

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

اللجنة الوطنية للمناهج

المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية

**مشروع الوثيقة المرافقة
لمنهاج السنة الأولى من التعليم
الثانوي العام و التكنولوجي**

جذع مشترك آداب

جذع مشترك علوم و تكنولوجيا

- جانفي 2005 -

مقدمة:

ضمن مسعى مساعدة الأساتذة على التعامل مع منهاج اللغة العربية بالأسلوب الذي يمكنهم من فهمه و الاجتهاد في تطبيقه نقدم إليهم هذه الوثيقة المرافقة للمنهاج التي نتناول فيها شرح الخطوط العريضة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

و تحقيقا لهذا المبدأ، انصب الشرح على العناصر الأساسية الواردة في المنهاج و حرصنا منا على أن لا يخلق الشرح في آفاق المعارف النظرية أضعناه بأمثلة عملية تطبيقية ترفع اللبس عن كل غموض و توضح كل مبهم.

و على العموم، فإن العناصر التي كانت محل الشرح هي:

(أ) المقاربة بالكفاءات:

لما كان المنهاج مبنيا على المقاربة بالكفاءات، كان طبيعيا أن تتعرض الوثيقة المرافقة إلى تفصيل القول في هذه المقاربة من حيث هي مقاربة بيداغوجيا اعتمدت في بناء المنهاج من منطلق الإدماج. حيث لا مكان للتعلّات المجزأة التي كثيرا ما أضرت بتكوين المتعلمين إذ جعلت منهم مستوعبين للمنهاج عاجزين عن توظيف مضامينه في حياتهم العملية.

فالمناهج التربوية السابقة المبنية على المحتويات انطلقت من كون عقل المتعلم مستودعا فارغا ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة بغض النظر عن جدوى حاجته إلى هذه المعرفة. في حين أن المقاربة بالكفاءات تقوم على أساس أن قليل العلم يستعمله العقل خير من كثير يحفظه القلب. حيث إن العناية موجهة إلى فاعلية التعلّات و عمليتها على صعيد حياة المتعلم. و جدوى ما يتعلمه مرهون بما يقدر على فعله لا بما يقدر على خزنه.

(ب) المقاربة النصية:

و قد أوضحنا أهمية هذه المقاربة بالنسبة إلى المقاربة بالكفاءات في كونها رافدا قويا يمكن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته حيث إن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص. فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي و الشفوي لدى التلميذ.

(ج) تقديم حصص تدريس اللغة العربية:

و هنا، حرصنا على تقديم نماذج تطبيقية للحصص المقررة بما رأيناه كافيا لتتوير درب الأستاذ في تنشيط فعله التربوي وفق نمط بيداغوجيا الإدماج.

(د) بيداغوجيا المشروع:

و قد بينا مدى نجوع هذا الأسلوب التعليمي في بناء كفاءات التعلم إذ إن المشاريع المقررة في المنهاج كثيرا ما تدعو المتعلمين إلى البرهنة على قدراتهم المعرفية - الفعلية في إنجاز أعمال فعلية. و قد حرصنا على تقديم نموذج تطبيقي في تنشيط حصة مشروع من المشاريع.

المقاربة بالكفاءات و بناء المنهاج:

إن المقاربة بالكفاءات مقاربة بيداغوجيا و قد اعتمدت في بناء مناهج التعليم الابتدائي و المتوسط و بدالاتها يتم بناء مناهج التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

و من حق الأستاذ أن يتساءل: لماذا وقع الاختيار على بناء المناهج باعتماد المقاربة بالكفاءات؟ و الإجابة عن هذا السؤال تستلزم إطلالة على الوضع المعرفي في عصرنا الحاضر. فمن الثابت أن المعارف أخذت تزداد في هذا العصر بشكل سريع، حيث إن الخبراء يؤكدون أن المعارف في شتى الميادين تتغير كلية كل سبع أو خمس سنوات الأمر الذي يجعل من عالم اليوم يعيش بحق مرحلة الانفجار المعرفي فكان لخبراء التربية أن أخذوا يفكرون في إعادة بناء الفعل التعليمي – التعليمي على مبادئ قائمة على ما هو أنفع و أفيد بالنسبة إلى المتعلم و أكثر اقتصادا لوقته. و المتعلم لا يستطيع أن يكون في مستوى تتبع هذه المعارف المتنامية و استفادة أهمها إذا لم يكن يتوافر على ذكاء يرقى إلى فهم مركبات هذا العصر. و من هنا، فإن الحديث عن المقاربة بالكفاءات هو في حقيقة الأمر حديث عن الذكاء في مفهومه العام. و إن هذا التصور يدعو – أساسا – إلى العناية بشخصية المتعلم داخل المجتمع، و ذلك قصد تأهيله بالشكل الملائم داخل المؤسسة التربوية؛ حتى يتمكن من التكيف السليم مع المحيط المحلي و العالمي. هذا التكيف الذي يتطلب درجة معينة من التحكم في مستوى من الكفاءات و في عدد منها. إلا أن عملية التمكن من مستوى محدد من الإتقان للكفاءات المطلوبة، لا يعني بالضرورة بلوغ الغاية المنشودة، ذلك أن مستوى كفاءة في فترة زمنية ما، قد يصبح في فترة لاحقة غير مساير لمتطلبات التكيف؛ و لذلك فإن عملية استمرارية تحيين مستوى الكفاءات، عن طريق التكوين المستمر، تعد من الأمور الضرورية لضمان مسألة قدرة الإنسان على التكيف داخل المحيط الذي يتفاعل معه.

و الكفاءات باعتبارها وسيلة أساسية للتكيف مع المحيط المحلي و العالمي، تعتبر في عصرنا الراهن محط اهتمام جميع المؤسسات التربوية و التعليمية، خاصة و أن المنافسة بين مختلف المجتمعات، أصبحت تفرض من خلال منطقتها أن الراجح في هذه المنافسة هو ذلك الشخص أو المجتمع المتمكن من المستويات العليا من الكفاءات.

و بنظر فاحص إلى بناء البرامج التعليمية السابقة، يمكن أن نلاحظ دون عناء بأن هذه البرامج مثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة في مجملها و لا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية. فكان لابد من التفكير في مقاربة بيداغوجيا تساير مستجدات العصر.

و على العموم، يمكن تحديد خصائص المقاربة بالكفاءات فيما يأتي:

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية بالاققتصار على الجانب العملي منها.
- تفعيل المحتويات و المواد التعليمية في المدرسة و في الحياة.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

- جعل المتعلمين في قلب العملية التعليمية – التعلمية – بدفعهم إلى بناء تعلماتهم بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى استثمار مكتسباتهم.

و ما يجدر ذكره أن التكوين المتمحور حول المقاربة بالكفاءات طموح، لأنه يستدعي القدرة على استعمال المعارف المكتسبة بفاعلية، فمن وجهة نظر الجانب التعليمي يشكل اكتساب الكفاءات تحدياً أكبر من اكتساب المعارف. مع العلم أن الكفاءة ذات مستوى أعلى من المهارات و المعارف. هذه المهارات و المعارف التي تشكل روافد بناء الكفاءة.

و إن الكفاءة تؤدي في إطار وضعية اندماجية ذات دلالة، و إن هذه الوضعية الاندماجية تسمح للتلميذ أن يبرهن بأنه قادر على تسخير مختلف مكتسباته بصورة فعالة و إجرائية، و من ثمة تعطي للعملية التعليمية معنى خاصاً.

و لعل هذا الكلام يقود إلى الحديث عن علاقة المقاربة بالكفاءات بالعملية التعليمية. و هنا يمكن القول بأن المقاربة بالكفاءات تسهم في ترقية العملية التعليمية، و هذه الترقية تتحدد أساساً في ثلاثة مستويات هي:

- **إضفاء دلالة على التعلّات:** و ذلك بتحديد أبعادها عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم بفاعلية في حياته المدرسية و العائلية أو في حياته المقبلة عندما يبلغ سن الرشد، حيث يدخل الحياة سواء بوصفه عاملاً أو مواطناً.

مثال: التلميذ يتعلم الكتابة، و يزداد اهتمامه بتعلمها عندما يوضع فعل الكتابة في السياق الدلالي له مثل كتابة رسالة للتواصل مع الآخرين في مختلف شؤون الحياة. و هنا يدرك المتعلم بأن تعلم الكتابة يكتسي معنى في حياته.

- **جعل أشكال التعلم أكثر فاعلية:** بنتمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، فتكون المكتسبات أكثر ارتباطاً فيما بينها و أكثر وضوحاً، و يكون الاهتمام منصباً على الأهم دون المهم. و لعل هذا ما جعل أحد المربين يطلق على المقاربة بالكفاءات تسمية "بيداغوجيا الأهم و ترك المهم".

- **بناء التعلّات الداخلية:** إن جعل مختلف مكتسبات التلاميذ في وضعية تناسق تدريجي و توظيف متصل و في وضعيات ذات دلالة؛ فكل هذا يجعل هذه المكتسبات تجاوز إطار القسم البيداغوجي أو الموسم الدراسي إلى بناء – داخلياً – لدى المتعلم نظام أكثر شمولية و ثراء. فمن سنة إلى أخرى و من طور إلى آخر يعاد استغلال المكتسبات المتراكمة تدريجياً و توضع هذه المكتسبات في خدمة كفاءات أكثر تعقيداً.

و بهذا تسهم المقاربة بالكفاءات في بناء التعلّات الداخلية و تأسيسها وبالتالي في صنع المتعلم الكفاء.

تحقيق الكفاءة في الحقل التربوي:

إن تحقيق الكفاءة لدى الفرد يتطلب أن يتوافر على مكتسبات (معارف، معارف فعلية، طرائق، مواقف...) و لكن الأهم من هذه المكتسبات أن يقدر على تسخيرها و تجنيدها بصورة فعلية لمعالجة وضعية مشكلة معينة. لأن الكفاءة تعني بالنسبة إلى الفرد إمكانية تسخير مجموعات مندمجة من القدرات و الإمكانيات بهدف معالجة وضعية مشكلة تنتمي إلى وضعيات ذات مجال واحد. و عند الحديث عن الكفاءات فإن ذلك يفترض الإشارة إلى:

- الموارد و الإمكانيات التي يتوافر عليها المتعلم مثل المعارف و المعارف الفعلية و المعارف السلوكية التي يدعى التلميذ إلى تسخيرها أمام وضعية معينة.

- الوضعيات التي يدعى فيها التلميذ إلى تسخير موارده و إمكانياته. و إن المقصود بالموارد بالنسبة إلى اللغة العربية هي:

● المعارف – أي – التحكم في لغة التعبير.

● المعارف – الفعلية: صوغ الأسئلة، الإجابة عن الأسئلة، حسن توظيف أزمنة الأفعال، استعمال علامات الترقيم حسب مقتضيات المقام، الاستعمال الصحيح للتركيب النحوية و الصيغ الصرفية و أدوات الربط و التسلسل في بناء الأفكار. الرسم الصحيح لقواعد الإملاء، التعليل المنطقي للموقف.

● المعارف السلوكية: وضوح الكتابة، حسن الخط، التنظيم في عرض الأفكار...

و هذه الموارد و القدرات يستقيها المتعلم من مخزون مادته التعليمية في المدرسة. سواء كان مخزون هذه المادة قد تم بالطريقة التقليدية أو انطلاقا من وضعيات مشكلة تعليمية حيث يكون المتعلم محور الفعل التعليمي.

مع العلم أن تحقق الكفاءة مرتبط بوضعيات – مشكلة ذات المجال الواحد. و هي مجموع وضعيات مستهدفة « cibles » Situations التي تشكل كل واحدة على حدة مجالا لممارسة الكفاءة. تكون هذه الوضعيات ذات مستوى متقارب من حيث الصعوبة و تخدم تحقيق الكفاءة المحددة سلفا.

و إذن فلا بد من كلمة عن مفهوم الوضعية المستهدفة « cible » Situation. إن الوضعية المستهدفة هي – أولا – انعكاس للكفاءة التي نريد من المتعلم أن يتحكم فيها و يمكن اعتبارها مناسبة يقيم المتعلم من خلالها مدى كفاءته.

و على العموم، إن الوضعيات المستهدفة هي وضعيات مشكلة معقدة. و زيادة في الإيضاح نتوقف للحديث عن طبيعة الوضعيات – المشكلة.

- الوضعيات المشكلة:

بادئ ذي بدء، إن الوضعية – المشكلة وضعية تعليمية. أي بوساطتها تتم التعلم، إنها وضعية بيداغوجية تسمح ببناء المعارف و إنها أخيرا عملية شاملة، معقدة و ذات دلالة. و إذن فما المراد من هذه النعوت المسندة إلى الوضعية المشكلة؟

- الوضعية المشكلة عملية شاملة:-

لأنها تنطلق من معطيات و سياق لتحقيق هدفا، و هي تنجز في ظل تظافر جملة من النشاطات و الطرائق و العمليات. و قد تنجز إلى عدة أجزاء أو عناصر.

- الوضعية المشكلة عملية معقدة:-

لأنها تتطلب معارف متعددة منها المعارف العلمية و المعارف العملية و المعارف المشروطة. إنها تقدم للتلميذ إشكالا معرفيا ليس بالضرورة أن يصل إلى حله، فهي تضع المتعلم أمام تحد في متناوله بحيث يمكنه تخطيه لأنه فعلي و قابل للإنجاز. تصاغ الوضعية المشكلة بدلالة تغطيتها لهدف أو لعدة أهداف من المنهاج، فهي مهيكلة على صعيد المخطط التعليمي لأنها مبنية من منطلق تعلمات مدققة.

- الوضعية المشكلة ذات دلالة:-

إنها ذات دلالة بالنسبة إلى التلميذ لأنها تدعوه إلى تفعيل مكتسبات يتوافر عليها و هي ذات علاقة مع واقعه المدرسي. فهي وضعية فعلية تستهدف منتوجا يتطلب تحقيقه استعمال معارف، تقنيات، استراتيجيات و طرائق متعددة تؤدي إلى الحل المطلوب.

خصائص الوضعية المشكلة:-

- تشتمل على معطيات أولية تحدد سياق الوضعية، و تكون هذه المعطيات مفيدة لحل المشكلة.
- تتوافر على غرض تحققه (و هو غرض يختلف عن الهدف التعليمي) و هذا الغرض بدوره يفسر تسخير المعارف و تنظيمها.
- تسعى إلى تجاوز الصعوبات و العراقيل؛ و هذه الصعوبات و العراقيل تتطلب إعادة تنظيم المعارف الداخلية التي بدورها تدفع التلميذ إلى إيجاد وسائل أخرى لتخطي هذه الصعوبات الأمر الذي يجعل المتعلم في وضعية تعلم.

- تدفع المتعلم إلى إجراء بحث معرفي ثري و متنوع لمعرفة طريقة الأسلوب الذي يجب اتخاذه للوصول إلى الحل.

مميزات الوضعية المشكّلة:

- تسمح للمتعلمين بإنجاز تعلمات فعلية و ذلك بجعلهم محور العملية التعليمية.
- تجعل من المتعلمين الفاعلين دون سواهم للعمل المنوط بهم بالاعتماد على معارفهم الخاصة و ذكائهم.

الوضعية المشكّلة التعليمية و الوضعية "المستهدفة" أي فرق؟

لقد تحدثنا عن الوضعية المشكّلة و عن الوضعية المستهدفة في الحقل البيداغوجي. و عملنا على تبيان خصائص كل منهما. و الآن نعد إلى إبراز مظاهر الفرق بينهما زيادة في التوضيح و رفعا لكل لبس.

الوضعية المستهدفة Situation « cible »	الوضعية المشكّلة التعليمية Situation – problème didactique
<ul style="list-style-type: none"> • تعلم التلميذ إدماج مكتسباته. • تبيين مدى كفاءته. 	<ul style="list-style-type: none"> • تيسر السبيل إلى تعلمات جديدة (معارف، معارف فعلية)
<ul style="list-style-type: none"> • إنجاز الأعمال يتم بشكل فردي بصورة خاصة. 	<ul style="list-style-type: none"> • إنجاز الأعمال تتم عن طريق الأفواج أو جماعة.
<ul style="list-style-type: none"> • مجال لتعلم الإدماج حيث إن المعارف و المعارف الفعلية قد درست و أصبحت من مكتسبات المتعلم. 	<ul style="list-style-type: none"> • الدقة في التعلمات • بعض المعارف و المعارف الفعلية جديدة
<ul style="list-style-type: none"> • الوضعية قريبة من وضعية فعلية معيشة. 	<ul style="list-style-type: none"> • الوضعية بنيت لأغراض بيداغوجية.

و على العموم، إن الوضعية المستهدفة تحتل مركز ثقل المقاربة بالكفاءات في المجال البيداغوجي، حيث إنها:

- تسمح للتلميذ بأن يتعلم إدماج مكتسباته، و لهذا تسمى الوضعية المستهدفة بوضعية الإدماج أو بوضعية تعلم الإدماج.
- تسمح للتلميذ بتقويم مكتسباته. و تكون الوضعية المستهدفة حينئذ دالة على وضعية تقويم. و بعد هذا كله، نصل إلى الحديث عن مفهوم التلميذ الكفاء.

مفهوم التلميذ الكفاء:

إن التلميذ الكفاء هو ذلك التلميذ الذي يتمكن من توظيف مختلف المعارف والقدرات توظيفا دلاليا في وضعيات معينة.

فالتلميذ الذي حصل على كفاءة في الكتابة ليس هو ذلك التلميذ الذي يكتب نصوصا بترصيص الكلمات و إنما هو التلميذ الذي يكتب نصوصا ذات معان ليتمكن من التواصل مع الآخرين. و من باب إيضاح القصد جدير بالذكر القول: ليس معنى الكفاءة في الحساب أن يعرف التلميذ عمليات الجمع و الطرح والقسمة، و لكن التلميذ الكفاء في الحساب هو الذي يتمكن من حل مسائل حسابية بتحديد العمليات المناسبة لهذا الحل.

و التلميذ الذي اكتسب عددا كبيرا من المعارف ذات صلة بآداب اللغة – مثلا – و عجز عن تطبيق هذه المعارف في كتابة خطبة بمناسبة معينة ليس بكفاء.

و مهما يكن من أمر، فالممارسة للكفاءة تحدث – لا محالة – في وضعية إدماجية ذات دلالة. و التلميذ الذي حصل كفاءة ما، يكون قد حصل على قوة للتحرك بصورة إيجابية في الحياة الاجتماعية. و معنى ذلك أن الكفاءة تحمل في طياتها دلالة بالنسبة إلى المتعلم. هذه الدلالة هي التي تسمح للمتعلم بتوظيف جملة من المكتسبات أو التعلّيمات للإنتاج أو القيام بعمل أو لحل مشكلة مطروحة في نشاطه المدرسي أو في حياته اليومية.

مركبات الكفاءة:

إن مركبات الكفاءة ثلاثة هي:

- المحتوى (contenu).

- القدرة (capacité).

- الوضعية (situation) و نعني بها الوضعية – المشكلة.

في سياق الحديث عن الكفاءة ورد ذكر مصطلحي "الدلالة" و "إدماج المكتسبات" و إذن، لا بد من التعريف بهذين المصطلحين تيسيرا للإحاطة بفهم المقاربة بالكفاءات في الحقل البيداغوجي.

أ) مفهوم الدلالية في وضعية التعلم:

إن الوضعية ذات الدلالة (La situation significative) هي الوضعية التي توظف موارد و إمكانات المتعلم، هي الوضعية التي تجعل هذا المتعلم في موقع عمل، و إنها أخيرا وضعية تضيف معنى على المادة التعليمية.

- و على العموم، تكون "الوضعية" ذات دلالة:
- إذا كانت تجعل التلميذ يسخر معارفه في معالجة واقعه المعيش.
 - إذا كان يشعر بفاعليتها و جدواها في علاج عمل معقد.
 - إذا كانت تسمح للتلميذ بأن يقيس الفرق بين ما يعلم من أجل إيجاد حل لوضعية معقدة و بين ما لا يعلم.
 - إذا كانت تسمح بتفعيل مختلف المواد مجتمعة في حل مشاكل معقدة.

(ب) مفهوم إدماج المكتسبات:

عند استعمال مصطلح "الإدماج" قد ينصرف الذهن مباشرة إلى عالم الإنسان. حيث كثيرا ما نسمع تعابير من نوع "الاندماج الثقافي"، "الاندماج العرقي"، أو الاندماج فيما بين الأجيال، و كل هذه التعابير تدل على التداخل و الاختلاط و التعايش و الانسجام.

غير أن مفهوم الإدماج من حيث التعريف العام – هو عملية نجعل بوساطتها مختلف العناصر المتفككة عناصر مترابطة و ذلك من أجل توظيفها بشكل واضح و منسجم لتحقيق مسعى معين.

أما في الحقل البيداغوجي، فإن مفهوم "الإدماج" يندرج ضمن عملية توظيف المتعلم بشكل متصل مختلف المكتسبات المدرسية لعلاج وضعية ذات دلالة.

الكفاءات و الوضعيات المستهدفة (« Compétences et situations cibles »):

تؤدي الوضعيات المستهدفة في المقاربة بالكفاءات دورا أساسيا حيث إن هذه الوضعيات تشكل سبب وجود هذه المقاربة، إذ إن من خلال وضعيات فعلية تظهر أهمية الكفاءات.

هذه الوضعيات الفعلية هي في حقيقة الأمر مجال لممارسة كفاءة التلميذ و تقييمها، إذ إن من خلال هذه الوضعيات يتم تحديد مدى كفاءة التلميذ.

و يمكن تلخيص ما تقدم بما يأتي:

الحياة	المدرسة	الحياة
الحياة تتطلب أن يكون التلميذ كفاءً. يعني أن يكون قادرا على معالجة وضعيات فعلية و حلها.	للاستجابة لهذا المطلب، تحضر المدرسة التلميذ ليتمكن من حل وضعيات فعلية و بدلالة قدرته على حل هذه الوضعيات تكون كفاءته.	بما أن المدرسة استطاعت أن تجعل التلميذ كفاءً، حينئذ يمكنه مواجهة وضعيات فعلية في الحياة.

مفهوم التعلم من منظور المقاربة بالكفاءات:

- من منظور المقاربة بالكفاءات هناك نوعان من التعلم:
- التعلّات الدقيقة المتعلقة بالموارد و هي: المعارف، المعارف الفعلية و المعارف السلوكية.
 - نشاطات الإدماج و التقييم التكويني.

(أ) التعلّات المتعلقة بالمعارف و المعارف الفعلية و المعارف السلوكية:

- في المقاربة بالكفاءات، تبقى المعارف و المعارف الفعلية و المعارف السلوكية موضوع التعلّات الدقيقة حسب الطرائق البيداغوجية الناجعة ولكن وفق ما يأتي:
- إيثار تنمية المعارف و المعارف الفعلية و المعارف السلوكية المتعلقة بالكفاءة المحددة.
 - أما المعارف و المعارف الفعلية ذات صلة بكفاءة الإتقان فلا يتطرق إليها إلا بعد تحكّم التلاميذ في مجموع الكفاءات المرسومة.
 - نحاول - في حدود الإمكان - أن نجعل هذه التعلّات ذات دلالة بأن نبين للتلاميذ جدوى تدريسها مع تدريبهم على إدماجها فيما بينها بالتدرج.

(ب) نشاطات الإدماج:

- و الأمر يتعلق هنا بتدريب التلميذ على تجنيد و تسخير موارده و إمكانياته في وضعيات معقدة. و سنفصل القول في هذه النشاطات عند التطرق إلى التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات.

الهدف الختامي المندمج (L'objectif terminal d'intégration):

- الهدف الختامي المندمج كفاءة مكبرة (Macro-compétence) و مثل كل كفاءة؛ فإن هذه الكفاءة المكبرة تحدث في وضعية مندمجة وكلمة "ختامي" تدل على الفترة الزمنية التي يصبح فيها المتعلم يتحكم في المادة التعليمية، و قد تمتد هذه الفترة الزمنية إلى سنة دراسية أو طور دراسي (أنظر الفصل الخاص بالتقييم في ظل المقاربة بالكفاءات).
- و على العموم لقد حاولنا من خلال ما تقدم أن نلقي الضوء على المقاربة بالكفاءات من حيث هي مسعى بيداغوجي اعتمد في بناء المناهج، و ذلك بما يقرب مفهومها و خصائصها من أذهان الأساتذة حتى يتمكنوا من التعامل مع الفعل البيداغوجي وفق رؤية جديدة مبنية على الدلالية و الإدماج.

و لما كانت الأشياء بالمقارنة تتضح و تتبين، نعد إلى تقديم الجدول الآتي الذي يميز خصائص المقاربة بالكفاءات عن البيداغوجيا التراكمية و عن بيداغوجيا الأهداف حتى تزداد معرفة الأستاذ أكثر بأسس المقاربة بالكفاءات.

مقارنة بين بيداغوجيا تبليغ المحتويات و بيداغوجيا الكفاءات

	أ) بيداغوجية تبليغ المحتويات	ب) بيداغوجية الكفاءات
--	------------------------------	-----------------------

1. المعلم منشط، موجه.	1. المعلم مالك المعرفة ينظمها و يقدمها للتلاميذ.
2. التلميذ مسهم فعال في بناء معارفه بمختلف أنواعها.	2. التلميذ يكتسب المعرفة و يستهلك المقررات.
3. المحتويات تحددتها الكفاءة التي يأمل المدرس تحقيقها.	3. يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المتوافرة المخزونة في الكتب و المراجع و الوثائق.
4. التلميذ يعتمد إلى البحث و الاكتشاف.	4. عقل التلميذ مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز هذه المعرفة.
5. في طريقة التدريس: التلاميذ بصدد اكتساب قدرات و مهارات، و معارف و معارف فعلية و سلوكية بمساعدة المدرس.	5. في طريقة التدريس: • المعلم عارف و التلميذ جاهل. • المعلم متكلم و التلميذ سامع.
6. تتعدد الوسائل و الأدوات كما تتعدد معايير اختيارها و توظيفها.	6. المعلم منتج و التلميذ مستهلك.
7. التقييم يتصف بالشمولية و لا ينحصر في المعارف وحدها بل يتعداها إلى المعارف الفعلية و السلوكية، بتوظيف قدرات المتعلم و مهاراته.	7. وسيلة التعليم تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي.
8. تركز على منطق التعلم.	8. التقييم يكاد ينحصر في امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزون في ذاكرة المتعلم.
9. التلميذ محور التعلم.	9. تركز على منطق التعليم.
10. البرنامج مبني على أساس الكفاءات.	10. التلميذ مستقبل للمعارف و خزان لها.
	11. البرنامج مبني على أساس المحتويات.

مقارنة بين التكوين بالأهداف و التكوين بالكفاءات

التكوين بالكفاءات (F.P.C)	التكوين بالأهداف (F.P.O)	الموضوع
---------------------------	--------------------------	---------

<ul style="list-style-type: none"> - يركز - خصوصا - على المعارف الفعلية. - مقاصد التعلم شاملة و أقل وضوحا. - التعلم مندمج (معارف، مهارات، قدرات). - - جد متأثر بالسيكولوجيا المعرفية (P. Cognitive) - يعتمد في تطوره على الأنشطة التطبيقية. 	<ul style="list-style-type: none"> - يركز - خصوصا - على المعارف. - مقاصد التعلم في غاية الوضوح. - التعلم مجزأ (الأهداف غير مندمجة). - - جد متأثر بالسيكولوجيا السلوكية. - - يعتمد في تطوره على التمارين النظرية. 	<p>التعلم</p>
<ul style="list-style-type: none"> - يدرك بصعوبة تحقيق النتيجة لكونها تتصف بالشمولية. - يندفع إلى النشاط بحافز داخلي. - يركز على تعليمات عامة تساعد على المبادرة. 	<ul style="list-style-type: none"> - يدرك بسهولة تحقيق الأهداف. - يندفع إلى النشاط بحافز خارجي. - يركز على تعليمات واضحة تساعد على إنجاز الفعل. 	<p>التلميذ</p>
<ul style="list-style-type: none"> - ظهور أهمية التعليم ذي العناصر المتبادلة التأثير. (يرتكز على أنشطة التعلم و التقييم التكويني). - الميل إلى الشمولية. - تخطيط أنشطة التعليم بدلالة الكفاءات ثم بدلالة محتوى المادة. 	<ul style="list-style-type: none"> - تظهر أهمية التعليم التلقيني. - الميل إلى التحليل. - تخطيط أنشطة التعليم، أولا بدلالة الأهداف ثم بدلالة محتوى المادة. 	<p>التعليم</p>
<ul style="list-style-type: none"> - حجم التقييم أكثر سعة. - عملية القياس نسبية (تتضمن إصدار حكم). - البحث عن الإدماج بين التعليم و التعلم و التقييم. - يحدث التقييم عن طريق فعل مندمج. 	<ul style="list-style-type: none"> - حجم التقييم أقل سعة. - عملية القياس موضوعية. - في بعض الأحيان يحدث شق بين التعلم و التقييم. - التقييم يحدث بصوغ أسئلة و أحيانا عن طريق المشروع. - التقييم معياري: المقارنة بين التلاميذ. 	<p>التقييم</p>

<p>- - التقييم مقياسي: مقارنة النتائج بمقاييس النجاح.</p> <p>- الميل إلى النوعية.</p> <p>- انتقاء المحتوى. البحث عن إدماج الكفاءات.</p> <p>- يعرف بدرجة التحكم في الكفاءات استراتيجية التعلم.</p>	<p>- الميل إلى الكمية.</p> <p>- البحث عن فاعلية المحتوى (تغطية مجموع محتوى المادة).</p> <p>- يعرف بالنتائج بدلالة الأهداف.</p>	
---	--	--

المقاربة النصية:

المقاربة النصية – من منظور بيداغوجي – مقارنة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص و نظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، و ليس إلى دراسة الجملة. إذ إن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر. و من ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق و الانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء، متوافق المعنى.

لقد تمكن التلميذ من معرفة أنماط النصوص في مرحلة التعليم المتوسط و تدرب عموماً على فهم النصوص و تقنيات الكتابة في مختلف الأنماط.

و في بداية هذه المرحلة من التعليم الثانوي، ينصب الاهتمام على تعزيز التعلمات السابقة في مجال التعامل مع النص مع السعي إلى تعميقها وفق ما يسمح به المستوى الفكري للمتعلم.

إن النص مجموعة من الجمل المترابطة، فهو منتج، مترابط، متسق و منسجم و ليس تتابعاً عشوائياً للألفاظ، و الجمل و الأفعال الكلامية؛ و إنما هو تتابع للجمل تستند فيه الجملة اللاحقة على الجملة السابقة. و حتى يتحقق ذلك لا بد من وجود روابط بين هذه الجمل، و هذا يتطلب ارتباط عناصر بعضها – أي الجمل – ؛ و هذا ما يوصل إلى بناء نسيج النص. و كل نص له نسيج يميزه عما هو غير نص، و هذا النسيج ينتج من العلاقة الاتساقية بين عنصر و آخر، و مفهوم النسيج باعتباره علاقة اتساقية يفتح مجال الكلام عن الروابط. و لكن قبل ذلك يجب التطرق إلى ماهية الاتساق.

ذكرنا منذ قليل أن المقاربة النصية تركز على أساس الانطلاق من النص لا الجملة، غير أن ذلك لا يتم إلا عند التحكم في آليات تناسق أجزاءه و ترابطها، و بالتالي التمكن من القدرة على إنتاج النص، و على هذا الأساس يقصد بالاتساق ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما.

و إذن يتناول الاتساق الكيفية التي يتم بها تألف الجمل لضمان تطور النص، و يتجلى ذلك في قدرة المتعلم على إنتاج نص متسق. فالنص – عموماً – كلية تحده مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كلا مترابطاً بفعل العلاقات النحوية التركيبية التي تسوده. و كذلك باستعمال أساليب الإحالة و ضروب العائد و الروابط المختلفة، على أن النص لا يكون مترابطاً فحسب بل ينبغي أن يتصف بالاتساق الذي يعد من الشروط الأساسية لبناء نصية المعنى، و ينتج هذا الاتساق باستعمال النظائر الدلالية. و إذن فمفهوم الاتساق دلالي إذ أنه يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص و التي تحده من حيث هو نص، و لكن ليس معنى هذا أن نتوقف عند المحتوى الدلالي (المعاني) فحسب، بل يتم الاتساق كذلك على المستوى النحوي المعجمي (الأشكال) و الصوت و الكتابة (التعبير).

هذا، و اللافت للنظر أنه لا يتم انسجام نص ما إلا إذا كان متسقاً، فعندما نقرأ نصاً خالياً من عناصر الاتساق كالروابط – مثلاً – فهذا يدل على عدم تحكم صاحبه في آليات تشكيل النص مثل القواعد النحوية التي تجعله يوظف العناصر التي تراعي تناسق النص و انسجامه.

و إذن لا يمكن أن نتصور نصا منسجما دون أن يكون متسقا و بهذا المعنى يكون الاتساق شرطا ضروريا للانسجام.

على أن الانسجام هو نظرة شاملة تضع في الحسبان مقاربة النص في بنيته الدلالية و الشكلية. بينما يقوم الاتساق على الصيغة التي يتم بوساطتها التركيب أو الربط فيما بين الجمل أو أقسامها. فالاتساق بذلك يتعلق على وجه الخصوص بالأساليب المعتمدة لإحلال الربط فيما بين المعلومات السابق تقديمها (المعلومات السابقة) و تلك الجديدة.

و من باب الزيادة في الإيضاح، نورد فيما يأتي بعض مظاهر الاتساق و الانسجام التي تتخلل النصوص و تعزيرها و ذلك ليستأنس بها الأستاذ في الدراسة و التحليل.

(أ) من مظاهر الاتساق:

(1) **الضمير:** و يتعلق بعودته على سياق قبلي.

مثال: كان خالد بن الوليد إذا سار، سار النصر تحت لوائه.

(2) **التعريف:** و يتحقق بالانتقال من النكرة إلى المعرفة.

مثال: و أشار إلى وردة في البستان، ثم اقترب منها، فحركها برفق، فتحركت الوردة.

(3) **الاعتماد على موجود لغوي للوصول إلى غير موجود:**

مثال: أما الموسوعة العالمية فقد تركها الأب لابنه الأكبر محمد، بينما ظفر علي بمجموعة والده القصصية.

فالسباق "بينما ظفر علي بمجموعة والده القصصية" يجعل القارئ يستنتج أن عليا ابن هذا الأب مثل محمد، و السباق "ابنه الأكبر" يوصل إلى أن لهذا الأب أكثر من ولد.

(4) **ربط السابق باللاحق:** و ذلك تحقيقا للعلاقة القائمة بينهما.

مثل: شراء النفوس بالإحسان خير من بيعها بالعدوان.

فالتعبير السابق "شراء النفوس بالإحسان" مرتبط بالتعبير اللاحق "خير من بيعها بالعدوان" و

الرابط هو خبر المبتدأ "خير".

(5) **إضافة ما هو جديد لما هو قديم (و العنصر الرابط هو العنصر القديم في هذه الحالة)**

مثل: انطلق لسانه من عقاله فأوجز و أعجز.

و من أدوات الاتساق نذكر ما يأتي:

- حروف العطف.
- لكن، إذن، بما أن، لأن، و هكذا، لهذا، إذا، لما، عندما، و مهما يكن، إلا، بمجرد أن، حتى يكون،...
- أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، و الظروف.
- الضمائر، أسماء الشرط، أدوات التشبيه.

(ب) و من مظاهر الانسجام:

- الترابط بالرباط أو بدونه. (و العلاقة بين الجمل علاقة تركيبية و دلالية). و الترابط لا يتوقف على وجود الروابط، كما أن عدم وجود الروابط لا يعني عدم الترابط. مثال: طارق بن زياد قائد مغربي، فتح الأندلس سنة 92 هـ.
- توفر العلاقة الدلالية بين معاني الكلمات. مثال: بسبب مسمار نضيع النضوة و بسبب النضوة نضيع الحصان، و بسبب الحصان نفقد الفارس.
- الشخص المتحدث عنه في طرفي الجملة هو نفسه. مثال قوله تعالى: "ألا إن أولياء الله لا خوف عليهم و لا هم يحزنون".
- الترتيب الزمني: فلو قلنا - مثلا - أمس كان الطقس حارا جدا، فذهبنا إلى الشاطئ، في الأسبوع الماضي، تعبير غير معقول و غير مترابط لعدم توفر الترتيب الزمني.
- ارتباط المعنى اللاحق بالسابق ارتباطا منطقيًا: مثل: حلمت أن الطقس حار جدا، فذهبت إلى الشاطئ. (فكون الطقس حارا في الحلم لا يبرر الذهاب إلى الشاطئ في واقع الحياة)، و إذن فهذا التعبير ينعدم فيه ارتباط المعنى اللاحق بالسابق.
- و على العموم، إن التعامل التقليدي مع النص كان منصبا على الجملة و كان البعد النصي مهما، و قد نتج عن ذلك أن التلميذ أصبح بإمكانه تكوين جمل سليمة و تحديد وظائف الكلمات فيها غير أنه بالمقابل لا يستطيع إنتاج نص طويل نسبيا و منسجم سواء على مستوى الكتابي أو الشفوي.
- و عليه اتجه الأسلوب التربوي إلى البحث عن وسائل تعليمية تمكن المتعلم من التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها عن طريق إطلاعه على عينة كافية من كل نوع من الأنواع النصية بما يمكنه من تمثيل الخصائص اللغوية و البنائية لكل نوع و استيعابها. و ضمن هذا المنظور اتجه منهاج التعليم المتوسط بمختلف مراحله إلى تصنيف النصوص حسب المهارة النصية المراد تعليمها للتلميذ، و كذا الكفاءات المأمول التحكم فيها. و هكذا بنيت النية التعليمية على أساس جعل المتعلم يتموقع في الزمان و المكان من خلال التدريب على نصوص الإخبار و الوصف و السرد.

و من خلال التطرق إلى النص الحوارى و الحجاجى يتمكن من المناقشة و بناء أسس الاستدلال على وجهة نظره و الدفاع عنها.

و يتم التركيز فى منهاج السنة الأولى الثانوى على النص الحجاجى و التفسىرى لما لهما من صلة بالنمو الفكرى للمتعلّم فى هذا المستوى و لكن دون إهمال لأصناف النصوص الأخرى.

و الفائدة التى يجنىها المتعلّم من معرفة خصائص كل نمط من أنماط النصوص هى أن التلميذ إذا استوعب ميكانيزمات نمط معين من خلال تعامله مع نماذج عديدة منه، فإنه يكتسب كفاءة أو مهارة نصية تيسر له التعامل مع أى نص آخر.

و من شأن الاهتمام بالنصوص بمختلف أنماطها أن نجعل التلميذ يطلع على خصائص كل نمط من النصوص و مميزاته الأمر الذى يجعله يكتسب الاستعمالات اللغوية و تقنيات التعبير و أنواع البناء الخاصة بكل نمط فىمكنه كل ذلك من الإبداع فى الكتابة التحليلية و الإنشائية.

و الجدير بالذكر – فى هذا السياق – أن مهمة الأستاذ لا تنحصر فى تمكين المتعلّم من التحكم – كتابة – فى أنماط نصية كيفما اتفق بل عليه الحذق فى التوجيه بما يجعل المتعلّم قادرا على إنتاج نص وظيفى ذى دلالة، متماسك، سليم البناء تماشيا مع المقاربة بالكفاءات التى تؤثر أن تكون التعلّمات التى يتقناها المتعلّم ذات منفعة تأخذ بيده فى حياته المدرسية و العملية خارج المدرسة.

و الخلاصة: إن المقاربة النصية تقتضى التحكم فى الإنتاج الشفوى و الكتابى وفق منطق البناء لا التراكم، و وفق اتساق تعابىر المتعلّم لمكتسباته القبلية و هذا ما يفسر الاتجاه إلى تدريس قواعد اللغة و البلاغة و العروض و النقد الأدبى من خلال النصوص و لأن المقاربة بالكفاءات تعد هذه النشاطات روافد للنص و من ثمة يكون التعامل معها وفق نمط اندماجى ضمن تناول النصوص.

و بهذا يصبح النص المحور الرئيس الذى تدور فى فلكه كل النشاطات اللغوية خدمة لملكة التعبير الكتابى و الشفوى لدى المتعلّم.

و بهذا الأسلوب تصبح هذه النشاطات اللغوية وسيلة لضبط نصوص الأدب أو المطالعة ضبطا لغويا سليما، و فهمها فهما عميقا، و أداة فعالة تساعد المتعلّم على كشف معطيات النص و مناقشتها، و طريقة من الطرائق التى تسهل عليه التعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة، و تمكنه فى النهاية من امتلاك الملكة النصية أى القدرة على فهم النصوص و إنتاجها وفق المواقف و الأوضاع المناسبة.

تقديم النشاطات التعليمية المقررة بالنسبة

إلى السنة الأولى – جذع مشترك آداب

و السنة الأولى – جذع مشترك علوم و تكنولوجيا.

تنجز نشاطات اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي بنظام الوحدات التعليمية. تتكون الوحدة التعليمية من أسبوعين. (ارجع إلى دليل الأستاذ الخاص بالكتاب).

أ) بالنسبة إلى السنة الأولى – جذع مشترك آداب:

تنشط حصص اللغة العربية وفق ما يأتي:

1) الأسبوع الأول:

- الحصة الأولى: أدب و نصوص (نص أدبي، قواعد اللغة، عروض، نقد أدبي، تطبيقات).
- الحصة الثانية: مطالعة موجهة.
- الحصة الثالثة: تعبير كتابي.

2) الأسبوع الثاني:

- الحصة الأولى: أدب و نصوص (نص تواصل، قواعد اللغة، بلاغة، و تطبيقات).
- الحصة الثانية: تعبير شفوي.
- الحصة الثالثة: تعبير كتابي.

ب) بالنسبة إلى السنة الأولى – جذع مشترك علوم و تكنولوجيا:

يكون تناول نشاطات اللغة العربية على النحو الآتي:

1) الأسبوع الأول:

- الحصة الأولى: أدب و نصوص (نص أدبي، بلاغة، تطبيقات).
- الحصة الثانية: مطالعة موجهة.
- الحصة الثالثة: تعبير كتابي.

2) الأسبوع الثاني:

- الحصة الأولى: أدب و نصوص (نص تواصل، قواعد اللغة، تطبيقات).
- الحصة الثانية: تعبير شفوي.

- الحصة الثالثة: تعبير كتابي.

و تجدر الإشارة إلى ضرورة تنشيط التعلّات الواردة في الحصة الأولى من كل أسبوع بمنطق الإدماج لا مجزأة بتحديد مدة زمنية لكل نشاط. حيث إن هذه النشاطات تتناول انطلاقاً من النص على أساس أنها جزء منه لا مفصولة عنه.

طريقة تناول الحصة الأولى:

في الحصة الأولى من كل أسبوع يتناول الأستاذ نصاً أدبياً أو نصاً تواصلياً مع ما يتبعه من نشاطات رافدة. ينطلق من النص نفسه لدراسة هذه النشاطات و دفع التلاميذ إلى اكتشاف أحكامها. و إذن يبقى النص – كما سبق ذكره – المحور الذي تدور في فلكه هذه النشاطات. يقبل الأستاذ على دراسة النص مع تلاميذه، و لكن ليس من منطلق تقليدي مغلق، بل انطلاقاً من كون النص هو نص احتمالي، نص متعدد، نص منجم مفتوح على قراءات متنوعة تسهم في إغناؤه و إثرائه. متدرجاً في شرحه و تحليله حسب المراحل الآتية:

(1) التعريف بصاحب النص: و يكون التعريف بكلمة موجزة عن حياة الأديب و عصره فيما له علاقة بالنص.

(2) تقديم موضوع النص: و ذلك بقراءته قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق و حسن الأداء و تمثيل المعنى.

(3) قراءة فردية من قبل بعض التلاميذ: و تكون قراءة كل واحد منهم مقتصرة على جزء من النص، مع عناية الأستاذ بتصويب الأخطاء تصويبا مباشرا سريعا حتى لا يثبت الخطأ في أذهان التلاميذ. و ينبغي أن تتكرر قراءات التلاميذ إلى أن يتعرفوا على النص و يحسنوا قراءته. أما إجادة القراءة فنترك إلى ما بعد الدراسة الشاملة.

(4) إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين: من خلال القراءات الأولية للنص يجتهد الأستاذ في تعيين المفردات و التراكيب اللغوية الجديرة بالشرح، إذ أن من أبسط الحقائق التربوية و أهمها في شرح النص أن معانيه لا تفهم إلا إذا فهمت لغته. و اللغة مفردات و تراكيب؛ و عليه، فمهارة الدارس في التحليل اللغوي تؤدي دورا هاما في اكتشاف المعنى الخفي من خلال التركيب الظاهر. ذلك أن دراسة النص عندما تنطلق من أدوات المشكلة لنظمه فإنها تصل بالدارس إلى الشرح الصحيح للنص.

و ليس على الأستاذ أن يكثر من الشرح اللغوي للكلمات و التراكيب و إنما ينبغي أن يتوقف على بعضها بما يجده كافيا لإدراك المتعلم للمعنى، على أن يتم الشرح بالتعرف المعجمي على معنى أو معاني الكلمة، ثم التعرض إلى ما توحى به من دلالات انطلاقا من السياق الذي وظفت فيه.

(5) اكتشاف معطيات النص: المعطيات بمدلولها العام، هي تلك العناصر الأساسية التي تمثل أرضية الانطلاق في نشاط معين فكريا كان أو ماديا.

أما في الدراسة الأدبية، فإن المراد بالمعطيات، ما يتوافر عليه النص من المعاني و الأفكار، من المشاعر و الانفعالات و العواطف، من التعابير الحقيقية و المجازية، من الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع و التأثير، من موقف الأديب و غرضه من إنشاء النص.

و على العموم، كل ما ورد في النص من وسائل استعان بها الأديب لنقل أفكاره و مشاعره إلى الآخرين بمنطق أن العاطفة هي الغاية الأولى و الفكرة سند لها، أي اكتشاف العناصر الفنية بالتعرف تدريجيا على الأدوات الجمالية.

(6) مناقشة معطيات النص: و المناقشة أهم مراحل الدراسة الأدبية، إذ في هذه المرحلة يوضع المتعلم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص؛ سواء أعلق الأمر بالمعاني و الأفكار أو بأساليب التعبير المختلفة أو بجماليات اللغة على أن يكون النقد إبداعيا يعتمد تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعادها الفكرية، و الفنية في ضوء الرصيد القبلي للمتعلم، و المهم ألا يكون النقد وصفيا، نمطيا، يغلب عليه طابع النمذجة، و إنما يتيح الفرصة للمتعلمين أن يتأولوا و أن يتوغلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل و المعاني المخترنة في أنساق النص و مجازاته بما يفيد انفتاح النص على ما لا يحصى من الدلالات و المعاني.

و عموما، يدرس النص الأدبي بما يدعو إلى المبادرة و التفعيل و إعطاء شكل ينبض بالحياة من أجل تحويل المعرفة الأدبية إلى عمل و الدرس الأدبي إلى إبداع.

(7) تحديد بناء النص: إن أي نص أدبي – بادئ ذي بدء – لا يظهر باعتباره نصا حجاجيا أو سرديا أو وصفيا أو تفسيريا إلخ... ظهورا انتمائيا محضا لنمط من هذه النصوص. حيث إن عناصر وصفية أو حجاجية أو غيرها تتخلل النص السردى و كذلك العكس. و إذن، فمن باب الموضوعية القول بأن إحدى خصائص النصوص هي اللاتجانس، و لكن رغم ذلك، فإن نوعا يهيمن على الأنواع الأخرى، و هو ما يسمح بنعت نص بأنه نص سردي أو حجاجي أو وصفي إلخ... و هناك علامات نصية و بنائية و نوعية تسمح بالتعرف على الطبيعة الغالبة على النص. فإذا كان عنصر السرد هو الغالب، المهيمن، فإن البنية الحجاجية – مثلا – تكون في خدمة البنية السردية.

و اعتمادا على هذه المعطيات في تحديد نمط النصوص، يدعى الأستاذ إلى مساعدة تلاميذه على تحديد النمطية الغالبة على النص و اكتشاف خصائصها. ثم تدريبه - مشافهة و كتابة - على إنتاج نصوص من النمط المدروس.

8) تفحص الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص: النص منتوج مترابط في أفكاره، متوافق في معانيه، منسق و منسجم و ليس تجمعا اعتباطيا للكلمات، إذ قد نجد مجموعة مترابطة من الجمل و لكنها لا تشكل نصا محكم البناء، و حتى يتحقق ذلك لابد من وجود روابط بين هذه الجمل. و لا يحصل الانسجام لنص ما، إلا إذا كان متسقا، حيث إن الاتساق شرط ضروري للانسجام كما سبق ذكره. فعندما نقرأ نصا خاليا من عناصر الاتساق كالروابط - مثلا - فهذا يدل على عدم تحكم صاحبه في آليات تشكيل النص مثل القواعد النحوية التي عن طريقها توظف العناصر التي تراعي تناسق النص و انسجامه.

و على وجه الإجمال، فالاتساق هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص؛ و حتى يكون هذا التماسك قائما، يتجه الاهتمام إلى الوسائل اللغوية (الشكلية) التي توصل بين العناصر المكونة لهذا النص أي إلى الكيفية التي يتم بها تألف الجمل لضمان تطوره. فالاتساق يقوم على العلاقات و يشير إلى مجموعة من الإمكانيات التي تربط شيئين، و هذا الربط يتم من خلال علاقات معنوية، التي تنتج بواسطة وسائل دلالية موضوعة بهدف خلق نص.

بينما الانسجام نظرة شاملة تضع في الحسبان مقاربة النص في بنيته الدلالية و الشكلية؛ إذ إنه يفترض أن الانسجام يدل على "العلاقة بين الأفعال الإنجازية" فهو لا يتعلق فقط بظاهر النص، إنما أيضا بالتصور الدلالي أو المعرفي.

و على الأستاذ - بوصفه مدير النص - أن يعرف تلاميذه بعناصر الاتساق و الانسجام من باب الدراسة الجمالية للألفاظ و التراكيب اللغوية من جهة و من باب إطلاعهم على الأدوات المشكلة لتماسك النصوص و تدريبيهم على محاكاة بنائها من جهة أخرى.

9) إجمال القول في تقدير النص: في ختام دراسة النص، يتوصل الأستاذ بالتلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية و الفكرية للنص مع التأكيد على إبراز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره و كذا عن طريقته في الإفصاح عن معانيه و عن الوسائل الأسلوبية التي استعملها أو أكثر من استعمالها بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي و تعكس رؤيته الجمالية بالدرجة الأولى و تفرده عن غيره.

هذه هي المراحل التي يتوجب على الأستاذ إتباعها في دراسة النص الأدبي قبل أن يتطرق إلى النشاطات الروافد المرتبطة به مثل قواعد اللغة و البلاغة و العروض و النقد الأدبي في الجذع المشترك (آداب) أو قواعد اللغة و البلاغة في الجذع المشترك (علوم و تكنولوجيا) مع مراعاة مستوى المتعلمين في كل جذع.

و بما أن التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات يتوجه إلى جعل المتعلم بانيا لمعارفه فإن هذا البناء لا يتم إلا بتنشيط الأستاذ لدرسه بوساطة الأسئلة التي تعد عماد الفعل التربوي الناجع و الفعال لأن هذه الأسئلة هي التي تمكن المتعلم من الاكتشاف و الاستيعاب و ترسيخ أحكام الدرس في الذهن. و قديما قيل "إننا قد ننسى ما تعلمناه، و لكننا لا ننسى أبدا ما اكتشفناه". و إذا كان المرءون منذ القديم قد أدركوا أهمية صوغ السؤال في تنشيط الدرس، فإن العناية بصوغ الأسئلة تزداد أهمية في ظل التدريس بالكفاءات حيث تصبح هذه الأسئلة تمثل استراتيجية نجاح الدرس و التدريس إذ إنها:

- تحفز المتعلمين على التفكير.
- تثير حيويتهم و فضولهم و نشاطهم.
- توجههم إلى القضايا الهامة في الدرس.
- تبعث الثقة في نفوسهم حيث يشعرون بأهمية مشاركتهم في بناء عناصر الدرس و دورهم في إثرائه و إغنائه.

و بالنظر إلى الأهمية التي تكتسيها الأسئلة في تنشيط الدرس، فإن هذه الأهمية تدعو الأستاذ إلى تحليل أحكام الدرس و بناء أسئلة لكل حكم مع مراعاة - عموما - الشروط الآتية:

- ارتباط السؤال بأهداف الدرس التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها.
 - تنوع مستويات الأسئلة من المستويات الدنيا إلى المتوسطة فالعليا.
 - مراعاة خصائص المتعلمين العقلية و المعرفية.
 - ترتيب الأسئلة وفق ترتيب أحكام الدرس المراد استخراجها.
 - عدد الأسئلة يكون مناسباً للإجابة المطلوبة.
 - الدقة في صوغ السؤال بحيث يفضي إلى الإجابة المطلوبة
 - أن يصاغ السؤال في عبارات قليلة واضحة.
- و الأسئلة لا تكون بذات فاعلية إذا لم يعتمد الأستاذ إلى استثمار الإجابات المتعلقة بها. و لهذا الغرض، و جب تسجيل إجابات التلاميذ التي تخدم أحكام الدرس على السبورة بهدف إثراء الدرس بما يتطلبه من معارف.

و نورد فيما يأتي دراسة لنص أدبي وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات من حيث هي مقاربة بيداغوجية، و المقاربة النصية من حيث هي مقاربة تعليمية:

الحصة الأولى: النص الأدبي.

I. النص: في مدح الخليفة عبد الملك بن مروان و بني أمية (للأخطل).

- أتعلم من خلال هذا النص - بالإضافة إلى دراسة المعاني و الأفكار و أساليب التعبير المختلفة و جماليات اللغة - :

- بعض خصائص المدح في شعر الأخطل.
- اكتشاف المدلول الخفي وراء المدلول الظاهر في النص.
- تحديد نمط النص و إبراز خصائصه.
- إنتاج نص قصير وفق النمط السائد في النص.
- اسم الفاعل و صيغ المبالغة.
- اسم المفعول.
- بحر البسيط.
- الطبع و الصنعة في الأدب.

توجيهات بيداغوجية	1) أتعرف على صاحب النص:
توجيه أسئلة إلى المتعلمين بالقدر الذي يجعلهم يتعرفون على صاحب النص من الجانب الذي يخدم الموضوع.	<ul style="list-style-type: none"> - أذكر بعض الشعراء الذين ساندوا الخلافة الأموية. - ما نسب هذا الشاعر الذي وقف يناصر البيت الأموي. - لماذا لقب بهذه الكنية؟ - أين وُلد؟ ما الدين الذي كانت تعتنقه قبيلته قبل ظهور الإسلام؟ ما موقف قبيلة الشاعر من خلافة الأمويين؟ ما الغرض الشعري الذي اشتهر به؟ - ما نوع الشعر الذي خصّ به الأمويين؟
يكون التقديم موجزا يساعد التلاميذ على فهم جو النص العام.	2) تقديم النص: في هذا النص يمدح الشاعر الأخطل الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان بعدما فتح العراق و انتصر على خصمه مصعب بن الزبير، و تعد هذه القصيدة من أقوى شعر الأخطل السياسي.

أظفره الله فليهنأ له الظفر	إلى امرئ لا تعدينا نوافله
خليفة الله، يستسقى به المطر	الخائض الغمرة، الميمون طائره
ما إن يوازي بأعلى نبتها الشجر	في نبعة من قریش يعصبون بها
أهل الرباء، و أهل الفخر إن فخرُوا	تعلو الهضاب و حلوا في أرومتها
إذا ألمت بهم مكروهة صبروا	حشد على الحق عيافو الخنا أنف
كان لهم مخرج منها و معتصر	فإن تدجت على الآفاق مظلمة
لا جدّ إلا صغير بعد محتقر	أعطاهم الله جدا ينصرون به

لم يأشروا فيه، إذ كانوا مواليه
شمس العداوة حتى يستقاد لهم
لا يستقل ذوو الأضغان حربهم
هم الذين يبارون الرياح إذا
بني أمية نعماكم مجلله

و لو يكون لقوم غيرهم أشروا
و أعظم الناس أحلاما إذا قدروا
و لا يبين في عيدانهم خور
قل الطعام على العاقين أو قتروا
تمت فلا منة فيها و لا كدر

<p>و ذلك بقراءته قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق و حسن الأداء و تمثيل المعنى.</p>	<p>(1.2) قراءة الأستاذ للنص.</p>
<p>تكون قراءة كل واحد منهم مقتصرة على جزء من النص. مع عناية الأستاذ بتصويب الأخطاء تصويبا مباشرا سريعا حتى لا يثبت الخطأ في أذهان التلاميذ. و ينبغي أن تتكرر قراءات التلاميذ إلى أن يتعرفوا على النص و يحسنوا قراءته.</p>	<p>(3) قراءات التلاميذ الفردية.</p>
	<p>(4) أثري رصيدي اللغوي:</p>

<p>خدمة لإثراء الرصيد اللغوي للتلاميذ تشرح الكلمات شرحاً نوعياً، حيث يقتصر الشرح على الكلمات ذات أهمية سواء بالنسبة إلى معاني النص أو بالنسبة إلى معانيها المعجمية. مع الاقتصاد في عددها. أما بقية الكلمات فتشرح شرحاً شفوياً.</p>	<p>- النبع: شجر ينبت في قمة الجبل تتخذ منه القسي والسهام. و يقال فلان صليب النبع: شديد المراس. و هو من نبعة كريمة: ماجد الأصل. - شمس اليوم و نحوه، يشمس، شمساً: ظهرت شمسه أو قويت، و شمس الدابة شمساً و شماساً: جمحت و نفرت. و شمس فلان: تأبى و استعصى. و شمس لفلان: همّ به ليؤذيه. فهو شامس ج/ شمس و هن شوامس و شمس العداوة: العنيف مع عدوه. - حلم، يحلم، حلماً و حلماً: رأى في نومه رؤيا. و حلم البعير، يحلم، حلماً: كثر عليه الحلم و الحلم: القراد الضخم أو الصغير. و حلم، يحلم، حلماً: تأنى و سكن عند غضب أو مكروه مع قدرة و قوّة، و الحلم: الأناة و ضبط النفس. الحلم: العقل. و أعظم أحلاماً أي أعظم عقولاً.</p>
<p>صوغ أسئلة تمكن المتعلمين من الوقوف على الأفكار التي عبر عنها الشاعر مع الإشارة إلى المجازات اللغوية بما يكفي للوصول إلى المعنى.</p>	<p>(5) أكتشف معطيات النص:</p> <p>- بم استهل الشاعر قصيدته؟ - ما الصفات التي خص بها الخليفة؟ - حدد الفضائل التي خص بها الشاعر بني أمية. - ما نوع هذه الفضائل؟ - ما علاقة هذه الفضائل بحياة العربي؟ - ما هي الخاصة التي أكثر منها الشاعر في مديحه لبني أمية؟ - ما قصد الشاعر من إضفاء هذه الخاصة على مديحه؟ - ما الصورة البيانية في قول الشاعر: الخائض الغمرة - الميمون طائره - ما إن يوارى بأعلى نبتها الشجر- يبارون الرياح. - كيف يظهر لك الأخطل من خلال مدحه للخليفة و بني أمية؟ - بم يمكن أن تصف مشاعره؟ أدمع إجابتك بما يلائم من النص.</p>
<p>الاجتهاد في صوغ الأسئلة التي</p>	<p>(6) أناقش معطيات النص:</p>

<p>تمكن التلاميذ من الوقوف على دراسة النص بما يدرّبهم على الغوص في معانيه و تشجيعهم على بناء أسئلة قد تهتدي بهم إلى دلالات و معان خفية.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ما موضوع هذا النص؟ - ما الدين الذي كان الأخطل يعتنقه؟ - علام تدل مشاركته في البلاط الأموي، بالنسبة إلى الخلفاء الأمويين؟ - لماذا عمد الخلفاء الأمويون إلى تقريب الشعراء المؤيدين لهم بصرف النظر عن عقيدتهم؟ - أذكر بعض الصور التي اختارها الشاعر من بيئته و بين أثرها في أداء المعنى. هل يتغير المعنى إذا حذفنا عبارة "إذا قدروا" من البيت التاسع؟ و ما قيمة ذكرها. في البيتين الثامن و التاسع لنوان بيانين مختلفان، وضحهما، و بين أثرهما في المعنى. ما قيمة استخدام الشاعر لكلمة "نبعة" في أداء المعنى المقصود؟ - من أين استقى الشاعر صفات مدحه في هذا النص؟ أيد رأيك بالشواهد. - ما هي جوانب الحياة التي يكشف عنها هذا النص في عصر بني أمية؟ علق على هذه الجوانب.
<p>بناء أسئلة جزئية تهتدي بالمتعلمين إلى كشف نمط النص و التعليل لخصائصه مع الحرص على تدريبهم على الإنتاج وفق هذا النمط، في مواقف ذات دلالة.</p>	<p style="text-align: center;">(7) أحدد بناء النص:</p> <ul style="list-style-type: none"> - لماذا اهتم خلفاء بني أمية منذ قيام دولتهم بتقريب الشعراء إليهم؟ - كيف كان موقف الشعراء الذين دخلوا البلاط الأموي من الخلافة الأموية؟ - ما موقف هؤلاء الشعراء من خصوم الأمويين؟ - في هذا النص، حرص الشاعر على تسجيل بعض مفاخر بني أمية، ما علاقة هذه المفاخر بالخلافة؟ - ما وجه انسجام هذه المفاخر مع صفات الخليفة المسلم؟ أيد إجابتك بشواهد. - إلى أي نمط من أنماط النصوص، ينتمي إليه هذا النص؟ أيد إجابتك بأمثلة. - بمناسبة حصولك على إجازة "تهنئة" في نهاية الثلاثي الأول خيرك والدك بين أن يشتري لك ساعة أو كتابا، ماذا تختار؟ و لماذا؟
	<p style="text-align: center;">(8) أتفحص الاتساق و الانسجام في بناء النص.</p>

- البيتان الأوليان مرتبطان برابط ظاهر و خفي، عينهما.
من - البيت الثالث إلى البيت الثاني عشر، ساد ضمير مشترك، حدده و
اذكر

عائده.

- ما أثر هذا الضمير على معاني الأبيات؟

- علام يعود الضمير في الفعل "يعصبون"؟

- عن يتحدث الشاعر في هذا البيت؟

- ما علاقة بني أمية بالخليفة الذي ذكره الشاعر في مطلع قصيدته؟

- ما أثر هذه العلاقة على ارتباط البيت الثالث بالثاني؟

- معاني الأشطر الأولى من أبيات النص سابقة، و معاني الأشطر

الثانية

لاحقة، عين الروابط التي تربط الأشطر الثانية بالأولى؟

- ما أثر هذه الروابط على المعاني؟

- علام انبنى النص؟ أعلى الدلالة أم على الشكل؟ أدم إجابتك بأمثلة

من النص.

توجه الأسئلة لجعل التلاميذ
يقدرّون على اكتشاف مظاهر
الربط الدلالي و الشكلي القائم بين
معاني الأشطر و الأبيات.

(9) أجمل القول في تقدير النص.

- للنص مدلول ظاهر و آخر خفي، أذكرهما.

- حدد خصائص المدلول الخفي.

- حدد خصائص المدلول الظاهر.

- ما المصدر الذي انتهل منه الشاعر في إبراز فضائل بني أمية؟

- لماذا اعتمد الشاعر هذا المصدر؟

- ما خصائص هذه الفضائل و المحامد التي خص بها الشاعر بني

أمية؟

- ما مختلف الروابط التي وظفها الشاعر؟

- ما أثر هذه الروابط على معاني الأبيات؟

- أيد إجابتك ببعض الأمثلة.

صوغ أسئلة يتمكن المتعلمون
من خلالها رصد تقدير عام للنص.

(10) تفعيل الموارد

تفعيل الموارد جزئياً خدمة للكفاءة
المحددة في المجال الكتابي.

- قال خالد بن صفوان عن الأخطل: "إنه الشاعر الذي إذا مدح رفع".
- ابحث عن أبيات للأخطل تؤيد هذا الحكم ثم بين مظاهره فيها مع التعليل.

II. قواعد اللغة/ اسم الفاعل و صيغ المبالغة.

اسم المفعول.

<p>اختيار الأبيات التي تتوافر على أحكام الدرس. بالعودة إلى النص.</p>	<p>(1) أعود إلى النص و أقرأ: - الخائض الغمرة الميمون طأثره خليفة الله يستسقي به المطرُ - حشد على الحق عيافو الخنا أنف إذا أملت بهم مكروهة صبروا</p>
<p>إذا كانت أمثلة النص لا تتوافر على جميع أحكام الدرس فلأستاذ أن يأتي بما يفي باستخراج هذه الأحكام. - كل حكم يستخرج يشفع بتطبيقات شفوية.</p>	<p>(2) عن طريق أسئلة مناسبة، يعمد الأستاذ إلى جعل التلاميذ يستخرجون أحكام قاعدة الدرس باستعمال طريقة ملاحظة الأمثلة.</p>
<p>في هذه المرحلة يتدرج الأستاذ بالتلاميذ إلى استخراج أحكام القاعدة عن طريق أسئلة استكشافية.</p>	<p>(3) صوغ أحكام القاعدة: - يتم استخراج أحكام القاعدة مدعومة بأمثلة فعلية من إنشاء التلاميذ.</p>
<p>هذا السؤال الأخير يتعلق بوضع التلاميذ في وضعية توظيف بعض أحكام القاعدة في إنتاجهم المكتوب.</p>	<p>(4) إحكام موارد المتعلمين و ضبطها: - يصوغ الأستاذ أسئلة متدرجة في الصعوبة خادمة للهدف الوسيطي المندمج تتناول المعارف و المعارف الفعلية و إدماج أحكام الدرس.</p>

III. العروض: بحر البسيط، بحر الخفيف⁽¹⁾

<p>تنتقى الأبيات من النص بدلالة التدرج في التقطيع العروضي من السهل إلى الصعب. أما فيما يخص بحر الخفيف فلأستاذ أن يأتي بأبيات يستحسن أن تكون للشاعر نفسه</p>	<p>1) أعود إلى النص و أقرأ: - في نبعة من قريش يعصبون بها ما إن يوازي بأعلى نبتها الشجرُ تعلو الهضاب؛ و حلوا في أرومتها أهل الرباء و أهل الفخر إن فخرُوا حشد على الحق عيافو الخنا أنف إذا ألت بهم مكروهة صبروا أعطاهم الله جدا ينصرون به لا جد إلا صغير بعد محتقر</p>
<p>يقراً الأستاذ البيت – محل التقطيع – قراءة إنشاد. و يدرّب التلاميذ على هذه القراءة.</p>	<p>2) يدرّب الأستاذ التلاميذ على الكتابة العروضية للبيت الأول مع وضع التفعيلة المناسبة لرموز التقطيع، ثم يساعدهم على اكتشاف مجموع التفعيلات و على أثر ذلك يعرض عليهم جدول البحور الشعرية ليكتشفوا نسبة مجموع التفعيلات إلى البحر المناسب.</p>
<p>بعد تقطيع البيت يكثر الأستاذ من تدريب التلاميذ على إنشاده.</p>	<p>3) يواصل الأستاذ تدريب تلاميذه على تقطيع الأبيات التي تنتمي إلى بحر البسيط حتى يمكنهم من اكتشاف جميع الحالات التي يجوز فيها كتابة تفعيلات البحر – محل الدرس-.</p>
<p>ينبغي ربط التقطيع بالإنشاد تنمية للحس الموسيقي لدى المتعلمين.</p>	<p>4. اختبر معرفتي الفعلية: - و تكون باقتراح مجموعة من الأبيات تنتمي إلى بحور مختلفة ثم مطالبة التلاميذ باكتشاف بحر البسيط، و بحر الخفيف موضوع الدرس. مع التقطيع و الإنشاد.</p>

IV. نقد أدبي: الطبع و الصنعة

(1) هذا الدرس يخص الجذع المشترك الأدبي فقط.

<p>تبنى وضعية الانطلاق على أسئلة تمهيدية.</p>	<p>(1) وضعية الانطلاق:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. نشأ طفل في عائلة أفرادها متعلمون، فأخذ يتكلم لغة سليمة صحيحة عن فطرة و سليقة دون حاجة إلى التعلم. 2. و نشأ طفل آخر في عائلة أفرادها أميون لا صلة لهم بالعلم. فكان هذا الطفل يتكلم لغة شعبية فيها لحن كثير. و لم تستقم لغته إلا بعد أن دخل المدرسة و تمرس الدراسة. <ul style="list-style-type: none"> - ما مصدر سلامة اللغة عند الطفل الأول؟ - عن طريق ماذا استقامت لغة الطفل الثاني؟ - هل الفطرة وحدها كافية لسلامة اللغة و صحتها؟ لماذا؟ - ماذا يحتاج هذا الطفل حتى ترقى لغته و تثرى و يصبح قادرا على التعبير بها في جميع مجالات الحياة؟ - من الشاعر الذي كان يُعنى بتنقيح شعره في العصر الجاهلي؟ - كيف يسمى مذهبه؟ - اذكر شاعرا كان ينظم الشعر عن فطرة و سليقة؟ - كيف يسمى المذهب الذي ينتمي إليه.
<p>توجه أسئلة إلى التلاميذ بالقدر الذي يمكنهم من التعرف على المصطلحين.</p>	<p>(2) تعريف المصطلحين الأدبيين:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ما تعريفك للطبع في ضوء ما تقدم؟ - ما تعريفك للصنعة؟ - أذكر الأدوات الضرورية التي تسمح للشاعر بنظم الشعر. - ما العوامل التي تتحكم في تطور الصنعة في الشعر؟ - ما علاقة الطبع بالصنعة للنبوغ في الحقل الأدبي؟

الحصة الثانية: مطالعة موجهة / تعبير شفوي.

- في هذه الحصة الثانية تنشط المطالعة الموجهة بالتداول مع التعبير الشفوي. يعتمد الأستاذ في تنشيط حصص التعبير الشفوي على:

- نصوص المطالعة الموجهة في معظم الأحيان.
- النصوص التواصلية كلما اقتضى الحال.

(1) المطالعة الموجهة:

يحضر التلاميذ المطالعة الموجهة في منازلهم وفق خطة يرسمها لهم الأستاذ. على أن تتنوع هذه الخطة من نص إلى آخر، حسب طبيعة النص و الأهداف المرسومة للدرس. و عموما يتناول درس المطالعة الموجهة من حيث:

- اكتشاف المعطيات.
- مناقشة المعطيات.
- استثمار المعطيات.

(ارجع إلى النموذج الوارد في دليل الأستاذ الخاص بالكتاب المدرسي).

(2) التعبير الشفوي:

بالنظر إلى الأهمية التي يكتسبها التعبير الشفوي، تم إثباته في منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي. و لكي يحقق هذا النشاط الفائدة المرجوة منه، على الأستاذ أن يجعل من حصص التعبير الشفوي وسيلة هامة لتدريب التلاميذ على التفكير و إبداء الرأي الحر، و التجاوب العقلي المثمر، و أن يجتهد في توجيهه إلى التعبير السليم و التشجيع على المناقشة الحرة.

و عموما، يدرس نشاط التعبير الشفوي من خلال:

- تحديد وضعية الانطلاق، و يكون بما يساعد التلاميذ على التحدث و الانطلاق فيه و بما ينيير عقل المتعلم و يسترعي اهتمامه. و الجدير بالذكر أن لا وجود لوضعيات جاهزة، بل الأمر يتوقف على طبيعة الموضوع و مستوى التلاميذ المعرفي و الذهني من جهة و على حذق الأستاذ و ثقافته من جهة ثانية.
- تحديد إطار الموضوع و عناصره، و ذلك عن طريق فتح حوار واسع مع التلاميذ تتخلله أسئلة دقيقة تتمحور حول عنصر من عناصر الموضوع.
- و كلما توصل التلاميذ إلى تركيب عنصر طالبهم الأستاذ بالتعبير عنه؛ و هكذا يفعل معهم بقية العناصر.
- الخاتمة: و فيها خلاصة لما توصل إليه التلاميذ من خلال مناقشتهم للموضوع؛ و هي مناسبة لتدريب التلاميذ على حسن الاختتام و الحوصلة و الاستنتاج.

و في أثناء ذلك، يقوم الأستاذ بتدريب التلاميذ على إيضاح الفكرة مع التحليل و التعليل و الاستنتاج و الربط و الموازنة و الاستشهاد و الدعم.
علما بأن مناقشة الموضوع مهما يكن مضمونه يجب أن تنطلق من منطق خدمة الهدف الوسيطي المندمج. و الأهداف الخاصة بالدرس التي لا تخرج عن إطار الكفاءة المحددة للمجال الشفوي.

الحصة الثالثة: التعبير الكتابي.

(1) التعبير الكتابي:

مفهوم التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات، يختلف عنه في نمط التعليم التراكمي. حيث إن التعبير الكتابي من منظور بيداغوجيا الإدماج يعد ضربا من التقييم و مجالا لإدماج المتعلم مكتسباته.

و انطلاقا من هذه المفاهيم يتم صوغ موضوع التعبير الكتابي. و كما هو الحال بالنسبة إلى التعبير الشفوي و سائر النشاطات التقييمية الجزئية تجب في التعبير الكتابي مراعاة الهدف الوسيطي المندمج و الكفاءة المحددة للمجال الكتابي. و لنتناول موضوعا يتعلق بالتعبير الخاص بالمجال الأدبي،

صوغ الموضوع: الشعر السياسي قديم في تاريخ الأدب العربي حيث كان في العصر الجاهلي محصورا في القبيلة، غير أن انتشاره استفحل في العصر الأموي. فأصبح الشاعر يطرق بابه عن طريق أغراض مختلفة تكون مدحا أو هجاء أو وصفا و ذلك على أثر الرغبة في اعتلاء عرش الخلافة الإسلامية و انقسام المسلمين شيعا و أحزابا.

بالرجوع إلى الآثار الشعرية التي درستها للعصر الأموي: بين خصائص الشعر السياسي في هذا العصر مع ذكر الحجج التي كان يعتمدها الشعراء لمناصرة أحزابهم و التعليق عليها.

هذا، و تنشط حصص التعبير الكتابي وفق ما يأتي:

- الحصة الأولى تخصص لتقديم الموضوع ومناقشته.
- الحصة الثانية لتحريير الموضوع داخل القسم؛ بعدها يستلم الأستاذ المواضيع ليصححها.
- الحصة الثالثة، يقوم الأستاذ بإجراء تصحيح جماعي للأخطاء مع التلاميذ داخل القسم ثم يوزع الأوراق مصححة، و يساعد التلاميذ على تصحيح أخطائهم فرادى.

أ. المشروع:

يتم تنشيط المشروع تحت إشراف الأستاذ الذي يسعى في هذه الحصة إلى جعل المتعلمين يتمكنون من فنيات العمل و تزويدهم بالمهارات اللازمة للقيام بالعمل المطلوب منهم على أحسن وجه.

و خلال تنشيط المدرس لهذه المشاريع، يتقرب من المتعلمين فيشيم المخايل و يحل عقد الخجل و التردد و الخوف فيهم. و قد ثبت بالتجربة أن التلميذ في غالب الأحيان يعتريه احتشام طبيعي أو هيبة أو

خوف من استنفاص أصحابه له. و لكن بتقرب الأستاذ منه و توثيق عرى الصداقة به لكسب ثقته، يطمئن إليه فتنتفتح باب الصراحة فيتعرف على مواطن الضعف و العجز، و إذ ذاك يبادر الأستاذ بالعلاج مما يعانيه. و بالتالي يتحرر التلميذ من العوائق فيكتسب الثقة بنفسه و من ثمة تزداد فرص نجاحه في أداء عمله.

و على العموم، إن المشروع يحقق الأهداف الآتية:

- تنمية معلومات التلاميذ و مهاراتهم الفعلية و مدركاتهم الحسية بشكل شامل، متكامل تتضح معه المفاهيم و المعاني و كيفية تطبيق معارفهم على نواحي حياتهم.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ لمعالجة الموضوعات و المشكلات بأسلوب عملي فتتمو فيهم عادة التفكير الموضوعي و النقدي و القدرة على حل المشكلات بحيث يكون المتعلم هو العنصر الإيجابي الفعال في كسب المعرفة و الخبرة.
- تعويد التلاميذ و تشجيعهم على اكتساب المعارف بأنفسهم من المراجع و المصادر الأصلية.

(أ) إعداد المشروع:

إن إقبال الأستاذ على تنشيط مشروع من المشاريع يستوجب منه إتباع المراحل الآتية:

- 1- تحديد الكفاءة أو الكفاءات الواردة في المنهاج و ما يرتبط بها من أهداف تعليمية.
- 2- استحضار الوسائل المعينة على إنجاز التلاميذ للمشروع مع العلم أن هذه الوسائل تختلف باختلاف طبيعة المشروع.
- 3- الحرص على إعلام التلاميذ بمدة الإنجاز و بشكل العمل سواء أكان ذلك بصورة فردية، زوجية أو جماعية.
- 4- توزيع أعمال إنجاز المشروع على التلاميذ مع مراعاة رغبة كل تلميذ و ميله.

مثال تطبيقي لإنجاز مشروع ذي طابع كتابي:

1. موضوع المشروع: تأليف مسرحية تعالج ظاهرة النمو الديموغرافي.

• المرحلة الأولى:

- تحديد البلدان التي تعاني من ظاهرة النمو الديموغرافي المتزايد، و جمع ما يمكن من المعلومات حولها.

أهداف المرحلة:

- جمع التوثيق المناسب حول النمو الديموغرافي في العالم.
- انتقاء المعلومات المناسبة من هذا التوثيق لاستفادتها في تركيب المسرحية.
- قراءة نصوص متعددة حول ظاهرة النمو الديموغرافي.
- كتابة بطاقة فنية حول بلد في العالم يعاني من ظاهرة النمو الديموغرافي.

● المرحلة الثانية:

- تشخيص ظاهرة النمو الديموغرافي في احد بلدان العالم.

أهداف المرحلة:

- تعريف ظاهرة النمو الديموغرافي.
- أسباب ظهورها.
- تحديد أثارها الاقتصادية
- قراءة نصوص تتعلق بالنمو الديموغرافي.
- حسن استخدام اسمي المكان و الزمان.

● المرحلة الثالثة:

- تركيب المسرحية.

أهداف المرحلة:

- تحديد فصول المسرحية مع مراعاة الاستراحة.
- تعيين التلاميذ الممثلين.
- توزيع الأدوار على التلاميذ الممثلين.
- كتابة الحوار بمراعاة العقدة و الحل.
- توظيف كاد و أخواتها.
- مراعاة السلامة النحوية و الصرفية أثناء الكتابة.

● المرحلة الرابعة:

- استحضار أدوات التمثيل من ملابس و أثاث و ما يعين على الإضاءة و إشاعة الموسيقى أثناء التمثيل.

أهداف المرحلة:

- تحديد ديكور المسرحية.
- توزيع الملابس على الممثلين.
- تحديد النغمات الموسيقية المناسبة لكل فصل.

● المرحلة الخامسة: تمثيل المسرحية.

أهداف المرحلة:

- التعبير بأسلوب أدبي مؤثر.
- امتلاك القدرة على التمثيل.
- الجرأة على مواجهة المتفرجين.
- توظيف التراكيب النحوية و اللغوية المدروسة.
- مراعاة السلامة النحوية و الصرفية أثناء الحديث.
- تمثيل المعنى بدعمه بالحركات المناسبة و الصوت المناسب.

التقييم:

- كتابة مسرحية قصيرة بمراعاة عناصر بنائها، تتناول موضوعا اجتماعيا ذا دلالة.

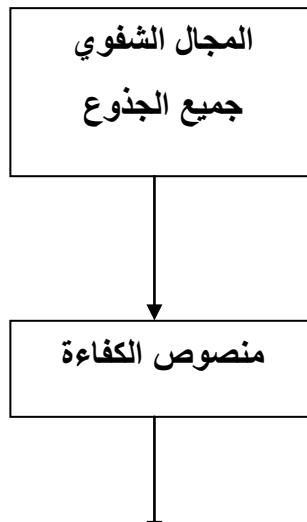
II. وضعية التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات:

عندما يتعلق الأمر بتقييم للكفاءات، فالاهتمام لا ينصب على صوغ أسئلة تنمحو حول المعارف و لكن يجب أن ينصب الاهتمام على وضع المتعلمين في وضعية معقدة بحيث يدعو حلها إلى تسخير الموارد و الإمكانيات التي يتوافر عليها هؤلاء المتعلمون.

و بالنظر إلى أهمية التقييم من منظور المقاربة بالكفاءات فقد خصص المنهاج الأسبوع الخامس بعد كل أربعة أسابيع دراسية لإجراء نشاط الإدماج فيعمد الأستاذ إلى بناء وضعيات مستهدفة بحيث يمكن التلميذ من الممارسة الفعلية لإدماج مكتسابته و التعرف على حجم الكفاءة الذي حققه.

و الجدير بالذكر أن الوضعيات المستهدفة – باعتبارها وضعيات تقييم – تصاغ بهدف تقييم مدى تحقق الكفاءات المحددة. فالتلميذ لا يعد كفاءً إلا بمقدار قدرته على حل الوضعية المستهدفة المقترحة عليه حيث إن إنجاز هذه الوضعية المستهدفة ترجمة صادقة لتحقيق بعض من الكفاءة المحددة.

أمثلة تطبيقية:



بمناسبة اليوم الوطني للمعلم، ألقى بثانويتك خبير في شؤون التربية محاضرة موضوعها:
"لا تنهض الأمة إلا بنهضة العلم"
و عند رجوعك إلى القسم طلب منك أستاذك استخلاص الحجج التي قدمها المحاضر
للنهضة بالعلم والتعليق عليها. قدم ملخصا شفويا يفي بالمطلوب مع توظيف المفعول
المطلق و الاستعارة المكنية و التصريحية.

التحليل (2)

منصوص الوضعية المستهدفة رقم (2)

طلب والدك من أخيك الكبير أن يشتري له هاتفا محمولا من المغازة المجاورة لمنزلك،
و إذا بأخيك يعرج على السوق الموازية فيغيره السعر الزهيد، فيقتني الجهاز. و عندما
تفقدته والدك اكتشف بأنه جهاز مغشوش.

التعليق (3)

منصوص الوضعية المستهدفة

تأخر زميلك عن موعد الدخول إلى الثانوية صباحا فلم يسمح له بالدخول إلى القسم.
علق على هذه الوضعية بتوظيف ما يناسب من أخوات كاد.

المجال الكتابي
جذع مشترك آداب

منصوص الكفاءة

كتابة نصوص حجاجية و تفسيرية في وضعيات ذات دلالة
و نصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة.

في نهاية السنة حصلت على نتائج توهمك للانتقال إلى القسم الأعلى؛ فاختلقت مع والدك في اختيار الشعبة الملائمة.
أدعم اختيارك بالحجج المناسبة لإقناع والدك باختيارك موظفا ما يناسب من الأفعال المزيدة و من المحسنات البديعية.

نص تفسيري

منصوص الوضعية المستهدفة

على إثر انتشار داء الرمد الحبيبي في ثانويتك، أخذ التلاميذ يتغيبون الواحد تلو الآخر.
- كيف تفسر ظهور هذا الداء و انتشاره.

نص نقدي

منصوص الوضعية المستهدفة

بينما كنت في البداية، إذا بك تمتع نظرك بمشاهد طبيعية، عندئذ تذكرت قيمة الطبيعة في الشعر العربي، و أثناء رجوعك إلى بيتك أخذت تبحث عن قصيدة تجسد ما شاهدته من مناظر. فعثرت على نص من العصر الجاهلي شفى غليلك، و عندما عرضته على أستاذك طلب منك اكتشاف معانيه و مناقشتها.
انقد هذا النص مستوفيا طلب أستاذك.

في سبيل بناء شبكة تقييم منتج المتعلمين:

عندما يتم تحديد الأهداف، تأتي عملية تحديد المعايير التي تعكس مدى تحققها.

و هذا الكلام يقودنا إلى الحديث عن جدوى المعايير في تصحيح منتج التلاميذ.

من مبادئ المقاربة بالكفاءات أنها تحارب النجاح غير المستحق و الفشل المجحف. و لتحقيق هذا المبدأ تظهر أهمية معايير التصحيح. و لاسيما أن الأساتذة – في غالب الأحيان – يقدرون سلبي منتج التلميذ الذي ارتكب بعض الأخطاء في أداء عمله. فترك هذه الأخطاء انطبعا سيئا في المصحح و هذه الأخطاء قد تكون أحيانا سطحية و ليست بذات أهمية غير أنها تؤثر بشكل مجحف على مردود التلميذ. و قد تتسبب في رسوبه بدل نجاحه.

الأمر الذي يؤدي حتماً إلى ضرورة بناء الأستاذ لشبكة تقييم يمثلها في تصحيح منتج التلاميذ و
جدوى اللجوء إلى إقرار معايير للتصحيح لا تنحصر فقط في استقرار علامة التقييم. بل و كذلك تمكن من
تشخيص الصعوبات التي تعترض سبيل التلميذ بشكل دقيق و بالتالي السعي إلى علاجها.

هذا و نشير إلى أن بناء المعايير يخضع من حيث النوع و العدد إلى طبيعة المادة
- محل التقييم - غير أنه يجب التمييز بين نوعين من المعايير:

- معايير الحد الأدنى.

- معايير الإتقان.

و على العموم يمكن إخضاع منتج التلاميذ بالنسبة إلى اللغة العربية إلى المعايير الآتية:

المطلوب	معايير الحد الأدنى
---------	--------------------

<ul style="list-style-type: none"> - استجابة المنتج للتعلمة و توافقه معها. - استجابة المنتج لنمط الكتابة المطلوب. - استعمال رصيد معجمي فصيح، مناسب. - توافر الاتساق و الانسجام في المنتج. 	<p>مع. 1: الملاءمة مع الوضعية</p>
<ul style="list-style-type: none"> - بناء الجمل بناء سليما. - حسن توظيف قواعد النحو و الصرف. - صحة توظيف أزمنة الأفعال. - استعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال. 	<p>مع. 2: سلامة اللغة</p>
<ul style="list-style-type: none"> - مراعاة قواعد الكتابة. - الرسم الصحيح لما هو متصل بالرسم و الإملاء. 	<p>مع. 3: سلامة الرسم</p>
<ul style="list-style-type: none"> - ثراء الأفكار. - التعليل للرأي. - ثراء الرصيد المعجمي المستعمل. - توافر الأسلوب على الجمال الفني. - وضوح الكتابة و حسن الخط. - التنظيم. 	<p>مع. 4: مصداقية التعبير و جمالية العرض.</p>

علما بأن هذه المعايير توافق مستوى التعليم الثانوي و هي موضوعة من باب الاستثناس، و يمكن للأستاذ أن يجتهد في إثرائها.
و في ضوء هذه المعايير يمكن الاجتهاد في إعداد مقياس التصحيح:

الإتقان	التحكم الأقصى	التحكم الأدنى	معايير التقطيع	المعايير
---------	---------------	---------------	----------------	----------

	02	04	- الملاءمة مع الوضعية. - سلامة اللغة. - سلامة الرسم.	معايير الحد الأدنى
	01.5	03		
	01.5	03		
05	05	10	مصادقية التعبير	معايير الإتقان

جدول تقييم نتائج التلاميذ:

المجموع	معياري الإلتقان	المجموع	معايير الحد الأدنى			الاسم و اللقب	ر
	مع 4		مع 3	مع 2	مع 1		
							1
							2
							3
							4
							5
							6
							7
							8
							9
							10
							11
							12
							13
							14
							15
							16
							17
							18
							19
							20
							21
							22
							23
							24
							25
							26
							27
							28
							29
							30
							31
							32
							33
							34
							35
							36
							37
							38
							39
							40

الصفحة الرئيسية