعيّات** (La famille de situation) : يُقصد بها « مجموعة من الوضعيّات لها نَفْسُ درجة التّعقيد والتّركيب، وترتبط كلّها بنفس الكفاءات، وتجمع الكفاءات في عائلة من الوضعيّات حسب المعالم الّتي تكون الثّوابت: العمل المطلوب، الموضوع، نوع السّند المقدم ، والموارد (معارف ، مهارات ، سلوكات) الّتي ينبغي تجنيدها (مسعى أو طريقة أو مسار مشترك» [3] .

ن- **مخطط التّعلُّم السّنوي (مخطط التّدرج في بناء التعلُّمات**): هو المخطط العام لبرنامج دراسي يتضمن السّيرورة العامة لتنفيذ المنهاج لتحقيق الكفاءة الشّاملة لمستوى من المستويات التّعليمية ويُبنى على مجموعة من الوحدات أو المقاطع التّعلُّمية المتكاملة ويتكون من الميدان، الكفاءة الختامية، مركبات الكفاءة الختامية، الوضعيّة المشكلة الشّاملة، وضعيّات تعلُّم الموارد، وضعيّات تعلُّم الإدماج ، وضعيّات إدماج المركّبات، وضعيّات التّقويم، ووضعيّات المعالجة .

---

[1] – عبدالرحمان التومي : الكفايات ،مقارنة نسقية ،مطبوعات الهلال، وجدة، ط3، 2004، ص51 .

[2] – R.Legendre %dictionnaire actual de l'education % BruxellesKedKeska .deboeck.1993 p970

[3] – وزارة التربية الوطنية : الوثيقة المرفقة لمنهاج التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، سنة 2016 ، ص 15 .

ويستند المخطط إلى مجموعة من المبادئ منها رفع الحواجز بين المواد بهدف توحيد المفاهيم، والتّوسع في معالجتها، وربط جسور التّكامل والانسجام بينها، وتعزيز التّقاطع بين الميادين المختلفة للمواد الّتي تخدم نفس الكفاءة، ويخضع بناؤه لمجموعة من المعايير منها مراعاة تنظيم الموسم الدّراسي، والحجم السّاعي المخصص لكلّ ميدان من ميادين المادة أو وحدة من وحداتها ، والتّدرج في طرح المعرفة مراعاة لمكتسبات المتعلمين السّابقة .

س- **المقطع التّعلُّمي** (La séquence d'apprentisssage): هو مجموعة من الأنشطة والمهمات المرتبة والمترابطة غايتها إرساء موارد جديدة لإنماء كفاءة مستهدفة، ويُعرفه عبد الكريم غريب بأنّه « يفيد تسلسل الأفعال البيداغوجية والتّبادلات بين المدّرس وتلامذته بغرض الوصول إلى مرمى معين مؤطر ضمن منهجية عامة، حيث أنّ كلّ مقطع يمتلك وحدته الخاصة والمتميزة بالمرمى المتطلب بلوغه،كما يَكون في الوقت نفسه تدرجا عاما نحو أهداف النّشاط البيداغوجي» [1].

ويتميز المقطع التّعلمي* بأنّه:

– يرتبط بمحور ثقافي اجتماعي يحوز اهتمام المتعلِّم ،ويصنع جوا نفسيا واجتماعيا في القسم خلال تنفيذ تعلمات المقطع .

– تَمَسُّ وضعيّاته التّعلُّمية والتّقويمية جميع ميادين اللّغة الثلاثة بشكل لولبي.

– يستهدف المقطع كفاءة ختامية هي مجموع الكفاءات المرحلية للميادين.

– التّلازم بين سيرورة التّعلُّم وسيرورة التّقويم .

– لكل مقطع تعلُّمي وضعيّة انطلاق، ووضعيّات تعلُّمية لممارسة الفعل التعلُّميّ ووضعيّات تقويم ومعالجة .

– يتمحور كلّ مقطع حول مشروع يُنْجزه المتعلمون في أفواج.

ع- **بيداغوجيا المشروع**: يُعرّفها الباحث جون برولكس(Jean proulx)بأنّها « سيرورة منتظمة لاكتساب وتحويل المعارف يمكن للمتعلِّم من خلالها أنْ يتوقع، ويُخطط، ويُنجز، في وقت محدد بمفرده أو مع أقرانه، ويتم هذا بتوجيه من المعلم، ويحصل هذا في سيّاق بيداغوجي مُنتجٍ وقابلٍ للتّقييم» [2]، وتُعد بيداغوجيا المشروع من الطّرائق النّشطة ونموذجا للتعليم الممركز على المتعلِّم، حيث تعطيه الإحساس بالتّمَلُّك، وتَخلُق لديه الإحساس بالتّحدي، وتحمله المسؤولية، إذ تدفعه للرّبط بين مشروعه الشّخصي ومشروعه المهني

[1] – عبد الكريم غريب: المنهل التربوي ،ج2 ، مطبعة النجاح الجديدة ، البيضاء ،المغرب ،ص.658.

* ينظر وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللّغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية أوراس للنشر، ص43/42.

2- Jean Proulx, Apprentissage par projet (2004) , Presses de l'Université du Québec, Canada, p.31

والدّراسي من خلال أنشطة تعليمية تعلُّمية مفتوحة وذات علاقة بمحيطه الاجتماعي والاقتصادي والثّقافي وتنمي لديه الكفاءات العلائقية والتّنظيمية، كالبحث والتّقصي والتّحليل والتّركيب ومعالجة المعلومة وتنظيمها والتّواصل مع الآخرين ... واكتساب الكفاءة النّصية الّتي تساهم في زيادة حجم المنتوج لأنّ المشروع وسيلة لتحفيز المتعلم على الكتابة .

I

الفصل الأول

المناهج التّربوية الجزائرية
في ظل الإصلاح ومكانة اللّغة العربية فيها

مباحث الفصل:

i. **الإصلاحات التّربوية وتطوير المناهج.**

ii. **التّعديلات البيداغوجية والمنهجية والإستراتيجية الّتي تبنّتها مناهج الإصلاح.**

iii. **الغايات التّربوية و الأهداف التّعليمية لمناهج الإصلاحات.**

iv. **تحسينات مناهج الجيل الثاني من الإصلاحات.**

v. **مكانة اللّغة العربية في مناهج الإصلاح وآفاق تعليمها.**

تمهيد : شهدت المنظومة التّربوية في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا حركيّة لامتناهية في إصلاح النُّظم التّعليمية، وإعادة صياغة أهدافها التّربوية وتطوير مناهج وطرائق التّدريس والمحتويات المعرفية لتحقيق جودة التّعليم، والتخلص من المنظومة التّربوية الموروثة عن الاستعمار، وتعويضها بمنظومة جديدة تعكس خصوصيّات الشّخصية الجزائرية العربية الإسلامية، وتواكب بها الأبحاث الّتي عرفها الحقل التّربوي وأدت إلى ظهور عدّة مقاربات لتلبية احتيّاجات المتعلمين ذهنيا ومعرفيا ونفسيا واجتماعيا، وتأهيلهم للنّجاح في التّكيف مع مستجدات عصرهم، وكان أبرزها ظهور المدرسة الأساسية في بداية الثّمانيات للتّخلص من آثار الاستعمار الفرنسي حيث « أنّها تبنّت إستراتيجيات تعليمية جديدة تهدف إلى تجوّيد التّعليم وتوسيع مجالاته. »[1].

وتاريخيا تبنّت المنظومة التّربوية الجزائرية منذ الاستقلال ثلاث مقاربات بيداغوجية جديدة كلّ الجدّة من حيثُ التّوجهات والأهداف والمضامين، والطّرق والوسائل واكبت بها التّطورات الّتي عرفها المجتمع الجزائري والسّاحة الدّولية، وهي مقاربة التّدريس بالمضامين الّتي تقوم على منطق التّبليغ والتّلقين والتّراكمية المعرفية، ومقاربة التّدريس بالأهداف الّتي تقوم على منطق التّعليم وتفاعليتها السّلوكية، ومقاربة التّدريس بالوضعيّات لتنمية الكفاءات الّتي تقوم على منطق االتّكوين وتسيّيق المفاهيم، وقد أعطت هذه المقاربات اهتّماما ومكانة خاصة للّغة العربية من خلال تطوير وتحسين آليات تدبير تعلُّمها وتعليمها، واعتماد مجموعة من المبادئ الّتي تُراعي طبيعتها وحاجات المتعلم، كالتّنويع البيداغوجي والدّيداكتيكي في إرساء مواردها وإدماجها وتقويمها، ودعمها في نسقية متكاملة، واعتماد الطّرائق النّشطة لإضفاء فاعلية على ممارسات تعليمها واستعمالها، وهو ما سنقف عليه بقليل من الشّرح والتّحليل في هذا الفصل لمسايرة التّطور الّذي عرفته الإصلاحات الّتي مسّت المنظومة التّربوية، وما حققته من مكاسب ورهانات وما لحقها من إخفاقات وقصور، كما نعرج على المكانة الّتي حظيت بها اللّغة العربية في كلّ محطّات الإصلاح باعتبارها عنصرا من عناصر الهويّة الوطنية ولغة الدّولة الرسمية ولغة تدريس العلوم والمعارف.

المبحث الأول: الإصلاحات التربوية وتطوير المناهج

1- دواعي وأهداف تطوير المناهج التربوية: إنّ عملية إصلاح النّظم التّعليمية، وإعادة صياغة أهدافها التّربوية، وتطوير محتوياتها المعرفية، وابتكار الوسائل التّعليمية والتّكنولوجية تهدف إلى تجويد التّعلمات وتحقيق أحسن النّتائج المرغوب فيها، والمتمثلة في تأهيل الأفراد لتحويل المعارف الّتي تعلموها لخدمة ونفع الفرد والمجتمع والمساهمة في التّنمية الشّاملة للأمة، من خلال تزوّيدهم بالكفاءات الّتي تسمح لهم بالاندماج و التّكيف مع الواقع الاجتماعي بمختلف مجالاته، وهي حتميّة تفرضها حركية المجتمعات كمّا يقرره الكاتب ماجد

[1] – براجل علي: مجلة الرواسي، العدد 10، ص78 ، سنة 1994.

عرسان الكيلاني في قوله «يُعد الإصلاح التّربوي دليلا على الحركيّة الاجتماعية والوعي بضرورة التّكيف والتّكامل مع المستجدات الّتي تفرض نفسها على جميع المجتمعات، وأمام العولمة الاقتصادية والثقافية والتّربوية لاتجد هذه المجتمعات سوى إصلاح نظمها، وتجديدها وتكيّيفها استجابة للتّحديات الدّاخلية والخارجية في المجتمع.» [1].

وتماشيا مع هذه الحتميّة ونظرا للعجز الّذي أصبحت تعاني منه المدرسة الجزائرية في الاستجابة لتطور المجتمع وحاجاته المشروعة، سارعت الدّولة إلى إطلاق مشروع "إصلاح المنظومة التّربوية" مع بداية القرن الواحد والعشرين لإدخال التّعديلات والتّصحيحات اللّازمة على مختلف مركّبات مناهجها لإحداث تغييّرات على سلوك ومواقف كلّ متعامل في الحقل التّعليمي إزاء مهامه ووظائفه المرتقبة، لاكسابهم ما يمكن من المهارات البيداغوجية كالتَحكُم في تخطيط دفعات المتمدرسين، والتّكوين المتواصل لأفواج المعلمين وإدخال تكنولوجيا الإعلام والاتّصال الحديثة، وإعادة هيكلة الطّرائق البيداغوجية والبرامج التّعليمية والتّعميم التّدريجي لعملية تقويمية شاملة وفعّالة للمنهاج للوصول إلى مدرسة النّوعية والجودة، وقد جاء هذا الإصلاح شاملا مسّ كلّ مكوّنات المنظومة التّربوية من أهداف سياسية تعليمية عامة إلى المجالات البيداغوجية والتّنظيمية.

1-1- مفهوم التّطوير: قبل الوقوف على دواعي وأهداف تطوير المناهج التّربوية لابدّ من ضبط مفهوم التّطوير المقصود في الميدان التّربوي ومجالاته.

التّطوير: اسم مصدرُه تَطوُر وفعلُه طَوَّر، وهو يعني التّحول أو التّغيير من طور إلى طور،أيْ التّغيير التّدريجي الّذي يحدُث في بُنْيَة الكائنات الحيّة وسلوكها، أو الّذي يحدُث قي تركيب المجتمع والعلاقات والنّظم والقيّم السّائدة.

أما اصطلاحا: فيعني على وجه العموم التّحسين وصولا إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر فعالية وكفاءة.

وهناك إختلاف بين التّغيير والتّطوير، فالتّغيير يتخذ طابعا إيجابيا أو سلبيا،أما« التّطوير فهو عملية تقوم على أُسُس علمية هادفة تؤدي دوما إلى التّقدم والارتفاع بمستوى النّظام المطوّر إلى أفضل صورة ممكنة من الكفاءة والفعالية.» [2]. فالتّطور يحدث بإرادة الإنسان أما التّغيير فقد يحدث بإرادته أو بعوامل أخرى خارجية كالتّغييرات المناخية والجغرافية.

[1] – ماجد عرسان الكيلاني: التّربية والتحديد ، الريان للطباعة، بيروت، ط1، 1997، ص89.

[2] – محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص23 .

والتّطوير عملية شاملة تستهدف جميع جوانب الموضوع ، فتطوير المنهاج يشمل جميع مكوّناته من مقررات دراسية، وأهداف وطرائق ووسائل وكتب مدرسية، وأساليب التّقويم، ونظام التّواصل، والحياة المدرسية بشتّى أبعادها.

1-2- مفهوم المنهاج: أدّى تبني مدخل المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج في المنظومة التّربوية إلى التّخلي عن مفهوم البرنامج، والانتقال إلى مفهوم المنهاج؛ إذْ الأوّل عبارة عن مجموعة المعلومات والمعارف الّتي يجب تلقينها للمتعلم خلال مدة معينة، في حين أنّ الثاني يشمل كلّ العمليات التّكوّينية الّتي يشارك فيها المتعلم تحت إشراف ومسؤولية المدرسة خلال مدة التّعليم ، ولاتختلف التّعريفات كثيرا في الإشارة إلى مكوّنات المنهاج بمفهومه الجديد، حيث يُعرّفه جوّدت أحمد سعادة « بأنّه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكوّنة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم مشتقة من أُسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومُطبقة في مواقف تعليمية تعلّمية داخل المدرسة وخارجها تحت إشرافٍ منها قصد الإسهام في تحقيق النّمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية وتقويم مدى تحقق ذلك كلّه لدى المتعلم ووضَعَ تراتيب لمكوّنات المنهاج بمفهومه الحديث كالتالي:

1- لم يعُد الاهتمام بالنّاحية المعرفية فقط بل يُراعِي المفهوم الحديث للمنهاج الجوانب المهارية والوجدانية والاجتماعية للمتعلم.

2- لم تعُد المادة العلمية هدفا بحد ذاتها، وإنّما أصبحت وسيلة تُساعد في تحقيق عملية نمو المتعلم.

3- المدرسة أصبحت جزءا من المجتمع فهي تنسق جهود ها مع البيت والمؤسسات الأخرى لغرض بناء المتعلم بناءا متكاملا.

4- تحرر المدّرس من المنهاج الضيّق الّذي يحدد دوره في مجال واحد، وأصبح دوره توجيهيّا وإرشاديّا ومساعدا للمتعلم في تنمية قدراته المختلفة ومهندسا للعملية التّعليمية التّعلُّمية.

5- الحياة المدرسية في ظلّ هذا المنهاج حياة مشوّقة ومحبوبة وتساعد المتعلمين في تكوّين شخصيتهم وتنمية معارفهم... »[1].

وتعتبره الوثائق التّربوية « وثيقة رسمية تُقدَم لجميع المعلمين والمفتشين كدليل توجيهي يحمل مجموع الأهداف التّربوية ومجموع المحتويات لجميع المواد التّعليمية بالإضافة إلى توجيهات عن طرائق التّدريس والوسائل المستخدمة وكذا أساليب التّقويم وأنماطه. »[2].

[1] – جودت سعادة عبدالله محمد إبراهيم: المنهج المدرسي في القرن الواحد والعشرين، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط3، 1997 ص من 17 إلى 20 .

[2] – وزارة التّربية الوطنية : مناهج السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية الجزائر، 2004 ، ص3.

والمنهاج الدراسي في رأيّ الأستاذ الدكتور محمد السيّد علي « هو منظومة فرعية من منظومة التّعليم تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادليا ومتكاملة وظيفيا، وتسير وفق خطّة عامة شاملة يتم عن طريقها تزوّيد الطلاب بمجموعة من الفرص التّعليمية التّعلّمية الّتي من شأنها تحقيق النّمو الشّامل المتكامل للمتعلم الّذي هو الهدف الأسمى والغاية الأعمّ للمنظومة التّعليمية.» [1].

تعكس هذه التّعريفات للمنهاج التّوَجهات الحديثة الّتي يتم اعتمادها في إعداد المناهج التّعليمية وفق أحدث المقاربات البيداغوجية الّتي تقتضيها مستجدات ومتطلبات العصر، ونعني بها المقاربة بالكفاءات المنبثقة عن النّظرية البنائيّة والبنائيّة الاجتماعية في اكتساب المعرفة، والّتي تتبنى منطق التّعلُّم المتمرّكز حول المتعلم وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيّات مشكلة تضعه في صميم سيرورة التّعليم والتّعلّم بصفته شريكا في بناء معرفته، وتوظيفها وتقويمها لتنمية كلّ جوانب شخصيته العقلية والوجدانية والجسمية لتأهيله لمواجهة مشاكلّ الحياة، والتّكيف مع تطورات العصر ومتطلباته، ويقود الاتّجاه المتمرّكز حول المتعلم وبشكلٍ تلقائي للعناية بالخصوصيّات والفروق الفردية، وبالتّاريخ الشّخصي والاجتماعي له، وما يفرضه من تنويع أساليب التّعلّم للتلائم مع هذه الفروق والخصوصيّات، ومع الذّكاءات المتعددة، كأسلوبٍ لحلّ المشكلات، وأسلوب الاكتشاف لتعليم المفاهيم والتّعليم المبرمج، وربط ذلك بمشكلاتٍ وظروفٍ تطبيقية.

وقد تجاوز المنهاج بمفهومه الحديث مفهوم البرنامج والمواد المنفصّلة الّتي تُعد ركاما من المعلومات والمعارف المستقلة يتم حشوّ ذهن المتعلم بها، وصار يعني كلّ العمليات التّكوينية الّتي يساهم فيها المتعلم تحت مسؤولية المدرسة خلال وتيرة التّعلّم، وتم الانتقال من منطق التّعليم إلى منطق االتّكوين والتّعلّم، وأصبح أداة تكوّين وبناء تُدْمَج فيه كلّ المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة لكلّ العمليات التّكوينية، ويجعل من المتعلم فاعلا رئيسيا في بناء معارفه ومسؤولا عنها، والمعلم وسيطا موضوعيا يُوفر له بيئة تعلُّمية يتفاعل فيها مع وضعيّات مشكلة لها قَصْد وأهمية في مساره الاجتماعي في الحياة، فهو بذلك يضم مجموعة من العناصر المترابطة تكامليا وعضويا ووظيفيا وسيكولوجيا تُراعي نشاط المتعلم وخبرته ودوافعه وقدحددها رالف تايلر (Ralph Tyler) في الإجابة عن أربعة تساؤلات هي:

1- « ما الأهداف التّربوية الّتي ينبغي أنْ تسعى المدرسة إلى تحقيقها ؟

2- ما الخبرات التّربوية الّتي يُمكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف ؟

3- كيف يُمكن تنظيم هذه الخبرات حتّى تكون فعّالة ؟.

4-كيف يُمكن معرفة أنّ هذه الأهداف قد تحققت ؟» [2].

---

[1] -محمد السيّد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2011 ص20

[2] - وزارة التّربية الوطنية : مناهج السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004 ،ص3.

إذن المنهاج هو عبارة عن حصيلة تفاعل عضوي مستمر لمجموعة متشابكة من العوامل تشمل المجتمع وثقافته وفلسفته ومشكلاته، والمتعلم من حيث طبيعته وخصائص نموّه وأساليب تعلُّمه مع مراعاة عصره وما يَعُج به من اتجاهات وتحديات تواجهه في يومه وغده، والمعرفة وتنوعاتها، وعبارة كذلك عن مجموعة من الخبرات المترابطة والمتكاملة الّتي توفرها المدرسة للمتعلمين لمساعدتهم على تنمية كلّ جوانب شخصياتهم، وتُعد المادة التّعليمية نواة هذه العناصر « تُحَدَد أساسيّات المادة التّعليمية تحديدا علميا ثم يُختار من هذه الأساسيّات أكثرُها فائدة للمتعلم من حيث مساعدته على الإسهام في تفاعله مع المجتمع » [1].

وغالبا ما تتوجه عملية تطوير المنهاج إلى مراجعةٍ لقرارات منهجية أو تغييّر كيفي لبعض عناصره أو تحسينها بعد عملية تقويم مستمرة لرفع كفايته في تحقيق الأهداف المنشودة، والوصول به إلى أعلى مستوى من الفعالية في تحقيق غايات النّظام التّعليمي.

1-3- شروط تطوير المنهاج: ينبغي أنْ تنطلق عمليّة تطوير المناهج من النّظرة الشّمولية للتّحولات الدّاخلية والخارجيّة وأسبابها، وأنْ تشمل مختلف جوانب تطوير المجتمع، ووضع خبراء التّربية مجموعة من الشّروط لعمليّة تطوير المنهاج يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- أنْ يُطَوّر بعد عملية تقويم شاملة.

2- أنْ يكون التّطوير هادفا ومرنّا ومستمرا.

3-أنْ يكون التّطوير شاملا ومتكاملا ومترابطا.

4-أنْ يُراعِي حاجات المتعلمين وميولهم ومطالب نموّهم، وبيئتهم وخبراتهم لمساعدتهم على النّمو الشّامل المتكامل، وهذا يُحتّم على المعنيين بتطوير المناهج مراعاة خصائص المتعلمين لأنّ « لكلّ متعلم طبيعته الخاصة، ووظيفة معينة ومراحل نمو بذاتها لكلّ مرحلة منها خصائص، تختلف هذه المراحل بين المتعلمين كما تختلف بالنّسبة للمتعلم نفسه من مرحلة لأخرى.» [2].

5-أنْ يُسهم في تطوير اللّغة الأم الّتي تُدرَس بها كلّ العلوم.

6-أنْ يستثمر معطيات التّطورات التكنولوجية والتّربوية والنّفسية الحديثة وما توصل إلى البحث العلمي«لصالح العملية التّعليمية، ويتطلب ذلك تغيّرات جوهرية على مستوى عمليات التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم والقيم الخاصة بها...» [3].

---

[1] - Berto C Chimi et Costanzo, Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues, (Hachette –Paris1989),

[2] - شوق محمود أحمد: تطوير المناهج الدراسية، دار عالم الكتب، الرياض، 1995، ص137.

[3] - حسن عبد محمد: تقويم التدريس الجامعي مجلة العلوم الانسانية، البحرين،2001 ، ص 173.

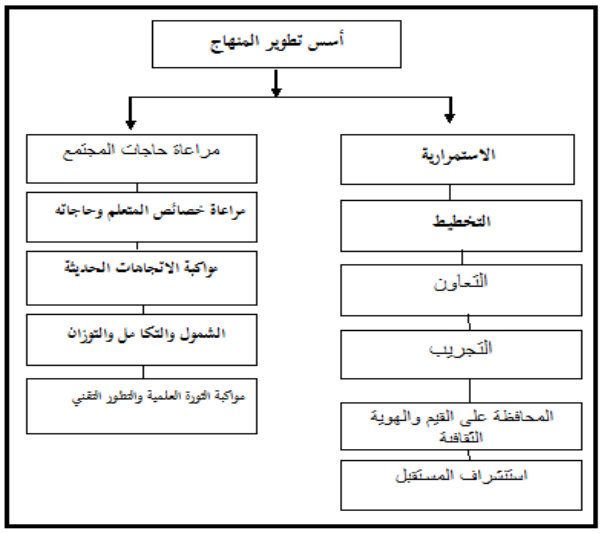
7- أنْ يستشرف مستقبل المجتمع وحاجاته ومشكلاته، وهذا يتطلب « دراسة المجتمع والعوامل المؤثرة والّتي تؤثر بشكل أو آخر على تكيّف وانسجام الطالب مع البيئة المجتمعية المحيطة به.» [1].

8-أنْ تتوفر له الشّروط المادية والبّشرية لإنجازه على الوجه الصّحيح.

9-أن تُرسخ الهويّة والخصوصيّة الثّقافية والانفتاح على الآخر، والتّعاون معه وذلك بتبيان جوانب الثّقافة ومكوّناتها وصفاتها والمحافظة عليها، وانتقاءها بما يتلائم مع روح العصر.

10- أن تُراعَى مبادئ التّوازن والوسطية بين المحلي والعالمي والفردي والاجتماعي والانساني والتّكنولوجي النّظري والتّطبيقي.

11 - أنْ تتضمن طرائق تدريس حديثة تتيح للطّلاب فرص تعلُّم ذاتي وتدفعهم للبحث والاستكشاف وإنتاج المعرفة وحصر الوكيل والمفتي هذه الشّروط في ما يلي [2].



1-4- دواعي تطوير المناهج التّربوية في الجزائر: التّطور سنة من سنن الحياة وما من مؤسسة لاتجعل من عملية التّطوير جزءا من مسيرتها ونشاطها إلّا وأُصيبتْ بالجمود والتّخلف، وهذا ينطبق على المؤسسة التّربوية الّتي ترتبط أشدّ الارتباط بحركيّة المجتمع وتقلباته، وبالتّالي فعملية تطوير مناهجها تدخل في صميم عملها « فمن حيث المبدإ فإنّ تطوير المناهج وغيرها من مقومات العمل المدرسي ليس عملا اختياريا ولا احتماليا، ولكن عملا أساسيا لايمكن للمدرسة أنْ تحقق أهدافها إلّا بإنجازه على أفضل وجه ممكن. » [3].

[1] -الطلافحة محمد عبدالله: المناهج تخطيطها، تطويرها، تنفيذها، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2013 ،ص 331.

[2] - الوكيل حلمي أحمد والمفتي محمد الآمين: أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2011/4ص 337.

[3] - محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2011 ،ص28

وعملية التّطوير والتّجديد في الميدان التّربوي « ضرورة تقتضيها التّحوّلات والمستجدات في المجتمع حيث يهدف كلّ تطوير إلى تحقيق الفعالية والسّعي نحو الأفضل، وهذا لن يتأتى إلّا بإحداث تطوير نوعي في المناهج التّعليمية من حيث الأهداف والمحتويات والوسائط المتنوعة » [1].

والتّربية نشأتْ من أجل خدمة المجتمع المتغيّر وحلّ مشاكله وتحقيق أهدافه « التّربية شاءت أو لم تشأ تجد نفسها في دوامة التّغيير لأنّها نشأت من أجل خدمة المجتمع لحلّ مشاكله والمساهمة في تحقيق أهدافه والعمل على نُمو الفرد النّمو الشّامل المتكامل، ولايمكن أنْ يتحقق هذا التغييّر للمجتمع والفرد والتّربية ساكنة. » [2]. ويُعد المنهاج الركيزة الأساسية للمنظومة التّربوية، حيث يمثل فلسفة الدّولة في التّربية، والتّعليم، وتتأثر هذه الفلسفة بالظّروف المحلية والدّولية على الصّعيد السّياسي والاقتصادي والاجتماعي والثّقافي والدّيني الّتي تدفع القائمين على قطاع التّربية لمسايرة التّغيير السّريع الّذي يعرفه المجتمع في هذه المجالات وتأثيره على الأفراد المتعلمين« وانْصّب هذا التّغيير على التّلميذ والبيئة والمجتمع والمعرفة، وكلّها أُسس في بناء المناهج، وهذا يستدعي تطويره، فالتّلميذ يتغير ولم يُعد تلميذ اليوم كتلميذ الأمس، وكلّنا نرى ذلك ونحس به، خاصة وأنّ التّغيير الّذي طرأ عليه انصّب على ميوله وقدراته واستعداداته وحاجاته ومشكلاته » [3]، وبذلك كان لزاما على المنظومات التّربوية تطوير المناهج لتتناسب وخصائص المتعلم الذّهنية والنّفسية ومراحل تطوره العمري وظروفه الاجتماعية وفق منهجية علمية تستفيد من الأساليب والتّقنيات الحديثة وتطوير استراتيجيات التّعلّم والتّعليم، بتشجيع التّفكير المستقل ومهارات النّقد والإبداع والبحث والاكتشاف وحلّ المشكلات.

ويصعب حصر كلّ الدواعي والأسباب الّتي تؤدي إلى تطوير المناهج التّربوية ولكن نحاول الوقوف على الخطوط العريضة الّتي توصل إليها الخبراء والمهتمون بالشأن التّربوي التي تدفع إلى إعادة صياغة وتجديد المناهج التّربوية مع التركيز على العوامل التي دفعت إلى إصلاح المنظومة التّربوية الجزائرية :

1- التّغيير في المنظومات الأكبر: كما نعلم أنّ المنهاج هو منظومة فرعية من منظومة التّعليم وهذه الأخيرة منظومة من منظومة الثّقافات الإنسانية والإقليمية وهي في تَغُير مستمر...فقد أدت نتائج البحوث النّفسية والتّربوية المستجدة ، وظهور نظريات علمية جديدة، ومستحدثات تكنولوجيا التّعليم ، وتطور الصناعات وحدوث تغيرات هامة في أدوات الإنتاج، وما نتج عنها من تغيرات اجتماعية أوسياسية أو إقتصادية في المجتمع إلى تغير بنية التّعليم وأدواته والتي منها المنهاج قصد مسايرة تطورات العصر « توظيف كلّ ما وصل

[1] – محمد الصالح حثروبي: مناهج التدريس بالكفاءات، شركة دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2002،ص5.

[2] – الوكيل والمقن: أسس بناء المناهج وتنظيمها، 2011 ،ص 331

[3] – حسين سليمان قورة: الأصول التّربوية في بناء المناهج: دار المعارف القاهرة،1995، ص244 .

إليه التّقدم العلمي الهائل في مجالات التكنولوجيا الحديثة، بالإضافة إلى القيام بالدّراسات والأبحاث النّظرية والتّطبيقية المرتبطة بالفعل التّربوي بغية الوصول إلى الإصلاح الشّامل لكلّ مركبات المنهاج وبنائه وفق مقاربة بيداغوجية تتلاءم وحجم التّحديات الاقتصادية والحضارية الّتي تواجه المدرسة اليوم» [1].

فتطور الفكر التّربوي وتأثره بالعلوم الحيوية والتّقنية والتّطبيقية وانفتاح الفلسفات التّربوية على بعضها البعض تحاوُرا وجدلا وتناقضا أدت إلى تَشكُل رؤية جديدة للمجتمع وتحولاته ودفعت المربين والمفكرون والبيداغوجيون إلى إجراء تعديلات عميقة على المناهج التّربوية وتجديدها لإعادة إصلاح المنظومة التّربوية « لكنْ سرعان ما تكاملت علوم التّربية مع العلوم الأخرى واندمجت معها، وأخذت منها التّقنيات والمبادئ العلمية والقواعد العلمية في صناعة التّربية... متأثرة في ذلك بحركات فلسفية تربوية عديدة أهمها على الإطلاق الحركة البراغماتية بريادة تشارلز بيرس، ووليام جيمس وجون ديوي وجورج ميد، ووليام كلّباترك...» [2].

2- اختلاف مُخرجات النّظام التّعليمي عن المخرجات المتوقعة منه، فعندما يخفق النّظام التّعليمي في تقديم المخرجات المتوقعة منه فإنّ الأمر يستدعي القيام بعمليات التّقويم والتّطوير الشّاملة من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة، حيث كشفت عملية تقويم الإصلاحات الّتي باشرتها بعض المنظومات التّربوية في مختلف المحطّات عن تسجيل تأخر في التّكفل بالبُعد التّكنولوجي، وصعوبات في تنفيذ الكثير من الأنشطة ووجود معارف لاتنسجم مع مستوى التّلاميذ واحتياجاتهم، وعدم ضبط الكفاءات المستهدفة في كلّ مستوى وعدم ترقية بعض المفاهيم إلى مستويات أعلى حتى تستجيب لمخرجات المقاربة الّتي تم تبنيها.

3- عدم اتّساق عناصر المنهاج ولعل من الشّائع أنْ نجد محتوى المنهاج أو استراتجيات تدريسه أو أساليب تقويمه لاتتفق مع الأهداف الموضوعة له، وكذلك عدم الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد والأطوار.

4- تَحوُل المدرسة إلى مكان لتلقي المعرفة، حيث أصبحت المعرفة غاية في حد ذاتها تُسطر لها برامج دراسية مكثفة يصعب تنفيذها.

وتلخص إحدى الهيئات العلمية – school council research Group - الأسباب الرّئيسية وراء ظهور الحاجة إلى تطوير المناهج القائمة في خمسة أسباب [3]هي:

1- الاستجابة للتّطورات العلمية والتكنولوجية.

---

[1] – محمد الصالح حثروبي: مناهج التدريس بالكفاءات ، شركة دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1،2002 ، ص5.

[2] –محمد هاشم فالوقي: بناء المناهج التربوية، سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية 1997،ص26.

[3] – محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس: دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2011 ص 28 -30.

2- الاستجابة لتغيرات اجتماعية خارج النّظام التّعليمي.

3- الاستجابة لتغيرات داخل النّظام التّعليمي ذاته.

4- مواجهة حاجات خاصة لم تكن المناهج السّابقة تقابلها.

5- الاستفادة من نتائج البحوث التّربوية الحديثة.

وإذا عدنا إلى تتبع العوامل الّتي دفعت السّلطات السّياسية في الجزائر إلى إجراء إصلاح شامل على المنظومة التّربوية منذ سنة 2003 و« إنتاج وصياغة المناهج البيداغوجية والديداكتيكية الملائمة للعصر والّتي تضمن التّعميق الفعلي للمعارف واكتساب القدرات العقلية والمهارات العلمية، واكتساب أساليب وطرق التّعليم الذاتي واستعمال التكنولوجيات التّربوية المستجدة وإقامة الجسور بين التّعليم وعالم المهن »[1]، نجدها لاتخرج عن الخطوط العريضة السّالفة الذكر حيث أرجعها خطاب رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة بمناسبة تنصيب اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربوية إلى إخفاق النّظام التّعليمي في تحقيق المخرجات المتوقعة منه، وظهور حاجات جديدة محلية وعالمية لم تكن موجودة غداة تنصيب المناهج السّابقة وعدم الاستجابة لتغيرات المجتمع « لابدّ من الاعتراف اليوم بأنّ المدرسة لم تُعد قادرة على الاستجابة لحاجيات المجتمع المشروعة ولا على تلبية رغباته الحقيقية، إنّ هذا الوضع المنذر بالخطر النّاجم إلى حد كبير عن غياب الرّؤية الواضحة، وسوء التّرابط بين مختلف أطوار المنظومة التّربوية الجزائرية الّذي إزداد سوءا بسبب ضعف الاتّصال بالمحيط المحلي، ونقص الانفتاح على المحيط العالمي، ومن البديهي أنّ هذه الأزمة قلصت قيمة النّتائج والمكاسب الّتي تحققت، ومن الأكيد أنّها تعرقل بصورة خطيرة مسار التّنمية الشّاملة»[2].

وأشارت بعض النّصوص التّنظيمية إلى أنّ إصلاح المنظومة التّربوية فرضته التّحديات الجديدة الّتي أصبح يواجهها المجتمع الإنساني في شتى المجالات « فإنّ الإصلاح الجديد تُمليه ظروف أخرى... وتفرضه تحديات جديدة تختلف عن تلك (المقصود إصلاحات 1976)...إنّها تحديات من شكل آخر، وعلى المدرسة اليوم أنْ تواجهها لإعداد أبنائها للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتّى مجالاتها المختلفة، وتميزه تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة »[3].

[1] – محمد مصطفى القباج : التّربية والثقافة في زمن العولمة، سلسلة المعرفة للجميع، عدد 24 ،ط1، المغرب 2002.

[2] – مقتطف من خطاب رئيس الجمهورية الجزائرية عبدا لعزيز بوتفليقة بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربوية بقصر الأمم يوم 13ماي 2003.

[3] – وزارة التّربية الوطنية: إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية ج1، ط2 جانفي 2010 ،ص3.

وأرجعت وثيقة وزارة التّربية تغيير البرامج التّعليمية إلى التّفاعلات الّتي فرضتها العولمة على المجتمع الإنساني الأكبر « فتغيير البرامج التّعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأنّ عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن تُرفع إلّا بالإعداد الجيد والتّربية النّاجعة للأجيال.» [1].

ولن يتحقق ذلك إلّا بالتّحضير للمنافسة والتّكيف مع التّطور الّذي فرضته الظّروف الجديدة الّتي أفرزتها العولمة حتّى لاتخترق النّسيج الاجتماعي والثّقافي، وتوجهه كيف تشاء، وتفرض أنماط معرفية لاتنسجم مع هُوية المجتمع « وعلى المناهج أيضا التّحضير للمنافسة الّتي لابدّ منها بتعزيز التّعلق بالهُوية الوطنية وبتنمية الكفاءات الضّرورية لعملية التّكيف النّاجح مع عالم التّواصل المتعدد الثّقافات، وسوق العمل الدّولية » [2].

ويُعد الإحساس بإخفاق الخيارات المنهجية والاجتهادات البيداغوجية وقُصورها على مسايرة التّحرر الإنساني من العوامل الّتي سرّعت بالإصلاح التّربوي، كما أشار إلى ذلك الدكتور صالح بلعيد في كتابه قضايا تربوية « شَرْخٌ بين المؤسسات، عجزٌ عن تمكين المتعلم من سلامة اللّغة، شلَلٌ في الإبداع، كلّامٌ مكرورٌ، سرقاتٌ أدبية وعلمية، سلطوية الموضوعات، العيش في التّاريخانية، تخريج البطالين، ضعف المستوى المنحدر باستمرار، غياب الكفاءة المهنية والتّقنية، فراغ في النّهضة الثّقافية » [3].

كما أنّ التّطورات التّكنولوجية والعلمية والوسائل الحديثة للإعلام والاتّصال، وما أنتجته من ثورة داخل المجتمعات كانت من أهم دواعي الإصلاح « التّطور السّريع للمعارف العلمية والتّكنولوجية وكذا الوسائل الحديثة للإعلام والاتّصال الّتي تفرض تصميم ملامح المهن، وتشترط من التّربية التّركيز في برامجها وطرائقها البيداغوجية على اكساب المعارف العلمية والتّكنولوجية وتنمية القدرات الّتي تسمح بالتّكيف مع هذا التّطور في المهن، وتيسير إدماج المتعلمين في وسط مهني معولم» [4].

وقد أدت هذه الوسائل الحديثة الّتي أوجدها التّطور العلمي والتّقني إلى تحوُل جذري للعلاقات بين البشر وأفقدت المدرسة مكانتها كقلعة للمعرفة وعزلتها عن محيطها الاجتماعي والثّقافي والاقتصادي والسّياسي لذلك أدرجت المناهج الجديدة تكنولوجيا الاعلام والاتّصال كمواضيع للدّراسة «وفي هذا الإطار على المناهج التّربوية أنْ تدرج تكنولوجيا الاعلام والاتّصال في التّربية(بشكل متدرج ومبكر) كمواضيع للدّراسة وكسند تعلمي،فتكون عاملا مساعدا في العلاقة البيداغوجية بين المدرسين والتّلاميذ» [5]، ودعت

[1] – وزارة التّربية الوطنية : مناهج اللّغة العربية للسنة الثانية من التّعليم المتوسط، ديسمبر 2003 ،ص 03.

[2] – وزارة التّربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ط 2016 ،ص 20.

[3] – صالح بلعيد: في قضايا التّربية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر 2009 ، ص07

[4] – النشرة الرّسمية للتربية الوطنية القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04-المؤرخ في 23 جانفي 2008 عدد خاص، فيفري 2008.

[5] – وزارة التّربيةالوطنية الجزائرية : اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط 2016 ،ص21.

إلى تدريب التّلاميذ على استخدامها للبحث عن المعلومة واستغلالها «أنْ يتدرب التّلميذ خلال تمدرسه على استخدام وسائل الاتّصال في عملية البحث عن المعلومة بنفسه واستغلالها، وذلك بهدف التّكيف مع التّغييرات، وتطوير نفسه بالتّفاعل مع محيطه » [1].

كما فرضت المستجدات الّتي عرفتها السّاحة المحلية والدّولية على ورشات الإصلاح أنْ تعيد النّظر في المهام الأساسية للمدرسة المتمثلة في التّعليم والتّعلّم والتّنشئة الاجتماعية والتّأهيل ففي مجال:

أ-**مهمة التّعليم والتّعلّم**: تتكفل المدرسة بمنح المتعلمين تعليم ذا نوعية يمكنهم من بناء الكفاءات ذات الطابع التّواصلي الّتي تستوعب تنوع التّبادلات اللّغوية والثّقافية والحضارية بين الشّعوب لتقاربها، ولم تُعد القراءة والكتابة والحساب وسائل كافية للتّكيف مع المحيط فقد تنوعت وسائل التّواصل مثل لغة الرموز ولغة الجماليات، ولغات الإشارات المبنية على التّعبير الفني، اللّغة العلمية...

ب-**مهمة التّنشئة الاجتماعية**: أصبح العالم قرية صغيرة ومن المهام الأساسية للمدرسة تنمية مواقف وسلوك المتعلم لتأهيله للعيش مع سكان العالم، والاندماج معهم في إطار (مبدإ العيش معا)، وهذا يُلزم المناهج التّربوية التكفل بالأهداف المتعلقة بالحفاظ على فضاء العيش المتمثل في البيئة في مجالاتها الإنسانية واعتماد مقاربة مدمجة للّغات لتشجيع التّواصل.

ت- **مهمة التّأهيل**: عرفت المهن والحرف تطورا كبيرا ناتج عن التّطور العلمي والتّكنولوجي، وهو ما يفرض على المناهج التّربوية مسايرة الحركة المهنية والحرفية لتزويد المتعلمين بكفاءات علمية عالية في مجال المعرفة والتّفكير والإبداع واتخاذ القرار تؤهلهم للاندماج النّاجح في عالم الشّغل.

وتكلّلت هذه الإصلاحات ببناء مناهج تعليمية جزائرية جديدة في توجهاتها وأهدافها ومحتوياتها ووسائلها وطرائقها لتحقيق مدرسة النّوعية الّتي تُخرّج كفاءات قادرة على مسايرة تطورات العصر في مختلف المجالات، والتّكيف معه «تبنّت إستراتيجيّات تعليمية جديدة تهدف إلى تجوّيد التّعليم وتوسيع مجالاته» [2].

وقد تبنّت المنظومة التّربوية الجزائرية في إصلاحات سنة 2003 المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج مدخلا وعدّة بيداغوجية جديدة قصد تطوير نظام تعليمها تطويرا نوعيّا والاندماج في نظام المعرفة، حيث تمّ إدخال تصحيحات وتعديلات مختلفة لتوفير الشّروط والظّروف والضّوابط الضّرورية لتمكين كلّ الفاعلين في الحقل التّربوي من اكتساب المهارات البيداغوجية وإدخال تكنولوجيا الإعلام والاتّصال الحديثة وإعادة الهيكلة الشّاملة للطّرائق البيداغوجية والبرامج التّعليمية، واعتماد جهاز تقويم شامل وفعّال، وجعل المتعلم هو الطّرف الرّئيسي في العقد التّربوي «في ضوء نقائص المدخلين السّابقين اختارت الإصلاحات

[1] – وزارة التّربيةالوطنية الجزائرية : اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط 2016 ص 21.

[2] – براجل علي: مجلة الرواسي، العدد 10، 1994،ص 78.

الجديدة أنْ تتبنى مدخلا متطورا في المداخل البيداغوجية، حُددت على أساسه الأهداف والطّرائق التّعليمية فوضعت المتعلم في مركز سيرورة التّعليم والتّعلّم، وسَعَت إلى تزوّيده بالمحتويات ذات القيمة العلمية والوظيفية من خلال إدماجٍ يضمن تحقيق الأهداف العامة، كما تسعى إلى التّنسيق بين مختلف المواد والمستويات في ضوء حاجيات التّلميذ من أجل اكسابه كفاءات يستفيد منها في حياته الاجتماعية، وطلبها في سوق العمل، ولتحقيق ذلك عملت المقاربة بالكفاءات على تفعيل نظام التّقويم، وتدارك الأخطاء في أثناء عملية التّعلّم وعلاجها بصورة فورية» [1].

وعيب هذه الإصلاحات أنّها لم تكن ناتجة عن مسح شامل لواقع القطاع ومستجداته الدّاخلية ولا صادرة عن استشارات جدّية للقواعد والفاعلين التّربويين والبيداغوجيين، وإنّما كانت العوامل الخارجية حاضرة بثقلها في هذا الإصلاح كالتّقنية والرقمنة والانفجار المعرفي، الأمر الّذي جعلها تتّسم بالغرابة والبُعد عن تطلعات المجتمع في الكثير من جزئياتها، وعصّية على تقبل الفاعلين لها، وهضمها وتنفيذها، مما دفع بالجهات الوصية إلى الوقوع في فخ المراجعات المستمرة تحت ضغوط الواقع وتقلباته السّريعة، وهذا ما حذر منه الدكتور محمد الدّريج في حديثه عن مخاطر ما يُعرف بالتّحويل والنّقل التّربوي« لانبالغ حين نقول بأنّ السبب الرئيس وراء الفشل في مشاريع التّجديد والإصلاح التّربوي في الدّول النّامية يعود إلى النّقل التّربوي والّذي يؤدي في الغالب إلى عدم التحام منظومة الإصلاح الجديدة مع المنظومة التّعليمية المحلية فتَحْدث ردود فعلٍ رافضة للجسم الغريب» [2].

ويَفْرِض هذا الارتباك المسجل في مجال الإصلاحات على الخُبراء القيام بمراجعة نقدية شاملة تستهدف إعادة بناء ركائز المنظومة التّربوية على أُسس أصيلة وقوية، تستشرف بها المستقبل وتسعى من خلالها « لتحديث العقل البشري وبنائه على أُسس الحرية والوعي الحضاري، والإنتاج والإبداع بشروط العقلانية والموضوعية، والتّرشيد والنّقد البّناء والعلمية والإجرائية، ضمن إطار واضحٍ ومستنيرٍ، ومُحاط بالمعايير القيمية للهُوية الإسلامية ولايتم ذلك إلّا من خلال الاطّلاع على النّظريات الموجودة في السّاحة التّربوية التّعليمية والاجتماعية، ومحاولة تكييّف إجرائياتها وِفق المعْطى الواقعي الوطني...» [3].

المبحث الثاني: التّعديلات البيداغوجية والمنهجية والإستراتيجية الّتي تبنّتها مناهج الإصلاح

1-1- الأسس والأهداف العامة لمناهج الإصلاح: تم إدخال عدّة تعديلات وتغييّرات بيداغوجية

[1]- قرايرية حرقاس وسيلة : تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التّربوية، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، جامعة منتوري قسنطينة مناهج السنة 4و3، 2008، ص64.

[2] – محمد الدريج:التدريس الهادف،من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفاءات، دار الكتاب الجامعي، العين المغرب 2004.

[3] – فريد حاجي: التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، الجزائر 2013، ص 5/4.

ومنهجية وإستراتيجية على مناهج الإصلاح التّعليمية الّتي تبنّت المقاربة بالكفاءات كخيار بيداغوجي للتّأسيس لمدرسة مُتجددّة ومُتكيّفة مع المستجدات العلمية والتّكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والسّياسية، وما توصلت إليه نتائج البحوث البيداغوجية والتّربوية والنّفسية.

جاءت عناصر مناهج الإصلاح متكاملة ومنسجمة ومُتدرجة في مسارها العلمي والمنطقي والبيداغوجي، شاملة لجميع جوانب المعرفة، ولجوانب شخصية المتعلم، حيث انفتحت على آفاق المعطيات العلمية والتّقنية، وراعت واقع المتعلم في أوساطه المتعددة وحظي بمقام الحضور في التّفكير المنهجي، فخُوطب بخطاب ملائم لزمانه وعصره ووقته، فهو متعلم متطلع ل«حب العلم والتّقنية والتّكنولوجيا والفنون والحوسبة... وأنّ يكون قادرا على استعمال الحاسوب للبحث عن المعلومة وفي المراسلة...» [1].وبذلك اهتمت المنهاج في حُلّتها الجديدة بالأبعاد الزمانية الحالية، واستشرفت المستقبل، كما أنّها سعت الى تقديم آليات جديدة لاكتساب المعرفة والتّحكم فيها، بدل تقديم المعرفة نفسِها، وصار التّعليم في ظلّها يبحث عن برامج محددة المعالم زمنيا، واضحة الأهداف والنّتائج، تتكامل فيها المواد التّعليمية، وتُدمَج في إطارها المعارف في وضعيّات تعليمية، ثم في وضعيّات اجتماعية خارج المؤسسة يستفيد منها المتعلم في حياته الاجتماعية، ويطلبها سوق العمل، وعلى العموم فقد أدرجت فلسفة البناء المنهجي للمناهج الجديدة المستجدات العلمية والتّقنية، وجمعت بين المقاربات المستحدثة الّتي تنطلق من فكرة الوظيفية والنّفعية والتّأهيل المعرفي لمجابهة الواقع المتشابك، والاندماج فيه بوسائط القدرات والمهارات، وبين الطّرح البيداغوجي الأصيل الّذي يكسب المتعلم معارف شفوية تعزز إنتماءه و تربطه بمعتقده ولسانه.

وتمَّ إدخال هذه الإجراءات الجديدة قصد معالجة الاختلالات والمشكلات التّعليمية والمهنية الّتي أظهرتها نتائج الاستشارات في مجال التقويم، وهذا لتحقيق الأهداف[2] التالية:

أ- تمكين التّلاميذ من متابعة دراساتهم العليا بلغة أخرى غير العربية بدون صعوبات.

ب- تسهيل امتلاك المعلومات العلمية والتّكنولوجية باللّغة العربية ولغة أجنبية.

ت- تمكين المتعلمين من استعمال الوثائق العلمية والتّقنية في كلّ مراحل التّعليم، وذلك في إطار تسهيل االتّكوين الذّاتي للتّلاميذ.

ث- تعزيز تساوي الفرص لخريجي المنظومة التّربوية لمواصلة مسار التّعلّم إما في الجامعة، أو في الحياة المهنية.

[1] – وزارة التّربية الوطنية: منهاج اللّغة العربية للسنة الثانية متوسط، ديسمبر 2003،ص 9 .

[2] – أبوبكر بن بوزيد: إصلاحات التّربية في الجزائر، رهانات وإنجازات ، دار القصبة للنشر، 2009 ص59.

ج- الحد من الصّعوبات الّتي يعانيها المتعلمون إثر انتقالهم بين الأطوار الدّراسية خاصة من التّعليم الثّانوي إلى التّعليم العالي.

1-2- أهم التّعديلات الّتي عرفتها مناهج الاصلاح التّربوي في الجزائر: تمثلت هذه التّعديلات في:

أ- **إعادة هيكلة الأهداف التّربوية:** تبدأ عملية تطوير المناهج وتحسينها من إعادة صياغة الأهداف وتنويعها بما يخدم التّوجهات الجديدة، وتواكب مقتضيات العصر والبيئة، وتَقَدُم العلوم وفنون التّربية، ولذلك أعادت المناهج الجديدة هيكلة الأهداف التّربوية لتصبح شاملة لجميع جوانب الخبرة وجوانب شخصية المتعلم وللمجالات المهنية والاجتماعية المتعلقة بها، فصِيغَتْ صياغة عملية لما ينبغي أنْ يكتسبه المتعلم لبناء كفاءات عرضية ومنهجية وفكرية واتّصالية، وأُخرى شخصية واجتماعية قابلة للتّوظيف والملاحظة والقياس.

ب- **استعمال التّرميز الدّولي والمصطلحات العلمية بلغة مزدوجة:** قررت المناهج الجديدة الشّروع في الإدراج التّدريجي للتّرميز الدّولي، والمصطلح العلمي بلغة مزدوجة في برامج المواد العلمية، والكتب المدرسية الجديدة لتدريب المتعلمين على « كتابة وقراءة العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين، واستخدام الرّموز الجبرية والهندسية العالمية، وكذا استعمال المصطلح العلمي بلغة أجنبية مع التّركيز على المفاهيم والمبادئ الأساسية الواردة في البرنامج الدّراسي، وإدخال الصّيغ العلمية وكتابتها بالرّموز الدّولية مرفقة بالرّموز القديمة المألوفة في تدريس المادة» [1].

ج- **ترقية المواد الدّراسية المساهمة في بناء الشّخصة:** تجسيدا للبُعد الوطني الّذي يُعد المرجع الأساسي لغايات وأهداف المدرسة الجزائرية تم إعطاء أهمية ومكانة خاصة في المناهج الجديدة لترقية المواد الدراسية المرتبطة بترسيخ هذا البّعد في شخصية المتعلم، وهي اللّغة العربية والأمازيغية والتّربية الإسلامية والتّاريخ والتّربية المدنية، وذلك من خلال إدخال تعديلات على البرامج والكتب والمعاملات والحجم السّاعي لهذه المواد، وتسطير برامج تكوينية لتحسين مستوى المدرسين، وإدراج اللّغة الأمازيغية ضمن برامج المنظومة التّربوية منذ العام الدراسي 1996/1995،كما أدرجت مادة التّربية المدنية ضمن المحور المكوّن لمقومات الشّخصية والهُوية الوطنية، ولِصَهْرِ شخصية المتعلم في القيم الثّقافية والحضارية للمجتمع الجزائري « إنّ إدراج التّربية المدنية في المدرسة يستلزم أنْ تأخذ بعين الاعتبار القيّم الّتي يتعين عليها إيصالها للتّلاميذ قصد

[1] – وزارة التربية الوطنية : المنشور الوزاري رقم 245/و، ت/أ، ع المؤرخ في 2003/06/04 ، المتعلق بتنصيب السنة الاولى من التّعليم المتوسط.

بناء مواطنتهم الشّخصية اعتمادا على الحقوق والواجبات الّتي تحويها، والعمل على معايشة هذه القيّم داخل المدرسة» [1].

د- **تعزيز المواد العلمية والتّقنية**: وفرت الإصلاحات الشّروط الضّرورية لتعميم بعض الشّعب العلمية والتّقنية، كشعبة تقني رياضي، وشعبة الهندسة بكلّ فروعهاّ وإدراج مادة الإعلام الآلي ابتداءا من الطّور المتوسط لمسايرة التّطور العلمي والتّكنولوجي، وتزوّيد المتعلمين بثقافة علمية قاعدية تكسبه التّفكير العلمي وأساليب حلّ المشكلات، وإنجاز المشاريع، وتم اتّخاذ عدّة تدابير لتسهيل تدريس هذه المواد وترقيتها كتوفير التّجهيزات العلمية، وربط المؤسسات التّربوية بأجهزة الإعلام الآلي وشبكة الأنترنت.

هـ- **ترقيّة تدريس المواد الأجنبية:** مواكبة للتّطور السّريع للمعارف العلمية والتّكنولوجية، وقصد الانفتاح على ثقافات العالم، وتسهيل الوصول إلى مصادر المعرفة، تمّ إقرار ترقية تدريس اللّغات الأجنبية من خلال الإدراج المبكر لها في البرامج التّعليمية، حيث تمّ إدراج اللّغة الفرنسية كلّغة أجنبية أولى ابتداءا من السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي عوض السّنة الرّابعة، وإدخال اللّغة الانجليزية كلّغة أجنبية ثانية بدءا من السّنة أولى من التّعليم المتوسط عوض السّنة الثّامنة، وفتح شعبةٍ للغات الأجنبية في التّعليم الثّانوي.

ويهدف هذا الإجراء « إلى تمكين التّلميذ من مستوى عالٍ من التّحكم في هذه اللّغات بغرض استعمالها كأداة للتّواصل في وضعيّات مركبة ومعقدة للتّعامل مباشرة مع الفكر والمعارف الإنسانية، ثم كأداة لاكتساب المعارف والكفاءات المرتبطة ببعض الشّعب والتّخصصات في التّعليم العالي...» [2].

و- **إدراج البّعد الأساسي للتّربية البيئية**: قصد تزوّيد المتعلمين بثقافة بيئية وإكسابهم الكفاءات الضّرورية للحفاظ على سلامة المحيط أُدرجت التّربية البيئية ضمن البرامج الدّراسية في إطار مذكرة اتفاق بين وزارة التّربية الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة، وتمّ تعميمها تدريجيا في كلّ أطوار التّعليم، وإعداد سندات تعليمية متمثلة في أدّلة للمعلمين وحقائب بيداغوجية ودفاتر للمتعلمين.

ز- **تعزيز التّربية على المواطنة:** فرض النّظام العالمي الجديد مفاهيم جديدة مشتركة بين كلّ الشعوب والأجناس كمبادئ الديمقراطية والمواطنة، وحقوق الإنسان والحريات الشخصية والعامة، وبالتّالي أصبحت التّربية على المواطنة من القضايا الّتي شغلت المنظومات التّربوية العالمية وذلك لتحقيق مجموعة من الأهداف منها تدريب المتعلمين على احترام القانون، والالتزام بقواعد الحياة الاجتماعية، وتعريفهم بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات وتعزيز الشّعور بالانتماء للوطن ورموزه وغرس قيّم التّعايش والتّسامح مع الغير بغض النّظر عن الدّين والعرق.

---

[1] – وزارة التّربية الوطنية:النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في جانفي 2008 ص10.

[2] – ministère de l'éducation programme de français p. 7

المبحث الثالث: الغايات التّربوية والأهداف التّعليمية لمناهج الإصلاحات: تعكس الأهداف التّعليمية في المنظومة التّربوية طموحات المجتمع وتطلعاته في جميع مجالات التّنمية، وجميع جوانب الشّخصية والاختيارات الكبرى للدّولة ذلك أنّ « الإصلاحات التّربوية تحتاج إلى منظومة شاملة للمجتمع وإلى فلسفة وطنية قائمة على التّحدي الحضاري والعلمي والدّيداكتيكي وتحتاج إلى تخطيط تربوي دقيق» [1]،وإذا عدنا إلى النّتائج المنتظرة من المناهج المعدلة الّتي رافقت عملية الإصلاح نجدها مصنفة إلى صنفين:

أ- صنف يرتبط بالغايات التّربوية الّتي تحدد الاختيارات والسّياسات الكبرى للدّولة الجزائرية على المستوى الفردي والاجتماعي والاقتصادي والعالمي.

ب- صنف يرتبط بالمتعلم ويشمل الأهداف التّعليمية الّتي سمتها المناهج الجديدة بملامح التّخرج وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات المنتظر اكتسابها من طرف المتعلم مع نهاية كلّ مرحلة دراسية.

1- الغايات التّربوية للمناهج الجديدة: تسعى المناهج الجديدة إلى ترسيخ القيّم المتعلقة بالاختيارات الكبرى للدّولة الجزائرية بغض النظر عن خصوصيات مجالات المعارف وحقول المواد الدّراسية وتتمثل في:

أ- غايات مرتبطة بقيم الجمهورية والديمقراطية: فرضت التّعددية السّياسية على المنظومة التّربوية إدراج مفهوم الدّيمقراطية وكلّ ما ينطوي عليه من قيم ومواقف التّفتح والتّسامح والمسؤولية في خدمة المجتمع، وتنمية معنى القانون واحترام الغير، والاستماع للآخر، واحترام سلطة الأغلبية، ومراعاة حقوق الأقليات، وتعكس هذه الغايات البعد السّياسي للمنظومة التّربوية « إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسّلم والديمقراطية مُتفتح على العالمية والرّقي والمعاصرة» [2].

ب- غايات مرتبطة بقيم الهُوية: وتتمثل في تزوّيد المتعلم بمعالم وطنية تقوي الشّعور لديه بالانتماء للشّعب الجزائري وتعلقه بقيمه وتاريخه ولغته، ومتمسك بالوحدة الوطنية ووحدة التّراب الوطني ورموز الأمةّ، وهو ما تشير إليه المادة الثّانية من القانون التّوجيهي للتّربية « تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوّين مواطن مزوّد بمعالم وطنية أكيدة شديد التّعلق بقيم الشّعب الجزائري...» [3].

وغاية هذه المعالم تجذير الشّعور بالانتماء للشعب الجزائري، وتقوية الوعي الفردي والجماعي بالهُوية الوطنية، وترسيخ قيّم أوّل نوفمبر، وتكوّين جيل متشبعٍ بمبادئ الإسلام، وقيّمه الرّوحية والأخلاقية والثّقافية والحضارية.

ج- غايات مرتبطة بالقيّم الاجتماعية: وهي غايات تهدف إلى « إقامة مجتمع متضامنٍ يُبجل قيّم العدالة

[1] - صالح بلعيد : في قضايا التّربية : دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة الجزائر 2009 ص 13.

[2] - النشرة الرّسمية للتربية الوطنية :القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23جانفي 2008، ص 40.

[3] - نفس المرجع السابق ص40.

والحرية والمساواة والتّسامح، مجتمع تكون فيه الجماعة مسؤولة على مصير كلّ فرد، كما أنّ كلّ فرد يجد نفسه مَعْنيا بالمصير الجماعي...» [1].

د- غايات مرتبطة بالقيّم الاقتصادية: تسعى المناهج الجديدة إلى تنمية حُبِّ العمل المنتج المكوّن للثّروة في نفوس المتعلمين، واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج و الاستثمار، وتحضير الأفراد والمجتمع لمواجهة عولمة الإقتصاد الّتي تفرض تنافسا حادا يتطلب تكوّين أُطر علمية وتقنية موثوق بها، وتتوفر على مقاييس الكفاءة والتّأهيل الخاصة بالعمل والإنتاج « إنْ نوعية الموارد البشرية تفرض نفسها كرهان إستراتيجي وعامل حاسم لتلبية حاجيات التّنمية المستدامة للبلاد، والتّفتح على المنافسة الدّولية الّتي تتميز بالضّغط الّذي تمارسه الثّقافات والنّماذج الاقتصادية للقوى المسيطرة، وكذا بتنافس حادٍ، حيث تنحصر معايير النّجاح في الإنتاجية والأداء الجيّد والفعالية» [2].

هـ- غايات مرتبطة بالقيّم العالمية: وذلك بتكوّين مواطن يستطيع أنْ يعيش في أيِّ منطقة من العالم ويتكيف ثقافيا ومهنيا وعلميا مع أيِّ نظام، ولا يتسنى له ذلك إلّا من خلال مسايرة التّطور السّريع للمعارف العلمية والتّكنولوجية، وكذا الوسائل الحديثة للإعلام والاتّصال « وتشترط من التّربية التركّيز في برامجها وطرائقها البيداغوجية على إكساب المعارف العلمية والتّكنولوجية وتنمية القدرات الّتي تسمح بالتّكيف مع هذا التّطور في المهن، وتيسير إدماج المتعلمين في وسط مهني معولم» [3].

2-2- الأهداف التّعليمية للمناهج التّربوية: تتمثل الأهداف التّعليمية الّتي حددتّها المناهج الجديدة في اكساب المتعلم مجموعة من الكفاءات في مجالات متنوعة عبرت عنها بملامح التّخرج، وتتمثل في الكفاءات النّوعية الخاصة بكلّ مادة، ومن مجموعة من المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد والّتي يجب إكسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف أو إجادة الفعل، منها القدرة على التّخطيط وإثبات القدرة على الإبداع والتّجديد في مختلف النّشاطات والمجالات، والبحث عن المعلومة من مصادر مختلفة ومعالجتها، والتّعمق في معرفة الذّات والآخرين والمحيط، وتَبَني سلوكات وقائية وأمنية داخل المدرسة وخارجها، والتّحلي بالحس الجمالي في العلاقة مع الآخرين، والاتّصال والتّعبير الواضح شفهيا وكتابيا والاستعمال السّليم للّغة، واستعمال مختلف التّكنولوجيات في التّواصل مع الآخرين ويمكن تصنيفها إلى: أ-كفاءات ذات طابع اتّصالي: تتمثل في تحكُم المتعلم في اللّغات بحيث يكون قادرا على التّعبير والتّواصل بها شفويا وكتابيا خالية من الأخطاء، متمكن من القراءة المسترسلة.

[1] - وزارة التّربيةالوطنية النشرة الرسمية للتربية الوطنية : القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23جانفي 2008 ،ص 7.

[2] - وزارة التّربيةالوطنية النشرة الرسمية للتربية الوطنية : القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23جانفي 2008 ،ص14

[3] - نفس المرجع ص5

ب- كفاءات ذات طابع منهجي: وترتبط بعملية التّخطيط والتّنظيم والضّبط في السّلوك والفكر والعمل حيث يكون المتعلم قادرا على الملاحظة والتّخطيط لأعماله، ويحسن توظيف المعلومات وتسيير الوقت، ويحدد إستراتيجيات عمله وفق خصائص الوضعية.

ت-كفاءات ذات طابع فكري: تُمكن المتعلم من معرفة وفهم محيطه الفيزيائي والتّكنولوجي والبشري والقدرة على المحافظة عليه، وأنْ يتحكم في المعارف القاعدية في العلوم والتّقنيات واستخدامها في حلّ المشكلات، وأنْ يكون قادرا على البحث على المعلومة ومعالجتها باستخدام المنهج العلمي و يتحلى بالموضوعية في أحكامه، وتطوير مدارجه العقلية وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشّخصية.

ث- كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي: لتنمية شخصية المتعلم في جانبها الوجداني والسّلوكي وعلاقاته مع الآخرين ومع المجتمع، وجعله فاعلا إيجابيا مساهما في الارتقاء بمجتمعه باكسابه الثّقة في نفسه وتحمل مسؤولية أفعاله وأقواله، واستثمار مكتسباته في تحقيق مشاريعه الشّخصية، وتمكينه من القدرة على العمل الجماعي وقواعد الحياة الاجتماعية، والتّفتح على الفروق الفردية والتّعايش مع كلّ أنواع الأفراد والرّبط بين الأحداث التّاريخية واستغلال مصادرها، ومعرفة موقعه بالنّسبة للوطن، وبالنّسبة للقارة والكرة الأرضية، والاستشهاد ببعض الآيات القرآنية أثناء تعامله مع الآخرين أو أثناء ملاحظته للظّواهر.

وهذا التصنيف للكفاءات غايته« تنظيمها في تدرّج منسجم على المراحل، ومن التّعرف أكثر على طبيعة النّشاطات الّتي يمكن أنْ تقوم ببنائها،ومن ترشيد مسار التّعليم والتعلّم » [1] ،وتم وضع إستراتيجية شاملة لاكتسابها، وتم تبني مدخل الكفاءة لتنظيم المناهج الدراسية نظرا لما تتميز به عن المعارف والأهداف حيث أنّ تشكيلة القدرات المعرفية والمهارية والوجدانية الّتي يمتلكها المتعلم في سيّاق معين أو في مادة دراسية تكون مركبات للكفاءة وقابلة للتّوظيف في سيّاقات أخرى، وهو مالا تسمح به دائما معارف ومحتويات المواد الدّراسية، كما أنّها تهتم بتطوير العمليات العقلية وتكوّين المفاهيم باعتبارها أدوات وظيفية (إجرائية وعملية) تُساعد على فهم الطبيعة والمجتمع، وفك رموز الكون وظواهره، وتَعلُمُ المفاهيم ينبغي أنّ يتمّ بالموازاة مع تَعلُّم كيفية طرح الأسئلة وصياغة المشكلات وحلّها، ومن ثمّ تصير المفاهيم هي العمود الفقري للمواد الدراسية المتقاربة.

المبحث الرابع: تحسينات مناهج الجيل الثّاني من الإصلاحات.

1- عوامل وأهداف وضع مناهج الجيل الثاني: تخضع المناهج التّربوية دوريا إلى إعادة ضبط وتصحيح، وإلى تحسينات لمعالجة الاختلالات الّتي تظهرها الممارسة واستشارات التّقويم، وهو ما عرفته المنظومة التّربوية الجزائرية بعد مرور أكثر من عشر سنوات من مباشرة الإصلاحات، حيث لجأت إلى ما يسمى بمناهج

[1] -وزارة التربية الوطنية) : [مارس2009] ، المرجعية العامة للمنهاج ،طبعة 2016 الديوان الوطني للتعليم عن بعد ص44.

الجيل الثّاني الّتي تُعد قفزة نوعية بما أدخلته من تحسينات على « المحتويات وطرق التّعليم بحيث يتم التركّيز على القيم الجزائرية، والممارسة في القسم، وفهم الدّروس بدل حفظها واكتساب المهارات عوض التّكرار» [1]، وتعزيز التّدريس بالوضعيّات والإدماج وإصلاح نظام التّقويم، كما حددت المصطلحات بدقة، ووحدت المعارف والمهارات، وأصبح للمتعلم الدّور الفاعل في بناء المعارف وتحوّل دور المعلم للمرافقة و« التّوجيه والتّقويم باستعمال الطّرق الحديثة في التّدريس، من خلال إشراك التّلاميذ في إيجاد حلول للمشكلات المطروحة» [2].

وتمّ بناء المناهج وفق تصوّر تنازلي ينطلق من كفاءة شاملة ذات صلة بالواقع الاجتماعي إلى كفاءات ختامية، وأخرى عرضية، عوض التّصوّر البّنائي التّصاعدي المرتب زمنيا سنة بعد سنة كما كان معمول به في الجيل الأوّل من بيداغوجيا الكفاءات.

1-1- عوامل وضع منهاج الجيل الثاني: من المتفق عليه أنّ المناهج التّربوية غير جامدة بل تتّصف بالحركة الدّائمة لمواكبة التّطورات الحاصلة في المجتمع وعلى المستوى العالمي، ومستجدات الأبحاث في ميدان التّربية والتّعليم، من خلال تحيين المعارف أو إضافة مواد جديدة يفرضها التّقدم العلمي والتّكنولوجي ومن الأسباب الّتي دفعت إلى وضع مناهج الجيل الثاني حسب الوثائق الرسمية والسّندات التّربوية:

أ- تعزيز الاختيارات المنهجية الدّيداكتيكية وتعميقها، والمساهمة في الإصلاح البيداغوجي لنظام التّعليم وجعله قادرا على مواجهة التّحديات، وذلك بإدراج مواد ومعارف جديدة فرضها التّقدم العلمي والتّكنولوجي.

ب- العمل بالمقاربة النّسقية الشّاملة بعد تعديل ملامح التّخرج من المرحلة والطّور، وذلك قصد معالجة سلبيات تلك المناهج المعدّة في عُجالة من الأمر كلّ سنة.

ج- التّزايد الدائم للمعارف، والتّطور التّكنولوجي المتسارع وما تعرفه العولمة في المجال الاقتصادي وبروز حاجات جديدة في مجال التّربية، وبروز مفاهيم وأدوات تدريسية متجددة مما يُحتم على المنظومة التّربوية إحداث تفاعل بين الموروث الثّقافي والتّطورات والكشوف التّربوية المعاصرة، وذلك من خلال دراسة التّجارب التّربوية الوطنية والعالمية وتقويمها والاستفادة منها، والمساهمة في فك العزلة عن تراثنا والابتعاد عن النّقل والتّقليد، وتشجيع الإبداع وترسيخ القيّم والاتجاهات الإيجابية والهوية المنفتحة على الآخر.

[1] – وزارة التّربية الوطنية الجزائرية : دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017، ص 7.

[2] ، وزارة التّربية الوطنية الجزائرية : دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017 ص 8.

1-2- أهداف وضع مناهج الجيل الثاني:

1- معالجة أوجه القصور والاختلالات والثّغرات الّتي كشفتها عملية التقويم المستمرة و الممارسة لبرامج الإصلاحات الّتي تم تنفيذها بصفة مستعجلة وتصميمها في غياب الضّوابط الّتي جاء بها الإطار المرجعي للمناهج« سد الثّغرات الّتي لم يستطع الجيل الأول إدراجها ،والمتمثلة في التّدريس عن طريق الوضعيات والإدماج والتّقويم الإدماجي» [1].

2-إخضاع المناهج المدرسية للضّوابط المحددة في القانون التّوجيهي للمدرسة الجزائرية والمرجعية العامة للمناهج، والدّليل المنهجي لإعداد المناهج والّتي يتمّ من خلالها تحديد ملامح التّخرج للمتعلم.

3- تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التّعلّمات.

2- المحاور المهيكلة لمناهج الجيل الثّاني هي:

2-1- المحور المعرفي: ويتضمن مصفوفة المفاهيم والتّنظيم المنطقي للمعارف الّتي تتمدّد عبر المسار التّعلّمي، وتتوزع تدريجيا ضمن المحتويات، وتتلاقى مصفوفة المفاهيم لكلّ المواد في الكفاءات العرضية ذلك أن المواد الدّراسية تتجذر وتتغذى من تربة ابستمولوجية ،وتستجيب لغايات اجتماعية، والّذي يُميز المادة الدّراسية ليس هو الموضوع، وإنما المفاهيم والتّصورات والمبادئ والطّرائق المهيكلة للمادة، ولابدّ من الرّبط بينها وبين الميدان الاجتماعي والثّقافي.

2-2- المحور النَسَقي: تمّ اعتماد المقاربة النسقية (المنهاجية) في بناء وإعداد المناهج لتوجيه البرامج التّعليمية نحو المتلقي الوحيد (المتعلم) الّذي أصبح محور العملية التّعلّمية التّعليمية ، ويرتكز هذا التّوجيه على الكفاءات العرضية الّتي تتضمنها المواد والمشاريع (التّربية الصّحية، التّربية على المواطنة، ، البيئة، التّفكير الموضوعي، النّقد، البحث عن المعلومة ومعالجتها...)، فهي تربط بين المناهج من خلال وحدة المعلومة وفك العزلة عن المواد ودمجها في حقول أربع (ميدان نشاطات الايقاظ وتنمية الشّخصية، ميدان اللّغات والآداب وميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية، وميدان العلوم والتّكنولوجيا) وتوجيهها لخدمة المشروع التّربوي.

وهذا المفهوم الشمولي للمنهاج يضمن تقارب وتلاقي المناهج في وحدة تعليمية شاملة وتصوّر شامل وتنازلي للمناهج، والانسجام الأفقي في تقاطعات برامج مختلف المواد، والعمودي على مستوى الكفاءات العرضية (انسجام بين مناهج مختلف المواد – تشارك المواد أفقيا –تطابق مضامين الكتب مع المناهج – تطابق الممارسات داخل القسم، تكامل بين الأهداف والمضامين...).

[1]- زينب بن يونس من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الادماج،كيف نفهم الجيل الثاني، Allure للنشر وتوزيع الكتب والمنتجات السمعية البصرية، ط1/2017، ص48.

ويتجسد التّناسق العام للمنهاج من خلال إعداد برامج للمواد وفق مسعى يُحقق نوعا من التّكامل بين الأهداف والمضامين، وينطلق من الغايات إلى ملامح التّخرج في نهاية كلّ مرحلة تعليمية، ومن ملامح كلّ مرحلة تعليمية إلى ملامح الأطوار التّعليمية ومن ملامح الأطوار إلى مناهج المواد حسب السّنة. وينطلق هذا التّصوّر النّسقي للمناهج من اعتبار المدرسة كيانا شاملا تعمل على توظيف المعارف وتفعيل البنيوية الاجتماعية (معرفة كيفية بناء الأشكال، الاستقراء والاستنتاج، التّلخيص والتّعميم، الخيال، النّقاش والمعارضة، تسيير الصّراعات، العمل الجماعي...) إلى جانب السّلوك والتّصرف.

2-3- المحور القيْمي: أدرج المنهاج الجديد مجموعة من الكفاءات المتعلقة بالقيم المختلفة، سياسية واجتماعية وثقافية وروحية، وأخرى وجدانية وأخلاقية وفكرية وجمالية وإنسانية لنقلها للأجيال الصّاعدة تتوزع على مجالين، مجال قيم الهُوية وتتضمن قيم الهُوية والانتماء للإسلام والعروبة والأمازيغية في إطارٍ جغرافي وزمني محدود، ومجال القيّم العالمية الكونية « ويمكن لكلّ مادة دراسية أنْ تقدم للتّلميذ عددا من النّشاطات المتنوعة الّتي تُتيح له تجنيد هذه القيّم واستخدامها ودعمها» [1].

2-4- المحور البيداغوجي: يُعد التّغيير البيداغوجي حجر الزّاوية في الإصلاحات التّربوية الّتي ترتكز على مااستجدّ في مجال علوم التّربية، وعلى مكتسبات المنظومات النّاجحة في العالم، وقد تبنّت مناهج الإصلاح مستجدّات تيار البنائية والبنائية الاجتماعية الّتي « تضع الإستراتيجيات الّتي تُمكن المتعلمين من بناء معارفهم ويناقشون مساهماتهم داخل مجموعات الأقران، وبذلك فهم يُنتجون بالاشتراكِ حالاتٍ من الواقع المدرك » [2]، وهي مقاربة مبنية على أساس استعادة المتعلم لمكانته في مسار العملية التّعلّمية التّعليمية وتغيير النّموذج البيداغوجي الموسوعي بنموذج يفضل قدرات المتعلم على البرهنة واستعمال عقله النّاقد، وتعليمه كيف يتعلم، وكيف يتصرف، وكيف يتكيف مع مختلف وضعيات الحياة اليومية.

3- جديد مناهج الجيل الثاني: ظهرت مناهج الجيل الثاني في ظلّ وضع مرجعية محددة توجهها، وبعد عملية تقييم شاملة تمّ من خلالها تشخيص مختلف الاختلالات المنهجية والمعرفية والإجرائية، وقد تمخض عن ذلك وضع تعديلات وإسترا تيجيات مستقبلية وخطط لتحقيق الجودة التّربوية والنّجاعة البيداغوجية تتمثل فيما يلي:

1 – التركيز على وِحدة وتكامل العلوم، حيث تمّ وضع تصور شامل وتنازلي للمناهج يضمن الانسجام العمودي والأفقي بينها،بعدما كانت مبنية على تصوّر خطي للبرامج حسب المادة، وتندرج في وحدة شاملة تُدمِج كلّ المواد مرساة في الواقع الاجتماعي، ومنظمة ومهيكلة على أساس مبادئ ومنهجية موّحدة بين

[1] – وزارة التّربية الوطنية الجزائرية: اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط 2016 ،ص19

[2] – نفس المرجع 2016 ،ص23.

المواد بهدف تحقيق غاية شاملة مشتركة بينها تتمثل في تحديد الملمح الشّامل في نهاية التّعليم الإلزامي « لقد راعت مناهج الجيل الثاني مبدأ التّدرج والانسجام العمودي للكفاءات الشّاملة تحقيقا لملمح التّخرج مع إدراج القيّم والمواقف والكفاءات العرضية، ويتجلى الانسجام العمودي في منهاج المادة الواحدة من خلال التّصور التّنازلي في صياغة الكفاءات، انطلاقا من الكفاءة الشّاملة للمرحلة، ثم الطّور فالسّنة، كما تنبثق عن الكفاءة الشّاملة للسنة الواحدة كفاءات ختامية مناسبة لميادين معرفية محددة وتكون محل ترجمة إلى وضعيّات تعلمية لإرساء الموارد "المعرفية والأدائية "وتوظيفها، ثم إدماج مركباتها في وضعيّات لتعلم الإدماج، وصولا إلى الوضعية الإدماجية التّقويمية في نهاية مرحلة تعلمية (مقطع، فصل، سنة، طور)» [1].

2- ملمح التّخرج يهدف إلى تحقيق غاية شاملة ومشتركة بين كلّ المواد تتضمن قيّم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية بعدما كان الملمح في شكل كفاءات تُترجم غايات ومرامي عامة.

3- تفعيل مُتطلبات المقاربة بالكفاءات القائمة على القدرة على حلّ وضعيّات مشكلة ذات دلالة تنتمي إلى عائلة من الوضعيّات ذات طابع اجتماعي مُستنبطة من أُطر الحياة بتجنيد مجموعة من الموارد بشكل مُدمج، وتحويلها لحلّ وضعيّات جديدة تُبرهن على امتلاك الكفاءة الّتي أصبحت هي المنطلق والغاية.

4- تمّ اعتماد منظور اجتماعي بنائي بوضع البنيوية الاجتماعية في صدارة الإستراتجيات التّعليمية بعد ما كان منظورا بنائيا يقوم فيه الفرد ببناء معارفه بنفسه، لأن التّعلّم المبني على التّفاعل الاجتماعي يُساعد على بناء المعرفة بشكل تفاعلي تُحفَز فيه قدرات المتعلم.

5- أصبح التّقويم أداةً فعّالة للتّعلُّم يسبقه ويرافقه ويقوده نحو الهدف عن طريق تقويم المسارات التّعلّمية أثناء إرساء الموارد وتقويم الكفاءات من خلال وضعيّات الإدماج.

وأعطت المناهج الجديدة مكانةً خاصة للخطإ باعتباره وسيلة تعلُّم ناجعة، وأدرجت المعالجة البيداغوجية في مسار العملية التّعلّمية التّعلّمية بحيث لايتم التّعلّم إلّا بها.

6- أصبح البُعد القيمي مرتبط بالحياة الاجتماعية والمهنية بعدما كان مُدرج ضمن منصوص الكفاءة.

7- هيكلّة المادة على أساس مصفوفة مفاهيم منظمة في ميادين منتقاة حسب قدرتها الإدماجية وحُددت المفاهيم على أساس الصّعوبات الّتي تطرحها أثناء ممارسة التّعلّم، بينما كانت المفاهيم خاضعة للمعارف الّتي تخدمها بشكل مترابط.

8- التّركيز على المفاهيم الكبيرة والمفتاحية للعلوم، و على مصطلحات معرفية مُوحّدة مهيكلة لكلّ المناهج " ملمح تخرج، كفاءة شاملة، كفاءة ختامية، مركبات كفاءة، المقطع التّعلّمي، التّقويم التّعديلي، التّقويم الاقراري، تقويم المسارات، تقويم الكفاءات... "، بعدما كانت المصطلحات تختلف من منهاج لآخر، كما

[1] – وزارة التّربية الوطنية الجزائرية: دليل كتاب السنة الثانية من التّعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2016 ، ص09.

يرتكز بناء المناهج على ملمح التّخرج الشّامل للمرحلة ثم الطّور ثم السّنة بعدما كان يتم ذلك سنة بعد سنة ويخضع لمنطق المادة،...

9- تحديد الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات في مصفوفة والتّركيز على العمق أكثر من التّفصيلات بعدما كان التّركيز منصبا على التّحكم في المعارف وعدم الاعتناء بالموارد المنهجية.

10- مدّ الجسور التّربوية – التّعليمية بين هُويتنا الثّقافية وشخصيتنا الأصيلة المبدعة بعيدا عن النقل والتّقليد والمنجزات العالمية المعاصرة والانخراط في مسيرة الحضارة الكونية.

وحاول خبراء هندسة مناهج الجيل الثاني وضع إستراتيجيات مستقبلية وخطط لتحقيق الجودة التّربوية والنّجاعة البيداغوجية تتمثل في الأصالة والانفتاح، والإندماج والتّخطيط، وتتميز بالواقعية والوضوح في صياغة مُركّبات الكفاءة وأنْ تكون قابلة للتّطبيق « وبالرجوع إلى معطيات الميدان نسجل أنّ المنهاج الحالي منهاج عملي فيه واقعية وانسجام مع الكتاب المدرسي، فضلا على أنّه قابل للتّطبيق ويحمل صفة الوضوح على مستوى صياغة الحيثيات التّعليمية» [1].

ويطرح منهاج الجيل الثاني « سُبلا ووسائل تعليمية ترتبط أساسا ببداغوجية الإدماج الّتي تقوم على مسار الامتلاك المعرفي الخاضع للتّحليل» [2]، ولتنمية قدرات المتعلم يرسم المنهاج منهجية متدرجة تنطلق من « مجالات معرفية ومفاهيم بسيطة للوصول إلى المفاهيم المعقدة بشكل تدريجي من (مفاهيم أولية ، مفاهيم تصنيفية، مفاهيم ارتباطية) والتّدرج في التّجريد للوصول لاحقا إلى مفاهيم نظرية مع الرّبط بين المفهوم والقيمة الاجتماعية... » [3].

ويتمّ الرّبط بين المفهوم والقيمة الاجتماعية بمسعى تربوي تعليمي بنائي مندمج يبدأ بإرساء المفهوم، ثمّ توظيفه وبعدها تعميمه، والمفهوم قد يكون معرفة أو مهارة أو سلوكا (مفهوم التّضامن مثلا) والمهارات الّتي تُمكن من بناءه والسّلوك المنتظر من المتعلم.

ولذلك تمحورت مناهج الجيل الثاني حول المتعلم لتجسيد خبراته كمشروع للحياة، ولايتم ذلك إلّا من خلال الاهتمام بتنمية كلّ جوانب شخصيته عن طريق تنمية روح الإقدام والاكتشاف، والاستقصاء والابتكار، وإبداء الرأي واتخاذ المواقف والقرارات، وتوظيف معارفه وخبراته ومهاراته في حياته اليومية.

---

[1]- إعداد مجموعة من الدكاترة : تجليات الإصلاح في مناهج اللّغة العربية للطور المتوسط دراسة في فلسفة البناء ، جامعة ابن خلدون، تيارت 2014/2013 "مشروع البحث الوطني.

[2] -وزارة التّربية الوطنية الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: دليل كتاب السنة الثانية من التّعليم الإبتدائي، 2016، ص 15.

[3] -نفس المرجع، ص 15.

وتم التركيز على المقاربات الّتي تُتيح النّمو المتكامل للمتعلم، واكسابه كفاءات متينة ووجيهة ودائمة ومقاربات تعتمد على حلّ المشكلات وبناء المعارف المهيكلة، وتطبيق أنساق التّحليل والتّلخيص والاستدلال، وتنمية الفكر والقيم العلمية الّتي تبني ذهنية متعلم منسجم مع تطورات عصره.

المبحث الخامس: مكانة اللّغة العربيّة في مناهج الإصلاح وآفاق تعليمها

1-1-مكانة اللّغة العربية في مناهج الإصلاح: خصّت عملية إصلاح المنظومة التّربوية اللّغات بمعالجة جديدة أعادت لها الانتشار في التّسيير المدرسي وفق رؤية علمية وبيداغوجية مدمجة وعقلانية، تراعي مصلحة متعلِّم العصر وحاجياته، وهذا تنفيذا للتوصيات الصّادرة عن مختلف الهيئات واللّجان المختصة بدراسة واقع تعليم اللّغة العربية والّتي أكدت على« ضرورة تقوية وتعزيز اللّغة العربية، بالحفاظ على دورها الوظيفي في نظامنا التّربوي، باعتبارها الأداة الّتي لا غنى عنها لانفتاح النّظام على محيطه الاجتماعي والاقتصادي» [1]، وأوصتْ اللّجنة الوطنية للمناهج « وعلى إصلاح المنظومة التّربوية أنْ يخص اللّغة (الأم أو اللّغات الأجنبية) بمعالجة علمية وبيداغوجية مدمجة وعقلانية وتنسيق الأفعال اللّغوية الّتي تأخذ في الحسبان مصلحة التّلميذ الجزائري، ومكانة الجزائر الإقليمية وفي المحافل الدّولية» [2]، كما توجهت عملية التّحوير البيداغوجي إلى تحسين تعليم اللّغة العربية « قصد إعطائها دورها البيداغوجي والاجتماعي الثّقافي الكامل لسد حاجات تعليم ذي نوعية قادر على التّعبير عن عالمنا الجزائري، العربي، الإفريقي، المتوسطي والعالمي، ثم امتصاص النّجاحات العلمية والتّكنولوجية والفنية عبر العالم ونقلها» [3].

تمثل اللّغة العربية أولوية تعليمية هامة في المنظومة التّربوية الجزائرية باعتبارها اللّغة الوطنية والرّسمية، وبوصفها موضوعا للدّرس، وأداة للتّواصل والاتّصال، ووسيلة لاكتساب مختلف العلوم والمعارف، وأداة للعمل والإنتاج الفكري « ضمان التّحكم في اللّغة العربية باعتبارها اللّغة الوطنية والرّسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التّعليمية، ووسيلة التّواصل الاجتماعي، وأداة العمل والإنتاج الفكري» [4].

كما تُعد أحد عناصر الهُوية الثّقافية للشّعب الجزائري، وعنصرا جوهريا لوعيّه الوطني فهي« تجسد رغبة المجتمع بأنْ تصبح جزءا أساسيا وحيًّا وجميلا في حياتنا، وأنْ تكون عنصرا من عناصر تكوّيننا المعرفي

[1] – المصطفى بنان : تطور منهاج تعليم اللّغة العربية ، نموذج المدرسة الابتدائية المغربية، دار الكلّمة للنشر والتوزيع، المنصورة القاهرة ط1 2015 ،ص 123.

[2] –وزارة التّربية الوطنية الجزائرية ، اللجنة الوطنية للمناهج : الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية مارس 2009 ط2016 ، ص45.

[3] – نفس المرجع ص 44.

[4] – وزارة التّربية الوطنية : القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08/المؤرخ في 23جانفي 2008 ،عدد خاص، ص 41.

والعاطفي، وأنْ تقودنا نحو اكتشاف قيّمنا ومميزاتنا وتقدير تراثنا والاعتزاز به » [1]، ولذلك يجب العمل على ربط المتعلم بها عاطفيا وانفعاليا لتحقيق هذه الغايات « وتعليم اللّغة العربية اليوم أحوج ما يكون إلى ربط المتعلم بها عاطفيا وانفعاليا في سبيل تشكيل اتجاهات راسخة، وقيم ثابتة حولها وحول أهميتها في حياة المتّعلّم العربي وتراثه وثقافته » [2].

ويُعد التّحكم فيها واستثمارها في مختلف وضعيّات التّواصل الشّفهي والكتابي «المحور الأساسي لإرساء الموارد المطلوبة لتنمية كفاءات المواد الأساسية، والكفاءات العرضية الّتي تُمكن المتعلمين من التّواصل مشافهة وكتابة في مختلف الوضعيّات الّتي تعرض عليهم، أو تصادفهم باعتبارها وسيلة لامتلاك المعارف والانتفاع بها، ونقلها وهيكلة الفكر من أجل التّواصل الشّفوي والكتابي، وكذا القدرة على الاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية والمهنية والنجاح فيها » [3].

وتجمع آراء الخبراء التربويين « أنّ التّقدم في الدّراسة اللّغوية من أقدم المرتكزات للتّقدم في سائر المواد الدّراسية، وهذا ما يوضح موقع معلم اللّغة العربي من العملية التّعليمية» [4]،لذلك تمّ تعزيزها في المناهج الجديدة بإستراتيجيات تُثمّنها لتنافس اللّغات الأخرى، وتحديث محتوياتها وتجديد طرائق تدريسها « إنّ ترقية اللّغة العربية كلغة وطنية ورسمية، وكعامل لاسترجاع الشّخصية الجزائرية سيتم دعمه وتعزيزه في إطار السّياسة الجديدة للتّربية الوطنية لاسيما بتحديث طرائقها ومحتوياتها التّعليمية لتصبح قادرة على منافسة اللّغات الحديثة الأخرى للدّول المتقدمة» [5].

وتهدف مناهج اللّغة العربية القائمة على المقاربة بالكفاءات إلى تنمية معارف المتعلم المكتسبة ومهاراته اللّغوية لتمكينه من ممارسة النّشاط اللّغوي وفق ما تقتضيه الخطابية.

واستندت عملية بناء مناهج اللّغة العربية وآدابها إلى عدة مرجعيات لتدريس أنشطة الأدب واللّغة منها مرجعية النّظريات الأدبية المختلفة (تاريخ الأدب، المناهج الاجتماعية والنّفسية واللّسانية، نظرية الأجناس نظرية التّلقي) لاختيار النّصوص وأدوات قراءتها، ومرجعية علوم اللّغة إلى علوم النّحو والصّرف والبلاغة والعروض بحيث تكون مكونا في منظومة مضامين النّصوص لتحقيق الكفاءات المنشودة.

---

[1]– وزارة التّربية الوطنية الجزائرية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية، مرحلة التّعليم المتوسط أفريل 2016 ص 3.

[2] حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة، استرتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق 2011 ص 9.

[3] – زينب بن يونس: من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الادماج،كيف نفهم الجيل الثاني، Allure للنشر وتوزيع الكتب والمنتجات السمعية البصرية، ط2017/1 ص7.

[4] – حسين نصار: بحوث ومقالات لغوية، مكتبة الثقافية الدينية، القاهرة، مصر، ط1 1424هـ/2004م ص103.

[5] – وزارة التّربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08/المؤرخ في 23جانفي 2008 ، عدد خاص، ص09.

واستندت على المرجعية البيداغوجية الّتي تنمي القيّم والكفاءات عند المتعلم وتجعله فاعلا في اختيار مسار تَعلُّمه و بناء تعلماته، وقادرا على تحويل تعلماته لتوظيفها في حلّ المشكلات الّتي تواجهه داخل المدرسة أو خارجها والتّكيف مع المواقف المستجدة.

1-2- أهداف وطرائق ترقية تعلُّمها: تَنْحى المرجعية الدّيداكتيكية في المناهج الجديدة إلى تحديد الممارسات الصّفية في تصريف أنشطة مادة اللّغة العربية من خلال اعتماد المقاربة النّصية والمقاربة التّواصلية وتمكين المتعلم من مهارات التّطبيق والنّقد والتّحليل، والقدرة على حلّ المشكلات وذلك بتنويع الأنشطة التّفاعلية بين المتعلمين فيما بينهم، وبينهم وبين المدرس، وبينهم وبين الموضوع، وتفريد التّعلّم للوقوف على الصّعوبات الّتي يعاني منها بعض المتعلمين لمعالجتها، وحددت أهداف تعليمها [1] في:

1- إدماج المكتسبات اللّغوية المعيشية في بداية التّمدرس.

2- ضمان الكفاءات الأساسية الأربع للاتّصال (فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشّفوي، التّعبير الكتابي.

3- تمكين المتعلم من المكتوب وقراءة النّصوص مبكرا (الأولوية للكتاب الجزائريين المعترف بهم).

4-تنويع أنماط النّصوص المدرسة أو المنتجة (السّردية، الوصفية، الحجاجية...)، وكذا المكتوب الوظيفي (الملخص، الخلاصة، التّقرير، الالتماس، الطلب...).

فإدماج المكتسبات اللّسانية السّابقة للتّلميذ في بداية التّعلّمات أمر ضروري حتّى يُسهل له الانتقال من العامية إلى لغة التّعليم ، وتصويب الأخطاء الّتي ترسخت لديه في لغة المنشإ في الأسرة، وضمان التّحكم في الكفاءات الأربع الأساسية للاتصال، وتمكين المتعلم من قراءة النّصوص مبكرا وتنويع النّصوص المدروسة والمنتجة، والتّدرب عليها إضافة إلى اكتشاف ثقافة أمته من خلال المنتوج الثّقافي والأدبي والفني كما يشكل هذا التّحكم في الوقت نفسه مجموعة من كفاءات المادة والكفاءات العرضية الأساسية تمكن التّلميذ من مواصلة مساره المدرسي إذْ تتحول إلى أداة ينفذ بها في غيرها من المواد التّعليمية.

وتتمثل أهداف تعلم اللّغة العربية بصفة عامة والّتي تتوزع بصفة تكاملية بنائية في وحدات تعلمية على مختلف المراحل التّعليمية في تزويد المتعلمين بالمهارات الأساسية في الفنون اللّغوية المختلفة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة، حتىّ يتمكن المتعلم من استخدام اللّغة استخداما ناجحا في التّواصل مع الآخرين وتنمو شخصيته نموا متكاملا، ويجب أنْ تتركز أهداف المرحلة الأولى في تعلم اللّغة على المهارات الأساسية المتمثلة في «تكوين تآزر معقول ومقبول بين اليد والعين، وتنمية مهارات التّحدث والاستماع وتكوين

[1] – وزارة التّربية الوطنية الجزائرية، اللجنة الوطنية للمناهج : الدليل المنهجي لإعداد المناهج ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية مارس 2009 ،ط2016 ،ص46.

الاتجاهات الصّحيحة نحو وصف الواقع صوتا وكتابة، وتعويد التّلاميذ التّدقيق في البيئة الّتي تحيط أقوالهم وتحدثهم، واكساب التّلاميذ قاموسا ثريّا من الكلّمات، والتّراكيب المشتقة من البيئة، وكثرة المواقف، ومختلف الخبرات الّتي يجب أنْ توفر لهم لتُكوّن لديهم معاني اللّغة» [1]، ثم يتدرج المتعلم في اكتساب المهارات والقدرات الأكثر تقدما في القراءة والكتابة، حيث يتطلب ذلك عمليات عقلية عليا تتعلق بفهم المقروء من كلّ جوانبه، واللّجوء للتّفكير والتّحليل والتّركيب أثناء الكتابة وإدراك الذّات للتّعبير عن الأحاسيس والمشاعر، وأولت مناهج اللّغة العربية الجديدة عناية خاصة لتنمية التّفكير الإبداعي لدى المتعلم ليصبح مبدعا ومنتجا للأفكار الصّحيحة والجيدة، ويمتلك القدرة على توليد الأفكار والتّفرد والتّميز فيها.

وتساهم اللّغة العربية في تحقيق الملمح الشّامل للمتعلم من خلال ترسيخ القيّم المتعلقة بالهُوية الوطنية والضمير الوطني، والتفتح على العالم، وتنمية كفاءات عرضية ذات طابع فكري ومنهجي وتواصلي وشخصي اجتماعي.

وعملت مناهج الإصلاح على تبني إستراتيجيات ومداخل ومقاربات وطرائق بيداغوجية نشطة تُحسن تعليم اللّغة العربية قصد إعطائها وظيفتها البيداغوجية والاجتماعية والثّقافية لتمكين المتعلم من اكتساب قواعدها، وإتقانها وفق منهجية متدرجة لتعزيز المعرفة العلمية التّطبيقية لخصائصها العميقة لتزويد المتعلمين بكفاءات تساعدهم على استثمارها في مختلف وضعيّات التّواصل الشّفهي والكتابي المرتبطة بحياتهم داخل وخارج المؤسسة، وهذا بالاستفادة مما توصلت إليه البحوث الحديثة في اللّسانيات النّظرية والتّطيقية في تعليم اللّغات، ومن الإجراءات الّتي قدمتها بيداغوجيا الإدماج للمساهمة في تمكين المتعلمين من التّحكم في الكفاءات اللّغوية الّتي يَنشدها منهاج اللّغة العربية « أما الهدف الأسمى لتعليم اللّغة العربية فهو تزوّيد المتعلمين بكفاءة، يمُكنهم استثمارها في مختلف وضعيّات التّواصل الشّفهي والكتابي...» [2].

والتَحكم في كفاءة التّواصل الشّفوي والكتابي لاتكفيها المعرفة بقواعد النّحو والصّرف والنّماذج الأدبية وبلاغتها، وإنّما يتطلب ذلك أنْ يكون المتعلم« قادرا على استعمال اللّغة في شتّى الظّروف والأحوال الخطابية وخصوصا تلك الّتي تطرأ في الحياة اليومية، ثم على استعمالها سليمة من كلّ لحن وعُجمة » [3].

[1] – حسني عبدالباري عصر: تعلم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الاسكندرية 1998 ص 64.

[2] –وزارة التّربية الوطنية الجزائرية، اللجنة الوطنية للمناهج : الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية مارس 2009 ط2016 ، ص45.

[3] – عبدالرحمن الحاج صالح: الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللّغة العربية في التّعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية (الأليسكو) سبتمبر 1985، المجلد الخامس، العدد الثاني، ص 110/109.

والغاية هي أنْ يبلغ « أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة، سواءا على المستوى الشّفهي أو الكتابي. » [1].

واذا كانت تعليمية اللّغة العربية في مختلف الأطوار التّعليمية « تهتم بعمليات التّعلّم والتملك المعرفي الخاصة بالنّشاط المعرفي موضوع التّعلّم (قراءة، كتابة، إنتاج شفوي...)،كما ترتبط بجملة من الأنشطة،وبذلك نتحدث عن تعليمية الإنتاج الشفوي، وتعليمية الإنتاج الكتابي،وتعليمية القراءة » [2]،فإن المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج الّتي تبنتها مناهج الإصلاح تَسْتوجب مراعاة خاصية الإدماج في تفعيل النّشاطات التّعليمية للغة العربية لنزع الحواجز بين فروعها لتكوّين متعلم « كُفء قادر على تأسيس روابط بين مختلف المواد،وقادر على تعبئة مكتسباته فيها من أجل معالجة وضعيّات مشكلة تعترضه» [3]، أيْ الاستفادة من معارفه ومهاراته وقدراته واستثمارها في مختلف الوضعيّات الّتي تواجهه في الحياة، وبذلك فهي تُتيح اعتماد طرائق فعّالة في تعليم اللّغات تُركز على البّعد التّواصلي للّغة، والاستخدام الوظيفي لها في وضعيّات ذات دلالة تثير مشاعر المتعلم، وتحرك تفكيره وتُحفزه على التّفاعل مع محيطه وحياته اليومية، وتوجهه نحو الملاحظة والمران والتّدرب على كيفيات القَول والتّوظيف اللّغوي كما جاء في صياغة الكفاءات المرصودة في المنهاج « في مقام تّواصلي دال يكون المتعلم قادرا على تسخير موارده القبلية لإنتاج مشافهة وكتابة أنماط متنوعة من النّصوص، لتحليل فكرة أو التّعبير عن موقف، أوإبداء رأيّه بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدّراسي أو الاندماج في وسط مهني» [4].

ونلاحظ أنّ نص صياغة الكفاءة تصدرته عبارة (**في مقام تواصلي دال**) مما يدل على أهمية مراعاة البُعد التّواصلي في تعلُّم وتعليم اللّغة لتمكين المتعلم من إعادة استعمالها في وضعيّات جديدة في المحيط الّذي يعيش فيه، ويتفاعل معه، ويعبر بها عمّا يختلج في نفسه، ويدور في ذهنه، ويؤدي بها أغراضه من التّبليغ والتّواصل، ولا يقتصر تعلُّمها على ما يجري من حديث تدريبي داخل الحجرات بل « التّواصل يقتضي توسيع المحيط المعرفي المشترك وليس إعادة الأفكار» [5].

---

[1]– وزارة التّربية الوطنية الجزائرية: اللجنة الوطنية للمناهج :الدليل المنهجي لإعداد المناهج ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2009 ط2016، ص45.

[2] – أنطوان طعمة: علم جديد لتجديد التّعليم ،تعليمية المواد (نحو تعليمية اللّغة والأدب)، في تعليمية اللّغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، /2006/ص25.

[3] – وزارة التّربية الوطنية: الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ص 3.

[4] –وزارة التّربية الوطنية الجزائرية : مناهج السنةالثالثة من التّعليم الثانوي (اللّغة العربية وآدابها)، الشعب العلمية،مطبعة الديوان الوطني للتعليم واالتّكوين عن بعد، مارس 2006 ص26.

[5] – عبد السلام عشير: الكفايات التواصلية، اللّغة وتقنيات التعبير والتواصل، منشورات top édition، المغرب، ط1، 2007، ص 19.

فاللّغة أصبح ينظر إليها على أنّها الأداة الاجتماعية الّتي يؤدي بها الفرد وظائف متعددة في المجتمع الّذي يعيش فيه « وظائف فكرية واجتماعية وتربوية، بدلا من التّركيز على الجانب النّظري في معالجةاللّغة إذْ لا فائدة من تعليم أيّ مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي، وفائدة للنّشء في تفاعله مع المجتمع الّذي يعيش فيه» [1]، وهذا يقتضي توفير البيئة اللّغوية الّتي تدفع بالمتعلم ليتدرب وُينتج.

وتتمثل وظائفها الأساسية–والّتي يجب أنْ يُوجه لها نشاط المتعلمين– في التّفكير الإبداعي والتّعبير والاتّصال وتغذية وعاءهم الثّقافي لحفظ تراث الأمة « للّغة وكما هو معروف وظائف أساسية تلخص الأهداف العملية الّتي من أجلها يتعلم الإنسان اللّغة عادة، وهذه الوظائف هي: التّفكير، التّعبير، الاتّصال، حفظ التراث، ولايوجه تدريس اللّغة وظيفيا إلّا إذا وجهت نشاطات المتعلم ونشاطات التّلاميذ نحو تحقيق الغايات الأربع السّابقة، أيْ إذا وجهت تلك النّشاطات وِجْهة تساعد التّلاميذ في تحقيق المهارات اللّغوية الّتي تجعلهم قادرين على استعمالها في المواقف الطبيعية استعمالا صحيحا» [2]، وأنْ يُراعى في اكتسابها فعلي التّعبير والتّواصل« فعل التّعبير مع الذّات، وفعل التّواصل الشفوي مع الغير» [3].

ويُعتبر التّحكم في اللّغة العربية كفاءة عرضية تؤثر بصفة مباشرة في جودة مختلف التّعلّمات، ومنه في إرساء الموارد المطلوبة لتنمية الكفاءات الشاملة للمواد.

وأَوصتْ مناهج الإصلاح بضرورة التّقيد بالمقاربة النّصية في تعليم وتعلم اللّغة العربية، وهذا بالتّعامل مع النّص باعتباره كلّا متكاملا تتلاحم فيه فروع اللّغة عضويا ووظيفيا، فيتم معالجتها في مظاهرها الدّاخلية على مستوى أنظمتها الصّوتية والمعجمية والتّركيبية، وفي ربطها بالسّياق – تداوليا – إنتاجا، فيتم الرّبط بين عناصر اللّغة وعناصر السّياق بحيث تكون اللّغة متجددة لا نمطية، فيتم تدريس « ظواهر النّحو والصّرف من حيث أنساقها وبُنيتها انطلاقا من النّصوص على النَحْوِ الّذي يُمكن المتعلم من استثمار معارفه النّحوية والصّرفية والبلاغية والعروضية في تفكيك رموز النّص وتعميق دلالته» [4]، ومن خلالها يتدرب المتعلم على أنماط النّصوص فيتدرج في التّحصيل من خلال التّدرب على آليات اشتغال النّصوص المستهدفة، وعلى مظاهر الاتّساق والانسجام الّتي تتمظهر في العلاقات المنطقية والنّحوية، وفك أسرارها حتى تنمو لديه كفاءة إنتاج النّصوص محاكاة وإبداعا، وينتقل رويدا من التّحكم في التّلقي إلى التّحكم في

[1] – عبدالسلام يوسف الجعافرة : مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2011 ،ص160/159.

[2] –أحمد عبده عوض : مداخل تعلم اللّغة العربية : دراسة مسحية نقدية، ص77/76.

[3] – وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي ،مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة – العربية – مجلة علمية محكمة، العدد السادس، 2015 بوزريعة الجزائر، ص 63.

[4] – وزارة التربية الوطنية : منهاج الشعب الأدبية للسنة الثالثة ص08.

الإنتاج إلى التّملك أيْ التّمكن من الكفاءة النّصية، ، وهي الغاية الأسمى من تعلم اللّغة « إنّ الانتقال بالتّدريس عموما، وبتدريس اللّغة العربية خصوصا من كفاءة التّلقي إلى كفاءة الإنتاج أمرٌ مهمٌ ومنهجي في الأساس، والمقصود بذلك أنْ يتم تنويع طرائق التّعليم، بحيث يكون التركّيز على إشراك المتعلم في عملية الاكتساب اللّغوي من خلال العمل على تكوّين كفاءاته اللّغوية، وجعله قادرا على استعمال اللّغة عوضا على أنْ يكتفي بالاستقبال، فالمنهجية القديمة السّمعية البصرية وغيرها تخدم كفاءة التّلقي لا الإنتاج، حتّى أنّ أغلب متعلميها وإنْ أجادوا التّعامل مع النّصوص، فإنهم يشعرون بالعجز أمام تحرير رسالة مثلا، لذا لابد من تمارين خدمة الإنتاج، وذلك بالتّدريب على البحث والنّقد وإنتاج النّصوص وغيرها...» [1].

ويجب أن لايغيب على الأذهان أنّ محتوى اللّغة الّتي تهدف المناهج الجديدة لتعلميها في المدارس ليست اللّغة الموضوعة في الكتب، والّتي تمارس في الزمن الضيّق المخصص لها، وإنّما المقصود هو الوصول بالمتعلم إلى إنتاج المعاني والإفصاح عنها أولا في صورة منطوقة صحيحة ما أمكن، ثم الإفصاح عنها كتابة عندما تستوي مَلَكتُه وقدرته على الكتابة في يسر وسهولة، وإنتاج اللّغة مرتبط بالحاجة والدافع وصدورها في مواقف حيوية واقعية غير مصنوعة تحفز على الطلاقة في التحدث.

1-3- الكفاءات المستهدفة من تعلم اللّغة العربية:

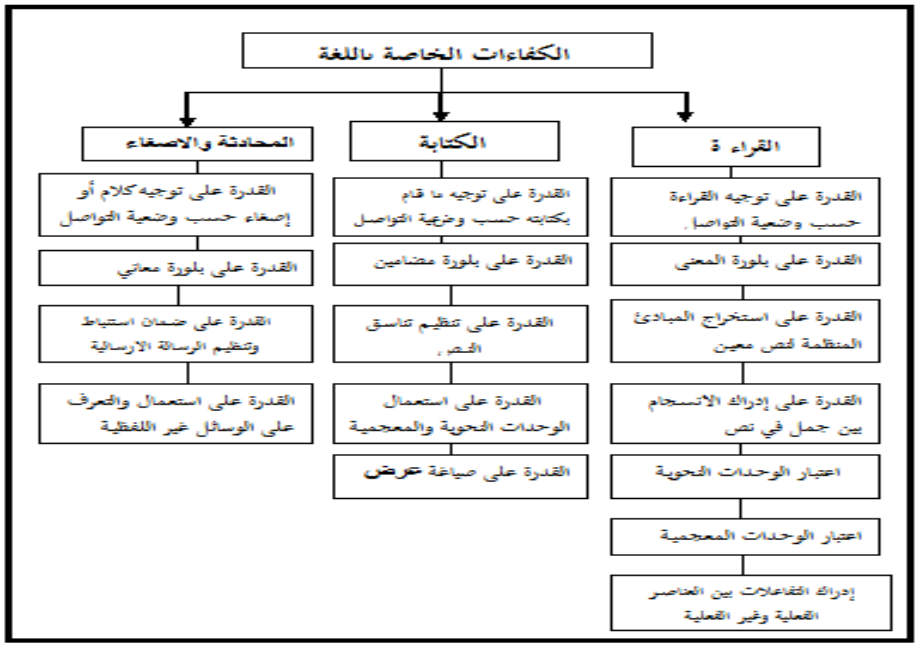
أ- الكفاءات النّوعية: بالرجوع إلى المشروع الفرنسي الّذي وضعته مجموعة البحث الفرنسية C. E. P. E C سنة 1991، والمشروع البلجيكي الّذي تضمنه "أسس الكفاءات "سنة 1999، نجد أنّهما اتفقا على تحديد الكفاءات الأساسية لتعلم كلّ اللّغات بدقة، وهي تتوزع على ثلاث كفاءات في المشروع البلجيكي:

***كفاءة القراءة:** وتعني امتلاك المتعلم القدرة على بناء المعنى باعتباره مستقبلا لإرسالية مكتوبة في شكل نص معين (قصة، قصيدة، مسرحية، رسالة، مقالة، صورة...)، واستخراج المبادئ المنظمة له، وإدراك الانسجام بين جمله، وإدراك وحداته النّحوية والمعجمية، وقد تكون إرسالية مرئية، صورة ثابتة أو متحركة لوحة فنية، ملاصق...)، ويتم تحديد المعنى من خلال إدراك العلاقات التّفاعلية بين صلب موضوع الإرسالية أو بنياته والمكتسبات القبلية للمتعلم، وخصوصيات السّياق الّذي يعالج فيه الإرسالية.

***كفاءة الكتابة:** وتعني امتلاك المتعلم القدرة على بلورة المعنى وإنتاجه أو إعادة إنتاجه باعتباره مرسلا لإرسالية وذلك بوجود تفاعل بين عناصر الإرسالية ونوعية البنيات النّحوية والمعجمية الّتي تهيكلها ورصيده من المعارف اللّسانية والأدبية والفنية والتّاريخية وخصائص السّياق الّذي يُؤطرها وطريقة العرض.

[1] – وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي، مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة، ،مجلة العربية، العدد السادس 2015 بوزريعة، الجزائر ص 67/66.

***كفاءة المحادثة والإصغاء (الحوار)**: وتعني امتلاك المتعلم القدرة على بلورة معاني الإرسالية الّتي يستقبلها باعتباره متلقيا من خلال إدراك رموز صوتية لفظية وجسدية وتفسيرها، وإنتاج معنى منها وعلى إنتاج إرسالية بواسطة الألفاظ أو حركة الجسد باعتباره مرسلا محاورا بواسطة تفاعل عناصر الإرسالية ومكتسباته القبلية وخصائص السّياق، وتظهر هذه الكفاءات بعد رصد القدرات الّتي يتم اكسابها للمتعلم في أفق تمكينه من الكفاءات الّتي تنمي فكره وتعطي للتّدريس معنى، كالقدرة على حسن الإنصات وعلى حسن القراءة، والقدرة على التّعرف و التّمييز واستعمال الجملة المفيدة الفعلية والإسمية.



ب- **الكفاءات المستعرضة (الممتدة) للّغة العربية:**

يُعرفها محمد الراجي كما يلي: « الكفاءات المستعرضة ذات طبيعة أفقية، وهي الكفاءات الّتي تمتد إلى مواد دراسية أخرى أو مستويات عديدة أو مجالات أخرى كالكفاءات المنهجية، والكفاءات المواقفية كاكتساب آلية الحوار واحترام الرأي الآخر والتّسامح والتّكافل والتّضامن... وكلّ الكفاءات الّتي تشكل الجذع المشترك» [1]،كامتلاك آليات التّفكير ومنهجية حلّ وضعيّات مشاكل وتنمية القدرات التّواصلية، تتوزع كفاءات تعلم اللّغة العربية المستعرضة الّتي تُشكل الجذع المشترك بين المواد الدّراسية بين كفاءات تواصلية ومنهجية وثقافية وإستراتيجية تتكامل وتتفاعل فيما بينها لتمكين المتعلم من تحصيل الكفاءة التّواصلية العليا الّتي تجعله يتحكم في نظام اللّغة، ويمتلك قدرات خطابية وتواصلية ويوظفها توظيفا

[1] – محمد الراجي:الكفاءات التّعليمية، ، منشورات رمسيس، الدار البيضاء المغرب 2007ص66.

سليما في مختلف الوضعيات التّواصلية والمجالات الحياتية وفق منهجية وإستراتيجية سليمة، كما تمكنه من ولوج كافة مجالات وحقول المعرفة.

1- **كفاءات تواصلية كتابية وشفهية:** غايتُها تمكين المتعلم من التّواصل بلغة سليمة في مختلف وضعيّات التّعلّم، وفي سيّاقات اجتماعية متنوعة، وإنتاج خطابات مناسبة لمقامات التّواصل.

2-**كفاءات منهجية:** غايتها تمكين المتعلم من أدوات فهم النّصوص وتحليلها ونقدها وتأوّيلها ومحاكاتها وإنتاجها مطابقة أو مشابهة للتّحكم في الكفاءات المسطرة من مرحلة لأخرى، ويمكن حصر مركبات الكفاءة المنهجية في اكتساب المتعلم للخطوات الفكرية في تشكيل المفاهيم والّتي تبدأ استقبال المعلومة ، ومعالجتها وفهمها وحفظها وتوظيفها في حلّ المشكلات وإنجاز المشاريع.

3-كفاءات ثقافية: وتتمثل في « تنمية الرصيد الثّقافي للمتعلم، وإثراء إحساساته وتغيير نظرته للعالم وللحضارات البشرية، وتفتيح شخصيته على مختلف الثّقافات الإنسانية بكلّ مكوناتها، وترسيخ هويته كمواطن وكإنسان يعيش في انسجام مع ذاته ومع الغير...» [1]، وغايتها في تعلم اللّغة العربية تمكين المتعلم من مقومات الهُوية الثّقافية في أبعادها الثّلاثة الإسلامي والعربي والأمازيغي والقيم الفكرية والاخلاقية والجمالية الكامنة في التّراث الثّقافي والحضاري والإنساني لبناء اتجاهاته ومواقفه الشخصية.

4-كفاءات إستراتيجية: تهدف إلى تنمية القيم الوطنية والدينية والإنسانية للمتعلم، ومعرفة الذّات والتّعبير عنها، وتعديل السّلوكات وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع، وتقوية قدراته على النّقد والاختيار وقبول الآراء والأفكار المختلفة والتّموقع بالنسبة للآخر أفرادا ومؤسسات والتّكيف معهم واكسابه روح العمل الجماعي والتّواصل مع الآخرين واحترامهم (**كفاءة المواقف العلائقية**)، وهي تندرج جميعها في تعلم اللّغة في التّصنيفات التالية:

1-4- تنصيب الكفاءة الشّاملة والكفاءات الختامية للغة العربية:تخضع عملية تنصيب الكفاءات الختامية والكفاءة الشّاملة لمادة اللّغة العربية لمسار من الإجراءات المتدرجة تراعي خصوصيات مستويات هذه اللّغة (الصّوتية والتّركيبية والصّرفية والدّلالية والتّداولية)، وحاجيات المتعلمين في كلّ مرحلة، حيث تم تحديد أربع كفاءات ختامية تستهدفها أنشطة اللّغة العربية لبناء الكفاءة الشاملة تعبر « عن جزء من ملامح التّخرج من المرحلة أو الطور ...وتعبر بصيغة "التّحكم في الموارد وإدماجها وتحويلها "» [2] ، وكلّ كفاءة ختامية ترتبط بمهارة من مهارات اللّغة الأربع إرساءا وإنتاجا، كفاءة فهم المنطوق والتّعبير المنطوق(الاستماع، التّحدث)، كفاءة فهم المكتوب والتّعبير الكتابي (القراءة، الكتابة)، يتم بناؤها من

[1] – محمد بوعلاق: مدخل لمقاربة التّعليم بالكفاءات، قصر لكتاب الكتاب، البليدة ، الجزائر 2004 ،ص 36.

[2] – وزارة التربية الوطنية: [2017] دليل استخدام كتاب اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم المتوسط ،أوراس للنشر ،الجزائر ،ص9 .

خلال وضعيّات تواصلية تشتمل على ثلاث مركبات – معرفية وأدائية وسلوكية– وهذا وفق سير منهجي يبدأ بوضعية الانطلاق مرورا بإرساء الموارد ثم الإدماج الجزئي، فالإدماج الكلّي، فالتّقويم والمعالجة.

وإذا عدنا إلى الكفاءة الشّاملة المستهدفة لميادين اللّغة العربية الأربع الّتي تترجمها مدارج الكفاءات الختامية نجد أنّها تضم مهارات اللّغة العربية من فهم المنطوف والمقروء (مهارتي الإرسال)، وإنتاج خطابات شفهية وكتابية مختلفة الأنماط (مهارتي الإنتاج) في وضعيّات تواصلية دالة، ويمكن تفصيل مركبات الكفاءات الختامية لكلّ ميدان كالتالي:

أ– ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (الاستماع والتّحدث): يستمع لخطابات شفوية ويفهمها ويتفاعل معها بالمناقشة والحوار بحيث يفهم المعنى الظّاهر والضّمني ويحكم عليه، ثم يستجيب لما يسمع وينتج خطابات وفق نمط مستهدف للتّواصل مع الغير، وقد وردت في الكتاب المدرسي أفعال حسب كلّ مستوى دراسي تعبر عن بناء الكفاءة الختامية المستهدفة لهذين الميدانين على لسان المتعلم باعتباره باني لمعارفه (أصغي وأتحدث، أستمع وأجيب، أتأمل وأتحدث، أشاهد وأعبر، أستعمل، أركب، أنتج شفويا...(محطة الإدماج).

ب– ميدان فهم المكتوب والتّعبير الكتابي: (القراءة): يقرأ نصوصا أصلية من مختلف الأنماط قراءة سليمة مسترسلة وواعية ويفهمها ويحللها، ثم يُنتج نصوصا تحاكيها أو تطابقها وقد وردت في الكتاب المدرسي – حسب كلّ مستوى دراسي – أفعال على لسان المتعلم تعبر عن بناء الكفاءة الختامية لهذين الميدانين (أقرأ نصي، أحسن قراءتي، معاني المفردات، أثري رصيدي اللغوي أفهم النص، أكتشف، أناقش، أكتب، أتدرب على الإنتاج الكتابي، أنتج (محطة الإدماج...).

وتُختتم هذه المحطات لإرساء موارد الكفاءات الختامية بالتّقويم والمعالجة (أُقوّم إنتاجي،أقوم مكتسباتي في مجال إدماج موارد المتعلم، الوضعية المستهدفة، ووجه المنهاج والوثائق المرافقة له المعلمين لاستغلال درس القراءة لتنمية مختلف مهارات المتعلم المعرفية والوجدانية والسلوكية.

2–4– المهارات اللّغوية وعلاقتها بالكفاءات الختامية للّغة العربية: للّغة وظيفة في حياة الإنسان وهي التّواصل والتّفاهم مع الأفراد والجماعات، وتأسيسا على هذا المبدإ، فإنّ تعلم اللّغة وتعليمها يجب أنْ يستهدف هذه الوظيفة، والتّواصل اللّغوي يتم بلغة منطوقة ومكتوبة « أداة الاتّصال اللّغوي هي اللّغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة والمعاني الّتي تحملها، الألفاظ المثير، ورد فعل المتلقي يمثل الاستحابة، وذلك كلّه نتاج عملية عقلية وأدائية بين طرفي عملية الاتّصال...» [1]، والغاية من تَعلُّم هذه المهارات هو اقتدار المتعلم على:

– أنْ يكون مستمعا جيّدا لما يُقال له، ومدركا للمفاهيم المحسوسة والمجردة الّتي تحملها ألفاظ اللّغة.

– أنْ يتحدث ويتواصل مع الآخرين بطريقة سليمة تخلو من العيوب اللّغوية وتُراعي مقامات التّواصل.

[1] – محسن عطية : مهارات الاتّصال اللّغوي وتعلمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط2008/1، ص69.

-أن يقرأ الخطابات المكتوبة قراءة تحليلية مسترسلة بأداء حسن منغم محترما علامات الوقف متمثلا المعاني.
- أن يكتب بلغة سليمة خالية من الأخطاء.

وتعلم اللّغة التّواصلية يتطلب اعتماد طريقة تُمكن المتعلم من إتقان مهاراتها الأربع « تدريسها بطريقة تؤدي إلى إتقان المهارات اللّغوية الأربع: فهم اللّغة مسموعة، وفهمها مقروءة، والتّعبير الشفوي، والتّعبير الكتابي، فوظيفة أيّ لغة هي القدرة على الفهم والإفهام، ولإتقان هذه المهارات الأربع لابدّ من اعتبار "قواعد اللّغة " (قواعد تركيب الكلّمة، قواعد تركيب الجملة، وقواعد الكتابة)، وسائل لإتقان المهارات الأربع السّابقة لا غايات في حد ذاتها » [1].

فتحقيق الوظيفة التّواصلية للّغة ترتكز على مهارتي الإرسال ومهارتي الاستقبال، وكلّها تتطلب عنصر الفهم، وقد أفرد المنهاج الجديد لكلّ مهارة ميدانا قائما بذاته يتم من خلاله بناء كفاءة ختامية يمارسها المتعلم في وضعية تواصلية دالّة، وتتكامل فيما بينها وتتلاقى في الكفاءة الشّاملة الّتي لها طابع ارتقائي يتم بناؤها بالتّدرج من البسيط إلى المركب.

أ- مهارة الاستماع:

تُعد أولى المهارات الّتي يكتسبها المتعلم، ومفتاح التّحدث والفهم فهو « اللبّنة الأساس لنمو اللّغة وتطوّرها، كما أنّ الاستماع مهارة من مهارات الاتّصال اللّغوي الّتي تكاد تكون مهمة في أغلب المدارس، وعند أغلب المدرسين لأنّ المواقف الّتي يمكن أنْ نكون فيها مستمعين أكثر، وأنّ النّقص في التّدريب على الاستماع سيؤدي بالفرد إلى عدم قدرته على الإنصات لفترات طويلة» [2].

ويتم تنمية هذه المهارة من خلال تدريب المتعلمين على الإصغاء أثناء قراءة النّصوص، والاستماع لحديث المعلم والأقران، ثمّ التّحاور والنّقاش بأسئلة حول الخطابات المسموعة لتنمية القدرة على الإنصات، والتّذكر والاستيعاب وتحليل المسموع ونقده لفهم معانيه والتّفاعل معه.

ب- التّعبير الشفوي:

وهي مهارة إنتاجية يتم بها نقل الأفكار والأحاسيس والمعتقدات والأراء للآخرين بواسطة الصّوت وهي « ضرورة تعليمية تفرضها حياة المتعلم في حاضره ومستقبله لذلك على المدرس في درس التّعبير الشّفوي أنْ يلزم نفسه التّحدث باللّغة العربية السّليمة، ويحث طلابه على ذلك، ويأخذ بأيديهم في هذا

[1] – حافظ اسماعيل علوي ووليد أحمد العناني: أسئلة اللغة، أسئلة اللسانيات الدار العربية للعلوم، ناشرون، لبنان، منشورات الاختلاف الجزائر، دار الأمان الرباط ، ط1 ،ص 65.

[2] – حسن عبد الباري عصرا: فنون اللّغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها، مراكز الاسكندرية للكتاب (د ط)، 2005، ص60.

السّبيل حتى تصفو اللّغة في درسها، وتروق في أسماع التّلاميذ، فتُمرن عليها أذواقهم، وتألفها ألسنتهم وأقلامهم» [1].

وهذا يحقق للمتعلم طلاقة اللّسان، وإجادة النّطق، وحسن الأداء، وتمثل المعاني عند إلقاءها والاسترسال في التّحدث بها، وإنتقاء الألفاظ ونسج التّراكيب واستخدامها استخداما سليما يُراعي سيّاق التّواصل وتكوّين الرأي، وتنمية قدرتهم على التّخيل والإيداع.

ج-مهارة القراءة:

مهارة يتم تنميتها من خلال التّواصل مع النّصوص بمختلف أشاكلها التّعبيرية وتؤدي إلى فهم المعاني الظّاهرة والمضّمرة للمادة المقروءة بعد فك الرّموز وتحليل التّراكيب و« التّمييز بين التّافه منه والمفيد، بحيث يترك القارئ الضّار منها، ويستفيد من الجيّد في إلقاء الأضواء على مشكلات حياته، حتىّ أصبحت القراءة أسلوبا من أساليب حلّ المشكلات الّتي تواجه المرء في حياته» [2]، وتتطلب عملية القراءة الواعية إستراتيجيات تمت الإشارة إليها في منهاج المادة والوثائق المرفقة ودليل الأستاذ في كلّ المستويات للاستئناس بها، وقائمة من المهارات المختلفة لفعل القراءة لفهم المقروء.

د- مهارة الكتابة:

هي نشاط اتّصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية، يتم بها تحويل الرّموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع، بحيث يُنتج المتعلم اللّغة في مقامات تواصلية دالّة نصا مكتوبا، وتتكامل هذه المهارات فيما بينها « الكتابة كالقراءة نشاط اتّصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط اتّصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية، وإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرّموز وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي، فإنّ الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرّموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع » [3].

وفي إطار تبني المناهج الجديدة للمقاربة النّصية كمنهجية لتدريس فروع اللّغة تدفع المتعلمين للانغماس في النّص، فيثرون رصيدهم اللّغوي عن طريق الاستماع والقراءة والفهم، ويستنتجون القواعد اللّغوية والصّيغ والتّراكيب كمورد معرفي، ويكتسبون أنماط النّصوص ويتدربون عليها وعلى التّحليل والتّركيب ثم يحاكونها ويُنتجون على منوالها نصوصا في وضعيّات تفاعلية دالّة، وبذلك فهُم يتلقون المهارات اللّغوية

[1] – فخر الدين عامر: طرق التدريس الخاصة بالغة العربية والتّربية الاسلامية، دار النشر عالم الكتب، القاهرة، مصر ط2،2000 ص46.

[2] – أنطوان صياح:تعليمية اللّغة العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط1،2008 ،ص58.

[3]– رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، ملتزم الطبع والنشر، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2004/1 ص189.

وينتجونها كوحدة متكاملة « بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللّغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر، ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتّدريبات اللّغوية، والقواعد اللّغوية بمهارات اللّغة، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري، أو موقف تعبيري شفهي أو تحريري، وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التّكامل والممارسة والتّدريب وتقويم الطُلاب أوّل بأوّل» [1].

وهذه الآليات الّتي تحصُل بها القدرة على التّلقي والفهم والقدرة على الإنتاج تتطلب تنويع طرائق التّدريس الّتي تعتمد التّمرس والتّكرار والدُّربة وسيلة في اكتسابها، والتّحكم فيها وتلبية ما يحتاجه المتعلم في المواقف الحقيقية والطبيعية، لأنّه لايمكن له أنْ يحقق نموا وتقدما في تملك المهارات اللّغوية إلّا إذا كانت هناك حاجات تدفعه للتّواصل يستثمر فيها ما اكتسبه.

وفي ظل المقاربة بالكفاءات يخضع تعلم هذه المهارات اللّغوية إلى فعل التّحصيل، وحسن التّطبيق والتّوظيف من خلال « نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعلُّمية تتوخى تجنيد المكتسبات السّابقة الّتي بناها المتعلمون في سيّاقات تعلّمية مجزأة ضمن حصص تشملها الوحدة التّعليمية» [2].

وحَرِصت المناهج الجديدة على الاستفادة من التّجارب التّربوية النّاجحة، وعلى الدّراسات اللّسانية الحديثة في تعلم وتعليم اللّغة خاصة اللّغة العربية، والّتي تُؤكد على أنّ اللّغة لايمكن تعلمها إلا من خلال بيئة لغوية سليمة يُزج فيها المتعلم، فيتعلمها تدريبا و ممارسة وإنتاجا، بتوجيهه إلى« الملاحظة والمران والتّدرب على كيفيات القول والتّوظيف اللّغوي دون التركّيز على الجانب النّظري (المعارف اللّغوية الكامنة» [3].

وخلق هذه البيئة اللّغوية التّواصلية، وتفعيل اللّغة في سيّاق وضعيّات ذات دلالة يحوّل مهاراتها إلى وسيلة وظيفية حيّة يُقبل عليها المتعلم ليُعبر بها عن حاجاته وأغراضه مشافهة وكتابة.

ونختم هذا المبحث بتوجيه المعلمين إلى بعض الحقائق العلمية الّتي تضمنتها بعض البحوث والدّراسات في اللّسانيات العربية الّتي تركها المرحوم الحاج عبدالرحمان صالح في مجال تعليم اللّغة العربية والّتي غفلت عن بعضها مناهج الإصلاح رغم أهميتها، علّها تفيدهم في تذليل الصّعوبات الّتي تواجه المتعلمين

[1] –أحمدعبد عوض: مداخل تعليم اللّغة العربية، دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث التّربوية والنفسية، جامعة أم القرى: ط2000/1 ص21.

[2] – خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، الجزائر، ط2005/1 ص 111.

[3] – وزارة التّربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة من التّعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، أوراس للنشر ص15

في امتلاك الكفاءات اللّغوية المستهدفة، والّتي تُكسبهم قدرات خطابية وتواصلية وتوظيفها توظيفا سليما في مختلف الوضعيّات التّواصلية الّتي تتطلبها حياتهم اليومية:

1- اللّغة هي نظام من الأدلّة تم التّواضع عليها بغرض استثمارها في التّبليغ والاستعمال، وعلى هذا الأساس يجب الاهتمام بالجانب الاستعمالي للّغة في جميع الأحوال الخطابية الّتي يعيشها المتعلم في المدرسة وخارجها، بحيث يكون أمام لغة مستهدفة لاوصفة، يتعلم مهاراتها سماعا ونطقا وقراءاة وكتابة وفهما، وبذلك ينصب الاهتمام على المتعلم وما يحتاجه من ألفاظ وتراكيب وأساليب للتّعبير عن أغراضه وحاجاته وما يدور في ذهنه ويختلج في نفسه، فاللّغة وضعت للتّبليغ والاتّصال.

2- أنْ يكون الهدف من تعليم اللّغة هو اكساب المتعلم القدرة العملية على استعمال اللّسان، وليس تخريج عالما متخصصا في علوم اللّسان، أيْ تمكينه من التّصرف في البنى اللّغوية وإجراء القواعد النّحوية والبلاغية في واقع الخطاب ليس إلّا، وهذا يقتضي الجمع بين تعليمه سلامة اللّغة من كلّ لحن والقدرة على استعمالها بما يستلزمه حال الخطاب، أيْ القدرة على التّبليغ الفعّال (البلاغة) بما تواضع عليه أهل اللّغة (القواعد).

3- أنْ يتم الاكتفاء من اللّغة بما يحتاجه المتعلم من الألفاظ والتّراكيب النّحوية الوظيفية الفصيحة في خطاباته اليومية، ويكثُر دورانه على ألسنة النّاس، وما يحتاجه للتّعبير على المفاهيم العادية و الحضارية والعلمية الأساسية وعدم إرهاقه بكثرة الألفاظ الدّالة على نفس المسمى الواحد أو الألفاظ الغريبة.

4- أنْ يتم التّمييز في تعليم اللّغة العربية بين الألفاظ المتباينة للدّلالة على مُسميات متباينة تتطلب الدّقة وعدم الإلتباس (التّعبير العلمي)، والألفاظ والتّراكيب المجازية الّتي يحتاجها للإقناع والتّأثير.

5- الاهتمام بالعمل التّرسيخي المستمر لتدريب المتعلمين على المثل الإجرائية لاستعمال اللّغة من خلال غمسهم في الحوض اللّغوي العربي الفصيح لزيادة نموهم اللّغوي، وتقوية ملكتهم ومساعدتهم على تخطي سجلهم اللّغوي الطبيعي المكتسب من المحيط الّذي يعيشون فيه.

6- تنويع مستويات التّعبير في التّخاطب التّعليمي بين التّعبير التّرتيلي الّذي تقتضيه مقامات الحرمة (الخطبة الحديث الإذاعي...)، حيث يتم الحرص فيه على الجانب الشكلي من إجادة نطق الحروف، واختيار الألفاظ والتّراكيب، وحُسن صوغ العبارات، وبين التّعبير الاسترسالي العفوي الفصيح (وليس العامي) الّذي يمتاز بشيوع عدّة ظواهر فيه كالاختزال في تأدية الحروف والكلّم، واختلاس الحركات والحذف والإدغام والتّقديم والتّأخير وكثرة الإضمار، وقد يُستغل هذا النّوع من التّعبير لإدماج المكتسبات اللّغوية المعيشية للتّخاطب اليومي للمتعلمين بعد تصويب التّغييرات الّتي تعرفها لهجتهم العامية كاسقاط علامات الإعراب في جميع الأحوال، والتّنوين والتّثنية واختزال بعض الأدوات، وهذا من أجل إحياء هذه العربية الفصيحة.

ويتطلب هذا المسعى التّعليمي من المعلمين خبرة ودراية وامتلاك للمهارات والكفاءة اللّغوية الأصيلة أيْ «ضرورة امتلاك الأرضية المعرفية اللّغوية الّتي يستعملها في مختلف المقامات والسّياقات، وبها يمتلك السّليقة اللّغوية » [1]، وملكة تعليمها بالاستفادة من المناهج والدّراسات اللّسانية واللّسانيات السّيكوتربوية الحديثة الّتي تمكنه من معرفة حاجات المتعلم، وحال الخطاب والمقام، وأوصاف اللّغة الّتي تُستعمل في التّخاطب والوعي بالمشاكل التّطبيقية الّتي يطرحها تعلم اللّغة، كالتّداخلات اللّغوية المتنوعة والصّعوبات الّتي تطرحها لغة المنشإ لدى المتعلمين بحيث تكون له القدرة على « تفصيح بعض الدّارج مما هو مستعمل، واستعمال الفصيح السّهل غير المتَقعر، وتنظيم الثّروة اللّغوية بتنقيتها من العامية وردّها إلى الفصيحة، وإغنائها بمفردات جديدة، مراعيا فيها الوضوح والسّهولة، بإخضاع دلالات مفاهيمها لمستويات النّمو العقلي واعتماد أنواع التّأديات » [2]، كما يحتاج إلى الأدوات الّتي « تساعده على تشخيص وتحليل وتعليل الأخطاء الّتي يسمعها في تعابير التّلاميذ، والاهتمام بدراسة أغلاط التّلاميذ الشّفاهية والكتابية، والعناية بتصنيفها وتحليلها للخروج بخلاصات خاصة بالبيئة اللّسانية الّتي يعيش فيها التّلميذ، أيْ الاهتمام بتعابير التّلاميذ الخاطئة بالرجوع إلى القواعد الضابطة والتّذكير بها، مع إجراء تداريب ترسيخية» [3].

1-6- آفاق تعليمية اللّغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج

أ- التّعليمية أنواعها ووظائفها:

مفهوم التّعليمية أصبح له بُعدا علميا يستهدف تنظيم العملية التّعليمية التّعلّمية بطريقة علمية منتظمة بكلّ مكوّناتها وأسسها، والتّعليمية علم نظري يرسم الخُطط، وينظم إستراتيجيات الفعل التّعلّمي، وممارسة بيداغوجية تُصاحب المعلم والمتعلم في غرفة التّدريس لتصف وتحلل وتفسر الفعل البيداغوجي كما هو داخل القسم، وقد ظل مفهوم التّعليمية قاصرا يفصل بين عمليتي التّعليم والتّعلّم عند كلّ من (فريدريك هيربارت وجون ديوي)، حيث وضع فريدريك هيربارت الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتّعليم تستهدف تربية الفرد، وتخص النّشاطات الّتي يقوم بها المعلم لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبر الوظيفة الأساسية للتّعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

أما "جون ديوي " زعيم تيار التّربية الجديدة في بداية القرن العشرين فقد أكّد على النّشاط الفعّال للمتعلم واعتبر التّعليمية نظرية للتّعلم تنحصر نشاطاتها في تحليل نشاطات المتعلم وقال عبارته المشهورة "ليس الطفل وعاءا نملأه، وإنّما هو مصباح نُوقِده "، ومع تطور الأبحاث، وتطور المفاهيم، وتراكم

[1] – صالح بلعيد: في قضايا التّربية ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر ، ط1 2009م. ص90

[2] – صالح بلعيد: في قضايا التّربية ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر ، ط1 2009م،ص 92.

[3] – نفس المرجع،ص90.

الخبرات التّربوية والتّعليمية تأكّد أنّ التّعلّم والتّعليم عمليتان متكاملتان يربطهما التّفاعل المنطقي مع الطّرف الآخر، حيث أنّ التّعلّم نشاط ينطلق من الذّات المتعلمة نحو الخارج، والتّعليم نشاط خارجي يتجه نحو الذّات المتعلمة.

وهناك نوعان من التّعليمية، تعليمية عامة تهتم بتقديم المبادئ والقوانين العامة والمعطيات النّظرية للتحكم في العملية التّربوية سواءا في إعداد المناهج أو في تحديد طرائق التّدريس وأساليب التّقويم، وتعليمية خاصة تطبق هذه المبادئ والقوانين على مادة دراسية معينة لها خصوصياتها.

فالتّعليمية الخاصة تهتم بالمادرة الدّراسية بكلّ خصائصها ومنها "تعليمية اللّغات " الّتي نقصد بها « ذلك الميدان العلمي الّذي يتناول بالبحث والتّحليل مسائل تتعلق بايصال اللّغات » [1]، وهو علم حديث النّشأة تظافرت ثمار مباحث ودراسات حقول معرفية متعددة مهتمة بظاهرة اكتساب اللّغة وتعلمها وبمتغيرات العملية التّعليمية التّعلّمية وما يواجه تعليم اللّغات من مشاكلّ تطبيقية على تطويره وإنضاج البحث الدّيداكتيكي، وقد ظهر هذا المصطلح لأول مرة سنة 1963 للدّلالة على الدّراسة العلمية لتعليم اللغات لتطوير المحتويات والوسائل والطّرائق للوصول بالمتعلم إلى التّحكم في استعمال اللّغة مشافهة وكتابة في مختلف المواقف التّواصلية.

ولتعليمية اللّغات بعدان، بُعد لغوي يهتم بكلّ ماهو لساني،أيْ بالبّنى اللّغوية وسيّاقات استعمالها وفي هذا الإطار تُشكل الدّراسات اللّسانية البُنيوية والتّوزيعية والتّحويلية التّوليدية والوظيفية والتّواصلية والتّداولية باعتبارها دراسة علمية للّغة الانسانية مرجعا أساسيا لتعليمية اللّغات « ذلك أنّها المعين الرئيسي الّذي يمد البحث الدّيداكتيكي اللّغوي بالحصيلة المعرفية النّظرية الّتي تستثمر في ترقية طرائق تعليم اللغات» [2]، وقد أضفت هذه الدّراسات نظرة جديدة في وصف نظام اللّغة في كلّ مستوياته وفسرته وقدمت بدائل لطريقة اكتسابه من قبل الطفل منذ ولادته حتى بلوغ سن الرّشد.

ومن أهم المفاهيم اللّسانية الّتي كان لها أثر كبير في تعليمية اللّغات مفهوم الكفاءة اللّغوية والكفاءة التّواصلية، الّتي حوّلت الغاية القريبة والبعيدة من تعليم وتعلم اللّغة من معرفة المتعلم لنظام وقواعد اللّغة فقط إلى اكسابه كفاءة تواصلية تبليغية كتابية وشفهية لاستعمال اللّغة في مختلف مقامات ووضعيّات وملابسات الحدث التّواصلي الدال، وبُعد تربوي تشترك عدّة حقول معرفية (بيداغوجية، نفسية، اجتماعية...)، ونظريات وأفكار لخبراء وعلماء التّربيةفي تطويره.

[1] – نبيلة قدور: التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية وآثره في تعليمية اللّغة الفرنسية في قسم اللّغة الربية وآدابها، رسالة ماجستير جامعة منتوري بقسنطينة 2006 ، ص 93.

[2] – أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000 ص 130.

وسعت تعليمية اللّغات الّتي هي مجال بحثنا إلى تكييّف المعطيات النّظرية الّتي توصلت إليها بحوث هذه الحقول المعرفية والاستفادة منها في مجال تعليم وتعلم اللّغات، وعليه فإنّ تطوير تعليم وتعلم واستعمال اللّغة العربية بكيفية تعيد لها حيوتها وتحببها للمتعلمين رهين بتحديث مناهجها وتطوير طرائقها والاستعانة بحقل اللّسانيات التّطبيقية وتعليمية اللّغات لحلّ مشكلاتها التّربوية.

وقد اختلف الباحثون في تحديد وظائف التّعليمية حيث ظهرت ثلاثة اتجاهات، اتجاه يرى أنّ وظيفتها هي وصف ما يجري من أفعال تعليمية تعليمية، واتجاه يرى أنّ وظيفتها هي تقديم ما يجب أنْ يتم القيام به من أفعال تعليمية، وطرف ثالث يرى أنّ وظيفتها توجيهية إرشادية لما يجب فعله، وإجمالا تبقى الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل الظواهر التّعليمية، ودراسة التّفاعل القائم بين أقطاب المثلث الديداكتيكي (معلم، متعلم، معرفة)، والتّفكير في المادة العلمية بُغية تدريسها في ظلّ وجود عائقين، عائق مرتبط بطبيعة المادة المدرسة وأنماط نقلها واكتسابها (معرفة علمية، معرفة موضوعة للتعلم، معرفة يتحصل عليها المتعلم) والعائق الثاني يرتبط بالفرد المتعلم وكيفية تنظيم وضعيّات التّعلّم .

وشكلت محاولة الإجابة على الأسئلة ماذا نُعلم ؟ مَنْ نُعلم؟ لماذا نُعلم ؟كيف نُعلم ؟ الموضوع الّذي تشتغل عليه التّعليمية لبناء المناهج، وإعداد المقرارات التّعليمية وتقويمها، وتكوّين المدرسين، وتحديد الصّعوبات ووضع الحلول النّاجعة لها، قصد وضع خطط علمية لتنظيم وضعيّات التّعلّم الّتي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حس –حركي، يكون فيها المتعلم هو الفاعل والمعلم هو المدرب والموجه والمرشد يهتم بانتقاء المحتوى التّعليمي وتصنيفه وتنظيمه ليلبي حاجات المتعلم، واختيار الطّريقة والوضعية والموقف الّذي يُساعد المتعلم على بناء معارفه وتقويمها، وبالتالي فالتّعليمية هي نظام من العناصر المتفاعلة ترتبط بالظواهر الّتي تخص عملية التّعلّم والتّعليم فتحدد وتدرس وتخطط ل: «الأهداف التّربوية والكفاءات ومحتوياتها ، الإستراتيجيات وتطبيقاتها التّعليمية التّعلّمية، الوسائل التّعليمية المساعدة على تحقيق الأهداف التقويم وطرائقه المناسبة، ووسائل المراقبة والتّعديل » [1].

والتّعليمية علم متفتح على العلوم الأخرى يستفيد من معطياتها لحلّ المشكلات اللّغوية والتّربوية الّتي تواجه الفعل البيداغوجي والتّعلّمي سواء في مرحلة انتقاء المحتويات وتنظيمها أو في تحليل الوضعيّات التّعلّمية وتفسير ما يحدث فيها بدقة.

ب- **خصائص التّعليمية في المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج** : تتميز التّعليمية في المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج بجملة من الخصائص من أبرزها:

والتوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو، الجزائر 2015، ص97.

– أنها تجعل من المتعلم الّذي يُعد أحد أقطاب المثلث الدّيداكتيكي محور نشاطها التّربوي، حيث تعمل على تطوير قدراته الإبداعية والتّفكيرية من خلال تحويله إلى شريك في العملية التّعلّمية، ومنتجٍ وفعّالٍ ونشطٍ في استثمار مكتسباته المعرفية القبلية لبناء معارفه الجديدة.

– الاهتمام برصد أخطاء المتعلم أثناء سيرورة التّعلّم وتشخصيها وتعديلها أو تصحيحها لتحقيق أكبر نجاح في التّحصيل المعرفي.

– تُدمج التّقويم في سيرورة العملية التّعليمية، وتجعل منه مُوجِها ومرافقا للتعلم في كلّ محطاته.

– تعمل على انتقاء ما يحتاجه المتعلم من محتويات معرفية وما يفيده في حياته.

– تترك التّعليمية الحرية للمعلم لاختيار الطّريقة النّاجعة، فيتنخل ما يراه مناسبا من طرائق.

ج– آفاق تفعيل تعليمية اللّغة العربية في الطّور الثّانوي:

تُعد مرحلة التّعليم الثّانوي أهم مرحلة تعليمية لأنّها مرحلة وسيطة بين التّعليم المتوسط والتّعليم العالي الّذي يُعِدُّ الكوادر الّتي يُبنى عليها مستقبل النّمو الاقتصادي والعلمي للبلاد، ولذلك ينبغي تمكين المتعلم من اكتساب اللّغات وفق منهجية وظيفية تساعده على استثمار مكتسباته اللّغوية في الوضعيّات والمواقف التّواصلية الحياتية داخل المدرسة وخارجها ولتحقيق هذه الأهداف ينبغي الاستفادة من المعطيات النّظرية والتطبيقية الّتي قدمتها اللّسانيات خاصة اللّسانيات التّطبيقية الّتي هي « حقل تعاوني يحكمه مبدأ تضافر الاختصاصات، ونجاحه رهن بتفهم كلّ الأطراف للمبادئ الّتي تتحرك العملية طبقها » [1]، ولترقية تعلم وتعليم اللّغة العربية في الطّور الثّانوي وتحقيق الأهداف المرصودة ينبغي الاهتمام ب:

1- تفعيل المعرفة والرصيد اللّغوي النّظري للمتعلم إلى ملكة للتّبليغ والتّواصل من خلال فعل القراءة وإعادة الإنتاج، ويقتضي هذا التّفعيل معرفة بطبيعة المعرفة اللّغوية المطلوبة، واختيار طرائق فعّالة ونشطة لتوصيلها وتحويلها إلى ملكة تبليغية تواصلية تلبي حاجات وميولات المتعلم.

2- مراعاة الكفاءات والأهداف المطلوب تحقيقها في إعداد البرامج اللّغوية ذلك أنّ تحديد « الهدف من المقرر اللّغوي يؤدي إلى تحديد المحتوى المنشود من الجوانب الخاصة ببنية اللّغة وبالمعجم، ويؤدي أيضا إلى تحديد المهارات اللّغوية المنشودة، ويؤدي كذلك إلى تحديد الطّريقة المناسبة لتنمية هذه المهارات » [2]، وتحديد الأهداف مرتبط بتحديد الحاجات اللّغوية لمتعلم اللّغة العربية في هذه المرحلة من المعجم والتّراكيب السّليمة والأنماط اللّغوية المتنوعة...

[1] – عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر ،1986 ،ص142.

[2] – محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي، مكتبة غريب، القاهرة ،ص 122.

3- اختيار المحتوى اللّغوي المناسب لهذه المرحلة من التّعلّم، بحيث لايكون معرفة ومعطيات لغوية نظرية فقط، ولا ثقافة، وإنّما يكون منطلقا من الأهداف التّربوية الموسومة والّتي تركز في المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج على التّمهير واكساب المتعلم ملكة شفهية وكتابية تبليغية تواصلية لاستعمالها في مختلف مواقف الحدث التّواصلي، ولن يتمكن من ذلك إلاّ إذا قُدمت له المعارف اللّغوية في سيّاقات تخاطبية تفاعلية « لانهتم فقط بتعليم الطالب إنتاج كلّمات مترابطة نحويا بطريقة مقبولة، بل بتعليمه استخدام اللّغة لغرض ما ليتخاطب بها، ويتلقى مخاطبة بها، أيْ تعليمه أداء أدوار بعينها » [1].

4 – تحويل المعارف اللّغوية النّظرية إلى معارف تربوية تعليمية خاصةً في تعليم التّراكيب اللّغوية، حيث ينبغي التّركيز على النّحو التّعليمي أيْ تقديم التراكيب النّحوية في سيّاقات تخاطبية وتواصلية وتأجيل النّحو العلمي وتفرعاته إلى مراحل التّخصص « أما النّحو النّظري فيؤجل إلى مرحلة متقدمة بعد أنْ يكون الطالب قد أتقن الاستخدام الصّحيح والمنشود، فيكون تدريس قواعد النّحو مجرد تنظير لأنماط يستخدمها الدارس» [2]، ذلك أنّ « النّقل المباشر لنتائج البحث اللّغوي أو لمناهجه إلى تعليم اللّغات يُعد من الأخطاء، وذلك لأنّ النّحو العلمي يقوم على نظرية لغوية تَنْشد الدّقة في الوصف اللّغوي، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج، والنّحو التّربوي يركز على ما يحتاجه الدّارس، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النّحو العلمي، ويُعَد لها طبقا لأهداف التّعلّم وظروف العملية التّعليمية » [3].

والنّحو التّعليمي غايته تطوير كفاءة المتعلم في فهم الجمل وإنتاجها، ولذلك يستند في تعليمه على أسس لغوية ونفسية وتربوية، بحيث يتم التّركيز على مهارات الفهم والحديث والقراءة والكتابة حتّى يتمكن المتعلم من ممارسة اللّغة بيسر وسهولة.

5– الاهتمام بنسق اللّغة العربية ونظامها بالاستفادة من الدّراسات اللّسانية الحديثة وما ينتج من أخطاء لغوية لدى المتعلم بسبب التّداخلات اللّغوية المتفاعلة ومعالجتها.

6– اعتماد التّواصل اللّغوي كحاجة غريزية للمتعلم وكحافز لتعلم اللّغة لتلبية حاجاته التّعبيرية والتّواصلية.

7– أن تُعلم اللّغة كعادات سلوكية يمارسها المتعلم يوميا، ويتدرب على مهاراتها استماعا وقراءة وتحدثا وكتابة وليس كحقائق ومعلومات مجردة ولا مسألة استيعاب حقائق بعينها، ولا هو بناء معرفة في المواقف الأكاديمية أو العمليات الفكرية.

---

[1] –بيث كوردر: مدخل إلى اللغويات التطبيقية (الفصل 2) ترجمة: جمال صبري في: مجلة اللسان العربي، مجلد 16 ج1، 1978، ص 207.

[2] – محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي، مكتبة غريب، القاهرة، ص138.

[3] – محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي، مكتبة غريب، القاهرة، ص 127.

II

الفصل الثاني

الأسس العلمية والنّظرية
للمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج

مباحث الفصل:

i. **عوامل ظهور المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالمقاربات السّابقة.**

ii. **الأسس العلمية والنّظرية للمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج.**

iii. **الأسس التّربوية النّظرية والتّطبيقية للمقاربة بالكفاءات.**

تمهيد : حتّمت التّحولات السّريعة الّتي عرفتها مختلف مجالات الحياة من انفجار علمي وتكنولوجي وما صاحبها من تحولات اجتماعية واقتصادية والدخول في عصر العولمة، على الدّول مراجعة نقدية لأنماط التّفكير، وآليات إنتاج المعرفة، و تحديد منظوماتها التّربوية، والبحث عن المقاربات البيداغوجية والتّربوية الأكثر نجاعة وفعالية للوصول إلى مدرسة الجودة الّتي تكون مهمتها الأساسية إعداد وتكوّين أجيال مؤهلة لمسايرة هذه التّطورات، والتّكيف معها لتلبية الاحتياجات الّتي تتطلبها التّنمية الشّاملة نظرا للارتباط الوثيق بين التّنمية، وبين مستوى أداء المنظومات التّربوية الّتي تشكل المجال المفضل للاستثمار في الرأسمال البشري فكان لزاما ربط المعرفة الّتي تُقدمها المدرسة بواقع الحياة، وتكوّين الفرد الكفء وتسليحه بالقدرات والمهارات الضّرورية للحياة، ونظرا للنتائج الإيجابية الّتي حققتها مقاربة الكفاءات وبيداغوجيا الإدماج في عديد القطاعات كقطاع الشّغل والتّكوين المهني توجهت المنظومات التّربوية في عديد الدّول ومنها الجزائر لهذا المدخل للاستفادة منه في مجال تطوير المنظومة التّربوية وتجديدها .

المبحث الأول : عوامل ظهور المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالمقاربات السّابقة

1-1- عوامل ظهور المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج: لاتُشكل المقاربة بالكفاءات – حسب خبراء التربية — قطيعة مع البيداغوجيا السابقة، وإنّما هي تطوير وامتداد لها للتّكيف مع معطيات الإيديولوجية الجديدة الّتي ظهرت مع مطلع الألفية الثالثة والمتمثلة في العولمة المتأسسة على المنافسة وفق معايير الجودة والنجاعة، وما نتج عنها من تحولات في كل المجالات مما دفع إلى « التّفكير في نموذج تربوي تعليمي ملائم لمواجهة تحديات ومتطلبات هذا العالم الجديد، ومن ثمّ انتقل الإصلاح التّربوي من نموذج التّرويض وتقنين وضبط المعارف بشكل محدود واجتراري متأسس على بيداغوجيا الأهداف الإجرائية إلى نموذج تربوي مُغايرٍ من حيث مرجعيته وممارساته، وهو نموذج بناء الكفاءات لدى المتعلمين..» [1]، من خلال تحويل المدرسة إلى مجال للاستثمار في المتعلم « يعمل على أنْ تكون المدرسة مكانا يتعلم فيه كلّ شخص أشياء قابلة للاستعمال في الحياة بحرية وبطريقة ذكية » [2]. لتسليحه بكفاءات تؤهله لذلك « ظلّت المناهج وإلى عهد قريب مبنية على المحتويات الّتي تنشُد المعرفة، مما جعل الجيل يَدرج على التّشبع بالمعارف، والميل إلى الإصغاء، وهذا النّوع من التّدريس لايُفجر من طاقة المتعلمين إلا جزءا يسيرا يتصل أحيانا بالقدرة على الحفظ، لأنّ المتعلم هنا يتجه نحو تحصيل المعارف واسترجاعها عند الامتحان » [3]،ثم انتقلت إلى المدخل

[1]– عبدالكريم غريب: بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم : منشورات عالم التربية ط2، 2011،مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب، ص3 .

[2] – وزارة التربية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المغربية : دليل المقاربة بالكفايات ،مكتبة المدارس ، الدار البيضاء ص35.

[3] – فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ،الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي، جامعة محمد خيضر بسكة 2009/2008، ص 27.

البيداغوجي القائم على التّدريس بالأهداف الّذي يستمد أسسه النّظرية والتّطبيقية من المدرسة السلوكية الّتي تقوم على أساس الأفكار الجديدة الّتي قدمتها بحوث علم النّفس « إنّ علم النفس إذا أراد أن ينتقل إلى مستوى العلم الحقيقي عليه أن يتبنى المنهج التجريبي المعتمد في العلوم الطبيعية، وهو لايمكنه أنْ يعتمد هذا المنهج إلّا إذا كان موضوعه قابلا للملاحظة والتجربة، لهذا حددت السّلوكية موضوع علم النفس، في دراسة السلوك الخارجي للكائن الحي، وهو السّلوك القابل للملاحظة والقياس، وبذلك يكون علم النّفس علما موضوعيا ومحددا.» [1].

وانطلاقا من هذه الخلفية السّلوكية وتأسيسا على ما أظهرته البحوث والدّراسات النّفسية والّتي تؤكّد أنّ الطّفل يُولد مزوّدا بسلوكات أولية يمكن تنميتها عن طريق المحتويات الّتي هي مثيرات خارجية تلتقطها الحواس تَنْتُج عنها استجابات من طرف المتعلم تعد هدف التّعلم، اهتمت هذه المقاربة بتعلم«كيفية الرد أو الاستجابة لوضعية ما، دون أنْ ينطوي هذا الردّ على إمكانية للتّكيف مع الوضعية المذكورة، لأنّ الردَّ هنا يظل مجرد أداء سلوكي (استجابة) مقرون بمثير أو مثيرات حاضرة في الوضعية..» [2]، وهذا يقود للتركّيز على نتائج المتعلم الّتي ينبغي أنْ تكون مجموعة من السّلوكات المحددة مسبقا، والقابلة للملاحظة والقياس والّتي يتم أجرأتها إلى أهداف ملموسة تظهرها ردود المتعلمين في نشاطهم الدّراسي وإنتاجاتهم الشّفوية والكتابية، ويستطيع المدرس من خلال التقويم أنْ يرصد مدى تحكمهم في تلك الأهداف، وعلى ضوء ذلك يتخذ القرارات المناسبة وبالتالي « أصبح يتعلم ويفهم ما تعلمه ويجسده في سلوك تعليمي(الهدف) وهو سلوك مرغوب فيه لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كلّ من المدرس والمتمدرسين، وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم » [3].ويحدث التّعلّم في تصور خبراء المدرسة السلوكية من خلال تنمية السلوكات بالمحتويات « لتحقيق مجموعة من الأهداف الّتي ينبغي أن تظهر في ممارسات سلوكية على مستوى الفعل واللفظ والحركات وتغيرات تحدث على مستوى الاتجاهات والمواقف والأفكار والقدرات المختلفة.» [4]، ولذلك أصبحت التّعلّمات تُبنى البرامج التّعليمية في شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس، الأمر الّذي أدى إلى تجزئة المعارف إلى أهداف بيداغوجية

[1]– بوعلاق محمد وبن تونس الطاهر : مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرغاية، الجزائر 2014 ،ص29.

[2] – حاجي فريد : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات ،دار الخلدونية للنشروالتوزيع القبة ،الجزائر 2004 ص.07

[3] – محمد الدريج : التدريس الهادف ، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 1990، ص8.

[4] – جودت أحمد سعادة : صياغة الأهداف التربوية والتعليمية ،دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن ط2001 م1، ص 139.

عديدة يتمّ تحديدها وتسميتها وتستند إلى«مبدإ رئيسي مفاده أنّ كلّ عملية تعليمية ينبغي أنْ تنطلق من أهداف محددة يتم تحقيقها...» [1]، وهذه الأهداف تترجمها « نسبة التّغير الّذي يحدث في سلوك التّلميذ، أيْ أنّه حصيلة السّلوك الّتي يسعى المدرس إلى غرسها أو تطويرها لدى التّلميذ.» [2]، وينصب التّقويم على منتوج التّعلّمات بدل الاهتمام بسيرورة العمليات الفكرية والتّعلّمات الّتي تدعم التّمكن من مهارات أساسية، وتُنمي الكفاءات المستهدفةّ

وأصبحت الهندسة الدّيداكتيكية التي يعتمدها هذا المدخل في تدبير التّغلمات تنطلق من صياغة أهداف تعلمية تستجيب لحاجيات المتعلم، ولما يتطلبه المنهاج وتُنتقى المحتويات وتُنظم بما يلائم الأهداف، وتُختار الطرائق الّتي تحققها، ويكون فيها المتعلم رادّا للفعل ويتدرب بالبحث والاستكشاف، ثُمّ تُختار الوسائل التّقويمية لقياس عيّنة من الأهداف الّتي تمت صياغتها، لكن لاتتحول هذه الممارسات السّلوكية الّتي اكتسبها المتعلم في شكل معارف مجزأة إلى سلوكات وممارسات اجتماعية، ولايستطيع استثمارها وتوظيفها في حياته «ورغم تحسن عملية التخطيط والتّدريس والتّقويم لعمل التّلميذ وسلوكاته إلا أنّ تَفْتيتِ الأهداف أدى إلى صعوبة صياغة جميع الأهداف المفتتة، وبقي الاهتمام بالمعارف فقط، لأنّ السّلوكات المكتسبة لم تكن تتجاوز جدران القسم، وعندما يخرج التّلميذ إلى المجتمع يترك كلّ مكتسباته في المؤسسة لأنّها لا تُفيد في المجتمع.» [3].

لقد ساهم التّدريس بالأهداف في تحقيق تَقَدُّمٍ ملحوظ في عقلنة وتنظيم العملية التّعليمية التّعلمية حيث لم يُعد هناك مجال للعفوية والنوايا، من خلال وعي المعلم بضرورة تحديد أهداف دقيقة للأنشطة التّعلمية، وترجمة محتويات التّدريس إلى أهداف وتصنيفها إلى معارف ومهارات ومواقف، ووضع خطط دقيقة لتحقيقها وضبط عملية التّقويم، غير أنّ المعرفة والخبرات الّتي يتلقاها ويكتسبها المتعلم بقيت معزولة ولا يستفيد منها في ممارساته الاجتماعية وواقعه، الأمر الّذي تطلب التّفكير في مقاربة بديلة تحوّل هذه

[1] – وزارة التربية الوطنية: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم –النظام التربوي والمناهج التعليمية ، الحراش ،الجزائر 2004 ص142 .

[2] – محمد الدريج : التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، المجلد الأول ، ط1، دار الكتاب الجامعي 2016 ، ص 80-81.

[3] – وزارة التربية الوطنية : تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية ، اضبارة الجهاز الدائم لتكوين المعلمين أثناء الخدمة جويلية 1999 ، قرايرية حرقاس وسيلة رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي ص120 ،جامعة منتوري قسنطينة.

المعارف والأهداف إلى كفاءات يستدعيها المتعلم لمواجهة الوضعيّات المشكلة الّتي يّصادفها في واقعه المدرسي أو الحياتي.

1-2- المحتويات والأهداف موارد لبناء الكفاءات: إنّ مغالاة الطرح السلوكي في النزعة الإجرائية وانغلاقه عليها، وعدم انفاتحه على نظريات التّعلّم الأخرى أدى إلى بروز عدة اختلالات أظهرتها الممارسة والتقويم، منها تفتيت التّعلّمات وتجزئة المعرفة مما يؤثر سلبا على البُنية العقلية للمتعلم، وتجعله أسير الأفعال وردود الأفعال، ولاينتفع بما تعلمه في حلّ المشاكل الّتي تواجهه بحيث تظلّ الرساميل المعرفية الّتي تراكمت لديه عبر مساره الدراسي حسب "فليب برينو" نائمة كما أنّ الصّرامة في الصيغ الإجرائية للأهداف يُقلل من فرص الإبداع والتّعبير عن الذات لدى المتعلم، ويحد من قدرته على الاستقصاء والبحث والاستكشاف وحلّ المشكلات، وتؤدي إلى إهمال التّمثلات الذهنية للمتعلم، وقصوره في ربط نشاطه بمحيطه الاجتماعي لتوظيف ما يتعلمه من معارف لحلّ المشاكل الّتي تعترضه في حياته وتعيق تنمية مهاراته للتّكيف مع التّطور المتسارع للمعارف.

هذه النّقائص الّتي وقع فيها هذا النّمط من التّدريس شكّلت أرضية خصبة لطرح بدائل تصحيحية لها استندت إلى التّطورات الّتي عرفتها بحوث علم النفس والتّربية، والّتي أثبتت أنّه يوجد نشاط داخلي لدى الطّفل يتمثل في امتلاكه لتّصورات خاطئة عن العالم الخارجي لم تفسره المدرسة السلوكية، وظلّ علبة سوداء فتم اللّجوء إلى" المقاربة بالكفاءات " الّتي تستمد خلفيتها المعرفية من النّظرية البنائية الّتي تعتبر المعرفة بناءا ذهنيا ونشاطا ينتجه الفرد الواعي، وقد أثبتت شرعيتها وفاعليتها في تطبيقاتها الأولى في عالم الشّغل والتّكوين المهني الأمر الّذي جعل خبراء التّربية يفكرون في إعادة بناء الفعل التّعليمي التّعلمي على مبادئ مبنية على ما هو أنفع وأفيد للمتعلم في مواجهة متطلبات الحياة الحديثة، وتحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية تمكن الفرد /المتعلم من الاندماج السليم في المجتمع والتّكيف مع مستجداته ومتطلباته، وتجاوز سلبيات المداخل البيداغوجية السابقة « جاءت المقاربة بالكفاءات لتفادي سلبيات تلك المقاربات، وللتّكيف مع المستجدات الحاصلة على المستوى الاقتصادي والتكنولوجي..» [1]، ويعتبرها الكثير من البيداغوجيين أنّها تصحيحا للاختلالات الّتي أظهرتها الممارسات البيداغوجية للمداخل السابقة « لايُشكل مدخل الكفاءات في التّعليم منظورا مستقلا عن منظور التّدريس بالأهداف، إنّه مجرد حركة تصحيحية داخل هذه البيداغوجيا، يعمل لتجاوز الانتقادات، وتصحيح ما أصابها من انحراف جعلها تنغلق في النّزعة

[1] – وزارة التربية الوطنية: أساسيات التخطيط التربوي، "النظرية والتطبيقية " ص118 .

الإجرائية السلوكية، وإلى ردّ فعل شرط يعدم الخصوصية والتّميز، ويستبعد التّفكير الابتكاري...» [1]، فهي من هذا المنظور لاتّعد ثورة على المدخلين البيداغوجيين السابقين اللّذيْن تم اعتمادهما في بناء المناهج التربوية، وإنّما تطوير لهما واستدراك للنقائص المسجلة، بل يعتبرها البعض الجيل الثاني من الأهداف الّتي تُعد موارد أساسية يتلقاها المتعلم عبر تعلّمات مجزأة لتنمية كفاءاته، حيث يُطلب منه تجنيدها وتعبئتها من أجل ايجاد الحلول الملائمة حينما يُوضع في وضعيّة مشكلة « تعد المقاربة بالكفاءات الجيل الثاني من التّدريس بالأهداف والامتداد التقويمي باعتبارها حركة تصحيحية داخل بيداغوجية الأهداف، وذلك نتيجة للانحراف الّذي عرفته المدرسة السّلوكية الّتي غرقت في النّزعة التّقنية والسّلوكية على حساب النّظرية الشّمولية للتّدريس...» [2]، ذلك أن التّحليل العميق يكشف أنّ الأهداف الإجرائية تعد مرحلة من مراحل اكتساب قدرات وكفاءات معينة، غير أن الهدف الإجرائي يرتبط تحقيقه بتعلُّمات مجزأة، بينما الكفاءة تتحقق من خلال إنتاج يستثمر فيه المتعلم مكتسباته من القدرات والمهارات والمعارف،بعد فترات من التّعلّم ويمارسها في وضعيّة مشكلة.

ونقلت هذه المقاربة المتعلم إلى قلب اهتمامات فلسفة التّربية الحديثة لتكوّين شخصيته، وجعله قادرا على التّعلّم مدى الحياة وهو ما أكدته « الاتجاهات الحديثة في التّربية تأكيدا مستمرا في مساعدة التّلاميذ على أنْ يتعلموا كيف يتعلمون، وعلى أنْ يصبحوا مستقلين في تعلمهم...» [3]، كما أنّها تولي اهتماما لما ينبغي على المتعلم معرفته وإتقانه، وتثمن معارفه المدرسية وتجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، فيتحول إلى عنصر ايجابي في التّفاعل مع المحيط والتأثير فيه « معرفة تأثير المرء في بيئته بفعالية وتعقل، وليس من باب المعرفة أو تنفيذ التقنيات...» [4]، وجاءت كذلك لمواجهة معضلة الانفجار المعرفي وحل مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين وتحقيق مبدإ الإنصاف بينهم من خلال إتاحة الفرص أمامهم للنجاح في مسارهم الدراسي أو المهني مهما كانت مستوياتهم، وهي بذلك تمثل « جواب المدرسة الملائم لمواجهة انفجار المعارف وحلا لمعضلة تنوع التّلاميذ واختلاف ملامحهم العرفانية والوجدانية من ناحية أخرى...» [5]

---

[1] – محمد الدريج: الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج ،منشورات رمسيس سلسلة المعرفة للجميع، العدد 16 الدار البيضاء ،المغرب أكتوبر 2000/ص47.

2 – فاطمة الزهراء بوكرمة : الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2008، ص08.

3- جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة 1997 ص 152.

4 –كزافيي روجيرس : المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006 ، ص13.

5 – حاجي فريد : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات : الابعاد والمتطلبات ،دار الخلدونية للنشر والتوزيع ،القبة ،الجزائر ، ص 7.

وهذا قصد غربلة الأفراد واكتشاف ما يصلحون له من أعمال، وإعداد الوسائل الّتي تُعينهم على العمل الّذي تؤهله له طبيعتهم في الحياة على حد تصور جون ديوي لغايات التّربية.

ويَعتبر الكثير من الباحثين في مجال علم النّفس وعلم التّربية أنّ هذه المقاربة جاءت لتصحيح الاختلالات البيداغوجية والتّربوية وتعد «ثورة تعليمية للمعلمين والمدرسين تسعى إلى تعليمهم كيفية التّعامل مع الظواهر البيداغوجية وفق إستراتيجيات وطرائق وتقنيات» [1].

وبذلك تحول سلوك المتعلم التّعلمي من منطق الحفظ والاسترجاع إلى منطق الفهم والتّصرف والإبداع، والتّدرب على المهارات المعقدة الّتي تمكنه من التّكيف مستقبلا مع محيط دائم التّغير، ومواكبة مختلف تحديات مستجدات العصر « إنّ الاتجاهات الدّولية الحديثة في مجال التّعليم تظهر تحولا من النّهج التقليدي المتمركز حول المعلم إلى النّهج المتمركز حول الطالب، إنّ هذا النّموذج البديل يرُكز على ما يُتوقع من الطّلاب أنْ يكونوا قادرين على القيام به في نهاية مقرر أو برنامج دراسي » [2]، فهي تركز على نشاط المتعلم كعنصر اجتماعي، ومحور العملية التّعليمية التّعلمية « يكتشف، يبحث، يكتسب، يعمم، يوظف بطريقة صحيحة، ينجز بكفاءة، يتحقق بمفرده، يضع ملاحظات لنفسه، يقيس قدراته، يُشارك في عملية التّعليم، يُنتج ذلك بعيدا عن المؤسسة التربوية...» [3]، ولعلّ أهم إضافة جاءت بها هذه المقاربة في المجال التّعليمي أنّها ربطت المعارف بالممارسات الاجتماعية، وبوضعيّات معقدة ومشكلات ومشاريع لمعالجة أسباب الإخفاق المدرسي « المقاربة بالكفاءات فضلا عن كونها لا تدير ظهرها للمعارف، فإنّها تمنحها قوة جديدة من خلال ربطها مباشرة بممارسات اجتماعية وبوضعيّات ومشكلات ومشاريع...» [4]، يبني ويمارس فيها المتعلم كفاءته، ويُبرهن من خلالها على قدرته على التّصرف باستثمار خبرته ومكتسباته لمواجهة المواقف والمشاكل الّتي تواجهه خارج المدرسة « مواجهة وضعيّات معقدة..أيْ التفكير والتّحليل والتّأويل والتّوقع واتخاذ القرارات والتّنظيم والتّفاوض...» [5]، وبهذا التّصور تحولت إلى «بيداغوجيا وظيفية تعمل على التّحكم في مجريات الحياة بكل ما من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظواهر الاجتماعية،

---

[1] – دولر جوالكيم وآخرون: لغز الكفايات في التربية تر: الخطابي عزالدين،منشورات عالم التربية،الدار البيضاء ،المغرب د ط2005 ص12/11 .

[2] – ديكلان كنيدي ترجمة سعيد بن محمد الزهراني وآخرون: صياغة مخرجات التّعلّمواستخدامها "دليل تطبيقي" ، مركز البحوث والدراسات بوزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية 1443 هـ، ص 24 .

[3] – زينب بن يونس : من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الادماج : كيف نفهم الجيل الثاني ، Allure للنشر وتوزيع الكتب والمنتجات السمعية البصرية ، ط2017/1 ،ص11.

[4] – فليب بيرينو ،جامعة جنيف (2004) : المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي ؟، ترجمة مصطفى بن حبيلس ، المركز الوطني للوثائق التربوية ،سلسلة من قضايا التربية العدد 34 ص 01 .

[5] – نفس المرجع ، ص 4 .

ومن ثَمّ فهي اختيّار منهجي يُمكن المتعلم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعرفة المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة..» [1]، معتمدة إستراتجية تَعلُّم ثلاثية الأبعاد بإجابتها على الأسئلة:ماذا نُعلم ؟ وكيف نُعلم ؟ ولماذا نُعلم ؟.

وتتميز هذه المقاربة بجملة من الخصائص في الشّق البيداغوجي سواء في إعداد المناهج التّعليمية أو أثناء الممارسة الصفية، حيث تسعى لتكييّف غايات المدرسة مع واقع المتعلم وظروف العصر،وتنظم برامج التّكوين انطلاقا من الكفاءات المستهدفة وتغييرها وفق السيّاق الّذي تطبق فيه، وتصفها انطلاقا من النّتائج والمعايير المكوّنة لها، وتستعين بالموارد الضّرورية القابلة للتّجنيد لحلّ المشكلات، ويتم استثمارها في وضعيّات تحث المتعلم على التّصرف خارج وداخل أسوار المدرسة، وتمزج بين الكفاءات العرضية الّتي تسهم في بناء شخصية المتعلم وكفاءات المواد الدراسية.

وتأسست هذه المقاربة على معطيات النّظرية المعرفية الّتي تعتبر التّعلّم مسارات معرفية داخلية، والبنيوية الاجتماعية الّتي تعتبر التّعلّمعملية تفاعلية بين المتعلم ومجموعة من أقرانه في وضعيّات ذات دلالة « تشكل هذه المقاربة (بالكفاءات) المؤسسة على النّظرية المعرفية والبنيوية الاجتماعية المحور الرئيس للمناهج الجديدة وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، فإذا كانت النّظرية المعرفية تنظر إلى التّعلّمعلى أنّه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته، فإنّ البنيوية الاجتماعية تُقدم الإستراتيجيات الّتي تُمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيّات متفاعلة وذات دلالة، وتُتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، أما البنيوية فهي تؤكّد على أهمية بناء المعارف.» [2]، ويعتبرها بيرينو « أنّها أفضل فرصة لاستحداث الوضعيّات الهادفة لمجرد كونها تربط المعارف بالممارسات الاجتماعية، ومهام مفتوحة غالبا ما تكون جماعية في شكل مشاريع وبحوث تسهل على المتعلم اكتساب المعارف، وتطبيقها في آن واحد» [3].

1-3- من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج: إذا كان من أهم أهداف المقاربة بالكفاءات معالجة النقائص المسجلة في فعالية الأنظمة التّربوية وقصورها في تجوّيد التّعلمات، ومن مرتكزاتها توظيف المعرفة الّتي تعطيها المدرسة للمتعلم في مجالات الحياة، وذلك من خلال تدريب المتعلم على استثمار مكتسباته السابقة لمواجهة المشاكل الّتي تعترضه في حياته العملية، فإنّ ذلك تطلب البحث عن الآليات

[1] –وزارة التربية الوطنية : اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة للمنهاج ، السنة الرابعة من التعليم ، اللغة العربية ،الجزائر 2005 ص07.

[2] – وزارة التربية الوطنية الجزائرية: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم المتوسط أوراس للنشر، ص 8.

[3] – فليب بيرينو : ترجمة مصطفى بن حبيلس ، المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي ؟ سلسلة من القضايا التربوية، العدد 34 GNDP 2003 ، ص 11.

والصيغ لأجرأتها على مستوى الواقع وفي الكتب المدرسية، وإعادة النظر في مداخل وطرائق اشتغال المدرس لتناسب أسلوب التّدريس بالوضعيّات، البديل الّذي طرحته المقاربة بالكفاءات و الّذي يحتاج إلى بيداغوجيات فعّالة ونشطة ومتنوعة تركز أولا على الكيْف أيْ على التحكم في الموارد وتحويلها إلى وسيلة وممرا لبناء الكفاءة ثم تَمَلُكِها، وثانيا التّمركز حول المتعلم بخصائصه ومؤهلاته وقدراته واستعداداته.

وقد اتخذ مفهوم الكفاءات عدّة معاني ،وتبلور في مجموعة من التّوجهات ، منها توجه ركز على تنمية المهارات الّتي تُمكن المتعلم من إنجاز عدد معين من المهام المحددة وهذا المفهوم أقرب إلى المقاربة بالأهداف، وركزت أنظمة تربوية أخرى على الكفاءات المستعرضة الّتي تمثل قدرات عامة من كافة الموارد الدّراسية يتملكها المتعلم في ختام التّمدرس من قبيل التّدبير والتّخطيط والتّنظيم والتّفكير العلمي،ومعالجة المعلومات والتّواصل عن طريق اللّغة الرمزية، وقامت أنظمة تربوية أخرى بتبني ما يسمى"الكفاءات الأساس " الّتي ترتكز على أعمال دي كتيل DeKetele الّتي تأسست على مفهوم الهدف النهائي للإدماج، والّذي بلوره كزافيي روجيرس "Xavier Roegiers" تحت مصطلح بيداغوجيا الإدماج الّتي تم أجرأتها تدريجيا في عديد الأنظمة التربوية، وأصبحت هي التّطبيق العملي للمقاربة بالكفاءات لتنمية كفاءة المتعلم ضمن سيّاق معين يتمثل في الوضعيّة الإدماجية الّتي هي عبارة عن عمل مركب يقوم على مبدإ إدماج المكتسبات عبر سيرورة معرفية وميتامعرفية تستحضر البّعد الإدماجي في بناء التّعلمات في جميع أشكال الوضعيّات لتحقيق ثلاث أهداف أساسية تتمثل في أنها :

– تقترح تعلُّما اندماجيا يعطي للتّعلمات معنى، ويتناول الموارد في شكل متكامل ومتناسق ضمن وضعيّات وسيّاقات اجتماعية أو ثقافية أو مدرسية تجعل المتعلم يتبين قيمة ما يدرسه داخل المدرسة وفيما يمكن أنْ ينفعه ويُغذي رغبته في التّعلم، ويضمن له التّعامل مع واقعه الحياتي« مكنت المتعلم من حلّ المشاكل الحياتية، والتّواصل مع الغير، إذْ تقترح تعلُّما اندماجيا غير مجزئ يتمكن من إعطاء معنى للمعارف المدرسية، واكتساب كفايات مستديمة تضمن للتّلميذ التّعامل مع الوضعيّات المعيشية تعاملا سديدا» [1]، وتركز ثانيا على ما يجب على المتعلم أنْ يتحكم فيه من موارد في نهاية السنة الدّراسية أو في نهاية التّعلّم حيث تقتصر مهمة المعلم على تهيئة وضعيّات التّعلّم وتنظيم التّعلُّمات له ومساعدته لبناء كفاءاته، ويتعلق الهدف الثالث بتقويم تكويني وإشهادي لمكتسبات المتعلم وكفاءته من خلال حلّ وضعيّات محسوسة ومركبة وليس من خلال حصيلة المعارف والمهارات الّتي تنفلت منه بسرعة، حيث يتعين على المتعلم تجنيد

[1] – وزارة التربية التونسية : المركز الوطني للبحوث التربوية ، الكفايات البشرية ، دورية خاصة بالمقاربة بالكفاءات، ع2 /2002 ،ص06.

المكتسبات الملائمة لمواجهة وضعيّات مركبة لاختبار مدى تمكنه أو عدم تمكنه من الكفاءات المستهدفة.

وقد طَغتْ على المقاربات الحديثة فكرة الوظيفية والنّفعية والتّأهيل المعرفي لمجابهة الواقع والاندماج فيه بوسائط القدرات والمهارات، وأهملت حيازة المعارف الشّفوية والموروث الحضاري الّذي يضمن للمتعلم صحة الانتماء تُجاه اللّسان والمعتقد، فنحن أمة قامت حضارتها على النص على حد قول نصر أبو زيد"إنّنا ننتمي إلى أمة قامت حضارتها على النّص " ،وبالتّالي لايمكن التّخلي عن بيداغوجية المحتوى أو المضمون (كتاب الله، فنون المعرفة الإنسانية والاجتماعية من الأشعار والحكم "الوعاء المعرفي للأمة ").

ومَكن تبني بيداغوجيا الإدماج كإستراتيجية لتّصريف المقاربة بالكفاءات عمليا من وضع إجراءات ملموسة لهيكلة مخطط التّدرج السنوي للتّعلُّمات وممارسة الأنشطة الصّفية في خطاطة الإدماج الّتي تقدم « نموذجا تطبيقيا واضحا يؤدي بنا إلى معرفة الكفاية بشكل مُؤَجْرإ، ثم إنماءها وتقويمها ومعالجة اختلالات مختلف محطاتها» [1]، وهذا نموذج لأنشطة التّعلّم ضمن بيداغوجيا الإدماج : تدقيق بعض المفاهيم (من كتاب ك/روجيرس "بيداغوجيا الإدماج " ترجمة لحسن بوتكلاي.

الأنشطة	تعريفها	مقتضياتها
أنشطة الاستكشاف	بصفة عامة يمكن أن نسمي وضعية استكشاف كل وضعية تحدث تعلما جديدا، سواء كان تعلم مفهوم، قاعدة، معارف جديدة ينبغي تثبيتها". *إن نشاط الاستكشاف ضمن بيداغوجيا الإدماج يرتكز على الوضعية / المشكلة المثيرة للاهتمام، والتساؤل الّذي يقترحه المدرس على التّلاميذ في بداية تعلم جديد هام، هذه الوضعية لن تحلّ كلية اعتمادا على ما يتقنه التّلاميذ سلفا، وإنّما سيقومون بتحليلها واستكشاف مختلف طرق الحلّ والمقارنة في ما بينها، وإثارة أسئلة جديدة	مراعاة تمثلات التلاميذ والاشتغال عليها؛ إن التّعلّميرتكز على التمثلات باعتبارها نقطة انطلاق تهم التّلميذ.ويستهدف في الآن نفسه، تطوير تمثلاته". اختيار طريقة بيداغوجية مناسبة (حلّ المشكلات، المشروع...الخ
أنشطة التّعلّمالنسقي	هي تلك الأنشطة الّتي تتوخى تنظيم مختلف المعارف والخبرات الّتي تمت معالجتها أثناء أنشطة الاستكشاف: ترسيخ المفاهيم، بنْينة المكتسبات وممارستها في بداية التعلم..	- مراعاة التمثلات: ترك حرية للمتعلم لاختيار الطرائق المناسبة لعملياته المعرفية، وطرق تفكيره، أيّ حلّ المشكلة بطريقته الخاصة وبشكل ناجع: - الحد من الطرق الوحيدة والنمطية.
أنشطة الهيكلة	تساعد هذه الأنشطة المتعلم على موضعة التعلمات الجديدة بالنسبة للبنية القديمة، وأثناء التعلم، فهي تساعد على تسييج مميزات مفهوم جديد وربطه بالمفاهيم القريبة منه، أما في نهاية التّعلّمفهي تفيد في إقامة روابط بين مجموع التعلمات القديمة والجديدة. وما يميز هذا النّوع من الأنشطة هو أنّها لا تتمفصل حول وضعيّات أيّ أنها ليست مرتبطة بسيّاق محدد.	*ربط المعارف الجديدة بمعارف التّلميذ السابقة وبتجربته. * استثمار كل الموارد لدى المتعلم وتوضيح الروابط بينها(تقارب المفاهيم، العلاقات المنطقية، التكامل بين مقاطع تم التعرف عليها بشكل مجزأ من قبل.). * تمكين المتعلم من تنظيم المكتسبات من أجل توظيفها سواء في حل مشكلة أو في مواجهة وضعيات جديدة.
أنشطة الإدماج	نشاط يتوخى استدراج المتعلم لتعبئة المكتسبات الّتي كانت موضوع مكتسبات منفصلة، فهي إذن لحظات تعلّمية تسعى إلى إضفاء المعنى على تلك التعلمات، ويلجأ عادة إلى أنشطة الإدماج عند نهاية بعض التّعلمات الّتي تشكل كلاّ دالاّ.أو عندما نسعى إلى ترسيخ كفاية أو تحقيق الهدف النهائي للإدماج.	* أن يكون المتعلم هو العنصر الفاعل. *أن يمكن المتعلم من تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد. *أن يكون موجها نحو كفاية أو هدف نهائي. * أن يكون له معنى لدى المتعلم.أن يتمحور حول وضعية جديدة تمكن المتعلم من تحويل المكتسبات المعرفية والقدرات والمهارات لمعالجة المشكلة الّتي تطرحها الوضعية الجديدة
أنشطة التقويم	هي أشبه بأنشطة الإدماج.لكنها تؤدي وظيفة تقويم المكتسبات،تقويم تكوينيا	* أنْ يتم التأكيد على الطابع الإدماجي؛ وأن تمكن من الكشف عن الأخطاء ووصفها.والبحث عن مصادرها والتخطيط لمعالجتها. * أنْ تمكن المتعلم من إدراك الخطأ والانخراط في معالجته.

[1]– أحمد أوزي وعمر بيشو وآخرون : بيداغوجية الإدماج ،التنظير والممارسة ،منشورات مجلة علوم التربية العدد(25)،مطبعة النجاح الجديدة ،المغرب ط1، 2011، ص75.

المبحث الثالث: الأسس العلمية والنّظرية للمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج

1-1- المرجعية العامة للمقاربة بالكفاءات في مجال التّربية : تستمد المقاربة بالكفاءات أسسها العلمية والنّظرية من النّظريات والتّصورات الّتي تنطلق في تفسيرها لعملية التّعلّم من مبدإ التّفاعل بين الذّات والمحيط، أيْ من خلال العلاقة التّبادلية بين الذّات العارفة وموضوع المعرفة، والّتي منها علم النّفس المعرفي بتياراته المختلفة وعلم النّفس الفارقي والمذهب النّفعي في التّربية، ونظرية الذكاءات المتعددة، ونظرية التّعلّم السيسيوبنائية.

تاريخيا انتقل التّصور البيداغوجي للكفاية إلى مجال التّربية والتّعليم والتّكوين بعد مقاربات كثيرة في مجالات وتخصصات معرفية أخرى، وتسربت إليها من مدرستين كما يُؤكّد فليب جونير « أنّ تصورات علوم التّربية للكفاية تتوزع إلى مدرستين نظريتين إحداهما أنجلوساكسونية والأخرى فرانكفونية تمثلان المرجعية العامة للمقاربة بالكفايات رغم كل التّفريعات في التّعاريف العديدة لهذه المقاربة...» [1]، وسنقف عند هاتين المدرستين لمتابعة التّسلسل التّاريخي لإرساء أسس هذه المقاربة في المناهج الدّراسية في المنظومات التّربوية ببعض الدول.

أ –المدرسة الأنجلوساكسونية :تَمّ إدخال مفهوم الكفاية في البرامج الدّراسية في الولايات المتحدة الأمريكية في سنوات السّتينات من القرن العشرين، وقد انحصر مفهوم الكفاية في التّصور السّلوكي (السّلوكات القابلة للملاحظة) ويتحدد بالإنجاز من خلال :

* إظهار المتعلم للسّلوكات المنتظرة والّتي تبرز مدى تحكمه في الكفاية الموصوفة في البرنامج.
* الخلط بين الهدف والكفاية.
* تُضخم الأهداف.

بعدها تم استدراج تصورات جديدة، وأسس معرفية من مشارب سيكولوجية وابستمولوجية، مثل علم النّفس المعرفي، أخرجت الكفاية من مجالها السّلوكي المحض إلى مفاهيم ذهنية(مهارات، قدرات، معارف....) بدأت تَحلّ تدريجيا محلّ العادات السّلوكية « وأخذت هذه المقاربة الذهنية تتحدد شيئا فشيئا في سيّاق الوضعيّات، وتشمل هذه المدرسة أسماء كثيرة منهم هاملتون، وهيلبر، وسلوكية أندرسون وذهنية فلدمان "سياق الوضعيات".» [2]

[1] – فليب جونير : الكفايات السوسيوبنائية إطار نظري ، ترجمة الحسن سحبان ، ط1، الدار البيضاء، 2005 ،ص34-35.
[2] – نفس المرجع، ص40.

ب – المدرسة الفرانكفونية : نقدت هذه المدرسة الّتي تنتمي لها أسماء بارزة أمثال: دهينوت، وبيرنو وروجيروس كزافيي، وجونير،المقاربات اللسّانية والسّيكولوجية السابقة ومقاربة علوم الشّغل والمقاربة السّلوكية واقترحت مقاربة بديلة مكانها تنتمي لعلوم التّربية صبغت المقاربة بالكفاءات بصبغة ديداكتيكية حقيقية وأعطوها ميزة تعليمية، وفصلوا بين الكفاءة والإنجاز بإدخال مصطلح الوضعيّات الّذي يُعد الهرم الثاني للكفايات فظهرت مقاربة ابستمولوجية جديدة مغايرة للسّلوكية أطلق عليها اسم السوسيوبنائية أسست لمعارف جديدة « هذا البراديغم الابستمولوجي الجديد يَبني عليه أهل الكفايات الجديدة معارفهم في ميدان التربية.» [1].

وقد وقع الاختيّار على إستراتجية بيداغوجيا الإدماج كوسيلة إجرائية لبناء الكفاءات عن طريق الوضعيّات المشكلات ، وهي بيداغوجيا استمدت تصوراتها وأسسها من مرجعيتين : مرجعية سيكولوجية وأخرى ابستمولوجية « بيداغوجيا الإدماج اعتمدت على ركيزتين أساسيتين هما علم النّفس المعرفي، ومنهج البحث العلمي وفق تمفصله بين عمليتي الاستقراء والاستنباط...» [2]، ويُعد **غانيني** أحد أبرز مؤسسي النّظرية البيداغوجية على المرجعية السّيكولوجية بمختلف تياراتها بما فيها علم النفس المعرفي، فانطلق من العمليات الذهنية وفق تراتيبها ليَبني على غرارها إستراتيجيا التّعلّم والتّعليم لدرس أو وحدة أو مقطع تعلُّمي لتثبيت كفاية ما، وتمر عملية التّعلّموالتعليم حسبه بعدة مراحل [3] ، تبدأ بالتّحفيز فالإدراك، ثُمّ الاكتساب والاحتفاظ، تليها مرحلة التّعرف والاسترجاع ثم التّعميم، وأخيرا مرحلة التدعيم "الفيدباك ".

أما المرجعية الإبستمولوجية لمنهج البحث الّذي اِسْتندت إليه بيداغوجيا الإدماج، والّذي تبناه كلّ من جون بياجيه وغاستون باشلار فهي تجمع بين منهج الاستقراء والاستنباط (العقل والواقع) لتشكيل المعرفة لدى الفرد ويمر بثلاث مراحل [4] "القطيعة والبناء والتحقق "، حيث تتكون مرحلة القطيعة من أربع خطوات هي سؤال الانطلاق ثم الاستكشاف، ثم المقابلات الاستكشافية، تليها طرح الإشكالية، وفي مرحلة البّناء يتم بناء نموذج التّحليل، وتبدأ مرحلة التّحقق بعملية ملاحظة المعطيات ثم تحليلها والخروج بخلاصات، وسنحاول في هذا الجزء من المبحث أنْ نبسط بقليل من الشرح والتّحليل الخلفيات النّظرية والعلمية لهذه المقاربة والقيّم العلمية للنّظريات الّتي أسستها وتطبيقاتها النّظرية بشيء من التّفصيل بما يفيد في إثراء جوانب العملية التّعليمية وتطوير الممارسات التّدريسة.

[1] – فليب جونير: الكفايات السوسيوبنائية إطار نظري ، ترجمة الحسن سحبان ، ط1، الدار البيضاء، 2005، ص40.

[2] –عبدالكريم غريب : مستجدات التربية والتكوين : منشورات عالم التربية ، المغرب، ص 294.

[3] – عبدالكريم غريب: مستجدات التربية والتكوين ، منشورات عالم التربية ، المغرب، ص 292.

[4] – نفس المرجع ، ص 293.

2-1 – علم النّفس المعرفي: يهتم هذا العلم بتحليل وفهم إعادة وإنتاج عمليات معالجة المعلومات، حيث يبحث في الطريقة الّتي يدرك بها البّشر الأشياء، وكيف يوجهون انتباههم، كيف يتفاعلون مع البيئة، وكيف يفهمون ويتعلمون ويحولون معلوماتهم من وضعيّة لأخرى، وبالتّالي فهذا العلم يشتغل من « جهةٍ بفهم إستراتيجيات التّعلّموميكانزمات البّناء التّدريجي للمعرفة في الذاكرة وشروط إعادة استعمال هذه المعارف، ومن جهة أخرى ينشغل بفهم إستراتيجيات التّعليم الأكثر قابلية لمساعدة البّناء التّدريجي لمعرفة المتعلم، والمركبات الوجدانية والمعرفية والماوراء معرفية لهذا البناء.» [1]، وينحدر من هذا العلم تياران تربويان الّتيار المعرفي والّتيار البنائي.

أ– النّظرية البنائية تعريفها وأسسها الابستمولوجية: تستند المقاربة بالكفاءات من حيثُ هي تصور ومنهج للعملية التّعليمية التّعلُّمية إلى ما أقرّته النّظريات التّربوية واللّسانية المعاصرية، وبخاصة النّظرية البنائية الّتي تنطلق من كون المعرفة تبنى ولاتلقن، تَنتُج عن نشاط في سيّاق ذي دلالة بالنسبة للمتعلم « تستند إلى ما أقرّته الّنظرية البنائية الّتي تعد نظرية نفسية لتفسير التّعلّموأساسا رئيسيا من الأسس النّفسية لبناء المنهاج المدرسي...» [2]، وبذلك تَمّ سدُّ الثّغرات الّتي ظهرت في الممارسات التّطبيقية للإتجاه السلوكي في التّعلّمخاصة ما تعلق بشخصية المتعلم ودوره في التّعلُّم، حيث جعلت منه جهاز استقبال سلبي « تَبَين للباحثين في مجال علوم التّربية محدودية الإتجاه السلوكي الكلاسيكي الّذي يُجزء فعل التّعلذم إلى عناصر دقيقة تفتقد إلى المعنى، ولاتأخذ بعين الاعتبار العلاقات القائمة بين العناصر والتّنمية الكاملة لشخصية المتعلم، فجاء تبني النّظرية البنائية الّتي تأخذ بعين الاعتبار كل تلك العلاقات...» [3].

والجديد في هذه المقاربة هو تركيزها على ذاتية المتعلم وأثر العوامل الاجتماعية في تعلمه «إنّ الجديد في هذه المقاربة هو إستنادها للإتجاه البنائي والمعرفي القائم على الانطلاق من ذاتية المتعلم، وما يتوفر عليه من قدرات معرفية ذاتية، وكذلك على تأثير العوامل الاجتماعية في التعلم...» [4]، فالمتعلم هو الّذي يبني

[1] – عبدالقادر لورسي : الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس ،جسور للنشر والتوزيع، ط سبتمبر 2016 ،الجزائر،ص 55 .

[2] –حاجي فريد : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005 ، ص08 .

[3] – محمد الصالح الحثروبي : الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعلّمالابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية) ،دار الهدى للنشر والتوزيع عين مليلة ، الجزائر، (دط) 2012 ص 34 .

[4] – Gherib.abdelkarim- compètence et pèdagogie d'intègration.ed.monde de l'education. Casablanca (maroc).2010 pp 42

معرفته بالممارسة في وضعيّات تعلمية اجتماعية انطلاقا من مكتسباته السابقة « المتعلم يبني خبراته ومهاراته بالممارسة والمران والأداء العملي لا بالتّلقين والاسترجاع الحرفي للمعلومات والمعارف» [1].

وبهذا التفسير الجديد لعلمية التّعلم، قلب هذا البراديغم الابستمولوجي التّصور الأنطولوجي للمعرفة الّذي يرى أنّ المعارف هي شيء موضوعي، ومستقل عن الذّات العارفة، وبالتّالي لايمكن للذّات أنْ تبنيه لأنه موجود قبلها، وهو نسخة مطابقة للواقع تستقبلها الذّات عن طريق النقل، بينما تعطي البنائية « الأسبقية المطلقة للذّات العارفة في بناء المعارف،كما أنّ المعرفة تُبنى ولاتُعطى جاهزة من العالم الخارجي أو هي نسخة مجردة منه...» [2].

وتحول مفهوم الكفاية من كَونها إنجاز يتمظهر في سلوكات خارجية منتظرة من المتعلم إلى عملية ذهنية داخلية يتم خلالها تعبئة وتجنيد قدرات ومعارف ومهارات تمارس في سيّاق وضعيّات مشكلة من طرف المتعلم الّذي يُخضع المعارف الّتي يبنيها للفهم والتّأويل والإدراك ثُم يحتفظ بها، وإذا ربط هذه المعارف المستقاة بموارد أخرى تُتيح لمنتجها أنْ يُظهر كفاية معينة في سلسلة من الوضعيّات ينبغي أنْ تكون لها دلالة عنده وتكون ملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة، وبالتّالي فالمضمون الدراسي يُعد هو الحاسم في التّعلّمات بل الوضعيّات الّتي يستطيع المتعلم أنْ يوظف فيها المكتسبات والخبرات في ذهنه.

وبذلك تمّ التّحول في عمليتي التّعلّم والتعليم من التّركيز على العوامل الخارجية الّتي تُؤثر في تعلم المتعلم مثل متغيرات شخصيته وبيئة تعلمه والمنهج ومخرجات التّعليم إلى التّركيز على العوامل الدّاخلية "خاصة ما يجري في عقله " مثل معرفته السّابقة، سعة عقله، نمط معالجته للمعلومات، أنماط تفكيره فتم الانتقال من ما يسمى "بالتّعلّم الكاذب أو السّطحي إلى التّعلّم ذو المعنى أو التّوجه الحقيقي للتّعلم ".

وقد أحدثت النّظرية البنائية بمشاربها المعرفية المختلفة ثورة عميقة في الأدبيات التّربوية الحديثة فهي تُمثل في نظر عبدالحليم « نوعا من المعرفة البينية فهي تجسيم جيّد وتوحيد متميز لروافد شتّى، انبثقت من أنظمة معرفية متنوعة من بينها : الفلسفة وعلم اللّغويات، وعلم نفس النّمو، وعلم نفس العرفان والاجتماع، والانتروبولوجي، وفلسفة العلوم، والبحوث الامبريقية في تعليم الرّياضيات والعلوم واللّغات، ولذا ليس بمستغرب أنْ تتعدد المصطلحات الّتي تُشير إلى النّظرية البنائية إذ يُشار إليها أحيانا

[1] – فاطمة حسيني : كفايات التدريس وتدريس الكفايات آليات التحصيل ومعايير التقويم، الدار العالمية للكتاب، ط1، الدار البيضاء المغرب 2005 ، ص04.

[2] – فليب جونير : الكفايات السوسيوبنائية إطار نظري ، ترجمة الحسن سحبان ، ط1، الدار البيضاء 2005، ص86.

بمصطلح البنائية، ومصطلح البنائية الاجتماعية، ومصطلح البنائية النّفسية، ومصطلح البنائية الراديكالية...» [1].

ونظرا للتّحولات الّتي أحدثتها النّظرية البنائية في المنظومات التّربوية في العديد من دول العالم وتبنيها من طرف المنظومة التّربوية الجزائرية لابّد أنْ نقف عند هذه النّظرية للتعريف بالأسس والتصورات المؤسسة لها وملامحها الابستمولوجية، وقيمتها العلمية وتطبيقاتها النّظرية في مجال التّربية.

1– تعريف البنائية :تعد النّظرية البنائية من النّظريات التّربوية المعاصرة، وتطلق صفة البنائية على كل النّظريات والتّصورات الّتي تنطلق في تفسيرها للمعرفة من مبدإ التّفاعل بين الذّات العارفة وموضوع المعرفة وترى أنّه لا وجود للحقيقة المطلقة، وأنّ عالم المعرفة قابل للخطإ، وليس تأسيسيا، والمعرفة تراكمية تَستخدم السّابق منها للوصول إلى معرفة جديدة، وتفترض أنّ الواقع في حد ذاته لايمكن التّعرف عليه إلا بواسطة مختلف الأدوات المعرفية الّتي بحوزتنا والّتي نستخدمها عند التّفاعل معه، وتُقِرّ بأنّ الواقع النّفسي والمعرفي والاجتماعي ليس مُكْتَشَفا كما هو في حد ذاته، وإنما "مخترع "أو مستحدث ومبني من طرف الفرد العارف انطلاقا من العلائق والتّفاعلات المتبادلة بينه وبين الوسط الّذي يعيش فيه، والبنائيون « يقولون أنّنا نبني الجُزء الأكبر من هذا العالم لا شعوريا، بدون أن ندري، ببساطة لأنّنا لا نعرف كيف نفعل ذلك...» [2]، وإلى نفس المعنى يشير جوزيف نوفاك(1986)، حيث يعرفها على أنّها ا« الفكرة الّتي يبنيها البشر، أو عملية بناء المعنى داخل أفكارهم وخبراتهم نتيجة جهود مبذولة لفهمها أو استخراج معنى منها، ويقول نوفاك أنّ هذا البناء يتضمن في بعض الأحيان تمييزا لأنظمة جديدة في الأحداث أو الأشياء واختراع مفاهيم جديدة أو توسيع مفاهيم قديمة...» [3]".

واستلّ خبراء التربية من هذا التّصور للمعرفة الّذي جاء به منظرو البنائية تعريفهم لعملية التّعلّمحيث عرفها المعجم الدولي للتّربية بأنّها « رؤية في نظرية التّعلّم ونمو الطفل قِوامُها أنّ الطّفل يكون نشطا في بناء أنماط التّفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة...» [4].

[1] – أ حمد جمعة، أحمد ابراهيم: أثر استخدام نموذج التّعلّمالبنائي في تدريس الغة العربية ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة المجلد (3) العدد(2) شباط 2014 ، ص 16.

[2] – حمد جمعة ، أحمد ابراهيم: أثر استخدام نموذج التّعلّمالبنائي في تدريس الغة العربية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة المجلد (3) العدد(2) شباط 2014 ، ص 57.

[3] – عبدا لقادر لورسي : المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس،جسور للنشر والتوزيع، الجزائر ط 2016 ،ص57.

[4]–حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية،عالم الكتب، القاهرة ،ط1، 2003 ص 17 .

وعرفها منظرو البنائية بأنّها "« الفلسفة المتعلقة بالمتعلم الّتي تفرض حاجة المتعلمين لبناء فهمهم الخاص لأفكار جديدة " أو هي عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الآنية مع خبراتهم السّابقة وبيئة التّعلم...» [1].

وعملية التّعلّم عند أبو عودة هي « نظرية تربوية يقوم فيها المتعلم بتكوين معارفه الخاصة الّتي يخزنها داخل عقله، وأنّ المتعلم يُكوّن معرفته بنفسه، إما بشكل فردي أو جمعي بناءا على معارفه الحالية وخبراته السابقة، حيث أن تمكنه من القيام بذلك وذلك في وجود المعلم الميسر للعملية التعلمية...» [2]. والبنائية تفترض أنّ المعرفة غير معزولة عن الذّات العارفة، ولايمكن أنْ تكون خارج أذهان الأشخاص المفكرين، وبذلك ومن منظور علم النّفس المعرفي فهي تركز على تحليل السّيرورات " التّمشيات الذهنية" الّتي تتدخل في التّعلّموبناء المعرفة الجديدة وليس على المثير والاستجابة.

ومن النّاحية البيداغوجية تولي أهمية للإستراتيجيات الّتي يضعها المدرس ليُساعد المتعلمين على بناء معارفهم بأنفسهم، ولايوزعها عليهم كما يرى"أنطوان بروست"« ويمكن تلخيص البنائية في المجال البداغوجي في عبارة واحدة :إنّ المعارف لاتمرر وذلك خلافا للاعتقاد السائد، بل يتم بناؤها بصفة مستمرة من قبل المتعلم » [3].

2- الجذور الإبستمولوجية للبنائية.

تعود جذور النّظرية البنائية إلى سلسلة أطروحات معرفية امتدّت لثلاثة قرون مستقاة من مجالات ثلاثة هي علم النّفس المعرفي، علم نفس النّمو، علم الأنتربولوجيا "علم الانسان "، فقد أسهم المجال الأول بفكرة « أنّ العقل يكون نشطا في بناء تفسيراته للمعرفة واستدلالاته منها "، وأسهم المجال الثاني بفكرة " تباين بنيات الفرد المعرفية في قدرته على التنبؤ تبعا لنموه المعرفي "، أما المجال الثالث فقد أسهم بفكرة " أنّ التّعلّم يحدد بصورة طبيعية بوصفه عملية ثقافية مجتمعية يسهم فيها الأفراد كممارسين اجتماعيين..إذ يعملون سويا لإنجاز مهام ذات معنى، ويحلون مشكلاتهم بصورة ذات مغزى "...» [4].

ويذهب البعض إلى اعتبارها نوعا من المعرفة البينية انبثقت من عدّة أنظمة معرفية منها:الفلسفة، علم نفس النمو، علم الاجتماع، علم اللّغويات، البحوث الامبريقية...

---

[1]-نفس المرجع ، ص 212.

[2]- أبو عودة سليم : رسالة ماجستير "أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي ...كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين 2006 ،ص16.

[3] - وزارة التربية والتكوين التونسية : المقاربة بالكفاءات في المدارس الابتدائية ،الوحدة التكوينية 1،2 ص 8.

[4] -كمال عبدالحميد زيتون: تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية،تأصيل فكري ...وبحث امبريقي ،عالم الكتب، ص49.

وساهم منظرون كثيرون بآرائهم وأفكارهم في التأسيس الإبستمولوجي للنّظرية البنائية منهم الايطالي جيمباتسافيكو(1755/1688م الّذي يرى في أطروحته أنّ معارف الإنسان هي بناءات وليست كشوفات موضوعية مطلقة «عقل الإنسان يبني المعرفة، وأنّ الإنسان لا يعرف إلّا ما يبنيه بنفسه، وعبر المشككون أمثال ديكارت واكسانوفان عن "شكهم في كفاية الحواس وكفاءة العقل لبلوغ اليقين إزاء طبيعة الأشياء ، ونجد جذورها عند البراغماتيين أمثال جون ديوي ووليم جيمس، حيث صاغ جون ديوي فكرة الذرائعية الأدائية ليعبر بها على "أنّ المعرفة آلة وظيفية في خدمة مطالب الحياة ، وساهم أصحاب النّظرية الإبستمولوجية الارتقائية وعلى رأسهم "جان بياجيه " في إرساء أسس البنائية من خلال أفكاره المتقدمة في كيفية إكتساب المعرفة...»[1].

وأشار أرنست فون غلاسر فيلد إلى أنّ العالم معقد ولاتوجد حقيقة موضوعية ثابتة وكل نتعلمه يُبنى فعليا من خلال معتقداتنا وتصوراتنا عن هذا العالم وعن البيئة الّتي نعيش فيها « منذ القدم وفي القرن الخامس للميلاد أكد الفلاسفة وجود صعوبة منطقية لإثبات حقيقة ما في ميادين المعرفة، وأشاروا أنّ المقارنة الضّرورية بين المعرفة عن الشّيء وحقيقته الواقعية لا يمكن إجراؤها لأنّ الإجراء العقلي حول الحقيقة الواقعية للشّيء تتم من خلال عمل معرفي آخر، وقد أسند هؤلاء المشككون هذا الجدل إلى حيرة الفلاسفة الّذين تصدوا لهذه المشكلة، وعلى أيّ حال فإنّهم لم يتخطوا المفهوم التقليدي للمعرفة» [2].

وتتخذ البنائية مُنْعطفا آخر مغايرا تماما للنّظرية التّقليدية للمعرفة الّتي ترى أنّ معرفة الواقع تقع خارج العقل الإنساني ويدعو فون غلاسر فيلد لتصحيح هذا المفهوم الخاطئ للمعرفة في عبارته الشهيرة « أوقفوا البحث عن المتطلبات الّتي تجعل من المعرفة عالما مستقلا، واعترفوا بأنّ المعرفة تمثل قيمة بالنّسبة إلينا خصوصا فيما نعمله في عالمنا الواقعي، وفي الطّرق النّاجحة الّتي نتعامل بها مع الأشياء المادية، وفي التّفكير بالمفاهيم المجردة...» [3].

3– التّصورات الإبستمولوجية للبنائية حول المعرفة : ينطلق تصور البنائية لمشكلة المعرفة من افتراضين :

أ– المعرفة تَنتُج عن بناء الواقع، ولايمكن أنْ تُنقل سلبيا من الآخرين بل تُبنى بصفة نشطة من طرف الفرد بالاعتماد على خبرته الّتي تُعد هي المحدد الأساسي لها، وتتسع باتساعها بمعنى أنّ المعرفة ذات علاقة بخبرة الفرد ونشاطه وتعامله مع العالم المحيط به، والمفاهيم والأفكار الّتي تُشكل بنيته المعرفية حول العالم لاتنتقل

[1] – حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية،الم الكتب ط 1، 2003 ، ص 28/27.

[2]– Glasersfeld, E.A Constructivist Approach to Teaching Hillsdale n.j.p6.

[3]– Glasersfeld, E.A Constructivist Approach to Teaching Hillsdale n.j. 1995.p7

من فرد آخر بنفس معناها، فالمستقبِل لها يبني لها معنى مغايرا، يقول **وتيلي** أحد كبار منظري البنائية المعاصرين « إنّ الاتّصال الّذي نجريه مع الآخرين لا يؤدي إلى انتقال أفكارنا إليهم بنفس المعنى الموجود في عقولنا، إنّ تعبيرنا – يقصد– أفكارنا تثير معان مختلفة لدى كل فرد من أولئك الآخرين، ويُنكرون مبدأ نقل المعرفة، حيث يقول أرنست فون غلاسير فيلد " أنْ يبنيها بنفسه أيْ المعرفة، فالكائن المعرفي يفسر الخبرة، وبتفسيره هذا يشكل عالما منتظما..» [1]

ب – المعرفة يجب أنْ يُنظر إليها كوظيفة تكيفية تعمل على تنظيم عالم التّجربة بدل كشف واقع موجود خارج التجربة، فهي تُساعد الفرد على التّكيف مع العالم التّجريبي من خلال تفسير ما يمر به من خبرات حياتية والتّكيف مع الضّغوطات المعرفية الممارسة على خبرته وأدوات لحلّ مشكلاته، ويعبر عن هذا المعنى أرنست فون غلاسير فيلد « تتحدد الملامح الثّورية للبنائية في تأكيدها أنّ المعرفة ليست صادقة ولايجب أنْ تكون كذلك بمعنى أنّها تقابل حقيقة الوجود المطلق إذ يكفي أنْ تكون نفعية بمعنى تواؤمها مع الضغوط الخبرية والّتي تحد من إمكانيات الكائن الراغب في المعرفة على الفعل والتّفكير..» [2].

وبناء المعرفة تتم بعملية بحث عن المواءمة بين المعرفة والواقعكما يوائم المفتاح القفل، والقفل الواحد يمكن فتحه بعدّة مفاتيح بمعنى أنّ كل فرد يتعامل مع الواقع من خلال تنظيم داخلي لديه، وغاية المعرفة عند تيلي « تُعد ترتيبا وتنظيما في عقولنا للعالم المحس نتيجة لخبراتنا به..» [3].

4- البنائية نظرية في اكتساب المعرفة.

لاتعد البنائية نظرية في المعرفة فقط مجالها موضوع المعرفة من المنظور الفلسفي، بل هي نظرية في اكتساب المعرفة من المنظور السيكولوجي (منظور التّعلّم) أو نظرية في التّعلّم المعرفي ساهمت بشكل كبير في بلورت الفكر التّربوي والمقاربات البيداغوجية الحديثة، إذ يعتبرها أحد أعلام الفكر التّربوي في أوربا (Renders duit) بأنها "صيغة فكرية حديثة ذات نفع كبير لترشيد البحث التّربوي، وتصويب الممارسات التّعليمية.."، وهذا ما تعكسه أطروحات منظري البنائية أمثال فيجوتسكي، وجين لاف أرنست، فون غلاسير فيلد، ووتيلي وجيرني وأنتوينو، وجان بياجيه، وكارل روجرز وسبيرو وريجيلوث.

وتجتمع تحت عباءة وعبارة البنائية عدة نظريات يؤكّد روادها على الطّابع الجدلي لعملية اكتساب المعرفة وبناءها حيث تنطلق من البُنية السائدة لدى المتعلم (البنية المستقبلة) والّتي يتم زعزعتها في سيّاق نشاط هيكلة جديدة تتمثل في تعديل منظوماته وتراكيبه المعرفية لتتكيّف مع الضغوط المعرفية لإحراز تقدم

[1] – حسن حسين زيتون و كمال عبد الحميد زيتون : التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية : عالم الكتب ط1، 2003 ، ص 33.

[2] – حسن حسين زيتون و كمال عبد الحميد زيتون : التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية : عالم الكتب ط1، 2003 ، ص 34.

[3] – نفس المرجع ، ص 34.

في التّعلّم وترى جميعها أنه « لحدوث تعلم حقيقي، يجب على المتعلم أنْ يساهم بنفسه في حدوث التّعلّم ذلك أنّ المتعلم لايتلقى المعارف بل يؤولها...» [1] ومن أبرز هذه النظريات :

أ– النّظرية التّكوينية لجان بياجيه: تعد أعمال بياجيه من أكبر الإسهامات الّتي شهدتها الإبستومولوجيا وعلم النّفس المعرفي في القرن العشرين وتمحور بحثه حول الإجابة على سؤال جوهري مفاده :كيف تنشأ المعرفة ؟وكيف تتطور معارفنا ؟.

وكان له الفضل في تركيب الأفكار المتعددة في نظرية متكاملة وشاملة شكلت فيما بعد الأسس الحديثة لعلم نفس النّمو، وقام بتوحيد الفلسفة وعلم النّفس لتحويل انتباه النّاس إلى الاهتمام بالتّفكير لدى الأطفال، وفي هذا الإطار رصد بياجيه في تجاربه المخبرية مختلف المراحل الّتي يمر بها الطّفل إلى فترة المراهقة واهتم بالتّطور النّمائي والمعرفي والذّكائي عند الطّفل، واسترشد بتعاليم فلسفة كانط الألماني الّتي ترى أنّ الطّفل لايعتمد على حواسه فقط، بل يُشغل قدراته العقلية والفّطرية والمنطقية، في اكتساب المعرفة، واستنتج أنّ الذّكاء ناتج عن التّرابط البنيوي بين الخبرة والنّضج و« يرى أنّ التّفكير عملية تنظيم وتكيُّف ومن خلال هاتين العمليتين يكتسب الفرد قدراته المعرفية، فالتنظيم هو الجانب البنائي من التّفكير، أما التَكيُّف فهو عملية يسعى بها الفرد لإيجاد التّوازن بين ما يعرفه "خبراته " والظّواهر والأحداث الّتي يتفاعل معها في البيئة...» [2].

وترسخ لديه كباحث بيولوجي أنّ الحياة هي في الواقع تكيُّف، وجعل منه مفهوما مركزيا في نظريته إذيقوم الفرد العارف – وهو كائن بيولوجي – بتدريب بنياته القبلية وتعديلها حتى يتكيف مع الواقع، وبذلك أضاف بياجيه فكرة النشوء كحل وسط بين العقلانية "لكانط " والإمبريقية الّتي ترى أنّ الحواس هي مصدر المعرفة.

ويرمي المشروع الإبستمولوجي لبياجيه، إلى إقامة جسر بين النّمو البيولوجي، ونمو المعارف العلمية واعتبر التّعلّم يحدث نتيجة تفاعل تماثلي بين البنية(المتعلم) والمحيط، وقد أثارت أعمال بياجيه اهتماما كبيرا في الوسط التّربوي خاصة في تطوير برامج التّعلُّم.

والنّقطة المركزية في أعمال بياجيه كما أوضح ذلك هنري مونيوت (81:1993) « هي بناء المعرفة من طرف الفرد، في نواتجها وفي وسائلها، وهذا النّشاط هو الّذي يتحكم في اكتساب القدرات والمعارف،

[1] – فتحي مصطفى الزيات:سيكولو جية التّعلّممن المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات القاهرة، ط1،ج،م، ع 1996 ص37

[2] – أبو خطوة السيد : مبادئ تصميم المقررات الالكترونية المشتقة من نظريات التّعلّموتطبيقاتها التعليمية دراسة مقدمة إلى مؤتمر "دور التعليم الالكتروني في تعزيز مجتمعا المعرفة، جامعة البحرين ، 2010 ، ص21.

فليس هناك بنيات فطرية، وليس هناك أيضا ما هو مُتَلَقى ومسجل بلا قيد ولا شرط، فعند احتكاكه بالمحيط والواقع والأشياء يتمثل الفرد المعطيات بواسطة البنيات الدّاخلية الّتي بناها سابقا وإذا عجز أيْ لم يتمكن فيُلائم بنياته بتغييرها وإثرائها...» [1] ،ويؤكّد جون بياجيه على أنّ المفاهيم تُبنى بدلا من انحدارها أو انتقالها من الواقع، ويتم النّمو المعرفي في نظره نتيجة احتكاك الفرد المتعلم بالواقع والمحيط والأشياء، فيتمثل معطياتها بواسطة البنيات الّتي بناها سابقا، وإذا عجزت عن ذلك تقوم بعملية تغيير حتّى يحدث التّوازن « فالنّمو العقلي المعرفي مسار ديناميكي يحدث في شكل قفزات متتابعة، ويسعى إلى البحث عن التّوازن بين الطرفين المتفاعلين (المتعلم والمحيط) وفق ثلاث آليات هي الاستيعاب والتوليف والتوازن.» [2]، فالنمو المعرفي عند الطفل وفق هذه الآليات يتم من خلال تفاعله مع بيئته الطبيعية، ومن خلال التفاعل يكسب معارف جديدة، يدمجها من أجل تطوير قدرته على فهم هذه البيئة، بما فيها من أحداث ومثيرات بحيث « تنمو لديه مستويات التّفكير عبر مراحل متعددة، وتتميز كلّ مرحلة بامتلاك مفاهيم أو تراكيب عقلية، هي برامج أو إستراتيجيات يستخدمها الفرد في تعامله مع البيئة، وبزيادة خبرات الفرد تُصبح المستويات أو التراكيب الفكرية غير قادرة على تفسير خبراته الجديدة، لذا تتكون تراكيب فكرية جديدة تستوعب هذه الخبرات الجديدة، أيْ أنّ هذه التراكيب الفكرية تتوسط بين الفرد وبيئته..» [3].

ونستنتج من هذا أنّ اكتساب المعرفة هي عملية هيكلة متبادلة بين الفرد والمحيط، حيث يعمل الفرد عند احتكاكه بالمحيط على تنظيمه في قالب فكري بواسطة الإدماج في أطره الذهنية، بينما يضغط المحيط على بنيات الفرد المعرفية وخبراته التّمَثُلية ليغيّرها ويطوّرها، فيؤدي ذلك إلى نمو معارفه، ويؤكّد بياجيه في منظوره للنّمو المعرفي على فكرة الاستمرار والقطيعة والتعارضات الحاصلة بينهما، والّتي تطبع عملية النّمو خلال مروره من حالة اللاتوازن إلى حالة التّوازن وبناء معرفة جديدة، غير أنّ بياجيه يرى أنّ النّمو العقلي للطّفل هو الّذي يتحكم في التّعلّموتأثير البيئة يكون محدودا.

ب- **نظرية الصّراع المعرفي الاجتماعي (البنائية الاجتماعية)**:يعود الفضل في ظهور مفهوم الصّراع الاجتماعي المعرفي لرواد التّيار البياجي الحديث لعلم النّفس الإجتماعي التّكويني الّذين أسسوه وطوروه في إطار الاهتمام بالدّور الّذي يلعبه الصراع الاجتماعي في النّمو المعرفي للشخص، والقائم على فكرة اختلال التّوازن الّذي تحدث عنه جون بياجيه في إطار الصراع الدّاخلي للفرد، وتجاوزته أطروحة **فيجوتسكي** إلى

[1] – عبدا لقادر لورسي:المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 2016 ص 72.

[2] – محمد الطاهر واعلي: بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013 ،ط2 ، ص 10.

[3] – أبو عودة سليم: أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع، رسالة ماجستير،كلية التربية ،الجامعة الاسلامية غزة ، فلسطين، 2006 ، ص17.

التّأكيد على دور التّفاعلات الاجتماعية في نمو العقل الفردي، وأهمية المجتمع في بناء تعلّمات المتعلم وتعزيزها، ويُقرّ فيجوتسكي بأنّ « الوظائف السّيكولوجية العليا للإنسان لايمكن فصلها عن الوظائف الاجتماعية في أبعادها التّفاعلية والرمزية...» [1].

والفكرة الأساسية للبنائية الاجتماعية هي أنّه لا وجود للنّمو المعرفي بدون تعلّم، وكلّ تعلّم يتم بفضل تأثير العوامل الاجتماعية على الفرد الّتي تمكنه من المشاركة الفعّالة في التّفاعلات الاجتماعية الأكثر تنظيماً ويكتسب من خلالها معارف جديدة، وبهذا التّصور تم توسيع الفرضيات الّتي قامت عليها هذه النّظرية من طرف عدد كبير من الباحثيين في علم النّفس وعلم التّربية من أمثال برونر وسبيرو وجون برانسفورد وليون ويل، ولتشارلز ريجيلوث ولزيك مين، وبيري كليرمون ودواز ومانيبي، الّذين أثبتوا أنّ التّعلّملاتتحكم فيه المؤثرات البيولوجية والوراثية فقط، بل يخضع لعوامل ثقافية ومجتمعية وتاريخية ولايمكن للمتعلم أنّ يستغني عن المجتمع، والمدرس، والأصدقاء، والأقران، ويرى فيجوتسكي أنّ « التّعلّم هو بمثابة صيرورة استيعاب لمختلف الأنظمة الثّقافية ووسائلها، أيْ أنّ التّعلّم فعل ثقافي واجتماعي بامتياز...» [2].

وتقوم هذه النّظرية على مبادئ رئيسية أولها أنّ التّفاعلات الاجتماعية الّتي تحدث بين الأفراد في وضعيّة تعلّم هي الّتي تؤدي إلى نمو معرفة الفرد «يلعب الوسيط المعرفي سواء أكان كهلا أم صغيرا دورا هاما في البناء المعرفي...» [3]، وثانيها أنّ الصّراع الاجتماعي المعرفي هو مصدر التّعلّم لما يثيره من تساؤلات وتفكير، وهو ما يؤدي إلى تعارض بين الحركة النّفسية المعرفية للمتعلم، والعمليات الجماعية فتحدث ديناميكية بنائية داخل عقل المتعلم لتجاوز حالة اللاتوازن وإعادة هيكلة معرفته، وبذلك تجاوز ثنائية جون بياجيه تفاعل (**فرد – مهمة**) إلى تفاعل (**فرد– مهمة – قرين**).

واهتّم فيجوتسكي بالتّطور الاجتماعي للعقل، ورأى أنّ الوظائف العليا للعقل (الانتباه، التّذكر، التّخيل، التّفكير، الإدراك) تتحقق بالنّشاط والمشاركة الاجتماعية وعليه « لايمكن النّظر إلى النّظر العقلي بمعزل عن الوضعيّات التّربوية، وينبغي اعتباره نتيجة للتّعلُّمات الّتي يواجه بها المتعلم "سيرورات النّمو لاتتلاقى مع سيرورات التّعلم، وإنّما تتبعها...» [4]، ورسم تصوّرا تاريخيا للنّمو الفردي، حيث ربط بين النّمو والتّعلّم، ووضع سبعة مستويات يمر بها الفرد في تعلمه، قبل بلوغ مرحلة التّحكم في المفاهيم، وبالتالي نجده أعطى عناية للتّطور الاجتماعي للعقل البشريّ أو ما يطلق عليه الوظائف العقلية العليا الّتي تتطور حسبه

[1] – جميل حمداوي ، التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي، تطوان، المغرب، ط1،2017 ، ص143.

[2] – جميل حمداوي : التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي: تطوان المغرب ، ط1 ،2017 ،ص143 / 144.

[3] – وزارة التربية والتكوين التونسية: المقاربة بالكفاءات في المدارس الابتدائية، الوحدة التكوينية 1،2 ص9

[4] –محمد الطاهر واعلي: الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع الجزائر،طبعة ثالثة منقحة ومزيدة 2011،ص25.

بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وأكّد على السيّاق الاجتماعي لاكتساب المعرفة، وتقوم هذه النظرية على عدة افتراضات لتصميم التّعلّم منها :

* أنّ اللّغة وسيلة أساسية للتّفكير والنّمو المعرفي والحديث الذّاتي، بها يُساعد المدرس المتعلمين على تنظيم أفكارهم، ونمو وظائفهم العقلية العليا، ونشرها اجتماعيا، وكلما نضج المتعلمون–حسب جان بياجيه– فإنّهم يطورون الحديث الذّاتي إلى حديث تفاعلي اجتماعي، يتم فيه الإصغاء للآخرين، وتبادل الأفكار وأكّد فيجوتسكي « أنّ تحول الحديث الذّاتي من الحديث المسموع إلى الحديث الصامت الدّاخلي يُعد عملية أساسية في النّمو المعرفي، ويستخدم الطّفل اللّغة في هذه العملية لإنجاز النّشطات المعرفية المهمة لحلّ المشكلات والتّخطيط وتكوين المفاهيم وتَعلُّم الضبط الذّاتي...» [1].

* ومن الأفكار المهمة الّتي طرحها فيجوتيسكي في نظريته "منطقة النّمو القريبة " وهي « المساحة أو المنطقة الّتي لايستطيع فيها الطفل حلّ المشكلة إلّا بمساعدة وتوجيه الراشدين، أو بالتّعاون مع زميل أكثر نموّا منه أي أنّها تلك المنطقة الّتي تكون فيها التّعلّمات ذات فائدة، وتؤدي إلى تحقيق الغاية، وهي بذلك المنطقة الّتي يمكن أنْ يحدث فيها التّعلّم الحقيقي..» [2]، ويرى وجود مستويين للنّمو :مستوى النّمو الفعلي الّذي يحدد الأداء الوظيفي العقلي، وقدرة المتعلم على تعلم أشياء بنفسه، ومستوى النّمو الكامن الّذي يتيح له التّعلّمبمساعدة الآخرين، والمسافة بينهما هي الّتي تسمى منطقة النّمو القريبة الّتي تصف الوظائف الّتي تكون في حالة تحول عند التّعلم، حيث تنشط سلسلة من العمليات النّمائية الدّاخلية عن طريق التّواصل مع الراشد والأقران، وتعرف هذه المنطقة بالتّجربة والخطأ، وعلل الإخفاق في التّعلّم بوقوع التّدريس خارج منطقة النّمو القريبة وعدم فاعليته، وهو يخالف جان بياجيه الّذي يرى أنّ الطّفل إذا لم يتعلم مفهوما، فهو غير مستعد من الناحية التّطورية لذلك ولاداعي لإرغامه.

* وأكّد برونر على التّفاعل الاجتماعي كجزء مهم في معالجة المعلومات، وطور نظرية التّعلّم بإضافة مفهوم الاكتشاف، حيث أكّد على دور الفرد المتعلم في تحصيل المعرفة بنفسه، وركز على ملاحظة هامة مفادها «أنّ التّبادلات الاجتماعية بالنّسبة للطّفل الصغير، أسهل من حيث التّناول من التّعامل مع الأشياء الّتي تأتي في وقت متأخر...» [3].

والنّمو المعرفي عنده غير مرتبط بالعمر، ولكن مرتبط بالعوامل الثّقافية الّتي يتشكل منها عقل الطّفل والأدوات الّتي تنقل هذه الثّقافة، والعوامل الثّقافية في نظر **تولستوي** تمثل « مجموع التأثيرات الّتي تنمي

[1] – كمال عبد الحميد زيتون : تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية، عالم الكتب القاهرة، مصر، ص 54/53.

[2] – كمال عبد الحميد زيتون: تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية، عالم الكتب، القاهرة ، مصر ص54.

[3] – عبدالقادر لورسي : الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس : جسور للنشر والتوزيع، 2014 ،ص 149 .

الإنسان، وتمنحه قدرة تأمل العالم من زاوية أوسع، وتزوّده بأفكار جديدة باستمرار...» [1]، ويضم سيّاق التأثيرات الثّقافية، العادات والتّقاليد والدّيانات والأعراف والأدوات والأنظمة الرمزية الّتي يستخدمها الفرد للتّفاعل الاجتماعي.

* وتجاوزت نظرية الصّراع الاجتماعي مفهوم الأزمة المعرفية الدّاخلية لحدوث التّعلم، والّتي ركزت على نشاط الفرد في تفاعله مع محيطه لاعادة تنظيم معرفته، واقترحت مفهوم الأزمة الاجتماعية الانفعالية قاعدة للنّمو والتّعلّم الّذي يُعد عملية مشاركة الفرد بممارسته في بيئة تعلمية ثقافية واجتماعية، يقوم بها أفراد متفاعلون، حيث أنّ التّفاعل الاجتماعي مع الآقران في وضعيّات حلّ المشكلات، يلعب دورا أساسيا في التّعلّم وفي إنماء الكفاءات الفردية حسب هذه النّظرية، لكن بشرط أنْ تتوفر الظروف البيئية الّتي تُساعد المتعلم على النّمو المعرفي السليم كاستعمال الموجِهات والإيحاءات اللفظية بطريقة متدرجة، أو تجزئة المشكلات إلى خطوات، أو إعطاء نماذج وأمثلة، وأطلق فيجو تيسكي على المساعدة الّتي يقدمها الراشدون للأطفال لفظ "المساندة " الّتي تساعدهم أثناء بناء الفهم لحلّ مشكلاتهم بأنفسهم، وهذه التّلمذة المعرفية تبدأ بمشاهدة التّلميذ لنماذج ومهارات وخبرات من أقرانه، ومن المعلم، وتُدّعم بالتّوجيهات والإرشاد، وتعد هذه المساعدة تحفيزا وتعزيزا تمكن المتعلم من النجاح في بناء معرفته عن طريق المحادثة والحوار«فالتّفاعل الاجتماعي أمر مهم بالنسبة للتعلم» [2].

* وتربط هذه النّظرية التّعلّم باحتياجات المتعلمين واهتمامهم، فالتّعلّم هو نتاج تفاعل بين المتعلم والموقف الاجتماعي، بحيث يتم مساعدته على كيفية التّفكير، وتطوّير مهاراته لحلّ مشكلاته بنفسه، وليس على محتوى التّفكير، ويتم ذلك بخلق بيئة غنية بالمواقف الحقيقية والمشكلات الّتي توجه قدراته وتساعده على تنمية النماذج العقلية لخبراته، بصورة أكثر ايجابية من خلال المناقشة والحوار والبحث، وعمل المشروع وتمثيل الأدوار، الرّحلات، العصف الذّهني ، ويمكن اللّجوء للوسائل التّكنولوجية وأدواتها في ذلك، لتمكينه من حلّ المشكلات، وحتى يكون التّفاعل إيجابيا ومنتجا يجب أنْ يكون هناك توافق بين النّظام المعرفي للمتعلم والنّظام المعرفي للمساعد، بحيث يأخذ هذا الأخير بعين الاعتبار المكتسبات القبلية والتّصورات الّتي يمتلكها المتعلم وأن يتعامل معه بلغة تناسب مستواه، حتّى تقوده الأزمة المعرفية الّتي يخلُقها التّفاعل والتّعارض أو التّوافق بينهما إلى إعادة تنظيم مدركاته وتصوراته، وإدراج عناصر جديدة في خطاطاته المعرفية.

[1] – عبدا لقادر لورسي: المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع،الجزائر،ط 2016 ،ص 82.

[2] – عبدا لقادر لورسي: المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع،الجزائر،ط 2016 ،ص 82.

ص 85/84

وخلاصة القول أنّ البنائية الفردية والبنائية الاجتماعية تشتركان في أنّ المعرفة تُبنى بشكل نشط من قبل الفرد من خلال تفاعله مع محيطه أو داخل المجتمع الّذي ينمو فيه، وأنّ التّفاعلات الاجتماعية بين الأفراد المتعلمين وسط الأوضاع الاجتماعية والثّقافية ضرورية لبناء المعرفة، واللّغة هي (المعاني) لهذا التّفاعل الاجتماعي، وأنّ التّعلّميفترض حدوث تواصل بين المكتسبات الجديدة والمكتسبات القبلية، وتنظيم مستمر للمعلومات، ودور المعلم يتمثل في إعداد الوضعيّات المشكلات، وفي مساعدة المتعلم على بناء معارفه بنفسه، وتختلفان في كون البنائية الاجتماعية تركز على اللّغة والجماعة كعنصرين ضروريين لبناء المعرفة وحدوث التّعلم، بينما تركز البنائية التّكوينية على تفاعل الفرد مع المحيط.

5– مبادئ التّعلّم في النّظرية البنائية والبنائية الاجتماعية : تعد البنائية "« نظرية في التّعلّمالمعرفي الذّاتي إذ تجعل المتعلم مسؤولا عن اكتساب خبراته ومعلوماته الخارجية، بعيدا عن تدخل المعلم بطريقة التّلقين أو إقرار المعرفة بصفة مباشرة كما تقرره السّلوكية.» [1]

ويقوم التّعلّم المعرفي عند منظريها على عدة مبادئ منها:

* التّعلّم يقترن بالتّجربة وليس بالتّلقين : التّعلّم عملية بناء ذاتي من طرف المتعلم « عملية خلق عضوية وليست عملية تراكم ألية (تتم دون تفكير) » [2]، فالمتعلم هو الّذي يبدع تراكيب معرفية، تُنظم خبراته وتفسرها مع معطيات العالم الخارجي، وكلما مرّ بخبرات جديدة حدث تعديل في تراكيبه المعرفية وقد لاتتفق المعاني العلمية الّتي تتشكل لديه مع المعاني السّليمة الّتي يتفق عليها العلماء، وتسمى بعدة مسميات "الفهم غير السليم، الفهم الخاطئ، الفهم الأولي..."، وتبدو منطقية لديه لأنّها تتفق مع تصوره المعرفي الّذي تشكل لديه عن العالم الّذي حوله.

* مبدأ تشكيل المعنى بآليتي الاستيعاب والتّلاؤم : بمعنى أنّ المتعلم يبني معرفته ببذل جهد عقلي، ويحدث ذلك إذا جاءت معطيات الخبرة الجديدة مخالفة مع ما يتوقع، فيضطرب بناؤه المعرفي في هذه الحالة ويُصبح أمام خيارات صنفها النجدي "2003 وأخرون"» [3]على النحو التالي :

– إنكار خبرته الحسية الجديدة، وسحب ثقته منها مدعيا أنّها تخدعه..ويُدعى هذا الخيار "البنية المعرفية المتوافرة أو القائمة "..وفيها لايحدث تعلم جديد ويبقى المتعلم على ماهو عليه.

[1] – عايش محمود زيتون : النظرية البنائية واستراتيجية تدريس العلوم ،دار الشروق، الأردن ، ط2007 ،ص4.

[2] – مصطفى ناصف : نظريات التّعلّم، دراسة مقارنة ،مر : عطية محمود هنا،عالم المعرفة ،د.ط، الكويت 1983، ص334 .

[3] – النجدي أحمد ، راشد علي ، عبد الهادي منى (2003): طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم ، دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى ، القاهرة.

– تعديل البناء المعرفي القائم عنده، بحيث يستوعب المستجدات الآتية من الخبرة الجديدة، ويتواءم معها ويُدعى هذا الخيار "إعادة تشكيل البناء المعرفي " وبذلك يتشكل التّعلّم ذو المعنى عند المتعلم.

– الانسحاب من الموقف، ولايهتم بما يتعرض له من خبرات، ولسان حاله يقول لا أعرف، ولا أريد أن أعرف، ويُدعى هذا الخيار خيار "اللامبالاة " لايحدث فيه التّعلّم لانخفاض دافعية التّعلّم.

* مبدأ التّفاوض حول المعنى : نظر البنائيون للمعرفة على أنّها سيّاقات، فالفرد لايبني معرفته عن العالم الخارجي من خلال نشاطه الذّاتي، ولكن تُبنى كذلك من خلال التّفاوض الاجتماعي مع الآخرين، وتبقى بصمته المعرفية الّتي تميزه على الآخرين، وقد وصف **ولسون** بيئة التّعلّم البنائي بأنّها« المكان الّذي يحتمل أنْ يعمل فيه المتعلمون معا، ويشجعوا بعضهم البعض مستخدمين في تحقيق ذلك الأدوات المختلفة ومصادر المعلومات المتعددة لتحقيق الأهداف التعليمية، وأنشطة حلّ المشكلات،وبيئة التّعلّم البنائي مرنة تهتم بالتّعلّم ذي المعنى الّذي يحدث من خلال الأنشطة الحقيقية، الّتي تُساعد المتعلم في بناء الفهم وتنمية المهارات المناسبة لحلّ المشكلات» [1] ، فالتّعلّم يكون فعّالا إذا تمّ في وسط تعاوني يشجع المتعلم على بناء معارفه بتوفر تمثلات حقيقية ترتبط بالواقع الاجتماعي الّذي يعيش فيه.

* مبدأ الخطإ شرط أساسي للتّعلّم : تعد مسألة الخطإ نقطة اختلاف جوهرية بين النّموذج البنائي، والنّماذج السابقة له ذلك « أن الخطأ لم يُعد يعتبر على أنّه اختلال لدى التّلميذ أو عيب في البرنامج، بل هناك إقرار بضرورة وضعه في صميم سيرورة التّعلّم » [2]، فهو حتمي وطبيعي ومهم ومفيد لبناء التّعلّم لأنّه يكشف عن وجود أعراض مهمة لعوائق تواجه المتعلم، ولذلك يُعد جزءا من سيرورة التّعلّم يمرّ به المتعلم أثناء محاولته لحلّ مشكلة، أو القيام بمهمة تسمح له بإنتاج المعرفة، وفي هذا الصدد يقول عبدالكريم غريب « تستند بيداغوجيا الخطإ إلى مبادئ علم النّفس التّكويني، ومباحث إبستمولوجيا باشلار، فهي تُدرج تدخلات المدرس في سيرورة المحاولة والخطإ حيث أنّ الخطأ لايُقصى، وإنّما يعتبر فعلا نقطة انطلاق المعرفة فمن الأخطاء تنطلق عملية التّعليم والتّعلم » [3].

* مبدأ المعرفة السّابقة شرط لبناء التّعلّم ذي المعنى: تُعد المعرفة السّابقة " التّلقائية أو الذّاتية " للمتعلم شرطا أساسيا للتّعلم ذي المعنى، فالمعرفة الجديدة الّتي يبنيها المتعلم تمارس ضغوطا على تراكيبه المعرفية السّابقة، فتحدث عملية إعادة تنظيم للمعرفة حتى يحدث ما يسمى بالتّكيف بين المعرفة السّابقة والجديدة وبالتّالي فالتّعلّم عملية تراكمية تنطلق من الخبرات السّابقة.

[1] – حسن حسين زيتون و كمال عبد الحميد زيتون : التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية : عالم الكتب ط1، 2003 ، ص 158.

[2] – عيدالكريم غريب: المهل التربوي ،الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء،المغرب ط1، 2016 ص50.

[3] –نفس المرجع ص 723.

* مبدأ بناء المعنى من خلال مهام حقيقية ووضعيّات مشكلة طبيعية: بناء التّعلّم ذي المعنى لاتتم إلّا من خلال وضعيّات مشكلات، ومهام حقيقية يواجهها المتعلم تؤدي الى خلخلة توازنه المعرفي مما يدفعه لاستحضار تمثلاته ومهارته الذهنية لايجاد حلول لها.

* التّعلّم عملية نشطة يقوم فيها المتعلم بتفسير للمثيرات، اعتمادا على خبرته الشّخصية، ومعرفته السّابقة وهو يعكس رؤيته الشّخصية للعالم الّذي يبنيه في ذاته، وتؤدي إلى إحداث تغييّرات في مخططاته المعرفية « إنّ الذّات الّتي تتعلم لا تصوّر العالم، بل تُعيد بناءه باستمرار عبر بناء ذاتها »[1].

* التّعلّم عملية بنائية مستمرة: حيث تتعرض التّراكيب المعرفية للمتعلم للتغيير والتبديل والتعديل كلما ضغطت عليها معرفة جديدة وافدة من العالم الخارجي، وعلى ضوءها يتم تشكيل الواقع بعد أنْ يتم دمج المعرفتين ويحدث التّوازن في مخططاته المعرفية.

* التّعلّم عملية وجدانية: حتىّ يحدث التّعلّم لابّد أنْ يستثير الموقف التّعليمي مشاعر المتعلم ويحفزه ويرغبه ويدفعه إلى التعلم.

من خلال تَتَبُعنا لأراء منظري البنائية يتبين أنّهم يتفقون على الطابع الجدلي لعملية بناء المعرفة والجهة الفاعلة في هذا البناء هي البنية المستقبِلة (نشاط المتعلم) في تبادلاته مع الوسط، ويؤكدون على أهمية الفهم ،لكن هناك فروق فاصلة بينهم في تصوّر هذه التّبادلات، فنظرية جون بياجيه تؤكّد على النشاط النّفسي الدّاخلي للمتعلم، وعلى مجهوده الذّاتي واستقلاليته، وعلى عملية التّنظيم والتّكيف (التمثيل والملائمة)، وأنّ تدخل المعلم لا يكون إلّا في حالات الضرورة القصوى، بينما حدوث التّعلّم عند فيجوتيسكي وأتباعه يرتكز على التّفاعل الاجتماعي للمتعلم، ودور الوسيط (الراشد) في نمو المعرفة لديه يُعد أمرا مهما وضروريا، ويرى برونر وغيره أنّ النّمو المعرفي غير مرتبط بالعمر، لكنّه مرتبط بالعوامل الثّقافية وتأثيراتها وبالأدوات الّتي تنقلها لنمو المعرفة عند المتعلم.

1-3- **نظرية المعرفة**: هي إتّجاه في علم النّفس لايدرس التّعلّم أو بناء المعارف، وإنّما ينطلق من العمليات الذّهنية الّتي يقوم بها الدماغ، ويسعى لتوضيح المسارات الدّاخلية الّتي يتم بها التّعلّم خاصة العمليات الّتي تقوم بها الذّاكرة في معالجتها للمعلومات، من استقبال لها عن طريق الحواس ونظام تخزينها وتشفيرها وتكوّين الأبنية المعرفية الجديدة، واسترجاعها وتجنيدها، وعمليات التّفكير والتّفسير والاستدلال واتّخاذ القرار وحلّ المشكلات الّتي تؤدي إلى إدراك المفاهيم والمعلومات الوافدة على الذّاكرة « الإدراك المعرفي يشير إلى استقبال المعلومات الحسية وتحويلها أو تزوّيدها وتهذيبها وتخزينها، وطرق تذكرها

[1] – فليب جونابر وسيسيل فاندر بورخت: التكوين الديداكتيكي للمدرسين، التدريس بالكفاءات من خلال خلق شروط التّعلّم ص 23 .

واستخدامها..» [1] ، وتؤدي هذه العملية إلى ارتباط المثيرات الوافدة بالبنية المعرفية على نحو حقيقي فيصبح لها معنى لدى المتعلم، فالمثيرات الّتي تحظى بانتباه خاص توجه للذاكرة قصيرة المدى، وعن طريق التّكرار، والعمل المعرفي الممارس عليها تترسخ في الذهن و تُحوّل للذاكرة طويلة المدى، ويتم استدعاؤها عندما يريد الفرد إنتاج استجابة.

فالتّعلّم حسب هذه النّظرية يستند إلى مجموعة من العمليات الدّاخلية العقلية المتوافرة في ذهن المتعلم، والّتي تؤدي في النّهاية إلى حصول الإدراك والفهم، وتغير السّلوك، وينصب اهتمامها كذلك على إستراتيجية التّعلّم من الوعي بخطوات التّفكير والمراقبة والتنظيم ومصادر المعرفة، وتنظر للتّعلم « من زاوية السيّاقات المعرفية للتّعلم وتعطي أهمية خاصة لمصادر المعرفة وإستراتيجيات التّعلّم» [2]، ومحاولة فهم ما يجري داخل عقل المتعلم أثناء التّفاعل الّذي يحدث بين المدخلات والمخرجات، فوعي المتعلم بما اكتسبه حسب أصحاب هذا الاتّجاه يزيد من نشاطه لتطوّير جودة التّعلّمات بشرط أنْ يتم توجيهه ودعمه من طرف المعلم وتوفير البيئة الّتي تساعده على التّعلم.

وتشكل فكرة التّطور المعرفي الّتي جاء بها العالم السيكولوجي جون بياجيه من أهم الأسس الخلفية لهذه النّظرية حيث يرى « أنّ التّطور الذّهني المعرفي، هو تطوير للمعرفة والأبنية المعرفية والمفاهيم و العمليات الذّهنية والإستراتيجيات المعرفية، والمنطق والتّفكير العملياتي والأخلاقي، والتّفكير العملي والمعرفة العقلية » [3]، فالتّطور الذّهني المعرفي يسهم في تطوير كلّ العمليات العقلية الّتي تبني المعرفة.

والنّموذج المعتمد في التّعلّم لدى خبراء هذه النّظرية يرتكز على العمليات الفكرية الكامنة وراء السّلوك، والتّغيرات الّتي تحدث في السّلوك هي مؤشرات على ما يحدث في عقل المتعلم، حيث أنّ التّعلّم في نظرهم ينتج عن تفاعل بين بنية الذّات، وبنية الواقع في عملية معالجة المعلومات أيْ تحويل المعطيات الخارجية إلى رموز ذهنية من خلال نشاط ذاتي يستقبل المعلومات في سيّاق، ثم ينتقيها ويُعيد تشكيلها ويعالجها.

وخلاصة النّظريات البنائية المعرفية في اكتساب المعرفة تؤُكّد على الجانب التّفاعلي والتّكاملي بين البنى النّفسية والذّهنية والبُنى المعرفية، الّتي تَنتج عن الاحتكاك بالواقع والمجتمع، لبناء المعرفة أو إعادة بناءها أو تحويل بنيتها، طبقا لمقتضيات الواقع المعرفي والمجتمعي عبر ما أسماه بياجي بالخطاطات المعرفية العامة الّتي تُشكل قاعدة متحركة لبناء أو إعادة بناء أو تحويل المعارف والقدرات « المعرفة تنتج عن بناء يتم أو يتحقق

[1] –زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة:تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،ط1،2011،ص 121

[2] – عبد الحميد حسن عبدالحميد شاهين : استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التّعلّم وأنماط التّعلّم ،ص105 .

[3] – يوسف قطامي: نمو الطفل المعرفي واللغوي ، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط1 ،2000 ص 13.

بواسطة التّبادلات بين الفرد والوسط، وهذه التّبادلات كما –يشير بيرودو– يمكن خوضها من طرف الفرد وحده، أو بواسطة مشاركة وتعاون الآخرين أندادا كانوا أو راشدين...» [1].

1– 4– علم النّفس الفارقي: يُعد علم النّفس الفارقي أحد مشارب المقاربة بالكفاءات « تسند المقاربة بالكفاءات إلى نتائج علم النّفس الفارقي » [2]، ويتأسس هذا العلم على عدّة مسلمات منها أنْ الأفراد لايتشابهون في خصائصهم وقدراتهم العقلية والذكائية والمعرفية والذّهنية والميول الوجدانية، ولكلّ متعلم تجاربه وخبراته وإستراتيجياته وإيقاعاته الشّخصية « الأفراد لايتشابهون أبدا حتّى ولو توفروا بيولوجيا على الرّصيد الوراثي نفسه،كما هو الحال للتّوائم المتطابقة، فهناك دائما فوارق بينهم » [3]، فهم يتميزون عن بعضهم البعض على مستوى الفهم، والاستيعاب، والتمثل، والتفسير، والتطبيق، والاستذكار، والتقويم، وهذا يتطلب إيجاد حلول إجرائية تطبيقية في العملية التّعليمية التّعلّمية للحد من هذه الفوارق، وتفريد التّعلّم بمعنى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين الّتي تُعد مصدرا للخطإ، والتّعامل مع الخصائص المميزة لكلّ متعلم ومع خبراته وتقدير حاجاته وقدراته، واعتماد البيداغوجيا الفارقية كأداة للتّعلم« يهتم بدراسة الفروق الفردية، وينظر إليها على أنّها مصادر للخطإ، ينبغي أنْ يتم ضبطها أو على الأقل تحديد أثرها على المتغير الناتج » [4]، ولكلّ متعلم في نظر البيداغوجيا الفارقية طريقة وأسلوب وإستراتيجيات خاصة في التّعلم، وهي تسعى لتحقيق هدفين في المجال البيداغوجي يتمثلان في توفير فرص لكلّ متعلم حسبما يتلائم مع قدراته الفكرية والعقلية ونضجه واستعداده، ورصد الصّعوبات الّتي تعترض تعلمه والتّغلب عليها.

وتُشكل هذه البيداغوجيا روح المقاربة بالكفاءات وتسعى إلى تحقيق النّجاح التّربوي والاجتماعي الحقيقي، بتنويع وتطوّير المناهج الدّراسية والمحتويات والأهداف والكفاءات، بما يتلائم ومستجدات البحث السيكو بيداغوجي، وتطوّير العلاقة بين المعلم والمتعلم، وإعادة تنظيم الأدوار بين أقطاب العملية التّعليمية التّعلمية، وإعادة النّظر في أساليب وطرق وإستراتيجيات التّدريس، وأدوات التقويم والدعم والمعالجة، والحدّ من ظاهرة الهدر والفشل المدرسي، من خلال توفير بيئة تعلمية لكلّ المتعلمين باختلاف قدراتهم المعرفية والوجدانية والاجتماعية وإحتياجاتهم النّفسية والتّربوية والبيداغوجية لتكوين متعلم كُفء قادر على مواجهة الوضعيّات المهنية أو الوظيفية الصعبة داخل المجتمع.

1–5– نظرية الذّكاءات المتعددة : تُعد نظرية الذّكاءات المتعددة من أهم النّظريات السيكولوجية والتّربوية

---

[1] – عبدالقادر لورسي : المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 2016، ص86

[2] – محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعلّم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية)، دار الهدى للنشر والتوزيع ، عين مليلة ، الجزائر (دط)،2012 ص33.

[3] – المرجع نفسه، ص 33.

[4] – سليمان الخضري الشيخ : الفروق الفردية في الذكاء ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ،مصر (دط) 1989 ص13 .

المعاصرة ومن أهم إنجازاتها ما توصل إليه العالم "هيوارد جاردنر "Howard gardner" في دراسة المخ البشري، والّتي فصل مبادئها في كتابه " أُطر العقل ،حيث فند وجود مستوى عام من الذكاء عند الأفراد يقول جادنر « بالنّسبة لي توجد أدلة مقنعة على أنّ الإنسان يتوفر على كفايات ذهنية مستقلة نسبيا، سوف أسميها بشكل مختصر "الذّكاءات الإنسانية "...» [1]، إذْ يتمتع كلّ فرد بعدّة ذكاءات تتفاوت في درجتها من شخص لآخر، وتمّ حصرها في سبع ذكاءات« فلدى كلّ شخص قدرات من الذّكاءات السبع، وهذه الذّكاءات تؤدي وظيفتها معا بطرق فريدة بالنّسبة إلى كلّ شخص، ويبدو أنّ بعض الأشخاص يمتلكون مستويات عالية جدا من الأداء الوظيفي في جميع الذّكاءات السّبعة أو في معظمها.» [2].

ويظهر الاختلاف في مستويات الذّكاء عند الأفراد في « القدرة على حلّ المشكلات الّتي تواجه الفرد أو تخليق إنتاج له أهمية في جوانب ثقافية متعددة، من مثل: الشّعر والموسيقى والرّسم والرّياضة وغيرها من جوانب الثقافة...» [3]، والذّكاءات المتعددة تمنح للفرد عدّة قدرات : قدرة على حلّ المشكلات الّتي تواجهه في الحياة، وقدرة على إحداث مشكلات جديدة لحلّها، وقدرة ابتكار شيء ما، أو تقديم خدمة ذات قيمة ثقافية، وبذلك فالذّكاء طريقة فنية في العمل والسّلوك ولم يبقى مفهوما مجردا.

وفي مجال التّعلّم تهتم هذه النّظرية بالتّعرف على الذّكاءات الإنسانية المتنوعة لتنميتها، حيث تُقِرّ بوجود ذكاءات خاصة تتطلب استخدام مناهج وطرق بيداغوجية فارقية لتطويرها «النّظم التّربوية دأبت على إيلاء الذّكاء اللّغوي والذّكاء المنطقي الرّياضي أهمية بالغة مقارنة بالذّكاءات الأُخرى نظرا لحاجة المجتمعات إليهما، ونظرا لأنّ بعض الأفراد لديهم استعدادات في ذكاءات دون أخرى، ينبغي احترام تلك الاستعدادات دون الإضرار بالتّنوع في التّكامل المطلوب لتشكيل شخصية متوازنة متكاملة » [4].

ولذلك يقع الاختلاف بين الأفراد نتيجة تداخل وتحريك هذه الذّكاءات عند حلّ مشكلة أو القيام بإنجاز مهمة أو عمل، كلّ ذكاء يتعامل مع نوع من الخبرات، نوع يتعامل مع الكلمة وآخر مع المكان، وذكاء يتعامل مع الأرقام، وذكاء يتعامل مع الصوت، وذكاء يتعامل مع الظروف الاجتماعية ومع مكوناتها البشرية، ومن أبرز أنواع هذه الذّكاءات، الذكّاء اللّفظي اللّغوي الّذي يمنح القدرة عل التّعبير

[1] – H.Gardner, Les formes de l'intelligence,ED Odel jacob,paris,1997 p18

[2] – جابر عبدالحميد جابر: الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق ،دار الفكر العربي ، القاهرة، 2003 ،ص 151.

[3] –محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،ط1، 2011 ص 293.

[4] –محمد الصالح حثروبي : الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعلّم الابتدائي(وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية)، دار الهدى للنشر والتوزيع ،عين مليلة ، الجزائر، (دط)،2012 ص34.

الشّفوي والكتابي « تَنَاول ومعالجة بناء اللّغة وأصواتها ومعانيها واستخداماتها العلمية » [1]، حيث يجعل المتعلم يميل للقراءة، وللحكي، والمناقشة والتحدث بطلاقة وسهولة، والذّكاء المنطقي الرّياضي الّذي يتميز بالقدرة على التّحليل والتّفكير المنطقي لحلّ المشكلات، ويساعد على اكتشاف العلاقات ويميل للتّصنيف والتّوقع ويضع الفرضيات، ويستنتج ويهتم بالأرقام والإحصائيات، وهناك الذّكاء الموسيقي الّذي يُعين على الفهم والإدراك والتركيز، في الاستماع للأصوات والايقاع، ويميل صاحبه « للتّلحين والتّأليف الموسيقي والغناء وأداء الأعمال الموسيقية والحس للايقاع الموسيقي » [2]، ونجد الذّكاء الدّاخلي الذّاتي الّذي يجعل المتعلم يعرف ذاته فيدرك مزاجه ورغباته وميوله، فيضبط ايقاعات نفسه، ويفهم ذاته ويثق في قدرته فيميل للبحث عن القيّم، ويوجه تفكيره وإحساسه لتنسجم معها،وعلى عكس ذلك هناك الذّكاء الخارجي (الإجتماعي) الّذي يميل لفهم مشاعر ومقاصد ورغبات الآخرين، والتّفاعل معهم، ويستطيع التّأثير فيهم وقيادتهم، وهذا الذّكاء يُفيد المتعلم في حبّ التّعلّم الجماعي والاستفادة من الأقران، وهناك ذكاءات أخرى كالذّكاء البصري المكاني والذّكاء الطبيعي والذّكاء الحركي البدني.

وقد أفادت نظرية الذّكاءات المتعددة العملية التّعليمية التّعلمية في عدّة جوانب حيث « أحدثت منذ ظهورها وتطبيقها في العديد من الأنظمة التّربوية تغييرا كبيرا، حبب المدرسة إلى المتعلمين، وجعلتهم يحققون ذواتهم خلال ممارسة مختلف الأنشطة الّتي تتفق واهتماماتهم، وأساليب تعليمهم وتعلمهم، مما جعل هذه النّظرية تعرف انتشارا كبيرا، وتغدو مفاهيمها مدرجة في البرامج والمناهج التّعليمية المتطورة خلال وضعها وتخطيطها لمختلف الأنشطة التّعليمية في كلّ المستويات » [3].

فقد أفادت التّربية بإستراتيجيات وطرائق متنوعة ومرنة في الممارسات البيداغوجية وتصميم التّعلّم وإثراء المحتويات مرعاة للفروق والاختلافات الفردية، أو ما يسمى بتفريد التّعلّم واعتماد مبدإ تعدد القدرات « ويتم ذلك من خلال تنقل المعلمين من إستراتيجية لأخرى، وذلك تحقيقا لتطوّير الذّكاءات الّتي تتوافر لدى الطلبة » [4]، كما يفيد تنوع الذّكاءات لدى المتعلمين في معرفة قدراتهم، وفي تفعيل الحوار والتّعاون التّعلمي فيما بينهم، فتعم الاستفادة ويتحقق ما يسمى بالذّكاء الجمعي، وأفادتها كذلك في اعتماد

[1] – كوثر حسين كوجك وأخرون: تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتّعلّم في مدارس الوطن العربي، مكتبة اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت 2008 ص58.

[2] – كوثر حسين كوجك وأخرون: تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتّعلّم في مدارس الوطن العربي، مكتبة اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت 2008 ص 59 .

[3] – جميل حمداوي : التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي، مطبعة الخليج العربي، المغرب، ط1، 2017 ، ص155.

[4] – محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1،2011 ص301

نموذج الوضعيّات المشكلات الّتي تغني الفهم وتعمق الاستيعاب، وتدفع المتعلم لاستخدام قدراته المختلفة لحلّها، وبالتّالي تسمح بتقويم كفاءاته مع مراعاة خصائصه، عوض استخدام طريقة الأسئلة والأجوبة في الاختبارات الّتي تتوجه للذّاكرة فيسترجع المتعلم ما خزّنه دون وعي وفهم.

وتأكيد هذه النّظرية على وجود عدّة أنواع من الذّكاء لدى الفرد وقابليتها للنّمو والتّغير وتأثرها بالبيئة وتميزها عن بعضها البعض، يتيح استثمارها في إعداد برامج دراسية ووسائل تحفيزية، لتنميتها وتحسينها « فكلّ فرد له القدرة على تنمية ذكاءاته إلى مستوى عالٍ من الأداء على نحو معقول إذا ما توفر له التّشجيع المناسب والتّعزيز والإثراء والتّعليم.» [1].

وحدد الخبراء أربع خطوات يجب الالتزام بها في عملية التّدريس للاستفادة من استخدام نظرية الذّكاءات المتعددة، وهي إيقاظ الذّكاء لدى المتعلم بتنبيه حواسه وإيقاظ أحاسيسه، ثُمّ توسيعه عن طريق الممارسة والتدريب، وتعليمه كيف يستخدم ذكاءه في بناء معارفه، ثُمّ في حلّ المشكلات ومواجهة التّحديات الّتي تقابله في الواقع.

وهكذا نجد أنّ نظرية الذّكاءات المتعددة أفادت كل عناصر المنهاج، من خلال المرونة والاتساع في تحديد الممارسات والأنشطة والإستراتيجيات وتنويعها، واهتمت بخصائص المتعلمين ومستوياتهم وبالمحتوى وثراءه، ويربط كثير من الخبراء كفاءة المتعلم بقدرات ذكاءه « إذْ أنّ الذّكاء أصبح يشتمل على العوامل الرئيسية الّتي تعمل على إحداث التّجديد أيْ على حلّ الموقف المشكل، من أفعال تحليلية تَرُد الموقف الكلّي لتحديد صفات المعطيات الّتي تحدد طبيعة المشكلة، وتكوّين أفكار أو فروض، لتوجيه عمليات أخرى تكشف عن مادة جديدة، واستنباطات وحسابات تنتظم المادة القديمة والجديدة معا...وهذا هو منهج البحث العلمي الّذي يتخذ الذكاء وسيلة ومنهاجا، وأصبح بذلك العمل الّذي نقوم به عملا بصيرا بعد أنْ كان من قبل عملا لاموجه له، وأصبح الذّكاء صفة لبعض الأعمال وهي الّتي توجهها، وبذلك انتقلنا بالعقل النّظري إلى العقل العملي أو الذّكاء » [2].

المبحث الثالث :المبادئ التّربوية النّظرية والتّطبيقية للمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج

1-1- المبادئ التّربوية النّظرية للمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج

عززت المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج المنظومة التّربوية بمجموعة من المبادئ التّربوية النّظرية والتّطبيقية ساهمت في استدراك النّقائص ومعالجة الاختلالات الّتي أبانت عليها المقاربة بالأهداف نحاول أنّ

[1] – محمد عبدالهادي حسين : مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة ، دار الكتاب الجامعي ،العين ،الإمارات 2005 ص280.

[2] – جون ديوي: البحث عن اليقين ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، مكتبة عيسى البابي الحلبي ،القاهرة، 1960 ص :273.

نقف على بعضها في هذا المبحث لتزوّيد الفاعلين التّربويين بها لتجوّيد التّعلّمات وتطوير الممارسة الصّفية لتحقيق الأهداف المنشودة للإصلاحات التي تعرفها المنظومة التّربوية.

أ- التّعليم استثمار وليس استهلاك : بمعنى أنّ المتعلم ليس وعاءا فارغا ومستهلكا يتم شحن ذهنه بالمعلومات والمعارف من الكتاب المدرسي، وإنّما هو مشروع استثماري، والمدرسة هي مجتمع مصغر و ميدان لهذا المشروع، تُوفر له الأدوات والسيّاقات التّعليمية الّتي تمكنه من تفعيل طاقته الإبداعية، لبناء معارفه وتوظيفها، وتأهيله اجتماعيا حتى يكون قادرا على التّأقلم مع المستجدات الّتي تعرفها الحياة، وبهذا التّصور الجديد للتّعلم تم تجاوز سلبيات المقاربة بالأهداف الّتي بُنيّت على تنميط تفكير المتعلم من خلال رسم أهداف مسبقة تسعى لتحقيقها، تحد من تفرده وإبداعه، وتُجزأ له المعارف في شكل دروس متفرقة لا تتيح له إدراك العلاقات الموجودة بينها كما هو الشأن في دروس البلاغة والنحو والقراءة والتّعبير الّتي تُدرس منفصلة عن بعضها البعض، بينما تُقدم المقاربة بالكفاءات التّعلمات للمتعلم في سيّاقات تتطلب منه تجنيد مهاراته وقدراته الفردية لحلّ المشكل الذي يواجه ويبرهن على كفاءته من خلال الممارسة وهنا يظهر الفرق بين الهدف الّذي تكون غايته رصد سلوك المتعلم بعد تلقيه لمواد تعليمية، وبين الكفاءة الّتي تَنظر فيما يستطيع المتعلم فعله بعد تملكه لكلّ دالٍّ من التّعلمات يستثمره في إنجاز مشروع أو حلّ وضعيّة مشكلة،وبذلك تتحول المدرسة إلى فضاء لتكوّين الكفاءات.

ب- المعرفة ممارسة وليست تكديس للمفاهيم : أصبح المنهاج التّربوي في المقاربة بالكفاءات يُقدم المواد التّعليمية في شكل أنشطة يمارسها المتعلم حتى يصل إلى المفهوم أو القانون أو القاعدة وهذه الطريقة تدفع المتعلم إلى التّفكير فيما يمارسه، وكمثال على ذلك في دراسة النّصوص، ينطلق المتعلم من اكتشاف معطيات النّص إلى مناقشتها واستخلاص ما فيها من أحكام فكرية وقيّم، وفي درس النّحو ينطلق من الأمثلة إلى استنتاج القاعدة، فهو لايتعلم كيف يتكلم باللّغة فقط، وإنّما كذلك كيف يُفكر ويُدرك المعرفة والعالم بها، عكس المقاربة بالأهداف الّتي كانت تنطلق من المفهوم إلى الممارسة، حيث يتم تلقين المتعلم بمفاهيم معرفية حول الموضوع يقوم بحفظها وتخزينها ، ولكن لايتعلم كيف يمارسها ويوظفها.

ت- المعرفة استنباط وبناء: اعتمدت المقاربة بالكفاءات الطرق النّشطة والفعّالة الّتي تُساعد المتعلم على بناء معارفه بنفسه، وبمساعدة وتوجيه المعلم أو الأقران، واعتبرت المعرفة كلّا متكاملا يتم اكتسابها من الكلّ إلى الجزء، ومن العام إلى الخاص، في وضعيّات استنباطية بنائية، يفكك العلاقات الموجودة بين عناصرها، ولذلك جاءت المواد التّعليمية متكاملة عضويا يخدم بعضها بعضا لبناء كفاءات نوعية أو عرضية، عكس الطريقة الإستقرائية الّتي كانت سائدة في المقاربة بالأهداف، والّتي طغى عليها الطابع التّجزئي والتّفتيتي للمعرفة.

ث- اللّغة نظام وسيّاق: وفي مجال تعلم اللّغات استفادت المقاربة بالكفاءات من النّظريات اللّسانية الحديثة في مجال تعليم اللّغات، حيث أمدّتها برافدين مهمين في تدريس اللّغة العربية، وهما اللّسانيات الوظيفية الّتي تعتبر اللّغة وضْعٌ واستعمال، أو نظام وسيّاق، والغاية من تعليمها هو تمكين المتعلم من امتلاك الكفاءة التّواصلية الّتي تمكنه من التّفكير بلغته وتوظيفها توظيفا سليما في مختلف المواقف التّواصلية الّتي تصادفه، واللسانيات النصية التي تجاوزت نحو الجملة الّذي يجعل المتعلم عاجزا عن تجاوز الجملة، وعن مراعاة السيّاق في إنتاجه اللّغوي، إلى المقاربة النّصية منهجية في تدريس أنشطة اللّغة العربية انطلاقا من النّص تلقيا وإنتاجا.

1-2- المبادئ التّربوية التّطبيقية للمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج: زودت المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج الّتي تعد خلطة بيداغوجية وتربوية من عدة مشارب معرفية العملية التعلمية، بالكثير من الإجراءات الديداكتيكية والبيداغوجية والإستراتيجيات والطرائق الفعّالة الّتي ساهمت في إثراء المناهج والكتب، ورفعت من مردود الممارسة التّربوية لتحقيق الأهداف المسطرة، حيث أعادت المكانة للمتعلم وجعلته في قلب اهتمامات فلسفة التربية الحديثة كما يؤكد كزافيي روجيرس(1994) « التّعلّم يحدث على أفضل وجه، حينما يشارك المتعلم بمسؤولية والتزام..ويُسلم بأنّ التّعلّم الخبري كهدف تربوي يتحقق بمقدار ما ينغمس المتعلم في خبرة التّعلّم، ويتطلب الانغماس ذو المعنى وجوب مشاركة المتعلم في العملية التّربوية باعتباره الشخص الأساسي في اتخاذ القرار» [1]، وهذا استنادا إلى ما قدمه البحث التربوي والنفسي من تفسيرات علمية دقيقة لعملية التّعلّم التي تتم على مستوى عقل المتعلم انطلاقا من معالجة المعلومات الّتي يتلقاها أثناء تفاعله مع البيئة والمحيط والمجتمع ، وفي المواقف التّعلمية، وقدرته على التّذكر ودافعيته للتعلم ودوره النشط في بناء معارفه سواء من خلال تفاعله الفردي أو الاجتماعي مع الضّغوطات المعرفية الّتي يواجهها، وبذلك يصبح قادرا على التّعلّم مدى الحياة من خلال تزويده بكفاءات ضرورية تؤهله للتّكيف مع محيطه بنجاح، كما أعطت هذه البحوث أهمية للفروق الفردية، وتنوع الذكاءات في عملية التّعلّم ويمكن حصر أهم الأفكار والتصورات والتدابير الديداكتيكية الّتي أفادت بها المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج الميدان التربوي على مستوى الممارسة فيما يلي:

1- التّعلّم لاينفصل عن التّطور النمائي للعلاقة بين الذّات والموضوع، ويقترن بانشغال الذّات على الموضوع ،حيث تّبنى المعرفة داخل عقل المتعلم في عملية تفاعلية نشطة تحدث من خلال نشاط يقود المتعلم لخلخلة مخططاته المعرفية، وخبرته السابقة، ودخوله في صراع نفسي أو اجتماعي من أجل التّكيف

[1] -عبدالحميد كمال: تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية ،تأصيل فكري،وبحث إمبريقي،عالم الكتب، القاهرة ، مصر، 2008 ص 113.

مع الضغوطات المعرفية الجديدة، وإحداث روابط بين المكتسبات الجديدة والمكتسبات القبلية (التصورات) بحيث لايكون مستمعا أو مشاهدا فقط، وإنّما يشارك في بناء الأنشطة المتعددة، وتنمية ميوله الإيجابية تُجاه ما يتعلم ويرى جون بياجيه أنّ النّمو العقلي للفرد ونشاطه هو الّذي يقوده للتعلم، إذْ يدفعه تفاعله مع الوضعيّات والمواقف التعلمية إلى قيامه بالتّنظيم الذاتي لمعارفه من خلال تمثل المعارف الجديدة والمواءمة بينها وبين تراكيبه المعرفية العقلية المزوّد بها، فيُساهم ذلك في نموه المعرفي واكتساب معلومات جديدة، بينما يرى أتباعه الّذين يتزعمون المدرسة البنائية الجديدة أنّ التّعلّم هو عملية تفاوض إجتماعي مع الآخرين «التّعلّم ليس عملا فرديا، ولكنه بالممارسة داخل المجتمع، والانتقال من المشاركة الهامشية إلى المشاركة الفعّالة داخل الجماعة التّعليمية...» [1]، وهو كذلك عملية حوارية يتفاعل فيها المتعلم مع الآخرين بشكل طبيعي « التّعلّم عملية حوارية اجتماعية تختص بالبناء واستخدام الوسائل والعلامات المأخوذة عن المجتمع، وهي عملية طبيعية داخلية تُماثل عملية التّنفس ودقات القلب...» [2].

والتّعلّم يحدث في سيّاق وضعيّات تعلمية اجتماعية ثقافية، يتم فيها تبادل الأفكار بين المتعلمين، والتفاوض على المعنى حيث يقول "بروان " في هذا الصدد « إنّ طُرق التّلمذة المعرفية تحاول إشراك المتعلمين في الممارسات الحقيقية من خلال النّشاط والتّفاعل الاجتماعي، ويمكن للتّلمذة المعرفية أنْ تثري التّعلّم بما تقدمه من أنشطة حقيقية مستمرة، وأدوات مواءمة، فضلا على أنّها تمكن المتعلم من اكتساب الأدوات الحقيقية وتنميتها واستخدامها في مجال الأنشطة الحقيقية...» [3] ، فالتّفاعل الاجتماعي الثّقافي في الظّروف المناسبة يؤدي بالمتعلم إلى حلّ مشكلات لايمكنه حلّها لوحده، والمعلومات الّتي يتم اكتسابها عن طريق التّفاعل الاجتماعي تكون ثابتة وقابلة للتحريك نحو التّعامل مع مشكلات جديدة

« للتّعاون بين الطّلاب العديد من الفوائد، حيث يُواجَه الطّلاب بوجهات نظر متعددة، وربّما متباينة، وهذا يتطلب أنْ يعي كلّ فرد من أفراد مجموعة التّعلّم دوره حتىّ يمكن التّوليف بين الأفكار الّتي ربما يتسم بعضها بالتّناقض، مع ملاحظة أنّ هذا يدعم المسؤولية الفردية مما ينعكس على تعلمهم » [4].

وهذا ما تؤكد عليه المقاربة بالكفاءات الّتي تركّز على بناء المعرفة، وتفريد التّعلّم و تجعل من اهتماماتها البيداغوجية وضع المتعلم في مواقف تعلمية (وضعيات مشكلة، مشروع)، تخلخل خبرته ومعارفه وتمثلاته السّابقة،وتخلق لديه صراع يدفعه لتعبئة وتجنيد موارده وإستراتيجياته للتفاوض مع نفسه أو

[1]– عبدالحميد كمال: تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية، تأصيل فكري، وبحث إمبريقي، عالم الكتب،القاهرة، مصر،2008 ، ص147.

[2] – نفس المرجع ص 148.

[3] – عبدا لقادر لورسي – المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس جسور للنشر والتوزيع الجزائر ط 2016 ص66.

[4] – الدكتور حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون : التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، ط1، 2003 ص174.

المرشد أو الأقران على المعنى وسد العجز المعرفي الّذي يشعر به،وهو ما أدرجته المناهج الجديدة في مخططات التدرج لبناء التّعلمات .

هذا التّصور البيداغوجي والتربوي الجديد للمتعلم في ظل بحوث واكتشافات النظريات النفسية المعرفية المعاصرة جعلت منه عضوا فعّالا في بناء المعرفة سواء حول نفسه أو حول العالم المادي والاجتماعي والثّقافي، وفسحت له المجال للاعتماد على نفسه وأعطته الحرية لإبراز شخصيته من خلال مدّه بأدوات التّعلّم من البحث والاكتشاف والاستقصاء والمقارنة والموازنة والاستدلال والتقويم الذاتي لتّعلماته.

2– التّعلّم عملية بنائية مستمرة تُتيح للمتعلم إبداع تراكيب معرفية جديدة تُنظم وتُفسر عناصر الخبرة الّتي يمر بها،والّتي لاتتوافق مع توقعاته، وتمنعه من تحصيل النتائج كما يريدها « عملية اكتساب المعرفة تُعد عملية بنائية نشطة ومستمرة، تتم من خلال تعديل في المنظومات أو التّراكيب المعرفية للفرد بواسطة آليتي التّنظيم الذّاتي " التمثيل والمواءمة" وتهدف إلى تكيف الكائن المعرفي مع الضّغوطات المعرفية البيئية » [1]، فالتّعلّم ليس عملية تراكمية كالبناء يضع حجرا فوق حجر، بل هو عملية إبداع تعيد بناء المنظومة المعرفية وتنظيمها للتّكيف مع المحيط.

3– اعتماد ما يسمى بإستراتيجية المعرفة المنشطة، وهي أنْ يُهيء المعلم موقفا تعلُّميا مُحفزا يُمارس فيه المتعلم العمليات والمهارات المعرفية، تتضمن الوسائل الدّيداكتيكية الّتي تُجبر المتعلم على التّفاعل مع المحتوى، ويتم ذلك من خلال وضع المتعلم في وضعيّات تعلُّمية حقيقية وطبيعية ترتبط بمواقف الحياة اليومية وأحداثها للقيام بمهام أو حلّ مشكلات لتنمية عملياته العقلية وكفاءاتهم.

4– أفادت أراءُ جون بياجيه في مراحل النّمو العقلي للفرد، والّتي قسمها إلى أربع مراحل نفسية وتربوية – المرحلة الحسية الحركية، مرحلة ما قبل العمليات الحسية، مرحلة العمليات الحسية، مرحلة التّفكير المجرد – مُعِدّو المناهج في إختيّار المادة التّعليمية الّتي تناسب مستوى العمليات العقلية للمتعلمين، بحيث يأخذ بناؤها طابعا هرميا تنطلق من السهل إلى المعقد، ومن المفاهيم المحسوسة إلى المفاهيم المجردة تدريجيا، وتُساعد المعلمين على اختيّار الوسائل والطرائق المناسبة، والوضعيّات التّقويمية الّتي تُناسب مرحلة النّمو العقلي للمتعلم.

ومن إستراتيجيات التّدريس البديلة الّتي طرحتها البنائية إستراتيجية دورة التّعلّم الّتي تقوم على التّحري والاستقصاء، والبحث وتتمركز حول المتعلم لإيثارة تفكيره وتنمية مهاراته، وتحمله المسؤولية والتّفاعل الإيجابي، والتّعاون مع أقرانه، وربط ماهو نظري بما هو عملي، والنّقد والاستدلال الّذي يُعد شرط لبناء

[1] – الدكتور حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون : التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، ط1، 2003 ص 107/106.

المفهوم، ويتم تسير الدورة في مراحل ثلاث تبدأ بمرحلة الاستكشاف (اكتشاف المفهوم) الّتي تُثير روح البحث عند المتعلم وتدفعه للاستكشاف، ومرحلة الإبداع المفاهيمي الّتي تتم عن طريق المناقشة الجماعية للوصول إلى المفاهيم والمبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية (تقديم المفهوم)، ثم مرحلة الإتّساع المفاهيمي من خلال التطبيق، لتعميم المفهوم وربطه بالواقع (تطبيق المفهوم)، وتساير هذه المراحل الثلاث عمليات التّمثل والتّنظيم والمواءمة الّتي فسر بها جون بياجيه عملية حدوث التّعلّم، وقد عُدلت هذه الدائرة وأُضيفت لها مراحل أخرى، كمرحلة التّحفيز وجلب الانتباه، ومرحلة التّمديد أيْ تمديد المفهوم لموضوعات جديدة في مواد أخرى، ومرحلة تبادل الخبرات بين المتعلمين، ومرحلة التقويم، وتُعد هذه الإستراتيجية فعّالة في تدريس المفاهيم العلميّة وتتميز بالديناميكية وترابط حلقاتها.

وأفادت هذه الدّراسات السيكولوجية المعرفية لمراحل نمو الطفل المبنية على الملاحظة العلمية المنظمة في تبني بيداغوجيا تعلمية كفائية متنوعة وفعّالة ونشطة، باعتماد أنشطة ثقافية وفنية وأدبية ورياضية وموسيقية، فضلا عن بيداغوجيا تراعي الفروق الفردية « بيداغوجيا تعددية، يحكمها فضاء تربوي غنّي ومتنوع، من حيثُ وسائله البيداغوجية وموارده البشرية، وغاياته التّعليمية، بمعنى البيداغوجيا الّتي تُؤطرها رؤية إستراتيجية للواقع وإمكاناته وآفاقه، ويُجسدها خيّار فكري مدرك لظروفه وأهدافه ومعوقاته »[1].

5- لم تُهمل هذه المقاربة المعرفة القبلية للمتعلم وتصوراته حول ذاته، والعالم من حوله، واعتبرتها شرط أساسي للتّعلم، فالمتعلم ليس عقلا فارغا تُصَب فيه المعارف، ويتلقاها بشكل سلبي، ومنه يصبح التّعلّم عملية تراكمية مستمرة تتفاعل فيها مخططات الخبرة، والمعرفة السابقة للمتعلم، أو ما يسميه البعض (المساندة المعرفية) مع المثيرات المعرفية الّتي يتلقاها في بيئة مرنة مُعدّة لهذا الغرض، وتُدمج مع بعضها البعض فتتكون لديه معرفة جديدة بعد عملية التّعديل للمعرفة السابقة، فيقوم بترميزها وإعادة ترتيب وتنظيم ومعالجة بنيته المعرفية.

6- ركّزت هذه المقاربة على اللّغة الّتي لها وظيفة مزدوجة فهي تُمثل المعرفة وتوصِلها، وتُمكن من التّحرر من الإدراك الفوري للأشياء، وتحويلها إلى ما يؤدي إلى الفهم، فالتّعبير اللّفظي ومهارة الكلام تساعد على استحداث المفاهيم وتكوينها، ولذا حثّ جون بياجيه على التّبادل الكلامي بين المتعلم والمعلم، وبينه وبين الأقران والأبوين، لتمكينه من التّعرف على العالم وتعريفه وهذا هو التّعلم.

7- تدريب المتعلم على طرائق التّعامل مع الوضعيّات المشكلة، وعلى البحث والاستكشاف والحوار والمناقشة، بدل الاسترجاع والاستظهار « لابّد أنْ يُقدَم للمتعلم في بيئة التّعلّم تقرير عن المشكلة يكون محور النّشاط التّعلمي، ثم تمثيل هذه المشكلة بعد ذلك بمواقف واقعية من السيّاق الطبيعي، ويجب أنْ تكون

[1] – جميل حمداوي : التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي، تطوان المغرب ، ط1 ،2017، ص142.

المشكلة أصيلة وشائقة للمتعلمين، ويجب أنْ يكون المتعلمون نشطين في بيئة التّعلم، إمّا عن طُرِق التّحكم في شيء، أو الانشغال بالمهام الواقعية » [1].

8- اعتبار التّعلّم سيرورة لتحويل التّمثلات الّتي يمتلكها المتعلم حول العالم ويستخدمها، لتفسير الظّواهر والأحداث والأشياء واستغلالها، لتدعيم المفاهيم، وتناولها من وجهات نظر متعددة، وربط المفاهيم المجردة بأمثلة لتوضيحها وشرحها، فعقل المتعلم ليس صفحة بيضاء كما تثبت ذلك بحوث علم النّفس، فهو يمتلك تصورات حول العالم اكتسبها من تاريخه الاجتماعي والثّقافي والنّفسي، والتّعلّم من منظور النّظريات المؤسسة بالمقاربة بالكفاءات، ليس إضافات معلومات جديدة، وإنّما هو خلخلة لهذه التّصورات وإحداث تغيرات على مستوى البنية المعرفية للفرد، لتدعيم تفسيراته وإعطاءها سند علمي إنْ كانت صحيحة، أو تعديلها أو تغييرها إنْ كانت خاطئة، لأنّ التّمثلات أنواع، منها ما هو إيجابي يساهم في اكتساب المعرفة والتّعلّم بسرعة وبسهولة، ويحتاج من المدرس أنْ يتدخل لغرض التّدعيم والتّشجيع والتّطوير، ومنها ماهو سلبي وخاطئ يعيق عملية التّعلّم، يحتاج من المدرس التّشخيص والمعالجة، وهدم الأخطاء الّتي يحملها المتعلمين، وهذه الطّريقة تزوّد المتعلم بأدوات التّعلّم من ملاحظة وتفكير وتحليل وبرهنة ونقد، عوض حشو ذهنه بالمعارف الّتي قد لاتغير من تمثلاته شيئا.

ويتمثل دور المدرس في التّوظيف الديداكتيكي للتّمثلات في التّدريس في رصد هذه التّمثلات الّتي لها علاقة بمفاهيم الدرس، ثم تشكيك المتعلمين فيها، وخلق صراع معرفي حولها عن طريق الأسئلة والمناقشة والملاحظ والتّجريب...لمعرفة وجهات النّظر المختلفة، وخلق مواجهة بين تمثلاتهم والمعرفة المستهدفة لتثبيت المفاهيم المعرفية الصحيحة، ثُم القيام بالتّغذية الراجعة والتّقويم للتثبت من تعديل أو تغيير التّمثلات الخاطئة.

9- التّعلّم يحدث عندما تكون المعرفة متصلة باهتمامات المتعلم ورغباته، وبالتّالي فرَبْطُ التّعلّم بأغراض معينة تشعر المتعلم بنفعيتها له، وتدفعه للإقبال على حلّ المشكلة الّتي تواجهه أو الإجابة عن الأسئلة الّتي تُحيّره أو إنجاز المهمة للوصول إلى غرضه.

10- يُعد الخطأ في النّموذج التّربوي الحديث عنصرا جوهريا في العملية التّعليمية التّعلمية حيث يَعُده التّيار البنائي التّكويني شرطا ضروريا لسيرورة التّعلّم، ودليلا على امتلاك المتعلم للقواعد البنائية، ومؤشرا على سعيه للوصول إلى المعرفة وليس « دليلا مطلقا على انعدام المعرفة لدى المتعلم، بل يجب ربطه بأخطاء أخرى، وهو يكشف عن الحالة الّتي تكون عليها المعرفة عند المتعلم، ويُبين للأستاذ ماهي رهانات التّعلّم

[1] – عبدالحميد كمال : تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية، عالم الكتب ، القاهرة، مصر، ص211 .

بالنسبة للمتعلم.» [1]، وهذا يقتضي تَفّهم المعلم لذلك، واعتباره أمرا حتميا وطبيعيا، واستغلاله استغلالا ايجابيا لمساعدة المتعلم على تجاوزه لحصوله على معرفة صحيحة.

وأدرجت نظريات التّعلّم الحديثة خاصة المرجعية البنائية معالجة الخطإ في سيرورة بناء التّعلمات وتقويمها، وأعطته عناية خاصة إلى درجة أنّها دعت إلى إحداث الخطإ، أو تركه يظهر قصد النّجاح في معالجته، وتقتضي جدلية الخطإ في هذه المرجعيّات التّربوية الحديثة الوعي به وتقبله، وعدم الخشية منه، وفحصه وتحليله ووضع الإجراءات اللازمة لعلاجه.

11- غيّرت المرجعيات التّربوية الحديثة التّصور السائد حول التّقويم الّذي كان غرضه رصد نتائج المتعلمين لانتقاءهم وترتيبهم وتصنيفهم في خانة الرّاسبين أو النّاجحين، واعتبرته أداة لخدمة التّعلّم، وجُزء لايتجزأ من سيرورة الفعل التّعلمي يسبقه ويُرافقه ويُشهد عليه، وأصبحت الغاية منه مساعدة المتعلم على تعديل مسار التّعلّم والتعليم أو إعدادة توجيهه أو تأكيده، وكذا إقرار كفاءته « يجب أنْ تكون النّظرة الجديدة للتّقويم منسجمة مع روح المناهج الجديدة، الّتي تُعتبر منتوج التّطور العالمي لعلوم التّربية والتّقنيات، نظرة تستعين بالمقاربات النّظرية مثل النّظرية المعرفية، البنيوية، البنيوية الاجتماعية » [2] ، والتّركيز على استخدام التّغذية الراجعة "التّقويم التكويني " لمعرفة المتعلم وسيرورة نمو تعلمه، والتّنظيمات الّتي يجريها على بنيته المعرفية من أجل الدّعم والتّوجيه.

هذا التّحوُّل من الاتِّجاه التّقليدي إلى الاتِّجاه البنائي قد انعكس على توجيه الاهتمام إلى ما يسمَّى بالتّقييم الحقيقي، ليكون معياريَّ المرجع، أكثر من كونه محكيَّ، المرجع لتثمين إنتاج المتعلم والبحث عن المظاهر الإيجابية فيه، وعدم معاقبته بمجرد خروجه عن الموضوع مثلا، واتّجه التّقويم إلى رصد ما يجري داخل عقل المتعلِّم من عمليَّات عقليَّة عُليا تؤثِّر في سلوكه، مثل بلورة الأحكام واتِّخاذ القرارات وحلِّ المشكلات باعتبارها مهارات عقليَّة تمكِّن المتعلِّم من التَّعامل مع مواقف حقيقيَّة، حيث يُطلب من المتعلِّم عرض معرفته ومهاراته ومواقفه، بتعبئة مكتساباته وتجنيدها بالطَّريقة الّتي يجدها ملائمة، لمواجهة مواقف ومشكلات حقيقيَّة، ومهام ذات قيمة ومعنى بالنِّسبة له،والتَّقويم الّذي ينصبُّ عليها يسمَّى بالتَّقويم الإدماجي الّذي يعني «توظيف المتعلِّم لموارده السَّابقة أو لمكتسباته المستضمرة بغية توظيفها واستثمارها لحلِّ الوضعيَّة المشكلة،وتسمَّى بالوضعيَّة الإدماجيَّة،ومن ثمَّ فالتَّقويم الّذي ينصبُّ عليها يسمَّى بالتَّقويم الإدماجي.» [3].

[1] – عبدالقادر لورسي : الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع ،الجزائر، طبعة 2016 ص 243.

[2] – وزارة التربية الوطنية ، المرجعية العامة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ط 2016 ص 78.

[3] – جميل حمداوي : نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي ، الطبعة الأولى الألوكة ،2015، ص03.

12- دور المعلم يتوجه لتشجيع مبادرات المتعلم، وتحدي أفكار أقرانه وتصوراتهم، وإشراكه في تصميم المواقف التّعليمية التّعلمية، والاهتمام بالفروق الفردية من خلال تفعيل البيداغوجيا الفارقية، الّتي تنطلق من أنّ «أطفال الفصل الواحد يختلفون في صفاتهم الثّقافية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية، بكيفية تجعلهم غير متكافئي الفرص أمام الدّرس الموّحد الّذي يقدمه لهم المعلم، ويؤُول تجاهل المدرس لهذا المبدإ إلى تفاوت الأطفال في تحصيلهم المدرسي» [1]، ويتعين على المدرس أنْ « يستعمل مجموعة من الوسائل التّعليمية التّعلمية قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكيات، والمنتمين إلى فصل واحد من الوصول بطرائق مختلفة إلى الأهداف نفسها » [2].

ومكنت هذه البيداغوجيا خبراء التّربية من رسم مسارات تعلمية تراعي إحتياجات المتعلمين والفروق المعرفية والوجدانية والجسمية والذهنية الموجودة بينهم، ووضعت في يد المعلمين الوسائل والإستراتيجيات البيداغوجية الّتي تساعدهم على إدارة الصف الدراسي، بمراعاة كلّ مظاهر الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال معرفة أنماط وإستراتيجيات التّعلّم عند كل واحد منهم، وتستند في ذلك إلى آليات بيداغوجية وديداكتيكية منها آلية التّشخيص للوقوف على مستوى المتعلمين، وحصر أخطائهم والعوائق الّتي تحيل دون تعلمهم وتصنيفهم بمعنى « أنْ يتعرف المعلم إلى الخاصيّات الفردية لتلاميذة فصله : مستوى تطورهم الذّهني والوجداني والاجتماعي، قيّمهم ومواقفهم إزاء التعليم المدرسي، وتنصح البيداغوجيا الفارقية المربين بتقسيم الفصل الواحد إلى فرق صغيرة متجانسة، وبمطالبة كل فريق بعمل يتلاءم مع صفاته المميزة، وذلك في إطار عقد تعليمي تعلمي يربط المعلم بتلاميذه » [3].

13-أفادت نظرية الذّكاءات المتعددة القائمين على التّربية في معرفة أنواع الذّكاء لدى المتعلم وتَبين مواصفاته، ورصد معوقات ظهورها، وتفسيرها نفسيا وبيولوجيا واجتماعيا ومعرفيا، والعمل على تنميتها وصقلها بالدُّربة والممارسة، وتنمية الموهبة والعبقرية، وقدرات الإنتاج والابتكار والإبداع، من خلال تنويع الأنشطة التّعليمية من فنية وبصرية وجسمية وحركية وطبيعية وكونية ولغوية، وتصميم محتوياتها ديداكتيكيا وتحويلها إلى مهارات وقدرات كفائية إجرائية، تُراعي تنوع ذكاءات المتعلمين وتنشيطها وفق أحدث الطّرائق البيداغوجية والتّربوية والسّيكولوجية الّتي تَخلُق الدافعية للتّعلّم، وتُحفز المتعلمين على اكتشاف قدراتهم ومواهبهم، فلا يُوجد متعلم غبيّا أو كسولا وفق هذه النّظرية، ولكن له ذكاء خاص يجب على المعلم

[1] – جميل حمداوي : التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي، مطبعة الخليج العربي ، المغرب، ط1،2017 ، ص 28/27.

[2] – جميل حمداوي : التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي، مطبعة الخليج العربي ، المغرب، ط1،2017 ص 29 .

[3] – أحمد أوزي : المعجم الموسوعي لعلوم التربية مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء ،المغرب، ط1،2006 ،ص 55.

اكتشافه وتنميته، كما أفادت في كشف مواطن الضعف والقوة عند المتعلم، لمعالجة مواطن التّعثر وصعوبات التّعلّم وتنمية ماهو إيجابي لديه.

ونستنتج مما سبق أنّ النّظريات الحديثة المؤسسة للمقاربة بالكفاءات أقحمت المتعلم في قلب الفعل التّعلُّمي التّعليمي، بحيث أصبح عنصرا فعّالا في بناء المعرفة واستثمارها في واقع حياته، بمساعدة المدرس والأقران، وتحميله مسؤولية بناء تعلُّماته بنفسه بإثارة التساؤلات لديه وتشجيعه على المبادرة والإبداع والإنتاج في وضعيّات مشكلة ذات دلالة، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ورصد ذكاءاتهم وتنوعها لتكييّف المواقف التّعليمية لتحفيزهم على التّعلم، كما حرصت هذه النّظريات على اعتماد الطّرائق النّشطة للتّعلم التي تمكن المتعلم من التفاعل مع الوضعيات المشكلة التي تواجههم لوضع حلول لها والتكيف مع الواقع ، وبذلك يكتسب الثقة في النفس ويشعر بالمسؤولية .

III

الفصل الثالث

إستراتيجية بيداغوجيا الإدماج في بناء الكفاءات اللغوية للمتعلم

مباحث الفصل:

i. **بيداغوجيا الإدماج المفهوم المبادئ والمرتكزات.**

ii. **الكفاءات اللّغوية في منهاج اللّغة العربية للطّور الثّانوي.**

iii. **السّيرورة النّظرية والإجرائية لبناء الكفاءات اللّغوية للمتعلم في بيداغوجيا الإدماج.**

iv. **ميادين التّعلم وبناء الكفاءات اللّغوية في بيداغوجيا الإدماج.**

تمهيد: شُيّدت المناهج الجديدة للإصلاحات التّربوية الّتي عرفتها المنظومة التّربوية في الجزائر على مدخل الكفاءة لبناء، وتنظيم المناهج، وعلى الإدماج بيداغوجيا تُيسر للمدرسين إمكانيات الممارسة الفعلية لتصريفها بشكل عملي وإجرائي داخل الفصول الدراسية، وعلى المقاربة النّصية منهجية لتحليل النّصوص وعلى المقاربة التّواصلية لتعليم وتعلّم اللّغة ، وعلى المشروعات وحلّ المشكلات كإستراتيجية لتأهيل المتعلم للحياة، وبذلك أصبح لبيداغوجيا الإدماج مكانتُها الرائدة في الممارسات التّعليمية، حيث يتم التّركيز على الكيف بدل الكم، وعلى تمهير المتعلمين من خلال تمكينهم من حُسن توظيف مكتسباتهم عند مواجهة وضعيّات ومواقف تطرح عليهم تحديات، وعلى مبدإ تجنيد وإدماج المكتسبات، وإرساء روابط بين التّعلمات، حتّى يتسنى للمتعلم توظيفها لحلّ وضعيّات معقدة ومركبة داخل المدرسة وخارجها.

المبحث الأول: بيداغوجيا الإدماج المفهوم المبادئ والمرتكزات

1-1- بيداغوجيا الإدماج سيرورة تعليمية لتصريف الكفاءة: إنّ بيداغوجيا الإدماج تُعد خيّارا أثبت نجاعته في الأنظمة التّربوية الحديثة الّتي اعتمدتها في بناء وتنظيم مناهجها في مختلف الأطوار، حيث أثبتت عدّة أبحاث ودراسات تقويمية فعالية الصيغ الإجرائية الّتي قدمتها هذه البيداغوجيا في معالجة قضايا الجودة والمردودية الدّاخلية والخارجية، وتكافؤ الفرص بين المتعلمين لضمان حقهم في النّجاح، وتأهليهم اجتماعيا كهدف تنشده المدرسة الجديدة، وهذا من خلال تعديل الممارسات البيداغوجية، وإعادة النّظر في مدلولات التّعليم والتّقويم، يقول نخلة وهبة « قناعتي راسخة بأنّ جودة التّعلّم تزداد أو تنقص تبعا لاتّساع قدرة المتعلم على هضم ما تعلمه، وتحويله إلى عنصر مكوّن لشخصيته، وتوظيفه بالتّالي في وضعيّات جديدة كلّيا، وتتأسس جودة التّعلم على قاعدة انتقال أثر التّعلم وتتغذى من تكرار حدوثه... »[1].

كما أتاح هذا الخيّار كإطار منهجي تجسيد الإصلاحات البيداغوجية بطريقة سلسة ومتدرجة ومرنة، محتضنا الممارسات البيداغوجية السائدة، ومستدركا ما فيها من نقائص واختلالات.

ويتطلب تحويل بيداغوجيا الإدماج إلى ممارسة يومية، تدريب المدرسين عليها، وتمكينهم من اكتساب مبادئها وتطوّير أساليبهم وممارساتهم البيداغوجية، وتنمية مهاراتهم، بهدف التّصريف الأمثل للمناهج التّعليمية، وتحقيق الأهداف المنشودة « بيد أنّ إرساء بيداغوجيا الإدماج كإطار منهجي لأجرأة الكفايات في منظومتنا التّربوية، يقتضي استحضار النّظرة النسقية، وما يترتب عنها من ممارسات بيداغوجية

[1] – أحمد أوزي وعمر بيشو وآخرون: بيداغوجية الإدماج التنظير والممارسة، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 25، مطبعة النجاح الجديدة المغرب، ط 1،2011 ، ص110.

للمقاربة لضمان التّمفصل بين طرائق التّدريس والتّكوين والتّقويم،كما يقتضي كذلك تصوّر مشترك ومنهجية واضحة ومتجانسة بين كل الفاعلين التربويين والمتدخلين في العملية التّعلمية من مدرسين ومفتشين ورؤوساء مؤسسات ومكونين ومستشارين في الإعلام والتوجيه » [1].

وقصد تعميق البحث في هذه البيداغوجيا والإجراءات الّتي تطرحها لتطوير الممارسات البيداغوجية لابد في البداية من طرح مجموعة من الأسئلة الّتي نرى بأنّ الإجابة عليها سيساهم في تذليل الكثير من الصعوبات أمام المدرسين للنّجاح في تحقيق الأهداف المنشودة من الإصلاحات التّربوية منها:

لماذا بيداغوجيا الإدماج ؟ ما مفهوم الإدماج ؟ ما هي الأسس والمبادئ الّتي تقوم عليها بيداغوجيا الإدماج؟، ما هي مقوماتها ومتطلباتها ؟، ما الإستراتيجية الّتي تتبناها في بناء وتنمية الكفاءات اللغوية للّغة العربية للمتعلم في الطور الثانوي ؟، وإذا كانت بيداغوجيا الإدماج سيرورة تعلمية تستهدف إنماء الكفاءة لدى المتعلم والتحكم فيها، فما هي مقتضيات هذه السيرورة ؟ كيف ترى بيداغوجيا الإدماج التّعلم ؟وما دور كل من المعلم والمتعلم في هذه البيداغوجيا ؟.

1-2- مفهوم بيداغوجيا الإدماج :إنّ المشكلة الّتي واجهت النّظام التّربوي في ظلّ تبني المقاربة بالأهداف هي تقديم المعارف من مفاهيم ومهارات وقيم مجزئة للمتعلم، لا تربط بينها روابط دون امتلاكه لمنطق الإنجاز والاكتشاف، فيجد نفسه يُخزن كمًّا من المعارف، ولا يستفيد منها لفعل شيّء، أو تحليل الواقع والتّكيف معه، وكحلّ لهذه المشكلة تمّ تبني المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج ليست كبيداغوجيا فقط، وإنما كإستراتيجيا لإقامة تمفصل بين النّظري والتّطبيقي لبناء الكفاءات، والارتقاء بالمتعلم، وتثمين دوره في بناء المعرفة لتنمية قدراته ومهاراته، وتوظيفها واستثمارها في إنجاز مهام وحلّ وضعيّات مرتبطة بمحيطه وحاجاته « بيداغوجيا الإدماج ليست في واقعها بيداغوجيا بما للفظ من معنى، بل هي على خلاف ذلك استراتيجيا بيداغوجية ملائمة لبناء الكفايات لدى المتعلمات والمتعلمين لكونها تتأسس على الوضعيّات المسائل والمشكلات... » [2].

الفعل الكفائي يشتغل على الوضعيّة من خلال آليات "التعبئة، التجنيد، الإدماج، التحويل" وعلى المحسوس والمركب، وليس كالهدف الّذي يشتغل على المجزئ والمحسوس، والإدماج الّذي هو مناط الكفاءة سيرورة معرفية هدفها تنمية كفاءة المتعلم والتحكم فيها، ولذلك فهي حاضرة في كل نمط من التّعلم سواء أكان جزئيا "إرساء الموارد "، أو كليا "الوضعية الإدماجية "، ولكن بدرجة متفاوتة في كل محطة احتراما لمبدإ التّدرج في إقامة علاقات بين التّعلمات، حيث يكون مقصودا لذاته في الوضعيّة المركبة وامتلاك

[1] - دليل المقاربة بالكفايات : مكتبة المدارس ، الدار البيضاء ، المملكة المغربية.

[2] – عبد الكريم غريب : مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية ، المغرب ، ص309.

المتعلم للكفاءات المستهدفة « تجعل المعارف قابلة للتّحويل والتّجنيد في الوضعيّات الّتي تمكننا من التّصرف خارج المدرسة، ومواجهة وضعيّات معقدة، أيْ التّفكير والتّحليل والتّأويل والتّوقع واتخاذ القرارات والتّنظيم والتّفاوض» [1]، وهي المخرجات الّتي تنشدها المنظومة التّربوية الحديثة في تكوّين الأجيال المستقبلية.

وتعمل بيداغوجيا الإدماج كمسار مركب، وكإطار إجرائي على تعليم المتعلم الاعتماد على نفسه والتّعرف على قدراته الكامنة بغية توظيفها في حياته التّعليمية والمهنية والاجتماعية، وللوصول به إلى ذلك يجب إتاحة الفرصة له لممارسة البحث عن المعرفة، وممارستها من خلال وضعيّات تعلّمية مشكلة لبناء كفاءاته، ومن ثمّ يمتلك الوعي والإرادة والمسؤولية في القرار والفعلّ ويصبح لتّعلماته دلالة ومعنى، وهذا الاحتكاك مع المعرفة والانغماس فيها يجعله يدرك أوجه الفائدة من المعارف الّتي يتعلمها، وأهميتها وتطبيقاتها في حياته، وتصبح دافعا وقوة محفزة له على التّعلم، وهي الغاية من اعتماد هذه البيداغوجيا كمدخل للتّعلم بالكفاءات على حد القاعدة الذهبية الّتي جاء بها إكزافيي روجيرس " لا أحد يتعلم فقط من أجل التّعلم، ولا أحد يتعلم لذات التعلم، إنّ التّعلم يتضمن بالضّرورة قيمة دافعة، ومحفزة عندما يكون مفيدا للمتعلم في حياته اليومية".

وقد وقع الاختيار على بيداغوجيا الإدماج إطارا منهجيا لأجرأة المقاربة بالكفاءات، لأنّها تعتمد سيرورة تعلُّم تجمع بين فترات التّعلم الكلاسيكي، وعلى مجزوءات الإدماج، وتقديم أنشطة جديدة للمتعلم قصد معالجتها في وضعيّات مسائل تُتيح له ممارسة كفاءته، وموقعها يكون بين دائرة المقاصد والغايات التّربويةّ، والممارسات البيداغوجية في القسم، حيث تقوم يأجرأة هذه المقاصد والغايات قصد إرساء معارف وإنماء كفاءات لدى المتعلم، و غايتها تحسين وتطوّير أداء المنظومة التّربوية لتحقيق الإنصاف بين جميع المتعلمين ومساعدة المتعثرين منهم.

3-1-**مبادئ بيداغوجيا الإدماج:** إن بيداغوجيا الإدماج كتطبيق عملي للمقاربة بالكفاءات ترتكز على جملة من التّصورات والمبادئ الديداكتيكية الّتي تُتيح للمتعلم بناء كفاءاته التّعلمية بكيفية أفضل وتؤهله للنّجاح في حياته تتلخص فيما يلي :

أ- تقديم المعارف في نظام كامل ومندمج: من النقائص المسجلة في المقاربات السّابقة تقديم المعارف مجزأة للمتعلم، حيث يضم البرنامج الدراسي قائمة من المحتويات، والمفاهيم، والمهارات، والحقائق، والمواقف منفصلة عن بعضها في كل مادة دراسية، يخزنها المتعلم دون أنْ يستفيد منها في واقعه، في حين لايمكن الحديث عن بيداغوجيا الإدماج الّتي تستهدف بناء كفاءات، دون استحضار عنصر ضروري يشكل منطلقا

[1] – صالح بلعيد : في قضايا التربية ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، ط1، 2009 ،ص38 .

لها، ويتعلق الأمر بالوضعيّات الّتي تتحول فيها التّعلمات إلى نظام متكامل، ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات والقدرات الّتي تتيح للمتعلم أنْ ينجز مهمة ضمن وضعيّة تعلمية حسب رأي ديفيلي « كلّ منظم ومتوازن، يُتيح إدماج مكتسبات في إطار وضعيّات مركبة » [1]، ذلك لأنّ المنهاج المبني على هذه البيداغوجيا انتقل من منطق إنجاز المضامين إلى منطق إنماء الكفاءة الّذي يقود المتعلم لتأسيس روابط بين مختلف الموارد من ناحية، وربط هذه الأخيرة بخبراته وقيّمه وكفاءاته ومعارفه والقيّم المجتمعية والعالمية من جهة أخرى لتنمية كفاءات والتحكم فيها.

ب- **التّعلم إنتاج واستثمار**: يكون التّعلم أفضل في منظور بيداغوجيا الإدماج إذا تم وضع المتعلم في وضعيّة تعلُّم إنتاجية حقيقية، وإعطاء أهمية للتعليمة بدل السؤال، لأنّها تُوجه المتعلم إلى إنتاج معين، والإنتاج يوفر ضمانة التّركيب والإدماج، فهي لاتحبذ تخزين المعارف وتكديسها، وإنّما تركز على التّكوّين المؤهِل للحياة، فالمتعلم ليس وعاءا للاستهلاك، بل هو طاقة إبداعية يُجند معارفه، ويعبئها ليستثمرها في سيّاقات ووضعيّات تعلمية أو اجتماعية يجني ثمارها، وينبغي أنْ يكون المتعلم هو الفاعل في تنفيذ التّعليمة ويتحمل مسؤولية إنتاجه، فيتحول التّعلم إلى عملية شخصية يمنحه الاستقلالية والثقة والاعتماد على الذّات، والشعور بالحاجة إلى الإشباع والرضا المعرفي والنفسي، وإلى البحث عن المعارف من مصادرها والتّدرب على استثمارها في مواجهة المواقف والصعوبات، وتحقيق التّواصل مع محيطه، وامتلاك سلطة القرار والتّصرف«بيداغوجيا الإدماج ترتكز على كون كل تلميذ يتعين عليه أنْ يتعلم بصفة فردية في حلّ وضعيات مركبة » [2].

ت- **التعّلم ممارسة لترسخ المفاهيم**: الفعل التّعلمي من منظور هذه البيداغوجيا هو انخراط في أنشطة إدماجية تستنفر مكتسباته، وتدفعه للبحث والاكتشاف والاستنباط والإنجاز لبناء المفاهيم، واستنتاج المعرفة لفهم العالم من حوله، فيتحول بذلك إلى متعلم كفء قادر على التّصرف إزاء كل الوضعيّات المشابهة للوضعيّة الّتي مارس فيها التعلم.

ث- **اعتماد طرائق فعّالة للتّعلم**: أصبح الاهتمام مُنصبا في بيداغوجيا الإدماج على تمكين المتعلم من الوسائل المؤدية لبناء كفاءاته، وتطويرها، وهذا بتنويع الطّرائق الفعّالة والنّشطة الّتي تمنحه الوعي بالذّات

[1] – عبدالكريم غريب : بيداغوجيا الإدماج ،نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، ط2، 2011،ص157.

[2] – نفس المرجع ،ص121.

والثّقة بالنفس والاستقلالية، وامتلاك القدرة على التّفكير وإنجاز المهمات، وحلّ المشكلات، وإنجاز المشاريع، واعتماد الوضعيّات كأسناد مألوفة وناجعة للتّعلم والإدماج وحسب "شلفان " و"ولبيرين " أنّ الطّرائق النشطة تتطلب [1]:

* التزام المتعلم الشّخصي عند القيام بنشاط ما، وإدراكه لمعنى الالتزام.

* الربط بين المشروع الشّخصي والمهني والدّراسي.

* بناء المتعلم لمعارفه بنفسه من خلال النّشاط (تنمية الكفاءات).

* اعتماد دينامية الأفواج كسند للتّعلم.

* قيام المدرس بدور المسهل والسّند والمنظم للأفواج.

والطّرائق النّشطة تجعل المتعلم في قلب العملية التّعليمية التّعلمية، حيث يختار أساليب تعلمه ويخطط لتنمية قدراته، ويمارس كفاءاته من خلال التّكوين الذّاتي، ويتواصل ويتعاون مع الآخرين، للبحث عن المعرفة وتوليدها، وتنمو له روح الاستقصاء والبحث والتّأمل في المعرفة وتوظيفها.

ج- **التّعلم نشاط موجه لإنماء كفاءة أو هدف ختامي إدماجي "كفاءة شاملة"**: تركز بيداغوجيا الإدماج على الكفاءات الّتي يجب على المتعلم أنْ يتحكم فيها في نهاية السنة الدراسية، أو في نهاية الطّور، وتصبح الموارد وسيلة لتنمية هذه الكفاءات، ويّعد الإدماج مناط تحقيق الكفاءة، حيث يصبح أداة ربط في يدّ المتعلم يجمع بها شتات التّعلمات ويعبئها ويدمجها لحلّ وضعية تماثل الوضعيّة الّتي اكتسب فيها تلك التّعلمات، ويبرهن على مدى تملكه للكفاءة المرصودة.

ح- **التّعلم تدريب وممارسة في وضعيّات تعطي للتعلمات معنى ودلالة**: إنّ المناهج ذات الطبيعة الإدماجية تعمل على جعل المتعلم يمارس نشاط الإدماج في وضعيّة ذات دلالة لها طابع وظيفي إجرائي عملياتي، وسيّاقها مألوف لديه، يرتبط بمحيطه الاجتماعي والبيئي، ويوجهه نحو تحقيق هدف ما مرتبط بحياته، ويدعوه للتّمييز بين الشيء الثانوي والأساسي، والتّركيز على الأساسي لكونه ذا فائدة في حياته اليومية، أو لأنّه يُشكل قاعدة للتّعلمات الّتي سيقدم عليها « يتعلق الأمر بتحديد غايات التّعلم، والعمل على جعل المعارف عملية بالنّسبة إلى محيطه الاجتماعي، في مقامات تواصلية متعددة مدرسية أو خارج مدرسية » [2] وذلك لأنّ المحتويات إذا كانت عارية من كل معنى، تُضعف الحافزية عند المتعلم الّتي تُعد أهم عامل لإشباع الحاجة للمعرفة، لذلك ربطت هذه البيداغوجيا بين التّعلم والوضعيّات المسائل والمشكلات حتى يتبين المتعلم وجه الفائدة من المعارف الّتي يتعلمها، وتكون لها مقبولية عنده ، ومعطياتها حقيقية

[1] – فريد حاجي: التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، القبة القديمة، الجزائر،الطبعة 1434هـ، 2013م، ص39/38.

[2] –وزارة التربية الوطنية : مديرية التعليم الأساسي ، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص7.

ووثائقها أصلية، تُغذي لديه الطموح في معانقة كافة العوامل الّتي تدفعه إلى استثمار كلّ مكتسباته في وضعيات داخل وخارج المدرسة يتدرب فيها على توظيف معارفه لحل المشاكل الّتي تواجهه لاعتبارات معرفية أو اجتماعية أو وجدانية وانفعالية، وتكون هذه الوضعيّات في شكل مشاريع أو وضعيات مشكلات تدفعه لتجنيد الموارد الّتي اكتسبها وإدماجها وتحويلها،وتفرض عليه إقامة علاقات محددة ومضبوطة، مجردة وملموسة مع الجماعة والبيئة الّتي يعيش فيها، وتجعله ينغمس في سيرورة تعلمية نشطة وبناءة، يهيكل بها تعلماته وخبراته لإيجاد قواعد منتظمة ومعقولة لإنجاز مهمات أو حلّ مشكلات تسمو به إلى مستوى معرفي أفضل.

1-4- مرتكزات بيداغوجيا الإدماج: يَعتبر خبراء التربية أنّ الانتقال من منطق التّعلم بالمضامين والأهداف الّذي يعتمد على المحسوس فقط، إلى منطق بناء الكفاءة باللّجوء إلى المحسوس والمركب ظلّ رهانا تعمل عليه الإصلاحات التّربوية، ومع مطلع الثمانينيات تمّ اللّجوء لأجرأة المقاربة بالكفاءات عن طريق اعتماد بيداغوجيا الإدماج الّتي تشتغل على الأسلوب الوضعيّاتي لإنماء كفاءة المتعلم، الّذي يبقى نجاحه في تملك الكفاءة مرتبط بقدرته على إدماج المتكسبات المعرفية وتوظيفها في وضعيّات جديدة شرطا أساسيا لتحقيق النجاح التّربوي، حيث يُعد الإدماج أهم محطة من محطّات سيرورة العملية التّعليمية التّعلمية، إذْ تُصبح كلّ المعارف والمهارات والمواقف الّتي كانت موضوع تعلمات منفصلة، إضافة إلى الخبرة الشّخصية والكفاءات المستعرضة مواردا بيد المتعلم مدعوا لتجنيدها لحلّ وضعيّات مركبة لتنمية كفاءة مستهدفة، وبالتالي تبرز في نشاط الإدماج سمات التّعلم الفعّال ويرتكز تنفيذ هذه البيداغوجيا على توفر مجموعات من الركائز منها :

أ- الانتقال بالتّعلم من منطق المضامين إلى منطق الكفاءة: انتقلت بيداغوجيا الإدماج بالتّعلم من منطق إنجاز المضامين إلى منطق إنماء الكفاءات، مع الاستناد على بيداغوجيا الأهداف في إرساء الموارد وضمان استمرارية التّعلمات حسب الحاجات الفعلية للمتعلم، وما تتطلبه الكفاءات المرصودة، واستثمار البيداغوجيات المختلفة "بيداغوجيا الخطأ، البيداغوجيا الفارقية، بيداغوجيا المشروع، البيداغوجيا التعاقدية " حيث يهدف التّدريس بالكفاءات إلى تعليم المتعلم الاعتماد على نفسه في الوصول إلى المعرفة بالتّعرف على قدراته الكامنة، ويؤكد التّعلم البنائي المؤسس للمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج على « التّعلم النّشط والسيّاق الّذي يحدث فيه، ويشجع استقلالية الطالب ومبادراته، ويُغذي الفضول الطبيعي للمتعلم والبحث والاستقصاء، ويدعم المشاركة والتّعلم التّعاوني، والمفاوضة الاجتماعية، ويركز على التّفكير والفهم والاستدلال، وتطبيق المعرفة وتوظيفها، وتوكيد الأداء والفهم عند تقييم التّعلم وتقويمه...» [1]، ولذلك تغير مفهوم التّعلم في بيداغوجيا الإدماج، وأصبح يُنظر إليه على أنّه عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التّوجه

[1] – عايش محمود زيتون : النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن ، ط1،2007 ، ص14.

تقود المتعلم للبحث عن المعرفة انطلاقا من رغبة ذاتية راسخة، وله بُعدا وظيفيا غايته نقل المتعلم من مستوى معرفي وكفائي، إلى مستوى أعلى منه بنشاطات وممارسات متنوعة وجعله قادرا على تحويل تعلماته وتكييّفها مع المواقف والوضعيّات المستجدة لحلّ المشاكل الّتي تواجهه سواء في سيرورات التعلم، أو في الحياة « التّعلم هو الانتقال من مستوى معرفي وكفائي إلى مستوى أعلى منه، بإضافة معلومات جديدة بمساعدة المدرس، وذلك بواسطة نشاطات مناسبة، وهي عملية تقتضي بناء الكفاءات، ولا يكتفى فيها بتلقي المعارف فقط، وهو عملية مستمرة حتى يتمكن المتعلم من التّحكم في المعارف/الموارد (معارف مهارات،سلوك)، تعلم كيفية تجنيدها لحلّ وضعية مشكلة معينة، وإدماجها في عائلة من الوضعيات.» [1].

وفي سياق هذه السيرورة نلاحظ أنّ التّعلم هو نمو وتطور في المعارف والقدرات والمهارات وعملية مستمرة يمارسها المتعلم الّذي يمتلك الوعي والإرادة والمسؤولية في اتخاذ القرار والفعل، عن طريق توفير وسائل تحفيزية ومثيرة لرغبته في التّعلم « هو عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي، بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة الّتي تساعد المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه النّاتج عن المثيرات الدّاخلية والخارجية مما يُؤكد حصول التّعلم... » [2] ، فالتّعلم بهذا المفهوم ليس مجرد نقل للمعلومات وإعادة استرجاع وتكرار لها، بل عملية إعادة بناء وتنظيم للمعرفة من خلال التّفاعل الاجتماعي، والعمل التّعاوني المبني على المناقشة والاستفسار والسؤال والجواب، والبحث والتّقصي والاكتشاف، و يسترشد التّعلم البنائي بخمس عناصر أساسية وضعها خبراء هذه النظرية [3] وهي:

1- تنشيط المعرفة السابقة.
2- اكتساب المعرفة .
3- فهم المعرفة.
4- استخدام المعرفة.
5- الانعكاس والتّأمل في المعرفة.

ويستند التّصور الجديد للتّعلم إلى ما أقرته النّظرية المعرفية بكل اتجاهاتها في مجال اكتساب المعرفة حيث خاطبوا العمليات الجزئية الأساسية في التّعلم « مثل تشفير المعرفة، واستحضارها، وتخزينها واسترجاعها، ودمجها بالمعرفة الموجودة بالفعل، وعمليات الانتباه والإدراك، والعمليات المعرفية العليا

[1] – وزارة التربية الجزائرية : دليل استخدام كتاب اللّغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ص9.
[2] – وزارة التربية الوطنية : المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التّربوية ، 2009ص52.
[3] – عايش محمود زيتون : النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن ،ط1، 2007 ،ص26 .

كالتّحليل والتّركيب والتّقويم » [1]، ويرى أصحاب الّتيار المعرفي البنائي ومنهم جون بياجيه أنّ التّعلم هو عملية ممارسة وتعبئة وتجنيد وتنظيم ذاتية للتّراكيب المعرفية للفرد، للتّكيف مع الضّغوطات المعرفية الممارسة

على خبرته خلال تفاعله مع معطيات العالم التّجريبي، ومنه فالتّعلم عملية بنائية يساهم فيها المتعلم بنفسه وفق ميولاته وتوقعاته ومعارفه وأهدافه « والتّعلم يكون بنائيا أيْ ليس إعادة القول أو حتى إعادة الفعل، بل هو إعادة الاستعمال في سيّاق آخر لما تم اكتشافه في سيّاق أولي.. » [2]، وهو عملية تفاعلية بنائية مستمرة محورها المتعلم، يستقبل المعرفة الجديدة ويحللها ويعالجها، ويعيد تنظيمها مع معارفه السابقة من خلال تفعيل مختلف العمليات الذّهنية، ومن خلال التّفاعل مع الآخرين ثم يستدعيها، ويعبؤها ويدمجها ويحولها، لاستخدامها في المواقف والوضعيّات الجديدة الّتي يواجهها ، وهذا يقتضي منه كذلك التّحكم المساعي والتّمشيات الّتي يسلكها، لفرز المعرفة الّتي يحتاجها، ولا يصل إلى هذا المستوى من الأداء إلّا بعد مروره بمراحل لأفعال التّعليم الّتي تُقدم له النّموذج في كيفية بناء المعرفة والمفاهيم أو كيفية الإنجاز «فالتّعلم ينطلق من أفعال التّعليم الّتي تقدم النّموذج في كيفية بناء المعرفة والمفاهيم، أو في كيفية تنفيذ خطة أو منهجية، أو القيام بإنجاز أو أداء، كل يترسخ بالمراس والتتبع والتقويم والدعم... » [3].

ب- **اعتماد الوضعيات المسائل (السياقية) أسلوبا للتّعلم**:أصبح المقصد من التّعلم في التّربية المعاصرة غائي نفعي، هدفه بناء الكفاءات للمتعلم لتأهيله وتكوّينه لمجابهة الواقع والاندماج فيه « إلا أنّ الأسئلة الّتي طُرحت بهذا الصّدد سواء في المجتمعات الغربية أو العربية، قد تعلقت بالأساس بالسّبل والإستراتيجيات الملائمة لبناء الكفاءات المنشودة، وعلى إثر ذلك برز أسلوب الوضعيّات المسائل أو الوضعيّات المشكلات كأنجع أسلوب لبناء الكفاءات لدى المتعلمين والمتعلمات...» [4]، فتم اعتمادها كمصدر للوصول إلى المعرفة، وبناء الكفاءات لأنّها تُعَد من أبرز ظواهر التّفكير الإنساني لتأهيل وتكوّين الفرد المتعلم لخلق القدرة لديه لمواجهة المشاكل الّتي تعترضه في واقعه الدّراسي والحياتي، لأنّه من خلال الوضعيّات المختلفة المستقاة من واقعه الحياتي يتعلم التّخطيط والتّنظيم والتّدبير، ويتفاعل مع المحيط البيئي والاجتماعي، في إطار عملية ديناميكية لبناء معارفه، وتكيّيفها، ومساءلتها، وتنميتها، ويُبدع في إيجاد الحلول للمشكلات الّتي تواجهه عن طريق تجنيد وتعبئة موارده الّتي اكتسبها في المدرسة أو خارجها « وضع المتعلم أمام صعوبة مناسبة

[1] – حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون : التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، ص 143.

[2] – كزافيي روجيرس: التدريس بالكفايات، وضعية الإدماج والمكتسبات، ترجمة عبدالكريم غريب، مطبعة النجاح الدار البيضاء، المغرب ط1، 2007 ص06.

[3] – فريد حاجي : التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ، دار الخلدونية القبة القديمة، الجزائر، ط، 2013، ص 48.

[4] – عبد الكريم غريب : مستجدات التربية والتكوين ، مجلة جغرافية، منشورات عالم التربية، المغرب، ص288.

تتحداه، وعليه أنْ يجد حلاّ مناسبا لتخطيها، ويكون الأستاذ هنا مساعدا ومُوجِها لتذليل الصّعوبات وبناء التّعلمات... » [1]" ولما تأكّدت فاعلية منهجية التّعلم بالوضعيّات تم اعتمادها من طرف الباحث البلجيكي كزافيي روجيرس، بشكل إدماجي يأخذ بعين الاعتبار مختلف الوضعيّات المسائل، ليصل في مقطع تعليمي تعلمي إلى مرحلة الدمج بين الوضعيّات المختلفة بغرض بناء جزء من كفاءة معينة، وقد كيفت المنظومات التّربوية التي تبنت مقاربة الكفاءات وبيداغوجيا الإدماج مناهجها التّعليمية حسب الكفاءات المرجوة وحوّلت البرنامج الدّراسي للمواد إلى مجموعة من الوضعيّات التعلمية الّتي تطرح أمام المتعلم مهمات معرفية للقيام بانجازها « دون التّقيد بمواد معينة بل يكون التّقيد أساسا بالكفايات والمهارات المراد تبليغها...» [2].

وتعد هذه الوضعيّات المسائل المعتمدة للتعلم في بيداغوجيا الإدماج مغايرة تماما للنّمط التّقليدي الّذي يركز على الجانب المعرفي، وشحن ذهن المتعلم بمحتويات لا علاقة لها بالواقع المعيشي للمتعلم، ولا تحرك حوافزه ولا ترجى منها منفعة، بل هي عبارة عن ظروف سيّاقية، وأُطر ومؤشرات تضع أمام المتعلم مشكلات وعوائق و لغز (تلغيز المعرفة)، كرهان وتحدي لإيقاظ رغبتة نحو تشغيل معارفه وقدراته المفاهيمية والمنهجية الضّرورية، وتدفعه للبحث ووضع فرضيات، وتحريك الخبرات لبلورة كفاءته والبرهنة عليها، من خلال تقديم حلول لها « تشكل هذه الوضعيّات المسائل المتناولة نمطا مغايرا للنمط السابق، بحيث أنّها تنطلق من حاجة المتعلم ومن منفعته، وتدفع به إلى تعلمات متنوعة المجالات مع انفتاحه على عدة معارف وخبرات » [3].

ولابّد أنْ تُراعي هذه الوضعيّات المسائل حاجة المتعلم وإدراكه ونموه وميوله واهتماماته والمحيط الّذي يعيش فيه، وأن تكون في متناوله بحيث يرصد مكوناتها، و تحقق لديه كفاءة معينة.

والوضعية المقصودة هي تلك الّتي توفر مجموعة من الظروف المكانية والزمانية والحالية الّتي تحيط بالحدث التعليمي التعلمي، وتحدد سيّاقه، وأنْ تكون هادفة تربط المعارف بالممارسات الاجتماعية، وأنْ لايقتصر دورها على التّحفيز والتّشجيع، وإنّما كذلك لمساعدة المتعلم على بناء تعلماته، وإنماء كفاءاته فيدقق مكاسبه، ويتمرن على تجنيدها وتحويلها « وضعية ملموسة تصف في الوقت نفسه الإطار الأكثر

[1] – حاجي فريد : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ،الأبعاد والمتطلبات ،دار الخلدونية للنشر والتوزيع ،القبة ،الجزائر (دط) ص9.

[2] – محمد الدريج : الكفايات في التعلم ، المعرفة للجميع ، أكتوبر2000 ، العدد ، 16 ص 86.

[3] – عبد الكريم غريب: مستجدات التربية والتكوين، مجلة جغرافية، منشورات عالم التربية، المغرب ، ص290.

واقعية، والمهمة الّتي تواجه التّلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضّرورية لبلورة الكفاية والبرهنة عليها... » [1].

وما يميز أسلوب الوضعيّات هي الشمولية،حيث تتطلب أكثر من إجراء وفعل وتتطلب استراتيجيات وقدرات ومهارات ومعارف لتوظيفها في إطار البحث عن حل للمشكل أو أداء مهمة وتحقق عدة وظائف ديداكتيكية وبيداغوجية تتمثل في :

1–وضيفة تحفيزية: إيقاظ الدافعية عند المتعلم من خلال تلغيز المعرفة، حيث تدفعه للتّساؤل والبحث عن الحلول للمشاكل الّتي تواجهه.

2– وظيفية ديداكتيكية : تُتيح له فرص للتّعلم من خلال وضعه في موقف تعليمي تعلُّمي يجعله يستفر تمثلاته ومكتسباته لتملك لغز المعرفة.

3– وظيفة تطوّرية : تساعده على بلورة أساليبه الفعّالة تدريجيا لحلّ المشاكل، وإنجاز المهمات من خلال المحاولات والتّقييم والتّقويم لنشاطه المعرفي في مواجهة المشاكل وتحدي الرهانات المطروحة أمامه.

وبذلك فهي تُعد « طريقة تعلم تفرض على المتعلم أنْ يدرك المشكلة، ويضع بعض الأسئلة حولها، وهي تعمل على دفع المتعلم للبحث عن إجابات لها، وإدراك هذه الإجابات لهذه المشكلة...» [2].

وهذه الطريقة تعتمد « موقفا مربكا، سؤالا محيرا يواجه المتعلم ويجعله يشعر بالحاجة إلى التّعامل مع هذا الموقف، أو حلّ ذالك السؤال في الوقت الّذي لايملك فيه إمكانيات أو خبرات مخزّنة في بنيته المعرفية تمكنه من تحقيق ذلك بصورة فورية أو روتينية، وقد لا يصل للحلّ بسرعة وسهولة، بل يتطلب منه بذل جهد معرفي أو مهاري لبلوغ الهدف» [3]، وبذلك فهي تخلخل بنيته المعرفية وتساهم في إعادة بناء تعلُّماته وتنظيمها وترتيبها وتوظيفها في الوضعيّات المشابهة التي تصادفه في مواقف تعلُّمية أو في الحياة .

وتتم عملية التّعلم بالوضعيّات من النّاحية البيداغوجية من منظور بيداغوجيا الإدماج في محطتين مترابطتين، فهناك لحظات لإرساء الموارد لبناء الكفاءة المستهدفة تتطلب وضعيّات ديداكتيكية يتصوّرها المدرس، يُخطط لها ويُهيئ بيئتها، كي يُمكن المتعلم من الاشتغال لحلّ مشكل معين عن طريق القيام بعدة أعمال في آن واحد، من تجنيد للمعارف وتعبئتها ودمجها، ولحظات أخرى لاختبار مدى تحكم المتعلم في كفاءته في وضعيّات مشكلة إدماجية « تطرح إشكالا تجعل الفرد أمام مهمة عليه أنْ يُنجزها، مهمة

[1] – يبير ديشي : تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب ، منشورات عالم التربية ، مطبعة دار النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب، ط1، 2003 ، ص181.

[2] – محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ط1،2012 ، ص 110 .

[3] – نفس المرجع ص 279/278.

لايتحكم في كلّ مكوّناتها وخطواتها، وهكذا يطرح التّعلم كمهمة تُشكل تحديّا معرفيّا للمتعلم بحيث يُشكل مجموع القدرات والمعارف الضّرورية لمواجهة الوضعية وحلّ الإشكال،وهذا ما يعرف بالكفاية» [1]،وتتماشى هذه الوضعيّات مع مدرج بناء التعلّمات تشخيصا وتكوّينا وتحصيلا وبالتالي يمكن تصنف إلى ثلاثة أنواع :

1- وضعيّات لبناء المعارف وإرساء التّعلمات: وتسمى الوضعية المسألة الديداكتيكية تستهدف إرساء موارد من معارف ومهارات ومواقف، وتثبيتها لدى المتعلم من خلال إنجاز تعلّمات مجزأة، ومهام وفق منهجية معينة تتطلبها الأهداف التّعليمية المسطرة وتقوده « إلى صياغة فكرة أو استنباط تعريف أو حلّ مسألة أو الإجابة عن تساؤل، وبالتّالي فهي تساعد على إرساء معارف ومهارات وتقنيات سلوكية جديدة من خلال نشاطات ملموسة، تستجيب لحاجات المتعلم ومن ثَمّ تساهم في بناء وتطوير كفاءته» [2]. وكمثال على ذلك يتلقى المتعلم معارف في القواعد اللّغوية، ثم يتعلم مختلف مهاراتها كالصّرف والتّركيب والإملاء من أجل استخدامها في الحديث الشّفوي والإنتاج الكتابي، وتتكون لديه مواقف وسلوكات لاستخدامها بشكل صحيح في الصّرف والنحو ورسم الحروف في الكلمات...

والمدرس هو الّذي يقوم بإعداد هذه الوضعية وتنظيمها لجماعة القسم في سيّاق تعلم يخلق لهم فضاءا للتّفكير والاكتشاف والبحث لاكتساب معارف ومهارات جديدة حسب راينال Raynal، وريونيي Rieunier « الوضعية المسألة الديداكتيكية هي وضعية بيداغوجية موضوعة من قبل أخصائي في المجال التّربوي بهدف خلق فضاء تفكير وتحليل للتّلاميذ بشأن مسألة يتعين حلها، أو بشأن معيق ينبغي تجاوزه تبعا **لمارتينان،** ومن جهة أخرى تمكن التّلاميذ من مفهمة تمثلات جديدة بخصوص موضوع محدد انطلاقا من هذا الفضاء المسألة...» [3]، ويسميها **دو كتيل** Deketele وضعية الاستكشاف غايتها تحريك تفكير المتعلمين لاكتساب تعلُّمات جديدة من خلال خلق فعالية قصوى للمتعلم تخلخل قدراته ومعارفه وتحدث لديه صراع عقلي عاطفي يدفعه لإعادة تنظيم معلوماته لصياغة الفرضيات، واختبار صحتها واستنتاج ما يمكن استنتاجه لحلّ المشكلة الّتي توجهه، وينتج عن ذلك إرساء معلومات جديدة فهي وسيلة تعلم تتلخص مهمتها في تفعيل سيرورة الملاحظة والبحث والتقصي لدى المتعلم لإرساء الموارد الضرورية، لإنماء الكفاءة المستهدفة من خلال تَمَلُك المشكل وتمثله وابتكار حلّ له.

---

[1] – محمد الدريج : الكفايات في التعليم : المعرفة للجميع أكتوبر2000 العدد 16 ،ص 60 .

[2] – زينب بن يونس: من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج ،كيف نفهم الجيل الثاني ، Allure لنشر وتوزيع الكتب والمنتجات السمعية البصرية، الجزائر ط 1 ،2017 ،ص 89 .

[3] – عبد الكريم غريب : بيداغوجيا الإدماج ،نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ، منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ، المغرب، ط2،2011، ص174 .

ويشترط فيها أنْ تكون واضحة الأهداف، مستوحاة من واقع المتعلم، تستهدف تنمية كفاءة بموارد محددة بناءا على تشخص تصورات المتعلمين الأولية، ذات دلالة تشمل لغز يُحفزه للبحث عن الحلّ ُ تناسب قدراته ومستواه وتشبع حاجاته المعرفية والعاطفية وقابلة للتّقويم.

وتمر وضعية التّعلم بثلاث مراحل تبدأ بتهيئة المتعلم وتحضيره بإيقاظ دوافعه وتشويقه لحصر تصوراته ورسم أهدافه ووضعه أمام مشكل لزعزعتها، ثُمّ يتدرج في البحث والتّقصي لاكتساب تعلُّمات جديدة، وتمثلها وتنظيمها وبناء المفاهيم المتعلقة بها، ويصاحب هذه المرحلة التّقويم التّكويني الّذي لمراقبة سيرورة تنصيب الموارد، ونمو الكفاءة، والإستراتيجية الّتي يسلكها المتعلم في الإنجاز، من صياغة للفرضيات ومحاولات إيجاد الحلول، ويتعين على المعلم أنْ يتدخل للتّصحيح والتّعديل أوالتّوجيه كلما اقتضت سيرورة التعلم ذلك، ثُمّ يُعيد استثمار معارفه في وضعيّات إدماجية جزئية تدريبية تقويميّة للتأكد من بلوغ الغرض التربوي المستهدف.

2- الوضعيات المسألة الهدف (تعلم التجنيد والإدماج) : وتسمى وضعيات إعادة الاستثمار، أو الوضعية الإدماجية، وهي صورة لما هو متوقع من المتعلم، ويتم تنظيمها في ختام التّعلم، أو في ختام مجموعة من التّعلّمات الدّالة، وتمثل رهانا لمصداقية بيداغوجيا الإدماج لأنّها تفيد «وضعًا يُساعد المتعلم على هضم المعارف المكتسبة وضم عناصرها في مجموعات منسجمة... » [1].

و يشترط فيها أنْ تكون مجموعة معقدة من العمليات والممارسات العقلية والعملية الّتي تجعل المتعلم يحرك ويُعبأ ويحوّل مكتسباته ضمن وضعية إدماجية تحُدَد كفاءتها المستهدفة، وأهدافها والموارد الّتي تتطلبها والصّعوبات المتوقعَة، والمهمة المراد القيام بها من طرف المتعلم، و تُنجز فرديا أو في شكل أفواج "التعليم التّعاوني "، وتكون بمركبة واحدة (تجنيد جزئي) أو مجموعة من المركبات، ويُرافق المعلم المتعلمين في عملية الإنجاز والإنتاج، بدءا بفهم منصوص الوضعية من مفردات ومفاهيم، مرورا بتحديد المشكلة (الأساسية والثانوية) من خلال التّساؤل والتّحاور مع الوضعية، وعرض تصوراتهم حولها، ثم البحث عن الحلول من خلال تفعيل المكتسبات وتعبئتها، وتجنيدها وتحويلها، وتحليل الأسباب والنّتائج وممارسة النّقد الذّاتي عليها للتّأكد من صحة مسار الإنتاج والموارد المجندة ولها وظيفتان :

[1] -بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دار راجحي للنشر والطباعة ،الجزائر، ط1 2010، ص 382.

أ- وظيفة إدماجية : ويتم اقتراحها في ختام عدد من التّعلّمات بهدف «تَعلُّم كيفية استعمال المعارف وإبرازها وتوظيفها عن طريق الرّبط بين العلاقات والمفاهيم، وتعبئتها لحلّ مشكلة غير متوقعة... »[1]، وتُدرج في قلب تمشيات التّعلم، لتمكين المتعلمين من إدماج معارف ومهارات تعلموها والتحكم فيها لتنمية كفاءاتهم الّتي تُصبح مواردا لحلّ وضعيات إدماجية، ويبقى الخطأ من المتعلم في هذه الوضعية مُرحَبا به لأنّه يُعد مؤشرا على وجود صعوبات تتطلب التّدخل من المعلم لمساعدة المتعلم على تجاوزها، كما تعد فرصة للقيام بالتّقويم الذّاتي وفرصة للضّعاف من المتعلمين لتطوير تعلُّماتهم.

ب- **وظيفة تقويمية**: هي وضعيّات تقويمية تأتي عقب وضعيّات التّعلُّم تستدرج المتعلم لتجنيد موارده وتعبئتها ودمجها وتحويلها لحلّ وضعيات جديدة لقياس مدى تحكم المتعلم في الموارد والسيرورات المتبعة في ذلك، ومدى تمَلُك الكفاءة المستهدفة من خلال منتوج (كفاءة مكتسبة، كفاءة في طور النمو، كفاءة غير مكتسبة) ومدى اكتسابه للسّلوكات والقيّم، وهي بهذا المفهوم نشاط تعليمي تعلُّمي ويكون لغايات تكوينية لكشف النّقائص والأخطاء لعلاجها، ولضبط دمج الموارد وحسن توظيفها، أو لغايات إشهادية لضبط نمو الكفاءة والحكم على تمَلُّكها ويكون حلُّها فرديا.

***مواصفات الوضعيّة الإدماجية** :

أ- طابع الجدّة :لابد أنْ تكون هذه الوضعيّات بصفة عامة تكتسي طابع الجدّة أيْ لم يسبق للمتعلم وأنْ صادفها، حتّى يتفادى إعادة القول أو الفعل، وتعني الجدّة تجريد المتعلم من إمكانية إعادة الاسترجاع والإنتاج، وأنْ يشتغل على وثائق جديدة بنوع من الدّراية والتّبصر، ويمارس المتعلم كفاءاته وقدراته العقلية العليا من تفكير وتحليل واستنتاج.

ب- **في متناول المتعلم** : أنْ تكون ملائمة لمستوى المتعلمين بحيث يستطيعون رصد مكوّناتها من العنوان والتّعليمة والمعطيات، قابلة للحلّ مُحفزة، ولا تتسم بالغموض، وليست معقدة لدرجة استحالة حلّها ولابسيطة لدرجة انعدام عنصر التّحدي بها، حتّى لاتُجرد المتعلم من الرغبة في التّعلم لأنّ « الوضعية الّتي تُدرج الكثير من العناصر الجديدة تحبط التّلاميذ، والوضعية الّتي تدرج القليل منها فهي من جهتها تجردهم من الرغبة. »[2] وكذلك «الوضعية الأكثر تركيبا تُجرد التّلاميذ من الرغبة في التعلم، وهو الأمر نفسه

[1]- زينب بن يونس: من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج ،كيف نفهم الجيل الثاني ، Allure لنشر وتوزيع الكتب والمنتجات السمعية البصرية ، الجزائر ط 1، 2017 ، ص 108.

[2] – عبد الكريم غريب : بيداغوجيا الإدماج ،نماذج وأساليب التطبيق والتقييم –منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ، المغرب ، ط2،2011،ص191.

بالنسبة للوضعية الأقل تركيبا » [1]، وهذا الشرط يخُص الوضعية المشكلة الديداكتيكية في حين يختلف الأمر بالنسبة للوضعية المسألة الهدف لأن الموارد المطلوب إعادة استثمارها للإدماج أو التّقويم معلومة للمتعلم، كما يجب أنْ تُقدر كمية المعلومات والمعطيات الّتي تُقدم له، ودرجة تعقيدها أو بساطتها واختيار الشكل المناسب لها "نص، رسم، بيانات، جداول..فالبساطة والتّعقيد والتّركيب في مادة اللّغة العربية مثلا يضبطها مثلا طول النّص، ومستواه اللّغوي، ودرجة تركيب الجمل، ومستوى المعجم المستعمل ونمط النّص.

ت- **ملائمة للأهداف البيداغوجية:** يتعين أنْ تكون الوضعية تتلاءم مع الأهداف البيداغوجية المسطرة ولتحقيق هذا المسعى في مجال اللّغة العربية مثلا، لابّد أنْ يتوفر لها طابع التّواصل مشافهة أو كتابة فلا تكون في شكل موضوع أو قول لايتضمن إرسالية يفكك شفرتها المتعلم، ويكون له ردُّ فعل يُبرهن من خلاله على استيعابها، وإنتاج إرسالية ملائمة وبلغة سليمة تعكس مستوى التّمكن من الكفاءة، وأنْ تُغطي الوضعية الكفاءة المستهدفة بشكل كامل، وأنْ تكون صياغتُها علمية دقيقة وظيفية لتفادي الانزياح الأدبي خاصة في المواد الدّراسية غير المواد اللّغوية حتىّ لانُعاقب المتعلم مرتين.

ث- **تمرر قيم إيجابية:** ينبغي أنْ تذوّيب بعض القيم الإيجابية في الوضعية لتنمية بعض المواقف الّتي يتم بلورتها، تبعا للسيّاق المختار، ونوعية التّعليمة المقدمة والهدف المتوخى.

وينبغي التّمييز بين نوعين من الوضعيّات الإدماجية، فهناك وضعيّات للإدماج الجزئي أثناء المسار التّعليمي التعلّمي لتدريب المتعلمين على دمج الموارد وتوظيفها والتحكم في الإنجاز ،وتجاوز الصّعوبات حيث تتميز هذه الوضعية بأنها تعالج مهمة واحدة بمعطيات محددة مرتبطة بوحدة أو مقطع تعلُّمي، وتتم في سيّاق مألوف تُعاين طبقة من طبقات الكفاءة، والوضعيّات المركبة الإدماجية الّتي تمارس فيها الكفاءة والّتي تتطلب مهام ومعطيات متعددة ومعقدة، ويتطلب حلّها المرور بعدة مراحل ولها طابع عال من التّجريد وغايتها « تقييم مدى قدرة المتعلمين على إدماج معارفهم وتوظيفها لحل وضعيات جديدة » [2].

وفي الوضعيّات يتم ربط المعرفة بالقيّم المنشودة، وغايات التّعلم الّتي تنشدها المدرسة، وربط العلاقات بين المفاهيم المختلفة المكتسبة لإعداد المتعلم للصّعوبات الّتي تواجهه في الحياة وتتكون الوضعية من عناصر أساسية تتمثل :

[1] – عبد الكريم غريب : نفس المرجع ص 192.

[2] – من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج ،*كيف نفهم الجيل الثاني* ، Allure *لنشر وتوزيع الكتب والمنتجات السمعية البصرية* ، *الجزائر ط 1، 2017 ، ص 125 .*

1- السند(الحامل أو الدعامة) (le support) : ويتكون من السيّاق الّذي تمارس فيه الكفاءة (عائلي، مهني، اجتماعي...)، والموارد (مفاهيم، قواعد، معارف...) الّتي ينطلق منها المتعلم ويستثمرها في الإنجاز.

2- المهمة (la mission): يُقصد بها ما هو مطلوب من المتعلم إنجازه، ويُستحسن أنْ تَمنح أسئلتُها فرصة للمتعلم لإشباع حاجاته كالتّعبير عن رأيه واتّخاذ المبادرة والإبداع.

3- التّعليمات (consignes) : تتمثل في مجموع التّوجيهات الّتي تُقدم للمتعلم لمساعدته على أداء مهمته مثل الالتزام بعدد من الأسطر، الاستعانة بخريطة، الاستعانة بالمعجم.....

ونشير في هذا السيّاق إلى مفهوم الوضعيّات المسألة المتكافئة، فهي وضعيّات لها نفس الدّرجة من التّعقيد والتّركيب في الآن نفسه، وترتبط درجة التّعقيد بطريقة صياغة الكفاءة المستهدفة، ودرجة التّركيب بالسيّاق والمعارف والمهارات المختارة، وتمفصلها فيما بينها، وسُميت بالمتكافئة لأنها قابلة للتّحويل والتّبادل فيما بينها من حيث مستوى الصّعوبة والتّعقيد.

4- المعلم مُبتكِرٌ للوضعيّات ومرشد: تغيرت الأدوار البيداغوجية للمعلم في ظلّ بيداغوجيا الإدماج واختفى نشاطه التقليدي كمالك للمعرفة وموزع لها، على اعتبار « أنّ المدرس مُطالب في ضوء مقاربة بيداغوجيا الإدماج بالتّنازل عن دوره التقليدي كبطل في مسلسل المهمة التّدريسية لفائدة المتعلم... ويغدو مُخرجا وصانعا لسيناريوهات الفعل التّعليمي بامتياز... »[1]، وهذا لايعني أنّ دوره تقلص، بل أصبح أساسيا في كلّ مراحل بناء الكفاءة « إنّ دور المعلم أساسي في كلّ مراحل بناء الكفاءة، فهو إلى جانب مرافقة المتعلم في مختلف مسارات البناء، يُنظم كلّ نشاطات التّعلم الّتي تمكنه من مواجهة الوضعيّات المشكلات، واستغلال الموارد والتصرف إزاء المواقف بفاعلية والتّفاعل مع الأقران والمشاركة في التّقويم وتنظيم المكتسبات، وبناء المعنى والإعداد للتّحويل والاستقلالية... »[2]، فدور المعلم هو تفعيل التّواصل المعرفي وتعزيز قدرات المتعلمين ومهاراتهم وتمكينهم من أدوات ووسائل العمل، والبحث والاستكشاف، وهذا يتطلب منه استعدادا وكفاءة ومسؤولية تتناسب وهذا الدور البيداغوجي والتّربوي المنوط به، والاستعداد يقتضي قُدرات تسمح بالتّكيف مع أكبر عدد من الوضعيّات التّعلمية الجديدة، وامتلاك كفاءة فعلية في مجال التّخصص، وفي المجال المهني متولدة عن شعوره بالمسؤولية الاجتماعية لتكوّين عقول واعية يقظة متشبعة بالقيّم والاتّجاهات الإيجابية وسماه (جاك تارديف) "بالمدرس الإستراتيجي، ووصفه بالمفكر وصاحب قرار ومحفز على التّعلم، ومبدع ونموذج ووسيط ومدرب، ونفصل قليلا في هذه الصفات الواجب

[1] -أحمد أوزي وعمر بيشو وآخرون: بيداغوجية الإدماج التنظير والممارسة، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب العدد 25 ، ط 1،2011 ،ص 95.

[2] – محمد الطاهر واعلي :بيداغوجية الكفاءات: الورسم للنشر والتوزيع الجزائر ، ط2 ص33/32.

توفرها في المعلم حتّى يدرك مهامه ومسؤولياته وأدواره، لتّغيير ممارساته البيداغوجية والديداكتيكية بما يتناسب والتّوجهات الجديدة للمنهاج.

1- المعلم مدرب: في بيداغوجيا الإدماج انتقل الفعل التّعليمي التّعلمي من براديغم* التّلقين إلى براديغم التّدريب، فتحول معه دور المعلم إلى مدرب يوفر البيئة التّعليمية الّتي تضع الفرد المتعلم في قلب وضعيّات تدفعه للقيام بوظائف معقدة وهادفة، يواجهه لبتنويع الإستراتيجيات لتجاوز كل إخفاق ،ويرافقه في اختيار الموارد الّتي يجب عليه أن ينظمها بشكل لائق وهادف لحلّ المشكلات الّتي تواجهه، أو تنفيذ المهام المسندة عليه، كما يتخير له وسائل التّنشيط المحفزة لدافعيتة، ومنها إعداد الأسئلة الّتي تثير رغبته في التعلم وتدفعه للبحث والاستكشاف « بما أنّ التّدريس في ظلّ المقاربة بالكفاءات يتوجه إلى جعل المتعلم بانيا لمعارفه، فإنّ هذا البناء لايتم إلا بتنشيط الأستاذ لدرسه بواسطة الأسئلة الّتي تُعد عماد الفعل التّربوي النّاجع والفعال، لأنّ هذه الأسئلة هي الّتي تمكن المتعلم من الاكتشاف والاستيعاب، وترسخ أحكام الدروس في ذهنه، وعليه فإنّ صَوغ الأسئلة تمثل إستراتيجية نجاح الدرس والتّدريس... »[1] وتفيد دراسات علم النّفس التّربوي أنّ رؤية واتجاهات المتعلم، تلعب دورا كبيرا في إقباله على التّعلم، أو رفضه أو تغيير مشاعره نحوها، ومن مهام المعلم هو العمل على تغيير نظرته إلى قدراته نحو المادة المدروسة، وتشجيعه وإكسابه الثّقة في نفسه لخلق الدافعية لديه لتحسين إنتاجه وأدائه ومردوده.

2- المعلم وسيط: المعلم وسيط بين الذّات المتعلمة والوضعيّات الديداكتيكية، يدمجه في الوضعيّات بالحوار والنّقاش، ويشجعه على المبادرة والاعتماد على النّفس ويتركه يشعر بالاستقلالية في البحث عن المعرفة، لأنّ له غرضا منها،ويذلل له الصعوبات، ويشجعه على الاستقصاء والتّحري واستغلال خبرته في التعلم ويغذي فضوله، ويدفعه للتذكر والتّنبؤ والإبداع والتّفكير والتّحليل والتّركيب والإدماج.

3- المعلم مفكر: لايقتصر دور المعلم على تلقين المعارف، بل يتعدى ذلك إلى تحديد حاجات المتعلمين وقدراتهم واستعدادهم ومعلوماتهم السابقة حول الموضوع الجديد، ورصد مخرجات التّعلم، وتكيّيف الموارد المقررة وتنويعها حسب مستويات المتعلمين، وأنْ يختار منها ما يكون له صلة بحياتهم اليومية حتّى يتفاعلوا معها إيجابيا ويقبلون عليها، واختيار الطّرائق البيداغوجية الملائمة، ورسم الإستراتيجيات وتنويع الأنشطة

---

[1]- سيدي محمد دباغ بوعياد وحفيظة تازروتي:دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر 2005/2004/،ص 37 .

***البراديغم** : (Paradigme)"كلمة لاتينية في الأصل (paradigma)، وفي العصور القديمة أي قبل تطور العلوم الحديثة، كانت هذه الكلمة تعني نوع من النّموذج يمكن نسخه، أو القياس عليه، أو مقارنة شيء آخر به". ونقصد به الاستعانة بنظرية كنموذج إرشادي للقيام ببحث علمي معين في مختلف مراحله.

وابتكار الوضعيّات الديداكتيكية وتنظيمها لمساعدة المتعلمين على بناء معارفهم وتعميقها وتطويرها عن طريق البحث والمطالعة والمشاريع..لتنمية كفاءاتهم.

4- صاحب قرار : المعلم مطالب في بيداغوجيا الإدماج بتطبيق التّعليمات والتّوجيهات الخاصة بالعمليات التّعليمية، وكذلك باتّخاذ القرارات الّتي يراها تخدم الكفاءات والأهداف المرصودة فيما يخص مضمون التّعلم وكيفية عرض وتشخيص الأخطاء ومعالجتها، وينوع الوضعيات الّتي ترفع من حافزية المتعلم لمواجهة المشكلات وحلّها.

5- منظم لبيئة التعلم: ومن الأدوار الأساسية للمعلم توفير الشروط وتصميم البيئة المناسبة الّتي تدفع المتعلم إلى التّفاعل على نحو يؤدي إلى إحداث تغيير في سلوكه « لقد أصبحت وظيفة المعلم هي تصميم بيئة التّعلم، وانتقل دوره من مجرد تحضير الدروس بالطّريقة التّقليدية النّظرية إلى تصميم المواقف التّعليمية واختيار الوسائل المختلفة كمصادر للمعلومات، وهو الّذي يخطط لتحقيق التّفاعل بين الوسيلة والموقف التّعليمي، إنّ مهمة المعلم هي تسهيل عملية التّعلم... »[1].

ولابد أنْ يُراعي في إعداد بيئة التّعلم الفروق الفردية بين المتعلمين النّاتجة عن اختلاف معرفتهم السّابقة الّتي قد تكون غير مكتملة أو ساذجة أو خاطئة، وأنْ يطرح أمامهم تحديا واقعيا وحقيقيا يحفزهم ويسمح لهم بالتّفكير « وإذا كان التّعلم قائما على معرفة سابقة لدى المتعلم، فإنّه يقع على عاتق المعلم أنْ يوفر بيئة تعليمية تبرز الاختلاف بين الخبرات الحالية للمتعلمين،والخبرات الجديدة الّتي يتعرضون لها أو يمرون بها، وتمثل هذه البيئة تحديا للمتعلم تدفعه للتّعلم وتحثه عليه، ويّراعي تخصيص وقت أطول للتّعلم لأنّ طول الوقت يسمح للمعلمين بالتّفكير في الخبرات الجديدة بشكل أكثر عمقا وتأملا ووضعها في نسق واحد مع الخبرات السّابقة... »[2]

وبيئة التعلم في منظور النّظرية البنائية تتميز بمواصفات يلخصها ولسون في « المكان الّذي نحتمل أنْ يعمل فيه المتعلمون معا، ويشجعوا بعضهم البعض، مستخدمين في تحقيق ذلك الأدوات المختلفة، ومصادر المعلومات المتعددة لتحقيق الأهداف التعليمية، وأنشطة حلّ المشكلات، وبيئة التّعلم البنائي بيئة مرنة تهتم بالتّعلم ذي المعنى الّذي يحدث من خلال الأنشطة الحقيقية الّتي تُساعد المتعلم في بناء الفهم وتنمية المهارات المناسبة لحلّ المشكلات... »[3].

---

[1] – حسن حسين زيتون،كمال عبد الحميد زيتون، التّعلم والتّدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب،القاهرة ، ص113 .

[2] – كمال عبد الحميد زيتون : تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية ، عالم الكتب القاهرة ، ص191.

[3] – حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون : التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب،القاهرة ، ص158.

ويتحدد دور المعلم في هذه البيداغوجيا في مساعدة المتعلم على فهم واكتشاف العلاقات بين ما يتعلمه، وبين الواقع الّذي يعيش فيه « مساعدة المتعلم على التّكامل الطبيعي، واستمراره والاهتمام بالفائدة الّتي يجنيها المتعلم من المادة الّتي يدرسها، والاهتمام بنمو المتعلم نموا كاملا، ومواءمة المتعلم بين خبراته السّابقة وخبراته الحالية، واستخدامه لخبراته في حلّ المشكلات الّتي تواجهه واحتفاظه بوحدته وتكامله في تفكيره وتصرفاته... » [1]

وتتطلب هذه الوظيفة والأدوار الجديدة من المعلم أنْ يكون قادرا على تمكين متعلميه من أدوات المعرفة ومصادرها في المحيط المباشر للمدرسة، وعلى تنظيم بيئة التّعلم، ومؤهلا ومدربا للتّعامل مع عالم المعلومات والاتّصالات، وقدوة اجتماعية وعلمية وأخلاقية « وتحتاج هذه المهام من المعلم أنْ يكون مؤهلا أكاديميا في تخصص معين، وأن يكون اجتماعيا قادرا على الاتّصال والتّواصل، وإداريا قادرا على ضبط سير العملية التّعليمية، وأنْ يكون قادرا على التّقييم لتحديد مدى نجاح المتعلم في تحقيق الأهداف المنشودة» [2]، ويُشترط أنْ تتوفر لديه الملكة اللّغوية الأصيلة وأدنى كمية من المعرفية بعلوم اللسان، وملكة تعليم اللّغة العربية.

ث- **المتعلم منتج ومشارك في بناء المعرفة:** في بيداغوجيا الإدماج أصبح يُنظر إلى المتعلم من منظور إيجابي وفعّال، فهو فاعل أساسي قادر على اكتساب الكفاءات بالممارسة والت، فاعل وشريك في العملية التّعليمية التّعلمية في سيّاق إنجاز وضعيّات تعلمية مختلفة كالمشروع، و ليس وعاءا فارغا تسكب في دماغه المعلومات والمعارف، بل هو البطل الحقيقي في سيرورة التّعلم يعتمد على ذاته في القيام بالمهمات وحلّ المشكلات، باستخدام مهاراته وقدراته الّتي تعرض عليه بتوجيه وإرشاد من المعلم، فيتحول إلى باحث ومستكشف وناقد ومُجرب ومناقش، يطرح الفرضيات، ويقترح الحلول، ويقيم ويصدر أحكاما، ويستجمع معارفه ومهاراته لمواجهة الظّروف الصّعبة والمعقدة الّتي تُعيق تكيفه مع المحيط، وتُعيق وصوله للمعرفة، لإشباع حاجاته « حتّى تفهم لابد لك أنْ تكتشف وتعيد بناء ما تعلمت، ويصبح ذلك متاحا عندما نؤهل المتعلم للإبداع والإنتاج وليس التكرار... » [3].

ولايُعد المتعلم في هذه البيداغوجيا جهاز استقبال سلبي الموقف، وإنما هو محور العملية التعلمية يمارس الأنشطة التّعلمية في سيّاقات مختلفة، تمنحه القدرة على الوصول للمعلومة، وتحفزه على التّفكير

[1] – طه علي الديلمي : تدريس اللّغة العربية بين الطرائق التّقليدية والاستراتيجيات التجديدية ، عالم الكتب الحديث ،عمان ،الأردن ط1 ،2009 ، ص 90 .

[2] – حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، عالم الكتب، القاهرة، ص115.

[3] –كمال عبدالحميد زيتون: تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية ، تأصيل فكري وبحث امبريقي ، عالم الكتب،القاهرة ، ص91 .

والإبداع لتوظيف مكتسباته وخبراته لمواجهة المواقف الحياتية « قادر على أنْ يُمارس العديد من الأنشطة التّعليمية /التّعلمية المتنوعة في سيّاقات مختلفة، وبالإضافة إلى ذلك فهو يستطيع أنْ يبحث عن المعلومات والمعارف بنفسه من مصادر مختلفة... » [1].

ويبدأ المتعلم نشاطه التّعلمي في منظور بيداغوجيا الإدماج كمبتدئ، وينتهي كخبير، بما يستخدمه من خُطط وإستراتيجيات وتنظيم لاكتساب المعرفة « ينتبه إلى مثيرات محددة في فضاء المشكلة تُعد مفتاح الحلّ، ويتفاعل مع كلّ موقف تعليمي بصورة إيجابية، كما لديه القدرة على التّوجيه الذّاتي والتّقويم الذّاتي ويفضل نمط التّعلم بالاكتشاف والاستقصاء...» [2]، وبذلك تتولد لديه الحاجة لتّحريك مكتسباته وتجنيد موارده من مادة واحدة، أو من عدة مواد بشكل مترابط ومنسجم لتوظيفها في إنجاز وضعيات جديدة فتصبح لتعلماته معنى ودلالة، وهو من هذا المنظور يبحث عن الطّرائق الّتي تساعده على البحث واكتشاف المعرفة واكتسابها « يقوم المتعلم بجهده لممارسة طرائق البحث عن المعرفة واكتسابها... » [3].

ج- **التّقويم تكوين ومعالجة:** تحوّل التّقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من كونه غاية في حد ذاتها لتحديد نجاح المتعلمين وانتقائهم إلى الصفوف الأعلى أو المراحل التعليمية اللاحقة أو رسوبهم، إلى أداة للتّكوين والمعالجة تُستعمل لخدمة عملية التّعلم تسايرها في جميع مراحلها وتقودها توجيها وتدعيما وتعديلا وتصحيحا لمسارها لتنمية شخصية المتعلم وما يمتلكه من مهارات وظيفية، وفهم عميق لمضمون المواد الدراسية « التّقويم هو الوسيلة الّتي تمكننا من الحكم على تعلمات التّلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة، وتفسيرها قصد اتّخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية، وتعتبر المقاربة بالكفاءات التّقويم جزءا لايتجزأ من مسار التّعلم، خاصة التّقويم التّكويني منه...» [4]، وبذلك تحول دوره من التّفسير المحكّي لتّعلمات التّلميذ إلى التّفسير المَعْيّر لها « وأشكال التّقويم تحولت من التّفسير المحكّي للنتائج، أيْ الكشف عن رتبة المتعلم مقارنة بزملائه في القسم إلى التّفسير المعياري لها، أيْ فردانية التّقويم... » [5].

والتّقويم يتناول كلّ الموارد المشكلة للكفاءة، حيث يتم اختبار المتعلمين في وضعيّات مركبة ومعقدة يتطلب حلّها أداءاتٌ تتمظهر في تجنيد ودمج كل الموارد الّتي تم اكتسابها وتقديم إنتاج يترجم نمو

---

[1] –عبد الحميد حسن وعبدا لحميد شاهين: استراتيجيات التّدريس المتقدمة، إستراتيجيات التّعلم وأنماط التعلم، ص 105.

[2] – حسن حسين زيتون،كمال عبد الحميد زيتون: التّعلم والتّدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة ، ص 145.

[3] – فريد حاجي : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، الابعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، القبة ، الجزائر 2005، ص35.

[4] – وزارة التربية الوطنية الجزائرية: دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية أوراس للنشر ، ص9.

[5] – محمد الطاهر واعلي : الوضعية الادماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، الورسم للطبع والتوزيع ، الجزائر، ط2 ،ص8 .

كفاءته « يتم تقويم كفاءة المتعلمين عن طريق أداءاتهم، وهذه الأداءات يتولد عنها إنتاج في شكل كمّي ونوعي، وعليه فالتّقويم هنا يرمي إلى البحث عن العنصر الأكثر تمثيلا للكلّ، وذلك في شكل إنتاج يدل على مدى تنمية الكفاءات» [1]، وبذلك أصبحت وظيفته تكوينية علاجية، يراقب الثغرات والصّعوبات الّتي تُعيق التّعلم ويتدخل لعلاجها.

ويهدف التّقويم إلى تحسين نوعية التّعلم والمصادقة على درجة التّحكم في مكتسبات المتعلمين وملاحظة سيرورة تعلمهم بعمق، والحكم على مهاراتهم في إنجاز المهمات، وتشخيص الصعوبات الّتي تعترضهم لمساعدتهم على تجاوزها.

ونجد أنّ التّوجهات العالمية في مجال التّعليم تتجه نحو مخرجات الّتعلم الّتي سهلت عملية التّقويم حيث تعتمد صياغتها على تصنيف العالم "بلوم" لمستويات التّعلم المعرفي والوجداني والنّفس حركي، ويعرف Bingam"1999" مخرجات التّعلم الّتي يشتغل عليها التّقويم بأنّها «وصف صريح لما يجب على المتعلم أنْ يعرفه ويفهمه، ويكون قادرا على القيام به كنتيجة للتّعلم...» [2].

وفي ظلّ هذه البيداغوجيا أصبحت الممارسات التّقويمية تتجه للقيام بعمليات الضّبط البيداغوجي قصد العلاج الآني للتّعلمات، أو التّعديل الضّروري لتنمية الكفاءات المستهدفة،أو تكيّيف التّعلمات حسب حاجات المتعلمين باختلاف مستوياتهم، وبالتالي فالتقويم يتبنى مقاربة مزدوجة التّمفصل تتمثل في تقويم إنتاج المتعلم فتشجع معايير النجاح أي مستوى الكفاءة الّذي بلغه، وتقويم المسعى الّذي اتبعه المتعلم لبناء معارفه وتنمية كفاءاته فيشجع معايير الإنجاز أيْ التّحكم في الكفاءة المرصودة، وأحكام التّقويم تستند إلى معايير ومؤشرات محددة ومعروفة.

وترتبط المعالجة البيداغوجية بنتائج التّقويم لمساعدة المتعلمين على تجاوز الصّعوبات الّتي واجهتهم أثناء التّعلم، أو اعترضت نمو كفاءاتهم والصّعوبات في المفهوم البيداغوجي تعني « الفارق بين نوعية مكتسبات التّلميذ وأهداف التّعليم...» [3]، وسنتعرض بالتفصيل أكثر لهذين المسعيين في الفصل الخامس.

المبحث الثاني: كفاءات اللّغة العربية للطّور الثانوي

1-1- الأهداف العامة لمنهاج اللّغة العربية في الطّور الثانوي: إنّ الأساس الّذي بُنيت عليه مناهج

[1] –وزارة التربية الوطنية : مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،جوان 2013، ص21 .

[2] – ديكلان كينيدي ، كلية كورك الجامعية –ايرلندا: صياغة مخرجات التعلم واستخدامها (دليل تطبيقي)،ترجمة سعيد بن محمد الزهراني و عبدالحميد بن محمد أجبا ، مركز البحوث والدراسات العالمية بوزارة التعليم العالي في المملكة السعودية ، الرياض ، 1434 هـ، ص 26.

[3] - ديكلان كينيدي ، كلية كورك الجامعية –ايرلندا: صياغة مخرجات التعلم واستخدامها (دليل تطبيقي)،ترجمة سعيد بن محمد الزهراني و عبدالحميد بن محمد أجبا ، مركز البحوث والدراسات العالمية بوزارة التعليم العالي في المملكة السعودية ، الرياض ، 1434 هـ، ص22.

اللّغة العربية بتبنيها للمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج في كلّ الأطوار التّعليمية هو تلبية حاجيات المتعلم التّعبيرية والتّواصلية بعبارات سليمة تنتمي إلى ما تعارف عليه المجتمع اللّغوي الّذي ينتمي إليه أوضاعا وقياسا، ومنحه صلاحيات واسعة في بناء معارفه وتوظيفها لتلبية حاجياته ومواجهة مواقف الحياة وتطورات المجتمع والتّكيف معها.

يهدف منهاج اللّغة العربية في المرحلة الثّانوية إلى توفير البيئة اللّغوية الفصيحة للمتعلم لربطه بالفّعل والإنجاز من خلال الإصغاء والتّدرب والإنتاج، وتوجيهه إلى ما يجري في واقع حياته لينفتح على بيئته، وذلك من خلال دعم قدراته الفكرية والوجدانية ومهاراته اللّغوية والتّواصلية لتأهليه للتّفاعل مع الوضعيّات التّعلمية سيرا به نحو الهدف الختامي المندمج، المتمثل في تمكينه من تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص مشافهة وكتابة في مقامات تواصلية دالّة تتوافر على بُعدي الاتساق والانسجام في أشكال متنوعة ومتعددة من التّعبير والأنماط، وتجعله قادرا على مواصلة مساره الدّراسي أو المهني ويمكن حصر الأهداف العامة للّغة العربية في هدفين هامين :

أ- بناء شخصية المتعلم من خلال:

1- التحكم في توظيف اللّغة العربية لتنمية الجوانب الفكرية والوجدانية والمهارية لشخصيتة.

2- امتلاكه للتّفكير العلمي الموضوعي المنظم، وتنمية قدراته على النّقد البناء والمناقشة والإقناع.

3- انفتاحه على بيئته الاجتماعية، وتفهم قضاياها والمشاركة في أنشطتها.

4- تنمية قدراته التّذوقية وتفاعله مع عناصر الجمال وتفجير طاقاته الإبداعية.

5- تنمية قدرته على البحث والاكتشاف.

ب- تنمية كفاءاته اللّغوية والتّواصلية من خلال :

1- اكتشاف المتعلم لنظام لغته في بناها الوظيفية وأساليبها الجمالية.

2- التحكم في اللّغة العربية الفصحى كأداة للتّواصل والتعلم.

3- التّمكن من القواعد الأساسية للّغة العربية، والقدرة على قراءة وفهم وإنتاج النّصوص المتعددة الأنماط باستخدام تقنيات التّعبير المختلفة مشافهة وكتابة.

4- اكتساب القدرة على التّعبير عن الخواطر النّفسية والمشاعر والمنهجية في التّفكير والعمل.

5- القدرة على التّعبير السليم في مختلف المجالات.

6- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا، والتّواصل مع الآخرين والإقناع.

2- **ملامح المتعلم في نهاية التّعليم الثانوي:** تكتسي مرحلة التّعليم الثانوي أهمية خاصة كونها حلقة بين التّعليم الإلزامي، والتّعليم الجامعي، ومحطة ينطلق منها المتعلم نحو الدّراسة الأكاديمية في الجامعة، أو نحو

الحياة المهنية والعملية، وقد بلور المنهاج والوثائق المرافقة له ملامح التّخرج (الكفاءات الشاملة) الّتي تؤهله لهذين المسارين أو لأحدهما في :

أ– امتلاك قدرات خطابية وتواصلية، والتّمكن من توظيفها توظيفا سليما في مختلف الوضعيّات التّواصلية والمجالات الحياتية.

ب–امتلاك رصيد معرفي وثقافي وأدبي يتعلق بمسار الأدب العربي وتحولاته التّاريخية، وتفاعله مع الآداب الإنسانية قديما وحديثا يؤهله للمشاركة في النهضة الثقافية والأدبية والفنية.

ت–اكتساب حس نقدي يدرك به آليات اشتغال اللّغة في المقررات الدراسية، ويسمح له بمعرفة أنماط الكتابة الأدبية وتحولاتها التّاريخية، والتّمييز بين أشكالها، وضبط نسقِ اللّغة العربية ونظامها الصّوتي والصّرفي والتّركيبي والإيقاعي.

ث– التّمكن من أدوات التّأويل البلاغية والنّحوية، ومنهجية التّحليل، وتوظيف المقاربات النّقدية لوصف النّصوص وتحليلها وتمثل أبعادها.

ج– تكوين شخصية مستقلة ومتّزنة تتخذ المواقف المناسبة حسب الوضعيّات.

ح–تنمية الميولات الإيجابية للمتعلم تجاه الإنتاج الأدبي العربي والإنساني، والدراسات اللغوية القديمة والحديثة.

وتم ترجمة هذه الملامح في كفاءات نوعية ومستعرضة يفترض أن يمتلكها المتعلم في منها:

1–كفاءات تواصلية: تمكنه من أنواع التّواصل « داخل المؤسسة التّعليمية في مختلف تعلم المواد الدراسية، وفي سيّاقات اجتماعية متنوعة »[1].

وقراءة النّصوص الشّعرية والنّثرية بكل أجناسها القديمة والحديثة وفهمها والتّواصل مع مختلف أنماطها وتحيّينها حسب الواقع المعيش، والتّوظيف السليم للّغة العربية في التّواصل المكتوب والشفهي باستحضار القواعد، والقدرة على تنويع صيغ التّعبير وأشكاله حسب الوضعّات التلفظية، وإنتاج خطابات مناسبة لمقامات تواصلية، مع القدرة على الإقناع والتأثير في المخاطب.

2-كفاءات منهجية: تتمثل في تملك أدوات منهجية في قراءة النّصوص وتحليلها أو تذوقها وتأويلها ومحاكاتها، والتّفاعل الأدبي والنّقدي مع النّصوص والخطابات، والتّمكن من مبادئ التّصنيف والتّعميم والتّمييز والمقارنة والربط والاستدلال والبرهنة والحكم، وتوظيفها في مقاربة النّصوص ومكوّناتها اللّغوية، والقدرة على صياغة الفرضيات، وطرح الإشكاليات وتحليلها ومعالجتها، و على إنتاج نصوص وفق منهجية واضحة المعا لم.

[1] – وزارة التربية المغربية : مديرية المناهج والحياة المدرسية ،التوجيهات الرسمية، سبتمبر 2009 ص 17 .

3-كفاءات ثقافية: تتمثل في ترسيخ الهوية الثّقافية وتنمية الرصيد المعرفي والثّقافي للمتعلم في بعديه الوطني والعربي، وانفتاحه على الثّقافات الإنسانية، والتّعرف على المسار التّطوري للفكر الأدبي العربي عبر التّاريخ والتيارات الّتي تحكمت في تكوينه، وأجناسه، ومناهج النّقد الّتي صاحبته والتّمكن من رصيد لغوي وبلاغي وتوظيفه في قراءة النّصوص.

4-كفاءات إستراتيجية: تهدف إلى تنمية وتعزيز القيّم الدينية والوطنية والإنسانية، وتنمية روح النّقد الذّاتي والثّقة بالنّفس، وروح العمل الجماعي واحترام خصوصيات الآخرين وتقبلهم والتّواصل معهم، وتعزيز الميولات والمواقف الإيجابية والتّكيف مع القيم الإنسانية والمثل العليا.

3- ميادين الكفاءات اللّغوية المستهدفة في منهاج اللّغة العربية للطور الثانوي

حدد منهاج اللّغة العربية في التّعليم الثّانوي الهدف الختامي الإدماجي (الكفاءة الشاملة) المنتظر من المتعلم التّحكم فيه بعد مسار ثلاث سنوات من التعلم، في قدرته على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج مشافهة وكتابة أنماطا مختلفة من النّصوص الوصفية، والحجاجية، والتفسيرية، والسردية، والحوارية، والإعلامية في وضعيّات فعلية ذات دلالة « في مقام تواصل دالٍ يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج – مشافهة وكتابة – أنماطا متنوعة من النّصوص لتحليل فكرة، أو التعبير عن موقف أو إبداء رأيه بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدّراسي أو الاندماج في وسط مهني، ونصوص نقدية ترتبط بآثار النّصوص المدروسة »[1].

ولتحقيق هذا الهدف الختامي ينبغي على المتعلم التحكم في طبقات من الكفاءات اللغوية في الميدان الشّفوي والكتابي خلال السّنوات الثلاث، ففي الميدان الشّفوي يتحكم في كفاءتي فهم المنطوق والتّعبير المنطوق، وفي الميدان الكتابي يتحكم في كفاءتي فهم المكتوب والتّعبير المكتوب، وهذه الطبقات من الكفاءات تحقق الغاية القريبة والبعيدة من تعليمية اللّغات عموما، واللّغة العربية خصوصا وهي تحصيل الكفاءات التّواصلية العليا في هذه المرحلة وهذا « بما يحققه درس الأدب واللّغة لديه من قدرات خطابية وتواصلية، والتّمكن من توظيفها توظيفا سليما في مختلف الوضعيّات التّواصلية، والمجالات الحياتية وامتلاك رصيد معرفي وثقافي وأدبي يجعل التّلاميذ يساهمون في النّهضة الثّقافية والأدبية والفنية، واكتساب حسٍّ نقديٍّ يجعلهم يدركون به آليات اشتغال اللّغة عبر المقررات الخاصة باللّغة العربية الّتي تسمح للتّلميذ في نهاية دراسته الثّانوية بمعرفة أنماط الكتابة الأدبية وتحولاتها التّاريخية، وضبط نسق اللّغة العربية ونظامها الصّوتي والصّرفي والتّركيبي والإيقاعي، إلى جانب التّمكن من أدوات التّأويل البلاغية والنّحوية، ومنهجية

[1] – وزارة التربية الوطنية الجزائر – منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللّغة العربية وآدابها) ، مارس 2006 ص 5 .

التّحليل، وتوظيف المقاربات النّقدية لوصف النّصوص وتحليلها وتمثل أبعادها... » [1]، وهو هدف شامل ينشده المنهاج من تدريس اللّغة العربية وهذا يعني « أنّ اللّغة العربية يُنظر إليها هنا كسلوك اجتماعي تتحكم فيه إلى جانب القواعد اللسّانية، قواعد سوسيوثقافية، تجد أصولها في تقاليد وعادات القول والتّخاطب لدى العشيرة اللّغوية... » [2]، لأنّ اكتساب هذه الكفاءة تعكس تمكن المتعلم من النّظام اللّغوي وإمكانية تكيّيفه مع مختلف أحوال ومقامات ومواقف الخطابات، وفق إستراتيجية ومنهجية سليمة يُشير إليها المنهاج في صياغة الهدف الختامي المنتظر من المتعلم بعبارة "**في مقام تواصل دال** ".

هذه الكفاءات يَخدُم بعضها بعضا، حيث تروم الكفاءة التّواصلية تمكين المتعلم من التّواصل بلغة عربية سليمة في مختلف مجالات التّعلم، وفي سيّاقات اجتماعية متنوعة، وإنتاج خطابات مناسبة لمقامات التّواصل، وتتعزز بالكفاءة المنهجية الّتي تمكنه من أدوات فهم النّصوص وتحليلها ونقدها وتأويلها ومحكاتها، أما الكفاءة الثّقافية فتتمثل في ترسيخ الهُوية الثّقافية للمتعلم، والقيم الفكرية والأخلاقية والجمالية الكامنة في التراث الثّقافي والحضاري في بعدها الوطني والعربي والإسلامي والإنساني، وتتدعم بالكفاءة الإستراتيجية القائمة على تنمية القيّم الدينية والوطنية والإنسانية، وتقوية النّقد الذّاتي، وإكساب المتعلم روح العمل الجماعي والتّواصل مع الآخرين واحترامهم.

واللّغة مهارات معقدة ومركبة تتكامل فيما بينها عضويا وبنائيا، وتخضع عملية تعلُّمِها لهذا المنطق التّكاملي وحسب احتياجات المتعلم، حيث تبدأ بمرحلة استقبال رموزها سماعا ورؤية وإحساسا، تليها مرحلة الإدراك لتفسيرها وفك شفراتها، ثم مرحلة التّعرف والفهم والتّفكير والصّياغة، وينتقل المتعلم بعدها لمرحلة إظهار اللّغة في إنتاج مسموع أو مكتوب بغرض التّعبير والتّواصل،لذلك ينبغي فهم طبيعة اللّغة ونظامها، واشتغال مهاراتها والحاجة الدافعة لتعلُّمها « ليس كمادة دراسية فقط، وإنّما كتشكيلة من المهارات تمثل أدوات التّفكير وتحصيل العلوم والمعارف الأخرى على اختلافها» [3]، وكذلك فهم شبكة العلاقات الّتي تربط أطراف الأداء اللّغوي تبعا لطبيعة الرسالة اللّغوية، وعلاقة التّأثر والتأثير المتبادل بين مهارات اللّغة الأربع، فهناك علاقة استقبال بين الاستماع والقراءة لإدخال المعلومات للعقل ومعالجتها وتحليلها، وعلاقة إنتاج بين التّحدث والكتابة لإنتاج المعرفة وتوزيعها عل الآخرين، ولابدّ من إعطاء كل علاقة أهميةٍ، لنجاح العملية وتمكين المتعلم من التّحكم فيها لبناء الكفاءة التّواصلية فهي « نظام دقيق

[1] – العربية : مجلة علمية محكمة يصدرها مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر، العدد السادس 2015 ص 108.

[2] – أحمد أوزي وعمر بيشو وآخرون : بيداغوجية الإدماج التنظير والممارسة، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة ،المغرب ، العدد5 2،ط1،2011 ،ص 40.

[3]– حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب ،دمشق 2011 ص17.

يتطلب الكثير من المعارف والمهارات، لأن عملية الاتّصال بين المتكلم والمستمع، أو الكاتب والقارئ تمر بعدة خطوات في غاية الدّقة، وكلُّ خطوة من خطوات عملية الاتّصال هذه تحتاج إلى تعليم وتدريب بطريقة مباشرة، وغير مباشرة في الأسرة ومن خلال المناهج الدّراسية والفنون والإعلام. » [1].

كما أنّ تعلم هذه المهارات مرتبطة بالمراحل التّعليمية للمتعلم وحاجاته ومستواه، ولا يكفي أن يتعلم المتعلم كيف يقرأ وينتج، وإنّما هي عبارة عن « مجموعة متقدمة من المعارف والمهارات والإستراتيجيات الّتي تُنشِئ وتُهيّئ الأفراد لكافة مجالات الحياة... » [2].

وينبغي أنْ نشير هنا أنّ منهاج اللّغة العربية للطّور الثّانوي في جانبه المتعلق بمرجعيات الكفاءات لم يجب على سؤال جوهري يتعلق بتعلم اللّغة وهو: هل المنطلق في تعليم اللّغة هو البِنْيات اللّسانية من صرفية وتركيبية ومعجمية، وبعض تقنيات الأنماط المستهدفة في كلّ مستوى تعليمي، كالوصف والسّرد والحوار أم هو تحديد الوظائف التّواصلية الّتي يحتاج المتعلم إلى تعلم التّعبير عنها في هذه المرحلة التّعليمية أو تلك ؟.

فمنطق الهندسة الديداكتيكية لتعليم اللّغة من منظور تواصلي يقتضي أنْ تكون الوظائف التّواصلية هي الّتي تتحكم في اختيار الموارد الّتي يتم الاشتغال عليها قبل تَعلُّم الإدماج، «إننا اليوم أمام تيار بكامله يميل إلى تعريف أهداف التّعلم في اللّغات الحية من منظور وظيفي ومفهومي يقترح تمييز الأهداف الّتي تجيب عن السؤالين التّاليين: ما هي الوظائف اللّغوية الّتي ينبغي للمتعلم أنْ يفهمها أو يُنتجها داخل اللّغة، وماهي المفاهيم الّتي عليه أنْ يوظفها أثناء حديثه بهذه اللّغة » [3].

وتتوزع الكفاءات الأربع المستهدفة من تعلم اللّغة العربية في هذا الطّور على الميادين التّالية :

أ– ميدان كفاءة فهم المنطوق: لصقل حاسة السّمع، وتنمية مهارة الاستماع، بالتّعرف على المسموع والتّمييز بين الحروف في نطقها، وبين صامتها ومتحركها، وبين الظّواهر الصوتية من تشديدٍ وتنوين، وبين أنماط التّنغيم والنبر والانفعال، وأنواع النّطق الدلالي، وأنْ يفهم معاني الكلمات من خلال سيّاق المتكلم « وكفاءة الاستماع تتطلب من المستمع القدرة على توجيه انتباهه أولا للمعنى العام، ثم امتلاك الدّارس للقدرة على التّمييز بين الأصوات المتشابهة، بين اللّغة الأم، واللّغة العربية، وأيضا بين الأصوات المتشابهة في اللّغة

[1]– سيرين الخيري: تكنولوجيا تعليم اللّغة العربية ، ص27 .

[2] – حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة ، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم ،منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب ،دمشق 2011 ص 30.

[3] – أحمد أوزي وعمر بيشو وآخرون: بيداغوجية الإدماج التنظير والممارسة ، منشورات مجلة علوم التربية العدد 25 ،مطبعة النجاح الجديدة المغرب، ط1، 2011 ص 43.

العربية ذاتها، والتّمييز بين أنماط التّنغيم وأنواع النطق الدلالي، ويُصبح الدّارس مُهيئا للاستماع إلى جملة من أجل الحصول على المعنى، مع افتراض أنّ هذا الدّارس قد عرف شيئا عن اللّغة... » [1].

ب- **ميدان كفاءة التّعبير المنطوق (الشّفوي)** :ويستهدف تنمية مهارة المشافهة والتّواصل، والاسترسال في الحديث، وإبداء المواقف بكلّ حرية وتوظيف مهارات التّعبير في المواقف الحياتية الحقيقية، والتّفاعل مع الآخرين، بحيث يكون المتعلم في مقام تواصل دال قادرا على التّحكم في إنتاج – مشافهة- أنماط متنوعة من النّصوص تتسم بالطّلاقة والوضوح، والصّحة والإقناع، وبلغةٍ سليمةٍ « لم يعد المهم هو إقدار المتعلم على تركيب جمل نحوية، بقدر ما أصبح الأهم هو أنْ تجعله قادرا بالإضافة إلى ذلك، على مراعاة القواعد الثّقافية والحضارية للتّخاطب والقول... » [2].

وللتّعبير المنطوق خصائص تُميزه على التّعبير المكتوب، منها حذف وإضمار عناصر لغوية وتعويضها بعناصر غير لغوية، كالإشارات والإيماءات..وتطويع اللّغة حسب المخاطب وسيّاق الخطاب والتّفاعل معه، والتّركيز على تلوين الأصوات وتنغيمها، واستعمال معجم بسيط يلبي حاجيات المخاطب ويتناسب مع مستواه والتّخفيف من استعمال الروابط النحوية وغيرها..

والكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق وإنتاجه هي أنْ « يتواصل مشافهة بلغة منسجمة ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه،وينتج خطابات شفهية مختلفة الأنماط في وضعيات تواصلية دالة» [3].

ت- **ميدان كفاءة فهم المكتوب:** تتأسس كفاءة فهم المكتوب على القراءة الّتي هي « المفتاح الّذي يدخل بواسطته أيُّ شخص إلى مجالات العلوم المختلفة، وربما أدى جهل المرء بالقراءة، أو ضعفه فيها إلى فشله في تلقي العلوم ومن ثم فشله في الحياة... » [4]، قراءة النّص السند، منه ينطلق المتعلم في بناء كفاءة الفهم عن طريق القراءة الّتي تقوده إلى البحث والتّقصي والاستكشاف، فيتحاور مع النّص ويناقش ويتأول ويوظف موارد سابقة لاستنطاق مكامنه، ويبني ويُنتج تعلُّمات جديدة، ويلخص (Georges Belbenoit) التّعريفات المعاصرة للقراءة بقوله « كل قراءة هي بحث نشيط عن معنى قد يختلف باختلاف سِن القارئ وثقافته، كما تتمثل القراءة أيضا في إدراك معنى واحد، وهو المعنى الّذي أراد الكاتب أنْ يُبلغَه من خلال

---

[1]. محمود كامل الناقة : تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى،أسسها مداخلها طرق تدريسها،المملكة العربية السعودية،جامعة أم القرى،معهد اللّغة العربية، 1985،ص130 .

[2] – الدكتور الحسين زاهدي : التواصل ، نحو معيارية تكاملية للشفهي، ص 17.

[3] – وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية : دليل استخدام كتاب اللّغة العربية ، السنة الثانية من التعليم المتوسط أوراس للنشر ص53.

[4] – سميح أبو مغلي : الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن 1999، ص 16.

نصه، وهذا ما يجعل القراءة فعلا تواصليا مع الآخر، فالقراءة بناء نشيط للمعنى يتم من خلال وضع فرضيات والتثبت منها لبناء إدراك موضوعي: كلّ هذه الأنشطة تؤلف الفعل القرائي...» [1].

تبدأ عملية الفهم بملاحظة عتبات النّص وأشكاله، وتحليل مكوناته ومستوياته، ورصد حركتها للقبض على دلالات المدلولات اللّغوية تبعا للقواعد اللّغوية والسيّاق الّذي تتحرك فيه، وتشكيل نَسَقٍ من التّمثلات والمعارف والمعتقدات والقيّم والاتّجاهات، وبموزاة ذلك يشتغل الذّهن بعمليات استقرائية واستنباطية واستدلالية، للتمكن من المفاهيم والإجراءات الّتي يقتضيها فعل القراءة، والعلاقة الّتي تحكم الكلام وسيّاقه الاجتماعي، وبذلك تتفاعل عناصر لسانية ومنطقية وبلاغية وموسوعية لبناء الكفاءة اللّغوية للمتعلم.

فالقراءة الّتي تُعد مدخل لفهم المكتوب ليست عملية آلية تقتصر على مجرد التّعرف على الرموز المكتوبة والنّطق بها بل هي « عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرّموز والرسوم الّتي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنّقد والحكم والتّذوق وحلّ المشكلات... » [2].

والمتعلم القارئ يتلقى النّص بمعارف وتصورات وخبرات قبلية عن موضوعه، وينقله من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، عن طريق تشيّيد معنى جديد للنص بعد تفكيكه صوتا وتركيبا ودلالة وتداولا.

ويتدرج المتعلم في فهم المقروء حسب مستواه العقلي، وحاجاته المعرفية والاجتماعية والنفسية من فك الرّموز وتفسيرها، وفهم المعاني وتحليلها ونقدها وتذوقها وتقويمها، حتّى يصل إلى مرحلة توظيفها لحلّ المشكلات الّتي تواجهه في حياته، وإلّا أصبح لا قيمة للقراءة «توظيف ما يقف عليه القارئ من فهم، وما يستخلصه مما يقرأ في التّغلب على المشكلات أو مواجهتها، علاوة على الإفادة به في مواقف حياتية كثيرة، وإذا لم يوظف ما يقرأ في هذه المواقف، لايعد قارئا... » [3].

ث- **ميدان كفاءة التّعبير المكتوب**: للإنتاج الكتابي قيمة تربوية في عملية التّعلم فهي تثير قدرات المتعلم العقلية والوجدانية والحس حركية، وتدفعه إلى التّفكر والتّدبر، و إنتاج وتحرير نصوص من أنماط مختلفة بلغة سليمة، يوظف فيها مكتسباته القبلية، ويتطلب الإنتاج الكتابي اختيار المفردات، والمفاضلة بينها،فهو « في

[1] – وزارة التربية الوطنية، لديوان الوطني للمطبوعات المدرسية :دليل استخدام كتاب العربية ،السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر ص59

[2]– وزارة التربية الوطنية : المركز الوطني للوثائق التّربوية ، من قراءات المركز ، الجزائر، ص24.

[3] – نبيل عبد الهادي وآخرون: مهارات في اللّغة والتفكير ، دار المستشيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن 2003 ص 185.

الجانب المعجمي أشدّ إعدادا وأقوى تنظيما. » [1]، والإعداد الجيّد للكلمات، والتّوسع اللّغوي لتقريب المفهوم للمتلقي، وتنسيق الأسلوب وتجوّيد الصّياغة، وتوضيح الأفكار، حتّى يتفطن القارئ لمقاصد الكلام « لهذا يستعين بطرق لغوية حرفية، أيْ يستند إلى منطق إظهاري يبرز العناصر اللغّوية في سطح النّص درءا لأيِّ لبس محتمل...» [2].

ويتدرج في البّناء النّصي لما ينتجه من خلال الشّرح والتّلخيص والتّحليل والتّركيب، أو السّرد والوصف والحوار، وموظفا مكتسباته البلاغية والفنية والتّقنية والقيّم والمواقف المناسبة، ويُنظم أفكاره وفق تسلسل منطقي، وترتكز كفاءة الإنتاج الكتابي على فعل القراءة المنهجية الّتي تجعل المتعلم يتحكم في مهارة اللّغة المكتوبة، وأنماط الكتابة السّردية والحوارية والحجاجية والتّفسيرية والوصفية، حسب مستواه ونموه المعرفي والعقلي، وبذلك تنمو كفاءته وقدرته على الكتابة، ويتملك ناصيتها.

وتتلخص الكفاءة الختامية لفهم المكتوب وإنتاجه في أنْ « يقرأَ ويفهم نصوصا نثرية وشعرية متنوعة من أنماط مختلفة...وينتج كتابة نصوصا من مختلف الأنماط... في وضعيّات تواصلية دالة » [3].

ج- الكفاءة التّواصلية: يتعامل المتعلم في المقاربة بالكفاءات مع مركب في الجانب المعرفي (معارف، مهارات، قدرات، مواقف...)، ومع مركب في الجانب التّواصلي باللّغة (قواعد لغوية، وقواعد تخاطبية تداولية، وموروثات وأعراف اجتماعية، ويُدمج كل هذا فيما يعرف بالكفاءة التّواصلية الّتي تجمع بين اللّغة في تنوع خطاباتها واستعمالاتها، وبين الرّوابط الإنسانية والاجتماعية والثّقافية.

ويعود استعمال مصطلح الكفاءة التّواصلية إلى العالم اللغوي (ديل هايمز) الّذي رأى أنّ مفهوم الكفاءة عند نعوم تشومسكي يُقصي الوظائف الاجتماعية للّغة، لأنّ التّمكن من نظام اللّغة لايعني القدرة على استخدامها في عملية التّواصل بكيفية سليمة وملائمة،ولذلك أعطى (ديل هايمز)تعريفا للكفاءة يتعدى مفهوم تشومسكي يشمل قواعد النّظام اللّغوي وقواعد التّداول والاستعمال فهي عنده « قدرة الفرد على استعمال اللّغة في سيّاق تواصلي لأداء أغراض تواصلية معينة...» [4]، أيْ قدرته على التّصرف لغويا في الوضعيّات الّتي يتم فيها التّبادل اللّغوي واحترام الصيغ التّعبيرية المتواضع عليها داخل المجتمع « مدى

[1] – محمد العبد: اللّغة المكتوبة واللّغة المنطوقة (بحث في النظرية)،دار الفكر للدراسات، والنشر والتوزيع، القاهرة ،ط1،1990،ص156.

[2] – لحسن توبي : بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التّواصل الشّفهي ، افريقيا الشرق ، المغرب 2012، ص 132 .

[3] – وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية : دليل استخدام كتاب اللّغة العربية ،السنة الثانية من التعليم المتوسط ، أوراس للنشر ص53 .

[4] – وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر ص25 .

وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي، وتشتمل على مفهومين أساسيين هما المناسبة والفعالية، وهذان المفهومان يتحققان في كل من اللّغة المنطوقة والمكتوبة.» [1].

وتَبني هذه الكفاءة في حقل تعليمية اللّغات يستلزم عدم التّركيز على المحتويات والقواعد اللّغوية لوحدها، بل يجب على المعلمين تهيئة مواقف ووضعيّات تعليمية تواصلية تفاعلية، تحاكي المواقف الطبيعية للخطاب الّتي يواجهها المتعلم في حياته اليومية (في البيت، السوق،العمل،...) لتنمية مهاراته اللّغوية والتّخاطبية «لايُراد بها استخدام اللّغة بعد استيعاب نظامها، بل إنّها عملية فردية واجتماعية معا، وتكمن فرديتها حين تتعلق بالأساليب الخاصة بالفرد لمواجهة الموقف، واجتماعية حين تتعلق بالسيّاق الّذي يتم فيه الاتّصال...» [2].

وتتكون كفاءة التّواصل من عدة مُركَبَات ينبغي على المتعلم التّحكم فيها، وهي مركبات لسانية متعلقة بنظام اللّغة من نحو وصرف ومفردات وأصوات، ومركبات نفعية متعلقة بالاستعمال الوظيفي لموارد اللّغة من خلال إنجاز وظائف لغوية في صيغة أفعال قولية مرتبطة بوضعيات تواصلية،وبأغراض استراتيجيات التّواصلّ والمركبة اللّسانية الاجتماعية المتعلقة بالاستعمال الاجتماعي للّغة في محيطها.

فكفاءة التّواصل تتفاعل فيها أنماط مختلفة من المعرفة تخص الجانب النّحوي الّذي يتطلب صحة الأداء اللّغوي وسلامته نحويا، والبُعد الاجتماعي الّذي يتمثل في ملائمة السيّاق الاجتماعي لعملية التّواصل والشّق الإستراتيجي الّذي يستدعي توظيف استراتيجيات الخطاب والتّواصل.

ولتمكين المتعلمين من استخدام القواعد اللّغوية من أجل أداء وظائف اتّصالية معينة في مواقف معينة يجب على المعلم «أنْ يخلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتّصالية مباشرة، من خلال محتوى لغوي يرُكز فيه على تدريبهم على المحادثة الشّفوية أولا، ثُم التدريب على باقي مهارات اللّغة بعد ذلك مع أفضلية تكاملها عند تدريسها...» [3].

ويجب أنْ تكون غاية المدرس في تعليم اللّغة الاستجابة لحاجة المتعلم، للتّعبير عن أفكاره ومشاعره وإلى التّواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة من خلال النّشاطات المقررة بشكل إيجابي وفعّال، وذلك عن طريق تفعليها في سيّاق وضعيّات ذات دلالة حيث يجد الرغبة في التّعامل معها، والبحث عن حلول للمشاكل المطروحة أو إنجاز المهام المطلوبة، وتوظيف معرفته بها فتتشكل دارة التّواصل وتُفعّل الملكة بكل

[1] – نفس المرجع، ص25 .

[2] – نفس المرجع، ص25.

[3] –وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: دليل استخدام كتاب اللّغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، أوراس للنشر ص24.

نظمها« إننا لا نعبر عن أفكارنا باللّغة ولا نتواصل من أجل الإفصاح عما يختلج بصدورنا، وعمّا تخفيه ضمائرنا فحسب، ولكن نعبر أيضا من أجل أنْ نربط علاقة اجتماعية مع الغير، من أجل التّأثير في مخاطبنا لتغييّر منظومته الفكرية، أو من أجل إحداث بعض الآثار على إحساسات مخاطبنا أو أفكاره وتصرفاته أو أعماله ، فالمتكلم يعمل دوما من أجل التّأثير في مخاطبه، وذلك باستحداث إستراتيجيات خطابية محكمة تختلف باختلاف الوضعية التّواصلية.» [1].

المبحث الثالث: السّيرورة النّظرية والإجرائية لبناء الكفاءات اللّغوية للمتعلم في إستراتيجية بيداغوجيا الإدماج

1-1- السّيرورة النّظرية لبناء الكفاءات اللّغوية للمتعلم

أصبح مفهوم الإستراتيجية مستخدما في مجال التّربية بعد استبعاد محظوراته العدوانية والتّنافسية الّتي أُطلقت عليه في المجال العسكري، وإكسابه معنىً تربويا يُفيد وضعُ خطة، أو مجموعة تكتيكات مختلفة لتحقيق هدف تعليمي محدد، كما أشارت إلى ذلك الموسوعة الدّولية للتّربية « الإستراتيجية عبارة عن تتابع للأحداث والتّفاعلات الجوهرية الّتي تَحدُث بين المعلم والمتعلم، والّتي تمثل مجموعة من الأفعال المصممة للحصول على المخرجات الّتعليمية المرغوبة.» [2]، وبذلك تُعد عنصرا مركزيا في الممارسة التّعليمية القائمة على النّظريات الحديثة في التّعلُّم، نظرا لكونها من الحلول المفضلة الّتي أعادت المتعلم إلى مكانه الطبيعي وجعلته مسؤولا عن تعلمه، بعد أنْ أثبتت الدّراسات أنّه لاتوجد طريقة مثلى لجميع المواقف التّعليمية وإنّما لكلّ موقف تعلمي طريقته المناسبة.

ويعود الدّافع للاهتمام بالإستراتيجيات في مجال التّربية للضّغط المتولد من علم النّفس التّكويني الّذي اهتم بما يعرف بالميتامعرفية أو ماوراء المعرفة، والضّغط الصّادر من برامج المعالجة المعرفية والّتي أدت بدورها إلى تغيير أدوار المتعلم والمعلم في المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج الّتي تبنتها الكثير من المنظومات التّربوية، والانتقال من منطق التّعليم إلى منطق التّعلُّم، فتم منح اهتمام كبير للإستراتجيات في مجال التّعلُّمات المدرسية الّتي جعلت المتعلم في قلب العملية التّعلُّمية التّعليمية، حيث اعتبرته كائنا نشطا لا يبني معارفه بنفسه فقط، وإنما كذلك يبني البُنى الّتي تسمح له باكتساب المعارف، وتوظيفها لتلبية حاجياته (أيْ يبني ذكاءه لكيفية التّعلم واستثمار ما تعلمه)، ونشاطه له الأسبقية على نشاط المعلم الّذي تحول إلى وسيط بينه وبين مصادر المعرفة، يُوفر له الوسائل ويُهيئ له الوضعيّات التّعلمية و شروط التّعلُّم للتعلم

[1] – عبدالسلام عشير : الكفايات التّواصلية ، اللّغة وتقنيات التعبير والتواصل، ص 27.

[2] – عبدالقادر لورسي : الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع ، الجزائر طبعة سبتمبر، 2016 ،ص 182.

بنفسه، وحلّ المشكلات الّتي تطرحها الحياة المدرسية أولا، ثم الحياة اليومية ثانيا، إضافة إلى اهتمام النّظريات الحديثة للتّعلم بالأداءات والإستراتيجيات الّتي يجب أنْ يتحكم فيها المتعلم.

وفي إطار هذه المعاني للإستراتيجية في مجال التّربية، يندرج مفهومنا لإستراتيجية بيداغوجيا الإدماج في بناء الكفاءات اللّغوية للمتعلم، والّتي نعني بها مجموعة من العمليات المخططة الّتي بواسطتها يكتسب المتعلم في ظروف تعلُّمية محددة كفاءات جديدة، وهي إستراتيجية تجمع بين فهم العمليات المعرفية وما بعد المعرفية الّتي تزوّد المتعلم بالأدوات التّكيّفية الّتي تمنحه القدرة على التّعلُّم بنفسه، وحلّ المشكلات الّتي تواجهه داخل وخارج المدرسة، وتَصِف الميكانزمات الّتي يتزايد بها النّمو المعرفي من خلال ضبط النّشاط والأداءات الّتي يقوم بها، والسّلوكات الذّهنية الّتي يتبعها تُجاه المواضيع محلّ التّعلم، والأساليب الّتي يستخدمها لإنجاز مهمة محددة، وهو ما يؤدي إلى « تطوير القراءة الواعية والمنظمة، وتطوير مهارات الانتباه المنظم، والإصغاء غير المشوش داخل الموقف التّعليمي بنحو عام، وتطوير مهارة كتابة الأفكار والعمل على تعميقها، والتّوسع فيها وتعزيزها بالأفكار الثّانوية، وتطوير مهارات إدارة الوقت، والتّعامل مع القلق الامتحاني، وتطوير مهارات الاسترجاع الشامل.» [1]، وبين الخطط والعمليات الّتي تتم من طرف الوسيط المتكون من المعلمين والأقران والأولياء الّتي يحصل بها التّعلم، أيْ بين إستراتيجيات التّعلُّم الّتي يقصد بها الوسائل الّتي يستخدمها المتعلمون لإرساء الموارد، وتخزينها، وتذكرها، وإدماجها لحلّ وضعية مشكلة، وتحويلها لحلّ وضعيّات مماثلة تصادفه في الحياة، وإستراتيجيات التّعليم، وتعني مجموع العمليات التّعليمية والمصادر التّربوية المخططة من طرف المعلمين لترتيب وضعيّات التّعلم لمساعدة المتعلمين على التّعلم بوضعه في موقف ونشاط تعلُّمي معين، وتوفير الوسائل الّتي تُعينه على النّجاح، وهي عادة ما تُبنى قبل تنفيذ الوضعية التّعلمية، وهذا تحقيقا للأهداف الأساسية لبيداغوجيا الإدماج الّتي حددها كزافيي روجيرس في التّركيز على ما يجب أنْ يتحكم فيه المتعلم في نهاية التّعلم أو نهاية السنة الدّراسية، وإعطاء معنى للتّعلمات، بحيث يشعر المتعلم أنّ ما يتعلمه يُقدم له منفعة في الحياة، ويتعلق الأمر في الأخير بتقويم إشهادي لمكتسباته من خلال وضعيّات واقعية محسوسة، وتتلخص الأسس النّظرية الّتي تقوم عليها إستراتيجية بيداغوجيا الإدماج في مجال تعلم اللّغة في :

1-**المرونة:** ونعني بها أنّها لا تتصف بالآلية والنّمطية، وإنّما تتنوع بتنوع وضعيّات التّعلُّم وتوجهها حاجي المتعلم اللّغوية ومستواه االعقلي وقدراته، وتُساعده على التّنظيم والتّخطيط والتّقويم، تكون وإستراتيجيات التّعلم معرفية غايتها الفهم والتخزين والاسترجاع والتوظيف، وميتا معرفية يستخدمها المتعلم لتنظيم نفسه وتقويم أداءاته واكتشاف أخطاءه.

[1] -سعد علي زاير وسماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع ،بغداد ط2015/1، ص126.

2- **الثّقة وروح المسؤولية:** الّتي تمنح المتعلم الثّقة في نفسه من خلال إشعاره بروح المسؤولية في بناء معارفه، وهو ما يُعزز لديه الدافعية للمثابرة والإقبال على التّعلُّم، وترفع من مستوى فاعلية نشاطه،وتدفعه للتّذكر والفهم والتّحليل، واستدعاء معلومات جديدة والرّبط والاستنتاج والإدماج.

3- **تشجعه** على الاحتكاك مع غيره والتّعاون معه، وتساعده في التّغلب على الفجوات المعرفية الّتي تصادفه والقيام بالتّقويم الذّاتي لمسارات تعلمه.

4- **هادفة وغائية:** توجه العملية التّعلُّمية التّعليمية نحو هدف معين، وتقوم على مبدإ المنفعة، وإذا كان غرض المتعلم من تعلم اللّغة هو تلبية حاجياته التّعبيرية والتّواصلية بعبارات سليمة تنتمي إلى ما تعارف عليه المجتمع اللّغوي الّذي ينتمي إليه أوضاعا وقياسا « فالغاية القريبة والبعيدة الّتي يرمي إليها كلّ تعليم اللّغات الحية هو تحصيل المتعلم على القدرة العلمية على تبليغ أغراضه بتلك اللّغة، وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة، أيْ من تلك الّتي تنتمي إلى ما تعارفه النّاطقون بها أوضاعا وقياسا » [1].

1-2- السّيرورة الإجرائية لبيداغوجيا الإدماج لبناء الكفاءات اللّغوية للمتعلم

وفي المجال البيداغوجي والديداكتيكي تقترح بيداغوجيا الإدماج خطوات إجرائية في شكل مقاربات أوجدها انفتاح الخطاب التّربوي على الدّراسات اللّسانية الّذي «يُساهم في تطوير وإغناء اللّغة العربية عبر صياغة العديد من المبادئ والقواعد وتقريبها للتلميذ، خاصة وأنّه ينحو منحى يجمع بين التّلقين والتّطبيق.» [2]، منها تطوير طرائق التّدريس وانتهاج الأسلوب الّذي يتلائم مع طبيعة اللّغة، لتصحيح الاختلالات الّتي كرستها الطّرائق التّقليدية في تدريس اللّغة، كالفصل بين محتويات أنشطة اللّغة العربية وقطعها عن سيّاقات الاستعمال، حيث اقترحت كبديل لذلك طرائق فعّالة في تعليمها ترتكز على مسارين مسار الفهم الّذي يتم من خلال إرساء المعارف انطلاقا من النّص كبنية متكاملة ونظام متجانس يجمع بين الأنساق اللّغوية الشكلية، والسيّاق والعلاقات الدّاخلية، ومسار الإدماج والتّحويل في وضعيّات واقعية يستثمر فها المتعلم ما اكتسبه من تعلُّمات، ويمارس فيها كفاءته « التّعلم الّذي يصحبه الفهم ويصحبه التّطبيق على شؤون الحياة.. » [3].

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح : الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللّغة العربية في التعليم ماقبل الجامعي ، المجلة العربية للتربية (الأليسكو) المجلد الخامس ، العدد 2 ، سبتمبر 1985، ص 109.

[2]– علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية الى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، المغرب ط1، 2005، ص 25 .

[3] – عيسى الجراجرة : النظرية التّربوية البراغماتية ، مجلة الفيصل ، العدد 81، شركة الطباعة السعودية ،ديسمبر1983، ص 74.

ويعتمد التسيير الإجرائي المنهجي لهذين المسارين على المقاربة النّصية والمقاربة التّواصلية، ومقاربتي الإدماج والتحويل) لتنمية الكفاءات اللّغوية للمتعلم، وهو ما نقف عليه بقليل من الشرح والتحليل

أ- **المقاربة النّصية:** بيّنت المعطيات اللّسانية والمعرفية المستجدة خاصة لسانيات النّص، أهمية النّصوص التّعليمية في ترسيخ المهارات اللّغوية والتّواصلية من خلال ما تتيحه من تعلم تفاعلي، يساعد المتعلمين على تنمية كفاءة التّلقي والإنتاج، ومن هذا المنظور تبرز لنا أهمية اعتماد المقاربة النّصية في تعلم وتعليم اللّغة العربية، فما الّذي يعنيه هذا المصطلح ؟ وما هي قيمتها التّعليمة ؟وآليات توظيفها ؟

المقاربة النّصية: هي تصور تعليمي يعني فن التّعامل مع النّص، وهي «بحث ذهني في معطيات النّص يخضع لمنهجية منظمة بغرض اكتساب المعرفة، وإنتاجها بالمطابقة والمشابهة للبنية الّتي يقصدها المؤلف، وتكون الدراسة بتبني المقاربة النّصية طريقة تربوية لتفعيل درس اللّغة، وكذا بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدّراسة، باستثمار مكتسباته القبلية، وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النّص ومعناه بالحجة الواضحة، والفكر المستنير. » [1]، من خلال أنشطة متكاملة بغرض تحقيق أهداف تعليمية و«من منظور بيداغوجي هي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النّص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى النّص ككله، وليس إلى دراسة الجملة، إنّ تعلم اللّغة هو التّعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر، ومن هنا تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام الّتي تجعل النّص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى رصد كلّ الشّروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء، متوافق المعنى...» [2]،

وبهذا المعنى يشكل النّص في تدريس نشاطات اللّغة العربية محور الفعل التربوي حيث يتم ربط النشاطات التعليمية للغة العربية ببعضها البعض، ويصبح النّص منطلقا وغاية، تمارس فيه اللّغة استماعا، وتحدثا، وتواصلا، وقراءة، وكتابة، فتتوحد مختلف الكفاءات بالجمع بين المعرفة اللّغوية بمستوياتها، وبين المعرفة الاستعمالية بشتى سيّاقاتها "بين الكفاءة اللّغوية والقدرة التّواصلية، والقدرة على فهم الرسائل وإنتاجها وطرق توظيفها في سيّاقات مختلفة" « أثبت علماء النّص أنّ الوحدة الأساسية للّغة هي النّص، ومن منظور براغماتي (نفعي) ستستغل التّعليمية هذا الإثبات في تعلم وتعليم اللّغة، أيْ لابدّ من الانطلاق من النّص لفهم اللّغة وظواهرها، حتّى يتمكن المتعلم من بناء نصه اللّغوي المنتج. إنّ تعلم اللّغة وتعليمها،

[1]- وزارة التربية الوطنية الجزائرية- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية – دليل استخدام كتاب اللّغة العربية –السنة الثانية من التعليم المتوسط أوراس للنشر ص 20 .

[2]- وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، مديرية التعليم الثانوي: مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى جذع مشترك آداب و علوم، ص 15.

بات ينطلق من النّص المحمل بأبعاده الاجتماعية والثّقافية وبيئته اللّغوية ليتمكن المتعلم من التّفاعل الإيجابي مع وضعيّات تعلمية نابعة من وسطه » [1].

وللبعد النّصي فوائد كثيرة في تعلم اللّغة العربية في الطور الثانوي سواء على المستوى القرائي(فهم النّصوص وتحليلها)، أو على المستوى الإنتاجي (التّعبير) « إنّ الاستغلال التّعليمي والتّربوي للسانيات النّص في مرحلة التّعليم الثانوي من شأنه أنْ يُنمي لدى التّلميذ ملكة القراءة النّشيطة، وملكة الكتابة الإنتاجية، ذلك أنّ هذا التّناول سيسمح له بتجاوز مستوى الجملة والنّظر إلى النّص من حيث شموليته، وذلك عن طريق اكتشاف تناميه من نقطة الصّفر إلى نقطته النّهائية، أيْ بتحليل كيفية سريان المعلومة أو المعلومات فيه، أما على صعيد المكتوب فإنّ التّلميذ عند إنتاجه لنصوصه سيولي الاهتمام لاتّساق نصه هذا، بالسهر على جعل الوحدات الّتي تكونه مترابطة لا خلل فيها..» [2].

والإستراتيجية الّتي يتبناها المنهاج في دراسة النّص من منظور المقاربة النّصية لتنمية الكفاءة النّصية للمتعلم، تنطلق من تناول اللّغة في مظاهرها الدّاخلية، أيْ في مستوياتها وأنظمتها الصّوتية والصّرفية والتّركيبية والدّلالية، وربطها بالسيّاق تداوّليا وإنتاجا، يعني دراسة تمزج بين عناصر اللّغة، وعناصر السيّاق المرتبطة بالمتكلم والمخاطب في حركة دائرية، بحيث يتعامل المتعلم مع مهارات اللّغة من فهم وإفهام، وقراءة وكتابة، ومع كفاءات اللّغة من سرد وحجاج وحوار ووصف، ويقف على مظاهر الاتّساق من ضمائر وحروف وأسماء إشارة وموصولة، وعلى مظاهر الانسجام كالرّوابط الزّمانية والدّلالية والإحالية، فيتمرس على العلاقات المنطقية والنّحوية بين الكلمات والجمل، والّتي تتشكل بها الكفاءة النّصية، ويتم تنصيبها لدى المتعلم، فالنّص«يتناول موضوعا يقرؤه المتعلم، ثم يمارس من خلاله التّعبير الشّفوي والتّواصل، ويتعرف على كيفية بنائه، ويلتمس من خلاله القواعد النّحوية والصّرفية والإملائية ليصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة.» [3]

وبذلك تقوم المقاربة النّصية بوظفتين: وظيفة التّلقي ووظيفة الإنتاج، حيث يقف المتعلم على محتويات النّصوص انطلاقا من تجاربه، وخبراته، وثقافته، وقصدية مؤلفها، وبنية انتظامه، حسب النّمط الّذي يُؤطر معانيه، وعلى العلاقات الّتي تربطه بباقي النّصوص، وبالتّالي يتم التّركيز على الوحدات اللّسانية الشكلية أو ما يسمى بالبُنى الكبرى الّتي لها بنية خطابية خاصة كالسرد والوصف والحجاج والتفسير..و الّتي تميز نص عن آخر، وتنطلق هذه الوظيفة من النّص قراءة وفهما يهيكلان معانيه، ويحددان كيفية بنائه

[1]– وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية : دليل استخدام كتاب اللّغة العربية : السنة الثانية من التعليم المتوسط أوراس للنشر ص19.

[2]– محمد يحياتن : تحليل النّص الأدبي في التعليم الثانوي ،ملاحظات أولية ،مجلة اللّغة والأدب ،جامعة الجزائر 2،ديسمبر 1997، ص424.

[3] – وزارة التربية الجزائرية ، مديرية التعليم الأساسي : الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة ابتدائي، ص8.

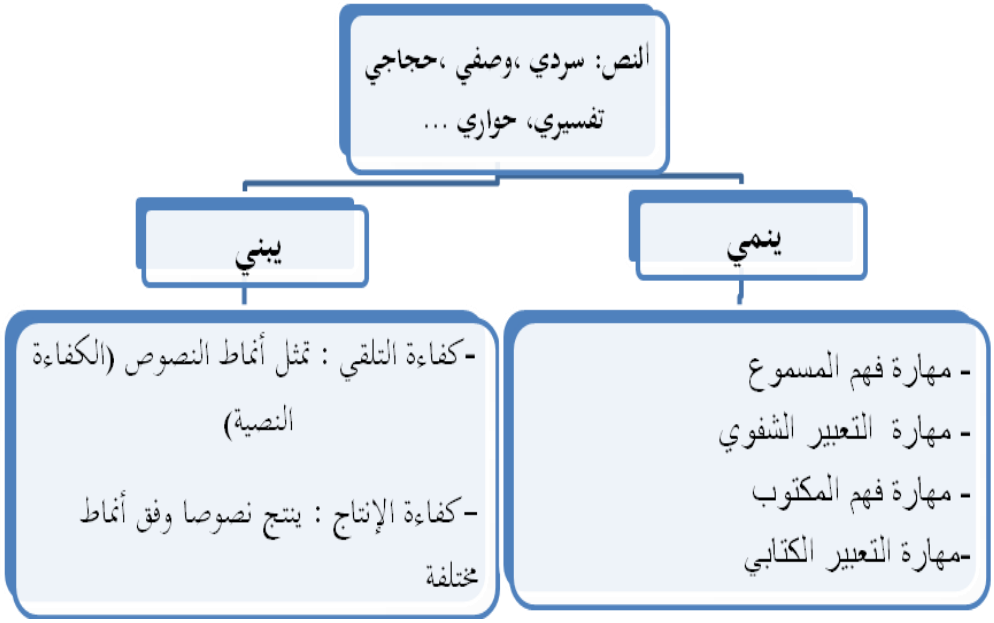
ويكسبانه مجموعة من المهارات، ويمارس من خلالهما المتعلم التّواصل الشّفهي، ويتعامل مع بنياته اللّغوية المكونة له والمنغلقة على ذاتها بهدف أنْ يتوصل إلى اكتساب المعرفة، واكتشاف قواعد وقوانين اللّغة "نحو النّص " في صورة النّص المنجز فعليا، بدلا من فرضها عليه قصرا من خلال جمل "نحو الجملة"، كما يتلمس القواعد النّحوية والصّرفية والإملائية، متدربا في كلّ هذه المراحل على الأشكال التّعبيرية للنصوص وأنماطها، لتنمية وبناء كفاءاته اللّغوية، وتليها وظيفة الإنتاج، فبمجرد ما يتعرض المتعلم لنصوص عديدة، ويتعمق في الكيفية الّتي تشتغل بها النّصوص والمنطق الّذي يحكم اشتغالها ويتدرب على ذلك، يمتلك القدرة على إنتاج نصوص مشابهة لها من حيث الانسجام والتّماسك، وتتعمق لديه تجربة الإبداع اللّغوي سواء في القراءة والتّحليل أو في التّواصل والتّعبير، ويُساهم هذا في تنمية الرصيد اللّغوي ومهارات التّواصل الشّفهي والكتابي للمتعلم.

ويغدو النّص من منظور ديداكتيكي بؤرة تجتمع فيها كل فروع اللّغة وتمكن المتعلم من امتلاك قدرة التّواصل والتّفاوض ب « تفكيك النّص، وفهمه، واستثمار بنياته الدّلالية وتراكيبه، ومجموع العلاقات الّتي تنتظمها في الإنتاج التّواصلي بما يتناسب ورصيده المعرفي وقدراته الفكرية، أيْ أنْ النّص سيصبح بؤرة العملية التّعليمية التّعلمية حيث سيكون مصدرا لكل معرفة لغوية وعلمية ورصيدا متنوعا لمختلف تجارب الحياة الإنسانية، ناهيك عن فضاء الجمالية والخيال » [1]،ويجب على المعلم أثناء تدبيره لتعليمية النّص أن يتناوله من عدة زوايا، من زاوية محتواه ودلالته ونمطه، ومن زاوية مقصدية مؤلفه وأهدافه، ومن زاوية بناه اللّغوية والتّركيبية، ومن زاوية سيّاقه التّاريخي.

وخلاصة القول أنّ المقاربة النّصية إجراء إدماجي انتقل بتدريس اللّغة العربية من كفاءة التّلقي إلى كفاءة الإنتاج، حيث أصبح المتعلم شريكا أساسيا في تعلُّمها وتكوين كفاءاته اللّغوية «إنّ الانتقال بالتّدريس عموما، وبتدريس اللّغة العربية خصوصا من كفاءة التّلقي إلى كفاءة الإنتاج أمر مهم ومنهجي في الأساس، والمقصود بذلك أنْ يتم تنويع طرائق التّعليم، بحيث يكون التّركيز على إشراك المتعلم في عملية الاكتساب اللّغوي من خلال العمل على تكوين كفاءاته اللّغوية، وجعله قادرا على استعمال اللّغة عوضا على أنْ يكتفي بالاستقبال » [2]، وهو ما يجعله يتملك كفاءة الفهم والإنتاج.

[1] – وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية : دليل استخدام كتاب اللّغة العربية ، السنة الثانية من التعليم المتوسط ، أوراس للنشر، ص22.

[2] – وزارة التعليم العالي،مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة ،العربية،مجلة علمية محكمة العدد السادس،بوزريعة الجزائر 2015 ص67.



ب- المقاربة التّواصلية :الكفاءات اللّغوية الّتي يسطرها مخطط التّدرج في التّعلمات تنطلق من مقام تواصل دال يُنتج فيه المتعلم مشافهة وكتابة نصوصا وفق أنماط نصية معينة، وهذا يتطلب اعتماد المقاربة التّواصلية الّتي تجعل التّعلمات ذات دلالة ومعنى، بنقلها من الملفوظ إلى إنتاج الملفوظ في وضعيّات تواصلية معينة تمكن المتعلم من التّحكم في القواعد النّفسية والاجتماعية والثّقافية أثناء إنتاجه للكلام، وهذا الّذي دعت إليه لسانيات النّص « أنّ علم لغة النّص لم يعد يقتصر على مجرد تنظيم الحقائق اللّغوية فحسب، أيْ لم يعد يُعنى بالمستويات اللّغوية الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية من خلال وصف ظواهر كلّ مستوى، وتحليلها في إطار مناهج تتسم بموضوعية مرنة، وإنّما تعدت مهمته إلى الاهتمام بالاتّصال اللّغوي وأطرافه وشروطه وقواعده وخواصه وأثاره، وأشكال التّفاعل ومستويات الاستخدام، وأوجه التّأثير الّتي تُحققها الأشكال النّصية في المتلقي وأنواع المتلقين وصور التّلقي، وانفتاح النّص وتعدد قراءاته.» [1].

وترتكز هذه المقاربة على النّظرية المعرفية الّتي تهتم كثيرا بالقدرات العقلية للمتعلمين، وتستلهم من النّظرية اللّسانية الوظيفية الّتي تؤكد على أنّ اللّغة وسيلة وظيفية تعبر عن الحاجات، ولهذا « كان على العملية التّعليمية أنْ يكون جوهر فعلها اللّغوي الوصول بالمتعلم إلى التّمكن من ملكة تواصلية يُفعّلها في

[1] – سعيد حسن البحيري : علم لغة النّص ، المفاهيم والاتجاهات، ص 140.

بيئته وفي واقعه المعيش» [1]، وهذا يقتضي تدبير حمام لغوي في شكل وضعيّات مشكلة ذات دلالة بالنّسبة للمتعلم مستمدة من واقعه ومحيطه، تولد لديه الرّغبة في التّعامل معها، والبحث عن حلول لها من خلال تفعيل لغته، وتوظيف معرفته بها، فتتشكل دارة التّواصل وتُفعل الملكة بكل نظمها..

واعتماد المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة تتجاوز تمكين المتعلم من المهارة اللّغوية هدفا في حد ذاته، إلى تدريبه على الإبداع واستثمار النتاج اللّساني في تمثل المتغيرات النّفسية والاجتماعيةّ و بناء كفاءته التّواصلية الّتي تسمح له باستعمال اللّغة في سيّاق تواصلي لأداء أغراض تواصلية معينة « جعل المتعلم يتحكم في النّظام اللّساني للغة وإستراتيجية استعماله وتوظيفه في مستويات مختلفة... » [2].

وتقوم هذه المقاربة على مجموعة من الأسس لبناء الكفاءة التواصلية للمتعلم [3] :

« أ-نقطة انطلاق اللّغة هي النشاط اللّغوي باعتباره فعلا اجتماعيا تفاعليا.

ب- أنّه لايمكن تعلم الشّكل النّحوي ونسق اللّغة اللّساني في معزل عن الدلالات والأفعال التّواصلية.

ت- تعلم اللّغة هو التّحكم في القدرة النّصية، وهي القدرة على إنتاج خطاب متناسق الأجزاء ومنسجم»

ولايراد بالكفاءة التّواصلية استيعاب الفرد لنظام لغته فقط، وإنما كذلك قدرته على استخدامها في المواقف الّتي تواجهه، ووعيه بالسيّاق الاجتماعي الّذي يتم فيه الاتصال، وبالقواعد المتحكمة في الاستعمال المناسب، وقدرته على تبليغ أغراضه بواسطة الألفاظ والعبارات المتعارف عليها، ومنه يتجه التّركيز في حقل تعليم اللّغات إلى إيجاد مواقف تواصلية تفاعلية تحاكي تلك الّتي يصادفها المتعلم في حياته اليومية يتعلم من خلالها المحتويات اللّغوية المستهدفة، لأنّ الكفاءة التّواصلية المراد اكسابها للمتعلم « لايراد بها استخدام اللّغة بعد استيعاب نظامها، بل إنّها عملية فردية واجتماعية، وتكمن فرديتها حين تتعلق بالأساليب الخاصة بالفرد لمواجهة الموقف، واجتماعية حين تتعلق بالسيّاق الّذي يتم فيه الاتصال... » [4].

والكفاءة التّواصلية هي هدف شامل مركبة من عدة عناصر، بدءا من امتلاك النّظام اللّغوي والقدرة على تكييّف استعماله في مختلف الأحوال والمواقف وفق إستراتيجية ومنهجية سليمة أيْ تتطلب صحة الأداء اللّغوي وسلامته نحويا (الكفاءة النحوية)، ومراعاة السيّاق الاجتماعي الّذي تتم فيه عملية التّواصل

---

[1]- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط أوراس للنشر، ص23.

[2] – محمد مكسي : ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات،دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء ، المغرب ،ط1، ص 28 .

[3] – عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ،دار الخطابي للطباعة والنشر ،المغرب، 1994 ط1 ،ص22 .

[4] – وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية : دليل استخدام كتاب اللّغة العربية ، السنة الثانية من التعليم المتوسط أوراس للنشر، ص25.

(الكفاءة الاجتماعية)، والتحكم في اختيار إستراتيجية مناسبة لعملية الخطاب والتّواصل (كفاءة إستراتيجية).

وتبني هذه المقاربة في حقل التّعليمية يستلزم عدم التركّيز على المحتويات اللّغوية لوحدها بل تهيئة مواقف تواصلية تفاعلية من طرف المعلمين تحاكي مواقف طبيعية للتّواصل، يصادفها المتعلمون في حياتهم اليومية«أما معلم اللّغة العربية فإنّه يتفاعل مع اللّغة العربية على أنّها وسيلة اتصال يعبر بها الفرد عن حاجاته ورغباته، ويتعامل بها مع أعضاء المجتمع الّذي يعيش فيه، وهو إذ يعلمها لتلاميذه فإنّما في الواقع يعلمهم عملية الاتصال ومهاراتها من استماع وحديث وقراءة وكتابة، كما أنّه يعلمهم كيف ينظمون فكرهم وكيف يعبرون عن هذا الفكر مع مراعاة مقتضى الحال» [1].

فالمقاربة التّواصلية هي مقاربة تفاعلية بين المعلم والمتعلم في سيّاقات ومرجعيات معينة بواسطة الفعل الكلامي، بحيث يتمكن المتعلم من تعلم اللّغة من خلال الاتصال الحقيقي كفاعل وراد للفعل في مواقف تعلمية توفر له فرص لاستخدام اللّغة لأغراض الاتصال.

ت– مقاربة الإدماج: يُعد الإدماج إحدى المقاربات التّعليمية الهامة الّتي تمكن المتعلمين من الممارسة الفعلية في وضعيّات افتراضية أو حقيقية لتمكينهم من توظيف كفاءاتهم وتطويرها والتّصرف حسب قدراتهم ومعارفهم لحلّ المشاكل الّتي تعترضهم، ولذلك فهو نشاط ديداكتيكي يرتبط بأشكاله المختلفة ارتباطا وثيقا بالكفاءات لتنميتها أو تقييمها، حيث يسمح للمتعلم بتحريك مكتسباته القبلية من الموارد الّتي كانت من قبل موضوع تعلُّمات منفصلة ليربط بينها، ويعيد هيكلة مخططاته وتمثلاته الدّاخلية لتوظيفها في إنجاز مهمة أو حلّ مشكل من أجل إعطاء دلالة ومعنى لما تعلمه « الإدماج هو نشاط ديداكتيكي وظيفته الأساسية هي جعل المتعلم يجند مجموعة من الموارد الّتي كانت من قبل موضوع تعلمات منفصلة "نقطية"،يتعلق الأمر إذن بأوقات تعلم الهدف منها هو الوصول بالمتعلم إلى إدماج مختلف المكتسبات وإعطاءها معنى » [2].

وتعرف الأدبيات التّربوية إدماج التّعلمات بأنّها « استبطان المتعلم لمحتويات ومهارات جديدة وتمثلها وإدماجها في بنيته الدّاخلية، ويستند الإدماج إلى مسلمة ترى أنّ المعارف كلّا منطقيا منظما، وتعتبر التّعلم عملية حلّ للمشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة.» [3]، فالإدماج هو لحظة تعلُّم يمارس فيها المتعلم مجموعة من الأنشطة الفردية تقوده إلى تعبئة مكتسباته، من موارد معرفية ومهارية من مختلف المواد، وميولاته ومواقفه وخبرته الشخصية لاستثمارها في حل وضعية – مشكلة دالة لتنمية كفاءة

[1] – أسامة الألفي : اللّغة العربية وكيف ننهض بها نطقا وكتابة، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2004، ص74.

[2] – محمد الطاهر واعلي: نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات ، الورشم للنشر والتوزيع ، 2013 ،ص09.

[3] – غريب عبدالكريم : المنهل التربوي ، مطبعة النجاح الجديدة ، البيضاء ، المغرب 2006، ص519.

مستهدفة، فهو يبني خبراته بالممارسة الفعلية للمعرفة من خلال وضعيات فعلية ذات دلالة « المتعلم يبني خبراته ومهاراته بالممارسة والتّمرن والأداء الفعلي لا بالتّلقين والاسترجاع الحرفي للمعلومات.» [1]

لذا فإن إدماج التّعلُّمات يتموقع داخل مركز المتعلم، ويدل إدماج التّعلمات على السّيرورة الّتي بواسطتها يتمكن المتعلم من زرع مكتسبات جديدة داخل مكتسباته السّابقة، ويُعيد بنية عالمه الدّاخلي ويطبق على وضعيّات جديدة ملموسة المعارف الّتي تم اكتسابها، فهو ليس تمارين أو تطبيق بسيط، وإنّما نشاط مركب « نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعلمية تتوخى تجنيد المكتسبات السّابقة الّتي بناها المتعلمون في سيّاقات تعلمية مجزأة ضمن حصص تشملها الوحدة التّعليمية» [2].

ويرتكز نشاط الإدماج على ثلاث مفاهيم أساسية مترابطة وهي :

أ-الإنجاز أو العمل (Action) : ويعني قدرة المتعلم على التّصرف، وإنجاز النّشاطات حتى يدرك الفائدة من تعلمه ويتم رصد النّتائج من خلال الأداء القابل للملاحظة.

ب-الفهم: في سيرورة التّعلم لابدّ أنْ ينطلق المتعلم من كفاءة قاعدية لفهم ما يقوم به، وتُعد شرطا للقيام بنشاط إدماج المكتسبات، فلا يمكن للمتعلم مثلا أنْ يُعبر كتابة وبشكل صحيح دون أنْ يكون متحكم في القواعد النّحوية، فالعمل كفاءة والفهم مكتسبات قاعدية.

ت-الاستقلالية: تعني اعتماد المتعلم على نفسه، وتكون مؤشرا على امتلاكه للكفاءة الّتي تؤهله لتحويل مكتسباته لحلّ وضعيّات مشكلات جديدة تدريجيا، ويكون دور المعلم مساعدته عند مواجهته للصّعوبات الّتي يظهرها التّقويم التّكوّيني بالتّوجيه والدّعم والمعالجة.

ويلعب نشاط الإدماج دورا فعّالا في بناء الكفاءات اللّغوية لدى المتعلم، حيث يمكنه من توظيف الأنساق اللّغوية الشّكلية الّتي تعلمها في سيّاقات ووضعيّات مختلفة بشكل كلّي في ما ينتجه من نصوص شفهية أو كتابية بشكل مُدمج ذلك « أنّ تعلم اللّغة لايرتبط بتعلم الأنساق الشّكلية، بل إنّه كذلك تعلم لقواعد استعمال اللّغة في التّواصلّ » [3]

وإذا كانت المقاربة النّصية تمكن المتعلم من اكتساب المهارات اللّغوية الشّفهية والكتابية استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة وامتلاك كفاءة السرد والحوار والوصف والحجاج...فإن مقاربة الإدماج تمكنه من ممارستها إنتاجا واستعمالا في وضعيّات مطابقة أو مشابهة، وهذه هي الغاية المنشودة من تعلم اللّغة « إن الغاية

---

[1] – حسيني فاطمة : كفايات التدريس ، و تدريس الكفايات، آليات التحصيل ومعايير التقويم ،الدار العالمية للكتاب الدار البيضاء ، المغرب ط1 ،2005، ص04.

2 – خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات ، ط1 ، 2005 ، الجزائر، ص111.

3 – محمد الدريج : الكفايات في التعلم ، (من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج) ،منشورات رمسيس"سلسلة المعرفة للجميع" العدد 16 ،الدار البيضاء ،المغرب، أكتوبر، 2000 ،ص 50.

المنشودة من أنشطة اللّغة..هي تنمية كفاءة التّواصل لدى المتعلم، كما يضمن له التّعامل والتّفاعل الإيجابي مع غيره.» [1]، وكفاءة التّواصل في تعلم اللّغات لاتظهر إلّا في استعمال اللّغة وممارستها في وضعيّات مختلفة ويُعد نشاط الإدماج آلية مفيدة جدا لتنمية هذه الكفاءة «تبين نشاطات الإدماج الفائدة العملية للتّعلمات الجزئية الأساسية، ففي وضعية مركبة مثلا سيكتشف التّلميذ كيفية استعمال قانون أو قاعدة في وضعيّة مغايرة لتلك الّتي تم فيها هذا التّعلم، كما يمكنه أنْ يدرك نوع الوضعيّة الّتي يكون فيها مطالبا باستعمال نوعا خاصا من المكتسبات » [2].

فنشاط الإدماج هو الّذي يُوفر للمتعلم الحمام اللّغوي الّذي ينغمس فيه، ويمارس نشاطه اللّغوي في وضعيّات ترتبط بواقعه المعيش تكشف عن مدى تحكمه في الأدوات المعرفية للغة من نحو وصرف وإملاء وتراكيب، وهذه الآلية هي الّتي تدفع المتعلم لاستثمار رصيده اللّغوي الّذي تلقاه أثناء مرحلة التّعلم الاستكشافي في تفاعله وحواره مع الآخرين، وتمكن هذه المرحلة من مراحل سيرورة التّعلم المتصاعدة من تمتين الكفاءات اللّغوية القاعدية للمتعلم، والمرور إلى مرحلة تحويل مكتسباته في وضعيّات متعددة لإنماء كفاءات لغوية ختامية.

وتعد فترة التّعلم الإدماجي محطة هامة في سيرورة التّعلم لأنّها تضع المتعلم في وضعيّات تطبيقية لربط مكتسباته النّقطية، إما لتدريبه على استعمالها أو لتقويم قدرته على الإدماج للتّأكد من نمو كفاءته، كما يمكنه من إدماج عدة موارد أو كفاءات من مواد مختلفة، ويعطي الفرص لكافة المتعلمين للتعلم باختلاف مستوياتهم، وقدراتهم ولابدّ أنْ يكون الإدماج حاضرا في كل مراحل التّعلم لأنّ الدّراسات العلمية أثبتت أنّ حوالي ثمانية وتسعين في المائة من التّعلمات المكتسبة تُنسى بعد أقل من أربعة أسابيع، لذا كلما كانت التّعلُّمات منظمة ومترابطة علقت في الذهن وسهل استرجاعها «ويستهدف نشاط الإدماج بناء أو تنمية كفاءة، ويرتكز بناؤها على حلّ وضعية تُعد المتعلم للقيام بإنجاز يُبرهن فيه على مستوى كفاءته، حيث يكون الفاعل في هذا النّشاط، والمعلم يكون مشرفا وموجها، وينقسم الإدماج إلى ثلاثة أنواع :إدماج جزئي يرتبط بأنشطة البّناء والتّدريب لإنماء كفاءة أساسية، وإدماج مرحلي يرتبط بالكفاءة المرحلية، وإدماج نهائي يرتبط بالكفاءة الأساسية المستهدفة من خلال سنة دراسية » [3] ، ومن خصائص الإدماج:

* أن يكون المتعلم هو الفاعل الرئيس، والمعلم مساعد له على تعبئة موارده المعرفية وغير المعرفية.

1 – وزارة التربية الوطنية : منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 19.

2 – محمد الطاهر واعلي : نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر 2013، ص11/10.

3 –وزارة التربية الوطنية الجزائرية ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: دليل استخدام كتاب اللّغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، 2018/2017 ، ص 12.

*أن يكون نشاطا مبنيا على التّفاعل والتّركيب وليس على الجمع والتّجميع.

* أن يكون نشاطا موجها لتنمية كفاءة ما، أو هدف إدماجي ختامي.

* أن يكون نشاطا له معنى عند المتعلم.

* أن يكون الخطأ مكونا من مكوناته.

* أن لايهمل تمثلات المتعلمين، ومكتسباتهم القبلية.

ث– مقاربة التحويل: يطرح إعداد الوضعيّات إشكالية تتعلق بالنّقل أو التّحويل الّذي يحظى في الوقت الراهن بمكانة في الأبحاث البيداغوجية، ففي التّصور البنائي للتّعلم « لايفيد إعادة القول أو إعادة الفعل، بل يفيد إعادة الاستعمال في سيّاقات أخرى لما تم تعلمه في سيّاق أولي.» [1].

من هذا المنظور يصبح تحويل المكتسبات والتّعلمات وتوظيفها في سيّاقات أخرى في المفهوم الديداكتيكي والبيداغوجي الحديث مسألة ضرورية، لأنّ المدرسة تحولت وظيفتها من تلقين المعارف للمتعلم لاسترجاعها على حالها، إلى تمكينه من إعادة استعمالها في وضعيّات جديدة مدرسية أو خارج المدرسة، و يشير مفهوم التّحويل إلى نقل المعرفة من مكان بنائها إلى مكان استعمالها، ولذلك أصبح الاهتمام في البحوث التّربوية الحديثة منصب على الأداء والإنجاز، فلا يكفي أنْ يتحكم المتعلم في الموارد والمعارف ويُخزنها، وإنّما كيف يكون قادرا على تحويلها واستعمالها بفعالية لتأدية مختلف المهمات، وحلّ مختلف المشكلات الّتي تصادفه يوميا في حياته المدرسية أو خارجها والتّكيف مع مطالب العصر « إنّ الكفاءات ليست حالة أو معلومة تُكتسب، إنّها ليست مجرد معرفة، ولا مجرد حسن أداء، ولايمكن فهمها على أنّها مكسب من مكاسب تكوين من التّكوينات» [2]، إنما تستمد كينونتها ووجودها من الفعل، ولذلك أصبح الغرض من بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات هو « تقديم تعليم ذي دلالة يخفف إلى حد كبير من تذرير المعرفة، وبالتالي السماح للتّلاميذ بإدماج مكتسباتهم وتحويلها... » [3]

وأصبح تمكين المتعلم من التّحكم في مهارة التّحويل ضروريا، حتى يتكيف مع المطالب التكنولوجية والتغيرات الاجتماعية، وإذا عجز المتعلم على توظيف ما يتعلمه في حياته، فهذا مؤشر على إخفاق المدرسة في تأدية مهامها.

والتّحويل يُصاحب سيرورة التّعلم، ابتداءا من تصورات المتعلمين إلى غاية استغلالها وتوظيفها من

[1] – عبد الكريم غريب: بيداغوجيا الإدماج ،نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ، منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، ط2،2011، ص 158.

[2] – فليب بيرينو ،جامعة جنيف 2004 : المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي ؟، ترجمة مصطفى بن حبيلس ، المركز الوطني للوثائق التّربوية ،سلسلة من قضايا التربية، العدد 34، ص5.

[3] –محمد الطاهر واعلي : نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر ، 2013، ص26.

جديد في سيّاق مهارة مكتسبة، وذلك ما أكده دوفالي « أشعر أنّ خبراء التّعليمية قد اكتشفوا أنّ التّحويل لايُشكل فقط المرحلة النّهائية للتّكوين، وإنّما هو حاضر في جميع مراحله. » [1]

والمعارف لاتكون ذات أهمية إلّا إذا كانت متوفرة وقابلة للتّجنيد والتّحويل في المكان والوقت المناسبين، ولتمكين المتعلم من تجنيد و تحويل مكتسباته وتوظيفها واستثمارها ينبغي أنْ تُقترح عليه وضعيّات تعلمية شاملة ومركبة واقعية جديدة لم يسبق وأنْ مرّ بها، وتدريبه على نمذجة تعلُّماته وتحويلها وتصحيح أخطاءه بنفسه أو بمساعدة المعلم أو الأقران.

والتّحويل لايعني إعادة استخدام المعلومات المكتسبة في سيّاق مماثل للّذي تمت فيه عملية التّعلم فهذا يُعد تطبيقا، مثل التّمارين الّتي تقترح لتثبيت قاعدة نحوية أو صرفية أو إملائية، وإنّما يتجاوز هذا إلى توظيف المتعلم لما اكتسبه في وضعيّات وسيّاقات جديدة عليه، وهي عملية تتطلب منه الوعي ببُنيته المعرفية السّابقة، وقدرته على الرّبط بينها وبين تعلُّماته الجديدة، وتجميعها في فئات اعتمادا على العلاقات والرّوابط الّتي تجمعها لتكوين شبكة مفاهيمية تسمح له بتجنيدها وإدماجها ثم تحويلها لحلّ مشكلة، ويتعين على المعلم أنْ يلعب دورا محوريا في تمكين المتعلم من هذه الأدوات الّتي تمنحه القدرة على تحويل مكتسباته واستثمارها في وضعيات تعلم جديدة وواقعية وفي حياته اليومية.

وحتى ينجح المتعلم في تحويل مكتسباته من المعارف وتوظيفها في وضعيات جديدة لابدّ أن يمرّ بعدة مراحل تبدأ بامتلاك المكتسبات المعرفية القاعدية، وفهمها لأنّها جزء لايتجزأ من الكفاءة، ونمذجة المعلومات وبنائها في شبكة فئات ذهنية، ثم المرور إلى مرحلة التّدريب والممارسة لحلّ التمارين والمشكلات البسيطة في وضعيات مألوفة، ثم تُقترح عليه وضعيّات معقدة وجديدة ومستهدفة لاختبار قدرته على التّحويل وتُختم بعملية التّعديل والتّصويب للضبط الآني لسيرورة التّعلم والتّدخل للعلاج.

ويساهم التّحويل في إنماء القدرات العقلية المختلفة للمتعلم كالتّفكير والتّخيل والتّذكر والانتباه ورسم إستراتجيات التّعلم والتّقويم الذّاتي في حلّ الوضعيّات الجديدة.

المبحث الرابع: ميادين التّعلم وبناء الكفاءات اللّغوية في بيداغوجيا الإدماج

1-1- الكفاءة مبدأ مُنظِمٌ للمنهاج: أصبحت الكفاءة هي نقطة الانطلاق ونقطة النّهاية في بناء المنهاج هدفها الوصول بالمتعلم إلى أعلى المستويات من الأداء والإتقان في حلّ الوضعيّات المعقدة الّتي يواجهها في واقعه أو مستقبله المهني، والأمر لايتعلق بخاصية مرغوب توفرها عند المتعلم أو مستوى من مستويات الأهداف، وإنما هي مقاربة جديدة تتطلب تصورات وممارسات جديدة.

[1] --فليب بيرينو ،جامعة جنيف 2004 : المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي ؟، ترجمة مصطفى بن حبيلس ، المركز الوطني للوثائق التّربوية ،سلسلة من قضايا التربية ، العدد 34 ص8.

وانطلاقا من مفهوم الكفاءة الّذي يعني « القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد لحلّ وضعية – مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات.» [1] ، نجد أنّ تنصيبها في بيداغوجيا الإدماج يقوم على هندسة ديداكتيكية جديدة تتطلب اتّباع مسارات تعلمية تجمع بين التّلقي والإنتاج والتّقويم والمعالجة.

تنطلق عملية تنصيب الكفاءة من تشخيص وضعية نماء الكفاءتين الشفهية والكتابية في المستوى التّعليمي السّابق، ثم تنتقل من محطة التلقي مرورا بالاكتساب إلى مرحلة التّملك في إطار تفاعلي بين المعلم والمتعلم وفي شكل وضعيّات ديداكتيكية وإدماجية وتقويمية تسير في نسق محدد، ووفق مستويات أساسية ومتدرجة، وفي إطار عمل فردي وجماعي وفوجي، تسمح للمتعلم ببناء كفاءاته وتنميتها تدرجيا انطلاقا من الكفاءة القاعدية، مرورا بالكفاءة المرحلية والختامية ووصولا إلى الكفاءة الشّاملة، وقصد بلوغ هذه الغاية لازالت المحاولات متواصلة من طرف خبراء التّربية والبيداغوجيا لوضع تصور محكم ودقيق، في نسق بُنويٍّ وفي سيّاق تعلمي طبيعي منسجم ومتكامل ، وداخل إطار عضوي للرّبط بين المراحل التّعلمية لتفادي وقوع هزات نفسية أو بيداغوجية أو أدائية تعيق العملية التّعلمية بين مراحل هذه السيرورة، للتحكم في تسييرها من طرف المعلم خاصة بين وضعية التّعلم، ووضعية الإدماج كون الأولى تعد الجسر الّذي يتم المرور فوقه للوصول إلى الثّانية لتمكين المتعلم من ممارسة الكفاءة الّتي امتلكها بنجاح.

وقد استدرك منهاج الجيل الثاني بعض الثّغرات المسجلة في أساليب ومنهجية تنصيب الكفاءة من خلال وضع إستراتيجية للتنمية المتكاملة لكل أنواع المعرفة ضمن ثلاث محطات لسيرورة التّعلم تشتغل في نسقية تامة، تبدأ بالوضعيّة المشكل –الديداكتيكية ومناقشتها مع المتعلمين، ثم الوضعيّة البنائية الّتي تتكفل بإرساء الموارد « وهو تعلم منهجي ينجز أثناء تناول مشكلة جزئية والمتوافقة مع مركبة من مركبات الكفاءة مع العلم أنّ المركبة الواحدة قد تتطلب أكثر من وضعية مشكلة جزئية تستهدف كلّها إرساء المورد من طرف المتعلمين. » [2]، وكلما يتم إرساء موارد مركبة، يتم تدريب المتعلمين على إدماجها في وضعيّات مشكلة بسيطة إدماجا جزئيا في وضعيّات أكثر تعقيدا إدماجا مركبا تستهدف مكونات مركبات الكفاءة، ثم تتبع بالوضعيّة التّقويمية الّتي تكون عن طريق وضعيّة مشكلة إدماجية شاملة لعناصر الكفاءة الختامية المستهدفة « للتّأكد من درجة تحكم المتعلم في الموارد، والقدرة على تجنيدها وتحويلها، وتعبيرا عن مدى تنصيب الكفاءة الختامية لدى المتعلم، قصد اتخاذ القرار المناسب » [3].

وإذا ظهرت لدى المتعلمين أو بعضهم مواطن ضعف، يتم اللّجوء إلى عملية المعالجة البيداغوجية

[1] – عبدالرحمان التومي ومحمد ملوك: المقاربة بالكفاءات، بناء المناهج وتخطيط للتعلمات، مطبوعات الهلال، وجدة ط1،2006، ص19.

[2] – وزارة التربية الوطنية الجزارية ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية : دليل السنة الثانية من التعليم الابتدائي، 2016، ص 16.

[3] – نفيس المرجع ، ص 16 .

و«تعد هذه الإستراتيجية من أفضل البدائل المتاحة الآن للتنمية المتكاملة لأنواع المعرفة الثلاثة معا التقريرية والإجرائية والسيّاقية في آن واحد.. » [1].

وهذا ما سنتاوله بالتّفصيل في هذا المبحث لمساعدة المدرسين على تناول الأنشطة المقررة في مختلف الكتب المدرسية وفق منظور تحليلي نقدي بنائي يأخذ بعين الاعتبار المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات وإجراءاتها المنهجية لبناء الكفاءات اللّغوية المستهدفة.

1-2- ميدانا التّلقي والإنتاج لبناء الكفاءات اللّغوية للّغة العربية في مرحلة التّعليم الثّانوي

في إطار التّعديل البيداغوجي الّذي أدخلته الإصلاحات التّربوية على مناهج مادة اللّغة العربية والّتي عوضت وثيقة التّوزيع السّنوي بمخطط التّدرج في التّعلمات، تم اعتماد نظام الوحدات التّعليمية من أجل ضبط فترات التّعلم الاستكشافي، والتّعلم الإدماجي وفترات التّقويم والمعالجة استجابة للتّغيرات الّتي فرضتها مقاربة الكفاءات وبيداغوجيا الإدماج على مستوى التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم ، ونظام الوحدة التعليمية « يُدْمِجُ مختلف أنشطة المادة في ميدان التّلقي وميدان الإنتاج ، فيجمع بين النّصوص الأدبية والتّواصلية والمطالعة الموجهة والتّعبير الكتابي والمشاريع ... » [2] .

وأصبحت الكفاءة مبدأ مُنظم للمنهاج، وبمثابة نقطة انطلاق ونقطة وصول، وتحولت المحتويات والأهداف إلى موارد لخدمتها والتّقويم أداة تساير وتصاحب سيرورة التّعلم تشخيصا وتعديلا وإشهادا، ولبناء الكفاءات المنشودة يتم الانطلاق من ميدان التّلقي لإرساء الموارد الضّرورية لدى المتعلم لإنماء كفاءاته من خلال النّصوص الأدبية والتّواصلية ومواردهما والمطالعة، ثم تمنح له الفرصة لممارسة كفاءاته بتجنيد وإدماج ما تعلمه في وضعيّات تعلمية إدماجية كالتّعبير الكتابي، والمشروع ، والوضعيّات الإدماجية، وتنتهي بوضعيّات للتّقويم والمعالجة.

ومن خلال هذا التّسيير المنهجي لأنشطة اللّغة العربية يمارس المتعلمون تعلُّمهم اللّولبي في محطتين هامتين يبنون في المحطة الأولى المعارف والأداءات والسّلوكات والاتّجاهات في وضعيّات تعلمية ديداكتيكية ويتدربون على الإدماج الجزئي، ثم يعودون إلى ما اكتسبوه من تعلُّمات للرّبط بينها، وتعديلها وتوظيفها في وضعيات مشكلة إدماجية ينجزون بها مهام أو يحلون مشكلات لها علاقة بحياتهم.

[1] –حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية: عالم الكتب، القاهرة، مصر،ط1، 2003 ص206

[2] –وزارة التربية الوطنية : دليل مخطّط التّدرّج في التعلّمات، سند تربوي لمفتشي وأساتذة المادة ، السنة الدراسية 2017/2016 ص4.

أ– ميدان التلقي: يضم هذا الميدان كَمًّا معرفيا من نصوص أدبية وتواصلية وروافدها في القواعد والعروض والبلاغة، ونصوص أخرى للمطالعة ذات أنماط متنوعة، ومن بيئات وعصور مختلفة يغرف منها المتعلم ويعايشها فهما وإنتاجا وتأويلا قصد اكتساب الكفاءات اللّغوية المطلوبة عامة، وكفاءة تعلم التّعلم خاصة، ولأنّ النّص يمثل الدّعامة الأساسية لبناء الكفاءات اللّغوية، فقد تم اختيار النّصوص ذات البّناء الجيّد والمتماسك، لبناء قدرات عقلية منظمة للمتعلم « إنّ النّص يمثل دعامة أساسية في التّدريس بشتى تخصصاته عامة، وفي تدريس اللّغة العربية خاصة، ولهذا توجهت عناية المربين واللّغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيّد و المتماسك للنّصوص لأن النّصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات،وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة ... » [1].

والنّص كبناء متماسك يعد بُنية معجمية، وأُخرى إفرادية وثالثة تركيبية تؤدي إلى «الاهتداء إلى معرفة نظام الكلام وأصوله التركّيبية والإفرادية، وكلّ خصائصه الألسنية الأخرى. » [2].

وتتظافر نشاطات ميدان التّلقي من أجل تدريب المتعلم على منتوج النّصوص، في إطار المقاربة النّصية الّتي تتناول النّص كبنية متكاملة ومتناسقة، لرصد الشّروط الّتي ساعدت على إنتاجه، لتفعيل قدراته لفهم معانيه من خلال تفكيك علاقة العلامات بالحقيقة والأشياء في العالم الخارجي، وتذوقه ونقده ودراسة بنيات الصّيغ الصّرفية وعلاقاتها ببعضها البعض، واستثمار مكتسباته منه في ممارسات تداولية إنتاجية لتحقيق الكفاءات المحددة في المنهاج ولذلك سنفصل قليلا في التعريف بهذه الأشكال من النّصوص والعلاقة الّتي تربط بينها ونبين كيف تساهم في بناء الكفاءة اللّغوية للمتعلم.

***النّص الأدبي:** يُعد النّص بصفة عامة وسيلة بيداغوجية وتعليمية، غايته تمكين المتعلم من كفاءة إعادة الإنتاج مطابقة أو مشابهة لنمطه، ويكتسي النّص الأدبي أهمية بالغة في الفعل التّعليمي التّعلمي لأنّه يُستغل لتحقيق أبعاد لسانية وتربوية وثقافية واجتماعية تساهم في تنمية جوانب شخصية المتعلم وبناء كفاءاته اللّغوية، وتشير بعض التّعريفات إلى أنّ النّص الأدبي الموجه للتعلم هو ظاهرة لغوية لها خصائص تميزها عن الظواهر اللغوية المألوفة « هو تلك الظّاهرة اللّغوية، والمبنى اللّغوي الجُملي الّتي تبتعد عن المألوف والشائع المعتاد، بمثابة مثير له خصائص الجِدّة والقدرة على إثارة الإعجاب، وهي بذلك عبارة عن قطع أدبية موجزة شعرا أو نثرا تُؤخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقيق أهداف معينة » [3].

---

[1] – اللجنة الوطنية للمنهاج ، مديرية التعليم الثانوي ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التّعليم العام والتكنولوجي جميع الشعب العلمية والتكنولوجية والشعب الأدبية واللغات ،وزارة التربية الوطنية ،(د،ط) ماي 2006 ص 07 .

[2] – عبد المالك مرتاض : النّص الأدبي من أين وإلى أين ؟ ، ديوان المطبوعات الجامعية، 1983 ، ص64

[3]– طه علي حسين الديلمي ،سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن ط1 ، 2005 ص 227.

وتفيد الدّراسات التّربوية « أنّ للنّصوص الأدبية المكانة الأولى في إعداد النّفس وتكوين الشّخصية وتوجيه السّلوك بوجه عام، وهي بذلك أليق الدّراسات بالتّلاميذ في المرحلة الثّانوية، لأنّها الدّراسة الّتي ترمي إلى تنوير الفكر، وتهذيب الوجدان، وتصفية الشّعور، وصقل الذّوق، وإرهاف الإحساس بوجه عام، يتعود التّلاميذ على جودة النّطق وسلامة الأداء، وحسن التّعبير، كما يتدرب على دقة الفهم، وحسن استخلاص معاني الألفاظ، يشرح الأساليب الأدبية الّتي تتميز عادة بالدّقة وحسن التّركيز. » [1]،وقد حدد المنهاج الأهداف الوسيطة المترجمة للكفاءة الختامية من نشاط النّصوص الأدبية فيما يلي :

«-اكتشاف معطيات النّص الدّاخلية والخارجية ومناقشتها.

- تلخيص النّص لمعرفة مدى قدرته على الفهم، والتمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية، وحسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النّص بصورة محكمة وصحيحة للأثر الملخص (التّلخيص ليس مناقشة وإنما نقل مختصر للأثر الملخص).

- اكتشاف مظاهر الاتّساق والانسجام في تراكيب فقرات النّص، وذلك باعتماد الأدوات اللّغوية المناسبة.

- الشّرح المعجمي وبناء المعنى، وذلك دون الإفراط في الشّرح اللّغوي للكلمات حتّى لايتحول الدرس إلى شرح مفردات على حساب دراسة النّص واستثماره.

- استثمار المفاهيم النّقدية للتعمق في فهم النّص.

- وضع النّص في مفترق الأنماط النّصية، ثم العمل على نسبه إلى النمط الّذي ينتسب إليه حقيقة. » [2].

نلاحظ أنّ المنهاج من خلال الأهداف المسطرة لتدريس النّصوص أعطى اهتمام لتقنية التّلخيص لما لها من أهمية في الكشف عن كفاءة المتعلم في تلخيص الأفكار الأساسية للنّص في عدد قليل من الكلمات بأسلوب شخصي يحافظ فيه على السّلامة اللّغوية وصحة التّركيب.

ونشير أنّ اعتماد المدخل التّاريخي، وتعاقب العصور الأدبية في اختيار النّصوص الأدبية لسنوات الطور الثانوي، لايحقق بعض الأهداف الّتي سطرها المنهاج خاصة ما تعلق بتمكين المتعلم بتملك الكفاءة التّواصلية الّتي غايتها تحصيل المتعلم القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللّغة وبعبارات سليمة نحويا حيث تستعصي بعض النّصوص التّقليدية خاصة في السنة أولى ثانوي على الفهم لصعوبة وغرابة لغتها على بيئة المتعلم وغموض واستغلاق معانيها، وهو ما يخالف مبدأ من مبادئ التّربية "التّدرج من السهل إلى الصعب"، وإنْ كان المتعلمون في هذا المستوى يملكون مرجعية ثقافية (كفاءة موسوعية) من مكتسباتهم

[1] -وزارة التربية الوطنية الجزائرية،مديرية التعليم الثانوي: مشروع الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة أولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ص 08.

[2] - وزارة التربية الوطنية الجزائرية ،اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي: منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي شعبة آداب وفلسفة ،آداب ولغات أجنبية ،(د،ط) مارس 2006 ، ص06 .

الدّراسية السّابقة قد تذلل لهم الكثير من الصّعوبات إنّ أجاد المدرس اختيار الوسائل التّعليمية الّتي يتم استثمارها في ربط التّعلمات الجديدة بها، لأنّ القارئ « لايمكنه أنْ يواجه النّص دون الاستعانة بمكتسباته القبلية ومعارفه السابقة، مثلما أنّ النّص لايصبح له معنى إلّا بعد خضوعه لعملية الانتقاء والتّصفية والتّحويل الّتي تعمل على إدماجه في البنية المعرفية للمتلقي.» [1]، وتبقى هذه القضية بحاجة إلى مراجعة وإعادة النظر في اختيار النّصوص الأدبية حتى تحقق الأهداف والكفاءات المسطرة في المنهاج.

***النّص التّواصلي**: هو نص نثري يرتبط بالنّص الأدبي فيعالج الظّاهرة الّتي تناولها، ويقف المتعلم حياله موقف النّاقد المحلل لمعطياته، وتوجهاته، ويتم التّركيز فيه على النّاحية المعرفية وعلى الوسائل البلاغية المقنعة في التّعبير « هو نص نثري رافد للنص الأدبي يعالج الظّاهرة الّتي تناولها النّص الأدبي بشيء من التّوسع والتعمق والأستاذ في تدريسه لهذا النّص يهتدي بالمتعلمين إلى أن يقفوا موقفا نقديا من الظاهرة الّتي يعالجها النّص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النّص التّواصلي» [2]، وقد حدد المنهاج أهدافه في اكساب المتعلم ملكة لغوية ثرية واستثمار معطياته الفكرية والفنية في إنتاجاته الشّفوية والكتابية.

***المطالعة الموجهة** : تعد المطالعة الموجهة نشاطا بيداغوجيا مهما، يُساهم في دعم وتنمية ثروة المتعلمين اللّغوية، في الألفاظ والأساليب والأفكار لبناء كفاءاتهم في مادة اللّغة العربية، حيث يكسبهم ملكة لغوية ثرية ونضجا فكريا، ووسائل تعبير متنوعة تساعدهم على التّواصل شفاهيا وكتابيا في مقامات تواصل دالة وبذلك يُساهم في تكوين شخصيتهم تكوينا عمليا « مقام المطالعة بين فروع اللّغة مقام ممتاز، فهي وسيلة للفهم واكتساب الأفكار، وتحصيل المعلومات، والتّزوّد من الثّقافات المختلفة وتنمية الثّروة اللّغوية، وهي من أعظم الوسائل لتربية ملكة الإنتباه والإدراك لدى التّلاميذ، وهي توسع معارفهم وتنمي لغتهم وثقافتهم وتزيد خبراتهم وقدراتهم، وتعودهم حسن الأداء في كلامهم الشّفوي والتّحريري، والتزام النّطق الصّحيح والتّعبير السّليم والفهم الدقيق...، كما أنّها أساس طبيعي لتنمية مقدرتهم على التّذوق الأدبي، والاستمتاع بما في أساليب اللّغة من جمال فني، وصور بارعة ممتعة، وهي عامل مهم في تربية ملكتهم الخطابية، وجودة إلقائهم والبّعد بهم عن مواطن الخطإ واللّحن، ولعظيم منزلتها وأهمية أغراضها بين فروع اللّغة..ولما لها من مكانة وقيمة تهذيبية، رأى بعض المربين أن تكون أساسا لتعليم اللّغة... » [3].

---

1 – محمد حيمود: مكونات القراءة المنهجية للنصوص، المرجعيات ،المقاطع ،الآليات ،تقنيات التنشيط دار الثقافة للنشر والتوزيع ،الدار البيضاء ،المغرب ط1، 1988، ص108.

2 – وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، مديرية التعليم الثانوي: منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، الشعب الأدبية ، مارس 2006 ،ص 07 .

3– محمد صالح سمك: فن التدريس للتربية اللّغوية وانطباعات المسلكية وأنماطها العملية ،دار الفكر العربي (د،ط)، 1988،ص 263/262

هذا الحمام اللّغوي من النّصوص المختلفة الموضوعات والأشكال، والّتي تجمع بين النّص القديم والحديث تتضمن قيما معرفية وسياسية واجتماعية ووجدانية وتربوية وثقافية، معروضة في بنيات لغوية صوتية وتركيبية ودلالية، وبأساليب بلاغية متنوعة، في مقامات تواصل مختلفة الأنماط، تستهدف بناء كفاءات لغوية تُشبع رغبات المتعلم في هذا الطّور، وتؤهله لمراحل الحياة المقبل عليها سواءا لمواصلة مساره الدّراسي أو التّوجه نحو الحياة المهنية.

ولاينصب تركيز المناهج الحديثة على المجال القيمي والمعارف فقط، في دراسة النّصوص، وإنّما يتجاوزه لدراسة الحدث اللّغوي كمنجز من خلال النّص، والحدث اللّغوي معقد ومركب، يحتاج إلى تشقيق وتجزئة للتّدرج مع المتعلم في بناء كفاءته اللّغوية حيث أظهرت الدّراسات الحديثة « أنّ الأحداث اللّغوية معقدة ومركبة، ليس من السّهل دراستها وتحليلها دفعة واحدة، بل يجب تشقيقها والنّظر إليها على مراحل ، ويُذكر في هذا الصدد أنّ اللّغوي المعاصر فيرث (Firth) دعا إلى تحليل المعنى اللّغوي إلى العناصر الرئيسية من جهة، ووجوب الاعتماد على المقام لكشف ظروف الكلام وملابساته من جهة أخرى » [1].

وأكد على هذا كذلك الدكتور تمام حسان في دراسته للمعنى، حيث رأى أنّ الكلام يُقسم أجزاء متتالية تبدأ من الصوت، فالبناء(الصّرف)، فالنّحو (التركيب)، فالمعجم ويضاف بعدئذ المقام لينتج المعنى الدلالي.

والوعي بهذه المعطيات اللسانية الحديثة ضروري لتعلم اللّغة، حيث يُعد النّص حماما لغويا ينطلق منه المتعلم لبناء كفاءاته اللّغوية تدريجيا انطلاقا من البُنى الإفرادية المعجمية الّتي تُعد مفاتيح لفهم النّص واكتساب ثروة لفظية، تمكنه من توظيفها في إنتاجات شفوية وكتابية، إذْ الهدف من تلقين المعجم للمتعلم هو« تكوين الحصيلة اللّغوية، أيْ مجموع المداخل المعجمية المبرمج تلقينها لإقدار الطالب ثقافيا ولغويا على إجراء المحادثة في مستوى ثقافي مناسب لمستواه الذهني» [2]، كما يُعد « الركن المركزي لتنمية مهارة المثاقفة والمحادثة » [3] ، الّتي تؤهله للاندماج في المجتمع وثقافته، والمثاقفة تعني تبادل المتخاطبين للمعارف والأفكار المتعلقة بموضوع الحوار، مع مراعاة الحصيلة اللّغوية المقدمة للمتعلم ومستواه الثّقافي.

والبُنى الإفرادية هي أسماء وأفعال وحروف « جاءت لمعان، وتصنيف الأبنية بغية دراسة التّحولات الدّاخلية، والّتي توضح لنا نظام الحركات فيها باعتبارات، منها الجمود والاشتقاق والتّذكير والتّأنيث،والصّحة

[1] – أحمد محمد قدور : مبادئ اللسانيات، دار الفكر المعاصر ،دمشق ،بيروت، ط1 ، 1416هـ/1996 ، ص 226.

[2] – محمد الأوزاعي : اللسانيات النسبية وتعليم اللّغة العربية ،الدار العربية للعلوم ناشرون ودار الآمان ،ومنشورات الاختلاف، الرباط ،ط1 2010، ص12.

[3] – نفس المرجع ، ص13.

والاعتلال، والعدد (الإفراد والتثنية والجمع..) ،أما تصنيف الأفعال فيكون باعتبارات منها (الماضي، المضارع، الأمر) والتعدي واللازم والإسناد...وما إلى ذلك...» [1].

وتنوع الأبنية الإفرادية في النّصوص يؤدي إلى التّنوع الصّرفي في الأفعال من ماضي ومضارع وأمر والأسماء بمشتقاتها المتنوعة من صيغ المبالغة، واسم الفاعل، واسم المفعول، والمصادر، وهو ما يفيد المتعلم في تنويع تعابيره وخصوبة لغته لتوظيفها في معاملاته اليومية.

وحتى يثري المتعلم معجمه اللّغوي وينوعه مما يساعده على تنويع إنتاجه يمده ميدان التّلقي (النّصوص) بحزمة من الصّيغ الصّرفية المجردة والمزيدة « إنّ دراسة الصّرف تمكن التّلميذ من معرفة طريقة الكشف عن المفردات اللّغوية في المعجم، وذلك بمعرفة المجرد والمزيد» [2]، وهذا الفرع التّحويلي من فروع اللّغة يتحصل فيه المتعلم على قواعد ذات طبيعة دلالية تتكفل بتوليد الكلمات عن طريق الاشتقاق، وأخرى صرفية ذات طابع صوري كالقلب والإبدال والإدغام، وبهما يطور حصيلته اللّغوية، وينوعها عن طريق الاستنباط من الأصل المعجمي استقراءا، وتنمو لديه مهارة المثاقفة والمحادثة، ويجب أنّ يتدرب المتعلم على القواعد التّحويلية المدرجة في البرنامج الدّراسي من خلال النّص بالوقوف عليها بالشّرح و الاستعمال.

ويتدرج بعدها نحو البّنى التّركيبية الّتي تعد سبيله للتّحكم في الاستعمال الصحيح للّغة في التّعبير حديثا وكتابة، ولفهم ما يقرؤون من نصوص أو كتب، حيث تضمنت النّصوص لافتات نحوية تساهم في تنمية الملكات اللّغوية للمتعلم في هذه المرحلة، وتفيده في التّعبير السّليم، وتم حذف العديد من دروس النّحو الّتي لاتحقق الوظيفة العملية للنّحو كبَابَي التّنازع والاشتغال.

وفي الفصّ التّركيبي « يتدرب المتعلم على تصنيف مفردات حصيلته اللغوية (اسم، فعل، أداة)، ونسج العلاقات بينها حتى تكون قابلة للاستعمال، ويتعلم بُنية مُكونية الجملة وقواعد تركيبها تركيبا صحيحا، كيف يُعرب الكلمات بالعلامات المستعملة في اللّغة العربية ودلالتها، كما يتعلم ويتدرب على العوامل التّداولية لمكونات الجملة (العلاقات التّخاطبية الّتي تربط المتكلم بمخاطبيه)، وكلُّ علاقة تخاطبية لها منزلة معرفية، كلّ منزلة معرفية للمتكلم أو المخاطب لها بنيات موقعية (مكون معجمي وتركيبي محدد يناسبها)... » [3].

[1] – أبوبكر الحسيني : أداءات القراء ،دراسة في مستويات التحليل اللغوي ، مكتبة الآداب،القاهرة ط 3 ، 1428هـ/2007 ،ص82.

[2] – عبد الحليم ابراهيم : الموجه الفني لمدرس اللّغة العربية، دار المعارف،مصر ،ط13 (د،ت) ، ص 290.

[3] – ينظر الدكتور محمد الأوزاعي : اللسانيات النسبية وتعليم اللّغة العربية ،الدار العربية للعلوم ناشرون ، دار الآمان ،ومنشورات الاختلاف ، الرباط ط1، 2010، ص18.

وتمكن اللّافتات النّحوية الّتي يحتاج إليها المتعلم في هذه المرحلة صَون لسانه من الخطإ، والتّحكم في نظام لغته من النّصوص في إطار اعتماد المقاربة النّصية طريقة لتحقيق الغاية المتوخاة من تدريس النّحو «وهي طريقة وظيفية مباشرة تعتمد على اختيّار النّصوص الأدبية الملائمة، أو على القصة المسلسلة الأجزاء، ويتم في كلّ جزء من القصة إبراز تشكيلة لغوية تصلح مقدمة لقاعدة معينة، فإذا ما ثبتت القاعدة أخذ عليها بعض التّمارينات.

وما تمتاز به هذه الطّريقة هو مزجها للقواعد باللّغة نفسها، ومعالجتها في سيّاق لغوي علمي وأدبي متكامل، وأنّها تُقلل من الإحساس بصعوبة النّحو وتظهر قيمته في فهم التّراكيب وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتّفكير المنطقي المرتب... » [1].

ويجب أنْ ينتقي المعلم اللّافتات النّحوية الّتي يحتاجها المتعلم لاستعمالها في تعابيره اليوميه،وهذا ما يوصي به خُبراء اللّغة «وكذلك ينبغي انتخاب ما يحتاج إليه من أبواب النّحو العربي، والّتي تفيد في تحقيق الهدف، وهو إقدار الطّلاب على التّعبير السّليم حديثا وكتابةُ والفهم الصحيح لما يقرؤون من نصوص أو كتب،وعلى ذلك فلا داعي لمدارسة أبواب لاتحقق هذه الوظيفة العملية للنّحو كبَابَي التّنازع والاشتغال» [2]،وأنْ يبتعد فيها عن التّفريعات والخلافات والتّأويلات، وأنْ تكون سهلة الفهم والاستعمال السّليم في الإنتاج اللّغوي «ولذا ينبغي الابتعاد عن التركّيز على التّعريفات والتّقديرات والتّأويلات والخلافات النّحوية والاتّجاه إلى تدريس النّحو من خلال مواد القراءة والنّصوص، وإشراك الطّلاب باستخلاص القواعد النّحوية من الأمثلة الّتي يُستحسن أنْ تكون سهلة بعيدة عن التّصنع والافتعال» [3].

ويُستحسن أنْ يُقدم المعلم المعارف اللّغوية في سيّاقات تخاطبية بطريقة تواصلية تفاعلية تمكن المتعلم من تعلم المهارات الاستعمالية للّغة في مواقف تخاطبية تواصلية فلا «نهتم فقط بتعليم الطّالب إنتاج كلمات مترابطة نحويا بطريقة مقبولة، بل بتعليمه استخدام اللّغة لغرض ما، ليتخاطب بها ويتلقى مخاطبه بها، أيْ تعليمه أداء أدوار بعينها » [4].

وبهذه الطّريقة يجمع المتعلم بين المعرفة اللّغوية "قواعد النّحو " ،وبين كيفية استعمالها لأنّ الخطابات البيداغوجية تتحدث على « أنّ تعلم اللّغة لا يرتبط بتعلم الأنساق الشكلية، بل إنّه كذلك تعلم لقواعد

[1] – عبدالمجيد عيساني : مقياس بناء المحتوى اللغوي، مطبعة مزوار، الوادي ،الجزائر ،ط1 ،2010 ، ص84 .

[2] – عرف كزخي : تعليم اللّغة العربية لغير العرب ،دراسات في المنهج وطرق التدريس ، دار الثقافة، القاهرة (د،ط)، 1994، ص 172.

[3] – عرف كزخي: تعليم اللّغة العربية لغير العرب ،دراسات في المنهج وطرق التدريس ، دار الثقافة ، القاهرة (د،ط) 1994، ص 134 .

[4] – بيث كرودر: مدخل إلى اللغويات التطبيقية الفصل 2 ، ترجمة جمال صبري في مجلة اللسان العربي، مجلد 16،ج1،سنة 1978 ص207

استعمال اللّغة في التّواصل.» [1]، وعليه يُتوقع من المتعلم بعد دراسة قواعد النّحو أنْ يكون قادرا على التّعرف على القواعد الّتي تحكم عناصر اللّغة وضبطها في سيّاق لغوي مناسب، وتحديد الآليات اللّغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النّص، وربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية معينة تشبع رغباته وتحقق أغراضه التّواصلية والتّعامل والتّفاعل الإيجابي مع غيره.

وينبغي أنْ يتناول الدّرس الواحد عددا محدودا جدا من العناصر الجديدة، مفردات كانت، أم صيغا إفرادية أو تركيبية، حتىّ يتدرب عليها المتعلم.لترسيخ البُنى الإنفرادية والتّركيبية لاكتساب ملكة لغوية من أجل نجاح عملية التّواصل.

ومن الانتقادات الموجهة لمقررات اللّغة العربية في المرحلة الثّانوية أنّه يطغى عليها نوعا من الجانب التّنظيري خلال استعراض المادة اللّغوية بمختلف مستوياتها الصّوتية والتّركيبية والدّلالية، بحيث لاتساعد على تنمية المهارات اللّغوية للمتعلم ذلك أنّ «الحديث عن بُنية اللّغة من حيث هي أصوات، وأبنية المفردات وأنماط الجمل، ومعاني المفردات يؤدي في أحسن الأحوال إلى معرفة علمية باللّغة، ولكنه لايؤدي بالضّرورة إلى مهارات لغوية » [2].

وينبغي على المدرسين التّمييز بين ما يسمى بالنّحو العلمي الّذي يقوم على نظرية لغوية تنشد الدّقة في الوصف اللّغوي، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدقّ المناهج، وبين النّحو التّربوي الّذي يختار المادة اللّغوية المناسبة للموقف التّعليمي والتّخاطبي مراعيا احتياجات المتعلمين، ومستوى فهمهم لتنمية كفاءتهم في فهم الجمل وإنتاجها، وأنْ يستعينوا بخبرتهم وزادهم المعرفي النّحوي واللغوي لتوجيه اللّافتات النّحوية توجيها تربويا استعماليا في مواقف تعلمية تخاطبية حتّى تترسخ في ذهن المتعلم.

وتتضمن النّصوص الّتي يشتغل عليها المتعلم في الطّور الثّانوي تنوعا بلاغيا يساعد المتعلم على تنويع أساليب التّعبير، وبنائية الصورة، وتطوير دلالة الألفاظ، والتّعمق في فهم النّص والتّفاعل معه، وتحريك الحس النّقدي لديه « وبهذا يتكون للطلاب ذوق أدبي ناضج يمكنهم من المفاضلة بين الأدباء، ومن تحصيل المتعة والإعجاب بما يقرؤون من روائع الأدب، كما يساعدهم على إجادة فنون القول إحتذاءا وتأثيرا بهذه الأنماط الّتي درسوها واستجدوها واطلعوا عليها، وخلاصة القول أنّ النّصوص الأدبية تؤدي وظيفة هامة في تنمية الذوق الأدبي» [3].

[1] – محمد الدريج : الكفايات في التعلم ، (من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج) ،منشورات رمسيس"سلسلة المعرفة للجميع" العدد 16 الدار البيضاء ،المغرب أكتوبر، 2000 ، ص51/50.

[2] – محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي، مكتبة غريب ، القاهرة ، ص127 .

[3] – محمد صالح سمك : فن التّدريس للتربية اللغوية وانطباعات المسلكية وأنماطها العملية ،دار الفكر العربي (د،ط) 1988،ص 486.

ولايجب تعليم دروس البلاغة لاستعمالها في التّعبير الأدبي، والتّفنن في أساليبه فقط، وأنْ لاتعالج معالجة علمية يتم التركّيز فيها على المصطلحات البلاغية المعهودة بالإشارة مثلا إلى كون هذه الصّورة تشبيه وأخرى كناية، دون تلمس مظاهر الجمال وسرّ البلاغة فيها، وأثرها في توضيح الفكرة وتحريك الوجدان، بل يجب تعليمها على أنّها عمدة التّواصل اللّغوي «فإنّ البلاغة لاينحصر استعمالها في التّعبير الأدبي، وليست تفننا ولا هي من الكماليات بالنسبة إلى الاتّصال اللّغوي، بل هي العُمدة في هذا الاتّصال على اختلاف أنواعه وأشكاله، سواء في المشافهة أو الكتابة، نثرا كان أم شعرا » [1].

وقد أكّد المنهاج على ضرورة تدريب المتعلم على توظيف ما يتعلمه من دروس البلاغة في تعبيره الشّفوي والكتابي « يتعرف على بلاغة الاستعارة ويستعملها، أو يتعرف على ظاهرة الجمع مع التّفريق من أجل توظيفها في تعبيره الشّفوي والكتابي» [2].

وتزخر النّصوص المنتقاة بتنوع بلاغي من محسنات، وصور بيانية تنتظر من المتعلم اكتشافها وتذوق أسرار جمالها، وتأنيق أساليب لغته الراقية بما يذكي إحساسه بالجمال، ويُغذي ذوقه وينميه ويصقل مواهبه الأدبية. ولا ينبغي الفصل بين النّحو والبلاغة في تعليم اللّغة لأنّ الكفاءة اللّغوية كلّ متكامل، تتلازم فيه بُنى اللّغة، وتتداخل قواعد النّحو مع البلاغة في تأدية المعنى المناسب لحال الخطاب والمخاطب حسب مقام التّواصل في عملية الخطاب الطبيعي، «الملكة اللّغوية بكاملها وفي جملتها هي مهارة التّصرف في بنُى اللّغة بما يقتضيه حال الحديث، أيْ القدرة على التّبليغ الفعّال بما تواضع عليه أهل اللّغة » [3].

وبعبارة أخرى« القدرة على الاتصال اللغوي في جميع الأحوال بما يقتضيه الوضع اللغوي وهذه الأحوال معا من لفظ سليم ومناسب... » [4].

وللجملة وتنوعها دور كبير في فهم النّصوص، وتنويع أساليب التّعبير في مختلف مقامات التّواصل ولها أهمية في التّحصيل اللّغوي، وكسب المهارات اللّغوية المتعددة «الجمل القصيرة من حيث تنميتها لمهارات القراءة والكلام والاستماع فهي أسهل عند الحفظ وأسرع عند الرواية وأمتع عند القراءة.» [5].

---

[1] – عبدالرحمن الحاج صالح : الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللّغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ،المجلة العربية للتربية (الأليسكو) المجلد الخامس العدد الثاني، سبتمبر 1985 ص 121.

2 – وزارة التربية الوطنية الجزائرية : دليل الأستاذ ، اللّغة العربية وآدابها ، السنوات الثالثة جميع الشعب، ص 54 .

3 – عبدالرحمن الحاج صالح : الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللّغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ،المجلة العربية للتربية (الأليسكو) المجلد الخامس العدد الثاني، سبتمبر 1985، ص 121.

4 – عبدالرحمن الحاج صالح : الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللّغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ،المجلة العربية للتربية (الأليسكو) المجلد الخامس العدد الثاني، سبتمبر 1985ص 121.

5 – عبد المالك مرتاض : النّص الأدبي من أين وإلى أين ؟ ، ديوان المطبوعات الجامعية،ص 78.

ويتعرف المتعلم في دروس العروض في الشّعب الأدبية على الأنظمة الصّوتية للغة العربية "أصوات الحروف ومخارجها "وعلى وظائفها و مظاهرها كالمدّ والإدغام والإخفاء والجهر والهمس و «الصّوت هنا وظيفي لأنّ الصّوت مقابل استبدالي ليس له معنى في ذاته، من الممكن أنْ نضيف إلى هذا المعنى ظلالا دلالية مكتسبة من خلال الاستعمال الّذي يُضفي على أصوات بعض الكلمات ملامح خاصة ينبغي أن تؤخذ في الحسبان للتحليل اللّغوي. » [1].

والكفاءات المسطرة في مادة اللّغة العربية وآدابها تهدف إلى إنماء مهارات وقدرات المتعلمين في مقامات التّواصل الشّفهي والمكتوب، ومقامات التّلقي والإنتاج للنصوص وفق أنماط كتابية حجاجية أو وصفية أو سردية أو حوارية أو تفسيرية يتدرب عليها المتعلم من خلال النّصوص المتنوعة ثم يحاكيها في إنتاجه حيث يتمثل خصائصها اللّغوية والبنائية فتكسبه كفاءة نصية « ولاشك كذلك في أنْ الوقوف على طريقة بناء نمط معين من النّصوص من شأنها أنْ تساعد المتعلم على اكتساب كفاءة نصية عالية على مستوى الدّراسة والإنتاج معا ومعلوم أن هذه الكفاءة لا تتحقق إلّا إذا تعين إطلاع المتعلم على عينة كافية من كل نمط من الأنماط النّصية بما يمكنه من تمثل واستيعاب الخصائص اللّغوية والبنائية لكل نوع» [2].

ب– ميدان الإنتاج: أصبح ينظر إلى المعرفة – من وجهة نظر المقاربة بالكفاءات – نظرة نفعية حيث تكون مهمة المدرسة تزويد المنتمين إليها بكفاءات تؤهلهم لحلّ المشكلات الّتي تعترضهم في حياتهم اليومية وتساعدهم على الإدماج اجتماعيا ومهنيا، وبناء الكفاءة عند المتعلمين تعني قدرتهم على تحويل مكتسباتهم من المعرفة وتوظيفها في مواقف الحياة، وفي مجال تعليم اللّغات يمارس المتعلم كفاءته من خلال ما ينتجه من وضعيّات تعلمية تخدم أغراضه التّواصلية، وتعبر عن أفكاره ومشاعره، ولذلك حرص المنهاج الجديد على إعطاء الأنشطة الإنتاجية حيزا زمنيا يتماشى طرديا مع أنشطة التّلقي، ويتداخل معها في مخطط التّدرج في التعلمات، وبهذه الطريقة يصبح للتّعلُّم عند المتعلم دلالة ومعنى، حيث يستثمر ما يتعلمه فيما ينفعه في مواجهة مشاكل الحياة.

تتوزع الأنشطة الإنتاجية على ثلاث مسارات تعلمية ذات طابع فردي وجماعي تستهدف تنمية الكفاءات اللّغوية والتّواصلية،ومختلف الكفاءات العرضية وهي التّعبير والمشروع والوضعيّات.

***التعبير**: التّعبير من منظور ديداكتيكي هو نشاط فردي يمُكن المتعلم من تفعيل مكتسباته العلمية القبلية لإنتاج نصوص متنوعة الأنماط في مقامات تواصل دالة، وشكل من أشكال الوضعيّات التّعلمية الإدماجية

1 – أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات ، دار الفكر المعاصر ، بيروت ط1 ، 1996 ،ص226.

2 – وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج : الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها جانفي، 2006 ص 10.

الّتي تستهدف تقويم نمو أو بناء كفاءة المتعلم، ويعد الوعاء الّذي يَصُبُ فيه المتعلم مكتسباته من مختلف فروع اللّغة، وينقسم من حيث الغاية الّتي يرمي إليها إلى تعبير وظيفي، وتعبير إبداعي، ومن حيث الأداء إلى تعبير كتابي وتعبير شفوي.

وقبل التّفصيل في أهمية هذا النّشاط في بناء كفاءات المتعلم اللّغوية نشير إلى أنّ استخدام المنهاج لمصطلح التّعبير عوض مصطلح التّواصل فيه تناقض في رأيّ مع مبادئ المقاربة بالكفاءات الّتي تم تبنيها في إعداد المنهاج، والّذي حدد الهدف الختامي المندمج لتدريس أنشطة اللّغة العربية بعبارة « في مقام تواصل دال يكون المتعلم فيه قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج مشافهة وكتابة نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التّعبير، تتوافر على بعدي الاتّساق والانسجام.» [1]، وهذا لبناء أربع كفاءات هي فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي، وفهم المكتوب والتّعبير المكتوب، فمنصوص عبارة في "مقام تواصل دال" تنشد كفاءة التواصل الّذي يعني المشاركة في الفعل بين طرفين أو أكثر حول رسالة أو فكرة أو رأي...وأنماط النّصوص الّتي ينتجها المتعلم سواءا أكانت حجاجية، أو تفسيرية، أو حوارية، أو سردية، أو وصفية، أو إعلامية تقتضي وجود مُرسِل ومتلقي سواء كان ذلك بغرض التّأثير والإقناع، أو بغرض التّوضيح والشّرح، أو التّبادل الكلامي بين الطرفين« إنّ سيرورة التّواصل تبُنى على عملية التّفاعل على أساس أنّ كلّ تفاعل يتضمن بالضّرورة فعلا مشتركا بكيفية تجعل أو تبرز نوعا من المشاركة في الفعل بين الذّات والغير في إطار العلاقة أو في حضور مشترك. » [2].

ويعد التّعبير بنوعيه الكتابي والشّفوي الوعاء الّذي تُصب فيه باقي مكتسبات أنشطة اللّغة في فعل إجرائي إنتاجي قابل للقياس والملاحظة، وللتّقييم والتّقويم، ويمتاز عن باقي فروع اللّغة بأنّه غاية وغيره من الفروع وسيلة، ونشاط مستمر، لايتقيد بزمان معين، ولاحصة معينة، كما أنّه يُترجم مستويات اكتساب المتعلم للكفاءات المحددة، وقدرتهم على استثمارها في وضعيّات إنتاجية متنوعة، ولذلك تغيرت طريقة تناول هذا النّشاط في بيداغوجيا الإدماج، حيث أصبح ينظر إليه على أنّه وضعية مشكلة إدماجية يستنفر قدرات ومكتسبات المتعلم لتوظيفها في منتوج يحلّ به مشكلة، أو يُنفذ من خلاله مهمة وينقسم من حيث الأداء إلى نوعين :

1 – وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي والتكنولوجي للغة العربية وآدابها ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم عن بعد ، مارس 2006 ،ص7.

2 – عبد الكريم بلحاج : مفهوم التواصل ، مظاهره ومحدداته في علم النفس الاجتماعي، ندوة المفاهيم وأشكال التواصل ، تنسيق محمد مفتاح وأحمد بوحسن ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، الرباط ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1 2001 ، ص 49 .

أ- التّعبير الكتابي: يُعد الإنتاج الكتابي هو الغاية المنشودة من تعلم اللّغة بفروعها المختلفة، حيث تدمج فيه كلُّ التّعلمات في ضوء المقاربة النّصية فهو «العصب الّذي لا تقوم بدونه بقية الأنشطة التّعليمية لأنّه يُنظم خبرات المتعلمين، ويبرر قيامهم بها وسموهم إلى المستوى العملي الّذي يدفعهم إلى الانتقال من مجال استهلاك المعارف إلى مجال استعمالها بفاعلية ونجاعة في نشاطاتهم اللّغوية.» [1]،فهو وضعية تعلمية يبرهن فيه المتعلم على قدرته على تعبئة مكتسباته القبلية و إدماجها، ويتيح له مهارة حسن استثمارها في إنتاج لبناء جزء من الكفاءة المرصودة من وجهة نظر المقاربة بالكفاءات « وانطلاقا من مبادئ المقاربة بالكفاءات فإنّ نشاط التّعبير الكتابي يُدرّس وِفْقَ منطق إدماج المكتسبات القبليةّ واستفادتها في التّحرير والتّعبير، بمعنى النّظر إليها على أنّها ضرب من الوضعيّات المستهدفة. » [2].

وهو نشاط يَنْسَلُّ من قراءة النّصوص حيث يمتص ويَتشرّب منها المتعلم الأنماط اللّغوية الرّاقية في أسلوبها وبلاغتها، ويُثري رصيده اللّغوي والفكري والمعرفي، ويتزود بكفاءات نصية من خلال معايشتها وتَمثُلها، ويستبطن بُنيّتها الشّكلية والقوانين الّتي تحكمها، ومحكاتها والنّسج على منوالها، فيتكون لديه مخزون يساعده على التّحكم في آليات الإنتاج الكتابي بنوعيه الوظيفي والإبداعي في إطار مشكلات حقيقية يعيشها، تدفعه لتجنيد مكتسباته وخبراته الشّخصية لحلّها.

ويُعد نشاط التّعبير الكتابي في مناهج الإصلاح «نشاطا تربويا وعملا تعليميا خاضعا لمنهجية نابعة من بحوث تربوية وخبرات تعليمية»[3]، بحيث يُصاغ بدلالة جعل المتعلم في وضعيّة مشكلة، زيادة على وضعه في موقف إدماج موارده المكتسبة، فيُبرهن على المساعي والإجراءات الّتي ينتهجها لحلّ المشكلة الّتي تواجهه، وهذا البّعد المعرفي يكسبه الطّلاقة اللّغوية، والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها، وإثراءها بالتّحليل والشّرح، ويؤدي به المران والتّمرس إلى امتلاك الكفاءة التّواصلية البلاغية والاقناعية الّتي تتم عبر إنتاج نص تآلفت أجزاءه ابتداءا من الكلمة والأداة، مرورا بالأساليب والتّراكيب والتّصرف الإبداعي لتولف البّناء النّصي الّذي يسميه عبدالقاهر الجرجاني بهندسة النّظم حيث يشبه البّناء أو « كالنّسج يتم في معاقد النّسب والشّبكة، فمعاقد النّسب تبرم الخيوط الّتي تذهب طولا، ومعاقد الشّبكة تبرم الخيوط الّتي تذهب عرضا، فإذا نسجت خيوط الطّول في خيوط العرض حصل النّظم... ويتصرف المتكلم حسب ما تقتضيه حاله عند الكلام » [4].

1 – وزارة التربية الوطنية : منهاج السنة أولى من التعليم المتوسط (اللّغة العربية) الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،أفريل 2003، ص28 .

2 – وزارة التربية الوطنية الجزائرية : منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، اللّغة العربية وآدابها ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ، مارس 2006، ص43.

3 – وزارة التربيةالوطنية : مجلة المربي ، العدد 3 جويلية /أوت 2004، ص26.

4 –كلاورس برينكر : التحليل اللغوي للنص ، ترجمة سعيد بحيري ،مؤسسة المختار للنشر القاهرة،(د ط)، 2005، ص155.

ب– **المشروع**: مصطلح بيداغوجيا المشروع تم استدعاؤه من المجال الاقتصادي إلى الحقل التّربوي، وتم ربطه بطرق التّدريس بغرض الاستفادة من المبادئ التي يقوم عليها كالتّخطيط والجودة والدّقة والمردودية القابلة للقياس،لإسقاطها على المؤسسة التّعليمية،واعتماد ما يسمى التّعليم القائم على المشاريع.

وتستمد بيداغوجيا المشروع أسسها من المقاربة التّربوية لجون ديوي الّتي تعتبر المدرسة مقاولة للتّربية والتّعليم تُقدم وضعيّات ذات معنى للمتعلم في صيغة مشروعات تدور حول مشكلة اجتماعية تطرح تحديا أمام المتعلم يدفعه للبحث بغرض الوصول للحلّ حسب قدرات كل متعلم وبتوجيه من المدرس.

وأصبحت هذه البيداغوجيا تشق طريقها شيئا فشيئا ضمن إستراتيجيات إصلاح المنظومة التّربوية وأداة للتّطبيق المباشر للمشروع التّربوي يربط التّعلم المدرسي بالمحيط الاجتماعي خارج المدرسة ويعرفه كلباتريك بأنّه "سلسلة من النّشاطات يقوم بها التّلميذ على أساس ميوله واتجاهاته برغبة وحماس، بغرض تحقيق أهداف محددة في محيطه الاجتماعي "، حيث يتوجه للمتعلمين ويولد لديهم الرغبة في التّعلم وتحديد معارفهم الّتي تفيدهم في تحقيق أهدافهم، فيصبح لتعلماتهم دلالة ومعنى في الحياة..ويعكس الأهداف القابلة للتقويم من خلال الممارسة الفعلية.

وتم اعتماده كإستراتيجية ووسيلة « تُعد المتعلم وتؤهله للحياة الواقعية الحالية والمستقبلية، وذلك من خلال ارتكاز هذه الإستراتيجية والبيداغوجية على التّمرس الفعلي للتّعلم والتّطلع للمستقبل وِفْقَ جملة من المشاريع الواقعية والمحتملة الّتي يفرزها محيطه » [1]، فتم تحويله لفضاء تعلمي يُتيح للمتعلم اكتشاف نفسه ورغباته والمستقبل الّذي يطمح إليه.

ويُعد المشروع بيداغوجيا في التّعلم مختلفة عن البيداغوجيات التّعليمية التقليدية الّتي تقترح محتويات مفتتة ومنظمة بشكل تسلسلي لايجني منها المتعلم فائدة، وإنّما ترتكز على إنجاز أنشطة تعليمية تعلمية مفتوحة طويلة المدى قريبة من واقع المتعلم المعيش، وعلى إجراءات تهدف إلى تنمية مهاراته وكفاءاته المختلقة، وتدفعه للاعتماد على نفسه في بناء المعارف وخبراته الاجتماعية من خلال المبادرة، ويُعوّده على الأسلوب العلمي في التّفكير وحلّ المشكلات، ويتوخى إنجاز المشروع تحقيق مجموعة من الكفاءات المستعرضة لدى المتعلم من خلال إنجاز وضعية تعلُّمية حقيقية وواقعية يدمج فيها كلَّ القدرات والمهارات، ومختلف مكتسباته من كلّ المواد وفق منهجية عمل ناجعة يستثمر فيه المعطيات والتّعلمات الّتي اكتسبها، مُوظِفا الطّرائق المناسبة من تنظيم وتخطيط، وبحث واستقصاء، وجمع للمعلومات، وتواصل مع المجموعة الّتي يعمل معها، مستخدما تكنولوجيا الإعلام والاتّصال، ممارسا النّقد والتّحليل والتّركيب، وهو ما ينمي عنده روح المسؤولية والاعتماد على النّفس والتّعاون مع الآخرين والتّعامل مع الواقع والحياة الّتي يعيشها، وهذا

1 – عبدالكريم غريب : مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية ، المغرب ،ص 274.

يُسهل له الاندماج في المحيط الاجتماعي والاقتصادي.

وتتحول حصة إنجاز المشروع إلى فضاء تعلمي تعليمي إنتاجي إدماجي جماعي، تقوم على تَمَشيّاتٍ متنوعة،تُسهم في بناء كفاءات ومهارات المتعلم وتتداخل عدّة مواد في تنميتها، ويتشكل من خمسة أقطاب تتمشى في مسار تعلمي منسجم، وهي القطب العقلي المعرفي الّذي يتمثل في اكتساب الموارد بكل أنواعها لإنماء الكفاءة، والقطب الديداكتيكي الّذي يسمح بمعالجة المعارف والكفاءات أثناء تنفيذ المشروع، والقطب الاجتماعي الّذي يتمظهر من خلال ارتباط مُخرجات التّعلم بواقع المتعلم وحياته الاجتماعية، والقطب الوجداني الّذي يتحقق من خلال الشّعور بالمتعة أثناء إنجاز المشروع فيوفر تغذية للدّافعية والرّغبة في مواصلة العمل، والقطب السّياسي المتمثل في الاندماج في الوسط الاجتماعي، وتأهيل المتعلم للحياة.

ج- **الوضعية الإدماجية:** ظهرت بيداغوجيا الإدماج لتُعيد النّظر في وظيفة المدرسة من خلال التّركيز على ثلاث مكونات أساسية وضرورية، وهي الكفاءات والوضعيّات والسيّاق الوظيفي، وهذا لجعل المدرسة تنفتح على المجتمع والمحيط لتغييرهما من خلال تكوين أُطر ماهرة تُسخر كفاءاتها لما هو وظيفي ومهني وحرفي، وبذلك فهي تقوم على مقاربة إجرائية ناجعة لمعالجة مشاكل التّربية والتّعليم « تتحول المعرفة في البيداغوجيا الكفائية إلى وضعيّات إجرائية تطبيقية في شكل مشاكل معقدة ومركبة تستوجب الحلول الناجعة، ومن ثم تنطلق هذه المعرفة من المقررات والمحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الكفاءات الأساسية عبر وضعيّات مشكلات، ويعني هذا أنّ المعرفة مرتبطة بالكفاية والوضعية » [1].

ولما كان التّعلم عملية بنائية يساهم فيها المتعلم بنفسه وفق ميولاته وأهدافه ومعارفه ومهاراته فإنّ المدرسة مطالبة بتوفير وضعيّات تعلمية له تدفعه للتّفكير الخلّاق، وتمكنه من تطبيق خبراته ومكتسباته وتحويلها وهو ما أشارت إليه المادة 04 من القانون التّوجيهي للتّربية «تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصر في وضعيّات تواصل حقيقية وحلّ المشاكل، بما يُتيح للتّلاميذ التّعلم مدى الحياة، والمساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية والثّقافية والاقتصادية وكذا التّكيف مع المتغيرات.» [2].

واعتمدت بيداغوجيا الإدماج الوضعيّات المشكلة أسلوبا للتّعلم تضع أمام المتعلم عائقا و موقفا مربكا، وسؤالا محيرا يجبره على التّعامل معه، فيحرك كوامنه من المكتسبات والخبرات والقدرات، وتفرض عليه وضع إستراتيجيات عمل منظمة وممنهجة تدفعه لبذل جهد معرفي ومهاري لبلوغ الهدف، وتجاوز هذا العائق لتنفيذ المهمة المطلوبة منه، وهذا يرفع من مستواه المعرفي « الوضعيّة المشكلة ليست أية وضعيّة ديداكتيكية، بل هي وضعيّة لايستطيع فيها المتعلم حلّ المشكل بسهولة، أو بمجرد التّكرار البسيط أو

1- جميل حمداوي : نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي ، الطبعة الأولى الألوكة،، 2015، ص28.

2 – وزارة التربية الوطنية الجزائرية : القانون التوجيهي للتربية الوطنية ، عدد خاص، فيفري 2008 ،ص 41 .

تطبيق معارف مكتسبة سابقا بشكل آلي، وذلك لكون المهمة الّتي يُطلب من المتعلم إنجازها قد تم بناؤها بناءا يستدعي تجاوز عائق يفرض على المتعلم تجنيد موارد وفحصها، ووضع فرضيات وتمحيصها وإثباتها أو دحضها أو تعديلها وابتكار حلول واتخاذ قرارات، وبناء معارف لم يكن يتوفر عليها من قبل.» [1]، ولابدّ أنْ تكون الوضعيّة المشكلة « متنوعة للابتعاد عن الرتابة، وقصيرة وذات دلالة لإثارة التّلميذ وهادفة» [2].

والوضعيّة المشكلة أداةٌ من أدوات التّعليم تتموقع في سيرورة بناء المعارف فإنْ كانت في بداية السّيرورة يكون غرضها تحفيزي، وفي وسطها وتكون للبحث والاستكشاف، وبناء المفاهيم والنظريات، وإنْ كانت في الأخير فهي للتّقويم والإشهاد.

وتشتغل بيداغوجيا الإدماج في إطار افتراضي وخيالي غايتها إثارة الرغبة في التّعلم وتدريب المتعلم على مواجهة مشاكل قابلة للوقوع أو وقعت في الماضي بشكل جزئي أو كلي، وتكون ملموسة قابلة للحلّ وتتناسب مع مستوى المتعلمين حتىّ يتفاعلوا معها، وتُولد لديهم الرّغبة للتّساؤل والتّفكير ووضع الفرضيات ومناقشتها والاستعانة بالآخرين، وتوقع الحلول من أجل تذليل الصّعوبات لفك خيوط المشكلة المطروحة« الوضعيّة المشكلة مبدئيا ينبغي أنْ تكون قادرة على توقع ما قد يحدث في الواقع للمتعلم وما سيعترض طريقه من عراقيل من المفترض أنْ يواجهها ويعثر لها على حلول ملائمة.» [3].

وتتطلب عملية بناء وضعية مشكلة أنْ تكون للمدرس كفاءة عالية من معارف وأدوات وتقنيات وإجراءات، وأنْ تكون له القدرة على توقع الصّعوبات الّتي قد تعترض المتعلم، وأنْ يستحضر الهدف المراد بلوغه والمهام المقترحة والموارد الّتي تتطلبها، والسيّاق والأنشطة الملائمة لحلها.

ويجب التّفريق بين الوضعيّات الديداكتيكية الّتي غايتها إرساء معارف ومهارات وتقنيات سلوكية جديدة عن طريق البحث والاكتشاف، من خلال نشاطات ملموسة تستجيب لحاجات المتعلم وتسهم في نمو وتطوير كفاءاته وتُتْبع بوضعيّات للتّدرب على التّعلمات وترسيخها وتثبيتها.

والوضعيّات الهدف الّتي غايتها تجنيد الموارد وتعبئتها، وإدماجها وتحويلها، لحلّ مشكلة لإنماء كفاءة مستهدفة أو تقويمها، وتركز الوضعيّة الإدماجية على نشاط المتعلم الّذي يُترجمه في منتوج يستثمر فيه موارده الّتي اكتسبها وخبراته للقيام بمهمة أو حلّ وضعية معقدة فهي « إنجاز وعمل وتنفيذ إجرائي، إذّ هناك

1 – حاجي فريد : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ،الأبعاد والمتطلبات ،دار الخلدونية للنشر والتوزيع القبة ،الجزائر 2004 ، ص56.

2 – وزارة التربية الوطنية،:الوثيقة المرافقة لمناج التعليم المتوسط،اللّغة العربية والتربية الإسلامية،2013 ص29 .

3 – وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي ،اللمملكة المغربية : ديداكتيك تدريس مادة اللّغة العربية بالتعليم التأهيلي الثانوي الأصيل ، مجزوءة خاصة بأساتذة التعليم الثانوي الأصيل، ماي 2010 .

تفاعل بين المتعلم والمعلومات، وتفاعل بين المتعلم والمدرس، وتفاعل بين المتعلم والعمل من خلال تعاقد صريح أو ضمني بين مقترح الوضعيّة ومن يحلها (المتعلم). » [1].

فالوضعيّة الإدماجية التّعلمية نشاط إنتاجي تُختبر فيه كفاءة المتعلم من خلال وضعه أمام تحدي ومشكلة تستنفر قدراته وموارده وتحرك عملياته العقلية لتدبير الحلول، فهي ليست مجرد تطبيق أو تمرين يحرك الذّاكرة لاسترجاع المعلومات، وفي هذا الشّأن يقول روجيرس كزافيي «لا تقتضي وضعيّة مسألة هدف مجاورة تمارين صغيرة، لأنّ هذا قد يكون مجرد مراجعة، بل تقتضي وضعية معقدة، يكون فيها على التّلميذ القيام بمفصلة وتوليف عدة درايات واتقانات صادفها من قبل،إنّ الأمر يتعلق في الآن نفسه بوضعية مسألة في شكل سيرورة تستعمل لتعلم الإدماج، ووضعية مسألة تُستعمل كشاهد على ما يتعين أنْ يَتمكن منه التّلميذ،وحتّى لاتلتبس هذه الوضعيّات بالوضعيّات المسائل الديداكتيكية فنسميها وضعيّات أهداف» [2]فوضعيّات التّعلم الهدف تنقسم إلى وضعيّات للإدماج التّعلمي التّدريبي، وأخرى للتّقويم وثالثة للدّعم والعلاج.

وتتماثل وضعية التّقويم الإدماجي مع وضعية الإدماج التّعلمي التّدريبي من حيث الإعداد وشروط الانجاز، ولكن يكون هدف وضعية التّقويم هو الوقوف على مستوى نمو كفاءة المتعلم (كفاءة في طور النمو، كفاءة مكتسبة،كفاءة غير مكتسبة)، وعلى ضوء النّتائج الّتي تكشفها معايير ومؤشرات التّقويم يتم اتّخاذ القرار وإصدار الحكم، فإذا تمّ رصدُ أخطاء وصعوبات عند المتعلمين يتم تشخيصها وتحليلها، وتحديد أسبابها، وتصنيفها، وبناء وضعيّات لمعالجتها ودعم مكتسبات المتعلمين.

ومن المفيد في نهاية هذا المبحث الإشارة إلى طريقة ابن خلدون في تعليم اللّغات، والّتي تزاوج بين فعل التّلقي الّذي يتم من خلال معايشة النّصوص والتّدرب على أساليبها، ومحكاتها، لإرساء المعارف والإنتاج الّذي يعتمد على الاستعمال والإدماج والتحويل.

يُقرّ ابن خلدون في بحوثه اللسانية أنّ اللّغة هي مهارة يتم تعلُّمها عن طريق الدُّربة والتّكرار « فاللّغة إذن في منتهاها ملكة قائمة على التّعلم، ولا يُولد الأفراد بها،وهي ما سلم به ابن خلدون ويردده العقلانيون من اللّسانيين اليوم » [3]، فهي ملكة يتم تعلمها كشأن كلّ الملكات، ويمر تحصليها والتّحكم فيها عبر التّلقي والإنتاج « ووجه لمن يبتغي هذه الملكة، ويروم تحصيلها أنْ يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري

1 – جميل حمداوي : نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي ، الطبعة الأولى الألوكة ، 2015، ص 65.

2 –كزافيي روجيرس: التدريس بالكفايات (وضعيات لإدماج المكتسبات) ، ترجمة عبدالكريم غريب ،منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء المغرب،ط1، 2007 ، ص 11.

3 – عبدالرحمان بن محمد بن خلدون: المقدمة ، دراسة أحمد الزعبي ،شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع ،بيروت ،لبنان (د،ط) (د،ت)، ص 632-633 .

على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم، وأشعارهم، وكلمات المولِدين أيضا في سائر فنونهم، حتّى يَتنزَل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم، ولُقن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصرف بعد ذلك في التّعبير عمّا في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم، وترتيب ألفاظهم فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال...» [1]،

وعن الفائدة التي يتحصل عليها المتعلم من معايشة النّصوص يقول « كثرة الحفظ من كلام العرب حتّى يَرتسم في خياله المنوال الّذي نسجوا عليه تراكيبهم، فينسج هو عليه ويَتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم » [2] ، فنجده يؤكد أولا على دور السيّاق اللّغوي في تعلم اللّغة، وعلى تعلم المهارات التّواصلية من خلال الأداء اللّغوي، فاللّغة ليست نظاما معزولا عن الأداء، بل هي حفظ للمنوال والنسج عليه، بالتعبير عن ما في الضمير، فنجده يستعمل لفظة نسج الّتي لايكفي فيها استرجاع المعارف وتَذكرها وإنّما تتطلب التّعبئة والتّجنيد والإدماج كما تشير إلى ذلك مقاربة الإدماج.

ويجعل من النّص والسيّاق (المقاربة النّصية) محور تعلم فنون اللّغة الأربع، ومهارة التّواصل، ومهارة التفكير، وبالتالي لابدّ من خلق البيئات اللّغوية المماثلة للبيئة اللّغوية الّتي يعيش فيها المتعلم لتعليمه اللغة والتّفكير بها عند ممارستها . ونؤكد في هذا الإطار على ضرورة الاهتمام في بناء مناهج اللّغة بما أسماه ابن خلدون "المنوال"و"النسج " في تعليم اللّغات، ورسم المنوال" لايتم إلا بالإكثار من نماذج التّرسيخ والتّمرس للمثل الإجرائية « وعلى هذا ينبغي أنْ يُراعى في بناء المناهج هذه الحقيقة، وذلك بجعل التّمرس والتّرسيخ للمثل الإجرائية هي القسط الأوفر من محتواها، بحيث تُصبح تشكل ثلاثة أرباع درس اللّغة. » [3].ويجب أنْ تكون المادة اللّغوية سواء لميدان التّلقي (المنوال) أو ميدان الإنتاج (النّسج) مما تتطلبه الحياة المعاصرة، وما يحتاجه المتعلم وأنْ تجمع بين مستويين من التّعبير " التّعبير الفصيح الّذي يتطلبه مقام الانقباض "الحرمة " والتّعبير المسترسل الّذي يتطلبه مقام الأنس، حيث يُخاطب فيه صاحبه شخصا مأنوسا فيكثر فيه من الإدغام والاختلاس للحركات، والحذف للكلمات، والتخفيف وهو « فصيح سُمع عن العرب الموثوق بعربيتهم إلّا أنّه مجهول الآن من أكثر الأساتذة والمعلمين» [4].

1 – مسعودة خلاف شكور: إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللّغة ، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية ، قسم الأدب والفلسفة ، العدد 10 ، جوان 2013، ص25.

2 – نفس المرجع ، ص 25 .

3 – عبدالرحمن الحاج صالح: الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللّغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ،المجلة العربية للتربية (الأليسكو) المجلد الخامس العدد الثاني، سبتمبر 1985، ص 124

4 – نفس المرجع ، ص 73.

الفصل الرابع

الهندسة الدّيداكتيكية لتدبير الوحدة التّعليمية التّعلمية للّغة العربية في بيداغوجيا الإدماج.

مباحث الفصل:

i. **التدبير الديداكتيكي للوضعيات التعلمية والإدماجية للوحدة التعليمية.**
ii. **التقويم والمعالجة في بيداغوجيا الإدماج.**

تمهيد: يكتسي التّدبير والتّسيير الديداكتيكي والبيداغوجي أهمية كبيرة في عقلنة العملية التّعلمية التّعليمية وربط التّخطيط بالتّنفيذ وبالتّقويم، وتحويل التّمثلات المجردة إلى نشاطات سلوكية، ويتعلق التّسيير والتّدبير الديداكتيكي بتدبير العملية التّعليمية التّعلمية على مستوى المدخلات (الكفاءات والأهداف)، والعمليات التّعلمية (المحتويات والطرائق ووسائل الإيضاح)، والمخرجات (التّقويم والمعالجة والدعم)، وتدبير الإيقاعات الزمنية والفضاءات الدراسية.

وسنحاول في هذا الفصل أن نفصل في إجراءات تدبير و تسيير الوحدة التّعليمية التّعلمية لأنشطة اللّغة العربية في الطّور الثّانوي، لمرافقة الأساتذة في الممارسة الصّفية، وتمكينهم من الأدوات المنهجية السّليمة لتسيير الوضعيّات التّعلمية لتنصيب الكفاءات اللّغوية المستهدفة، وتتمثل هذه الأدوات في التّخطيط للوضعيّات، وبلورتها، وتنظيمها، وتسييرها، ومراقبتها وفق مقاربة بيداغوجيا الإدماج، واختيّار المعِينات، والطّرائق، وتقنيات التّواصل، والتّنشيط الديداكتيكية المناسبة، والتّحكم في الغلاف الزمني، وتنويع أدوات وأشكال التّقويم والتّدخل للمعالجة.

المبحث الأول: التّدبير الديداكتيكي للوضعيّات التّعلمية والإدماجية للوحدة التّعليمية

1-1- القاموس الكفائي في بيداغوجيا الإدماج: قبل التّفصيل في التّدبير الديداكتيكي للوضعيّات التّعلمية والإدماجية لابدّ من التّعرف على مضطلحات ومفاهيم القاموس الكفائي في بيداغوجيا الإدماج الّتي تحدد مصفوفة المفاهيم المستخدمة في المنهاج والوثائق المرافقة له، وفي مخطط التّعلمات، والّتي تشتمل على كلّ أنواع المعارف، والقدرات، والمهارات، والقيم، والمواقف، والخبرات، وتتمدد في شكل لولبي لتأطير فعل التّعلم وتوجيهه، فنجد المجال والميدان، والمقطع التّعلمي، والوحدة التّعلمية، والوضعية المشكلة، ومركبات الكفاءة، والكفاءة النّوعية، والكفاءة المستعرضة، والكفاءة الختامية، والكفاءة الشّاملة، الّتي تسمى كذلك الهدف الختامي الإدماجي الّذي يقوم على «تدبير المحتوى تدبيرا لولبيا يَنظر إلى المضامين نظرة تمفصلية تناظمية مقاصدية تُحيل الهدف والمحتوى إلى ممر نحو الكفاية وتجعلها في خدمة الذكاء. » [1]،سواء عن طريق التّحريك حسب فليب برينو، أو التّحويل حسب منْدرسون، أو الإدماج حسب كزافيي روجيرس.

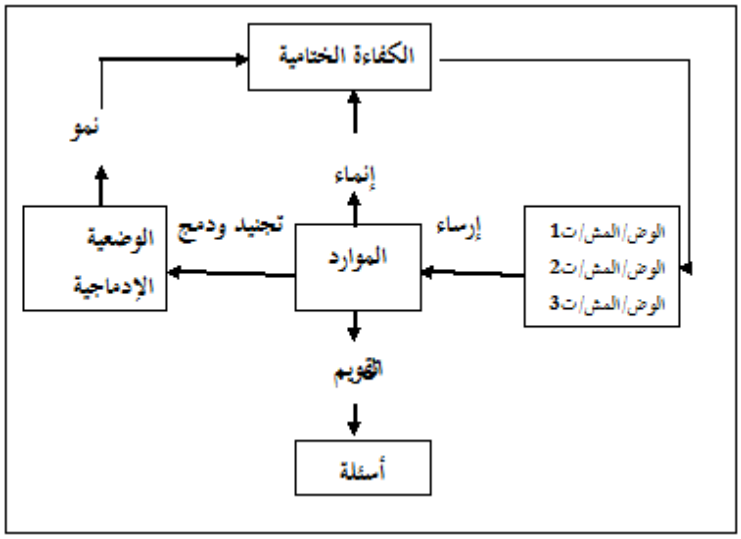
ويُعبر التّدبير الديداكتيكي الكفائي عن مسار تحول من التّعلم المتمركز حول المواد، إلى التّعلم المتمركز حول الوضعيّات الّتي يتوجب على المتعلم مفصلتها بهدف إنجاز عمل محدد مما يجعله واعيا بسيرورة

1 – عمر بيشو: التدريس بالكفايات رهان على جودة التّعليم ، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 9 ط1، 2007،ص 146 .

تعلمه، ومسؤولا عن مكتسباته، ومستقلا في اختيّار الإستراتيجيات الذّهنية لمواجهة تحديات التّعلم ،وذلك « يستلزم بناء الوضعيّات تخطيطا للسّيرورة الديداكتيكية على مستوى وضعيّات التّعلم » [1].

والتّخطيط للسيرورة الديداكتيكية في بيداغوجيا الإدماج يتخذ من الإدماج منطلقا في بناء التّعلمات حيث أصبح « لامكان للتّعلمات المجزءة الّتي كثيرا ما أضرّت بتكوين المتعلمين، إذ جعلت منهم مستوعبين للمنهاج، عاجزين عن توظيف مضامينه في حياتهم العملية.» [2].

يبدأ التّخطيط بصياغة البّناء الخارجي من ضبط للمجال، ومكوّنات الوحدة التّعلمية، والكفاءة المستهدفة منها، والأهداف التّعلمية للأنشطة، ثم تحديد الموارد،حيث تُختار عناصر المحتوى المناسبة لبنائها وفق سيرورة تعلم تبدأ بوضعيّات إرساء الموارد الّتي تحّدث تعلّما جديدا لدى المتعلم، وتعد لبنة أساسا في بناء الكفاءات المرحلية، والكفاءات الأساس، وتتدرج به نحو وضعيّات للإنتاج ترتكز على آلية الإدماج لإنماء كفاءته، وصولا إلى وضعيّات التّقويم والمعالجة والدعم، وبذلك يكون مسار التّعلم لا طرائقه هو نقطة بداية السّيرورات ونهايتها.، وتستدعي هذه السّيرورة انتقاء البيداغوجيات المناسبة لتنشيط الوضعيّات والإستراتجيات الملائمة للارتقاء بالكفاءات (المشروع البيداغوجي،حلّ المشكلات،الوضعيّات،التّعبير بنوعيه الكتابي والشفهي.



1 – هني خير الدين : مقاربة التدريس بالكفاءات مطبعة ع ، الجزائر 2005 ،ص 85 .

2 – وزارة التربية الوطنية: مشروع الوثيقة المرافق لمنهاج السنة أولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي،جانفي 2005، ص01.

هذا التّمشي لمسارات التّعلم، وتصحيح الخلل، وتوظيف أشكال المعرفة في وضعيّات وسيّاقات جديدة، وإشراك المتعلم في بنائها، وإعادة إنتاجها، وتطوير الميتامعرفية لإتاحة الفرصة للمتعلم لتقويم معارفه وتصحيح مساراته، يُعد رافعة تُؤّمن تواجد المتعلم في قلب العملية التّعلمية، وهو ما سنقف عليه بقليل من الشّرح لتزويد المعلمين بالتّقنيات العملية الّتي تجعلهم يغيرون من الممارسات البيداغوجية، ومنهجية العمل الديداكتيكي وتساعدهم على توظيف المستويات العقلية العليا، والابتعاد عن الأسئلة الّتي تعتمد على الذّاكرة والتّحكم في تسيير الوضعيّات التّعلمية.

وسنحاول أنْ نترجم هذه الخطاطة في نموذج تطبيقي يسترشد به المعلمون في تنفيذ الوحدة التّعليمية التّعلمية داخل القسم، لأنّ البّناء السّليم لوضعيّات التّعلم هو الكفيل بتحقيق المراد من العملية التّعليمية التّعلمية و فسح المجال للمتعلم كي يتعلم بنفسه.

1-2- الكفاءات اللّغوية المستهدفة: تعود مهمة تحديد الكفاءات إلى السّلطات المكلفة بالتّربية والتّكوين وإعداد المناهج، وذلك في إطار مرجعي للكفاءات الّتي تناسب كلَّ مرحلة تعليمية تعلُّمية، وقد أشرنا سابقا للكفاءات الختامية، والكفاءة الشّاملة الّتي حددتها مناهج اللّغة العربية، وترك للأساتذة مهمة تحديد الكفاءات المرحلية لكلّ وحدة تعلُّمية في سيّاق بناء مدرج طبقات الكفاءات، وهذا مرتبط بتوفر مجموعة من الشّروط يجدر الإشارة إليها حتّى يسترشد بها الأساتذة في صياغة الكفاءات المرحلية إذ ينبغي أخذ مظهرين بعين الاعتبار:

أ- تحديد ما هو مُنتظر من المتعلم أيْ نوع المنتوج المنتظر منه، وتتمظهر فيه الكفاءة المستهدفة ومراحل نموها (حلّ مشكلة، ابتكار شيء ما، تحرير نص، إنجاز تحفة ،إنجاز تحقيق..)، وتحديد الموارد الدّاخلية و الخارجية الّتي يستخدمها المتعلم، وشروط تنفيذ المهمة المطلوبة منه، مثلا تحرير نص من نمط معين، في حدود عشرة أسطر ، في إطار وضعية اتّصالية، وتوظيف موارد نحوية وصرفية وبلاغية مدروسة.

ب- تتطلب الصيّاغة الإجرائية للكفاءة الإحاطة بكلّ مكوناتها للابتعاد عن الطّابع المجرد لها، وتكون جديرة بالإهتمام أي تعكس« الخبرة أو الاتّجاه الّذي يُتوقع أنْ يكتسبه المتعلم بعد عملية التّدريس ويستخدمه بالفعل في تعاملاته الحياتية.» [1]، ومن ذلك ضبط السيّاق الّذي تصاغ الكفاءة في إطاره ويكون مرتبطا بمجال من مجالات الحياة الّتي لها دلالة عند المتعلم، وتتضمن جميع الموارد المعرفية والسّلوكية والفعلية الّتي تغطي جميع جوانب شخصية المتعلم، واعتماد الدّقة والوضوح في صياغتها حتّى لاتكون قابلة

1 – وزارة التربية الوطنية : دليل الأستاذ ،اللّغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي (جميع الشعب)، ص3.

للتّأويل، وأنْ تكون قابلة للتّقويم، وتتطلب تسخير مجموعة مدمجة من الموارد، وقد تمت الإشارة إلى الكفاءات اللّغوية الختامية الأربع المستهدفة في الطّور الثانوي.

ويتم تنصيب كلّ كفاءة ختامية لدى المتعلمين من خلال وضعيّات مشكلة تعلُّمية بشكل تدريجي يضبطها مخطط التّعلمات، وتهدف الوضعيّات التّعلمية التّعليمية في منهاج اللّغة العربية للطّور الثّانوي إلى مواصلة إنماء المهارات اللّغوية الأربع للمتعلمين، وبناء الكفاءات في مقامات التّواصل الشّفهي والمكتوب، ومقامات التّلقي والإنتاج لنصوص أنماط كتابية حجاجية، أو وصفية، أو سردية، أو تفسيرية، أو حوارية، وتنمية مهارات التّفكير النّاقد والإبداعي، وتعميق القيّم الأصيلة، والمبادئ النبيلة، وتعزيز مفاهيم الهُوية والانتماء إليهم.

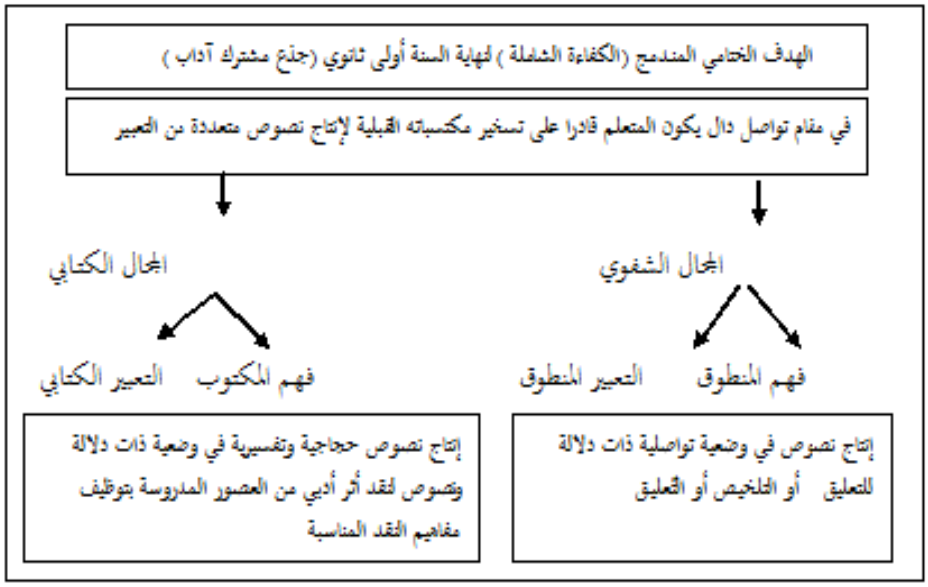
وقد اعتمد المنهاج مبدأ التّكامل بين فنون اللّغة العربية لبناء الكفاءات المستهدفة من المادة وربطها بالكفاءات المستعرضة الّتي تشترك فيها مع المواد الأخرى، وتعالج هذه الفنون من خلال محتوى ثقافي يزواج بين الأصالة والمعاصرة، ويُراعي الخصائص النّفسية والعقلية للمتعلمين، وبيئاتهم المتنوعة والفروق الموجودة بينهم، وتقديم نماذج رفيعة للأداء اللّغوي لتنمية أذواقهم، وتم توزيع النّصوص الشّعرية والنّثرية على العصور الأدبية المختلفة، وعولجت القواعد النّحوية والبلاغية والعروض من خلال دروس الوحدة التّعلمية مراعاة لمبدإ تكامل فنون اللّغة العربية ووحدتها.

وحفل منهاج اللّغة العربية في هذه المرحلة بوضعيّات تعلُّمية تجمع بين التّلقي والإنتاج من شأنها أنْ تزوّد المتعلمين بقدرات فكرية ولغوية تؤهلهم للتّفاعل معها و« التّحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها حسب خصائصها البّنائية والمعجمية» [1]، من خلال التّمرس على نصوص من أنماط مختلفة مختارة لهم من مختلف العصور الأدبية، لكن ما يلاحظ على مخطط التّدرج في التّعلمات أنّه لم يعط للوضعيّات الإدماجية حيزا كافيا من الوعاء الزمني في الوحدة التّعلمية لتمكين المتعلم من ممارسة الكفاءة التي امتلكها في سيّاقات وظيفية تستنفر معارفه ومهاراته ومواقفه، وكفاءاته المستعرضة وخبراته الشخصية لحلّ المشكلة التي تطرحها، أوإنجاز المهمة المطلوبة، الأمر الّذي جعل الكثير من الأستاذة يُهملون هذه المحطة تماما،كما أنّ المخطط لايُقيم علاقة بين التّعلمات من نصوص قرائية وروافدها، وتعبير كتابي، ومشاريع تُراعي التّدرج في محطات سيرورة الإدماج إرساءا للموارد، وإدماجا لها، ولم تحدد الكفاءات بدّقة ،حيث تم ترك ذلك للخبرة

1 – وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي لمختلف الشعب، اللّغة العربية وآدابها ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ماي 2006، ص2.

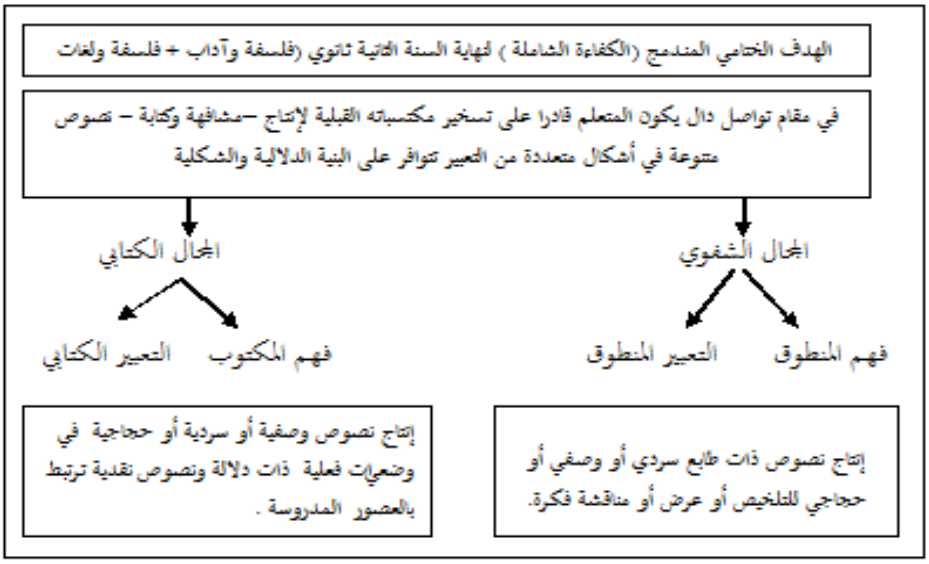
الشّخصية للمدرسين، كما أنّه لم يتم تقديم نماذج تطبيقية لتحديد الكفاءات بشكل مؤجرّ ومسار إنماءها وتقويمها ومعالجة الاختلالات الّتي تعيق التّحكم فيها.

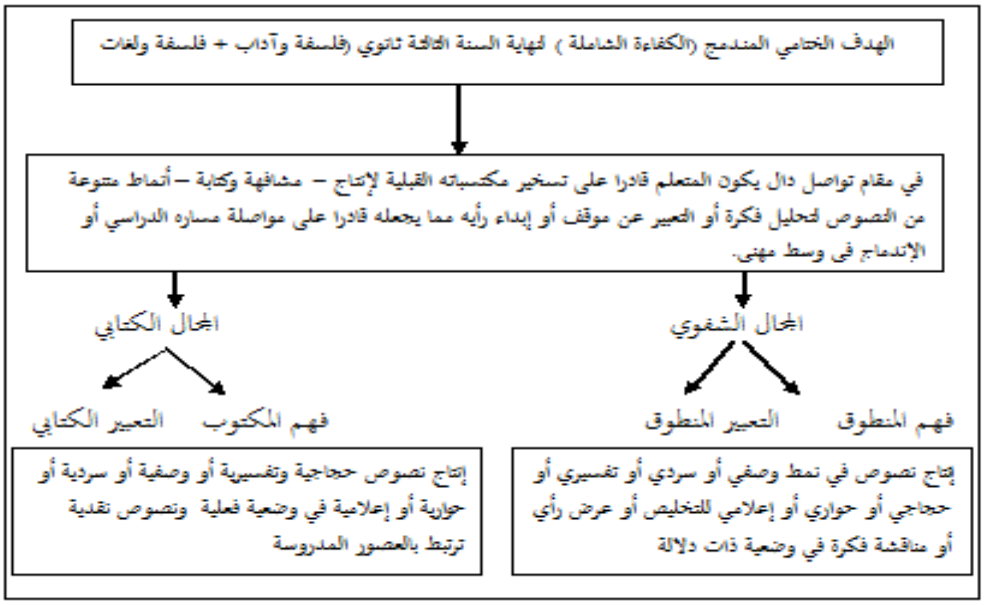
وقبل التّعرض للتدبير البيداغوجي للوضعيّات لابدّ من الإشارة إلى مدارج الكفاءات الّتي تضمنها منهاج اللّغةالعربية لهذه المرحلة الخاصة بالجيل الأول من الإصلاحات، وكعينة على ذلك نأخذ الكفاءة الشّاملة أو ما كان يسمى بالهدف الختامي المندمج المسطر لنهاية السّنة الثّالثة شعبة آداب وفلسفة وشعبة آداب ولغات أجنبية على النّحو التالي « في مقام تواصل دال،يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج – مشافهة وكتابة – أنماط متنوعة من النّصوص لتحليل فكرة، أو التّعبير عن موقف، أو إبداء رأيه بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي، أو الاندماج في وسط مهني. » [1]،وتتوزع على ميدانين : الميدان الشّفوي الّذي يضم كفاءتي فهم المنطوق والتّعبير المنطوق، والميدان الكتابي الّذي يضم كفاءتي فهم المكتوب والتّعبير الكتابي، وتتفرع عنها كفاءات ختامية ومرحلية لاثني عشرة وحدة تعليمية حسب كل مستوى وبالتّدرج تتم صياغتها من طرف المدرسين [2].



1 –وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج ،منهاج السنة الثالثة الثانوي العام والتكنولوجي (اللّغة العربية وآدابها) ،الشعبتان آداب /فلسفة ، لغات أجنبية مارس 2006، ص 05 .

2 – وزارة التربية، مديرية التّعليم الثانوي العام والتقني، منهاج اللّغة العربية لشعبتي السنة الثالثة آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية 2007ص08





وجاءت مركبات الكفاءة الختامية لفهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب والتّعبير المكتوب مدمجة بين أنشطة ميداني التّلقي والإنتاج وبصيغة « في مقام تواصل دال ينتج المتعلم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النمط..ونصوصا نقدية ترتبط بالعصر» [1]، وهذا لاكساب المتعلم الكفاءة النصية الّتي تتمثل في « القدرة على فهم النّصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة» [2].

1 – وزارة التربية الوطنية: مخططات تدرج التّعلمات لمختلف المستويات والشعب ، مادة اللّغة العربية وآدابها ،السنة الدراسية 2017/2016.

2 – وزارة التربية : مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنةالثالثة من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية جانفي 2005 ، ص 18.

وتركّز الكفاءة المستهدفة في اللّغة العربية على الإنتاج الشّفوي والكتابي في مقام تواصل دال أيْ اكساب المتعلم كفاءة نصية تمكنه من إنتاج نصوص في أشكال تعبير مختلفة،وإذا تتبعنا مدرج الكفاءات اللّغوية المراد اكسابها للمتعلم في الطّور الثانوي نجدها تُدرج الكفاءات الحجاجية والتّفسيرية في السنة أولى لما لها من فائدة تربوية في نمو التّفكير عند المتعلم، لأنّ الحجاج يُعد مُكوّنا أساسيا لكفاءة التّواصلّ ثم يتدرج في امتلاك كفاءة إنتاج نصوص سردية ووصفية في السنة الثانية، وفي السنة الثالثة يصبح قادرا على امتلاك كفاءة إنتاج نصوص في مختلف أشكال التّعبير الحجاجية، والتّفسيرية، والسّردية، والوصفية، والإعلامية والحوارية.

ومن الأهداف المسطرة في المنهاج وتُعد من مركبات الكفاءة تمكين المتعلم من إنتاج نصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة باستعمال مفاهيم نقدية مناسبة تعرف عليها خلال مساره الدراسي لتنمية حاسة النّقد لديه، وتدريبه على تذوق النّصوص، وتحليلها وهو هدف طموح يتم تحقيقه بالتّدرج حيث يتعرف المتعلم على ماهية النّقد ووظيفته ومبادئه في السنة أولى ويتدرب ويمارس ذلك في دراسة النّصوص في السّنوات التّالية، وكمثال على ذلك جاءت صياغة الكفاءة الختامية المستهدفة للوحدة التّعليمية الأولى للسنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب بعد التّعديل البيداغوجي الّذي أضاف وضعيّات للوحدة التّعلمية لتقويم الكفاءة كالتالي « في مقام تواصل دال يُنتج المتعلم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الحجاجي والنّمط التفسيري ونصوصا نقدية ترتبط بالعصر الجاهلي »[1].

ويمكن صياغة الكفاءة المرحلية لهذه الوحدة كالتّالي " في نهاية هذه الوحدة يتمكن المتعلم من إنتاج نصوص ابداعية أو نقدية مكتوبة في وضعيّات تواصلية يغلب عليها النّمط الحجاجي والتّفسيري بلغة سليمة، ترتبط بالعصر الجاهلي موظفا أفعالا مضارعة مجزومة ومنصوبة، وتشبيهات"، ونشير أنّه لم ترد في مخطط التّدرج نشاطات في الوحدات التّعليمية خاصة بالتّعبير الشّفوي لكن الكفاءة الختامية للوحدة نصت على إنتاج نص شفوي أو مكتوب وممارسة الكفاءة الشّفوية يكون بتنشيط المناظرة، وإدارة الحوار والمناقشة بين المتعلمين في نشاطات اللّغة العربية خاصة في التّقويم المرحلي،وفي حثهم على المطالعة وتثمينها بأسئلة شفوية،وينبغي التّركيز على تمليك المتعلمين مهارة الإصغاء الجيّد، ومهارة الحديث وهيكلته، وتوظيف التّراكيب المناسبة، واستعمال الكلام الفصيح، ومهارة التّحليل للأفكار والاستشهاد والحجاج.

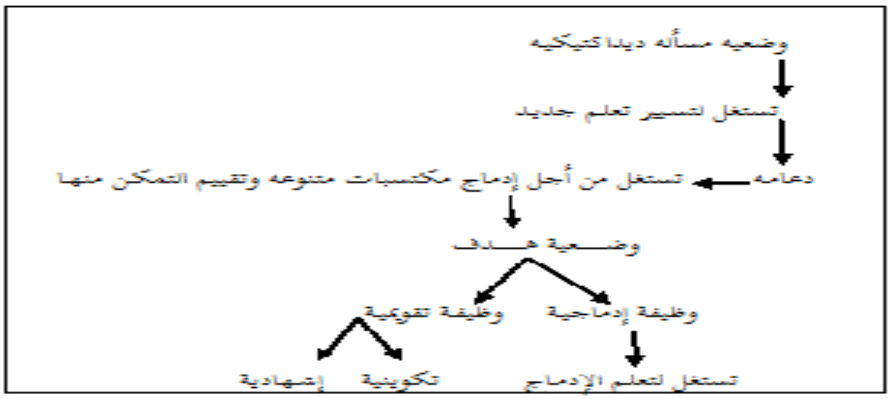
وتتم عملية تنصيب الكفاءات اللّغوية من خلال بناء وضعيّات تعلمية مشكلة ذات طابع ديداكتيكي وإدماجي في حركة حلزونية تضم جملة من النّشاطات الّتي تُسهم في إنمائها قصد الاستجابة

1 – وزارة التربية الوطنية : التّدرجات السنوية ،مادة اللّغة العربية ،السنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب ،سبتمبر 2018 .

لغايات التّعلم، وينبغي على المعلم أن يكون على دراية بطبقات الكفاءات المراد تنميتها وبناؤها، والموارد الّتي تتطلبها، وأنْ يكون على وعي بالوسائل المساعدة على تحقيق ذلك، من تقنيات وإجراءات، وأنْ ينتبه للصعوبات الّتي قد تعترض سبيل المتعلمين...

وقد ضبط مخطط التّدرج السنوي لبناء التّعلمات الّذي ورد على شكل جدول « السّيرورة العامة لتنفيذ المنهاج، انطلاقا من الميدان إلى الكفاءة الختامية إلى- مركبات الكفاءة - الوضعيّة المشكلة الانطلاقية - إلى وضعيّات تعلم المواد - إلى وضعيّات تعلم الإدماج -إلى وضعيات إدماج المركبات - إلى وضعية التّقويم - إلى المعالجة البيداغوجية» [1]، وتمّ اعتماد الوحدات التّعلمية الّتي تستغرق وعاءا زمنيا يقدر بأسبوعين كوضعيات لبناء التّعلمات المستنبطة من التّخطيط التّربوي الّذي يُعتبر أسلوبا لحلّ المشكلات وتُدمج في الوحدة أنشطة اللّغة الّتي تتوزع على ميداني التلقي والإنتاج لتنمية كفاءة المتعلمين في الميدانين الشّفوي والمكتوب وفق سيرورة تعلم تزاوج بين فترات للتّعلم الاستكشافي، وأخرى للتّعلم الإدماجي، وزمن للتّقويم والمعالجة، وتضمن التّرابط والانسجام الأفقي والعمودي بين أنشطة المادة وروافدها، وبينها وبين بقية المواد لإنماء الكفاءات المستعرضة، يسهر المدرس على تنظيمها، ومرافقة المتعلم في مساره التّعلمي « لمواجهة الوضعيّات المشكلات، واستغلال الموارد، والتّصرف إزاء المواقف بفاعلية، والتّفاعل مع الأقران والمشاركة في التّقويم وتنظيم المكتسبات وبناء المعنى، والإعداد للتّحويل والاستقلالية » [2].

3-1- **سيرورة تنصيب الكفاءات اللّغوية في الطّور الثانوي:** نقترح هذا التّصميم لتدبير الوضعيّات المدرجة في وعاء التّدرج لمساعدة المدرسين على الاستئناس بها لتنصيب الكفاءات المسطرة لمستويات الطّور الثّانوي، حيث يتعلق بمحطتين للتّعلم والتّقويم تنموان بشكل عضوي في بناء هرمي تآلفي متناسق تشخصه الخطاطة التالية:



1 - وزارة التربية الوطنية : الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية، مرحلة التّعليم الابتدائي 2016 ، ص 5 .

2 - محمد الطاهر وعلي : بيداغوجية الكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع ،الجزائر 2013، ط2 ،ص 33/32 .

أ- وضعيات التّعلم الاستكشافي: (ميدان التلقي لإرساء الموارد المرتبطة بالكفاءة)

الوضعيّة المسألة الديداكتيكية ويسميها دو كتيل "وضعية الاستكشاف " هي عبارة عن وضعية ينظمها المدرس لجماعة القسم في سيّاق يحدث تعلُّما جديدا يكتسب من خلاله المتعلمون معلومات ومعارف ومهارات وسلوكات جديدة، أو مفاهيم أو قاعدة.. تُقدم لهم في أنشطة الغرض منها خلق فعالية لهم بشأن مسألة مشكلة، لايتم حلّها إلّا بعد اكتسابها ، حيث يقومون بمفهمة تمثلات جديدة بخصوص موضوع محدد مرتبط بهذه المسألة، وترتكز على عدة خطوات تبدأ بالملاحظة وإثارة الفضول لدى المتعلمين ودفعهم للإحساس بالمشكلة، وطرح تساؤلات حولها، وصوغ فرضيات للتّعلمات الجديدة، ثمّ يتدرجون نحو الفهم عن طريق اكتشاف العلاقات والرّوابط من خلال المحاولة والخطأ، ثمّ الرّبط بين مختلف هذه العلاقات وتحليلها لاكتشاف الحلّ « أنْ يتزود المتعلم بالسقالات المعرفية وهي عبارة عن معرفة نقدمها للمتعلم لنساعده على عبور الفجوة بين ما يعرف وما يسعى إلى معرفته » [1]، والتّعلم الاستكشافي يقوم به المتعلم بمساعدة وتوجيه المعلم، وذلك بتهيئة ظروف وبيئة التّعلم الّتي تلبي حاجاته، وتشبع رغباته، وتنمي مهارات وقدرات البحث لديه، والمناقشة الجماعية للوصول إلى المعرفة.

والوضعيات الديداكتيكية عبارة عن نشطات ملموسة تستجيب لحاجات المتعلم تكون دعامة تُستغل لتجنيدها وتحويلها لحلّ وضعيات جديدة يبرهن بها المتعلم على نمو كفاءاته، وتضم في الطّور الثّانوي أنشطة النّصوص الأدبية والتّواصلية وروافدها والمطالعة الموجهة.

تنطلق وضعيات التّعلم الاستكشافي من دراسة النّص الأدبي وروافده، وتتواصل مع النّص التّواصلي والمطالعة الموجهة، وتخضع دراسة النّص للقراءة المنهجية الّتي تستند إلى مبادئ نظرية التّلقي الّتي تتأسس على فاعلية القارئ في علاقته بالنّص، هذه العلاقة الّتي تتحول إلى بحث ذهني في معطيات النّص« يسعى إلى الكشف عن المعلومات المقروءة وانتقائها، أو إعادة تنظيمها قصد تكوين بُنية ذهنية أو وجدانية (أوهما معا) مطابقة، أو على الأقل شبيهة بالبّنية الّتي يَقصِد مؤلف النّص نقلها وإبلاغها، إنّها عملية تفاعل بين الفرد والنّص تتم في سيّاق اجتماعي وثقافي معين، وتتأثر بالعديد من المتغيرات الذاتية والموضوعية، والّتي تفرض على القارئ نوعا من الدّراسة، وتوجهه نحو أسلوب من أساليب المعالجة والتّحلي» [2] ، وديداكتيكيا لابدّ أنْ يخضع هذا البحث لمنهجية منظمة تُراعي طبيعة النّص والأهداف المسطرة لإنماء

1 – حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التّعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية ،عالم الكتب القاهرة مصر، ط1، 2003 ص285.

2 – وزارة التربية الوطنية : دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة من التّعليم المتوسط ، أوراس للنشر الجزائر ، ص20.

الكفاءة اللّغوية من خلال إرساء الموارد، والتّدرب على أنماط النّصوص والتّفكير النّاقد والإبداعي، وإنتاج المعرفة بالمطابقة أو المشابهة للبّنية الّتي يقصدها المؤلف.

وتكون الدّراسة بتبني المقاربة النّصية كاختيار بيداغوجي منهجي لتفعيل درس اللّغة، ووضع المتعلم موضع المتفاعل مع المعرفة باعتباره متلقيا، حيث تلعب خبرته السّابقة في التّعامل مع النّصوص وتمثلاته دور الموجه في تشييّد معنى النّص المقروء، وملإ بياضاته، مع حسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يُبدع في استقصاء مبنى النّص ومعناه بالحجة الواضحة، وذلك من خلال التّعرف على « الرموز واستدعاء معانيها، وتحليل تراكيبها، والنّظر في العلاقات القائمة بين بنياتها، إلى إعادة البّناء بعد التّفكيك، إلى الفهم والتّدليل عليه، إلى القراءة المتولدة عن النّص بأدوات النّص »[1].

وتقتضي القراءة المنهجية للنّص الأدبي الّذي يُعد أوّل نشاط في الوحدة التّعلمية باعتباره مركز ثقل المواد الّذي تنطلق منه عملية إرساء الموارد من معارف ومهارات وقيم جديدة خطوات منهجية تبدأ بالتّقويم التّشخيصي للمكتسبات القبلية للمتعلمين لمواصلة مسار بناء التّعلمات، وربطها ببعضها البعض تليها خطوة تأطير النّص بوضع المتعلمين في سيّاق القراءة الّذي يتشكل من عدّة عناصر، منها إيثارة الوضعيّة المشكلة للوحدة التّعلمية أيْ الظّاهرة المسيطرة على النّص فكرية كانت أو فنية، وعادة ما تتصدر النّص في شكل فقرة، مراعيا في ذلك تمثلاتهم، وبنياتهم المعرفية بالرجوع إلى مكتسباتهم القبلية لوضعهم في موضع صراع عقلي معرفي عاطفي يدفعهم لصياغة الفرضيات، واختبار صحتها، واستنتاج ما يمكن استنتاجه لأنّها وسيلة للتعلم، ويتدرج معهم بالإشارة إلى صاحب النّص وتجربته واتجاهه الفني والفكري كعتبة نصية، ويتم الاكتفاء في تعريفه بما يَخدم النّص، كما يتم وضع النّص في سياقه التّاريخي والفني، ونوع الخطاب الّذي ينتمي إليه، مشيرا إلى إشكالية النّص

وينتقل بهم بعد ذلك لملاحظة مؤشرات النّص الخارجية من هندسة الفضاء النّصي، وبنية العنوان وتركيبته، وإيحاءاته، والعناوين الجانبية، والصّور ومصدر النّص، وجنسه ونمطه، والوقوف على مؤشراته الدّاخلية كالوقوف على العلاقات القائمة بين بداية النّص ونهايته، ونظام الفقرات وعلامات التّرقيم والعلاقات الّتي تربط بين مركباته، ومحاولة القبض على المعنى الّذي أراده المؤلف، وهذا ما يجعل « القراءة فعلا تواصليا مع الآخر، فالقراءة بناء نشط للمعنى يتم من خلال وضع فرضيات، والتثبت منها لبناء

1 – وزارة التربية الوطنية : دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة من التّعليم المتوسط ، أوراس للنشر الجزائر، ص 21

وإدراك موضوع.. » [1] ، وتّعد القراءة وسيلة لاكتساب مجموعة من المعارف منها « ما هو معرفي كالمقارنة والتصنيف، ومنها ما هو حركي كالكتابة بالقلم أو الطبشور، ومنها ما هو اجتماعي كالاستماع والتّواصل والحوار» [2].

وتنطلق بعد ذلك رحلة التّنقيب مع المتعلم في أعماق النّص بالوقوف على معاني الألفاظ ويجب أنْ لاتكون الغاية من الشّرح المعجمي مبنية فقط على مصلحة فهم النّص أيْ سيّاقي كما هو معمول به، وإنّما يكون شرحا مؤسسا غايته جعل المتعلم يَلُم بالمعجم، ويُنمي حصيلته المعجمية، إذ الفائدة البيداغوجية المرجوة هي شرح الألفاظ من المعجم بتلوناتها، مع مراعاة تماشيها مع السّياق النّصي لأنّ المعجم هو « الكتاب الّذي يفتح للناس ما أُسْتُبهم من الكلام... » [3]، ثُمّ يتم رصدُ وتصنيف الحقول المعجمية في النّص تمهيدا لدراسة ما هو مهيمن منها في مرحلة بناءه، وطَرْقِ الحقول الدّلالية ووظيفتها في النّص وتعد جميعها مفاتيحا لولوج مغاليق النّص، وفي مرحلة اكتشاف معطيات النّص نتدرج معه في تطويع أفكار النّص وتذليلها لاقتدراه على القبض على موضوعه، والقضية المطروحة، وفهم الأغراض النّصية وتفكيك الوحدات الدّلالية وفهمها، والوقوف بصفة عامة على معطيات النّص حتىّ تنمو لديه كفاءة الفهم « من المعاني والأفكار، من المشاعر والانفعالات والعواطف، من التّعابير الحقيقية والمجازية، من الأساليب الّتي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير، من موقف الأديب وغرضة من إنشاء النص » [4].

وتتواصل عملية البحث والاكتشاف بمناقشة هذه العناصر، ومناقشة مكامن الجمال والإبداع بحيث يُوضع المتعلمين في وضعية تسخير مكتسباتهم القبلية لتشجيعهم على « النّقد الإبداعي الّذي يعتمد تعيين الظّاهرة (فكرية كانت أم فنية)، ثم يَعمد إلى توجيههم إلى تقييم مختلف أبعادها الفكرية والفنية في ضوء رصيدهم القبلي» [5] ، وتُعد المناقشة أهم مراحل الدّراسة الأدبية « فمن شأنها أنْ تدفع التّلاميذ إلى مزيد من التّمعن في النّص بجميع مستوياته: الصّوتية، والمعجمية، والتركيبية، وذلك من أجل

1 – وزارة التربية الوطنية : دليل استخدام كتاب اللّغة العربية ، السنة الثالثة من التّعليم المتوسط ، الديون الوطني للمطبوعات المدرسية ، أوراس للنشر ، ص59 .

2 – جورج سلهب : تقنيات التّواصل الشفوي من الطرائق الناشطة إلى الكفاية الاندماجية في تعليمية اللّغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت ط1، 2006 ، ص 142.

3 – عدنان الخطيب: المعجم العربي بين الماضي والحاضر مكتبة لبنان ،ناشرون ،ط2، 1994، ص31 .

4 – وزارة التربية الوطنية: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ، السنة أولى من التّعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ط 2006/2005، ص6/5.

5 – حسين شلوف ومحمد خيط: دليل أستاذ اللّغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي ،جذع مشترك آداب ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر ، مارس 2006، ص 16.

إثبات فرضية معينة أو دحضها، بحيث يجد المدافعون عن فرضية ما أنفسهم مضطرين للتنقيب في النّص والبحث عما يدعمها، بينما يعمل الفريق المعارض على جمع الحجج والأدلة النّصية الّتي تفندها، والحاصل في كلا الحالّتين مجهود فكري معتبر وتواصل أدبي مثمر» [1].

وبعد الانتهاء من الدّراسة السّياقية للنّص يتم الانتقال بالمتعلم إلى مرحلة المستوى النّصي لمعرفة الطريقة الّتي اشتغل بها النّص من خلال تفكيك مكوناته البُنيوية، وتحديد الأقسام الّتي بُني عليها، وتحليل العلاقات المنطقية واللّفظية والفنية بين المركبات النّصية، والوقوف على النّمط الغالب، والأنماط الرديفة وتفسيرها، والتّعرف على خصائصها ووظيفتها، لإكسابهم الكفاءة النّصية على مستوى الدّراسة والإنتاج معا من خلال تمرسهم بعدة نصوص من نمط واحد، تمكنهم من تمثل واستيعاب الخصائص البّنائية واللّغوية لكل نمط « الفائدة الّتي يجنيها المتعلم من معرفة خصائص كل نمط من أنماط النّصوص هي أنّ التّلميذ إذا استوعب ميكانيزمات نمط معين من خلال تعامله مع نماذج عديدة منه، فإنّه يكتسب كفاءة، أو مهارة نصية تيسر له التّعامل مع أيِّ نص آخر » [2].

وعلى المعلم أنْ يدرب المتعلمين على خصائص هذه الأنماط كمطالبتهم بتحديد مقاطع سردية أو وصفية، أو تفسيرية، أو حجاجية، من النّص أو تلخيصه بمحاكاة نمطه، أو استخراج الرّوابط والمؤشرات الدّالة عليه، أو تدريبهم على التّحويل العكسي لنمط النّص، ومطالبتهم في نهاية هذه المرحلة بإنتاج نص شفوي أو كتابي قصير يحاكي فيه نمط النّص الغالب، حيث يتم تذييل أسئلة "تحديد بناء النّص" أو "في مجال إدماج أحكام الدرس" بالنّسبة لدروس الروافد في الكتاب المدرسي بسؤال يوجه المتعلم للإنتاج لتدريبه على الإدماج الجزئي... مع الإشارة أنّ التّدرجات الجديدة حددت النّمط الغالب على كلّ النّصوص المدرجة في مخطط التّعلمات والأنماط الرديفة له، لمساعدة المعلمين على تجاوز الصّعوبات الّتي كانوا يواجهونها في هذا المجال، وفي مرحلة الاتّساق والانسجام بين تراكيب النّص يستخرج المتعلم الأدوات والوسائل الّتي ساهمت في ترابط وتماسك النّص، كأدوات الرّبط، ورصد وتصنيف الحقول المعجمية والدّلالية وتحليلها (طبيعة الأسماء والأفعال..)، وتحليل طبيعة اللّغة النّصية والمؤشرات الدّاخلية للنص (المكونات البلاغية والبديعية، التكرار،الانزياح،الصّورة الشعرية،الرمز،الأسطورة)، ودراسة الإيقاع الدّاخلي والخارجي.

1 – وزارة التربية الوطنية الجزائرية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي ،للغة العربية وآدابها ماي 2006 ص 06.

2 – محمد حيمود : مكونات القراءة المنهجية للنصوص، المرجعيات ،المقاطع ، الآليات ،تقنيات التنشيط، دار الثقافة ،الدار البيضاء ، المغرب ط1 ، 1998 ، ص111/110.

وفي آخر محطة من دراسة النّص "إجمال القول في تقدير النّص " يتم استدراج المتعلمين بأسئلة للرّبط بين الخلاصات الجزئية لكلّ مرحلة من مراحل النّص، وتقويم بناءه الفكري واللّغوي وخصائصه الفكرية والفنية.

ويّعد النّص التّواصلي داعما للنّص الأدبي، هدفه إثراء الظّاهرة الّتي تناولها، والتّعمق في نقد جوانبها المعرفية والفنية « ليساعد المتعلمين على التّعمق في الظّاهرة الّتي تناولها النّص الأدبي بلغة تواصلية تُيسر الفهم،وتُناسب لغة التّلميذ » [1]، ولتحقيق هذا الهدف ينبغي على الأستاذ تحفيز المتعلمين لاكتشاف مركبات الظّاهرة المسيطرة على النّص التّواصلي وخصائصها، ثم يتدرج معهم لتحليل جوانبها، والبحث عن أسبابها وآثارها، ومزاياها وعيوبها، وموقف الكاتب منها، ومدى صحة هذا الموقف ورأيهم فيها، ويوجههم في الأخير لحوصلة الأفكار الّتي تضمنها النّص في منتوج كتابي يُدون في دفاترهم.

وتأتي نصوص المطالعة الموجهة لتوسيع آفاق المتعلمين، وصقل أذواقهم وتنمية حب المطالعة في نفوسهم للإنتاج البشري، وتنمية ثروتهم اللّغوية، وتربية مختلف الملكات لديهم من إدراك وتذكر وتخيل، ومن خلالها يمارس المتعلم العمليات العقلية العليا من تحليل وتركيب، وعمليات التّلخيص والتّقييم، وتبقى المطالعة نشاط لاصفي يمارسه المتعلم بكل حرية بتوجيه ومساعدة من المدرس لتحقيق الأهداف المسطرة.

***تسيير أنشطة الروافد:** وتدّرس النّصوص في الطّور الثانوي كوحدات لغوية متعددة الأبعاد ذات وظيفة تواصلية واضحة تحكمها جملة من المبادئ، منها الانسجام والاتّساق ولتحقيق هذا المبدإ في تناول النّص يحتاج المتعلم إلى التّحكم في دعائم فهمه، إن على مستوى بناءه الفكري والفني،أو على مستوى قواعد النّحو، والصّرف، والبلاغة، والعروض، الّتي تعد مفاتيح يقارب بها المتعلمون النّصوص على اختلاف أنواعها وأنماطها، والقضاء على التّعلم النُّقطي المستقل الّذي هدفه التّعلم لا وظيفية التّعلم، وتدرس هذه الروافد انطلاقا «من النّصوص على نحوٍ يمكن المتعلم من استثمار معرفته النّحوية والصّرفية والبلاغية والعروضية من تفكيك رموز النّص وتعميق دلالته» [2]، وتعد هذه الروافد هي وسائل لتحقيق غايات معينة حسب طبيعة الرافد، فإن كان قواعد النّحو فيجب أنْ يكون الغرض من تدريسها « هو تمكين المتعلم من التّعبير السّليم وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية، وأنْ تُساعده على تحليل النّص، وفهم الصّيغ

1 – وزارة التربية الوطنية: دليل الأستاذ الخاص بكتاب السنة الأولى من التّعليم الثانوي "جذع مشترك علوم وتكنولوجيا " ص25

2 – وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج السنة الثالثة من التّعليم الثانوي والتكنولوجي (اللّغة العربية وآدابها ، الشعبتان آداب/ فلسفة ولغات أجنبية ، مارس 2006 ، ص 8.

والتّراكيب الموظفة فيه، والسبب الّذي دفع المؤلف لاستعمالها» [1]، وهذه الطّريقة في تدريس القواعد تأخذ بيد المتعلم لاكتشاف قواعد اللّغة "نحو النّص " في صورة المنجز كَمُثل وأنماط علمية تكتسب بالتّدريب والمران المستمرين، ونجد أنّ الطريقة البيداغوجية المقترحة لتسيير هذا النّشاط موجهة للمتعلم مباشرة تتدرج به من مرحلة لأخرى، وترتقي به من التلقي إلى الإنتاج على النحو التالي:

ورد في النّص مايلي...تَأملْ...لاحظ...إذا تأملتَ...ثم...تعلمتُ...أَكتشفُ أحكام القاعدة...أَبْني أحكام القاعدة...إحكام موارد المتعلم وضبطها، فيتحول تدريس القواعد إلى نشاط عملي وممارسة للّغة بالاستعمال، والتّوظيف في وضعيّات تواصل دالة.

وتعد دروس البلاغة في هذا المستوى وسيلة لتعزيز مكتسبات المتعلم القبلية، لإدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسية في تنويع أساليب التّعبير حسب الأحوال والمقامات، وبنائية الصّورة، وتطوير دلالة الألفاظ للتعمق في فهم النّص الأدبي، والتّفاعل معه، ومحاكاة الأدباء في التّعبير البلاغي الجمالي.

أما العروض فلابدّ أنْ يجتهد المدرس في الأخذ بيد المتعلم للتّعرف على بحور الشّعر المتداولة وأوزانِها، وما طرأ عليها من تجديد، وفهم أصول و مصطلحات علم العروض، والتّدرب على إتقان الكتابة العروضية، وتقطيع الأبيات، وتتبع التّطور الّذي عرفه الوزن في القصيدة المعاصرة، وما أحدثه من إيقاعات جديدة، وأنْ يرتقي به إلى تذوق دور الوزن والإيقاع في جمالية النّص الشعري، من خلال الإنشاد والتّلحين لتربية ذوقهم الموسيقي، وتُعد دروس العروض مجالا واسعا لتدريب المتعلمين على أنواع الأصوات، والتّفريق بينها، وعلى بعض المظاهر الصوتية كالتّنغيم والنّبر، والإدغام والمدود، ومخارج الحروف وسماتها.

ومن العيوب المسجلة في دروس الروافد أنّ أمثلتها لاتتوفر في النّصوص المدرجة أحيانا الأمر الّذي يُحتم على الأستاذ الاستعانة بخبرته لامتصاص الأمثلة من النّص عن طريق التّحوير حتى تكون خادمة للكفاءة النّصية.

وقد تمّ تذييل دروس الروافد بتمارين تطبيقية تقويمية لبعض مركبات الكفاءة، أطلق عليها مصطلح "**إحكام موارد المتعلم وضبطها** "« هذه الحصة تنشط ضمن عمل الأفواج يستغلها الأستاذ لمعالجة نقائص المتعلمين في النشاطات التي يقدمها لهم » [2]، لأنّ هذه الروافد تعد جزءا من مركبات الكفاءةّ وينبغي أنْ يتم تثبيتها لدى المتعلم وتدريبه على تعبئتها ودمجها، لتوظيفها في حلّ وضعية، وقد جاءت على

1 – نفس المرجع ص 8.

2 – وزارة التربية الوطنية : ، المناهج والوثائق المرفقة ، السنة الثانية من التعليم الثانوي، الشعب العلمية ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم عن بعد الطّبعة مارس 2006 ، ص42 .

نحوٍ متدرج بدءا بعرض تمارين في مجال المعارف الّتي درسها في القواعد أو البلاغة أو العروض للتأكد من تملك مواردها مثل " استخراج النعت وتحديد نوعه، أو استخراج استعارة وتبيين نوعها"، ثم تمارين في مجال المعارف الفعلية للتّأكد من قدرة المتعلم على الفهم واكتساب مهارات التّوظيف والاستعمال "كتحويل جمل وصفية إلى نعوت مفردة أو تحويل استعارة مكنية إلى استعارة تصريحية " ، فقدرة المتعلم على تحديد أنواع النّعت لاتُعبر بالضّرورة على قدرته على توظيفه في تعبيره، وتختتم بوضعية إدماجية للتّدريب تختبر فيها قدرته على الفهم والتّركيب، حيث يّدعى إلى إنتاج فقرة ذات دلالة يُبرهن فيها على قدرته على تجنيد هذه الموارد، والموارد الّتي أرساها من النّصوص القرائية، لحلّ وضعية فعلية، ويهمل الكثير من الأساتذة هذه الأنشطة رغم أهميتها في تقويم مكتسبات المتعلمين ومدى تحكمهم فيها، وتدريبهم على الإنتاج الّذي يمُارس فيه الكفاءة المستهدفة «ذلك لأنّ الأمر يتعلق في المقاربة بالكفاءات ببناء موارد لدى المتعلم، هذه الموارد تشكل رصيدا للكفاءة الّتي تسعى نشاطات اللّغة العربية إلى إقرارها في تكوين المتعلم، ومراعاة الضّبط والإحكام من شأنها أنْ يعزز هذه الكفاءة »[1].

وحتّى يتمكن المتعلم من امتلاك أدوات دراسة النّصوص بصورة كاملة، وذلك باعتبار أنّ الكفاءة تتكون من موارد معرفية، وأخرى فعلية إجرائية، وأخرى سلوكية اشتراطية، تمّ إدراج دروس في النّقد الأدبي ليتعرف المتعلم على مصطلحات النّقد الأدبي، وتمكينه من أدواته الفعّالة الّتي تساعده على اكتشاف مواطن القوة والضعف، والجودة والرداءة في النّص.

وتجدر الإشارة أنّ أنشطة ميدان التّلقي الّتي يكون الغرض منها إرساء الموارد الضّرورية لإنماء الكفاءات المسطرة، تتضمن أنشطة إنتاجية في شكل وضعيّات بسيطة إدماجية جزئية تعلُّمية لتدريب المتعلمين على الإدماج، وتجنيد الموارد، وتقويم مدى نمو الكفاءة، فقد تمّ إدراج هذه الأنشطة في النّصوص الأدبية والتّواصلية والمطالعة على شكل تلخيص، أو نثر، أو بناء فقرة بمحاكاة نمط النّص، أو تركيب، أو تحرير فقرة، وتوظيف الموارد المدروسة في مجال إدماج أحكام دروس الروافد، من نحو وصرف وبلاغة.

وتُعد هذه المراحل الّتي يقطعها المتعلم مع النّصوص في ميدان التّلقي حماما لغويا ينغمس فيه لمدة زمنية محددة يجب استغلالها لتنمية مهاراته الفكرية واللّغوية، وصقل ملكته اللّسانية، ورفع درجة الكفاءة التّواصلية والبيانية لديه من خلال تكثيف تواصله مع اللّغة، وتشجيعه على التّواصل بها.

وعلى الأستاذ أنْ يدرك أنّ عملية التّحضير لتنشيط وضعيّات إرساء الموارد من أصعب المراحل إذ تقتضي منه أنْ يتسلح بجملة من الكفاءات، ويكون على دراية بالأسس والمبادئ الّتي تضبط عملية

[1] – وزارة التربية الوطنية: دليل الأستاذ الخاص بكتاب السنة الأولى من التّعليم الثانوي "جذع مشترك علوم وتكنولوجيا " ص22

التّدريس، فالمدرس النّاجح هو الّذي يحلل الدرس، ويبتكر الوضعيّات، وتكون له القدرة على تكييّف الحصة بالتّنويع، والتّوسع والتّدرج بما يستجيب لمستوى المتعلمين وحاجاتهم، وتكون له القدرة على الرّبط والتّنظيم والتّرتيب.

ونظرا لما يكتسيه السّؤال من أهمية في تحقيق الأهداف والكفاءات المسطرة وجب على المدرسين إعطاء عناية لصياغة الأسئلة، ومعرفة مستوياتها لأنّ « السؤال فن وصناعة في العملية التّعليمية، فن لأنّ صياغته وتوجيهه يثير انتباه التّلاميذ، ويحفزهم، ويدفعهم إلى المشاركة، وصناعة لأنّ صناعته، وإلقائه، وتقييم الإجابات عنه، يتطلب ممارسة وتدريبا، ولذلك قيل (من لايحُسن صياغة السؤال، ولايكتسب فن الاستجواب،لايحسن التّعليم) » [1]، فالمدرس مطالب بصياغة الأسئلة صياغة دقيقة واضحة، وتنويع مستوياتها، والتّدرج في تنظيمها مراعاة لمستوى المتعلمين، والفروق الفردية بينهم، ولبيئاتهم المختلفة، ولذلك يُشترط أنْ يُراعي المدرس في صياغة الأسئلة ما يلي :

أ- أنْ تكون الأسئلة مفتوحة تخلخل البنية المعرفية للمتعلم، وتثير لديه صراعا معرفيا وعاطفيا، وتُساعده على توظيف مكتسباته وخبراته، وتنشطهم وتثير فيهم الرغبة للبحث والاستكشاف، و مواصلة التّعلم وتساعد على التّقويم، وترتبط بالأهداف و الكفاءة المستهدفة، وتراعي خصائص المتعلمين العقلية والمعرفية.

ب- أنْ تُغطي المجالات الثّلاث لشخصية المتعلم، ففي المجال العقلي تُغطي مستويات التّذكر، الفهم والاستيعاب، التّطبيق، التّحليل، التّركيب، التّقويم. وفي المجال الوجداني تُغطي مستويات التّقبل، الاستجابة، التّقويم (التثمين)، التّنظيم التّقييمي، التّطبع بالقيم (تشكيل الشخصية). وفي المجال الحس حركي تُغطي مستويات الملاحظة، التّقليد، الممارسة، التّعديل (الإبداع).

ت- أنْ تَتَدرج في سلم هرمي من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا، تبدأ من أسئلة التّذكر (المعرفة) وإعادة الصياغة والتحويل، مرورا بأسئلة الشّرح والتّفسير، والمقارنة والتّصنيف، والتّعميم والتّطبيق، وصولا إلى أسئلة التّحليل الاستدلالي والتّقويم والإبداع.

ويُراعى في اختيار نوع ومستوى الأسئلة، وطريقة صياغتها، طبيعة النّشاط وعلاقته بمجالات شخصية المتعلم الثلاث وكفاءة الحصة ومستوى المتعلمين.

أما أسئلة تقويم الموارد فتتنوع بين أسئلة التّحرير، وأسئلة التّعيين، وأسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة المناوبة، وأسئلة المقابلة، وأسئلة إعادة الترتيب، وبعد تقويم الموارد يتم اتخاذ قرار حسب النّتائج المحصل عليها، فيتم مواصلة إرساء الموارد في حالة تحكم المتعلمين في ثمانين بالمائة منها والمرور إلى تقويم الكفاءة في

[1] – أوحيدة علي : التدريس الفعال بواسطة الكفاءات ، مطبعة الشهاب ، باتنة 2007 ،ص47.

وضعية ، وإذا ظهرت عند المتعلمين صعوبات فيجب تحديدها، وتصنيفها، واقتراح أنشطة علاجية في القسم لتجاوزها.

ب- وضعيّات التّعلم الإنتاجي (التّجنيد والإدماج والتّحويل): هي سيّاق يُحدث إنتاجا من طرف المتعلم لإنجاز مهمة، أو حلّ مشكلة، بهيكلة وتوظيف ما اكتسبه من تعلمات منفصلة بشكل مدمج، وتأتي وضعيّات التّعلم الإنتاجي بعد اكتساب الموارد والتّحكم فيها، وبعد عمليات التّوليف والتّركيب والدّعم ، بحيث يتم وضع المتعلم في مواجهة وضعيّة أو مجموعة من الوضعيّات، واستدراجه بتعليمات لتحريك مكتسباته الّتي كانت موضوع تعلّمات منفصلة تقوم على إعطاء معنى لها، وغايتها تثبيت الكفاءة المستهدفة وهنا يبرز « دور المتعلم وفعاليته باعتباره محور العملية التّعليمية التّعلمية، حيث أنّ الإدماج يستلزم من المتعلم أنْ يُعبئ كلّ موارده بشكل من الأشكال، لحلّ الوضعيّة المطروحة عليه، كما أنّ نشاط المتعلم نشاط ذو معنى، ومرتبط بوضعيّة جديدة، وموجه نحو كفاءة أو نحو هدف إدماج نهائي» [1].

والوضعيّات الإدماجية لها بُعد اجتماعي يحمل معنى، سواء بالنّسبة للمسار المدرسي، أو بالنسبة للحياة العادية أو المهنية، وهناك نوعان من الإدماج، الإدماج العمودي الّذي يرتبط بمادة معينة لاكساب المتعلم مجموعة الكفاءات المستهدفة من خلال وضعيّات متنوعة، وهناك الإدماج الأفقي الّذي يرتبط بمواد تعليمية مختلفة لاكسابه كفاءات مستعرضة في وضعيّات معقدة، ويخضع إعدادها لجملة من الشروط تتمثل في تحديد الكفاءة المستهدفة، وحصر الموارد الّتي تتطلبها، واختيار السيّاق الّذي يحمل مشكلة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم تتيح له إدماج مكتسباته المنفصلة، وضبط طريقة العمل (فردي فوجي) ووسائل الإنجاز.

وتتوزع وضعيّات الإنتاج في الطّور الثانوي في ثلاثة أشكال، تتمثل في وضعيات إدماجية ابداعية ونقدية مقترحة في كل وحدة تعليمية، والتّعبير الكتابي، والمشروع ، ولازالت المنظومة التّربوية الجزائرية تعتمد على نظام الاختبارات في تقويم الكفاءات الختامية، والكفاءة الشّاملة (التّقويم الإشهادي) الّتي تحدد ملامح المتعلم وتسمح له من الانتقال من سنة لآخرى أومن طور لآخر، وسنحاول أن نفصل في وضعيات الإدماج بما يفيد المدرسين في الممارسية الصفية :

أ- **وضعيات نقدية وإبداعية** : تم في التّعديل البيداغوجي الجديد لمخطط التّدرج السنوي لبناء التّعلمات إدراج وضعيتين في كلّ وحدة تعليمية في نهاية الأسبوع الثّاني، وضعية إبداعية، وأخرى نقدية لها علقة بالموارد الّتي تناولها المتعلم في الوحدة، يُعد سَندَها الأستاذُ بناءا على خبرته الشّخصية، ويراعي فيها بيئة

[1] – لحسن بوتكلاي : بيداغوجيا الإدماج ،منشورات مجلة علوم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة ،الدار البيضاء ،المغرب ، ط2، 2009 ص 92/91 .

المتعلمين وحاجاتهم، تتيح لهم فرصة لممارسة الإدماج والتدرب عليه، فينتجون في الوضعية الإبداعية نصا يحاكون فيه نمط النّصوص الّتي درسوها موظفين الموارد النّحوية والصّرفية والبلاغية المدرجة في الوحدة ، وفي الوضعية النّقدية ينتجون نصا نقديا حول أثر أدبي، أو يحللون سندا شعريا او نثريا، يعالجون فيه قضايا نقدية مستندين للأحكام الفكرية المستنتجة من النصوص الّتي درسوها في الوحدة، وأنماطها التي تعرفوا على خطاطاتها ومؤشراتها وخصائصها، وغرض هذا النّشاط الإدماجي هو تدريب المتعلمين على الإدماج، وتقويم مدى نمو كفاءتهم، ويشترط في بناء الوضعية اتباع الخطوات التالية :

- تحديد الكفاءة المراد تقويمها وهي مدرجة في مخطط التدرج.
- بناء وضعية بمراعاة نوعها، ومجالها، ونمطها، ومواردها، حسب مخطط التدرج.
- إعداد الأسناد والتّعليمات بدقة ووضوح.
- تحديد المعايير ومؤشراتها لتقويم الكفاءة.
- صياغة شبكات التّقويم الخاصة بالمعلم والمتعلم، وتتضمن أدوات تقويم المنتوج وشبكاته (شبكة الاستثمار،شبكة التثبت،شبكة التّقويم).

من المستحسن أنْ يقترح المعلم وضعية واحدة تتضمن ثلاث فرص لتقويم كل معيار أو ثلاث وضعيّات من نفس عائلة الوضعياتّ توفر كلّ واحدة فرصة لتقويم كل معيار (قاعدة الثلثين) للإقرار بتحكم التّعلم فيه.

وما يلاحظ على إعداد الوحدات التّعلمية في مخطط التّدرج أنّ الوضعيّات الإدماجية لم تحظ بإهتمام المنهاج في هذه المرحلة، حيث تمّ الاكتفاء بهاتين الوضعيتين التّدريبيتين، الأمر الّذي يتطلب إدراج وضعيّات أخرى شهريا وفصليا تكون أكثر تركيبا وتعقيدا، وتُختم بوضعية في نهاية الفصل لتقويم الكفاءة الختامية على أنْ يُراعى في بناءها طابع التّدرج في التّعقيد والتّركيب حتّى يُبرهن المتعلم على مدى قدرته على إدماج مكتسباته وتحويلها، لتوظيفها في وضعيّات جديدة وذلك للحكم على نمو كفاءته.

نموذج لوضعية ابداعية للاستئناس"التحلي بمكارم الأخلاق "(الوحدة التّعليمية الأولى للسنة الثانية آداب وفلسفة)

الكفاءة المستهدفة : يُنتج المتعلم في مقام تواصل دال مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الحجاجي أو نصا نقديا يرتبط بالنّزعة العقلية في القصيدة العباسية موظفا موارده اللغوية المدروسة :

السند: تغير صديقك كثيرا، فلم يعد ذلك الشاب المهذب الخلوق الّذي كنت تعرفه، فساءك أمره فتدخلت مصلحا وموجها.

اكتب فقرة تنبه فيها صديقك إلى عواقب أخلاقه السّيئة، وتذكره ببعض الأخلاق الّتي حث عليها الإسلام وتدعوه لتعديل سلوكه، موظفا ما درسته من موارد لغوية وبلاغية.

السندات المادية :

- آيات قرأنية وأحاديث نبوية تتضمن بعض الأخلاق.
- نص حجاجي به فراغات يملؤها المتعلم اعتمادا على جدول مكارم الأخلاق المستخرج من الآيات

خطوات حل الوضعية

أ- **وضعية الانطلاق:** إثارة ومناقشة موضوع الوضعية جماعيا.

ب- **وضعية الإنتاج الجزئي** : قراءة الآيات والآحاديث واستخراج مكارم الأخلاق في جدول

ت- **ملأ النّص الحجاجي:** بمكارم الأخلاق (يمكن إضافة سندات أخرى تكون للتدريب.

ث- **وضعية التّقويم** : إنتاج نص حجاجي يتناول الإجابة على التّعليمات.

ج- **وضعية المعالجة** : ينتج نصا حجاجيا بعد تصحيح الأخطاء.

نموذج لشبكة استغلال الوضعيات

	وضعية تعلم الإدماج		وضعية التقويم التكويني والمعالجة	
	تقديم الوضعية		تقديم الوضعية	
1	نشاط المعلم - يطلب معاينة الوضعية وقراءة العنوان - يقرأ التعليمة أو التعليمات - يتحقق من تعرف المتعلمين على عناصر الوضعية - يشرح بعض العبارات والألفاظ - يتحقق من استيعاب المتعلمين للمهمة المكلفين بإنجازها فرديا	نشاط المتعلم - يعاين الوضعية ويقرأ العنوان - يصغي إلى التعليمات - يحدد عناصر الوضعية - يعبر عن فهمه للمهمة المكلف بإنجازها من خلال النقاش	نشاط المعلم يطلب معاينة الوضعية وقراءة العنوان - يقرأ التعليمة أو التعليمات -يتحقق من تعرف المتعلمين عناصر الوضعية يتحقق من استيعاب المتعلمين للمهمة المكلف بإنجازها فرديا	نشاط المتعلم - يعاين الوضعية وقراءة العنوان - يصغي إلى التعليمات - يحدد عناصر على الوضعية - يعبر عن فهمه للمهمة المكلف بإنجازها .
	إنجاز المهمة		إنجاز المهمة	

2	– يراقب المتعلمين لتثمين ما أنجزوه والصعوبات التي تعترضهم – تقديم مساعدة المتعثرين منهم	– ينجز المتعلمين المهمة في مجموعات صغيرة	تدخل المدرس لمساعدة المتعلمين الذين يواجهون صعوبات	ينجز المتعلمين المهمة بشكل فردي
	المناقشة الجماعية والتصحيح		التصحيح والمعالجة	
3	– يتم عرض منتوج مجموعتين أو ثلاث . – يستعين المتعلمين بشبكة التحقق لتقويم المنتوج	– يجيب المتعلم على على أسئلة التحقق — يدون الإجابة الصحيحة بعد التصحيح الجماعي	– يقوم بالتأكد من المعايير المتمكن منها والعكس – يقدم تغذية راجعة لكل متعلم ينظم دعما جماعيا للمعيار الأقل تمكنا منه يتبع بمعالجة	– يحلل المتعلمين أخطاءهم – يدون الإجابة الصحيحة يساهم في المعالجة

***وضعيات التّعبير الكتابي:** يحتل نشاط التّعبير الكتابي مكانة هامة في الوحدة التّعليمية حيث خُصص له وعاء زمني بمعدل ثلاث ساعات في وحدتين تعليميتين شرحا وتحريرا وتقويما، وهذا بعد مرور المتعلم بمرحلة إرساء موارد أساسية في القراءة، والتّعبير الشّفوي، والقواعد، والبلاغة، فيتاح له المجال لبلورة إنتاج كتابي يُبرز فيه قدرته على البّناء، والرصف المنطقي للأفكار، والتّعبير السّليم « ليبرز أفكاره، ويعبر عن أحاسيسه، ويُظهر معالم شخصيته، ويدمج ما اكتسبه، بحيث يعالج المتعلم موضوعات متعلقة بمجالات حياته واهتمامه، فينمي إبداعاته ويوسع خياله» [1]، ولذلك يُصاغ موضوعه في بيداغوجيا الإدماج بدلالة وضعية إنتاج تعلُّمية إدماجية فردية لتقويم قدرته على تجنيد وإدماج وتحويل ما تزود به من معارف ومهارات ومواقف وقيم لحلّ مشكلة أو القيام بمهمة، حيث تُصب فيه كلّ الرّوافد اللّغوية والبلاغية، والمعلومات والأفكار، والحقائق والخبرات الّتي اكتسبها المتعلم «وانطلاقا من مبادئ المقاربة بالكفاءات فإنّ نشاط التّعبير الكتابي يُدرّس وفق منطق إدماج المكتسبات القبلية، واستفادتها في التّحرير والتّعبير،ب معنى النّظر إليها على أنّها ضرب من الوضعيّات المستهدفة » [2]، فبدل ماكانت تُعطى له موضوعات لاتثير اهتمامه

[1] – ينظر وزرارة التربية الوطنية ،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة ابتدائي 2005، ص19.

[2] – وزارة التربية الوطنية ، المنهاج والوثائق المرفقة (اللّغة العربية وآدابها) السنة الثانية من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي،مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ،مارس 2006، ص43.

ولا تعني له شيئا، أصبح هذا النّشاط في بيداغوجيا الإدماج يدفعه لاستثمار ما تعلمه من النّصوص والظّواهر اللغوية في موقف طبيعي لغوي اجتماعي يرتبط بحياته وحاجاته « فبدلا من أنْ تدير تعليم التّعبير على أساس الموضوعات الّتي تجري في فراغ، والّتي ليس لها موقف طبيعي لغوي اجتماعي تجري فيه، يمكن توجيه تعليم التّعبير نحو هذه الألوان من النّشاط اللّغوي. » [1]، وقد حدد المنهاج ملامح صوغ موضوع التّعبير الكتابي وفق معالم بيداغوجيا الكفاءات كالتّالي :

« – يكون الصَّوغُ يخدم الكفاءة في المجال الكتابي.

– يدعو المتعلم إلى استغلال مكتسباته القبلية المتعلقة بالوحدة التّعليمية.

– يتوافر الصّوغ على خاصية الإدماج .

– يوضع المتعلم في وضعيّة مشكلة... » [2].

وأصبح القاسم المشترك بينه وبين الوضعيّة المستهدفة خاصية الإدماج، ويختلفان في البّناء، حيث تكون الوضعيّات المستهدفة وضعيّات فعلية "ذات دلالة "، بينما قد يكون التّعبير الكتابي كذلك

وقد يأخذ منحى تدريبا، أو يكون وضعية فكرية تحليلية، ولذلك نجد المنهاج حدد ثلاثة أشكال من التّعبير الكتابي:

1–تعبير تدريبي: يتدرب فيه المتعلم على التّلخيص، أو الشرح، أو التّعليق، أو يتم فيه إتمام قصة أو مسرحية، أو يُنتج نصوصا أدبية متنوعة.

2– تعبير فكري يتناول فيه مناقشة رأي أو فكرة، أو قول أو حكمة.

3– تعبير أدبي إبداعي يُعالج فيه فن من الفنون الأدبية، أو يتحدث فيه عن أديب، أو عصر أدبي بالتّعليل والتّحليل والموازنة..

وتتلخص أهداف التّعبير الكتابي في هذا الطّور في :

– اكساب المتعلم القدرة على ممارسة فنيات التّعبير بأشكال مختلفة.

– مراعاة قواعد اللّغة ونظام كتابتها.

– القدرة على تحليل الموضوعات ووضع تصاميمها.

– تدريب المتعلم على إجادة العرض، إجادة الخط، استعمال علامات التّرقيم، تنظيم شكل الوثيقة.

1 – رشدي خاطر محمد وآخرون : طرق تدريس اللّغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، د.ط،د.تا، ص15 .

2 – وزارة التربية الوطنية : دليل أستاذ اللّغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي ،جذع مشترك علوم وتكنولوجيا .

– القدرة على توظيف المكتسبات المعرفية والمنهجية في إنتاج أشكال التّعبير المختلفة.

*__مثال تطبيقي__: نأخذ موضوع التّعبير الكتابي المدرج في الوحدة الخامسة للسنة الثّالثة للشعب العلمية بعنوان "**الذّهنيّة العلميّة تصحيح للمعرفة و توسيع لإطارها**"، يُصاغ هذا الموضوع بدلالة وضعية تراعى فيه خاصة الإدماج كالتالي:

(حدث زلزال في مدينتك، فأخذ النّاس يتحدّثون حول هذه الظّاهرة حتّى قال بعضهم: إنّ الأرض محمولة على قرن ثور، و كلّما تحرّك هذا الثّور اهتزّت الأرض، وحدث الزّلزال ، بينما قال آخر: إنّ ما حدث دليل على غضب اللّه على عباده، وقال ثالث: إنّه أمر طبيعيّ يحدث في كلّ زمان و مكان.

توجّهتَ إلى الأنترنيت تبحث عن تفسير مقنع لهذه الظّاهرة.....)

__المطلوب__: اكتب مقالا أدبيا تُقدّم فيه تفسيرات لهذه الظّاهرة عند النّاس، وتشرح من خلاله دور الذّهنيّة العلميّة في تصحيح المعرفة و توسيع إطارها، مستخدما النّمط المناسب، وموظِفا ما يناسب من الموارد اللّغوية والبلاغية المدروسة).

بعد صياغة نص الوضعية صياغة مناسبة للكفاءة (كفاءة الحجاج)، وبعبارات واضحة وتعليمة مطالبها محددة، تحدد مؤشرات التّقويم كحجم المنتوج (عدد الأسطر،مقالة،تلخيص،توسيع..) والموارد المتمثلة في القواعد النحوية والبلاغية المدروسة المطلوبة للتوظيف يشرع الأستاذ مع المتعلمين في :

* إثارة المشكلة المطروحة، أو المهمة المطلوب إنجازها في وضعية الانطلاق، والمتمثلة في تباين أراء الناس حول ظاهرة الزلزال، ودفع المتعلمين لبناء فرضيّات لها، ثم ينتقل إلى مناقشتها معهم جماعيا حيث يُقدم كلّ متعلم وجهة نظره مدعما ذلك بالحجج والبراهين (التّفسير الساذج للظّاهرة، التّفسير العلمي للظّاهرة وأهميته في توسيع المعرفة ويقنيتها)

* تدريب المتعلمين على تصميم المقال بإتباع الخطوات التّالية:

يُجزّأ السِؤال إلى جمل – تُعتبر كلّ جملة على فكرة رئيسيّة – تجميع أكبر قدر ممكن من الأفكار والعناصر الّتي لها صلة بالموضوع وتلحق الأفكار الجزئية بكل فكرة رئيسيّة تُناسبها – فرز كل فكرة على حدة، وضع إشارة معيّنة على الأفكار الرئيسة والفرعيّة– استحضار جميع الأمثلة والشواهد.

* يُكلّف الأستاذُ التّلاميذَ بتدوين التّصميم المنجز، و التّهيؤ للكتابة في الموضوع باستحضار الشّواهد والأدلّة المناسبة، والاستعداد لتحرير الموضوع داخل القسم، وإتمامه في المنزل، ويرافقهم في الكتابة ويساعد المتعثرين منهم الّذين يواجهون صعوبات.

وفي الحصة الأخيرة يتم تقويم المنتوج، ويتم ذلك من خلال بناء شبكة للتقويم الذّاتي للمتعلمين لتقويم إنتاجهم بأنفسهم، وشبكة من المعايير والمؤشرات للتصحيح خاصة بالأستاذ على أنْ تكون الغاية من التّقويم هي تشخيص الصّعوبات والأخطاء الّتي واجهت المتعلمين لعلاجها، ولابدّ أنْ لايهمل التّقويم المنتِج(المتعلم) وسيرورة تفكيره « والإصلاح الفعّال لايكون في المكتوب ويهمل الكاتب» [1] ، وهذا لتثبيت كفاءته الّتي تتمظهر في شكل « بناء مفاهيمي يتم عبر سيرورة فكرية من جهة، وبيداغوجية من جهة ثانية.. » [2]، وهذه السّيرورة تبدأ من تخطيط الأستاذ لها، وصولا إلى تحكم المتعلم فيها، ويصاحبها التّقويم أثناء البّناء والنمو، وفي بيداغوجيا الإدماج يتدرب المتعلم على التّعلم الواعي والتّقويم الذّاتي لمسار هذا التّعلم، وهذا نموذج لشبكات التقويم للاستئناس بها .

شبكة التقويم الذاتي خاصة بالمتعلم

المعايير	المؤشرات	عم		السبب	سلم التنقيط
الوجاهة	. فهمت الموضوع (الزلزال الّذي حدث وتأثيره على الناس واختلافهم)				1
	. فسّرت الظاهرة بمنظور عامة الناس				2
	. شرحت ووضّحت دور الذّهنيّة العلميّة في تصحيح المعرفة و توسيع إطارها.				3
	. استعنت بالحجج والبراهين				2
	. احترمت النمط المناسب				2
الانسجام	. احترمت تقنية المقال				3
	. احترمت علامات الربط والروابط المنطقية				1.50
	. رتبت الأفكار ترتيبا منطقيا وحافظت على تدرجها				1.50
سلامة اللّغة	– استعملت الأفعال المناسبة للنمط المعتمد (النمط الاحجاجي)				1
	– تجنبت الأخطاء الإملائية،النحوية والصرفية				2
	– أحسنت استعمال علامات الترقيم.				1

1 – نايف معروف :خصائص اللّغة العربية وطرائق تدريسها ،دار النفائس ،(د،ت) ط1.

2 – محمد فاتحي : تقييم الكفايات ،منشورات عالم التربية ،مطبعة النجاح ،الدار البيضاء المغرب ، 2004،ط1. ص69.

شبكة التصحيح خاصة بالأستاذ :

المعايير	المؤشرات	تحكم أقصى	تحكم أدنى	تحكم جزئي	انعدام التحكم
الوجاهة	. فهم الموضوع (الزلزال الّذي حدث وتأثيره على الناس واختلافهم) . فسّر الظاهرة بمنظور عامة الناس. . شرح ووضّح دور الذّهنيّة العلميّة في تصحيح المعرفة و توسيع إطارها. . استعن بالحجج والبراهين . احترم النمط المناسب				
الانسجام	– احترم تقنية المقال – تحديد الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية . احترم علامات الربط والروابط المنطقية . رتب الأفكار ترتيبا منطقيا حسب الأولوية وحافظت على تدرجها				
سلامة اللّغة	. استعمل الأفعال المناسبة للنمط المعتمد (النمط الاحجاجي) –. تجنب الأخطاء الإملائية،النحوية والصرفية. – أحسن استعمال علامات الترقيم. –توظيف أساليب وتراكيب متنوعة في التعبير – ثراء الرصيد اللغوي,				
معيار الإتقان	تنظيم الورقة وتفادي التشطيب – جودة الخط ووضوحه...	تحكم		انعدام التحكم	

***وضعيات المشروع البيداغوجي:** هي وضعيّات إنتاج تعلمية إدماجية جماعية ذات دلالة تضع مجموعة من المتعلمين في موقف التّخطيط والبحث والإنتاج في شكل دراسات أو إبداعات، ويّعد المشروع حسب "هارل دوجلاس"« وحدة من النّشاط يقوم بها المتعلم في وسط يشبه المحيط الاجتماعي الّذي يعيش فيه وتحت ظروف تشبه تماما ظروف الحياة، ويكون له غرض محدد واضح جذاب، يريد أنْ يحققه من وراء هذا النشاط... » [1]، ولابدّ أنْ يرتبط المشروع بحاجة حقيقية يعبر عنها المتعلم لتحقق نموه، وتجعله يتكيف مع

1 – وزارة التربية الجزائرية ،مديرية التكوين ، التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية ،التكوين عن بعد: التّعليمية العامة ،الارسال الثاني ديسمبر 1999ص 35 .

المجتمع والحياة وهو في نظر كلباتريك « تجربة عملية لها غايات، ونشاط يرمي إلى الإنتاج يمتزج فيه النّشاط العقلي بالنّشاط الجسمي في وسط إجتماعي » [1].

ويّعد نشاط المشروع التّعلمي من أنسب الطّرائق البيداغوجية النّشطة في مراحل التّعليم المتوسط والثّانوي، لأنّه يُعطي فرصة للمتعلمين للإنتاج، وممارسة كفاءتهم، ويُنمي فيهم روح التّملك والمسؤولية والتحدي، كما يُعد من الأنشطة الإدماجية الّتي تتطلب تجنيد ودمج كمٍّ هائلٍ من المعارف والمهارات والسلوكات والمواقف والتّجارب الشّخصية، وتحويلها لإنجاز المهام المتعددة الّتي يتطلبها المشروع.

وقد تمّ اختيّار مجموعة من المشاريع الّتي تخدم بناء الكفاءات النّوعية والمستعرضة المرسومة في المنهاج انطلاقا من الموارد الّتي تتقاطعها مختلف المواد التّعليمية جاءت في شكل (إنتاج نصوص سردية أو حوارية خطبة، إنجاز بطاقات، معرض،تقصيبة، إضبارة،قاموس...)،وتُقدم المشاريع في منتوج كتابي حقيقي يعرض المشكلة المدروسة، ويُبرز ما يلفت إلى أهميتها ويحللها، ويستعرض الفرضيّات المقترحة لحلّها، ويؤول المعطيات المرتبطة بالمشكلة، ويُنظم سيّاقها ويخرج بالاستنتاجات المتوصل إليها، كما يدرج مجموعة من المهام تتيح لكلّ المتعلمين المشاركة في القيام بها حسب قدراتهم ورغباتهم.

والمشاريع المدرجة في مخطط التّدرج للمستويات الثلاث تختلف في شكلها، وموضوعاتها مسايرة لمضامين الوحدات التّعلمية وكفاءاتها، فهي تتنوع بين أدائية وكتابية، وقد خُصص لها وعاء زمني يقدر بساعة يُقدم في الحصة الرابعة بعد الحصص الثلاث للتّعبير الكتابي (وعاء زمني غير كاف)، وهو نشاط لاصفي يُنجز خارج القسم، حيث يُطلعهم الأستاذ على موضوعه ويفوجهم ثمّ يُتابعهم في مختلف مراحل إنجازه إنطلاقا من وضع التّصور ثم الانجاز ثم التّبليغ ثم العرض والتّقويم.

تصميم نموذجي للمشروع الثالث للسنة أولى (تأليف مسرحية ولعب أدوارها)

هذا المشروع مدرج في مخطط التّدرج في التّعلمات للسنة أولى جذع مشترك علوم وجذع مشترك آداب يطلب فيه منهم تأليف مسرحية تعالج ظاهرة ذات دلالة عن طريق لعب دور.

* نموذج لعب الدّور الّذي يعتمد في أساسه على إشراك المتعلّمين في موقف ينطوي على مشكلة حقيقية، وعلى الرّغبة في التّوصل إلى حلّ، والفهم الّذي يولده هذا الاشتراك. فطريقة لعب الدّور تقدّم عيّنة حيّة من السّلوك الإنساني الّذي يُقدّم كوسيلة للمتعلمين في استكشاف مشاعرهم والحصول على فهم أعمق

1 – وزارة التربية الجزائرية ،مديرية التكوين ، التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية ،التكوين عن بعد: التّعليمية العامة ،الارسال الثاني ديسمبر 1999، ص 35.

لاتجاهاتهم، وقيمهم، وتطوير مهارات واتجاهات حلّ المشكلات لديهم واكتشاف المادة الدراسية بطرق مختلفة.

خطوات لعب الدور: يقترح شافلتز (shaftels) تسع خطوات يتكون منها نشاط لعب الدور هي:

1- تهيئة المجموعة.

2- اختيار المشاركين.

3- تهيئة المسرح أو المكان.

4- إعداد المراقبين والمشاهدين.

5- التمثيل أو الأداء.

6- المناقشة والتقويم.

7- إعادة الأداء والتمثيل.

8- المناقشة والتقويم للمرة الثانية.

9- المشاركة في الخبرات والتعميم.

التصميم النموذجي للمشروع الثالث:إنجاز المشروع يتطلب تمشيا بيداغوجيا يرتكز على أربع خطوات :

1- **التصوّر** (وصف المشروع + تخطيط المشروع)

أ- وصف المشروع (خطاطة مشروع المسرحية) : تقديم المشروع – تحديد الأهداف

ب- تخطيط المشروع : تحديد المنتوج المرتقب – تحديد الآجال – تكوين مجموعات عمل- تحديد مهام كل مجموعة عمل- ضبط الحاجيات (الوسائل والموارد

2**- الإنجاز** (الجمع والمعالجة+ البلورة+ التقييم والتعديل)

أ- جمع ومعالجة المعلومات: البحث عن المعلومات- جمع المعلومات – انتقاء المعلومات المناسبة – معالجة المعلومات – تنظيم المعلومات.

ب- بلورة المنتوج : تحديد الأدوات المناسبة – استعمال الأدوات المحددة – تقييم وتعديل.

3- التبليغ (تقديم المشروع) : عرض المشروع- مناقشة المشروع – تصور آفاق جديدة للإثراء.

4- التقويم (تقويم المشروع) : تقييم المنتوج – تقييم التّمشيات – تقييم المكتسبات.

الموارد المطلوبة لإنجاز المشروع :

أ- موارد لغوية وبلاغية تتمثل في المنادى، المفعول المطلق، لحال، المفعول لأجله، الاستعارة بنوعيها،الكناية....

ب– موارد فنية تتمثل في: الخصائص الفنية للمسرحية، أنماط النصوص، الديكور، الإضاءة الأكسسورات.

الخطوات الأربع للمشروع تُنجز في ظرف شهر حيث يخصص الأسبوع الأول لوضع تصور للمشروع، والأسبوع الثاني والثالث لإنجازه، والأسبوع الرابع لتقديم عروض إنجاز الأفواج وتقويمها.

المبحث الثاني : التّقويم والمعالجة في بيداغوجيا الإدماج

لقد أثبتت الدِّراسات الحديثة في مجال البيداغوجيا عدم صلاحيَّة الكثير من الأساليب المعتمدة لحدِّ الآن في التَّقويم، وتدنِّي مستواها من حيث الهدف والثَّبات، ومن حيث قدرتها على تغطية مختلف الجوانب المستهدفة، فالاختبارات مازالت تُركِّز على قياس حفظ المعلومات واسترجاعها، وذلك على حساب قياس الكفاءة في المستويات العليا للنَّشاط العقلي (التَّحليل،الاستدلال،الابتكار...)، وعلى حساب قياس الجوانب المهاريَّة والوجدانيَّة والاجتماعيَّة في شخصيَّة الفرد، وبما أنَّ النَّموذج التَّقليدي في التّعليم ينظر إلى المدرِّس كمنبع للمعرفة فإنَّ دور التَّقويم في هذا النَّموذج تحول إلى وسيلة مراقبة المتعلم وعقابه وفصله عن الفعل التّربوي، وأصبحت وظيفته إشهادية تشجع على حفظ المعارف وتخزينها.

وكانت النَّماذج الدِّيداكتيكيَّة التَّقليديَّة تنظر للخطأ نظرةً سلبيَّةً، حيث يحمل النَّموذج التَّلقيني مسؤوليَّتة للمتعلِّم بسبب لامبالاته، أو لشروده، أو لضعف ذاكرته وعدم قدرته على استرجاع ما تعلَّمه، أو عدم اتِّباعه للنَّصائح الّتي يقدِّمها له المعلِّم، أو لعدم امتلاكه للمؤهِّلات الضَّروريَّة والاستعدادات النَّفسيَّة والبنيات الذِّهنيَّة الّتي تسمح له بالتَّحصيل العلمي، فالأخطاء في نظر هذا النَّموذج « اختلالات وظيفيَّة ديداكتيكيَّة،حيث يمكن تجنُّبها إذا ما أصغى التِّلميذ للنَّصائح والتَّنبيهات» [1]، وإذا أخطأ يستحقُّ العقاب والتَّقريع، وحتَّى السُّخرية والرُّسوب والطَّرد، وتعالج الأخطاء في هذا النَّموذج بإعادة الشَّرح والاكتساب.

لكن هذه النظرة للتّقويم والخطإ ومعالجته تغيرت في المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج الّتي اعتمدتها المناهج الجديدة الّتي جعلت من بناء الكفاءة منطلقها وغايتها ومن المعارف مجرد وسيلة لتنميتها « يجب أنْ تكون النظرة الجديدة للتقويم منسجمة مع روح المناهج الجديدة الّتي تُعتبر منتوج التّطور العالمي لعلوم التّربية والتقنيات، نظرة تستعين بالمقاربات النّظرية مثل النّظرية المعرفية، البنيوية، البنيوية الاجتماعية» [2]، وأصبحت المعالجة البيداغوجيَّة جزءاً لا يتجزَّأ من سيرورة الفعل التّعلمي تلتصق بنتائج التَّقويم، وقد أدرجتها المناهج الجديدة لإصلاح المنظومة التَّربويَّة " معالجة الأخطاء " ضمن المسعى البيداغوجي، وصارت

1 – حمداوي جميل : بيداغوجيا الأخطاء ، ط 01 ، المغرب ، 2015 م ، ص 14.

2 – وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية : المرجعية العامة للمناهج ، ط 2016، ص 78.

من مهام المدرِّس كأداةٍ لضبط وتعديل وتحسين التَّحصيل الدِّراسي، وتجويد التّعلمات، وبناء الكفاءت وأداة بيداغوجية لمحاربة ظاهرة التَّأخُّر والفشل الّذي يُغذِّي التَّسرُّب المدرسي، والتَّطلُّع نحو تحقيق النَّجاح للجميع.

وبذلك تم دمج عملية التقويم والمعالجة في المنهاج الدِّراسي أو المجزوءة التّعليميَّة، كما هو الشَّأن بالنِّسبة للطَّريقة التّعليميَّة، إذْ أنّها تتفاعل مع مختلف عناصر العمليَّة التّعليميَّة – التّعلميَّة، بل وتساهم بشكل فعَّال في انسجام وحدة البّنية قصد تحقيق الأهداف والكفاءات المرجوَّة وتحول التّقويم إلى « أداة تسيير وظيفي، لا وسيلة اتِّخاذ قرار فحسب بل ثقافة... وهو جزء من ممارسات المسار التّعليمي يبرز التَّحسينات المحقَّقة ويكشف الثَّغرات المعرقلة، ويحدِّد العمليَّات الملائمة لتعديل التّعلم وللعلاج البيداغوجي» [1].

1-1- التَّقويم في بيداغوجيا الإدماج مبادؤه ووظائفه وأنواعه: أصبح التَّقويم في بيداغوجيا الإدماج يُمثل موقفا ورؤية وثقافة محكمة، وتجويد للعمل، وتعديل للسُّلوك « وعلى العموم فالتَّقويم هو تعديل للسُّلوك وبناء هادف، وثقافة محكمة، وتجويد للعمل المطلوب وزيادة في النَّشاط والفاعليَّة.. » [2]، لأنّ ممارسته تخبِّء في طيَّاتها رؤية خاصَّة لعمليَّة التّعلم تكون مبنيَّةً على جعل المتعلِّم لا المعلِّم محوراً لعمليَّة التّعلم، فهو يؤّمن متابعة عمليَّة التّعلم وأنشطتها في كلِّ مراحلها، ابتداءً من اكتشاف النَّقص، وتشخيص الصُّعوبات عند المتعلِّم كي يتمَّ تأمين ما هو ضروري للحصول على مكتسبات جديدة، وانتهاءً بجرد المكتسبات من معارف وقدرات ومواقف ضروريَّة للانتقال من صفٍّ إلى آخر أو للحصول على شهادة.

تحول التَّقويم وفق هذه الرُّؤية إلى أداة تُستعمل لخدمة المتعلِّم بدل توظيفه في مقارنة أدائه مع أداء المتعلِّمين الآخرين قصد التَّرتيب أو الانتقاء وهذا لتحقيق مجموعة من الأهداف تتمثَّل في الآتي:

– تحسين نوعيَّة التّعلم بالعودة إلى مكتسبات المتعلِّم، وملاحظة سيرورة تعلُّمه لتكييف المقاربات والإستراتيجيَّات لإرساء الموارد والمصادقة على درجة تحكُّمه في مكتسباته، لتطوير قدراته ومهاراته لإنجاز مهام عقليَّة معرفيَّة ذات دلالة.

– تشجيع المتعلم على العمل والتّفكير من خلال منحه فرص متنوعة في وضعيات تقويمية "عائلة وضعيَّات " في سيّاقات مختلفة من واقعه المعيش، وتكليفه بتقويم إنتاجه وإنتاجات زملائه لتعويده على تحمُّل المسؤوليَّة، والقيام بالتَّقويم الذَّاتي لمعرفة ما لديه من موارد، وما ينبغي أنْ يكتسبه لتحسين مساره التّعلمي ومساعدته على معرفة عوامل نجاحه وأسباب إخفاقه « فمن خلاله يتمُّ التَّعرُّف على أثر كلِّ ما تمَّ

1 – وزارة التَّربية الوطنيَّة: المنشور الوزاري رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 المتعلِّق بإصلاح نظام التَّقويم التَّربوي ، ص 09 .

2 – جميل حمداوي : نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي ، الطبعة الأولى الألوكة ، المغرب ، 2015،ص39.

التَّخطيـط له : الأهـداف، المحتوى، والتَّعرُّف على نقاط القوَّة والضَّعف فيـها، ومـن ثمَّ اقتـراح الحلـول الّتي تسـاهم في التَّـأكُّد على نقـاط القـوَّة وتدعيـمها، وتـلافي مـواطـن الضَّعف وعلاجها... » [1] ".

أ– المبادئ الموجِّهة لنظام التَّقويم التَّربوي في إطار بيداغوجيا الإدماج : يرتكز الجهاز الجديد للتقويم في بيداغوجيا الإدماج على جملة من المبادئ الّتي تؤطره وتوجهه للقيام بوظائفه، والّتي يجب على المدرسين هضمها والتّحكم فيها أثناء الممارسة.

* لم يعد التّقويم في بيداغوجيا الإدماج غاية في حد ذاتها لتحديد نجاح المتعلمين وانتقائهم إلى الصفوف الأعلى أو المراحل التّعليمية اللاحقة أو رسوبهم، وإنّما أصبح الأداة الّتي تُستعمل في خدمة عملية التّعلم توجهها وتعززها، وتصحح مسارها، لتنمية شخصية المتعلم وما يمتلكه من مهارات وظيفية وفهم عميق لمضمون المواد الدّراسية « التّقويم هو الوسيلة الّتي تمكننا من الحكم على تعلمات التّلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة، وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية، وتَعتبر المقاربة بالكفاءات التّقويم جزء لايتجزأ من مسار التّعلم، خاصة التّقويم التّكويني منه» [2] ، وتحول شكله « من التّفسير المِحكّي للنتائج أيْ الكشف عن رتبة المتعلم مقارنة بزملائه في القسم، إلى التّفسير المعياري لها، أيْ فردانية التّقويم » [3].

* أصبح نشاطاً مندمجاً في سيرورة التّعليم والتّعلم ، يسبق الفعل التّعلمي ليوجهه ويسايره ليصححه أو يعدله عبر نسقية متواصلة وشاملة تساعد على ضبط وتصحيح السّيرورة التّعليمية بكل عناصرها: من قدرات ومهارات، ومواقف، وخبرات، وطرائق، ومحتويات، وبُعداً أساسيّاً فيها يتوجَّه إلى المتعلِّم ويتابع مسار تعلُّمه ويساعده على معرفة مستواه الدِّراسي، ونقاط التَّميُّز لديه لتنميتها، ويُشهد عليها ويثمِّنها « يعطينا صورة عن جميع المعلومات الّتي لها علاقة بتقدم التّلميذ سواءا أكانت هذه المعلومات كمية أو كفية، وذلك باستخدام القياس والملاحظة والتّجريب، ويمتد الى العلاج والأسباب والوقاية أيضا » [4].

* يُعطي للخطإ دوراً تربوياً على اعتبار أنَّ التّعلم يمكن أنْ يتمَّ عبر التَّجربة والخطأ، وعلى هذا الأساس يأخذ الخطأ الّذي يقترفه المتعلِّم معنى مختلفاً عمَّا هو متعارف عليه ؛ فهو يُعتبر مؤشِّراً لصعوبات تعلُّميَّة ظرفيَّة أو لإستراتيجيَّة تعلُّميَّة غير مناسبة ضمن مسار بناء الكفاءات، ويمثِّل الحلقة الأولى من عمليَّة الدَّعم

1 – راتب عاشور : أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة ط 1 ، عمان 2003 ، ص 269.

2 – وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية : دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الثانية من التّعليم المتوسط ، أوراس للنشر ص9 .

3 – محمد الطاهر واعلي : الوضعية الادماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، الورسم للطبع والتوزيع ، الجزائر ط2 ، ص8 .

4 – حسن شحاتة : المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق ، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة ط1 1998، ص205 .

لذا يجب استغلاله بصفة آنيَّة لتشخيص أسبابه، والقيام بعمليَّة علاجيَّة هادفة تفاديا لعرقلة التّعلمات اللاحقة.

* يتناول التّقويم كلّ الموارد المشكلة للكفاءة في وضعيّات معقدة يتطلب حلُّها تجنيد ودمج كلّ الموارد الّتي تم اكتسابها وتجعل المتعلم على وعي بإستراتيجيَّات توظيفها، وتمكِّنه من تَبني موقفٍ تأمليٍّ لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليَّتها « ينطوي التَّقويم على وضعيَّات تجعل التِّلميذ يعي إستراتيجيَّة التَّحكُّم، لأنَّ فحص وضعيَّة الانطلاق قبل الشُّروع في الدَّرس يُسهِّل عمليَّة سدِّ الثَّغرات وتغطية النَّقص المسجَّل» [1]، فهو يُعد أداة مراقبة للثغرات والصّعوبات الّتي تُعيق التّعلم فيتدخل لتوجيهها أو تعديلها أو علاجها «لابدّ أنْ يكون التّقويم عبارة عن وضعيّات معقدة ومركبة من أجل التثبت من مدى تملك المتعلم للكفاءات، وأنْ تُوضع تلك الوضعيات في سياقات واقعية حية عبر تقديم مجموعة من الصور والأسناد والبيانات لمعالجتها» [2].

* أصبح الاهتمام منصب في التّقويم على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه وتظهر في نتاجاته وأداءاته وإنجازاته، بحيث يستطيع تقويم تعلماته وأداءاته بنفسه ليرى مقدار ما تعلمه وأنجزه، ولذلك اتّجه الاهتمام في التّقويم إلى عمليات التّفكير العليا، ومهارات الاكتشاف والتقصي الّتي تتمظهر في نشاطات تستدعي بلورة الأحكام، واتخاذ القرارات، وحلّ المشكلات باعتبارها مهارات عقلية تُمكن المتعلم من التّعامل مع محيطه، كما أنّه تقويم يُوفر التّغذية الرّاجعة الفورية لإنجازات المتعلم، ويتكفل بتصويب تعلماته ومواصلة التّعلم، وهو تقويم بنائي يستند إلى عدة محكات.

هذه المبادئ الّتي يقوم عليها التّقويم في المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج هي مطابقة كلياً ومنسجمة مع التَّوجُّه العام للمدرسة الحديثة الّذي يسعى إلى تنمية قدرات المتعلِّم الفكريَّة، واكسابه المعرفة الضَّروريَّة الّتي تساعده على إكمال تعلُّمه الجامعي أو الّتي تؤهِّله للدُّخول إلى الحياة العمليَّة.

ب- **وظائف التّقويم في بيداغوجيا الإدماج** : للتقويم في بيداغوجيا الإدماج وظائف متعددة ترتبط بكلّ نوع من التّقويم ولكنها تصب في وظيفيتين أساسيتين هما :

1- وظيفة تعديلية لمساعدة المتعلِّم على تعديل مسار تعلّمه، وتظهر هذه الوظيفية أثناء ممارسة التّعلم من خلال التّقويم التّكويني لمتابعة المسار التّعلمي للمتعلم، وفهم طبيعة الصُّعوبات الّتي تعترضه أثناء التّعلم، بغرض الاستمرار فيه، أو تصحيحه أو تعديله، ويُركز على المسار الّذي اتبعه المتعلم في تنمية كفاءته.

1 – المركز الوطني للوثائق التربوية، نافذة على التربية عدد57، نوفمبر 2003، الجزائر، ص 07 .

2 – جميل حمداوي : نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي ، الطبعة الأولى الألوكة ،المغرب ، 2015 ، ص43 .

2- وظيفية إقرارية لإقرار مستوى نمو كفاءة المتعلم عند نهاية وحدة تعليميَّة، أو سنة دراسيَّة، أو طورٍ تعليمي، وهو تقويم تحصيلي يرُكز على المنتوج بهدف التَّعرُّف على مستوى نمو الكفاءة، وبالتَّالي لم يصبح التَّقويم وسيلةً لقياس التّعلم فقط، وإنَّما وسيلة لإحداث تعلُّمٍ أفضل يشارك فيه المتعلِّم طول الوقت، وبذلك أصبح عمليَّةً عادلةً ومحفِّزة وخطَّة علاج وتنمية مستدامة للتَّعلُّم.

3- أنواع التَّقويم في بيداغوجيا الإدماج : جاء المنهاج الجديد بأربعة أنماط من التَّقويم تساير العمليَّة التّعلميَّة التّعليميَّة من بداية الفعل التّعلمي إلى نهايته عبر سيرورة نسقيَّة متواصلة فأصبح أداة تربويَّة شاملة تساعد على ضبط وتصحيح السَّيرورة التّعليميَّة بكلِّ عناصرها " القدرات والمهارات والمواقف والخبرات والطَّرائق ومنهجيَّات التَّدريس بغرض التَّحكُّم في الأداء، وقياس ناتجه الفعلي بالرُّجوع إلى معايير ثابتة يحدِّدها موجه العمليَّة بخبرته وكفاءته المهنيَّة، وتتلخص أهداف التقويم في بيداغوجيا الإدماج عموما في :

- التّأكد من بلوغ مستوى الأهداف المسطرة.
- تنظيم سيرورة الفعل التّعليمي التّعلمي.
- الإجازة والتّأهيل.
- إعلام الجهات الرسمية.

*** أما أشكاله فهي:**

1- **التَّقويم التَّشخيصي** : وظيفته متوقِّفة على رصد أثار التّعلمات السَّالفة للتَّأكُّد من سلامتها للبناء عليها أو رصد الاختلالات واستدراكها بالمعالجة المناسبة، وهذا من خلال حساب الفارق بين الوضعيَّة المتوخَّاة (ما ينبغي أن يكون) والوضعيَّة الحقيقيَّة، وهي مرتبطة بوضعيَّة الانطلاق للحصول على معلومات وبيانات تمكِّن من اتِّخاذ قرارات بيداغوجيَّة حول التّعلم اللاحق وعليه فله « وظيفة إرشادية وتوجيهية وتشخصية » [1]، ولوصف ما تحقَّق من تعلُّمات لدى المتعلِّم بدقَّة يتطلَّب العودة للأطر المرجعيَّة للتَّقويم التَّشخيصي الّتي منها الملاحظة اليوميَّة للنَّشاطات الصفِّيَّة، ومنهجيَّة الإنجازات والإصغاء والحديث مع المتعلِّمين، وتقويم الأقران والتَّقويم الجماعي بين المتعلِّمين، وتحليل نتائج التَّقويم الإشهادي وهذا قصد تصنيف الاختلالات والصُّعوبات، وتحديد العلاجات المناسبة لكلِّ محلٍّ من محلاَّت استعمال التَّقويم التَّشخيصي " في بداية الدَّرس، في بداية الفصل... "، وبناءا على هذا التّشخيص « تتحدد الكفايات والقدرات المستهدفة، وتنتقى الوضعيّات والمحتويات والمعارف والموارد، كما تتحدد الطرائق البيداغوجية

1 – جميل حمداوي : نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي ، الطبعة الأولى الألوكة ، المغرب، 2015، ص40.

والوسائل الديداكتيكية... » [1]، وقد صنف بلوم نقطة أيّ تعلُّم جديد بالنسبة لأيِّ متعلم إلى قسمين : « تتعلق الأولى بالقدرات العقلية (مكتسبات سابقة)، والثانية بالمواصفات العاطفية المتمثلة في (دافعية التلميذ للتعلم » [2]، إضافة إلى مساهمته في تحديد أعراض الاضطراب التّعليمي حتى يمكن اتّخاذ الإجراء العلاجي لإزالة العوائق بالنسبة للمعلم والمتعلم ، ويتم التقويم التشخيصي قبل الفعل التّعلمي للوقوف على المكتسبات القبلية للمتعلمين وتتلخص وظائفه في :

- التكهن بإمكانيات المتعلمين الكفائية
- توجيه مسارت التّعلم لديهم .

2- التَّقويم التَّكويني : هو نشاط مدمج في المسار التّعلمي يُنجز أثناء إرساء الموارد حيث يقود التّعلم ويرتبط بسيرورته لابنتائجه حتَّى يتمكَّن المتعلِّم من تصحيح إستراتيجات تعلمه، ومراقبة نشاطه وعلاج أخطائه، والاستمرار في تعلُّمه وبناء معارفه، وإنماء كفاءته المدرجة في المنهاج « وهو تقييم مستمرٌّ يهدف إلى ضمان تدرُّج كلِّ فرد في مسعى تعلُّمي بغرض تعديل وضعيَّة التّعلم أو وتيرة هذا التَّدرُّج من أجل إدخال التَّحسين أو التَّصحيح المناسبين عند الحاجة،كما يهدف إلى تحديد الصُّعوبات الّتي تواجه المتعلِّم ومساعدته على إيجاد التَّدابير الّتي تسمح له بالتَّقدُّم في تعلُّمه، ويتم هذا التَّقييم أثناء العمليَّة التّعليميَّة أيْ أثناء الدَّرس... » [3].ويحدِّد الدُّكتور هاملين هدف هذا النوع من التقويم بقوله « يكون التَّقويم تكوينيّاً إذا كان هدفه الأساسي أنْ يقدم وبسرعة للمتعلِّم معلومات مفيدة عن تطوُّره أوضعفه وهو وسيلة من وسائل معالجة الضَّعف... » [4]، أما بلوم فيرى أنّ الهدف من التَّقويم التَّكويني« هو معرفة مدى تطلُّع التِّلميذ في موضوعه، وتحديد قدرة سيطرته على المشكل الّذي يعارضه في كلِّ وحدة تعليميَّة... » [5] وتكمن وظيفتة حسب بارلو في أنه «يقيس مستوى التِّلميذ والصُّعوبات الّتي تواجهه أثناء الفعل التّعلمي، فهو إجراء عملي يمكن كلٌّ من المعلِّم والمتعلِّم من التَّدخُّل لتصحيح مسار هذا الفعل... » [6]

فالتّقويم التكويني هو القاطرة الّتي تقود التّعلم وتراقبه أثناء سيرورة بناء المعارف، وأثناء سيرورة الأداءات الّتي يقوم بها المتعلم حتىّ يتجنب الوقوع في الخطإ، أو يصحح مساراته الذهنية أو يعدلها للسيطرة

1 - جميل حمداوي : نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي ، الطبعة الأولى الألوكة ، المغرب، 2015، ص40 .

2 - وزارة التربية الوطنية الجزائرية ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية : دليل استخدام اللّغة العربية،السنة الثالثة من التّعليم المتوسط ص 35

3 - وزارة التربية الوطنية : مناهج السنة الثانية المتوسط ط ديسمبر 2003، ص42.

4 - حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون : التّعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، عن دار عالم الكتب،القاهرة ، ص231.

5 - محمد شارف سرير ونورالدين خالدي : التدريس بالاهداف وبيداغوجية التقويم ، ص98.

6 - نفس المرجع ، ص98 .

على المشكلة الّتي يواجهها، ويقود إلى« تثبيت الكفاية وتعزيزها، وبناء الدرس كفائيا، وترسيخ الوضعيّات بشكل إيجابي، وتكوين المتعلم تكوينا أدائيا وإنجازيا، وتطوير قدراته النمائية والمعرفية أثناء مواجهته للوضعية المستهدفة.» [1]وتتلخص وظائفه في :

- الكشف عن تقدم مسار التّعلم عند المتعلمين.
- يكشف عن عوائق وصعوبات التّعلم.
- يفيد في تكييف أنشطة التّعلم ووضع إستراتيجيات جديدة لها.
- يعتمد التّفسير المعياري للنتائج، ولايمنح العلامة.

ويمارس المعلم والمتعلم هذا النوع من التّقويم في شكل أسئلة جزئية تقويمية" أسئلة مباشرة، ملخصات متنوعة، توسيع أفكار، نثر أبيات، رسم خريطة مفاهيم..." تقيس مدى تحقق الأهداف التّعليمية، والتّحكم في الموارد الّتي تم إرساؤها، أو في شكل وضعيّات إدماج جزئية لتدريب المتعلمين على الإدماج، وقياس نمو الكفاءة المستهدفة وقد تضمن الكتاب المدرسي في مرحلة بناء النص وبعد دروس الروافد نماذج من هذه الوضعيات كالّتي نجدها في نص "الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب "لزهير بن أبي سلمى (عرض عليك زميل لك أنْ تدخن معه سيجارة فرفضت، بم بررت رفضك ؟ ماهي الحجج الّتي ذكرتها له ليقلع عن التدخين ؟ و هي وضعية تقيس نمو كفاءة الحجاج.

3- التّقويم التّحصيلي : ويطلق عليه البعض التّقويم النّهائي أو التّجميعي « وهو إجراء عملي يتعلق بنهاية التدريس، ويُمحص بلوغ الأهداف النّهائية الّتي قد تتعلق بدرس أو وحدة دراسية أو مقرر أو مرحلة دراسية كاملة» [2]، وينجز بعد عدد من مهام التّعلم الّتي تمثّل كلاً « فصلاً من المقرَّر أو مجموع مقرر ثلاثي، وتسمح الامتحانات الفصليَّة والفروض الدَّوريَّة بتقييم الكفاءات أو بعض المؤشِّرات » [3].

تسمح طبيعة التّقويم التّجميعي بتحديد مستوى المتعلِّم ومدى تحكُّمه في الموارد الضَّروريَّة من معارف ومهارات ومواقف لإنماء الكفاءة، حيث يوضع المتعلِّم أمام وضعيَّة حقيقيَّة أو مشابهة لها تسمَّى "وضعيَّة إدماجيَّة " يعالجها دون مساعدة على أنْ تتضمَّن مجموع عناصر الكفاءة المستهدفة لقياس المسار التّعلمي من أوَّل مرحلة، والتَّأكُّد من التَّحكُّم في الكفاءة من خلال معايير مناسبة، بحيث تمكّن النَّتائج المحصَّل عليها من اتِّخاذ القرارات المناسبة، وهو بذلك تقويم تصفوي يهم الإدارة ومتخذي القرارات ،وأكّد

1 – جميل حمداوي : نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي ، الطبعة الأولى الألوكة ، المغرب ، 2015، ص41.

2 – وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: دليل استخدام اللّغة العربية،السنة الثالثة من التّعليم المتوسط ص 36.

3 – محمد شارف : سرير ونور الدين خالدي : التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم ، ص 42 .

كارديني« أنّ هذا النوع من التّقويم يلعب دورا اجتماعيا في ضمان سير النّظام التّعليمي نفسه باستجابته لحاجة الأفراد إلى التّعرف على مكتساباتهم، وحاجة المجتمع لمراقبة حقيقة القدرات الّتي تمكنت المدرسة من نقلها للتّلميذ» [1]، يجري هذا التّقويم في نهاية الفعل التّعلمي وتتلخص وظائفه في :

– الكشف عن حصيلة المكتسبات، ومدى التّحكم في الموارد وتوظيفها ونمو الكفاءة.

– تُمنح فيه العلامة لتأهيل المتعلمين.

4– التّقويم الذّاتي: هو تقويم يقوم به المتعلم يُخضع فيه تعلماته و منتوجه لمعايير ومؤشرات تمكنه من الوقوف على عثراته وأخطاءه لتصويبها، ويقوده لهيكلة تعلُّمه ، فيتعود على تحمل المسؤولية على تعلُّماته ويكسبه الثّقة في نفسه.

وخلاصة القول : أنَّ التَّقويم في المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج أصبح واقعيّاً وشاملاً يهتمُّ بما يجري في عقل المتعلِّم من عمليَّات عقليَّة تؤثِّر على سلوكه، وبمهاراته المعرفيَّة، وحلِّ المشكلات والاتِّصال مع الآخرين، ويتَّجه للأدءات والإنجازات في مواقف حقيقيَّة وواقعيَّة تجعل المتعلِّم ينغمس في مهمَّات ذات معنى، ويُراقب تعلُّمه من خلال التَّقويم الذَّاتي وفق محكّات الأداء المطلوبة، كما أصبح عنصرا هاما في السيرورة الديداكتيكية يرافق عمليَّتي التّعلم والتّعليم ويسهم تدريجيا في بناء مؤشر الكفاءة على مستوى الدرس، والكفاءة القاعدية على مستوى الوحدة التّعليمية، ويوفِّر التَّغذية الرَّاجعة الفوريَّة ويتكفَّل بتصويب تعلُّمات المتعلِّم ويصحِّح أخطاءه وبذلك أصبح فعلاَ " تقويماً من أجل التّعلم ".

1–2– تقويم الموارد وتقويم الكفاءة: ميَّزت بيداغوجيا الإدماج بين صنفين من التَّقويم :

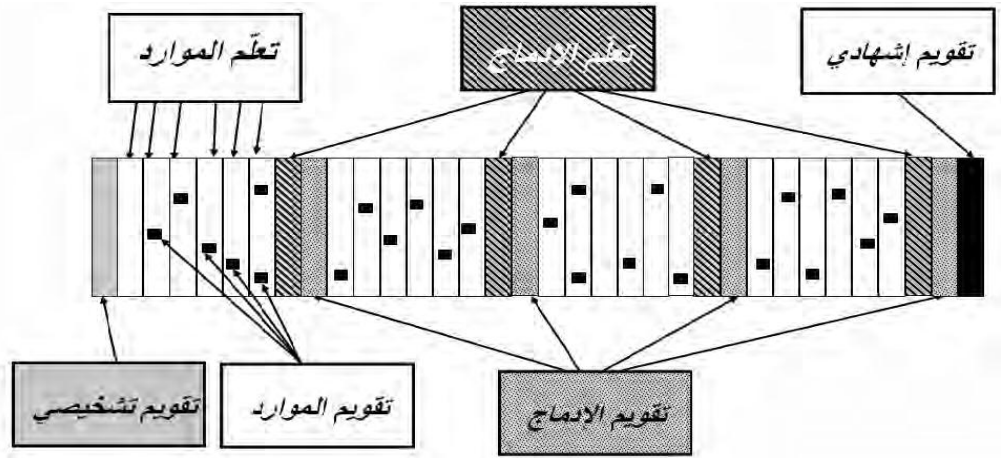
– تقويم الموارد الّتي تشكل مُركبات للكفاءة المستهدفة سواء أكانت معارف، أو مهارات، أو سلوكات للتّأكد من مدى تحكم المتعلم فيها من خلال أنشطة وتمارين.

– تقويم الكفاءات من خلال وضعيّات معقدة ومركبة يواجه فيها المتعلِّم مشكلة أو مهمَّة لإنجازها بتجنيد مكتساباته من الموارد ودمجها، فالتّقويم في بيداعوجيا الإدماج « لايعتمد على المعارف فحسب، بل يجب أنْ يتعداها إلى المساعي الذهنية الّتي يسلكها المتعلم، والإستراتيجيات الّتي يعمل بها، فقد يُخطئ المتعلم لأنّ معارفه ناقصة أو خاطئة، أو للجوئه إلى مسعى ذهني غير مناسب، أولاستعماله إستراتيجية غير ملائمة

1 –وزارة التربية الوطنية الجزائرية ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية : دليل استخدام اللّغة العربية ، السنة الثالثة من التّعليم المتوسط ص 36

للعمل المطلوب، وبعد أنْ يكتشف الأستاذ موقع عجز المتعلم يتدخل ليوجهه إلى التّصويب المناسب، مع الحرص على جعله واعيا بأخطائه ومشاركا في علاجها» [1].

الجدول التالي يوضح لحظات تقويم الموارد، ولحظات تقويم الكفاءات أثناء سيرورة التّعلم حيث تتم العملية بشكل لولبي متتابع، فكلما يتم إرساء موارد دالّة تأتي لحظة لتدريب المتعلم على الإدماج ثم تقوّم كفاءته في وضعية إدماجية مركبة.



أ- تقويم الموارد: يُقصد بالموارد مجموع المعارف والأداءات والسلوكات الّتي يتعيَّن على المتعلِّم اكتسابها لتنمية الكفاءة المستهدفة، والموارد نوعان داخليَّة وخارجيَّة، وتصنف الموارد الداخلية إلى :

* **المعارف الدَّاخلية (savoir)**: وتشمل « مختلف المعلومات المنظمة والمكتسبة بواسطة النّشاط الذّهني حيث تمس كلّ الميادين الّتي تمثل مجالا للدراسة» [2]،كالمفاهيم والتَّعاريف والقواعد والقوانين والنَّظريَّات " الفعل، القسمة، المثلث، الدَّورة الدَّمويَّة..."

* **المعارف الأدائية " المهارات " (savoir –faire)** :يُعبر هذا النّوع من المعارف على قدرات الفرد على الإنجاز أو التّكيف مع موقف موضوعي محدد، وهي مجموع العمليَّات والإجراءات والطَّرائق لإنجاز مهمَّة معيَّنة كتّصريف الفعل وتوظيفه في زمن معيَّن، حساب مساحة المثلَّث، إنجاز عمليَّة الضَّرب.

1 – وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، مناهج السنة الرابعة المتوسط ،جوان 2013 ،ص 22 .

2 –وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية : دليل استخدام اللّغة العربية ،السنة الثالثة من التّعليم المتوسط ص37.

* **المعارف السُلوكيَّة** (**savoir– etre**) : ويُقصد بها الاستجابات الّتي يؤديها الفرد في مختلف المواقف الاجتماعية، كالاتِّجاهات، والقيّم، والميول والمواقف الّتي يُبديها المتعلِّم تُجاه الأشخاص والأشياء والأفكار كاحترام الغير، وإسعاف مريض ومعارضة موقف غير أخلاقي.

وتقويم هذا النّوع من المعارف يعني تقويم جانب من جوانب شخصية المتعلم، وقد يكون تقويمها كميّا لقياس مقدار القدرة على أداء مهمة ضمن شروط معينة، وقد يكون كيفيّا لقياس القدرة على الإستجابة إلى مثيرات تخص مواضيع عملية.

وتتمثَّل الموارد الخارجيَّة في الوثائق والسَّندات والأدوات الّتي توضع بين يدي المتعلِّم لإنجاز المهمَّة " نص خريطة،قاموس،جدول...

وتُقوّم الموارد مباشرة بعد إرسائها حسب المخطَّطات التّعلميَّة، ولا يتمُّ الانتقال إلى موارد أخرى إلاَّ إذا تمَّ التَّأكُّد من التّحكُّم في 80 بالمائة منها،ويجب التَّدخُّل لمعالجة العجز المسجَّل لدى المتعلِّمين في حينه

*** وسائل تقويم الموارد:**

لتقويم موارد المتعلِّم نلجأ للأسئلة الّتي تتنوَّع بين أسئلة التَّحرير القصير الّتي يجيب فيها المتعلِّم على سؤال في كلمة أو جملة مثل : عرِّف الفاعل، وأسئلة التَّعيين والّتي يُطلب فيها من المتعلِّم اختيار جواب أو أجوبة من بين مجموعة إجابات، وتتنوَّع أشكالها منها الاختيار من متعدِّد، وأسئلة المناوبة، وأسئلة المقابلة، وأسئلة إعادة الترتيب....

ومن أساليب التّقويم المفيدة المناقشة والتقارير والأسئلة الشّفوية فهي تكسب المتعلم « شجاعة في مواجهة المواقف وطلاقة في التّعبير، وتوضيح وجهة النّظر والدفاع عنها والقدرة على الإقناع، وتقبل النّقد واحترام وجهات النّظر البديلة، علاوة على أنْ التّلميذ سيشارك في عملية التّقويم، ويتسفيد من تبادل الآراء وتصحيح الأخطاء» [1].

وتعتبر الملاحظة اليومية للمتعلمين جزءا من عمل المعلم اليومي مع المتعلمين فهو يعلمهم ويوجههم، ويناقشهم، ويحاورهم، ويصحح أخطاءهم، وتظهر أهمية الملاحظة عندما يتعلق الأمر بتطوير المهارات واكتساب العادات كقياس قدرة المتعلم على القراءة السّليمة أوالتّعبير الجيّد أو تصميم تجربة...فهذه مهارات يصعب قياسها بإختبارات تقليدية.

وعند تقويم الموارد يتم اتخاذ قرارات إمَّا بمواصلة إرساء الموارد في حال تحقُّق الأهداف وفق قاعدة 80 بالمائة، أو اللجوء إلى المعالجة إذا ظهرت صعوبات عند المتعلِّمين أو عند بعضهم، يتم تشخيصها

1 –وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية : دليل استخدام اللّغة العربية ،السنة الثالثة من التّعليم المتوسط ص38.

وتحديد أسبابها وتحليلها، حيث تظهر عدة حالات من الصّعوبات كعدم تحكم المتعلم في الموارد، أو تحكمه فيها غير أنّه غير قادر على إدماجها في وضعية مشكلة، أو قادر على تجنيدها في وضعيّات مألوفة فقط وغير قادر على تحويلها لحل وضعيّات مركبة، فيتم اقتراح بعض الأنشطة لعلاجها في القسم، وأخرى في البيت لتصحيحها، وقد نلجأ لأنشطة الدعم لبلوغ الحد الأدنى من الجودة.

ب– تقويم الكفاءة: بعد تقويم الموارد والتّأكُّد من تحكُّم المتعلِّمين فيها تأتي عمليَّة تقويم الكفاءة، ولا يتمُّ تقويمها إلاَّ من خلال منتوج يكون حلاًّ لوضعيَّة إدماجيَّة تنتمي إلى عائلة وضعيَّات متكافئة بعد نهاية الفصل أو السَّنة حسب تنظيم المنهاج للوحدات أو المجالات التّعليميَّة مع الإشارة أنَّ عدد الكفاءات لا يتعدَّى ثلاث أو أربع كفاءات سنويّاً، ويستدعي تقويمها إرساء موارد ترمي إلى إنمائها تدريجيّاً، كما تتطلَّب تدريباً تدريجيّاً على الإدماج نهاية كلِّ أسبوع من خلال اقتراح وضعيَّات بسيطة تسير نحو التَّركيب، ويجب التَّفريق بين الكفاءة الختاميَّة، وبين الكفاءة الشَّاملة الّتي تحدِّد لنا ملمح المتعلِّم بعد نهاية مرحلة تعليميَّة و يتمُّ تقويمها عن طريق امتحان يسمَّى " امتحان الانتقال من طور إلى أخر ".

وتتمظهر الكفاءة المراد تقويمها في أداءات تتم ملاحظتها « تُلاحظ عن طريق العمل المطلوب من التلميذ إنجازه، ويكون نجاحه فيه أو إخفاقه مؤشرا لتقويمه، وللقيام بذلك لابدّ من بناء أنشطة قابلة للإخراج في صيغة ملموسة تُدرج فيها الظّروف الّتي سيبظهر فيها السلوك المنتظر ومتطلبات التّعلم والمقاييس الّتي ستوظف في عملية التقويم» [1].

وينبغي أنْ نولي اهتماما لإدماج المعارف لأنّ هذا التّحكم يبقى مطلوبا إذْ كلما كانت المعارف مدمجة كان التّحكم في المعارف الجديدة والمفاهيم القاعدية أفضل.

***وسائل تقويم الكفاءة** : تقوَّم الكفاءة من خلال منتوج يقدِّمه المتعلِّم يُبرهن من خلاله على تحويل مكتسباته وتوظيفها في وضعيَّات جديدة لحلِّ مشكل أو إنجاز مهمَّة كُلِّف بها، ويتعلَّق الأمر في اللّغة العربيَّة بأنشطة التَّعبير الكتابي والشَّفهي، وإعداد المشروع، والوضعيَّة الإدماجيَّة، وهذا بعد التَّأكد من تحكُّم المتعلِّم في الموارد ولابدّ أنْ تتوفر الوضعيَّات الّتي تُقدَّم للمتعلِّم لتقويم كفاءته على عدة مكوِّنات وهي السّند والسيّاق والمهمة والتّعليمة، ومن خلال الوضعيّة يُبرهن المتعلم في إنتاج على قدرته على الإدماج أو مدى نموّ كفاءته، ويُشترط في الوضعيَّة –كما شرح ذلك سابقا– أنْ تستهدف الكفاءة المراد تقويمها، وتكون مركَّبة ومعقدة وفيها معلومات مشوَّشة، وأنْ تكون دالَّة للمتعلمِّ، وتطرح أمامه تحدِّياً، وتتضمَّن إرساء قيمة جديدة وأنْ تؤدي إلى معرفة جديدة.

1 –وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية : مناهج السنة الرابعة من التّعليم المتوسط ،جوان 2013، ص 22.

وحتَّى يكون التَّقويم موضوعيّاً ينبغي أنْ يبدأ التَّخطيط له واستصحابه مع مرحلة الإعداد للدَّرس أو الوحدة، بدءاً بجرد القدرات المستهدفة من خلال الكفاءات المسطَّرة في المنهاج، مروراً بتحديد الوضعيَّة أو الوضعيَّات التّعليميَّة المناسبة للقدرات ومستوياتها الّتي تمَّ جردها وتحديدها انطلاقاً من كفاءاتها، وصولاً إلى تحديد معايير الإنجاز المرتقب من المتعلِّم، مع تحديد المهام الإجرائيَّة المساعدة على تحقيق المطلوب،دون إغفال الوسائل والمعينات،وكذا إعداد سيناريوهات للتَّعثُّرات المحتملة وإجراءات مواجهتها،كلُّ هذه المكوِّنات وغيرها تشكِّل أساساً لعمليَّة تقويم مدى تحقُّق الكفاءة بشكلٍ عام.

* **مراحل تقويم كفاءة بيداغوجيَّة** : بعد التَّأكُّد من تحكُّم المتعلِّم في الموارد ننتقل إلى اختبار قدرته على تجنيد هذه الموارد بشكل مدمج وتوظيفها لحلّ وضعية مشكلة وذلك للإقرار بمستوى نمو الكفاءة من خلال تقديم إنتاج معيَّن، ويتعلَّق الأمر في اللّغة العربيَّة مثلاً بمواضيع التَّعبير الشَّفهي والكتابي، والمشروع، ولتقويم نموُّ الكفاءة نلجأ إلى بما يسمَّى بالوضعيَّة الإدماجيَّة « مرتبطة بمواردها وسندها وحاملها وتعليماتها ومعاييرها ومؤشراتها التقويمية، بالاضافة إلى وضع شبكات التّمرير، وشبكة التّحقق، وشبكة التّصحيح والمعالجة والدعم والاستدراك» [1]، وتمر عملية تقويم كفاءة بيداغوجيَّة باتِّباع المراحل التَّالية :

– تحديد الكفاءة المستهدفة، مثلاً "في مقام تواصل دال ينتج المتعلِّم كتابيّاً وشفويّاً نصوصاً من أنماط مختلفة بالاعتماد على سندات مكتوبة أو مصوَّرة أو مسموعة ".

– تحليل الكفاءة من حيث : المهام : أيْ المهمَّة المنتظرة من المتعلِّم فعلها.

– الموارد: ينبغي تحليل الكفاءة واستخراج الموارد (معارف– مهارات – مواقف) المنتظر تعبئتها لإنجاز الكفاية المستهدفة.

– بناء الوضعيَّة الّتي ستقاس من خلالها الكفاءة.

– تحديد معايير ومؤشِّرات إنجاز الكفاءة المستهدفة.

– إعداد شبكة التَّقويم.

* **شروط صياغة وضعيَّة إدماجيَّة** :تتطلب صياغة وضعية إدماجية لبناء كفاءة توفر الشُّروط التَّالية :

– أن تكون وضعيَّة التَّقويم مركَّبة : إنَّ بناء كفاءة بيداغوجيَّة يتطلَّب امتلاك مجموعة من الموارد " معارف وقدرات و مهارات، مواقف، اتجاهات.. "، وهذا يعني أنَّ بناءها لا يتمُّ بمورد تعليمي واحد، ولذلك يجب أنْ تضع وضعيَّة تقويم الكفاءة المتعلِّم أمام مشكلة لا يكون حلُّها إلاَّ بتعبئة عدد معتبر من الموارد المكتسبة.

1 – د.جميل حمداوي : نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي ، الطبعة الأولى الألوكة ، المغرب 2015 ،ص47.

– أنْ تكون وضعيَّة التَّقويم ملائمة: تتحقَّق الملاءمة عندما تكون المكتسبات المطلوب تعبئتها بطريقة إدماجيَّة مناسبة لمستوى المتعلِّمين، ولها علاقة بالكفاءة المراد تقويمها، فلا ينبغي تقديم وضعيَّات أعقد من الّتي سبق أن واجهها المتعلِّم أثناء التّعلمات السَّابقة.

– أنْ تكون وضعيَّة التَّقويم جديدة : من خصائص وضعيَّة تقويم الكفاءة أنْ تكون غير مُنجزة سابقاً من طرف المتعلِّمين، ولكنَّها تنتمي إلى فئة من وضعيَّات بناء الكفاءة لها نفس درجات التَّركيب والصُّعوبة للتَّأكُّد من قدرة المتعلِّم على تحويل المعرفة.

– أنْ تكون لغتها واضحة: يجب أنْ يُكتب نص وضعيَّة تقويم الكفاءة بلغة مفهومة من طرف المتعلِّم لكي لا يشوِّش متغيِّر اللّغة على ما نريد قياسه.

– أنْ تكون تعليماتها واضحة غير قابلة للتأويل: وهو ما يعني وضوح ما ينبغي إنجازه أوَّلاً في نصِّ وضعيَّة التَّقويم وأن يكون في متناول المتعلِّم ثانياً.

– أنْ يواجه فيها المتعلِّم مشكلاً ينبغي حلُّه، وتكون معلوماتها مشوَّشة لتدريبه على انتقاء المعلومات الّتي يحتاجها.

– أنْ نستهدف منها إرساء قيمة، ولو بطريقة غير مباشرة.

– أن تكون دالَّة بالنِّسبة للتمعلِّم تعالج موضوعاً له علاقة بحياته.

* **مكوِّنات وضعيَّات التَّقويم** :

– **السند:** الّذي يشمل مجموعة من العناصر المادية الّتي تقدم للمتعلم فقد يكون نصّاً أو صورة أو خريطة أو مخطّطاً أو تسجيلاً صوتيّاً وتشير إلى :

1- السِّياق:ويعني « مجموعة الظروف الاجتماعية والنفسية التي تحيط بالمتعلم في وقت ما ،فتؤثر في سلوكه »[1] ،و تمارس فيها الكفاءة ويكون السّياق (اجتماعي،عائلي،مهني،مدرسي اقتصادادي).

2- المعلومات: (المعطيات) الضَّروريـة الّتي ينطلق منها المتعلم كالموارد (معلومات معرفية،أنظمة لغوية قواعد،مفاهيم...) لحلِّ الوضعيَّة.

– **المهمة** : تشير المهمَّة أو المهام المطلوب إنجازها إلى ما هو منتظر من المتعلم القيام به، وتكون بأفعال تستهدف أنشطة مركبة.

– **التّعليمة** : التّوجيهات الّتي تُقدم للمتعلم لمساعدته على أداء مهمته (تحديد عدد الأسطر، توظيف موارد

[1]– وزارة التربية الوطنية : المعجم التربوي ،إعداد المركز الوطني للوثائق التربوية ملحقة سعيدة الجهوية ط2009 ص35.

والغاية من الوضعية الإدماجية هي: إما تدريب المتعلم على الإدماج، أو لقياس قدرته على الإدماج، أو لقياس نمو الكفاءة المستهدفة و التأكد من تنصيبها ، ولذلك لابدّ من مراعاة الغاية من الوضعية عند إعدادها، بحيث تكون جديدة قصيرة أو طويلة، محددة في الزمان والمكان والسياق، تتدرج من البساطة إلى التركيب والتعقيد ، وتستنفر من تتطلبه الكفاءة من موارد.

1-3- شبكة التّقويم (المعايير والمؤشرات) : أعطت بيداغوجيا الإدماج عناية خاصّة لعملية إعداد أدوات التّقويم سواء الأسئلة الموجّهة لقياس الموارد، أو بناء الوضعيّات لقياس الكفاءات والّتي تسمح « بحصر عناصر وعمليّات وأفعال عن وضعيّات تعلُّميَّة معيَّنة قصد تحقيق أغراض تقويميَّة »[1] وفق معايير ومؤشّرات دقيقة تمكن من إصدار حكم على منتوج المتعلِّم، وفي ظل الفشل الدِّراسي والصُّعوبات الّتي يواجهها المتعلِّمون فرض سؤال أساسي نفسه على المهتمّين بالشَّأن التَّربوي: ما هو العمل المطلوب القيام به لمساعدة المتعلِّمين على تجاوز هذه الصُّعوبات ؟ وكيف يمكن أن يتمَّ ذلك ؟ ".

وفي الإجابة عن هذا السُّؤال يكمن سرُّ اعتماد معايير التَّقويم الّتي هي أساس المقاربة بالإدماج لتقويم ما أنتجه المتعلِّم و يسميها كزافيي روجيرس "معايير التّصحيح " .

والمعايير هي صفات مرجعيَّة عامَّة ومجرَّدة وثابتة وصادقة كالوضوح والدقة والملائمة والانسجام والأصالة والّتي ينبغي مراعاتها في تصحيح إنتاج المتعلم وعلى ضوئها تتَّخذ القرارات، وينبغي أنْ ترتبط المعايير بهدف التَّقويم، فإذا كان الهدف هو تقرير نجاح أو رسوب المتعلم يكون المعيار مثلاً مدى تمكُّن المتعلِّم من التّعلمات دون الاهتمام بكيف تمَّ التّعلم أو لماذا لم يتم ؟ أمَّا إذا كان الهدف هو تقرير تدارك هفوات المتعلِّم، فإنَّ المعيار يرتبط بكيفيَّة التّعلم والصُّعوبات الّتي تحول دونه.

ويجب أنْ تكون منفصلة عن بعضها البعض حتَّى لا يعاقب المتعلِّم على خطإه مرَّتين في نفس الإنتاج وتمنحه حظوظ أوفر للنجاح، وأنْ تتوافق مع المهمَّة المطلوب إنجازها، فمثلاً يسمح معيار الوجاهة بتحديد توافق إجابة المتعلِّم مع التّعليمة، في حين يبيِّن الانسجام ما إذا كان إنتاجه مقبولاً حتَّى ولو كان بعيداً عن المطلوب منه، ويتمُّ أجرأة " تفسير " هذه المعايير بمؤشّرات تكون واضحة وملموسة قابلةً للملاحظة والقياس في كلِّ إنتاج لقياس مدى تحكُّم المتعلِّم في المعيار وأن يتراوح عددها ما بين ثلاثة أو أربعة مؤشّرات لكلِّ معيار والمؤشّرات تتغيَّر من وضعيَّة لأخرى أمَّا المعايير فهي ثابتة.

[1] – محمد الطاهر واعلي : الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات) طبعة ثانية منقحة ،الورسم ،الجزائر ،2013 ص78.

وفي التّقويم الإدماجي نستعين بقاعدة دوكيتيل الّتي تسمّى قاعدة 3/2 لتحديد نسبة النّجاح الكفائي وهو الإجابة عن وضعيّتين من ثلاث وضعيّات، والاحتكام إلى معايير الحد الأدنى حيث يتمُّ اعتماد نوعين من المعايير في تقويم كفاءة المتعلِّم :

***معايير الحدِّ الأدنى** : أيْ المعايير الّتي يتوجَّب على المتعلِّم امتلاكها جميعاً كي يمكن اعتبار الكفاءة مكتسبة، وعددها ثلاثة : الوجاهة،الصَّوابيَّة،الانسجام.

***معايير التَّمايز أو الإكتمال**: وهي المعايير الّتي لا تعتبر ضروريَّة للحكم على اكتساب الكفاءة من عدم اكتسابها ؛ وتكمُن وظيفتها في تمييز متعلِّم عن آخر، ولذلك فهي محدودة العدد، معيار واحد أو اثنان على الأكثر، ومن الصُّعوبات التّعلميَّة الّتي يمكن أنْ يواجهها المتعلِّم ويتمُّ الوقوف عليها من خلال تقويم إنتاجه وفقاً لمعايير الحدِّ الأدنى :

أ- أنْ يمتلك المعلومات المعرفيَّة ، وطرائق استعمالها ولكنَّه لا يستطيع فهم المهمَّة المطلوب منه القيام بها أيْ أنْ إجابته لا تتلاءم مع المطلوب بالرغم من صحَّتها من النَّاحية المعرفيَّة أو العلميَّة، ولذلك يجب مساعدته في فهم ما هو مطلوب منه القيام به.

ب- أوأنَّه يستطيع فهم ما هو مطلوب منه، ولكنَّ المشكلة تكمن في عدم قدرته على الاستعمال الصَّحيح لقواعد المادَّة ومعارفها ومفاهيمها (قواعد اللّغة مثلاً أو القوانين العلميَّة أو القواعد الرِّياضيَّة) ولذلك يجب مساعدته على حسن استعمال أدوات المادَّة.

ت- قد يمتلك المتعلِّم المعرفة العلميَّة المتعلِّقة بالمادَّة إلاَّ أنَّه لا يستطيع إعطاء جواب مترابط الأفكار أو لايتمتَّع بالحسِّ النَّقدي الّذي يمكنه من اكتشاف عدم منطقيَّة جوابه.

إنَّ تحديد الصُّعوبات هو الخطوة الأولى الضَّروريَّة لمساعدة المتعلِّم وتصحيح مسار عمليَّة التّعلم وبالتَّالي فإنَّ التَّقويم على أساس المعايير يؤدِّي وظيفته التَّكوينيَّة الّتي تتجلَّى في اكتشاف أخطاء المتعلمين وإعطائها دوراً مهمّاً من خلال تحديد أسبابها،وذلك من أجل مساعدة المتعلِّم على تجاوز الصُّعوبات الّتي تعيق عمليَّة التّعلم كما تساعده على تعميق المكتسبات السَّابقة.

1-4- المعالجة البيداغوجية في بيداغوجيا الإدماج :

أ- مفهوم المعالجة البيداغوجيَّة :المعالجة في المجال البيداغوجي« هي العمليَّات الّتي يمكن أنْ تُقلِّص من الصُّعوبات الّتي يواجهها التَّلاميذ، ومن النَّقائص الّتي يعانون منها، والتي يمكن أنْ تؤدِّي بهم إلى الإخفاق»

[1] فهي جهاز – شكلي إلى حدٍّ ما – مهمَّته تقديم أنشطة تعليميَّة للمتعلِّم حسب الفوارق البيداغوجيَّة لتمكين المتعلم من استدراك نقائصه الّتي أظهرها التَّقويم، أو هي مسار بيداغوجي يمكِّن المتعلِّم من تجاوز الصُّعوبات الّتي تعترض تعلَّمه .

وتعرِّفها الوثيقة المرافقة للمنهاج (2016) بأنَّها « التَّرتيبات البيداغوجيَّة، الّتي يُعدُّها المدرِّس قصد تدارك تعثُّرات بعض المتعلِّمين في دراستهم، يعتمد في ذلك على البيداغوجيا الفارقة، والتّعليم الإفرادي الّذي يتطلَّب طرائق ووسائل خاصَّة تتناسب وخصوصيَّات المتعثِّرين لمساعدتهم على تجاوز صعوباتهم في اكتساب الموارد والتَّحكُّم فيها وتحويلها » [2].

وتعني في النموذج البنائي المؤسس لبيداغوجيا الإدماج « المقاربة التَّربويَّة والدِّيداكتيكيَّة الّتي تُعنى بتشخيص الأخطاء، وتبيان أنواعها، وتحديد مصادرها، وتبيان طرائق معالجتها » [3].

انطلاقاً من هذا التَّعريفات يتبيَّن أنَّ المعالجة البيداغوجية هي مسار بيداغوجي ديداكتيكي يندمج ضمن الهندسة الدِّيداكتيكيَّة لبناء الوضعيَّات التّعلميَّة تمكِّن المتعلِّم من تجاوز الصُّعوبات الّتي تعترض تعلَّمه لمواصلة مساره التّعلمي لبناء المعرفة، وهذا من خلال تنظيم أنشطة ملائمة تتضمَّن مهمَّة أو مجموعة من المهمَّات مُعدَّة خصِّيصاً بهدف مساعدة المتعلِّمين على حلِّ مشكلة، أو صعوبة مؤقَّتة، أو دائمة لوحظت خلال التّعلم والخطأ مؤشِّرها.

ب– مفهوم صعوبات التّعلم في بيداغوجيا الإدماج: تطوَّر مفهوم صعوبات التّعلم مع تطوُّر الأبحاث والدِّراسات حيث تعتبر النَّماذج البيداغوجيَّة الحديثة الصُّعوبة والأخطاء جزءا من عملية التّعلم، و من أبرز التَّعريفات المتقدِّمة في مجال تحديد صعوبات التّعلم وتنسجم مع تصوُّرات النَّموذج البنائي للتَّعلُّم تعريف إسماعيل محمَّد الأمين: « عدم قدرة التِّلميذ للوصول إلى مستوى التَّمكُّن والنَّجاح لكلِّ مهارةٍ من المهارات الأساسيَّة الّتي تقاس بالاختبارات الشَّخصيَّة » [4]، فهـذا التَّعـريف ينسجـم مع منطق التّعلم الّذي تتبنَّاه المقاربات الحديثة الّتي تتوخَّى تمهير المتعلِّم وبناء كفاءاته، فمستوى التَّمكُّن في الكفاءة هو الّذي يحدِّد وجود صعوبات من عدمها، وبالتَّالي فصعوبات التّعلم يتحدَّد مفهومها في النَّموذج البنائي انطلاقاً من مفهومه لعناصر العمليَّة التّعليميَّة التّعلميَّة، وهي تعني تدنِّي مستوى الأداء الفعلي للمتعلِّم في حلِّ الوضعيَّات

1 – أمير عبد القادر و إلمان إسماعيل : المعالجة البيداغوجيَّة ، 2008 م، ص05 .

2 – وزارة التربية الوطنية : الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية ،مرحلة التّعليم المتوسط أفريل ، 2016 م .

3 – جميل حمداوي : بيداغوجيا الأخطاء ، ط1 المغرب، 2015 ، ص11.

4 – الأمين إسماعيل محمَّد : فاعليَّة أسلوب تدريسي علاجي لصعوبات تعلُّم تلاميذ الصُّفوف الثَّلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة في مادَّة الرِّياضيَّات ، المؤتمر العلمي الخامس الفترة من (29 – 30) أفريل، 1997 م ، المجلَّد الثَّاني ، ص 40 .

الجديدة الّتي تتطلَّب رصيداً معرفيّاً ومساراً ذهنيّاً لتجنيده وتعبئته ودمجه، وأرجعها " كيرك " إلى « تأخُّر أو اضطراب أو تخلَّف في واحدةٍ أو أكثر من عمليَّات الكلام واللّغة، والقراءة والتَّهجئة، والكتابة والعمليَّات الحسابيَّة لخلل وظيفي في الدِّماغ أو مشكلات سلوكيَّة» [1]، واستثنى ذوي الإعاقات الخاصَّة ت- ت- ت- **إستراتيجية المعالجة البيداغوجيَّة في بيداغوجيا الإدماج:** تستند بيداغوجيا الإدماج في معالجة الصّعوبات إلى مجموعة من التّصورات والإجراءات الّتي أقرتها المرجعيَّة البنائيَّة ومباحث إبستومولوجيا غاستون بشلار حول الخطأ والّتي منها :

– الخطأ أمر حتميّ وطبيعيّ ومهمّ ومفيد لحدوث التّعلم، لأنَّه يكشف عن وجود أعراض مهمَّةٍ لعوائق تواجه المتعلِّم أثناء محاولته لحلّ مشكلة أو القيام بمهمَّة تسمح له بإنتاج المعرفة، ويمثِّل مؤشِّراً على مسار التَّفكير عند المتعلِّم أيْ أنْ المعرفة عنده لا زالت في مرحلة البناء، وبهذا التَّصوُّر يتحوَّل الخطأ إلى عامل تنظيم للمعارف وبنائها وتشكيلها ذهنيّاً، وتجديدها، وبما أنَّ الهدف هو العمل على إزالتها من إنجازات المتعلِّمين يقتضي ذلك تركها تظهر، وقد يسعى المعلِّم أحياناً لافتعالها عن قصد عند المتعلِّم لتحليلها وعلاجها لبناء المعرفة الصَّحيحة له « ولذلك وجب علينا إدراك أنَّ وقوع المتعلِّم أثناء تعلُّمه في مثل ذلك أمر حتميٌّ يجب تفهُّمه ومساعدته على اجتياز تلك الأخطاء سعياً للتَّعلُّم الفعَّال الّذي يرضي ذاته ويحلُّ مشكلاته. » [2].

– الاعتراف بحقِّ المتعلِّم في ارتكاب الخطأ (موقف ما وراء المعرفي) ،و التَّحرُّر من خشية الوقوع فيه ومعناه أنْ يتحرَّر المعلِّم من عقدة الخوف من الخطأ عند المتعلم، والنَّظر إليه على أنَّه فعلٌ سلبي يجب معاقبتة عليه، بل يجب عليه أنْ يترك الأخطاء تظهر في تمثِّيات سيرورة بناء المعرفة عند المتعلِّم لمساعدته على تطوير أدائه لتجاوز الخطأ.

–تقبُّل الخطأ:ومعناه تطوير انفعال قويّ عند المتعلم لتجاوز الخطأ وهدمه وتعويضه بالمعرفة العلميَّة الجديدة.

– تحديد الخطأ بدقَّة ووضع فرضيَّات تفسيريَّة له وفحص وتحليل نوعيَّة الخطأ.

– تغيير الاتِّجاه وبناء افتراضات لتفادي الأخطاء المحتملة والحصول على نتائج مقبولة.

ث- **أسبـاب الوقـوع في الأخطاء** :هناك عدَّة أسباب تؤدِّي إلى الخطإ توصَّل الخبراء إلى رصدها وتحليلها، وسنكتفي هنا بالإشارة إلى الأسباب البيداغوجيَّة المرتبطة بالعلاقة البيداغوجيَّة بين المعلِّم والمتعلِّم، والطَّرائق

1 – سليمان عبد الرحمان سيّد : سيكولوجيَّة ذوي الحاجات الخاصَّة (المفهوم والفئات) ، مكتبة زهراء الشَّرق ، القاهرة ، مصر ، الجزء الأوَّل ، 1993 م ، ص 154 .

2 – زيتوني حسن حسين، وزيتون كمال عبد الحميد: التّعلم والتَّدريس من منظور النَّظريَّة البنائيَّة، عالم الكتب القاهرة ، ص 106 .

والوسائل المستعملة أو الدِّيداكتيكيَّة المرتبطة بالمتعلِّم ومستويات نموِّه أو بالمفاهيم التَّابعة للبرنامج الدِّراسي و نذكر منها :

– أخطاء ناجمة عن البرمجة الدِّيداكتيكيَّة : ونعني بها عدم تمكُّن المدرِّس من طُرُق التَّدريس النَّاجحة وإستراتيجيَّات التّعلم المجدية، وأدوات التَّواصل الفعَّالة، والممارسات الصفِّيَّة الخاطئة كاختيار أنشطة غير مناسبة، أو اتِّباع نسقٍ تعليمي سريع، وقد تنتج الأخطاء عن العادات الّتي لا زالت تطغى على الممارسات البيداغوجيَّة منها التَّصوُّر السّلبي لخطإ المتعلم فينصب الاهتمام على المتعلِّمين المتفوِّقين في توجيه الأسئلة والإجابة عليها، في حين يتهرَّب بعض المتعلِّمين من أسئلة المعلِّم لأنَّها تُرعبهم.

– أخطاء ناجمة عن طبيعة المعرفة: ونعني بها ظاهرة التَّجديد في المعرفة وعن التَّمثُّلات البديلة الموجودة لدى المتعلِّمين حولها،والّتي تظهر في إنتاجاتهم الشَّفويَّة أو الكتابيَّة، أو لعدم التَّكافؤ بين النُّضج الذِّهني لدى المتعلِّمين وهذه المعرفة أو لعدم انسجامها مع ميولاتهم.

– أخطاء ناجمة عن عدم فهم المتعلِّم للتَّعليمات بشقَّيها الكتابي والشَّفوي في مجال اللّغة لعوامل نفسيَّة أو ذهنيَّة أو لصعوبة توظيف وتجنيد المعارف بشكل صحيح لحلِّ وضعيَّة لضعف المكتسبات القبليَّة أو عن الطَّريقة الّتي سلكها في إنجاز الحلّ.

ج- **مخطَّط المعالجة** : يرتكز مخطَّط المعالجة على ثلاث مراحل أساسيَّة تترابط فيما بينها عضويّاً وكلُّ مرحلة تبنى على الّتي سبقتها وهي :

– **معاينة الخطأ**: تعيين الخطأ وتوصيفه وتعداده.

– **تحليل الخطأ** : تصنيفه حسب نوعه واقتراح تفسيرات لأسباب وقوعه. (انظر تفسير الخطأ).

– **المعالجة** : تكون وفق تدرُّج داخلي وخارجي يخضع للخطوات التَّالية : المعاينة – التَّمييز – التَّعرُّف التَّمرُّن – وضع التَّصوُّر– التَّطبيق – التَّوظيف الموجَّه – التَّوظيف نصف الموجَّه – التَّوظيف الحرّ.

1-5- وضعيَّات المعالجة البيداغوجيَّة في بيداغوجيا الإدماج: تشكِّل وضعيَّات المعالجة في بيداغوجيا الإدماج مرحلة هامَّة في هندسة التَّكوين الّتي تعتمد سيرورة ذات طابع نسقي شمولي تدرُّجي يرتكز على ثلاث عناصر (التّعلم، التَّقويم، المعالجة) ضمن ما يسمَّى"ببيداغوجيا التَّحكُّم " حيث تنطلق هذه السَّيرورة من إرساء الموارد لبناء الكفاءات والتحكم فيها، تليها عمليَّة التَّقويم الّذي يُقدِّم بيانات ومعلومات وتغذية راجعة حول إنتاج المتعلِّم، ومدى تقدُّمه في اكتساب التّعلمات، والتَّحكُّم في الكفاءة والوقوف على الصُّعوبات الّتي واجهته وجعلته يقع في الخطإ وتحديد طبيعته ومن ثمَّ التَّدخُّل للعلاج الّذي لا تنتهي عمليَّة

التّعلم إلّا به، فلا يمكن فصل المعالجة البيداغوجيَّة للأخطاء وتذليل الصُّعوبات عن التَّقويم والّذي يهدف إلى بعث التَّصحيحات الفوريَّة وإحداث توازن في التَّدرُّج في التّعلم وبالتالي يتم اللّجوء إليها في موضعين:

1 – بعد تقويم عمليَّة إرساء الموارد من خلال التّقويم التّكويني، ويتعلَّق الأمر بمستوى التَّحكُّم في الموارد.

2– بعد تقويم نموّ الكفاءة في الوضعيَّة الإدماجيَّة ويتعلَّق الأمر بمستوى التَّحكُّم فيها.

وينطلق مسار المعالجة من تشخيص الصّعوبات، وتحديد الأخطاء، ووصفها، وتصنيفها، وتحديد مصادرها، أيْ هل تعود إلى مصادر داخلية ديداكتيكية تربوية، أم مصادر خارجية نفسية اجتماعية، ثم تهيئة عُدّة للمعالجة الّتي قد تكون ذاتية بتوجيه من المتعلم، أو من المعلم أو يقوم بها الأقران، وتتعدد طرائقها فقد تكون بالتّغذية الرّاجعة أو بالتّكرار، بمراجعة المكتسبات السّابقة أو إضافة تمارين تكميلية لتثبيت المعارف، أو بوضعيات متكافئة، ولتحقيق الأهداف المنتظرة من المعالجة البيداغوجيَّة للصُّعوبات هناك أسئلة مهمَّة يجب الإجابة عليها:

ما هي المهمَّة المطلوب إنجازها، وما المشكلة المطروحة لحلِّها ؟

ما الموارد المطلوب تجنيدها ؟ وكيف يتمُّ الحكم عليها بالنَّجاح ؟

ما الإستراتيجيَّات الّتي ينبغي توظيفها لحلّ المشكلة ؟

وكلَّما كان التَّشخيص دقيقاً كان نافعاً وقابلاً للاستغلال الملموس، وبالتَّالي يجب تحديد أولويَّات التَّشخيص المطلوب هل يتعلَّق الأمر بتشخيص إنتاج كافَّة المتعلِّمين، أم تشخيص إنتاج مجموعة الّذين هم في حاجة للتَّشخيص فقط ؟، وتشخيص كافَّة الكفاءات، أم يتمُّ انتقاء ما له أهميَّة منها في مرحلة معيَّنة ؟ وتشخيص كافَّة المعايير، أو ما هو ضروري لتحقيق الكفاءة المرجوَّة فقط ؟.

ولعمليَّة تشخيص الأخطاء والصُّعوبات في المقاربة بالكفاءات طريقتان ولها لحظتان للمعالجة :

1– تشخيص الأخطاء المرتكبة بعد عمليَّة إرساء الموارد ومعالجتها : ويكون ذلك بـ :

أ– رصد الأخطاء والتَّعرُّف عليها : وتتمُّ من خلال التَّقويم المستمرّ عن طريق الملاحظات الدَّائمة والفروض الفجائيَّة، والاختبارات، والاستجوابات، ومتابعة إنتاجات المتعلِّمين وإنجازاتهم، ويتمُّ رصد الأخطاء داخل سياقها، مثلاً في اللّغة يتمُّ رصد الأخطاء خلال إنتاج المتعلِّم الشَّفوي أو المكتوب ويتعلَّق الأمر هنا " بنظام اللّغة "، أيْ أنَّ الخطأ يمسُّ قاعدةً من قواعد النِّظام في الأصوات والحروف، أو الصَّرف، أو النَّحو، أو الدَّلالة، وفي هذا الصَّدد انتهت دراسات كثيرة إلى أنَّ الأخطاء تنحصر في أنواع منها: « حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح » [1].

1 – عبده الرَّاجحي: علم اللّغة التَّطبيقي وتعليم العربيَّة ، دار المعرفة الجامعيَّة ، الإسكندريَّة ، مصر ، 1995 م ، ص : 53 .

ب- وصفها بطريقةٍ دقيقةٍ ثمَّ تُجمع الأخطاء المتشابهة، مثلاً في اللّغة العربيَّة يتمُّ وصفها وجمعها حسب مختلف المظاهر المرتبطة باللّغة (أخطاء التَّرقيم، تصريف الأفعال، الأخطاء المعجميَّة، الأخطاء الإملائيَّة الحذف، الإضافة، الإبدال...)،كما يتم تصنِّيفها حسب طبيعتها (سوء فهم التّعليمة، سوء فهم المعرفة أو الجهل بكيفيَّة توظيف هذه المعرفة " المهارة ")، وتحديد أسماء المتعلِّمين الّذين ارتكبوا هذه الأخطاء.

ج – تحليل الأخطاء بدقَّة وذلك بالبحث عن مصادرها وأسبابها، حيث يستعين المدرِّس بمحصوله في الحقل المعرفي أو المادَّة الدِّراسيَّة، ومن معرفته بالمتعلِّم ومساره الدِّراسي، ووسطه الأسري، وماضيه، و يطرح فرضيَّات من قبيل عدم فهم التّعليمة (المهمَّة)، أولغموضها وعدم دقَّة صياغتها أيْ إنَّها قابلة للتَّأويل، ويساعد على ذلك طرح السُّؤال : ما الّذي دفع المتعلِّم للإجابة عن هذا السُّؤال بهذه الطَّريقة ؟ ومحاولة التَّحقُّق من الفرضيَّات من خلال الإجابة عن هذا السُّؤال، أو من خلال تتبُّع عدد مرَّات ارتكاب الخطأ وكذلك من خلال مقارنة أعمال المتعلِّمين أو التَّحقُّق في وضعيَّةٍ أخرى، كما يجب التَّأكُّد من نوع الأخطاء أيْ إذا ما كانت منتظمة تتَّخذ صفة التِّكرار وتؤشِّر على وجود عوائق في التّعلم، أم أنَّها عشوائيَّة ناتجة عن سهوٍ أو قلَّة تركيز وانتباه، وهل هي أخطاءٌ فرديَّة أم تخصُّ جماعة القسم " أخطاء معبِّرة " تحيل إلى عمليَّة التّعلم وتؤشِّر على خللٍ فيها ؟

2- **تشخيص الصُّعوبات على مستوى نموِّ الكفاءة ومعالجتها:** ويكون ذلك بمعايير التَّصحيح.

1- التَّشخيص بالمعايير : حيث يُمكن تنقيط كلِّ معيار من رصد مكامن الصُّعوبة والخطإ والضَّعف عند المتعلِّم، ويجب تجنّب المغالاة في إصدار الأحكام على إنتاجاتهم، وتثمِّين الجوانب الإيجابيَّة فيها، وإمداد المتعلِّم بالوسائل المناسبة للعلاج.

ويتم اعتماد المعايير الدُّنيا في عمليَّة التَّشخيص وتصنيف المتعلِّمين حسب المعايير غير المتمكّن منها ، وحسب بعض الأخطاء المشتركة بين عدد من المتعلِّمين، لأنَّ كلَّ معيارٍ يقدِّم مؤشِّرات حول مظهر من مظاهر التّعلمات، ومدى التَّحكُّم فيها مثلاً " معيار الملاءمة " إنتاج نصٍّ ملائم للتَّعليمة " أو معيار " استخدام أدوات المادَّة " إنتاج نصٍّ سليمٍ على مستوى اللّغة، وهذه المظاهر تساعد المعلِّم على تحديد مكامن الخطأ والصُّعوبات الأكثر تواتراً، وعلى تنظيم جهازٍ لمعالجتها.

وغالباً ما يتجلّى فشل المتعلِّمين على « مستوى معايير تُرسي رابطاً بين ملفوظ الوضعيَّة والإنتاج، وهي معايير من قبيل معيار " الملاءمة " أو معيار " تأويل الوضعيَّة المسألة "، والحال أنَّ معايير من هذا القبيل غالباً ما تغيب عن التّعلمات اللحظيَّة. » [1]، ويكون سبب الفشل في حلِّ وضعيَّة مركَّبة راجع إمَّا إلى :

1 - عدم تحكُّم المتعلِّم في الموارد.

2 - متحكّم فيها لكنَّه غير قادرٍ على تجنيدها بشكلٍ مدمجٍ لحلِّ وضعيات مشكلة.

3 - متحكّم فيها غير أنَّ تجنيده لها يكون في الوضعيَّات المألوفة فقط وعاجز عن تحويل مكتسباته لاستثمارها في وضعيَّة مشكلة جديدة.

وحتَّى يكون التَّشخيص دقيقاً يكشف مكمن القصور في التَّحكُّم في المعايير لابدَّ من منح المتعلِّم ثلاث فرص مستقلَّة في كلِّ معيار سواء في ثلاث وضعيَّات مركَّبة ترتبط بكفاية تكتسي طابعاً إدماجيّاً وتتَّسم بدلالاتها، وبطابع الجدَّة، أو الإبقاء على نفس السِّياق بتعليمات ثلاث مختلفة، ولكلِّ تعليمة مستوى التَّركيب المستهدف من قبل الكفاءة المنشودة (إنتاج ثلاث فقرات حول مواضيع مختلفة في اللّغة) واحترام قاعدة الثُّلثين للتَّحقُّق من التَّمكُّن في المعيار بمعنى أنَّ المتعلِّم نجح في فرصتين من ثلاث فرص الممنوحة له.

وتُعدُّ شبكة التَّصحيح لتقييم إنتاج المتعلِّم بمؤشِّرات مدعومة بأمثلة لإنتاجات المتعلِّمين تغطِّي معياراً واحداً، وتكون قابلة للملاحظة والقياس، وتكون إمَّا مؤشِّرات نوعيَّة فمثلاً معيار الصَّوابيَّة في اللّغة العربيَّة يمكن أجرأته إلى ثلاث مؤشِّرات في إنتاج كتابي (صياغة جمل فعليَّة، استعمال صحيح للضَّمائر، احترام علامات التَّرقيم...) ويساعد هذا النَّوع من المؤشِّرات على تشخيص الأسباب الّتي أدَّت بالمتعلِّمين إلى الوقوع في الأخطاء، أو تكون مؤشِّرات كمِّيَّة عندما يقدّم توضيحات حول عتبة التَّحكُّم في المعيار ويعبّر عنه بعدد أو نسبة مثلاً 3/2 أو 80 بالمئة من الكلمات صحيحة نحويّاً وصرفيّاً، ولابدَّ أنْ يكون عدد المؤشِّرات محدوداً تجنُّباً لتداخلها، وأنْ تكون دقيقةً سهلة الملاحظة والقياس، وتُتيح هذه المؤشِّرات التَّحقُّق من استيفاء هذا المعيار من عدمه باعتماد قاعدة الثُّلثين ولتيسير أجرأة قاعدة الثُّلثين يتمُّ تسقيف التَّنقيط بثلاث نقط، حيث يحصل المتعلِّم على ثلاث نقط، أو نقطتين أو نقطة واحدة، أو صفر، أيْ تحكُّم أقصى في المعيار، أو تحكُّم أدنى، أو تحكُّم جزئي، أو انعدام التَّحكُّم، وبناءً على النَّتائج والبيانات الّتي تمدُّنا بها

1 – غريب عبد الكريم : بيداغوجيا الإدماج ، نماذج وأساليب التَّطبيق والتَّقييم ، ط 02 ، منشورات عالم التَّربية ، مطبعة النَّجاح الجديدة ، الدَّار البيضاء ، المغرب ، 2011 م ، ص 132/ 133.

شبكة التَّصحيح تتَّخذ القرارات النِّهائيَّة وتحديد الصُّعوبات والأخطاء الّتي تحتاج إلى المعالجة ، ولنأخذ مثالاً توضيحيّاً لنشاط التَّعبير في مادَّة اللّغة العربيَّة [1].

المعايير	المؤشِّرات	تحكُّم أقصى	تحكُّم أدنى	تحكُّم جزئي	انعدام التَّحكُّم
الملاءمة(الوجاهة)	- الاستهلال. - استجابة المنتوج لطبيعة الموضوع. - احترام نمط المنتوج. - وسيلة العرض مناسبة.				
الانسجام	- احترام الجانب المنهجي (مقدمة ..... - ترتيب الأفكار حسب الأولويَّة والرَّبط بينها مع التَّمييز بين الأفكار الأساسيَّة والثَّانويَّة. - استغلال السَّندات التَّوضيحيَّة. - استعمال كلمات الرُّجوع أو الاستئناف - طرح الرأي وتعليله.				
الصَّوابيَّة	- استخدام جمل تامَّة المعنى. - توظيف الأفعال حسب أزمنتها. - تنويع التَّراكيب وأساليب التَّعبير. - ثراء الرَّصيد اللغوي. - الاستعمال الصَّحيح للضَّمائر. - احترام علامات التَّرقيم.				
الإتقان (التَّميُّز)	التَّنظيم - إدراج قيمة - جودة الخطّ –الابتكار في الإنتاج.				

وهذا جدول توضيحي للنَّتائج الّتي أسفرت عنها مثلاً عمليَّة التَّشخيص بالمعايير،فالمعياران الأوَّل والثَّاني دنويان والثَّالث معيار إتقان [2].

أسماء التَّلاميذ	المعيار 1 /4			المعيار 2 /4			المعيار 3 /2		
	وضعيَّة 1	وضعيَّة 2	وضعيَّة 3	وضعيَّة 1	وضعيَّة 2	وضعيَّة 3	وضعيَّة 1	وضعيَّة 2	وضعيَّة 3
سمير	1	3	1	3	4	1	2	2	1
سعيدة	3	1	3	1	4	0	1	1	0
أسماء	4	4	3	4	1	1	2	1	2
أيمن	3	1	3	0	1	0	2	0	0
بدر	0	0	1	1	3	1	1	0	0
رجاء	3	1	0	4	1	4	2	0	1

1 – واعلي محمَّد الطَّاهر: الوضعية الادماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات) ، مرجع سابق ، ص77 .

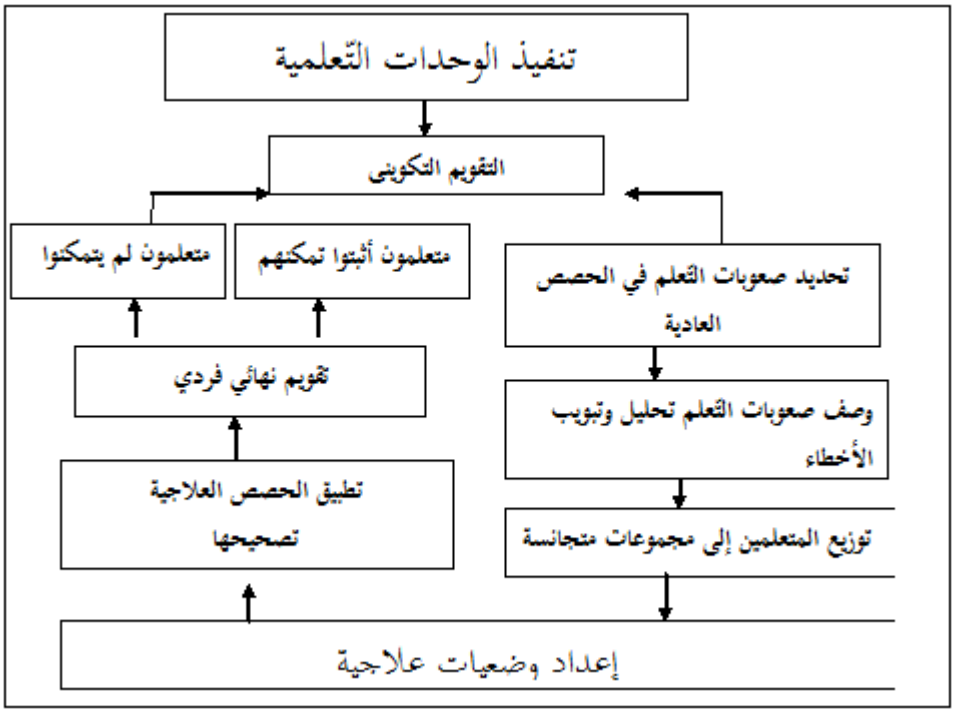
2 – غريب عبد الكريم: بيداغوجيا الإدماج ، نماذج وأساليب التَّطبيق والتَّقييم ، ط 02 ، منشورات عالم التَّربية ، مطبعة النَّجاح الجديدة ، الدَّار البيضاء ، المغرب ، 2011 م ، ص133 .

نلاحظ من خلال الجدول أنَّ كلَّ التَّلاميذ لم يتمكَّنوا من المعيارين الدنويين بدرجة مرضيَّة، أيْ الحدّ الأدنى من درجة التَّمكُّن (تحكُّم جزئي)، فجميعهم بحاجة إلى المعالجة، ويمكن تشكيل مجموعتين انطلاقاً من الجدول للمعالجة، مجموعة تضمُّ سمير وبدر ورجاء حول عدم تمكُّنهم من المعيار 1، والمجموعة الثَّانية من سعيدة وأسماء وأيمن لم يتمكَّنوا من المعيار 2.

وبناءً على نتائج تقويم الكفاءات يؤخذ القرار النِّهائي والّذي يكون رباعيّاً أو ثلاثيّاً وفق التَّرتيب التَّالي (يحذف القرار الأوَّل في الثُّلاثي) :

- كفاءة مكتسبة إلى أبعد من عتبة النَّجاح ويظهر ذلك في قدرة المتعلِّم على دمج مكتسباته وإعادة تحويلها لتوظيفها في وضعيَّات جديدة بنجاح.
- كفاءة مكتسبة يعني أنَّ المتعلِّم تحكُّم في الكفاءة وهو بحاج إلى دعم بالممارسة.
- كفاءة في مرحلة الإنماء أي أنَّ هناك تدرُّج ملموس عند المتعلِّم في نموّ الكفاءة (تحكُّم جزئي).
- كفاءة غير مكتسبة تظهر في عجز المتعلِّم عن إنجاز المهمَّة (انعدام التَّحكُّم).

الخطوات الإجرائية للانتقال من الحصص العادية إلى حصص المعالجة



3- عناصر جهاز المعالجة: و يرتكز جهاز المعالجة على عنصرين مهمَّين :

1/ معالجة الأخطاء النُّقطيَّة المتواترة ومعايير عدم التَّمكُّن : بعد فرز الأخطاء النُّقطيَّة المتواترة والمعايير ذات القصور على مستوى التَّمكُّن تبدأ عمليَّة المعالجة سواء مع كلِّ المتعلِّمين أو مع مجموعة منهم، حيث يباشر الأستاذ معالجة الأخطاء النُّقطيَّة المتواترة معهم، ويتعلَّق الأمر مثلاً بتعثُّر غالبيَّة المتعلِّمين في تصريف فعل أو في خطإ إملائي في رسم همزة القطع والوصل والتَّاء المربوطة والمفتوحة.

أمَّا على مستوى المعايير فيتعلَّق الأمر بقصور بعض المتعلِّمين أو كلِّهم على تجاوز عتبة الحدِّ الأدنى من درجة التَّمكُّن.

2/ العناصر الفاعلة في عمليَّة المعالجة : ويقصد بها تشكيل مجموعات انطلاقاً من الصُّعوبات المرصودة ومصادرها والحاجيات المشتركة، ورصد الأولويَّات أيْ الأخطاء والصُّعوبات الّتي يجب أنْ تحظى بالمعالجة وحسب نتائج التَّشخيص الّتي قدَّمتها المعايير والأخطاء النُّقطيَّة المتواترة تكون المعالجة بطرق مختلفة :

أ- معالجة جماعيَّة لكلِّ المتعلِّمين: إذا أثبت التَّشخيص أنَّ هناك أخطاء وصعوبات مشتركة.

ب- معالجة تستهدف مجموعات صغيرة: تصنيف المتعلِّمين حسب الأخطاء والصُّعوبات المشتركة.

ت- معالجة فرديَّة : تتمُّ بمعالجة أخطاء كلِّ متعلِّم على حدة.

ويستعمل جهاز المعالجة طرائق بيداغوجيَّة مختلفة عن تلك الّتي تمَّ استعمالها في مرحلة التّعلم، حتَّى لا يكون تكراراً للأنشطة التّعلميَّة، وبنفس المساعي، وتكون بوضعيَّات تعليميَّة متمايزة حسب طبيعة الصُّعوبة المراد تجاوزها ولا تكتمل معالجة الصُّعوبات إلَّا بإعادة وضع المتعلِّم في وضعيَّات إدماجيَّة لحلِّها للتَّأكُّد من زوالها.

خلاصة : لقد سمحت البحوث التَّربوية بالانتقال من النَّظرة السّلبيَّة للخطإ المقرون بالعقاب إلى نظرةٍ جديدة مفادها أنَّ الخطأ مؤشِّرٌ دالٌّ على كيفيَّة حدوث عمليَّة التّعلم، ومعناه أنَّ المتعلِّم يبذل جهداً للتَّعلُّم ويقوم بمحاولات جادَّةٍ لكنه يواجه صعوبات وبحاجةٍ إلى تدخُّل لمساعدته على تجاوزها، ويكون الدَّور الأكبر للمعلِّم في ظلِّ بيداغوجيا الخطإ بحيث يكون واعيا بالخطإ ومعترفا بحقِّ المتعلِّم في الخطأ، وأن يهتمَّ به لأنَّ ذلك يسمح له بالدُّخول في قلب سيرورة التّعلم بكلِّ خباياها وأن يبتعد عن إصدار أحكامٍ مجَّانيَّةٍ وخاطئةٍ على المتعلِّمين، ويتطلَّب منه ذلك تدبير وضعيَّات تعليميَّة علاجيَّة تُزيل مختلف العوائق الّتي قد تحول دون استفادة المتعلِّم من مجهوداته، وبالتَّالي يحفِّزه على تعيين خطإه وصياغته وشرحه.

الفصل الخامس

الدراسة التطبيقية

مباحث الفصل

i. **وصف الدراسة وتحليل الاستبيانات**

ii. **وصف الاستبيانات.**

iii. **المنهج المستخدم .**

iv. **تحليل مكونات ونتائج الاستبيان.**

v. **خاتمة.**

تمهيد : تقتضي تعليمية اللّغات النّزول إلى الميدان من أجل التّقرب أكثر من سير العملية التّعليمية التّعلُّمية ومعاينة الممارسة الصّفية وتحليلها، ومن الأدوات المساعدة للباحث الديداكتيكي على ذلك مُساءلة الممارسين عن طريق أداة "**الاستبيان**" الذي يُعد أهم أداة لجمع المعلومات والبيانات في الدّراسات الوصفية من عدد كبير من الأفراد خلال مدة قصيرة « للحصول على إجابات عدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج يُعد لهذا الغرض، ويقوم المجيب بملئه بنفسه... » [1]

1- وصف الدراسة وتحليل الاستبيانات

1-1 - مشكلة الدراسة: تتمحور مشكلة الدّراسة حول فاعلية بيداغوجيا الإدماج كإطار تطبيقي وعملي للمقاربة بالكفاءات في الممارسة الصّفية لبناء الكفاءات اللّغوية المستهدفة في الطّور الثّانوي لمادة اللّغة العربية، والوقوف على الصّعوبات التي لازالت تواجه المدرسين في هذا المجال قصد معالجة الاختلالات المسجلة في النّشاط البيداغوجي الذي تتطلبه بيداغوجيا الإدماج في التّخطيط لبناء التّعلمات، وإرساء الموارد وتوظيفها في وضعيّات إدماجية تُبرهن على تملك المتعلمين للكفاءة.

1-2– أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى :

أ- الوقوف عن مدى فهم الممارسيين التّربويين لبيداغوجيا الإدماج والآليات التي تشتغل عليهاكإطار منهجي وعملي لتصريف الكفاءة وبناءها خاصة في مجال تَعلُّم اللّغات.

ب- الكشف عن فاعلية بيداغوجيا الإدماج في بناء الكفاءات اللّغوية الّتي يستهدفها منهاج اللّغة العربية في الطّور الثانوي.

ت- الوقوف على الاختلالات والعوائق المسجلة على مستوى المنهاج، أو على مستوى التّكوين، أو على مستوى مخططات التّدرج أو على مستوى الممارسة الصّفية والّتي لازالت تقف في وجه الممارسين التّربويين لتصريف هذه البيداغوجيا في الممارسات الصّفية لتنظيم سيرورة التّعلم وفق بيداغوجيا الإدماج.

1-3– فرضيات الدراسة :

أ– نتوقع أن الهندسة الدّيداكتيكية التي تقترحها بيداغوجيا الإدماج في تعليم وتعلُّم اللّغة العربية تُساهم بفعالية في اكساب المتعلمين كفاءات تواصلية شفهية وكتابية بما تتيحه من انغماس لغوي، وتعزيز للثقة عند المتعلم، وتحميله مسؤولية تعلمه، وربطه بواقعه من خلال تسييّق تعلُّماته.

ب- نتوقع أنّ تنزيل بيداغوجيا الإدماج في الممارسة الصّفية ترفع من مردود الكفاءة التّعبيرية والتّواصلية للمتعلمين، وتزيد من تفاعلهم مع الوضعيّات التّعلُّمية والإدماجية لتوظيف مكتسباتهم المعرفية وخبرتهم لحلّ المشاكل الّتي تواجههم داخل وخارج المدرسة.

[1] – طلعت همام : عن مناهج البحث العلمي ،مؤسسة الرسالة عمان (د،ط)،1984، ص106.

ت- نتوقع أنّ بيداغوجيا الإدماج تحقق مبدإ الإنصاف وتكافؤ الفرص بين المتعلمين حسب مستوياتهم وحاجاتهم.

ث- نتوقع أنْ تواجه المدرسين صعوبات في تعديل ممارساتهم البيداغوجية وفق مقتضيات ومتطلبات بيداغوجيا الإدماج لضعف التّكوين وغياب بعض الشّروط الضّرورية.

1-4- عينة الدّراسة: توجهنا بهذا "الاستبيان " لعينة من السّادة المفتشين والأساتذة لأنّهما أكثر الممارسين الفعليين معايشة للممارسة الصّفية داخل الحجرات مع المتعلمين ومتابعة للعملية التّعلمية ،وقد تمت صياغة أسئلته بعد مسح للدّراسة النّظرية للبحث، والاطلاع على مناهج اللّغة العربية والوثائق المرافقة وكتب النّصوص وأدلتها للطّور الثانوي، واخترنا صيغة الأسئلة الّتي تفرض على المجيب اختيار إجابة من متعدد، و توزعت على عدة محاور تستهدف مختلف عناصر العملية التعليمية الّتي مستها عملية الإصلاح البيداغوجي من مناهج ووثائق تربوية إلى البّرنامج الدّراسي وتخطيط وتنظيم التّعلمات وطرائق التّدريس إلى المدرسين والمتعلمين.

وللتّأكد من صدق أسئلة الاستبيان ومطابقتها للموضوع مجال البحث وللفرضيات المطروحة تم عرضها على لجنة من المحكمين من أساتذة جامعيين متخصصين في تعليمية اللّغة العربية، ولهم اطلاع واسع على مسار الإصلاح البيداغوجي المؤسس على المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، وبعد تعديل بعض الأسئلة وضبطها تم توزيعه على 38 مفتشا و40 أستاذا تم استرجاع 30 استبيانا منها من كلّ فئة تم اعتمادها في الدراسة.

2- وصف الاستبيانين

2-1- وصف استبيان المفتشين

أ- الحدود الزمنية والمكانية : شمل الاستبيان الموجه للسّادة المفتشين بعض المقاطعات المفتشية للتعليم الثّانوي عبر ولايات الوطن لإعطاء مصداقية أكثر لنتائج الدّراسة الميدانية.

ب- عيّنة الدّراسة: شملت عيّنة الدّراسة 38 مفتشا للتّربية الوطنية يتوزعون عبر ولايات الوطن، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، تتفاوت خبرتهم في الميدان لكن أغلبهم قد رافق عملية الإصلاح الّتي عرفتها المنظومة التّربوية وتم استرجاع 30 استبيانا أُعتمدت في الدّراسة.

ت- الأسئلة: تضمن الاستبيان الموجه للسادة المفتشين عشرين سؤالا مغلقا (20سؤالا)، تُلزم المجيب اختيار أحد البدائل المطروحة بتأشير أحد الخيارات وهذا حتّى لا نرهق المجيبين، وحتّى نتحصل على إجابة قريبة من الحقيقة والواقع.وقد غطّت أسئلة الاستبيان أقطاب المثلث الديداكتيكي والمنهاج في ضوء المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، والممارسة الصّفية وتصدرت الصفحة الأولى للاستبيان توطئة حول

موضوع البحث، والهدف منه، وبيانات عامة حول المستجوب، وتم توزيعها على ست محاور منها ثلاث أسئلة حول المنهاج ومدى خضوع عملية بناءه لمقتضيات المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، وتحديده للكفاءات المستهدفة في مجال تعليم اللّغات ومدارجها ومركباتها، وسؤالين حول مخطط التّدرج السّنوي في بناء التّعلمات ومدى ضبط الموارد الملائمة لبناء الكفاءات اللّغوية والتّواصلية والوضعيّات الهادفة لتقويمها.

وفي المحور المتعلق بالأستاذ تم طرح عشر أسئلة، يخص نوع منها البرنامج التّكويني ومدى تغطيته لاحتياجات الأستاذ المعرفية المتعلقة بالأسس النظرية والعلمية للمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج وجهازها المفاهيمي، وإجراءاتها التطبيقية، ونوع حول دوره في الممارسة الصّفية كموجه ومرشد ومبتكر للوضعيّات وتدبيره للوضعيّات التّعلمية التّعليمية، ومراعاته للفروق الفردية وتنويع وسائل وطرق التّدريس وممارسة التّقويم بكلّ أشكاله، والمعالجة البيداغوجية وتصحيح الأخطاء، أما النّوع الثالث من الأسئلة ويضم أربع أسئلة فتم طرحه حول نشاط ودور المتعلمين في بناء التّعلمات والتّقويم وتصحيح الأخطاء، وهل تحولوا فعلا من متلقين للمعرفة إلى مشاركين في بناءها، ومدى قدرتهم على إنتاج أثار شفوية وكتابية تعكس تحكمهم في الكفاءات التّواصلية المستهدفة في كلّ مستوى دراسي، وخُتم الاستبيان بسؤال حول مدى خضوع عملية بناء الاختبارات للمعايير والمؤشرات التي تتطلبها المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج لتقويم الموارد والكفاءات.

2-2- وصف استبيان الأساتذة

أ- **الحدود الزمنية والمكانية** : شمل الاستبيان الموجه للسادة الأساتذة 26 ثانوية بولاية الأغواط.

ب- **عيّنة الدّراسة** : شملت عيّنة الدراسة 38 أستاذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية حيث تتفاوت خبرتهم في الميدان ومستواهم العلمي والمعرفي والبيداغوجي، وتم استرجاع 30 استبيانا كانت أداة للدراسة.

ت- **الأسئلة**: تضمن الاستبينان عشرين سؤالا مغلقا (20سؤالا)، تُلزم المجيب باختيار أحد البدائل المطروحة بتأشير أحد الخيارات، وهذا حتّى لا نرهق المجيبين، وحتّى نتحصل على إجابة قريبة من الحقيقة.

وقد غطت أسئلة الاستبيان كذلك أقطاب المثلث الديداكتيكي والمنهاج في ضوء المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، وتصدرت الصفحة الأولى للاستبيان توطئة حول موضوع البحث والهدف منه، وبيانات عامة حول المستجوب.

وُزعت الأسئلة على ستة محاور منها ثلاث أسئلة حول المنهاج ومدى خضوع عملية بناءه لمقتضيات المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، وتحديده للكفاءات المستهدفة في مجال تعليم اللّغات ومدارجها ومركباتها، وخمس أسئلة حول مخطط التّدرج السّنوي في بناء التّعلمات ومدى ضبط الموارد الملائمة لبناء الكفاءات اللّغوية والتّواصلية، ووظيفية النّصوص القرائية بمختلف أنماطها للتحكم في مهارات اللّغة وبناء

الكفاءات المستهدفة، ومدى تفعيل المقاربة النّصية والتّواصلية في بناء التّعلمات، ومدى فاعلية بيداغوجيا الإدماج في تسهيل عملية الانغماس اللّغوي التي تساعد المتعلم على التّحكم في أدوات اللّغة واستعمالها، وتضمن الاستبيان سؤلا واحدا حول البرنامج التّكويني الذي تلقاه الأستاذ عبر مساره المهني ومدى تغطيته لاحتياجاته المعرفية والبيداغوجية التي تطرحها المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، وتم توجيه خمس أسئلة للأستاذ حول دوره في الممارسة الصّفية كموجه ومرشد ومبتكر للوضعيّات وتدبيره للوضعيّات التّعلُّمية التّعليمية، ومراعاته للفروق الفردية وتنويع وسائل وطرق التّدريس، وممارسة التّقويم بكلّ أشكاله، والمعالجة البيداغوجية وتصحيح الأخطاء، وخمس أسئلة حول مشاركة المتعلمين في بناء التّعلمات والتّقويم وتصحيح الأخطاء، ومدى تحكمهم في إنتاج أثار شفوية وكتابية تعكس تحكمهم في الكفاءات التّواصلية المستهدفة في كلّ مستوى دراسي، وتم تذيّله بسؤال حول مدى خضوع عملية بناء الاختبارات للمعيار والمؤشرات التي تتطلبها المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج لتقويم الموارد والكفاءات.

3- المنهج المستخدم : يُعد المنهج من أساسيات البحث العلمي لتحقيق الأهداف المسطرة من طرف الباحث، ولابدّ أن يتناسب المنهج المتبع مع طبيعة الموضوع محل الدّراسة، فتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي مع أداة الإحصاء لوصف وتحليل نتائج تطبيق بيداغوجيا الإدماج كإجراء تطبيقي لتصريف المقاربة بالكفاءات.

4- تحليل مكونات ونتائج الاستبيان.

1-1- فئة الأساتذة

فئة الأساتذة حسب المستوى العلمي

فئة الأساتذة المستوى العلمي	التكرار	لتكرار النسبي	التكرار التراكمي
- ليسانس	24	80,0	80,0
- ماستر	5	16,7	96,7
- دكتوراه	1	3,3	100,0
المجموع	30	100,0	

يُظهر الجدول أنّ 80 بالمئة من الأساتذة لديهم مستوى ليسانس، يليهم الأساتذة المتحصلون على شهادة الماستر بنسبة 16،70بالمئة، وأستاذ واحد متحصل على شهادة دكتوراه، وهو مؤشر يُفيد أنّ أغلب الأساتذة ينتمون للنّظام الدراسي القديم ولهم مؤهل علمي يؤهلهم يتناسب مع الطّور الدراسي ، ويمتلكون خبرة طويلة في التعليم صاحبت الإصلاحات في جزء كبير منها، وهذا يُعطي مصداقية للنّتائج المتحصل عليها، ويُساعد على رصد واقع الممارسة الصّفية والصّعوبات المطروحة أمام الأساتذة لمواكبة البدائل البيداغوجية والديداكتيكية التي يتطلبها تطوير المنهاج.

فئة الأساتذة حسب الخبرة

فئة الأساتذة حسب الخبرة	التكرار	التكرار النسبي	التكرار التراكمي
– أقل من 05 سنوات	3	10,0	10,0
– من 05 إلى 10سنوات	12	40,0	50,0
– أكثر من 10سنوات	15	50,0	100,0
المجموع	30	100,0	

فئة الأساتذة حسب الرتبة

الفئة	التكرار	التكرار النسبي	التكرار التراكمي
– أستاذ تعليم ثانوي	08	16،7	16،7
– أستاذ تعليم ثانوي رئيسي	04	13،3	13،3
– أستاذ تعليم ثانوي مكون	18	60،0	60،0
المجموع	30	100،0	100،0

يُبين الجدول الثاني والثالث الخاص بفئة الأساتذة أنّ أكبر نسبة من الذين شملهم الاستبيان لهم خبرة تزيد عن خمس سنوات، حيث أنّ 40 بالمئة لديهم خبرة مهنية تتراوح ما بين خمس وعشر سنوات و50بالمئة لهم خبرة تزيد عن عشر سنوات كما يبنه الجدول الثاني، و60 بالمئة منهم أستاذ تعليم ثانوي مكوّن أيّ لهم أقدمية في التّدريس تزيد عن 10 سنوات أي يمتلكون قدرات علمية وتربوية وبيداغوجية تؤهلهم لتجوّيد التعلمات والرفع من مستوى المتعلمين وهذا مؤشر إيجابي يساهم في تشخيص الممارسة الصّفية ورصد تطورها .

1-2 – فئة المفتشين

–فئة المفتشين حسب المستوى العلمي

فئة المفتشين المستوى العلمي	التكرار	التكرار النسبي	التكرار التراكمي
– ليسانس	22	73,3	73,3
– ماجيستر	5	16,7	90,0
– دكتوراه	1	3,3	93,3
– ماستر	2	6,7	
المجموع	30	100,0	100،0

– فئة المفتشين حسب الخبرة

فئة الأساتذة حسب الخبرة	التكرار	التكرار النسبي	التكرار التراكمي
– أقل من 05سنوات	9	30,0	30,0
– من 05 إلى 10سنوات	4	13,3	43,3
– أكثر من 10سنوات	17	56,7	
المجموع	30	100,0	100,0

تفيد نتائج الجدولين أنّ عينة المفتشين البيداغوجيين التّي شملها الاستبيان لاتختلف كثيرا عن عينة الأساتذة من حيث المستوى العلمي، حيث نجد أنّ نسبة 73،30 بالمئة منهم متحصلين على شهادة ليسانس و56،70 بالمئة منهم لديهم خبرة مهنية تزيد عن 10 سنوات.

يتبين لنا من خلال النتائج المحصل عليها أنّ غالبية الأساتذة والمفتشين رافقوا عملية إصلاح المنظومة التّربوية التي تبنت المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج خيارا بيداغوجيا لبناء المناهج على الأقل في السنوات العشر الآخيرة منها، ويُفترض أنْ يكون لديهم تأثيثا معرفيا وبيداغوجيا كافيّا للتّحكم البيداغوجي والتّربوي في تسيير التّعلمات والممارسة الصّفية وفق ما تتطلبه المناهج التي خضعت للتّعديل والتّحسين وفق متطلبات هذه المقاربة، مع الإشارة أنّ أغلب أفراد العيينتين واكبوا عملية الاصلاح التي عرفتها المنظومة التّربوية.

1–3– البيانات المعرفية: يتم تحديد حساب المتوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري ثم تحديد الاتجاه حسب قيم المتوسط كما يلي :

حساب المتوسط الحسابي المرجح.

حدود الفئات: ويتم ذلك عن طريق حساب المدى

المدى =القيمة الكبري – القيمة الصغري

طول الفئة : المدى /عدد التكرارات 2/3=0.8

نضيف النتيجة 0.66 بالتدرج الى الفئات ابتداء من الفئة الأولى وتكون كالاتي :

المصدر من إعداد الباحث بناء على نتائج برنامج spss.

جدول رقم (01) يحدد مجالات الاتجاه حسب برنامج

قيمة المتوسط المرجح	الرأي
1–1.66	**إلى حد ضعيف**
2.32–1.66	**إلى حد متوسط**
3–2.32	**إلى حد بعيد**

جدول رقم 02 نتائج استبيان الأساتذة.

الرقم	العبارات	إلى حد ضعيف		إلى حد متوسط		إلى حد بعيد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
01	هل تم بناء مناهج اللّغة العربية في الطور الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج ؟	20	66,7	10	33,3	00	00	1,33	,088
02	هل حدد المنهاج الكفاءات اللّغوية التّواصلية ومركباتها بدقة ؟	14	46,7	16	53,3	00	00	1,53	,093
03	إلى أيّ حد يحقق اعتماد المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج فاعلية في تعلم اللّغة العربية ؟	7	23,3	22	73,3	1	3,3	1,80	,088
04	إلى أيّ حد تساهم الموارد المقترحة في بناء الكفاءات اللّغوية المستهدفة لكل مستوى ؟	6	20,0	21	70,0	3	10,0	1,90	,100
05	هل النّصوص القرائية وظيفية لتدريس فروع اللّغة بالمقاربة النّصية ؟	17	56,7	13	43,3	00	00	1,43	,092
06	هل المقاربة النّصية والتّواصلية مفعلة في تدريس اللغة ؟	19	63,3	11	36,7	00	00	1,37	,089
07	هل النصوص بمختلف أنماطها تساعد المتعلمين على التحكم في اللغة ؟	18	60,0	12	40,0	00	00	1,40	,091
08	هل تساهم بيداغوجيا الإدماج في تحقيق الإنغماس اللّغوي للتّحكم في أدوات اللّغة ؟	18	60,0	12	40,0	00	00	1,40	,091
09	هل تلقيت تكوينا كافيا في المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج ؟	15	50,0	15	50,0	00	00	1,50	,093
10	هل تراعي في التّخطيط لبناء التعلمات مبادئ المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج ؟	22	73,3	8	26,7	00	00	1,27	,082
11	إلى أيّ حد تعطي عناية للأنشطة الإدماجية؟ (الوضعية ،المشروع ، التعبير)؟	14	46,7	14	46,7	2	6,7	1,60	,113
12	هل يتم تدريب التّلاميذ على إدماج مكتسباتهم القبلية أثناء سيرورة الفعل التعلمي ؟	5	16,7	24	80,0	1	3,3	1,87	,079

13	هل تعتمد شبكة التّقويم بكل أنواها في تقويم إنتاج المتعلمين ؟	8	26,7	18	60,0	4	13,3	1,87	,115
14	هل تلجأ للمعالجة عند تسجيل صعوبات وأخطاء لدى المتعلمين ؟	8	26,7	18	60,0	4	13,3	1,87	,115
15	إلى أيّ حد يشارك المتعلمون في بناء معارفهم بأنفسهم ؟	2	6,7	21	70,0	7	23,3	2,17	,097
16	إلى أيّ حد يتحكم المتعلمون في إدماج مكتسباتهم في الوضعية الإدماجية ؟	3	10,0	21	70,0	6	20,0	2,10	,100
17	إلى أيّ حد يتحكم المتعلمون في إنتاج أثر شفوي أو كتابي في وضعيات الإدماج ؟	3	10,0	23	76,7	4	13,3	2,03	,089
18	هل يتفاعل المتعلمون مع الوضعيّات المشكلة والمشروع والتّعبير باعتبارها أنشطة إدماجية ؟	6	20,0	20	66,7	4	13,3	1,93	,106
19	هل يشارك المتعلمون في تقويم منتوجهم ؟	2	6,7	22	73,3	6	20,0	2,13	,093
20	هل الإختبارات تستهدف تقويم الكفاءات الختامية والكفاءات الشاملة للمتعلمين ؟	6	20,0	21	70,0	3	10,0	1,90	,100

وصفتْ النّتائج المتحصل عليها من خلال الاستبيان الموجه للأساتذة مدى خضوع بناء منهاج اللّغة العربية للطّور الثّانوي للمبادئ التي تتأسس عليها المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج بعبارة "إلى حد ضعيف " بنسبة عالية تقدر ب 66،70 بالمئة، بينما وصفت مدى تحديده للكفاءات اللّغوية التّواصلية ومركباتها بدقة بعبارة "إلى حد متوسط " بنسبة 53،3 بالمئة، ووصفت مدى فاعلية المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج في تعليم اللّغة العربية بعبارة "إلى حد بعيد " بنسبة 73،30 بالمئة.

تؤُكد هذه النّتائج أنّ جلّ الأساتذة يقرون بأهمية مدخل المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج في تفعيل تدريس مادة اللّغة العربية، لكن المنهاج لازالت تسجل به نقائص واختلالات في تبني المبادئ التي تتأسس عليها هذه المقاربة خاصة في شقها المتعلق بأجرأتها وجعلها واقعا ملموسا، مع الإشارة أنّ مناهج هذا الطّور لم تخضع للتّعديل والتّحسين منذ الشروع في تنفيذ الإصلاحات التربوية سنة 2003.

وأقرّت نسبة 70 بالمئة من الأساتذة أنّ الموارد المقترحة في مخطط التّدرج السنوي لبناء التّعلمات مناسبة "إلى حد بعيد" لبناء الكفاءات اللّغوية المستهدفة في المنهاج،بينما وصفت نسبة 56،70بالمئة من نتائج سؤال " هل النّصوص القرائية وظيفية لتدريس اللّغة العربية بالمقاربة النّصية " ونسبة 63،30 بالمئة من نتائج سؤال " هل المقاربة النّصية والتّواصلية مفعلة في تدريس اللّغة العربية ؟ " و60 بالمئة من نتائج سؤال " هل النّصوص بمختلف أنماطها تساعد التلاميذ على التحكم في اللغة ؟ بعبارة " إلى حد ضعيف "،وهذا يؤكد أنّ الاختلالات مسجلة على مستوى بناء المنهاج خاصة في اختيار المحتويات من النّصوص ومواردها

اللّغوية حيث أنّ عدد منها لايساعد على تفعيل المقاربة النّصية والتّواصلية في تدريسها، إضافة إلى اختيار نصوص تتداخل فيها مجموعة من الأنماط يصعب على المتعلمين تمثل خصائصها، سواءا على مستوى التّلقي أو على مستوى الإنتاج، وهو عائق يعاني منه الأساتذة في الممارسة الصّفية اليومية.

وتُقر نسبة 60بالمئة من نتائج الإجابة أنّ بيداغوجيا الإدماج تُحقق الانغماس اللّغوي بشكل ضعيف، و40بالمئة بشكل متوسط، وتعكس هذه النّتائج أنّ تفعيل المقاربة بالكفاءات في تدريس اللّغة العربية لازال يمارس على مستوى التّلقي، ولازال الأساتذة يعانون من صعوبات للتّحكم في تسيير وتدبير التّعلمات وفق منطق بناء الكفاءة الذي يتطلب تجنيد وتعبئة الموارد وإدماجها لإنتاج أثر كتابي أو شفوي في وضعيّات تواصلية دالة يُبرهن من خلالها المتعلم على مدى نمو كفاءته، ويُؤشر هذا أنّ الأساتذة لم يتلقوا تكوينا كافيا في هذا المجال، حيث أن 50بالمئة من الإجابة عن سؤال حول " البرنامج التّكويني المتعلق بالمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج " كانت بعبارة "إلى حد ضعيف " و50بالمئة كانت بعبارة " إلى حد متوسط ".

وتباينت نتائج الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بدور الأستاذ في تدبير التّعلمات وتسييرها وتقويمها ومعالجة الصّعوبات، فنجد نسبة 73،30 بالمئة من المستجوبين يعتمدون مبادئ المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج (الشمولية، البناء، التناوب، التطبيق، الإدماج، التحويل..) بوتيرة ضعيفة في التّخطيط لبناء التّعلمات، و46،70 بالمئة يتناولون الأنشطة الإدماجية (المشروع، الوضعية الإدماجية، التّعبير) بوتيرة ضعيفة ونفس النسبة بوتيرة متوسطة.

تظهر النتائج المتعلقة بتدريب التلاميذ على الإدماج أن نسبة 80بالمئة من الأساتذة يولون عناية لذلك بوتيرة متوسطة،و60 بالمئة منهم يقومون بالتقويم والمعالجة باعتماد المعايير والمؤشرات بوتيرة متوسطة كذلك و13،30 بالمئة فقط يهتم بالتقويم والمعالجة باعتماد المعايير والمؤشرات،وتفيد هذه النتائج أن الأساتذة يحاولون جاهدين التركيز على المتعلم في العملية التعليمية التعلمية لتنمية كفاءاته الإستراتيجية والتواصلية والمنهجية والثقافية،ومراعاة الفروق الفردية لتنمية القدرات الفردية لكل متعلم.

كشفت نتائج الاستبيان أنّ دور المتعلم في الفعل التّعليمي التعلمي تغير كثيرا في ظل اعتماد المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج حيث نجد مابين 66،70 بالمئة و73،30 بالمئة من الأساتذة يقرّون أنّ المتعلمين يشاركون في بناء تعلماتهم وإدماجها وتقويمها، ويتفاعلون مع الوضعيّات المشكلة، ويُنتجون أثرا كتابيا وشفويا بشكل متوسط، ومابين 13،30 بالمئة و23،23 بالمئة يقومون بذلك إلى حد بعيد، وهذا يعكس كذلك أنّ الأساتذة بدأوا يغييرون من الممارسة البيداغوجية باتجاه المتعلم وإشراكه في العملية التّعليمية التّعليمة باعتماد الطّرائق التّفاعلية التي تجعله يكتسب مهارات وكفاءات وقدرات لغوية تُنمي الكفاءة التّواصلية لديه في مواقف ووضعيّات دالة مركبة ومعقدة، والابتعاد عن أساليب وطرائق التّلقين

والشّحن بالمعارف اللّغوية. ووصفت نتائج الإجابة عن سؤال يتعلق بمدى استهداف الكفاءات اللّغوية الختامية والشّاملة في بناء الاختبارات بعبارة "إلى حد متوسط " بنسبة 70بالمئة، وهي نسبة تُبين أنّ التّقويم لم يُعد منصبا على المعارف وقدرات التّذكر والاسترجاع، وإنّما اتّجه إلى قياس مدى نمو كفاءات المتعلم ومعارفه الأدائية تماشيا مع المبادئ التي تُقرها المقاربة بالكفاءات والتي تسعى إلى تمهير المتعلم.

جدول رقم 03 نتائج استبيان المفتشين.

الرقم	العبارات	إلى حد ضعيف		إلى حد متوسط		إلى حد بعيد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
01	**هل تم بناء مناهج اللّغة العربية في الطّور الثّانوي وفق المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج ؟**	18	60،0	08	26،7	04	13،3	1,53	,730
02	**هل حدد المنهاج الكفاءات اللّغوية التّواصلية ومركباتها بدقة ؟**	12	40،0	11	36،7	07	23،3	1,83	,791
03	**إلى أيّ حد يحقق اعتماد المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج فاعلية في تعلم اللّغة العربية ؟**	09	20،0	21	07،0	03	10،0	1,90	,548
04	**إلى أيّ حد تساهم الموارد المقترحة في بناء الكفاءات اللّغوية المستهدفة لكل مستوى ؟**	07	23،3	20	66،7	03	10،0	1,87	,571
05	**هل الوضعيّات المشكلة المدرجة في مخطط التّدرج كافية لبناء الكفاءات اللّغوية وتقويمها ؟**	19	66،3	08	26،7	03	10،0	1,47	,681
06	**إلى أيّ حد يغطي البرنامج التّكويني إحتياجات الأساتذة المعرفية المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات ؟**	16	53،3	13	43،3	01	03،3	1,50	,572
07	**إلى أيّ حد استوعب الأساتذة الخلفيات المعرفية والفلسفية ومتطلبات التّدريس بالمقاربة بالكفاءات؟**	15	50،0	13	43،3	02	06،7	1,57	,626
08	**إلى أيّ حد يميز الأساتذة بين مفهوم الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها كالمهارة والقدرة والأداء ؟**	14	46،7	15	50	01	03،3	1,57	,568
09	**إلى أيّ حد غيّر الأساتذة من ممارساتهم البيداغوجية وفق مقتضيات بيداغوجيا الإدماج ؟**	11	36،7	16	53،3	03	10،0	1,73	,640
10	**إلى أيّ حد تحول المدرس إلى موجه ومساعد للمتعلم في بيداغوجيا الإدماج ؟**	16	53،3	12	40،0	02	06،7	1,53	,629
11	**إلى أيّ حد يتم تدبير الوضعيات التعليمية التعلمية والتّخطيط للتعلمات وفق بيداغوجيا الإدماج ؟**	09	30	16	53،3	05	16،7	1,87	,681
12	**هل يّميز المدرسون بين الوضعيّات المشكلة (الوضعية الديداكتيكية والوضعية الإدماجية ؟**	05	16،7	21	70،0	04	13،3	1,97	,556

13	هل يُراعي المدرسون الفروق الفردية بين المتعلمين في الممارسة الصّفية ؟	06	20	16	53،3	08	26،7	2,07	,691
14	هل يُمارس المدرسون التّقويم بكل أنواعه وفق بيداغوجيا الإدماج ؟	03	10،0	20	66،7	07	23،3	2,13	,571
15	هل يتدخل المدرسون لتصحيح الأخطاء والصّعوبات التي ينتجها التقويم ؟	02	06،7	19	63،3	09	30	2,23	,568
16	إلى أيّ حد تحول المتعلمون إلى مشاركين في بناء معارفهم ؟	02	06،7	20	66،7	08	26،7	2,20	,551
17	إلى أيّ حد يتفاعل المتعلمون مع الوضعيات التّواصلية ؟	01	03،3	24	80	05	16،7	2,13	,434
18	ما مدى تحكم المتعلمون في إدماج مكتسباتهم ؟	03	10	21	70	06	20	2,10	,548
19	ما مدى تحكم المتعلمون في إنتاج أثر شفوي أو كتابي في الوضعيّات التّواصلية الدالة ؟	02	06،7	22	73،3	06	20	2,13	,507
20	هل الإختبارات تستهدف تقويم كفاءات المتعلمين الختامية والشّاملة ؟	05	16،7	21	70	04	13،3	1,97	,556

لم تخالف نتائج الاستبيان الموجه للسّادة المفتشين من مختلف جهات الوطن بخصوص السؤالين المتعلقين بمدى خضوع بناء منهاج اللّغة العربية للطّور الثّانوي للمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج ومدى تحديد الكفاءات التّواصلية بدقة نتائج استبيان الأساتذة حيث وصفت ذلك بعبارة "إلى حد ضعيف مما يؤّكد حاجة المنهاج لإعادة تقييم وتعديل حتى يستجيب للمبادئ والإجراءات الّتي تتطلبها هذه المقاربة، ووصفت نتائج الإجابة عن السؤال الثالث بعبارة "إلى حد متوسط بنسبة 70 بالمئة "مما يفيد بأهمية المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج في تفعيل تعلم وتعليم اللغة العربية واكساب المتعلم الكفاءات المستهدفة بما تيسره من إجراءات لممارسة اللّغة واستعمالها في شتى المواقف التّواصلية.

وأفرزت النّتائج في وصفها للأسئلة المطروحة حول الموارد والوضعيات المدرجة في مخطط الّتدرج السنوي للتعلمات نسب متفاوتة، حيث نجد 66،70 بالمئة من المفتشين رأوا أنّ الموارد المدرجة في مخطط تساهم في بناء الكفاءات المستهدفة بوتيرة متوسطة، ورأى 66،30 بالمئة منهم أنّ الوضعيّات المشكلة المدرجة في مخطط التّدرج غير كافية لبناء الكفاءات المستهدفة حيث وصفوا السؤال الموجه حولها بعبارة "إلى حد ضعيف ". وبخصوص مدى تغطية البرنامج التّكويني لاحتياجات الأساتذة المعرفية والبيداغوجية والإجرائية والمفاهمية ذات الصلة بهذه المقاربة ومدى استيعابهم لها كشف نتائج الاستبيان بأّنها تتراوح ما بين الضعيفة والمتوسطة، إذ وصفت البرنامج التّكويني بعبارة "إلى حد ضعيف " بنسبة 53،30 بالمئة وبعبارة "إلى حد متوسط بنسبة 43،30 بالمئة، ووصفت مدى استيعاب الأساتذة لخلفيات المقاربة بالكفاءات المعرفية

والفلسفية ولمتطلباتها الإجرائية بعبارة "إلى حد ضعيف " بنسبة 50بالمئة وبعبارة "إلى حد متوسط" بنسبة 43،3 بالمئة، ولمدى التّمييز بين مفهوم الكفاءة والمفاهيم الأخرى المرتبطة بها كالأداء والمهارة بعبارة "إلى حد متوسط بنسبة 50بالمئة.

وأقرت الإجابات عن الأسئلة المتعلقة بتغيير الأساتذة لممارساتهم الصّفية، ولتدبير وتسيير التعلمات والتّقويم والمعالجة وفق ما تتطلبه هذه المقاربة بأنّها متوسطة، حيث تراوحت نسب وصفها بعبارة "إلى حد متوسط " ما بين 53،30بالمئة و70بالمئة.

ووصفت النّتائج دور المتعلمين في بناء معارفهم بأنفسهم وتفاعلهم مع الوضعيّات التّعلمية التّواصلية وتحكمهم في إدماج مكتسباتهم القبلية لحلّ الوضعيات، وفي إنتاج أثر كتابي أو شفوي بعبارة "إلى حد متوسط " بنسب تراوحت ما بين 66،70بالمئة و80بالمئة،وبعبارة "إلى حد بعيد " بنسب تراوحت ما بين 16،70بالمئة و26،70 بالمئة، وهذا يعكس التّفاعل الحاصل ما بين المدرسين والمتعلمين، حيث أدى تغيير الأدوار والممارسة من طرف المدرسين وتبني الطّرائق الفعّالة إلى تنشيط المتعلمين والرفع من أداءهم.

وجاءت الاجابة بعبارة "إلى حد متوسط " عن سؤال يتعلق بمدى استهداف الكفاءات اللّغوية الختامية والشّاملة في بناء الاختبارات بنسبة 70 بالمئة، وهي نتيجة تعكس التّحول الحاصل في ممارسة التّقويم فلم يُعد يقتصر على استرجاع المعارف، وإنّما توجه كذلك لتقويم الكفاءات والأدات والمهارات.

تسمح عملية المسح لنتائج الاستبيانين الخروج بالنّتائج التالية :

1- تتفق نتائج الاستبانين في أنّ مناهج اللّغة العربية للطّور الثّانوي لاتستجيب كليا لمتطلبات ومبادئ المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، وأنّ الكفاءات اللّغوية التّواصلية المستهدفة لم تحدد بدقة،مما يتطلب إعادة مراجعة وتعديل وتحسين مناهج هذا الطّور وفق توجهات ومنطلقات هذه المقاربة حتّى تكون وظيفية تصميما وتخطيطا وتنفيذا وتقويما، وذلك باعتماد مبدإ إدماج المكتسبات والاشتغال على وضعيّات الاستعمال الاجتماعي الّتي تجعل المتعلم يستثمر المعرفة الّتي اكتسبها في وضعيّات الحياة والوضعيّات المشكلة، واختيار محتويات تمارس في سيّاقات محلية ووطنية ودولية قريبة من متطلبات العصر، وتغطي احتياجات المتعلمين لتنمية مدراج الكفاءات المستهدفة.

2- تتفق نتائج الاستبيانين أنّ الكفاءات اللّغوية التّواصلية ومركباتها لم يتم تحديدها بدقة وهذا يقف حجر عثر أمام الأساتذة خاصة الجدد منهم لهيكلة الموارد والوضعيّات التّقويمية الّتي تتطلبها الكفاءة المرصودة وهذا يستدعي إعادة صياغة مرجعيّات الكفاءات الختامية والشّاملة بدقة، وتحديد مركباتها بطريقة تساعد المدرسين على اختيار الموارد والوضعيّات المناسبة لتنميتها وتقييمها.

3- كشفت نتائج الاستبيانين أنّ الاشتغال على الوضعيّات المشكلة يُساهم في تفاعل المتعلمين ونشاطهم ويرفع من وتيرة التعلم لديهم، وهذا مؤشر يبين ويؤكد أنّ الهندسة الديداكتيكية الّتي تقترحها بيداغوجيا

الإدماج في تعليم وتعلم اللّغة العربية، والّتي ترتكز على مبدإ الإدماج والاشتغال على الوضعيات تساهم بفعالية في إكساب المتعلمين كفاءات تعبيرية تواصلية شفهية وكتابية بما تتيحه من انغماس لغوي.

ولتدراك الاختلالات المسجلة في تدبير التعلمات لبناء الكفاءات المستهدفة ينبغي تنزيل بيداغوجيا الإدماج كأسلوب إجرائي عملي لتصريف الكفاءة في الممارسة الصّفية من خلال إعادة صياغة مخطط للتعلمات يّراعي الهندسة الديداكتيكية التي تقترحها بيداغوجيا الإدماج التي تعتمد سيرورة تعليمية تعلمية تشتغل فيها على المركب والمحسوس بايجاد ترابطات بين التّعلمات تزواج بين الوضعيات التّعلمية والإدماجية لإنماء كفاءات أساسية في مادّة ما عبر اكساب المتعلم الموارد المقرّرة المتعلّقة بالكفاءة المستهدفة موردا موردا، وتدرّيبهم على ربط الموارد المكتسبة والتّوليف بينها، وتعلّم دمجها لإنجاز مهمّات مركّبة ضمن وضعيات إدماجية ليبرهن على امتلاك الكفاءة المستهدفة.

كما تساهم هذه الهندسة تحقق تكافؤ الفرص بين المتعلمين بما تتيحه من حرية لهم، وما توفره من طرائق نشطة وفعّالة تساعدهم على بناء معارفهم واستثمارها وتقييمها وعلاج الصعوبات التي تواجههم فيصبح بذلك المتعلم عنصرا مشاركا في الفعل التعليمي التعلمي لتنمية كفاءاتهم التّواصلية والإستراتيجية والمنهجية والثقافية.

4- تتفق إجابة الاستبيانين أنّ الأستاذ لازال بحاجة إلى برنامج تكويني يعمق من ثقافته المعرفية والبيداغوجية والتّربوية ويرافق ممارسته الصّفية للتّحكم أكثر في تنفيذ المنهاج، وتحسين الأداء، وتجويد الّتعلمات وهذا معيق يكبح تفعيل منهجية المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا الإدماج لتغيير المدرسين لممارستهم الصّفية ولإجراءات التّ قويم والمعالجة البيداغوجية،وهذا يتطلب تكثيف النّشاطات التّكوينية للأساتذة، وقد شرعت الوزارة الوصية بتنفيذ مخطط للتكوين المستمر قد تجني ثماره خلال السنوات القادمة.

خاتمة: يبدو من خلال نتائج الدّراسة الميدانية وتحليل نتائج الاستبيان والمسح الشّامل للوثائق التّربوية والممارسة الميدانية أنّه رغم مرور حوالي عشرين سنة على انطلاق عملية الإصلاح البيداغوجي وفق مدخل المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج لازال تعليم اللغة العربية لم يرق للمستوى المطلوب، ولم تتحقق الغايات المنشودة، وأنّ البُون لازال شاسعا بين الأدبيات التّعليمية التّربوية البيداغوجية التي جاءت بها مناهج الإصلاح المؤسسة على مدخل المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج وبين واقع الممارسة الصّفية ذلك أنّ أجرأة هذه المقاربة وتنزيلها على أرض الواقع يتطلب بلورة عُدّة بيداغوجية تسمح بالتّحكم في وضع مخطط بيداغوجي يحدد قاعدة الكفاءات التّواصلية الأساس ومركباتها، والكفاءات الشّاملة ومركباتها بدقة، وضبط وتحديد الأهداف والموارد التي تساهم في إنماءها، واختيّار الطّرائق والوسائل الفعّالة الّتي تُساعد المتعلم على التّحكم فيها عند نهاية مرحلة أو سنة دراسية، وقصد تحقيق هذا المسعى خرجنا بالتوصيات التالية الي فيها إجابة عن الأسئلة والفرضيات التي طرحنا في مقدمة هذا البحث

1- إعادة مراجعة وتعديل وتحسين مناهج اللغة العربية للطور الثانوي بما يستجيب للتصورات والإجراءات التي تطرحها بيداغوجيا الإدماج لأجرأة الكفاءات وتنزيلها في الممارسة الصفية .

2- تحديد مدرج الكفاءات المراد تنصيبها وضبط مركباتها وصياغة مرجعياتها بدقة واختيار الوضعيات المناسبة لبناءها .

3- إعادة ضبط مخططات التدرج للتّعلمات وفق هندسة تضبط محطات التعلم والإدماج والتقويم والمعالجة .

4- المزواجة بين أنشطة التلقي والإنتاج والإكثار من نماذج الترسيخ والتمرس للمثل الإجرائية .

5- أن تكون المادة اللّغوية المختارة للتّعلم مما تتطلبه الحياة المعاصرة للمتعلم وتشبع حاجاته من القيم وتغطي كل جوانب شخصيته .

6- أن تُراعى في تقديم المادة اللّغوية وطريقة تدريسها مستويات التعبير التي تتطلبها المواقف التعليمية أي الجمع بين أساليب التعبير الفصيح المناسب لمقام ومواقف الحرمة،وأساليب التعبير المرسل المناسب لمواقف الحياة العادية .

7- إعداد برنامج تكويني للممارسين التّربويين يعمق من ثقافتهم البيداغوجية والمعرفية والديداكتيكية ويرافق ممارساتهم الصفية للتحكم في تنفيذ المنهاج وتجويد التعّلمات.

i. نموذج أداة الاستبيان.

ii. ترجمة بعض أعلام البحث.

iii. مصطلحات قاموس الإدماج.

iv. قائمة المصادر والمراجع.

v. الفهرس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون بتيارت

معهد الآداب واللغات

– استبيان موجه إلى أساتذة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي–

السادة الكرام : في إطار إعداد أطروحة "دكتوراه في تعليمية اللّغة العربية موسومة ب"إستراتيجية بيداغوجيا الإدماج في بناء الكفاءات اللّغوية للمتعلم – مقاربة ديداكتيكية للطّور الثّانوي– أضع بين أيديكم هذا الاستبيان ملتمسا منكم إفادتي بإجابات دقيقة وموضوعية عن مختلف الأسئلة، مؤكدا لكم أنّ المعلومات المتحصل عليها لن تُستعمل إلّا لأغراض علمية بحتة .

–استمارة الاستبيان –

1– الرتبة .....□

2– الخبرة ..... □

3– المؤهل العلمي ..... □

4– مكان العمل (الولاية) ..... □

1– هل تم بناء مناهج اللّغة العربية في الطّور الثّانوي وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

2– هل حدد منهاج اللّغة العربية للطّور الثّانوي الكفاءات اللّغوية التّواصلية ومركباتها بدقة لكل مستوى ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

3– إلى أيّ حد يحقق اعتماد المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج فاعلية في تعلم اللّغة العربية ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

4 – إلى أيّ حد تساهم الموارد المقترحة في مخطط التّدرج السّنوي في بناء الكفاءات اللّغوية المستهدفة لكل مستوى ؟ إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

5– هل النّصوص القرائية وظيفية لتدريس فروع اللّغة بالمقاربة النّصية ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

6– هل المقاربة النّصية والتّواصلية مفعلة في تدريس فروع اللّغة العربية ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

7– هل النّصوص وبمختلف أنماطها: القصصية والحوارية والحجاجية والإخبارية الواردة في الكتاب، تساعد التّلاميذ على التّحكم في اللّغة من خلال (الاستماع، القراءة، التعبير، التواصل والكتابة...) ؟.

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

8- هل تساهم بيداغوجيا الإدماج في تحقيق الانغماس اللّغوي الّذي يجعل المتعلم يتحكم في أدوات اللّغة العربية ؟ إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

9- هل تلقيت تكوينا كافيا في المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

10- هل تّراعي في التّخطيط لبناء التّعلمات مبادئ المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج:مبدأ الشمولية ، البناء ، التناوب التطبيق ، الإدماج، التحويل ، مبدأ التعلم الذاتي، مبدأ التّعلم التّعاوني، التدريس بالوضعيات ؟.

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

11- إلى أيّ حد تُعطي عناية للأنشطة الإدماجية (الوضعيات، المشروع ، التعبير) ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

12- هل يتم تدريب المتعلمين على إدماج مكتسباتهم القبلية في وضعيات إدماجية أثناء الفعل التعلمي ؟

بصفة دائمة □ أحيانا □ نادرا □

13- هل تعتمد شبكة التّقويم بكل أنواعها (المعايير والمؤشرات) في تقويم إنتاج المتعلمين ؟

بصفة دائمة □ أحيانا □ نادرا □

14- هل تلجأ للمعالجة عند تسجيل صعوبات وأخطاء لدى المتعلمين ؟

بصفة دائمة □ أحيانا □ نادرا □

15- إلى أيّ حد يشارك المتعلمون في بناء معارفهم بأنفسهم ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف□

16- إلى أيّ حد يتحكم المتعلمون في إدماج مكتسباتهم في الوضعيّات الإدماجية؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

17- إلى أيّ حد يتحكم المتعلمون في إنتاج أثر شفوي أو كتابي حسبما تقتضيه وضعيات الإدماج ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

18- هل يتفاعل المتعلمون مع الوضعيات المشكلة والمشروع والتعبير باعتبارها أنشطة إدماجية ؟

بصفة دائمة □ أحيانا □ نادرا □

19- هل يشارك المتعلمون في تقويم منتوجهم ؟ بصفة دائمة □ أحيانا □ نادرا □

20- هل الاختبارات تستهدف تقويم الكفاءات الختامية والكفاءة الشاملة للمتعلمين ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون بتيارت

معهد الآداب واللغات

قسم اللّغة العربية وآدابها

– استبيان موجه إلى السادة مفتشي اللّغة العربية وآدابها في التّعليم الثّانوي–

السادة الكرام : في إطار إعداد أطروحة "دكتوراه في تعليمية اللّغة العربية موسومة ب"إستراتيجية بيداغوجيا الإدماج في بناء الكفاءات اللّغوية للمتعلم – مقاربة ديداكتيكية للطّور الثانوي – أضع بين أيديكم هذا الاستبيان ملتمسا منكم إفادتي بإجابات دقيقة وموضوعية عن مختلف الأسئلة، مؤكدا لكم أنّ المعلومات المتحصل عليها لن تُستعمل إلّا لأغراض علمية بحتة .

–استمارة الاستبيان –

1– الرتبة .....□

2– الخبرة .....□

3– المؤهل العلمي .....□

4– مكان العمل (الولاية) ..... □

1– هل خضع بناء مناهج اللّغة العربية في الطّور الثّانوي لمقتضيات المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

2– أتجد منهاج اللّغة العربية المبني على المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج يمنح عناية لبناء الكفاءات اللّغوية التّواصلية ؟ إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

3 – هل حدد منهاج اللّغة العربية للطّور الثّانوي الكفاءات اللّغوية التّواصلية ومركباتها بدقة لكلّ مستوى ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

4– إلى أيّ حد تساهم الموارد المقترحة في مخطط التّدرج لبناء التّعلمات في بناء الكفاءات اللّغوية المستهدفة لكلّ مستوى ؟ إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

5– هل الوضعيّات المشكلة المدرجة في مخطط التّدرج السّنوي لبناء التّعلمات كافية لبناء الكفاءات اللّغوية وتقويمها ؟ إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

6– إلى أيّ حد يغطي البرنامج التّكويني احتياجات الأساتذة للتّحكم في المعارف المرتبطة بالخلفية النّظرية والعلمية للمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج وبجهازها المفاهيمي وبخصائص وأنواع الكفاءة ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

7- إلى أيّ حد استوعب الأساتذة الخلفيات العلمية والنّظرية والجهاز المفاهيمي للمقاربة بالكفاءات ومتطلبات التّدريس ببداغوجيا الإدماج كأسلوب بيداغوجي علمي غايته تحكم المتعلم في توظيف ما تعلمه ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

8- إلى أيّ حد يُميز الأساتذة بين مفهوم الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها كالمهارة والقدرة والأداء ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

9-إلى أيّ حد غيّر الأساتذة من ممارساتهم البيداغوجية وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

10- إلى أيّ حد تحول المدرس إلى موجه ومساعد للمتعلم في بيداغوجيا الإدماج ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

11- إلى أيّ حد يتم تدبير الوضعيات التّعلمية التّعليمية والتّخطيط للتّعلمات وفق بيداغوجيا الإدماج ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

12- هل يُميز المدرسون بين أنواع الوضعيّات المشكلة (الوضعية الديداكتيكية والوضعية الإدماجية)؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

13- هل يُراعي المدرسون الفروق الفردية بين المتعلمين في الممارسة الصّفية ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

14- هل يمارس المدرسون التّقويم بكل أنواعه وفق ما تقتضيه بيداغوجيا الإدماج ؟

بصفة دائمة □ أحيانا □ نادرا □

15- هل يتدخل المدرسون لتصحيح الأخطاء والصّعوبات التي ينتجها التّقويم ؟

بصفة دائمة □ أحيانا □ نادرا □

16 - إلى أيّ حد تحول المتعلمون إلى مشاركين في بناء معارفهم ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

17- إلى أيّ حد يتفاعل المتعلمون مع الوضعيات التّواصلية ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

18- ما مدى تحكم المتعلمون في إدماج مكتسباتهم ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

19- ما مدى تحكم المتعلمون في إنتاج أثر شفوي وكتابي في الوضعيّات التّواصلية الدالة ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

20- هل الاختبارات تستهدف تقويم كفاءات المتعلمين الختامية والشاملة ؟

إلى حد بعيد □ إلى حد متوسط □ إلى حد ضعيف □

تراجم أعلام البحث

1- **جان بياجيه (Jean Piaget):** ولد عالم النّفس والتّربية جان بياجيه بنويشاتل السويسرية في 9 أوت 1896م، متحصل على شهادة الدكتوراه في العلوم الطبيعيّة ببحث قدّمه حول الرخويّات، ودرس علم النّفس والتّحليل النّفسي على يد كلّ من بيار جانيه (1859-1947) وهنري بايرون (1881-1964) .وفي سنة 1920 أصدر أوّل مقالة له في هذا الاختصاص حول التّحليل النّفسي وعلم نفس الطفل. بدأ بالبحث في تطور الفكر عند الأطفال ونموهم واختبار الذكاء عندهم، وقياس قدراتهم الإدراكية وطبيعة تطورها ونموها وتعمّق في فلسفة المعرفة وخلص إلى أهمية العوامل البيولوجية والسّلوكية في النّمو المعرفي عند البشر، وأكّد اختلاف أساليب التّفكير لدى البشر باختلاف المراحل العمريّة التي يمرّ بها الفرد. وكانت نظريّته شاهدا على مدى التّقاطع والتّفاعل بين البيولوجيا والفلسفة وعلم النّفس في تشخيص كيفيّة اكتساب المعارف وتنميتها وأثرها في نحت معالم شخصيّة الكائن البشري وتوجيه سلوكه، ويعتبر بياجيه أوّل من أدخل مفهوم التّوازن العقلي بوصفه من الأسباب الرئيسة للنمو العقلي. ويُعد جون بياجيه رائد علم النّفس المعرفي ومؤسس النّظرية البنائية في التّعلم الّتي كان لها أثر كبير في تطوير البحث التّربوي الحديث ،حيث تمحورت حول قضية أساسية وجوهرية ،وهي كيف تنشأ وتتطور معارفنا ؟

من أهمّ مؤلّفاته : اللّغة والفكر عند الطفل (1923)، الحكم الأخلاقي عند الطفل (1932)، (نشأة الذكاء عند الطفل (1936)، تشكّل الرمز لدى الطفل (1945)، علم نفس الذكاء (1947)

توفي بياجيه في 16 سبتمبر1980م [1].

1 - أنظر بياجيه،ج (2004) : الإبستيمولوجيا التكوينيّة، ترجمة وتقديم، السيد نفادي دمشق: دار التكوين، القاهرة، دار العالم الثالث.
- ودورتيه، ج.ف. (2011). معجم العلوم الإنسانيّة. (جورج كتورة، مترجم). (ط.2). أبو ظبي- الإمارات العربيّة المتّحدة، بيروت- لبنان: كلمة ومجد المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع. ص 167-

2- ليف سيمينو فتش فيجوتيسكي(Vigotsky) : ولد ليف سيمينو فتش فيجوتسكي في بيلورسيا عام 1896م ، من أسرة روسية يهودية، لقب في سن الخامسة عشر ب''البروفسير الصغير'' نظير جهوده في قيادة مناقشات الطّلاب وإعداد الندوات والأعمال التمثيلية، حصل على الدّرجة الجامعية من جامعة موسكو في القانون.

يُعتبر من أبرز رواد اللّغة وبناء الفكر، قدم رؤية لدور المجتمع والثّقافة الّتي تؤثر علي التّنمية المعرفية للمتعلم ، إهتم كذلك بالتّعليم وخاصة في مجال الصّعوبات العقلية والبدنية ، مثل العمى والتّخلف العقلي وفقد القدرة على الكلام.. يُعد أحد رواد تطور الفكر السيكولوجي، وقد طرح نظريته المعروفة بـ "نظرية الثقافة الاجتماعية تنمية المنطقة المركزية" ويُعد من مؤسسي النّظرية البنائية الاجتماعية في المعرفة والتعلم والّتي شرح فيها مراحل اكتساب المفاهيم وكيف يتم تعلمها من طرف الأطفال .

وارتكزت نظرية التّعلم عنده على الرّبط بين النّمو والتّعلم ودور المدرسين في تطوير بناء المفاهيم لدى المتعلم وتناوله المعمق للمفاهيم العلمية ومنطقة النمو القريب والصّفة الاجتماعية للتعلم [1] .

وبالرغم من أنّ نظريته لم تحظ في البداية بالاهتمام والتّجريب في التّربية وعلم النّفس مثل نظرية بياجيه غير أنّه زاد الاهتمام بها حديثاً في المراكز التّربوية وخصوصاً في شمال أمريكا.

توفي في عام 1934م بالسّل وعمره 37 عاماً بعد عشر سنوات من العمل في مجال علم النفس.

3- ديل‌هاثاواي هايمز (Dill HYMES): عالم لغوي أمريكي ولد في 13نوفمبر 2009 ،اهتم بالدّراسات الاجتماعية والأنتروبولوجية وتخصص في اللسّانيات الاجتماعية ،أوّل من استعمل مصطلح الكفاءة التّواصلية التي عرفها بأنها قدرة الفرد على استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء أغراض تواصلية معينة منتقدا نعوم تشومسكي في تعريفه للكفاءة التي أقصى منها تلك العناصر التي تعنى بالتفاوض ونقل الرسائل للآخرين، وكان لنظريته التّواصلية أثر كبير في تعليم اللّغات .

4- نعوم تشومسكي (Noam Chomsky): ولد أفرام نعوم تشو مسكي يوم 07 ديسمبر من عام 1928 بنسلفانيا الأمريكية متحصل على شهادة الدكتوراه في اللّغويات سنة 1955، يُوصف بأبو اللّسانيات الحديثة، مؤسس نظرية النّحو التّوليدي التّحويلي الّتي تّعد من أهم الإسهامات في الدّراسات اللّغوية الحديثة ، له العديد من البحوث والدّراسات اللّغوية والمعرفية منها "جوانب نظرية البناء" عام 1966 و"مواضيع في نظرية القواعد التوليدية" عام 1966، و"اللّغويات الديكارتية: فصل في تاريخ الفكر العقلاني" عام 1966"، تأملات في اللّغة" عام 1975" ،" دراسات حول علم الدلالة في القواعد النحوية" عام 1972.

[1] -أنظر : المرجع في التعليمية للدكتور عبدالقادر لورسي ، جسور للنشر والتوزيع ،الجزائر ،طبعة سبتمبر 2016 ص 81.

5- روجيرز كزافيي(Xavier Rogers): خبير دولي في التّربية وبيداغوجيا الإدماج ، ورئيس المكتب الدّولي لهندسة لتّربية والتّكوين ببلجيكا (Bief) ، كانت له مساهمات كبيرة في إعداد المناهج التّربوية الجديدة في دول أوربا وإفريقيا لتنزيل مقاربة الكفاءات وهو من اطلق تسمية " بيداغوجيا الإدماج " على "الهدف النهائي للإدماج " الذي أطلقه دو كتيل على "الكفاءة الشّاملة أو ملمح التخرج .

من مؤلفاته : المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية – التّدريس بالكفاءات ،وضعيات لإدماج المكتسبات ترجمة عبدالكريم غريب .

6- **عبدالرحمان الحاج صالح** : ولد بوهران غرب الجزائر في 08 جويلية 1927 متحصل على شهادة الدّكتوراه في اللّسانيات العربية من جامعة السّربون بفرنسا سنة 1979، يُوصف بأبو اللسانيات العربية، له اطلاع واسع على التّراث اللّغوي العربي، والدّراسات اللّغوية الغربية، مؤسس النّظرية اللّسانية العربية الحديثة "النظرية الخليلية الحديثة "، وصاحب مشروع الذّخيرة اللّغوية العربية، أدخل ما يسمى " بتكنولوجيا اللّغة في البحث العلمي اللّساني ، عضو في المجامع اللّغوية العربية ،أنجز بحوثا كثيرة في علوم اللّسان العربي واللسانيات التربوية .

من أبرز مؤلفاته : الرصيد اللّغوي الوظيفي – الرصيد اللّغوي العربي للطفل – بحوث ودراسات في علوم اللسان توفي سنة 2017 .

7- الباحث محمد الطاهر واعلي :باحث جزائري في التعليمية ،خريج دار المعلمين بقسنطينة وعنابة متحصل على شهادة الماجستير في علوم التربية ،أستاذ مكون بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية عضو باللجنة المتخصصة في إعداد مناهج اللغة العربية .

له عدة مؤلفات منها : بيداغوجية الكفاءات، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات ، الوضعية الإدماجية .

8- الدكتور محمد الدّريج : أستاذ باحث في علوم التربية بجامعة محمد الخامس بالرباط له عدة شهادات دكتورة في علوم التربية والفلسفة وعلم النفس من جاماعت غربية ،منظم ومشارك في العديد من الندوات والمؤتمرات التربوي الدولية .

من مؤلفاته : عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل ، ماذا بعد بيداغوجيا ؟نموذج التدريس بالملكات ، **التدريس الهادف – من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات ، الكفايات في التعل**

قاموس بيداغوجيا الإدماج

1– القدرة (Capacité) : يفيد لفظ القدرة عدّة معان منها التّمكن والاستعداد والأهلية للفعل وهي« قدرة الفرد على استدعاء معلومات وتقنيات مستعملة في تجارب سابقة» [1]، فهي تدل على ما يُتاح للفرد من إمكانات عقلية لاستدعاء معلومات وتجارب سابقة لتوظيفها في حلّ مشكلة لبلوغ درجة من النّجاح في التّعلم، وهي "إمكانية واستطاعة فعل شيء ما "، ولذلك تعتبر لفظة " الاستعداد " قريبة من لفظة "القدرة"، أمّا من حيث العلاقة بين المهارة والقدرة، فالمهارة أكثر تخصيصا من" القدرة " ، وذلك لأنّ المهارة ترتبط حول بالأداء الذي تسهل ملاحظته أثناء الممارسة والتّطبيق، أما القدرة فترتبط بامتداد المعارف والمهارة، وتكون ثابتة في سجل المتعلم المعرفي.

وتتميز القدرة بمجموعة من الخاصّيات: إذْ أنّ القدرة عامة لا ترتبط بموضوع معين، ولا يمكن ملاحظتها، وتدل على تنظيم داخلي للفرد، كالقدرة على الحفظ آتي تشمل كلّ ما يُمكن حفظه ولا تقتصر على حفظ الشّعر والأمثال أو القواعد والصيغ، ويتطلب تحصيلها واكتسابها وقتا طويلا، ولذلك فهي لا تُرادف الهدف الإجرائي، بل تتعداه إلى مفهوم الهدف العام، وهذا ما يُفيد قابليتها للتّطور، ومن القدرات "التّحليل، التركيب، التّرتيب ، التّصنيف ...

2– المهارة (Habileté): يُقصد بها التّمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق، يتسم بالتّناسق والنّجاعة والثبات النّسبي، ولذلك يتم الحديث عن التّمهير، أيْ إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية، أما الكفاية فهي مجموعة مدمجة من المهارات، ومن أمثلة المهارات مهارة التّقليد والمحاكاة: الّتي تُكتسب بواسطة تقنيات المحاكاة، والتّكرار كرسم أشكال هندسية والتّعبير الشّفوي وإنجاز تجربة. ...

3– الاستعداد (d'Aptitude) : يُقصد بالاستعداد مجموعة الصّفات الدّاخلية الكامنة الّتي تجعل الفرد قابلا للاستجابة بطريقة معينة وقصدية، أيْ أنّ الاستعداد هو تأهيل الفرد لأداء معين، بناء على مكتسبات سابقة منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء، ولذلك يُعتبر الاستعداد دافعا للإنجاز لأنّه الوجه الخفي له، وتضاف إلى الشّروط المعرفية والمهارية شروط أخرى سيكولوجية، فالميل والرّغبة أساسيان لحدوث الاستعداد والقدرة هي التي تنقله من حيز الكُمون إلى حيز الفعل الظاهر القابل للقياس .

4– السياق (contexte): هو إطار عام لمجريات الحدث أو المهمة، ويتعلق بالمعطيات الضّرورية لحلّ الوضعية والسيّاق قد يكون مدرسيا أو اجتماعيا أو تجاريا أو تاريخيا ...

5– السند (Le support) : ويشمل العناصر المادية التي تقدم للمتعلم (نص ، خريطة ، قاموس ، رسم

[1] – عبد الكريم غريب : المنهل التربوي ، الدار البيضاء ،المغرب ط1 ،مطبعة النجاح الجديدة (2006) ص 127.

6- المهمة (**La Tache**) : هي العمل أو الإنجاز المنتظر من الفرد أو الجماعة القيام به لتحقيق هدف معين ويُستحسن أنْ تحمل أسئلة تتيح للمتعلم إشباع حاجاته كالتّعبير عن رأيه ، ويُعد مفهوم المهمة مفهوما مركزيا في التّعلم بالوضعيّات المشكلات .

7- التعليمات (**consignes**) : تتمثل في مجموع التّوجيهات الّتي تُقدم للمتعلم من أجل مساعدته على أداء مهمته مثل الاستعانة بمعجم ،الإلتزام بعدد معين من الأسطر...

8- المعيار (**Critére**) : يمثل« الخصائص المجردة لمنتوج منتظر، أو أداء، أو أيّ نشاط من نشاطات المتعلم التي يراد تقويمها، إنّه صفة ينبغي أنْ تظهر في هذا المنتوج، ويعبر عنه عادة بلفظ واحد (الوجاهة الانسجام الصوابية ...أو بعدة ألفاظ (إنتاج وجيه ...) »[1]

9- مؤشر (**Indicateur**) **:** سلوك قابل للملاحظة (الهدف الإجرائي سابقا)، يرتبط بالمعيار ويفسره وهو تحليل لمركبات الكفاءة، أو لمرحلة من مراحل اكتسابها، ومجموع المؤشرات تسمح بالتّأكد من نسبة تحقق المعيار، وبذلك يشكل المؤشر نقطة التّقاطع والتّفاعل بين تنمية القدرات والمضامين المعرفية.

10- الغايات التربوية (**Finalités Pédagogiques**): هي عبارات فلسفية عامة وواسعة، طموحة، تتسم بالتّجريد والمثالية والتّعقيد، بعيدة المدى غير محددة من حيث مدة تطبيقها، إنّها تمثل المستوى النّظري الّذي يضبط التّوجهات الكبرى للنظام التّربوي اعتمادا على فلسفة وقيم مجتمع ما.

11- المرامي– المقاصد: وهي أقل عمومية وتجريدا وأكثر وضوحا وتحديدا من الغايات، لكنها لا تخلو من العمومية والتّجريد، وترتبط بالنّظام التّربوي والتّعليمي، وتظهر على مستوى التّسيير التّربوي، وهي تعبر عن نوايا المؤسسة التّربوية ونظامها التّعليمي، وتتجلى في أهداف البرامج والمواد التعليمية وأسلاك التعليم. وتعتبر المرامي وسيلة لتحقيق الغايات، كما أنّها أكثر تعرضا للإصلاح والتّغيير.

12- التّعلم (**Apprentissage**) : هو سيرورة نشطة وبنائية تؤدي إلى تغيير وتعديل في السلوك، يكون ناتجا عن التّدريب، حيث يتعرض المتعلم في التّعلم إلى معلومات أو مهارات ومن ثم يتغير سلوكه أو يتعدل بتأثير ما تعرض له، ويكون التّعلم عن طريق بذل جهد يحاول المتعلم من خلاله تعلم تلك المعارف أو المهارات ومن ثم اكتسابها ، وللتّحقق من معرفته لها عن طريق معرفة الفرق بين حالة الابتداء في الموقف وحالة الانتهاء منه، فإذا زاد هذا الفرق في الأداء ضمن لنا ذلك حصول التّعلم « التّعلم هو الانتقال من مستوى معرفي وكفائي إلى مستوى أعلى بإضافة معلومات جديدة »[2].

[1] – محمد الطاهر واعلي : الوضعية الإدماجية ،طبعة ثانية منقحة ومزيدة ، الورسم للنشر والتوزيع القبة، الجزائر 2012 ص 55.

[2] – وزارة التربية الوطنية :دليل استخدام كتاب اللغة العربية ،السنة الثانية من التعليم المتوسط ، أوراس للنشر ، الجزائر،2017 ، ص9 .

13- التّعليم (enseignement): هو العملية المنظمة المقصودة الّتي يمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلمين الذين هم بحاجة إليها.

14- برنامج تعليمي (Progeamme Didactique): مجموعة من الدروس المتناسقة أو مجموعة منظمة من الدروس، ونماذج التّعليم والمواد الديداكتيكية والحصص يكون هدفها هو تبليغ المعارف والمهارات.

15- الوحدة التّعليمية (المقطع) (Unitédidactique): مجموعة من الأنشطة والخبرات والمهمات الدّراسية المنتظمة والمترابطة، تُعد جزءا من البرنامج الدّراسي، وتنتظم حول مفاهيم معينة وتستمر من أسبوع لثلاثة أسابيع « المقطع البيداغوجي يفيد تسلسل الأفعال البيداغوجية والتّبادلات بين المدرس وتلاميذته بغرض الوصول إلى مرمى معين مؤطر ضمن منهجية عامة »[1].

16- السّيرورة (Processus): هي مختلف العمليات والوظائف الّتي يقوم بها المتعلم، لتفعيل مكتسباته وإمكاناته الشّخصية وتصحيح تمثلاته، من أجل بناء معارف جديدة ودمجها في المعارف السّابقة وبالتالي اتخاذ القرار وتحديد الإنجاز الملائم.

17- المدخلات التّربوية (Intrants éducatifs): تُشكل مختلف الوضعيّات المرتبطة بمحيط المتعلم والمؤثرة في سيرورة العملية التّعليمية في ارتباطها بالأهداف والكفاءة المرصودة .

18- المخرجات التّربوية (Rendemonts éducatifs): تظهر في الإنجازات الصادرة من المتعلم وتكون بمثابة مؤشرات قابلة للملاحظة بحيث تسمح بتقويم الكفاءة ومدى نموها واكتسابها.

19- التّواصل التربوي (Communication éducative): التّواصل بصفة عامة يفيد الإخبار أو الإعلام أو الإطلاع، وهو نقل المعلومات من مرسل إلى متلق بواسطة قناةّ ومنه فالتّواصل التّربوي الّذي يحدث في خضم العمليات التربوية لكونها عملية تواصلية،بحكم أنّها ترتكز على شبكة علاقات إنسانية: تلميذ/محيط، مدرسة/أسرة، مدرسة/محيط.

20- مراقبة مستمرة (Contrôle continu) : إجراء بيداغوجي يهدف إلى تقييم أداءات المتعلمين بكيفية مستمرة تمكنهم من معرفة إمكانياتهم ومردودهم، والعمل على تطويره.

21- التّخطيط البيداغوجي (Planification pédagogique) : ما يقوم به المدرس من عمليات لتنفيذ المنهاج التعليمي وتسيير القسم .

[1] - عبدالكريم غريب : المنهل التربوي ، الدار البيضاء ،المغرب ط1 ،مطبعة النجاح الجديدة (2006)، الجزء 2 ، ص 658 .

22- العائق البيداغوجي: صعوبة يصادفها المتعلم خلال مساره يمكن أنْ تعوق تعلمه، أو تسهله، وللعائق البيداغوجي مظهران : قد يكون إيجابيا ويساعد المتعلم على تحقيق تعلمه، وقد يكون سلبيا يمكن أنْ يعطل تَعلُّم المتعلم.

23- التّدبير الديداكتيكي: التّدبير لغة هو إعمال الفكر والنّظر في الشيء وتوقع عواقبه ،**أما اصطلاحا** فهو عبارة عن مجموعة من العمليات والتّقنيات والآليات والخطط الإجرائية التي يعتمد عليها المدبر لتنفيذ عمل ما في إطار زمان ومكان معين، وانطلاقا من أهداف محددة واعتمادا على موارد ووسائل

ويتعلق التّدبير الديداكتيكي « بتدبير العملية التّعليمية التّعلمية على مستوى المدخلات (الأهداف والكفايات)، وعلى مستوى العمليات (المحتويات، والطرائق ووسائل الإيضاح ،وعلى مستوى المخرجات (التقويم ،والفيدباك ،والمعالجة ،والدعم) ... »[1] .

ويهتم التدبير البيداغوجي بمجالين : تدبير المشاريع التربوية ،وتدبير التكوين .

24- المقاربة (La proche) : من الفعل قرُب، وقارب بمعنى دنا ودناه وتعني حسب قاموس "لاروس " أسلوب في معالجة موضوع أو مشكل، أما اصطلاحا فيقصد بها « الانطلاق في مشروع ما، أو حلّ مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، وفي التّعليم تعني القاعدة النّظرية الّتي تتكون من مجموعة من المبادئ الّتي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التّعليم والتّقويم »[2].

وهي أساس نظري يتكون من مجموعة من مبادئ تبنى على أساسها برامج دراسية، وإستراتيجيات تعليمية وتقويمية تتبنى مجموعة من المساعي والإجراءات والأساليب التي يتم استخدامها بشكل متناسق ومتدرج للوصول إلى تحقيق هدف معين.

25- ملاءمة / تلاؤم (**Accomodation**) : هذا المصطلح استعمله جون بياجيه في نظريته البنائية التّفاعلية إذ يعمل مع التّمثل على تنظيم النّشاط العقلي، حيث يعمل الأوّل على آلية معالجة المعطيات الإدراكية الجديدة ودمجها مع المعطيات السّابقة ويعمل الثاني "التّمثل **assimilation** " على آلية التّعديل التّلاؤمي "التّكيفي " للمعطيات حتى يحدث التوزان المعرفي.

26- نقل ديداكتيكي (**Transposition didactique**): هو عملية تحويل المعرفة العالمة، أو المعدّة للتعليم إلى معرفة قابلة للتعليم ، وترجع أصول هذا المفهوم إلى ديداكتيكيا الرياضيات ،ويعرفه **شوفلر** بانّه مجموعة من

---

[1] - جميل حمداوي : التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي ط1 ، الخليج العربي تطوان ،المغرب 2017 ، ص 18.

[2] - نادية بوشلالق: النماذج السلوكية وفعالية عملية التعلم / التعليم مجلة العلوم الإنسانية (العدد24)، جامعة منتوري قسنطينة ، 2006،ص139.

التّغييرات الّتي توافق المعرفة الّتي نريد تدريسها ، ويعده مفهوما اساسيا في تعليمية المواد، فالمعلم مطالب بتحضير محتوى المعرفة التي يتعطاها العلماء المختصون وتكييفها مع مستوى المتعلم .

27– مشروع تربوي (Projet éducatif): يتمثل في خطة تسعى إلى تحقيق أهداف معرفية مهارية ووجدانية تترجمها حاجات ومشكلات يسعى المتعلمون إلى بلوغها عبر عمليات منظمة .

28– **مشروع بيداغوجي** (**Projet pédagogique**) : هو كلّ صيغة تحدد مواصفات التّخرج بمصطلحات الكفاءات والقدرات الّتي يلتزمها شركاء الفعل التّربوي على مدى تكوين معين، أو دورة دراسية محددة ، كما يضمن الوسائل المستعملة وخطوات اكتساب المعرفة المقترحة وانماط التقويم .

29– وضعيّات تعلمية (Situtions didactique) : هي كلّ مشكلة تمثل تحديا بالنسبة للمتعلم، تدفعه إلى الدخول في سيرورة تعليمية نشيطة وبنّاءة، واستقبال معلومات وإيجاد قواعد للحلّ منتظمة ومعقولة تسمو بالمتعلم إلى مستوى معرفي أفضل .

30– اكتساب اللغة (Acquisition linguistique): عملية نقل خبرات للآخرين، وتلقيها بواسطة القراءة أو التّعلم او التّدرب النّطقي أو الكتابي بقصد الوصول إلى مرحلة أفضل من المرحلة السابقة، وتعني كذلك معرفة ومهارات لغوية مكتسبة من قبل المتعلمين نتيجة دراسة موضوع.

31– تحليل (Analyse) : هو أحد المستويات المعرفية، ويعني قدرة المتعلم على تحليل بعض المواقف الّتي يتعرض لها، ويظهر نواتج التّعلم كأنّ يقسّم او يحدد أو يختار ...

32- تركيب (Composition) : هو جمع العناصر والأجزاء لبناء نظام متكامل، أو وحدة جديدة من معلومات أو أجزاء او عناصر يرتبها المتعلم ويربط بينها ليتوصل إلى نمط أو تركيب لم يكن موجودا من قبل

32– تطبيق (Application): هو مستوى من المستويات المعرفية يقوم فيه المتعلم بتطبيق ما سبق له تعلمه في مواقف جديدة .

33– الفهم (compréhension): عملية تفوق مستوى التّذكر، يكون فيها المتعلم قادرا على إعطاء معنى للموقف الذي يواجهه ويستدل عليه بمجموعة من السّلوكات العقلية التي يظهرها (يترجم، يفسر، يستكمل، يلخص...

34– سلوك (Comportement) : مجموعة من الأفعال المادية أو الرمزية يقوم بها الكائن الحي تحت تأثير موقف ما .

35– نشاط علاجي (Activite remédiative) : نشاط يقوم به المتعلم الذي يواجه صعوبات تعلمية ويعده المعلم لعلاجها وتذليلها.

قائمة المصادر والمراجع.

أولا : المصّادر والمراجع

1- أبوبكر الحسيني – أداءات القراء ،دراسة في مستويات التحليل اللغوي ، مكتبة الآداب القاهرة ، ط2007/3 .

2- أبو بكر بن بوزيد – إصلاحات التربية في الجزائر رهانات وإنجازات– دار القصبة للنشر 2009 .

3- أبو خطوة السيد : مبادئ تصميم المقررات الالكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية دراسة مقدمة إلى مؤتمر "دورالتعليم الالكتروني في تعزيز مجتمعا المعرفة، جامعة البحرين – 2010

4- أحمد المتوكل : قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الآمان، المغرب /1995 .

5- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية ،حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2000.

6- أحمد عبده عوض: مداخل تعلم اللغة العربية، دراسة مسيحية نقدية، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى ط2000/1 .

7- أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات ، دار الفكر المعاصر ،دمشق ،بيروت ط1996/1.

8- أسامة الألفي: اللغة العربية وكيف ننهض بها نطقا وكتابة ، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2004.

9- الأمين محمد اسماعيل: فاعلية أسلوب تدريس علاجي لصعوبات تعلم تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات ، المؤتمر العلمي الخامس 28،30 أفريل 1997 المجلد الثاني .

10- الحاج عبدالرحمان صالح : الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ،المجلة العربية للتربية (الأليسكو) ،المجلد الخامس ،العدد سبتمبر 1995.

11- الشريف الجرجاني : كتاب التعريفات ، تحقيق جماعة من العلماء ، دار الكتب العلمية بيروت ط1998/1.

12- الطلافحة محمد عبدالله: المناهج تخطيطها ، تطويرها ،الرضوان للنشر والتوزيع ،عمان 2013.

13- المصطفى بنان : تطور منهاج تعليم اللغة العربية ، نموذج المدرسة الابتدائية المغربية ، دار الكلمة للنشر والتوزيع، المنصورة القاهرة ط 1 / 2015.

14- النجدي أحمد ، راشد علي ، عبد الهادي منى (2003): طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم ، دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى ، القاهرة.

15- الوكيل حلمي أحمد والمفتي محمد الآمين : أسس بناء المناهج وتنظيماتها،دار الميسرة للنشر والتوزيع ،عمان ط2011/4.

16- آمال عبد السميع أباضة : اضطرابات التواصل وعلاجها ، مكتبة الأنجلو مصرية، 2003.

17- أمير عبدالقادر وإلمان اسماعيل : المعالجة البيداغوجية، 2008.

18- أنطوان صباح : تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع ، مصر ،ط2008/1.

19- أنطوان صباح : كفايات معلم اللغة العربية في تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت ط2006/1.

20- أنطوان طعمة : علم جديد لتجديد التعليم ،تعليمية المواد (نحو تعليمية الغة والأدب) في تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ،بيروت ط2006/1 .

21- أوحيدة علي : التدريس الفعال بواسطة الكفاءات ،مطبعة الشهاب باتنة /2007 .

22- بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب ، الحدث الأردن /2007 .

23- بوعلاق محمد وبن تونس الطاهر : مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ،وحدة الرغاية ،الجزائر 2014.

24- جابر عبدالحميد جابر: الذكاءات المتعددة والفهم نتنمية وتعميق ،دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2003.

25- جابر عبد الحميد جابر : مهارات التدريس ، دار النهضة العربية ،القاهرة 1997.

26 – جردات عزت وآخرون : التدريس الفعال ،مكتبة دار الفكر عمان ، الأردن ط2.
27 – جون ديوي : البحث عن اليقين ترجمة أحمد فؤاد الأهواني مكتبة عيسى البابي الحلبي ، القاهرة 1960.
28– جميل حمداوي : بيداغوجيا الكفاءات والإدماج ،شبكة الألوكة ، المغرب.
29– جميل حمداوي : نحو تقويم تربوي جديد ، التقويم الإدماجي ط1 المغرب /2015.
30– جميل حمداوي : بيداغوجيا الأخطاء ط1 المغرب /2015.
31– جميل حمداوي : التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي، تطوان المغرب، ط1 /2017.
32– جودت سعادة عبدالله محمد ابراهيم : المنهج المدرسي في القرن الواحد والعشرين ،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ،عمان الكويت ط1997/3.
33– جورج سلهب : تقنيات التواصل الشفوي من الطرائق النشطة إلى الكفاءة الاندماجية في تعليمية اللغة العربية ،دار النهضة العربية بيروت، ط2006/1.
34– حاتم حسين البصيص : تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم ،منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب،دمشق /2011 .
35– حافظ اسماعيل علوي ووليد أحمد العناني : أسئلة اللغة ، أسئلة اللسانيات ،الدار العربية للعلوم ،ناشرون ،لبنان ،منشورات الاختلاف ،دار الآمان ،الرباط ط1 /2009.
36– حسن شحاتة : المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق ،مكتبة الدار العربية للكتاب ،القاهرة ط1998/1.
37– حسن عبدالباري عصرا : فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها ،مركز الاسطندرية للكتاب /2005.
38– حسن بوتكلاي : الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة (مفهوم الكفايات وبناؤها عند فليب برينو ،مطبعة أكوال بالرباط ط2004/1.
39– حسين فاطمة : كفايات التدريس وتدريس الكفايات ،آليات التحصيل ومعايير التقويم الدار العالمية للكتاب ط1،الدارالبيضاء المغرب /2005
40– حسين عبد الباري عصرا : تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ،الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع،الاسكندرية 1998.
41– حسين نصار: بحوث ومقالات لغوية ،مكتبة الثقافة الدينية ، مصر ، القاهرة ط2004/1.
42– حسين سليمان قورة : الأصول التربوية في بناء المناهج –دار المعارف ،القاهرة / 1995.
43– حميدة عبدالعزير ابراهيم : إدارة المدرسة الابتدائية –كلية التربية ، دمنهور جامعة الإسكندرية 1994.
44– خرما نايف ،حجاج علي : الغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ،سلسلة عالم المعرفة 126 ،الكويت ،يونيو 1988 .
45– خير الدين هني : مقاربة التدريس بالكفاءات ط1/الجزائر /2005 .
46– ديكلان كينيدي ، كلية كورك الجامعية ،إرلندا : صياغة مخرجات التعلم واستخدامها (دليل تطبيقي) ترجمة أ،د/ سعيد بن محمد الزهراني وأ،د/ عبد الحميد بن محمد أجبار ، مركز البحوث والدراسات العالمية بوزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية الرياض /1434هـ.
47– دولر جوالكيم وآخرون: لغز الكفايات في التربية ،تر : الخطابي عزالدين ،منشورات عالم التربية ،الدار البيضاء ،المغرب د ط2005.
48– راتب عاشور : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ،دار المسيرة ط1،عمان الأردن /2003.
49– رشدي خاطر محمد وآخرون : طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة (د،ط) .
50– رشدي احمد طعيمة : المهارات اللغوية ،مستوياتها ،تدريسها ،صعوبتها ،ملتزم الطبع والنشر ،دار الفكر العربي ،القاهرة ط2004/1 .
51– رشدي احمد طعيمة : المعلم ،كفاياته ،إعداده ، تدريبه ،دار الفكر العربي ،مصر ،القاهرة ط1./1999

52– ربيكا اكسفورد : استراتيجيات تعلم الغة ،ترجمة محمد زعرور نالمكتبة الأنجلو مصرية ،القاهرة /1996.

53– زينب بن يونس : من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج ،كيف نفهم الجيل الثاني ؟ ، Allure للنشر والتوزيع والمنتجات السمعية البصرية ط1 /2011 .

54– زيد سليمان العدوان ود، محمد فؤاد الحوامدة : تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ط2011/1.

55– سعد علي زاير وسماء تركي داخل : اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ،الدار المنهجية للنشر والتوزيع ، بغداد ط/2015.

56– سعدية محمد علي بهادر: الافادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المتعلمين المبنية على الكفاية –تكنولوجيا التعليم ، السنة الرابعة عدد8 /1981 .

57– سعيد حسن بحيري : علم لغة النص ، المفاهيم والاتجاهات ،مكتبة لبنان ناشرون، ط /1997.

58– سليمان عبدالرحمان سيد : سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة (المفهوم والفئات ، مكتبة زهراء الشرق،القاهرة مصر ج1

59 – سليمان الخضري الشيخ : الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ،مصر (دط) 1989 /1993 .

60– سميح أبو مغلي : الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، دار مجدلوي للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن 1999 .

61– سيرين مدحت الخيري : تكنولوجيا تعليم اللغة العربية ، دار الراية للنشر والتوزيع ط1 ، مصر القاهرة /2013 .

62– سيدي محمد دباغ بوعياد وحافيظة تازروتي : دليل المعلم للسنة الثانية إبتدائي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر 2005/2004 .

63– شريفي ياسين : التخطيط الاستراتيجي المدرسي في ظل المدارس الخاصة في الجزائر، (2008/2003) ، دراسة حالة المدرسة العلمية الجديدة الخاصة ،مؤسسة المناهج 2004 .

64– شوق محمود أحمد : تطوير المناهج الدراسية ،دار عالم الكتب ،الرياض /1995 .

65– صالح بلعيد : في قضايا التربية ،دار الخلدونية للنشر والتوزيع ،القبة ،الجزائر 2009 .

66– طلعت همام : من مناهج البحث العلمي ،مؤسسة الرسالة ،عمان (د،ط) 1984 .

67– طه علي الديلمي : تدريس الغة العربية بين الطرائق التقليدية والإستراتيجيات التجديدية ،عالم الكتب الحديث،عمان ،الأردن /2009 .

68– طيب نايت سليمان : المقاربة بالكفاءات ، الممارسة البيداغوجية ،أمثلة علمية في التعليم الابتدائي والمتوسط ،دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ،المدينة الجديدة تيزي وزو ،الجزائر /2015 .

69– عبد الحميد حسن وعبدالحميد شاهين : استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم ،كلية التربية بدمنهور ،جامعة الاسكندرية، 2011/2010 .

70– عادل أحمد عزالدين الآشول: موسوعة التربية الخاصة ،القاهرة ،مكتبة الآنجلو المصرية /1987 .

71– عايش محمود زيتون : النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ، دار الشروق للنشر والتوزيع ،الأردن ط2007/1 .

72– عبد الرحمان بن محمد بن خلدون : المقدمة ، دراسة أحمد الزعبي ،شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع بيروت ،لبنان (د،ط).

73– عبدالرحمان التومي ، ومحمد ملوك : المقاربة بالكفاءات ،بناء المناهج وتخطيط التعلمات ،مطبوعات الهلال ،ط2006/1.

74– عبدالرحمان التومي : مقاربة نسقية ، مطبوعات الهلال ط3 وجدة ،المغرب /2004 .

75– عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ،دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية ،مصر 1995.

76– عبدالسلام عشير : الكفايات التواصلية ،اللغة وتقنيات التعبير والتواصل ، منشورات Topedition ،المغرب ط2007/1.

77– عبدالسلام يوسف الجعافرة : مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق ،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع عمان ،الأردن ط2011/1 .

78– عبد السلام المسدي : اللسانيات وأسسها المعرفية ، الدار التونسية للنشر 1986 .

79– عبدالعليم ابراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ،دار المعارف ،مصر ط13.

80– عبد القادر لورسي : الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس،جسور للنشر والتوزيع ،الجزائر نطبعة سبتمبر /2016.

81– عبدالكريم غريب : الكفايات، استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة ، منشورات عالم التربية ط2003/4.

82– عبدالكريم غريب : بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ،منشورات عالم التربية الدار البيضاء ،المغرب ط2011/2 .

83– عبدالكريم غريب : مستجدات التربية والتكوين ،منشورات عالم التربية ،المغرب.

84– عبد الكريم بلحاج : مفهوم التواصل ،مظاهره ومحدداته في علم النفس الاجتماعي ،ندوة المفاهيم وأشكال التواصل ،تنسيق محمد مفتاح وأحمد بوحسن ،منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ،الرباط مطبعة النجاح الجديدة ،الدار البيضاء ،المغرب ط2001/1 .

85– عبد المجيد عيساني : مقاييس بناء المحتوى اللغوي ، مطبعة مزوار ،اتلوادي ،الجزائر ط2010/1.

86– عبدالحميد كمال : تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية –عالم الكتب –القاهرة مصر/2008.

87– عبد المالك مرتاض : النص الأدبي من أين وإلى أين ؟ ديوان المطبوعات الجامعية 1983.

88– عرف كزخي : تعليم اللغة العربية لغير العرب ،دراسات في المنهج وطرق التدريس ،دار الثقافة ،القاهرة (د،ط) 1994.

89– علي أيت أوشان : اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية ،دار الثقافة المغرب ط1 /2005.

90 – فاطمة الزهراء بوكرمة : الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر ط1 2008.

91 – فاطمة حسيني : كفايات التدريس وتدريس الكفايات، آليات التحصيل ومعايير التقويم، الدار العالمية للكتاب، ط1 الدار البيضاء المغرب 2005.

92– فريد حاجي : التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ، دار الخلدونية ،الجزائر 2013.

93– فريد حاجي : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ،الأبعاد والمتطلبات ،دار الخلدونية للنشر والتوزيع ،القبة ،الجزائر/ 2005.

94- فخر الدين عامر : طرق التدريس الخاصة بالغة العربية والتربية الاسلامية ،دار الشر ،عالم الكتب ،القاهرة ،مصر ط2000/2.

95– فليب جونير: الكفايات السوسيوبنائية إطار نظري ، ترجمة الحسن سحبان ، ط1 الدار البيضاء 2005.

96– كزافيي روجيرس : التدريس بالكفايات (وضعيات إدماج المكتسبات) ،ترجمة عبدالكريم غريب ،منشورات عالم التربية ،الدار البيضاء ،المغرب ط2007/1.

97– كلاوس برينكر: التحليل اللغوي للص ،مقدمة وتحليل ،ترجمة وتحقيق سعيد مجبري ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع القاهر 2005.

98– كمال عبدالحميد زيتون : التدريس نماذجه ومهاراته ،عالم الكتب ،القاهرة ط2003/1 .

99- كوثر حسين كوجك وأخرون : تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي ، مكتبة اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية بيروت 2008.

100– لحسن توبي : بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي ،افريقيا الشرق ،المغرب 2012.

101–لافالي – Lavallée– ورد عند المكي المروني : البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط ،أطلال للعربية للطباعة والنشر ، 1993 .

102– ماجد عرسان الكيلاي : التربية والتجديد ، الريان للطباعة ،بيروت ط1997/1 .

103– محسن عطية : مهارات الاتصال اللغوي وتعلمها، دار المناهج للشر والتوزيع ،الأردن ط2008/1 .
104– محمد الأوراغي : اللسايات النسبية وتعليم الغة العربية ،الدار العربية للعلوم ،ناشرون ودار الآمان ،منشورات الاختلاف الرباط ط2010/1.
105– محمد الدريج : التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات ، المجلد الأول ، ط1 دار الكتاب الجامعي /2004.
106– محمد الدريج ، التدريس الهادف – من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات المجلد الأول ، ط2 دار الكتاب الجامعي /2016 .
107– محمد الدريج: الكفايات في التعلم (من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج) ،منشورات رمسيس "سلسلة المعرفة للجميع" العدد 16 ،الدار البيضاء ،المغرب أكتوبر 2000/ص47.
108– محمد الراجي : الكفاءات التعليمية ، منشورات رمسيس ، الدار البيضاء ،المغرب 2007 .
109– محمد الصالح حثروبي : مناهج التدريس بالكفاءات ، شركة دار الهدى ،عين مليلة ،الجزائر ط2002/1 .
110– محمد الصالح حثروبي : الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ،دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ط2012/1 .
111– محمد السيد علي: مصطلحات في المناهج وطرق التدريس ،كلية التربية ،جامعة المنصورة ط2000/2.
112– محمد السيد علي : اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن ط2011/1 .
113– محمد الطاهر واعلي : بيداغوجيا الكفاءات ، بيداغوجيات الورسم 1 ،دار الورسم للنشر والتوزيع ط 2، الجزائر /2013 .
114– محمد الطاهر واعلي : الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، الورسم النشر والتوزيع ط2/ الجزائر
115 – محمد الطاهر واعلي : نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات ، الورسم للنشر والتوزيع /2013 .
116– محمد الطاهر واعلي : الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات ، الورسم للنشر والتوزيع الجزائر، طبعة ثالثة منقحة ومزيدة 2011.
117– محمد العيد : اللغة المكتوبة والغة المنطوقة (بحث في النظرية)، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع ط1،القاهرة /1990
118– محمد بن أبي بكر عبدالقادر الرازي : مختار الصحاح – دار الفجر الجديد .
119– محمد بوعلاق : مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات ، قصر الكتاب ،البليدة ،الجزائر /2004 .
120– محمد حيمود : مكونات القراءة المنهجية للصوص ، المرجعيات ،المقاطع ،الآليات ،تقيات التنشيط ،دار الثقافة للشر والتوزيع ،الدار البيضاء ،المغرب /1998 .
121– محمد صالح سمك : فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعات المسلكية وانماطها العملية ،دار الفكر العربي لبنان (د،ط) 1988 .
122– محمد عبدالهادي حسين : مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة ، دار الكتاب الجامعي ،العين ،الإمارات 2005.
123– محمد فاتحي : تقييم الكفايات ، منشورات عالم التربية ،مطبعة النجاح ،الدار البيضاء ،المغرب /2004 .
124– محمد شارف سرير ونورالدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم ط2 الجزائر /1995.
125– محمد كامل الناقة : تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى ،أسسها ،مداخلها ،طرق تدريسها نالمملكة العربية السعودية جامعة أم القرى ،معهد اللغة العربية /1985 .
126– محمد مكس : ديداكتيك القراءة المنهجية ، مقاربات وتقنيات ، دار الثقافة للشر والتوزيع ط1 ، الدار البيضاء ،المغرب.
127– محمد مصطفى القباح : التربية والثقافة في زمن العولمة ، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 24،ط2002/1 المغرب .
128– محمد هاشم فالوقي : بناء المناهج التربوية ، سياسية التخطيط وإستراتيجية التنفيذ ،المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية 1997 .

129– محمود بن عمر الزمخشري جار الله أبو القاسم : أساس البلاغة ، دار الكتب العلمية ،بيروت ط1998/1 .
130– محمود فهمي حجازي : البحث اللغوي ، دارغريب للطباعة والنشر ، القاهرة ط1994/1.
131– مختار أحمد عمر : معجم الصواب اللغوي ، دليل المثقف العربي ،المجلد الأول ،عالم الكتب ،القاهرة ط2008/1 .
132– مصطفى ناصف : نظريات التعلم ، دراسة مقارنة ،تر : عطية محمود هنا ، عالم المعرفة ،دط الكويت 1983 .
133– نايف معروف: خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها ، دار النفائس م 1 ، ط2007/6 .
134– نعمان هادي الخزرجي: الكفايات التدريسية ،موقع الأكاديمية العراقية، 2004.
135– بيل عبد الهادي وآخرو : مهارات في اللغة والتفكير ، دار المستشيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن /2003 .
136– يبير ديشي : تخطيط الدرس لتنمية الكفايات ،ترجمة عبد الكريم غريب ،منشورات عالم التربية ،مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء ،المغرب ط2003/1 .
137 – يوسف قطامي: نمو الطفل المعرفي واللغوي ، الأهلية للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ط1 ،2000.

ثانيا : المنشورات والوثائق التّربوية.

1– وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم : التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ، المشاريع وحل المشكلات ،إعداد هيئة التأطير 2006.
2– وزارة التربية الوطنية الجزائرية: مشروع الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة أولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
3– وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المركز الوطني للوثائق التربوية : الكتاب السنوي 2003.
4– وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الملحقة الجهوية بسعيدة: المعجم التربوي 2009 .
5– وزارة التربية الوطنية الجزائرية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم المتوسط أوراس للنشر ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2017 /2018.
6– وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2004 .
7– وزارة التربية الوطنية الجزائرية: اصلاح المنظومة التربوية ، النصوص التنظيمية ج1، ط2/جانفي 2010.
8– وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط،ديسمبر 2003.
9– وزارة التربية الوطنية الجزائرية،: اللجنة الوطنية للمناهج – الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ط2016 .
10– وزارة التربية الوطنية الجزائرية ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية : القانون التوجيهي للتربية رقم 08/04/المؤرخ في 2008/01/23 ،عدد خاص فيفري 2008 .
11– وزارة التربية الوطنية الجزائرية: منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، ديسمبر 2003.
12– وزارة التربية الوطنية الجزائرية : المنشور الوزاري رقم 245 –و،ت/أ،ع المؤرخ في 2003/06/04 المتعلق بتنصيب السنة أولى من التعليم المتوسط .
13– وزارة التربية الوطنية الجزائرية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الثالثة الإبتدائي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2018/2017 .
14–وزارة التربية الوطنية الجزائرية، اللجنة الوطنية للمناهج،المرجعية العامة للمناهج،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2016 .
15– وزارة التربية الوطنية الجزائرية: دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2016 .
16– وزارة التربية الوطنية الجزائرية: اللجنة الوطنية للمناهج ، الدليل المنهجي لإعداد المناهج – الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2009، ط 2016 .
17– وزارة التربية الوطنية الجزائرية : الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية ، مرحلة التعليم المتوسط أفريل 2016 .
18– وزارة التربية الوطنية الجزائرية ": الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2016، الجزائر .

19- وزارة التربية الوطنية الجزائرية : مناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي (اللغة العربية وآدابها) ، الشعب العلمية ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد مارس 2016 .

20- وزارة التربية الوطنية الجزائرية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، أوراس للنشر.الجزائر 2018/2017 .

21- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مديرية التعليم الأساسي: مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط جوان 2013.

22- وزارة التربية الوطنية الجزائرية : مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية جوان 2013.

23- وزارة التربية الوطنية الجزائرية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الثانية من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، أوراس للنشر ،الجزائر 2018/2017.

24- وزارة التربية الوطنية الجزائرية : الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابها) مارس 2006 .

25- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المركز الوطني للوثائق التربوية : من قراءات المركز، الجزائر .

26- وزارة التربية الوطنية ،المركز الوطني للوثائق التربوية : بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي ؟ لفليب برينو ، جامعة جنيف 2004 ، ترجمة مصطفى بن حبيلس ،سلسلة من قضايا التربية العدد 34 ،الجزائر.

27- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مديرية التعليم الثانوي : مشروع الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة أولى جذع مشترك آداب وعلوم.

28- وزارة التربية الوطنية الجزائرية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي 2016.

29- وزارة التربية الوطنية الجزائرية: دليل الأستاذ ، اللغة العربية وآدابها ، السنوات الثالثة ،جميع الشعب .

30- وزارة التربية الوطنية الجزائرية : منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط (اللغة العربية) ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية أفريل 2003 .

31- وزارة التربية الوطنية الجزائرية : الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية ، مرحلة التعليم الابتدائي أفريل 2016.

32- وزارة التربية الوطنية الجزائرية: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ، السنة أولى من التعليم الثانوي ، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2006/2005.

33- وزارة التربية الوطنية الجزائرية: دليل أستاذ اللغة العربية وآدابها الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك آداب ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس /2006 .

34- وزارة التربية الوطنية الجزائرية ،اللجنة الوطنية للمناهج : منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) ، الشعبتان فلسفة وآداب /فلسفة ولغات آجنبية، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس 2006.

35- وزارة التربية الوطنية الجزائرية: دليل أستاذ اللغة العربية وآدابها الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس /2006 .

36- وزارة التربية الوطنية الجزائرية : الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الرابعة إبتدائي /2005 .

37- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مديرية التكوين : التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية ، التكوين عن بعد ، التعليمية العامة ،الإرسال الثاني ،ديسمبر 1999.

38- وزارة التربية الوطنية الجزائرية: المنشور الوزاري رقم 239 المؤرخ في 13 مارس 2005/ المتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي .

39- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المركز الوطني للوثائق التربوية: نافذة على التربية ، العدد 57 ،الجزائر نوفمبر 2003.

40- وزارة التربية الوطنية الجزائرية : مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط ط/ديسمبر 2003.

41- وزارة التربية الوطنية الجزائرية : الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط ، وثيقة مرفقة 2016 .

42– وزارة التربية الوطنية الجزائرية: التدرجات السنوية ، مادة اللغة العربية ، السنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب ،سبتمر 2018 .
43– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط ،دراسة في فلسفة البناء ، مشروع البحث الوطني ، إعداد مجموعة من الدكاترة ، جامعة ابن خلدون ،تيارت ،الجزائر 2014/2013 .
44– مقتطف من خطاب رئيس الجمهورية الجزائرية عبد العزيز بوتفليقة بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بقصر الأمم يوم 13ماي 2003
45– وزارة التربية والتكوين التونسية: المقاربة بالكفاءات في المدارس الابتدائية،الوحدة التكوينية 1–2.
46– وزارة التربية: دليل الإدماج ، التعليم الثانوي الإعدادي ، المقدمة – المغرب .
47– وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي ، المملكة المغربية : ديداكتيك تدريس مادة اللغة العربية بالتعليم التأهيلي الثانوي الأصيل، مجزوءة خاصة بأساتذة التعليم الثانوي الأصيل ماي 2010 .
48 مكتبة المدرس : دليل المقاربة بالكفايات ، ،الدار البيضاء ، المغرب.

ثالثا : الرسائل والأطروحات

1– أبو عودة سليم : أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي ، رسالة ماجستير..كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين، .2006
2– ربيع كفوش : الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات ، مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه ،جامعة الحاج لخضر باتنة ، الجزائر 2014.
3– نبيلة قدور : التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها ، رسالة ماجستير ، جامعة منتوري قسنطينة ،الجزائر 2006.
4– قرارية حرقاس وسيلة : تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية مناهج السنة 2008/03/04 جامعة منتوري بقسنطينة ،الجزائر.
5– قادري حليمة : الكفاءة الغوية عند الطفل، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس العام ،كلية العلوم الاجتماعية جامعة وهران 2009/2008
5– فاء حافظ العويض : تحديد مطالب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ، جامعة عبدالعزيز جدة 1995

رابعا : القواميس والمجالات

1– ابن منظو : قاموس لسان العرب ، انظر مادة كفى.
2– بدرالدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، دار الراجحي للنشر والطباعة الجزائر ط2010/1
3– حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية ،الدار المصرية اللبنانية ،القاهرة 2003.
4– عبدالكريم غريب: المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية منشورات عالم التربية ،الدار البيضاء ،المغرب ط2006/1
5– عبداللطيف الفارابي وآخرون : معجم علوم التربية ،مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ،دار الخطابي للطباعة والنشر المغرب 1990.
6– مسعودة خلاف شكور : اسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة ، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية ،قسم الأدب والفلسفة بجمعة جيجل ،العدد 10 ، جوا .2013
7– عدنان الخطيب : المعجم العربي بين الماضي والحاضر ط1994/2 .

8- عمر بيشو: التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم ،منشورات مجلة علوم التربية العدد 9 ط2007/1.
9- رولان دورون ، فرانسوا رمارو : قاموس موسوعة علم النفس (F.P) ، تعريب مراد شاهين ، منشورات عويدات لبنان 1997.
10- أحمد أوزري وعمر بيشو: بيداغوجيا الإدماج بين التنظير والممارسة ، منشورات مجلة علوم التربية مطبعة النجاح الجديدة، ط1 ، 2011 .
11- أحمد عبده عوض: مداخل تعلم الغة العربية ، دراسة نقدية مسحية ،مخبر علم تعليم اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر، العربية ، مجلة علمية محكمة، العدد السادس 2015 ،
12- أحمد جمعة ، أحمد ابراهيم : أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الغة العربية ...المجلة الدولية التربوية المتخصصة المجلد (3) العدد(2) شباط 2014.
13- الحاج عبدالرحمان صالح : الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ، المجلة العربية للتربية (الأليسكو) ،المجلد الخامس ،العدد سبتمبر 1995.
14- الحذيفي خالد : تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة ، مجلة المتوسطة ، مجلة جامعة الملك ، سعود للعلوم التربوية 2003.

15- إيمان أحمد هريدي : تصور تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها عن بعد في ضوء الكفاءات اللغوية ، مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم 2008 16
16- براجل علي : مجلة الرواسي، العدد 10 /1994.
17- بيث كوردر : مدخل إلى اللغويات التطبيقية (الفصل 2) ،ترجمة جمال صبري في مجلة اللسان العربي مجلد 16 ج 1978/1
18- حسن عبد محمد : تقويم التدريس الجامعي ، مجلة العلوم الانسانية ،البحرين 2001.
19- خديجة واهمي : المقاربة بالكفايات ،مدخل لبناء المناهج التعليمية ، مجلة دفاتر التربية والتكوين العدد 2، 2010 .
20- عيسى الجرجرة : النظرية التربوية البراغماتية ، مجلة الفيصل العدد 81، شركة الطباعة السعودية ديسمبر 1983 .
21- محمد بجياتن: تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي، ملاحظات أولية، مجلة اللغة والأدب،جامعة الجزائر2،ديسمبر 1997
22- محمد الدريج : عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس ،مجلة التربية نالعدد 47 مارس 2011 .
23- ميشال دوهلاي : التعليمية والبيداغوجيا ، دار مارينو للنشر ، الجزائر ،مجلة معالم العدد 1.
24- وزارة التربية الوطنية الجزائرية : مجلة المربي، العدد 3 جويلية ،أوت /2004 .
25- وزارة التربية التونسية ، المركز الوطني للبحوث التربوية : الكفايات البشرية ، دورية خاصة بالمقاربة بالكفاءات ، ع2 /2002.

خامسا : المراجع الأجنبية

1-.Good c.v.Dictionary of Education 3rd.ed .newyork. McGraW.Hill

2-Rogiers Une pédagogie d' intégration-compétence et intégration des aquis dans l'enseignement de Boeck université .Bruxelles .2000

3-p.chardeau- langage et discours-elements de semiolinguistique (théorie et pratique)-hachettes universitaire –france 1983

4- GEOges mounin ,dictionnaire de linguistiques-Quadrige,presses universitaires -13 de France 1995/

5-Lucien.sfez,dictionnaire critique de la comminication presses universitaires de France,paris /1993

6- R.Ghiglione.j.f.Richard-cours de psychologie-mesures et Analyses,2éd,Dunod,paris-1999

7-Leif (Josel) philosophie de l'éducation. Tome4éd.De la grave;paris-1974

R.Legendre %dictionnaire actual de l'education % BruxellesKedKeska .deboeck.1993

8- Jean Proulx, Apprentissage par projet (2004) , Presses de l'Université du Québec, Canada

9-Berto C Chimi et Costanzo, Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues, (Hachette –Paris1989

10-ecorte et all –les fondementes de l'action didactique-DeBoeck-1990

11– H.Gardner, Les formes de l'intelligence,ED Odel jacob,paris,1997

فهرس الموضوعات

– الإهداء

– كلمة شكر

– المقدمة

المدخل : مفاهيم ومصطلحات البحث

1– الإستراتيجية 1– 4

2– التعليمية والبيداغوجيا 4–6

3–مرحلة التعليم الثانوي 6–6

4–مفهوم الإدماج.....6– 9

5– بيداغوجيا الإدماج 9– 9

6– مفهوم الكفاءة والكفاية 9– 16

7– مصطلح الكفاءة في اللسانيات.....16–17

8– الكفاءة اللّغوية 17– 20

9– الكفاءة التّواصلية 20–21

10– الكفاءة النّصية 21–21

11– مفاهيم قاعدية لمناهج الاصلاح الجديدة 21–27

الفصل الأول : المناهج التّربوية الجزائرية في ظلّ الاصلاح ومكانة اللّغة العربية فيها

المبحث الأول: الإصلاحات التّربوية وتطوير المناهج

1– دواعي وأهداف تطوير المناهج التّربوية 29– 30

1 –1– مفهوم التطوير 30–31

1–2– مفهوم المنهاج.....31 –33

1–3–شروط تطوير المنهاج.....33–34

1–4– دواعي تطوير المناهج التّربوية في الجزائر 34– 41

المبحث الثاني :التّعديلات البيداغوجية والمنهجية والإستراتيجية التي تبنتها مناهج الإصلاح

1–1– الأسس والأهداف العامة لمناهج الإصلاح 41–42

1–2–– أهم التعديلات التي عرفتها مناهج الإصلاح التربوي.....42–43

المبحث الثالث: الغايات التّربوية والأهداف التعليمية لمناهج الإصلاحات التربوية

1-1- الغايات التربوية للمناهج الجديدة.....44-45

2-1- الأهداف التعليمية للمناهج التّربوية.....45- 46

المبحث الرابع: تحسينات مناهج الجيل الثاني من الإصلاحات

1- عوامل وأهداف وضع منهاج الجيل الثاني :.....46- 47

1-1- عوامل وضع منهاج الجيل الثاني.....47-47

1-2-أهداف وضع مناهج الجيل الثاني 48- 48

2- المحاور المهيكلة لمناهج الجيل الثاني 48-49

3- جديد مناهج الجيل الثاني.....49-52

المبحث الخامس : مكانة اللّغة العربية في مناهج الإصلاح وآفاق تعليمها

1-1- مكانة اللّغة العربية في مناهج الإصلاح 52-54

1-2- أهداف وطرائق ترقية تعلمها.....54-58

1-3- الكفاءات المستهدفة من تعلم اللغة العربية.....58-61

1-4- تنصيب الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية للغة العربية 61-62

1-5- المهارات اللغوية وعلاقتها بالكفاءات الختامية للغة العربية.....62-66

1-6 - آفاق تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات 66- 71

الفصل الثاني: الأسس العلمية والنّظرية للمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج

المبحث الأول : عوامل ظهور المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالمقاربات السابقة

1-1- عوامل ظهور المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج.....73-76

1-2- المحتويات والأهداف موارد لبناء الكفاءات.....76-79

1-3- من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج.....79- 81

المبحث الثاني: الأسس العلمية والنظرية للمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج

1-1- المرجعية العامة للمقاربة بالكفاءات في مجال التّربية..... 82- 83

1-2- نظرية علم النفس المعرفي ..... 84 - 97

1-3- النظرية المعرفية..... .....97- 99

1-4- نظرية علم النفس الفارقي 99- 99

1-5- نظرية الذكاءات المتعددة .....99 - 102

المبحث الثالث : المبادئ التّربوية النّظرية والتّطبيقية للمقاربة بالكفاءات

1-1- المبادئ التربوية النظرية للمقاربة بالكفاءات 102-104

1-2- المبادئ التربوية التّطبيقية للمقاربة بالكفاءات.....104-111

الفصل الثالث: إستراتيجية بيداغوجيا الإدماج في بناء الكفاءات اللغوية للمتعلم

المبحث الأول : بيداغوجيا الإدماج المفهوم المبادئ والمرتكزات

1- 1- بيداغوجيا الإدماج سيرورة تعليمية لتصريف الكفاءة 113- 114

1-2 - مفهوم بيداغوجيا الإدماج.....114- 115

1-3- مبادئ بيداغوجيا الإدماج 115- 118

1-4- مرتكزات بيداغوجيا الإدماج.....118- 132

المبحث الثاني: الكفاءات اللغوية للطّور الثّانوي

1- 1-الأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية في الطور الثانوي 132-133

1-2- ملامح المتعلم في نهاية التعليم الثانوي.....133-135

1-3- ميادين الكفاءات اللّغوية للطور الثانوي.....135- 142

المبحث الثالث :السّيرورة النّظرية والإجرائية لبناء الكفاءات اللغوية للمتعلم في بيداغوجيا الإدماج

1-1- السّيرورة النّظرية 142-144

1-2- السيرورة الإجرائية.....144-154

المبحث الرابع : ميادين التعلم وبناء الكفاءات اللّغوية في بيداغوجيا الإدماج

1-1- الكفاءة مبدأ منظم للمنهاج.....154- 156

1-2- ميدانا التلقي و الإنتاج لبناء الكفاءات اللّغوية.....156- 172

– الفصل الرابع : الهندسة الديداكتيكية لتسيير الوحدة التعليمية التعلمية للغة العربية في بيداغوجيا الإدماج .

المبحث الأول : التدبير الديداكتيكي للوضعيات التعلمية والإدماجية للوحدة التعليمية

1–1– القاموس الكفائي في بيداغوجيا الإدماج 174–176

1–2–الكفاءات اللّغوية المستهدفة.....176–181

1–3– سيرورة تنصيب الكفاءات اللغوية في الطور الثانوي.....181– 200

المبحث الثاني : التقويم والمعالجة في بيداغوجيا الإدماج.

1–1– التَّقويم في بيداغوجيا الإدماج مبادؤه ووظائفه وأنواعه.....200– 207

1–2– تقويم الموارد وتقويم الكفاءة 207– 213

1–3– شبكة التقويم (المعايير والمؤشرات).....213– 214

1–4– المعالجة في بيداغوجيا الإدماج 214– 217

1–5– وضعيَّات المعالجة البيداغوجيَّة في بيداغوجيا الإدماج 217– 223

الفصل الخامس: الدراسة التطبيقية

1– وصف الدراسة وتحليل الاستبيانات ..... 225 –226

2– وصف الاستبيانات 226–228

3– المنهج المستخدم.....228–228

4– تحليل مكونات ونتائج الاستبيان 228–237

خاتمة 237–238

* الملاحق

– نموذج أداة الاستبيان 239– 242

– ترجمة بعض اعلام البحث 243– 245

– مصطلحات قاموس الإدماج 246– 250

– قائمة المصادر والمراجع 251–260

* الفهرس 261– 264

ملخص

تتناول هذه الدّراسة البحثية الموسومة ب"إستراتيجية بيداغوجيا الإدماج في بناء الكفاءات اللّغوية للمتعلم مقاربة ديداكتيكية للطّور الثّانوي - بيداغوجيا الإدماج كخطوة تجديدية وكإجراء عملي لتصريف المقاربة بالكفاءات في تفعيل الممارسة الصفية ، و الإستراتيجية التّي تتبناها في بناء الكفاءات اللّغوية للمتعلمين وإكسابهم كفاءات تواصلية شفوية وكتابية في ميدان تعليم اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الثّانوي التّي تُعد مرحلة الوعي باللّغة، كما تقترح الهندسة الدّيداكتيكية التّي تتبناها في بناء التّعلمات، وتنمية الكفاءات اللّغوية والتّي ترتكز على مبدإ إدماج المكتسبات والاشتغال على الوضعيات التّي تجعل المتعلم يستثمر تَعلُماته ويربط بينها، ويُعيد تنظيمها لحل المشاكل التّي يواجهها في المدرسة أو في الحياة عبر تدبير ديداكتيكي يرتكز على مراحل ثلاث : الإرساء والإدماج والإنتاج ،وآليات التّقويم والمعالجة و الصعوبات التّي لازال يواجهها مدرسو اللّغة العربية لتغيير تصوراتهم وممارساتهم الصفية .

وتطرقت الدّراسة إلى الخلفيات النّظرية والعلمية للمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج وجهازها المفاهيمي، وتطبيقاتها التّربوية، وما جاءت بها من تعديلات بيداغوجية ومنهجية وإستراتيجية في مناهج الإصلاح التّربوي في المنظومة التّربوية الجزائرية .

الكلمات المفتاحية : بيداغوجيا الإدماج - الكفاءات اللّغوية - الكفاءة التّواصلية – المقاربة النّصية – المقاربة التواصلية – الوضعية المشكلة - التقويم الإدماجي .

Summary

This research , entitled “The Pedagogy of Integration in Building the Linguistic Competencies of the Learner - A Didactic Approach for the Secondary Stage” deals with the pedagogy of integration as an innovative alternative and as a practical procedure that drains the approach with competencies in activating classroom practice, and the strategy that it adopts in building the linguistic competencies of learners and providing them with oral and written communication competencies in learning the Arabic language in the secondary education stage, which is considered the stage of language awareness. The study also suggests the pedagogical engineering adopted in building learning and developing linguistic competencies, which are based on the principle of integrating the acquired knowledge by engaging the learners in situations where they invest their learning, link them together, and reorganize them to solve a given school or real life problem situations, through a didactic measure based on three phases: establishment, integration and production, evaluation and remediation mechanisms, and the difficulties that Arabic language teachers still face to change their perceptions and their classroom practices. The study also tackled the theoretical and scientific backgrounds of the competence based approach, the pedagogy of Integration , its conceptual apparatus, its educational applications, and the pedagogical, methodological and strategic modifications it brought to the curricula of Algerian educational system reforms

Key words: pedagogy of integration - linguistic competencies - communicative competence - textual approach - communicative approach - pedagogical problem– integrative assessment