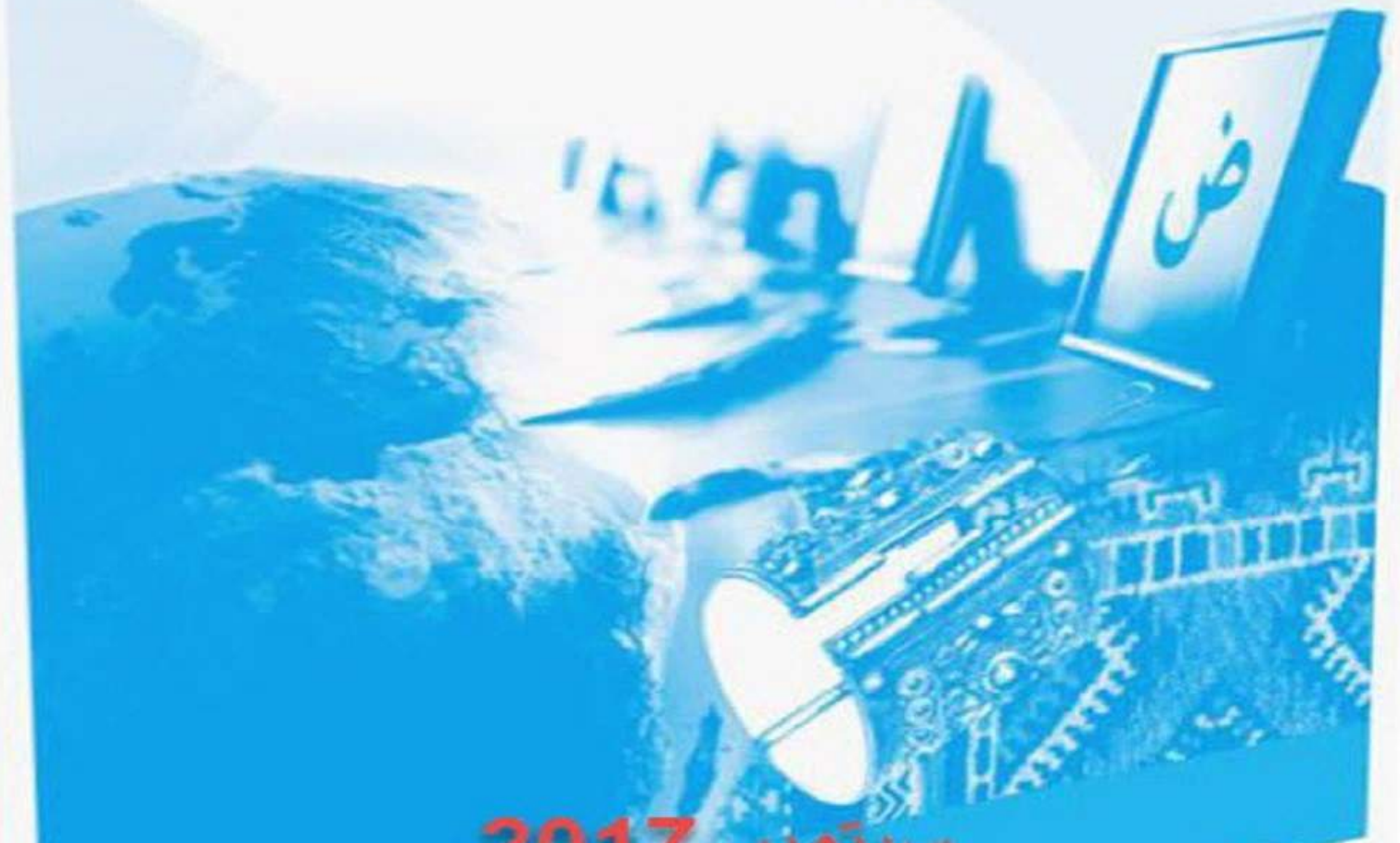
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

دليل استخدام كتاب
اللّغة العربيّة
السنة الثالثة من التعليم المتوسط



سبتمبر 2017

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّربية الوطنيّة

دليل استخدام كتاب
«اللّغة العربيّة»
السّنة الثّالثة من التّعليم متوسّط

تنسيق وإشراف :

ميلود غرمول

مفتّش التّربية الوطنيّة

تأليف :

د. أحمد سعيد مغزي.
أستاذ بالتّعليم العالي

أحمد بوضياف
أستاذ مكوّن في التّعليم الثّانويّ

كمال هيشور
مفتّش التّربيّة الوطنيّة

نورالدين قلاتي
مفتّش التّعليم المتوسّط

ميلود غرمول
مفتش التّربيّة الوطنيّة

الطّاهر لعمش
أستاذ مكوّن في التّعليم المتوسّط

أوراس للنشر

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

تقديم

يسرُّ فريق تأليف كتاب (اللّغة العربية) للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، أن يُقدّم هذا الدّليل الموجّه للأستاذ قصد شرح كيفيّات الممارسة الصّفّيّة الرشيدة لإرساء الموارد المقررة، والإنماء المُتَدَرّج للكفاءات المنصوص عليها في المنهاج، والمتعلّقة بميادين اللّغة الثّلاثة: فهم المنطوق وإنتاجه (الإصغاء والتّحدُّث)، وفهم المكتوب (القراءة)، وإنتاج المكتوب (الكتابة).

يتألّفُ الكتاب من ثمانية مقاطع تعلّميّة تتعلّق بمحاور ثقافيّة تشمل مناحي الحياة النّفسيّة والمدرسيّة والاجتماعيّة للتّلميذ، ويتكوّن كلّ مقطَع تعلّميّ من سلسلة منتظمة من النّشاطات التعلُّميّة والتّقويميّة تدوم ثلاثة أسابيع بيداغوجيّة، ويختتم المقطع بنشاطات الإدماج والتقويم خلال الأسبوع الرّابع؛ حيث يتجلّى نماء الكفاءة الختاميّة للمقطع في إنتاج فرديّ (التّعبير الكتابيّ) وفي إنتاجٍ فوجيّ (المشروع).

صُمِّمَ هذا الدّليل ليؤدّي وظيفتين متكاملتين هما:

1. توضيح طريقة استخدام الكتاب.
2. توفير سنَد للتّكوين الذاتي، في مجال الاختصاص، وفي مجال البيداغوجيا والدّيداكتيك.

وحِرصًا على توحيد الرُّؤى لدى الفاعلين التربويّين (الأساتذة والمفتّشين)، جعَلنا هذا الدّليل في خمسة فُصولٍ أساسيّة هي:

الفصل الأوّل: مرجعيّة الوسيلة التعليمية:

اعتمدنا على مستخرجات مختارة من الوثائق المرجعيّة في توفير سندات تكوين ذاتيّ للأستاذ، وبذلك نطمَحُ إلى تحقيق هدفين أساسيين؛ الأوّل هو العودة بالأستاذ إلى الوثائق المرجعيّة قصدَ تحفيزه على قراءتها كاملة قراءة واعية. والثّاني هو تيسير انطلاق الأستاذ في عمليّة التكوين الذّاتي التي ينبغي أن تكون مستمرّة ودائمة، وذات وتيرة متصاعدة ، حتى يتمكّن من الوصول إلى درجة الاحترافيّة. كما ركّزنا من خلال مستخرج من المنهاج على التّذكير بالقِيَم والمواقف والكفاءات العرضيّة للمادّة، والكفاءة الشّاملة، والكفاءات الختاميّة للميادين.

الفصل الثّاني: المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلُّم اللّغة:

يتعرّف عليها الأستاذ من خلال مُلَخّص عن مبادئ اللّسانيّات النّصّيّة، ومفاهيم المقاربة التّواصليّة، والمقاربة بالكفاءات. كما يَجِدُ جانبًا نظريًّا ذا امتداد تطبيقيّ يتعلّق ببيداغوجيا المشروع، وبالتّقويم.

الفصل الثالث: طريقة تناول الكتاب:

يتعرّف الأستاذ على مفهوم الكتاب المدرسيّ والمفاهيم المتعلّقة به؛ كالمقطع التعلّميّ، والميدان، والنّشاطات. كما يجد الأستاذ شرحًا وافيًا لطريقة التّعامل مع أركان الكتاب، ولغته المتمثّلة في دلالات أركانه وعباراته وألوانه وأيقوناته. بالإضافة إلى نموذج للمخطّط السّنويّ لبناء التعلّمات، ومخطّط تنظيم التّعلّمات.

الفصل الرّابع: السّير البيداغوجي للنّشاطات:

يَجِدُ الأستاذ وصفًا إجرائيًّا لنشاطات المقطع التعلّمي خلال الأسابيع الثلاثة للتعلّم، وخلال الأسبوع الرّابع المخصّص للإدماج. يأخذ هذا الوصف الإجرائيّ شكلا خوارزميًّا لتوضيح مقروئيّته وتيسير فهمه. ويكون مُرفَقًا بالتوجيهات العمليّة المناسبة. كما يجد الأستاذ نموذجًا لمخطّط بناء كفاءة، ونموذجًا لبطاقة فنية على سبيل الاستئناس.

الفصل الخامس: نصوص فهم المنطوق وإنتاجه:

النّصوص المُسَجَّلَة صوتيًّا في القرص المرفق بالكتاب، يجدها الأستاذ هاهنا مكتوبةً ليستعملها كسندات لوضعيّات فهم المنطوق وإنتاجه.

وقد ألحقنا بهذا الدليل ثبتًا بأهمّ المراجع التي يمكن أن يلجأ إليها الأستاذ لتعميق معارفه وتنمية كفاءاته.

أملُنا كبير في أن يكون هذا الدّليل مصباحًا منيرا لاستخدام الكتاب، ورفيقًا أمينًا للأساتذة في ممارستهم الصّفّيّة، وسنَدًا مُعينًا على تحقيق احترافيّتهم.

المشرف على لجنة التأليف:

ميلود غرمول

مفتّش التّربية الوطنيّة لمادة اللّغة العربيّة وآدابها

الفصل الأوّل
مرجعيّة الوسيلة التعليمية

1. القانون التّوجيهيّ للتربية الوطنيّة.
2. المرجعيّة العامّة للمناهج.
3. الإطار العامّ لمنهاج التعليم المتوسط.
4. منهاج اللّغة العربيّة في التعليم المتوسّط.
5. الوثيقة المرافقة للمنهاج.

أستاذنا الفاضل:

لعلّك توافقنا بدءا، في أن ننطلق بتناول مرجعيّة وسيلتنا التعليميّة (الكتاب المدرسي ودليل استخدامه)، لأنّ استذكار المرجعيّة يُسهّل قراءة الدّليل ويجعلها قراءة وظيفيّة مبنيّة على القدر الأدنى من المعطيات التي تتشارَكُها فئة الأساتذة الذين يتوجّه إليهم هذا الدّليل.

وعليه، فقد تمّ التركيز على تقديم بعض التعريفات الموجزة للوثائق المرجعيّة، مع مُستخرَجاتٍ وظيفيّة منها، لغرض تحفيز الأستاذ على العودة إلى هذه المراجع[1]، وتشجيعه على التكوين الذّاتيّ. وتتمثّل هذه الوثائق في الآتي:

1. القانون التوجيهيّ للتربية الوطنيّة: هو القانون رقم 04/ 08 المؤرّخ في 23جانفي 2008م، يهدف إلى تحديد الأحكام الأساسيّة المُطبّقة على المنظومة التربويّة الوطنيّة، ملغيًا بذلك الأحكام السّابقة الواردة في أمريّة 1976م. توزّعت موادُّه على ستّة أبواب هي: أسس المدرسة الجزائريّة، الجماعة التّربويّة، تنظيم التّمدرُس، تعليم الكِبار، المستخدمون، ومؤسسات التربية والتعليم العموميّة وهياكل ونشاطات الدّعم والأجهزة الاستشاريّة.

مستخرج 1

تتمثّل رسالة المدرسة الجزائريّة في تكوين مُواطِن مزوَّد بمعالم وطنيّة أكيدة، شديد التّعلُّق بقِيَم الشّعب الجزائريّ، قادر على فهم العالَم مِن حوله والتّكيُّف معه والتّأثير فيه، ومتفتّح على الحضارة العالميّة. [المادة: 2] (بإمكان الأستاذ استخراج تمام المادة 2 للاطّلاع على غايات التربية).

مستخرج 2

تقوم المدرسة في مجال التّعليم بضمان تعليم ذي نوعيّة يكفل التّفتّح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصيّة التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عامّ، وكذا معارف نظريّة وتطبيقيّة كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة. [المادة: 4] (بإمكان الأستاذ استخراج تمام المادة 4 للاطّلاع على مهامّ المدرسة).

مستخرج 3

من مهامّ المدرسة:

- ضمان التّحكّم في اللّغة العربيّة، باعتبارها اللّغة الوطنيّة والرّسميّة، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التّعليميّة، ووسيلة التّواصل الاجتماعيّ، وأداة العمل والإنتاج الفكريّ. [مقتطف من المادة: 4]

1 - وقد جعلنا في القرص المضغوط المرفق بهذا الدّليل نسخة من كلّ وثيقة من هذه الوثائق المرجعيّة، وكذلك مختارات من الموارد المعرفية والموارد المنهجية الموجهة إلى الأستاذ.

2. المرجعيّة العامّة للمناهج: هي وثيقة توجيهيّة منهجيّة لتأطير عمليّة إعداد مناهج جديدة، وفق توصيّات اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التربويّة. قامت بإنجازها «اللّجنة الوطنيّة للمناهج» قصد التّذكير بمقاصد الإصلاح المرتبطة بغايات المدرسة الجزائريّة. وتتوجّه هذه الوثيقة إلى المتعاملين المعنيّين مباشرة بتنفيذ وتطبيق المناهج وتسييرها (الوزارة، ومديريّات التّربية، وسلك التّفتيش، ورؤساء المؤسسات التّعليميّة، والمُدَرِّسين)، وكلّ المهتمّين بالمدرسة والتّربية، وكذا الجمهور الواسع من الأولياء والجمعيّات.

مستخرج

تُمثّل المرجعيّة العامّة للمناهج مصدرًا معلوماتيًّا وتوجيهيًّا، من المهمّ الاستلهام منه والاستعانة به في إعداد المناهج الجديدة. وقصد حفظ وحدة العمليّة التربويّة وتحسين أداء المناهج الجديدة، فإنّ العمليّة تتطلّب الاستعانة بعلوم التّربية والتّسيير البيداغوجيّ التي تُضفي على الاستراتيجيّات التّربويّة نوعًا من الشّفافيّة والنّجاعة اللّازمتَين. [ص:23 - 24]

3. الإطار العامّ لمنهاج التعليم المتوسط: هو وثيقة مرجعيّة أعدّتها اللّجنة الوطنيّة للمناهج، لاستثمارها من طرف واضع المنهاج ومؤلّف الكتاب المدرسيّ والمُدرِّس. وقد تناولَت ثلاث نقاطٍ أساسيّة هي:

أ- مهامّ المدرسة (التّربية والتّعليم، والتّنشئة الاجتماعيّة، والتّأهيل).

ب- المبادئ المؤسِّسة للمناهج (الشّموليّة، والانسجام، وقابليّة الإنجاز، والوجاهة).

ج- مكوّنات المنهاج (ملامح التّخرّج، ومصفوفة الموارد المعرفيّة، والقيم والكفاءات العرضيّة والمحاور المشتركة، وجدول البرنامج السّنويّ، والتّعلُّم، والتّقويم).

مستخرج 1

المنهاج التّعليميّ هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظَّمة في نسَقٍ تربطها علاقات التّكامل المحدّدة بوضوح. وإعداد أيّ منهاج يقتضي بالضّرورة الاعتماد على منطقٍ يربط الأهداف المقصودة بالوضعيّات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيّات البشريّة والتّقنيّة والماديّة المُجَنَّدة، وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم. [ص:03]

مستخرج 2

تُشَكِّلُ هذه المقاربة (بالكفاءات) المؤسَّسة على النّظريّة المعرفيّة والبنويّة الاجتماعيّة المحورَ الرّئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف؛ فإذا كانت النّظريّة المعرفيّة تنظر إلى التّعلّم على أنّه مسارات معرفيّة داخليّة تُمَكِّنُ المتعلِّمَ من التّفاعل مع بيئته، فإنّ البنويّة الاجتماعيّة تقدّم الاستراتيجيّات التي تمكّن المتعلم من بناء معارفه في وضعيّات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة مِن أقرانه. أمّا البنويّة، فهي تؤكّد على أهمّيّة بناء المعارف. [ص:06]

مستخرج 3

تعريف الكفاءة: تُعَرَّفُ الكفاءة على أنّها القدرة على استخدام مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تُمكّن من تنفيذ عدد من المهامّ لحلّ وضعيّات مشكلة ذات دلالة. [ص:06]

مستخرج 4

يتكوّن ملمح التخرّج من المرحلة من مجموع الكفاءات الشّاملة للموادّ، وتستخلص الكفاءات الشّاملة للموادّ بعد تحديد ملمح التّخرّج. [ص:08]

مستخرج 5

تعريف الكفاءة الشّاملة: هدفٌ نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسيّة محدّدة وفق نظام المسار الدّراسيّ (مرحلة، أو طور، أو سنة)، وهي تتجزّأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكلّ مادّة، وتترجم ملمح التّخرّج بِصِفة مُكثّفة. [ص:08]

مستخرج 6

تعريف الميدان: هو جزءٌ مُهيكِلٌ ومنظّم للمادّة قصد التّعلّم، وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختاميّة التي ندرجها في ملمح التّخرّج قصد ضمان التّكفّل الكُلّي بمعارف المادّة في ملمح التّخرّج. [ص:08]

مستخرج 7

تعريف الكفاءة الختاميّة: كفاءة تُكتسَب من خلال المادّة، وتتحقّق من خلال المسعى التّدرّجيّ للعمليّة التعلّميّة الذي يربط مقاصد الغايات بالممارسة في القسم، والتّعبير عن جزء من ملامح التّخرّج من المرحلة والطّور. [ص:07] ، وتُعَبّرُ بصيغة التّصرّف (التّحكّم في الموارد وحسن استعمالها وإدماجها وتحويلها) عمّا هو منتظَرٌ من التّلميذ في نهاية فترة دراسيّة لميدان من الميادين المهيكلة للمادّة. [ص:08].

مستخرج 8

الكفاءات العرضيّة: تتكوّن من القيم والمواقف والمساعي الفكريّة والمنهجيّة المشتركة بين مختلف المواد، التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي نسعى إلى تنميتها. والرّبط بينها وبين كفاءات المادّة يساهم في فكّ عزلة المادّة وفي تدعيم نشاطات الإدماج. [ص:07]

مستخرج 9

التّعلُّم هو الانتقال من مستوى معرفيّ وكفائيّ إلى مستوى أعلى بإضافة معلومات جديدة بمساعدة المُدرِّس، وذلك بواسطة نشاطات مناسبة. وهي عمليّة تقتضي بناء الكفاءات، ولا يُكتفَى فيها بتلقّي المعارف فقط. وهو عمليّة مستمرّة حتى يتمكّن المتعلّم من:

1 - التّحكّم في المعارف/الموارد (معارف، مهارات، سلوك).

2 - تعلّم كيفيّة تجنيدها لحلّ وضعيّة مشكلة معيّنة.

3 - إدماجها في عائلة من الوضعيّات. [ص:20]

مستخرج 10

التّقويم هو الوسيلة التي تمكّننا من الحكم على تعلّمات التّلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفّرة، وتفسيرها قصد اتّخاذ قرارات بيداغوجيّة وإداريّة. وتعتبر المقاربة بالكفاءات التّقويم جزءً لا يتجزّأ من مسار التّعلُّم، خاصّة التّقويم التّكوينيّ منه. [ص:23]

4. منهاج اللّغة العربيّة في التعليم المتوسّط: هو دستور العمليّة التعليميّة التّعلّميّة، يتعلّق بالمادّة وينسجم مع مناهج سائر المواد في إطار منهج التعليم المتوسّط. وقد تضمّن: القيم والمواقف، والكفاءات العرضيّة، وملامح التّخرّج الخاصّة بالمادّة في المرحلة وفي الأطوار وفي السّنوات. وكذلك مصفوفات الموارد المعرفيّة وجداول البرامج السّنويّة.

مُستخرَجات من المنهاج:

مستخرج 1

أ. القِيَم والمواقف:

1 - الهويّة: من خلال نصوص اللغة العربية، يعتز المتعلّم بلغته، ويقدّر مكوّنات الهوية الجزائرية، ويحترم رموزها - ينمّي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكوّنات الهُوية الوطنية.

2 - الضّمير الوطني: يحافظ على الرموز الوطنية ويدافع عنها- يحترم قيم الوطن وأخلاق الأمّة- يحافظ على ممتلكات الأمّة- يدافع عن انسجام الأمّة - يمتّن الصلة بالتراث الفكري واللغوي والأدبي للأمة الجزائرية.

3 - المواطنة: يتحلّى بروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي، والصدق في التعامل- يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحيّ أو القرية - ينتهج أساليب الاستماع والحوار، وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.

4 - التفتّح على العالَم: يتفتّح على الآداب الإقليمية والعالمية- يتواصل مع غيره - يحترم ثقافات وحضارات العالم، ويتقبّل الاختلاف ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين- يستخلص من تجارب الغير ما يمكّنه من فهم عصره وبناء مستقبله.

مستخرج 2

ب .الكفاءات العرَضيّة:

1 - ذات طابع فكريّ: يبدي فضوله الفكري والعلمي، ويتواصل بلغة سليمة - ينمّي قدرته على التحليل والفهم- ينمّي مواهبه الأدبية الإبداعية والنقدية.

2 - ذات طابع منهجيّ: يحسن استقراء المعطيات وتوظيفها في وضعيات التواصل- يحسن استخدام الزمن وتسييره- يحسن تخطيط العمل وإستراتيجيات تنفيذه- يحسن استخدام وسائل الإعلام والاتصال الحديثة ويستثمر مواردها.

3 - ذات طابع تواصليّ: يعتمد أساليب الإقناع بالحجة في تبرير مواقفه- يحسن تكييف كلامه مع متغيرات الوضعية التواصلية باستعمال الأساليب المناسبة- يوظّف الأدوات اللغوية المناسبة(المحسّنات والصور البيانية).

4 - ذات طابع شخصيّ واجتماعيّ: يثابر في أعماله لتحقيق مشروعه الشخصي- يتحلّى بروح المبادرة والاستقلالية المسؤولة- ينمّي حسّه الفنّي وذوقه الأدبي الجمالي - يثق في نفسه ويتكفّل بها- يساهم في الأعمال الجماعية والتضامنية.

مستخرج 3

ج - الكفاءة الشّاملة: يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة تحليليّة معبّرة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمطين التفسيريّ والحِجاجيّ ، لا تقلّ عن مائتَيْ كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالّة.

مستخرج 4

د- الكفاءات الختاميّة لكلّ ميدان:

1 - ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (الإصغاء والتّحَدُّث): يتواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين التّفسيريّ والحِجاجيّ، في وضعيات تواصلية دالة.

2 - ميدان فهم المكتوب (القراءة): يقرأ ويفهم نصوصا نثرية وشعرية متنوّعة من أنماط مختلفة مع التركيز على النمطين التّفسيريّ والحِجاجيّ، مشكولة جزئيا لا تقلّ عن مائتَيْ كلمة، قراءة تحليليّة بأداء حسَن منغّم محترما علامات الوقف.

3 - ميدان إنتاج المكتوب (الكتابة): يُنتج كتابة نصوصا من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان التّفسيريّ والحِجاجيّ، بلغة سليمة لا تقلّ عن 14 سطرا في وضعيات تواصلية دالة.

5. الوثيقة المرافقة للمنهاج: هي وثيقة تيسّر قراءة وفهم المنهاج، وتساعد على وضعه موضع التنفيذ. وتتضمّن مفاهيم تربويّة عامّة، وأخرى تتعلّق بالمادّة.

مستخرج 1

تقتضي الممارسةُ البيداغوجيّة في المقاربة بالكفاءات تنويع التّدريس والتّعلّم النَّشِط؛ فالتّنويع يتمثّلُ في استخدام المعلّمين للأنشطة التّعليميّة التّعلُّميّة وابتكار طُرُقٍ متعدّدة تُوفّرُ للمتعلّمين على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعلّميّة... فُرَصًا متكافئةً لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليوميّة، كما تسمح بتحمُّل مسؤوليّة تعلُّمهم وتقييمهم من خلال التّعلّم الذّاتيّ وتعلُّم الأقران والتّعلُّم الفوجيّ. ... ولا يتأتّى هذا إلا من خلال تغيير الممارسات الصّفّيّة وتحديثها من خلال مسارَين أساسيين: المسار الأوّل هو التّصميم التّعليميّ الذي يهدف إلى تحقيق احترافيّة الأستاذ. والمسار الثّاني هو إعادة النّظَر في الممارسات الصّفّيّة والتي تبدأ بإعادة تنظيم التلاميذ بطريقة مناسبة تؤدّي إلى حدوث التّعلّم؛ ... فرديًّا أو ثنائيًّا أو في مجموعات.

[ص:29 - 30]

هامّ جدًّا

تهدف طريقة المستخرجات من الوثائق الرّسميّة إلى حثّ الأساتذة على العودة إليها، وقراءتها قراءة تحليليّة واعية، واستثمارها في عمليّات التخطيط والتّنفيذ والتّقويم، وكذا في تكوينهم الذّاتي.

الفصل الثّاني
المُقاربات المُعتَمَدة
في تعليم وتعلّم اللّغة

أوّلا - المقاربة اللّسانيّة النّصّيّة في تحليل النّصوص القرائيّة.

أ- نشأة اللّسانيّات النّصّيّة.

ب- في مفهوم اللّسانيّات النّصّيّة.

جـ- مفهوم النّصّ وخصائصه.

د- أنماط النّصوص.

هـ- المقاربة النّصّيّة.

ثانيًا- المقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات.

أ- مصطلح الكفاءة في اللّسانيّات.

ب- ظهور مصطلح «الكفاءة التّواصليّة» وتطوّره.

جـ- تعريف الكفاءة التّواصليّة.

د- مكوّنات الكفاءة التّواصليّة.

ثالثًا- المقاربة بالكفاءات في العمليّة التعليميّة/ التعلّميّة

أ - مفهوم الكفاءة.

ب - خصائص الكفاءة.

جـ - أنواع الكفاءات.

د - مؤشر الكفاءة.

هـ - الوضعية التعلّمية في المقاربة بالكفاءات.

و - صياغة الكفاءة.

رابعًا- بيداغوجيا المشروع.

أ - ما المقصود بالمشاريع؟

ب - ما هي الوظائف التي تؤديها المشاريع في مجال التعليم والتعلم؟

جـ - ما هي مراحل إنجاز المشاريع؟

د - كيف يخطط المشروع؟

هـ - ما هي الأشغال والتحركات التي ستدخل في إطار المشروع ؟

و - ما هي مواصفات المنتوج النهائي للمشروع؟

خامسًا- التّقويم.

أ - التّقويم التشخيصي.

ب - التقويم التكويني.

جـ - التقويم التجميعي.

د - العلاقة بين الأنواع الثلاثة من التقويم.

هـ - تقويم المتعلم.

و - وسائل أو أساليب التّقويم.

أوّلا- المقاربة اللّسانيّة النّصّيّة في تحليل النّصوص القرائيّة:

تمهيد:

كانت اللّغة العربية المكتسبة في البيئة العربية هي اللغة الأم (الأولى). ومنذ القديم كان العرب يقرُّون بأنّها ليست هي اللغة التي يجب أن يكتفي بها الولد، لهذا كان كلُّ من يريد أن يكتسب ابنه الفصاحة، يبعث به إلى البوادي ليتعلَّمَ اللّغةَ الفصيحةَ. فالعرب كانوا يسلمون بوجود مستويات في اللغة العربية، أعلاها هو الواجب التّعلّم. أمّا اللّغة الأم، فهي لغة التّواصل والتّداول اليوميّ. وربما ما زدنا عليهم في عصرنا هذا، في تعليم اللغة في المستوى المستهدف، إلّا أنّنا خالفناهم في الطّريقة؛ حيث كانوا يجعلون من الولد متعلِّما يُعلِّمُ نفسه بنفسه، من خلال استثمار قدراته، وتوجيهها نحو الملاحظة والمران والتدرب على كيفيات القول والتوظيف اللغوي، دون التركيز على الجانب النظري (المعارف اللغوية الكامنة فيها)؛ إنَّهم أوجدوا البيئة اللّغوية السليمة، ثم زجُّوا بأبنائهم داخلها، فتعلَّموها ممارسة وإنجازا؛ نعَمْ، في ظلِّ الرَّقيب أو الموجّهِ والمُصَوِّب، وفي غياب الوعي التّعليميّ التّعلُّميّ المتحقِّق اليوم، إلاّ أنَّ هذا لا يمنع من الإقرار بأنَّهم تفاعلوا مع واقعهم في حدود ثقافتهم، وما توفِّره لهم بيئتهم من إمكانات. وهذا يختلف كثيرا عمَّا هو حاصل في واقع تعليم وتعلُّم العربية لأبنائنا اليوم.

تذكّرْ

المتكلّم العربيّ الصغير، أوجد له المجتمع البيئة اللغوية الفصيحة، عندما كان يجعل من الفصاحة هدفا له، فأمكنه من الإصغاء والتّدرّب والإنتاج، حتى صار كفؤا. إذن أثبتت التجربة العربية أنه علينا أن نوفّر البيئة اللغوية (في أقسام الدرس، وفي فناء المؤسسة التعليمية، وإدارتها)، وندفع بالمتعلّم ليتدرّب وينتج.

أ- نشأة اللسانيات النصية:

حقيقة، لقد ظلّت اللغة بظواهرها المختلفة، منذ القديم، محل اهتمام الدارسين، في محاولة لفهم آليات اشتغالها، وتفسير طبيعة نظامها. وكانت أقصى غايات علماء اللغة البنيويين (في الثلث الثاني من القرن العشرين) دراسة الجملة والتعرُّف إلى وحداتها؛ وهذا خلافا لما كان سائدا في الدراسات السابقة، حيث كان التركيز على الكلمة بوصفها وحدة اللّغة الأساس. ففي تطوّر ملحوظ للدّرس اللّغوي سينتقل العلماء في دراساتهم اللّغوية من الكلمة إلى الجملة. ثم يظهر جيل من الدّارسين لم يقبَلْ بتحديدات البنيويين وأساس الدّراسة، في دعواهم: « إنَّ الجملة هي أكبر وحدة مستقلة»، وراحوا يسعون إلى دراسة الوحدة الممثّلة لتتابعات من الجمل؛ ففي وضع تواصليّ ينتج المتكلّم سلسلة متتابعة من الجمل، لا يمكن فهم مضمونها في حدود الجملة المنعزلة، بعيدا عن سياقها الذي قيلت فيه، ومحيطها الثقافي الذي أنتِجَتْ فيه.

وهذا التّوالي من الجمل هو الذي سيعرف فيما بعد بـ (النص Text). وكان من أوائل هؤلاء اللغويين الذين تجاوزوا حدود الجملة (ز. س. هاريس) الذي أطلق على نمط دراسته (النهج المجاوز للجملة). وقد جاء ذلك في بحثه (تحليل الخطاب /1952 «Discourse Analysis»)، الذي اهتمّ فيه بتوزيع العناصر اللّغوية في النّصوص، كما اهتمّ بالرّبط «بين النّصّ وسياقه الاجتماعيّ. وقد حظي هذا البحث باهتمام علماء اللغة إلى وقتنا هذا». وتابعه (ك.ل. بايك 1954م) في تأكيد هذه الدراسة، ثم ظهرت دراسة لـ (دل هيمز/ 1960 Dell Hymes) الذي ركّز على الحدث الاجتماعيّ.

ويعتمد الرّافضون لنحو الجملة على أن البشر عندما يتواصلون لغويا لا يمارسون ذلك في جمل مفردة منعزلة، بل في تتابعات مجاوزة للجملة مترابطة ومتماسكة. ولا تدرك النصوص في ذلك أساسا بوصفها أفعال تواصل فردية بل بوصفها نتائج تفاعلات متجاوزة الإفراد (أبنية منطوقة بين الذوات)؛ يعني هذا أن كل تحليل لغوي يجب أن ينطلق من النّصّ لكونه مجال الدرس، وهذا ما دعا إليه (فاينريش).

تذكّرْ

كان اهتمام الدارسين باللغة، من أجل فهم نظامها. وكانوا يصدرون في ذلك من عدّ الجملة هي الوحدة الأساسية لها، بعدما تجاوزوا القول بالكلمة، والاعتقاد بأنّها هي الأساس. وفي استغلال العملية التعليمية لنتائج هذه البحوث، كنّا ننطلق في بناء مخرجات التّعليم اللّغوية من هذه النّتيجة، أي؛ الجملة هي الوحدة الأساسية للغة. ولهذا كنّا نبني فعلنا التّعليميّ على الأمثلة النموذجية، فعزلنا بهذا فعلنا التعليمي عن واقع المتعلّم، ومحيطه اللّغويّ، وبيئته الثّقافية.

ب- في مفهوم اللسانيات النّصّية (أو علم اللّغة النصي):

اللّسانيات النّصّية، أو علم لغة النّصّ علم من العلوم اللّغوية الحديثة النّاشئة عن علم اللّسانيات العامّة، الّتي كانت تهتمُّ بدراسة اللّغة، وتبحث في نظامها اللّغويّ (اللّفظ والمعنى والعلاقة بينهما، أو الدّال والمدلول). ولعلّ اللّسانيات التّطبيقية أيضا، هذا العلم الذي اهتمّ بمعالجة مشاكل تعليم اللّغات، ستعطي دفعا آخر يسهم في بروز هذا العلم، الذي سيسخّر كلّ تركيزه البحثيّ على المُنتَج اللّغويّ في عمليّة التّواصل خصوصًا؛ خِطابًا كان أو نصًّا. فالجدَلُ كان واسعًا بين مَن يقول بمفهوم الخِطاب فيما يُنتَجُ مِن كلامٍ في العمليّة الاتّصاليّة، ومَن يقول بمفهوم النّصّ، حيث تناوَلَ بعض العلماء الخطاب المنطوق والمكتوب، في حين تناوَلَ آخرون النّصوص المنطوقة والمكتوبة؛ ومن ثَمَّ يمكن تحديد مفهوم علم اللّغة النّصّي على أنّه:

«هو العلم الذي يبحث في سمات النّصوص وأنواعها، وصُوَر التّرابط والانسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها في أدقّ صورة تُمَكِّننَا من فهمها وتصنيفها، ووضع نحوٍ خاصٍّ لها؛ ممّا يُسهِمُ في إنجاح عمليّة التّواصل التي يسعى إليها مُنتِجُ النّصّ ويشترك فيها مُتلَقّيهِ». لقد تأكّدَ أنّ «علم لغة النّصّ له شِقّانِ: شِقٌّ لغويٌّ يرسُمُ لنا الأبعاد البنيويّة اللّغويّة للنّصّ، وتتشكّلُ معه معرفة النّصّ بكلّ جوانبها التّركيبيّة والدّلاليّة. وهناك شِقٌّ آخرُ براغماتيّ يَتَشَوَّفُ الآفاقَ الاجتماعيّة، والتّاريخيّة، والنّفسيّة للنّصّ والتي تُساهِمُ في تَشَكُّله اللّغويّ، وتتحدَّدُ مِن خِلال مصطلح معرفة العالَم»[1].

فقد « كانت أغلب دراسات علماء النص محاولات تنظيرية لا تطبيقية، رغم أنّ هذا العلم يُعَدُّ ركيزة أساسية من ركائز علم اللغة التطبيقي، (وهذا وصف للظاهرة، وليس محاولة نقد لها)، وقد يعلل ذلك بكون المصطلح ناشئا جديدا في مضمار علم اللغة العام، وعلم اللغة التطبيقي من بعد، فاحتاج العلماء إلى تنظير يضبط عمليات التطبيق في منهج واحد، أو يلمُّ بالإمكانيات المحتملة لعوالمه، ليدخل فيه ويخرج؛ فيدخل ما هو منه، في حدِّه، ويخرج ما ليس من حدِّه منه». [2]

جـ - مفهوم النّصّ وخصائصه:

ظهرت دراسات كثيرة، تلفت الانتباه إلى أهمية عدّ النّصّ الوحدة الأساسية للغة عوضا عن الجملة. وهذا مؤدّاه أنّ دراسة اللغة، وفهم طبيعة نظامها، يجب أن يتجاوز الجملة، وينتقل إلى النص؛ أي، إنّه حتى نفهم كيفية اشتغال اللغة، وطبيعة العلاقات بين عناصرها، لا بدّ أن نستحضر النّصّ اللّغويّ المنتج في سياقه الاجتماعيّ والثقافيّ، أي، إنّ التّحليل يجب أن يضع في الحسبان البيئة الاجتماعية التي وُلِدَ فيها النص وإطاره الثقافيّ. وعموما، فإنّ النتيجة البارزة التي ستظهر هي؛ إنّ للنص خصائص من أبرزها أن يكون متتالية جملية خطية متّصلة.

وكان من أوائل المهتمّين بهذا التّركيز (زليغ هاريس) الذي سعى إلى «الانتقال من تحليل الجملة إلى تحليل الخطاب... فهو كما يقول اللسانيون أول من استعمل هذا المصطلح، وقد اتصف مذهبه بالاعتقاد أن وصف اللغة هو وصف لمواضع الألفاظ في الكلام»[3].

لكن (هاريس) ستعترضه مشكلة التموضع هذه للجمل في الخطاب؛ «أي أنه من السهل أن نحدد مواقع الكلمات في الجملة، ولكن من الصعب أن نحدد مواقع الجمل في الخطاب»[4].

---

1 - حسام أحمد فرج. نظرية علم النّص رؤية منهجيّة في بناء النص النثري. ط2. مكتبة الآداب. القاهرة 1430هـ، 2009م. ص: 16.

2 - عمر محمد أبو خرمة. نحو النص نقد النظرية وبناء أخرى. عالم الكتب الحديث. إربد عالم الكتب الحديث. 2004. ص: 9.

3 - د. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص: 71.

4 - المرجع نفسه. ص: 71

كما اهتمّ اللّغويّ (دي بوجراند) بالنص، وعرّفه بأنّه (تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال)، وهو: «المجال الذي يتحقق فيه النظام الصوتي والدلالي والنحوي. إنه الصنف الأعلى للتقسيم الذي يعلو على الأجزاء، وهو ذو بعد نسقي؛ عبارة عن سلسلة تتكوّن من مجموعة من الأجزاء»[1]. وطالما أنّ هذا الشّكل ذو البعد النسقي تنتظم فيه العلاقات، ويصلح أن يكون مجالا لدراسة اللغة، فلن يكون مهما الوقوف عند مدى امتداده.

لهذا سيكون النص عنده: «ملفوظا مهما كان منطوقا أو مكتوبا، طويلا أم قصيرا، قديما أم جديدا؛ فكلمة (قف) هي نص مثلها مثل رواية طويلة»[2].

ويعرّف (جان ماري سشايفر) النص في إطار التداولية بأنّه: «سلسلة لسانية محكية أو مكتوبة وتشكل وحدة تواصلية، ولا يهم أن يكون المقصود هو متتالية من الجمل، أو من جملة وحيدة، أو من جزء من الجملة»[3].

لقد صار النص وحدة لسانية، هي الأساس الذي به يتحقق التواصل، ولا يهم حجمه. لهذا ذهب (هاليداي ورقية حسن) إلى اعتبار النص: «كلمة تستخدم في علم اللغة للإشارة إلى أي قطعة منطوقة أو مكتوبة مهما طالت أو امتدت... والنص يرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة... وأفضل نظرة إلى النص أنه وحدة دلالية unit A Semantic»[4]. فالمهم بالنسبة لهما ، طريقة التماسك بين العبارات والجمل لأجل بناء الدلالة. وإذا كان التماسك الدلالي معيارا لتمييز النص عن مجموعة متتالية من الجمل، فإن (هارفج) يرى أن هذا التماسك، إنما يتحقق في المستوى النحوي.

كما عرّفه بعضهم بالنّظر إلى دلالته اللغوية فقال: «كلمة (نص/ textus) اللاتينية مشتقة من فعل (نص/ texere) ومعناه بالعربية (نسج)، ولذلك فمعنى النّصّ هو (النّسيج). ومثلما يتمّ النّسج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها بما يكون قطعة من قماش متينة ومتماسكة، فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض. هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كلّ واحد هو ما يعرف بالنص»[5].

---

1 - د. حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص: 100.

2 - د. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص:71.

3 - د. حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص: 100.

4 - و 5- د. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص:70.

هذا الكل الواحد تتموضع كلماته المكوّنة له تموضعا دالّا، يقوم على التداخل والتلاحم بطريقة مقصودة، تتصف بالمتانة والتماسك؛ أي أنّ النّصّ لا يمكنه أن يبوح بأسراره إلا من خلال النظر في العلاقات(السطحية والعميقة) القائمة بين أبنيته، والكشف عنها. كما أن صاحبه لا يمكنه أن يقيم هذا الكل الواحد إلّا بالاعتماد على ثقافة ينبع منها؛ تتمثل في هذه الأبنية المشحونة بدلالات متحققة في نصوص سابقة (التّناص)، يوظّفها ليعطيها دلالات جديدة، شريطة انسجامها واتساقها في سياق المقام.

تذكّرْ

- أثبت علماء النّصّ أنّ الوحدة الأساسية للغة هي النّصّ. ومن منظور براغماتي (نفعي) ستستغل التعليمية هذا الإثبات في تعلّم وتعليم اللغة، أي؛ لا بدّ من الانطلاق من النص لفهم اللغة وظواهرها، حتى يتمكّن المتعلم من بناء نصه اللغوي المنتج.

إنّ تعلم اللغة وتعليمها، بات ينطلق من النص المحمّل بأبعاده الاجتماعية والثقافية، وبيئته اللغوية، ليتمكّن المتعلم من التفاعل الإيجابي مع وضعيات تعلمية نابعة من وسطه.

تذكّرْ

- النص وحدة دلالية؛ والمهم فيه التماسك بين عباراته، لأجل بناء الدلالة التي لا يمكن الكشف عنها إلا بالاعتماد على خلفية ثقافية ينبع منها المتعلم لفهم النص المقروء، حيث يفترض فيه أن يكون مطّلعا على نصوص تداخلت دلالاتها مع هذا النص، ثم بعدها يتمكن من إنتاج نص شبيه به في البناء.

د - أنماط النصوص:

ينبني النص بكيفية معينة، بناء على كيفية القول، فتتحدد وظيفة اللغة، ويتحدد معها ما يعرف بالنمط. ولئن كان تناول وظائف اللغة قد نال حيزا من اهتمامات الباحثين منذ زمن، فإنّ تناول الأنماط قد ظهر بتوسّع علم لغة النص في أبحاثه، إلا أن العلاقة بينها وبين الوظائف كانت علاقة امتداد طبيعي، لفت إليها الدارسون المعاصرون.

حيث استقر البحث حول وظائف اللغة، وكاد يميل جلّ الدارسين إلى تبني تلك التي حدّدها (رومان جاكبسون)، وهي:

- الوظيفة التأثيرية.
- الوظيفة التعبيرية .
- الوظيفة المعرفية.
- الوظيفة المرجعية.
- وظيفة ما وراء اللغة أو الشّارحة.
- الوظيفة الجمالية.

وقد قام العالم اللسانيّ (إيفون ويرليش) بتصنيف النصوص إلى خمسة أنواع، هي: النص الوصفي، والنص السردي، والنص الإعلامي، والنص الحجاجي، والنص التّوجيهي. ثم جاء (جون ميشال آدم) وأبقى على الأربعة الأولى، واستبدل الخامسة بالنص الحواري. ثم حصل المزج بين هذه الأنماط في الواقع البيداغوجي، حتى استقرّت في أغلب المراجع والكتب المدرسية على النحو الآتي:

النّمط السّرديّ.	النّمط الوصفيّ.
النّمط الحواريّ.	النمط التّوجيهيّ.
النّمط التّفسيريّ.	النّمط الحِجاجيّ.

هـ - المقاربة النّصية:

في ظلّ ما حقّقه علم لغة النصّ من تأكيد على أهمية التفاعل مع النصوص، في مستوى التلقي، وفي مستوى الإنتاج، بات من الضروري، إعادة النظر في طريقة التعامل مع النص التعليميّ، وكيفية استغلاله في تحقيق الأهداف وبناء الكفاءات، بما يتماشى ومستجدات التوجه في سياق تعليمية المادة.

لهذا كان المقصود بدراسة النصوص: " النشاط الذهني المتعدد الأبعاد، والذي يسعى إلى الكشف عن المعلومات المقروءة وانتقائها وتحويلها، أو إعادة تنظيمها قصد تكوين بنية ذهنية أو وجدانية (أو هما معا) مطابقة، أو على الأقل، شبيهة بالبنية التي يقصد مؤلف النص نقلها وإبلاغها. إنها عملية تفاعل بين الفرد والنص، تتم ضمن سياق اجتماعي وثقافي معين. وتتأثر بالعديد من المتغيرات الذاتية والموضوعية، والتي تفرض على القارئ نوعا من الدراسة، وتوجهه نحو أسلوب من أساليب المعالجة والتحليل"[1]. وانطلاقا من هذا، نخلص إلى أن دراسة النص؛ إنما هي بحث ذهني في معطيات النص، يخضع لمنهجية منظمة بغرض اكتساب المعرفة، وإنتاجها بالمطابقة أو المشابهة للبنية التي يقصدها المؤلف. وتكون الدراسة بتبني المقاربة النصية طريقة تربوية لتفعيل درس اللغة، وكذا بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة، باستثمار مكتسباته القبلية، وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص، ومعناه بالحجة الواضحة، والفكر المستنير. فمن زاوية نظر علماء النفس المعرفيين، ووفق مفهوم التعلم ذي المعنى، فإن المتعلم ليس عضوية سالبة بل هو عنصر نشيط وفعال، بإمكانه اتخاذ القرارات المنطقية.

---

1 - محمد الدريج. نحو بيداغوجية جديدة للتعبير؛ 1- مقتضيات دراسة النصوص. الدليل التربوي: تدريسية النصوص.

والبحث الذهني نشاط يتنوع؛ بين التعرف إلى الرموز واستدعاء معانيها، إلى تحليل تراكيبها، والنظر في العلاقات القائمة بين بنياتها، إلى إعادة البناء بعد التفكيك، إلى الفهم والتدليل عليه، إلى القراءة المتولدة عن النص بأدوات النص. لهذا كانت تفاعلا بين قارئ هو امتداد للنص في سياقه الاجتماعي والثقافي، والنص الذي لن يتولد إلا في ظل هذا الامتداد.

كان الجدل قائما، حول أنجع الطرق المتبعة في تعلم القراءة وفهم المقروء، «حيث كان اهتمام البحث منصبا قبل ذلك على عرض طرائق تعليم القراءة من تحليلية إلى تركيبية إلى توليفية أو جمعية، وتبيان مساوئ وحسنات كل منها في التعليم»[1]. ولم يثبت أن طريقة منها، كان بإمكانها أن تفيد في النهوض بالفعل القرائي. ولا كان بإمكان أي منهج متبع في تحليل النص الوقوف على القراءة النهائية له، المستوفية لمعناه استيفاء تاما.

لهذا كان مفهوم المقاربة مفهوما له دلالته في سياق الفعل التعليمي التعلمي، كونه يقوم على أساس تقرب المتعلم المستمر من المقصود حتى يتحقق المطلوب. جاء في (المنجد في اللغة والأعلام)؛ أن المقاربة في اللغة لها مدلول الدنو والاقتراب، مع السداد وملامسة الصواب، فيقال: « قارب مقاربة ه: داناه / .. / وقارب في الأمر: ترك الغلو وقصد السداد والصدق»[2].

وتتحقق دراسة النص بالمقاربة؛ (بالكيفية وجملة المبادئ)، عندما يتحقق الدنو من سطح النص، والتعامل مع بنياته اللغوية المكونة له، والمنغلقة على ذاتها، بهدف تحري المعرفة والرأي السديد، بصدق؛ أي، دون إضمار لخلفيات جاهزة ومشحونة بأحكام مسبقة. فهي مقاربة تعمل على ربط دراسة اللغة بالنصوص؛ أي أنها تأخذ بيد المتعلم لاكتشاف قواعد وقوانين اللغة (نحو النص) في صورة المنجز، والمتحقق فعليا، بدلا من فرضها عليه قسرا (نحو الجملة)، وهذا من خلال نصوص السجل اللغوي الراقي للأدب والفكر، مما يدفع إلى إنجاز القراءة الفاعلة. فـ المقاربة النصية في التربية تقتضي تناول النص من عدة زوايا:

1. زاوية دلالة النص ومحتواه.
2. زاوية بنى النص اللغوية والتركيبية.
3. زاوية نمط النص (أهو حكاية، قصة قصيرة، خطبة، رسالة، مقال، ؟...).
4. زاوية نية صاحب النص وأهدافه من إنجازه.

---

1 - ماغي الخوري شتوي وآخرون. تعلمية اللغة العربية. ط1. دار النهضة العربية. بيروت. 1427هـ/2006م. ج1. ص: 56.

2 - المنجد في اللغة والأعلام. ط 29. دار المشرق. بيروت. 1987م. ص: 617.

5. زاوية السياق التاريخي الذي يندرج ضمنه النص... المقاربة النصية لا تعترف بالجمل؛ فالجملة في نظر هذه المقاربة عبارة عن نص ولو كانت مجرد حرف معنى. إنما هناك جمل تم إنتاجها بناء على نيات تواصلية محددة؛ فقولك لضيفك: (تفضل) ليس جملة وإنما نص يرتبط بسياق محدد، يعبر عن نية المتكلم ويتعلق بمخاطب بعينه. والتعليم بوساطة المقاربة النصية يعني: تناول النص في شتى مظاهره على أساس أنه وحدة»[1].

وعليه، فقد بات من الطبيعي الإقرار بأن المقاربة النصية، إنما هي طريقة أو منهج لدراسة النص من منظور ديداكتيكي، تمكن المتعلم من تفكيك النص، وفهمه، واستثمار بنياته الدلالية وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تنتظمها في الإنتاج التواصلي؛ بما يتناسب ورصيده المعرفي وقدراته الفكرية؛ أي أن النص سيصبح بؤرة العملية التعليمية - التعلمية، حيث سيكون مصدرا لكل معرفة لغوية وعلمية، ورصيدا متنوعا لمختلف تجارب الحياة الإنسانية، ناهيك عن فضاء الجمالية والخيال. مما سيؤهله لأن يكون السند الرئيس لتعلم مختلف علوم اللغة، والمنطلق الأساس لبناء كفاءاتها التواصلية؛ لقد أصبح ثابتا أنه البنية الكبرى، التي تظهر من خلالها مستويات اللغة (الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي، والأسلوبي)، وأنه الفضاء الذي تتجسد فيه مختلف المؤشرات السياقية (المقامية، والثقافية، والاجتماعية).

ثانيًا - المقاربة التّواصليّة في تعليم اللغات:

مداخل تعليم اللغات وتعلّمها عديدة، أشهرها؛ المدخل التكاملي، والمدخل المهاري، والمدخل الاتصالي، والمدخل الوظيفي. وهي مداخل، على صلة وثيقة بالبحث في علاقة اللغة - الهدف بالخطط، والغايات المرسومة لتعليمها.

وفي المنظور التربوي، فإن المدخل هو ترجمة لنظرية المعرفة في صورة برامج تعليمية تتحقق فيها فلسفة المعرفة نفسها، وأسس التربية ونظريات علم النفس، من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة، سواء أكانت أهدافا للمجتمع، أم أهدافا للفرد. وتتحقق في المدخل أسس المناهج، وتستوفي عناصرها المعروفة بدءا من الأهداف وانتهاء بالأساليب.

وفي ظل التحولات التي شهدها العالم، وما استصحب ذلك من إعادة النظر في الحاجة إلى تحصيل المعرفة، أهي للتخزين وحشو الذاكرة، وتُستَدْعى في المواقف المصطنعة؟ أم هي للتوظيف والاستعمال في مواقف الحياة التواصلية المختلفة؟ فإن منظومة التعليم في الجزائر، راحت تعمل على مواكبة التطورات، ومراجعة مناهجها، بما يسمح لها من التفاعل مع التساؤلات المنطقية، حول جدوى تبني هذا الخيار أو ذاك.

---

1 - بدر الدين بن تريدي. قاموس التربية الحديث. ص: 335.

لقد " عرف النظام التربوي الجزائري تطبيق ثلاث موجات من المناهج، تعاقبت زمنيا عند الغربيين، وامتدت آثارها بشكل أو بآخر في المغرب العربي عموما، والجزائر خصوصا. يشكّل المنهج المباشر، في بعض مناحيه، الموجة الأولى التي تمثل الموروث الاستعماري، حيث تم العمل بمبادئه - بتعديلات متعاقبة في الزمن - إلى غاية بداية الثمانينيات من القرن العشرين، حينما عُوِّض بالمنهج السمعي الشفهي، فيما سُمّي بـ (المدرسة الأساسية الجزائرية) ... وما كانت تحمله من شعارات لعل أبرزها (ديمقراطية التعليم) لتشكيل طبقة من المتعلمين (بروليتاريا) تفهم وتعي أهداف الثورة الاشتراكية وتتفانى في تحقيقها وتكريسها في الواقع الموضوعي. .. وابتداء من سنة 2003 .. طبّقت المقاربة بالكفاءات سليلة المنهج الاتصالي الغربي-"[1]. ويأتي اللجوء إلى تبنّي هذا المنهج في سياق الإصلاح البيداغوجي، بعدما وجهت انتقادات موضوعية للمنهج السمعي الشفهي، لعل من أبرزها:

" لوحظ جمود وتحنيط للنّماذج والمُثل المكتسبة بحيث يجد المتعلم نفسه مشدوها إذا صادفته أحوال تبليغية تختلف عما عهده داخل الفوج الدراسي، يضاف إلى ذلك عامل الرتابة الذي لاحظه المختصون داخل الأقسام، والملل المتفشي بين المتعلمين، خاصة في الصفوف المتقدمة، نتيجة اللجوء المفرط إلى التمارين البنيوية. ... وإنّ - ما لوحظ أيضا انحصار سلوكات التلاميذ اللغوية - ومنها الفكرية - في أنماط جاهزة لا يستطيعون التخلص منها تولّدتْ عن سنوات من التدريبات البسيطة والأسئلة المباشرة التي حدّت، وبشكل كبير، من التفكير الاستنتاجي، من القدرة على التحليل والتركيب، ."[2].

إنَّ المنهج الاتصالي، يرتبط ارتباطا وثيقا بالنظرية المعرفية، التي تهتمُّ كثيرا بالقدرات العقلية للمتعلمين، ويستلهم من النظرية اللسانية التي ظلتْ تؤكّد على أنّ اللغة وسيلة وظيفية، وحيويتها الوظيفية إنما تصدر من التعبير عن الحاجات؛ أي، التّواصل. لهذا كان على العملية التعليمية أن يكون جوهر فعلها اللغوي، الوصول بالمتعلم إلى التمكن من ملكة تواصلية، يفعّلها في بيئته، وفي واقعه المعيش.

---

1 - د. نصر الدين بوحساين. تعليم اللغة العربية واقع وآفاق. مجلة العربية. مخبر علم تعليم العربية. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. العدد الثالث. السداسي الأول 2011م. الجزائر. ص: 35 /36.

2 - د. نصر الدين بوحساين. تعليم اللغة العربية واقع وآفاق. ص: 35 /36.

"ويشير مصطلح التواصل اللغوي إلى الأشكال اللغوية التي تنتقل من خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات، ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال، ... وتعليم اللغة اتصاليا كما يستهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع، وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتصال، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف معينة، فإنه من قبل يخلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة، من خلال محتوى لغوي، يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أوّلا، ثم التدريب على باقي مهارات اللغة بعد ذلك، مع أفضلية تكاملها عند تدريسها "[1].

إنّ الهدف "لا يكمن.. في هذا المنهج، في إكساب ملكة لغوية تبليغية - كما يزعمه البعض - بل يتعداه إلى ترسيخ كل النظم الحالية، التي تعتري عملية التواصل في اللغة الهدف؛ أي، جملة العناصر المُشَكِّلَة للمجال (بمفهومه النفسي المحض) الذي يتفاعل داخله مستعملو تلك اللغة"[2]. وقد أشارت وثيقة (المناهج) المشار إليها آنفا، إلى أنه: "يستمر تدريس اللغة العربية انطلاقا من مبدإ الاستجابة لحاجة المتعلم إلى التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة، من خلال النشاطات المقررة بشكل إيجابي وفعّال. ومن ثمة، تجب العناية بتعزيز اللغة المنطوقة والمكتوبة لديه، عن طريق تفعيلها في سياق وضعيات ذات دلالة". فالوثيقة بهذا تؤكد على الجانب الوظيفي للغة، لهذا نجد أنها تقترح التعلّم عن طريق الوضعيات المشكلة (أو ذات الدلالة)، بالنسبة للمتعلم والمستمدة من واقعه ومحيطه، حيث يجد الرغبة في التعامل معها، والبحث عن حلول لها، وهذا ما سيؤدي به إلى تفعيل لغته وتوظيف معرفته بها، فتتشكل دارة التواصل، وتُفعَّلُ الملكة بكل نُظُمِها.

أ- مصطلح الكفاءة في اللسانيات

عرّف اللسانيون مصطلح الكفاءة competence على أنه مجموع المعارف الكامنة لدى الفرد المتكلّم، والتي تسمح له بإنتاج الجمل الصحيحة وفهمها.

ووضع اللسانيون مصطلح الكفاءة في مقابل مصطلح الإنجاز performance، فالكفاءة معرفة ذهنية (ملكة ذهنية)، وقدرة ضمنية (حقيقة كامنة)، تمكّن الفرد من إنتاج الكلام، أمّا الإنجاز فهو الاستعمال الحقيقي للغة في وضعيات ملموسة. ومن هذا المنطلق فإن الكفاءة تتحقق من خلال إخراجها من القوّة والكمون إلى الفعل والتحقّق.

---

1 - المرجع نفسه. ص: 38.

2 - د. نصر الدين بوحساين. تعليم اللغة العربية واقع وآفاق. مجلة العربية. مخبر علم تعليم العربية. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. العدد الثالث. السداسي الأول 2011م. الجزائر. ص: 35 /36.

ب - ظهور مصطلح الكفاءة التواصلية و تطوّره:

أول من استعمل مصطلح الكفاءة التواصلية هو العالم اللغوي (ديل هايمز Dill HYMES) حين رأى أن كفاءة (شومسكي) لا تُعنى بتلك العناصر التي تستعمل في عملية التفاوض ونقل الرسائل إلى الآخرين، ثم توالت البحوث التي فسّرت هذه الكفاءة انطلاقا من الوظائف الاجتماعية للغة، بالاعتماد على مقاربات تواصلية، حلت محل سابقتها البنوية التي جسدت ولفترة طويلة من الزمن صورة أن اللغة قواعد وبنى جافة، وأنّ التمكّن من هذه البنى هو التمكّن من اللغة، لتصبح الكفاءة التواصلية مستهدفة في حقل تعليمية اللغات، بعد التأكد من فرضية أن التمكن من القواعد لا يعني بالضرورة القدرة على استخدام تلك القواعد في عملية التواصل بكيفية سليمة وملائمة.

جـ - تعريف الكفاءة التواصلية:

عرّف (ديل هايمز) الكفاءة التواصلية بأنها قدرة الفرد على استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء أغراض تواصلية معيّنة.

إن الكفاءة االتواصلية تعني على هذا الأساس قدرة الفرد على تبليغ أغراضه، بواسطة عبارات متعارف عليها، و تعني أيضا: «مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي، وتشتمل على مفهومين أساسيين هما المناسبة والفعالية، وهذان المفهومان يتحققان في كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة» .

والكفاءة التواصلية المراد إكسابها المتعلم: «لا يراد بها استخدام اللغة بعد استيعاب نظامها، بل إنها عملية فردية واجتماعية معا، وتكمن فرديتها حين تتعلق بالأساليب الخاصة بالفرد لمواجهة الموقف، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه الاتصال». ونستنتج من هذا المفهوم أن تبني الكفاءة التواصلية في حقل تعليمية اللغات يستلزم عدم التركيز على المحتويات اللّغوية لوحدها، بل وأيضا التركيز على إيجاد مواقف تواصلية تفاعلية تحاكي المواقف الطبيعية للخطاب، كما نستنتج أن هذا المفهوم يعطي الأولوية للخطابات الشفهية وتنمية مهاراتها، ثم تأتي بعد ذلك تنمية المهارات اللغوية الأخرى.

د- مكونات الكفاءة التواصلية:

إن الهدف الأول و الأخير ، و الغاية القريبة و البعيدة لتعليمية اللغات هي تحصيل الكفاءة التواصلية، وهو هدف شامل، لأنه عند إكساب المتعلم القدرة على التواصل والتبليغ، فإن هذه الكفاءة التواصلية تكون عامة وشاملة، إذ تتكون بدورها من عدة كفاءات أخرى، حيث تعكس هذه الكفاءة التمكن من النظام اللغوي، كما تعكس أيضا إمكانية تكييف هذا النظام مع مختلف أحوال ومواقف الخطابات، وفق استراتجية ومنهجية سليمة.

كما أن الكفاءة التواصلية تساهم فيها - بالإضافة إلى الكفاءة اللغوية - قدرات أخرى منطقية ومعرفية واجتماعية، وإدراكية، وغيرها من القدرات التي تندمج أثناء عملية التواصل. إذ إن التواصل عملية تتفاعل فيها أنماط مختلفة من المعرفة، تتعدى اللغة، لأن تعلم اللغة يرتبط على الدوام بسياقات ومواقف معينة.

و انطلاقا من الشرح السابق يمكن تحديد أنواع الكفاءات التي تشتمل عليها الكفاءة التواصلية على النحو الآتي :

الكفاءة النحوية (صحّة الأداء اللغوي و سلامته نحويا).

الكفاءة الاجتماعية (ملاءمة السياق الاجتماعي لعملية التواصل) .

الكفاءة الاستراتيجيّة (توظيف استراتيجيّات الخطاب والتواصل).

ثالثًا- المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلمية:

تهدف حركة التربية القائمة على الكفاءات إلى الوصول بالمتعلم إلى أعلى المستويات من حيث الأداء والإتقان في ارتباطها بالوضعيات المعقدة التي يواجهها في واقعه المعيش أو مستقبله المهني. وتعرف بذلك على أنها أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المتعلم من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تجعله قادرا على مجابهة وضعيات الحياة المعقدة بأعلى درجة من الفعالية . و بذلك يمكن القول أنها أكثر من مجرد مصطلح جديد ، أنها مقاربة جديدة ، فالأمر لا يتعلق بخاصية مرغوب توفرها عند التلميذ أو مستوى من مستويات الأهداف الصنافية التي تعودنا الاشتغال بها أنها مقاربة بيداغوجية جديدة تغير العديد من جوانب تصوراتنا وممارساتنا التربوية ، وقد أشار "روجرز" «Rogiers» إلى ثلاث تحديات تبرر ظهور هذه المقاربة الجديدة.

- غزارة المعلومات و تكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة و جامدة و متجاوزة.
- الحاجة الملحة لتقديم تعلمات ذات معنى للتلاميذ و تجلب اهتمامهم و لها ارتباط وثيق بالحاجات اليومية والمعيشة.
- محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعالية ومرد ودية المؤسسة التربوية.

أ- مفهوم الكفاءة:

لغة : و رد في لسان العرب للعلامة «ابن منظور» كافأه على الشيء مكافأة و كفاء : جازاه، والكفيء : النظير ، و كذلك، الكفء والكفوء، والمصدر الكفاءة وتقول لا كِفاء له بالكسر وهي في الأصل مصدر أي لا نظير له. والكفاءة للعمل القدرة عليه وحسن التصرف فيه و يستخدم البعض كلمة كفاية كما في المشرق العربي و المغرب.

أما في اللغة الفرنسية فنجد كلمة Compétence في قاموس اللغة الذي أشرف على إنجازه سنة 1979 (غاستون ميلاري G. Mialaret) أنها مشتقة من اللاتينية القانونية (Competetia وتعني العلاقة الصحيحة، وهي قريبة من الإمكانية و الاستعداد.

اصطلاحا : يعرف لوجندر «Legendre» الكفاءة بأنها مجموع المعارف و المهارات التي تمكن من إنجاز مهمة أو عدة مهام بشكل ملائم و يعرفها بريان من «بريان Brien» بأنها القدرة لدى الشخص على إنجاز مهمة معينة. إنها مجموع المعارف و المهارات و المواقف التي يتم استشارتها و تعبئتها أثناء القيام بإنجاز مهمة محددة .

أما (بوترف (Botorf) فيعرف الكفاءة في كتابة «De la Compétence» بأنها ليست حالة أو معرفة مكتسبة فاكتساب معارف أو قدرات (مهارات) لا يعني أن الفرد أصبح ذو كفاءة بحيث يمكن للمرء أن يكون على دراية واسعة بمبادئ المحاسبة و التدبير و لكن توظيف هذه المعلومات في الوقت المناسب و في المكان المناسب «Savoir mobiliser»، تكتسب أثناء ممارسة نشاط ما يتم فيه تجنيد المعارف و القدرات و التوظيف المناسب لها، و لا يمكن اكتسابها من فراغ أو من خلال التلقي السلبي.

ويقترح (فيليب بيرنيو (Ph.Perenaud) تعريفا وأمثلة توضيحية للكفاءة بأنها «تجنيد مجموعة من الإمكانات المعرفية (معارف ، قدرات ، معلومات...) لمواجهة فئة من الوضعيات (المشكلات بدقة و فعالية من مثل:

- التمكن من تحديد الاتجاه و المسار داخل مدينة مجهولة، هذه الكفاءة تتطلب تجنيد قدرات مختلفة، القدرة على قراءة تصميم مدينة، القدرة على تحديد موقع، القدرة على طلب معلومات وإرشادات و تجنيد كذلك معارف مثل مفهوم المقياس ، عناصر الطبوغرافيا معرفة الإحداثيات الجغرافية وغير ذلك.

أما (لويس دينو «Luis D'hainent) فيعرفها بأنها :»مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، و من المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور أو وظيفة، أو نشاط، أو مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه . في حين يعرف (دي كاتل J.M Deketel) و آخرون الكفاءة بأنها مجموعة من المعارف و من القدرات الدائمة ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينهما بمجال.

وهي الاستجابة التي تدمج وتسخر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعلمة بفعالية في وضعيات مشكلة و ظروف متنوعة لم يسبق للمتعلم أن مارسها.

وتعرف الكفاءة من منظور مدرسي بأنها مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية و تظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ، و هي أيضا مجموعة المعارف و المفاهيم و المهارات و الاتجاهات يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين ، توجه سلوكه و ترتقي بأدائه إلى مستوى التمكن تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر.

ب - خصائص الكفاءة :

من التحديد السابق يمكن تحديد خصائص الكفاءة في ما يأتي :

1 - خاصية الإدماج : «Intégration» مقابل خاصية تجزيء المعارف والمهارات التي تميز الأهداف ، حيث تسعى مقاربة الكفاءات إلى إدماج المعارف و المهارات والمواقف لتشكل واقعا منسجما و مدمجا ، فهناك الجانب السوسيولوجي أو السيوسيو وجداني «Socio-affectife»

وهو الذي يجعل التلميذ متحفزا للقيام بمهمة معينة و الانغماس فيها وجدانيا باعتبارها مشروعة الذاتي وانعكاسا لذته. وما ينتظر منه من اعتراف اجتماعي و جزاء وهناك الجانب المعرفي الذهني Cogntif المرتبط بالمعارف والاستراتيجيات التي ستوظف أو التي سيتم بناؤها واكتسابها أثناء القيام بالمهمة.

2 - خاصية الواقعية : «Authenticité» في مقابل الطابع الأكاديمي النظري الذي يميز البيداغوجية بالأهداف حيث تميل مقاربة الكفاءات إلى حل مشكلات ذات دلالة عملية

وترتبط بالحياة اليومية الواقعية.

3 - خاصية التحويل : «Le transfert» مقابل الطابع التخصصي لبيداغوجية الأهداف (أي معارف و مهارات مرتبطة بوضعيات خاصة ومواد محددة) تنمي بيداغوجية الكفاءات خاصة التحويل أي القدرة على معالجة صنف واسع من الوضعيات تتداخل فيها عدة مواد بشكل يشابه الواقع المعيشي المتميز بطابعه المركب و بالتالي يسهل على التلميذ تحويل ما تعلمه و تدرب عليه في المدرسة إلى التطبيق الفعلي و العملي في الحياة العملية اليومية.

4 - خاصية التعقيد : Complexité في سلم تدرج تصاعدي لمستوى التعقيد تأتي الكفاءات في قمة الهرم مقابل أهداف التعلم ذات مستوى تعقيد أقل والتي يتجه إليها اهتمام التقويم عادة و بشكل عام فإن من خصائص الكفاءة أنها توظف جملة من الموارد و بأنها غائية ونهائية لها وظيفة نفعية اجتماعية و بأنها ترتبط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد وغالبا وما تتعلق بالمادة إضافة إلى قابليتها للتقويم عكس القدرات حيث تتميز بإمكانية تقويمها بناء على النتائج المتوصل إليها.

جـ - أنواع الكفاءات :

يجد المتفحص للأدب التربوي في مجال الكفاءات عدة أنواع أو مستويات للكفاءات حسب فترات التعلم كما يأتي :

1 - الكفاءة الختامية الإدماجية «Compétence finale D'integration» :

وهي مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات المندمجة والمتكاملة التي تجندك لمواجهة وضعيات معقدة يتم فيها توظيف كل المكتسبات السابقة وهي نهائية تصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم اندماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسة أو طور تعليمي، مثلا في نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه و يتعامل معها بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية.

2 - الكفاءة الختامية «Compétence finale ou terminale»

وهي تصف ما يمكن أن يكون المتعلم قادرا على القيام به في مجابهة نمط من الوضعيات المعقدة و تظهر في نهاية سنة دراسية معينة.

3- الكفاءة المرحلية : Compétence d'étape (intermédiaire)

وهي مجموعة من المهارات المتكاملة تسمح بممارسة نشاط أو مهمة بشكل فعّال في وضعية بيداغوجية محددة وتساعد على اكتساب الكفاءة و ترتبط بفترة تعليمية محددة وهي مرحلية دالة.

4 - الكفاءة القاعدة : Compétence de Base

وهي مستوى خاص من المعارف والمهارات مقبولة استنادا إلى معيار أو مجموعة من المعايير الظاهرية تمثل مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعلمية في ظروف محددة، ويجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة وهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.

5 - الكفاءة العرضية Compsténce transversale

وهي مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والاتجاهات تسمح بالتكيف ضمن مجموعة من المواد الدراسية أو الوضعيات المشكلة وتصنف في الفئات الآتية:

- الكفاءات ذات الطابع الفكري.
- الكفاءات ذات الطابع المنهجي.
- الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي.
- الكفاءات ذات الطابع التواصلي.

د - مؤشر الكفاءة : Indicateur de compétence

في بيداغوجيا الكفاءات يعتبر السلوك القابل للملاحظة والقياس (الهدف الإجرائي سابقا) أداة لتحديد مؤشرات الكفاءة و معايير التقويم، و مفهوم المؤشر هنا لا يعني كلية الهدف الإجرائي (الصيغة اللغوية التي تتضمن فعل عمل و شروط ومعايير) حيث أن المؤشر هو العلامة أو النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم والاكتساب حسب مستوى محدد مسبقا و من خلاله يمكن الحكم على مدى تحقق الهدف من فعل التعلم فهو بهذا يعتبر المقياس الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في السلوك بعد تعلما و يتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة و القياس.

فالهدف الإجرائي في بيداغوجية الكفاءات يؤدي وظيفة وسيطية مرحلية و انتقالية ويصاغ بكيفية سلوكية و يستخدم لتعريف و معالجة العناصر الفرعية و تفاصيل موضوع التعلم و يدخل ضمن أفاق تنمية قدرة أو بناء كفاءة أو تحقيق مؤشر كفاءة معينة.

-إن المؤشر مقياس للسلوكات المؤداة من قبل المتعلم و يترجم مدى تحكمه في الكفاءة المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في مستوى النمو المحقق بعد تعلم ما هو مرتبط بالتقويم، فإذا كان الهدف الإجرائي يركز على السلوك القابل للملاحظة والقياس فإن الكفاءة ترتكز على المعرفة الفعلية والمعرفة السلوكية وعليه في نص الكفاءة لا يطلب من التلميذ أن يكون قادرا على إنجاز نشاط ما بل يطلب منه إنجاز النشاط.

هـ - الوضعية التعلّمية في المقاربة بالكفاءات :

تعرف الوضعية التعليمية بأنها «موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده، وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له باكتساب أخرى. وتعرف كذلك على أنها مجموعة من الشروط، والظروف التي يحتمل أن تقود المعلم إلى إنماء كفاءاته، أو هي مجموعة من النصوص الشفوية أو المكتوبة والأنشطة المتنوعة التي تنظم بشكل متناسق.

يقوم المعلم في الوضعية التعليمية بضبط السياق الذي يسمح للمتعلم بتجنيد معارفه وذلك في شكل تساؤل يحدث لديه قطيعة مع تصوراته القبلية، كما يوفر له الوسائل والمراجع و المؤشرات المنهجية والمعالم التي تسمح له ببناء تصورات جديدة عن طريق النشاطات التي يؤديها أثناء معالجة الإشكالية المطروحة .

ويمكن أن تأخذ الوضعية التعلّمية أنماطا عديدة حسب الأغراض المراد بلوغها ونميز عادة بين ثلاثة أنماط هي: أ- الوضعية المشكلة. ب- المناقشة. ج- المشروع.

و - صياغة الكفاءة :

يعني صياغة الكفاءة تحديد أبعاد نصها بحيث تكون فعلا كفاءة وليست قدرة أو هدفا عاما أو خاصا، وعند صياغة الكفاءة ينبغي أخذ مظهرين بعين الاعتبار هي :

- تحديد إطار ما هو منتظر من المتعلم : ويتعلق هذا بأمرين هما :

- نوع المهمة المنتظر تأديتها : أي ما نوع الإنتاج المنتظر من المتعلم هل هو حل مشكلة أو ابتكار شيء ما أو التأثير على المحيط.

-نوع الموارد و شروط تنفيذ المهمة : حيث ينبغي التفكر بشكل واضح في الموارد (سندات...) التي سيستخدمها المتعلم و كذا الشروط التي سينفذ المهمة المطلوبة منه وفقها

1 - الصياغة الإجرائية للكفاءة :

ويتطلب الأمر الإحاطة بكل مكونات الكفاءة قصد الابتعاد عن الطابع العام والمجرد لها وجعلها محسوسة قدر الإمكان ، و لبلوغ ذلك ينبغي ضبط ما يأتي :

السياق : و يتمثل في مجال الحياة الذي تصاغ الكفاءة في إطاره.

المعرفة : و هي عناصر المادة أو المواد المستهدفة في الكفاءة.

- المعرفة السلوكية : و تعبر عنها الجوانب العاطفية الانفعالية المراد إنماؤها لدى المتعلم.

- المعرفة الفعلية : و ترتبط بالجوانب التنظيمية العملية للإنتاج المنتظر.

- الدلالة : و ترتبط بالمعنى الذي يُعطَى للكفاءة و هي مؤشر دال على دافعية المتعلم.

رابعًا- بيداغوجيا المشروع:

قد تتساءل عن مضمون هذه العبارة مشاريع وعن ارتباطها بالمجال التعليمي التعلمي، ونحن حين نقوم بذلك بصيغة الجمع، فذلك لكوننا لا نلتقي بمشروع واحد وحيد، بل بجملة من المشاريع التي يمكن أن تنجز في هذا المجال أو ذلك، وحتى تتضح الرؤيا لا بد من طرح هذا التساؤل:

أ- ما المقصود بالمشاريع؟

قد تعتبر المشاريع عبارة على دراسات أو إبداعات مستقلة أو مرتبطة بوحدات متباعدة ضمن المقرر الدراسي، وهي تتم عادة على الشكل التالي:

- يقترح المدرس على المتعلمين مواضيع المشاريع المزمع إنجازها.

- وقد يختار المتعلمون مشاريعهم بشكل مباشر.

وفي الحالتين فالمشاريع تكون تحت إدارة المدرس، وبواسطتها يتوصل المتعلمون إلى تعلم مسؤوليتهم الخاصة، وذلك في إطار

- معالجتها.
- وإنتاجها.

وذلك خلال المدة التي قد تطول بقدر ما تستوجبه كل من :

- مرحلة التخطيط
- ومرحلة البحث
- تم مرحلة تقديم المنتوج النهائي.

ب - ما هي الوظائف التي تؤديها المشاريع في مجال التعليم والتعلم؟

يمكن اعتبار المشاريع من حيث مضامينها البيداغوجية أفيد إذا كانت تجعل المشتغلين بها يرتقون تعلميا، ويرتقون تربويا، ويرتقون فكريا وذهنيا.

وكل ذلك يحصل من خلال التشبع بالمبادئ والقيم التي يحصل عليها المتعلمون.

والتعاطي للتعامل بالمشاريع في الميدان التعلمي تجعل المتعلمين يدركون الروابط الموجودة ما بين المواضيع المتمايزة والعالم الخارجي.

كما أن هذا التعامل يجعل المتعلمين:

- يتعلمون كيف ينظمون من اجل مباشرة أعمال فردية، أو أعمال مشتركة.
- وكيف يخططون وقتهم الخاص.
- وكيف يعملون وفق برنامج معين.

إن المشاريع تسمح للمتعلمين بأن يأخذوا بين أيديهم زمام تكوينهم الذاتي.

كما أن المشاريع تعطي للمتعلمين فرصة التفاعل بين بعضهم

وفرصة التفاعل مع غيرهم من الأشخاص

والمنجزات في إطار المشاريع تقدم بطريقة معينة مما يجعلهم يتدربون على طريقة تقديم المشاريع.

كما أن المشاريع تجعل المتعلمين يتعلمون كيف يمكن الدفاع على آرائهم وعن النتائج المحصل عليها في بحوثهم.

جـ - ما هي مراحل إنجاز المشاريع؟

- تحديد الموضوع أو المشكلة

تبتدئ مجريات المشاريع بتحديد الموضوع أو المشكلة التي سينصب عليها البحث أو الدراسة أو الإبداعات حيث يتم ذلك مثلا إثر قضية أثيرت أثناء جلسة للعطف الذهني، وبدا أنها تمثل منفعة لمجموعة ما أو بناء على نوع خاص من النشاط يرجو المدرس أن توظيفه المجموعة طيلة مراحل المشروع، أو بغاية توجه المتعلم لكي يعتمد القراءة الخارجية أو إنتاج رسوم أو تجميع إحصائيات أو وجهات نظر أو تحليل بيانات في تحيين أو تدعيم أو تتبع السياق أو المعطيات التي تحيط بمشكلات أو بمفاهيم أو مبادئ أو تبعات أو تعليمات معينة. أو ليعتمدها في رصد وفهم واستيعاب قدر آخر من السياقات والوضعيات الجديدة المشابهة أو المختلفة التي يفترض ظهورها ومجابهتها أو ليعتمدها في التحضير القبلي لكل من الوضعيتين في علاقتهما بدرس صفي مبرمج لاحق بما يكفي من الوقت.

كما قد يتم تعيين الموضوع بناء على اختيار مباشر من طرف المجموعة أو أفرادها.

وعلى كل حال وحتى لا يتيه المشاركون أثناء معالجة الموضوع يكون جيدا لو يصاغ الاقتراح في شكل سؤال محدد مباشرة، ووثيق الصلة بإحدى الاهتمامات الجارية، كان يجيء مثلا من قبيل : كيف يتخلص السكان في محيط المدرسة من نفاياتهم المنزلية ؟ أو هل تعرض المكتبات والأكشاك الرئيسية في مدينتك ما يكفي من الكتب وغيرها من المطبوعات المخصصة للأطفال.

د - كيف يخطط المشروع ؟

يتم تخطيط المشروع بأن يقرر الطرفان المدرس المسهل والمجموعة.

- متى ينطلق المشروع؟
- وكم يستغرق من الوقت؟
- وما هي المواد المطلوبة؟
- وأين يمكن أن تتوفر؟
- وما إذا كان كل مشارك سيشتغل منفردا أو ضمن مجموعة؟
- وهل سيتم العمل على نفس الموضوع أو على موضوعات مختلفة؟

وذلك مع ضرورة تبيان هل ستهتم المناقشة في هذه المرحلة:

- بالطريقة
- أو بالكيفية
- أو بالصيغة التي سينتهي بها المشروع.

هـ - ما هي الأشغال والتحركات التي ستدخل في إطار المشروع؟

أما البحث في مختلف الأشغال أو التحركات التي تدخل في إطار المشروع والتي من المتوقع أن تنمي لدى المشاركين عددا من الكيفيات، فيمكن إذا كان الأمر يتعلق مثلا بمشروع تحقيق حول الدور الذي تقوم به المؤسسات والجمعيات المختصة في رعاية الأطفال المحرومين من البيئة العائلية، أن يشتمل على:

- زيارات.
- قراءات.
- تحليل بيانات.
- استجوابات.
- تجميع إحصائيات.

أي على مجموعة من التقنيات الأكاديمية، الاجتماعية، الإبداعية، وهو ما يتطلب بقاء المدرس / المسهل رهن تصرف المجموعة، لكن فقط للإجابة على الأسئلة، أو لإغداق النصح، باعتبار أن إنجاز العمل هو أصلا من مهام المشاركين وحدهم.

و - ما هي مواصفات المنتوج النهائي للمشروع؟

إن المنتوج النهائي للمشروع من حيث صيغته يمكن أن يأتي في شكل تقرير أو عرض كتابي، أو شفهي يقوم على:

- تقديم المشكلة المدروسة وإبرازها بما يلفت الانتباه إلى أهميتها.
- تعريف المشكلة المدروسة وتحديد خاصياتها التي تجعلها متميزة عن غيرها.
- تحليل المشكلة واستعراض الفرضيات المقترحة لحلها بالاعتماد على ما هو متوفر من المراجع والمصادر التي تتناولها.
- أو بناء على نتائج الزيارات والاستجوابات والإحصائيات والبيانات التي تم تجميعها حولها.
- تأويل المعطيات المرتبطة بالمشكلة وتنظيم سياقها.
- الخروج بالاستنتاجات المتوصل إليها، كما يمكن أن يكون عبارة عن لوحة تشكيلية، أو معرض لصور، وعينات من النباتات، والطيور المهددة مثلا بالانقراض في البلاد، أو عبارة عن قصص أو قصائد شعرية.

خامسًا- التّقويم وأنواعه

أ - التّقويم التشخيصي : L'évaluation diagnostique

ويطلق عليه البعض التقويم التمهيدي (وهو إجراء عملي يتم في بداية تعليم معين للحصول على بيانات

ومعلومات عن قدرات التلاميذ ومهاراتهم والأهداف السابقة والضرورية لتحقيق أهم هذا التعليم. وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس الأهداف الجديدة. وقد أولى بلوم (B.Bloom) أهمية خاصة لهذا النوع من التقويم خاصة في نظريته المتعلقة بالتعلم من أجل التمكن وصنف نقطة بداية أي تعلم جديد بالنسبة لأي متعلم إلى قسمين :

1 - تتعلق الأولى بالقدرات العقلية (مكتسبات سابقة).

2 - وتتعلق الثانية بالمواصفات العاطفية المتمثلة في (دافعية التلميذ للتعلم)

ويساهم التقويم التشخيصي أيضا في تحديد أعراض الاضطراب التعليمي التي تتم ملاحظتها حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي لتصحيح و إزالة العوائق بالنسبة للمعلم والتلميذ، أما عندما يتعلق الأمر بالمنهج فإن هذا النوع من التقويم يجري قبل تجريب المنهج المدرسي من أجل الحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة لتجريبه، و بذلك فإن التقويم التشخيصي يتضمن بعدين متكاملين هما :

- تشخيص المكتسبات السابقة.

- تحديد أسباب الاضطراب التعليمي الملاحظ لتصحيح الثغرات انطلاقا من معالجة الأسباب.

ب - التقويم التكويني : (Evaluation formative)

ويسمى أيضا التقويم التّتبعي أو البنائي، و هو إجراء عملي يمّكن من التّدخل لتصحيح مسار الفعل التعليمي، يتم خلال التّدريس، و يقيس مستوى التّلاميذ والصّعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ليقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن تطورهم أو ضعفهم، ويحدد سرعة تعلمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب.

يساعد الاستخدام الملائم لهذا النّوع من التّقويم في ضمان التّمكن من كل مجموعة من المهام التعليمية، حيث يقدم أجوبة ملائمة لتصحيح ومعالجة الصعوبات للتّمكن من بلوغ الأهداف المرجوّة. كما يهدف أيضا إلى العمل على تحسين التعلم بما يقدمه من معلومات عن أوضاع وحالات التعلم تسمح بالرجوع إلى الوراء لتصحيحها.

جـ - التقويم التجميعي : (Evaluation Sommative)

ويطلق عليه البعض التقويم النهائي أو الختامي أو الإجمالي أوالتحصيلي، وهو أيضا إجراء عملي يتعلق بنهاية التدريس، و يمحص بلوغ الأهداف النهائية التي قد تتعلق بدرس أو وحدة دراسية أو مقرر أو مرحلة دراسية كاملة، بهدف أعطاء درجات أو شهادات للمتعلمين تسمح لهم بالانتقال من مستوى إلى آخر أو بالتخرج، وبذلك فهو تقويم تصفوي يهم الإدارة ومتخذي القرارات أكثر من غيرهم.

من هذا المنطلق فإن طبيعة التقويم التّجميعي تتعلق بأهداف عامة لأنه يتيح إصدار حكم نهائي عن التطورات أو التوجهات العامة لإنجازات التلاميذ خلال مرحلة تكوينهم.

إن موضوع التقويم التجميعي هو سيرورة التّعلم والتّعليم في جانبهما الشمولي والنهائي وتحديد الحصيلة النهائية للتدريس و نتائجه المرجوة، وقد أكّد كارديني (J.Cardinet) أنّ هذا النوع من التقويم يلعب دورا اجتماعيا في ضمان سير النظام التعليمي نفسه، باستجابته لحاجة الأفراد إلى التعرف على مكتسباتهم وحاجة المجتمع لمراقبة حقيقة القدرات التي تمكنت المدرسة من نقلها للتلميذ.

د - العلاقة بين الأنواع الثلاثة من التقويم :

من خلال العرض السابق لأنواع التقويم يمكن الكشف عن العلاقة التي تربط بين تلك الأنواع و أوجه تشابهها واختلافها.

فمن حيث العلاقة يلاحظ أن التقويم التشخيصي يرتبط بشدة بكل من التقويم التكويني والتجميعي، فإذا كان التشخيصي يتم قبل بدء الدراسة فإنه في حالات عديدة يعتمد على نتائج التقويم التجميعي وقد يستخدم اختبارات مصممة لهذا الأخير.

كما يمكن أن تستخدم نتائج التقويم النهائي استعمالا تشخيصيا في مراحل التعليم المختلفة كأساس لتوزيع و توجيه الطلاب.

عناصر هذه العملية (المتعلّم، المعلّم، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المنهج ...) سنقتصر على تقويم المتعلّم (التلميذ).

هـ - تقويم المتعلم

يتضمن تقويم المتعلم جميع الأهداف و جميع جوانب نموّه، وقد صُنّفت جوانب تقويم المتعلم كما يلي:

1- المعارف Savoir

يشمل تقويم معارف المتعلّمين مختلف المعلومات المنظمة والمكتسبة بواسطة النشاط الذهني حيث تمس كل الميادين التي تمثل مجالا للدراسة، وتعتبر هذه المعارف والتي يغلب عليها الطابع النظري أساسية لتطوير المعارف و المهارات الأخرى.

2 - المعارف الأدائية : Savoir-faire

يعبّر هذا النّوع من المعارف على قدرات الفرد في الإنجاز أو التّكيّف مع موقف موضوعي محدّد، وهي ضرورية لإنضاج الاستعدادات العملية للفرد، وقد يكون تقويم هذه المعارف كميا وذلك بقياس مقدار القدرة على أداء مهمة ضمن شروط مضبوطة ومؤشر الحكم المستعمل في هذا النوع من القياس غالبا ما يكون المدة التي يستغرقها المتعلم في الإنجاز، وفي الغالب يتم الاعتماد على اختبارات الكفاءة أو التحكم Test de maîtrise في هذا النوع من القياس.

وقد يكون التقويم كيفيا بقياس القدرة على الاستجابة إلى مثيرات تخص مواضيع عملية طبقا لمواصفات خاصة وشروط محددة حسب الهدف المسطر.

3 - المعارف السلوكية الاجتماعية Savoir-Etre

تعتبر المعارف السّلوكية الاجتماعية من الأهداف الّتي يرمي إلى تحقيقها أي نظام تربوي، ويقصد بها الاستجابات التي يؤديها الفرد في مختلف المواقف الاجتماعية، وبالتالي فهي ذات طبيعة مدنية و أخلاقية.

إن تقويم هذا النوع من المعارف يعني تقويم جانب من جوانب شخصية المتعلم، ويمكن استخدام عدة أدوات قياس في هذا المجال مثل: الملاحظة المقابلة، الاستبيان، الاختبارات النفسية.

4 - المعارف التعبيرية Savoir dire

وهي لا تقل أهمية عن المعارف الأخرى التي يجب تنميتها عند المتعلم خلال عمليتي التّعليم والتعلم، خاصة و أن المجتمع الحديث قوامه الاتصال، فالفرد مطالب باستمرار بنقل ما تعلمه إلى غيره والتعبير بوضوح عما يشعر به وما يفكر فيه.

وتعتبر كفاءة التبليغ ضرورية في العصر الحالي لما يتميز به من كثرة الرسائل التي يتلقاها الفرد يوميا.

ويتمثل دور التقويم هنا في معرفة كيفية تعامل الفرد مع الرسائل التي يستقبلها و كيف ينقلها إلى غيره، ويعتمد في ذلك على تقنيات متعددة مثل : تحليل المحتوى اللغوي، المقابلة، الاختبارات النفسية اللغوية.

وإجمالا يمكن القول أن تقويم المتعلم يتضمن جميع جوانب شخصيته حسب التقسيم الكلاسيكي للشخصية التي يختصرها في المجال المعرفي، والمجال الوجداني العاطفي، والمجال المهاري الحركي، وتقويم كل مجال من هذه المجالات يتطلب وسائل وأدوات فنية متخصصة.

و- وسائل أو أساليب التّقويم :

1- أساليب التّقويم الشّفوية :

يعتبر التّقويم الشّفوي من أحسن طرق التقويم المستخدمة، خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي وأشهر أساليبها الاستجواب (السؤال والجواب) والمناقشة والتقارير الشفوية والتّسميع والقراءة بصوت مرتفع، وحل المسائل وشرحها على السبورة .

يتميز هذا النوع من التقويم بمزايا عديدة، فهي تكسب التّلميذ شجاعة في مواجهة الآخرين، وطلاقة التّعبير، وتوضيح و جهة النظر والدفاع عنها والقدرة على الإقناع وتقبّل النقد، واحترام وجهات النّظر البديلة، علاوة على أن التلميذ سيشارك في عملية التّقويم ويستفيد من تبادل الآراء وتصحيح الأخطاء.

ويندرج ضمن أساليب التقويم الشفوية أيضا التقارير والبحوث أو العروض والتي تعتبر أداة تعليميّة جيّدة علاوة على أنها وسيلة فعّالة في تقويم أداء التّلميذ، يستفيد منها كلّ من التّلميذ الباحث والتّلميذ المستمع.

إلا أن إعداد التّقارير و البحوث أو العروض وإلقاءها عمليّة صعبة، تحتاج إلى عناية خاصّة من المعلّم في إرشاد التّلاميذ و توجيههم إلى أدائها بصورة سليمة تساهم في إكسابهم طريقة البحث عن المعلومات الجيدة، و طريقة ترتيبها و تنسيقها و عرضها بصورة جيدة.

تعتبر الملاحظة (Observation) من بين وسائل التقويم، وهي جزء لا يتجزّأ من عمل المعلّم اليومي مع التلاميذ، يُعلّمهم و يوجّههم و يصحّح أخطاءهم، فهي إذن وسيلة من وسائل التّقويم المباشر، يرى المعلم من خلالها أدلة متزايدة على تقدم التلميذ الدّراسي.

تتطلب هذه الوسيلة من المعلّم الاستمرار في ملاحظة التلاميذ عند قيامهم بالواجبات أو أنشطة التعلم المختلفة، كالمشاركة في طرح الأسئلة أو الإجابة أو التعاون أو المشاغبة...

وتظهر أهمية الملاحظة عندما يتعلق الأمر ببعض الأهداف التربوية المتصلة بتطوّر المهارات أو اكتساب بعض العادات، حيث أن مثل هذه التعلّمات يصعب قياسها بالامتحانات التقليدية أو الموضوعية أو اختبارات التحصيل المقنّنة، فعندما نريد أن نقيس قدرة التلميذ على القراءة السليمة أو التعبير الجيّد أو تصميم تجربة أو استخدام خدمات المكتبة... من الأحسن أن نقُوم بمتابعة و ملاحظة أدائه فيما يخصّ مثل هذه المهام، إذ أن الملاحظة المباشرة تُقدّم لنا مؤشرات هامّة تفيد في اتخاذ التصحيحات المناسبة من طرف المعلم.

2 - الاختبارات الموضوعية :

تم تطوير الاختبارات الموضوعية للتغلب على الانتقادات التي وجهت لاختبارات المقال، وسميت بهذا الاسم لأن طريقة التصحيح فيها قد تم تحديدها عند كتابة فقرات الاختبار أي أن الجواب الصحيح هو واحد فقط، لذا فإن المصحح سيكون موضوعيا بشكل تام بالنسبة لإجابات التلاميذ.

الفصل الثّالث
طريقة تناول الكتاب

أوّلا- الكتاب المدرسيّ.

ثانيًا- المقطع التعلّميّ.

ثالثًا- ميدان التّعلّم.

رابعًا - لغة الكتاب.

خامسًا - التّدرّج السّنوي لبناء التّعلّمات.

سادسًا- مخطّط تنظيم التّعلّمات: (الحجم السّاعي والأنشطة المقرّرة ومواقيتها)

أوّلا- الكتاب المدرسيّ:

الكتاب المدرسيّ هو وثيقة تربويّة تُعتمَدُ في جلّ العمليّات التعليمية التعلمية؛ إنّه وثيقة مكتوبة مصحوبة برسوم وصورٍ توضيحيّة متنوّعة، وتهدف إلى الدّفع بعمليّة التّعلّم نحو حدود قصوى.

وللكتاب المدرسيّ وظائف متعدّدة ومتنوّعة، أهمّها: الوظيفة الإخباريّة، والوظيفة التّعليميّة، ووظيفة التّمرين والتّدريب، والوظيفة التّقويميّة.

يُعَدُّ الكتاب المدرسيّ ترجمة للمنهاج الدّراسيّ في سلسلة من النّشاطات التّعليميّة/ التّعلّميّة، والنّشاطات التّقويميّة، المرتّبة في مقاطع تعلّميّة، كما يعتبر الكتاب المدرسيّ أهم مركّبة من مركّبات الوسيلة التعليميّة بالإضافة إلى الدّليل والقرص.

وينبغي للمؤلّف أن يختار لأركان الكتاب وفقراته عناوين مناسِبة، بحيث تكون في مستوى فهم المتعلّمين من جهة، ودالّةً على مضمون بيداغوجيّ/ديداكتيكيّ من جهة ثانية؛ يمكن أن نسميّ مجموعة هذه العناوين بِـ «لُغة الكتاب»، وهو ما سنتناول شرحه في الفقرة الرابعة.

ثانيًا- المقطع التعلميّ:

أ- تعريف المقطع التّعلّميّ

هو مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات، يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتناسقة في تدرّجٍ لولبيّ يضمن الرّجوع إلى التّعلّمات القبليّة لتشخيصها، وتثبيتها، وتوظيفها في إرساء موارد جديدة لدى المتعلِّم قصد الإسهام في إنماء الكفاءة الشّاملة.

وجاء في «المنهل التربوي» للأستاذ عبدالكريم غريب: «المقطع البيداغوجي؛ ... يفيد تسلسل الأفعال البيداغوجية والتبادلات بين المدرّس وتلامذته بغرض الوصول إلى مرمى معيّن مؤطّر ضمن منهجية عامّة؛ حيث أن كل مقطع يمتلك وحدته الخاصة والمتميزة بالمرمى المتطلب بلوغه؛ كما يكون في الوقت نفسه تدرجا عاما نحو أهداف النشاط البيداغوجي».

[عبدالكريم غريب، المنهل التّربويّ، ج2- ص658]

ب- مميزات المقطع التعلمي:

يتميّز كلّ مقطع تعلّميّ من مقاطع الكتاب بالمميّزات الآتية:

- يرتبط بمحور ثقافيّ اجتماعيّ يحوز اهتمام المتعلّم، ويصنع جوًّا نفسيًّا واجتماعيًّا في القسم خلال تنفيذ تعلّمات المقطع.
- تمسّ وضعيّاته التعلّميّة والتّقويميّة جميع ميادين اللّغة الثّلاثة بشكل لولبيّ.
- يستهدف المقطع التعلّميّ كفاءة مرحليّة هي مجموع الكفاءات المرحليّة للميادين.
- التّلازم بين سيرورة التّعلّم وسيرورة التقويم.

- لكلّ مقطع وضعيّة انطلاق وظيفتها ضبط التّعلّمات وتوجيهها، ووضعيّات تعلّميّة لممارسة الفعل التعلميّ.
- يظهر نمو الكفاءة المرحليّة للميادين في الإدماج، وتنمو الكفاءة المرحليّة للمقطع في الإدماج بين الميادين.
- يتمحور كلّ مقطع حول مشروع، ينجزه المتعلّمون في أفواج.

جـ- موضوعات المقاطع التعلمية:

يتألّف الكتاب من ثمانية مقاطع تعلّميّة، لها محاور ثقافية من واقع المتعلّم هي:

المقطع الأوّل (01): الآفات الاجتماعيّة.

المقطع الثاني (02): الإعلامُ والمجتمع.

المقطع الثالث (03): التّضامُن الإنسانيّ.

المقطع الرّابع (04): شُعوبُ العالَم.

المقطع الخامس (05): العلم والتّقدُّم التّكنولوجيّ.

المقطع السادس (06): التّلوُّث البيئيّ.

المقطع السابع (07): الصّناعاتُ التّقليديّة.

المقطع الثامن (08): الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة.

هامّ جدًّا:

1- يستغرق كل مقطع أربعة أسابيع؛ ثلاثة أسابيع للتّعلّم، والأسبوع الرّابع للإدماج والتّقويم ومناقشة المشاريع والمعالجة البيداغوجيّة.

2- تناوَلَ الكتابُ قبل المقاطع نموذجًا للتّقويم التّشخيصيّ تحت عنوان: «أقوّمُ مكتسباتي القبليّة»، وتناوَلَ بعد المقاطع نموذجًا للتّقويم التّحصيليّ تحت عنوان: «أقوّم مكتسباتي». على الأستاذ توظيفهما في بداية السّنة الدّراسيّة وفي نهايتها، أو الاستئناس بهما في صياغة التقويم المناسب من عنده.

ثالثًا - ميدان التّعلُّم:

الميدان في تعلّم اللّغة هو المجال التعلّميّ الذي تندرج ضمنه كفاءة ختاميّة، سواء في المشافهة أو في الكتابة، سواء في حالة التّلقّي أو في حالة الإنتاج.

وعليه، فميادين تعلّم اللّغة ثلاثة هي: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابيّ.

أمّا هذه الميادين الثلاثة في الكتاب، فتنتظم على النّحو الآتي:

أ- فهم المنطوق وإنتاجه:

هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختاميّة «الإصغاء والتّحدُّث» أي: «التّعبير الشّفويّ»، ويتناوَل في بداية الأسبوع البيداغوجيّ خلال حجم زمنيّ أسبوعيّ يساوي ساعة واحدة.

وقد اخترنا للدّلالة عليه في الكتاب: عبارة على لسان المتعلّم هي «أُصْغِي وأتحدَّثُ»، ومن الألوان: «الأخضر»، وأيقونة مكبّر الصّوت ( ).

ب- فهم المكتوب:

هو الميدان الذي تستهدف كفاءتُه الختاميّة قراءةَ النّصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها واستثمارها، ويتناول الوضعيّة التعلّميّة الجزئيّة الأسبوعيّة، بحجم ساعي يساوي ساعتين اثنتين في الأسبوع، ويشمل حصّتين متواليتين تتمحوران حول النّصّ المكتوب؛ الأولى منهما لقراءة النّصّ قراءة مشروحة ودراسته دراسة أدبيّة، والحصّة الثّانية لاستثمار النّصّ في مجال قواعد اللّغة.

وقد اخترنا للدّلالة عليه في الكتاب: عبارةً على لسان المتعلّم هي «أقرأ نصّي»، ومن الألوان: «الأزرق»، وأيقونة الكتاب المفتوح ( ).

جـ- إنتاج المكتوب:

هو آخر الميادين تناولا في الأسبوع بحجم ساعي يساوي ساعة واحدة، وتتناول حصّته الوحيدةُ تقنيةً من تقنيات التعبير، وتُكلَّل بإنتاج.

وقد اخترنا للدّلالة عليه: عبارة على لسان المتعلّم هي «أكتُبُ»، ومن الألوان: «البُنّيّ»، وأيقونة القلم بين الأصابع ( ).

رابعًا - لغة الكتاب:

فيما يلي مسرد توضيحيّ لما تدلُّ عليه أهمّ العناوين المستعملة في الكتاب، حتى يكون الأستاذ على دراية مسبقة بها:

العنوان	مدلوله
أقوّم مكتسباتي القبليّة (ص:8)	نموذج للتّقويم التّشخيصيّ، يمكن للأستاذ استعماله أو البناء على منواله
أتعلّم	صفحة تضُمّ ثوابت الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة للمقطع التّعلّميّ
أصغي وأتحدّثُ	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه
أُحَضِّرُ	الوضعيّة الجزئيّة الأسبوعيّة
أقرأ نصّي	ميدان فهم المكتوب
أكتُبُ	ميدان إنتاج المكتوب
أُنتِجُ (التي في صفحة إنتاج المكتوب)	حلّ الوضعيّة الجزئيّة الأسبوعيّة
الآنَ أستطيعُ	نشاطات الإدماج
أُنتِجُ (التي في صفحة الإدماج)	حلّ الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة
أُقَوِّمُ إنتاجي	الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة (وضعيّة جديدة من عائلة الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة)
أقوّمُ مكتسباتي (ص: 169)	نموذج للتّقويم التّحصيليّ، يمكن للأستاذ استعماله أو البناء على منواله

خامسًا - التّدرّج السّنويّ لبناء التّعلّمات.

التّدرّج السّنويّ لبناء التّعلُّمات:

هو مخطّطٌ عامٌّ لبرنامج دراسيّ، ضمن مشروع تربويّ، يُفضي إلى تحقيق الكفاءة الشّاملة لمستوى من المستويات التّعليميّة، انطلاقًا من الكفاءات الختاميّة للميادين، ويُبنى على مجموعة من المقاطع التعلمية المتكاملة.

وفيما يلي التّدرّج السنوي لبناء تعلمات السنة الثالثة متوسط:

التّدرّج السنوي لبناء التعلمات (المقاطع من 01 إلى 04) [يتبع]

الأسابيع	المقاطع	الميدان	فهم المنطوق وإنتاجه	فهم المكتوب
		النّشاط	التّعبير الشّفويّ	قراءة مشروحة + دراسة النص
01	01		الآفةُ المُهلِكة	قَلَقٌ مُمِضٌّ
02			السِّكّيرُ والمَلاكُ	وَليُّ التّلميذةِ
03			فَرحةُ العامِ	الشَّريدُ
04			الغِشُّ (إدماج)	بين الآباءِ والأبناءِ (إدماج)
05	02		الإعلامُ في خِدمة المجتمع	وسائل الإعلام
06			الصِّحافة	الصِّحافةُ الالكترونيّة
07			الإعلامُ الجديد	دليل الفيسبوك
08			العالَمُ الافتراضيّ (إدماج)	التّلفازُ والتّنشئة الاجتماعيّة (إدماج)
09	03		التّضامن ولو بالكلمة	دِرهَمُ السُّلّ
10			التّويزة	الهِلالُ الأحمر الجزائريّ
11			مِن لِجان الإغاثة	أسْعِفُوهُ
12			ناسُ الخَيرِ (إدماج)	التّضامُن والسِّلمُ (إدماج)
13	04		عَراقةُ أهلِ الصّينِ	أرخَبيلُ البراكين والعُطور
14			شُعوبُ شرقِ إفريقيا	التّوارق: التّاريخ العريق
15			رِحلةٌ إلى آسيا الوسطى	أخي الإنسان
16			أهلاً بك في اليابان (إدماج)	حضارة شعب «الإنكا» (إدماج)

[تابع] التّدرّج السنوي لبناء التعلمات (المقاطع من 01 إلى 04)

فهم المكتوب	إنتاج المكتوب	الميدان	المقاطع	الأسابيع
قواعد اللغة	التّعبير الكتابيّ	النّشاط		
علاماتُ الوَقفِ	فنّيّاتُ التّحرير الكتابيّ 1		01	01
بِناءُ الفِعلِ الماضي	فنّيّاتُ التّحرير الكتابيّ 2		01	02
بعضُ حُروفِ المَعاني	فنّيّاتُ التّحرير الكتابيّ 3		01	03
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج		01	04
بناء الفعل المضارع	الفقرة التّفسيريّة 1		02	05
اسم الفاعل وعمله	الفقرة التّفسيريّة 2		02	06
«لا» النّافية للجنس	الفقرة التّفسيريّة 3		02	07
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج		02	08
اسم الفعل الماضي	فنّيّاتُ التّقليص والتّلخيص 1		03	09
صِيَغُ المبالغة وعملها	فنّيّاتُ التّقليص والتّلخيص 2		03	10
بناء فعل الأمر	فنّيّاتُ التّقليص والتّلخيص 3		03	11
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج		03	12
الشّرطُ وأركانه	فنّيّاتُ التّوسيع 1		04	13
اسمُ فعلِ الأمر	فنّيّاتُ التّوسيع 2		04	14
نصبُ المضارع بـ «أنْ» المضمرة	فنّيّاتُ التّوسيع 3		04	15
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج		04	16

التّدرّج السنوي لبناء التعلمات (المقاطع من 05 إلى 08) [يتبع]

الأسابيع	المقاطع	الميدان	فهم المنطوق وإنتاجه	فهم المكتوب
		النّشاط	التّعبير الشّفويّ	قراءة مشروحة + دراسة النص
17	05	أثر التقدم العلمي على التلوث البيئي		دواءٌ للسّرطان
18		الدّور الحضاري للإنترنت		الإدارة الإلكترونيّة
19		يا شباب الجزائر!		إلى أبناء المدارس
20		مجتمع المعرفة (إدماج)		التكنولوجيات الحديثة وتراسل المعطيات (إدماج)
21	06	بيئتنا مهدَّدة		عدوّ البيئة
22		التّلوُّث الصناعيّ		إنقاذ البيئة
23		التّلوُّث المائيّ		مُحاوَرة الطّبيعة
24		الإنسانُ والتّلوُّث (إدماج)		التّربية البيئيّة (إدماج)
25	07	الصناعات التقليدية قبل الاحتلال		صانِعة الفَخّار
26		صناعة الحليّ في الجزائر		مدينة النّسيج
27		صناعة النّحاس في تلمسان		رُسُلُ الصّناعة
28		الفخّار والخزَف (إدماج)		الحِرَف اليدويّة (إدماج)
29	08	الهجرة السّرّيّة		ظاهرة الهجرة
30		هجرة الأدمغة الجزائريّة		المُهاجِرُ إلى المجد
31		الحدَثُ العظيم		نورُ الهجرة
32		البدوُ الرُّحَّلُ (إدماج)		الهجرة الخَطِرة (إدماج)

[تابع] التّدرّج السنوي لبناء التعلمات (المقاطع من 05 إلى 08)

الأسابيع	المقاطع	الميدان	إنتاج المكتوب	فهم المكتوب
		النّشاط	التّعبير الكتابيّ	قواعد اللغة
17	05	الحِجاج 1		أفعالُ الشُّروع
18		الحِجاج 2		الصّفة المشبهة باسم الفاعل وعملها
19		الحِجاج 3		أدوات الشرط الجازمة 1
20		وضعيّات تقويم الإدماج		وضعيات التدريب على الإدماج
21	06	الرّوابط النّصّيّة 1		أفعال المقاربة
22		الرّوابط النّصّيّة 2		اسم الفعل المضارع
23		الرّوابط النّصّيّة 3		أدوات النّداء
24		وضعيّات تقويم الإدماج		وضعيات التدريب على الإدماج
25	07	التّعبير عن الرّأي 1		أدوات الشرط الجازمة 2
26		التّعبير عن الرّأي 2		أفعال الرّجاء
27		التّعبير عن الرّأي 3		أنواع المنادى
28		وضعيّات تقويم الإدماج		وضعيات التدريب على الإدماج
29	08	الفقرة التفسيرية الحجاجية 1		اقتران جواب الشّرط بالفاء
30		الفقرة التفسيرية الحجاجية 2		إعراب المنادى
31		الفقرة التفسيرية الحجاجية 3		أدوات الشّرط غير الجازمة
32		وضعيّات تقويم الإدماج		وضعيات التدريب على الإدماج

سادسًا - مخطط تنظيم التعلمات للسنة الثالثة متوسّط:

أ- أسابيع المقطع:

- يدوم إنجاز كلّ مقطع تعلّميّ أربعة (4) أسابيع متوالية، بحجم ساعيّ إجماليّ محدّد بثمانيَ عشرة (18) ساعةً.

- يبتدئ كل مقطع تعلميّ من وضعيّة مشكلة انطلاقيّة (الوضعيّة الأمّ) ، ويمتدّ لثلاثة أسابيع تعلّميّة؛ يتضمّنُ كلّ أسبوعٍ تناول وضعيّة جزئيّة وحلّها.

- يختتم كلّ مقطعٍ بأسبوع الإدماج الذي يتضمّن حلّ الوضعيّة الأمّ، ويتضمن أيضا التقويم بوضعيّة شبيهة بها (من عائلتها).

والجدول الآتي يوضّح ذلك:

رقم	الأسبوع	طبيعة الأنشطة	الحجم السّاعي
01	أسبوع تعلّميّ	أنشطة تعلّميّة	4سا و30د
02	أسبوع تعلّميّ	أنشطة تعلّميّة	4سا و30د
03	أسبوع تعلّميّ	أنشطة تعلّميّة	4سا و30د
04	أسبوع الإدماج	أنشطة إدماج	4سا و30د
المجموع			18سا

تنبيه: كون الأنشطة ذات طبيعة تعلمية لا يعني انتفاء الإدماج الجزئيّ.

ب- تفصيل الأسبوع التّعلّميّ:

الحجم السّاعي الأسبوعيّ = 4 ساعات و 30 دقيقة. موزّع على الأنشطة والميادين كما يلي:

رقم	الميدان	النّشاط	الحجم الساعي الأسبوعي
01	فهم المنطوق وإنتاجه	تعبير شفويّ	ساعة واحدة (1سا)
02	فهم المكتوب	قراءة مشروحة ودراسة النّصّ	ساعة واحدة (1سا)
		قواعد اللّغة	ساعة واحدة (1سا)
03	إنتاج المكتوب	تعبير كتابيّ	ساعة واحدة (1سا)
المعالجة البيداغوجيّة			30 دقيقة
المجموع			4سا و30د

جـ - تفصيل أسبوع الإدماج:

رقم	الميدان	النّشاط	الحجم الساعي الأسبوعي
01	فهم المنطوق وإنتاجه	إدماج في التّعبير الشّفويّ.	ساعة واحدة (1سا)
02	فهم المكتوب	إدماج في القراءة المشروحة والدّراسة الأدبيّة للنّصّ والظّواهر اللّغويّة.	ساعة واحدة (1سا)
03	إنتاج المكتوب	- التّدريب على الإدماج (حلّ الوضعيّة الأمّ باستثمار الإنتاجات الجزئيّة الأسبوعيّة). - الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة (حلّ وضعيّة من نفس عائلة الوضعيّة الأمّ).	ساعة واحدة (1سا)
04	عرض ومناقشة وتقويم المشروع		ساعة واحدة (1سا)
المعالجة البيداغوجيّة			30 دقيقة
المجموع			04 سا و30 دقيقة

الفصل الرّابع
السّير البيداغوجي للنّشاطات

أوّلاً- توجيهات عمليّة لتنفيذ التعلمات.

ثانيًا- كيفيّة تحضير ملفّ المقطع التّعلّميّ مع نماذج مذكّرات وظيفيّة للاستئناس.

أوّلاً - توجيهات عمليّة لتنفيذ التعلمات:

يُنتظَرُ من الأستاذ القيامُ بسلسلةٍ من العمليّات المنتظمة في ثلاث مراحل متعاقبة هي:
عمليّات التّحضير، ثمّ عمليّات التّنفيذ، ثمّ عمليّات التّقويم الذّاتيّ.

أ - عمليّات التّحضير:

- على الأستاذ تحضير ملفّ المقطع التعلّمي تحضيرًا جيّدًا قبل البدء في تنفيذه، ومن تمام تحضيره تكليف المتعلّمين بالاستعداد المُسبَق لتعلّمات المقطع من خلال تحضير وضعية الانطلاق، وتوجيههم لاستثمار صفحة (أتعلّمُ).

هامّ جدًّا: (التحضير المسبق لجميع نشاطات المقطع التعلميّ، بميادينه الثلاثة، ضرورة ماسّة قبل البدء في تنفيذ التعلّمات، حتى تحصُل للأستاذ رؤية شاملة عن المقطع).

- على الأستاذ أن يراعي استهداف الكفاءات العرضيّة للمادّة، وكذا القيَم والمواقف، وهي للتّذكير في الصّفحتين رقم: 10 و 11 من هذا الدّليل.
- على الأستاذ أن يكون مُدرِكًا للكفاءة الشّاملة للمادّة، عارفًا بمركّباتها. وكذا الكفاءات الختاميّة للميادين ومركّباتها، وهي للتّذكير في الصّفحة رقم 11 من هذا الدّليل.
- ينبغي للأستاذ أن يصوغ الكفاءة المرحليّة للمقطع من خلال الكفاءة الشّاملة، ويصوغ كذلك الكفاءة المرحليّة لكلّ ميدان من خلال الكفاءة الختاميّة له. وكمثال على ذلك:

مثال1: صياغة الكفاءة المرحليّة للمقطع:

- لنتذكّرْ الكفاءة الشّاملة: «يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة تحليليّة واعية نصوصا مركبة مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمطين التفسيريّ والحِجاجيّ ، لا تقلّ عن مائتَيْ كلمة وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالّة».
- يُمكِن صياغة الكفاءة المرحليّة للمقطع الأوّل على النّحو الآتي: «في نهاية هذا المقطع يتمكّن المتعلّم من التّواصل بلغة سليمة، ويقرأ قراءة تحليليّة واعية نصوصًا يغلب عليها النّمط التّفسيريّ، لا تقلّ عن 180 كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيّات التوجيه إلى اجتناب الآفات الاجتماعيّة، موظّفًا تقنيّة أخذ رؤوس الأقلام وفنّيات التحرير الكتابي والموارد المكتسبة».

مثال2: صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

- لنتذكّرْ الكفاءة الختاميّة لميدان «فهم المنطوق وإنتاجه»: «يتواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين التّفسيريّ والحِجاجيّ، في وضعيات تواصلية دالة».

- يُمكِن صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه في المقطع الأوّل على النّحو الآتي: «في نهاية هذا المقطع يتمكّن المتعلّم من التّواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم الخطاب المنطوق المتعلق بالآفات الاجتماعيّة ويتفاعل معها، وينتج خطابات شفهيّة مركّزا على النّمط التفسيريّ، في وضعيّة التّوجيه إلى اجتناب الآفات الاجتماعية في الوسط المدرسيّ».

مثال3: صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان فهم المكتوب:

- لنتذكّرْ الكفاءة الختاميّة لميدان «فهم المكتوب»: «يقرأ ويفهم نصوصًا نثريّة وشعريّة متنوّعة من أنماط مختلفة مع التركيز على النمطين التفسيري والحجاجيّ، مشكولة جزئيًّا لا تقل عن مائتي كلمة، قراءة تحليليّة وبأداء حسن منغم محترما علامات الوقف».

- يُمكِن صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان فهم المكتوب في المقطع الأوّل على النّحو الآتي: «في نهاية هذا المقطع يتمكّن المتعلّم من قراءة وفهم نصوص نثرية وشعرية متعلقة بموضوع الآفات الاجتماعيّة، يغلب عليها التفسير والحجاج، مشكولة جزئيًّا، لا تقلّ عن 180 كلمة مثريًا رصيده اللغويّ، وموظفا علامات الوقف وموارده المكتسبة خلال المقطع».

مثال4: صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان إنتاج المكتوب:

- لنتذكّرْ الكفاءة الختاميّة لميدان «إنتاج المكتوب»: «ينتج كتابةً نصوصًا من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان التفسيريّ والحجاجيّ، بلغة سليمة لا تقلّ عن 14 سطرا في وضعيات تواصليّة دالّة».

- يُمكِن صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان إنتاج المكتوب في المقطع الأوّل على النّحو الآتي: «في نهاية هذا المقطع يتمكّن المتعلّم من إنتاج نصوص مكتوبة يغلب عليها النمطان التفسيريّ والحجاجيّ، وتتعلّق بمعالجة آفة اجتماعيّة، بلغة سليمة، مع توظيف الموارد المكتسبة خلال المقطع».

- وبهذه الطّريقة يتمكّن الأستاذ من صياغة كل الكفاءات المرحليّة للمقاطع الثّمانية، والكفاءات المرحليّة لكلّ ميدان من الميادين الثّلاثة، وذلك في كلّ مقطع.

- الأستاذ مُطالَبٌ -في إطار عمليّة التّحضير- بالتّحقّق من دقّة صياغة الكفاءات المرحليّة للمقاطع وفق الكفاءة الشّاملة، والكفاءات المرحليّة للميادين في المقاطع وفق الكفاءات الختاميّة للميادين. وصبّ ذلك كلّه في وثائق تحضيره (ملفّ المقطع التعلّميّ).

وفيما يلي جدول للاستئناس يتضمّن مقترحًا لمستويات الكفاءات الختاميّة خلال المقاطع الثّمانية، وهي الكفاءات المرحليّة لكلّ ميدان خلال المقطع:

المقطع	الميدان	الكفاءة المرحليّة (مستوى الكفاءة الختاميّة خلال المقطع)
01	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي إلى خطابات شفويّة، ويعرف موضوعها، ويُعيدُ إنتاجها بِلُغة سليمة.
	فهم المكتوب	يقرأ، قراءة مسترسلة ومعبّرة، نصوصا شعريّة ونثريّة مشكولة جزئيًّا محترمًا علامات الوقف، ويفهم معناها، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر اللّغويّة.
	إنتاج المكتوب	يُحرّرُ، بمنهجيّة، فقرة مترابطة ذات أنماط مكتسبة (من المكتسبات القبليّة) بلغة سليمة، ويوظّف قيمة من القيم.
02	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي باهتمام إلى خطابات شفويّة تفسيريّة، ويُحَدِّدُ أفكارها، ويُعيد إنتاجها بِلُغةٍ سليمة موظّفًا رصيده اللّغويّ.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة مسترسلة ومعبّرة نصوصًا تفسيريّة مشكولة جزئيًّا محترمًا علامات الوقف، ويحدّد فكرتها العامّة، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة.
	إنتاج المكتوب	يُحرّرُ فقرة تفسيريّة مترابطة، بلغة سليمة، تتألّف -على الأقلّ- من اثني عشر سطرًا، موظّفًا قِيمةً من القِيَم.
03	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي بتركيزٍ إلى خطابات شفويّة، ويحدّدُ أفكارها الأساسيّة، ويعرض ملخّصات لها، بلغة سليمة.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة تحليليّة، نصوصًا نثريّة وشعريّة، مشكولة جزئيًّا، محترما علامات الوقف، ويحدّد أفكارها الأساسيّة، ويلخّصها، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة.
	إنتاج المكتوب	يُلَخِّصُ نصًّا تفسيريًّا مترابطًا، بلغة سليمة فيها إيجاز.

04	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي بتركيز إلى خطابات شفويّة، ويفهم معناها، ويعرض بعض فقراتها مُوَسَّعةً، بلغة سليمة وأداء حسَن.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة تحليليّة، نصوصًا نثريّة وشعريّة، مشكولة جزئيًّا، محترما علامات الوقف. ويحدّد ألفاظًا مقصودةً ذات دلالة، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر النّحويّة.
	إنتاج المكتوب	يبني نصًّا تفسيريًّا منسجمًا، من ثلاثة عشر سطرًا على الأقلّ، بلغة سليمة فيها إطنابٌ، ويوظّفُ قِيَمًا متعدّدة.
05	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي بِوَعْيٍ إلى خطابات شفويّة حِجاجيّةٍ، ويُناقِشُ معناها، ويعرض بعض فقراتها مدعومة بالحُجّة، بلغة سليمة وأداء حسَن.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة واعية نصوصًا نثريّة وشعريّة، مشكولة جزئيًّا، محترمًا علامات الوقف، ويُحدّد عبارات ذات دلالة مقصودة، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة.
	إنتاج المكتوب	يُحَرّرُ نصًّا حِجاجيًّا منسجمًا، من أربعة عشر سطرًا على الأقلّ، بلغة سليمة فيها إطنابٌ، ويوظّف قيمًا متعدّدة.
06	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي بِوَعْيٍ إلى خطابات شفويّة تفسيريّة وحجاجيّة، ويُناقِشُ معناها بالتّركيز على بِنيتها، ويبني خطابات شبيهة، موظّفًا الرّوابط المنطقيّة.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة واعية نصوصًا نثريّة وشعريّة، مشكولة جزئيًّا، محترمًا علامات الوقف، ويلخّص مضمونها، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر النّحويّة.
	إنتاج المكتوب	يُحَرّرُ نصًّا تفسيريًّا حجاجيًّا مترابطًا ومنسجمًا، من أربعة عشر سطرًا على الأقلّ، بلغة سليمة وواضحة، ومُقنِعة.

07	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي بتأمُّلٍ إلى خطابات شفويّة حجاجيّة وتفسيريّة وينقُدُ معناها، ويُنتج خطاباتٍ شبيهةً مُقنِعةً.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة تحليليّة واعية نصوصًا نثريّة وشعريّة، مشكولة جزئيًّا، محترمًا علامات الوقف، ويُعَلّقُ على بعض أفكارها، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر النّحويّة.
	إنتاج المكتوب	يكتُبُ نصًّا حجاجيًّا مترابطًا ومنسجمًا، من أربعة عشر سطرًا على الأقلّ، بلغة سليمة ومدعومة بالحُجَج.
08	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي بتأمُّلٍ إلى خطابات شفويّة تفسيريّة وحجاجيّة، وينقُدُ معناها، وينتج خطابات شبيهة بها.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة تحليليّة واعية نصوصًا نثريّة وشعريّة، متنوّعة الأنماط، مشكولة جزئيًّا، محترمًا علامات الوقف. وينقُدُ بعض أفكارها، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر النّحويّة.
	إنتاج المكتوب	يكتُبُ نصًّا تفسيريًّا حجاجيًّا مترابطًا ومنسجمًا، من أربعة عشر سطرًا على الأقلّ، بلغة سليمة واضحة المعاني، ومدعومة بالحُجَج.

ب - عمليّات التّنفيذ:

1 - خلال الأسبوع الأوّل من السّنة الدّراسيّة، يقوم الأستاذ بإجراء التّقويم التّشخيصي (أقوّمُ مكتسباتي القبليّة/ ص8) من كتاب التلميذ، ويهدف هذا التّقويم إلى تشخيص المتعلّمين من حيث تحقّق ملمح الدّخول إلى المستوى السّنويّ الحاليّ. ويُتبَع بمعالجاتٍ خلال أسبوع كامل قبل الانطلاق في المقطع التّعلُّميّ الأوّل.

2 - وضعيّة الانطلاق:

- في بداية أوّل حصّة ندعو الأستاذ إلى استثمار مضامين صفحة (أتَعَلَّمُ) من أجل تنشيط الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة (الوضعيّة الأمّ)، وذلك قصدَ تحقيق الأهداف الآتية:

- تقديم موضوع المقطع.
- تحفيز المتعلّمين.
- تشخيص القسم، ومراقبة تحضير المتعلّمين.
- يمكن للأستاذ استثمار البيانات المتوفّرة في صفحة الانطلاق المعنونة بـ (أتعلّم) كما يلي: